المملكة العربية السعودية
وزارة التعليـــم
جامعـــة حـــائل

جـامـعـة حـائـــل
University of Ha'il

مؤتمر الإتجاهات الحديثة في العلوم التربوية

2 Conference on the Recent Trends in Educational sciences

العـدد الثاني
1443هـ - 2022م

ⓒ **جامعة حائل ، ١٤٤٣هـ**

فهرسة مكتبة الملك فهد الوطنية أثناء النشر

جامعة حائل
الاتجاهات الحديثة في العلوم التربوية : ابحاث مؤتمر. / جامعة حائل .- حائل ، ١٤٤٣هـ
..ص ؛ ٢٤ سم.- (0 ؛ ٠)

ردمك: ٣-٨-٩١٢٨٠-٦٠٣-٩٧٨

١- التربية أ.العنوان ب.السلسلة
ديوي ٣٧٠,١ ١٤٤٣/٩٧٧٧

رقم الإيداع: ١٤٤٣/٩٧٧٧
ردمك: ٣-٨-٩١٢٨٠-٦٠٣-٩٧٨

بسم الله الرحمن الرحيم

كلمة رئيس الجامعة

أ.د. راشد بن مسلط الشريف

الحمد لله، والصلاة والسلام على خير الأنام وسيد المرسلين، محمد بن عبد الله، وعلى آله وصحبه، ومن سارعلى نهجه واقتدى إلى يوم الدين. أما بعد..

انطلاقا من إحساس الجامعة بأهمية دورها التنموي والتعليمي والبحثي في هذا الوطن المعطاء، وفي ظل الدعم الكبير الذي يلقاه قطاع التربية والتعليم من قبل سيدي خادم الحرمين الشريفين، الملك سلمان بن عبد العزيز – حفظه الله ورعاه – ومن قبل ولي عهده الأمين الأمير محمد بن سلمان – حفظه الله ورعاه. ونظرا لما يتمتع به هذا القطاع في منطقة حائل من قبل صاحب السمو الملكي الأمير عبدالعزيز بن سعد – حفظه الله – ومن سمو نائبه صاحب السمو الملكي الأمير : فيصل بن فهد بن مقرن بن عبدالعزيز - حفظه الله ورعاه من رعاية واهتمام ، وتحقيقا لتطلعات صاحب المعالي وزير التعليم الدكتور حمد آل الشيخ – سلّمه الله – فقد نظّمت الجامعة العديد من المؤتمرات والملتقيات والفعاليات؛ وذلك تماشيا مع رؤية المملكة العربية السعودية 2030، وتحقيقا لأهداف خطتها الاستراتيجية، حيث أسهمت بحمد الله وتوفيقه بمخرجات بحثية وتوصيات علمية تصب في مصلحة النمو والبناء في مملكتنا الحبيبة، وتحقيق مكانة علمية عالمية لهذه الجامعة الفتيّة .

إن التربية والتعليم هما عماد الأمم والدول والحضارات نحو التقدم والريادة والازدهار، ولا شك أن الاهتمام بالعلوم التربوية والتعليمية سمة بارزة وعلامة فارقة لقادة هذه البلاد منذ تأسيسها وتوحيدها ونمائها وتطورها وازدهارها.

إن تنظيم جامعة حائل ممثلا بكلية التربية لمؤتمر الاتجاهات الحديثة في العلوم التربوية - بنسخته الثانية – يأتي تأكيدا لتطلع الجامعة نحو دورها الحقيقي في المساهمة بإحداث نقلة نوعية في المجالات التربوية والتعليمية على مستوى التعليم العام والعالي محليا وإقليميا، وذلك من خلال نشر الأبحاث والدراسات المتعلقة بالاتجاهات الحديثة والمستجدات النوعية ذات العلاقة بالعمل التربوي والتعليمي والجامعي ومناقشة قضاياها، وسعيا منها لتحقيق تنمية مجتمعية مستدامة قادرة على مواكبة التغير المتسارع الذي أصبح سمة العصر.

ونتطلع أن يثري هذا الكتاب الميدان التربوي والتعليمي في مختلف مؤسسات التعليم العام والعالي، لا سيما في ظل وجود مشاركات قيمة ونوعية تقدم بها أصحابها من جهات وخبرات متنوعة، خضعت للمراجعة والتحكيم من لجان علمية مختصة، ومن خلال التوصيات التي خرجت من حلقات وجلسات المؤتمر. أسأل الله -سبحانه وتعالى- للجميع التوفيق والنجاح وأن يجعل هذا العمل خالصا لوجهه الكريم.

كلمة وكيل الجامعة للدراسات العليا والبحث العلمي

د. عبد العزيز بن سالم الغامدي

الحمد للّه رب العالمين، والصلاة والسلام على أشرف الأنبياء والمرسلين، نبيّنا محمد وعلى آله وصحبه أجمعين، أما بعد..

فإن قطاع التعلم وهو أحد مستهدفات رؤية المملكة 2030 والتي تسعى للتطور والتميز في جميع مؤسساته وبرامجه ومختلف مناهجه وطرقة، وذلك من خلال إسهامات ومشاركة منسوبيه في بناء نظام تعليم متطور يحوي الأفكار القيمة، ويتبنى المبادرات الفاعلة، ويدعم التقنيات الحديثة والاستراتيجيات المبتكرة. فحكومتنا الرشيدة بقيادة خادم الحرمين الشريفين وولي عهده الأمين حفظهما الله ورعاهما تولى اهتماما كبيرا لهذا القطاع، وتدعم كل المبادرات التي تسعى للعمل على تطويره وتنميته، ويعد مؤتمر الاتجاهات الحديثة في العلوم التربوية -بنسخته الثانية– امتداداً للمبادرات العلمية التي تقدمها جامعة حائل لأثراء المجال التربوي والتعليمي بمعارف وتطبيقات حديثة.

إن مؤتمر الاتجاهات الحديثة في العلوم التربوية - بنسخته الثانية – يأتي انطلاقا من رغبة الجامعة في استشراف مستقبل الدراسات والأبحاث التربوية في ظل التطورات التي أحدثتها رؤية المملكة 2030 لتحقيق تنمية وتطوير المتجمع، فالمجال التربوي والتعليمي بجميع مؤسساته لديه القابلية للتطوير والتجديد؛ سواء في السياسة التعليمية أو تدريب وتنمية المعلم أو في المناهج التدريسية. يعد هذا المؤتمر فرصة لالتقاء الخبراء والباحثين لمناقشة الآراء وتبادل الخبرات والتجارب الناجحة في الدراسات التربوية والتعليمية، والتي من المؤكد أنها ستثري العمل التربوي والتعليمي في مؤسسات التعليم العام وكذلك العمل الأكاديمي والعلمي في مؤسسات التعليم العالي. كما أن المؤتمر يهدف إلى تشجيع البحوث التربوية المتعلقة بالتعليم العام والعالي، ورصد واقع عمل المؤسسات التعليمية، وكذلك مناقشة وتحليل المشكلات والتحديات التي تواجهها هذه المؤسسات والعمل على إيجاد الحلول المناسبة لها، كذلك يسعى المؤتمر لفتح آفاق التعاون والتكامل بين المهتمين في هذا المجال مؤسساتٍ وأفرادا.

وفي الختام لا يسعني إلا تقديم الشكر الجزيل لكل من له دور في إنجاح المؤتمر من خلال جلساته العلمية وإخراج كتابه، الذي نسأل الله تعالي أن يكون له دور في إثراء المجال التربوي والتعليمي علمياً وتطبيقياً، والسلام عليكم ورحمة الله وبركاته.

كلمة عميد كلية التربية ورئيس اللجنة المنظمة

أ.د. تركي بن علي المطلق

الحمد لله وكفى والصلاة والسلام على النبي المجتبى وعلى آله وصحبه ومن سار على نهجه واقتفى .. أما بعد ..

فالتربية والتعليم هما المصدران الأساسيان الذين تنشدهما الدول والأمم والحضارات نحو التقدم والريادة والرفاهية، لذا حرصت حكومة خادم الحرمين الشريفين الملك سلمان بن عبدالعزيز – حفظه الله ورعاه – وولي عهده الأمين الأمير محمد بن سلمان – حفظه الله ورعاه - على تقديم الدعم الكبير والرعاية الدقيقة لهما، فقد خصصت الميزانيات الضخمة، وشيّدت الجامعات والمدارس النموذجية، وتطوّرت المقررات والمناهج ، ووفرّت التجهيزات والمختبرات والأدوات، واعتني بتنمية الإنسان السعودي معرفيا ومهاريا؛ ليكونا رائدا في شتى المجالات، وليسهم في تحقيق المكانة اللائقة بالمملكة العربية السعودية بين دول العالم وفقا لأهداف رؤيتها المباركة 2030 .

وانطلاقا من مكانة جامعة حائل بين الجامعات المحلية والإقليمية ، وإحساسا من كلية التربية بالمسؤولية البحثية والأكاديمية تجاه قضايا التربية والتعليم، فلقد عملت على تنظم مؤتمر سنوي يعنى بالاتجاهات الحديثة في العلوم التربوية؛ ليكونا مؤتمرا رائدا في الأطروحات والاتجاهات والمستجدات في هذا المجال ، وبحمد الله وتوفيقه وكرمه فقد حظيَت النسخة الأولى والحالية من هذا المؤتمر برعاية كريمة من لدن صاحب السمو الملكي الأمير عبدالعزيز بن سعد بن عبدالعزيز أمير منطقة حائل ومن صاحب السمو الملكي الأمير فيصل بن فهد بن مقرن بن عبدالعزيز نائب أمير منطقة حائل – حفظهم الله ورعاهم –وبموافقة مباركة من قبل صاحب المعالي وزير التعليم الدكتور حمد آل الشيخ – حفظه الله -

وقد نظّم هذا المؤتمر في رحاب جامعة حائل، تحت إشراف دقيق وتوجيهات سديدة من قبل صاحب السعادة رئيس الجامعة الأستاذ الدكتور راشد بن مسلط الشريف، ومتابعة حثيثة من قبل سعادة وكيل الجامعة للدراسات العليا والبحث العلمي الدكتور عبدالعزيز الغامدي، حيث تعددت محاور المؤتمر ليشمل كافة المجالات والعلوم التربوية ، بدءا من مجالات التربية والتعليم على مستوى التعليم العام والعالي ، كالقيادة التربوية والجامعية ، والإشراف التربوي وأساليب التربية وطرق التدريس وتصميم وبناء المناهج والمقررات الدراسية والجامعية ، وتقنيات ووسائل التعليم ، والدراسات النفسية ورعاية ذوي الإعاقة والطفولة المبكرة وغيرها.

وقد استمر المؤتمر لمدة يومين متتابعين بعدة جلسات، وشارك فيه نخبة من العلماء والخبراء والباحثين والمختصين من مختلف مؤسسات التعليم العام والعالي، وخرج بالعديد من التوصيات والمقترحات العلمية التي سوف تثري الميدان التربوي والتعليمي على حد سواء.. وفي الختام اسأل الله للجميع العون والسداد خدمة للدين والوطن.

رئيس مركز البحوث التربوية ورئيس اللجنة العلمية

د. حباب حمدان بن طواله

الحمد لله رب العالمين والصلاة والسلام على سيدنا ونبيا محمد وعلى آلة وصحبه أجمعين..

تعد البحوث العلمية واحدة من أبرز العناصر التي تعوّل عليها رؤية المملكة 2030، فالبحث العلمي هو بوتقة الأمل لكل التحديات والمشكلات التي تواجه العالم، ولا غنى لعلمٍ من العلوم طبيعيّا كان أو إنسانيّا عن الأبحاث العلمية التي تربط بين الوقائع وتفسيرها على أسس علمية صحيحة. ولا شك في أن معيار تحضر الأمم يُقاس بمدى اهتمامها بالأبحاث العلمية.

فحكومة خادم الحرمين الشريفين، وسموّ ولي عهده الأمين تولي رعاية كبيرة للتعليم والبحث العلمي، والحرص على تصاعد مستويات العملية التعليمية والبحثية بشكل ملائم، يتوافق مع خطط الجودة والتطوير. فمؤتمر الاتجاهات الحديثة في العلوم التربوية - بنسخته الثانية – بعنوانه الجامع وجلساته الهادفة وأثر مخرجاته المرتجى من خلال مشاركة العديد من الخبراء والمختصين والباحثين في مجال التربية والتعليم دليل على ذلك. حيث يؤمل أن يكون لهذا المؤتمر دور في إحداث نقلة نوعية في المجالات التعليمية والتربوية على المستوى المحلي والإقليمي والعالمي، وخلق تنمية مجتمعية مستدامة قادرة على مواجهة التحديات ومواكبة التغيرات، وحث همم الأبداع أملا في تحقيق الأهداف المرجوة بتميز ونتائج ناجعه.

أن هذا المؤتمر التربوي يجسد رسالة رؤية المملكة 2030 في إحداث التطوير والتنمية الشاملة في مجال التربية والتعليم، فيعتبر انطلاقة نحو التطوير والإبداع. فكلية التربية تعتبر حجر الزاوية في تشخيص واستشراف معالم التحديات الحديثة التي تواجه العملية التعليمية. حيث تستضيف جامعة حائل هذا المؤتمر والذي يشارك نخبة من الخبراء والباحثين التربويين في جميع المجالات التربوية والتعليمية، فجامعة حائل هي منارة العلوم والبحث العلمي في المنطقة وحاضنة للمؤتمرات والمبادرات، وعقدها لهذا المؤتمر وبنسخته الثانية ما كان لها أن تأتي بذلك كله لولا توفيق الله ثم دعم سمو أمير منطقة حائل ودعم سمو نائب المنطقة، وكذلك دعم وتوجيهات سعادة رئيس الجامعة وسعادة وكيل الجامعة للدراسات العليا والبحث العلمي، وبإشراف ومتابعة سعادة عميد كلية التربية ورئيس اللجنة المنظمة.

نسأل الله أن يكون لهذا الكتاب وما يحتويه من أبحاث علمية رصينة وما يعرضه من توصيات قيمة أثراً بالغاً في تطوير واستشراف مستقبل التربية والتعليم.. نحمد الله تعالي على التوفيق والنجاح، والسلام عليكم ورحمة الله وبركاته.

لجان مؤتمر "الاتجاهات الحديثة في العلوم التربوية" النسخة الثاني بجامعة حائل للعام الدراسي 1442/1443هـ وهي كالتالي:

اللجنة المنظمة الرئيسة للمؤتمر:

سعادة عميد كلية التربية ..... رئيساً
سعادة وكيل كلية التربية للدراسات العليا والبحث العلمي ..... عضواً
سعادة وكيل كلية التربية للشؤن الأكاديمية ..... عضواً
سعادة وكيل كلية التربية للجودة والتطوير ..... عضواً
سعادة وكيلة كلية التربية ..... عضواً
سعادة المشرفة على وكالة التعليم الالكتروني بشطر الطالبات ..... عضواً
سعادة مدير مركز البحوث التربوية ..... عضواً ومقرراً

اللجنة العلمية للمؤتمر:

سعادة الدكتور/ حباب حمدان بن طواله ..... رئيساً
سعادة الدكتور/ بدر بن عبد الله المخلفي ..... عضواً
سعادة الأستاذة الدكتورة/ منى بنت سليمان الذبياني ..... عضواً
سعادة الأستاذ الدكتور/ سلطان بن عبد الله العردان ..... عضواً
سعادة الدكتور/ بندر بن محيا المحيا ..... عضواً
سعادة الدكتور/ سعود بن عايد الشمري ..... عضواً
سعادة الدكتور/ سلطان بن حماد الشمري ..... عضواً
سعادة الدكتور/ نواف بن عوض الرشيدي ..... عضواً
سعادة الدكتورة/ إيمان بنت صلاح رزق ..... عضواً
سعادة الدكتور/ عيادة بن عبد الله العيادة ..... عضواً
سعادة الدكتورة/ وداد بنت محمد الكفيري ..... عضواً

الفهرس

المحور الأول: الاتجاهات الحديثة في القيادة التربوية والإشراف التربوي

درجة توافر أبعاد الرشاقة التنظيمية لدى القيادات الأكاديمية في الجامعات السعودية 1
واقع مشاركة القيادات الأكاديمية بجامعة الحدود الشمالية في مراحل التخطيط الاستراتيجي 30
درجة توافر مهارات القيادة المرنة لدى مديري ومديرات مدارس التعلم العام وسبل تعزيزها 61
اليقظة الاستراتيجية؛ كمدخل لتطوير أداء مديري مدارس التعليم العام الثانوي بمدينة الطائف 89
معايير اختيار القادة التربويين في ضوء الاتجاهات الإدارية الحديثة 123
قدرة الإدارة الرشيقة على التنبؤ بالتميز الإداري لمديرات المدارس الثانوية بمدينة مكة المكرمة 165
درجة تطبيق القيادة الإلكترونية في المدارس الحكومية بمدينة أبها للبنات والتحديات التي تواجه تطبيقها..... 197
حوكمة الأمن السيبراني في مدارس التعليم العام بمدينة الرياض: نموذج مقترح..... 230
واقع تطبيق مبادئ إدارة الجودة الشاملة في مدارس التعليم العام في محافظة رأس تنورة..... 259
أثر جائحة كورونا في السلوك القيادي لمديري مدارس التعليم العام في منطقة القصيم..... 289
واقع استخدام وسائل التواصل الاجتماعي وعلاقته بفاعلية إدارة وقت الدراسة لدى طلبة كلية التربية بجامعة حائل..... 321
مستوى ممارسة مديري المدارس الابتدائية الحكومية بمدينة الرياض لنمط القيادة الخادمة 356
درجة توافر المعايير المهنية للإشراف التربوي في ضوء مؤشرات الأهداف والنتائج الرئيسية OKRs 385
واقع ممارسة المشرفين التربويين لأبعاد مجتمعات التعلم المهنية بمدارس المرحلة الثانوية في المملكة العربية السعودية..... 417

المحور الثاني: الاتجاهات الحديثة في أصول التربية

اتجاهات الكوادر التعليمية في المدارس السعودية نحو إصلاح مهنة التعليم في ضوء سياسات «الأجر على أساس الجدارة»..... 452
واقع الكفايات المهنية لمعلمي المرحلة المتوسطة والثانوية بمنطقة حائل في ضوء الاتجاهات التربوية الحديثة..... 490
رؤية مقترحة لتطوير الكفايات التدريسية لدى المعلمين بالمملكة العربية السعودية في ضوء برامج الاستثمار الأمثل للكوادر التعليمية..... 525
تصور مقترح لتدريب شاغلي الوظائف التعليمية عن بعد في المملكة العربية السعودية في ضوء الممارسات أثناء جائحة كورونا..... 563

تصور مقترح لتطوير فلسفة برامج التربية الوالدية بالمملكة العربية السعودية في ضوء التجارب العالمية 594
مُتطلَّبات تعزيز النَزاهة الأكاديمية لدى طلبة الدراسات العليا بالجامعات السعودية في ضوء الاتّجاهات العالمية المعاصرة..... 629
تعزيز الهوية الإسلامية لطالبات جامعة حائل في ضوء المستجدات الحديثة..... 656
دور الكليات الأهلية في تفعيل المسؤولية الاجتماعية في مجال التدريس والبحث العلمي وخدمة المجتمع من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس بكليات الشرق العربي..... 680

المحور الثالث: الاتجاهات الحديثة في المناهج وطرق التدريس

الوعي بأبعاد الاقتصاد المعرفي وعلاقته بالتنور المعلوماتي لدى طالبات كلية العلوم..... 712
تقويم واقع كفاءة البحوث التربوية في مجال المناهج وطرق التدريس بالجامعات السعودية 748
اتِّجاهات معلِّمي العلوم الشرعية نحو استخدام البحوث الإجرائية لتحسين الممارسات التدريسية 790
تحليل محتوى كتاب الدراسات الاجتماعية في ضوء أبعاد التعلم الخدمي 811
تصور مقترح لتحسين قدرة مدارس التعليم العام بالمملكة العربية السعودية على تطبيق منحى STEM..... 837
أثر استخدام منحى STEM في تنمية مهارات التنور الرياضي بمادة الرياضيات لدى طالبات الصف الأول الثانوي 882
فاعلية برنامج قائم على التعلم المدمج لتنمية ممارسات التدريس البنائي بمقررات التربية الميدانية لدى طلاب التربية بجامعة حائل..... 908
الاحتياجات المهنية لمعلمي ومعلمات الحاسب في ضوء معايير هيئة تقويم التعليم والتدريب 943
فاعلية استراتيجية عادات العقل في تنمية مهارات كتابة العبارات الجبرية والمعادلات الرياضية في المسائل اللفظية لدى طلاب الرياضيات بالصف الأول المتوسط. 964
تصورات معلمي العلوم الطبيعية وممارساتهم التدريسية للثقافة العلمية (دراسة نوعية باستخدام النظرية المجذرة)..... 986
فاعلية وحدة مقترحة في العلوم قائمة على معايير العلوم للجيل القادم (NGSS) في تنمية مهارات الاستقصاء والتحصيل المعرفي 1018
برنامج تدريبي قائم على أنموذج (TPACK) لتنمية الأداء التدريسي لدى معلمات العلوم بالمرحلة المتوسطة وأثره على تنمية مهارات التفكير المنتج لدى طالباتهن 1047
فاعلية مدخل القراءة الإستراتيجية التعاونية في تنمية مهارات الفهم القرائي لدى تلاميذ الصف الرابع الابتدائي..... 1072
أثر تصور مقترح في إكساب الطلاب الدوليين مهارات التفكير الناقد وتوظيفها في زيادة تحصيلهم الدراسي 1108
Effectiveness of scaffolding-based science teaching model on middle-school stu-

dents' conceptions of physical and chemical changes 1138

المحور الرابع: الاتجاهات الحديثة في تقنيات التعليم

أثر استخدام الواتس أب في العملية التعليمية خلال جائحة كورونا من وجهة نظر طالبات جامعة حائل..... 1160
واقع النشر العلمي السعودي في العلوم الاجتماعية والإنسانية من خلال خدمات المكتبة الرقمية السعودية..... 1188
معوقات تطبيق المقررات الإلكترونية في التدريس لطلاب المرحلة الثانوية وسبل التغلب عليها 1206
واقع استخدام أدوات الجيل الثاني للويب (Web 2.0) في التدريس من وجهة نظر معلمات الحاسب الآلي للمرحلة الثانوية في مدينة الرياض 1246
التدريب الإلكتروني: الفرص والتحديات من وجهة نظر مدربات إدارة التدريب والابتعاث بمنطقة الرياض 1272

المحور الخامس: الاتجاهات الحديثة في الدراسات التربوية والنفسية بعد المراجعة والتدقيق

المشكلات النفسية الشائعة لدى طلبة جامعة الطائف من وجهة نظرهم 1296
دور البحث العلمي في تحقيق التنمية المستدامة وفق رؤية المملكة 2030 من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس بجامعة حائل..... 1316
الخصائص السيكومترية العربية لمقياس التواضع الفكري لدى عينة من معلمي ومعلمات المرحلة الثانوية 1336
معوقات توجهات الباحثين نحو الدراسات المستقبلية في أقسام التربية الإسلامية بجامعات المملكة العربية السعودية 1355
التعزيز الإيجابي ودوره في التحصيل الأكاديمي لدى طلبة جامعة حائل 1385

المحور السادس: الاتجاهات الحديثة في الطفولة المبكرة

دور منهج رياض الأطفال بالمملكة العربية السعودية في تنمية المهارات الحياتية اللازمة للطفل 1410
درجة توظيف تطبيقات الذكاءات المتعدِّدة في العمليَّة التعليميَّة بمرحلة رياض الأطفال 1441
«درجة توفر مواصفات نصوص الكتاب المدرسي في نصوص كتاب لغتي للصف الثاني الابتدائي» 1471
توصيات المؤتمر..... 1499

الاتجاهات الحديثة في القيادة التربوية والإشراف التربوي

درجة توافر أبعاد الرشاقة التنظيمية لدى القيادات الأكاديمية في الجامعات السعودية

د. مها بنت عبد الله محمد الشريف (أستاذ الإدارة التربوية والتخطيط المشارك جامعة أم القرى)

الملخص: هدفت الدراسة إلى التعرف على درجة توافر أبعاد الرشاقة التنظيمية لدى القيادات الأكاديمية في الجامعات السعودية، والكشف عن الفروق الإحصائية حول درجة توافر أبعاد الرشاقة التنظيمية تُعزى لمتغيرات (الجنس، نوع الجامعة، الجامعة، الدرجة العلمية). ولغايات تحقيق أهداف الدراسة تم استخدام المنهج الوصفي المسحي، وتكونت عينة الدراسة من (812) عضواً من أعضاء هيئة التدريس في جامعة أم القرى وجامعة الملك عبد العزيز وجامعة دار الحكمة للعام الجامعي 1442هـ، وتم الاعتماد على الاستبانة كأداة لجمع البيانات والمعلومات المتعلقة بالدراسة، وتكونت في صورتها النهائية من (22) فقرة، وتم التأكد من صدقها وثباتها. وكانت أبرز النتائج أن درجة توافر بُعد الاستشعار وبُعد اتخاذ القرار وبُعد الممارسة من أبعاد الرشاقة التنظيمية لدى القيادات الأكاديمية في الجامعات السعودية كانت بدرجة متوسطة. وأنه توجد فروق تعزى إلى متغير الجنس، ولمتغير نوع الجامعة، ولمتغير الجامعة، ولمتغير الدرجة العلمية.

الكلمات المفتاحية: الرشاقة التنظيمية- الجامعات- القيادات الأكاديمية- أعضاء هيئة التدريس.

The availability of organizational agility's dimensions among academic leaders in Saudi universities .

Dr. Maha Abdullah Mohammad Al Shareef (Associate Professor of Education and Planning Umm Al Qura University).

Abstract: The study aimed to identify the degree of availability of dimensions of organizational agility among academic leaders in Saudi universities, and to reveal statistical differences about the degree of availability of dimensions of organizational agility due to the variables (gender, university type, university, academic degree). In order to achieve the objectives of the research, the descriptive survey method was used, and the research sample consisted of (812) members of the teaching staff at Umm Al-Qura University, King Abdulaziz University and Dar Al-Hekma University for the academic year 1442 AH. The final paragraph consisted of (22) paragraphs, and its validity and reliability were verified.The most prominent results were that the degree of availability of the sensing, decision-making, and practice dimensions of organizational agility among academic leaders in Saudi universities was moderately high. And that there are differences attributed to the variable of gender, the variable of university type, the university variable, and the degree variable.

Keywords: organizational agility- universities- academic leaders- faculty members.

مقدمة الدراسة:

يمثل التعليم الركيزة الأساسية لأي نمو وازدهار، فعليه تُقاس حضارة الدول وتقدمها في جميع المجالات؛ ولذلك نجد الاهتمام كبيراً بالتعليم حيث ترصد له أكبر الميزانيات ويخضع دائماً للتجديد والتطوير حسب مستجدات العصر.

ويتسم العصر الحالي بالتغييرات والتطورات المتسارعة التي بدورها تضع المنظمات أمام تحديات كبيرة يجب عليها مواجهتها لضمان الاستمرارية، والبقاء ضمن دائرة المنافسة، والوفاء بالمتطلبات اللازمة للتغيير والتطوير، وفي ظل هذا الخضم الكبير من التغيرات المستمرة والتحديات القوية، ومحاولات المنظمات للتأقلم والاستمرار، ظهر مفهوم إداري حديث وهو الرشاقة التنظيمية، والذي يهتم بالكشف عن الفرص والتهديدات والاستجابة لها بكل مرونة وسرعة، حيث حصل على اهتمام كبير من العلماء والباحثين في المجال الإداري، ووجدوا أنه المخرج لمواجهة هذه التحديات، وهذا ما اكدت عليه العديد من الدراسات مثل دراسة هاراف وآخرون (Harraf, et al, 2015)، عبد المولى (2019)، والفقيه (2018) حيث أوصت بضرورة نشر ثقافة مفهوم الرشاقة التنظيمية وإنشاء مراكز مخصصة له بالمؤسسات.

وبما أن الجامعة هي إحدى المنظمات التعليمية التي تؤدي دوراً بارزاً في إعداد الطلاب وتزويدهم بالمعارف والخبرات والمهارات التي تمكنهم من مواجهة التحديات المختلفة، وإضافة إلى دورها في البحث العلمي وخدمة المجتمع؛ فقد أدركت العديد من المجتمعات أهمية التطوير والتجديد المستمر في نظام الجامعات، وأدائها وعملياتها؛ لتواكب متطلبات البيئة العصرية (عبد المولى، 2019).

حيث إنه في المملكة العربية السعودية يوجد حراك كبير للتطوير والتغيير، وذلك مع انطلاق رؤية المملكة 2030م، حيث تم إقرار مشروع النظام الجديد للجامعات السعودية الصادر بموجب المرسوم الملكي رقم (م/27)، وتاريخ 2/3/1441هـ، والمتكون من (14) فصلاً، و(58) مادة؛ ليحقق للجامعات العديد من المكتسبات التي تكفل لها تطبيق مبادئ الكفاءة في إدارة وتشغيل الجامعات، والاستخدام الأمثل لمواردها البشرية والأكاديمية والإدارية. (نظام الجامعات، 1442هـ).

وتحتاج الجامعات الى الاستفادة من مواردها والعمل بشكل استباقي للاستفادة من هذه التغييرات، حيث إنه من شأن تقييم الرشاقة التنظيمية للمنظمات أن يساعد على التعرف على وضعها الحالي، وتحديد الثغرات، والاستعداد للتحسين (Shalini & Suresh, 2020).

ولذلك تحتاج الساحة البحثية الى إجراء الدراسات المرتبطة بالمفاهيم الحديثة من أجل التحسين والتطوير المستمر الذي يضمن البقاء وعدم هدر الجهود، لاتخاذ الإجراءات اللازمة

للتحسين والتطوير، ومواكبة المتغيرات البيئية في هذا العصر الديناميكي سريع التغيير.

مشكلة الدراسة:

إن من أبرز ما يميز العصر الحالي الانفجار المعرفي والتنافسية العالمية، فإنه أصبح لزاماً على المنظمات أن تنهج المناهج العلمية الحديثة لسد الفجوة بينها وبين نظيراتها في دول العالم، وبما أن الرشاقة التنظيمية تعتبر من أبرز المداخل الإدارية الحديثة التي ترتبط بنجاح المنظمات، ومواكبتها للمتغيرات الحديثة، حيث ذكر (Harraf, et al, 2015) أن الرشاقة التنظيمية أصبحت ضرورة حتمية لنجاح المنظمات المعاصرة فهي تزيد من قدرتها على الاستشعار، ومواكبة التغيرات البيئية والتكيف معها؛ لتحقيق أهدافها الحالية والمستقبلية، وتعتبر كفاءة أساسية وميزة تنافسية، وتمايزاً يتطلب تفكيراً استراتيجياً، وعقلية مبتكرة، وحاجة لا يمكن الاستغناء عنها، فأصبحت الرشاقة التنظيمية ضرورة، وميزة تتميز بها المنظمات الناجحة.

وللجامعات دور ريادي في دفع عجلة التنمية، وتحقيق النمو على جميع الأصعدة من خلال إعداد وتأهيل الكفاءات العلمية والمهنية المتميزة، بالإضافة الى أدوارها في خدمة المجتمع وتطويره، وأن أي تطوير بالجامعات يتطلب وجود رؤية ثاقبة، وقيادات فذة تتحلى بمهارات عالية لتحقيق التنافسية وبالتالي البقاء. وحيث أثبتت العديد من الدراسات، مثل: دراسة النشيلي (2020)، وعبد المولى (2019)، ودراسة الفقيه (2018) إلى أن الرشاقة التنظيمية مطلباً ضرورياً للارتقاء بالمؤسسات التعليمية، وأن لأبعاد الرشاقة التنظيمية تأثير كبير على نجاح المنظمات والتزام العاملين فيها، وهي ضرورة لمواجهة التحديات المحلية والعالمية التي تواجهها الجامعات، وبالتالي ستكون طوق النجاة للقيادات الجامعية بتطبيقها والالتزام بها.

كما توصلت دراسة النشيلي (2020) أن أكثر أبعاد الرشاقة أهمية هما بُعدي رشاقة الاستشعار ورشاقة اتخاذ القرار وان لها دور بالغ في تحقيق الالتزام التنظيمي.

وذكر (Shalini & Suresh 2020) إلا أن المؤسسات التعليمية لا تستفيد من إمكاناتها بالشكل المطلوب، وهذا ما يؤكد ان هناك جوانب هدر يجب الالتفات لها وإيجاد الحلول المناسبة.

ومن هنا جاءت الحاجة الماسة لإجراء هذه الدراسة لمعرفة درجة توافر أبعاد الرشاقة التنظيمية لدى القيادات الأكاديمية في الجامعات السعودية، وتقديم توصيات تُسهم في تطوير المنظومة الإدارية في جامعاتنا.

أسئلة الدراسة:

سعت الدراسة إلى الإجابة عن الأسئلة التالية:

1. ما درجة توافر بُعد الاستشعار لدى القيادات الأكاديمية في الجامعات السعودية من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس؟
2. ما درجة توافر بُعد اتخاذ القرار لدى القيادات الأكاديمية في الجامعات السعودية من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس؟
3. ما درجة توافر بُعد الممارسة لدى القيادات الأكاديمية في الجامعات السعودية من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس؟
4. هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات استجابات عينة الدراسة حول درجة توافر أبعاد الرشاقة التنظيمية في الجامعات السعودية تُعزى لمتغيرات (الجنس، نوع الجامعة، الجامعة، الدرجة العلمية)؟

أهداف الدراسة:

انبثقت أهداف هذه الدراسة من الإجابة على تساؤلاتها، وهي كالتالي:

- التعرف على درجة توافر بُعد رشاقة الاستشعار لدى القيادات الأكاديمية في الجامعات السعودية من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس.
- التعرف على درجة توافر بُعد رشاقة اتخاذ القرار لدى القيادات الأكاديمية في الجامعات السعودية من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس.
- التعرف على درجة توافر بُعد رشاقة الممارسة لدى القيادات الأكاديمية في الجامعات السعودية من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس.
- الكشف عن الفروق الإحصائية بين متوسطات استجابات عينة الدراسة حول درجة توافر أبعاد الرشاقة التنظيمية في الجامعات السعودية تُعزى لمتغيرات (الجنس، نوع الجامعة، الجامعة، الدرجة العلمية).

أهمية الدراسة:

تنبع أهمية الدراسة من كونها تبحث أحد أهم المداخل الإدارية الحديثة، وهو الرشاقة التنظيمية، حيث أصبحت مطلباً حتمياً للمؤسسات لتستطيع المنافسة والبقاء، وأيضاً سيثري المكتبات العربية بالإطار النظري والمفاهيمي، وكذلك يسلط الضوء على واقع توافر أبعاد الرشاقة في بعض الجامعات السعودية، وتقديم المقترحات التي من شأنها تُفيد أصحاب القرار في الجامعات السعودية بجوانب النقص والسعي للتطوير؛ لتحقيق مبدأ الرشاقة التنظيمية

والوصول إلى التنافسية، وتحقيق أهداف الرؤية بحصول خمس جامعات سعودية على الأقل من ضمن أفضل 200 جامعة في العالم ضمن التصنيفات العالمية بحلول عام 2030.

حدود الدراسة:

- الحدود الموضوعية: تناولت هذه الدراسة أبعاد الرشاقة التنظيمية (بُعد الاستشعار- بُعد اتخاذ القرار – بُعد الممارسة)
- الحدود المكانية: طُبقت هذه الدراسة في كلاً من (جامعة أم القرى – جامعة الملك عبد العزيز – جامعة دار الحكمة).
- الحدود البشرية: طُبقت هذه الدراسة على جميع أعضاء هيئة التدريس ممن هم على رتبة (أستاذ – أستاذ مشارك- أستاذ مساعد).
- الحدود الزمانية: طُبقت هذه الدراسة في العام الجامعي 1442هـ.

مصطلحات الدراسة:

الرشاقة التنظيمية: تُعرف لغةً بأنها: « رشُق بالضم، رشاقة. التهذيب: يُقال للغلام والجارية إذا كانا في اعتدال: رشيق ورشيقة، وقد رشُقا رشاقة. وناقة رشيقة: خفيفة وسريعة» (ابن منظور، 1990، ص 117).

وتعرفها منصور (2020، ص 5) بأنها: «القدرة على استشعار التغييرات، والاستجابة لها بسرعة أكبر وبفعالية ومرونة، واستغلال الفرص الممكنة المترتبة على هذا التغيير واستثمار الكفاءات وتدعيم التميز».

القيادات الأكاديمية: عرفها منصور (2020، ص 5) بأنهم: «هم من يشغلون مناصب إدارية فضلاً عن عملهم أعضاء هيئة تدريس، وهم: العميد، والوكلاء، ورؤساء الأقسام».

وتُعرف الدراسة الرشاقة التنظيمية لدى القيادات الأكاديمية إجرائياً بأنها: قدرة القادة الأكاديميين على الانتقال بالعمليات الإدارية في الجامعات من الجمود الى المرونة والاستجابة للتغييرات الداخلية والخارجية، وسرعة التكييف باتخاذ القرارات المناسبة وتطبيقها بكفاءة.

الإطار النظري:

يعتبر مفهوم الرشاقة التنظيمية من المفاهيم الإدارية الحديثة، والتي تصنع الفارق في المنظمات، وتجعلها أكثر مرونة واستجابة للتغيرات البيئية والعالمية.

فالرشاقة التنظيمية هي قدرة المنظمة على التكيف مع المتغيرات والتعامل مع التحديات المختلفة بمرونة للبقاء والاستمرار في البيئات التنافسية، ويعتبر مدخل الرشاقة التنظيمية

من المداخل الحديثة في المجال الإداري حيث ظهرت في بداية التسعينات، وتتضمن عدة عناصر من أهمها: رشاقة الاستشعار، واتخاذ القرار والتطبيق، واستغلال الفرص، والتكيف مع البيئة. (بن سعيد، 2020).

وذكرت الحمدان (2020) بأن الرشاقة التنظيمية هي مجموعة من الصفات التنظيمية التي تظهر في سرعة استجابة المنظمات للتغيرات الحالية، والتنبؤ بالمستقبلية منها، وجعلها قادرة على التحرك بخفة، والتفوق على المنافسين في البيئة سريعة التغير؛ لاستثمار الفرص لصالحها في التوقيت المناسب من خلال مجموعة من الممارسات التنظيمية.

ويرى جيلز (Giles, 2007) أن عمليات الرشاقة التنظيمية تتمحور في شقين رئيسين: معالجة جميع أشكال الهدر الإداري، وإيجاد أفضل الطرق وتطويرها، وتحسين جميع العمليات والأنشطة المتصلة بالعمليات الإدارية في المنظمة.

ويعد مدخل الرشاقة التنظيمية من المداخل الإدارية الحديثة، حيث ظهرت في بداية التسعينات الميلادية في الولايات المتحدة الأمريكية، حيث تم اكتشاف ضعف في المؤسسات الصناعية، وعدم قدرتها على المنافسة أمام مثيلاتها في السوق العالمي، وعليه أمر الكونجرس الأمريكي الوقوف على هذه المشكلات ودراسة أسبابها، وتم إنشاء لجنة للبحث والوقوف على الأسباب، وخلصت اللجنة إلى إصدار تقرير لاهاي، والذي يبين أن السبب يعود إلى سرعة التغييرات في البيئة العمل أعلى من المعدلات المطلوبة للمنافسة، ودعت إلى تبني استراتيجيات جديدة تمكنهم من المنافسة وظهر مصطلح الرشاقة في هذا التقرير. (كعكي، 2021)

ويتضح مما سبق أن مفهوم الرشاقة التنظيمية يعتبر من المفاهيم الإدارية الحديثة، والذي له دور كبير في معالجة الهدر في المؤسسات، وإتاحة الفرصة لها للاستفادة القصوى من قدراتها وامكاناتها بكفاءة، وبالتالي تستطيع المنافسة على الصعيدين المحلي والعالمي.

أبعاد الرشاقة التنظيمية:

توجد العديد من الأبعاد المرتبطة بالرشاقة التنظيمية، ولكن سيتم التركيز في هذه الدراسة على ثلاث أبعاد، وهي: الاستشعار، اتخاذ القرار، الممارسة، ويأتي ذلك بناء على نتائج العديد من الدراسات مثل (النشيلي، 2020) و (عبد العال، 2019) حيث توصلت الى أن هذه الأبعاد من أهم أبعاد الرشاقة التنظيمية بعد الدراسة الميدانية. وفيما يلي تفصيل موجز لها.

1. **رشاقة الاستشعار:**

هي القدرة التنظيمية لفحص ومراقبة، والتقاط الأحداث من التغير البيئي في الوقت المناسب (Park, 2011).

وذكرت كلا من الوهيبي وبن شعيل (2020) بأن رشاقة الاستشعار تستخدم الجامعه لتحقيقها أساليب وأدوات استشعار الأزمات، والمخاطر قبل وقوعها، وتوفير قاعدة بيانات دقيقة، والأخذ باستشارات متخصصة، وتجارب الجامعات العالمية، وإلزامية التدريب على التنبؤ والاستشعار.

2. رشاقة اتخاذ القرار:

هي القدرة على جمع وتراكم وهيكلة، وتقييم المعلومات ذات الصلة من مصادر متنوعة لتفسير الآثار المترتبة على الأحداث الخاصة على الأعمال دون تأخير، وتحديد الفرص والتهديدات القائمة على تفسير الأحداث، ووضع خطط العمل التي تواجه كيفية تكوين الموارد وعمل إجراءات تنافسية جديدة (Park, 2011).

وذكرت الذبياني (2020) أن للقرار ثلاثة معايير هي: سرعة اتخاذ القرار، إمكانية التنفيذ، والاستجابة السريعة للتغيير، كما أن مشاركة العاملين في اتخاذ القرار يقلل من احتمالية مقاومة التغيير، إلا أن المشاركة قد تستغرق وقتاً في اتخاذ القرار لذل يتوجب على القيادات خلق نوع من التوازن بين المركزية وسرعة اتخاذ القرار.

وهذا ما أكدت عليه الوهيبي وبن شعيل (2020) أنه لتحقيق رشاقة اتخاذ القرار، لا بد من التقليل من المركزية في العمليات الإدارية، وتمكين الأقسام والإدارات على اتخاذ القرارات الصحيحة في الوقت المناسب وتدريبهم على ذلك، والاهتمام بقرارات المجالس الطلابية، وممثلي المجتمع المحلي، وتوسيع قنوات الاتصال بهم من خلال تطبيقات تكنولوجية فعالة.

3. رشاقة الممارسة والتطبيق:

هي القدرة على إعادة تكوين الموارد بشكل حيوي وجذري، وتعديل العمليات، وإعادة هيكلة علاقات تغيير التجهيز على أساس خطط فعلية، وتقديم خدمات ومنتجات جديدة وسريعة للسوق في الوقت المناسب (Park, 2011).

ويمكن تفعيلها في الجامعات عن طريق التحول الجذري في طرق التدريس وأساليبه، وتفعيل التعلم الإلكتروني، والابتكار في جميع العمليات الإدارية والتنظيمية (الوهيبي وبن شعيل، 2020).

ويضيف بعض الكتاب أبعاد أخرى للرشاقة التنظيمية، مثل: رشاقة التكنولوجيا، رشاقة التمكين، رشاقة الاستراتيجية، رشاقة الابتكار، رشاقة الكفاءة التنظيمية (عبد المولى، 2019).

متطلبات تطبيق الرشاقة التنظيمية في الجامعات:

عند الشروع في تطبيق الرشاقة التنظيمية في المؤسسات فإنه لا بُدَّ من توفير البيئة اللازمة لتبني مفهوم الرشاقة التنظيمية، وتسهيل الإجراءات الإدارية، ومنح الصلاحيات لاعتمادها وتنفيذها، ونستعرض بعض أهم المتطلبات لتطبيق الرشاقة التنظيمية، وهي كمايلي:

1. دعم الإدارة العليا: يعتمد نجاح أي تغيير على مقدار الدعم المقدم من المسؤولين في الإدارة العليا، ويتم ذلك من خلال عدة جوانب كما ذكرتها المطيري 2019 نقلاً عن (Nicoulas & Thomas, 2009)
   - توفير جميع المتطلبات المادية والبشرية والمالية، وتنظيم الوقت لتحقيق الأهداف المرسومة.
   - الابتعاد عن الأعمال الروتينية واتباع فلسفة وأسلوب الرشاقة التنظيمية في إنجاز العمليات الإدارية.
   - اتباع الأسلوب الديمقراطي في العمل الإداري، وبث روح الإبداع والابتكار.
2. التعاون بين الإدارة والعاملين: حيث يعمل أسلوب الرشاقة التنظيمية على إيجاد الألفة والتفاهم بين العاملين في جميع مستويات المنظمة، ويتطلب من الإدارة العليا بث روح التشاركية، والعمل ضمن الفريق، واتخاذ القرارات الجماعية.
3. الاهتمام بالتأهيل والتدريب نوعاً وكماً: يجب الاهتمام بجميع مجالات التدريب، وتزويدهم بكافة الطرق والأساليب التي تسهم في نجاح العمليات الإدارية، وحث العاملين ذوو الخبرة على الاهتمام باكتشاف الأخطاء قبل وقوعها؛ وذلك للتقليل من الهدر الإداري.

كما ذكر منصور (2020) أن أهم متطلبات تطوير الأداء الإداري في ضوء الرشاقة التنظيمية مايلي:

1. تعزيز قناعة العاملين بحتمية التغيير.
2. الكشف عن التغيرات المحتملة الداخلية والخارجية.
3. إيجاد شبكة اتصالات فاعلة وحديثة.
4. وجود مرونة في العمليات والإجراءات الإدارية.
5. المتابعة المستمرة للعاملين وتقويمهم.
6. تدريب العاملين وتأهيلهم لعملية التغيير.
7. التمكين الإداري للعاملين وتفويض الصلاحيات.

ومما سبق يتضح أن متطلبات تطبيق الرشاقة التنظيمية تكمن في قناعة الإدارة العليا، وتقديم التسهيلات للمنظمات، وأيضاً يكمن في دور المؤسسات في منح التمكين الإداري للعاملين، وتشجيع الابتكار والابداع، والتأهيل والتدريب المستمر.

الدراسات السابقة:

نستعرض بعض الدراسات السابقة العربية والأجنبية المرتبطة بموضوع الدراسة، حيث تم ترتيبها من الأقدم الى الأحدث، ومن ثم التعقيب عليها. وفيما يلي عرضها:

دراسة النشيلي (2020) هدفت الدراسة إلى فحص العلاقة بين متغيرات الرشاقة التنظيمية، والالتزام التنظيمي، وذلك لعينة من الأفراد العاملين في إحدى الشركات بمصر، واعتمدت الدراسة على المنهج الوصفي التحليلي. وتم استخدام الاستبانة كأداة لجمع المعلومات. وتوصلت إلى أن أبعاد الرشاقة التنظيمية (رشاقة الاستشعار، ورشاقة اتخاذ القرار) لها تأثير في تحقيق الالتزام التنظيمي، وأن بعد رشاقة اتخاذ القرار من أكثر الأبعاد أهمية حسب رأي أفراد عينة الدراسة، ويليه بعد الممارسة، ثم الاستشعار.

دراسة الوهيبي وبن شعيل (2020) هدفت الدراسة إلى بناء سيناريوهات مستقبلية لتطبيق مدخل الرشاقة التنظيمية لإدارة الأزمات في الجامعات الحكومية السعودية، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي المسحي، وأسلوب السيناريوهات، وكانت أبرز نتائج الدراسة أن واقع تطبيق أبعاد الرشاقة التنظيمية من وجهة نظر طلبة الدراسات العليا جاء بدرجة متوسطة، وبترتيب رشاقة التكنولوجيا، رشاقة الاستراتيجية، رشاقة الممارسة، رشاقة اتخاذ القرار، رشاقة القدرة على التعلم، رشاقة الاستشعار.

دراسة (Shalini & Suresh, 2020) هدفت إلى تقييم الرشاقة التنظيمية في مؤسسات التعليم العالي، والتعرف على السمات التي يمكن أن تسهل رشاقة المؤسسة، وكيفية معالجة السمات الضعيفة، وتم استخدام منهج دراسة الحالة على كلية الأعمال (أميرتا) في الهند، وتم عمل المقابلات مع العديد من الخبراء، وتوصلت الدراسة إلى أن مؤشر الرشاقة التنظيمية كان عالياً في المعهد محل الدراسة، وأن المعهد لم يستفيد الاستفادة القصوى من الإمكانات لديه.

دراسة عمر (2020) هدفت الدراسة إلى تحسين ممارسات الرشاقة التنظيمية بكليات جامعة جنوب الوادي من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس، وتم استخدام المنهج الوصفي لملائمتها لطبيعة الدراسة وأهدافها، والاستبانة كأداة للدراسة، وتوصلت إلى أن درجة الممارسة لأبعاد الرشاقة التنظيمية جاءت متوسطة، وتوصلت إلى عدد من المقترحات التي تسهم في تحسين الممارسات للرشاقة التنظيمية، ومن أهمها: تعزيز اتخاذ القرارات الاستباقية؛ لمواجهة التغيرات المحيطة، وضرورة منح منسوبي الجامعة الصلاحيات اللازمة لاتخاذ القرارات في مجال عملهم.

دراسة عبد المولى (2019) هدفت إلى تحديد متطلبات تحقيق الرشاقة التنظيمية كما يراها أعضاء هيئة التدريس بجامعة الملك خالد، واستخدم الباحث المنهج الوصفي، والاستبانة كأداة للدراسة، وخلصت الدراسة إلى مجموعة من النتائج من أبرزها، أن الرشاقة التنظيمية مطلب ضروري للارتقاء بالمؤسسات التعليمية، وأن تحقيق الرشاقة التنظيمية مطلب لمواجهة التحديات العالمية، وأن هناك قصورا في معرفة مفهوم الرشاقة التنظيمية لدى عينة الدراسة.

دراسة عبد العال (2019) هدفت إلى التعرف على مرتكزات تكنولوجيا المعلومات بالجامعات المصرية، وتحديد واقع الرشاقة الاستراتيجية، واستخدمت المنهج الوصفي، وطبقت الاستبانة كأداة لجمع المعلومات، وتوصلت إلى مجموعة من النتائج، أهمها أن واقع تطبيق الرشاقة بشكل عام في جامعة سوهاج كان بدرجة عالية، وحصلت الأبعاد: الاستشعار واتخاذ القرار على درجة عالية، وبُعد الممارسة على درجة موافقة عالية جداً، وكان لها دور مهم في تحقيق الرشاقة الاستراتيجية.

دراسة الفقيه (2018) هدفت الى التعرف على دور الرشاقة الاستراتيجية في تحقيق الميزة التنافسية بالجامعات اليمنية، وركزت على بعض أبعاد الرشاقة التنظيمية، ونهجت المنهج الوصفي التحليلي، واستخدمت الاستبانة كأداة لجمع المعلومات، وكانت أهم النتائج التي توصلت إليها: ضرورة تفعيل دور الرشاقة الاستراتيجية لمواكبة التغير السريع في البيئة التعليمية، وضرورة ردم الفجوة بين متغيرات العصر والواقع الحالي، وضرورة تطبيق المرونة والتكيف مع بيئة المجتمع الحالية.

دراسة أحمد (2016) هدفت إلى وضع تصور مقترح لتحسين الأداء الإداري بكليات جامعة جازان في ضوء مدخل الرشاقة التنظيمية من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي وأسلوب دراسة الحالة، واستخدمت الاستبانة كأداة لجمع المعلومات، وتوصلت إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في محاور الرشاقة التنظيمية تعزى لمتغير الكلية لصالح الكليات ذات الطبيعة العملية، وتعزى لمتغير النوع لصالح الذكور.

دراسة (Harraf, et al, 2015) هدفت الدراسة إلى التعرف على مفهوم الرشاقة التنظيمية، ووضع إطار مفاهيمي له عن طريق تحليل الكتب والأدبيات، وتوصلت الدراسة إلى وضع إطار للرشاقة التنظيمية يتكون من عشرة أسس ضرورية لتحول المنظمات إلى منظمات رشيقة، كما أوصت بضرورة نشر ثقافة الرشاقة التنظيمية، وتمكين المديرين من تطبيق تلك الأسس والركائز الضرورية لتحقيق نجاح منظماتهم.

التعقيب على الدراسات السابقة:

اتفقت الدراسات السابقة مع الدراسة الحالية في موضوع الدراسة وهو الرشاقة التنظيمية، وأقرب الدراسات لها من حيث الهدف دراسة عمر (2020)، ودراسة (Shalini & Suresh, 2020) ودراسة عبد المولى (2019)، وعبد العال (2019)، فيما اختلفت مع دراسة النشيلي (2020) حيث درست علاقتها بالالتزام التنظيمي، ودراسة أحمد (2016) حيث ربطتها بالأداء الإداري، ودراسة الوهيبي وبن شعيل (2020) التي وضحت دورها في إدارة الأزمات.

ومن حيث المنهج وأداة الدراسة فقد استخدمت جميع الدراسات المنهج الوصفي المسحي،

واستخدمت الاستبانة كأداة للدراسة، وتنوعت الأساليب فهناك دراسات استخدمت أسلوب دراسة الحالة كدراسة أحمد (2016)، ودراسة (Shalini & Suresh, 2020)، ودراسات استخدمت أسلوب السيناريو كدراسة الوهيبي وبن شعيل (2020).

ومن حيث مجتمع الدراسة اتفقت الدراسة الحالية مع دراسة كلٍّ من: عمر (2020)، ودراسة (Shalini & Suresh, 2020)، وعبد العال (2019)، وعبد المولى (2019)، والفقيه (2018) في التطبيق على أعضاء هيئة التدريس، فيما اختلفت مع دراسة النشيلي (2020) حيث طبقت على العاملين بالشركات، ودراسة الوهيبي وبن شعيل (2020) حيث طبقت على طلاب الدراسات العليا بالجامعات.

وتميزت هذه الدراسة بأنها الوحيدة على حد العلم التي تبحث عن توافر أبعاد الرشاقة التنظيمية لدى القيادات الأكاديمية، وتقف على هذا الواقع كما أنها بحثت متغير نوع الجامعة (الحكومية والأهلية) لتحديد أين تتوفر أبعاد الرشاقة التنظيمية بدرجة أكبر.

إجراءات الدراسة:

تم تناول الإجراءات المنهجية للدراسة من حيث منهج الدراسة، وتحديد المجتمع والعينة، وأداة الدراسة من حيث بنائها، والإجراءات المتبعة في تطبيقها والتأكد من صدقها وثباتها، وأساليب المعالجة الإحصائية التي استخدمت في تحليل البيانات، وهي على النحو التالي:

منهج الدراسة:

تم استخدام المنهج الوصفي المسحي في الدراسة الحالية؛ وذلك لملاءمته العديد من المشكلات التربوية، ويتم من خلاله جمع المعلومات والبيانات عن ظاهرة ما، او واقع ما للتعرف على الظاهرة وتحديد الواقع وعليه إيجاد الحلول ، كما ذكر العساف (2012) من أن البحث الوصفي المسحي يطبق لتحقيق واحد أو أكثر من الأغراض التالية: معرفة بعض الحقائق التفصيلية عن واقع الظاهرة المدروسة؛ مما يمكن من تشخيص ذلك الواقع، وتحديد المشكلات أو تقديم أدلة لتبرهن على سلوكيات واقعية وأوضاع راهنة أو إجراء مقارنات بين واقعين أو أكثر، أو إصدار أحكام تقويمية على واقع معين، أو تحليل تجارب معينة بهدف الاستفادة منها عند اتخاذ قرار بشأن أمور مشابهة لها.

ومن خلال المنهج الوصفي المسحي تم التعرف على درجة توافر أبعاد الرشاقة التنظيمية لدى القيادات الأكاديمية في الجامعات السعودية من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس.

مُجتمَع الدراسة:

تكوَّنَ مُجتمَع الدراسة من جامعة أم القرى وجامعة الملك عبد العزيز، وجامعة دار الحكمة بمنطقة مكة المكرمة للعام الجامعي 1442ه، والبالغ عددهم (12532) عضواً، والجدول التالي يبين ذلك:

جدول رقم (1) توزيع أفراد مجتمع الدراسة تبعاً للجامعة.

الجامعة	العدد	النسبة
جامعة أم القرى	5008	40.0%
جامعة الملك عبد العزيز	7382	58.9%
جامعة دار الحكمة	142	1.1%
المجموع	12532	100%

عينة الدراسة:

تكونت عينة الدراسة من (812) عضواً من أعضاء هيئة التدريس بجامعة أم القرى وجامعة الملك عبد العزيز، وجامعة دار الحكمة للعام الجامعي 1442ه، وقد تم اختيارهم بالطريقة الطبقية العشوائية باستخدام معادلة ثومبسون لاختيار العينة.

جدول رقم (2) توزيع أفراد عينة الدراسة تبعاً للجامعة.

الجامعة	العدد	النسبة
جامعة أم القرى	348	42.9%
جامعة الملك عبد العزيز	394	48.5%
جامعة دار الحكمة	70	8.6%
المجموع	812	100%

يتبين من الجدول رقم (2) أن عدد أفراد عينة الدراسة من جامعة أم القرى بلغ (348) وبنسبة (42.9%) من عينة الدراسة، وعدد أفراد عينة الدراسة من جامعة الملك عبد العزيز بلغ (394) بنسبة (48.5%) من عينة الدراسة، أما عدد أفراد عينة الدراسة من جامعة دار الحكمة بلغ (70) بنسبة (8.6%) من مجتمع الدراسة، وهذه العينة تم اختيارها وفق معادلة ثومبسون لاختيار العينة، ويمكن الوثوق بها لتمثيل مجتمع الدراسة، وتعميم نتائجها.

وصف عينة الدراسة:

1. متغير نوع الجامعة:

جدول رقم (3) توزيع أفراد عينة الدراسة وفقاً لمتغير نوع الجامعة

نوع الجامعة	العدد	النسبة
حكومي	742	91.4%
أهلي	70	8.6%
المجموع	812	100%

2. متغير الجامعة:

جدول رقم (4) توزيع أفراد عينة الدراسة وفقاً لمتغير الجامعة

الجامعة	العدد	النسبة
جامعة أم القرى	348	42.9%
جامعة الملك عبد العزيز	394	48.5%
جامعة دار الحكمة	70	8.6%
المجموع	812	100%

متغير الجنس:

جدول رقم (5) توزيع أفراد عينة الدراسة وفقاً لمتغير الجنس

الجامعة	العدد	النسبة
الذكور	154	19.0%
الإناث	658	81.0%
المجموع	812	100%

متغير الدرجة العلمية:

جدول رقم (6) توزيع أفراد عينة الدراسة وفقاً لمتغير الدرجة العلمية

الجامعة	العدد	النسبة
أستاذ	75	9.2%
أستاذ مشارك	310	38.2%
أستاذ مساعد	427	52.6%
المجموع	812	100%

أداة الدراسة:

ويشمل هذا الجزء على الجوانب التالية:

خطوات بناء أداة الدراسة (الاستبانة):

تم الاعتماد على الاستبانة كأداة لجمع البيانات والمعلومات المتعلقة بالدراسة، حيث تعد الاستبانة من أكثر أدوات البحث العلمي استخداماً وشيوعاً في البحوث الوصفية المسحية، والتي هي كما أوضح عبد الحميد (2005، ص 351) بأنها: « أداة استقصاء منهجية تضم مجموعة من الخطوات المنتظمة تبدأ بتحديد البيانات المطلوبة وتنتهي باستقبال الاستمارات، وتنظيمها بطريقة توفر الوقت والجهود والنفقات وتوفر على الباحث التدخل ثانية في مراحل التطبيق».

صدق أداة الدراسة:

تم قياس صدق أداة الدراسة من خلال:

أ. صدق المحتوى أو الصدق الظاهري:

للتحقّق من صدق محتوى أداة الدراسة، والتأكُّد من أنَّها تخدم أهداف الدراسة، تمَّ عرضها على مجموعة من المحكمين في الجامعات السعودية، وطُلِبَ إليهم دراسة الأداة، وإبداء رأيهم فيها من حيث: مدى مناسبة الفقرة للمحتوى، وطُلِبَ إليهم النّظر في مدى كفاية أداة الدراسة من حيث عدد الفقرات، وشموليّتها، وتنوُّع محتواها، أو أيَّة ملاحظات مُناسِبة فيما يتعلق بالتّعديل، أو التّغيير، أو الحذف وفق ما يراه المحكم لازماً. وتم دراسة ملاحظات المُحكِّمين، واقتراحاتهم، وتم إجراء التّعديلات في ضوء توصيات، وآراء هيئة التّحكيم.

وقد تم اعتبار الأخذ بملاحظات المُحكِّمين، وإجراء التّعديلات المشار إليها أعلاه بمثابة الصّدق الظّاهري، وصدق المحتوى للأداة، واعتبرت الأداة صالحة لقياس ما وضعت له.

ب. صدق الاتساق الداخلي لأبعاد أداة الدراسة:

تم التحقق من صدق الاتساق الداخلي لكل بعد من أبعاد أداة الدراسة من خلال إيجاد مدى ارتباط كل بعد بالدرجة الكلية لجميع الأبعاد الذي ينتمي إليها، والتأكد من عدم التداخل بينها، وتم التحقق من ذلك بإيجاد معاملات الارتباط باستخدام معامل الارتباط بيرسون، حيث بلغ معامل الارتباط للبعد الأول (0.86)، وللبعد الثاني (0.79)، وللبعد الثالث (0.84)، وجميع معاملات ارتباط الأبعاد مرتفعة، ويدلُّ ذلك على قوة التماسك الداخلي لفقرات كل بعد من أبعاد أداة الدراسة.

ثبات أداة الدراسة:

تمَّ استخراج معامل ثبات أداة الدراسة بطريقة الفا كرونباخ، وقد بلغ الثبات الكلي لأداة

الدراسة بطريقة الفا كرونباخ (0.93)، وهو معامل ثبات مرتفع ومناسب لأغراض الدراسة، كما تم حساب معاملات الثبات لكل بعد من الأبعاد، حيث بلغ معامل الثبات للبعد الأول (0.95)، وللبعد الثاني (0.90)، وللبعد الثالث (0.93)، وتعد جميع معاملات ثبات أبعاد أداة الدراسة مرتفعة ومناسبة لأغراض الدراسة.

الصورة النهائية لأداة الدراسة:

أصبحت أداة الدراسة جاهزة في صورتها النهائية لقياس ما وضعت له، وتضمنت فقرات الاستبانة التي استخدمت للتعرف على درجة توافر أبعاد الرشاقة التنظيمية لدى القيادات الأكاديمية في الجامعات السعودية من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس، وتكونت في صورتها النهائية من (22) فقرة، موزعة على ثلاثة أبعاد هي: بُعد الاستشعار، بُعد اتخاذ القرار، بُعد الممارسة، ويستجاب عليها وفق التدرج الخماسي (متوافر بدرجة كبيرة جداً، متوافر بدرجة كبيرة، متوافر بدرجة متوسطة، متوافر بدرجة منخفضة، غير متوافر). وتمَّ طباعة أداة الدراسة مرفقة بتعليمات وأمثلة توضيحية حول كيفية السيّر في الاستجابة.

إجراءات تطبيق أداة الدراسة:

تم اتباع الإجراءات التالية في عملية التطبيق:

1. تم توزيع أداة الدراسة على العينة من أعضاء هيئة التدريس بجامعة أم القرى، وجامعة الملك عبد العزيز، وجامعة دار الحكمة.
2. تم توضيح أهداف أداة الدراسة، وبيان أهميتها، والفائدة المرجوَّة منها، وأنَّ البيانات لن تستخدم إلا لأغراض البحث العلمي، وتم إيضاح طريقة الاستجابة من خلال التعليمات المضمنة في أداة الدراسة.
3. تم جمع أداة الدراسة بعد تطبيقها عن طريق رابط جوجل درايف (Google Drive).
4. تمَّ تفريغ البيانات المُتحصِّلة على أداة الدراسة، والمُتعلّقة بكل استجابة من استجابات أفراد عينة الدراسة.
5. تمَّتْ عملية التّفريغ وفق المعايير المحددة في أداة الدراسة، حيث أعطي لكل فقرة ما يناسبها من التدرج، حيث أعطي للاستجابة في وفق التدرج الخماسي (متوافر بدرجة كبيرة جداً، متوافر بدرجة كبيرة، متوافر بدرجة متوسطة، متوافر بدرجة منخفضة، غير متوافر) درجة تقابلها (5، 4، 3، 2، 1).
6. تمَّ إجراء التحليلات الإحصائية باستخدام الرزم الإحصائية للعلوم الاجتماعية (SPSS).

المعالجات الإحصائية:

تم استخدام الرزم الإحصائية للعلوم الاجتماعية (SPSS)، وتمثلت فيما يلي:

معاملات الارتباط باستخدام معامل الارتباط بيرسون للتحقق من صدق الاتساق الداخلي. ومعامل الفا كرونباخ لحساب ثبات أداة الدراسة. والمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للتعرف على درجة توافر أبعاد الرشاقة التنظيمية لدى القيادات الأكاديمية في الجامعات السعودية من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس. كما تم استخدام اختبار مان ويتني لمعرفة دلالّة الفروق بين متوسّطات عينة الدراسة حول أبعاد الرشاقة التنظيمية لدى القيادات الأكاديمية وفقاً لمتغيري الجنس ونوع الجامعة، واستخدام اختبار كروسكال ويلز لمعرفة دلالّة الفروق بين متوسّطات عينة الدراسة حول أبعاد الرشاقة التنظيمية لدى القيادات الأكاديمية تبعاً لمتغيري الجامعة، والدرجة العلمية.

جدول رقم (7) تجانس التباين واعتدالية التوزيع للمتغيرات

المتغيرات	العدد	النسبة
متغير نوع الجامعة	2.381	0.017
متغير الجامعة	8.082	0.001
متغير الجنس	4.691	0.001
متغير الدرجة العلمية	6.231	0.001

يتبين من الجدول رقم (7) ما يلي:

- أنه لا يوجد اعتدالية في توزيع متغيري الجنس ونوع الجامعة، حيث أظهرت النتيجة أنه توجد فروق دالة إحصائية في توزيع عدد فئتي المتغيرين، وبهذا لا يتحقق شرط تجانس التباين، وهذا لا يجيز استخدام اختبار (ت)، وإنما يتم استخدام الاختبارات اللابارامترية، وهنا يجب استخدام اختبار مان ويتني بدلاً عن اختبار (ت).
- أنه لا يوجد اعتدالية في توزيع متغيري الجامعة، والدرجة العلمية، حيث أظهرت النتيجة أنه توجد فروق دالة إحصائية في توزيع عدد فئات المتغيرين، وبهذا لا يتحقق شرط تجانس التباين، وهذا لا يجيز استخدام تحليل التباين الأحادي، وإنما يتم استخدام الاختبارات اللابارامترية وهنا يجب استخدام اختبار كروسكال ويلز بدلاً عن تحليل التباين الأحادي.

نتائج الدراسة وتفسيرها ومناقشتها:

تم هنا عرض نتائج الدراسة، وذلك من خلال عرض استجابات أفراد العينة على تساؤلات الدراسة، ومعالجتها إحصائياً باستخدام مفاهيم الإحصاء الوصفي وأساليبه الإحصائية، وصولاً إلى النتائج وتحليلها وتفسيرها في ضوء الأطر النظرية للدراسة.

1. نتائج السؤال الأول:

نص السؤال الأول على: ما درجة توافر بُعد الاستشعار لدى القيادات الأكاديمية في الجامعات السعودية من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس؟

وللإجابة عن هذا السؤال تمَّ استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لجميع العبارات التي تمثل درجة توافر بُعد الاستشعار لدى القيادات الأكاديمية في الجامعات السعودية من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس.

جدول رقم (8) المتوسّطات الحسابية والانحرافات المعيارية لبُعد الاستشعار لدى القيادات الأكاديمية في الجامعات السعودية من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس

الترتيب	العبارة في المقياس	ترتيب العبارة تنازلياً حسب المتوسطات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	التقدير
1	1	لديه حساسية تجاه المشكلات	3.57	0.781	كبيرة
2	2	يراقب المتغيرات الخارجية بدقة	3.52	0.903	كبيرة
3	3	يدرس أوضاع المنافسين له باستمرار	3.41	1.058	كبيرة
4	4	يحرص على تأهيل المنسوبين للتعامل مع المستجدات	3.15	1.037	متوسطة
5	6	يسعى لتوفير قاعدة بيانات للإدارة التي يعمل بها	3.11	1.294	متوسطة
6	5	يعد خطة طوارئ للتعامل مع مختلف القضايا والمهام التي تظهر مستقبلاً	2.99	1.064	متوسطة
		المتوسط الإجمالي	3.29	1.023	متوسطة

يتبين من الجدول رقم (8) أن عبارات درجة توافر بُعد الاستشعار لدى القيادات الأكاديمية في الجامعات السعودية من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس تراوحت متوسطاتها بين (3.57 – 2.99) وفق مقياس التدرج الخماسي الذي تم تحديده. حيث بلغ المتوسط العام لعبارات هذا البعد (3.29) وانحراف معياري (1.023)، ووفقاً للمحك فإن درجة توافر بُعد الاستشعار لدى القيادات الأكاديمية في الجامعات السعودية من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس كانت بدرجة متوسطة.

وجاءت العبارة (1) « لديه حساسية تجاه المشكلات» في المرتبة الأولى بدرجة كبيرة ومتوسط حسابي (3.57) وانحراف معياري (0.781)، وجاءت في المرتبة الأخيرة العبارة رقم (5) « يعد خطة طوارئ للتعامل مع مختلف القضايا والمهام التي تظهر مستقبلاً « بدرجة

متوسطة و متوسط حسابي (2.99) وانحراف معياري (1.064) وهذا يتفق مع ما ذكرته دراسة الوهيبي وبن شعيل (2020) بأن رشاقة الاستشعار يجب أن تستخدم الجامعة لتحقيقها أساليب وأدوات استشعار الأزمات، والمخاطر قبل وقوعها، وهذا يتطلب بنية تحتيه ووجود برامج متقدمة وتدريب القيادات عليها.

ربما يعود السبب في تفاوت استجابات أفراد عينة الدراسة على عبارات البعد حيث جاءت العبارات بدرجة كبيرة ودرجة متوسطة ؛الى اختلاف اتجاهات أعضاء هيئة التدريس نحو استشعار الأحداث من حولهم، وقدرتهم على التعامل مع المشكلات المستقبلية؛ لأن هذا يرتبط بالحساسية تجاه المشكلات، وتوظيف الأساليب في حلها، وكذلك في طريقة اعتماد الخطط والاستراتيجيات المستقبلية نحو مختلف القضايا والمهام التي يؤدونها، بينما لا تتعارض لديهم تقييم الوضع الحالي للمؤسسة، أو إجراء عمليات التحليل الاستراتيجي، لذا ارتفع هذا الجانب لديهم؛ لشعورهم بتأثير الأحداث الخارجية على الأداء داخل العمل خاصة في الظروف العامة المؤثرة على المجتمع ككل.

وتتفق هذه النتيجة مع النتائج التي توصلت إليها دراسة عمر (2020)، ودراسة الوهيبي وبن شعيل (2020) التي توصلت إلى أن درجة توافر بعد الاستشعار من أبعاد الرشاقة التنظيمية كان بدرجة متوسطة.

كما تتفق هذه النتيجة مع ما توصل إليه عبد المولى (2019) بأن الرشاقة التنظيمية مطلباً ضرورياً للارتقاء بالمؤسسات التعليمية، وأن تحقيق الرشاقة التنظيمية مطلب لمواجهة التحديات العالمية، وأن هناك قصور في معرفة الرشاقة التنظيمية.

وتختلف هذه النتيجة مع النتائج التي توصلت إليها دراسة عبد العال (2019)، ودراسة (Sha-lini & Suresh, 2020) التي أشارت إلى توفر أبعاد الرشاقة التنظيمية بدرجة عالية.

2. نتائج السؤال الثاني:

نص السؤال الثاني على: ما درجة توافر بُعد اتخاذ القرار لدى القيادات الأكاديمية في الجامعات السعودية من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس؟

وللإجابة عن هذا السؤال تمَّ استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لجميع العبارات التي تمثل درجة توافر بُعد اتخاذ القرار لدى القيادات الأكاديمية في الجامعات السعودية من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس.

جدول رقم (9) المتوسّطات الحسابية والانحرافات المعيارية لبُعد اتخاذ القرار لدى القيادات الأكاديمية في الجامعات السعودية من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس

الترتيب	العبارة في المقياس	ترتيب العبارة تنازلياً حسب المتوسطات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	التقدير
1	14	يعتمد على قواعد المعلومات المتوفرة لاتخاذ القرارات	3.07	1.292	متوسطة
2	12	يستطيع التعامل مع المشكلات والشكاوى	3.01	1.248	متوسطة
3	7	يتخذ القرارات المناسبة في الوقت المناسب	2.96	1.272	متوسطة
4	13	يوجِد حلول مباشرة للمشكلات	2.93	1.226	متوسطة
5	8	يستطيع تحديد المشكلات ومسبباتها بوضوح	2.91	1.204	متوسطة
6	11	يُشارك المستفيدين في اتخاذ القرارات المتعلقة بهم	2.81	1.310	متوسطة
7	10	يهتم لمصلحة المستفيدين (الطلاب - المرؤوسين) عند اتخاذ القرارات	2.48	1.567	منخفضة
8	9	يتخذ إجراءات تصحيحية مباشرة	2.36	1.344	منخفضة
		المتوسط الإجمالي	2.82	1.308	متوسطة

يتبين من الجدول رقم (9) أن عبارات درجة توافر بُعد اتخاذ القرار لدى القيادات الأكاديمية في الجامعات السعودية من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس تراوحت متوسطاتها بين (3.07 – 2.36) وفق مقياس التدرج الخماسي الذي تم تحديده. حيث بلغ المتوسط العام لعبارات هذا البعد (2.82) وانحراف معياري (1.308)، ووفقاً للمحك فإن درجة توافر بُعد اتخاذ القرار لدى القيادات الأكاديمية في الجامعات السعودية من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس كانت بدرجة متوسطة.

وجاءت العبارة رقم (14) « يعتمد على قواعد المعلومات المتوفرة لاتخاذ القرارات » في المرتبة الأولى بدرجة متوسطة ومتوسط حسابي (3.07) وانحراف معياري (1.292)، وجاءت في المرتبة الأخيرة العبارة رقم (9) « يتخذ إجراءات تصحيحية مباشرة » بدرجة منخفضة و متوسط حسابي (2.36) وانحراف معياري (1.308)، وربما يعود السبب في أن معظم القرارات روتينية ومبرمجة في معظم الجامعات السعودية ولذلك حصلت على درجة عالية، بينما اتخاذ قرارات تصحيحية جاء بمرتبة منخفضة ربما يعود لسبب لوجود المركزية وعدم تخلص الجامعات منها في كثر من الأحيان، وهذا ما يعوق اتخاذ إجراءات تصحيحية بشكل مباشر، حيث أشار عمر

(2020) إلى ضرورة منح منسوبي الجامعة الصلاحيات اللازمة لاتخاذ القرارات في مجال عملهم. وربما يعود السبب الى تفاوت استجابات أفراد عينة الدراسة على عبارات البعد حيث جاءت العبارات بدرجة كبيرة ودرجة متوسطة ودرجة منخفضة؛ إلى وجود تفاوت في درجة اتخاذ القرارات وتطبيقها بين كل جامعة وأخرى، وكذلك داخل العمادات والأقسام؛ لأن هذا يتبع طبيعة القيادات الأكاديمية الموجودة في مكان العمل، فبعض القيادات تتخذ القرارات وتتحمل المخاطر التابعة لاتخاذ القرار، وبعض القيادات قد تحجم عن اتخاذ قرارات معينة خوفاً من المخاطر التي يمكن أن تظهر، ويؤثر على ذلك سرعة اتخاذ القرار وفاعليته للجهة المستفيدة منه في الوقت المناسب، كما أن عملية اتخاذ القرارات ترتبط بالصلاحيات الممنوحة للقيادات الأكاديمية في كل جامعة، وهي تختلف بين الجامعات، بل إنها تختلف داخل العمادات والأقسام المختلفة في الجامعة، نظراً لاختلاف طبيعة كل عمادة أو قسم، كما يوجد انخفاض في تصحيح القرارات المتخذة والعدول عنها في حال لم تكن فعالة بالدرجة المطلوبة من القرار، أو أن بعض القرارات تعتبر التراجع عن القرار بمثابة وجود خطأ في القرار المتخذ، وبالتالي لا يجرون تعديلات عليه بالرغم من الأخطاء الموجودة في القرار، ولهذا تباين بعد اتخاذ القرار من أبعاد الرشاقة التنظيمية للقيادات الأكاديمية.

وتتفق هذه النتيجة مع النتائج التي توصلت إليها دراسة عمر (2020)، ودراسة الوهيبي وبن شعيل (2020) التي توصلت إلى أن درجة توافر بعد اتخاذ القرار من أبعاد الرشاقة التنظيمية كان بدرجة متوسطة. كما تتفق هذه النتيجة مع ما توصل إليه النشيلي (2020) من أن رشاقة اتخاذ القرار لها تأثير في تحقيق الالتزام التنظيمي. وكذلك مع دراسة هاراف وآخرون, (Harraf et al, 2015) التي توصلت إلى وجود إطار للرشاقة التنظيمية يتكون من أسس ضرورية لتحول المنظمات إلى منظمات رشيقة.

وتختلف هذه النتيجة مع النتائج التي توصلت إليها دراسة عبد العال (2019)، ودراسة (Shalini & Suresh, 2020) التي أشارت إلى توفر أبعاد الرشاقة التنظيمية بدرجة عالية.

3. نتائج السؤال الثالث:

نص السؤال الثالث على: ما درجة توافر بُعد الممارسة لدى القيادات الأكاديمية في الجامعات السعودية من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس؟

وللإجابة عن هذا السؤال تمَّ استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لجميع العبارات التي تمثل درجة توافر بُعد الممارسة لدى القيادات الأكاديمية في الجامعات السعودية من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس.

جدول رقم (10): المتوسّطات الحسابية والانحرافات المعيارية لبُعد الممارسة لدى القيادات

الأكاديمية في الجامعات السعودية من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس

الترتيب	العبارة في المقياس	ترتيب العبارة تنازلياً حسب المتوسطات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	التقدير
1	16	يستخدم التقنية الحديثة للتعامل مع المشكلات الطارئة	3.59	1.018	كبيرة
2	15	يستجيب للتغيرات بمرونة وسرعة	3.42	0.926	كبيرة
3	18	يتفاعل مع قنوات التواصل الموضوعة للتعامل مع المجتمع الخارجي	3.40	0.818	متوسطة
4	17	يُنظّم آليات عمل واضحة للتعامل مع المستجدات	3.35	0.939	متوسطة
5	19	يستطيع إعادة هيكلة الأعمال بمرونة حسب الحاجة	3.04	1.010	متوسطة
6	21	يُنفّذ الخطط بالوقت المناسب	2.36	1.360	منخفضة
7	22	يَبتكِر أساليب حديثة لنمو المنظمة وتقدمها	2.05	1.259	منخفضة
8	20	يُعِيد التنظيم الإداري في المنظمة بشكل جذري عند الحاجة	1.96	1.218	منخفضة
		المتوسط الإجمالي	2.90	1.068	متوسطة

يتبين من الجدول رقم (10) أن عبارات درجة توافر بُعد الممارسة لدى القيادات الأكاديمية في الجامعات السعودية من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس تراوحت متوسطاتها بين (3.59 – 1.96) وفق مقياس التدرج الخماسي الذي تم تحديده. حيث بلغ المتوسط العام لعبارات هذا البعد (2.90) وانحراف معياري (1.068)، ووفقاً للمحك فإن درجة توافر بُعد الممارسة لدى القيادات الأكاديمية في الجامعات السعودية من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس كانت بدرجة متوسطة.

وجاءت العبارة (16) « يستخدم التقنية الحديثة للتعامل مع المشكلات الطارئة » في المرتبة الأولى بدرجة كبيرة ومتوسط حسابي (3.59) وانحراف معياري (1.018)، وجاءت في المرتبة الأخيرة العبارة رقم (20) « يُعِيد التنظيم الإداري في المنظمة بشكل جذري عند الحاجة » بدرجة منخفضة و متوسط حسابي (1.96) وانحراف معياري (1.218)، وربما يعود السبب الى التحول الى الحكومة الالكترونية في المملكة العربية السعودية، والاعتماد الكلي على التقنية في جميع المعاملات، بينما يعود السبب في حصول العبارة « يعيد التنظيم الإداري في

المنظمة بشكل جذري عند الحاجة» على أقل مرتبة في هذا المحور إلى عدم توافر الصلاحيات الممنوحة للقادة فيما يخص إعادة الهيكلة وأنها تحتاج إلى وقت طويل وإجراءات معقدة وأحيانا إلى مقاومة للتغيير حيث ذكر منصور (2020) أن من أهم متطلبات تطوير الأداء الإداري هو تعزيز قناعة العاملين بحتمية التغيير، والعمل على تدريبهم وتأهيلهم لعملية التغيير.

وقد يعود السبب في تفاوت استجابات أفراد عينة الدراسة على عبارات البعد حيث جاءت العبارات بدرجة كبيرة، ودرجة متوسطة، ودرجة منخفضة؛ إلى أن أغلب القيادات الأكاديمية في الجامعات يستخدمون التقنيات الحديثة في تسيير الأعمال نظراً لأنها أصبحت من المتطلبات الأساسية في أعمال الإدارة، كما أن أغلب القيادات لديهم مرونة كافية في ممارسة الأعمال الإدارية ومحاولة مواكبة التغيرات التي تحصل في بيئة العمل، بينما تصطدم القيادات الأكاديمية في كان هناك رغبة لديهم إعادة هيكلة الأعمال، أو إعادة التنظيم الإداري في الجامعة؛ لأن مثل هذه الممارسة ليست ضمن صلاحياتهم، وبالتالي انخفضت الاستجابة نحوها، لأن القرارات التي ينبغي أن تتخذ بخصوص هذه الممارسات تحتاج إلى الإدارة العليا، أو الوزارة، وبالتالي لا يستطيعون ممارسة هذه الجوانب مما يضعف الرشاقة التنظيمية في بعد الممارسة. وتتفق هذه النتيجة مع النتائج التي توصلت إليها دراسة عمر (2020)، ودراسة الوهيبي وبن شعيل (2020) التي توصلت إلى أن درجة توافر بعد الممارسة من أبعاد الرشاقة التنظيمية كان بدرجة متوسطة. كما تتفق هذه النتيجة مع ما توصل إليه الفقيه (2018) بضرورة تفعيل دور الرشاقة الاستراتيجية لمواكبة التغير السريع في البيئة التعليمية، وضرورة ردم الفجوة بين متغيرات العصر والواقع الحالي، وضرورة تطبيق المرونة والتكيف مع بيئة المجتمع الحالية.

وتختلف هذه النتيجة مع النتائج التي توصلت إليها دراسة عبد العال (2019)، ودراسة (Shalini & Suresh, 2020) التي أشارت إلى توفر أبعاد الرشاقة التنظيمية بدرجة عالية.

4. نتائج السؤال الرابع وتفسيره ومناقشته:

نص السؤال الرابع على: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات استجابات عينة الدراسة حول درجة توافر أبعاد الرشاقة التنظيمية في الجامعات السعودية تُعزى لمتغيرات (الجامعة، الجنس، نوع الجامعة، الدرجة العلمية)؟

وللإجابة عن هذا السؤال، وللكشف عن الدلالة الإحصائية للفروق بين متوسطات استجابات عينة الدراسة حول درجة توافر أبعاد الرشاقة التنظيمية في الجامعات السعودية تعزى إلى متغيرات الدراسة، تم استخدام اختبار مان ويتني (Mann-Whitney) لمتغيري الجنس ونوع الجامعة، كما تم استخدام اختبار كروسكال ويلز (Kruskal-Wallis Test) لمتغيري الجامعة،

والدرجة العلمية، وفيما يلي نتائج هذا السؤال.

أ. الجنس:

جدول رقم (11): نتائج اختبار مان ويتني (Mann-Whitney) للفروق بين متوسطات استجابات عينة الدراسة حول درجة توافر أبعاد الرشاقة التنظيمية في الجامعات السعودية وفقاً لمتغير الجنس

الجنس	العدد	المتوسط الحسابي	مجموع المربعات	Mann-Whitney	قيمة (z)	مستوى الدلالة
ذكور	154	492.58	75857.5	37409.50	5.061	* 0.001
إناث	658	386.35	254220.5			

* توجد دلالة إحصائية عند مستوى (0,01)

يُظْهِر الجّدول رقم (11) أنه توجد فروق ذات دلالّة إحصائية عند مستوى الدلالة (= a 0,05) بين متوسطات استجابات عينة الدراسة حول درجة توافر أبعاد الرشاقة التنظيمية في الجامعات السعودية تعزى إلى متغير الجنس، حيث بلغت قيمة (z) المحسوبة (5.061) وهي قيمة دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة (a = 0.05)، وكانت الفروق لصالح الذكور على الإناث، حيث بلغ المتوسط الحسابي لأعضاء هيئة التدريس الإناث (386.35)، بينما بلغ المتوسط الحسابي لأعضاء هيئة التدريس الذكور (492.58).

وربما يعود السبب في ذلك إلى أن الذكور من أعضاء هيئة التدريس أقرب لمواقع الإدارة العليا للجامعة، وبالتالي تكون الرشاقة التنظيمية لديهم بشكل أكبر وأسرع من الإناث، بالإضافة إلى التسهيلات التي يتمتع بها الأعضاء الذكور خاصة فيما يتعلق بإقامة الندوات والمؤتمرات وورش العمل، والتواصل لتوفير المتطلبات الضرورية، ومتابعة ذلك في الإدارة أو الجهة المسئولة في الجامعة. وتتفق هذه النتيجة مع النتائج التي توصلت إليها دراسة أحمد (2016) والتي أشارت إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في محاور الرشاقة التنظيمية تعزى لمتغير النوع لصالح الذكور.

ب. نوع الجامعة:

جدول رقم (12): نتائج اختبار مان ويتني (Mann-Whitney) للفروق بين متوسطات استجابات عينة الدراسة حول درجة توافر أبعاد الرشاقة التنظيمية في الجامعات السعودية وفقاً لمتغير نوع الجامعة

نوع الجامعة	العدد	المتوسط الحسابي	مجموع المربعات	Mann-Whitney	قيمة (z)	مستوى الدلالة
حكومي	742	400.24	296980.0	21327.0,0	2,476	* 0,013
أهلي	70	472.83	33098.0			

* توجد دلالة إحصائية عند مستوى (0,01)

يُظْهِر الجّدول رقم (12) أنه توجد فروق ذات دلالّة إحصائية عند مستوى الدلالة (= a 0,05) بين متوسطات استجابات عينة الدراسة حول درجة توافر أبعاد الرشاقة التنظيمية في الجامعات السعودية تعزى إلى متغير نوع الجامعة، حيث بلغت قيمة (z) المحسوبة (2.476) وهي قيمة دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة (a = 0.05)، وكانت الفروق لصالح الجامعات الأهلية على الجامعات الحكومية، حيث بلغ المتوسط الحسابي لأعضاء هيئة التدريس في الجامعات الأهلية (472.83)، بينما بلغ المتوسط الحسابي لأعضاء هيئة التدريس في الجامعات الحكومية (400.24). وربما يعود السبب في ذلك أنه لاختلاف نوع الجامعة هناك اختلاف في استجابات أعضاء هيئة التدريس في إدراك أدوار الجامعة في الرشاقة التنظيمية، حيث تتمتع الجامعات الأهلية برشاقة تنظيمية أفضل من الجامعات الحكومية خاصة في بعد الممارسة وتنمية رأس المال الفكري والمشاركة في مختلف النشاطات، لأن عملية اتخاذ القرار لا تقترن بموافقة الإدارة العليا، وإنما ترتبط بالملاك المسؤولين عن الجامعات الأهلية؛ لذا تكون الرشاقة التنظيمية للقيادات الأكاديمية أفضل.

ج. متغير الجامعة:

جدول رقم (13): نتائج اختبار كروسكال ويلز (Kruskal-Wallis Test) للفروق بين متوسطات استجابات عينة الدراسة حول درجة توافر أبعاد الرشاقة التنظيمية في الجامعات السعودية وفقاً لمتغير الجامعة

الجامعة	العدد	المتوسط	درجات الحرية	كاي تربيع	مستوى الدلالة
جامعة أم القرى	348	490.24	2	84.170	* 0,001
جامعة الملك عبد العزيز	394	332.01			
جامعة دار الحكمة	70	409.48			

* توجد دلالة إحصائية عند مستوى (0,01)

يتبيَّن من الجّدول رقم (13) أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (a 0.05 =) بين متوسطات استجابات عينة الدراسة حول درجة توافر أبعاد الرشاقة التنظيمية

في الجامعات السعودية تبعاً لمتغير الجامعة، حيث بلغت قيمة كاي تربيع (84.170)، وهي قيمة دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة (a = 0.05)، وكانت الفروق لصالح جامعة أم القرى على جامعة الملك عبد العزيز وجامعة دار الحكمة، وكذلك لصالح جامعة دار الحكمة على جامعة الملك عبد العزيز. وربما يعود السبب في ذلك إلى وجود تفاوت بين الجامعات في توافر الرشاقة التنظيمية لدى القيادات الأكاديمية، فجامعة أم القرى نظراً لأنها قديمة في التأسيس فقد عاصرت الكثير من التطورات الإدارية وتابعت بانتظام عمليات التغير الإداري في المؤسسات التعليمية بشكل أكبر من الجامعات الأخرى، وأنها تمر في فترة تطبيق أداة الدراسة بمرحلة هيكلة إدارية ربما جعلت الأعضاء أكثر فهماً واحساساً بتطبيق أبعاد الرشاقة التنظيمية.

د. متغير الدرجة العلمية:

جدول رقم (14): نتائج اختبار كروسكال ويلز (Kruskal-Wallis Test) للفروق بين متوسطات استجابات عينة الدراسة حول درجة توافر أبعاد الرشاقة التنظيمية في الجامعات السعودية وفقاً لمتغير الدرجة العلمية

الجامعة	العدد	المتوسط	درجات الحرية	كاي تربيع	مستوى الدلالة
أستاذ	75	590.09	2	59.183	* 0,001
أستاذ مشارك	310	417.41			
أستاذ مساعد	427	366.34			

* توجد دلالة إحصائية عند مستوى (0,01)

يتبيَّن من الجّدول رقم (14) أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (= a 0.05) بين متوسطات استجابات عينة الدراسة حول درجة توافر أبعاد الرشاقة التنظيمية في الجامعات السعودية تبعاً لمتغير الدرجة العلمية، حيث بلغت قيمة كاي تربيع (59.183)، وهي قيمة دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة (a = 0.05)، وكانت الفروق لصالح الذين رتبتهم أستاذ على الذين رتبتهم أستاذ مشارك وأستاذ مساعد، وكذلك لصالح الذين رتبتهم أستاذ مشارك على الذين رتبتهم أستاذ مساعد. وربما يعود السبب في ذلك الى الذين رتبتهم الأكاديمية أستاذ وأستاذ مشارك بحكم المناصب القيادية التي شغلوها، وخبراتهم الطويلة في مجال التعامل الإداري كان تصورهم أفضل من الذين رتبتهم الأكاديمية استاذ مساعد حول توافر أبعاد الرشاقة التنظيمية لدى القيادات الأكاديمية.

ملخص نتائج الدراسة:

نستعرض أبرز النتائج التي توصلت إليها الدراسة الحالية، ثم تقديم بعض التوصيات والمقترحات. وفيما يلي ملخصاً للنتائج:

1. أن درجة توافر بُعد الاستشعار لدى القيادات الأكاديمية في الجامعات السعودية من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس كانت بدرجة متوسطة.
2. أن درجة توافر بُعد اتخاذ القرار لدى القيادات الأكاديمية في الجامعات السعودية من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس كانت بدرجة متوسطة.
3. أن درجة توافر بُعد الممارسة لدى القيادات الأكاديمية في الجامعات السعودية من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس كانت بدرجة متوسطة.
4. أنه توجد فروق ذات دلالّة إحصائية بين متوسطات استجابات عينة الدراسة حول درجة توافر أبعاد الرشاقة التنظيمية في الجامعات السعودية تعزى إلى متغير الجنس، وكانت الفروق لصالح الذكور على الإناث.
5. أنه توجد فروق ذات دلالّة إحصائية بين متوسطات استجابات عينة الدراسة حول درجة توافر أبعاد الرشاقة التنظيمية في الجامعات السعودية تعزى إلى متغير نوع الجامعة، وكانت الفروق لصالح الجامعات الأهلية على الجامعات الحكومية.
6. أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات استجابات عينة الدراسة حول درجة توافر أبعاد الرشاقة التنظيمية في الجامعات السعودية تبعاً لمتغير الجامعة، وكانت الفروق لصالح جامعة أم القرى على جامعة الملك عبد العزيز وجامعة دار الحكمة، وكذلك لصالح جامعة دار الحكمة على جامعة الملك عبد العزيز.
7. أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات استجابات عينة الدراسة حول درجة توافر أبعاد الرشاقة التنظيمية في الجامعات السعودية تبعاً لمتغير الدرجة العلمية، وكانت الفروق لصالح الذين رتبتهم أستاذ على الذين رتبتهم أستاذ مشارك وأستاذ مساعد، وكذلك لصالح الذين رتبتهم أستاذ مشارك على الذين رتبتهم أستاذ مساعد.

ثانياً: التوصيات:

في ضوء النتائج التي أسفرت عنها الدراسة تم صياغة عدد من التوصيات التي يمكن أن تساهم في تفعيل أبعاد الرشاقة التنظيمية لدى أعضاء هيئة التدريس بالجامعات السعودية، وهي كما يلي:

1. ضرورة التنسيق والتعاون بين الجامعات السعودية ومؤسسات الأعمال والإنتاج في المجتمع في مختلف المجالات على تطوير سبل التعاون واستثمار الكفاءات العلمية من أعضاء هيئة التدريس لتطبيق أبعاد الرشاقة التنظيمية بالجامعات.
2. توفير البيئة والمناخ الأكاديمي الملائم من قبل الجامعات والجهات المسؤولة عنها لتشجيع تطبيق أبعاد الرشاقة التنظيمية وإيجاد القرارات التي تدعم ذلك.
3. ضرورة قيام الجامعات السعودية بتوفير التقنيات الحديثة في تخزين وتوثيق المعرفة المتاحة وتسهيل مهمة الوصول إليها من قبل جميع المستفيدين، وذلك تمهيداً لتطبيق أبعاد الرشاقة التنظيمية، وسير الإجراءات الإدارية.
4. الاستفادة من تجارب الجامعات الأهلية في تحقيق متطلبات الرشاقة التنظيمية.
5. تأسيس نظام للحوافز يشجع القيادات الأكاديمية ومنسوبي الجامعات السعودية على التعاون في تنفيذ متطلبات الرشاقة التنظيمية، ويقاس ذلك بمعايير محددة تمثل مجالات الرشاقة التنظيمية، وتطبيق معارفهم وخبراتهم والمشاركة فيها.
6. ضرورة تدريب منسوبي الجامعات السعودية على آليات تطبيق الرشاقة التنظيمية من قبل القيادات الإدارية والأكاديمية من خلال الدورات وورش العمل التي تتوفر فيها الإمكانات المناسبة والاستعداد التقني العالي.

المراجع:

- ابن منظور، محمد بن مكرم بن علي، أبو الفضل جمال الدين ابن منظور الأنصاري. (1990). لسان العرب. دار صادر. بيروت.
- أحمد، كمال عبد الوهاب. (2016). تحسين الأداء الإداري بكليات جامعة جازان في ضوء مدخل الرشاقة التنظيمية. مجلة الإدارة التربوية، 3(8)، 116-15.
- بن سعيد، فهدة. (2020). الرشاقة التنظيمية رؤية عصرية لتحسين العمل الإداري. الأردن: دار الحامد للنشر والتوزيع.
- الحمدان، أمل بنت راشد. (2020). الرشاقة التنظيمية في مؤسسات التعليم العالي الجامعات السعودية انموذجا. الرياض: مكتبة الرشد.
- الذبياني، منى. (2020). الرشاقة التنظيمية مدخل تحسين الأداء المؤسسي بالمدارس الثانوية في المملكة العربية السعودية تصور مقترح. مجلة كلية التربية بجامعة المنصورة، (110)، 84-32.
- عبد العال، عنتر. (2019). متطلبات تكنولوجيا المعلومات لتحقيق الرشاقة الاستراتيجية بالجامعات المصرية جامعة سوهاج نموذجاً. المجلة التربوية. (59)، -256 316.
- عبد المولى، الطيب. (2019). متطلبات تطبيق الرشاقة التنظيمية كما يراها أعضاء هيئة التدريس بجامعة الملك خالد، مجلة جامعة بيشة للعلوم الانسانية والتربوية، (4)، 46-15.
- عمر، دعاء محمد. (2020). تحسين ممارسات الرشاقة التنظيمية بكليات جامعة جنوب الوادي.كلية التربية بالغردقة. مجلة العلوم التربوية، 3(1) ، -40 87.
- الفقيه، منال، (2018). دور الرشاقة الاستراتيجية في تحقيق الميزة التنافسية للجامعات اليمنية. كلية التربية جامعة إب. اليمن.
- كعكي، سهام محمد. (2021) دور الإدارة الالكترونية في تطبيق الرشاقة التنظيمية لتحقيق الميزة التنافسية في ضوء عمليات إدارة المعرفة بالتعليم الجامعي. المجلة التربوية، جامعة سوهاج، (2)، -462 517
- المطيري، مطيرة ضيف الله. (2019). دور الإدارة الرشيقة في جودة مخرجات الأداء الإداري في جامعة الكويت من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس أنفسهم. مجلة جامعة القدس المفتوحة للأبحاث والدراسات التربوية والنفسية. 11(21)، 95-83.
- منصور، منار منصور. (2020). تطوير الأداء الإداري للقيادات بكلية التربية جامعة المنصورة في ضوء مدخل الرشاقة التنظيمية. مجلة البحث العلمي في التربية. جامعة عين شمس، 21(4)، 45-1.

- النشيلي، دينا حلمي. (2020). دور الرشاقة التنظيمية في تحقيق الالتزام التنظيمي. المجلة العربية للإدارة،40 (3)،-163 182.
- وزارة التعليم. (1442ه). مشروع النظام الجديد للجامعات السعودية. الرياض.
- الوهيبي، عبير؛ بن شعيل، ندى. (2020). الرشاقة التنظيمية مدخل لإدارة الأزمات في الجامعات الحكومية السعودية سيناريوهات مستقبلية. مجلة العلوم التربوية. 6(1). -295 332.

- Giles, L. (2007). Lean- manufacturing (system dr production a haute performance) dans les industries travaillantenjuste a temps avec flux regales par take time, rhythm de la consummation de client). la revue des sciences de gestation, 2(23), 99-107.
- Harraf, A. ; Wanasika, I. ; Tate, K. & Talbott, K. (2015). Organizational Agility, Journal of Applied Business Research, 31(2). 675- 686.
- Park, Y. (2011). The Dynamics of Opportunity and Threat Management in Turbulent Environ-mints: The Role of Information Technologies, Doctor Dissertation Faculty of the USC Graduate School, University of Southern California.
- Shalini, M. & Suresh, M. (2020). Organizational Agility Assessment for Higher Education Institution. The Journal of Research on the Lepidoptera, 51 (1), 561- 573.

واقع مشاركة القيادات الأكاديمية بجامعة الحدود الشمالية في مراحل التخطيط الاستراتيجي

د. يوسف محمد النصير (أستاذ الإدارة التربوية المشارك - كلية التربية والآداب - جامعة الحدود الشمالية)

الملخص: هدفت الدراسة إلى التعرف على واقع مشاركة القيادات الأكاديمية بجامعة الحدود الشمالية في مراحل التخطيط الاستراتيجي، بناء على أربع مراحل وهي: مرحلة الاستعداد للتخطيط، ومرحلة التحليل الأساسي، ومرحلة الخطة الاستراتيجية، ومرحلة التنفيذ. واعتمد الباحث المنهج الوصفي المسحي باستخدام استبانة مقننة لاستطلاع رأي 24 قائداً أكاديمياً في الجامعة، وتم التأكد من صدق الأداة وثباتها، وتم تحليل البيانات بحساب التكرار والمتوسط الحسابي. وقد أظهرت النتائج أن 83% من القادة الأكاديميين لم يشتركوا في مرحلة الاستعداد للتخطيط، و79% منهم لم يشتركوا في التحليل الأساسي، وأكثر من 50% لم يشتركوا في صياغة الرؤية، والرسالة، والقيم، والأهداف الاستراتيجية، ومؤشرات الأداء. كما تبين أن 50% لا يعرفون شيئا عن الخطة التنفيذية، أو خطة التغيير، أو خطة إدارة المخاطر، لكن 66% يرون أن الخطة الاستراتيجية تتفق مع خطة المملكة 2030 بدرجة كبيرة.

الكلمات المفتاحية: التخطيط الاستراتيجي؛ رؤية المملكة 2030؛ القادة الأكاديميون؛ جامعة الحدود الشمالية.

The reality of the participation of academic leaders at Northern Border University in the stages of strategic planning

Dr. Yousif Muhammad Al-Naser (Associate Professor of Educational Administration at Northern Border University).

Abstract: The study aimed to identify the reality of the participation of academic leaders at Northern Border University in the stages of strategic planning. This is based on four stages: the stage of preparation for planning, the stage of basic analysis, the stage of the strategic plan, and the stage of implementation. The researcher adopted the descriptive survey method using a standardized questionnaire to survey the opinion of 24 academic leaders at the university, and the validity and reliability of the tool were confirmed, and the data was analyzed by calculating the frequency and the arithmetic mean. The results showed that 83% of academic leaders did not participate in the preparation stage of planning, 79% of them did not participate in the basic analysis, and more than 50% did not participate in the formulation of the vision, mission, values, strategic objectives, and performance indicators. It was also found that 50% do not know anything about the executive plan, the change plan, or the risk management plan, but 66% believe that the strategic plan is in agreement with the Kingdom's 2030 plan largely.

Keywords: strategic planning; Saudi Vision 2030; academic leaders; Northern Border University.

المقدمة

تسعى دول العالم المختلفة إلى تحقيق التنمية السياسية والاقتصادية والاجتماعية والثقافية من خلال الإنسان بوصفه وسيلة التنمية وغايتها، وتتطلب عملية التنمية تأهيل القوى البشرية بها من خلال التعليم والتدريب في الجامعات والكليات ومؤسسات التدريب المختلفة التي تعاني من كثير من المشكلات والتحديات ومنها جودة مخرجاتها، وعدم وضوح رؤيتها وسياساتها وأهدافها، كما تعاني من الجمود وعدم الاستقلالية، وعدم القدرة على تلبية احتياجات المجتمع وسوق العمل على حد سواء؛ مما فرض عليها تبني منهجيات جديدة تحاول حل تلك المشكلات والتحديات من خلال تبني التخطيط الإستراتيجي وأدواته المختلفة.

وتبرز أهمية دراسة واقع مشاركة القيادات الأكاديمية في مراحل التخطيط الإستراتيجي لمعالجة بعض القضايا التي تواجه الجامعات حيث أوضح (Gordon,2015) أن الجامعات تستخدم التخطيط الإستراتيجي لمعالجة زيادة التكاليف، والجودة والاعتماد الأكاديمي، وتبرز أهمية دراسة واقع مشاركة القيادات الأكاديمية بجامعة الحدود الشمالية لأهمية المشاركة في إنجاح الخطط الإستراتيجية وفي استيفاء معايير ومحكات معيار التخطيط الاستراتيجي الواردة في معايير الاعتماد المؤسسي للجامعة وفي تحقيق أهداف الجامعة ومعالجة كثير من التحديات التي تواجهها.

أما الأسباب الداعية لدراسة واقع مشاركة القيادات الأكاديمية في مراحل التخطيط الإستراتيجي كما أبرز Chance, 2009)) وجود كثير من الصعوبات التي تواجه الجامعات في تبني التخطيط الاستراتيجي مقارنة في القطاع الخاص من حيث متطلبات التخطيط الإستراتيجي، وتحقيق الفعالية التشغيلية، وتوفر الإدارة الأستراتيجية، ومن الأسباب ما ذكره (دوريس، 2004) من أن الخطط الاستراتيجية لا تنجح إلا بنسبة 10% وأن الموارد البشرية تعدها عبئاً إضافياً اضافي وليس طريقاً للفعالية والنجاح.

وتناول البحث التعرف على واقع مشاركة القيادات الأكاديمية في مراحل التخطيط الإستراتيجي في جامعة الحدود الشمالية، من خلال التعرف على الإطار النظري للتخطيط الإستراتيجي في الجامعات واستعراض عدد من الدراسات السابقة ثم منهجية الدراسة ونتائجها والتوصيات.

مشكلة الدراسة

تواجه جامعة الحدود الشمالية كثيراً من التحديات التي تتضمن مواءمة برامجها الأكاديمية مع سوق العمل واحتياجات المجتمع، واستكمال البنية التحتية والتقنية، وتحقيق الاعتماد

الأكاديمي المؤسسي والبرامجي، وإعادة هيكلتها الإدارية، وربط البحث العلمي باحتياجات المجتمع ومشاكله، وبناء عليه؛ فقد وضعت الجامعة أول خطة إستراتيجية لها للعام 2015-2020 لمعالجة تلك التحديات والمعوقات إلا أن الخطة الإستراتيجية واجهت كثيراً من التحديات في تبنيها وفي تنفيذها وفي تقييمها ومتابعتها فقد أبرزت دراسة (العلي وآخرون، 2012) معوقات تطبيق التخطيط الإستراتيجي التي تواجهها الجامعات الناشئة بالمملكة ومنها معوقات عدم وضوح سياسات تطبيق التخطيط الإستراتيجي، ثم المركزية في اتخاذ القرار داخل الجامعة، ثم نقص الموارد البشرية المؤهلة لتنفيذ الخطط الإستراتيجية، ثم الاعتقاد أن التخطيط الإستراتيجي مسؤولية إدارة متخصصة في التخطيط وليس مسؤولية جميع الإدارات في كافة المستويات، ثم عدم التقييم المستمر لجوانب الخطة الإستراتيجية.

وفي التخطيط الإستراتيجي لا بد أن يكون هناك إجماع إستراتيجي واتفاق بين المدراء في المستوى الأعلى والمتوسط والتنفيذي في تحديد الأولويات والأهداف الإستراتيجية بما يعزز المعرفة ويشحذ العاطفة في مراحل التخطيط الإستراتيجي، وقد أبرزت بعض الدراسات ومنها دراسة (Hatherill, 2017) أن المنظمات التي لديها خطط أستراتيجية عادة ما تواجه مشاكل في التنفيذ خاصة عندما لا يتم اشراك القيادات الأكاديمية في جميع مراحل عملية بناء الخطة الإستراتيجية، كما أن كثيراً من الأبحاث تشير إلى أن المديرين المتوسطين يلعبون دوراً رئيساً في ترجمة الاهداف والغايات من القيادة العليا إلى الموظفين، وأن نسبة الوصول إلى هذا الإجماع ضعيف فقد كان من المهم التعرف على مشاركة القيادات الأكاديمية في مراحل التخطيط الإستراتيجي بما يعزز تحسين التفاهم وتعزيز الالتزام وبناء قنوات التواصل وتشجيع المناقشة وتحديد الأهداف الرئيسة للجامعة وتحسين الأنظمة والهيكلة حيث يلعب القادة الأكاديميين وأعضاء هيئة التدريس والموظفين دوراً اساسياً ومهماً في الإعداد والصياغة والتنفيذ والمتابعة والتقويم وفي ترجمة الأهداف والغايات وفي ربط أعمالهم اليومية مع الخطة الإستراتيجية وفي دورهم في تخفيف المقاومة وتبني المبادرات المختلفة حيث كان من المهم التعرف على واقع مشاركة القيادات الأكاديمية بجامعة الحدود الشمالية في مراحل التخطيط الإستراتيجي.

وحيث قد بدأت الجامعة بمشروع الاعتماد الأكاديمي المؤسسي والبرامجي فكان لزاماً عليها استيفاء متطلبات الاعتماد الأكاديمي والتي من ضمنها معيار التخطيط الاستراتيجي والرؤية والأهداف، وما تضمنته من محكات أساسية تبرز دور التخطيط الإستراتيجي في قيادة العمل في الجامعة، وبناءً عليه فقد تم تبني خطة إستراتيجية جديدة في الجامعة للفترة 2020-2025 بالاستعانة ببعض الخبرات الدولية والتي تضمنت تشكيل فريق للتخطيط

الإستراتيجي وتحليل واقع الجامعة وتوجهاتها المستقبلية وصياغة رؤيتها ورسالتها ووضع عدد من الأهداف الإستراتيجية ووضع المبادرات لتحقيق الأهداف الإستراتيجية.

وتتلخص مشكلة الدراسة في التعرف على واقع مشاركة القيادات الأكاديمية بجامعة الحدود الشمالية في مراحل التخطيط الإستراتيجي.

ويتفرع من هذه المشكلة الأسئلة التالية:

1. ما هو واقع مشاركة القيادات الأكاديمية بجامعة الحدود الشمالية في مرحلة الاستعداد للتخطيط؟
2. ما هو واقع مشاركة القيادات الأكاديمية بجامعة الحدود الشمالية في مرحلة التحليل الأساسي للخطة الإستراتيجية؟
3. ما هو واقع مشاركة القيادات الأكاديمية بجامعة الحدود الشمالية في مرحلة الخطة الإستراتيجية؟
4. ما هو واقع مشاركة القيادات الأكاديمية بجامعة الحدود الشمالية في مرحلة التنفيذ والمتابعة؟
5. ما هي وجهة نظر القيادات الأكاديمية حول علاقة التخطيط الإستراتيجي في تحقيق رؤية المملكة 2030؟

أهداف الدارسة

تسعى هذه الدراسة إلى تحقيق الأهداف التالية:

1. التعرف على واقع مشاركة القيادات الأكاديمية بجامعة الحدود الشمالية في مرحلة الاستعداد للتخطيط.
2. التعرف على واقع مشاركة القيادات الأكاديمية بجامعة الحدود الشمالية في مرحلة التحليل الأساسي.
3. التعرف على واقع مشاركة القيادات الأكاديمية بجامعة الحدود الشمالية في مرحلة إعداد الخطة الإستراتيجية.
4. التعرف على واقع مشاركة القيادات الأكاديمية بجامعة الحدود الشمالية في مرحلة المتابعة والتنفيذ.
5. التعرف على وجهة القيادات الأكاديمية في علاقة التخطيط الإستراتيجي بتحقيق رؤية المملكة 2030.

أهمية الدراسة

تبرز أهمية الدراسة من خلال تناولها لأحد أهم الأدوات المستخدمة في الإدارة على مستوى القطاع العام أو القطاع الخاص وخاصة في التعليم العالي والجامعات، كما تبرز اهمية الدراسة من خلال التعرف على واقع مشاركة القيادات الأكاديمية في مراحل التخطيط الإستراتيجي، كما تنبع أهميته من خلال قلة الدراسات التي تناولت موضوع واقع مشاركة القيادات الأكاديمية في التخطيط الإستراتيجي حيث تناول البحث التعرف على الإطار النظري للتخطيط الإستراتيجي ومراحلة ومتطلباته ودور القيادات الأكاديمية فيه حيث يعتبر احد الوسائل المهمة لمواجهة التحديات التي تواجه الجامعة، فهو مفتاح للنجاح الجماعي والتعاون وترشيد القرارات وبناء القدرات المختلفة واكتساب القدرة على التغيير من اجل انجاح الجامعة، كما تنبع أهمية الدراسة العملية من خلال إيجاد منهجية علمية تبرز أهمية مشاركة القيادات الأكاديمية في مراحل التخطيط الإستراتيجي.

حدود الدراسة

تتمثل حدود الدراسة فيما يلي:

الحدود الموضوعية: اقتصرت الدراسة على التعرف على واقع مشاركة القيادات الأكاديمية بجامعة الحدود الشمالية ومراحل التخطيط الاستراتيجي.

الحدود البشرية: اقتصرت الدراسة على القادة الأكاديميين في جامعة الجدود الشمالية وهم عمداء العمادات المساندة والكليات.

الحدود المكانية: جامعة الحدود الشمالية.

الحدود الزمنية: أجريت الدراسة في الفصل الدراسي الأول 2020/2021.

مصطلحات الدراسة

التخطيط الإستراتيجي: يعرف (Chance & Williams, 2009) التخطيط الإستراتيجي بأنه عملية رسمية مصممة لمساعدة المنظمة على تحديد التوافق الأمثل مع عناصر بيئتها.

القادة الأكاديميين: وهم عمداء العمادات المساندة وعمداء الكليات.

الإطار النظري للدراسة

يواجه التعليم العالي العديد من التحديات في القرن الواحد والعشرين والتي تضمنت كثيراً من التغيّرات الاجتماعية والاقتصادية والثقافية والتقنية والعلمية الكبيرة والمتسارعة، ومن تلك التحديات التطور العلمي والتكنولوجي، وثورة المعلومات، والمتغيرات الاجتماعية،

والمتغيرات الثقافية، والطلب المتزايد على التعليم العالي والجامعي، وانفتاح التعليم العالي على المجتمع المحلي والخارجي، والعولمة، وكل التحديات تستوجب تطوير التعليم العالي من خلال الاهتمام بالتعليم ما قبل الجامعي، وتعديل قبول وتوزيع الطلاب، وتطوير نظم التعليم العالي، والاهتمام بأعضاء هيئة التدريس، وتحديث الخدمات الجامعية للطلاب، ومواجهة التحديات المجتمعية خارج الحرم الجامعي، والاهتمام بالاعتماد والجودة، والعمل على إنشاء وحدات تقنية التعليم، وإنشاء وحدات البحوث والترجمة والنشر (الشهري، 2014).

ويعد التخطيط الإستراتيجي أحد أبرز الأدوات التي يستخدمها المديرون حول العالم في منظماتهم، وهو واحد من خمسة وعشرين أداة الأكثر استخداما في المنظمات حول العالم، حيث تم استخدامه في 2017 بنسبة 48 % وقد كانت نسبة الرضا عنه 4.03 بناء على دراسة (Righy & Bilideau, 2018) وهو قضية رئيسية لمستقبل المنظمات (Johnson, 2011) وهو منهجية علمية توافق عليها المنظمة وتتبنى فيها الالتزام مع أصحاب المصلحة، كما أبرز (Chance & Williams, 2009) أنها عملية رسمية مصممة لمساعدة المنظمة على تحديد التوافق الأمثل مع أهم عناصر بيئتها المحيطة بها، وتتضح أهمية التخطيط الإستراتيجي كما أبرز (Jasti etc, 2019) من أنه يساعد على الوصول إلى المستويات العليا والمحافظة عليها.

وللتخطيط الإستراتيجي العديد من الفوائد في الجامعات كما أبرز (Fathi & Wilson , 2009) فهو ميزة تنافسية للجامعة، وتوافق مع البيئة الخارجية، وتحديد للأهداف والألويات، ووضع رؤية مشتركة للعاملين. وعلى الرغم من البداية القديمة إلى الأخذ بالتخطيط الإستراتيجي في الجامعات حول العالم، إلا أنه يختلف عن قطاع الأعمال في النجاح في تطبيقه، فالتخطيط الإستراتيجي كان ناجحاً بدرجة متوسطة فقط في الجامعات ولا يوجد حالياً وضوح بشأن محددات النجاح الرئيسية له.

ويتضمن التخطيط الإستراتيجي عدداً من المراحل التي تتفق عليها منهجيات التخطيط المختلفة وكما أورد (Alton,1999) فإنه لا يوجد نموذج محدد للتخطيط الإستراتيجي، فالمنظمات تختلف عن بعضها البعض في الاحتياجات، إلا أن هناك اتفاقاً عاماً على عدد من المبادئ وهي: التعرف على نقاط القوة والضعف في المؤسسة، والتعرف على التهديدات والفرص المحتملة في البيئة الخارجية، والتعرف على كيفية استجابة المؤسسة لكليهما، وأن التخطيط الإستراتيجي يشمل عدداً من المكونات وهي : تطوير الرؤية، ومراجعة الرسالة وتحديد الأهداف المستقبلية، وتحديد نقاط القوة والضعف للمؤسسة، وتحديد القيود الداخلية لتحقيق الهدف، وصياغة الاستراتيجيات والخطط المحددة، وربط الإستراتيجيات والخطط والبرامج والموارد، وتقييم نتائج عملية التخطيط الإستراتيجي. أما (Jasti, 2019) فقد ضمن التخطيط الإستراتيجي

خمس مراحل وهي: مرحلة التصميم والمسح، مرحلة مشاركة الآراء، مرحلة تقريب الآراء، مرحلة التصفية، مرحلة التقييم ، أما (Hatherill, 2017) فقد حدَّد مراحل التخطيط الاستراتيجي بمرحلة جمع المعلومات، ومرحلة تطوير الخطة الإستراتيجية، ومرحلة تنفيذ الخطة الإستراتيجية، أما (Gordon, 2015) فقد حدد مراحل التخطيط الإستراتيجي بصياغة الخطة، والتنفيذ، والتقييم، أما (Fathi etc, 2009) فقد حدد مراحل التخطيط الإستراتيجي بخمس مراحل هي: الرؤية والرسالة، وتحليل SWOT، وتحليل الفجوات، والمرجعية، والقضايا الإستراتيجية، أما (Daft, 2004) فقد حدد مراحل التخطيط الإستراتيجي من خلال تقييم البيئة الخارجية، وتقييم البيئة الداخلية، ووضع الرسالة والأهداف الإستراتيجية، والتنفيذية، والتشغيلية، ويضيف (عبدالفتاح وآخرون، 2015) أن مراحل التخطيط الإستراتيجي تتضمن المرحلة الاولى وهي التخطيط للتخطيط، وهو من مسؤوليات الإدارة العليا كونها تعرف أنشطتها وفاعليتها ووضع أهداف مستقبلية منسجمة مع قدرات المؤسسة، أما المرحلة الثانية فهي التحليل الإستراتيجي وتتضمن تحليل البيئة الداخلية والخارجية، والمرحلة الثالثة هي التوجه الإستراتيجي وتتضمن الرؤية والرسالة والأهداف. أما المرحلة الرابعة فهي الصياغة الإستراتيجية وتتضمن عملية التنفيذ والمتابعة، أما المرحلة الخامسة فهي الإعداد للتنفيذ وتتضمن الإعداد للتنفيذ والإعداد للمتابعة، أما المرحلة السادسة فهي إقرار الخطة وتنفيذها وتتضمن الإقرار والتنفيذ، أما المرحلة السابعة فهي المتابعة وتقويم الإستراتيجية وتضمن إن كانت الخطط الموضوعة جيدة وعملية أم أنها تستلزم تعديلها او تغييرها من خلال التغذية الراجعة.

ويشير (Salter, 2014) إلى أن التخطيط الإستراتيجي هو جهد من قبل القيادة لإشراك جميع أصحاب المصلحة في خطة موحدة توجه الأنشطة التشغيلية. ويضيف أن التخطيط الإستراتيجي هو عملية شاملة تبدأ ببيان الرؤية التي تنقل مزيجاً من القدرات والإمكانيات، وهو من وظائف الرؤساء التنفيذيين وله مجموعة من الخصائص فهو يشمل المنظمة بالكامل وأنشطتها المختلفة، ويتضمن دراسة البيئة المحيطة ومتطلباتها، وانها تتطلب فعل الاشياء الصحيحة، وهي عملية تفاعلية تعتمد على التعاضد والتآزر، وتوضح سبب وجود المنظمة، وأنها جزء لا يتجزأ من المبادئ الأساسية لها، وأنه يتضمن إجراء التغيير والمراجعة وإعادة الفحص. ويضيف (Jasti, 2019) إن مفاتيح النجاح في التخطيط الإستراتيجي هو وجود عملية محددة جيداً إشراك جميع اعضاء هيئة التدريس وأصحاب المصلحة الرئيسيين الآخرين وتنفيذ الخطة وبشكل روتيني وتقييم التقدم المحرز في تحقيق الأهداف الإستراتيجية. ويشير (Gor-don et al, 2015) إلى أن نسبة نقص الكفاءة القيادية هو السبب الرئيس في فشل التخطيط الإستراتيجي في التعليم العالي.

ويشير (Anfu, 2014) أن مرحلة صياغة الخطة هي شكل من أشكال توحيد الفكر وتحقيق الاجماع، كما يجب الانتباه إلى أن للتخطيط آثاراً على تحفيز الموظفين للعمل بجد لتحسين أنفسهم من خلال الأهداف الممكن تحقيقها لاستغلال الحماس والعاطفة كما يشير إلى ان الخطة الإستراتيجية تعتمد على الموارد البشرية فهي العامل الأساسي، وأن دور القيادة أن تجعل التخطيط أمراً مرغوب فيه ويجب عليهم ضمان الوقت المناسب للوصول إلى جميع الموارد البشرية.

ويشير (Guerra et al., 2017) الى أن التخطيط الإستراتيجي يوفر للقادة في المنظمات نهجاً منظماً وتعاونياً لفحص القضايا الحالية والاتجاهات المستقبلية وتأثيرها على قدرة المنظمة في تحقيق أهدافها، فهو يساعد على أيجاد رؤية لما يجب أن تصبح عليه المنظمة لتتواجد في بيئة جديدة بشكل فعال، وهو يساعد في إشراك أصحاب المصلحة في حوار هادف لتحديد القضايا المهمة التي تهم أصحاب المصلحة والمنظمة، وهو يوفر بيئة لاستكشاف وتحديد الإجراءات المطلوبة للاستجابة لشواغل أصحاب المصلحة وكذلك يساعد القادة على ضمان استجابة المنظمة للعملاء الذين تخدمهم، وهو يساعد على التركيز على الموارد المتاحة.

وفي المملكة العربية السعودية تم إطلاق رؤية المملكة 2030 في 25 أبريل 2016 وقد تضمنت عدداً من المحاور وهي: مجتمع حيوي، واقتصاد مزدهر،و وطن طموح، وقد تضمنت المحاور الثلاثة إطلاق عشرة برامج حكومية لتحقيق هذه الرؤية وهي برنامج جودة الحياة، وبرنامج تطوير القطاع المالي، وبرنامج الإسكان، وبرنامج تحقيق التوازن المالي، وبرنامج التحول الوطني، وبرنامج صندوق الاستثمارات العامة، وبرنامج التخصيص، وبرنامج ريادة الشركات الوطنية، وبرنامج تطوير الصناعة الوطنية والخدمات اللوجستية، وبرنامج خدمة ضيوف الرحمن، وبرنامج تنمية القدرات البشرية، وبرنامج تعزيز الشخصية الوطنية، وقد تضمنت هذه المحاور مجموعة من الأهداف الإستراتيجية التي تم العمل عليها والتي بلغت 96 هدفاً إستراتيجياً.

وفي جامعة الحدود الشمالية تم العمل على تدشين الخطة الإستراتيجية للعام 2020-2025 من خلال لجنة مركزية برئاسة وعضوية 10 من أعضاء هيئة التدريس في الجامعة، وقد تضمنت مراحل التخطيط الإستراتيجي مرحلة الإعداد للخطة، ثم مرحلة التحليل الإستراتيجي، ثم مرحلة الخطة، ثم مرحلة التنفيذ. وعدد 4 توجهات إستراتيجية، وعدد 14 إستراتيجية، وعدد 44 هدفاً إستراتيجياً، وعدد 75 مبادرة.

الدراسات السابقة

تناولت العديد من الدراسات مشاركة القيادات الأكاديمية في مراحل التخطيط الإستراتيجي ومنها دراسة (Johnson,2000) بعنوان تحليل التخيطيط الإستراتيجي في الأجهزة المساعدة

لنظام جامعة كاليفورنيا والتي هدفت إلى تحديد العلاقة والارتباط ما بين التخطيط الإستراتيجي في المنظمات المساعدة ومقاييس التحسين المتصور في الاداء في الجامعة من خلال استخدام الاستبانة، وقد كانت عينة الدراسة المنظمات المساعدة لنظام جامعة ولاية كاليفونيا وقد شملت عينة الدراسة 52 من كبار المسؤولين في المنظمات المساعدة في جامعة كاليفورنيا في 23 حرم جامعي، وقد دلت النتائج على ان 77% وافقوا بشكل كامل على ان المنظمات قد طورت بيان الرسالة، أما مسح البيئة الخارجية فقد كانت نسبة 53 % قد وافقوا على متوسط إلى غالباً، أما مسح البيئة الداخلية فقد كانت نسبة 63 % من متوسط إلى تام، أما تحديد القضايا الرئيسية فقد كانت نسبة 81 % فأكثر من متوسط إلى تام، أما اختيار الاستراتيجية والاهداف فقد اشار نسبة 70 % فأكثر من متوسط إلى تام، أما كتابة الخطة الاستراتيجية فقد اشار نسبة 81 % فأكثر من متوسط إلى تام، أما تطوير خطط العمل فقد أشار نسبة 63 % أنها من متوسط إلى تام، أما التنفيذ فقد اشار نسبة 81 % من متوسط إلى تام، أما التغذية المرتدة من الخطة الإستراتيجية فقد اشارت إلى ان نسبة 15 % لم يتبنوا الخطة.

وفي دراسة (Sterk, 2011) هدفت إلى دراسة استخدام فرق العمل في حوكمة الجامعة والتخطيط الإستراتيجي وقد تكونت عينة الدراسة من أعضاء فريق العمل بالإضافة إلى إداريين آخرين مشاركين في صياغة وتنفيذ عملية التخطيط في إحدى مؤسسات التعليم العالي، باستخدام دراسة الحالة من خلال إرسال استبيان إلى 77 عضوًا من 5 فرق عمل وإجراء مقابلات مع 6 من المشاركين في الاستبيان بالإضافة إلى عميد أكاديمي ورئيس مجلس الأمناء في وقت الموافقة على عملية التخطيط الإستراتيجي. وقد أظهرت النتائج أن المشاركين كانوا راضين عن مشاركتهم على الرغم من عدم رضاهم عن تنفيذ توصياتهم كما دلت على وجود علاقة إيجابية بين الشفافية ومستويات الرضا، وتلبية شروط الحوكمة المشتركة.

وفي دراسة العلي، والأمين (2012) عن معوقات التخطيط الإستراتيجي في الجامعات الناشئة بالمملكة، فقد هدفت الدراسة إلى استكشاف معوقات تطبيق التخطيط الإستراتيجي في الجامعات السعودية الناشئة وهي جامعة تبوك، جامعة الحدود الشمالية، جامعة الجوف، جامعة حائل من خلال استخدام المقابلة المقننة لعينة حجمها 144 مشاركاً يمثلون عمداء الكليات والعمادات، ورؤساء الأقسام ومشرفي الوحدات الادارية، وقد دلت النتائج أن هناك خمس معوقات تعترض طريق تطبيق التخطيط الإستراتيجي بالجامعات الناشئة وهي: عدم وضوح سياسات تطبيق التخطيط الإستراتيجي بالجامعات الناشئة، ثم المركزية في اتخاذ القرارات داخل الجامعات الناشئة، ثم نقص الموارد البشرية المؤهلة لتنفيذ الخطط الإستراتيجية، ثم الاعتقاد السائد أن التخطيط الإستراتيجي مسؤولية إدارة متخصصة في التخطيط، ثم عدم

التقييم المستمر لجوانب الخطة الإستراتيجية.

وفي دراسة (Bassa, 2015) عن ممارسة التخطيط الإستراتيجي وتنفيذ الإستراتيجية في الجامعات الحكومية في إثيوبيا فقد هدفت الدراسة إلى التحقق من ممارسة التخطيط الإستراتيجي وأستراتيجية التنفيذ في الجامعات الحكومية في إثيوبيا وقد تم جمع البيانات من خلال الاستبانات من أعضاء هيئة التدريس من الأكاديميين والإداريين والطلاب ومن خلال المقابلات لفريق الإدارة وقد بلغت عينة الدراسة 915 من المدراء وغير المدراء، وقد أظهرت نتائج هذه الدراسة أن المشاركة في عملية التخطيط الإستراتيجي كانت منخفضة، وقد كان التركيز على تقييم البيئة الخارجية بدرجة قليلة كما أن وضوح التواصل مع الاستراتيجيات والأنشطة المفضلة وأن عدد الموظفين الإداريين غير كافي وغير فعال، كما كان هناك نقص في العدد الكافي لنظم الرصد والمتابعة والتغذية المرتدة، وقد تم اتخاذ قرارات رئيسة دون مواءمتها مع المجالات المفضلة ذات الأولوية والأهداف الرئيسية للجامعة.

وفي دراسة (Gordon, 2015) عن التخطيط الإستراتيجي في التعليم العالي العام: أداة إدارية أم منصة إعلامية، فقد هدفت الدراسة إلى تحليل الخطط الإستراتيجية لثماني جامعات لتحديد ما إذا كانت عملية التخطيط الإستراتيجي والخطط تلبي متطلبات الخطط الأساسية، وقد دلت النتائج ان هناك جامعتين ليس لديها رؤية، كما أن هناك ثلاث جامعات ليس لديها أهداف، كما أن هناك جامعة واحدة لم تنفذ خطتها، وأن هناك جامعتين قد قامت بالمراجعة، وأن سبعاً من ثماني جامعات ليس لديها كفاءة تشغيلية، وأن التخطيط الإستراتيجي لا يستخدم في التعليم العالي لفوائده الكبيرة أو بطريقة تساعد على التحسين المستمر، كما تتضمن نقصاً ثابتاً في المراجعة والتحليل الذي يمكن استخدامه لتحسين الأداء المستقبلي، كما دلت النتائج على أن وثيقة التخطيط الإستراتيجي تعتبر غاية وليست وسيلة لإستراتيجيات التحسين المستمر، كما دلت النتائج أن دوافع الخطة ركزت على تحقيق متطلبات البيئة الخارجية والامتثال إلى قوائم التحقق من الاعتماد.

وفي دراسة لعبد الفتاح (2015) عن فاعلية التتخطيط الإستراتيجي في الجامعات الاردنية الرسمية من وجهة نظر القادة الأكاديمين، فقد هدفت الدراسة إلى التعرف على فاعلية التخطيط الإستراتيجي في الجامعات الأردنية الرسمية من وجهة نظر القادة الأكاديمين وعلاقتها بمتغيري الكلية وسنوات الخبرة، ولتحقيق اهداف الدراسة تم إعداد استبانة لقياس سبعة مجالات هي التخطيط للتخطيط، والتحليل الإستراتيجي، والتوجه الإستراتيجي، والصياغة الإستراتيجية، والإعداد للتنفيذ والمتابعة الإستراتيجية، وإقرار الخطة وتنفيذها، والمتابعة وتقويم الإستراتيجية، وقد تضمنت عينة الدراسة (167) عميداً ونائباً ومساعداً في الكليات

العلمية والانسانية، وقد بينت نتائج الدراسة أن فاعلية التخطيط الإستراتيجي في الجامعات من وجهة نظر القادة الأكاديمين كانت مرتفعه في جميع مجالاتها، كما أظهرت الدراسة عدم وجود فروق ذات دلالة احصائية في الدرجة الكلية لفاعلية التخطيط الإستراتيجي ووجود فروق بين فئات متغير الكلية وفي مجال المتابعة وتقويم الإستراتيجية لصالح الكليات الإنسانية ووجود فروق بين فئات سنوات الخبرة .

وفي دراسة (Hatherill, 2017) عن التخطيط للتغيير من خلال إشراك موظفين في الجامعة في التخطيط الإستراتيجي فقد هدفت الدراسة إلى التعرف على قيام قادة الجامعات بتنفيذ الخطة الإستراتيجية، وإلى اي مدى استجاب الموظفون لعملية التخطيط الإستراتيجي؟ وما هي تصورات المدراء في الإدارة الوسطى لتنفيذ المبادرات الإستراتيجية؟ وقد شملت الدراسة ثمانية من المدراء في الإدارة المتوسطة من خلال استخدام المقابلة في جامعة ميد أتلانتيك MAU في الولايات المتحدة، وقد دلت النتائج على أن قادة الجامعات قد قاموا بإبلاغ الموظفين فقط عن التخطيط الإستراتيجي من خلال جمع المعلومات وتطوير الخطة الإستراتيجية، وتنفيذ الخطة الإستراتيجية، وقد دلت النتائج على عدم إشراك الموظفين في عملية التخطيط الإستراتيجي على مستوى الجامعة، وكذلك دلت النتائج على أن ستة من المدراء عقدوا اجتماعات منتظمة لتنفيذ المبادرات الإستراتيجية.

وفي دراسة (Usoh, 2018)عن التخطيط الإستراتيجي للأتجاه نحو جامعة عالمية المستوى، فقد هدفت الدراسة إلى الحصول على معلومات استكشافية عن الخطط الإستراتيجية للجامعات والتي تم إعدادها لتوليد مكانة جامعية عالية المستوى من خلال استخدام البحث النوعي بأجراء مقابلات مع عينة الدراسة والتي تضمنت رئيس الجامعة ونواب الرئيس والعمداء والوكلاء الأكاديمين شملت (40) عضواً، وقد دلت النتائج مع من تم مقابلتهم أن جامعةUnima قد شاركتهم في التخطيط الإستراتيجي، وقد ساهمت الكليات والأقسام في عملية التخطيط، وقد دلت النتائج أن هناك العديد من العناصر التي يجب أخذها بالاعتبار عند تصميم الخطة وهي الإنطلاق من القاعدة ومن الإدارة الدنيا إلى الإداة العليا، مع مراجعة مصطلح التخطيط، كما يجب التركيز على الموادر البشرية بأعتبارها أصل التخطيط الاستراتيجي، كما يجب ان يتضمن التخطيط المساءلة، والتنفيذ، و إشراك كل إدارة معنية بالتخطيط الإستراتيجي، كما يجب تضمين التخطيط الإستراتيجي المرافق، والمعلومات، والتكنولوجيا،والرقابة والتقييم، وإحداث تخطط عالي الجودة ولكن سهل التطبيق، وملاءمة التخطيط الإستراتيجي للجامعة، وإشراك الحكومة المحلية بالتخيطيط الإستراتيجي، وتطوير الرؤية والرسالة، والتركيز على الأعمال الأكاديمية.

وفي دراسة (Eric etc, 2019) عن تطوير وتنفيذ وتقييم الخطة الإستراتيجية لمدراس الصيدلة، فقد هدفت الدراسة إلى تطوير وتنفيذ وتقييم للخطة الإستراتيجية لمدراس الصيدلة، وقد تضمنت المنهجية للخطة الإستراتيجية خمس مراحل هي التصميم والمسح، والتفكير المتنوع مع أصحاب المصلحة، والتخطيط المتقارب لتحديد اولويات المجموعات والأهداف والمقاييس، صقل الأفكار بالإستراتيجيات والتقييم. وقد دلت النتائج على وجود خمس إستراتيجيات عامة وكل إستراتيجية مرتبطة بثلاثة إلى خمس أهداف وقد تضمنت الخطة 90 مقياساً لتقييم 20 هدفاً موزعة على خمسة إستراتيجيات وأن اعادة تخصيص الموارد القائمة وتوليد موارد جديدة هما أمران أساسيان، وكل إستراتيجية اثرت على رسالة المدرسة كما دلت النتائج على أن الخطة الإستراتيجية اسهمت في توفير التوجيه والتركيز لمواجهة التحديات المستقبلية، وأن مفاتيح النجاح في التخطيط الإستراتيجي هي وجود عملية محددة جداً بإشراك جميع أعضاء هيئة التدريس وأصحاب المصلحة الرئيسيين الآخرين وتنفيذ الخطة وبشكل روتيني تقييم التقدم المحرز في تحقيق الأهداف الإستراتيجية .

في دراسة (Albasel, 2020) عن واقع ممارسة التخطيط الإستراتيجي من قبل قيادات كلية التربية والتعليم في جامعة دمياط من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس، والتي هدفت إلى التعرف على واقع ممارسات التخطيط الإستراتيجي في جامعة دمياط، وذلك على عينة تكونت من 63 عضو هيئة تدريس من خلال استبيان شمل خمس مجالات للتخطيط الإستراتيجي، وقد دلت النتائج على ضعف ممارسة التخطيط الإستراتيجي من وجهة نظر المشاركين حيث تم حصل مجال تحديات المستقبل على المرتبة الأولى ثم حصل مجال التحضير للإستراتيجية على المرتبة الثانية، ثم حصل التحليل الإستراتيجي على المرتبة الثالثة ثم حصل مجال تنفيذ الخطة الإستراتيجية على المرتبة الرابعة، ثم حصل مجال التقييم والرقابة الإستراتيجية على المرتبة الخامسة.

ومن خلال استعراض الدراسات السابقة فقد اتفقت مع بعضها من حيث الهدف والأداة كدراسة (Bassa, 2015))، ودراسة عبد الفتاح (2015)، ودراسة (Hatherill, 2017)، واختلفت عنها في متغيرات الدراسة كدراسة (Johnson,2000) ، ودراسة (Jasti, 2019)، ودراسة (Usoh,) 2018)، وقد تميزت هذه الدراسة عن غيرها في معرفة واقع مشاركة القيادات الأكاديمية بجامعة الحدود الشمالية في كل مرحلة من مراحل التخطيط الإستراتيجي وإبراز مشاركة القيادات في استيفاء مكونات كل مرحلة من مراحل التخطيط الإستراتيجي، حيث تبرز مشاركة القيادات في كل مرحلة مدى نضج الخطة الإستراتيجية ومراحلها وفاعليتها في تحقيق أهداف الجامعة الإستراتيجية.

منهجية البحث:

منهج البحث:

اتبعت الدراسة المنهج الوصفي المسحي في الإجابة عن أسئلة الدراسة، حيث تم استخدام أسلوب الاستبانة المقننة مع القيادات الأكاديمية في جامعة الحدود الشمالية بعد الرجوع إلى الأدب النظري فيما يخص التخطيط الإستراتيجي.

مجتمع الدراسة:

تكون مجتمع الدراسة من جميع القيادات الأكاديمية في جامعة الحدود الشمالية وعددهم 24 عميداً للعمادات المساندة والكليات للعام 2020/2021 ويوضح الجدول التالي مجتمع الدراسة من القادة الأكاديميين في جامعة الحدود الشمالية حسب العمادة والكليات كما في الجدول رقم (1).

جدول 1: توزيع أفراد مجتمع الدراسة من القادة الأكاديميين في جامعة الحدود الشمالية

الوحدة الأكاديمية	عدد القادة الأكاديميين	المجموع	النسبة
العمادات المساندة	10	10	% 42
الكليات	14	14	% 58
المجموع	24	24	100%

يوضح الجدول رقم (1) مجتمع الدراسة اشتملت على 24 قائداً اكاديمياً في الجامعة وهم عمداء الكليات بنسبة 58% وعمداء العمادات المساندة بنسبة 42%.

أداة الدراسة:

اعتمدت الدراسة على استخدام الاستبانة المقننة مع القادة الأكاديميين في جامعة الحدود الشمالية كأداة لجمع البيانات الخاصة بالدراسة، وقد تم تصميمها بناء على الإطار النظري، كما تم تقسيم الاستبانة المقننة إلى قسمين: القسم الأول ويتضمن البيانات والمعلومات الاولية للقادة الأكاديمين، القسم الثاني ويتضمن مراحل التخطيط الإستراتيجي موزعة على 54 فقرة وهي مرحلة الاستعداد للتخطيط بواقع 13 فقرة ، أما مرحلة التحليل الأساسي فتضمنت 6 فقرات، أما مرحلة الخطة الإستراتيجية فتضمنت 29 فقرة ، أما مرحلة التنفيذ والمتابعة فقد تضمنت 8 فقرات.

صدق وثبات أداة الدراسة:

للتحقق من صدق الأداة الظاهري تم عرض الاستبانة المقننة على 9 محكمين من ذوي الاختصاص في مجال الإدارة التربوية للحكم على كل سؤال من حيث الصياغة اللغوية، والوضوح،

ومناسبتها لموضوع الدراسة، وقد تم التعديل وفق ما تم تزويدنا به من ملاحظات، وقد اعتمد الباحث موافقة 80% من المحكمين دليلاً على صدقها.

إجراءات الدراسة:

للإجابة على أسئلة الدراسة عن واقع مشاركة القيادات الأكاديمية بجامعة الحدود الشمالية في مراحل التخطيط الإستراتيجي، فقد تم استخدام أداة الاستبانة بمقابلة القادة الاكاديمين في تعبئتها فبعد أن تأكد الباحث من صدق أسئلة الدراسة، تم أخذ الموافقة الرسمية من القادة الأكاديميين بعد التواصل معهم، ثم تم تحديد موعد منفرد لتعبئة الاستبانة، وقد كانت مدة تعبئة الاستبانة تقريباً ساعتين، وقد تم استخدام أسلوب الإجابة المباشرة من القادة عن أسئلة الدراسة من خلال جهاز الآيباد والإجابة عن أسئلة فقرات الاستبانة.

الإستراتيجيات التي استخدمت لتعزيز صدق الدراسة:

1. توجيه الأسئلة بشكل واضح ومباشر والاستماع للاستفسارات: بهدف توضيح المقصود من العبارات وشرحها لهم في حالة طلبهم استيضاح معين.
2. الإجابة المباشرة على جهاز الآيباد: قام القادة الأكاديميون بالإجابة مباشرة عن الأسئلة من خلال فتح الأسئلة من خلال جهاز الآيباد والإجابة عنها مباشرة.

تحليل النتائج:

تم تحليل النتائج من خلال تفريغ الإجابة لعدد 24 قائداً اكاديمياً في جامعة الحدود الشمالية من خلال عدد من الخطوات وهي:

1. نقل إجابات أفراد مجتمع الدراسة إلى برنامج أكسل
2. تنظيف البيانات
3. تطبيق الإحصاءات الوصفية على البيانات وضع الجداول، وحساب التكرارات، والمتوسطات الحسابية.

وسيتم عرض أسئلة الدراسة عن واقع مشاركة القيادات الأكاديمية بجامعة الحدود الشمالية في مراحل التخطيط الإستراتيجي والإجابة عنها وفيما يلي عرض نتائج الدراسة.

السؤال الأول:

ما هو واقع مشاركة القيادات الأكاديمية بجامعة الحدود الشمالية في مرحلة الاستعداد للتخطيط؟

وللإجابة عن هذا السؤال فقد تم حساب التكرارات والنسب المئوية لاستجابة مجتمع الدراسة بشأن واقع مشاركة القيادات الأكاديمية بجامعة الحدود الشمالية في مرحلة الاستعداد للتخطيط من خلال طرح مجموعة من الأسئلة التي تتعلق بهذه المرحلة، ولتحليل النتائج

فقد تم استعراض جميع أجابات القادة الأكاديميين والبالغ عددها 24 إجابة وقد تضمنت هذه المرحلة 13 سؤالاً، ثم تم حساب التكرارات والنسب المئوية لجميع أفراد مجتمع الدراسة ويوضح الجدول رقم (2).

جدول 2: التكرارات والنسب المئوية لاستجابات عينة الدراسة عن مرحلة الاستعداد للتخطيط الإستراتيجي

الرقم	مرحلة الاستعداد	الإجابات	التكرار	النسب المئوية
1	هل كنتم ضمن فريق التخطيط الإستراتيجي المشكل بالجامعة ؟	نعم	4	17%
		لا	20	83%
2	هل مثلت عمادتكم وإدارتكم وأقسامكم في الجامعة ضمن فريق التخطيط الأستراتيجي كالشؤون الأكاديمية، والموارد البشرية، والميزانية، والتقنية؟	نعم	3	13%
		لا	21	88%
3	هل تعرف عن تنظيم أعمال فريق التخطيط بتحديد المسؤولين عن إنجاز المهام، وتفريغ الأعضاء، وتحديد لمكافآت، والمدة المحددة لإنجاز المهام؟	نعم	2	8%
		لا	9	38%
		لا أعلم	13	54%
4	من قام بوضع الخطة الإستراتيجية؟	الجامعة	1	4%
		شركة أجنبية	0	0%
		مستشار	16	67%
		مشتركة	7	29%
5	ماهي المدة التي تغطيها الخطة الإستراتيجية؟	5	24	100%
		10	0	0%
		20	0	0%
6	هل تم تحديد الثقافة الحالية للجامعة؟	نعم	3	13%
		لا	10	42%
		لا أعلم	11	46%
7	هل تم تحديد وتحليل القيم التي ستركز عليها الخطة الإستراتيجية؟	نعم	5	21%
		لا	7	29%
		لا أعلم	12	50%

الرقم	مرحلة الاستعداد	الإجابات	التكرار	النسب المئوية
8	ما هو تقييمك لمشاركة القيادات الأكاديمية في إعداد الخطة؟	كبيرة	2	8%
		متوسطة	3	13%
		ضعيفة	19	79%
9	ما هو نوع المشاركة التي شاركت بها في إعداد الخطة؟	ورشة عمل	17	71%
		فريق عمل	2	8%
		لا شيء	5	21%
10	كم عدد المشاركات التي شاركت بها في الاستبانات أثناء إعداد الخطة ؟	لم تتم المشاركة	14	58%
		أقل من 5	9	38%
		أكثر من 5	1	4%
11	كم مرة تمت مقابلتكم في أثناء إعداد الخطة ؟	لم تتم المقابلة	18	75%
		أقل من 5	6	25%
		أكثر من 5	0	0%
12	كم مرة تمت مقابلة فريق عملكم؟	لم تتم المقابلة	21	88%
		أقل من 5	3	13%
		أكثر من 5	0	0%
13	هل اشتركتم في ورش عمل في إعداد الخطة ؟	لم يتم إجراء إي ورش	2	8%
		لم اشارك	4	17%
		اقل من 5	18	75%

ويتضمن جدول رقم (2) الأسئلة المختلفة لمرحلة الاستعداد للتخطيط الإستراتيجي وفيمايلي النتائج التفصيلية لما أظهرته نتائج تحليل مرحلة الاستعداد للتخطيط الإستراتيجي، وقد بينت النتائج أن القادة الأكاديميين لم يشتركوا في مرحلة الاستعداد للتخطيط وأن مشاركاتهم كانت ضعيفة سواء في ورش العمل او المقابلة وأن نسبة 83% لم يكونوا ضمن فريق التخطيط

الإستراتيجي، كما أن نسبة 88% يرون أن عماداتهم لم تمثل في الخطة، وأن نسبة 54% منهم لا يعرفون عن تنظيم أعمال فريق التخطيط بتحديد المسؤولين عن إنجاز المهام، وتفريغ الأعضاء، وتحديد المكافآت، والمدة المحددة لإنجاز المهام. أما بالنسبة لمدة الخطة الإستراتيجية فقد كان جميع القادة يرون بأنها وضعت لمدة خمس سنوات ،كما أن نسبة 46% لا يعلمون ما هي الثقافة الحالية السائدة في الجامعة، و 50% منهم لا يعلمون هل تم تحديد وتحليل القيم التي ستركز عليها الخطة الإستراتيجية، كما أن نسبة 79% منهم ينظرون إلى مشاركاتهم في إعداد الخطة أنها كانت ضعيفة، وأن نسبة 71% منهم اقتصرت مشاركتهم على حضور ورشة عمل، وان نسبة 75% التحقوا بأقل من 5 ورش عمل عن إعداد الخطة الاستراتيجية، وأن نسبة منهم 58% لم يشتركوا في تعبئة اي استبانات أثناء إعداد الخطة، كما أن نسبة 75% من القادة لم يشتركوا في أي مقابلة لإعداد الخطة الإستراتيجية، كما أن نسبة 88% لم تجر مع فريق عملهم أي مقابلة. ففي مرحلة الاستعداد للتخطيط الإستراتيجي، يرى نسبة 83% فأكثر من القادة الأكاديميين انهم لم يشاركون في مرحلة الاستعداد للتخطيط الإستراتيجي كما أن نسبة 88% منهم يرون أن عماداتهم لم تمثل في مرحلة الاستعداد، وأن مشاركاتهم اقتصرت فقط على حضور ورشة أو مقابلة كما أنهم ليس لديهم معلومات كافية عن مرحلة الاستعداد لبدء الخطة الإستراتيجية، وقد يعزى ذلك إلى عدم إدراك أهمية مشاركة القادة في مرحلة الاستعداد للتخطيط الإستراتيجي، وإلى الاستعجال في الانتهاء من الخطة الإستراتيجية، كما يعود ذلك إلى عدم وضوح متطلبات الاستعداد للتخطيط، بالإضافة إلى مدة العقد المبرم مع المستشار للانتهاء من الخطة الإستراتيجية، وتتفق هذه الدراسة مع دراسة (العلي وآخرون،2012)، ودراسة (Bassa,2015)، ودراسة (Gordon, 2015)، ودراسة (Hatherill,2017)، ودراسة(Albase,2020). وتختلف مع دراسة (Usoh,2018)، ودراسة (Jasti,2019).

السؤال الثاني:

ما هو واقع مشاركة القيادات الأكاديمية بجامعة الحدود الشمالية في مرحلة مرحلة التحليل الأساسي للخطة الإستراتيجية؟

وللإجابة عن هذا السؤال فقد تم حساب التكرارات والنسب المئوية لاستجابة مجتمع الدراسة بشأن واقع مشاركة القيادات الأكاديمية بجامعة الحدود الشمالية في مرحلة التحليل الأساسي من خلال طرح مجموعة من الأسئلة التي تتعلق بهذه المرحلة، ولتحليل النتائج فقد تم استعراض جميع إجابات القادة الأكاديميين والبالغ عددها 24 إجابة وقد تضمنت هذه المرحلة 4 أسئلة، ثم تم حساب التكرارات والنسب المئوية لجميع افراد عينة الدراسة ويوضح الجدول رقم (3).

جدول 3: التكرارات والنسب المئوية لاستجابات عينة الدراسة عن مرحلة التحليل الأساسي

الرقم	التحليل الإستراتيجي	الإجابات	التكرارات	النسبة الجديدة
14	ما هو مستوى مشاركتكم في تحليل البيئة الداخلية والخارجية؟	كبيرة	1	4%
		متوسطة	4	17%
		ضعيفة	19	79%
15	ما هو نوع المعلومات والتي شاركتم بها في إعداد الخطة؟	SWOT	5	21%
		PEST	2	8%
		موارد بشرية	3	13%
		لا شيء	14	58%
16	ما العناصر التي تم تحليلها في البيئة الداخلية؟	الهيكلة	1	4%
		الانظمة	1	4%
		العاملين	1	4%
		المهارات	2	8%
		الإستراتيجية	3	13%
		لا أعلم	16	67%
17	ما العناصر التي تم تحليلها في البيئة الخارجية ؟	القوى التنافسية	2	8%
		PESTEL	2	8%
		لا أعلم	20	83%

وتتضمن الأسئلة المختلفة لمرحلة التحليل الأساسي، وفيما يلي النتائج التفصيلية لما أظهرته نتائج تحليل مرحلة التحليل الأساسي، فقد بينت نتائج الدراسة فيما يخص هذه المرحلة كما وردت في إجابات مجتمع الدراسة، أن القادة الأكاديميين وهم عمداء الكليات والعمادات المساندة لم يشركوا في مرحلة التحليل الأساسي حيث أن نسبة 79% منهم يرون أن مشاركتهم في تحليل البيئة الداخلية والخارجية كانت ضعيفة ، كما أن نسبة 58% منهم ليس لديهم أي معلومات عن أدوات التحليل الأساسي، كما أن نسبة 67% لم يشاركوا في تحليل البيئة الداخلية للجامعة، و 84% لم يشتركوا في تحليل البيئة الخارجية للجامعة. أما

مرحلة التحليل الأساسي للخطة الإستراتيجية فقد أبرزت نتائج الدراسة أن نسبة تفوق 67% من القادة الأكاديميين يرون أنهم لم يشاركوا في مرحلة التحليل الأساسي، فقد بينت الدراسة ضعف المشاركة في التحليل الأساسي سواء للبيئة الداخلية أو البيئة الخارجية، ويعزى ذلك إلى الفترة الزمنية المحددة للانتهاء من الخطة، كما يعود ذلك إلى عدم توفر المهارات والكفاءات اللازمة لفهم أدوات التحليل من خلال البرامج التدريبية، بالإضافة إلى عدم فهم متطلبات التحليل للبيئة الداخلية والخارجية، وتتفق الدراسة مع دراسة (Gordon, 2015) ودراسة (Bassa, 2015) ودراسة (العلي وآخرون، 2012)، ودراسة ((Albase, 2020 وتختلف عن دراسة (Johnson, 2000) ودراسة(Sterk, 2001)، ودراسة (Usoh,2018)، ودراسة (Jasti, 2019).

السؤال الثالث:

ما هو واقع مشاركة القيادات الأكاديمية بجامعة الحدود الشمالية في مرحلة الخطة الإستراتيجية؟

وللإجابة عن هذا السؤال فقد تم حساب التكرارات والنسب المئوية لاستجابة مجتمع الدراسة بشأن واقع مشاركة القيادات الأكاديمية بجامعة الحدود الشمالية في مرحلة الخطة الإستراتيجية من خلال طرح مجموعة من الأسئلة التي تتعلق بهذه المرحلة، ولتحليل النتائج فقد تم استعراض جميع أجابات القادة الأكاديميين والبالغ عددها 24 إجابة وقد تضمنت هذه المرحلة 29 سؤالاً، ثم تم حساب التكرارات والنسب المئوية لجميع أفراد عينة الدراسة ويوضح الجدول رقم (4).

جدول 4: التكرارات والنسب المئوية لاستجابات عينة الدراسة عن مرحلة الخطة الإستراتيجية

الرقم	مرحلة الخطة الإستراتيجية	الاجابات	التكرارات	النسبة
18	ما مستوى مشاركتكم في صياغة رؤية الجامعة؟	كبيرة	0	0%
		متوسطة	9	38%
		ضعيفة	15	63%
19	هل تم استطلاع الآراء حول رؤية الجامعة من خلال؟	رسالة الجامعة	11	46%
		ارتباطها بالواقع	4	17%
		التحديات	6	25%
		لا أعلم	3	13%

الرقم	مرحلة الخطة الإستراتيجية	الاجابات	التكرارات	النسبة
20	ما مدى رضاكم عن رؤية الجامعة ؟	راضي تماماً	3	13%
		راضي إلى حد ما	16	67%
		غير راض	5	21%
21	هل كتبت الرؤية وفقا لمعايير محددة في كتابة الرؤية؟	نعم	7	29%
		لا	3	13%
		لا أعلم	14	58%
22	ما مستوى مشاركتكم في صياغة رسالة الجامعة	كبيرة	0	0%
		متوسطة	10	42%
		ضعيفة	14	58%
23	هل كتبت الرسالة وفقاً لمعايير محددة في كتابة الرسالة؟	نعم	5	21%
		لا	3	13%
		لا أعلم	16	67%
24	ما مدى رضاكم عن رسالة الجامعة؟	راض تماماً	3	13%
		راض إلى حد ما	14	58%
		غير راض	7	29%
25	ما مستوى مشاركتكم في تحديد قيم الجامعة؟	كبيرة	0	0%
		متوسطة	5	21%
		ضعيفة	19	79%
26	هل كتبت القيم بعد تحليلها ومعرفة الهدف منها؟	نعم	3	13%
		لا	5	21%
		لا أعلم	16	67%
27	هل تم ربط القيم برؤية الجامعة ورسالتها؟	نعم	7	29%
		لا	3	13%
		لا أعلم	14	58%

الرقم	مرحلة الخطة الإستراتيجية	الاجابات	التكرارات	النسبة
28	ما مدى تحكم القيم بالقرارات الجامعية؟	كامل	1	4%
		جزئي	7	29%
		لا تتحكم	16	67%
29	ما مستوى مشاركتكم في تحديد الأهداف الاستراتيجية للجامعة؟	كبيرة	1	4%
		متوسطة	3	13%
		ضعيفة	20	83%
30	هل كتبت الأهداف بشكل صحيح؟	نعم	4	17%
		لا	1	4%
		لا أعلم	19	79%
31	ما مدى ارتباط الأهداف برسالة الجامعة؟	كبيرة	3	13%
		متوسطة	12	50%
		ضعيفة	9	38%
32	ما مدى قابلية تحقيق الأهداف؟	كبيرة	3	13%
		متوسطة	6	25%
		ضعيفة	15	63%
33	هل تتفق الأهداف الإستراتيجية مع رؤية المملكة 2030؟	نعم	10	42%
		لا	0	0%
		إلى حد ما	14	58%
34	هل شاركتم في اقتراح المبادرات للخطة الإستراتيجية؟	نعم	3	13%
		لا	21	88%
		إلى حد ما	0	0%
35	هل تعبر المبادرات عن تطلعاتكم في العمل؟	نعم	2	8%
		لا	13	54%
		إلى حد ما	9	38%

الرقم	مرحلة الخطة الإستراتيجية	الاجابات	التكرارات	النسبة
36	ما مدى رضاك عن المبادرات في الخطة ؟	راض تماماً	2	8%
		راض إلى حد ما	15	63%
		غير راض	7	29%
37	هل تتفق المبادرات مع خطة المملكة 2030؟	بدرجة كبيرة جداً	1	4%
		بدرجة كبيرة	14	58%
		ضعيفة	8	33%
		ضعيفة جداً	1	4%
38	ما هي المجالات التي شملتها الأهداف الإستراتيجية؟	المالي	3	13%
		النمو والتطوير	5	21%
		العمليات	1	4%
		المستفيدين	4	17%
		لا أعلم	11	46%
39	هل تم تحليل الأهداف الإستراتيجية بطريقة swot؟	نعم	4	17%
		لا	6	25%
		لا أعلم	14	58%
40	هل اشتركتم في تحليل الفجوة ما بين الواقع والمستهدف للأهداف الإستراتيجية ؟	نعم	3	13%
		لا	13	54%
		لا أعلم	8	33%
41	هل تم تحديد مؤشرات أداء للأهداف الإستراتيجية ؟	نعم	2	8%
		لا	9	38%
		لا أعلم	13	54%
42	كم عدد مؤشرات الأداء للأهداف الإستراتيجية ؟	مساوي للأهداف	1	4%
		أكثر من 10	1	4%
		لا أعلم	14	58%
		لا يوجد	8	33%

الرقم	مرحلة الخطة الإستراتيجية	الاجابات	التكرارات	النسبة
43	هل تقيس مؤشرات الأداء الأهداف الإستراتيجية ؟	نعم	2	8%
		لا	2	8%
		إلى حد ما	0	0%
		لا أعلم	20	83%
44	هل الخطة الإستراتيجية تتطابق مع رؤية المملكة 2030؟	بدرجة كبيرة جداً	2	8%
		بدرجة كبيرة	14	58%
		بدرجة ضعيفة	6	25%
		بدرجة ضعيفة جداً	2	8%
45	ما هو نوع الهيكل التنظيمي المعتمد للخطة الإستراتيجية؟	تقليدي	16	67%
		عضوي	1	4%
		لا أعلم	7	29%
46	هل شاركتم في اقتراح ميزانيات المبادرات؟	نعم	0	0%
		لا	24	100%
		لا أعلم	0	0%

وتتضمن الأسئلة المختلفة لمرحلة الخطة الإستراتيجية، فقد بينت نتائج الدراسة فيما يخص هذه المرحلة عن ضعف مشاركة القادة في عناصر الخطة الإستراتيجية سواء ما تعلق منها في الرؤية والرسالة والقيم والأهداف الإستراتيجية والمبادرات والميزانية فقد رأت نسبة 63% أن مشاركتهم في صياغة رؤية الجامعة كانت ضعيفة، وأن نسبة 46% يرون أن الرؤية ارتبطت برسالة الجامعة، كما أن نسبة 67% راضين إلى حد ما عن رؤية الجامعة، وقد بينت النتائج أن نسبة 58% لا يعرفون أن كانت الرؤية قد كتبت وفقاً لمعايير كتابة الروية، وأن نسبة 58% من القادة شاركوا بدرجة ضعيفة في صياغة رسالة الجامعة، وأن نسبة 67% منهم لا يعرفون أن كانت الرسالة كتبت وفق معايير كتابة الرسالة أم لا، وأن نسبة 58% منهم راضون إلى حد ما عن الرسالة، كما أن نسبة 79% من القادة يعتقدون أن مشاركتهم في تحديد قيم الجامعة كانت ضعيفة، كما أن نسبة 67% لا يعلمون إن كانت القيم قد تم تحليلها، كما أن نسبة 58% لا يعلمون هل تم الربط ما بين القيم ورسالة الجامعة، كما يعتقد أن نسبة 67% من القادة يعتقدون أن القيم لا تتحكم في اتخاذ القرارات في الجامعة، كما أن نسبة 83%

يعتقدون أن مشاركاتهم كانت ضعيفة في تحديد الأهداف الإستراتيجية، وأن نسبة 79% لا يعلمون إن كانت الأهداف الاستراتيجية كتبت بشكل صحيح، وأن نسبة 50% يعتقد أن ارتباط الأهداف الإستراتيجية في رسالة الجامعة متوسطة، كما أن نسبة 63% يعتقدون أن الأهداف قابلة للتحقيق بدرجة ضعيفة، كما يعتقد هؤلاء القادة وبنسبة 58% أن الأهداف الإستراتيجية تتفق إلى حد ما مع رؤية المملكة 2030، وفي مشاركة القادة في اقتراح المبادرات وأن نسبة 87% يعتقون انهم لم يشاركوا فيها ، كما أن نسبة 54% يعتقدون أن المبادرات لا تعبر عن تطلعاتهم في العمل، وأن نسبة 63% من القادة راضون إلى حد ما عن المبادرات في الخطة الإستراتيجية، كما أن نسبة 58% يعتقدون أن المبادرات تتفق مع خطة المملكة 2030 كما يعتقد هؤلاء القادة وبنسبة 46% أنهم لا يعرفون المجالات التي غطتها الأهداف الإستراتيجية أن كانت مالية أو تطويرية أو في العمليات، أو العملاء كما أن نسبة 58% لا يعرفون إن تم عمل تحليل SOWT ، كما أن نسبة 54% لم يشاركوا في تحليل الفجوة، بالإضافة إلى أن هؤلاء القادة وبنسبة 54% لا يعرفون أن تم تحديد مؤشرات أداء لتلك الأهداف، وأن نسبة 58% لا يعرفون كم عدد مؤشرات الأداء للأهداف الإستراتيجية، وأن نسبة 83% لا يعرفون أن كانت تقيس الأهداف الإستراتيجية، وأنهم يعتقدون أن الخطة وبنسبة 58% تتطابق مع رؤية المملكة 2030 بدرجة كبيرة، وهم يعتقدون وبنسبة 67% أن الخطة الإستراتيجية تعتمد على الهيكل التقليدي في تنفيذها، وانهم وبنسبة 100% لم يشاركوا في اقتراح اي ميزانيات لتنفيذ المبادرات، وقد يعزى ذلك إلى عدم فهم أهمية مشاركة القادة في مناقشة وفهم عناصر الخطة الإستراتيجية، وكذلك عدم فهم متطلبات الجانب الفني لكل عنصر، وعدم الحاق القادة في اي برامج تدريبية داعمه، وعدم إعطاء الوقت الكافي للاستعداد والمشاركة، وتتفق الدراسة مع دراسة كل من (العلي، 2012(ودراسة (Gordon,2000) ودراسة (Bassa 2015,) وتختلف مع دراسة (John-son,2000)

السؤال الرابع:

ما هو واقع مشاركة القيادات الأكاديمية بجامعة الحدود الشمالية في مرحلة التنفيذ والمتابعة؟

وللإجابة عن هذا السؤال فقد تم حساب التكرارات والنسب المئوية لاستجابة عينة الدراسة بشأن واقع مشاركة القيادات الأكاديمية بجامعة الحدود الشمالية في مرحلة الخطة الإستراتيجية من خلال طرح مجموعة من الأسئلة التي تتعلق بهذه المرحلة، ولتحليل النتائج فقد تم استعراض جميع إجابات القادة الأكاديميين والبالغ عددها 24 إجابة وقد تضمنت هذه المرحلة 8 أسئلة، ثم تم حساب التكرارات والنسب المئوية لجميع أفراد مجتمع الدراسة ويوضح

الجـدول رقـم (5).

جدول 5: التكرارات والنسب المئوية لاستجابات عينة الدراسة عن مرحلة التنفيذ والمتابعة

الرقم	مرحلة التنفيذ والمتابعة	الاجابات	التكرارات	النسبة
47	هل تم وضع خطة تنفيذية للخطة الإستراتيجية؟	تم وضع خطة	3	13%
		خطة مفصلة	0	0%
		لم يتم وضع خطة	9	38%
		لا أعلم	12	50%
48	ما هي آليات متابعة الخطة الإستراتيجية؟	دورية	4	17%
		شاملة	0	0%
		تدقيق الأداء	0	0%
		لا أعلم	20	83%
49	هل تم وضع خطة للتغيير تتناسب مع تطبيق الخطة الإستراتيجية؟	خطة موجزة	1	4%
		خطة مفصلة	1	4%
		لم يتم	6	25%
		لا أعلم	16	67%
50	هل تم وضع خطة لإدارة المخاطر في الخطة الإستراتيجية؟	خطة موجزة	4	17%
		خطة مفصلة	0	0%
		لم يتم	4	17%
		لا أعلم	16	67%
51	ما هي الجهة التي قامت باعتماد الخطة ؟	مجلس الجامعة	20	83%
		اللجنة الرئيسة	1	4%
		لم يتم	0	0%
		لا أعلم	3	13%
52	هل تم اعتماد الخطة الإستراتيجية؟	بشكل كامل	5	21%
		بشكل جزئي	14	58%
		لم يتم	1	4%
		لا أعلم	4	17%

الرقم	مرحلة التنفيذ والمتابعة	الاجابات	التكرارات	النسبة
53	هل تم التعديل على الخطة الإستراتيجية بعد اعتمادها؟	نعم	19	79%
		لا	4	17%
		لا أعلم	1	4%
54	ما هو نوع التعديل على الخطة بعد اعتمادها؟	الأهداف	17	71%
		أخرى	1	4%
		لا أعلم	6	25%

وتتضمن الأسئلة المختلفة لمرحلة التنفيذ والمتابعة، وفيما يلي النتائج التفصيلية لما أظهرته نتائج تحليل مرحلة التحليل الأساسي، وقد بينت نتائج الدراسة فيما يخص هذه المرحلة كما وردت في أجابات مجتمع الدراسة وأن نسبة 50% من القادة الأكاديميين يرون أنهم لا يعرفون عن الخطة التنفيذية للخطة الإستراتيجية، وأن نسبة 83% لا يعرفون كيف تتم عملية المتابعة، كما أن نسبة 67% منهم لا يعرفون شيئاً عن خطة التغيير أو خطة إدارة المخاطر والتي تتضمنها الخطة الإستراتيجية وأن نسبة 83% أفادوا أن الخطة الإستراتيجية تم اعتمادها من مجلس الجامعة، وانهم يعتقدون، وبنسبة 58%، بأنها اعتمدت بشكل جزئي، كما أن نسبة 79% من القادة يرون بأنه تم التعديل على الخطة الإستراتيجية بعد إقرارها ، وأن 71% يرون بأن التعديل كان منحصرا في أهداف الخطة الإستراتيجية، ويعزى ذلك إلى عدم إدراك أهمية مشاركة القادة الأكاديميين في تنفيذ الخطة، وعدم اطلاع القادة على خطة التنفيذ أو إشراكهم في المناقشة، كما يعزى ذلك إلى تأخير الإعلان عنها وعدم معرفة آليات التنفيذ وإدراك عناصرها المختلفة، وتتفق الدراسة مع دراسة (العلي، 2012) ودراسة (Bassa, 2015) ودراسة (Jordon, 2000) وتختلف مع دراسة (Johnson, 2000)، ودراسة (Sterk, 2011).

السؤال الخامس:

ما هي وجهة نظر القيادات الأكاديمية في علاقة التخطيط الإستراتيجي في تحقيق رؤية المملكة 2030؟

وللإجابة عن هذا السؤال فقد تم حساب التكرارات والنسب المئوية لاستجابة مجتمع الدراسة بشأن وجهة نظر القيادات الأكاديمية في علاقة التخطيط الإستراتيجي بتحقيق رؤية المملكة 2030 من وجهة نظر القادة الأكاديميين فيها من خلال طرح مجموعة من الأسئلة التي تتعلق بهذه المرحلة، ولتحليل النتائج فقد تم استعراض جميع إجابات القادة الأكاديميين والبالغ عددها 24 إجابة وقد تضمنت هذه المرحلة 3 أسئلة، ثم تم حساب التكرارات والنسب

المئوية لجميع أفراد مجتمع الدراسة ويوضح الجدول رقم (6).

جدول 6: التكرارات والنسب المئوية لاستجابات عينة الدراسة عن مرحلة التنفيذ والمتابعة

الرقم	دور التخطيط في تحقيق رؤية المملكة	الاجابات	التكرارات	النسبة
1	هل الخطة الإستراتيجية تتطابق مع رؤية المملكة 2030؟	بدرجة كبيرة جداً	2	8%
		بدرجة كبيرة	14	58%
		بدرجة ضعيفة	6	25%
		بدرجة ضعيفة جداً	2	8%
2	هل تتفق الأهداف الإستراتيجية مع رؤية المملكة 2030؟	نعم	10	42%
		لا	صفر	0%
		إلى حد ما	14	58%
3	هل تتفق المبادرات مع خطة المملكة 2030؟	بدرجة كبيرة جداً	1	4%
		بدرجة كبيرة	14	58%
		بدرجة ضعيفة	8	33%
		بدرجة ضعيفة جداً	1	4%

وتتضمن استعراض الأسئلة المختلفة لعلاقة التخطيط الاستراتيجي في تحقيق رؤية المملكة 2030 كما وردت في أجابات مجتمع الدراسة، وكما يظهر من خلال الجدول رقم (6) أن القادة الأكاديميين يرون أن الخطة الاستراتيجية وبنسبة 58% تتطابق مع رؤية المملكة 2030، كما أن الأهداف الإستراتيجية للخطة تتفق إلى حد ما وبنسبة 58% مع رؤية المملكة 2030، كما أن المبادرات وبنسبة 58% فأكثر تتفق مع رؤية المملكة 2030، ويعزى ذلك إلى الاطلاع الدقيق لرؤية المملكة 2030 وكذلك خطة وزارة التعليم وما تضمنته من أهداف ومبادرات، كما يعزى رأي القادة الأكاديميين في أن الأهداف الإستراتيجية تتفق إلى حد ما مع رؤية المملكة 2030 إلى عدم معرفتهم بالأهداف الإستراتيجية.

وبشكل عام تشير نتائج الدراسة عن التعرف على واقع مشاركة القيادات الأكاديمية بجامعة الحدود الشمالية في مراحل التخطيط الإستراتيجي أن نسبة تفوق 50% من القادة الأكاديميين لم يشتركوا في مراحل التخطيط الإستراتيجي، وتبرز أهمية نتيجة الدراسة في تأثيرها على تحقيق الخطة الإستراتيجية أهدافها بكفاءة وفاعلية حيث ان نسبة كبيرة من القيادات الأكاديمية لم يشتركوا في مراحل الخطة الإستراتيجية وبالتالي لن يتفاعلوا مع اهدافها ومع مبادراتها التي يعتقدون انهم ليسوا جزء منها، وترتبط نتيجة هذه الدراسة مع عدد كبير من الدراسات

والأبحاث التي تؤكد على اهمية إشراك القادة الأكاديمين في مراحل التخطيط الاستراتيجي حيث تتضمن تحديد رؤية الجامعة المستقبلية، والتركيز على دورها ورسالتها، والمشاركة في تحليلها وفي تحديد أهدافها وإستراتيجياتها ومبادراتها وتنفيذها، وبرغم الآثار الكبيرة لموضوع الدراسة الا أن هناك العديد من القيود التي واجهتها ومنها المنهجيات المختلفة لإعداد الخطط الإستراتيجية، واختلاف عناصر تحليل كل مرحلة من المراحل، كما واجهت هذه الدراسة قلة الدراسات العربية التي تتناول مشاركة القادة الأكاديميين في التخطيط الإستراتيجي، كما أن من المهم إجراء مزيد من الدراسات والأبحاث التي تتناول موضوع الدراسة عن مشاركة أعضاء هيئة التدريس في مراحل التخطيط الإستراتيجي، وتتفق هذه الدراسة مع دراسة (Albasel, 2020)، ودراسة (Bassa, 2015)، ودراسة (Jasti, 2019)، ودراسة (العلي وآخرون، 2012) والتي أبرزت عن ضعف ممارسات التخطيط الإستراتيجي بشكل عام، وضعف مشاركة أعضاء هيئة التدريس والمستفيدين الرئيسيين في التخطيط الإستراتيجي، كما تتفق الدراسة مع دراسة (Gordon, 2015) في كون الخطط الاستراتيجية في الجامعات تتضمن نقصاً ثابتاً في المراجعة والتحليل، وأن التخطيط الإستراتيجي يعتبر غاية وليست وسيلة في التحسين المستمر في الجامعة، وأنه يأتي استجابة لمتطلبات البيئة الخارجية والمتمثلة في الاعتماد الأكاديمي، ودراسة (Howes, 2018) والتي أكدت على أن عدم إشراك أعضاء هيئة التدريس سيؤثر على فاعلية التخطيط الإستراتيجي، وكذلك مع دراسة (Hatherill, 2017) والتي أكدت على إشراك جميع مجتمع الجامعة في التخطيط الإستراتيجي من خلال الاجتماعات المنظمة والمدروسة، وتختلف هذه الدراسة عن دراسة (Anfu, 2014) والتي ركزت على أن الجامعات الأسترالية والنيوزلندية تركز على إشراك الموظفين وأعضاء هيئة التدريس لإيجاد نوع من التفكير الموحد اتجاه رؤية الجامعة ومستقبلها، كما أنها عملت على مشاركة الموظفين وأعضاء هيئة التدريس في مرحلة التنفيذ من خلال جلسات المناقشة، وايجاد التعليمات لتنفيذ الخطة وشرح أهدافها، وإيجاد آليات لتقييم الأداء في الخطة، كما تختلف عن دراسة (John-son, 2000)، ودراسة (Sterk, 2011)، ودراسة (Usoh, 2018)، ودراسة (Jasti, 2019) في إشراك أعضاء هيئة التدريس في مراحل التخطيط الإستراتيجي.

التوصيات:

1. تنفيذ عدد من البرامج التدريبية المكثفة والمميزة لزيادة الوعي بأهمية مشاركة القيادات الأكاديمية في مراحل التخطيط الإستراتيجي في الجامعة واكتساب الكفاءات والمهارات التي يتطلبها إعداد الخطط الإستراتيجية.
2. إشراك القادة الأكاديميين وتوضيح أدوارهم في التخطيط الإستراتيجي من حيث دمج خططهم التنفيذية والتشغيلية في التخطيط الإستراتيجي، ومعرفة دورهم في تخفيف المقاومة، ودورهم في تنفيذ المبادرات للخطة الإستراتيجية.
3. وضع منهجية علمية كاملة لمراحل التخطيط الإستراتيجي وهي مرحلة الاستعداد للتخطيط، ومرحلة التحليل الأساسي، ومرحلة الخطة الإستراتيجية، ومرحلة التنفيذ والمتابعة واستيفاء العناصر المطلوبة في كل مرحلة من المراحل.

المراجع العربية

- دوريس، مايكل، كيلي، جون، ترينر، جميس. (2004) . التخطيط الاستراتيجي الناجح، العبيكان.
- الشهري، عجلان. (2014). عرض كتاب مستقبل التعليم العالي في الوطن العربي في ظل التحديات العالمية. مجلة الإدارة العامة، معهد الإدارة العامة بالرياض.
- عبدالفتاح، إيمان، اللوزي، سليمان.، وتادرس، ابراهيم. (2015). فاعلية التخطيط الاستراتيجي في الجامعات الأردنية الرسمية من وجهة نظر القادة الأكاديميين، المجلة التربوية، 29(114).
- العلي، فهد، والأمين، طارق.(2012). معوقات تطبيق التخطيط الاستراتيجي في الجامعات الناشئة بالمملكة. المؤتمر الثاني لمعاهد الإدارة العامة والتنمية الإدارية في دول مجلس التعاون لدول الخليج العربية، معهد الإدارة العامة، بالرياض.

المراجع الانجليزية

- Al-Ali, F. & Al-Amin, T. (2012). Obstacles to the application of strategic planning in emerging universities in the Kingdom [In Arabic]. The second conference of the Institutes of Public Administration and Administrative Development in the States of the Cooperation Council for the Arab States of the Gulf Institute of Public Ad-

ministration, Riyadh.

- Abdel-Fattah, I., Al-Lawzi, S. & Tadros, I. (2015). The effectiveness of strategic planning in public Jordanian universities from the point of view of academic leaders [In Arabic]. the Educational Journal, 29(114).
- Alton L. Taylor, Karr,S.(1999). Strategic Planning Approaches Used to Respond to Issues Confronting Research Universities, Innovative Higher Education, Vol. 23, No. 3, Spring 1999.
- Anfu, Z. (2014). Learning Strategic Planning from Australian and New Zealand University Experience. Chinese Education and Society, 47(2), 43–55.
- Al Basel, M.M. & Osman, R.W. (2020). Reality of Strategic Planning Practice from the Perspective of Education Faculty Members. World Journal of Education, 10(2),127-140.
- Bassa, A.B. (2015). The Practice of Strategic Planning and Strategy Implementation in Public Universities of Ethiopia. Educational Planning, 22(2),17-34.
- Chance, S. & Williams. B.T. 2009. Assessing University Strategic Plans: A tool for Consideration. Educational Planning. 18, 38-54.
- Daft, R.L. (2004). Organization Theory and Design. Thomson South-Western.
- Eric G. Boyce, Thomas J. Long.(2019). Development, Implementation and Assessment of a Comprehensive Strategic Plan in a School of Pharmacy, American Journal of Pharmaceutical Education, 83 (6).
- Fathi, M.M., Wilson, L. (2010). Strategic Planning in Colleges and Universities. The Business Renaissance Quarterly, 4 (1), 91-103.
- Gordon, G., & Fischer, M. (2015). Strategic Planning in Public Higher Education: Management Tool or Publicity Platform? Educational Planning, 22(3), 5-17.
- Guerra, F.R., Zamora, R., Hernandez, R., ad Menchaca,V .(2017). University Strategic Planning: A Process for Change in a Principal Preparation Program. NCPEA International Journal of Educational Leadership Preparation, 12 (1).
- Hatherill, J.L. (2017). Planning for Change: Engaging University Staff in Strategic Planning [Unpublished Dissertation]. University of Pittsburgh, USA.

- Howes, T. (2018). Effective strategic planning in Australian universities: how good are we and how do we know? Journal of Higher Education Policy and Management, 40(5), 442–457.
- Jasti, B. R., Livesey, J. C., Oppenheimer, P. R. & Boyce, E.G. (2019). Development, Implementation and Assessment of a Comprehensive Strategic Plan in a School of Pharmacy. American Journal of Pharmaceutical Education, 83(6).
- Johnson, R. (2000). An Analysis Of Strategic Planning IN The Auxiliaries Of The Californie State University Systeme, University Of La Verne. .
- Johnson, G., Whittington, R., & Scholes, K. (2011). Exploring Strategy (9th ed.). Prentice Hall.
- Rigby, D., & Bilodeau, B. (2018). Management Tools & Trends. Bain & Company.
- Salter, R. L. (2014). Two Case Studies of the University Strategic Planning Process [Unpublished Dissertation]. Lindenwood University. https://digitalcommons.lindenwood.edu/dissertations/415
-
- Schmidtlein, F.A., & Taylor, A.L. (1996). Responses of American Research Universities to Issues Posed by the Changing Environment of Higher Education. MINERVA, 34(3),291-308.ttps://doi.org/10.1007/BF00120329
- Al-Shehri, A. (2014). Presentation of the book The Future of Higher Education in the Arab World in the Light of Global Challenges [In Arabic]. Public Administration Journal, Institute of Public Administration in Riyadh.
- Sterk, Troy. (2011). The use of task forces for university governance and strategic plan, Seattle University.
-
- Usoh, E.J, Ratu, D., Manongko, A., Taroreh, J. and Preston, G. (2018). Strategic Planning towards a World-Class University. Materials Science and Engineering 306(1).

درجة توافر مهارات القيادة المرنة لدى مديري ومديرات مدارس التعلم العام وسبل تعزيزها

د. عائض بن سعيد الغامدي (أستاذ الإدارة التربوية المشارك بجامعة بيشة).

الملخص :هدفت هذه الدراسة إلى تحديد درجة توافر مهارات القيادة المرنة لدى قيادات التعليم بمحافظة بيشة بالمملكة العربية السعودية، وقد اعتمدت الدراسة على منهج الوصف التحليلي، وعلى أداة الاستبيان، وتم تطبيق الدراسة الميدانية على عينة من المعلمين والمعلمات من المراحل الدراسية الثلاثة (الابتدائي، المتوسط، الثانوي) وقد بلغ حجم العينة (374 معلم ومعلمة)، وقد خلصت الدراسة إلى النتائج أهما: إن درجة تحقق أبعاد القيادة المرنة الثلاثة (مرونة التفكير والشخصية، مرونة الإبداع والابتكار، مرونة الإدارة وصناعة القرار) لدى قيادات التعليم العام بمحافظة بيشة بالمملكة العربية السعودية جاءت عند مستوى متوسط. إن هناك ثمانية عشر معوقات تحول دون تحقق مهارات القيادة المرنة لدى قيادات التعليم العام بمحافظة بيشة، ووفقا لدرجة القطع لمستويات الإجابة فإن ثمانية من تلك المعوقات جاءت عند مستوى مرتفع.

الكلمات المفتاحية: القيادة المرنة، قيادات التعليم، التعليم العام، محافظة بيشة.

The degree of availability of flexible leadership skills among public education leaders in Bisha Governorate

Abstract: This study aimed to determine the degree of availability of flexible leadership skills among education leaders in Bisha Governorate, Kingdom of Saudi Arabia. The sample size amounted to (374 male and female teachers). Additionally, the study concluded with the most important results: The degree of achievement of the three dimensions of flexible leadership (flexibility of thinking and personality, flexibility of creativity and innovation, flexibility of management and decision-making) among the leaders of public education in the Bisha governorate in the Kingdom of Saudi Arabia came at middle-level. Eighteen obstacles prevent the achievement of flexible leadership skills among the leaders of public education in the Bisha governorate, and according to the degree of cut-off of the response levels, eight of these obstacles are at a high level.

Keywords: flexible leadership, education leaders, public education, Bisha governorate.

مقدمة:

لم يعد ثمة خلاف على أن أهم ما يميز عالمنا المعاصر هو التغير والتبدل المتسارع، الذي يصل إلى حد السيولة على حد تعبير عالم الاجتماع زيجمونت باومان، الذي استخدم المصطلح ليصف به تلك الحالة من التبدل والتغير الدائمين التي باتت تصف مجتمعنا الراهن، فالعالم يوصف في الوقت الراهن بأنه متقلب Volatility ومريب Uncertainty ومعقد Complexity وغامض Ambiguity، وهو أمر يطرح العديد أمام كافة مؤسسات المجتمع ومنها مؤسسات التعليم، إذ إن تلك المؤسسات عليها أن تواكب ما يطرأ على المجتمع من تحولات وتبدلات سواء على المستوى المحلي أو الدولي.

إن مواجهة حالة التبدل والتغير تلك تتطلب في الواقع نمطا من الإدارة يتصف بالقدرة على التعامل الفعال مع تلك التغيرات، وهي مسألة غاية في الأهمية إذا ما أخذنا بعين الاعتبار طبيعة تلك التحولات والتبدلات التي تعصف بالمجتمعات كافة، من حيث تعقدها وتعدد العناصر الفاعلة فيها.

وتفرض طبيعة تلك التحولات والتبدلات السائلة أن تتبنى مؤسسات المجتمع أساليب للإدارة والقيادة تستطيع أن تتماشى مع طبيعة تلك التحولات والتغيرات الدائمين والعميقين في ذات الوقت، وهنا يأتي الحديث عن القيادة المرنة Flexible Leadership وينبغي على مؤسسات المجتمع _وفي طليعتها مؤسسات التعليم_ اتباعه، فلم يعد في الإمكان أن تعمل تلك المؤسسات وفقا للنظم والأساليب الجامدة التي لا ترغب سوى في التمسك بمبادئ ونظريات جامدة عفا عليها الزمن، وليس من المرجح أن تحظى بمقعد في المستقبل الذي لا يعلم أحد عن ملامحه شيئًا.

إن حالة التغير التي باتت تسم تحولات المجتمع وتغيراته، أمر يستوجب أن تعمل مؤسسات التعليم على التكيف معها والعمل في تناغم فعال وذكي في ذات الوقت، يعزز ذلك التطور الهائل الذي باتت التكنولوجيا تمارسه في مجال التعليم وإدارة مؤسساته. في ضوء ذلك جاءت فكرة هذه الدراسة التي ستبحث في موضوع درجة ممارسة قيادات التعليم للقيادة المرنة في المؤسسات التعليمية.

مشكلة البحث:

ثمة إجماع كبير بين العاملين في حقل التربية والتعليم فضلا عن صناع السياسات بوجه عام على أن نجاح النظام التعليمي في إنجاز أهدافه ورسالته، يعتمد بشكل رئيسي على نمط القيادة التعليمية، بدءا من المستوى الأعلى (الوزارة) ومرورا بالإدارات التعليمية الوسطى

المنفذة لسياسات الوزارة وتوجيهاتها، وانتهاءً بالمستوى الأدنى التنفيذي في المدارس على اختلاف مراحله التعليمية.

وفي الوقت الراهن وربما أكثر من أي وقت مضى، أصبح عدم اليقين يشكل جزءا كبيرا من الحياة، وذلك عندما تتخذ الوظائف والأحداث الجارية منعطفات غير متوقعة، ومن ثم فإنه من المهم التعامل مع هذه التحديات بعزيمة ومرونة، هذه المرونة هي التي تجعلنا نتقدم للأمام على الرغم من أن عملنا وحياتنا الشخصية تتعارض بطرق جديدة، والمستقبل غير معروف، وهنا يكون الحل الناجز للتعاطي مع كل تلك التحديات والتحولات متمثلا في القيادة المرنة «فهذا النوع من القيادة يساعد الأفراد والمنظمات وحتى الدول على التعافي من الكوارث» (حايك، 2020، ص1).

وينهض نمط القيادة المرنة على مجموعة من الأسس والسمات التي تجعل منه نمطا فاعلا وقادرا في ذات الوقت على تحقيق الأهداف العامة للعملية التعليمية. وفي ضوء ذلك جاءت فكرة هذه الدراسة التي ستبحث في موضوع درجة توافر مهارات القيادة المرنة لدى قيادات التعليم بمحافظة بيشة بالمملكة العربية السعودية، فعلى الرغم من المحاولات المستمرة لتطوير الأداء الإداري والقيادي في مؤسسات التعليم السعودية بما يجعلها قادرة على مواجهة تحديات العصر، والاستجابة لمتطلبات التطوير التربوي، إلا أن الدراسات التي تمت في هذا المجال ومنها: دراسة (Aibieyi,2014) ودراسة (De Meuse et al.,2010) تشير إلى أن ثمة مشكلات جوهرية ما زالت تحد من قدرة المؤسسات التربوية على تحقيق أهدافها والاستجابة للمتغيرات العامية المتلاحقة، وهو الأمر _وفقا لتلك الدراسات_ الذي يستدعي التركيز على الآليات التي يمكن من خلالها علاج هذا الخلل، ويكون ذلك في المقام الأول من خلال نهج واتباع السبل الإدارية وأنماط القيادة التي تمكن مؤسسات التعليم من تحقيق أهدافها بما يتناغم وفلسفة الدولة في المملكة العربية السعودية في المرحلة الراهنة، في ظل التوجهات العامة التي تحكمها رؤية المملكة 2030. وعلى ذلك يحدد الباحث مشكلته البحثية في التساؤل العام التالي: ما درجة توافر مهارات القيادة المرنة لدى قيادات التعليم بمحافظة بيشة بالمملكة العربية السعودية؟

أسئلة الدراسة:

سعت الدراسة إلى الإجابة على الأسئلة الفرعية التالية:

1. ما درجة توافر مهارات القيادة المرنة لدى مديري ومديرات مدارس التعليم العام؟
2. ما المعوقات التي تحول دون تحقق مهارات القيادة المرنة لدى مديري ومديرات مدارس التعليم العام؟

3. هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في استجابات أفراد عينة الدراسة تعزى لمتغيرات (المرحلة الدراسية، الوظيفة، سنوات الخدمة)؟
4. ما أهم سبل تعزيز التوجه نحو ممارسة نمط القيادة المرنة في مجتمع البحث؟

أهداف الدراسة

الهدف العام لهذه الدراسة يتمثل في تحديد درجة توافر مهارات القيادة المرنة لدى مديري ومديرات مدارس التعليم العام. وتحت مظلة هذا الهدف العام جاءت مجموعة من الأهداف الفرعية على النحو التالي:

1. تحديد درجة توافر مهارات القيادة المرنة لدى مديري ومديرات التعليم.
2. تحديد أهم المعوقات التي تحول دون تحقق مهارات القيادة مديري ومديرات التعليم.
3. معرفة عما إذا كانت هناك فروق دالة إحصائيا في استجابات أفراد عينة البحث تعزي لمتغيرات (المرحلة الدراسية، الوظيفة، سنوات الخدمة).
4. الوصول إلى عدد من المقترحات التي من شأنها تعزز التوجه نحو ممارسات القيادة المرنة في مجتمع البحث.

الإطار النظري للدراسة:

مفهوم القيادة المرنة Flexible Leadership

تعني بالنسبة للعاملين في الحقل الإداري أن لديهم القدرة على ترتيب عملهم بالطريقة التي تجعلهم قادرين على ممارسة العمل بشكل مرن، وتمتد تلك المرونة لتشمل العديد من الإجراءات مثل ممارسة العمل خارج المكاتب الرسمية، وتبديل أوليات العمل وفقا لظروف المؤسسة، تقاسم مهام العمل مع الآخرين (Wanka and Ramme,2020,p8). وقد عرفت كريسيليا بريستو المرونة بأنه قدرة المنظمة على التعامل مع التغيرات السريعة التي تتعلق بالطلب على خدماتها، فضلا عن القدرة على التواؤم مع المتطلبات السريعة والمتغيرة التي تفرضها بيئة العمل(Bristow,2019,p.17).

ويعد مفهوم القيادة المرنة (Resilient Leadership) من المفاهيم الحديثة التي لفتت انتباه الباحثين، نتيجة تشخيص الباحثين خلال العشرين سنة الماضية للدور الكبير الذي تلعبه القيادة في تحقيق النجاح للمنظمات، فالقادة خلال مسيرتهم المهنية يواجهون ضغوطًا متزايدة من مجموعة واسعة من المصادر؛ ومن الأمثلة على ذلك مسؤولية إدارة الفريق، والتعامل مع بيئات العمل سريعة الخطى والمتغيرة، والرد على المنافسة المتزايدة، والتكيف مع التحول الرقمي الديناميكي. كما يمكن أن تؤدي المستويات العالية من التوتر والقلق إلى

تراجع أداء العمل(حايك،2020، ص3).

وقد أوضح قاموس هارفرد للإدارة أن القيادة المرنة تعد مزيجا من النماذج الأخرى من القيادة، كالقيادة الديمقراطية والقيادة الحرة، ومن صفات المرونة القدرة على الإقناع، والمسؤولية والسيطرة على المشاعر والانفعالات، وتشجيع للآخرين وسرعة الاستجابة، ويتميز القائد المرن بمهارات ذهنية كالتفكير العلمي والاستباقي الذي يجعله قادرا على التنبؤ بالتغيرات ووضع خطط واستراتيجيات للتعامل والتكيف معها (Harvard Business Review,2021)

وقد عرفها باتريك بارتش بأنها قدرة المدير أو القيادي على استخدام أساليب الإدارة الأربعة: التوجيه، والذي يشير إلى تركيز القائد على استخدام درجة عالية من الدقة في توزيع المهام. التدريب، والذي يشير إلى اهتمام القائد وإشرافه الذاتي على عملية التدريب واستخدام التغذية الراجعة لتشجيع المتدربين. الدعم، والذي يشير إلى تحفيز الآخرين بمختلف السبل التي تساعدهم على أداء وظائفهم بكفاءة واقتدار. والتفويض، والذي يشير إلى مشاركة القائد للعاملين معه في صناعة القرار (Burtch,2011,p12-14).

ووفقا لريدين (1972) فإن المرونة القيادية هي ميزة رئيسية للقادة تعكس فعاليتهم في العمل، وتحدد قدراتهم على مواجهة وحل المشكلات، وتزداد أهمية تلك المرونة في بيئة عمل المؤسسات التعليمية، فالمدير أو القائد في المناخ التعليمي يواجه الكثير من العناصر شديدة التغير، بعضها تنظيمي وبعضها بشري، وتتسم جميعها بنوع من التعقد الذي يجعل المرونة عنصرا جيدا بل وفاعلا في التعاطي معها(Rajbhandari,2014,p.6).

وقد عرفت (EL-Jisr 2018) القيادة المرنة بأنها نمط من القيادة تتمتع بقدرة على الاستجابة بطريقة مناسبة للتغيرات الحادثة في بيئة العمل، فالقادة المرنون هم القادة الحساسون تجاه ما يتطلبه العمل في وقت التغير المستمر، ولديه القدرة على التكيف مع حالات الطوارئ اليومية، وأكدت على أن المرونة تعد عنصرا أساسيا في القيادة في المنظمات الحديثة، وقد حدد كل من فوتي وكيني Foti and Kenny منذ عام (1991) سمات القائد المرن، ووصفوه بأنه الشخص القادر على الاستجابة بطرق مختلفة وفقا لمتطلبات المواقف المتنوعة، ولديه قدره على التكيف، وتمثل تلك القدرة جوهر الإبداع الذي يمتلكه القائد المرن للتغلب على الصعوبات التي تظهر في بيئة العمل (p.5-6).

وقد وصف كل من Hoch, and David Bentolila Liron القائد المرن على النحو التالي: يمكن التعبير عن مرونة القائد من خلال بنية متعددة الأبعاد تحتوي على مجموعة متنوعة من الديناميكيات والتكيفات التي تشير إلى قدرة القائد على التأقلم مع السياق المتغير لبيئة العمل(Hoch and Bentolila,2021,p27).

وتشير القيادة المرنة إلى تكييف أسلوب القيادة أو الطريقة أو النهج مع السياقات المتنوعة والمتغيرة، وتتطلب القيادة المرنة ذخيرة واسعة من السلوكيات التي يمكن تكييفها مع المواقف المتنوعة، كما يتطلب أيضًا القدرة على معرفة وقت تطبيق كل سلوك ومهارة لإنجاز الإجراءات اللازمة لحل التحديات الجديدة في واقع معقد (Kaiser & Overfield,2010).

وتعتمد نظرية القيادة المرنة من وجهة نظر يوكل على أفكار من عدة مجالات: القيادة، وإدارة الموارد البشرية، الإدارة الاستراتيجية، النظرية التنظيمية، والتغيير التنظيمي (Yukl,2008,p.2-3)، وقد اتفق كل من جونز ونييتو على ذات الفكرة (Jones and Nieto,2015). ووفقا ليوكل ومحسود يمكن أن تتجلى القيادة المرنة في سياقات مختلفة (Yukl & Mahsud,2010).

التعريف الإجرائي للقيادة المرنة في الدراسة الحالية:

هي نمط من أنماط القيادة يتمتع أصحابها بالمهارات التالية:

أ. مرونة التفكير والشخصية.

ب. مرونة الإبداع والابتكار.

ج. مرونة الإدارة وصناعة القرار.

التعريف الإجرائي لمدير ومديرات التعليم:

يقصد بهم في الدراسة الراهنة مديري ومديرات المدارس في المراحل الثلاثة (الابتدائية، المتوسطة، الثانوية) في محافظة بيشة.

حدود البحث:

- الحد الموضوعي: درجة توافر مهارات القيادة المرنة لدى مديري ومديرات التعليم العام في محافظة بيشة.
- الحد الزمني: تم تطبيق الدراسة الميدانية في الفترة من أول شهر ديسمبر 2021 إلى منتصف شهر يناير 2022.

الإطار النظري والدراسات السابقة:

سمات القيادة المرنة:

اتفقت عدد من الدراسات على أن القيادة المرنة تتطلب مستوى عالي من الذكاء العاطفي والمنطق والحدس والقدرة على التفاعل بين الأشخاص، والقدرة على تقييم الموقف والتكيف معه، واعتماد المسار الصحيح للعمل (Novicevic et al.، 2011 ؛ Baron et al.، 2018 ؛ Hurtado & Mukherji، 2015 ؛ Heemsbergen، 2006 ؛ Pillay، 2010).

والقادة المرنون هم الذين يظهرون انفتاحا أكبر على الأفكار والابتكارات، والتركيز

على تطوير الناس، والقدرة القوية على التواصل والرؤية الإبداعية المرجوة، وهناك سمة أساسية في القيادة المرنة لا يمكن إغفالها أو التغاضي عنها وهو أن القادة المرنين لا يثقون كثيرًا في الخطط الحالية، ولا في طرق أداء العمل خلال الوقت الراهن؛ وعلاوة على ذلك، فالمدراء المرنون شجيعون؛ فلديهم دائمًا الجسارة التي تُخولهم تجريب كل فكرة تبدو راجحة ومنطقية، ويعد التكيف نقطة جوهرية في القيادة المرنة، فالقادة المرنون هم أولئك الذين يمكنهم تعديل أسلوبهم أو نهجهم في القيادة استجابة لظروف غير متوقعة، بالإضافة إلى ذلك، يمكن لهؤلاء القادة التكيف مع التغييرات فور حدوثها؛ حيث يمكنهم مراجعة خططهم؛ لدمج الابتكارات الجديدة، والتغلب على التحديات القائمة، مع الاستمرار في تحقيق أهدافهم(علواني،2021،ص3-1).

والقائد المرن هو الشخص القادر على إقناع الآخرين بالتحرك بحماس نحو تحقيق مجموعة من الأهداف، فالعاملون يتوقع منهم دائما أداء الأعمال المنوطة بهم، ولكن ليس بقدر متساوي من الحماس والفعالية، وهنا يأتي دور القائد المرن، الذي يعزز من قدرات العاملين تحت قيادته نحو الأداء الجيد والأكثر فعالية وحماسة، مما ينعكس بشكل إيجابي على تحقق أهداف المؤسسة، إن أسلوب القيادة المرنة يضمن تحقيق مستوى عال من الأداء واكتساب العاملين العديد من مهارات العمل الاحترافية (Aibieyi,2014,p53)

والقائد المرن يتمتع بالقدرة على الموازنة بين القيم المتنافسة والسلوكيات المتناقضة بطريقة مناسبة لوضع معقد، ففي هذا الوقت الذي يشهد تغيرًا سريعًا وهامًا في مجالات متعددة (سياسية وثقافية وصناعية)، يجب أن يكون القادة قادرين على التكيف مع متطلبات واقع متغير. يحتاج المتابعون إلى الوثوق بقائد، والاعتقاد بأن القائد يعمل نيابة عنهم، وإدراك أن القائد يعمل بطريقة تناسب كل موقف معين (Landin، 2017).

كما يتم التعبير عن مرونة القائد من خلال هيكل متعدد الأبعاد يحتوي على مجموعة متنوعة من القوى النشطة ديناميكيًا والتغييرات بطريقة تعتمد على السياق (Wilkes et al.، 2011).

المرونة في مؤسسات التعليم.

توصف المرونة التنظيمية بأنها «قدرة المنظمة على توقع التغيير التدريجي والاضطرابات المفاجئة والاستعداد لها والاستجابة لها والتكيف معها من أجل البقاء والازدهار»، وهناك العديد من الأطر للنظر في المرونة التنظيمية، بعضها مرتبط بالمخاطر والحوكمة والبعض الآخر يركز على جوانب مختلفة من التطوير التنظيمي. وقد تشمل الجوانب الفنية أشياء مثل تخطيط استمرارية الأعمال وسجلات المخاطر، في حين أن المناهج الأخرى تركز على الأمور

المتعلقة بالثقافة والدرجة التي تستجيب لها البيئة التنظيمية، وقدرتها على التحرك مع الزمن. قد يكون استمرار المنافسة مصدر قلق لبعض المنظمات، وقد يكون البقاء حاليًا هدفًا لمنظمات أخرى(Aibieyi,2014,p54).

وفي المؤسسات التعليمية لا تمارس القيادة من خلال نمط واحد، بل هي عملية متعددة الأبعاد، وقد أصبح موضوع القيادة في المؤسسات التعليمية في السنوات الأخيرة محط اهتمام الباحثين في العديد من التخصصات البحثية، ولم يعد الاهتمام مقتصرا فقط على الباحثين التربويين، وقد مثلت أنماط القيادة الظرفية وفقا لنظرية هيرسي وبلانشارد (1977) فإن التركيز على سلوك القائد الإيجابية هي نقطة التركيز الأولى التي يجب أن ينصف عليها الاهتمام، وقد طور التربويون فيما بعد عددا من التوجيهات الحاكمة لنمط القيادة الظرفية، انصبت جميعها تحت نمطي السلوك الداعم والسلوك التوجيهي للقائد باعتبارهما موجهين للعلاقات والعمل في ذات الوقت، وقد تضمن هذان البعدان أربعة أنماط من القيادة وفقا لدرجة استيعاب وتكيف التابعين مع أنماط القيادة الظرفية، وقد انتهى هذا التطوير إلى صك ما يعرف بنمط القيادة المرنة، وهو نمط من القيادة فرضته ظروف التغير والتحول التي باتت تسم بيئة العمل الذي تعيشه مؤسسات التعليم والتربية في كافة المجتمعات(Rajb-handari,2014,p.3).

وتتضح أهمية القيادة المرنة كنمط من أنماط القيادة في مؤسسات التعليم، بالنظر إلى أن تلك المؤسسات تعمل في بيئة معقدة، تشمل التأثير والتأثر بالعوامل الخارجية فضلا عن التقنيات الجديدة، التركيبة السكانية، معطيات العولمة المتجددة، كل تلك المتغيرات تتطلب وجود مرونة في الإدارة والقيادة لتلك المؤسسات(10Khan,2017,p.).

ويتطلب العمل الإداري في التعليم مناهج متعددة الأبعاد تمكن القادة التربويين من سد الفجوات وتقليل عدم التوافق بين الحاجة الظرفية ومتطلبات المعلمين وتنمية الطلاب في البيئة التعليمية، تحتاج القيادة في المؤسسات التعليمية سمات ومهارات تمكنهم من أن يكونوا مستعدين بشكل استباقي لمواجهة جميع الظروف والتحديات الموجودة داخل وخارج بيئة التعليم، وهو الأمر الذي تحققه المرونة بالنسبة للقيادة، فالقيادة المرنة هي أسلوب يمكن القياديين التربويين من ممارسة أعمالهم بقدرة كبيرة تمكنهم من تحقيق أهداف المؤسسة التعليمية، وتضمن أن تكون بيئة التعليم فاعلة وقادرة على استنهاض همم كافة الأطراف المشاركين سواء كانوا معلمين أو طلاب(Rajbhandari,2014,p.2).

الدراسات السابقة:

من الأمور التي لفتت نظر الباحث هو قلة الدراسات العربية في موضوع المرونة التنظيمية، سواء دراستها في المؤسسات عامة أو مؤسسات التعليم على وجه الخصوص، وسوف يعرض الباحث في هذا الجزء لعدد من الدراسات العربية والأجنبية التي بحثت في موضوع القيادة المرنة:

- **دراسة عمر بن شريك (2017)** بعنوان «نموذج نظري لأهم المهارات المرنة في بيئة العمل» تناولت هذه الدراسة موضوع المهارات المرنة للموارد البشرية، وقد تناول الباحث مفهوم المهارات المرنة للموارد البشرية، مبينا ومرجحا أهم ما جاء فيها من تعاريف متبنيا تعريفا أكثر خدمة للموضوع، حيث اعتمد الباحث على مصطلح المرونة بدل (الناعمة) وذلك اعتمادا على المصادر اللغوية وكون مصطلح المرونة أقرب للسلوك الإنساني من الناعمة، وقد فرق الباحث بين أنواع المهارات من حيث كونها مهارات صلبة وأخري مرنة، كما بينت الدراسة مجموعة من المهارات المرنة الواجب علي الموارد البشرية مراعاتها والعمل على تنميتها وتطويرها، كذلك تناولت الدراسة نموذجا للمهارات المرنة مبينا أهم العلاقات بين مختلف هذه المهارات (بن شريك،2017،ص220-207).
- **دراسة على سلمان الربيعي (2021)** بعنوان «قياس أبعاد القيادة المرنة لرؤساء الأندية الرياضية من جهة نظر المدربين»، سعت الدراسة إلى التعرف على قياس أبعاد القيادة المرنة لرؤساء الأندية الرياضية من وجهة نظر المدربين. وقد حدد الباحث مجتمع البحث بجميع المدربين العاملين في الأندية الرياضية العراقية. أما عينة البحث فقد تضمنت (150) مدرب ومدربه من (10) أنديه عراقية مختلفة. أما بخصوص أداة البحث وهي (استبانة القيادة المرنة) فقد اعتمد الباحث على أداة الاستبيان، وخلصت الدراسة لعدد من النتائج أهمها: -1 يمتلك المدراء ورؤساء الأندية العراقية في العينة المذكورة سمات القيادة المرنة في تيسير أمور النادي. -2 يمتلك القادة المرنون سمات العمل الجاد في التعامل مع المدربين والعاملين في النادي. -3 يمتلك المدراء ورؤساء الأندية مجموعة من المهارات في إدارة علاقاتهم الإنسانية مع المحيطين بهم (الربيعي،2021، ص223-209).
- **دراسة Kaiser and Overfield:** بعنوان «تقييم القيادة المرنة» أوضحت الدراسة أن الطريقة الأكثر شيوعًا لقياس مرونة المديرين تتمثل في تقييمات زملاء العمل، وذلك من خلال تحديد السمات والخصائص المتعلقة بالميول العامة للمدير وقدرته على تعديل سلوكه استجابة للظروف المتغيرة. أوضحت نتائج الدراسة أن الأدبيات السابقة نحت إلى تصوير القيادة المرنة على أنها إتقان السلوكيات المتعارضة ولكنها متكاملة من حيث كيفية

قيادة الفرد وكذلك من حيث القضايا التنظيمية التي يركز عليها القائد، كما أظهرت النتائج أيضا أن أهم نقاط التقييم للقيادة المرنة تتمثل في إظهار القدرة على المرونة والتي تعبر عن نفسها في قبول آراء الآخرين والقدرة على تبني الأفكار الجديدة، واليقظة والحضور (Kaiser and Overfield,2010).

- **دراسة Yukl and Mahsud:** بعنوان «القيادة المرنة والتكيف»، ناقشت هذه الدراسة المفاهيم المختلفة للقيادة المرنة والتكيفية والأسباب التي تجعل هذه القيادة ضرورية في مؤسسات اليوم. أكدت الدراسة على أن ثمة تيارات بحثية متنوعة في دراسة مسألة المرونة داخل المنظمات، تلك التيارات البحثية جعلت من الصعب الاتفاق على الكثير من الأمور فيما يتعلق بمؤشرات ووظائف القيادة المرنة، أوضحت نتائج الدراسة أن سرعة التغيرات التي باتت تسم بيئات العمل وتعقدها في الوقت الراهن تجعل من المرونة في القيادة مسألة أساسية بل وحاسمة وعليها يتوقف نجاح المؤسسة على تحقيق أهدافها (Yukl and Mahsud,2010,p,91-93).
- **دراسة Norton** بعنوان «القيادة المرنة: منظور تكاملي»، أوضحت الدارسة أن موضوع القيادة المرنة بات من الموضوعات التي حازت على اهتمام الكثير من تخصصات العلوم الاجتماعية والتربوية، وقد نجم عن ذلك تقديم تعريفات متنوعة لمفهوم القيادة المرنة، خلصت الدراسة من مراجعتها للعشرات من التعريفات ووجهات النظر حول مداخل القيادة المرنة إلى تبني تحديدا واضحا للعمليات التي يتضمنها هذا النمط من القيادة، واعتبرت المرونة في القيادة تشير إلى كفاءة تشتمل على مكونات متعددة وأكثر تحديدًا بشكل ضيق (على سبيل المثال ، ذخيرة سلوكية واسعة ، وتوجيه تعليمي لتطويرها ، والقدرة على البقاء منفتحًا على التعلم في المواقف الجديدة) (Norton,2100).
- **دراسة Meus and Hallenbeck** بعنوان «سرعة التعلم: البناء الذي حان وقته» أوضحت الدراسة أن المهارات القيادية تخضع للتقادم والتنوع بشكل مستمر، ذلك لكي تكون فعالة، فالقيادة عملية متطورة يجب أن تراعي التغيرات التي تطرأ على بناء المؤسسات داخل المجتمع، وبناءً عليه فإن القيادة يجب أن تظهر نوعاً من المرونة وخفة الحركة لكي تكيف سلوكيات القادة مع التغيرات الحادثة في مواقف العمل، أوضحت نتائج الدراسة أن بناء نمط من القيادة يتسم بالمرونة يجب أن يتم بناءً على الخبرات السابقة في مجال القيادة داخل مؤسسات التعليم، وتجاهل الخبرات السابقة يفقد القيادة القدرة على التعلم والاستفادة من المخزون التراكمي للخبرات القيادية الماضية (Meus and Hallen-beck,2010).

- **دراسة Kaiser et all** بعنوان «تقييم مرونة المديرين»، أوضحت الدراسة أن الأسئلة حول تحديد وقياس المرونة السلوكية للمديرين تظل من الموضوعات المكررة والنشطة على الرغم من قدم طرح العديد من الأسئلة حول هذه المرونة خلال الدراسات السابقة، أوضحت نتائج الدارسة أن الطريقة التي يتم بها تقييم المرونة الإدارية في الممارسة العملية - بصفتها خاصية تشبه السمات مع تصنيفات زملاء العمل التي تصف ميلًا عامًا لتغيير السلوك عبر المواقف - غير كافية. ومع ذلك، فإن النماذج الأكثر تعقيدًا التي تمثل المرونة على أنها بناء أعلى رتبة تعكس التمكن من سلوكيات محددة، يأتي في مقدمتها التمتع بمستوى عالٍ من الثقة، والمشاركة في صناعة القرار، والاستجابة المرنة للتغيرات التي تحدث في بيئة العمل (Kaiser et all,2007).
- **دراسة Darren and Garima** بعنوان «مزيد من الصلابة: إثبات بناء مرونة القائد» أوضحت الدارسة أن العلماء والممارسين حددوا مرونة القائد كعامل محوري في فعالية القيادة، وقد أوضحت الدراسة أيضا أن الأدبيات الحالية حول مرونة القائد تصفها بأنها قدرة عامة على الاستجابة بشكل جيد لمتطلبات الموقف المتغيرة، أكدت نتائج الدارسة على أن واحداً من أهم الموضوعات التي يجب أن تشغل بال القادة هو التفكير في الطرق والأساليب المتنوعة التي من خلالها يمكنهم تحقيق المرونة في العمل، كشفت النتائج أيضا عن أن المرونة في العمل القيادي يمكن الحكم عليها من خلال اتجاهات المحيطين بالقادة والعاملين معهم من خلال مقاييس موضوعية تركز على عناصر مهمة مثل القدرة على التواؤم مع متغيرات العمل (Darren and Garima,2010).
- **دراسة Zaccaro et all** بعنوان «القيادة والذكاء الاجتماعي» بحثت هذه الدراسة في الذكاء الاجتماعي كمعيار لجودة القادة التنظيميين الفعالين، أكدت الدراسة على أن القادة الناجحين يجب أن يتمتعوا بخصائص فردية يأتي في مقدمتها كل ممن: الذكاء الاجتماعي، الإدراك الاجتماعي والمرونة السلوكية. كما أوضحت الدراسة أيضا أن جوهر المرونة في القيادة، أن يكون القادة قادرين على التأكد من المطالب والمتطلبات والإمكانيات والمتغيرات في سيناريوهات المشكلات التنظيمية وتصميم استجاباتهم وحلولهم وفقًا لذلك. كما أوضحت الدراسة أيضا أن المرونة تعتمد بشكل أساسي على صفات الإدراك الاجتماعي والمرونة السلوكية (Zaccaro et all,1991).
- **دراسة Michinson** بعنوان «القيادة المرنة المتوقعة» أوضحت الدراسة أن نظرية التعقيد السلوكي تفترض أن القادة المرنون قادرون على لعب مجموعة من الأدوار القيادية المتناقضة. هذا الأسلوب المرن هو عنصر أساسي للقيادة الفعالة وقد ثبت أنه مرتبط

بعدد من النتائج التنظيمية الهامة، ومع ذلك، قد يكون سلاحًا ذا حدين عند النظر في تأثيره على علاقة القائد بأتباعه. وقد أكدت الدراسة على أنه لكي يكون القائد مرنًا، يجب أن يغير أسلوبه باستمرار وفقا لمعطيات العمل، كما أوضحت الدارسة أيضا أن القادة المرنين يمكنهم لعب عدد أكبر من الأدوار القيادية (Michinson,2016).

الإجراءات المنهجية للدراسة:

منهج الدراسة: بالنظر إلى أن الهدف الرئيسي لهذه الدراسة تحدد في تحديد درجة توافر مهارات القيادة المرنة لدي مديري ومديرات التعليم العام في محافظة بيشة بالمملكة العربية السعودية، فقد اعتمد الباحث على المنهج المسحي.

عينة البحث: اعتمد الباحث على أسلوب المعاينة العشوائية الطبقية وذلك لتوافر البيانات الكافية حول جمهور البحث من حيث الأعداد وأماكن العمل.

تحديد حجم العينة: لتحديد حجم العينة قام الباحث بالإجراءات التالية:

أ. تحديد حجم الجمهور الكلي:

جدول (1) توزيع جمهور البحث حسب المراحل التعليمية

المرحلة	المعلمين	المعلمات	المجموع
الابتدائية	3063	3286	6349
المتوسط	1703	2224	3927
الثانوي	1849	2229	4078
المجموع	6615	7739	14354

ب. تطبيق المعادلة الإحصائية لتحديد حجم العينة المسحوبة:

استخدم الباحث معادلة ستيفن ثامبسون التالية لتحديد حجم العينة:

$$n=\frac{N\times p(1-p)}{\left[\left[N-1\times\left(d^2\div z^2\right)\right]+p(1-p)\right]}$$

حجم المجتمع	N
الدرجة المعيارية المقابلة لمستوى الدلالة 0.95 وتساوي 1.96	z
نسبة الخطأ وتساوي 0.05	d
نسبة توفر الخاصية والمحايدة = 0.50	p

ج. بتطبيق المعادلة السابقة تم تحديد حجم عينة الدراسة بـ (374 مفردة) من المعلمين

والمعلمات العاملين بمدارس التعليم الابتدائي والمتوسط والثانوي بمحافظة بيشة.

د. تحديد العينات الفرعية للمستويات الثلاثة بأسلوب التوزيع المتناسب (حجم العينة الفرعية يتناسب مع حجم مشاركتها في الجمهور الكلي) من خلال المعادلة التالية:

$$\text{ع ف} = \text{ح ع} \times \frac{\text{ح ط}}{\text{ح م}}$$

حيث أن ع ف: عدد الأفراد الذين يتم سحبهم في كل حالة.

ح ع: حجم العينة المسحوبة.

ح ط: حجم الطبقة.

ح م: حجم المجتمع.

بناء على ذلك تحدد حجم العينة للمراحل التعليمية الثلاثة على النحو التالي:

- المرحلة الابتدائية (165 معلم ومعلمة).
- المرحلة المتوسطة (103 معلم ومعلمة).
- المرحلة الثانوية (106 معلم ومعلمة).

وصف عينة الدراسة

جدول (2) أهم خصائص عينة الدراسة

البيان	الفئات	التكرارات	النسبة المئوية%
الوظيفة	معلمين	181	48.4
	معلمات	193	51.6
	المجموع	374	100%
المرحلة الدراسة	ابتدائي	165	44.1
	متوسطة	103	27.5
	ثانوي	106	28.3
	المجموع	374	100%
سنوات الخبرة	أقل من 5 سنوات	82	21.9
	من 5 إلى أقل من 10	80	21.4
	من 10 سنوات فأكثر	212	56.7
	المجموع	374	100%

توضح بيانات الجدول (2) أهم خصائص عينة البحث وهي على النحو التالي:

- تتوزع العينة حسب الوظيفة بواقع 51.6% للمعلمات و48.4% للمعلمين.
- تتوزع العينة حسب المرحلة الدراسية بواقع 44.1% لعينة المرحلة الابتدائية، و28.3% للمرحلة المتوسطة و28.3% للمرحلة الثانوية.
- تتوزع عينة البحث حسب سنوات الخبرة بواقع 56.7% للذين تزيد مدة خبرتهم عن عشر سنوات، و21.9% للذين تقل خبرتهم عن خمس سنوات، فضلا عن ذلك هناك 21.4% تقع سنوات خبرتهم ما بين خمس إلى أقل من عشر سنوات.

أداة الدراسة:

اعتمد الباحث بشكل أساسي على أداة الاستبيان، وقد التزم الباحث بالخطوات المنهجية المتبعة في بناء وتصميم الاستبيان على النحو التالي:

تصميم الاستبيان في شكله الأولى: قام الباحث بداية بالرجوع إلى الكثير من الدراسات التي تناولت القيادة المرنة، وذلك بهدف التعرف على طبيعة الموضوعات والقضايا التي أثارتها كل دراسة، ونوعية الأسئلة التي تضمنتها الأدوات التي اعتمدت عليها تلك الدراسات، وقد استفاد الباحث كثيرا من هذا الإجراء، إذ تمكن بفضل تلك الدراسات من تحديد عدد رصد القضايا التي ركزت عليها الدراسات السابقة.

صدق الأداة:

قام الباحث بقياس صدق الأداة وتم ذلك من خلال أسلوبين:

- **الصدق الظاهري (صدق المحكمين):** قام الباحث بعرض الاستبيان على عدد من المتخصصين، وبلغ عدد المحكمين (7) محكمين، وقد قامت الباحثة بإجراء كافة الملاحظات والتعديلات التي أبداها السادة المحكمون. وانتهى إلى وضع الاستبيان في شكله شبه النهائي تمهيدا لتطبيقه على العينة الاستطلاعية للتأكد من قدرتها ومدى صلاحيتها لجمع البيانات المطلوبة. وقد أبقى الباحث على جميع العبارات التي تعدت نسبة اتفاق المحكمين عليها 90%.
- **صدق الاتساق الارتباط**: بعد الانتهاء من تحكيم الأداة، قام الباحث بتطبيق الأداة على عينة استطلاعية بلغت (35 مفردة) من مجتمع الدارسة، وذلك بهدف قياس صدق الاستبانة، وقد اعتمدت الدراسة على معامل الارتباط (Pearson's R), بين درجة كل بعد والدرجة الكلية للمقياس، وقد جاءت معاملات الارتباط ما بين (.875 إلى 866), وهي قيمة دالة إحصائيا عند مستوى معنوي بلغ (0.01)، وهو ما يعني أن الاستبيان الذي اعتمد عليه

الباحث يتسم بدرجة عالية من صدق الارتباط، ويؤهله للحصول على البيانات المطلوبة.

ثبات الاستبيان:

استخدم الباحث اختبار ألفا كرونباخ Cronbach's Alpha لقياس ثبات الاستبيان، وقد تراوحت قيمة معامل ألفا بين 0.810 إلى 0.884 وهي قيم جيدة للثبات، وبهذا تعد القيم جيدة للاعتماد على الاستبيان من ناحية الثبات.

وقد تكونت الاستبانة في شكلها النهائي من المحاور التالية:

أ. البيانات الأولية التي تشمل: النوع، المرحلة الدراسية والخبرة.

ب. المحور الأول: مؤشرات امتلاك قيادات التعليم لمهارات القيادة المرنة، ويتكون من ثلاثة محاور فرعية على النحو الآتي:

- مرونة التفكير وتكون من (9 عبارات).
- مرونة الإبداع والابتكار وتكون من (8 عبارات)
- مرونة الإدارة وصناعة القرار، وتكون من 7 عبارات)

ج. المحور الثاني: بعض المعوقات التي قد تواجه تطبيق نمط القيادة المرنة، وتكون من (18 عبارة).

د. المحور الثالث: مقترحات لتعزيز القيادة المرنة، ويتكون من (6 عبارات).

الأساليب الإحصائية المستخدمة في الدراسة:

1. اعتمد الباحث على المعاملات الإحصائية التالية: المتوسط الحسابي والانحراف المعياري، معامل بيرسون، معامل ألفاكرونباخ، اختبار (ت) لقياس الفروق بين مجموعتين، اختبار تحليل التباين أحادي الاتجاه (أنوفا)، تحليل الانحدار أحادي الخط Simple Linear Regression.
2. للمعالجة الإحصائية لعبارات الاستبيان وحساب الوسط المرجح قام الباحث بوضع الاستجابات وفقا لنمط ليكارت الخماسي يبدأ بـ « درجة كبيرة جدا « = (5), وينتهي بـ» درجة ضعيفة «(1).

وتم حساب الوسط الحسابي (الوسط المرجح) (Weighted Mean) وتحدد الاتجاه (Attitude) وفقا للجدول التالي:

جدول (3) درجة القطع لفئات الدرجات لكل مستوى من مستويات الإجابة

الوسط المرجح	الرأي	المستوى	الدرجة
أقل من 1.8	لا يحدث نهائيا	أرفض بشدة	منخفضة جدا

الوسط المرجح	الرأي	المستوى	الدرجة
من 1.8 إلى أقل من 2.6	لا يحدث	أرفض	منخفضة
من 2.6 إلى أقل من 3.4	يحدث أحيانا	محايد	متوسطة
من 3.4 إلى أقل من 4.2	يحدث	موافق	عالية
أكثر من 4.2	يحدث دائماً	موافق جداً	عالية جدا

يوضح الجدول السابق أن درجة القطع حددت عن طريق طول خلايا (فئات) مقياس ليكارت الخماسي المستخدم في الاستبانة، ووفقا للأوزان الدرجات (1-2-3-4-5) واعتبرت المتوسطات المرجحة الموضحة بالجدول والمتوسط الحسابي لها هي الحد الفاصل بين مستوى الاستجابات في الاستبانة، وذلك لمتوسط الاستجابة للعبارة أو مجموعة البعد أو الدرجة الكلية للاستبانة.

نتائج الدراسة الميدانية:

النتائج الخاصة بالتساؤل الأول:

ما درجة توافر مهارات القيادة المرنة لدى القيادات التربوية بتعليم بيشة من وجهة نظر المعلمين والمعلمات؟

جدول (4) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات عينة الدارسة لدرجة امتلاك مهارات القيادة المرنة لدى قيادات التعليم في مجتمع البحث

محاور القيادة المرنة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
الأول: مرونة التفكير والشخصية	3.3870	.71022
الثاني: مرونة الإبداع والابتكار	3.3005	.73583
الثالث: مرونة الإدارة وصناعة القرار	3.2807	.89982
الدرجة الكلية	3.3204	.74102

توضح بيانات الجدول (4) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات عينة الدراسة لدرجة امتلاك مهارات القيادة لدى قيادات التعليم في مجتمع البحث، وتوضح البيانات أن هناك ثلاثة أبعاد للقيادة المرنة، ووفقا لدرجة القطع لمستويات الإجابة (جدول رقم 3) تظهر بيانات الجدول السابق أن الأبعاد الثلاثة للقيادة المرنة جاءت عند مستوي (متوسط) إذ تراوحت متوسطاتها الحسابية ما بين (2.60 إلى أقل من 3.40).

كما تظهر البيانات أن مرونة التفكير والشخصية جاءت في الترتيب الأول وفقا لمتوسطها الحسابي الذي بلغ (3.38)، يليها في الترتيب الثاني مرونة الإبداع والتفكير بمتوسط حسابي (3.30)، وجاءت مرونة الإدارة وصناعة القرار في المستوى الثالث بمتوسط حسابي (3.28).

وفي ضوء ذلك يمكن للباحث القول بأن قيادات التعليم العام في مجتمع البحث لا تتمتع بالدرجة المطلوبة من توافر مهارات القيادة المرنة، وهي مسألة غاية في الأهمية والخطورة في ذات الوقت إذ إنها تعني أن تلك القيادات غير مؤهلة للتعامل مع التغيرات المتسارعة التي باتت تعصف بالمجتمعات كافة، وفي كافة نواحيها، والتعليم يأتي في مقدمة تلك النواحي التي يجب أن تتحلى فيها القيادات بامتلاك مهارات القيادة المرنة، وهو الأمر الذي أكدت عليه الدراسات السابقة مثل دراسة (Kaiser and Overfield,2010) ودراسة (Yukl and Mahsud,2010,p,91-93) ودراسة (Norton,2100). ودراسة (Meus and Hallenbeck,2010) ودراسة (Kaiser et all,2007)، لقد أكدت تلك الدراسات وغيرها على أهمية مهارات القيادة المرنة ودورها الفاعل في تحقيق أهداف القيادة بوجه عام والقيادة في المجال التربوي والتعليمي على وجه الخصوص.

ومن وجهة نظر الباحث فإن تدنى مستوى توافر مهارات القيادة المرنة لدى قيادات التعليم العام في مجتمع البحث، ربما يعود إلى التحديات والمعوقات التي تواجه تحقق وتوافر تلك المهارات، وهو موضوع تركيز التساؤل الثاني من الدراسة.

النتائج الخاصة بالتساؤل الثاني:

ما المعوقات التي تحول دور تحقق مهارات القيادة المرنة من وجهة نظر أفراد عينة الدراسة؟

جدول (5) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات عينة الدراسة للمعوقات التي تحول دون تحقق مهارات القيادة المرنة

م	المعوقات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
1	المركزية الشديدة في صناعة القرارات	4.201	1.0811
2	عدم وضوح الاختصاصات وتداخلها	4.070	.8574
3	ضعف التنسيق بين الإدارات والوحدات	3.706	1.2271
4	ضعف التخطيط الإداري بشكل عام	3.789	1.1489
5	عدم توافر المقومات اللازمة لتفعيل القيادة المرنة	4.439	.8819
6	البيروقراطية في سير المعاملات	3.725	1.2690
7	جمود الأنظمة واللوائح	3.965	1.0180
8	شخصنة تعيين القيادات التعليمية	4.238	.6209
9	عدم سلامة اختيار القيادات	3.890	.9299

م	المعوقات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
10	اعتماد القيادات على سنوات الخبرة وتولي مناصب سابقة	3.503	1.2335
11	عدم توافر الكوادر ذات الكفاءة	3.599	1.0859
12	عدم شيوع ثقافة القيادة المرنة	4.487	.8372
13	عدم قناعة بعض المديرين بالمرونة كنمط للقيادة	4.053	.5551
14	تخبط القيادات التعليمية في اتباع الأنظمة المتعددة للقيادة والإدارة	3.971	.8767
15	توجه بعض القيادات نحو تبني سياسة بسط النفوذ والسيطرة	4.519	.7348
16	اللجوء الي اتخاذ القرارات الفردية والاستئثار بها	4.551	.7548
17	تهميش العاملين في الإدارة التعليمية عامة والمعلمين خاصة	4.599	.7172
18	معاناة بعض القيادات التعليمية من الجمود وعدم قدرتهم على التماشي مع التطورات الراهنة	4.326	.6513

توضح بيانات الجدول (5) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات أفراد عينة الدراسة للمعوقات التي تحول دون تحقق مهارات القيادة المرنة في مجتمع البحث، وتظهر البيانات أن هناك ثمانية عشر معوقا، ووفقا لدرجة القطع لمستويات الإجابة فإن ثمانية من تلك المعوقات جاءت عند مستوى (مرتفع للغاية) حيث زادت متوسطاتها الحسابية عن (4.20)، في حين أن عشرة معوقات جاءت عند مستوى (مرتفع) إذ تراوحت متوسطاتها الحسابية ما بين (3.40 إلى أقل من 4.20).

ومن البيانات السابقة يمكن القول بأن تهميش العاملين في الإدارة التعليمية عامة والمعلمين خاصة جاء في مقدمة المعوقات التي تحول دون تحقق أسلوب القيادة المرنة في مجتمع البحث، إذ حصل هذا المعوق على متوسط حسابي قدره (4.59)، يليه في الترتيب الثاني اللجوء إلى اتخاذ القرارات الفردية والاستئثار بها بمتوسط حسابي (4.55)، وفي الترتيب الثالث جاء توجه بعض القيادات نحو تبني سياسة بسط النفوذ والسيطرة بمتوسط حسابي (4.51)، يلي ذلك عدم شيوع ثقافة القيادة المرنة بمتوسط حسابي (4.48)، وفي الترتيب الخامس جاء عدم توافر المقومات اللازمة لتفعيل القيادة المرنة بمتوسط حسابي (4.43)، وفي الترتيب السادس جاء معاناة بعض القيادات التعليمية من الجمود وعدم قدرتهم على التماشي مع

التطورات الراهنة، بمتوسط حسابي (4.32)، وفي الترتيب السابع جاء معوق شخصنة تعيين القيادات التعليمية بمتوسط حسابي (4.23)، وفي الترتيب الثامن والأخير بالنسبة للمعوقات التي حاذت على مستوى (مرتفع للغاية) جاء معوق المركزية الشديدة في صناعة القرارات، بمتوسط حسابي (4.20).

وإلى جانب المعوقات السابقة التي حصلت على مستوى (مرتفع للغاية) توضح البيانات السابقة أن هناك عشرة معوقات أخرى حاذت على مستوى (مرتفع)، وهي: عدم وضوح الاختصاصات وتداخلها، عدم قناعة بعض المديرين بالمرونة كنمط للقيادة، تخبط القيادات التعليمية في اتباع الأنظمة المتعددة للقيادة والإدارة، جمود الأنظمة واللوائح، عدم سلامة اختيار القيادات التعليمية، ضعف التخطيط الإداري بشكل عام، البيروقراطية في سير المعاملات، ضعف التنسيق بين الإدارات والوحدات، عدم توافر الكوادر ذات الكفاءة، وأخيرا اعتماد القيادات على سنوات الخبرة وتولي مناصب سابقة.

ويرى الباحث أن المعوقات السابقة يمكن تقسيمها إلى صنفين، الأول معوقات ذات صلة بالبيئة التنظيمية والإدارية لمجتمع البحث، مثل مركزية صناعة القرار وعدم وضوح الاختصاصات، وضعف التنسيق بين الوحدات الإدارية وضعف التخطيط الإداري بشكل عام وجمود العمل. والثاني معوقات يمكن وصفها بالطابع الشخصي أو ناجمة عن عدم الالتزام بالمعايير الموضوعية في العمل القيادي، مثل: شخصنة تعيين القيادات التعليمية، وعدم سلامة اختيار القيادات، وعدم قناعة بعض المديرين بالمرونة كنمط للقيادة، وتخبط القيادات التعليمية، ومعاناة بعض القيادات التعليمية من الجمود وعدم القدرة على ملاحقة التطويرات المتسارعة.

ويبدو أن المتغيرات الشخصية هي الأكثر عددا بوصفها الفاعلة كمعوقات تحول دون توافر مهارات القيادة المرنة في مجتمع البحث، وربما يعود ذلك إلى طبيعة المجتمع، الذي تمارس فيه الاعتبارات الشخصية دورا مهما يتداخل مع أنظمة العمل.

البيانات الخاصة بالتساؤل الثالث:

هل توجد فروق/ تباين ذا دلالة إحصائية في استجابات أفراد عينة الدراسة تعزى لمتغيرات (الوظيفة، المرحلة الدراسية، سنوات الخدمة)؟

الفروق في استجابات عينة الدراسة وفقا لمتغير الوظيفة: لقياس الفروق بين عينة المعلمين وعينة المعلمات على أبعاد القيادة المرنة الثلاثة استخدم الباحث اختبار (ت) لقياس الفروق بين متوسطات عينتين، والجدول التالي يوضح نتائج الاختبار:

جدول (6) الفروق في متوسطات استجابات أفراد عينة الدراسة وفقا لمتغير الوظيفة

المحاور	مجال المقارنة	العدد = ن	المتوسط الحسابي	قيمة (ت)	مستوى الدلالة
الأول: مرونة التفكير والشخصية	معلمين	181	3.6255	-10.694**	.000
	معلمات	193	4.3138		
الثاني: مرونة الإبداع والابتكار	معلمين	181	3.3681	9.400**	.000
	معلمات	193	4.0123		
الثالث: مرونة الإدارة وصناعة القرار	معلمين	181	3.1878	6.569**	.000
	معلمات	193	3.7676		
(**) دالة عند معنوية (0.01) (*) دالة عند معنوية (0.05)					

توضح بيانات الجدول (6) نتائج الاختبار الإحصائي (ت) لقياس الفروق بين متوسطات عينة المعلمين وعينة المعلمات على أبعاد مهارات القيادة المرنة، وتوضح البيانات الآتية:

1. هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين عينة المعلمين وعينة المعلمات على البعد الأول (مرونة التفكير والشخصية) وجاءت الفروق لصالح عينة المعلمات.
2. هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين عينة المعلمين وعينة المعلمات على البعد الثاني (مرونة الإبداع والابتكار) وجاءت الفروق لصالح عينة المعلمات.
3. هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين عينة المعلمين وعينة المعلمات على البعد الثالث (مرونة الإدارة وصناعة القرار) وجاءت الفروق لصالح عينة المعلمات.

ومن هذه النتائج يمكن القول بأن المعلمات هن أكثر تقديرا لدرجة تحقق مهارات القيادة المرنة لدى قيادات التعليم في مجتمع البحث، مقارنة بعينة المعلمين.

التباين في استجابات أفراد عينة الدراسة وفقا لمتغير المرحلة الدراسية: لقياس التباين في استجابات أفراد عينة الدراسة وفقا لمتغير المرحلة الدراسية (ابتدائي، متوسط، ثانوي)، استخدم الباحث معامل تحليل التباين أحادي الاتجاه (أنوفا) والجدول التالي يوضح نتائج الاختبار:

جدول (7) تباين تقديرات أفراد عينة البحث وفقا لمتغير المرحلة الدراسية

تحليل أنوفا احادي الاتجاه (ANOVA)								
المحاور	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	الفئات	المتوسط الحسابي	قيمة (ف)	الدلالة
الأول: مرونة التفكير والشخصية	بين المجموعات	14.341	2	7.171	ابتدائي	3.7785	15.306**	.000
	داخل المجموعات	173.803	371	.468	متوسط	4.2460		
	المجموع	188.144	373		ثانوي	4.5377		
الثاني: مرونة الإبداع والابتكار	بين المجموعات	12.357	2	6.178	ابتدائي	3.5045	12.090**	.000
	داخل المجموعات	189.603	371	.511	متوسط	3.9260		
	المجموع	201.960	373		ثانوي	4.3866		
الثالث: مرونة الإدارة وصناعة القرار	بين المجموعات	50.716	2	25.358	ابتدائي	3.0727	37.438**	.000
	داخل المجموعات	251.292	371	.677	متوسط	3.8280		
	المجموع	302.008	373		ثانوي	4.1005		
(**) دالة عند مستوى معنوي يبلغ (0.01) (*) دالة عند مستوى معنوي يبلغ (0.05)								

توضح بيانات الجدول (7) نتائج تحليل اختبار تحليل التباين أحادي الاتجاه لقياس التباين في متوسطات استجابات أفراد عينة البحث وفقا لمتغير المرحلة الدراسية (ابتدائي، متوسط، ثانوي) وتوضح نتائج الاختبار عن الآتي:

- أن هناك تباينا ذا دلالة إحصائية عند مستوى معنوي (0.01) بين المراحل الدراسية على البعد الأول لمهارات القيادة المرنة (مرونة التفكير والشخصية).
- أن هناك تباينا ذو دلالة إحصائية عند مستوى معنوية (0.01) بين المراحل الدراسية على البعد الثاني لمهارات القيادة المرنة (مرونة الإبداع والابتكار).
- أن هناك تباينا ذو دلالة إحصائية عند مستوى معنوية (0.01) بين المراحل الدراسية على البعد الثالث لمهارات القيادة المرنة (مرونة الإدارة وصناعة القرار).

ولمعرفة اتجاه التباين بين المراحل الثلاثة التي يعمل بها المعلمون والمعلمات، استخدم الباحث معامل شيفيه، والجدول التالي يوضح نتائج الاختبار:

جدول (8) يوضح اتجاهات التباين وفقا لمتغير سنوات الخبرة

المحاور	البيان	ابتدائي	متوسط	ثانوي	المتوسط
الأول: مرونة التفكير والشخصية	ابتدائي	-			3.7785
	متوسط	-.46750**	-		4.2460
	ثانوي	.25928**	.20822	-	4.5377
الثاني: مرونة الإبداع والابتكار	ابتدائي	-			3.5045
	متوسط	.25928***	-		3.9260
	ثانوي	.20822**	.28201	-	4.3866
الثالث: مرونة الإدارة وصناعة القرار	ابتدائي	-			3.0727
	متوسط	-.75529****	-		3.8280
	ثانوي	.72781**	.02748	-	4.1005

توضح بيانات الجدول (8) نتيجة معامل شيفيه لقياس اتجاه التباين في تقديرات أفراد العينة لأبعاد القيادة المرنة في مجتمع البحث وفقا لمتغير المستوى الدراسي (ابتدائي، متوسط، ثانوي) ومن هذه البيانات يتضح لنا أن اتجاه التباين جاء لصالح مرحلة التعليم الثانوي، مقابل مرحلتي التعليم الابتدائي والتعليم المتوسط، وهو ما يعني أن مهارات القيادة المرنة تتحقق بدرجة أكبر لدى القيادات التربوية العاملة في هذا المستوى الدراسي.

التباين في استجابات أفراد عينة الدراسة وفقا لمتغير سنوات الخبرة: لقياس التباين في استجابات أفراد عينة الدراسة وفقا لمتغير سنوات الخبرة (أقل من 5 سنوات/من 5 إلى أقل من 10/ من 10 سنوات فأكثر)، استخدم الباحث معامل تحليل التباين أحادي الاتجاه (أنوفا) والجدول التالي يوضح نتائج الاختبار:

جدول (9) تباين تقديرات أفراد عينة البحث وفقا لمتغير سنوات الخبرة

تحليل أنوفا أحادي الاتجاه (ANOVA)								
المحاور	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	الفئات	المتوسط الحسابي	قيمة (ف)	الدلالة
الأول: مرونة التفكير والشخصية	بين المجموعات	6.758	2	3.379	أقل من٥ سنوات	4.1301	3.369	.066
	داخل المجموعات	181.386	371	.489	من ٥ لأقل من١٠	4.1389		
	المجموع	188.144	373		من ١٠ فأكثر	3.8632		

الثاني: مرونة الإبداع والابتكار	بين المجموعات	6.565	2	3.282	أقل من٥ سنوات	3.7927	2.173	.116
	داخل المجموعات	195.395	371	.527	من ٥ لأقل من١٠	3.9016		
	المجموع	201.960	373		من ١٠ فأكثر	3.5890		
الثالث: مرونة الإدارة وصناعة القرار	بين المجموعات	7.877	2	3.938	أقل من٥ سنوات	3.6794	1.715	.182
	داخل المجموعات	294.131	371	.793	من ٥ لأقل من١٠	3.6232		
	المجموع	302.008	373		من ١٠ فأكثر	3.3612		

(**) دالة عند مستوى معنوي يبلغ (٠,٠١) (*) دالة عند مستوى معنوي يبلغ (٠,٠٥)

توضح بيانات الجدول (9) نتائج تحليل اختبار تحليل التباين أحادي الاتجاه لقياس التباين في متوسطات استجابات أفراد عينة البحث وفقا لمتغير سنوات الخبرة، وتوضح نتائج الاختبار أنه لا يوجد تباين دال إحصائيا في استجابات أفراد عينة البحث يرجع لمتغير سنوات الخبرة، وهو ما يعني أن كافة أفراد العينة يتفقون على درجة توافر مهارات القيادة المرنة لدى قيادات التعليم في مجتمع البحث.

البيانات الخاصة بالتساؤل الرابع:

ما أهم المقترحات التي من شأنها أن تعزز التوجه نحو ممارسة نمط القيادة المرنة في مجتمع البحث؟

جدول (10) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات لمقترحات تعزيز التوجه نحو ممارسة نمط القيادة المرنة

م	المعوقات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
1	تدريب العاملين في قطاع التعليم على أساليب الادارة المرنة قبل إسناد منصب قيادي لهم	4.368	1.3979
2	تطوير اللوائح والأنظمة بما يسمح باتباع نمط القيادة المرنة	4.479	1.2964
3	توسيع قنوات مشاركة المعلمين والمعلمات في صناعة القرار على مستوى الإدارة التعليمية	4.404	1.6140
4	إيجاد المناخ الملائم للإبداع والابتكار للعاملين	4.595	1.4553
5	العمل على نشر ثقافة القيادة المرنة بين العاملين في المناصب القيادية بالتعليم	4.517	1.5614

توضح بيانات الجدول (10) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات أفراد عينة الدراسة للمقترحات التي من شأنها تعزيز التوجه نحو ممارسة نمط القيادة المرنة في مجتمع البحث، وتظهر البيانات أن هناك خمسة مقترحات أساسية، ووفقا لدرجة القطع لمستويات الإجابة فإن كافة المقترحات الخمسة جاءت عند مستوى (مرتفع للغاية) حيث زادت متوسطاتها الحسابية عن (4.20).

وقد جاء ترتيب تلك المقترحات مرتبة من الأعلى إلى الأدنى وفقا لمتوسطاتها الحسابية على النحو التالي: في الترتيب الأول جاء مقترح إيجاد المناخ الملائم للإبداع والابتكار للعاملين، بمتوسط حسابي (4.59)، يليه في الترتيب الثاني مقترح العمل على نشر ثقافة القيادة المرنة بين العاملين في المناصب القيادية العليا، بمتوسط حسابي (4.51)، وفي الترتيب الثالث جاء مقترح تطوير اللوائح والأنظمة بما يسمح باتباع نمط القيادة المرنة، بمتوسط حسابي (4.47، وفي الترتيب الرابع جاء مقترح توسيع قنوات مشاركة المعلمين والمعلمات في صناعة القرار على مستوى الإدارة التعليمية، بمتوسط حسابي (4.40)، وفي الترتيب الخامس والأخير جاء مقترح تدريب العاملين في قطاع التعليم على أساليب الإدارة المرنة قبل إسناد منصب قيادي لهم، بمتوسط حسابي (4.36).

ملخص نتائج الدراسة

1. إن درجة تحقق أبعاد القيادة المرنة الثلاثة (مرونة التفكير والشخصية، مرونة الإبداع والابتكار، مرونة الإدارة وصناعة القرار) لدى قيادات التعليم العام بمحافظة بيشة بالمملكة العربية السعودية جاءت عند مستوى متوسط.
2. هناك ثمانية عشر معوقا تحول دون تحقق مهارات القيادة المرنة لدى قيادات التعليم العام بمحافظة بيشة، ووفقا لدرجة القطع لمستويات الإجابة فإن ثمانية من تلك المعوقات جاءت عند مستوى مرتفع.
3. ثبوت التأثير السلبي لمعوقات القيادة المرنة (المتغير المستقل) على درجة توافر مهارات القيادات المرنة لدى قيادات التعليم بمحافظة بيشة (المتغير التابع)، حيث كشفت الاختبارات الإحصائية أن هناك علاقة عكسية بين درجة معوقات القيادة المرنة وبين درجة توافر مهارات القيادة المرنة لدى قيادات التعليم العام بمحافظة بيشة.
4. هناك خمسة مقترحات لتعزيز التوجه نحو ممارسة نمط القيادة المرنة، جاء في مقدمتها مقترح إيجاد المناخ الملائم للإبداع والابتكار للعاملين، يليه مقترح العمل على نشر ثقافة القيادة المرنة بين العاملين في المناصب القيادية العليا، ثم مقترح تطوير اللوائح والأنظمة بما يسمح باتباع نمط القيادة المرنة، يليه مقترح توسيع قنوات مشاركة

المعلمين والمعلمات في صناعة القرار على مستوى الإدارة التعليمية، وأخيرا مقترح تدريب العاملين في قطاع التعليم على أساليب الإدارة المرنة قبل إسناد منصب قيادي لهم.

5. أن هناك فروقاً ذات دلالة إحصائية عند مستوى معنوي (0.01) بين عينة المعلمين وعينة المعلمات على الأبعاد الثلاثة للقيادة المرنة (مرونة التفكير والشخصية، مرونة الإبداع والابتكار، مرونة الإدارة وصناعة القرار) لصالح عينة المعلمات.
6. أن هناك تبايناً ذا دلالة إحصائية عند مستوى معنوي (0.01) بين تقديرات عينة الدراسة لأبعاد القيادة المرنة الثلاثة (مرونة التفكير والشخصية، مرونة الإبداع والابتكار، مرونة الإدارة وصناعة القرار) يرجع لمتغير المرحلة الدراسية، وأن اتجاه التباين جاء لصالح مرحلة التعليم الثانوي في مقابل مرحلتي التعليم الابتدائي والمتوسط.
7. لا يوجد تباين دال إحصائيا في استجابات أفراد عينة البحث يرجع لمتغير سنوات الخبرة، وهو ما يعني أن كافة أفراد العينة يتفقون على درجة توافر مهارات القيادة المرنة لدى قيادات التعليم في مجتمع البحث.

التوصيات:

- إعادة النظر في اللوائح والقوانين المنظمة للعمل في قطاع التعليم وذلك للقضاء أو لمواجهة المركزية الشديدة في صناعة القرارات.
- العمل على نشر الوعي الوظيفي لتحقيق الوضوح في الاختصاصات المهنية وذلك لتعزيز وعي العاملين في قطاع التعليم بنقاط التداخل بين تلك الاختصاصات والعمل وفقا لما تتضمنه اللوائح والقوانين المنظمة لتلك الاختصاصات.
- أن تحرص القيادات العاملة في حقل التعليم بمجتمع البحث على متابعة التنسيق بين مختلف الإدارات والوحدات التابعة لها.
- أن تخصص دورات تدريبية مكثفة لكافة العاملين في قطاع التعليم وذلك للتدريب ولإكساب المهارات المختلفة المتعلقة بالأنظمة الحديثة في القيادة والإدارة وفي مقدمتها نمط القيادة المرنة.
- ضرورة الاحتكام على معايير دولية تتسم بالشفافية في اختيار العاملين في قيادات التعليم، وذلك لتجنب الأهواء الشخصية في مسألة تكليفات تلك القيادات.
- تبني خطة استراتيجية تسمح بالعمل على إعداد الصف الثاني من قيادات التعليم في مجتمع البحث، وذلك لضمان تولية أصحاب الكفاءات والخبرات الجيدة في هذا المجال.
- العمل على تبني برنامج تثقيفي نشط لتعزيز الوعي بالقيادة المرنة وخصائصها وشروطها وأهدافها وأهميتها وأهم المهارات الواجب توافرها في الذي يتبع هذا النمط من القيادة.

- العمل على الحد من توجه بعض القيادات نحو تبني أساليب السيطرة والانفراد بصناعة القرار وذلك بإصدار توجيهات مباشرة تحد من تلك الممارسات التي لا تتفق والمرونة في العمل القيادي.

قائمة المراجع:

المراجع العربية:

- الربيعي، علي (2021). قياس أبعاد القيادة المرنة لرؤساء الأندية الرياضية من وجهة نظر المدربين، مجلة كلية التربية الأساسية، الجامعة المستنصرية، ع111، العراق، ص223-209.
- بن شريك، عمر (2017). نموذج نظري لأهم المهارات المرنة في بيئة العمل، مجلة الحقوق والعلوم الانسانية، مج 10، ع3، جامعة زيان عاشور بالجلفة، الجزائر، ص ص 220-207.
- حايك، هيام (2020). بناء المرونة في المؤسسات الأكاديمية واستراتيجيات التعافي. بحث منشور على الرابط التالي:
- /http://blog.naseej.com
- علواني، محمد (2021). المدير المرن وتحدياته. مقال متاح على الرابط التالي:
- https://www.rowadalaamal.com/%D8%A7%D9%84%D9%85%D8%AF%D9%8A%D8%B1-%D8%A7%D9%84%D9%85%D8%B1%D9%86-%D9%88%D8%AA%D8%AD%D8%AF%D9%8A%D8%A7%D8%AA%D9%87

المراجع الأجنبية:

- Aibieyi, S,.(2014).Approaches, Skills and Styles of Leadership in Organization. Review of Public Administration and Management Vol. 3, No. 5.pp.,53-60.
- Bristow, C.(2019). Leadership Characteristics in Flexible Information Technology Environments. doctoral dissertation, College of Management and Technology, Walden University.
- Burtch, H.(2011). The Effect of Leadership Flexibility and Effectiveness on City Manager Tenure, doctoral dissertation, Walden University, College of Social and Behavioral Sciences.
- Baron, L., Rouleau, V., Grégoire, S., & Baron, C. (2018). Mindfulness and Leadership Flexibility. The Journal of Management Development, 37, 165-177.

https://doi.org/10.1108/JMD-06-2017-0213

- Darren, G and Garima, S.(2010). A Little More Rigidity: Firming the Construct of Leader Flexibility, Journal of Change Management , Volume 10, 2010 - Issue 2,pp.155-174.
- De Meuse, P., Dai, G., and Hallenbeck, S. (2010). Learning agility: A construct whose time has come. Consulting Psychology Journal: Practice and Research, 62(2), 119–130. https://doi.org/10.1037/a0019988
- El-Jisr.F(2018). Leadership and Flexibility with Integrity. Lebanese University, Lebanon,
- Hoch, Liron and Bentolila, David.(2021). Maimonides: Flexible Leadership. Open Journal of Leadership,pp.27-38. Online: https://www.scirp.org/journal/ojl
- Harvard Business Review(2021). Online:
- https://hbrarabic.com/
- Hurtado, S., and Mukherji, A. (2015). Developing a Construct of the Leader's Cognitive Flexibility: An Interdisciplinary Approach. Journal of Competitiveness Studies, 23, 3-12.
- Jones, S., and Nieto, A. (2015). Developing People for Strategic Leadership. Effective Executive, 18,pp. 19-24..
- Khan, N.(2017). Adaptive or Transactional Leadership in Current Higher Education: A Brief Comparison. International Review of Research in Open and Distributed Learning, Volume 18, Number 3,pp.10-27.
- Kaiser, R., and Overfield, V. (2010). Assessing flexible leadership as a mastery of opposites. Consulting Psychology Journal: Practice and Research, 62(2), 105–118. https://doi.org/10.1037/a0019987
- Landin, J. (2017). Keys to Flexible Leadership. Strategic Finance, 99,pp. 23-24.
- Michinson, G.(2016). Predictably Flexible Leadership: Exploring the effect of Leader Behavioral Breadth, Variability and Authenticity on Follower Perceptions of Leader Trustworthiness and Effectiveness. Theses Doctoral. Columbia University,
- Norton, W. (2010). Flexible leadership: An integrative perspective. Consulting Psychology Journal: Practice and Research, 62(2), 143–150. https://doi.org/10.1037/a0019990

- Novicevic, M., Williams, A., Abraham R., Gibson,C., Smothers, J., and Crawford, L. (2011). Principles of Outstanding Leadership: Dale Carnegie's Folk Epistemology. Journal of Applied Management and Entrepreneurship, 16,pp., 4-22.
- Pillay,S. (2010). Your Brain and Business: The Neuroscience of Great Leaders. Hoboken, NJ: Pearson FT Press
- Rajbhandari, S.(2014). Leadership Readiness for flexibility and mobility: The 4th Dimensions on Situational Leadership styles in educational settings. Department of Educational Leadership and Management (DELM) Faculty of education, University of Johannesburg, South Africa.
- Robert, K., Jennifer, S., and Craig, B.(2007). Assessing the Flexibility of Managers: A comparison of methods. International Journal of Selection and Assessment, 15, (1),pp., 40-55. https://doi.org/10.1111/j.1468-2389.2007.00366.x
- Stephen, Z., Janelle, G., Kirk,T., and Michael, D. (1991). Leadership and social intelligence: Linking social perspectiveness and behavioral flexibility to leader effectiveness, The Leadership Quarterly, 2, (4), , pp.,317-342
- Wanka, J., and Ramme, L.(2020). Flexible working arrangements in leadership. A practical guide for real-world applications, Berlin School of Economics and Law, Germany.
- Wilkes, J., Yip, G., and Simmons, K.(2011). Performance Leadership: Managing for Flexibility. The Journal of Business Strategy, 32,pp., 22-34. https://doi.org/10.1108/02756661111165444
- Yukl, G., & Mahsud, R. (2010). Why flexible and adaptive leadership is essential. Consulting Psychology Journal: Practice and Research, 62(2), 81–93. https://doi.org/10.1037/a0019835
- Yukl, G. (2008). The Importance of Flexible Leadership. In R. B. Kaiser, Ed., The Importance, Assessment, and Development of Flexible Leadership, Practitioner Forum Presented at the 23rd Annual Conference of the Society for Industrial-Organizational Psychology, San Francisco,pp., 2-7.

اليقظة الاستراتيجية؛ كمدخل لتطوير أداء مديري مدارس التعليم العام الثانوي بمدينة الطائف

د. عبد الإله بن معيد بن حمدان الخالدي دكتوراه الإدارة والتخطيط التربوي - مشرف الإيفاد والابتعاث بوزارة التعليم. أ. انتصار بنت علي بن سعد الزهراني (باحثة دكتوراه في الإدارة التربوية)

الملخص: استهدفت الدراسة التعرف على واقع ممارسة مديري مدارس التعليم العام الثانوي بمدينة الطائف لأبعاد اليقظة الاستراتيجية (التكنولوجية، البيئية، التنظيمية، التنافسية) من وجهة نظر معلمي مدارس التعليم العام الثانوي؛ ولتحقيق أهداف الدراسة استخدم الباحثان المنهج الوصفي المسحي، واستعانا بأداة الاستبانة التي طبقت على عينة بلغ عددها (298) من معلمي مدارس التعليم العام الثانوي بمدينة الطائف، وأظهرت النتائج أن واقع ممارسة مديري مدارس التعليم الثانوي بمدينة الطائف لأبعاد اليقظة الاستراتيجية جاء بدرجة متوسطة، وكانت أكثر أبعاد اليقظة الاستراتيجية استخداماً على الترتيب: اليقظة التكنولوجية، اليقظة البيئية، اليقظة التنظيمية، اليقظة التنافسية، كما أنه لا توجد فروق ذات دلالة احصائية بين استجابات أفراد العينة ممارسة مديري مدارس التعليم العام الثانوي بمدينة الطائف لأبعاد اليقظة الاستراتيجية (التكنولوجية، البيئية، التنظيمية، التنافسية) تعزى لمتغيري الرتبة التعليمية، سنوات الخبرة، وكانت أبرز معوقات تطوير أداء مديري مدارس التعليم العام الثانوي بمدينة الطائف في ضوء مدخل اليقظة الاستراتيجية: غياب نظام معلومات يعتمد على أدوات تحليل علمية لمتابعة الظروف البيئية والإمكانات وقدمت الدراسة مجموعة من التوصيات كان من أبرزها: ضرورة توفير نظام معلومات يعتمد على ادوات تحليل للبيئة المحيطة بالمدارس مما يسهم في تفعيل نظام اليقظة الاستراتيجية.

الكلمات المفتاحية: اليقظة الاستراتيجية، تطوير أداء مديري المدارس، التعليم العام.

Strategic vigilance; an approach to developing the performance of the principals of secondary general education schools at the city of Tail

Abstract: This study aimed to identify the reality of the practice of the principals of secondary general education schools in the city of Tail for the dimensions of strategic vigilance (technological, environmental, organizational, and competitive) from the point of view of secondary general education schoolteachers. To achieve the objectives of the study, the researchers used the descriptive survey method, and used a questionnaire tool that was applied to a sample of (289) teachers of secondary general education schools in the city of Tail. The dimensions of strategic vigilance in order: technological vigilance, environmental vigilance, organizational vigilance, competitive vigilance. In addition, there are no statistically significant differences between the responses of the sample members, the practice of the principals of secondary public education schools in the city of Tail for the dimensions of strategic vigilance (technological, environmental, organizational, competitive) attributed to the variables of educational rank, years of experience. Furthermore, the most prominent obstacles to developing the performance of principals of secondary general education schools in the city of Tail in light of the approach of strategic vigilance: the absence of an information system that depends on scientific analysis tools to follow up on environmental conditions and capabilities. The study presented a set of recommendations, the most important of which were: The necessity of providing an information system that relies on analysis tools for the environment surrounding the schools, which contributes to activating the strategic vigilance system.

Keywords: strategic vigilance, performance development, director of general education schools.

المقدمة:

شهد العالم في ظل العولمة تطوراً سريعاً على المستوى التكنولوجي والاجتماعي والسياسي والاقتصادي، ونتيجة لهذا التطور السريع في مجال تكنولوجيا المعلومات دخل العالم عصر مجتمع المعلومات، وفي الوقت الراهن وفي ظل التنافس الدولي الحاد أصبحت المعلومات المادة الأولية لأي نشاط إنساني، فنجد معظم دول العالم المتقدم تتسابق فيما بينها لوضع استراتيجياتها وخططها لتطوير تكنولوجيا المعلومات وهذا ما صاحبه ظهور وانتشار الحواسب الآلية التي أصبحت بمثابة ضرورة حتمية تحتاجها جميع المؤسسات لميزتها القوية في معالجة و تخزين كم هائل من المعلومات بطريقة منظمة وسريعة (عمر ولمين،2017).

وفي ظل التغيرات السريعة والكبيرة لم يعد التخطيط الاستراتيجي كافياً للتنبؤ بالمستقبل، فالأمور لم تعد تحدث في علاقة خطية كما كانت في السابق. فالتطور السريع لتقنية المعلومات أدى إلى تداخل المصالح بين الدول والتأثير المتبادل فيما بينها، ولم يعد أي مجتمع بمنأى عما يحدث في المجتمعات الأخرى. هذا الوضع العالمي المعقد يجعل من الصعب الاعتماد على الخطط الاستراتيجية والاعتقاد أنها كافية لمواجهة هذه المتغيرات، فليس باستطاعة أي تنظيم في أي مجتمع أن يتحكم ويسيطر بنسبة كبيرة على مجريات الأمور وأن يحقق أهدافه التي رسمها. فكلما كانت الأهداف بعيدة المدى، كان ذلك أدعى إلى أن تعترض الخطة تغيرات كثيرة لم تكن في الحسبان. وهذا لا يعني إلغاء التخطيط الاستراتيجي بطبيعة الحال، ولكن القصد هنا عدم الاعتماد الكلي على الخطط الاستراتيجية وافتراض أن ما وضع من أهداف وآليات سيتحقق لأن البيئة غير مستقرة وينتابها التغرير نحو الإدارة الاستراتيجية بقيادة استراتيجية (الزهيري، 2018).

وتعتبر اليقظة الاستراتيجية أسلوب منظم في الإدارة الاستراتيجية للمؤسسة، فهي تختص بالتسيير الأمثل للمعلومات التي تساعد صنّاع القرار على تطوير المؤسسة، وضمان نشاطها، وتحسين تنافسيتها؛ وهذا من خلال خطوات عمل مدروسة بداية من جمع المعلومات من محيط المؤسسة ومعالجتها وتحليلها ثم نشرها واستخدامها من أجل استغلال الفرص المتاحة، وتجنب المخاطر المحتملة، وكل هذا في طابع استباقي توقعي لمسايرة المتغيرات الخارجية (علاوي، 2011).

كما أصبح تقدم الأمم في ضوء اليقظة الاستراتيجية مرهونا بما تمتلكه من معرفة وتكنولوجيا متقدمة وثروة بشرية متعلمة قادرة على الإبداع والإنتاج والمنافسة، وتحقيق أفضل المعدلات في مجال التنمية البشرية والاستثمار الإيجابي للثروات الطبيعية، فالأمم

العارفة هي الأمم القوية والتي ترى أن القطاع التربوي والتعليمي يشكل أحد الأعمدة الرئيسة في تطور المجتمع. ولما كانت اليقظة الاستراتيجية عملية استراتيجية تزود المؤسسة بالمعلومات التي تؤهلها لمواجهة المنافسة بشكل أفضل بالاعتماد على أسس، ومقاييس علمية فهي المفتاح الأساسي للتنافس (الزهيري، 2018).

مشكلة الدراسة:

أصبح العالم في ظل التغيرات والتطورات التكنولوجية تشتد فيه المنافسة بين الأفراد والمنظمات من أجل الوصول الى الريادة، كما أن بيئة الأعمال بيئة متغيرة أصبحت تتميز بعدم التأكد، وهو ما فرض على بعض المنظمات ضرورة التحول نحو آلية مناسبة وفق نظام علمي لتنمية وتطوير وتقوية القدرة التنافسية لها.

لذا أصبح من الضروري على المؤسسات التعليمية ومن بينها مدارس التعليم تبني أساليب جديدة، لعل من أبرزها اليقظة الاستراتيجية كأحد أنجح الآليات التي تساعد على التعامل مع حالة عدم التأكد في ظل البيئة المتغيرة، والتي بدورها تضمن لمتخذي القرار توفير المعلومة اللازمة لتحليلها ونشرها في الوقت المناسب وبأقل تكلفة ممكنة.

وقد أوصت بعض الدراسات كدراسة الزهيري (2018) باعتماد مدخل اليقظة الاستراتيجية كمنهجية عمل مستمرة ومتكاملة في المؤسسات التعليمية، كما أوصت دراسة علاوي (2011) بتبني ثقافة اليقظة الاستراتيجية وتكوين لجان مختصة باليقظة التكنولوجية واليقظة التنافسية واليقظة والتجارية وهذا لتنظيم عمل اليقظة بدل أن يكون بشكل عشوائي. باعتبار أن اليقظة الاستراتيجية كما أشار ديا (Day, Schoemaker, 2008, 44).) بإنها تعبّر عن الرغبة في العمل وتؤدي الى إدراك فرص جديدة للنمو، وتوقع للتهديدات الخطر. وهذا ما يؤيد بأن تبني ثقافة اليقظة الاستراتيجية يعود على المؤسسات بالفائدة وتجنب المخاطر والبحث عن أفضل الفرص لنموها.

وعليه فإن القيادات المدرسية بحاجة ماسة لتطوير مهاراتهم وقدراتهم، حتى تتمكن المؤسسات التعليمية من تحقيق التميز الإداري، والمؤسسي، الذي أصبح مطلباً مهماً للتنافس بين المؤسسات التعليمية، ولإجراء تغييرات جوهرية، وتوجهات حديثة في مجال قيادة العمل الإداري، وهذا ما أشار إليه السلاطين (2014) بأنه يجب العمل على وضع الخطط الاستراتيجية، والبرامج التدريبية، والتأهيلية الشاملة لمواكبة التغييرات، حيث تعتبر عملية تطوير الأداء للقيادات، المدرسية من القضايا المهمة التي تسهم في مساعدة المدارس على تجديد نشاطها وحيويتها وفاعليتها وتطوير برامجها وجهودها والوصول إلى تحقيق رؤيتها والمكانة التي تسعى للوصول إليها.

وعلى الرغم من الجهود الحثيثة التي تبذلها وزارة التعليم لتطوير مديري المدارس إلا أن هناك بعض الدراسات التي تشير إلى العديد من جوانب القصور في أداء مديري المدارس والحاجة إلى تطويرهم وتدريبيهم، وقد كشفت دراسة البلوي وطناش (2017) أن واقع تطوير أداء مدراء مدارس التعليم العام كان متوسطاً في كافة المجالات، وأشارت نتائج دراسة الشنمبري (2014) أن هناك مجموعة من العوامل المؤثرة في أداء مديري المدارس الثانوية بالمملكة العربية السعودية المتمثلة في الاشراف والتخطيط والتنظيم واتخاذ القرار والتدريب وإدارة الوقت والتقويم والمتابعة، وأوصت الدراسة بالسعي نحو تطوير العمل الإداري لمديري المدارس الثانوية بالاهتمام بالعوامل الإيجابية المؤثرة وتدريب المديرين على استغلال جميع العوامل المؤثرة سواء كانت إيجابية أو سلبية في تحسين الأداء الوظيفي.

وقد أشارت دراسة الكناني وعمر(2012) إلى أن هناك ضعفا في مواكبة إدارات المدارس الثانوية للأساليب الإدارية الحديثة، ووجود بعض القصور بالمدارس الثانوية، وذلك نظراً لتعدد مهام ومسؤوليات مديري المدارس الإدارية والفنية لوحظ قصور في أداء هذه المهام أو تركيز واهتمام بالجوانب الإدارية وإغفال الجوانب الفنية لعدم أخذهم بمبادئ النظريات الحديثة وتطبيقهم لها في إداراتهم واعتمادهم على التجربة الشخصية والخبرات السابقة فقط، كما أكدت الدراسة على أهمية المرحلة الثانوية كونها العتبة الأخيرة في السلم التعليمي العام ولمكانتها المتميزة لذا يجب أن توظف الإدارة المدرسية توظيفاً جيداً وتتبع أساليب حديثة ومتطورة لتحقق أهداف هذه المرحلة، كما أشارت نتائج دراسة الزهراني(2006) إلى أن فاعلية أداء مديري المدارس الثانوية في منطقة الباحة بالمملكة العربية السعودية كانت بدرجة متوسطة كما يراها كل من المديرين والمعلمين العاملين في هذه المدارس، وأوصت الدراسة بتطوير أداء مديري المدارس الثانوية بالمملكة العربية السعودية .

وأشارت نتائج دراسة شبير (٢٠٠٨) إلى أهمية وعي مدير المدرسة بالمهام الفنية والمهنية ومنها: أهمية الوعي بأهداف التعليم الأساسي وفلسفته، وضرورة معرفة الاتجاهات التربوية، والاهتمام بتوجيه المعلمين كل في مجال تخصصه. وقد أكدت دراسة عبد المنعم (٢٠٠٠) أن نجاح المدرسة في تحقيق أهدافها يتوقف على كفاءة إدارة المدرسة والطريقة التي تدار بها ولعل ذلك هو السبب في الاتجاه المستمر للاهتمام بحسن اختيارهم وتدريبهم ليرتقوا إلى مستوى المسئولية.

ومما سبق ولضرورة تحسين وتطوير أداء مديري المدارس أصبحت الحاجة ماسة وملحة إلى إدخال وسائل وأساليب جديدة، وبناء على ذلك فإن ضرورة تطوير أداء مديري المدارس الثانوية من الأمور الملحة لرفع كفاءتها وفاعليتها، الأمر الذي ينعكس على مستوى الأداء العام

للمدرسة، ولأن إصلاح المدرسة لا يأتي من خارجها بقدر ما يكون من داخلها. لذلك كان لابد من إيجاد معايير موضوعية وأتباع أساليب إدارية حديثة وقائمة على أسس علمية لتطوير أداء مديري المدارس الثانوية.

ولذلك كانت هناك حاجة إلى إجراء مثل هذه الدراسة، والتي يسعى الباحثان من خلالها إلى دراسة اليقظة الاستراتيجية ودورها لتطوير أداء مديري مدارس التعليم العام الثانوي بمدينة الطائف.

أسئلة الدراسة:

تسعى الدراسة الحالية للإجابة على السؤال الرئيس التالي:

ما دور اليقظة الاستراتيجية في تطوير أداء مديري مدارس التعليم الثانوي بمدينة الطائف؟

وسوف يتم الاستعانة بالأسئلة الفرعية التالية للإجابة عن السؤال الرئيس:

- ما واقع ممارسة مديري مدارس التعليم العام الثانوي بمدينة الطائف لأبعاد اليقظة الاستراتيجية (اليقظة التكنولوجية - اليقظة البيئية - اليقظة التنظيمية - اليقظة التنافسية)؟
- ما معوقات تطوير أداء مديري مدارس التعليم العام الثانوي بمدينة الطائف في ضوء مدخل اليقظة الاستراتيجية؟
- ما مقترحات تطوير أداء مديري مدارس التعليم العام الثانوي بمدينة الطائف في ضوء مدخل اليقظة الاستراتيجية؟
- هل توجد فروق ذات دلالة احصائية بين استجابات أفراد العينة حول ممارسة مديري مدارس التعليم العام الثانوي لأبعاد اليقظة الاستراتيجية (اليقظة التكنولوجية - اليقظة البيئية - اليقظة التنظيمية - اليقظة التنافسية) تعزى لمتغيري الرتبة التعليمية، سنوات الخبرة؟

أهداف الدراسة:

تسعى هذه الدراسة لتحقيق الهدف الرئيس وهو معرفة دور اليقظة الاستراتيجية في تطوير أداء مديري مدارس التعليم الثانوي بمدينة الطائف من خلال:

- التعرف على واقع ممارسة مديري مدارس التعليم العام الثانوي بمدينة الطائف لأبعاد اليقظة الاستراتيجية.
- الكشف عن معوقات تطوير أداء مديري مدارس التعليم العام الثانوي بمدينة الطائف في ضوء مدخل اليقظة الاستراتيجية.
- التوصل إلى مقترحات تطوير أداء مديري مدارس التعليم العام الثانوي بمدينة الطائف في

ضوء مدخل اليقظة الاستراتيجية.

- الكشف عما إذا كان هناك فروق ذات دلالة احصائية بين استجابات أفراد العينة حول ممارسة مديري مدارس التعليم العام الثانوي لأبعاد اليقظة الاستراتيجية (اليقظة التكنولوجية – اليقظة البيئية – اليقظة التنظيمية – اليقظة التنافسية) تعزى لمتغيري الرتبة التعليمية، سنوات الخبرة.

مصطلحات البحث:

1. اليقظة الاستراتيجية:

يعرفها أل شير (Alshaer) بأنها عملية مستمرة يتم فيها مراقبة البيئة وتحليلها، وجمع المعلومات باستمرار وتحديد الفرص؛ للاستيلاء عليها، والتهديدات؛ لتجنبها وتقليل تأثيراتها (صلاح الدين، 2020).

وفي هذه الدراسة تُعرّف اليقظة الاستراتيجية إجرائيا بأنها: كل ما يقوم به مديري مدارس التعليم الثانوي بمدينة الطائف من أنشطة وممارسات تسهم في تفعيل أبعاد اليقظة الاستراتيجية (التنظيمية – التكنولوجية- التنافسية - البيئية)، مما يؤدي إلى تطوير مدارس التعليم العام الثانوي بمدينة الطائف.

2. تطوير الأداء:

عرفه رمضان (2009، 19) بأنه: عملية منظمة لعلاج المشاكل والتوصل إلى الفجوة بين الأداء الحالي والأداء المرغوب، وهنا يأتي تحليل مسببات هذه الفجوة واتخاذ الإجراءات اللازمة لتطوير مستوى الأداء، وذلك يمكن أن يتضمن مراجعة للنظام وإدخال وسائل وأساليب جديدة.

المبحث الثاني: الإطار النظري والدراسات السابقة:

تركز اليقظة الاستراتيجية بشكل كبير على قيام مؤسسات التعليم قبل الجامعي بملاحظة ومتابعة ودراسة التغيرات البيئية بشكل استباقي، والاستبعاد بما يلزم من استراتيجيات لمواجهة تلك التغيرات البيئية، كما تساعد المؤسسات التعليمية على التوجيه الاستراتيجي وتطوير أساليب الإدارة بها واتخاذ القرارات الاستراتيجية، بالإضافة إلى أنها تساعد على تحديد الفرص واقتناصها، وتوقع التحديات والمخاطر التي تواجهها وسرعة التصدي لها (الزايدي،2019)

مفهوم اليقظة الاستراتيجية:

يعد مفهوم اليقظة الاستراتيجية (Strategic Vigilance) أحد أهم المفاهيم الإدارية

المعاصرة والتي لاقت اهتماماً كبيراً في الآونة الأخيرة، وارتبط هذا المفهوم ارتباطاً وثيقاً بالبيئة الداخلية والخارجية المحيطة بالمؤسسة التعليمية، وتحليل ما بهما من متغيرات، وفهم الأحداث بشكل استباقي والتنبؤ بها والاستعداد لها. وعليه فقد تنوعت التعريفات التي حاولت توضيح اليقظة الاستراتيجية.

حيث عرفها العتيبي والقحطاني (2015، 91) اليقظة الاستراتيجية بأنها «نشاط أو نظام أو عملية مرتبطة ارتباطاً وثيقاً بإدارة المعلومات (التكنولوجية، والتنافسية، والبيئية، والتنظيمية) من خلال مراحل تشمل البحث، والانتقاء، والتحليل، والتخزين، والنشر للمعلومات المجمعة معتمدة فيه المؤسسات على المراقبة المستمرة لبيئتها الداخلية، وبيئتها الخارجية بهدف استغلال تلك المعلومات لصياغة أهداف وصناعة قرارات استراتيجية صائبة.

ويعرفها جاكوبياك: بأنها مراقبة وتحليل البيئة ثم النشر الجيد للمعلومات المنتقاة ومعالجتها للاستخدام في اتخاذ القرار. (Jakobiak,2001,p63)

وعليه فاليقظة الاستراتيجية عملية مستمرة استباقية تقوم على المعلومات المتعلقة بالتغيرات البيئية التي قد تحدث في البيئة الخارجية، من أجل إيجاد فرص النمو وتجنب المخاطر التي قد تهدد المؤسسات ونشاطها.

أهمية اليقظة الاستراتيجية:

تحقق اليقظة الاستراتيجية العديد من الفوائد لمؤسسات التعليم قبل الجامعي منها ما أورده (بوذن،2019) بأنها:

1. تدعم اليقظة الاستراتيجية عملية التخطيط سواء على المدى القصير أو المتوسط أو الطويل، وتساهم في تشكيل وبلورة الاستراتيجيات وتقييم الأهداف الناتجة عنها.
2. تدعم الإبداع والابتكار، حيث تعمل اليقظة الاستراتيجية على مقارنة الوضع الحالي للمؤسسة التعليمية بالمؤسسات الأخرى المشابهة، مما يحفز على الإبداع والابتكار والتكييف، وتقديم مخرجات ذات قيمة مضافة أعلى، تمكنها من الحصول على مزايا تنافسية وتدعم موقعها التنافسي.
3. حل مشكلات وتدعيم القرارات، حيث تقدم اليقظة الاستراتيجية لمتخذي القرارات تقديرات دقيقة مبنية على معلومات حول توجهات المنافسين والتكنولوجيا والتشريعات، وبذلك فهي تقلل من حالة عدم اليقين المرتبطة بالقرارات المهمة، وتساعد على فهم المشكلات وحلها.
4. تدعيم التوقع واستباق الأحداث، تسمح اليقظة الاستراتيجية للمؤسسة التعليمية من توسيع قدراتها في اقتناص المعلومات وتوقع حدوث التغيرات واستباقها، والنظر من

زوايا أخرى للفرص المتاحة، وزيادة سرعة العمل في الوقت المطلوب، مما يمكن من استباق الفرص الجديدة، والقضاء على التحديات والمخاطر المحتملة.

وأضاف (عبدالعال،2018) بأن اليقظة الاستراتيجية تساهم في:

1. تحسين الأداء المؤسسي، من خلال التجديد والتحسين المستمر في الخدمات وفق المعايير السائدة للوصول إلى أفضل الممارسات التي يجب أن تتبعها المؤسسة التعليمية في عملها.
2. التسيير الاستراتيجي لأنشطة المؤسسة التعليمية، حيث تسعى اليقظة الاستراتيجية للكشف باستمرار عن الفرص والتحديات، مما يسمح للمؤسسة التعليمية بتغيير المسار الاستراتيجي وفقاً للمعلومات الاستراتيجية المتاحة.
3. المساعدة في اتخاذ القرارات الاستراتيجية بما تقدمة من تحليل لمحيط المؤسسة التعليمية، وتحديد العوامل المؤثرة من تحديات وفرص للتطوير.

ومما يدل على أهمية اليقظة الاستراتيجية ودورها في تطوير أداء المؤسسات التعليمية ما ذكره (هاشم وناصف،2017) بأنها:

1. تسهم في توفير مجموعة من المعلومات الدقيقة في الوقت المناسب، والتي تدعم وتسهل عملية اتخاذ القرارات.
2. تساعد على تحديد الفرص والتنبؤ بالمخاطر، وذلك بالاعتماد على أدوات ووسائل جمع المعلومات ومعالجتها.
3. تساعد القيادات بالمؤسسات التعليمية على استغلال الفرص وتجنب التحديات، وتحقيق مصالح المؤسسة.

وعليه نستنتج أن اليقظة الاستراتيجية نظام يساعد في اتخاذ القرارات بالمراقبة والتحليل والقيام بتشخيص داخلي وخارجي للمنظمة، حيث تبرز أهمية اليقظة من خلال توفير المعلومات الدقيقة في الوقت المناسب، عن طريق تجميع وتحليل المعلومات المتوفرة في بيئة المنظمة الداخلية والخارجية، ومواجهة التهديدات الخارجية المحتملة بطرق فعّالة، وقدرتها على مواجهة المستجدات والتطورات والتغيرات الجديدة، وتُساعد المدراء على وضع البرامج البنّاءة كما أنها تتيح للمنظمة اتخاذ القرار الرشيد، والقدرة على حل المشكلات بطرق مبتكرة.

أبعاد اليقظة الاستراتيجية:

أوردت العديد من الدراسات أبعاد متعددة لليقظة الاستراتيجية والتي يجب على مؤسسات التعليم قبل الجامعي معرفتها والسعي نحو ممارستها من أجل الحفاظ على بقائها ونموها واستمرارها وهي:

1. **اليقظة التنظيمية:**

تهتم بالتغيرات الداخلية التي تحدث في المؤسسة التعليمية، والمتابعة المستمرة لأحدث المستجدات والتطورات سواء من الناحية التنظيمية التي تتعلق بالموارد، والهياكل التنظيمية، والعمليات الداخلية، ونظم الاتصال وغيرها، أو من الناحية الإجرائية التي تتعلق برأس المال الفكري وتطويره ورفع كفأته، مما يساعد المؤسسة التعليمية على تحقيق أهدافها بكفاءة وفعالية (العتيبي والقحطاني، 2015).

2. **اليقظة التكنولوجية:**

وهي ما تقوم به المنظمة من مراقبة وتحليل للبيئة التكنولوجية والعلمية من أجل تحديد الفرص والتهديدات ومتابعة ورقابة التكنولوجيا، وتوضح الفرص قيام المنظمات بإيجاد الكيفية لاستعمال التكنولوجيا في خلق منتجات جديدة، والتهديدات التي يتحتم عليها بإعادة التفكير باستراتيجياتها التكنولوجية وهذا يعني أن التغير التكنولوجي يخلق تهديداً لبعض المنظمات وفرصاً لبعض الآخر. لذا وجب على المنظمات أن تراقب هذا التغير بصورة مستمرة لكي تتواءم معه مستقبلاً، وتتمثل اليقظة التكنولوجية بالاستكشافات العلمية والإبداعات سواء ما كان منها يخص السلعة أو الخدمة، جمع المعلومة العلمية والتقنية والتكنولوجية لاستغلالها في الابداعات التكنولوجية، تحديد التقنيات أو التكنولوجيات المتبعة من طرف المنافسين (الزهيري، 2018).

3. **اليقظة التنافسية:**

هي النشاط الذي من خلاله تتعرف المنظمة على منافسيها الحاليين والمحتملين، وهي تهتم بالمحيط الذي تتطور فيه المنظمة المنافسة، من خلال جمع المعلومات وتحليل الصناعة وتحليل المنافسة، ثم تحليل واستخراج النتائج ليتم استعمالها في اتخاذ القرارات ويكون استخدام تحليل المنافسين المحتملين كمدخل مهم للتنبؤ بمستقبل الظروف في الصناعة، وتهدف إلى معرفة الأداء الحالي للمنافس، واستراتيجية المنافس، والأهداف والقدرات الجديدة للمنافس، ويمكن إجمال معرفة الخطوات المحتملة لكل منافس وقدرته على التغيير ومحاكاة تفاعل المنافسين مع بعضهم، وتعمل اليقظة التنافسية على بحث وفهم كل ماله علاقه بالمؤسسة المنافسة وهذا من خلال معرفة: منتجات المؤسسة المنافسة - الشركاء - الإنتاج - تقنية البيع والتوزيع - البحث والتطوير(الأكلبي، 2019).

4. **اليقظة البيئية:**

وتعرف باليقظة الشاملة التي تهتم بمراقبة التطورات القانونية والديموغرافية

والثقافية والاقتصادية والسياسية التي تؤثر في نشاط واستمرارية المؤسسة، ويعد تطبيقها مهمة صعبة بما أنه يخص جانب واسع من البيئة المتبقية ذات الصلة الوثيقة بكل الأحداث والتطورات التي تطرأ على ميادين البيئة المتبقية، وعليه يجدر بالمؤسسة التعامل مع المعلومات المنتقاة بعناية كبير من حيث تحليلها ومعالجتها وإرسالها لمتخذي القرار حتى يحددوا بدورهم المعلومة الأساسية في عملية اليقظة كما تشمل الاتجاهات الثقافية كالقيم، المعتقدات، وقواعد السلوك (خلفلاوي،2017).

ومما سبق يمكن القول إن الأبعاد المختلفة لليقظة الاستراتيجية تعتمد على بعضها البعض، وهي غير منفصلة، بل متكاملة؛ لتحقيق الغرض العام لليقظة الاستراتيجية، وهو تطوير المهارات وتفعيل الممارسات الإدارية الجيدة لدى رؤساء العمل في مجالاتها المختلفة، مما يساعد على تحقيق الأهداف بكفاءة وفعالية.

مراحل اليقظة الاستراتيجية:

أورد (الزهيري، 2018): أربعة مراحل لليقظة الاستراتيجية وهي كالتالي:

1. **البحث وجمع المعلومات:**

تتمثل هذه المرحلة في المعرفة الجيدة لبيئة العمل، بغرض معرفة كل ما يجرى من تحديد المستهدف والذي سيتم تركيز كل مجهودات اليقظة.

2. **تحليل المعلومات ومعالجتها:**

في هذه المرحلة يتم تحليل وتركيب كل المعلومات المجمعة، وترجمتها وتقديمها في شكل جداول أو تقارير أو أشكال بيانية، وتهدف هذه المرحلة إلى فرز وترتيب المعلومات بحيث لا يحتفظ إلا بالمعلومات التي تعطى قيمة أكبر لاتخاذ القرار الاستراتيجي.

3. **نشر المعلومات واتخاذ القرار:**

يتم الحصول على معلومات معالجة لا يكون لها قيمة إذا تم احتجازها ولم يتم نشرها في الوقت المناسب، وإلى الشخص المناسب لاتخاذ القرار المناسب، حيث لا تجدي كل المراحل السابقة نفعاً إذا لم تنشر المعلومات لتصل إلى متخذ القرار الاستراتيجي بالمؤسسة.

4. **المرحلة الرابعة:**

وهي مرحلة مراجعة الآثار الناتجة عن القرار المتخذ.

يتضح مما سبق أن اليقظة الاستراتيجية عملية جماعية يقوم بها فريق اليقظة من جميع العاملين بالمنظمة التعليمية، كما أنها عملية منهجية متسلسلة ومنظمة تبدأ من مرحلة البحث وجمع المعلومات وتحليل المعلومات ومعالجتها، والعمل على نشر المعلومات

لتصل إلى متخذ القرار الاستراتيجي ومن ثم اتخاذ القرار المناسب والوصول إلى الأهداف المرجوة.

خصائص اليقظة الاستراتيجية:

تتميز اليقظة الاستراتيجية بمجموعة من الخصائص تجعل منها مساراً ديناميكياً مستمراً في المؤسسة من أهمها:(H.lesca,2003,p11 :13)

- **الطابع الاستراتيجي:**

إن المعلومات التي تهتم بها اليقظة الاستراتيجية لا تتعلق بالأنشطة الروتينية المتكررة، وإنما باتخاذ قرارات غير روتينية، غير متكررة، ليست مألوفة ولا تخضع لنموذج من النماذج المعروفة والمقدمة بفعل التجربة. فهي قرارات تؤثر على المركز التنافسي للمؤسسة لارتباطها بالمستقبل، ولها تأثيرات وتبعات ذات أهمية معتبرة وعادة ما تتخذ في ظروف عدم التأكد.

- **نشاط إرادي:**

مستحدث للفعل في المؤسسة، فهي ناتجة عن إرادة فعل من قبل المسيرين الذين لا يريدون أن تكون مؤسستهم خاضعة لتأثيرات البيئة ومتكيفة معها وحسب، بل استباق هذه الأحداث وتجاوزها، فهي إرادة مرفقة بالفعل نابعة من رغبة واقتناع الإدارة. والذي يعد أحد العوامل الأساسية لنجاح اليقظة في المؤسسة. مسار جماعي، ديناميكي، مستمر: يعرف المسار بكونه مجموعة متتالية من المراحل المرتبطة فيما بينها من خلال توجيه هدف مشترك فيما بينها. وتعتبر اليقظة الاستراتيجية مسار تنظيمي متكرر يمر بعدة مراحل مترابطة، تستوجب مساهمة عدة أشخاص بأدوار ومهارات مختلفة ومتكاملة، في كافة مستويات المؤسسة واتجاهاتها هؤلاء الأشخاص يشكلون ما يسمى حقل اليقظة يزاولون نشاطهم - في جمع معلومات اليقظة وتحليلها- بشكل مستمر، وديناميكي (تفاعل وتطور).

- **ذكاء جماعي:**

الذكاء يعني معرفة حصر العناصر، الاختيار، وكيفية إيجاد الروابط أو العلاقات التي تجمع هذه العناصر لتشكل معنى. هذا الذكاء في إطار اليقظة الاستراتيجية ولا تقترن بالفرد فقط، بل بجماعة من الأفراد الذين يظهرون قابلية في تنسيق مهاراتهم وقدراتهم مع بعضهم البعض لالتقاط واستشعار الإشارات والأحداث وترجمتها ومحاولة فهمها للمساعدة على اتخاذ القرار والتصرف المناسب والأكثر ابتكاراً. وهذا لكون البحث الإرادي - الذي يمثل التنشيط القبلي - لمعلومات اليقظة الاستراتيجية لا يمكن أن تكون خطوة فردية معزولة.

- **نشاط إبداعي مستحدث الفعل:**

لا تنظر اليقظة الاستراتيجية لبيئة المؤسسة على أنها مجرد اتجاهات عامة لما يحدث في الماضي وتمتد للحاضر والمستقبل وإنما كبنية أو مستقبل مرغوب فيه، وفي إنشائه وهي بهذا لا تكتفي بجمع المعلومات من أجل معرفة وفهم تغيرات البيئة للتكيف معها، وإنما هدفها استباق التغيرات والتأثير على البيئة لجعلها تتماشى مع أهداف المؤسسة.

معوقات اليقظة الاستراتيجية:

يواجه تفعيل اليقظة الاستراتيجية عدداً من المعيقات، فاليقظة الاستراتيجية ليست حلاً لجميع المشاكل التي تعترض العمل، وأهم المشاكل التي تعيق اليقظة الاستراتيجية ما أورده (بوزيان،2015):

1. **معيقات متعلقة بالمعلومات:** تتمثل في:

- تداخل المعلومات الموجودة في البيئة وتشابكها لدرجة يصعب التعرف عليها أو معرفة أسبابها.
- تتعدد مصادر المعلومات وصعوبة تحديدها بدقة والوصول إليها.
- الكم الهائل من المعلومات الواجب توفرها.
- سرعة تقادم المعلومات مما يؤدي إلى صعوبة تتبع كل المستجدات والتطورات السريعة في كل المجالات.

2. **معيقات متعلقة بالتنظيم:**

- مركزية اتخاذ القرارات حيث يضطلع شخص واحد غالباً بمسؤولية جميع المهام الإدارية.
- عدم تمتع الهياكل التنظيمية بالمرونة الكافية مما يحول دون بناء نظام يقظة يستجيب لكل تغيرات البيئة.
- تدهور المناخ التنظيمي الذي يؤدي إلى انخفاض أداء الأفراد، وكذلك قدراتهم الإبداعية في ممارسة اليقظة وكل الأنشطة الأخرى.
- سوء الاتصال الداخلي وغياب روح الجماعة مما يسمح بانتشار وانتقال المعلومات بشكل جيد.
- احتكار بعض العناصر في التنظيم للمعلومة لاعتقادهم أنها تمنح صاحبها القوة والسلطة، وهو ما قد يضيع على المؤسسة فرص الاستفادة منها.

3. **معيقات متعلقة بالمتعقبين أنفسهم (التحفيز والمؤهلات):**

حيث يكمن العائق في وجه انتقاء المعلومات في نقص التحفيز تجاه انتقاء ونقل المعلومة، فغالباً ما يكون التحفيز ضعيفاً وغير مناسب، وكأن الأمر يتعلق بمهمة ثانوية وإضافية.

4. **معيقات متعلقة بممارسة اليقظة الاستراتيجية ومنها:**

- نقص إدراك الأفراد الفاعلين في المؤسسة أهمية المعلومات كمورد استراتيجي وضرورة تنميته، مما ينعكس سلباً على أداء اليقظة لدورها عبر كل المستويات والوظائف.
- سوء استخدام المعلومات من قبل متخذي القرار، وكل الجهات المعنية في المؤسسة.
- الأداء السيء لأي مرحلة من مراحل اليقظة (جمع، تحليل) نتيجة نقص الإمكانيات أو عدم كفاءة القائمين بها، وهو ما يؤدي إلى الحصول على معلومات غير مفيدة.
- نقص القدرات والمهارات الإدارية لدى القائمين على الإدارة حيث يسود نمط المدير المتسلط، والذي تنقصه الخبرة الإدارية وأيضا انخفاض المستوى التعليمي والتدريبي.

ويرى (برادة، ومليكة،2016: 49) أن بعض المؤسسات قد فشلت في إرساء هذا النظام بسبب مشاكل تتعلق بالاتصال بين أعضاء وحدة اليقظة من جهة، وبين مسيري المؤسسة وكذلك المستخدمين المحتملين للمعلومات التي يوفرها نظام اليقظة من جهة أخرى؛ وقد تحدث مشاكل تتعلق بدمج وحدة اليقظة مع باقي وظائف المؤسسة؛ أو مشاكل تتعلق بإشراك وتحفيز حيث يجب إشعار هؤلاء بأهمية اليقظة، وجمع وتبادل المعلومات بين مختلف الموظفين.

وفي ضوء ما سبق يستنتج الباحثان أن المعوقات التي قد تواجه تطبيق اليقظة الاستراتيجية تعود لعدد عدم وجود الثقافة التنظيمية الداعمة لممارسات اليقظة الاستراتيجية، وكذلك المركزية في صنع القرارات، وعدم وجود دعم من القيادات العليا لليقظة الاستراتيجية، والاعتماد على مصدر واحد لتلقي المعلومات، وعدم توفر نظام معلومات للمؤسسة آمن وفعال، وقد يعود ذلك إلى ضعف تأهيل الكوادر البشرية وتدريبهم تدريب متخصص لتفعيل تلك الممارسات، وأيضاً قد تعود للنمط الإداري والقيادي الذي يمارسه المدير داخل المؤسسة.

الدراسات السابقة:

هدفت دراسة (راشد وفالح، 2021) إلى التعرف على اليقظة الاستراتيجية لدى مديري المدارس الثانوية من وجهة نظر موجهي فني التربية البدنية بدولة الكويت، واستخدم البحث المنهج الوصفي التحليلي، واستعان الباحثان باستبيان لإيضاح واقع اليقظة الاستراتيجية لدى مديري المدارس الثانوية من خلال الدراسة الميدانية، وتم تحديد عينة البحث من موجهي فني التربية البدنية ببعض المناطق التعليمية بدولة الكويت، لعدد(91) فرد، وتم التوصل إلى نتائج من شانها تحديد واقع اليقظة الاستراتيجية لدى مديري المدارس الثانوية ومن أهمها: اليقظة الاستراتيجية عملية يشارك فيها جميع العاملين بالمدرسة، كما تتبنى إدارة المدرسة الثانوية مفهوم اليقظة الاستراتيجية، وتخصص المدرسة لجان لدراسة وتحليل

المعلومات من اليقظة الاستراتيجي، كما تعتبر مصادر المعلومات لدى المدرسة بخصوص اليقظة الاستراتيجية هي الأخبار التعليمية، وتعتمد المدرسة على خبرات الموجهين الفنيين، ومعلومات رصد البيئة الخارجية تخص المنهج الحالي والمرتقب، كما أن معلومات رصد البيئة الخارجية تخص المنتفعين الحاليين والمرتقبين.

بينما هدفت دراسة (عبد الجهني، 2021) إلى التعّرف على دور اليقظة الاستراتيجية كأسلوب فعّال في إدارة الأزمات في المؤسسات التعليمية، وتكونت عينة الدراسة من (95) موظف/ة العاملين في الإدارة العامة للتعليم بجدة. واتبعت الدراسة المنهج الوصفي. ولتحقيق أهدافها قامت الباحثة بإعداد استبانة تضمنت (3) محاور. وأشارت النتائج أن التغيرات الاقتصادية وشبكة الأنترنت ثم التغيرات التكنولوجية هي أولى مصادر المعلومات التي تعتمدها الإدارة العامة للتعليم، في حين جاء مصدر المنافسين الحاليين أو المرتقبين في المرتبة الأخيرة. كما أن مستوى ممارسة اليقظة الاستراتيجية بالإدارة العامة للتعليم جاء بدرجة متوسطة، حيث جاءت في المرتبة الأولى اليقظة البيئية، تلتها اليقظة التكنولوجية ثم اليقظة التجارية. بينما جاءت اليقظة التنافسية في المرتبة الأخيرة، حيث أشارت النتائج إلى أن مستوى فعالية مراحل اليقظة الاستراتيجية في إدارة الأزمات بالإدارة العامة للتعليم بجدة وفق استجابات أفراد العينة جاء بدرجة مرتفع، مما يؤكد أن هناك علاقة وثيقة بين اليقظة الاستراتيجية والأزمات التعليمية حسب استجابات أفراد العينة، حيث أكدوا على أن اليقظة الاستراتيجية أسلوب فعّال لإدارة الازمات؛ حيث أنها تعمل على التنبؤ بالأزمات التربوية قبل وقوعها والعمل على تفاديها وذلك من خلال تبني فريق عمل داخل وخارج مؤسستها لترصد لمثل هذه الازمات. وأوصت الباحثة بضرورة تكثيف الاهتمام من قبل المؤسسات التعليمية باليقظة الاستراتيجية وتكوين فريق عمل خاص بها. وتوجيه جهودها للوقوف على التشخيص الجيد للأزمات التعليمية ومعالجة الأسباب التي تؤدي إلى حدوثها، لقدرتها على التنبؤ المبكر وإنشاء أنظمة رصد للأزمات التعليمية قبل وقوعها.

كما أجرى (صلاح الدين،2020) دراسة هدفت إلى التوصل لإجراءات مقترحة لتفعيل ممارسات اليقظة الاستراتيجية بجامعة السلطان قابوس، وذلك من خلال الوقوف على الأسس النظرية لليقظة الاستراتيجية بالجامعات، والتعرف على مصادر المعلومات بجامعة السلطان قابوس، وتحديد مستوى ممارسات اليقظة الاستراتيجية بالجامعة، وكذلك التعرف على معوقات تطبيق اليقظة الاستراتيجية بجامعة السلطان قابوس. واعتمدت الدراسة على المنهج الوصفي، واستخدمت استبانة تم تطويرها من قبل الباحثة، وتطبيقها على عينة من (45) عضو هيئة تدريس من القيادات الأكاديمية بالجامعة، وتوصلت الدراسة إلى عدة نتائج من أبرزها:

أن جامعة السلطان قابوس تعتمد على عدة مصادر للمعلومات لتحقيق اليقظة الاستراتيجية بدرجة كبيرة، وجاءت التغيرات الاقتصادية في المرتبة الأولى لمصادر معلومات اليقظة، بينما جاء المنافسون الحاليون أو المرتقبون في المرتبة الأخيرة، وأن مستوى ممارسة اليقظة الاستراتيجية بالجامعة جاء بدرجة متوسطة، وجاءت في المرتبة الأولى اليقظة البيئية، تلتها اليقظة التكنولوجية ثم اليقظة التجارية بينما جاءت اليقظة التنافسية في المرتبة الأخيرة، وأن مستوى توافر معوقات تطبيق اليقظة الاستراتيجية بالجامعة جاءت بدرجة متوسطة.

بينما هدفت دراسة سوباردي وهيراوان (Supardi & Herawan ,2020) إلى التعرف على أثر تطبيق عمليات اليقظة التنافسية على الميزة التنافسية المستدامة في مدرسة كانيسيوس المتوسطة بجاكرتا كدراسة حالة، وقد تم استخدام المنهج الوصفي من خلال المدخل الاثنوجرافي، كما قام الباحثان بعمل مقابلات متعمقة مع (10) موظفين من ذوي الخبرة بالمدرسة، وكشفت نتائج الدراسة مجموعة من النتائج من أهمها: أن عمليات اليقظة التنافسية تسهم في تحقيق الكفاءة، فهي تدعم عمليات صنع القرار، ونظم المعلومات الإدارية، والعمليات الإدارية بالمدرسة، والتمويل، كما أن اليقظة التنافسية تسهم في تحقيق التميز والجودة في الخدمات المستدامة التي تقدمها المدرسة.

وهدفت دراسة (الجمل، 2020) إلى التعرف على اليقظة الاستراتيجية في الجامعات الفلسطينية في جنوب الضفة الغربية وعلاقتها بتحقيق الميزة التنافسية من وجهة نظر الأكاديميين فيها، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي. تكونت عينة الدراسة من (66) أكاديمي يعملون في الجامعات العامة والخاصة والحكومية، استخدم الباحث استبانة مكونة من (44) فقرة. أشارت نتائج الدراسة أن درجة اليقظة الاستراتيجية في الجامعات الفلسطينية في جنوب الضفة الغربية كانت مرتفعة. وتبين أيضاً أن درجة الميزة التنافسية كانت مرتفعة. وأثبت الدراسة وجود ارتباط دال إحصائياً بين اليقظة الاستراتيجية بكافة مجالاتها والميزة التنافسية، وخرجت الدراسة بعدد من التوصيات أهمها (أن تقوم الجامعة بمتابعة أهداف الجامعات المنافسة قبيل تحديد أهدافها، العمل على تحديد نقاط القوة ونقاط الضعف والفرص والتهديدات تحليل swot (قبيل وضع الإستراتيجيات).

وأجرى (الزايدي، 2019) دراسة هدفت إلى التعرف على درجة ممارسة اليقظة الاستراتيجية بالإدارة العامة للتعليم بمنطقة مكة المكرمة، وتحديد درجة توافر مؤشرات القيمة التعليمية المضافة بمدارس التعليم العام من وجهة نظر المشرفين التربويين، وكذلك الكشف عما إذا كانت هناك علاقة ارتباطية دالة إحصائيا بين اليقظة الاستراتيجية ومؤشرات القيمة التعليمية المضافة بمدارس التعليم العام، والكشف عن الفروق ذات الدلالة الإحصائية بين متوسطات

استجابات المشرفين التربويين حول درجة ممارسة اليقظة الاستراتيجية بالإدارة العامة للتعليم بمنطقة مكة المكرمة ودرجة توافر مؤشرات القيمة التعليمية المضافة بمدارس التعليم العام والتي تعزي لاختلاف متغيرات (النوع، وعدد سنوات الخبرة). وتحقيقاً لأهداف البحث تم اعتماد المنهج الوصفي (المسحي، والارتباطي)، وطور الباحث استبانة تضمنت محورين، طبقت على مجتمع الدراسة المكون من (480) مشرفاً ومشرفة بأسلوب الحصر الشامل، وخلص البحث إلى: أن درجة ممارسة اليقظة الاستراتيجية بالإدارة العامة للتعليم بمنطقة مكة المكرمة (عالية)، وجاء توافر مؤشرات القيمة التعليمية المضافة بمدارس التعليم العام بدرجة (متوسطة)، ووجدت علاقة ارتباطية طردية عالية بين ممارسة اليقظة الاستراتيجية وتوافر مؤشرات القيمة التعليمية المضافة، وتبين وجرد فروق دالة إحصائياً بين متوسطات استجابات أفراد عينة الدراسة حول درجة ممارسة اليقظة الاستراتيجية ودرجة توافر مؤشرات القيمة التعليمية المضافة تعزي لاختلاف متغير النوع لصالح الإناث، ولم توجد فروق تعزى لاختلاف متغير عدد سنوات الخبرة في الإشراف التربوي.

وأجرى (الأكلبي، 2019) دراسة هدفت إلى التعرف على واقع اليقظة الاستراتيجية، والتحقق من مستوى الحوكمة في جامعة شقراء من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس، وكذلك الوصول إلى نوع وطبيعة العلاقة بين اليقظة الاستراتيجية وحوكمة جامعة شقراء وفق رؤية المملكة 2030، وأخيراً استكشاف تأثير اليقظة الاستراتيجية على حوكمة جامعة شقراء وفق رؤية المملكة 2030، وتوصلت الدراسة إلى أن ممارسة اليقظة الاستراتيجية بجامعة شقراء متوسط كما تتم ممارسة الحوكمة في جامعة شقراء بشكل متوسط، كما أظهرت النتائج وجود علاقة ارتباط موجبة بين اليقظة الاستراتيجية، وحوكمة، كما تبين أن المتغيرات المستقلة الأربعة ذات الصلة باليقظة الاستراتيجية تؤثر كل منها في الحوكمة بدرجات متفاوتة، كما يوجد تأثير إيجابي لليقظة الاستراتيجية على حوكمة جامعة شقراء وفق رؤية المملكة 2030.

وهدفت دراسة (العتيبي والقحطاني، 2015) هدفت الدراسة إلى التعرف على درجة ممارسة اليقظة الاستراتيجية داخل مؤسسات التعليم العالي، وعلى أثر اليقظة الاستراتيجية على الأداء المؤسسي بمؤسسات التعليم العالي، والكشف عن الفروق الدالة إحصائياً بين استجابات أفراد عينة الدراسة تبعاً لمتغير (الجامعة، المسمة الوظيفي، الدرجة العلمية، سنوات الخبرة في العمل الحالي) ولتحقيق هذه الأهداف تم استخدام المنهج الوصفي التحليلي، وقام الباحثان ببناء استبانة لهذا الغرض مكونة من (٦٦) فقرة موزعة على محورين؛ المحور الاول يقيس درجة ممارسة اليقظة الاستراتيجية داخل مؤسسات التعليم العالي، والمحور الثاني يقيس معايير الأداء المؤسسي، وتكونت عينة الدراسة من (112) فرداً وهم جميع وكلاء الجامعات، وعمداء/

عميدات الكليات والمعاهد، وعمداء /عميدات العمادات المساندة في جامعات (الطائف، وام القرى بمكة المكرمة، والملك عبدالعزيز بجدة) وقد توصلت الدراسة إلى العديد من النتائج أهمها : أن أفراد العينة تمارس اليقظة الاستراتيجية بدرجة عالية في تلك المؤسسات، وأن اليقظة الاستراتيجية لها أثر على الأداء المؤسسي بجميع معاييره بدرجة عالية كما أظهرت نتائج الدراسة بأن لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات عينة الدراسة نحو درجة ممارسة أساسيات اليقظة الاستراتيجية تعزى لمتغير (الدرجة العلمية، سنوات الخبرة، المسمى الوظيفي)، بينما توجد فروق تعزى لمتغير الجامعة لصالح الملك عبدالعزيز، ولا توجد فروق ذات دلالة إحصائية نحو درجة ممارسة أفراد عينة الدراسة لأنواع اليقظة الاستراتيجية تعزى لمتغير سنوات الخبرة، بينما توجد فروق ذات دلالة احصائية تعزى لمتغير المسمى الوظيفي، الدرجة العلمية، لصالح وكيل الجامعة، ولدرجة أستاذ، ولا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابة أفراد عينة الدراسة نحو أثر اليقظة الاستراتيجية على جميع معايير الأداء المؤسسي تعزى لمتغير(المسمى الوظيفي، الدرجة العلمية، سنوات الخبرة).

التعليق على الدراسات السابقة:

تم عرض عدد من الدراسات ذات العلاقة بموضوع اليقظة الاستراتيجية في التعليم، وتتفق الدراسة الحالية مع الدراسات السابقة في المنهج المستخدم وهو المنهج الوصفي وبعض الأبعاد الموضوعية للدراسة، واستفادت الدراسة الحالية من الدراسات السابقة في تحديد المشكلة وكتابة بعض نقاط الإطار النظري وبناء أداة الدراسة، بينما تختلف الدراسة الحالية عن الدراسات السابقة في الهدف وهو الكشف عن واقع ممارسة مديري مدارس التعليم العام الثانوي بمدينة الطائف لأبعاد اليقظة الاستراتيجية، و التعرف على معوقات تطوير أداء مديري مدارس التعليم العام الثانوي بمدينة الطائف في ضوء مدخل اليقظة الاستراتيجية، والتعرف على أهم المقترحات لتطوير أداء مديري مدارس التعليم العام الثانوي بمدينة الطائف في ضوء مدخل اليقظة الاستراتيجية. وتتميز هذه الدراسة بأنها الأولى محلياً والتي تستهدف اليقظة الاستراتيجية كمدخل تطوير أداء مديري مدارس التعليم العام الثانوي.

منهج الدراسة: استخدم الباحثان المنهج الوصفي المسحي الذي يُعتمد عليه في الحصول على معلومات دقيقة عن الواقع، ثم تحليلها وتفسيرها، ثم الخروج بنتائج.

حدود الدراسة:

- **الحدود الموضوعية**: اقتصرت الدراسة على معرفة واقع ممارسة مديري مدارس التعليم الثانوي بمدينة الطائف لأبعاد اليقظة الاستراتيجية (اليقظة التكنولوجية - اليقظة البيئية-

اليقظة التنظيمية – اليقظة التنافسية) ومعوقات تطوير أدائهم في ضوء تلك الأبعاد.

- **الحدود البشرية:** طبقت الدراسة على معلمي مدارس التعليم الثانوي.
- **الحدود المكانية:** تم تطبيق أداة الدراسة في مدارس التعليم العام الثانوي بمدينة الطائف.
- **الحدود الزمنية:** طبقت الدراسة في الفصل الدراسي الأول للعام الدراسي 1443هـ.

الطريقة والاجراءات:

مجتمع وعينة الدراسة:

تكوّن مجتمع الدراسة من جميع معلمي مدارس التعليم العام الثانوي الحكومي بمدينة الطائف والبالغ عددهم (2722) معلماً. حسب احصائية إدارة شؤون المعلمين بالإدارة العامة للتعليم بمدينة الطائف. وقد تكونت عينة الدراسة من (329) معلماً، تم اختيارهم بالطريقة العشوائية باستخدام جدول العينات لكريجسي ومورجان (Krejcie & Morgan). والجدير بالذكر أنه تم استبعاد (31) استبانة لعدم اكتمالها أو لعدم جدية المستجيبين عليها، ليصبح عدد الاستبانات التي أدخلت التحليل الاحصائي (298) استبانة تمثل أفراد العينة.

أداة الدراسة:

تم إعداد استبانة حول تطوير أداء مديري مدارس التعليم العام الثانوي بمدينة الطائف في ضوء مدخل اليقظة الاستراتيجية في ضوء الإطار النظري والدراسات السابقة، وجاءت الاستبانة موزعة على ثلاثة محاور هي: واقع ممارسة مديري مدارس التعليم العام الثانوي لأبعاد اليقظة الاستراتيجية: اليقظة التكنولوجية وشملت (7) فقرات، اليقظة البيئية وشملت (7) فقرات، اليقظة التنظيمية وشملت (7) فقرات، اليقظة التنافسية وشملت (7) فقرات، ومعوقات تطوير أداء مديري مدارس التعليم العام الثانوي بمدينة الطائف في ضوء مدخل اليقظة الاستراتيجية وشملت (6) فقرات، ومقترحات تطوير أداء مديري مدارس التعليم العام الثانوي بمدينة الطائف في ضوء مدخل اليقظة الاستراتيجية وشملت (6) فقرات حيث بلغ إجمالي الفقرات لأداة الدراسة (47) فقرة، واستخدام مقياس ليكرت الخماسي لقياس الاستجابات.

صدق الأداة:

استخدم الباحثان صدق المحتوى للتحقق من صدق الأداة، وذلك بعرض الأداة على (12) من مشرفي الإدارة المدرسية وأعضاء من هيئة التدريس والمتخصصين في الإدارة التربوية بالجامعات السعودية، تم أخذ ملاحظات المحكمين، وعدلت الأداة بناءً عليها، وأجرى الباحثان التعديلات المطلوبة، وبعد حذف 7 عبارات من محور واقع ممارسة اليقظة الاستراتيجية، لتصبح عدد عبارات الاستبانة (47) عبارة، وتم اعتمادها في صورتها النهائية.

ثبات الأداة:

وللتحقق من ثبات الأداة، تم استخدام معامل كرونباخ ألفا (Cronbach's alpha) الذي بلغ (0.84) وهو معامل مرتفع. وتتضح النتائج بالجدول رقم (1):

جدول (1): قيم معاملات ثبات محاور الاستبانة حسب معامل كرو نباخ ألفا

المحور	عدد العبارات	معامل كرونباخ ألفا (Cronbach's alpha)
المحور الأول: واقع ممارسة مديري مدارس التعليم العام الثانوي بمدينة الطائف لأبعاد اليقظة الاستراتيجية	35	0.87
المحور الثاني: معوقات تطوير أداء مديري مدارس التعليم العام الثانوي بمدينة الطائف في ضوء مدخل اليقظة الاستراتيجية	6	0.83
المحور الثالث: مقترحات تطوير أداء مديري مدارس التعليم العام الثانوي بمدينة الطائف في ضوء مدخل اليقظة الاستراتيجية	6	0.84
الثبات الكلي لمجاور الاستبانة	47	0.84

الأدوات الإحصائية المستخدمة:

تم استخدام حزمة التحليل الاحصائي لبرنامج (SPSS) لمعالجة البيانات إحصائياً، حيث تم استخدام الاختبارات الإحصائية التالية: النسب المئوية والتكرارات لوصف عينة الدراسة، اختبار ألفا كرو نباخ لمعرفة ثبات الاستبانة، المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لمعرفة درجة الموافقة على بنود الاستبانة.

عرض نتائج الدراسة ومناقشتها وتفسيرها:

السؤال الأول: ما واقع ممارسة مديري مدارس التعليم العام الثانوي بمدينة الطائف لأبعاد اليقظة الاستراتيجية؟

يتضح من الجدول (2) أن المتوسطات الحسابية لواقع ممارسة مديري مدارس التعليم الثانوي بمدينة الطائف لأبعاد اليقظة الاستراتيجية تساوي (3.50) وبدرجة متوسطة وبانحراف معياري قدرة (0.65)، ويلاحظ أن المتوسطات الحسابية للمجالات تراوحت بين (3.67-3.45)، وجاء ترتيبها من حيث المتوسط الحسابي على النحو التالي: (اليقظة التكنولوجية، اليقظة البيئية،

اليقظة التنظيمية، اليقظة التنافسية) وقد يعزى ذلك إلى أن هناك العديد من الممارسات التي يقوم بها مديري مدارس التعليم الثانوي بمدينة الطائف مثل الاهتمام بأحدث التطورات التكنولوجية في العملية التعليمية، والإجراءات المتخذة بهدف الكشف عن كل التطورات والمستجدات الحاصلة في الميادين التقنية والتكنولوجية، والعمل على تحليل التغيرات البيئية في المجالات المختلفة، ورصد التكاليف التي يمكن أن تحدثها التغيرات البيئية، كما يمتلك مديري مدارس التعليم الثانوي المرونة اللازمة للتعديل في المهام التنظيمية بالمدرسة عند الحاجة لذلك، وكذلك الاستفادة من تحليل التنافسية في تحسين وتطوير الأداء ووضع الخطط البديلة بما يتناسب مع استراتيجيات وأهداف المدرسة.

وقد اتفقت هذه النتيجة مع نتيجة دراسة (عبد الجهني، 2021) التي أشارت الى أن مستوى ممارسة اليقظة الاستراتيجية بالإدارة العامة للتعليم بجدة جاءت بدرجة متوسطة، واتفقت مع دراسة (الأكلبي، ٢٠١٩) وأشارت إلى أن ممارسة اليقظة الاستراتيجية بجامعة شقراء جاءت بدرجة متوسطة، وكذلك اتفقت مع دراسة (صلاح الدين، 2020) والتي توصلت إلى أن ممارسة اليقظة الاستراتيجية بجامعة السلطان جاءت بدرجة متوسطة، كما اختلفت مع دراسة (الزايدي، 2019) التي أشارت الى أن درجة ممارسة اليقظة الاستراتيجية بالإدارة العامة للتعليم بمنطقة مكة المكرمة جاءت بدرجة مرتفعة، وكذلك دراسة (العتيبي والقحطاني، 2015) التي أشارت إلى أن درجة ممارسة اليقظة الاستراتيجية داخل مؤسسات التعليم العالي جاءت بدرجة مرتفعة.

جدول (2): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات أفراد عينة الدراسة لدرجة ممارسة مديري مدارس التعليم الثانوي بمدينة الطائف لأبعاد اليقظة الاستراتيجية.

الترتيب	المجال	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة	درجة الموافقة
1	اليقظة التكنولوجية	3.67	0.67	الأولى	عالية
2	اليقظة البيئية	3.53	0.81	الثانية	متوسطة
3	اليقظة التنظيمية	3.47	0.77	الثالثة	متوسطة
4	اليقظة التنافسية	3.45	0.72	الرابعة	متوسطة
المتوسط العام للمجالات بالمحور الأول		3.50	0.65	-	متوسطة

وقد تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات أفراد عينة الدراسة لدرجة ممارسة أبعاد اليقظة الاستراتيجية (اليقظة التكنولوجية – اليقظة البيئية – اليقظة

التنظيمية - اليقظة التنافسية) والجدول (3) يوضح ذلك:

جدول (3): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات أفراد عينة الدراسة لدرجة ممارسة أبعاد اليقظة الاستراتيجية (اليقظة التكنولوجية -اليقظة التنافسية- اليقظة البيئية- اليقظة التنظيمية)

البعد	م	العبارة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الموافقة	الترتيب
الأول: اليقظة التكنولوجية	1	يتابع المستجدات المتعلقة بأمن المعلومات وتخزينها.	3.79	1.02	عالية	2
	2	يهتم بأحدث التطورات التكنولوجية في العملية التعليمية.	3.69	0.99	عالية	3
	3	يراقب التغيير في التكلفة الذي يحدثه توظيف التكنولوجيا في العملية التعليمية.	3.64	1.06	متوسطة	6
	4	يتنبئ بالتأثير الذي تحدثه التكنولوجيا مستقبلاً في العملية التعليمية.	4.09	0.91	عالية	1
	5	يقدر الاحتياجات التدريبية اللازمة في مجال التكنولوجيا.	3.63	0.97	متوسطة	5
	6	يرصد التحديات المرتبطة بتوظيف الذكاء الاصطناعي في العملية التعليمية	3.66	1.02	متوسطة	4
	7	يرصد أحدث التطورات العلمية والتكنولوجية في البيئة المحيطة.	3.17	1.08	متوسطة	7
		المتوسط العام لبعد: اليقظة التكنولوجية	3.67	0.67	عالية	الأول

البعد	م	العبارة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الموافقة	الترتيب
الثاني: اليقظة التنافسية	1	يتنبأ بالمنافسين المحتملين على المستوى الاقليمي.	3.10	1.01	متوسطة	7
	2	يراقب التوجهات الاستراتيجية المتبعة من قبل المنافسين.	3.53	1.07	متوسطة	6
	3	ينوّع مصادر الحصول على البيانات الخاصة بسلوك المنافسين.	3.70	1.05	عالية	2
	4	يرصد امكانيات المنافسين في تقديم الخدمات التعليمية المتميزة.	3.53	0.90	متوسطة	4
	5	يحدد المنافسين الحاليين على مستوى الإدارة العامة للتعليم.	3.77	1.02	عالية	1
	6	يستفيد من تحليل التنافسية في تحسين الأداء ووضع الخطط البديلة.	3.69	0.89	عالية	3
	7	يعدّل الخيارات في المجالات المهنية وفق آليات المنافسة وتحدياتها.	3.53	0.99	متوسطة	5
		المتوسط العام لمجال: اليقظة التنافسية	3.53	0.81	متوسطة	الثاني
الثالث: اليقظة البيئية	1	يرصد المتغيرات المرتبطة بعوامل تحقيق أهداف رؤية المملكة 2030.	3.47	1.18	متوسطة	5
	2	يتنبأ بتطورات المعدلات السكانية في الأحياء المجاورة للمدرسة.	3.77	0.98	عالية	1
	3	يحلل باستمرار التغييرات البيئية في المجالات المختلفة.	3.34	0.98	متوسطة	6
	4	يتنبأ بالفرص المتاحة في البيئة المحيطة.	3.60	0.94	متوسطة	2
	5	يحدد آليات التعامل مع المتغيرات الثقافية والسلوكية وتأثيراتها المحتملة.	3.49	1.05	متوسطة	4
	6	يرصد التكاليف التي يمكن أن تحدثها التغييرات البيئية.	3.49	0.91	متوسطة	3
	7	يتابع باستمرار حركة تطور الكفايات اللازمة للإدارة المدرسية.	3.14	0.98	متوسطة	7
		المتوسط العام لمجال: اليقظة البيئية	3.47	0.77	متوسطة	الثالث

البعد	م	العبارة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الموافقة	الترتيب
الرابع: اليقظة التنظيمية	1	يحدد نقاط القوة والضعف في البيئة الداخلية.	3.47	1.14	متوسطة	3
	2	يطبق التدوير الوظيفي لوكلاء المدرسة كل عاميين دراسيين.	3.46	1.02	متوسطة	4
	3	يسعى لاستقطاب الكفاءات البشرية والاحتفاظ بها.	3.10	1.13	متوسطة	7
	4	يواكب التغييرات المستمرة في اللوائح التعليمية.	3.47	0.96	متوسطة	2
	5	يرصد الأساليب الحديثة لبطاقات تقييم الأداء الوظيفي	3.44	1.12	متوسطة	5
	6	يمتلك المرونة اللازمة للتعديل في المهام التنظيمية بالمدرسة عند الحاجة لذلك.	3.76	0.77	عالية	1
	7	ينوّع أساليب تقييم الأداء الوظيفي للمعلمين الإداريين.	3.13	1.08	متوسطة	6
		المتوسط العام لمجال: اليقظة التنظيمية	3.42	0.79	متوسطة	الرابع

البعد الأول: اليقظة التكنولوجية:

يلاحظ من الجدول (3) أن واقع ممارسة مديري مدارس التعليم الثانوي بمدينة الطائف لبعد اليقظة التكنولوجية جاء بدرجة مرتفعة؛ حيث بلغ المتوسط الحسابي (3.67) وانحراف معياري (0.67)، كما تراوحت المتوسطات الحسابية بين (3.17 - 4.09) كما جاءت العبارة التي تنص على « يتنبئ بالتأثير الذي تحدثه التكنولوجيا مستقبلاً في العملية التعليمية.» في الترتيب الأول بمتوسط حسابي (4.09) وانحراف معياري، (0.91). كما جاءت العبارة التي تنص على « يرصد أحدث التطورات العلمية والتكنولوجية في البيئة المحيطة.» في الترتيب الأخير بمتوسط حسابي (3.17) وانحراف معياري (1.08). وربما يعزى ذلك نتيجة للتطورات التكنولوجية والتغيرات والتحديثات المستمرة، حيث يحرص مديري مدارس التعليم الثانوي بمدينة الطائف على مواكبة التطور والتحسين المستمر في مجال الاتصالات وتكنولوجيا المعلومات واستخدام أحدث التقنيات المتطورة في مجال التعليم، مما يساعد على التنبؤ بمستقبل التكنولوجيا في العملية التعليمية.

وقد اختلفت هذه النتيجة مع نتيجة دراسة (عبد الجهني،2021) التي أشارت إلى أن مستوى

ممارسة اليقظة (التكنولوجية) بالإدارة العامة للتعليم بجدة جاءت بدرجة متوسطة، واختلفت مع دراسة (الأكلبي،2019) التي أشارت إلى أن ممارسة اليقظة (التكنولوجية) بجامعة شقراء جاءت بدرجة متوسطة بينما ممارسة مديري مدارس التعليم الثانوي بمدينة الطائف لبعد اليقظة التكنولوجية جاءت بدرجة مرتفعة.

البعد الثاني: اليقظة التنافسية:

يلاحظ من الجدول (3) أن واقع ممارسة مديري مدارس التعليم الثانوي بمدينة الطائف لبعد اليقظة التنافسية جاء بدرجة متوسطة؛ حيث بلغ المتوسط الحسابي (3.53) وانحراف معياري (0.81)، كما تراوحت المتوسطات الحسابية بين (3.10-3.77)، كما جاءت العبارة التي تنص على « يحدد المنافسين الحاليين على مستوى الإدارة العامة للتعليم.» في الترتيب الأول بمتوسط حسابي (3.77) وانحراف معياري (1.02). كما جاءت العبارة التي تنص على « يتنبأ بالمنافسين المحتملين على المستوى الإقليمي.» في الترتيب الأخير بمتوسط حسابي (3.10) وانحراف معياري (1.01). ويعزى ذلك إلى سعي مديري مدارس التعليم الثانوي بمدينة الطائف نحو التنبؤ بمحيطهم التنافسي من خلال جمع المعلومات والبحث عن جميع التغيرات فيما يتعلق بالمنافسين، الحاليين والمحتملين، وتحليل المنافسة (نقاط القوة ونقاط الضعف) ثم تحليلها واستخراج النتائج وتطبيقها في اتخاذ القرار بالمدرسة، والعمل على تحسين القدرات والإمكانيات لتطوير مدارس تعليم الطائف.

وبذلك تتفق النتائج مع نتيجة دراسة (عبد الجهني،2021) التي أشارت إلى أن مستوى ممارسة اليقظة التنافسية بالإدارة العامة للتعليم بجدة جاءت بدرجة متوسطة، واتفقت مع دراسة (الأكلبي،2019) التي أشارت إلى أن ممارسة اليقظة التنافسية بجامعة شقراء جاءت بدرجة متوسطة.

البعد الثالث: اليقظة البيئية:

يلاحظ من الجدول (3) أن واقع ممارسة مديري مدارس التعليم الثانوي بمدينة الطائف لبعد اليقظة البيئية جاء بدرجة متوسطة؛ حيث بلغ المتوسط الحسابي (3.47) وانحراف معياري (0.77)، كما تراوحت المتوسطات الحسابية بين (3.14-3.77)، كما جاءت العبارة التي تنص على « يتنبأ بتطورات المعدلات السكانية في الأحياء المجاورة للمدرسة.» في الترتيب الأول بمتوسط حسابي (3.77) وانحراف معياري (0.98). كما جاءت العبارة التي تنص على « يتابع باستمرار حركة تطور الكفايات اللازمة للإدارة المدرسية.» في الترتيب الأخير بمتوسط حسابي (3.14) وانحراف معياري (0.98). ويرى الباحثان بأن ذلك يدل على حرص مديري مدارس التعليم الثانوي بمدينة الطائف بالتنبؤ بالمعدلات السكانية ومدى تأثير تطور الكفايات اللازمة للإدارة

المدرسية في تقديم الخدمات والوصول إلى أسمى أهداف العملية التعليمية، كما نستنتج من ذلك قدرة مديري مدارس التعليم الثانوي لمواجهة الظروف البيئية وأحداثها المفاجئة كيقظة إستراتيجية.

وقد اتفقت هذه النتيجة مع نتيجة دراسة (عبد الجهني،2021) التي أشارت إلى أن مستوى ممارسة اليقظة (البيئية) بالإدارة العامة للتعليم بجدة جاءت بدرجة متوسطة، كما اتفقت مع دراسة (الأكلبي،2019) التي أشارت إلى أن ممارسة اليقظة (البيئية) بجامعة شقراء جاءت بدرجة متوسطة، واختلفت مع دراسة (العتيبي والقحطاني،2015) التي أظهرت أن درجة تحقيق اليقظة البيئية جاءت بدرجة كبيرة.

البعد الرابع: اليقظة التنظيمية:

يلاحظ من الجدول (3) أن واقع ممارسة مديري مدارس التعليم الثانوي بمدينة الطائف لبعد اليقظة التنظيمية جاء بدرجة متوسطة؛ حيث بلغ المتوسط الحسابي (3.42) وانحراف معياري (0.79) كما تراوحت المتوسطات الحسابية بين (3.76-3.10) كما جاءت العبارة التي تنص على « يمتلك المرونة اللازمة للتعديل في المهام التنظيمية بالمدرسة عند الحاجة لذلك» في الترتيب الأول بمتوسط حسابي (3.76) وانحراف معياري (0.77). كما جاءت العبارة التي تنص على «يسعى لاستقطاب الكفاءات البشرية والاحتفاظ بها.» في الترتيب الأخير بمتوسط حسابي (3.10) وانحراف معياري (1.13) ويمكن تفسير ذلك الى سعي مديري مدارس التعليم الثانوي بمدينة الطائف على العمل على مواكبة التغيرات المستمرة واقتناص الفرص ومواجهة التحديات في رسم وتنفيذ خططهم الإستراتيجية، وتحديد المهام التنظيمية بالمدرسة وحرصهم على تطوير الكفاءات البشرية والاحتفاظ بالعاملين الأكفاء في المدرسة.

السؤال الثاني: ما معوقات تطوير أداء مديري مدارس التعليم العام الثانوي بمدينة الطائف في ضوء مدخل اليقظة الإستراتيجية؟

للإجابة عن هذا السؤال تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتب لأهم معوقات تطوير أداء مديري مدارس التعليم الثانوي بمدينة الطائف في ضوء مدخل اليقظة الإستراتيجية والجدول (4) يوضح ذلك:

جدول (4) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد العينة حول أهم معوقات تطوير أداء مديري مدارس التعليم الثانوي بمدينة الطائف في ضوء مدخل اليقظة الإستراتيجية

م	البنود	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة
1	ضعف الإمكانات البشرية القادرة على ممارسة اليقظة الإستراتيجية بكافة أبعادها.	3.13	0.86	6
2	نقص الوسائل المادية التي تساعد على المراقبة المستمرة للبيئة الداخلية والخارجية.	3.80	0.73	4
3	غياب نظام معلومات يعتمد على أدوات تحليل علمية لمتابعة الظروف البيئية والإمكانات.	4.18	0.63	1
4	ضعف نظام الحوافز والمكافآت بالإدارة التعليمية	3.77	0.71	3
5	استنزاف الكثير من الوقت في العمل والقليل من التفكير.	3.86	0.68	2
6	ضعف قدرة التنبؤ بالتغييرات المستقبلية في مجال التعليم والبيئة المحيطة	3.15	0.81	5
	إجمالي المحور	3.65	0.74	

يلاحظ من الجدول السابق أن معوقات ممارسة تطوير أداء مديري مدارس التعليم الثانوي بمدينة الطائف في ضوء مدخل اليقظة الإستراتيجية ككل جاءت بدرجة مرتفعة؛ حيث بلغ المتوسط الحسابي (3.65) وانحراف معياري (0.74)، كما تراوحت المتوسطات الحسابية بين (4.18 - 3.13)، كما جاءت العبارة التي تنص على «غياب نظام معلومات يعتمد على أدوات تحليل علمية لمتابعة الظروف البيئية والإمكانات» في الترتيب الأول بمتوسط حسابي (4.18) وانحراف معياري (0.63)؛ وربما يعزى ذلك الى حاجة مدارس التعليم الثانوي بمدينة الطائف الى استحداث نظام معلومات فعال يمكن من خلاله تحليل ومتابعة الظروف البيئية المحيطة، كما جاءت العبارة التي تنص على « ضعف الإمكانات البشرية القادرة على ممارسة اليقظة الإستراتيجية بكافة أبعادها « في الترتيب الأخير بمتوسط حسابي (3.13) وانحراف معياري (0.86)، وربما يعزى ذلك إلى حاجة الموارد البشرية لدى مدارس التعليم الثانوي بمدينة الطائف الى تأهيل الكوادر البشرية وتطوير مهاراتهم وتوفير دورات تساعدهم على تطبيق وممارسة اليقظة الاستراتيجية، وقد اتفقت هذه النتيجة مع نتيجة دراسة (صلاح الدين،2020) في احتلال هذه الفقرة على المرتبة الأخيرة.

السؤال الثالث: ما مقترحات تطوير أداء مديري مدارس التعليم العام الثانوي بمدينة الطائف في ضوء مدخل اليقظة الاستراتيجية؟

للإجابة عن هذا السؤال تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتب

لأهم مقترحات تطوير أداء مديري مدارس التعليم الثانوي بمدينة الطائف في ضوء مدخل اليقظة الاستراتيجية والجدول (5) يوضح ذلك:

جدول (5) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد العينة حول أهم مقترحات تطوير أداء مديري مدارس التعليم العام الثانوي بمدينة الطائف في ضوء مدخل اليقظة الاستراتيجية:

م	البنود	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة
1	توفير الوسائل التكنولوجية المختلفة لنظام اليقظة الاستراتيجية من أجل الاستجابات السريعة.	3.74	0.78	4
2	تطوير الإجراءات ونظم العمل بما يتناسب مع المتغيرات المستمرة.	3.29	0.86	6
3	الالتزام بالممارسات المختلفة لليقظة الاستراتيجية من برامج وطرق وأساليب.	3.92	0.65	1
4	اشراك منسوبي المدارس بفاعلية في وضع استراتيجياتها المستقبلية.	3.34	0.83	5
5	تطوير نظام الحوافز المادية والمعنوية للتعليم لتشجيع ممارسات اليقظة الاستراتيجية.	3.80	0.75	3
6	تطوير الكوادر البشرية وبناء الكفاءات القادرة على تفعيل اليقظة الاستراتيجية.	3.89	0.70	2
	إجمالي المحور	3.66	0.88	

يلاحظ من الجدول السابق أن مقترحات تطوير أداء مديري مدارس التعليم العام الثانوي بمدينة الطائف في ضوء مدخل اليقظة الاستراتيجية ككل جاءت بدرجة مرتفعة؛ حيث بلغ المتوسط الحسابي (3.66) وانحراف معياري (0.88)، كما تراوحت المتوسطات الحسابية بين (3.92-3.29)، كما جاءت العبارة التي تنص على « الالتزام بالممارسات المختلفة لليقظة الاستراتيجية من برامج وطرق وأساليب.» في الترتيب الأول بمتوسط حسابي (3.92) وانحراف معياري (0.65)؛ كما جاءت العبارة التي تنص على» تطوير الإجراءات ونظم العمل بما يتناسب مع المتغيرات المستمرة « في الترتيب الأخير بمتوسط حسابي (3.29) وانحراف معياري (0.86)، وقد يعود السبب في ذلك للتطورات والتغيرات المستمرة الأمر الذي يتطلب توافر ممارسات اليقظة الاستراتيجية لدى مديري مدارس التعليم العام الثانوي بمدينة الطائف لما لها من أهمية في عمليات الاستبصار والتوقع واستباق الأحداث.

وتتفق هذه النتيجة مع نتيجة دراسة (عبد الجهني ،2021) التي أكدت على ضرورة تكثيف الاهتمام باليقظة الاستراتيجية وتكوين فريق عمل خاص بها. وتوجيه جهودهم للوقوف على التشخيص الجيد للأزمات التعليمية ومعالجة الأسباب التي تؤدي إلى حدوثها، لقدرتها على التنبؤ المبكر وإنشاء أنظمة رصد للأزمات التعليمية قبل وقوعها، كما تتفق مع دراسة (قابوس،2020) التي أشارت إلى أن المنظمة التعليمية ليست بمعزل عما يحدث بالمجتمع من تغيرات، بل أنها تتابع التغيرات وربما تستبقها أحياناً للقيام بدورها، وتحقيق رؤيتها ورسالتها.

السؤال الرابع: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات أفراد العينة حول ممارسة مديري مدارس التعليم العام الثانوي لأبعاد اليقظة الاستراتيجية (اليقظة التكنولوجية - اليقظة البيئية - اليقظة التنظيمية - اليقظة التنافسية) تعزى لمتغيري الرتبة التعليمية، سنوات الخبرة؟

تم استخدام اختبار تحليل التباين الأحادي للكشف إذا كان هناك اختلاف في تقديرات استجابات أفراد العينة حول ممارسة مديري مدارس التعليم العام الثانوي لأبعاد اليقظة الاستراتيجية (التكنولوجية، البيئية، التنافسية، التنظيمية) تعزى لمتغير الرتبة التعليمية. والجدول رقم (6) نتائج تحليل التباين.

جدول (6): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة حول ممارسة مديري مدارس التعليم العام الثانوي لأبعاد اليقظة الاستراتيجية (التكنولوجية، البيئية، التنافسية، التنظيمية) تبعاً لمتغير الرتبة التعليمية - ونتائج اختبار تحليل التباين الأحادي تبعاً للمتغير.

(أ): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة حول ممارسة مديري مدارس التعليم العام الثانوي لأبعاد اليقظة الاستراتيجية (التكنولوجية، البيئية، التنافسية، التنظيمية) تبعاً لمتغير الرتبة التعليمية:

الرتبة العلمية	العدد	المتوسط الحسابي
معلم خبير	16	3.66
معلم متقدم	42	3.54
معلم ممارس	198	3.75
المجموع	298	

(ب): نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي تبعاً لمتغير الدرجة التعليمية:

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف المحسوبة	الدلالة الإحصائية
بين المجموعات	1.401	2	0.701		
داخل المجموعات	27.344	66	0.414	1.69	0.19
المجموع	28.754	68	-		

يتضح من الجدول رقم (-6أ) أن هناك فروقاً ظاهرية في استجابات أفراد عينة الدراسة حول ممارسة مديري مدارس التعليم العام الثانوي لأبعاد اليقظة الاستراتيجية (التكنولوجية، البيئية، التنافسية، التنظيمية) تبعاً لمتغير الرتبة التعليمية، ولتحديد فيما إذا كانت هذه الفروق ذات دلالة إحصائية استخدم الباحثان تحليل التباين الأحادي، كما هو موضح في الجدول رقم (-6ب) ويتضح من الجدول رقم (-6ب) أن الفروق في متوسطات استجابات أفراد عينة الدراسة حول ممارسة مديري مدارس التعليم العام الثانوي لأبعاد اليقظة الاستراتيجية (التكنولوجية، البيئية، التنافسية، التنظيمية) تبعاً لمتغير الرتبة التعليمية ليست ذات دلالة إحصائية، حيث كانت قيمة (ف) (1.69) وكانت الدلالة الاحصائية (0.19).

ثانياً: سنوات الخبرة:

جدول (7): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة حول الدراسة حول ممارسة مديري مدارس التعليم العام الثانوي لأبعاد اليقظة الاستراتيجية (التكنولوجية، البيئية، التنافسية، التنظيمية) تبعاً الدرجة العلمية - ونتائج اختبار تحليل التباين الأحادي تبعاً للمتغير.

(أ): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة حول ممارسة مديري مدارس التعليم العام الثانوي لأبعاد اليقظة الاستراتيجية (التكنولوجية، البيئية، التنافسية، التنظيمية) تبعاً لمتغير سنوات الخبرة:

سنوات الخبرة	العدد	المتوسط الحسابي
أقل من 5 سنوات	34	3.52
من 5 سنوات - 10 سنوات	67	3.42
من سنوات10- 15 سنة	124	3.60
أكثر من 15 سنة	73	3.68
المجموع	298	

(ب): نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي تبعاً لمتغير سنوات الخبرة:

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف المحسوبة	الدلالة الإحصائية
بين المجموعات	0.277	3	0.92		
داخل المجموعات	28.073	63	0.446	0.207	0.891
المجموع	28.350	66	-		

تم استخدام اختبار تحليل التباين الأحادي للكشف فيما إذا كان هناك اختلاف في تقديرات استجابات أفراد العينة حول الدراسة حول ممارسة مديري مدارس التعليم العام الثانوي لأبعاد اليقظة الاستراتيجية (التكنولوجية، البيئية، التنافسية، التنظيمية) تعزى لمتغير سنوات الخبرة ويبين الجدول رقم (7-أ) نتائج تحليل التباين.

يتضح من الجدول رقم (7-أ) أن هناك فروقاً ظاهرية في استجابات أفراد عينة الدراسة حول ممارسة مديري مدارس التعليم العام الثانوي لأبعاد اليقظة الاستراتيجية (التكنولوجية، البيئية، التنافسية، التنظيمية) تبعاً لمتغير سنوات الخبرة، ولتحديد فيما إذا كانت هذه الفروق ذات دلالة إحصائية استخدم الباحث تحليل التباين الأحادي، كما هو موضح في الجدول رقم (7-ب):

ويتضح من الجدول رقم (7-ب) أن الفروق في متوسطات استجابات أفراد عينة الدراسة حول ممارسة مديري مدارس التعليم العام الثانوي لأبعاد اليقظة الاستراتيجية (التكنولوجية، البيئية، التنافسية، التنظيمية) تبعاً لمتغير سنوات الخبرة ليست ذات دلالة إحصائية، حيث كانت قيمة (ف) (0.207) وكانت الدلالة الاحصائية (0.891).

توصيات الدراسة:

- توجيه مديري المدارس للالتحاق بالبرامج التدريبية التي تستهدف استقطاب الكفاءات والاحتفاظ بها.
- ضرورة متابعة مديري المدارس لأحدث التطورات العلمية والتكنولوجية في بيئة المدرسة، والاهتمام باليقظة التكنولوجية لمتابعة التطور الحاصل في مجال التكنولوجيا وتقديم خدمات تعليمية ذات جودة عالية ومتميزة.
- تكوين فريق عمل خاص من قبل المؤسسات التعليمية وتوجيه جهودها للوقوف على تشخيص الأزمات التعليمية ومعالجة الأسباب التي تؤدي إلى حدوثها، والتنبؤ المبكر لرصد الأزمات التعليمية قبل وقوعها.
- ضرورة توفير نظام معلومات يعتمد على أدوات تحليل البيئة المحيطة بالمدارس مما يسهم في تطبيق نظام اليقظة الاستراتيجية.
- تقديم برامج تحفيزية مادية ومعنوية لمديري مدارس التعليم الذين يلتزمون بتحقيق رؤية المدرسة وأهدافها، ويقدمون رؤى تطويرية ابتكارية لأعمالهم الوظيفية، فالحوافز والمكافآت من شأنها تعميق الولاء والانتماء للمؤسسة.
- ضرورة توفير نظام معلومات يعتمد على أدوات تحليل البيئة المحيطة بالمدارس مما يسهم في تطبيق نظام اليقظة الاستراتيجية.
- مواكبة التطور والتحسين المستمر في مجال الاتصالات وتكنولوجيا المعلومات واستخدام أحدث التقنيات المتطورة في مجال التعليم، مما يساعد على التنبؤ بمستقبل التكنولوجيا في العملية التعليمية.
- وضع خطة تطوير مهني لمديري مدارس التعليم العام للتعرف على الاحتياجات اللازمة لهم في أبعاد اليقظة الاستراتيجية.

المقترحات:

- إجراء دراسة مماثلة لبقية المراحل التعليمية (الابتدائية، المتوسطة) مع ضرورة التعرف على أثر الجنس (بنين/ بنات).
- إجراء دراسة تهدف لتقديم نموذج لتفعيل أبعاد اليقظة الاستراتيجية في إدارة مدارس التعليم العام.

المراجع:

أولاً: المراجع العربية

- الأكلبي، عايض بن شافي. (2019). العلاقة بين اليقظة الاستراتيجية وحوكمة الجامعات السعودية وفق مضامين رؤية المملكة العربية السعودية 2030: دراسة تطبيقية على جامعة شقراء. مجلة جامعة شقراء، (12)، 36-1.
- آل سليمان، زيد بن ناصر؛ والحبيب، عبد الرحمن بن محمد. (2017). متطلبات تطوير أداء القيادات المدرسية في ضوء معايير جودة القيادة المدرسية لهيئة تقويم التعليم بالمملكة العربية السعودية. مجلة كلية التربية للعلوم التربوية والإنسانية، (35)199-183.
- برادة، شوقين، ومليكة، عمر. (2016). اليقظة الاستراتيجية كمدخل لتحسين القرار -دراسة حالة المركز التجاري UNO بعين الدلفي [رسالة ماجستير غير منشورة]. كلية العلوم الاقتصادية والتجارية وعلوم التسيير، جامعة الجيلالي.
- البلوي، نادية خلف؛ وطناش، سلامه يوسف. (2017). تطوير أداء لتقييم أداء مدراء مدارس التعليم العام في منطقة تبوك التعليمية في المملكة العربية السعودية. مجلة دراسات العلوم التربوية، 44(2) 232-211.
- بوذن، جميلة. (2019). دور اليقظة الاستراتيجية كنظام معلومات في تحسين اتخاذ القرارات في المنظمات. مجلة المثقال للعلوم الاقتصادية والإدارية، عمادة البحث العلمي، جامعة العلوم الإسلامية العالمية، مجلد خاص،87-17.
- بوزيان، هاجر. (2015). دور اليقظة الاستراتيجية في تطوير الهندسة المالية في البنك[رسالة ماجستير غير منشورة]. كلية العلوم الاقتصادية والتجارية وعلوم التسيير، جامعة العربي بن مهيدي.
- الجمل، سمير سليمان. (2020). اليقظة الاستراتيجية في الجامعات الفلسطينية في جنوب الضفة الغربية وعلاقتها بتحقيق الميزة التنافسية من وجهة نظر الأكاديميين فيها. مجلة البحوث العلمية، 8 (2)، 33-1.
- خلفلاوي، شمس ضيات. (2017). تثمين نظام اليقظة الاستراتيجية لتنمية المنافسة بالمؤسسات. مجلة دراسات وابحاث، (26)، 301-286.
- راشد، عبد المحسن مبارك؛ وفالح، يحيى بدر. (2021). اليقظة الاستراتيجية لدى مديري المدارس الثانوية من وجهة نظر موجهي فني التربية البدنية بدولة الكويت. مجلة العلوم التربوية 29، (3)، 341-313.

- رمضان، عصام.(2009).مدى توافر أبعاد المنظمة المتعلمة بالمعاهد الأزهرية من وجهة نظر العاملين. جامعة النجاح لأبحاث والعلوم الأنسانية,28(10)،-2375 2410.
- الزايدي، أحمد محمد. (2019). اليقظة الاستراتيجية بالإدارة العامة للتعليم بمنطقة مكة المكرمة وعلاقتها بالقيمة التعليمية المضافة لمدارس التعليم العام. مجلة كلية التربية، جامعة كفر الشيخ، 19(4) 388-321.
- الزهراني، مطر أحمد. (2006). تقييم فاعلية أداء مديري المدارس الثانوية بمنطقة الباحة في المملكة العربية السعودية، [رسالة ماجستير غير منشورة]. جامعة الملك عبد العزيز.
- الزهيري، إبراهيم عباس. (2018). اليقظة الاستراتيجية: مدخل لإدارة التميز لتحقيق ميزة تنافسية للمؤسسات التعليمية. المجلة التربوية، 52(2)، -1 39.
- السلاطين، علي شتوي. (2014). تحقيق الجودة والتميز في مؤسسات التعليم العالي، عمان. دار الحامد للنشر والتوزيع.
- شبير، مريم قاسم. (2008). الاحتياجات التدريبية لمديري مدارس التعليم الأساسي. مجلة التربية، مصر، 11(22).
- الشنمبري، فهد حسين. (2014). أهم العوامل المؤثرة في أداء مديري المدارس الثانوية في محافظة الليث بالمملكة العربية السعودية: كما يراها المديرون أنفسهم والمعلمون. مجلة التربية، جامعة الأزهر، (159)، 448-381.
- صلاح الدين، نسرين صالح. (2020). ممارسات اليقظة الاستراتيجية بجامعة السلطان قابوس: دراسة ميدانية. مجلة كلية التربية، جامعة عين شمس، 44، (4)، 260-177.
- عبد الجهني، أمل صالح. (2021). اليقظة الاستراتيجية أسلوب فعال لإدارة الأزمات في المؤسسات التعليمية، كتاب أبحاث المؤتمر الدولي لتأهيل وتمكين القيادات التربوية لتحقيق التميز المؤسسي. إثراء المعرفة للمؤتمرات والأبحاث، 233-217.
- عبد العال، نجلاء عبد التواب عيسى. (2018). خريطة استراتيجية مقترحة لتحقيق اليقظة الاستراتيجية في جامعة بني سويف. مجلة كلية التربية، جامعة بني سويف، (1)، 66-1.
- العتيبي، تركي كديميس؛ والقحطاني، غادة فهد. (2015). اليقظة الاستراتيجية وأثرها على الاداء في مؤسسات التعليم العالي. مجلة دراسات عربية واسلامية، 6(13) 242-75.
- عبد المنعم، ونادية. (2000). المتطلبات الفنية لمدير المدرسة العصري في ضوء المتغيرات العالمية ، القاهرة : المركز القومي للبحوث التربوية والتنمية.
- علاوي، نصيرة. (2011). اليقظة الاستراتيجية كعامل للتغيير في المؤسسة: دراسة حالة مؤسسة موبيليس [رسالة ماجستير غير منشورة]. كلية العلوم الاقتصادية والتجارية وعلوم

التيسير، جامعة ابي بكر بلقايد.

- عمر، عابد؛ ولمين، علواطي. (2017). آليات تطبيق اليقظة الاستراتيجية بالمؤسسات الاقتصادية الجزائرية. مجلة الاكاديمية للدراسات الاجتماعية والإنسانية، (17)، 15-3.
- العيساوي، محمد حسين، والمالكي، هيلين نعمة. (2018). تأثير اليقظة الاستراتيجية في تحقيق الميزة التنافسية المستدامة بالاعتماد على نتائج التحليل البيئي SWOT متغيراً تفاعلياً: بحث تحليلي لآراء أعضاء مجالس إدارات المدارس الأهلية في محافظة البصرة. مجلة دراسات إدارية، كلية الإدارة والاقتصاد، جامعة البصرة، 10، (20)، 332-302.
- القحطاني، بدرية بنت راشد. (2015). تطوير أداء القيادات التربوية في مدارس التعليم العام وفق متطلبات الاعتماد المدرسي [رسالة دكتوراه غير منشورة]. قسم الإدارة التربوية، كلية التربية، جامعة الملك سعود.
- الكناني، حسن علي، وعمر، سيف الإسلام سعد.(2012). نظريات الإدارة المدرسية الحديثة ودورها في تطوير أداء مديري المدارس الثانوية- بنين بمحافظة القنفذة في المملكة العربية السعودية [رسالة ماجستير غير منشورة]. جامعة أم درمان الإسلامية.
- هاشم، نهلة عبد القادر، وناصف، مرفت صالح. (2017). القيادة الجامعية واليقظة الاستراتيجية. المؤتمر العلمي السنوي الرابع والعشرين للجمعية المصرية للتربية المقارنة والإدارة التعليمية بعنوان «قيادة التعليم وإدارته في الوطن العربي: الواقع والرؤى المستقبلية»، 29-28 يناير.

ثانياً: المراجع الأجنبية

- Day. G.s & Schoemaker p (2008). Are you avigilant Leader. MIT Sloan management Review, 49 (3), 43.
- Jakobiak Francois(2001). Lintelligence economique en pratique avec lapport din-terne et des NTIC : comment batir son propre systeme dintelligence economique, edition dorganisation, 2eme edition, paris.
- Lesca H. (2003), Veille strategique : la methode LE. Scanning..
- Supardi, S., & Herawan, E (2020). Competitive Intelligence and Sustainable Competitive Advantage in Middle School Institutions. In W, Strielkowski & J, Cheng (Eds.), Advances in Social Science, Education and Humanities Research, volume 400, 3rd International Conference on Research of Educational Administration and Management ICREAM 2019, Atlantis Press, (pp 22- 17).

معايير اختيار القادة التربويين في ضوء الاتجاهات الإدارية الحديثة

د. فهد بن أحمد النغيمش (أستاذ الإدارة التربوية المساعد بكلية التربية - جامعة المجمعة)

الملخص: هدفت الدراسة إلى إعداد معايير لاختيار القادة التربويين في ضوء الاتجاهات الإدارية الحديثة. حيث تم استخدام المنهج الوصفي. وكان مجتمع الدِّراسة عبارة عن جميع القيادات التربوية (مدير مدرسة، مشرف تربوي، رئيس قسم تربوي، مدير تعليم ومساعديه) في كل من إدارتي التعليم بمحافظتي (المجمعة والخرج) في المملكة العربية السعودية والبالغ عددهم (426). وقد كانت أدوات الدِّراسة عبارة عن استبانة الكترونية تم توزيعها على أفراد الدراسة. توصلت الدراسة لعدد من النتائج، أبرزها: أن أفراد عينة الدراسة موافقون بشدة على المعايير المقترحة لاختيار القادة التربويين في ضوء الاتجاهات الإدارية الحديثة؛ وأن أبرز المعايير المقترحة لاختيار القادة التربويين في ضوء الاتجاهات الإدارية الحديثة تمثلت في بُعد معيار الكفاءة الإدارية بمجال العلاقات الإنسانية؛ يليها بُعد معيار السمات الشخصية؛ يليها بُعد معيار الكفاءة الإدارية بمجال المهارات؛ يليها بُعد معيار الكفاءة التقنية؛ وأخيراً جاء بُعد معيار الكفاءة المؤسسية المهنية. وكذلك تبين أن أفراد عينة الدراسة موافقون على التحديات التي تواجه تطبيق المعايير المقترحة لاختيار القادة التربويين في ضوء الاتجاهات الإدارية الحديثة؛ وأن أبرز التحديات تتمثل في عدم وجود حوافز مشجعة للالتحاق بالعمل الإداري"؛ كما جاء من المعيقات ترهل بعض الهياكل التربوية وعدم وجود خطة واضحة للعمل؛ مما يعوق تطبيق المعايير المقترحة لاختيار القادة التربويين. وأوصى الباحث بالعديد من التوصيات، من أبرزها: العمل على توفير حوافز مشجعة للالتحاق بالعمل الإداري التربوي؛ الاهتمام بالحد من ترهل بعض الهياكل التربوية ووضع خطة واضحة للعمل التربوي؛ العمل على نشر جو الحرية والإبداع في العمل التربوي وعدم الالتزام بالقيود المهنية؛ والعمل على استخدام الأساليب الإدارية الحديثة في مجال القيادة الإداري والسلوك التنظيمي واتخاذ القرارات.

كلمات مفتاحية: إعداد معايير - قادة تربويين - اتجاهات حديثة.

Criteria for selecting educational leaders in the light of modern administrative trends

Abstract: This study aimed to preparing criteria for selecting educational leaders in the light of modern administrative trends. The descriptive method was used as methodology. The study community consisted of all educational leaders (n=426) including (school principal, educational supervisor, head of the educational department, director of education and assistants) in each of the two education departments in the governorates of (Al-Majmaah and Al-Kharj) in Saudi Arabia. The study tool was an electronic questionnaire that was distributed to the study sample. The study reached the following results: The study sample's agreement came to (strongly agree) level on the proposed criteria for selecting educational leaders in light of modern administrative trends; the most prominent criteria proposed for selecting educational leaders were in the dimension of the administrative competency standard in the field of human relations, followed by the dimension of the standard of personal traits, followed by the dimension of the standard of administrative competence in the field of skills, followed by the dimension of the standard of technical competence, and finally, the institutional professional competence criterion. The study sample's agreement came to (agree) level on the obstacles to applying the proposed criteria for selecting educational. The results revealed that the most prominent obstacle is "the lack of encouraging incentives to join administrative work"; It was also found that among the obstacles are "sagging of some educational structures and the lack of a clear plan of action"; This impedes the application of the proposed criteria for selecting educational leaders. The researcher came up to the following recommendations: Working to provide encouraging incentives to join the educational administrative work. Paying more attention to reducing the sagging of some educational structures and the development of a clear plan for educational work. Paying more attention to promoting awareness of the importance of applying scientific criteria for selecting educational leaders. Working to spread the atmosphere of freedom and creativity in educational work and not to adhere to professional restrictions. Working on the use of modern administrative methods in the field of administrative leadership, organizational behavior, and decision-making.

Keywords: setting standards - educational leaders - modern trends.

المقدمة:

يشهد العصر الحالي تطورا مذهلا و سريعا في الاتجاهات الحديثة للقيادة التربوية التي تمر بأهم مرحلة من مراحل تطورها في ظل مجموعة من المتغيرات المتلاحقة السريعة الاقتصادية والسياسية والتقنية والاجتماعية، مما يتوقع معها تغيرات حتمية في مختلف الميادين وشتى مجالات العمل ومنها طبيعة الدور القيادي لمدير المدرسة الذي يُنتظر أن يغير ويجدد من أساليبه ونظرياته ليكون أقدر على المواجهة مما يجعل الإلمام بالاتجاهات الحديثة للقيادة التربوية أمراً ضرورياً ، فلم تعد مهمة القائد مجرد تسييراً روتينياً للأمور أو مجرد المحافظة على النظام واستتبابه والتأكد من سير الدراسة، بل تغيرت النظرة لطبيعة هذا الدور القيادي، حيث تؤكد النظرة الحديثة على دوره كقائد تربوي يشرف على منظمة تربوية لمجتمع ينشد التطور في عالم متغير سريع التغيير.

وتدعم الأبحاث التربوية بشكل عام، وأبحاث القيادة التربوية بشكل خاص، الدور الأساسي الذي تلعبه القيادة التربوية في تحقيق الجودة المدرسية، بما يشمل النهوض بالتعليم والتعلم، والإعداد التربوي للطالب، وتشير العديد من الأبحاث أيضا إلى ضرورة إعداد كوادر من القيادة التربوية المتوجهة لقيادة التغيير التربوي المنشود، ومن المؤكد أن المدارس الناجحة تقودها نخبة تربوية توجه وترشد عمل التعليم والتعلم، وتحدد جودة الخطاب التربوي من جهة، وجودة الحوار المعمول به من جهة أخرى، في أطر المدرسة الداخلية والخارجية (West al et, 2000, p36).

هذا، وتشير الدراسات إلى ضرورة تمكن الإداري َالتربوي والكوادر العاملة في وزارة التربية والتعليم (ومنها الإدارات العليا والوسطى) من مهارات أساسية من مثل: المقدرة على التخطيط واجادة التعامل مع الاخرين والحوار وإدارة النقاش والمقدرة على إدارة الوقت وتشكيل وإدارة الفريق الجماعي وإدارة الاجتماعات وحل المشكلات واتخاذ القرار (أبو صعليك، 2008، ص64)، وعليه فان القائد هو الانسان المدبر والمخطط الذي يمتلك مهارات عديدة تسهم في تحقيق الإصلاح التربوي في المؤسسات التربوية.

عليه فإن أهمية القيادة تكمن في كونها حلقة الوصل بين العاملين وبين خطط المؤسسة وتصوراتها المستقبلية وكونها البوتقة التي تنصهر داخلها كافة المفاهيم والاستراتيجيات والسياسات، وهي كذلك تدعم القوى الإيجابية في المؤسسة وتقلص الجوانب السلبية قدر الإمكان وتسيطر على مشكلات العمل التربوي وحلها وحسم الخلافات والترجيح بين الآراء بالإضافة إلى تنمية الافراد وتدريبهم ورعايتهم باعتبارهم أهم مورد للمؤسسة التربوية مع مواكبة المتغيرات المحيطة وتوظيفها لخدمة المؤسسة التربوية (طشطوش، 2014).

وما زالت بعض دول العالم الثالث بل جميعها، تشكو من مرض خطير صعب استئصاله، ألا وهو كيفية الاختيار الصحيح للقائد المناسب في المكان المناسب، وما زالت هذه الدول تسيطر عليها المحسوبية والعلاقات الاجتماعية في اختيار قادتها الذي تشكو منه إلى هذه اللحظة وهو أحد الأسباب الرئيسة لتأخر دول العالم الثالث عن التقدم والتطور (الدوري، 2011، ص 87).

ولضمان استمرار التطور في الإدارة التربوية والتفاعل مع معطيات القرن الحادي والعشرين، والانسجام مع النمو المتسارع في استخدام التكنولوجيا ووسائل الاتصال، وانتقال المجتمعات من الاقتصاد المبني على الأيدي والآلة إلى الاقتصاد المبني على المعرفة، يفترض على المهتمين التجاوب مع الحاجات الجديدة وذلك بتأهيل القيادات التربوية وفق معايير علمية مقننة تستطيع مواكبة المتغيرات المتلاحقة وتكون ذات موضوعية.

مشكلة الدراسة:

تواجه وزارة التعليم في المملكة العربية السعودية عددا من التحديات الداخلية والخارجية تمثلت في عملية اختيار القيادات التربوية بمختلف مستوياتها المتعددة (الإدارة لعليا والمتوسطة) حيث تسعى في سن الحوافز وعقد الدورات التدريبية لتأهيل القادة التربويين ومحاولة وضع معايير يتم على ضوئها اختيار القادة التربويين الأكفاء.

هذا وقد سعت هيئة التقويم والتدريب في المملكة العربية السعودية لإصدار دليل يتضمن معايير القيادة المدرسية يهدف إلى رفع جودة أداء القادة وتحسين قدراتهم ومهاراتهم، والتأكد من أنهم يمتلكون الكفاءة المطلوبة للانضمام لمهنة القيادة المدرسية، وأداء هذه الأمانة على الوجه المطلوب وتضمن عدد من المعايير المهنية لمديري المدارس (19) معيارا، وتصنف هذه المعايير في (5) مجالات، ويتفرع عن هذه المعايير مجموعة من المؤشرات. (هيئة تقويم التعليم والتدريب، 1441هـ).

ومع ذلك لا زالت الوزارة تعاني من قصور واضح في ايجاد معايير خاصة لاختيار القيادات التربوية وتنمية كفايات العاملين في مجال الإدارة التربوية ومع مرور السنوات لا تزال هناك مشكلات متعددة ولم تصل إلى المستويات الرفيعة من الكفايات والاختيار وفق معايير ذات نوعية عالية (أبو عين، 2017، ص64). لذا يستوجب الامر مراجعة الأسس القائمة والمعايير المستخدمة في اختيار القيادات التربوية وفقا للمتغيرات السريعة ومسايرة للرؤية المستقبلية 2030 التي تمتلك حزمة من الأهداف وتحتاج من خلالها إلى كوادر قيادية قادرة على تحقيق أهدافها ورؤاها المستقبلية.

وقد أشارت دراسة خليفة (2007) إلى أن نظام الوساطة والمحسوبية والانتماء السياسي أو

العائلي أو الإقليمي أو الديني يلعب دورا رئيسا في كثير من الدول النامية سواء على مستوى القطاع العام أو الخاص.

وهذا ما أكدته دراسة البيشي (1436 هـ) التي أشارت إلى وجود عشرة معايير سلبية هي الأكثر شيوعا في اختيار القيادات هي (المعرفة الشخصية، الولاء للمسؤول - الاعتماد المذهبي - الطاعة العمياء للرئيس - المحسوبية - النفاق والتملق - الانتماء الإقليمي - مساعدة ذوي النفوذ- المكانة الاسرية للمرشح) ويلاحظ ان تلكم المعايير تفتقد إلى الموضوعية والجدارة والاستحقاق في الاختيار والتعيين ويعد اختيار عنصر الشفافية في تطبيق معايير اختيار القيادات أحد التحديات في عملية الاختيار.

كما أوصى مؤتمر القيادات الحكومية الإدارية (1436هـ) بإعداد وتدريب القيادات الإدارية قبل توليهم وظائفهم القيادية وإعادة النظر في الأنظمة واللوائح والتعليمات القائمة مع الأخذ في الحسبان الاتجاهات الحديثة في الإدارة وتبني الأجهزة الحكومية معايير وأساليب لاختيار القيادات الإدارية.

وفي دراسة لإدارة المعايير بنيويورك (Organization of standards, 2012) ركزت على بعض أوجه القصور في أداء اختبارات اختيارات القيادات ونتائجها مما يستدعي ضرورة اختيار الأنسب من خلال أسس موضوعية ومعايير ثابتة والتدريب على محتوى الاختبارات وأسس القيادة والحوكمة وتقويم نتائجها.

وقد حذرت اليزابيت كاسل (Elisabeth Cassels-Brown, 2014) من خطورة وجود قادة ليس لهم رؤية ولا قدرة على تحمل المسؤولية وهو ما يحدث بسبب غياب المعايير الموضوعية لاختيار القادة.

وتأسيا لما سبق ولأهمية هذا الموضوع ولوجود دراسات اهتمت بإيجاد معايير متميزة من الممكن الاعتماد عليها في اختيار القيادات التربوية فقد جاءت هذه الدراسة لاقتراح معايير لاختيار القيادات التربوية في وزارة التعليم في المملكة العربية السعودية بالسؤال التالي:

ما المعايير المقترحة لاختيار القادة التربويين في ضوء الاتجاهات الإدارية الحديثة وما تحديات تطبيقها في وزارة التعليم في السعودية من وجهة نظر القادة التربويين؟

أسئلة الدراسة:

سعت الدِّراسة الحالية إلى الإجابة عن الأسئلة الآتية:

1. ما الاتجاهات الإدارية الحديثة في اختيار القيادات التربوية؟

2. ما المعايير المقترحة لاختيار القادة التربويين في ضوء الاتجاهات الإدارية الحديثة من وجهة نظر القادة التربويين؟
3. ما أبرز التجارب العربية والأجنبية في وضع المعايير العلمية لاختيار القادة التربويين؟
4. ما التحديات التي يمكن أن تواجه تطبيق المعايير المقترحة لاختيار القادة التربويين في ضوء الاتجاهات الإدارية الحديثة من وجهة نظر القادة التربويين؟

أهداف الدراسة:

1. التعرف على الاتجاهات الإدارية الحديثة في اختيار القيادات التربوية.
2. التعرف على معايير مقترحة لاختيار القادة التربويين في ضوء الاتجاهات الإدارية الحديثة.
3. التعرف على أبرز التجارب العربية والأجنبية في وضع المعايير العلمية لاختيار القادة التربويين.
4. التعرف على التحديات التي يمكن أن تواجه تطبيق المعايير المقترحة لاختيار القادة التربويين في ضوء الاتجاهات الإدارية الحديثة.

أهمية الدراسة:

اكتسبت هذه الدِّراسة أهميتها من كونها من الدراسات العلمية التي تهدف إلى وضع معايير مقترحة لاختيار القادة التربويين في ضوء الاتجاهات الإدارية الحديثة، إلا أن تلك الأهمية تبرز في المجالين النظري والتطبيقي، وذلك على الوجه التالي:

أولاً: الأهمية النظرية:

1. اقتراح معايير علمية لاختيار القادة التربويين في ضوء الاتجاهات الإدارية الحديثة.
2. وجود معايير علمية لاختيار القادة التربويين يساعد في أن يكون الاختيار موضوعياً وعلمياً بعيدا عن أي اعتبارات أخرى، مما ينعكس إيجاباً على النهوض بمستوى العملية التعليمية وتحسينها وتطويرها من خلال وجود القائد التربوي المناسب في المكان المناسب.
3. يأمل الباحث في إثراء إضافة علمية للمعرفة والمكتبات العربية فيما يتعلق باقتراح معايير علمية دقيقة لاختيار القادة التربوية في ضوء الاتجاهات الإدارية الحديثة في ظل ندرة البحوث والدراسات على حد علم الباحث في هذا الجانب.

ثانياً: الأهمية التطبيقية:

1. يتوقع أن تساعد الدِّراسة الحالية القيادات العليا على اختيار القيادات التربوية في الميدان التربوي وفق معايير علمية دقيقة.
2. لفت انتباه اهتمام القيادات العليا لأهمية تطبيق معايير علمية لاختيار القادة التربويين

في ضوء الاتجاهات الإدارية الحديثة.

3. تساهم الدِّراسة الحالية في إبراز التحديات التي تواجه تطبيق معايير علمية لاختيار القادة التربويين في ضوء الاتجاهات الإدارية الحديثة وإيجاد الطرق والوسائل المناسبة للحد منها.

حدود الدراسة:

أولاً: الحدود الموضوعية: اقتصرت الدِّراسة الحالية على تناول مقترح علمي لمعايير اختيار القادة التربويين في ضوء الاتجاهات الإدارية الحديثة، وتحديد التحديات التي تواجه تطبيقها.

ثانياً: الحدود الزمانية: طُبقت هذه الدِّراسة ميدانياً في الفصل الدراسي الثاني من العام الدراسي 1443هـ

ثالثاً: الحدود المكانية: طُبقت الدِّراسة الميدانية على إدارة التعليم في (محافظة المجمعة، محافظة الخرج)

رابعاً: الحدود البشرية: القادة التربويين، ويقصد بهم قيادات المدارس ومشرفي ورؤساء الأقسام ومديري إدارات التعليم.

مصطلحات الدراسة:

المعايير: تعرف بأنها آراء محصلة لكثير من الأبعاد السيكولوجية والاجتماعية والعلمية والتربوية يمكن من خلال تطبيقها أن تعرف الصورة الحقيقية للموضوع المراد تقويمه أو الوصول إلى أحكام على الشيء الذي تقومه (اللقاني والجمل، 2000).

وتعرف إجرائيا بأنها: المحكات أو الأسس التي يمكن الاستناد إليها في عملية اختيار القادة التربويين.

الاختيار: العملية التي يتم بموجبها المفاضلة بين الأفراد واختيار أفضلهم، وهي طريقة البحث عن أفضل العناصر لشغل وظيفة معينة واختيار أكثرها ملاءمة (ربايعة، 2003، ص42).

ويعرف إجرائيا بأنه: العملية التي يتم من خلالها اختيار القيادات التربوية والمفاضلة بين المتقدمين لشغل هذا المنصب.

معايير الاختيار: تعرف بأنها مجموعة من المحكات أو الأسس التي يمكن الاستناد إليها في عملية اختيار القائد التربوي وتتضمن على سبيل المثال المؤهل العلمي والكفاءة المهنية والصفات الشخصية....، وغيرها (صادق، 2000، ص48).

وتعرف إجرائيا بأنها: مجموعة الضوابط والشروط التي في ضوئها يتم اختيار القادة التربويين لشغل منصب الإدارة.

الإطار النظري وأدبيات الدراسة

المقدمة:

يتفق المختصون في شؤون التربية والتعليم على أن القيادة التربوية تمثل أساس العملية التعليمية؛ فهي التي تهدف إلى تنظيم الجهود في سبيل تحسين العملية التربوية والارتقاء بها، وبالتالي تحقيق الأهداف التربوية، ومن جهة أخرى نجد أن السلوك القيادي للقائد التربوي أياً كان موقعه هو مفتاح نجاح المؤسسة التعليمية وأن الاختلاف والتباين بين المدارس أو الإدارات التربوية أو في تحصيل التلاميذ أو في مستوى الرضا المهني للمعلم، إلخ، إنما يعود إلى كفاءة القائد وقدرته على القيادة التربوية.

إن مصير مؤسسات التعليم، يتوقف على مدى كفاءة قادتها في الإدارة والتحكم في الضغوط، بل إن تحقيق الأهداف وإدراك السعادة الشخصية والمحافظة على الصحة، تكمن في قوة الأنا والقدرة على مواجهة ضغوط العمل المعقدة، التي تتسم بالتنافس واتخاذ القرارات في ظل مناخ العمل الحديث (عثمان، 2001، ص165).

الاتجاهات الحديثة في اختيار القائد التربوي:

كان الاتجاه القديم في عمليه الاختيار يعتمد على الجوانب السلبية في الافراد اي الاهتمام باكتشاف الجوانب الضعيفة التي يحتمل أن تؤدي الى الفشل، واستبعاد الأفراد على هذا الأساس، أما الاتجاه الحديث فهو التركيز على الجوانب الإيجابية، وفي هذا الاتجاه الأخير لا يكون هو الهدف التعرف على مدى مقابله صفات ومؤهلاتك لفرد لعمل معين، وإنما تعرف على مدى مناسبه الفرد لعمل معين، ومن النظريات والاتجاهات الحديثة التي اهتمت في عمليه اختيار القادة:

1. **نظريه السمات:**

وتهتم بدراسة الإداري الناجح لمعرفه السمات والخصائص التي يتميز بها عن سائر اقرانه. (الشنواني، 2012، ص79)

ويعتقد الباحث أن هذه النظرية غير مفيدة في اختيار القيادات لأن بعض خصائص الأفراد ثابته إلى حد كبير مما يجعل سماتهم غير قابله للتغيير مثل مستوى الذكاء أو زيادة مستوى سرعة البديهة وذلك لأن السمة بناء نفسي ثابت نسبيًا.

2. **نظريه المواقف:**

أشار أبو نور ومحمد (2015) بأن هذه النظرية تقوم على أساس أن القيادة هي وليدة الموقف، وأن المواقف هي التي تبرز القيادات وتكشف عن إمكانياتهم الحقيقية في

القيادة؛ لذا فهي لا تتوقف على الصفات الشخصية التي يتمتع بها القائد، حيث تعد القيادة نتيجة مباشرة للتفاعل بين الناس في مواقف معينة.

ويضيف الباحث من خلال ما سبق أن النظرية الموقفية تحتاج أن تقدم خطوطا عريضة كافية للعمل بها داخل الإدارات إضافة الى ان معيار اختيار القائد على ضوء النظرية الموقفية من الصعوبة بمكان إذا أنها تخضع لفترة تجريبية قد يتم اكتشافها خلال فترة التدريب فالقائد الإداري قد ينجح في قيادة موقف ويفشل في قيادة موقف آخر، الأمر الذي يتطلب إجراء العديد من الدراسات والبحوث التي من شأنها توفر مرجعية كافية للقادة.

3. **نظرية الرجل العظيم:**

تشير هذه النظرية بأن القادة هم أشخاص يملكون مواهب وصفات ممتازة وقدرات خارقة تمكنهم من إحداث تغييرات وتأثيرات في حياة أتباعهم ومجتمعاتهم وهذا التفرد بهذه القدرات يتيح لهم فرصة تبوء مراكز القيادة في مجتمعاتهم. وترى هذه النظرية أن التفوق المطلق للقائد يضمن له دور القائد في المجتمع بصرف النظر عن الأهداف المطلوب تحقيقها أو طبيعة الموقف الذي تحدث فيه القيادة (المصري ،2015).

وفي ضوء ذلك يمكن تعريف نظرية الرجل العظيم أنها النظرية التي تؤمن بأن القائد هو الفرد العظيم الذي يولد بخصائص تميزه بمواهب وخصائص الكاريزما أو الذكاء أو الحكمة أو غيرها من المهارات التي يسعى فيها هذا الفرد العظيم أن يسايس جماعته ويؤثر فيهم (آل صبرة، 2016).

4. **نظرية اتخاذ القرار:**

تقوم هذه النظرية كما وضح العنزي (2018) على أساس أن الإدارة نوع من السلوك يوجد به كافة التنظيمات الإنسانية أو البشرية وهي عملية التوجيه والسيطرة على النشاط في التنظيم الاجتماعي ووظيفة الإدارة هي تنمية وتنظيم عملية اتخاذ القرارات بطريقة ودرجة كفاءة عالية ، ومدير المدرسة يعمل مع مجموعات من المدرسين والتلاميذ وأولياء الأمور والعاملين أو مع أفراد لهم ارتباطات اجتماعية وليس مع أفراد بذاتهم .

ويشير كل من (العنزي ،2018؛ فتيحة، 2016؛ نجاة،2014) أن عملية اتخاذ القرار تمر بالمرحل الآتية:

1. **تحديد المشكلة** : يجب التعمق في دراستها لمعرفة جوهر المشكلة الحقيقية وليست الأعراض الظاهرة التي قد توحي للإدارة على أنها المشكلة الرئيسة.
2. **تحليل المشكلة**: تحديد طبيعة وحجم ومدى تعقدها ونوعية الحل الأمثل لها وتحديد البيانات والمعلومات المطلوبة لحلها ومصادرها.

3. **إيجاد البدائل**: وضع عدة بدائل كحل بديل، فلكل مشكلة عدة حلول من النادر أن نجد حلاً واحداً لها.
4. **تقييم البدائل** : تعتبر هذه المرحلة من بين المراحل الفكرية الصعبة، تتمثل الصعوبة ؛ أن مزايا هذه البدائل لا تتضح بصورة واضحة وقت بحثها و لكنها تظهر فعلًا بالمستقبل، هنا يقوم متخذي القرار بعملية مفاضلة بين البدائل .
5. **اختيار الحل الملائم لاتخاذ القرار**: اختيار بديل أو حل من البدائل على أن يكون ملائم وبإمكانه أن يصل إلى نتائج جيدة.
6. **متابعة تنفيذ القرار**: يعتقد متخذي القرار أن دورهم ينتهي بمجرد اختيار البديل الأفضل للحل لكن هذا الاعتقاد خاطئ، فمتخذ القرار عليه أن يتابع ويراقب قراره، وأن ينقل قراره للآخرين ويشرح ابعاده ويقنعهم بهذا البديل.

ومن وجه نظر الباحث يعتبر القرار المتخذ سليمًا إذا اتصف بالمرونة وقابلية التغير والحركة وإمكانية المقارنة والمفاضلة الرشيدة بين البدائل الممكنة مع اشراك المعنيين في عملية مراحل اتخاذ القرار.

مفهوم القيادة التربوية:

للقيادة التربوية تعاريف عديدة، نذكر منها ما يلي:

تعني عملية التأثير في الانشطة التربوية للمعلمين وسلوكهم لتحقيق أهداف تربوية معينة. ومن هنا فإن مفهوم القيادة يبدو في جوهره أوسع من مفهوم الإدارة وأن السلوك القيادي أوسع وأشمل من السلوك الإداري. فالقيادة إذن غير الإدارة، والقيادة بمفهومها العام غير القيادة التربوية التي يكون محورها النشاط التربوي الذي يتم في إطار التنظيم التربوي (الدويك تيسير وآخرون، 2009، ص134).

كما عرف (السعود، ٢٠١٥) القيادة التربوية بأنها مقدرة القائد التربوي على التأثير في سلوك العاملين معه، للعمل برغبة من أجل تحقيق أهداف محددة، ويرى الباحث إلى أن القيادة التربوية لا تختلف عن القيادة في المؤسسات الأخرى، فهي في نهاية الأمر تتمثل في وجود قائد يدير العملية التعليمية داخل مؤسسة تربوية أو تعليمية.

المهارات الأساسية اللازمة للقائد التربوي:

القيادة عموما والقيادة التربوية بشكل خاص تتطلب تمتع القائد التربوي بمجموعة من المهارات التي تؤهله لشغل منصبه القيادي، وتمكنه كذلك من تنفيذ واجباته ومسئولياته الرسمية وغير الرسمية ومن هذه المهارات:

أولا: المهارات الإنسانية:

ويقصد بها قدرة القائد على التعامل مع الغير بنجاح وتكوين بناء متماسك ومتعاون من العاملين معه، وزيادة إنتاجيتهم في مجال العمل، من خلال احترام الشخصية الإنسانية، ودفعها إلى العمل بنوع من الترغيب والاستمالة، وليس بالقهر والإرهاب، وببناء الثقة والاحترام المتبادل بين أفراد المجموعة الواحدة (المعايطة، ٢٠٠٧، ص٣٤٢)، كما تتطلب المهارة الإنسانية للقائد التربوي توافر مجموعة من السمات الأساسية، من أهمها كما يرى الباحث، ما يلي:

- القدرة على إشاعة جو من الألفة والتعاون بين العاملين في المؤسسة التربوية
- القدرة على تحفيز مرؤوسيه على العمل والإنجاز والإبداع.
- القدرة على إشباع حاجات مرؤوسيه النفسية والاقتصادية والاجتماعية

ثانيا: المهارات الفنية:

ويقصد بالمهارات الفنية مدى كفاءة القائد في استخدام الأساليب والطرق الفنية أثناء ممارسته لوظيفته، ومعالجته للمواقف المتعلقة بالعمل، وتتطلب المهارات الفنية قدر معين من المعارف والحقائق العلمية والعملية التي يتطلبها نجاح العمل الإداري. (المعايطة، 2007، ص342)، ومن أهم السمات المرتبطة بالمهارات الفنية كما يرى الباحث، السمات التالية:

- الثقة بالنفس
- القدرة على اتخاذ القرارات الحاسمة
- القدرة على إنجاز مهام العمل بفعالية وكفاءة
- تقبل النقد البناء والرغبة الداخلية في النجاح.

ثالثا: المهارات الإدراكية:

وهي قدرة القائد التربوي على رؤية مؤسسته ككل، وتفهمه لشبكة العلاقات التي تربط بين وظائفها ومكوناتها الفرعية المتنوعة، وكذلك إدراك القائد التربوي لشبكة العلاقات بين النظام الذي يعمل فيه والنظم الاجتماعية المزاملة، وتبصره للعناصر الرئيسية والمهمة في أي موقف يعيشه ويتعامل معه (حمايل، ٢٠١٢، ص٢٢٠).

ويرى الباحث أن المهارات الإدراكية للقائد التربوي تعتمد على مجموعة من العوامل المؤثرة، وتتمثل هذه العوامل في الآتية:

- البيئة الاجتماعية للقائد التربوي.
- الخبرات السابقة للقائد التربوي.
- تجارب النجاح والفشل التي مر بها القائد التربوي.

المعايير المهنية لاختيار القادة التربويين:

المعايير المهنية للقيادة التربوية تجسد فهم العلاقة بين القيادة التربوية وتعليم الطلاب. فتحسين تعليم الطالب يتطلب نظرة شمولية للقيادة. حيث يجب على القيادات التعليمية - في جميع مجالات عملهم - التركيز على كيفية التي يتم بها تعزيز التعلم والإنجاز والتنمية لكل طالب. فصفات وقيم العمل القيادي هي جزء لا يتجزأ من نجاح الطالب، وفي هذا السياق حدد (Npbea, 2015) مجموعة من المعايير المهنية التي ينبغي على القيادات التربوية الالتزام بها من أجل تحقيق الهدف النهائي للعملية التعليمية برمتها، ألا وهو النجاح الأكاديمي للطلاب، وتتمثل هذه المعايير فيما يلي:

- القيادات التربوية الفعالة تقوم بتطوير، وتبني، ووضع الرسالة والرؤية والقيم الأساسية المشتركة للتعليم عالي الجودة والنجاح الأكاديمي لكل طالب.
- القيادات التربوية الفعالة تسعى لتحقيق المساواة في فرص التعليم والممارسات الثقافية، لتعزيز النجاح الأكاديمي لكل طالب.
- القيادات التربوية الفعالة تدير العمليات والموارد المدرسية، لتعزيز النجاح الأكاديمي لكل طالب.
- القيادات التربوية الفعالة تسلك سلوكا أخلاقيا وفقا للمعايير المهنية لتعزيز النجاح الأكاديمي لكل طالب.
- القيادات التربوية الفعالة تعمل على غرس ورعاية مجتمع مدرسي داعم وشامل، يعزز النجاح الأكاديمي لكل طالب.

تعكس هذه المعايير المهنية أبعاد فنية وتعليمية وإنسانية، وهي معايير غير جامدة. بل يجب مراجعتها بانتظام وتنقيحها لتعكس بدقة التفاهمات والتوقعات المتغيرة للمهام المهنية التربوية ومواكبة للاتجاهات الحديثة التربوية حتى يتحقق التطبيق الفعال للمعايير عبر مستويات التعليم، والسياقات التعليمية، والمراحل المهنية، بما يحافظ على معايير ذات جدوى وقابلة للبقاء والاستمرار.

كما يرى (Alain, 2002) أن القيادة الفعالة تتمحور حول الكفاءات الشخصية للقائد والمتمثلة فيما يلي:

- الوعي بالذات الذي يقود إلى الثقة بالنفس.
- الثقة بالنفس التي تمد القائد بالشجاعة
- الشجاعة التي تقود إلى المبادرة وتحمل المسؤولية.
- المسؤولية التي تتضمن النزاهة.

- لنزاهة التي تسمح بإدارة الأولويات.
- بعد النظر الذي يجعل استراتيجية العمل ممكنة.

ومن المعايير المقترحة لاختيار القادة التربويين ما يلي:

- امتلاك المفاهيم الأساسية للقيادة المدرسية واتجاهاتها الحديثة.
- ممارسة وظائف الإدارة وتطبيقاتها المختلفة.
- حل المشكلات الإدارية والتعليمية في البيئة المدرسية.
- ممارسة الإشراف والمتابعة في العمل الإداري والتعليمي في المدرسة.
- تفعيل مهارات الاتصال والتواصل في العمل الإداري والتعليمي.
- تقويم الأداء المدرسي والتعليمي وفق معايير مهنية.
- ترسيخ ثقافة التقويم الذاتي في المدرسة.
- تحديد مهام ومسؤوليات منسوبي المدرسة نحو قيادة التعليم والتعلم..
- تفعيل استخدام الوسائل والتقنيات التعليمية في البيئة المدرسية.
- تجسيد أخلاقيات مهنة التعليم في الممارسات المهنية.
- بناء قيم واتجاهات إيجابية لدى منسوبي المدرسة.
- دعم وتطبيق الأنظمة في البيئة المدرسية.
- توثيق العلاقات مع الأسرة ومؤسسات المجتمع المحلي، وتفعيلها بما يحقق الأهداف التعليمية المخططة (هيئة تقويم التعليم والتدريب، 1441هـ).

تجارب عربية لاختيار القادة التربويين:

1. **تجربة فلسطين**:

عندما نتحدث عن مسمى قائد تربوي فإننا ننظر إلى بعدين اولاهما اداري والاخر سمات شخصية وننظر الى مجموعه من السمات الشخصية التي تضمن نجاحه في الدور الذي يقوم به من خلال سن معايير علمية لاختياره حيث وضعت وزارة التربية والتعليم الفلسطينية أسس ومعايير للقائد التربوي لعام (2019-2020) وتم تعميمها بكتاب رسمي على المديريات، جاء فيها:

المعايير الإدارية:

1. المؤهل العلمي: أن لا تقل شهادة المتقدم عن درجة البكالوريوس كافة التخصصات التي تقبل وزارة التربية والتعليم العالي الفلسطينية.
2. الخبرة التربوية: ثماني سنوات في وزارة التربية والتعليم العالي على أن يكون عمل منها خمس سنوات معلماً، ويفضل أن يكون قد عمل نائب مدير مدرسة على ملاك وزارة التربية

والتعليم العالي الفلسطينية.

3. أن يكون تقييم الأداء لآخر ثلاث سنوات (جيد جدا).

المعايير الشخصية:

الحضور والشخصية « قائد تربوي» - امتلاك مهارة الاتصال والتواصل داخلياً وخارجياً - المقدرة على اتخاذ القرار وحل المشكلات. - القدرة على القيادة والتأثير في الآخرين - المقدرة على متابعة البيئة المدرسية من جميع جوانبها. -المقدرة على متابعة الأداء والنمو المهني للمعلمين وتشخيص مستوى الطلبة ووضع الخطط العلاجية الفاعلة. (سلامة، 2021، ص34).

ويعتقد الباحث أن تجربة فلسطين ركزت بشكل واسع على سنوات الخدمة في الوزارة كمعلم ووكيل إضافة إلى تقييم أدائه وهذا ما يمكن ان يكون مفقود في بعض الدول العربية كشرط أساسي لشغل قائد تربوي.

2. تجربة قطر:

يتم تقييم الممارسات المهنية للعاملين في الحقل التربوي من معلمين ووكلاء ومديرين ومشرفين وفق المعايير المهنية الوطنية للمعلمين وقادة المدارس التي تصدرها وزارة التربية والتعليم عبر مجلس المهن التعليمية ونيل رخصة لمزاولة المهنة. ولرفع مستوى التعليم وإعداد لائحة لتمهين التعليم اشترطت الوزارة معايير لاجتياز الرخصة تقوم على خمسة مبادئ:

- **مبدأ الكفاءة**: تعني اختيار العناصر الجديرة بالتدريس والقيادة من خلال وسائل مقننة تحدد متطلبات الالتحاق بالمهنة واعتماد النجاح العملي الميداني في ممارسة التدريس والقيادة.
- **مبدأ المكافأة**: اعتماد نظام للحوافز التشجيعية للعاملين في التدريس والقيادة لتنمية دافعيتهم نحو المهنة وحفزهم للارتقاء بنوعية الأداء.
- **مبدأ الشراكة**: تطوير العلاقة بين المؤسسات التعليمية والطالب وأولياء الأمور والمجتمع بما يدعم تقدم تعليم الطلاب، الرخصة المهنية تطور علاقة الشراكة بين المؤسسات التعليمية وبين الإدارات التعليمية.
- **مبدأ التنافسية**: إيجاد الروح التنافسية بين المتقدمين للحصول على الرخصة المهنية بمختلف مستوياتها (الجدد-ذو الخبرة – المتمرس) إذ لكل مستوى متطلبات خاصة.
- **مبدأ العدالة**: وجود مرجعية موحدة لعملية منح الرخص المهنية للمتقدمين كل في مستواه وفق متطلبات الخاصة لكل مستوى (وزارة التعليم والتعليم العالي القطرية، 2019).

ويرى الباحث أن التجربة القطرية في وضع معايير علمية لاختيار القادة التربويين تتميز عن

غيرها بوجود مبدأ المكافأة الذي يعد محفزاً للارتقاء بنوعية الأداء.

التجارب الأجنبية في اختيار القادة التربويين:

بشكل عام يتمثل نظام اختيارات القيادات ومدراء المدارس من قبل بعض الممثلين عن المؤسسة المعنية أو لجنة أو مجلس متعدد الأعضاء أو أحد كبار المسئولين باستثناء بعض الدول كألمانيا وفرنسا والصين وكوريا الجنوبية حيث تتخذ القرارات المتعمقة بالاختيارات بعيدا عن الإدارة الخاصة بالمدارس. وقد نظمت تلك البلدان نظم وعمليات اختيار صارمة، ففي ألمانيا تعد إدارة المدرسة في المدينة اقتراحا للاختيار في عملية متعددة المراحل تنطوي على استشارة ممثلي المدارس، كما تتطلب من المرشحين تقديم مظاهرات تعليمية (مفتي، 2012، ص87).

1. تجربة سنغافورة:

لضمان حصول سنغافورة عمى أفضل القادة في المدارس، يتم اختيار قادة المدارس من المعلمين الناجحين بالفعل في نظام التعليم. وعلاوة على ذلك فإن جميع المناصب القيادية في مجال التعليم ي هي من هيكل التعليم الوظيفي ، ويمكن لقادة المدارس المحتملين أن يخدموا في اللجان و أن يتم ترقيتهم الى مناصب قيادية من المستوى المتوسط مثل (رئيس قسم) أو أن ينقلوا الى الوزارة لفترة زمنية كما يتضمن اختيار قادة المدارس المحتملين حضور برنامج الإدارة والقيادة في المدارس في المعهد الوطني للتعليم في سنغافورة إضافة إلى المقابلات وبرامج القيادة ، وبمجرد اجتياز المقابلة، يمكن لقادة المدارس الطموحين حضور تدريب القيادة التنفيذية لمدة أربعة أشهر ، كما يحضر نواب المديرين المحتملين برنامج قادة التعليم لمدة ستة أشير، ويتم دفع المرشحون في كلا البرنامجين أثناء تدريبهم و يتم اختيار (35) شخصا فقط للتدريب على القيادة التنفيذية كل عام (A.Schleicher,2012,p25). ويعتقد الباحث أن التجربة السنغافورية انفردت عن التجارب الأخرى بإعطاء الفرصة للترقية إلى درجات أعلى والحصول على حزمة رواتب جذابة.

2. تجربة فنلندا:

يتولى منظمة «الحفاظ على المدرسة» التي يشترك فيها مسؤولون من أصحاب الاستشارات التعليمية وأولياء الأمور بالتعاون مع نخبة من المديرين السابقين، والبلديات في وضع معايير اختيار المدير وتتمثل في:

- شهادة الإدارة التربوية سواء (15) ساعة تدريبية، أو (25) ساعة من الجامعة (شهادة ماجستير (. تشمل المجالات الآتية:

1. أسس القانون العام.

2. إدارة مؤسسات التعليم العامة والبلدية، (أهداف السياسة العامة للتعليم، والأنظمة واللوائح المنظمة للعملية التربوية).
3. إدارة الموارد البشرية (للتواصل مع المعلمين).
4. الإدارة المالية.

- لا يوجد معيار محدد لسنوات الخبرة في التربية، والتركيز على شهادة الإدارة التربوية التي تحتوي على تدريب عملي ومقابلات مع المديرين للاستفادة من خبراتهم وإعداد الخطط وإجراء أبحاث.
- إنجاز بحث علمي.
- مقابلة شخصية: للتعرف على الشخصية والنطق والمظهر العام، والثقافة الشخصية العامة. وأن يكون لديه مهارات في التغيير والقدرة على إلزام الموظفين بالتطور المهني، والعمل الجماعي.
- اجتياز برنامج في الجامعة في القيادة (التربوية والتعليمية) ومدته 25 ساعة معتمدة.
- يُطلب من المدير أن يدرس من 3-2 ساعات على الأقل في الأسبوع كما انه مطالب بإنجاز ورقة بحثية سنوية في مجالات تربوية متنوعة تخدم العملية التعليمية ما دام انه على رأس العمل (Finnish National Board of Education, 2012, p.15). ويرى الباحث أن تجربة فنلندا في معايير اختيار القادة التربويين تتميز في بعض الإجراءات الغير متوفرة في الوطن العربي مثل (اختبارات نفسية، تدريس حصص صفية، إنجاز أوراق بحثية كل عام).

3. تجربة الولايات المتحدة الأمريكية:

في الولايات المتحدة قامت الرابطة القومية لمديري المدارس الثانوية بتدشين مشروع مركز التقييم الذي صمم لكي يحسن عملية اختيار وتطوير الملتحقين بالنظام المدرسي من إداريين وذلك عن طريق استخدام أساليب تقييم صادقة يعدها المركز، وقام المركز بتحديد (12) مهارة ينبغي أن تتوفر لمدير المدرسة الناجح وهي (القدرة على تحليل المشكلات، اتخاذ القرارات، إصدار الأحكام، القدرة التنظيمية، تحمل الضغوط، الدافعية الذاتية، مهارات الاتصال الشفوي) ويتم تقدير هذه المهارات قبل تعيين الشخص في منصبه، وتتضمن عملية التقييم التي تستمر لمدة يومين من العمل المكثف إعطاء المرشح مهام مشابهة لتلك التي يواجهها مدير المدرسة في المواقف الحقيقة، و تتضمن كتابة مذكرات ورسائل إلى أولياء الأمور، وكذلك العمل الفردي والجماعي لحل الأزمات غير المتوقعة، والإشراك في مواقف مقابلات، وبعد فحص المرشح خلال يومين من التمارين وأساليب المحاكاة، يضع المقيمون تقريراً نهائياً لكل مرشح يصفون مهارته التي تمت ملاحظتها. وتقدم للمتقدمين دلائل وعلامات لإمكانية

نجاحهم في مدارسهم كمدرين أو وكلاء (Herscy,2015, p37). ويرى الباحث أن التجربة الأمريكية في اختيار القيادة التربوية تجمع بين التحصيل العلمي وبين التدريب والمحاكاة بشكل عام وهذه من المعايير العملية الجيدة لاختيار القائد التربوي.

الدراسات السابقة

تم عرض الدراسات السابقة ذات العلاقة بالدراسة الحالية وترتيبها زمنيًا من الاقدم إلى الأحدث في كل مجموعة، وتم استخلاص هدف الدراسة ومنهجها والأداة والعينة وما توصلت اليه من النتائج والتوصيات، ومن ثم تم التعليق على الدراسات:

أ) الدراسات العربية:

دراسة الخوالدة (2010) بعنوان: تطوير معايير لاختيار مشرفي التربية المهنية في وزارة التربية والتعليم في الأردن. وهدفت الدراسة إلى التعرف على واقع مشرفي التربية المهنية في وزارة التربية والتعليم الأردنية، وتطوير معايير اختيار مشرفي التربية المهنية في الأردن، وتم استخدام أسلوب المسح الشامل لمجتمع الدراسة، إذ وزعت الاستبانة التي طورها الباحث على جميع مشرفي التربية المهنية، ورؤساء أقسام التعليم المهني في المديريات ومديري المدارس المهنية وبلغ عددهم جميعاً (180) فرداً، وبينت نتائج الدراسة أن المعايير التي طورها الباحث كانت جميعها تصلح لاختيار المشرف التربوي، وجاء المتوسط الحسابي للموافقة على هذه المعايير مرتفعا، وخرج الباحث بتوصيات من ضمنها اقتراح مجموعة من المعايير من مثل: معيار المؤهلات والخبرات، يحدد المؤهل العلمي بالمشرف التربية المهنية بالدرجة الجامعية الأولى في التخصصات المهنية المختلفة وتحدد خبرة المشرف التربوي بخمس سنوات في مجال التدريس.

دراسة الطويل وأبوشويمة (2016) بعنوان: معايير مقترحة لاختيار مديري الإدارات العليا والوسطى في وزارة التربية والتعليم الأردنية، وقد هدفت الدراسة إلى اقتراح معايير لاختيار مديري الإدارات العليا والوسطى في وزارة التَّربيَّة الأردنية، وتكونت عينة الدراسة من (154) فرداً من مديري الإدارات العليا والوسطى في وزارة التَّربية والتَّعليم الأردنية تَّم اختيارهم بطريقة عشوائية منتظمة، ولجمع البيانات تم إجراء مقابلات شخصَّية مع بعض القادة التَّربويين في إدارات التَّربيَّة والتَّعليم. وقد أظهرت نتائج الدراسة أن عملية الاختيار المستخدمة في اختيار مديري الإدارات العليا والوسطى في وزارة التربية والتعليم الأردنية حالياً تعتمد على الأقدمية في الخدمة، وسنوات الخبرة، وعليه توصي الدراسة بالتنوع في المعايير المستخدمة في اختيار مديري الإدارات العليا والوسطى في الوزارة، واتباعها بدقة وشفافية، كما بينت نتائج الدراسة

أن المعايير المستخدمة حالياً لا تأخذ بالحسبان المهارات، والكفايات اللازمة، وعليه توصي الدراسة بالتركيز على المهارات الأساسية والتربوية، والكفايات لاعتمادها كمعايير في اختيار مديري الإدارات العليا والوسطى في وزارة التَّربيَّة والتَّعليم الأردنية.

دراسة حسن (2017) بعنوان: تطوير معايير اختيار مديرات مدارس المرحلة الثانوية بوزارة التعليم في ضوء عدد من الخبرات المحلية والعالمية، هدفت الدراسة إلى التعرف على واقع تطبيق معايير اختيار مديرات مدارس المرحلة الثانوية بوزارة التعليم من وجهة نظر مشرفات الإدارة المدرسية في مكاتب التعليم في المملكة العربية السعودية، والكشف عن معوقات التطبيق من وجهة نظر أفراد الدراسة، كما هدفت إلى الوصول إلى معايير متطورة لاختيار مديرات مدارس المرحلة الثانوية من خلال الاستفادة من تجارب عدد من الدول المحلية والعالمية، وقد طبقت الدراسة على جميع مشرفات الإدارة المدرسية بمكاتب التعليم التابعة لوزارة التعليم في مناطق المملكة والبالغ عددهن (290) من أصل (319) وقد توصلت نتائج الدراسة إلى أن درجة تطبيق معايير اختيار مديرات مدارس المرحلة الثانوية متحققة من وجهة نظر مشرفات الإدارة المدرسية بدرجة عالية وقد جاءت المعوقات التي تحول دون تطبيق معايير اختيار مديرات مدارس المرحلة الثانوية في وزارة التعليم متحققة بدرجة متوسطة وبلغت المقترحات التطويرية درجة موافقة عالية بين استجابات مشرفات الإدارة المدرسية. وفي ضوء النتائج أوصت الدراسة بالاعتناء بلجان المقابلة الشخصية والتنويع في عضواتها قدر الإمكان من مستويات أكاديمية وإدارية متميزة في مجال التربية والإدارة وعلم النفس، سن نظام الترخيص لمزاولة مهنة مديرة مدرسة المرحلة الثانوية.

دراسة الحارثي (٢٠١٩) بعنوان: معايير اختيار القائد المدرسي في المملكة العربية السعودية في ضوء خبرة أمريكا، هدفت التعرف على معايير اختيار القائد المدرسي في أمريكا، وكذلك التعرف على معايير اختيار القائد المدرسي في السعودية، ثم التعرف على أوجه الشبه والاختلاف بين معايير اختيار القائد المدرسي في أمريكا والسعودية. واتبع الباحث المنهج الوصفي الوثائقي بمدخل جورج بيريدي ذي الخطوات الأربع (الوصف - التفسير - المقابلة - المقارنة). ومن خلال الاطلاع على تجربة كلٍ من الولايات المتحدة الأمريكية والمملكة العربية السعودية استنتج الباحث ما يلي: اهتمام وزارة التعليم في المملكة العربية السعودية باستخدام الكفاءات الشخصية والقيادية والاقدمية في اختيار القائد المدرسي؛ المعايير المستخدمة لاختيار القائد المدرسي ليست كافية ولا تحقق الاختيار الأمثل؛ عدم وجود كليات أو برامج لإعداد القادة؛ وكذلك عدم وجود تنمية مهنية للقادة الذين هم على رأس العمل. وقدم الباحث عدداً من التوصيات، من أبرزها: إضافة معايير قياسية واختبارات مهنية ونفسية

ومعرفية ووجود لجان مشكلة من جميع الفئات لاختيار القائد المدرسي بضوابط علمية دقيقة؛ إنشاء مراكز أو تخصصات أو كليات لإعداد القادة التربويين؛ تأهيل قادة المدارس وتدريبهم أثناء الخدمة بشكل مستمر للارتقاء بالعمل الفني والإداري.

دراسة الحاج وحسين (٢٠٢٠) بعنوان: معايير الكفاءة الواجب مراعاتها عند اختيار القائد التربوي في التعليم العام بالسودان، هدفت الدراسة إلى التعرف على المعايير الكفائية التي يجب مراعاتها عند اختيار القائد التربوي بالنسبة للتعليم العام بالسودان (محلية جبل أولياء بولاية الخرطوم أنموذجا) ومعرفة مدى وجود فروق فردية ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0.05) بالنسبة لمعايير الكفاءة التي يجب مراعاتها عند اختيار القائد التربوي من وجهة نظر أفراد عينة البحث. استخدمت الدراسة المنهج الوصفي. تكون مجتمع البحث من المشرفين التربويين بمحلية جبل أولياء، ولاية الخرطوم، للعام الدراسي 2019 - 2020م، وقد بلغ عددهم (321 فردا). تم اختيار عينة عشوائية من أفراد مجتمع البحث قوامها (187 فردة بنسبة ٥٨.٣٪). وقد تمثلت أداة البحث في الاستبانة المقدمة للمشرفين التربويين بمحلية جبل أولياء.

توصل البحث لنتائج من أهمها: ما زال معيار الأقدمية والتدرج الوظيفي هو السائد كمعيار في إختيار قيادة العمل التربوي في السودان، أهم الكفايات التي يجب أن تتوفر في القائد التربوي عند اختياره تتمثل في أنه لا بد أن يكون تربوية مدربة في مجال القيادة التربوية خاصة في مجال تقنيات التعليم الحديثة، لا توجد فروق دالة إحصائيا بين متوسطات استجابات أفراد عينة البحث حول المعايير الكفائية التي يجب أن تتوفر عند اختيار القادة التربويين بالنسبة للتعليم العام في السودان تعزي لمتغير النوع ولا لمتغير المؤهل العلمي ولا لمتغير عدد سنوات الخبرة، بينما أثبتت الإحصائيات وجود فروق دالة إحصائيا تعزي لمتغير المرحلة التعليمية التي يعمل بها المشرف التربوي وقد كانت لصالح مشرفي المرحلة الثانوية.

ب) الدراسات الأجنبية:

دراسة (Wallace, 2003) بعنوان: عمليات اختيار مديري التربية والتعليم، دراسة وطنية استقصائية. وقد هدفت الدراسة إلى التعرف على عمليات اختيار مديري التربية والتعليم في الولايات المتحدة الأمريكية، وطوّر الباحث استبانة لوصف وتحليل عمليات البحث التي حددت لتعيين مديرين جدد في العام الدراسي ((2000-2001 وتحليل السمات الشخصية للمدير في المناطق ذات الأحجام المختلفة في الثروة والتحولات الإدارية.

وتوصلت نتائج الدراسة إلى بناء معايير لاختيار مديري التربية والتعليم، وضرورة الإعلان عن الوظيفة بهدف اجتذاب المرشحين الأكثر كفاية، بغرض نجاح المؤسسة التربوية وتحقيق

رؤيتها. كما أوصى الباحث باعتماد معايير خاصة باختيار مديري التربية والتعليم يراعى فيه عمل اعلان واختبارات ومقابلة للمتقدمين على مستوى المقاطعة.

دراسة (Teska 2003) بعنوان: القيادة الفعالة لمديري التربية والتعليم من خلال الاتصال، وقد هدفت الدراسة إلى التعريف بالقيادة الفعالة لمديري التربية والتعليم من خلال عملية الاتصال، أجريت الدراسة في جامعة شرق ميتشيغان، وقد استخدم منهج البحث النوعي والبحث الكمي لجمع المعلومات وتحليلها، وقد اختيرت مجموعة من مديري التربية والتعليم، واستخدم معيار القيادة الفعالة. وقد توصلت الدراسة إلى مجموعة من النتائج أهمها: أنه على مديري التربية والتعليم الفاعلين أن يكونوا مدركين للدور الحاسم الذي يؤدونه، وأن يمتلكوا مهارات أساسية من مثل: الاتصال في القيادة التربوية، كما توصلت إلى أهمية مهارة الاتصال والتواصل في العمل التربوي؛ إذ تؤدي إلى نجاح مدير التربية والتعليم في مؤسسته التربوية، وهذا هو أساس القيادة الفعالة التي تراعى عند اختيار هؤلاء القادة.

دراسة (Oluremi 2113) بعنوان: كفايات الإدارة: الاحتياجات المهنية الفعالة لمديري المدارس الثانوية بنيجيريا. وقد هدفت الدراسة إلى التعرف على أثر التدريب على المهارات المهنية في الإدارة التعليمية وعلاقته بالاتجاهات الحديثة في الإدارة الخاصة بالقرن الحادي والعشرين. وكان من اهم النتائج التي توصلت اليها الدراسة أن معظم مديري المدارس الثانوية في نيجيريا لم يتلقوا تدريباً في الإدارة التعليمية، ومن ثم فهم محرمون من الاتجاهات الحديثة في الإدارة الخاصة بالقرن الحادي والعشرين حيث أكدت الدراسة على تضمين المهارات الإدارية المهنية لمديري المدارس، والتي تتطلب تدريباً في إدارة المدرسة، مما ينعكس على تطوير نظام التعليم.

التعليق على الدراسات السابقة: سعى الباحث إلى الاستفادة من جميع الدراسات التي تطرقت إلى اقتراح معايير علمية لاختيار القيادات التربوية سواء كانت محليه أو عربيه أو أجنبيه الا ان ندرة الدراسات حول اقتراح معايير اختيار القادة التربويين كانت واضحة وبشكل واسع إلا من بعض الدراسات التي تدور حول اختيار القيادات الأكاديمية. ونظرا لندرة الدراسات السابقة التي تناولت موضوع الدراسة بشكل مباشر فقد اكتفى الباحث بخمس دراسات محلية وعربية وثلاث دراسات تناولت موضوع هذه الدراسة بشكل مباشر. وقد اتفقت الدراسة الحالية مع جميع الدراسات السابقة في موضوع الدراسة في مجال التعليم العام واستخدام الاستبانة كأداة للدراسة واستخدام المنهج الوصفي المسحي وقد تتفق الدراسات السابقة مع الدراسة الحالية في جوانب منها:

- أنها تتناول اختيار القادة التربويين (مديري إدارات، مشرفين، مديري مدارس) وتعرض

كيفية اختيارهم والمعايير المتبعة في ذلك، وأثره في تفعيل العملية التعليمية وتحقيق الأهداف التربوية.

- تتفق الدراسات مع الدراسة الحالية في أنها تناولت موضوع معايير اختيار القادة التربويين ومعرفة أبرز المعايير الإنسانية والفنية والمهنية مثل الأساليب والكيفية التي يتم بها اختيار الشخص للمكان المناسب.

وقد انفردت هذه الدراسة عن الدراسات السابقة في الآتي:

- اقتراح معايير علمية لاختيار القادة التربويين بحيث تناسب جميع القيادات التربوية (العليا والوسطى).
- الاطلاع على بعض النماذج المحلية والعربية والعالمية والآلية المعمول بها في اختيار القادة التربويين.
- تعتبر هذه الدراسة (على حسب علم الباحث) أول دراسة تناولت معايير اختيار القادة التربويين في التعليم العام.

منهجية الدراسة وإجراءاتها:

منهج الدراسة: لتحقيق أهداف الدراسة والإجابة عن تساؤلاتها، استخدم الباحث المنهج الوصفي المسحي؛ وهو كما يعرفه (العساف، ٢٠١٦، ص٢١١) بأنه المنهج «الذي يتم بواسطة استجواب جميع أفراد مجتمع البحث أو عينة كبيرة منهم، وذلك بهدف وصف الظاهرة المدروسة من حيث طبيعتها ودرجة وجودها فقط، دون أن يتجاوز ذلك إلى دراسة العلاقة أو استنتاج الأسباب مثلاً»، والذي يعتبر من أكثر المناهج ملاءمةً للدراسة الحالية، لاعتماده على وصف الواقع الحقيقي للظاهرة ومن ثم تحليل النتائج وبناء الاستنتاجات في ضوء الواقع الحالي.

مجتمع الدراسة: يتكون مجتمع الدراسة الحالية من قيادات المدارس ومشرفي ورؤساء الأقسام ومديري التعليم ومساعديهم في إدارات التعليم في محافظتي (المجمعة والخرج)، والبالغ عددهم (426) قائداً ومشرفاً تربوياً ومدير تعليم خلال فترة إجراء الدراسة.

عينة الدراسة: تم أخذ عينة عشوائية بسيطة حجمها (236) مشاركاً، بنسبة استجابة بلغت ٥٥.٤٪.

أداة الدراسة: بعد الاطلاع على الأدبيات، والدراسات السابقة ذات الصلة بموضوع الدراسة الحالية، وفي ضوء معطيات وتساؤلات الدراسة وأهدافها تم بناء الأداة (الاستبانة)، والتي تكونت من (51) عبارة، موزعة على محورين أساسين؛ وللتعرف على مدى الصدق الظاهري للاستبانة، والتأكد من أنها تقيس ما وضعت لقياسه، تم عرضها بصورتها الأولية على عدد

من المحكمين المختصين في موضوع الدراسة؛ كما تم قياس صدق الأداة وثباتها إحصائيا عبر الاختبارات التالية:

أ) صدق أداة الدراسة: للتحقق من صدق الاستبانة، تم حساب معامل ارتباط بيرسون (Pear-son's Correlation Coefficient)؛ للتعرف على درجة ارتباط كل عبارة من عبارات الاستبانة بالدرجة الكلية للمحور.

الجدول رقم (2) معاملات ارتباط بيرسون لعبارات المحور الأول مع الدرجة الكلية للبعد

المحور الأول: (المعايير المقترحة لاختيار القادة التربويين في ضوء الاتجاهات الإدارية الحديثة)				
البعد	رقم العبارة	معامل الارتباط بالبعد	رقم العبارة	معامل الارتباط بالبعد
معيار السمات الشخصية	1	**0.539	6	**0.675
	2	**0.508	7	**0.656
	3	**0.596	8	**0.705
	4	**0.564	9	**0.697
	5	**0.807	-	-
معيار الكفاءة المؤسسية المهنية	10	**0.697	13	**0.754
	11	**0.691	14	**0.567
	12	**0.709	16	**0.766
معيار الكفاءة الإدارية بمجال المهارات	17	**0.756	22	**0.856
	18	**0.765	23	**0.796
	19	**0.684	24	**0.808
	20	**0.661	25	**0.839
	21	**0.757	26	**0.786
معيار الكفاءة الإدارية بمجال العلاقات الإنسانية	27	**0.720	32	**0.805
	28	**0.782	33	**0.758
	29	**0.807	34	**0.719
	30	**0.842	35	**0.812
	31	**0.772	-	-

المحور الأول: (المعايير المقترحة لاختيار القادة التربويين في ضوء الاتجاهات الإدارية الحديثة)				
البعد	رقم العبارة	معامل الارتباط بالبعد	رقم العبارة	معامل الارتباط بالبعد
معيار الكفاءة التقنية	36	**0.852	39	**0.784
	37	**0.879	40	**0.872
	38	**0.916	41	**0.852

** دال عند مستوى الدلالة 0.01 فأقل

يتضح من الجدول (2) أن قيم معامل ارتباط كل عبارة من العبارات مع بعدها موجبة، ودالة إحصائياً عند مستوى الدلالة (0.01) فأقل؛ مما يشير إلى صدق الاتساق الداخلي بين عبارات المحور الأول، ومناسبتها لقياس ما أُعدت لقياسه.

الجدول رقم (3) معاملات ارتباط بيرسون لعبارات المحور الثاني مع الدرجة الكلية للمحور

المحور الثاني: (التحديات التي تواجه تطبيق المعايير المقترحة لاختيار القادة التربويين في ضوء الاتجاهات الإدارية الحديثة)			
رقم العبارة	معامل الارتباط بالمحور	رقم العبارة	معامل الارتباط بالمحور
1	**0.565	7	**0.757
2	**0.633	8	**0.808
3	**0.649	9	**0.714
4	**0.711	10	**0.744
5	**0.725	11	**0.670
6	**0.797	-	-

** دال عند مستوى الدلالة 0.01 فأقل

يتضح من الجدول (3) أن قيم معامل ارتباط كل عبارة من العبارات مع محورها موجبة، ودالة إحصائياً عند مستوى الدلالة (0.01) فأقل؛ مما يشير إلى صدق الاتساق الداخلي بين عبارات المحور الثاني، ومناسبتها لقياس ما أُعدت لقياسه.

ب) ثبات أداة الدراسة: تم التأكد من ثبات أداة الدراسة من خلال استخدام معامل الثبات ألفاكرونباخ (معادلة ألفا كرونباخ) (α) (Cronbach's Alpha)، ويوضح الجدول رقم (4) قيم معاملات الثبات ألفاكرونباخ لكل محور من محاور الاستبانة.

جدول رقم (4) معامل ألفا كرونباخ لقياس ثبات أداة الدراسة

الاستبانة	البعد	عدد العبارات	ثبات المحور
المعايير المقترحة لاختيار القادة التربويين في ضوء الاتجاهات الإدارية الحديثة	معيار السمات الشخصية	9	0.809
	معيار الكفاءة المؤسسية المهنية	6	0.773
	معيار الكفاءة الإدارية بمجال المهارات	10	0.924
	معيار الكفاءة الإدارية بمجال العلاقات الإنسانية	9	0.916
	معيار الكفاءة التقنية	6	0.928
التحديات التي تواجه تطبيق المعايير المقترحة لاختيار القادة التربويين في ضوء الاتجاهات الإدارية الحديثة		11	0.893
الثبات العام		51	0.931

يتضح من الجدول رقم (4) أن معامل الثبات العام عالٍ حيث بلغ (0.931)، وهذا يدل على أن الاستبانة تتمتع بدرجة ثبات مرتفعة يمكن الاعتماد عليها في التطبيق الميداني للدراسة.

إجراءات تطبيق الدراسة: بعد التأكد من صدق (الاستبانة) وثباتها، وصلاحيتها للتطبيق، قام الباحث بتطبيقها ميدانياً باتباع التالي:

1. توزيع الاستبانة إلكترونياً.
2. جمع الاستبانات، وقد بلغ عددها (236) استبانة بما يمثل نسبة ٥٥.٤٪.

تحليل نتائج الدراسة وتفسيرها:

إجابة السؤال الأول: ما الاتجاهات الإدارية الحديثة في اختيار القيادات التربوية؟

من خلال استعراض الباحث للإطار النظري والذي أكد على أهمية الاطلاع على كل ما هو جديد في عصر الإدارة وما يواكبه من تجدد للمدارس والاتجاهات التي من شأنها تحديث كل ما هو قديم ومواكبة كل ما هو جديد فقد برز هناك أكثر من اتجاه حديث في اختيار القيادات التربوية، حيث تعتبر الاتجاهات والمدارس الحديثة دليل واضح لممارسة القيادة للمدراء والقادة الآخرين وتوسع الآفاق وتجنب الاعتماد على الخبرة الفردية أو الجماعية المحدودة. كما أن العولمة والتطورات التكنولوجية تدفع المنظمات باستمرار إلى التكيف مع بيئة الأعمال الديناميكية وهذه البيئة تجبر المنظمات على أن تكون واعية باتجاهات الإدارة الحديثة في اختيار القادة التربويين، ولذلك؛ يتعين على القادة أن يدركوا فعالية الدور والأسلوب الرائد كون القيادة لها أهمية كبيرة في تطوير المنظمات (Shafique & Loo - See 2018) و قد

تم استعراض بعض من اتجاهات القيادة الحديثة في اختيار القادة التربويين و التي من بينها (الرجل العظيم، السمات، الموقفية، نظرية اتخاذ القرار).

فالنظرية الموقفية هي نظرية تؤكد أن القائد الذي يصلح لقيادة مرحله ما، حسب ظرف ما قد لا يصلح لظرف أو مرحله أخرى ، فالقائد الفعال يستطيع أن يشكل نفسه حسب صفات من أمامه من طاقات وقدرات فيوجهها نحو الهدف و هذه النظرية ترى أن أي فرد سوي عادي يمكن أن يصبح قائداً إذا ما وجد نفسه في موقف أو أزمة تستدعي الحل وأستطاع أن يتعامل معها ويقدم حلول مقبولة، وليس بالضرورة أن يكون هؤلاء الأشخاص استثنائيين في قدراتهم بل يمكن أن يكونوا أشخاص عاديين ولكنهم يغتنمون الفرصة ويعتبر معيار (اتخاذ قرار مباشر حسب ما يقتضيه الموقف) لا يمكن اكتشافه الا بعد فترة تجربة طويلة .

اما نظرية السمات والتي يرى أصحاب هذه النظرية أن الله سبحانه وتعالى قد منح قلة من الأشخاص بعض الخصائص والسمات والمميزات التي لا يتمتع بها غيرهم وهذه السمات هي التي تؤهلهم للقيادة (النمر وآخرون، 2019). وتقوم هذه النظرية على دراسة مميزات القادة من نواحي جسمية الطول والقوة والحيوية وحسن المظهر وصفات عقلية الذكاء وسعة الأفق والقدرة على التنبؤ وحتى التصرف والطلاقة في الكلام والسرعة في اتخاذ القرارات وصفات انفعالية النضج الانفعالي وقوة الإرادة والثقة بالنفس، والصفات الاجتماعية كحب التعاون والمقدرة على رفع الروح المعنوية للعاملين والقدرة على الاحتفاظ بأعضاء الجماعة، وصفات شخصية عامة التواضع والأمانة وحسن السيرة (المعايطة، 2014) و يرى الباحث ان هذا الاتجاه الحديث يعتبر من الاتجاهات التي يمكن أن تكون عنصرا أساسيا في معايير اختيار القادة التربويين . وتختلف نظرية الرجل العظيم عن النظريات الأخرى من حيث أنها تنطلق من الافتراض القائل بأن القادة أشخاص يتمتعون بمواهب خارقة تمكنهم من إحداث تغييرات وتأثيرات في حياة أتباعهم ومجتمعاتهم. أن أصحاب هذه النظرية الرجال العظام في المجتمع يبرزون لما يتمتعون به من قدرات غير مألوفة وامتلاكهم مواهب عظيمة وسمات وراثية تجعل منهم قادة أيا كانت المواقف التي يواجهونها (جلدة، 2015). وهذه النظرية انطلقت من حقيقة وراثية وهي الصفات الفطرية وأن القائد يُولى ولا يُصنع، لذا فليس لها أساس علمي صحيح يبرهن صحتها ومن الصعب ان تكون معيارا يحتكم اليه.

أما نظرية اتخاذ القرارات فهي من بين النظريات التي لاقت اهتماما كبيرًا من طرف العديد من الباحثين عن مساهمتها في تكوين معيار عند القائد يكون عنصره الأساسي (قدرته على اتخاذ القرار)، وقد ذكرت بوساق (2015) ان من المبادئ الاساسية الاختيار بين البدائل لحل المشكلات التي تواجه تحقيق أهداف التنظيم وذلك يقتضي صنع القرار عبر مجموعة من

الخطوات وتعتبر هذه النظرية رافد مهم وقوي في تحديد معيار اتخاذ القرار كعنصر أساسي في اختيار القائد التربوي.

إجابة السؤال الثاني: ما المعايير المقترحة لاختيار القادة التربويين في ضوء الاتجاهات الإدارية الحديثة في وزارة التعليم السعودية من وجهة نظر القادة التربويين؟

جدول رقم (5) استجابات أفراد عينة الدراسة على المعايير المقترحة لاختيار القادة التربويين في ضوء الاتجاهات الإدارية الحديثة في وزارة التعليم السعودية من وجهة نظر القادة التربويين

م	البعد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة
1	معيار السمات الشخصية	4.67	0.331	2
2	معيار الكفاءة المؤسسية المهنية	4.06	0.617	5
3	معيار الكفاءة الإدارية بمجال المهارات	4.51	0.436	3
4	معيار الكفاءة الإدارية بمجال العلاقات الإنسانية	4.70	0.386	1
5	معيار الكفاءة التقنية	4.35	0.533	4
	المعايير المقترحة لاختيار القادة التربويين في ضوء الاتجاهات الإدارية الحديثة في وزارة التعليم السعودية	4.50	0.341	-

يتضح من خلال النتائج الموضحة أعلاه أن أفراد عينة الدراسة موافقون بشدة على المعايير المقترحة لاختيار القادة التربويين في ضوء الاتجاهات الإدارية الحديثة في وزارة التعليم السعودية من وجهة نظر القادة التربويين بمتوسط (4.50 من 5)، واتضح من النتائج أن أبرز المعايير المقترحة لاختيار القادة التربويين في ضوء الاتجاهات الإدارية الحديثة في وزارة التعليم السعودية تمثلت في بُعد معيار الكفاءة الإدارية بمجال العلاقات الإنسانية بمتوسط (4.70 من 5)، يليها بُعد معيار السمات الشخصية بمتوسط (4.67 من 5)، يليها بُعد معيار الكفاءة الإدارية بمجال المهارات بمتوسط (4.51 من 5)، يليها بُعد معيار الكفاءة التقنية بمتوسط (4.35 من 5)، وأخيراً جاء بُعد معيار الكفاءة المؤسسية المهنية بمتوسط (4.06 من 5).

وفيما يلي النتائج التفصيلية:البُعد الأول:

معيار السمات الشخصية:

جدول رقم (6) استجابات أفراد عينة الدراسة حول المعايير المقترحة لاختيار القادة التربويين في ضوء الاتجاهات الإدارية الحديثة في وزارة التعليم السعودية فيما يتعلق ببُعد معيار السمات الشخصية مرتبة تنازلياً حسب متوسطات الموافقة.

م	العبارات=	التكرار	درجة الموافقة					المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الفئة	الرتبة
		النسبة	موافق بشدة	موافق	محايد	غير موافق	غير موافق بشدة				
2	قادر على ضبط النفس بعيدا عن التعصب والتهور.	ك	200	36	-	-	-	4.85	0.360	موافق بشدة	1
		%	84.7	15.3	-	-	-				
6	التواضع مع الاعتزاز بالنفس، والبعد عن الغرور أو التعالي.	ك	184	52	-	-	-	4.78	0.415	موافق بشدة	2
		%	78.0	22.0	-	-	-				
3	يدرس الأمور بعناية قبل أن يصدر الأحكام	ك	172	60	4	-	-	4.71	0.490	موافق بشدة	3
		%	72.9	25.4	1.7	-	-				
7	التفكير بإيجابية وتفهم لما حوله من الصعاب	ك	176	52	8	-	-	4.71	0.524	موافق بشدة	4
		%	74.6	22.0	3.4	-	-				
8	قوة الشخصية وقدرته على التأثير على الآخرين.	ك	164	68	4	-	-	4.68	0.503	موافق بشدة	5
		%	69.5	28.8	1.7	-	-				
5	حسن الخلق والمظهر	ك	160	68	8	-	-	4.64	0.546	موافق بشدة	6
		%	67.8	28.8	3.4	-	-				
1	يتوافر لديه صحة جيدة وقوة ونشاط	ك	156	68	12	-	-	4.61	0.584	موافق بشدة	7
		%	66.1	28.8	5.1	-	-				

م	العبارات=	التكرار	درجة الموافقة					المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الفئة	الرتبة
		النسبة	موافق بشدة	موافق	محايد	غير موافق	غير موافق بشدة				
9	الطلاقة اللغوية واللفظية والقدرة على التعبير	ك	164	68	4	-	-	4.51	0.534	موافق بشدة	8
		%	69.5	28.8	1.7	-	-				
4	سلامة الجسم من الإعاقات التي تؤثر على إدارته	ك	144	72	16	4	-	4.51	0.699	موافق بشدة	9
		%	61.0	30.5	6.8	1.7	-				
المتوسط العام								4.67	0.331	موافق بشدة	

يتضح في الجدول (6) أن أفراد عينة الدراسة موافقون بشدة على المعايير المقترحة لاختيار القادة التربويين في ضوء الاتجاهات الإدارية الحديثة في وزارة التعليم السعودية فيما يتعلق ببُعد معيار السمات الشخصية بمتوسط حسابي بلغ (4.67 من 5.00)، وهو متوسط يقع في الفئة الخامسة من فئات المقياس الخماسي (من 4.21 إلى 5.00)، وهي الفئة التي تشير إلى خيار موافق بشدة على أداة الدراسة.

ويتضح من النتائج في الجدول (6) أن أبرز المعايير المقترحة لاختيار القادة التربويين في ضوء الاتجاهات الإدارية الحديثة في وزارة التعليم السعودية فيما يتعلق ببُعد معيار السمات الشخصية تتمثل في العبارات رقم (2، 6) التي تم ترتيبها تنازلياً حسب موافقة أفراد عينة الدراسة عليها بشدة، كالتالي:

1. جاءت العبارة رقم (2) وهي:» قادر على ضبط النفس بعيدا عن التعصب والتهور.» بالمرتبة الأولى من حيث موافقة أفراد عينة الدراسة عليها بشدة بمتوسط حسابي بلغ (4.85 من 5)؛ وتفسر هذه النتيجة بأن القادة التربويين يواجهون ضغوطاً كبيرة في عملهم تتطلب منهم دقة اتخاذ القرار في المواقف المختلفة مما يتطلب امتلاكهم القدرة على ضبط النفس بعيدا عن التعصب والتهور.
2. جاءت العبارة رقم (6) وهي:» التواضع مع الاعتزاز بالنفس، والبعد عن الغرور أو التعالي.» بالمرتبة الثانية من حيث موافقة أفراد عينة الدراسة عليها بشدة بمتوسط حسابي بلغ (4.78 من 5)؛ وتفسر هذه النتيجة بأن عمل القادة التربويين يتطلب التعامل الانساني

لكسب ثقة وتعاون العاملين معهم من معلمين وغيرهم مما يؤكد امتلاكهم لسمة التواضع مع الاعتزاز بالنفس، والبعد عن الغرور أو التعالي.

البُعد الثاني: معيار الكفاءة المؤسسية المهنية:

جدول رقم (7) استجابات أفراد عينة الدراسة حول المعايير المقترحة لاختيار القادة التربويين في ضوء الاتجاهات الإدارية الحديثة في وزارة التعليم السعودية فيما يتعلق ببُعد معيار الكفاءة المؤسسية المهنية مرتبة تنازلياً حسب متوسطات الموافقة.

م	العبارات	التكرار	درجة الموافقة					المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الفئة	الرتبة
		النسبة	موافق بشدة	موافق	محايد	غير موافق	غير موافق بشدة				
10	أن يكون تربوياً	ك	148	64	16	8	-	4.49	0.769	موافق بشدة	1
		%	62.7	27.1	6.8	3.4	-				
12	لديه دورات تدريبية في القيادة التربوية	ك	128	96	8	-	4	4.46	0.722	موافق بشدة	2
		%	54.2	40.7	3.4	-	1.7				
13	لديه إلمام بالتقنية واستخدام الحاسوب	ك	116	108	4	4	4	4.39	0.761	موافق بشدة	3
		%	49.2	45.7	1.7	1.7	1.7				
11	يحمل درجة البكالوريوس كحد أدنى.	ك	140	60	20	8	8	4.34	1.004	موافق بشدة	4
		%	59.3	25.4	8.5	3.4	3.4				
16	جوائز وشهادات التفوق الإداري والتربوي التي حصل عليها.	ك	48	88	68	24	8	3.61	1.028	موافق	5
		%	20.3	37.3	28.8	10.2	3.4				
14	يجيد اللغة الإنجليزية	ك	28	44	92	60	12	3.07	1.058	محايد	6
		%	11.9	18.6	39.0	25.4	5.1				
	المتوسط العام							4.06	0.617	موافق بشدة	

يتضح في الجدول (7) أن أفراد عينة الدراسة موافقون على المعايير المقترحة لاختيار القادة التربويين في ضوء الاتجاهات الإدارية الحديثة في وزارة التعليم السعودية فيما يتعلق ببُعد معيار الكفاءة المؤسسية المهنية بمتوسط حسابي بلغ (4.06 من 5.00)، وهو متوسط يقع في الفئة الرابعة من فئات المقياس الخماسي (من 3.41 إلى 4.20)، وهي الفئة التي تشير

إلى خيار موافق على أداة الدراسة. ويتضح من النتائج في الجدول (7) أن أبرز المعايير المقترحة لاختيار القادة التربويين في ضوء الاتجاهات الإدارية الحديثة في وزارة التعليم السعودية فيما يتعلق ببُعد معيار الكفاءة المؤسسية المهنية تتمثل في العبارات رقم (10، 12) التي تم ترتيبها تنازلياً حسب موافقة أفراد عينة الدراسة عليها بشدة، كالتالي:

1. جاءت العبارة رقم (10) وهي:» أن يكون تربوياً» بالمرتبة الأولى من حيث موافقة أفراد عينة الدراسة عليها بشدة بمتوسط حسابي بلغ (4.49 من 5)؛ وتفسر هذه النتيجة بأن القادة التربويين يعملون في التربوي ويتعاملون على القضايا التربوية مما يوضح أهمية دورهم بأن يكونوا تربويين.
2. جاءت العبارة رقم (12) وهي:» لديه دورات تدريبية في القيادة التربوية» بالمرتبة الثانية من حيث موافقة أفراد عينة الدراسة عليها بشدة بمتوسط حسابي بلغ (4.46 من 5)؛ وتفسر هذه النتيجة بأن القادة التربويين بحاجة لامتلاك المهارات القيادية اللازمة للقيام بعملهم القيادي مما يجعلهم قادرين على القيادة التربوية؛ وتتفق هذه النتيجة مع نتيجة دراسة أولريمي (Oluremi 2113) والتي بينت أهمية تضمين المهارات الإدارية المهنية لمديري المدارس، والتي تتطلب تدريباً في إدارة المدرسة، حيث سيمكنهم ذلك من أن يؤدوا المهام الإدارية بكفاءة عالية في مجالات: التخطيط، والتنظيم، والتوجيه، ووضع الميزانيات، كما أن حضورهم التدريب في إدارة المدرسة سيمكنهم من مواكبة الاتجاهات الحديثة في هذا المجال مما ينعكس على تطوير نظام التعليم.

البُعد الثالث: معيار الكفاءة الإدارية بمجال المهارات:

جدول رقم (8) استجابات أفراد عينة الدراسة حول المعايير المقترحة لاختيار القادة التربويين في ضوء الاتجاهات الإدارية الحديثة في وزارة التعليم السعودية فيما يتعلق ببُعد معيار الكفاءة الإدارية بمجال المهارات مرتبة تنازلياً حسب متوسطات الموافقة

م	العبارات	التكرار	درجة الموافقة					المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الفئة	الرتبة
		النسبة	موافق بشدة	موافق	محايد	غير موافق	غير موافق بشدة				
21	القدرة على توزيع العمل بطريقة عادلة ومتساوية	ك	152	80	4	-	-	4.63	0.519	موافق بشدة	1
		%	64.4	33.9	1.7	-	-				

م	العبارات	التكرار	درجة الموافقة					المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الفئة	الرتبة
		النسبة	موافق بشدة	موافق	محايد	غير موافق	غير موافق بشدة				
19	يمتلك طرق وأساليب في معالجة مختلف المواقف التي يواجهها	ك	136	96	4	-	-	4.56	0.531	موافق بشدة	2
		%	57.6	40.7	1.7	-	-				
18	لديه معرفة بجميع النواحي الفنية التي يتطلبها العمل التربوي	ك	136	96	4	-	-	4.56	0.531	موافق بشدة	3
		%	57.6	40.7	1.7	-	-				
25	القدرة على اتخاذ القرارات بمعيار العمل بأسلوب العمل الجماعي	ك	136	96	4	-	-	4.56	0.531	موافق بشدة	4
		%	57.6	40.7	1.7	-	-				
22	القدرة على تصميم الخطط وبرامج العمل	ك	136	88	12	-	-	4.53	0.594	موافق بشدة	5
		%	57.6	37.3	5.1	-	-				
17	الإلمام بوظائف الإدارة (التخطيط، التنظيم، التوجيه، الرقابة)	ك	124	108	4	-	-	4.51	0.534	موافق بشدة	6
		%	52.5	45.8	1.7	-	-				
20	يجيد الاستخدام الأمثل للقدرات البشرية	ك	124	108	4	-	-	4.51	0.534	موافق بشدة	7
		%	52.5	45.8	1.7	-	-				
26	القدرة على تحديد الاحتياجات التدريبية لمنسوبيه.	ك	120	108	8	-	-	4.47	0.564	موافق بشدة	8
		%	50.8	45.8	3.4	-	-				
23	المشاركة في أنشطة تطوير العملية التعليمية	ك	124	92	20	-	-	4.44	0.646	موافق بشدة	9
		%	52.5	39.0	8.5	-	-				
24	القدرة على فهم المضامين الأساسية لعملية التقويم الذاتي في المعيار التربوي	ك	108	104	24	-	-	4.36	0.659	موافق بشدة	10
		%	45.7	44.1	10.2	-	-				
المتوسط العام								4.51	0.436	موافق بشدة	

يتضح في الجدول (8) أن أفراد عينة الدراسة موافقون بشدة على المعايير المقترحة لاختيار القادة التربويين في ضوء الاتجاهات الإدارية الحديثة في وزارة التعليم السعودية فيما

يتعلق ببُعد معيار الكفاءة الإدارية بمجال المهارات بمتوسط حسابي بلغ (4.51 من 5.00)، وهو متوسط يقع في الفئة الخامسة من فئات المقياس الخماسي (من 4.21 إلى 5.00)، وهي الفئة التي تشير إلى خيار موافق بشدة على أداة الدراسة.

ويتضح من النتائج في الجدول (8) أن أبرز المعايير المقترحة لاختيار القادة التربويين في ضوء الاتجاهات الإدارية الحديثة في وزارة التعليم السعودية فيما يتعلق ببُعد معيار الكفاءة الإدارية بمجال المهارات تتمثل في العبارات رقم (21، 19) التي تم ترتيبها تنازلياً حسب موافقة أفراد عينة الدراسة عليها بشدة، كالتالي:

1. جاءت العبارة رقم (21) وهي:» القدرة على توزيع العمل بطريقة عادلة ومتساوية» بالمرتبة الأولى من حيث موافقة أفراد عينة الدراسة عليها بشدة بمتوسط حسابي بلغ (4.63 من 5)؛ وتفسر هذه النتيجة بأن القادة التربويين بحاجة لكسب احترام وتعاون وثقة العاملين من معلمين وغيرهم مما يتطلب امتلاكهم القدرة على توزيع العمل بطريقة عادلة ومتساوية؛ وتتفق هذه النتيجة مع نتيجة دراسة الخوالدة (2010م) والتي بينت أهمية سمات العدالة والنزاهة.
2. جاءت العبارة رقم (19) وهي:» يمتلك طرق وأساليب في معالجة مختلف المواقف التي يواجهها.» بالمرتبة الثانية من حيث موافقة أفراد عينة الدراسة عليها بشدة بمتوسط حسابي بلغ (4.56 من 5)؛ وتفسر هذه النتيجة بأن القادة التربويين يواجهون أزمات ومواقف متنوعة مما يفتح أمامهم آفاقاً لمعرفة طرق وأساليب في معالجة مختلف المواقف.

البُعد الرابع: معيار الكفاءة الإدارية بمجال العلاقات الإنسانية:

جدول رقم (9) استجابات أفراد عينة الدراسة حول المعايير المقترحة لاختيار القادة التربويين في ضوء الاتجاهات الإدارية الحديثة في وزارة التعليم السعودية فيما يتعلق ببُعد معيار الكفاءة الإدارية بمجال العلاقات الإنسانية مرتبة تنازلياً حسب متوسطات الموافقة.

م	العبارات	التكرار	درجة الموافقة					المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الفئة	الرتبة
			موافق بشدة	موافق	محايد	غير موافق	غير موافق بشدة				
33	توخي العدالة والمساواة بين الموظفين وعدم المحاباة أو التحيز لموظف دون آخر	ك	200	36	-	-	-	4.85	0.360	موافق بشدة	1
		%	84.7	15.3	-	-	-				

م	العبارات	التكرار	درجة الموافقة					المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الفئة	الرتبة
		النسبة	موافق بشدة	موافق	محايد	غير موافق	غير موافق بشدة				
34	احترام آراء الآخرين وتجنب السلوكيات التي تستفز زملاءه	ك	184	52	-	-	-	4.78	0.415	موافق بشدة	2
		%	78.0	22.0	-	-	-				
31	الاحتفاظ بعلاقة جيدة مع محيط العملية التعليمية	ك	180	52	4	-	-	4.75	0.474	موافق بشدة	3
		%	76.3	22.0	1.7	-	-				
30	القدرة على توفير المناخ الملائم للعملية التعليمية	ك	172	60	4	-	-	4.71	0.490	موافق بشدة	4
		%	72.9	25.4	1.7	-	-				
29	القدرة على تحفيز العاملين وتشجيعهم	ك	176	52	8	-	-	4.71	0.524	موافق بشدة	5
		%	74.6	22.0	3.4	-	-				
35	يشجع ثقافة الحوار داخل محيط العمل على نحو يدعم العلاقات الإنسانية.	ك	168	60	8	-	-	4.68	0.536	موافق بشدة	6
		%	71.2	25.4	3.4	-	-				
32	تفهم الحاجات النفسية وخصائص كل فرد والتعامل معه وفق الأسلوب المناسب	ك	156	76	4	-	-	4.64	0.514	موافق بشدة	7
		%	66.1	32.2	1.7	-	-				
28	القدرة على إدارة اللجان وفرق العمل	ك	152	80	4	-	-	4.63	0.519	موافق بشدة	8
		%	64.4	33.9	1.7	-	-				
27	القدرة على استخدام مبدأ العلاقات الإنسانية في القيادة الإدارية	ك	148	72	16	-	-	4.56	0.619	موافق بشدة	9
		%	62.7	30.5	6.8	-	-				
المتوسط العام								4.70	0.386	موافق بشدة	

يتضح في الجدول (9) أن أفراد عينة الدراسة موافقون بشدة على المعايير المقترحة لاختيار القادة التربويين في ضوء الاتجاهات الإدارية الحديثة في وزارة التعليم السعودية فيما يتعلق

بُعد معيار الكفاءة الإدارية بمجال العلاقات الإنسانية بمتوسط حسابي بلغ (4.70 من 5.00)، وهو متوسط يقع في الفئة الخامسة من فئات المقياس الخماسي (من 4.21 إلى 5.00)، وهي الفئة التي تشير إلى خيار موافق بشدة على أداة الدراسة. ويتضح من النتائج في الجدول (9) أن أبرز المعايير المقترحة لاختيار القادة التربويين في ضوء الاتجاهات الإدارية الحديثة في وزارة التعليم السعودية فيما يتعلق ببُعد معيار الكفاءة الإدارية بمجال العلاقات الإنسانية تتمثل في العبارات رقم (33، 34) التي تم ترتيبها تنازلياً حسب موافقة أفراد عينة الدراسة عليها بشدة، كالتالي:

1. جاءت العبارة رقم (33) وهي:» توخي العدالة والمساواة بين الموظفين وعدم المحاباة أو التحيز لموظف دون آخر» بالمرتبة الأولى من حيث موافقة أفراد عينة الدراسة عليها بشدة بمتوسط حسابي بلغ (4.85 من 5)؛ وتفسر هذه النتيجة بأن من أبرز معايير القادة التربويين السعي لكسب ثقة الموظفين لدعم تعاونهم معهم مما يستلزم السعي نحو العدالة والمساواة بين الموظفين وعدم محاباة موظف دون آخر؛ وتتفق هذه النتيجة مع نتيجة دراسة الخوالدة (2010 م) والتي بينت أهمية سمات العدالة والنزاهة.
2. جاءت العبارة رقم (34) وهي:» احترام آراء الآخرين وتجنب السلوكيات التي تستفز زملاءه.» بالمرتبة الثانية من حيث موافقة أفراد عينة الدراسة عليها بشدة بمتوسط حسابي بلغ (4.78 من 5)؛ وتفسر هذه النتيجة بأن القادة التربويين مطالبين بدعم العمل التعاوني وتقليل الصراع الوظيفي ونشر الحزازيات في العمل والتأثير الإيجابي على الموظفين، مما يتطلب منهم السعي نحو تقليل السلوكيات التي تستفز زملاءهم.

البُعد الخامس: معيار الكفاءة التقنية:

جدول رقم (10) استجابات أفراد عينة الدراسة حول المعايير المقترحة لاختيار القادة التربويين في ضوء الاتجاهات الإدارية الحديثة في وزارة التعليم السعودية فيما يتعلق ببُعد معيار الكفاءة التقنية مرتبة تنازلياً حسب متوسطات الموافقة

م	العبارات	التكرار	درجة الموافقة					المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الفئة	الرتبة
		النسبة	موافق بشدة	موافق	محايد	غير موافق	غير موافق بشدة				
41	يوظف التقنية الحديثة لتهيئة بيئة تعلم مستمرة.	ك	116	112	8	-	-	4.46	0.563	موافق بشدة	1
		%	49.2	47.4	3.4	-	-				

م	العبارات	التكرار	درجة الموافقة					المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الفئة	الرتبة
		النسبة	موافق بشدة	موافق	محايد	غير موافق	غير موافق بشدة				
36	القدرة على التعامل مع المعارف والمعاملات الالكترونية	ك	112	108	16	-	-	4.41	0.615	موافق بشدة	2
		%	47.5	45.7	6.8	-	-				
40	يستثمر التقنيات المتوفرة في تفعيل برامج التطوير المهني لمنسوبيه.	ك	104	120	12	-	-	4.39	0.584	موافق بشدة	3
		%	44.1	50.8	5.1	-	-				
37	القدرة على استخدام الأدوات التكنلوجية والمفاهيم التقنية الحديثة.	ك	108	104	24	-	-	4.36	0.659	موافق بشدة	4
		%	45.8	44.0	10.2	-	-				
39	يستثمر برامج التطبيقات في الإدارة الإلكترونية في عمله الإداري والفني	ك	88	120	28	-	-	4.25	0.655	موافق بشدة	5
		%	37.3	50.8	11.9	-	-				
38	يعرف مفهوم الإدارة الإلكترونية وأهدافها وأهميتها.	ك	84	124	28	-	-	4.24	0.648	موافق بشدة	6
		%	35.6	52.5	11.9	-	-				
المتوسط العام								4.35	0.533	موافق بشدة	

يتضح في الجدول (10) أن أفراد عينة الدراسة موافقون بشدة على المعايير المقترحة لاختيار القادة التربويين في ضوء الاتجاهات الإدارية الحديثة في وزارة التعليم السعودية فيما يتعلق ببُعد معيار الكفاءة التقنية بمتوسط حسابي بلغ (4.35 من 5.00)، وهو متوسط يقع في الفئة الخامسة من فئات المقياس الخماسي (من 4.21 إلى 5.00)، وهي الفئة التي تشير إلى خيار موافق بشدة على أداة الدراسة. ويتضح من النتائج في الجدول (10) أن أبرز المعايير المقترحة لاختيار القادة التربويين في ضوء الاتجاهات الإدارية الحديثة في وزارة التعليم السعودية فيما يتعلق ببُعد معيار الكفاءة التقنية تتمثل في العبارات رقم (41، 36) التي تم ترتيبها تنازلياً حسب موافقة أفراد عينة الدراسة عليها بشدة، كالتالي:

1. جاءت العبارة رقم (41) وهي:» يوظف التقنية الحديثة لتهيئة بيئة تعلم مستمرة.»

بالمرتبة الأولى من حيث موافقة أفراد عينة الدراسة عليها بشدة بمتوسط حسابي بلغ (4.46 من 5)؛ وتفسر هذه النتيجة بأن القادة التربويين مطلوب منهم قيادة جهود دمج التقنية في العمل التعليمي والتربوي مما يتطلب امتلاكهم القدرة على توظيف التقنية الحديثة لتهيئة بيئة تعلم مستمرة.

2. جاءت العبارة رقم (36) وهي:» القدرة على التعامل مع المعارف والمعاملات الالكترونية« بالمرتبة الثانية من حيث موافقة أفراد عينة الدراسة عليها بشدة بمتوسط حسابي بلغ (4.41 من 5)؛ وتفسر هذه النتيجة بأن القادة التربويين مطلوب منهم مواكبة العمل التقني والاستفادة منه في المجال التعليمي والتربوي مما يحتاج معه ارتفاع قدرتهم على التعامل الإلكتروني.

إجابة السؤال الثالث: ما أبرز التجارب العربية والأجنبية في وضع المعايير العلمية لاختيار القادة التربويين؟

من خلال استعراض الباحث لخمس تجارب عالمية في اختيار القادة التربويين تنتين منها عربيه وثلاث اجنبيه (تجربة فلسطين - تجربة قطر - تجربة سنغافورة - تجربة فنلندا - تجربة الولايات المتحدة الأمريكية) وقد كان هناك تشابه في بعض الإجراءات واختلاف في بعضها.

أوجه الاتفاق:

اتفقت الدراسات جميعا على بعض المعايير من أهمها:

1. الخبرة الإدارية.
2. المؤهل العلمي لا يقل عن بكالوريوس
3. السمات الشخصية.

أوجه الاختلاف:

1. اختلاف الجهة التي تتولى الترشيح حيث ان لكل تجربة جهة مختلفة تتولى الترشيح وسنً بعض من المعايير.
2. كمية الساعات التدريبية.
3. مدة بقاء القائد في منصبه.

وقد تميزت بعض الدراسات ببعض المعايير المهمة في اختيار القائد التربوي فالتجربة الفلسطينية ركزت بشكل واسع على سنوات الخدمة في الوزارة كمعلم ووكيل إضافة إلى تقييم أدائه بصفة دورية. أما التجربة القطرية فكانت تجربة متميزة راعت جوانب عديدة من أبرزها. مبدأ الشراكة والذي يعني تطوير العلاقة بين المؤسسات التعليمية والطالب وأولياء الأمور والمجتمع بما يدعم تقدم تعليم الطلاب، وتطور علاقة الشراكة بين المؤسسات التعليمية

وبين الإدارات التعليمية. اما التجربة السنغافورية فانفردت عن التجارب الأخرى بإعطاء الفرصة للترقية إلى درجات أعلى والحصول على حزمة رواتب جذابة أثناء فترة العمل. وتميزت تجربة فنلندا في معايير اختيار القادة التربويين بمزايا جديرة بالتأمل والاخذ في الاعتبار حيث انها قد تكون مفقودة في الوطن العربي مثل (اختبارات نفسية، تدريس حصص صفية، إنجاز أوراق بحثية كل عام) وغيرها من المعايير التي تحتاج الى دراسة متأنية وإفراد دراسات متعمقة أكثر لها. وكانت تجربة الولايات المتحدة مغايرة لما سبقها من تجارب من حيث اختيار القادة التربويين فهي تجمع بين التحصيل العلمي وبين التدريب والمحاكاة بشكل عام وهذه من المعايير العلمية الجيدة لاختيار القائد التربوي.

إجابة السؤال الرابع: ما التحديات التي تواجه تطبيق المعايير المقترحة لاختيار القادة التربويين في ضوء الاتجاهات الإدارية الحديثة في وزارة التعليم السعودية؟

جدول رقم (11) استجابات أفراد عينة الدراسة حول التحديات التي تواجه تطبيق المعايير المقترحة لاختيار القادة التربويين في ضوء الاتجاهات الإدارية الحديثة في وزارة التعليم السعودية مرتبة تنازلياً حسب متوسطات الموافقة

م	العبارات	التكرار	درجة الموافقة					المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الفئة	الرتبة
		النسبة	موافق بشدة	موافق	محايد	غير موافق	غير موافق بشدة				
4	عدم وجود حوافز مشجعة للالتحاق بالعمل الإداري	ك	100	88	32	16	-	4.15	0.900	موافق	1
		%	42.4	37.2	13.6	6.8	-				
9	ترهل بعض الهياكل التربوية وعدم وجود خطة واضحة للعمل	ك	76	112	40	8	-	4.08	0.789	موافق	2
		%	32.2	47.5	16.9	3.4	-				
8	غياب الوعي بأهمية تطبيق معايير علمية لاختيار القادة التربوية	ك	76	120	24	16	-	4.08	0.831	موافق	3
		%	32.2	50.8	10.2	6.8	-				
6	الالتزام بالقيود المهنية وغياب جو الحرية والإبداع	ك	96	80	32	24	4	4.02	1.052	موافق	4
		%	40.7	33.8	13.6	10.2	1.7				
10	ضعف استخدام الأساليب الإدارية الحديثة في مجال القيادة الإداري والسلوك التنظيمي واتخاذ القرارات	ك	88	76	56	16	-	4.00	0.941	موافق	5
		%	37.3	32.2	23.7	6.8	-				
7	وجود المركزية لدى القيادات العليا وعدم منح مزيد من الصلاحيات	ك	80	96	36	24	-	3.98	0.950	موافق	6
		%	33.9	40.6	15.3	10.2	-				

م	العبارات	التكرار	درجة الموافقة					المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الفئة	الرتبة
		النسبة	موافق بشدة	موافق	محايد	غير موافق	غير موافق بشدة				
11	عدم وجود فلسفة إدارية تربوية واضحة تحدد الأهداف التعليمية بطريقة صحيحة	ك	84	76	60	16	-	3.97	0.940	موافق	7
		%	35.6	32.2	25.4	6.8	-				
1	انتشار المحسوبية وتغليب المصالح الشخصية	ك	92	84	28	20	12	3.95	1.144	موافق	8
		%	39.0	35.5	11.9	8.5	5.1				
5	عدم وضوح بعض اللوائح والأنظمة الإدارية	ك	68	100	32	28	8	3.81	1.083	موافق	9
		%	28.8	42.3	13.6	11.9	3.4				
3	عدم توفر كوادر مهنية مؤهلة تأهيلاً كاملاً	ك	80	76	40	28	12	3.78	1.182	موافق	10
		%	33.9	32.2	16.9	11.9	5.1				
2	نقص الكفاءات الإدارية والقيادات التربوية المميزة	ك	72	88	32	32	12	3.75	1.176	موافق	11
		%	30.5	37.2	13.6	13.6	5.1				
المتوسط العام								3.96	0.701	موافق	

يتضح في الجدول (11) أن أفراد عينة الدراسة موافقون على التحديات التي تواجه تطبيق المعايير المقترحة لاختيار القادة التربويين في ضوء الاتجاهات الإدارية الحديثة في وزارة التعليم السعودية بمتوسط حسابي بلغ (3.96 من 5.00)، وهو متوسط يقع في الفئة الرابعة من فئات المقياس الخماسي (من 3.41 إلى 4.20)، وهي الفئة التي تشير إلى خيار موافق على أداة الدراسة.

ويتضح من النتائج في الجدول (11) أن أبرز التحديات التي تواجه تطبيق المعايير المقترحة لاختيار القادة التربويين في ضوء الاتجاهات الإدارية الحديثة في وزارة التعليم السعودية تتمثل في العبارات رقم (4، 9) التي تم ترتيبها تنازلياً حسب موافقة أفراد عينة الدراسة عليها، كالتالي:

1. جاءت العبارة رقم (4) وهي:» عدم وجود حوافز مشجعة للالتحاق بالعمل الإداري» بالمرتبة الأولى من حيث موافقة أفراد عينة الدراسة عليها بمتوسط حسابي بلغ (4.15 من 5)؛ وتفسر هذه النتيجة بأن عدم وجود حوافز مشجعة للالتحاق بالعمل الإداري يقلل من الرغبة في العمل القيادي التربوي مما يعوق تطبيق المعايير المقترحة لاختيار القادة التربويين.
2. جاءت العبارة رقم (9) وهي:» ترهل بعض الهياكل التربوية وعدم وجود خطة واضحة

للعمل» بالمرتبة الثانية من حيث موافقة أفراد عينة الدراسة عليها بمتوسط حسابي بلغ (4.08 من 5)؛ وتفسر هذه النتيجة بأن ترهل بعض الهياكل التربوية وعدم وجود خطة واضحة للعمل يقلل من معرفة الاحتياجات الوظيفية القيادية في العمل القيادي التربوي مما يعوق تطبيق المعايير المقترحة لاختيار القادة التربويين.

توصيات الدراسة:

في ضوء النتائج التي تم التوصل إليها، فإن الباحث يوصي مجتمع الدراسة بما يلي:

- العمل على توفير حوافز مشجعة للالتحاق بالعمل الإداري التربوي.
- الاهتمام بالحد من ترهل بعض الهياكل التربوية ووضع خطة واضحة للعمل التربوي.
- الاهتمام بتعزيز الوعي بأهمية تطبيق المعايير العلمية لاختيار القادة التربوية.
- العمل على نشر جو الحرية والإبداع في العمل التربوي وعدم الالتزام بالقيود المهنية.
- العمل على استخدام الأساليب الإدارية الحديثة في مجال القيادة الإداري والسلوك التنظيمي واتخاذ القرارات.

مقترحات للدراسات المستقبلية:

- إجراء دراسات مستقبلية حول معوقات تطبيق المعايير المقترحة لاختيار القادة الأكاديمية في الجامعات السعودية في ضوء الاتجاهات الإدارية الحديثة.
- إجراء دراسات مستقبلية حول معوقات تطبيق المعايير المقترحة لاختيار القادة التربويين في ضوء الاتجاهات الإدارية الحديثة في وزارة التعليم السعودية.
- إجراء دراسات مستقبلية حول سبل الحد من معوقات تطبيق المعايير المقترحة لاختيار القادة التربويين في ضوء الاتجاهات الإدارية الحديثة في وزارة التعليم السعودية.

مراجع الدراسة:

أولاً: المراجع العربية:

- أبو عين، قاسم محمد. (2007). تطوير معايير للتنظيم الإداري بين ألمركزية، واللامركزية، وزارة التربية والتعليم الأردنية أنموذج، ط1، وزارة الثقافة.
- أبوساق ، زوينة (2015) . نظرية اتخاذ القرار عند هربرت سيمون. مجلة مسار الحرية .
- استرجعت من https://cutt.us/miOql (ابريل 2022)
- آل صبرة ،علي (2016) القيادة الإدارية مفهوم ونظريات . الأردن ، عمان : أزمنة للنشر والتوزيع.
- مفتي، ثناء أسعد درويش. (2012م). العوامل المؤثرة في صنع القرار الإداري المدرسي. رسالة ماجستير، كلية التربية، جامعة أم القرى.
- بوصعليك، حامد. (2008م). اتجاهات حديثة في الإدارة التربوية، ط1، عمان: دار غيداء للنشر والتوزيع، الأردن.
- البيشي، محمد ناصر. (1436ه). معايير اختيار القيادة في الأجهزة الحكومية، ورقة عمل مقدمة إلى مؤتمر القيادات الإدارية الحكومية في المملكة العربية السعودية: الواقع والتطلعات، 10-12/2/1436هـ الموافق 2-4/12/2014م، معهد الإدارة العامة، الرياض.
- الحارثي، عادل سعد مصلط. (2019). معايير اختيار القائد المدرسي في المملكة العربية السعودية في ضوء خبرة أمريكا. مجلة كلية التربية بالمنصورة, 108(4). ص ص 339-307.
- حامد، صباح الحاج محمد، وحسين، لمياء عثمان محمد. (2020). معايير الكفاءة الواجب مراعاتها عند اختيار القائد التربوي في التعليم العام بالسودان. مجلة العلوم التربوية. مج ٢١. ع٢. ص ص ١٣٣-١٥١.
- حسن، نوف نشمي. (2017م). تطوير معايير اختيار مديرات مدارس المرحلة الثانوية بوزارة التعليم في ضوء عدد من الخبرات المحلية والعالمية. المجلة التربوية الدولية المتخصصة. مج. 6، ع. 4، نيسان، الأردن.
- حمايل، عبد عطا الله. (٢٠١٢). القيادات التربوية ومتطلبات تأهيلها لمواجهة مستجدات العصر»: عمادة البحث العلمي والدراسات العليا - جامعة القدس المفتوحة، فلسطين.
- جلدة ، سامر(2015). السلو التنظيمي والنظريات الإدارية الحديثة . الأردن ، عمان : دار أسامة للنشر والتوزيع.
- الخطيب، إبراهيم وأمل الخطيب. (2003). الإشراف التربوي: فلسفته، أساليبه، تطبيقاته، عمان: دار قنديل للنشر والتوزيع.

- خليفة، آمنة. (2007). تطوير معايير اختيار القادة الأكاديميين في الجامعات الأردنية العامة في ضوء الواقع والاتجاهات المعاصرة. أطروحة دكتوراه غير منشورة، جامعة عمان العربية للدراسات العليا، عمان، الأردن.
- الخوالدة، تيسير وماجد الزيودي. (2012). النظام التربوي الأردني في الألفية الثالثة، ط1، عمان: دار الحامد للنشر والتوزيع. الأردن.
- دليل معايير القيادة المدرسية. (1441). هيئة تقويم التعليم والتدريب في المملكة العربية السعودية، الرياض. المملكة العربية السعودية.
- الدوري، علي. (2011). الإدارة التربوية وديموقراطية التعلم، ط1، عمان: اثراء للنشر والتوزيع، الأردن.
- الدويك، تيسير، وحسين ياسين، ومحمد عبد الرحيم عدس، ومحمد فهمي الدويك. (2001م). أسس الإدارة التربوية والمدرسية والإشراف التربوي، دار الفكر للطباعة والنشر، عمان، الأردن.
- ربايعة، علي. (2003). إدارة الموارد البشرية، عمان: دار الصفا للنشر والتوزيع، الأردن.
- السعود، راتب سالمة. (2015). القيادة التربوية مفاهيم وآفاق، ط1، عمان: دار صفاء للنشر والتوزيع، الأردن.
- الشنواني، صالح. (2012) إدارة الأفراد والعلاقات الإنسانية: مدخل الأهداف. الإسكندرية: مؤسسة شباب الجامعة للنشر.
- صادق، حصة محمد. (2000). معايير وأساليب اختيار مديري المدارس القطرية، نموذج مقترح، مجلة البحوث التربوية، جامعة قطر، العدد 19، السنة 5، ص ص39-11.
- طشطوش، هايل عبد المولى. (2014). أساسيات في القيادة والإدارة، ط1، اربد: دار الكندي، الأردن.
- الطويل، هاني عبد الرحمن، وأبو شويمة، زبيدة حسن. (2016). معايير مقترحة لاختيار مديري الإدارات العليا والوسطى في وزارة التربية والتعليم الأردنية، دراسة منشورة، مجلة العلوم التربوية، العدد 43، الجامعة الأردنية.
- عارف، حسين. (2000). السلوك التنظيمي، عمان: دار يافا للنشر والتوزيع، الأردن.
- عبد الحميد، عبد الفتاح شعلان. (2017). اللامركزية كمدخل لفعالية جودة عملية صنع القرار في مصر، رسالة ماجستير كلية التربية، جامعة بنيا.
- عثمان، فاروق، السيد. (2001). القلق وادارة الضغوط النفسية، ط 1 القاهرة: دار الفكر العربي، مصر.

- العجارمة، موفق أحمد شحادة. (2012). الأنماط القيادية السائدة لدى مديري المدارس الخاصة وعلاقتها بمستوى جودة التعليم من وجهة نظر المعلمين في محافظة العاصمة عمان، رسالة ماجستير في الإدارة والقيادة التربوية – جامعة الشرق الأوسط، الأردن.
- العساف، صالح أحمد. (2016). المدخل إلى البحث في العلوم السلوكية. ط٣. الرياض: دار الزهراء للنشر والتوزيع.
- العنزي، ماجد.(2018) . الإدارة التربوية والإدارة العسكرية. المملكة العربية السعودية، الرياض: دار الشبل للنشر والتوزيع.
- الغامدي، علي بن محمد. (2013). درجة جودة أداء القيادة التربوية وتنمية الموارد البشرية في المدارس الثانوية والمتوسطة بالمدينة المنورة، دراسات العلوم التربوية، الجامعة الأردنية، مجلد 40، ملحق (3)، ص ١٠٦٨-١٠٩٦.
- فتيحة ، بلحاح (2016) .الأسس العلمية والنظرية في اتخاذ القرار. المجلة الجزائرية للعولمة والسياسات الاقتصادية .مجلد 23 ، ص 28 .
- الفلاحي، محمد (2011). نظام الاختيار لشغل الوظائف الإدارية العليا وأثره على أداء العاملين في وحدات الخدمة المدنية (وزارة الخدمة المدنية نموذجا)، منارات اليمن للدراسات ّالتاريخية واستراتيجيات المستقبل www.manaralyemen. com 20مارس ، 2022م.
- اللقاني، أحمد والجمل، علي. (2000). معجم المصطلحات التربوية المعرفة في المناهج وطرق التدريس، القاهرة: عالم الكتب للطباعة والنشر والتوزيع، مصر.
- المصري ،ايهاب). 2015). القيادة الإدارية والقائد الإداري. مصر، الجيزة: المؤسسة العربية للعلوم والثقافة دار الكتب المصرية.
- المعايطة، عبد العزيز عطا الله. (2007). الإدارة المدرسية في ضوء الفكر الإداري المعاصر، عمان: دار الحامد، الأردن.
- مؤتمر القيادات الحكومية الإدارية. (1436) بمعهد الإدارة. https://www.ipa.edu.sa/Ar-abic/Media/EventsConferences/leadership/Pages/default.aspx
- وزارة التعليم والتعليم العالي القطرية (2019) هيئة التقييم، المجلس الأعلى للتعليم، الاعتماد المدرسي الوطني، قطر.
- النمر سعود؛ وخاشقجي ،هاني؛ ومحمود ،محمد؛ وحمزاوي ،محمد .(2019).الادارة العامة الأسس والوظائف والاتجاهات الحديثة.المملكة العربية السعودية ، الرياض : الشقري.
- نجاة، هادف (2014). نظرية اتخاذ القرارات في المؤسسات. المجلة العلمية الجزائرية مجلد 42 ، ص 33 .

ثانياً : المراجع الأجنبية:

- Alain, K. (2002). Le manager; leader, forger votre caractère. a l ecole d experience.
- A.Schleicher: (2012). "Preparing Teachers and Developing School Leaders for the 21st Century: Lessons from around the World", OECD Publishing.
- Elisabeth, Cassels- Brown (2014), Courage, Coaching & Ethics M.A. Organization of The Standards: Standards for Preparing for the 21st Century, New York, 2002.
- Herscy, Bethany (2015)" A Grid And Group Interpretation Of New Comer's Voice In The Decision Making Process In Selected Elementary Schools in USA " . Dissertation. Abstracts
- NPBEA. (2015). Professional standards for educational leaders. National Policy Board for Educational Administration.
- Oluremi, (2113) Management competencies: Effective professional needs of secondary school principals in Nigeria.
- Organizations of standards (2012) Academy of Management is collaborating with JSTOR to digitize, preserve and extend access to The Academy of Management Journal
- Shafique, I., & Loo-See, B. (2018). Shifting Organizational Leadership Perspectives:
- Overview of Leadership Theories. Journal of Economic & Management
- Perspectives, 12(2), 266-276. Retrieved from
- Taipale, A. (2012). International survey on educational leadership. A survey on school leader's work and continuing education. Finnish National Board of Education and the author. Layout: Edita Prima Oy. P.18
- Wallace, B. D. (2003). The superintendent selection process: A national investigative study. The University of Memphis.

قدرة الإدارة الرشيقة على التنبؤ بالتميز الإداري لمديرات المدارس الثانوية بمدينة مكة المكرمة

أ. نورة الدعجاني (باحثة دكتوراة في الإدارة التربوية والتخطيط من جامعة أم القرى)
أ. بدرية المسعودي (ماجستير الإدارة التربوية والتخطيط من جامعة أم القرى)

الملخص: في ظل الظروف المتغيرة ومحاولات مؤسسات التعليم للتواؤم معها، سعت مؤسسات التعليم العام تحديدًا لتأمين فرص التعليم الجيد، من خلال تهيئة البيئة الإدارية والتعليمية، على أن تتبنى الإدارة المدرسية فلسفة إدارية حديثة تركز على التقليل من هدر الموارد دون المساس بمستوى الجودة في الأداء، محققة بذلك مستوى من التميز المطلوب، غير أن النظام الإداري يواجه العديد من العقبات، منها: الحاجة إلى مرونة مهنية، واستبدال الفلسفة الإدارية التقليدية بفلسفة إدارية حديثة، لتسير النظم التعليمية مع ركب النظم المتقدمة، لذلك هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على مستوى ممارسة الإدارة الرشيقة، والتميز الإداري لدى مديرات المرحلة الثانوية بمدينة مكة المكرمة، وإمكانية التنبؤ بالتميز الإداري من خلال مستوى ممارسة الإدارة الرشيقة، وقد اتبعت الدراسة المنهج الوصفي الارتباطي، وتمثلت الأداة في استبانة مكونة من محورين: الأول يتناول الإدارة الرشيقة بأبعادها: (التحسين المستمر، تنظيم العمل، العاملين متعددي الوظائف)، ويتناول المحور الثاني التميز الإداري ببعديه: (تميز القيادة، تنمية الموارد البشرية). وطُبقت الدراسة على عينة عشوائية مكونة من (364) معلمة. وقد توصلت النتائج إلى أن مستوى ممارسة الإدارةَ الرشيقة كان عاليًا في الدرجة الكلية، وفي الأبعاد الثلاثة، وكذلك مستوى التميز الإداري كان عاليًا في الدرجة الكلية، وفي البُعدين الفرعيين، كما أظهرت النتائج أن ممارسة الإدارة الرشيقة تفسر ما نسبته (82.9%) من التباين في مستوى التميز الإداري، وهو ما يعني إمكانية التنبؤ بالتميز الإداري من خلال ممارسة الإدارة الرشيقة لدى مديرات المرحلة الثانوية بمدينة مكة المكرمة، وقد تم التوصل للمعادلة التنبؤية الخاصة بذلك وصياغتها. وأوصت الدراسة بوضع دليل إجرائي لتطبيق الإدارة الرشيقة بالمدارس الثانوية، بحيث تستفيد منه مديرات المدارس كأداة مساندة لدمج مبادئ الإدارة الرشيقة وإجراءاتها في العمليات الإدارية وتطويرها باستمرار.

الكلمات المفتاحية: التنبؤ، الإدارة الرشيقة، التميز الإداري، الموارد البشرية، المدارس الثانوية.

The ability of Lean management to predict administrative excellence among high school principal in Mecca Al moukaram

Noura Al Dajani - Badryah Al Masoudi

Abstract: In light of the changing circumstances and the attempts of the educational institutions to cope with them, public education institutions have endeavored to provide opportunities for quality education by good preparation of the administrative and educational environment provided that the school administration adopts a modern administrative philosophy that focuses on reducing the waste of resources without affecting the level of performance quality to achieve the level of the required distinction is required. However, the administrative system faces various obstacles, including the need for professional flexibility and replacing the traditional administrative philosophy with a modern one to match the advanced educational systems. Thus, the present study aims to identify the level of lean management practice and administrative excellence among secondary school headmistresses in Mecca and the possibility of predicting administrative excellence through the level of lean management practice. The author adopted the correlational descriptive approach. The tool was a questionnaire including two domains: The first involves the lean management with its dimensions (continuous improvement, work organization and multifunctional workers) and the second is dedicated to administrative excellence with its two dimensions (leadership excellence and human resource development). The study was applied to a random sample of (364) teachers. The results showed that the level of lean management practice was high in the total score and in the three dimensions and that of administrative excellence was high in the total degree and in the two sub domains. Moreover, practice of lean management represented (82.9%) of the variation in the level of administrative excellence, which reflects the possibility of predicting administrative excellence through the practice of lean management among secondary school headmistresses in Mecca. Furthermore, the relevant predictive equation was defined and formulated. The study recommended the development of a procedural manual for the application of agile management in secondary schools, which would be used by school principals as a supporting tool for the integration and continuous development of agile management principles and procedures in administrative processes.

Keywords: Predict, Lean management, administrative excellence, Human resources, Secondary schools.

المقدمة

يشهد التعليم العام عددًا من التغيُّرات الاستباقية في العملية التعليمية، أحدثت فيه تكنولوجيا الاتصال تغييرًا شاملًا ومؤثرًا في المنظومة التعليمية؛ كون مؤسسات التعليم العام هي القاعدة الأساسية التي تنطلق منها الطاقات البشرية، التي تلبي متطلبات سوق العمل. فقد أيقنت مؤسسات التعليم العام تلك التغيُّرات، وحاجتها إلى تبني أساليب إدارية حديثة تمكنها من القيام بوظائفها بكفاءة، من خلال إحداث التطور في مركزية الإدارة وأنظمتها الهرمية، باعتبارها الجهاز المسؤول عن تهيئة الكادر الإداري والتعليمي، الأمر الذي حمل على عاتقها البحث عن مداخل إدارية حديثة كالإدارة الرشيقة، وهي نموذج إداري حديث يواكب كافة التغيرات، وتركّز على خفض الهدر، وتقليل التكاليف المالية، وترفع مستوى جودة الأداء، بالإضافة إلى تهيئتها جميع الظروف والإمكانات المختلفة؛ لتحقيق الأهداف (المفيز وآخرين 2021).

وفي الوقت ذاته فإن عملية تحقيق الأهداف لمؤسسات التعليم العام لم تعد الغاية المنشودة فحسب، بل أصبح تحقيق التميُّز الاداري داخل الإدارة المدرسية متطلبًا ضروريًا؛ لأنه يساهم في تمكين الإبداع المستدام الذي يقدّم توجهات مستقبلية لمؤسسات التعليم، ويضعها في دائرة المنافسة المحلية والعالمية، ودوره الفعّال في نجاح المؤسسات التعليمية، واستمراريتها (شقاوة،2016؛مها الرخيص وفاطمة الرخيص،2020)، وتذكر الغامدي (2018) أن تميّز المدرسة والنهج الذي تسير عليه يعدُّ العامل المهم في نجاحها، ويبرز دور المديرة في التأثُّر بسلوكيات المنسوبات، والعمل على توفير بيئة مهنية جاذبة، كما يؤكد الزائدي (2014) على أن فعالية ونجاح المؤسسات التعليمية في تحقيق أهدافها، وتميّز العاملين لديها يعود إلى وجود إدارة مدرسية متميزة تسعى إلى تطوير الأداء.

وفي هذا السياق فقد أشارت العديد من الدراسات السابقة، كدراسة (آل سالم ،2017؛ الغيث،2020)، إلى أهمية إحداث عمليات التغيير على مستوى النظام الإداري بمؤسسات التعليم من خلال البعد عن المركزية، وتفعيل اللامركزية في النظام الإداري، وإشراك كافة أطراف العملية في عملية صُنع واتخاذ القرارات المشتركة، كما أكّدت دراسات عدة، كدراسة (عبدالله،2020؛ كرتات،2019؛ المطيري،2019) بضرورة توظيف أسلوب الإدارة الرشيقة، وتطوير آليات تطبيقها لحل المشكلات، وتنظيم بيئة العمل والتطوير؛ لضمان جودة مخرجات العمل الإداري في المؤسسات التعليمية.

ومن هنا يظهر دور الإدارة الرشيقة في إمكانية التنبؤ بالتميّز الإداري لدى مديرات المدارس الثانوية بمدينة مكة المكرمة، الأمر الذي تتأكد معه أهمية الدراسة الحالية.

مشكلة الدراسة:

بذلت وزارة التعليم جهودًا لتحقيق رؤية المملكة العربية السعودية 2030، وذلك من خلال تطوير المنظومة الإدارية والتعليمية بالمملكة بلا استثناء، فعلى الرغم من تلك الجهود التي تبذلها الوزارة إلا أن هناك حاجة مستمرة إلى تكثيف الجهود والعمل المتواصل؛ لتحقيق التحسين المستمر والتطور المنشود لكافة مؤسسات التعليم العام بالمملكة، وذلك كون مراحل التعليم العام مراحل مهمة ومفصلية تحتاج إلى دقة وعناية كبيرة في التخطيط المنظم، والرعاية الممنهجة من قبل المسؤولين في الإدارات، وذلك يتطلب استنفار الجهود في الوزارة والإدارات والعمل على معالجة كافة التحديات التي تواجه هذه المؤسسات، إذ إن هناك العديد من الدراسات كدراسة (الأحمدي،2018؛ القرني ،2017)، والتي أكدت أنَّ الإدارة المدرسية بمدارس التعليم العام بالمملكة تواجه العديد من التحديات، وأن الأساليب والطرق الادارية التقليدية الحالية لم تعد ملائمة للتطورات التي يشهدها العصر الراهن، كما أشارت دراسة (حسين وموسى،2020) إلى أن النظام الإداري بمؤسسات التعليم العام بحاجة إلى مرونة مهنية عالية، وضرورة استبدال فلسفته الإدارية التقليدية المركزية بفلسفة إدارية حديثة.

وانطلاقًا من ذلك فقد برزت الحاجة إلى تبني مَدخلٍ حديثٍ للإدارة، كالإدارة الرشيقة والتي تهدف إلى تعزيز اتجاهات المدرسة نحو النجاح والإيجابية؛ لضمان قيم التميز في الأداء داخل المنظومة التعليمية (دماج،2019).

كما تشير بعض الدراسات كدراسة (الصواط،2016؛ المشرف والجارودي، 2016) إلى أن كثيرًا من مؤسسات التعليم العام وتحديدًا مؤسسات التعليم العام بالمرحلة الثانوية بالمملكة تعاني العديد من المعوقات التي تحدّ من نجاحها وتميزها، ومن أبرزها المعوقات المتعلقة بالقيادات والموارد البشرية، وفي السياق ذاته أوصت دراسات (الثبيتي،2016؛ الخليوي وآخرين،2019؛ الغامدي،2018) بضرورة تحقيق التميز الإداري؛ للتكيُّف مع المتغيرات المتجددة بمؤسسات التعليم العام بالمرحلة الثانوية، وتشجيع قاداتها للحفاظ على مستويات التميز المطلوب، وذلك من أجل تحسين جودة المخرجات التعليمية، وتقديم جيل واعٍ ومسؤول نحو مستقبله.

وفي ضوء ما سبق، تتبيّن أهمية الإدارة الرشيقة، وحاجة المؤسسات التربوية لها، ودورها في تحقيق تميّزها، وهو ما دفع الباحثتان إلى إجراء الدراسة الحالية، التي تتحدد مشكلتها في الكشف عن قدرة الإدارة الرشيقة على التنبؤ بالتميز الإداري لمديرات المدارس الثانوية بمدينة مكة المكرمة من وجهة نظر المعلمات.

أسئلة الدراسة:

تحاول الدراسة الإجابة عن الأسئلة الآتية:

1. ما مستوى ممارسة الإدارة الرشيقة بأبعادها (التحسين المستمر، تنظيم العمل، العاملين متعددي الوظائف) لدى مديرات المرحلة الثانوية بمدينة مكة المكرمة، من وجهة نظر المعلمات؟
2. ما مستوى التميّز الإداري ببعديه (تميّز القيادة، تنمية الموارد البشرية) لدى مديرات المرحلة الثانوية بمدينة مكة المكرمة، من وجهة نظر المعلمات؟
3. هل يمكن التنبؤ بالتميز الإداري من خلال ممارسة الإدارة الرشيقة لدى مديرات المرحلة الثانوية بمدينة مكة المكرمة؟

أهداف الدراسة:

تهدف الدراسة إلى:

- التعرف على مستوى ممارسة الإدارة الرشيقة بأبعادها (التحسين المستمر، تنظيم العمل، العاملين متعددي الوظائف) لدى مديرات المرحلة الثانوية بمدينة مكة المكرمة، من وجهة نظر المعلمات.
- التعرف على مستوى التميز الإداري ببعديه (تميز القيادة، تنمية الموارد البشرية) لدى مديرات المرحلة الثانوية بمدينة مكة المكرمة، من وجهة نظر المعلمات.
- الكشف عن إمكانية التنبؤ بالتميز الإداري من خلال ممارسة الإدارة الرشيقة لدى مديرات المرحلة الثانوية بمدينة مكة المكرمة.

أهمية الدراسة:

الأهمية النظرية:

تظهر الأهمية النظرية للدراسة من خلال الآتي:

- تسهم الدراسة في رفع الوعي في تطبيق الإدارة الرشيقة، ودورها في تحقيق التميز الإداري لدى الإدارات المدرسية.
- يؤمل من الدراسة أن توضح دور الإدارة الرشيقة في إمكانية التنبؤ بالتميز الإداري لدى مديرات المرحلة الثانوية بمدينة مكة المكرمة، من وجهة نظر المعلمات، باعتبارهما اتجاهان حديثان في مجال الإدارة التربوية.
- تأتي الدراسة استجابة للتوجهات المستقبلية لرؤية المملكة 2030، والتي تدعم تطبيق الإدارة التطبيقية، وتطوير المنظومة التعليمية بجميع مكوناتها، وتؤكد على الاهتمام

بالتطوير المهني للمديرات المدرسية، وكذلك برنامج الملك سلمان -حفظه الله ورعاه- لتنمية الموارد البشرية الحكومية.

الأهمية العملية:

كما تظهر الأهمية العملية في الدراسة من خلال الآتي:

- يؤمل أن يستفيد من نتائج الدراسة صانعوا القرار بوزارة التعليم وإداراته في مجال تطبيق أبعاد الإدارة الرشيقة، والتي تحد من الهدر، وتعالج قصور الإدارة التقليدية.
- تسهم الدراسة في مساعدة القيادات المدرسية لتحقيق التميز الإداري، كممارسات فعلية للأداء المقدّم.
- يؤمل أن تفتح هذه الدراسة المجال لإجراء دراسات حول الاتجاهات الحديثة للإدارة، كالإدارة الرشيقة، والتميز الإداري في التعليم العام.

حدود الدراسة:

يقتصر تعميم نتائج الدراسة على الحدود الآتية:

- **الحد الموضوعي**: مستوى الإدارة الرشيقة بأبعادها (التحسين المستمر، تنظيم العمل، العاملين متعددي الوظائف)، والتميز الإداري ببعديه: (تميز القيادة، تنمية الموارد البشرية)، وإسهام الإدارة الرشيقة في التنبؤ بالتميز الإداري.
- **الحد البشري**: معلمات المرحلة الثانوية بمدينة مكة المكرمة.
- **الحد المكاني**: المدارس الثانوية الحكومية للبنات بمدينة مكة المكرمة.
- **الحد الزماني**: طُبّقت الدراسة خلال العام الدراسي 1443هـ.

مصطلحات الدراسة:

1. الإدارة الرشيقة:

عرَّف مغاوري (2016) الإدارة الرشيقة بأنها: «مجموعة من الممارسات التي تتيح للمؤسسة التعليمية مواكبة التغيير، وسرعة التعامل معه بفاعلية وابتكار، والاستفادة منه في تحسين قدرتها المدرسية، لمواجهة بيئة تنافسية بين المدارس الأخرى» (ص.140).

وتعرف الإدارة الرشيقة إجرائيًا بأنها: فلسفة إدارية تتبنى مجموعة من الممارسات التي تقوم بها مديرة المدرسة، وتهدف إلى تحسين قدرة المدرسة على مواجهة التغيرات، وتحقيق التنافسية كما تعكسها استجابة المعلمات لفقرات استبانة الدراسة، والتي تشمل أبعاد الإدارة الرشيقة: (تنظيم العمل لدى العاملين، والتحسين المستمر، بالإضافة إلى تمكين العاملين متعددي الوظائف).

2. **التميّز الإداري:**

عـرَّف السـلمي (2002) التميـز الإداري بأنـه: القـدرة علـى القيـام بالأعمـال والأدوار داخـل المنظمة، من خلال مجموعة من المقومات والصفات الشخصية والمادية، بالإضافة إلى الالتزام وبذل الجهد في تنفيذ الأعمال، وهو التفوق على الآخرين، والقدرة على منافسة المنظمات المختلفة وفق القوانين، والأنظمة التي تحتكم إليها المنظّمات في نفس الحقل.

ويعرف التميز الإداري إجرائيًا بأنه: قدرة مديرات المدارس على القيام بأعمالهن ومسؤولياتهن بدرجة عالية من الكفاءة والجودة، كما تعكسها استجابة المعلمات على فقرات استبانة الدراسة التي تتضمن أبعاد التميز الإداري: (تميز القيادة، تميز الموارد البشرية).

أدبيات الدراسة:

مفهوم الإدارة الرشيقة:

عـرَّف أبو طالب (2020) الإدارة الرشيقة: «بأنها أسلوب حديث يهدف إلى إزالة كافة أشكال الهدر الموجودة في النظام المدرسي، وذلك من خلال السياسة التطويرية التي تحدث بشكل مستمر.

ويعرَّف ركاج والعبادلة (2017) الإدارة الرشيقة بأنها: «الاستثمار الأمثل لوقت العمل بانسجام مع الجهد المبذول من جميع العاملين في الإدارة، من خلال التشارك بينهم لتفادي الأخطاء، متبعين في ذلك سياسة التحسين المستمر والمستدام؛ للوصول إلى ضمانات الجودة خلال مدة زمنية استباقية»(ص.7).

في حين يرى منصور (2020) الإدارة الرشيقة بأنها: «مجموعة من القدرات التي تسهم في تمكين المؤسسة من التكيف مع التغييرات، واستغلال الفرص الجديدة، بما يكسب المؤسسة الميزة التنافسية» (ص.11).

من خلال ما سبق يتضح أن هناك تباينًا في تناول مفهوم الإدارة الرشيقة، إذ لا يوجد اتفاق حول مفهومها، ويعزى ذلك إلى النظر بأنها فلسفة ومنهجية إدارية، وليست طريقة وإجراءات تطبق فحسب، كما تعكس الإدارة الرشيقة عملية التغيير المستمر للمؤسسات التعليمية، وتعبر أيضًا عن سلسلة من الإجراءات التي تتبناها الإدارة المدرسية للاستجابة للتطورات الحديثة، وإزالة كافة أنواع الهدر التعليمي في النظام المدرسي، وذلك من خلال تبني سياسة التحسين المستدام بين أعضاء المؤسسة التعليمية؛ للوصول إلى الجودة، وإكساب المؤسسة التعليمية ميزة تنافسية مستدامة.

أهداف الإدارة الرشيقة:

في ظل التحديات والتغيرات الحاصلة في الميدان التربوي بشكل عام، والإدارة المدرسية

بشكل خاص، والتي جاءت بها الألفية الثالثة، لتشمل تلك التغيرات في المعلومات والمعرفة الرقمية بشكلها الواسع والهائل، لزم على الإدارة المدرسية مواجهة تلك التحديات بأساليب إدارية حديثة من أبرزها: تطبيق الإدارة الرشيقة في الإدارة المدرسية، وذلك لتحقيق معدلات عالية في الميزة التنافسية (principles behind Agile manifesto,n. d ؛Prejean et al.,2019)، فهناك مجموعة من الأهداف التي تسعى الإدارة الرشيقة إلى لتحقيقها، بهدف تطبيق مبدأ المرونة في العمليات الإدارية، ومن أبرز تلك الأهداف(أبوطالب، 2020؛ كرتات،2019):

- زيادة الإنتاجية ورفع مستويات الجودة في الإدارة المدرسية.
- المرونة في التعاملات الإدارية في ظل جودتها.
- مواكبة التغيرات والتحديات في الميدان المدرسي.
- تحسين البيئة الإدارية لدى العاملين؛ لتوفير اتزان نفسي ومهني لهم.
- تشجيع الإبداع والابتكار، والاستثمار المعرفي بدلًا من المركزية التقليدية في العمل.
- السعي للتحسين المستمر.
- العمل على زيادة الكفاءة والفاعلية في المحيط المهني.
- التغلب على المشكلات الإدارية المدرسية.

وبناءً على ما سبق فإن أهداف الإدارة الرشيقة السالفة الذكر لا يمكن أن تتحقق إلا من خلال التركيز على الوضع الحالي للمؤسسات التعليمية، ومعرفة جوانب الخلل والقصور والكشف عن المشكلات، والعمل على معالجتها، والقضاء على الهدر بكافة أشكاله؛ والناتج عن ممارسة الإدارة التقليدية، وتسهيل العمليات الإدارية لمواكبة التحديات، والتغيرات في الميدان المدرسي، والعمل على تحسين البيئة المدرسية، وتشجيع عمليات الإبداع والابتكار فيها، وذلك لزيادة الإنتاجية، والوصول إلى أعلى مستويات الجودة.

أبعاد الإدارة الرشيقة:

تتميز الإدارة الرشيقة بعدد من الأبعاد التي تهدف بشكل رئيس إلى زيادة كفاءة المنظمة، والقضاء على الهدر الذي يعيق تطورها، ويمكن ذكر هذه الأبعاد على النحو الآتي (عبد الله،2020):

- تنظيم مواقع العمل: يعدُّ تنظيم موقع العمل من الأبعاد المهمة، والذي يطلق عليه (s6) المعروف سابقًا بالسينات الخمس(s5)، فطريقة (s6) تعد نسخة متقدمة من السينات الخمس، وتشير إلى: (النظافة، الترتيب، الأناقة، الأمان، الجدية، المعيارية).
- التحسين المستمر: هو أسلوب ياباني يسعى إلى إدخال تحسينات تدريجية صغيرة، وبخطوات مبسطة مستمرة على الخدمات والعمليات في مكان العمل، بهدف تخفيض

التكلفة، وتقليل الجهد في الموارد، مما يسهم على رفع معدل الإنتاجية.

- العاملون متعددو الوظائف: يشير هذا البعد إلى العاملين ذوي المهارات المتعددة والمتخصصة، القادرين على فهم ودراسة الواقع من كل جوانبه، مما يساعدهم على حل المشكلات التي تواجههم في أثناء العمل، والعمل على تطوير واقع العمل إلى الأفضل، بخلاف الإدارة التقليدية التي تعتمد على أصحاب الخبرة المهنية.

ونستخلص مما سبق أن أبعاد الإدارة الرشيقة تستند إلى الآتي:

- مواكبة المستجدات والتطورات، مما يمكنها من التفوق على المنافسين، وتحقيق الجودة.
- المحافظة على أفضل الموارد البشرية.
- الديناميكية في إدخال التحسينات التدريجية، سواء على الخدمات أو العمليات في البيئة المدرسية.
- العمل على تقليل الجهد والحد من الهدر في الموارد، وذلك لرفع مستوى الانتاجية.
- العمل على تنظيم مواقع العمل، وتحقيق الانسيابية والمرونة.

مفهوم التميز الإداري:

يعد مفهوم التميز الإداري من المفاهيم الحديثة التي استحوذت على اهتمام الكثير من الباحثين، ولاسيما في المجال التعليمي؛ نظرًا لدوره الفعال في تحقيق أهدافها بأعلى معدلات الفاعلية والكفاءة، إلا أنه ليس هناك اتفاق تام حول مفهومه؛ وذلك نظرًا لخلفياتهم العلمية، وتوجهاتهم نحوه.

عرَّف أبو النصر (2014) التميز الإداري بأنه: «قدرة المنظمة على أداء الاعمال المطلوبة بإتقان وجودة، وتحقيق الأهداف بكفاءة وفعالية»(ص.16).

في حين عرَّفه المليجي (2012) بأنه:» القدرة على توفيق وتنسيق عناصر المؤسسة، وتشغيلها في تكامل وترابط؛ لتحقيق أعلى معدلات الفاعلية، والوصول بذلك إلى مستوى المخرجات الذي يحقق رغبات ومنافع، وتوقعات أصحاب المصلحة المرتبطين بالمؤسسة»(ص.78).

كما عرَّفه الهلالات (2014) بأنه: «أسلوب إداري حديث ومتقدّم، وهو الهدف الأسمى الذي تسعى منظمات الأعمال لتحقيقه، من خلال الارتقاء بجودة خدماتها إلى مستوى أداء فعال يفوق التوقعات، وتحقيق قيمة مضافة لكافة الأطراف العالقة بالمنظمة، بحيث تصل إلى أفضل الإنجازات التي تحقق رغبات وطموحات وتوقعات المنظمة وعناصرها»(ص.26).

يتبين مما سبق أن مفهوم التميز الإداري يشير إلى التفرّد والتفوق والإبداع في الإدارة المدرسية والخدمات التي تقدمها من أعمال وأنشطة، تحقق أهدافها المرسومة بكفاءة

وفاعلية في ظل قيادة متميزة، إضافة إلى استثمار أعضاء المؤسسة التعليمية كافة، واستغلال امكانياتهم، والعمل على تحقيق الانسجام فيما بينهم وفق خطط مدروسة، كما تتضمن جودة كافة الجوانب التنظيمية التي تعدُّ مصدرًا رئيسًا للتميز الإداري.

أهداف التميز الإداري:

ذكر إبراهيم (2018) أهم أهداف التميّز الإداري والمتمثلة في الآتي:

1. تعزيز مشاركة العاملين في تطبيق معايير التميز العالمية.
2. تحسين آليات حل المشكلات التنظيمية المعقدة؛ بهدف توفير بيئة مناسبة للإبداع والابتكار للعاملين.
3. إشاعة الثقافة التنظيمية المحفزة بتوظيف المعرفة.

كما يضيف العبادي (2019) أهدافًا للتميز الإداري تتصل بعمل المؤسسات التربوية، وهي:

1. تحفيز العاملين في المؤسسات التربوية للعمل والإنجاز.
2. تعظيم القدرات والكفاءات لدى أفراد قوة العمل.
3. زيادة القدرة على مواجهة التغيير، وتحقيق الأهداف المستقبلية.

تأسيسًا على ما سبق فإن التميز الإداري يركز في تحقيقه لأهدافه على ما يأتي:

- ضبط وتطوير النظام الإداري للمؤسسة التعليمية.
- تعزيز الإبداع والابتكار، ودعم التعاون من خلال حفز أعضاء المؤسسة التعليمية، وبوجود القيادة المتميزة.
- توفير بيئة صحية سليمة يسودها التعاون والتفاهم والعلاقة الإنسانية الإيجابية بين كافة عناصر المؤسسة التعليمية.
- العمل على كشف المشكلات وحلها باستمرار، وامتلاك العاملين للمهارات اللازمة لذلك.
- العمل على إشراك العاملين في وضع الأهداف المستقبلية للمؤسسة التعليمية.

أبعاد التميّز الإداري:

تتعدد أبعاد التميز الإداري لتشمل جميع عناصر المؤسسة المادية والبشرية، والعمليات المختلفة، ومخرجات المؤسسة ونواتجها، ويمكن إجمالها في الأبعاد الآتية:

القيادة الإدارية الفعالة: يرى أحمد وصادق (2018) أن القيادة الفعالة من أبرز معايير التميز الإداري في المدارس؛ لما لها من دور فاعل في التأثير على العاملين، وإيجاد روح التعاون، والمشاركة فيما بينهم، مما يحقق الأهداف المرغوبة، والوصول إلى التميز. كما يشير العلي (2016) إلى أن دور القيادة يبرز في تحديد القيم والتوجهات، ومستويات الأداء المستهدفة،

واستثمار طاقات العاملين وإطلاقها نحو الإبداع والابتكار، إضافة إلى تهيئة مناخ المنظمة لتقبل المعرفة، وفتح مجالات استثمارها.

الاستراتيجية: أشار المليجي (2012) إلى أنها تعبّر عن التوجهات المستقبلية للمؤسسة ونظرتها المستقبلية، ويضم مجموعة من العناصر المتمثلة في: رسالة المؤسسة، والرؤية المستقبلية لها، وتصورات الإدارة عن موقعها المستقبلي والأهداف الاستراتيجية التي تعمل على تحقيقها.

الهيكل التنظيمي المرن: يذكر العلي (2012) تعد الهياكل التنظيمية تركيبًا بنائيًا للمؤسسة، يتم من خلاله تحديد مصادر اتخاذ القرارات، وقياس مستوى الأداء، كما يعتمد نجاح المدرسة وتميزها من خلال الهيكل التنظيمي، القادر على تحقيق درجة عالية مع أهدافها، ومتوائم مع تطلعاتها؛ لذلك ينبغي ضرورة تطوير الهياكل التنظيمية بالمؤسسات التربوية؛ لتحقيق التميز الإداري لها.

الموارد البشرية: يذكر أحمد وصادق (2018) أن الموارد البشرية عنصر فعال في تقدم المؤسسات؛ لما تمتلكه من مهارات، حيث يعد العنصر البشري ركيزة أساسية لأداء الأعمال، ووسيلة لتحقيق الأهداف، بما يسهم في تحقيق التميز، لذلك ينبغي على المؤسسات زيادة إسهام العاملين من خلال تطويرهم، وتدريبهم، ورفع كفاياتهم وأدائهم في العمل، وتحسين معارفهم ومهاراتهم، وتنميتها بشكل يدعم فلسفة المؤسسة واستراتيجياتها.

ونستخلص مما سبق أن التميّز الإداري للمؤسسات التعليمية يرتكز على ما يأتي:

- توفر القيادة المتميزة الكفؤة، التي تعمل كقدوة، وتعمل على تحقيق التميز وتشجعه.
- التركيز على البعد المستقبلي من خلال رؤية ورسالة وأهداف المؤسسة التعليمية للوصول إلى أعلى مستويات المنافسة.
- العمل على ابتكار الطرق والأساليب التي تدعم عملية التطوير والتحسين.
- توفير المناخ الملائم للعمل والمحفز للإبداع، مما يساعد في تحقيق التميز.
- توفير هيكل تنظيمي مرن يتسم بالانسيابية، ويشجع في عملية اتخاذ القرارات، وتفويض السلطة، وتمكين العاملين، وبناء قنوات تواصل فعالة ومفتوحة على مختلف المستويات الإدارية في ظل القيادة المتميزة.
- التطوير المستمر لأداء أعضاء المؤسسة التعليمية كافة، وتشجعيهم في عمليات التعليم والتعلم وتحفيزهم.

الإدارة الرشيقة وعلاقتها بالتميز الإداري:

تعد الإدارة الرشيقة منهج إداري حديث يهدف إلى تجويد الأداء في كافة مستويات

المؤسسات التعليمية، حيث يذكر عضوم (2021) أن الإدارة الرشيقة تعمل على تحسين العمل في مؤسسات التعليم العام، وذلك لتحقيق أكبر قدر من القيمة المضافة، وخفض الهدر الحاصل بجميع أشكاله (البشري، المادي، المالي)، والمساهمة بشكل ملحوظ في تقليل الفاقد التعليمي والإداري في المنظومة التعليمية ككل، كما تهدف بشكل أساسي إلى رفع الإنتاجية في العمل، وفق مراحل وخطوات علمية دقيقة ومنظمة، من أجل تجويد الأداء والوصول إلى مستويات عالية في التميز فيه على مستوى الإدارات المحلية، وكذلك بين كافة عناصر المنظومة التعليمية في بلدان العالم المتقدم.

ويشير داود (2016) إلى أن الإدارة الرشيقة تحقق مفهوم التميز الإداري في مؤسسات التعليم العام من خلال الاستجابة السريعة للتغيير ومتطلباته، وذلك كونها تركز على قيم عديدة مهمة: كالعمل التعاوني الجمعي، وصياغة الرؤية والقيم والأهداف المشتركة للمنظومة التعليمية، وترجمتها الى واقع مُشاهد وملموس، والعمل أيضًا على زيادة عمليات الاستقطاب؛ لإيجاد نوعٍ مميزٍ من العاملين، واستخدام البيانات وكافة الحقائق بشكل انسيابي وفعّال وبشفافية مهنية عالية، والمساهمة المبكرة في التعرف على التحديات والفرص المتنوعة، التي تواجه مؤسسات التعليم العام، بهدف تعزيز القيمة التنافسية بين كافة الإدارات، واستثمار المعرفة، وتشجيع مهارات الابتكار والإبداع. وتضيف مها الرخيص وفاطمة الرخيص (2020) أن الإدارة الرشيقة تعمل على تعزيز فرص التنمية المستدامة لتكنولوجيا المعلومات، من خلال استجابة الهياكل التنظيمية للتغيرات الحاصلة في الميدان، للوصول إلى مستويات استباقية في التميز الإداري، وذلك من خلال ما تقدمه من خدمات تعليمية لكافة شرائح المنظومة التعليمية.

وبحسب أبي طالب (2020) فإن متطلبات القرن الحادي والعشرين تفرض على كافة مؤسسات التعليم ضرورة التوجه نحو مفهوم التميز الإداري، من خلال التغلب على المشكلات التي تواجه مؤسسات التعليم العام، والمساهمة الفعالة في استمرار عمليات التحسين، والحد من الهدر بداخلها، وكُلّ ذلك يتم بتطبيق منهجية الإدارة الرشيقة.

الدراسات السابقة:

تم تقسيم الدراسات السابقة على محورين رئيسين: المحور الأول، ويشمل الدراسات التي تناولت الإدارة الرشيقة، والمحور الثاني، ويشمل الدراسات التي تناولت التميز الإداري، وقد تم ترتيبها من الأحدث إلى الأقدم، وهي على النحو الآتي:

محور الإدارة الرشيقة

دراسة العنزي والعجمي (2021): هدفت الدراسة إلى التعرف على درجة امتلاك مديري

المدارس الابتدائية بدولة الكويت الإدارة الرشيقة من وجهة نظرهم، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي المسحي، من خلال أداة الاستبانة التي تم توزيعها على (139) مديرًا ومديرة، وأظهرت نتائج الدراسة أن امتلاك مديري المدارس الابتدائية بدولة الكويت الإدارة الرشيقة جاءت بدرجة متوسطة.

دراسة عبد الله (2020): هدفت الدراسة إلى تحديد درجة ممارسة القيادات الجامعة للإدارة الرشيقة بجامعة الوادي بمصر، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي، كما استخدمت الاستبانة كأداة لجمع البيانات، وتكونت عينة الدراسة من (127) عضوًا من الهيئة التدريسية بجامعة الوادي بمصر، وتوصلت الدراسة إلى نتائج من أبرزها: أن درجة القيادات الجامعية للإدارة الرشيقة جاءت متوسطة.

دراسة زروخى (2019): هدفت الدراسة إلى إبراز دور ممارسات التفكير الرشيق لإدارة الموارد البشرية في تحقيق الإبداع الإداري لكلية العلوم الاقتصادية والتجارية وعلوم التيسير بجامعة برج بوعريريج بالجزائر، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي، واعتمدت الاستبانة كأداة لعينة بلغت (31) موظفًا، وتوصلت الدراسة إلى نتائج من أبرزها: أن مستوى توافر التفكير الرشيق لإدارة الموارد البشرية في تحقيق الإبداع الإداري جاء ضعيفًا.

دراسة (Alcarria et al.,2019): هدفت الدراسة إلى مراجعة منهجيات الإدارة الرشيقة ودورها في تعزيز استدامة الكفاءات البشرية، واستخدمت الدراسة المنهج النوعي، وقامت بتحليل وعرض (121) دراسة، وتوصلت فيه نتائج الدراسة إلى أن الإدارة الرشيقة تُسهم في تنظيم بيئة العمل بدرجة عالية، مما يساعد على إيجاد عاملين ذوي كفاءات مهنية عالية.

دراسة ركاج والعبادلة (2017): هدفت الدراسة إلى التعرف على مدى توافر محددات الإدارة الرشيقة في غزة، وانتهجت المنهج الوصفي التحليلي، واستخدمت الدراسة الاستبانة كأداة لجمع المعلومات، وتكونت عينة الدراسة من (430) موظفًا بوزارة التربية والتعليم بغزة، وتوصلت الدراسة إلى نتائج من أبرزها: أن تحقيق وزارة التربية والتعليم لمتطلبات الإدارة الرشيقة بغزة جاء بدرجة عالية.

دراسة (Lemahieu,2017): هدفت الدراسة إلى الكشف عن مدى استخدام الإدارة الرشيقة في التعليم باليابان، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي، وتم تطبيق الاستبانة كأداة لجمع المعلومات، وتكوّنت عينة الدراسة من (450) موظفًا إداريًا، وتوصلت نتائج الدراسة إلى أن تطبيق الإدارة الرشيقة في التعليم باليابان يسهم في زيادة رضا العاملين، وفي استمرار عمليات التحسين المستمر، وجاء تطبيق الإدارة الرشيقة بدرجة متوسطة في مدارس التعليم باليابان.

دراسة (Vijaya,2016): هدفت الدراسة إلى توضيح كيفية تطبيق الإدارة الرشيقة في مؤسسات

التعليم العالي، واستخدمت الدراسة منهج دراسة الحالة بأحد الجامعات بالهند، واعتمدت الاستبانة كأداة لجمع المعلومات، وتكوّنت عينة الدراسة من (150) عضوًا من أعضاء هيئة التدريس، وتوصلت نتائج الدراسة إلى أن الإدارة الرشيقة تُسهم في تنظيم مكان العمل بشكل إيجابي، كما تُسهم في تعزيز عملية التحسين المستمر جاء بدرجة عالية.

محور التميز الإداري

دراسة الغمس (2019): هدفت الدراسة إلى التعرف على دور القيادة التحويلية في تحقيق التميز المؤسسي في الكليات الإنسانية بجامعة الملك سعود بالرياض. تم الاعتماد على المنهج الوصفي، كما تم استخدام الاستبانة كأداة لجمع المعلومات، وبلغت عينة الدراسة (149) من عضوات هيئة التدريس، وتوصلت الدراسة إلى توفر أبعاد التميز المؤسسي جاء بدرجة عالية في الكليات الإنسانية، كما يوجد علاقة طردية بين القيادة التحويلية وأبعادها والتميز المؤسسي (القيادي، البشري، والخدماتي).

دراسة الزهراني (2019): هدفت الدراسة إلى الكشف عن درجة توفر متطلبات إدارة الجودة الشاملة وعلاقتها بالتميز الإداري لدى قادة مدارس منطقة الباحة من وجهة نظر المعلمين، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي، وتم تطبيق الاستبانة كأداة لجمع المعلومات، وتكونت عينة الدراسة من (341) معلمًا من منطقة الباحة، وأظهرت نتائج الدراسة أن درجة تحقيق قادة مدارس التعليم العام بمنطقة الباحة للتميز الإداري من وجهة نظر المعلمين جاءت بدرجة كبيرة.

دراسة الشهري (2019): هدفت الدراسة إلى الكشف عن ممارسة قادة مدارس المجاردة لإدارة الوقت وعلاقتها بالتميز الإداري لديهم، وتم استخدام المنهج الوصفي الارتباطي، كما تم الاعتماد على الاستبانة كأداة لجمع المعلومات، وتكونت عينة الدراسة من (80) قائدًا وقائدةً ومشرفًا ومشرفةً، وأظهرت النتائج أن ممارسة قادة المدارس لأبعاد إدارة التميز جاءت بدرجة كبيرة جدًا.

دراسة الغامدي (2018): هدفت الدراسة إلى التعرف على درجة التميز التنظيمي لدى قائدات مدارس منطقة الباحة من وجهة نظر المعلمات، وقد استخدمت الدراسة المنهج الوصفي المسحي، واعتمدت الاستبانة كأداة لجمع البيانات، وتكوّنت عينة الدراسة من (345) معلمة. وأظهرت النتائج أن تقديرات أفراد عينة الدارسة لدرجة التميز التنظيمي لدى قائدات مدارس منطقة الباحة جاءت بدرجة كبيرة.

دراسة أحمد وصادق (2018): هدفت الدراسة إلى وضع تصور مقترح لتحقيق التميز الإداري بمدارس التعليم الثانوي العام بمحافظة الدقهلية، حيث تم استخدام المنهج الوصفي

التحليلي، وتم الاعتماد على الاستبانة كأداة لجمع المعلومات، حيث تم تطبيقها على عينة مكونة من (686) معلمًا ومعلمة من معلمي التعليم الثانوي، كما توصلت الدراسة إلى مجموعة من النتائج، أبرزها: أن تطبيق مديري مدارس التعليم الثانوي لمعايير التميز الإداري جاءت بدرجة متوسطة بشكل عام.

دراسة يونس (2016): هدفت الدراسة إلى التعرف على درجة فعالية إدارة التميز في مدارس وكالة غوث بمحافظات غزة، وعلاقتها بالثقة التنظيمية لدى معلميها، وانتهجت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي، واعتمدت الاستبانة كأداة لجمع المعلومات، كما تكوّنت عينة الدراسة من (450) معلمًا ومعلمة، وتوصلت الدراسة إلى جملة من النتائج، من أهمها: أن درجة فعالية مديري مدارس وكالة غوث بمحافظات غزة لإدارة التميز جاءت بدرجة كبيرة.

التعليق على الدراسات السابقة:

- اتفقت هذه الدراسة مع الدراسات السابقة في تناولها لأحد محوري الدراسة الإدارة الرشيقة والتميز الإداري، وتفصيل ذلك على النحو الآتي:
- اتفقت الدراسة مع الدراسات السابقة كدراسة (Vijaya,2016؛ Lemahieu,2017؛ Alcarria et al.,2019؛ عبد الله،2020)، في هدفها الذي يسعى إلى التعرّف على درجة تطبيق الإدارة الرشيقة وفق أبعادها: (تنظيم مكان العمل، العاملين متعددي الوظائف، التحسين المستمر)، كما اتفقت مع دراسة (أحمد وصادق،2018؛ الزهراني،2019؛ الشهري؛2019؛ يونس،2016)، وفق بُعدي التميز الإداري، وهما (القيادة، الموارد البشرية).
- اتفقت هذه الدراسة مع الدراسات السابقة في استخدام الاستبانة كأداة لجمع المعلومات، في حين اختلفت مع دراسة (Alcarria, Vicente, Vilches,2019) التي تناولت تحليلًا وعرضًا لعدد من الدراسات.
- كما اتفقت الدراسة الحالية مع بعض الدراسات السابقة في عينة الدراسة، كدراسة العنزي والعجمي (2021)، التي تناولت مديري المدارس، واختلفت مع دراسة الغامدي (2018) التي اقتصرت على المعلمات، في حين تناولت دراسة الزهراني(2019) المعلمين فقط، واختلفت مع دراسة (أحمد وصادق،2018؛ ودراسة يونس،2016) التي تناولت كلًا من المعلمين والمعلمات، و اختلفت ايضًا مع دراسة الشهري (2019) التي طُبقت على المديرين والمشرفين. ومع دراسة (ركاج والعبادلة، 2017؛ ودراسة Lemahieu,2017) التي طُبقت على الموظفين بوزارة التعليم. كما اختلفت مع دراسة (عبد الله؛2020) التي طبقت على القيادات الجامعية، ودراستي (الغمس،2019؛ Vijaya,2016)، اللتان طُبِقتا على أعضاء هيئة التدريس.

- اتفقت الدراسة الحالية مع دراسة الشهري (2019) في استخدام المنهج الوصفي الارتباطي، في حين اختلفت الدراسة الحالية مع الدراسات السابقة كدراسة (أحمد وصادق،2018؛ركاج والعبادلة،2017؛الزهراني،2019؛زروخي،2019؛عبدالله،2020؛يونس،2018) التي استخدمت المنهج الوصفي التحليلي، في حين تناولت دراسة(الغمس،2019؛ (Lemahieu,2017المنهج الوصفي، و اختلفت الدراسة الحالية ايضًا مع دراسة (الغامدي، 2017) في تناولها للمنهج الوصفي المسحي، ودراسة (Vijaya,2016) التي تناولت منهج دراسة الحالة، بينما تناولت دراسة (Alcarria, Vicente, Vilches,2019) المنهج النوعي.
- استفادت الدراسة الحالية من الدراسات السابقة في بناء الإطار النظري والدراسات السابقة، وتحديد منهجية الدراسة، وبناء الأداة وتفسير النتائج.
- تفرّدت الدراسة الحالية في تناولها لأحد أهم الاتجاهات الحديثة للإدارة التربوية، وهو معرفة مستوى الإدارة الرشيقة بأبعادها: (التحسين المستمر، تنظيم العمل، العاملين متعددي الوظائف)، والتميز الإداري ببعديه: (تميز القيادة، تنمية الموارد البشرية)، ومن ثم التنبؤ بالتميز الإداري من خلال ممارسة الإدارة الرشيقة لدى مديرات المرحلة الثانوية بمدينة مكة المكرمة، وهذا الأمر لم تتناوله أي دراسة في حد علم الباحثتين.

إجراءات الدراسة

منهج الدراسة:

اتبعت الدراسة المنهج الوصفي الارتباطي، والذي يهدف إلى التعرف على واقع ممارسة الإدارة الرشيقة ومستوى التميز الإداري، ودراسة العلاقة بينهما للوصول إلى المعادلة التنبؤية بالتميز الإداري من خلال ممارسة مديرات المدارس الثانوية للإدارة الرشيقة.

مجتمع الدراسة:

تكون مجتمع الدراسة من معلمات المرحلة الثانوية بالمدارس الثانوية الحكومية للبنات بمدينة مكة المكرمة، والبالغ عددهن (2266) معلمة؛ وفقًا لإحصائية إدارة التعليم لعام 1443هـ.

عينة الدراسة:

تم تطبيق أداة الدراسة باستخدام نماذج جوجل الإلكترونية على عينة عشوائية مكونة من (364) معلمة، يمثلن ما نسبته (16.01%) من المجتمع الأصلي، ويعتبر عدد العينة المحدد معبرًا عن مجتمع الدراسة؛ وفقًا لجدول تقديرات Krejcie& Morgan ، ومعادلتي Robert Ma-son وSteven K. Thompson.

أداة الدراسة:

هدفت الدراسة إلى الكشف عن قدرة الإدارة الرشيقة على التنبؤ بالتميز الإداري لمديرات

المدارس الثانوية بمدينة مكة المكرمة، ولتحقيق هذا الهدف تم إعداد استبانة لجمع البيانات اللازمة عن متغيري الدراسة: التميز الإداري، والإدارة الرشيقة. وقد تم إعدادها بعد الرجوع للأدبيات والدراسات السابقة المتعلقة بالمتغيرين؛ حيث تكونت الاستبانة في صورتها الأولية من المحورين التاليين:

- محور الإدارة الرشيقة، وتضمن (25) عبارة موزعة على ثلاثة أبعاد، بواقع (10) عبارات لبُعد تنظيم موقع العمل، و(9) عبارات لبُعد التحسين المستمر، و(6) عبارات لبُعد العاملين متعددي الوظائف.
- محور التميز الإداري، وتضمن (17) عبارة، موزعة على ثلاثة أبعاد، بواقع (6) عبارات لبُعد تميز القيادة، و(6) عبارات لبُعد تنمية الموارد البشرية، و(5) عبارات لبُعد الهيكل التنظيمي.

وقُدرت الاستجابة على الاستبانة باستخدام مقياس ليكرت الخماسي (عالي جدًا، عالي، متوسط، منخفض، منخفض جدًا)، بحيث ينحصر المتوسط الحسابي بين (5-1)، ويكون المدى (0.08)، ويوضح الجدول التالي معيار الحكم على الاستجابات:

جدول (1) معيار الحكم على الاستجابات

م	المستوى	المتوسط الحسابي
1	عالي جدًا	4.2 إلى 5
2	عالي	3.4 إلى أقل من 4.2
3	متوسط	2.6 إلى أقل من 3.4
4	منخفض	1.8 إلى أقل من 2.6
5	منخفض جدًا	1 إلى أقل من 1.8

وتم التأكد من صدق وثبات الاستبانة بالطرق التالية:

أ- الصدق الظاهري:

للتأكد من صدق محتوى الاستبانة تم عرضها على مجموعة من المحكمين مكونة من (20) عضو هيئة تدريس من المتخصصين في الإدارة التربوية والتخطيط، وذلك لإبداء رأيهم في مضمونها من حيث مناسبة المحاور وأبعادها، وانتماء العبارات للأبعاد المدرجة تحتها، وصحة صياغتها، وقد أبدى المحكمون مجموعة من المقترحات التي تم الأخذ بها، وتمثلت فيما يلي: محور الإدارة الرشيقة، تم حذف (5) عبارات من كل بُعد من بُعديّ: تنظيم موقع العمل، والتحسين المستمر، وحذف (3) عبارات من بُعد العاملين متعددي الوظائف وإضافة عبارتين، وبذلك أصبح عدد عبارات هذا المحور (14) عبارة موزعة بواقع (5) عبارات لكل بُعد من بُعديّ:

تنظيم موقع العمل، والتحسين المستمر، و(4) عبارات لبُعد العاملين متعددي الوظائف. محور التميز الإداري، تم حذف بُعد الهيكل التنظيمي، وحذف عبارة واحدة من بُعد تميز القيادة فأصبح عدد عباراته (5) عبارات، كما تم حذف عبارتين من بُعد تنمية الموارد البشرية فأصبح عدد عباراته (4) عبارات.

ب- الاتساق الداخلي:

تم التأكد من الاتساق الداخلي للاستبانة بعد تطبيقها على عينة استطلاعية مكونة من (30) معلمة من معلمات المرحلة الثانوية من غير عينة الدراسة الرئيسة، ثم حساب معاملات الارتباط بين العبارات وأبعادها، وبين كل بُعد والدرجة الكلية للمحور، ويوضح الجدول التالي قيم معاملات الارتباط ودلالتها.

جدول (2) معاملات ارتباط بيرسون Pearson correlation coefficient بين العبارات والأبعاد التي تنتمي لها، وبين الأبعاد ومحاورها (ن=30)

المحور الأول: الإدارة الرشيقة						المحور الثاني: التميز الإداري			
تنظيم موقع العمل		التحسين المستمر		العاملين متعددي الوظائف		تميز القيادة		تنمية الموارد البشرية	
م	الارتباط	م	الارتباط	م	الارتباط	م	الارتباط	م	الارتباط
1	**0.838	6	**0.899	10	**0.798	1	**0.941	6	**0.826
2	**0.902	7	**0.913	11	**0.876	2	**0.964	7	**0.877
3	**0.891	8	**0.868	12	**0.952	3	**0.951	8	**0.860
4	**0.899	9	**0.890	13	**0.876	4	**0.955	9	**0.833
5	**0.842			14	**0.745	5	**0.945		
ارتباط الأبعاد مع المحور ككل						ارتباط الأبعاد مع المحور ككل			
**0.903		**0.927		**0.917		**0.969		**0.958	

** دالة عند مستوى الدلالة (0.01)

يتضح من الجدول (2) أن جميع العبارات ذات ارتباطات دالة إحصائيًا عند مستوى الدلالة (0.01) مع الأبعاد التي تنتمي لها، كما تبين أن الأبعاد ترتبط كذلك بمعاملات ارتباط دالة إحصائيًا عند مستوى الدلالة (0.01) مع محاورها.

ج-الثبات:

تم التأكد من ثبات محوري الاستبانة باستخدام معامل كرونباخ ألفا Cronbach's Alpha، ويوضح الجدول التالي معاملات الثبات لكل محور وأبعاده:

جدول (3) ثبات الاستبانة باستخدام معامل كرونباخ ألفا Cronbach's Alpha (ن=30)

المحور	الأبعاد	عدد العبارات	معامل الثبات
المحور الأول: الإدارة الرشيقة	تنظيم موقع العمل	5	0.919
	التحسين المستمر	4	0.913
	العاملين متعددي الوظائف	5	0.901
	الثبات الكلي للمحور	14	0.954
المحور الثاني: التميز الإداري	تميز القيادة	5	0.973
	تنمية الموارد البشرية	4	0.870
	الثبات الكلي للمحور	9	0.961

تشير نتائج الجدول (3) إلى تمتع محور الاستبانة وأبعادهما الفرعية بمعاملات ثبات جيدة، حيث بلغت قيمة معامل الثبات الكلية لمحور الإدارة الرشيقة (0.954)، وبلغت قيمة معامل ثبات محور التميز الإداري (0.961)، وهي معاملات تُطمئن إلى ثبات الاستبانة عند إعادة تطبيقها على عينة المعلمات المستهدفة.

أساليب التحليل الإحصائي:

تم تحليل البيانات باستخدام حزمة البرامج الإحصائية (spss) بالاستفادة من عدة أساليب إحصائية، أهمها المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للحكم على مستوى كل من ممارسة الإدارة الرشيقة والتميز الإداري، وتحليل الانحدار الخطي البسيط (Simple Linear Re-gression) للكشف عن إمكانية التنبؤ بالتميز الإداري من خلال ممارسة الإدارة الرشيقة.

عرض ومناقشة النتائج:

عرض ومناقشة نتائج السؤال الأول:

نص السؤال الأول على: ما مستوى ممارسة الإدارة الرشيقة (التحسين المستمر، تنظيم العمل، العاملين متعددي الوظائف) لدى مديرات المرحلة الثانوية بمدينة مكة المكرمة من وجهة نظر المعلمات؟

وللإجابة عن هذا السؤال تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمحور الإدارة الرشيقة بأبعاده الثلاثة، ويوضح الجدول التالي النتائج الإجمالية:

جدول (4) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمحور الإدارة الرشيقة (ن=364)

م	الأبعاد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة	المستوى
1	تنظيم موقع العمل	4.02	0.639	1	عالٍ
2	التحسين المستمر	3.82	0.843	2	عالٍ
3	العاملين متعددي الوظائف	3.71	0.422	3	عالٍ
مستوى ممارسة الإدارة الرشيقة ككل		3.85	0.739	عالٍ	

يتضح من الجدول (4) أن مستوى ممارسة مديرات المدارس الثانوية للإدارة الرشيقة كان عاليًا، حيث بلغ المتوسط الحسابي للمحور (3.85) بانحراف معياري بلغت قيمته (0.422)، كما ظهرت ممارسة المديرات لجميع أبعاد الإدارة الرشيقة (تنظيم العمل، التحسين المستمر، العاملين متعددي الوظائف) بمستوى عالٍ، وبمتوسطات حسابية تدرجت بين (4.02-0.371)، وتتفق هذه النتيجة مع نتائج دراستي (ركاج والعبادلة،2017؛ Vijaya,2016) اللتين أظهرتا أن مستوى ممارسة الإدارة الرشيقة كان عاليًا، بينما تختلف مع نتائج دراسات (Lemahieu,2017؛ عبدالله،2020؛ العجمي والعنزي،2021)، التي أظهرت أن مستوى ممارسة الإدارة الرشيقة كان متوسطًا، ودراسة زروخى (2019)، التي أظهرت أن مستواها كان ضعيفًا، وفيما يلي تفصيل نتائج كل بُعدٍ على حدة:

جدول (5) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لأبعاد وعبارات الإدارة الرشيقة (ن=364)

الأبعاد	م	العبارات تقوم مديرات المدرسة بالإجراءات التالية:	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة	المستوى
تنظيم موقع العمل	1	تنظيم ملفات وسجلات المنسوبات بالمدرسة.	4.16	0.679	1	عالٍ
	2	توظيف التقنية الحديثة لتسهيل مهام الإدارة المدرسية.	4.10	0.740	2	عالٍ
	3	وضع آلية لتنظيم العمل بالمدرسة.	4.07	0.730	3	عالٍ
	4	المساعدة في المحافظة على انسيابية العمل الإداري.	4.04	0.801	4	عالٍ
	5	منح الصلاحيات اللازمة للمنسوبات للمشاركة في تنظيم العمل.	3.76	0.712	5	عالٍ
المستوى الكلي لبُعد تنظيم موقع العمل			4.02	0.639	عالٍ	

الأبعاد	م	العبارات تقوم مديرات المدرسة بالإجراءات التالية:	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة	المستوى
التطوير المستمر	1	تشخيص المشكلات التي تواجه المنسوبات للعمل على حلها.	3.81	0.600	4	عالٍ
	2	مساعدة المنسوبات على أداء مهامهن بفاعلية.	3.84	0.401	1	عالٍ
	3	تحفيز المنسوبات لتطوير أدائهن و قدراتهن .	3.83	0.590	2	عالٍ
	4	الاعتماد على نتائج تقييم الاداء كأساس للتطوير المستمر.	3.82	0.700	3	عالٍ
		المستوى الكلي لبُعد التطوير المستمر	3.82	0.843		عالٍ
العاملين متعددي الوظائف	1	تدريب المنسوبات القادرات على شغل عدة مهام إدارية.	3.66	0.991	4	عالٍ
	2	إكساب المنسوبات مهارات القرن الحادي والعشرين.	3.70	0.621	3	عالٍ
	3	التدوير الوظيفي للمنسوبات بما يناسب خبرتهن ومهارتهن.	3.62	0.402	5	عالٍ
	4	تفعيل مجتمعات التعلم المهني في المدرسة.	3.77	0.510	2	عالٍ
	5	عقد اجتماعات دورية للاطلاع على المستجدات والتغيرات.	3.79	0.550	1	عالٍ
		المستوى الكلي لبُعد العاملين متعددي الوظائف	3.71	0.422		عالٍ

يتبين من الجدول (5) أن مستوى ممارسة مديرات المدارس لإجراءات تنظيم موقع العمل كان عاليًا، حيث بلغ المتوسط الحسابي للبُعد (4.02) بانحراف معياري (0.639)، وظهرت جميع العبارات بمستوى ممارسة عالٍ، وبمتوسطات حسابية تدرجت بين (4.16-3.76)، حيث تضمنت قيام مديرات المدارس بتنظيم ملفات وسجلات المنسوبات بالمدرسة لتسهيل التعامل معها، وتوظيف التقنية الحديثة لتسهيل مهام الإدارة المدرسية، ووضع آلية لتنظيم العمل بالمدرسة، والمحافظة على انسيابية العمل الإداري ومرونته، ومنح الصلاحيات اللازمة للمنسوبات للمشاركة في تنظيم العمل.

كما يتضح من الجدول أن ممارسة مديرات المدارس الثانوية للتطوير المستمر كان بمستوى عالٍ، حيث بلغ المتوسط الحسابي للبُعد (3.82) بانحراف معياري بلغت قيمته (0.843)، كما ظهرت جميع العبارات بمستوى ممارسة عال، بمتوسطات حسابية تدرجت بين (3.84-3.81)،

حيث تشير العبارات إلى قيام مديرات المدارس بتشخيص المشكلات التي تواجه المنسوبات والعمل على حلها، ومساعدتهن على أداء مهامهن بفاعلية، وتحفيزهن لتطوير أدائهن وقدراتهن، والاعتماد على نتائج تقييم الأداء كأساس للتطوير المستمر.

ويتبين كذلك من الجدول أن ممارسة مديرات المدارس الثانوية لإجراءات تفعيل العاملين متعددي الوظائف كانت بمستوى عالٍ، حيث بلغ المتوسط الحسابي للبُعد (3.71) بانحراف معياري بلغت قيمته (0.422)، وظهرت جميع العبارات بمستوى عالٍ ومتوسطات حسابية تدرجت بين (3.79-3.62)، وتضمنت الممارسات المتعلقة بتدريب المنسوبات القادرات على شغل عدة مهام في الشؤون الإدارية، وإكسابهن مهارات القرن الحادي والعشرين، وتفعيل التدوير الوظيفي للمنسوبات بما يناسب خبرتهن ومهارتهن، ومجتمعات التعلم المهني، وعقد اجتماعات دورية للاطلاع على المستجدات والتغيرات.

ويُعزى المستوى العالي لممارسة مديرات المدارس الثانوية للإدارة الرشيقة بأبعادها إلى عددٍ من الأسباب، أولها وعي مديرات المدارس بأهمية تنظيم بيئة العمل بما يحقق مرونة العمل والاستفادة القصوى من جهود المنسوبات، كما أن الربط الإلكتروني، واستخدام الأنظمة الإدارية الرقمية، مثل: نظام نور، ونظام فارس، وأعمالي، وخدماتي، وغيرها، وضعت الأسس الرئيسة لتوظيف التقنية الحديثة في مهام المؤسسات التعليمية بما في ذلك المدارس، وأسهمت في تنظيم آليات العمل وسجلاته، وهو ما شجع مديرات المدارس على دعم تنظيم بيئة العمل المدرسي، والحرص على انسيابية ومرونة العمل بما يقلل الضغوط ويحقق الأهداف، كما أن زيادة الصلاحيات المتاحة لمديرات المدارس، وإمكانية تفويض بعضها أتاح لهن منح الصلاحيات اللازمة للمنسوبات للمشاركة في تنظيم العمل.

كما تدعم الوزارة تفعيل مجتمعات التعلم المهني في المدارس، وقد برز ذلك من خلال العديد من المبادرات والبرامج التي أطلقتها، مثل برنامج التطوير المهني القائم على المدرسة، لتمكين المدارس من بناء نظام تطوير مهني مستدام، كما نفذت العديد من البرامج التدريبية التي تستهدف تنمية مهارات القرن الحادي والعشرين لدى المعلمين، وهو ما يشجع مديرات المدارس على تبني وتطبيق هذه البرامج والأفكار وغيرها، بهدف التطوير المستمر لمنسوبات المدرسة لمواكبة توجهات الوزارة، ومساعدتهن على تطوير أدائهن بفاعلية، وتحقيق التميز، فضلًا عن ذلك فإن هذا التطوير يأتي استجابة لنتائج تقييم التي تقدم التغذية الراجعة اللازمة للتنمية المهنية لمنسوبات المدرسة، وتسهم في التعرف على المشكلات التي تواجههن، والعمل على حلها.

وتتفق هذه النتائج مع نتائج دراسة (ركاج والعبادلة،2017؛Vijaya,2016)، التي أظهرت

أن ممارسة الأبعاد الثلاثة للإدارة الرشيقة كان بدرجة عالية، كما تتفق مع نتائج دراسة (Al-carria et al.,2019) التي أظهرت أن ممارسة بُعد تنظيم واقع العمل كان بدرجة عالية، بينما تختلف مع نتائج دراسة عبدالله (2020) التي أظهرت أن ممارسة الأبعاد الثلاثة كان متوسطًا، كما تختلف مع دراسة العجمي والعنزي (2021) التي أظهرت أن ممارسة بُعد تنظيم موقع العمل كان متوسطًا، ودراسة زروخي (2019) التي أظهرت أن ممارسة بُعدي التطوير المستمر والعاملين متعددي الوظائف كان ضعيفًا.

عرض ومناقشة نتائج السؤال الثاني:

نص السؤال الثاني على: ما مستوى التميز الإداري (تميز القيادة، تنمية الموارد البشرية) لدى مديرات المرحلة الثانوية بمدينة مكة المكرمة من وجهة نظر المعلمات؟

للإجابة عن هذا السؤال تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمحور التميز الإداري ببعديه، ويوضح الجدول التالي النتائج الإجمالية:

جدول (6) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمحور التميز الإداري (ن=364)

م	الأبعاد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة	المستوى
1	تميز القيادة	3.68	0.646	2	عالٍ
2	تنمية الموارد البشرية	3.69	0.789	1	عالٍ
مستوى التميز الإداري ككل		3.68	0.599		عالٍ

يتضح من الجدول (6) أن مستوى التميز الإداري لدى مديرات المدارس الثانوية كان عاليًا، حيث بلغ المتوسط الحسابي العام للمحور (3.68) بانحراف معياري (0.599)، كما ظهر البُعدان (تميز القيادة، تنمية الموارد البشرية) بمستوى عالٍ، وتتفق هذه النتائج إجمالًا مع نتائج دراسات (يونس، 2016؛ الغامدي، 2018؛ الزهراني، 2019) التي أظهرت أن مستوى التميز الإداري كان عاليًا، بينما تختلف مع نتائج دراسة الشهري (2019) التي جاءت بدرجة كبيرة جدًا، ودراسة أحمد وصادق (2018) التي أظهرت أن مستوى التميز الإداري كان متوسطًا. وفيما يلي النتائج التفصيلية لكل بُعد وعباراته:

جدول (7) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لأبعاد وعبارات التميز الإداري (ن=364)

الأبعاد	م	العبارات تهتم مديرات المدرسة بما يلي:	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة	المستوى
تميز القيادة	1	تحديد الرؤية المستقبلية للمدرسة بالمشاركة مع المنسوبات.	3.64	0.631	3	عالٍ

الأبعاد	م	العبارات تهتم مديرات المدرسة بما يلي:	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة	المستوى
تميز القيادة	2	تحديد رسالة مستقبلية بالتشارك مع المنسوبات.	3.60	0.851	4	عالٍ
	3	تبني قيم تتلاءم مع الرؤية المستقبلية.	3.76	0.480	2	عالٍ
	4	نشر ثقافة التميز بين المنسوبات.	3.79	0.690	1	عالٍ
	5	توفير مناخ إيجابي يساعد على الإبداع في جوانب التميز.	3.59	0.791	5	عالٍ
		المستوى الكلي لبُعد تميز القيادة	3.68	0.646		عالٍ
تنمية الموارد البشرية	1	تحديد آليات تطوير الموارد البشرية بالمدرسة.	3.65	0.580	3	عالٍ
	2	تحديد احتياجات المنسوبات (الحالية والمستقبلية).	3.60	0.900	4	عالٍ
	3	تحديد معايير موضوعية لتقييم المنسوبات.	3.74	0.850	2	عالٍ
	4	توزيع الأدوار على المنسوبات في فرق عمل طبقًا لخبرتهن ومستوى كفاءتهن.	3.77	0.402	1	عالٍ
		المستوى الكلي لبُعد تنمية الموارد البشرية	3.69	0.789		عالٍ

تشير نتائج الجدول (7) أن مستوى تميز القيادة لدى مديرات المدارس الثانوية كان عاليًا؛ حيث بلغ المتوسط الحسابي للبُعد (3.68) بانحراف معياري (0.646)، وقد ظهرت جميع العبارات الخمس بمستوى عالٍ، وبمتوسطات حسابية تدرجت بين (3.79-3.59)، والتي أشارت إلى أن مديرات المدارس يحرصن على نشر ثقافة التميز بين المنسوبات، وتبني قيم تتلاءم مع الرؤية المستقبلية للمدرسة والوزارة، كما أنها تحدد الرؤية والرسالة المستقبلية للمدرسة بمشاركة المنسوبات، مع حرصها على مناخ إيجابي يساعد على الإبداع في جوانب التميز.

كما أظهرت نتائج الجدول أن مستوى تميز مديرات المدارس في تنمية الموارد البشرية كان عاليًا، إذ بلغ المتوسط الحسابي للبُعد (3.69) بانحراف معياري (0.789)، وقد ظهرت جميع العبارات الأربع للبُعد بمستوى عالٍ، وبمتوسطات حسابية تدرجت بين (3.77-3.60)، وقد تضمنت جوانب التميز قيام مديرات المدارس بتوزيع الأدوار على المنسوبات في فرق عمل طبقًا لخبرتهن ومستوى كفاءتهن، وتحديد واتباع معايير موضوعية لتقييم المنسوبات، وكذلك تحديد آليات تطوير الموارد البشرية بالمدرسة، والاهتمام بتحديد الاحتياجات التدريبية الحالية والمستقبلية لمنسوبات المدرسة.

ويُعزى المستوى العالي لبُعد تميز القيادة وعباراته الفرعية إلى الاتجاه التشاركي السائد

في إدارة المدارس، والذي تحرص وزارة التعليم على تأصيله من خلال مؤشرات عدة مضمنة في قياس أداء مديرات المدارس، إضافة إلى زيادة وعي مديرات المدارس بأن تحقيق التميز يبدأ من خلال مشاركة المنسوبات في وضع رؤية المدرسة ورسالتها وخططها، وكذلك المشاركة في تنفيذها، وتبني قيم عملية وتنفيذية تتلاءم مع الرؤية المستقبلية بما يشعر المنسوبات بالجدية ويحفزهن على العطاء واستشعار المسؤولية نحو العمل وتحقيق أهدافه، كما أنه لا يمكن تحقيق التميز دون أن تعم ثقافته في البيئة المدرسية، ودون توفير المناخ المناسب للإبداع، وتقدير المبدعات ودعمهن.

كما يمكن عزو المستوى العالي لبُعد تنمية الموارد البشرية وعباراته الفرعية إلى أن التخطيط لتنمية الموارد البشرية يُعد أحد المهام الرئيسة والجوانب التخطيطية المطلوبة للإدارة المدرسية، فتحقيق الجودة والتحسين المستمر هو هدف رئيس يجب التخطيط له وقياس مدى تحقيقه، كما أنه مهمة تركز عليها الوزارة ضمن أولوياتها، إذ تعدُّ أن تنمية الموارد البشرية هو أساس نجاح برامجها وكل التطويرات المخطط لها مرهونة بالتنمية المستمرة للموارد البشرية، ويرتبط ذلك بإدارة متخصصة لتطوير الموارد البشرية في الإدارات العامة للتربية والتعليم بالمناطق، والتي تتابع وتقيم مدى تنفيذ المدارس للخطط المتعلقة بهذا الجانب، ولا شك أن هذه الخطط يجب أن تستند إلى آليات محددة، وأساليب علمية لتحديد الاحتياجات التدريبية الحالية والمستقبلية، مع الاستفادة من نتائج تقييم الأداء المستندة إلى معايير علمية موضوعية في معرفة مستويات كفاءة المنسوبات، وإعادة توزيع الأدوار عليهن وفقًا لهذه المستويات، مع تنميتهن من خلال تبادل الخبرات داخل الفرق العمل.

وتتفق هذه النتائج مع نتائج دراستي يونس (2016) التي أظهرت أن مستوى بُعدي التميز الإداري كان مرتفعًا، ونتائج دراسة الغامدي (2018) التي أظهرت أن مستوى بُعد تنمية الموارد البشرية كان مرتفعًا. في حين أظهرت نتائج دراسة الشهري (2019) أن درجة تطبيق بعدي التميز جاء بدرجة كبيره جدًا. بينما تختلف مع نتائج دراسة الزهراني (2019) في بُعد تنمية الموارد البشرية الذي ظهر بدرجة متوسطة، كما تختلف مع نتائج دراسة أحمد وصادق (2018) في بُعد تميز القيادة الذي ظهر بدرجة متوسطة.

عرض ومناقشة نتائج السؤال الثالث:

نص السؤال الثالث على: هل يمكن التنبؤ بالتميز الإداري من خلال ممارسة الإدارة الرشيقة لدى مديرات المرحلة الثانوية بمدينة مكة المكرمة؟

للإجابة عن هذا السؤال تم حساب تحليل الانحدار الخطي البسيط (Simple Linear Regres-sion) باستخدام طريقة Enter، وفيما يلي توضيح النتائج:

جدول (11) تحليل التباين لانحدار الإدارة الرشيقة على التميز الإداري لدى مديرات المدارس الثانوية

المتغير	مصدر التباين	مجموع المربعات Sum of squares	درجات الحرية df	متوسط المربعات Mean square	قيمة «ف» F	مستوى الدلالة Sig.
التميز الإداري	الانحدار Re-gression	300.964	1	300.964	1766.165	* 0.000
	البواقي Residual	61.687	362	0.170		
	المجموع Total	362.650	363			

يتضح من الجدول (11) أن قيمة F لاختبار الدلالة الإحصائية للتنبؤ بمستوى التميز الإداري من خلال ممارسة الإدارة الرشيقة بلغت (1766.165)، بمستوى دلالة (0.000) وهي قيمة دالة إحصائيًا عند مستوى الدلالة (0.01)، وهو ما يعني أن نموذج الانحدار معنوي، وهذا مؤشر على أنه يمكن التنبؤ بالتميز الإداري من خلال ممارسة الإدارة الرشيقة. ويوضح الجدول التالي ملخص نموذج الانحدار الخطي البسيط Simple Linear Regression:

جدول (12) ملخص نموذج الانحدار الخطي البسيط Simple Linear Regression للتنبؤ بالتميز الإداري من خلال ممارسة الإدارة الرشيقة لدى مديرات المدارس الثانوية

النموذج	معامل الارتباط R	معامل التحديد R2	معامل التحديد المعدل Adjusted R Square	الخطأ المعياري للتقدير Std. Error of the Estimate
1	0.911	0.830	0.829	0.412

يتبين من الجدول أن قيمة معامل التحديد المعدل بلغت (0.829)، وتشير هذه القيمة إلى أن ممارسة الإدارة الرشيقة تفسر ما نسبته (82.9%) من التباين في مستوى التميز الإداري لدى مديرات المدارس الثانوية، وهي نسبة مرتفعة، وتدل على أنه يمكن التنبؤ بالتميز الإداري لدى مديرات المدارس الثانوية من خلال مستوى ممارسة الإدارة الرشيقة، ويوضح الجدول التالي نتائج المعادلة التنبؤية:

جدول (13) نتائج المعادلة التنبؤية بالتميز الإداري من خلال ممارسة الإدارة الرشيقة لدى مديرات المدارس الثانوية

المتغيرات	بيتا غير المعيارية B Unstandard-ized Coeffi-cients	الخطأ المعياري Std-Error	بيتا المعيارية Beta Standard-ized Coeffi-cients	قيمة "T"	مستوى الدلالة
الثابت	0.055-	0.092	-	0.601-	0.548
الإدارة الرشيقة	0.971	0.023	0.911	42.026	0.000* دالة

أظهرت نتائج نموذج الانحدار الموضحة في الجدول (13) أن القيمة التنبؤية للإدارة الرشيقة مرتفعة، إذ تشير النتائج إلى أن زيادة وحدة واحدة في ممارسة الإدارة الرشيقة يقابلها زيادة (0.911) وحدة في التميز الإداري، وبذلك يمكن صياغة المعادلة التنبؤية باستخدام بيتا المعيارية Beta Standardized Coefficients على النحو التالي:

المعادلة التنبؤية بالتميز الإداري = (0.911 × درجة ممارسة الإدارة الرشيقة)

وتعزى هذه النتيجة لميزات الإدارة الرشيقة التي تنعكس على بيئة العمل والعاملين ومستوى الأداء والمخرجات، وهو ما يسهم في تحقيق التميز الإداري؛ وفي هذا الصدد أشار ركاج والعبادلة (2017) إلى أن الإدارة الرشيقة تؤكد على التدفق المستمر للعمليات الخالية من المشكلات والمعوقات وتنظيم موقع العمل بطريقة معيارية تسهم في تحقيق الأهداف مع اتباع منهجية مرنة في تنفيذ الإجراءات، والتركيز على الجودة، والاهتمام بإشراك العاملين في التخطيط والتوافق في اتخاذ القرارات، والسعي المستمر لتنمية وتطوير العاملين ليتمكنوا من أداء أدوارهم وتحمل مسؤولياتهم في تحسين بيئة العمل وتحقيق أهدافه. كما أكد أبوطالب (2020) أن الإدارة الرشيقة تسهم بصورة كبيرة في تحسين بيئة العمل والعمليات الإدارية، وتحقيق الجودة في المؤسسات التربوية من خلال تقليص الهدر بجميع أنواعه، وتحسين المخرجات، وتطوير الموارد البشرية بما يحسن أداءها، ويزيد من قيمتها المضافة للمؤسسة، وهذه الجوانب التي تسهم الإدارة الرشيدة في تطويرها تتمثل في جوهرها في التغير الأهم اللازم للانطلاق نحو التميز الإداري. كما تتضح العلاقة بين التميز الإداري والإدارة الرشيقة من خلال مراجعة مبادئ التميز التي أشار لها عامر (2014)، مثل: تنسيق العمليات الإدارية، وتنظيم بيئة العمل، والشفافية واحترام العاملين وبناء قدراتهم وتطويرهم وإكسابهم المعرفة التي

تمكنهم من تحقيق الجودة في الأداء، وتطبيق نظام لقياس الإداء، ومتابعة تطوره والاستفادة من نتائجه في التطوير والتحسين المستمر، وهذه المبادئ وغيرها تُعد من أسس الإدارة الرشيقة التي تدخل تحت أبعاد تنظيم موقع العمل، والتطوير المستمر للعاملين، وإكسابهم المهارات اللازمة لتحقيق أهداف العمل وجودة الأداء.

الاستنتاجات:

توصلت الدراسة إلى النتائج التالية:

1. تمارس مديرات المرحلة الثانوية بمدينة مكة المكرمة الإدارة الرشيقة بمستوى عالٍ، سواء في الدرجة الكلية أو أبعادها الثلاثة: (التحسين المستمر، تنظيم العمل، العاملين متعددي الوظائف).
2. مستوى التميز الإداري ببعديه (تميز القيادة، تنمية الموارد البشرية) كان عاليًا لدى مديرات المرحلة الثانوية بمدينة مكة المكرمة من.
3. تفسر ممارسة الإدارة الرشيقة ما نسبته (82.9%) من التباين في مستوى التميز الإداري لدى مديرات المدارس الثانوية، وبذلك يمكن التنبؤ بالتميز الإداري من خلال ممارسة الإدارة الرشيقة لدى المديرات، وقد تم التوصل للمعادلة التنبؤية وصياغتها.

التوصيات:

في ضوء النتائج التي توصلت لها الدراسة، يمكن تقديم التوصيات التالية:

- وضع دليل إجرائي لتطبيق الإدارة الرشيقة بالمدارس الثانوية، بحيث تستفيد منه مديرات المدارس كأداة مساندة لدمج مبادئ الإدارة الرشيقة وإجراءاتها في العمليات الإدارية وتطويرها باستمرار.
- تعزيز المستوى العالي الذي أظهرته النتائج في ممارسة الإدارة الرشيقة، من خلال رصد احتياجات مديرات المدارس الحالية والمستقبلية في هذا المجال، والعمل على تلبيتها بالطرق المناسبة.
- توجيه إدارة التدريب والابتعاث إلى تضمين التدريب على ممارسة الإدارة الرشيقة في خطط التنمية المهنية التي تستهدف مديرات المدارس الثانوية، وكذلك الخطط التي تستهدف إعداد القيادات المدرسية المستقبلية.

المقترحات:

يمكن إجراء بعض الدراسات التي تثري موضوع الدراسة، مثل:

- مستوى ممارسة مديرات المدارس للإدارة الرشيقة وعلاقته بالرضا عن العمل لدى معلمات المرحلة الثانوية بمدينة مكة المكرمة.
- دور الإدارة الرشيقة في تطوير بيئة العمل بالمدارس الثانوية في مدينة مكة المكرمة.
- متطلبات تطبيق الإدارة الرشيقة بمدارس التعليم العام في مدينة المكرمة.

المراجع:

- إبراهيم، كريم. (2018). دور العلاقات الإنسانية كأحد أبعاد الإدارة بالتجوال في تحقيق التميز الإداري: دراسة ميدانية بالتطبيق على شركات الصناعات الكهربائية. مجلة العلمية للدراسات التجارية والبيئية، 9(2)، 729-696.
- أبو النصر، مدحت. (2014). الأداء الإداري المتميز. القاهرة: المجموعة العربية للتدريب والنشر.
- أبو طالب، صفاء. (2020). نماذج عالمية في تطبيق الإدارة الرشيقة في مدارس التعليم الثانوي بمصر. مجلة البحث العلمي في التربية،3(21)،45-75.
- أحمد، دينا؛ صادق، محمد. (2018). متطلبات تحقيق التميز الإداري بمدارس التعليم الثانوي العام: دراسة ميدانية. مجلة كلية التربية،18(2)،236-155.
- آل سالم، علي. (2017, يناير12-11). تطوير معايير استقطاب وإعداد وتدريب المعلمين في المملكة العربية السعودية في ضوء رؤية 2030. مؤتمر دور الجامعات السعودية في تفعيل رؤية 2030. جامعة القصيم.
- الأحمدي، فؤاد. (2018). استراتيجيات إدارة الأداء لمديري المدارس الابتدائية بالمدينة المنورة. مجلة البحث العلمي في التربية،19(13)،454-428.
- باداود، إبراهيم.(2016، سبتمبر13).الإدارة الرشيقة. صحيفة المدينة. https://cutt.us/HFuqC.
- الثبيتي، خالد. (2016). إدارة المعرفة وعلاقتها بالتميز التنظيمي بالمدارس الثانوية بمدينة الطائف.]رسالة ماجستير غير منشورة[.جامعة الملك عبد العزيز.
- حسين، بانقا ؛ موسى، توفيق. (2020). دور الإدارة المدرسية في تحقيق الأهداف التربوية والتعليمية من وجهة نظر المشرفيين التربويين بمرحلة التعليم الأساسي. مجلة البحوث التربوية والنفسية، 17(66)، -382.408.
- الخليوي، لينا؛ الحربي، نوال؛ سليمان، أسماء. (2019). التخطيط الاستراتيجي لدى مديرات المدارس الابتدائية بوسط مدينة الرياض وعلاقته بمستوى التميز الإداري المدرسي. مجلة العلوم التربوية والنفسية،3(26)،96-74.
- دماج، أميرة. (2019). دور الرشاقة الاستراتيجية في تحقيق الميزة التنافسية في مدارس المرحلة الثانوية بالجمهورية اليمنية. مجلة القلم، (12)،369-341.
- الرخيص، مها؛ فاطمة، الرخيص. (2020). أثر النماذج الحديثة لإدارة الموارد البشرية الاستراتيجية على تعزيز الرشاقة التنظيمية للمؤسسات: دراسة تحليلية وصفية . مجلة

العلـوم الاقتصاديـة والإداريـة القانونيـة، 4(11)،111-93.

- ركاج، يحيـى؛ العبادلـة، سـمر. (2017، ديسـمبر 7-6). مـدى توفـر متطلبـات الإدارة الرشـيقة ودورهـا فـي تنميـة المـوارد البشـرية فـي وزارة التربيـة والتعليـم العالـي بغـزة] عـرض ورقـة [بحـث مقـدم للمشـاركة فـي المؤتمـر العلمـي الثانـي الاسـتدامة وتعزيـــز البيئـــة الإبداعيـة للتعليـــم التقنـــي- كليـة فلسـطين التقنيـة. غـزة، فلسـطين.
- الزائـدي، طـارق. (2014). مـدى إسـهام جائـزة وزارة التربيـة والتعليـم للتميـز فـي تحسـين الأداء الإداري لمديـري المـدارس بمحافظـة الطائف.]رسـالة ماجسـتير غيـر منشـورة [.جامعـة أم القـرى.
- زروخـي، فيـروز. (2019). دور ممارسـات التفكيـر الرشـيق لإدارة المـوارد الرشـيقة فـي تحقيـق الإبـداع الإداري: دراسـة ميدانيـة. مجلـة الاسـتراتيجية والتنميـة، 9(3)، 573-592.
- الزهراني، علـي. (2019). درجـة توفـر متطلبـات إدارة الجـودة الشـاملة وعلاقتهـا بالتميـز الإداري لـدى قـادة مـدارس منطقـة الباحـة مـن وجهـة نظـر المعلميـن. مجلـة كليـة التربيـة بجامعـة أسـيوط، 35(8)، 197-169.
- السـلمي، علـي. (2002). إدارة التميـز نمـاذج وتقنيـات الإدارة فـي عصـر المعرفـة. القاهـرة: دار غريـب للطباعـة والنشـر.
- شـقوره، منيـر. (2016). تطويـر أداء القيـادات الإداريـة بالمـدارس الثانويـة فـي فلسـطين علـى ضـوء نمـاذج إدارة التميـز بالمؤسسـات التعليميـة.] رسـالة دكتـوراه غيـر منشـورة[. جامعـة عيـن شـمس.
- الشـهري، عبـدالله. (2019). درجـة ممارسـة قـادة مـدارس محافظـة المجـاردة لإدارة الوقـت، وعلاقتهـا بالتميـز الإداري لديهـم. مجلـة كليـة التربيـة بجامعـة أسـيوط،35(3)، 450-408.
- الصـواط، سـامي. (2016). معوقـات تطبيـق إدارة التميـز فـي المـدارس الثانويـة بمدينـة تبـوك. مجلـة كليـة التربيـة بجامعـة الأزهـر. 35(170)،499-457.
- عامـر، سـامح. (2014). التميـز الإداري فـي القـرن الحـادي والعشـرين. القاهـرة: مؤسسـة طيبـة للنشـر والتوزيـع.
- العبـادي، أحمـد. (2019). درجـة ممارسـة القيـادة الأخلاقيـة وعلاقتهـا بالتميـز الإداري لـدى مديـري المـدارس فـي لـواء الأغـوار الشـمالية مـن وجهـة نظـر معلمـي المـدارس والقـادة الإداريـيـن.] رسـالة دكتـوراه غيـر منشـورة [. جامعـة اليرمـوك.
- عبـد الله، أسـماء. (2020). درجـة ممارسـة القيـادات الجامعيـة لأبعـاد الإدارة الرشـيقة وعلاقتهـا بفاعليـة الأداء الوظيفـي مـن وجهـة نظـر أعضـاء هيئـة التدريـس بجامعـة جنـوب الـوادي. المجلـة التربويـة،(80)،635-748.

- عضوم، حسام.(2021). أثر الإدارة الرشيقة في تحقيق الإبداع الإداري في المنظمات الغير حكومية.] رسالة ماجستير غير منشورة[.الجامعة الافتراضية السورية.
- العلي، علي. (2016). متطلبات تحقيق التميز التنظيمي في المدارس الثانوية بمحافظة الطائف من وجهة نظر قادتها. المجلة التربوية الدولية المتخصصة،5(9)، 593-553.
- العنزي، تغريد؛ العجمي، مبارك. (2021). درجة امتلاك مديري المدارس الابتدائية بدولة الكويت الإدارة الرشيقة من وجهة نظرهم. مجلة العلوم الإنسانية والعربية،2(2)،226-215.
- الغامدي، ريم. (2018). التميز التنظيمي لدى قائدات مدارس منطقة الباحة من وجهة نظر القائدات. المجلة الدولية للدراسات التربوية والنفسية ،2(3)،333-317.
- الغمس، وسام. (2019). دور القيادة التحويلية في تحقيق التميز المؤسسي. مجلة القراءة والمعرفة، (207)،298-339.
- الغيث، العنود. (2020). تصورات مديري المدارس الثانوية بمدينة الرياض لدورهم في مجال الشراكة في اتخاذ القرارات ودرجة إشراكهم للمعلمين وأولياء الأمور في ضوء الرؤية الوطنية 2030 للمملكة العربية السعودية. المجلة التربوية بجامعة الكويت، 34(135)، 97-142.
- القرني، محمد. (2017). مشكلات الإدارة المدرسية في مدارس الأبناء بمدينة الرياض. مجلة كلية التربية بجامعة أسيوط، 33(6)، 365-327.
- المشرف، لمياء؛ الجارودي، ماجدة. (2016). متطلبات تطبيق إدارة التميز في مدارس التعليم العام بمدينة الرياض. مجلة كلية التربية بجامعة المنوفية، 31(4)، 24-1.
- المطيري، مطيرة. (2019). دور الإدارة الرشيقة في جودة مخرجات الأداء الإداري في جامعة الكويت من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس أنفسهم. مجلة جامعة القدس المفتوحة للأبحاث والدراسات التربوية والنفسية،11(29) ،95-83.
- المفيز، خولة ؛ الحمدان، أمل ؛العيفان، مي. (2021). الرشاقة التنظيمية مدخل لإدارة الأزمة في مكاتب التعليم بمدينة الرياض تصور مقترح. مجلة العلوم التربوية، (26)، 330-263.
- المليجي، رضا. (2012). إدارة التميز المؤسسي بين النظرية والتطبيق. القاهرة: عالم الكتب.
- الهلالات، صالح. (2014). إدارة التميز الممارسة الحديثة في إدارة منظمات الأعمال. عمان: دار وائل للنشر والتوزيع.
- كرتات، رقية. (2019). متطلبات ومعوقات تطبيق الإدارة الرشيقة بجامعة الملك خالد. المجلة العالمية للاقتصاد والأعمال، 6(1)،37 46-.
- مغاوري، هالة. (2016). الرشاقة التنظيمية مدخل لتحسين القدرة المؤسسية في التعليم

الجامعي المصري. مجلة الإدارة التربوية، 3(10)،147-1333.

- يونس، نيفين. (2016). درجة فعالية إدارة التميز في مدارس وكالة الغوث بمحافظات غزة وعلاقتها بالثقة التنظيمية لدى معلميها.] رسالة ماجستير غير منشورة [. جامعة الأزهر بغزة.
- Alcarria, A., & Vicente, A., & Vilches, F. (2019). A Systematic Review of the
- Use of Agile Methodologies in Education to Foster Sustainability Competencies. Sustainability, 11(10), https://doi.org/10.3390/su11102915
- Retrieved from. Agile Alliance. (n.d.). Agile. https://cutt.us/tkrG5.
- Prejean, E., & Kilcoyne, M., & Liao, W., & Parker., C. (2019). Is Higher
- Education Talking and Walking Agile Management: A Review of the Literature. American Research Journal of Business and Management,7(2),8-18.
- Vijaya, s. (2016). lean agile management higher education institutions. Interna-tional
- of Journal, Quality and service sciences2 (8),159-178.
- Lemahieu, p.(2017). Agile management in education". Quality Assurance in
- education,1(25),91-108.

درجة تطبيق القيادة الإلكترونية في المدارس الحكومية بمدينة أبها للبنات والتحديات التي تواجه تطبيقها

أ. وفاء عبد الله علي الأحمري (باحثة دكتوراه إدارة وإشراف تربوي جامعة الملك خالد).

الملخص: يهدف البحث الحالي إلى تعرف درجة تطبيق القيادة الإلكترونية في المدارس الحكومية للبنات بمدينة أبها من وجهة نظر المديرات، وإلى تعرف التحديات التي تواجه تطبيق القيادة الإلكترونية فيها. ولتحقيق أهداف البحث استخدمت الباحثة المنهج الوصفي المسحي، والاستبانة أداة لجمع البيانات، تم تطبيقها على عينة من المديرات بمدينة أبها والبالغ عددهن (110). وتوصل البحث إلى مجموعة من النتائج من أهمها: أن درجة تطبيق القيادة الإلكترونية في وظيفة التخطيط والتنظيم كانت بمستوى متوسط، وفي وظيفة التنفيذ والتوجيه والمتابعة والتقويم كانت بمستوى كبير، أما التحديات الإدارية والبشرية والتقنية لتطبيق القيادة الإلكترونية كانت بمستوى كبير، والتحديات المادية كانت بمستوى كبير جدا. وفي ضوء هذه النتائج قدمت الباحثة بعض التوصيات.

الكلمات المفتاحية: القيادة الإلكترونية- معوقات التطبيق – مديرات المدارس.

The degree of application of electronic leadership in government schools for girls in the city of Abha and the challenges facing its application.

Wafa Abdullah Ali Al-Ahmari (PhD researcher in educational administration and supervision King Khalid University).

Abstract: The current research aims to know the degree of application of electronic leadership in government schools for girls in the city of Abha from the point of view of the principals, and to identify the challenges facing the application of electronic leadership in them. To achieve the objectives of the research, the researcher used the descriptive survey method, and the questionnaire was a tool for data collection, which was applied to a sample of (110) female principals in the city of Abha. The research reached a set of results, the most important of which are: The degree of application of electronic leadership in the planning and organization function was at a medium level, and in the function of implementation, direction, follow-up and evaluation was at a large level, while the administrative, human and technical challenges of applying electronic leadership were at a large level, and the material challenges were at a very large level. In light of these results, the researcher made some recommendations.

Keywords: Electronic leadership - implementation obstacles - school principals.

المقدمة:

إن التحولات والتطورات المتسارعة التي نعيشها في العصر الحالي تزداد سرعة وتعقيدًا يومًا بعد يوم، الأمر الذي فرض على المنظمات الحديثة مواكبة تلك التغيرات، من خلال التغيير من طريقة أداء أعمالها، وإحداث تغيير جوهري في أساليب تنفيذ أنشطتها وعملياتها، وتعد الإدارة إحدى أهم الممارسات الإنسانية التي تسهم في تنظيم تلك المؤسسات، وقد شملت التطورات التقنية أنماط الإدارة كافة، وساهمت في إيجاد آليات إدارية جديدة تحل محل الأساليب التقليدية.

حيث أفرزت التقنية الحديثة تطبيقات عملية تعمل وفق أجهزة الحاسب الآلي والاتصالات الحديثة وشبكة المعلومات مما شكّل رافدًا مهمًا للقيادة، وأوجد ميدانًا جديدًا في مجال القيادة يسمى بالقيادة الإلكترونية؛ حيث تمازجت فيه القيادة بأنماطها وأساليبها مع تكنولوجيا الشبكات وتطبيقات التواصل الاجتماعي الرقمي بمختلف أنواعها، وأصبح المجتمع الرقمي أحد سمات هذا العصر (دواني، 2018)، فجاءت القيادة الإلكترونية كتوجه جديد لتحاكي واقع التغيير والتطوير، وكاستجابة حقيقية لمواكبة التطورات المتسارعة لتشمل في وظيفتها التنظيمية كل عناصر العملية التعليمية من معلمين وطلاب وبيئة مدرسية، ليتفاعل الجميع مع إيقاعات المهام والأدوار التي فرضتها القيادة الإلكترونية لتحسين وتطوير مستوى أداء عناصر البيئة المدرسية برمتها. فالقيادة الإلكترونية هي عبارة عن التوجه القائم على سهولة استخدام التكنولوجيا لدى منسوبي المدرسة، مع إمكانية التعاقد مع مقدمي التكنولوجيا داخل المدرسة أو خارجها بهدف إنجاح عملها (Sorensen & Range, 2013).

ومع تسارع عمليات التحول الرقمي برزت أهمية تطوير الممارسات القيادية للتكيّف مع هذه المتغيرات المهمة والمتسارعة، الأمر الذي فرض على القيادات الإدارية ومنها القيادات المدرسية، ضرورة مواكبة تلك التغيرات من خلال الإلمام بأبجديات الوظائف القيادية، والمهارات والقدرات وأساليب الاتصال والتواصل اللازمة التي تنسجم مع القيادة الإلكترونية، حيث أوصت دراسة متكالف ولافرانس بأنه لابد لبرامج القيادة التربوية أن تسير جنبًا إلى جنب مع معايير القيادة الإلكترونية المرتبطة بالمعارف والمهارات اللازمة لتطبيقها لتكون جزءًا لا يتجزأ من المهارات القيادية الإلكترونية لإعداد وتطوير القيادات (Metcalf & LaFranc, 2013). كما أن القيادة المدرسية تمارس دورًا محوريًا في نشر التقنية في مجتمع المدرسة، وتعتمد عملية تطوير التعليم على مقدرتها على الاندماج ومواكبة التطورات في مجال تكنولوجيا المعلومات والاتصالات، وتقوم القيادة المدرسية في أثناء عملية سعيها للدمج بدور كبير، نتيجة لتعدد العوامل التي يمكن أن تسهم في نجاح عملية الدمج أو فشلها (الصرايرة وأبو حميد، 2019).

وفي ظل هذه المميزات للقيادة الإلكترونية أصبح من الضروري للمؤسسات التعليمية على اختلاف مستوياتها وفي مقدمتها مؤسسات التعليم العام تبنّي القيادة الإلكترونية والاستفادة من مزايا تطبيقها، حيث إن تطبيقها أصبح ضرورة ملحة للتكيف مع متغيرات العصر، وذلك لتعلم المهارات التي يتطلبها القرن الواحد والعشرون.

مشكلة البحث:

في ظل عصر التقدم التكنولوجي العظيم أصبحت المؤسسات بشكل عام والمؤسسات التربوية بشكل خاص بحاجة إلى قيادة جديدة ذات أبعاد علمية ونهج متطور يتماشى مع العصر التكنولوجي والمجتمع التقني المتسارع بالتنمية والتجديد والتطوير، وهذا ما تؤكده دراسة المنيع (2016) والتي تشير إلى ضرورة توافر متطلبات تطبيق الحكومة الرقمية في المؤسسات التربوية. وتشير دراسة عامر (2018) إلى أن تطبيق القيادة الإلكترونية ضرورة حتمية في ظل المتغيرات السريعة والمتلاحقة في كافة المجالات وخاصة في النظم التعليمية، فهي مسؤولة عن إعداد جيل بمواصفات وقدرات تمكنه من مواكبة هذه التطورات والتكيف مع متغيرات المستقبل، ممّا يتطلب وجود أداء فعال لمديري المدارس وامتلاك قدرات وكفايات تؤهله لقيادة المدرسة، والسير بها نحو تحقيق أهدافها في ظل هذه المتغيرات، لذا تحتاج المدارس إلى قادة تقنيين حتى يستطيعوا تجاوز التحديات مع المعلمين والطلاب والمجتمع الخارجي؛ لذا فأنسب نمط يتيح لقادة المدارس ذلك هو نمط القيادة الإلكترونية (العزاوي، 2012).

ولقلة الدراسات التي تناولت درجة تطبيق القيادة الإلكترونية في المدارس في المملكة العربية السعودية؛ جاء هذا البحث للتعرف على درجة تطبيق القيادة الإلكترونية في المدارس الحكومية للبنات بمدينة أبها والتحديات التي تواجه تطبيقها من وجهة نظر المديرات.

أسئلة البحث:

1. ما درجة تطبيق القيادة الإلكترونية في المدارس الحكومية للبنات بمدينة أبها من وجهة نظر المديرات؟
2. ما التحديات التي تواجه تطبيق القيادة الإلكترونية في المدارس الحكومية للبنات بمدينة أبها من وجهة نظر المديرات؟

أهداف البحث:

يهدف البحث إلى:

- التعرف على درجة تطبيق القيادة الإلكترونية في المدارس الحكومية للبنات بمدينة أبها

من وجهة نظر المديرات.

- التعرف على التحديات التي تواجه تطبيق القيادة الإلكترونية في المدارس الحكومية للبنات بمدينة أبها من وجهة نظر المديرات.

أهمية البحث:

تنقسم الأهمية للبحث الحالي إلى:

- يستمد هذا البحث أهميته من أهمية دور القيادة الإلكترونية في المدارس على اختلافها وتحقيق أهدافها المنشودة.
- أهمية تطبيق القيادة الإلكترونية في المدارس لكونها توجهًا إداريًا جديدًا تحقق لها العديد من الخصائص، خاصة أنها تسبق تطبيق الحكومة الرقمية التي تهدف الدولة إلى تطبيقها على كافة مؤسساتها.
- قلة الأبحاث التي تناولت موضوع القيادة الإلكترونية وتحديات تطبيقها في المدارس في المملكة العربية السعودية بصفة عامة وفي المدارس الحكومية للبنات بمدينة أبها بصفة خاصة.
- من المأمول أن ترفع توصيات البحث الحالي للقيادات التربوية العليا للتعرف على درجة تطبيق القيادة الإلكترونية في المدارس من وجهة نظر المديرات والعمل على توفير متطلبات تطبيقها.
- يمكن للبحث أن يفيد الباحثين في هذا الموضوع، ويفتح لهم آفاقا حديثة من خلال النتائج والتوصيات التي سيقدمها البحث.

حدود البحث:

التزمت الباحثة في هذا البحث بالحدود التالية:

- القيادة الإلكترونية المتمثلة في الممارسات التي تقوم بها مديرة المدرسة والتي تعتمد على التقنية والبرمجيات الرقمية لتحقيق أهداف التعليم والتعلم بكفاءة وفاعلية، وتتناول الوظائف التالية (التخطيط، والتنظيم، والتنفيذ، والتوجيه، والمتابعة والتقويم).
- التحديات التي تواجه تطبيق القيادة الإلكترونية المتمثلة في التحديات (الإدارية، والبشرية، والتقنية، والمادية).
- عينة من مديرات المدارس الحكومية للبنات بمدينة أبها.
- تم تطبيق البحث في المدارس الحكومية للبنات بمدينة أبها، في الفصل الدراسي الأول لعام (1441هـ/1442هـ).

مصطلحات البحث:

تضمن البحث المصطلحات الآتية:

- **القيادة الإلكترونية**:(electronic leadership) تعرَّف بأنها: «قدرة القائد المدرسي على التأثير على سلوك الآخرين في البيئة الرقمية التقنية، وتتضمن ممارسة القائد المدرسي لعمليات الإدارة باستخدام تكنولوجيا المعلومات والاتصالات؛ أي إن القيادة الإلكترونية هي قيادة تستخدم التكنولوجيا الحديثة ممثلة بتقنية المعلومات والاتصالات في تحقيق أهدافها، وتشمل جميع الأنشطة الإلكترونية في المدرسة، بما فيها اتخاذ القرارات، وتنفيذ السياسات، والتواصل داخل المدرسة وخارجها» (الزامل، 2021، ص. 497). وتعرَّف إجرائيًا بأنها: الممارسات التي تقوم بها مديرة المدرسة والتي تعتمد على التكنولوجيا والبرمجيات التقنية لتحقيق أهداف التعليم والتعلم بكفاءة وفاعلية وتميز.
- **التحديات**:(Challenges) تعرَّف بأنها: «تطورات أو متغيرات أو مشكلات أو صعوبات نابعة من البيئة المحلية أو الإقليمية أو الدولية تؤثر على العمليات التعليمية» (الشريف، 2016. ص. 4). وتعرَّف إجرائيًا بأنها: كل ما يحول نحو تطبيق القيادة الإلكترونية وتشمل جميع العبارات الواردة في استبيان البحث والمتمثلة في أربعة تحديات: بشرية ومادية ومالية وتقنية.

الإطار النظري والدراسات السابقة:

مفهوم القيادة الإلكترونية:

يمكن تعريف القيادة الإلكترونية بأنها: الاستثمار الإيجابي لتكنولوجيا المعلومات والاتصالات في جميع وظائف العملية الإدارية القائمة (التخطيط، والتنظيم، والتنفيذ، والرقابة، والمتابعة والتقويم)، وذلك بهدف تحسين أداء المنظمة وتعزيز مركزها التنافسي (أبو عاشور والنمري، 2013، ص. 200)، كما تعرف بأنها «القدرة في إقناع أفراد المجتمع من خلال استخدام مجموعة أنظمة وآليات تقنية المعلومات والاتصالات لأداء الأعمال بشكل منظم ودقيق» (البقعاوي، 2019، ص. 5)، ويعرفها الخضري (2019) بأنها القدرة في التأثير على الآخرين من خلال نقل البيانات والمعلومات باستخدام التقنية الرقمية ومشاركتها مع المادة أو المعلمين لتوظيفها في العملية التعليمية والأكاديمية (ص. 6)، وهنا يتضح الفرق بين القيادة الإلكترونية والإدارة الإلكترونية، حيث أن القيادة الإلكترونية تتمثل في قدرة القائد على التأثير وإقناع الآخرين في استخدام التقنية الرقمية بشكل فعّال، بينما الإدارة الإلكترونية تتمثل في القيام بالوظائف الإدارية إلكترونيًا، وميكنة جميع مهام وأنشطة المؤسسة التعليمية بالاعتماد على تكنولوجيا

المعلومات، وصولًا إلى تحقيق أهداف الإدارة الجديدة، وكلاهما تهدفان إلى تبسيط إجراءات العمل الإداري، والقضاء على الروتين، والإنجاز السريع والدقيق للمهام لتحقيق مستوى متميز من الأداء الإداري. فالقيادة الإلكترونية ما هو إلا نمط جديد من أنماط القيادة الإدارية لها آثار كبيرة على المؤسسات التربوية ومجالات عملها، واستراتيجياتها، ووظائفها، والواقع أن هذه التأثيرات لا تعود فقط إلى البعد التكنولوجي المتمثل بالتكنولوجيات الرقمية، وإنما تعود أيضًا إلى البعد الإداري المتمثل بتطوير المفاهيم الإدارية التي تراكمت لعقود عديدة، وأصبحت تعمل على تحقيق المزيد من المرونة الإدارية في التفويض والتمكين الإداري (إدريس، 2011). فالقيادة الإلكترونية تعتمد على فلسفة إدارية لها عمليات وأسس ومبادئ تقوم عليها، واعتماد أساليب إدارية جديدة تتميز بالديناميكية والمرونة والدقة وليست فقط توظيف الأجهزة الرقمية، وذلك لمسايرة المتغيرات ومواكبة متطلبات العصر الرقمي والسعي إلى تحقيق أداء بصورة أفضل وجودة عالية.

أهمية القيادة الإلكترونية:

لقد أصبحت التحولات التكنولوجية في نظام التعليم عالميًا أمرًا واقعًا مع انتشار الإنترنت، وأصبح التعليم القائم على التكنولوجيا من الحلول الفعالة للتوسع في التعليم، وفي ظل هذا التوجه فإن هذه التحولات التكنولوجية بحاجة إلى نظام إداري ملائم، فكل مؤسسة تربوية في العالم المعاصر، تسعى للتحول الرقمي وتطبيق القيادة الإلكترونية، والذي يعد اتجاهًا معاصرًا يتوافق مع طبيعة متغيرات العصر ومتطلباته وتسعى كافة النظم التربوية للأخذ به لسرعة تحقيق أهدافها.

حيث أصبحت القيادة الإلكترونية شرطًا أساسيًا من شروط نجاح العمل الإداري؛ لكونها قد ساعدت في تطوير كثير من الإمكانات الفكرية، وتحسين العمليات الإدارية المرتبطة بها، وتعزيز الدور الخاص بها (Cosic and others, 2011)، وتبرز أهمية القيادة الإلكترونية بشكل كبير في إسهام الأفراد العاملين بداخل البيئة التنظيمية بالقيام بالواجبات كافة الملقاة على عاتقهم، والمشاركة بدور حاسم في تحديد طبيعة الخدمات التي هم في حاجة إليها، والهيكل الذي يمكن الاعتماد عليه في القيام بذلك الأمر (Ikenna،2015).

ويشير الطائي (2019) نقلًا عن (Lynch&Kearsley , 1992) إلى أن القيادة الإلكترونية لمديري المؤسسات لا تشمل فقط التعرف على أنفسهم وعلى التكنولوجيا وإنما أيضا تشارك في إيجاد رؤية مشتركة للتكنولوجيا. ويذكر هاسنق(Husing, 2016) العناصر الأساسية للقيادة الإلكترونية المتمثلة في الرؤية التي تتجلى من خلالها النظرة المستقبلية للمؤسسة، والإبداع والذي يبرز كأحد أهم عوامل القيادة الإلكترونية والذي يظهر في تجنب العمليات الغير هامة

والتسلسل الهرمي، ومن عناصرها أيضًا التعاون من خلال تهيئة بيئة مناسبة للعمل بروح الفريق الواحد، كما أن من عناصرها الحكمة والتي تظهر في اتخاذ القرارات السليمة، واكتساب المعارف والخبرات الجديدة التي تمكّن القيادات التربوية من تفتح مداركهم وغربلة معارفهم القديمة واندماجها مع المعارف والخبرات الجديدة. كما أن القيادة الإلكترونية لها أهمية استراتيجية بما تسهم به من دعم ومساندة من أجل تبسيط الإجراءات الإدارية، وتسهيل عملية صنع القرار، وتمكين القيادات المدرسية من التخطيط بكفاءة وفاعلية للاستفادة من متطلبات العمل، وتقديم الجودة وفق معايير فنية وتقنية عالية تواكب العصر (الفاضل، 2012، ص. 15)، كما ساعدت القيادة الإلكترونية في إدارة المعلومات المختلفة بطريقة أكثر سهولة، ومن ثم سهولة انتقالها عبر المستويات الإدارية المختلفة، وسهولة الاتصال بالمؤسسات الأخرى (Han, 2014)، فهي ليست ضرورة فحسب، بل هي أساسية حتى يتمكن القادة من التكيف مع المتغيرات المتزايدة التي تحدث في التعليم؛ نتيجة للتقدم التكنولوجي التربوي (الزامل، 2021، ص. 497).

ويمكن القول إن القيادة الإلكترونية استراتيجية إدارية تستخدم وسائل الاتصال ووسائل التقنية الرقمية الحديثة، وتسعى إلى الاستفادة منها في تحقيق العمليات الإدارية، بهدف رفع كفاءة العمل الإداري وجودة المخرجات.

فوائد تطبيق القيادة الإلكترونية:

إن لتطبيق القيادة الإلكترونية في المؤسسات التعليمية عدة فوائد، يذكرها الحسنات (2011) على النحو الآتي:

- تتمتع القيادة الإلكترونية بمعايير الخصوصية والسرية المناسبة والأمن والمصداقية، مما يؤدي إلى نموها وتطورها.
- السرعة والدقة في تخزين المعلومات وتكوين ما يسمى ببنك المعلومات، ومعالجة وتشغيل البيانات، واسترجاع النتائج في وقت قصير مقارنة بالنظام اليدوي.
- الاستجابة لحاجات ورغبات المستفيدين من العملية التعليمية بكفاءة وفاعلية، الأمر الذي يؤدي إلى تحقيق رضى المستفيدين.
- تقديم خدمات شاملة بأقل التكاليف والجهد والوقت.
- تأكيد وإظهار الشفافية في أداء العمل، وفي التعامل مع المستفيدين من الخدمات التعليمية.
- التخلص من البيروقراطية والروتين في تأدية الأعمال.
- ضمان حصول المستفيدين على الخدمات التي تقدمها المؤسسة التعليمية على مدار

السنة ومباشرة من خلال الشبكة الإلكترونية.

- تحسين العمليات ويقصد بها توظيف التقنيات التكنولوجية في تحويل المدخلات (الأنشطة، الأعمال، الموارد، الأفراد) والتي يؤدي من خلالها العاملون في المؤسسات التعليمية أعمالهم إلى مخرجات، بهدف تحقيق رغبات المستفيدين من العملية التعليمية والتعلمية.

ومن فوائد تطبيق القيادة الإلكترونية في المؤسسات التعليمية تأهيل وتمكين القادة التربويين والإداريين والمعلمين مهنيًا؛ وتوفير آليات فاعلة لترقية الخبرات التربوية، والاستفادة من الخبرات العالمية، بالإضافة إلى إحداث تغيرات نوعية في أنماط ومستويات الخدمات التعليمية؛ ممّا يمكن أن تقدمه وسائل الاتصال عبر الأقمار الصناعية والإعلام الإلكتروني؛ ونشر العملية التعليمية على نطاق أوسع من المحلي والداخلي من خلال التلفاز والقنوات الفضائية والانترنت؛ ومواكبة القضايا التربوية والتعليمية على جميع المستويات المحلية والإقليمية والعالمية (بو كرىسة، 2013)، إضافة إلى أن المنظمة الإلكترونية تعد تجربة ناجحة تجعل العملية التعليمية تنتج أفرادًا يمتلكون القدرة في التعامل الإيجابي مع مختلف المواقف (بو حميدة،2017)، كما أن من فوائد تطبيق القيادة الإلكترونية في المؤسسات التعليمية التقليل من التعقيدات الإدارية، وتشجيع المبادرات والابتكار والإبداع، وتحسين عملية المتابعة، وتقنين مستوى تحسن الأداء، وتقليل الحاجة المستمرة إلى الموظفين، وتقليل الاعتماد على الأعمال الورقية (المنيع، 2016).

وظائف القيادة الإلكترونية:

أثّر العصر الرقمي والمجتمع التكنولوجي المتسارع بشكل مباشر على الوظائف الإدارية التقليدية للقيادة، حيث تحوّلت تلك الوظائف إلى وظائف إلكترونية وتشمل (التخطيط الإلكتروني، والتنظيم الإلكتروني، والتنفيذ الإلكتروني، والتوجيه الإلكتروني، والرقابة الإلكترونية)، وفيما يلي عرض لتلك الوظائف:

التخطيط الإلكتروني: إن كلًا من التخطيط التقليدي والتخطيط الإلكتروني يتم فيه تحديد الأهداف، وكذلك تحديد وسائل تحقيقها، إلا أن التخطيط الإلكتروني يتفوق ويتميز عن التخطيط التقليدي بعدة سمات تتمثل في إن عملية التخطيط الإلكتروني ستكون ديناميكية مستمرة وقابلة للتجديد، يتجه نحو الأهداف المرنة والواسعة والآنية وقصيرة الأمد وهذا مطلوب في البيئات التعليمية المتغيرة، بينما في التخطيط التقليدي يخطط لمدة قادمة محددة، ويحدد الأهداف من أجل تنفيذها في السنة القادمة (نجم، 2018)، كما أن في التخطيط الإلكتروني تتغير فكرة أن الإدارة تخطط والعاملين ينفذون، فجميع العاملين في التخطيط الإلكتروني يقومون بعملية التخطيط، وهذا ينعكس على اختلاف تقسيم العمل، ويعتمد التخطيط

الإلكتروني في ظل الثورة التكنولوجية المعاصرة على استخدام نظم جديدة للمعرفة، كما يعتمد على استخدام التخطيط الاستراتيجي والسعي نحو تحقيق الأهداف الاستراتيجية من حيث تبسيط نظم وإجراءات العمل التي تتسم في ظل الإدارة التقليدية بالتعقيد الشديد، حيث يتم استبدالها بنظم وإجراءات سريعة وحاسمة تعتمد بالدرجة الأولى على استخدام شبكات الاتصالات الإلكترونية، التي تجعل أداء الأعمال يتم لحظيًا، واستخدام نظم جديدة للمعرفة كنظم دعم القرار والنظم الخبيرة ونظم الشبكات العصبية الاصطناعية (القحطاني، 2016).

التنظيم الإلكتروني: إن التنظيم هو ترتيب الأنشطة بطريقة تسهم في تحقيق أهداف المؤسسة التعليمية، وهو الذي يعطيها شخصيتها ومميزاتها الإدارية، ويعزز من وزنها وقدرتها على الاستجابة للتغيرات في بيئتها الداخلية والخارجية. ولقد انصبّ جوهر التطور الحقيقي في مجال الإدارة في وظيفة التنظيم، فهو الأكثر ارتباطًا بالمكان من حيث الهيكل التنظيمي، ويعبّر التنظيم بشكل عام عن وضع الشخص المناسب في المكان المناسب لتكوين منظومة متكاملة من أجل تحقيق أهداف المؤسسة، والتنظيم الإلكتروني يتطلب إجراء تعديلات في الهيكل التنظيمي للمؤسسة للتغلب على العقبات التي تواجه التنظيمات التقليدية، ويعتمد التنظيم الإلكتروني على التنظيم المصفوفي والتنظيم القائم على الفرق والوحدات الاستشارية، والوحدات المدارة ذاتيًا، واللوائح والأنظمة المرنة وتعدد مراكز السلطة (العمار، 2011).

التنفيذ الإلكتروني: في عملية التنفيذ الإلكتروني يتم تحقيق ما تمّ التخطيط له مسبقًا بناء على أسس علمية واضحة ومحددة، لذا فإن عملية التنفيذ الإلكتروني تتميز بالدقة والوضوح في تطبيق ما تم التخطيط له، وتسهم عملية التنفيذ بمتابعتها بشكل مباشر وفوري، وهذا ما يميز التنفيذ الإلكتروني فأي خلل تتم معرفته بشكل مباشر (أبو عاشور والنمري، 2013، ص. 200).

التوجيه الإلكتروني: تعتمد المنظمات الحديثة على وجود القيادات القادرة على التعامل إلكترونيًا بطريقة فعّالة مع الأفراد الآخرين والقدرة على تحفيزهم وتشجيعهم لإنجاز الأعمال المطلوبة وتحقيق الأهداف المنشودة، كما يعتمد التطبيق السليم للتوجيه الإلكتروني على استخدام شبكات الاتصالات الإلكترونية الحديثة كشبكة الإنترنت بحيث يتم إنجاز وتنفيذ كل عمليات التوجيه من خلالها (نجم، 2018).

الرقابة الإلكترونية: ممّا يميّز الرقابة التقليدية أنها موجّهة للماضي، حيث تأتي بعد التخطيط والتنفيذ، وتمثل الرقابة مقارنة بين التخطيط والتنفيذ، ومن ثم تحديد الانحرافات وأسبابها واتخاذ القرارات والإجراءات التصحيحية، كما أن في الرقابة التقليدية لا يمكن إنجاز التصحيح مباشرة (القنون، 2022، ص. 66)، أما الرقابة في عصر الإنترنت أصبحت قادرة على معرفة

المتغيرات الخاصة بالتنفيذ أولًا بأول وفي الوقت الحقيقي والمناسب، فالمعلومات التي تسجل فور التنفيذ تكون لدى القائد، لذا فإنها تحقق الرقابة المستمرة بدلًا من الرقابة الدورية بما يولد تدفقًا مستمرًا للمعلومات الرقابية في كل وقت بدل من الرقابة المتقطعة لإجرائها في أوقات متباعدة وبشكل دوري (نجم، 2018)، وهذا يزيد من قدرة الرقابة الإلكترونية على توفير إمكانية متابعة العمليات المختلفة بصورة مستمرة، وسير القرارات المتنوعة، وتصحيح الأخطاء في كافة أنواع المؤسسات التعليمية، ويؤدي ذلك إلى تداخل حدود المسؤولية الإدارية للمديرين، فالجميع يعمل في الوقت نفسه، ويتحملون المسؤولية نفسها، كما تتطلب الرقابة الإلكترونية تحفيز العلاقات القائمة على الثقة ممّا يقلل من الجهد الإداري المطلوب في الرقابة، وتقلّص الرقابة الإلكترونية مع الوقت من أهمية الرقابة القائمة على المدخلات أو العمليات لصالح الاهتمام المتزايد على المخرجات (العمار، 2011).

ويتضح ممّا سبق أن تبني المؤسسات التعليمية للقيادة الإلكترونية سيؤدي إلى تغيير العمليات الإدارية التقليدية إلى عمليات إدارية ذات الطبيعة الإلكترونية، حيث تشكّل لها المقوّم الأساسي لزيادة كفاءتها، وللتحسين والتطوير لأنشطتها وبرامجها، ممّا يؤدي إلى تجويد العمليات وتحسين المخرجات التعليمية.

مراحل القيادة الإلكترونية:

تمر القيادة الإلكترونية بعدد من المراحل المترابطة والمتكاملة فيما بينها، وسيتم عرضها على النحو التالي (أبو عاشور والنمري، 2013، ص. 201):

مرحلة التوثيق الإداري: يتم في هذه المرحلة توثيق الهيكل التنظيمي والإجراءات الإدارية والوصف الوظيفي والصلاحيات والمهام التي تقوم بها هذه المؤسسة، وتجرى عملية التوثيق الإداري للوضع الحالي للمؤسسة للاستفادة منها في عمليات التطوير والتحسين المستمر.

مرحلة التطوير الإداري: وتعرف بمرحلة إعادة هندسة العمليات والممارسات والأعمال في المؤسسة، وفي هذه المرحلة يتم التطوير الإداري بمنظور تقني يراعى فيها متطلبات القيادة الإلكترونية، كأن يأخذ في عين الاعتبار التطوير الأفقي للهيكل التنظيمي، بما فيها من تسهيل العمليات والإجراءات الإدارية.

مرحلة التطوير التقني: ويتم في هذه المرحلة تحسين جميع المجالات التقنية، مثل: البرمجيات والبنية التحتية، وتدريب الفنيين القائمين على التقنية، وتتضمن عملية التطوير تحليل جميع العمليات الإدارية المطورة وتحويلها إلى برامج تطبيقات في الحاسب الآلي، ويتطلب ذلك ضرورة توفير جميع الأجهزة اللازمة والعناصر البشرية القادرة على أداء مهامها بكفاءة عالية وبأكمل وجه.

ويتضح ممّا سبق أن القيادة الإلكترونية تمر بعدة مراحل متتابعة، فهي عملية منظمة تتم بعدة خطوات، حتى تصل إلى الاندماج الكلي مع جميع الأنشطة الإدارية التي تقدمها المؤسسة التعليمية في منظومة متكاملة تدعم التحول التكنولوجي، ممّا يدل على أهمية الدور الذي تقوم به القيادة الإلكترونية في تحسين الكفاءة الإنتاجية وزيادة الفاعلية الإدارية.

التحديات التي تواجه تطبيق القيادة الإلكترونية:

تشير الدراسات والأدبيات إلى أن التحديات التي تواجه تطبيق القيادة الإلكترونية تتلخص فيمايلي:

التحديات الإدارية: تتبنى معظم المؤسسات بعض الأساليب الإدارية التقليدية، كالأسلوب البيروقراطي، نموذجًا للعمل بها، وهذه الأساليب لا تتماشى مع متطلبات القيادة الإلكترونية، وعلى الرغم من أن بعض المؤسسات أعادت هيكلة نفسها بطرق حديثة لتتلاءم مع التطورات الحاصلة في البيئة الإلكترونية فإن غالبيتها مازالت تعتمد الهياكل الهرمية التقليدية في العمل، ممّا أدى إلى حدوث عقبة أمام تطبيق التقنيات الإلكترونية والاستفادة منها في تطوير المؤسسة، ومن التحديات الإدارية كذلك ندرة تقديم الحوافز المادية (طيب والقصيمي، 2013).

التحديات البشرية: وتتمثل هذه التحديات بالأفراد، سواء داخل المؤسسة أم المستفيدين، ومنها: ضعف الوعي الثقافي للتكنولوجيا، وقلة البرامج التدريبية في مجال التقنية والتكنولوجيا، وأيضًا ضعف الثقة بحماية وسرية وأمن المعلومات (الحسنات، 2011).

التحديات المادية: وتتمثل في قلة الموارد المالية للبنية التحتية اللازمة لتطبيق القيادة الإلكترونية، وقلة المخصصات المالية التي تحتاج إليها عمليات التدريب والتأهيل من أجل تطبيق القيادة الإلكترونية، بالإضافة إلى التكلفة في استخدام شبكات الإنترنت (سليمة، 2013).

التحديات التكنولوجية: وتتمثل بضعف البنية التحتية لشبكات الاتصال في كثير من المناطق، وكذلك ضعف قطاع التقنيات الحديثة في الدول النامية، كمحدودية التصنيع وقلة الخبراء والفنيين المؤهلة لها (سليمة، 2013). إضافة إلى صعوبات ومشكلات تشغيل الحاسب الآلي في البيئات التعليمية (سعيد، 2016).

ويشير العشماوي (2021) إلى بعض التحديات التي قد تواجه تطبيق القيادة الإلكترونية، كمايلي:

- عدم وضوح الرؤية للقيادة الإلكترونية، وعدم فهم أهدافها.
- عدم وجود أنظمة وتشريعات أمنية والتساهل في تطبيقها.
- نقص الموارد المالية، وصعوبة توفير السيولة النقدية.

- التمسك بالمركزية، وعدم الموافقة بالتغيير الإداري.
- النظرة السلبية لمفهوم القيادة الإلكترونية من حيث تقليلها للعنصر البشري.
- الفجوة الرقمية بين متخصصي التقنية، وآخرين لا يدركون مدى مميزات تطبيقها.
- أمن المعلومات، وهو تأمين الحماية من المخاطر التي تهدد المعلومات والأجهزة، وتشريع الأنظمة، وسن قوانين الحماية لوصول المعلومات للمستفيدين، والتحديث المستمر لنظم التشغيل.

ممّا سبق يتضح أن هناك العديد من المعوقات والتحديات التي تواجه تطبيق القيادة الإلكترونية في المؤسسات، ممّا يتطلب إعداد الخطط السليمة للتطبيق، وتوفير المتطلبات وتقديم الدعم، للتقليل من المعوقات بالشكل الذي يساعد على تطبيقها بكفاءة، وبالتالي تحقيق الأهداف المنشودة للمؤسسة.

وقد أجرى فراج (2012) دراسة هدفت إلى الكشف عن متطلبات ومعوقات تطبيق القيادة الإلكترونية لتطوير منظومة المعاهد الأزهرية، وقد أظهرت النتائج وجود خمس مكونات منظوميه في بيئة العمل الدراسية باستخدام المدخل المنظومي وهي: البيئة الإلكترونية، والديمقراطية الإلكترونية، والممارسات القيادية الإلكترونية، وخصائص الجماعة، ومهارات القائد.

وأجرى محمود (2015) دراسة هدفت إلى بناء رؤية مقترحة لتطبيق القيادة الإلكترونية بمؤسسات التعليم قبل الجامعي في ضوء بعض المتغيرات العالمية المعاصرة، واعتمدت الدراسة المنهج الوصفي، وتوصلت الدراسة إلى أن هناك فرقا بين نمط القيادة تقليديًا وإلكترونيًا، وأن القائد في القيادة الإلكترونية يدرك أن القيمة المضافة الحقيقية يتم تحقيقها من خلال العمل المعرفي، وليس كما كان الأمر في السابق من خلال الآلات وما يرتبط بها، وأن من المتطلبات توافر مجموعة متكاملة من العناصر الجوهرية التي تتبادل التأثير والوظائف والأدوار في سياق تطور عملية التحول الإلكتروني للمؤسسة التعليمية، وضرورة دعم القيادات بتوفير مناخ تنظيمي جيد للعمل مع التركيز على أهمية العلاقات الإنسانية خاصة في ظل العمل الإلكتروني.

كما أجرى القحطاني (2016) دراسة هدفت إلى التعرف على واقع تطبيق الإدارة الإلكترونية بالإدارة العامة للتعليم بمنطقة عسير وتحديد متطلبات تطبيقها، واعتمدت الدراسة المنهج الوصفي المسحي، وقد أظهرت النتائج نقص التمويل اللازم لتصميم البرامج الإلكترونية وتطويرها، وصيانة الأجهزة، كما بينت ضرورة العمل على توفير شبكات انترنت عالية المستوى، وأهمية توافر كاميرات رقمية وبرمجيات لإجراء المحادثات والاجتماعات والندوات والمحاضرات عبر الشبكة.

وأجرى كل من تشوا وتشو (Chua & Chu, 2017) دراسة هدفت للكشف عن ممارسات القيادة الإلكترونية المدرسية في بيئات التعلم الافتراضية، ووضع نموذج أساسي لممارسات القيادة الإلكترونية في المدارس ومواصلة التحقق من صحة النموذج، واستخدمت الدراسة منهج البحث النظري، وقد أظهرت النتائج أن النموذج النهائي يتألف من متغير نتاج جودة القيادة الإلكترونية مع العوامل الأساسية السبعة الأخرى وتتأثر جودة القيادة الإلكترونية مباشرة بعوامل أساسية ثلاثة هي الاستعداد والاستراتيجيات والدعم، وتتأثر بشكل غير مباشر بالثقافة والممارسات، كما بينت الدراسة حاجة قادة المدارس إلى الدعم وتقديم الحوافز للتحول نحو القيادة الإلكترونية.

كما أجرى السبيعي والشهري (2019) دراسة هدفت إلى التعرف على واقع تطبيق القيادة الإلكترونية في المدارس الثانوية الحكومية للبنات في مدينة الرياض وتحديد المتطلبات اللازمة لتطبيقها، واعتمدت الدراسة المنهج الوصفي المسحي، وقد أظهرت النتائج أن واقع ممارسة قائدات المدارس الحكومية للقيادة الإلكترونية كان بدرجة كبيرة، كما وضحت الدراسة أن قائدات المدارس يرين بأهمية توافر عدد من المتطلبات اللازمة لتطبيق القيادة الإلكترونية في مدارسهن، وضرورة تخفيف الأعباء والمسؤوليات عليهن لتمكينهن من أنظمة القيادة الإلكترونية.

كما أجرى هيرو (Hero, 2020) دراسة هدفت إلى استكشاف القيادة الإلكترونية للمدير، وتأثيرها على الكفاءة التقنية للمعلمين؛ حيث أشار إلى أن ظهور التقنية الحديثة توفر فرصًا جديدة في المجتمع ولا سيما في المدرسة لإدراك الاتجاهات الحالية للتعليم في القرن الحادي والعشرين، وعليه يجب أن يمتلك مديرو المدارس المهارات اللازمة لأنهم قادة للمعرفة التقنية، وكذلك المعلمين كوكلاء للتقنية في المدرسة، وقد أظهرت النتائج أهمية اتفاق المعلمين على القيادة الإلكترونية التي يمتلكها مدراءهم، علاوة على ذلك يتقن المعلمون استخدام التقنية في عملية التدريب، والتعلم، وأن القيادة الإلكترونية للمدير لا تؤثر بشكل كبير على الكفاءة التقنية للمعلمين.

وقد اتفق البحث الحالي بشكل جزئي مع الدراسات السابقة التي تناولت القيادة الإلكترونية، مثل دراسة كل من: فراج (2012) والسبيعي والشهري (2019) دراسة تشوا وتشو (Chua, 2017 & Chu) وهيرو (Hero, 2020). كما اعتمد البحث الحالي على المنهج الوصفي منهجًا له وهو ما يتفق مع دراسة محمود (2015) ودراسة القحطاني (2016) ودراسة والسبيعي والشهري (2019) ودراسة هيرو (Hero 2020)، واختلف هذ البحث مع الدراسات السابقة من حيث أهداف البحث حيث هدف البحث الحالي إلى التعرف على درجة تطبيق القيادة الإلكترونية والتحديات التي تواجه تطبيقها، بينما تلك الدراسات تهدف كالآتي: دراسة فراج (2012) إلى الكشف عن

متطلبات ومعوقات تطبيق القيادة الإلكترونية، ودراسة محمود (2015) إلى بناء رؤية مقترحة لتطبيق القيادة الإلكترونية بمؤسسات التعليم قبل الجامعي في ضوء بعض المتغيرات العالمية المعاصرة، ودراسة تشوا وتشو (Chua & Chu, 2017) إلى الكشف عن ممارسات القيادة الإلكترونية المدرسية في بيئة التعلم الافتراضية، ودراسة السبيعي والشهري (2019) إلى التعرف على واقع تطبيق القيادة الإلكترونية في المدارس الثانوية وتحديد متطلبات تطبيقها، ودراسة هيرو (Hero, 2020) ركزت على استكشاف القيادة الإلكترونية للمدير، كما اختلف البحث الحالي عن الدراسات السابقة في مكان تطبيق البحث واختيار عينة البحث. وأفاد البحث الحالي من الدراسات السابقة في إثراء الإطار النظري وعرضه بشكل ملائم، وفي مناقشة نتائج البحث وربطها معها من حيث مدى التوافق والاختلاف بين هذا البحث والدراسات السابقة، كذلك أفادت في بناء أداة البحث، حيث شكلت قاعدة معرفية غنية بما وفرته من أدوات طبقته فيها. وفي اختيار منهج البحث والأساليب الإحصائية المستخدمة في هذه الدراسات والكيفية التي تم فيها تحليل البيانات، وتوجيه الباحثة إلى كثيراً من المراجع المتعلقة بالبحث.

منهجية وإجراءات البحث:

من أجل تحقيق أهداف البحث، استخدمت الباحثة المنهج الوصفي المسحي لدراسة ووصف الواقع وصفًا تحليليًا دقيقًا، ولمناسبته لأهداف البحث وتساؤلاته التي يحاول الإجابة عنها.

مجتمع البحث: تكوّن مجتمع البحث من المديرات في المدارس الحكومية للبنات بمدينة أبها البالغ عددهن (162) مديرة.

عينة البحث: تكوّنت عينة البحث من (110) مديرة، وتم اختيار العينة بطريقة عشوائية.

أداة البحث: استخدمت الباحثة الاستبانة، وقد تمّ تطويرها اعتمادًا على الإطار النظري والدراسات السابقة، وتتكون من جزأين:

الجزء الأول: ويتضمن الخصائص الديموغرافية لأفراد العينة تشمل المؤهل العلمي، والخبرة في العمل كمديرة، والدورات التدريبية في مجال التقنية.

الجزء الثاني: ويتكون من محورين:

المحور الأول: درجة تطبيق القيادة الإلكترونية في المدارس الحكومية للبنات بمدينة أبها من وجهة نظر المديرات، ويتكون من (4) وظائف وهي: التخطيط والتنظيم ويتضمن (5) فقرات، والتنفيذ ويتضمن (6) فقرات، والتوجيه ويتضمن (5) فقرات، والمتابعة والتقويم ويتضمن (7) فقرات، وفق مقياس ليكرت الخماسي على النحو التالي: كبيرة جدًا، كبيرة، متوسطة، منخفضة، منخفضة جدًا.

المحور الثاني: التحديات التي تواجه تطبيق القيادة الإلكترونية في المدارس الحكومية للبنات بمدينة أبها من وجهة نظر المديرات، ويتكون من أربعة أبعاد وهي: بعد التحديات الإدارية ويتضمن (7) فقرات، وبعد التحديات البشرية ويتضمن (6) فقرات، وبعد التحديات المادية ويتضمن (6) فقرات، وبعد التحديات التقنية ويتضمن (6) فقرات، وفق مقياس ليكرت الخماسي على النحو التالي: كبيرة جدًا، كبيرة، متوسطة، منخفضة، منخفضة جدًا.

وتتدرج استجابات أفراد عينة البحث على الاستبانة على خمسة مستويات. وتوضح الباحثة طول فئة المتوسط الحسابي، ومستوى توافر متغيرات البحث من خلال جدول رقم (1)

جدول رقم (1) طول فئة المتوسط الحسابي، ومستوى الموافقة لمتغيرات البحث

م	طول فئة المتوسط الحسابي	مستوى الموافقة	الأثر على الأداء
1	من (1) إلى (1.81)	منخفضة جدًا	ضعيف جدا
2	من (1.82) إلى (2.61)	منخفضة	ضعيف
3	من (2.62) إلى (3.41)	متوسطة	متوسط
4	من (3.42) إلى (4.21)	كبيرة	كبير
5	من (4.22) إلى (5)	كبيرة جدًا	كبير جدا

صدق أداة جمع البيانات:

لقياس صدق الاستبانة قامت الباحثة بالإجراءات التالية:

صدق المحتوى:

بعد الانتهاء من بناء أداة البحث، ولكي يتم التحقق من صدق الأداة التي أعدت لجمع البيانات، فقد اعتمدت الباحثة على صدق المحتوى من خلال عرضها على عدد (5) من المتخصصين في مجال التربية والقيادة التربوية لإبداء رأيهم فيها والحكم عليها من حيث درجة مناسبة الفقرات لمجال البحث، ومدى وضوح كل فقرة، وسلامة الصياغة اللغوية.

صدق المقارنة الطرفية:

قامت الباحثة بالتأكد من صدق استبانة درجة تطبيق القيادة الإلكترونية في المدارس الحكومية للبنات بمدينة أبها والتحديات التي تواجه تطبيقها من وجهة نظر المديرات، من خلال طريقة المقارنة الطرفية، حيث قامت بمقارنة متوسطات درجات المرتفعات في الاستبانة من أفراد العينة الاستطلاعية والتي بلغ عددها (20) مديرة بمتوسطات درجات المنخفضات ثم حساب دلالة الفروق بين هذه المتوسطات عن طريق حساب النسبة الحرجة. ويوضح جدول (2) هذه الفروق.

جدول (2) الفروق بين المرتفعات والمنخفضات بالعينة الاستطلاعية في أبعاد استبانة البحث

م	البعد	درجة الحرية	قيمة "ت"
1	التخطيط والتنظيم	19	**16.55
2	التنفيذ	19	**21.02
3	التوجيه	19	**27.49
4	المتابعة والتقويم	19	**23.09
5	درجة تطبيق القيادة الإلكترونية	19	**23.15
6	التحديات الإدارية	19	**21.61
7	التحديات البشرية	19	**23.83
8	التحديات المادية	19	**29.31
9	التحديات التقنية	19	**14.29
10	التحديات التي تواجه تطبيق القيادة الإلكترونية	19	**24.15

** دالة عند مستوى 0.01

يتضح من خلال جدول (2) أن هناك فروقا جوهرية بين المرتفعات في استبانة درجة تطبيق القيادة الإلكترونية في المدارس الحكومية للبنات بمدينة أبها والتحديات التي تواجه تطبيقها من وجهة نظر المديرات والمنخفضات فيها، أي أن الاستبانة تميز بين المرتفعات والمنخفضات في استبانة درجة تطبيق القيادة الإلكترونية في المدارس الحكومية للبنات بمدينة أبها والتحديات التي تواجه تطبيقها من وجهة نظر المديرات، ممّا يؤكد صدق الاستبانة.

ثبات أداة جمع البيانات:

استخدمت الباحثة عدة طرق لحساب ثبات استبانة درجة تطبيق القيادة الإلكترونية في المدارس الحكومية للبنات بمدينة أبها والتحديات التي تواجه تطبيقها من وجهة نظر المديرات من خلال:

- **ثبات الاتساق الداخلي:**

قامت الباحثة بحساب معاملات الارتباط بين درجة كل وظيفة والدرجة الكلية للمحور الذي تنتمي إليه في استبانة درجة تطبيق القيادة الإلكترونية في المدارس الحكومية للبنات بمدينة أبها والتحديات التي تواجه تطبيقها من وجهة نظر المديرات. ويتضح ذلك من خلال جدول (3).

جدول (3) معاملات الارتباط بين درجة كل وظيفة والدرجة الكلية للمحور الذي تنتمي إليه الوظيفة

م	البعد	معامل الارتباط
1	التخطيط والتنظيم	**0.97
2	التنفيذ	**0.96
3	التوجيه	**0.92
4	المتابعة والتقويم	**0.88
6	التحديات الإدارية	**0.88
7	التحديات البشرية	**0.93
8	التحديات المادية	**0.75
9	التحديات التقنية	**0.94

** دالة عند مستوى 0.01

من خلال جدول رقم (3) يتضح أن جميع معاملات الارتباط بين كل وظيفة والدرجة الكلية للمحور الذي تنتمي إليه في استبانة درجة تطبيق القيادة الإلكترونية في المدارس الحكومية للبنات بمدينة أبها والتحديات التي تواجه تطبيقها من وجهة نظر المديرات دالة عند مستوى 0.01 ممّا يؤكد ثبات الاستبانة.

- **ثبات المحاور بطريقة ألفا:**

كما قامت الباحثة بحساب ثبات محاور استبانة درجة تطبيق القيادة الإلكترونية في المدارس الحكومية للبنات بمدينة أبها والتحديات التي تواجه تطبيقها من وجهة نظر المديرات عن طريق معامل ألفا. ويوضح جدول رقم (4) معاملات ثبات عبارات أبعاد استبانة درجة تطبيق القيادة الإلكترونية في المدارس الحكومية للبنات بمدينة أبها والتحديات التي تواجه تطبيقها من وجهة نظر المديرات بطريقة ألفا.

جدول (4) معاملات ثبات عبارات استبانة درجة تطبيق وظائف القيادة الإلكترونية بطريقة ألفا كرونباخ

م	الأبعاد الفرعية	معامل الثبات
1	التخطيط والتنظيم	0.97
2	التنفيذ	0.91
3	التوجيه	0.79

م	الأبعاد الفرعية	معامل الثبات
4	المتابعة والتقويم	0.89
5	درجة تطبيق القيادة الإلكترونية	0.98
6	التحديات الإدارية	0.89
7	التحديات البشرية	0.89
8	التحديات المادية	0.88
9	التحديات التقنية	0.91
10	التحديات التي تواجه تطبيق القيادة الإلكترونية	0.96

يتضح من خلال جدول (4) أن معاملات ثبات عبارات استبانة درجة تطبيق القيادة الإلكترونية في المدارس الحكومية للبنات بمدينة أبها والتحديات التي تواجه تطبيقها من وجهة نظر المديرات بطريقة ألفا عالية.

ثبات الاستبانة بطريقة إعادة تطبيق الاستبانة:

تمّ حساب معامل الثبات من خلال طريقة إعادة الاختبار على العينة الاستطلاعية، وعددها (20) مديرة، بعد فاصل زمني قدره (30) يوما. وتمّ حساب معامل ارتباط بيرسون بين التطبيقين، وكانت قيمته (0,88). وهي قيمة تدل على ثبات الاختبار.

الأساليب الإحصائية المستخدمة:

استخدمت الباحثة في معالجة بيانات الدراسة إحصائيًا برنامج (spss)؛ الأساليب الإحصائية الآتية:

- المتوسطات الحسابية لمعرفة مدى ارتفاع أو انخفاض استجابات أفراد البحث عن المحاور الرئيسية (متوسطات العبارات).
- الانحرافات المعيارية لمعرفة مدى انحراف استجابات أفراد البحث لكل عبارة من عبارات متغيرات البحث، ولكل محور من المحاور الرئيسية عن متوسطها الحسابي.
- النسب المئوية والتكرارات لوصف مستوى استجابة أفراد البحث اتجاه العبارات التي تتضمن أداة البحث.
- معامل ارتباط بيرسون للتأكد من صدق الاتساق الداخلي لأداة البحث.
- معامل الثبات ألفا كرونباخ لحساب ثبات المحاور لأداة البحث.

عرض النتائج ومناقشتها:

يتمثل سؤالي البحث الرئيسين في:

1. ما درجة تطبيق القيادة الإلكترونية في المدارس الحكومية للبنات بمدينة أبها من وجهة نظر المديرات؟
2. ما التحديات التي تواجه تطبيق القيادة الإلكترونية في المدارس الحكومية للبنات بمدينة أبها من وجهة نظر المديرات؟

النتائج المتعلقة بالإجابة عن السؤال الأول:

ينص السؤال الأول على: ما درجة تطبيق القيادة الإلكترونية في المدارس الحكومية للبنات بمدينة أبها من وجهة نظر المديرات؟ وللإجابة عن هذا السؤال، تمّ حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لعبارات وأبعاد المحور الأول: درجة تطبيق القيادة الإلكترونية في المدارس الحكومية للبنات بمدينة أبها من وجهة نظر المديرات. ويتضح ذلك من خلال جدول (5)، وجدول (6).

جدول (5) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لعبارات المحور الأول: درجة تطبيق القيادة الإلكترونية في المدارس الحكومية للبنات بمدينة أبها من وجهة نظر المديرات.

البعد	م	العبارات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة تطبيق القيادة الإلكترونية	الترتيب
الوظيفة الأولى: التخطيط والتنظيم	1	حصر الاحتياجات التدريبية للمعلمات لإعداد خطط لبرامج تعليمية وتدريبية تقنية بجودة عالية	3.16	1.16	متوسطة	4
	2	تجهيز الفصول الدراسية ومصادر التعلم بأحدث الأجهزة التقنية	2.98	1.09	متوسطة	5
	3	إعداد الخطط السنوية والشهرية والأسبوعية إلكترونيًا	3.61	1.11	كبيرة	1
	4	توافر الأدوات والتقنيات الرقمية في المدرسة	3.54	1.13	كبيرة	2
	5	إعداد الحقائب التدريبية الإلكترونية والتدريب عليها إلكترونيًا	3.17	1.18	متوسطة	3

البعد	م	العبارات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة تطبيق القيادة الإلكترونية	الترتيب
الوظيفة الثانية: التنفيذ	6	توظيف الاختبارات الإلكترونية للمعلمات	3.79	1.05	كبيرة	4
	7	تفعيل التطبيقات الإلكترونية في عملية التواصل مع المجتمع المهني	3.84	1.03	كبيرة	3
	8	استخدام التطبيقات الإلكترونية لتخزين وحفظ البيانات	3.79	1.16	كبيرة	5
	9	توظيف التطبيقات الإلكترونية في إنجاز الأنشطة المكلفة بها مديرة المدرسة	3.67	1.07	كبيرة	6
	10	عقد الاجتماعات مع المعلمات عبر التطبيقات الإلكترونية	3.89	1.05	كبيرة	2
	11	تدوين الزيارات الصفية للمعلمات إلكترونيًا	3.94	1.08	كبيرة	1
الوظيفة الثالثة: التوجيه	12	تحفيز المعلمات على استخدام البرامج الإلكترونية في تخطيط الدروس	3.77	1.20	كبيرة	4
	13	تشجيع المعلمات على توظيف التقنيات في الموقف الصفي	4.02	1.08	كبيرة	1
	14	تحفيز المعلمات على إنتاج الألعاب التعليمية التفاعلية	3.89	1.09	كبيرة	3
	15	تشجيع المعلمات على إنتاج قنوات تعليمية في اليوتيوب	3.99	1.06	كبيرة	2
	16	توجيه المعلمات على استخدام الكتب التعليمية الإلكترونية	3.61	1.09	كبيرة	5

البعد	م	العبارات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة تطبيق القيادة الإلكترونية	الترتيب
الوظيفة الرابعة: المتابعة والتقويم	17	استقبال الملاحظات والشكاوى من المستفيدين عبر التطبيقات الإلكترونية	3.65	1.12	كبيرة	6
	18	متابعة الأنشطة التعليمية التي تجريها المعلمات عبر التطبيقات الإلكترونية	3.86	1.09	كبيرة	2
	19	متابعة ملفات الإنجاز الإلكترونية للمعلمات عبر المنصات الإلكترونية	3.71	1.10	كبيرة	5
	20	متابعة تنفيذ الأهداف الإجرائية لخطة المدرسة تقنيًا	3.84	1.08	كبيرة	3
	21	تقييم معارف ومهارات المعلمات في التطبيقات الإلكترونية بما يسهم في التطوير المهني	3.74	1.09	كبيرة	4
	22	تقييم الأداء الوظيفي للمعلمات باستخدام البرامج المحوسبة	3.99	1.04	كبيرة	1
	23	اتخاذ القرارات بناء على البيانات والمعلومات الرقمية	3.49	1.17	كبيرة	7

جدول (6) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لعبارات المحور الأول: درجة تطبيق القيادة الإلكترونية في المدارس الحكومية للبنات بمدينة أبها من وجهة نظر المديرات.

البعد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	عدد العبارات	المتوسط الوزني	درجة تطبيق القيادة الإلكترونية	الترتيب
الوظيفة الأولى: التخطيط والتنظيم	16.43	4.94	5	3.29	متوسطة	4
الوظيفة الثانية: التنفيذ	26.53	6.61	7	3.79	كبيرة	2

البعد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	عدد العبارات	المتوسط الوزني	درجة تطبيق القيادة الإلكترونية	الترتيب
الوظيفة الثالثة: التوجيه	19.26	5.06	5	3.87	كبيرة	1
الوظيفة الرابعة: المتابعة والتقويم	26.25	6.88	7	3.76	كبيرة	3
درجة تطبيق القيادة الإلكترونية	88.49	21.76	24	3.69	كبيرة	

من خلال جدول (5) يتضح ما يلي:

- حصلت العبارة رقم (3) وهي (إعداد الخطط السنوية والشهرية والأسبوعية إلكترونيًا) على أعلى متوسط حسابي، مما يعنى أعلى موافقة في بعد التخطيط والتنظيم من قبل المديرات، وتتفق هذه النتيجة مع ما توصلت إليه دراسة السبيعي والشهري (2019)، حيث حصلت عبارة إعداد القائدات للخطط الكترونيًا على موافقة عالية.
- حصلت العبارة رقم (2) وهي (تجهيز الفصول الدراسية ومصادر التعلم بأحدث الأجهزة التقنية) على أقل متوسط حسابي في بعد التخطيط والتنظيم، مما يعنى تقارب آراء العينة حول تجهيز الفصول الدراسية ومصادر التعلم بأحدث الأجهزة التقنية، وتتفق هذه النتيجة مع دراسة القحطاني (2016) والتي أكدت أهمية توافر كاميرات رقمية وبرمجيات لإجراء المحادثات والاجتماعات والندوات والمحاضرات عبر الشبكة.
- حصلت العبارة رقم (11) وهي (تدوين الزيارات الصفية للمعلمات إلكترونيًا) على أعلى متوسط حسابي، مما يعنى أعلى موافقة في بعد التنفيذ من قبل المديرات.
- حصلت العبارة رقم (7) وهي (تفعيل التطبيقات الإلكترونية في عملية التواصل مع المجتمع المهني)، على أقل متوسط حسابي في بعد التنفيذ، مما يعنى تقارب آراء العينة حول تفعيل التطبيقات الإلكترونية في عملية التواصل مع المجتمع المهني.
- حصلت العبارة رقم (13) وهي (تشجيع المعلمات على توظيف التقنيات في الموقف الصفي) على أعلى متوسط حسابي، مما يعنى أعلى موافقة في بعد التوجيه من قبل المديرات، وتتفق هذه النتيجة مع دراسة هيرو (Hero،2020)، والتي أكدت على أهمية استخدام المعلمين التقنية في عملية التدريب والتعلم.
- حصلت العبارة رقم (15) وهي (تشجيع المعلمات على إنتاج قنوات تعليمية في اليوتيوب) على أقل متوسط حسابي في بعد التوجيه، مما يعنى تقارب آراء العينة حول تشجيع المعلمات على إنتاج قنوات تعليمية في اليوتيوب.

- حصلت العبارة رقم (22) وهي (تقييم الأداء الوظيفي للمعلمات باستخدام البرامج المحوسبة) على أعلى متوسط حسابي، مما يعنى أعلى موافقة في بعد المتابعة والتقويم من قبل المديرات.
- حصلت العبارة رقم (22) وهي (تقييم الأداء الوظيفي للمعلمات باستخدام البرامج المحوسبة) على أقل انحراف معياري في بعد المتابعة والتقويم، مما يعنى تقارب آراء العينة حول تقييم الأداء الوظيفي للمعلمات باستخدام البرامج المحوسبة.

ومن خلال جدول (6) يتضح ما يلي:

- درجة تطبيق القيادة الإلكترونية في المدارس الحكومية للبنات بمدينة أبها من وجهة نظر المديرات، في وظيفة التخطيط والتنظيم، كانت بمستوى متوسط.
- درجة تطبيق القيادة الإلكترونية في المدارس الحكومية للبنات بمدينة أبها من وجهة نظر المديرات، في وظيفة التنفيذ والتوجيه والمتابعة والتقويم، كانت بمستوى كبير.
- درجة تطبيق القيادة الإلكترونية في المدارس الحكومية للبنات بمدينة أبها من وجهة نظر المديرات، كانت بمستوى كبير.

تفسير نتائج السؤال الأول:

من خلال العرض السابق يتضح ما يلي:

- درجة تطبيق القيادة الإلكترونية لدى عينة البحث، في وظيفة التخطيط والتنظيم، كانت بمستوى متوسط.
- درجة تطبيق القيادة الإلكترونية لدى عينة البحث، في وظيفة التنفيذ والتوجيه والمتابعة والتقويم، كانت بمستوى كبير.
- درجة تطبيق القيادة الإلكترونية في المدارس الحكومية للبنات بمدينة أبها من وجهة نظر المديرات، كانت بمستوى كبير. وتتفق نتائج هذا البحث مع نتائج دراسة السبيعي والشهري (2019) والتي أظهرت أن واقع ممارسة قائدات المدارس الثانوية الحكومية للبنات في مدينة الرياض للقيادة الإلكترونية كان بدرجة كبيرة. وتفسر الباحثة كون درجة تطبيق القيادة الإلكترونية لدى عينة البحث في وظيفة التخطيط والتنظيم، كانت بمستوى متوسط، بسبب كون عملية التخطيط تحتاج إلى خبرة أكبر من التنفيذ والتوجيه والمتابعة والتقويم، لذا جاءت الأبعاد الثلاث الأخيرة بمستوى كبير. فالتخطيط يحتاج إلى رؤية ثاقبة لما تحتاجه القيادة الإلكترونية، بعكس التنفيذ والتوجيه والمتابعة والتقويم، الذي يحتاج إلى آليات تنفيذية للجانب التخطيطي.

النتائج المتعلقة بالإجابة عن السؤال الثاني:

ينص السؤال الثاني على: ما التحديات التي تواجه تطبيق القيادة الإلكترونية في المدارس الحكومية للبنات بمدينة أبها من وجهة نظر المديرات؟ وللإجابة عن هذا السؤال، تمّ حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لعبارات وأبعاد المحور الثاني: التحديات التي تواجه تطبيق القيادة الإلكترونية في المدارس الحكومية للبنات بمدينة أبها من وجهة نظر المديرات. ويتضح ذلك من خلال جدول (7)، جدول (8).

جدول (7) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لعبارات المحور الثاني: التحديات التي تواجه تطبيق القيادة الإلكترونية في المدارس الحكومية للبنات بمدينة أبها من وجهة نظر المديرات.

البعد	م	عبارات البعد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	مستوى وجود التحدي	الترتيب
التحديات الإدارية	1	قلة الحوافز المادية والمعنوية لتعزيز تطبيق القيادة الإلكترونية	4.21	0.79	كبيرة	1
	2	ضعف الاهتمام بربط الترشيح للعمل في المهام القيادية بامتلاك مهارات القيادة الإلكترونية	3.81	1.06	كبيرة	3
	3	ضعف ملاءمة الهيكل التنظيمي لتطبيق القيادة الإلكترونية	3.75	1.03	كبيرة	4
	4	ضعف فعالية نظام التواصل الإلكتروني بين مديرات المدارس والمعلمات والمشرفات التربويات	3.73	1.07	كبيرة	5
	5	قلة الاهتمام بإعداد خطة استراتيجية واضحة ومرنة لتطبيق القيادة الإلكترونية	3.87	0.97	كبيرة	2
	6	ندرة مشاركة المديرات في الدورات التدريبية في مجال القيادة الإلكترونية	3.54	1.13	كبيرة	6

البعد	م	عبارات البعد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	مستوى وجود التحدي	الترتيب
التحديات الإدارية	7	ضعف تطبيق المديرات للعمليات الإدارية (التخطيط، والتنظيم، والتنسيق، والرقابة والمتابعة) إلكترونيًا	3.51	1.16	كبيرة	7
التحديات البشرية	8	ضعف قناعة مديرة المدرسة بأهمية تطبيق القيادة الإلكترونية	3.31	1.20	متوسطة	7
	9	قلة التدريب الكافي للتعامل مع أنظمة وتطبيقات الحاسب الآلي للمديرات	3.77	1.10	كبيرة	5
	10	تدني مستوى الكفاية المعرفية لدى المديرات بأنظمة المعلومات وتقنيات الاتصال الحديثة	3.51	1.13	كبيرة	6
	11	تدني مستوى الكفاية المعرفية لدى المعلمات بأنظمة المعلومات وتقنيات الاتصال الحديثة	3.79	1.07	كبيرة	4
	12	قلة وجود كوادر فنية متخصصة لتسهيل تطبيق القيادة الإلكترونية	4.08	0.87	كبيرة	3
	13	كثرة الأعباء الإدارية على مديرة المدرسة	4.26	0.96	كبيرة جدا	1
التحديات المادية	14	ضعف الميزانية لتوفير الأجهزة والبرامج اللازمة لتطبيق القيادة الإلكترونية	4.42	0.85	كبيرة جدا	1
	15	قلة الدعم المالي اللازم لتصميم البرامج الإلكترونية الإدارية وتطويرها	4.39	0.83	كبيرة جدا	3
	16	قلة دعم مؤسسات المجتمع المدني المدارس بالمستلزمات التقنية الحديثة	4.39	0.73	كبيرة جدا	2

البعد	م	عبارات البعد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	مستوى وجود التحدي	الترتيب
التحديات المادية	17	ضعف الاهتمام بتخصيص بند من الميزانية للتدريب على أنظمة القيادة الإلكترونية	4.09	1.03	كبيرة	5
	18	قلة الدعم المادي من الوزارة للمدارس ذات القيادة الإلكترونية	4.24	0.89	كبيرة جدا	4
	19	ضعف الاهتمام بتخصيص ميزانية مالية للصيانة والتشغيل	4.07	1.03	كبيرة	6
التحديات التقنية	20	ضعف الاهتمام بتوفير شبكة انترنت داخلية في المدرسة	3.54	1.36	كبيرة	5
	21	عدم وجود فريق دعم فني لبرامج الصيانة بشكل دوري	3.84	1.09	كبيرة	3
	22	عدم وجود نظام أمن المعلومات لضمان حماية البيانات الخاصة بالمدرسة	3.91	0.97	كبيرة	2
	23	عدم وجود موقع إلكتروني خاص للمدرسة محدث باستمرار على شبكة الانترنت	3.39	1.33	متوسطة	7
	24	ضعف الاهتمام بتوفير وسائط إلكترونية متعددة لإجراء المحادثات والاجتماعات والندوات والمحاضرات عبر الشبكة	3.61	1.15	كبيرة	4
	25	ضعف استمرار فعالية برامج مكافحة الفيروسات لحماية أجهزة الحاسب الآلي	4.02	0.95	كبيرة	1

جدول (8) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لأبعاد المحور الثاني: التحديات التي

تواجه تطبيق القيادة الإلكترونية في المدارس الحكومية للبنات بمدينة أبها من وجهة نظر المديرات.

البعد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	عدد عبارات البعد	المتوسط الوزني	الدرجة	الترتيب
التحديات الإدارية	26.37	6.02	7	3.78	كبيرة	3
التحديات البشرية	26.91	5.34	7	3.85	كبيرة	2
التحديات المادية	25.57	4.77	6	4.27	كبيرة جدا	1
التحديات التقنية	25.70	6.85	7	3.68	كبيرة	4
التحديات التي تواجه تطبيق القيادة الإلكترونية	104.57	19.04	27	3.88	كبيرة	

من خلال جدول (7) يتضح ما يلي:

- حصلت العبارة رقم (1) وهي (قلة الحوافز المادية والمعنوية لتعزيز تطبيق القيادة الإلكترونية) على أعلى متوسط حسابي، مما يعنى أعلى موافقة في بعد التحديات الإدارية من قبل المديرات.
- حصلت العبارة رقم (1) وهي (قلة الحوافز المادية والمعنوية لتعزيز تطبيق القيادة الإلكترونية) على أقل انحراف معياري في بعد التحديات الإدارية، مما يعنى تقارب آراء العينة حول قلة الحوافز المادية والمعنوية لتعزيز تطبيق القيادة الإلكترونية، وتتفق هذه النتيجة مع دراسة تشوا وتشو (Chua & Chu, 2017)، والتي أكدت حاجة قادة المدارس إلى الدعم وتقديم الحوافز للتحول نحو القيادة الإلكترونية.
- حصلت العبارة رقم (13) وهي (كثرة الأعباء الإدارية على مديرة المدرسة) على أعلى متوسط حسابي، مما يعنى أعلى موافقة في بعد التحديات البشرية من قبل المديرات، وتتفق هذه النتيجة مع ما توصلت إليه دراسة السبيعي والشهري (2019) من ضرورة تخفيف الأعباء والمسؤوليات على القائدة لتمكينها من أنظمة القيادة الإلكترونية، ومع ما توصلت إليه دراسة محمود (2015) من ضرورة دعم القيادات بتوفير مناخ تنظيمي جيد للعمل.
- حصلت العبارة رقم (12) وهي (قلة وجود كوادر فنية متخصصة لتسهيل تطبيق القيادة الإلكترونية) على أقل متوسط حسابي في بعد التحديات البشرية، مما يعنى تقارب آراء العينة حول قلة وجود كوادر فنية متخصصة.

- حصلت العبارة رقم (14) وهي (ضعف الميزانية لتوفير الأجهزة والبرامج اللازمة لتطبيق القيادة الإلكترونية) على أعلى متوسط حسابي، مما يعنى أعلى موافقة في بعد التحديات المادية من قبل المديرات، وتتفق هذه النتيجة مع دراسة القحطاني (2016)، والتي أكدت على أهمية التمويل اللازم لتصميم البرامج الإلكترونية وتطويرها، وصيانة الأجهزة.
- حصلت العبارة رقم (16) وهي (قلة دعم مؤسسات المجتمع المدني المدارس بالمستلزمات التقنية الحديثة) على أقل متوسط حسابي في بعد التحديات المادية، مما يعنى تقارب آراء العينة حول قلة دعم مؤسسات المجتمع المدني، وتتفق هذه النتيجة مع ما توصلت إليه دراسة السبيعي والشهري (2019)، حيث حصلت على أقل متوسط حسابي، ويعزى ذلك إلى أن مؤسسات المجتمع المدني ليست هي المسؤولة المباشرة عن توفير تلك المستلزمات التقنية للمدارس.
- حصلت العبارة رقم (25) وهي (ضعف استمرار فعالية برامج مكافحة الفيروسات لحماية أجهزة الحاسب الآلي) على أعلى متوسط حسابي، مما يعنى أعلى موافقة في بعد التحديات التقنية من قبل المديرات.
- حصلت العبارة رقم (25) وهي (ضعف استمرار فعالية برامج مكافحة الفيروسات لحماية أجهزة الحاسب الآلي) على أقل انحراف معياري في بعد التحديات التقنية، مما يعنى تقارب آراء العينة حول ضعف استمرار فعالية برامج مكافحة الفيروسات.

ومن خلال جدول (8) يتضح ما يلي:

- التحديات الإدارية لتطبيق القيادة الإلكترونية في المدارس الحكومية للبنات بمدينة أبها من وجهة نظر المديرات، كانت بمستوى كبير.
- التحديات البشرية لتطبيق القيادة الإلكترونية في المدارس الحكومية للبنات بمدينة أبها من وجهة نظر المديرات، كانت بمستوى كبير.
- التحديات المادية لتطبيق القيادة الإلكترونية في المدارس الحكومية للبنات بمدينة أبها من وجهة نظر المديرات، كانت بمستوى كبير جدا.
- التحديات التقنية لتطبيق القيادة الإلكترونية في المدارس الحكومية للبنات بمدينة أبها من وجهة نظر المديرات، كانت بمستوى كبير.
- التحديات التي تواجه تطبيق القيادة الإلكترونية في المدارس الحكومية للبنات بمدينة أبها من وجهة نظر المديرات، كانت بمستوى كبير.

تفسير نتائج السؤال الثاني:

من خلال العرض السابق يتضح أن أقوى التحديات هي التحديات المادية، يليها باقي التحديات.

وتتفق نتائج هذه الدراسة جزئيًا مع نتائج دراسة فراج (2012) حيث كشفت عن التحديات التي تواجه تطبيق القيادة الإلكترونية لتطوير منظومة المعاهد الأزهرية، وقد خلصت الدراسة إلى خمس مكونات منظومية في بيئة العمل الدراسي - باستخدام المدخل المنظومي هي: البيئة الإلكترونية، والديمقراطية الإلكترونية، والممارسات القيادية الإلكترونية، وخصائص الجماعة، ومهارات القائد.

وتفسر الباحثة هذه النتائج بكون التحديات المادية هي الجانب الأصعب، حينما تتوافر الرغبة الأكيدة في تطبيق القيادة الإلكترونية، حيث يمكن تذليل التحديات الأخرى في الجانب الإداري والبشري والتقني. كما تفسر الباحثة وجود مستوى عالٍ من هذه التحديات، بسبب أن الجانب الإداري ما زال يغلب عليه الجانب البيروقراطي في الأداء، وأن الجانب البشري يحتاج إلى مزيد من الإعداد والتدريب لتحسين الأداء، وأن الجانب التقني يحتاج إلى مزيد من الدعم، بجانب الدعم المادي الذي يسبق جميع هذه النواحي. وتفسر الباحثة وجود مستوى عالٍ من تطبيق القيادة الإلكترونية مع وجود مستوى عالٍ من التحديات الرغبة الأكيدة من قِبَل المديرات لتطبيق القيادة الإلكترونية بصورة أفضل وبطريقة مستدامة.

التوصيات والمقترحات:

في ضوء النتائج التي توصلت إليها الدراسة، توصي الباحثة بما يلي:

1. توفير الأدوات والتكنولوجيا الرقمية في المدارس الحكومية حتى يسهل تطبيق القيادة الإلكترونية.
2. الاهتمام بتوفير شبكات أنترنت بسرعة عالية في المدارس ممّا يسهل على المديرات ممارسة العمليات الإدارية تكنولوجيًا ممّا يحقق الفعالية في الأداء.
3. استقطاب الكفاءات البشرية المتخصصة من استشاريين وخبراء لبناء وتصميم البرامج الإلكترونية.
4. منح الحوافز المادية والمعنوية لمنسوبي المدارس الحكومية المميزة في تطبيق القيادة الإلكترونية.
5. توفير موارد ماليه ودعم تكنولوجي ومستلزمات تكنولوجية متقدمة من خلال تفعيل الشراكة مع مؤسسات المجتمع المحلي.
6. تنمية وتدريب مديرات المدارس في كافة المراحل على تطبيقات وبرمجيات القيادة الإلكترونية، وعلى كل المستجدات التكنولوجية.
7. إجراء دراسة تتناول تصور مقترح عن تطبيق القيادة الإلكترونية في مراحل تعليمية مختلفة في المملكة العربية السعودية في ضوء الاتجاهات العالمية المعاصرة.

المراجع:

- إدريس، ثابت عبد الرحمن. (2011). نظم المعلومات الإدارية في المنظمات المعاصرة. الدار الجامعية.
- أبو عاشور، خليفة، والنمري، ديانا. (2013). مستوى تطبيق الإدارة الإلكترونية في جامعة اليرموك من وجهة نظر الهيئة التدريسية والإداريين. المجلة الأردنية في العلوم التربوية، 9(2)، 199-220.
- البقعاوي، موضي مشرف. (2019). دور الإدارة الرقمية في تفعيل الاتصال الإداري لدى الإداريات في المرحلة الحكومية بمدينة حائل. مجلة العلوم التربوية والنفسية، 3(24)، 1-25.
- بو حميدة، نصر الله. (2017). أثر استخدام الرقمنة في رفع درجة التحصيل الدراسي لدى الطلاب. مجلة الحكمة للدراسات التربوية والنفسية، (11)، 79-91.
- بو كريسة، عائشة. (2013). توظيف التكنولوجيا الحديثة في الإعلام التربوي: الاتجاه نحو التربية الرقمية. مجلة جرش للبحوث والدراسات، 15، 249-267.
- الحسنات، ساري. (2011). معوقات تطبيق الإدارة الإلكترونية في الجامعات الفلسطينية [رسالة ماجستير غير منشورة]. جامعة الدول العربية: القاهرة.
- الخضري، بدر ناصر. (2019، مارس25-27). الدور التكنولوجي الرقمي في تحقيق القيادة المتميزة لمنظومة التعليم [عرض ورقة علمية]. المؤتمر الإقليمي الأول للقيادة التنموية في ظل العالم الرقمي، الكويت.
- دواني، كمال سليم. (2018). القيادة التربوية. دار المسيرة للنشر والتوزيع.
- الزامل، مها عثمان. (2021). آليات تحسين أداء قائدات المدارس الأهلية بشمال الرياض في ضوء القيادة الإلكترونية. مجلة الزرقاء للبحوث والدراسات الإسلامية، 21، (3)، 506- 493.
- سعيد، عبد الله. (2016). تقييم النظام الإداري الإلكتروني في الجزائر. مجلة الندوة للدراسات القانونية، (8)، 110-118.
- سليمة، سعيدي. (2013). معوقات تطبيق الإدارة الإلكترونية بالمكتبات الجامعية الجزائرية من وجهة نظر مسؤولي المكتبات الجامعية لولاية قسنطينة. المجلة الأردنية للمكتبات والمعلومات، 48(4)، 71-118.
- الشريف، طلال عبد الله حسين. (2016). التحديات التي تواجه البحث العلمي في المملكة العربية السعودية. المؤسسة العربية للاستشارات العلمية وتنمية الموارد البشرية،

17(56)، 1-19.

- الصرايرة، خالد، وأبو حميد، عاطف. (2016). دور الإدارة المدرسية في نشر تكنولوجيا المعلومات والاتصالات في المجتمع المدرسي. دراسات العلوم التربوية، 43(9)، 1501-1483.
- طيب، أحمد، والقصيمي، محمد. (2013). تشخيص معوقات تطبيق نماذج الإدارة الإلكترونية في المؤسسات التعليمية: دراسة استطلاعية لآراء الموظفين في عدد من المدارس الأهلية في مدينة الموصل. مجلة تنمية الرافدين، 35(114)، 29-10.
- عامر، سامح عبد المطلب. (2018). تطوير أداء مديري المدارس الحكومية في ضوء مدخل الإدارة الإلكترونية: دراسة ميدانية، مجلة كلية الدراسات العليا للتربية بجامعة القاهرة، 26(3)، 380-428.
- العزاوي، محمد عبد الوهاب. (2012). الجودة الشاملة وبناء القدرات المؤسسية. الإمارات: المنظمة العربية للتنمية الإدارية.
- العشماوي، عبد الله طاهر. (2021). القيادة الإلكترونية وعلاقتها بالوعي الرقمي لدى قادة مدارس المرحلة الحكومية بمدينة الطائف من وجهة نظر المعلمين. مجلة شباب الباحثين في العلوم التربوية، (9)، 524-566.
- العمار، عبد الله سليمان. (2011). الإدارة التقليدية والتحول الإلكتروني. مكتبة الملك فهد الوطنية.
- الفاضل، مها. (2012). الإدارة الإلكترونية في المكتبات ومراكز مصادر المعلومات. رسالة المكتبة، 47(2)، 60-11.
- فراج، حشمت عبد الحكيم محمدين. (2012). التحليل المنظومي للقيادة الإلكترونية بالمعاهد الأزهرية. الجمعية المصرية للتربية المقارنة والإدارة التعليمية، 15(38)، 222-147.
- القحطاني، منصور عوض. (2016). تطبيق الإدارة الإلكترونية بالإدارة العامة للتعليم بمنطقة عسير: دراسة ميدانية. مجلة العلوم التربوية، (II).
- القنون، منيرة عبد المحسن. (2022). القيادة الإلكترونية ودورها في المؤسسات التعليمية. المجلة العربية للمعلوماتية وأمن المعلومات،3 (6)، 57-80.
- محمود، محمد صبري حافظ. (2015). رؤية مقترحة لتطبيق القيادة الإلكترونية بمؤسسات التعليم قبل الجامعي في ضوء بعض المتغيرات العالمية المعاصرة. [عرض ورقة عمل]. المؤتمر الدولي الأول التربية آفاق مستقبلية، كلية التربية، جامعة الباحة.

- نجم، نجم. (2018). الإدارة والمعرفة الإلكترونية «الاستراتيجية- الوظائف- المجالات». دار المريخ للنشر والتوزيع.
- وزارة الاقتصاد والتخطيط 1435) 1440-ه). خطة التنمية العاشرة. تم الاسترجاع بتاريخ 29/5 /2021 من خلال الرابط https://www.mep.gov.sa/ar

References:

Anderson, R. E. & Dexter, S. (2005). School technology leadership: An empirical investigation of prevalence and effect. Educational Administration Quarterly, 41(1), 9-82.

Apsorn, A., Sisan, B. & Tungkunanan, P. (2019). Information and Communication Technology Leadership of School Administrators in Thailand, International Journal of Instruction, 12 (2), 639-650.

Blau, I., & Presser, O. (2013). E-Leadership of school principals: Increasing school effectiveness by a school data management system. British Journal of Educational Technology, 44(6), 1000-1011.

Chin, J.M. (2010). The theory and application of educational leadership. Taipei, TW: Wunan.

Chua, Y. P. & Chu, Y. P. (2017). How are e- Leadership practices in implementing a school virtual learning environment enhanced? A grounded model study. Computers & Education Journal, 109,109-121.

Cosic, L. and others. (2011). Changes In Management Trough The Effect Of Digital Economy. Infoteh- Jahorina, 10, 729-733.

Fors, A. C, & Stolterman, E. (2004). Information Technology and the Good Life. in Information systems research, 689.

Han, L. (2014). Analysis on digital management of the university's library. Applied Mechanics and Materials, 1597-1600.

Hero, J. L. (2020). Exploring the Principal's Technology Leadership: Its Influence on Teachers Technological Proficiency, International Journal of Academic Pedagogical Research, 4(6), 4-10.

Husing, T. (2016). Digital and Leadership Skills for the Transformation of European Economies. Empirica Schriftenreihe, Nr. 3/2016.

Ikenna, E. M. (2015). E- Administration Implementation In Nigerian Universities: Prospects And Challenges. Journal of Policy and Development Studies, 9 (5), 127-133.

Metcalf, Wendy; LaFrance, Jason. (2013). Technology Leadership Preparedness: Principals' Perceptions, Journal of Research in Education, 23 (1), 58-75.

Ministry of Economy and Planning. (1435 AH-1440 AH). Tenth Development Plan. Retrieved on 5/29/2021 through the link https://www.mep.gov.sa/ar

Rogers, D. (2016). The Digital Transformation Playbook: Rethink Your Business for the Digital Age. Columbia University, 22-26.

Sorensen, B. J., & Range, B.G. (2013). Implications for educational leaders as they consider technology development. Planning and changing, 44(1/2),73-86.

حوكمة الأمن السيبراني في مدارس التعليم العام بمدينة الرياض: نموذج مقترح

د. خولة عبد الله المفيز (أستاذ مشارك قسم الإدارة التربوية -كلية التربية -جامعة الملك سعود).
د. هيفاء محمد خوجة (رئيسة قسم الحاسب الآلي في مكتب التعليم وسط الرياض).

الملخص: هدفت الدراسة إلى تعرف درجة تطبيق حوكمة الأمن السيبراني ومعوقات تطبيقها في مدارس التعليم العام من وجهة نظر مديري المدارس بمدينة الرياض. واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي المسحي، والاستبانة كأداة للدراسة، وطبقت الاستبانة على عينة بلغت (302) مدير ومديرة مدرسة في مدينة الرياض. وأظهرت نتائج الدراسة درجة تطبيق منخفضة لحوكمة الأمن السيبراني في مدارس التعليم العام إجمالًا، وكانت أعلى ممارسات الحوكمة تطبيقاً هي جهود المدرسة في تعزيز ثقافة سرية المعلومات والتحذير من الهجمات الاحتيالية، فيما كانت أقل ممارسات الحوكمة تطبيقاً هي غياب وجود لجنة للأمن السيبراني ضمن تشكيلات اللجان المدرسية، كما أظهرت الدراسة وجود معوقات بدرجة متوسطة لحوكمة الأمن السيبراني، أبرزها غياب بنود في ميزانية المدرسة مخصصة للوفاء بمتطلبات الأمن السيبراني، ونقص التدريب اللازم لمنسوبي المدرسة في مجال الأمن السيبراني. وقدّمت الدراسة نموذجاً مقترحاً لحوكمة الأمن السيبراني في مدارس التعليم العام في المملكة العربية السعودية.

الكلمات المفتاحية: الأمن السيبراني، أمن المعلومات، الأمن الرقمي، الحوكمة.

Governance of Cybersecurity in public schools at Riyadh city: Proposed Model

Abstract: The study aimed to investigate the degree of applying governance of Cybersecurity and the obstacles to adopting it in public schools, from the viewpoint of school leaders in Riyadh. The study used the descriptive survey method, and a questionnaire was applied to a sample of (302) male and female leaders in the city of Riyadh. Results of the study revealed a low degree of implementation of Cybersecurity governance in public schools as a whole. The highest practice of governance was the school's efforts to promoting a culture of confidentiality of information and warning of fraudulent attacks, while the least applied governance practices were the absence of a Cybersecurity committee within the school's committee formations. The study showed, also, that there were obstacles to the governance of Cybersecurity in a moderate degree, the most prominent of which was the lack of items dedicated to meeting the requirements of Cybersecurity in the school's budget, and the lack of necessary training for school employees in the field of Cybersecurity. The study provided a proposed model for Cybersecurity governance in public schools in the Kingdom of Saudi Arabia.

Keywords: Cybersecurity, Information Security, Digital security, Governance.

المقدمة

رغم فوائد وإيجابيات استخدام التقنية؛ إلا أن هذه الثورة المعلوماتية القادمة بقوة صاحبتها جملة من الانعكاسات السلبية الخطيرة من أهمها الجريمة الرقمية. وحيث يمثل الأمن السيبراني خط الدفاع الأول لسلامة التعامل مع التقنية في الواقع الافتراضي؛ فقد أصبح أحد أولويات الدول والمنظمات، التي شرعت في مواءمة رؤاها مع أولويات أمنها الرقمي لتحقيق النمو الاقتصادي والاجتماعي المنشود جنبًا إلى جنب مع حماية أصولها المعلوماتية المهمة مثل: مراكز وقواعد البيانات، وشبكات المعلومات، والبرامج التطبيقية وأنظمة التشغيل، وأجهزة تخزين المعلومات، والمواقع والبوابات الداخلية أو على شبكة الإنترنت.

وأصبح الأمن السيبراني أولوية وطنية، تهدف إلى حماية الأفراد والمنظمات والمجتمع كافة (OECD, 2012). فالأنظمة الرقمية المنتشرة تخزن معلومات عديدة ومفصلة عن الأفراد تتعلق بوضعهم المادي والصحي والتعليمي والعائلي مما زاد فرص الوصول إلى هذه البيانات على نحو غير مأذون به أكثر من ذي قبل، وسهل إساءة استخدام تلك البيانات أو توجيهها توجيهًا منحرفًا أو خاطئًا لتعرية خصوصيات الأفراد، واستدعى ذلك تحرك الجهود المؤسسية لسن تشريعات قانونية لحمايتها (العريشي والشلهوب، 2015).

وقد ظهر مفهوم الأمن السيبراني منذ أكثر من ثلاثة عقود، وصحبه تاريخ واسع من الاختبارات النظرية والأخلاقية بشأن المخاوف المتعلقة به، ويعرفه الاتحاد الدولي للاتصالات (2010) بأنه مجموعة من الأدوات، والسياسات، ومفاهيم الأمن، والضمانات الأمنية، والمبادئ التوجيهية، وأساليب إدارة المخاطر، والإجراءات، والتدريب، وأفضل الممارسات، والضمان والتقنيات التي يمكن استخدامها لحماية البيئة السيبرانية وأصول المستخدمين، وتشمل هذه الأصول أجهزة الحوسبة المتصلة والبنية التحتية والتطبيقات والخدمات وأنظمة الاتصالات، ومجموع المعلومات المرسلة والمخزنة في البيئة السيبرانية.

ومع ازدياد الاعتماد على التقنية في كافة مناحي الحياة خاصة في ظل جائحة كورونا، فإن أهمية الأمن السيبراني تكمن في ضمان وصيانة الخصائص الأمنية والأصول المعلوماتية الحرجة للمنظمات والأفراد، حيث يسهم الأمن السيبراني في تحقيق الأهداف التالية: سرية المعلومات (Confidentiality)، ونزاهتها (Integrity)، وتوفرها (Availability) (Henderson, 2019).

وقد تترك الهجمات السيبرانية أضراراً عديدة على المنظمات تتراوح بين البسيطة إلى المدمرة، منها التخريب المتعمد للبيانات والمعلومات، أو سرقتها وتسريبها، وسرقة حقوق الملكية الفكرية مثل حقوق التأليف والنشر، وبراءات الاختراع، وتعطل الأجهزة والبرامج

(Whitman & Mattord, 2012).

وللمحافظة على الأمن السيبراني وتعزيزه وحماية البنى التحتية للخدمات والأنشطة الرقمية، لا بد من الحوكمة باعتبارها مجموعة من السياسات وأفضل الممارسات التي يلزم العمل بها كاستراتيجية لتحسين الأعمال التشغيلية ولدعم قدرات المنظمة في إنجاز مهام حرجة على كافة مستويات المنظمة (مولر، 2019).

حيث عُرّفت حوكمة الأمن السيبراني بأنها الأساليب المستخدمة من قبل أصحاب المصلحة لتحديد الأطر والاستجابات الاستباقية والتفاعلية للتهديدات المحتملة التي تعترض سرية أو سلامة أو توافر أجهزة الحاسب والشبكات والمعلومات، والتي تشكل معًا الفضاء السيبراني، وهي بذلك تشمل الأساليب قصيرة الأجل والملموسة لمواجهة التهديدات المعروفة، بالإضافة إلى تطوير وتنفيذ الهياكل والعمليات للحد من المخاطر غير المتوقعة في الفضاء السيبراني (Adams et al, 2015).

وتحقق الحوكمة عدداً من النتائج المهمة للمنظمة منها: التوافق بين استراتيجية أمن المعلومات والأعمال، وإدارة المخاطر باتخاذ التدابير المناسبة للتعامل مع التهديدات والتخفيف من آثارها على الموارد المعلوماتية، إضافة لإدارة الموارد من خلال استعمال رصيد المعرفة والبنى التحتية لأمن المعلومات بفاعلية وكفاءة، وقياس ومراقبة حوكمة أمن المعلومات للتأكد من تحقيق أهداف المؤسسة وتحقيق قيمة مضافة من خلال الاستخدام الأمثل للاستثمارات في مجال أمن المعلومات في إطار أهداف المؤسسة (العريشي والشلهوب، 2015).

ويستلزم النجاح في تحقيق الأمن السيبراني في أي منظمة توفر عدد من المتطلبات والضوابط الإدارية والتقنية، وقد حددت الهيئة الوطنية للأمن السيبراني (2018) عدداً من الضوابط الإدارية لحوكمة الأمن السيبراني مثل: توفر استراتيجية للأمن السيبراني، وضمان التزام ودعم صاحب الصلاحية، وتطبيق برامج الأمن السيبراني وفقاً للمتطلبات التشريعية والتنظيمية، وتوفر سياسات وإجراءات الأمن السيبراني ومتطلباته، وتحديد الأدوار والمسؤوليات بوضوح لجميع الأطراف المشاركة، وإدارة المخاطر على نحو ممنهج يهدف إلى حماية الأصول المعلوماتية والتقنية للجهة، وكذلك المراجعة والتدقيق الدوري للأمن السيبراني، إضافة لتحديد متطلبات الموارد البشرية من موظفين ومتعاقدين مع توفير برامج للتوعية والتدريب بالأمن السيبراني، وتزويدهم بالمهارات والمؤهلات المطلوبة لحماية الأصول المعلوماتية والتقنية والقيام بمسؤولياتهم تجاه الأمن السيبراني.

وقد يواجه تحقيق الأمن السيبراني معوقات عديدة تحول دون تحقيقه منها: نقص الكوادر

المؤهلة في مجال الأمن السيبراني، وضعف الولاء التنظيمي للموظفين، وعزوف الموظفين عن الإبلاغ عن أخطائهم التقنية، وضعف البنية التحتية الداعمة لأمن تقنية المعلومات، وقصور دعم القيادة العليا لقضايا الأمن السيبراني، وضعف البرامج التدريبية المتخصصة المقدمة لممارسي الأمن السيبراني، وضعف برامج التوعية بأهمية الأمن السيبراني، وقلة الدراسات المتخصصة في مجال الأمن السيبراني، ومحدودية برامج الشراكة مع مؤسسات المجتمع المدني أو مؤسسات القطاع الخاص، ونقص الموارد المالية في ظل التسارع التقني، وعزوف أصحاب المصلحة الداعمين عن تمويل مبادرات تحقيق الأمن السيبراني (الشبانات، 2020).

وبالنظر إلى واقع الأمن السيبراني في المؤسسات التعليمية نجد أن دراسة لورنز وكيكاس وأسولا (Lorenz, Kikkas, and Osula, 2018) أظهرت أن النسبة الأكبر من الطلاب يفتقرون للمهارات التطبيقية للسلامة الرقمية، وأن هناك نسبة متوسطة من الوالدين والمعلمين الذين لا يمتلكون المهارة اللازمة لمناقشة وشرح السلوك الآمن على الإنترنت، وكيفية التصرف في حال المساس بالسلامة الإلكترونية للطالب، كما وأكدت دراسة بومان (Baumann, 2016) على أهمية التطوير المهني والدعم الإداري المستمر، وسد النقص في التعليمات حول أمن الحاسب، وعلى أهمية التحاق المعلمين بالتدريب على أمن المعلومات، وأضافت دراسة سعيد (Said, 2018) أهمية كفاية الميزانية، وكفاية عدد الموظفين.

وعلى المستوى الوطني نصت رؤية المملكة العربية السعودية (2030) على تعزيز الأمن السيبراني من خلال «حوكمة التحول الرقمي عبر مجلس وطني يشرف على هذا المسار، مع دعم هذا التحول على مستوى الحكومة، وتهيئة الآلية التنظيمية، والدعم المناسب، وبناء الشراكات الفاعلة لذلك» (رؤية 2030، 2016). فأسست العديد من الهيئات الوطنية والمراكز التي أخذت على عاتقها تعزيز الأمن الرقمي بالمملكة العربية السعودية مثل: الهيئة الوطنية للأمن السيبراني، والاتحاد السعودي للأمن السيبراني، والبرمجة، والدرونز، وعدد من الجمعيات الأهلية منها الجمعية السعودية لأمن المعلومات.

وقد تكللت هذه الجهود بحصول المملكة العربية السعودية على المركز الثاني عالمياً، والأول عربياً في مؤشر الأمن السيبراني العالمي (ITU, The Global Cybersecurity Index (GCI) 2020) بعد أن كانت تحتل المركز (13) عالمياً، في نفس المؤشر سابقاً (ITU, 2018).

وعند الحديث على مستوى وزارة التعليم فإن الخدمات الإلكترونية تساهم في تيسير التحول الرقمي، وذلك بتغيير طريقة تقديم الخدمات والتعاملات في التعليم العام لشريحة كبيرة من المستفيدين تضم الطالب وولي أمره والمعلم والمشرف ومدير المدرسة، حيث يعد نظام نور إلى جانب نظام فارس الأبرز في مجال التحول للحكومة الإلكترونية لوزارة التعليم

(اللجنة الوطنية لمجتمع المعلومات، 2016). وبالإضافة لتلك الخدمات، يعد التعليم الرقمي ركناً أساسياً في التحول الرقمي لوزارة التعليم، من خلال معامل الحاسب الآلي والمدارس الافتراضية ومنصات عين التعليمية وبوابة المستقبل (اللجنة الوطنية للتحول الرقمي، 2019).

ولضمان أمن وسلامة واستمرارية عمل تقنية المعلومات في الوزارة بشكل فعال؛ أقرت وزارة التعليم وفق هيكلها الجديد إدارة خاصة لأمن المعلومات، تتبع تنظيمياً لمساعد الوزير، وذلك بالتنسيق مع الهيئة الوطنية للأمن السيبراني، ومن أدوارها: اقتراح حوكمة واستراتيجية وسياسات وبرامج ومبادرات لأمن المعلومات، وإدارتها وتنفيذها، ونشر واعتماد الإجراءات والمعايير والأدلة الإرشادية، وإعداد وتنفيذ برامج التوعية بأمن المعلومات، ومراقبة وإدارة تهديدات الأمن السيبراني، والاستجابة للحوادث الأمنية السيبرانية وعمل التحقيقات الجنائية الرقمية (إدارة أمن المعلومات، 1441).

ومن منطلق حرص إدارات التعليم على تحقيق أمن المعلومات، فقد بذلت جهوداً ذاتية في هذا المجال؛ ومن ذلك ما قامت به الإدارة العامة للتعليم بمحافظة جدة من عقد الملتقى الأول لتقنية المعلومات «الأمن الرقمي» في العام 1439هـ، والذي نظمته إدارة تقنية المعلومات، بمشاركة أكاديميين من الجامعات والجهات الحكومية ومشرفو نظام نور بمكاتب التعليم، وقدمت فيها العديد من الأوراق العلمية كان من موضوعاتها مجال الأمن السيبراني (وكالة الأنباء السعودية، 2019).

ونظرًا لتوجه وزارة التعليم للتحول نحو التعليم الرقمي، والذي يستلزم توفير منصات تعليمية وإتاحة مصادر التعلم المختلفة والتحول الرقمي في المعاملات الإدارية؛ فإن هذا التوجه سيشكل تحديًا أمنيًا كبيرًا في المحافظة على أمن هذه المعلومات الرقمية واستمرارية إتاحتها وحوكمتها في كافة الإدارات والمكاتب والمدارس التابعة لها.

مشكلة الدراسة

يعد قطاع التعليم في المملكة من أكثر القطاعات الحكومية المستهدفة بالجرائم السيبرانية؛ وهو ما أشار له التقرير الإحصائي للتهديدات والمخاطر الإلكترونية للربع الأول 2018م من أن التهديدات الموجهة لقطاع التعليم قد ارتفعت مقارنةً بالربع الرابع من العام 2017م (مركز الأمن الإلكتروني، 2019)، الأمر الذي قد يؤدي لتعطل الخدمات التي تقدمها، بالإضافة إلى التهديدات الأخرى المتعلقة بإمكانية التأثير في نواحٍ أخرى كالأمن الفكري والوطني، مما قد يهدد سلامة المجتمع وأفراده كافةً.

وقد أوصى المنتدى الدولي للأمن السيبراني (2020) في بيان الرياض بتعزيز أوجه الشراكة بين القطاعين العام والخاص في مجالات الأبحاث والتطوير للوصول إلى منتجات أمن سيبراني

مبتكرة، وزيادة الموارد الموجهة نحو الأبحاث والتطوير والابتكار، وتأهيل المهارات للأفراد العاملين في مجال الأمن السيبراني والمجالات التقنية ذات العلاقة، والتشجيع على انتشار السلوكيات السليمة في الفضاء السيبراني من خلال عقد حملات التوعية العامة، ويشمل ذلك الشباب والأطفال والمعلمين وصنّاع السياسات.

ولتشخيص حالة الأمن الرقمي في المؤسسات التعليمية؛ اعتنى عدد من الدراسات بتعرّف واقعه وسبل تحقيقه، حيث استهدفت دراسة المنتشري (2020) معرفة دور القيادة المدرسية في تعزيز الأمن السيبراني في المدارس الحكومية للبنات بمدينة جدة، وطبقت الدراسة على (420) معلمة، وتوصلت الدراسة إلى أن دور القيادة المدرسية في تعزيز الأمن السيبراني لدى المعلمات والطالبات يتحقق بدرجة موافقة قليلة.

واستهدفت دراسة العتيبي (2014) تقييم مستوى حاكمية تكنولوجيا المعلومات في جامعة الطائف باستخدام مقياس كوبيت، وتكونت عينة الدراسة من (104) موظفًا، وتوصلت إلى توافر أبعاد حاكمية تكنولوجيا المعلومات وفقاً لمقياس كوبيت، والمتمثلة في: تخطيط الاتجاه الإستراتيجي، وتنظيم الموارد البشرية، وحيازة البنية التحتية للمعلومات، وتطبيق القرارات الإدارية، وتحسين الخدمات المقدمة للعملاء بشكل أفضل، وتوفير مستوى محدد من الرقابة وتأسيس عملية تقويم مستدامة.

فيما اعتنت دراسة الشبانات (2020) بتقديم استراتيجية مقترحة تسهم في تحقيق إدارة الجامعات السعودية الحكومية للأمن السيبراني، واستخدمت الدراسة المنهج المزجي، وتكونت عينة الدراسة من 238 من الإدارة والإداريين العاملين بتقنية المعلومات بكل من: جامعة الملك سعود، وجامعة الملك عبدالعزيز وجامعة الملك فهد للبترول والمعادن، وتوصلت الدراسة إلى موافقة عينة الدراسة بدرجة عالية على واقع ممارسة إدارة الجامعات لدورها في تحقيق الأمن السيبراني، وجاءت موافقتهم بدرجة متوسطة على معوقات تحقيق إدارة الجامعات للأمن السيبراني، فيما جاءت موافقتهم بدرجة عالية على المخاطر المحتملة لانتهاك الأمن السيبراني والتي يمكن أن تواجه إدارة الجامعات.

وكذلك قدمت دراسة خوجة (2020) استراتيجية مقترحة للتطوير التنظيمي في إدارات التعليم بالمملكة العربية السعودية لتحقيق المتطلبات الإدارية الداعمة للأمن السيبراني، وتكونت عينة الدراسة من (150) فرداً من الإدارة التربوية، بالإضافة إلى (17) خبيراً في تلك الإدارات، وتوصلت الدراسة إلى وجود تهديدات فنية، وتنظيمية، وبشرية، وبيئية قد تؤثر على الأمن السيبراني في إدارة التعليم، مثل تعطل خدمات الأنظمة الإلكترونية (مثل: نور وفارس وبوابات إدارات التعليم والأنظمة الأخرى) وفقدان بياناتها، ومحدودية توفر برامج الحماية من

الفيروسات وجدران الحماية، ونقص الوعي بأساليب الاستخدام الآمن للإنترنت، في حين كانت المتطلبات الإدارية الداعمة للأمن السيبراني هي السياسات والإجراءات بالدرجة الأولى يليها الأدوار والمسؤوليات ثم المراجعة والتدقيق فالتوعية والتدريب والتخطيط.

وحيث يعد الوعي من أهم متطلبات تحقيق الأمن السيبراني فقد بحثت العديد من الدراسات وعي المستفيدين بقضايا الأمن السيبراني في المؤسسة التعليمية، منها دراسة الصحفي وعسكول (2019) التي هدفت لتعرف مستوى الوعي بالأمن السيبراني لدى معلمات الحاسب الآلي للمرحلة الثانوية بمدينة جدة، والتي طبقت على (352) معلمة، وقد أكدت الدراسة وجود ضعف وقصور لدى معلمات الحاسب الآلي في الوعي بمستوى ومفاهيم الأمن السيبراني.

واستهدفت دراسة الخثعمي (2017) تعرّف مستوى الوعي بقضايا أمن المعلومات لدى طالبات المرحلة الثانوية بالمدارس الحكومية بمدينة الرياض. وبلغت عينة الدراسة (429) طالبة، وأظهرت الدراسة أن النسبة الأكبر من أفراد الدراسة لديهن مستوى فهم جيد جدًا فيما يتعلق بقضايا أمن المعلومات، وأن النسبة الأكبر من الطالبات كان لديهن علم بضرورة استخدام كلمة سر على أجهزتهن الإلكترونية، ولا يقمن بحمايتها ضد الاختراق والتجسس، ويرين ضرورة تقديم دورات تتعلق بقضايا أمن المعلومات وحماية الأجهزة الإلكترونية.

ووفقًا للتوصيات ونتائج الدراسات السابقة، وحيث تمثل المدرسة النواة الأهم والأبرز في المؤسسات التعليمية التي ازداد فيها الاعتماد على الإنترنت في التعليم خاصة في ظل جائحة كورونا التي حلت بالعالم أجمع؛ الأمر الذي يتطلب تضافر الجهود لحماية المعلومات؛ ويستلزم إجراء المزيد من الدراسات في قطاع التعليم العام، لتحديد درجة تطبيق حوكمة الأمن السيبراني في المدارس والمعوقات التي تواجهه؛ ومن ثم تقديم نموذج مقترح لحوكمة الأمن السيبراني في مدارس التعليم العام في المملكة العربية السعودية.

أسئلة الدراسة

1. ما درجة تطبيق حوكمة الأمن السيبراني في مدارس التعليم العام بمدينة الرياض من وجهة نظر الإدارة المدرسية؟
2. ما معوقات حوكمة الأمن السيبراني في مدارس التعليم العام بمدينة الرياض من وجهة نظر الإدارة المدرسية؟
3. ما النموذج المقترح لحوكمة الأمن السيبراني في مدارس التعليم العام بالمملكة العربية السعودية؟

أهداف الدراسة

سعت الدراسة لتحقيق الأهداف التالية:

1. تحديد درجة تطبيق حوكمة الأمن السيبراني في مدارس التعليم العام بمدينة الرياض.
2. حصر معوقات حوكمة الأمن السيبراني في مدارس التعليم العام بمدينة الرياض.
3. تقديم نموذج مقترح لحوكمة الأمن السيبراني في مدارس التعليم العام بالمملكة العربية السعودية.

أهمية الدراسة

تكمن الأهمية العلمية والتطبيقية لهذه الدراسة في الآتي:

1. الإسهام في تحقيق الأمن السيبراني كأحد ممكنات نجاح التحول الرقمي الذي تهدف له وزارة التعليم.
2. الاستجابة لتوجيه الهيئة الوطنية للأمن السيبراني بعمل الدراسات والبحوث المتعلقة بمجال الأمن السيبراني وذلك لانعكاساته على تحقق الأمن في المجتمع.
3. مساعدة صناع القرار في تشخيص واقع حوكمة الأمن السيبراني في المدارس، والاستفادة من النموذج المقترح لتطبيق حوكمة الأمن السيبراني في المدارس.
4. إثراء مجال الدراسات التطويرية في الإدارة التعليمية، وفتح المجال أمام الباحثين لإجراء المزيد من الدراسات حول دور الإدارة التعليمية في تحقيق الأمن السيبراني.

حدود الدراسة

اقتصرت الدراسة على الحدود الآتية:

- **الحدود الموضوعية**: تحديد درجة تطبيق حوكمة الأمن السيبراني في مدارس التعليم العام بمدينة الرياض، وحصر معوقات تطبيقها، واقتراح نموذج للحوكمة في ضوء الأطر والمعايير الوطنية.
- **الحدود البشرية والمكانية**: طبّقت الدراسة على مديري ومديرات المدارس الحكومية في مدينة الرياض.
- **الحدود الزمانية**: طبّقت هذه الدراسة خلال العام الدراسي 2021.

مصطلحات الدراسة

تعرف حوكمة الأمن السيبراني بأنها الأساليب المستخدمة من قبل أصحاب المصلحة لتحديد الأطر والاستجابات الاستباقية والتفاعلية للتهديدات المحتملة التي تعترض الفضاء السيبراني

(سرية أو سلامة أو توافر أجهزة الحاسب والشبكات والمعلومات)، وهي بذلك تشمل الأساليب قصيرة الأجل والملموسة لمواجهة التهديدات المعروفة، إضافة إلى تطوير وتنفيذ الهياكل والعمليات للحد من المخاطر غير المتوقعة في الفضاء السيبراني (Adams et al, 2015).

وتعرف في هذه الدراسة بأنها: الأطر والإجراءات التي تحددها الهيئة الوطنية للأمن السيبراني وإدارة أمن المعلومات في وزارة التعليم وإدارة تقنية المعلومات في إدارة التعليم للتعامل مع المخاطر السيبرانية المحتملة التي قد تتعرض لها المدرسة أو أحد منسوبيها.

منهجية الدراسة

استخدمت الدراسة الحالية المنهج الوصفي المسحي، وذلك لملاءمة هذا المنهج للإجابة عن أسئلة الدراسة، حيث تمت دراسة درجة تطبيق حوكمة الأمن السيبراني، وكذلك تحديد معوقات تطبيقها في مدارس التعليم العام الحكومية في مدينة الرياض، كما يراها مديري المدارس وتفسير ذلك ومناقشته.

مجتمع الدراسة

تكوّن مجتمع الدراسة من جميع المدراء في مدارس التعليم العام الحكومية لجميع المراحل الدراسية بمدينة الرياض، والبالغ عددهم (1382) مديرًا ومديرةً وفق الإحصائية التي تم الحصول عليها من إدارة التخطيط والتطوير في الإدارة العامة للتعليم بمنطقة الرياض بتاريخ 29/12/2020.

عينة الدراسة

تم اختيار العينة بالطريقة العشوائية البسيطة، وقد تم تحديد حجمها وفقًا لجدول كريس ومورجان (Krejcie & Morgan) بعدد (302) مديرًا ومديرةً لمدارس التعليم العام الحكومية في مدينة الرياض.

خصائص أفراد عينة الدراسة

يوضح الجدول (1) التكرارات والنسب المئوية لتوزيع أفراد عينة الدراسة وفقاً لخصائصهم الديموغرافية وهي: الجنس، وعدد سنوات الخدمة، والدورات التدريبية في مجال أمن المعلومات أو الأمن السيبراني.

جدول رقم (1): توزيع أفراد عينة الدراسة وفقاً لخصائهم الديموغرافية

المتغيرات	الفئات	التكرارات	النسبة المئوية (%)
الجنس	ذكر	198	65,6
	أنثى	104	34,4
عدد سنوات الخدمة في التعليم	أقل من (5) سنوات	54	17,9
	من (5) سنوات إلى أقل من (10) سنوات	81	26,8
	(10) سنوات فأكثر	167	55,3
الدورات التدريبية في مجال أمن المعلومات أو الأمن السيبراني	لا يوجد	235	77,8
	1 - 3 دورات	44	14,6
	4 دورات فأكثر	23	7,6

أداة الدراسة

للإجابة عن أسئلة الدراسة تم إعداد استبانة من خلال الرجوع للأدبيات والدراسات السابقة ومعايير الهيئة الوطنية للأمن السيبراني. ثم بعد بناء أداة الدراسة في صورتها الأولية تمّ عرضها على مجموعة من المحكمين الأكاديميين والمختصين في مجال الأمن السيبراني، للتأكد من دقة الصياغة وصحتها وصلاحيتها، كما تم الأخذ أيضًا بما ورد من ملاحظات وآراء العينة الاستطلاعية المكونة من 20 مدير ومديرة مدرسة. وقد تكوّنت الاستبانة في صورتها النهائية من جزأين: تناول الجزء الأول البيانات الأولية الخاصة بأفراد عينة الدراسة مثل: الجنس، وعدد سنوات الخدمة في التعليم، وعدد الدورات التدريبية في مجال أمن المعلومات أو الأمن السيبراني. وتناول الجزء الثاني محاور الاستبانة التي جاءت في محورين، تكوّن المحور الأول من (18) عبارة تناولت درجة تطبيق حوكمة الأمن السيبراني، فيما تكوّن المحور الثاني من (16) عبارة تناولت معوقات حوكمة الأمن السيبراني في مدارس التعليم العام الحكومية بمدينة الرياض.

إجراءات توزيع أداة الدراسة

تم البدء بإرسال خطاب عميد كلية التربية بعد موافقة لجنة أخلاقيات البحوث الإنسانية والاجتماعية للإدارة العامة لتعليم منطقة الرياض. وعقبه إصدار خطابات تسهيل المهمة وإرسالها عبر البريد الإلكتروني لإدارة التخطيط والتطوير لتوزيع الاستبانة على مديري ومديرات المدارس في مدينة الرياض إلكترونيًا، وقامت الباحثتان بمتابعة الاستجابات للتأكيد على

استجابة المدراء في المدارس. وقد طُلِب من أفراد عينة الدراسة الإجابة عن كل عبارة بوضع علامة أمام أحد البدائل التالية لدرجة التطبيق للمحور الأول، ودرجة الموافقة للمحور الثاني (عالية، متوسطة، منخفضة، غير مطبق/ غير موافق). وتم حساب طول الفئة لتصنيف الإجابات إلى مستويات متساوية المدى باستخدام المعادلة التالية:

طول الفئة= (أكبر قيمة- أقل قيمة) ÷ عدد بدائل المقياس= (4-1) ÷4= 0.75

ويوضح الجدول (2) تحديد فئات المقياس المتدرج الرباعي ومدى المتوسطات الحسابية لكل بديل.

جدول رقم (2): تحديد فئات المقياس المتدرج الرباعي

عالية	متوسطة	منخفضة	غير مطبق/ غير موافق
3,26 – 4,00	2,51 – 3,25	1,76 – 2,50	1,00 – 1,75

وقد تم استرجاع (302) استجابة صالحة للتحليل لمديري المدارس في مدينة الرياض.

صدق أداة الدراسة

1. **صدق المحكمين:** للتحقق من الصدق الظاهري لأداة الدراسة تم عرضها على (4) محكمين للتحكيم بعد بنائها، (2) من قسم الإدارة التربوية وَ (2) من قسم الحاسب الآلي وأمن المعلومات؛ وذلك للاسترشاد برأي المحكّمين والاستفادة منه في إعداد الاستبانة بشكلها النهائي. وقد تم إجراء تعديل على أربع عبارات بالدمج بالإضافة إلى استبدال ثلاث وحذف اثنتين.
2. **الاتساق الداخلي**: بعد التأكد من الصدق الظاهري تم حساب معامل الارتباط بيرسون لمعرفة الاتساق الداخلي للاستبانة حيث تم حساب معامل الارتباط بين كل عبارة من عبارات الاستبانة بالدرجة الكلية للمحور الذي تنتمي إليه العبارة، ووجدت الباحثتان أن قيم معامل الارتباط لجميع العبارات موجبة ودالة إحصائيًا؛ مما يشير إلى تمتع الأداة بدرجة جيدة من الاتساق الداخلي. كما يوضح ذلك الجدول (3).

جدول رقم (3): معاملات ارتباط بيرسون لعبارات محاور الاستبانة بالدرجة الكلية لكل محور على حدة .

المحور الأول: درجة تطبيق حوكمة الأمن السيبراني				المحور الثاني: معوقات حوكمة الأمن السيبراني			
العبارة	معامل الارتباط	العبارة	معامل الارتباط	العبارة	معامل الارتباط	العبارة	معامل الارتباط
1	**0.861	10	**0.893	1	**0.924	9	**0.808

المحور الأول: درجة تطبيق حوكمة الأمن السيبراني				المحور الثاني: معوقات حوكمة الأمن السيبراني			
العبارة	معامل الارتباط	العبارة	معامل الارتباط	العبارة	معامل الارتباط	العبارة	معامل الارتباط
2	**0.861	11	**0.721	2	**0.826	10	**0.685
3	**0.834	12	**0.782	3	**0.858	11	**0.683
4	**0.843	13	**0.758	4	**0.769	12	**0.838
5	**0.881	14	**0.840	5	**0.902	13	**0.853
6	**0.713	15	**0.905	6	*0.545	14	**0.843
7	**0.889	16	**0.721	7	**0.896	15	**0.868
8	**0.854	17	**0.736	8	**0.666	16	**0.679
9	**0.851	18	**0.758	(**) دالة عند 0.01		(*) دالة عند 0.05	

ثبات أداة الدراسة

تم التأكد من ثبات أداة الدراسة باستخدام معادلة ألفا كرونباخ، لكل محور من محاور الاستبانة على حدة وللأداة ككل، كما يوضح الجدول (4).

جدول رقم (4): معامل ألفا كرونباخ لقياس ثبات أداة الدراسة

المحور	عدد العبارات	معامل الثبات
المحور الأول: تطبيق حوكمة الأمن السيبراني في مدارس التعليم العام الحكومية في مدينة الرياض	18	0.970
المحور الثاني: معوقات حوكمة الأمن السيبراني في مدارس التعليم العام الحكومية في مدينة الرياض	16	0.958
الثبات الكلي للأداة	34	0.947

يتضح من الجدول (4) أن قيمة معامل الثبات الكلية (ألفا) (0.947)؛ مما يدلّ على تمتع الأداة بثباتٍ عالٍ إحصائياً يمكن الوثوق به في تطبيق أداة الدراسة الحالية.

الأساليب الإحصائية المستخدمة:

1. معامل ألفا كرونباخ لحساب ثبات الأداة.
2. معامل ارتباط بيرسون لتحديد مدى الاتساق الداخلي لأداة الدراسة.
3. التكرارات والنسب المئوية لوصف عينة الدراسة.

4. المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتعرّف درجة تطبيق حوكمة الأمن السيبراني في مدارس التعليم العام الحكومية بمدينة الرياض ومعوقات تطبيقها من وجهة نظر مديرو المدارس.

عرض نتائج الدراسة وتحليلها

هدفت الدراسة تعرّف درجة تطبيق حوكمة الأمن السيبراني في مدارس التعليم العام الحكومي بمدينة الرياض ومعوقات تطبيقها من وجهة نظر مديري المدارس، وفيما يلي عرض النتائج التي توصلت إليها الدراسة:

أولًا: درجة تطبيق حوكمة الأمن السيبراني في مدارس التعليم العام الحكومي بمدينة الرياض في المملكة العربية السعودية من وجهة نظر الإدارة المدرسية.

للتعرف على درجة تطبيق حوكمة الأمن السيبراني في مدارس التعليم العام الحكومي بمدينة الرياض من وجهة نظر الإدارة المدرسية تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة، كما تم ترتيب هذه العبارات حسب المتوسط الحسابي لكلٍ منها، والجدول (5) يُظهر النتائج.

جدول (5) يبين رأي أفراد العينة حول درجة تطبيق حوكمة الأمن السيبراني في مدارس التعليم العام بمدينة الرياض من وجهة نظر الإدارة المدرسية

م	العبارة		درجة التطبيق				المتوسط	الانحراف المعياري	الترتيب	درجة التطبيق
			عالية	متوسطة	منخفضة	غير مطبق				
9	تعزز المدرسة لدى منسوبيها ثقافة سرية معلومات حساباتهم الشخصية	ك	140	82	47	33	3.08	1.02	1	متوسطة
		%	46.4	27.2	15.6	10.9				
10	تحذّر المدرسة منسوبيها من الهجمات الاحتيالية والتصيد	ك	119	76	56	51	2.87	1.11	2	متوسطة
		%	39.4	25.2	18.5	16.9				
13	تتوفر لدى المدرسة آلية للاحتفاظ بالمعلومات الهامة بشكل آمن ومناسب	ك	105	92	48	57	2.81	1.10	3	متوسطة
		%	34.8	30.5	15.9	18.9				

م	العبارة		درجة التطبيق				المتوسط	الانحراف المعياري	الترتيب	درجة التطبيق
			عالية	متوسطة	منخفضة	غير مطبق				
14	تتخذ المدرسة الإجراءات المناسبة مع مخالفي تعليمات السلوك الرقمي	ك	106	84	50	62	2.77	1.13	4	متوسطة
		%	35.1	27.8	16.6	20.5				
8	تتابع المدرسة عمليات تحديث نظم التشغيل وبرامج مكافحة الفيروسات	ك	85	95	66	56	2.69	1.07	5	متوسطة
		%	28.1	31.5	21.9	18.5				
11	تُلزم المدرسة منسوبيها باستخدام البريد الرسمي في تعاملاتها	ك	110	67	47	78	2.69	1.20	6	متوسطة
		%	36.4	22.2	15.6	25.8				
12	تُلزم المدرسة منسوبيها باستخدام البرمجيات الأصلية لأداء الأعمال	ك	96	70	53	83	2.59	1.19	7	متوسطة
		%	31.8	23.2	17.5	27.5				
18	تقدم إدارة المدرسة التوصيات اللازمة لحماية خصوصية بياناتها ومعلوماتها.	ك	87	72	65	78	2.55	1.15	8	متوسطة
		%	28.8	23.8	21.5	25.8				
6	تلتزم المدرسة بإبلاغ الجهات المسؤولة عن حوادث الأمن السيبراني	ك	98	52	61	91	2.52	1.22	9	متوسطة
		%	32.5	17.2	20.2	30.1				
7	تعزز المدرسة ثقافة الالتزام بضوابط الأمن السيبراني	ك	71	61	59	111	2.30	1.19	10	منخفضة
		%	23.5	20.2	19.5	36.8				

م	العبارة		درجة التطبيق				المتوسط	الانحراف المعياري	الترتيب	درجة التطبيق
			عالية	متوسطة	منخفضة	غير مطبق				
4	تتقيد المدرسة بدليل لسياسات وإجراءات الأمن السيبراني	ك	34	50	69	149	1.89	1.04	11	منخفضة
		%	11.3	16.6	22.8	49.3				
1	ترسم المدرسة خطة لتحقيق الأمن السيبراني فيها	ك	28	61	53	160	1.85	1.04	12	منخفضة
		%	9.3	20.2	17.5	53				
2	تحدد المدرسة خطة لإدارة المخاطر المتعلقة بالأمن السيبراني	ك	29	55	54	164	1.83	1.04	13	منخفضة
		%	9.6	18.2	17.9	54.3				
16	تراجع إدارة المدرسة تقارير تقييم مخاطر الأمن السيبراني في المدرسة	ك	25	56	56	165	1.80	1.01	14	منخفضة
		%	8.3	18.5	18.5	54.6				
17	تراجع إدارة المدرسة إجراءاتها وآلياتها للأمن السيبراني بصورة دورية	ك	27	49	65	161	1.80	1.01	15	منخفضة
		%	8.9	16.2	21.5	53.3				
5	تحدد المدرسة أدوار ومسؤوليات واضحة لجميع الأطراف المشاركة في تطبيق ضوابط الأمن السيبراني	ك	36	38	57	171	1.79	1.06	16	منخفضة
		%	11.9	12.6	18.9	56.6				

م	العبارة		درجة التطبيق				المتوسط	الانحراف المعياري	الترتيب	درجة التطبيق
			عالية	متوسطة	منخفضة	غير مطبق				
15	توفر المدرسة التدريب المناسب لمنسوبيها حول أسس ومتطلبات الأمن السيبراني	ك	24	45	70	163	1.76	0.977	17	منخفضة
		%	7.9	14.9	23.2	54				
3	تشكل المدرسة لجنة إشرافية من الأعضاء المؤهلين في الأمن السيبراني	ك	21	38	44	199	1.60	0.954	18	غير مطبق
		%	7	12.6	14.6	65.9				
منخفضة	**المتوسط الحسابي العام = 2,29 ، الانحراف المعياري العام = 0.857**									

توضح نتائج الجدول (5) انخفاض درجة تطبيق مديري مدارس التعليم العام الحكومية بمدينة الرياض لحوكمة الأمن السيبراني إجمالًا بمتوسط حسابي عام بلغ (2,29). وتراوحت المتوسطات الحسابية للعبارات ما بين (1,60- 3,08). وتقع هذه المتوسطات في الفئات (غير مطبق إلى متوسطة) من فئات المقياس المتدرج الرباعي. ويعزى ذلك لحداثة الاهتمام بالأمن السيبراني وبالتالي الممارسات الداعمة لحوكمته على مستوى وزارة التعليم عموماً وعلى مستوى المدارس على وجه الخصوص. وتتفق هذه النتيجة مع دراسة المنتشري (2020) التي توصلت لضعف دور القيادة المدرسية في تعزيز الأمن السيبراني لدى منسوبات المدرسة، ودراسة الصحفي وعسكول (2019) التي توصلت إلى وجود نقص في الوعي بالمفاهيم التفصيلية للأمن السيبراني لدى معلمات الحاسب الآلي.

ويتضح أيضًا من نتائج الجدول (5) حصول العبارة رقم (9) وهي « تعزز المدرسة لدى منسوبيها ثقافة سرية معلومات حساباتهم الشخصية» على درجة تطبيق متوسطة وجاءت في المرتبة الأولى بمتوسط حسابي (3.08)؛ وقد يُعزى ذلك إلى أن وزارة التعليم أولت الكثير من العناية لنشر الثقافة والوعي بأهمية الأمن الرقمي وأصدرت عددًا من التعاميم الملزمة بضرورة التقيد بضوابط سياسة أمن المعلومات والتي تتضمن المحافظة على سرية معلومات الحسابات الشخصية، وتتفق هذه النتيجة مع دراسة كل من: خوجة (2020) حيث توصلت إلى

أن إدارة التعليم تقدم برامج مناسبة لفئة الطلاب للتوعية بالأمن السيبراني بدرجة متوسطة، ودراسة لورنز وآخرون (Lorenz, and others, 2018) التي توصلت إلى أن النسبة الأكبر من الطلاب يتلقون التوعية بالمدارس من خلال الورش والتعليمات والتحذيرات، ولكنهم يفتقرون للمهارات التطبيقية للسلامة الرقمية، ودراسة الخثعمي (2017) التي أظهرت أن النسبة الأكبر من طالبات المرحلة الثانوية في المدارس الحكومية بالرياض لديهن مستوى فهم جيد جداً فيما يتعلق بقضايا أمن المعلومات، ويعلمن بضرورة استخدام كلمة سر على أجهزتهن الإلكترونية، ولا يقمن بحمايتها ضد الاختراق والتجسس.

كما حصلت العبارة رقم (10) وهي «تحذّر المدرسة منسوبيها من الهجمات الاحتيالية والتصيد» أيضًا على درجة تطبيق متوسطة وجاءت في المرتبة الثانية بمتوسط حسابي (2,87)؛ وقد تُعزى هذه النتيجة لنشر بعض التحذيرات من السلوكيات التي قد تشكل خطرًا على أمن وسرية المعلومات ضمن قواعد السلوك الوظيفي الخاصة بالتعامل مع الإنترنت وآداب السلوك الرقمي لمنسوبي المدرسة، وأيضًا لائحة السلوك الرقمي للطلاب، وتختلف هذه النتيجة مع دراسة خوجة (2020) التي وجدت ارتفاع درجة تفاعل إدارة التعليم مع التحذيرات بشأن التهديدات السيبرانية.

فيما جاء تطبيق عينة الدراسة لحوكمة الأمن السيبراني على العبارة رقم (15) وهي «توفر المدرسة التدريب المناسب لمنسوبيها حول أسس ومتطلبات الأمن السيبراني» بدرجة منخفضة، وجاءت في المرتبة قبل الأخيرة بمتوسط حسابي (1,76)؛ وقد تُعزى هذه النتيجة إلى أن جهود إدارة تقنية المعلومات المرتبطة بالتدريب على أسس الأمن السيبراني مازالت في بداياتها لا سيما مع قلة الكوادر التدريبية المؤهلة في مجال الأمن السيبراني.

فيما لم تطبق عينة الدراسة العبارة رقم (3) وهي» تشكل المدرسة لجنة إشرافية من الأعضاء المؤهلين في الأمن السيبراني»، وجاءت في المرتبة الأخيرة بمتوسط حسابي (1.60)، ويمكن تفسير ذلك بخلو تشكيلات اللجان المنصوص عليها في الدليل التنظيمي للمدرسة من لجنة خاصة للإشراف على الأمن السيبراني في المدرسة، وهو ما يتعارض مع الضوابط الصادرة عن الهيئة الوطنية للأمن السيبراني (2018) التي نصت على أنه: «يجب إنشاء لجنة إشرافية للأمن السيبراني من صاحب الصلاحية للجهة لضمان التزام ودعم ومتابعة تطبيق برامج وتشريعات الأمن السيبراني»، وتختلف هذه النتيجة عن دراسة خوجة (2020) التي توصلت لتوفر إدارة تقنية لتحقيق الأمن السيبراني في إدارة التعليم بدرجة متوسطة، وقد يفسر تفاوت النتيجتين لاختلاف الكوادر البشرية والوحدات بين المدرسة وإدارة التعليم.

ثانيًا: معوقات حوكمة الأمن السيبراني في مدارس التعليم العام بمدينة الرياض من وجهة نظر الإدارة المدرسية

للتعرف على معوقات حوكمة الأمن السيبراني في مدارس التعليم العام الحكومي بمدينة الرياض من وجهة نظر الإدارة المدرسية تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة، كما تم ترتيب هذه العبارات حسب المتوسط الحسابي لكلٍ منها، والجدول (6) يُظهر النتائج.

جدول (6) يبين رأي أفراد العينة حول معوقات حوكمة الأمن السيبراني في مدارس التعليم العام بمدينة الرياض من وجهة نظر الإدارة المدرسية

م	العبارة		درجة الموافقة				المتوسط	الانحراف المعياري	الترتيب	درجة الموافقة
			عالية	متوسطة	منخفضة	غير موافق إطلاقا				
6	غياب بنود متطلبات الأمن السيبراني في ميزانية المدرسة	ك	212	41	32	17	3.48	0.895	1	عالية
		%	70.2	13.6	10.6	5.6				
10	نقص التدريب اللازم لمنسوبي المدرسة في مجال الأمن السيبراني	ك	201	54	37	10	3.47	0.834	2	عالية
		%	66.6	17.9	12.3	3.3				
7	قلة توافر البرمجيات والشبكات الملائمة لتحقيق الأمن السيبراني في المدرسة	ك	197	58	33	14	3.45	0.864	3	عالية
		%	65.2	19.2	10.9	4.6				
16	قلة الشراكات المجتمعية الداعمة لتحقيق أهداف الأمن السيبراني في المدرسة	ك	196	54	40	12	3.43	0.867	4	عالية
		%	64.9	17.9	13.2	4				
5	ضعف القدرة على تحديد الثغرات المهددة للأمن السيبراني في المدرسة	ك	186	65	35	16	3.39	0.889	5	عالية
		%	61.6	21.5	11.6	5.3				

م	العبارة		درجة الموافقة				المتوسط	الانحراف المعياري	الترتيب	درجة الموافقة
			عالية	متوسطة	منخفضة	غير موافق إطلاقا				
4	نقص الكفاءات البشرية المؤهلة لتحقيق متطلبات الأمن السيبراني في المدرسة	ك	184	63	41	14	3.38	0.887	6	عالية
		%	60.9	20.9	13.6	4.6				
2	الافتقار لوجود سياسات وإجراءات واضحة تدعم الالتزام بالأمن السيبراني في المدرسة	ك	159	67	57	19	3.21	0.961	7	متوسطة
		%	52.6	22.2	18.9	6.3				
1	غياب الخطط والبرامج المتعلقة بحوكمة الأمن السيبراني في المدرسة	ك	155	69	59	19	3.19	0.962	8	متوسطة
		%	51.3	22.8	19.5	6.3				
3	ضعف الوعي بمفهوم الأمن السيبراني لدى منسوبي المدرسة	ك	124	104	55	19	3.10	0.914	9	متوسطة
		%	41.1	34.4	18.2	6.3				
8	قلة توافر الوسائل الداعمة لحماية المعلومات، مثل: أنظمة السلامة والحراسة وكاميرات المراقبة	ك	131	92	56	23	3.09	0.957	10	متوسطة
		%	43.4	30.5	18.5	7.6				
15	ضعف تحفيز منسوبي المدرسة للالتزام بسياسات الأمن السيبراني	ك	128	97	54	26	3.06	0.967	11	متوسطة
		%	41.4	32.1	17.9	8.6				
11	ضعف متابعة التزام المدرسة بسياسات أمن المعلومات	ك	118	103	58	23	3.04	0.942	12	متوسطة
		%	39.1	34.1	19.2	7.6				

م	العبارة		درجة الموافقة				المتوسط	الانحراف المعياري	الترتيب	درجة الموافقة
			عالية	متوسطة	منخفضة	غير موافق إطلاقا				
13	ضعف الوعي بالمخاطر المهددة للأمن السيبراني في المدرسة، مثل: استخدام على برامج غير مرخصة	ك	112	108	57	25	3.01	0.945	13	متوسطة
		%	37.1	35.8	18.9	8.3				
12	ضعف وعي منسوبي المدرسة بأهمية تحديث نظم التشغيل وبرامج مكافحة الفيروسات	ك	96	124	61	21	2.97	0.894	14	متوسطة
		%	31.8	41.1	20.2	7				
14	الافتقار لقواعد التعامل مع مخالفيّ السلوك الرقمي من منسوبيّ المدرسة	ك	106	103	71	22	2.97	0.937	15	متوسطة
		%	35.1	34.1	23.5	7.3				
9	ضعف الوعي بضرورة الحفظ الآمن للمعلومات العامة للمدرسة	ك	85	112	72	33	2.82	0.964	16	متوسطة
		%	28.1	37.1	23.8	10.9				
المتوسط الحسابي العام = 3.19 ، الانحراف المعياري العام = 0.707										متوسطة

توضح نتائج الجدول (6) موافقة عينة الدراسة بدرجة متوسطة إجمالًا على معوقات حوكمة الأمن السيبراني بمتوسط حسابي عام بلغ (3.19). وتراوحت المتوسطات الحسابية للعبارات ما بين (2,82-3,48). وتقع هذه المتوسطات في الفئتين الثالثة والرابعة (متوسطة إلى عالية) من فئات المقياس المتدرج الرباعي. وقد تفسر هذه النتيجة بأنه على الرغم من وجود جهود حثيثة من عدة جهات حكومية منها: الهيئة الوطنية للأمن السيبراني، ووزارة الاتصالات وتقنية المعلومات، والإدارة العامة لأمن المعلومات في وزارة التعليم، والمتمثلة في إصدار اللوائح والضوابط المنظمة للسلوك الرقمي؛ إلا أنه لا يزال هناك حاجة إلى مزيد من الجهود لضمان ممارسة حوكمة الأمن السيبراني في المدرسة.

ويتضح أيضًا من نتائج الجدول (6) أن هناك موافقة بدرجة عالية بين أفراد عينة الدراسة

على العبارة رقم (6) وهي «غياب بنود متطلبات الأمن السيبراني في ميزانية المدرسة» كأبرز معوقات حوكمة الأمن السيبراني حيث جاءت في المرتبة الأولى بمتوسط حسابي (3,48)، وقد يُعزى ذلك إلى أن ميزانية المدرسة لا تكفي للوفاء بجميع متطلبات المدرسة؛ فضًلا عن عدم وجود بند خاص لتوفير متطلبات الأمن السيبراني سواء كانت من (الصندوق المدرسي أو من المقصف المدرسي). إضافة لأنه بالرغم من تعهد وزارة التعليم بالدعم التقني للمدارس؛ إلا أن أمن المعلومات عادة يحتاج لموارد مالية إضافية تتصل بمتطلبات تهيئة البيئة الملائمة والتدريب والدعم والمساندة والتحفيز وغيرها مما قد لا يمكن الوفاء به في ظل محدودية ميزانية المدرسة وضعف الشراكات التعليمية والمجتمعية للمدرسة.

كما جاءت العبارة رقم (10) وهي» نقص التدريب اللازم لمنسوبي المدرسة في مجال الأمن السيبراني» بالمرتبة الثانية وبدرجة موافقة عالية بمتوسط حسابي (3,47)، وتتسق هذه النتيجة مع إحدى نتائج المحور السابق للعبارة « توفر المدرسة التدريب المناسب لمنسوبيها حول أسس ومتطلبات الأمن السيبراني» حيث حصلت على درجة تطبيق منخفضة، وبالتالي بروز التدريب كمعوق لحوكمة الأمن السيبراني في المدرسة، وتتفق هذه النتيجة مع نتيجة دراسة بومان (Baumann, 2016) التي توصلت لقصور كفاية تدريب العاملين بالمدرسة ومديري المقاطعة، ودراسة المنتشري (2020) التي توصلت لقلة الدورات التدريبية للمعلمات والطالبات لتوعيتهن بالأمن السيبراني.

فيما جاءت موافقة أفراد عينة الدراسة بدرجة متوسطة على العبارة رقم (14) وهي «الافتقار لقواعد التعامل مع مخالفيّ السلوك الرقمي من منسوبيّ المدرسة « بالمرتبة قبل الأخيرة بمتوسط حسابي (2,97)؛ وقد يُعزى ذلك لوجود لائحة السلوك الرقمي والتي نشرتها وزارة التعليم في منصة التعليم الإلكتروني المعتمدة منها، ووجود تعميم بشأن مدونة قواعد السلوك الوظيفي الخاصة بالتعامل مع الإنترنت.

وكذلك حصلت العبارة رقم (9) وهي «ضعف الوعي بضرورة الحفظ الآمن للمعلومات الهامة للمدرسة» على درجة موافقة متوسطة، وجاءت في المرتبة الأخيرة بمتوسط حسابي (2,82)، وقد يفسر ذلك اعتماد وزارة التعليم على سياسة جديدة لأمن المعلومات، وتعميم ضوابط استخدام تقنيات المعلومات والاتصالات، وصدور سياسة حوكمة البيانات الوطنية والتي تؤكد على أهمية الحفظ الآمن للمعلومات؛ وجميعها تم تعميمها على كل المدارس.

ثالثًا: النموذج المقترح لحوكمة الأمن السيبراني في مدارس التعليم العام بالمملكة العربية السعودية

تم بناء النموذج المقترح وفق ما توصلت له الدراسة الحالية، وفي ضوء الأدب النظري

والتشريعات المحلية ذات العلاقة، وتكوّن النموذج المقترح من منطلقات النموذج، والهدف العام، ومراحل النموذج، والمتطلبات، والمعوقات وسبل التغلب عليها، وقد تم عرض النموذج على 4 محكمين مختصين في حوكمة الأمن السيبراني وتم الأخذ بملاحظاتهم، وجاء النموذج على النحو الآتي:

المنطلقات

ينطلق هذا النموذج من:

- حرص المملكة العربية السعودية في رؤيتها (2030) على تمتين البنية التحتية الرقمية، وحوكمة التحول الرقمي، وتطوير الحكومة الإلكترونية، والتوسع في تقديم الخدمات الإلكترونية للمستفيدين (رؤية 2030، 2016).
- الضوابط الأساسية من الهيئة الوطنية للأمن السيبراني (الهيئة الوطنية للأمن السيبراني، 2018).
- ضوابط استخدام تقنية المعلومات والاتصالات في الجهات الحكومية الصادرة بقرار مجلس الوزراء رقم 555 بتاريخ 23/9/1440هـ؛ والتي تضمنت ضوابط حول الموقع الإلكتروني للجهة، والبريد الإلكتروني، واستخدام وسائل التوصل الاجتماعي والأمن السيبراني والتقنيات الناشئة.
- سياسات أمن المعلومات المقترحة من الهيئة الوطنية للأمن السيبراني (الهيئة الوطنية للأمن السيبراني، 2020).
- المبادئ الرئيسية لسياسات حوكمة البيانات الوطنية (مكتب إدارة البيانات الوطنية، 2020).
- أهداف إدارة أمن المعلومات في وزارة التعليم، التي تسعى لضمان أمن وسلامة واستمرارية عمل تقنية المعلومات في الوزارة بشكل فعال، وسلامة الأجهزة والتطبيقات والبرمجيات والبيانات والمستخدمين (وزارة التعليم، 2019).

الهدف العام

تقديم نموذج مقترح يساعد اللجنة الإشرافية للأمن السيبراني على التهيئة والتخطيط والتنفيذ والتقويم لعمليات حوكمة الأمن السيبراني في المدرسة.

مراحل تطبيق النموذج

1. مرحلة التهيئة

وهي المرحلة التي يتم فيها تشكيل لجنة الأمن السيبراني، وتشخيص الواقع الداخلي والخارجي للمدرسة، من خلال القيام بالخطوات التالية:

1. تشكيل لجنة الأمن السيبراني في المدرسة، مع تحديد وتوضيح مهام وأدوار أعضائها.
2. تمكين أعضاء اللجنة بالمهارات والدورات اللازمة لعملهم.
3. تشخيص واقع الأمن السيبراني في المدرسة بإجراء تحليل سوات (SWOT)، لتحديد نقاط القوة والضعف، والفرص والتهديدات المحتملة.
4. تكوين شراكات مجتمعية لتقديم الاستشارات والدعم لعمل اللجنة.

2. مرحلة التخطيط

وفيها تباشر لجنة الأمن السيبراني أعمالها بالآتي:

1. وضع خطة لحوكمة الأمن السيبراني تتواءم مع خطة المدرسة وتشمل عددًا من الأهداف والبرامج الداعمة لتحقيق أهداف حوكمة الأمن السيبراني.
2. تحديد خطة لإدارة مخاطر الأمن السيبراني في المدرسة.
3. تحديد آليات العمل المقترحة لتحقيق برامج الخطة.
4. تحديد مؤشرات التنفيذ المتوقعة.
5. تحديد الجدول الزمني والجهات المشاركة في التنفيذ.
6. تحديد الميزانية والموارد المطلوبة لبرامج الخطة.
7. تحديد خطة الاتصال بين اللجنة في المدرسة وإدارة التعليم.
8. تحديد الأصول المعلوماتية المادية وغير المادية في المدرسة.
9. حصر السياسات الأمنية الواجب اتباعها.
10. تحديد الصلاحيات والمسؤوليات ذات العلاقة بتقنية المعلومات للعاملين بالمدرسة.
11. تحديد الإجراءات المتبعة في حالات حوادث الأمن السيبراني.
12. اعتماد الخطة من قبل إدارة أمن المعلومات في إدارة التعليم.

3. مرحلة التنفيذ

وتتضمن القيام بالخطوات التالية:

- العمل على ضمان سلامة وتوافر وسرية البيانات في المدرسة.
- تعميم السياسات المعتمدة على منسوبي المدرسة.
- نشر الوعي لدى منسوبي المدرسة.
- تحسين البنية التحتية التقنية بالمدرسة، وضمان وجود أنظمة الحماية الأساسية التي تؤمن عمل واستخدام الأنظمة التقنية.
- تقديم الدعم اللازم للاستخدام الآمن للتقنية في المدرسة.
- تصعيد الاستجابة للحوادث الأمنية وفق الجهة المخولة، مثل: إدارة أمن المعلومات في

إدارة التعليم، أو تطبيق كلنا أمن.

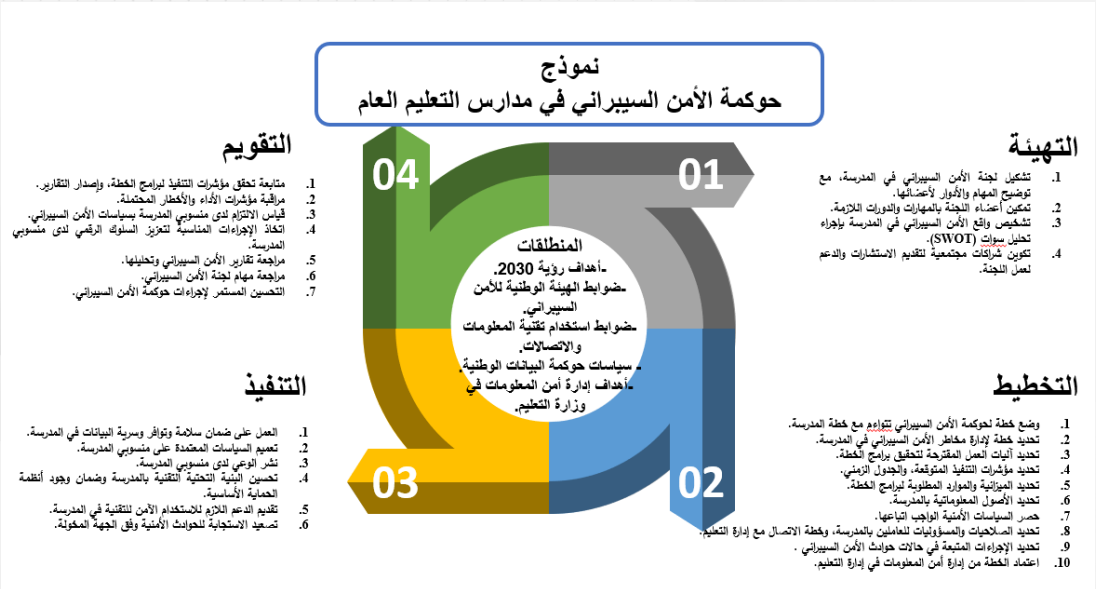
4. مرحلة التقويم

يتم في هذه المرحلة التأكد من مدى تحقق أهداف حوكمة الأمن السيبراني وتعزيز ذلك عبر عدد من الخطوات هي:

- متابعة تحقق مؤشرات التنفيذ لبرامج الخطة، وإصدار التقارير ورفعها لإدارة أمن المعلومات في إدارة التعليم.
- مراقبة مؤشرات الأداء والأخطار المحتملة.
- قياس التزام منسوبي المدرسة بسياسات وتعليمات الأمن السيبراني.
- اتخاذ الإجراءات المناسبة لتعزيز وتصحيح السلوك الرقمي لدى منسوبي المدرسة.
- مراجعة تقارير الأمن السيبراني وتحليلها.
- مراجعة مهام لجنة الأمن السيبراني.
- التحسين المستمر لإجراءات حوكمة الأمن السيبراني.

ويوضح الشكل (1) النموذج المقترح لحوكمة الأمن السيبراني في مدارس التعليم العام.

شكل (1) النموذج المقترح لحوكمة الأمن السيبراني في مدارس التعليم العام.



المتطلبات

- تأسيس لجنة إشرافية للأمن السيبراني في مدارس ومكاتب وإدارات التعليم، واعتبارها ضمن اللجان الرئيسية، والعناية بتوصيف مهام وأدوار أعضائها.
- اعتماد خطة حوكمة الأمن السيبراني في المدرسة من إدارة أمن المعلومات في إدارة التعليم.
- مواءمة أهداف خطة المدرسة مع أهداف خطة حوكمة الأمن السيبراني.
- الاستعانة بالخبراء والمختصين في مجال حوكمة الأمن السيبراني.
- توفير الميزانية والتجهيزات المادية اللازمة لدعم تحقيق الأمن السيبراني في المدرسة.
- بناء ثقافة الالتزام لدى منسوبي المدرسة بسياسات الأمن السيبراني.
- تكثيف التدريب على الأمن السيبراني، والعمل على استقطاب الكفاءات في هذا المجال.

المعوقات وسبل التغلب عليها

- صعوبة تحديد مخاطر الأمن السيبراني في المدرسة.
- ندرة الموظفين المختصين في مجال الأمن السيبراني في المدارس.
- قلة الدورات التدريبية الموجهة لمنسوبي المدرسة في مجال الأمن السيبراني.
- ارتفاع تكاليف البنية التحتية الرقمية وتجهيزاتها المادية والبرمجية.
- مقاومة العاملين في المدرسة للالتزام بضوابط الأمن السيبراني.
- وللتغلب عليها يقترح اتّباع عدد من السبل التالية:
- اعتماد نظام الزيارات التقنية من قبل فريق متخصص من إدارة التعليم لفحص المخاطر والتهديدات في المدرسة.
- التوظيف بعقود ساعات العمل لتعويض النقص في الكفاءات التقنية.
- عقد شراكات استراتيجية مع القطاع الخاص والجامعات والأفراد من خبراء الأمن السيبراني.
- إيجاد بدائل وحلول تمويلية لدعم مبادرات ومشاريع إدارة الأمن السيبراني.
- مواجهة مقاومة التغيير وضعف الالتزام بسياسات الأمن السيبراني بربط التغيير بنتائج ومكاسب واضحة لدى الأفراد، مع تمثل الإدارة ورؤساء الأقسام لذلك، وإعطاء وقت كافٍ لاستيعاب عملية التغيير.

توصيات الدراسة:

بناء على ما أظهرته نتائج الدراسة، توصي الباحثتان بما يلي:

- تبني النموذج المقترح لحوكمة الأمن السيبراني في مدارس التعليم العام في المملكة العربية السعودية بصورة مركزية وموحدة من إدارة أمن المعلومات في وزارة التعليم وإدارات التعليم.
- توفير الميزانية اللازمة لدعم الأمن السيبراني، وذلك من خلال عقد الشراكات مع مؤسسات المجتمع المحلي والهيئات المتخصصة في توفير البرمجيات والشبكات الخاصة بدعم الأمن السيبراني، وأيضًا من خلال تخصيص نسبة من إيراد المقصف لتوفير متطلباته، مع فتح باب الاستثمار بموارد المدرسة، وتطبيق خصخصة الخدمات. ويقتضي ذلك منح صلاحيات لمدير المدرسة لإقامة الشراكات من هذا النوع مع الجهة ذات العلاقة.
- تكوين لجنة إشرافية لتعزيز الأمن السيبراني تعمل على رسم الإطار وتأسيس القواعد والسياسات التي يتعين على منسوبي المدارس اتباعها والوفاء بها، من خلال تعاون المدرسة الفاعل مع مختصين وخبراء في الأمن السيبراني من الجامعات أو غيرها للتوعية بالأمن السيبراني وتعزيز السلامة السيبرانية في المدارس.
- تشجيع عقد الشراكات بين المدارس والمؤسسات المجتمعية -وخاصة التقنية- بهدف تحديث البنية التحتية والأنظمة الرقمية، ودعم الصيانة المستمرة لها، والتعاون في تقديم التدريب الملائم للمنسوبين والطلاب، مقابل الإعلان لهم على وسائل التواصل المدرسية كرعاة مع إقامة تكريم سنوي للداعمين.

مقترحات الدراسة:

تقترح الباحثتان إجراء دراسات تتناول:

- الاحتياجات التدريبية للإدارة المدرسية في ضوء معايير الأمن السيبراني في المملكة العربية السعودية.
- متطلبات تطوير حوكمة الأمن السيبراني في مدارس ومكاتب التعليم العام في المملكة العربية السعودية.

المراجع العربية

- الاتحاد الدولي للاتصالات. (2010). الأمن السيبراني. https://www.itu.int/net/itunews/issues/2010/09/20.aspx
- إدارة أمن المعلومات. (1441). سياسة أمن المعلومات النسخة الأولى. وزارة التعليم.
- الإدارة العامة للتعليم بمنطقة الرياض. (2020) . الهيكل التنظيمي لإدارة تقنية المعلومات. https://edu.moe.gov.sa/Riyadh/Departments/GeneralManager/Information-Technology/Pages/default.aspx
- الشبانات، فاطمة عبد الله. (2020). دور إدارة الجامعات السعودية الحكومية في تحقيق الأمن السيبراني: استراتيجية مقترحة. رسالة دكتوراة غير منشورة، كلية التربية، جامعة الملك سعود.
- خوجة، هيفاء محمد. (2020). التطوير التنظيمي في إدارات التعليم بالمملكة العربية السعودية لتحقيق المتطلبات الإدارية الداعمة للأمن السيبراني: استراتيجية مقترحة. رسالة دكتوراة غير منشورة، كلية التربية، جامعة الملك سعود.
- الخثعمي، مها. (2017). مستوى الوعي بقضايا أمن المعلومات لدى طالبات المرحلة الثانوية بالمدارس الحكومية بمدينة الرياض. مجلة العلوم الإنسانية والاجتماعية، (047)، 355-400.
- رؤية 2030. (2016). رؤية المملكة العربية السعودية 2030. https://vision2030.gov.sa/
- الصحفي، مصباح، وعسكول، سناء. (2019). مستوى الوعي بالأمن السيبراني لدى معلمات الحاسب الآلي للمرحلة الثانوية بمدينة جدة، البحث العلمي في التربية، 10 (20)، 493-532.
- العتيبي، محمود. (2014). تقييم مستوى حاكمية تكنولوجيا المعلومات في جامعة الطائف باستخدام مقياس كوبيت. دراسات، العلوم الإدارية، 41 (1).
- العريشي، جبريل، والشلهوب، محمد. (2015). أمن المعلومات. الدار المنهجية للنشر والتوزيع.
- اللجنة الوطنية لمجتمع المعلومات. (2016). التقرير السنوي للعام 1438-1437هـ. هيئة الاتصالات وتقنية المعلومات.
- اللجنة الوطنية للتحول الرقمي. (2019). تقرير إنجازات التحول الرقمي الوطني نصف السنوي لعام 2019. https://ndu.gov.sa/.

- مركز الأمن الإلكتروني. (2019). التقرير الإحصائي عن التهديدات والمخاطر الإلكترونية للربع الأول 2018م. https://www.moi.gov.sa/wps/portal/ncsc/home/Reports
- مكتب إدارة البيانات الوطنية، (2020). المبادئ الرئيسية لسياسات حوكمة البيانات الوطنية. https://sdaia.gov.sa/ndmo/Files/PoliciesAr.pdf
- المنتدى الدولي للأمن السيبراني. (2020). بيان الرياض للأمن السيبراني. https://global-cybersecurityforum.com/ar/declaration
- المنتشري، فاطمة. (2020). دور القيادة المدرسية في تعزيز الأمن السيبراني في المدارس الحكومية للبنات بمدينة جدة من وجهة نظر المعلمات. المجلة العربية للعلوم التربوية والنفسية، 4 (17).
- مولر، روبرت. (2019). دليل المسؤول التنفيذي لحوكمة تقنية المعلومات تحسين عمليات النظم من خلال إدارة الخدمة وكوبيت وآيتل. ترجمة محمد عبد اللطيف وعبد الله كامل. معهد الإدارة العامة.
- الهيئة الوطنية للأمن السيبراني. (2018). الضوابط الأساسية للأمن السيبراني .Ecc1 https://nca.gov.sa/pages/legislation.html
- الهيئة الوطنية للأمن السيبراني. (2020). أدوات الأمن السيبراني. https://nca.gov.sa/pages/kit.html
- وزارة التعليم. (2019). الدليل التنظيمي (دليل الأهداف والمهام)2019-1440. https://departments.moe.gov.sa/SPED/products/documents/dalel.pdf
- وكالة الأنباء السعودية. (2019). مدير تعليم جدة يفتتح فعاليات الملتقى الأول لتقنية المعلومات. https://www.spa.gov.sa/1757022

المراجع الأجنبية

- Adams, S., Brokx, M., Dalla Corte, L., Galic, M., Kala, K., Koops, B. J., & Skorvánek, I. (2015). The governance of cybersecurity: A comparative quick scan of approaches in Canada, Estonia, Germany, the Netherlands and the UK. Tilburg University.
- Baumann, K. A. (2016). Computer Security in Elementary Schools: Faculty Perception of Curriculum Adequacy. Northcentral University.
- Henderson, A. (2019). The CIA Triad: Confidentiality, integrity, availability. Feb 4, 2021 https://goo.gl/UNiHpL.
- ITU. (2018). Global Cybersecurity Index (Gci). https://www.itu.int/en/ITU-D/Cy-

bersecurity/Pages/global-cybersecurity-index.aspx

- ITU. (2020). Global Cybersecurity Index (Gci) 2020. https://www.itu.int/en/ITU-D/Cybersecurity/Pages/global-cybersecurity-index.aspx
- Lorenz, B., Kikkas, K. & Osula, K. (2018). Development of Children's Cyber Security Competencies in Estonia, Crossref DOI link: https://doi.org/10.1007/978-3-319-91152-6_36.
- OECD. (2012). Cybersecurity Policy Making at A Turning Point. https://www.oecd.org/sti/ieconomy/cybersecurity%20policy%20making.pdf
- OECD. (2017). Key Issues for Digital Transformation in the G20. OECD. org.
- Said, S. E. (2018). Pedagogical Best Practices in Higher Education National Centers of Academic Excellence in Cyber. (10748708 Ed. D. Ed. Lead.), Union University, Ann Arbor. http://goo.gl/4bDVF3
- Whitman, Michael E،Mattord, Herbert J. (2012). Principles of Information Security. Cengage Learning.

واقع تطبيق مبادئ إدارة الجودة الشاملة في مدارس التعليم العام في محافظة رأس تنورة

عبد الله بن مسفر الحمالي القحطاني (باحث دكتوراه الفلسفة في القيادة التربوية في كلية التربية في جامعة القصيم).

الملخص: هدفت الدراسة إلى التعرف إلى واقع تطبيق مبادئ إدارة الجودة الشاملة، وتحديد معوقات تطبيق مبادئ إدارة الجودة الشاملة في مدارس التعليم العام في محافظة رأس تنورة من وجهة نظر المعلمين، واتبعت الدراسة المنهج الوصفي المسحي، واستُخدمت استبانة لجمع البيانات من عينة عشوائية بسيطة بلغ عددها (201) من المعلمين من جميع المراحل الدراسية في محافظة رأس تنورة، وقد أظهرت نتائج الدراسة أن تطبيق مبادئ إدارة الجودة الشاملة في مدارس التعليم العام في محافظة رأس تنورة جاءت بدرجة متوسطة؛ إذ جاء مجال تحقيق رضا المستفيد في المرتبة الأولى، يليه مجال ثقافة مؤسسية في المرتبة الثانية، يليه مجال التحسين المستمر في المرتبة الثالثة، وأن درجة تقدير المعلمين لوجود المعوقات التي تحد من تطبيق مبادئ إدارة الجودة الشاملة في مدارس التعليم العام في محافظة رأس تنورة قد جاءت جميعها بدرجة عالية، وأهم ثلاثة معوقات مرتبة تنازليًّا حسب درجة تقدير المعلمين لها هي: ضعف معرفة بعض مديري المدارس بكيفية تطبيق مبادئ إدارة الجودة الشاملة، وقلة الإمكانات المادية اللازمة لتطبيق مبادئ إدارة الجودة الشاملة في المدرسة، وقلة إشراك العاملين في المدرسة في اتخاذ القرارات المدرسية. وقد قدمت الدراسة في ضوء النتائج عددًا من التوصيات التي تسهم في تحسين تطبيق مبادئ إدارة الجودة الشاملة في مدارس التعليم العام في محافظة رأس تنورة.

الكلمات المفتاحية: مدارس التعليم العام- إدارة الجودة الشاملة- مبادئ إدارة الجودة الشاملة

The reality of the application of the principles of total quality management in public education schools at Ras Tanura governorate

Abstract: The study aimed to identify the reality of the application of the principles of total quality management, and to identify the obstacles to the application of the principles of total quality management in public education schools in Ras Tanura governorate from the point of view of teachers. The study followed the descriptive survey method, and a questionnaire was used to collect data from a simple random sample of (201) teachers from all school levels in Ras Tanura Governorate. The field of achieving beneficiary satisfaction ranked first, followed by the field of institutional culture in the second place, followed by the field of continuous improvement in the third place, and that the degree of teachers' appreciation for the presence of obstacles that limit the application of the principles of total quality management in public education schools in Ras Tanura governorate were all highly, and the three most important obstacles Arranged in descending order according to the degree of teachers' evaluation of it, is the weakness of some school principals' knowledge of how to apply the principles of total quality management, the lack of material resources necessary to implement the principles of total quality management in the school, and the lack of involvement of school staff in making school decisions. In light of the results, the study presented a number of recommendations that contribute to improving the application of the principles of total quality management in public education schools in Ras Tanura Governorate.

Keywords: Public Education Schools- Total Quality Management- Principles Of Total Quality Management

مقدمة الدراسة:

إن التغيير بات أمرًا واقعًا، وضرورة ملحة تسعى من خلاله المؤسسات التربوية لمواكبة المستجدات والانفتاح عليها وفق منهجية علمية واضحة، وتتطلع المؤسسات التعليمية إلى الالتزام بتحقيق أهداف رؤية المملكة العربية السعودية (2030) بتعليم ذي جودة عالمية.

ولأن إدارة الجودة الشاملة تعدُّ من الاتجاهات الحديثة في الإدارة التي ظهرت نتيجةً للمنافسة العالمية، بحيث تهدف إلى تحسين الأداء وتطويره بشكل مستمر، ونظرًا للنجاح الذي حققه هذا الاتجاه الإداري؛ بدأ الاهتمام باستخدامه في مختلف المجالات، وأوجد مبررًا ورغبة في تطبيقه في المؤسسات التعليمية في العديد من الدول (الكناني، 2013).

ويعدُّ نجاح الإدارة مرتبطًا بالكفاءة الإنتاجية؛ لذلك ظهرت إدارة الجودة الشاملة لتحقيق رفع الإنتاجية واستمرارية الجودة، وأصبحت إدارة الجودة الشاملة إستراتيجية متكاملة لتطوير المؤسسات الإنتاجية والخدمية، ومنها المؤسسات التعليمية؛ لذا فهي تركز على أداء العمل بطريقة صحيحة، وبأسلوب نموذجي ومثالي يتجنب الإسراف في الموارد، ويقلل كذلك المنازعات بين العاملين في المؤسسة، ويرضي المستفيدين، ويدعم عملية الابتكار والتجديد(الخطيب، 1428ه).

كما يرى السلوم (2005) أن تطبيق إدارة الجودة الشاملة بشكل جيد يؤدي إلى تحسين في أداء العاملين، وكذلك ينعكس على التحسين في أداء المؤسسة التعليمية؛ لأن إدارة الجودة الشاملة تعمل على منع الأخطاء، وبذلك يتحسّن أداء العاملين، وهذا ما يؤدي إلى ارتفاع الروح المعنوية لديهم من خلال إحساسهم بالمشاركة في اتخاذ القرارات التي تسعى لتطوير العمل.

لذا يسعى التربويون من خلال تطبيق الجودة الشاملة إلى إحداث تطوير في العمل المدرسي، بما يتناسب مع المستجدات التربوية والتعليمية والإدارية، ويواكب المساعي التي تسعى لتحقيق التميز في جميع العمليات التي تَنشُدها المؤسسة التعليمية في تحقيق أهدافها (الأسطل، 2013).

وقائد المدرسة الفعال هو الذي يستخدم مهاراته وخبراته في تطبيق الأساليب العلمية الحديثة للإدارة، بحيث تتناسب مع طبيعة العمل الإداري الذي يمارسه، والذي يتمثل في اتخاذ القرارات وتحمل المسؤوليات، ولذلك فإن ضعف القيادة الإدارية والمتمثلة في قائد المدرسة سيؤدي إلى انخفاض كفاءة العمل الإداري (أبو الوفا، حسين، 2000).

وفي ضوء ذلك فإن قادة المدارس يشكلون عنصرًا مهمًّا في تطبيق الجودة الشاملة

في المنظمات التعليمية، فالقيادة التربوية تتخذ شكلًا جديدًا في إطار مفاهيم إدارة الجودة الشاملة، بحيث تعمل على استشارة مجهود العاملين، وتحفيز قدراتهم من أجل تحقيق الجودة الشاملة (أمين، وبربري،2011).

وأجمعت العديد من الدراسات كدراسة الغدير (2010)، ودراسة البلاع (2007)، ودراسة الهمشي (2008) على أهمية تنمية ثقافة الجودة الشاملة داخل المؤسسات التعليمية، ويرى الباحث أن هذا يؤثر في تحسين الأداء لدى المدارس، ويزيد من تحقيق التميز وتعزيز قيمتها التنافسية بين المدارس الأخرى، وتحقيق الكفاءة والفاعلية.

ومن هذا المنطلق تأتي أهمية هذه الدراسة في التعرف إلى واقع إمكانية تطبيق مبادئ إدارة الجودة الشاملة في مدارس التعليم العام في محافظة رأس تنورة، وذلك من خلال دراسة الوضع القائم في المدارس وتحليله، والتعرف إلى إمكانية تطبيق هذه المبادئ، وهي القيادة الفاعلة، والتخطيط الإستراتيجي، وثقافة مؤسسية، والتحسين المستمر، وتحقيق رضا المستفيد، وأهمية توفرها لتحقيق الاستخدام الأمثل والأجود لهذه الموارد في خدمة التعليم العام، والبحث العلمي بشكل عام.

مشكلة الدراسة:

تعدُّ مؤسسات التعليم من أهم المؤسسات في أي دولة؛ لما لها من تأثير مباشر في حياة الشعوب اجتماعيًّا واقتصاديًّا وسياسيًّا، كما بين ذلك آل سليمان، والحبيب (2017)، وعليه فإن دول العالم تشهد اهتمامًا واسعًا بالتعليم، والعمل على إصلاحه وتطويره، وإعداد البرامج والخطط التطويرية؛ لتحسين مخرجات النظم التعليمية، وشملت هذه الإصلاحات والتطوير القيادة المدرسية، وهذا ما أدى إلى تغييرات كبيرة ظهرت جلية في مهامها ومجالاتها، فلم تعد القيادة المدرسية كما كانت عليه سابقًا؛ إذ كانت تؤدي إجراءات روتينية، فأصبحت تقوم بأدوار فنية وإدارية في آن واحد، فأصبحت تهتم بالطلاب، والمعلمين، والجهات الإشرافية، والمجتمع المحلي(صالحة، 2010).

ومع أهمية مؤسسات التعليم، وما قدمته الحكومات من رعاية واهتمام بالتعليم، فما زالت دول العالم تعاني من أوجه القصور، ومن نقص في المباني، والتجهيزات المدرسية، والمعلمين، وضعف في المناهج، والأنشطة التقويمية، وهذا ما يؤثر سلبًا في مخرجات التعليم، وقدرتها على التكيف مع التطورات والتغييرات الدولية، والعالمية، وهذا ما يؤثر فيها تنافسيًّا(الغامدي،2011).

والمملكة العربية السعودية كغيرها من الدول التي تعاني من قصور في المجال التربوي، ولأن الباحث يعمل في الميدان التربوي؛ فإن هناك شعورًا واضحًا بالنقص في التخطيط

التربـوي، مـن حيـث مهـارات مديـري المـدارس فـي التخطيـط، وضعـف مشـاركة العامليـن فـي الميـدان التربـوي فـي التخطيـط التربـوي، كمـا أظهـرت ذلـك نتائـج دراسـة العسـكر(2014)، إضافـة إلـى ذلـك فـإن هنـاك زيـادة فـي أعـداد الطـلاب المقيديـن فـي التعليـم العـام مقابـل نقـص المعلميـن فـي بعـض التخصصـات، فقـد أوضحـت خطـط التنميـة زيـادة أعـداد الطـلاب المقيديـن فـي المـدارس، وأوضحـت مؤشـرات وزارة التخطيـط فـي المملكـة العربيـة السـعودية صافـي الالتحـاق بالتعليـم الابتدائـي لعـام (2015) بنسـبة 97.90%، ومـما لا شـك فيـه أن هـذه الزيـادة تشـكل عبئًـا علـى المعلميـن، فيتسـبب ذلـك فـي ارتفـاع أعـداد الطـلاب داخـل الفصـول، ويضعـف بذلـك اسـتخدام المعلميـن لإسـتراتيجيات التعليـم، فينعكـس ذلـك علـى أدائهـم، ومـن ثَـمَّ علـى الأنشـطة التعليميـة، وهـذا مـا يؤثـر سـلبًا فـي مخرجـات التعليـم، كمـا أثبتـت ذلـك دراسـة العطـوي ونايـل (2018) التـي توصلـت إلـى ضعـف فاعليـة اسـتخدام المعلميـن لإسـتراتيجيات التدعيـم داخـل الفصـول بسـبب أعـداد الطـلاب، كذلـك مـا تعانيـه مـن اتسـاع الفجـوة بيـن مخرجـات التعليـم ومتطلبـات سـوق العمـل بحسـب خطـة التنميـة العاشـرة .(-1436/37 1440/41)

كمـا يمثـل تطبيـق الجـودة الشـاملة لأي منظمـة أساسًـا مهمًّـا فـي تجويـد العمـل والمخرجـات، فـإن مجـال التعليـم مـن بـاب أولـى؛ لمـا لهـا مـن انعكاسـات إيجابيـة علـى أداء مؤسسـات التعليـم، ولتمكينهـا مـن مواجهـة التغييـرات الحديثـة، وتأثيـر مباشـر فـي تنميـة البلـد، وتطـوره وتقدمـه، ومـن ثَـمَّ تعايـش البلـد فـي أجـواء تنافسـية عالميًّـا للتقـدم فـي الريـادة (2011). وتلبيـة لأهـداف خطـة التنميـة العاشـرة (-1436/37 1440/41)فـي الإصـلاح المؤسسـي الـذي يهـدف إلـى تطويـر أنظمـة الجـودة فـي تقديـم الخدمـات الحكوميـة، واسـتجابة لبعـض الدراسـات كدراسـة حمـودة (2008)، ودراسـة الغامـدي(2011)، ودراسـة حمـودة (2017) التـي تدعـو إلـى تبنـي مبـادئ الجـودة الشـاملة وأساليبهـا فـي التعليـم لنشـر ثقافـة الجـودة، ولرفـع مسـتوى الجـودة فـي القيـادة التربويـة، ولرفـع مسـتوى الأداء، ولتحسـين جـودة المخرجـات. ومـن هنـا جـاءت هـذه الدراسـة للكشـف عـن واقـع تطبيـق مبـادئ إدارة الجـودة الشـاملة فـي مـدارس التعليـم العـام فـي محافظـة رأس تنـورة.

أسئلة الدراسة:

1. مـا درجـة تطبيـق مبـادئ إدارة الجـودة الشـاملة فـي مـدارس التعليـم العـام فـي محافظـة رأس تنـورة مـن وجهـة نظـر المعلميـن؟
2. مـا معوقـات تطبيـق مبـادئ إدارة الجـودة الشـاملة فـي مـدارس التعليـم العـام فـي محافظـة رأس تنـورة مـن وجهـة نظـر المعلميـن؟

أهداف الدراسة:

1. التعرف إلى واقع تطبيق مبادئ إدارة الجودة الشاملة في مدارس التعليم العام في محافظة رأس تنورة من وجهة نظر المعلمين.
2. تحديد معوقات تطبيق مبادئ إدارة الجودة الشاملة في مدارس التعليم العام في محافظة رأس تنورة من وجهة نظر المعلمين.

أهمية الدراسة:

الأهمية النظرية (العلمية):

تنبع الأهمية العلمية للدراسة في المجال التربوي ودعم الأدبيات التربوية والمكتبة التربوية وإثرائها، ونشر ثقافة الجودة الشاملة في مجال الإدارة والقيادة التربوية، وتعد أساسًا ومنطلقًا لأبحاث ودراسات في مبادئ الجودة الشاملة، وربطها بمتغيرات في مجال الإدارة والقيادة التربوية.

الأهمية التطبيقية (العملية):

يُؤمَّل أن يستفيد من نتائج هذه الدراسة وتوصياتها الباحثون والمهتمون بمبادئ إدارة الجودة الشاملة في دعم متخذي القرار في إدارة التعليم بالمنطقة الشرقية؛ لتحسين الإدارة المدرسية وتجويدها، ودعم مديري المدارس، والإشراف التربوي، والمهتمين بالتربية في مجال الإدارة المدرسية في تطبيق مبادئ الجودة الشاملة، وتشخيص واقع ممارسة مديري المدارس لمبادئ الجودة الشاملة، وعقد الدورات التدريبية لتطوير مهاراتهم، وإتاحة تبادل الخبرات بينهم في ورش تدريبية ولقاءات تربوية.

حدود الدراسة:

تحددت الدراسة بالحدود الآتية:

الحدود الموضوعية: اقتصرت هذه الدراسة على موضوع مبادئ إدارة الجودة الشاملة في خمسة مجالات، هي (القيادة الفاعلة، التخطيط الإستراتيجي، ثقافة مؤسسية، التحسين المستمر، تحقيق رضا المستفيد) في مدارس التعليم العام في محافظة رأس تنورة.

الحد البشري: تشمل الدراسة جميع معلمي مدارس التعليم العام الحكومية.

الحد المكاني: طبقت الدراسة على مدارس التعليم العام بنين في المراحل (الابتدائية- المتوسطة- الثانوية) في محافظة رأس تنورة.

الحد الزمني: طُبقت الدراسة في الفصل الدراسي الأول من العام الدراسي 1443هـ.

مصطلحات الدراسة:

إدارة الجودة الشاملة اصطلاحًا: هي «أحد أبرز المفاهيم الإدارية الحديثة التي تعمل على إحداث تغييرات جذرية في أسلوب عمل المنظمة وفي فلسفتها وأهدافها؛ بهدف إجراء تحسينات شاملة في جميع مراحل العمل بالشكل الذي يتفق مع المواصفات المحددة والمتفقة مع رغبات العملاء في سبيل الوصول ليس فقط إلى إرضاء العملاء أو إسعادهم، وإنما إلى إبهارهم من خلال تقديم سلع وخدمات لا يتوقعونها» (الدرادكة، 2006، ص 19).

ويعرف الباحث مبادئ إدارة الجودة الشاملة إجرائيًّا في هذه الدراسة بأنها هي الدرجة التي يحصل عليها المستجيبون على فقرات الأداة الخاصة بمبادئ إدارة الجودة الشاملة والتي أعدت لهذا الغرض في هذه الدراسة.

الإطار النظري والدراسات السابقة:

أولًا: مفهوم الجودة:

يرجع مفهوم الجودة إلى الكلمة اللاتينية (Qualitas) والتي تعني طبيعة الشخص أو طبيعة الشيء ودرجة الصلابة، وقديمًا كانت تعني الدقة والإتقان من خلال قيامهم بتصنيع الآثار التاريخية والدينية، وقد حظيت الجودة بتعاريف عدة، منها أنها عبارة عن مجموعة من الصفات والخصائص التي يتميز بها المنتج أو الخدمة، والتي تؤدي إلى تلبية حاجات المستهلكين والعملاء، سواء من حيث تصميم المنتج أو تصنيعه أو قدرته على الأداء، في سبيل الوصول إلى إرضاء هؤلاء العملاء وإسعادهم، ويمكن أن تتحقق الجودة من خلال ثلاث زوايا، ترتبط الأولى بجودة التصميم وهي مواصفات الجودة التي توضع عند تصميم المنتج أو الخدمة، وترتبط الثانية بجودة الإنتاج وهي المواصفات التي تتحقق خلال العملية الإنتاجية نفسها، وترتبط الثالثة بجودة الأداء وهي التي تظهر للمستهلك عند الاستعمال الفعلي للمنتج، إضافة إلى ضرورة التركيز على الجودة أثناء تقديم هذه السلع والخدمات إلى العملاء، وهو ما يعرف بجودة خدمة العملاء(الدرادكة، 2006) .

وقد ذكر الزعبي (2013) أن الجودة هي المواصفات الشمولية لكيان ما، كأن يكون منتجًا، فردًا، منظمة، والتي تتصل بقدراتها على إشباع الحاجات القائمة أو المفترضة.

وتعني الجودة: الوفاء بمتطلبات المستفيد وتجاوزها، كما تعني تحقيق أعلى درجة من الجودة المثالية بأقل تكلفة ممكنة في كل المراحل، وتكامل مجهودات كافة الأنشطة من خلال تحسين العمليات (الدبر وخميس، 2013).

ثانيًا: إدارة الجودة الشاملة:

يخلط الكثير من الباحثين بين مفهوم الجودة الشاملة، ومفهوم إدارة الجودة الشاملة؛ إذ يشير عليمات (2008) إلى أن الجودة الشاملة تعني المواصفات التي يتوقعها العميل في جميع

الأفراد أو الأنشطة أو العمليات داخل المنظمة، أما إدارة الجودة الشاملة فتعني جميع الجهود التي يبذلها قادة المنظمات في سبيل تلبية التوقعات المتعلقة بتلك المواصفات.

ويفسر أندرسون "Anderson" (في الجبرين، 2016) مصطلح إدارة الجودة الشاملة على النحو التالي:

- إدارة :(Management) وتعني أن الجودة تُدار باستخدام وظائف الإدارة، وبدعم وتأييد الإدارة العليا والتزامها.
- الجودة (Quality): وتعني مطابقة المواصفات لرغبات العملاء وتوقعاتهم.
- الشاملة (Total): وتعني شموليتها لجميع المستفيدين والأنشطة في المنظمة.

ويقدم بطّاح (2006) تفسيرًا مشابهًا لمصطلح إدارة الجودة الشاملة بتناول كل كلمة وحدها على الشكل التالي:

- إدارة (Management): وتعني النمط القيادي والإداري المتبع.
- الجودة (Quality): وتعني القيام بالعمل على أكمل وجه.
- الشاملة :(Total) وتعني شموليتها لجميع العاملين في المؤسسة وتأثرهم بها.

أما الزهيري (2008) فيرى أن مفهوم إدارة الجودة الشاملة ككل يشير إلى العمليات الإدارية في المنظمة والتي تعتمد على التخطيط الإستراتيجي، وعلى دعم عمليات التحسين المستمر بشكل فعّال؛ لتمضي المنظمة نحو تحقيق أهدافها.

ويعرّف وليام إدوارد دمينج W. Edwards Demin"» إدارة الجودة الشاملة بأنها أسلوب إداري تتبعه المنظمة، يهدف إلى تحقيق التعاون والمشاركة المستمرة من العاملين بالمنظمة من أجل تحسين المنتج ومتطلبات العملاء (في أبو النصر، 2015).

ويشير في السياق نفسه ابن علي (2018) إلى أن مفهوم إدارة الجودة الشاملة عبارة عن فلسفة إدارية شاملة بوصفها مدخلًا من مداخل التغيير التنظيمي، تهدف إلى إحداث التغيير في ثقافة المنظمة من خلال الاستثمار الأمثل في الموارد البشرية.

ويعرّفها العصيمي (2007) بأنها نظام إداري قائم على مجموعة من المتطلبات تتمثل في وعي القيادات الإدارية بفلسفة الجودة الشاملة ومفاهيمها والتزامها بتطبيقها، من خلال التركيز على عمليات التحسين المستمر، والتخطيط الإستراتيجي، ومشاركة العاملين وتحفيزهم، وتدريبهم، وهذا ما يضمن جودة الخدمات والسلع.

ويتضح مما سبق تفاوت الرؤى والأفكار حول مفهوم إدارة الجودة الشاملة تبعًا للمدخل الذي يتناول الباحثون من خلاله هذا المفهوم، لكنها تتقاطع جميعها في عدة نقاط مشتركة، وهي:

1. أنها فلسفة وإطار فكري شامل تهدف إلى تحقيق توقعات العميل والمجتمع.
2. ثقافة مؤسسية تقوم على مبدأ المشاركة والعمل التعاوني.
3. استثمار لقدرات العاملين وطاقاتهم، وتحفيزهم وتدريبهم.
4. تعتمد على التحسين والتطوير المستمر.
5. ترتكز على ممارسة مجموعة من الأساليب والأنشطة الإدارية.

ويرى الباحث من خلال استعراض ما سبق من التعريفات التي تناولت إدارة الجودة الشاملة أنه يمكن تعريفها بأنها ثقافة مؤسسية قائمة على استخدام مجموعة من الأنشطة والأساليب الإدارية التي تركز على قيم المشاركة والتمكين والعمل الجماعي، والالتزام بالتحسين المستمر لتلبية توقعات المستفيدين، وتحقيق أهداف المنظمة والمجتمع معًا.

ثالثًا: إدارة الجودة الشاملة في المؤسسات التربوية:

يشير البوعزيزي (2016) إلى أن إدارة الجودة الشاملة تعني عمليات تحسين أسلوب القيادة الإدارية بالاعتماد على مشاركة جميع أعضاء المجتمع المدرسي في إحداث التغيير، وتعزيز قيم العمل الجماعي، والمنافسة الشريفة بين المؤسسات التربوية؛ لمواكبة المتغيرات المتسارعة، ولتلبية حاجات المتعلم والمجتمع وسوق العمل.

وتعرَّف إدارة الجودة الشاملة في المؤسسات التربوية بأنها نموذج إداري شامل يقوم على الجودة فكرًا وتنظيمًا، وينطلق من إستراتيجية تعاونية ومستمرة للتحسين؛ لضمان تحقيق أهداف المؤسسة التعليمية والمجتمع، وإرضاء العملاء الداخليين على المدى القصير والطويل (الحريري، 2013).

ويشير العمري (2018) إلى أن إدارة الجودة الشاملة في المنظمات التعليمية تعني فلسفة إدارية تسعى لرفع مستويات الأداء من خلال العمل على التحسين المستمر لتلبية احتياجات المتعلمين والمجتمع وسوق العمل وتوقعاتهم.

ويرى عليمات (2008) أن إدارة الجودة الشاملة في التربية مجموعة من الأنشطة والأساليب والممارسات التي يقوم بها العاملون لتسهيل شؤون المؤسسة التربوية؛ لتحقيق الأهداف المنشودة في جميع مجالات العملية التعليمية.

كما يعرّف عثمان (2014) إدارة الجودة الشاملة في المجال التربوي بأنها أداء العمل بطريقة صحيحة متقنة بناء على مجموعة من المعايير التربوية؛ للارتقاء بجودة المنتج التعليمي سعيًا لتحقيق الأهداف التربوية والتعليمية، وأهداف المجتمع، وسد حاجة سوق العمل بأقل جهد وكُلفة.

وبناء على ما سبق يرى الباحث أنه يمكن تعريف إدارة الجودة الشاملة في التعليم

بأنها فلسفة فكرية شاملة تقوم على تطبيق عدة معايير تهدف إلى رفع مستويات الأداء في المؤسسات التعليمية لتلبية حاجات المستفيدين (طلاب، أولياء أمور، موظفين، مجتمع، سوق العمل) وتوقعاتهم، وذلك من خلال دعم عمليات التحسين المستمر، وتعزيز قيم المشاركة والتمكين والثقة والعمل الجماعي، واستثمار قدرات العاملين ومهاراتهم لتحقيق متطلبات الجودة.

الدراسات السابقة:

هدفت دراسة الجعبري(2021) إلى معرفة واقع استخدام مبادئ إدارة الجودة الشاملة ومعوقات تطبيقها في المدارس الحكومية في مدينة الخليل من وجهة نظر المعلمين، وباستخدام المنهج الوصفي التحليلي، وتكون مجتمع الدراسة من جميع المعلمين في مدارس مديرية الخليل والبالغ عددهم (3125) معلمًا ومعلمة، واستُخدمت أداة الدراسة الاستبانة، وأظهرت النتائج أن واقع استخدام مبادئ إدارة الجودة الشاملة في المدارس الحكومية في مدينة الخليل جاء بدرجة مرتفعة في (التخطيط الإستراتيجي، الهيكل التنظيمي وأنظمته، إدارة المصادر البشرية والمالية، البيئية التنظيمية، القيادة الإدارية، نظم المعلومات الإدارية، محور التقويم والرقابة)، وأن معوقات تطبيق إدارة الجودة الشاملة في المدارس الحكومية في مدينة الخليل جاء بدرجة متوسطة.

وأجرى القرني (2020) دراسة هدفت إلى التعرف إلى درجة تحقيق متطلبات إدارة الجودة الشاملة في مدارس منطقة الباحة من وجهة نظر قادة المدارس والمعلمين في ضوء الرؤية الوطنية للمملكة العربية السعودية 2030م، والكشف عما إذا كان هناك فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة($\alpha \leq 0.05$) بين متوسط أفراد عينة الدراسة تعزى إلى متغيرات (المسمى الوظيفي، وسنوات الخبرة، وعدد الدورات في مجال إدارة الجودة الشاملة)، ولتحقيق أهداف الدراسة استخدم الباحث المنهج

الوصفي المسحي، وتكونت عينة الدراسة من (344) قائدًا ومعلمًا، وتمثلت أداة الدراسة في الاستبانة، وأظهرت نتائج الدراسة أن درجة توفر متطلبات تطبيق إدارة الجودة الشاملة (متطلبات تنظيمية، ومتطلبات بشرية، ومتطلبات مادية) جاءت بدرجة عالية.

وخلصت دراسة نورة القرني (2020) إلى التعرف إلى مدى إمكانية تطبيق إدارة الجودة الشاملة في الإدارة المدرسية، والمعوقات التي تحول دون تطبيقها من وجهة نظر قادة المدارس الثانوية في تعليم غرب مدينة الرياض، ولتحقيق أهداف الدراسة استُخدمت الاستبانة أداة للدراسة، واستخدمت المنهج الوصفي المسحي، وأظهرت نتائج الدراسة أن إمكانية تطبيق إدارة الجودة الشاملة في الإدارة المدرسية جاء بدرجة متوسطة، كما أظهرت نتائج الدراسة

مجموعة من المعوقات التي تحول دون تطبيق إدارة الجودة الشاملة.

هدفت دراسة المالكي (2019) إلى التعرف إلى درجة تطبيق قادة المرحلة المتوسطة لمبادئ الجودة الشاملة في مدينة الرياض، كما هدفت إلى التعرف إلى المعوقات التي تواجه قادة المرحلة المتوسطة في تطبيق مبادئ الجودة الشاملة في مدينة الرياض، وهدفت أيضًا إلى توضيح بعض المقترحات التي تسهم في تحسين أداء قادة المرحلة المتوسطة في تطبيق مبادئ الجودة الشاملة. استخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي، واعتمد على الاستبانة أداة للدراسة طبقت على عينة مكونة من (262) قائدًا، وتوصلت الدراسة إلى أن هناك تفاوتًا في آراء عينة الدراسة حول درجة تطبيق قادة المرحلة المتوسطة لمبادئ الجودة الشاملة في مدينة الرياض من وجهة نظر أفراد عينة الدراسة، وجاءت استجابات أفراد الدراسة على فقرات المحور بدرجات تراوحت بين عالية ومتوسطة، ويوجد تقارب في آراء أفراد عينة الدراسة حول المعوقات التي تواجه قادة المرحلة المتوسطة في تطبيق مبادئ الجودة الشاملة في مدينة الرياض؛ إذ جاءت استجابات أفراد الدراسة بدرجة متوسطة.

كما أشارت دراسة المحرج (2019) إلى تقديم مقترحات تسهم -بإذن الله- في تعزيز تطبيق مبادئ إدارة الجودة الشاملة في مدارس التعليم العام -بنين- في محافظة المجمعة، وذلك من خلال الكشف عن درجة تطبيق مبادئ إدارة الجودة الشاملة في المدارس، والصعوبات التي تحد من تطبيقها، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي المسحي، وأعدَّت استبانة وزعت على مجتمع الدراسة الذي تكون من المشرفين التربويين في إدارة التعليم -بنين- والبالغ عددهم (52) مشرفًا، وكان من أبرز نتائج الدراسة موافقة أفراد الدراسة على أن درجة تطبيق مبادئ إدارة الجودة الشاملة في مدارس التعليم العام -بنين- في محافظة المجمعة متوسطة، وموافقتهم بدرجة كبيرة على الصعوبات التي تحد من تطبيق مبادئ إدارة الجودة الشاملة في مدارس التعليم العام في محافظة المجمعة، وعلى مقترحات تعزيز تطبيقها.

وخلصت دراسة مسلم (2018) إلى التعرف إلى درجة تطبيق مبادئ إدارة الجودة الشاملة في المدارس الأساسية الحكومية في مدينة العقبة في الأردن من وجهة نظر المعلمين، واختلاف وجهات النظر باختلاف متغيرات: الجنس والتخصص والمؤهل وسنوات الخبرة. ولتحقيق هذا الهدف اختير المنهج الوصفي، وطُوِّرت استبانة طبقت على عينة عشوائية بلغ عدد أفرادها (298) معلمًا ومعلمة، وأشارت نتائج الدراسة إلى أن درجة تطبيق مبادئ إدارة الجودة الشاملة في المدارس الأساسية الحكومية في مدينة العقبة في الأردن من وجهة نظر المعلمين كانت متوسطة، وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات استجابة المعلمين لدرجة تطبيق مبادئ إدارة الجودة الشاملة في المدارس الأساسية الحكومية في

مدينة العقبة في الأردن تعزى إلى متغيرات الدراسة.

كما توصلت دراسة الحربي (2016) إلى التعرف إلى درجة توفر مبادئ إدارة الجودة الشاملة في نموذج تقويم الأداء الوظيفي للمعلمين في مدارس المرحلة الثانوية في مدينة جدة، واستخدم الباحث المنهج الوصفي لتحقيق أهداف الدراسة، والاستبانة أداة للدراسة، وتكونت عينة الدراسة من (70) مديرًا من مديري المدارس الثانوية في مدينة جدة، وأظهرت نتائج الدراسة أن درجة توفر مبادئ إدارة الجودة الشاملة في تقويم الأداء الوظيفي للمعلمين كانت متوسطة، وتوجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات استجابات أفراد الدراسة تبعًا لمتغير سنوات الخبرة في محور تحقيق العمل الجماعي، وتجنب الأخطاء والوقاية منها لصالح أصحاب الخبرة من (5) سنوات إلى أقل من (10) سنوات.

كما هدفت دراسة سليمان وجل (Suleman & Gul, 2015) إلى التعرف إلى التحديات التي تواجه تطبيق إدارة الجودة الشاملة في المدارس الثانوية في منطقة كوهات في باكستان، واتبعت الدراسة المنهج الوصفي، وتمثلت أداة الدراسة في الاستبانة أداة لجمع البيانات، وتكون مجتمع الدراسة من جميع مديري المدارس الثانوية ومعلميها في مقاطعة كوهات؛ إذ اشتملت عينة الدراسة على (25) مديرًا، و(75) معلمًا اختيروا بالطريقة العشوائية البسيطة، وتوصلت الدراسة إلى أن تطبيق الجودة الشاملة في المدارس الثانوية جاء بدرجة ضعيفة، وأظهرت الدراسة مجموعة من التحديات التي تواجه التعليم الثانوي في هذه المقاطعة، وهي ضعف القيادة والتخطيط، وقلة التمويل والموارد، وتدني مستوى الرضا الوظيفي لديهم.

التعليق على الدراسات السابقة:

استقصى الباحث عددًا من الدراسات التي تناولت مبادئ إدارة الجودة الشاملة في مجال التعليم، وقد رُكِّز على الدراسات ذات الصلة المباشرة بموضوع الدراسة الحالية؛ إذ اتَّفقت الدراسة الحالية مع بعض الدراسات السابقة في مجالات الدراسة بشكل عام وهي مبادئ إدارة الجودة الشاملة، مع اختلاف بعض المبادئ المطبقة في الواقع؛ كدراسة الجعبري (2021)، ودراسة المحرج (2019)، وكانت متطلبات مبادئ إدارة الجودة الشاملة محور دراسة القرني (2020)، ودراسة سليمان وجل(2015) محور دراستهما التحديات التي تواجه تطبيق إدارة الجودة الشاملة، وتشابهت الدراسة الحالية مع معظم الدراسات السابقة في استخدامها المنهج الوصفي المسحي بحيث يتناسب مع طبيعة هذه الدراسة، في حين اختلفت عن دراسة المالكي (2019) التي استخدمت المنهج الوصفي التحليلي، وتشابهت أداة الدراسة الحالية مع أغلب الدراسات السابقة في استخدام الاستبانة أداةً لجَمْع البيانات من عينة الدراسة.

أوجه الاستفادة من الدراسات السابقة:

استفاد الباحث من الدراسات السابقة في بناء الإطار النظري للدراسة الحالية، وتعريف مصطلحات الدراسة، واختيار منهج الدراسة، وتحديد المتغيرات المناسبة للدراسة، وبناء أداة الدراسة المناسبة وهي الاستبانة، وتحديد مجالاتها وفقراتها، والتعرف إلى نوع المعالجات الإحصائية المناسبة للدراسة، والاستفادة من نتائج الدراسات السابقة مع هذه الدراسة، ومعرفة التوافق والاختلاف بينها.

منهج الدراسة وإجراءاتها

منهج الدراسة:

في ضوء أهداف الدراسة استُخدم المنهج الوصفي المسحي، وذلك من خلال جمع بيانات المشكلة البحثية وتحليلها باستخدام الاستبانة التي طُبِّقت على معلمي مدارس التعليم العام الحكومية في محافظة رأس تنورة.

مجتمع الدراسة وعينتها:

تكوّن مجتمع الدراسة من جميع معلمي مدارس التعليم العام في محافظة رأس تنورة، والبالغ عددهم (311) معلمًا حسب إحصائية مكتب التعليم في محافظة رأس تنورة لعام 1443هـ، وفق الخطابات الرسمية، وقد طُبِّقت الدراسة على عينة عشوائية بسيطة مكونة من (201) من معلمي مدارس التعليم العام في محافظة رأس تنورة، ممن لا يزالون على رأس العمل في الفصل الأول من العام الدراسي 1443هـ، وذلك بما يمثل (64.6%) من إجمالي مجتمع الدراسة. وفيما يلي وصف لخصائص عينة الدراسة بحسب البيانات الأولية، وفقًا للجدول التالي:

الجدول (1) توزيع عينة الدراسة وفق بياناتهم الأولية

المتغيرات	التصنيف	العدد	النسبة
المرحلة الدراسية	الابتدائية	76	37.8
	المتوسطة	63	31.3
	الثانوية	62	30.8

المتغيرات	التصنيف	العدد	النسبة
المؤهل العلمي	بكالوريوس	162	80.6
	دراسات عليا	39	19.4
عدد سنوات الخدمة في التعليم	أقل من (5) سنوات	47	23.4
	من (5) إلى (10) سنوات	63	31.3
	أكثر من (10) سنوات	91	45.3
المجموع		201	100.0

يتبين من الجدول(1) أن عدد من معلمي التعليم العام في محافظة رأس تنورة من ينتمون للمرحلة الدراسية لغالبية عينة الدراسة هو للمرحلة (الابتدائية)؛ إذ بلغ عدد من ينتمون إلى هذه الفئة من المعلمين (76) معلمًا بنسبة (37.8%) من إجمالي العينة، كما يتضح من الجدول أعلاه أن غالبية عينة الدراسة ينتمون إلى المؤهل العلمي (بكالوريوس)؛ إذ بلغ عدد من ينتمون إلى هذه الفئة من المعلمين (162) معلمًا بنسبة (80.6%) من إجمالي العينة، وأن غالبية عينة الدراسة عدد سنوات خدمتهم في التعليم (أكثر من (10) سنوات)؛ إذ بلغ عدد من ينتمون إلى هذه الفئة من المعلمين (91) معلمًا بنسبة (45.3%) من إجمالي العينة.

أداة الدراسة وإجراءاتُ بنائِها:

بناء على طبيعة موضوع الدراسة، وعلى المنهج المتبع؛ وجد الباحث أن الأداة الأكثر ملاءمة لتحقيق أهداف هذه الدراسة هي (الاستبانة)، وقد بُنِيت أداة الدراسة بالرجوع إلى الأدبيات والدراسات السابقة ذات العلاقة بموضوع الدراسة، وتكونت الاستبانة في صورتها النهائية من جزأين:

الأول يتناول البيانات الأولية لعينة الدراسة والتي تتمثل في: المرحلة الدراسية (الابتدائية، المتوسطة، الثانوية)، والمؤهل العلمي (بكالوريوس، دراسات عليا)، وسنوات الخدمة في التعليم (أقل من 5 سنوات، من5 إلى 10 سنوات، أكثر من 10 سنوات). والثاني يتكون من (35) عبارة موزعة على محورين، هما: المحور الأول مقياس واقع تطبيق مبادئ إدارة الجودة الشاملة، ويتكون من (25) عبارة موزعة على خمسة مجالات، وهي القيادة الفاعلة، ويتكون من(5) عبارات، التخطيط الإستراتيجي، ويتكون من(5) عبارات، ثقافة مؤسسية، ويتكون من(5) عبارات، التحسين المستمر، ويتكون من(5) عبارات، والمحور الثاني يتناول المعوقات التي تحد من تطبيق مبادئ إدارة الجودة الشاملة، ويتكون من (10) عبارات.

ولتسهيل تفسير النتائج استخدم الباحث مقياس ليكرت الخماسي لتحديد مستوى الإجابة عن بنود الأداة؛ إذ أُعطيت بدائل الإجابة لدرجة الممارسة الأوزان التالية:(عالية جدًّا =5، عالية =4، متوسطة =3، منخفضة =2، منخفضة جدًّا =1)، وكذلك بدائل الإجابة عن درجة الموافقة على وجود المعوق بحيث تدل الإجابة عن الوصف الذي يقابل البديل وفقًا للأوزان التالية: (درجة عالية جدًّا لموافق بشدة = 5، درجة عالية لموافق =4، درجة متوسطة لمحايد = 3، درجة منخفضة لغير موافق =2، درجة منخفضة جدًّا لغير موافق بشدة =1)، ثم صُنِّفت تلك الإجابات إلى خمسة مستويات متساوية المدى من خلال المعادلة التالية:

طول الفئة = (أكبر قيمة- أقل قيمة) ÷ عدد بدائل الأداة = (5-1) ÷ 5 = 0.80

لنحصل على التصنيف وفقًا للجدول التالي:

الجدول رقم (2) توزيع للفئات وفق التدرج المستخدم في أداة الدراسة

وصف درجة الممارسة	وصف درجة وجود المعوقات	مدى المتوسطات
عالية جدًّا	عالية جدًّا	5.00 – 4.21
عالية	عالية	4.20 – 3.41
متوسطة	متوسطة	3.40 – 2.61
منخفضة	منخفضة	2.60 – 1.81
منخفضة جدًّا	منخفضة جدًّا	1.80 – 1.00

صدق أداة الدراسة:

تأكد الباحث من صدق الاستبانة من خلال ما يأتي:

أولًا- الصدق الظاهري لأداة الدراسة (صدق المحكمين): بعد الانتهاء من بناء أداة الدراسة التي تتناول «واقع تطبيق مبادئ إدارة الجودة الشاملة في مدارس التعليم العام في محافظة رأس تنورة»، عُرِضت على عدد من المحكمين وذلك للاسترشاد بآرائهم، استجاب منهم (خمسة محكمين) من تخصص الإدارة التربوية وعلم النفس، وبناءً على التعديلات والاقتراحات التي أبداها المحكمون أُجريت التعديلات اللازمة التي اتفق عليها غالبية المحكمين، من تعديل بعض العبارات وحذف عبارات أخرى، حتى أصبحت أداة الدراسة في صورتها النهائية.

ثانيًا - صدق الاتساق الداخلي لأداة الدراسة: بعد التأكد من الصدق الظاهري لأداة الدراسة قام الباحث بتطبيقها ميدانيًّا على عينة استطلاعية قوامها (29) معلمًا من خارج العينة الأساسية للدراسة، وحُسِب معامل الارتباط بيرسون لمعرفة الصدق الداخلي للاستبانة؛ إذ حُسِب معامل الارتباط بين درجة كل عبارة من عبارات الاستبانة بالدرجة الكلية للمجال الذي تنتمي إليه

العبارة، كما في الجداول (3)، (4)، (5)، (6):

الجدول (3) معاملات ارتباط بنود المحور الأول واقع تطبيق مبادئ إدارة الجودة الشاملة بالدرجة الكلية للمجال المنتمية إليه (العينة الاستطلاعية: ن=29)

المجال											
القيادة الفاعلة		التخطيط الإستراتيجي		ثقافة مؤسسية		التحسين المستمر		تحقيق رضا المستفيد			
م	معامل الارتباط	م	معامل الارتباط	م	معامل الارتباط	م	معامل الارتباط	م	معامل الارتباط		
1	0.8222**	1	0.7507**	1	0.6381**	1	0.9680**	1	0.8816**		
2	0.9807**	2	0.9253**	2	0.9372**	2	0.8527**	2	0.9254**		
3	0.9011**	3	0.9883**	3	0.9372**	3	0.9680**	3	0.9254**		
4	0.9807**	4	0.9672**	4	0.8041**	4	0.9680**	4	0.8684**		
5	0.9901**	5	0.9672**	5	0.8578**	5	0.8527**	5	0.8840**		

** دالة عند مستوى 0.01

يتضح من الجدول (3) أن جميع الفقرات دالة إحصائيًا عند مستوى (0.01)، وقد تراوحت قيم معاملات الارتباط لـ(لقيادة الفاعلة) ما بين (0.8222) إلى (0.9201)، كما تراوحت قيم معاملات الارتباط لـ(لتخطيط الإستراتيجي) ما بين (0.7507) إلى (0.9883)، فيما تراوحت قيم معاملات الارتباط لـ(ثقافة مؤسسية) ما بين (0.6381) إلى (0.9372)، ومن جهة أخرى تراوحت قيم معاملات الارتباط لـ(لتحسين المستمر) ما بين (0.8527) إلى (0.9680)، فيما تراوحت قيم معاملات الارتباط لـ(تحقيق رضا المستفيد) ما بين (0.8684) إلى (0.9254)؛ وهذا يدل على وجود مؤشرات صدق كافية يمكن الوثوق بها لتطبيق الاستبانة على عينة الدراسة.

الجدول (4) معاملات ارتباط بنود المحور واقع تطبيق مبادئ إدارة الجودة الشاملة بالدرجة الكلية للمحور (العينة الاستطلاعية: ن=29)

المجال											
القيادة الفاعلة		التخطيط الإستراتيجي		ثقافة مؤسسية		التحسين المستمر		تحقيق رضا المستفيد			
م	معامل الارتباط	م	معامل الارتباط	م	معامل الارتباط	م	معامل الارتباط	م	معامل الارتباط		
1	0.8684**	1	0.8226**	1	0.5404**	1	0.9220**	1	0.7323**		
2	0.9155**	2	0.9155**	2	0.8684**	2	0.8226**	2	0.8526**		
3	0.9220**	3	0.9616**	3	0.8684**	3	0.9220**	3	0.8526**		

4	**0.9155	4	**0.9220	4	**0.9220	4	**0.9220	4	**0.9542
5	**0.9616	5	**0.9220	5	**0.7968	5	**0.8226	5	**0.9029

** دالة عند مستوى 0.01

الجدول (5) معاملات ارتباط مجالات المحور الأول واقع تطبيق مبادئ إدارة الجودة الشاملة بالدرجة الكلية للمحور (العينة الاستطلاعية: ن=29)

المجال	معامل الارتباط
القيادة الفاعلة	**٠,٩٧٣٣
التخطيط الإستراتيجي	**٠,٩٨٣١
ثقافة مؤسسية	**٠,٩٥٧٩
التحسين المستمر	**٠,٩٥٦١
تحقيق رضا المستفيد	**٠,٩٥٠٦

** دالة عند مستوى 0.01

يتضح من الجدولين (4)، و(5) أن جميع العبارات والمجالات دالة عند مستوى (0.01)؛ إذ تتراوح معاملات الارتباط لمجالات محور مبادئ إدارة الجودة الشاملة ما بين (0.9831، 0.9506)، وهذا يعطي دلالة على ارتفاع معاملات الاتساق الداخلي، كما يشير إلى مؤشرات صدق مرتفعة وكافية يمكن الوثوق بها عند تطبيق الدراسة.

الجدول (6) معاملات ارتباط بنود المحور الثاني المعوقات التي تحدُّ من تطبيق مبادئ إدارة الجودة الشاملة بالدرجة الكلية للمحور (العينة الاستطلاعية: ن=29)

م	معامل الارتباط	م	معامل الارتباط
1	**0.6946	6	**0.9329
2	**0.9112	7	**0.9093
3	**0.9112	8	**0.9971
4	**0.9624	9	**0.9112
5	**0.9370	10	**0.8966

** دالة عند مستوى 0.01

يتضح من الجدول (6) أن جميع العبارات دالة عند مستوى (0.01)؛ إذ تتراوح معاملات الارتباط لمحور المعوقات التي تحدُّ من تطبيق مبادئ إدارة الجودة الشاملة ما بين (0.9971، 0.6946)، وهذا يعطي دلالة على ارتفاع معاملات الاتساق الداخلي، كما يشير إلى مؤشرات

صدق مرتفعة وكافية يمكن الوثوق بها في تطبيق الدراسة الحالية.

ثبات أداة الدراسة: قِيس ثبات أداة الدراسة باستخدام معامل ثبات (ألفا كرونباخ) والجدول (7) يبين معامل الثبات لأداة الدراسة وعُدَّت هذه القيم ملائمة لغايات هذه الدراسة وذلك كمايلي:

الجدول (7) معاملات ثبات ألفا كرونباخ لمجالات الاستبانة ومحاورها (العينة الاستطلاعية: ن=29)

المجال/المحور	عدد البنود	معامل ثبات ألفا كرونباخ
القيادة الفاعلة	5	0.96
التخطيط الإستراتيجي	5	0.95
ثقافة مؤسسية	5	0.88
التحسين المستمر	5	0.95
تحقيق رضا المستفيد	5	0.93
المحور الأول: واقع تطبيق مبادئ إدارة الجودة الشاملة	25	0.99
المحور الثاني: المعوقات التي تحدُّ من تطبيق مبادئ إدارة الجودة الشاملة	10	0.97

يتضح من الجدول (7) أن الاستبانة تتمتع بثبات مقبول إحصائيًّا؛ إذ بلغت قيمة معامل الثبات الكلية لمحور درجة ممارسة واقع تطبيق مبادئ إدارة الجودة الشاملة (0.99)، في حين تراوحت معاملات الثبات لمحور المعوقات التي تحدُّ من تطبيق مبادئ إدارة الجودة الشاملة للدرجة الكلية (0.97) وجميعها معاملات ثبات جيدة يمكن الوثوق بها في تطبيق الدراسة الحالية.

الأساليب الإحصائية المُستخدمة في الدراسة: لتحقيق أهداف الدراسة حُلِّلت البيانات التي جُمِعت باستخدام برنامج الحزم الإحصائية للعلوم الاجتماعية Statistical Package for Social Sciences والتي يرمز إليها اختصارًا بالرمز (SPSS)، وقد استُخدمت الأساليب الإحصائية التالية:

1. التكرارات والنسب المئوية للتعرف إلى الخصائص الوظيفية لعينة الدراسة.
2. معامل ارتباط بيرسون (Pearson Correlation) لحساب صدق الاتساق الدّاخلي لأداة الدراسة.
3. معامل ألفا كرونباخ (Cronbach's Alpha) لحساب معامل ثبات المحاور المختلفة لأداة الدراسة.
4. المتوسط الحسابي (Mean) وذلك لمعرفة مدى ارتفاع استجابات عينة الدراسة عن المحاور الرئيسة أو انخفاضها (متوسطات العبارات)، مع العلم بأنه يفيد في ترتيب المحاور حسب أعلى متوسط حسابي.

5. استُخدم الانحراف المعياري ((Standard Deviation للتعرف إلى مدى انحراف استجابات عينة الدراسة لكل عبارة من عبارات متغيرات الدراسة، ولكل محور من المحاور الرئيسة عن متوسطها الحسابي.

عرض نتائج الدراسة ومناقشتها وتفسيرها

إجابة السؤال الأول: ما درجة تطبيق مبادئ إدارة الجودة الشاملة في مدارس التعليم العام في محافظة رأس تنورة من وجهة نظر المعلمين؟

للإجابة عن هذا السؤال؛ حُسِبت المتوسطات الحسابية والانحراف المعياري لاستجابات عينة الدراسة حول درجة ممارسة مبادئ إدارة الجودة الشاملة في مدارس التعليم العام في محافظة رأس تنورة من وجهة نظر المعلمين في مجالات: (القيادة الفاعلة، التخطيط الإستراتيجي، ثقافة مؤسسية، التحسين المستمر، تحقيق رضا المستفيد) وفيما يلي عرض للنتائج مرتبة ترتيبًا تنازليًّا لمجالات مبادئ إدارة الجودة الشاملة بحسب درجة ممارستها في مدارس التعليم العام في محافظة رأس تنورة كما في الجدول التالي:

الجدول (8) المتوسطات الحسابية وترتيبها تنازليًا لدرجة تطبيق مبادئ إدارة الجودة الشاملة في مدارس التعليم العام في محافظة رأس تنورة

المجالات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب	درجة الممارسة
تحقيق رضا المستفيد	3.13	0.47	1	متوسطة
ثقافة مؤسسية	3.12	0.39	2	متوسطة
التحسين المستمر	3.08	0.40	3	متوسطة
القيادة الفاعلة	3.07	0.45	4	متوسطة
التخطيط الإستراتيجي	3.06	0.37	5	متوسطة
الدرجة الكلية	3.09	0.39	متوسطة	

يتضح من الجدول (8) أن جميع مجالات محور تطبيق مبادئ إدارة الجودة الشاملة في مدارس التعليم العام في محافظة رأس تنورة جاءت بدرجة (متوسطة) بمتوسط حسابي عام (3.09) وبانحراف معياري (0.39) وفي المرتبة الأولى مجال تحقيق رضا المستفيد بمتوسط حسابي عام (3.13) وبانحراف معياري (0.47)، يليه مجال ثقافة مؤسسية في المرتبة الثانية بمتوسط حسابي عام (3.12) وبانحراف معياري (0.39)، وفي المرتبة الثالثة جاء مجال التحسين المستمر بمتوسط حسابي عام (3.08) وبانحراف معياري (0.40)، واحتل مجال القيادة الفاعلة

المرتبة الرابعة بمتوسط حسابي عام (3.07) وبانحراف معياري (0.45)، وجاء في المرتبة الأخيرة مجال التخطيط الإستراتيجي بمتوسط حسابي (3.06) وبانحراف معياري (0.37)، وقد تعزى هذه النتيجة إلى قلة الوعي والاهتمام بأهمية مبادئ إدارة الجودة الشاملة في العمل الإداري لدى بعض مديري مدارس التعليم العام في محافظة رأس تنورة، لا سيما أن تطبيقها يتطلب الخضوع لمراحل عدة.

وقد اتفقت نتيجة الدراسة الحالية مع نتيجة دراسة نورة القرني (2020)، ودراسة المالكي (2019)، ودراسة المحرج (2019)، ودراسة مسلم(2018)، ودراسة الحربي(2016)، ودراسة سليمان وجل(2015) التي أظهرت نتائجها أن درجة تطبيق مبادئ إدارة الجودة الشاملة متوسطة، في حين اختلفت نتيجة الدراسة الحالية عن بعض نتائج الدراسات السابقة؛ كنتيجة دراسة الجعبري(2021)، ودراسة القرني(2020) اللتين أظهرت نتائجهما أن درجة تطبيق مبادئ إدارة الجودة الشاملة كانت عالية، وقد يعزى الاختلاف إلى اختلاف عينة الدراسة الحالية ومجتمعها وبيئتها عن الدراسات السابقة.

المجال الأول: (تحقيق رضا المستفيد)

يتضمن الجدول (9) ترتيب استجابات المعلمين حول درجة تطبيق مبادئ إدارة الجودة الشاملة في مجال تحقيق رضا المستفيد كما في الجدول التالي:

الجدول (9) المتوسطات الحسابية وترتيبها تنازليًا لإجابات عينة الدراسة حول درجة تطبيق مبادئ إدارة الجودة الشاملة في مجال تحقيق رضا المستفيد

م	العبارات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب	درجة الممارسة
3	تستجيب إدارة المدرسة لمشاكل الطلاب واستفساراتهم بشكل فوري.	3.18	0.52	1	متوسطة
2	تبدي إدارة المدرسة استعدادها الدائم للتعاون مع الطلاب.	3.17	0.50	2	متوسطة
1	تحرص إدارة المدرسة على تقديم الخدمات التعليمية والوفاء بالتزاماتها تجاه الطلاب.	3.11	0.60	3	متوسطة
4	تحرص إدارة المدرسة على جاهزية الفصول الدراسية بشكل جاذب وملائم.	3.10	0.45	4	متوسطة
5	تهتم إدارة المدرسة بمعرفة انطباع المستفيدين حول الخدمات التي تقدمها المدرسة.	3.05	0.58	5	متوسطة
	المتوسط العام للمجال	3.13	0.47		متوسطة

يتضح من الجدول (9) أن درجة تطبيق مبادئ إدارة الجودة الشاملة في مجال تحقيق رضا

المستفيد قد جاءت بدرجة (متوسطة)؛ إذ تراوحت المتوسطات الحسابية لعبارات المحور ما بين (3.18 و3.05) وبلغ المتوسط الحسابي العام (3.13) وبانحراف معياري (0.47)؛ إذ جاءت أعلى ثلاث عبارات مرتبة كالتالي: العبارة (3) وهي «تستجيب إدارة المدرسة لمشاكل الطلاب واستفساراتهم بشكل فوري» في المرتبة الأولى بمتوسط حسابي (3.18) وانحراف معياري (0.52)، والعبارة (2) وهي «تبدي إدارة المدرسة استعدادها الدائم للتعاون مع الطلاب» في المرتبة الثانية بمتوسط حسابي (3.17) وانحراف معياري (0.50)، والعبارة (1) وهي «تحرص إدارة المدرسة على تقديم الخدمات التعليمية والوفاء بالتزاماتها تجاه الطلاب» في المرتبة الثالثة بمتوسط حسابي (3.11) وانحراف معياري (0.60)، وهذا يدل على أن هناك موافقة بدرجة متوسطة من عينة الدراسة، وقد يكون ذلك بسبب مركزية استقبال الشكاوى التي تصل إلى المدرسة عبر نظام تواصل الوزاري، ويكون فيها بطء في الاستجابة من إدارة المدرسة. وتتفق النتيجة السابقة مع دراسة نورة القرني (2020)، ودراسة المالكي (2019) في ممارسة مجال تطبيق مبادئ إدارة الجودة الشاملة بدرجة متوسطة، في حين اختلفت النتيجة السابقة عن دراسة الجعبري (2021)، ودراسة القرني(2020) في ممارسة مجال تطبيق مبادئ إدارة الجودة الشاملة بدرجة عالية، وقد يرجع هذا الاختلاف بين الدراسة الحالية والدراسة السابقة إلى المجتمع الذي طبّقت عليه الدراسات السابقة، وهو قادة المرحلة الثانوية المتوسطة.

المجال الثاني: (ثقافة مؤسسية)

يتضمن الجدول (10) ترتيب استجابات المعلمين حول درجة تطبيق مبادئ إدارة الجودة الشاملة في مجال ثقافة مؤسسية كما في الجدول التالي:

الجدول (10) المتوسطات الحسابية وترتيبها تنازليًا لإجابات عينة الدراسة حول درجة تطبيق مبادئ إدارة الجودة الشاملة في مجال ثقافة مؤسسية

م	العبارات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب	درجة الممارسة
1	توثق قيادة المدرسة إجراءات العمل في أدلة خاصة بها.	3.41	0.57	1	عالية
4	تعلن المدرسة عن خدماتها للمستفيدين بشكل مميز.	3.08	0.42	2	متوسطة
2	تحرص قيادة المدرسة على تحسين العمليات الإدارية بشكل مستمر.	3.06	0.43	3	متوسطة
3	تطوِّر المدرسة خدمات جديدة استجابة لاحتياجات المستفيدين وتوقعاتهم.	3.06	0.44	3	متوسطة
5	تتسم العمليات التنظيمية في المدرسة بالوضوح والشفافية.	3.00	0.54	5	متوسطة

م	العبارات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب	درجة الممارسة
	المتوسط العام للمجال	3.12	0.39	متوسطة	

يتضح من الجدول (10) أن درجة تطبيق مبادئ إدارة الجودة الشاملة في مجال ثقافة مؤسسية قد جاءت بدرجة (متوسطة)؛ إذ تراوحت المتوسطات الحسابية لعبارات المحور ما بين (3.41 و3.00) وبلغ المتوسط الحسابي العام (3.12) وبانحراف معياري (0.39)؛ إذ جاءت أعلى ثلاث عبارات مرتبة كالتالي: العبارة (1) وهي «توثق قيادة المدرسة إجراءات العمل في أدلة خاصة بها» في المرتبة الأولى بمتوسط حسابي (3.41) وانحراف معياري (0.57)، والعبارة (4) وهي «تعلن المدرسة عن خدماتها للمستفيدين بشكل مميز» في المرتبة الثانية بمتوسط حسابي (3.08) وانحراف معياري (0.42)، والعبارة (2) وهي «تحرص قيادة المدرسة على تحسين العمليات الإدارية بشكل مستمر» في المرتبة الثالثة بمتوسط حسابي (3.06) وانحراف معياري (0.43)، وهذا يدل على أن هناك موافقة بدرجة متوسطة من عينة الدراسة، وقد ترجع هذه النتيجة إلى عدم وجود اهتمام كافٍ لدى بعض مديري مدارس التعليم العام في نشر الثقافة في المؤسسة التعليمية عبر أدلة توضيحية. وتتفق النتيجة السابقة مع دراسة المالكي (2019)، ودراسة مسلم (2018) في ممارسة مجال ثقافة مؤسسية بدرجة متوسطة، في حين اختلفت النتيجة السابقة عن دراسة الجعبري (2021) في ممارسة مجال ثقافة مؤسسية بدرجة عالية، وقد يعود سبب الاختلاف إلى طبيعة المجتمع في الدراسات السابقة، وكذلك المتغيرات المصاحبة، واختلاف المجالات المطبّقة في ممارستها.

المجال الثالث: (التحسين المستمر)

يتضمن الجدول (11) ترتيب استجابات المعلمين حول درجة تطبيق مبادئ إدارة الجودة الشاملة في مجال التحسين المستمر كما في الجدول التالي:

الجدول (11) المتوسطات الحسابية وترتيبها تنازليًّا لإجابات عينة الدراسة حول درجة تطبيق مبادئ إدارة الجودة الشاملة في مجال التحسين المستمر

م	العبارات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب	درجة الممارسة
1	تتبنى المدرسة التطوير والتحسين المستمر.	3.13	0.45	1	متوسطة
3	تسعى المدرسة إلى تعزيز قدرتها التنافسية.	3.09	0.48	2	متوسطة
2	تقوم المدرسة بمقارنة نتائجها بنتائج المدارس الأخرى المناظرة لها.	3.08	0.46	3	متوسطة

5	تلتزم إدارة المدرسة بتحسين الخطط وتطوير البرامج والخطط الدراسية.	3.06	0.44	4	متوسطة
4	يُربط بين الأداء والجودة دائمًا.	3.05	0.47	5	متوسطة
	المتوسط العام للمجال	3.08	0.40	متوسطة	

يتضح من الجدول (11) أن درجة تطبيق مبادئ إدارة الجودة الشاملة في مجال التحسين المستمر قد جاءت بدرجة (متوسطة)؛ إذ تراوحت المتوسطات الحسابية لعبارات المحور ما بين (3.13 و3.05) وبلغ المتوسط الحسابي العام (3.08) وبانحراف معياري (0.40)؛ إذ جاء أعلى ثلاث عبارات مرتبة كالتالي: العبارة (1) وهي «تتبنى المدرسة التطوير والتحسين المستمر» في المرتبة الأولى بمتوسط حسابي (3.13) وانحراف معياري (0.45)، والعبارة (3) وهي «تسعى المدرسة إلى تعزيز قدرتها التنافسية» في المرتبة الثانية بمتوسط حسابي (3.09) وانحراف معياري (0.48)، والعبارة (2) وهي «تقوم المدرسة بمقارنة نتائجها بنتائج المدارس الأخرى المناظرة لها» في المرتبة الثالثة بمتوسط حسابي (3.08) وانحراف معياري (0.46)، وهذا يدل على أن هناك موافقة بدرجة متوسطة من عينة الدراسة، وقد يرجع ذلك إلى قلة الخبرة لدى مديري المدارس في مفهوم القدرة التنافسية بين المدارس، والسعي نحو التحسين والتطوير في مدارسهم، وتتفق النتيجة السابقة مع دراسة نورة القرني (2020)، ودراسة المالكي (2019) في ممارسة مجال تطبيق مبادئ إدارة الجودة الشاملة بدرجة متوسطة، في حين اختلفت النتيجة السابقة عن دراسة الجعبري(2021)، ودراسة القرني (2020) في ممارسة مجال تطبيق مبادئ إدارة الجودة الشاملة بدرجة عالية، وقد يرجع هذا الاختلاف بين الدراسة الحالية والدراسة السابقة إلى المجتمع الذي طبّقت عليه الدراسات السابقة، وهو قادة المرحلة الثانوية المتوسطة.

المجال الرابع: (القيادة الفاعلة)

يتضمن الجدول (12) ترتيب استجابات المعلمين حول درجة تطبيق مبادئ إدارة الجودة الشاملة في مجال القيادة الفاعلة كما في الجدول التالي:

الجدول (12) المتوسطات الحسابية وترتيبها تنازليًّا لإجابات عينة الدراسة حول درجة تطبيق مبادئ إدارة الجودة الشاملة في مجال القيادة الفاعلة

م	العبارات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب	درجة الممارسة
5	تجسِّد قيادة المدرسة قدوة حسنة في السلوك المهني للمجتمع المدرسي.	3.11	0.53	1	متوسطة
3	تتبنى المدرسة سياسات واضحة لدعم التغيير والتطوير.	3.10	0.42	2	متوسطة

م	العبارات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب	درجة الممارسة
1	تعزز قيادة المدرسة ثقافة التميز بين العاملين.	3.06	0.47	3	متوسطة
2	تعمل المدرسة على التفاعل الإيجابي مع جميع المستفيدين.	3.06	0.56	3	متوسطة
4	تتسم إجراءات العمل في المدرسة بالمرونة.	3.03	0.54	5	متوسطة
	المتوسط العام للمجال	3.07	0.45		متوسطة

يتضح من الجدول (12) أن درجة تطبيق مبادئ إدارة الجودة الشاملة في مجال القيادة الفاعلة قد جاءت بدرجة (متوسطة)؛ إذ تراوحت المتوسطات الحسابية لعبارات المحور ما بين (3.11 و3.03) وبلغ المتوسط الحسابي العام (3.07) وبانحراف معياري (0.45)؛ إذ جاء أعلى ثلاث عبارات مرتبة كالتالي: العبارة رقم (5) وهي «تجسّد قيادة المدرسة قدوة حسنة في السلوك المهني للمجتمع المدرسي» في المرتبة الأولى بمتوسط حسابي (3.11) وانحراف معياري (0.53)، والعبارة رقم (3) وهي «تتبنى المدرسة سياسات واضحة لدعم التغيير والتطوير» في المرتبة الثانية بمتوسط حسابي (3.10) وانحراف معياري (0.42)، والعبارة رقم (1) وهي «تعزز قيادة المدرسة ثقافة التميز بين العاملين» في المرتبة الثالثة بمتوسط حسابي (3.06) وانحراف معياري (0.47)، وهذا يدل على أن هناك موافقة بدرجة متوسطة من عينة الدراسة، وقد يعزى ذلك إلى قلة قدرة بعض مديري المدارس على نشر ثقافة التميز في مدارسهم وتعزيزها في عمليات التغيير.

وتتفق النتيجة السابقة مع دراسة المالكي (2019)، ودراسة مسلم (2018) في ممارسة مجال ثقافة مؤسسية بدرجة متوسطة، في حين اختلفت النتيجة السابقة عن دراسة الجعبري (2021) في ممارسة مجال ثقافة مؤسسية بدرجة عالية، وقد يعود سبب الاختلاف إلى طبيعة المجتمع للدراسات السابقة، وكذلك المتغيرات المصاحبة واختلاف المجالات المطبّقة في ممارستها.

المجال الخامس: (التخطيط الإستراتيجي)

يتضمن الجدول (13) ترتيب استجابات المعلمين حول درجة تطبيق مبادئ إدارة الجودة الشاملة في مجال التخطيط الإستراتيجي كما في الجدول التالي:

الجدول (13) المتوسطات الحسابية وترتيبها تنازليًّا لإجابات عينة الدراسة حول درجة تطبيق مبادئ إدارة الجودة الشاملة في مجال التخطيط الإستراتيجي

م	العبارات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب	درجة الممارسة

5	تضع المدرسة حلولًا عملية للمعوقات التي قد تواجهها مستقبلًا.	3.09	0.39	1	متوسطة
4	تراجع المدرسة خطتها باستمرار.	3.09	0.44	1	متوسطة
1	تحرص إدارة المدرسة على وجود خطة إستراتيجية واضحة المعالم.	3.08	0.40	3	متوسطة
3	تراعى احتياجات المستفيدين عند بناء الخطة الإستراتيجية للمدرسة.	3.05	0.42	4	متوسطة
2	يُشرَك العاملون في إعداد الخطة الإستراتيجية للمدرسة.	3.00	0.51	5	متوسطة
	المتوسط العام للمجال	3.06	0.37	متوسطة	

يتضح من الجدول (13) أن درجة تطبيق مبادئ إدارة الجودة الشاملة في مجال التخطيط الإستراتيجي قد جاءت بدرجة (متوسطة)؛ إذ تراوحت المتوسطات الحسابية لعبارات المحور ما بين (3.09 و3.00) وبلغ المتوسط الحسابي العام (3.06) وبانحراف معياري (0.37)؛ إذ جاءت أعلى ثلاث عبارات مرتبة كالتالي: العبارة رقم (5) وهي «تضع المدرسة حلولًا عملية للمعوقات التي قد تواجهها مستقبلًا» في المرتبة الأولى بمتوسط حسابي (3.09) وانحراف معياري (0.39)، والعبارة رقم (4) وهي «تراجع المدرسة خطتها باستمرار» في المرتبة الثانية بمتوسط حسابي(3.09) وانحراف معياري (0.44)، والعبارة رقم (1) وهي «تحرص إدارة المدرسة على وجود خطة إستراتيجية واضحة المعالم» في المرتبة الثالثة بمتوسط حسابي (3.08) وانحراف معياري (0.40)، وهذا يدل على أن هناك موافقة بدرجة متوسطة من عينة الدراسة، وقد يعزى ذلك إلى ضعف التفكير والتخطيط الإستراتيجي لدى بعض مديري مدارس التعليم العام، وهذا ما يصعب عليهم وضع رؤية ورسالة وأهداف للمدرسة بشكل جيد التي قد تسهم في تجويد أعمالهم بتحسين الممارسات الإدارية، وتتفق النتيجة السابقة مع دراسة المالكي (2019)، ودراسة مسلم (2018) في ممارسة مجال التخطيط الإستراتيجي بدرجة متوسطة، في حين اختلفت النتيجة السابقة عن دراسة الجعبري(2021) في ممارسة مجال التخطيط الإستراتيجي بدرجة عالية، وقد يعود سبب الاختلاف إلى اختلاف عينة الدراسة الحالية ومجتمعها وبيئتها عن الدراسات السابقة.

إجابة السؤال الثاني: ما معوقات تطبيق مبادئ إدارة الجودة الشاملة في مدارس التعليم العام في محافظة رأس تنورة من وجهة نظر المعلمين؟

للإجابة عن هذا السؤال حُسِبت المتوسطات الحسابية والانحراف المعياري لاستجابات عينة الدراسة حول درجة وجود المعوقات التي تحد من تطبيق مبادئ إدارة الجودة الشاملة في مدارس التعليم العام في محافظة رأس تنورة، وفيما يلي عرض للنتائج كما في الجدول التالي:

الجدول (14) المتوسطات الحسابية وترتيبها تنازليًا لإجابات عينة الدراسة حول المعوقات التي تحد من تطبيق مبادئ إدارة الجودة الشاملة في مدارس التعليم العام في محافظة رأس تنورة

م	العبارات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب	درجة وجود المعوق
7	ضعف معرفة بعض مديري المدارس بكيفية تطبيق مبادئ إدارة الجودة الشاملة.	3.90	0.57	1	عالية
2	قلة الإمكانات المادية اللازمة لتطبيق مبادئ إدارة الجودة الشاملة في المدرسة.	3.89	0.48	2	عالية
5	قلة إشراك العاملين في المدرسة في اتخاذ القرارات المدرسية.	3.89	0.63	2	عالية
6	قلة البرامج التدريبية في مجال تطبيق مبادئ إدارة الجودة الشاملة في المدرسة.	3.88	0.57	4	عالية
4	ضعف اهتمام بعض العاملين في المدرسة بتطبيق مبادئ إدارة الجودة الشاملة.	3.86	0.57	5	عالية
9	عدم وجود فريق لتطبيق مبادئ إدارة الجودة الشاملة في المدرسة.	3.86	0.63	5	عالية
10	عدم وجود خطة لتطبيق مبادئ إدارة الجودة الشاملة في المدرسة.	3.84	0.59	7	عالية
8	ضعف متابعة مدير المدرسة لتطبيق مبادئ إدارة الجودة الشاملة في مدرسته.	3.84	0.61	7	عالية
3	غياب المعايير والمؤشرات الخاصة بتطبيق مبادئ إدارة الجودة الشاملة في المدرسة.	3.83	0.58	9	عالية
1	الافتقار إلى نظام لتحفيز العاملين في تطبيق مبادئ إدارة الجودة الشاملة في المدرسة.	3.83	0.64	9	عالية
	المتوسط العام	3.86	0.53		عالية

يتضح من الجدول (14) أن درجة تقدير المعلمين لوجود المعوقات التي تحد من تطبيق مبادئ إدارة الجودة الشاملة في مدارس التعليم العام في محافظة رأس تنورة قد جاءت جميعها بدرجة (عالية)، بمتوسط حسابي عام (3.86) وبانحراف معياري (0.53)، وقد جاءت أهم ثلاثة معوقات مرتبة تنازليًا حسب درجة تقدير المعلمين لها على النحو التالي: جاءت العبارة (7) «ضعف معرفة بعض مديري المدارس بكيفية تطبيق مبادئ إدارة الجودة الشاملة» في المرتبة الأولى بمتوسط حسابي عام (3.90) وبانحراف معياري (0.57) بدرجة موافقة (عالية)، وفي المرتبة الثانية جاءت العبارة (2) وهي» قلة الإمكانات المادية اللازمة لتطبيق مبادئ إدارة الجودة الشاملة في المدرسة» بمتوسط حسابي عام (3.89) وبانحراف معياري (0.48) بدرجة

موافقة (عالية)، وفي المرتبة الثانية مكررة جاءت العبارة (5) وهي «قلة إشراك العاملين في المدرسة في اتخاذ القرارات المدرسية» بمتوسط حسابي عام (3.89) وبانحراف معياري (0.63) بدرجة موافقة (عالية)، وقد تعزى هذه النتيجة إلى ضعف توفر بعض المبادئ الأساسية لتطبيق مبادئ إدارة الجودة الشاملة، وضعف معرفة بعض مديري المدارس بكيفية تطبيق مبادئ إدارة الجودة الشاملة، وقلة الإمكانات المادية اللازمة لتطبيق مبادئ إدارة الجودة الشاملة في المدرسة. وتتفق النتيجة السابقة مع دراسة نورة القرني (2020)، ودراسة المحرج (2019)، ودراسة سليمان وجل (2015) التي أظهرت اتفاق عينة الدراسة على أن معوقات تطبيق مبادئ إدارة الجودة الشاملة جاءت بدرجة عالية، في حين اختلفت النتيجة السابقة عن دراسة الجعبري (2021)، ودراسة المالكي(2019)، وقد يعود سبب الاختلاف إلى اختلاف عينة الدراسة الحالية ومجتمعها وبيئتها عن الدراسات السابقة.

توصيات الدراسة ومقترحاتها

توصيات الدراسة:

في ضوء نتائج الدراسة فإن أهم التوصيات ما يلي:

1. تحسين مستوى إدارة الجودة الشاملة، من خلال تركيز مكتب التعليم في محافظة رأس تنورة على عقد ورش تدريبية لمديري المدارس ذات صلة بإدارة الجودة الشاملة.
2. توفير برامج تدريبية لمديري المدارس على مبادئ إدارة الجودة الشاملة.
3. تيسير عملية مشاركة المعلمين في اتخاذ القرارات مع إدارة المدرسة.
4. توفير الإمكانات المادية لتطبيق إدارة الجودة الشاملة داخل مدارس التعليم العام.
5. الاهتمام بانطباعات أولياء الأمور والطلبة في تحسين الممارسات في المدرسة.

المراجع:

- ابـن علـي، الزهـرة محمـد. (2018). إدارة الجـودة الشـاملة والقيـادة الإداريـة. مجلـة الحقـوق والعلـوم الإنسـانية -جامعـة زيـان عاشـور بالجلفـة، 11، 260-251.
- أبـو النصـر، مدحـت محمـد. (2015). إدارة الجـودة الشـاملة: إسـتراتيجية كايـزن اليابانيـة فـي تطويـر المنظمـات. المجموعـة العربيـة للتدريـب والنشـر.
- أبـو الوفـا، جمـال، وحسـين، سـلامة (2000). اتجاهـات جديـدة فـي الإدارة المدرسـية. دار المعرفة الجامعية.
- الأسـطل، عيسـى. (2013). درجـة ممارسـة مديـري المـدارس الخاصـة فـي محافظـات غـزة لإدارة الجـودة الشـاملة وعلاقتهـا بالميـزة التنافسـية للمدرسـة]رسـالة ماجسـتير غيـر منشـورة[. الجامعـة الإسـلامية.
- أميـن، بربـري محمـد وعبـد القـادر، بكيحـل. (2011). أسـس تطبيـق نظـام إدارة الجـودة الشـاملة فـي المؤسسـات التربويـة التعليميـة. ورقـة عمـل مقدمـة لفعاليـات الملتقـى الخامـس حـول رأس المـال الفكـري فـي منظمـات الأعمـال العربيـة فـي ظـل الاقتصاديـات الحديثـة. جامعـة حسـيبة بـن بـو علـي الشـلفا، الجزائـر.
- بطّاح، أحمد. (2006). قضايا معاصرة في الإدارة التربوية. دار الشروق.
- البـلاع، فوزيـة بنـت محمـد بـن صالـح. (1428ه). إسـتراتيجية مقترحـة للتغلـب علـى معوقـات تحقيـق الجـودة فـي التعليـم العـام السـعودي فـي ضـوء مبـادئ الجـودة الشـاملة. ورقـة عمـل مقدمـة إلـى اللقـاء السـنوي الرابـع عشـر الجمعيـة السـعودية للعلـوم التربويـة والنفسـية(جسـتن) (الجـودة فـي التعليـم). القصيـم.
- البوعزيزي، محمود عبده. (2016). اتجاهات حديثة في الإدارة التربوية. دار الكتاب.
- الجبريـن، نـورة عبـد الله. (2016). واقـع تطبيـق معاييـر إدارة الجـودة الشـاملة فـي جامعـة الأميـر سـلطان الأهليـة بمدينـة الريـاض مـن وجهـة نظـر أعضـاء هيئـة التدريـس. مجلـة التربيـة- جامعـة الأزهـر، 3 (186)، 494-417.
- الجعبـري، سـحر عبـد الله(2021). واقـع اسـتخدام مبـادئ إدارة الجـودة الشـاملة ومعوقـات

تطبيقها في المدارس الحكومية في مدينة الخليل]رسالة ماجستير غير منشورة[. جامعة الخليل.

- الحربي، سعيد صلاح حمدي. (2016). درجة توافر مبادئ الجودة الشاملة في نموذج تقويم الأداء الوظيفي للمعلمين من وجهة نظر مديري المدارس الثانوية بمدينة جدة. المجلة التربوية الدولية المتخصصة: دار سمات للدراسات والأبحاث، مج5, ع6، 112 -133.
- الحريري، رافدة. (2013). اقتصاديات وتخطيط التعليم في ضوء إدارة الجودة الشاملة. دار المناهج للنشر والتوزيع.
- حمودة، صباح. (2008). درجة تطبيق إدارة الجودة الشاملة في المدارس الثانوية الخاصة في العاصمة عمان من وجهة نظر المديرين]رسالة ماجستير غير منشورة[. جامعة الشرق الأوسط.
- الخطيب، محمد. (1428ه). مدخل لتطبيق معايير ونظم الجودة الشاملة في المؤسسات التعليمية. ورقة عمل مقدمة إلى اللقاء السنوي الرابع عشر الجمعية السعودية للعلوم التربوية والنفسية(جستن) (الجودة في التعليم). القصيم.
- الداردكة، مأمون. (2006). إدارة الجودة الشاملة وخدمة العملاء. دار صفاء للنشر والتوزيع.
- الدبر، عمار، وخميس، عبد الله. (2013). إدارة الجودة الشاملة وإمكانية تطبيقها في كليات التربية بجامعة طرابلس. المجلة العربية لضمان جودة التعليم العالي، 6(13)، 19 – 63.
- الزعبي، علي. (2013). دور إدارة الجودة الشاملة في تقليل المخاطر في قطاع التعليم العالي الأردني في ظل الأزمة الاقتصادية العالمية (دراسة تطبيقية). المجلة العربية لضمان جودة التعليم العالي، 6(11)، 3 – 39.
- الزهيري، إبراهيم عباس. (2008). الإدارة المدرسية والصفية: منظور الجودة الشاملة. دار الفكر العربي.
- السلوم، حمد إبراهيم. (2005). أحاديث عن التعليم: أداء وجودة. دار الوراق.
- آل سليمان، زيد، والحبيب، عبد الرحمن. (2017). متطلبات تطوير أداء القيادات المدرسية في ضوء معايير جودة القيادة المدرسية لهيئة تقويم التعليم بالمملكة العربية السعودية. مجلة كلية التربية الأساسية للعلوم التربوية والإنسانية 35، 199-183.
- صالحة، فايز. (2010). دور مركز التطوير التربوي بوكالة الغوث الدولية بغزة في تطوير الأداء الإداري لمديري المدارس وسبل تفعيله]رسالة ماجستير غير منشورة[. الجامعة الإسلامية.
- عثمان، محمد الصائم. (2014). الإدارة المدرسية ومتطلبات الجودة الشاملة. مكتبة الرشد.

- العسكر، عبد العزيز. (2014). معوقات نجاح المشروعات التربوية التطويرية في التعليم العام بالمملكة العربية السعودية. مجلة العلوم الإنسانية والاجتماعية: جامعة الإمام محمد بن سعود الاسلامية - عمادة البحث العلمي، 33، 180-97.
- العصيمي، خالد محمد. (مايو، 2007). أسس ومتطلبات إدارة الجودة الشاملة في سياسة التعليم بالمملكة العربية السعودية. ورقة بحث قُدمت في اللقاء السنوي الرابع عشر للجمعية السعودية للعلوم التربوية والنفسية (جستن): الجودة في التعليم العام، جامعة الملك سعود.
- العطوي، عبد الله عواد، وعبداللاه، نايل. (2018). واقع استخدام معلمي اللغة العربية إستراتيجيات التعلم النشط في تدريس طلاب المرحلة الابتدائية بمدينة تبوك. مجلة كلية التربية: جامعة أسيوط - كلية التربية، 34، (4)، 249 - 264.
- عليمات، صالح ناصر. (2008). إدارة الجودة الشاملة في المؤسسات التربوية. دار الشروق للنشر والتوزيع.
- العمري، أيمن مغرم. (2018). درجة تطبيق معايير إدارة الجودة الشاملة في المدارس الثانوية بمحافظة النماص. مجلة البحث العلمي في التربية- جامعة عين شمس، 3 (19)، 1-44.
- الغامدي، عمير. (2011). تقييم إدارة الجودة الشاملة في مدارس تعليم البنين بمدينة ينبع الصناعية من وجهة نظر الإداريين والمعلمين. مجلة بحوث التربية النوعية: جامعة المنصورة - كلية التربية النوعية، 22، 373 - 404.
- الغامدي، فيصل. (2011). الجودة الشاملة في الإدارة المدرسية وفقًا لمبادئ ديمنج وإمكانية تطبيقها في مدارس التعليم العام للبنين بمنطقة الباحة التعليمية: دراسة تحليلية تقويمية]رسالة دكتوراه غير منشورة[. جامعة أم درمان الإسلامية.
- الغدير، ريم بنت إبراهيم بن علي. (2010). مدى تطبيق مبادئ إدارة الجودة الشاملة لدى مديرات المدارس الثانوية الحكومية للبنات بمنطقة الرياض]رسالة ماجستير غير منشورة[. جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية.
- الفهمي، مرزوق. (2011). درجة إسهام مديري المدارس في تنمية الوعي بثقافة الجودة في مدارس التعليم العام من وجهة نظر مديري المدارس بمحافظة الليث]رسالة ماجستير غير منشورة[. جامعة أم القرى.
- القرني، عبد الله سعيد محمد(2020). متطلبات إدارة الجودة الشاملة بمدارس منطقة الباحة في ضوء الرؤية الوطنية للمملكة العربية السعودية 2030. مجلة كلية التربية:

جامعة أسيوط - كلية التربية، 36(4)، 345 - 374.

- القرني، نورة بنت عوض عبد الله. (2020). مدى إمكانية تطبيق إدارة الجودة الشاملة في الإدارة المدرسية والمعوقات التي تحول دون تطبيقها من وجهة نظر قادة المدارس الثانوية في تعليم غرب مدينة الرياض. العلوم التربوية: جامعة القاهرة - كلية الدراسات العليا للتربية، 28(1)، 491 – 515.
- الكناني، عايد كريم. (2013). درجة تطبيق إدارة الجودة الشاملة في كليات التربية الرياضية لمنطقة الفرات الأوسط كما يراها أعضاء هيئة التدريس. المؤتمر العربي الدولي الثالث لضمان جودة التعليم العالي، والمنعقد بجامعة الزيتونة، الأردن بتاريخ 2013/4/4-2، 556-568.
- المالكي، طلال أحمد عبد الكريم. (2019). درجة ممارسة قادة المدارس المتوسطة لمبادئ الجودة الشاملة بمدينة الرياض. مجلة كلية الخدمة الاجتماعية للدراسات والبحوث الاجتماعية: جامعة الفيوم - كلية الخدمة الاجتماعية، 16، 83 - 101.
- مسلم، رامي محمد خليل(2018). درجة تطبيق مبادئ إدارة الجودة الشاملة في المدارس الأساسية الحكومية في مدينة العقبة في الأردن من وجهة نظر المعلمين]رسالة ماجستير غير منشورة[.جامعة الشرق الأوسط.
- الهمشي، بدر راشد (2008). تصورات معلمي المدارس الثانوية في دولة الكويت لإمكانية تطبيق مبادئ ديمنغ في إدارة الجودة الشاملة في مدارسهم]رسالة ماجستير غير منشورة[. جامعة عمان العربية للدراسات العليا.
- وزارة الاقتصاد والتخطيط (2015). خطة التنمية العاشرة. استُرجع من https://www.mep.gov.sa

- Suleman, Q., & Gul, R. (2015). Challenges to Successful Total Quality Management Implementation in Public Secondary Schools: A Case Study of Kohat District, Pakistan. Journal of Education and Practice, 6(15), 123-134.

أثر جائحة كورونا في السلوك القيادي لمديري مدارس التعليم العام في منطقة القصيم

د. عبدالرحمن بن سعد العجلان (أستاذ الإدارة والتخطيط التربوي المساعد في جامعة القصيم).

ملخص الدراسة: هدفت هذه الدراسة إلى قياس مقدار التغير في سلوك مديري المدارس الحكومية في منطقة القصيم قبل جائحة كورونا في عام ٢٠١٩م، وأثناء جائحة كورونا في عام ٢٠٢١م، وشرح إذا كانت هناك فروق ذات دلالة إحصائية في السلوك القيادي تعزى إلى متغير جائحة كورونا. تم استخدام المنهج الوصفي المقارن. تكونت عينة الدراسة من ١٢٠ معلمًا (٦٠ معلمًا قبل الجائحة بعام ٢٠١٩م، ٦٠ معلمًا أثناء الجائحة بعام ٢٠٢١م) قاموا بتقييم ٨ مديري مدارس حكومية شاركوا في دورة تدريبية بكلية التربية في جامعة القصيم. كشفت النتائج عن ارتفاع في مستوى السلوك القيادي لدى مديري المدارس الحكومية أثناء جائحة كورونا مقارنة بسلوكهم القيادي قبل جائحة كورونا. فمن جانب الاهتمام بالإنتاجية التعليمية وطريق تنفيذ المهام كشفت نتائج الدراسة عن ارتفاع في مستوى اهتمامهم بالإنتاجية بمقدار ١.٨٥ درجة أثناء جائحة كورونا عام ٢٠٢١م مقارنة بقبل الجائحة بعام ٢٠١٩م إلا أن هذا الفرق لم يكن دالاً إحصائية. بالإضافة إلى ذلك، كشفت نتائج الدراسة عن تطور ملحوظ في مستوى اهتمام مديري المدارس بالمعلمين على المستوى الشخصي والعلاقات أثناء جائحة كورونا مقارنة بقبل الجائحة حيث سجلت درجة المقياس ارتفاعا بمقدار ١.٢٥ درجة إلا أن هذا الفرق لم يكن دالاً إحصائية. لم تكشف هذه الدراسة عن كيف تم هذا التطوير في سلوكهم القيادي والإجراءات والعمليات التي نهجها مديرو التعليم ليحققوا هذا التطور رغم عدم تدريبهم المسبق.

الكلمات المفتاحية: القيادة الافتراضية، وكوفيد-١٩، والسلوك القيادي، والقيادة وقت الأزمات

The Impact of the Covid-19 Pandemic on the Leadership Behaviors of Public School Principals in Qassim Region

Abstract: This study aimed to measure the amount of change in the behavior of government school principals in the Qassim region before the Corona pandemic in 2019, and during the Corona pandemic in 2021, and explained if there were statistically significant differences in leadership behavior due to the Corona pandemic. The descriptive comparative method was used. The study sample consisted of 120 teachers (60 teachers before the pandemic in 2019, 60 teachers during the pandemic in 2021) who evaluated 8 public school principals who participated in a training course at the College of Education at Qassim University. The results revealed an increase in the level of leadership behavior among government school principals during the Corona pandemic compared to their leadership behavior before the Corona pandemic. From the aspect of interest in educational productivity and the way of executing tasks, the results of the study revealed an increase in the level of their interest in productivity by 1.85 degrees during the Corona pandemic in 2021 compared to before the pandemic in 2019, but this difference was not statistically significant. In addition, the results of the study revealed a remarkable development in the level of school principals' interest in teachers at the personal level and in relationships during the Corona pandemic compared to before the pandemic, where the scale score recorded an increase of 1.25 degrees, but this difference was not statistically significant. This study did not reveal how this development took place in their leadership behavior, procedures and processes that education directors approached to achieve this development despite their lack of prior training.

Keywords: virtual leadership, COVID-19, leadership behavior, time leadership

المقدمة

شهد العالم حدثًا مفاجئًا وخطيرًا في أواخر عام ٢٠١٩م، وذلك بعد ظهور فايروس كورونا الذي عصف بجميع الدول وتفشيه، وتسبب بأضرار اقتصادية وسياسية وبشرية واسعة النطاق، وصنفت منظمة الصحة العالمية هذا الفايروس بأنه وباء عالمي، وهذا ما اضطر كثيرًا من الدول إلى إغلاق مطاراتها ومنع السفر منها وإليها، ووصلت آخر إحصاءات هذا الوباء حتى تاريخ ٢٠٢٢/١/١٨ إلى أكثر من ٣٣١ مليون إصابة بفايروس كورونا، و٥ ملايين وخمس مائة وخمسين ألف حالة وفاة.

طال ضرر انتشار فايروس كورونا جميع مؤسسات الدولة، وعلى رأسها التعليم؛ إذ تحول بشكل مفاجئ من تعليم حضوري إلى تعليم عن بعد أو افتراضي؛ تطبيقًا لإجراءات التباعد الاجتماعي المفروض على المجتمع؛ سعيًا للحد من انتشار الفايروس، وكشفت منظمة الأمم المتحدة (٢٠٢٠) عن أن جائحة كورونا تسببت في انقطاع ما يزيد على مليار ونصف من الطلاب والطالبات في أكثر من ٢٠٠ دولة عن التعليم النظامي بعد إغلاق المؤسسات التعليمية.

فمع التحول من التعليم الحضوري إلى التعليم الافتراضي كان من الضروري كذلك التحول من الإدارة التقليدية إلى الإدارة الافتراضية، لكن ذلك جاء دون استعداد مسبق، أو تأهيل للكوادر التعليمية والإدارية للتعامل مع هذه المرحلة الجديدة، ولم تكن هناك رؤية واضحة للتحول إلى التعليم عن بعد في بداية الجائحة؛ فقد كان هناك حمل ثقيل على عاتق مديري المدارس، وهنا تتجلى أهمية المهارات الإدارية والقيادة لدى مديري المدارس للتعامل مع مثل هذه الأزمات؛ لتلبي احتياجات العمل، وكذلك الاحتياجات الفردية للمعلمين. هنا جانب من التحديات التي تواجه مدير المدرسة؛ فقد كشفت دراسة والد (٢٠٢٠) عن أن ٦٦٪ من المعلمين لم يسبق لهم التدريس عن بعد قبل أزمة كورونا، كما أن ٨٣.٢٪ من الطلاب لم يسبق لهم التعليم عن بعد، وكشفت الدراسة كذلك عن أن ٥١٪ من الطلاب لم يسبق لهم التواصل مع معلميهم خلال جائحة كورونا؛ فمن هنا يتعين على مدير المدرسة الموازنة بين الاهتمام بالإنتاجية التعليمية، وكذلك حاجة المعلمين الشخصية.

يوضح نورثاوس (Northouse, 2016) أن الاهتمام بنتائج العمل والاهتمام بالأفراد عاملان أساسان في السلوك القيادي، والذي من شأنه أن يساعد المنظمة في تحقيق أهدافها على مختلف الظروف التي تمر بها، فالاهتمام بالإنتاج يتمثل في سلوك القائد التوجيهي للمعلمين على كيفية القيام بمهامهم الوظيفية وتنفيذها، وخصوصًا المعلم أو الموظف الجديد، وكذلك الاهتمام بوضع سياسات واضحة لتنفذ الأعمال، وللتطوير وتوزيع الأعباء على العاملين، ومؤشرات الأداء المطلوبة لتحقيق مخرجات التعلم.

وأما من جانب الاهتمام بالأفراد فيتعين على القائد الاهتمام بالموظف وبحاجاته النفسية والشخصية والوظيفية داخل المؤسسات التعليمية التي يعمل فيها لتحقيق أهدافها، ويسعى القائد الفعال في وقت الأزمات للتركيز على رفع مستوى الولاء التنظيمي والثقة لدى العاملين، ويعمل على تنمية القيم الشخصية لديهم، ويوفر الظروف الملائمة لتحسين بيئة العمل، والحفاظ على هيكل وظيفي عادل للمرتبات الوظيفية، والتركيز الشديد على تنمية العلاقات الشخصية والاجتماعية بين العاملين بعضهم مع بعض (Northouse, 2016). ومن هنا، وفي ظل الأزمات والكوارث المفاجئة -كما هو الحال مع جائحة كورونا- تتجلى أهمية مدير المدرسة في ضبط مشاعره وسلوكياته، والموازنة بين اهتمامه بالإنتاجية التعليمية لمدرسته مع عدم التقصير في الاهتمام بالمعلمين والإداريين حتى يطغى جانب على آخر، وهذا ما قد يحول سلوك مدير المدرسة إلى سلوك عدائي أو مهمل أو غيره من السلوكيات؛ فوعي مدير المدرسة بذاته وموازنته للاهتمامات القيادية يجعل مهمته الإدارية أكثر تأثيرًا وملاءمةً للواقع الذي يمر به، كما قد يسهل عليه تقييم الموقف واحتياجاته، وتمييز الخلل ونقاط الضعف بشكل فعال.

ففي ضوء السلوك والأساليب الإدارية قام بليك وماكنزي (Blake & McCanse, 1991) بإنشاء شبكة إدارية معتمدة على بعدين رئيسين لتحديد خمسة أنواع من الأساليب الإدارية الناشئة منهما، يتمثل هذان البعدان في بعد الاهتمام بالإنتاجية والاهتمام بالأفراد؛ فعدم إعطاء القائد اهتمامًا لأحد القطبين أو البعدين على حساب الآخر ينشئ أسلوبًا إداريًّا معينًا، وتمثلت تلك الأساليب الإدارية الخمسة الناشئة في: (١) الإدارة المتسلطة، (٢) إدارة النادي الاجتماعي، (٣) الإدارة الفقيرة، (٤) إدارة منتصف الطريق، (٥) إدارة الفريق؛ وسيأتي الحديث بالتفصيل عن هذه الأساليب لاحقًا.

عند النظر إلى الإدارة في وقت الأزمات نلحظ أن العمل والإدارة في ظل الضغط الشديد وخصوصًا في ظل أزمة وباء عالمي تختلف بشكل ملحوظ، وهنا قد تظهر مهارات قيادية كامنة في القائد لا يعلم عنها أو يتنازل ويستسلم ويقف موقف المتشنج العاجز عن فعل شيء، كما حصل مع وزير مالية ولاية هيسن الألمانية عندما أقدم على الانتحار من شدة القلق بعد تفشي وباء فايروس كورونا في ألمانيا (German Minister Commits Suicide after Vi-rus Crisis Worries, 2020).

وعليه فقد تصقل الأزمات المهارات القيادية للقادة أو تدمرها، ومديرو المدارس ليسوا بمعزل عن تأثير الأزمات فيهم وفي سلوكهم القيادي، ومن السهل التركيز والقيادية بتأنٍّ في وقت الرخاء، وإعطاء مساحة أكبر للخطأ والتجربة، ولكن التحدي يكمن في وقت الأزمات

لتطبيق قيادة مرنة وسريعة الاستجابة للمتغيرات، وفعالة في الموقف الجديد بأقل هامش خطأ.

وعليه أتت أهمية هذه الدراسة وتميزت في كونها تهدف إلى شرح التطور في مستوى السلوك والأسلوب القيادي لدى مديري المدارس قبل جائحة كورونا في عام ٢٠١٩، وأثناء الجائحة في عام ٢٠٢١ عندما تحول القادة إلى القيادة الافتراضية، فقد حصل التحول لدى مديري المدارس من القيادة التقليدية إلى القيادة الافتراضية بشكل مفاجئ ودون سابق إنذار أو تدريب لهم على كيفية إجراء إدارة افتراضية فعالة وتطبيقها لتحقيق الإنتاجية التعليمية المطلوبة، مع الحفاظ على الاهتمام باحتياجات الأفراد من معلمين وإداريين وخصوصًا من أصيب بفايروس كورونا، فمن هنا تجلت مشكلة هذه الدراسة التي تمثلت في التحول من الإدارة التقليدية إلى الإدارة الافتراضية بشكل مفاجئ ودون تدريب أو إعداد لمديري المدارس، وكان الاعتماد على ما يمتلكونه من مهارات قيادية سابقة تتلاءم مع القيادة التقليدية.

مشكلة الدراسة

على الرغم من الدعم المتواصل للتعليم فإن جائحة كورونا كشفت عن مواطن خلل تستدعي النظر إليها، والتعامل معها بشكل متواصل، فالقيادة في وقت الأزمات ليست كالقيادة في وقت الرخاء؛ فقد كشفت دراسة والد (٢٠٢٠) عن جملة من الظواهر التي كشفت عنها جائحة كورونا، والتي يتعين على مدير المدرسة التعامل معها بحزم ومهنية، فقد أوضح والد أن ٦٦٪ من المعلمين لم يسبق لهم التدريس عن بعد قبل أزمة كورونا، كما أن ٨٣.٢٪ من الطلاب لم يسبق لهم التعليم عن بعد، وكشفت الدراسة كذلك عن أن ٥١٪ من الطلاب لم يسبق لهم التواصل مع معلميهم خلال جائحة كورونا.

بالإضافة إلى ذلك كشفت دراسة عفاشة (٢٠٢١) عن جملة من التحديات المتعلقة بالمعلمين، والتي يجب على مدير المدرسة أن يتعامل معها بمهارة عالية، وتمثل في: شعور منسوبي التعليم بالعزلة الاجتماعية والقلق والخوف والتوتر والحزن والاكتئاب والإحباط واليأس. وفيما يتعلق بالعملية التعليمية فقد كشفت دراسة المسند (٢٠٢١) عن عدد من التحديات تمثلت في: ارتفاع التكلفة المادية بسبب تأمين أجهزة للمعلمين، وضعف البنية التحتية لشبكة الاتصال بالإنترنت، بالإضافة إلى ضعف التزام الطلاب والطالبات بالحضور والمواظبة، وصعوبة تنمية المهارات وصعوبة تنمية أهم المهارات اللغوية كالاستماع والكتابة.

ولم تقف التحديات عند هذا الحد، ولكنها امتدت إلى مدير المدرسة؛ إذ كشفت دراسة الحارثي (٢٠٢٠) عن مؤشرات خطيرة قد تعوق وتحطم مدير المدرسة، فتجعله لا يستطيع الموازنة بين الاهتمام بالإنتاجية والاهتمام بالأفراد تمثلت في التالي: غياب احترام أوقات

إجازة القيادات المدرسية، والازدواجية في تكليفات العمل المطلوب من الوزارة (أعمال تقنية وأعمال ورقية)، وإنهاك مدير المدرسة بالأعمال التقليدية والروتينية، وغياب وجود آلية أو تنظيم للمساءلة، والمركزية في إدارة عمليات التعليم عن بعد، وضعف تأهيل القيادات للتعليم مع التطبيقات الإلكترونية، وغياب التشريعات المنظمة للعمل عن بعد في المدارس، ومقاومة المعلمين للتغيير.

عرضت دراسة الوديان (٢٠٢١) مستوى الضعف الكبير في المهارات القيادية الخاصة بإدارة الأزمات لدى مديري التعليم في محافظة وادي الدواسر في منطقة الرياض؛ إذ أوصت بضرورة إنشاء وحدة متخصصة لإدارة الأزمات، وتأهيل القيادات التعليمية لمواجهة الأزمات والتعامل معها باحترافية.

وعلى الرغم من التحديات التي تواجه المؤسسة التعليمية في ظل جائحة كورونا فإن هناك جانبًا مشرقًا قد ينبثق خلال هذه الأزمة أو بعد تجاوزها يتعلق بالمهارات القيادية المكتسبة من الخبرة والتجربة في طريقة إدارة الأزمات والتعامل مع جائحة كورونا، فقد أشار سامولوفيتش (Samoilovich, 2020) وحسان والعجمي (٢٠١٣) إلى أن هناك حسنات للأزمات لكشف الخلل المخفي عن مديري المدارس؛ فهي تفتح آفاق التطوير والتحسين، وسبل استثمار الموارد البشرية والموارد المهدرة لتحسين بيئة العمل، وتفعيل قنوات التواصل على أعلى مستوى من الاحترافية بين المجتمع الداخلي للمدرسة؛ كالطلاب والإداريين والمعلمين، والمجتمع الخارجي؛ كالأسرة والمدارس المحيطة.

وعليه فقد هدفت هذه الدراسة إلى شرح مستوى التطور في السلوك القيادي (الاهتمام بالإنتاجية، والاهتمام بالأفراد) لدى قادة التعليم العام في منطقة القصيم بمقارنة سلوكهم القيادي قبل جائحة كورونا بسلوكهم القيادي أثناء الجائحة.

أسئلة الدراسة

تمثلت أسئلة الدراسة في سؤال رئيس، وستة أسئلة فرعية على النحو التالي:

السؤال الرئيس

ما أثر جائحة كورونا في بعدي السلوك القيادي (الاهتمام بالإنتاجية، والاهتمام بالأفراد) لمديري المدارس الحكومية من وجهة نظر المعلمين؟

الأسئلة الفرعية

1. ما مستوى الاهتمام بالإنتاجية عند مديري المدارس الحكومية في منطقة القصيم قبل جائحة كورونا في عام ٢٠١٩، وقبل التحول إلى الإدارة الافتراضية من وجهة نظر المعلمين؟
2. ما مستوى الاهتمام بالأفراد عند مديري المدارس الحكومية في منطقة القصيم قبل

جائحة كورونا في عام ٢٠١٩، وقبل التحول إلى الإدارة الافتراضية من وجهة نظر المعلمين؟

3. ما مستوى الاهتمام بالإنتاجية عند مديري المدارس الحكومية في منطقة القصيم أثناء جائحة كورونا في عام ٢٠٢١، وبعد التحول إلى الإدارة الافتراضية من وجهة نظر المعلمين؟
4. ما مستوى الاهتمام بالأفراد عند مديري المدارس الحكومية في منطقة القصيم أثناء جائحة كورونا في عام ٢٠٢١، وبعد التحول إلى الإدارة الافتراضية من وجهة نظر المعلمين؟
5. هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الاهتمام بالإنتاجية لدى مديري المدارس الحكومية تعزى إلى الوقت قبل جائحة كورونا في عام ٢٠١٩، وأثناء جائحة كورونا في عام ٢٠٢١؟
6. هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الاهتمام بالأفراد لدى مديري المدارس الحكومية تعزى إلى الوقت قبل جائحة كورونا في عام ٢٠١٩، وأثناء جائحة كورونا في عام ٢٠٢١؟

أهداف الدراسة

1. التعرف على مستوى اهتمام مديري المدارس الحكومية في منطقة القصيم بالإنتاجية قبل جائحة كورونا في عام ٢٠١٩، وقبل التحول إلى الإدارة الافتراضية من وجهة نظر المعلمين.
2. التعرف على مستوى اهتمام مديري المدارس الحكومية في منطقة القصيم بالأفراد قبل جائحة كورونا في عام ٢٠١٩، وقبل التحول إلى الإدارة الافتراضية من وجهة نظر المعلمين.
3. التعرف على مستوى اهتمام مديري المدارس الحكومية في منطقة القصيم بالإنتاجية بعد جائحة كورونا في عام ٢٠٢١، وقبل التحول إلى الإدارة الافتراضية من وجهة نظر المعلمين.
4. التعرف على مستوى اهتمام مديري المدارس الحكومية في منطقة القصيم بالأفراد بعد جائحة كورونا في عام ٢٠٢١، وقبل التحول إلى الإدارة الافتراضية من وجهة نظر المعلمين.
5. شرح إذا كان هناك فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى اهتمام مديري المدارس الحكومية في منطقة القصيم بالإنتاجية قبل جائحة كورونا ٢٠١٩م مقارنة بمستوى اهتمامهم بالإنتاجية أثناء جائحة كورونا ٢٠٢١م.
6. شرح إذا كان هناك فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى اهتمام مديري المدارس الحكومية في منطقة القصيم بالأفراد قبل جائحة كورونا ٢٠١٩م مقارنة بمستوى اهتمامهم بالأفراد أثناء جائحة كورونا ٢٠٢١م.

أهمية الدراسة

تتجلى الأهمية النظرية لهذه الدراسة في تناولها لدراسة تأثير جائحة كورونا في السلوك القيادي لمديري المدارس خلال سنتين، وذلك قبل الجائحة في عام ٢٠١٩م، وأثناء الجائحة في عام ٢٠٢١م؛ إذ لا توجد دراسة -حسب علم الباحث- تناولت أثر جائحة كورونا في سلوك مديري

المدارس الحكومية في منطقة القصيم.

وأما من جانب الأهمية التطبيقية، فقد تكون هذه الدراسة مرجعًا للأكاديميين في موضوع إدارة الأزمات، وكيف تؤثر تلك الأزمات بشكل إيجابي في تطوير القادة، وقد تسهم هذه الدراسة في تزويد المسؤولين في مكاتب الإشراف التربوي ووزارة التعليم بالإجراءات والمهارات اللازم بناؤها وتوفرها في مديري المدارس؛ للوصول إلى مرحلة التأهب لما قد يحدث من أزمات شبيهة بأزمة كورونا.

حدود الدراسة

- الحدود الموضوعية: تمثلت في التركيز على السلوك القيادي قبل جائحة كورونا وأثناءها على ضوء متغيرين: الاهتمام بالإنتاجية، والاهتمام بالأفراد.
- الحدود المكانية: اقتصرت على المدارس الحكومية في منطقة القصيم.
- الحدود الزمانية: جُمِعت البيانات على مرحلتين: قبل جائحة كورونا في عام ٢٠١٩م، وأثناء جائحة كورونا في عام ٢٠٢١م.
- الحدود البشرية: اقتصرت على جمع البيانات من المعلمين الذين يعملون مع مديري المدارس المشاركين في دورة تدريبية أقيمت في كلية التربية في جامعة القصيم.

مصطلح الدراسة

السلوك القيادي:

عرف بليك وماكنزي (Blake & McCanse, 1991) السلوك القيادي بأنه نتاج للتفاعل بين بعدين رئيسين، هما: الاهتمام بالإنتاجية، والاهتمام بالأفراد، وينتج بتفاعلهما خمسة أنواع من الأساليب الإدارية تتمثل في: (١) الإدارة المتسلطة، (٢) إدارة النادي الاجتماعي، (٣) الإدارة الفقيرة، (٤) إدارة منتصف الطريق، (٥) إدارة الفريق.

التعريف الإجرائي للسلوك القيادي:

هو سلوك قائد المدرسة الظاهر للمعلمين والمتمثل في الاهتمام بتحقيق متطلبات العملية التعليمية (الاهتمام بالإنتاجية) والاهتمام بالمعلمين والطلاب والإداريين (الاهتمام بالأفراد) إذ لا يطغى بعد على آخر.

الإطار النظري والدراسات السابقة

فيروس كورونا

فوجئ العالم بخبر انتشار فيروس كورونا المسبب لمرض كوفيد-١٩ في أواخر عام ٢٠١٩م، وقد

عرفت منظمة الصحة العالمية كوفيد-١٩ بأنه «المرض الناجم عن فيروس كورونا المُستجد المُسمى فيروس كورونا-سارس- 2، وقد اكتشفت المنظمة هذا الفيروس المُستجد لأول مرة في 31 كانون الأول/ ديسمبر 2019، بعد الإبلاغ عن مجموعة من حالات الالتهاب الرئوي الفيروسي في يوهان بجمهورية الصين الشعبية»(مرض فيروس كورونا (كوفيد19-)، 2021). يتمحور أثر كوفيد-١٩ على الجهاز التنفسي لدى الإنسان، وينتقل عبر الهواء أو لمس الأسطح أو مخالطة المصابين، ويشكل هذا المرض خطرًا على صحة كبار السن ومن لديهم أمراض مزمنة، وقد يتسبب ذلك في وفاتهم؛ ومن هنا أوصت منظمة الصحة العالمية بضرورة ممارسة التباعد الاجتماعي بوصفه إجراءً وقائيًّا للحد من انتشار الوباء، وحجر من أصيب بمعزل عن الناس لمدة ١٠ أيام تجنبًا لانتقال العدوى.

تكاتفت الجهود الدولية لتلبية الإجراءات الوقائية التي أوصت بها منظمة الصحة العالمية، وعلى رأسها المملكة العربية السعودية؛ فقد أوضحت وزارة الصحة السعودية (دليل الوقاية من فيروس كورونا المستجد، ٢٠٢٠) أن الأعراض الشائعة للإصابة بفيروس كورونا تتمثل في: حمى وسعال وضيق في التنفس مع ارتفاع في درجة حرارة الجسم، والرشح، وقد يصاحب ذلك ألم في الجسم كله، وحذرت وزارة الصحة أيضًا من انتشاره؛ إذ أشارت إلى أن انتشار العدوى بكوفيد-١٩ تكون بطرق مباشرة وغير مباشرة، فالانتقال بالطريقة المباشرة يكون من خلال الرذاذ المتطاير من المريض عند الكح أو العطس دون تغطية للفم، والانتقال غير المباشر يكون من خلال ملامسة الأسطح والأدوات التي وقع عليها رذاذ المريض، ثم لمس الأنف أو العين أو الفم.

حولت المملكة العربية السعودية معظم الوظائف إلى العمل عن بعد، ومنعت التجمعات والتنقل بين المدن، وفرضت منع التجول مدة قصيرة، وأتى التحول في الوظائف إلى العمل الافتراضي أو عن بعد بشكل مفاجئ، وفي وقت قصير؛ فتسبب ذلك في بعض المشكلات الإدارية بسبب عدم اكتمال التجهيزات الكافية والمستوفية للتحول الرقمي في الأعمال، ففي القطاع التعليمي على سبيل المثال: تعثرت الدراسة مدة قصيرة بسبب الضغط الهائل على منصة عين والمنصات التعليمية التي يُجرى من خلالها التعليم الافتراضي كالبلاك بود عند التعليم العالي، وعملت وزارة التعليم والجامعات على إصلاح جميع المشكلات الفنية بشكل سريع لتستمر العملية التعليمية بشكل سلس وميسر.

وعلى الرغم من التجاوب السريع والفعال لإصلاح المشكلة الفنية لبيئة التعليم الافتراضي في وقت قياسي، لكن هناك تحديات أخرى لا يمكن تجاوزها أو إصلاحها في وقت قياسي كما هو حال الأعطال الفنية، وكان التحدي متمحورًا حول العنصر البشري، والمتمثل في القيادات

التعليمية، وخصوصًا لدى مديري المدارس؛ فالإدارة المدرسية تمر بأزمة وصفت بالوباء، وهنا يتعين على مدير المدرسة إكمال مسيرته القيادية بكفاءة دون توقف أو تحجج باختلاف الأوضاع المستجدة، وكان القصور في هذه المرحلة أن مديري المدارس دخلوا في مجال الإدارة الافتراضية دون تأهيل بدورات تدريبية على طريقة التعامل من التقنية اللازمة والموارد البشرية المتاحة، وطرق تفعيل التواصل الفعال لضمان التميز والكفاءة.

القيادة في وقت الأزمات

تعمل الأزمات على إرباك حسابات المؤسسات وخصوصًا التعليمية، ومن هنا تأتي أهمية المرونة والاحترافية العالية في السلوك القيادي لدى مديري المدارس؛ لاستيعاب الموقف والتأقلم بشكل سريع لإعادة سير العملية التعليمية إلى الاتجاه الصحيح. وعلى الرغم من حساسية الإدارة وقت الأزمات فإنها ولحسن الحظ تكون مؤقتة، ولكنها تتسبب في عدم التنظيم الداخلي للمدرسة، وهذا ما يجعل القادة غير قادرين على التعامل معها باستخدام الطرق التقليدية نتيجة لعدم التهيئة لذلك.

أشار حسان والعجمي (٢٠١٣) إلى عدة خصائص وسمات للأزمات تمثلت في التالي:

- التعقيد والتداخل في عواملها ومسبباتها وآثارها.
- عدم وضوح الرؤية وما ستؤول إليه الأمور؛ نظرًا لقلة المعلومات المتدفقة.
- انتشار الفزع كصدمة أولية فيتسبب في شلل في العملية الإدارية وتخبط في بداية المطاف.
- رفع درجة التوتر في جميع مؤسسات الدولة والمجتمع المحيط.
- ضغط الوقت وضيقه، وهو ما يتسبب في عدم القدرة على اتخاذ قرارات سريعة لاحتواء الأزمة.
- التهديد لاستقرار المؤسسة التعليمية في مقوماتها البشرية والمادية وأمنها الداخلي.

لكنَّ الأزمة -رغم الصورة الفوضوية والضبابية لها- مؤقتة، وسيسيطر القادة على زمام الأمور، وهذا ما يخلق نوعًا من الخبرة الميدانية الجديدة لطرق التعامل مع الأزمات، وإشعال فتيل الحذر الدائم لمثل تلك الأزمات.

لا شك أن الإدارة في وقت الرخاء ليست كما هي في وقت الأزمات، وخصوصًا وقت انتشار الجوائح التي تستدعي تطبيق التباعد الاجتماعي كما هو الحال مع جائحة كورونا، فقد أشار تايلر (٢٠١٩) في كتابه الموسوم بسيكولوجية الجائحة إلى العديد من الإرشادات الوقائية التي يتعين على أصحاب القرار والقادة الالتزام بها، وهي:

- رسم خطة لمواجهة السيناريوهات المحتملة، وهذا ما قد يسهم في تقليل القلق عند

حـدوث المفاجـآت.

- بنـاء المرونـة اللازمـة لتسـريع عمليـة التكيـف فـي الشـدائد المفاجئـة، واسـتثمار المهـارات السـابقة لذلـك.
- إبقـاء الأمـور في نصابهـا المعتـاد، وعـدم المجازفـة بتجـارب جديـدة لـم يختبـر مـدى جدواهـا مـن قبـل، مـع الحفـاظ علـى روح معنويـة إيجابيـة نحـو تحسـن الأوضـاع الراهنـة.
- الحفـاظ علـى أسـلوب حياتـي صحـي جيـد يشـمل جميـع نواحـي الحيـاة مـن غـذاء ورياضـة ونـوم وراحـة ونظافـة، وجعـل ذلـك نمطًـا روتينيًّـا بقـدر المسـتطاع.
- الاسـتمرارية فـي الاهتمـام بالسـلامة، وأخـذ المعلومـات الوقائيـة والواجبـات الصحيـة مـن المصـادر الموثوقـة؛ مثـل منظمـة الصحـة العالميـة والمصـادر الصحيـة الحكوميـة.

بنـاء علـى مـا سـبق؛ يتضـح أن دور القائـد لـم يعـد مقتصـرًا علـى متابعـة سـلوكه القيـادي فقـط، ولكـن هنـاك أعبـاء وإرشـادات وواجبـات أضيفـت إلـى عاتقـه يتعيـن عليـه الالتـزام بهـا، وليـس ذلـك فحسـب، بـل سـيضاف عـبء علـى القائـد كلمـا زاد التابعـون أو العاملـون تحـت مظلتـه، فقـد يتعيـن عليـه التعامـل مـع حالاتهـم الإنسـانية المتنوعـة، والموازنـة بيـن إنتاجيـة العمـل ومـا يقتضيـه الموقـف الإنسـاني.

يشـرح البريخـت (Albrecht, 1996) فـي كتابـه "إدارة الأزمـات للدفـاع عـن النفـس للشـركات: كيـف تحمـي مؤسسـتك في حالـة الأزمـات ... كيـف توقـف الأزمـة قبـل أن تبـدأ" المراحـل التـي تمـر بهـا المؤسسـات قبـل الأزمـة، وتفاقـم الأزمـة، وإدارة الأزمـة، ثـم مـا بعـد الأزمـة؛ فمرحلـة مـا قبـل الأزمـة يكـون دور المؤسسـة استشـعاريًّا، وجمعًـا للبيانـات حولهـا، ورسـم الخطـط الوقائيـة لذلـك، وتوظيـف خبـرات السـابقين.

وأمـا مرحلـة تفاقـم الأزمـة فتنتـج عندمـا يضعـف التواصـل بيـن مكونـات المؤسسـة، وتغلـب البيروقراطيـة في القـرارات، وعـدم الاهتمـام ولا المبـالاة، وبعـد ذلـك تأتـي مرحلـة إدارة الأزمـة التـي يكـون فيهـا احتـواء الأزمـة بالاعتـراف بهـا أولًا، ثـم تشـكيل فريـق عمـل لدراسـتها وحلهـا، وحشـد الجهـود للتعامـل معهـا، ووضـع الخطـط اللازمـة والطارئـة للحـد منهـا.

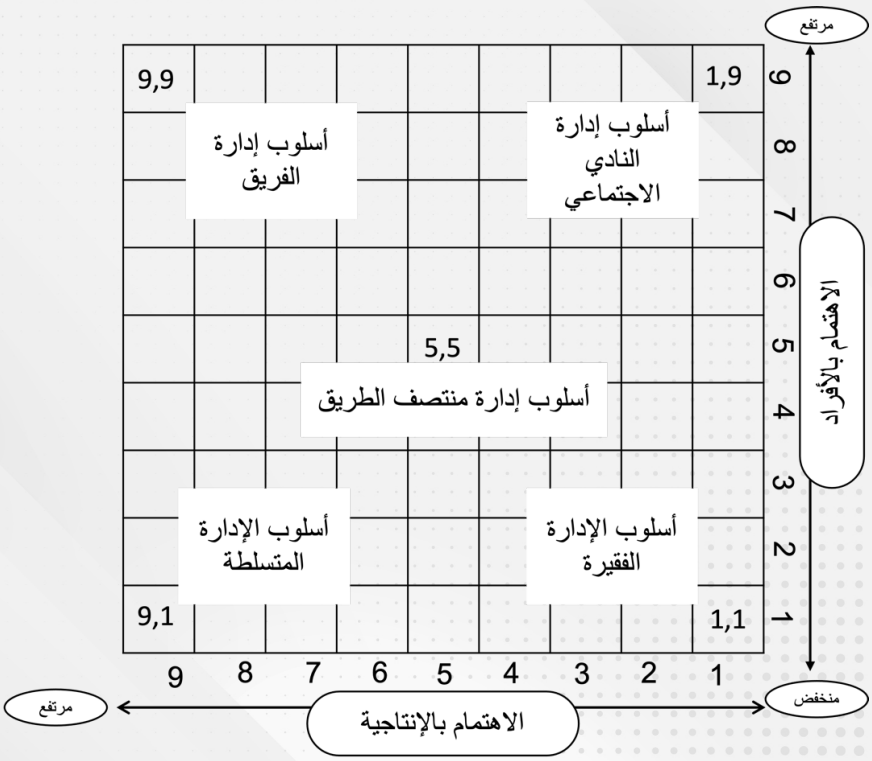
وأمـا مرحلـة مـا بعـد الأزمـة فهـي مرحلـة جنـي ثمـار الخبـرة، وتقييـم الآثـار الناجمـة، ومراجعـة مـدى نجـاح الخطـط والمحـاولات وفشـلها.

السلوكيات والأساليب القيادية في ظل الأزمات

تسـببت جائحـة كورونـا فـي آثـار سـلبية انعكسـت علـى القـادة التربوييـن والمعلميـن، كمـا كشـفت دراسـة عفاشـة (٢٠٢١) عـن أن منسـوبي التعليـم شـعروا بالعزلـة الاجتماعيـة، وفقـدان العلاقـة الجميلـة فـي العمـل، والاتصـال المباشـر بيـن المعلميـن والطـلاب فـي الميـدان التربـوي،

وزادت كذلك مشاعر الخوف بين منسوبي التعليم من استمرار الجائحة واستمرار التعليم عن بعد دون الرجوع إلى الحياة التي اعتادوها وألفوها، وهذا قد زاد لديهم التوتر والقلق من مستجدات فايروس كورونا، وما قد ينجم عنه من مضاعفات لا يستطيع الطب السيطرة عليها. وأكد بوش (Bush, 2021) ولوتنو وبريتوريوس (Lawton and Pretorius, 2021) أهمية دور القائد في هذه المرحلة الحرجة للاهتمام بالأفراد وباحتياجاتهم النفسية والشخصية، وليس فقط الانغماس في الاهتمام بالنتائج وتنفيذ الأعمال؛ فالعامل النفسي لدى المعلمين ومنسوبي التعليم مراعاته مهمة للرفع من جودة مخرجات التعلم وتحقيقها على الوجه المطلوب.

هناك العديد من النماذج الإدارية والقيادية المساعدة لشرح سلوك القادة، والتعرف إلى مواطن القوة والضعف لديهم أثناء إدارة الأزمات، لكن أكثر النماذج القيادية التي لاقت رواجًا في الدراسات القيادية كانت الشبكة الإدارية لبليك وماكنزي ((Northouse, 2016، وتربط الشبكة القيادية بين الاهتمام بالإنتاجية والاهتمام بالموظفين في نموذج يضم محورين متقاطعين (نموذجا)، قسم كل محور إلى ٩ نقاط، متدرجة من ضعيف وحتى عالٍ؛ لتمكن القائد من تقييم ذاته، واكتشاف أسلوبه القيادي في منظمته.



نموذج ا: الشبكة الإدارية لبليك وماكنزي

بناء على الشبكة الإدارة يتعين على مدير المدرسة الموازنة بين مخرجات التعلم والإنتاجية والانضباط داخل المدرسة، وبين حاجات المعلمين والطلاب الشخصية، وخصوصًا في وقت الأزمات، ويؤكد بولوك (Pollock, 2020) أن المشهد أثناء الأزمة يكون أكثر ارتباكًا وضبابية منه في الأوقات الأخرى، فإدراك مدير المدرسة سلوكه القيادي على ضوء بعدي الاهتمام بالإنتاجية والاهتمام بالأفراد يجعله أكثر تأثيرًا لاحتواء الأزمة في وقت قياسي للحد من آثارها.

الاهتمام بالأفراد مقابل الاهتمام بالإنتاجية

عند الدمج بين بعدي الاهتمام بالأفراد والإنتاجية يتجلى الأسلوب القيادي للقائد داخل منظمته، ومنها يستطيع القائد تحديد نقاط القوة ونقاط القصور، وأسباب بعد السلوكيات غير المناسبة التي تبدر من المعلمين أو أعضاء الفريق.

ويساعد نموذج الشبكة القيادية مدير المدرسة على مكانه من بين خمسة أساليب قيادية: (٩،١) أسلوب الإدارة المتسلطة، و(١،٩) أسلوب إدارة النادي الاجتماعي، و(٥،٥) أسلوب إدارة منتصف الطريق، و(١،١) أسلوب الإدارة الفقيرة، و(٩،٩) أسلوب إدارة الفريق.

يركز أسلوب القيادي المتسلط على الإنتاجية فقط، مع التجاهل الشديد لاحتياجات المعلمين الشخصية والنفسية، فقد يشهد مدير المدرسة المتبني لهذا الأسلوب معدلات من الهدر الوظيفي العالية بسبب سيطرة القرارات، وطرق القيام بالمهام الوظيفية، مع إهمال أفكار المعلمين واقتراحاتهم التي قد تزيد من جودة العمل.

وعلى النقيض من ذلك يأتي أسلوب إدارة النادي الاجتماعي عندما يعطي القائد اهتمامًا كبيرًا لبناء العلاقات الشخصية مع التابعين، ويجعل احتياجات الفريق أولًا وفوق كل اعتبار حتى إنه يطغى على اهتمامه بالإنتاجية وتحقيق أهداف المنظمة، فمثل هذا القائد يفترض أن السعادة داخل الفريق والحرص على رضاهم ستؤدي إلى تحسين الإنتاجية، على الرغم من عدم وجود ضمانات لتحقيق هدف المنظمة.

أما أسلوب إدارة منتصف الطريق فالقائد في هذه الحالة نهج طريقًا متزنًا، وقد يكون جزئيًّا عند النظر في حاجات الأفراد والاهتمام بها، وحرصه على تحقيق جزء من الإنتاجية والمهام الوظيفية، لكنه لا يلبي شكل كافٍ أهداف المؤسسة واحتياجات الأفراد، وقد يؤدي هذا إلى نتائج متوسطة وأقل من المتوسطة في أداء فريق العمل ورضاه.

إن أضعف الأساليب القيادية وأخطرها هو أسلوب الإدارة الفقيرة، وذلك عندما يهمل القائد دوره الوظيفي بعدم الاهتمام بتحقيق أهداف المنظمة، والسعي لتطويرها وتدريب العاملين على إنجاز المهام بالشكل المطلوب، علاوة على ذلك لا يتطلع إلى بناء علاقات جيدة مع

العاملين، ولا يهتم باحتياجاتهم النفسية والشخصية، فغالبًا ما يسود التسيب في مثل هذه المنظمات وعجزها عن القيام بمهامها.

يعدُّ أسلوب إدارة الفريق الشكل الأكثر فاعلية للقيادة، والأمثل للرقي بالمنظمات ومواكبة التطور والتصدي للأزمات، فمن خلال هذا الأسلوب يظهر القائد التزامًا عاليًا بتمكين الموظفين، والاهتمام بأهدافهم الشخصية، والعمل على تحقيقها بجانب تحقيقه لأهداف المنظمة، وزيادة الإنتاجية بجودة عالية.

ويعمل القائد الناهج لأسلوب قيادة الفريق على تشجيع أعضاء الفريق، وبناء جسور التعاون بينهم، ومن هنا يتم التأثير في الفرد بشكل إيجابي، ويزيد الدافعية الداخلية له لبذل أقصى ما عنده لخدمة أهداف المنظمة.

الدراسات السابقة

هدفت دراسة عفاشة (٢٠٢١) إلى التعرف إلى الآثار النفسية في ظل جائحة كورونا لدى القادة التربويين من وكيلات ومرشدات طلابية، ومعلمات في المرحلة الابتدائية في المدارس الحكومية في المدينة المنورة.

وُظِّف المنهج الوصفي النوعي، وبلغ عدد عينة الدراسة ٢٥ مشاركًا، واستُخدمت المقابلة الشخصية أداةً لجمع البيانات، وكشفت نتائج الدراسة عن ٨ مشاعر سلبية انتابت منسوبي التعليم في المرحلة الابتدائية: العزلة الاجتماعية، والقلق، والخوف، والتوتر، والحزن، والاكتئاب، والإحباط، واليأس.

تميزت هذه الدراسة بالكشف عن الآثار السلبية لجائحة كورونا لدى قادة التعليم ومنسوبيه، لكنها تختلف عن هذه الدراسة في عدم تطرقها إلى قياس أثر الجائحة في السلوك القيادي لدى القادة التربويين، وهذه الدراسة الحالية تميزت بجمع بيانات قبل حدوث جائحة كورونا عام ٢٠١٩م، وكذلك جمع بيانات مرة أخرى في عام ٢٠٢١م أثناء الجائحة، وهذا ما يجعل هذه الدراسة تتميز بطبيعة بياناتها، والزمن الذي جُمِعت فيه البيانات.

هدفت دراسة المسند (٢٠٢١) إلى التعرف إلى التحديات التي تواجه تعليم اللغة العربية عن بعد في ظل جائحة كورونا من وجهة نظر معلميها، وتمثلت عينة الدراسة في ٣٥٣ معلمًا ومعلمة في منطقة الرياض والقصيم، واستُخدمت الاستبانة لجمع البيانات، واستخدمت هذه الدراسة المنهج المختلط، وأشارت أبرز نتائج الدراسة إلى عدد من التحديات التي واجهت التعليم أثناء جائحة كورونا تمثلت في ارتفاع التكلفة المادية بسبب تأمين أجهزة للمعلمين، وضعف البنية التحتية لشبكة الاتصال بالإنترنت، بالإضافة إلى ضعف التزام الطلاب والطالبات بالحضور والمواظبة، وصعوبة تنمية المهارات، وصعوبة تنمية أهم المهارات اللغوية

كالاستماع والكتابة.

وأوصت الدراسة بضرورة الدور القيادي أثناء جائحة كورونا لاحتواء الأزمة بأسرع وقت، ومساعدة المعلمين في وضع رؤية لتدريس المهارات اللازمة، وتنويع الأنشطة وإستراتيجيات التعليم، وتفعيل ثقافة الحوار والمشاركة الجماعية.

ومن جانب التحديات التي تواجه مديري المدارس، فقد هدفت دراسة الحارثي (٢٠٢١) إلى الكشف عن التحديات التي تواجه القيادات المدرسية عند تطبيق التعليم عن بعد في ظل أزمة كورونا، وشملت عينة الدراسة ٢٣٦ مديرًا وقائدة مدرسة حكومية وخاصة لجميع المراحل في مدينة الرياض.

استخدم الباحث المنهج المسحي، وطبقت الاستبانة لجمع البيانات، وكشفت نتائج الدراسة عن عدد من التحديات التي واجهت مديري المدارس خلال الجائحة؛ إذ كانت بمستوى عالٍ، وهي على الترتيب التالي: غياب احترام أوقات إجازة القيادات المدرسية، والازدواجية في تكليفات العمل المطلوب من الوزارة (أعمال تقنية وأعمال ورقية)، وإنهاك مدير المدرسة بالأعمال التقليدية والروتينية، وغياب وجود آلية أو تنظيم للمساءلة، والمركزية في إدارة عمليات التعليم عن بعد، وضعف تأهيل القيادات للتعليم مع التطبيقات الإلكترونية، وغياب التشريعات المنظمة للعمل عن بعد في المدارس، ومقاومة المعلمين للتغيير.

أوصت الدراسة بضرورة وضع تشريعات لتنظيم العمل الإداري في ظل الأزمات، وتحديث الأنظمة التعليمية بما يتوافق مع متغيرات المرحلة، وشدد الحارثي على ضرورة تقديم الدورات التدريبية لمديري المدارس في الإدارة عن بعد.

هدفت دراسة أبو عيشة (٢٠٢١) إلى التعرف على تطبيق معايير ضمان جودة التعلم في المدارس الحكومية الثانوية في العاصمة عمان من وجهة نظر المشرفيين التربويين؛ حيث تكون عينة الدراسة المختارة بطريقة عشوائية من ١٩١ مشرفًا ومشرفة تربوية في محافظة العاصمة عمان، استخدمت الدراسة الاستبانة كأداة لجمع البيانات وأظهرت نتائج الدراسة أن المعلمين يمثلون قادة التغيير في العملية التعليمية جاء برجة كبيرة، بينما جاءت حرص الإدارة المدرسية على التنمية المهنية أثناء جائحة كورونا، وإدارة الأداء والمساءلة، وتفويض السلطة للمعلمين بدرجة متوسطة. أوصت الدراسة بضرورة فك الجمود في العملية الإدارة أثناء الأزمات وضرورة تطوير وتجسين منظومة التعلم عن بعد والاطلاع على تجارب الدول الأخرى في هذا الشأن، بالإضافة إلى تأهيل الطلاب والمعلمين على استخدام التكنلوجيا لزيادة فاعلية التعليم عن بعد.

هدفت دراسة الوديان (٢٠٢١) إلى معالجة مشكلة الضعف الظاهر لدى غالبية القيادات

المدرسية في إدارة الأزمات والكوارث، واستشراف سيناريوهات المستقبل المتوقع لها، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي المسحي، والاستبانة أداةً لجمع البيانات، وتكونت عينة الدراسة المختارة بطريقة عشوائية من ١٨٠ من قادة التعليم العام في محافظة وادي الدواسر في منطقة الرياض، وكشفت الدراسة أن مستوى القادة في إدارة الأزمات في الواقع الحالي وفي استشراف الأزمات الأكثر احتمالًا جاء بدرجة ضعيفة، في حين جاء السيناريو المتوقع لمستقبل القيادة المدرسية في ضوء إدارة الأزمات والكوارث بدرجة إيجابية.

وأوصت الدراسة بضرورة تدريب قادة التعليم وتأهيلهم لامتلاك مهارات إدارة الأزمات والكوارث، وكذلك بضرورة تبنيها أحد النماذج المعاصرة في إدارة الأزمات، وإنشاء وحدة مفعلة ونشطة لإدارة الأزمات في المدارس.

وهدفت دراسة المواضية والزعبي (٢٠٢١) إلى الكشف عن درجة ممارسة مديرات رياض الأطفال لإستراتيجية إدارة الأزمة في ظل جائحة كورونا واتجاهاتهن نحو التعلم عن بعد، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي الارتباطي، واستُخدم مقياسا إدارة الأزمة والاتجاهات نحو التعلم عن بعد، وتكونت عينة الدراسة من ١١٢ مديرة روضة في محافظة العاصمة عمان.

وكشفت نتائج الدراسة عن أن مستوى التخطيط لإدارة الأزمة لمديرات رياض الأطفال أتى بدرجة منخفضة، وكذلك الاتصالات وتدفق المعلومات والمشاركة في اتخاذ القرارات.

وأوصت الدراسة بضرورة تدريب مديرات المدارس على إدارة الأزمات التعليمية بالاعتماد على أبرز جوانب إدارة الأزمة، وهي: التخطيط في الأزمة، والاتصالات في الأزمة، والمعلومات في الأزمة، واتخاذ القرار في الأزمة. بالإضافة إلى ذلك ضرورة العمل على تقييم إدارة الأزمة أثناء جائحة كورونا؛ لاستنتاج جوانب القوة والضعف ومواطن التحسين الإداري.

وهدفت دراسة يوكوز (Yokus, 2022) إلى اكتشاف طبيعة القيادة التربوية خلال جائحة كورونا من وجهة نظر طلاب التعليم العالي، وبناء نموذج إرشادي للقيادة التربوية خلال الأزمات، واستخدمت هذه الدراسة المنهج النوعي تصميم النظرية المجذرة، وتحليل الشبكة الاجتماعية.

تكونت عينة الدراسة من ٧٠ مشاركًا في إحدى الجامعات في تركيا، وأُجريت المقابلة الشخصية والمستندات ومجموعات التركيز أدواتٍ لجمع البيانات، وكشفت نتائج الدراسة عن أهمية تفعيل التواصل، وتعزيز الممارسات التعليمية عن بعد، والهدوء والرحمة، والتفكير التحليلي والإستراتيجي، والشفافية. بالإضافة إلى ذلك عقد الاجتماعات عبر الإنترنت؛ لغرض الشعور بالوحدة بين المعلمين، وخلق بيئة تعليمية آمنة وشاملة، وتوفير موارد التعلم للطلاب والمعلمين، وتطوير مهارات القيادة تحت الضغط، وتأكيد التفاؤل بين القائد والمعلمين

والطلاب والأسرة، وأن يعمل القائد على اتخاذ القرارات بعد الاستناد على بيانات وليس بشكل فردي، ويجدر بالقادة التركيز على الإلهام، وفتح مجالات الحوار مع المعلمين، والتخطيط للمخاطر بمشاركة المعلمين والمجتمع الخارجي كالأسرة.

التعقيب على الدراسات السابقة

يتضح من الدراسات السابقة التنوع في طريقة تناول موضوع القيادة والإدارة في ظل أزمة جائحة كورونا؛ إذ إن بعض الدراسات ركزت على اكتشاف الآثار السلبية لدى قادة التعليم والمعلمين جراء تداعيات جائحة كورونا (عفاشة، ٢٠٢١)، والحارثي (٢٠٢١)، و(الودعان ٢٠٢١)، والمواضية والزعبي (٢٠٢١) وآثارها السلبية في المعلمين والحركة التعليمية (السند، ٢٠٢١)؛ في حين أن دراسة يوكوز (Yokus, 2022) تفردت بدراسة طبيعة القيادة أثناء جائحة كورونا، وتقديم نموذج مقترح لزيادة فاعليتها، والتأكيد أن لهذه الجائحة جوانب إيجابية قد تظهر دون تقديم معلومات إضافية عن أثر جائحة كورونا في القيادات، ومن هنا أتت هذه الدراسة وتميزت عن غيرها ببحث أثر جائحة كورونا عبر الزمن في السلوك القيادي لدى مديري المدارس الحكومية من خلال جمع بيانات عن مستوى السلوك القيادي لدى مديري المدارس قبل الجائحة في عام ٢٠١٩، وأثناء الجائحة في عام ٢٠٢١.

ومن جانب المنهجية البحثية فقد كان معظم الدراسات تنهج المنهج الوصفي المسحي فقط، والاعتماد على بيانات لسنة واحدة، في حين أن هذه الدراسة تفردت باستخدام المنهج الوصفي المقارن والذي تم فيه استخدام بيانات تم جمعها قبل جائحة كورونا في عام ٢٠١٩ وبيانات تم جمعها في عالم ٢٠٢١ أثناء جائحة كورونا، حيث تميزت هذه الدراسة عن الدراسات السابقة بعامل الزمن ومتغير مستقل تمثل في جائحة كورونا.

المنهجية البحثية

استخدمت هذه الدراسة المنهج الوصفي المقارن، بهدف قياس مقدار التغير أو النمو أو التطور في سلوك مديري المدارس أثناء جائحة كورونا مقارنة بسلوكهم القيادية قبل جائحة كورونا. تم تقييم السلوك القيادي لقادة المدارس الحكومية في منطقة القصيم في دورة تدريبية قبل الجائحة بعام ٢٠١٩ عندما كان التعليم حضوريًا، وبعد انتشار الجائحة وتحول المدارس إلى التعليم عن بعد وكذلك الإدارة في عام ٢٠٢١. وللحصول على معلومات أدق أثناء المقارنة تم التواصل مع نفس مديري المدارس المشاركين في عام ٢٠١٩ ليقيموا سلوكهم القيادي مرة أخرى في عام ٢٠٢١. وعليه فقد تم اختيار المنهج الوصفي المقارن لملاءمته لهدف هذه الدراسة. يذكر العساف (٢٠١٦) أن المنهج المقارن يمكن أن يكون منهجاً وصفياً

«لأن الباحث المطبق له لابد أن يصف الظاهرة كما لاحظها (ص. ٢٧١)».

المشاركون في البحث

المشاركون في العينة الاستطلاعية (عينة تقنين المقياس)

تم التأكد من الخصائص السيكومترية للمقياس المستخدم في البحث الحالي في الكشف عن مستوى الاهتمام بالإنتاجية والاهتمام بالأفراد عند مديري المدارس الحكومية في منطقة القصيم بتطبيقه على ٣٠ معلمًا، تم اختيارهم بطريقة عشوائية من معلمي المدارس الحكومية في منطقة القصيم، وتم التطبيق عليهم في الفصل الدراسي الأول من العام الدراسي ٢٠١٩م.

المشاركون في عينة البحث الأساسية

تكونت عينة البحث الأساسية من ١٢٠ معلمًا (٦٠ معلمًا بعام ٢٠١٩، ٦٠ معلمًا بعام ٢٠٢١) قاموا بتقييم ٨ مديري مدارس حكومية شاركوا في دورة تدريبية بكلية التربية في جامعة القصيم قبل جائحة كورونا عام ٢٠١٩ ومرة أخرى أثناء جائحة كورونا عام ٢٠٢١.

أدوات البحث

لجمع البيانات اللازمة للإجابة عن أسئلة البحث الحالي وتحقيقه للأهداف التي يسعى إليها تم استخدام مقياس السلوك القيادي كأداة لجمع البيانات وفيما يلي توضيح للمقياس وكفاءته السيكومترية:

وظفت هذه الدراسة في الدورة التدريبية مقياس جاهز لقياس السلوك القيادي وهو مقياس ستوجديل (١٩٦٣) حيث صمم هذا المقياس لوصف سلوك القائد بناء على بعدي الاهتمام بالإنتاجية أو العمل والاهتمام بالأفراد أو العاملين، فهذا المقياس جزء استخدم كأداة للكشف عن الأساليب القيادية في الشبكة القيادية لبليك وماكنزي. لقي هذا المقياس قبولًا واسعًا منذ ستينات القرن العشرين وتمت ترجمته بعام ٢٠١٨ إلى اللغة العربية وهو مستل من كتاب القيادة الإدارية النظرية والتطبيق (نورث هاوس، ٢٠١٨/٢٠١٣). تم اختيار المقياس لكونه جزء من محتوى الكتاب الذي قامت عليه الحقيبة التدريبية والأنسب للاستخدام في الدورة التدريبية لوضوحه وسهولته وارتباطه بما يتعلمه المتدرب من معارف أثناء الدورة التدريبية. يضم المقياس ٢٠ ممارسة قيادية كتبت بطريقة واضحة وبسيطة جدًا، وكان التقييم وفق مقياس لكرت الخماسي أحادي القطب حيث يتدرج التقييم على النحو التالي (١=أبدًا، ٢=نادرًا، ٣=أحيانًا، ٤=غالبًا، ٥=دائمًا).

إجراءات الدراسة

تم جمع البيانات من مديري المدارس الحكومية المشاركين في دورة تدريبية أقيمت بكلية التربية في جامعة القصيم قبل جائحة كورونا في عام ٢٠١٩م، وبعد حدوث الجائحة وتحول التعليم من حضوري إلى افتراضي تم التواصل مع مديري المدارس الذي شاركوا سابقًا في الدورة التدريبية في عام ٢٠٢١م وطلب منهم أن يقيم المعلمين سلوكهم القيادي بنفس المقياس المستخدم سابقًا. تم جمع البيانات على فترتين من الزمن ٢٠١٩ قبل الجائحة و٢٠٢١ أثناء الجائحة وتم التحليل الإحصائي للتعرف على الفرق في سلوكهم القيادي بين فترتين من الزمن.

صدق وثبات المقياس

الصدق

تم استعارة هذا مقياس من «كتاب القيادة الإدارية النظرية والتطبيق» والذي تمت ترجمته بعام ٢٠١٨ إلى اللغة العربية، لقي هذا المقياس قبولًا واسعًا منذ ستينات القرن العشرين وقامت عليه العديد من الدراسات العلمية المحكمة وهو أحد المقاييس الأكثر شيوعًا لقياس السلوك القيادي (نورث هاوس، ٢٠١٣/٢٠١٨).

تم كذلك التحقق من صدق المقياس عن طريق صدق الاتساق الداخلي-Internal Consistency وذلك باستخدام معامل ارتباط بيرسون Pearson Correlation Coefficient في حساب معاملات الارتباط بين درجة كل عبارة ودرجة البعد المنتمية إليه وذلك للتأكد من مدى تماسك وتجانس عبارات كل بعد فيما بينها، فكانت معاملات الارتباط كما هي موضحة بالجدول التالي:

جدول (١): معاملات الارتباط بين درجات عبارات المقياس والدرجة الكلية للبعد

العبارة	الارتباط	العبارة	الارتباط	العبارة	الارتباط	العبارة	الارتباط
الاهتمام بالإنتاجية				الاهتمام بالأفراد			
1	**0.773	11	**0.709	2	**0.490	12	**0.566
3	**0.704	13	**0.644	4	**0.509	14	**0.623
5	**0.457	15	**0.751	6	**0.591	16	**0.490
7	**0.592	17	**0.505	8	**0.701	18	**0.457
9	**0.722	19	**0.504	10	**0.592	20	**0.577

** دالة عند مستوى 0.01

يتضح من الجدول (١) أن معاملات الارتباط بين درجات عبارات المقياس والدرجة الكلية للبعد المنتمية إليه العبارة جميعها معاملات ارتباط موجبة ودالة إحصائيًا عند مستوى ٠.٠١ وهو ما يؤكد اتساق وتجانس عبارات كل بعد فيما بينها وتماسكها مع بعضها البعض. كذلك تم التأكد من اتساق وتجانس بعدي مقياس السلوك القيادي وذلك باستخدام معامل ارتباط بيرسون Pearson Correlation Coefficient في حساب معاملات الارتباط بين درجة كل بعد والدرجة الكلية للمقياس، فبلغت قيمة معامل الارتباط في حالة بعد الاهتمام بالإنتاجية ٠.٩٧٢ وفي حالة بعد الاهتمام بالأفراد بلغت ٠.٩٢٢، وهي معاملات ارتباط دالة عند مستوى ٠.٠١، وهو ما يؤكد الاتساق والتجانس بين بعدي المقياس.

الثبات

تم التحقق من ثبات درجات المقياس الحالي وأبعاده الفرعية باستخدام معامل ثبات ألفا كرونباخ Alpha Cronbach فكانت معاملات الثبات كما هو موضحة بالجدول التالي:

جدول (٢): معاملات ثبات ألفا كرونباخ للمقياس وأبعاده الفرعية

البعد	الاهتمام بالإنتاجية	الاهتمام بالأفراد	المقياس ككل
معامل الثبات	0.799	0.719	0.868

يتضح من الجدول (٢) أن للمقياس وأبعاده الفرعية معاملات ثبات مرتفعة ومقبولة إحصائيًا؛ ومما سبق يتضح أن للمقياس مؤشرات إحصائية جيدة (الصدق، الثبات) ويتأكد من ذلك صلاحية استخدامه في البحث الحالي.

ويجب ملاحظة أنه تتم الاستجابة لعبارات المقياس المستخدم في البحث الحالي من خلال التدريج الخماسي حيث تتمثل فيه الاستجابات في (أبدًا، نادرًا، أحيانًا، غالبًا، دائمًا)، وتقابل فئات الاستجابة الدرجات (١، ٢، ٣، ٤، ٥) على الترتيب، والدرجة المرتفعة في أي عبارة أو بعد تعبر عن درجة عالية من التحقق، ويجب ملاحظة أنه تم الاعتماد على المحكات التالية في التعرف على مستوى الاهتمام بالإنتاجية ومستوى الاهتمام بالأفراد عند مديري المدارس الحكومية في منطقة القصيم قبل وأثناء جائحة كورونا في عام ٢٠١٩ وعام ٢٠٢١ من وجهة نظر المعلمين، بناءً على المتوسطات الحسابية للعبارات والمتوسطات الوزنية للأبعاد:

جدول (٣): محكات التعرف على مستوى الاهتمام بالإنتاجية ومستوى الاهتمام بالأفراد عند مديري المدارس الحكومية في منطقة القصيم قبل وأثناء جائحة كورونا في عام ٢٠١٩ وعام 2021 من وجهة نظر المعلمين

المتوسط الحسابي للعبارة أو المتوسط الوزني للبعد				
أقل من 1.8	من 1.8 لأقل من 2.6	من 2.6 لأقل من 3.4	من 3.4 لأقل من 4.2	من 4.2 فأكثر
درجة التحقق				
منعدمة	ضعيفة	متوسطة	كبيرة	كبيرة جدًا

الأساليب الإحصائية المستخدمة

في البحث الحالي تم استخدام العديد من الأساليب الإحصائية باستخدام الحزمة الاحصائية في العلوم الاجتماعية SPSS V22.0 كالتالي:

للتأكد من صدق وثبات الأدوات المستخدمة في البحث تم استخدام

1. معامل ارتباط بيرسون Pearson Correlationفي التأكد من صدق الاتساق الداخلي لعبارات وأبعاد المقياس المستخدم في البحث الحالي.
2. معامل ثبات ألفا كرونباخ Alpha Cronbach في التأكد من ثبات درجات المقياس وأبعاده الفرعية.

للإجابة عن أسئلة البحث تم استخدام

1. المتوسطات Mean والانحرافات المعيارية Std. Deviation في التعرف على مستوى الاهتمام بالإنتاجية ومستوى الاهتمام بالأفراد عند مديري المدارس الحكومية في منطقة القصيم قبل وأثناء جائحة كورونا في عام ٢٠١٩ وعام 2021 من وجهة نظر المعلمين.
2. اختبار «ت» للمجموعات المستقلة Independent Samples T-Test في الكشف عن دلالة الفروق في مستوى الاهتمام بالإنتاجية ومستوى الاهتمام بالأفراد عند مديري المدارس الحكومية في منطقة القصيم قبل وأثناء جائحة كورونا.

نتائج البحث ومناقشتها

نتائج السؤال الأول:

نص السؤال الأول للبحث الحالي على «ما مستوى الاهتمام بالإنتاجية عند مديري المدارس الحكومية في منطقة القصيم قبل جائحة كورونا في عام ٢٠١٩ وقبل التحول إلى الإدارة الافتراضية من وجهة نظر المعلمين؟».

للإجابة عن هذا السؤال تم حساب المتوسطات والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة البحث على كل عبارة من عبارات البعد الأول للمقياس المستخدم في البحث الحالي والخاصة

بالاهتمام بالإنتاجية عند مديري المدارس الحكومية في منطقة القصيم قبل جائحة كورونا في عام ٢٠١٩ وقبل التحول إلى الإدارة الافتراضية، وذلك لتحديد درجة التحقق لكل عبارة من هذه العبارات، فكانت النتائج كما هي موضحة في التالي:

جدول (٤): المتوسطات والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة البحث حول مستوى الاهتمام بالإنتاجية عند مديري المدارس الحكومية في منطقة القصيم قبل جائحة كورونا في عام ٢٠١٩ وقبل التحول إلى الإدارة الافتراضية

م	العبارات	المتوسط	الانحراف المعياري	درجة التحقق	الترتيب
19	فإنه يشجعنا على تقديم عمل ذي جودة	4.850	0.606	كبيرة جدًا	1
11	يحدد مسؤوليات ودور كل عضو منا داخل المجموعة	4.650	0.732	كبيرة جدًا	2
7	يجعل رؤيته وما يريده واضح لنا	4.633	0.736	كبيرة جدًا	3
9	يسعى لتطوير خطة العمل	4.617	0.846	كبيرة جدًا	4
5	يطرح الاقتراحات حول كيفية حل المشكلات	4.583	0.766	كبيرة جدًا	5
13	يوضح دوره بيننا	4.567	0.789	كبيرة جدًا	6
1	يخبرنا بما يتعين علينا فعله	4.450	0.964	كبيرة جدًا	7
15	يقدم خطة بكيفية القيام بالعمل	4.433	0.963	كبيرة جدًا	8
3	يحدد لنا معايير الأداء	4.383	1.075	كبيرة جدًا	9
17	فإنه يضع المعايير لما يُتوقع منا	4.133	1.096	كبيرة	10
	الدرجة الكلية لمستوى الاهتمام بالإنتاجية عند مديري المدارس الحكومية في منطقة القصيم قبل جائحة كورونا في عام ٢٠١٩ وقبل التحول إلى الإدارة الافتراضية	4.530	0.857	كبيرة جدًا	

يتضح من الجدول (٤) أن مستوى الاهتمام بالإنتاجية عند مديري المدارس الحكومية في

منطقة القصيم قبل جائحة كورونا في عام ٢٠١٩ وقبل التحول إلى الإدارة الافتراضية من وجهة نظر المعلمين متحقق بدرجة كبيرة جدًا، حيث بلغت قيمة المتوسط الوزني للدرجات الكلية على هذا البعد 4.530 بانحراف معياري 0.857، وجاءت العبارات جميعها متحققة بدرجة كبيرة جدًا ماعدا عبارة واحدة فقط وهي العبارة رقم (17) جاءت متحققة بدرجة كبيرة، حيث تراوحت قيمة المتوسط الحسابي للعبارات بين 4.850 و4.133، وجاء في الترتيب الأول العبارة «فإنه يشجعنا على تقديم عمل ذي جودة» يليها العبارة «يحدد مسؤوليات ودور كل عضو منا داخل المجموعة» بينما جاء في الترتيب الأخير العبارة «فإنه يضع المعايير لما يُتوقع منا».

نتائج إجابة السؤال الثاني:

ينص السؤال الثاني للبحث الحالي على «ما مستوى الاهتمام بالأفراد عند مديري المدارس الحكومية في منطقة القصيم قبل جائحة كورونا في عام ٢٠١٩ وقبل التحول إلى الإدارة الافتراضية من وجهة نظر المعلمين؟».

للإجابة عن هذا السؤال تم حساب المتوسطات والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة البحث على كل عبارة من عبارات البعد الثاني للمقياس المستخدم في البحث الحالي والخاصة بالاهتمام بالأفراد عند مديري المدارس الحكومية في منطقة القصيم قبل جائحة كورونا في عام ٢٠١٩ وقبل التحول إلى الإدارة الافتراضية، وذلك لتحديد درجة التحقق لكل عبارة من هذه العبارات، فكانت النتائج كما هي موضحة في التالي:

جدول (٥): المتوسطات والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة البحث حول مستوى الاهتمام بالأفراد عند مديري المدارس الحكومية في منطقة القصيم قبل جائحة كورونا في عام ٢٠١٩ وقبل التحول إلى الإدارة الافتراضية

م	العبارات	المتوسط	الانحراف المعياري	درجة التحقق	الترتيب
2	يتصرف معنا بطريقة ودية	4.800	0.443	كبيرة جدًا	1
12	يتواصل معنا بشكل فعال	4.800	0.480	كبيرة جدًا	2
20	يساعدنا على الانسجام معًا	4.800	0.659	كبيرة جدًا	3
14	يظهر اهتمامًا شخصيًا بأوضاعنا	4.783	0.524	كبيرة جدًا	4
4	يساعدنا في الشعور بالراحة داخل المجموعة	4.783	0.666	كبيرة جدًا	5
6	يرحب باقتراحاتنا	4.717	0.585	كبيرة جدًا	6
8	يعاملنا بعدالة	4.700	0.671	كبيرة جدًا	7
16	يظهر المرونة في اتخاذ القرارات	4.600	0.807	كبيرة جدًا	8

م	العبارات	المتوسط	الانحراف المعياري	درجة التحقق	الترتيب
10	يتصرف معنا بشكل متوقع	4.550	0.649	كبيرة جدًا	9
18	يكشف عن أفكاره ومشاعره لنا	4.333	0.951	كبيرة جدًا	10
	الدرجة الكلية لمستوى الاهتمام بالأفراد عند مديري المدارس الحكومية في منطقة القصيم قبل جائحة كورونا في عام ٢٠١٩ وقبل التحول إلى الإدارة الافتراضية	4.687	0.643	كبيرة جدًا	

يتضح من الجدول (٥) أن مستوى الاهتمام بالأفراد عند مديري المدارس الحكومية في منطقة القصيم قبل جائحة كورونا في عام ٢٠١٩ وقبل التحول إلى الإدارة الافتراضية من وجهة نظر المعلمين متحقق بدرجة كبيرة جدًا، حيث بلغت قيمة المتوسط الوزني للدرجات الكلية على هذا البعد 4.687 بانحراف معياري 0.643، وجاءت العبارات جميعها متحققة بدرجة كبيرة جدًا، حيث تراوحت قيمة المتوسط الحسابي للعبارات بين 4.800 و4.333، ومع ملاحظة انه في حالة تساوي المتوسطات تكون الأولوية في الترتيب للعبارة ذات الانحراف المعياري الأقل والذي يعبر عن تجانس واتساق أعلى بين الاستجابات، وجاء في الترتيب الأول العبارة «يتصرف معنا بطريقة ودية» يليها العبارة «يتواصل معنا بشكل فعال» بينما جاء في الترتيب الأخير العبارة «يكشف عن أفكاره ومشاعره لنا».

نتائج إجابة السؤال الثالث

ينص السؤال الثالث للبحث الحالي على «ما مستوى الاهتمام بالإنتاجية عند مديري المدارس الحكومية في منطقة القصيم أثناء جائحة كورونا في عام ٢٠٢١ وبعد التحول إلى الإدارة الافتراضية من وجهة نظر المعلمين؟».

للإجابة عن هذا السؤال تم حساب المتوسطات والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة البحث على كل عبارة من عبارات البعد الأول للمقياس المستخدم في البحث الحالي والخاصة بالاهتمام بالإنتاجية عند مديري المدارس الحكومية في منطقة القصيم أثناء جائحة كورونا في عام ٢٠٢١ وبعد التحول إلى الإدارة الافتراضية، وذلك لتحديد درجة التحقق لكل عبارة من هذه العبارات، فكانت النتائج كما هي موضحة في التالي:

جدول (٦): المتوسطات والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة البحث حول مستوى الاهتمام بالإنتاجية عند مديري المدارس الحكومية في منطقة القصيم أثناء جائحة كورونا في عام ٢٠٢١ وبعد التحول إلى الإدارة الافتراضية

م	العبارات	المتوسط	الانحراف المعياري	درجة التحقق	الترتيب
19	فإنه يشجعنا على تقديم عمل ذي جودة	4.883	0.372	كبيرة جدًا	1
9	يسعى لتطوير خطة العمل	4.817	0.469	كبيرة جدًا	2
7	يجعل رؤيته وما يريده واضح لنا	4.800	0.403	كبيرة جدًا	3
5	يطرح الاقتراحات حول كيفية حل المشكلات	4.750	0.474	كبيرة جدًا	4
15	يقدم خطة بكيفية القيام بالعمل	4.733	0.482	كبيرة جدًا	5
13	يوضح دوره بيننا	4.700	0.720	كبيرة جدًا	6
11	يحدد مسؤوليات ودور كل عضو منا داخل المجموعة	4.683	0.651	كبيرة جدًا	7
17	فإنه يضع المعايير لما يُتوقع منا	4.633	0.581	كبيرة جدًا	8
1	يخبرنا بما يتعين علينا فعله	4.633	0.736	كبيرة جدًا	9
3	يحدد لنا معايير الأداء	4.517	0.725	كبيرة جدًا	10
	الدرجة الكلية لمستوى الاهتمام بالإنتاجية عند مديري المدارس الحكومية في منطقة القصيم أثناء جائحة كورونا في عام ٢٠٢١ وبعد التحول إلى الإدارة الافتراضية	4.715	0.561	كبيرة جدًا	

يتضح من الجدول (٦) أن مستوى الاهتمام بالإنتاجية عند مديري المدارس الحكومية في منطقة القصيم أثناء جائحة كورونا في عام ٢٠٢١ وبعد التحول إلى الإدارة الافتراضية من وجهة نظر المعلمين متحقق بدرجة كبيرة جدًا، حيث بلغت قيمة المتوسط الوزني للدرجات الكلية على هذا البعد 4.715 بانحراف معياري 0.561، وجاءت العبارات جميعها متحققة بدرجة كبيرة جدًا، حيث تراوحت قيمة المتوسط الحسابي للعبارات بين 4.883 و4.517، ومع ملاحظة انه في حالة تساوي المتوسطات تكون الأولوية في الترتيب للعبارة ذات الانحراف المعياري الأقل والذي يعبر عن تجانس واتساق أعلى بين الاستجابات، وجاء في الترتيب الأول العبارة

« فإنه يشجعنا على تقديم عمل ذي جودة» يليها العبارة «يسعى لتطوير خطة العمل» بينما جاء في الترتيب الأخير العبارة «يحدد لنا معايير الأداء».

نتائج إجابة السؤال الرابع

ينص السؤال الرابع للبحث الحالي على «ما مستوى الاهتمام بالأفراد عند مديري المدارس الحكومية في منطقة القصيم أثناء جائحة كورونا في عام ٢٠٢١ وبعد التحول إلى الإدارة الافتراضية من وجهة نظر المعلمين؟».

للإجابة عن هذا السؤال تم حساب المتوسطات والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة البحث على كل عبارة من عبارات البعد الثاني للمقياس المستخدم في البحث الحالي والخاصة بالاهتمام بالأفراد عند مديري المدارس الحكومية في منطقة القصيم أثناء جائحة كورونا في عام ٢٠٢١ وبعد التحول إلى الإدارة الافتراضية، وذلك لتحديد درجة التحقق لكل عبارة من هذه العبارات، فكانت النتائج كما هي موضحة في التالي:

جدول (٧): المتوسطات والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة البحث حول مستوى الاهتمام بالأفراد عند مديري المدارس الحكومية في منطقة القصيم أثناء جائحة كورونا في عام ٢٠٢١ وبعد التحول إلى الإدارة الافتراضية

م	العبارات	المتوسط	الانحراف المعياري	درجة التحقق	الترتيب
2	يتصرف معنا بطريقة ودية	4.917	0.279	كبيرة جدًا	1
4	يساعدنا في الشعور بالراحة داخل المجموعة	4.917	0.279	كبيرة جدًا	1 مكرر
14	يظهر اهتمامًا شخصيًا بأوضاعنا	4.917	0.334	كبيرة جدًا	3
8	يعاملنا بعدالة	4.883	0.324	كبيرة جدًا	4
20	يساعدنا على الانسجام معًا	4.883	0.372	كبيرة جدًا	5
12	يتواصل معنا بشكل فعال	4.833	0.457	كبيرة جدًا	6
6	يرحب باقتراحاتنا	4.817	0.537	كبيرة جدًا	7

م	العبارات	المتوسط	الانحراف المعياري	درجة التحقق	الترتيب
16	يظهر المرونة في اتخاذ القرارات	4.750	0.541	كبيرة جدًا	8
10	يتصرف معنا بشكل متوقع	4.700	0.497	كبيرة جدًا	9
18	يكشف عن أفكاره ومشاعره لنا	4.500	0.813	كبيرة جدًا	10
	الدرجة الكلية لمستوى الاهتمام بالأفراد عند مديري المدارس الحكومية في منطقة القصيم أثناء جائحة كورونا في عام ٢٠٢١ وبعد التحول إلى الإدارة الافتراضية	4.812	0.443	كبيرة جدًا	

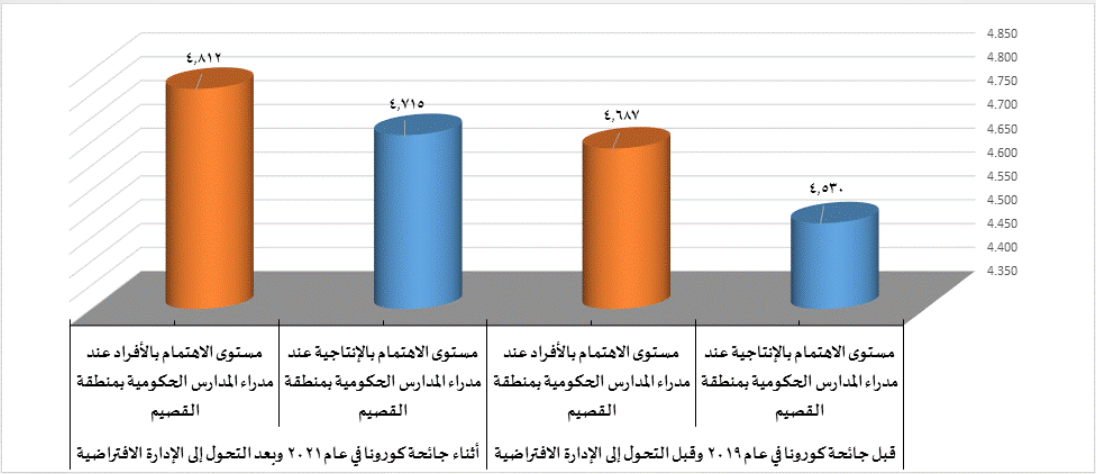
يتضح من الجدول (٧) أن مستوى الاهتمام بالأفراد عند مديري المدارس الحكومية في منطقة القصيم أثناء جائحة كورونا في عام ٢٠٢١ وبعد التحول إلى الإدارة الافتراضية من وجهة نظر المعلمين متحقق بدرجة كبيرة جدًا، حيث بلغت قيمة المتوسط الوزني للدرجات الكلية على هذا البعد 4.812 بانحراف معياري 0.443، وجاءت العبارات جميعها متحققة بدرجة كبيرة جدًا، حيث تراوحت قيمة المتوسط الحسابي للعبارات بين 4.917 و4.500، ومع ملاحظة انه في حالة تساوي المتوسطات تكون الأولوية في الترتيب للعبارة ذات الانحراف المعياري الأقل والذي يعبر عن تجانس واتساق أعلى بين الاستجابات، وجاء في الترتيب الأول العبارة «يتصرف معنا بطريقة ودية» يليها العبارة «يساعدنا في الشعور بالراحة داخل المجموعة» بينما جاء في الترتيب الأخير العبارة «يكشف عن أفكاره ومشاعره لنا».

ومجمل ما تم التوصل إليه من نتائج في إجابة الأسئلة الأربعة السابقة والمتعلقة بمستوى الاهتمام بالإنتاجية ومستوى الاهتمام بالأفراد عند مديري المدارس الحكومية في منطقة القصيم قبل وأثناء جائحة كورونا من وجهة نظر المعلمين، يمكن تلخيصه في الجدول التالي:

جدول (٨): مستوى الاهتمام بالإنتاجية ومستوى الاهتمام بالأفراد عند مديري المدارس الحكومية في منطقة القصيم قبل وأثناء جائحة كورونا من وجهة نظر المعلمين

وقت التقييم	المتغيرات	المتوسط الوزني	الانحراف المعياري	درجة التحقق	الترتيب
قبل جائحة كورونا في عام ٢٠١٩ وقبل التحول إلى الإدارة الافتراضية	مستوى الاهتمام بالإنتاجية عند مديري المدارس الحكومية في منطقة القصيم	4.530	0.857	كبيرة جدًا	2
	مستوى الاهتمام بالأفراد عند مديري المدارس الحكومية في منطقة القصيم	4.687	0.643	كبيرة جدًا	1
أثناء جائحة كورونا في عام ٢٠٢١ وبعد التحول إلى الإدارة الافتراضية	مستوى الاهتمام بالإنتاجية عند مديري المدارس الحكومية في منطقة القصيم	4.715	0.561	كبيرة جدًا	2
	مستوى الاهتمام بالأفراد عند مديري المدارس الحكومية في منطقة القصيم	4.812	0.443	كبيرة جدًا	1

يتضح من الجدول (٨) أن تقييم المعلمين لمستوى الاهتمام بالأفراد عند مديري المدارس الحكومية في منطقة القصيم جاء أعلى من تقييمهم لمستوى الاهتمام بالإنتاجية سواء قبل جائحة كورونا أو أثناء الجائحة، ويتضح كذلك ان مستوى الاهتمام سواء بالأفراد أو بالإنتاجية قبل أو أثناء جائحة كورونا جاء متحققًا بدرجة كبيرة جدًا من وجهة نظر المعلمين، وهو ما يتضح من الشكل (١):



شكل (١): مستوى الاهتمام بالإنتاجية ومستوى الاهتمام بالأفراد عند مديري المدارس الحكومية في منطقة القصيم قبل وأثناء جائحة كورونا من وجهة نظر المعلمين

نتائج السؤال الخامس

ينص السؤال الخامس للبحث الحالي على «هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الاهتمام بالإنتاجية لدى مديري المدارس الحكومية تعزى إلى الوقت قبل جائحة كورونا بعام ٢٠١٩ وأثناء جائحة كورونا بعام ٢٠٢١؟».

للكشف عن دلالة الفروق في مستوى الاهتمام بالإنتاجية لدى مديري المدارس الحكومية تعزى إلى الوقت قبل جائحة كورونا بعام ٢٠١٩ وأثناء جائحة كورونا بعام ٢٠٢١ تم استخدام اختبار «ت» للمجموعات المستقلة Independent Samples T-Test فكانت النتائج كما هي موضحة في الجدول التالي:

جدول (٩): دلالة الفروق في مستوى الاهتمام بالإنتاجية لدى مديري المدارس الحكومية تعزى إلى الوقت قبل جائحة كورونا بعام ٢٠١٩ وأثناء جائحة كورونا بعام ٢٠٢١ (درجات الحرية = 118)

توقيت التقييم	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة "ت"	مستوى الدلالة
قبل جائحة كورونا بعام ٢٠١٩	45.300	6.693	1.825	0.07 غير دالة
أثناء جائحة كورونا بعام ٢٠٢١	47.150	4.104		

يتضح من الجدول (٩) أنه:

لا توجد فروق دالة إحصائيًا في مستوى الاهتمام بالإنتاجية لدى مديري المدارس الحكومية تعزى إلى الوقت قبل جائحة كورونا بعام ٢٠١٩ وأثناء جائحة كورونا بعام ٢٠٢١.

وعلى الرغم من عدم دلالة الفروق في مستوى الاهتمام بالإنتاجية لدى مديري المدارس الحكومية التي تعزى إلى الوقت إلا أنه يلاحظ أن تقييم مستوى الاهتمام بالإنتاجية أثناء جائحة كورونا بعام 2021 أعلى بقليل منه في حالة التقييم قبل جائحة كورونا بعام 2019، حيث بلغ المتوسط في حالة تقييم مستوى الاهتمام بالإنتاجية أثناء الجائحة 47.150 بانحراف معياري 4.104، بينما كان متوسط درجات تقييم مستوى الاهتمام بالإنتاجية قبل جائحة كورونا 45.300 بانحراف معياري 6.693.

نتائج السؤال السادس

ينص السؤال السادس للبحث الحالي على «هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الاهتمام بالأفراد لدى مديري المدارس الحكومية تعزى إلى الوقت قبل جائحة كورونا بعام ٢٠١٩ وأثناء جائحة كورونا بعام ٢٠٢١؟».

للكشف عن دلالة الفروق في مستوى الاهتمام بالأفراد لدى مديري المدارس الحكومية تعزى إلى الوقت قبل جائحة كورونا بعام ٢٠١٩ وأثناء جائحة كورونا بعام ٢٠٢١ تم استخدام اختبار «ت» للمجموعات المستقلة Independent Samples T-Test فكانت النتائج كما هي موضحة في الجدول التالي:

جدول (١٠): دلالة الفروق في مستوى الاهتمام بالأفراد لدى مديري المدارس الحكومية تعزى إلى الوقت قبل جائحة كورونا بعام ٢٠١٩ وأثناء جائحة كورونا بعام ٢٠٢١ (درجات الحرية = 118)

توقيت التقييم	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة "ت"	مستوى الدلالة
قبل جائحة كورونا بعام ٢٠١٩	46.867	4.264	1.840	0.068
أثناء جائحة كورونا بعام ٢٠٢١	48.117	3.081		غير دالة

يتضح من الجدول (١٠) أنه:

لا توجد فروق دالة إحصائيًا في مستوى الاهتمام بالأفراد لدى مديري المدارس الحكومية تعزى إلى الوقت قبل جائحة كورونا بعام ٢٠١٩ وأثناء جائحة كورونا بعام ٢٠٢١.

وعلى الرغم من عدم دلالة الفروق في مستوى الاهتمام بالأفراد لدى مديري المدارس الحكومية التي تعزى إلى الوقت إلا أنه يلاحظ أن تقييم مستوى الاهتمام بالأفراد أثناء جائحة كورونا بعام 2021 أعلى بقليل منه في حالة التقييم قبل جائحة كورونا بعام 2019، حيث بلغ المتوسط في حالة تقييم مستوى الاهتمام بالأفراد أثناء الجائحة 48.117 بانحراف معياري 3.081، بينما كان متوسط درجات تقييم مستوى الاهتمام قبل جائحة كورونا 46.867 بانحراف معياري 4.264.

ملخص نتائج الدراسة ومناقشتها

هدفت هذه الدراسة إلى قياس مقدار التغير في سلوك مديري المدارس الحكومية في منطقة القصيم قبل جائحة كورونا عام ٢٠١٩م وأثناء جائحة كورونا عام ٢٠٢١م وشرح عما إذا كان هناك فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى السلوك القيادي (الاهتمام بالإنتاجية والاهتمام بالأفراد) تعزى إلى متغير جائحة كورونا، تلخصت نتائج هذه الدراسة في التالي:

كشفت النتائج عن ارتفاع في مستوى اهتمام مديري المدارس بالإنتاجية التعليمية وطرق تنفيذ المهام المدرسية أثناء جائحة كورونا مقارنة بمستوى اهتمامهم بالإنتاجية قبل الجائحة حيث سجلت درجة المقياس ارتفاعا أثناء جائحة كورونا عام ٢٠٢١م بمقدار ١.٨٥ في المتوسط مقارنة بقبل جائحة كورونا عام ٢٠١٩م.

بالإضافة إلى ذلك، كشفت نتائج الدراسة عن تطور ملحوظ في مستوى اهتمام مديري المدارس بالمعلمين على المستوى الشخصي والعلاقات أثناء جائحة كورونا مقارنة بقبل الجائحة حيث سجلت درجة المقياس ارتفاعا بمقدار ١.٢٥ أثناء جائحة كورونا عام ٢٠٢١ مقارنة باهتمامهم بالأفراد قبل الجائحة عام ٢٠١٩م.

وعلى ضوء ذلك فإن السلوك القيادي لدى مديري المدارس الحكومية في منطقة القصيم أثناء الجائحة سجل نمو إيجابي مقارنة بسلوكهم قبل الجائحة في عام ٢٠١٩م. قد يعكس هذا الجانب المشرق من أزمة كورونا وكيف أنها ساهمت في صقل مهارات مديري المدارس من خلال التجربة على الرغم من انعدام التأهيل العلمي لهم في جانب القيادة الافتراضية أثناء الأزمات، حيث يؤكد هذا التطور في السلوك القيادي لدى مديري مدارس التعليم العام ما أشار إليه سامولوفيتش (Samoilovich, 2020) وحسان والعجمي (٢٠١٣) أن هناك حسنات للأزمات لكشف الخلل المخفي ومواطن القوة لدى القادة التي لا تظهر إلا من خلال مواقف صارمة ومفاجئة مما قد يفتح آفاق التطوير والتحسين وسبل استثمار الموارد البشرية والموارد المهدرة بطرق أكثر فاعلية. بالإضافة إلى ما أكد عليه بوش (Bush, 2021) ولوتنو وبريتوريوس (Lawton and Pretorius, 2021) على أهمية دور القائد في مرحلة إدارة الأزمات بالاهتمام بالأفراد وباحتياجاتهم النفسية والشخصية وليس فقط الانغماس في الاهتمام بالنتائج وتنفيذ الأعمال، لأن العامل النفسي لدى المعلمين ومنسوبي التعليم مهم لرفع جودة التعليم ومخرجات التعلم.

وعلى الرغم من الكشف عن الجانب الإيجابي والتطور في سلوك مديري المدارس الحكومية خلال إدارتهم أثناء جائحة كورونا إلا أن هذه الدراسة لم تكشف عن كيف تم هذا التطوير وماهي الإجراءات والعمليات التي نهجها مديرو التعليم ليحققوا هذا التطور رغم عدم تدريبهم المسبق، وعليه فتوصي هذه الدراسة ببحث السبل والإجراءات المعزز للتغلب على الأزمات وطرق استثمارها، وتوصي كذلك بدراسات مطولة تدرس الآثار الناجمة عن جائحة كورونا بعد الانتهاء من هذه الجائحة والسيطرة عليها.

المراجع العربية

- دليل الوقاية من فيروس كورونا المستجد (٢٠٢٠). الناشر بيت الحكمة
- منظمة الأمم المتحدة للتربية والعلم والثقافة. (٢٠٢٠). التعليم عن بعد في العالم العربي: تقرير حول استجابة الدول العربية للاحتياجات التعليمية في أزمة كورونا.
- والد، حسن. عيسى. (٢٠٢٠) أثر أزمة كورنا على تحول العملية التعليمية من التعليم التقليدي إلى التعليم عن بعد. المؤتمر الدولي الافتراضي لمستقبل التعليم الرقمي في الوطن العربي: إثراء المعرفة للمؤتمرات والأبحاث، الطائف، ٢، ١٤٨-١٦٥
- حسان، محمد. والعجمي، محمد. (٢٠١٣). الإدارة التربوية. عمان. دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، ٣٧٢-٣٧٣.
- أبو عيشة، أماني. (٢٠٢١). التعلم عن بعد وأثره على تطبيق معايير ضمان جودة التعليم في المدارس الحكومية الثانوية في العاصمة عمان من وجهة نظر المشرفيين التربويين، العلوم التربوية، ٤٨(٤)،٥٢-٧١.
- الحارثي، عبدالمحسن. سعد. (٢٠٢١). التحديات التي تواجه القيادات المدرسية عند تطبيق التعليم عن بعد في ظل أزمة كورونا، المجلة التربوية، جامعة سوهاج، ٨(٩١)،٣٥٥٢-٣٥٩٣.
- المسند، نوال. صالح. (٢٠٢١). تحديات تعليم اللغة العربية عن بعد في ظل جائحة كورونا من وجهة نظر معلميها، مجلة العلوم التربوية، ٣٣(٣)، ٥١٩-٥٤٢.
- عفاشه، أحلام. عبدالرحمن. (٢٠٢١) الآثار النفسية لفيروس كورونا كوفيد19- على منسوبات التعليم للمرحلة الابتدائية في المدارس الحكومية بالمدينة المنورة. المؤسسة العربية للتربية والعلوم والآداب، (٢٣)٥، ٣٩-٧٢.
- نورث هاوس، بيرتر. (٢٠١٨) القيادة الإدارية النظرية والتطبيق (ترجمة صلاح المعيوف). معهد الإدارة العامة، (نشر العمل الأصلي ٢٠١٣)
- الوديان، شارع. عائض. (٢٠٢١). مستقبل القيادة التعليمية في ضوء أبعاد إدارة الأزمات والكوارث، المجلة العربية للعلوم ونشر الأبحاث ـ مجلة إدارة المخاطر والأزمات، ٣(٢)، ١٩-٣٣.
- الموضية، رضا. سلامة؛ والزعبي، محمد. أحمد. (٢٠٢١). درجة ممارسة مديرات رياض الأطفال بالأردن لاستراتيجية إدارة الأزمة في عملهن الإداري في ظل جائحة كورونا واتجاهاتهن نحو التعلم عن بعد. مجلة الدراسات التربوية النفسية، جامعة السلطان قابوس، ١٥(١)، ٨٢-٩٧.
- العساف، صالح. حمد. (٢٠١٦). المدخل إلى البحث في العلوم السلوكية. دار الزهرة-الرياض.

- مـرض فيـروس كورونـا (كوفيـد19-). (May 13 ,2021). منظمـة الصحـة العالميـة. https://www.who.int/ar/emergencies/diseases/novel-coronavirus-2019/question-and-answers-hub/q-a-detail/coronavirus-disease-covid-19

المراجع الأجنبية

- Albrecht, S. (1996). Crisis Management for Corporate Self-defense. American Management Association.
- Blake, R. & McCanse, A. (1991). Leadership dilemmas-Grid solutions. Houston, TX: Gulf Publishing.
- Bush, T. (2021). Leading through COVID-19: Managing a crisis. Educational Management Administration & Leadership, 49(3), 373–374. https://doi.org/10.1177/1741143221997267
- German minister commits suicide after 'virus crisis worries.' (2020, March 30). Www.Euractiv.Com. https://www.euractiv.com/section/economy-jobs/news/german-minister-commits-suicide-after-virus-crisis-worries/
- Lawton-Misra, N., & Pretorius, T. (2021). Leading with heart: academic leadership during the COVID-19 crisis. South African Journal of Psychology, 51(2), 205-214
- Northouse, P. G. (2016). Style Approach. In Leadership: Theory and practice. essay, SAGE Publications, Inc.
- Pollock, K. (2020). School Leaders' Work During the COVID-19 Pandemic: A Two-Pronged Approach. International Studies in Education, 48(3), 38-44.
- Samoilovich, D. (2020). Leadership in the time of COVID-19: reflections of Latin American higher education leaders. International Higher Education, 102, 32-34.
- Taylor, S. (2019). The Psychology of Pandemics: "Teparing for the Next Global Outbreak of Infectious Disease. Cambridge Scholars Publishing.
- Yokus, G. (2022). Developing a guiding model of educational leadership in higher education during the COVID-19 pandemic: A grounded theory study. Participatory Educational Research, 9(1), 362–387. https://doi.org/10.17275/per.22.20.9.1

واقع استخدام وسائل التواصل الاجتماعي وعلاقته بفاعلية إدارة وقت الدراسة لدى طلبة كلية التربية بجامعة حائل

د. مشعان بن ضيف الله الشمري (أستاذ الإدارة التربوية المشارك - كلية التربية - جامعة حائل).

الملخص: هدفت الدراسة الى التعرف على واقع استخدام وسائل التواصل الاجتماعي، ودرجة فاعلية إدارة وقت الدراسة، والعلاقة بين استخدام وسائل التواصل الاجتماعي وفاعلية إدارة وقت الدراسة لدى طلبة كلية التربية بجامعة حائل. تم استخدام المنهج الوصفي الارتباطي، والاستبانة كأداة لجمع البيانات. تكونت عينة الدراسة من (579) طالباً وطالبة من كلية التربية بجامعة حائل في الفصل الثاني للعام 1443هـ. وكانت أهم النتائج: واقع استخدام طلبة كلية التربية بجامعة حائل لوسائل التواصل الاجتماعي متحقق بدرجة متوسطة، درجة فاعلية إدارة وقت الدراسة لدى طلبة كلية التربية بجامعة حائل متحققة بدرجة كبيرة. توجد علاقة ارتباطية سلبية بين استخدام وسائل التواصل الاجتماعي وفاعلية إدارة وقت الدراسة لدى طلبة كلية التربية بجامعة حائل. توجد فروق دالة إحصائياً في استجابات أفراد عينة الدراسة حول واقع استخدام وسائل التواصل الاجتماعي ترجع لاختلاف الجنس لصالح الذكور ولاختلاف التخصص الدراسي. توجد فروق دالة إحصائياً في استجابات أفراد عينة الدراسة حول فاعلية إدارة وقت الدراسة ترجع لاختلاف الجنس لصالح الإناث. توجد فروق دالة إحصائياً في استجابات أفراد عينة الدراسة حول واقع استخدام وسائل التواصل الاجتماعي وفاعلية إدارة وقت الدراسة ترجع لاختلاف السنة الدراسية. لا توجد فروق دالة إحصائياً في استجابات أفراد عينة الدراسة حول فاعلية إدارة وقت الدراسة ترجع لاختلاف التخصص الدراسي. لا توجد فروق دالة إحصائياً في استجابات أفراد عينة الدراسة حول واقع استخدام وسائل التواصل الاجتماعي أو فاعلية إدارة وقت الدراسة ترجع لاختلاف المعدل الدراسي.

الكلمات المفتاحية: وسائل التواصل الاجتماعي، إدارة وقت الدراسة، طلبة كلية التربية.

The reality of using social media and its relationship to the effectiveness of study time management among students of Education College at the University of Hail

Abstract: The study aimed to identify the reality of using social media, the degree of effectiveness of study time management, and the relationship between the use of social media and the effectiveness of study time management among students of the College of Education at the University of Hail. The descriptive correlative approach and the questionnaire were used as a tool for data collection. The study sample consisted of (579) male and female students from the College of Education at the University of Hail in the second semester of the year 1443 AH. The most important results were: The reality of the use of social media by students of the College of Education at the University of Hail is moderately achieved, the degree of effectiveness of study time management among students of the College of Education at the University of Hail is largely achieved. There is a negative correlation between the use of social media and the effectiveness of study time management among students of the College of Education at the University of Hail. There are statistically significant differences in the responses of the study sample members about the reality of using social media, due to the difference in gender in favor of males and to the difference in academic specialization. There are statistically significant differences in the responses of the study sample members about the effectiveness of study time management due to gender differences in favor of females. There are statistically significant differences in the responses of the study sample members about the reality of using social media and the effectiveness of study time management due to the difference in the school year. There are no statistically significant differences in the responses of the study sample members about the effectiveness of study time management due to the difference in academic specialization. There are no statistically significant differences in the responses of the study sample members about the reality of using social media or the effectiveness of study time management due to the difference in the academic average.

Keywords: social media, management of study time, students of Education College.

المقدمة

يعد التواصل بين البشر صورة من صور النشاط الإنساني النابع من حاجة الإنسان إلى الآخرين في إشباع مطالبه الضرورية التي فرضتها عليه طبيعة ونظام الحياة اليومية. وقد تطورت وسائل التواصل عبر تاريخ البشرية لتلبي مطالب الإنسان الاجتماعية، والاقتصادية، والتربوية. ونظراً لأن التطور التقني هو السمة الأبرز في هذا العصر، فقد شهد العالم المعاصر- خصوصاً مع مطلع القرن الحادي والعشرين - مجموعة من التغيرات المتسارعة في مجال الاتصال وتقنية المعلومات، مما جعل هذا العالم قرية كونية تنتقل فيها المعلومات في أجزاء من الثانية، فأصبحت عملية التواصل بين الأفراد في العالم أكثر سهولة (علي والسويط، 2017 ؛ السيد والزيود، 2018). وبالتالي مكنت التقنية الحديثة الإنسان اليوم من الاتصال بكل أنحاء العالم، فأصبح العالم اليوم شبكة واسعة من الاتصالات، تخدم متطلبات الحياة والمجتمع، نظرا لما تقدمه من معلومات ضخمة، وخدمات متعددة (الصوافي، 2015، ص 2).

ولا شك أن لهذه التغيرات تأثير مباشر على الأفراد والمؤسسات، ما دفع المجتمعات لقبول هذه المستحدثات والتكيف معها لتحقيق الاستفادة مما تقدمة من مزايا في جميع المجالات. ولمواكبة هذا التطور لابد من استخدام وسائل وتقنيات الاتصال الحديثة للاستفادة من كل ما هو جديد ، خصوصاً مع سهولة استخدامها والحرية التي تمنحها لمستخدميها (الحربي، 2020، ص 141).

وجاء ظهور الانترنت ليكون قمة هذه التطورات، فأتاح فرصا جديدة أمام الأفراد للتفاعل ونقل آراءهم وأفكارهم من خلال بناء علاقات اجتماعية، تطورت مع ظهور الأجيال الجديدة للأنترنت والتي اندرجت ضمنها عدد من التطبيقات الحديثة سمحت بتكوين مجتمعات افتراضية وتواصل مع الآخرين من خلال مواقع الشبكات، كتويتر، وفايسبوك، ويوتيوب وغيرها(بوقلول وبوحملة، 2016).

ونما الاستخدام العالميّ للشبكة العنكبوتية بشكل لافت، فظهرت المواقع الإلكترونية، والمدونات الشخصية، وشبكات المحادثة، التي غيرت شكل الإعلام ومضمونه. كما تنامى استخدام شبكات التواصل الاجتماعي على شبكة الإنترنت، فحظيت بانتشار كبير على الصعيد العالمي، بل وأصبح بعضها من أكثر المواقع زيارة في العالم، حتى إنها أصبحت تطغى على ما كان يعرف في علم الاجتماع (بالمكان الثالث)، أي المكان الذي يلجأ إليه الإنسان بعد مكانه الأول (البيت) ومكانه الثاني (العمل أو المدرسة أو الجامعة). لقد بات واضحاً أن المكان الثالث أصبح مكاناً إلكترونيا بامتياز. ولقد أحدث هذا تغييراً شاملاً في الحياة اليومية والنشاط البشري، مما أدى إلى ظهور أنماط من الاتصال البشري غير التقليدي، ومهد لأنماط جديدة

من العلاقات فيما بينهم، ومن أشهر هذه الشبكات وأكثرها انتشارًا هو فيس بوك (Face-book)، وتويتر (Twitter)، ويوتيوب (youtube) وواتساب (Whatsapp) بالإضافة الى مواقع أخرى كالإنستغرام وسنابشات والتلجرام (المنصور، 2012 ؛ الحلو وآخرون ، 2018).

وفي المجال التربوي تزايد دور شبكات الّتواصل فأصبحت العديد من الجامعات في العالم تتواصل مع طلابها من خلال شبكات الّتواصل الاجتماعي وخاصة بعد أن تم نقل تطبيقات شبكات الّتواصل الاجتماعي من الحاسوب إلى الهاتف النقال (الخطيب، 2017 ؛ عفيفي، 2015 ؛ العمري، 2014). كما تنبه التربويون لأهمية مواقع التواصل الاجتماعي في صقل شخصية الشباب. حيث أسهمت شبكات التواصل الاجتماعي في إحداث ثورة حقيقية وتغيرات جوهرية متسارعة في جميع مجالات الحياة، وبدأت آثار هذه التغيرات على مستوى الجماعات والأفراد، ليس على المستوى المحلي فقط، بل تعدى ذلك إلى المستوى العالمي محدثة ظواهر جديدة وتأثيرات مباشرة على مختلف التنظيمات والبني الاجتماعية (موسى، 2019، ص ص 145 - 146).

لكن من ناحية أخرى سبب تواجد شبكات الّتواصل الاجتماعي بكثرة بين الناس عدد من الإشكاليات، من ذلك أنها تقدم أفكار سلبية لا تتفق مع الثقافة، وليست دائماً ذات مصداقية، كما أن تكوين صداقات جديدة مع أناس من ثقافات شتى قد يكون سلاحاً ذو حدين، إذا أضفنا لذلك الاستخدام السلبي لمواقع التواصل الاجتماعي الذي بدأ يتغلغل خصوصاً بين الطلبة، ما أدى إلى الإدمان (أبو هلال، 2019 ؛ الخطيب، 2017).

وتمثل فئة الشباب الجامعي أمل المجتمع ومستقبله، حيث تتمتع هذه الفئة بحيوية وقدرة على التغيير، ومواجهة التحديات والصعوبات، والتساير مع الأهداف التي يرسمها المجتمع بما يحقق المشاركة والإسهام في بنائه وحل مشكلاته، وبالتالي فالوقت لديهم عاملا فاعلا ومهما في حياتهم التعليمية والعملية. فالمرحلة الجامعية من المراحل المهمة في حياة الطالب والتي يتطلب لها الإعداد والتهيئة والمتابعة التي تمكنه من الاستفادة من الجامعة، والتي تعد منارا حقيقيا ومصدرا للعقول البشرية المتميزة، والتي يقع عليها دور كبير في تنمية طاقات الطلبة وإبداعاتهم بما يتفق مع قدراتهم وإمكاناتهم، لذلك يعتبر تنظيم الوقت وإدارته بالنسبة للطالب الجامعي أمرا في غاية الأهمية، حيث ينبغي عليه أن يربط الهدف الذي يضعه بوقت زمني محدد لتحقيق النجاح، إذ من الواجب أن تؤثر هذه المرحلة عليه بالإيجاب، وتسهم رفع درجة احترامه للوقت، مما سيتيح له تحقيق الأهداف وبلوغ الغايات التي يطمح إليها بأقصر الطرق وبأقل جهد، وبفقدان تلك المهارة والاستسلام لمضيعات الوقت لن يكون باستطاعته تحقيق ذلك(الرويس، 2016، ص ص 2 3-).

ونظراً لتعدد المهام المنوطة بالطالب الجامعي خلال اليوم الدراسي، فبالتأكيد ستكون لديه مشكلة مع الوقت، حيث لا يتسع الوقت المتاح لإنجاز كل الأعمال المطلوبة (المزين، 2012، ص 371). ولهذا فان إدارة الوقت تعتبر من الأساسيات التي يجب أن يهتم بها الطالب الجامعي في إدارة أعماله، فالطالب الذي يدير وقته بشكل جيد يكون أكثر استعدادا لمواجهة التحديات الشخصية والمهنية في عالم اليوم (فضل الله، 2020، ص 26).

ويعد فن إدارة الوقت واحدا من فنون الحياة التي تسهم في تحقيق النجاح للأفراد ووصولهم إلى غاياتهم المنشودة. فعصرنا الحالي عصر السرعة، مما يشير إلى ضرورة استثمار الوقت بأفضل السبل للاستفادة التامة منه، فإدارة الوقت واحدة من معالم الشخصية لأي إنسان، لأنها تؤدي إلى العمل والإنتاج وتقييم الحاضر والتنبؤ بالمستقبل، كما أن الوعي بطريقة استثمار الوقت تعطي صورة واضحة لطبيعة الأهداف المنجزة وغير المنجزة، لذا حظيت مهارة إدارة الوقت باهتمام واسع لدى التربويين (السكاف وعلي، 2020، ص ص 20 - 21).

ومن هنا تعد إدارة الوقت أحد مفاتيح النجاح في الحياة التعليمية على وجه الخصوص، لذا لابد أن يتدرب الطلبة على الاستراتيجيات واكتساب المهارات التي تمكنهم من إدارة الوقت بفعالية.

مشكلة الدراسة:

تعد المرحلة الجامعية مهمة في حياة الطالب، يتطلب لها الإعداد والتهيئة والمتابعة ليتمكن من الاستفادة من هذه المرحلة في بناء ذاته أكاديميا ومهنيا وثقافيا. كما أن الجامعة يقع عليها دور كبير في تنمية طاقات الطلبة وإبداعاتهم بما يتفق مع قدراتهم وإمكاناتهم. ويعد تنظيم الوقت وإدارته بالنسبة للطالب الجامعي أمرا في غاية الأهمية، حيث ينبغي أن يربط الهدف الذي يضعه بوقت زمني محدد لتحقيق النجاح، لذا من الواجب أن تؤثر هذه المرحلة عليه بالإيجاب، وتسهم في إعداده ورفع درجة احترامه للوقت مما يتيح له تحقيق الأهداف وبلوغ الغايات التي يطمح إليها بأقصر الطرق وبأقل جهد (الرويس، 2016).

وقد توصلت دراسات كل من السكاف وعلي (2020) لدى طلبة الجامعة في كل من جامعة زايد فرع أبو ظبي وجامعة الخليج فرع الكويت، و دراسة المومني (2017) في الجامعة الهاشمية، ودراسة عيسى والشاذلي (2016) في الجامعات السعودية، ودراسة المزين (2016) في الجامعة الإسلامية، إلى وجود علاقة ارتباطيه ايجابية بين إدارة الوقت ومستوى التحصيل الأكاديمي.

وأشارت بعض الدراسات إلى أن لفعالية إدارة الوقت علاقة بمتغيرات عديدة داخلية وخارجية، فقد توصلت دراسة الرويس (2016) إلى وجود مضيعات ذاتية وبيئية للوقت لدى

طلاب كلية التربية بمحافظة عفيف، منها اللقاءات الاجتماعية ومشاهدة التلفاز واستعمال الهاتف واستعمال وسائل التواصل الاجتماعي كتويتر، والفيسبوك، والسناب شات وغيرها، كما أكدت دراسة عوض (2014) إلى أن لوسائل التواصل الاجتماعي تأثيرا ايجابيا وسلبيا على التحصيل الدراسي للأبناء في محافظة طولكرم، وأن نوع التأثير يعتمد على عوامل عدة، فيما أكدت دراسة أبو هلال (2019) إلى وجود علاقة ارتباطيه سلبية بين إدمان مواقع التواصل الاجتماعي ودافعية الانجاز.

من جانب آخر نادت دراسات بضرورة توظيف وسائل التواصل الاجتماعي في رفع مستوى التحصيل الدراسي، كدراسة الكريع (2015)، والصيفي (2020)، والشرمان وآخرون (2020)، التي أكدت على أهمية توظيف وسائل التواصل الاجتماعي في رفع مستوى التحصيل.

وبما أن إدارة الوقت لدى الشباب الجامعي، وبالأخص إدارة وقت الدراسة، من الأهمية بمكان، ونظرا لأن مواقع التواصل الاجتماعي أصبحت تغزو حياتنا اليومية أكثر من أي وقت مضى، إذ تعد المملكة العربية السعودية من أكثر الدول استخداماً لمواقع التواصل الاجتماعي، فباتت هذه المواقع أهم ما يقصده الشباب السعودي اليوم على الشبكة العنكبوتية، حتى وصل بعضهم لمرحلة الإدمان (أبو هلال، 2019، ص171 ؛ السيد، 2019، ص 4). ولأهمية معرفة أثر وسائل التواصل الاجتماعي على مساحة الوقت التي يخصصها الطالب لمتطلبات الدراسة، كالمذاكرة، والواجبات، والبحوث، والانضباط في الحضور، والتركيز. ونظرا لعدم وجود دراسات سابقة عن علاقة استخدام وسائل التواصل الاجتماعي بفاعلية إدارة الوقت في كلية التربية بجامعة حائل. لذا تم إجراء هذه الدراسة والتي تحددت مشكلتها في التساؤل التالي: ما واقع استخدام وسائل التواصل الاجتماعي لدى طلبة كلية التربية بجامعة حائل وما علاقته بفاعلية إدارة وقت الدراسة لديهم؟

أسئلة الدراسة:

تجيب هذه الدراسة عن الأسئلة التالية:

1. ما واقع استخدام طلبة كلية التربية بجامعة حائل لوسائل التواصل الاجتماعي من وجهة نظرهم؟
2. ما درجة فاعلية إدارة وقت الدراسة لدى طلبة كلية التربية بجامعة حائل من وجهة نظرهم؟
3. هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($a \leq 0.05$) في استجابات طلبة كلية التربية بجامعة حائل تتعلق: بواقع استخدامهم لوسائل التواصل الاجتماعي، ودرجة فاعلية إدارة وقت الدراسة لديهم، تعزى لمتغيرات الدراسة (الجنس، التخصص الأكاديمي، السنة

الدراسية في الكلية، المعدل الدراسي)؟

4. هل توجد علاقة ارتباطية بين استخدام وسائل التواصل الاجتماعي وفاعلية إدارة وقت الدراسة لدى طلبة كلية التربية بجامعة حائل؟

أهداف الدراسة:

تهدف هذه الدراسة إلى:

1. التعرف على واقع استخدام طلبة كلية التربية بجامعة حائل لوسائل التواصل الاجتماعي.
2. التعرف على درجة فاعلية إدارة وقت الدراسة لدى طلبة كلية التربية بجامعة حائل.
3. التعرف على إن كان ثمة فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($a \leq 0.05$) في استجابات طلبة كلية التربية بجامعة حائل تتعلق بواقع استخدامهم لوسائل التواصل الاجتماعي، ودرجة فاعلية إدارة وقت الدراسة لديهم، تعزى لمتغيرات الدراسة (الجنس، التخصص الأكاديمي، السنة الدراسية في الكلية، المعدل الدراسي).
4. التعرف على إن كان ثمة علاقة ارتباطية بين استخدام وسائل التواصل الاجتماعي وفاعلية إدارة وقت الدراسة لدى طلبة كلية التربية بجامعة حائل.

أهمية الدراسة:

تنبع أهمية هذه الدراسة من أهمية التحصيل العلمي لطلبة الجامعة، وضرورة إبعاد جميع المؤثرات السلبية على تحصيله العلمي ودراسته الأكاديمية، لذا يؤمل أن تحقق التالي:

- تزود أعضاء هيئة التدريس والمسؤولين بالجامعة بتصور نظري لعلاقة استخدام وسائل التواصل الاجتماعي بفاعلية إدارة وقت الدراسة لدى الطلبة.
- تكون مدخلاً لدراسات لاحقة تسهم في مقترحات لتوظيف وسائل التواصل الاجتماعي توظيفا ايجابيا لصالح التحصيل العلمي للطلبة.

حدود الدراسة:

أجريت الدراسة في الفصل الثاني، للعام الجامعي 2021/2022م.

مصطلحات الدراسة:

وسائل التواصل الاجتماعي: منظومة من الشبكات الاجتماعية الإلكترونية التفاعلية تتمثل في مواقع على شبكة الانترنت، توفر لمستخدميها فرصة للحوار وتبادل المعلومات والآراء والأفكار من خلال الملفات الشخصية وألبومات الصور وغرف الدردشة، والاطلاع على الملفات الشخصية للآخرين ومعرفة أخبارهم ومعلوماتهم المتاحة، كما تسمح لمستخدميها بإنشاء

صفحات وتكوين صداقات، ومناقشة ما يتم عرضه من معلومات (السبيعي، 2020 ؛ الخطيب، 2017).

التعريف الإجرائي لوسائل التواصل الاجتماعي: هي التطبيقات المستخدمة في التواصل الاجتماعي، ومن أشهرها واتساب، تويتر، سناب شات، فيسبوك، يوتيوب، انستجرام، تيليجرام.

استخدام وسائل التواصل الاجتماعي: يعرف إجرائياً بأنه الاستخدام المتكرر والمتزايد لوسائل التواصل الاجتماعي (أو لأحدها) لدرجة الإفراط الذي قد يؤثر على أداء الفرد للأنشطة الدراسية والتحصيل العلمي.

فاعلية إدارة وقت الدراسة: تعرف إجرائياً بأنها عملية التخطيط والتنظيم والمتابعة، للسيطرة على الوقت، سعياً لتحقيق الفائدة القصوى منه، بما يخدم التحصيل الدراسي للطالب الجامعي.

أدبيات الدراسة

تم التطرق في هذا الجزء من الدراسة لأهم الادبيات المتعلقة به، إضافة الى استعراض الدراسات السابقة والتعليق عليها.

الإطار النظري: يناقش هذا الجزء وسائل التواصل الاجتماعي، وإدارة الوقت، على النحو التالي:

وسائل التواصل الاجتماعي: النشأة والمفهوم: شهد العالم في السنوات الأخيرة، نوعًا من التواصل الاجتماعي بين البشر في فضاء إلكتروني افتراضي، قرب المسافات بين الشعوب، وألغى الحدود، وزاوج بين الثقافات، وسمي هذا النوع من التّواصل) شبكات التواصل الاجتماعي)، وتعددت هذه الشبكات واستأثرت بجمهور واسع.

شبكات التّواصل الاجتماعي: الشبكات الاجتماعية، عبارة عن مواقع على شبكة الانترنت، يتواصل من خلالها الملايين من البشر، والذين تجمعهم اهتمامات مشتركة، حيث تتيح هذه الشبكات لمستخدميها مشاركة الملفات والصور وتبادل مقاطع الفيديو، وإنشاء المدونات، وإرسال الرسائل وإجراء المحادثات الفورية فيما بينهم، وهي عبارة عن مواقع تسمح بعمليات التفاعل المباشر بين المستخدمين عن طريق تبادل التعليقات، والآراء، والنقاش، والحوار.

بدأت مواقع التواصل الاجتماعي في الظهور في منتصف التسعينيات (1995م)، لكن الميلاد الفعلي للشبكات الاجتماعية كان سنة 2002م، ومع بداية عام 2005م ظهر موقع (MySpace) الأمريكي، ومعه منافسه الشهير (Face book)، الذي بلغ عدد المشتركين فيه مئات الملايين من كل أنحاء العالم (عوض، 2014، ص ص 19 – 20).

وقد عرفت شبكات التّواصل الاجتماعي: بأنها: المواقع التي تعطي المستخدمين مجموعة من الخدمات على أساس تكنولوجيات الويب، التي تسمح للأفراد ببناء محتوى خاص بصفحة شخصية ونظام من العلاقات الاجتماعية المتعددة، ومشاركة الآخرين والتّواصل معهم من

بعد دون قيود، في إطار من والتفاعل من خلال مجموعة من الروابط، والاهتمامات المشتركة (الخطيب، 2017، ص ص 17 – 18). كما عرفت بأنها: خدمة فريدة على الانترنت تسمح بالتواصل الاجتماعي والعلاقات الاجتماعية بين الأفراد، الذين يتشاركون الاهتمامات، ويتبادلون الأنشطة والمصالح المشتركة والمعلومات، وتتيح لهم تعاون اجتماعي، وبرمجيات وتطبيقات تدعم مساحة مشتركة حول المصالح والاحتياجات والأهداف، من أجل تبادل المعرفة والتفاعل والاتصال المستمر، وهي ذات هياكل محبوكة بإحكام باستخدام التكنولوجيا (السبيعي، 2020، ص ص 13 - 15). أو هي أدوات التواصل التي تتضمن صفحات الملف الشخصي للمستخدمين الذين يمكنهم الانضمام إلى المجموعات، والدردشة، والمدونات، والمنتديات. وتتضمن مجموعة من الخدمات الإلكترونية التي تسمح لروادها بإنشاء الملفات الشخصية وتنظيمها، وتسمح لهم بالتواصل مع الآخرين (جمال، 2019، ص 909).

ميزات شبكات التواصل الاجتماعي: تتميَّز شبكات التواصل الاجتماعي بالعديد من السمات عن غيرها من تطبيقات مواقع شبكة الإنترنت، يمكن توضيحها بالنقاط التالية:

العالميَّة: حيث تتخطى وسائل التواصل الاجتماعي الحدود والعوامل الجغرافيَّة والمكانيَّة التي تفصل بين الدول، وتتيح للأفراد التواصل بسهولة مع الآخرين في أي مكان بالعالم.

التفاعليَّة: حيث تتيح فرص المشاركة الفاعلة بين الأعضاء، قراءة واستقبالاً ومشاركة.

تعدُّد الاستعمالات: حيث تستخدم في العديد من المجالات بحسب طبيعة الفرد المستخدم، فتجد الطالب يستخدمها للتعلم، والعالم لنشر علمه، والكاتب في نشر كتاباته ومناقشتها مع من المهتمين.

سهولة الاستعمال: حيث إن كافة الأساليب المستخدمة في وسائل التواصل الاجتماعي يمكن استخدامها من قِبل مختلف الأفراد باختلاف قدراتهم وإمكاناتهم.

التوفير: وسائل التواصل الاجتماعي تمكن مختلف طبقات المجتمع الاستفادة منها بشكل مباشر، فهي بهذه الطريقة توفر على أعضائها الوقت والجهد والمال (موسى، 2019، ص 152).

استخدامات شبكات التّواصل الاجتماعي: تم حصر أهم الحاجات التي تدفع الأفراد إلى استخدام شبكات التّواصل الاجتماعي منها اكتشاف الذات، والتعويض الاجتماعي، والتعليم وتوسيع المعارف والحصول على المعلومات، واستكشاف الهوية ولعب الأدوار، وتحقيق الانتماء الاجتماعي، والتحرر العاطفي، والاسترخاء والتخلص من الاحباط، والانتماء والمرافقة، وتمضية الوقت، وإقامة علاقات جديدة (الخطيب، 2017، ص ص 17 – 18). بالإضافة إلى المشاكل الأسرية، والفراغ، والبطالة مما يجعل الشخص يلجأ إلى المجتمع الافتراضي، إضافة إلى توسيع

المعـارف ومناقشـة الآراء لأي موضـوع يحتاجـه الفـرد (بخـاري، 2018، ص 58).

آثـار شبكات التّواصـل الاجتماعـي: مـن الآثـار الإيجابيـة لوسـائل التواصـل الاجتماعـي علـى الباحثيـن والطلبـة أنهـا تُمكـن الباحثيـن مـن الاطـلاع علـى مـا يهمهـم مـن الأبحـاث والكتـب، وتمكـن الطلبـة مـن اسـتثمارها في المجـال التربـوي، فنجـد المجموعـات الدراسـية علـى شـبكات التواصـل الاجتماعـي، بحيـث يتبـادل الطلبـة المـواد الأكاديميـة والواجبـات فيمـا بينهـم وبيـن أساتذتهم، ويبقـى الطلبـة علـى تواصـل مـع الأسـاتذة مـن أجـل التوجيـه والإرشـاد مـن غيـر حـدود للزمـن أو المـكان، علاوة علـى الاسـتماع للمحاضـرات، والاسـتفادة مـن العـروض التقديميـة والتقاريـر المنشـورة عليهـا، ممـا يعمـل علـى تيسـير العمليـة التربويـة وإثرائهـا (بخـاري، 2018، ص ص 58 - 59).

أمـا الآثـار السـلبية لشـبكات التّواصـل الاجتماعـي علـى الطلبـة فتتمثـل في تهديـد القيـم، وإهـدار الوقـت مـن خـلال صـرف انتبـاه وتركيـز الطلبـة مـن التعلـم وتحويلهـا نحـو الأنشـطة عديمـة الفائـدة كالألعـاب أو الدردشـة لسـاعات طويلـة التـي قـد تصـل في بعـض الحـالات إلـى الإدمـان، والميـل نحـو العزلـة، والشـعور بالقلـق بسـبب التعايـش مـع مشـاكل الآخريـن، كمـا نقلـت المسـتخدمين مـن التعامـل مـع العالـم الواقعـي الـذي يترتـب عليـه واجبـات حقيقيـة ملموسـة إلـى عالـم افتراضـي ليـس فيـه التـزام حقيقـي (الخطيـب، 2017، ص ص 17 – 18).

نماذج من الشبكات الاجتماعية: يوجد نماذج كثيرة من الشبكات الاجتماعية أهمها:

الفيـس بـوك (Face book): موقـع اجتماعـي أطلـق في الرابـع مـن فبرايـر 2004، يتبـع شـركة فيـس بـوك، يسـاعد الفيـس بـوك علـى تكويـن علاقـات بيـن المسـتخدمين، ويمكنّهـم مـن تبـادل المعلومـات، والملفـات والصـور الشـخصية، ومقاطـع الفيديـو والتعليقـات، ويعـد الموقـع واحـدا مـن أشـهر المواقـع علـى الشـبكة العالميـة، وقـد وضـع في البدايـة لتقديـم الخدمـات لطلبـة الجامعـة والهيئـة التدريسـيَّة والموظفيـن، لكنـه امتـدَّ ليتسـع لأعـداد ومجموعـات أكبـر (عـوض، 2014 ؛ الحربـي، 2020 ؛ موسـى، 2019).

تويتـر:(Twitter): هـو موقـع شـبكات اجتماعيـة، أسـس عـام 2006م، أخـذ تويتـر Twitter اسـمه مـن مصطلـح "تويـت" والـذي يعنـي "التغريـد"، يقـدم تويتـر خدمـة تدويـن مصغّـر، تسـمح لمسـتخدميه بإرسـال تحديثـات Tweets عـن حالتهـم بحـروف محـددة للرسـالة الواحـدة، ويمكـن للأصدقـاء قراءتهـا مباشـرة مـن صفحتهـم الرئيسـية، أو زيـارة ملـف المسـتخدم الشـخصي، وكذلـك يمكـن اسـتقبال الـردود والتحديثـات. (عـوض، 2014 ؛ (الحربـي، 2020 ؛ بخـاري، 2018).

يوتيـوب YouTube: موقـع ويـب معـروف متخصـص بمشـاركة الفيديـو، يسـمح للمسـتخدمين برفـع مقاطـع الفيديـو ومشـاهدتها ومشـاركتها بشـكل مجانـي، تأسـس في 14 فبرايـر سـنة 2005م، ويسـتخدم لعـرض المقاطـع المتحركـة. محتـوى الموقـع يتنـوع بيـن مقاطـع الأفـلام، والتلفزيـون،

والموسيقى، أو الفيديو المنتج من قبل الهواة، وغيرها (علي والسويط، 2017، ص 556).

الواتس آب Whats App: وهو برنامج تطبيق تراسل فوري، واسع الانتشار، ومتعدد المنصات للهواتف الذكية، ويمكن بالإضافة إلى الرسائل الأساسية للمستخدمين إرسال الصور والرسائل الصوتية والوسائط الأخرى، ويتميز هذا البرنامج بتزامنه مع أرقام الهاتف تلقائيا بعد تنصيبه على الهاتف الذكي وبدون تدخل من المستخدم، ويُتيح الواتساب إمكانيَّة تبادل الرسائل، إلى جانب تحميل الفيديوهات والصور وإرسالها للآخرين. كما يُتيح إمكانيَّة إنشاء المجموعات، وإضافة الأعضاء عليها، مما يُتيح المجال للتواصل بشكل فعال (الحربي، 2020 ؛ موسى، 2019).

السناب شات Snapchat : يُمثل سناب شات تطبيق رسائل مصورة، يقوم البرنامج بشكل أساسي على تصوير لقطة معينة لا تزيد عن خمس عشرة ثانية وإرسالها إلى الأفراد، يتخذ السناب شات الطابع الشخصي أكثر من غيره من البرامج الأخرى ، إذ إنه يُرسل المشاركات إلى من يُتابع المستخدم من لائحة الأسماء لديه (موسى، 2019، ص 150).

الإنستجرام Instagram: يُعدُّ الإنستجرام أحد أفضل وأشهر وسائل التواصل الاجتماعي التي تتوفر بشكل مجاني لكافة المستخدمين، حيث يُتيح إمكانيَّة مشاركة الصور وتبادلها مع مختلف الأفراد على شبكة الإنترنت، كما يُوفر إمكانيَّة تصوير مقاطع الفيديو ومشاركتها، من خلال شبكات التواصل الاجتماعي، إلى جانب ذلك يتميز بإمكانيَّة تحميل عدد لا نهائي من الصور (موسى، 2019، ص 150).

تليغرام Telegram: أحد تطبيقات وسائل التواصل الاجتماعي، تأسس عام 2013م، يختلف التليجرام عن باقي الطبيقات بخاصية الأمان والخصوصية والتشفير التي يحتويها، وبعد إضافة ميزة القنوات إلى التطبيق عام 2015 انتقل من كونه للمراسلة إلى منصة تواصل اجتماعي، يتوفر على جميع انظمة التشغيل الخاصة بالهواتف والحاسب (بوقلول وبوحمله، 2016، ص 13).

تستخدم تطبيقات وسائل التواصل الاجتماعي على نطاق واسع في المملكة العربية السعودية. ووسائل التواصل الاجتماعي الأكثر شعبية فيها هي تويتر وفيس بوك. ويُعد اليوتيوب من أبرز مواقع التواصل الاجتماعي التي يتم استخدامها في العملية لتعليمية في المملكة العربية السعودية، حيث احتلت المرتبة الثالثة عالميا في عدد مشاهدات اليوتيوب في اليوم الواحد بعد الولايات المتحدة الأمريكية والبرازيل اللتان جاءتا في المرتبة الأولى والثانية (السيد، 2019، ص 7).

الوقت: للوقت قيمته الكبرى في حياة الانسان، حيث يعيش الإنسان في بعدين هما: بعد المكان الذي توجد فيه الأشياء، وبعد الزمان الذي تتغير فيه الأشياء. وهو يتطور في ضوء

هذين البعدين. وإدارة الوقت والوعي بطريقة استثماره من معالم الشخصية المميزة لأي إنسان لأنها تفضي إلى العمل والإنتاج وتقييم الحاضر والتنبؤ بالمستقبل (غرايبة، 1995؛ السيوف، 2014).

مفهوم إدارة الوقت: عبارة "إدارة الوقت" مصطلح تم إنشاؤه من كلمتي الإدارة والوقت وهما كلمتان متلازمتان دمجتا لتشكلا تركيبا واحداً. وقد تعددت تعريفات إدارة الوقت، واختلفت في بعض تفاصيلها، لكنها تجتمع على مفاهيم متقاربة. فقد عرّف القعيد (2001) إدارة الوقت بانها: عملية الاستفادة من الوقت المتاح، والمواهب الشخصية المتوافرة لدينا، لتحقيق الاهداف المهمة التي نسعى إليها في حياتنا، مع المحافظة على تحقيق التوازن بين متطلبات العمل والحياة الخاصة، وبين حاجات الجسد والعقل والروح. ويرى المومني (2017) أن إدارة الوقت علم وفن الاستخدام الرشيد للوقت، وهي علم استثمار الزمن بشكل فعّال، وهي عملية قائمة على التخطيط والتنظيم والمتابعة، والتنسيق، والتحفيز، والاتصال.

أهمية استثمار الوقت للطالب الجامعي: تعد إدارة الطالب الجامعي لوقته من عوامل نجاحه، إذ إن فاعلية إدارة وقت الدراسة تركز اهتمام الطالب على ماهو أكثر الحاحا وأهمية، وبذا تتحقق كفاءة استثمار الطالب للوقت، مما ينعكس على الطالب الجامعي بفوائد أهمها: ترشيد الوقت، وتمكين الطالب من ممارسة النشاط المناسب في الوقت المناسب، توفير الوقت لاستخدامه في نشاط آخر مفيد، وتحديد أوقات أكثر مناسبة لبعض الموضوعات الدراسية، وتحقيق التوافق النفسي والمجتمعي، قضاء وقت أكبر في التطوير الذاتي، وإنجاز الأهداف الشخصية، تحسين التحصيل الدراسي (المزين، 2012، ص ص 376 - 377).

وتتعرض إدارة الوقت لدى الطالب الجامعي للكثير من الهدر لأسباب كثيرة ومتنوعة. كما تتعاظم أهمية الوقت وتزداد في ضوء التطور التكنولوجي، ومن ثم فإن التخطيط الجيد للاستثمار الأمثل للوقت هو سبيلنا لضمان التنفيذ الدقيق لما تم التخطيط له مسبقاً، وذلك لضمان تنفيذ جميع المهام الرئيسة والإضافية بكفاءة واقتدار.

الدراسات السابقة:

رجع الباحث لعدد من الدراسات تتعلق باستخدام وسائل التواصل الاجتماعي، أو علاقتها ببعض المتغيرات، فوجد عدد من الدراسات منها:

أجرت عوض (2014) دراسة بعنوان: آثار استخدام مواقع التواصل الاجتماعي على التحصيل الدراسي للأبناء في محفظة كولكرم من وجهة نظر ربات البيوت. سعت هذه الدارسة لمعرفة آثار استخدام مواقع التواصل الاجتماعي على التحصيل الدراسي للأبناء في محافظة طولكرم من وجهة نظر ربات البيوت، وتكون مجتمع الدارسة، من جميع ربات البيوت اللواتي أبناؤهم

لديهم حساب على مواقع التواصل الاجتماعي في محافظة طولكرم، واتبعت الباحثة في الدارسة المنهج الوصفي، وأجريت الدراسة على عينة مكونة من (100) ربة بيت، لدى أبنائها حساب على مواقع التواصل الاجتماعي في محافظة طولكرم، تم اختيارهم بالطريقة الغرضية، وأعدت الباحثة استبانة تتكون من (20) فقرة. وتوصلت الدراسة إلى عدة نتائج أبرزها: أن لمواقع التواصل الاجتماعي تأثيرا سلبيا على التحصيل الدراسي للأبناء في محافظة طولكرم، وبخاصة في حالات ازدياد عدد ساعات الاستخدام، أن لمواقع التواصل الاجتماعي تأثيرا ايجابيا على التحصيل الدراسي للأبناء في محافظة طولكرم، في حالة الاستخدام الإيجابي لهذه المواقع في خدمة العملية التعليمية، وتحت بصر وليباء الأمور وتوجيههم، هناك تأثير لعمر الأم، على طبيعة استخدام الابن لمواقع التواصل الاجتماعي فكلما تقدمت الأم ّبالعمر ازدادت الآثار السلبية الناتجة عن مواقع التواصل الاجتماعية، وازداد تأثيرها السلبي على التحصيل الدراسي للأبناء، هناك تأثير للمستوى التعليمي للألم على طبيعة الآثار الناتجة عن استخدام مواقع التواصل الاجتماعي، فكلما ارتفع مستوى تعليم الأم ارتفع معه مستوى الآثار الإيجابية الناتجة عن استخدام مواقع الواصل الاجتماعي وقل التأثير على مستوى تحصيل الطالب.

وأجرى Alwagait; et al (2015) دراسة بعنوان "أثر استخدام وسائل التواصل الاجتماعي على الأداء الأكاديمي للطلاب في المملكة العربية السعودية" هدفت الدراسة التعرف على ما إذا كان الأداء الأكاديمي سيتأثر أم لا. يستكشف هذا البحث هذا السؤال من خلال إجراء مسح على طلاب الجامعات في المملكة العربية السعودية فيما يتعلق باستخدام وسائل التواصل الاجتماعي وأدائهم الأكاديمي. كما كشف الاستطلاع عن الشبكات الاجتماعية الأكثر شعبية بين الطلاب السعوديين، وما يعتقده الطلاب حول استخدامهم لوسائل التواصل الاجتماعي والعوامل إلى جانب استخدامهم لوسائل التواصل الاجتماعي التي تؤثر سلبًا على الأداء الأكاديمي. تلقى الاستطلاع ردودًا وإحصاءات وصفية، لفحص العلاقة بين متوسط عدد الساعات التي يقضيها الطلاب على وسائل التواصل الاجتماعي أسبوعيًا ودرجات المعدل التراكمي للطلاب. أظهرت النتائج عدم وجود علاقة خطية بين استخدام وسائل التواصل الاجتماعي في أسبوع ودرجة المعدل التراكمي. يمكن استخدام نتائج الورقة لاقتراح الخطط الفعالة لتحسين الأداء الأكاديمي للطلاب بطريقة يمكن من خلالها الحفاظ على التوازن في أوقات الفراغ وتبادل المعلومات والأداء الأكاديمي.

وأجرى Maqableh; et al (2015) دراسة بعنوان "تأثير استخدام مواقع شبكات التواصل الاجتماعي على الأداء الأكاديمي للطلاب" مواقع الشبكات الاجتماعية (SNS) يبحث هذا البحث في كيفية وإلى أي درجة يؤثر استخدام مواقع الشبكات الاجتماعية على الأداء الأكاديمي

للطلاب. تم إجراء بيانات البحث الحالي باستخدام استطلاعات الرأي والتجميع على عدد كبير من السكان من الجامعة الأردنية. أجاب (366) طالبًا جامعيًا على الاستبانة من كليات مختلفة في الجامعة. من أجل دراسة تأثير مواقع الشبكات الاجتماعية على الأداء الأكاديمي للطالب، أظهرت نتائج البحث أن هناك تأثيرًا كبيرًا لمواقع الشبكات الاجتماعية على الأداء الأكاديمي للطالب. أيضًا، كان هناك تأثير كبير لاستخدام مواقع الشبكات الاجتماعية أسبوعيًا على الأداء الأكاديمي للطالب، بينما لم يتم العثور على اختلافات في تأثير استخدام مواقع الشبكات الاجتماعية على الأداء الأكاديمي بسبب العمر والتحصيل الأكاديمي والاستخدام اليومي للمواقع الأكثر استخدامًا.

وقام كل من عيسى وعبدالله (2016) بإجراء دراسة بعنوان: تقييم فاعلية إدارة الوقت وعلاقته بالأداء الأكاديمي: طلاب كليات العلوم الإدارية والإنسانية بالجامعات السعودية نموذجا. هدفت الدراسة إلى التعرف على درجة فاعلية إدارة الوقت لدى طلاب الجامعات السعودية وعلاقته بالتحصيل الأكاديمي، وتوصلت الدراسة إلى مجموعة من النتائج من أهما وجود فروق ذات دلالة إحصائية لصالح الطلاب وفقا لمتغير النوع، وفيما يتعلق بالمستوى الجامعي توصلت الدراسة إلي عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية، وفقا للعلاقة بين إدراك الوقت وفعالية الأداء الأكاديمي ووجدت الدراسة أن هناك فروق ذات دلالة إحصائية في عينة الدراسة وفقا لمتغير المعدل التراكمي.

في دراسة للمومني (2017) بعنوان: فاعلية إدارة الوقت لدى طلبة كلية العلوم في الجامعة الهاشمية وعلاقتها بالتحصيل الأكاديمي. هدفت إلى التعرف إلى درجة فاعلية إدارة الوقت لدى طلبة كلية العلوم في الجامعة الهاشمية وعلاقتها بالتحصيل الأكاديمي، وقد طور الباحث أداة مكونة من (42) فقرة موزعة على خمس مجالات، وتم اختبار صدقها وثباتها، وتكونت عينة الدراسة من (386) طالباً وطالبة في مرحلة البكالوريوس والدراسات العليا، تم اختيارهم بالطريقة العشوائية للعام الجامعي (2015/2016م)، استخدم الباحث المنهج الوصفي. وأظهرت نتائج الدراسة أن درجة فاعلية إدارة الوقت لدى طلبة كلية العلوم في الجامعة الهاشمية متوسطة، وكذلك وجود علاقة ارتباطية إيجابية بين إدارة الوقت والتحصيل الأكاديمي، وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية لاستجابات عينة الدراسة على فاعلية إدارة الوقت بسبب اختلاف مستوى الجنس في جميع المجالات، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية لاستجابات عينة الدراسة على فاعلية إدارة الوقت بسبب اختلاف المرحلة الدراسية (بكالوريوس، دراسات عليا) في جميع المجالات عدا مجال معوقات إدارة الوقت، وجاءت الفروق لصالح طلبة الدراسات العليا.

وأجـرى Othman; et al (2017) دراسـة بعنـوان "تأثيـر اسـتخدام وسـائل التواصـل الاجتماعـي علـى الأداء الأكاديمـي للطـلاب فـي Terengganu، ماليزيـا" فـي هـذا البحـث، أجـرى الباحثـون دراسـة اسـتقصائية علـى 200 طالـب جامعـي فـي كليـة TATI الجامعيـة بشـأن اسـتخدامهم لوسـائل التواصـل الاجتماعـي وأدائهـم الأكاديمـي. تستكشـف الدراسـة أيضًـا أكثـر وسـائل التواصـل الاجتماعـي المسـتخدمة شـيوعًا بيـن طـلاب TATIUC ، وآرائهـم والعوامـل الأخـرى التـي تـؤدي إلـى تأثيرهـا السـلبي علـى الأداء الأكاديمـي. تـم تحليـل الأداة لمعرفـة آثـار اسـتخدام وسـائل التواصـل الاجتماعـي علـى أدائهـم الأكاديمـي. أظهـرت النتائـج وجـود علاقـة سـلبية بيـن اسـتخدام وسـائل التواصـل الاجتماعـي وضعـف الأداء الأكاديمـي. تـم تسـليط الضـوء علـى عامـل آخـر مثـل قلـة إدارة الوقـت كسـبب لضعـف الأداء الأكاديمـي.

وأجـرى Talaue; et al (2018) دراسـة بعنـوان "تأثيـر وسـائل التواصـل الاجتماعـي علـى الأداء الأكاديمـي لعينـة مختـارة مـن طـلاب كليـة إدارة الأعمـال ونظـام المعلومـات الإداريـة فـي المملكـة العربيـة السـعودية"، هدفـت إلـى تقييـم تأثيـر وسـائل التواصـل الاجتماعـي علـى الأداء الأكاديمـي للطـلاب المختاريـن. والتأثيـر الفعلـي للتواصـل اليومـي للشـباب فـي وسـائل التواصـل الاجتماعـي. تـم اسـتخدام منهـج البحـث الوصفـي. وطبقـت الدراسـة علـى (60) مـن طـلاب إدارة الأعمـال ونظـام المعلومـات الإداريـة الذيـن يسـتخدمون وسـائل التواصـل الاجتماعـي بنشـاط. أجريـت فـي الفصـل الصيفـي للعـام 2018. وأمكـن اسـتنتاج أن وسـائل التواصـل الاجتماعـي لهـا تأثيـر مـزدوج علـى تحصيـل الطـلاب.

وأجـرى Habes; et al (2018) دراسـة بعنـوان "العلاقـة بيـن وسـائل التواصـل الاجتماعـي والأداء الأكاديمـي: منظـور فيسـبوك"، هدفـت هـذه الورقـة إلـى تسـليط الضـوء علـى تأثيـر وسـائل التواصـل الاجتماعـي علـى الطـلاب فـي الجامعـات وتأثيرهـا علـى الأداء الأكاديمـي للطـلاب. اسـتخدم الباحثـون منهجًـا مقارنًـا وتجريبيًـا لقيـاس تأثيـر فيسـبوك وتقديـم النتائـج بالاعتمـاد علـى التوصيـات والمخرجـات التـي توصلـت إليهـا دراسـات علميـة منشـورة فـي مجـلات علميـة محكمـة. وأشـارت الدراسـة إلـى أن عـددا كبيـرا مـن طلبـة الجامعـة يسـتخدمون وسـائل التواصـل الاجتماعـي مـع التركيـز بشـكل أكبـر علـى الفيـس بـوك ممـا يؤثـر سـلبا علـى نتائجهـم الأكاديميـة.

وأجـرى Giunchiglia; et al, (2018) دراسـة بعنـوان "اسـتخدام المحمـول لوسـائل التواصـل الاجتماعـي والأداء الأكاديمـي"، ركـزت هـذه الدراسـة علـى تحديـد اسـتخدام الوسـائط الاجتماعيـة والأداء الأكاديمـي، والجمـع بيـن الهواتـف الذكيـة ومذكـرات الوقـت لتتبـع أنشـطة المسـتخدمين وتفاعلهـم مـع هواتفهـم الذكيـة. طبقـت الدراسـة علـى (72) طالبًـا مشـاركاً فـي مشـروع SmartU-nitn، والـذي يبحـث فـي إدارة وقـت الطـلاب وأدائهـم الأكاديمـي. مـن خـلال تحليـل سـجلات

تطبيقات الوسائط الاجتماعية على الهواتف الذكية للطلاب ومقارنتها باعتمادات ودرجات الطلاب. تظهر النتائج التأثير السلبي لاستخدام الوسائط الاجتماعية، وتمييز أنماط التأثير المختلفة لوسائل التواصل الاجتماعي على الأنشطة الأكاديمية وتؤكد على الحاجة للتحكم في استخدام الهاتف الذكي في الأوساط الأكاديمية.

وفي دراسة أجراها كل من بن كليب وبلحاج (2018) بعنوان أثر استخدام الواتساب في إدارة وقت طلاب الجامعات اليمنية - دراسة ميدانية على طلاب جامعة حضرموت، والتي ركزت على معرفة أثر استخدام الواتساب في إدارة وقت طلاب الجامعات اليمنية، حيث تم اختيار عينة مكونة من (700) طالب وطالبة من (4) كليات في جامعة حضرموت، وتوصلت النتائج إلى أن معظم الطلاب يستخدمون الواتساب ويقضون معه أوقاتا طويلة لأغراض مختلفة منها الأكاديمية. وأكدت الدراسة أن استخدام الواتساب للأغراض الاكاديمية يؤثر إيجاباً في إدارة وقت الطلاب، بأبعاده مجتمعة ومنفردة: الانضباط والتحصيل العلمي والساعات المكتبية والنقاش والاستفسارات وتبادل المعلومات. وأظهرت أنه لاتوجد فروق في استخدام الواتس تعزى لمتغيري الجنس والكلية.

أما دراسة جمال (2019)، بعنوان: أثر استخدام وسائل التواصل الاجتماعي في دافعية التعلم واتخاذ القرار لدى طلبة الثانوية في مدينة عمان. فقد هدفت الدراسة إلى معرفة أثر استخدام وسائل التواصل الاجتماعي على دافعية التعلم واتخاذ القرار لدى طلبة الثانوية في مدينة عمان، وتكونت عينة الدراسة من)612(طالبا وطالبة، أظهرت النتائج وجود فروق ذات دالة إحصائية في مستوى دافعية التعلم تعزى للجنس لصالح الإناث، ووجود فروق ذات دالة إحصائية في مستوى اتخاذ القرار تعزى للجنس لصالح الذكور. كما أشارت النتائج إلى وجود علاقة إيجابية بين عدد مرات الاستخدام لأقل من (5) ساعات وكل من دافعية التعلم واتخاذ القرار، ووجود علاقة سلبية بين عدد مرات الاستخدام لأكثر من (5) ساعات وكل من دافعية التعلم واتخاذ القرار. وأشارت النتائج إلى وجود علاقة إيجابية بين عدد وسائل التواصل الاجتماعي من (2-1) وسيلة وكل من دافعية التعلم واتخاذ القرار، ووجود عالقة سلبية بين عدد وسائل التواصل الاجتماعي لأكثر من (3) وسائل وكل من دافعية التعلم واتخاذ القرار.

وفي دراسة للزهراني (2019) بعنوان: أثر استخدام مواقع التواصل الاجتماعي على التحصيل الدراسي لطلاب وطالبات المرحلة المتوسطة والثانوية بمدينة جدة. هدفت إلى التعرف على مفهوم شبكات التواصل الاجتماعي وأهمية استخدامها وأثرها على التحصيل الدراسي لطلاب وطالبات المرحلة المتوسطة والثانوية بمدينة جدة، واستخدمت الدراسة المنهج الكمي، وتم جمع المعلومات من خلال استبانة، وكانت النتائج كالآتي: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية

بين متوسطات استخدام مواقع التواصل الاجتماعي من طلاب المرحلة المتوسطة والثانوية تعزى لمتغيرات الدراسة (العمر، الجنس، التقدير الأكاديمي، المرحلة الدراسية).

وقامت أبو هلال (2019)، بإجراء دراسة بعنوان: مستوى إدمان مواقع التواصل الاجتماعي وعلاقته بالتحصيل الدراسي ودافعية الإنجاز لدى طلبة المدارس الحكومية في مدينة نابلس. هدفت هذه الدراسة للتعرف على مستويات إدمان مواقع التواصل الاجتماعي ودافعية الانجاز وعلاقتهما بالتحصيل الدراسي، والى الكشف عن العلاقة بين إدمان المواقع الاجتماعية ودافعية الانجاز والتحصيل الدراسي، كما هدفت إلى الكشف عن الفروق في إدمان المواقع الاجتماعي في ضوء متغيرات: الجنس، والمعدل الدراسي، والمستوى الاقتصادي. وإلى الكشف عن الفروق في دافعية الانجاز تعزى للتحصيل الدراسي لدى طلبة المرحلة الأساسية العليا والصف الأول ثانوي، ولتحقيق هذه الأهداف تم بناء مقياس دافعية الإنجاز، كما تم تطوير مقياس إدمان المواقع الاجتماعي، وتكونت عينة الدراسة من (244) طالبا وطالبة، منهم (109) طالبا و(135) طالبة، تم اختيار عينة الدراسة وفق الطريقة العشوائية العنقودية. أظهرت الدراسة نتائج عديدة أهمها: وجود علاقة ارتباطيه سلبية بين إدمان مواقع التواصل الاجتماعي ودافعية الانجاز حيث بلغت معامل الارتباط (-0.23)، ووجود علاقة ارتباطيه سلبية بين إدمان المواقع الاجتماعي والتحصيل الدراسي حيث بلغت معامل ا لارتباط (-0.15) كما أظهرت أن هناك فروق في إدمان المواقع الاجتماعية تعزى للمعدل الدراسي، وفي دافعية ا الانجاز تعزى للمعدل الدراسي.

وقام فضل الله (2020م) بدراسة بعنوان: اتجاهات الطالب الجامعي نحو استخدام شبكات التواصل الاجتماعي في إدارة الوقت (طلاب كلية التربية بجامعة الإمام المهدي في السودان أنموذجاً). هدفت الدراسة التعرف إلى اتجاهات الطالب الجامعي نحو استخدام شبكات التواصل الاجتماعي في إدارة الوقت. استخدم الباحث المنهج الوصفي والاستبانة أداة لجمع البيانات. وتكون المجتمع من طلاب المستوى الثالث لكلية التربية بجامعة الإمام المهدي في السودان المسجلين للفصل الخامس للعام الدراسي 2019/2020م، وتم اختيار العينة بالطريقة العشوائية، وتوصلت الدراسة لنتائج منها : أن الواتساب والفيسبوك من أكثر التطبيقات استخداما لدى الطالب الجامعي إذ بلغ متوسط استخدامها مابين ثلاث إلى أربع ساعات يوميا لكل منها، وأشارت النتائج إلى أن من أكثر استخدامات شبكات التواصل الاجتماعي في البرامج الاجتماعية والإباحية مابين أربع إلى ست ساعات يوميا لكل منها، كما أظهرت النتائج أن هناك معوقات لاستخدام شبكات التواصل الاجتماعي لدى الطالب الجامعي في إدارة وقته من أبرزها: أنها تتعارض مع الأولويات الموضوعة حسب الجدول اليومي، كما تقلل من انجاز

الواجبات اليومية.

أما دراسة السكاف وعلي (2020) فقد كانت بعنوان: فاعلية إدارة الوقت لدى طلبة الجامعة وعلاقتها بالتحصيل الدراسي. واهتمت الدراسة بإدارة الوقت لدى طلبة الجامعة، واستهدفت معرفة العلاقة بين إدارة الوقت ومستوى التحصيل الدراسي، اعتمدت المنهج الوصفي التحليلي، وتكونت العينة من (409) طالبا وطالبة من جامعتي زايد فرع أبو ظبي وجامعة الخليج في الكويت. وقام الباحثان بتصميم استبانة قسمت إلى ثلاثة محاور تناولت مدى تطبيق الطلبة لمهارات إدارة الوقت، مدى وعيهم بأهمية إدارة الوقت، وأهم أسباب هدر الوقت، وتوصلت نتائج الدراسة إلى: وجود علاقة إيجابية بين إدارة الوقت ومستوى التحصيل الدراسي، وبينت أن تطبيق الطلبة لمهارات الوقت ضمن مستوى متوسط، مع وجود وعي جيد بأهميته، وأوصت الدراسة بضرورة اهتمام الجامعات ووسائل الإعلام برفع الوعي بطرق تنظيم الوقت وحسن استثماره.

وأجرى Agholor; et al (2020) دراسة بعنوان "نهج المراقبة في الوقت الحقيقي لتقييم تأثير وسائل التواصل الاجتماعي على الأداء الأكاديمي للطلاب"، في هذه الدراسة، تم اقتراح نهج مراقبة في الوقت الحقيقي خالٍ من استخدام الاستبانة. بالإضافة إلى ذلك، تم تطوير معادلة إدارة الوقت لتقييم تأثير وسائل التواصل الاجتماعي على الأداء الأكاديمي للطلاب. أظهرت نتائج الدراسة أن استخدام وسائل التواصل الاجتماعي له تأثير سلبي كبير على الأداء الأكاديمي للطلاب.

وأجرى كل من Olebara; et al (2021) دراسة بعنوان "تحديد تأثير وسائل التواصل الاجتماعي على مزاج الطلاب وإدارة الوقت والأنشطة الأكاديمية: المنظور النيجيري"، بحثت هذه الدراسة في آثار الوقت الذي يقضيه الطلاب على وسائل التواصل الاجتماعي على الأنشطة الأكاديمية للطلاب ومزاجهم وقدراتهم على إدارة الوقت. تم تحليل إجابات الطلاب على الأسئلة المطروحة في الاستبانة. وأوضحت النتيجة أن الوقت الذي يقضيه الطلاب على مواقع التواصل الاجتماعي يؤثر سلبًا على الأنشطة الأكاديمية للطلاب وقدرتهم على إدارة الوقت، وكذلك على الحالة المزاجية لهم. وأن الوقت الذي يتم قضاؤه على وسائل التواصل الاجتماعي يؤدي إلى التزام أقل بالأنشطة الأكاديمية، وعدم كفاءة إدارة الوقت، وزيادة التقلبات المزاجية بين الطلاب.

وأجرى Ezeonwumelu (2021) دراسة بعنوان"إدمان وسائل التواصل الاجتماعي ومهارات إدارة الوقت لدى طلاب الجامعات بولاية أكوا إيبوم نيجيريا". أجريت الدراسة للتأكد من تأثير إدمان وسائل التواصل الاجتماعي على مهارات إدارة الوقت لطلاب الجامعات في مقاطعة أويو. يتكون مجتمع الدراسة من جميع طلاب السنة الثانية 2019/2018 في جامعة Uyo. هذا يتألف

من إجمالي 5854 طالب وطالبة. تم استخدام تقنية أخذ العينات العشوائية البسيطة لاختيار 650 طالبًا من 13 كلية في جامعة Uyo. تم اعتماد أداتين - مقياس إدمان وسائل التواصل الاجتماعي ومخزون إدارة الوقت - للدراسة. كشفت النتائج أن إدمان Facebook وTwitter كان له تأثير كبير على مهارات إدارة الوقت لدى الطلاب. ومع ذلك، لم يكن لإدمان Instagram تأثير كبير على مهارات إدارة الوقت لدى الطلاب.

منهجية الدراسة وإجراءاتها:

تم هنا استعراض منهج الدراسة، ومجتمع وعينة الدراسة، والأداة المستخدمة في جمع البيانات، والأساليب الإحصائية المستخدمة في معالجة وتحليل البيانات.

منهج الدراسة: في هذه الدراسة تم استخدام المنهج الوصفي الارتباطي لمناسبته لأهداف الدراسة.

مجتمع الدراسة: تألف مجتمع الدراسة الحالي من جميع طلبة كلية التربية بجامعة حائل بالمملكة العربية السعودية في الفصل الدراسي الثاني من العام الجامعي 1443ه، وعددهم (3026) طالب وطالبة، حسب إحصائية كلية التربية للعام 1442/1443هـ.

عينة الدراسة: تكونت عينة الدراسة الأساسية من (579) طالباً وطالبة من طلاب كلية التربية بجامعة حائل، تم اختيارهم بطريقة عشوائية، في الفصل الثاني من العام الجامعي 1443ه.

والجدول التالي يوضح توزيع أفراد عينة الدراسة وفقاً للمتغيرات المختلفة:

جدول (1): توزيع أفراد عينة الدراسة وفقاً للمتغيرات المختلفة

الجنس	العدد	النسبة
ذكور	156	26.9%
إناث	423	73.1%
التخصص الأكاديمي	**العدد**	**النسبة**
الصفوف الأولية	12	2.1%
التربية البدنية/ الرياضة وعلوم الحركة	168	29.0%
علم النفس	96	16.6%
رياض الاطفال	303	52.3%
السنة الدراسية في الكلية	**العدد**	**النسبة**
مستجد في الكلية (السنة الأولى)	189	32.6%

مستمر في الدراسة (من السنة الثانية إلى السنة ما قبل الأخيرة)	240	41.5%
خريج (السنة الأخيرة)	150	25.9%
المعدل الدراسي (من 4)	**العدد**	**النسبة**
أقل من 1.75	51	8.8%
من 1.75 إلى أقل من 2.75	102	17.6%
من 2.75 إلى أقل من 3.50	216	37.3%
من 3.50 إلى 4	210	36.3%

يتضح من الجدول السابق أن النسبة الأكبر من أفراد عينة الدراسة الحالي كانوا من الإناث، بنسبة بلغت (73.1%)، بينما بلغت نسبة الذكور (26.9%)، وبالنسبة للتخصص الأكاديمي فيتضح أن النسبة الاكبر من طلبة عينة الدراسة كانوا من تخصص رياض الأطفال بنسبة بلغت (52.3%)، يليهم تخصص التربية البدنية/الرياضة وعلوم الحركة، بنسبة بلغت (29.0%)، ثم تخصص علم النفس بنسبة بلغت (16.6%)، وفي الترتيب الأخير تخصص الصفوف الأولية بنسبة بلغت (2.1%)، ويلاحظ أن نسبة الاستجابات في بعض الأقسام الاكاديمية ضعيفة أو معدومة، ويعود السبب الى قلة الطلبة في تلك الأقسام، نظراً لإيقاف القبول فيها لعدة سنوات. أما بالنسبة لمتغير السنة الدراسية فيتضح أن النسبة الأكبر من الطلبة كانوا مستمرين في الدراسة "من السنة الثانية إلى ما قبل الأخيرة" بنسبة بلغت (41.5%)، يليهم الطلبة "المستجدين بالسنة الأولى" بنسبة بلغت (32.6%)، وأخيراً الخريجين "السنة الاخيرة" بنسبة بلغت (25.9%). أما من حيث المعدل التراكمي فيتضح أن النسبة الأكبر من أفراد عينة البحث كانوا من أصحاب المعدل التراكمي "من2.75 إلى أقل من 3.50" بنسبة بلغت (37.3%)، يليهم أصحاب المعدل التراكمي "من 3.50 إلى 4" بنسبة بلغت (36.3%)، ثم المعدل التراكمي "من 1.75 إلى أقل من 2.75" بنسبة بلغت (17.6%)، ثم أصحاب المعدل التراكمي "أقل من 1.75" بنسبة بلغت (8.8%).

أداة الدراسة:

لجمع البيانات اللازمة للإجابة عن أسئلة الدراسة، تم استخدام الاستبانة كأداة لجمع البيانات وفيما يلي توضيح للاستبانة وكفاءتها السيكومترية:

صدق وثبات الاستبانة:

الصدق: للتحقق من صدق الاستبانة المستخدمة في الدراسة الحالية تم الاعتماد على الصدق

الظاهري (صدق المحكمين) Face Validity، حيث تم عرض الاستبانة على عدد من المحكمين الخبراء والمتخصصين، لإبداء آرائهم فيها، من حيث مدى ارتباط كل عبارة من عباراتها بالمحور المنتمية إليه، ومدى وضوح العبارات، وسلامة صياغتها اللغوية، وملاءمتها لتحقيق الهدف الذي وضعت من أجله، واقتراح طرق تحسينها، وقد حظيت عبارات الاستبانة على نسب اتفاق أعلى من (80%) من المحكمين. كذلك تم التحقق من صدق الاستبانة عن طريق الاتساق الداخليInternal Consistency وذلك باستخدام معامل ارتباط بيرسون Pearson Correla-tion Coefficient في حساب معاملات الارتباط بين درجة كل عبارة ودرجة المحور المنتمية إليه وذلك للتأكد من مدى تماسك وتجانس عبارات كل محور فيما بينها، فكانت معاملات الارتباط كما هي موضحة بالجدول التالي:

جدول (2): معاملات الارتباط بين درجات عبارات الاستبانة والدرجة الكلية للمحور المنتمية إليه

العبارة	الارتباط	العبارة	الارتباط	العبارة	الارتباط	العبارة	الارتباط
المحور الأول: واقع استخدام وسائل التواصل الاجتماعي لدى طلاب كلية التربية بجامعة حائل							
1	**0.594	6	**0.603	11	**0.592	16	**0.677
2	**0.569	7	**0.595	12	**0.642	17	**0.477
3	**0.521	8	**0.634	13	**0.619	18	**0.599
4	**0.748	9	**0.677	14	**0.707	19	**0.688
5	**0.673	10	**0.791	15	**0.681	20	**0.698
المحور الثاني: درجة فاعلية إدارة الوقت لدى طلاب كلية التربية بجامعة حائل							
1	**0.571	6	**0.625	11	**0.858	16	**0.710
2	**0.784	7	**0.563	12	**0.863	17	**0.811
3	**0.664	8	**0.590	13	**0.812	18	**0.826
4	**0.749	9	**0.710	14	**0.806	19	**0.846
5	**0.751	10	**0.757	15	**0.612	20	**0.704

** دالة عند مستوى 0.01

يتضح من الجدول السابق أن معاملات الارتباط بين درجات عبارات الاستبانة والدرجة الكلية للمحور المنتمية إليه العبارة جميعها معاملات ارتباط موجبة ودالة إحصائياً عند مستوى (0.01) وهو ما يؤكد اتساق وتجانس عبارات كل محور فيما بينها وتماسكها مع بعضها البعض.

الثبات: تم التحقق من ثبات درجات محوري الاستبانة باستخدام معامل ثبات ألفا كرونباخ

Alpha Cronbach فكانت معاملات الثبات كما هو موضح بالجدول التالي:

جدول (3): معاملات ثبات ألفا كرونباخ لدرجات محوري الاستبانة

المحور الأول: واقع استخدام وسائل التواصل الاجتماعي لدى طلاب كلية التربية بجامعة حائل	المحور الثاني: مستوى فاعلية إدارة الوقت لدى طلاب كلية التربية بجامعة حائل
0.917	0.955

يتضح من الجدول السابق أن لمحوري الاستبانة معاملات ثبات مرتفعة ومقبولة إحصائياً، وبذا يتضح أن للاستبانة مؤشرات صدق وثبات جيدة، وبالتالي صلاحية استخدامها في هذا البحث.

تمت الاستجابة لعبارات الاستبانة المستخدمة في البحث الحالي من خلال التدريج الخماسي التالي: (دائماً، غالباً، أحياناً، نادراً، أبداً)، وتقابل فئات الاستجابة الدرجات (5، 4، 3، 2، 1) على الترتيب، والدرجة المرتفعة في أي عبارة أو محور تعبر عن درجة عالية من التحقق، كما تم الاعتماد على المحكات التالية في التعرف على واقع استخدام طلبة كلية التربية بجامعة حائل لوسائل التواصل الاجتماعي، ودرجة فاعلية إدارة وقت الدراسة لديهم.

جدول (4): محكات التعرف على واقع استخدام طلبة كلية التربية بجامعة حائل لوسائل التواصل الاجتماعي، ودرجة فاعلية إدارة وقت الدراسة لديهم

المتوسط الحسابي للعبارة أو المتوسط الوزني للمحور				
أقل من 1.8	من 1.8 لأقل من 2.6	من 2.6 لأقل من 3.4	من 3.4 لأقل من 4.2	من 4.2 فأكثر
درجة التحقق				
ضعيفة جداً	ضعيفة	متوسطة	كبيرة	كبيرة جداً

نتائج الدراسة ومناقشتها:

نتائج السؤال الأول: ينص السؤال الأول للدراسة على "ما واقع استخدام طلبة كلية التربية بجامعة حائل لوسائل التواصل الاجتماعي من وجهة نظرهم؟".

للإجابة عن هذا السؤال تم حساب المتوسطات والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة على كل عبارة من عبارات المحور الأول للاستبانة المستخدمة في الدراسة الحالية والخاصة بواقع استخدام طلبة كلية التربية بجامعة حائل لوسائل التواصل الاجتماعي، وذلك لتحديد درجة التحقق لكل عبارة من هذه العبارات، فكانت النتائج كما هي موضحة في الجدول التالي:

جدول (5): التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد

عينة الدراسة حول واقع استخدام طلبة كلية التربية بجامعة حائل لوسائل التواصل الاجتماعي

م	العبارات	الاستجابة			
		المتوسط	الانحراف المعياري	درجة الموافقة	الترتيب
2	أصبح الانشغال بوسائل التواصل الاجتماعي جزءاً من ممارساتي اليومية	3.699	1.230	كبيرة	1
3	أول ما يخطر على بالي عند استيقاظي من النوم تصفح وسيلة التواصل الاجتماعي المفضلة	3.456	1.407	كبيرة	2
4	اشعر برغبة متزايدة في معاودة تصفح وسائل التواصل الاجتماعي	3.420	1.170	كبيرة	3
6	أقضي في تصفح وسائل التواصل الاجتماعي المفضلة وقتاً أطول مما كنت أنوي قضاءه	3.342	1.322	متوسطة	4
5	أتأخر في النوم ليلاً بسبب استخدامي لوسائل التواصل الاجتماعي	3.197	1.378	متوسطة	5
12	اتصفح وسيلة التواصل الاجتماعي المفضلة لدي قبل أن أبدأ مذاكرتي	3.093	1.389	متوسطة	6
9	أمضي فترات طويلة في متابعة وسائل التواصل الاجتماعي المفضلة دون هدف محدد	2.990	1.407	متوسطة	7
7	أحرص على متابعة كل ما ينشر في وسائل التواصل الاجتماعي	2.979	1.319	متوسطة	8
10	أشعر أنني غير قادر على تخفيض زمن استخدامي لوسيلة التواصل الاجتماعي المفضلة لدي	2.876	1.371	متوسطة	9
1	أنشغل بالتفكير في وسائل التواصل الاجتماعي المفضلة لدي حتى وأنا غير متصل بها	2.855	1.250	متوسطة	10
13	انتظر بلهفة موعد انتهاء المحاضرة حتى أفتح تطبيق وسيلة التواصل الاجتماعي المفضلة لدي	2.606	1.451	متوسطة	11
14	استخدم – عادة -وسائل التواصل الاجتماعي للهروب من أعباء الدراسة	2.435	1.413	ضعيفة	12
8	أفضل قضاء الوقت في متابعة وسائل التواصل الاجتماعي المفضلة لدي على الجلوس مع العائلة والأصدقاء	2.389	1.361	ضعيفة	13
11	أشعر بالتوتر عندما أبتعد فترة من الوقت عن وسيلة التواصل الاجتماعي المفضلة لدي	2.259	1.356	ضعيفة	14
20	تسبب لي وسائل التواصل تشويشاً ذهنيا يقلل من قدرتي على ترتيب أولويات جدولي الدراسي	2.254	1.292	ضعيفة	15

19	يحد إفراطي في استخدام وسائل التواصل من التقيد بجدول زمني لأعمالي الدراسية اليومية	2.176	1.208	ضعيفة	16
15	أنشغل عن واجباتي الدراسية بسبب الإفراط في متابعة وسائل التواصل الاجتماعي	1.984	1.239	ضعيفة	17
16	السهر على مواقع التواصل المفضلة لدي أحد أهم أسباب تأخري عن محاضراتي بالجامعة	1.876	1.218	ضعيفة	18
18	أثرت متابعتي لوسائل التواصل المفضلة لدي سلباً على مستواي الدراسي	1.860	1.232	ضعيفة	19
17	سبق وأن حرمت من دخول الامتحان النهائي في مقرر دراسي أو أكثر بسبب الغياب الناتج عن السهر على مواقع التواصل	1.415	0.971	ضعيفة جداً	20
الدرجة الكلية لواقع استخدام الطلاب لوسائل التواصل الاجتماعي		2.658	1.299	متوسطة	

يتضح من الجدول السابق أن واقع استخدام طلبة كلية التربية بجامعة حائل لوسائل التواصل الاجتماعي متحقق بدرجة متوسطة، حيث بلغت قيمة المتوسط للاستجابات الكلية على هذا المحور (2.658) بانحراف معياري (1.299)، وجاءت العبارات مرتبة من حيث درجة التحقق كالتالي:

جاءت العبارة "أصبح الانشغال بوسائل التواصل الاجتماعي جزءاً من ممارساتي اليومية" في الترتيب الأول من حيث درجة التحقق، ومتحققة بدرجة كبيرة حيث بلغت قيمة متوسط استجابات أفراد عينة الدراسة (3.699) بانحراف معياري قدره (1.230).

جاءت العبارة "أول ما يخطر على بالي عند استيقاظي من النوم تصفح وسيلة التواصل الاجتماعي المفضلة" في الترتيب الثاني من حيث درجة التحقق، ومتحققة بدرجة كبيرة حيث بلغت قيمة متوسط استجابات أفراد عينة الدراسة (3.456) بانحراف معياري قدره (1.407).

جاءت العبارة "أثرت متابعتي لوسائل التواصل المفضلة لدي سلباً على مستواي الدراسي" في الترتيب التاسع عشر من حيث درجة التحقق، ومتحققة بدرجة ضعيفة حيث بلغت قيمة متوسط استجابات أفراد عينة الدراسة (1.860) بانحراف معياري قدره (1.232).

جاءت العبارة "سبق وأن حرمت من دخول الامتحان النهائي في مقرر دراسي أو أكثر بسبب الغياب الناتج عن السهر على مواقع التواصل" في الترتيب العشرون من حيث درجة التحقق، ومتحققة بدرجة ضعيفة جداً حيث بلغت قيمة متوسط استجابات أفراد عينة الدراسة (1.415) بانحراف معياري قدره (0.971).

نتائج السؤال الثاني: ينص السؤال الثاني للدراسة على "ما درجة فاعلية إدارة وقت الدراسة

لـدى طلبـة كليـة التربيـة بجامعـة حائـل مـن وجهـة نظرهـم؟".

للإجابـة عـن هـذا السـؤال تـم حسـاب المتوسـطات والانحرافـات المعياريـة لاسـتجابات أفـراد عينـة الدراسـة علـى كل عبـارة مـن عبـارات المحـور الثانـي للاسـتبانة المسـتخدمة فـي البحـث الحالـي والخاصـة بدرجـة فاعليـة إدارة وقـت الدراسـة لـدى طلبـة كليـة التربيـة بجامعـة حائـل، وذلـك لتحديـد درجـة التحقـق لـكل عبـارة مـن هـذه العبـارات، فكانـت النتائـج كمـا هـي موضحـة فـي التالـي:

جـدول (6): التكـرارات والنسـب المئويـة والمتوسـطات والانحرافـات المعياريـة لاسـتجابات أفـراد عينـة الدراسـة حـول درجـة فاعليـة إدارة وقـت الدراسـة لـدى طلبـة كليـة التربيـة بجامعـة حائـل

م	العبارات	الاستجابة			
		المتوسط	الانحراف المعياري	درجة الموافقة	الترتيب
15	أنا منضبط في حضور المحاضرات بالجامعة بالوقت المناسب	4.466	1.000	كبيرة جداً	1
1	أنظم وقتي بما يضمن وصولي قاعة الدرس مع بداية المحاضرات	4.446	0.978	كبيرة جداً	2
2	أخطط لإنجاز المهام المطلوبة لنشاطاتي الدراسية حسب الأولوية	4.342	0.983	كبيرة جداً	3
3	أكرس وقت المحاضرة للتركيز والاستيعاب دون الانشغال بأي شيء آخر	4.306	0.987	كبيرة جداً	4
16	أبتعد عن مشتتات الانتباه أثناء المحاضرة	4.295	1.006	كبيرة جداً	5
4	ألتزم بأداء مهماتي الدراسية في الوقت المحدد دون تأجيل	4.259	0.992	كبيرة جداً	6
5	أوازن بين واجباتي الدراسية ونشاطاتي الأخرى	4.223	0.967	كبيرة جداً	7
18	أستعد مسبقاً لاختباراتي الفصلية والنهائية	4.104	1.145	كبيرة	8
13	أنظم وقت نومي بما يضمن حسن انتظامي في الدراسة الجامعية	3.995	1.166	كبيرة	9
12	أنظم وقت نومي بما يضمن محافظتي على نشاطي الذهني خلال اليوم الدراسي	3.938	1.184	كبيرة	10
6	أراجع مدى استفادتي من وقتي للوصول للاستثمار الأمثل للوقت	3.907	1.071	كبيرة	11
7	أحدد وقتاً منتظماً للدراسة والمراجعة الذاتية في البيت	3.886	1.189	كبيرة	12

20	لم يؤثر استخدامي لوسائل التواصل الاجتماعي على التزامي بجدولي الخاص بمهامي الدراسية في الجامعة	3.886	1.334	كبيرة	13
19	ألتزم بالجدول الذي أضعه لتنظيم مهامي الدراسية	3.855	1.207	كبيرة	14
11	أسجل في مفكرتي الخاصة ما يجب على إنجازه تجنباً للنسيان	3.746	1.355	كبيرة	15
17	أراجع المقررات الدراسية أولاً بأول وفق جدول منتظم وصارم	3.715	1.298	كبيرة	16
10	في إدارتي للوقت أحرص على أن يكون لدي وقتاً إضافياً للمهام الطارئة	3.689	1.286	كبيرة	17
14	أراجع نتائج أدائي اليومي والأسبوعي لنشاطاتي الدراسية في ضوء تنظيمي لوقتي	3.642	1.259	كبيرة	18
8	أستفيد من وقت الفراغ بين المحاضرات لإنجاز بعض المهمات الدراسية	3.622	1.240	كبيرة	19
9	أضع جدولاً لما يجب أن أنجزه في اليوم/الاسبوع/الشهر	3.295	1.403	متوسطة	20
الدرجة الكلية لدرجة فاعلية إدارة وقت الدراسة		3.981	1.153	كبيرة	

يتضح من الجدول السابق أن درجة فاعلية إدارة وقت الدراسة لدى طلبة كلية التربية بجامعة حائل متحقق بدرجة كبيرة، حيث بلغت قيمة المتوسط للاستجابات الكلية على هذا المحور (3.981) بانحراف معياري (1.153)، وجاءت العبارات مرتبة من حيث درجة التحقق كالتالي:

جاءت العبارة "أنا منضبط في حضور المحاضرات بالجامعة بالوقت المناسب" في الترتيب الأول من حيث درجة التحقق، ومتحققة بدرجة كبيرة جداً حيث بلغت قيمة متوسط استجابات أفراد عينة الدراسة (4.466) بانحراف معياري قدره (1.000).

جاءت العبارة "أنظم وقتي بما يضمن وصولي قاعة الدرس مع بداية المحاضرات" في الترتيب الثاني من حيث درجة التحقق، ومتحققة بدرجة كبيرة جداً حيث بلغت قيمة متوسط استجابات أفراد عينة الدراسة (4.446) بانحراف معياري قدره (0.978).

جاءت العبارة "أستفيد من وقت الفراغ بين المحاضرات لإنجاز بعض المهمات الدراسية" في الترتيب التاسع عشر من حيث درجة التحقق، ومتحققة بدرجة كبيرة حيث بلغت قيمة متوسط استجابات أفراد عينة الدراسة (3.622) بانحراف معياري قدره (1.240).

جاءت العبارة "أضع جدولاً لما يجب أن أنجزه في اليوم/الاسبوع/الشهر" في الترتيب العشرون من حيث درجة التحقق، ومتحققة بدرجة متوسطة حيث بلغت قيمة متوسط استجابات أفراد عينة الدراسة (3.295) بانحراف معياري قدره (1.403).

نتائج السؤال الثالث: ينص السؤال الثالث للدراسة الحالية على "هل توجد فروق ذات دلالة

إحصائية عند مستوى دلالة (a ≤0.05) في استجابات طلبة كلية التربية بجامعة حائل تتعلق: بواقع استخدامهم لوسائل التواصل الاجتماعي، ودرجة فاعلية إدارة وقت الدراسة لديهم، تعزى لمتغيرات الدراسة (الجنس، التخصص الأكاديمي، السنة الدراسية في الكلية، المعدل الدراسي)؟

1. بالنسبة لمتغير الجنس: تم استخدام اختبار "ت" للمجموعات المستقلة في الكشف عن دلالة الفروق في استجابات أفراد عينة الدراسة حول واقع استخدام وسائل التواصل الاجتماعي وفاعلية إدارة وقت الدراسة والراجعة لاختلاف الجنس (ذكور، إناث) فكانت النتائج كما في الجدول التالي:

جدول (7): دلالة الفروق في استجابات أفراد عينة الدراسة حول واقع استخدام وسائل التواصل الاجتماعي وفاعلية إدارة وقت الدراسة باختلاف الجنس (درجة الحرية = 191)

المتغيرات	الجنس	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة "ت"	مستوى الدلالة
واقع استخدام وسائل التواصل الاجتماعي	ذكر	59.077	18.345	2.920	0.01
	أنثى	50.979	16.617		
فاعلية إدارة وقت الدراسة	ذكر	74.846	18.107	2.558	0.01
	أنثى	81.376	14.772		

يتضح من الجدول السابق أنه: توجد فروق دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (0.01) في استجابات أفراد عينة الدراسة حول واقع استخدام وسائل التواصل الاجتماعي ترجع لاختلاف الجنس، والفروق لصالح الذكور. توجد فروق دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (0.01) في استجابات أفراد عينة الدراسة حول فاعلية إدارة وقت الدراسة ترجع لاختلاف الجنس، والفروق لصالح الإناث.

2. بالنسبة لمتغير التخصص الأكاديمي: تم استخدام اختبار كروسكال واليس Kruskal Wallis H كبديل لابارمتري لاختبار تحليل التباين أحادي الاتجاه One Way ANOVA في الكشف عن دلالة الفروق في استجابات أفراد عينة الدراسة حول واقع استخدام وسائل التواصل الاجتماعي وفاعلية إدارة وقت الدراسة والراجعة لاختلاف التخصص الأكاديمي وذلك لصغر عدد أفراد بعض التخصصات، فكانت النتائج كما في الجدول التالي:

جدول (8): دلالة الفروق في استجابات أفراد عينة الدراسة حول واقع استخدام وسائل التواصل الاجتماعي وفاعلية إدارة وقت الدراسة باختلاف التخصص الأكاديمي (درجة الحرية = 3)

المتغيرات	التخصص الدراسي	عدد الرتب	متوسط الرتب	قيمة "H"	مستوى الدلالة
واقع استخدام وسائل التواصل الاجتماعي	الصفوف الأولية	4	72.375	13.971	0.01
	التربية البدنية	56	112.893		
	علم النفس	32	114.047		
	رياض الاطفال	101	83.762		
فاعلية إدارة وقت الدراسة	الصفوف الأولية	4	97.000	6.402	0.094 غير دالة
	التربية البدنية	56	83.857		
	علم النفس	32	90.406		
	رياض الاطفال	101	106.376		

يتضح من الجدول السابق أنه: توجد فروق دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (0.01) في استجابات أفراد عينة الدراسة حول واقع استخدام وسائل التواصل الاجتماعي ترجع لاختلاف التخصص الدراسي، وبملاحظة متوسط الرتب نجد أن أعلى المجموعات تخصصي علم النفس التربية البدنية، بينما أقل المجموعات تخصصي الصفوف الأولية ورياض الأطفال. لا توجد فروق دالة إحصائياً في استجابات أفراد عينة الدراسة حول فاعلية إدارة وقت الدراسة ترجع لاختلاف التخصص الدراسي.

3. بالنسبة لمتغير السنة الدراسية في الكلية: تم استخدام اختبار تحليل التباين أحادي الاتجاه في الكشف عن دلالة الفروق في استجابات أفراد العينة حول واقع استخدام وسائل التواصل الاجتماعي وفاعلية إدارة وقت الدراسة والراجعة لاختلاف السنة الدراسية فكانت النتائج كما في الجدول التالي:

جدول (9): دلالة الفروق في استجابات أفراد عينة الدراسة حول واقع استخدام وسائل التواصل الاجتماعي وفاعلية إدارة وقت الدراسة باختلاف السنة الدراسية في الكلية

المتغيرات	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة "ف"	مستوى الدلالة
واقع استخدام وسائل التواصل الاجتماعي	بين المجموعات	2798.610	2	1399.305	4.789	0.01
	داخل المجموعات	55513.411	190	292.176		
	الكلي	58312.021	192			

المتغيرات	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة "ف"	مستوى الدلالة
فاعلية إدارة وقت الدراسة	بين المجموعات	2121.446	2	1060.723	4.309	0.01
	داخل المجموعات	46768.181	190	246.148		
	الكلي	48889.627	192			

يتضح من الجدول السابق أنه: توجد فروق دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (0.01) في استجابات أفراد عينة الدراسة حول واقع استخدام وسائل التواصل الاجتماعي ترجع لاختلاف السنة الدراسية، وكذلك توجد فروق دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (0.01) في استجابات أفراد عينة الدراسة حول فاعلية إدارة وقت الدراسة ترجع لاختلاف السنة الدراسية.

وللمقارنة بين طلاب السنوات الدراسية المختلفة في الاستجابة حول واقع استخدام وسائل التواصل الاجتماعي وفاعلية إدارة وقت الدراسة، تم استخدام اختبار شيفيه Scheffe كاختبار للمقارنات البعدية في حالة دلالة تحليل التباين أحادي الاتجاه، فكانت النتائج كما في الجدول التالي:

جدول (10): دلالة الفروق بين طلاب السنوات الدراسية المختلفة في الاستجابة حول واقع استخدام وسائل التواصل الاجتماعي وفاعلية إدارة وقت الدراسة

المتغيرات	السنة الدراسية	السنة الأولى (م= 50.365)	من السنة الثانية إلى السنة ما قبل الأخيرة (م= 51.363)
واقع استخدام وسائل التواصل الاجتماعي	من السنة الثانية إلى السنة ما قبل الأخيرة (م= 51.363)	0.997	
	السنة الأخيرة (م= 59.560)	*9.195	*8.196
فاعلية إدارة وقت الدراسة	السنة الدراسية	السنة الأولى (م= 78.462)	من السنة الثانية إلى السنة ما قبل الأخيرة (م= 83.275)
	من السنة الثانية إلى السنة ما قبل الأخيرة (م= 83.275)	4.815	
	السنة الأخيرة (م= 75.220)	3.240	**8.055

*الفرق بين المتوسطين دال إحصائياً عند مستوى دلالة 0.05، **الفرق بين المتوسطين دال عند مستوى دلالة 0.01

يتضح من الجدول السابق أنه: بالنسبة لواقع استخدام وسائل التواصل الاجتماعي: أعلى المجموعات هي مجموعة السنة الأخيرة (الخريجين) حيث تفوقت استجاباتهم على استجابات

باقي المجموعات بفروق دالة إحصائياً عند مستوى (0.05)، بينما لم تكن الفروق بين مجموعة السنة الأولى (المستجدين) ومجموعة "من السنة الأولى إلى السنة ما قبل الأخيرة" دالة إحصائياً. بالنسبة لفاعلية إدارة وقت الدراسة: أعلى المجموعات هي مجموعة من السنة الثانية إلى السنة ما قبل الاخيرة بينما أقلها مجموعة السنة الأخيرة (الخرجين) حيث كانت الفروق بينهم دالة إحصائياً عند مستوى (0.01)، وجاءت مجموعة السنة الأولى "المستجدين" في مكانة متوسطة بين المجموعتين.

4. بالنسبة لمتغير المعدل الدراسي: تم استخدام اختبار تحليل التباين أحادي الاتجاه في الكشف عن دلالة الفروق في استجابات أفراد العينة حول واقع استخدام وسائل التواصل الاجتماعي وفاعلية

إدارة وقت الدراسة تبعاً لاختلاف المعدل الدراسي فكانت النتائج كما يلي:

جدول (11): دلالة الفروق في استجابات أفراد عينة البحث حول واقع استخدام وسائل التواصل الاجتماعي وفاعلية إدارة وقت الدراسة باختلاف المعدل التراكمي

المتغيرات	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة "ف"	مستوى الدلالة
واقع استخدام وسائل التواصل الاجتماعي	بين المجموعات	1647.466	3	549.155	1.832	0.143 غير دالة
	داخل المجموعات	56664.555	189	299.812		
	الكلي	58312.021	192			
فاعلية إدارة وقت الدراسة	بين المجموعات	487.953	3	162.651	0.635	0.593 غير دالة
	داخل المجموعات	48401.674	189	256.094		
	الكلي	48889.627	192			

يتضح من الجدول السابق أنه: لا توجد فروق دالة إحصائياً في استجابات أفراد عينة الدراسة حول واقع استخدام وسائل التواصل الاجتماعي أو فاعلية إدارة وقت الدراسة ترجع لاختلاف المعدل.

نتائج السؤال الرابع: ينص السؤال الرابع على "هل توجد علاقة ارتباطية بين استخدام وسائل التواصل الاجتماعي وفاعلية إدارة وقت الدراسة لدى طلبة كلية التربية بجامعة حائل؟".

وللإجابة عن هذا السؤال تم استخدام معامل ارتباط بيرسون Pearson Correlation Coefficient في حساب معامل الارتباط بين استخدام وسائل التواصل الاجتماعي وفاعلية إدارة وقت الدراسة لدى طلبة كلية التربية بجامعة حائل، فبلغت قيمة معامل الارتباط (0.284-) وهي

قيمة دالة إحصائياً عند مستوى ثقة (0.01)، وهو ما يؤكد العلاقة السلبية بين استخدام وسائل التواصل الاجتماعي وفاعلية إدارة وقت الدراسة لدى طلبة كلية التربية بجامعة حائل، بمعنى أن الزيادة في أحد المتغيرين يتبعها نقصان في المتغير الأخير.

وبمقارنة نتائج السؤال الرابع في الدراسة الحالية مع نتائج الدراسات السابقة نجد أنها قد اتفقت مع دراسة: Olebara; et al (2021) التي أوضحت أن الوقت الذي يقضيه الطلاب على مواقع التواصل الاجتماعي يؤثر سلبًا على الأنشطة الأكاديمية وقدرات الطلاب على إدارة الوقت. وأن الوقت الذي يتم قضاؤه على وسائل التواصل الاجتماعي يؤدي إلى التزام أقل بالأنشطة الأكاديمية، وعدم كفاءة إدارة الوقت. كما اتفقت الدراسة جزئياً مع دراسة Ezeon-wumelu; et al (2021) ، التي أشارت إلى أن إدمان Facebook و Twitter كان له تأثير كبير على مهارات إدارة الوقت لدى الطلاب، بينما لم يكن لإدمان Instagram تأثير كبير على مهارات إدارة الوقت لدى الطلاب. بينما اختلفت الدراسة مع دراسة بن كليب وبلحاج (2018) والتي أكدت أن استخدام الواتساب للأغراض الاكاديمية يؤثر إيجاباً في إدارة وقت الطلاب، بأبعاده مجتمعة ومنفردة: الانضباط والتحصيل العلمي والساعات المكتبية والنقاش والاستفسارات وتبادل المعلومات. حيث أوصت الدراسة بتشجيع الطلاب على قضاء المزيد من الوقت في استخدام الواتساب للأغراض الأكاديمية.

التوصيات والمقترحات

- ضرورة اهتمام الجامعة باستهداف الطلاب بحملة توعية توضح التأثير السلبي للاستخدام المفرط لوسائل التواصل الاجتماعي على التحصيل الدراسي.
- إقامة ورش ودورات تدريبية للطلبة تعنى بتوظيف وسائل التواصل الاجتماعي في التعليم.
- تشجيع طلبة الجامعة على التركيز على استخدام تطبيقات وسائل التواصل الاجتماعي التي تعنى بالجانب التعليمي الأكاديمي.
- إقامة دورات تدريبية ولقاءات تعنى بتنمية مهارات إدارة الوقت لدى الطالب الجامعي.
- تخصيص مساق على مستوى الجامعة لتعريف الطلاب بأهمية الوقت.
- تشجيع الطلاب على اعتماد المفكرات اليومية ومساعدات التذكر لإنجاز واجباتهم.
- اقتراح اعتماد مبدأ الساعة الواحدة كوحدة لإنجاز الاعمال وتقييمها.
- إجراء المزيد من البحوث والدراسات حول الجوانب الأخرى المتعلقة بتأثير وسائل التواصل الاجتماعي على الطلبة في التعليم العام والجامعي.

المراجع

- أبو هلال، ياسمين. (2019). مستوى إدمان مواقع التواصل الاجتماعي وعلاقته بالتحصيل الدراسي ودافعية الإنجاز لدى طلبة المدارس الحكومية في مدينة نابلس. مجلة العلوم التربوية والنفسية، المجلد 3 (العدد 22)، 192-170.
- بن كليب، محسن. (2018). أثر استخدام الواتساب في إدارة وقت الطلاب في جامعة حضرموت. مجلة الريان للعلوم الإنسانية والتطبيقية، مج1 (ع 1)، 196-159.
- بوقلول، صفاء؛ وبوحملة، مريم. (2016). دور الفيسبوك في التحصيل الدراسي للطلبة الجامعيين: دراسة ميدانية على عينة من طلبة جامعة العربي بن مهيدي (رسالة ماجستير، جامعة العربي بن مهيدي أم البواقي، الجزائر).
- جمال، ميسون. (2019). أثر استخدام وسائل التواصل الاجتماعي في دافعية التعلم واتخاذ القرار لدى طلبة الثانوية في مدينة عمان. مجلة جامعة النجاح لأبحاث العلوم الإنسانية، المجلد 33(6)، 932-907.
- الحربي، سند خليف. (2020). أثر استخدام وسائل التواصل الاجتماعي أثناء الدوام الرسمي على إنتاجية العمل من وجهة نظر الموظفين دراسة ميدانية على موظفي قطاع الأعمال بشركة الاتصالات السعودية. مجلة العلوم الاقتصادية والإدارية والقانونية،ع 1، 157-140.
- الحلو، كلير؛ جريج، طوني؛ قرقماز، جوزيف؛ يوسف، أيليان. (2018). مواقع التواصل الاجتماعي وأثرها على الحالة النفسية للطالب الجامعي (دراسة مقارنة متعددة الدول). المجلة الدولية للدراسات التربوية والنفسية، مج 3(ع 2)، 268-235.
- الخطيب، فاطمة صالح. (2017). آثار شبكات التواصل الاجتماعي على طلبة جامعة اليرموك وعلاقتها بالرقابة الذاتية من وجهة نظرهم أنفسهم (رسالة دكتوراه، جامعة اليرموك في الأردن).
- الرويس، فيصل عبدالله. (2016). مستوى وعي الطلبة بأهمية الوقت ومضيعاته الذاتية والبيئية دراسة على عينة من طلبة التربية الميدانية بكلية التربية بمحافظة عفيف. مجلة دراسات في التنمية والمجتمع - الجزائر، مج 3 (ع1)، 92-57.
- الزهراني، صالحة حامد. (2019). أثر استخدام مواقع التواصل الاجتماعي على التحصيل الدراسي لطلاب وطالبات المرحلة المتوسطة والثانوية بمدينة جدة. المجلة الدولية للعلوم التربوية والنفسية الصادرة عن المؤسسة العربية للبحث العلمي والتنمية البشرية، العدد 30، 282-224.
- السبيعي، منى حميد. (2020). أثر استخدام وسائل التواصل الاجتماعي في تدريس العلوم

في تنمية التحصيل الدراسي والتفكير الاستدلالي لدى تلميذات الصف الأول المتوسط بمدينة مكة المكرمة. مجلة العلوم التربوية والنفسية في جامعة أم القرى، مج 13(ع3)، 4-73.

- السكاف، سوسن؛ وعلي، الفارس. (2020). فاعلية إدارة الوقت لدى طلبة الجامعة وعلاقتها بالتحصيل الدراسي. مجلة الخلدونية للعلوم الإنسانية والاجتماعية، مج 12(ع2)، 37-20.
- السيد، جهاد؛ والزيود، محمد. (2018). تصورات معلمي المرحلة الأساسية العليا في الأردن نحو أهمية استخدام وسائل التواصل الاجتماعي في العملية التعليمية التعلمية. مجلة جامعة النجاح للأبحاث (العلوم الإنسانية)، مج 33(ع 8)، 1272-1241.
- السيد، وائل عمر. (2019). البحث في مواقف المعلمين تجاه استخدام واتساب في التعليم في المدارس السعودية وتأثيره على تحفيز الطلاب. المجلة الالكترونية الشاملة متعددة المعرفة لنشر الأبحاث العلمية والتربوية، عدد 16، 17-1.
- السيوف، أحمد علي. (2014). استراتيجيات إدارة الوقت لدى طلبة كلية العلوم التربوية في الجامعة الأردنية. مجلة دراسات، العلوم التربوية، مج 41(ع2)، -960 973.
- الشرمان، علي عبد الله ؛ الشناق، مأمون محمد ؛ وجوارنه، طارق يوسف. (2020). فاعلية توظيف وسائل التواصل الاجتماعي بين معلم الرياضيات وأولياء الأمور في تنمية التحصيل لدى تلاميذ الصف الرابع الأساسي في الرياضيات. مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات التربوية والنفسية، 28(ع6)، -925 940.
- الصوافي، عبدالحكيم عبدالله. (2015). استخدام وسائل التواصل الاجتماعي لدى طلبة الحلقة الثانية من التعليم الأساسي في محافظة شمال الشرقية بسلطنة عمان وعلاقته ببعض المتغيرات (رسالة ماجستير من كلية العلوم والآداب في جامعة نزوى بسلطنة عمان).
- الصيفي، عبدالغني. (2020). اتجاهات أعضاء هيئة التدريس في جامعة النجاح الوطنية نحو توظيف وسائل التواصل الاجتماعي في العملية التعليمية وعلاقتها بدافعية الإنجاز. مجلة البحوث التربوية والنفسية، جامعة عمان العربية- الاردن، 872-857.
- عفيفي، علاء الدين محمد (2015). الإعلام وشبكات التّواصل الاجتماعي العالمية. الاسكندرية، مصر: مطبعة دار التعليم الجامعي.
- علي، مها محمد ؛ والسويط، عبدالعزيز مطيران. (2017). فعالية استخدام عضو هيئة التدريس لوسائل التواصل الاجتماعي في التفاعل مع الطالب حول المقرر الدراسي "موقع تويتر أنموذجا". مجلة الزرقاء للبحوث والدراسات الإنسانية، مج17(ع2)، -554 565.

- العمري، محمد. (2014). درجة استخدام تطبيقات التعلم النقال لدى طلبة الدراسات العليا في جامعة اليرموك ومعوقات استخدامها. مجلة المنارة، المفرق، الاردن، 20(1)، 300-269.
- عوض، رشا أديب. (2014). آثار استخدام مواقع التواصل الاجتماعي على التحصيل الدراسي للأبناء في محفظة كولكرم من وجهة نظر ربات البيوت (جامعة القدس المفتوحة).
- فضل الله، مصطفى عطية. (2020م). اتجاهات الطالب الجامعي نحو استخدام شبكات التواصل الاجتماعي في إدارة الوقت (طلاب كلية التربية بجامعة الإمام المهدي في السودان أنموذجاً). المجلة العربية للتربية النوعية، مج 4(ع 12)، 52-25.
- عيسى، عبدالناصر؛ و عبدالله، عبدالرحيم الشاذلي. (2016). تقييم فاعلية إدارة الوقت وعلاقته بالأداء الأكاديمي: طلاب كليات العلوم الإدارية والإنسانية بالجامعات السعودية نموذجاً. مجلة دراسات الجزائر، ع 49، 135-118.
- غرايبة، لطفي. 1995، أهمية الوقت وإدارته من المنظورين الوظيفي والإسلامي: دراسة مقارنة، رسالة ماجستير، جامعة اليرموك، اربد.
- القعيد، إبراهيم. (2001م). العادات العشر للشخصية الناجحة. دار المعرفة للتنمية البشرية.
- الكريع، بدر عبدالله. (2015). توظيف طلاب المرحلة الثانوية لشبكات التواصل الاجتماعي في الواجبات المدرسية وعلاقته في تحصيلهم الدراسي في محافظة القريات (رسالة ماجستير من جامعة اليرموك في الاردن).
- المزين، سليمان حسين. (2012). فاعلية إدارة الوقت لدى طلبة الجامعة الإسلامية وعلاقتها بالتحصيل الدراسي في ضوء بعض المتغيرات. مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات التربوية والنفسية، مج 20 (ع 1)، 369 -404.
- منصور، عبد الله. (2012). تأثير شبكات التواصل الاجتماعي على جمهور المتلقين. رسالة ماجستير دراسة مقارنة للمواقع الاجتماعية والمواقع الإلكترونية العربية أنموذجا. رسالة ماجستير، كلية الآداب والتربية في الاكاديمية العربية.
- موسى، آمنة يس. (2019). استخدام شبكات التواصل الاجتماعي وسط طلاب كلية التربية بجامعة الفاشر في ضوء بعض المتغيرات الديمغرافية. مجلة العلوم التربوية والنفسية، مج 3(ع 10)، -145 161.
- المومني، خالد. (2017). فاعلية إدارة الوقت لدى طلبة كلية العلوم في الجامعة الهاشمية وعلاقتها بالتحصيل الأكاديمي. مجلة المنارة للبحوث والدراسات-جامعة آل البيت، 23(ع2)،38-1.

- Agholor, Sunday; Agholor, Angela Omenogo & Aborisade, Dada Olaniyi. (2020). A Real-Time Observation Approach for Assessing the Impact of social media on Students' Academic Performance. The Journal of Social Media in Society, 9(2), 214-235.
- Alwagait, Esam; Shahzad, Basit & Alim, Sophia. (2015). Impact of social media usage on students academic performance in Saudi Arabia. Computers in Human Behavior, V 51(B), 1092-1097. https://doi.org/10.1016/j.chb.2014.09.028
- Bokari, Majid. (2018). Reasons for Misuse of Social Media (Twitter model). International Journal of Educational and Psychological Studies – Vol. 4, No. 1, pp. 57 – 74.
- Ezeonwumelu, Victor Ugochukwu. (2021). Social media addiction and time management skills of university students in Akwa Ibom state, Nigeria. Global Journal of Social Sciences Studies, 7(1), 24-34.
- Giunchiglia, Fausto; Zeni, Mattia; Gobbi, Elisa; Bignotti, Enrico & Bison, Ivano. (2018). Mobile social media usage and academic performance. Journal, Computers in Human Behavior, 82, 177-185.
- Habes, Mohammed; Alghizzawi, Mahmoud; Khalaf, Rifat S & Salloum, Said A . (2018). The Relationship between Social Media and Academic Performance: Facebook Perspective. International Journal of Information Technology and Language Studies(IJITLS), 2(1), 12-18.
- Maqableh,Mahmoud; Rajab,Lama; Quteshat, Walaa; Masa'deh, Ra'ed; Khatib,Tahani & Karajeh,Huda. (2015).The Impact of Social Media Networks Websites Usage on Students' Academic Performance.Scientific Research Publishing,7,159-171.
- http://www.scirp.org/journal/cn , http://dx.doi.org/10.4236/cn.2015.74015 .
- Olebara, Comfort; Ezugwu, Obianuju; Obayi, Adaora & kwandu, Elochukwu. (2021). June 14-18). Determining the Impacts of Social Media on Students' Mood, Time Management and Academic Activities: The Nigerian Perspective. [presentation] International Conference on Cyber Situational Awareness, Data Analytics and Assessment (CyberSA), Dublin, Ireland.
- Othman, Wan; Fariha, Ziti & Ngah, Nurul Haslinda. (2017). Impact of Social Me-

dia Usage on Students Academic Performance in Terengganu, Malaysia. Journal of Applied Environmental and Biological Sciences, 7(5)140-144.

- Talaue, Gilbert M; AlSaad, Ali; AlRushaidan, Naif; AlHugail, Alwaleed & AlFahhad, Saad. (2018). The impact of social media on academic performance of selected college students. International Journal of Advanced Information Technology (IJAIT), 8(4/5), 27-35. DOI : 10.5121/ijait.2018.8503.

مستوى ممارسة مديري المدارس الابتدائية الحكومية بمدينة الرياض لنمط القيادة الخادمة

د. نسرين مبارك آل تميم (أستاذ إدارة التعليم العالي المساعد - الإدارة والاشراف التربوي - كليات الشرق العربي).

الملخص: هدفت هذه الدِّراسة إلى تعرف مستوى ممارسة مديري المدارس الابتدائية الحكومية بمدينة الرياض لنمط القيادة الخادمة من وجهة نظر المعلمين في ضوء عدد من المتغيرات. اتبعت الدراسة المنهج الوصفي المسحي لمناسبته لأغراض هذه الدراسة، تكون مجتمع الدراسة من جميع المعلمين والمعلمات في المدارس الابتدائية الحكومية بمدينة الرياض، للعام الدراسي (2021/2022) حيث بلغ مجتمع الدراسة الكلي (20431) معلمًا ومعلمة، موزعين على (969) مدرسة للبنين والبنات بواقع (12422) معلماً و(8009) معلمة تم رصدها من خلال البطاقة الإحصائية للمدارس التابعة للإدارة العامة للتعليم بمنطقة الرياض للعام (1442هـ)، وقد تم اختيار العينة الممثلة بطريقة طبقية عشوائية من المجتمع الكلي بلغت (303) معلماً ومعلمةً. ولتحقيق أهداف الدراسة؛ تم تطوير استبانة مكونة من (28) فقرة موزعة على أربعة مجالات هي: المجال الأول: التمكين، وشمل (6) فقرات. والمجال الثاني: الإيثار، وشمل (8) فقرات. أما المجال الثالث: المحبة، وشمل (7) فقرات. والمجال الرابع: التواضع، وشمل على (7) فقرات. وقد أظهرت نتائج الدراسة أن مستوى ممارسة مديري المدارس الابتدائية الحكومية بمدينة الرياض لنمط القيادة الخادمة من وجهة نظر المعلمين جاء عالياً في جميع المجالات. ولم تظهر النتائج فروقاً دالة احصائياً في مستوى ممارسة مديري المدارس الابتدائية الحكومية بمدينة الرياض لنمط القيادة الخادمة من وجهة نظر المعلمين تعزى لمتغيري الجنس والمؤهل العلمي. وفي ضوء ما أسفرت عنه الدِّراسة من نتائج قدمت الباحثة مجموعة من التوصيات من أهمها: التأكيد باستمرار على استخدام نمط القيادة الخادمة في المدارس الابتدائية الحكومية بمدينة الرياض.

الكلمات المفتاحية: الممارسة، مديري المدارس الابتدائية الحكومية، الرياض، القيادة الخادمة، المعلمين.

The level of public primary school principals in Riyadh's practice of the servant leadership style from the teachers' point of view in light of a number of variables

Dr. Nisreen Mubarak Al Tamim

ABSTRACT: This study aimed to identify the level of practice of servant leadership style by government primary school principals in Riyadh from the teachers' point of view in the light of a number of variables. The study followed the descriptive survey method for its relevance for the purposes of this study. The study population consisted of all male and female teachers in government primary schools in Riyadh, for the academic year (2021/2022), where the total study population amounted to (20431) male and female teachers, distributed over (969) schools for boys and girls. A total of (12422) male and (8009) female teachers were monitored through the statistical card of the schools affiliated to the General Administration of Education in Riyadh for the year (1441), and the representative sample was selected in a stratified random manner from the total population of (303) male and female teachers. To achieve the objectives of the study; A questionnaire was developed consisting of (28) items distributed into four domains: The first domain: Empowerment, and it included (6) items. The second field: altruism, and it included (8) paragraphs. As for the third field: love, it included (7) paragraphs. The fourth area: humility, and it included (7) paragraphs. The results of the study showed that the level of public primary school principals in Riyadh practice of the servant leadership style from the teachers' point of view was high in all fields. The results did not show a statistically significant difference in the level of practice of servant leadership style by government primary school principals in Riyadh from the teachers' point of view due to the variables of gender and educational qualification. In light of the results of the study, the researcher presented a set of recommendations, the most important of which are: Continuously emphasizing the use of the servant leadership style in government primary schools in Riyadh.

Keywords: practice, government primary school principals, Riyadh, servant leadership, teachers.

المقدمة:

في الزمن الحاضر وبدايات الألفية الجديدة ظهر في المؤسسات الاقتصادية العالمية والمنظمات التربوية والأكاديمية توجه لتنازل عن المفهوم التقليدي للقيادة الذي يرتكز على الهرمية والوصاية وسلطة المنصب، واعتماد أنماط قيادية جديدة تمتزج بروح التعاون والمشاركة بصنع القرار بالإضافة إلى الاهتمام بالمرؤوسين.

إن خصائص وصفات الشخص الذي يدير المؤسسة قد يؤثر بالسلب والإيجاب على المرؤوسين حيث توضح دراسات أجريت في مؤسسة جالوب (Gallup organization) أن هناك كثير من العاملون يتركون وظائفهم بسبب مدير غير ناضج وغير كفء وليس للمؤسسة نفسها (الجهني، 2019).

ولكي يستطيع القائد أن يكون له دور في عملية التنمية داخل المؤسسة عليه أن يثق في قدرات الأخرين وآرائهم ويعمل على تثبيت الثقافة التنظيمية وتقدير مبدأ التفكير وإعادة النظر والتحديث والتجديد وعليه أن يكون قدوة للمبادأة والمشاركة و تقبل الآراء الناقدة للارتقاء بالأداء وتفسير ما يشمل الجميع بشفافية ووضوح تام وهذا يتطلب منه ممارسة لمفهوم القيادة الخادمة لتطوير الأداء نحو ما يضمن للمؤسسة مصالحها ويحقق أهدافها وتوجه الأفراد العاملين لاستغلال الفرص المتاحة والتعرف تجاه المشكلات بكفاءة عالية (النايف، 2020).

وقد يكون هناك حاجة ماسة في المؤسسات إلى وجود قائد خادم يتسم بالعديد من الخصائص والصفات يكون فيها قادر على الإقناع بوجهة نظره ولديه قدرة على استعمال مبادئ العلاقات الإنسانية وتثبيتها لإيجاد جو عمل تزدهر فيه القيم والمبادئ الإنسانية ، فالمتغيرات السريعة والتحديات الكبيرة جعلت المؤسسات تحتاج إلى نماذج من القيادات الإدارية تمتلك اتجاهات فكرية حديثة وعندهم الاستطاعة على الارتقاء والإبداع بأداء المؤسسة من خلال تشجيع الابتكار والعمل الإبداعي وهذا النمط من الممكن ان يلبي هذه الطموحات هو نمط القيادة الخادمة (غالي، 2015) .

وعرف الراجحي (2021) القيادة الخادمة بأنها: نمط قيادي يرتكز على تركيز مديري المدارس بجهودهم على تطوير أداء العاملين وتوفير الرعاية المهنية والاهتمام باحتياجاتهم وتلبية متطلبات الوظيفة وتقديم مصلحة المدرسة على المصلحة الفردية وذلك من خلال النصح والإرشاد وذلك لتحقيق أهداف المدرسة بجودة وتميز.

ويعتبر العالم جرينليف Greenleaf هو الأب الروحي للقيادة الخادمة حيث أوجد مجموعة من الصفات للقائد الخادم في مقالاته وكتبه ودراساته من عام 1970حتى عام 1999 وأشار

إلى أن هناك مجموعة من الصفات والخصائص للقائد الخادم منها القدرة على القيادة والتأثير واللغة والتواصل والبصيرة والاستماع والإقناع وترتيب الأولويات والتطور المستقبلي وغيرها (أبو نفاع، 2019).

ومن هنا يبرز دور المدير في المدرسة على استخدام نمط القيادة الخادمة التي تنعكس على المرؤوسين والذي يمكن المؤسسات الاجتماعية والاقتصادية والسياسية من العمل والبقاء على خلاف الأنماط القيادية الأخرى الاستبدادية والدكتاتورية (عجوة، 2010). فالمدرسة لها دور مهم بالاهتمام بأعداد العنصر البشري الذي يشكل أداة رئيسة لتحقيق أهدافها لذلك على القائد الخادم أن يوفر بيئة إيجابية صحية مناسبة وبيئة منظمة وتحقيق الحافز المادي والمعنوي للمرؤوسين للوصول إلى تحقيق أهداف المدرسة بفاعلية وجودة تامة (محمد، 2019).

مشكلة الدراسة:

أولت قيادة المملكة العربية السعودية التعليم اهتماماً واسعاً، وتمثل هذا الاهتمام بسعي وزارة التعليم للتطوير والإصلاح المستمر الذي يتوافق مع متطلبات العصر الحديث، لإيجاد بيئة مدرسية تعليمية مثالية تحقق طموحات واهداف التعليم بشكل عام، وتطوير منظومة المدارس والعاملين بها بشكل خاص، وذلك من خلال إصدار القرارات والأنظمة والآليات ومنحت قادة المدارس مزيداً من الصلاحيات؛ وفي ظل الجهود الكبيرة المبذولة من قبل وزارة التعليم في هذا المجال، إلا أنه يلاحظ وجود تفاوت في أداء قادة المدارس، وجودة مخرجاتها من مدرسة لأخرى، مما يؤكد أن قادة المدارس لا يزالون بحاجة إلى المزيد من الاهتمام والدافعية للعمل وعلى رفع قدراتهم ومهاراتهم.

وقد أدركت مؤسسات التعليم في الدول العربية ومنها السعودية مؤخراً أن تعثر مسيرة التعليم فيها وتراجعها بشكل ملفت يعزي إلى تخلف النظم الإدارية ونمط القيادة المعتمدة في تسيير مؤسسات التعليم وإدارتها وتوجيهها. حيث يعد نمط القيادة الخادمة من الاسس التي تبنى عليها جودة الحياة الوظيفية والتمتع بالصحة التنظيمية، حيث تفوق القيادة الخادمة أنماط القيادة الأخرى.

وتؤكد نتائج العديد من الدراسات السابقة أهمية القيادة الخادمة وعلاقتها الارتباطية بين ممارستها والعديد من المتغيرات كالصحة التنظيمية والثقة التنظيمية والالتزام التنظيمي والرضا الوظيفي وغيرها. وعلى الرغم من ذلك فإن الباحثة تلاحظ أن الدراسات التي بحثت في ذلك في السعودية أشارت إلى ضعف في مستويات ممارسة القيادة الخادمة؛ كدراسة الجهني (2019) التي أكدت ان مستوى ممارسة مديري المدارس للقيادة الخادمة كانت منخفضة. كما

أوضحت نتائج دراسة التمام (2016) بأن مستوى ممارسة مديري المدارس للقيادة الخادمة كانت منخفضة. في حين اظهرت نتائج دراسة النايف (2020) ان درجة ممارسة مديري المدارس الثانوية الحكومية للقيادة الخادمة كانت متوسطة. وعلى الرغم من أهمية موضوع القيادة الخادمة، والذي يعتبر من التحديات التي تواجهها المنظمات لرفع مستوى أدائها، وضمان نموها بشكل مستمر في العصر الحالي، إلا أن هناك ندرة في الدراسات حسب علم الباحثة التي اهتمت بمعرفة مدى ممارسة القيادة الخادمة في المدارس. مما أكد ضرورة وأهمية البحث عن مستوى ممارسة مديري المدارس الابتدائية الحكومية بمدينة الرياض لنمط القيادة الخادمة من وجهة نظر المعلمين.

هدف الدراسة وأسئلتها:

هدفت الدراسة إلى معرفة مستوى ممارسة مديري المدارس الحكومية بمدينة الرياض لنمط القيادة الخادمة من وجهة نظر المعلمين. وذلك من خلال الإجابة عن الأسئلة التالية:

1. ما مستوى ممارسة مديري المدارس الابتدائية الحكومية بمدينة الرياض لنمط القيادة الخادمة من وجهة نظر المعلمين؟
2. هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في ممارسة مديري المدارس الابتدائية الحكومية بمدينة الرياض لنمط القيادة الخادمة من وجهة نظر المعلمين تعزى للجنس والمؤهل العلمي؟

أهمية الدراسة:

تكمن أهمية الدراسة فيما يلي:

الأهمية النظرية:

تكتسب الدراسة الحالية أهميتها النظرية من خلال ما يلي:

- تطرح موضوعًا جديدًا في القيادة الإدارية المعاصرة وخاصةً في المجال التربوي، ألا وهو ممارسة المديرين لنمط القيادة الخادمة.
- استجابة لتوصيات العديد من المؤتمرات والمنتديات والندوات بأهمية الإدارة التعليمية والتربوية.
- الإثراء العلمي والمعرفي حول الأسس التاريخية والفلسفية والنظرية ونماذج العمل الخاصة بالقيادة الخادمة.
- وتتمثل أهميتها أيضا في ندرة الدراسات السابقة التي تبحث في ممارسة المديرين بمدينة الرياض لنمط القيادة الخادمة.

الأهمية التطبيقية:

- تشخيص الوضع الراهن لمستوى القيادة الخادمة في المدارس الحكومية بما يحقق الاسهام في تعزيز مواطن القوة وتحسين مواطن الضعف والقصور وتطويرها.
- الاستفادة من النتائج الخاصة بهذه الدراسة والتي من المؤمل أن تساعد في محاكاة أفضل مستويات المدارس وتطورها الإداري بما يناسب المدارس في مدينة الرياض وبما يحقق متطلبات برنامج التحول الوطني وخطط التنمية، والاستفادة من مزاياها.
- فتح المجال أمام المزيد من الدراسات التي تتعلق بالقيادة الخادمة وتطوير المدارس الحكومية.
- من المؤمل أن تزود المعلمين والمديرين في الميدان التربوي بمهارات لتطوير أدائهم في مفهوم القيادة الخادمة وتحقيق.
- وتساعد الدراسة ونتائجها طلاب الدراسات العليا في الإدارة التربوية من خلال تزويدهم بإطار نظري ودراسات سابقة مفيدة متعلقة بممارسة نمط القيادة الخادمة.

حدود الدراسة ومحدداتها:

وتتمثل حدود الدراسة في:

الحد الموضوعي: ممارسة مديري المدارس الابتدائية الحكومية بمدينة الرياض لنمط القيادة الخادمة.

الحد المكاني: اقتصرت الدراسة على المدارس الابتدائية الحكومية في مدينة الرياض.

الحد البشري: اقتصر تطبيق الدراسة على معلمي المدارس الابتدائية الحكومية في مدينة الرياض بالسعودية .

الحد الزمني: تم تطبيق أداة الدراسة خلال الفصل الدراسي الاول للعام الدراسي 2022/2023

التعريفات والمصطلحات الإجرائية:

ورد في الدراسة مصطلحات خاصة تم تعريفها على النحو الآتي:

القيادة الخادمة: عرفها الجهني (2019): أنموذج يرتكز بشكل واضح وجلي على خدمة الآخرين من قبل القائد ويعدها إحدى شروط القيادة الاخلاقية، ليس الخدمة بالمعنى الوظيفي بل بروح الخدمة المتجلية في كل سلوك بدءاً من النفس والعائلة والمجموعة والأمة، وصولاً لأصغر المنظمات وأكبرها، فهو يؤمن بأن المنظمات لم تكن إلا لخدمة الإنسان وليس العكس. وتعرف إجرائياً: أحد أنماط القيادة الحديثة التي تتصف بالمبادئ الإنسانية التي يقوم بها مديرو المدارس الحكومية بمدينة الرياض بالمملكة العربية السعودية ترتكز على أسس المساواة والاحترام والاستقامة مع العاملين والمجتمع، وتم قياسها من خلال استجابة

المعلمين أفراد العينة على أداة الدراسة المعدة لأغراض هذه الدراسة.

الإطار النظري والدراسات السابقة

يغطي هذا الجزء مراجعة للإطار النظري المتعلق بالقيادة الخادمة، كما يتضمن استعراضاً لعدد من الدراسات السابقة العربية والأجنبية ذات الصلة.

أولاً: الإطار النظري

تتطلب المدرسة الفعالة قيادة محترفة تقود عمليات التغيير والتطوير، ومن أهم سماتها أنها تشارك العاملين في اتخاذ القرار وإدارة العمل، وتوزع المسئولية، وتحد من المركزية والبيروقراطية وتشيع التفكير الجمعي، ولديها معرفة مهنية بالعملية التعليمية، وتتحدث مع المعلمين بشكل مستمر؛ لتحسين أدائهم وتعمل على زيادة دافعية ورضا الطلاب والعاملين، وهو ما أدى إلى ظهور نمط جديد في القيادة يطلق عليه القيادة الخادمة يدعو إلى الاهتمام المتزايد بالعاملين بشكل عام والمعلمين بشكل خاص، وتلبية احتياجاتهم بوصفهم العنصر الأهم بالمدرسة.

مفهوم القيادة الخادمة:

يتداخل مفهوم القيادة الخادمة مع غيره من المفاهيم الأخرى للقيادة بل ويعزز بعض النماذج الأخرى في الإدارة مثل إدارة الجودة الشاملة ومجتمعات التعلم، كما تم مقارنته بالقيادة التحويلية في ان «الفرق الأساسي بين القيادة التحويلية والقيادة الخادمة هو تركيز القائد، فتركيز القائد التحويلي يكون موجه نحو المنظمة، ويوجه سلوكه نحو مدى التزام الأتباع بتحقيق اهداف المنظمة، بينما تركيز القائد الخدمي ينصب على الأتباع، وأن تحقيق الأهداف ا لتنظيمية يعد مخرج تابع (English, 2011). ورغم أن كلمة الخادمة قد يكون لها دلالات سلبية إلا أن الواقع العملي يشير إلى أنه يمكن استخدامها لتشير إلى العمل من أجل تقديم شيء ما إلى آخر، وهذا المعنى ليس سلبياً، وإنما ينطوي على تقديم المساعدة وتعزيز المصالح والشعور بالمسؤولية تجاه الآخرين، ما يسهم في تحقيق غرض أسمى وهو مصلحة ا لمنظمة (عجوة، 2010).

وهناك من يرى أن وضع مصطلح الخادم (Servant) بجوار القائد (Leader) معاً يمثل تعارض وتضاد، ولكن كلمة الخادم لا تعني الضعف، كما أن مصطلح القائد لا يتضمن النمط السلطوي، (Bovee, 2012)، فالقيادة الخادمة هي القيادة التي يخدم فيها القائد الأتباع، وليس العكس، فالقيادة الخادمة تشدد على الخدمة الزائدة للآخرين، وتشجع النمو الشخصي، والمهني، والوجداني للأتباع (Greenleaf, 2012).

وهناك العديد من التعريفات لمفهوم القيادة الخادمة منها ما يلي: هي أسلوب للقيادة

معتمداً على العمل الجماعي، والإحساس بالانتماء للمجتمع، وعلى المشاركة في صنع القرار، والسلوك الأخلاقي القوي ورعاية السلوك، والحرص على نمو الأفراد (English, 2011). والقيادة التي تضع مصلحة الآخرين في مرتبة أعلى من المصلحة الشخصية للقائد، مؤكداً على أن سلوكيات القائد يجب أن تركز على تنمية الأتباع، وعدم التركيز على تمجيد القائد (Hala & Fields, 2007). وهي رعاية الأتباع والدفاع عنهم، وتمكينهم، كما يجب على القائد الخادم تلبية احتياجات الأتباع ومساعدتهم على أن يصبحوا أكثر صحة وأكثر حكمة، وأكثر استعداداً لقبول مسؤولياتهم (Yuk, 2012). وهو ذلك النمط من القيادة الذي يحترم كرامة الفرد ويعلي من شأنه ويومض فيه ما أمكن نزعته الإبداعية الفطرية للقيادة (أبو تينة وخصاونة والطحاينة 2007). والقادة الخادمين هم أولئك الذين يركزوا على خدمة الأتباع، فالأتباع يمثلوا الشغل الشاغل للقادة الخادمين، ثم يأتي بعدها الأمور التنظيمية (Dennis & Bocarnea, 2015). وهي أسلوب لقيادة وإدارة الآخرين، يفتح الأبواب لفرص التمكين والموارد غير المحدودة لأعضاء المنظمة (Jackson, 2010).

باستقراء التعريفات السابقة يتضح أن القيادة الخادمة تقوم على مجموعة من المبادئ الاساسية، وهي: التركيز على الأتباع، العمل الجماعي ومشاركة الأتباع في صنع القرارات، وضع مصلحة الأتباع قبل المصلحة الشخصية للقائد وقبل مصلحة المنظمة ذاتها، تضجيع النمو الشخصي والمهني والوجداني للأتباع، تمكن الأتباع. ومن ثم يمكن القول إن القيادة الخادمة لمديري المدارس، هي القيادة التي تعتمد على خدمة العاملين وتحقيق مصالحهم وتلبية احتياجاتهم أولاً، وبالتالي تتحقق الأهداف المدرسية، مع اهتمامها الكبير بمشاركة العاملين في صنع القرارات المدرسية، والحرص على تنميتهم مهنياً وشخصياً ووجدانياً، مما يسهم في تحقيق المدرسة الفعالة.

نماذج القيادة الخادمة وأبعادها:

ثمة عدة تصنيفات لنماذج القيادة الخادمة التي توضح الأبعاد الأساسية لها، ومنها نموذج ميلادر Millader (1995)، الذي حدد سبعة أبعاد للقيادة الخادمة وهي: العمل الجماعي، القدوة، التأكيد، الألفة، الفردية، المرونة، التلاحم (الراجحي، 202). ونموذج Laub (1999) الذي حدد ستة أبعاد للقيادة الخادمة هي: تقييم الأفراد، وتنمية الأفراد، وبناء المجتمع، وإظهار الاصالة، وتوفير القيادة، ومشاركة القيادة (التمام، 2016). ونموذج رسل وستون Russel and Stone (2003)؛ حيث وضعوا تسعة أبعاد: الرؤية، والصدق، والنزاهة، والثقة، والخدمة، والنمذجة، والريادة، وتقدير الآخرين، والتمكين. ونموذج سبيرز Spears (2002)، الي حدد عشرة أبعاد للقيادة الخادمة وهي: الاستماع، والتعاطف، والتلاحم، والوعي، والإقناع، والتصور،

والاستبصار أو التبصر، والإشراف أو الرعاية، والالتزام بنمو الأفراد، وبناء المجتمع (English, 2011). ونموذج باترسون (Patterson 2003) الذي حدد سبعة أبعاد للقيادة الخادمة وهي: الحب المضحى أو غير المشروط، والتواضع، والإيثار، والرؤية، والثقة، والتمكين، والخدمة (English, 2011)، ونموذج دنيس (Dennis 2004)، الذي اعتمد على أربعة أبعاد هي: الحب المضي، والتمكين والتواضع، والرؤية (Pattison, 2010). وأخيراً نموذج باربتو وويلر Barbuto and Wheeler 2006) الذي حدد خمسة أبعاد للقيادة الخادمة وهي: الدعوة للإيثار، والتلاحم العاطفي، والحكمة، والتخطيط المقنع، والرعاية التنظيمية، والتي يبدو أنها متميزة مفاهيمياً وتجريبياً والتي يعتمد عليها البحث، وفيما يلي شرح لهذه الأبعاد كما وردت لدى (English, 2011) وكريبين (Crippen, 2015):

الدعوة للإيثار Altruistic Calling: يتم تعريف الدعوة للإيثار باعتبارها خياراً واعياً لخدمة الآخرين، وتمثل الرغبة في التأثير بشكل إيجابي على الآخرين من خلال خدمتهم، والتي تعد أمراً جوهرياً في القيادة الخادمة، فالقائد الخادم يقدم الخدمة لأتباعه ويضحي بمصالحه الذاتية لتنمية أتباعه؛ حيث يرغب القائد الخادم في إحداث تطوير إيجابي في الأفراد والجماعات والمنظمات والمجتمعات، وقد تم الاعتراف بضرورة الإيثار في القيادة من قبل العديد من العلماء. كما أن إظهار القادة لاستعدادهم لوضع مصالح الأتباع قبل مصالحهم يؤدي إلى كسب ثقة كبيرة والتفاني من قبل أتباعهم، مما يؤدي إلى جودة أعلى في العلاقات بينهم، وبالتالي يزداد رضا العاملين وتزداد الفعالية التنظيمية.

التلاحم العاطفي Emotional Healing: ويشمل قدرة القائد على تقديم المساندة والدعم العاطفي للأتباع عند حدوث أي أزمة أو صدمات نفسية لهم، وينظر إلى القائد الخادم على أنه متعاطفاً للغاية وقادر على إظهار عواطفه للآخرين، ويعمل على بناء مناخ تنظيمي يمكن من خلاله الاتباع على التعبير عن المخاوف الشخصية والمهنية، وقد اعترف العلماء بأن هناك حاجة إلى قادة قادرين على مساعدة أتباعهم لاستعادة الأمل، والتغلب على الأحلام المفقودة، وإصلاح العلاقات المقطوعة، فالقادة القادرين على إقامة تلاحم عاطفي مع أتباعهم سوف يكونوا أكثر احتمالاً لتكوين علاقات قوية معهم، مما ينعكس على فعالية المنظمة.

الحكمة Wisdom: تصف الحكمة القدرة على التقاط الإشارات أي الملاحظة المستمرة للبيئة والتعرف على العواقب المحتملة والآثار المترتبة على ملاحظاتهم، فالقائد الخادم ملاحظ ولديه تفكير استنباقي غبر عدة سياقات، تمكنه من ترجمة معارفه إلى عمل مستقبلي. وقد اعترف العلماء بالحاجة لقدة لديهم شعور قوي بالوعي إلى جانب القدرة على تطبيق المعرفة المكتسبة من خلال الملاحظة، فالقادة الذين يدركون تماماً ولجيهم بصرة، سوف يكتسبوا

احترام أتباعهم وثقتهم، والذي يمثل أمراً ضرورياً لتطوير العلاقات الديناميكية القوية.

التخطيط المقنع Persuasive mapping: يصف التخطيط المقنع القدرة على استخدام النماذج العقلية وصوت المنطق لتشجيع التفكير لدى الآخرين، فالقائد الخادم الذي لديه قدرة عالية على رسم الخطط المقنعة يكون بارع في التعبير عن القضايا وتصور الاحتمالات من خلال تقاسم أفكاره، كما أنه يملك المعرفة اللازمة لمساعدة ودعم أتباعه بشكل فعال، وتوصل الباحثون إلى أن النماذج القائمة على الإقناع تكون أكثر إنتاجية من النماذج القائمة على السلطة، فالقادة القادرون على المحافظة على استخدام التخطيط المقنع بدلاً من إضفاء الشرعية والسلطة يكونوا أكثر قدرة على تكوين علاقات أقوى مع أتباعهم.

الرعاية التنظيمية Organizational Stewardship: تصف الرعاية التنظيمية إلى أي مدى يعد القادة منظمتهم لتقديم مساهمة إيجابية للجماعة والمجتمع؛ حيث يوجد لدى القائد الخادم شعوراً قوياً بالمسؤولية الاجتماعية ويعمل على تحفيز المنظمات على تنفيذ الأعمال المع نوية والأخلاقية التي تعود بالقائدة على جميع اصحاب المصلحة، ويتم تحقيق ذلك من خلال برامج تنمية المجتمع، وأنشطة التوعية، وتسهيل سياسات المنظمة التي تعود بالنفع على المجتمع، والبيئة المحيطة. كما ينادي فكر القائد الخادم بأن منظمته تحقق قيمة للمجتمع، فهذا القائد قادر على دمج المنظمة مع الغرض الأكبر وهو المواطنة المجتمعية، مما يكسبه ثقة واحترام تعزز العلاقات الديناميكية القوية بين المنظمة والمجتمع.

ثانياً: الدراسات السابقة:

تم الرجوع إلى عدة دراسات ميدانية ونظرية لتحقيق هدف الدراسة الحالية، ولوحظ تنوع الدراسات التي تناولت القيادة الخادمة. وبالرجوع إلى الدراسات فقد تم استعراضها متسلسلاً من الأقدم إلى الأحدث وكما يلي:

سعت دراسة زامبرلين (Zamperlin, 2013) إلى البحث عن أثر مهارة مدير المدرسة المتوسطة كمستمع على ثقافة المدرسة ضمن نموذج القيادة الخادمة. وتم إجراء الدراسة على ثلاث مدارس متوسطة عالية الأداء ذات تركيبة سكانية مماثلة في ثلاث مناطق تعليمية مختلفة في نيويورك بالولايات المتحدة الأمريكية لاستكشاف أنماط كيفية تأثير خاصية الاستماع على ثقافة المدرسة. كما درست طبيعة الاتصالات في المدارس لفهم كيفية التواصل بين المدير والمعلمين والعاملين فيها، وتم الاعتماد على المقابلات الشخصية مع مدير المدرسة، وأربعة معلمين من كل مدرسة، معتمدة على أسلوب الدراسة الإثنوغرافية. وأشارت النتائج إلى أن الاستماع كان ذا قيمة عالية، ولديه معنى عميق لشخصية الأفراد، وأعطى المعلمين والعاملين الإحساس بقيمتهم وأهميتهم. ورأى معظم الأشخاص الذين تمت مقابلتهم أن

مديري المدارس كانوا متعاطفين معهم أثناء تواصلهم معهم.

وهدفت دراسة فوندي (Vondey, 2014) معرفة درجة ممارسة مديري المدارس القيادة الخادمة وعلاقتها بسلوك المواطنة. اتبعت الدراسة المنهج الوصفي المسحي الارتباطي. تكونت عينة الدراسة من (114) معلماً ومعلمة من معلمي المدارس المتوسطة بالولايات المتحدة الأمريكية. واستخدمت الدراسة استبانة للقيادة الخادمة مكونة من (41) فقرةن ومقياس لسلوك المواطنة مكوناً من (30) فقرة. وأظهرت النتائج ان درجة ممارسة القيادة الخادمة من قبل مديري المدارس من وجهة نظر المعلمين كانت عالية، كما كان مستوى سلوك المواطنة عالياً كذلك. وأظهرت النتائج وجود علاقة ارتباطية دالة إحصائياً بين درجة ممارسة مديري المدارس القيادة الخادمة وسلوك المواطنة.

في حين هدفت دراسة نوباري (Nobari, 2014) معرفة درجة ممارسة القيادة الخادمة وعلاقتها بسلوك المواطنة التنظيمية. اتبعت الدراسة المنهج الوصفي المسحي الارتباطي. وتكونت عينة الدراسة من (230) موظفاً ممن يعملون في جامعة آزاد الإسلامية في إيران. ولغايات تحقيق أهداف الدراسة تم إعداد استبانة مكونة من (28) فقرة لقياس مستوى ممارسة القيادة الخادمة، ومقياس للمواطنة التنظيمية مكوناً من (24) فقرة. وأظهرت النتائج أن درجة ممارسة القيادة الخادمة ومستوى المواطنة التنظيمية في جامعة آزاد الاسلامية متوسطة. وأن هناك علاقة ارتباطية موجبة دالة إحصائيا بين درجة ممارسة القيادة الخادمة وسلوك المواطنة التنظيمية.

وهدفت دراسة غالي (2015) معرفة درجة ممارسة الجامعات للقيادة الخادمة وعلاقتها بتحقيق الالتزام التنظيمي في غزة. اتبعت الدراسة المنهج الوصفي المسحي الارتباطي. تكونت عينة الدراسة من (400) فرد من العاملين بجامعات الأزهر، والاقصى، الجامعة الاسلامية وجامعة فلسطين ممن يعملون بغزة في فلسطين. واستخدمت الدراسة اداتين: الاولى عبارة عن استبانة لقياس ممارسة الجامعات للقيادة الخادمة وتكونت من (44) فقرة. اما الثانية فعبارة عن استبانة لقياس مستوى الالتزام التنظيمي وتكونت من (31) فقرة. وأظهرت النتائج أن درجة ممارسة الجامعات للقيادة الخادمة ومستوى الالتزام التنظيمي كان عالياً. كما أظهرت النتائج وجود علاقة ارتباطية دالة إحصائياً بين درجة ممارسة الجامعات للقيادة الخادمة والالتزام التنظيمي. ولم تظهر النتائج فروقاً دالة إحصائياً في تقديرات العاملين في الجامعات عينة الدراسة لدرجة ممارسة الجامعات للقيادة الخادمة تعزى لمتغيرات الجنس والخبرة والجامعة.

وهدفت دراسة باب (Babb, 2016) معرفة واقع ممارسة القيادة الخادمة لدى مديري

المدارس وعلاقتها بدافعية الإنجاز لطلاب المدارس المتوسطة. اتبعت الدراسة المنهج الوصفي المسحي الارتباطي. وتكونت عينة الدراسة من (289) معلماً ومعلمة ممن يعملون في المدارس المتوسطة في ولاية بنسلفانيا الأمريكية، و(210) طالباً وطالبة. وتم إستخدام استبانة مكونة من (43) فقرة لقياس واقع القيادة الخادمة. ومقياس للدافعية للإنجاز مكوناً من (30) فقرة. وأظهرت النتائج أن واقع ممارسة القيادة الخادمة لدى مديري المدارس كان عالياً في مجالات التمكين والايثار والتواضع. كما أظهرت النتائج وجود علاقة ارتباطية دالة إحصائياً بين ممارسة القيادة الخادمة لدى مديري المدارس ودافعية الإنجاز لطلاب المدارس المتوسطة.

أما دراسة صلاح الدين (2016) فهدفت الى معرفة درجة ممارسة مديري المدارس للقيادة الخادمة وعلاقتها بالرضا الوظيفي للمعلمين. اتبعت الدراسة المنهج الوصفي الارتباطي. واستخدمت الدراسة أداتين هما: استبانة مكونة من (28) فقرة لقياس درجة ممارسة القيادة الخادمة. ومقياس للرضا الوظيفي مكونا من (25) فقرة. وجرى توزيعهما على عينة عشوائية مكونة من (412) معلما ومعلمة ممن يعملون في المدارس الثانوية الحكومية بمصر. واظهرت النتائج ان درجة ممارسة مديري المدارس للقيادة الخادمة من وجهة نظر المعلمين كانت متوسطة في مجالات التواضع والمحبة والتمكين في حين كانت التقديرات مرتفعة لمجال الايثار. كما جاءت تقديراتهم لمستوى الرضا الوظيفي منخفضة. كما أظهرت النتائج وجود علاقة ارتباطية دالة إحصائياً بين درجة ممارسة مديري المدارس للقيادة الخادمة والرضا الوظيفي. ولم تظهر النتائج فروقاً دالة إحصائياً في تقديرات المعلمين في مصر لدرجة ممارسة مديري المدارس للقيادة الخادمة تعزى لمتغيرات الجنس والخبرة والمؤهل العلمي.

وهدفت دراسة التمام (2016) معرفة واقع القيادة الخادمة لدى مديري المدارس الثانوية بالمدينة المنورة. اتبعت الدراسة المنهج الوصفي المسحي، وتكونت عينة الدراسة من (521) معلماً موزعين على (13) مدرسة ثانوية حكومية بالمدينة المنورة بالسعودية. وتم إعداد استبانة لقياس واقع القيادة الخادمة لدى مديري المدارس وتكونت من (38) فقرة. وأظهرت النتائج أن تقديرات أفراد العينة لواقع القيادة الخادمة كان منخفضاً في مجالات الايثار والمحبة والتمكين. ولم تظهر النتائج فروقاً دالة إحصائياً في تقديرات المعلمين في المدينة المنورة لواقع القيادة الخادمة لدى مديري المدارس الثانوية تعزى لمتغيري الخبرة والمؤهل العلمي.

وهدفت دراسة ستيفن (Stephen, 2017) معرفة درجة ممارسة مديري المدارس للقيادة الخادمة. اتبعت الدراسة المنهج الوصفي المسحي، ولغايات تحقيق أهداف الدراسة تم إعداد استبانة مكونة من (28) فقرة لقياس درجة ممارسة القيادة الخادمة وجرى توزيعها على عينة

عشوائية من معلمي المدارس الثانوية بالولايات المتحدة الأمريكية بلغ عدد أفرادها (479) معلماً ومعلمة. وأظهرت النتائج ان درجة ممارسة مديري المدارس للقيادة الخادمة مرتفعة في مجالات القيم الشخصية والقيم التنظيمية والتمكين والايثار والمحبة. كما لم تظهر النتائج أية فروق دالة إحصائياً في تقديرات معلمي المدارس الثانوية لدرجة ممارسة القيادة الخادمة تعزى لمتغيري النوع الاجتماعي والعمر.

وأجرت أبو الغنم (2019) دراسة هدفت إلى معرفة درجة ممارسة القيادة الخادمة لدى مديري المدارس الثانوية الحكومية في محافظة مأدبا وعلاقتها بالمناخ التنظيمي السائد في مدارسهم من وجهة نظر المعلمين ومساعدي المديرين. اتبعت الدراسة المنهج الوصفي الارتباطي، وتكونت العينة من فئتين؛ المعلمين وبلغت (234) معلماً ومعلمة، ومساعدي المديرين وبلغت عينتهم (31) فرداً. واستخدمت الدراسة استبانتين الأولى لقياس درجة ممارسة القيادة الخادمة وبلغ عدد فقراتها (36) فقرة، أما الأداة الثانية فتمثلت باستبانة مكونة من (28) فقرة لقياس المناخ التنظيمي السائد في المدارس الثانوية الحكومية. وأظهرت النتائج أن درجة ممارسة القيادة الخادمة لدى مديري المدارس الثانوية الحكومية كانت متوسطة في مجالات التمكين والايثار والتواضع. كما جاءت تقديراتهم للمناخ التنظيمي السائد في مدارسهم بدرجة متوسطة أيضاً. كما أظهرت النتائج وجود علاقة ارتباطية دالة إحصائياً بين درجة ممارسة القيادة الخادمة لدى مديري المدارس الثانوية الحكومية في محافظة مأدبا والمناخ التنظيمي. ولم تظهر النتائج فروقاً دالة إحصائياً في تقديرات المعلمين لدرجة ممارسة القيادة الخادمة لدى مديري المدارس الثانوية تعزى لمتغيرات الجنس والمؤهل العلمي والخبرة.

وهدفت دراسة أبو نفاع (2019) معرفة درجة توافر القيادة الخادمة لدى مديري المدارس البطريركية اللاتينية في الأردن وعلاقتها بالدعم التنظيمي المدرك لدى المعلمين. اتبعت الدراسة المنهج الوصفي المسحي الارتباطي. تكونت عينة الدراسة من (399) معلماً ومعلمة، وجرى توزيع استبانة مكونة من (30) فقرة عليهم جميعاً. وتوصلت الدراسة إلى أن درجة توافر القيادة الخادمة لدى مديري المدارس البطريركية اللاتينية ودرجة توافر الدعم التنظيمي المدرك لدى المعلمين في الأردن مرتفعة في مجالات القيم الشخصية والتمكين والمحبة والتواضع. كما أظهرت النتائج وجود علاقة ارتباطية دالة إحصائياً بين درجة توافر القيادة الخادمة لدى مديري المدارس البطريركية اللاتينية والدعم التنظيمي المدرك لدى المعلمين. ولم تظهر النتائج أيضاً فروقاً دالة إحصائياً في تقديرات المعلمين لدرجة توافر القيادة الخادمة لدى مديري المدارس البطريركية اللاتينية تعزى لمتغيري الجنس والخبرة.

وجاءت دراسة الجهني (2019) بهدف معرفة مستوى ممارسة قائدات المدارس الثانوية في مدينة الرياض للقيادة الخادمة وسبل تحسينها. اتبعت الدراسة المنهج الوصفي المسحي، وتكونت عينة الدراسة من (246) معلمة من معلمات المدارس الثانوية بمدينة الرياض بالمملكة العربية السعودية. ولغايات تحقيق أهداف الدراسة تم إعداد استبانة مكونة من (31) فقرة. وأظهرت النتائج أن تقديرات المعلمات لمستوى ممارسة قائدات المدارس الثانوية في مدينة الرياض للقيادة الخادمة منخفضة في مجالات التمكين والتواضع والمحبة. ولم تظهر النتائج أيضاً فروقاً دالة إحصائياً في تقديرات المعلمات لمستوى ممارسة قائدات المدارس الثانوية في مدينة الرياض للقيادة الخادمة تعزى للمؤهل العلمي والخبرة. واقترحت المعلمات عدداً من المقترحات كسبل لتحسين ممارسة القيادة الخادمة ومنها: اعتماد الإدارات التعليمية لأساليب قياس تساعد في تحديد مستوى المسؤولية التنظيمية لدى قائدات المدارس الثانوية.

أما دراسة الحميدي (2019) فهدفت إلى معرفة درجة ممارسة قائدات المدارس الثانوية الحكومية بمدينة الطائف بالمملكة العربية السعودية للقيادة الخادمة وعلاقتها بالمواطنة التنظيمية لدى معلمات المرحلة الثانوية من وجهة نظر المعلمات. اتبعت الدراسة المنهج الوصفي المسحي الارتباطي، وتكونت العينة من (147) معلمة من معلمات المدارس الثانوية بمدينة الطائف. ولغايات الدراسة تم إعداد استبانتين؛ الأولى لقياس درجة ممارسة القائدات للقيادة الخادمة، وتكونت من (36) فقرة. أما الاداة الثانية فتمثلت بمقياس المواطنة التنظيمية وتكون من (30) فقرة. وأظهرت النتائج أن درجة ممارسة قائدات المدارس الثانوية الحكومية للقيادة الخادمة ومستوى المواطنة التنظيمية من وجهة نظر المعلمات كانت عالية. ولم تظهر النتائج فروقاً دالة إحصائياً في تقديرات المعلمات لدرجة ممارسة قائدات المدارس الثانوية الحكومية للقيادة الخادمة تعزى لمتغيري المؤهل العلمي والخبرة.

وجاءت دراسة محمد (2019) بهدف معرفة واقع القيادة الخادمة في مدارس المرحلة الثانوية بدولة الكويت. استخدمت الدراسة المنهج الوصفي المسحي. وتكونت العينة من (288) معلما ومعلمة ممن يعملون في المدارس الثانوية بدولة الكويت. واستخدمت الدراسة استبانة مكونة من (36) فقرة. واظهرت النتائج ان تقديرات المعلمين لواقع القيادة الخادمة في مدارس المرحلة الثانوية كان عالياً. ولم تظهر النتائج فروقاً دالة إحصائياً في تقديرات المعلمين عينة الدراسة لواقع القيادة الخادمة في مدارس المرحلة الثانوية تعزى لمتغيري المؤهل العلمي والخبرة.

وجاءت دراسة النايف (2020) بهدف تعرف واقع ممارسة مديري المدارس الثانوية الحكومية بالسعودية للقيادة الخادمة. اتبعت الدراسة المنهج الوصفي المسحي، وتكونت العينة

من (214) معلماً ومعلمة من معلمي المدارس الثانوية بمدينة الرياض بالمملكة العربية السعودية. تكونت الاستبانة من (44) فقرة. وأظهرت النتائج أن تقديرات أفراد العينة لواقع ممارسة مديري المدارس الثانوية الحكومية بالسعودية للقيادة الخادمة كانت متوسطة في مجالات المحبة والايثار والتمكين. ولم تظهر النتائج فروقاً ذات دلالة إحصائية في تقديرات أفراد العينة لواقع ممارسة مديري المدارس للقيادة الخادمة تعزى لمتغيرات الجنس والمؤهل العلمي والخبرة.

وهدفت دراسة الراجحي (2021) معرفة درجة ممارسة قائدات المدارس الثانوية للقيادة الخادمة من وجهة نظر المعلمات. اعتمدت الدراسة المنهج الوصفي المسحي، تكونت العينة من (481) معلمة من معلمات المدارس الثانوية في مدينة مكة المكرمة بالسعودية، تكونت الاستبانة من (33) فقرة. وأظهرت النتائج أن تقديرات المعلمات لدرجة ممارسة قائدات المدارس الثانوية للقيادة الخادمة مرتفعة في مجالات التمكين والتواضع والايثار. كما أظهرت النتائج عدم وجود أية فروق دالة إحصائياً في تقديرات معلمات المدارس الثانوية بمكة المكرمة لدرجة ممارسة قائدات المدارس الثانوية للقيادة الخادمة تعزى لمتغيرات المؤهل العلمي والخبرة وعدد الدورات.

التعقيب على الدراسات السابقة وموقع الدراسة الحالية منها:

يتبين للباحثة من خلال استعراض الدراسات السابقة، ومن خلال استقراء بعض المناهج المستخدمة في هذه الدراسات وبعض أهدافها ونتائجها ما يلي: فيما يتعلق بالمنهج المستخدم فتتفق هذه الدراسة مع معظم الدراسات السابقة في استخدام المنهج الوصفي المسحي كما في دراسة التمام (2016)، ودراسة ستيفن (Stephen, 2017)، ودراسة الجهني (2019)، ودراسة محمد (2019)، ودراسة النايف (2020)، ودراسة الراجحي (2021). في حين اتبعت باقي الدراسات السابقة المنهج الوصفي الارتباطي كما في دراسة فوندي (Vondey, 2014)، ودراسة غالي (2015)، ودراسة أبو الغنم (2019)، ودراسة أبو نفاع (2019). ويلاحظ من استعراض الدراسات السابقة كذلك تناولها القيادة الخادمة وعلاقتها ببعض المتغيرات؛ فبعضها تناول القيادة الخادمة وعلاقتها بسلوك المواطنة كما في دراسة فوندي (Vondey, 2014)، ودراسة نوباري (Nobari, 2014)، في حين تناولت دراسة غالي (2015) القيادة الخادمة وعلاقتها بتحقيق الالتزام التنظيمي. وتناولت دراسة باب (Babb, 2016) القيادة الخادمة لدى مديري المدارس وعلاقتها بدافعية الإنجاز لطلاب المدارس المتوسطة. بينما تناولت دراسة صلاح الدين (2016) القيادة الخادمة وعلاقتها بالرضا الوظيفي للمعلمين.

ما يميز هذه الدراسة عن الدراسات السابقة

تتشابه هذه الدراسة مع معظم الدراسات التي درست القيادة الخادمة، إلا أن هذه الدراسة تتميز عن الدراسات السابقة بدراسة مستوى ممارسة مديري المدارس الابتدائية الحكومية بمدينة الرياض لنمط القيادة الخادمة من وجهة نظر المعلمين في ضوء عدد من المتغيرات، وتم استخدام الاستبانة في جمع البيانات. حيث يلاحظ من استعراض الدراسات السابقة عدم تناولها المرحلة الابتدائية؛ حيث ركزت على المرحلتين المتوسطة والثانوية. وتعددت جوانب الإفادة من الدراسات السابقة في الدراسة الحالية من حيث التنوع في الدراسات السابقة مما أتاح للباحثة جوانب كثيرة للإفادة منها في الدراسة الحالية ومن أهمها: تحديد مشكلة الدراسة وصياغة أسئلتها وأهدافها وبيان أهميتها، وضع الإطار العام للأساس النظري للدراسة الحالية وإثرائه.

منهجية الدراسة

اختارت الباحثة المنهج الوصفي المسحي لكونه ملائمًا لطبيعة الدراسة، وتحقيق أهدافها.

مجتمع الدراسة وعينتها:

تكون مجتمع الدراسة من جميع المعلمين والمعلمات في المدارس الابتدائية الحكومية بمدينة الرياض، للعام الدراسي (2021/2022) حيث بلغ مجتمع الدراسة الكلي (20431) معلمًا ومعلمة، موزعين على (969) مدرسة للبنين والبنات بواقع (12422) معلماً و(8009) معلمة تم رصدها من خلال البطاقة الإحصائية للمدارس التابعة للادارة العامة للتعليم بمنطقة الرياض للعام (1441)، وقد تم اختيار العينة الممثلة بطريقة طبقية عشوائية من المجتمع الكلي بلغت (303) معلماً ومعلمةً، ويوضح الجدول (1) توزيع أفراد العينة حسب متغيري الدراسة

جدول (1) توزيع أفراد عينة الدراسة وفقاً لمتغيرات الدراسة

المتغير	المستوى	العدد	%
الجنس	ذكر	191	63%
	أنثى	112	37%
	المجموع	303	100%
المؤهل العلمي	بكالوريوس	131	43%
	دراسات عليا ماجستير	172	57%
	المجموع	303	100%

أداة الدراسة:

اعتمدت الباحثة على أداة لجمع البيانات تمثلت بالاستبانة التي تكونت من جزئيين، الأول: ويتعلق بالبيانات الشخصية لعينة الدراسة، أما الجزء الثاني: فاشتمل على مجالات أداة الدراسة، حيث تم تطويرها بالاستناد والإفادة من بعض الدراسات السابقة ذات الارتباط كدراسة الجهني (2019) ودراسة التمام (2016)، والراجحي (2021). ووفقا لذلك فقد توصلت الباحثة إلى تحديد بعض المجالات وصياغة بعض الفقرات، وتمثلت مجالات الدراسة بالآتي: المجال الأول: التمكين، وشمل (6) فقرات. والمجال الثاني: الإيثار، وشمل (8) فقرات. أما المجال الثالث: المحبة، وشمل (7) فقرات. والمجال الرابع: التواضع، وشمل على (7) فقرات.

صدق أداة الدراسة

للتأكد من صدق الاستبانة تم عرضها على عدد من أصحاب الخبرة والاختصاص في مجال الإدارة التربوية من أعضاء هيئة التدريس في الجامعات السعودية، للحكم على دقة كل عبارة ومدى انتماء الفقرات للمحور الذي تقيسه، ومدى وضوح الفقرات، ودرجة الأهمية، وسلامة التعبير والتراكيب اللغوية، وقد أخذت الباحثة بمقترحاتهم وتعديلاتهم اللازمة حول فقرات مجالات الدراسة كتعديل بعض الفقرات وحذف بعضها من الاستبانة. حيث كان عدد الفقرات في الاستبانة قبل التحكيم (33) حيث جرى تعديل صياغة بعض الفقرات وأجريت بعض التعديلات اللغوية والطباعية عليها، واصبحت الأداة بصورتها النهائية مكونة من (28) فقرة.

إجراءات تصحيح أداة الدراسة:

ارتكزت الباحثة في تحديد درجة الصحة التنظيمية وعلاقتها بمستوى ممارسة القيادة الخادمة لدى المديرين على مقياس ليكرت ذو التدرج الخماسي كما يلي: أوافق بشدة (5) درجات، أوافق (4) درجات، محايد (2) درجتان، لا أوافق أبدًا (1) درجة واحدة. وتم اعتماد التدرج التالي للحكم على المتوسطات الحسابية للفقرات: (1-2.23: منخفضة)، (2.34-3.67: متوسطة)، (3.68 – 5: مرتفعة) بناء على المعادلة التالية:

حيث تم حساب طول الفئة من خلال: أكبر درجة – أصغر درجة =5-1 =1.33

3 3

ثبات أداة الدراسة

تم استخدام ألفا كرونباخ لإيجاد معامل الاتساق الداخلي لأداة الدراسة، كما يبين الجدول (2).

جدول (2) قيم معاملات ثبات الاتساق الداخلي (كرونباخ الفا) لأداة الدراسة

الرقم	المجال	عدد الفقرات	معامل الثبات كرونباخ الفا
1	التمكين	6	0.87
2	الإيثار	8	0.93
3	المحبة	7	0.95
4	التواضع	7	0.93
القيادة الخادمة ككل		28	0.934

يبين الجدول (2) أن معامل الثبات لاستبانة القيادة الخادمة بلغ (0.934)، وقد أكدت جميع القيم على أن أداة الدراسة تتمتع بصورة عامة بمعامل ثبات مناسب، وعلى قدرتها على تحقيق أغراض الدراسة.

متغيرات الدراسة

تتضمن الدراسة المتغيرات التالية:

المتغيرات المستقلة:

الجنس: وله فئتان (ذكر، أنثى).

المؤهل العلمي: وله فئتان: (بكالوريوس، دراسات عليا).

إجراءات الدراسة

ولتحقيق أهداف الدراسة، والوصول إلى النتائج المطلوبة، تم إتباع الإجراءات الأتية: الحصول على خطاب رسمي لتسهيل مهمة الباحثة في تطبيق أداة الدراسة. وإعداد أداة الدراسة، وتطبيق أداة الدراسة على أفراد العينة، ومعالجة البيانات إحصائيًا باستخدام برنامج التحليل الإحصائي (SPSS، وتفسيرها، ومناقشتها وكتابة التوصيات.

المعالجة الإحصائية

تم الاعتماد على برنامج الرزم الإحصائية (SPSS) في عملية تحليل بيانات الدراسة، والوصول إلى نتائج الدراسة، وتحقيق أهدافها، والإجابة عن أسئلتها، واستخدمت الوسائل الإحصائية التالية: استخدام المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، للإجابة عن السؤال الأول. واختبار (ت) للإجابة عن السؤال الثاني.

نتائج الدراسة ومناقشتها:

يتناول هذا الجزء عرضاً للنتائج التي توصلت إليها الدراسة ومناقشتها وذلك من خلال الإجابة بالترتيب على أسئلتها.

النتائج المتعلقة بالسؤال الأول ومناقشته: ما مستوى ممارسة مديري المدارس الابتدائية الحكومية بمدينة الرياض لنمط القيادة الخادمة من وجهة نظر المعلمين؟

للإجابة عن هذا السؤال تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمستوى ممارسة مديري المدارس الابتدائية الحكومية بمدينة الرياض لنمط القيادة الخادمة من وجهة نظر المعلمين لكل مجال بمفرده وللمجالات ككل. وذلك كما هو مبين في الجداول التالية.

جدول (3) المتوسطات الحسابية مرتبة تنازليًا والانحرافات المعيارية لمستوى ممارسة مديري المدارس الابتدائية الحكومية بمدينة الرياض لنمط القيادة الخادمة من وجهة نظر المعلمين

رقم	المجال	ترتيب المجال	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الموافقة
4	التواضع	1	3.82	0.71	مرتفعة
3	المحبة	2	3.80	0.82	مرتفعة
1	التمكين	3	3.70	0.79	مرتفعة
2	الإيثار	4	3.69	0.81	مرتفعة
الكلي			3.76	0.73	مرتفعة

يتضح من الجدول (3) أن مستوى ممارسة مديري المدارس الابتدائية الحكومية بمدينة الرياض لنمط القيادة الخادمة من وجهة نظر المعلمين بشكل عام مرتفعة، حيث بلغ المتوسط الحسابي لاستجاباتهم (3.76) وبانحراف معياري (0.73)، حيث حاز مجال التواضع على أعلى متوسط حسابي حيث بلغ (3.82) وبانحراف معياري (0.71) وبدرجة موافقة مرتفعة، كما حل ثانياً مجال المحبة بمتوسط حسابي (3.80) وبانحراف معياري (0.82) ودرجة موافقة مرتفعة، أما ثالثًا جاء مجال التمكين بمتوسط حسابي (3.70) وبانحراف معياري (0.79) ودرجة موافقة مرتفعة، ورابعًا جاء مجال الايثار بمتوسط حسابي (3.69)، وبانحراف معياري (0.81) ودرجة موافقة مرتفعة. وفيما يتعلق استعراض لكل مجال على حدة:

المجال الأول: التمكين:

جدول (4) المتوسطات الحسابية مرتبة تنازليًا والانحرافات المعيارية ودرجة الموافقة لفقرات مجال التمكين

الرتبة	رقم الفقرة	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الموافقة
1	2	يشجع المدير المعلمين على تطوير مهاراتهم وتنميتها	3.84	0.92	مرتفعة

الرتبة	رقم الفقرة	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الموافقة
2	4	يشجع المدير المعلمين على القيام في بعض الأدوار القيادية	3.77	0.83	مرتفعة
3	5	يمنح المدير المعلمين صلاحيات اتخاذ القرارات التي تختص بعملهم .	3.74	0.92	مرتفعة
4	6	يدعم المدير المعلمين من اجل تحقيق أهدافهم.	3.73	0.86	مرتفعة
5	1	يتناول المدير أراء المعلمين في اتخاذ القرارات.	3.63	0.99	متوسطة
6	3	يعطي المدير المعلمين حرية التصرف في المواقف الصعبة.	3.57	0.94	متوسطة
		الكلي	3.70	0.79	مرتفعة

يتضح من الجدول (4) أن تقديرات معلمي المدارس الابتدائية الحكومية في مدينة الرياض لمجال التمكين بشكل عام مرتفعة ، حيث بلغ المتوسط الحسابي لفقرات مجال التمكين ككل بلغ (3.70) وبانحراف معياري (0.79)، وبدرجة موافقة مرتفعة، كما تراوحت المتوسطات الحسابية لفقرات المعيار بين (3.84-3.57). حيث جاءت الفقرة (2): «يشجع المدير المعلمين على تطوير مهاراتهم وتنميتها»، في المرتبة الأولى بمتوسط حسابي بلغ (3.84) وبانحراف معياري (0.92)، ودرجة موافقة مرتفعة، كما جاءت الفقرة (4): «يشجع المدير المعلمين على القيام في بعض الأدوار القيادية»، في المرتبة الثانية بمتوسط حسابي بلغ (3.77) وبانحراف معياري (0.83)، ودرجة موافقة مرتفعة، في حين جاءت الفقرة: (1): «يتناول المدير أراء المعلمين في اتخاذ القرارات»، في المرتبة قبل الأخيرة بمتوسط حسابي بلغ (3.57) وبانحراف معياري (0.94) ودرجة موافقة متوسطة، في حين جاءت الفقرة: (3): «يعطي المدير المعلمين حرية التصرف في المواقف الصعبة»، في المرتبة الأخيرة بمتوسط حسابي بلغ (3.57) وبانحراف معياري (0.94) ودرجة موافقة متوسطة. وقد يعزى السبب في ذلك من وجهة نظر المعلمين إلى قناعة مديري المدارس الابتدائية الحكومية بمدينة الرياض في أهمية تمكين المعلمين وادراكهم أن خدمة الآخرين تعد جوهر القيادة المدرسية وتعتبرها مسؤولية إنسانية. كما يمكن ان يعزى السبب في ذلك إلى رغبة مديري المدارس في تطوير قدرات المعلمين وتنميتهم مهنياً من خلال اتاحة الفرصة لهم لممارسة بعض المهمات والاعمال الادارية، وعدم احتكار السلطة، بل العمل على تفويض الصلاحيات؛ وقد يكون هذا الامر نابع من وعي مديري المدارس باهمية العنصر البشري وضرورة اشراكه في الاعمال الادارية.

واتفقت نتائج هذه الدراسة مع نتائج دراسة باب (Babb, 2016) التي أظهرت أن واقع

ممارسة القيادة الخادمة لدى مديري المدارس كان عالياً في مجال التمكين. واتفقت مع نتائج دراسة أبو نفاع (2019) التي توصلت إلى أن درجة توافر القيادة الخادمة لدى مديري المدارس البطريركية اللاتينية مرتفعة في مجال والتمكين. واتفقت كذلك مع نتائج دراسة ستيفن (Stephen, 2017) التي أظهرت ان درجة ممارسة مديري المدارس للقيادة الخادمة مرتفعة في مجال التمكين. واختلفت نتائج هذه الدراسة مع نتائج دراسة صلاح الدين (2016) التي اظهرت ان درجة ممارسة مديري المدارس للقيادة الخادمة من وجهة نظر المعلمين كانت متوسطة في مجال التمكين. كما اختلفت مع دراسة التمام (2016) التي أظهرت أن تقديرات أفراد العينة لواقع القيادة الخادمة كان منخفضاً في مجال التمكين.

المجال الثاني: الايثار:

جدول (5) المتوسطات الحسابية مرتبة تنازليًا والانحرافات المعيارية ودرجة الموافقة لمجال الايثار

الرتبة	رقم الفقرة	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الموافقة
1	6	يدافع المدير عن معلميه بكل أمانة .	3.91	0.86	مرتفعة
2	2	يدرك المدير بان خدمة المعلمين هو جوهر القيادة الخادمة .	3.85	0.94	مرتفعة
3	7	يشجع المدير معلميه ليكونوا مبادرين.	3.81	0.90	مرتفعة
4	1	ينظر المدير بان خدمة المعلمين هي واجب إنساني.	3.72	1.01	مرتفعة
5	8	يفعل المدير ما يقوله دائمًا.	3.68	0.94	مرتفعة
6	5	يسعى المدير لخدمة معلميه من غير أن يتوقعوا منه ذلك .	3.63	0.97	متوسطة
7	3	يفضل المدير مصلحة المعلمين على مصلحته الخاصة.	3.48	1.01	متوسطة
8	4	يضع المدير احتياجات المعلمين في مقدمة أولوياته.	3.47	1.04	متوسطة
		الكلي	3.69	0.81	مرتفعة

يتضح من الجدول (5) أن تقديرات معلمي المدارس الابتدائية الحكومية في مدينة الرياض في مجال الايثار بشكل عام مرتفعة، حيث بلغ المتوسط الحسابي لفقرات الايثار ككل بلغ (3.69) وبانحراف معياري (0.80)، وبدرجة موافقة مرتفعة، كما تراوحت المتوسطات الحسابية لفقرات

المعيار بين (3.91-3.47). حيث جاءت الفقرة (6): «يدافع المدير عن معلميه بكل أمانة»، في المرتبة الأولى بمتوسط حسابي بلغ (3.91) وبانحراف معياري (0.86)، ودرجة موافقة مرتفعة، كما جاءت الفقرة: (2): «يدرك المدير بان خدمة المعلمين هو جوهر القيادة الخادمة»، في المرتبة الثانية بمتوسط حسابي بلغ (3.85)، وبانحراف معياري (0.94) ودرجة موافقة مرتفعة، كما جاءت الفقرة (3): «يفضل المدير مصلحة المعلمين على مصلحته الخاصة»، في المرتبة قبل الأخيرة بمتوسط حسابي بلغ (3.48) وبانحراف معياري (1.01) ودرجة موافقة متوسطة، في حين جاءت الفقرة (4): «يضع المدير احتياجات المعلمين في مقدمة أولوياته»، في المرتبة الأخيرة بمتوسط حسابي بلغ (3.47) وبانحراف معياري (1.04) ودرجة موافقة متوسطة. وقد يعزى السبب في ذلك إلى أن مديري المدارس يرون في الايثار بوصفه قيمة عليا وسمة طيبة وممارسة مرغوبة وهو نوع من الالتزام الأدبي والاخلاقي يتمثل في تقديم المساعدة للمعلمين دون توقع خدمة منهم، وكذلك وضع مصالح منسوبي المدارس الابتدائية الحكومية في مقدمة اولوياتهم، وكذلك قد يعزى السبب الى عدم ميل مديري المدارس الى استخدام اسلوب المقايضة في التعامل المتبع في نمط القيادة التبادلية، وإنما من واجبهم التحلي بخلق الايثار بحكم موقعهم القيادي في المدرسة. وتتفق نتيجة هذه الدراسة مع نتائج دراسة باب (Babb, 2016) التي أظهرت أن واقع ممارسة القيادة الخادمة لدى مديري المدارس كان عالياً في مجال الايثار. وتتفق مع نتائج دراسة ستيفن (Stephen, 2017) التي أظهرت ان درجة ممارسة مديري المدارس للقيادة الخادمة مرتفعة في مجال الايثار. وتختلف مع نتائج دراسة التمام (2016) التي أظهرت أن تقديرات أفراد العينة لواقع القيادة الخادمة كان منخفضاً في مجال الايثار. كما تختلف مع نتائج دراسة أبو الغنم (2019) التي أظهرت أن درجة ممارسة القيادة الخادمة لدى مديري المدارس الثانوية الحكومية كانت متوسطة في مجال الايثار.

المجال الثالث: المحبة:

جدول (6) المتوسطات الحسابية مرتبة تنازليًا والانحرافات المعيارية ودرجة الموافقة لمجال المحبة

الرتبة	رقم الفقرة	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الموافقة
1	6	يشارك المدير المناسبات الاجتماعية مع المعلمين.	3.93	0.96	مرتفعة
2	1	يبدي المدير اهتمام بالمعلمين.	3.85	0.94	مرتفعة
3	4	يستمع المدير إلى ما يقوله المعلمون باهتمام	3.79	0.97	مرتفعة

4	5	يلتزم المدير بما يعد به معلميه.	3.75	0.94	مرتفعة
5	3	يراعي المدير العدالة في توزيع العبء التدريسي	3.74	0.95	مرتفعة
6	2	يتقبل المدير المعلمين كما هم على حقيقتهم.	3.73	1.01	مرتفعة
7	7	يوفر المدير وسائل الراحة للمعلمين.	3.68	1.01	مرتفعة
		الكلي	3.80	0.82	مرتفعة

يتضح من الجدول (6) أن تقديرات معلمي المدارس الابتدائية الحكومية في مدينة الرياض لمجال المحبة بشكل عام مرتفعة، حيث بلغ المتوسط الحسابي لفقرات المحبة ككل بلغ (3.80) وبانحراف معياري (0.82)، وبدرجة موافقة مرتفعة، كما تراوحت المتوسطات الحسابية لفقرات المعيار بين (3.93-3.68). حيث جاءت الفقرة (6): «يشارك المدير المناسبات الاجتماعية مع المعلمين»، في المرتبة الأولى بمتوسط حسابي بلغ (3.89) وبانحراف معياري (0.96)، ودرجة موافقة مرتفعة، كما جاءت الفقرة: (1):» يبدي المدير اهتمام بالمعلمين «، في المرتبة الثانية بمتوسط حسابي بلغ (3.82)، وبانحراف معياري (0.94) ودرجة موافقة مرتفعة، كما جاءت الفقرة (2): «يتقبل المدير المعلمين كما هم على حقيقتهم»، في المرتبة قبل الأخيرة بمتوسط حسابي بلغ (3.73) وبانحراف معياري (1.01) ودرجة موافقة مرتفعة، في حين جاءت الفقرة (7): «يوفر المدير وسائل الراحة للمعلمين»، في المرتبة الأخيرة بمتوسط حسابي بلغ (3.68) وبانحراف معياري (1.01) ودرجة موافقة مرتفعة. وقد يعزى السبب في ذلك إلى خصوصية المؤسسات التربوية في المجتمع السعودي حيث تتمتع القيادات المدرسية بدرجة عالية من القيم الاخلاقية وحسن المعاملة والمحبة للعاملين ومنسوبي المدارس الابتدائية، تلك القيم المستمدة من الخلفية الدينية والثقافية للمجتمع الاسلامي. اضافة لاعتقاد مديري المدارس ان ممارسة القيادة الخادمة في مجال المحبة يزيد من مكانتهم الوظيفية امام منسوبي المدرسة.

وتتفق مع نتائج دراسة ستيفن (Stephen, 2017) التي أظهرت ان درجة ممارسة مديري المدارس للقيادة الخادمة مرتفعة في مجال المحبة. وتختلف نتائج هذه الدراسة مع نتائج دراسة صلاح الدين (2016) التي اظهرت ان درجة ممارسة مديري المدارس للقيادة الخادمة من وجهة نظر المعلمين كانت متوسطة في مجال المحبة. وتختلف مع نتائج دراسة التمام (2016) التي أظهرت أن تقديرات أفراد العينة لواقع القيادة الخادمة كان منخفضاً في مجال المحبة.

المجال الرابع: التواضع:

جدول (7) المتوسطات الحسابية مرتبة تنازليًا والانحرافات المعيارية ودرجة الموافقة لمجال التواضع

الرتبة	رقم الفقرة	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الموافقة
1	5	يعد المدير إنجازات المعلمين نجاحًا للمدرسة	4.05	0.82	مرتفعة
2	1	يعتبر المدير نفسه واحدًا من فريق العمل في المدرسة	3.95	0.85	مرتفعة
3	2	يفخر المدير بما يقدمه المعلمين من إنجازات تربوية	3.93	0.90	مرتفعة
4	6	يجعل المدير من نفسه مثالًا لخدمة العاملين قولًا وفعلًا	3.84	0.89	مرتفعة
5	7	يستشير المدير المعلمين باتخاذ القرارات	3.74	0.89	مرتفعة
6	4	يقوم المدير نفسه بصدق	3.74	0.89	مرتفعة
7	3	يعتذر المدير عن الأخطاء التي تصدر منه اتجاه أي معلم	3.65	0.96	متوسطة
		الكلي	3.82	0.71	مرتفعة

يتضح من الجدول (7) أن تقديرات معلمي المدارس الابتدائية الحكومية في مدينة الرياض لمجال التواضع بشكل عام مرتفعة، حيث بلغ المتوسط الحسابي لفقرات مجال التواضع ككل بلغ (3.82) وبانحراف معياري (0.71)، وبدرجة موافقة مرتفعة، كما تراوحت المتوسطات الحسابية لفقرات المجال بين (3.65-4.05). حيث جاءت الفقرة (5) «يعد المدير إنجازات المعلمين نجاحًا للمدرسة»، في المرتبة الأولى بمتوسط حسابي بلغ (4.05) وبانحراف معياري (0.82)، ودرجة موافقة مرتفعة، كما جاءت الفقرة (1): «يعتبر المدير نفسه واحدًا من فريق العمل في المدرسة»، في المرتبة الثانية بمتوسط حسابي بلغ (3.95) وبانحراف معياري (0.85)، ودرجة موافقة مرتفعة، في حين جاءت الفقرة: (4): «يقوم المدير نفسه بصدق»، في المرتبة قبل الأخيرة بمتوسط حسابي بلغ (3.74) وبانحراف معياري (0.89) ودرجة موافقة مرتفعة، في حين جاءت الفقرة (3): «يعتذر المدير عن الأخطاء التي تصدر منه اتجاه أي معلم»، في المرتبة الأخيرة بمتوسط حسابي بلغ (3.65) وبانحراف معياري (0.96) ودرجة موافقة متوسطة. وقد يعزى السبب في ذلك الى ما يتميز به مدير المدرسة من قيم اخلاقية تتمثل بتواضعه في تعامله مه المعلمين ومنسوبي المدرسة الإداريين. اضافة لنظرة مدير المدرسة الايجابية نحو

المعلمين؛ حيث يعد المدير إنجازات المعلمين نجاحًا للمدرسة، ويعتبر المدير نفسه واحدًا من فريق العمل في المدرسة، ويفخر المدير بما يقدمه المعلمين من إنجازات تربوية، ويجعل المدير من نفسه مثالًا لخدمة العاملين قولًا وفعلًا. اضافة الى اعتذار المدير عن الأخطاء التي تصدر منه اتجاه أي معلم. وتتفق نتيجة هذه الدراسة مع نتائج دراسة باب (Babb, 2016) التي أظهرت أن واقع ممارسة القيادة الخادمة لدى مديري المدارس كان عالياً في مجال التواضع. وتختلف نتائج هذه الدراسة مع نتائج دراسة صلاح الدين (2016) التي اظهرت ان درجة ممارسة مديري المدارس للقيادة الخادمة من وجهة نظر المعلمين كانت متوسطة في مجال التواضع. كما تختلف مع نتائج دراسة أبو الغنم (2019) التي أظهرت أن درجة ممارسة القيادة الخادمة لدى مديري المدارس الثانوية الحكومية كانت متوسطة في مجال التواضع.

النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في ممارسة مديري المدارس الابتدائية الحكومية بمدينة الرياض لنمط القيادة الخادمة من وجهة نظر المعلمين تعزى للجنس والمؤهل العلمي؟

متغير الجنس:

وللإجابة عن متغير الدراسة المتعلق بالجنس تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية واختبار (ت) لمجالات الأداة وللأداة ككل في ضوء متغير الجنس والجدول (8) يوضح ذلك.

جدول رقم (8) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية ونتائج اختبار (ت) لدرجة ممارسة مديري المدارس الابتدائية الحكومية بمدينة الرياض لنمط القيادة الخادمة من وجهة نظر المعلمين تعزى للجنس

المجالات	الجنس	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	ت	الدلالة
التواضع	ذكر	191	33.22	7.257	2.015	0.212
	أنثى	112	32.65	7.760		
الإيثار	ذكر	191	28.70	6.740	2.103	0.301
	أنثى	112	27.82	5.634		
المحبة	ذكر	191	34.82	8.317	2.233	0.158
	أنثى	112	34.62	8.058		
التمكين	ذكر	191	26.70	6.740	2.103	0.245
	أنثى	112	25.82	5.634	2.015	0.325

أشارت النتائج الواردة في الجدول (8) أن قيمة (ت) غير دالة عند مستوى الدلالة (0.05)، مما

يشير إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في درجة ممارسة مديري المدارس الابتدائية الحكومية بمدينة الرياض لنمط القيادة الخادمة من وجهة نظر المعلمين تعزى للجنس في جميع مجالات الدراسة. وقد يعزى السبب في ذلك إلى اعتقاد المعلمين عينة الدراسة إلى أن تحديد المعلمين لدرجة ممارسة القيادة الخادمة من قبل مديري المدارس يعتمد في جزء كبير منه على التعامل بين المعلمين ومديري المدارس، ودرجة رضا المعلم عن الطريقة التي يتعامل بها مدير المدرسة معه، ومدى رضا المعلم عن سلوكيات المدير، التي تتحدد في إظهار كل من (المحبة والايثار والتواضع والتمكين). ونظرا لعمل المعلمين وبغض النظر عن الجنس في بيئة واحدة وتشابه الظروف العملية والحياتية بينهم، من حيث العمل في مدارس مدينة واحدة وفي نفس المرحلة التعليمية ومع نفس مديري المدارس، لذا لم تظهر فروق دالة إحصائيا بينهم في تحديدهم لدرجة ممارسة مديري المدارس لنمط القيادة الخادمة تعزى لمتغير الجنس. واتفقت نتائج هذه الدراسة مع دراسة ستيفن (Stephen, 2017) التي لم تظهر أية فروق دالة إحصائياً في تقديرات معلمي المدارس الثانوية لدرجة ممارسة القيادة الخادمة تعزى لمتغير النوع الاجتماعي. كما اتفقت مع نتائج أبو الغنم (2019) التي لم تظهر فروقاً دالة إحصائياً في تقديرات المعلمين لدرجة ممارسة القيادة الخادمة لدى مديري المدارس الثانوية تعزى لمتغير الجنس. كما اتفقت مع نتائج دراسة أبو نفاع (2019) التي لم تظهر أيضاً فروقاً دالة إحصائياً في تقديرات المعلمين لدرجة توافر القيادة الخادمة لدى مديري المدارس البطريركية اللاتينية تعزى لمتغير الجنس.

-2متغير المؤهل العلمي:

وللإجابة عن متغير الدراسة المتعلق بالمؤهل العلمي تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية واختبار (ت) لمجالات الأداة وللأداة ككل في ضوء متغير المؤهل العلمي والجدول (9) يوضح ذلك.

جدول (9) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية ونتائج اختبار (ت) لدرجة ممارسة مديري المدارس الابتدائية الحكومية بمدينة الرياض لنمط القيادة الخادمة من وجهة نظر المعلمين تعزى للمؤهل العلمي

المجالات	المؤهل العلمي	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	ت	الدلالة
التواضع	بكالوريوس	131	32.64	8.358	1.246	0.351
	دراسات عليا	172	33.71	4.626		

الإيثار	بكالوريوس	131	27.70	6.746	1.29	0.412
	دراسات عليا	172	29.76	4.234		
المحبة	بكالوريوس	131	35.20	8.967	1.19	0.301
	دراسات عليا	172	37.09	5.377		
التمكين	بكالوريوس	131	27.70	6.746	1.146	0.259
	دراسات عليا	172	29.76	4.234	1.23	0.214

أشارت النتائج الواردة في الجدول (9) أن قيمة (ت) غير دالة عند مستوى الدلالة (0.05)، مما يشير إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في درجة ممارسة مديري المدارس الابتدائية الحكومية بمدينة الرياض لنمط القيادة الخادمة من وجهة نظر المعلمين تعزى للمؤهل العلمي في جميع مجالات الدراسة. وقد يعزى السبب لفي ذلك إلى قناعة المعلمين عينة الدراسة ونظرتهم المتشابهة وبغض النظر عن المؤهل العلمي لمديري المدارس بأنهم واعون لأهمية القيادة الخادمة وانعكاسها على أداء المعلمين بصرف النظر عن مؤهلهم العلمي.

واتفقت مع نتائج أبو الغنم (2019) التي لم تظهر فروقاً دالة إحصائياً في تقديرات المعلمين لدرجة ممارسة القيادة الخادمة لدى مديري المدارس الثانوية تعزى لمتغير المؤهل العلمي. واتفقت كذلك مع نتائج دراسة الحميدي (2019) التي لم تظهر فروقاً دالة إحصائياً في تقديرات المعلمات لدرجة ممارسة قائدات المدارس الثانوية الحكومية للقيادة الخادمة تعزى لمتغير المؤهل العلمي. واتفقت مع نتائج دراسة محمد (2019) التي لم تظهر فروقاً دالة إحصائياً في تقديرات المعلمين عينة الدراسة لواقع القيادة الخادمة في مدارس المرحلة الثانوية تعزى لمتغير المؤهل العلمي.

التوصيات والمقترحات:

في ضوء نتائج الدراسة توصي الباحثة بما يلي:

- التأكيد باستمرار على استخدام نمط القيادة الخادمة في المدارس الابتدائية الحكومية بمدينة الرياض.
- الاهتمام بالفقرات التي جاءت استجابات معلمي المدارس الابتدائية الحكومية فيها متوسطة ومنها: السعي لخدمة المعلمين من غير أن يتوقعوا منه ذلك. والاهتمام بمصلحة المعلمين على حساب مصلحة المدير الخاصة. والاهتمام باحتياجات المعلمين وجعلها مقدمة أولويات المدير.
- الاستمرار في توعية مديري المدارس بأهمية نمط القيادة الخادمة في تحسين مستوى

الأداء للمعلمين.

- عقد دورات تدريبية باستمرار لمديري المدارس لتعزيز ثقافة استخدام نمط القيادة الخادمة.
- إجراء مزيد من الدراسات المستقبلية حول واقع القيادة الخادمة مع عينات تختلف عن الدراسة الحالية.

قائمة المراجع

أولاً: المراجع العربية:

- أبو الغنم، علا (2019). درجة ممارسة القيادة الخادمة لدى مديري المدارس الثانوية الحكومية في محافظة مأدبا وعلاقتها بالمناخ التنظيمي السائد في مدارسهم من وجهة نظر المعلمين ومساعدي المديرين. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة الشرق الاوسط، عمان، الاردن.
- ابو تينة، عبد الله محمد وخصاونة، سامر والطحاينة، زياد لطفي (2007). القيادة الخادمة في المدارس الأردنية كما يدركها المعلمون والمديرون: دراسة استطلاعية. مجلة العلوم التربوية والنفسية، 8(4)، 88-63.
- أبو نفاع، ابراهيم (2019). درجة توافر القيادة الخادمة لدى مديري المدارس البطريركية اللاتينية في الأردن وعلاقتها بالدعم التنظيمي المدرك لدى المعلمين. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة مؤتة، الكرك، الأردن.
- التمام، عبد الله (2016). واقع القيادة الخادمة لدى مديري المدارس الثانوية بالمدينة المنورة. مجلة العلوم التربوية بمصر، 24(1)، 281-225.
- الجهني، سارة (2019). مستوى ممارسة قائدات المدارس الثانوية في مدينة الرياض للقيادة الخادمة وسبل تحسينها. مجلة البحث العلمي في التربية. 20(14)، 144-102.
- الحميدي، منال (2019). درجة ممارسة قائدات المدارس الثانوية الحكومية بمدينة الطائف بالمملكة العربية السعودية للقيادة الخادمة وعلاقتها بالمواطنة التنظيمية لدى معلمات المرحلة الثانوية من وجهة نظر المعلمات. مجلة جامعة الطائف للعلوم الإنسانية. 5(19)، 519-577.
- الراجحي، إلهام (2021). درجة ممارسة قائدات المدارس الثانوية للقيادة الخادمة من وجهة نظر المعلمات. المجلة الدولية للدراسات التربوية والنفسية. 9(2)، 399-377.
- صلاح الدين، نسرين (2016). درجة ممارسة مديري المدارس للقيادة الخادمة وعلاقتها بالرضا الوظيفي للمعلمين. مجلة كلية التربية في العلوم التربوية. 40(1)، 166-65.

- عجوة، أحمد محمد فتحي أحمد (2010). القيادة الخادمة – دراسة تطبيقية على قطاعات الأعمال. المجلة المصرية للدراسات التجارية، (2) 34، 40-1.
- غالي، محمد (2015). درجة ممارسة الجامعات للقيادة الخادمة وعلاقتها بتحقيق الالتزام التنظيمي في غزة. رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الاسلامية بغزة، فلسطين.
- محمد، فتحي (2019). واقع القيادة الخادمة في مدارس المرحلة الثانوية بدولة الكويت. مجلة العلوم التربوية. 3(2)، 208-155.
- النايف، سعود (2020). واقع ممارسة مديري المدارس الثانوية الحكومية بالسعودية للقيادة الخادمة. المجلة التربوية بجامعة الكويت. 8(7)، 497-459.

ثانيًا: المراجع الأجنبية:

- Babb, N. (2016). The reality of the practice of servant leadership among school principals and its relationship to achievement motivation for middle school students. Mediterranean Journal of Social Sciences. 2(3), 214-238.
- Crippen, C. (2015). Servant-leadership as an effective model for educational leadership and management: First to serve, then to lead. Management in Education, 11(6), 18-49.
- Dennis, S. & Bocarnea, M. (2015). Development of the Servant Leadership Assessment Instrument. Leadership & Organization Development Journal, 26(8), 600-631.
- English, E. (2011). Principals' Servant Leadership and Teachers' Job Satisfaction, A Dissertation Submitted in Partial Fulfillment of the Requirements for the Degree Doctor of Education in Organizational Leadership, College of Education and Organizational Leadership, Organizational Leadership.
- Greenleaf, R. (2012). Servant Leadership a Journey into the nature of legitimate power and greatness. New Jersey: Paulist Press.
- Hale, J. R., & Fields, D. L. (2007). Exploring Servant leadership across Cultures: A Study of Followers in Ghana and the USA. Journal of Leadership, 3(1), 397-417.
- Jackson, H. (2010). An Exploratory Study of Servant Leadership among School Leaders in an Urban School District, Dissertation Submitted by the Graduate Faculty of the University of Alabama at Birmingham, in Partial Fulfillment of the Re-

quirements for the Degree of Doctor of Philosophy, Birmingham, Alabama.

- Nobari, B. (2014). The degree of servant leadership practice and its relationship to organizational citizenship behavior. International Journal of Academic Research. 3(1), 66-81.
- Pattison, T. (2010). The Difference between Secondary School Principals' Servant Leadership in Lower Achieving and Higher Achieving Secondary Schools. A Dissertation presented to the Faculty of the Graduate School, University of Missouri-Columbia, In Partial Fulfillment of the Requirement's for the Degree Doctorate of Education.
- Stephen, J. (2017). The degree of school principals' practice of servant leadership. Social Behavior and Personality. 10 (8), 788-812.
- Vondey, N. (2014). The degree to which school principals practice servant leadership and its relationship to citizenship behavior. Educational Research and Evaluation, 4 (2), 141-168.
- Yurk, G. (2012). Leadership in organizations. Upper Saddle River, NJ: Prentice hall. Cited in English, Erin Marie. (2011). Principals' Servant Leadership and Teachers' Job Satisfaction, A Dissertation Submitted in Partial Fulfillment of the requirements for the Degree Doctor of Education in Organizational Leadership, College of Education and Organizational Leadership, College of Education and Organizational Leadership, Organizational Leadership Department, University of La Vene, California.
- Zamperlin, S. (2013). The impact of the middle school principal's skill as a listener on school culture within the servant leadership model. Social Behavior and Personality. 6(2), 421-466.

درجة توافر المعايير المهنية للإشراف التربوي في ضوء مؤشرات الأهداف والنتائج الرئيسية OKRs

د. ريم تراحيب المهيدلي (إدارة التعليم بمدينة الرياض).
د. سامية تراحيب المهيدلي (إدارة التعليم بمحافظة عفيف).

الملخص: هدفت الدراسة إلى التعرف على درجة توافر المعايير المهنية للإشراف التربوي في ضوء مؤشرات الأهداف والنتائج الرئيسية OKRs، واتَّبعت الدراسة المنهج الوصفي، وتكونت عينتها من (242) مشرفًا تربويًّا، تم اختيارهم بطريقة عشوائية بسيطة، وطُبقت الاستبانة كأداة للإجابة عن أسئلة الدراسة، وقد توصلت نتائج الدراسة إلى أن أفراد عينة الدراسة يرون أن المعايير المهنية للمشرفين التربويين تتوافر بدرجة عالية في منطقة الرياض، حيث جاء معيار تجسيد أخلاقيات مهنة التعليم في ممارساته المهنية في المرتبة الأولى بين المعايير، من حيث درجة التوافر بدرجة عالية، بينما جاء معيار تطوير أداء المشرف التربوي على نحو مستمر في المرتبة الأخيرة بدرجة متوسطة، كما توصلت النتائج إلى عدد من المقترحات التطويرية للمعايير المهنية للمشرفين التربويين في ضوء مؤشرات الأهداف والنتائج الرئيسية OKRs. كما أوصت الدراسة بضرورة تبني المقترحات التطويرية للمعايير المهنية للمشرفين التربويين في ضوء مؤشرات الأهداف والنتائج الرئيسية OKRs، العمل على تطوير أداء المشرف التربوي على نحو مستمر، وذلك من خلال عقد الدورات التدريبية التي تعينهم على ذلك، ونشر الوعي بين المشرفين بأهمية تطوير أدائهم في ضوء التوجهات العالمية.

الكلمات المفتاحية: المعايير المهنية للإشراف التربوي، مؤشرات الأهداف والنتائج الرئيسية OKRs.

The degree of availability of professional standards for educational supervision in the light of the objectives and main results indicators OKRs

Dr. Reem Traheeb AL-Moheday Dr. Samiah Traheeb AL-Mohedaly

Abstract: The study aimed to identify the degree of availability of professional standards for educational supervision in the light of the indicators of objectives and key results (OKRs). The study followed the descriptive approach, and its sample consisted of (242) educational supervisors who were chosen in a simple random way. The questionnaire was applied as a tool to answer the study questions. The results of the study concluded that the study sample members believe that the professional standards of educational supervisors are available to a high degree in the Riyadh region. Where the standard of embodying the ethics of the teaching profession in its professional practices ranked first among the standards in terms of the degree of availability with a high degree. While the standard of developing performance came, the educational supervisor is constantly ranked last at a medium degree. Moreover, the results have reached a number of development proposals for the professional standards of educational supervisors in the light of indicators of objectives and key results (OKRs). The study also recommended the necessity of adopting the developmental proposals for the professional standards of educational supervisors in the light of the indicators of objectives and key results (OKRs). Firstly, working to develop the performance of the educational supervisor on an ongoing basis through holding training courses that help them to do it. Secondly, spreading awareness among supervisors of the importance of developing their performance in light of the Global trends.

Keywords: professional standards for educational supervision, indicators of objectives and key results (OKRs).

المقدمة:

إن مواكبة التطورات العلمية والتكنولوجية المتسارعة في جميع المجالات هي من أبرز التحديات التي تواجه الدول في جميع قطاعاتها، وبالأخص قطاع التعليم؛ لكونه من أكثر القطاعات تأثرًا بهذه التطورات العلمية والتكنولوجية، وتأثيرًا على غيره؛ لذا هو أولوية تتسابق الدول إلى الاهتمام به وإصلاحه والعمل على تطويره ليواكب متطلبات العصر.

ويُعد الإشراف التربوي أحد أهم أجهزة الوزارة التي تتولى مهمة متابعة العملية التعليمة في جميع جوانبها، فهو من الآليات الحديثة التدخُّل التي يقوم عليها أي نظام تعليمي، وذلك من أجل "تشخيص واقع العملية التعليمية من حيث المُدخلات والعمليات والمخرجات، والعمل على تحسينها وتطويرها ومعرفة المعوقات التي تَحُول دون تحقيق أهدافها لإيجاد الحلول لها" (الجهني، 2020، ص. 120).

ومن أبرز المهمات التي تقع على عاتق المشرف: التخطيط لعمليات التطوير وتشجيعها، وهذا يتطلب منه الاطلاع والبحث المستمر في المستجدات التربوية وإيصالها للميدان ومتابعة تطبيقها من قِبَل المعلمين بعد تدريبهم وتنمية مهاراتهم في هذه المستجدات، والمشاركة في وضع الحلول للصعوبات التي تواجه تطبيقها (حسين وعوض الله، 2013)، لذا يجب على القائمين على الإشراف التربوي تطويره باستمرار بما يتفق مع الاتجاهات العالمية ووضع الأدوات التي تضبط الأداء؛ لتحقيق الأهداف المرجوة منه (البابطين، 2004).

ولعل من أبرز الاتجاهات الحديثة اتجاه المعايير في التعليم، الذي ظهر في عام 1992م بأمريكا، وذلك لتطوير التعليم وتحسينه، وانتشرت وثائق المعايير في جميع التخصصات التربوية، ومن ثَم انتشرت فكرة تطبيق المعايير التربوية في دول العالم، ومن ضمن هذه الدول المملكة التي اهتمت بإصدار وثائق للمعايير المهنية في مختلف التخصصات التعليمية؛ لمواكبة التطور في التعليم منذ عام 2013م حيث صدرت أول وثيقة في هذا المجال، كما صدرت وثيقة المعايير المهنية للمشرفين التربويين في عام 1439هـ.

وتتناول المعايير المهنية ما ينبغي على المشرف التربوي معرفته والقدرة على أدائه في مجال عمله الإشرافي، تخطيطًا وتنفيذًا وتقويمًا، وكذلك أساليب الإشراف التربوي ومتطلباتها، والمسؤوليات والمهمات الوظيفية للمشرف التربوي، ويتضمن ذلك أيضًا المعارف والمهارات المرتبطة بالإشراف، وما يتصل بها من ممارسات عملية فاعلة تشمل تطبيق الاتجاهات والأساليب الحديثة في مجال الإشراف بما يتناسب مع التحولات التربوية الحديثة، والتحلي بالسمات والقِيَم المتوقعة من المشرف التربوي، بحيث يمثل في ممارساته وسلوكه الدَّور المأمول الذي يُنتظر منه، وتركز المعايير المهنية للمشرفين التربويين على أربعة مجالات

رئيسة، هي: القيادة والإشراف - التطوير المهني - دعم التعليم والتعلم - القيم وأخلاق المهنة ومهارات الاتصال (هيئة تقويم التعليم والتدريب، 2020).

وترتبط المعايير بعدد من المؤشرات لقياس مدى تحققها، ونظرًا لتركيز الدول على قياس الأداء الحكومي بهدف تحسين النتائج، حيث بدأ العالم يتحول تدريجيًّا إلى قياس الأداء؛ لكونه أصبح مطلبًا ضروريًّا لصناعة قرارات التحسين والتطوير، فهو يعطي مؤشرًا واضحًا عن أماكن الخلل أو نقاط الضعف في الأداء، والتي تحتاج إلى تحسين، ونقاط القوة التي تُستثمر لبناء خطط التطوير (نواوي، 2016).

وفي هذا الاتجاه الحديث ظهر ما يُعرف بمعايير (OKRs) التي تسعى لقياس تحقق الأهداف من خلال النتائج (الفهد، 2020)، فتعمل على توجيه جهود العاملين في التركيز على النتائج المتحققة ومدى جودتها، حيث يتم تحديد الأهداف التي توجِّه آليات العمل وإجراءاته بأسلوب يركز على النتائج، فتحدد الأهداف الرئيسية ثم تحدد النتائج في ضوئها، فالوصول إلى الناتج يعني تحقق الهدف، ويفيد النتاج في تحديد الأساليب والطُّرُق ويمكن قياس هذه النتائج من خلال مؤشرات توضِّح مدى جودتها (الجنباز، 2021).

وتسعى وزارة التعليم لتحقيق عدد من الأهداف الإستراتيجية؛ وذلك لتحقيق تعليم عالي الجودة بكوادر وطنية مؤهلة ومدربة، حيث إنها تسعى إلى تجويد نواتِج التَّعلم وتحسين موقع النظام التعليمي عالميًّا، كذلك تنمية قُدرات الكوادر التعليمية وتطويرها، لذا، ومن خلال هذه الأهداف، لا بد من تحديد النتائج الرئيسية وقياس المعايير المهنية لجميع العاملين في جميع المسارات والتخصصات، والتأكد من تحقيقهم للنتائج الأساسية، وهذا ما يسعى إليه البحث الحالي.

مشكلة الدراسة:

تُعد عملية الإشراف التربوي عملية فنية متخصصة، تسعى لتحسين مخرجات العملية التعليمية ورفع مستوى أداء المعلمين، الأمر الذي يستوجب ضرورة الاهتمام بتأهيل مَن يقوم بهذه العملية تأهيلًا جيدًا، ولِما للمشرف التربوي من مكانة مهمة ودور أساسي في العملية التعليمية، كان لا بد من الاهتمام بتمهين العملية الإشرافية، وإضفاء مزيد من الخصائص المهنية لها، والاهتمام بالتأهيل المهني للمشرف التربوي (الخيبري،2016، ص452).

أشارت دراسات وبحوث تربوية كثيرة إلى ضرورة تمهين الإشراف التربوي، حيث يوصي البابطين (2004، ص 287) بأن تتبنى الجهات المسؤولة عن الإشراف التربوي خططًا طويلة الأجل في تمهين الإشراف. كما أوصى الرويلي (2010) بضرورة تمهين الأساليب الإشرافية، وكما أوصت دراسة القحطاني (2020) بضرورة مواكبة المستجدات في مجال الإشراف التربوي

من خلال مراجعة معايير اختيار المشرفين التربويين باستمرار، وتأهيلهم بما يتواكب مع المستجدات.

في السياق ذاته أكد اللقاء التربوي التاسع عشر للإشراف التربوي (1439) ضرورة تطوير معايير اختيار المشرفين التربويين وأساليب إجراءات ترشيحهم، وكذلك تطوير برامج تأهيلية أكثر فاعلية لهم، وسَن حزمة من الحوافز لذلك، والعمل على تطوير الممارسات الإشرافية، كما أشار البابطين (1425) إلى «أن تَمْهِين الإشراف التربوي من الحلول الجذرية لواقع الإشراف التربوي عمومًا، والسعودي خصوصًا»(ص287).

كما أشارت عدة تقارير تحدثت عن مؤشرات الأهداف والنتائج الرئيسية ((OKRs (الفهد، 2020؛ والجنباز، 2021) إلى ضرورة قياس الأداء من خلال النواتج، حيث إنه يُعد أكثر دقة في تحديد مواطن التحسين والتطوير والتأكد من أن الخُطط تعمل بفاعلية في تحقيق أهدافها. وانطلاقًا من رؤية المملكة العربية السعودية 2030 ومبادرات التحوُّل الوطني 2020 التي أكدت ضرورة تحسين استقطاب المعلمين وتأهيلهم وتطويرهم، وهو ما يؤكد بدوره ضرورة تحسين استقطاب المشرفين وتأهيلهم واعتماد معايير مهنية للعملية الإشرافية، وعلى الرغم من جهود الوزارة الجادة لوزارة التعليم في تمهين الإشراف، والمتمثلة في وضع منظومة الأداء الإشرافي كذلك وضع هيئة تقويم التعليم والتدريب للمعايير المهنية للمشرفين التربويين (2021)، إلا أنه لا يمكن قياس النتائج في ضوء هذه المعايير، كما أن هذه المعايير تمثل حدًّا أدنى من اشتراطات تمهين الإشراف، كما يذكرها الرويلي (2010)، لذا لا بد من الربط بين المعايير المهنية والنواتج في ضوء هذه المعايير؛ للتأكد من تحقيق المشرفين لمهماتهم، وأن النواتج المأمولة من قيامهم بأعمالهم متحققة.

في ضوء ما سبق يسعى هذا البحث إلى معرفة مدى توافر المعايير المهنية في ضوء مؤشرات الأهداف والنتائج الرئيسية ((OKRs لدى المشرفين التربويين في منطقة الرياض، وتقديم مقترحات تطويرية لهذه المعايير في ضوء مؤشرات الأهداف والنتائج الرئيسية (OKRs).

أسئلة الدراسة:

تسعى الدراسة الحالية إلى الإجابة عن الأسئلة التالية:

1. ما درجة توافر معيار تطوير أداء المشرف التربوي المهني على نحو مستمر في ضوء مؤشرات الأهداف والنتائج الرئيسية (OKRs) من وجهة نظر المشرفين التربويين في مدينة الرياض؟
2. ما درجة توافر معيار توظيف المفاهيم والمهارات القيادية في الميدان التربوي لدى

المشرف التربوي في ضوء مؤشرات الأهداف والنتائج الرئيسية (OKRs) من وجهة نظر المشرفين التربويين في مدينة الرياض؟

3. ما درجة توافر معيار ممارسة الأساليب الإشرافية وتوظيفها في تطوير أداء المعلمين لدى المشرف التربوي في ضوء مؤشرات الأهداف والنتائج الرئيسية (OKRs) من وجهة نظر المشرفين التربويين في مدينة الرياض؟
4. ما درجة توافر معيار الإسهام في عمليات تطوير المناهج التعليمية لدى المشرف التربوي في ضوء مؤشرات الأهداف والنتائج الرئيسية (OKRs) من وجهة نظر المشرفين التربويين في مدينة الرياض؟
5. ما درجة توافر معيار تجسيد أخلاقيات مهنة التعليم في ممارسة المشرف التربوي لمهنته الإشرافية في ضوء مؤشرات الأهداف والنتائج الرئيسية (OKRs) من وجهة نظر المشرفين التربويين في مدينة الرياض؟
6. ما درجة توافر معيار توظيف المهارات والوسائل التقنية الحديثة لدى المشرف التربوي لدعم عمليات التعليم والتعلُّم في ضوء مؤشرات الأهداف والنتائج الرئيسية (OKRs) من وجهة نظر المشرفين التربويين في مدينة الرياض؟
7. ما المقترحات التطويرية للمعايير المهنية للمشرفين التربويين في ضوء مؤشرات الأهداف والنتائج الرئيسية (OKRs)؟

أهداف الدراسة:

تسعى الدراسة الحالية إلى تحقيق الأهداف التالية:

1. التعرف على درجة توافر معيار تطوير أداء المشرف التربوي المهني على نحو مستمر في ضوء مؤشرات الأهداف والنتائج الرئيسية (OKRs) من وجهة نظر المشرفين التربويين في مدينة الرياض؟
2. التعرف على درجة توافر معيار توظيف المفاهيم والمهارات القيادية في الميدان التربوي لدى المشرف التربوي في ضوء مؤشرات الأهداف والنتائج الرئيسية (OKRs) من وجهة نظر المشرفين التربويين في مدينة الرياض؟
3. التعرف على درجة توافر معيار ممارسة الأساليب الإشرافية وتوظيفها في تطوير أداء المعلمين لدى المشرف التربوي في ضوء مؤشرات الأهداف والنتائج الرئيسية (OKRs) من وجهة نظر المشرفين التربويين في مدينة الرياض؟
4. التعرف على درجة توافر معيار الإسهام في عمليات تطوير المناهج التعليمية لدى المشرف التربوي في ضوء مؤشرات الأهداف والنتائج الرئيسية (OKRs) من وجهة نظر

المشرفين التربويين في مدينة الرياض؟

5. التعرف على درجة توافر معيار تجسيد أخلاقيات مهنة التعليم في ممارسات المشرف التربوي لمهنته الاشرافية في ضوء مؤشرات الأهداف والنتائج الرئيسية (OKRs) من وجهة نظر المشرفين التربويين في مدينة الرياض؟
6. التعرف على درجة توافر معيار توظيف المهارات والوسائل التقنية الحديثة لدى المشرف التربوي لدعم عمليات التعليم والتعلُّم في ضوء مؤشرات الأهداف والنتائج الرئيسية (OKRs) من وجهة نظر المشرفين التربويين في مدينة الرياض؟
7. وضع مقترحات تطويرية للمعايير المهنية للمشرفين التربويين في ضوء مؤشرات الأهداف والنتائج الرئيسية (OKRs).

حدود الدراسة:

الحدود الموضوعية: معايير الإشراف التربوي الصادرة من هيئة التقويم والتدريب 1441هـ/2020م، ومؤشرات الأهداف والنتائج الرئيسية (OKRs)

الحدود المكانية: إدارة الإشراف التربوي بمنطقة الرياض.

الحدود الزمانية: طُبقت الدراسة في الفصل الدراسي الثاني 1442هـ/1443هـ.

مصطلحات الدراسة:

المعايير المهنية: تعرف الباحثتان المعايير المهنية إجرائيًا بأنها مجموعة من القِيَم والمعارف والاتجاهات التي يملكها المشرفون التربويون لتحديد مستوى الإتقان والجودة في التعليم.

مؤشرات الأهداف والنتائج الرئيسية (Objectives and Key Results) وتختصر في (OKRs)، يعرفها كو (Cao,2021,p676) بأنها منهجية تهدف إلى التركيز على ما يهم المنظمة عن طريق تحديد أهداف طموحة وقياس النتائج

تعرِّفها الباحثتان إجرائيًا بأنها إطار عمل إداري يقوم على تحديد أهداف طموحة للمنظمة تكون قصيرة المدى، ثم تحديد النتائج الرئيسية التي تمكِّن من قياس مدى تحقق هذه الأهداف.

الإطار النظري والدراسات السابقة:

مفهوم الإشراف التربوي:

تطوَّر مفهوم الإشراف التربوي في خلال العقدين الأخيرين، شأنه في ذلك شأن كثير من المفاهيم التربوية التي تنمو وتتطور نتيجة الأبحاث والدراسات والممارسات التربوية، خصوصًا

بعد أن كشفت هذه الدراسات والأبحاث قصور الأنماط السابقة للإشراف التربوي (التفتيش -التوجيه)، وحاولت هذه الدراسات إحداث التغييرات المرغوبة في العملية التعليمية، كما حاول الإشراف التربوي الحديث تلافي أوجه القصور، من خلال نظرة شاملة للعملية التربوية والتعليمية.

ويُعرَّف الإشراف التربوي بأنه «عملية قيادية ديمقراطية تعاونية منظمة تُعنى بالموقف التعليمي بجميع عناصره من مناهج ووسائل وأساليب وبيئة ومعلم وطالب، وتهدف إلى دراسة العوامل المؤثرة في ذلك الموقف وتقييمها للعمل على تحسينها» (غياط،2010).

وعرَّفته الإدارة العامة للإشراف التربوي في دليل مفاهيم الإشراف التربوي الصادر عن وزارة التربية والتعليم بأنه «عملية فنية، شعورية، قيادية، إنسانية، شاملة، غايتها تقويم العملية التعليمية والتربوية وتطويرها بجميع محاورها» (حسين وعوض الله، 1426).

أهداف الإشراف التربوي:

يهدف الإشراف التربوي وفق الدليل التنظيمي الصادر من الإدارة العامة للإشراف التربوي (1439) إلى تطوير عمليات التعليم والتعلُّم في مختلف البيئات التعليمية، وتقويم مخرجاتها بما يحقق جودة الأداء التربوي والتعليمي وتحسين نوعيتها.

أدوار المشرف التربوي وصلاحياته:

تلخصها فلمبان (2008) فيما يلي:

1. تحديد مواعيد اللقاءات التربوية بالمعلمين والمعلمات.
2. عقد ورش تربوية معهم بما يخدم العملية التعليمية.
3. تنفيذ دروس نموذجية على مستوى المنطقة أو الحي أو المدرسة، على فترات متفاوتة في خلال العام الدراسي.
4. إعداد برامج تدريبية للمعلمين في كل ما يخدم العملية التعليمية، مثال ذلك: تدريبهم على إستراتيجيات التعليم أو التدريس.
5. المشاركة من قِبَل المشرفين التربويين الفنيين في الأعمال الموكلة إليهم من قِبَل إدارة الإشراف التربوي، مثل:
   - متابعة فعاليات حملة التضامن الوطني ضد الإرهاب.
   - متابعة العجز والزيادة في الكتب المدرسية والمعلمين بشكل عام لجميع التخصصات.
   - متابعة فعاليات مشروع الأدب النبوي سلوك راقٍ ومنهاج حياة.
6. إجراء مقابلات شخصية للموظفين المرشحين للتدريس في المدارس الأهلية.
7. تعبئة استمارات ترشيح المعلمين للعمل مساعدين إداريين.
8. إجراء المعاملات الخاصة بالمعلمين/المعلمات، الذين لديهم تقصير في عملهم، والتحقيق

معهم، مثال ذلك: عدم تدريس المعلم/المعلمة للمادة العلمية، أو كثرة غيابه، أو المعلمون الذين ارتكبوا أخطاء مثل ضرب الطلاب أو الطالبات، وكذلك المشاركة في التحقيقات مع وحدة المتابعة الإدارية.

9. المشاركة في الورش التربوية المنعقدة في مكتب الإشراف التربوي لمناقشة الأساليب والخطط الإشرافية.
10. حضور اللقاءات المنعقدة على مستوى المنطقة.
11. حضور المحاضرات، سواء الدينية أو التربوية أو الصحية.
12. المشاركة في الدورات التدريبية، سواء المدرب أو المتدرب، مثال ذلك: إستراتيجيات التدريس.
13. المشاركة في التنظيم والتنسيق عند عقد اللقاءات أو المحاضرات.
14. المشاركة في مشروع الاختبارات التحصيلية من قِبَل بعض المشرفين التربويين من تخصُّصات مختلفة.
15. تشكيل لجنة مشرفين من كل قسم؛ لمتابعة أعمال الاختبارات التحريرية النصفية والفصلية للمدارس الأهلية، وكتابة تقارير بذلك.
16. الإشراف على برنامج الأسبوع التمهيدي للطلاب والطالبات في الصف الأول المتوسط والصف الأول الثانوي في جميع التخصصات، وتعبئة الاستمارة الخاصة بذلك مع بداية العام الدراسي.
17. متابعة المدارس في جميع المراحل في خلال فترة الاختبارات التحريرية للفصلَيْن الدراسيَّيْن، والإشراف على سد أعمال الاختبارات من بدء الاختبارات حتى ظهور النتائج في جميع المراحل إلى جانب الاطلاع على أسئلة المادة العلمية.
18. المشاركة في لجنة تقدير الدرجات لشهادة الثانوية العامة وتحفيظ القرآن الكريم لمراجعة تدقيق أوراق الاختبارات من قِبَل المشرفين الفنيِّين.

تاريخ الإشراف التربوي في المملكة العربية السعودية:

ذكرت عزازي (1433، ص171-167) أبرز المراحل التاريخية التي مر بها الإشراف التربوي في المملكة العربية السعودية، والتي تتمثل في الآتي:

المرحلة الأولى: التفتيش - وزارة المعارف (1383-1376هـ): في عام 1377/1378هـ أنشأت وزارة المعارف نظامًا أطلقت عليه لفظ (التفتيش)، وأتبَعَتْ ذلك بتعيين عدد من المفتشين في كل منطقة بما يتناسب مع حجم المنطقة، وكانت مهمة المفتش هي الإشراف الفني على المدارس.

المرحلة الثانية: التفتيش الفني (1387-1384هـ): تميزت هذه المرحلة بتغيير اسم «التفتيش العام» بالوزارة إلى «التفتيش الفني»، وهو ما استدعى استحداث إدارة خاصة بالوزارة تُعنى

بـه أُطلـق عليهـا: «عمـادة التفتيـش الفنـي»، مكونـة مـن أربعـة أقسـام متخصِّصـة للمـواد الدراسـية، علـى النحـو الآتـي: قسـم اللغـة العربيـة، قسـم اللغـة الأجنبيـة، قسـم المـواد الاجتماعيـة، قسـم الرياضيـات والعلـوم.

المرحلـة الثالثـة: التوجيـه التربـوي (1395-1387هـ): أصـدرت وزارة المعـارف تعليمـات عـام 1387هـ بنظـام للتوجيـه التربـوي ينـص علـى التالـي: تغييـر اسـم «المفتـش الفنـي»، إلـى «الموجِّـه التربـوي».

المرحلـة الرابعـة: إنشـاء إدارة عامـة للتوجيـه التربـوي (1416-1400هـ): كان مِـن أهـم التطـورات في هـذه المرحلـة صـدور القـرار الـوزاري رقـم 1674/48 بتاريـخ 10/6/1401هـ يقضـي بإنشـاء إدارة عامـة للتوجيـه، أُطلـق عليهـا «الإدارة العامـة للتوجيـه التربـوي والتدريـب»، وتـم نقـل صلاحيـات «إدارة التدريـب التربـوي» إليهـا.

المرحلـة الخامسـة: التحـول إلـى الإشـراف التربـوي (1416): قامـت الـوزارة بتغييـر الاسـم مـن «التوجيـه التربـوي»، إلـى «الإشـراف التربـوي»، بموجـب القـرار رقـم (4/3/34/1494) بتاريـخ 22/9/1416هـ، وكان ذلـك هـو الانتقـال إلـى نظـام «الإشـراف التربـوي».

المعايير المهنية للمشرفين التربويِّين في المملكة العربية السعودية:

قـام المركـز الوطنـي للقيـاس والتقويـم التابـع لهيئـة تقويـم التعليـم والتدريـب ببنـاء مجموعـة مـن المعاييـر المهنيـة للمشـرفين التربوييـن فـي المملكـة كخطـوة أساسـية نحـو تمهيـن الإشـراف التربـوي بالمملكـة العربيـة السـعودية. وتهـدف هـذه المعاييـر إلـى مراجعـة الأدوار والممارسـات الإشـرافية وتطويرهـا؛ لتحقيـق مبـدأ الجـودة الشـاملة وتلبيـة التوجهـات الحديثـة للمشـرفين التربوييـن.

وقـد تولـى إعـداد هـذه المعاييـر فريـق مكـوَّن مـن متخصصيـن أكاديمييـن فـي مجـال الإشـراف التربـوي والمناهـج وطـرق التدريـس، بالإضافـة إلـى مشـرفين تربوييـن مـن الميـدان التربـوي.

وتكونـت هـذه المعاييـر مـن (15) معيـارًا مقسـمةً علـى (5) مجـالات، ويتفـرع منهـا مجموعـة مـن المؤشـرات لقيـاس مـدى توافرهـا، حيـث تـم بنـاء هـذه المؤشـرات اسـتنادًا إلـى مصـادر محليـة، كوثيقـة سياسـة التعليـم، ودليـل المشـرف التربـوي، ودليـل القيـادة المدرسـية، دليـل المفاهيـم الإشـرافية، بالإضافـة إلـى الاطـلاع علـى التجـارب العالميـة المطبَّقـة فـي الإشـراف التربـوي فـي كلٍّ مـن الولايـات المتحـدة الأمريكيـة، بريطانيـا، أسـتراليا، سـنغافورة، هولنـدا، كوريـا، وكنـدا، كمحَـكَّات مرجعيـة لبنـاء المعاييـر، تمثلـت هـذه المجـالات فيمـا يلـي (هيئـة تقويـم التعليـم والتدريـب، 2020):

- القيادة والإشراف.
- التطور المهني.
- دعم التعليم والتعلُّم.
- تحسين البرامج والمشاريع والمناهج.

- أخلاقيات المهنة والاتصال.

منظومة قيادة الأداء الإشرافي (الزهراني، 2019):

طُبقت منذ عام 1436هـ في (6) إصدارات حتى الآن، لكل فصل دراسي إصدار خاص.

- هدفها الأساسي قيادة الأداء وتنظيم العمل.
- تشتمل على جمع البيانات الكمية والنوعية.
- تعتمد في جمع البيانات على مصادر وطرق متعددة.
- لها مؤشرات كمية (معايير) ونوعية (محكات).

وتعرف المنظومة بأنها صورة متكاملة لقيادة الأداء الإشرافي، تشمل جمع البيانات الكمية والنوعية من مصادر متعددة، وبطُرق مختلفة، منها الفردي ومنها الجماعي (فِرق) من مستفيدين ومن عاملين ومن متخصصين (أخصائي تقويم)، ومن مستويات متعددة على مستوى المشرف والقسم وإدارة الإشراف والمكتب والوزارة.

كما تحدد المنظومة آليات للتحليل، منها إلكتروني ومنها يدوي، فردي وجماعي، كما تقوم على إصدار أحكام وتحديد لمواطن الخَلل بدقة في صورة من الشفافية والوضوح بناءً على معايير أدائية محكمة تناسب البيئة، ومؤشرات تحدد اتجاهات الأداء المرغوب فيها، بنيت بعناية فائقة ومرت بمراحل كثيرة ومتعددة.

وكذلك تَبني برامج متعددة للتصحيح، وتستند إلى منهجية تقديم الدعم في جميع نتائج المؤشرات، وتحصر المُساءَلة والمحاسبة في تعمد التزويد ببيانات خطأ للتضليل، أو عدم الاستجابة لإجراءات التصحيح.

ويتمثل الهدف العام لمنظومة قيادة الأداء الإشرافي في تحسين فعالية مكاتب التربية والتعليم وإدارات الإشراف التربوي وكفاءتها.

ويتركز الهدف الإجرائي في وصف مستمر لأداء إدارات الإشراف التربوي ومكاتب التربية والتعليم وفق معايير ونتائج محددة. وتأتي أهمية قيادة الأداء الإشرافي من أنها تنقل الأداء (1-10):

1. من تقارير إلى مؤشرات.
2. من موسمي إلى مستمر.
3. من اجتهادات إلى نظام
4. من انطباعات إلى معايير.
5. من جهود مرهقة إلى عمل مركَّز.
6. من أداة إلى أدوات.
7. من السرية إلى الشفافية.
8. من فردي إلى مؤسسي.
9. من وظيفي إلى تغذية راجعة.
10. من أسلوب إلى أساليب.

مؤشرات النتائج والأهداف الرئيسية OKRs:

هي منهجية رشيقة تهدف إلى التركيز على ما يُهم المنظمة عن طريق تحديد أهداف طموحة، وقياس نتائج هذه الأهداف، ويشير كل حرف من (OKRs) إلى بداية كل كلمة في مصطلح (Objectives and Key Results) الذي يعني مؤشرات الأهداف والنتائج الرئيسية (هيئة الغذاء والدواء، 2019، ص 4).

ينسب تطوير (OKRs) بشكل عام إلى أندرو جروف، الذي قدم هذه المنهجية لشركة Intel، في عام 1983، وقام جون دوير بشرح المفهوم بطريقة فعالة، حيث أوضح أنه يجب أن تكون النتيجة الرئيسية قابلة للقياس (الفهد، 2020).

أهمية استخدام مؤشرات النتائج والأهداف الرئيسية (OKRs):

تتركز أهمية استخدام مؤشرات النتائج والأهداف الرئيسية كما ذكرها الجنباز (2021) فيمايلي:

1. التركيز والالتزام بالأولويات.
2. التعاون في طريق واحد.
3. متابعة الأداء بمسؤولية ومراقبة.
4. إخراج أفضل ما لدى فريق العمل.

ويتم تطبيق هذه المنهجية من خلال تحديد أهداف طموحة وواضحة وقابلة للتحقُّق، ثم تُربط هذه الأهداف بنتائج ملموسة تمثل مؤشرات التأكد من تحقيقها، بحيث توضح هذه الأهداف الاتجاه العام للمنظمة، وتكون واضحة مفهومة ومعلنة لجميع منسوبي المنظمة، كما ترتبط بفترة زمنية محددة (مثلًا ربع سنوية، سنوية... إلخ).

آلية استخدام مؤشرات النتائج والأهداف الرئيسية (OKRs):

ذكر الجنباز (2021، ص 6) أنه يمكن استخدام مؤشرات النتائج والأهداف الرئيسية من خلال:

1. بناء الرؤية والرسالة للمنظمة.
2. بناء الأهداف الأهم للمنظمة (3-4) أهداف، والتي ستقوم بتنفيذها في خلال الربع التالي.
3. بناء النتائج الرئيسية للأهداف (3-4 نتائج رئيسية لكل هدف).
4. إعلان (OKRs) لجميع منسوبي المنظمة.
5. بناء مبادرات ومهمات تساعد في زيادة النتائج الرئيسية، وبالتالي تحقيق الأهداف.
6. المتابعة الأسبوعية من خلال وضع خطة أسبوعية لذلك weekly- check ins)).
7. تقييم مؤشرات النتائج الرئيسية والأهداف (OKRs) ربع السنوي.

الدراسات السابقة:

دراسة الديحاني والكندري وعبد الجليل (2018) بعنوان «مدى توافر معايير التنمية المهنية للإشراف التربوي من وجهة نظر المشرفين التربويين بدولة الكويت».

هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على مدى توافر معايير التنمية المهنية، وكذلك معايير تطبيق تمهين الإشراف التربوي من وجهة نظر المشرفين التربويين بدولة الكويت، واستخدمت المنهج الوصفي الارتباطي، والاستبانة، كأداة للدراسة، وتم تطبيق الدراسة على عينة يبلغ عددها (712) من المشرفين التربويين.

وأظهرت النتائج أن نسبة موافقة أفراد العينة نحو توافر معايير الإشراف التربوي وتطبيقه، ومعايير التنمية المهنية في مدارس التعليم العام بالكويت، جاءت بدرجة كبيرة جدًّا.

دراسة الخريف (1435) بعنوان «تمهين الإشراف التربوي في الإدارة العامة للتربية والتعليم في مدينة الرياض».

هدفت هذه الدراسة إلى الكشف عن درجة تمهين الإشراف التربوي في الإدارة العامة للتربية والتعليم في مدينة الرياض، واستخدمت المنهج الوصفي المسحي، والاستبانة كأداة للدراسة، وتم تطبيقها على مجتمع الدراسة كله، البالغ (215) قيادة تربوية، موزعات على فئتين (31) مديرات المكاتب والمساعدات، و(184) رئيسات الوحدات. وأظهرت النتائج موافقة أفراد الدراسة بدرجة (موافق بشدة) على درجة تمهين الإشراف التربوي لدى الإدارة العامة للتربية والتعليم بمدينة الرياض، حيث جاءت متحققة بمتوسط عام (4,32).

دراسة الزهراني (2019) بعنوان «اتجاهات المشرفات التربويات نحو استخدام منظومة مؤشرات قيادة الأداء الإشرافي لتحقيق التوازن في بعض مجالات عملهن».

هدفت الدراسة إلى التعرف على اتجاهات المشرفات التربويات العاملات في مكاتب التعليم بمدينة جدة نحو استخدام منظومة مؤشرات قيادة الأداء الإشرافي لتحقيق التوازن في مجالات (التحصيل الدراسي، والنمو المهني، والأساليب الإشرافية)، وتكونت العينة من (169) مشرفة تربوية، تم اختيارهن عشوائيًّا من مجتمع البحث. وقد تم استخدام المنهج الوصفي، كما استُخدمت الاستبانة كأداة للدراسة. وقد أسفرت الدراسة عن عدد من النتائج، من أهمها: لم تُحقق منظومة مؤشرات قيادة الأداء الإشرافي، التوازن المأمول في المجالات الثلاثة لعمل المشرفة التربوية.

وكشفت أيضًا عن عدم وجود فروق دالة إحصائيًّا تُعزى إلى متغير سنوات الخبرة في الإشراف التربوي بين اتجاهات المشرفات التربويات نحو استخدام المنظومة، بينما وُجِدت فروق دالة إحصائيًّا تُعزى إلى متغير الحصول على دورات تدريبية، حيث جاءت هذه الفروق

لصالح المشرفات اللاتي حصلن على ثلاث دورات تدريبية فأكثر.

دراسة الأشقر (2016) بعنوان «دور مؤشرات الأداء الإشرافي في زيادة فاعلية المشرف التربوي في محافظة الأحساء التعليمية».

هدفت الدراسة إلى بيان دور مؤشرات الأداء الإشرافي في زيادة فاعلية المشرف التربوي في محافظة الأحساء التعليمية، وتحديد الصعوبات التي تَحُدُّ من دور مؤشرات الأداء الإشرافي في زيادة فاعلية المشرف التربوي، وقد شملت الدراسة جميع المشرفين التربويين التابعين لإدارة الإشراف التربوي بمحافظة الأحساء التعليمية، والبالغ عددهم الإجمالي (113) مشرفًا، وذلك باتباع أسلوب الحصر الشامل.

كما اتبع الباحث المنهج الوصفي المسحي، واستخدم الاستبانة كأداة للدراسة، ومن أبرز النتائج: أن مؤشرات الأداء سهَّلت عملية تخطيط المشرف بعيدًا عن الارتجالية والعشوائية، كما أسهمت في مهارة توثيق المشرف لأدائه من خلال الشواهد المطلوبة، وكذلك أسهمت في زيادة فاعلية المشرف التربوي من خلال زيادة معرفته بمستجدات طرق التدريس وإستراتيجياته وزيادة اطلاعه على الأدبيات والمعارف النظرية المتعلقة بمجال عمله، ومن المعوِّقات التي تَحُدُّ من دور المؤشرات في زيادة فاعلية المشرف التربوي أنها تهتم بالكَمِّ على حساب الكَيْف، وأن هناك ضغوطًا تمارَس من الإدارة التعليمية والمكتب عندما ينخفض مؤشر أداء المشرف وتؤثر سلبًا على نتاجه التربوي.

دراسة (Gulsen, Ates, & Bahadir, 2015) بعنوان «أفكار مديري المدارس حول تأثير المشرفين التربويين على تدريب المعلمين في المهن».

أُجريت الدراسة في منطقة بيليكدوزو بتركيا، حيث هدف الباحثون إلى التعرف على وجهات نظر مديري المدارس الثانوية بتلك المنطقة حول مدى تأثير ممارسة المشرفين التربويين لمسؤولياتهم الإشرافية على تدريب المعلمين لأداء واجباتهم المهنية.

وقد شملت الدراسة كل المديرين والمشرفين التربويين العاملين بالمدارس الثانوية في منطقة بيليكدوزو بتركيا للعام الدراسي 2012-2013. كما استُخدم المنهج الوصفي التحليلي، إضافة إلى استخدام الاستبيان كأداة للدراسة.

وقد كشفت الدراسة عن عدد من النتائج، من أهمها أن مديري تلك المدارس يرون أن المشرفين التربويين يمارسون أدوارهم الإرشادية بشكل كبير في توجيه المعلمين وتدريبهم على الأداء المهني الجيد، وأنهم يوفرون للمعلمين قدرًا كافيًا من المساعدة والتوجيه المهنيَّيْن من خلال الأنشطة الإشرافية والإرشادية التي يمارسونها.

من جانب آخر يرى المديرون أن الموجهين التربويين لا يشركون المعلمين في آرائهم

وتقييمهم بما فيه الكفاية بعد إجراء عمليات التوجيه والإرشاد.

دراسة (Mohammed, 2016) بعنوان «الأدوار الإشرافية للمديرين للحصول على تعليم جيد وإدارة مدرسية فعالة لمدارس التعليم الأساسي في نيجيريا».

هدفت هذه الدراسة إلى بحث أهمية الإشراف التربوي كإحدى الوسائل الأساسية في داخل المنظمات التعليمية؛ للحفاظ على مستوى التعليم والارتقاء بالمستوى الأكاديمي للطلاب.

وقد اعتمد الباحث على المنهج الوصفي التحليلي لبحث دور المشرفين التربويين في الإدارة المدرسية الفعالة لمدارس التعليم الأساسي في نيجيريا. وقد اهتمت الدراسة ببحث كثير من الأعمال المتعلقة بالإشراف التربوي، والهدف منه، ومبادئه الأساسية.

كما ناقشت الأساليب والتحديات التي يواجهها. وقد توصلت إلى عدد من النتائج والتوصيات، من بينها أنه بالرغم من إدراك المشاركين في الدراسة أهمية اتِّباع أساليب إشراف تربوي حديثة، فإن كثيرًا منهم يفتقرون إلى أساليب الإشراف السليمة، وليس لديهم القدرة على الإدارة الجيدة لمؤسساتهم. وتُوصي الدراسة بضرورة تدريب المديرين والمعلمين على استخدام إستراتيجيات الإشراف التربوي السليم، وأن يكون هذا التدريب شرطًا أساسيًّا لتعيينهم للعمل بالمدارس. كما أوصت بوجوب تعاون وزارة التربية والتعليم مع مجلس إدارة المعلمين لتنظيم ورش العمل، وعقد الندوات والمؤتمرات لمديري المدارس من وقت إلى آخر لتدريبهم على تقنيات الإشراف التربوي الحديثة، وأداء مهماتهم الوظيفية، إلى غير ذلك مما يجعل المشرفين والمديرين أكثر فعالية في أعمالهم الإشرافية ويضمن جودة التعليم الأساسي في نيجيريا.

دراسة (Kalule & Bouchamma, 2013) بعنوان «تصور المشرفين للإشراف التعليمي».

هدفت الدراسة إلى التعرف على واقع ممارسات الإشراف التعليمي على المعلمين وتصنيفها، واستخدم الباحثان المنهج الوصفي التحليلي، حيث طُبقت الدراسة على (45) مدرسة بالمدارس الثانوية في ثلاث مديريات للتربية والتعليم بأوغندا، وتكونت عينة الدراسة من (106) ما بين مشرف ومدير مدرسة ووكيل، قاموا بالإجابة عن أداة الدراسة، وهي الاستبانة ذات السؤال المفتوح التالي: (ما التغييرات التي يحدثها الإشراف التعليمي على المعلم الذي يشرف عليه؟)، وبعد جمع الإجابات وتحليلها تم التوصل إلى عدد من النتائج، من بينها: تصنيف الممارسات الإشرافية في أربعة مجالات، وهي: مجال التطبيق، مجال الشخصية، مجال النتائج، المجال الخارجي، كما أشارت النتائج إلى أن أكثر الممارسات تتم قبل الحضور الصفي وبعده.

دراسة (Shirley, Jackson, & Fred, 2010) بعنوان «مؤشرات الأداء المدرسي، تقييمات المساءلة، وإنجاز الطلاب، التعليم الثانوي الأمريكي».

هدفت هذه الدراسة إلى الوقوف على وجهات نظر المعلمين نحو مؤشرات الأداء المدرسي والأساليب المتبعة في تقييمه، ومدى تأثيرها على المستوى الأكاديمي للطلاب، وذلك من خلال عينة تم اختيارها عشوائيًّا من معلمي (24) مدرسة متوسطة بأمريكا.

وقد توصلت الدراسة إلى أن المعلمين يرون أن أهم مؤشرات الأداء المدرسي تتمثل في: التفوق الأكاديمي للطلاب، واستجاباتهم الجيدة للتعلم، والعدالة الاجتماعية، والهياكل التنظيمية الجيدة. كما كشفت الدراسة عن وجود بعض الفروق بين مؤشرات الأداء الأربعة تُعزى إلى اختلاف البيئة المدرسية، فضلًا على وجود علاقة بين مستوى الأداء ومؤشرات التحصيل الدراسي للطلاب، كما أوصى الباحثون بضرورة وضع منهج نموذجي معترف به أكاديميًّا لتقييم مستوى الأداء الدراسي بالمدارس عمومًا.

منهجيةُ الدراسةِ:

منهج الدراسة: اتبعت الدراسة الحالية المنهج الوصفي؛ بهدفِ التعرف على درجة توافر المعايير المهنية للإشراف التربوي بالمملكة العربية السعودية في ضوء مؤشرات الأهداف والنتائج الرئيسية(OKRs).

مجتمع الدراسة وعينتها: تكوَّن مجتمع الدِّرَاسَة من المشرفين التربويين في مدينة الرياض، والبالغ عددهم (640) مشرفًا، أما عينة الدراسة فقد تمثلت في عينة عشوائية بسيطة، بلغ عددها (242) مشرفًا.

أداة الدراسة: لتحقيق أهداف الدراسة؛ استخدمت الباحثتان الاستبانة، التي قامتا بتصميمها بعد الاطِّلاع على الأدب النظري والدراسات السابقة الخاصة بموضوع الدراسة الحالية، وقد تضمنت الاستبانة في صورتها النهائية (31) فقرة، موزعةً على ستة معايير، وهي كالتالي:

المعيار الأول: تطوير أداء المشرف التربوي على نحو مستمر، ويتضمن هذا المعيار (6) فقرات.

المعيار الثاني: توظيف المفاهيم والمهارات القيادية في الميدان التربوي، ويتضمن هذا المعيار (6) فقرات.

المعيار الثالث: ممارسة الأساليب الإشرافية وتوظيفها في تطوير أداء المعلمين، ويتضمن هذا المعيار (3) فقرات.

المعيار الرابع: الإسهام في عمليات تطوير المناهج التعليمية، ويتضمن هذا المعيار (3) فقرات.

المعيار الخامس: تجسيد أخلاقيات مهنة التعليم في ممارساته المهنية، ويتضمن هذا المعيار (6) فقرات.

المعيار السادس: توظيف المهارات والوسائل التقنية الحديثة لدعم عمليات التعليم والتعلُّم، ويتضمن هذا المعيار (7) فقرات.

صدق أداة الدراسة:

تم التحقُّق من صدق أداة الدراسة بطريقتَيْن، هما:

أ) الصدق الظاهري (الخارجي) للأداة:

للتعرُّف على مدى صدق أداة الدراسة في قياس ما وُضعت لقياسه؛ قامت الباحثتان بعرضها في صورتها المبدئية على مجموعة من المحكِّمين الأكاديميين؛ وعلى ضوء توجيهاتهم ومقترحاتهم؛ توصلت الباحثتان إلى الاستبانة بصورتها النهائية.

ب) صدق الاتساق الداخلي للأداة:

تم حساب الاتساق الداخلي من خلال معاملات ارتباط البنود بالدرجة الكلية للمعيار الذي تنتمي إليه الفقرة، كما تم حساب معامل ارتباط المعايير بالدرجة الكلية للاستبانة، وذلك على النحو التالي:

جدول (1): معاملات الارتباط بين درجة كل فقرة من فقرات الاستبانة بالدرجة الكلية للمعيار الذي تنتمي إليه الفقرة

المعيار الأول: تطوير أداء المشرف التربوي على نحو مستمر		المعيار الثاني: توظيف المفاهيم والمهارات القيادية في الميدان التربوي		المعيار الثالث: ممارسة الأساليب الإشرافية وتوظيفها في تطوير أداء المعلمين	
رقم العبارة	معامل الارتباط	رقم العبارة	معامل الارتباط	رقم العبارة	معامل الارتباط
1	**0.822	1	**0.866	1	**0.847
2	**0.657	2	**0.917	2	**0.908
3	**0.574	3	**0.791	3	**0.839
4	**0.797	4	**0.899	المعيار الرابع: الإسهام في عمليات تطوير المناهج التعليمية في ضوء التوجهات العامة للتعليم	
5	**0.726	5	**0.766	1	**0.881
6	**0.663	6	**0.919	2	**0.893
-	-	-	-	3	**0.728
المعيار الخامس: تجسيد أخلاقيات مهنة التعليم في ممارساته المهنية		المعيار السادس: توظيف المهارات والوسائل التقنية الحديثة لدعم عمليات التعليم والتعلُّم		-	-
1	**0.775	1	**0.802	-	-

2	**0.904	2	**0.844	-	-
3	**0.878	3	**0.816	-	-
4	**0.891	4	**0.844	-	-
5	**0.858	5	**0.891	-	-
6	**0.833	6	**0.741	-	-
-	-	7	**0.805	-	-

** دالة عند مستوى الدلالة 0.01 فأقل.

تُشير النتائج الموضحة بالجدول (1) إلى أن قيم معاملات الارتباط بين درجة كل فقرة من فقرات الاستبانة بالدرجة الكلية للمعيار الذي تنتمي إليه الفقرة دالة إحصائيًا عند مستوى دلالة 0.01، وجميعها قيم موجبة، وهذا يشير إلى صدق فقرات الاستبانة وقياسها للسمة التي وُضعت لقياسها.

جدول (2) معاملات الارتباط بين درجة كل معيار من معايير الاستبانة بالدرجة الكلية للاستبانة

م	المعايير المهنية للإشراف التربوي بالمملكة العربية السعودية	معامل الارتباط
1	تطوير أداء المشرف التربوي على نحو مستمر	**0.857
2	توظيف المفاهيم والمهارات القيادية في الميدان التربوي	**0.961
3	ممارسة الأساليب الإشرافية وتوظيفها في تطوير أداء المعلمين	**0.897
4	الإسهام في عمليات تطوير المناهج التعليمية في ضوء التوجهات العامة للتعليم	**0.957
5	تجسيد أخلاقيات مهنة التعليم في ممارساته المهنية	**0.883
6	توظيف المهارات والوسائل التقنية الحديثة لدعم عمليات التعليم والتعلُّم	**0.904

** دالة عند مستوى الدلالة 0.01 فأقل.

من خلال استعراض النتائج الموضحة بالجدول (2)، يتبين أن قيم معاملات الارتباط بين درجة كل معيار من المعايير المهنية للإشراف التربوي بالمملكة العربية السعودية بالدرجة الكلية للاستبانة دالة إحصائيًا عند مستوى دلالة 0.01، وجميعها قيم موجبة، وهذا يُشير إلى صدق معايير الاستبانة وقياسها للسمة التي وُضعت لقياسها.

ثبات أداة الدراسة:

استخدمت الباحثتان (معادلة ألفا كرونباخ Cronbach'aAlpha)؛ للتأكد من ثبات أداة الدراسة،

والجدول التالي يوضح ذلك.

جدول (3) يوضح «قيم معامل ألفا كرونباخ «لأداة الدراسة»

المعايير المهنية للإشراف التربوي بالمملكة العربية السعودية		عدد الفقرات	معامل ثبات ألفا كرونباخ
المعيار الأول	تطوير أداء المشرف التربوي على نحو مستمر	6	0.747
المعيار الثاني	توظيف المفاهيم والمهارات القيادية في الميدان التربوي	6	0.930
المعيار الثالث	ممارسة الأساليب الإشرافية وتوظيفها في تطوير أداء المعلمين	3	0.825
المعيار الرابع	الإسهام في عمليات تطوير المناهج التعليمية في ضوء التوجهات العامة للتعليم	3	0.777
المعيار الخامس	تجسيد أخلاقيات مهنة التعليم في ممارساته المهنية	6	0.927
المعيار السادس	توظيف المهارات والوسائل التقنية الحديثة لدعم عمليات التعليم والتعلُّم	7	0.924
الثبات العام لأداة الدراسة		31	0.971

تُشير النتائج الموضحة بالجدول (3) إلى أن معاملات الثبات ألفا كرونباخ لأبعاد الاستبانة مرتفعة؛ حيث تراوحت بين (0.747) و(0.930)، أما الثبات العام لأداة الدراسة فقد بلغ (0.971)، وجميعها قيم مرتفعة، تدل على أن الاستبانة تتمتع بدرجة عالية من الثبات، وبالتالي يمكن الاعتماد عليها في التطبيق الميداني للدراسة.

أساليب المعالجة الإحصائية:

تَبنَّت الباحثتان في إعداد الاستبانة الشكل المغلق الذي يحدد الاستجابات المحتملة لكل فقرة باستخدام مقياس ليكرت الخماسي، وتم حساب التكرارات والنِّسب المئوية والمتوسط الحسابي، والانحراف المعياري، ومعامل الارتباط بيرسون، ومعامل (ألفا كرونباخ)، وذلك باستخدام الحزم الإحصائية (SPSS)، ولتسهيل تفسير النتائج استخدمت الباحثة الأسلوب التالي لتحديد مستوى الإجابة على بنود الأداة؛ حيث تم إعطاء وزن للبدائل، قامت الباحثة بمراجعتها؛ تمهيدًا لإدخالها للحاسوب للتحليل الإحصائي، وتم إدخالها للحاسوب بإعطائها أرقامًا معينة، أي بتحويل الإجابات اللفظية إلى رقمية (الترميز)، ثم تصنيف تلك الإجابات إلى خمسة مستويات متساوية المَدى من خلال المعادلة التالية:

طول الفئة = (أكبر قيمة - أقل قيمة) ÷ عدد بدائل الأداة = (5-1) ÷ 5 =0.80 لنحصل على

التصنيف الذي يوضحه الجدول التالي:

جدول (4) درجة الموافقة ومدى الموافقة

الوصف	مدى المتوسطات
منخفضة جدًّا	1.80-1
منخفضة	2.60-1.81
متوسطة	3.40-2.61
عالية	3.41-4.20
عالية جدًّا	4.21-5.00

نتائج أسئلة الدراسة ومناقشتها:

إجابة السؤال الأول الذي نَصَّ على الآتي: «ما درجة توافر معيار تطوير أداء المشرف التربوي المهني على نحو مستمر في ضوء مؤشرات الأهداف والنتائج الرئيسية (OKRs) من وجهة نظر المشرفين التربويين في مدينة الرياض؟».

جدول رقم (5) درجة توافر معيار تطوير أداء المشرف التربوي المهني على نحو مستمر من وجهة نظر المشرفين التربويين في مدينة الرياض

م	العبارة	متوسطها الحسابي	انحرافها المعياري	الترتيب	درجة التوافر
1	يمتلك مؤهلًا تربويًّا يعادل درجة الماجستير في الإدارة والإشراف التربوي	3.16	1.101	3	متوسطة
2	يمتلك خبرة لا تقل عن 10 سنوات في مجال الإدارة المدرسية.	2.54	1.351	5	منخفضة
3	يحصل على أداء وظيفي لا يقل عن جيد جدًّا.	4.16	0.947	1	عالية
4	يحصل على برامج معتمدة في التطوير المهني في مجال الإدارة والإشراف التربوي.	3.52	1.153	2	عالية
5	يقدم عدد من المبادرات التطويرية والدراسات الميدانية في مجال الإدارة والإشراف التربوي.	2.93	1.129	4	متوسطة
6	يمتلك عضوية في إحدى الجمعيات التربوية التي تهتم بشؤون التربية والتعليم.	2.33	1.026	6	منخفضة
	المتوسط الحسابي العام	3.11	0.748		متوسطة

نستنتج من نتائج جدول (5) أن معيار تطوير أداء المشرف التربوي المهني على نحو مستمر متوافر بدرجة متوسطة من وجهة نظر المشرفين التربويين في مدينة الرياض، حيث بلغ المتوسط الحسابي العام لهذا المعيار (3.11 من 5)، وهذا المتوسط يقع في الفئة الثالثة من المقياس المتدرج الخماسي التي تتراوح بين (2.61) و(3.40)، وهي الفئة التي تُشير إلى التوافر بدرجة متوسطة.

كما أشارت النتائج الموضحة بالجدول السابق إلى وجود تفاوت في درجة موافقة أفراد عينة الدراسة على درجة توافر معيار تطوير أداء المشرف التربوي المهني على نحو مستمر من وجهة نظر المشرفين التربويين في مدينة الرياض؛ حيث تراوحت متوسطات موافقتهم على العبارات الخاصة بهذا المعيار بين (2.33) و(4.16)، وتقع هذه المتوسطات في الفئتَيْن الثانية والرابعة من مقياس ليكرت الخماسي، وهما يُشيران إلى التوافر بدرجة (منخفضة، عالية).

وتَعزو الباحثتان درجة التوافر المتوسطة لمعيار تطوير أداء المشرف التربوي المهني على نحو مستمر إلى انخفاض مستوى الخبرة في مجال الإدارة المدرسية لدى كثير من المشرفين التربويين، وضعف إقبالهم على تقديم المبادرات التطويرية والدراسات الميدانية في مجال الإدارة والإشراف التربوي، كما قد يرجع ذلك إلى عدم امتلاك بعض منهم لعضوية في إحدى الجمعيات التربوية التي تهتم بشؤون التربية والتعليم.

إجابة السؤال الثاني الذي نَصَّ على الآتي: «ما درجة توافر معيار توظيف المفاهيم والمهارات القيادية في الميدان التربوي لدى المشرف التربوي في ضوء مؤشرات الأهداف والنتائج الرئيسية (OKRs) من وجهة نظر المشرفين التربويين في مدينة الرياض؟».

جدول رقم (6) درجة توافر معيار توظيف المفاهيم والمهارات القيادية في الميدان التربوي من وجهة نظر المشرفين التربويين في مدينة الرياض

م	العبارة	متوسطها الحسابي	انحرافها المعياري	الترتيب	درجة التوافر
1	يمتلك مهارة تحليل المشكلات واتخاذ القرارات الصحيحة.	3.53	0.826	4	عالية
2	يمتلك المهارة في قيادة التغيير بجدية وإخلاص.	3.56	0.989	3	عالية
3	يمتلك مهارة صياغة رؤية واضحة للمؤسسة التعليمية.	3.19	1.080	6	متوسطة

م	العبارة	متوسطها الحسابي	انحرافها المعياري	الترتيب	درجة التوافر
4	يمتلك مهارات الاتصال الشفهي والكتابي.	3.81	0.923	2	عالية
5	يمتلك مهارة تنظيم وتنسيق عمل المعلمين وتوجيههم ومراقبتهم.	3.87	0.890	1	عالية
6	يمتلك المهارة لتطوير مسارات إستراتيجية للوصول إلى الأهداف المرغوب فيها.	3.37	1.079	5	متوسطة
	المتوسط الحسابي العام	3.55	0.829		عالية

من خلال استعراض النتائج الموضحة بالجدول (6) يتبين أن معيار توظيف المفاهيم والمهارات القيادية في الميدان التربوي متوافر بدرجة عالية من وجهة نظر المشرفين التربويين في مدينة الرياض، حيث بلغ المتوسط الحسابي العام لهذا المعيار (3.55 من 5)، وهذا المتوسط يقع في الفئة الرابعة من المقياس المتدرج الخماسي، التي تتراوح بين (3.41 و4.20)، وهي الفئة التي تُشير إلى التوافر بدرجة عالية.

كما تُشير النتائج الموضحة بالجدول السابق إلى وجود تفاوت في درجة موافقة أفراد عينة الدراسة على درجة توافر معيار توظيف المفاهيم والمهارات القيادية في الميدان التربوي من وجهة نظر المشرفين التربويين في مدينة الرياض؛ حيث تراوحت متوسطات موافقتهم على العبارات الخاصة بهذا المعيار بين (3.19) و(3.87)، وتقع هذه المتوسطات في الفئتَيْن الثالثة والرابعة من مقياس ليكرت الخماسي وهما يُشيران إلى التوافر بدرجة (متوسطة، عالية).

وتَعزو الباحثتان درجة التوافر العالية لمعيار توظيف المفاهيم والمهارات القيادية في الميدان التربوي إلى امتلاك أغلب المشرفين مهارة قيادة التغيير بجدية وإخلاص؛ ومهارات الاتصال الشفهي والكتابي، بالإضافة إلى امتلاك مهارة تنظيم عمل المعلمين وتنسيقه وتوجيههم ومراقبتهم، وقدرتهم على تحليل المشكلات واتخاذ القرارات الصحيحة.

إجابة السؤال الثالث الذي نَصَّ على الآتي: «ما درجة توافر معيار ممارسة الأساليب الإشرافية وتوظيفها في تطوير أداء المعلمين لدى المشرف التربوي في ضوء مؤشرات الأهداف والنتائج الرئيسية(OKRs) مِن وجهة نظر المشرفين التربويين في مدينة الرياض؟».

جدول رقم (7) درجة توافر معيار ممارسة الأساليب الإشرافية وتوظيفها في تطوير أداء

المعلمين من وجهة نظر المشرفين التربويين في مدينة الرياض

م	العبارة	متوسطها الحسابي	انحرافها المعياري	الترتيب	درجة التوافر
1	يمتلك المهارة في تصميم الخطط الإشرافية.	3.55	0.883	2	عالية
2	يمتلك المهارة في استخدام الأنماط الإشرافية المختلفة.	3.64	0.901	1	عالية
3	يمتلك المهارة في تصميم الخطط العلاجية للمعلمين الأوْلَى بالرعاية.	3.12	1.056	3	متوسطة
المتوسط الحسابي العام		3.44	0.817	عالية	

تكشف المؤشرات الإحصائية الموضحة بالجدول (7) أن معيار ممارسة الأساليب الإشرافية وتوظيفها في تطوير أداء المعلمين متوافر بدرجة عالية من وجهة نظر المشرفين التربويين في مدينة الرياض، حيث بلغ المتوسط الحسابي العام لهذا المعيار (3.44 من 5)، وهذا المتوسط يقع في الفئة الرابعة من المقياس المتدرج الخماسي التي تتراوح بين (3.41) و(4.20)، وهي الفئة التي تُشير إلى التوافر بدرجة عالية.

كما تُشير النتائج الموضحة بالجدول السابق إلى وجود تفاوتٍ في درجة موافقة أفراد عينة الدراسة على درجة توافر معيار ممارسة الأساليب الإشرافية وتوظيفها في تطوير أداء المعلمين من وجهة نظر المشرفين التربويين في مدينة الرياض؛ حيث تراوحت متوسطات موافقتهم على العبارات الخاصة بهذا المعيار بين (3.12) و(3.64)، وتقع هذه المتوسطات في الفئتَيْن الثالثة والرابعة من مقياس ليكرت الخماسي، وهما يُشيران إلى التوافر بدرجة (متوسطة، عالية).

وتَعزو الباحثتان درجة التوافر العالية لمعيار ممارسة الأساليب الإشرافية وتوظيفها في تطوير أداء المعلمين إلى قدرة المشرفين التربويين على استخدام الأنماط الإشرافية المختلفة، بالإضافة إلى امتلاكهم مهارات تصميم الخطط الإشرافية وتنفيذها على الوجه المطلوب.

وقد جاءت هذه النتيجة متفقة مع نتائج دراسة (Gulsen, Ates, & Bahadir, 2015)، التي كشفت عن عدد من النتائج، من أهمها أن مديري المدارس يرون أن المشرفين التربويين يمارسون أدوارهم الإرشادية بشكل كبير في توجيه المعلمين وتدريبهم على الأداء المهني الجيد، وأنهم يوفرون للمعلمين قدرًا كافيًا من المساعدة والتوجيه المهنيَّيْن من خلال الأنشطة الإشرافية والإرشادية التي يمارسونها.

إجابة السؤال الرابع الذي نَصَّ على الآتي: «ما درجة توافر معيار الإسهام في عمليات تطوير المناهج التعليمية لدى المشرف التربوي في ضوء مؤشرات الأهداف والنتائج الرئيسية (OKRs) من وجهة نظر المشرفين التربويين في مدينة الرياض؟».

جدول رقم (8) درجة توافر معيار الإسهام في عمليات تطوير المناهج التعليمية في ضوء التوجهات العامة للتعليم من وجهة نظر المشرفين التربويين في مدينة الرياض

م	العبارة	متوسطها الحسابي	انحرافها المعياري	الترتيب	درجة التوافر
1	يمتلك المهارة في تصميم المناهج والبرامج التعليمية.	3.65	0.970	2	عالية
2	يمتلك مهارة بناء برامج التطوير المهني المستمر وتقديمها.	3.67	0.858	1	عالية
3	يمتلك القدرة على بناء مجتمعات التعلُّم المهنية والمشاركة فيها.	3.47	0.939	3	عالية
	المتوسط الحسابي العام	3.60	0.768		عالية

يتبين من النتائج الموضحة بالجدول (8) أن معيار الإسهام في عمليات تطوير المناهج التعليمية في ضوء التوجهات العامة للتعليم متوافر بدرجة عالية من وجهة نظر المشرفين التربويين في مدينة الرياض، حيث بلغ المتوسط الحسابي العام لهذا المعيار (3.60 من 5)، وهذا المتوسط يقع في الفئة الرابعة من المقياس المتدرج الخماسي التي تتراوح بين (3.41 و4.20)، وهي الفئة التي تُشير إلى التوافر بدرجة عالية.

كما تُشير النتائج الموضحة بالجدول السابق إلى وجود تجانس في درجة موافقة أفراد عينة الدراسة على درجة توافر معيار الإسهام في عمليات تطوير المناهج التعليمية في ضوء التوجهات العامة للتعليم من وجهة نظر المشرفين التربويين في مدينة الرياض؛ حيث تراوحت متوسطات موافقتهم على العبارات الخاصة بهذا المعيار بين (3.47) و(3.67)، وتقع هذه المتوسطات في الفئة الرابعة من مقياس ليكرت الخماسي التي تُشير إلى التوافر بدرجة عالية. وتَعزو الباحثتان درجة التوافر العالية لمعيار الإسهام في عمليات تطوير المناهج التعليمية في ضوء التوجهات العامة للتعليم إلى تمكُّن المشرفين التربويين في بناء برامج التطوير المهني المستمر وتقديمها للمعلمين، وتصميم المناهج والبرامج التعليمية بالإضافة إلى قدرتهم على بناء مجتمعات التعليم المهنية والمشاركة فيها.

وقد جاءت هذه النتيجة متفقة مع نتائج دراسة الأشقر (2016)، التي أشارت إلى أن مؤشرات الأداء سهَّلت عملية تخطيط المشرف بعيدًا عن الارتجالية والعشوائية، كما أسهمت

في مهارة توثيق المشرف لأدائه من خلال الشواهد المطلوبة، وكذلك أسهمت في زيادة فاعلية المشرف التربوي من خلال زيادة معرفته بمستجدات طرق التدريس وإستراتيجياته وزيادة اطلاعه على الأدبيات والمعارف النظرية المتعلقة بمجال عمله.

نتائج السؤال الخامس ومناقشتها الذي نَصَّ على الآتي: «ما درجة توافر معيار تجسيد أخلاقيات مهنة التعليم في ممارسة المشرف التربوي لمهنته الإشرافية في ضوء مؤشرات الأهداف والنتائج الرئيسية (OKRs) من وجهة نظر المشرفين التربويين في مدينة الرياض؟».

جدول رقم (9) درجة توافر معيار تجسيد أخلاقيات مهنة التعليم في ممارسة المشرف التربوي لمهنته الإشرافية من وجهة نظر المشرفين التربويين في مدينة الرياض

م	العبارة	متوسطها الحسابي	انحرافها المعياري	الترتيب	درجة التوافر
1	يلتزم بقيم المواطنة ويعزز الهوية الوطنية والخُلق الإسلامي القويم لدى منسوبي التعليم.	4.12	0.708	1	عالية
2	يلتزم بالسلوك الإيجابي والمعايير المهنية العالية.	4.07	0.719	2	عالية
3	يتمثل في القدوة الحسنة في السلوك المهني للآخرين.	3.99	0.768	3	عالية
4	يلتزم بمبادئ المواطنة العالمية، كالمساواة والعدالة واحترام حرية الأفراد.	3.88	0.847	6	عالية
5	يعزز القيم والقواعد الاجتماعية التي تؤدي إلى بناء جيل منتج.	3.92	0.860	5	عالية
6	يلتزم بالأمانة والنزاهة والتعاون في الوفاء بالمسؤوليات المهنية.	3.98	0.762	4	عالية
	المتوسط الحسابي العام	3.99	0.667		عالية

تكشف المؤشرات الإحصائية الموضحة بالجدول (9) أن معيار تجسيد أخلاقيات مهنة التعليم في ممارساته المهنية متوافر بدرجة عالية من وجهة نظر المشرفين التربويين في مدينة الرياض، حيث بلغ المتوسط الحسابي العام لهذا المعيار (3.99 من 5)، وهذا المتوسط يقع في الفئة الرابعة من المقياس المتدرج الخماسي التي تتراوح بين (3.41) و(4.20)، وهي الفئة التي تُشير إلى التوافر بدرجة عالية.

كما تُشير النتائج الموضحة بالجدول السابق إلى وجود تجانس في درجة موافقة أفراد عينة الدراسة على درجة توافر معيار تجسيد أخلاقيات مهنة التعليم في ممارساته المهنية من

وجهة نظر المشرفين التربويين في مدينة الرياض؛ حيث تراوحت متوسطات موافقتهم على العبارات الخاصة بهذا المعيار بين (3.88) و(4.12)، وتقع هذه المتوسطات في الفئة الرابعة من مقياس ليكرت الخماسي التي تُشير إلى التوافر بدرجة عالية.

وتَعزو الباحثتان درجة التوافر العالية لمعيار تجسيد أخلاقيات مهنة التعليم في ممارساته المهنية إلى التزام المشرفين التربويين في مدينة الرياض بقيم المواطنة واعتزازهم بالهوية الوطنية والخُلُق الإسلامي القويم، والتزامهم بالسلوك الإيجابي والمعايير المهنية العالية، واهتمامهم بالعمل بشكل كبير، وتمثُّلهم بالقدوة الحسنة في السلوك المهني للآخرين، كما أنهم يحرصون على الالتزام بالأمانة والنزاهة والتعاون في الوفاء بالمسؤوليات المهنية.

إجابة السؤال السادس الذي نَصَّ على الآتي: «ما درجة توافر معيار توظيف المهارات والوسائل التقنية الحديثة لدى المشرف التربوي لدعم عمليات التعليم والتعلُّم في ضوء مؤشرات الأهداف والنتائج الرئيسية (OKRs) من وجهة نظر المشرفين التربويين في مدينة الرياض؟».

جدول رقم (10) درجة توافر معيار توظيف المهارات والوسائل التقنية الحديثة لدعم عمليات التعليم والتعلُّم من وجهة نظر المشرفين التربويين في مدينة الرياض

م	العبارة	متوسطها الحسابي	انحرافها المعياري	الترتيب	درجة التوافر
1	يمتلك معرفة بتطبيقات الحاسب الآلي في عمليات الإشراف التربوي.	3.87	0.814	1	عالية
2	يوظف البرمجيات الحديثة في خلال التواصل مع المعلمين.	3.51	1.102	6	عالية
3	يوظف شبكة الإنترنت للاطِّلاع على ما يستجد في البحوث التربوية.	3.58	1.045	4	عالية
4	يمارس المهمات الإشرافية إلكترونيًّا.	3.60	1.067	3	عالية
5	يُسهم في تعزيز مبادئ المواطنة الرقمية التي دعت إليها رؤية المملكة 2030.	3.52	1.079	5	عالية
6	يشارك في تقديم المبادرات الرقمية الهادفة إلى تحقيق أهداف التحول الرقمي في التعليم.	2.98	1.014	7	متوسطة
7	يُفعِّل التقنيات الحديثة في عمليات المتابعة والتقويم ورصد الأداء الوظيفي.	3.78	0.906	2	عالية
	المتوسط الحسابي العام	3.46	0.798		عالية

يتبين من النتائج الموضحة بالجدول (10) أن معيار توظيف المهارات والوسائل التقنية الحديثة لدعم عمليات التعليم والتعلُّم متوافر بدرجة عالية من وجهة نظر المشرفين التربويين في مدينة الرياض، حيث بلغ المتوسط الحسابي العام لهذا المعيار (3.46 من 5)، وهذا المتوسط يقع في الفئة الرابعة من المقياس المتدرج الخماسي التي تتراوح بين (3.41) و(4.20) وهي الفئة التي تُشير إلى التوافر بدرجة عالية.

كما تُشير النتائج الموضحة بالجدول السابق إلى وجود تفاوت في درجة موافقة أفراد عينة الدراسة على درجة توافر معيار توظيف المهارات والوسائل التقنية الحديثة لدعم عمليات التعليم والتعلُّم من وجهة نظر المشرفين التربويين في مدينة الرياض؛ حيث تراوحت متوسطات موافقتهم على العبارات الخاصة بهذا المعيار بين (2.98) و(3.87)، وتقع هذه المتوسطات في الفئتين الثالثة والرابعة من مقياس ليكرت الخماسي، وهما يُشيران إلى التوافر بدرجة (متوسطة، عالية).

وقد تعزو الباحثتان الدرجة العالية لتوافر معيار توظيف المهارات والوسائل التقنية الحديثة لدعم عمليات التعليم والتعلُّم إلى امتلاك معظم المشرفين التربويين في مدينة الرياض المعرفة الكافية بتطبيقات الحاسب الآلي في عمليات الإشراف التربوية، ولقدرتهم على ممارسة المهمات الإشرافية إلكترونيًّا، بالإضافة إلى قدرتهم على توظيف البرمجيات الحديثة في خلال التواصل مع المعلمين.

في ضوء ما سبق يتبين أن درجة توافر المعايير المهنية للمشرفين التربويين في منطقة الرياض من وجهة نظر أفراد الدراسة، جاءت كما يوضحها الجدول التالي:

جدول (11) درجة توافر المعايير المهنية للمشرفين التربويين في منطقة الرياض

المعايير المهنية للمشرفين التربويين في منطقة الرياض	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب	درجة التوافر
المعيار الأول: تطوير أداء المشرف التربوي على نحو مستمر.	3.11	0.748	6	متوسطة
المعيار الثاني: توظيف المفاهيم والمهارات القيادية في الميدان التربوي.	3.55	0.829	3	عالية
المعيار الثالث: ممارسة الأساليب الإشرافية وتوظيفها في تطوير أداء المعلمين.	3.44	0.817	5	عالية
المعيار الرابع: الإسهام في عمليات تطوير المناهج التعليمية في ضوء التوجهات العامة للتعليم.	3.60	0.768	2	عالية

المعيار الخامس: تجسيد أخلاقيات مهنة التعليم في ممارساته المهنية.	3.99	0.667	1	عالية
المعيار الخامس: توظيف المهارات والوسائل التقنية الحديثة لدعم عمليات التعليم والتعلُّم.	3.46	0.798	4	عالية
الدرجة الكلية للمعايير	3.53	0.703	عالية	

من خلال استعراض النتائج الموضحة بالجدول (11)، يتبين أن أفراد عينة الدراسة يرون أن المعايير المهنية للمشرفين التربويين تتوافر بدرجة عالية في منطقة الرياض، وذلك بمتوسط حسابي (3.53 من 5)، حيث جاء معيار تجسيد أخلاقيات مهنة التعليم في ممارساته المهنية في المرتبة الأولى بين المعايير من حيث درجة التوافر بمتوسط حسابي (3.99 من 5)، يليه معيار الإسهام في عمليات تطوير المناهج التعليمية في ضوء التوجهات العامة للتعليم بمتوسط حسابي (3.60 من 5)، ثم معيار توظيف المفاهيم والمهارات القيادية في الميدان التربوي بمتوسط حسابي (3.55 من 5)، يليه معيار توظيف المهارات والوسائل التقنية الحديثة لدعم عمليات التعليم والتعلُّم بمتوسط حسابي (3.46 من 5)، ثم معيار ممارسة الأساليب الإشرافية وتوظيفها في تطوير أداء المعلمين بمتوسط حسابي (3.44 من 5)، بينما جاء معيار تطوير أداء المشرف التربوي على نحو مستمر في المرتبة الأخيرة بمتوسط حسابي (3.11 من 5)، وهذه النتيجة تدل على أن جميع المعايير متوافرة بدرجة عالية، ما عدا معيار تطوير أداء المشرف التربوي على نحو مستمر، فهو متوافر بدرجة متوسطة.

وتَعزو الباحثتان الدرجة العالية لتوافر المعايير المهنية للمشرفين التربويين إلى حِرص المملكة العربية السعودية على مواكبة التطورات العلمية والتكنولوجية المتسارعة لدول العالم المتقدم في قطاع التعليم، خصوصًا في مجال الإشراف التربوي، وذلك لأن الإشراف التربوي عملية فنية متخصصة تسعى لتحسين مخرجات العملية التعليمية ورفع مستوى أداء المعلمين، وهو الأمر الذي يستوجب ضرورة الاهتمام بتأهيل من يقوم بهذه العملية تأهيلًا جيدًا، ولِما للمشرف التربوي من مكانة مهمة ودور أساسي في العملية التعليمية.

وقد ظهر هذا الاهتمام بصورة أكبر من أجل تحقيق أهداف رؤية المملكة العربية السعودية 2030 التعليمية ومبادرات التحول الوطني 2020، التي أكدت ضرورة تحسين استقطاب المعلمين وتأهيلهم وتطويرهم، وهو ما يؤكد بدوره ضرورة تحسين استقطاب المشرفين وتأهيلهم واعتماد معايير مهنية للعملية الإشرافية.

وتتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسة الديحاني والكندري وعبد الجليل (2018)، التي أظهرت أن نسبة موافقة أفراد العينة نحو توافر معايير الإشراف التربوي وتطبيقه ومعايير التنمية

المهنية في مدارس التعليم العام بالكويت، جاءت بدرجة كبيرة جدًّا، كما اتفقت مع نتائج دراسة الخريف (1435)، التي أظهرت موافقة أفراد الدراسة بدرجة (موافق بشدة) على درجة تمهين الإشراف التربوي لدى الإدارة العامة للتربية والتعليم بمدينة الرياض.

بينما تختلف هذه النتيجة مع نتائج دراسة الزهراني (2019)، التي أسفرت عن عدد من النتائج من أهمها: لم تُحقق منظومة مؤشرات قيادة الأداء الإشرافي التوازن المأمول في المجالات الثلاثة لعمل المشرفة التربوية (التحصيل الدراسي، والنمو المهني، والأساليب الإشرافية)، وكذلك تختلف مع نتائج دراسة (Mohammed, 2016) التي توصلت إلى عدد من النتائج والتوصيات، من بينها أنه بالرغم من إدراك المشاركين في الدراسة أهمية اتباع أساليب إشراف تربوي حديثة، فإن كثيرًا منهم يفتقرون إلى أساليب الإشراف السليمة، وليس لديهم القدرة على الإدارة الجيدة لمؤسساتهم.

إجابة السؤال السابع الذي نَصَّ على الآتي: «ما المقترحات التطويرية للمعايير المهنية للمشرفين التربويين في ضوء مؤشرات الأهداف والنتائج الرئيسية (OKRs)؟».

بعد الاطلاع على الأدب النظري ونتائج الدراسات السابقة، وكذلك نتائج أسئلة الدراسة الحالية، قامت الباحثتان بوضع مقترحات تطويرية للمعايير المهنية للمشرفين التربويين في ضوء مؤشرات الأهداف والنتائج الرئيسية (OKRs)، حيث شملت هذه المقترحات صياغة أهداف للإشراف التربوي في ضوء نتائج أداة الدراسة الحالية ووضع نتائج رئيسية لكل هدف، بحيث يمكن من خلالها قياس مدى تحقُّق هذه الأهداف من خلال استخدام مجموعة من الأدوات على النحو الآتي:

م	الأهداف	المعايير المهنية	النتائج الرئيسية	الأدوات
1	تحقيق الرؤية الإستراتيجية للإشراف التربوي في الميدان التعليمي	1-25-6/الإسهام في تطوير الرؤية الإستراتيجية الوزارية للإشراف التربوي ورسالته وأهدافه ونشرها في الميدان التعليمي.	-بناء الخطط الإستراتيجية والتشغيلية للإشراف التربوي. -تنفيذ الخطط الإستراتيجية والتشغيلية للإشراف التربوي في الميدان التعليمي. -تقويم الخطط الإستراتيجية والتشغيلية بناءً على معالجتها لقضايا الواقع من خلال محكات يتم بناؤها من قِبَل المشرف التربوي.	-وثيقة الخطة الإستراتيجية، الخطة التشغيلية للإشراف التربوي - برامج المشرفين التربويين ومبادراتهم - تقارير متابعة تنفيذ الخطط الإشرافية

م	الأهداف	المعايير المهنية	النتائج الرئيسية	الأدوات
2	تطوير عمليات التعليم والتعلُّم في مختلف البيئات التعليمية	6-25-4/ممارسة الأساليب الإشرافية بفاعلية وتوظيفها في تطوير أداء المعلمين 6-25-10/الإسهام في عمليات تطوير المناهج التعليمية في ضوء التوجهات العالمية 6-25-12/توظيف المهارات والوسائل التقنية الحديثة لدعم عمليات التعلُّم والتعليم	-تطوير إجراءات العمل الإشرافي -تحسين البيئة المادية المدرسية -تطوير المناهج الدراسية ومراجعتها تطبيق النماذج الإشرافية حسب احتياجات الأفراد والفرق -تنفيذ التقنيات الناشئة والإستراتيجيات الإشرافية الحديثة بما يُحسِّن نواتج التعلُّم	-الأدلة الإرشادية والإجرائية للإشراف التربوي - التقارير الدورية - الزيارات الميدانية -المداولات الإشرافية
3	تطوير النمو المهني للمشرفين والعاملين في الميدان التعليمي.	6-25-7/تطوير أدائه المهني على نحو مستمر	-تحسن نواتج التعلُّم في مختلف المراحل الدراسية -ارتفاع مستوى أداء الطلبة في الاختبارات الدولية -نقل الخبرات والممارسات الناجحة بين الفرق والأفراد	-استمارات تقييم البرامج التدريبية -الاستبيانات -استمارات قياس الأثر -استمارات تقييم أداء المعلِّم
4	تقويم العملية التعليمية بما يحقق جودة الأداء ويُحسِّن نوعية المخرجات.	6-25-6/مراجعة ممارساته الإشرافية على نحو بَنَّاء 6-25-5/الإلمام بمتطلبات تقويم أداء المعلم وكيفية توظيفه لتطوير أدائه 6-25-9/تفعيل إستراتيجيات التعليم والتعلُّم وأساليب التقويم وأدواته	-تطبيق أساليب وأدوات تقويمية مناسبة للعاملين في الميدان التعليمي -تطبيق عمليات التقويم الذاتي من قِبَل العاملين -توظيف التغذية الراجعة المقدمة من قِبَل العاملين في تحسين الممارسات الإشرافية.	-الملاحظة الصفية -استبانات المستفيدين -"المعلمين-الطلبة-أولياء الأمور" -التقارير الدورية

توصيات الدراسة:

في ضوء ما توصلت إليه الدراسة من نتائج تُوصي الباحثتان بالآتي:

- تبنِّي المقترحات التطويرية للمعايير المهنية للمشرفين التربويين في ضوء مؤشرات الأهداف والنتائج الرئيسية (OKRs) التي قدمتها الدراسة.
- العمل على تطوير أداء المشرف التربوي على نحو مستمر، وذلك من خلال عقد الدورات التدريبية التي تعينهم على ذلك، ونشر الوعي بين المشرفين بأهمية تطوير أدائهم في ضوء التوجهات العالمية.
- تشجيع المشرفين التربويين على تقديم عدد من المبادرات التطويرية والدراسات الميدانية في مجال الإدارة والإشراف التربوي، الأمر الذي يُسهم في تطوير أدائهم في ضوء التوجهات والتطورات العالمية.
- تأسيس جمعية مهنية تُعنى بشؤون الإشراف التربوي والمشرفين التربويين، والحرص على حصول كل مشرف تربوي على عضوية فيها.
- أن تحرص الجهات المعنية عند اختيار المشرف التربوي على ضرورة امتلاكه لمهارة صياغة رؤية واضحة للمؤسسة التعليمية، ومهارة تطوير مسارات إستراتيجية للوصول إلى الأهداف المرغوب فيها.
- حث المشرفين التربويين على ضرورة المشاركة في تقديم المبادرات الرقمية الهادفة إلى تحقيق أهداف التحول الرقمي في التعليم.

مقترحات لدراسات مستقبلية:

- دراسة واقع المعايير المهنية للإشراف التربوي بشكل عام في المملكة العربية السعودية في ضوء الخبرات العالمية.
- دراسة المعوقات التي تحد من دور مؤشرات الأداء الإشرافي في زيادة فاعلية المشرف التربوي.

المراجع:

- الأشقر، هشام عبد الملك. (2016). دور مؤشرات الأداء الإشرافي في زيادة فاعلية المشرف التربوي في محافظة الأحساء التعليمية.]رسالة ماجستير غير منشورة[. جامعة الإمام محمد بن سعود.
- الإدارة العامة للإشراف التربوي. (1439). الدليل التنظيمي للإشراف التربوي. الرياض: وزارة التعليم.
- البابطين، عبد العزيز. (204). اتجاهات حديثة في الإشراف التربوي. مكتبة العبيكان.
- الزهراني، خيرة بنت سعيد أحمد. (2019). اتجاهات المشرفات التربويات نحو استخدام منظومة مؤشرات قىادة الأداء الإشرافي لتحقيق التوازن في بعض مجالات عملهن. مجلة البحث العلمي في التربية. كلية البنات للآداب والعلوم والتربية، جامعة عين شمس، ع20، ج2، 323 - 371. مسترجع من:
- http://search.mandumah.com.sdl.idm.oclc.org/Record/972249
- الخريف، أمل عبد الرحمن (1435). تمهين الإشراف التربوي في الإدارة العامة للتربية والتعليم بمدينة الرياض.] رسالة ماجستير غير منشورة [، جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية.
- الجنباز، أمجد (2020). تخطيط المبادرات الشبابية باستخدام OKRs. مؤتمر العاملين مع الشباب. الرياض.
- الرويلي، سعود حبيب (2010). تمهين الإشراف التربوي: تصور مقترح.]رسالة دكتوراه غير منشورة[. جامعة أم القرى.
- الفهد، ياسر (2020). طريقة مؤشرات الأهداف والنتائج الرئيسية. الرياض.
- الهيئة العامة للغذاء والدواء (2019). دليل تطبيق منهجية الأهداف والنتائج الرئيسية. الرياض.
- حسين، سلامة، وعوض الله، سليمان. (2006م). اتجاهات حديثة في الإشراف التربوي. الأردن.
- الديحاني، سلطان غالب؛ الكندري، هدى أحمد؛ عبد الجليل، هدى مساعد (2018). مدى توافر معايير التنمية المهنية للإشراف التربوي من وجهة نظر المشرفين التربويين بدولة الكويت. المجلة العربية للتربية النوعية،134-105،3.
- ضعيغاط، فريد. (2010). الإشراف التربوي في المؤسسة التعليمية الجزائرية.] رسالة ماجستير غير منشورة [. جامعة باجي مختار، كلية الآداب والعلوم الإنسانية والاجتماعية، عنابة.

- فلمبان، إيناس. (2008). الرضا الوظيفي وعلاقته بالالتزام التنظيمي لدى المشرفين التربويين والمشرفات التربويات بإدارة التربية والتعليم بمدينة مكة المكرمة.]رسالة ماجستير غير منشورة[. جامعة أم القرى مكة المكرمة.
- القحطاني، عبد الهادي ناصر. (2020). تطوير معايير اختيار المشرف التربوي في المملكة العربية السعودية في ضوء رؤية 2030 م. المجلة العربية للعلوم التربوية والنفسية: المؤسسة العربية للتربية والعلوم والآداب، ع13، 149-125.
- عزازي، فاتن محمد. (1433). الإدارة والإشراف التربوي. دار الزهراء للنشر والتوزيع.
- واوي، إلهام حسن (2016). واقع تطبيق منظومة قيادة الأداء الإشرافي وعلاقته بالكفايات المهنية للمشرفين التربويين من وجهة نظر مديري مكاتب التعليم بمنطقة مكة المكرمة.]رسالة ماجستير غير منشورة [. جامعة أم القرى مكة المكرمة.
- هيئة تقويم التعليم والتدريب (2020). معايير الإشراف التربوي. هيئة تقويم التعليم والتدريب، المملكة العربية السعودية.
- Cao,R. (2021).Research on Teaching Evaluation System of Higher Vocational College Based on OKR and Big Data.2021 International Conference on Computer Science& Education(ICCSE),2021,PP.676-680
- Shirley, A., Jackson, & Fred, C. (2010). School Performance Indicators, Accountability Ratings, and Student Achievement. American Secondary Education
- Mohammed, S. (2016). The Principals' Supervisory Roles for Quality Education and Effective School Administration of Basic Education Schools in Nigeria. Department of Arts and Social Sciences Education. Faculty of Education Northwest University, Kano, Nigeria.
- Kalule, L., & Bouchamma, Y. (2013). Supervisors' Perception of Instructional Supervision. International Studies in Educational Administration (Commonwealth Council for Educational Administration & Management (CCEAM)). 41(1), PP 89-104
- Gulsen, C., Ates, A., & Bahadir, E. G. (2015). The Thoughts of School Principals about the Effects of Educational Supervisors on Training of Teachers in Terms of Professions. Procedia-Social and Behavioral Sciences, 174, 103-108

واقع ممارسة المشرفين التربويين لأبعاد مجتمعات التعلم المهنية بمدارس المرحلة الثانوية في المملكة العربية السعودية

د. يحيى مصطفى كمال الدين السيد (أستاذ الإدارة والتربية المقارنة المشارك بكلية التربية – جامعة المجمعة).

أ. محمد بن عبدالعزيز المزمومي (باحث دكتوراه بقسم الإدارة التربوية والتخطيط بكلية التربية بجامعة أم القرى).

أ. ربيع بن طالع الحجاجي (باحث دكتوراه بقسم الإدارة والإشراف التربوي بكلية التربية بجامعة الملك خالد).

الملخص: هدفت الدراسة إلى الوصول لعدد من الإجراءات المقترحة لتعزيز ممارسة المشرفين التربويين لأبعاد مجتمعات التعلم المهنية بالمدارس الثانوية الحكومية بمدينتي جدة والليث من أجل الارتقاء بمستوى الأداء الأكاديمي للمعلمين، وذلك من خلال الوقف على واقع ممارسة المشرفين التربويين لأبعاد مجتمعات التعلم المهنية وأبرز المعوقات التي تواجههم من وجهة نظر مديري المدارس، وقد استخدمت لذلك المنهج الوصفي التحليلي، كما طبقت استبانة مكونة من (26) فقرة موزعة على ثلاثة محاور، على مديري المدارس بإدارتي تعليم جدة والليث، وقد انتهت الدراسة لعدد من النتائج هي: أن مديري المدارس يرون أن المشرفين التربويين يمارسون أبعاد مجتمعات التعلم المهنية بمدارس المرحلة الثانوية الحكومية للبنين بإدارتي تعليم جدة والليث بدرجة جيدة، إلا أن هذا لا يمنع من وجود معوقات تحول دون قدرتهم على ذلك، أبرزها غياب الرؤية المشتركة للعمل الإشرافي، واقتصار خطط المشرف على جداول الزيارات المدرسية، دون أية برامج إثرائية أو علاجية، وقد قدمت الدراسة عددا من التوصيات والمقترحات الإجرائية للتغلب على المعوقات.

الكلمات المفتاحية: الإشراف التربوي- مجتمعات التعلم المهنية– إدارة التعليم بجدة- إدارة التعليم بالليث.

The reality of educational supervisors' practice of professional learning communities' dimensions in secondary schools in the Kingdom of Saudi Arabia

Abstract: The study aimed to reach the proposed procedures to enhance the educational supervisors' practice of professional learning communities' dimensions, in public secondary schools in both of Jeddah and Al-Leith Cities, in order to raise the level of teachers' academic performance, by examining the reality of educational supervisors' practice of professional learning communities' dimensions and the most prominent obstacles they face, from the point of view of principals Schools. Descriptive-analytical approach has used for that, and a questionnaire consisting of (26) items distributed over three axes was applied to school principals in both of Jeddah and Al-Leith Education administration. The study concluded with a number of results: that school principals agree that educational supervisors practice the professional learning communities' dimensions in government secondary schools in "good" level, but this does not prevent the presence of obstacles that prevent their ability to do so, most notably the absence of a common vision for supervisory work, limiting supervisor's plans to school visit schedules, absent of any enrichment or treatment programs. The study presented a number of recommendations and procedural proposals to overcome the obstacles.

Keywords: Educational supervision - professional learning communities - Jeddah Education Administration - Al-Leith Education Administration.

المقدمة

يمثل الإصلاح المدرسي عنصرًا أساسيًا في السياسة التعليمية للنظم التعليمية على مستوى العالم، وأصبح فكرًا ومناخًا عامًا لتحسين الأداء والارتقاء بكفاءة وفعالية وإنتاجية المدرسة، وتُعد مجتمعات التعلم المهنية إحدى الآليات التي تجعل من المدرسة بيئة تعليمية جديدة في محتواها ومنهاجها، وإدارتها وثقافتها، وأنشطتها وممارسات العاملين بها، مما يجعلها مدرسة فاعلة، وأكثر قدرة على الاستجابة للمتغيرات العصرية المتلاحقة.

ولما كانت منظومة التعليم داخل المدرسة تقوم على عدد من المقومات، وعلى رأسها المعلم، فإنه من الضروري الاهتمام بتنميته المهنية، والارتقاء بثقافته الحياتية، ومهاراته الأكاديمية، بتدريبه على تنفيذ الاستراتيجيات الحديثة في التدريس، وسد الفجوات بين ممارسته التعليمية الحالية وتلك التي تتطلبها التجديدات التربوية والتطورات التكنولوجية المتلاحقة (السليمي والزلفي، 2019).

ولقد أشارت العديد من الدراسات إلى أن مجتمعات التعلّم المهنية يمكن أن تسهم في تمكين المعلمين بمدارس المرحلة الثانوية من المشاركة في إصلاح المناهج التعليمية من خلال نشر ثقافة التغيير بالمجتمع المدرسي وجعل المعلمين أكثر تقبلا للإصلاحات المنهجية (Hong, 2012)، كما أكدت دراسة (Bieber, 2014) أن مجتمعات التعلم المهنية كان لها دور كبير في تحسين الإنجاز الأكاديمي للطلاب، وتحسين تصورات المعلمين للقيادة المدرسية. وأكدت دراسة فولر على أن تطبيق مجتمعات التعلم المهنية كان لها تأثير إيجابي على الممارسات التي قام بها المعلمون خلال عمليات التدريس. (Fuller, 2014)، وهو ما أكدته أيضا دراسة شيري بروكس من أن مجتمعات التعلم المهنية لها الأثر الإيجابي على الكفاءة المهنية للمعلمين وعلى التحصيل الدراسي للطلاب (Brooks, 2013).

وقد بدأت مجتمعات التعلم المهنية في الظهور في العقد الأخير من القرن العشرين كأحد الأساليب الحديثة في التطوير المهني، وتقوم فكرتها على تشكيل فرق من المعلمين تجتمع بانتظام للتعلّم وتبادل الأفكار، وتحسين التدريس، بافتراض منها أن تعاون الأقران – من المعلمين- سيحوّل ممارسات التدريس إلى طرق ترفع مستوى التحصيل الدراسي لدى الطلاب (الزايد وعمر، 2016).

ولكي تحقق المدرسة مفهوم مجتمعات التعلم المهنية، فلابد لها أن تتبنى مناخا تنظيميا إيجابيًا يقوم على الانفتاح والثقة المتبادلة بحيث يشعر جميع أعضاء مجتمع التعلم، بالقدرة على عرض أفكارهم والافصاح عما يجول بخواطرهم، ويدعم تبني أسلوب العمل الجماعي، ويقلل من الحواجز بينهم وبين القيادات المسؤولة عنهم سواء مديري المدارس أو المشرفين

التربويين (العزام، 2011، ص 182).

هذا ويُعد الأشراف التربوي أحد أركان المنظومة التعليمية؛ إذ يُسهم في المتابعة الفنيّة للعملية التربوية بهدف تحسين مخرجاتها من خلال ما يُسند للمشرف من مهام متعددة تُعنى بالمعلم وتجويد أدائه.

فالإشراف التربوي «عملية قيادية إنسانية تشاركية بين المشرف والمعلم، تسعى إلى تطوير عمليتي التعليم والتعلم مما يؤدي إلى تجويد المخرجات التربوية» (الحجري، 2014، ص 17). كما أنه «نشاط قيادي يهدف إلى تحسين العملية التربوية عن طريق توفير الإمكانيات اللازمة للمعلمين لتطوير أساليبهم التعليمية وتوسيع آفاقهم ومعلوماتهم بصورة مستمرة» (الوردية، 2017، ص 14). ومن خلال هذين التعرفين يتضح أن الإشراف التربوي يتضمن عمليات أساسية كالتشاركية الهادفة إلى التطوير، والقيادية التي تعمل على التحسين، وكليهما يسعى إلى تطوير آفاق المعلمين وتنميتهم بما ينعكس على جودة المخرجات التعليمية، وهو الأمر الذي يمكن تحقيقه من خلال الأبعاد الحديثة للإشراف التربوي.

وتبذل المملكة العربية السعودية جهودا ضخمة من أجل الارتقاء بالعملية التعليمية في المدارس سواء على مستوى البنية التحتية أو على مستوى القائمين على العملية التعليمية من معلمين وقيادات، وأطلقت لذلك العديد من المشروعات التطويرية ومنها مشروع التطوير المهني للمعلمين والمعلمات، بهدف رفع مستوى الأداء المهني في ضوء المعايير المهنية للمعلّم؛ للمساهمة في تجويد نواتج التعلّم، وبما يعمل على رفع مستوى التأهيل العلمي والمهني لشاغلي الوظائف التعليمية، إلى جانب رفع مستوى الإنتاج الفكري والعلمي لتكوين رافد يحقق التوازن مع الاستهلاك للموارد الطبيعية، وتحقيق نمو اقتصادي مستدام، وشامل وعادل. (وزارة التعليم السعودية، مشاريع قيد التنفيذ).

مشكلة البحث

بذلت المملكة ممثلة في وزارة التعليم العديد من الجهود لتطوير العملية التعليمية والارتقاء بمستوى أداء المعلمين، وقد قامت بإطلاق عدد من المشروعات التطويرية تحقيقا لرؤية المملكة 2030 في ريادة عالمية ومستقبل تعليمي واعد لأبناء الوطن، وفي ضوء مشروع التطوير المهني للمعلمين والمعلمات الذي يهدف إلى الارتقاء بمستوى الممارسات التعليمية للمعلمين، وما لمجتمعات التعلم المهنية بأبعادها الأربع من دور في تحقيق ذلك الارتقاء المنشود، فإن فريق عمل على الوقوف على مدى توظيف المشرفين التربويين لأبعاد مجتمعات التعلم المهنية بإدارتي تعليم جدة والليث، من وجهة نظر المعلمين.

هذا وتشير دراسة أُجريت للكشف عن مدى جاهزية تطبيق مجتمعات التعلم المهنية

في المدارس الثانوية الحكومية بمدينة جدة طُبقت على 30 مدرسة ثانوية حكومية وشارك فيها (432) معلمة، تمت الإشارة إلى وجود فروق ذات دلالة في درجة جاهزية البنية التنظيمية لصالح مدارس جنوب جدة، بينما تتجه هذه الفروق لصالح مدارس شمال جدة في الجاهزية البشرية، وأوصت بأن تعمل قائدات المدارس على إعادة هيكلة الجداول الدراسية لإيجاد وقت لإقامة مجتمعات التعلم المهنية (الخريمي وطيب، 2020، ص 58).

وفي لقاء جمع بين مدير التعليم بالليث ومديري ومديرات مدارس مكتبي التعليم في الليث وجنوبها، بإدارة من مدير ومديرة الإشراف التربوي، أكد مدير التعليم على المشاركة في مشروع الاستثمار الأمثل للكوادر البشرية في تخصصات نوعية تحقق مستهدفات رؤية المملكة 2030، كما تم التأكيد على البدء بالتطبيق الفعلي لمجتمعات التعلم المهنية في المدارس، ومنح المدارس آلية تطبيقه في ضوء إمكاناتها، وتحديد أدوار المعلمين والمعلمين في تنفيذ هذه المجتمعات (صحيفة عكاظ، 1443هـ).

ويتضح مما سبق أن هناك اهتماما ملحوظا بتفعيل مجتمعات التعلم المهنية داخل المدارس بالمملكة العربية السعودية، وذلك من أجل تجويد العملية التعليمية والارتقاء بها تحقيقا لرؤية المملكة 2030، وعليه يمكن تلخيص مشكلة البحث في السؤال الرئيس التالي:

ما واقع ممارسة المشرفين التربويين لأبعاد مجتمعات التعلم المهنية بمدارس المرحلة الثانوية الحكومية للبنين بإدارتي تعليم جدة والليث وما الإجراءات المقترحة لتعزيز تلك الممارسات من وجهة نظر مديري المدارس؟

ويتفرع عن هذا السؤال الأسئلة الفرعية التالية:

1. ما واقع ممارسة المشرفين التربويين لأبعاد مجتمعات التعلم المهنية بمدارس المرحلة الثانوية الحكومية للبنين من وجهة نظر مديري المدارس بإدارتي تعليم جدة والليث؟
2. ما معوقات ممارسة المشرفين التربويين لأبعاد مجتمعات التعلم المهنية بمدارس المرحلة الثانوية الحكومية للبنين من وجهة نظر مديري المدارس بإدارتي تعليم جدة والليث؟
3. ما المقترحات الإجرائية لتعزيز ممارسة المشرفين التربويين لأبعاد مجتمعات التعلم المهنية بمدارس المرحلة الثانوية الحكومية للبنين من وجهة نظر مديري المدارس بإدارتي تعليم جدة والليث؟

أهداف البحث

1. تحديد واقع ممارسة المشرفين التربويين لأبعاد مجتمعات التعلم المهنية بمدارس المرحلة الثانوية الحكومية للبنين من وجهة نظر مديري المدارس بإدارتي تعليم جدة والليث.

2. بيان أبرز معوقات ممارسة المشرفين التربويين لأبعاد مجتمعات التعلم المهنية بمدارس المرحلة الثانوية الحكومية للبنين من وجهة نظر مديري المدارس بإدارتي تعليم جدة والليث.
3. الوصول لعدد من المقترحات الإجرائية لتعزيز ممارسة المشرفين التربويين لأبعاد مجتمعات التعلم المهنية بمدارس المرحلة الثانوية الحكومية للبنين من وجهة نظر مديري المدارس بإدارتي تعليم جدة والليث.

أهمية البحث

تتجلى الأهمية العلمية للبحث، في بيانه لماهية مجتمعات التعلم المهنية لمدارس ومقوماتها، وتحديد الممارسات الإشرافية التي يجب القيام بها، لتوظيف تلك المجتمعات في الارتقاء بالعملية التعليمية.

أما الأهمية العملية فتتمثل في أنه محاولة للكشف عن واقع الممارسات الإشرافية بمدارس المرحلة الثانوية الحكومية للبنين بإدارتي جدة والليث، والكشف عن المعوقات التي قد تحول دون تفعيلها، وطرح عدد من المقترحات الإجرائية التي تتبناها الإدارات التعليمية محل الدراسة لتفعيلها

حدود البحث.

الحدود المكانية: اقتصر البحث على المدارس الثانوية العامة الحكومية للبنين بإدارتي تعليم جدة والليث.

الحدود الموضوعية: تمثلت أبعاد البحث الموضوعية في متغيراته الأساسية وهي: الإشراف التربوي ومجتمعات التعلم المهنية بأبعاده الأربع.

الحدود البشرية: مديري مدارس التعليم الثانوي الحكومي للبنين بإدارتي تعليم جدة والليث.

مصطلحات البحث

1. المشرف التربوي: المشرف التربوي هو ذلك الشخص الذي يقوم بالإشراف التربوي، وحتى يتم تعريفه فلابد من الوقوف على تعريف الإشراف التربوي، ويُعرف الإشراف التربوي بأنه «عملية تعاونية قيادية ديمقراطية منظمة، تُعنى بالموقف التعليمي بجميع عناصره، بهدف دراسة تلك العوامل وتقييمها والعمل على تحسينها وتنظيمها وصولا إلى تحقيق الأهداف التعليمية» (الطعاني، 2010، ص 32).

عملية فنّية هادفة لتطوير بيئات التعلم وتقويمها وإدارتها بما يكفل تجويد عمليات التعلم

وتحسين مخرجاتها النوعية (Alshahry, 2014, P.10).

كما يُعرف بأنه عملية تهدف إلى تحسين المواقف التعليمية عن طريق تخطيط المناهج والطرق التعليمية التي تساعد الطلاب على التعلم بأسهل الطرق بحيث تتفق وحاجاتهم، حيث يعمل المشرف التربوي كقائد تربوي موجه لخدمة المعلمين ومساعدتهم في حل مشكلات التربية والتعليم ورفع مستواهم الشخصي والمهني بما يحقق رفع مستوى العملية التعليمية (المقطرن، 2017).

ويعرفه الفرهود (2017) بأنه عملية منظمة ومدروسة وفق خطوات واضحة تشمل تقديم خدمات مهنية للمعلمين من قبل أشخاص مختصين ومؤهلين تربويا لذلك، بهدف النهوض بالعملية التعليمية وتحسين الأداء المدرسي.

ويُعرّفه البحث إجرائيا بأنه تلك الممارسات التي يقوم بها المشرف التربوي بالتعاون مع المعلمين، وفق خطة مدروسة، مبنية على احتياجات المعلمين من جانب والرؤية التطويرية للمشرف التربوي من جانب آخر، من أجل الارتقاء بمستوى أدائهم المهني والأكاديمي وحثهم على التنمية المستدامة من أجل الارتقاء بالعملية التعليمية

2. مجتمعات التعلم المهنية: تُعرف مجتمعات التعلم المهنية بأنها كيان يتكون من مجموعة من الأفراد يعملون بروح الفريق لتطوير قدراتهم من خلال توفير فرص أكبر للتعلم وإنتاج المعارف، بهدف التحسين المستمر، وتحقيق أهداف مشتركة في جو يسوده الاحترام والثقة المتبادلة (مخلوف، 2015، ص 368).

وتُعرف بأنها «تنظيمات مدرسية يسعى فيها أعضاء المجتمع المدرسي إلى تحقيق استدامة التعلم بينهم من خلال توافر مجموعة من الأبعاد المتمثلة في القيادة الداعمة والمشتركة، والرؤية والقيم المشتركة، التعلم التعاوني والتطبيق الجماعي، والممارسات الشخصية والمشتركة والظروف الداعمة» (الرواحية، 2014، ص 10).

ويعرفها (Porter, 2011) بأنها التزام المعلمين بالعمل بشكل تعاوني في العملية التعليمية من خلال البحث الجماعي الإجرائي لتحقيق أفضل النتائج للطلبة.

ويرى فيربيست أن تعريفات مجتمع التعلم المهنية تختلف باختلاف الموقف الذي تعرف فيه، مما أدى إلى وجود اوصاف مختلفة لمجتمع التعلم المهني؛ إذ يصفه هورد على سبيل المثال بأنه مجتمع من البحوث والتحسينات الدائمة، بينما يراه لويس وماركس هيكل تنظيمي مدرسي يحتوي ثقافة ذات توجه فكري، تجمع فيه فكرة المهنية بين ثلاثة أبعاد هي: المهنية المعتمدة على معرفة الفرد، والتعلم بجميع مستوياته الفردي والفريقي والمدرسي القائم على التفكير الذاتي النقدي بهدف تحقيق الكفاءة المهنية، ونوعية العلاقات بين أفراد مجتمعات

التعلم بما يجعل التعلم والتحسين ممكنًا (Verbiest, 2011, P.1-2).

الإطار النظري للبحث والدراسات السابقة

يتناول البحث العلاقة بين الإشراف التربوي ومجتمعات التعلم المهنية، لذا سيدور الإطار النظري للبحث حول العوامل الأساسية المؤثرة في كلا المتغيرين وذلك على النحو التالي:

الإشراف التربوي: يلعب الإشراف التربوي دورًا محوريًا في العملية التعليمية؛ حيث يسعى المشرف التربوي بما عليه من مهام، وما يقوم به من ممارسات إلى رفع المستوى الأدائي للمعلمين من خلال المهام المنوطة به؛ بهدف تحقيق نواتج التعلم ومخرجاته التي تتفق مع الأهداف والغايات التي يسعى إليها النظام التعليمي.

ويرى Burant (2009) أن الإشراف التربوي كوظيفة تنظيمية معنية بتعزيز نمو المعلمين، وبالتالي تحسين الممارسات التعليمية لزيادة تعلم الطالب، فالغرض الأساسي من الإشراف تعزيز الخبرات التعليمية والتعلمية، ومن ثمّ فإن مجتمعات التعلم المهنية تُعد في هذه الحالة نموذجا رائدا لتحقيق هذا الغرض.

ولما كان الإشراف التربوي علاقة إنسانية بين المشرف والمعلم قبل أن يكون علاقة وظيفية؛ فأنه على الرغم ما قد يمتلكه المشرف التربوي من معارف وخبرات ومهارات تفوق ما يملكه المعلمون، ورغبة صادقة في نقلها إليها، فلن يتمكن من نقل تلك المهارات واكساب هذه المهارات للمعلم مالم يكن المعلم متقبلا لفكرة التعلم، مقتنعا بمن يُعلمه أو يُكسبه المهارة، ممتلكا للدافع الذي يجعله يسعى للتعلم والتطوير، وهنا يظهر الدور القيادي للمشرف في إحداث التأثير الإيجابي في نفوس المعلمين، وكسب ثقتهم بإبراز ما لديهم من معارف وخبرات ومهارات ومساعدتهم في توظيفها وتطويرها والبناء عليها، ونقل خبراتهم للآخرين.

أولا: الاتجاهات الحديثة في الإشراف التربوي.

مع الاهتمام المتزايد بدور العلاقات الإنسانية في رفع مستوى الدافعية ونمو الروح المعنوية والأثر الذي يسهم به العمل الجماعي في كفاءة الإنجاز، ظهرت العديد من الاتجاهات الحديثة في الإشراف التربوي قائمة على النظرة الجديدة للروابط بين دور المشرف التربوي والمعلم والإدارة المدرسية (عتيبة، 2009، ص 681)، ومن بين هذه الاتجاهات:

1. الإشراف بالأهداف: يُعرف الإشراف بالأهداف بأنه مجموعة من العمليات يشترك فيها المشرفون التربويون والمديرون والمعلمون بتحديد أهداف تربوية ومسؤولية كل طرف في تحقيق هذه الأهداف (الخطيب، 2015، ص 262).

وفي ضوء هذا الاتجاه، يكون الحكم على نجاح المؤسسة التربوية بمقدار ما تحققه من

أهداف، لذا وحتى يتم تحقيق أكبر قدر من هذه الأهداف، فلابد وأن يتعاون المشرف التربوي مع المعلم في اشتقاق الأهداف التي يسعون إلى تحقيقها، بحيث تصبح هذه الأهداف أداة للتقييم والحكم على أداء المعلم، وطالما كانت الأهداف قد تم بناؤها بطريقة تشاركية فإن فرصة نجاحها تكون أفضل ويسهل على كل من المعلم والمشرف وضع الخطط لتنفيذها، وتحديد الاستراتيجيات المناسبة التي تعمل على تحقيقها، ومتابعة سير الممارسات التربوية التي تقود إلى تحقيقها.

2. الإشراف المتنوع: يستند الإشراف المتنوع إلى عدد من الدراسات الحديثة والاتجاهات المعاصرة للإشراف التربوي، والتي ترى أن هناك تنوعا في الثقافات والخبرات والمهارات والإمكانات بين المعلمين، ومن ثمّ فإن على المشرف التربوي أن يعمل على تنوع أساليبه في التعامل مع المعلمين من ناحية، وأن يفيد من هذا التنوع بين المعلمين في تنميتهم والارتقاء بمستوى أدائهم من ناحية أخرى عن طريق تحقيق التبادل المعرفي والمهاري فيما بينهم بإشراف من المشرف التربوي.

ويعمل هذا الأسلوب بصورة فاعلة على تعزيز النمو المهني للمعلم ليصبح أكثر مهارة وكفاءة في تحسين قدراته الأدائية؛ من خلال أخذ هذا الأسلوب بالحاجات الفردية للمعلم والعمل على تعزيزها. (شلدان، القدرة، 2015).

3. الإشراف التعاوني: الإشراف التعاوني Cooperative supervision أو كما تسميه بعض الأدبيات الاشراف التكاملي أو التشاركي، نظرا لأن فكرته تقوم على اشتراك المشرف التربوي مع جميع الأطراف المعنية بعملية الإشراف في التخطيط والتنفيذ والتقويم وتحقيق الأهداف التربوية.

حيث يقوم المشرف التربوي بوصفه قائدا خبيرا متخصصا، بالتعاون مع مدير المدرسة بوصفه قائدا تربويا ومشرفا مقيما، بدعم المعلمين وتوفير البيئة المناسبة لهم لتحقيق أهداف التعليم، وتتجلى مجالات التعاون بين المشرف ومدير المدرسة في التخطيط الفصلي والسنوي والتطويري لأهداف المدرسة، وتحديد احتياجات واولويات التطوير للمعلمين وتحديد الأساليب المناسبة لتحقيق ذلك، وتطوير أدوات القياس المناسبة لتقييم أداء المعلمين ووضع الخطط العلاجية (العوران، 2010).

4. الإشراف بأسلوب الكفايات الوظيفية: يركز هذا الاتجاه الإشرافي على كفايات المعلم أكثر من تركيزه على الأهداف التربوية، وتعرف الكفايات الوظيفية بأنها كل معرفة أو مهارة أو قيمة أو صفة شخصية يتوجب من المعلم امتلاكها لصلتها المباشرة بتعلم التلاميذ وبالتدريس الموجه إليهم (الخطيب، 2015، ص 265).

ويتلخص دور المشرف التربوي من خلال أسلوب الإشراف وفق الكفايات الوظيفية على النقاط الآتية:

- تحديد الكفايات الوظيفية اللازمة لتحقيق تعلم ناجح للطلبة.
- تطوير الأهداف السلوكية الخاصة بكل كفاية وظيفية.
- تحديد أساليب ومعايير التقويم.
- تقديم الكفايات للمعلم بأسلوب تربوي يعزز عمليات التدريس والإشراف.
- تطوير استراتيجيات تدريس خاصة بالكفايات الوظيفية.
- تطوير الكفايات بصورة مستمرة ومتتابعة.
- التقييم المستمر لتوجيه المعلم بهدف تطويره وتحسين أدائه

ثانيا: أهداف الإشراف التربوي.

يهدف الإشراف التربوي إلى تحسين عمليتي التعليم والتعلم، وذلك من خلال تحسين جميع العمليات المؤثرة فيها ومعالجة الصعوبات التي تواجهها وتطيرها في ضوء التوجهات التربوية والمستجدات التعليمية، وتتلخص أبرز أهداف الإشراف التربوي في: (الخطيب والخطيب، 2006).

- تعزيز النمو المهني للمعلمين.
- إثارة اهتمام المعلمين بالعملية التعليمية والعمل على تحسينها معا.
- التعاون مع إدارة المدرسة وكل من له علاقة بالعملية التعليمية للعمل على تطويرها.
- توجيه المعلم إلى ما يملكه من قدرات ومهارات ومساعدته على إظهارها واستخدامها في القيام بأدواره التدريسية، والتطويرية للعملية التعليمية.
- مساعدة المعلمين على الاطلاع على البحوث النفسية والتربوية والوقوف على نتائجها ودراستها معهم، للوقوف على أساليب التدريس الجيدة التي أسفرت عنها تلك البحوث، وتطبيقها.
- تحفيز المعلمين على التعاون فيما بينهم لتذليل الصعوبات المهنية.
- تشجيع المعلمين على القيام بالتجريب والتفكير الناقد والبناء في أساليبهم التي تناسب طلابهم وانتقاء المناسب منها وفقا للظروف والإمكانيات.

وبرؤية تحليلية للأهداف لهذه الأهداف، يتضح أنها ترتبط بالنمو المهني للمعلمين، وأنها تعدم تحقيق أبعاد مجتمعات التعلم المهنية، بالحث على النمو المهني للمعلمين والتركيز على النتائج من خلال العمل على تحسين العملية التعليمية، كما تؤكد على تحقيق بُعد التآزر من خلال تحفيز المعلمين على التعاون فيما بينهم لتذليل الصعوبات المهنية وتشجيعهم

على القيام بالتجريب والتفكير الناقد محققا بذلك بعد التركيز على التعلم، وهو ما سيقودهم في النهاية إلى الوصول إلى بناء رؤية تطويريه مشتركة.

ويتسق ما سبق مع ما تم الاتفاق عليه من معايير جودة الإشراف التربوي، والتي تؤكد على أن المشرف التربوي الناجح هو من يعمل على توفير البيئة التربوية التي تحفز على النمو المهني والذاتي للمعلم، وذلك من خلال حفز المعلمين على تطبيق المهارات التي تعلموها أثناء التدريب، وحثهم على الابداع والتجريب أثناء التدريس، وتقبل الأخطاء الناتجة عن الاجتهاد، وحث المعلمين على العمل الجماعي والاستفادة من بعضهم البعض، وأن يعمل هو على التنويع في الأساليب الإشرافية التي ينتهجها مع المعلمين (الشهري، 2017، ص 268).

مجتمعات التعلم المهنية

تُعد مجتمعات التعلم المهنية إحدى النماذج التعليمية الفاعلة، التي تهدف إلى تعزيز المشاركة المعرفية، وتحقيق النمو المهني، ذلك أن مجتمعات التعلم المهنية ذات الأداء العالي تتصف بأن لها رسالة وأهداف مشتركة، كما تتبنى بُعد التركيز على التعلم والبحث الجماعي عن أفضل الممارسات، بتحليل الواقع الحالي، والتركيز على العمل والتعلم عن طريق العمل، وكذلك بُعد الالتزام بالتحسين المستمر والتركيز على النتائج.

أولا: أبعاد مجتمع التعلم المهنية: يرى حسن (2016) أن جوهر مجتمعات التعلم المهنية يتمثل في العمل في فريق، وثقافة التعاون، والاستقصاء الناقد، والتفكر والتعلم المستمر، والتركيز على تعلم الطلبة. وبرؤية تحليلية لهذه المضامين يمكن الوصول إلى الأبعاد الأساسية التي تقوم عليها مجتمعات التعلم المهنية والمتمثلة في الرؤية والقيم المشتركة التي ينبغي أن يجتمع أعضاء مجتمع التعلم، والتركيز على التعلم، وثقافة التآزر، والتركيز على النتائج.

1. الرؤية المشتركة: تمثل الرؤية المشتركة البوصلة التي توجه العمل في مجتمعات التعلم المهنية؛ إذ أنها تحدد وجهة كل قرار يتم اتخاذه، وكل عمل يتم تنفيذه، كما أنها نقطة الاتفاق التي يُجمع عليها أعضاء مجتمع التعلم المهني، ومن ثمّ، يشعرون بمسؤوليتهم المشتركة عن تحقيقها والوصول إليها. ويعد تحديد الرؤية والرسالة والقيم من أهم الخطوات عند بناء مجتمعات تعلم مهنية، لما لها من انعكاس على سلوك العاملين في المجتمع المدرسي، كما أنها تؤثر على العلاقات بين الأفراد، وعلى عمليات الإقناع (حيدر، ومحمد، 2006).

وبالتالي فإن أي مجتمع تعلم مهنية ليس له رؤية مشتركة واضحة، لن يكون له بالضرورة رسالة واضحة، وسيفتقر إلى التركيز والتوجيه، ومن ثم لن يحقق الأهداف التعليمية والتعليمة التي ينشدها (محروس، 2015).

ومن ثمّ فأن المشرف التربوي الذي يُطبق الإشراف التعاوني من شانه أن يدعم تكوين هذه

الرؤية المشتركة داخل مجتمع التعلم المهني، وذلك بالتعاون مع القائد / المدير المدرسي من جانب، والمعلمين من جانب آخر على بناء رؤية تعليمية مشتركة توجه الممارسات التعليمية والتدريسية التي يقوم بها المعلمون.

2. التركيز على التعلم: تركز مجتمعات التعلم المهنية على التعلم من خلال العمل؛ فالأعضاء يحولون طموحاتهم إلى عمل ورؤاهم إلى واقع، والتعلم يحدث في سياق هذا العمل، كما يدركون أن عمليات البحث عن أجوبة أهم من الوصول إليها (دوفر وإيكر، 2014)؛ فالتعلم الجماعي والتطبيق الجماعي للتعلم يقود إلى إيجاد حلول تركز على تعلم الطلبة، وتخطى النواحي الإجرائية إلى استراتيجيات للتحسين أو التطوير بناءً على معايير مرتفعة لأفضل الممارسات المشتركة المعلنة والمطبقة.

هذا ويدعم كلا من الإشراف التربوي بالأهداف، والإشراف القائم على الكفايات على تحقيق هذا البُعد من أبعدا مجتمعات التعلم المهنية، بتأكيدهم على تحديد الكفايات التدريسية التي يحتاجها المعلم لتحسين أدائه التدريسي، ومن خلال الزيارات المتبادلة بين المعلمين في الفصول، وبتوجيه من المشرف التربوي يتم الوصول إلى أفضل الممارسات المشتركة والمطبقة، كما يدعم تطبيق الإشراف التربوي بالأهداف إلى تعاون المعلمين مع المشرف التربوي في تحديد أفضل الاستراتيجيات التعليمية التي تدعم تحقيق تلك الأهداف، سواء من خلال الحوارات المشتركة، او البحوث الإجرائية الفردية أو الجماعية.

3. ثقافة التآزر: تمثل ثقافة التآزر بين أفراد المجتمع التربوي وسيلة فاعلة لنجاح أهداف المؤسسة التعليمية وتحسين مخرجاتها من الطلبة. فالعمل بصورة فردية لا يضمن تحقيق نواتج مخططة بينما تحقق ثقافة التآزر التفكير في تحقيق مستويات عالية للطلبة. ويظل تشكيل الفرق داخل مجتمعات التعلم المهنية مؤشرا غير كافياً لضمان فاعلية أداء دورها ما لم يكن المنتمون إليها، مؤمنين بثقافة التآزر والتحالف والعمل بصورة جماعية تحقيق الأهداف المنشودة.

ويرى دوفر وفلان (2014) أن بناء الفرق التآزرية عالية الأداء تنطلق من ضمان أن كل فرد قد تم تعيينه في الفريق ذي صلة وثيقة به؛ ويمكن تشكيل الفرق التآزرية على النحو الآتي:

- مشرفو ومعلمو المادة نفسها.
- معلمي صفوف دراسية معينة.
- معلمو مادة معينة لصفوف مختلفة، فيما يُعرف بالفرق العمودية.
- معلمو التخصصات المختلفة، فيما يُعرف بالفرق متعددة التخصصات، شرط أن يتم التشارك في تحديد أهداف شاملة للمنهج الدراسي الذي سيعمل عليه الأفراد متكاتفين معاً لتحقيقه.

4. التركيز على النتائج: يعد التركيز على النتائج واحدة من الأبعاد الأساسية في بناء مجتمعات التعلم المهنية؛ إذ تسعى هذه المجتمعات إلى ضمان تعلم جميع الطلبة وعدم إهمال أو ترك أي طالب دون تقييمه ووضع الاستراتيجيات المناسبة التي تضمن تقدمه، وبالتالي فمن المهم أن تصاغ أهداف مجتمعات التعلم المهنية بصورة واضحة وقابلة للقياس.

ويعد بناء الأهداف الذكية التي تتصف بأنها ذات استراتيجية ومحددة وقابلة للقياس والتحقيق وموجهة بالنتائج إضافة إلى أنها محددة بزمن معين؛ وسيلة فاعلة في بناء التوجه أو النتائج، والتركيز عليها (دوفور وآخرون، 2014).

وتمثل هذه الأبعاد صورة كلية لطبيعة مجتمعات التعلم المهنية التي تستند إلى وجود أهداف مشتركة ورؤية واضحة لجميع الأفراد المنتمين لهذه المجتمعات، وكما هو الحال في أغلب فرق العمل؛ تحتاج مجتمعات التعلم المهنية إلى القيادات الداعمة القادرة على تيسير العمل وتوجيهه.

وتعد ممارسات المشرف التربوي واحدة من أهم مكونات الأنظمة التعليمية المعنية بضمان تحقق الأهداف والنتائج المرجوة من خلال توفير البيئة الداعمة وتوظيف التوجهات المعاصرة للإشراف التربوي التي تدعو إلى التعاون والعمل بروح الفريق والتعاضد لتحقيق النجاحات المنشودة

ثانيا: خصائص مجتمعات التعلم المهنية.

تعود نشأة مجتمعات التعلم المهنية إلى مفهوم المنظمة المتعلمة الذي ظهر في أواخر القرن العشرين في قطاع الأعمال لتنمية العاملين مهنيا في مؤسسات الأعمال عبر تبادل الخبرات، ومع انتقال تطبيقات هذا المفهوم إلى الميدان التربوي على يد مبتكرها Peter Seng قام بتعديلها لتلائم الممارسات التربوية من خلال ما يُعرف بمجتمعات التعلم المهنية (البربري، 2014، ص 9). ووصف Seng مجتمع التعلم المهني بأنه كيان يتآلف من عن مجموعة من الأفراد يسودهم التفاعل فيما بينهم، وتجمعهم خصائص ثلاث مشتركة هي التفكير الإبداعي والتعلم مدى الحياة والتعلم التعاوني (صلاح الدين، 2015، ص 152).

هذا وتهدف مجتمعات التعلم المهنية إلى الارتقاء بالعملية التعليمية من خلال الوصول للأهداف التالية:

1. تحسين الأداء الأكاديمي المدرسي.

تعمل مجتمعات التعلم المهنية على كسر الحواجز التقليدية للعزلة وإعادة تنشيط المدارس مع التركيز على التحسين المستمر من خلال التواصل والتعاون بين أعضاء المجتمع المدرسي، بما يعمل على إشاعة جو من النشاط الذي يدفع المعلمين والطلاب

إلى تحويل المدرسة من مؤسسة منخفضة الأداء إلى عالية الأداء، مع التركيز على التعلم وتحقيق النتائج المرغوبة وتبني الثقافة التعاونية (East, K. A. 2015,P. 5)

وهي بذلك تحقق الأبعاد الأساسية التي تقوم عليها مجتمعات التعلم المهنية من ثقافة التآزر والتركيز على النتائج، وتحقيق التعلم وفق رؤية مشتركة بين المعلمين والطلاب وقادة المدرسة.

2. توفير بيئة داعمة للتعلم.

إن مجتمعات التعلم المهنية وُجدت لتكون أداة مؤثرة تُستخدم لزيادة تحصيل الطلاب، وهو الأمر الذي يحدث من خلال وجود معلمين أكفاء يقومون على تعليمهم، وفي مجتمعات التعلم المهنية، يؤمن المعلمون أنهم يتعلمون من أقرانهم أكبر بكثير من أي مصدر آخر، ومن ثمّ تصبح هذه المجتمعات أداة لتحسين التعلم وتجويد التعليم (East, K. A. 2015,P. 26)

3. تنمية الإحساس بالشخصية الجماعية.

تعمل مجتمعات التعلم المهنية من خلال الفرق التعاونية، الأمر الذي يؤد إلى شعور الفرد بأنه عضو في فريق، تتحدد قيمته بمقدار ما يقوم به فريق العمل الذي ينتمي إليه، ومن ثمّ يتمكن مجتمع التعلم من التغلب على مشكلة ميل بعض المعلمين إلى العزلة وعدم التحمس للعمل الجامعي، كما يُدرك فريق العمل داخل مجتمع التعلم أنهم لا يمكن أن يكونوا مستقلين تمامًا بذاتهم، ولا معتمدين تمامًا على الآخرين.

ومما هو جدير بالاهتمام عندما تكوين فرق العمل توفير مفردات مشتركة بين أعضاء الفريق، سواء أكانوا سيعملون بشكل فردي داخل فصولهم الدراسية أو بشكل تعاوني داخل مجتمعات التعلم المهنية (Russell, J. L. 2018, P. 82).

4. تطوير خبرات المعلمين.

من الثابت لدينا أنه لا يمكن الارتقاء بمستوى تعلم الطلاب وتحصيلهم الدراسي ما لم يكن المعلمون أكثر فاعلية في ممارساتهم التعليمية، وهو الأمر الذي يتحقق من خلال تعلم المناهج والاستراتيجيات الجديدة، فضلا عن التزود بالطرق التي تساعد على التعامل مع الطلاب بصورة مثمرة.

ومن خلال مجتمعات التعلم المهنية يُصبح المعلمون أكثر رغبة في التعلم داخل المدرسة، إذ أظهرت نتائج مختلفة لتطبيقات مجتمعات التعلم المهنية إتاحة المعلمين للعروض والاجتماعات الرسمية والأنشطة المهنية التي قاموا بها للمهتمين في المدرسة، ومن ثمّ يتعرف الزملاء من أعضاء هيئة التدريس على ممارساتهم ويتأملونها بشكل نقدي، يفيد

منه الآخرون بالوقوف على الإيجابيات، ويفيد منه المعلمون الممارسون بالتعرف على نقاط الضعف في ممارساتهم فيعملون على تطويرها (Schaap, H.& De Bruijn, E. 2018, P. 127).

الدراسات السابقة

وقف البحث على عدد من الدراسات السابقة في ضوء متغيراته الأساسية والمتمثلة في الإشراف التربوي ومجتمعات التعلم المهنية، ففي ضوء الإشراف التربوي

هدفت دراسة عتيبة (2009) إلى تقديم تصور مستقبلي لتفعيل تفعيل دور الإشراف التربوي لمعلمي مدرسة المستقبل في ضوء اتجاهات الحديثة، وذلك من خلال عرض وتحليل لبعض الاتجاهات الحديثة في الإشراف التربوي والتي يمكن الاستفادة منها في تطوير الإشراف التربوي لمعلمي المستقبل، وقد استخدمت المنهج الوصفي، وانتهت إلى بناء التصور المقترح والتأكيد على عدد من التوصيات من أهمها: إعطاء حرية واسعة لجميع المعنيين بالعملية الإشرافية في الميدان التربوي للمشاركة والإبداع والإسهام الفاعل في التطوير تخطيطا وتنفيذا وتقويما.

أما دراسة السعيد (2020) فهدفت هدفت إلى التعرف على دور الإشراف التربوي من وجهة نظر المشرفين التربويين الفنيين والإداريين في تطوير التنمية المهنية للمعلمين في مدارس التعليم العام بدولة الكويت، والصعوبات التي تواجههم، وذلك للوصول إلى مجموعة من الإجراءات المقترحة ليتم ترجمتها إلى خطط وبرامج عمل لدعم أدوار المشرفين التربويين في تحقيق التطوير المنشود، ومن خلال المنهج الوصفي، وبتطبيق استبانة مكونة من (36) فقرة وموزعة على سبعة محاور، على عينة مكونة (65) مشرف، كشفت الدراسة عن عدد من الصعوبات المرتبطة بقدرة المشرفين على القيام بدورهم والمتعلقة بالصلاحيات الممنوحة وسلم الترقيات الوظيفي والهيكل التنظيمي وقلة الحوافز وتقدير المسؤولين والنظرة السلبية للإشراف التربوي عند بعض المعلمين.

وفي متابعة لأبرز معوقات الإشراف التربوي جاءت **دراسة حسن (2020)** التي هدفت إلى الكشف عن أبرز المعوقات التي تواجه عملية الإشراف التربوي من وجهة نظر المشرفين التربويين بمديرية التربية والتعليم بمحافظة ديالي بالعراق، وقد استخدمت لذلك المنهج الوصفي وطبقت استبانة مكونة من (42) فقرة موزعة لأربع محاور، على عينة مكونة (88) مشرفا تربويا بالمرحلة الابتدائية، وانتهت الدراسة إلى اتفاق عينة الدراسة على (19) من المعوقات التي أشارت إليها فقرات الاستبانة، وأن أبرز هذه المعوقات والذي جاء في المرتبة الأولى هي المعوقات المادية، تليها المعوقات الفنية، ثم المعوقات الإدارية.

وحول واقع الإشراف التربوي في المملكة العربية السعودية جاءت **دراسة آل عقيل (2021)** التي هدفت إلى التعرف على واقع الإشراف التربوي في مدينة نجران بالمملكة العربية السعودية من وجهة نظر معلمي وقائدي المدارس الثانوية واتجاهاتهم نحوه، واستخدمت المنهج الوصفي المسحي، وطبقت استبانة مكونة من (32) فقرة، موزعة على (3) مجالات رئيسية، على عينة بلغت (226) معلما، و (56) قائداً مدرسيًا، بالمرحلة الثانوية، وانتهت إلى أن واقع الإشراف التربوي متوسط من حيث تحقيق الأهداف تلاه تطبيق أساليب الإشراف وانتهاءً بإدراك المشرفين التربويين لأدوارهم.

وفي تأكيد على العلاقة بين الإشراف التربوي ومجتمعات التعلم المهنية، أشارت **دراسة الغافري (2021)**، حول مدى توظيف المشرفين التربويين لأبعاد مجتمعات التعلم المهنية بسلطنة عمان، مستخدمة المنهج الوصفي من خلال توظيف أسلوبين لجمع البيانات وهما تحليل المحتوى والمقابلات الجماعية، أظهرت النتائج توافر الأبعاد الأربعة لمجتمعات التعلم المهنية وهي: الرؤية المشتركة، والتركيز على التعلم، وثقافة التآزر، والتركيز على النتائج، وقد قدمت الدراسة عدد من التوصيات التي تتوقع أن تسهم في تطوير ممارسات المشرفين التربويين، كالحاجة إلى تبني استراتيجية واضحة لتطوير ممارسات المشرفين التربويين في ضوء أبعاد مجتمعات التعلم المهنية، وإصدار دليل إرشادي لتطبيق مجتمعات التعلم المهنية أما فيما يتعلق بمجتمعات التعلم المهنية، حول التأكيد على أهمية مجتمعات التعلم المهنية في تحسين أداء المعلمين، جاءت دراسة الصالحية (2018) والتي هدفت إلى التوصل لمقترحات لتفعيل الممارسة المهنية لدى المعلمين لتطبيق مجتمعات التعلم المهنية للعمل على رفع المستوى التحصيلي للطلاب، وقد استخدمت لذلك المنهج الوصفي، وطبقت استبانة مكونة من (45) فقرة موزعة على ثلاثة محاور على (127) معلما، وتوصلت إلى أنه من الأهمية بمكان توظيف استراتيجية مجتمعات التعلم المهنية لدعم عملية التحسين المستمر للمدرسة، كما صاغة الدراسة عددا من المقترحات والتوصيات التي تساعد على تطبيق مجتمعات التعلم المهنية.

كما أكدت نتائج **دراسة محمد (2019)** التي هدفت إلى التعرف على متطلبات بناء مجتمعات التعلم المهنية من أجل تجويد الأداء الأكاديمي في مدارس التعليم العام بالمملكة العربية السعودية، مستخدمة للمنهج الوصفي، مطبقة لاستبانة مكونة من (47) عبارة على عينة من (789) من المعلمين والمعلمات في جميع المراحل الدراسية في محافظات الدمام والخبر والظهران، على دور مجتمعات التعلم المهنية في تجويد الأداء الأكاديمي في مدارس التعليم العام، وإن كانت قد تباينت الآراء حول أبعاد مجتمعات التعلم المهنية ومتطلباتها بحسب

الخبرة والمرحلة التعليمية.

وحول مدى توافر مقومات مجتمعات التعلم المهنية بالمدارس جاءت **دراسة الداوود والجارودي (2019)** التي هدفت الدراسة إلى التعرف درجة توافر عناصر مجتمعات التعلم المهنية في مدارس التعليم العام بمحافظة الخرج كمدخل للتحسين المستمر، وقد استخدمت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي، وقامت بتطبيق مقياس هلل (2014) لتطبيق مجتمعات التعلم المهنية بالمؤسسات التعليمية كأداة للدراسة، على عينة مكونة من (295) معلمة وإدارية في مدارس محافظة الخرج، وتوصلت الدراسة إلى أن أفراد عينة الدراسة متفقون بدرجة كبيرة على توافر عناصر مجتمعات التعلم المهنية في مدارس التعليم العام بمحافظة الخرج، وأن هناك فروق بين استجابات العينة في ضوء متغير المسمى الوظيفي لصالح الإداريات، وفي متغير المرحلة التعليمية لصالح المرحلة الابتدائية، وأوصت الدراسة بالعمل على رفع كفاءة مجتمعات التعلم بالمدارس من خلال تدريب قائدات المدارس على أنماط القيادة المعاصرة، وأن تتبنى المدرسة التنمية المهنية لأفرادها.

وفي متابعة لمدى توافر مقومات مجتمعات التعلم المهنية بالمدارس بالمملكة العربية السعودية جاءت **دراسة الخريمي وطيب (2020)** التي هدفت إلى الكشف عن درجة جاهزية تطبيق مجتمعات التعلم المهنية في المدارس الثانوية الحكومية بمدينة جدة، مستخدمة المنهج الوصفي وأسلوب المسح والمقارنة، كما طبقت استبانة على عينة مكونة من (432) معلمة من (30) مدرسة حكومية، وتوصلت الدراسة إلى عدد من النتائج منها: أن المدارس الحكومية بمدينة جدة تتمتع بالجاهزية التنظيمية والبشرية لتطبيق مجتمعات التعلم المهنية إلا أن هناك تفاوت في الجاهزية التنظيمية تعزى لمتغير الموقع الجغرافي لصالح مدارس الجنوب، بينما توجد فروق في الجاهزية البشرية تعزى لمتغير الموقع الجغرافي لصالح مدارس الشمال

وفي **دراسة القحطاني وطوهري (2020)** كان الهدف هو تقويم أداء مجتمعات التعلم المهنية في مدارس تطوير بمنطقة جازان من وجهة نظر المعلمين، والمشرفين، وقادة المدارس، ورصد الاختلافات بين تقويم المعلمين، والمشرفين، وقادة المدارس، مستخدمة المنهج الوصفي المسحي، وطبقت الدراسة أداتها المتمثلة في بطاقة تقويم على عينة عشوائية مكونة من (42) قائدا مدرسيا، و(276) معلما، و(16) مشرفا لمدارس تطوير، خرجت الدراسة بأن تطبيق مجتمعات التعلم المهنية بمدارس تطوير بمنطقة جازان يتم بشكل كبير، وأنه لا توجد فروق دالة احصائيا بين استجابات المعلمين والقادة والمشرفين.

أما **دراسة الغافري (2021).** فهدفت إلى الوقوف على مدى توظيف المشرفين التربويين

لأبعاد مجتمعات التعلم المهنية بسلطنة عمان، مستخدمة المنهج الوصفي من خلال توظيف أسلوبين لجمع البيانات وهما تحليل المحتوى والمقابلات الجماعية، وأظهرت النتائج توافر الأبعاد الأربعة لمجتمعات التعلم المهنية التي حددتها الدراسة، وهي: الرؤية المشتركة، والتركيز على التعلم، وثقافة التآزر، والتركيز على النتائج، كما كشفت نتائج الدراسة عن مؤشرات منخفضة لممارسات المشرفين التربويين المتعلقة ببعد الرؤية المشتركة، كما حصلت الأبعاد المتعلقة بالتركيز على التعلم، وثقافة التآزر، والتركيز على النتائج مؤشرات متوسطة. وبناءً على هذه النتائج؛ قدمت الدراسة عدد من التوصيات التي تتوقع أن تسهم في تطوير ممارسات المشرفين التربويين، كالحاجة إلى تبني استراتيجية واضحة لتطوير ممارسات المشرفين التربويين في ضوء أبعاد مجتمعات التعلم المهنية، وإصدار دليل إرشادي لتطبيق مجتمعات التعلم المهنية.

منهجية الدراسة ونتائجها

يتناول هذا القسم من البحث بيان الإجراءات التي اتبعت لتنفيذ الدراسة الميدانية وتحليل البيانات وتفسيرها وصولا إلى نتائج البحث، وقد سارت خطوات هذا القسم على النحو الآتي.

1. منهج البحث: اعتمد البحث على المنهج الوصفي ويقوم المنهج الوصفي بدراسة الظاهرة على صورتها في الواقع، ويهتم بوصفها وصفا دقيقًا ويعبّر عنها كيفيًا أو كميًا، وتسير خطواته بداية بالشعور بالمشكلة وتحديدها، ثم صياغة الأسئلة البحثية، وتحديد مجتمع الدراسة وعينته، وجمع البيانات وتحليلها، انتهاء بالوصول للنتائج وتفسيرها، وصولا إلى القرارات والاستنتاجات والتوصيات (المنيزل والعتوم، 2010، ص 270).

2. وصف أداة البحث: مثلّت الاستبانة أداة البحث للحصول على البيانات اللازمة، وتكونت الاستبانة من قسمين، الأول تناول البيانات الأولية لأفراد العينة من حيث الإدارة التعليمية والمستوى الأكاديمي (بكالوريوس - ماجستير- دكتوراه)، والخبرة بمجتمعات التعلم المهنية (سمع عنها- قرأ عنها- حصل على دورة تدريبية فيها).

أما القسم الثاني فضم (26) عبارة موزعة على ثلاثة محاور على النحو التالي: المحور الأول: واقع ممارسة المشرفين التربويين لأبعاد مجتمعات التعلم المهنية من وجهة نظر مديري المدارس بإدارتي تعليم جدة والليث، وتكون من (10) عبارات، المحور الثاني: معوقات ممارسة المشرفين التربويين لأبعاد مجتمعات التعلم المهنية من وجهة نظر مديري المدارس بإدارتي تعليم جدة والليث، وتكون من (8) عبارات، المحور الثالث: المقترحات الإجرائية لتعزيز ممارسة المشرفين التربويين لأبعاد مجتمعات التعلم المهنية من وجهة نظر مديري المدارس بإدارتي تعليم جدة والليث، وتكون من (8) عبارات.

3. صدق الأداة وثباتها: في سبيل التحقق من صدق أداة الدراسة، تم حساب كلا من الصدق الظاهري وصدق الاتساق الداخلي.

الصدق الظاهري للاستبانة: تم التأكد من الصدق الظاهري للاستبانة (صدق المحتوى) وذلك بعرضها على عدد من الأساتذة بكلية التربية للاسترشاد برأيهم وأخذ مقترحاتهم حول مدى وضوح العبارات وملاءمتها للمحاور التي تنضوي تحتها، وما إذا كانت هناك عبارات أخرى مقترحة، أو عبارات يرون حذفها أو تعديلها، وفي ضوء ملاحظاتهم، تم إجراء التعديلات على صياغة بعض العبارات واستبعاد أربع عبارات منها، لتصبح عبارات الاستبانة (30) عبارة، توزعت ما بين (10) عبارات للمحور الأول، و (8) عبارات للمحور الثاني، و (8) عبارات للمحور الثالث.

الصدق الداخلي للاستبانة: يعبر الصدق الداخلي للاستبانة عن مدى اتساق كل مفردة من مفردات الاستبانة مع المحور الذي تنتمي إليه، وذلك بحساب معامل ارتباط بين العبارة والمحور بواسطة برنامج التحليل الاحصائي (SPSS)، وقد دلت النتائج على وجود ارتباط دال إحصائيا بين عبارات الاستبانة والمحور الخاص بها عند مستوى دلالة (0.01)، مما يشير إلى درجة اتساق عالية للاستبانة، ومن ثمّ قدرتها على قياس ما صُممت لأجله، والجدول التالي بين قيم معاملات الارتباط.

جدول (1) قيم معاملات ارتباط كل عبارة بالمحور التابع له، وذلك للمحاور الثلاث للاستبانة

المحور الأول		المحور الثاني		المحور الثالث	
رقم العبارة	معامل الارتباط	رقم العبارة	معامل الارتباط	رقم العبارة	معامل الارتباط
1	**0.41	1	**0.64	1	**0.59
2	**0.39	2	**0.49	2	**0.47
3	**0.43	3	**0.62	3	**0.63
4	**0.48	4	**0.59	4	**0.46
5	**0.48	5	**0.46	5	**0.59
6	**0.50	6	**0.45	6	**0.68
7	**0.59	7	**0.66	7	**0.58
8	**0.58	8	**0.68	8	**0.61
9	**0.59				
10	**0.60				

كما جاءت قيمة ارتباط مجموع عبارات المحور الأول مع الاستبانة ككل (0.59**)، ومجموع عبارات المحور الثاني مع الاستبانة ككل (0.48**)، ومجموع عبارات المحور الثالث مع الاستبانة ككل (0.72**)، وهي كلها قيم دالة إحصائيا.

تم التأكد من اتساق عبارات الاستبانة وثباتها عن طريق حساب معامل ألفا كرونباخ لأبعاد الاستبانة، وقد أظهرت النتائج ثبات محاور الاستبانة، حيث جاءت قيمة معامل ثبات المحور الأول (0.68)، كما جاءت قيمة معامل ثبات المحور الثاني (0.71)، كما جاءت قيمة معامل ثبات المحور الثالث (0.72)، وهي كلها دالة عند مستوى دلالة (0.01).

4. مجتمع البحث: تمثل مجتمع البحث من جميع مديري المدارس الثانوية الحكومية للبنين بإدارتي تعليم جدة والليث، والبالغ عددهم (23) مديرا بإدارة تعليم الليث والتي تضم 4 مكاتب للتعليم، و (127) مديرا بإدارة تعليم جدة والتي تضم 8 مكاتب للتعليم للبنين و6 مكاتب للتعليم للبنات، ولصغر حجم مجتمع الدراسة تم تطبيق الأداة على كافة أفراده.

5. إجراءات تطبيق الدراسة الميدانية: تم تطبيق أداة البحث على جميع أفراد المجتمع الأصلي، وذلك بتوزيع الاستبانة الإلكترونية على جميع مديري المدارس الثانوية الحكومية بإدارتي تعليم جدة والليث، وقد أجاب عنها (23) مديرا بإدارة تعليم الليث، بنسبة (100%) من المجتمع الأصلي، في حين أجاب عنها (41) مديرا بإدارة تعليم جدة بنسبة (32.3%) من المجتمع الأصلي. وفيما يتعلق بالاستجابة عن المحور الأول من الاستبانة والمتعلق بواقع ممارسة المشرفين التربويين لأبعاد مجتمعات التعلم المهنية بمدارس المرحلة الثانوية الحكومية من وجهة نظر مديري المدارس بإدارتي تعليم جدة والليث، طُلب من عينة البحث الإجابة عن عبارات المحور باختيار إحدى الإجابات (عالية- متوسطة- منخفضة) للتعبير عن درجة تطبيق الممارسة، أما المحور الثاني والمتعلق بمعوقات ممارسة المشرفين التربويين لأبعاد مجتمعات التعلم المهنية بمدارس المرحلة الثانوية الحكومية بإدارتي تعليم جدة والليث من وجهة نظر مديري المدارس، فقد طُلب من عينة البحث الإجابة عن عبارات المحور باختيار إحدى الإجابات (موافق- محايد- غير موافق) للتعبير عن توافر المعوق من عدمه، وبالنسبة للمحور الثالث والمتعلق بالمقترحات الإجرائية لتعزيز ممارسة المشرفين التربويين لأبعاد مجتمعات التعلم المهنية بمدارس المرحلة الثانوية الحكومية بإدارتي تعليم جدة والليث من وجهة نظر مديري المدارس، فقد طُلب من عينة البحث الإجابة عن عبارات المحور باختيار إحدى الإجابات (موافق- محايد- غير موافق) للتعبير عن درجة موافقتهم على المقترح.

6. المعالجة الإحصائية للبيانات: بعد تطبيق الاستبانة وجمع البيانات، تم تحليلها باستخدام برنامج التحليل الإحصائي (SPSS) وذلك بترميز البيانات الأولية والاستجابات عن محاور

الاستبانة، طبقا لمقياس ليكرت الثلاثي، كما تم حساب المتوسطات الحسابية والانحراف المعياري لكل عبارة، ولمحاور البحث، كما استخدمت الأساليب الإحصائية المناسبة لحساب دلالة الفروق بين استجابات العينة، وتم حساب حدود الثقة الدنيا والعليا لعبارات المقياس الثلاثي من المعادلة التالية:

الحدود العليا والدنيا لمتوسط الاستجابة = (عدد الاستجابات – 1) / عدد الاستجابات = (3-1) /3= 0.66

وعليه ستكون القيم اللفظية للاستجابات على النحو التالي: من 1 إلى أقل من 1.67 المستوى الثالث، من 1.67 إلى أقل من 2.34 المستوى الثاني، من 2.34 إلى 3 المستوى الأول.

7. نتائج الدراسة الميدانية وتفسيرها: في سبيل الوقوف على نتائج البحث وتفسيرها في ضوء الدراسات السابقة والأدب النظري ومفاهيم العلوم الاجتماعية، وصولا للإجراءات المقترحة والتوصيات، تم تحليل نتائج الاستجابات عن محاور الاستبانة الثلاث، وذلك من خلال الإجابة عن أسئلة البحث والتبين من دلالة الفروق بين الاستجابات وذلك على النحو الآتي:

إجابة السؤال الأول: ما واقع ممارسة المشرفين التربويين لأبعاد مجتمعات التعلم المهنية بمدارس المرحلة الثانوية الحكومية للبنين من وجهة نظر مديري المدارس بإدارتي تعليم جدة والليث؟

للإجابة عن هذا السؤال تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات عينة البحث عن جميع عبارات المحور الأول من الاستبانة، والجدول (2) يوضح البيانات التي تم الحصول عليها، حيث تشير النتائج أن مديري المدارس يرون أن المشرفين التربويين يمارسون أبعاد مجتمعات التعلم المهنية بمدارس المرحلة الثانوية الحكومية للبنين بإدارتي تعليم جدة والليث بدرجة عالية، حيث بلغت قيمة متوسطات استجاباتهم بمقدار (2.37)، وهي نتيجة تشير إلى المستوى الأول من الاستجابات (عالية)، وبانحراف معياري (0.62).

جدول (2) متوسط استجابات عينة البحث عن عبارات المحور الأول: واقع ممارسة المشرفين لأبعاد مجتمعات التعلم المهنية بمدارس المرحلة الثانوية الحكومية للبنين من وجهة نظر مديري المدارس بإدارتي تعليم جدة والليث

م	العبارة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة التحقق	ترتيب العبارة
1	وجود رسالة مشتركة بين المشرف والمعلمين يسيرون على ضوئها	2.48	0.5	عالية	2
2	يناقش المشرف التربوي مع المعلمين أهداف المادة الدراسية، وكيف تحقيقها	2.39	0.58	عالية	4
3	يحرص المشرف التربوي على بناء قيم عمل مشتركة بينه وبين المعلمين	2.41	0.63	عالية	3

4	تتضمن تقارير المشرف تقييمه لتطبيق المعلمين استراتيجيات التعلم المتمركز على الطالب	2.37	0.60	عالية	6
5	يؤكد المشرف على تبادل الزيارات بين المعلمين لاكتساب الخبرات	2.50	0.62	عالية	1
6	يطلب المشرف من المعلمين تنفيذ بحوث جماعية حول القضايا التربوية	2.18	0.75	متوسطة	10
7	يشكل المشرف التربوي فرق مهنية من المعلمين المتميزين داخل المدرسة لتنمية مهارات زملائهم	2.39	0.66	عالية	4
8	يضع المشرف خططا علاجية للمعلمين ذوي القصور في الأداء ويتابعها	2.31	0.64	متوسطة	9
9	يؤكد المشرف على إقامة حوار علمي بين المعلمين لمناقشة آليات تحسين تعلم الطلاب	2.34	0.67	عالية	8
10	يوضح المشرف للمعلمين أهمية مجتمعات التعلم المهنية في الارتقاء بمستوى أدائهم التدريسي	2.37	0.58	عالية	6
إجمالي عبارات المحور		2.37	0.62	عالية	

وبتحليل نتائج الجدول السابق، يمكن ملاحظة ما يلي:

- أن هناك اتفاق بين مديري المدارس بأن المشرفين التربويين يمارسون أبعاد مجتمعات التعلم المهنية بمدارس المرحلة الثانوية الحكومية للبنين بإدارتي تعليم جدة والليث؛ إذ حازت ثمان من أصل عشر عبارات على مستوى استجابة عالية.
- أن تأكيد المشرفين التربويين على تبادل الزيارات بين المعلمين لا كتساب الخبرات، ووجود رؤية مشتركة بينهم وبين المعلمين يسيرون على ضوئها، جاءت في المرتبتين الأولى والثانية على الترتيب بمتوسط حسابي (2.50) و (2.48)، ويُعزى ذلك إلى أن كلتا الممارستين تعبران عن جوهر العمل الإشرافي، ويؤكد ذلك ما أشار إليه (المقطرن، 2017م) من أنه من أجل أن يحقق المشرف أهداف الإشراف التربوي بنجاح، فعليه أن يتبنى مجموعة من الأساليب الإشرافية، ومنها تبادل الزيارات بين المعلمين. وجدير بالذكر أنه لا يمكن لهذه الزيارات أن تؤتي ثمارها مالم تكن هناك رؤية مشتركة تجمع بين المشرف التربوي والمعلمين. كما تتفق مع دراسة (الصالحية، 2018م) من أن العمل من تبادل الأفكار والآراء والخبرات له دور كبير في تحسين الممارسات وتطويرها بما ينعكس أثره على بشكل مباشر على مستوى أداء المعلمين
- أن كلا من ممارستي وضع المشرف لخطط علاجية للمعلمين ذوي القصور في الأداء ومتابعتها، وطلبه من المعلمين تنفيذ بحوث جماعية حول القضايا التربوية، جاءتا في

المرتبتين التاسعة والعاشرة على الترتيب بمتوسط حسابي (2.31) و (2.18)، وهاتان الممارستان هما من أعقد الممارسات الإشرافية وأعلاها في مجال التنمية المهنية، وبناء مجتمعات التعلم المهنية، حيث يؤكد تنفيذ البحوث الجماعية على تحقيق بُعد التركيز على التعلم، وتتفق هذه النتيجة مع ما أشارت إليه دراسة الغافري وآخرون (2021م) التي أشارت إلى نسب ممارسات الحوارات المهنية والفرق التعاونية والبحث الجماعي، قد جاءت دون المستوى، وأنها غير كافية مقارنة بالتوجهات الحديثة للإشراف التربوي.

وللوقوف على ما إذا كان هناك فرق دال إحصائيا بين استجابات مديري المدارس تُعزى إلى متغير الإدارة التعليمية، تم اختبار دلالة الفروق بين الاستجابات باستخدام اختبار - ت T-test، وقد أثبتت النتائج وجود فرق دال إحصائيا عند مستوى دلالة (0.05) لصالح إدارة التعليم بالليث، بمتوسط حسابي قيمته (24.9)، في حين كان المتوسط الحسابي لاستجابات مديري التعليم بجدة (23.1)، أي أن مديري المدارس الثانوية الحكومية للبنين بالليث يرون قيام المشرفين بممارسة أبعاد مجتمعات التعلم المهنية بالمدارس بدرجة أكبر، وهو أمر يُعزى إلى انخفاض عدد المدارس الثانوية مقارنة بجدة.

وللكشف عما إذا كان هناك فرق دال إحصائيا بين استجابات مديري المدارس تُعزى إلى متغير الإدارة التعليمية، تم اختبار دلالة الفروق بين الاستجابات باستخدام اختبار - ت T-test، وقد أثبتت النتائج وجود فرق دال إحصائيا عند مستوى دلالة (0.05) لصالح إدارة التعليم بالليث، بمتوسط حسابي قيمته (24.9)، في حين كان المتوسط الحسابي لاستجابات مديري التعليم بجدة (23.1)، أي أن مديري المدارس الثانوية الحكومية للبنين بالليث يرون أن واقع ممارسة المشرفين التربوية مجتمعات التعلم المهنية بمدارس المرحلة الثانوية يتم بدرجة أكبر، وهو ما يشير إلى ارتفاع خبرة المشرفين التربويين بالليث بأبعاد مجتمعات التعلم المهنية.

كما أثبتت النتائج أنه لا يوجد فرق دال إحصائيا بين استجابات مديري المدارس الثانوية الحكومية بكل من جدة والليث، يُعزى لمتغير المستوى الأكاديمي، أو متغير الخبرة بمجتمعات التعلم المهنية، او تدريب المعلمين عليها، او تطبيقها العملي في مدارسهم، حيث قيم اختبارات فروق الدلالة كلها غير دالة.

إجابة السؤال الثاني: ما معوقات قيام المشرفين التربويين بممارسة أبعاد مجتمعات التعلم المهنية بمدارس المرحلة الثانوية الحكومية للبنين من وجهة نظر مديري المدارس بإدارتي تعليم جدة والليث؟

للإجابة عن هذا السؤال تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات عينة البحث عن جميع عبارات المحور الثاني من الاستبانة، والجدول (3) يوضح البيانات التي تم

الحصول عليها، حيث تشير النتائج أن مديري المدارس لا يميلون إلى الموافقة أو الرفض حول وجود معوقات تحول دون قيام المشرفين التربويين بممارسة أبعاد مجتمعات التعلم المهنية بمدارس المرحلة الثانوية الحكومية للبنين بإدارتي تعليم جدة والليث، حيث بلغت قيمة متوسطات استجاباتهم بمقدار (2.28)، وهي نتيجة تشير إلى المستوى الأوسط من الاستجابات (محايد)، وبانحراف معياري (0.71)، وتتفق هذه النتيجة مع ما أسفرت عنه استجابات المحور الأول من الاستبانة، حول واقع قيام المشرفين التربويين بممارسة أبعاد مجتمعات التعلم المهنية بالمدارس، والتي أشارت إلى أن ممارستهم «عالية»، مما يعني أنه لا توجد الكثير من المعوقات التي تحول دون قيامهم بذلك، وأنهم قادرين على التعامل مع ما يواجههم من معوقات بشكل إيجابي والتغلب عليها، وإيجاد البدائل المناسبة لتجاوزها.

جدول (3) متوسط استجابات عينة البحث عن عبارات المحور الثاني: معوقات قيام المشرفين التربويين بممارسة أبعاد مجتمعات التعلم المهنية من وجهة نظر مديري المدارس بإدارتي تعليم جدة والليث

م	العبارة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة التحقق	ترتيب العبارة
1	غياب الرؤية المشتركة للعمل الإشرافي بين المشرف التربوي والمعلمين	2.51	0.67	موافق	1
2	اقتصار تقارير الإشراف على مناقشة الأمور الشكلية للعمل التدريسي.	2.36	0.63	موافق	3
3	تركيز المشرف على مراجعة الكراسات وكشوف الدرجات دون التأكد من درجة تحقق الأهداف التربوية للمنهج	2.26	0.72	محايد	5
4	انخفاض وعي المشرف التربوي بالاتجاهات الحديثة للإشراف التربوي	2.16	0.76	محايد	7
5	اقتصار خطط المشرف على جداول الزيارات المدرسية، دون أية برامج إثرائية أو علاجية.	2.37	0.70	موافق	2
6	تطبيق المشرف التربوي الممارسات الإشرافية التقليدية القائمة على الزيارات الصفية وتقييم المعلمين دون تكليفهم بعقد لقاءات تشاورية.	2.34	0.69	موافق	4
7	قناعة المشرف التربوي بأن المعلمين ليس لديهم أية خبرات يمكن أن يتشاركونها مع زملائهم وأن أداؤهم التدريسي واحد	2.20	0.74	محايد	6

م	العبارة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة التحقق	ترتيب العبارة
8	اعتقاد المشرف بأنه الوحيد الذي يعرف كيف يمكن تطوير العملية التعليمية ولا يسمح للمعلمين أو غيرهم بتقديم المقترحات أو إبداء الآراء	2.04	0.76	محايد	8
إجمالي عبارات المحور		2.28	0.71	محايد	

وبتحليل نتائج الجدول (3)، يمكن ملاحظة ما يلي:

- أن مديري المدارس يوافقون على وجود أربع من المعوقات التي تحول دون قيام المشرفين التربويين بممارسة أبعاد مجتمعات التعلم المهنية، بينما لا يميلون إلى الموافقة أو الرفض (محايدين) حول الأربع المتبقية منها.
- أن أكبر معوق يواجه المشرفين التربويين في ممارستهم لأبعاد مجتمعات التعلم المهنية من وجهة نظر مديري المدارس الثانوية الحكومية بكل من جدة والليث، هو «غياب الرؤية المشتركة للعمل الإشرافي بين المشرف التربوي والمعلمين»، حيث بلغ متوسط قيمة الاستجابات (2.51)، وتتفق هذه النتيجة مع دراسة (الغافري وآخرون، 2021م، 177) من أن ممارسات المشرفين التربويين لُبعد الرؤية المشتركة من أبعاد مجتمعات التعلم المهنية قد جاءت منخفضة، والدعوة إلى تبني فلسفة واضحة لتطوير الإشراف التربوي في ضوء أبعاد مجتمعات التعلم المهنية.
- وقد يُنظر لهذه النتيجة على أن هناك تناقض بينها وبين ما جاء في المحور الأول من أن ثاني أعلى الممارسات تنفيذا، هي وجود رسالة مشتركة بين المشرف والمعلمين يسيرون في ضوئها، وهذا الأمر يمكن إرجاعه إلى أن هناك اضطراب في الممارسات الإشرافية للمشرفين التربويين من وجهة نظر مديري المدارس، حيث تكون الرسالة حاضرة والرؤية غائبة، أي أنهم يقومون بدورهم الإشرافي محققين رسالتهم الوظيفة دون أن تكون لهم رؤية (طموح) مستقبلي، وهو ما انعكس على انعكس على غياب الخطط الإشرافية، وهو ما يؤكده أن المعوق الذي جاء في المرتبة الثانية من وجهة نظر المديرين بمتوسط حسابي (2.37) هو «اقتصار خطط المشرف التربوي على توضيح جدول الزيارات المدرسية، دون بيان لأية برامج إثرائية أو علاجية».
- أن أقل المعوقات تأثيرا على قيام المشرفين التربويين بممارسة أبعاد مجتمعات التعلم المهنية من وجهة نظر مديري المدارس بإدارتي تعليم جدة والليث هما: «انخفاض وعي المشرف التربوي بالاتجاهات الحديثة للإشراف التربوي» وجاء في المرتبة قبل الأخيرة

بمتوسط قدره (2.16)، و «اعتقاد المشرف بأنه الوحيد الذي يعرف كيف يمكن تطوير العملية التعليمية ولا يسمح للمعلمين أو غيرهم بتقديم المقترحات أو إبداء الآراء»، بمتوسط قدره (2.04)، وهما نتيجتنا مترابطتان؛ ذلك أن إقرار مديري المدارس بأن المشرفين ليس لديهم انخفاض في الوعي بالاتجاهات الحديثة للإشراف، لابد وأن يصحبه ممارسات تدل على ذلك الوعي، ومنها سماح المشرف للمعلمين بإبداء آرائهم ووجهات نظرهم وعدم اعتقاده بأنه الوحيد الذي كيف يمكن تطوير العملية التعليمية، وهو من مقومات الإشراف المتنوع القائم على فكرة الإفادة من التنوع بين المعلمين في تنميتهم والارتقاء بمستوى أدائهم عن طريق تحقيق التبادل المعرفي والمهاري فيما بينهم، والإشراف التعاوني الذي تقوم فكرته على اشتراك المشرف التربوي مع جميع الأطراف المعنية بعملية الإشراف في التخطيط والتنفيذ والتقويم وتحقيق الأهداف التربوية. وتتفق هذه النتائج مع ما أشار إليه كلا من (طافش، 2004م، 76-73) و (أحمد، 1999م، 27-25) أن من أسس الإشراف الفعّال الديمقراطية بإتاحة الفرصة للآراء المختلفة، والتعاون الإيجابي بين أعضاء الفريق الواحد، والمنهجية العلمية في التفكير.

وللوقوف على ما إذا كان هناك فرق دال إحصائيا بين استجابات مديري المدارس تُعزى إلى متغير الإدارة التعليمية، تم اختبار دلالة الفروق بين الاستجابات باستخدام اختبار - ت T-test، وقد أثبتت النتائج وجود فرق دال إحصائيا عند مستوى دلالة (0.05) لصالح إدارة التعليم بجدة، بمتوسط حسابي قيمته (18.9)، في حين كان المتوسط الحسابي لاستجابات مديري التعليم بالليث (17.1)، أي أن مديري المدارس الثانوية الحكومية للبنين بجدة يرون أن بدرجة أكبر أن هناك معوقات تحول دون قيام المشرفين بممارسة أبعاد مجتمعات التعلم المهنية بالمدارس، وهو أمر يُعزى إلى كبر مساحة مدينة جدة مقارنة بمحافظة الليث ووجود 16 مكتب للتعليم بها في مقابل 4 مكاتب بالليث، إضافة إلى التنوع الكبير بين أبناء المجتمع السعودي والوافدين في مدينة جدة.

كما أثبتت النتائج أنه لا يوجد فرق دال إحصائيا بين استجابات مديري المدارس الثانوية الحكومية بكل من جدة والليث، يُعزى لمتغير المستوى الأكاديمي، أو متغير الخبرة بمجتمعات التعلم المهنية، أو تدريب المعلمين عليها، أو تطبيقها العملي في مدارسهم، حيث جاءت قيم اختبارات فروق الدلالة باستخدام اختبار تحليل التباين one way ANOVA كلها غير دالة.

إجابة السؤال الثالث: ما المقترحات الإجرائية لتعزيز قيام المشرفين التربويين بممارسة أبعاد مجتمعات التعلم المهنية بمدارس المرحلة الثانوية الحكومية للبنين من وجهة نظر مديري المدارس بإدارتي تعليم جدة والليث؟

للإجابة عن هذا السؤال تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات عينة البحث عن جميع عبارات المحور الثاني من الاستبانة، والجدول (4) يوضح البيانات التي تم الحصول عليها، حيث تشير النتائج، أن مديري المدارس الثانوية الحكومية بإدارتي تعليم جدة والليث يرون أن المقترحات التي طرحها البحث لتعزيز قيام المشرفين التربويين بممارسة أبعاد مجتمعات التعلم المهنية بالمدارس، على درجة كبيرة من الأهمية، حيث بلغت قيمة المتوسطات الحسابية لمجموع المقترحات (2.36)، مشيرة بذلك إلى مستوى الاستجابة «شديد الأهمية»، بانحراف معياري (0.66).

وتتفق هذه النتيجة مع ما أشارت إليه دراسة (Burant, 2009) والتي هدفت إلى الكشف عن العلاقة بين مجتمعات التعلم المهنية والممارسة الإشرافية التعليمية كمحفزات للنمو المهني الحقيقي، حيث أشارت إلى أن النمو المهني الحقيقي يحدث عندما تتماشى أنشطة مجتمعات التعلم المهنية والإشراف التعليمي كنشاطات التطوير المهني والممارسة الانعكاسية.

جدول (4) متوسط استجابات عينة البحث عن عبارات المحور الثالث: المقترحات الإجرائية لتعزيز قيام المشرفين التربويين بممارسة أبعاد مجتمعات التعلم المهنية بمدارس المرحلة الثانوية الحكومية للبنين من وجهة نظر مديري المدارس بإدارتي تعليم جدة والليث

م	العبارة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة التحقق	ترتيب العبارة
1	تنمية وعي المشرفين التربويين بتكوين رسالة عمل مشتركة مع المعلمين، تكون بمثابة الموجه لهم أثناء العمل ومعيارا للحكم على جودة العملية التعليمية	2.53	0.59	شديد الأهمية	1
2	تنمية مهارات المشرفين التربويين على الممارسات والاتجاهات الإشرافية الحديثة كالإشراف التكاملي، والقائم على الكفايات، والمتنوع	2.44	0.56	شديد الأهمية	3
3	عقد لقاءات للمشرفين التربويين حول أهمية مجتمعات التعلم المهنية في الارتقاء بجودة العملية التعليمية ومعرفة أبعادها	2.36	0.67	شديد الأهمية	5
4	تنظيم لقاءات دورية بين المعلمين لمناقشة الممارسات التدريسية وكيفية تطويرها	2.47	0.64	شديد الأهمية	2
5	تنمية مهارات المعلمين على تنفيذ البحوث الإجرائية التي تتناول القضايا التعليمية المشتركة	2.30	0.73	متوسط الأهمية	6

م	العبارة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة التحقق	ترتيب العبارة
6	تنظيم ورش عمل لتنمية كفايات المشرفين التربويين والمعلمين على تطبيق مجتمعات التعلم المهنية.	2.37	0.72	شديد الأهمية	4
7	تطوير مهارات المشرفين التربويين والمعلمين على بناء الأهداف الذكية التي تركز على النتائج	2.23	0.68	متوسط الأهمية	7
8	تفعيل نمطي القيادة التشاركية والقيادة التوزيعية لتوفير البيئة المناسبة لتفعيل مجتمعات التعلم المهنية.	2.22	0.68	متوسط الأهمية	8
	إجمالي عبارات المحور	2.365	0.66	شديد الأهمية	

بتحليل نتائج الجدول السابق، يمكن ملاحظة ما يلي:

- أن المقترح الخاص بـ « تنمية وعي المشرفين التربويين بتكوين رسالة عمل مشتركة مع المعلمين، تكون بمثابة الموجه لهم أثناء العمل ومعيارا للحكم على جودة العملية التعليمية»، جاء في المرتبة الأولى بمتوسط حسابي (2.53) بدرجة تحقق «شديد الأهمية»، مؤكدا بذلك على بُعد الرؤية المشتركة من أبعاد مجتمعات التعلم المهنية.
- أن المقترح الخاص بالعمل على « تنظيم لقاءات دورية بين المعلمين لمناقشة الممارسات التدريسية وكيفية تطويرها»، جاء في المرتبة الثانية بمتوسط حسابي (2.47)، بدرجة تحقق «شديد الأهمية»، مؤكدا على بُعدي ثقافة التآزر والتركيز على التعلم.
- أن المقترح الخاص بـ « تنمية مهارات المشرفين التربويين على الممارسات والاتجاهات الإشرافية الحديثة»، جاء في المرتبة الثالثة بمتوسط حسابي (2.44)، بدرجة تحقق «شديد الأهمية»، وهو يتفق بذلك مع دراسة (آل عقيل، 2021م، 18) والتي رأت اتفاق كلا من المعلمين وقادة المدارس أن أداء الإشراف التربوي بشكل عام متوسط، وأن واقع تطبيق أساليب الإشراف التربوي جاء في المرتبة الثانية بعد الأهداف، كما تتفق مع دراسة (الدوسري، 2021م، 306) والتي أوصت بضرورة تطبيق نماذج إشرافية حديثة أثبتت نجاحها على المستوى العالمي. مما يؤكد على أهمية تعزيز ممارسات والاتجاهات الإشرافية الحديثة.
- أن المقترح الخاص بـ « تفعيل نمطي القيادة التشاركية والقيادة التوزيعية لتوفير البيئة المناسبة لتفعيل مجتمعات التعلم المهنية»، قد جاء في المرتبة الأخيرة من بين المقترحات بمتوسط حسابي قدره (2.22)، بدرجة تحقق «متوسط الأهمية»، ليدل على

عدم الحاجة الشديدة لتفعيل هذه الممارسة، وهو ما يتفق ما جاء في المحور السابق بأن المشرفين التربويين لا يرون أنفسهم أنهم الوحيدون الذين يعرفون كيف يمكن تطوير العملية التعليمية، ومن ثمّ فإن مقترح تفعيل نمطي القيادة التشاركية والقيادة التوزيعية لتوفير البيئة المناسبة لتفعيل مجتمعات التعلم المهنية، سيأتي هو الآخر في المرتبة الأخيرة من وجهة نظر أفراد العينة، ليس لأنه غير مهم؛ ولكن لأنهم يستشعرون الحاجة إليه لوجود المشاركة الفعلية بين المشرف والمعلمين، وقيامهم بتوزيع الأدوار بين المعلمين وتوجيههم.

وللوقوف على ما إذا كان هناك فرق دال إحصائيا بين استجابات مديري المدارس تُعزى إلى متغير الإدارة التعليمية، تم اختبار دلالة الفروق بين الاستجابات باستخدام اختبار – ت T-test، وقد أثبتت النتائج وجود فرق دال إحصائيا عند مستوى دلالة (0.05) لصالح إدارة التعليم بالليث، بمتوسط حسابي قيمته (20.2)، في حين كان المتوسط الحسابي لاستجابات مديري التعليم بجدة (18.2)، أي أن مديري المدارس الثانوية الحكومية للبنين بالليث يوافقون بدرجة أكبر على المقترحات الإجرائية لتعزيز قيام المشرفين التربويين بممارسة أبعاد مجتمعات التعلم المهنية.

كما أثبتت النتائج أنه لا يوجد فرق دال إحصائيا بين استجابات مديري المدارس الثانوية الحكومية بكل من جدة والليث، يُعزى لمتغير المستوى الأكاديمي، أو متغير الخبرة بمجتمعات التعلم المهنية، أو تدريب المعلمين عليها، أو تطبيقها العملي في مدارسهم، حيث جاءت قيم اختبارات فروق الدلالة باستخدام اختبار تحليل التباين one way ANOVA كلها غير دالة.

8. نتائج البحث: يمكن إجمال ما انتهت إليه الدراسة الميدانية من نتائج تم تفسيرها في النقاط التالية:

- أن مديري المدارس يرون أن المشرفين التربويين يُمارسون أبعاد مجتمعات التعلم المهنية بمدارس المرحلة الثانوية الحكومية للبنين بإدارتي تعليم جدة والليث بدرجة عالية.
- أن أبرز ممارسات المشرفين التربويين بإدارتي تعليم جدة والليث لأبعاد مجتمعات التعلم المهنية هي: تبادل الزيارات بين المعلمين لا كتساب الخبرات، ووجود رؤية مشتركة بينهم وبين المعلمين يسيرون على ضوئها، مؤكدين بذلك على بُعدي الرؤية المشتركة وثقافة التآزر.
- أن أضعف ممارسات المشرفين التربويين لأبعاد مجتمعات التعلم المهنية بإدارتي تعليم جدة والليث هي وضع المشرف لخطط علاجية للمعلمين ذوي القصور في الأداء ومتابعتها، وطلبه من المعلمين تنفيذ بحوث جماعية حول القضايا التربوية، وهي ممارسات مرتبطة

ببُعد التركيز على التعلم.

- أن مديري المدارس يرون بدرجة متوسطة أن هناك معوقات تحول دون قدرة المشرفين التربويين على ممارسة أبعاد مجتمعات التعلم المهنية بمدارس المرحلة الثانوية الحكومية للبنين بإدارتي تعليم جدة والليث، وأن أبرز هذه المعوقات هي: غياب الرؤية المشتركة للعمل الإشرافي بين المشرف التربوي والمعلمين، واقتصار خطط المشرف على جداول الزيارات المدرسية، دون أية برامج إثرائية أو علاجية.
- أن مديري المدارس الثانوية الحكومية بإدارتي تعليم جدة والليث يرون أن المقترحات التي طرحها البحث لتعزيز ممارسة المشرفين التربويين لأبعاد مجتمعات التعلم المهنية بالمدارس، على درجة كبيرة من الأهمية، وأن أبرز هذه المقترحات هي: تنمية وعي المشرفين التربويين بتكوين رسالة عمل مشتركة مع المعلمين، تكون بمثابة الموجه لهم أثناء العمل ومعيارا للحكم على جودة العملية التعليمية، وهي ترتبط ببعد الرؤية المشتركة، وتنظيم لقاءات دورية بين المعلمين لمناقشة الممارسات التدريسية وكيفية تطويرها، وهي ترتبط ببعدي التركيز على التعلم وثقافة التآزر.

9. التوصيات: في ضوء ما انتهت إليه نتائج البحث، وما تم الاتفاق عليه من إجراءات مقترحة يوصي البحث بما يلي:

- إقامة عدد من الورش التدريبية والبرامج التأهيلية للمشرفين التربويين بإدارتي تعليم جدة والليث على مهارات بناء مجتمعات التعلم المهنية بالمدارس.
- تنمية مهارات المشرفين التربويين بإدارتي تعليم جدة والليث على كيفية بناء الرؤية والرسالة تحقيق الانسجام بينهما، وتوظيف ذلك في تعزيز الممارسات الإشرافية، بحيث يكون عمل المشرف التربوي مع المعلمين قائم رؤية مشتركة بينه وبينهم، في ضوء رسالة تعليمية وإشرافية واضحة يتم رسم الخطط المستقبلية والتنفيذية في ضوئها.
- تنمية مهارات المشرفين التربويين بإدارتي تعليم جدة والليث على كيفية وضع الخطط الإشرافية، وبناء البرامج الإثرائية والعلاجية التي تدعم تحقيق التنمية المهنية للمعلمين، بحيث لا يقتصر العمل الإشرافي على مجرد الكشف عن الأخطاء وتتبع جوانب القصور في أداء المعلمين، وإنما يمتد الأمر لتقديم الدعم ووضع البرامج العلاجية التي تساعدهم على التخلص من تلك الأخطاء والارتقاء فوق جوانب القصور، بل وأن تمتد تلك البرامج لتعمل على إثراء مهارات المعلمين ومعارفهم ليكونوا مشاركين في تحقيق النهضة التعليمية التي تنشدها المملكة.
- تنمية مهارات المشرفين التربويين بإدارتي تعليم جدة والليث على كيفية بناء البحوث

الإجرائية ودعم المعلمين على القيام بها، وتنفيذها في حل المشكلات التعليمية التي تواجههم، نظرا لأن هذه البحوث لا تتطلب من المعلمين جهدا نظريا كبيرا، بقدر ما تتطلب منهم تشخيص الواقع واكتشاف مشكلاته والبحث عن حلو إجرائية له، تتفق وإمكانيات الواقع المدرسي والبيئة التعليمية والاستعدادات الطلابية.

- العمل على تنمية مهارات العمل الفريقي بين المعلمين في المدارس بإدارتي تعليم جدة والليث، بما يُعزز بُعد التآزر وتحقيق التعلم الجماعي، وذلك بوضع المحفزات المعنوية والمادية لفرق العمل التي تخرج بمقترحات وتنفذ أبحاثا جماعية، وتتعامل مع المشكلات المدرسية برؤية مشتركة.

مراجع البحث

- أحمد، أحمد (1999). الإشراف المدرسي والعيادي. القاهرة: دار الفكر العربي.
- آل عقيل، ناصر (2021). واقع الإشراف التربوي في مدينة نجران من وجهة نظر معلمي وقائدي المدارس الثانوية واتجاهاتهم نحوه. مجلة العلوم التربوية والنفسية. 5(36)، 1-21.
- البربري، محمد (2014). مجتمعات التعلم وتحقيق التكاتف الأكاديمي بالأقسام العلمية بالجامعات، دراسة مقارنة بين مصر والولايات المتحدة الأمريكية. المجلة الدولية للأبحاث التربوية، (36)، 42-1.
- الحجري، ناصر (2014). «أنموذج مقترح لتحسين الممارسات الإشرافية لدى المشرفين التربويين بوزارة التربية والتعليم في سلطنة عمان». رسالة ماجستير. جامعة نزوى. سلطنة عمان
- حسن بت، حسين (2016). المهنية المنشودة لدى القيادات المدرسية لتطبيق معايير مجتمعات التعلم بمؤسسات التعليم العام السعودية نموذج مقترح. مجلة الثقافة والتنمية، 16(103)، 61-1.
- حسن، حنان فلاح (2020). معوقات الإشراف التربوي من وجهة نظر المشرفين. مجلة الفنون والآداب وعلوم الإنسانيات والاجتماع. (48)، 253- 269.
- حيدر، عبد اللطيف والمصيلحي، محمد (2006). دور المدرسة كمجتمع تعلم مهني في بناء ثقافة التعلم وتنميتها. مجلة كلية التربية - جامعة الإمارات العربية المتحدة، 21(23)، 31-58.
- الخريمي، بيان وطيب، عزيزة (2020). درجة جاهزية تطبيق مجتمعات التعلّم المهنية في المدارس الثانوية الحكومية بمدينة جدة. مجلة البحث العلمي في التربية: جامعة عين

شمس، (21) الجزء 2، 84-58.

- الخطيب، إبراهيم والخطيب، امل (2006). الإشراف التربوي فلسفته أساليبه، تطبيقاته. عمّان: دار قنديل للنشر والتوزيع.
- الخطيب، طالب (2015). الإشراف التربوي: وفق الأدوار الجديدة للمعلمين. الرياض: دار الكتاب الجامعي
- دورفر، ريتشارد وفلان، مايكل (2014). الثقافات تبنى لتبقى- المجتمعات التعلمية المهنية الشمولية أثناء العمل (ترجمة مدارس الظهران). الدمام: دار الكتاب التربوي للنشر والتوزيع.
- الداوود، منال والجارودي، ماجدة (2019). درجة توافر عناصر مجتمعات التعلم المهنية في مدارس التعليم العام بمحافظة الخرج كمدخل للتحسين المستمر. مجلة دراسات العلوم التربوية. 46(1)، 237-217.
- الدوسري، رفعة (2021). «مقترحات لتطبيق نماذج الإشراف التربوي الحديثة في المملكة العربية السعودية في ضوء التجارب العالمية». المؤتمر الدولي الافتراضي للتعليم في الوطن العربي: مشكلات وحلول. عن بُعد، 309-286.
- دوفر، ريتشارد؛ ودوفر، إيكر؛ وروبورت، إيكر؛ ومانى، توماس (2014). التعلم عن طريق العمل (ترجمة مدارس الظهران). الدمام: دار الكتاب التربوي للنشر والتوزيع.
- الرواحية، بدرية (2014). تصور مقترح لتفعيل الممارسات القيادية الداعمة لمجتمعات التعلم المهنية بمدارس التعليم الحكومية في سلطنة عمان. رسالة ماجستير. كلية التربية - جامعة السلطان قابوس. سلطنة عمان.
- الزايد، زينب وعمر، سوزان (2016). تأثير مجتمعات التعلم المهنية على الإنترنت في فهم معلمات العلوم لطبيعة العلم وممارسات تدريسها. المجلة الأردنية في العلوم التربوية، 12(3)، 362-349.
- السعيد، عيد حمود ضويحي (2020). دور الإشراف التربوي في تطوير التنمية المهنية للمعلمين في مدارس التعليم العام بدولة الكويت: دراسة ميدانية. مجلة البحث العلمي في التربية. 15(21)، 89-35.
- السليمي، خالد والزلفي، وافي (2019). التنمية المهنية المستدامة للمعلمين أثناء الخدمة. المؤتمر الأول للجمعية السعودية للمعلم (جسم)، المنعقد في الفترة 5-4 ديسمبر 2019. أبها: بجامعة الملك الخالد، 446-436
- شلدان، فايز والقدرة، حامد (2015). درجة ممارسة مشرفي المرحلة الأساسية الأولية

لأساليب الإشراف التربوي في ضوء الاتجاهات المعاصرة وسبل تطويرها. مجلة جامعة القدس المفتوحة للأبحاث والدراسات التربوية والنفسية، 5(17)، 207-189.

- الشهري، محمد (2017). أثر تطبيق معايير الجودة في تطوير أداء المشرف التربوي: دراسة ميدانية بإدارة التعليم بمحافظة النماص. مجلة الثقافة والتنمية تصدر عن جمعية الثقافة من أجل التنمية. 18(121)، 310-239.
- الصالحية، فاطمة (2018). تطبيق مجتمعات التعلم المهنية ودورها في رفع مستوى التحصيل الدراسي للطلاب. دراسات عربية في التربية وعلم النفس. (97)، 472-447.
- صحيفة عكاظ، مدير تعليم الليث: علينا إعادة صياغة ممارساتنا التدريسية لتتناسب مع التحديات الجديدة. على الرابط التالي: https://www.okaz.com.sa/news/local/2091005
- صلاح الدين، نسرين (2015). قيادة جماعات التعلم الأكاديمية في بعض الجامعات الأمريكية والسعودية وإمكانية الإفادة منها في مصر. مجلة الإدارة التربوية. 2(4)، 143-238.
- طافش، محمود (2004). الإبداع في الإشراف التربوي والإدارة المدرسية. عمّان: دار الفرقان.
- الطعاني، حسن (2010م). تحديد الاحتياجات التدريبية للمشرفين التربويين في الأردن في ضوء المهام منهم من وجهة نظرهم. عمّان، دراسات في العلوم التربوية، 37(1)، 49-32.
- عبيدات، ذوقان (2005). البحث العلمي، مفهومه - أدواته - أساليبه. الرياض: مكتبة الشقري.
- عتيبة، آمال (2009). تفعيل دور الإشراف التربوي لمعلمي مدرسة المستقبل في ضوء اتجاهاته الحديثة: تصور مقترح. المؤتمر العلمي السنوي الثاني لكلية التربية ببورسعيد (مدرسة المستقبل - الواقع والمأمول). المجلد الثاني، 739-636.
- العزام، أحمد (2011). عوامل بناء المنظمة المتعلمة. ورقة بحثية مقدمة إلى مؤتمر منظمات متميزة في بيئة متجددة، إربد، 198-187.
- عمّار، حامد (2009). عوّلمة الإصلاح التربوي بين الوعود والإنجاز والمستقبل. القاهرة: الدار المصرية اللبنانية.
- العوران، ابراهيم (2010). الاشراف التربوي ومشكلاته: دراسة ميدانية تقويمية. عمّان: دار يافا.
- الغافري، خميس وآخرون (2021). مدى توظيف المشرفين التربويين لأبعاد مجتمعات التعلم المهنية بسلطنة عمان. مجلة الأندلس للعلوم الإنسانية والاجتماعية. 8(41)، 151-

180.

- الفرهود، صالح (2017). درجة ممارسة المشرفين التربويين للأساليب الإشرافية من وجهة نظر المعلمين في مدارس البحرين. مجلة دراسات لجامعة عمّار ثليجي الأغواط، (56)، 129- 142.
- القحطاني، محمد وطوهري، علي (2020). تقويم مجتمعات التعلم المهنية في مدارس تطوير بمنطقة جازان من وجهة نظر قادة المدارس والمشرفين والمعلمين. مجلة الآداب للدراسات النفسية والتربوية: جامعة ذمار. (6)، 80-37.
- مخلوف، أسماء (2015). مجتمعات التعلم المهنية كمدخل لتطوير المدارس الابتدائية بمنطقة جازان في ضوء نموذج أوليفر، هيب وهوفمان. مجلة التربية للبحوث التربوية والنفسية والاجتماعية، 165(3)، 430-356.
- المقطرن، سوزان (2017). الإشراف التربوي: أهميته، أهدافه، كفاياته، مهارات المشرف التربوي. عمّان: دار الإعصار العلمي للنشر والتوزيع.
- محمد، ماهر (2019). بناء مجتمعات التعلم المهنية كمدخل لتجويد الأداء الأكاديمي في مدارس التعليم العام بالمملكة العربية السعودية. مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات التربوية والنفسية. 27(6)، 92-62.
- المنيزل، عبد الله والعتوم، عدنان (2010). مناهج البحث في العلوم التربوية والنفسية. عمّان: إثراء للنشر والتوزيع.
- الوردية، سميرة (2017). «درجة توافر كفايات تطبيق الإشراف الإلكتروني لدى المشرفين التربويين بمحافظة الداخلية». رسالة ماجستير. جامعة السلطان قابوس. سلطنة عمان.
- وزارة التعليم السعودية، مشاريع قيد التنفيذ: التطوير المهني للمعلمين والمعلمات، متاح على الرابط التالي: https://moe.gov.sa/ar/knowledgecenter/projectsinitiatives/Pages/projectsinprogress.aspx
- Al-shahry, K. (2014). Renewal of Educational Supervision. Riyadh: King Fahad National Library.
- Bieber, Gloria, (2014). TEACHERS, PERCEPTIONS AND IMPLEMENTATTON OF PROFESSIONAL LEARNING COMMUNTTIES IN ALARGE SUBURBAN HIGH SCHOOL, PHD, Capella University-EUA.
- Brooks, Sherry. (2013). The Relationship Between Professional Learning Communities, Personal Teacher Efficacy and Student Achievement at the High School

Level. PhD. Regent University. USA.

- Burant, Scott E (2009). The Relationship of Instructional Supervision and Professional Learning Communities as Catalysts for Authentic Professional Growth: A Study of One School Division. A Thesis submitted to the College of Graduate Studies and Research in Partial Fulfilment for the Degree of Master of Education in the Department of Educational Administration. University of Saskatchewan.
- East, Kristy Ann, (2015). A Study of Professional Learning Communities: Characteristics of Implementation and Perceived Effectiveness in Improvement Schools in West Virginia. Theses, Dissertations and Capstones. 937. https://mds.marshall.edu/etd/937
- Fuller, Shannon, (2014) The Impact of Professional learning communities on Teachers and Students in an Elementary School. PhD. Any University or Taxes Commerce America, 2014
- Hong Song. (2012). The Role Teachers Professional Learning Communities in The Context of Curriculum Reform in High School. Chinese Education and Society, 45(4), August, 81-95.
- Porter III; William A (2010). The Role of Leadership in Developing and Sustaining Collective Efficacy in a Professional Learning Community. University of California, San Diego California State University, San Marcos
- Russell, J. L. (2018). Professional Learning Communities and Their Facilitation for Advancing Ambitious Teaching Practices. Doctoral Dissertation. Teacher College. Columbia University.
- Schaap, H. & De Bruijn, E. (2018). Elements Affecting the Development of Professional Learning Communities in Schools. Learning Environments Research, 21(1), 109-134.
- Verbiest, E. (2011). Developing professional learning communities. In AERA conference. 7-12 April. New Orleans, USA.

الاتجاهات الحديثة
في أصول التربية

اتجاهات الكوادر التعليمية في المدارس السعودية نحو إصلاح مهنة التعليم في ضوء سياسات «الأجر على أساس الجدارة»

د. ثامر بن علي فوزان الدغيشي (أستاذ أصول التربية المساعد كلية التربية - جامعة المجمعة).

الملخص: سعت هذه الدراسة إلى التعرف على اتجاهات الكوادر التعليمية في مدارس التعليم العام السعودي نحو إصلاح مهنة التعليم من خلال تبني سياسات الأجر على أساس الجدارة، ومعرفة الفروق بين الاتجاهات بحسب متغيرات الدراسة: الخبرة، الجنس، المؤهل العلمي، الموقع الوظيفي. وقد استخدمت الدراسة المنهج الوصفي المسحي، وتم جمع البيانات من عينة عشوائية بسيطة بلغت (460) فردًا من الهيئة التعليمية باستخدام أداة الاستبانة. وخلصت الدراسة إلى أن اتجاهات أفراد العينة حيال تبني سياسات الأجر على أساس الجدارة جاءت بدرجةٍ متوسطةٍ في مجال تحسين أداء المعلم والطلبة ومجال تحسين جاذبية التعليم بوصفها مهنة. كما أظهرت نتائج الدراسة وجود فروق، تعزى للجنس، والمؤهل العلمي، والموقع الوظيفي.

الكلمات المفتاحية: إصلاح التعليم، تمهين التعليم، سياسات المعلمين، الجدارة.

Attitudes of educational cadres in Saudi schools towards reforming the teaching profession in light of "merit-based pay" policies.

Abstract: This study aimed to identify the educational staffs' attitudes in Saudi public education schools towards adopting Merit-Based-Pay policies reform and discover the differences between the study variables (experience, gender, educational qualification, position). The researcher utilized a descriptive approach and used a questionnaire to gather data from a random sample consist of (460) participants. The result shows that the participants have an average level attitudes toward the adoption of the policy. Also, is showed that there were statistically significant attributed to the gender, qualification, position.

Keywords: education reform, professionalization of education, teacher policy and Merit Pay.

تمهيد:

يحظى الاهتمام بتحسين أنظمة التعليم العام بانتباه عالمي، حيث أدت موجة انفتاح أنظمة التعليم على بعضها؛ نتيجة للعوامل الدولية الدافعة -كالعولمة وازدياد التنافس الدولي - في تحسين الممارسات والمخرجات التعليمية. الأمر الذي جعل كثير من الدول تستعير السياسات التعليمية الإصلاحية من الدول ذات النظم التعليمية المتقدمة، ومن تلك السياسات، السياسات المتعلقة بالمعلم ومهنة التعليم. وذلك استنادًا على ما قدمته الأدبيات من دور في تبني تلك السياسات تحسين أداء النُظم التعليمية. فقد أظهرت الدراسات الدولية أهمية وأثر وجود المعلم ذي الكفاءة العالية في تحسين نواتج الطلاب (Hanushek, 2008)، وأن المعلم ذا الجودة في مراحل التعليم العام (k-12) يصنف باعتباره أحد أهم المدخلات المدرسية في عملية الإنتاج التعليمي (Adams et al., 2019)، ويؤكد ذلك التقرير المسحي ذو النطاق الواسع لخمسة وعشرين نظامًا تعليميًا يحتلون مراكز متقدمة في اختبارات البرنامج الدولي لتقييم الطلبة (Programme for International Student Assessment – PISA)، الذي كان الهدف منه التعرف على السمات المشتركة المميزة لتلك الأنظمة، وخلُص إلى نتيجة: "أنه لا يمكن أن يتجاوز جودة أي نظام تعليمي جودة معلميه" (Barber & Mourshed, 2007, p.13). لذا تركزت العديد من الممارسات الإصلاحية نحو تبني سياسات تعليمية؛ تسهم في رفع مستوى المعلمين، واستقطاب الكفاءات وجذبهم والاحتفاظ بهم؛ بغية تعظيم تأثيرهم في تحصيل الطلبة.

وبالرغم من النتائج الواسعة التي بينتها نتائج العديد من التجارب الدولية من خلال التعامل مع سياسات أجور المعلمين (جوادي،٢٠٢١)، يشير هانوشيك (Hanushek, 2020) إلى أن سياسات الأجور المبنية على النظام التقليدي -الدرجة العلمية والخبرة- غير كافية في تحسين أداء المعلمين، ومخرجات التعليم طوال فترة العقود الماضية. وأن سياسات اختيار أجور بديلة بهدف تحفيز وتعزيز التنافسية بين المعلمين ورفع كفاءتهم تعتبر أحدَ التحديات التي يواجهها صانعو ومتخذو السياسات التعليمية.

ويخلص أدمز وآخرون (Adams, 2009) إلى أن العديد من الحكومات قد واجهت - تحت الضغط المتزايد- مطالبات بتحسين إنتاجية القوى العاملة في قطاع التعليم، والرفع من كفاءتهم أسوة بإنتاجية العاملين بالقطاعات الأخرى، والأمر الذي أدى بالحكومات -غالبًا- للاستعارة من سياسات قطاع الأعمال في طريقة تصميم أجور العاملين بناء على فاعلية أدائهم. وقد لاحظ مكرز (Macris, 2009, p.5) إلى أن قبول مثل هذه الاستعارات أوجد طريقًا للمفاهيم الرأسمالية، والتي "حولت التعليم إلى نموذج أعمال، حيث تعمقت في نظامه التنافسية، واللامركزية،

والطبقية، وانتشار الخطاب المبني على قيم وأيدولوجيات قطاع الأعمال".

ويؤكد فيرجر وآخرون أنه بسبب تزايد تأثير وتوظيف السياسات المستعارة من قطاع الأعمال، وآليات السوق في ممارسات الإصلاح التعليمي (Verger et al., 2016)، والنتائج الهائلة التي حققتها كثير من التجارب الدولية التي استعارت الممارسات الاقتصادية في السياسة التعليمية (جوادي، ٢٠٢١) عمدت بعض نظم التعليم إلى اتخاذ سياساتٍ تربط أجور المعلمين بجودة مخرجهم التعليمي- الطالب- والذي تعرف بسياسات الأجر بناء على الجدارة أو الأداء (Merit or Performance-Based Pay)؛ وذلك في محاولة لدفع التمايز بين المعلمين، وزيادة التنافس فيما بينهم، والاحتفاظ بالكفاءات ذات الأثر المباشر في تجويد المخرجات التعليمية أسوة بسياسات قطاع الأعمال.

وتتفق دراسات عديدة ومتنامية في الأدبيات التربوية إلى أهمية اتخاذ سياسة الأجور بوصفها وسيلةً فاعلةً لإصلاح النظم التعليمية لسببين؛ الأول: وجود ارتباط مباشر بين تبني السياسات المبنية على الأجر مقابل الجدارة، وتجويد ممارسات المعلمين ونوعيتهم ومهاراتهم، وانعكاسها على تحسين نواتج تعلم الطلاب (Bond & Mumford, 2018; Goldhaber et al., 2011; Hanushek, 2008; Liu et al., 2016). والثاني: انعكاسها على جودة وكفاءة الإنفاق التعليمي، والعائد منه الأمر الذي يمتد أثره، وينعكس على جودة وكفاءة الإنفاق التعليمي والعائد منه، خصوصًا عند مراعاة أن جُل الإنفاق التعليمي عالميًا - ٪80 من ميزانيات التعليم- يُدفع للمعلمين كأجور نظير عملهم (Adamson et al., 2016) وأن تبني مثل هذه الممارسات- أي الأجر على أساس الجدارة- ستؤثر بشكلٍ مباشرٍ في كفاءة وفاعلية الإنفاق التعليم وترفع العائد منه (Hanushek, 2008).

مشكلة الدراسة

على الرغم من الاهتمام المتزايد بتحسين جودة التعليم السعودي العام، وما صاحبه من زيادة إنفاق مُطردة، واستحداث مشاريع تطويرية خلال العقدين الماضيين، إلا إن مؤشرات كفاءة وجودة التعليم السعودي المحلية والدولية لا تزال منخفضةً (Aldaghishy, 2019). فمن جانب المخرجات التعليمية، لا يزال مستوى تحصيل الطلاب منخفضًا عن المتوسط العالمي عبر جميع مشاركات التعليم السعودي في الدراسات الدولية التي تقيس أنجاز الطلاب في الرياضيات والعلوم (TIMSS) ونتائج قياس مدى تقدم القراءة (PRILS) واختبارات (Al-PISA) (daghishy, 2019)، ويرى بعض المختصين أن تلك الإصلاحات التعليمية لم تُحدِث أثرًا ملموسًا يمكن الاستناد إليه (العيسى، 2009). وأما من جانب الكفاءة التشغيلية، فنظام التعليم السعودي يعاني من ارتفاع الهدر التعليمي في جانب المعلم، ففي دراسة تحليلية عن الهدر

التعليمي أعدها فريق من الخبراء لصالح وزارة التعليم في السعودية جاءت القضايا المتعلقة بالمعلمين كأكبر مصادر الهدر المالي. حيث بلغ تقدير الهدر المتعلق بالمعلمين ما نسبته (77,9%) من مجموع الهدر التعليمي في النظام كاملًا (صائغ وآخرون، 1432هـ).

وفي المقابل، ومن أجل رفع الكفاءة والفاعلية، جاءت رؤية المملكة 2030 باستحداث توجهاتٍ تدفع بسياساتٍ تعليميةٍ مستعارة متعلقة برفع وتحسين الكفاءة التعليمية، وتعظيم العائد مقابل الإنفاق. فقد أكدت وثيقة رؤية المملكة 2030 على أن تستهدف برامج الرؤية والجهات ذات العلاقة رفع نسبة متوسط تحصيل طلبة التعليم العام في الاختبارات الدولية، باعتبارها أحدَ مؤشراتِ تنافسيةِ النظامِ التعليمي، وكفاءة إدارته وجودة منسوبيه؛ حيث نصت بأنه «سيتمكن طلابنا من إحراز نتائج متقدمة مقارنة بمتوسط النتائج الدولية، والحصول على تصنيف متقدم في المؤشرات العالمية للتحصيل العلمي» (رؤية المملكة 2030، د.ت، 40)؛ ولتحقيق ذلك؛ أكدت الوثيقة على أهمية العناية بكفاءة المعلم، وقياس مستوى المخرجات بقولها: «سنعزز دور المعلم ونرفع تأهيله، وسنتابع مستوى التقدم في هذا الجانب، وننشر نتائج المؤشرات التي تقيس مستوى مخرجات التعليم بشكل سنوي» (40). كما أشارت وثيقة برنامج تنمية القدرات البشرية (2021) بوضوح إلى أن أحد أسباب تفاوت مستويات مخرجات المعلمين هو: "عدم ربط تقييم أدائهم الوظيفي بجودة تحصيل طلبتهم"، وعليه تؤكد الوثيقة "ضرورة ربط متطلبات مؤهلات المعلمين بجودة مخرجات الأداء" (ص. 34)، وإلى "ضرورة مراجعة اللوائح والحوافز الحالية؛ لتشجيع المعلمين ذوي الكفاءة للعمل في المدارس ذات النواتج التعليمية المنخفضة" (ص. 72).

واستنادًا إلى ما سبق من الحالة الراهنة للتعليم السعودي التي تم استعراضها أعلاه، وما أظهرته الأدبيات من: (١) أن الدول التي لديها سياسات الأجر على أساس الجدارة، سجلت متوسط أداء أعلى في اختبار (PISA) الدولي (Woessmann, 2011)، وكذلك أثر تبني تلك السياسات في تحسين أداء الهيئة التعليمية، وزيادة رضى المعلمين، وجذب الكفاءات التعليمية والاحتفاظ بها (Bond & Mumford, 2018; Hanushek, 2008). (٢) أن تبني سياسات المتعلقة بالجدارة لا يكتب لها النجاح من دون إشراك مجتمع المشتغلين بمهنة التعليم وقبولهم لها (Forand, 2012; Goldhaber et al.,2011). (٣) أن سياسة أجور المتعلقة بمهنة التعليم المعمول بها حاليًا في نظام التعليم بالمملكة العربية السعودية لا تُمايز بين المعلمين بناء على أدائهم في إحداث تعلم ملموس، ولا يمكن قياس أدائهم وربطه بنمو طلابهم؛ ولا توفر سبيلًا للاحتفاظ بالمعلم المتميز والإبقاء عليه في المهنة. (4) ندرة الدراسات التي تتناول تبني مثل هذه السياسات المُستجدة في سياق التعليم السعودي؛ ولهذه الأسباب تظهر الحاجة لمثل

هـذه الدراسـة للتعـرف علـى آراء الكـوادر التعليميـة فـي مـدارس التعليـم العـام السـعودي نحـو إصـلاح مهنـة التعليـم فـي ضـوء سياسـات «الأجـر علـى أسـاس الجـدارة" مـن خـلال مجـال تحسـين أداء المعلـم وتحصيـل الطلبـة، وكذلـك مجـال جاذبيـة التعليـم بوصفهـا مهنـةً؛ وذلـك باعتبـار أن تلـك الفئـة هـي المعنيـة بالإصلاحـات وأصحـاب المصلحـة المباشـرة بآثارهـا، وأنهـم يشـكلون عنصـرًا مهمًـا فـي نجاحهـا.

أسئلة الدراسة:

1. مـا اتجاهـات الكـوادر التعليميـة فـي المـدارس السـعودية نحـو تبنـي سياسـة الأجـر علـى أسـاس الجـدارة فـي مجـال تحسـين أداء المعلـم والطلبـة؟
2. مـا اتجاهـات الكـوادر التعليميـة فـي المـدارس السـعودية نحـو تبنـي سياسـة الأجـر علـى أسـاس الجـدارة فـي مجـال جاذبيـة التعليـم بوصفهـا مهنـة؟
3. هـل توجـد فـروق ذات دلالـة إحصائيـة فـي اتجاهـات الكـوادر التعليميـة فـي السـعودية تجـاه تبنـي سياسـات الأجـر علـى أسـاس الجـدارة فـي مجاليْ تحسـين أداء المعلـم والطلبـة وجاذبيـة التعليـم، بوصفهـا مهنـةً تعـزى لمتغيـرات الدراسـة: الجنـس، سـنوات الخبـر، المؤهـل العلمـي، الموقـع الوظيفـي؟

أهداف الدراسة:

هدفت الدراسة الحالية إلى:

1. اسـتطلاع اتجاهـات المعنييـن فـي الميـدان التعليمـي حـول تبنـي سياسـات الأجـر علـى أسـاس الجـدارة، ودورهـا فـي تحسـين الممارسـات التعليميـة والمهنيـة.
2. التعـرف علـى مـا إذا كانـت هنـاك فـروق فـي تقديـرات العينـة تعـزى لمتغيـرات الدراسـة.
3. تقديـم توصيـات تفيـد صانـع السياسـات التعليميـة ومتخـذ القـرار التعليمـي بـرؤى واتجاهـات الميـدان تجـاه تبنـي سياسـات متعلقـة بـالأداء والأجـور، باعتبارهـم أصحـاب المصلحـة المباشـرة.

أهمية الدراسة:

تأتي أهميـة الدراسـة الحاليـة -ممـا أكـده ليـو وآخـرون- مـن نـدرة الدراسـات المتعلقـة بتطبيـق سياسـات الأجـر المبنيـة علـى الجـدارة فـي التعليـم خـارج سـياق الـدول الغربيـة بشـكل عـام (Liu et al., 2016)، وكذلـك نـدرة موضوعهـا فـي الأدبيـات التربويـة العربيـة. كمـا يضـاف لأهميتهـا أن الدراسـة جـاءت فـي ظـل الإجـراءات الإصلاحيـة التـي تسـعى لهـا المملكـة العربيـة السـعودية ومشـرعو السياسـة التعليميـة مـن تبنـي سياسـاتٍ تعـزز مـن كفـاءة الإنفـاق، ورفـع تنافسـية وجـودة

العمليات والمخرجات التعليمية بوصفها مستهدفاتٍ لرؤية المملكة 2030. كما أنها أتت متزامنة مع إطلاق برنامج تنمية القدرات البشرية الذي يستهدف التعليم. ويؤمل أن تفيد هذه الدراسة كلًا من:

- صناع السياسات ومتخذي القرار من خلال تزويدهم ببيانات تساعدهم على اتخاذ قرارات رشيدة مبنية على الأدلة العلمية الميدانية لرأي أصحاب المصلحة تجاه طرق تحسين التعليم والمهنة.
- الهيئة التعليمية حيال السياسات المستقبلية التي تؤثر في مهنة التعليم ومتطلباتها الوظيفية.
- مختصي اقتصاديات التعليم وكفاءة الإنفاق حول تبني حلول ذات علاقة بموضوع البحث، ومدى تقبل الميدان للأدوات المستعارة من ممارسات قطاع الأعمال في العمليات التعليمية.

حدود الدراسة:

- **الحدود المكانية**: استهدفت الدراسة مدارس التعليم العام بالمملكة العربية السعودية.
- **الحدود الزمانية**: تم تطبيق الدراسة خلال الفصل الدراسي الأول من عام 1443هـ، وهي الفترة التي تلي إطلاق برنامج تنمية القدرات البشرية، الذي أشار إلى سياسات الأجر مقابل الأداء في التعليم.
- **الحدود البشرية والموضوعية**: ركزت الدراسة على التعرف على اتجاهات الكوادر التعليمية بالمدارس الحكومية نحو سياسات الأجر القائم على الجدارة.

مصطلحات الدراسة:

اتجاهات: عرف طبيشي والشايب (2013) الاتجاه في سياق مهنة التدريس بأنه: "شعور وجداني بالقبول أو الرفض، بناءً على معرفة الشخص للمعتقدات والأفكار لموضوع مهنة التدريس، والتي تؤدي بالشخص إلى الاستعداد للسلوك بطريقة إيجابية أو سلبية». وعرفها الأحمد (1442هـ) بأنها «رؤية الشخص وقناعاته الشخصية نحو موضوع معين. وتقاس بالدرجة الكلية التي يحصل عليها المستجيب على المقياس المستخدم في الدراسة». وتستخدم هذه الدراسة مصطلح الاتجاه بأنه مجموعة التصورات والميول والمشاعر التي تتبناها الكوادر التعليمية؛ تؤدي لأخذ موقف يتراوح بين درجة القبول الكامل أو الرفض الكامل نحو تبني سياسة متعلقة بالمهنة.

سياسات: ويقصد بها في السياق التعليمي كما عرفها مطر وفرج (2009، ص21) بأنها:"

مجموعة من المبادئ وأساليب العمل، التي يلتزم بها العاملون في ممارساتهم، وهي الإطار الذي يرسم الأفعال ويحددها، وهي مرشدٌ عامٌ ودليلٌ يضع حدودًا لاتجاهات العمل، ويوحد التصرفات، ويخلق نوعًا من الاستقرار داخل المؤسسات التعليمية".

الأجر على أساس الجدارة: يُشير ليانج (Liang, 2013) بعد مراجعته للأدبيات المتعلقة بالموضوع إلى أنه عدم وجود فهم مشترك وموحد لمفهوم الأجر على أساس الجدارة في الدراسات التي تناولت قضايا إصلاح سياسات المعلمين. فهناك عديدٌ من المصطلحات التي تشير إلى نطاقٍ واسعٍ من الخطط والبرامج ذات العلاقة بأجور المعلمين. وعليه، تمت مراجعة الدراسات السابقة ذات العلاقة (على سبيل المثال: Bond & Mumford, 2018 ; Forand, 2012; Goldhaber et al., 2011; Liu et al., 2016; Pham et al., 2021) وفي ظل ندرة الدراسات التربوية التي تناولت الموضوع في الأدبيات التربوية العربية، وطبيعة السياسات المتعلقة بالأجر في سياق التعليم السعودي، تخلص هذه الدراسة إلى تعريف سياسات الأجر على أساس الجدارة بأنها: نظام حوافز يربط الأجور والعلاوات والمكافآت المالية للمعلمين بمجموعةٍ محددةٍ من المتطلبات، التي تُقرِر مدى جودة أدائهم بمقدار التحسن في تحصيل طلابهم بشكل مباشر أو غير مباشر، وذلك من خلال حكم مركب من نتائج الاختبارات الوطنية الموحدة، أو الزيارة الصفية، أو تقييم الإدارة المدرسية، وقد يكون هذا النظام بديلًا أو إضافيًا على نظام الأجور التقليدي (Scheduled Pay). كما أن الدراسة لا تفرق بين مجمل المصطلحات المترادفة، كالأجر المرتبط بالأداء، أو الأجر في مقابل الأداء، ونحوها، وتستخدمها كما وردت في الأدبيات في المواضع التي يتم الاستشهاد بها.

الكوادر التعليمية: ويقصد بهم جميع المشتغلين من الجنسين في الميدان التعليمي، ويمارسون العمل التدريسي المباشر داخل الصفوف الدراسية مع الطلبة (المعلمين والمعلمات)، وأولئك الذين لهم إشرافٌ مباشرٌ على هؤلاء المعلمين (مدير المدرسة والوكيل، والمشرف التربوي).

الإطار النظري والدراسات السابقة

الإطار النظري:

سياسة الأجور التقليدية: يذكر هنتر أن نُظم التعليم بشكل واسع في مختلف الدول تعتمد على سياسة أجور تقليدية موحدة بين منسوبي التعليم؛ وذلك لأسباب تاريخية تتعلق بالنماذج الاقتصادية التي كانت سائدة في وقتها. وتعرف تلك السياسة بعدة مصطلحات، مثل: مخططات الأجور (Scheduled Pay)، ونظام الأجور التقليدي، وسُلَم الرواتب. وترتكز فلسفة هذه السياسة على نشر جدول محدد سلفًا للملتحق بمهنة التعليم، يبين له مقدار ما يتقاضاه بشكل دوري ثابت عند التحاقه بالمهنة. ويتحدد موقع المعلم من السُلم بناء على

عاملين رئيسيين: عدد سنوات الخبرة، ودرجة المؤهل العلمي Hunter, 2010. Top of Form وكما هو الحال مع سياسات أجور القطاع العام التي تعتمد الجداول التقليدية للأجور، فإن هذه السياسات لها بعض المزايا المباشرة: حيث يكافَأ الجميع بالتساوي بناءً على معايير موضوعية ثابتة (المؤهل والخبرة)، وهي آليات يمكن التعرف عليها، وسهلة الفهم.

وبالرغم من تلك المزايا، يجادل النقاد بأن هياكل الأجور هذه بها عديدٌ من أوجه القصور: فهي تكافئ الخصائص المتعلقة بالمعلم نفسه، وارتباطها ضعيف بالخصائص المتعلقة بالجودة التي يحصل عليها الطلاب، وأنها فشلت في إدراك أن الجهد في التدريس متفاوت، فبعض وظائف التدريس تتطلب جهدًا أكثر من غيرها، كما أنها لا تجعل مهنة التعليم للأشخاص ذوي المهارات والقدرات الخاصة فرصة جاذبة (Goldhaber et al., 2011; Hanushek, 2020). ويؤكد هانوشيك أن الدراسات قد أظهرت أن الممارسات المبنية على سياسة الأجور التقليدية التي تعتمد على المؤهل والخبرة؛ لم تكن فاعلةً وذات علاقة مباشرة بفاعلية المعلمين بشكلٍ منهجي، ولا يمكن أن تؤدي إلى تحسين نواتج التعلم بشكل موثوق فيه، فهي تتيح عائدًا أعلى للمعلم الحاصل على درجة الماجستير، ويُميز دون أقرانه الآخرين الذين يحملون درجة البكالوريوس في نفس التخصص، في الوقت الذي تشير فيه الدراسات إلى عدم ارتباط درجة الماجستير بفاعلية أداء المعلم داخل الصف أو على تحصيل الطلاب، فالمعلم الذي يحمل درجة عُليا في المتوسط ليس أكثر فاعلية من المعلم الذي يحمل درجة البكالوريوس. ويشير كذلك إلى أن تلك السياسات التقليدية تكافئ على سنوات الخبرة -باعتبارها معيارًا- لزيادة الأجر، إلا إن الدراسات بينت أن عدد سنوات الخبرة -بعد السنوات الأولى من الالتحاق في التعليم- لا تجعل من المعلم أكثر أو أقل فاعلية من زملائه. وعليه، فكلا العاملين يُحمِّلان ميزانية التعليم نفقات لا ترتبطان بشكل مباشر بجودة المعلم، وبتحصيل الطلاب الذي هو الهدف الرئيس للمدرسة (Hanushek, 2020).

سياسات حديثة للأجور: في سبيل تبني سياسات بديلة، يشير باحثون إلى أن موجة إصلاح التعليم العالمية تأثرت كثيرًا بمفاهيم الإصلاح الاقتصادي التي تبنتها الحكومات منذ نهاية السبعينيات الميلادية؛ وكجزء من الإصلاح الشامل للدولة وخدماتها، طالب الاقتصاديون بتبني ممارسات قطاع الأعمال في القطاعات العامة بهدف رفع فاعلية وكفاءة الخدمات الحكومية، وشهدت أعمال وأفكار ميلتون فريدمان والاقتصاديين من أنصار مدرسة شيكاغو الاقتصادية إقبالًا من قبل صناع ومتخذي السياسات العامة، وتوظيفًا لآليات السوق والأعمال في النُظم التعليمية (Adamson et al., 2016; Macris, 2009; Verger et al., 2016). ويؤكد فيتز وحافيد (Fitz & Hafid, 2007) على أن أفكار تلك المدرسة الإصلاحية وجدت طريقها لسياسات القطاع

العام بما فيها التعليم من خلال سياسات آليتين اثنتين: (١) خصخصة الأصول والخدمات العامة. (٢) تمكين حرية الاختيار، وإطلاق المنافسة في إدارة الخدمات العامة.

وفي سبيل تمكين وإطلاق المنافسة بين الكوادر البشرية العاملة في قطاع التعليم، ورفع كفاءة أداء المنظومة التعليمية تضمنت بعض ممارسات إصلاح التعليم الحديثة سياسات مُستعارة تستهدف بشكل مباشر كل ما من شأنه أن يرتبط بتحسين إنجاز الطلاب. فبرز مفهوم الأجر على أساس الجدارة أو الأداء (Merit or Performance-Based Pay) باعتباره أحدَ السياسات الإصلاحية التعليمية الحديثة في تحفيز أداء المعلم، وقياس فاعليته بشكل مباشر بناء على مخرجاته التعليمية. وقد تنوعت التطبيقات في التشريعات التعليمية ما بين السياسات المبنية على الجدارة الفردية للمعلم والمدرسة -وهو الأشهر، أو سياسات الجدارة وفق التخصصات الأشد حاجة، أو سياسات جدارة الأداء في المدارس الأشد حاجة (Goldhaber et al.,2011).

ويخلُص ليو وآخرون إلى أن سياسة الأجر على أساس الجدارة تعتبر أحدَ المواضيع التي تلقى اهتمامًا عالميًا متناميًا، فالعديد من الدول طبقت سياساتٍ للأجور ذات علاقة بجدارة الأداء؛ بهدف تحسين فاعلية المعلم، وجذب والاحتفاظ بالمزيد من المؤهلين للعمل في مجال التدريس. إلا إنهم أكدوا أن نجاح تطبيق تلك السياسات يعتمد بشكلٍ رئيسٍ على قبول ودعم المعلم بالدرجة الأولى. فالشواهد في عديدٍ من البرامج التي تم تطبيقها في الولايات المتحدة أكدت أن السياسات التي طبقت من دون شراكة المعلمين، ونقاباتهم واجهت معارضة أفشلت تحقيق الغرض المنشود من تبني السياسة (Liu et al., 2016).

ويشير لينج (Liang, 2013) إلى أن هناك عوزًا في الفهم المشترك لمصطلح الأجر مقابل الأداء وأن الباحثين في المجال التربوي استخدموا عددًا لا محدود من المصطلحات المشابهة التي تشير إلى نطاق واسع من الخطط، والبرامج النابعة من تلك السياسة. فالأدبيات التربوية تستخدم مصطلح سياسات "الأجر بناء على الجدارة" "Merit-based pay " و"الدفع/الأجر المبني على الأداء" " Performance-based pay (PRP) و"الدفع/الأجر المرتبط بالأداء" Performance-related pay (PRP)، التعويض القائم على الأداء» وغيرها، وقد تنوعت التعاريف الاصطلاحية في الدراسات بحسب موقع تطبيق السياسة. ويجمع بين تلك المصطلحات «مفهوم العائد على النتيجة» أو الشرطية. فمن جملة التعاريف المتنوعة ما قدمه مورنان وكوهين بأنها: «سياسة تؤسس؛ لتعويض المعلم بناء على أدائه، ويتم قياس الأداء من خلال المكاسب في درجات اختبار الطالب، أو من خلال تقييمات المشرف لأداء المعلم في الفصل الدراسي (Murnane & Cohen, 1986). وعرفها فايرستون (Firestone, 1991) بأنه: "نظام يمنح المعلم مزيدًا

من المال مقابل القيام بنفس العمل بشكل أفضل". أما هاتري وآخرون (Hatry et al., 1994) فعرفوها بأنها: "خطط أجور على أساس الجدارة، وهي عملية رسمية يعتمد فيها جزءٌ كبيرٌ من تعويض المعلم على تقييمٍ واضحٍ وموضوعيٍّ لأداء المعلم". أما رولاند وبوتيمسكي (Row-land & Potemski, 2009) فعرفاها بأنها: "تعويض للمعلم يعتمد على تقييم مدرس المدرسة (في نسخته القديمة)، أو درجات الاختبارات المعيارية للطلاب (كما في نسخته الحديثة)".

النظريات الموجهة لسياسة الأجر على أساس الجدارة: يشير فوراند (Forand, 2012) إلى أن الدراسات المتعلقة بسياسات الأجر على أساس الجدارة ترتكز في بناء إطارها النظري على المزاوجة بين نظريتين. ويُلخِصهما كالآتي:

1. **نظرية التوقع Expectancy Theory**: تم استخدام نظرية التوقع على نطاقٍ واسعٍ كإطار نظري لأجر الجدارة، وتزعم هذه النظرية أن الدافع للأداء المرغوب يأتي من ثلاثة عوامل مترابطة، هي: المكافأة ومدى جاذبيتها للفرد، والتوقع: وهو اعتقاد واتجاه الفرد بأن هناكَ علاقةً بين العمل الجيد والنتائج المرغوبة، وأخيرًا الأداة أو الوسيلة: وهي اعتقاد الفرد بتملكه القدرة على أداء وإنجاز العمل. وفي حال توفرها -العوامل الثلاثة-؛ فإن الدافعية لقبول سياسة الأجر على أساس الجدارة ترتفع نتيجة توقع العائد.
2. **نظرية تحديد الهدف (Goal-Setting Theory):** تضع نظرية تحديد الأهداف عاملًا ينص على أن الأهداف المحددة والعالية؛ تؤدي إلى مستوى أدائي أعلى مقارنة بالأهداف السهلة أو الغامضة. وتوقعات هذه النظرية هي أنه طالما أن الشخص ملتزم بالأهداف العالية المحددة له سلفًا، ولديه القدرة على تحقيقها، وليس لديه أهداف متضاربة، فهناك علاقة خطية إيجابية نحو أداء المهمة.

ومن منطلق النظريتين تشير الدراسات التي وظفتهما إلى وجوب أن تتناول وتعالج سياسات الأجر أو المكافأة توقعات وقدرات المستهدفين بعوائد متناسبة مع الأداء المرغوب، وأن يعتقد المعلم بأن الأهداف والمقاييس المحددة عادلة (Boudreaux, & Faulkner، ٢٠٢٠).

مميزات سياسة الأجر على أساس الجدارة: تشير شاناهان (Shanahan (as cited in OECTA, 2010) إلى أن أبرز مميزات الأجر على أساس الجدارة تتمثل في الفرص التالية:

- تحسين استقطاب المعلمين، والاحتفاظ بهم، ويحفزهم، ويُمهن عملهم.
- التركيز على مكافأة الأداء بخلاف تركيز السُلم الموحد الذي يركز على الخبرة والمؤهل.
- تحسين التعاون بين المعلمين.
- تحسين المخرجات التعليمية من مثل أداء الطلبة في الاختبارات.
- تحسين إدارة المدارس وإدارة الموارد.

وفي نفس الاتجاه الداعم لتبني تلك السياسة والترويج لها، نشرت وزارة التعليم الأمريكي مقارنةً بين سياسة الأجور التقليدية وسياسة الأجور على أساس الجدارة، كالآتي (U.S. Department of Education, n.d.):

سياسة الأجور التقليدية	سياسة الأجور القائمة على الأداء
لا ترتبط مباشرة بأداء الطالب.	ترتبط مباشرة بأداء الطالب.
لا تقدم مكافآت للمدرسة أو المعلم ذوي مستويات الفاعلية المرتفعة.	تقدم مكافآت للمدرسة أو المعلم ذوي مستويات الفاعلية المرتفعة.
لا تشجع على التطوير المهني المستمر للمعلمين ومديري المدارس.	تقوم بتشجيع التطوير المهني المستمر للمعلمين ومديري المدارس.
لا تقدم حافزًا للمدارس لمواءمة مواردها مع أهدافها الأساسية.	تقدم حافزًا للمدارس لمواءمة مواردها مع أهدافها الأساسية.
لا تساعد المدارس والمناطق في جذب المعلمين والإداريين الفعالين والاحتفاظ بهم.	تساعد المدارس والمناطق في جذب المعلمين والإداريين الفعالين والاحتفاظ بهم.
لا تشجع المدرسة على تبني تقييم يبين فاعلية تعليم الطلاب بحسب الصفوف والمواد المختلفة.	يشجع المدرسة على تبني تقييم يبين فاعلية تعليم الطلاب بحسب الصفوف والمواد المختلفة.

وفي الوقت الحاضر تشير الدراسات إلى تنامي ممارسات نُظم التعليم عالميًا في تبني سياسات الأجر بناء على الجدارة بأشكال مختلفة. فقد وجد وسّمان (Woessmann, 2011) إلى أن من بين (27) دولة في منظمة التعاون الاقتصادي والتنمية توجد (12) دولة -منها أستراليا، وبريطانيا، وفرنسا، والسويد وألمانيا- تبنت تعديلات في رواتب المعلمين بناء على التميز في الأداء التدريسي. وفي الولايات المتحدة أطلق الكونجرس الأمريكي صندوق حوافز المعلم (TIF) المخصص لدعم المشتركين بسياسات الأجر بناء على الأداء. وقد التحقت طوعيًا ببرامج الصندوق أكثر من (2000) مدرسة في (36) ولاية. وفي الصين، يشير (Liu et al., 2016) أن مجلس الدولة أصدر "دليل تنفيذ أجر أداء المعلم في مدارس الصفوف K-9 في عام 2008. وقد طلبت هذه الوثيقة من مدارس العامة (K-9) في الصين بدء نظام جديد للأجر القائم على الأداء اعتبارًا من 1 يناير 2009.

ومن خلال الدول التي قامت بتطبيق سياسات الأجر على أساس الجدارة قامت سمرفلد (Sommerfeld (as cited in Forand, 2012 بتقديم ستة عناصر أساسية لتقديم وتطبيق السياسية بشكل ناجح:

1. علاقة ثقة بين الإدارة التعليمية واتحادات المعلمين.
2. التركيز المشترك على حل المشاكل والتعلم معًا.

3. مراعاة مدخلات المعلمين عند تصميم وتطبيق برامج الأجور.
4. السماح بحرية المعلمين في الاشتراك الاختياري في تلك السياسات.
5. المرونة في تصميم برامج الأجور
6. تبني نهج يراعي جميع الجهود المبذولة من قبل المعلمين.

وعليه، فيمكن الخلوص إلى أن تبني سياسة ربط الأداء بالجدارة تلقى اهتمامًا في عدة أنظمة، وتتبنى عدة دراسات وجود أثر إيجابي؛ لتبنيها في عمليات إصلاح التعليم.

الدراسات سابقة

قام الباحث بمسح قواعد البيانات المتوفرة، والرجوع إلى عدد من الدراسات التي تقع في دائرة بموضوع الدراسة ومتغيراتها. وقد تم ترتيبها موضوعيًا بحسب سياق وهدف الدراسة كالآتي:

ففي السياق العربي قدم جوادي (2021) دراسة بعنوان: "أجور المعلمين كآلية لتحسين التحصيل العلمي في المدارس الحكومية الجزائرية للفترة 2018-1970". استخدم الباحث المنهج الاستقرائي، واعتمدت الدراسة على حزمة بيانات من معطيات السلاسل الزمنية للفترة المحددة وفق الأسلوب الإحصائي وطريقة "الانحدار لذاتي للفجوات الزمنية الموزعة" (ARDL). وخلصت إلى تأكيد فرضية العلاقة الطردية والقوية بين "أجور المعلمين" و"التحصيل العلمي للطلاب"، كما أكدت على أهمية سياسة "التفاوض الجماعي" لتحديد المستوى العام للأجور، ورفع الأجر لمستوى حقيقي مناسب، وإلا فلن يكون لسياسة رفع "أجور المعلمين" -كآلية لتحسين "التحصيل العلمي للتلاميذ" في المدارس الحكومية- أي نتائج.

وقام أبو جراد ومحمد (2021) بدراسة بعنوان: "المناخ المدرسي وعلاقته بالاحتراق الوظيفي لدى معلمي التربية الخاصة في المدارس الحكومية بمحافظات قطاع غزة"، واستخدم الباحثان المنهج الوصفي التحليلي وشملت العينة (85) معلمًا ومعلمةً من معلمي التربية الخاصة بالمدارس الحكومية في القطاع، وتوصلت لعدة توصيات، من أهمها: ضرورة تشجيع وتحفيز المعلمين المتميزين في أدائهم ماديًا ومعنويًا، ورفع نسبة الأجور والرواتب للمعلمين

أجرى الروشيد (2019) دراسة بعنوان: "اتجاهات المعلمين والمعلمات نحو مهنة التدريس علاقتها ببعض المتغيرات". اتبعت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي، وطبقت الاستبانة أداةً لجمع البيانات، وتكونت عينة الدراسة من (768) معلمًا ومعلمة من المدارس الحكومية في منطقة الجوف بالمملكة العربية السعودية. أظهرت النتائج إجمالًا أن اتجاهات المعلمين والمعلمات نحو مهنة التدريس، جاءت بدرجة مرتفعة، أما محور المكانة الاجتماعية والاقتصادية لمهنة التعليم فجاءت موافقات أفراد العينة بأن الراتب يتناسب مع الجهد المبذول في

العمل بدرجة متوسطة، وأن المعلم يحظى بحوافز مناسبة لمهنته بدرجة موافقة منخفضة، ويعزو الباحث قلة الحوافز إلى عدم وجود ميزانيات مخصصة لتحفيز المعلمين ودعمهم ماديًا. ويوصي بضرورة الاهتمام بالمكانة الاجتماعية والاقتصادية لمهنة التعليم، وإصدار القواعد والقوانين؛ لحماية المعلمين ضد الإجراءات التي من شأنها التأثير على حاضر ومستقبل المهنة. دراسة محمد (2018) بعنوان: "تطوير السياسات التعليمية لمعلم القرن الحادي والعشرين في مصر في ضوء أفضل الممارسات التعليمية". والتي استخدمت المنهج الوصفي؛ بهدف رصد أفضل الممارسات والتوجهات العالمية، بهدف تقديم سياسات مقترحة للتعليم المصري. وخلصت أن الدول ذات الأداء المتميز تضمنت أنظمتُهَا سياساتٍ متصلة الأجر على أساس الأداء ومِنح احتفاظ بالموظفين، بالإضافة إلى رصد مكافآت مالية على المهام الإضافية الموكلة إليه، كما بينت الدراسة تقادم سياسات الأجور والمكافآت في التعليم المصري وضرورة تقديم رواتب تنافسية للمعلمين مبنية على الجدارة.

أما الدراسات التي اهتمت بسياسات الأجر وخصائص ومتغيرات المعلمين، فجاءت دراسة ليانج (Liang, 2013) بعنوان: "الأجر وفق الأداء للمعلمين: مراجعة محدثة». هدفت الدراسة إلى عرض مراجعة شاملة ومحدثة للدراسات التي تناولت سياسات الأجر وفق الأداء في السياق الأمريكي وبقية دول العالم. وحاولت التعرف على سمات الإدارات التعليمية التي توفر برامج الأجر وفق الأداء وسمات المعلمين الذين يتلقون أجورهم وفقها. وأثر تلك البرامج على ممارسات التدريس وإنجاز الطلاب والاحتفاظ بالمعلمين المتميزين في المهنة. وخلصت الدراسة إلى عدة أمور منها: عدم وجود تصور متفق عليه بشكل واسع لنظام أجور المعلمين وفق الأداء. وكذلك أهمية دور المعلمين في البرنامج، وضرورة قيام إدارات التعليم بإشراكهم بشكل نشط في عمليات التصميم، والتطبيق، والتقييم لبرنامج الأجور وفق الأداء، وأنه من غير هذه الشراكة يصعب تحقيق النتائج المرجوة من مثل تلك البرامج. كما توصلت إلى صعوبة وجود قواسم منضبطة في سمات الإدارات التعليمية التي توفر تلك البرامج وكذلك سمات في المعلمين الذين يتلقونها.

وقام قولدهبر وآخرون (Goldhaber et al., 2011) بدراسة بعنوان: «اتجاهات المعلمين حول إصلاحات الحوافز: نتائج التطبيق»؛ وذلك بهدف التعرف على اتجاهات المعلمين حول إصلاحات الحوافز التي طبقت في ولاية واشنطن الأمريكية. وقد تكونت عينة الدراسة من (3,120) معلمًا. وقامت الدراسة بربط استجابة المعلمين إحصائيًا بالبيانات التفصيلية حول خصائص المدرسة والمنطقة التعليمية. ومن ثم تحليل كيف تختلف اتجاهات المعلمين بحسب المتغيرات: التخصص، وموقع المدرسة، وخبرة المعلم، وسمات بيئة العمل. وتوصلت

الدراسة إلى أن اتجاهات المعلمين نحو تبني نظام إصلاحي بشأن الحوافز المرتبطة بالأداء غير داعم، وأن قبوله يتشكل وفق المصلحة الذاتية للمعلم وطبيعة موقعه المهني، كما وجدت أن الإناث وطويلي الخبرة أقل اهتمامًا بسياسة الأجر مقارنة بالفئات الأخرى. وعرفت الدراسة مؤثرين اثنين، يمكنها دفع اتجاهات المعلمين نحو تبني نظام إصلاح الحوافز المرتبطة بالأداء، هما: نوعية المقرر الدراسي، وثقة المعلم.

وأجرى ليو وآخران (Liu et al., 2016) دراسةً بعنوان: "اتجاهات المعلمين الصينيين تجاه الأجر مقابل الأداء". هدفت إلى الكشف عن اتجاهات (150) مشاركًا من الهيئة التعليمية في ثلاث مدارس تجاه تبني سياسة الأجر مقابل الأداء، وإلى أي مدى يتم دعمها، كما سعت للتعرف على آثار السياسة على المعلمين، -وبشكل خاص- أثرها على مستوى التعاون بين المعلمين والتحفيز وضغوط العمل. واستخدمت الدراسة أداة الاستبانة والمقابلة؛ للتعرف على استجابات أفراد العينة واتجاهاتهم. وخلصت إلى أن غالبية أفراد العينة لا يؤيدون تبني سياسة الأجر مقابل الأداء، وأن الدعم التي حصلت عليه منخفض، وعدم وجود فروق ذات دلالة عائدة إلى سنوات الخبرة، والجنس، والرتبة الوظيفية.

دراسة فوراند (Forand, 2012) بعنوان: "اتجاهات وتصورات المعلمين للدفع مقابل الأداء"، والتي هدفت للتعرف على اتجاهات وتصورات المعلمين لسياسة الدفع على أساس الأداء في المقاطعات الشرقية وعلاقة ذلك بمتغيرات الخبرة والمرحلة التدريسية والموقع الوظيفي. وقد استخدم الباحث المنهج الوصفي وجمع البيانات باستخدام أداة الاستبانة، وقد شملت (209) معلمًا ومعلمة من مجتمع الدراسة الذي بلغ (500) معلمٍ ومعلمةٍ. وكان أبرز النتائج أن غالبية أفراد العينة يرفضون استخدام الاختبارات المعيارية وسيلةً لقياس أدائهم، وأن تطبيق سياسة الأجر القائم على الأداء يؤثر على أخلاقيات مهنة التعليم، ويقلل من التعاون بينهم نتيجة التنافس، وأن طريقة النظام التقليدي مناسبة لمهنتهم. وأظهرت المتغيرات وجود فرق ذات دلالة في سنوات الخبرة حول عبارة أن السياسة المقترحة تؤثر على التعاون والعمل كفريق بين المعلمين، حيث كانت الموافقة لصالح سنوات الخبرة أكثر من (26) سنة، والرفض لسنوات الخبرة أقل من (6). ويخلص الباحث إلى أن سياسات وتطبيقات الأجر على أساس الأداء ليست واضحة المفاهيم تمامًا لدى مجتمع المعلمين، والذي بدوره أدى إلى رفضهم للسياسة بشكل عام، والتباين بين استجاباتهم على العبارات بشكل خاص.

وأما الدراسات التي تناولت علاقة تطبيق السياسات وتحسين أداء الطلاب وظروف المهنة؛ فقد جاءت دراسة موسعة قام بها بليبيرج وآخرون (Bleiberg et al., 2021) بعنوان: "تأثير تقييم المعلم على الإنجاز والتحصيل: أدلة من الإصلاحات على مستوى الولاية"، هدفت إلى دراسة

الإصلاحات التي أدخلت على نظام التعليم الأمريكي منذ (2009) المتعلقة بأنظمة تقييم لأداء المعلمين عالية المخاطر (High-Stakes) وفقًا للحوافز وأداء الطلاب على المستوى الوطني. وخلصت الدراسة إلى أن الإصلاحات التعليمية المتعلقة بأنظمة تقييم المعلم -في المتوسطة- لم يكن لها تأثير يمكن اكتشافه على تحصيل الطلاب. وأن (19) ولايةً من بين (44) ولايةً تبنت تصميمًا إصلاحيًا يتضمن ربط المسائلة والحوافز للمعلمين مع درجة الأداء للطلاب.

دراسة بودريوكس وفاولكنر (Boudreaux & Faulkner, 2020) بعنوان: "فحص تحصيل الطلاب وفاعلية المعلم والدفع بناء على الاستحقاق في المناطق الريفية في ولاية تينيسي"، واستخدم الباحثان الأسلوب الكمي، والمقارنة السببية؛ بغية تحليل آثار استراتيجية خطة الحوافز على مستوى فاعلية المعلمين ودرجات تحصيل الطلاب. وهدفت أسئلة الدراسة للتعرف على ما إذا كان هناك علاقة دالة إحصائيًا بين برنامج الحوافز ومستوى فاعلية المعلم، وكذلك ما إذا كان هناك علاقة دالة إحصائيًا بين برنامج حوافز المعلمين ودرجة أداء الطلاب، وهل تؤثر المتغيرات على خصائص المعلمين بحسب: (الجنس، الخبرة، مستوى التأهيل، والتخصص) في تلك العلاقات. واستخدم الباحثان عينةً قصديةً لبيانات (3340) طالبًا بين عامي (2011 و2015). وأبرز ما خلصت إليه الدراسة وجود علاقة عامة بين برنامج الأجور ومستوى فاعلية المعلم، ووجود علاقة إيجابية دالة إحصائيًا بين برنامج الأجور ومستوى تحصيل الطلاب، أن مستوى الطلاب يظهر منخفضًا بدرجةٍ دالةٍ عندما يكون المعلم غيرَ مؤهل للحصول على حوافز برامج الأجر التحفيزية، ووجود تأثير متوسطٍ دالٍ إحصائيًا، لعدد سنوات الخبرة، ومستوى التأهيل، والتخصص دون الجنس في التأثير على مستوى تحصيل الطلاب.

دراسة بام وآخرين (Pham et al., 2021) بعنوان: "أجر المعلم المبني على الجدارة: تحليل بعدي"، وهدف إلى فحص (37) دراسةً رئيسةً حول تأثير الأجر المرتبط بالأداء بتحصيل الطلاب؛ (26) دراسة منها أجريت في الولايات المتحدة الأمريكية، وقد خلصت إلى أن تأثير تبني سياسة الأجر المرتبط بالأداء على درجات اختبار الطلاب إيجابيٌّ وذو دلالة إحصائية (انحراف معياري 0.043). ويؤكد على أن طبيعة تصميم السياسة والسياق التي طبقت فيه مؤثر في النتائج، وأنه على الباحثين وصناع السياسات إبداء اهتمام وثيق عند تصميم سياسة الأجر مقابل الأداء وتنفيذ البرنامج.

دراسة بوند ومومفورد (Bond & Mumford, 2018) بعنوان: "أجر أداء المعلمين في الولايات المتحدة الأمريكية: التأثير ومخرجات تعلم الكبار". وصفت الدراسة مجموعة من البيانات الشاملة عن المدارس التي طبقت برامج أجور المعلمين وفق الأداء في جميع الولايات منذ (1986) وبلغ عددها (2,925) مدرسة؛ وذلك بهدف حساب مدى تأثير المعلمين المنضمين

لبرنامج الأجر وفق الأداء على الطلاب. وتوصلت الدراسة إلى أن الطلاب الذين تعرضوا خلال مسيرتهم التعليمية لمعلمين يخضعون لبرامج الأجر مقابل الأداء أكثر احتمالاً أن يتخرجوا من المرحلة الثانوية، ويجنوا أجورًا أعلى خلال مستقبلهم الوظيفي.

ودراسة شيانق وآخرين (Chiang et al., 2017) بعنوان: "تقييم صندوق حوافز المعلمين: التقرير النهائي عن التنفيذ وتأثيرات الدفع مقابل الأداء على مدى أربع سنوات"، والتي عمدت إلى تقييم برنامج "تمويل حوافز المعلمين" الذي أطلقه الكونجرس الأمريكي في عام (٢٠٠٦)، وقد تم فحص (١٠) ولايات. وخلصت الدراسة إلى أن نظام الأجر مقابل الأداء أدى إلى ارتفاع طفيف في تحصيل الطلاب في القراءة والرياضيات منذ السنة الثانية من تطبيق البرنامج. تنوع تطبيق مكونات البرنامج وتفاصيله بين الولايات بحسب ما تقرره كل ولاية من نموذج. أبلغت الجهات المطبقة الجهات الممولة للبرنامج بصعوبة استدامة العمل به بعد إيقاف تمويل الحكومة الفيدرالية.

دراسة شيفرير وآخرين (Shifrer et al., 2017) بعنوان: "هل تحسن المكافآت المالية الاحتفاظ بالمعلمين وتحصيل الطلاب في إدارات المناطق غير الحضرية المحتاجة؟" واستخدم الباحثون تصميم عدم استمرارية الانحدار "Regression Discontinuity Techniques" وبيانات مجمعة من الإحصاء المحلي في منطقة ريفية ذات أقلية مجتمعية مركزة؛ بهدف الكشف عمَّا إذا كان المعلمون الذين يحصلون على المكافآت يحققون أثرًا في تحصيل الطلاب، ويستمرون في إداراتهم التعليمية. وخلصت الدراسة إلى عدم قدرتها على تحديد آثار ذات دلالة إحصائية على تحصيل الطلاب، ولكن تمكنت من تحديد أثر استبقاء المعلمين الذين يحصلون على حوافز في الإدارة التعليمية.

التعليق على الدراسات السابقة:

من خلال استعراض الدراسات السابقة، يتضح -بشكلٍ عامٍ- ندرة الدراسات المحلية التي تناولت سياسة الأجر مقابل الأداء في السياق التعليمي التي تمكن الباحث من الاطلاع عليها، وأن مجمل الأدبيات التي تناولت الممارسة كانت في الدول الغربية، كما أشار لذلك ليو وآخرون (Liu et al., 2016). ويمكن استعراض أبرز أوجه الشبه والاختلاف بين الدراسة الحالية والدراسات السابقة بالآتي:

يلاحظ من دراسات أبو جراد ومحمد (2021)، ومحمد (2018)، وجوادي (2021) والرويشد (2019) أنها اتفقت على دراسة اتجاهات المعلم نحو ظروف المهنة والعوامل التي تؤثر بها، حيث وردت قضية الأجر باعتباره محورًا فرعيًا يتناول الحالة الراهنة المبنية على النظام التقليدي للأجور والحوافز، كما أنها تناولت قضايا متعلقة بالتعليم بالمجتمع العربي، وهذا

يتشابه مع الدراسة الحالية في كون المعلم ومهنته موضوعها. إلا إن الدراسة الحالية تنفرد بتركيزها على سياسية جديدة للأجر المرتبط بالأداء والجدارة في سياق المدارس السعودية. وأما دراسة ليو وآخرَيْن (Liu et al., 2016)، وليانج (Liang, 2013)، وفوراند (Forand, 2012)، وقولدهبر وآخرِين (2011) فتتفق مع الدراسة الحالية في محاولتها الكشف عن اتجاهات المعلمين تجاه تبني سياسة الأجر على أساس الجدارة وخصائص المعلمين، إلا إنها تختلف معها في مجتمع الدراسة والمعالجة الإحصائية والسياق التعليمي اللامركزي، وقد أفادت الدراسة الحالية من هذه الدراسات في بناء أسئلة الدراسة والإطار النظري وتحديد متغيرات الدراسة.

أما دراسة بوند ومومفورد (Bond & Mumford, 2018) وشيانق وآخرين (Chiang et al., 2017)، وبليبيرج وآخرين (Bleiberg et al., 2021) وبام وآخرَيْن (Pham et al., 2021)، وشيفرير وآخرَيْن (Shifrer et al., 2017)، وبودريوكس وفاولكنر (Boudreaux & Faulkner, 2020) فقد سعت لفهم دور سياسة الأجر على أساس الجدارة في تحسين أداء المعلم، وانعكاس ذلك على تحصيل الطلاب وتجويد المهنة، والاحتفاظ بالمعلمين المتميزين من خلال الحوافز، وتتوافق محاور أداة الدراسة الحالية مع هذه الدراسات وأفادت منها في بناء أسئلة الدراسة والإطار النظري والأداة المستخدمة، واختلفت عنها في مجتمع الدراسة وأن الدراسة الحالية تعنى بالاتجاهات بصورة سابقة للتطبيق، بينما هدفت تلك الدراسات للتعرف على رأي العينة بعد تطبيق السياسات الجديدة.

وبشكل عام، فقد أفادت الدراسة الحالية من الدراسات السابقة في التعرف على مشكلة الدراسة، وبناء إطارها النظري وأداة الدراسة والإسهام في فهم وتفسير نتائجها.

منهج الدراسة

من أجل تحقيق أهداف الدراسة استخدم الباحث المنهج الوصفي المسحي؛ وذلك لملاءمة المنهج للإجابة عن أسئلة الدراسة. حيث تمت دراسة اتجاهات الكوادر التعليمية نحو تبني سياسات الأجر على أساس الجدارة، وعلاقتها بمجموعة المتغيرات وتفسير ذلك ومناقشته.

مجتمع وعينة الدراسة:

تكون مجتمع الدراسة من شاغلي الوظائف التعليمية في التعليم السعودي الذين يمارسون مهنة التدريس أو الإدارة التعليمية حيث بلغ عددهم (500,990) (الهيئة العامة للإحصاء، 2019)، وتم احتساب عدد العينة عند درجة ثقة (95٪) ونسبة خطأ (5٪)، وتبين كفاية (384) استجابة كحدٍ أدنى لتمثيل العينة؛ وعليه فقد تم جمع (460) مشاركًا تم اختيارهم عن طريق

العينة العشوائية البسيطة.

أداة الدراسة:

لتحقيق هدف الدراسة قام الباحث بمراجعة الأدبيات ذات العلاقة بموضوع الدراسة، بالإضافة للدراسات السابقة؛ لبناء وتطوير استبانة تتناسب مع هدف الدراسة، وتكونت بصورتها النهائية من جزأين:

- الجزء الأول تكون من البيانات الديموغرافية؛ بهدف التعرف على خصائص العينة وفق متغيرات الدراسة، وقد شملت: سنوات الخبرة، والخبرة، والجنس، والمؤهل العلمي، والموقع الوظيفي.
- الجزء الثاني تم تصميمه وفق مقياس ليكرت الخماسي (Likert Scale)؛ لكونه يأتي في مقدمة الأساليب لقياس الاتجاهات وآراء المفحوصين تجاه موضوع معين (Price et al., 2015) وقد جاء هذا الجزء في محورين:
  - المحور الأول: يتكون من (23) عبارة تتركز حول اتجاهات المفحوصين نحو دور تبني سياسات الأجر على أساس الجدارة في تحسين أداء المعلمين والطلبة.
  - المحور الثاني: يتكون من (16) عبارة تتركز حول اتجاهات المفحوصين نحو دور سياسات الأجر على أساس الجدارة في جاذبية التعليم بوصفها مهنةً.

صدق أداة الدراسة:

الصدق الظاهري: للتحقق من صدق محتوى الأداة؛ تم عرضها على (11) محكمًا من ذوي الاختصاص؛ للتأكد من مدى ارتباط كل فقرة من فقراتها بالمحور الذي تنتمي إليه، ومدى وضوح كل فقرة وسلامة صياغتها اللغوية وملاءمتها لعينة الدراسة، والهدف الذي وضعت من أجله. وقد اعتمد الباحث نسبة (82٪) من اتفاق المحكمين معيارًا لقبول الفقرة، وبذلك أصبحت الاستبانة في شكلها النهائي مكونةً من (39) فقرةً.

صدق الاتساق الداخلي لأداة البحث: صدق الاتساق الداخلي لفقرات الاستبانة: تم حساب صدق الاتساق الداخلي وفقًا لاستجابات العينة الاستطلاعية، التي بلغ عددها (30) فردًا، وذلك بحساب معامل ارتباط بيرسون بين درجة كل عبارة من عبارات المحور الذي تنتمي إليه العبارة كما يلي:

ا- المحور الأول: تحسين أداء المعلم والطلبة

جدول رقم (1) صدق الاتساق الداخلي لفقرات المحور الأول

رقم الفقرة	معامل ارتباط بيرسون	رقم الفقرة	معامل ارتباط بيرسون	رقم الفقرة	معامل ارتباط بيرسون
1	.533**	9	.609**	17	.549**
2	.676**	10	.566**	18	.552**
3	.741**	11	.605**	19	.663**
4	.821**	12	.600**	20	.731**
5	.750**	13	.605**	21	.554**
6	.757**	14	.613**	22	.710**
7	.719**	15	.622**	23	.713**
8	.643**	16	.587**		

يتبين من الجدول رقم (1) السابق أن معاملات ارتباط الفقرات بالدرجة الكلية للمحور الأول الذي تنتمي إليه الفقرة جاءت جميعها دالة إحصائيًا عند مستوى دلالة (0.01)، وجاءت جميع قيم معاملات الارتباط قيمًا عالية، مما يدل على توافر درجة عالية من صدق الاتساق الداخلي لفقرات المحور الأول.

٢- المحور الثاني: جاذبية التعليم بوصفها مهنة

جدول رقم (2) صدق الاتساق الداخلي لفقرات المحور الثاني

رقم الفقرة	معامل ارتباط بيرسون	رقم الفقرة	معامل ارتباط بيرسون	رقم الفقرة	معامل ارتباط بيرسون
1	.914**	7	.863**	13	.920**
2	.933**	8	.941**	14	.935**
3	.937**	9	.836**	15	.509**
4	.910**	10	.891**	16	.447**
5	.920**	11	.720**	13	.920**
6	.909**	12	.778**	14	.935**

يتبين من الجدول رقم (2) السابق أن معاملات ارتباط الفقرات بالدرجة الكلية للمحور الثاني الذي تنتمي إليه الفقرة جاءت جميعها دالة إحصائيًا عند مستوى دلالة (0.01)، وجاءت قيم معاملات الارتباط جميعها قيمًا عاليةً، مما يدل على توافر درجة عالية من صدق الاتساق الداخلي لفقرات المحور الثاني.

ثبات أداة البحث:

لقياس مدى ثبات الاستبانة. قام الباحث بتطبيق الاستبانة على عينة استطلاعية قوامها (30) فردًا باستخدام معاملات ثبات ألفا كرونباخ لمحاور الاستبانة. وقد جاءت النتائج وفق الجدول التالي:

جدول رقم (3) معامل ألفا كرونباخ لمحاور الدراسة

المحور	عدد الفقرات	معامل ألفا كرونباخ
المحور الأول: تحسين أداء المعلم والطلبة	23	0.927
المحور الثاني: جاذبية التعليم بوصفها مهنة	16	0.958
الدرجة الكلية للاستبيان	39	0.962

يظهر من الجدول رقم (3) أن معاملات الثبات للمحاور جاءت جميعها ذات درجة عالية تقترب من الواحد الصحيح، ونجد أن قيمة الدرجة الكلية لمعامل ثبات ألفا كرونباخ للاستبانة ككل جاءت ذات قيمة عالية مساوية (0.962) وهي قيمة تشير إلى صلاحية الاستبانة للتطبيق، وإمكانية الاعتماد على نتائجها والوثوق بها.

المعالجة الإحصائية

استخدمت الأساليب الإحصائية التي تتناسب مع غرض الدارسة، وتتفق مع متغيراتها باستخدام برنامج الحزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية (SPSS) لمعالجة البيانات التي تم جمعها، وهي كالتالي:

1. التكرارات والنسب المئوية (Percentage & Frequencies): للتعرف على خصائص أفراد عينة الدراسة، وتحديد إجابات أفرادها تجاه عبارات المحاور الرئيسة التي تتضمنها أداة الدراسة.
2. المتوسط الحسابي الموزون – المرجح (Weighted Mean): لمعرفة مدى ارتفاع أو انخفاض إجابات أفراد عينة الدراسة على كل عبارة من عبارات الدراسة الأساس، كما يُفيد في ترتيب العبارات حسب أعلى متوسط حسابي موزون.
3. المتوسط الحسابي (Mean): لمعرفة مدى ارتفاع أو انخفاض إجابات أفراد عينة الدراسة عن المحاور الرئيسة (متوسط متوسطات العبارات).
4. الانحراف المعياري (Standard Deviation): للتعرف على مدى انحراف إجابات أفراد عينة الدراسة لكل عبارة من عبارات متغيرات الدراسة، ولكل محور من المحاور الرئيسة عن متوسطها الحسابي.
5. معامل ارتباط بيرسون:(Pearson) لقياس الاتساق الداخلي بين عبارات الأداة وكل محور تنتمي إليه.

6. معامل الثبات ألفا كرونباخ: (Cronbach's Alpha- α) لحساب معامل ثبات أداة الدراسة.
7. اختبار ت (Independent Sample T test) واختبار تحليل التباين الأحادي (One Way Anova).

طريقة تصحيح المقياس

تكونَ المقياس من (٣٩) عبارة، وقسم سلم الإجابات لخمسة مستويات بحيث تحتسب الدرجات الاستجابة وفق الجدول التالي، وذلك بهدف إصدار حكم على المتوسط العام للمحور:

جدول رقم (4) درجة الموافقة ومدى الموافقة على مقياس ليكرت الخماسي.

التدرج وفقًا لمقياس ليكرت	درجة الترميز (الوزن النسبي)	فئة المتوسط		معيار الحكم على النتائج
		من	الى	
لا أوافق بشدة	1	1	1.80	ضعيفة جدًا
لا أوافق	2	1.81	2.60	ضعيفة
محايد	3	2.61	3.40	متوسطة
أوافق	4	3.41	4.20	عالية
أوافق بشدة	5	4.21	5.00	عالية جدًا

خصائص عينة الدِّراسَة:

يظهر الجدول التالي خصائص العينة بحسب استجابات المفحوصين:

جدول (5) خصائص عينة الدراسة بحسب متغيرات الدراسة

المتغير	التصنيف	العدد	النسبة
الجنس	ذكر	210	45.7%
	أنثى	250	54.3%
المجموع		460	100%
سنوات الخبرة	من 1 الى 5 سنوات	112	24.3
	من 6 الى 10 سنوات	128	27.8
	من 11 الى 15 سنة	104	22.6
	من 16 الى 20 سنة	59	12.8
	من 21 الى 25 سنة	33	7.2
	من 26 سنة وأكثر	24	5.2
المجموع		460	100%

المتغير	التصنيف		العدد	النسبة
العمل الوظيفي	معلم		315	68.5
	وكيل/ مدير مدرسة/ مشرف تربوي		145	31.5
المجموع			460	100%
المؤهل العلمي		بكالوريوس	308	67
	ماجستير	101	22	
	دكتوراه	41	8.9	
	غير ذلك	10	2.2	
المجموع			460	100%

ومن الجدول يتضح أن توزيع أفراد الدراسة وفق المتغيرات كالآتي:

1. **الجنس**: نسبة (54.3 %) من أفراد الدراسة (إناث) ونسبة (45.7 %) من أفراد الدراسة (ذكور).
2. **عدد سنوات الخبرة**: نسبة (27.8 %) من أفراد الدراسة خبرتهم بين (6 10-) سنوات، ونسبة (24.3%) منهم خبرته بين (1- 5) سنوات، و(22.6 %) منهم خبرته بين (15-11) سنة، في حين أن (7.2 %) من أفراد الدراسة خبرتهم بين (21- 25) سنة.
3. **العمل الوظيفي**: نسبة (68.5 %) من أفراد الدراسة معلمين ونسبة (31.5 %) من أفراد الدراسة يعملون بوظيفة وكيل / قائد مدرسة / مشرف تربوي.
4. **المؤهل العلمي**: نسبة (67 %) من أفراد الدراسة مؤهلهم العلمي بكالوريوس، ونسبة (22%) منهم يحملون درجة الماجستير، ونسبة (8.9 %) مؤهلهم العلمي درجة دكتوراه.

نتائج الدراسة ومناقشتها:

أولًا: النتائج المتعلقة بالسؤال الأول: ما اتجاهات الكوادر التعليمية في المدارس السعودية نحو تبني سياسة الأجر على أساس الجدارة في مجال تحسين أداء المعلم والطلبة.

للإجابة عن السؤال، أُستخرجت المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، والنسبة المئوية ورُتبة العبارة ودرجة موافقة العينة لجميع الفقرات واحتسب المتوسط العام للمحور كما في الجدول (6):

جدول رقم (6) المتوسط الحسابي والانحراف المعياري ودرجة الموافقة لمفردات المحور الاول

الرقم	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	النسبة المئوية	درجة الموافقة	الرتبة
1	سياسة الأجر على أساس الجدارة طريقة جيدة لمكافأة المعلم وفق مقدار الأداء والجهد.	3.34	1.297	66.8%	محايد	10
2	فكرة ربط أجور المعلمين بمستوى الجدارة التي يقدمونها مبدأ جيد بشكل عام.	3.19	1.254	63.8%	محايد	18
3	سياسة الأجر على أساس الجدارة ستواجه معوقات بسبب صعوبة ربط وقياس عمل المعلم المنجز في الصف بأداء وتحصيل الطلاب.	3.24	1.264	64.8%	محايد	15
4	سياسات ربط الأجر بالجدارة لن تؤثر في زيادة جودة عمل المعلم بسبب أنهم يبذلون جهدهم وفق المستوى المطلوب.	3.21	1.271	64.2%	محايد	17
5	سياسات ربط الأجر على أساس الجدارة ستجعل المعلمين أقل اهتماما بالتعاون فيما بينهم بسبب التنافس.	3.24	1.274	64.8%	محايد	15
6	سياسات ربط الأجر على أساس الجدارة قد تؤثر على الأخلاق الوظيفية للمعلم.	3.28	1.269	65.6%	محايد	13
7	سياسات ربط الأجر على أساس الجدارة تقوض وتؤثر على العمل كفريق والتعاون بين المعلمين	3.30	1.253	66.0%	محايد	11
8	سيتأثر أداء المعلم عندما يرتبط بنظام يحكم الأداء من خلال قياس نمو الطلاب العلمي.	3.36	1.208	67.2%	محايد	9
9	سيكون نظام الأجر المرتبط بالجدارة دافعا لرفع تحصيل الطلاب.	3.28	1.223	65.6%	محايد	13
10	تطبيق سياسة الأجر على أساس الجدارة لا يراعي ظروف ومستوى الطلاب والمدرسة.	3.22	1.235	64.4%	محايد	16
11	صياغة سياسة الأجر المرتبط بالجدارة يجب أن تكون بالشراكة مع المعلمين.	3.29	1.241	65.8%	محايد	12
12	سياسة الأجر على أساس الجدارة تقود إلى تحفيز أكبر بين المعلمين.	3.42	1.290	68.4%	موافق	6

الرقم	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	النسبة المئوية	درجة الموافقة	الرتبة
13	سياسة الأجر على أساس الجدارة تفرض على العاملين تبني الأداء الجيد.	3.37	1.199	67.4%	محايد	8
14	سياسة الأجر على أساس الجدارة تؤدي إلى تدريس أفضل وفعال.	3.47	1.178	69.4%	موافق	4
15	سياسة الأجر على أساس الجدارة سيحسن من جودة العمل الذي أقدمه.	3.39	1.227	67.8%	محايد	7
16	سياسات الاجر على أساس الجدارة ستدفع المعلمين لتبادل الخبرات بينهم.	3.45	1.215	69.0%	موافق	5
17	سياسات الأجر على أساس الجدارة ستدفع المعلمين للاستمرار في التطوير والنمو المهني.	3.39	1.231	67.8%	محايد	7
18	سياسة الأجر على أساس الجدارة ستؤدي لقيامي بالعمل بجدية أكبر.	3.42	1.203	68.4%	موافق	6
19	سياسة الأجر على أساس الجدارة ستؤدي لقيامي بعمل ساعات أطول.	3.47	1.165	69.4%	موافق	4
20	سياسة الأجر على أساس الجدارة ستزيد من تركيز المعلم على ما يجب أن يتعلمه الطالب لتحسين تحصيله.	3.26	1.209	65.2%	محايد	14
21	سياسة الأجر على أساس الجدارة ستدفع المعلم لتبني ممارسات تعليمية جديدة بهدف رفع تحصيل الطلاب.	3.48	1.185	69.6%	موافق	3
22	سياسة الأجر على أساس الجدارة ستدفع المعلم للتركيز على الموضوعات ذي العلاقة بالاختبار دون بقية الموضوعات بهدف رفع درجتهم.	3.52	1.194	70.4%	موافق	2
23	سياسة الأجر على أساس الجدارة-تمكن المعلم من توجيه عمليات التعليم والتعلم نحو التركيز على تدريب الطلاب للاختبارات عوضا عن المحتوى التعليمي.	3.55	1.215	71.0%	موافق	1
المتوسط العام		3.35	1.23	67.08%	محايد	

يتبين من الجدول (6) أن اتجاهات الكوادر التعليمية في المدارس السعودية نحو تبني سياسة الأجر على أساس الجدارة في مجال تحسين أداء المعلم والطلبة بناء على معيار الحكم جاءت بدرجة متوسطة، حيث جاء المتوسّط العام مساويًا (3.35)، ونسبة مئوية (67.08%)، ودرجة موافقة (محايد)، بانحراف معياري بلغ (1.23)، وهي قيمة مرتفعة تدلُّ على تباين آراء أفراد عينة الدِّراسَة تجاه تبني سياسة الأجر على أساس الجدارة في مجال تحسين أداء المعلم والطلبة. وتراوحت قيم الانحرافات المعياريَّة بين (1.297 - 1.165)، وجاءت جميع الفقرات ذات

قيم مرتفعة؛ مما يوضِّح تباين آراء أفراد عينة الدِّراسَة حول تلك الفقرات.

وجاءت في الترتيب الأول الفقرة رقم (23): (سياسة الأجر على أساس الجدارة تمكن المعلم من توجيه عمليات التعليم والتعلم نحو التركيز على تدريب الطلاب للاختبارات عوضًا عن المحتوى التعليمي)، بمتوسِّط حسابي بلغ (3.55)، وانحراف معياري بلغ (1.215)، ودرجة موافقة (موافق)، يليها العبارة رقم (22): (سياسة الأجر على أساس الجدارة ستدفع المعلم للتركيز على الموضوعات ذات العلاقة بالاختبار دون بقية الموضوعات بهدف رفع درجتهم) بمتوسِّط حسابي بلغ (3.52)، وانحراف معياري بلغ (1.194)، ودرجة موافقة (موافق)، والعبارة رقم (21): (سياسة الأجر على أساس الجدارة ستدفع المعلم لتبني ممارسات تعليمية جديدة بهدف رفع تحصيل الطلاب) بمتوسِّط حسابي بلغ (3.48)، وانحراف معياري بلغ (1.185)، ودرجة موافقة (موافق)، ثم العبارة رقم (14): (سياسة على أساس الجدارة الأداء تؤدي إلى تدريس أفضل وفعال) بمتوسِّط حسابي بلغ (3.47)، وانحراف معياري بلغ (1.178)، ودرجة موافقة (موافق)، والعبارة رقم (19): (سياسة الأجر على أساس الجدارة ستؤدي لقيامي بعمل ساعات أطول) بمتوسِّط حسابي بلغ (3.47)، وانحراف معياري بلغ (1.165)، ودرجة موافقة (موافق). ويتضح من العبارات السابقة وجود اتجاه لدى أفراد العينة نحو أثر تبني سياسة الأجر على أساس الجدارة في تحسين ممارسات المعلمين، وهذا يتفق مع عديدٍ من الدراسات السابقة، مثل: دراسة (Pham et al., 2021) و(Boudreaux, & Faulkner, 2020) و(Liu et al., 2016). كما يتبين من خلال هذه العبارات أن لدى المعلمين اتجاهًا يشير إلى أن تبني تلك السياسية يقصر التعليم على عمليات أضيق موجه نحو التدريس للاختبار "Teaching to the test" وهذا يتوافق ما أكدت عليه الأدبيات الممانعة لتطبيق سياسات الأجر على أساس الجدارة (Podgursky & Springer, 2007).

بينما جاءت في الترتيب الأخير العبارة رقم (2): (فكرة ربط أجور المعلمين بمستوى الأداء الذي يقدمونه مبدأ جيد بشكل عام) بمتوسِّط حسابي بلغ (3.19)، وانحراف معياري بلغ (1.254)، ودرجة موافقة (محايد) وجاءت باقي فقرات المحور بدرجات موافقة بين (موافق ومحايد)، ويُرجع الباحث حصول هذه العبارات على درجة موافقة محايد إلى شدة التباين في استجابات أفراد العينة حول المفهوم وضبابيته على المستوى العالمي، وهذا ما أكدته دراسة (Liang, 2013)، ودراسة (Chiang et al., 2017) التي كشفت أن مفهوم سياسة الأجور المبنية على الجدارة وتطبيقاتها قد يستعصي فهمها حتى على بعض المعلمين الملتحقين بمثل هذه البرامج، فتفوتهم مزايا الحوافز بالرغم من استحقاقهم لها؛ كذلك تتفق مع ما أكده (Liu et al, 2016) بأن الاختلاف في آراء المعلمين حول سياسة الدفع مقابل الجدارة يختلف

لعوامل تعتمد على السمات الشخصية، وسياق ظروف العمل، والمصالح التي قد تعطي نتائج مختلفة، ويصعب ردها لأسباب محددة. بالإضافة إلى أن سياسة الأجر بناء على الجدارة تعتبر مفهومًا جديدًا على سياق التعليم السعودي وأدبياته، حيث لم يسبق للتعليم السعودي تطبيق سياسات مماثلة تهيئ للهيئة التعليمية فرصة مشاهدة تطبيق ميداني للسياسة والحكم عليها. ولعل غياب هذا التصور يُفسر تبني الكوادر التعليمية لاتجاهٍ محايدٍ.

ثانيًا: النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني: ما اتجاهات الكوادر التعليمية في المدارس السعودية نحو تبني سياسة الأجر على أساس الجدارة في مجال جاذبية التعليم بوصفها مهنة؟

للتعرف على اتجاهات الكوادر التعليمية في المدارس السعودية تجاه تبني سياسة الأجر على أساس الجدارة في مجال جاذبية التعليم بوصفها مهنة، تم حساب المتوسط الحسابي والانحراف المعياري والرتبة لكل فقرة من فقرات المحور الثاني، وكذلك المتوسط العام للمحور كما يلي:

جدول رقم (7) المتوسط الحسابي والانحراف المعياري ودرجة الموافقة لمفردات المحور الثاني.

الرقم	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	النسبة المئوية	درجة الموافقة	الرتبة
1	نظام الأجور الحالي (نظام السلالم والرُتب بناء على المؤهل) مناسب وكاف كطريقة أجور للمعلمين.	3.48	1.318	69.6%	موافق	1
2	يناسبني وجود نظام الأجر على أساس الجدارة إذا كان بناء على أثرٍ في درجات تحصيل طلابي في اختبار وطني موحد.	3.29	1.202	65.8%	محايد	9
3	يناسبني نظام الأجر على أساس الجدارة إذا كان بناء على أداء الطلابي خلال الحصة (النمو التحصيلي، سجل الإنجاز، التقييم والملاحظة) وليس اختبارات موحدة.	3.22	1.227	64.4%	محايد	10
4	يناسبني العمل وفق نظام الأجر على أساس الجدارة إذا كان مبنيًا على معايير متنوعة تشمل: أداء طلابي في الاختبارات، وتقييم أدائي في الصف والمدرسة وغيرها).	3.36	1.186	67.2%	محايد	7
5	سياسة ربط الأجر على أساس الجدارة هي الخيار الأفضل لزيادة مرتبات المعلمين مقارنة بنظام الرتب والسلالم الحالي.	3.38	1.228	67.6%	محايد	5
6	تطبيق سياسة الأجر على أساس الجدارة طريقة عادلة للتمييز بين المعلمين.	3.37	1.254	67.4%	محايد	6
7	سياسة الأجر على أساس الجدارة سوف تؤثر على استمرار المعلمين المؤهلين والمتميزين بمهنة التدريس.	3.31	1.225	66.2%	محايد	8
8	سياسات الأجر على أساس الجدارة سوف تؤثر على استمرار المعلمين الأقل أثرًا في تحصيل الطلاب.	3.41	1.187	68.2%	موافق	4

الرقم	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	النسبة المئوية	درجة الموافقة	الرتبة
9	تطبيق سياسات على أساس الجدارة في الأداء سيزيد من الإقبال على مهنة التعليم.	3.41	1.206	68.2%	موافق	4
10	ربط دفع أجور المعلمين وفقا لدرجة أداء طلابهم غير عادل إطلاقًا.	3.37	1.194	67.4%	محايد	6
11	سنوات الخبرة في العمل والمؤهل يجب أن يعول عليهما أكثر في الأجور من الأثر في تحصيل الطلاب لتحديد مستويات أجور المعلمين.	3.37	1.202	67.4%	محايد	6
12	أقبل سياسة الأجر على أساس الجدارة إذا كانت حافزا إضافيًا وليست مؤثرة على أصل الراتب.	3.46	1.164	69.2%	موافق	2
13	سياسة الأجر على أساس الجدارة له أثر إيجابي على زيادة استقطاب وتوظيف المتقدمين للتدريس.	3.41	1.178	68.2%	موافق	4
14	سياسة الأجر على أساس الجدارة لها أثر إيجابي في المحافظة وبقاء المعلمين في مهنتهم.	3.38	1.189	67.6%	محايد	5
15	سياسة الأجر على أساس الجدارة تزيد من كمية العمل الذي أقوم به.	3.41	1.135	68.2%	موافق	4
16	سياسة الأجر على أساس الجدارة ستؤدي للشعور بالاستياء بين المعلمين	3.45	1.162	69.0%	موافق	3
المتوسط العام		3.38	1.20	67.6%	محايد	

يتبين من الجدول رقم (7) أن اتجاهات الكوادر التعليمية في المدارس السعودية نحو تبني سياسة الأجر مقابل الأداء في مجال جاذبية التعليم بوصفها مهنة بناء على معيار الحكم جاءت بدرجة متوسطة، حيث جاء المتوسِّط العام مساويًا (3.38)، ونسبة مئوية (67.6%)، ودرجة موافقة (محايد)، بانحراف معياري بلغ (1.20)، وهي قيمة مرتفعة تدلُّ على تباين آراء أفراد عينة الدِّراسَة تجاه تبني سياسة الأجر على أساس الجدارة في مجال جاذبية التعليم بوصفها مهنةً، وقد تراوحت قيم الانحرافات المعياريَّة بين (1.318 - 1.135)، وجاءت جميع الفقرات ذات قيم مرتفعة؛ مما يوضِّح -بشكل عام- تباين آراء أفراد عينة الدِّراسَة حول تلك الفقرات. ويرجح الباحث أن يكون هذا التباين عائدًا إلى حداثة السياسة ومفاهيمها في السياق السعودي كما تمت الإشارة إليه في نهاية مناقشة نتائج السؤول الأول.

وجاءت في الترتيب الأول الفقرة رقم (1): (نظام الأجور الحالي (نظام السلالم والرُتب بناء على المؤهل) مناسب وكافٍ كطريقة أجور للمعلمين.)، بمتوسِّط حسابي بلغ(3.48)، وانحراف معياري بلغ (1.318)، ودرجة موافقة (موافق) وهذا يتفق مع دراسة الروشيد (2019) ودراسة

(Goldhaber et al., 2011) ودراسة (Liu et al., 2016) التي توصلتا إلى عدم موافقة غالبية المعلمين على استبدال سياسة الأجور التقليدية المبنية على الجدارة. وتأتي ثانيًا العبارة رقم (12): (أقبل سياسة الأجر على أساس الجدارة إذا كانت كحافز إضافي وليست مؤثرة على أصل الراتب.) بمتوسّط حسابي بلغ (3.46)، وانحراف معياري بلغ (1.164)، ودرجة موافقة (موافق)، ثم العبارة رقم (16): (سياسة الأجر على أساس الجدارة ستؤدي للشعور بالاستياء بين المعلمين) بمتوسّط حسابي بلغ (3.45)، وانحراف معياري بلغ (1.162)، ودرجة موافقة (موافق)، ثم العبارة رقم (9): (تطبيق سياسات الأجر على أساس الجدارة سيزيد من الإقبال على مهنة التعليم) بمتوسّط حسابي بلغ (3.41)، وانحراف معياري بلغ (1.206)، ودرجة موافقة (موافق)، وتتفق هذه العبارات الثلاث مع دراسة كلٍّ من أبو جراد ومحمد (2021) وجوادي (2021) والرويشد (٢٠١٩)؛ حيث أكدت على تأكيد المعلمين على ضرورة إضافة الحوافز الإضافية، ودور مستوى ونوع سياسة الأجر بالشعور بالرضا الوظيفي وجاذبيته والاحتفاظ بالمعلم. كما جاء في العبارة رقم (8): (سياسات الأجر على أساس الجدارة سوف تؤثر على استمرار المعلمين الأقل أثرًا في تحصيل الطلاب.) بمتوسّط حسابي بلغ (3.41)، وانحراف معياري بلغ (1.187)، ودرجة موافقة (موافق)، والعبارة رقم (13): (سياسة الأجر على أساس الجدارة له أثر إيجابي على زيادة استقطاب وتوظيف المتقدمين للتدريس) بمتوسّط حسابي بلغ (3.41)، وانحراف معياري بلغ (1.178)، ودرجة موافقة (موافق)، والعبارة رقم (15): (سياسة الأجر على أساس الجدارة تزيد من كمية العمل الذي أقوم به) بمتوسّط حسابي بلغ (3.41)، وانحراف معياري بلغ (1.135)، ودرجة موافقة (موافق)، وهذا يتفق مع ما أشار إليه (Hanushek, 2020) و(Boudreaux, & Faulkner، 2020) إلى أثر تطبيق سياسة الأجر على أساس الجدارة دور في استقطاب المعلم المتميز والاحتفاظ به نظير الحافز المقابل للجهد والأثر، واستبعاد المعلمِ ذي الأثر المنخفض على الطلاب.

وجاءت بقية العبارات بدرجة بمتوسط حسابي تراوح بين (3.83 – 3.31) وانحراف معياري بين (1.135 – 1.254) ودرجة محايد، وهذا قد يوضح وجود تباينٍ في اتجاهات العينة نحو سياسة الأجر على أساس الجدارة، ودورها في مجال تحسين جاذبية التعليم بوصفها مهنة، وتتشابه هذه النتيجة مع ما توصلت له دراسة (Liu et al., 2016) ودراسة (Forand, 2012). كما تؤكد هذه النتيجة أيضًا ما توصل له دراسة جوادي (2021) و(Liang, 2013) من ضرورة تمكين المعلين من إبداء رأيهم، والمشاركة في تصميم تفاصيل سياسات الأجور؛ ليصلوا لاتفاقٍ موحدٍ حولها.

ثالثًا: النتائج المتعلقة بالسؤال الثالث: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في اتجاهات الكوادر التعليمية في السعودية تجاه تبني سياسات الأجر على أساس الجدارة في مجال تحسين أداء المعلم والطلبة ومجال جاذبية التعليم تعزى لمتغيرات الدراسة: الجنس، سنوات الخبر، المؤهل العلمي، الموقع الوظيفي؟

للإجابة عن هذا السؤال تم اتباع ما يلي:

أولًا: متغير الجنس: للتحقق من وجود فروق ذات دلالة إحصائية في اتجاهات الكوادر التعليمية في السعودية تجاه تبني سياسات الأجر على أساس الجدارة في مجال تحسين أداء المعلم والطلبة ومجال جاذبية التعليم تعزى إلى الجنس تم استخدام اختبار)ت((Independent Sam-ple T-test)، وجاءت النتائج كما يلي:

جدول رقم (8) اتجاهات الكوادر في مجال تحسين أداء المعلم والطلبة ومجال جاذبية التعليم تُعزى إلى الجنس.

المجال	الجنس	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	عدد درجات الحرية	مستوى الدلالة	ت
تحسين أداء المعلم والطلبة	ذكر	210	3.4607	.97110	458	.031	2.160
	أنثى	250	3.2635	.97852			
جاذبية التعليم بوصفها مهنة	ذكر	210	3.5119	1.01505	458	.009	2.160
	أنثى	250	3.2688	.96909			

من الجدول (8) تبين ما يلي:

- وجود فروق ذات دلالة إحصائية في الاتجاهات في مجال تحسين أداء المعلم والطلبة، تُعزى إلى متغير الجنس، حيث جاء مستوى الدلالة مساويًا (0.031) وهو أقل من (0.05). وكانت تلك الفروق لصالح الذكور بمتوسطٍ حسابيٍّ مقداره (3.4607) مقابل المتوسط الحسابي لاتجاهات الإناث مساويًا (3.2635).
- وجود فروق ذات دلالة إحصائية في الاتجاهات في مجال جاذبية التعليم تُعزى إلى الجنس حيث جاء مستوى الدلالة مساويًا (0.009) أقل من (0.05). وكانت تلك الفروق لصالح الذكور بمتوسط حسابي مقداره (3.5119) مقابل المتوسط الحسابي لاتجاهات الإناث مساويًا (3.2688).

وعليه، فتخالفُ النتيجتين السابقتين الدراساتِ السابقةَ كدراسة (Goldhaber et al., 2011) ودراسة (Liu et al., 2016) التي خلصتا إلى عدم وجود فروق في اتجاهات المعلمين نحو تبني سياسات الأجر على أساس الجدارة تعزى للجنس.

ثانيًا: متغير سنوات الخبرة: للتحقق من وجود فروق ذات دلالة إحصائية في اتجاهات الكوادر التعليمية في السعودية نحو تبني سياسات الأجر على أساس الجدارة في مجال تحسين أداء المعلم والطلبة ومجال جاذبية التعليم تُعزى إلى سنوات الخبرة، تم استخدام اختبار تحليل التباين الأحادي، وجاءت النتائج كما يلي:

جدول رقم (9) اتجاهات الهيئة التعليمية في مجال تحسين أداء المعلم والطلبة ومجال جاذبية التعليم تُعزى إلى الخبرة.

المجال	المصدر	مجموع المربعات	عدد درجات الحرية	مربع المتوسط	ف	مستوى الدلالة
تحسين أداء المعلم والطلبة	بين المجموعات	7.906	5	1.581	1.661	.143
	داخل المجموعات	432.045	454	.952		
	المجموع	439.951	459			
جاذبية التعليم بوصفها مهنة	بين المجموعات	8.051	5	1.610	1.632	.150
	داخل المجموعات	447.880	454	.987		
	المجموع	455.931	459			

من الجدول (9) تبين عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في اتجاهات أفراد العينة تجاه تبني سياسات الأجر على أساس الجدارة في مجال تحسين أداء المعلم والطلبة ومجال جاذبية التعليم تُعزى إلى سنوات الخبرة حيث جاء مستوى الدلالة مساويًا بالترتيب (0.143 و0.150) وهي قيم أكبر من (0.05) ما يدل على عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في اتجاهات الهيئة التعليمية في السعودية نحو تبني سياسات الأجر على أساس الجدارة في مجال تحسين أداء المعلم والطلبة، ومجال جاذبية التعليم تُعزى إلى سنوات الخبرة، وهذه النتيجة تتفق مع ما توصلت له دراسة (Liu et al., 2016)، وتخالف دراسة (Boudreaux & Faulkner, 2020) و(Gold-haber et al., 2011) التي خلصت إلى وجود فرق بناء على متغير الخبرة نحو تبني السياسة.

ثالثًا: متغير المؤهل العلمي: للتحقق من وجود فروق ذات دلالة إحصائية في اتجاهات الكوادر التعليمية في السعودية تجاه تبني سياسات الأجر على أساس الجدارة في مجال تحسين أداء المعلم والطلبة ومجال جاذبية التعليم تُعزى إلى المؤهل العلمي، تم استخدام اختبار تحليل التباين الأحادي وجاءت النتائج كما يلي:

جدول رقم (١٠) اتجاهات الكوادر التعليمية في مجال تحسين أداء المعلم والطلبة ومجال جاذبية التعليم تُعزى إلى المؤهل العلمي.

المجال	المصدر	مجموع المربعات	عدد درجات الحرية	مربع المتوسط	ف	مستوى الدلالة
تحسين أداء المعلم والطلبة	بين المجموعات	8.236	3	2.745	2.900	.035
	داخل المجموعات	431.715	456	.947		
	المجموع	439.951	459			
جاذبية التعليم بوصفها مهنة	بين المجموعات	9.217	3	3.072	3.136	.025
	داخل المجموعات	446.714	456	.980		
	المجموع	455.931	459			

من الجدول (10) تبين وجود فروق ذات دلالة إحصائية في اتجاهات أفراد العينة تُعزى إلى المؤهل العلمي حيث جاء مستوى الدلالة مساويًا بالترتيب (.035 و.025)، وهي قيم أقل من (0.05). ولتحديد الفروق لصالح أي فئة من فئات المؤهل العلمي تم استخدام اختبار (L.s.d)، وجاءت النتائج كما يلي:

جدول (10) الفروق بين فئات المؤهل العلمي.

المجال	(ا) المؤهل العلمي	(ل) المؤهل العلمي	فرق المتوسطات (ل-ا)	مستوى الدلالة
تحسين أداء المعلم والطلبة	بكالوريوس	ماجستير	-.03818	.732
		دكتوراه	-.25394	.117
		غير ذلك	-.80813*	.010
	ماجستير	بكالوريوس	.03818	.732
		دكتوراه	-.21576	.232
		غير ذلك	-.76995*	.017
	دكتوراه	بكالوريوس	.25394	.117
		ماجستير	.21576	.232
		غير ذلك	-.55419	.107
	غير ذلك	بكالوريوس	.80813*	.010
		ماجستير	.76995*	.017
		دكتوراه	.55419	.107

المجال	(ا) المؤهل العلمي	(ل) المؤهل العلمي	فرق المتوسطات (ل-ا)	مستوي الدلالة
جاذبية التعليم بوصفها مهنة	بكالوريوس	ماجستير	-.01689	.882
		دكتوراه	-.23581	.153
		غير ذلك	-.88291*	.006
	ماجستير	بكالوريوس	.01689	.882
		دكتوراه	-.21892	.233
		غير ذلك	-.86603*	.009
	دكتوراه	بكالوريوس	.23581	.153
		ماجستير	.21892	.233
		غير ذلك	-.64710	.064
	غير ذلك	بكالوريوس	.88291*	.006
		ماجستير	.86603*	.009
		دكتوراه	.64710	.064

من الجدول (10) يتبين وجود فروق موجبة ذات دلالة إحصائية في اتجاهات أفراد العينة بين فئة «غير ذلك» وكلٍّ من «بكالوريوس» و«ماجستير»، ومنها نستنتج وجود فروق ذات دلالة إحصائية في اتجاهات الكوادر التعليمية في السعودية تجاه تبني سياسات الأجر على أساس الجدارة في مجال تحسين أداء المعلم والطلبة ومجال جاذبية التعليم تُعزى إلى المؤهل العلمي، وكان هذا الفارق لصالح الفئة غير ذلك متمثلة في أصحاب المؤهل الأدنى من درجة البكالوريوس، وقد يرجع هذا الاختلاف إلى وجود عدد من منسوبي الكوادر التعليمية يحملون مؤهلات دون درجة البكالوريوس، ويؤمنون بأن الأداء عامل مهمة للتفاضل المهني، وأن سياسة الأجر على أساس الجدارة تمكنهم من الترقي في الحوافز دون مفاضلة المؤهل العلمي مع زملائهم.

رابعًا: متغير الموقع الوظيفي: للتحقق من وجود فروق ذات دلالة إحصائية في اتجاهات الكوادر التعليمية في السعودية نحو تبني سياسات الأجر على أساس الجدارة في مجال تحسين أداء المعلم والطلبة ومجال جاذبية التعليم تعزى إلى الموقع الوظيفي تم استخدام اختبار ت (T-test) وجاءت النتائج كما يلي:

جدول رقم (11) اتجاهات الكوادر التعليمية في مجال تحسين أداء المعلم والطلبة ومجال

جاذبيـة التعليـم تُعـزى إلـى الموقـع الوظيفـي.

المجال	الموقع الوظيفي	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	عدد درجات الحرية	مستوى الدلالة	ت
تحسين أداء المعلم والطلبة	معلم	315	3.2471	.93035	458	.001	-3.478
	وكيل / قائد مدرسة/ مشرف تربوي	145	3.5847	1.04365			
جاذبية التعليم بوصفها مهنة	معلم	315	3.2885	.97320	458	.004	-2.918
	وكيل / قائد مدرسة/ مشرف تربوي	145	3.5780	1.02135			

من الجدول (11) تبين ما يلي:

وجـود فـروق ذات دلالـة إحصائيـة بيـن اتجاهـات أفـراد العينـة فـي مجـال تحسـين أداء المعلـم والطلبـة تُعـزى إلـى الموقـع الوظيفـي. حيـث جـاء مسـتوى الدلالـة مسـاويًا (0.001)، وهـو أقـل مـن (0.05)، مـا يـدل علـى وجـود فـروق ذات دلالـة إحصائيـة، وكانـت تلـك الفـروق لصالـح فئـة (وكيـل/ قائـد مدرسـة/ مشـرف تربـوي) بمتوسـط حسـابي مقـداره (3.5847) مقابـل المتوسـط الحسـابي لاتجاهـات المعلميـن المسـاوي (3.2471).

وجـود فـروق ذات دلالـة إحصائيـة فـي اتجاهـات أفـراد العينـة فـي مجـال جاذبيـة التعليـم تُعـزى إلـى الموقـع الوظيفـي. حيـث جـاء مسـتوى الدلالـة مسـاويًا (0.004) وهـو أقـل مـن (0.05) مـا يـدل علـى وجـود فـروق ذات دلالـة إحصائيـة، وكانـت تلـك الفـروق لصالـح فئـة (وكيـل/قائـد مدرسـة/مشـرف تربـوي) بمتوسـط حسـابي مقـداره (3.5780) مقابـل المتوسـط الحسـابي لاتجاهـات المعلميـن المسـاوي (3.2885).

وتشـير كلا النتيجتيْـن إلـى مـا أكدتـه دراسـة (Hanushek, 2020) إلـى أن سياسـة الأجـر مقابـل الجـدارة تمتلـك ميـزة تفضيليـة تمنـح منسـوبي الإدارة التعليميـة سـلطةً وتحكمًـا فـي الأدوات التـي تزيـد التنافسـية بيـن منسـوبيها واسـتبقاء المتميزيـن فـي المـدارس الأكثـر حاجـة. كمـا تتفـق مـع مـا تؤكـده الأدبيـات الداعمـة لتبنـي سياسـة الأجـر علـى أسـاس الجـدارة (Adams et al., 2009; Verger et al., 2016; U.S. Department of Education n.d).

توصيات ومقترحات الدراسة:

في ضوء ما توصلت له الدراسة من نتائج، توصي الدراسة:

ضرورة إشراك الكوادر التعليمية في عمليات إصلاح مهنة التعليم وإشراكهم في صياغة البرامج المرتبطة بسياسة الأجر على أساس الجدارة، والتوصل لنموذج يلبي تطلعات أصحاب المصلحة ويراعي الإمكانات.

أهمية رفع الوعي المعرفي بسياسات الجدارة في السياق التعليمي ودورها في تجويد مهنة التعليم وعملية التعليم، وتحسين جاذبية التعليم بوصفها مهنة.

على صانعي ومتخذي القرار توفير نماذج متنوعة لبرامج سياسات الجدارة تتناسب مع حال المناطق التعليمية، وحُرية اشتراك اختيارية لمنسوبي الكوادر التعليمية.

أهمية توفر بيانات وطنية موحدة تقيس المخرجات وأداء أفراد الكوادر التعليمية بشكلٍ متساوٍ وتكون ذات حساسية للمتغيرات والظروف المكانية والاقتصادية والاجتماعية للطلبة والمعلمين.

التأكيد على بناء أدوات ضمانة، بهدف ألا ينحرف تطبيق سياسات الأجر على أساس الأداء نحو التركيز للتدريس للاختبار دون العمليات الواسعة للتعليم.

المراجع

- أبـو جـراد، خليـل علـي خليـل؛ ومحمـد، محمـد صالـح عبـد الـرؤوف. (2021). المنـاخ المدرسـي وعلاقتـه بالاحتـراق الوظيفـي لـدى معلمـي التربيـة الخاصة في المـدارس الحكوميـة بمحافظات قطـاع غزة. مجلـة ريحـان للنشـر العلمـي، ع9، 130-99.
- الأحمـد، أحمـد. (1442هـ). اتجاهـات الطلبـة ذوي الإعاقـة بجامعـة الإمـام محمـد بـن سـعود الإسـلامية نحـو ممارسـة الأنشـطة وعلاقتهـا بالتوافـق النفسـي. مجلـة العلـوم الإنسـانية والاجتماعيـة، ع 60، 72-13.
- العيسـى، أحمـد. (2009). إصلاح التعليـم بيـن غيـاب الرؤيـة السياسـية وتوجـس الثقافـة الدينيـة وعجـز الإدارة التربويـة. دار السـاقي.
- الهيئـة العامـة للإحصـاء. (2019). الكتـاب السـنوي 1440/1441. https://www. stats.gov. sa/ar/258
- برنامـج تنميـة القـدرات البشـرية. (2021). الوثيقـة الإعلاميـة لبرنامـج تنميـة القـدرات البشـرية 2021-2025. https://www.vision2030.gov.sa/media/kumdady3/hcdp_ar.pdf
- جـوادي، نـور الديـن. (2021). أجـور المعلميـن كآليـة لتحسـين التحصيـل العلمـي للتلاميـذ في المـدارس الحكوميـة الجزائريـة للفتـرة 1970 إلى 2018. المجلـة الدوليـة للأبحـاث التربويـة، 45 (2)، 260-229. http://doi.org/10.36771/ijre.45.2.21-pp228-260
- ديـاب, إكـرام عبـد السـتار محمـد ديـاب. (2018). تطويـر السياسـة التعليميـة لمعلـم القـرن الحـادي والعشـرين في مصـر في ضـوء أفضـل الممارسـات العالميـة. الإدارة التربويـة, 17(17) , 341-417. doi: 10.21608/emj.2018.92525
- رؤيـة المملكـة 2030. (د.ت). وثيقـة رؤيـة المملكـة 2030. https://www.vision2030.gov. sa/ media/5ptbkbxn/saudi_vision2030_ar.pdf
- صايـغ، عبـد الرحمـن أحمـد؛ والضويـان، محمـد عبـدالله؛ والجضعـي، خالـد سـعد؛ والعتيبـي، فهـد دبـاس (1432هـ). الهـدر التعليمـي فـي التعليـم العـام بالمملكـة العربيـة السـعودية. وزارة التربيـة والتعليـم.
- طبشـي، بلخيـر؛ والشـايب، محمـد السـاسـي. (2013). قيـاس الاتجـاه نحـو مهنـة التدريـس لـدى معلمـي المرحلـة الابتدائيـة فـي ظـل الإصلاحـات التربويـة الجديـدة بالجزائـر: دراسـة ميدانيـة استكشـافية بمدينـة ورقلة. مجلـة الباحـث في العلـوم الإنسـانية والاجتماعيـة، 2013(13)،-79 87.
- مطـر، سـيف الإسـلام علـي؛ وفـرج، هانـئ عبـد السـتار (5-6 مايـو، 2009). خطايـا السياسـة

التعليمية في مصر" رؤية تحليلية نقدية". أنظمة التعليم في الدول العربية: التجاوزات والأمل. المؤتمر العلمي الرابع لكلية التربية جامعة الزقازيق.

- Adams, S. J., Heywood, J. S., & Rothstein, R. (2009). Teachers, performance pay, and accountability: What education should learn from other sectors (1st ed.). Economic Policy Institute
- Adamson, F., Astrand, B., & Darling-Hammond, L. (2016). Global education reform: How privatization and public investment influence education outcomes. New York, NY: Routledge.
- Aldaghishy, T. A. (2019). The Influence of the Global Education Reform Movement on Saudi Arabia's Education Policy Reforms: A Qualitative Study (Doctoral dissertation, Saint Louis University).
- Barber, M. & Mourshed, M. (2007) How the world's best- performing school systems come out on top, McKinsey & Co.
- Bleiberg, Joshua, Eric Brunner, Erica Harbatkin, Matthew A. Kraft, and Matthew Springer. (2021). The Effect of Teacher Evaluation on Achievement and Attainment: Evidence from Statewide Reforms. (EdWorkingPaper: 21-496). Annenberg Institute at Brown University. https://doi.org/10.26300/b1ak-r251
- Bond, T., & Mumford, K. J. (2018). Teacher performance pay in the United States: Incidence and adult outcomes. Institute of Labor Economics. https://ftp.iza.org/dp11432.pdf.
- Boudreaux, M. & Faulkner, J. (2020). Examining student achievement, teacher effectiveness, and merit pay in a rural Tennessee school district. Voices of Reform, 3(2), 11-39. doi: 10.32623/3.10003
- Chiang, H., Speroni, C., Herrmann, M., Hallgren, K., Burkander, P., & Wellington, A. (2017). Evaluation of the Teacher Incentive Fund: Final Report on Implementation and Impacts of Pay-for-Performance across Four Years. NCEE 2018-4004. National Center for Education Evaluation and Regional Assistance.
- Firestone, W. A. (1991). Merit pay and job enlargement as reforms: Incentives, implementation, and teacher response. Educational Evaluation and Policy Analysis,

13(3), 269-288.

- Fitz, J., & Hafid, T. (2007). Perspectives on the privatization of public schooling in England and Wales. Educational Policy, 21(1), 273–296.
- Forand, S. (2012). Teachers' attitudes and perceptions about pay-for-performance. (Doctoral theses), Northeastern University. https://doi.org/10.17760/d20002860
- Goldhaber, D., Dearmond, M., & Deburgomaster, S. (2011). Teacher Attitudes about Compensation Reform: Implications for Reform Implementation. ILR Review, 64(3), 441-463. doi:10.1177/001979391106400302
- Hanushek, E. A. (2008). The Economic Benefits of Improved Teacher Quality. In Governance and performance of education systems (pp. 107-135). Springer, Dordrecht
- Hanushek, E. A.(2020) The Unavoidable: Tomorrow's Educator Compensation, "Hoover Educational Success Initiative. Hoover Institution.
- Hatry, H. P., Greiner, J. M., & Ashford, B. G. (1994). Issues and case studies in teacher incentive plans (2nd ed.). Urban Institute Press.
- Hunter, R. C. (2010). Merit or Performance-Based Pay: A Look at Teacher Compensation . School Business Affairs, 76,(2),20-26. http://asbointl.org/publications-news/school-business-affairs
- Liang, G. (2013). Performance-related pay for teachers: An updated review. Journal of Postdoctoral Research, 1(1), 99-117. doi:10.14304/SURYA.JPR.V1N1.10
- Liu, S., Zhao, D., & Xie, W. (2016). Chinese teachers' attitudes toward performance pay: the cases of three schools. International Journal of Educational Management, 30(6), 791-808. doi:10.1108/IJEM-06-2015-0074
- Macris, V. (2009). The dominance of neoliberal ideology in public schooling and possibilities for reconstructing the common good in education (Master's thesis). https://doi.org/10.7939/R3C60B
- Murnane, R. J., & Cohen, D. K. (1986). Merit pay and the evaluation problem: Why most merit pay plans fail and a few survive. Harvard Educational Review, 56(1),

1-17.

- Ontario English Catholic Teachers' Association (OECTA). (2010). Teacher Merit Pay: A Literature Review. https://www.catholicteachers.ca/OECTA/media/pdfs/Communications/Briefs%20and%20Position%20Papers/2016/merit_pay_brief.pdf
- Pham, L. D., Nguyen, T. D., & Springer, M. G. (2021). Teacher Merit Pay: A Meta-Analysis. American Educational Research Journal, 58(3), 527–566.
- Podgursky, M. J., & Springer, M. G. (2007). Teacher performance pay: A review. Journal of policy analysis and management, 26(4), 909-949.
- Price, P., Jhangiani, R., & Chiang, I. (2015). Research Methods of Psychology)2nd ed.) Canadian Edition. BCcampus. https://opentextbc.ca/researchmethods/.
- Rowland, C., & Potemski, A. (2009). Alternative compensation terminology: Considerations for education stakeholders, policymakers, and the media. http://www.cecr.ed.gov/ guides/EmergingIs suesReport2_8-21-09.pdf
- Shifrer, D., Turley, R. L., & Heard, H. (2017). Do Teacher Financial Awards Improve Teacher Retention and Student Achievement in an Urban Disadvantaged School District? American Educational Research Journal, 54(6), 1117–1153.
- Solmon, L.C., & Podgursky, M.J. (2000). The Pros and Cons of Performance-Based Compensation. Milken Family Foundation.
- U.S. Department of Education. (n.d.) Lessons Learned About Implementing Performance-Based Pay. https://www2.ed.gov/admins/tchrqual/performance/pay-performance.pdf
- Verger, A., Fontdevila, C., & Zancajo, A. N. (2016). The privatization of education: A political economy of global education reform. Teachers College Press.
- Woessmann, L. (2011). Cross-country evidence on teacher performance pay. Economics of Education Review, 30(3), 404-418.

واقع الكفايات المهنية لمعلمي المرحلة المتوسطة والثانوية بمنطقة حائل في ضوء الاتجاهات التربوية الحديثة

د. الاء تيسير محمد بني نصر (أستاذ أصول التربية المشارك - جامعة حائل).

الملخص: هدفت الدراسة تسليط الضوء نحو واقع الكفايات المهنية لدى معلمي المرحلة المتوسطة والثانوية في منطقة حائل في ضوء الاتجاهات التربوية الحديثة، وتكونت عينة الدراسة من (308) معلم ومعلمة في محافظة بقعاء، وتم اختيار العينة بالطريقة العشوائية البسيطة من مجتمع الدراسة. ولتحقيق أهداف الدراسة تم تطوير أداة الدراسة المكونة من (42) فقرة، موزعة على أربع مجالات: المسؤولية المهنية، التدريب المهني، الممارسة المهنية،التوجهات التربوية في تطوير الكفايات المهنية، وتم استخدام متغير الجنس (ذكر، أنثى)، و المرحلة التدريسية (متوسط، ثانوي)، وسنوات الخبرة (أقل من10 سنوات ،10سنوات وأكثر)، الدورات التدريبية(0-3،من 4-7، أكثر من7)، وأظهرت نتائج الدراسة أن تقديرات معلمي المرحلة المتوسطة والثانوية لواقع الكفاية المهنية جاءت بدرجة متوسطة حيث بلغ المتوسط الحسابي(3.69)، وكذلك عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية لواقع الكفاية المهنية تعزى لمتغير (الجنس، والمرحلة التدريسية)، وأظهرت الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية لواقع الكفاية المهنية لمتغير (سنوات الخبرة) ولصالح 10سنوات وأكثر، وكذلك وجود فروق لمتغير (الدورات التدريبية)، ولصالح أكثر من 7دورات. أوصت الدراسة: بضرورة ربط تقييم المعلم السنوي بحضور الدورات التدريبية التي تعمل على تطوير كفاءة المعلم المهنية، وكذلك عقد امتحانات تصنيفية تكون شرط رئيسي في ترقية المعلمين للدرجات الأعلى.

الكلمات المفتاحية: الكفايات المهنية، المرحلة المتوسطة، المرحلة الثانوية، الاتجاهات التربوية الحديثة.

The reality of the professional competencies of middle and secondary teachers in the Hail area in light of modern educational trends

Abstract: The study aims to highlight the reality of professional competencies of middle and secondary teachers in the Ha'il region in light of modern educational trends, the sample of the study was formed by 308 teachers and teachers in the Baqa'a governorate, and the sample was chosen in the simple random way from the school community. To achieve the objectives of the study, a (42)-paragraph study tool has been developed, distributed in four areas: Professional responsibility, vocational training, professional practice, educational approaches to the development of professional competencies, gender change (male, female), the teaching stage (intermediate, secondary), years of experience (10 years, 11 years and more), training courses (3-0 , 7-4, over 7). the results of the study showed that the estimates by middle and secondary teachers of the occupational competency reality were medium to medium, and the mean, no statistically significant differences of professional competence due to a variable (sex, stage of instruction), and the study showed statistically significant differences in the professional competency reality of the variable (years of experience). For 11 years and more, as well as differences for variable(s), and has valid for more than 7 courses. The study recommended that the teacher's annual assessment should be linked to the attendance of training courses that develop the teacher's professional competence, as well as the holding of classification exams that are a key condition in the promotion of teachers to higher grades.

Key words: Professional competencies, intermediate, secondary, modern educational trends.

المقدمة:

نعيش اليوم في عصر يتسم بالسرعة والتحديث الذي يحمل الكثير من التغيرات في المنظومة التعليمية بكل مكوناتها، بدءاً من الطالب مروراً بالمناهج والأداة والبنية التحتية وصولاً إلى المعلم، وكون المعلم يمثل أحد الأركان الرئيسية للمنظومة التعليمية، فيجب إعداد المعلم إعداداً يواكب التطور والحداثة في العملية التعليمة، وهذا يستوجب على المؤسسات التربوية المهتمة بإعداد المعلم بضرورة إعادة النظر في برامج إعداد المعلم، والنظريات التربوية التي يقوم عليها إعداد المعلم، والعمل على تحسين وتطوير تلك البرامج.

تعتبر مهنة التعليم من أهم المهن التي يجب على الدولة العناية فيها، لأنها الطريق نحو تطور المجتمع، لذلك يجب عند اختيار المعلم التأكد من كفاءته، كونه يقع على عاتقة العبء الأكبر في العملية التعليمية، فلم تعد مهنة المعلم تقتصر على شرح الدرس وتقديم المعلومة باستخدام أساليب تربوية قديمة، بل أصبح واجب عليه تطبيق أساليب تربوية تواكب التقدم والحداثة، مما يوفر للطالب الحصول على المعلومة من مصادر وطرق مختلفة (زهو، 239:2016).

إن نجاح العملية التعليمة تعتمد على أداء المعلم، لذلك حرصت وزارة التعليم في المملكة العربية السعودية، على عمل برامج تدريبية وتأهيله متكاملة، بحيث تتلاءم هذه البرامج مع حاجات المعلمين، التي تنسجم هذه التوجهات مع رؤية المملكة((2030 التي سعت من خلال تلك التوجهات إلى تطوير التعليم في جميع المجالات، ومما دعت آلية رؤية المملكة في مجال التعليم: الاستثمار في التعليم عن طريق تدريب الكوادر الإدارية والتدريسية، ودعت الرؤية إلى جعل التعليم المحرك الرئيسي للتنمية في كل المجالات، والعمل على تطوير المناهج والمعلمين، والاستفادة من خبرات دول العالم المتطورة في هذه المجال، ومواصلة الاستثمار في التعليم(القحطاني، (207:2020.

ويقع على عاتق معلمي المرحلتين المتوسطة والثانوية في المملكة العربية السعودية مهام كثيرة، كون هاتين المرحلتين تعتبران الطريق نحو التعليم الجامعي، وكذلك يجب أن تترسخ عند الطلاب قيم وعادات وثقافة المجتمع السعودي في هذه المراحل الدراسية، وللمعلم دور مهم جدا في بناء جيل منتمي لوطنه وأمته ومجتمعه، وخلال السنوات القليلة الماضية كانت هناك خطوات واسعة من قبل وزارة التعليم في المملكة العربية السعودية بسبب التغيرات التي يعيشها العالم وظهور الفكر المتطرف الذي يسعى إلى اختراق المجتمع من خلال طلبة المدارس والجامعات، مما يتوجب على المعلم تحصين طلابه بمثل تلك الأفكار الدخيلة، مما يجب على وزارة التعليم النهوض بالمعلم وتأهيله في جميع المجالات ليكون

قادر على تخريج جيل منتمي لدينه ووطنه وأمته(موسى، (2014:4-5.

مشكلة الدراسة وأسئلتها:

مرت العملية التعليمية في السنوات السابقة بتطورات كبيرة في أساليب وطرق ونظريات التعليم، ودخول التعليم الالكتروني بسبب جائحة كارونا، مما فرض على المعلم ضرورة تحمل مسؤوليات وادوار جديدة ومختلفة، الأمر الذي وضع المعلم في مواجهة تلك المشكلات من أجل التعامل مع هذه التغيرات، فإن وزارة التعليم مطالبة بتوفير المعلمين الأكفاء عن طريق تدريبهم وتأهيلهم (هيئة تقويم التعليم والتدريب، 2017).

فالنظام التعليمي بالمملكة العربية السعودية تأثر جراء هذه التغيرات التي حدثت في التعليم العام ككل، وفي المرحلة المتوسطة والثانوية بشكل خاص، نظراً لأهمية هذه المراحل في بناء شخصية وفكر وميول الطلبة، مما فرض الاعتماد على خبرات المعلم في مواجهة تلك التحديات والمستجدات التي لم تسعفه لوحدها، وبناء عليه أصبح من الضرورة على وزارة التعليم الارتقاء بالمعلم عن طريق إعداده لمواجهة مثل تلك المستجدات والتغيرات، وكذلك العناية باختيار تلك الدورات التدريبية، وتدريبها بشكل يعطي الإضافة للمعلم من أجل تحقيق أهدافه التربوية(هيئة تقويم التعليم والتدريب، 2017).

وكان لا بد من معرفة تلك المشكلة عن طريق معرفة أراء المعلمين الموجودين بالميدان بمحافظة بقعاء، للتعرف على المشكلات والصعوبات في العملية التدريسية، ودور البرامج التدريبية في مساعدتهم في حل تلك المشكلات، ومعرفة آرائهم بالبرامج التدريبية ودورها في رفع كفاءة المعلمين الأدائية والمعرفية والاجتماعية والشخصية، وبعد الأخذ برأي معظم المعلمين الذين تم سؤالهم، تم ملاحظة وجود تفاوت بين برامج التنمية المهنية المطروحة، وبين حاجات المعلمين، وكذلك عدم وجود دور كبير لمثل هذه الدورات في رفع كفاءة المعلم. وكذلك بعد الرجوع إلى العديد من الدراسات السابقة التي أجمعت في معظمها إلى وجود قصور في الكفايات المهنية لمعلمي المرحلة المتوسطة والثانوية، مثل دراسة (بدرخان، 2021)، و(الفويهي، (2019، ودراسة (أبو لبن، (2017، ودراسة (نصار، (2017، ودراسة (Bharga-va &pathy, 2011).

ومن خلال قناعة الباحثة والتي استمدتها من خبرتها العملية، والاطلاع على واقع التعليم من خلال نواتج التعليم التي تأتي إلى الجامعات، وبناء علية يستوجب رفع الكفايات المهنية للمعلمين والاستفادة من الاتجاهات والنظريات التربوية الحديثة، ومن هنا تبلورت مشكلة الدراسة بالسؤال الرئيسي التالي:

- ما واقع الكفايات المهنية لدى معلمي المرحلة المتوسطة والثانوية في منطقة حائل في

ضوء الاتجاهات التربوية الحديثة؟

ويتفرع من السؤال الرئيسي للدراسة عدة أسئلة فرعية، حاولت الباحثة الإجابة عنها، وهي:

1. ما واقع الكفايات المهنية لمعلمي المرحلة المتوسطة والثانوية في منطقة حائل/ محافظة بقعاء؟
2. ما سبل تنمية الكفايات المهنية لمعلمي المرحلة المتوسطة والثانوية في منطقة حائل/ محافظة بقعاء في ضوء الاتجاهات التربوية الحديثة؟
3. هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (a0.05≤) بين متوسطات تقديرات أفراد العينة لواقع الكفايات المهنية لدى معلمي المرحلة المتوسطة والثانوية في منطقة حائل/محافظة بقعاء في ضوء الاتجاهات التربوية الحديثة، تعزى لمتغير (الجنس، مرحلة المدرسة، سنوات الخبرة،عدد الدورات التدريبية)؟

فرضيات الدراسة:

تتضمن الدراسة الفرضيات التالية:

1. لا يوجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات تقديرات أفراد عينة الدراسة لواقع الكفايات المهنية لدى معلمي المرحلة المتوسطة والثانوية في منطقة حائل/محافظة بقعاء في ضوء الاتجاهات التربوية الحديثة، تعزى لمتغير جنس المعلم (ذكر، أنثى) عند مستوى (a0.05≤)؟
2. لا يوجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات تقديرات أفراد عينة الدراسة لواقع الكفايات المهنية لدى معلمي المرحلة المتوسطة والثانوية في منطقة حائل/ محافظة بقعاء في ضوء الاتجاهات التربوية الحديثة، تعزى لمتغير المرحلة التدريسية للمعلمين (متوسطة، ثانوية) عند مستوى (a0.05≤)؟
3. لا يوجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات تقديرات أفراد عينة الدراسة لواقع الكفايات المهنية لدى معلمي المرحلة المتوسطة والثانوية في منطقة حائل/ محافظة بقعاء في ضوء الاتجاهات التربوية الحديثة، تعزى لسنوات الخبرة للمعلم (10سنوات وأقل، أكثر من 11 سنه) عند مستوى (a0.05≤)؟
4. لا يوجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات تقديرات أفراد عينة الدراسة لواقع الكفايات المهنية لدى معلمي المرحلة المتوسطة والثانوية في منطقة حائل/ محافظة بقعاء في ضوء الاتجاهات التربوية الحديثة، تعزى للدورات التدريبية التي حصل عليها المعلم (من 0-3، من 54-7، أكثر من 7) عند مستوى (a0.05≤)؟

أهداف الدراسة:

هدفت الدراسة الحالية إلى تسليط الضوء نحو واقع الكفايات المهنية لدى معلمي المرحلة المتوسطة والثانوية في منطقة حائل في ضوء الاتجاهات التربوية الحديثة، وبناء على ذلك تم تحديد الأهداف الفرعية التالية:

التعرف على واقع الكفايات المهنية لمعلمي المرحلة المتوسطة والثانوية في منطقة حائل.

التعرف على سبل تنمية الكفايات المهنية لمعلمي المرحلة المتوسطة والثانوية في منطقة حائل في ضوء الاتجاهات التربوية الحديثة.

التعرف على مدى امتلاك معلمي المرحلة المتوسطة والثانوية، في محافظة حائل، تبعاً لاختلاف المتغيرات التالية (الجنس، مرحلة المدرسة، سنوات الخبرة، الدورات التدريبية للمعلم).

أهمية الدراسة:

ترجع أهمية الدراسة الحالية، وما توصلت إليه من نتائج وتوصيات إلى ما يلي:

تعتبر هذه الدراسة حافز من أجل العمل على تطوير معلمي المرحلة المتوسطة والثانوية مهنياً، ورفع كفاءات المعلمين في ضوء الاتجاهات التربوية الحديثة.

قد تسهم ما توصلت إلية هذه الدراسة من نتائج بإعطاء تصور واضح لأصحاب القرار في مكاتب التعليم في منطقة حائل، حول واقع الكفايات المهنية التي يملكها المعلمون، مما قد تسهم في تلك البرامج المطبقة وتطويرها.

على مكاتب التعليم أن توفر قائمة بالكفايات المهنية اللازمة لكل معلم، وفي كل مرحلة تعليمية على حد سواء.

تتواكب هذه الدراسة مع طبيعة التطور التربوي، مما يستوجب على القائمين على التعليم المدرسي صيغ جديدة في مجال تطوير وتأهيل المعلمين مهنياً.

إثراء المكتبة البحثية بمواضيع قد تسهم في تأهيل وتطوير المعلم مهنياً، في ضوء ما يستجد من نظريات واتجاهات تربوية.

حدود الدراسة:

تتضمن حدود الدراسة الحدود الآتية:

الحدود الموضوعية: واقع الكفايات المهنية لمعلمي المرحلة المتوسطة والثانوية بمنطقة حائل في ضوء الاتجاهات التربوية الحديثة

الحدود البشرية: جميع معلمي ومعلمات المرحلة المتوسطة والثانوية في المدارس التي طبقت عليها الدراسة.

الحدود المكانية: مدارس المرحلة المتوسطة والثانوية للذكور والإناث (محافظة بقعاء)، في منطقة حائل.

الحدود الزمنية: تم تطبيق الدراسة في الفصل الدراسي الثاني للعام 2022/2021.

مصطلحات الدراسة:

الكفايات المهنية: عرفتها الراوي (486:2018) بأنها تلك المعارف والمهارات التي يحصل عليها المعلم قبل وأثناء الخدمة في مهنة التعليم، وتساعده تلك المهارات على القيام بمهامه الوظيفية بسهولة وفاعلية، وبشكل يحقق الأهداف التعليمية.

أما التعريف الإجرائي: مدى امتلاك معلمي المرحلة المتوسطة والثانوية في محافظة بقعاء للمعلومات والمهارات والخبرات والاستراتيجيات المناسبة، لتحقيق الأهداف التربوية، مما يؤدي إلى الإسهام في تطوير العملية التعليمية.

المرحلة المتوسطة: عرفها الفويقهي (10:2019): بأنها المرحلة الدراسية التي تتوسط المرحلة الابتدائية والثانوية، وتكون مدة الدراسة فيها ثلاث سنوات، وتضم الطلاب الذين تتراوح أعمارهم بين (13-15) سنة.

أما التعريف الإجرائي للمرحلة المتوسطة: بأنها المرحلة الدراسية التي قامت الباحثة بتطبيق أداة الدراسة على معلميها لمعرفة مدى امتلاكهم للكفايات المهنية.

المرحلة الثانوية: عرفت وزارة التعليم على موقعها (http://www.moe.gov.sa):بأنها قمة الهرم في التعليم العام في المملكة العربية السعودية، وتأتي بعد النجاح في الصف الثالث متوسط، وتكون مدة الدراسة فيها ثلاث سنوات، وهي الطريق نحو التعليم العالي، وتضم عدت مسارات للتعليم.

أما التعريف الإجرائي للمرحلة الثانوية: بأنها المرحلة الدراسية التي قامت الباحثة بتطبيق أداة الدراسة على معلميها لمعرفة مدى امتلاكهم للكفايات المهنية.

الاتجاهات التربوية الحديثة: عرفتها قطيشات (92:2014): بأنها الأفكار والمعارف والنظريات التي يتم استحداثها في المجال التربوي، وتسعى إلى تأهيل المعلم من أجل تحقيق النهضة التربوية في جميع المجالات.

أما التعريف الإجرائي للاتجاهات التربوية الحديثة: هي النظريات والمعارف التربوية والتغيرات والتطورات التي يجب إحداثها في مهارات ومعلومات معلمي المرحلة المتوسطة والثانوية، لتجعلهم قادرين على أداء مهامهم وواجباتهم التعليمية على أكمل وجه، مما يسهم في تطوير العملية التعليمية.

الدراسات السابقة:

تم مراجعة مجموعة من الدراسات ذات العلاقة بموضوع البحث، وتاليا عرض لمجموعة من هذه الدراسات مرتبة زمانياً من الأحدث إلى الأقدم:

قامت بدرخان (2021) بدراسة هدفت التعرف على واقع الكفايات المهنية اللازمة لإعداد معلمي المرحلة الأساسية وسبل تطويرها، تم استخدام المنهج الوصفي التحليلي لتحقيق أهداف الدراسة، وتم بناء استبانة وتوزيعها على (195) معلم ومعلمة في مديرية تربية لواء الجامعة، وتوصلت الدراسة إلى النتائج التالية: إن الدرجة الكلية لواقع الكفايات المهنية اللازمة لإعداد معلمي المرحلة الأساسية جاءت بدرجة مرتفعة، بينما ظهر عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير جنس المعلم، المؤهل العلمي، سنوات الخبرة.

أجرى القحطاني (2020) دراسة هدفت تقييم واقع التنمية المهنية للمعلمين، ووضع تصور لبدائل التطور المهني، عن طريق توظيف آليات مجتمع صناعة المعرفة وفق الرؤية الوطنية (2030)، تم استخدام المنهج الوصفي التحليلي لتحقيق أهداف الدراسة، وتم بناء استبانة وتوزيعها على (97) من معلمي التعليم العام في منطقة تبوك، وتوصلت الدراسة إلى: ضعف مستوى برامج التنمية المهنية في تلبية الاحتياجات التدريبية للمعلمين، وقدمت الدراسة تصور مقترح لبدائل التطور المهني متضمناً: الأهداف، المحتويات، واستراتيجيات التقويم والمتابعة.

قام حسين (2020) بدراسة هدفت معرفة أهمية إعداد المعلم وتدريبه في ضوء النظريات التربوية، واستخدم الباحث المنهج الوصفي لملاءمتها لطبيعة دراسته، وكانت أبرز النتائج: إن تدريب المعلمين قبل وأثناء الخدمة يزيد من كفاءة المعلمين، وكذلك ضرورة إعداد المعلمين وفق الاتجاهات التربوية، ومواكبة التطور في مجال التعليم، وكذلك يجب عمل دورات ومتابعات للمعلمين من أجل تطبيق الخطط والاستراتيجيات الحديثة في التدريس.

أجرى الفويهي (2019) دراسة هدفت تقديم تصور مقترح لتطوير الكفايات المهنية لدى معلمي العلوم في المرحلة المتوسطة في ضوء رؤية المملكة(2030)، تم استخدام المنهج الوصفي التحليلي لتحقيق أهداف الدراسة، وتم بناء استبانة وتوزيعها على (81) من معلمي العلوم في منطقة سكاكا، وتوصلت الدراسة إلى: أهمية توافر الكفايات المهنية لدى معلمي العلوم بمنطقة تبوك وبدرجة كبيرة، وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المعلمين في متغيري الخبرة التدريسية، والدورات التدريبية، بينما ظهر وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير جنس المعلم ولصالح الإناث.

أجرى كل من الزبيدي وقطب (2019) دراسة هدفت إعداد قائمة بالكفايات المهنية الأساسية والفرعية لمعلمي اللغة العربية بالمرحلة الثانوية في المملكة العربية السعودية في ضوء

الجودة الشاملة، وتم استخدام المنهج الوصفي التحليلي لتحقيق أهداف الدراسة، وتم بناء استبانة وتوزيعها على (65) معلماً، وتوصلت الدراسة إلى: إدراج موضوع الجودة الشاملة في برامج إعداد معلمي اللغة العربية، وكذلك يجب أن تواكب الدورات التدريبية للمعلمين المستحدثات التربوية.

أجرى كل من ستيرفنس ونوكارتر (Stephenson& Carter,2019) دراسة هدفت معرفة أثر كفاءة المعلمين المهنية في تطبيق الأساليب السلوكية على الطلاب الذين يعانون من توحد وإعاقة عقلية، تم استخدام المنهج الوصفي النوعي، لتحقيق أهداف الدراسة وتم إجراء مقابلات شخصية مع (13) معلم من مقاطعة نيوساوث ويلز في استراليا، وتوصلت الدراسة إلى النتائج التالية: إن معظم المعلمين ليس لديهم الإمكانية، والقدرة، والأسلوب بالتعامل مع هذا النوع من الطلاب.

أجرت الراوي (2018) دراسة هدفت التعرف على مدى توافر الكفايات المهنية لدى معلمي الطلبة ذوي الإعاقة الفكرية في ضوء المعايير المهنية الوطنية، وتم استخدام المنهج الوصفي التحليلي لتحقيق أهداف الدراسة، وتم استخدام مقياس الكفايات المهنية، وكذلك تطبيق الاستبانة وتوزيعها على (45) معلم ومعلمة في منطقة عسير في المملكة العربية السعودية، وتوصلت الدراسة إلى: وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير (سنوات الخبرة، نوع المكان التربوي).

أجرى نصار (2017) دراسة هدفت التعرف على دور برنامج الإعداد الجامعي في إكساب المعلمين الكفايات المهنية، تم استخدام المنهج الوصفي التحليلي لتحقيق أهداف الدراسة، وتم بناء استبانة وتوزيعها على (486) من معلمي مديرتي تربية (خانيونس، وشرق خانيونس)، وتوصلت الدراسة إلى النتائج التالية: إن دور برنامج الإعداد الجامعي في إكساب المعلمين الكفايات المهنية جاء بدرجة متوسطة، وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية لدور برنامج الإعداد الجامعي في إكساب المعلمين الكفايات المهنية تعزى لمتغيري الخبرة التدريسية، والجنس، بينما ظهر وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير التقدير الجامعي للمعلمين، ولصالح تقدير ممتاز، والجنس ولصالح الإناث.

قامت أبو لبن (2017) دراسة هدفت معرفة واقع التطور المهني لدى المعلمين في محافظة غزة، في ضوء المستحدثات التكنولوجية، وخبرات بعض الدول، تم استخدام المنهج الوصفي التحليلي لتحقيق أهداف الدراسة، وتم بناء استبانة وتوزيعها على (330) معلم ومعلمة في مدارس محافظة غزة، وكانت أبرز النتائج: عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المعلمين في متغيرات الجنس، والخبرة التدريسية، والمؤهل العلمي.

فيما أجرى بارغافا وباني (Bhargava& pathy, 2011) دراسة هدفت التعرف على أبرز الكفايات التدريسية التي يستخدمها المعلمين مع الطلبة، وكذلك تحديد أبرز الكفايات المهنية التي يحتاجها المعلم، تم استخدام المنهج الوصفي التحليلي لتحقيق أهداف الدراسة، وتم بناء استبانة وتوزيعها على (100) من معلمي المدارس في إقليم رانشي الهندي ، وكانت ابرز نتائج الدراسة ما يلي: إن أكثر الكفايات التي يحتاجها المعلم هي المعرفة بمحتويات المادة التدريسية، وكذلك أظهرت الدراسة إن اتجاه الطلبة نحو برنامج التربية العملية كانت بدرجة كبيرة.

تعليق على الدراسات السابقة ومدى استفادة الدراسة الحالية منها:

من خلال عرض الدراسات السابقة يتضح عده أمور لابد من التأكيد عليها منها:

- **الأهداف:** اتسمت الدراسات بالتنوع في أهدافها، فقد ركز البعض على واقع الكفايات المهنية عند المعلمين كدراسة (القحطاني، 2020)، ودراسة (بدرخان، 2021)، ودراسة (أبو لبن، (2017، وبعض الدراسات هدفت معرفة قائمة الكفايات المهنية اللازمة لتطوير العملية التعليمية، وكذلك دور بعض البرامج في تعزيز كفاءة المعلم مهنياً، مثل دراسة (نصار،(2017، ودراسة (الزبيدي وقطب، 2019)، ودراسة (الراوي، 2018)، وبعض هذه الدراسات اتجهت إلى بناء تصور مقترح لتطوير الكفايات المهنية عند المعلمين، كدراسة (الفويهي، (2019.
- **البيئة:** التنوع في البيئة التي طبقت عليها، حيث أن معظم الدراسات العربية أجريت في المملكة العربية السعودية باستثناء دراسة (بدرخان، 2021) طبقت في الأردن، ودراسة (نصار، (2017ودراسة (أبو لبن، 2017) في فلسطين، ودراسة ستيرفنس ونوكارتر (2019) طبقت في استراليا، ودراسة بارغافا وباني (2011) طبقت في الهند.
- **المنهج:** بالرغم من اختلاف الأهداف في الدراسات السابقة، إلا إن معظم الدراسات استخدمت المنهج الوصفي التحليلي باستثناء دراسة (خليل، (2020الذي استخدم المنهج الوصفي، وهذا يتفق مع الدراسة الحالية التي استخدمت المنهج الوصفي التحليلي.
- الأدوات المستخدمة: نجد أن الدراسات السابقة استخدمت الاستبانة كأداة للدراسة، باستثناء دراسة (Stephenson& Carter,2019)، استخدم المقابلة الشخصية، وهذا يتفق مع الدراسة الحالية.
- **النتائج:** أظهرت نتائج الدراسات السابقة إن متغير الخبرة ليس له دور في امتلاك المعلم للكفاءة المهنية، وظهر ذلك في دراسة (بدرخان، 2021)، و(الفويهي، (2019، ودراسة (أبو لبن، (2017، بينما أظهرت نتائج الدراسة إن متغير الجنس في معظم الدراسات له أثر ذو

دلالة إحصائية، وظهر ذلك في دراسة (الفويهي، (2019، ودراسة (نصار، (2017.

- **واختلفت نتائج الدراسات السابقة** بدرجة امتلاك المعلمين للكفايات المهنية، إن امتلاك المعلمين للكفايات المهنية كان بدرجة كبيرة، كدراسة (بدرخان، 2021)، و(الفويهي، 2019)، ودراسة (Bhargava& pathy, 2011)، بينما أظهرت نتائج بعض الدراسات امتلاك المعلمين للكفايات المهنية بدرجة ضعيفة ومتوسطه، كدراسة (القحطاني، 2020)، ودراسة (Stephenson& Carter,2019)، ودراسة (نصار، 2017).

مدى الاستفادة من الدراسات السابقة:

- الاستفادة من الدراسات السابقة في إعداد أداة الدراسة.
- التمكن من إعداد الأدب النظري للدراسة.
- تحديد المنهج البحثي الملائم لمثل تلك الدراسات.
- تحديد أهم الكفايات المهنية التي يجب توافرها بمعلمي المرحلة المتوسطة والثانوية.

ما تميزت بها هذه الدراسة عن الدراسات السابقة:

- تم الاعتماد على مصادر بحثية متنوعة وحديثة، ومن بيئات مختلفة.
- تقديم بعض التوصيات التي ممكن الاستفادة منها من أجل تطوير واقع الكفايات المهنية اللازمة لإعداد معلمي المرحلة المتوسطة والثانوية.
- تم اختيار المرحلة المتوسطة والثانوية لطبيعة الطلبة فيها كونهم في مرحلة عمرية حساسة وهي المراهقة، ويحتاجون إلى كفايات مهنية لدى المعلم حتى يستطيع التعامل معهم.
- تعتبر الدراسة الأولى على حسب علم الباحثة التي تم تطبيقها على منطقة حائل محافظة بقعاء.

الإطار النظري

الكفايات المهنية للمعلمين: عرف Simon (2003) الكفايات المهنية: بأنها عبارة عن عملية مستمرة ومخطط لها وقابلة للتطبيق على أرض الواقع، من أجل الارتقاء بأداء المعلم في كل المستويات، عن طريق إكساب المعلم المعلومات والمهارات الضرورية من أجل القيام بعملة، مما ينعكس على تطور العملية التعليمية في كل المجالات.

وأيضاً عرفها حسين (2020): بأنها مجموعة من المهارات والقدرات التي يجب أن يمتلكها المعلم، من أجل أداء مهامه الوظيفية بطريقة تلبي احتياجات الطلاب.

المبادئ الرئيسية لتنمية الكفايات المهنية للمعلمين في المملكة العربية السعودية:

تنسجم مبادئ تنمية الكفايات المهنية مع أهداف التعليم في المملكة العربية السعودية، والتي تؤكد على ضرورة إعداد المعلم بطريقة يكون قادراً على تنفيذ الدور المطلوب منه على أكمل وجه، وخاصة بما يشهده الميدان التربوي من تطورات وتغيرات، وفيما يلي أبرز المبادئ العامة لتنمية الكفايات المهنية:

- يجب أن تكون واضحة الأهداف، مستدامة وقابلة للتطبيق.
- تشمل جميع المعلمين ومن جميع المراحل التدريسية.
- الهدف الرئيسي لبرامج الكفايات المهنية، تحسين العملية التعليمية، مما ينعكس على الطالب داخل الغرفة الصفية.
- تعمل على تلبية احتياجات المعلمين التدريبية والتأهيلية.
- يجب أن تراعي برامج الكفايات المهنية الفروق الفردية بين المعلمين وتخصصاتهم والمرحلة التي يدرسها المعلم (أبو لبن، 2017و Richter. M:2006).

أنواع الكفايات المهنية: وهي تلك الكفايات التي يجب أن يمتلكها المعلم من أجل القيام بعمله، وتقسم إلى:

أولاً: الكفايات الشخصية: وهي الكفايات التي تتعلق بشخصية المعلم، برغم من اختلاف المعلمين في صفاتهم، إلا أن هذه الصفات يجب أن يشترك فيها جميع المعلمين وهي: أن يتمتع المعلم بالوقار، وحسن المظهر، والثقة بالنفس، والابتسامة، وقوة الشخصية، وعدم التعصب بالرأي، والقدرة على تحمل المسؤولية، والالتزام بمواعيد الدروس، وأن يكون لدية قدرة على الإقناع (القحطاني، 2020و حسين، 2020 والرشيد، 2011).

ثانياً: الكفايات الاجتماعية: وهي طبيعة العلاقة التي تربط المعلم مع طلابه، ويجب على المعلم أن يتمتع بمجموعة من الكفايات الاجتماعية، وهي كما يلي:

عقد اللقاءات مع الطلبة خارج الغرفة الصفية، ومشاركة الطلاب في مشاكلهم وأفراحهم وأحزانهم، وأن يهتم ويرعى كل الطلاب من دون تميز بينهم، وأن يكون المعلم مستمع جيد للطلبة، والتمتع بالديمقراطية في تعامله مع الطلاب، والسماح لهم بمناقشته وإبداء رأيهم (القحطاني، 2020و حسين، 2020والرشيد، 2011).

ثالثاً: الكفايات المعرفية(العامة): وهي المعلومات الضرورية التي تجعل المعلم قادر على القيام بوظيفته بشكل ملائم، وتشمل ما يلي:

إتقان المعلم محتوى المنهاج في مجال تخصصه، وأن يكون لدية قدرة على استخدام مصادر

التعليم المختلفة وعكسها على احتياجات الطلاب، ولدية إلمام باستراتيجيات التدريس) وبدرخان، 2021 والعمري وآخرون، 2020).

رابعاً: الكفايات الأدائية: وهي الكفايات التطبيقية ويندرج تحتها الكفايات التالية:

- كفايات تحديد أهداف الدرس والتخطيط المناسب له.
- كفايات تنفيذ الدرس: وتشمل الخبرات التعليمية، وتوظيف الأنشطة في العملية التعليمية.
- كفايات التقويم: طرق استخدام أدوات القياس المناسبة (خلقي وبوشامي، 2018 والرشيد،2011).

خامساً: كفايات التخطيط: وهي كفايات تكون عن طريق إعداد الخطط السنوية، والفصلية، واليومية للمقررات التدريسية، والعمل للوصول إلى تحقيق الترابط بين جميع المقررات، والتخطيط لاستخدام الوسائل التعليمية، والاستراتيجيات المناسبة لكل درس، والتخطيط لاستخدام وسائل التقييم المناسبة (خلقي وبوشامي، 2018).

فيما ذكر كل من عضيبات والسبوع ((2020 أن هناك أنواع أخرى للكفايات المهنية في المرحلة المتوسطة والثانوية:

- كفايات التخطيط الجيد للدرس.
- كفايات طرق تنفيذ الدرس.
- كفاية إدارة الدرس.
- كفايات اختيار أدوات التقييم المناسبة.
- كفاية إدخال التعليم الالكتروني على المرحلتين المتوسطة والثانوية.
- كفاية العلاقات الإنسانية التي يتمتع فيها المعلم.

أهمية امتلاك معلمي المرحلة المتوسطة والثانوية للكفايات المهنية:

يعتبر المعلم أحد الأركان الرئيسية في العملية التعليمية، لما يقوم به من جهد في إيصال المعلومات وإكساب الطلاب المهارات، ومن أجل القيام بمهام وظيفته، وأهتم علماء التربية بتنمية الكفايات التدريسية للمعلم، عن طريق إعداد المعلمين وتدريبهم قبل وأثناء ممارسة مهنة التعليم، فقد بدأت من خلال تقييم أداء المعلم من دون تقديم التوجيه والتطوير له، ثم اتجهت نحو تقويم المعلم من خلال البرامج التدريبية التي تطور من إمكاناته وقدراته، والتي تسعى إلى تعزيز الجانب التربوي والمهني والنفسي والاجتماعي لدى المعلم وزيادة أداءه المهني، مما ينعكس على المعلم ليصبح أكثر ثقة بنفسه وبإمكانياته، مما يؤدي إلى زيادة التحصيل العلمي للطلاب، وقدرة المعلم على تنوع الوسائل التعليمية المستخدمة (الزبيدي

وقطب، 2019 والمحيا،2018 و 2016: AL-Ajami, N. & al-Dosari, A.H)

أوجه القصور في البرامج التدريبية لمعلمي المرحلة المتوسطة والثانوية:

أبرز مجالات القصور في البرامج التدريبية كما أشار إليها موسى ((2014 والتي تمثلت بما يلي:

- عدم مساهمة المعلمين بشكل مباشر في تحديد احتياجاتهم التدريبية، وضعف قدرات المدربين، وعدم وجود متخصصين في جميع الدورات.
- البرامج التدريبية مقارنة بحاجة المعلمين قليلة، ومكررة.
- فترة التدريب عادة ما تكون قصيرة، ووقت انعقاد الدورات لا يلاءم أوقات المعلمين في الغالب.
- معظم المحتوى التدريبي يتجه إلى الجانب النظري، وغير ملائم للتطبيق على جميع المراحل التدريسية.
- طرق تقديم محتوى هذه البرامج التدريبية عادة ما تكون بالطريقة التقليدية، التي تفتقر إلى التطوير والابتكار.

الاتجاهات التربوية الحديثة في تنمية الكفايات المهنية:

أشار كل من بدرخان (2021) وسعدون((2010 و((Sharon,2012 إلى أبرز المجالات التربوية التي بحاجة مستمرة إلى تطوير الكفايات المهنية للمعلم ومنها:

- تأهيل المعلم وإعداده.
- التخطيط التربوي.
- نظريات التعلم.
- إدارة الصف.
- استراتيجيات التدريس.
- كفايات التقويم.
- اتجاه الواقع المعزز.
- اتجاه الذكاء الاصطناعي.
- اتجاه التقويم الإلكتروني.
- اتجاه التدريب الإلكتروني.

دوافع الاتجاهات التربوية الحديثة في تنمية الكفايات المهنية:

تعمل النظريات التربوية على تطوير وتحديث المنظومة التعليمية بشكل عام، وتأهيل وتنمية المعلم بشكل خاص، ومن أهم الدوافع التي جعلت التربويين يسعون إلى تنمية الكفايات المهنية للمعلم عن طريق، التطور والتقدم الكبير في مجال العلوم التربوية والنفسية والتكنولوجية، وكذلك التطور المستمر في المناهج، وضعف برامج إعداد المعلمين، وتمسك بعض المعلمين بالأساليب التقليدية في التدريس، وكذلك تطور بعض المفاهيم الخاصة بمهنة المعلم، ودخول التعليم الالكتروني بشكل موازي مع التعليم الوجاهي(السلاموني وآخرون، 2017و الزهراني،2020).

الاتجاهات التربوية الحديثة التي يجب أن يتم تطوير معلمي المرحلة المتوسطة والثانوية فيها:

يجب أن تركز مكاتب التعليم في منطقة حائل على تطوير معلمي المراحل المتوسطة والثانوية في ضوء الاتجاهات التربوية، في هذه المجالات:

- الاستراتيجيات التعليمية الحديثة، مثل: التعليم الذاتي، واستراتيجيه التعلم المستمر، والتعلم من أجل الإتقان، والتعلم المبني على التعليم التعاوني، وبناء المعرفة والتفكير السليم،ومهارات العصف الذهني، وحل المشكلات (بشاتوه، 2020و محمد، 2013).
- تعزيز استخدام التعليم الالكتروني في التدريس، وان يصبح جزء من نظام التعليم المستخدم (الحربي،2020 والمحيا، 2018ومحمد، 2013).
- إحداث تغييرات نوعية في الممارسات التدريسية، والتطبيقات العملية داخل الغرفة الصفية، لأنها هي المكان المناسب لمعرفة التطور والنمو في تنمية الكفايات المهنية للمعلمين (الحربي، 2020 وسعدون،2012).
- إنتاج واستعمال التقنيات التعليمية الحديثة بجميع أنواعها (حسين، 2020).
- الاعتماد على الطرق التربوية الحديثة، ومعرفة مصادرها، وكيفية استخدامها، والعمل على التجديد والتطوير والابتكار فيها (حسين،2020 والمزيد والريس، 2020).

الطريقة والإجراءات:

منهجية الدراسة:

تم استخدام المنهج الوصفي في جمع البيانات ومن ثم تحليلها باستخدام أداة الدراسة، من أجل تحقيق هدف الدراسة المتمثل في معرفة واقع الكفايات المهنية لدى معلمي المرحلة المتوسطة والثانوية في منطقة حائل في ضوء الاتجاهات التربوية الحديثة.

مجتمع الدراسة وعينتها:

تكون مجتمع الدراسة من جميع معلمي المرحلة المتوسطة والثانوية في محافظة بقعاء بمنطقة حائل، للفصل الدراسي الأول للعام 2022/2021م والبالغ عددهم (2662) معلم ومعلمة، بناءً على إحصائية مكتب التعليم في بقعاء، وتم اختيار عينة الدراسة بطريقتين هما:

1. العينة الاستطلاعية: تم اختيار (40) معلم ومعلمة بطريقة عشوائية، من أجل تقنين أداة الدراسة و حساب الصدق والثبات.
2. وتم اختيار عينة الدراسة الأصلية بالطريقة العشوائية البسيطة، وتحديد حجم العينة بناءً على جداول كوهين، وبلغ حجم عينة الدراسة (335) معلم ومعلمة،وتم توزيع أداة الدراسة الكترونياً واستلام ((308استبانة منها، و توزيع عينة الدراسة بطريقة نسبية بناء على عدد

مجتمع الدراسة الأصلي، والجدول (1) يوضح أعداد مجتمع وعينة الدراسة:

الجدول (1) توزيع مجتمع وعينة الدراسة حسب الجنس والمرحلة الدراسية والخبرة المهنية والدورات التدريبية

المتغير	الفئة	أعداد مجتمع الدراسة	النسبة المئوية	عدد العينة	النسبة المئوية
الجنس	ذكر	1256	%47.2	145	%47.2
	أنثى	1406	%52.8	163	%52.8
	المجموع	2662	%100	308	%100
المرحلة الدراسية	المتوسطة	1455	%54.7	168	%54.7
	الثانوية	1207	%45.3	140	%45.3
	المجموع	2662	%100	308	%100
الخبرة المهنية	أقل من 10سنوات	1298	%48.8	150	%48.8
	10سنوات وأكثر	1364	%51.2	158	%51.2
	المجموع	2662	%100	308	%100
الدورات التدريبية	3-0	908	%34.1	105	%34.1
	من 4-7	1038	%39	120	%39
	أكثر من 7	616	%26.9	83	%26.9
	المجموع	2662	%100	308	%100

يتضح من الجدول (1) إن 52.8% من مجتمع وعينة الدراسة من المعلمات، في المقابل52.8% من المجتمع والعينة من المعلمين، فيما يتعلق بالمرحلة الدراسية التي يعمل المعلمين فيها فقد شكلت المرحلة المتوسطة(54.7%)، من مجتمع وعينة الدراسة، بالمقابل45.3) %) للمرحلة الثانوية، وشكل المعلمين الذين لديهم خبرة أقل من عشرسنوات48.8)%) من مجتمع وعينة الدراسة، مقابل51.2) %)، من الخبرة المهنية أكثر من عشر سنوات، فيما أظهر الجدول السابق إن المعلمين الذين حصلوا على دورات تدريبية من 3 وأقل بلغ نسبتهم (34.1%)، بينما من 4-7 دورات بلغ نسبتهم (39%)، بينما كان الذين حصلوا على أكثر من سبع دورات بلغت نسبتهم (26.9%) من مجتمع وعينة الدراسة.

أداة الدراسة:

تم بناء أداة الدراسة وتمثلت في استبانة تكونت من ثلاث أجزاء، الجزء الأول المعلومات الشخصية لعينة الدراسة، والجزء الثاني يضم (28) فقرة تقيس واقع الكفايات المهنية اللازمة لإعداد معلمي المرحلة المتوسطة والثانوية، وتم توزيعها على ثلاثة محاور،أما الجزء الثالث يقيس التوجهات التربوية الحديثة في تطوير الكفايات المهنية، ويضم (14) فقرة، وتم تطوير الاستبانة بعد الاطلاع على الأدب النظري، وبعض الدراسات ذات الصلة كدراسة(بدرخان، 2021)، و(الفويهي، 2019)، ودراسة (أبو لبن، 2017)، دراسة (نصار، 2017)، ودراسة (الزبيدي وقطب، 2019)، ودراسة (الراوي، 2018)، وكذلك اخذ أراء عدد من المختصين التربويين، لتحديد المجالات الرئيسية في الاستبانة، حيث تكونت الاستبانة من جزئيين، وتضم أربع محاور وكل محور مقسم إلى مجموعة من الفقرات كما يلي:

- كفاية المسؤولية المهنية: عدد العبارات (7) عبارات من (1-7).
- كفاية التدريب المهني: عدد العبارات (10) عبارات من (8-17).
- كفاية الممارسة المهنية: عدد العبارات (11) عبارة من (18-28).
- التوجهات التربوية الحديثة في تطوير الكفايات المهنية: عدد العبارات (14) عبارة من (29-42).

وتم استخدام مقياس ليكرت الخماسي في تحديد استجابات معلمي المرحلة المتوسطة والثانوية على فقرات الاستبانة، والذي تتدرج علية الإجابة من الدرجة خمسة أمام الإجابة (بدرجة كبيرة جداً)، والدرجة واحد أمام الإجابة (بدرجة قليلة جداً). حيث تم تقسيم علامة القطع إلى ثلاث درجات: درجة كبيرة من (3.68-5)، ودرجة متوسطة (2.34-3.67)، ودرجة قليلة (1-2.33).

صدق أداة الدراسة:

تم حساب صدق أداة الدراسة بطريقتين هما:

الصدق الظاهري (صدق المحكمين):

تم عرض أداة الدراسة في صورتها الأولية على مجموعة من المحكمين المختصين بلغ عددهم (14) محكم، منهم ثمانية من كلية التربية في الجامعات السعودية، وستة من المختصين التربويين والمشرفين من مكاتب التعليم في حائل، استجاب منهم (11) محكم، وذلك بعد الاطلاع على فقرات أداة الدراسة، وإبداء رأيهم من حيث: مدى مناسبة الفقرة للمجال التي وضعت فيه، ودقة السلامة اللغوية، ودرجة ملائمتها للمجال الذي وضعت فيه، وحذف غير المناسب والمكرر من الفقرات، واقتراح فقرات أخرى، وأي ملاحظات أخرى، وبعد الأخذ برأي المحكمين تم حذف ثلاث فقرات، حيث تكونت الاستبانة في صورتها النهائية من

(42) فقـرة، موزعـة علـى أربـع مجـالات.

صدق الاتساق الداخلي:

بعـد التأكـد مـن الصـدق الظاهـري لأداة الدراسـة تـم تطبيقهـا ميدانيـاً علـى عينـة اسـتطلاعية عشـوائية قوامهـا (40) معلـم ومعلمـة مـن مجتمـع الدراسـة، مـن اجـل التعـرف علـى مـدى الاتسـاق الداخلـي لأداة الدراسـة، وبنـاءا علـى بيانـات العينـة الاسـتطلاعية التـي تـم الحصـول عليهـا تـم حسـاب معامـل الارتبـاط بيرسـون لمعرفـة صـدق المفـردات، حيـث تـم حسـاب معامـل الارتبـاط بيـن كل فقـرة مـع المجـال الـذي تنتمـي إليـة، وكذلـك معامـل الارتبـاط بيـن كل مجـال مـع الدرجـة الكليـة:

الجدول ((2معاملات الارتباط بين الفقرات والمجال التي تنتميّ إليه

واقع الكفايات المهنية						التوجهات التربوية	
المسؤولية المهنية		التدريب المهني		الممارسة المهنية		التوجهات التربوية الحديثة في تطوير الكفايات المهنية	
رقم الفقرة	معامل الارتباط مع المجال	رقم الفقرة	معامل الارتباط مع المجال	رقم الفقرة	معامل الارتباط مع المجال	رقم الفقرة	معامل الارتباط مع المجال
1	**.73	8	**.64	18	**.72	28	**.72
2	**.81	9	**.75	19	**.79	29	**.82
3	**.79	10	**.76	20	**.74	30	**.75
4	**.74	11	**.79	21	**.79	31	**.77
5	**.75	12	**.75	22	**.73	32	**.71
6	**.83	13	**.75	23	**.78	33	**.79
7	**.77	14	**.79	24	**.84	34	**.80
		15	**.81	25	**.81	35	**.73
		17	**.74	26	**.78	36	**.70
				27	**.76	37	**.79
				28	**.81	38	**.69
						39	**.72
						40	**.79
						41	**.81

**دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة (0.01).

يتضح من جدول ((2أن جميع معاملات الارتباط بين الفقرات والمجال الذي تنتمي إليها كانت بدرجة جيدة ومقبولة وذات دلالة إحصائية، ولذلك لم يتم حذف أي من فقرات أداة الدراسة، وتعتبر قيم مقبولة للبحث، ومن أجل التأكد تم حساب صدق الاتساق الداخلي بإيجاد معامل الارتباط بين كل مجال مع الدرجة الكلية وهي موضحة كما في الجدول رقم (3).

الجدول (3) معامل الارتباط لكل مجال من مجالات أداة الدراسة مع الدرجة الكلية:

م	المجال		معامل الارتباط
1	واقع الكفايات المهنية	المسؤولية المهنية	.81**
2		التدريب المهني	.77**
3		الممارسة المهنية	.82**
4	التوجهات التربوية الحديثة في تنمية الكفايات المهنية	التوجهات التربوية الحديثة في تنمية الكفايات المهنية	.74**
معامل الارتباط الكلي			.78**

**دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة (0.01).

يتضح من الجدول (3) أن جميع مجالات أداة الدراسة مرتبطة ارتباطا ذو دلالة إحصائية مع الدرجة الكلية مما يؤكد على إن أداة الدراسة تتمتع بدرجة جيدة بالاتساق الداخلي وجميع الفقرات والمجالات صالحة للتطبيق.

ثبات أداة الدراسة:

للتحقق من ثبات أداة الدراسة، تم حساب الثبات بطريقتين كالأتي:

1. طريقة كرونباخ ألفا:

للتأكد من ثبات أداة الدراسة، تم حساب معامل الثبات باستخدام معادلة كرونباخ ألفا لفقرات أداة الدراسة والدرجة الكلية والجدول رقم (4) يوضح ذلك:

جدول (4) قيم معاملات الثبات باستخدام (كرونباخ ألفا) لمجالات أداة الدراسة والدرجة الكليّة

م	المجال		الاتساق الداخلي
1	واقع الكفايات المهنية	المسؤولية المهنية	0.81
2		التدريب المهني	0.79
3		الممارسة المهنية	0.84

4	التوجهات التربوية الحديثة في تطوير الكفايات المهنية	التوجهات التربوية الحديثة في تطوير الكفايات المهنية	0.80
	المجالات ككل		0.82

يبين الجدول (4) إن قيم معاملات (كرونباخ ألفا) لمجالات أداة الدراسة تراوحت بين (0.79-0.84)، وتعتبر هذه القيم ملائمة لِغايات إجراء هذه الدراسة.

2. التجزئة النصفية:

تم استخدام درجات العينة الاستطلاعية لحساب ثبات أداة الدراسة بطريقة التجزئة النصفية، حيث تم حساب درجات النصف الأول من أداة الدراسة، وكذلك درجات النصف الثاني من أداة الدراسة، وبعدها حساب معامل الارتباط بين النصفين، وبعدها تم التطبيق باستخدام معادلة سيبرمان براون حيث كانت قيمة الارتباط للمجموعتين الغير متكافئتين (0.71) وبعد التعديل بمعادلة سيبرمان براون أصبحت قيمة معامل الارتباط (0.79).

نتائج أسئلة الدراسة ومناقشتها:

فيما يلي عرض لنتائج الدراسة حسب تسلسل أسئلة الدراسة:

النتائج المتعلقة بالسؤال الأول والذي ينص على: ما واقع الكفايات المهنية لمعلمي المرحلة المتوسطة والثانوية في منطقة حائل/محافظة بقعاء؟

للإجابة عن هذا السؤال تم إيجاد المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، والأوزان النسبية، لمجالات واقع الكفايات المهنية كما هو مبين في الجدول (5):

جدول (5) المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية والأوزان النسبية لمجالات واقع الكفايات المهنية:

م	المجال		المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الوزن النسبي	الترتيب	الدرجة
1	واقع الكفايات المهنية	المسؤولية المهنية	4.11	0.81	%82.2	1	كبيرة
2		التدريب المهني	3.45	0.67	%69	3	متوسطة
3		الممارسة المهنية	3.63	0.82	%72.6	2	متوسطة
	الدرجة الكلية		3.69	0.68	%73.7		متوسطة

يتضح من جدول (5) أن تقديرات معلمي المرحلة المتوسطة والثانوية لواقع الكفاية المهنية جاءت بدرجة متوسطة حيث بلغ المتوسط الحسابي (3.69)، فيما بلغ الانحراف المعياري (0.68)، وبوزن نسبي (73.7%)، وهي درجة ليست بالمرضية، فمتوسط استجابة عينة الدراسة تؤكد أن

واقع الكفايات المهنية للمعلمين بحاجة إلى تطوير ومراجعة مستمرة، وتعزي الباحثة ذلك إن السياسات المتبعة في إعداد وتنمية المعلم وتدريبه ما زالت دون المستوى المطلوب، وكذلك يجب إعادة النظر في طرق تعيين المعلمين وترقيتهم. وأما فيما يخص المجالات حصل مجال المسؤولية المهنية بالمرتبة الأولى وبدرجة كبيرة، وبمتوسط حسابي (4.11)، وتعزى الباحثة ذلك إن معظم البرامج التدريبية تسعى لتعزيز القيم الإسلامية والمجتمعية والوطنية لدى الطلبة، وكذلك هذه المسؤولية مستمدة من ديننا الإسلامي وعادات المجتمع السعودي كون المعلم جزء من هذا النسيج.فيما جاء مجال التدريب المهني بالمرتبة الأخيرة وبدرجة متوسطة بلغ المتوسط الحسابي (3.45)، وتعزي الباحثة ذلك إلى اعتماد معايير منخفضة لتدريب المعلمين، وكذلك عدم ملائمة وقت انعقاد الدورات والورش مع ظروف المعلمين، وأيضاً وجود فجوة كبيرة بين محتوى التدريب والواقع العملي، وتكرار محتوى الدورات.

وفيما يلي عرض للنتائج المتعلقة بالمجالات الفرعية للدراسة:

المجال الأول: المسؤولية المهنية: للإجابة عن هذا السؤال تم إيجاد المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، والأوزان النسبية كما هو في الجدول (6)

جدول (6) المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية والأوزان النسبية والترتيب لفقرات مجال (المسؤولية المهنية):

م	الترتيب	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الوزن النسبي	الدرجة
1	1	العمل على تعزيز القيم الإسلامية في نفوس الطلبة	4.61	0.76	%92.2	كبيرة
2	2	الالتزام بتعزيز الهوية الوطنية.	4.42	0.88	%88.4	كبيرة
3	6	يشارك الطلاب في مناسباتهم الاجتماعية.	3.68	0.69	%73.6	كبيرة
4	3	يعزز لغة الحوار مع الطلاب.	4.39	0.87	%87.8	كبيرة
5	4	المشاركة في الأنشطة المجتمعية.	4.27	0.84	%85.4	كبيرة
6	7	تصميم مواقف تعليمية ترسخ تقدير الذات لدى الطلبة.	3.61	0.88	%72.2	متوسطة
7	5	تصميم مواقف تعليمية ترسخ قيم حب العمل وإتقانه.	3.81	0.84	%76.2	كبيرة

يتبين من الجدول (6) إن معظم فقرات مجال المسؤولية المهنية جاءت بدرجة كبيرة، باستثناء الفقرة رقم (6) جاءت بدرجة متوسطة، والتي تنص على « تصميم مواقف تعليمية ترسخ تقدير

الذات لدى الطلبة « بالمرتبة الأخيرة بمتوسط حسابي (3.61)، وتعزى الباحثة ذلك لعدم امتلاك المعلمين للمهارات اللازمة لتطوير وتنمية مهارات التعليم الذاتي، وكذلك بسبب عدم وضوح مفاهيم تطوير الذات لدى المعلمين.

وجاءت الفقرة رقم (1) والتي تنص على « العمل على تعزيز القيم الإسلامية في نفوس الطلبة» بالمرتبة الأولى بمتوسط حسابي (4.61) وهي بدرجة كبيرة، وتعزو الباحثة ذلك إن الدولة السعودية قائمة على الثقافة والقيم الإسلامية وهذه القيم متوارثة من جيل إلى جيل.

المجال الثاني: التدريب المهني للإجابة عن هذا السؤال تم إيجاد المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، والأوزان النسبية كما هو موضح في الجدول (7)

جدول (7) المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية والأوزان النسبية والترتيب لفقرات مجال (التدريب المهني):

م	الترتيب	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الوزن النسبي	الدرجة
8	9	عقد دورات للمعلمين حسب الحاجة	3.31	0.68	%66.6	متوسطة
9	10	التنمية الذاتية عن طريق الاطلاع والبحث العلمي	3.02	0.62	%60.2	متوسطة
10	8	تشجيع المعلم على الاطلاع على المواقع التربوية المتخصصة.	3.34	0.72	%68.8	متوسطة
11	3	تدريب المعلم على طرق التدريس المختلفة	3.6	0.64	%72.4	متوسطة
12	5	التدريب على استخدام مهارات التقنيات التربوية.	3.48	0.73	%71.6	متوسطة
13	6	التدريب على مهارات التخطيط السليم.	3.44	0.62	%70.2	متوسطة
14	1	عقد ورش العمل والجلسات النقاشية بين المعلمين.	3.69	0.75	%75.4	كبيرة
15	4	تدريب المعلمين على الجديد في تكنولوجيا التعليم.	3.5	0.69	%71	متوسطة
16	2	تأهيل وتدريب المعلمين الجدد	3.75	0.61	%73.8	كبيرة

17	7	تأهيل المعلمين الذين يحملون مؤهلات غير تربوية	3.41	0.70	%70.8	متوسطة

يتضح من الجدول(7) أن تقديرات معلمي المرحلة المتوسطة والثانوية في محافظة بقعاء لواقع الكفايات المهنية لمجال التدريب المهني جاءت بدرجة متوسطة في معظم الفقرات، باستثناء فقرتين جاءت بدرجة كبيرة، حيث حصلت الفقرة رقم (14) على المرتبة الأولى، والتي تنص على «تأهيل وتدريب المعلمين الجدد» بمتوسط حسابي بلغ (3.75)، وانحراف معياري(0.75)، وبدرجة كبيرة، وتعزى الباحثة ذلك إلى إن فلسفة وزارة التعليم تقوم على تدريب المعلمين الجدد لبعض المهارات، وكذلك بسبب إلزامية تلك الدورات بالنسبة للمعلمين الجدد، فيما جاءت الفقرة رقم (9)، على المرتبة الأخيرة والتي تنص»التنمية الذاتية عن طريق الاطلاع والبحث العلمي» « بمتوسط حسابي بلغ (3.02)، وانحراف معياري(0.62)، وبدرجة متوسطة، وتعزى الباحثة ذلك إلى عدم الميول نحو مهنة التعليم من قبل الطلاب المتفوقين وأصحاب الكفاءة، الذين يفضلون المهن الأخرى عن مهنة التعليم.

المجال الثالث: الممارسة المهنية: للإجابة عن هذا السؤال تم إيجاد المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، والأوزان النسبية كما هو موضح في الجدول (8)

جدول (8) المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية والأوزان النسبية والترتيب لفقرات مجال (الممارسة المهنية):

م	الترتيب	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الوزن النسبي	الدرجة
18	10	التشجيع على تبادل الزيارات بين المعلمين	3.38	0.74	%67.6	متوسطة
19	7	زيارة المعلمين في فصولهم لاكتشاف مستوياتهم	3.51	0.69	%70.2	متوسطة
20	6	حث المعلمين على إعداد الدروس النموذجية	3.58	0.78	%71.6	متوسطة
21	8	اختيار المداخل التعليمية المناسبة لأهداف التدريس.	3.46	0.81	%69.2	متوسطة
22	11	يصمم مواقف للطلاب تطور مهارات اتخاذ القرار.	3.31	0.67	%66.2	متوسطة
23	3	يراقب تصرفات الطلاب من خلال الأنشطة المدرسية.	3.72	0.75	%74.4	كبيرة

24	9	تصميم أنشطة تنمي مهارات التواصل بين الطلاب.	3.45	0.79	%69	متوسطة
25	1	مراعاة الفروق الفردية بين الطلاب.	4.22	0.77	%84.4	كبيرة
26	4	يوظف وسائل التواصل الإيجابي مع أولياء الأمور.	3.7	0.64	%74	كبيرة
27	2	يقدم الحلول العملية للمشكلات السلوكية عند الطلبة.	4.02	0.73	%80.4	كبيرة
28	5	يستخدم طرق مبتكرة للاختبارات المدرسية	3.62	0.82	%72.4	متوسطة

يتضح من الجدول(8) أن تقديرات معلمي المرحلة المتوسطة والثانوية في محافظة بقعاء لواقع الكفايات المهنية لمجال الممارسة المهنية جاءت بدرجة متوسطة في معظم الفقرات، حيث حصلت الفقرة رقم (25) على المرتبة الأولى، والتي تنص على « مراعاة الفروق الفردية بين الطلاب.»، حصلت على متوسط حسابي بلغ (4.22)، وانحراف معياري(0.77)، وبدرجة تقدير كبيرة، وتعزو الباحثة ذلك عدم مراعاة المعلم للفروق الفردية بين الطلاب فلن يستطيع تحقيق الأهداف التعليمية، مما سيؤثر على استحالة رفع المستوى الأكاديمي للطلاب، وكذلك لا يستطيع تحقيق تنمية الطالب اجتماعياً، مثل التعاون وغرس القيم الأخلاقية والوطنية عند الطلاب، ورفع مستوى المؤسسة التعليمية التي يعمل بها، فيما جاءت الفقرة رقم (22)، على المرتبة الأخيرة والتي تنص» يصمم مواقف للطلاب تطور مهارات اتخاذ القرار»، بمتوسط حسابي بلغ (3.31)، وانحراف معياري(0.67)، وبدرجة متوسطة، وتعزو الباحثة ذلك إلى عدم امتلاك المعلمين للكفايات المهنية المتعلقة بالأداء، وترى الباحثة افتقار المعلمين لأنماط العلاقات الإنسانية المتعلقة باتخاذ القرار، كون معظم المعلمون يميلون إلى اتخاذ القرار بشكل فردي.

النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني والذي ينص على: ما سبل تنمية الكفايات المهنية لمعلمي المرحلة المتوسطة والثانوية في منطقة حائل/محافظة بقعاء في ضوء الاتجاهات التربوية الحديثة؟

للإجابة عن هذا السؤال تم إيجاد المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، والأوزان النسبية، لمجال التوجهات التربوية الحديثة في تطوير الكفايات المهنية والجدول ((9: جدول (9) المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية والأوزان النسبية (لمجال التوجهات التربوية الحديثة في تنمية الكفايات المهنية)

م	الترتيب	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الوزن النسبي	الدرجة
29	6	اطلاع المعلمين على كل ما هو حديث من طرائق التدريس.	3.53	0.68	%70.6	متوسطة
30	13	القدرة على الدمج بين عدد من طرق التدريس	3.22	0.74	%64.4	متوسطة
31	5	يميز بين خصائص المتعلمين.	3.56	0.79	%71.2	متوسطة
32	9	ينمي خصائص الطلاب الموهوبين.	3.46	0.71	%69.2	متوسطة
33	8	الاطلاع على تجارب الدول الأخرى والاستفادة منهم.	3.47	0.84	%69.4	متوسطة
34	12	تطوير وتحسين البرامج الخاصة بإعداد المعلمين	3.31	0.69	%66.2	متوسطة
35	1	يجب إعادة النظر في طريقة تعيين المعلمين بحيث يخضع لاختبارات في كل المجالات	4.06	0.71	%81.2	كبيرة
36	3	يعرف نظريات التعلم الحديثة.	3.63	0.65	%72.6	متوسطة
37	7	يعرف تأثير الاتجاهات والقيم على الطلاب.	3.52	0.78	%70.4	متوسطة
38	2	يميز بين خصائص المراحل العمرية المختلفة.	3.78	0.77	%75.6	كبيرة
39	10	يعرف تأثير مشكلات النمو على تعلم الطلاب وكيفية التعامل معها.	3.45	0.81	%69	متوسطة
40	11	يطلع على المستجدات في التعليم.	3.38	0.76	%67.6	متوسطة
41	14	القدرة على التعامل مع الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة.	3.18	0.79	%63.6	متوسطة
42	4	العمل على تنمية ومهارات المعلمين في كل الجوانب الاجتماعية والأكاديمية	3.57	0.73	%71.4	متوسطة

يتضح من الجدول(9) أن تقديرات معلمي المرحلة المتوسطة والثانوية في محافظة بقعاء لواقع التوجهات التربوية الحديثة في تطوير الكفايات المهنية جاءت بدرجة متوسطة في

معظم الفقرات، حيث حصلت الفقرة رقم (35) على المرتبة الأولى، والتي تنص على «يجب إعادة النظر في طريقة تعيين المعلمين بحيث يخضع لاختبارات في كل المجالات «، حصلت على متوسط حسابي بلغ (4.06)، وانحراف معياري(0.71)، وبدرجة تقدير كبيرة، وتعزو الباحثة ذلك إلى عدم إلمام المعلمين بالمادة التدريسية وبمهارات وطرق التدريس الحديثة ، وكذلك إن اختبارات القياس لا تعطي مؤشر على رغبة المعلم العمل بمهنة التعليم ، فيما جاءت الفقرة رقم (41)، على المرتبة الأخيرة والتي تنص»القدرة على التعامل مع الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة»، بمتوسط حسابي بلغ (3.18)، وانحراف معياري(0.73)، وبدرجة متوسطة، وتعزو الباحثة ذلك إلى عدم توافر الخبرات التدريبية والشخصية في كثير من الأحيان للتعامل مع هذه الفئة من الطلاب.

النتائج المتعلقة بالسؤال الثالث والذي ينص على: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (**0.05**≥a) بين متوسطات تقديرات أفراد العينة لواقع الكفايات المهنية لدى معلمي المرحلة المتوسطة والثانوية في منطقة حائل/محافظة بقعاء في ضوء الاتجاهات التربوية الحديثة، تعزى لمتغير (الجنس، مرحلة المدرسة، سنوات الخبرة، الدورات التدريبية)؟

للإجابة عن هذا السؤال تم اختبار الفرضية الصفرية التالية:

نص الفرضية الأولى: لا يوجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات تقديرات أفراد عينة الدراسة لواقع الكفايات المهنية لدى معلمي المرحلة المتوسطة والثانوية في منطقة حائل/ محافظة بقعاء في ضوء الاتجاهات التربوية الحديثة، تعزى لمتغير جنس المعلم (ذكر، أنثى) عند مستوى (**0.05**≥a)؟

ولاختبار صحة الفرضية تم استخدام T-test، لحساب دلالة الفروق لمتغير الجنس في الاستجابة عن عبارات أداة الدراسة كما هو موضح:

جدول (10) يوضح المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية وقيمة(ت) لأداة الدراسة تعزى لمتغير الجنس

المجال	الجنس	العدد	المتوسط الحسابية	الانحراف المعياري	درجة الحرية	قيمةT	مستوى الدلالة
المسؤولية المهنية	ذكر	145	3.58	0.74	306	0.34	0.375
	أنثى	163	3.63	0.76			
التدريب المهني	ذكر	145	3.48	0.68	306	0.31	0.335
	أنثى	163	3.45	0.71			

الممارسة المهنية	ذكر	145	3.42	0.81	306	0.41	0.437
	أنثى	163	3.51	0.72			
التوجهات التربوية في تنمية الكفايات المهنية	ذكر	145	3.62	0.69	306	0.26	0.285
	أنثى	163	3.66	0.68			
الدرجة الكلية	ذكر	145	3.52	0.63	306	0.75	0.327
	أنثى	163	3.56	0.62			

فروق الدلالة عند مستوى (**0.05**≥a)

يتبين من الجدول (10) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائيّة عند مستوى الدلالة (**0.05**≥a) تعزى لأثر جنس المعلم، لمتوسطات تقديرات أفراد عينة الدراسة لواقع الكفايات المهنية لدى معلمي المرحلة المتوسطة والثانوية في منطقة حائل/ محافظة بقعاء في جميع المجالات وعلى الدرجة الكلية لأداة الدراسة، ويُعزى ذلك إلى إن المعلمين والمعلمات يتلقوا نفس التأهيل والتدريب، وكذلك إن المعيقات التي تقلل من تنمية المهارات المهنية للمعلمين والمعلمات هي نفس المعيقات والمشكلات، وتتفق هذه النتيجة مع دراسة (بدرخان،2021)، واختلفت مع دراسة (الفويهي، 2019)، ودراسة نصار، (2017).

نص الفرضية الثانية: لا يوجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات تقديرات أفراد عينة الدراسة لواقع الكفايات المهنية لدى معلمي المرحلة المتوسطة والثانوية في منطقة حائل/ محافظة بقعاء في ضوء الاتجاهات التربوية الحديثة، تعزى لمتغير المرحلة التدريسية للمعلمين (متوسط، ثانوي) عند مستوى (**0.05**≥a)؟

ولاختبار صحة الفرضية تم استخدام T-test، لحساب دلالة الفروق لمتغير (المرحلة التدريسية)، لمتوسطات تقديرات أفراد عينة الدراسة لواقع الكفايات المهنيةعلى عبارات أداة الدراسة كما هو موضح في الجدول (11):

جدول (11) يوضح المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية وقيمة(ت) لأداة الدراسة تعزى لمتغير المرحلة التدريسي

المجال	المرحلة التدريسية	العدد	المتوسط الحسابية	الانحراف المعياري	درجة الحرية	قيمةT	مستوى الدلالة
المسؤولية المهنية	متوسط	168	3.75	0.65	306	1.13	0.225
	ثانوي	140	3.79	0.66			

التدريب المهني	متوسط	168	3.58	0.74	306	1.41	0.410
	ثانوي	140	3.65	0.69			
الممارسة المهنية	متوسط	168	3.62	0.79	306	1.23	0.335
	ثانوي	140	3.55	0.68			
التوجهات التربوية في تنمية الكفايات المهنية	متوسط	168	3.81	0.65	306	1.28	0.427
	ثانوي	140	3.72	0.72			
الدرجة الكلية	متوسط	168	3.69	0.65	306	1.27	0.221
	ثانوي	140	3.68	0.62			

فروق الدلالة عند مستوى (**0.05≥a**)

يتبين من الجدول (11)عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائيّة عند مستوى الدلالة (**0.05≥a**) تعزى لأثر المرحلة التدريسية،لمتوسطات تقديرات أفراد عينة الدراسة لواقع الكفايات المهنية لدى معلمي المرحلة المتوسطة والثانوية في منطقة حائل/ محافظة بقعاء في جميع المجالات وكذلك على الدرجة الكلية لأداة الدراسة، ويُعزى ذلك إلى إن التطوير وتنمية المعلم مهنياً ترتبط بالمعلم نفسه ومدى رغبته في التطوير الذاتي، وكذلك ترى الباحثة إن طبيعة الطلاب في المرحلة المتوسطة والثانوية متقاربة كونهم يمروا في مرحلة المراهقة، مما يستوجب تأهيل وتدريب المعلم للتعامل معهم، واختلفت النتائج مع دراسة (الفويهي، 2019).

نص الفرضية الثالثة: لا يوجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات تقديرات أفراد عينة الدراسة لواقع الكفايات المهنية لدى معلمي المرحلة المتوسطة والثانوية في منطقة حائل/ محافظة بقعاء في ضوء الاتجاهات التربوية الحديثة، تعزى لمتغير لسنوات الخبرة للمعلم (10سنوات وأقل، أكثر من 11 سنه) عند مستوى (**0.05≥a**)؟

ولاختبار صحة الفرضية تم استخدام T-test، لحساب دلالة الفروق لمتغير (سنوات الخبرة)، لمتوسطات تقديرات أفراد عينة الدراسة لواقع الكفايات المهنية على عبارات أداة الدراسة كما هو موضح في الجدول (11):

جدول (12)يوضح المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية وقيمة(ت) لأداة الدراسة تعزى لمتغير سنوات الخبرة

المجال	سنوات الخبرة	العدد	المتوسط الحسابية	الانحراف المعياري	درجة الحرية	قيمة T	مستوى الدلالة
المسؤولية المهنية	أقل من 10	150	3.29	065	306	2.08	0.035
	(10) وأكثر	158	3.45	068			
التدريب المهني	أقل من 10	150	3.39	075	306	1.98	0.010
	(10) وأكثر	158	3.66	0.82			
الممارسة المهنية	أقل من 10	150	3.58	0.81	306	2.23	0.042
	(10) وأكثر	158	3.61	0.75			
التوجهات التربوية في تطوير الكفايات المهنية	أقل من 10	150	3.49	0.69	306	2.28	0.007
	(11) وأكثر	158	3.61	0.79			
الدرجة الكلية	أقل من 10	150	3.44	0.71	306	2.18	0.001
	(11) وأكثر	158	3.58	0.73			

فروق الدلالة عند مستوى (a≤ 0.05)

يتبين من الجدول (12) وجود فروق ذات دلالة إحصائيّة عند مستوى الدلالة (a≤ 0.05) تعزى لأثر سنوات الخبرة، لمتوسطات تقديرات أفراد عينة الدراسة لواقع الكفايات المهنية لدى معلمي المرحلة المتوسطة والثانوية في منطقة حائل/ محافظة بقعاء في جميع المجالات وعلى الدرجة الكلية لأداة الدراسة، ولصالح الخبرة التدريسية (11) سنة وأكثر، ويُعزى ذلك إلى إن الخبرة تزيد من المعرفة لدى المعلم، وكذلك إكسابهم المهارات السلوكية والاجتماعية بشكل كبير، مما يودي إلى رفع كفاءة المعلم مهنياً، وتتفق هذه النتيجة مع دراسة (نصار، 2017)ودراسة (الراوي، 2018)، واختلفت مع دراسة (الفويهي، 2019)ودراسة(بدرخان،2021).

نص الفرضية الرابعة: لا يوجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات تقديرات أفراد عينة الدراسة لواقع الكفايات المهنية لدى معلمي المرحلة المتوسطة والثانوية في منطقة حائل/ محافظة بقعاء في ضوء الاتجاهات التربوية الحديثة، تعزى للدورات التدريبية التي حصل عليها المعلم (من 0-3، من 4-7، أكثر من 7) عند مستوى (**a≤0.05**)؟

لاختبار صحة الفرضية تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعياري، من أجل التعرف على الفروق الظاهرة بين المتوسطات الحسابية لتقدير أفراد عينة الدراسة لواقع الكفايات المهنية لدى معلمي المرحلة المتوسطة والثانوية في منطقة حائل/ محافظة بقعاء، تبعاً لمتغير الدورات التدريبية، والجدول (13) يبين ذلك:

جدول (13) يوضح المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقدير أفراد عينة الدراسة لواقع الكفايات المهنية، تبعاً لمتغير الدورات التدريبية الذي حصل عليها المعلم

الدورات التدريبية	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
من 0-3 دورة	105	3.38	0.62
من 4-7دورة	120	3.55	0.74
أكثر من 7 دورة	83	3.62	0.69

فروق الدلالة عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$)

يتبين من الجدول (13) وجود فروق ظاهرة بين المتوسطات الحسابية لتقدير أفراد عينة الدراسة لواقع الكفايات المهنية لدى معلمي المرحلة المتوسطة والثانوية، تبعاً لمتغير الدورات التدريبية، ولمعرفة دلالة هذه الفروق تم استخدام تحليل التباين الأحادي. والجدول رقم (14) يظهر ذلك:

جدول (14) نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي بين المتوسطات الحسابية لتقدير أفراد عينة الدراسة لواقع الكفايات المهنية، تبعاً لمتغير الدورات التدريبية الذي حصل عليها المعلم:

المجالات	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	قيمة "ف"	مستوى الدلالة
المسؤولية المهنية	بين المجموعات	3.35	2	1.675	1.66	0.372
	داخل المجموعات	293.25	305	0.961		
	المجموع الكلي	296.6	307			
التدريب المهني	بين المجموعات	2.22	2	1.110	2.34	0.042
	داخل المجموعات	216.62	305	0.710		
	المجموع الكلي	218.84	307			
الممارسة المهنية	بين المجموعات	2.47	2	1.235	1.89	0.125
	داخل المجموعات	236.36	305	0.775		
	المجموع الكلي	238.83	307			
التوجهات التربوية في تطوير الكفايات المهنية	بين المجموعات	2.95	2	1.475	2.69	0.025
	داخل المجموعات	265.55	305	0.870		
	المجموع الكلي	268.5	307			

الدرجة الكلية	بين المجموعات	3.07	2	1.535	2.49	0.265
	داخل المجموعات	278.46	305			
	المجموع الكلي	281.53	307	0.912		

فروق الدلالة عند مستوى (0.05 ≥a)

يتضح من الجدول (14) النتائج التالية:

- لا يوجد فروق بين متوسطات تقديرات عينة الدراسة لواقع الكفايات المهنية لدى معلمي المرحلة المتوسطة والثانوية، تبعاً لمتغير الدورات التدريبية، يعزى لمجال(المسؤولية المهنية، الممارسة المهنية، والدرجة الكلية لأداة الدراسة).
- ويتضح من الجدول وجود فروق بين متوسطات تقديرات عينة الدراسة لواقع الكفايات المهنية لدى معلمي المرحلة المتوسطة والثانوية، تبعاً لمتغير الدورات التدريبية، يعزى لمجال (التدريب المهني، التوجهات التربوية في تطوير الكفايات المهنية).

ولتحديد هذه الفروقات بين مجال التدريب المهني مع مجال التوجهات التربوية في تطوير الكفايات المهنية، تبعاً لمتغير الدورات التدريبية التي حصل عليها المعلم تم استخدام المقارنات البعدية بين المتوسطات شفية، كما هو مبين في الجدول:

جدول (15) المقارنات البعديّة بطريقة شفيّة تبعاً لمتغير الدورات التدريبية الذي حصل عليها المعلم

الدورات التدريبية	المتوسط الحسابي	0-3من	4-7من
3-0	3.38		
7-4	3.55	0.42	
7 أكثر من	3.62	0.67	0.53

فروق الدلالة عند مستوى (0.05 ≥a)

يظهر في الجدول السابق أن مصادر الفروق بين متوسطات استجابة معلمي المرحلة المتوسطة والثانوية لواقع الكفايات المهنية، تبعاً للدورات التدريبية التي حصل عليها المعلم، كانت بين مستوى الذين حصلوا على دورات (3-0) بمتوسط حسابي (3.38) وبين الذين حصلوا على (أكثر من 7)، بمتوسط حسابي (3.62)، وبدلالة إحصائية مقدارها(0.67)، وتعزى هذه الفروق أن الذين حصلوا على(أكثر من 7 دورات)أصبح لديهم إدراك وكفاءة مهنية وثقافة وتأهيل أكثر من المعلمين الذين حصلوا على عدد قليل من الدورات، ويؤكد ذلك إن العلاقة بين الكفاءة المهنية للمعلم والدورات علاقة طردية، فكلما زادت عدد الدورات التي يحصل عليها المعلم زاد الإدراك والقدرة على الإبداع في أداء وظيفته كمعلم متمكن مهنياً.

التوصيات:

من خلال نتائج البحث الحالي توصي الباحثة بما يلي:

1. العمل على ربط تقييم المعلم السنوي، بحضور الدورات التدريبية التي تعمل على تطوير كفاءة المعلم المهنية، وكذلك عقد امتحانات تصنيفية تكون شرط رئيسي في ترقية المعلمين للدرجات الأعلى.
2. إخضاع المعلمين عند التعيين لدورات في فن الاتصال من أجل أن يتخلص من الأفكار السلبية، وتبديلها بأسس ومبادئ تعزز العلاقات الإنسانية مع طلابه.
3. على مكتب التعليم في حائل ضرورة الاهتمام بحاجات المعلمين والمعلمات التدريبية من أصحاب الخبرة التدريسية أقل من 10سنوات، بدرجة متوازنة مع المعلمين الذين لديهم خبرة تدريسية أكثر من 10سنوات.
4. ضرورة قيام المعلمين من أصحاب الخبرة التدريسية أقل من 10سنوات، الاستفادة من خبرات وكفاءة المعلمين والمعلمات الذين لديهم خبرة تدريسية أكثر من10 سنوات، من أجل تحسين كفاءة المعلم المهنية.
5. تشجيع المعلمين الذكور والإناث الحصول على الدورات التدريبية المتقدمة، والتي تواكب المستحدثات التربوية، مع الأخذ بعين الاعتبار مواعيد تلك الدورات، بحيث تكون ملائمة للمعلمين.
6. العمل على تشجيع المعلمين على الاشتراك في المواقع التعليمية التي تسعى إلى تطوير كفاءة المعلمين.
7. تقليل العب التدريسي على المعلمين، بما يتيح لهم المجال للإبداع.
8. تشكيل وحده خاصة في كل مدرسة تعمل على تزويد مكتب التعليم بحاجة المدرسة من الدورات التدريبية، والاحتياجات التي ترفع من كفاءة المعلم مهنياً.
9. تعزيز الجانب التدريبي للمعلمين عن طريق طرح برامج تدريبية متكاملة ومتخصصة تواكب التوجهات التربوية الحديثة.
10. ضرورة الاهتمام بمراجعة وتقييم وتقويم برامج إعداد المعلمين بشكل مستمر، من حيث الحداثة وربطها بحاجات الطلاب، وطبيعة المرحلة التدريسية للطلبة.
11. ضرورة الاهتمام بالجانب التطبيقي للدورات، وربطها بالمناهج ووسائل التعليم واستراتيجيات التدريس المختلفة.

مقترحات الدراسة:

- إجراء المزيد من الدراسات التقويمية لتعزيز الكفايات المهنية للمعلمين.
- عقد مؤتمر في كلية التربية في جامعة حائل بالتعاون مع مكاتب التعليم في منطقة حائل، عن أهمية الكفايات المهنية للمعلم وطرق الارتقاء بها.

المراجع:

أولاً: قائمة المراجع العربية:

- أبو لبن، إيناس. (2017). التطوير المهني للمعلمين الفلسطينيين نحو استخدام المستحدثات التكنولوجية في ضوء خبرات بعض الدول، مجلة جامعة الاستقلال للأبحاث، (12: 137-164).
- بدرخان، سوسن. (2021). واقع الكفايات المهنية اللازمة لإعداد معلمي المرحلة الأساسية وسبل تطورها في ضوء الاتجاهات التربوية الحديثة، مجلة جرش للبحوث والدراسات، (1) 22: 255-294.
- بشاتوه، محمد. (2020) الكفايات المهنية وعلاقتها بالرضا الوظيفي لمعلمي التلاميذ متعددي الإعاقة داخل البيئة الصفية بمحافظة الطائف، مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات التربوية والنفسية، (5) 28: 198-218.
- الحربي، صيته. (2020). فاعلية برنامج القيادة التعليمية في تنمية الكفايات المهنية والقيادة لدى مديري المدارس الحكومية في لواء وادي السير في الأردن، مجلة العلوم التربوية والنفسية، (4) 16: 1-21.
- حسين، خليل. (2020). الاتجاهات التربوية الحديثة لإعداد وتدريب المعلم، مجلة الدراسات التاريخية والحضارية، (11) :171-43192.
- خلقي، عبد الحليم وبوشامي، عبدالمولى. 2018)). علاقة الفعالية الذاتية بالكفايات المهنية لدى معلمي الابتدائي في تمنراست، 11(2): 1-21.
- الراوي، جميلة. (2018). تقييم الكفايات المهنية لدى معلمي الطلبة ذوي الإعاقة الفكرية بمنطقة عسير في ضوء المعايير المهنية الوطنية للمعلمين بالمملكة العربية السعودية، المجلة التربوية-جامعة سوهاج، 51(2): 480-514.
- الرشيد، وحيد. (2011). فاعلية برنامج تدريبي مقترح في تنمية الكفايات المهنية والاتجاه نحو مهنة تعليم اللغة العربية لدى طلاب الدبلوم العام بكلية التربية، المجلة التربوية-جامعة سوهاج، (1) 30: 145-216.

- الزبيدي، إبراهيم وقطب، إيمان. (2019). الكفايات المهنية لمعلمي اللغة العربية بالمرحلة الثانوية في ضوء معايير الجودة الشاملة بالمملكة العربية السعودية، المجلة الالكترونية الشاملة متعددة المعرفة لنشر الأبحاث العلمية، (6)12: 1-30.
- الزهراني، بدرية. ((2020. دور التربية العملية في تطوير الكفايات التدريسية للطالبات المعلمات من وجهة نظرهن (دراسة ميدانية في ضوء بعض التغيرات الديموغرافية)، المجلة العربية للعلوم التربوية والنفسية، (1) 16: 173-195.
- سعدون، دعاء. (2012). تصور مقترح للتنمية المهنية لمعلمي التعليم الأساسي الخاص في ضوء الاتجاهات التربوية المعاصرة، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية- جامعة عين شمس: جمهورية مصر العربية.
- السلاموني، رهام وجورج، جورجيت ومرجان، رانيا. ((2017. تصور مقترح لتفعيل دور معلم المدرسة الابتدائية لتحقيق التربية الإبداعية، مجلة كلية التربية- جامعة بورسعيد، (2) 22: 483-502.
- العمري، نبيلة وآخرون. ((2020. مدى ممارسة مديرات المدارس للكفايات الإشرافية من وجهة نظر معلمات منطقة الدمام الشرقية في المملكة العربية السعودية، مجلة جامعة فلسطين للأبحاث والدراسات، ((110: 163-189.
- الفويهي، هزاع. (2019). تصور مقترح لتطوير الكفايات المهنية لدى معلمي العلوم في المرحلة المتوسطة في ضوء رؤية»"2030)، مجلة جامعة أم القرى للعلوم التربوية والنفسية، ((111: 1-38.
- القحطاني، عثمان. ((2020. تصور مقترح لبدائل التنمية المهنية المستدامة للمعلمين في ضوء احتياجاتهم والرؤية الوطنية للملكة 2030م، المجلة الدولية للدراسات التربوية والنفسية، (2) 8: 203-224.
- قطيشات، ليلى. (. (2014الكفايات المهنية في المؤسسات التربوية، ط1، مركز الكتاب الأكاديمي: عمان- الأردن.
- المحيا، مشعل. (2018). التنمية المهنية للمعلم بالمملكة العربية السعودية في ضوء الاتجاهات المعاصرة للتجديد التربوي، مجلة البحث العلمي في التربية، (1) 9: 641-661.
- محمد، سناء. (2013). الكفايات المهنية لتحديد مدى جودة مدرسي اللغة الإنجليزية في المدارس الثانوية الخليجية (البصرة نموذجاً) دراسة ميدانية للعام الدراسي» "2011-2012)، مجلة الخليج العربي، (2) 41: 99-131.
- المزيد، مصعب والريس، طارق. ((2020. الكفايات المهنية لمعلمي تدريبات النطق في

برامج الصم وضعاف السمع: أهميتها ومدى توافرها، المجلة العربية لعلوم الإعاقة والموهبة، (412: 1-34).

- موسى، هاني. (. (2014 مشكلات التنمية المهنية المستدامة لمعلم المرحلة المتوسطة في منطقة الرياض بالمملكة العربية السعودية، مجلة كلية التربية-جامعة بنها، (1) 13:63-1.
- نصار، أنور. (2017). دور برنامج الإعداد الجامعي في إكساب المعلمين الكفايات المهنية وفق الاتجاهات الحديثة، محلة جامعة القدس المفتوحة للأبحاث والدراسات التربوية والنفسية، (7) 21: 165-182.
- هيئة تقويم التعليم والتدريب-وزارة التعليم. (2017). المعايير والمسارات المهنية للمعلمين في المملكة العربية السعودية، فهرست مكتبة الملك فهد الوطنية.
- وزارة التعليم في المملكة العربية السعودية. (2021). الموقع الالكتروني، (http: www. moe.gov.sa).

ثانياً: المراجع باللغة الإنجليزية:

- AL-Ajami, N. & al-Dosari, A.H. (2016). The reality of the professional qualifications required for teachers of students with intellectual disabilities and their importance from their point of view in Riyadh. International Journal of Educational Research / United Arab Emirates University, 48-85.
- Bhargava, A. &Pathy, M. (2011). Perception of Student Teachers about Teaching Competencies, American International Journal of Contemporary Research, 1 (1), PP. 77-91.
- Ho, B. P., Stephenson, J., & Carter, M. (2019). Teacher Understanding and Application of
- Cognitive–Behavioral Approaches for Students with Autism Spectrum Disorder and
- Intellectual Disability. Australasian Journal of Special and Inclusive Education, 43 (1), 12-26.
- Richter, Mary.2006. The Relationship Between Principal Leadership and School-Wide Position Behavior Support. An Exploratory Study, Doctor of Philosophy, University of Missouri, Columbia, MO, USA.

- Sharon, M. (2010). A survey of Teacher Perception and Training Needs, ERIC, CHNSP: 521- 704.
- Simon, C. (2003). An Alternative Method to Measure MIS Faculty Teaching Performance, the International Journal of Educational Management, 17(5): 195-199.

رؤية مقترحة لتطوير الكفايات التدريسية لدى المعلمين بالمملكة العربية السعودية في ضوء برامج الاستثمار الأمثل للكوادر التعليمية

د. مها مطلق الشمري (أستاذ أصول التربية المساعد بجامعة المجمعة).

الملخص: استهدف البحث الحالي تحديد الكفايات التدريسية المتضمنة في برامج الاستثمار الأمثل للكوادر التعليمية، وصولًا إلى وضع رؤية مقترحة لتطوير الكفايات التدريسية لدى المعلمين بالمملكة العربية السعودية في ضوء برامج الاستثمار الأمثل للكوادر التعليمية. ولتحقيق هذا الهدف اعتمدت الدراسة على المنهج التحليلي الوثائقي، وقد توصلت الدراسة إلى عدة نتائج من أهمها: أن تربية المعلم القائم على أساس الكفاية تعد من أبرز التوجهات المعاصرة والتي تمثل تحولًا مهمًا في فلسفة إعداد وتدريب المعلمين، رغم الاهتمام الذي توليه وزارة التعليم في المملكة العربية السعودية إلا أن هناك مجموعة من التحديات، منها: اعتماد المعلمين على طرق التدريس التقليدية وضعف مهارات التقويم لديهم، وقد جاءت مبادرة تصميم وبناء برامج الاستثمار الأمثل للكوادر التعليمية لإعادة تأهيل المعلمين والمعلمات بالتخصصات ذات الفائض العددي في مراحل التعليم العام في المملكة العربية السعودية، كأحد مبررات سد العجز ومعالجة الاحتياج بالفائض، على الرغم من المحاولات المبذولة من جانب كليات التربية لتطوير برامجها في إعداد المعلم، بما يتوافق والمتغيرات المستحدثة العالم بما تفرضه من تحديات على المعلم، غير أن منظومة الإعداد والتأهيل لا تفي بمتطلبات التطوير اللازمة لمواكبة الثورة المعرفية. وفي ضوء تلك النتائج توصي الدراسة بضرورة مراجعة منظومة إعداد المعلمين وتدريبهم بهدف توفير إطار تعليمي مؤهل لقيادة العملية التعليمية وتمكين الطلاب من اكتساب المعارف والمهارات اللازمة لهم.

الكلمات المفتاحية: الكفايات التدريسية، برامج الاستثمار، الكوادر التعليمية.

A Proposal for Developing the Teaching Competencies of Teachers in Saudi Arabia in Light of the Optimal Investment Programs for Educational Cadres.

Abstract : The present research aims to define the teaching competencies included in the optimal investment programs for educational cadres, identify the reality of the Saudi teachers' practice of teaching competencies and the obstacles that impede the Saudi teachers' practice of teaching competencies as well as develop a proposal for promoting teaching competencies among the Saudi teachers in light of the optimal investment programs for educational cadres. To achieve the research objective, the author adopted the analytical documentary approach. The results showed that the teacher's competence is a major contemporary attitude that represents an important shift in the philosophy of preparing and training teachers because it reflects specific educational goals illustrating the reality of what the teacher does. Moreover, although the Saudi Ministry of Education pays more attention to education, numerous challenges, such as teachers' dependence on traditional teaching methods and poor assessment skills, impede achieving the Saudi Vision 2030. The initiative to design optimal investment programs for educational cadres to rehabilitate male and female teachers in disciplines with numerical surplus in public education stages in Saudi Arabia is a justification for filling the deficit and addressing the need with surplus. Despite the attempts made by the faculties of education to develop their teacher preparation programs according to the new changes in the world and the relevant challenges, preparation and qualification system does not fulfill the development requirements substantial for knowledge revolution. The research recommends reviewing the teacher preparation and training system to provide qualified teachers that lead the educational process and empower students to acquire the required knowledge and skills.

Keywords: DevelopingCompetencies, Investment Programs,Educational Cadres

مقدمة:

شهد القرن الحادي والعشرين تطورًا جذريًا في برامج وأساليب إعداد المعلم، التي نتجت عن الانفجار المعرفي وطفرات التكنولوجيا واستخدامها في جميع نواحي الحياة المعاصرة، مما فرض على المؤسسات التعليمية إعداد نوعية خاصة من الأفراد بمقدورهم أداء دورهم المنوط بهم في ظل طبيعة العصر المتغيرة، الأمر الذي يتطلب إجراء تغيير جذري في وظيفة المؤسسات التعليمية، انطلاقًا من أن التعليم هو إحدى ركائز المجتمع المتطور الذي يمكنه مواجهة تحديات العصر الحديث والاستجابة للتطورات والتغيرات العالمية والمحلية.

لذلك فإن الإصلاحات التعليمية لابد أن تركز على جميع أركان العملية التعليمية وأهمها «المعلم» حجر الزاوية في العملية التعليمية، وذلك إذا تم إعداده جيدًا ومده بالأدوات والوسائل المناسبة وتنمية دوافعه وميوله وأهدافه؛ ولذا فإن تحقيق هدف التربية الحديثة في تنمية القدرات الإبداعية لدى الطلاب في كل المراحل يتوقف بالدرجة الأولى على المعلم ومدى تمكنه من هذه المهارات (غرسان، 2019). وبذلك فإن مسألة إعداد المعلم وتأهيله من المسائل الرئيسة التي يجب أن تحتل مكان الصدارة في مشروعات التطوير التربوي في مؤسسات التعليم حيث أوصت العديد من التقارير والمؤتمرات بضرورة إصلاح التعليم، والرقي بمستواه، من خلال تطوير برامج إعداد المعلم، ومحاولة إصلاحها والرقي بمناهجها، وتقوية آليات التدريس والتدريب (الدليمي والسامراني، 2011).

وقد ناقش تان (Tan, 2015) أهم المجالات الرئيسة في تطوير مهنة التعليم، مثل: التنمية المهنية للمعلمين. وحدد تقرير البنك الدولي (Mundial, 2013) تلك الأبعاد بمتطلبات الدخول في مهنة التعليم والاستمرار فيها، وأن التنمية المهنية للمعلمين، هي الحلقة الأهم في حلقات تمهين التعليم؛ لتأثيرها في بقية الحلقات. وينظر لهذا الجانب كأولوية وطنية شديدة الأهمية؛ وتطبق سياسات تدريب على درجة عالية من الدقة والصرامة (Tan, 2015).

وتعد المملكة العربية السعودية من الدول التي اهتمت بإعداد المعلمين وتأهيلهم تأهيلًا أكاديميًا وتربويًا قبل الخدمة وأثنائها؛ وفي هذا السبيل فقد أُنشت كليات التربية في معظم الجامعات ثم ألحقت بها كليات المعلمين التابعة لوزارة التربية والتعليم سابقًا وعددها (18) كلية منتشرة في أنحاء المملكة، وذلك لتحقيق إيجاد المواطنة الصالحة وبناء أجيال متسلحة بالعلم والمعرفة (الجهني، 2011). ومن هذا المنطلق كانت رؤية المملكة العربية السعودية ٢٠٣٠ في التعليم إطارًا للتطوير والتحسين، حيث ينص الهدف الاستراتيجي الثاني على تحسين استقطاب المعلمين وإعدادهم وتأهيلهم وتطويرهم، كما ينص الهدف السابع على تعزيز قدرة نظام التعليم لتلبية متطلبات التنمية واحتياجات سوق العمل(وزارة التعليم، 2018).

ويؤكد ذلك المنيع (2018).

وتعد تربية المعلم القائمة على أساس الكفاية Competency-BasedTeacher Education CBTE من أبرز التوجهات المعاصرة والتي تمثل تحولًا مهمًا في فلسفة إعداد وتدريب المعلمين لأنها تعكس أهدافًا تربوية محددة تعكس واقع ما يفعله المعلم حقيقية، إذ يقوم هذا الاتجاه على تحديد الكفايات التدريسية التي يحتاجها الطالب المعلم بشكل واضح ودقيق وتزويده بالمعايير التي بموجبها تحديد ما يكتسبه من تلك الكفايات إضافة إلى تدريبه على الأداء والممارسة، عكس ما هو معروف في برامج إعداد المعلم التقليدية المهنية على أساس المعارف النظرية (السائح، 2016). وقد أضحى موضوع الكفايات التدريسية، من الموضوعات المهمة والحيوية التي يحتاجها المعلم لممارسة مهنة التدريس، ولتكوين هذا المعلم ظهر اتجاه التربية القائمة على الكفايات كاتجاه قادر على تلبية متطلبات إعداد المعلمين في ضوء أدوارهم الجديدة، وأصبح موضوع كفايات المعلم من الموضوعات المهمة التي حظيت باهتمام واسع، لما لها من أثر كبير في الدور الذي يمارسه المعلم.

فعلى المستوى الدولي، أشارت اللجنة الدولية التابعة لمنظمة الأمم المتحدة للتربية والعلوم والثقافة (اليونسكو) والمعنية بالتربية للقرن الحادي والعشرين؛ إلى ضرورة تحسين كفايات المعلمين باعتماد سياسات وتدابير؛ أهمها أن يكون تدريب المعلمين قبل الخدمة وفي أثنائها محققًا التربية المستدامة من خلال تطوير كفاياتهم الأكاديمية والمهنية نظريًا وعمليًا (خزعلي ومومني، 2010). وقد أشارت العديد من المؤتمرات والتقارير إلى أن نظم إعداد المعلم ما زالت في حاجة إلى الفحص والدراسة، منها: تقرير اللجنة الدولية التابعة لمنظمة الأمم المتحدة للتربية والعلوم والثقافة (اليونسكو) المعنية بالتربية للقرن الحادي والعشرين إلى ضرورة تحسين كفايات المعلمين باعتماد سياسات وتدابير أهمها: أن يكون تدريب المعلمين قبل وأثناءها محققًا التربية المستديمة من خلال تطوير كفايتهم الأكاديمية والمهنية نظريًا وعمليًا (خزعلي ومومني، 2010).

وعلى المستوى المحلي، عقدت مؤتمرات وندوات حول إعداد المعلم العربي، ومحاولة تطوير كفاياته المهنية، والاستفادة من الاتجاهات الحديثة في إعداد المعلمين. فقد عقدت حلقات دراسية في كل من البحرين وفي الرياض وحلقات دراسية أخرى في مسقط، وأكدت في توصياتها على ضرورة العناية بتدريب المعلمين، ومحاولة تحديد بعض الكفايات المطلوبة للمعلم العربي في إطار حركة التربية القائمة على الكفايات، وتم تبني مقاربة الكفايات في النظام التعليمي في المغرب العربي، بسبب عدد من الدواعي التي نص عليها الميثاق الوطني للتربية والتكوين، وفي الجزائر تم تنصيب اللجنة الوطنية للمناهج التي أوكلت لها مهمة إعادة

النظر في المناهج والبرامج الدراسية، وبناء مناهج تهدف إلى جعل المسار التربوي بمضامينه وطرائقه وأهدافه يتلاءم والمتغيرات المتلاحقة، وبناء على ذلك تم إحداث عدة إصلاحات، منها الانتقال من بيداغوجيا التدريس بالأهداف إلى بيداغوجيا التدريس بالكفاءات (نيال، 2017).

زيادة على ما سبق، أوصى مؤتمر المعايير الوطنية لتنمية المعلمين مهنيًا، الذي عقد في العاصمة عمّان عام 2006 وبمشاركة فاعلة من الجامعات والمؤسسات التربوية المحلية والعالمية، إضافة إلى عدد من الخبراء الدوليين في مجال التطوير التربوي؛ بتبني عدد من معايير إعداد وتطوير المعلمين في مجموعة من الكفايات، أبرزها: التخطيط للتدريس، وتنفيذ التدريس، وتقييم تعلم الطلبة وتقييم التدريس، والتطوير الذاتي، ومجال أخلاقيات مهنة التعليم، وقد قامت وزارة التربية والتعليم، إضافة إلى الجامعات الأردنية الحكومية والخاصة، بوضع إطار عمل ليضاف إلى إعداد المعلم في ضوء الكفايات اللازمة لأدائهم (الطراونة، 2015).

وتأسيسًا على رؤية المملكة 2030 التي تؤكد على أهمية التحسين والتطوير في السياسات المتعلقة بإعداد المعلم، نصّ الهدف الاستراتيجي الثاني من أهداف وزارة التعليم على: "تحسين استقطاب المعلمين وإعدادهم وتأهيلهم وتطويرهم"، كما نصّ الهدف الاستراتيجي السابع على: "تعزيز قدرة نظام التعليم لتلبية متطلبات التنمية واحتياجات سوق العمل"، ومن هنا شرعت وزارة التعليم في بناء برامج تأهيلية لإعداد المعلمين بالتعاون مع الجامعات السعودية، إيمانًا منها بالدور المحوري للمعلم في العملية التعليمية، وأهمية إعداده، وقد أثمر ذلك في القيام بعدد من الخطوات الأساسية في بناء سياسة إعداد المعلم، ليبني عليها عمليات تصميم وبناء برامج الاستثمار الأمثل للكوادر التعليمية والتي تهدف لإعادة تأهيل المعلمين في مراحل التعليم العام، ومنها: إعادة تطوير كافة برامج إعداد المعلم، رسم السياسات العامة لبرامج الاستثمار الأمثل للكوادر التعليمية الهادفة لإعادة تأهيل المعلمين في مراحل التعليم العام، وحصرها في عشرة برامج رئيسة للمراحل الدراسية المختلفة. (الاطار العام لبرامج الاستثمار الأمثل للكوادر التعليمية، 2021).

ومما سبق يتبين أنه في ظل هذا الاهتمام بالعملية التعليمية في المملكة العربية السعودية لمواكبة التوجهات الحديثة في التعليم؛ تأتي هذه الدراسة إسهامًا من الباحثة في التوصل إلى رؤية مقترحة لتطوير الكفايات التدريسية لدى المعلمين بالمملكة العربية السعودية في ضوء برامج الاستثمار الأمثل للكوادر التعليمية التي تعمل على إعادة تأهيل المعلمين في مراحل التعليم العام وتمكينهم من التدريس في عدد من تخصصات الميدان، تتويجًا لجهود فرق العمل، لتكون بمثابة الدليل الإرشادي لمساعدة الجامعات في تصميم وبناء برامج إعادة تأهيل المعلمين والمعلمات في هذه التخصصات.

مشكلة الدراسة

يحظى التعليم العام في المملكة العربية السعودية بعناية واهتمام حكومة خادم الحرمين الشريفين، حيث شهد نموًا كميًا مميزًا في كافة المستويات التعليمية. وعلى الرغم من التقدم الكمي المتميز وحجم الإنفاق الحكومي السخي، إلا أن الدراسات العلمية المتعمقة والمؤشرات ذات العلاقة تفيد بأن جودة التعليم في المملكة أقل من المأمول بدليل تدني نتائج الطلاب والطالبات في الاختبارات الوطنية والدولية، وضعف برامج إعداد المعلم، والتي أظهرت مؤشراتها تدنٍ ملحوظ في نسبة المجتازين لاختبار كفايات المعلمين الذي يقدمه المركز الوطني للقياس، من هنا برزت أهمية تخصص الأفراد في مجال معين من خلال تأهيلهم لتولي مهنة معينة بُغية تحقيق أهداف محددة وواضحة يأتي في مقدمتها الكفاءة والتي تعني أن يتم إنجاز العمل المهني من خلال ممارسات جيدة تعمل على اكتساب مهارة في الأداء تستند إلى إطار نظري يحدد متطلبات التخصص (الاطار العام لبرامج الاستثمار الأمثل للكوادر التعليمية، 2021).

ولا تكاد تخلو توصيات المؤتمرات التربوية على العموم من التركيز على أهمية إعداد المعلم وتأهيله بالقدر الكافي من المهارات التي تمكنه من القيام بدوره التدريسي بكفاءة، وذلك إيمانًا وإثباتًا بأن المعلم الكفء هو مفتاح النجاح وحجر الزاوية لأي نظام تعليمي، ومهما تعددت الدراسات والأطروحات حول ماهية دور المعلم إلا أنه يبقى العامل الحاسم في إعداد وتوجيه الطلاب إلى أقصى ما تسمح به استعداداتهم وقدراتهم (الخصاونة، 2013). كما أجريت العديد من الدراسات التي اهتمت بتتبع الكفايات التدريسية لدى المعلمين في مختلف المواد الدراسية وذلك من أجل التعرف على تلك الكفايات التدريسية ودرجة تمثلها وانتشارها بين المعلمين منها: دراسة العليمات(2013) ودراسة العجرمي(2011) ودراسة القحطاني(٢٠١٨)، ودراسة الدخيل(2016)، ودراسة السلمي(٢٠١٧)، ودراسة دعيج والدوسرى(٢٠١٧) ودراسة الديحاني(2011) التي أشارت إلى ضرورة إعادة النظر في برامج إعداد المعلم والاهتمام بكفاياته التدريسية.

وذلك انطلاقًا من الاهتمام برأس المال البشري وتعليمه وتدريبه وتأهيله لأنه يعتبر أحد المقومات الأساسية للتوجه نحو الاقتصاد المعرفي، وتعظيم الاستثمار في رأس المال البشري يعنى التحقق من مدى توظيف استراتيجيات التنمية وأثرها الفاعل في إعداد المعلم الكفء والماهر والفعال والمعد إعداداً جيداً مبنياً على أسس علمية وقدرته على نقل معارفه من أجل تحقيق أداء متميز فالاستثمار في رأس المال البشري في العملية التعليمية لا يتطلب فقط بالتوظيف بل ترتبط بالقدرة على بناء الكفاءات القادرة للمعلم إلى الوصول إلى الجودة

والتميز. (بوطيبة، 2013).

فمعرفة الكفايات المطلوب توافرها لدى المعلمين أمرًا ضروريًا باعتبارهم من أهم العناصر الأساسية للعملية التعليمية، وأن تحسين وتطوير مهاراتهم للقيام بأعمالهم على أحسن وجه يسهم بشكل مباشر في تحقيق أهداف عملية التدريس. وعلى الرغم من المحاولات المبذولة من جانب كليات التربية لتطوير برامجها في إعداد المعلم، بما يتوافق والمتغيرات المستحدثة في العالم بما تفرضه من تحديات على المعلم؛ غير أن منظومة الإعداد والتأهيل لا تفي بمتطلبات التطوير اللازمة لمواكبة الثورة المعرفية(عريشي، 2018)؛ لذا تطلب الأمر ضرورة مواكبة المؤسسة التربوية بما تتضمنه من مقررات وأساليب تعلم وتعليم، وبيئة تعليمية للمستجدات العالمية الاقتصادية والمعرفية، وإكساب المتعلمين المهارات التي تمكنهم من الدخول إلى سوق العمل باقتدار.

ومن خلال إطلاع الباحثة على الدراسات والبحوث الخاصة بالكفايات التدريسية للمعلم في كافة المراحل التدريسية واتصالها المباشر بالواقع التعليمي فإنها ترى ضرورة الارتقاء بمستوى الكفايات التدريسية لدى المعلمين، كما لاحظت ضعف كفاءة المعلم في أدائه التدريسي والتي ترجع إلى قصور في إعداده وتدريبه، ولذلك صار لزامًا أن يعاد النظر في المعلم من حيث نظم إعداده وتدريبه لرفع مستوى أدائه لمهنته من خلال وضع معايير دقيقة وفق برامج علمية متقدمة؛ لذا تتحدَّد مشكلة الدراسة في الحاجة إلى تقديم رؤية مقترحة لتطوير الكفايات التدريسية لدى المعلمين بالمملكة العربية السعودية في ضوء برامج الاستثمار الأمثل للكوادر التعليمية.

أسئلة البحث

1. ما الكفايات التدريسية المتضمنة في برامج الاستثمار الأمثل للكوادر التعليمية؟
2. ما واقع ممارسة المعلمين بالمملكة العربية السعودية للكفايات التدريسية المتضمنة في برامج الاستثمار الأمثل للكوادر التعليمية؟
3. ما أهم المعوقات التي تحول دون ممارسة المعلمين بالمملكة العربية السعودية للكفايات التدريسية المتضمنة في برامج الاستثمار الأمثل للكوادر التعليمية؟
4. ما الرؤية المقترحة لتطوير الكفايات التدريسية لدى المعلمين بالمملكة العربية السعودية في ضوء برامج الاستثمار الأمثل للكوادر التعليمية؟

أهداف البحث

1. تحديد الكفايات التدريسية المتضمنة في برامج الاستثمار الأمثل للكوادر التعليمية .

2. التعرف على واقع ممارسة المعلمين بالمملكة العربية السعودية للكفايات التدريسية المتضمنة في برامج الاستثمار الأمثل للكوادر التعليمية.
3. الوقوف على أهم المعوقات التي تحول دون ممارسة المعلمين بالمملكة العربية السعودية للكفايات التدريسية المتضمنة في برامج الاستثمار الأمثل للكوادر التعليمية.
4. تقديم رؤية مقترحة لتطوير الكفايات التدريسية لدى المعلمين بالمملكة العربية السعودية في ضوء برامج الاستثمار الأمثل للكوادر التعليمية.

أهمية الدراسة

- ندرة الدارسات التي تناولت الكفايات التدريسية لدى المعلمين في ضوء برامج الاستثمار الأمثل للكوادر التعليمية وبالتالي فإن هذه الدراسة تعد مكملة للجهود البحثية في مجال كفايات المعلمين.
- من المؤمل أن تسهم الدراسة الحالية في إفادة معلمي التعليم العام من خلال الكشف عن جوانب القوة والضعف في الكفايات التي يمتلكونها.
- كما أنها من المؤمل أيضًا أن تتيح الدراسة المجال أمام الباحثين والمختصين لإجراء دراسات مشابهة في بيئات تعليمية مختلفة.
- من المؤمل أن يستفيد منها صناع القرار في وزارة التعليم من خلال توفير معلومات علمية حول المستوى المهني والأكاديمي للمعلمين الذين يعهد إليهم بتدريس هذه المرحلة المهمة في السلم التعليمي.
- تقديم رؤية مقترحة لتطوير الكفايات التدريسية لدى المعلمين بالمملكة العربية السعودية في ضوء برامج الاستثمار الأمثل للكوادر التعليمية.

حدود الدراسة

الحدود الموضوعية: تقتصر الدراسة الحالية على الكفايات التدريسية الواردة في برامج الاستثمار الأمثل للكوادر التعليمية.

الحدود البشرية: تقتصر الدراسة على المعلمين الذين تشملهم برامج الاستثمار الأمثل للكوادر التعليمية.

الحدود الزمانية: تم تنفيذ الدراسة في العام الدراسي 2022.

مصطلحات الدراسة

أ. مفهوم الكفاية التدريسية

هي: «مجموعة من المعلومات والخبرات والمهارات والسلوكيات المتعلقة بالتخطيط للتدريس وتنفيذه وتقويمه واستخدام التقنية في التعليم، اللازمة لمعلمات الحاسب الآلي بالمرحلة الثانوية في ضوء الاقتصاد المعرفي» (القرني، 2020،ص. 398).

وتعرف الباحثة الكفايات التدريسية إجرائياً بأنها: قدرة المعلم السعودي على أداء السلوك التدريسي المطلوب منه بمستوى من الدقة والإتقان وبأقصر وقت ممكن وأقل جهد وتكلفة، وذلك من خلال مجموعة من المعارف والمهارات والاتجاهات التي اكتسبها المعلم خلال مرحلة إعداده وتدريبه وتكوينه.

ب. برامج الاستثمار الأمثل للكوادر التعليمية

هي «عبارة عن عشرة برامج أكاديمية مكونة من خطط دراسية تتضمن مقررات دراسية تخصصية)علمية(وتربوية، يدرسها الملتحق في أحد البرامج العشرة في الكليات المتخصصة وكلية التربية، وتتوزع دراسة المقررات في فصل دراسي واحد إلى فصلين دراسيين، يحصل الملتحق فيها بعد اجتيازها بنجاح على مؤهلاً لدبلوم في تخصص البرنامج، ليتمكن من القيام بتدريست خصصه الفرعي في إحدى المراحل الدراسية في التعليم العام» (الاطار العام لبرامج الاستثمار الأمثل للكوادر التعليمية، 2021، ص.11).

وتعرف الباحثة برامج الاستثمار الأمثل للكوادر التعليمية بأنها عبارة عن برامج تأهيلية لإعداد المعلمين بالتعاون مع الجامعات السعودية تهدف لإعادة تأهيل المعلمين في مراحل التعليم العام، تم حصرها في عشر برامج رئيسة للمراحل الدراسية المختلفة، ويركز الإطار على إعادة تأهيل الفائض من المعلمين والمعلمات في مراحل التعليم العام في تخصصات: التربية الإسلامية، واللغة العربية، والدراسات الاجتماعية، وتمكينهم من التدريس في عدد من تخصصات الميدان.

منهج الدراسة

استخدمت الدراسة المنهج الوصفي الوثائقي لملائمته لطبيعة البحث، وهو نمط من الأبحاث التي يتم من خلالها جمع المعلومات والوثائق حول الموضوع الذي يقوم ببحثه عن طريق العودة إلى عدد من المصادر والمراجع الموثوقة لأخذ المعلومات الدقيقة، والمتعلقة بالبحث منها، والتي تسهم في الوصول إلى النتائج التي تسعى الباحثة لتحقيقها (عبد الحميد وكاظم، 2002).

الإطار النظري وأدبيات الدراسة

مفهوم الكفاية التدريسية

يعد مفهوم الكفايات من المفاهيم القديمة في المجال التربوي، وقد أصبح نجاح المعلم في أدائه التدريسي مقترنًا بمدى امتلاكه الكفايات اللازمة للتدريس، وتعد الكفاية مكتسبًا كامنًا لدى الفرد، حتى تتم ممارستها في وضعيات ملائمة لها، إذ يمكن أن تنمى وتطور لدى المعلم من خلال خبرته ودرايته بمجال التدريس وشؤونه، وكيفية إدارته، لذا من الضروري امتلاك المعلم للكفايات التدريسية، التي تجعل أداءه أفضل.

وقد عرفت الجمعية الأوربية European commission الكفاءات التدريسية بأنها: مزيج معقد من المعارف والمهارات والقيم، والمواقف، والرغبة التي تؤدي إلى الفاعلية، والتي تجسد عمل الإنسان في العالم في مجال معين (European Commission, 2013). كما تعني: «مختلف أشكال الأداء التي تمثل الحد الأدنى الذي يلم بالمهارات لتحقيق هدف ما، إنها بعبارة أخرى مجموع الاتجاهات وأشكال الفهم والمهارات التي من شأنها أن تيسر للعملية التعليمية تحقيق أهدافها المعرفية والنفسحركية والوجدانية»(علي، 2011،ص. 38). ويؤكد (Liakopoulou, 2011) أن الكفايات التدريسية أمر حيوي يحتاجه كل معلم من أجل التركيز على الجوانب الأكثر أهمية في عملية التدريس؛ من خلال الاختيار السليم لمجموعة متنوعة من الأساليب والاستراتيجيات التي تجعل التعليم فعالًا، أما (Sarfo & Cudjoe, 2016) فقد أكد على أن امتلاك المعلم للكفايات شرط أساسي لنجاح التعلم في المدارس والمؤسسات في جميع أنحاء العالم. حيث يسهم امتلاك المعلم للكفايات إلى تحسين أداء التدريس والتعليم للمعلمين، مؤكدًا في الوقت نفسه أن ضعف كفايات المعلم التدريسية هي السبب الرئيس في تدني مستوى التعليم.

مما سبق يتضح أن الكفايات التدريسية هي حصيلة المعارف والمهارات والاتجاهات التي تتجلى في قدرة المعلم على تحقيق إنجازات محددة في مجالات مختلفة بمستوى معين من التمكن، وتظهر الكفايات التدريسية في سلوكيات المعلم داخل الصف، ويمكن قياسها من خلال بطاقة ملاحظة مصممة لهذا الغرض.

أسباب الأخذ بالكفايات المطروحة لإعداد المعلم

لقد نتج عن تطور المجتمعات الإنسانية خلال العقود الأخيرة عوامل عديدة جعلت من عملية التطوير في إعداد المعلم أمرًا لا مفر منه في العالم بصفة عامة، وفي البلدان العربية على وجه الخصوص، وقد تناول ريلي (Riley-Tillman et al.,2020,p.78) عددًا من الدواعي الخاصة بإعداد المعلم، يمكن إيجازها في التالي:

1. **التقدم والتطور الهائل في وسائل المعرفة**: فلم يعد الكتاب مصدر المعرفة الوحيد، فبجواره وسائل معرفة جديدة وتقنيات حديثة تزيد قدرة الإنسان، نظرًا لسهولة تدفق المعلومات وتعدد قنوات الاتصال، بحيث لم يبق في معزل عن التطور العلمي التكنولوجي إلا من اختار لنفسه أن يعيش على هامش حضارة العصر.
2. **التدفق المعرفي والتقدم العلمي الهائل في مجال المعرفة**: وهو ما يفرض على المعلم ضرورة الوقوف على أبرز المستحدثات في مجال تخصصه ليعيد تعليم وتدريب نفسه من خلال التعلم الذاتي المستمر أو من خلال دورات متخصصة في مجال التعليم والتعلم.
3. **الأخذ بالمنهج العلمي**: حيث يقوم التدريس حاليًا على أسس علمية في طريق تحديد الأهداف واتخاذ الوسائل ومصاحبة التقويم، وهنا تأتي أهمية الإعداد المعرفي للمعلم حتى يتقن هذا المنهج العلمي، ويستطيع تطبيقه في المجالات المتعددة للعملية التعليمية في مختلف المواد.
4. **تطور النظريات والمهارات التربوية**: إن كل جديد مستحدث في التربية ينبغي أن لا يستفاد منه في تدريب المعلمين أثناء فترة إعدادهم فقط، بل ينبغي أن يمتد ذلك، وأن يبقى التدريب الميداني مستمرًا، ما دام هذا العصر يتسم بالتطور في ميدان المعرفة، وأن تتغير أدوارهم في ظل كل فلسفة تربوية جديدة، وتتكيف مع الأدوار الجديدة التي يتطلبها العصر.
5. **تغير دور المعلم**: إن كثيرًا من العاملين في ميدان التعليم تنقصهم الخبرات التي يقتضيها تغير أدوارهم، فتقع على عاتقهم إدارة المواقف التعليمية، وتهيئة الفرص الإيجابية لطلابهم، ولن يتمكنوا من ذلك إلا إذا أولينا تدريبهم الميداني تدريبًا يساعدهم على التفاعل مع كل مستحدث، من خلال مهارات علمية متخصصة (Fee 2013,).

أسس تحديد كفايات المعلم

تعتمد عملية تحديد كفايات المعلم على أسس لابدَّ من الاستناد إليها في أثناء عملية التحديد والاختيار، وهذه الأسس هي (أبو مطلق، 2012،ص. 48):

1. **الأساس الفلسفي**: يعد بمنزلة الأساس الحاكم الذي يتم في ضوئه وضع الغايات والأهداف والمنطلقات التي تتفق مع قيم المجتمع وفلسفته، ومن خلاله تتحدد النتاجات المرغوبة لعملية التربية، ويؤدي دورًا كبيرًا في تحديد مفهوم معين لدور المعلم، تتحدد في ضوئه الكفايات التعليمية اللازمة لأداء هذا الدور بأسلوب علمي سليم، ويواكب تطور العصر.
2. **الأساس الإمبريقي (التجريبي)**: يتم التركيز على المفاهيم الإمبريقية (التجريبية) التي يمكن أن تشكل أساسًا علميًا تقوم الإمبريقية عليه، وعمليات اشتقاق العبارات المتعلقة

بالكفايات التعليمية اللازمة باعتبار أن العلوم الإنسانية، وما ينتج عنها من مدخلات يمكن أن تسمح باشتقاق أو وضع نموذج أمبريقي لدور المعلم، وفي ضوء هذا الأساس يمكن تحديد الكفايات الأدائية أو المعرفية.

3. **أساس المادة الدراسية**: تعد المادة الدراسية من أهم مكونات الموقف التعليمي، ولا يمكن أن تتم العملية التعليمية بدون وجود خبرات أو معارف تقدم للمتعلم، لذا فإن أساس المادة الدراسية يعد أحد المنطلقات لتحديد الكفايات التعليمية اللازمة من خلال البناء المعرفي، وعادة ما تركز الكفايات التي تحدد في ضوء هذا الأساس على الكفايات التخصصية التي تقوم على المعرفة بصفة أساسية.
4. **أساس الممارسة**: إن أساس الممارسة يقوم على مفهوم مفاده: أن الكفايات التدريسية اللازمة للمعلم، يمكن تحديدها من خلال التحليل الدقيق لما يفعله المعلمون الأكفاء في أثناء ممارستهم لعملية التدريس، فالمعلم الجيد والمقتدر من خلال أدائه لمهامه التدريسية يمكن أن يعطي نموذجًا جيدًا للأداء المتميز والفعال، وبذلك يتيح الفرصة لتحديد الكفايات المرغوبة في ضوء هذا الأساس.

تصنيف الكفايات التدريسية

يتفق التربويين على أن الكفايات التدريسية تتبوأ المكانة الهامة في الأدب التربوي الحديث لأنها قاعدة المعلم في أداء رسالته على أكمل وجه وأفضل صورة مما يجعل العملية التربوية والتعليمية في أحسن أحوالها، فينعكس ذلك على المستهدفين بالعملية التربوية والتعليمية ألا وهم التلاميذ الأمر الذي دفع الكثيرين من الباحثين لإجراء الدراسات العلمية في معرفة هذه الكفايات ومدى توفرها في المعلمين ومدى ممارسة المعلمين لهذه الكفايات (الغميطي، 2011).

ولقد أكدت الكثير من الأبحاث والدراسات على تنوع الكفايات التعليمية حسب مكوناتها، وبناءً على ذلك تعددت تصنيفاتها. فقد صنّفها بعض الباحثين على أساس مكوناتها إلى أربعة أصناف أساسية هي (العجرمي، 2011):

1. **الكفايات المعرفية**: وتشير إلى المعلومات والعمليات المعرفية، والقدرات العقلية والوعي والمهارات الفكرية الضرورية لأداء الفرد لمهامه في شتى المجالات أو الأنشطة المتصلة بهذه المهام، وهذا الجانب يتعلق بالحقائق والعمليات، ويعتمد مدى كفاية المعلومات في هذا الجانب على استراتيجية المؤسسة التعليمية في الجانب المعرفي.
2. **الكفايات الأدائية**: تشير هذه الكفايات إلى كفايات الأداء التي يظهرها الفرد وتتضمن المهارات النفس حركية، والمواد المتصلة بالتكوين البدني والحركي، وأداء هذه المهارات

يعتمد على ما حصله الفرد سابقًا من كفايات معرفية.

3. **الكفايات الوجدانية**: تشير إلى آراء الفرد واستعداداته وميوله واتجاهاته وقيمه ومعتقداته وسلوكه الوجداني، والذي يؤثر على أداءه عمل ما، وهذه تغطي جوانب كثيرة وعوامل متعددة، مثل حساسية الفرد وتقبله لنفسه، واتجاهاته نحو المهنة.
4. **الكفايات الإنتاجية**: وتشير إلى أثر أداء المعلم للكفايات السابقة في الميدان، وهذه ينبغي أن تلقى اهتمامًا في برامج إعداد المعلمين، وذلك لأن هذه البرامج تسعى لتأهيل معلم ذي كفاية.

وقد صنّفها أبو صواوين إلى مجالات ومحاور رئيسة ثمانية، هي (أبو صواوين، 2010،ص. 375) كفايات التخطيط، كفايات الأهداف السلوكية، كفايات استثارة انتباه التلاميذ، كفايات عرض الدرس، كفايات استخدام وبناء الوسائل التعليمية، كفايات إدارة الصف وحفظ النظام، كفايات غلق الدرس، كفايات التقويم.

ويتضح مما سبق أن الكفاية التدريسية تتضمن عدد من الكفايات التي لا بد من توفرها في المعلم، وهي أن يكون قادرًا على التخطيط بأنواعه، وأن يكون قادرًا على التعليم، وإدارة الموقف الصفي، من حيث التنوع في الخبرات واختيار الوسائل التعليمية واستخدامها، والقدرة على التوجيه والإرشاد وصياغة الأسئلة الصفية المثيرة للتفكير وإثارة الدافعية، والاهتمام بالبيئة الصفية، وتحديد الواجبات وممارسة الأنشطة الصفية وغير الصفية، وأن يكون قادرًا على استيعاب المفاهيم التربوية، وممارستها أثناء تعليمه لطلبته، وأن يكون قادرًا على اختيار الأنشطة الصفية المناسبة للموقف التعليمي، والقدرة على إقامة العلاقات الإنسانية وتحمل المسؤولية والنمو المهني، والقدرة على التقويم والإبداع.

الكفايات اللازمة للمعلم

بعد اطلاع الباحثة على الأدبيات والدراسات التي تناولت الكفايات، قامت بتلخيص وعرض أهم الكفايات التي ترى أنها ضرورية للمعلم، وتتناسب مع العصر الحالي، وهذه الكفايات هي:

أ. كفاية التخطيط: تعد مرحلة التخطيط للدرس من أهم المراحل، حيث أن نجاح المعلم داخل الصف مرتبط بدقة التخطيط الذي يقوم به، إذ أن الأداء الجيد في تدريس أية مادة من المواد الدراسية لا يمكن تحقيقه إلاّ بالتخطيط الجيد الذي يسبق التدريس.

ب. كفاية التنفيذ: على الرغم من أهمية التخطيط للدرس، وما تتضمنه من مهارات تتعلق بالتفكير، والممارسات، والإجراءات التي يسير وفقها الدرس، إلاّ أن هذه الخطة تبقى نظرية ما لم تنفذ وتطبق على أرض الواقع. وهناك بعض الأمور التربوية التي يجب على كل معلم الانتباه لها، وأخذها بالحسبان أثناء عملية تنفيذ الدرس، والتي من شأنها أن تبعث

الحيوية والنشاط لدى المتعلم، وتبعده عن السأم والملل الذي قد ينتابه في أثناء عملية التنفيذ، فالمعلم الناجح هو ذلك المعلم الذي يستطيع تفعيل هذه النقاط جيدًا وفي الوقت المناسب (العجرمي، 2011).

ج. كفاية الإدارة الصفية: تعرَّف الإدارة الصفية بأنها: مجموعة الأنشطة التي يستخدمها المعلم لتنمية الأنماط السلوكية المناسبة لدى طلابه، وحذف الأنماط غير المناسبة، وتنمية العلاقات الإنسانية الجيدة بينهم، وخلق جو اجتماعي فعال داخل الصف، والمحافظة على استمراريته ، ومن كفايات المعلم في مجال الإدارة الصفية: أن يهيئ الظروف الطبيعية المناسبة في غرفة الصف، ويحافظ على انتباه الطلاب للدرس، وينظم الطلاب للتعلم (بلقاسم، 2013).

د. كفاية استخدام الوسائل التعليمية: تعرَّف الوسائل التعليمية بأنها: كل ما يستخدم من قبل المعلم من إمكانات متاحة تعمل على نقل المعلومات النظرية والمهارات لعملية للمتعلم، وتوضيحها بغية الوصول إلى الهدف بأقل جهد وللوسائل التعليمية أهمية خاصة في تدريس العلوم العامة، لا يمكن التغاضي عنها، وكفايات المعلم في استخدام الوسائل التعليمية هي: أن يستخدم الوسائل المناسبة للدرس، ويستخدم الوسائل المناسبة لمستوى الطلاب، ويستخدم الوسائل الواضحة والجيدة التصميم (بلقاسم، 2013).

ه. كفاية طرائق التدريس :عرفها دحلان بأنها النهج الذي يتبعه المعلم لتوصيل ما يتضمنه الكتاب المدرسي من معارف ومهارات ونشاطات للمتعلم بسهولة ويسر من خلال التفاعل بين الطرفين (دحلان، 2012،ص. 69) من الأفضل أن ينوع المعلم في طرائقه التدريسية لمراعاة الفروق الفردية، واستخدام الطرائق الحديثة في التدريس، التي تعمل على تنمية التفكير الإبداعي، وتجعل التلميذ محور العملية التعليمية، وخاصة في ظل التطور المعرفي الذي نعيشه.

و. كفاية التقويم: هي مجموع الإجراءات التي يقوم بها المعلم قبل البدء بعملية التدريس، وأثنائها، وبعد انتهائها، تستهدف الحصول على بيانات كمية أو كيفية حول نتائج التعلم، بغية معرفة مدى التطور الذي طرأ على سلوك التلاميذ، وذلك باستخدام مجموعة أدوات (أسئلة شفوية).

الدراسات السابقة

دراسة بلهامل (2014) وهدفت إلى معرفة مستوى الكفايات التدريسية لدى معلمي المرحلة الابتدائية في مدرسة محمد خيضر في ولاية بسكرة، اعتمدت الباحثة على المنهج الوصفي، وتضمنت أداة البحث بطاقة ملاحظة تقيس مستوى أداء معلمي مرحلة التعليم

الابتدائي للكفايات التدريسية، شملت عينة الدراسة (12) معلمًا ومعلمة من المرحلة الابتدائية، وأظهرت النتائج إن مستوى ممارسة المعلمين لكفاية التخطيط، والتنفيذ، والتقويم، وإدارة الصف كان متوسطًا، بينما كانت كفاية الاتصال بمستوى جيد.

دراسة الجعافرة (2014) وهدفت إلى معرفة مستوى تحقق الكفايات الأدائية التعليمية للطلبة المعلمين في جامعة الزرقاء في الأردن في كفايات التخطيط، والتنفيذ، والتقويم، والكفايات الشخصية، اعتمد الباحث المنهج الوصفي التحليلي، واستخدم الباحث استبانة تقيس مستوى تحقق الكفايات الأدائية للطلبة المعلمين، أظهرت النتائج إن مستوى تحقق الكفايات الأدائية التعليمية للطلبة المعلمين كانت عالية على مجالات البحث ككل، وكشفت كذلك عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى تحقق الكفايات الأدائية التعليمية للطلبة المعلمين تعزى لمتغيرات البحث التلميذ المعلم، وعضو هيئة التدريس، والمعلم المتعاون على مستوى التنفيذ، والتقويم، والكفايات الشخصية، وعلى المستوى الكلي لصالح الطلبة المعلمين، ماعدا في مجال الشخصية عند مقارنة تقديرات أعضاء الهيئة التدريسية مع المعلمين المتعاونين، كانت لصالح المعلمين المتعاونين، وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى التخطيط.

دراسة الطراونة (2015) وهدفت إلى التعرُّف على الكفايات التدريسية التي يمتلكها الطلبة المعلمون المتدربون في المدارس المتعاونة من وجهة نظر المعلمين المتعاونين. وتكونت عينة الدراسة من (98) معلمًا ومعلمة، منهم (4) معلمين و(94) معلمة، قام الباحث ببناء استبانة تكونت في صورتها النهائية من (52) فقرة موزعة على أربعة مجالات للكفايات التدريسية، أظهرت نتائج الدراسة امتلاك الطلبة المعلمين للكفايات التدريسية في المجالات الأربعة وفق الترتيب الآتي: التخطيط للتدريس، كفايات الصفات الشخصية، تنفيذ التدريس، تقويم التدريس كما أظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية 0.05 المتوسطات الحسابية في وجهات نظر المعلمين المتعاونين نحو الكفايات التدريسية التي يمتلكها الطلبة المعلمون تُعزى لمتغير عدد سنوات الخبرة ولصالح المعلمين ذوي الخبرة الأطول.

دراسة إسماعيل(2017) وهدفت إلى التعرّف إلى درجة توافر الكفايات التدريسية لدى معلمي العلوم في ضوء مهارات التفكير الإبداعي، استخدمت الباحثة المنهج الوصفي، حيث قامت الباحثة بتصميم بطاقة ملاحظة بالاستناد إلى الدراسات السابقة، قسمت البطاقة إلى محورين: كفايات أدائية، وكفايات شخصية، وتكونت من تسع كفايات أدائية، وثلاث كفايات شخصية. وتألفت عينة البحث من (33) معلمًا ومعلمة علوم في ثلاث مدارس، توصل البحث إلى النتائج الآتية: كفايات طرح الأسئلة الصفية، والمظاهر الشخصية، والتعامل مع التلاميذ متوافرة

بدرجة عالية جدًا لدى معلمي العلوم، تليها كفايات تخطيط الدرس، وإدارة الصف، والانفتاح على المجتمع المحلي، وتقويم الدرس، وتنفيذ الدرس، وتعزيز التعلم كانت متوافرة بدرجة عالية، أما كفايات تصميم الأنشطة التعليمية، واستخدام الوسائل التعليمية، وطرائق التدريس فهي متوافرة بدرجة متوسطة.

كذلك هدفت دراسة السحيباني (2018) إلى تحديد أبرز المعايير العالمية في مجال المسؤولية المهنية للمعلم والكشف عن درجة تضمين هذه المعايير في برامج إعداد المعلم في الجامعات السعودية واتبعت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي، وتمثلت الأداة في قائمة المعايير بلغت عينة الدراسة (34) برنامجًا من برامج إعداد المعلمين في المملكة. وتوصلت الدراسة إلى قائمة بالمعايير العالمية للمسؤولية المهنية. كما أشارت نتائج الدراسة إلى أن درجة تضمين معايير المسؤولية المهنية في برامج إعداد المعلم في المملكة كانت بدرجة ضعيفة الأمر الذي يستوجب الارتقاء بمستوى هذه البرامج وضرورة التركيز على توافر معايير المسؤولية المهنية في تصميم وتقديم برامج إعداد المعلم.

وهدفت دراسة عريشي (2018) عرض مجموعة من الكفايات اللازمة التي يجب الأخذ بها في إعداد معلم العلوم في ظل الثورة المعرفية واستخدمت الباحثة المنهج الوصفي التحليلي، وتوصل البحث إلى مجموعة من النتائج منها: ضرورة الأخذ بالكفايات اللازمة لإعداد معلم العلوم والتي ينبغي أن يمتلكها في ضوء التحديات المتعددة التي تعيشها النظم التربوية. ومن خلال برامج إعداد المعلم يجب مراعاة أن تكتمل شخصيته أولًا حتى يتمكن من تنمية الجانب العقدي والروحي لدى المتعلمين وأن تقوم على امتلاك معلم العلوم قدرة عالية من التفكير العلمي الناقد والتحليل والتطبيق وضرورة الأخذ بالكفايات اللازمة لبرامج إعداد المعلم لدعم الاقتصاد المعرفي ولإدارة فن عملية التعليم.

وهدفت دراسة الرشيدي (2020) إلى التعرف على الكفايات التدريسية الواجب توافرها لدى معلمي التربية البدنية والرياضية بالمرحلة المتوسطة بالكويت، واستخدم البحث المنهج الوصفي لمناسبته لطبيعة وإجراءات البحث، واشتمل مجتمع البحث على جميع معلمي ومعلمات التربية البدنية والبالغ قوامها (430) معلمًا ومعلمة، تم اختيار عينة البحث بالطريقة العشوائية العمدية من جميع محافظات الكويت، وتوصلت نتائج الدراسة إلى ندرة وجود تشجيع لتبادل الأفكار وطرق التدريس بين المعلمين ومنحهم الفرص للتفكير والتأمل حول ممارستهم التربوية مع ربط المعلم ببيئته ومجتمعه المحلي وتدريبه على مهارات التخطيط لتوثيق الصلة بين الطلاب وبيئتهم المحلية.

الدراسات الأجنبية

دراسة بارغافا وباثي(Bhargava and Pathy,2011) وهدفت إلى تقصي الكفايات التدريسية التي يحتاجها الطلبة المعلمون للنجاح في مهنة التدريس من وجهة نظرهم. وتكونت عينة الدراسة من (100) طالبًا من الطلبة المعلمين في تخصص التربية، وأشارت نتائج الدراسة إلى أن أكثر الكفايات الشخصية احتياجًا من قبل الطلبة المعلمين هي كفاية الثقة بالنفس، وأن أكثر الكفايات المهنية احتياجًا من قبلهم هي كفاية المعرفة بمحتوى المادة التي سيعلمونها لتلاميذ المدرسة في المستقبل. وفي ضوء هذه النتائج، أوصى الباحثان بضرورة تفعيل نموذج التدريس المصغر في الجامعة، وتركيز الاهتمام على الطلبة المعلمين من خلال التقييم الشامل والمستمر لهم في أثناء برنامج التربية العملية.

دراسة بيجي (Pigge, 1978) وهدفت إلى الدراسة تحديد الكفايات الضرورية للتعليم، وتحديد حاجات المعلمين للكفايات لمساعدتهم على تطوير كفاياتهم، وأُجْرِيَ البحث في ولاية بالنكرين. واستخدم الباحثان الاستبانة لتحديد حاجة المدرسين للكفاية ومقدرتهم في أداء هذه الكفايات. وبالنسبة لعينة البحث شملت2400 معلمًا متخرجًا من جامعة الولاية. أشارت النتائج إلى أنه أظهر المعلمون الحاجة إلى الكفايات للحفاظ على النظام في قاعة الدرس، وكفاية تفريد التعلم، وكفاية القدرة على استخدام الوسائل السمعية والبصرية. كما وجدت علاقة قوية بين حاجة المدرسين للكفاية، ومقدرتهم الفعلية في أداء الكفاية.

دراسة (Ünver,2014) وهدفت إلى الكشف عن الأنشطة التي تستخدم في برامج إعداد المعلم للربط بين النظرية والممارسة وأهم الآثار على تطبيقها، واستخدم الباحث دراسة الحالة لمنهج الدراسة وبلغت عينته (11) معلمة من مدينة سياتل، و(6) من المعلمين المتعاونين و(90) معلمًا مرشحًا في البرنامج، أما أداوته البحثية فهي المقابلات وتحليل الوثائق والملاحظات، وأسفرت نتائج الدراسة على أن أهم الأنشطة الفعالة للربط بين النظرية والتطبيق التعليمات المباشرة التي يتلقاها المعلم المرشح من المشرف والتخطيط والتحضير للدرس والتدريب على الأنشطة مع طالب أو مجموعة صغيره بالإضافة إلى التعلم الذاتي.

دراسة هو (HO,2014) وهدفت إلى تقديم النموذج الحالي لإعداد المعلم في مرحلة الطفولة المبكرة في تايوان، واعتمدت الدراسة على المنهج الوثائقي، وشملت عينة الدراسة التشريعات واللوائح المتعلقة بإعداد المعلم، واستخدمت الاختبار كأداة وأشارت النتائج إلى أن تأهيل وتدريب المعلمين قبل الخدمة يجب أن يتم بشكل جيد وأوصت الدراسة بضرورة تحديد وثيقة إعداد المعلم وإعادة دراستها وتطويرها.

الإجابة عن أسئلة الدراسة

إجابة السؤال الأول: الذي نصه: «ما الكفايات التدريسية المتضمنة في برامج الاستثمار الأمثل للكوادر التعليمية؟»

إن التحول من الاقتصاد الصناعي إلى الاقتصاد المعرفي المعلوماتي القائم على تطورات تقنية المعلومات والاتصالات والإعلام يقتضي عددًا من المتطلبات والمهارات والكفاءات المتنوعة، التي يجب على الأفراد اكتسابها من خلال نظم التعليم؛ لذا ركزت رؤية 2030 في المملكة العربية السعودية على تطوير التعليم، بترسيخ القيم الإيجابية وبناء شخصية مستقلة ومميزة لأبناء الوطن، وكذلك تزويد المواطنين بالمعارف والمهارات اللازمة لموائمة احتياجات سوق العمل المستقبلية. (الإطار العام لبرامج الاستثمار الأمثل للكوادر التعليمية، 2021).

وقد أشارت وزارة التعليم إلى أهمية التكامل بين الوزارة والجهات المعنية بإعداد المعلم والمتمثلة في كليات التربية في الجامعات، لضمان ارتباط الجوانب النظرية بالجوانب التطبيقية، وردم الفجوة بين المقررات النظرية والتطبيقية في كليات التربية في ظل استحداث مناهج مطورة في التعليم العام، إضافة إلى ذلك، يظهر تدنٍ في مستوى المخرجات التعليمية ومستوى أداء الطلبة في مؤسسات التعليم العام، والذي يتضح من خلال نتائج الدراسات القائمة على الاختبارات الوطنية والدولية، إضافة إلى نتائج الأبحاث والدراسات التربوية التي سلطت الضوء على مدى ضعف ممارسات المعلم التدريسية وتطالب بضرورة التحرك لتطوير برامج لإعادة تأهيل المعلمين على رأس العمل (الإطار العام لبرامج الاستثمار الأمثل للكوادر التعليمية، 2021).

وانطلاقًا من إشارة وزارة التعليم إلى أن هناك فائض من معلمي ومعلمات تخصصات التربية الإسلامية، واللغة العربية، والدراسات الاجتماعية في مراحل التعليم العام، ويقابله عجز في عدة تخصصات من أهمها: المهارات الرقمية، واللغة الإنجليزية، والعلوم، والرياضيات، والتربية البدنية والدفاع عن النفس، والتفكير الناقد، والمهارات الحياتية والأسرية، والفنون، ومبادئ الإدارة، والتسويق؛ فقد جاءت مبادرة تصميم وبناء برامج الاستثمار الأمثل للكوادر التعليمية لإعادة تأهيل المعلمين والمعلمات في التخصصات ذات الفائض العددي في مراحل التعليم العام في المملكة العربية السعودية، كأحد مبررات سد العجز ومعالجة الاحتياج بالفائض.

كفايات المعلمين التدريسية داخل البرنامج: تتضمن الكفايات التدريسية المتوقع أن يكتسبها خريجو برامج الاستثمار الأمثل للكوادر التعليمية ما يلي: (الإطار العام لبرامج الاستثمار الأمثل للكوادر التعليمية، 2021).

- التمكن من المعرفة التدريسية، وفهم فلسفة المعرفة التدريسية في موضوعات التخصص

العلمي، وإدراك تطور المعرفة أفقيًا ورأسيًا في مجال التخصص.

- بناء خبرات تعليمية، تساهم في تنمية معارف ومهارات وقيم الطلبة وفق مستوياتهم التحصيلية المختلفة بما يضمن الاستهداف المباشر لكل مجموعة.
- التخطيط للموقف التعليمي، وتحديد نقطة الاستعداد للتعلم لكل طالب وتقسيمهم لمجموعات حسب مستوياتهم التحصيلية، ووضع الأنشطة والاستراتيجيات التدريسية وأدوات التقويم المناسبة.
- تنمية مهارات القرن الواحد والعشرين، من خلال الأنشطة التعليمية التي تتضمن مهام مركبة تعزز مهارات التفكير الناقد والإبداعي وحل المشكلات والعمل التعاوني بين الطلبة والتواصل الفعال، إلى جانب المهارات المعرفية.
- مراعاة الخصائص النمائية للمتعلمين، الفسيولوجية والنفسية والعقلية والنمائية، مما يقود إلى توفير بيئة جاذبة للتعلم مناسبة لجميع المتعلمين، ومحفَزة للتفكير، وتوفر تحدٍ لقدرات المتعلمين، وتوقعات عالية للتحصيل الدراسي.
- توفير بيئة صفية داعمة ومحفزة للتعلم، سواء تعلق الأمر بالبيئة المادية: الموارد المادية ومصادر التعلم ووسائله، وتنظيم جلوس الطلبة، وإشاعة جو الاحترام والارتياح النفسي بين الطلبة، وخلق بيئة صفية متميزة ومشجعة.
- التوظيف الفاعل لاستراتيجيات التقويم وأدواته، بمراحله المختلفة: التشخيصي، والبنائي، والختامي، واستعمال أدوات التقويم المتنوعة الملاحظة، الاختبارات، المقابلة، ملف الإنجاز، الواجبات والأعمال البحثية وبناء سلالم التقدير الملائمة، بما يساعد في الحكم على مستوى الطلبة حكمًا مبنيًا على الأدلة والشواهد.
- المقدرة على التعامل مع الاختبارات الوطنية والعالمية، وفهم مكونات ومقاييس تلك الاختبارات، وإعداد الطلبة للمشاركة الفاعلة في هذه الاختبارات، والاستفادة من نتائجها في تحسين أدائه وأدائهم.
- توظيف التقنية في العملية التعليمية، من خلال استخدام وسائط وتقنيات التعليم المختلفة التي تتناسب مع العملية التعليمية تخطيطًا وتنفيذًا وتقويمًا، مما يُسهم في تحسين التعلم، وتوفير بيئة تعليمية تفاعلية جاذبة، وتيسير التواصل بين جميع أطراف العملية التعليمية من معلمين وطلاب وأولياء أمور وقيادة مدرسية، ومشرفين تربويين.

وبالنظر إلى مراحل التعليم العام ومناهجه في المملكة العربية السعودية، وطبيعة البرامج في الجامعات، تم العمل على أساس عشر برامج لإعادة تأهيل معلمي ومعلمات التربية الإسلامية، واللغة العربية، والدراسات الاجتماعية في مراحل التعليم العام. وتهدف هذه البرامج إلى إعادة

تأهيل هذه الفئة من المعلمين والمعلمات وتمكينهم من تدريس أحد التخصصات: المهارات الرقمية، واللغة الإنجليزية، والعلوم، والرياضيات، والتربية البدنية والدفاع عن النفس، والتفكير الناقد، والمهارات الحياتية والأسرية، والفنون، ومبادئ الإدارة، والتسويق في مراحل التعليم العام: الابتدائية، والمتوسطة، والثانوية.

إجابة السؤال الثاني ونصه: «ما واقع ممارسة المعلمين بالمملكة العربية السعودية للكفايات التدريسية المتضمنة في برامج الاستثمار الأمثل للكوادر التعليمية؟»

تشهد المملكة العربية السعودية في الوقت الحالي حراكًا جادًا، ومبادرات، وبرامج موجهة لدعم وتحديث بنائها المعرفي، وتمكين مؤسساتها العلمية من الانتقال من مرحلة استهلاك المعرفة إلى مرحلة توليدها، وإنتاجها، ونشرها من خلال خطة تنموية طويلة المدى تستهدف النهوض بالمجتمع، ويتمثل هذا الحراك في الرؤية الوطنية ٢٠٣٠ التي أطلقها خادم الحرمين الشريفين الملك سلمان بن عبد العزيز في الخامس والعشرين من إبريل عام ٢٠١٦، ومن خلال الاطلاع على عبارات رؤية ٢٠٣٠ المتعلقة بالتعليم والتعلم، ومن خلال أهداف وزارة التعليم في برنامج التحول الوطني ٢٠٢٠ يلاحظ أنها أولت المعلم وإعداده نصيبًا كبيرًا، واهتمامًا غير مسبوق، حيث تناولت الرؤية جوانب ومكونات مهمة في إعداد المعلم، حيث تناولت المكون التخصصي، أو المعرفي، وكذلك المكون الثقافي، والمكون المهني المهاري، فقد نص برنامج التحول الوطني المنبثق عن رؤية ٢٠٣٠ على هدف استراتيجي لتحقيق الرؤية فيما يتعلق باختيار وإعداد المعلم، وهو: تحسين استقطاب المعلمين، وإعدادهم، وتأهيلهم، وتطويرهم (برنامج التحول الوطني، 2020).

فعلى مستوى المملكة العربية السعودية، فقد عقد المؤتمر الأول لإعداد المعلمين في المملكة في رحاب جامعة الملك عبد العزيز بجدة، وأوصى المؤتمر بضرورة رفع مستوى المعلمين وذلك بتطوير برامج إعداد المعلمين والاهتمام بتقويمهم، كما عقد المؤتمر الثاني لإعداد معلم التعليم العام بالمملكة العربية السعودية بجامعة أم القرى بمكة المكرمة، وتم التأكيد فيه على الاهتمام بالمعلم وإعداده وتقويمه وتدريبه وفقًا لأحدث البرامج التربوية في مجال إعداد المعلم. كما عقد أيضًا المؤتمر الثالث لإعداد المعلم بالمملكة العربية السعودية في كلية التربية جامعة أم القرى بمكة المكرمة، وقد أوصى المؤتمر بالعديد من التوصيات التي كان من بينها ضرورة المراجعة المستمرة لبرامج إعداد المعلمين وإعادة صياغتها لمواكبة التطورات المعرفية والإفادة من المستجدات العلمية والتقنية الحديثة، وكذلك أوصى المؤتمر بتشكيل فريق عمل شامل من المؤهلين لوضع إستراتيجية شاملة لبرامج إعداد المعلم في

ضوء المتغيرات الحديثة (الأسمري، 2019).

إلا أنه بالرغم من تلك الجهود، لازالت هناك مظاهر ضعف، حيث أكدت الدراسات النظرية أو الميدانية التي أجريت على الصعيد السعودي في مجال التنمية المهنية للمعلمين، ضعف السياسات عن مواكبة الاتجاهات المعاصرة وبعض الخبرات الدولية. كما كان الجزء الأكبر من توصيات هذه البحوث والمؤتمرات منصبًا على كيفية تطوير برامج تطوير وتدريب وإعداد المعلمين بحيث تزداد فعاليتها في إكساب المعلمين كفايات ممارسة مهنة التدريس، كذلك ملتقى المعلم الذي عقد في جامعة الملك خالد (2017) بعنوان «المعلم الإعداد والتطوير»، وأهمية سبل تطوير إعداد وتدريب المعلم بما يتوافق مع المستجدات العالمية.

وانطلاقًا من تعميق مهنية التعليم، وارتقاء بجودة المعلم وتحقيق التقدم النوعي في التعليم، تتجه المملكة عبر خططها الاستراتيجية والخمسية نحو تمهين التعليم، بالتركيز على سياسات المعلم، حيث اشتملت أهداف استراتيجية تطوير التعليم العام في المملكة العربية السعودية على تمهين التعليم، بالعناية بالتنمية المهنية للمعلم أثناء الخدمة، شملت معايير قبولهم في برامج إعدادهم (وزارة التربية والتعليم، 2013). كما شملت الأهداف العاملة لوزارة التعليم في خطة التنمية العاشرة (2017/ 2018، 2020/2021). تحقيقًا لبرنامج التحول الوطني 2020، وتحسين استقطاب المعلمين وإعدادهم وتأهيلهم وتطويرهم (وزارة التعليم، 2016).

ولتحقيق ذلك أوكل إلى هيئة تقويم التعليم العام حسب القرار السامي رقم (١٢٠) بتاريخ (2013) «بناء المعايير للمعلم وإعداده مهنيًا، واختبار الكفايات»، وعملت الهيئة على أسس علمية ومنهجية، ووفق أفضل الممارسات العالمية الناجحة، مع مراعاة مواءمتها لواقع التعليم السعودي. وتعمل المعايير على تقنين الممارسات المهنية في العملية التعليمية، وبرامج كليات التربية، والتدريب الميداني، ومتطلبات الترخيص المهني، واحتياجات التطوير المهني للمعلمين للرقي بالمخرجات وحل مشاكل الممارسات التربوية في الميدان (Simmer Research Centre, 2016) وترجمت المملكة اهتمامها بجودة التعليم، بالارتقاء بمدخلات العملية التعليمية من خلال إنشاء المركز الوطني للقياس ليعني بوضع اختبارات قبول الطلاب في مؤسسات التعليم العالي ومن ضمنها مؤسسات إعداد المعلم.

وقد أكدت العديد من الدراسات في توصياتها على أهمية تطوير برامج إعداد المعلم في المملكة العربية السعودية، ومنها: دراسة العقيلي (٢٠١١) التي أوصت بضرورة تطوير استراتيجيات التدريس، وأساليب التقويم المستخدمة في برنامج إعداد معلم اللغة العربية في المملكة العربية السعودية في ضوء المعايير العالمية؛ ودراسة الخصاونة (2013) التي حاولت التعرف على الكفايات لدى معلمي التربية البدنية بمدينة الإحساء. وأظهرت نتائج الدراسة

أن المتوسط العام للكفايات التدريسية جاء بدرجة كفاية متوسطة، ودراسة الغميطي (2011) التي هدفت التعرف على كيفية تطوير الكفايات التدريسية لمعلمي التربية الإسلامية في المرحلة المتوسطة في ضوء معايير الجودة الشاملة (التخطيط، التنفيذ، التقويم).

لقد خلصت البحوث والدراسات والمؤتمرات إلى مؤشرات تدل على ضعف فعالية برامج الإعداد التربوي للمعلمين، وأن مستوى أداء المعلمين للكفايات التدريسية يفرز واقعًا يشير إلى أن الوزن النسبي لإسهام برامج تدريب المعلم قليل كمصدر من مصادر اكتساب المعلمين للكفايات التدريسية، مقارنة بمصادر أخرى كالخبرة والتدريب أثناء الخدمة والمشرفين التربويين وغيرها، من خلال ما سبق يتضح أننا أمام مشكلة في برامج تدريب وإعداد المعلمين وتطوير كفاياتهم التدريسية، تتمثل في تقدير المعلمين لآثار هذه البرامج في إكسابهم الكفايات اللازمة لممارسة مهنة التدريس، وما رصده كثير من الباحثين والقيادات التربوية من نواحي قصور في فعالية برامج التدريب والإعداد في إكساب المعلمين الكفايات المهنية والتدريسية اللازمة، مما جعل هذا الموضوع محور أعمال كثير من المؤتمرات وحلقات البحث، ولعل ما سبق، يشير إلى الحاجة إلى مراجعة وتطوير سياسات التنمية المهنية للمعلمين في برامج إعداد المعلمين في المملكة العربية السعودية في ضوء متطلبات التجديد التربوي، والاتجاهات التربوية الحديثة.

إجابة السؤال الثالث ونصه: «ما أهم المعوقات التي تحول دون ممارسة المعلمين بالمملكة العربية السعودية للكفايات التدريسية المتضمنة في برامج الاستثمار الأمثل للكوادر التعليمية»؟

أوصى خبراء التربية والتعليم للنهوض بالتعليم العربي والتقدم في الترتيب العالمي للدول الأكثر تفوقًا وتعليمًا، ضرورة مراجعة منظومة إعداد المعلمين وتدريبهم بقصد توفير إطار تعليمي مؤهل لقيادة العملية التعليمية وتمكين الطلاب من اكتساب المعارف والمهارات (وزارة التعليم، 2019) ولنجاح المعلم في تأدية دوره يقتضي أن يكون مؤهلًا تأهيلًا أكاديميًا لأن دوره لم يعد التلقين وحشو أذهان المتعلمين، فلابد أن يكون المعلم مدركًا لأهداف المنهج، عارفًا بأدواره وملمًا مهنيًا في التعامل مع تقنيات التعليم الحديثة بالمعلومات، مطلعًا على كل ما هو جديد في مجال تخصصه وماهرًا فيه. (عطية، 2013).

وتشير هيئة تقويم التعليم والتدريب في المملكة العربية السعودية 2018 أن تنفيذ المنهج يتطلب دعمًا فنيًا وبرامجَ مهنية للمعلمين قبل الخدمة وأثنائها تمكنهم من فهم البنية المعرفية في مجال التخصص والمهارات والقيم المستهدفة وتوظيف المداخل المتنوعة

للوصول إلى مصادر المعرفة، وتوظيف استراتيجيات التعلم التي تناسب نمو الطلاب ومتطلباتهم والقدرة على توظيف مداخل التقويم. إلا أن نتائج اختبار كفايات المعلمين الذي يعقده المركز الوطني للقياس والتقويم تشير إلى أن متوسط درجات المختبرين 43% في الجزء التربوي ومتوسط درجاتهم في الجزء التخصصي 37% للإحصائيات في العام الدراسي 2015-2016 (لجنة تطوير برامج إعداد المعلم، 2018).

وبما أن الاختبارات الدولية تقيس مستوى الطلبة، وتشارك فيها عدة دول على اختلاف أنظمتها وخلفياتها الاجتماعية والثقافية والاقتصادية، لذا فهي أداة تقويم ذات مقارنة دولية، حيث أشارت نتائج اختيارات تيمز TIMSS في عام 2015 إلى تدني مستوى أداء الطلبة في المملكة العربية السعودية واندراجها تحت المتوسط العالمي البالغ 500 نقطة، ولما كان المعلم من أهم مدخلات العملية التعليمية، كان الاهتمام ببرامج إعداده وتنميته وتدريبه ينهض ويرتقي بالعملية التعليمية ومخرجاتها (الخيبري، 2016).

كما أن عدم ملاءمة كفايات المعلمين قد يسبب بعض المشكلات المتعلقة بالتحصيل فقد أكدت السويلم (2016،ص. 42) في دراستها أن النظم التقليدية أصبحت غير قادرة على تلبية احتياجات الطلاب في القرن الواحد والعشرين الذي يتسم بالتطور المعرفي والتقني؛ مما يستدعي تغيير النظرة التقليدية للعملية التعليمية، والأخذ بالاتجاهات والمداخل الحديثة في تطوير التعليم التي تركز على دور المتعلم، وتجعله محور العملية التعليمية في بيئة تعليمية ثرية وتفاعلية.

ورغم الاهتمام الذي توليه وزارة التعليم في المملكة العربية السعودية إلا أن هناك مجموعة من التحديات التي تواجه التعليم في تحقيق رؤية المملكة 2030، ومنها: اعتماد المعلمين على طرق التدريس التقليدية وضعف مهارات التقويم لديهم (وزارة التعليم، 2019)، وهذا بطبيعة الحال يقود إلى إعادة النظر في برامج إعداد المعلمين وتأهيلهم وتدريبهم. وأوضح الثبيتي (2016) في دراسته حول تطوير برامج إعداد المعلم بالجامعات السعودية انفصال سياسة الإعداد عن حاجات ومطالب التخطيط التعليمي واحتياجات المجتمع والخطط المستقبلية، لكن على الرغم من هذا الاهتمام الذي تحظى به برامج تدريب المعلمين أثناء الخدمة، إلا أن أثر هذه البرامج في مجال تدريب المعلم السعودي يبدو محدودة، وتفتقر إلى الكثير من المعايير الأساسية للتدريب أثناء الخدمة.

ولما كان من بين الاتجاهات المرغوبة في مجال إعداد المعلم وضع تصور للمهارات الأساسية أو الكفاءات التدريسية اللازمة واتخاذها منطلقًا أساسيًا عند إعداد المعلم قبل التحاقه بالعمل وتدريبه أثناء الخدمة، وقد لاقى هذا الاتجاه اهتمامًا عالميًا واسعًا من قبل الأوساط التربوية

المعنية بإعداد المعلم القائم على الكفاءات التدريسية حتى أصبح سمة مميزة لمعظم برامج إعداد المعلمين وتدريبهم في كثير من دول العالم (البكر والعشيوي، 2008).

ويمكن إجمالاً حصر السلبيات وأوجه القصور في إعداد المعلم التي كشفت عنها الدراسات العلمية، فيما يلي (عسيري، 2017)، (السلمي، 2017)، (الهويمل، والعنادي، 2015)، (الدهشان، 2019):

1. ما أحدثته الثورة الصناعية من تغيرات جوهرية في أهداف وطريقة التعليم والتعلم فرض على المعلمين أدوارًا ومسئوليات جديدة استلزمت ضرورة إعادة النظر في برامج تكوين وإعداد الطلاب المعلمين بكليات التربية، وكذلك الكليات المناظرة من حيث تعديل اللوائح وتضمينها مقررات تتلاءم مع مستجدات الثورة الصناعية الرابعة.
2. قصور في وضوح الرؤية الاستراتيجية لمؤسسات إعداد المعلم التي توضح فلسفة كليات التربية، بما تضمه من رؤية ورسالة وإطار مفاهيمي عام، تسهم في وضع الخطط الدراسية والبرامج التنفيذية في إطار مظلة وطنية، بما من شأنه تحقيق الأهداف العليا للدولة، ومن أهمها: تأكيد اللحمة الوطنية، ونبذ التطرف، وتعزيز المواطنة.
3. الخطط الدراسية لبرامج إعداد المعلم – بشكل عام -لا تزال تقليدية تركز على الجوانب النظرية في المجالات التخصصية، والمهنية، وينطبق ذلك على تنفيذ هذه الخطط؛ حيث لا يتم التركيز على الجوانب التطبيقية بدرجة كبيرة عدا التربية الميدانية، أو ما يعرف بالتدريب الميداني في آخر مراحل البرنامج.
4. النظر لإعداد المعلم نظرة عامة فضفاضة لا تراعي الفرق بين معلم المدرسة الابتدائية ومعلم المدرسة الثانوية. ويظهر ذلك في برامج الدراسة حيث نجد معلم المادة للمدرسة الثانوية ومعلم نفس المادة للمدرسة الابتدائية دون تضمين البرامج ما يؤكد الفروق بين المدرستين وطبيعة المتعلمين فيهما.
5. التربية العملية تتم في نهاية البرنامج التربوي، وتستغرق فترة قصيرة لذا تكون الخبرة المكتسبة ضعيفة، خاصة في ظل افتقاد الموضوعية في عملية تقويم الطلاب المعلمين في أغلب الأحوال وذلك لاختلاف نوعية المشرفين وبالتالي الجوانب التي يهتمون بها في تقويم السلوك التدريسي لهؤلاء الطلاب.
6. يتم تنظيم المقررات الدراسية استنادًا إلى التنظيم الأكاديمي للمعرفة العلمية، حيث هناك انفصال بين المقررات الدراسية والعمل المدرسي سواء من حيث محتواها أو أسلوب تطويرها.
7. ضعف تركيز برامج إعداد المعلم في المملكة على إكساب المعلم المهارات البحثية مما

يستدعي إعادة النظر في سياسات القبول في مؤسسات إعداد المعلم في المملكة ليتم قبول النوعية المطلوبة من الطلاب المعلمين ذوي المهارات والقدرات التي تتناسب مع مهنة التعليم.

8. لا تتناسب معطيات إعداد المعلم والأدوار التي تفرضها الظروف العالمية والقضايا المعاصرة، وثورة التكنولوجيا ووسائل الاتصال وأثرها على عملية التعلم داخل الفصل.
9. يتم الإعداد المهني للمعلم في ظل غياب ملموس لفلسفة واضحة لمهنة التدريس تستمد من قواعد وضوابط ومعايير محددة ومتفق عليها، وتحظى بمراجعة وتطوير مستمرين كما يحدث للمهن الأخرى كالطب مثلًا.
10. ينفصل التدريب أثناء الخدمة تمامًا عن برنامج الإعداد حيث تتولى مؤسسات التعليم هذه المهمة دون تنسيق أو تكامل أدوار مع الكليات التي تقوم بإعداد المعلمين.
11. قصور في التواصل بين برنامج الإعداد في النظام التتابعي والتوظيف المباشر، حيث إن قضاء عام في الإعداد التربوي بالإضافة إلى الفترة التي قد يقضيها خريج الجامعة بحثًا عن العمل قد تؤدي إلى فقد كثير من المعارف العلمية والمهارة الأكاديمية في التخصص العلمي.
12. الاهتمام بالجانب التنظيري والبعد عن الواقع المدرسي في دراسة المواد التربوية والنفسية. والنمطية والتكرار وعدم التجديد في محتوى وأساليب تدريس وتقويم المقررات التربوية، حيث إنها مجموعة نسبية في محتوي هذه المقررات وعدم تطويرها بشكل يواكب الفكر التربوي الحديث.
13. طرق التدريس المتبعة غالبًا تعتمد على أسلوب المحاضرة والإلقاء، ويقل الاهتمام بالمناقشة وورش العمل والتدريس المصغر، واستخدام التكنولوجيا التعليمية في عملية التعليم، كما أن أساليب التقويم والقياس تقليدية تركز على الحفظ والاستظهار.

ولمساعدة المعلم في مواجهة التحديات سابقة الذكر؛ تضمنت برامج إعداد المعلمين في الكليات الجامعية والمعاهد برامج الاستثمار الأمثل للكوادر التعليمية الذي يُمثِّل الفرصة الحقيقية للطالب المعلم لممارسة ما تعلمه من مبادئ ونظريات تربوية بشكل عملي في المدرسة؛ إذ تساعده تلك الممارسة على التعامل مع كثير من القضايا التربوية المتعلقة بعمله بوصفه معلم المستقبل، كما تسهل عليه فهم الدور الذي يمكن أن يلعبه في تعليم تلاميذ المدرسة ومراعاة حاجاتهم وقدراتهم. حيث تلعب برامج الاستثمار الأمثل للكوادر التعليمية دورًا هامًا في إعداد الطالب المعلم إعدادًا مبنيًا على مجموعة من الكفايات التدريسية التي

تؤهله لمهنة التدريس، وتمكنه من القيام بمتطلبات تلك المهنة بفاعلية واقتدار، مع الأخذ بعين الاعتبار المراجعة المستمرة لنوعية هذه الكفايات لتواكب التطور العلمي والتكنولوجي الذي يشهده العصر الحالي، ولتتلاءم مع متطلبات هذا العصر وتحدياته المستقبلية.

إجابة السؤال الرابع ونصه: «ما الرؤية المقترحة لتطوير الكفايات التدريسية لدى المعلمين بالمملكة العربية السعودية في ضوء برامج الاستثمار الأمثل للكوادر التعليمية»؟

يعد تطوير التعليم في المملكة العربية السعودية جزءًا لا يتجزأ من الرؤية الشاملة الطموحة، والتي تهدف إلى تحقيق تنمية شاملة تضع المملكة في مصاف الدول المتقدمة، ولتحقيق هذه الرؤية الطموحة؛ نجد أن هناك العديد من المتطلبات الرئيسة لتطوير إعداد المعلم، والتي من أهمها وضع أهداف، ورسم سياسات تتواكب مع حاجات ومطالب النظام التعليمي، وتلبي حاجات المجتمع وخططه المستقبلية، وإعادة تصميم برامج إعداد المعلم من حيث الرؤى، والأهداف، والمقررات، وخبرات التعلم، وأساليب التقويم، وذلك من خلال خطط ورؤى واقعية ومدروسة؛ تحقق لكليات التربية مزيدًا من التطور والمواكبة لمستجدات العصر الحالي.

ومع ازدياد أهمية التجديد التربوي كهدف وطني ملح، ومع تنامي إدراك صانعي القرارات للدور الحاسم للمعلم في دعم التجديد التربوي، يؤكد الاتجاه لتطوير التعليم ضرورة إشراك المعلمين في عملية التطوير التربوي، فإعداد المعلمين للمشاركة الفعالة والمسؤولة عن التحديد التربوي، أو كفاية تحديد الأهداف التربوي وتقييمها، أو اتخاذ موقف إيجابي ناقد من التغيير وتحمل مسؤولية إبداء الرأي والدفاع عنه، وفي سبيل تنمية مهنية حقيقية للمعلم، وتوضيح لدور المعلم في عملية التجديد التربوي، في ظل تحديات العصر، وتوجه المملكة نحو تعليم أفضل، خاصة في ضوء استراتيجيات رؤية المملكة ٢٠٣٠، كان هذا البحث، الذي يهدف إلى معالجة موضوع تنمية المعلم مهنيًا في ضوء الاتجاهات المعاصرة للتجديد التربوي (المحيا، 2018).

ومن هنا تبرز أهمية وضع رؤية مقترحة لتطوير الكفايات التدريسية للمعلم وهو ما تحاول الدراسة الحالية تحقيقه استجابة لتوصيات الدراسات والمؤتمرات العلمية، وفي ضوء التوجهات العالمية الحديثة، وذلك من خلال النقاط التالية:

أولًا- مبررات الرؤية المقترحة:

تتمثل مبررات الرؤية المقترحة لتطوير الكفايات التدريسية للمعلم في النقاط التالية:

- القصور في أدوار المعلم في مواجهة المتغيرات الحديثة من ثورة الاتصالات الحديثة، والتواصل، والانفجار المعلوماتي.

- نمطية برامج إعداد المعلم والاعتماد على تنظيمات منهج المواد الدراسية المنفصلة، رغم التطور والانفجار المعرفي والمعلوماتي الذي يشهده العالم اليوم، مثل: تنظيمات منهج النشاط والمشروعات...إلخ.
- غياب التخطيط الاستراتيجي العلمي الفعال القائم على الإدارة التربوية الفاعلة والقادرة على مواكبة المتغيرات الحديثة والمستجدات العصرية والنظرة المستقبلية، والتي يجب أن تركز على تحقيق معيار محو الأمية التكنولوجية وتعميق المعرفة وإنتاجها.

ثانيًا- أهداف الرؤية المقترحة:

تتمثل أهداف الرؤية المقترحة لتطوير الكفايات التدريسية للمعلم في تحقيق الأهداف التالية:

- أن يحقق التطوير والتحديث لبرامج المعلم في جميع مؤسسات التربية والتعليم العالي والعام، بما يحقق معيار محو الأمية التكنولوجية وتعميق المعرفة وإنتاجها، وصولًا إلى الريادة والتميز العالمي.
- أن يفي باستيعاب جميع متغيرات العصر، وبما يحقق التوازن بين الحفاظ على الثوابت الدينية والاجتماعية والثقافية والسياسية، وبما يضمن الوصول إلى برامج علمية قادرة على إعداد معلم الغد بشكل مثالي يستطيع تفهم واقعه ودوره التربوي والعلمي.
- أن يعزز القيم بجميع مستوياتها الدينية والاجتماعية والعلمية والثقافية والوطنية والإنسانية ... إلخ، وبما يؤدي إلى تحصين الأجيال بمقومات تجعلهم قادرين على مواجهة التحديات المعاصرة والمستقبلية والتصدي لها علميًا وفكريًا وثقافيًا واجتماعيًا.

ثالثًا- مرتكزات الرؤية المقترحة:

وفيما يلي أبرز المرتكزات التي تحويها الاستراتيجية المقترحة لتطوير الكفايات التدريسية للمعلم فيما يلي:

1. إيجاد إرادة التغيير والتطوير من خلال اتخاذ قرار؛ لوضع استراتيجية للنهوض ببرامج إعداد المعلم في جميع كليات التربية، وذلك من منظور تربوي نابع من ثقافتنا الإسلامية والعربية.
2. أن تتبنى الجهات العليا تشكيل هيئة عليا مسؤولة عن وضع خطة متكاملة وشاملة ومركزية؛ لوضع الخطوط العريضة التي ترتكز عليها السياسات والاستراتيجيات التنفيذية، وكيفية توظيفها في استيعاب التوجهات العالمية المعاصرة والمستقبلية، وفي مواجهة التحديات التي تعترض مسيرة العمل التربوي، وفي التصدي لكل المشكلات التي قد تظهر على الساحة.
3. وضع معايير علمية وموضوعية للراغبين في ممارسة مهنة التعليم, من خلال إخضاعهم

لاختبارات قبل التحاقهم بالوظيفة تهدف إلى قياس مدى امتلاكهم للكفايات التدريسية وكذلك قياس اتجاهاتهم نحو مهنة التعليم.

4. وضع الإطار العام النظري لتطوير للكفايات التدريسية للمعلم، والذي يعكس الدور الذي ينبغي أن تكون عليه المؤسسات التعليمية والتربوية في إعداد المعلم.
5. تحديد معايير لبناء برامج التطوير للكفايات التدريسية للمعلم وفق أعلى المعايير الدولية؛ لتكون قادرة على محو الأمية التكنولوجية، وتعميق المعرفة وإنتاجها، وعلى أن تكون نابعة من حاجات وتطلعات المجتمع على اختلاف بيئاته، ثم اختيار الأمثل منها.
6. الدعم المالي السخي للمراكز البحثية المتخصصة في إعداد برامج التطوير للكفايات التدريسية للمعلم وتطبيقاتها، وذلك عبر توجيه قنوات متعددة مثل: الدعم الحكومي، والوقف الخيري، والهبات، والقطاع التجاري، والصناعي، والخاص، وإيضاح الجدوى المرجوة من الاستثمار في مجال التربية والتعليم.
7. إجراء دراسات بحثية تقويمية دورية على فترات زمنية مختلفة؛ لدراسة واقع برامج إعداد المعلم، وجدواها في الميدان التربوي، ولمعرفة المشكلات التي قد تطرأ لإيجاد الحلول، وتشخيص الواقع العلمي والاقتصادي والاجتماعي المحيط بالعملية التربوية.
8. مراجعة بنود سياسات التعليم في الدولة، وخاصة البنود المتعلقة ببرامج إعداد المعلم من أجل تعديل ما يلزم تعديله؛ بما يضمن تطوير برامج إعداد المعلم واستمرارية التطوير.
9. الاستفادة من تجارب الدول الرائدة في مجال التطوير، مع الأخذ بالاتجاهات الحديثة والمعاصرة في إعداد المعلم وبرامجه أثناء المرحلة الجامعية.
10. استحداث مراكز بحثية تعنى بالبحث العلمي في مجال برامج إعداد المعلم وتطويره، تعمل على استقطاب العلماء والباحثين والمبدعين والخبراء والمتخصصين في هذا المجال، مع تقديم الامتيازات والحوافز المادية والمعنوية.
11. إعادة النظر في برامج تكوين المعلمين بصفة عامة وهذا بإدخال مقاييس تهتم بطرائق التدريس وعلم النفس وعلوم التربية وتكنولوجيا التعليم.
12. تكوين لجان فرعية واختيار أعضائها، بحيث تتولى وضع برامج أو تصور لتطوير الكفايات التدريسية للمعلم، وذلك وفق المعايير المحددة، مع إيجاد نوع من المرونة والتعاون بين اللجان العلمية.
13. التقويم الشامل لكل المستجدات العلمية والفكرية المطروحة عبر المؤتمرات والندوات العلمية بهدف التحديث والتطوير المستمر لتحقيق التنمية المستدامة لبرامج إعداد المعلم لكل فترة زمنية.

14. ضرورة وضع قوائم لكفايات التدريس بصفة عامة وقوائم لكفايات تدريس كل مادة دراسية بصفة خاصة لتشكيل هذه القوائم مرجعًا لتقويم الأداء التدريسي للمعلم.
15. اكتساب الخبرات والممارسات العملية في تصميم وتخطيط الدروس والأنشطة، والتجارب العملية، وتطويرها بما يتلاءم مع خصائص نمو المتعلم في مراحل التعليم العام، وبالتالي التمكن من الأداء التدريسي بفاعلية وتنفيذ مناهج المهارات الحياتية والأسرية في مراحل التعليم العام والمساهمة في تقويمها وتطويرها.
16. أن تكون طبيعة مقرر الخبرات الميدانية تطبيقية وممارسات لمواقف تعليمية افتراضية أو حقيقية من خلال تطبيقات وتدريبات من واقع المناهج الدراسية للتخصص الفرعي في مراحل التعليم العام، وتصميم عدد من المواقف التدريبية المبنية على محاكاة مواقف أو مشاهد تطبيقية تخدم العملية التعليمية مع تشجيع التفكير الناقد حولها ودراسات الحالة المتعلقة بمواقف تعليمية معينة.
17. يتم بناء برامج الاستثمار الأمثل للكوادر التعليمية وتنفيذها وفق العمليات الموصوفة بأنها ممارسات مثلى بحسب أنظمة الجودة لدى هيئات الاعتماد المهنية التربوية، ويقتضي ذلك وصفًا للإجراءات التي ستتبع لضمان تحقق الجودة الداخلية بما فيها خطوات الحوكمة والتعاون بين أعضاء هيئة التدريس.
18. أن يتم التركيز في برامج الاستثمار الأمثل للكوادر التعليمية على النواحي التطبيقية المهنية، وهذا يستلزم ربط المحتوى المعرفي لبرامج الاستثمار الأمثل للكوادر التعليمية داخل الحرم الجامعي بالتطبيق، فتكون المقررات مرتبطة بالميدان التدريسي، مما يسهم في تغذية حصيلة الملتحق من الكفايات اللازمة لممارسة مهنة التعليم بنجاح.
19. ضرورة الاهتمام بتمهين مهنة التعليم, وهذا بالاهتمام بتكوين المعلمين وإعدادهم قبل التحاقهم بالمهنة وأثناء ممارستهم للمهنة وإخضاعهم لمبدأ المحاسبة من خلال تقويم أدائهم التدريسي بصفة دورية.

نتائج الدراسة

النتائج المتعلقة بالسؤال الأول الذي ينص على: ما الكفايات التدريسية المتضمنة في برامج الاستثمار الأمثل للكوادر التعليمية؟

- تعد تربية المعلم القائم على أساس الكفاية من أبرز التوجهات المعاصرة والتي تمثل تحولًا مهمًا في فلسفة إعداد وتدريب المعلمين لأنها تعكس أهدافًا تربوية محددة تعكس واقع ما يفعله المعلم.

- لما للكفايات من أهمية بالغة في تطوير الأداء التدريسي للمعلم، وبالتالي تحقيق تنمية مستدامة أساسها الاستثمار في العقل البشري وإعداده إعدادًا سليمًا لمواجهة متطلبات التنمية، فإنه من الصعوبة بمكان تحقيق مرتكزات اقتصاد المعرفة دون امتلاك المعلم للكفايات التدريسية.
- شرعت وزارة التعليم في بناء برامج تأهيلية لإعداد المعلمين بالتعاون مع الجامعات السعودية، إيمانًا منها بالدور المحوري للمعلم في العملية التعليمية، وأهمية إعداده، ليبني عليها عمليات تصميم وبناء برامج الاستثمار الأمثل للكوادر التعليمية والتي تهدف لإعادة تأهيل المعلمين في مراحل التعليم العام.
- ضرورة مراجعة منظومة إعداد المعلمين وتدريبهم بقصد توفير إطار تعليمي مؤهل لقيادة العملية التعليمية وتمكين الطلاب من اكتساب المعارف والمهارات.
- إعادة تطوير كافة برامج إعداد المعلم، ورسم السياسات العامة لبرامج الاستثمار الأمثل للكوادر التعليمية الهادفة لإعادة تأهيل المعلمين في مراحل التعليم العام، وحصرها في عشر برامج رئيسة للمراحل الدراسية المختلفة.
- يركز الإطار العام لبرامج الاستثمار الأمثل للكوادر التعليمية على إعادة تأهيل الفائض من المعلمين والمعلمات في مراحل التعليم العام في تخصصات: التربية الإسلامية، واللغة العربية، والدراسات الاجتماعية، وتمكينهم من التدريس في عدد من تخصصات الميدان.
- جاءت مبادرة تصميم وبناء برامج الاستثمار الأمثل للكوادر التعليمية لإعادة تأهيل المعلمين والمعلمات في التخصصات ذات الفائض العددي في مراحل التعليم العام في المملكة العربية السعودية، كأحد مبررات سد العجز ومعالجة الاحتياج بالفائض.
- أهمية التكامل بين الوزارة والجهات المعنية بإعداد المعلم والمتمثلة في كليات التربية في الجامعات، لضمان ارتباط الجوانب النظرية بالجوانب التطبيقية في الميدان التعليمي، وردم الفجوة بين المقررات النظرية والتطبيقية.
- بالنظر إلى مراحل التعليم العام ومناهجه في المملكة العربية السعودية، وطبيعة البرامج في الجامعات، تم العمل على أساس عشر برامج لإعادة تأهيل معلمي ومعلمات التربية الإسلامية، واللغة العربية، والدراسات الاجتماعية في مراحل التعليم العام. وتهدف هذه البرامج إلى إعادة تأهيل هذه الفئة من المعلمين والمعلمات وتمكينهم من مهارات التدريس.

نتائج السؤال الثاني ونصه: «ما واقع ممارسة المعلمين بالمملكة العربية السعودية للكفايات التدريسية المتضمنة في برامج الاستثمار الأمثل للكوادر التعليمية؟

- أولى برنامج التحول الوطني ٢٠٢٠ ورؤية 2030 إعداد المعلم نصيبًا كبيرًا، واهتمامًا غير مسبوق، حيث تناولت الرؤية جوانب ومكونات مهمة في إعداد المعلم، حيث تناولت المكون التخصصي، أو المعرفي، وكذلك المكون الثقافي، والمكون المهني المهاري.
- بالرغم من تلك الجهود، لازالت هناك مظاهر ضعف، حيث أكدت الدراسات النظرية أو الميدانية التي أجريت على الصعيد السعودي في مجال التنمية المهنية للمعلمين، ضعف السياسات عن مواكبة الاتجاهات المعاصرة وبعض الخبرات الدولية.
- ضعف فعالية برامج الإعداد التربوي للمعلمين، وأن مستوى أداء المعلمين للكفايات التدريسية يفرز واقعًا يشير إلى أن الوزن النسبي لإسهام برامج تدريب المعلم قليل كمصدر من مصادر اكتساب المعلمين للكفايات التدريسية.

نتائج السؤال الثالث ونصه: ما أهم المعوقات التي تحول دون ممارسة المعلمين بالمملكة العربية السعودية للكفايات التدريسية المتضمنة في برامج الاستثمار الأمثل للكوادر التعليمية؟

- على الرغم من المحاولات المبذولة من جانب كليات التربية لتطوير برامجها في إعداد المعلم، بما يتوافق والمتغيرات المستحدثة في العالم بما تفرضه من تحديات على المعلم، غير أن منظومة الإعداد والتأهيل لا تفي بمتطلبات التطوير اللازمة لمواكبة الثورة المعرفية.
- التدني في مستوى المخرجات التعليمية ومستوى أداء الطلبة في مؤسسات التعليم العام، والذي يتضح من خلال نتائج الدراسات القائمة على الاختبارات الوطنية والدولية، مما أدى إلى المطالبة المجتمعية بجودة العملية التعليمية وعناصرها لتحسين الواقع التربوي في ظل توافر المال والجهد والكوادر المؤهلة.
- رغم الاهتمام الذي توليه وزارة التعليم في المملكة العربية السعودية إلا أن هناك مجموعة من التحديات التي تواجه التعليم في تحقيق رؤية المملكة 2030، ومنها: اعتماد المعلمين على طرق التدريس التقليدية وضعف مهارات التقويم لديهم.
- قصور في وضوح الرؤية الاستراتيجية لمؤسسات إعداد المعلم التي توضح فلسفة كليات التربية، بما تضمه من رؤية ورسالة وإطار مفاهيمي عام، تسهم في وضع الخطط الدراسية والبرامج التنفيذية في إطار مظلة وطنية، بما من شأنه تحقيق الأهداف العليا للدولة.

- الاهتمام بالجانب التنظيري والبعد عن الواقع المدرسي في دراسة المواد التربوية والنفسية. والنمطية والتكرار وعدم التجديد في محتوى وأساليب تدريس وتقويم المقررات التربوية.
- انفصال سياسة الإعداد عن حاجات ومطالب التخطيط التعليمي واحتياجات المجتمع والخطط المستقبلية، فبالرغم من هذا الاهتمام الذي تحظى به برامج تدريب المعلمين إلا أن أثر هذه البرامج محدودة، وتفتقر إلى الكثير من المعايير الأساسية للتدريب أثناء الخدمة.

نتائج السؤال الرابع ونصه: «ما الرؤية المقترحة لتطوير الكفايات التدريسية لدى المعلمين بالمملكة العربية السعودية في ضوء برامج الاستثمار الأمثل للكوادر التعليمية؟

- تطوير التعليم في المملكة العربية السعودية جزء لا يتجزأ من الرؤية الشاملة الطموحة، والتي تهدف إلى تحقيق تنمية شاملة تضع المملكة في مصاف الدول المتقدمة.
- لتحقيق الرؤية الطموحة هناك العديد من المتطلبات الرئيسة لتطوير إعداد المعلم، والتي من أهمها وضع أهداف، ورسم سياسات تتواكب مع حاجات ومطالب النظام التعليمي، وتلبي حاجات المجتمع وخططه المستقبلية.
- تهدف الرؤية المقترحة إلى أن يحقق التطوير والتحديث لبرامج المعلم في جميع مؤسسات التربية والتعليم العالي والعام، بما يحقق معيار محو الأمية التكنولوجية وتعميق المعرفة وإنتاجها، وصولًا إلى الريادة والتميز العالمي.
- ترتكز الرؤية المقترحة على مراجعة بنود سياسات التعليم في الدولة، وخاصة البنود المتعلقة ببرامج إعداد المعلم من أجل تعديل ما يلزم تعديله؛ بما يضمن تطوير برامج إعداد المعلم واستمرارية التطوير.
- كما ترتكز الرؤية المقترحة على وضع الإطار العام النظري لتطوير للكفايات التدريسية للمعلم، والذي يعكس الدور الذي ينبغي أن تكون عليه المؤسسات التعليمية والتربوية في إعداد المعلم.

التوصيات

- ضرورة المتابعة المستمرة وإعادة النظر في كفايات إعداد المعلم ليتواكب ذلك مع المتغيرات العالمية سواءً المجتمعية أو المعرفية أو التكنولوجية.
- إعداد برامج تدريبية للمعلمين القائمين على رأس العمل في (كافة التخصصات) لإكسابهم الكفايات التربوية اللازمة لمهنة التدريس.
- تدريب المعلمين والمعلمات في كليات التربية أثناء فترة الإعداد التربوي على كفايات التدريس بحيث يتمكن المعلم من كفاية تخطيط الدروس وتنفيذها وتقويمها.
- أهمية تشجيع المعلم على تطوير كفاياته التدريسية ومهاراته بما يضمن جودة المخرجات التعليمية وذلك من خلال آلية محكمة للحوافز المادية والمعنوية.
- إجراء دراسة للكشف عن مدى استفادة وزارة التعليم من الأكاديميين المتخصصين في كليات التربية في تنمية كفايات التدريس ومهاراته لمعلمي التعليم العام بما يحقق جودة المخرجات التعليمية.

مراجع الدراسة

أولًا - المراجع العربية

- أبو صواوين، راشد. (2010). الكفايات التعليمية اللازمة للطلبة المعلمين تخصص معلم صف في كلية التربية بجامعة الأزهر من وجهة نظرهم في ضوء احتياجاتهم التدريبية. مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات الإنسانية، 18(2)، 398-359.
- أبو مطلق، هناء خليل. (2012). فاعلية استخدام ملف الإنجاز الالكتروني لتنمية بعض الكفايات التدريسية لدى الطالبات المعلمات بكلية التربية في جامعة الأقصى بغزة {أطروحة ماجستير، جامعة الازهر بغزة}. قاعدة بيانات شمعة. http://search.shamaa.org/FullRecord?ID=76869
- إسماعيل، زينة سليمان.(2017). الكفايات التدريسية لمعلمي العلوم في ضوء مهارات التفكير الإبداعي دراسة تقويمية في مدارس الحلقة الأولى في مدينة اللاذقية {أطروحة ماجستير، جامعة تهرين}.http://nsr.sy/df509/pdf/8779.pdf
- الأسمري، فايز بن علي عبد الرحمن آل صالح.(2019). الكفايات المهنية اللازمة لمعلمي الاجتماعيات بالمرحلة الثانوية بمنطقة عسير التعليمية في ضوء احتياجاتهم التدريبية. المجلة الدولية للعلوم التربوية والنفسية، (30)، 130-81.

- الإطار العام لبرامج الاستثمار الأمثل للكوادر التعليمية.(2021). وزارة التعليم السعودية.
- برنامج التحول الوطني. (2020). رؤية المملكة 2030. https://www.vision2030.gov.sa/ar/v2030/vrps/ntp
- البكر، فهد بن عبد الكريم بن حمود والعشيوي، وفاء بنت محمد.(2008). مدى توافر الكفايات المهنية اللازمة لتدريس النصوص الأدبية لدى معلمات اللغة العربية بالمرحلة الثانوية. دراسات في المناهج وطرق التدريس، (133)، 110-148.
- بلقاسم، بن شويطه.(2013). الكفايات التعليمية وفق معايير جودة التدريس وعلاقتها بمفهوم الذات الأكاديمية]رسالة ماجستير غير منشورة[. جامعة حسيبة بن بوعلي الشلف.
- بلهامل، خديجة.(2014). تقدير مستوى الكفايات التدريسية لدى معلمي المرحلة الابتدائية] أطروحة ماجستير، جامعة محمد خضير بسكرة[. المستودع الرقمي لجامعة بسكره. http:// archives.univ-biskra.dz/bitstream/123456789/6952/1/12.pdf
- بوطيبة، فيصل أحمد. (2013). العائد من الاستثمار في التعليم. دار يازوري العلمية للنشر التوزيع.
- الثبيتي، خالد. (2016، نوفمبر 29-30). تطوير برامج إعداد المعلم بالجامعات السعودية في ضوء التجارب العالمية]بحث مقدم[. المؤتمر الدولي «المعلم وعصر المعرفة : الفرص والتحديات»، جامعة الملك خالد، المملكلة العربية السعودية.
- الجعافرة، عبد السلام. (2014). مستوى تحقيق الكفايات الأدائية التعليمية للطلبة المعلمين في جامعة الزرقاء من وجهة نظر الطلبة المعلمين وأعضاء هيئة التدريس والمعلمين المتعاونين. مجلة جامعة دمشق،30(1)،553-589.
- الجهني، عوض زريبان عودة الزايدي.(2011). الكفايات التدريسية ودرجة تطبيقها لدى طلاب التربية الميدانية في كلية المعلمين بجامعة طيبة من وجهة نظر الطلاب أنفسهم ومشرفيهم الأكاديميين. دراسات العلوم التربوية، (38)، 539-559.
- خزعلي، قاسم محمد ومومنى، عبد اللطيف عبد الكريم.(2010). الكفايات التدريسية لدى معلمات المرحلة الأساسية الدنيا في المدارس الخاصة في ضوء متغيرات المؤهل العلمي وسنوات والخبرة والتخصص. مجلة جامعة دمشق للعلوم التربوية والنفسية، 26(3)،-553 592.
- الخصاونة، كمال محمد. (2013). الكفايات التدريسية اللازم توافرها لدى معلمي التربية الرياضية بمدارس الإحساء. المجلة العلمية العلوم التربية البدنية والرياضة،20(1)، -215 239.

- الخيبـري، ابتسـام.(2016). تطويـر نظـم إعـداد المعلـم والمشـرف التربـوي فـي المملكـة العربيـة السـعودية فـي ضـوء تجربـة الولايـات المتحـدة الأمريكيـة. مجلـة التربيـة بجامعـة الأزهـر،(4)150-171.
- دحـلان، عمـر.(2012). تقديـر كفايـات المعلـم المسـاند مـن وجهـة نظـر مديـري المـدارس والمشـرفين التربـويين فـي محافظـة خـان يونـس. مجلـة الجامعـة الإسـلامية للدراسـات التربويـة والنفسـية، (2)، 489-519.
- الدخيـل، فهـد عبـد العزيـز.(2016). تطويـر برنامـج التربيـة العمليـة بجامعـة الإمـام محمـد بـن سـعود الإسـلامية فـي ضـوء معاييـر الهيئـة الوطنيـة للتقويـم والاعتمـاد الأكاديمـي. مجلـة جامعـة الملـك خالـد للعلـوم التربويـة، 3(1)، 133-154.
- دعيـج، عفـاف عبـد العزيـز والدوسـرى، محمـد بـن مفلـح.(2017). مـدىٰ توفـر المعاييـر المهنيـة لـدىٰ معلمـات التربيـة الفنيـة فـي المرحلـة المتوسـطة مـن وجهـة نظـر المشـرفات التربويـات بمدينـة الريـاض. مجلـة كليـة التربيـة بالمنصـورة، 99(1)، 117-141.
- الدليمـي، جمـال داود والسـامراني، عمـار عصـام. (2011، مايـو 12-10). التحديـات التـي تواجـه متطلبـات الاعتمـاد الأكاديمـي وضمـان جـودة التعليـم الجامعـي فـي الجامعـات الخاصـة]بحـث مقـدم[. المؤتمـر العربـي الدولـي الأول لجـودة التعليـم العالـي، جامعـة الزرقـاء الاهليـة، الاردن.
- الدهشـان، جمـال علـي خليـل.(2019). برنامـج إعـداد المعلـم لمواكبـة متطلبـات الثـورة الصناعيـة الرابعـة. المجلـة التربويـة، (68)، 3153-3199.
- الديحانـي، منـال حميـدي.(2011، سـبتمبر 22-20). واقـع برنامـج التربيـة العمليـة للطلبـة المعلميـن تخصـص تربيـة خاصـة]بحـث مقـدم[. المؤتمـر التربـوي الرابـع لإعـداد المعلـم : أدوار ومسـؤوليات المعلـم فـي التعليـم العـام والعالـي تجـاه ظاهـرة العنـف والتطـرف فـي ضـوء متغيـرات العصـر ومطالـب المواطنـة، جامعـة أم القـرىٰ، مكـة المكرمـة.
- الرشـيدي، عبدالعزيـز ناصـر مطلـق مـرزوق. (2020). الكفايـات التدريسـية الواجـب توافرهـا لـدي معلمـي التربيـة البدنيـة والرياضـة بالمرحلـة المتوسـطة بدولـة الكويـت. المجلـة العلميـة للتربيـة البدنيـة وعلـوم الرياضـة، (89)،1-29.
- السـائح، صبحيـة سـالم.(2016). الكفايـات التدريسـية للمعلـم فـي ضـوء برامـج التربيـة القائمـة علـىٰ الكفايـات. مجلـة علـوم التربيـة الرياضيـة والعلـوم الأخـرىٰ، (1)،242-253.
- السـحيباني، إيمـان بنـت عبـد العزيـز.(2018). تقويـم برامـج إعـداد المعلـم فـي المملكـة العربيـة السـعودية فـي ضـوء المعاييـر العالميـة للمسـؤولية المهنيـة. مجلـة دراسـات فـي المناهـج وطـرق التدريـس، 239(239)، 87- 123.

- السلمي، ثامر بن مطيع الله. (2017). واقع إعداد معلم الصفوف الأولى بالمملكة العربية السعودية من وجهة نظر معلمي الصفوف الأولى ومديري المدارس الابتدائية بمحافظة جدة العام الدراسي 1435-1436: دراسة ميدانية. تكنولوجيا التربية - دراسات وبحوث، (32)،337 -369.
- السويلم، حنان سليمان. (2016). أثر استخدام التعليم المدمج في تدريس اللغة الإنجليزية على تحصيل طالبات الصف الثالث الثانوي بالرياض. المجلة التربوية الدولية المتخصصة، 5(8)، 38-71.
- الطراونة، محمد حسن.(2015). الكفايات التدريسية التي يمتلكها الطلبة المعلمون المتدربون في المدارس المتعاونة من وجهة نظر المعلمين المتعاونين. مجلة الدراسات للعلوم التربوية، 42(3)، 807-819.
- عبد الحميد، جابر وكاظم،أحمد خيري.(2002). مناهج البحث في التربية وعلم النفس. دار النهضة العربية.
- العجرمى، باسم صالح مصطفى.(2011). فاعلية برنامج تدريبي مقترح لتطوير الكفايات المهنية لطلبة معلمي التعليم الأساسي بجامعة الأزهر في ضوء استراتيجية إعداد المعلمين]أطروحة ماجستير، جامعة الازهر بغزة[. قاعدة بيانات شمعة. http://search. shamaa.org/FullRecord?ID=71325 .
- عريشي، زهور محمد عبدالله.(2018). الكفايات اللازمة لإعداد معلم العلوم في القرن الحادي والعشرين. مجلة البحث العلمي في التربية،19(16)، 175-190.
- عسيري، أحمد بن محمد بن أحمد آل خيرة. (2017). تطوير الكفايات المهنية لمعلم الدراسات الاجتماعية في ضوء التوجهات الحديثة. مجلة العلوم التربوية والنفسية،11(2)، 529-624.
- عطية، محسن.(2013). المناهج الحديثة وطرائق التدريس. دار المناهج للنشر والتوزيع.
- العقيلي، عبد المحسن بن سالم.(2011). استراتيجيات التدريس وأساليب التقويم المستخدمة في إعداد معلم اللغة العربية في كليات المعلمين في المملكة العربية السعودية: دراسة تحليلية. مجلة كلية التربية بجامعة الأزهر،1 (146)، 99-146.
- علي، محمد. (2011). موسوعة المصطلحات التربوية. دار المسيرة للنشر والتوزيع.
- العليمات، عبير راشد.(2013). درجة امتلاك معلمي اللغة العربية للمرحلة الأساسية العليا في قصبة السلط لكفايات تكنولوجيا التعليم من وجهة نظرهم. مجلة دراسات- العلوم التربوية،40(2)، 1511-1522.

- غرسان، أحمد خضران.(2019). كفايات معلم القراءة في الصفوف الأولية في سنغافورة وإمكانية الاستفادة منها في المملكة العربية السعودية: دراسة مقارنة. مجلة كلية التربية بالمنصورة، 108(4)،341- 369.
- الغميطي، عبدالله أحمد محمد. (2011). تطوير الكفايات التدريسية لمعلمي التربية الإسلامية بالمرحلة المتوسطة على ضوء معايير الجودة الشاملة. دراسات عربية في التربية وعلم النفس، 5(3)، 53-87.
- القحطاني، مشاعل مبارك على.(2018). تقويم برنامج إعداد معلمات اللغة الإنجليزية في حفر الباطن في ضوء معايير المجلس القومي لمعايير التدريس المهنية (NBPTS) لتدريس اللغات العالمية كلغة ثانية. مجلة القراءة والمعرفة، (195)، 86-48.
- القرني، نوره بنت محمد بن محمد. (2020). كفايات التدريس القائمة على الاقتصاد المعرفي اللازمة لمعلمات الحاسب الآلي في المرحلة الثانوية بالمملكة العربية السعودية. المجلة العربية للنشر العربي، (26)، 422-394.
- لجنة تطوير برامج إعداد المعلم. (2018). الإطار التنفيذي لتجديد برامج إعداد في الجامعات السعودية. وكالة التخطيط والتطوير بوزارة التعليم السعودية.
- المحيا، مشعل سلطان مشعان. (2018). التنمية المهنية للمعلم بالمملكة العربية السعودية في ضوء الاتجاهات المعاصرة للتجديد التربوي. مجلة البحث العلمي في التربية، 19(17)،661-641.
- المنيع، عثمان محمد. (2018). تفعيل المشاركة المجتمعية في المدرسة الثانوية بمدينة الرياض وفق متطلبات رؤية المملكة 2030 : تصور مقترح. مجلة العلوم التربوية، 30(3)، 509 535-.
- نيال، ماجده. (2017). مستوى توفر الكفايات التعليمية لدى معلمي الحلقة الأولى من التعليم الأساسي في ضوء المعايير الوطنية لمناهج التعليم العام ما قبل الجامعي في الجمهورية العربية السورية (أطروحة الماجستير، جامعة حلب).http://nsr.sy/df509/ .pdf/6519.pdf
- الهويمل، ابتسام ناصر والعنادي، عبير مبارك. (2015). تطوير نظام إعداد المعلم في المملكة العربية السعودية في ضوء تجربتي اليابان وفنلندا. المجلة التربوية الدولية المتخصصة، 4(2)،50-31.
- هيئة تقويم التعليم والتدريب.(2018). الإطار الوطني لمعايير مناهج التعليم العام. هيئة تقويم التعليم والتدريب.

- وزارة التربية والتعليم السعودية .(2013). إستراتيجية تطوير التعليم العام في المملكة العربية السعودية. مشروع الملك عبد الله لتطوير التعليم.
- وزارة التربية والتعليم.(2016). الأهداف العامة لوزارة التعليم في خطة التنمية العاشرة. وكالة التخطيط والمعلومات الإدارة العامة للتخطيط.
- وزارة التربية والتعليم.(2019). وكالة المناهج والبرامج التربوية. دليل التعليم الثانوي- نظام المقررات (اصدار 6).

ثانيًا-المراجع الأجنبية

- Bhargava, A., & Pathy, M. (2011). Perception of student teachers about teaching competencies. American International Journal of Contemporary Research, 1(1), 77-81.
- Executive Summary: Validation of the Saudi Arabia Professional Teacher Standards. (2016). Simmer Research Centre.
- Fee, K. (2013). Delivering E-learning. A Complete Strategy for Design, Application and Assessment. Development and Learning in Organizations: An International Journal, 27(1). https://doi.org/10.1108/dlo.2013.08127aaa.013
- Ho, H.-K. (2014). Teacher Preparation for Early Childhood: Special Education in Taiwan. Online Submission.
- Liakopoulou, M. (2011). The Professional Competence of Teachers: Which qualities, attitudes, skills and knowledge contribute to a teacher's effectiveness. International Journal of Humanities and Social Science, 1(21), 66-78.
- Mundial, B. (2013). What matters most for teachers policies: A framework paper. Systems Approach for Better Education Results (SABER). Documento de trabajo(4).
- Pigge, F. L. (1978). Teacher competencies: Need, proficiency, and where proficiency was developed. Journal of Teacher Education, 29(4), 70-76.
- Riley-Tillman, T. C., Burns, M. K., & Kilgus, S. P. (2020). Evaluating educational interventions: Single-case design for measuring response to intervention. Guilford Publications.

- Sarfo, F. K., & Cudjoe, B. (2016). Supervisors' knowledge and use of clinical supervision to promote teacher performance in basic schools. International Journal of Education and Research, 4(1), 87-100.
- Supporting Teacher Competence Development for Better Learning Outcomes. (2013). In: European Commission.
- Tan, O. S. (2015). Teacher policies: Global best practices for developing the teaching profession. Qatar Foundation.
- Ünver, G. (2014). Connecting Theory and Practice in Teacher Education: A Case Study. Educational Sciences: Theory and Practice, 14(4), 1402-1407.

تصور مقترح لتدريب شاغلي الوظائف التعليمية عن بعد في المملكة العربية السعودية في ضوء الممارسات أثناء جائحة كورونا

د. مريم بنت عبد الله خيري (مشرفة تدريب بالإدارة العامة للتعليم بمحافظة الطائف).
أ. لطيفة بنت أحمد العتيبي (مديرة إدارة التدريب والابتعاث بنات بالإدارة العامة للتعليم بمحافظة الطائف).

الملخص: هدف البحث إلى وضع تصور مقترح لتدريب شاغلي الوظائف التعليمية عن بعد، في ضوء تحليل ممارسات التدريب عن بعد خلال جائحة كورونا، وتم استخدام منهج البحث المختلط ذو التصميم الاستكشافي التتابعي وكانت أدوات البحث جولتين لأسلوب دلفي لتعرف معايير ومؤشرات جودة التدريب عن بعد لشاغلي الوظائف التعليمية من وجهة نظر خبراء التدريب وعددهم 5 خبراء، وفي ضوء تلك الجولات تم بناء استبانة لتحليل واقع التدريب عن بعد خلال جائحة كورونا وتضمنت الاستبانة 4 معايير شملت 55 مؤشر، وبلغ عدد أفراد عينة البحث العشوائية 384 متدرباً ومتدربة من إدارات تعليم مختلفة، وقد أظهر البحث درجة موافقة المتدربين على الاستبانة ككل بدرجة (موافق)، وبمتوسط مرجح قدره (3.66من 5) وبأهمية نسبية قدرها (73.20%) وقد تراوحت قيم المتوسطات المرجحة ما بين (3.60 3.74-) وبأهمية نسبية تراوحت ما بين (71.95%-74.77%)، مما يدل على حجم الجهود التي بذلت لتجويد التدريب عن بعد المقدم لشاغلي الوظائف التعليمية، إلا أن الواقع مازال يحتاج إلى التحسين والتطوير وقد وضعت الباحثتان تصور مقترح لتصميم منصة شاملة متكاملة لكافة أوعية التطوير المهني لشاغلي الوظائف التعليمية ، حيث تتكون المنصة من أربع أقسام رئيسة يتفرع من كل منها مكونات فرعية.

الكلمات المفتاحية: تصور مقترح-التدريب عن بعد-جائحة كورونا-شاغلي الوظائف التعليمية.

A proposed conception of Remote training for Educational jobholders in the Kingdom of Saudi Arabia in light of practices during the Corona pandemic

Abstract: The aim of the research was to develop a proposed scenario for training remote educational job occupants, in light of the analysis of distance training practices during the Corona pandemic, and the mixed research method with a sequential exploratory design was used. The point of view of the training experts, numbering 5 experts, and in light of those rounds, a questionnaire was built to analyze the reality of distance training during the Corona pandemic. The trainees on the questionnaire as a whole with a degree of (agree), with a weighted average of (3.66 out of 5), and a relative importance of (73.20%). It indicates the size of the efforts that have been made to improve the distance training provided to the educational occupants, but the reality still needs improvement and development. The platform consists of four main sections, each of which has sub-components.

Keywords: A proposed conception - remote training - the corona pandemic - educational job occupant.

مقدمة

تعد القدرة على التخطيط المستقبلي أمرًا ضروريًا للإدارة الناجحة لمعظم المؤسسات والأنظمة إن لم يكن لجميعها، وعلى الرغم من الجهود الكبيرة المبذولة للاستفادة من استشراف المستقبل في مواجهة الأزمات ؛ و بالرغم من أهمية دراسات استشراف مستقبل التعليم إلا أنّ الخبرة البشرية تظل قاصرة في هذا المجال خاصة في مواجهة هجمات الأوبئة ، فنجدها لا تُجيد التعامل مع تلك الفيرُوسات التي تعتمد في انتشارها على العدوى السريعة ، مما يَجعل الانسان يدخل في اختبارٍ قاسٍ وتحدٍّ صعبٍ ، فحينما أعلنت منظمة الصحة العالمية يوم الأربعاء 11 مارس 2020 أنّ المنظمة التابعة للأمم المتحدة باتت تعتبر فيروس كورونا المستجدّ المسبّب لمرض COVID19الذي تفشّى في مختلف أرجاء المعمورة جائحة ؛ مما استوجب تعطيل التعليم في المدارس على مستوى العالم، و تسبب في أكبر انقطاع للتعليم في التاريخ، مما أثر مباشرة بشكل شبه شامل على الطلاب والمعلمين حول العالم ، من مرحلة ما قبل التعليم الابتدائي إلى المدارس الثانوية ، و تعليم الكبار، و الجامعات و مؤسسات التعليم و التدريب التقني و المهني ، ومنشآت تنمية المهارات .

وقد بذلت جهود كبيرة على مستوى العالم لتعزيز التعلم الشامل ، وقد كان دعم احتياجات الميدان التربوي من قادة المدارس إلى المشرفيين التربويين والمعلمين على وجه الخصوص من ضمن تلك الجهود، فمنذ بداية الجائحة كُلِّفَ المعلمون على الفور بتطبيق طرائق التعليم والتعلم عن بُعد، وغالبًا دون توجيهات أو تدريبات أو موارد كافية، ونجد أنه في العديد من السياقات انتقل تقديم التطوير المهني لهذه الفئة إلى شبكة الإنترنت أو عبر الهاتف وتطبيقات الفيديو، ولكن البعض ربما فاتته فرصة تلقي هذا الدعم، وأصبحت تطبيقات الفصول الافتراضية والتواصل عبر الإنترنت أدوات مفيدة وطرقا جديدة للتواصل مع الطالب والمجتمع التعليمي.

لقد كان المعلمون حول العالم غير جاهزين إلى حد بعيد لدعم استمرارية التعلم والتكيف مع منهجيات التدريس عن بعد الجديدة، وقد أبرزت جائحة كورونا أن تثقيف المعلمين في المرحلة الأكاديمية، وأثناء الخدمة على السواء بحاجة إلى إصلاح من خلال استشراف أساليب تطوير مهني مختلفة تراعي المستجدات والأزمات التي تؤثر في الميدان التعليمي.

ولم تألُ المملكة العربية السعودية جهدا ضمن جهودها في دعم استمرار التعليم عن بعد في تعزيز أدوار المعلم للقيام بمسؤولياته اتجاه طلابه أثناء جائحة كورونا ، فقد استمرت وزارة التعليم ممثلةً بالمركز الوطني للتطوير المهني التعليمي في تنفيذ العديد من البرامج التدريبية لشاغلي الوظائف التعليمية من خلال التدريب عن بُعد بأوعيته المختلفة عبر منصة

التطوير المهني التعليمي فترة الأزمة ، والتي ساهمت بشكل كبير في إتاحة الفرصة لجميع المعلمين و المعلمات للاستفادة منها في تجويد الأداء ، إذ أطلق المركز حزمة من البرامج التدريبية عن بُعد بلغ عددها (1086) برنامجاً لتدريب (342957) معلمًا و معلمةً بالتعاون مع إدارات و أقسام التدريب ، و صُممتْ تلك البرامج لتتوافق مع متطلبات تلك المرحلة واحتياجات المعلّم، كما تم تنفيذ مشروع برامج التطوير المهني التعليمي الصيفي لعام 1441هـ/2020م المرحلة الثالثة (عن بُعد) عبر منصة المركز الوطني للتطوير المهني التعليمي لجميع مناطق و محافظات المملكة وبشراكة مجتمعية تطوعية مع مجموعة من الجامعات السعودية ، شملت (28) مجالًا تعليميًّا ؛ بلغت برامجها التدريبية(3705) برنامجا استهدفت تدريب (425377) متدربًا ومتدربةً ، هذا وقد استطاع المركز التزامن في برامجه التدريبية مع «منصة مدرستي» ؛ للتدريب على تطبيق الأدوات في نظام إدارة التعليم الإلكتروني ، وللاستفادة من المصادر التعليمية والأنظمة المرتبطة بها ، وتطبيق أفضل الممارسات التربوية باستخدام المصادر المعرفية الرقمية والتقنيات الحديثة في عمليات التعليم والتعلُّم لتدريب (436537) متدرباً ومتدربةً (الجهيمي،2020)، وعندما توقف التعليم المباشر وظهر بديله عن بعد لضمان استمرارية التعليم؛ نتج عن ذلك احتياجًا خاصًا مفاجئًا للتطوير المهني التعليمي في جوانب متعددة، وقد خاضت المملكة العربية السعودية تجربة أشادت بها العديد من الجهات المحلية والإقليمية والدولية وفي ضوء تلك الجهود المبذولة من وزارة التعليم في المملكة العربية السعودية للتطوير المهني التعليمي لمنسوبيها من شاغلي الوظائف التعليمية، وفي ضوء رصد هذه الممارسات سعى البحث للخروج بتصور مقترح لتدريب شاغلي الوظائف التعليمية عن بعد.

مشكلة البحث:

تبرز مشكلة البحث في الحاجة إلى تصور مستقبل تدريب شاغلي الوظائف التعليمية عن بُعد ، في ضوء ممارسات التدريب عن بعد خلال جائحة كورونا ، ودراسة واقعها وتحديد نواحي القوة و القصور فيها إن وجدت ، و استطلاع آراء الخبراء من خلال استخدام أسلوب دلفي كأحد أدوات استشراف المستقبل ، حيث تندر الدراسات الاستشرافية التي تهدف إلى تصور مستقبل التدريب عن بُعد ، ومن الملاحظ وجود نقصٍ حادٍ في الدراسات التي حاولت التنبؤ بمستقبل تدريب شاغلي الوظائف التعليمية عن بعد أثناء الخدمة على مستوى الدولة (المملكة العربية السعودية عموما و على المستوى المحلي) ، وقد ذكر الجابري (2019) أن الدراسات المحدودة التي أجريت للتنبؤ بمستقبل الخدمة التعليمية ظلت تعتمد على أساليب تقليدية أو سطحية بسيطة، مما يقلل من درجة الثقة في نتائج تلك الدراسات.

وقد حرصت الباحثتان على رصد نواحي القوة والقصور إن وجدت في التدريب عن بعد أثناء جائحة كورونا؛ لرفد صانعي القرار بها لأغراض التحسين والتجويد فكان هذا البحث الذي استخدام الأساليب العلمية المختلطة: الكمية والنوعية التي تشخص الواقع وتستنير بالآراء الشخصية القارئة لمجرى الأحداث، حيث تبرز أهميته في الاعتماد على ذلك النوع من المتغيرات القابل لأن تبنى عليه السياسات التحسينية، وصولا إلى وضع تصور مقترح للتدريب عن بعد لشاغلي الوظائف التعليمية في المملكة العربية السعودية.

أسئلة البحث:

1. ما معايير جودة التدريب عن بعد لشاغلي الوظائف التعليمية؟
2. ما مؤشرات جودة التدريب عن بعد لشاغلي الوظائف التعليمية؟
3. ما واقع التدريب عن بُعد أثناء جائحة كورونا لشاغلي الوظائف التعليمية من وجهة نظر المتدربين في المملكة العربية السعودية؟
4. ما التصور المقترح للتدريب عن بُعد؟

أهداف البحث:

1. تحديد معايير جودة التدريب عن بعد لشاغلي الوظائف التعليمية.
2. تحديد مؤشرات جودة التدريب عن بُعد لشاغلي الوظائف التعليمية.
3. الكشف عن واقع التدريب عن بُعد أثناء جائحة كورونا لشاغلي الوظائف التعليمية في المملكة العربية السعودية.
4. وضع تصور مقترح لتدريب شاغلي الوظائف التعليمية عن بعد.

أهمية البحث:

- تزويد صانعي السياسات المختصين في مجال التطوير المهني التعليمي بالمرئيات حول التدريب عن بُعد أثناء الأزمات «جائحة كورونا أنموذج».
- الإضافة إلى المعرفة في مجال إدارة التدريب عن بُعد لشاغلي الوظائف التعليمية.
- نقل تقييم واقع التدريب عن بعد أثناء جائحة كورونا إلى القيادات الإدارية وإدارات التدريب للاستفادة من نقاط الضعف والقوة فيها وإمكانات التحسين التطوير.

مجتمع البحث:

شاغلو الوظائف التعليمية(ذكور-إناث) في المملكة العربية السعودية الذين حضروا برامج تدريب عن بُعد خلال جائحة كورونا.

عينة البحث:

اعتمدت الباحثتان في اختيار عينة خبراء التدريب على اختيار العينات الغرضية (القصدية) وهي طريقة تطبيق مفاهيمي تتضمن اختيار الباحث للعينة بطريقة قصدية أو عمدية؛ لاعتقادهما أنها أكثر فائدة في الإجابة عن سؤال البحث، حيث أن للباحثين حرية اختيار العينات الغرضية (القصدية) والعينات النظرية المعتمدة على المفاهيم التي يقوم عليها البحث (Farrugia، 2019).

أما بالنسبة لعينة البحث التي طُبِّقَت عليها الأداة الكمية فهي عينة عشوائية ممثلة لمجتمع البحث من شاغلي الوظائف التعليمية في المملكة العربية السعودية، حيث بلغ عدد شاغلي الوظائف التعليمية 543,466، وقد تكونت عينة البحث من (384) متدربا ومتدربة من شاغلي الوظائف التعليمية، ويوضح الجدول التالي توصيف عينة البحث:

جدول (1) توزيع عينة المتدربين من شاغلي الوظائف التعليمية

الوظيفة التعليمية	النسبة المئوية	العدد	النوع	
			ذكر	أنثى
معلم	66.9%	257	57	200
مشرف تربوي	6.5%	25	7	18
وكيل مدرسة	2.6%	10	3	8
قائد مدرسة	3.64%	14	1	13
مساعد مدير إدارة	3.9%	15	2	13
مدير إدارة	1%	4	3	1
مشرف تدريب	8.59%	33	6	27
مدرب متعاون	5.98%	23	10	13
مدير مركز التدريب	0.52%	2	-	1
مدير إدارة التدريب	0.26%	1	1	-
العدد الكلي	100%	384	90	294

مصطلحات البحث:

التصور المقترح: عرفه زين الدين(2013) بأنه:» تخطيط مستقبلي مبني على نتائج فعلية ميدانية من خلال أدوات منهجية كمية أو كيفية لبناء إطار فكري عام يتبناه الباحثون أو التربويون(ص.6).

التدريب عن بُعد: عرفته مريم خيري (2019) بأنه: « أسلوب تدريب حديث يعتمد على استخدام وتوظيف التقنية والاتصالات وتكنولوجيا المعلومات في تقديم البرامج التدريبية للمتدرب عن بُعد لتحقيق أهداف التنمية المهنية بأبعادها المعرفية والمهارية بطريقة متزامنة أو غير متزامنة بجودة عالية ومرونة ويسر»(ص.7).

جائحة كورونا: عرفته منظمة الصحة العالمية بأنه:» المرض الناجم عن الفيروس التاجي الجديد الذي تم تحديده لأول مرة في ووهان، الصين، 2019، ويشير مصطلح «CO» إلى كورونا، و «VI» إلى الفيروس، و «D» إلى المرض، يُشار إلى هذا المرض باسم «فيروس كورونا الجديد 2019» أو «CoVID19 «.

الحدود المكانية: المملكة العربية السعودية.

الحدود الزمانية: من تاريخ 5 ربيع الثاني 1442هـ إلى 01 محرم 1443هـ.

منهجية البحث:

- تم استخدام منهج البحث المختلط ذي التصميم الاستكشافي التتابعي (أبو علام،2018).
- تم استخدام أدوات البحث التالية:

* أسلوب دلفي لاستطلاع رأي خبراء التدريب عن معايير ومؤشرات ومعوقات جودة التدريب عن بُعد لشاغلي الوظائف التعليمية.
* استبانة من إعداد الباحثتين في ضوء جولات أسلوب دلفي لتحديد واقع التدريب عن بُعد من وجهة نظر القائمين على التدريب ومن وجهة نظر شاغلي الوظائف التعليمية في المملكة العربية السعودية وذلك أثناء جائحة كورونا.

- تم تحديد قائمة الخبراء المشاركين في جولات أسلوب دلفي حيث اختارتهما الباحثتين قصديا ممن لهم خبرة طويلة أو خبرة نوعية أو مؤهلات أكاديمية في التدريب؛ حيث حددتا قائمة بأسماء 20 خبيرًا، تم التواصل معهم عن طريق الاتصال الهاتفي حيث أبدى 14 منهم استعداده للمشاركة في جولات أسلوب دلفي، ثم تم إرسال أسئلة الجولة الأولى إليهم عبر البريد الإلكتروني وقد كانت أسئلة من نوع الأسئلة المفتوحة كالآتي:

* ما معايير جودة تدريب شاغلي الوظائف التعليمية عن بعد من وجهة نظرك؟
* ما مؤشرات تحقق معايير جودة تدريب شاغلي الوظائف التعليمية عن بعد من وجهة نظرك؟
* ما معوقات جودة تدريب شاغلي الوظائف التعليمية عن بعد من وجهة نظرك؟
* ما مقترحاتكم لتحسين وتطوير تدريب شاغلي الوظائف التعليمية عن بُعد؟

- تلقت الباحثتان ردود خمسة خبراء فقط على أسئلة الجولة الأولى.

- تم تحليل الجولة الأولى كيفيًّا وتحديد المعايير التي اتفق عليها الخبراء وصياغتها بصورة نهائية.
- تم عقد مقابلات online مع الخبراء كل على حدة للاستيضاح أكثر حول مؤشرات تحقق المعايير التي اتفقوا عليها، وحول مقترحات التحسين والتطوير للتدريب عن بُعد لشاغلي الوظائف التعليمية، حيث استفادت الباحثتان من هذه المقابلات في بناء الاستبانة (أداة البحث الكمية).
- تم بناء الاستبانة لتقويم التدريب أثناء جائحة كورونا بناء على معايير تدريب شاغلي الوظائف التعليمية عن بُعد بالاعتماد على نتيجة تحليل أسلوب دلفي لآراء الخبراء في الجولة الأولى ومن ثم تم تحديد مؤشرات تحقق تلك المعايير، ثم بالمسح الوصفي للمراجع والدراسات السابقة التي تناولت التدريب عن بُعد كدراسة كلا من:(الحمادي، 2010؛ عاشور والسلنتي،2017؛ Hodges, etc. ، 2020/2020، الدعلان،2020، Brereton، 2021).
- تم تنفيذ الجولة الثانية من أسلوب دلفي بالتعاون مع نفس الخبراء الذين شاركوا في الجولة الأولى وعددهم خمسة خبراء، حيث تم رصد آرائهم ومقترحاتهم في أداة القياس الكمي التي أعدتها الباحثتان، ومن ثم عدلت الباحثتان الأداة في ضوء آراء ومقترحات الخبراء، ومن ثم تم تحكيمها من عدد من المختصين في تدريب شاغلي الوظائف التعليمية عن بُعد، وقد أسفر التحكيم عن بعض التعديلات، وتم تعديل الأداة وتحسينها في ضوء آراء المحكمين.
- تم تحويل الاستبانة إلى استبانة إلكترونية ونشرت على نطاق واسع لشاغلي الوظائف التعليمية في التعليم العام.

الصدق والثبات:

- بالنسبة لأسئلة الجولة الأولى والثانية من جولات أسلوب دلفي فقد اعتمدت الباحثتان على الصدق البنائي، حيث يمكن لأسلوب دلفي أن يستخدم وسائل صدق بنائي إضافية وذلك بأن يطلب من الخبراء مراجعة ما قام به الباحث من تفسير وتصنيف للمتغيرات، ويساعد في ذلك كون المستجيبين معروفي الهوية للباحثين، إلا أن معضلة الوقت في بحوث دلفي تظل قائمة حتى مع تطور وسائل الاتصال وإمكانية استخدام الفاكس والبريد الإلكتروني والمواقع على الشبكة الإلكترونية، وضمان اشتراكهم يبرز كمعضلة أخرى؛ إذ يتطلب الكثير من العناية، طالما أنه يترتب عليه صدق بيانات البحث (الجابري، 2019)، وقد استغرقت إجراءات تنفيذ جولات دلفي مدة 4 أشهر.
- تم حساب الصدق والثبات لاستبانة واقع التدريب عن بعد خلال جائحة كورونا من وجهة

نظر القائمين على التدريب وذلك بحساب الاتساق الداخلي للاستبانة للتحقق من مدى ارتباط درجة كل فقرة مع الدرجة الكلية للبعد الذي تقيسه، وتم حساب معامل ارتباط بيرسون بين درجة كل فقرة مع الدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي إليه وذلك بعد حذف درجة الفقرة من الدرجة الكلية للبعد، كما تم حساب معاملات الارتباط بين درجات الأبعاد والدرجة الكلية للاستبانة وذلك بعد حذف درجة البعد من الدرجة الكلية للاستبانة، وقد اتضح أن جميع قيم معاملات الارتباط دالة عند مستوى دلالة (0.01، 0.05) مما يؤكد صدق الاتساق الداخلي للفقرات مع أبعادها، وهذا يعني تحقق الاتساق الداخلي لاستبانة واقع التدريب عن بُعد خلال جائحة كورونا من وجهة نظر القائمين على التدريب.

- كما تم دراسة الثبات باستخدام معادلة ألفا كرونباخ.
- دراسة الصدق والثبات لاستبانة واقع التدريب عن بعد خلال جائحة كورونا من وجهة نظر المتدربين من شاغلي الوظائف التعليمية، حيث تم دراسة الاتساق الداخلي للاستبانة للتحقق من مدى ارتباط درجة كل فقرة مع الدرجة الكلية للبعد الذي تقيسه، تم حساب معامل ارتباط بيرسون، بين درجة كل فقرة مع الدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي إليه وذلك بعد حذف درجة الفقرة من الدرجة الكلية للبعد، كما تم حساب معاملات الارتباط بين درجات الأبعاد والدرجة الكلية للاستبانة وذلك بعد حذف درجة البعد من الدرجة الكلية للاستبانة يتضح من الجدولين السابقين أن جميع قيم معاملات الارتباط دالة عند مستوى دلالة (0.01، 0.05) مما يؤكد صدق الاتساق الداخلي للفقرات مع أبعادها، وهذا يعني تحقق الاتساق الداخلي لاستبانة واقع التدريب عن بعد خلال جائحة كورونا من وجهة نظر المتدربين من شاغلي الوظائف التعليمية.
- وللتحقق من ثبات استبانة واقع التدريب عن بُعد خلال جائحة كورونا من وجهة نظر المتدربين من شاغلي الوظائف التعليمية، تم تطبيق الاستبانة على عينة استطلاعية قدرها (30) متدربا (ذكور-إناث) من شاغلي الوظائف التعليمية، وتم حساب ثبات الاستبانة باستخدام معادلة ألفا كرونباخ حيث اتضح أن قيم معاملات الثبات كانت جميعها أكبر من (0.7) مما يدل على ثبات استبانة واقع التدريب عن بُعد خلال جائحة كورونا من وجهة نظر المتدربين من شاغلي الوظائف التعليمية.
- وللاطمئنان على ثبات استبانة واقع التدريب عن بعد خلال جائحة كورونا من وجهة نظر المتدربين من شاغلي الوظائف التعليمية، تم أيضًا استخدام معادلة سبيرمان براون للتجزئة النصفية في حساب ثبات الاستبانة على العينة الاستطلاعية، حيث اتضح أن قيم معاملات الثبات كانت جميعها أكبر من (0.7) مما يدل على ثبات استبانة واقع التدريب عن بُعد

خلال جائحة كورونا من وجهة نظر المتدربين من شاغلي الوظائف التعليمية.

أدبيات البحث والدراسات السابقة:

أولا: التصور المقترح A Proposed Conception

يُعد التفكير المُبتكِّر فيما سيأتي مستقبلًا أكثر أهمية من أي وقت مضى حيث يموجُ عالمنا المعاصر بالتغييرات المتلاحقة والتشابكات الكبيرة بين الظواهر والأحداث المختلفة مما يؤدي إلى ازدياد الحاجة يومًا بعد يوم إلى استشراف المستقبل بسببِ التغييرات المتسارعة في جميع الميادين الاقتصادية والاجتماعية والبيئية والعلوم والتكنولوجيا، وازدياد حجم المعارف المُتاحة، وسهولة مشاركتها واختراقها؛ حيث تكْمُن نقاط القوة في استشراف المستقبل المساعد على الإعداد لمواجهة الظروف الغامضة من خلال التحفيز على توقع التغيير، والجاهزية للمستقبل، والاستجابة بشكل أسرع عند الحدوث.

إن عملية استقراء المستقبل أو ما يسمى بالاستشراف هي أحد أهم العلوم الاستراتيجية في الدول والمؤسسات الكبيرة التي تضع خططها المستقبلية بناء على قراءة أحوال المجتمع بشكل مستمر ومنظم، حيث يرى الباحثون أن التميز وإيجاد مستقبل أفضل يخضع للتطوير المستمر، وأن الدراسات المستقبلية هي بمثابة الحد الفاصل بين نجاح المؤسسات واستمرارها أو فشلها منذ البداية، وتعتبر الدراسات المستقبلية علمًا قائمًا بذاته مبني على الإلمام بتجارب الماضي والاستفادة منها وإدراك أحداث الحاضر والتفكير فيها، والتنبؤ بالمستقبل والتخطيط له وفق أسس علمية واضحة جميعها يرسم طريق النجاح (البارودي، 2019) .

إن استشراف المستقبل هو ضد العشوائية والاستسلام لمقتضيات الواقع أو ما سيقع، وهو في جوهره «مجموعة البحوث المتعلقة بالتطور المستقبلي للبشرية مما يسمح باستخلاص عناصر تنبُّئِيّة، ومحاولة سبر أغوار القادم بهدف التعامل مع المستقبل، ليس برفضه وإنما بمحاولة تحسينه وتطويره وتثقيفه؛ لمسايرة الجديد المتجدّد، ومعايشة المستجدات، ومراجعة الأصول التي تحكم الواقع لاستنباط آليات التعامل مع الوقائع» (رضوان، 2013، ص.9).

الفرق بين التصور المستقبلي وأشكال التحليل التقليدية

يعد التصور المستقبلي مكملًا لنماذج التحليل التقليدي من خلال إيجاد التداخلات والترابطات في الأمور المستقبلية الغامضة التي يصعب معرفتها. كما يكتسب الفرق بين هذين المفهومين أهمية خاصة في عالم اليوم الذي يتسم بالترابط والتحولات الجذرية الكبيرة التي حدثت في العالم خلال العقدين الأخيرين، مثل انتشار الإنترنت وأجهزة الحاسوب، والعديد من الفيروسات التي انتشرت منذ عام 2003 والأزمة الاقتصادية والمالية العالمية التي ضربت العالم منذ عام 2008، وهي أحداث ذات أثر كبير على الصعيد العالمي لكن من

الصعب أو المستحيل التنبؤ بها (وزارة شؤون مجلس الوزراء والمستقبل، 2017)، وقد أكد العبدالكريم(2019) أن التصور المستقبلي بحث علمي لأنه إجابة عن سؤال علمي يسد فجوة معرفية بناء على بيانات ماضية وإسقاطات مستقبلية تستخرج من خلال عمليات ونماذج إحصائية معقدة.

وعلى الرغم من الأهمية لبحوث التصور المقترح أو التصور المستقبلي إلا أن المختصين التربويين يلحظون نقصا حادًا في الدراسات التي حاولت التنبؤ بمستقبل الخدمة التعليمية على مستوى الدولة (المملكة العربية السعودية عموما وعلى المستوى المحلي داخل المحافظات والمناطق التعليمية) ، كما أن الدراسات المحدودة التي أجريت ظلت تعتمد على أساليب تقليدية أو سطحية بسيطة، مبنية غالبًا على حساب متوسطات النمو واستشراف المستقبل على أساسها، ومتجاهلة التقدم في الأساليب الإحصائية المصممة لغرض التوقع بالمستقبل، مما يقلل من درجة الثقة في نتائج تلك الدراسات(الجابري،2019) وما ذكر عن الخدمة التعليمية من قصور في استشراف مستقبلها ينطبق على التدريب الذي يستهدف تطوير شاغلي الوظائف التعليمية بالفئات المهنية المختلفة من : المشرف التربوي ، قائد المدرسة إلى المعلم في الفصول الدراسية، حيث أنه حسب علم الباحثتين لا يوجد إلا دراسة سابقة عربية واحدة فقط تناولت استشراف التدريب عن بُعد للمعلمين والمعلمات وهي دراسة(عاشوروالسلنتي،2017)حيث استهدفت الدراسة عرض وتحليل لبرامج التدريب عن بُعد (التفاعلية) من حيث المفهوم والخصائص والأشكال، ومراحل التصميم ومقومات الجودة والمداخل كمنظومة متكاملة ؛ وصولا إلى أهم المبادئ الأساسية التي يسترشد بها في تصميم وتقديم برامج التدريب عن بُعد للمعلمين والمعلمات.

الخصائص المنهجية المرغوب فيها عند إعداد التصور المقترح:

1. لأساليب الدارسات المستقبلية في بناء التصور المقرح تصنيفات متعددة يمكن تلخيصها وفق معايير متنوعة: طرق كمية Quantitative، وكيفية Qualitative، أو طرق استطلاعية Exploratory، ومعيارية Normative، فأما الطرق الكيفية فهي الطرق التي تهتم بالرأي والفكر، من أجل تجويد التعليم وذلك بوضع قيم ومعايير وتصورات ثم محاولة الوصول إلى كيفية تحقيقها، وأبرز هذ الطرق: أسلوب دلفاي أسلوب تحليل النظم أسلوب بيرت أسلوب السيناريوهات، أما الطرق الكمية فهي الطرق التي تهتم بصفة أساسية بالأرقام والأعداد، حيث تعتمد في رؤيتها للمستقبل على تحليل بيانات كمية تخص السكان أو قوة العمل أو الدخل القومي، وغيرها من البيانات الكمية التي تتطلبها دراسة ما ومن تقنيات الأساليب الكمية في بناء التصورات المقترحة: أسلوب النمذجة، التنبؤ بالقيد

الطلابي، الخريطة المدرسية). زين الدين،2013).

2. الشمول والنظرة الكلية للأمور في تشابكها وتفاعلها مع بعضها البعض، حتى تتوافر رؤية شاملة ومتكاملة للمستقبل.
3. مراعاة التعقد: أي تفادى الإفراط في التبسيط والتجريد للظواهر المدروسة، والتعمق في فهم ما يزخر به الواقع من علاقات وتشابكات وديناميه، وهو ما يتطلب النظر إلى، الظاهرة المركبة في مجملها من خلال منهج عابر للتخصصات يشمل حقول معرفية متعددة.
4. القراءة الجيدة للماضي باتجاهاته العامة السائدة: وكذلك تعرف الاتجاهات الأخرى الراهنة، لاسيما الاتجاهات البازغة والاتجاهات المضادة للاتجاه العام السائد، حيث كثيرًا ما تشكل الأخيرة مفاتيح جيدة لفهم الاتجاهات المحتملة في المستقبل، ومن جهة أخرى تشتمل القراءة الجيدة للماضي على القراءة الجيدة لتجارب الآخرين وخبراتهم، واستخلاص دروس منها قد تفيد (بمنطق المحاكاة) في فهم آليات التطور وتتابع المراحل، إلى جانب تعرف القيود وإمكانيات تجاوزها.
5. المزج بين الأساليب الكيفية والأساليب الكمية في المستقبل: يندر أن تفي الأساليب الكيفية وحدها أو الأساليب الكمية وحدها بمتطلبات إنتاج دراسة مستقبلية جيدة ومن جهة أخرى ثبت أن تعدد الأساليب المستخدمة في دراسة ظاهرة ما والمزج بين نتائجها، كثيرًا ما يؤدى إلى نتيجة أفضل ممَّا لو جرى الاعتماد على أسلوبٍ واحد، وعموما يتيح المزج بين أساليب متعددة - كيفية وكمية - تجاوز قصور النظريات والنماذج التي تُبْنى عليها عن طريق اللجوء إلى أساليب كيفية لمحاكاة الواقع بتفاصيله وتعقيداته الكثيرة، ولتعرف ردود الفعل المحتملة لبعض التصرفات من جانب الفاعلين في النسق محل الدراسة.
6. الحيادية والعلمية: لما كان المستقبل يدرس من خلال بدائل متنوعة، يمثل كل منها سيناريو أو مسارًا مستقبليًّا يتوافق مع رؤية أو مصالح القوة الاجتماعية.
7. تنفيذ العمل من خلال فريق جماعي مبدع: وهو ما يعنى إنجاز الدراسة المستقبلية عن طريق فريق عمل متفاهم ومتعاون ومتكامل، فذلك أمر تفرضه طبيعة الدراسات المستقبلية التي تعتمد على معارف مستمدة من علوم متعددة، والتي تستوجب دمج هذه المعارف وفق منظور أو إطار عابر للتخصصات.
8. التعلم الذاتي والتصحيح المتتابع للتحليلات والنتائج: فالدراسة المستقبلية لا تُنْجَز دفعة واحدة؛ بل إنها عملية متعددة المراحل يتم فيها إنضاج التحليلات وتعميق الفهم وتدقيق

النتائج من خلال دورات متتابعة للتعلم الذاتي والنقد الذاتي، وتلقى تصورات أطراف وقوى مختلفة وانتقاداتهم واقتراحاتهم، والتفاعل معها من خلال اللقاءات المباشرة والأدوات غير المباشرة لإشراك الناس في تصور وتصميم المستقبلات وكلما تكررت عمليات التفاعل والنقد والتقييم والاستجابة لها بالتعديل والتطوير في التحليلات والنتائج، زادت فرص الخروج بدراسة مستقبلية راقية، لاسيما من زاوية ارتباطها بالواقع الاجتماعي، وزادت معها فرص تأثير الدراسة في الفعل الاجتماعي (البارودي، 2019).

ثانيا: التدريب عن بُعد Remote training

إن التدريب على رأس العمل يعد من أهم مقومات العمل التربوي الناجح، فقد أصبح تدريب المعلم ضرورة تضمن له التأقلم مع تقنيات العصر الحديثة، وتوظيفها في العملية التعليمية للمساهمة في تطويرها وتحديثها، ولن يكون ذلك إلا من خلال التدريب على برامج متنوعة وحديثة ومطورة حسب الاحتياجات التدريبية والتخصص(عاشور،السلنتي،2017).وفي ظل التقدم التكنولوجي والتطور المتسارع أصبح التدريب عن بُعد قادرًا على قيادة التغيير المهني الوظيفي في كافة المجالات والأكاديمي منها على وجه الخصوص، مما جعل التطور المهني التعليمي عملية مستمرة غير مقيدة بزمان أو مكان محدد. فقد أصبح التدريب عن بُعد أحد أهم التوجهات المستقبلية في التدريب، بما في ذلك تدريب شاغلي الوظائف التعليمية، وقد أثبت التدريب عن بُعد في حالات الطوارئ دوره الكبير في طمأنة المعلمين وتقليل قلقهم وتعزيز ثقتهم وتطويرهم بقدر جيد خلال جائحة كورونا (Brereton، 2021) حيث هدفت دراسته إلى وصف وتقييم التخطيط والتدريب المقدم لمساعدة المعلمين على الاستعداد للتدريس عن بعد في حالات الطوارئ، ووصف الجهود المبذولة لإعداد وتقديم تدريب أولي في غضون مهلة قصيرة لمعلمي اللغة الإنجليزية في استخدام Zoom، وكيف يمكن للتدريس عن بعد أن يؤثر على ممارساتهم التعليمية، الذين بلغ عددهم 21 معلما، واستخدمت الدراسة أساليب مختلطة لجمع البيانات ، فكانت أداة الدراسة عبارة عن قائمة تحقق من عبارات ما يمكن فعله والتي يمكن للمدرسين استخدامها في التوجيه والتقييم الذاتي، ومن ثم عقد منتدى معهم لمناقشة الآثار المترتبة على الانتقال إلى التدريس عن بعد في حالات الطوارئ، حيث أبرزت نتائج الدراسة فعالية التدريب عن بعد حيث حقق أهدافه المرجوة من إعداد المعلمين لمواجهة التحديات الأولية في التدريس عن بعد في حالات الطوارئ، فقد كانت القضية الأكثر إلحاحًا للعديد من المعلمين هي الحاجة إلى التعرف بسرعة على الأدوات عبر الإنترنت والتعليم عن بعد، مما جعل من المهم سبر أغوار التدريب عن بعد والوقوف على تفاصيله وتصور رؤية استشرافية له مبنية على أسس علمية.

الفرق بين التدريب الإلكتروني والتدريب عن بعد:

إن التدريب الإلكتروني ليس استخدام الشبكات في نقل البرنامج التدريبي التقليدي الذي ينفذ داخل قاعة التدريب كما هو ونضعه على الشبكة(توفيق،2007)، إلا أننا في التدريب عن بُعد غالبًا ما نلجأ إلى تنفيذ برامج التدريب التقليدية بعد تطويرها وتزويدها بالمزيد من الأنشطة التفاعلية لا سيما المبنية منها على استخدام أدوات تقنية مختلفة ؛ ليتمكن المدرب من تقديمها عن بُعد بما قد يفيد المتدرب وينعكس على أدائه المهني التعليمي، ويوجد كثيرًا من الخلط بين مفهوم التدريب عن بُعد والتدريب الإلكتروني، ونجد أن الترجمة الإنجليزية للمصطلحين مختلفة، فبينما نعني بالتدريب عن بعد Training Distanceوقد أصبح يطلق عليه مؤخرا Remote training، فإننا نعني بالتدريب الإلكترونيE-training وهما مختلفان.

إن التدريب هو أحد أساليب تعليم الكبار، وعلى ذلك فإن ما حدث وقت جائحة كورونا من «تعليم طارئ عن بُعد» بهدف تحقيق استمرارية التعليم، ومجرد ردة فعل لإغلاق المؤسسات التعليمية ولا يعتبر تعلمًا إلكترونيًّا ، فيجب عدم الخلط بين التعليم الإلكتروني وبين التعليم الطارئ عن بُعد، حيث أن التعليم الإلكتروني يعتمد على تخطيط وتصميم تعليمي دقيق باستخدام أنموذج ممنهج للتخطيط والتصميم، تُبنى عليه قرارات تؤثر في جودة التعليم عن بُعد، وهذه المنهجية والتخطيط هي ما تغيَّب عن التعليم الطارئ وقت جائحة كورونا حيث يعتمد التصميم التعليمي للتعليم الإلكتروني على ثمانية أبعاد شاملة تحدد بالضبط كل جوانبه ، ونفتقد مثل هذه الشمولية في التعليم الطارئ عن بُعد، كما يعتمد التعليم الإلكتروني على بيئة متكاملة من العوامل المترابطة فيما بينها، وينبغي عدم خلطه مع التعليم الطارئ عن بُعد ، ويتجاوز التخطيط الجيد للتعليم الإلكتروني مجرد تحديد المحتوى الذي يقدّم إلى الاهتمام بدعم أنماط التواصل المختلفة اللازمة لعمليات التعلم، وهذا يتطلب أن يُنظر لعملية التعلم بكونها عملية اجتماعية ومعرفية في آن واحد، وليست مجرد نقل المعلومات من طرف لآخر حيث يهدف التعليم الإلكتروني لصناعة مجتمع تعلم يدعم المتعلمين تعليميًّا عبر إشراكهم في المنهج وأنماطًا أخرى من الدعم الاجتماعي. هذا ويتطلب التعليم الإلكتروني الفاعل استثمارًا في منظومة تدعم المتعلم، وذلك يتطلب وقتا في تحديده وبنائه ، فعادة ما يستغرق إعداد مقرر للتعليم الإلكتروني ما بين ستة إلى تسعة أشهر، وعادة من يقدمون التعليم الإلكتروني لن يكونوا في وضع جيد من أدائهم إلا بعد تقديم المقرر ثلاث مرات، وكل هذا غير متوفر في التعليم الطارئ عن بُعد.(Hodges, Moore Lockee, Trust and Bond، 2020/2020)، وهذا ينطبق تماما على ما حدث في التدريب عن بعد فقد أُوْجِد كَحَلٍ لوضعٍ طارئٍ استوجب تطويرًا مهنيًّا عاجلًا يُقَدَّم للمعلم ؛ للتأكد من جاهزيته للتدريس عن بُعد، كما

امتد ليلبي احتياجات الميدان التربوي لدى جميع شاغلي الوظائف التعليمية لضمان جودة توفير الدعم والمساندة للمعلم في التعليم عن بعد كوضع طارئ يضمن استمرارية التعليم وقت الأزمة(جائحة كورونا).

وتعزى دراسة الدعلان (2020) الدور الكبير للتدريب عن بعد في التطوير المهني التعليمي للمعلمات إلى التحديات التي واجهتهن أثناء جائحة كورونا، حيث كانت هناك علاقة ارتباطية موجبة دالة إحصائيا بينهما، وقد هدفت الدراسة إلى تعرف دور التدريب عن بعد في التطوير المهني التعليمي للمعلمات لمواجهة تحديات أزمة كورونا، وقد استخدم المنهج الوصفي وكانت عينة الدراسة 120 معلمة من معلمات المراحل التعليمية المختلفة بمنطقة عسير التعليمية، وكانت أداة الدراسة الاستبيان، حيث أظهرت النتائج أن الوزن النسبي لدور التدريب عن بعد في التطوير المهني التعليمي بلغ(83%) وتعتبر درجة كبيرة جدا، وأن التحديات بلغت (70%) درجة كبيرة، كما أشارت دراسة (Muñiz, Aguilar-González, Muñiz-Rodríguez, 2021) إلى أن جائحة فيروس كورونا تسببت في حدوث انقطاع غير متوقع للتدريس وجهاً لوجه والتحول المفاجئ إلى التدريس عن بعد في حالات الطوارئ، فهدفت دراستهم إلى الكشف عن تصورات المعلمين و استعدادهم للتدريس عن بعد في حالات الطوارئ أثناء جائحة كورونا بناءً على معرفة المحتوى التربوي (TPCK) ، وتدريبهم السابق على أدوات التدريس الرقمية ، ومستوى الكفاءة الرقمية في تدريس الرياضيات وتكييفها مع التدريس الطارئ عن بعد، وتكونت عينة الدراسة من 244 معلم رياضيات للمرحلة الثانوية، وكانت أداة الدراسة استبيان ، وتم تحليل الإجابات كمياً، وقد أظهرت النتائج أن أقل من نصف المعلمين يفتقرون إلى المعرفة حول التدريس عن بعد واستراتيجيات التواصل والأدوات الرقمية، واعتبر أكثر من 60٪ من أفراد عينة الدراسة أنهم ما زالوا بحاجة إلى مزيد من التدريب، وأن أكثر من ثلاثة أرباع المعلمون لديهم مستوى متوسطًا أو متقدمًا في كفاءة التدريس الرقمي، وقد أوصت الدراسة بضرورة تطوير الدورات التدريبية التي تتناول التدريس والتعلم في البيئات عبر الإنترنت، كما أشارت دراسة الحمود 2021 التي هدفت إلى تعّرف واقع تدريب المعلمين عن بُعد على استخدام منصة «مدرستي» الإلكترونية من وجهة نظرهم، والكشف عن الفروق ذات الدلالة الإحصائية بين متوسطات استجابات المعلمين حول وجهة نظرهم في تدريبهم عن بُعد على استخدام منصة «مدرستي» الإلكترونية التي تُعزى لمتغيرات (الجنس، المؤهل الدارسي، عدد سنوات الخدمة، وتقديم المقترحات حول تطوير تدريب المعلمين عن بُعد على استخدام منصة «مدرستي» الإلكترونية من وجهة نظرهم، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي بالأسلوب المسحي لتحقيق أهداف الدراسة، واختيرت عينة من معلمي ومعلمات المملكة العربية

السعودية بلغ عددهم 867 معلماً ومعلمةً، وزعت عليهم أداة الدراسة (الاستبانة،) وتوصلت الدراسة لنتائج منها: أن أفراد عينة الدراسة من المعلمين محايدين في موافقتهم نحو واقع تخطيط وتنفيذ وتقويم تدريب المعلمين عن بُعد على استخدام منصة «مدرستي» الإلكترونية، عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات استجابات أفراد الدراسة، نحو تخطيط وتنفيذ وتقويم تدريب المعلمين عن بُعد على استخدام منصة «مدرستي» الإلكترونية، باختلاف متغيرات الجنس، والمؤهل الدراسي، وعدد سنوات الخدمة، وبنا على النتائج أوصت الدراسة بتوفير برامج التدريب عن بعد في أوقات متنوعة تتناسب مع ظروف المتدربين، وتوفير موقع إلكتروني يحتوي على شرح محتويات منصة «مدرستي» الإلكترونية، كما أوصت دراسة خيري 2019 بعدم الاكتفاء بتوفير نوع واحد من التدريب (المباشر- عن بعد متزامن - عن بعد غير متزامن) حيث أن أنماط البشر وذكاءهم متعددة وما يناسب البعض منهم قد لا يناسب الجميع، حيث هدفت دراستها إلى الكشف عن الحاجة إلى إنشاء منصة للتدريب عن بعد في وزارة التعليم من وجهة نظر المعلمين والمعلمات في المملكة العربية السعودية، ووضع نموذج مقترح لمنصة للتدريب عن بعد في ضوء بعض الاتجاهات المعاصرة والتجارب الناجحة في تدريب المعلم عن بعد، واعتمد البحث على المنهج الوصفي، وكانت عينة البحث عينة عشوائية مكونة من 399 معلما ومعلمة وهي ممثلة لمجتمع البحث البالغ عددها (537,147) معلما ومعلمة (وزارة التعليم، 2018)، وزعت عليهم أداة البحث (الاستبانة)، وأوضحت النتائج أن ما نسبته(84.68%) من أفراد عينة الدراسة يوافقون على أن هناك حاجة لإنشاء مركز للتدريب عن بعد تحت إشراف وزارة التعليم، في ضوء ما أسفرت عنه نتائج السؤال الأول تم وضع تصور مقترح لمنصة تدريب المعلم عن بعد بإشراف وزارة التعليم.

عرض نتائج البحث ومناقشتها:

للإجابة على السؤال الأول والثاني: ما معايير جودة التدريب عن بُعد لشاغلي الوظائف التعليمية؟ ما مؤشرات جودة التدريب عن بُعد لشاغلي الوظائف التعليمية؟

تم استقراء العديد من الكتب والوثائق والدراسات والبحوث التي تناولت التدريب عن بُعد، واعتماد أسلوب دلفي Delphi لتحديد معايير جودة التدريب عن بُعد حسب استجابات أفراد عينة البحث، وقد جاءت نتائج الجولتين لدلفي كما يأتي:

الجولة الأولى: تم إعداد استبانة ذي أسئلة مفتوحة تكون في صورته الأولية من مقدمة تعريفية للدارسة وبعض الإرشادات التي توضح المطلوب من الخبراء، ثم بعض البيانات الأولية حول الخبراء، وأهم الأسئلة المتعلقة بتحديد المعايير ومؤشرات تحقيقها، بقصد الاستفادة

منها في بناء الاستبانة الكمية، وذلك وفق الخطوات العلمية لأسلوب دلفي وذلك بتطبيق الطريقة الاستنتاجية في ذلك، وهدفت الباحثتان من هذه الجولة إلى تعزيز ما تم التوصل إليه من الأدب التربوي والدارسات السابقة بمعارف وآراء الخبراء والتحليل الكيفي والكمي لها، وخلصت نتائج هذه الجولة إلى الصورة الأولية للاستبانة.

الجولة الثانية: تمت الاستفادة من نتائج الجولة الأولى في إعداد الاستبانة الكمية لتقييم ممارسات تدريب شاغلي الوظائف التعليمية عن بُعد أثناء جائحة كورونا من وجهة نظر المتدربين، كالآتي:

جدول (2): واقع التدريب عن بُعد من وجهة نظر المتدربين من شاغلي الوظائف التعليمية

م	المعيار	عدد المؤشرات
1	الدعم اللوجستي	19
2	عمليات التدريب	14
3	أداء المدرب	16
4	السياسات والتشريعات	7
المجموع	4	56

جدول(3): توزيع الفئات وفق التدرج المستخدم في أداة البحث

الوصف	مدى المتوسطات
موافق بشدة	21,4-00,5
موافق	20,4 -41,3
محايد	40,3 – 61,2
غير موافق	60,2 -1 ,81
غير موافق بشدة	1 ,80 – 00,1

ظهرت نتائج السؤال الأول والثاني في الاستبانة في صورتها النهائية التي تحوي معايير ومؤشرات التدريب عن بعد لشاغلي الوظائف التعليمية، وتكونت من 4 معايير (الدعم اللوجستي-عمليات التدريب-أداء المدرب-السياسات والتشريعات) ويندرج تحتها 60 مؤشرًا كما سبق ذكره، وهذه المعايير والمؤشرات تتطابق مع ما تم تناوله بصفة عامة في الدراسات التي تناولت التدريب والتدريب عن بُعد لشاغلي الوظائف التعليمية كدراسة كلٍّ من: (العجاجي،2008؛ الحميري،2008؛ القاسم،2010؛ الناصر، المالكي، 2012؛ الرفاعي والسلنتي،2017؛ خيري، 2019؛ الحمود، 2021).

للإجابة على السؤال الثالث: ما واقع التدريب عن بُعد أثناء جائحة كورونا لشاغلي الوظائف التعليمية من وجهة نظر المتدربين في المملكة العربية السعودية؟

تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لكل فقرة من فقرات استبانة واقع التدريب عن بُعد خلال جائحة كورونا من وجهة نظر المتدربين شاغلي الوظائف التعليمية، كما في الجدول (4) الآتي:

جدول (4) المتوسطات المرجحة والأهمية النسبية لأبعاد استبانة واقع التدريب عن بُعد خلال جائحة كورونا من وجهة نظر المتدربين شاغلي الوظائف التعليمية

م	البعد	المتوسط المرجح	الأهمية النسبية	الرتبة	درجة الموافقة
1	الدعم اللوجستي	3.70	74.08	2	موافق
2	عمليات التدريب	3.60	71.95	3	موافق
3	أداء المدرب	3.74	74.77	1	موافق
4	السياسات والتشريعات	3.60	71.95	3مكرر	موافق
الدرجة الكلية للاستبانة		3.66	73.20	-	موافق

تشير النتائج في الجدول (4) إلى أن درجة موافقة عينة المتدربين جاءت بدرجة (موافق)، وبمتوسط مرجح قدره (3.66) وبأهمية نسبية قدرها (73.20%) وقد تراوحت قيم المتوسطات المرجحة ما بين (3.60 3.74-) وبأهمية نسبية تراوحت ما بين (71.95%-74.77%).

وقد جاءت استجابات أفراد عينة البحث من المتدربين على فقرات استبانة واقع التدريب عن بُعد خلال جائحة كورونا من وجهة نظر المتدربين من شاغلي الوظائف التعليمية على النحو الآتي:

نتائج استجابات أفراد عينة البحث على بعد « الدعم اللوجستي»:

تم حساب التكرارات والنسب المئوية والأهمية النسبية لاستجابات أفراد عينة البحث على بعد « الدعم اللوجستي» كما هو موضح بالجدول الآتي:

جدول (5) التكرارات والنسب المئوية والأهمية النسبية لاستجابات أفراد عينة البحث على بعد « الدعم اللوجستي»

م	الفقرات		فئات الاستجابة					المتوسط المرجح	الأهمية النسبية	درجة الموافقة	الترتيب
	موافق بشدة		موافق بشدة	موافق	محايد	غير موافق	غير موافق بشدة				
1	تتوفر منصة إلكترونية للاطلاع على خطة التدريب المعتمدة.	ك	134	167	36	29	18	3.96	79.27	موافق	8
		%	34.90	43.49	9.38	7.55	4.69				
2	تتوفر منصة إلكترونية للتسجيل في الدورات التدريبية	ك	197	120	29	24	14	4.20	84.06	موافق بشدة	3
		%	51.30	31.25	7.55	6.25	3.65				
3	التعامل مع المنصة الإلكترونية إن وجدت سهل.	ك	183	121	30	21	14	4.02	80.47	موافق	7
		%	47.66	31.51	7.81	5.47	3.65				
4	أستطيع معرفة حالة التسجيل والقبول وطباعة الشهادة من المنصة الإلكترونية.	ك	195	122	21	30	16	4.17	83.44	موافق	4
		%	50.78	31.77	5.47	7.81	4.17				
5	أستطيع الوصول إلى روابط القاعات الافتراضية من نفس منصة التدريب.	ك	103	98	51	94	38	3.35	66.98	موافق	13
		%	26.82	25.52	13.28	24.48	9.90				
6	توفر جودة القاعة الافتراضية من حيث الصوت والصورة والاتصال.	ك	120	194	44	16	10	4.04	80.73	موافق	6
		%	31.25	50.52	11.46	4.17	2.60				
7	تصلني روابط قاعات التدريب بنظام الكتروني آخر غير المنصة (Email- sms-.....).	ك	116	117	40	39	72	3.43	68.65	موافق	12
		%	30.21	30.47	10.42	10.16	18.75				
8	اتصال الإنترنت لدى المدرب جيد.	ك	114	209	41	12	8	4.07	81.30	موافق	5
		%	29.69	54.43	10.68	3.13	2.08				
9	يتوفر دليل إرشادي إلكتروني مصور للتسجيل والحضور أو الإلغاء أو التغيير وكيفية تقييم التدريب والحصول على الشهادة.	ك	68	100	110	64	42	3.23	64.58	موافق	17
		%	17.71	26.04	28.65	16.67	10.94				

م	الفقرات موافق بشدة		فئات الاستجابة موافق بشدة	موافق	محايد	غير موافق	غير موافق بشدة	المتوسط المرجح	الأهمية النسبية	درجة الموافقة	الترتيب
10	يتوفر دليل إرشادي إلكتروني (فيديو) للتسجيل والحضور أو الإلغاء أو التغيير وكيفية تقييم التدريب والحصول على الشهادة.	ك	51	85	124	83	41	3.06	61.15	موافق	18
		%	13.28	22.14	32.29	21.61	10.68				
11	يتوفر دعم فني للإرشاد حول التسجيل والحضور أو الإلغاء أو التغيير وكيفية تقييم التدريب والحصول على الشهادة.	ك	72	101	79	108	24	3.23	64.64	موافق	16
		%	18.75	26.30	20.57	28.13	6.25				
12	يتوفر دعم تقني للتعامل مع منصة التدريب.	ك	77	108	76	100	23	3.30	66.04	موافق	15
		%	20.05	28.13	19.79	26.04	5.99				
13	يتوفر دعم تقني داخل القاعات الافتراضية.	ك	79	108	84	93	20	3.35	66.93	موافق	14
		%	20.57	28.13	21.88	24.22	5.21				
14	أستطيع الوصول الى القاعات الافتراضية بسهولة	ك	134	138	40	63	9	3.85	76.93	موافق	10
		%	34.90	35.94	10.42	16.41	2.34				
15	أستطيع التعامل مع القاعات الافتراضية.	ك	187	166	20	6	5	4.36	87.29	موافق بشدة	1
		%	48.70	43.23	5.21	1.56	1.30				
16	التفاعل مع المدرب داخل القاعة الافتراضية متاح.	ك	118	169	27	64	6	3.86	77.14	موافق	9
		%	30.73	44.01	7.03	16.67	1.56				
17	التفاعل مع الزملاء/ات المتدربين/ات داخل القاعة الافتراضية متاح.	ك	100	132	55	80	17	3.57	71.35	موافق	11
		%	26.04	34.38	14.32	20.83	4.43				
18	أستطيع الاطلاع على اسم المدرب للدورة التي سأحضرها.	ك	188	143	34	11	8	4.28	85.63	موافق بشدة	2
		%	48.96	37.24	8.85	2.86	2.08				

م	الفقرات موافق بشدة		فئات الاستجابة: موافق بشدة	موافق	محايد	غير موافق	غير موافق بشدة	المتوسط المرجح	الأهمية النسبية	درجة الموافقة	الترتيب
19	أستطيع الاطلاع على السيرة الذاتية إلكترونيا لمدرب الدورة من خلال الموقع قبل التسجيل.	ك	71	101	70	59	83	3.05	60.94	موافق	19
		%	18.49	26.30	18.23	15.36	21.61				
	البعد ككل							3.70	74.08	موافق	

يلاحظ من الجدول (5) أن المتوسط المرجح الكلي لبعد (الدعم اللوجستي) بلغ (3.70)، وبأهمية نسبية قدرها (74.08%) وهو بدرجة موافق، كما يلاحظ أن جميع فقرات البعد جاء بعضها بدرجة (موافق بشدة) والبعض الآخر بدرجة (موافق)، وتراوحت متوسطاتها المرجحة بين (3.05-4.36)، وأن الأهمية النسبية تراوحت بين (60.94% 87.29%-).

نتائج استجابات أفراد عينة البحث على بعد «عمليات التدريب»:

تم حساب التكرارات والنسب المئوية والأهمية النسبية لاستجابات أفراد عينة البحث على بعد «عمليات التدريب» كما هو موضح بالجدول الآتي:

جدول (6) التكرارات والنسب المئوية والأهمية النسبية لاستجابات أفراد عينة البحث على بعد «عمليات التدريب»

م	الفقرات موافق بشدة		فئات الاستجابة: موافق بشدة	موافق	محايد	غير موافق	غير موافق بشدة	المتوسط المرجح	الأهمية النسبية	درجة الموافقة	الترتيب
20	التدريب الذي حصلت عليه يلبي احتياج حقيقي لدي.	ك	82	196	52	46	8	3.78	75.52	موافق	4
		%	21.35	51.04	13.54	11.98	2.08				
21	عمليات التدريب عن بُعد تراعي أنماط المتدربين.	ك	56	144	70	93	21	3.32	66.30	موافق	9
		%	14.58	37.50	18.23	24.22	5.47				
22	عمليات التدريب عن بُعد تراعي الاحتياجات الخاصة للمتدربين الموهوبين والمتفوقين.	ك	59	108	93	100	24	3.20	64.06	موافق	11
		%	15.36	28.13	24.22	26.04	6.25				

م	الفقرات موافق بشدة		فئات الاستجابة موافق بشدة	موافق	محايد	غير موافق	غير موافق بشدة	المتوسط المرجح	الأهمية النسبية	درجة الموافقة	الترتيب
23	عمليات التدريب عن بُعد تراعي الاحتياجات الخاصة للمتدربين ذوي الإعاقة.	ك	52	87	180	51	14	3.29	65.83	موافق	10
		%	13.54	22.66	46.88	13.28	3.65				
24	أستطيع الحصول على الحقيبة التدريبية للدورة.	ك	56	104	70	123	31	3.08	61.61	موافق	13
		%	14.58	27.08	18.23	32.03	8.07				
25	مواعيد عقد الدورات التدريبية مناسب لي	ك	62	139	116	47	20	3.46	69.17	موافق	7
		%	16.15	36.20	30.21	12.24	5.21				
26	مدة اليوم التدريبي مناسبة لتقديم التدريب عن بُعد.	ك	65	165	109	32	13	3.62	72.34	موافق	5
		%	16.93	42.97	28.39	8.33	3.39				
27	مدة الدورة التدريبية مناسبة لتغطية المحتوى المقدم	ك	62	153	74	83	12	3.44	68.85	موافق	8
		%	16.15	39.84	19.27	21.61	3.13				
28	استفدت من الدورات التدريبية عن بُعد في مجال عملي.	ك	98	200	52	22	12	3.91	78.23	موافق	3
		%	25.52	52.08	13.54	5.73	3.13				
29	استفدت من الدورات التدريبية عن بُعد بصفة عامة في التطوير المهني.	ك	170	169	26	9	10	4.25	85.00	موافق بشدة	1
		%	44.27	44.01	6.77	2.34	2.60				
30	تستطيع تقييم التدريب عن بُعد خلال أيام التدريب.	ك	99	142	49	77	17	3.60	71.93	موافق	6
		%	25.78	36.98	12.76	20.05	4.43				
31	تستطيع تقييم التدريب بُعد الانتهاء من الدورة التدريبية	ك	172	161	33	11	7	4.25	85.00	موافق بشدة	1 مكرر
		%	44.79	41.93	8.59	2.86	1.82				
32	الدورات التدريبية عن بُعد متنوعة.	ك	100	207	53	20	4	3.99	79.74	موافق	2
		%	26.04	53.91	13.80	5.21	1.04				

م	الفقرات موافق بشدة		فئات الاستجابة موافق بشدة	موافق	محايد	غير موافق	غير موافق بشدة	المتوسط المرجح	الأهمية النسبية	درجة الموافقة	الترتيب
33	آلية قياس أثر التدريب عن بعد واضحة.	ك	61	109	82	103	29	3.18	63.65	موافق	12
		%	15.89	28.39	21.35	26.82	7.55				
	البعد ككل							3.60	71.95	موافق	

يلاحظ من الجدول (6) أن المتوسط المرجح الكلي لبعد (عملية التدريب) بلغ (3.60)، وبأهمية نسبية قدرها (71.95%) وهو بدرجة موافق، كما يلاحظ أن جميع فقرات البعد جاء بعضها بدرجة (موافق بشدة) والبعض الآخر بدرجة (موافق)، وتراوحت متوسطاتها المرجحة بين (3.18-4.25)، وأن الأهمية النسبية تراوحت بين (63.65% -85.00%).

نتائج استجابات أفراد عينة البحث على بعد « المدرب»:

تم حساب التكرارات والنسب المئوية والأهمية النسبية لاستجابات أفراد عينة البحث على بعد « المدرب» كما هو موضح بالجدول الآتي:

جدول (7) التكرارات والنسب المئوية والأهمية النسبية لاستجابات أفراد عينة البحث على بعد « أداء المدرب »

م	الفقرات موافق بشدة		فئات الاستجابة موافق بشدة	موافق	محايد	غير موافق	غير موافق بشدة	المتوسط المرجح	الأهمية النسبية	درجة الموافقة	الترتيب
34	المدرب متمكن من تقديم المحتوى عن بُعد.	ك	96	202	70	13	3	3.98	79.53	موافق	3
		%	25.00	52.60	18.23	3.39	0.78				
35	متمكن من استخدام القاعات الافتراضية.	ك	102	207	55	17	3	4.01	80.21	موافق	2
		%	26.56	53.91	14.32	4.43	0.78				
36	متمكن من إدارة التدريب داخل القاعات الافتراضية.	ك	100	214	59	9	2	4.04	80.89	موافق	1
		%	26.04	55.73	15.36	2.34	0.52				
37	يتيح لك المشاركة والتفاعل داخل القاعات الافتراضية.	ك	100	177	85	19	3	3.92	78.33	موافق	4
		%	26.04	46.09	22.14	4.95	0.78				

38	يتيح للمتدربين العمل في مجموعات متعاونة داخل القاعات الافتراضية.	ك	65	109	85	101	24	3.23	64.69	موافق	13
		%	16.93	28.39	22.14	26.30	6.25				
39	يتيح لك المشاركة في مجموعات متعاونة خلال أيام التدريب عبر نظام إلكتروني (فرق عمل إلكترونية).	ك	54	103	95	103	29	3.13	62.60	موافق	14
		%	14.06	26.82	24.74	26.82	7.55				
40	متمكن من مجال التدريب.	ك	88	165	108	20	3	3.82	76.41	موافق	5
		%	22.92	42.97	28.13	5.21	0.78				
41	ملم بأساليب تعليم الكبار.	ك	78	136	137	28	5	3.66	73.23	موافق	11
		%	20.31	35.42	35.68	7.29	1.30				
42	يخلق جوا حيويا ومشجعا خلال البرنامج التدريبي.	ك	82	154	129	14	5	3.77	75.31	موافق	8
		%	21.35	40.10	33.59	3.65	1.30				
43	يمتلك مهارات إدارة النقاش وطرح الأسئلة بشكل فعال .	ك	87	156	117	20	4	3.79	75.73	موافق	7
		%	22.66	40.63	30.47	5.21	1.04				
44	يمتلك مهارة إدارة الوقت.	ك	89	157	119	15	4	3.81	76.25	موافق	6
		%	23.18	40.89	30.99	3.91	1.04				
45	لديه القدرة على استخدام أدوات التدريب عن بُعد بشكل فعال.	ك	87	147	122	17	11	3.73	74.69	موافق	9
		%	22.66	38.28	31.77	4.43	2.86				
46	يمتلك مهارات الاتصال والتواصل مثل حسن الاستماع	ك	98	177	92	13	4	3.92	78.33	موافق	4 مكرر
		%	25.52	46.09	23.96	3.39	1.04				
47	لديه القدرة على استخدام أساليب تقويم عن بُعد متنوعة(أسئلة موضوعية- أسئلة مفتوحة- استطلاع رأي- خرائط مفاهيم- أنشطة عملية-...).	ك	80	160	101	38	5	3.71	74.17	موافق	10
		%	20.83	41.67	26.30	9.90	1.30				
48	لديه مهارة في تقديم التغذية الراجعة .	ك	85	145	109	29	16	3.66	73.23	موافق	11 مكرر
		%	22.14	37.76	28.39	7.55	4.17				
49	يستخدم أساليب تدريب عن بُعد متنوعة.	ك	83	142	113	29	17	3.64	72.76	موافق	12
		%	21.61	36.98	29.43	7.55	4.43				
	البعد ككل							3.74	74.77	موافق	

يلاحظ من الجدول (7) أن المتوسط المرجح الكلي لبعد (المدرب) بلغ (3.74)، وبأهمية نسبية قدرها (74.77%) وهو بدرجة موافق، كما يلاحظ أن جميع فقرات البعد جاءت بدرجة (موافق)، وتراوحت متوسطاتها المرجحة بين (3.13 -4.04)، وأن الأهمية النسبية تراوحت بين (62.60% -80.89%).

نتائج استجابات أفراد عينة البحث على بعد « السياسات والتشريعات»:

تم حساب التكرارات والنسب المئوية والأهمية النسبية لاستجابات أفراد عينة البحث على بعد « السياسات والتشريعات» كما هو موضح بالجدول الآتي:

جدول (8) التكرارات والنسب المئوية والأهمية النسبية لاستجابات أفراد عينة البحث على بعد « السياسات والتشريعات»

م	الفقرات موافق بشدة		فئات الاستجابة					المتوسط المرجح	الأهمية النسبية	درجة الموافقة	الترتيب
			موافق بشدة	موافق	محايد	غير موافق	غير موافق بشدة				
51	تتحقق قيم النزاهة في التدريب عن بُعد.	ك	81	150	129	21	3	3.74	74.84	موافق	2
		%	21.09	39.06	33.59	5.47	0.78				
52	حقوق المتدرب محفوظة في التدريب عن بُعد.	ك	89	165	107	16	7	3.82	76.30	موافق	1
		%	23.18	42.97	27.86	4.17	1.82				
53	السياسات والتشريعات للتدريب عن بُعد معلنة إلكترونيا.	ك	66	128	121	44	25	3.43	68.65	موافق	5
		%	17.19	33.33	31.51	11.46	6.51				
54	تتوفر تعليمات صريحة للتواجد داخل القاعات الافتراضية تتوائم مع متطلبات الأمن السيبراني.	ك	74	129	77	91	13	3.42	68.33	موافق	6
		%	19.27	33.59	20.05	23.70	3.39				
55	التعليمات للتواجد داخل القاعات الافتراضية صريحة.	ك	76	151	68	77	12	3.53	70.52	موافق	4
		%	19.79	39.32	17.71	20.05	3.13				
56	تتوفر قيم للمساواة في الحصول على التدريب.	ك	83	153	103	22	23	3.65	73.07	موافق	3
		%	21.61	39.84	26.82	5.73	5.99				
	البعد ككل							3.60	71.95	موافق	

يلاحظ من الجدول (8) أن المتوسط المرجح الكلي لبعد (السياسات والتشريعات) بلغ (3.60)، وبأهمية نسبية قدرها (71.95%) وهو بدرجة موافق، كما يلاحظ أن جميع فقرات البعد جاءت بدرجة (موافق)، وتراوحت متوسطاتها المرجحة بين (3.42 3.82-)، وأن الأهمية النسبية تراوحت بين (68.33% 76.30%-).

وتبرز الإجابة على السؤال الثالث من حيث واقع التدريب عن بُعد من وجهة المتدربين من شاغلي الوظائف التعليمية ، حيث تشير النتائج إلى أن درجة الموافقة على الاستبانة ككل جاءت بدرجة (موافق)، وبمتوسط مرجح قدره (3.66من 5) وبأهمية نسبية قدرها (73.20%) مما يدل على موافقة القائمين على التدريب عينة البحث على تحقق مؤشرات ومعايير جودة التدريب عن بُعد أثناء الجائحة، حيث جاءت أعلى قيمة لموافقتهم على معيار السياسات والتشريعات ثم لمعيار الدعم اللوجستي ، وجاءت موافقتهم على معياري عمليات التدريب وأداء المدرب بنفس الدرجة، وتتفق هذه النتيجة مع دراسة الناصر والمالكي(2012) مما يدل على حجم الجهود التي بذلت نحو تجويد التدريب عن بُعد المقدم لشاغلي الوظائف التعليمية، ونجاح التدريب عن بعد في التطوير المهني للمعلمين لمواجهة تحديات جائحة كورونا بشكل كبير، وتتفق مع ذلك دراسة الدعلان (2020) ودراسة (Brereton، 2021)، وتختلف إلى حد ما مع دراسة الحمود(2021) التي أشارت إلى أن تقويم واقع تدريب المعلمين عن بُعد حيث أشارت درجة موافقتهم إلى محايد، وتعزو الباحثتان هذا الاختلاف إلى كون تقييم الحمود كان لواقع تدريب المعلمين والمعلمات فقط بينما هذا البحث شمل تقييم واقع تدريب قادة المدارس والمشرفين التربويين أيضًا، إضافة إلى أن دراسة الحمود اقتصرت على التدريب على منصة مدرستي بينما شمل هذا البحث جميع البرامج التدريبية التي قدمت أثناء الجائحة دون تخصيص برنامج معين، كما أن الحمود اقتصر على معايير (التخطيط- التنفيذ- التقويم) للتدريب عن بُعد ونجد أن هذا البحث تناولت تفاصيل أكثر حول تقويم التدريب عن بُعد نظرًا لأنَّه استخدم أساليب مختلطة لذلك واتفق في ذلك مع دراسة (Brereton، 2021)، مما يرجح دقة نتائج هذا البحث.

للإجابة على السؤال الرابع: ما التصور المقترح ما التصور المقترح لمستقبل التدريب عن بُعد لشاغلي الوظائف التعليمية، فإنه في ضوء ما سبق من تقييم واقع التدريب عن بُعد لشاغلي الوظائف التعليمية تجيب الباحثتين على السؤال، كالآتي:

تقترح الباحثتان تصميم منصة شاملة متكاملة لكافة أوعية التطوير المهني لشاغلي الوظائف التعليمية مرتبطة بنظام نور ونظام فارس لضمان التحديث المستمر لبياناتهما، على أن يؤخذ بعين الاعتبار مراعاة لغة برمجة حديثة ومتقدمة، ومستوى أمان عالٍ للمنصة، وعقد شراكات بحثية مع مراكز البحث العلمي في المملكة، لتطوير المنصة في ضوء تجربة المستخدم، ومراعاة الابتكار في المنصة؛ حيث تتكون المنصة من أربع أقسام رئيسة يتفرع من كل منها مكونات فرعية كالآتي:

أولا: قاعدة البيانات:

تتضمن بيانات شاغلي الوظائف التعليمية مصنفة حسب مجالات التطوير المهني وهي كالآتي: القيادة، البرامج الأساسية، الإرشاد الطلابي، المختبرات، التربية الخاصة، التعليم الإلكتروني، تقنيات التعلم، اللغة العربية، العلوم والرياضيات، التربية البدنية والصحية، اللغة الإنجليزية، الطفولة المبكرة، المعلم الجديد، مصادر التعلم، تعليم الراشدين.

ثانيا: إدارة المنصة:

وتتكون من فريق عمل مؤهل ومدرب لإدارة المنصة بالكامل حيث يتضمن الفريق ثلاث مستويات تنظيمية كالآتي: الإدارة الرئيسة، منسقي إدارات التعليم، منسقي إدارات التدريب لضمان انسيابية العمل ومرونته ومستوى أداء مرتفع للمنصة.

ثالثا: التقارير:

يجب أن تكون التقارير كمية مرتبطة بتحليل إحصائي مباشر ودقيق، ونوعية لتعكس تجربة المستخدم ودرجة استفادته من أوعية التطوير المهني المختلفة.

رابعا: أوعية التطوير المهني:

وتتضمن جميع أوعية التطوير المهني المعتمدة من وزارة التعليم وهي: بحث الدرس، ورش العمل والدروس التطبيقية، البحث الإجرائي، مجتمعات الممارسة المهنية، الكوتشينج التعليمي، الإنتاج الفكري المتمثل في (الحقائب التدريبية، المؤلفات، البحوث، والأوراق العلمية)، والتدريب حيث يشمل التدريب قصير المدى الذي لا يزيد عن 10 أيام، والتدريب طويل المدى الذي قد يمتد إلى عام دراسي.

وحيث إن التدريب هو وعاء التطوير المهني الذي قام عليه هذا البحث فقد تناولت الباحثتان مكونات التدريب في المنصة، على أن يرتبط بمكونات المنصة الرئيسة السابق ذكرها (قاعدة البيانات، إدارة المنصة، التقارير، أوعية التطوير المهني حيث يشكل التدريب أحدها).

واقترحتا أن يتكون الجزء الخاص بالتدريب في المنصة من الأقسام الآتية:

1. **التدريب**، ويشمل: التدريب المباشر، التدريب المدمج، التدريب عن بعد بنوعيه الرئيسة:

أ. متزامن يعتمد على نظام تعلم إلكتروني قوي لتقديم التدريب أسوة بالبلاك بورد Black Bord المستخدم في كافة الجامعات السعودية، أو منصة مدرستي المستخدمة لتعليم الطلاب، لضمان بنية تحتية افتراضية عالية المستوى.

ب. غير متزامن (إلكتروني).

مع ضرورة الاستعانة بمصممي التعليم وذلك لتصميم التدريب المدمج والإلكتروني جنبًا إلى جنب مع المدربين المتخصصين، والخبراء في مجال كل دورة.

2. **العمليات**، وتشمل: تحديد الاحتياجات التدريبية، تصميم البرامج، إعداد الحقائب التدريبية، التحكيم والتقييم، الفسح الإعلامي حيث يتضمن إصدار الحقائب التدريبية كمؤلفات محفوظة الحقوق للجهة المشرفة على التطوير المهني التعليمي ويمثلها حاليا في المملكة المعهد الوطني للتطوير المهني التعليمي، ثم التنفيذ، تقييم البرامج(المدرب-التدريب)، فقياس الأثر العائد من التدريب على الميدان التعليمي، وأخيرا تقديم التغذية الراجعة لأغراض التحسين والتطوير.
3. **السياسات والتشريعات**، وتشمل: وضع لائحة تفصيلية للتطوير المهني التعليمي حيث تشكل هذه اللائحة ضرورة ملحة لسلامة جميع الإجراءات المتعلقة بالتطوير المهني التعليمي وضمان الجودة فيه، حيث تتضمن اللائحة آلية إصدار واعتماد الشهادات وحصولها على تصنيف معتبر من وزارة الموارد البشرية والتنمية الاجتماعية، مع الأخذ بعين الاعتبار أن تكون اللائحة شاملة ومقننة، وأن تكون معلنة للميدان التعليمي، وأن يتم تطبيقها بشفافية ودقة مراعاة لقيم النزاهة والمساواة، لضمان حقوق المدرب والمتدرب.
4. **الدعم اللوجستي**، ويشمل: اطلاع المتدربين على خطة التدريب المعتمدة، وتمكينهم من التسجيل في الدورات التدريبية ومعرفة حالة التسجيل والقبول وطباعة الشهادة من المنصة الإلكترونية، وضمان سهولة الوصول إلى روابط القاعات الافتراضية في التدريب عن بُعد من نفس منصة التدريب حيث يخصص صفحة شخصية للمتدرب، مع ضمان أمان وجودة القاعات الافتراضية من حيث الصوت والصورة والاتصال، ووضع آلية لضمان توفير اتصال أنترنت ذي جودة مرتفعة لدى المدرب، كما يشمل الدعم اللوجستي توفر دليل إرشادي إلكتروني مصور وفيديو لطريقة التسجيل والحضور أو الإلغاء أو التغيير وكيفية تقييم التدريب والحصول على الشهادة، و من الضروري توفير دعم فني للمنصة معتمد على أنظمة الذكاء الاصطناعي كما هو معمول به في منصة مدرستي وغيرها من المنصات الوطنية ؛ لضمان جودة خدمة المستفيد وتحسين تجربة المستخدم، وتؤكد الباحثتان على توفير الدعم اللوجستي بما يضمن التفاعل مع المدرب والزملاء من المتدربين داخل القاعة الافتراضية.
5. **المدربين**، ويشمل: توثيق البرامج التي قدمها كل مدرب في حساب شخصي خاص به يستطيع تسجيل الدخول إليه ورفع خطته التدريبية الفصلية والسنوية وخطة التدريب الصيفي من خلاله لتعتمد من الجهات ذات العلاقة ومن ثم تدخل حيز التنفيذ، مع تصنيف المدربين أسوة بتصنيف المعلمين بحيث يشمل التصنيف: مساعد مدرب، مدرب ممارس، مدرب متقدم، مدرب خبير، واعتماد كفايات مهنية لهم من قبل هيئة تقويم

التعليم والتدريب، كما توصي الباحثتان بضرورة وجود قنوات تواصل رقمية بين المدربين في كافة الإدارات التعليمية وذلك لتبادل الخبرات والاطلاع على الإنتاج الفكري لهم، وعقد المؤتمرات التخصصية وورش العمل لتبادل ذلك بما يطور أدائهم المهني كمدربين، حيث ترى الباحثتان أنه من الضروري تيسير تطوير مهني نوعي للمدربين والاستفادة في ذلك من خبرات من يحملون درجة الدكتوراه منهم، ومن خبرات أعضاء هيئة التدريس، والمدربين الخبراء والتجارب العالمية في هذا المجال.

6. **المتدربين**، وتشمل: صفحة خاصة لكل متدرب يوثق فيها التدريب الذي حصل عليه، والشهادات، ويتمكن من خلالها من رفع المقترحات والشكاوى لضمان سماع صوت المستفيد، بما يضمن تجويد التدريب.

التوصيات:

- الاستفادة من التصور المقترح لمستقبل تدريب شاغلي الوظائف التعليمية في هذا البحث.
- الاستفادة من خبرات الباحثين في الميدان التعليمي لكونهم أقدر من غيرهم على إعداد الدراسات التي تستهدف تحديد القيمة المضافة من التطوير المهني، وابتكار أساليب تطوير مهني تلبي حاجة الميدان التعليمي.

المقترحات:

- إعداد المختصين والخبراء والباحثين للمزيد من الدراسات الاستشرافية لتطوير أوعية التطوير المهني التعليمي واستحداث أوعية جديدة.
- الاستفادة من مراكز الابتكار في الهيئات والجامعات لتطوير أوعية التطوير المهني التعليمي واستحداث أوعية جديدة.
- الاستفادة من الخبرات العالمية في تطوير أوعية التطوير المهني التعليمي.

المراجع العربية

- أبو علام، رجاء محمود (2018). مناهج البحث الكمي والنوعي والمختلط، ط2، دار المسيرة للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.
- الجابري، نياف رشيد؛ بيومي، كمال حسني؛ المحيسن، إبراهيم عبدالله. (2019). استشراف مستقبل التعليم بمنطقة المدينة المنورة: تطبيق السلاسل الزمنية. المجلة الدولية للبحوث النوعية المتخصصة. المؤسسة العربية للبحث العلمي والتنمية البشرية، (12)،-56 151.
- البارودي، منال أحمد. (2019). علم استشراف المستقبل، دار الكتب المصرية، القاهرة.
- الحميري، عبد القادر بن عبيد الله بن عبد الله؛ الوابلي، سليمان بن محمد بن سليمان (2008). أثر برنامج الكتروني مقترح لتدريب معلمي العلوم على بعض استراتيجيات التدريس الحديثة، رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية-جامعة أم القرى، 406-1.
- خيري، مريم عبدالله. (2019). تصور مقترح لإنشاء منصة تدريب عن بعد لتدريب المعلم أثناء الخدمة في ضوء الحاجة لها من وجهة نظر المعلمين والمعلمات في المملكة العربية السعودية. مؤتمر المعلم متطلبات التنمية وطموح المستقبل، جامعة الملك خالد، أبها.
- عاشور، نيللي السيد الرفاعي، السلنتي، قدرية السيد السعيد. (2017). رؤية استشرافية لتطوير برامج تدريب المعلمين عن بعد (مقومات الجودة والتصميم نموذجا). مجلة دراسات عربية في التربية وعلم النفس، رابطة التربويين العرب،506-491.
- توفيق، عبدالرحمن. (2007). التدريب عن بعد باستخدام الكمبيوتر والإنترنت. مركز الخبرات المهنية للإدارة «بميك»، القاهرة.
- الحمادي، عماد عبد العزيز (2010). مركز التدريب عن بعد بمعهد الإدارة العامة: نموذج مقترح. المجلة العربية للدراسات الأمنية، 26(51)، 333-285.
- الحمود، ماجد عبدالرحمن. (2021). واقع تدريب المعلمين عن بعد على استخدام منصة مدرستي
- من وجهة نظرهم ومقترحات لتطويرها. المجلة العلمية، إدارة البحوث والنشر العلمي، كلية التربية، جامعة أسيوط،37(1)، 51-97.
- الدعلان، هيفاء محمد عبدالله. (2020). دور التدريب عن بعد في التطوير المهني لدى المعلمات لمواجهة تحديات أزمة كورونا. المجلة السعودية للتدريب التقني والمهني، 2، 224-190.

- رضوان، محمود عبدالفتاح. (2013). مهارات استشراف المستقبل، المجموعة العربية للتدريب والنشر، القاهرة.
- العجاجي، عبد اللطيف علي. (2008). الحاجة إلى إنشاء مركز للتدريب عن بعد في وزارة التربية والتعليم من وجهة نظر مشرفي التدريب التربوي. رسالة ماجستير، كلية التربية، جامعة الملك سعود.
- وزارة شؤون مجلس الوزراء والمستقبل. (2017). أدوات استشراف المستقبل، دبي، الإمارات العربية المتحدة.
- الناصر، علاء حاكم؛ المالكي، رجاء قاسم. (2012). واقع التدريب لدورات الإشراف التربوي في معهد
- التدريب والتطوير التربوي من وجهة نظر المتدربين. مجلة كلية التربية الأساسية، الجامعة المستنصرية، بغداد، 18(73)، 495-510.

المراجع الأجنبية

- Brereton, Peter (2021). Emergency Remote Training: Guiding and Supporting Teachers in Preparation for Emergency Remote Teaching, Language Research Bulletin, 35, ICU, Tokyo.
- https://www.researchgate.net/publication/348993362_Emergency_Remote_Training_Guiding_and_Supporting_Teachers_in_Preparation_for_Emergency_Remote_Teaching
- Hodges ,Charles ; Moore, Stephanie; Lockee , Barb; Trust , Torrey ; Bond, Aaron (2020). The Difference Between Emergency Remote Teaching and Online Learning
- Muñiz-Rodríguez, Luis J., Burón, Diego, Aguilar-González, Álvaro and Muñiz-Rodríguez, Laura (2021). Secondary Mathematics Teachers' Perception of Their Readiness for Emergency Remote Teaching during the COVID-19 Pandemic: A Case Study. Educ. Sci. 2021, 11, 228. https://doi.org/10.3390/educsci11050228
- Farrugia, Beatrice. (2019). WASP (Write a Scientific Paper): Sampling in qualitative research. Early Human Development, 133,69-71, https://doi.org/10.1016/j.earlhumdev.2019.03.016

- المراجع الإلكترونية
- الجهيمي، أحمد. (2020). التطوير المهني بوزارة التعليم: دربنا أكثر من مليون معلم ومعلمة في 3700 برنامج، صحيفة عكاظ، (الاثنين ،5 أكتوبر ،2020، 20:14 :https://www.okaz.com.sa/news/local/2043699
- تقرير الأمم المتحدة (2020). موجز سياساتي: التعليم أثناء جائحة كوفيد 19 وما بعدها، أغسطس ،2020:
- https://www.un.org/sites/un2.un.org/files/policy_brief_-_education_during_covid-19_and_beyond_arabic.pdf
- العبد الكريم، راشد. (2019). مطارحة في البحث العلمي حول (التصور المقترح)، استرجاع من:
- https://www.al-jazirah.com/2019/20191019/cm13.htm
- COVID19 ،منظمة الصحة العالمية
- http://www.emro.who.int/ar/health-topics/corona-virus/about-covid-19.html
- هيئة تقويم التعليم والتدريب، مترجم) من منشورات هيئة تقويم التعليم والتدريب) https://www.etec.gov.sa/ar/About/Pages/default.aspx
- زين الدين، محمد مجاهد. (2013). أساليب بناء التصور المقترح في الرسائل العلمية، جامعة أم القرى، كلية التربية، قسم التربية المقارنة، استرجع من :file:///C:/Users/HP/Downloads/52600803.pdf

تصور مقترح لتطوير فلسفة برامج التربية الوالدية بالمملكة العربية السعودية في ضوء التجارب العالمية

د. ماجد بن عبد الله بن محمد الحبيّب (أستاذ أصول التربية المشارك بكلية التربية بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية).

الملخص: هدفت الدراسة إلى التعرف على واقع فلسفة برامج التربية الوالدية بالمملكة العربية السعودية، والتي تمثلت في تجارب: مؤسسة العنود الخيرية، وجمعية المودة للتنمية الأسرية، ومركز بيت الخبرة للبحوث والدراسات الاجتماعية الأهلي، وأبرز التجارب العالمية في فلسفة برامج التربية الوالدية، وهي برامج التربية الوالدية في العالم العربي(المشرق العربي- الخليج العربي- المغرب العربي) وبرامج التربية الوالدية في كل من : نيوزلندا والولايات المتحدة الأمريكية والمملكة المتحدة، وقد توصلت نتائج الدراسة إلى أن برامج التربية الوالدية في المملكة العربية السعودية، وفي العالم العربي، وفي نيوزلندا ، وفي بعض برامج التربية الوالدية في الولايات المتحدة الأمريكية لم يكن لها فلسفة واضحة تم بناء البرامج عليها، أما برامج التربية الوالدية في المملكة المتحدة وبعض برامج التربية الوالدية في الولايات المتحدة الأمريكية فلها فلسفة واضحة تم بناء البرامج عليها. ولتحقيق هذا الهدف استخدم الباحث المنهج الوصفي الوثائقي، وقدمت الدراسة تصور مقترحاً اشتمل على: مبررات التصور المقترح، وأهدافه، ومحتواه الإجرائي، ومتطلبات تطبيقه.

الكلمات المفتاحية: فلسفة برامج التربية الوالدية، التجارب العالمية.

Suggested concept for developing the philosophy of parenting education programs in the Kingdom of Saudi Arabia in the light of global experiences

Dr. Majed bin Abdullah bin Mohammed Al Habib (Associate Professor of Education Fundamentals at Imam Muhammad Bin Saud Islamic University).

Abstract: The study aimed to recognize the reality of the philosophy of parenting programs in Saudi Arabia, which consisted in the experiences of: Al-Anoud Charitable Foundation, Al-Mawadah Family Development Society, the Centre of the House of Expertise for Community Research and Social Studies, highlighted global experiences in the philosophy of parental education programmes, namely, parental education programmes in the Arab world (Arab Mashreq, Arab Gulf and Maghreb) and parental education programmes in: New Zealand, the United States of America and the United Kingdom. To this end, the researcher used the documentary descriptive approach. The results of the study found that parental education programmes in Saudi Arabia in the Arab world, in New Zealand, and in some parenting programmes in the United States of America, there was no clear philosophy on which the programs were based, Parenting programmes in the United Kingdom and some parenting programmes in the United States of America have a clear philosophy on which the programs are based. s vision, its objectives, its procedural content and the requirements for its.

Keywords: philosophy of parenting programs, global experiences.

مقدمة:

لقد خلق الله الإنسان في أحسن تقويم، وجعله قادراً ّعلى التفكير بعمق ودقة وبطريقة مركبة، ومن هنا فإن تنشئة الأبناء تتطلب معرفة نظرية وعملية عن تطور ونمو الأطفال والرضع، ولأن الآباء الجدد يفتقرون إلى الخبرة في الممارسة الوالدية؛ فيحتاجون أن يتعلموا كيف يتعاملون مع الأبناء حتى قبل أن يكونواً أجنة في بطون أمهاتهم ،وعلى الرغم أننا نكد ونجتهد في جمع المال واقتناء المسكن الأنيق والسيارات الفارهة والأثاث الفاخر، فإننا نغفل للأسف عن بذل جهدٍ مماثل في تربية أبنائنا، على افتراض منا أن الأمور تسير بصورة جيدة، من دون أن نعد لها الإعداد المناسب، وهكذا تُترك التربية الوالدية عَرضاً من غير سابق تدبير، وهذه مجازفة كبيرة، ومخاطرها جسيمة. (الطالب وآخرون،2019م،ص27)

وتعد الأسرة الخلية الأولى في البناء الإنساني والاجتماعي؛ حيث يكتسب الطفل معارفه وخبراته وسلوكياته الاجتماعية الأولى من هذه المؤسسة، وذلك من خلال ما يتعرض له من مثيرات تربوية سواء أكانت إيجابية أم سليبة خلال مراحله النمائية، والتي تسهم في تكوين ملامح شخصيته الذاتية والاجتماعية والخلقية، وهذا يلقي مسئولية كبيرة على الوالدين، وتعتبر الأسرة أيضًا المكان الأول الذي يتعلم فيه الطفل مهارات متنوعة وطرقا للسلوك ومن خلالها يتعلم كيف يعدل ويغير من أنماط سلوكه الفطري. ولذلك فإن الطريقة التي يتفاعل بها أعضاء الأسرة مع الطفل ونوع الخبرات التي يمارسونها تمثل النماذج، التي ستتشكل وفقًا لها تفاعلاته وعلاقاته الاجتماعية، ويتأثر بها نموه الانفعالي والعاطفي، ويمتص قيمها واتجاهاتها ويلتزم بمعايير السلوك السائدة فيها، وتعتبر الأسرة هي النبع الأساسي الذي يتشرب منه الطفل رحيق الاستقامة أو مرارة الاعوجاج, وهي المجال الاجتماعي والثقافي , والمجتمع الإنساني الأول الذي يمارس الطفل فيه أولى علاقاته الاجتماعية , وما يكتسبه فيها من العادات والتقاليد.(حلفاية،2017م،ص66).

وتعد الأبوة والأمومة بمثابة عملية شاقة ومعقدة تحتاج إلى توافر العديد من المتطلبات المختلفة لتفعيلها، فضلا عن تطبيق برامج متطورة في التربية الوالدية يمكنها مساعدة الآباء في أداء المهام التربوية المناطة بهم في عملية التنشئة الوالدية على نحو أفضل. ومن هنا؛ تبرز الحاجة الماسة إلى محاولة تعديل الاعتقاد السلبي المترسخ في المجتمعات الإنسانية المختلفة والذي يؤكد على أن بمقدور الآباء الاضطلاع بأدوارهم التربوية، والقيام بمهامهم في التنشئة الوالدية ببساطة عن طريق الفطرة والغريزة. ومن هنا؛ نجد أن زيادة الاهتمام المجتمعي بتحقيق أهداف الراشدين، وزيادة التحصيل الدراسي للطلاب، وتطبيق أنشطة

تربوية غير فعالة في محيط الأسرة ربما تساهم جميعها في تكوين اتجاهات وبيئات سلبية لتربية وتنشئة الأطفال. (أحمد،2013م، ص315).

مشكلة الدراسة:

لقد حظيت التربية الوالدية باهتمام العديد من التربويين، ذلك باعتبارها من المفاهيم القديمة الحديثة في ميدان التربية، وصيغة أساسية تقدم التوجيه والتدريب والإعداد الشامل للفرد طوال حياته، وفق مناهج تعليم الكبار والتربية المستمرة والتعليم مدى الحياة بما يواكب متغيرات الحياة ويضمن التنمية الأسرية الشاملة لأفرادها. (عامر،2013م، ص21)

ولكن البحث في «التربية الوالدية» كما تتم ممارسته اليوم تهيمن عليه اتجاهات «فلسفية» شتى، وتتبع فيه مقاربات من ميادين المعرفة الإنسانية المختلفة تنتهي في كثير من الأحيان إلى مسارات مختلفة تماماً، ولذلك يلزمنا إذا أردنا أن نعرف التربية الوالدية أن نكون على وعي بالرؤى المتباينة حول «ماهية الفعل التربوي»، وبالقيم التي ترتبط بـ»أحقية وصف الوالدية»- أي لمن تكون؟، وبالآراء المختلفة حول الهدف من التربية الوالدية. (إبراهيم،2013م، ص6).

وقد أشار معهد الدوحة الدولي للأسرة (2018م، ص58) إلى أن مراجعة الأدبيات ودراسات التقييم والتقارير ذات الصلة أظهرت وجود عدد من التحديات الخاصة ببرامج الوالدية ومنها: إيجاد نهج نظري أو فلسفي يقوم عليه البرنامج.

وقد اطلع الباحث على بعض برامج التربية الوالدية بالمملكة العربية السعودية، فلم يجد فيها اتجاهاً فلسفياً واضحاً ينص على الرؤية والرسالة والأهداف التي تنطلق منها، مما يشير إلى أهمية وجود دراسة تسعى إلى بناء تصور مقترح لتطوير فلسفة برامج التربية الوالدية بالمملكة العربية السعودية في ضوء التجارب العالمية.

أسئلة الدراسة:

1. ما واقع فلسفة برامج التربية الوالدية بالمملكة العربية السعودية؟
2. ما أبرز التجارب العالمية في فلسفة برامج التربية الوالدية؟
3. ما التصور المقترح لتطوير فلسفة برامج التربية الوالدية بالمملكة العربية السعودية في ضوء التجارب العالمية من وجهة نظر الخبراء؟

أهداف الدراسة:

1. التعرف على واقع فلسفة برامج التربية الوالدية بالمملكة العربية السعودية.
2. التعرف على أبرز التجارب العالمية في فلسفة برامج التربية الوالدية.

3. بناء تصور مقترح لتطوير فلسفة برامج التربية الوالدية بالمملكة العربية السعودية في ضوء التجارب العالمية من وجهة نظر الخبراء.

أهمية الدراسة:

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

الأهمية النظرية: قد تُسهم في تقديم إطار مفهومي عن واقع فلسفة برامج التربية الوالدية بالمملكة العربية السعودية وأبرز التجارب العالمية في فلسفة برامج التربية الوالدية.

الأهمية التطبيقية: تقديم تصور مقترح لتطوير فلسفة برامج التربية الوالدية بالمملكة العربية السعودية في ضوء التجارب العالمية مع متطلبات تطبيقه.

حدود الدراسة:

تقتصر الدراسة الحالية على ما يلي:

الحد الموضوعي: بناء تصور مقترح لتطوير فلسفة برامج التربية الوالدية بالمملكة العربية السعودية في ضوء التجارب العالمية.

الحد الزماني: 1443ه/2021م.

مصطلحات الدراسة:

فلسفة: أول من وضع معنى محدداً لكلمة فلسفة (philosoply) الفيلسوف اليوناني فيثاغورس (-582 500 ق. م)، حيث جمع كلمة (Sophia) وتعني الحكمة وكلمة (philo) وتعني محبة أو حب فصارت (Philosophy) أي حب الحكمة أو الاهتداء إلى الحقيقة.. (الحديدي،2007م، ص59).

فلسفة التربية: هي تطبيق للنظريات والأفكار الفلسفية المتصلة بالحياة في ميدان التربية وتنظيمها في منهج خاص من خلال تحقيق الأهداف التربوية المرغوب فيها. (اليماني،2004م، ص319).

التربية الوالدية: عادة ما تختصر في تعامل الوالدين المباشر مع الطفل وبالضبط في الممارسات التي تحدد فعلهما التربوي إزاء هذا الأخير، فهي عبارة عن ممارسة الوالدين اليومية ومواقفهما السلوكية تجاه الطفل. (إبراهيم،2013م، ص6).

فلسفة برامج التربية الوالدية:

يعرفها الباحث إجرائياً بأنها: المنطلقات الفكرية لبرامج التربية الوالدية، وقد حددها الباحث في:(رؤية ورسالة وأهداف برامج التربية الوالدية).

منهج الدراسة:

قام الباحث باستخدام المنهج الوصفي «الوثائقي»، والذي عرفه العساف (1433ه، ص 192) بأنه: «الجمع المتأني والدقيق للسجلات والوثائق المتوافرة ذات العلاقة بموضوع مشكلة البحث، ومن ثم التحليل الشامل لمحتوياتها بهدف استنتاج ما يتصل بمشكلة البحث من أدلة وبراهين تبرهن على إجابة أسئلة البحث».

الإطار المفهومي:

1. مفهوم برامج التربية الوالدية:

تعني الوالدية Parents «كل ما يراه الوالدان أو يتصل بهما أو يؤديان دورًا فيه بدرجة أو بأخرى في أي مجال من المجالات، التي يستخدم المصطلح فيها علم النفس، علم التربية، وعلم الاجتماع»(علي،2006م، ص41).

وتعني التربية الوالدية «عملية التفاعل بين الوالدين والأبناء الذي يقتضي إتاحة الفرص للنمو المتكامل للفرد داخل الأسرة والإفادة مما يتاح من خبرات ومهارات وتقنيات الوصول بإمكانيات الفرد إلى أفضل مستوى ممكن. (البحيري،2004م، ص195).

ويُطلق مصطلح برامج التربية الوالدية على مجموعة من البرامج والمقررات التدريبية التي يمكن تطبيقها عمليا من أجل تحسين مهارات التربية والرعاية والتنشئة الوالدية التي يستعين بها الآباء في التعامل مع الأطفال. وربما تتمتع تلك البرامج والمقررات المستخدمة بالطابع العام، بحيث تغطي مدى واسع من القضايا والمشكلات الشائعة على نطاق واسع والتي من المحتمل أن يصادفها هؤلاء الآباء. كما يمكن أن تكون -أيضا -ذات طابع تخصصي يركز على الأطفال الرضع، أو أطفال الحضانة، أو الأطفال الملتحقين بالمدارس أو المراهقين. وإضافة إلى ما سبق؛ يمكن أن توجه -كذلك -إلى الآباء الذين يفكرون فعليا في إنجاب، أو تبني أطفال، أو أثناء، أو بعد مرحلة الحمل. (أحمد،2013م، ص324)

وبرامج الوالدية هي عبارة عن تدخلات أو خدمات تهدف إلى دعم تفاعلات الرعاية الوالدية، والسلوكيات، والمعرفة، والمعتقدات، والمواقف، والممارسات. وتساعد هذه البرامج الوالدين ومقدمي الرعاية على فهم أفضل الأساليب الوالدية خاصة فيما يتعلق بالنمو المبكر والوظيفة وتقديم الرعاية، والدور الحاسم الذي يقوم به الوالدين في تربية الأبناء. وتركز برامج الوالدية على الاحتياجات، والأبعاد الخاصة بالرعاية الوالدية، من خلال التركيز على الصحة والتغذية والتحفيز والحماية. ويمكن لبرامج الرعاية أن تدعم بوجه خاص الأسر الضعيفة التي تستفيد أكثر من غيرها من هذه التدخلات.

(UNICEF,2016)

2. أهداف التربية الوالدية:

يشير (كمال، 2018م، ص10) إلى أن على الوالدين مسئوليات تتلخص فيما يلي:

1. تلبية احتياجات الطفل الأساسية من الطعام والملبس والمسكن والتعليم واللعب.
2. مساعدته على تكوين آرائه والتعبير عنها والشعور بالاحترام.
3. تنمية وعى الطفل بحقوق الإنسان واحترام القيم الإنسانية والميراث الثقافي له وللحضارات الأخرى.
4. إتاحة فرص التعبير للطفل لسماع رأيه والحوار والتفاوض داخل أسرته وتنمية شخصيته.
5. الحفاظ على مستوى صحي جيد لهؤلاء الأطفال.
6. تربية الأطفال وتعليمهم وتوفير المعلومات المناسبة لهم.
7. حماية الأطفال من كل ما يؤثر سلباً على نموهم الجسدي والعقلي والاجتماعي والعاطفي والروحي، أي أن عليهم أن يعملوا على تحويل مبادئ ومفاهيم حقوق الطفل والحياة المدنية المعاصرة إلى واقع يعيشه أطفالهم في أسرهم.

وقام إبراهيم (2013م، ص9) بتفصيل أهداف التربية الوالدية كما يلي:

أولاً: التوازن النفسي: إن أول شيء يكون الطفل في حاجة إليه في مراحله الأولى هو الأمن -بكافة أبعاده السيكولوجية-، لأن الأمن يشكل الأساس لأي نمو عاطفي، فالإحساس بالأمن يتكون عند الطفل منذ إشباع الأم لرغباته الأكثر أولية ويتطور تبعاً للمواقف والأحداث. إن هذا الإحساس الأولي بالأمن هو الذي يسهم بشكل كبير في بنية وتنظيم انطباعات الطفل الأولية.

ويتحقق إحساس الطفل بالأمن عادة من خلال عدد من العوامل، لعل من أهمها العوامل الآتية:

1. إشباع الرغبات البيولوجية الأولية للطفل، والتي تتضمن التكامل الصحي- المشار إليه آنفاً- كهدف أساس للطفل بحيث لا يمكن إغفال قيمة وأهمية الغذاء الصحي والسكن النظيف والوقاية اللازمة والعلاج المطلوب.
2. الحماية من الأضرار الخارجية، فالوالدان من جهة هما اللذان يخففان على الطفل الصدمات القوية والهزات الحادة الآتية من المحيط الخارجي. ومن جهة أخرى هما اللذان يساعدا الطفل على التواصل والتحاور مع العالم المحيط به. وهذا الدور المزدوج للوالدين يتقلص تدريجياً مع نمو الطفل حتى يكاد يختفي نهائياً مع سن الرشد والتمييز.
3. توجيه الطفل وإرشاده وضبط سلوكه، وذلك يتطلب إمداده بمرجعية واضحة حتى يتمكن

من التمييز بين الصواب والخطأ، وبين الإيجابي والسلبي، والحلال والحرام.. إلخ.

4. إشباع رغبات الطفل العاطفية وأشعاره بأنه مرغوب فيه، عوض الوقوف فقط عند الرعاية البيولوجية.

ثانياً: التكيف الاجتماعي: في الأسرة- بوصفها وسط اجتماعي-يتفاعل الطفل مع من حوله وفق قواعد للتواصل والتكيف الاجتماعي، فيتعرف على حدود حريته ويميز بين الحقوق والواجبات وبين الممكنات والممنوعات. ويمكن التمييز في هذا الخصوص بين أربع صيغ نوعية لتدخل الوالدين في اتجاه تحقيق إدماج الطفل اجتماعيا، وتلك الصيغ هي:

1. الضبط الذاتي، الذي يكون الطفل بسببه قادراً على تحديد غاياته.
2. التلاؤم مع الأعراف والقوانين الاجتماعية.
3. التعاون مع الآخرين.
4. الحساسية.

وهذه الصيغ الأربع تستدعي على مستوى تحقيقها كغايات اجتماعية، اتباع أربعة أشكال للتنشيط والتوجيه التربوي وهي: المراقبة والتحريض (أي التشجيع) والتأديب (الذي يعني مساعدة الطفل على تحمل المسئولية) ثم العلاقة العاطفية (التي تمنحه الثقة وتعينه على التواصل الجيد).

3. أهمية التربية الوالدية:

أشار تقرير البنك الدولي (2008م، ص49) إلى بعض الأمور التي تؤكد أهمية التربية الوالدية، ومنها:

1. إن السلوك التربوي وبيئة الأسرة ومدى شعور الشباب بالارتباط بالوالدين (أو من يتولى رعايتهم محل الوالدين) يمكن أن يمثل واحدًا من أقوى عوامل النجاح المستقبلي في حياة الشباب أو أحد أقوى عوامل الخطر. وتشير الأدلة إلى أن الاستثمار في التدريب على تربية الأبناء في محيط الأسرة والذي يشجع على تأسيس التفاعل الإيجابي والصحي والوقائي بين الوالد والطفل يمكن له أن يخفض من العنف المنزلي ويحد من المدى الذي يرتبط به الشباب مع الأقران المنحرفين ومن تعاطي الكحول أو المخدرات إضافة إلى الحد من التسرب من المدرسة ومن التعرض للقبض عليه بواسطة الشرطة. ولذلك فإن التدريب على تربية الأبناء يعد من أكثر السبل المتميزة بفعالية تقدير التكاليف في منع السلوك المنطوي على الخطر بين الشباب.
2. تتضمن عادةً عملية تربية الأبناء الفعالة أربعة مكونات: الدفء، والبنية، ودعم الاستقلال، ودعم التطور. ويشير مكون الدفء إلى الدرجة التي ينجح فيها الأب أو الأم في التواصل مع

ابنه أو ابنته المراهقة وتوفير الشعور بالحب والتقبل. أما البنية فهي الدرجة التي تصل إليها توقعات الوالدين مع تحديد قواعد سلوك المراهق أو المراهقة. ويعبر الاستقلال عن درجة تقبل الوالدين وتشجيعهما لفردية المراهق أو المراهقة. وأخيراً فإن دعم التطور هو درجة تشجيع الوالدين وتحسين إمكانيات المراهق أو المراهقة التنموية المتعلقة بالتفكير العاطفي والعقلاني.

3. إن الشعور بالارتباط بالوالدين وتلقي أنواع وحجم التأديب والتوجيه الأخلاقي المناسبة من شأنه خلق البيئة التي تسمح للأطفال والشباب بالنمو بالشكل الإيجابي. ولعل الدعم الوالدي يعد أهم العناصر التي تضمن مرور المراهقين بالمراحل المختلفة للنمو الجسماني والعاطفي بشكل آمن وصحي. ومن هنا فإن التدريب على تربية الأبناء يجعل للوالدين دوراً إيجابياً في نمو وتطور الأبناء وذلك من خلال تزويد الآباء والأمهات بالمعلومات المتعلقة بصحة الأبناء والتغذية والاحتياجات التنموية علاوة على كيفية تفسير سلوك المولود أو الطفل الصغير هذا وقد ثبت أن شعور الطفل بالارتباط بالوالدين والذي يوصف برغبة الشاب في تلبية توقعات الوالدين وعدم إحباط ظنهم يؤثر تأثيراً قوياً على قرار الشاب بالانخراط في أنواع السلوكيات السلبية من عدمه.

ويشير الناصر و درويش(1412ه،ص79) إلى أن أهمية التربية الوالدية تتأكد في مرحلة الطفولة، وحاجة الطفل إلى التنشئة والرعاية السليمة من الأسرة ؛ لأنها الفترة التي توضع فيها الأسس التي ترتكز عليها الشخصية فيما بعد، وتظهر بصمات التربية الأسرية على الفرد طوال مراحل حياته، بل إن الطفل يتلقى داخل الأسرة المعايير التي تحكم بها على كل ما يسمع ويشاهد في مستقبل الأيام ؛ حيث يُولد مزودًا بمجموعة من الميول والنزعات الفطرية الخاصة والعامة وهذه النزعات تؤدي دورًا مهمًا في تكوين الطفل وتنشئته، إذا استثمرت ووجهت توجيهًا مناسبًا.)

الدراسات السابقة:

تهدف الدراسة الحالية إلى بناء تصور مقترح لتطوير فلسفة برامج التربية الوالدية بالمملكة العربية السعودية في ضوء التجارب العالمية.؛ لذا قام الباحث باستعراض عدد من الدراسات السابقة المتعلقة بالتربية الوالدية، علمًا بأنها مرتبة حسب تاريخ الدراسة من الأقدم إلى الأحدث:

دراسة أحمد(2013م) والتي هدفت إلى تناول الإطار النظري لبرامج التربية الوالدية؛ واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي، وقد توصل البحث الى عدد من التطبيقات العملية لنظريات تعليم الكبار في برامج التربية الوالدية.

دراسة إبراهيم(2013م) والتي هدفت إلى تناول قضايا التربية الوالدية من منظور إسلامي، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي الوثائقي، وكانت أبرز النتائج التي توصلت إليها هي: تصورنا للتربية الوالدية الإسلامية وممارستها يتطلب مقاربات علمية متداخلة التخصصات. فالفعل التربوي بطبيعته فعل متحيز إلى قيم ومثل ومبادئ (وهذه إنما تستمد من الشريعة)، ويتم -هذا الفعل- في سياق ثقافي واجتماعي (تتم دراسته وفق مناهج وأدوات مخصوصة)، كما أن القائم به في المحيط الأسري (الوالدين هنا) له خصائص سيكولوجية فطرية (تضعف وتتقوى بفضل عوامل مختلفة).

دراسة كامل(2014م) والتي هدفت إلى التعرف على فلسفة التربية الوالدية وأبعاد دورها في تربية أطفال ما قبل المدرسة في ضوء توجيهات القرآن الكريم والسنة النبوية الشريفة، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي، وتوصلت الباحثة إلى مجموعة من النتائج أبرزها كثرة الأعمال الموكلة لمعلمة رياض الأطفال تُضعف دورها في تنمية أبعاد التربية الوالدية، وعدم الوضوح الفكري لدى معظم الآباء والأمهات حول دور التربية الوالدية الصحيحة تجاه أبناءهم.

دراسة أبوحلفاية(2015م) والتي هدفت إلى تطوير التربية الوالدية في المجتمع الليبي على ضوء خبرات بعض الدول ،واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي المسحي ،وأظهرت النتائج أنه ينبغي أن تكون هناك فلسفة للتربية الوالدية ومجموعة من الاستراتيجيات الوالدية الإيجابية بليبيا, وتوفير قاعدة بيانات لبرامج التربية الوالدية، والتي توفر نقطة انطلاق جيدة لأي برنامج , وتعتمد طبيعة برامج التربية الوالدية على أهداف البرنامج واحتياجات الآباء والأمهات وتكون هناك خطة لتدريس المهارات الفعالة في الإرشاد والتوجيه النفسي المتمركز حول الآباء والأمهات.

دراسة بقال وبطاهر(2015م) والتي هدفت إلى الكشف عن طبيعة و أنواع أنماط المعاملة الوالدية الخاطئة المدركة من قبل الأحداث الجانحين بمركز التربية بنون بوهران في الجزائر ، والتعرف على انعكاس متغيرات الدراسة و المتمثلة في مكان السكن، والمستوى التعليمي للوالدين، والحالة المدنية للوالدين وعلى أسلوب المعاملة المتبني من قبلهم، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي، وكانت أبرز النتائج هي وجود فروق غير دالة إحصائيا فيما يخص أساليب المعاملة الوالدية تعزى إلى المستوى التعليمي للوالدين ، كما بينت أن متغير الحالة المدنية للوالدين لا يؤثر على أسلوب المعاملة المتبنى من قبلهم ، بينما أظهرت وجود فروق دالة إحصائيا فيما يخص أساليب المعاملة الوالدية ترجع إلى مكان السكن.

دراسة الشيشاني(2015م) والتي هدفت للتعرف على الأنماط الوالدية وعلاقتها بحب

الاستطلاع لدى طلبة رياض الأطفال بمدينة الزرقاء في الأردن، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي المسحي، وكانت أبرز النتائج أن أفراد العينة يمتلكون مستوى مرتفع من دافع حب الاستطلاع، كما أشارت النتائج أن مستوى الأنماط الوالدية المتبعة كان مرتفعاً في النمط الديمقراطي والمتساهل ومنخفضاً في النمط التسلطي عند الأب، وكان مرتفعاً في النمط الديمقراطي ومنخفضاً في النمط المتساهل والنمطي عند الأم.

دراسة إسلام العودات(2015م) والتي هدفت إلى معرفة مدى توافر مبادئ الوالدية الإسلامية في البيئة الأسرية وعلاقته بمستوى الأمن النفسي لدى طلبة جامعة اليرموك في الأردن، واستخدمت المنهج الوصفي الارتباطي، وتوصلت نتائجها إلى أن مدى توافر مبادئ الوالدية الإسلامية في البيئة الأسرية كان كبيراً على المقياس الكلي، وعلى المجالات الفرعية جميعها، وكذلك مستوى الأمن النفسي لدى الطلبة كان كبيراً على المقياس الكلي، وعلى المجالات الفرعية جميعها.

دراسة حوالة وآخرون(2017م) والتي هدفت إلى تطوير برامج التربية الوالدية الرقمية في الوطن العربي في ضوء خبرات بعض الدول، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي، وتوصلت الدراسة إلى أن هناك اهتمام واضح في خبرات الدول موضع الدراسة بتلبية احتياجات الوالدين الرقمية، وأنها تعتمد على أهداف ومحتوى وموارد البرنامج.

دراسة السلمي(2017م) والتي هدفت إلى التعرف على أسس بناء التربية الوالدية في ضوء الاتجاهات الفكرية كما يراها خبراء التربية من بعض أعضاء هيئة التدريس بالجامعات ومن قيادي التعليم العام، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي المسحي، وكانت أبرز النتائج: وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات مجموعة (أستاذ جامعي) ومجموعة (قيادي في التعليم) لصالح قيادي التعليم.

دراسة البدراني(2019م) والتي هدفت إلى التعرف على كيفية توظيف شبكات التواصل الاجتماعي في تحقيق التربية الوالدية للطفل، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي الوثائقي، وخرجت الدراسة بآلية مقترحة لتوظيف شبكات التواصل الاجتماعي في تحقيق التربية الوالدية للطفل.

دراسة البيلي(2019م) والتي هدفت إلى الوقوف على العلاقة بين أساليب التربية الوالدية التي يتبعها الوالدان في تربية أبنائهم وتأثيرها في تحقيق الأمن الفكري لديهم كما يدركها الأبناء على عينة من طلبة جامعة الكويت، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي المسحي، وكانت أبرز النتائج أن الطلاب أكدوا في النهاية على تنمية العقل ورفض التعصب وأهمية الحوار والمناقشة، ورفض أسلوب القسوة والتسلط فجميعها عوامل ذات أهمية بمكان لتنمية

الشخصية السليمة وتحقيق الأمن الفكري.

دراسة عمر العودات(2020م) والتي هدفت إلى معرفة درجة ممارسة أساليب التربية الوالدية في البيئة الأسرية وعلاقته بمستوى الثقة بالنفس لدى طلبة جامعة اليرموك في الأردن، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي الارتباطي، وتوصلت نتائجها إلى أن درجة ممارسة أساليب التربية الوالدية في البيئة الأسرية كان كبيراً على المقياس الكلي، وعلى المجالات الفرعية جميعها، وكذلك مستوى الثقة بالنفس لدى الطلبة كان كبيراً على المقياس الكلي، وعلى المجالات الفرعية جميعها.

دراسة الطاها(2020م) والتي هدفت إلى معرفة واقع التربية الوالدية في الأسرة المسلمة وفق نظريات الذكاءات المتعددة، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي المسحي، وتوصلت الدراسة الى أن أكثر أنواع الذكاء تنمية في واقع التربية الوالدية في الأسرة المسلمة هو الذكاء الاجتماعي، وأقلها تنمية هو الذكاء الإيقاعي.

التعليق على الدراسات السابقة:

اتفقت هذه الدراسة في منهج الدراسة وهو المنهج الوصفي الوثائقي مع دراسة إبراهيم(2013م) و البدراني(2019م) فقط ، ولم تتفق مع دراسة أحمد(2013م) وكامل(2014م) وبقال وبطاهر(2015م)وحوالة وآخرون(2017م) والتي اتبعت المنهج الوصفي التحليلي، وكذلك أبوحلفاية(2015م) و الشيشاني(2015م)والسلمي(2017م) و البيلي(2019م) والطاها(2020م) والتي اتبعت المنهج الوصفي المسحي وكذلك إسلام العودات(2015م) وعمر العودات(2020م) والتي اتبعت المنهج الوصفي الارتباطي، كما تتفق هذه الدراسة مع جميع الدراسات السابقة في كونها تتحدّث عن التربية الوالدية، إلا أنها تفردت في البحث عن تطوير فلسفة برامج التربية الوالدية بالمملكة العربية السعودية في ضوء التجارب العالمية.

الإجابة على أسئلة الدراسة:

إجابة السؤال الأول وهو: ما واقع فلسفة برامج التربية الوالدية بالمملكة العربية السعودية؟

وقد تم اختيار كل برامج التربية الوالدية التي توصل لها الباحث في المملكة العربية السعودية، وهي برامج التربية الوالدية في كل من : مؤسسة العنود الخيرية، وجمعية المودة للتنمية الأسرية، ومركز بيت الخبرة للبحوث والدراسات الاجتماعية الأهلي.

أولًا : برنامج التربية الوالدية الفعالة (مؤسسة العنود الخيرية):

هو برنامج عالمي تم تطبيقه وأثبت فعاليته في تحسين أساليب التربية والتربويين في أكثر من 25 دولة عن طريق تقديم دورات يومين في الأسبوع لمدة سبع أسابيع يتخللها وورش عمل وواجبات، ويتناول مفاهيم تربوية لخصائص واحتياجات الأطفال في مراحلهم العمرية

المختلفة والطرق والأساليب الصحيحة المتبعة في التعامل معهم كما يقدم بدائل عملية لتربية الأبناء على بناء الضبط الذاتي وتحمل المسئولية في الزمن الذي يواجه الوالدان الكثير من التحديات والصعوبات في الأساليب التربوية.

أهداف البرنامج

- التعرف على مواصفات الأطفال منذ فترة الرضاعة وحتى سن المراهقة-
- التعرف على احتياجات الأطفال الجسمية والعقلية والنفسية والاجتماعية-
- مساعدة الأم على تطوير مهاراتها لإشباع حاجات الطفل في المراحل العمرية المختلفة
- مساعدة الأم على توفير البيئة المنزلية المناسبة لنمو الطفل-
- تحسين العلاقة بين الأم وأبنائها في مراحل عمرهم المختلفة-
- تحسين العلاقة بين الأم وجميع أفراد الأسرة-
- تعلم مهارات التواصل والاستماع الجيد-
- تعلم مهارات التحدث إلى الأطفال ومساعدة الطفل في تطوير قدرته على حل مشكلاته-
- تقدير أهمية اللعب لنمو الطفل الصحي وتوفير الفرص المختلفة للعب الأطفال-
- تقدير أهمية الكتاب وأهمية القراءة للطفل ومع الطفل-
- تطوير قدرة الأم في مساعدة أطفالها على المذاكرة والاهتمام بالدروس-
- /http://www.alanood.org.sa

ثانياً: برنامج التربية الوالدية (جمعية المودة للتنمية الأسرية):

تعتبر فكرة مشروع التربية الوالدية الذي ينضوي تحت برنامج أكاديمية تعزيز مهارات جودة الحياة الأسرية جزء من رسالة المودة في تحقيق سعادة الفرد والأسرة كأحد أهم مقومات جودة الحياة الأسرية والتي لا تكتمل إلا باكتمال الصحة الاجتماعية والنفسية والتربوية لجميع أفراد الأسرة، ويهدف إلى تطوير قدرات الأمهات والآباء في إكساب الأبناء مجموعة القيم والمعارف والمهارات التي تساعدهم على النمو السليم داخل مجتمعاتهم وتجعلهم مؤهلين للتعامل مع المواقف الحياتية المختلفة برشد واستقلالية، ويستهدف المشروع تدريب 1900 مستفيدًا ومستفيدة (حيث يتم تدريب 950 تدريبًا تفاعليًا عن بُعد، 950 بنظام التعليم الذاتي) بمختلف مناطق المملكة العربية السعودية.

/https://almawaddah.org.sa

ثالثاً: برنامج التربية الوالدية(أمومة) (مركز بيت الخبرة للبحوث والدراسات الاجتماعية الأهلي)

الهدف العام: تزويد المشاركات بالمعلومات والمهارات والاتجاهات اللازمة للأم المربية

الأهداف التفصيلية:

شخصية الأم: تحدد صفات الأم المؤثرة - توضح خطوات التحكم في الانفعالات - تذكر مهارات رفع كفاءة التربية - تبين الممارسات التربوية الصحيحة - تطبق مهارات الحوار مع الأولاد - تعد خطة لتحقيق أهداف الأسرة – تعدد مهارات إدارة الأسرة.

التعامل مع الأطفال: تفرق بين خصائص نمو الطفل - تعد خطة في بناء شخصية الطفل - تعدد الحاجات النفسية للطفل - تذكر مظاهر النمو الاجتماعي للطفل - تستنبط مؤشرات مشكلات الأطفال - تطبق مهارات تعديل السلوك لطفلها.

التعامل مع المراهقين: تعرف مفهوم المراهقة - تعدد احتياجات المراهقين - تحدد مهارات بناء شخصية المراهق - تبين الأخطاء في التعامل مع المراهقين - تعرض طرق التعامل مع المراهقين - توضح دور الأم في حل مشكلات المراهقين.

تأهيل الأولاد للزواج: توضح أهمية تأهيل الأولاد للزواج - تعرف الأولاد بواجباتهم وحقوقهم الزوجية - تبين كيفية التعامل مع رفض الزواج - تصحح المفاهيم الخاطئة للزواج - تذكر أساليب تساعد الأولاد على الحياة الزوجية السعيدة – تحدد دور الوالدين عند حصول خلاف للأولاد.

/https://www.hess.sa

ويتبين مما سبق أن برامج التربية الوالدية بالمملكة العربية السعودية التي تم استعراضها لم يكن لها فلسفة واضحة بل عرَّفت البرامج وركزت فقط على الأهداف وليس فيها رؤية ولا رسالة للبرنامج.

إجابة السؤال الثاني وهو: ما أبرز التجارب العالمية في فلسفة برامج التربية الوالدية؟

وهي برامج التربية الوالدية في العالم العربي (المشرق العربي- الخليج العربي- المغرب العربي) وبرامج التربية الوالدية في كل من : نيوزلندا والولايات المتحدة الأمريكية والمملكة المتحدة، والتي تم اختيارها لكثرة الاستشهاد بها في الدراسات المختصة.

أولاً: برامج التربية الوالدية في العالم العربي:

وقد تم اختيار كل برامج التربية الوالدية التي توصل لها الباحث في المملكة العربية السعودية، وهي برامج التربية الوالدية في كل من : مؤسسة العنود الخيرية، وجمعية المودة للتنمية الأسرية، ومركز بيت الخبرة للبحوث والدراسات الاجتماعية الأهلي.

تركزت أهداف برامج الوالدية في العالم العربي على رفع كفايات العاملين في حقل الرعاية الأسرية، والتوعية الأسرية، والتعديل السلوكي، وتقديم الدعم والمعرفة والتدريب على أساليب الرعاية الوالدية، وتمكين المرأة والعاملين في مجالات برامج الوالدية والأسرة.

وتركزت أهداف برامج الوالدية في الخليج العربي على حلّ الصراعات والنزاعات الأسرية

وحقوق الطفل والحضانة. كما ركزت على قضايا الطلاق وأساليب الحوار وأساليب الرعاية الوالدية للأطفال داخل الأسرة وخلال فترات النزاعات والطلاق.

وتركزت أهداف برامج الوالدية في المشرق العربي على رفاه الأطفال في مؤسسات الرعاية الاجتماعية، وبناء القدرات للوالدين، ورعاية الأسرة والتوعية والتدريب والتعليم للأمهات والآباء والأطفال. كما هدفت البرامج إلى الاهتمام بقضايا العنف، والتهميش، وحقوق المرأة والطفل.

أما في المغرب العربي، فتركزت أهداف برامج الوالدية على النمو في الطفولة المبكرة، وإشراك الوالدين، وتمكين المرأة، ومحو الأمية، وقضايا الصحة، والرضاعة الطبيعية، وإدماج الأمهات ذوات الاحتياجات الخاصة. وتركزت أهداف برامج الوالدية في البلدان الأقل نموا على برامج التوعية الوالدية، وتدريب المدربين، والتعرف على أساليب الرعاية الوالدية، والاهتمام بالفئات ذات الاحتياجات الخاصة. (معهد الدوحة الدولي للأسرة،2018م، ص78)

علماً بأن الدراسة لم تتطرق لأسماء تلك البرامج بالتفصيل التي درستها، وإنما وضعت ثلاث مجموعات بؤرية طبقت عليها الدراسة وهي: سلطنة عمان (الخليج العربي) - الأردن (المشرق العربي) - المغرب (المغرب العربي).

ويتبين مما سبق أن برامج التربية الوالدية في العالم العربي التي تم استعراضها لم يكن لها فلسفة واضحة بل ركزت فقط على الأهداف وليس فيها رؤية ولا رسالة للبرنامج.

ثانياً: برامج التربية الوالدية في نيوزلندا:

تقدم المنظمات في جميع أنحاء نيوزلندا برامج الأبوة والأمومة بشكل أو بآخر؛ مصممة لتلبية الاحتياجات المحددة للمجتمع، ويتم تجميع البرامج تحت العناوين العريضة التالية:

- المبادرات الصحية:

هي خدمة مجانية مقدمة لجميع أطفال نيوزيلندا من الولادة حتى خمس سنوات. يتكون البرنامج من سلسلة من التقييمات الصحية وخدمات الدعم للأطفال وعائلاتهم. كما تشمل تعزيز الصحة وهي بوابة مهمة للوالدين للوصول إلى الرعاية الصحية المستهدفة والمتخصصة والتعليم والخدمات الاجتماعية.

- دعم الآباء المراهقين:

الهدف من الخدمة هو معالجة هذه النواقص من خلال الاتصال المبكر بالحامل المراهقة لخدمة الطفل المعافى المعيارية بإضافة اثنتين من خدمات الرعاية السابقة للولادة زيارة مبكرة بعد الولادة وزيارات إضافية قائمة على الاحتياجات ويتم تسليم كل هذه الخدمات في المنزل من قبل ممرضة متخصصة بهدف تعزيز العلاقة بين الأم المراهقة ومزود

الخدمة.

- مناهج تنمية المجتمع:

وذلك من خلال شراكات بين الحكومة والمنظمات غير الحكومية وشركاء من المنظمات الوطنية تهدف إلى إيجاد طرق جديدة للعمل مع الوالدين، ويمول مجموعة من المشاريع المجتمعية التي تدعم الآباء المحليين، ويوفر موارد تربية مجانية للمجتمعات والمنظمات والآباء.

- برامج الأبوة والأمومة العامة:

يهدف البرنامج إلى دعم الآباء خلال المراحل المختلفة لطفلهم، وتتكون من سلسلة من خمس دورات مصممة لدعم الآباء في دورهم، تغطي الفترة من ولادة الطفل حتى التحاقه بالمدرسة. وهي: أولاً: طفلك الجديد وهو يغطي الأسابيع الستة الأولى، وثانياً: طفلك الذي ينمو ويغطيه من ستة أسابيع حتى يتدحرج أو يحبو، وثالثاً: طفلك المتحرك وهو عندما يتحرك الطفل ولكنه لا يمشي بعد، ورابعاً: طفلك النشط وهو يغطي من عمر 14 شهرًا إلى حوالي 2.5 سنة، وخامساً: طفلك الصغير الفضولي وهو يغطي من 2.5 سنة حتى يذهب الطفل إلى المدرسة.

- التدخل المبكر لزيارة المنزل:

جاء هذا البرنامج نتيجة للاعتراف المتزايد بالمعدلات المتزايدة للمشاكل النفسية والاجتماعية في أطفال نيوزيلندا وهو يُقدم للفئات الأكثر حرمانًا ويشكلون نسبة 15% من السكان، وهي أسر أطفال حديثي الولادة في ظروف اجتماعية وعائلية صعبة والتي قد تعرض صحة ورفاهية أطفالهم للخطر، وتشمل المجموعة المستهدفة الأمهات الحوامل أو اللائي لديهن رضيع ويواجهن عدداً من التحديات (مثل مشاكل الصحة العقلية، والإدمان، والعنف الأسري والمهارات الاجتماعية المحدودة). تُقبل الإحالات للأمهات البالغات من العمر 24 عامًا وما دون من سن الثالثة أشهر ما قبل الولادة إلى تسعة أشهر بعد الولادة ولجميع الأمهات الأخريات فوق سن 24 عامًا من ستة أشهر ما قبل الولادة إلى تسعة أشهر بعد الولادة، والخدمة المقدمة تطوعية بالكامل وطويلة الأجل (تصل إلى خمس سنوات)، وذلك لتعزيز نمو الطفل الصحي في إطار التنشئة السليمة داخل البيئة الأسرية.

- برامج تعليمية:

برنامج التفاعل المنزلي لأولياء الأمور وهو برنامج يساعد الآباء على وضع الأسس الصحيحة لأطفالهم لكي يحققوا النجاح في المدرسة، ويستهدف الأطفال الذين تتراوح أعمارهم بين ثلاث سنوات ونصف وست سنوات وهم في سنواتهم الأخيرة قبل المدرسة، وسنتهم

الأولى في المدرسة.

- برامج إدارة سلوك الطفل:

وهو عبارة عن برنامج من 14 إلى 18 جلسة لأولياء أمور الأطفال الذين تتراوح أعمارهم بين ثلاث سنوات حتى سن الثامنة. وتُعقد جلسات جماعية أسبوعية حيث يتم جمع الآباء وتدريبهم على أساليب علمية يتم استخدامها في المنزل مع سلوكيات أطفالهم الصعبة. وتشمل القضايا التي تم تناولها المشكلات السلوكية مثل العدوانية ونوبات الغضب المستمرة والتصرف على أساس السلوك مثل الشتائم والأنين والصراخ والضرب والركل والرد ورفض اتباع القواعد داخل المنزل.

- برامج الأبوة والأمومة للآباء المنفصلين:

هو برنامج إعلامي مجاني يهدف إلى تثقيف الوالدين حول آثار الانفصال على الأطفال وتزويدهم بالمهارات لتقليل مستويات التوتر لدى الأطفال، وبرنامج تطوعي متاح للآباء المنفصلين أو المنفصلين يفكرون في الانفصال. البرنامج مدته أربع ساعات يمكن تقديمه في جلسة واحدة مدتها أربع ساعات أو تقسيمها إلى ساعتين، ويغطي محتوى البرنامج: كيف يؤثر الانفصال على الأطفال - ما يحتاجه الأطفال أثناء الفراق - التحدث مع الأطفال - التحدث مع الآباء المنفصلين حول الترتيبات الخاصة بالأطفال - إبعاد الأطفال عن الحجج الأبوية -كيفية عمل محكمة الأسرة.

- برامج الأبوة الإصلاحية:

هذا برنامج جماعي مصمم لتحسين مهارات الأبوة والأمومة لدى السجناء وزيادة وعيهم بشبكات المجتمع التي يمكن أن تدعمهم من خلال الأبوة والأمومة المستمرة واحتياجات الأسرة. ويساعد البرنامج السجناء على تطوير القيم والسلوكيات الاجتماعية المطلوبة للأبوة والأمومة الجيدة، ومساعدة الجناة على اكتساب مهارات الأبوة والأمومة التي قد تساعد في تقليل الجرائم بين الأجيال عن طريق الحد من تعرض أطفالهم للتربية غير الفعالة.

- برامج وحدة الأم والطفل في السجون:

وهدفه السماح للمرأة بالاحتفاظ بأطفالها معها في السجن حتى سن عامين. ، وصمم صندوق مساعدة الأسرة وبدأ تجربته للسجينات اللواتي لديهن أطفال رضع وأطفال صغار يعيشون معهم في وحدات الأم والطفل في السجن. والهدف من البرنامج هو الاستفادة من فرصة تربية الأم لطفلها تربية إيجابية وبالتالي إعطاء الطفل أفضل بداية في الحياة، وتستمر الخدمات للأم التي تُثبت جدارتها في تربية طفلها حتى يلتحق الطفل بنظام

المدرسة الابتدائية.

Robertson, J. P., New Zealand., & New Zealand. (2014)

ويتبين مما سبق أن برامج التربية الوالدية في نيوزلندا التي تم استعراضها لم يكن لها فلسفة واضحة بل عرَّفت بعض البرامج وركزت فقط على الأهداف وليس فيها رؤية ولا رسالة للبرنامج.

ثالثاً: برامج التربية الوالدية في الولايات المتحدة الأمريكية:

أ: بوابة معلومات رعاية الطفل

تعمل بوابة معلومات رعاية الطفل على تعزيز سلامة واستمرارية ورفاهية الأطفال والشباب والأسر من خلال ربط رعاية الأطفال والتبني والمهنيين ذوي الصلة وكذلك الجمهور بالمعلومات والموارد والأدوات التي تغطي موضوعات تتعلق برعاية الطفل والطفل. الإساءة والإهمال والرعاية خارج المنزل والتبني وغير ذلك. وهي خدمة من مكتب الأطفال التابع لإدارة الأطفال والعائلات في وزارة الصحة والخدمات الإنسانية الأمريكية، وهي نوفر الوصول إلى المنشورات المطبوعة والإلكترونية، والمواقع الإلكترونية، وقواعد البيانات، وأدوات التعلم عبر الإنترنت لتحسين ممارسة رعاية الطفل، بما في ذلك الموارد التي يمكن مشاركتها مع العائلات. https://www.childwelfare.gov/

ومن أبرز برامج التربية الوالدية التي أشارت إليها البوابة ما يلي:

1. **برنامج تدريب الوالدين لعلاج مشاكل السلوك لدى الأطفال والمراهقين:**

هو برنامج تعليمي قائم على الفيديو ويستهدف أولياء أمور الأطفال من مرحلة الطفولة المبكرة حتى سن المراهقة المبكرة الذين يرغبون في تحسين مهاراتهم في التربية وسلوك أطفالهم. يقوم على تطبيق نظرية الأبوة Adlerian، والتي تشمل الاحترام المتبادل بين أفراد الأسرة، والانضباط غير العنيف، وحل المشكلات، والتدريب على مهارات الاتصال، وإثراء الأسرة، والتشجيع. ويقدم للآباء القائمين على رعاية الأطفال الذين تتراوح أعمارهم من 5 إلى 12 عامًا.

أهداف البرنامج:

- تعليم الوالدين نموذجًا شاملاً للأبوة والأمومة من شأنه أن يمكّن أطفالهم بشكل أفضل من البقاء والازدهار في مجتمع ديمقراطي حديث.
- تقليل مقدار مشاكل العلاقة بين الوالدين والطفل.
- تحسين سلوك الطفل.
- تحسين رفاهية الطفل.
- https://activeparenting.com/product/active-parenting-4th-edition-leaders-guide/

2. **برنامج تدريب الوالدين لعلاج مشاكل السلوك لدى الأطفال والمراهقين:**

هو برنامج تعليمي عن الأبوة يعتمد على الفيديو ويستهدف آباء المراهقين والمراهقين الذين تتراوح أعمارهم بين 10 و17 عامًا والذين يرغبون في تحسين مهارات الأبوة والأمومة وسلوك المراهقين. يعتمد على تطبيق نظرية الأبوة Adlerian، والتي تشمل الاحترام المتبادل بين أفراد الأسرة، والانضباط غير العنيف، وحل المشكلات، والتدريب على مهارات الاتصال، وإثراء الأسرة، وحل المشكلات، والتشجيع.

أهداف البرنامج:

- إعطاء الآباء نموذجًا شاملاً للأبوة والأمومة من شأنه أن يمكّن أبنائهم المراهقين بشكل أفضل من -البقاء والازدهار في مجتمع ديمقراطي حديث.
- تقليل مقدار مشاكل العلاقة بين الوالدين والمراهقين.
- تحسين سلوك المراهقين.
- تحسين رفاهية المراهقين.
- /https://activeparenting.com/product/active-parenting-of-teens

3. **برنامج علاج السلوك التخريبي (للأطفال والمراهقين)**

هو تدخل سلوكي معرفي يستهدف سلوك المراهقين العدواني والعنيف. يتكون البرنامج من ثلاث مكونات: التدريب على المهارات الاجتماعية. تدريب السيطرة على الغضب. والتفكير الأخلاقي. تتم مطابقة المكونات على وجه التحديد عبر كل أسبوع وتتكامل مع المحتوى والعملية. كل أسبوع يعتمد على الأسبوع السابق. يحضر العملاء جلسة مدتها ساعة واحدة في كل من هذه المكونات (الاجتماع في نفس الوقت ونفس اليوم من كل أسبوع).

أهداف البرنامج:

- تقليل العدوان والعنف بين المراهقين
- زيادة المهارات الاجتماعية
- تقليل السلوك الاندفاعي الغاضب
- زيادة التفكير الأخلاقي والتنمية من خلال اجتماعات مفتوحة
- زيادة أخذ وجهة النظر
- خفض معدلات العودة إلى الإجرام بين الشباب المسجونين

جليك، ب ، وجي جيبس. (2011). تدريب استبدال العدوان: تدخل شامل للشباب العدواني (الطبعة الثالثة). شامبين ، إلينوي: مطبعة أبحاث.

4. برنامج وقت العائلة الافتراضي الدائم.

في برنامج الظاهري الوقت عائلة داعمة أنشئت لدعم الآباء والأمهات والأطفال في الحضانة أو الرعاية النسبية في وجود مرة وقت الأسرة افتراضية إيجابية في حين أنهم غير قادرين على زيارة شخص. على سبيل المثال، خلال جائحة COVID-19. تم تصميم هذا البرنامج المجاني لإنشاء هيكل وتوجيه وتدريب لأولئك الذين يشرفون على زيارات الوالدين والطفل الافتراضية، بهدف مساعدتهم على تسهيل الزيارات الإيجابية تحت الإشراف عن بعد بين الآباء وأطفالهم في الرعاية خارج المنزل. البرنامج والتدريب موجهان إلى كل من مقدمي الزيارات الخاضعين للإشراف من قبل وكالة خاصة وكذلك أخصائيي رعاية الأطفال الذين سيشرفون على هذه الزيارات الافتراضية، وهو يُقدم للأطفال (من الولادة حتى سن 18 عامًا) والآباء ومقدمي الرعاية المشاركين في زيارات / زيارات عائلية خاضعة للإشراف.

أهداف البرنامج:

- إعداد الوالدين ومقدمي الرعاية لأدوارهم في الزيارات الافتراضية ولتزويدهم بالدعم والموارد.
- زيادة التعاون بين الآباء ومقدمي الرعاية لدعم الأطفال أثناء الزيارات عن بُعد.
- تعزيز الزيارات الإيجابية الخاضعة للإشراف عن بعد بين الآباء وأطفالهم في الرعاية خارج المنزل ومقدمي الرعاية للأطفال خارج المنزل.
- https://allianceforchildwelfare.org/content/family-time-supportive-virtual-family-time-program-and-training-elearning

5. برنامج أسر آمنة للأطفال

يخدم الآباء في أي عمر من خلال دعمهم من خلال الاستضافة المؤقتة للأطفال والتوجيه والصداقة من خلال شبكة من العائلات المتطوعة المعتمدة. الأطفال القصر الذين تتراوح أعمارهم بين 0 و18 عامًا مؤهلون للاستضافة بموافقة الوالد، وبعض العائلات المضيفة على استعداد لاستضافة أحد الوالدين والطفل معًا في منزلهم. من أجل التأهل للحصول على الخدمات، يجب أن يكون الوالد يعاني من أزمة مثل التشرد، أو تعاطي المخدرات، أو مشاكل الصحة العقلية، أو العنف المنزلي، أو المشاكل الطبية، أو الحبس، أو ضغوط الوالدين، أو أي موقف آخر يجعل من الصعب على الوالد أن يعيش بشكل مناسب وآمن رعاية طفلهم. يجب أن يكون الوالد على استعداد للامتثال للمتطلبات والتوقيع على نماذج الموافقة اللازمة التي تسمح للعائلة المضيفة برعاية الطفل.

أهداف البرنامج:

- صرف النظر عن دخول الأسرة في نظام رعاية الطفل.
- منع الإساءة أو الإهمال للأطفال في الأسرة.
- دعم واستقرار الأسرة.
- تقوية عوامل حماية الأسرة.
- /https://safe-families.org/involvement/new-chapter

ويتبين مما سبق أن برامج التربية الوالدية في أمريكا التي تم التوصل إليها من خلال بوابة معلومات رعاية الطفل لم يكن لها فلسفة واضحة بل عرَّفت بعض البرامج وركزت فقط على الأهداف وليس فيها رؤية ولا رسالة للبرنامج.

ب: الشبكة الوطنية للتربية الوالدية (NPEN)

وهي منظمة مهنية للمعلمين الذين يقدمون تعليم الأبوة والأمومة كجزء أساسي من عملهم. يشمل أعضاؤنا متخصصين في تربية الأبناء وباحثين ومسؤولين عن البرامج وغيرهم ممن يسعون جاهدين لبناء مجال تعليم الأبوة والأمومة. NPEN ،وهي منظمة وطنية ذات موارد وشبكات دعم محلية وولائية ووطنية.

الرؤية: تتمثل رؤية الشبكة الوطنية لتعليم الأبوة والأمومة (NPEN) في أن يكون لدى جميع الآباء / الأسر المعلومات والموارد والدعم اللازم لتوفير علاقة رعاية وبيئة مثالية من شأنها أن تشجع أطفالهم على النمو والتطور الصحيين.

الرسالة: تلتزم الشبكة الوطنية لتعليم الأبوة والأمومة بالنهوض بمجال تعليم الأبوة والأمومة، من خلال:مشاركة المعلومات،التطوير المهني،الشبكات ، القيادة والدعوة.

الأهداف:

1. تبادل المعلومات: (1) لتسهيل وتشجيع تبادل ومناقشة الأفكار والموارد والممارسات وأي معلومات أخرى ذات صلة بالمربين الأبوين و (2) لتوحيد و / أو إتاحة المعلومات والموارد القائمة على الأبحاث حول التربية الوالدية.
2. التطوير المهني: لمساعدة ممارسي تعليم الأبوة والأمومة على بناء مهاراتهم ومهنهم من خلال معالجة القضايا التي تتجاوز الحدود التأديبية والإقليمية مثل الهوية المهنية والأخلاق والمعايير والشهادات والتدريب وإمكانية الوصول.
3. التشبيك: لتسهيل الاتصالات بين الممارسين والمنظمات المشاركة في التربية الوالدية من أجل زيادة فعاليتها في دعم الآباء والأسر.
4. القيادة: توفير الريادة الوطنية في مجال التربية الوالدية بين المهنيين وصانعي السياسات ووسائل الإعلام والجمهور.

/https://npen.org

ويتبين مما سبق أن برامج التربية الوالدية التابعة للشبكة الوطنية للتربية الوالدية لها فلسفة واضحة يمكن التوصل إليها من خلال قراءة رؤية ورسالة وأهداف البرنامج.

ج: جمعية أركنساس للعلوم الأسرة والمستهلك (ArAFCS)

الرؤية: يحقق الأفراد والعائلات والمجتمعات جودة الحياة المثلى بمساعدة متخصصين أكفاء ومهتمين يتم تحديث خبراتهم باستمرار من خلال AAFCS.

الرسالة: لتوفير القيادة والدعم للمهنيين الذين يساعد عملهم الأفراد والأسر والمجتمعات في اتخاذ قرارات مستنيرة حول رفاهيتهم وعلاقاتهم ومواردهم لتحقيق الجودة المثلى للحياة.

الأهداف:

1.الإيمان بالأسرة كوحدة أساسية في المجتمع.

2.احتضان التنوع وقيمة كل الناس.

3.دعم التعلم مدى الحياة والمنح الدراسية المتنوعة.

4.تجسيد النزاهة والسلوك الأخلاقي.

5.البحث عن أفكار ومبادرات جديدة واحتضن التغيير.

6.تعزيز نهج متكامل وشامل، يتماشى مع هيئة المعرفة FCS، لدعم المهنيين الذين يعملون مع الأفراد والأسر والمجتمعات.

/https://www.aafcs.org

ويتبين مما سبق أن برامج التربية الوالدية التابعة لجمعية أركنساس للعلوم الأسرة والمستهلك لها فلسفة واضحة يمكن التوصل إليها من خلال قراءة رؤية ورسالة وأهداف البرنامج.

د: أكاديمية وشبكة الآباء للقيادة بجامعة سان دييغو بكاليفورنيا (PLAN)

الرؤية:

1.نتصور الآباء من جميع الخلفيات والمعلمين والمجتمعات الداعمة يعملون معًا من أجل:

تعزيز تنمية الأطفال والشباب - سد فجوة الإنجاز - ضمان التخرج من المدرسة الثانوية -دعم متابعة الخيارات الجامعية / المهنية.

2.نتخيل قادة الآباء المستعدين للعمل مع المعلمين من أجل: التواصل والتفاعل مع الآباء الآخرين.

3.نحن نتخيل معلمين مستعدين للترحيب بالوالدين كحلفاء والترحيب بمجتمعاتهم كمؤيدين.

4.نحن نتخيل قادة الآباء والمعلمين لديهم: امتلاك المعرفة والأدوات لتحديد علامات التحذير من الإجهاد أو الصدمة أو الصحة العقلية.

5.نحن نتصور قادة الآباء والمعلمين الذين يعملون معًا من أجل دعم الصحة الجسدية والعاطفية والعقلية للأطفال والشباب.

الرسالة: تتمثل في مشاركة الأسرة والمدرسة والمجتمع (FSaCE) في دعم الأسر والمدارس والشركاء المجتمعيين في العمل معًا لتحسين النتائج التعليمية مع تعزيز الثقة والشعور بالأمان واحترام الذات (الرفاهية الاجتماعية العاطفية - الوجود) عند الأطفال والشباب.

ويركز المركز على إشراك العائلات والمدارس وشركاء المجتمع في العمل معًا لتطوير قيادة الوالدين ، وتعزيز الممارسات الواعية بالصدمات ، وتقييم البرامج ، ومشاركة الأبحاث الجديدة لدعم التنمية الصحية والنجاح المدرسي للأطفال والشباب.

الأهداف:

1.تطوير قادة مهرة من الآباء ومسؤولي الاتصال لدعم الأسرة

2.ربط قادة الآباء بأولياء الأمور والشبكات الأخرى

3.تطوير مهارات التوجيه والتدريب لدعم مشاركة الأسرة مع الأطفال والمدارس

4.دعم قادة الآباء في تنفيذ المشاريع المجتمعية التي لها مساهمات كبيرة في مجتمعهم

5.العمل مع قادة أولياء الأمور للمشاركة مع الآباء والمعلمين والمسؤولين الآخرين والمنظمات المجتمعية الداعمة.

6.تدريب الآباء على تحديد العلامات التحذيرية لمشاكل الصحة النفسية والعاطفية الاجتماعية لدى الأطفال والشباب.

7.إرشاد الآباء في الاتصال بالخدمات ودعم الوصول إلى المستشارين الصحيين ومقدمي خدمات الصحة العقلية.

https://education.sdsu.edu/fsace/academies/parent-leadership-academy-network

ويتبين مما سبق أن برامج التربية الوالدية التابعة لأكاديمية وشبكة الآباء للقيادة بجامعة سان دييغو بكاليفورنيا لها فلسفة واضحة يمكن التوصل إليها من خلال قراءة رؤية ورسالة وأهداف البرنامج.

ه: مجلس الطفولة المبكرة من مقاطعة لاريمر (ECCLC)

الرؤية: يتمتع جميع الأطفال في مقاطعة لاريمر بالتقدير، ويتمتعون بصحة جيدة ويزدهرون.

الرسالة: نجمع المجتمع معًا لتبادل المعرفة والموارد، وبناء الخبرات والعمل بشكل تعاوني لضمان حصول جميع الأطفال الصغار في مقاطعة لاريمر على الرعاية والدعم والفرص اللازمة للنمو والتعلم والنجاح.

الأهداف:

1. توسيع وتنويع القوى العاملة في مرحلة الطفولة المبكرة المؤهلة وذات الأجور الجيدة.
2. زيادة عدد الأسر التي يمكنها الحصول على رعاية جيدة للأطفال وتحمل تكاليفها.
3. رفع مستوى المشاركة المجتمعية والاستثمار في خبرات الطفولة المبكرة الجيدة ودعمها.
4. تعاون مع العائلات ومنظمات المجتمع لمعالجة الحواجز التي تحول دون الوصول إلى الخدمات وكسرها.
5. دعم الصحة العقلية للرضع والأطفال في مرحلة الطفولة المبكرة والتطور العاطفي الاجتماعي.

/https://ecclc.org

ويتبين مما سبق أن برامج التربية الوالدية التابعة لمجلس الطفولة المبكرة من مقاطعة لاريمير لها فلسفة واضحة يمكن التوصل إليها من خلال قراءة رؤية ورسالة وأهداف البرنامج.

و: شبكة كونيتيكت للتربية الوالدية (CT-PEN)

الرؤية: سيكون لدى جميع الآباء / العائلات المعلومات والموارد والدعم اللازم لتوفير علاقات رعاية وبيئات مثالية لنمو الأطفال وتطورهم بشكل صحي.

الرسالة: تلتزم CT-PEN بالنهوض بمجال التربية الوالدية من خلال القيادة والتطوير المهني والتواصل وتبادل المعلومات.

الأهداف:

1.دعم التطوير المهني.

2.تنمية الريادة في مجال التربية الوالدية.

3.تحسين وضوح تعليم الأبوة والأمومة في ولاية كونيتيكت.

4. تعاون مع العائلات ومنظمات المجتمع لمعالجة الحواجز التي تحول دون الوصول إلى الخدمات وكسرها.

5. ربط المعلمين والبرامج التربوية عبر الولاية.

6. توسيع نطاق المعرفة بأفضل الممارسات في تعليم الأبوة والأمومة.

7. زيادة الوصول إلى برامج الأبوة والأمومة المناسبة ثقافيًا.

8.زيادة الوصول إلى البحث في تعليم الأبوة والأمومة.

/http://ctpen.org

ويتبين مما سبق أن برامج التربية الوالدية التابعة لشبكة كونيتيكت للتربية الوالدية لها فلسفة واضحة يمكن التوصل إليها من خلال قراءة رؤية ورسالة وأهداف البرنامج.

رابعاً: برامج التربية الوالدية في المملكة المتحدة:

أ: منظمة حياة الأسرة فى المملكة المتحدة(familylives)

الرؤية: يجب أن تحصل العائلات على الدعم النشط والتفاهم.

الرسالة: نبني حياة عائلية أفضل معًا.

الأهداف:

- التدخل المبكر الموجه والداعم للأزمات للأسر التي تكافح، وتشمل القضايا التي تدعم بها العائلات انهيار الأسرة، والعلاقات والسلوكيات الصعبة، والديون، والرفاهية العاطفية والعقلية.
- التأثير طويل المدى للتدخل المبكر مع العائلات، على سبيل المثال من خلال برنامج ParentChild +، الذي يدعم بيئة التعلم المنزلي وبرامج صداقة الأسرة.
- إنشاء برامج طويلة الأمد في المناطق التي نعمل فيها في جميع أنحاء إنجلترا، ونقدم الدعم لآلاف العائلات من خلال خدمات الصداقة التي نقدمها.

/https://www.familylives.org.uk

ب: مركز التدريب الوالدي

الرؤية: تمكين الآباء والأمهات من العمل على جعل حياتهما كآباء وأمهات أكثر سهولة وإرضاء، وأن يمنحا أطفالهما طفولة سعيدة ومستقبلاً مشرقًا.

الرسالة: تقديم الخبرات لمختلف الأسر وشخصيات الأطفال، والأعمار والمراحل المختلفة.

الأهداف:

- تقديم أحدث الأفكار والمهارات والخبرات فى مجال علم النفس.
- التركيز في ورش العمل على البرامج التطبيقية في التربية الوالدية.

/https://www.theparentpractice.com

ويتبين مما سبق أن برامج التربية الوالدية في المملكة المتحدة لها فلسفة واضحة يمكن التوصل إليها من خلال قراءة رؤية ورسالة وأهداف البرنامج.

إجابة السؤال الثالث وهو: ما التصور المقترح لتطوير فلسفة برامج التربية الوالدية بالمملكة العربية السعودية في ضوء التجارب العالمية من وجهة نظر الخبراء؟

سعى الباحث في هذا الجزء إلى وضع تصور مقترح لتطوير فلسفة برامج التربية الوالدية بالمملكة العربية السعودية في ضوء التجارب العالمية من وجهة نظر خبراء التربية الوالدية في المملكة العربية السعودية، وهم القائمون على تنفيذ برامج التربية الوالدية في : مؤسسة العنود الخيرية، وجمعية المودة للتنمية الأسرية، ومركز بيت الخبرة للبحوث والدراسات الاجتماعية الأهلي، وذلك في ضوء الإطار المفهومي والدراسات السابقة، ونتائج تشخيص الواقع.

وقد قام الباحث بعرض التصور المقترح بصورته الأولية على الخبراء، وذلك لإبداء وجهة نظرهم حول مدى أهميته ومدى قابليته للتطبيق، ومن خلال ذلك توصل الباحث إلى التصور المقترح بصورته النهائية، وقد اشتمل على العناصر التالية:

أولاً: مبررات التصور المقترح.

ثانياً: أهداف التصور المقترح.

ثالثاً: المحتوى الإجرائي للتصور المقترح.

أولاً: مبررات التصور المقترح:

- حاجة برامج التربية الوالدية بالمملكة العربية السعودية لتطوير فلسفة برامجها.
- الاهتمام العالمي في برامج التربية الوالدية بفلسفة البرامج، وخصوصاً في الهيئات الرسمية.

ثانياً: أهداف التصور المقترح:

- إسهام فلسفة برامج التربية الوالدية بالمملكة العربية السعودية في تطوير أداء برامجها.
- تمكين العاملين ببرامج التربية الوالدية بالمملكة العربية السعودية من تطبيق فلسفة البرامج على أرض الواقع.

ثالثاً: المحتوى الإجرائي للتصور المقترح:

يتكون المحتوى الإجرائي للتصور المقترح من محورين هما:

1. التصور المقترح لتطوير فلسفة برامج التربية الوالدية بالمملكة العربية السعودية في ضوء التجارب العالمية.

2. متطلبات تطبيق التصور المقترح لتطوير فلسفة برامج التربية الوالدية بالمملكة العربية السعودية في ضوء التجارب العالمية.

المحور الأول: التصور المقترح لتطوير فلسفة برامج التربية الوالدية بالمملكة العربية السعودية في ضوء التجارب العالمية:

أولاً: رؤية برامج التربية الوالدية بالمملكة العربية السعودية في ضوء التجارب العالمية:

الريادة في إعداد وتطوير وتقييم برامج التربية الوالدية في المملكة العربية السعودية، وتكوين بيت خبرة لإعداد الوالدين المتمكنين من تربية أبنائهم، مع مراعاة ثقافة المجتمع السعودي القائمة على هدي وتعاليم الإسلام، وتنمية روح الولاء والانتماء للوطن.

ثانياً: رسالة برامج التربية الوالدية بالمملكة العربية السعودية في ضوء التجارب العالمية:

الإسهام في تأهيل الكوادر الوطنية المتخصصة لتساعد في إعداد وتطوير وتقييم برامج التربية الوالدية، والمساهمة في بناء وعي ثقافي بأهمية التربية الوالدية على المستوى المحلي، والسعي لتأسيس بنية بحثية رصينة تساعد في تقديم حلول لمشكلات التربية الوالدية بنظرة

شمولية، وذلك من خلال السعي للتحليل المتكامل للنظريات المتعلقة بالتربية الوالدية وتطبيق الملائم منها للمجتمع السعودي في الواقع، وتوجيه الباحثين لدراسة التحديات التي تواجه التربية الوالدية، والنهوض بمجال التربية الوالدية من خلال القيادة الفاعلة والتطوير المهني والتواصل وتبادل المعلومات.

ثالثاً: أهداف برامج التربية الوالدية بالمملكة العربية السعودية في ضوء التجارب العالمية:

- دعم التعلم داخل الأسرة مدى الحياة والمنح الدراسية المتنوعة.
- تجسيد النزاهة والسلوك الأخلاقي داخل الأسرة.
- تنمية الوعي بالقضايا المجتمعية ودور التربية الوالدية في مواجهتها.
- البحث عن أفكار ومبادرات جديدة في مجال التربية الوالدية.
- تمكين الوالدين من الوسائل الحديثة في مجال التربية الوالدية.
- دعم قادة الوالدين في تنفيذ المشاريع المجتمعية التي لها مساهمات كبيرة في مجتمعهم.
- زيادة عدد الأسر التي يمكنها الحصول على رعاية جيدة في التربية الوالدية وتحمل تكاليفها.
- تنمية الريادة في مجال التربية الوالدية.
- الإسهام في تأصيل مجالات التربية الوالدية وصولاً إلى استخلاص مناهج ونظم في التربية الوالدية على أسس إسلامية.
- تمكين الوالدين من الأساليب المناسبة لمواجهة مشكلات التربية الوالدية.
- زيادة انضمام الوالدين إلى برامج التربية الوالدية.
- تكوين اتجاهات إيجابية نحو التربية الوالدية.
- إنشاء برامج للتربية الوالدية طويلة الأمد في جميع مناطق المملكة العربية السعودية.
- دعم القائمين على برامج التربية الوالدية لمواصلة عطائهم.
- اعتماد اللغة العربية لغة أساسية في برامج التربية الوالدية مع عدم إغفال تعلم اللغات الأجنبية كمصدر مهم من مصادر المعرفة.
- زيادة قدرة الوالدين على استيعاب التغير وتوقعه.
- التركيز في ورش العمل على البرامج التطبيقية في التربية الوالدية.
- تطوير خطط وبرامج لدعم التربية الوالدية في ضوء التجارب العالمية.
- تضمين برامج التربية الوالدية لبرامج خاصة بالأنشطة الفكرية والفنية والثقافية.
- التوسع في تبادل الخبرات بين العاملين في مجال التربية الوالدية محلياً وعالمياً.
- الابتعاد عن النمطية في برامج التربية الوالدية على المستوى الوطني.
- اعتماد نظام تقييم نظري وتطبيقي لجميع برامج التربية الوالدية.

المحـور الثانـي: متطلبـات تطبيـق التصـور المقتـرح لتطويـر فلسـفة برامـج التربيـة الوالديـة بالمملكـة العربيـة السـعودية فـي ضـوء التجـارب العالميـة:

أولاً: المتطلبات الإدارية:	مرونـة لوائـح النظـام فـي الجهـات المسـئولة لتسـاعد فـي تطويـر فلسـفة برامـج التربيـة الوالديـة.
	وضع آليات وضوابط لتطوير فلسفة برامج التربية الوالدية.
	إلـزام القائميـن علـى برامـج التربيـة الوالديـة بالتطويـر المسـتمر لفلسـفة برامـج التربيـة الوالديـة.
	تعـاون الجهـات القائمـة ببرامـج التربيـة الوالديـة مـع المنظمـات العربيـة والدوليـة سـعياً لتطويـر فلسـفة برامـج التربيـة الوالديـة.
	الاتجـاه بفلسـفة برامـج التربيـة الوالديـة نحـو التطبيـق مـن خـلال تكثيـف الممارسـات العمليـة.
	تصميـم أدلـة علميـة تتضمـن تفاصيـل فلسـفة برامـج التربيـة الوالديـة المعتمـدة مـن الجهـات المسـئولة.
	توفير الدعم الفني المتواصل لبرامج التربية الوالدية.
	نشـر فلسـفة برامـج التربيـة الوالديـة المعتمـدة مـن الجهـات المسـئولة بمواقـع الجهـات القائمـة ببرامـج التربيـة الوالديـة الرسـمية علـى الشـبكة العنكبوتيـة.
	التحديـث المسـتمر لفلسـفة برامـج التربيـة الوالديـة المعتمـدة مـن الجهـات المسـئولة بمواقـع الجهـات القائمـة ببرامـج التربيـة الوالديـة الرسـمية علـى الشـبكة العنكبوتيـة.
ثانياً: المتطلبات التمويلية والبشرية:	توفير الدعم المالي الكافي لتطوير فلسفة برامج التربية الوالدية.
	الاسـتفادة مـن خصخصـة بعـض الخدمـات لـدى الجهـات القائمـة ببرامـج التربيـة الوالديـة لتقديـم الدعـم المالـي لتطويـر فلسـفة برامـج التربيـة الوالديـة.
	الاسـتفادة مـن الدعـم المالـي لمؤسسـات المجتمـع المحلـي فـي تطويـر فلسـفة برامـج التربيـة الوالديـة.
	الاسـتفادة مـن مِنـح المؤسسـات الإقليميـة والدوليـة فـي تطويـر فلسـفة برامـج التربيـة الوالديـة.
	نشـر ثقافـة الشـراكة المجتمعيـة فـي تمويـل وتنفيـذ برامـج تطويـر فلسـفة برامـج التربيـة الوالديـة.
	تشـكيل لجنـة علميـة خاصـة مـن الجهـات القائمـة ببرامـج التربيـة الوالديـة لتطويـر فلسـفة برامـج التربيـة الوالديـة.
	توفير الكوادر التدريبية المؤهلة لتدريب برامج التربية الوالدية.
	توفير الكوادر الإدارية اللازمة لتسهيل تنفيذ تطوير فلسفة برامج التربية الوالدية.

نتائج الدراسة:

تمثلت أبرز نتائج الدراسة فيما يلي:

أولاً: النتائج المتعلّقة بالسؤال الأول الذي ينص على: ما واقع فلسفة برامج التربية الوالدية بالمملكة العربية السعودية؟

الجواب: برامج التربية الوالدية بالمملكة العربية السعودية التي تم استعراضها لم يكن لها فلسفة واضحة بل عرَّفت البرامج وركزت فقط على الأهداف وليس فيها رؤية ولا رسالة للبرنامج.

ثانياً: النتائج المتعلّقة بالسؤال الثاني الذي ينص على: ما أبرز التجارب العالمية في فلسفة برامج التربية الوالدية؟

الجواب:

1. برامج التربية الوالدية في العالم العربي التي تم استعراضها لم يكن لها فلسفة واضحة بل ركزت فقط على الأهداف وليس فيها رؤية ولا رسالة للبرنامج.
2. برامج التربية الوالدية في نيوزلندا التي تم استعراضها لم يكن لها فلسفة واضحة بل عرَّفت بعض البرامج وركزت فقط على الأهداف وليس فيها رؤية ولا رسالة للبرنامج.
3. برامج التربية الوالدية في أمريكا التي تم التوصل إليها من خلال بوابة معلومات رعاية الطفل لم يكن لها فلسفة واضحة بل عرَّفت بعض البرامج وركزت فقط على الأهداف وليس فيها رؤية ولا رسالة للبرنامج، بينما برامج التربية الوالدية الأخرى التي تم استعراضها لها فلسفة واضحة يمكن التوصل إليها من خلال قراءة رؤية ورسالة وأهداف البرنامج.
4. برامج التربية الوالدية في المملكة المتحدة لها فلسفة واضحة يمكن التوصل إليها من خلال قراءة رؤية ورسالة وأهداف البرنامج.

ثالثاً: النتائج المتعلّقة بالسؤال الثالث الذي ينص على: ما التصور المقترح لتطوير فلسفة برامج التربية الوالدية بالمملكة العربية السعودية في ضوء التجارب العالمية من وجهة نظر الخبراء؟

الجواب : توصل الباحث إلى التصور المقترح بصورته النهائية، وقد اشتمل على العناصر التالية:

- مبررات التصور المقترح.
- أهداف التصور المقترح.
- المحتوى الإجرائي للتصور المقترح.

ويتكون المحتوى الإجرائي للتصور المقترح من محورين هما:

1. التصور المقترح لتطوير فلسفة برامج التربية الوالدية بالمملكة العربية السعودية في

ضوء التجارب العالمية.

2. متطلبات تطبيق التصور المقترح لتطوير فلسفة برامج التربية الوالدية بالمملكة العربية السعودية في ضوء التجارب العالمية.

التوصيات:

في ضوء نتائج كشف واقع فلسفة برامج التربية الوالدية بالمملكة العربية السعودية، وما توصل إليه الباحث من تصور مقترح لتطوير فلسفة برامج التربية الوالدية بالمملكة العربية السعودية في ضوء التجارب العالمية، فإن الباحث يوصي بما يلي:

- أن يُفَعل التصور المقترح لتطوير فلسفة برامج التربية الوالدية بالمملكة العربية السعودية في ضوء التجارب العالمية.
- أن تقوم الجهات الـمُنظمة لبرامج التربية الوالدية بالمملكة العربية السعودية بدعم تطبيق التصور المقترح من خلال سن التشريعات والأنظمة التي يتطلبها التصور المقترح.
- توفير المتطلبات الإدارية والتمويلية والبشرية لتطوير فلسفة برامج التربية الوالدية بالمملكة العربية السعودية في ضوء التجارب العالمية.
- تشكيل لجنة علمية خاصة من الجهات القائمة ببرامج التربية الوالدية لتطوير فلسفة برامج التربية الوالدية تتولى الإشراف على تطبيق التصور المقترح وتقييمه دورياً.

المصادر والمراجـــــع:

أولاً: المراجـــع العربية:

- إبراهيم، أبو بكر محمد أحمد محمد. (2013م) «حول التربية الوالدية من منظور إسلامي.» مجلة مسارات معرفية: مركز دراسات المرأة ع 2: 5 – 13
- أبو حلفاية، عائشة علي محمد، عبدالله محمد الزروق، زينب حسن حسن، و أميرة محمد محمود شاهين. (2015م) «التربية الوالدية في المجتمع الليبي على ضوء خبرات بعض الدول.» مجلة البحث العلمي في التربية: جامعة عين شمس - كلية البنات للآداب والعلوم والتربية ع16, ج4: 247 - 266.
- أحمد، وائل أبو قاعود. (2013م).»مدخل إلى برامج التربية الوالدية: دراسة تحليلية.» المجلة العربية للعلوم الاجتماعية: المؤسسة العربية للاستشارات العلمية وتنمية الموارد البشرية ع3, ج1): 315 - 338.
- البحيري، خلف محمد. (2004م)»التربية الاقتصادية الذاتية للأبناء مدخل لتطوير الوالدية من منظور إسلامي»، ندوة بعنوان نحو والدية راشدة، مجلة كلية التربية سوهاج، ص-195

196.

- البدراني، أماني السيد حامد، وفاء مجيد الملاحي، مها عبدالباقي عبدالحافظ جويلي، و السيد سلامة الخميسي. (2019م) «توظيف شبكات التواصل الاجتماعي في تحقيق التربية الوالدية للطفل.» الثقافة والتنمية: جمعية الثقافة من أجل التنمية س20, ع142: 1 - 36.
- بقال، إسمى، وبشير بطاهر. (2015م) «أنماط المعاملة الوالدية الخاطئة كما يدركها الأحداث الجانحون: دراسة ميدانية بمركز إعادة التربية بنون، بوهران الجزائر.» مجلة العلوم الإنسانية والاجتماعية: جامعة قاصدي مرباح - ورقلة ع21: 291 - 299.
- البيلي، سهير حسين أحمد. (2019م) «أساليب التربية الوالدية وأثرها على الأمن الفكري كما يدركها الأبناء: دراسة ميدانية على عينة من طلاب جامعة الكويت.» مجلة كلية التربية بالمنصورة: جامعة المنصورة - كلية التربية ع107, ج3: 1316 - 1363.
- جليك، ب، وجي جيبس. (2011م). تدريب استبدال العدوان: تدخل شامل للشباب العدواني (الطبعة الثالثة). شامبين ، إلينوي: مطبعة أبحاث.
- الحديدي، فايز محمد (2007م). ثقافة تربوية (التربية مبادئ وأصول). عمان: دار أسامة للنشر والتوزيع.
- حوالة، سهير محمد أحمد، آمال محمود محمد أبو عامر، ومنال عبدالعال مبارز عبدالعال. (2017م) «برامج التربية الوالدية الرقمية في ضوء خبرات بعض الدول.» تكنولوجيا التربية - دراسات وبحوث: الجمعية العربية لتكنولوجيا التربية ع33: 299 - 326.
- السلمي، عبد المحسن بن حضاض بن عويض. (2017م) «أسس بناء التربية الوالدية في ضوء الاتجاهات الفكرية من وجهة نظر خبراء التربية.» المجلة التربوية الدولية المتخصصة: دار سمات للدراسات والأبحاث مج6, ع12: 72 – 86.
- الشيشاني، هناء ذياب جمعه، وثائر أحمد غباري. (2015م) «الأنماط الوالدية وعلاقتها بدافع حب الاستطلاع المعرفي لدى أطفال الروضة: دراسة ميدانية على أطفال الروضة في مديرية التربية والتعليم لقصبة الزرقاء» رسالة ماجستير. الجامعة الهاشمية، الزرقاء.
- الطاها، قنوت حسين محمد، وحنان على حسين بدور(2020م). «واقع التربية الوالدية في الأسرة المسلمة وفق نظرية الذكاءات المتعددة من وجهة نظر العاملين في جامعة اليرموك» رسالة ماجستير. جامعة اليرموك، إربد،
- عامر،طارق (٢٠١٣م). التربية والتعليم المستمر مفهومها وأهدافها وخصائصها، دار اليازوري: عمان.
- العساف، صالح بن حمد. (1433هـ). المدخل إلى البحث في العلوم السلوكية. ط 2. الرياض:

دار الزهراء.

- علي، سعيد إسماعيل(2006م). التربية الوالدية رؤية إسلامية، الجزء الأول، العدد132، القاهرة، المجلس الأعلى للشؤون الإسلامية ، ص42-41.
- العودات، إسلام محمد، وأحمد ضياء الدين حسين.(2015م) «مدى توافر مبادئ التربية الوالدية الإسلامية في البيئة الأسرية وعلاقته بمستوى الأمن النفسي لدى طلبة جامعة اليرموك» رسالة دكتوراه. جامعة اليرموك، إربد.
- العودات، عمر محمد، و عبدالحكيم ياسين فندي حجازي.(2020م) «درجة ممارسة أساليب التربية الوالدية في البيئة الأسرية وعلاقتها بمستوى الثقة بالنفس لدى طلبة جامعة اليرموك» رسالة دكتوراه. جامعة اليرموك، إربد.
- كامل، هناء عبدالمنعم عطية. (2014م). «فلسفة التربية الوالدية ودورها في تربية أطفال ما قبل المدرسة في ضوء توجيهات القرآن الكريم والسنة النبوية.» المجلة العلمية لكلية التربية للطفولة المبكرة: جامعة المنصورة - كلية التربية للطفولة المبكرة مج1, ع1: 152 - 181.
- محمد الناصر، خولة درويش. 1412ه. تربية الأطفال في رحاب الإسلام، جدة، مكتبة السوادي للتوزيع، ، ص 79
- معهد الدوحة الدولي للأسرة. (2018م). « برامج الوالدية في العالم العربي « الدوحة، قطر.
- نجيب، كمال (2018م)، كيف تدرب ابنك / ابنتك على الانتماء وحب الوطن؟ مجلة خطوة. المجلس العربي للطفولة والتنمية. العدد 33.
- هشام الطالب و عبدالحميد أبوسليمان و عمر الطالب (2019م). التربية الوالدية: رؤية منهجية تطبيقية في التربية الأسرية. المعهد العالمي للفكر الإسلامي - هرندن - فرجينيا - الولايات المتحدة الأمريكية، الطبعة الأولى ١٤٤٠هـ / ٢٠١٩م.
- اليماني، عبدالكريم علي(2004م). فلسفة التربية.القاهرة: دار الشروق للنشر والتوزيع.

ثانياً: المراجع العربية مترجمة للإنجليزية:

- Ibrahim, Abu Bakr Muhammad Ahmad Muhammad. " Parental Education from an Islamic perspective" Cognitive Pathways Journal: Center for Women's Studies Volume 2 (2013): 5 – 13.
- Abu Halfaya, Aisha Ali Muhammad, Abdullah Muhammad Al-Zarrouk, Zainab Hassan Hassan, and Amira Muhammad Mahmoud Shaheen. Parental Upbringing in Libyan Society in Light of the Experiences of some Countries. Journal of Scientific

Research in Education: Ain Shams University, Girls' College of Arts, Sciences and Education, Volume 16, Part 4 (2015): 247 266.

- Ahmed, Wael Abu Qaoud. Introduction to parent education programs: analytical study. The Arab Journal of Social Sciences: The Arab Foundation for Scientific Consultation and Human Resource Development, Volume 3, Part 1 (2013): 315 338.
- Al-Buhairi, Khalaf Muhammad: "Self-Economic Education for Children: An Introduction to Developing Parenthood from an Islamic Perspective", a symposium entitled Towards Raised Parenthood, Journal of the College of Education, Sohag, 2004, pp. 195-196.
- Al-Badrany, Amani Al-Sayed Hamid, Wafaa Majeed Al-Mallahi, Maha Abdel-Baqi Abdel-Hafiz Gowaili, and Mr. Salama Al-Khamisi.social networks be used to achieve parenting in child rearing. Culture and Development: Association for Culture for Development Q20, 142 (2019): 1 36.
- Grocer, my name, and Bashir Taher. Wrong Parental Patterns of Treatment as Perceived by Juvenule Delinquants: Sield Work Study Conducted at Re-Education Center for Boys Oran Algeria. Journal of Humanities and Social Sciences: Kasdi Merbah University of Ouargla, No. 21 (2015): 291 299.
- Al-Baili, Suhair Hussein Ahmed. Parenting methods and their impact on intellectual security as perceived by children: A field study on a sample of Kuwait University students. Journal of the Faculty of Education in Mansoura: Mansoura University, Faculty of Education, p. 107, Volume 3 (2019): 1316 1363.
- Glick, B, and J. Gibbs. (2011). Aggression Replacement Training: A Comprehensive Intervention for Aggressive Youth, Third Edition (Revised and Expanded)(CD included) Third Edition, Champaign, Illinois: Research Press.
- Al-Hadidi, Fayez Muhammad (2007). Educational culture (education principles and assets). Amman: Dar Osama for publishing and distribution
- Hawala, Suhair Mohamed Ahmed, Amal Mahmoud Mohamed Abu Amer, and Manal Abdel Aal Mubariz Abdel Aal. the digital parenting programs through benefiting from the experiences of some countries. Educational Technology Studies

and Research: The Arab Society for Educational Technology, Volume 33 (2017): 326 299.

- Al-Sulami, Abdul Mohsen bin Hadad bin Owaid. Fundamentals of Parental Education In Light Of Intellectual Trends from the Viewpoint of Education Experts. Specialized International Educational Journal: Dar Simat for Studies and Research Volume 6, Vol. 12 (2017): 72 - 86.
- Al-Shishani, Hana Diab Gomaa, and Thaer Ahmed Ghobari. " Parental Styles and its Relationship with Cognitive Curiosity Motivation : Applied as a field study on Kindergarten Children in the Directorate of Education of Zarqa" Master's thesis. The Hashemite University, Zarqa, 2015.
- The chef, Qunoot Hussein Muhammad, and Hanan Ali Hussein Badour. The reality of parental education in Islamic family relying on the Multiple Intelligences theory from the perspective of Yarmouk University employees, Master's thesis. Yarmouk University, Irbid, 2020.
- Amer, Tariq (2013). Education and Continuing Education: Concept, Objectives and Characteristics, Al-Yazuri House: Amman.
- Al-Assaf, Saleh bin Hamad. (1433 AH). Introduction to research in the behavioral sciences. 2nd floor, Riyadh: Dar Al-Zahra.
- Ali, Saeed Ismail: Parental Education, an Islamic Vision, Part One, Issue 132, Cairo, The Supreme Council for Islamic Affairs, 2006 AD, pp. 41-42.
- Al-Awdat, Islam Muhammad, and Ahmed Diaa Al-Din Hussein. The availability of Islamic parental education in the family environment and its relationship in the level of psychological security among Yarmouk University students Ph.D. thesis. Yarmouk University, Irbid, 2015.
- Al-Awdat, Omar Muhammad, and Abdel Hakim Yassin Fendi Hegazy. The Degree of Practicing Parental Methods in the Family Environment and its Relation to the Level of Self-Confidence from the Perspective of Yarmouk University Students. Ph.D. thesis. Yarmouk University, Irbid, 2020.
- Kamel, Hana Abdel Moneim Attia. Parental Education Philosophy and Role in Ed-

ucating Pre-School Child in Light of the Directives of Koran Kareem and Sunnah of the Prophet. The Scientific Journal of the College of Early Childhood Education: Mansoura University, College of Early Childhood Education, Volume 1, Volume 1 (2014): 152 181.

- - Muhammad Al-Nasser, Khawla Darwish: Raising Children in the Islam Point of View, Jeddah, Al-Sawadi Library for Distribution, 1412 AH, pg. 79
- Doha International Family Institute, "the Parenting Programs in the Arab World." Doha, Qatar: 2018.
- Najeeb, Kamal (2018), How do you train your son/daughter on Belonging and patriotism? Step magazine. The Arab Council for Childhood and Development. Issue 33.
- Hisham Al-Talib, Abdel Hamid Abu Suleiman and Omar Al-Taleb (2019). Parental education: a systematic and applied vision in family education. The International Institute of Islamic Thought, Herndon, Virginia, USA, first edition, 1440 AH / 2019 AD.
- Al Yamani, Abdul Karim Ali (2004). Philosophy of Education. Cairo: Dar Al-Shorouk for Publishing and Distribution.

ثالثاً: المراجع الإنجليزية:

- - Robertson, J. P., New Zealand., & New Zealand. (2014). Effective parenting programmes: A review of the effectiveness of parenting programmes for parents of vulnerable children.
- UNICEF for every Child (2016). the Author. unicef.org/earlychildhood/-

رابعاً: المراجع الإلكترونية:

- مؤسسة العنود الخيرية: http://www.alanood.org.sa/
- البنك الدولي:
- https://openknowledge.worldbank.org/bitstream/quence=4&isAllowedlhandle/10986/23988/43705Ar.pdf?se
- جمعية المودة للتنمية الأسرية: https://almawaddah.org.sa/

- مركز بيت الخبرة للبحوث والدراسات الاجتماعية الأهلي: https://www.hess.sa/
- بوابة معلومات رعاية الطفل الأمريكية: https://www.childwelfare.gov
- برنامج تدريب الوالدين لعلاج مشاكل السلوك لدى الأطفال والمراهقين: https://active-parenting.com/product/active-parenting-4th-edition-leaders-guide/
- برنامج تدريب الوالدين لعلاج مشاكل السلوك لدى الأطفال والمراهقين: https://active-parenting.com/product/active-parenting-of-teens/
- برنامج وقت العائلة الافتراضي الدائم: https://allianceforchildwelfare.org/content/family-time-supportive-virtual-family-time-program-and-training-elearning
- الشبكة الوطنية للتربية الوالدية: (NPEN) https://npen.org/
- جمعية أركنساس للعلوم الأسرة والمستهلك (ArAFCS): https://www.aafcs.org/
- أكاديمية وشبكة الآباء للقيادة بجامعة سان دييغو بكاليفورنيا (PLAN): https://education.sdsu.edu/fsace/academies/parent-leadership-academy-network
- مجلس الطفولة المبكرة من مقاطعة لاريمير (ECCLC): https://ecclc.org/
- شبكة كونيتيكت للتربية الوالدية (CT-PEN) : http://ctpen.org/
- منظمة حياة الأسرة في المملكة المتحدة(familylives) : https://www.familylives.org.uk/
- مركز التدريب الوالدي(The Parent Practice):
- https://www.theparentpractice.com/
- برنامج أسر آمنة للأطفال:
- https://safe-families.org/involvement/new-chapter/

مُتطلَّبات تعزيز النَزاهة الأكاديمية لدى طلبة الدراسات العليا بالجامعات السعودية في ضوء الاتّجاهات العالمية المعاصرة

أ. صيته بنت بدر الحنتوشي (باحثة في أصول التربية بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية).

الملخص: هدف الدراسة إلى التعرف على المتطلبات اللازمة لتعزيز النزاهة الأكاديمية لدى طلبة الجامعات السعودية من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس. والكشف عن واقع تعزيز النزاهة الأكاديمية لدى طلبة الجامعات السعودية. واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي المسحي. وعينة الدراسة تكونت من طلاب الدراسات العليا والبالغ عددهم (378) وأعضاء هيئة التدريس والبالغ عددهم (364) بطريقة عنقودية. واستخدمت أداة دلفاي بجولاتها الثلاث واستبانة ووثائق أدوات للدراسة. وكانت أهم النتائج: أن من أهم الاتجاهات العالمية المعاصرة في مجال تعزيز النزاهة الأكاديمية لطلاب الدراسات العليا الاتجاه التقني والاتجاه المعلوماتي واتجاه حقوق الملكية الفكرية. وحصلت المتطلبات التقنية الرتبة الأولى على باقي المتطلبات اللازمة لتعزيز النزاهة الأكاديمية. وجود فروق ذات دلالة إحصائية في اتجاهات أفراد عينة الدراسة حول واقع المتطلبات اللازمة لتعزيز النزاهة الأكاديمية لدى طلاب الدراسات العليا بالجامعات السعودية لصالح أعضاء هيئة التدريس.

الكلمات المفتاحية: النزاهة الأكاديمية، الاتجاهات، طلاب الدراسات العليا، الجامعات

Necessary requirements to promote academic integrity among postgraduate students in Saudi universities in light of contemporary global trends

Abstract: The aim of this paper is to identify the expound upon contemporary global trends to promote academic integrity and identify the premises for promoting academic integrity for postgraduate students from the perspectives of faculty members. The paper also aims at diagnosing the current reality of requirements from the viewpoint of faculty members and students as well. This current paper used the used the descriptive survey method to diagnose the reality. The study used Survey as a method, and it used cluster sampling, and consisted of (378) postgraduate students and (364) faculty members. The most significant findings of the study: The technical trend, the information trend, and the trend of intellectual property rights are amongst the most important contemporary global trends of promoting academic integrity among postgraduate students. The technical requirements were ranked first among the other requirements of promoting academic integrity. There are statistically significant differences in the attitudes of the study sample members regarding the reality of the requirements necessary to promote academic integrity among postgraduate students in Saudi universities in favor of faculty members.

Keywords: Academic integrity, trends, graduate students, universities.

المقدمة:

تُركز الجامعات المتقدمة على تطبيق نظام الجودة الشاملة في مجالات مختلفة، منها المتعلق بالطلاب داخل الجامعة ومستوى البحوث النفسية والاجتماعية والتربوية؛ ولن يتحقق ذلك إلا من خلال تطبيق القيم وتطوير الفلسفات الحديثة.

ومع تطور الفَلسفات عبر العصور والأزمنة، ودخولها في كثير من التطبيقات التربوية في الفصول الدراسية ومدخلات النظام التعليمي التي تشمل الأساتذة والطلبة؛ ظهَرت كثير من المفاهيم العلمية المرتبطة بجوانب تطور الفَلسفة ومنها (النَزاهة).

فالنزاهةُ مفهومٌ قيمي وإنساني، يرتبط بتطور المجتمعات في شتى صُنوف الحياة، ويشمل على مفاهيم تحقق الأخلاق العُليا، والنزاهة ليست تخصصًا مستقلًا؛ بل هي فلسفة وثقافة عامة، ونظام فكري متزن، يستمد وجوده وأهميته من علوم شتى، وهي العلوم الأكاديمية، والتربوية، والشرعية، والفلسفية، والأخلاقية (العصيل، 2019، ص161).

ونظرًا لحداثة مفهوم النزاهة الأكاديمية في الأوساط التربوية العالمية بشكلٍ عام، وكونه لم يلق العناية الكافية في مؤسسات التعليم العالي سواء في الوطن العربي، أم في المملكة العربية السعودية نتيجة لتأخر تَبَنَّي أليات العمل الأكاديمي وفقا للمعايير العالمية، مما ترتب على ذلك وجود ندرة واضحة في مجال البحوث النفسية والتربوية التي تعنى بالنزاهة الأكاديمية (الشربيني، وحسنين، 2018م، ص4).

لذلك جذبت ظاهرةُ غياب النزاهة الأكاديمية اهتمام الباحثين، ودورُ الجامعات هو تطبيق أليات ضمان الجودة التي تتضمن في طياتها تحقيق النزاهة الأكاديمية في كافة البرامج التعليمية في القرن الحادي والعشرين، فعندما يتم انتهاك النزاهة الأكاديمية؛ يطلق عليه حينئذٍ خيانة الأمانة الأكاديمية أو سوء السلوك الأكاديمي (محجوب، 2018، ص157).

وبعد اِكتشاف واقعةُ إساءةُ سلوك علمي خطيرة في ألمانيا عام 1997، بدأ عدًد كبير من النشطاء يتصدون لحماية الممارسة العلمية الجيدة، وأحد أهداف هذا الحِراك هو تعريف الطلبة والعلماء الناشئين بالسلوك البحثي المسؤول، ولذا صُمم في عام 2009 منهج لتدريس السلوك البحثي الممول في مجال الطب والعلوم بالتعاون مع هيئة ريسوتش أوبدزمن-Res och Updatesmn، والمؤسسة العلمية الألمانية (DFG)، ثم أُجريت تعديلات على هذا المنهج عام 2013 بما يتوافق مع كافة التخصصات (DFG forschung,2021).

مشكلة الدراسة:

في اِستطلاع أجراه (Donald McCab (2019, p2 والمركز الدولي للنَزاهة الأكاديمية في

الولايات المتحدة والمملكة المتحدة، على 24 مدرسة ثانوية في الولايات المتحدة، من عام 2002 إلى 2015 يركز الاستطلاع على النزاهة الأكاديمية واكتشاف الغش، شارك فيه أكثر من 70.000 طالبٍ وطالبةً من الخريجين و 71.300 من الطلاب الجامعيين في مرحلة القيد، وتبيَّن من الاستِطْلاع أنّ الذين يعترفون بالغش في الاختبارات من الطلاب المتخرجين بلغ نسبة 17% و الجامعيين في مرحلة القيد بلغ نسبة 39%، بينما الذين يعترفون بالغش في المهام الكتابية من الطلاب المتخرجين بلغ نسبة40%، ومن الطلاب الجامعيين في مرحلة القيد بلغ نسبة62%، بينما النسبة المئوية لإجمالي الذين يعترفون بالغش الكتابي أو الاختبار من الطلاب المتخرجين بلغ نسبة 43%، ومن الطلاب الجامعيين في مرحلة القيد بلغ نسبة68%. وبينت دراسة Wa-norie,Coalter(2007,p21) (وجود ضعف في الأمانة الأكاديمية داخل أوساط التعليم العالي، وأنَّ ضعف الأمانة الأكاديمية مشكلة رئيسية وليست ثانوية في مهنة التدريس ، ودراسة المؤمني (2020،ص11) التي أشارت إلى وجود قصور في تطبيق الجامعات النزاهة ومعاييرها لعدم وجود بيئة قادرة على تحويلها إلى ثقافة وظيفية وأسلوب ممارسة عمل. جاءت هذه الدراسةُ لتتناول موضوع تعزيز النزاهة الأكاديمية لدى طلاب الدراسات العليا بالجامعات السعودية في ضوء الاِتجاهات العالمية المعاصرة، التي منها الاِتجاه التقني والمعلوماتي واِتجاه حقوق الملكية الفكرية.

وأكدت دراسة الخمشي والشلهوب (2016، ص22) بأن مظاهر الفساد الأكاديمي بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية برز في جانب البحث العلمي وتمثلت في ضعف الأمانة العلمية في التوثيق وحجب بعض المعلومات والإحصاءات عن الباحثين. وأكدت دراسة الشربيني وحسنين(2019م، ص6) بأن القيم الفردية للنزاهة من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس بجامعة الملك خالد تمثلت في الاِلتزام بحفظ حقوق الغير عند إجراء بحوث مشتركة، والحرص على مراعاة كافة الاعتبارات العلمية عند إعداد الاختبارات. وأكدت دراسة الحربي (2017، ص41) بأن التزام طلاب الدراسات العليا بجامعة أم القرى بالنزاهة الأكاديمية جاء في مجال الغش أثناء تأدية الامتحانات والواجبات والانتحال العلمي وانتهاك حقوق الملكية الفكرية.

لذا سعت هذه الدراسة لكي تبحث في واقع انتهاك النزاهة الأكاديمية ومتطلبات تعزيز النزاهة الأكاديمية لدى طلبة الدراسات العليا بالجامعات السعودية في ضوء الاتجاهات العالمية المعاصرة ، وذلك للتصدي لانتهاكات النزاهة الأكاديمية لدى طلبة الدراسات العليا بالجامعات السعودية في المستقبل.

أسئلة الدراسة:

1. ما واقع انتهاك النزاهة الأكاديمية لدى طلبة الدراسات العليا بالجامعات السعودية في

ضوء الاتّجاهات العالمية المعاصرة ؟

2. ما متطلباتُ تعزيز النزاهة الأكاديمية لدى طلبة الدراسات العليا بالجامعات السعودية في ضوء الاتّجاهات العالمية المعاصرة؟

أهداف الدراسة:

1. تشخيص واقع انتهاك النزاهة الأكاديمية لدى طلبة الدراسات العليا بالجامعات السعودية في ضوء الاتّجاهات العالمية المعاصرة.
2. التعرُّف على متطلبات تعزيز النزاهة الأكاديمية لدى طلبة الدراسات العليا بالجامعات السعودية في ضوء الاتّجاهات العالمية المعاصرة.

أهمية الدراسة:

تنبُع أهميةُ دراسة النزاهة الأكاديمية لدى طلبة الدراسات العليا بالجامعات السعودية في تعزيز السلوك القويِّم لطلاب الجامعات من خلال تطبيق التجارب والممارسات المتميزِّة في التعليم؛ إذ تساعد على رسم سياسات الجامعات السعودية واتِخاذ القرارات في ضوء اقتراح بدائل تُعّزز من النزاهة الأكاديمية في الجامعات.

أ-الأهمية النظرية:

1. تعزيز فكرة النزاهة الأكاديمية بشكل عام لمنسوبي المنظمات وتعزيزها بشكل خاص لدى الباحثين وطلاب الدراسات العليا.
2. استفادة الباحثين من مجال النزاهة الأكاديمية واتجاهاتها العالمية المعاصرة.
3. بناء تأطير فلسفي حول النزاهة الأكاديمية يتناسب مع فلسفة الجامعات السعودية.
4. المساهمة في بناء منظومة قيمية أقرب إلى التطبيق منه إلى التنظير، وتأصيل مجموعة من القواعد والقيم مثل الشفافية، ورفض التعدي على حقوق الأخرين وذلك لتعزيز المصلحة العامة للمجتمع.
5. الاسهام في توضيح أهمية دراسة النزاهة الأكاديمية من خلال سياقات وممارسات حقيقية في الواقع دون الاكتفاء بدراستها نظريا ومفاهيميا.

ب-الأهمية التطبيقية:

1. الوعي بأهمية الإبداع والابتكار وحفظ الحقوق العلمية لطلبة الدراسات العليا بالجامعات السعودية ، ويحتاج إلى تدريب مستمر أثناء العملية التعليمية؛ بغرض اِنتشار الوعي بين الطلاب، ومن أشكال الوعي هو التعرفُ على التكنولوجيا الحديثة وكيفية استخدامها وأبرز البرامج الحاسوبية التي تساعد على كشف السلوكيات الضارة بين الطلاب لتحقيق

النزاهة الأكاديمية.

2. الحثَّ على اِبتِكار اللوائح والأنظمة الجامعية بناءً على قيم ومعايير النزاهة الأكاديمية، لتمكن الجامعات السعودية من تحديد اِتجاهات النزاهة الأكاديمية.
3. الإسهام في تحقيق السعي الجاد والدؤوب من قبل الجامعات السعودية لإنشاء مراكز متخصصة للنزاهة الأكاديمية مستثمرة الاتجاهات التربوية المعاصرة التقنية والمعلوماتية، ويكون عملها وضع أليَّات عمل لنشاط المركز والخطط المستمرة لمتابعة سير عمل المكتب.
4. تهيئة استفادة الجامعات السعودية من الجامعات الغربية التي سبقتها في التقدم العلمي في مجال النزاهة الأكاديمية من خلال التعرف على برامج الانتحال والسرقة العلمية وتطبيقاتهما العملية وغيرها.
5. بِناء نتائج توضح التأثير السلبي لضعف النزاهة الأكاديمية على الطلبة من حيث الجنس أصل الكلية ومستوى الطلبة الأكاديمي.

حدود الدراسة:

الحدود الموضوعية: تناولت هذه الدراسةٌ في حدها الموضوعي تعزيز النزاهة الأكاديمية لدى طلبة الدراسات العليا بالجامعات السعودية في ضوء الاتجاهات العالمية .

الحدود الزمانية: طُبقت هذه الدراسة في العام الجامعي 1442-1441ه.

الحدود المكانية: طُبقت هذه الدراسة في جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، وجامعة الملك خالد، وجامعة أم القرى.

الحدود البشرية: طبقت هذه الدراسة على طلبة الدراسات العليا وأعضاء هيئة التدريس .

مصطلحات الدراسة:

أ- التعزيز:

التعزيز في اللغة: عزَّ يعزِز تعزيزًا، عزَّز فلانًا أو غيرَه أي قواه ودعَّمه وشدَّده، جعله عزيزًا، أمدَّه، أيَّده (المعاني الجامع،2021).

التعزيز اصطلاحًا: هو السلوك الذاتي والإيجابي الذي ينجم عنه نتائج إيجابية للطلاب، الذي يسمح بتصحيح مسار الطالب نفسه وفقًا لمحك يقارن به نتائج إنجازه ويكشف أخطاءه إن وجدت (الخاف، 2017، ص195).

إجرائيًا: هو تقوية السلوك الإيجابي لدى طلبة الدراسات العليا في الجامعات السعودية نحو الأمانة العلمية في العمل الجامعي.

ب-النزاهة الأكاديمية:

النزاهة في اللغة: مصدر نزه نزاهًة، وتنزَّه تنزها إذا بَعُدَ، ونزه نفسه عن القبيح نَحّاَها، والنزاهة البُعد عن السُوء وتركُ الشبهات (السقاف، 2021، ص4).

النزاهة اصطلاحًا: هي مجموعة المعايير والمبادئ التي تمثل المرجعية التي تحفظ للإنسان رقيه وكرامته وجوهر إنسانيته، ويترتب على تمثلها وتجسدها تحقيق مستوى أخلاقي راقٍ في الحياة وقدرة على تحسين نوعية وجودة تلك الحياة من خلال النزاهة (الخطيب، 2020، ص14).

إجرائيًا: هي القيم والمعايير الأخلاقية التي يجب أنّ تتحقق في طلبة الجامعات السعودية، ومنها الأمانة العلمية والمصداقية والشفافية والوضوح.

ج-الاتجاهات العالمية المعاصرة

اصطلاحًا: هي ما تصوغه الفلسفات التربوية المعاصرة، وتحدده الأنظمة التربوية في غاياتها الكبرى، وتعلنه السياسة التربوية المعاصرة في استراتيجياتها وخططها التربوية، وتقوم به إجرائيا في حركات الإصلاح التربوي الشامل لمكونات النظام التربوي جميعها، أو يكون في صورة رؤى واقتراحات وخطوط توجيهية تبرز في المؤتمرات والندوات واللقاءات والأبحاث التربوية، لصياغة اتجاهات التربية المعاصرة (عسيري، 2020، ص13).

إجرائيًا: هي الرؤى المعرفية الجديدة للنزاهة الأكاديمية، والذي يتكوَّن من الاتجاه التقني؛ الذي يتضمن الانتحال العلمي وبراءة الاختراع (ابتكار وإبداع)، والاتجاه المعلوماتي؛ الذي يتكون من حقوق الملكية الفكرية، والوعي المعلوماتي بالبحوثُ العلمية (القرصنة والتزوير).

الإطار النظري

المبحثُ الأول: النزاهة الأكاديمية في بيئات التعلم بالجامعات.

أولًا: الفرق بين النزاهة والشفافية والمساءلة.

النزاهة هي مجموعة القيم المتعلقة بالصدق والأمانة والإخلاص في العمل وهي الالتزام بالسلوك القويم بمبدأ تجنب تضارب المصالح، والاهتمام بالمصلحة العامة، والحرص على تقييم مدى توفر النزاهة في مؤسسة ما من خلال وجود عدد من المؤشرات التي تدل على مدى التزام تلك المؤسسة بقيم النزاهة (البرغوثي، الشعيبي، 2016، ص53).ويمكن اختزال مفهوم الشفافية في الوضوح في المعاني والسلوكيات، ويرى البهجي (2016، ص9) بأنَّ الشفافية هي تقديم صورة حقيقة لكل شيء أو الكشف عن الحقيقة المجردة، وتؤدي الشفافية وبشكل طبيعي إلى تحقيق العدالة وإنصاف المظلومين وحماية الفقراء وغير القادرين وتحقيق العدالة الاجتماعية بما يؤدي إلى تحقيق الأمن في المجتمع وازدهارها وتقدمة. والمساءلة هي الرقابة على الاحتياجات المهنية مثل التطوير المهني للمنظمة وفهم أدوارها، إلا أن المساءلة لا

تتوقف عند حد الرقابة بل وتتضمن مدى اِحترام قواعد ومبادئ الأخلاق(الرزين، 2014، ص325).

ثانيًا: مبادئ النزاهة الأكاديمية للطلبة.

1. مبادئ جامعة أم القرى:

حددت جامعة أم القرى في صفحتها الرسمي على الإنترنت عام (2021) بعض من مبادئ التزام الطلبة بتحقيق النزاهة الأكاديمية ومنها أنها تحافظ الجامعة من خلال عمادة التعلم الإلكتروني والتعليم عن بعد وعبر نظام التعلم الإلكتروني على معايير أكاديمية عالية في مساقاتها وتتوقع من الطلبة أن يتصرفوا بطريقة عادلة وصادقة ومتسقة مع مبادئ النزاهة الأكاديمية، لاسيما عند إجراء التقييمات (المناقشات، الواجبات والاختبارات والبحث)، ويجب أن تكون الأعمال المقدمة للتقييم من طرف الطالب أو مجموعة معتمدة من الطلاب أعمالاً ذاتية ومستقلة لإثبات المهارات المكتسبة وتحقيق مخرجات العملية التعليمية، وتوفر عمادة التعلم الإلكتروني والتعليم عن بعد وكذلك جميع الهياكل بالجامعة ذات العَلاقة.

2. مبادئ النزاهة الأكاديمية بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية.

نصت لائحة حماية النزاهة العلمية بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية ببعض مبادئ النزاهة الأكاديمية في ثمانية فصول وكل فصل مكون من مواد بلغ عدد تلك المواد تسعة عشر مادة ومنها ما يلي (لجنة الأخلاقيات العلمية بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، 2016) :اشتراك أعضاء هيئة التدريس ومن في حكمهم والباحثين والطلاب في أبحاث بطريق المبادلة، واستغلال عضو هيئة تدريس أو من في حكمه للجهد الفكري والمادي للطلاب والباحثين والزملاء لإعداد أبحاث للنشر باسمه، وتقليد المصنف دون علم صاحبه، ويعد تقليدا للمصنف عند اقتطاع جزء من المصنف الأصيل أو النتائج الواردة فيه وإدراجها ضمن مصنف جديد، وتُحقق اللجنة في المخالفة المحالة إليها ، ولها أن توصي بالعقوبة المناسبة أو حفظ الدعوى لعدم كفاية الأدلة خلال مدة لا تزيد على ستين يوما من أيام العمل الرسمي.

3. مبادئ النزاهة الأكاديمية بجامعة الملك خالد.

حددت جامعة الملك خالد في صفحتها الرسمي على الإنترنت عام (2022) بعض من مبادئ التزام الطلبة بتحقيق النزاهة الأكاديمية ومنها ما يلي: عدالة اتاحة الموارد المادية والطبيعية لكافة وحدات ومنسوبي الجامعة (وفقا لطبيعة العمل) بما يضمن حسن الأداء وسرعة الإنجاز، والتنوع في الأسئلة بين المقالية والموضوعية، وعدم إخفاء أي من الموارد التي يحتاجها الغير واتاحتها بعدالة وحيادية لخدمة العمل .

ثالثًا: سبل التصدي لِانتهاكات النزاهة الأكاديمية بالجامعة.

حدد حسنين، الحياتي(2021، ص25-49) سبل التصدي لانتهاكات النزاهة فيما يلي: تفعيل

أسلوب المناقشة كاستراتيجية تعليمية؛ لأنها تفاعلية وتُشجع على التّعلم التشاركي، وتحليل طرق التفكير والتصرف البديلة، تفعيل أسلوب التعلم الموجة ذاتيا الذي يبدأه الطالب ويمكن تسميته التعلم الذاتي أو المستقل أو الفردي لكونه أكثر تحفيزا وأكثر نشاطا أثناء التعلم، والتوجيه وتنمية الطالب من خلال رسم وإعطاء شكل لما يعرفه الطالب بالفعل، ويخدم التوجيه إلى تعريف الطلاب بالعالم الجديد وتفسيره لهم، والعمل الجماعي في مجموعات صغيرة بحيث يناقش الطلاب في مجموعات صغيرة المحتوى ويشاركون الأفكار ويحلون المشكلات، وتطبيق استراتيجية لعب الأدوار من خلال إنشاء موقف يتعلق بمشكلة في العالم الحقيقي يقوم فيه المشاركون بأدوار مختلفة، وهذا يعزز فهم مواقف الآخرين بالإضافة إلى الإجراءات المفيدة لتشّخيص المشكلات وحلها، وينصب التركيز على تطوير مهارات صنع القرار لدى الطالب وكذلك على تدريس مفاهيم ومبادئ محددة، ويعمل المشاركون على حل المشكلات المفتوحة التي تتطلب عملا خارج الفصل لجمع المعلومات، وتطبيق المشاريع من خلال تزود مشاريع الطلاب بالخبرة العملية والشعور بالإنجاز، ويمكن مشاركة مخرجات المشاريع مع الآخرين في الفصل وتقويمها وانتقادها بواسطة المجموعات الأخرى.

المبحث الثاني: متطلبات تعزيز قيم النزاهة بالجامعة:

تضطلع الجامعات بأدوار ووظائف كثيرة لخدمة المجتمع وتنميته إلا أن وظائفها الرئيسية تشمل ثلاث وظائف هي الوظيفة التعليمية، ووظيفة البحث العلمي، ووظيفة خدمة المجتمع. بالتالي لابد من إلزام الطلبة مهما كان تخصصهم بدراسة مواد اختيارية تغرس لديهم قِيّم النزاهة ومفاهيمها، ومعرفة الطلبة ممارسة مهنتهم بنزاهة في المستقبل بحيث تصبح هذه المواد من متطلبات تخرجه، وإنشاء وتفعيل نادي بمسمى نزاهة وهو عبارة عن نادي طلابي مخصص لطلبة الجامعة، ويمكن إيجاز تلك المتطلبات المتعلقة بالوظائف على النحو التالي (محمد،2019، ص300):

1. متطلبات إعلامية رقمية:

وهي متطلبات يحتاجها المعلمين لتوفير الدعم المادي والمعنوي والفني إذا أرادوا التواصل مع مطالب الأجيال الرقمية من الطلبة، التي هي في تزايد مستمر، كما أن 74% من الأمريكيين يعتقدون أن الكفاءة في اِستخدام الحاسب الآلي يجب أنّ تكون من ضمن متطلباتُ تخرج طالبُ الثانويةُ العامة (Coley,2012 p2).

2. متطلبات الجودة:

تُساهم نظام الجودة على تعزيز النزاهة الأكاديمية بالجامعات، وأن النزاهة الأكاديمية اِعتماداً أكاديميًا في إصدار شهادات مقبولة، وتتبع المعايير الأخلاقية وتوظّف ضمان الجودة بشكل

مناسب والعمل وفقًا لمعايير الأيزو(نديم، 2018، ص21).

3. متطلبات الضبط الاجتماعي:

إنّ غياب الضبط الاجتماعي وسوء المستوى التعليمي يؤدي إلى غياب النزاهة الأكاديمية، ويُصبح النظام القائم غير قادر على تحقيق الأهداف المنشودة، ويتضمنُ الضبط الاجتماعي القيم الشخصية التي هي مبادئ ومعتقدات اجتماعية توجهُ سُلوكنا((Hussein,2018, p394

المبحث الثالث: جهود الجامعات السعودية في تعزيز النزاهة الأكاديمية

1. ميثاق النزاهة الأكاديمية بجامعة الملك فهد للبترول والمعادن

تميزت جامعة الملك فهد للبترول والمعادن- من بين الجامعات السعودية - في مجال عقد شراكة مع وزارة العمل والتنمية الاجتماعية ، وتدشين المرحلة الثانية من مشروع تطوير المعايير الوظيفية للقطاع غير الربحي وتأهيل العاملين .واستهدفت الوزارة في التدريب البرامج والوظائف الرئيسية في القطاع ومنها: المدير التنفيذي، ومدير التطوع ومدير الموارد المالية، ومدير المشاريع التنموية ، والباحث الاجتماعي، واخصائي الحكومة ومكافحة الإرهاب وغسيل الأموال (وزارة الموارد المالية والتنمية البشرية، 2019).

2. وثيقة ضوابط الأمانة العلمية الصادر عن برنامج الخطة الوطنية للعلوم والتقنية والابتكار 1432هـ.

جاء قرار برنامج الخطة الوطنية للعلوم والتقنية والابتكار لتشكيل فريق يبني خطة لتعزيز الأمانة العلمية ووضع ضوابط للأمانة العلمية في دليل مشكل من عدة مواد، وذلك عام 27/6/1432هـ، وتكونت من سبعة عشر مادة، وأوضحت المادة الثانية بحضر المشاركة في تنفيذ أي بحث علمي يتعارض مع القيم والأخلاقيات الإسلامية، وفي المادة الثالثة يجب على الباحث الالتزام بتحري الدقة والمصداقية في اختيار وتنفيذ محاور ومواضع البحث العلمي (مدينة الملك عبدالعزيز للعلوم والتقنية KACST،2011، ص8-3).

المبحثُ الرابع: الاِتجاهات العالمية المعاصرة في مجال النزاهة الأكاديمية.

أولًا: اِتجاه حقوق الملكية الفكرية:

ترى جامعة واترلو بأن التركيز القوي على الدرجات بدلا من التركيز على التعلم يشجع على الغش، وأنه لا ينبغي التسامح مع السلوك غير النزيه حتى يعرف الطلاب أن الغش أمر غير مقبول، ولتعزيز ثقافة النزاهة الأكاديمية يجب أن يُقّوم سلوك جميع أعضاء جامعة واترلو على الصدق والثقة والإنصاف والاحترام والمسؤولية، وتشجع الجامعات الكندية على الملكية الفكرية (University of Waterloo,2007,p22-66).

ثانيًا: الاِتجاه التقني:

بـدأت الجامعـات الفنلنديـة ومنهـا جامعـة أركادا للعلـوم التطبيقيـة فـي هلسـنكي فـي اكتشـاف الانتحـال مـن خـلال مصـادر تقنيـة منـذ 5 إلـى 10 سـنوات، وذلـك فـي المرحلـة النهائيـة مـن الدراسـة الجامعيـة للطلبـة فـي طروحاتهـم وكذلـك أبحـاث وأعمـال أعضـاء هيئـة التدريـس. (Moore,2020, p9)

ثالثاً: الاِتجاه المعلوماتي:

مـن التطبيقـات العمليـة لتعزيـز النزاهـة الأكاديميـة فـي مدرسـة بـراون أن أعضـاء هيئـة التدريـس والإدارة والموظفيـن فـي مدرسـة بـراون فـي جامعـة واشـنطن فـي سـانت لويـس ملتزمـون بشـدة بالنزاهـة الأكاديميـة حيـث تجمـع النزاهـة الأكاديميـة بيـن خمـس قيّـم أساسـية - الصـدق والثقـة والإنصـاف والاحتـرام والمسـؤولية - لجميـع الأعمـال الأكاديميـة. وتتضمـن النَزاهـة الأكاديميـة سـلوكيات تتوافـق مـع التوقعـات المهنيـة والأخلاقيـة (UniversityinSt.Louis,2021, p1) .

الدراسات السابقة:

- دراسـة الحربـي (2017) بعنـوان: محـددات مخالفـة معاييـر النزاهـة الأكاديميـة لـدى طـلاب المرحلـة الجامعيـة ومـا فـوق الجامعيـة فـي بعـض الجامعـات السـعودية.

وهدفـت الدراسـة إلـى التعـرف علـى مسـتوى الالتـزام بالنزاهـة الأكاديميـة لـدى طـلاب وطالبـات المرحلـة الجامعيـة، واتبعـت الدراسـة المنهـج الوصفـي الارتباطـي وأداة الاسـتبانة علـى عينـة مـن طـلاب وطالبـات المرحلـة الجامعيـة بطريقـة عشـوائية ،وتوصلـت الدراسـة للنتائـج التاليـة: أن شـعور الطـلاب بالمسـؤولية الأخلاقيـة نحـو أنشـطة وعمليـات التعلـم يتضمنـه ارتبـاط وجدانـي، ووجـود علاقـة ارتباطيـة بيـن النزاهـة الأكاديميـة وكل مـن المسـؤولية الأخلاقيـة والكفـاءة الذاتيـة وقلـق الاختبـار المعرفـي واسـتراتيجيات التّعلـم ودافعيـة الإنجـاز والمعـدل التراكمـي .

- دراسـة الشـربينيي وحمـزة (2019) بعنـوان: تفعيـل ممارسـات قيـم النزاهـة الأكاديميـة والمهنيـة لـدى أعضـاء هيئـة التدريـس فـي الجامعـات السـعودية :تصـور مقتـرح.

وهدفـت الدراسـة إلـى محاولـة التعـرف علـى مـدى التـزام أعضـاء هيئـة التدريـس بالجامعـات السـعودية (الملـك خالـد وحائـل وطيبـة والقصيـم وأم القـرى) بممارسـات قيـم النزاهـة الأكاديميـة والمهنيـة ،واتبعـت الدراسـة المنهـج الوصفـي وأداة الاسـتبانة علـى عينـة مـن أعضـاء هيئـة التدريـس، وتوصلـت الدراسـة إلـى أن أعضـاء هيئـة التدريـس يُطبقـون البرمجيـات التـي تسـاعد علـى اكتشـاف اسـتلال الطالـب .

- دراسـة Rodier ,Benson (2019) بعنـوان: تطويـر برنامـج تعليمـي إلكترونـي للنزاهـة الأكاديميـة بكنـدا.

هدفت الدراسة إلى تطوير برنامج تعليمي للنزاهة الأكاديمية في التعلم الإلكتروني في جامعة MacEwan بكندا ، واستخدمت الدراسة المنهج المختلط التجريبي وشبة التجريبي. وأداة الملاحظة وأداة الاستبانة على عينة من 105 طالب، وتوصلت الدراسة إلى أنّ تطوير البرنامج التدريبي أداة أساسية للجامعة لزيادة وعي وفكر الطلبة بالنزاهة. وضرورة تحسين البرنامج التعليمي من خلال ملاحظات الطلاب الكمية والنوعية وضرورة مراجعة تعليقات الطلاب النوعية أيضًا لتحسين وحدات البرنامج التعليمي من حيث اللغة البسيطة ، وإمكانية الفهم ، والتعليمات ، والتنقل ، والمحتوى.

-دراسة (Naumeca 2020) بعنوان: «وعي الطلاب بسياسات النزاهة الأكاديمية في جامعة لاتفيا».

هدفت الدراسة إلى مدى فهم طلبة جامعة ريغا التقنية(لاتفيا) بإجراءات النزاهة الأكاديمية بالجامعة وتعزيز الثقافة الأكاديمية والصدق في البيئة الأكاديمية.

واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي، وأداة الاستبانة على مجتمعين الأول مكون من الطلاب المحليين في السنة الأولى من البكالوريوس والثاني من رؤساء برامج البكالوريوس من أعضاء هيئة التدريس، وتوصلت الدراسة إلى أنّ جامعة لاتفيا (RTU) تتضمن النظام البيئي الجامعي للنزاهة الأكاديمية من المكونات التالية: البيئة، وفيها يتم اِبتكار بيئة مهنيه واجتماعية تعزز النزاهة وتبين انتهاكاتها، والوعي بحيث توفر معلومات لتعزيز الوّعي الأخلاقي لجميع أعضاء المجتمع الأكاديمي. العقوبات، وذلك بتحديد القواعد واِتخاذ إجراءات ضد الاِنتهاكات الأكاديمية والتقنية، وذلك من خلال إدخال أدوات تدعم الكتابة الأكاديمية ومطابقة النصوص وحفظ السجلات بشكل منظم عن اِنتهاك النزاهة الأكاديمية.

- دراسة القحطاني (2022) بعنوان: اتجاهات طلبة الجامعات نحو تغطية وسائل الإعلام الرقمي الإخبارية لقضايا الفساد وانعكاساتها في السعودية.

وهدفت الدِراسة إلى معرفة اِتجاهات تغطية وسائل الإعلام الرقمي لقضايا الفساد وانعكاساتها. واتبعت الدراسة المنهج الكمي وأداة الاستبانة على عينة من كليات الجامعات السعودية ومنها جامعة الملك عبدالعزيز وجامعة الملك خالد بطريقة قصدية .وتوصلت الدراسة إلى النتائج التالية: تُسهم تغطية وسائل الإعلام الرقمي لقضايا الفساد في خلق اِتجاهات سلبية لدى أفراد العينة نحو أحداث الفساد والمتهمين بالفساد، وسائل الإعلام الرقمي مسؤوله عن مكافحة الفساد بجانب الأجهزة الرقابية والقضائية والمجتمع، وتشجع وسائل الإعلام الرقمي على تناول مفاهيم وقيّم النزاهة والشفافية والعدالة بشكل يسهم في مكافحة الفساد

منهج الدراسة

قد اعتمدتْ هذه الدراسةُ في منهجها على المنهجُ الوصفي المسحي -SurveyDescrp tive. ويُعرف عباس وآخرون (2018) المنهجُ الوصفي المسحي بأنّه جمع معلومات وبيانات عن ظاهرة ما، بهدف التعرف إلى تلك الظاهرة وتحديد الوضع الحالي لها، والتعرّف على جوانب القوة والضعف فيها. (ص75).

مجتمع الدراسة:

يتكوّن مجتمع الدراسةُ مُن أعضاء هيئة التدريس رتبة (أستاذ وأستاذ مشارك وأستاذ مساعد) والبالغ عددهم (6834) عضو/ة هيئة تدريس، ومن طلبة الدراساتُ العُليا في مختلف الكليات، لمرحلة الماجستير والدكتوراه في الجامعات السعودية التالية: (بجامعةُ الإمام محمد بن سعود الإسلامية، وجامعةُ الملك خالد، وجامعةُ أم القرى) ،والبالغ عددهم 22787 طالب/طالبة.

عينة الدراسة:

بعد اطلاع الباحثة على الموقع الرسمي للإحصاءات العامة في جامعة أم القرى أمكن تحديد نسبة أفراد عينة الدراسة من خلال موقع الجامعة) جامعة أم القرى،2020) واطلعت الباحثة على الموقع الرسمي لجامعة الإمام لحصر كليات الجامعة والأقسام العلمية)جامعة الإمام ،2020) و)جامعة الملك خالد، 2020) واستخدمت الباحثةُ العينة العشوائية العنقودية وتكونت من أعضاء هيئة التدريس برتبة (أستاذ، وأستاذ مشارك، وأستاذ مساعد) الذكور والإناث بجامعة أم القرى وجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية وجامعة الملك خالد ، و طلاب طالبات الدراسات العُليا.

خصائص أفراد عينة الدراسة من أعضاء هيئة التدريس والطلاب :

الفئة: جدول توزيع أفراد عينة الدراسة من أعضاء هيئة التدريس والطلاب وفق متغير الفئة

الفئة	التكرار	النسبة %
عضو هيئة تدريس	364	49.1
طالب دراسات عليا	378	50.9
المجموع	742	100%

أدوات الدراسة:

استخدمت الباحثة أداة الاستبانة.

صدق أدوات الدراسة:

الصدق الظاهري لأدوات الدراسة (صدق المحكِّمين):

تم عرضهما على عدد من المحكمين المختصين في موضوع الدراسة، حيث وصل عدد المحكمين إلى (22) محكم ومحكمة.

صدق الاتساق الداخلي للأدوات :

الجدول معاملات ارتباط بيرسون لعبارات الاستبانة مع الدرجة الكلية للاستبانة

واقع انتهاك النزاهة الأكاديمية لدى طلبة الدراسات العليا بالجامعات السعودية في ضوء الاتّجاهات العالمية المعاصرة.			
رقم العبارة	معامل الارتباط بالمحور	رقم العبارة	معامل الارتباط بالمحور
1	**0.477	6	**0.553
2	**0.584	7	**0.634
3	**0.684	8	**0.724
4	**0.445	9	**0.473
5	**0.524	10	**0.648

** دال عند مستوى الدلالة 0.01 فأقل

استبانة أعضاء هيئة التدريس :

الجدول معاملات ارتباط بيرسون لعبارات الاستبانة مع الدرجة الكلية للمحور

(متطلبات تعزيز النزاهة الأكاديمية لدى طلبة الدراسات العليا بالجامعات السعودية)				
المحور	رقم العبارة	معامل الارتباط بالمحور	رقم العبارة	معامل الارتباط بالمحور
متطلبات إدارية (التنظيمية)	1	**0.718	2	**0.813
متطلبات تقنية (مادية)	3	**0.891	4	**0.869
متطلبات ذاتية (فكرية)	5	**0.835	6	**0.878
متطلبات فنية	7	**0.876	8	**0.854
متطلبات تعليمية (تثقيفية)	9	**0.819	10	**0.925

** دال عند مستوى الدلالة 0.01 فأقل

ثبات أدوات الدراسة:

استبانة الطلاب :

تم التأكد من ثبات أداة الدراسة من خلال استخدام معامل الثبات ألفاكرونباخ (معادلة ألفا كرونباخ) (a) Cronbach'sAlpha.

جدول معامل ألفا كرونباخ لقياس ثبات أداة الدراسة

الاستبانة	عدد العبارات	ثبات الاستبانة
الثبات العام	10	0.754

استبانة أعضاء هيئة التدريس :

تم التأكد من ثبات أداة الدراسة من معامل ألفاكرونباخ

جدول معامل ألفا كرونباخ لقياس ثبات أداة الدراسة

الاستبانة	البعد	عدد العبارات	ثبات المحور
المتطلبات اللازمة لتعزيز النزاهة الأكاديمية لدى طلاب الدراسات العليا بالجامعات السعودية	متطلبات إدارية (التنظيمية)	2	0.701
	متطلبات تقنية (مادية)	2	0.708
	متطلبات ذاتية (فكرية)	2	0.836
	متطلبات فنية	2	0.863
	متطلبات تعليمية (تثقيفية)	2	0.764
الثبات العام		10	0.860

إجراءات الدراسة:

القسم الأول مقدمة لمشكلة الدراسة، القسم الثاني بيانات أفراد الدراسة، القسم الثالث تكون من عشر عبارات.

جدول تقسيم فئات مقياس ليكرت الخماسي (حدود متوسطات الاستجابات)

م	الفئة	حدود الفئة	
		من	إلى
1	كبيرة جداً	4.21	5.00
2	كبيرة	3.41	4.20
3	متوسطة	2.61	3.40
4	ضعيفة	1.81	2.60
5	ضعيفة جداً	1.00	1.80

جدول محاور الاستبانة وعباراتها

المحور	عدد العبارات
واقع انتهاك النزاهة الأكاديمية لدى طلبة الدراسات العليا بالجامعات السعودية في ضوء الاتّجاهات العالمية المعاصرة	10
الاستبانة	10 عبارات

جدول تقسيم فئات مقياس ليكرت الخماسي (حدود متوسطات الاستجابات)

-إجراءات تطبيق الدراسة:

بعد التأكد من صدق (الاستبانة) وثباتها، وصلاحيتها للتطبيق، قامت الباحثة بتطبيقها ميدانياً باتباع الخطوات التالية: توزيع الاستبانة إلكترونياً، جمع الاستبانات، وقد بلغ عددها (742) استبانة للاستبانة الخاصة بالطلاب .

أساليب تحليل البيانات:

تم استخدام العديد من الأساليب الإحصائية المناسبة باستخدام الحزم الإحصائية للعلوم الاجتماعية Statistical Package for Social Sciences والتي يرمز لها اختصاراً بالرمز (SPSS).

تحليل نتائج السؤال الأول:

س1/ ما واقع انتهاك النزاهة الأكاديمية لدى طلبة الدراسات العليا بالجامعات السعودية في ضوء الاتّجاهات العالمية المعاصرة ؟

جدول تشخيص واقع النزاهة الأكاديمية لدى طلبة الدراسات العليا بالجامعات السعودية مرتبة تنازلياً حسب متوسطات الموافقة

م	العبارات	التكرار	درجة الموافقة					المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الفئة	الرتبة
		النسبة	كبيرة جداً	كبيرة	متوسطة	ضعيفة	ضعيفة جداً				
9	التزم بقوانين جامعتي التي تضبط سلوكي.	ك	246	106	21	3	2	4.56	0.685	عالية جدًا	1
		%	65.1	28.0	5.6	0.8	0.5				
1	أراعي أخلاقيات البحث العلمي عند إعداد البحوث العلمية.	ك	182	167	26	2	1	4.39	0.664	عالية	2
		%	48.1	44.2	6.9	0.5	0.3				
2	اراجع توثيق جزئيات البحث العلمي تجنبًا للانتحال غير المقصود.	ك	184	138	48	7	1	4.31	0.784	عالية جدًا	3
		%	48.6	36.5	12.7	1.9	0.3				

م	العبارات	التكرار	درجة الموافقة					المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الفئة	الرتبة
		النسبة	كبيرة جداً	كبيرة	متوسطة	ضعيفة	ضعيفة جداً				
6	أقوّم مشاريعي البحثية باستمرار قبل تسليمها.	ك	151	155	67	3	2	4.19	0.788	عالية	4
		%	39.9	41.1	17.7	0.8	0.5				
8	أتعلم القيم الأخلاقية التي تعزز النزاهة الأكاديمية باستمرار	ك	141	137	77	23	-	4.05	0.906	عالية	5
		%	37.3	36.2	20.4	6.1	-				
5	استخدم تقنيات توثيق المراجع العلمية.	ك	143	90	75	31	39	3.71	1.324	عالية	6
		%	37.9	23.8	19.8	8.2	1.3				
7	أشجع نفسي على الابتكار في المشاريع المنجزة.	ك	129	125	101	19	4	3.94	0.951	عالية	7
		%	34.1	33.1	26.7	5.0	1.1				
3	أحرص على حضور الفعاليات التي تحث على تحقيق الأخلاقيات.	ك	89	113	106	38	18	3.60	1.113	عالية	8
		%	24.5	31.1	29.1	10.4	4.9				
10	أتعلم وضع سياسات التصدي لانتهاكات النزاهة الأكاديمية من خلال استراتيجية لعب الأدوار.	ك	73	81	121	43	60	3.17	1.308	متوسطة	9
		%	19.3	21.4	32.0	11.4	15.9				

م	العبارات	التكرار	درجة الموافقة					المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الفئة	الرتبة
		النسبة	كبيرة جداً	كبيرة	متوسطة	ضعيفة	ضعيفة جداً				
4	أحقق المصلحة الذاتية مهما تطلب انتهاك النزاهة الأكاديمية.	ك	56	31	35	69	187	2.21	1.487	ضعيفة	10
		%	14.8	8.2	9.3	18.3	49.4				
المتوسط العام								4.01	0.381	عالية	

1. جاءت العبارة رقم (9) وهي:» التزم بقوانين جامعتي التي تضبط سلوكي. « بالمرتبة الأولى، وتفسر هذه النتيجة بأن الطلاب يدركون أنهم يمثلون قدوة بسلوكياتهم ولذلك نجدهم يلتزمون بقوانين جامعاتهم التي تضبط سلوكياتهم. تتفق هذه النتيجة مع دراسة الحربي(2017)حيث أن تعزيز قيم النزاهة الأكاديمية يضبط العملية التعليمة.
2. جاءت العبارة رقم (1) وهي:» أراعي أخلاقيات البحث العلمي عند إعداد البحوث العلمية. « بالمرتبة الثانية وتفسر هذه النتيجة بأن الطلاب لديهم وعي بأخلاقيات التعليم ولذلك نجدهم يُراعون أخلاقيات البحث العلمي عند إعداد البحوث العلمية. وتتفق هذه النتيجة مع ما جاءت به دراسة Naumeca ٢٠٢٠ فيكون وعي الطلاب يعزز من نزاهة الأبحاث العلمية المقدمة.
3. جاءت العبارة رقم (2) وهي:» أراجع توثيق جزئيات البحث العلمي تجنبًا للانتحال غير المقصود. « بالمرتبة الثالثة. وتتفق هذه النتيجة مع نظرية السلوك المخطط والتي ترى بأن إدراك السلوك والتحكم فيه يعزز من ذلك السلوك سواء كان سلوك إيجابي مثل تطور التكنولوجيا أو سلبي مثل الجرائم والحوادث الكارثية .
4. جاءت العبارة رقم (6) وهي:» أقوّم مشاريعي البحثية باستمرار قبل تسليمها. « بالمرتبة الرابعة. وتتفق مع دراسة الحربي(2017م) حيث أن عملية اِتخاذ القرار تعزز من النزاهة الأكاديمية
5. جاءت العبارة رقم (8) وهي:» أتعلم القيم الأخلاقية التي تعزز النزاهة الأكاديمية باستمرار « بالمرتبة الخامسة من حيث موافقة أفراد عينة الدراسة من الطلاب عليها بدرجة عالية، وتتفق هذه النتيجة مع دراسة Naumeca ٢٠٢٠ حيث أن تعّلم القِيم الأخلاقية في بيئة مهنية يعزز النزاهة الأكاديمية للطلبة.

6. جاءت العبارة رقم (5) وهي:» استخدم تقنيات توثيق المراجع العلمية. « بالمرتبة السادسة ، وتتفق هذه النتيجة مع دراسة (Rodier ,Benson 2019)، حيث أن تعليم التقنيات يعزز النزاهة الأكاديمية للطلبة.
7. جاءت العبارة رقم (7) وهي:» أشجع نفسي على الابتكار في المشاريع المنجزة.» بالمرتبة السابعة، وتتفق هذه النتيجة مع نظرية اتخاذ القرار التي ترى بأن تحديد البدائل المناسبة للقرار يعزز النزاهة الأكاديمية من حيث تشجيع الطلبة على الابتكارات الاجتماعية.
8. جاءت العبارة رقم (3) وهي:» أحرص على حضور الفعاليات التي تحث على تحقيق الأخلاقيات. « بالمرتبة الثامنة ، وتتفق هذه النتيجة مع دراسة Naumeca ٢٠٢٠ حيث أن الوعي يساهم في تعزيز النزاهة الأكاديمية للطلبة من خلال حضور الورش التدريبية ونحوها.
9. جاءت العبارة رقم (10) وهي: « أتعلم وضع سياسات التصدي لانتهاكات النزاهة الأكاديمية من خلال استراتيجية لعب الأدوار» .بالمرتبة التاسعة، وتتفق هذه النتيجة مع دراسة (٢٠٢٠) التي اوضحت سياسات التصدي لانتهاكات النزاهة الأكاديمية من خلال الوعي الذي يتيح للطلبة وأعضاء هيئة التدريس بفهم سياسات الجامعة .كما تتفق هذه النتيجة مع نظرية التقليد حيث اشار جبرائيل تارد مؤسس تلك النظرية إلى أن السلوك الاجتماعي لأفراد المجتمع مستنسخ من سلوكيات سابقة والتقليد لا يعني النمطية السائدة في المجتمع بل هو عملية ديناميكية تغير في شكل ثقافة المجتمع تغيرًا إيجابيا ويكون التقليد وفق تلك النظرية من الأعلى للأسفل حيث أن التزام الطلبة سينعكس ذلك إيجابا علهم وترى الباحثة أن هناك تعارض بين نظرية التقليدية والفلسفة البرجماتية فالفلسفة البرجماتية ترى المصلحة متقدمة على السلوك القويم في المجتمع بينما نظرية التقليد ترى أن السلوك القويم في المجتمع متقدم على مصالح الأفراد.
10. والعبارة رقم (4) وهي:» أحقق المصلحة الذاتية مهما تطلب انتهاك النزاهة الأكاديمية.» تتفق هذه النتيجة مع نظرية اتخاذ القرار التي ترى أن اتّخاذ القرار في سلوكيات الآخرين وسلوكيات الفرد ذاته ينتج عنه رأي فردي ناتج أيضًا من انفعالات الفرد ووجدانه .

تحليل نتائج السؤال الثاني:

س2/ ما متطلباتُ تعزيز النزاهة الأكاديمية لدى طلبة الدراسات العليا بالجامعات السعودية في ضوء الاتّجاهات العالمية المعاصرة؟

جدول تحديد متطلبات تعزيز النزاهة الأكاديمية لدى طلبة الدراسات العليا في ضوء الاتجاهات العالمية المعاصرة

م	البعد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة
1	المتطلبات الإدارية (التنظيمية)	4.33	0.627	5
2	المتطلبات التقنية (مادية)	4.60	0.675	1
3	المتطلبات الذاتية (فكرية)	4.45	0.682	3
4	المتطلبات الفنية	4.44	0.662	4
5	المتطلبات التعليمية (تثقيفية)	4.56	0.671	2
متطلبات تعزيز النزاهة الأكاديمية لدى طلبة الدراسات العليا .		4.48	0.523	-

البُعد الأول: المتطلبات الإدارية (التنظيمية):

م	العبارات	التكرار	درجة الموافقة					المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الفئة	الرتبة
		النسبة	كبيرة جدا	كبيرة	متوسطة	ضعيفة	ضعيفة جدا				
2	فرض إجراء جزائي على المخالفين للأنظمة والقوانين.	ك	205	97	42	20	-	4.34	0.887	كبيرة جداً	1
		%	56.4	26.6	11.5	5.5	-				
1	فسح الوقت الكافي للطلبة لإتقان أعمالهم ومتطلبات كل مقرر	ك	170	151	36	6	1	4.33	0.742	كبيرة جداً	2
		%	46.7	41.5	9.9	1.6	0.3				
المتوسط العام								4.33	0.627	كبيرة جداً	

1. جاءت العبارة رقم (2) وهي:» فرض إجراء جزائي على المخالفين للأنظمة والقوانين.» بالمرتبة الأولى وتفسر هذه النتيجة بأن فرض إجراء جزائي على المخالفين للأنظمة والقوانين يدعم الالتزام بالأنظمة مما يعزز النزاهة الأكاديمية لدى طلبة الدراسات العليا بالجامعات السعودية. وتتفق هذه النتيجة مع ما جاءت به نظرية السلوك المخطط ونظرية الضبط الاجتماعي. حيث أن نظرية الضبط الاجتماعي جاءت لمساعدة الأنظمة المدنية في السيطرة على مكونات بيئة العمل المادية والتي تشمل الأجهزة والممتلكات والمعنوية التي تشمل الإجراءات النظامية الإيجابية والسلبية والتي تتضمن العقاب. بينما نظرية السلوك المخطط جاءت للعمل على تحقيق الإنجاز العالي المبني على سلوكيات

الأفراد داخل المنظمة التعليمية والعمل بإتقان على نجاح السلوكيات .تتفق هذه النتيجة مع دراسة نوميس (٢٠٢٠) التي وضعت بيئة مناسبة لأي انتهاك للأمانة العلمية من قبل طلبة الدراسات العليا وأعضاء هيئة التدريس وذلك من خلال تعليم الكتابة الأكاديمية الصحيحة وتدعيم مقررات التدريس باستراتيجيات وآليات تعزز النزاهة الاكاديمية.

2. جاءت العبارة رقم (1) وهي:» فسح الوقت الكافي للطلبة لإتقان أعمالهم ومُتطلبات كل مقرر.» بالمرتبة الثانية وتفسر هذه النتيجة بأنّ فسح الوقت الكافي للطلبة لإتقان أعمالهم ومُتطلبات كل مقرر يُقلل مِن الضغوط على الطلبة والتي تدفعهم لممارسة الغش مما يعزز النَزاهة الأكاديمية لدى طلبة الدراسات العليا بالجامعات السعودية، وتتفق هذه النتيجة مع دراسة الحربي(2017) حيث أن فسح الوقت الكافي لإتقان أعمال الطلبة يُساهم في تحقيق الكفاءَة الذاتية التي تُعزز النزاهة الأكاديمية لطلبة الدراسات العليا.

البُعد الثاني: المتطلبات التقنية (مادية):

م	العبارات	التكرار	درجة الموافقة					المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الفئة	الرتبة
		النسبة	كبيرة جداً	كبيرة	متوسطة	ضعيفة	ضعيفة جداً				
4	توفير قاعدة بيانات الكترونية متاحة للطلبة تتضمن الأبحاث والرسائل العلمية.	ك	267	68	19	8	2	4.62	0.734	كبيرة جداً	1
		%	73.4	18.7	5.2	2.2	0.5				
3	تطبيق البرامج الحديثة التي تكشف الانتحال في الأنترنت.	ك	270	54	24	16	-	4.59	0.800	كبيرة جداً	2
		%	74.2	14.8	6.6	4.4	-				
المتوسط العام								4.60	0.675	كبيرة جداً	

1. جاءت العبارة رقم (4) وهي:» توفير قاعدة بيانات الكترونية متاحة للطلبة تتضمن الأبحاث والرسائل العلمية. « بالمرتبة الأولى وتفسر هذه النتيجة بأن توفير قاعدة بيانات الكترونية متاحة للطلبة تتضمن الأبحاث والرسائل العلمية يمكن الطلبة من الحصوتفق هذه النتيجة مع دراسة القحطاني(2022) حيث أن الإعلام الرقمي يكشف عن التقنيات التي تعزز النزاهة الأكاديمية لطلبة.

2. جاءت العبارة رقم (3) وهي:» تطبيق البرامج الحديثة التي تكشف الانتحال في الأنترنت.» بالمرتبة الثانية وتفسر هذه النتيجة بأن تطبيق البرامج الحديثة التي تكشف الانتحال في الأنترنت يحد من ميل الطلاب للاحتيال في توثيق المعلومات البحثية مما يعزز النزاهة

الأكاديمية لديهم، وتتفق هذه النتيجة مع دراسة الشربيني وحمزة(2019م) حيث أن تطبيق أعضاء هيئة التدريس لبرامج الانتحال تعزز من النزاهة الأكاديمية لطلبة الدراسات العليا.

البُعد الثالث: المتطلبات الذاتية (فكرية):

م	العبارات	التكرار	درجة الموافقة					المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الفئة	الرتبة
		النسبة	كبيرة جداً	كبيرة	متوسطة	ضعيفة	ضعيفة جداً				
5	تنمية المسؤولية الداخلية عند الطلبة من خلال تكرار ضبط السلوك	ك	223	99	36	6	-	4.48	0.740	كبيرة جداً	1
		%	61.3	27.2	9.9	1.6	-				
6	امتلاك الطلبة لمهارات النقد العلمي الذاتي	ك	217	96	36	13	2	4.41	0.850	كبيرة جداً	2
		%	59.6	26.4	9.9	3.6	0.5				
المتوسط العام								4.45	0.682	كبيرة جداً	

1. جاءت العبارة رقم (5) وهي:» تنمية المسؤولية الداخلية عند الطلبة من خلال تكرار ضبط السلوك.» بالمرتبة الأولى وتفسر هذه النتيجة بأن تنمية المسؤولية الداخلية عند الطلبة مِن خلال تكرار ضبط السلوك يُنمي حس النَزاهة لدى الطلبة مِما يُعزز النَزاهة الأكاديمية لِدى طلبة الدراسات العليا بالجامعات السعودية، وتتفق هذه النتيجة مع نظرية الضبط الاجتماعي حيث أن نظرية الضبط الاجتماعي ترى أن السُلطة لابد أن ترتبط في الدين من أجل أن يكون هناك معيار يقوم تصرفات أفراد المجتمع وهذا يعني أن التعليم يجب أن يرتبط بالدين لأن الدين هو ثقافة المجتمع وأصل تشكله واستمراره ويضبط الدين المسؤولية الداخلية للطلبة في التعليم العالي لتحقيق النزاهة بشكل مستمر في داخل البيئة الأكاديمية أو خارجها.
2. جاءت العبارة رقم (6) وهي:» امتلاك الطلبة لمهارات النقد العلمي الذاتي.» بالمرتبة الثانية وتفسر هذه النتيجة بأن امتلاك الطلبة لمهارات النقد العلمي الذاتي يدعم اختيارهم للمعلومات ذات الموثوقية مما يعزز النزاهة الأكاديمية لدى طلبة الدراسات العليا بالجامعات السعودية، وتتفق هذه النتيجة مع نظرية الضبط الاجتماعي التي رأت أن هناك أنواع الضبط ومنها الضبط الرسمي الذي يكون وفق نظام تعليمي أو نظام اسوي أو نظام اقتصادي أو نظام سياسي ونحوه ويعد اِمتلاك طلبة الدراسات العليا لمهارات

النقد العلمي أحد أنواع الضبط الاجتماعي الحديثة ويمكن تسميته بالضبط المهارى حيث يرتكز هذا النوع من أنواع الضبط الاجتماعي على توجيه المهارات وتنميتها لدى طلبة الدراسات العليا ليكون نوعا موجها لسلوكيات الطلبة .

البُعد الرابع: المتطلبات الفنية :

م	العبارات	التكرار	درجة الموافقة					المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الفئة	الرتبة
		النسبة	كبيرة جداً	كبيرة	متوسطة	ضعيفة	ضعيفة جداً				
8	تدريب الطلبة على تطبيق أدوات البحث العلمي تطبيقًا مباشرًا دون الاكتفاء بالتنظير حيال ذلك.	ك	244	83	32	3	2	4.55	0.735	كبيرة جداً	1
		%	67.1	22.8	8.8	0.8	0.5				
7	التواصل المباشر مع الطلبة من خلال ساعات الإرشاد الأكاديمي المكتبي.	ك	184	132	35	13	-	4.34	0.795	كبيرة جداً	2
		%	50.5	36.3	9.6	3.6	-				
المتوسط العام								4.44	0.662	كبيرة جداً	

1. جاءت العبارة رقم (8) وهي:» تدريب الطلبة على تطبيق أدوات البحث العلمي تطبيقًا مباشرًا دون الاكتفاء بالتنظير حيال ذلك. «بالمرتبة الأولى وتفسر هذه النتيجة بأن تدريب الطلبة على تطبيق أدوات البحث العلمي تطبيقًا مباشرًا دون الاكتفاء بالتنظير حيال ذلك يحسن من مهارات الطلبة البحثية، وتتفق هذه النتيجة مع نظرية الضبط الاجتماعي حيث أن تدريب الطلبة يعزز ضبط سلوكهم النزية.
2. جاءت العبارة رقم (7) وهي:» التواصل المباشر مع الطلبة من خلال ساعات الإرشاد الأكاديمي المكتبي.» بالمرتبة الثانية وتفسر هذه النتيجة بأن التواصل المباشر مع الطلبة من خلال ساعات الإرشاد الأكاديمي المكتبي يُتيح متابعة الطلبة ومساعدتهم مما يعزز النزاهة الأكاديمية لديهم، وتتفق هذه النتيجة مع دراسة Naumeca 2020 حيث أن بيئة الجامعات التي توفر سبل تعلم الطلبة بشكل غير عسير يعزز النزاهة للطلبة.

البُعد الخامس: المتطلبات التعليمية (تثقيفية):

م	العبارات	التكرار	درجة الموافقة					المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الفئة	الرتبة
		النسبة	كبيرة جداً	كبيرة	متوسطة	ضعيفة	ضعيفة جداً				
9	التوعية بأهمية الالتزام بالقيم الإسلامية التي من أهمها الأمانة العلمية.	ك	289	50	4	-	1	4.72	0.606	كبيرة جداً	1
		%	79.4	13.7	6.6	-	0.3				
10	تضمين مواضيع في المناهج الدراسية عن النزاهة الأكاديمية.	ك	224	85	33	19	3	4.40	0.914	كبيرة جداً	2
		%	61.5	23.4	9.1	5.2	0.8				
المتوسط العام								4.56	0.671	كبيرة جداً	

جاءت العبارة رقم (9) وهي:» التوعية بأهمية الالتزام بالقيم الإسلامية التي من أهمها الأمانة العلمية.» بالمرتبة الأولى وتفسر هذه النتيجة بأن التوعية بأهمية الالتزام بالقيم الإسلامية التي من أهمها الأمانة العلمية يدعم اكتساب الطلبة لقيم الأمانة العلمية مما يعزز النزاهة الأكاديمية للطلبة. وتتفق هذه النتيجة مع ما جاءت به النظرية التكاملية التي ترى تكامل الأجزاء المنفصلة من السلوكيات وتناسقها من خلال ربطها بأحداث البيئة فأساليب التوعية الحديثة تختلف عن أساليب التوعية القديمة التي كانت تركز على الإلقاء والحديث دون الاكتراث إلى تنمية الذكاءات المتعددة لدى الأشخاص لتمكنهم من التفاعل مع البيئة بشكل إيجابي.

جاءت العبارة رقم (10) وهي:» تضمين مواضيع في المناهج الدراسية عن النزاهة الأكاديمية.» بالمرتبة الثانية وتفسر هذه النتيجة بأن تضمين مواضيع في المناهج الدراسية عن النزاهة الأكاديمية يعزز من اكتساب الطلبة للنزاهة وممارستها مما يعزز النزاهة الأكاديمية لدى طلبة الدراسات العليا بالجامعات السعودية، وتتفق هذه النتيجة مع نظرية الضبط الاجتماعي وترى تلك النظرية بأن ضبط تصرفات المجتمع يعزز الأخلاق لدى أفراد المجتمع ويحقق معدل أقل من الجرائم والفساد .

توصيات الدراسة:

أ-توصيات لأعضاء هيئة التدريس :

1. مساهمة أعضاء هيئة التدريس بإجراء مشاريع بحثية مشتركة مع طلبة الدراسات العليا في المقررات الدراسية ، سعيا لتحقيق مبدأ التعاون والذي يحقق التدريب العملي للطالب في مجال البحث العلمي ومجال القدوة الحسنة ومجال تقويم السلوك.
2. تشجيع طلاب الدراسات العليا على تقديم المحاضرات العلمية لمقررات الأقسام الأخرى ، لتوفير فرص عمل للخريجين وإشعارهم بالمسؤولية الكاملة.
3. تشجيع طلاب الدراسات العليا على الجمع بين الأساليب الكمية والنوعية والمزجية مما يساهم في إضافة الدقة والعمق إلى الطلاب ، ويعزز لديهم النزاهة الأكاديمية من خلال الشعور بالنضج الفكري.
4. معاقبة أي حاله يشتبه في انتهاكها للنزاهة الأكاديمية ، حتى لا يفسر الطلاب رفض اتخاذ أي إجراء على أنه ضعف اهتمام.
5. إجراء تقويم مستمر لواقع النزاهة الأكاديمية لدى طلاب الدراسات العليا بالجامعات السعودية.

ب-توصيات لطلاب الدراسات العليا :

1. ضرورة التقويم الدقيق لأعضاء هيئة التدريس في كل مقرر دراسي، وعدم المجاملة في تحديد درجة التقويم ،ليشجعهم ذلك على تطبيق الأمانة العلمية والإخلاص في العمل.
2. البحث في العوامل التي تحد من تعزيز النزاهة الأكاديمية لدى طلاب الدراسات العليا بالجامعات السعودية ومعالجتها.
3. العمل على تطوير أفكارهم وإثباتها علميا ، وذلك من خلال تشكيل المهام بحسب طبيعة الأهداف لاستكشاف البيانات وتنظيمها وتحليلها علميا ثم مقارنتها بالبيانات الأخرى.
4. إتقان مهارات التعاون مع الزملاء داخل وخارج القاعات الدراسية ، لتقليل حدة الغش والفساد الأكاديمي ، ومهارة التعاون توفر بيئة صحية سليمة للطلاب وتمنع المقارنات السلبية بين الطلاب .
5. الالتحاق بالدورات التدريبية وتطوير الممارسات الجيدة للحفاظ على النزاهة الأكاديمية و البحثية.

المراجع العربية:

- البرغوثي، بلا؛ الشعيبي، عزمي.2016.النزاهة والشفافية والمسالة في مواجهة الفساد. ط4،دار كولاج: فلسطين.
- البهجي، عصام أحمد.2016.دور الشفافية في تحقيق العدالة والنزاهة .الإسكندرية: مكتبة الوفاء القانونية.
- الحربي، مروان علي، 2017، محددات مخالفة معايير النزاهة الاكاديمة لدلى طلاب المرحلة الجامعية وما فوق الجامعية في المملكة العربية السعودية، مجلة عجمان للدراسات والبحوث، 16، 1، 229-188.
- حسنين، محمد؛ الحياتي، عبدالمنعم. 2021.الكفاءات الخمس للتعليم الإلكتروني .الرياض: مكتبة الملك فهد الوطنية.
- جامعة أم القرى، 2020،احصاءات، استرجع على الرابط: uqu.edu.sp
- جامعة أم القرى، 2021م.النزاهة الأكاديمية. عمادة التعلم الإلكتروني والتعليم عن بعد، استرجع على الرابط : https://uqu.edu.sa/.
- جامعة الإمام ،2020، احصاءات، استرجع على الرابط :https://uqu.edu.sa/.
- جامعة الملك خالد، 2020م، احصاءات، استرجع على الرابط: eldreport.kku.edu.sa.
- الخطيب، أماني خالد.2020.درجة تطبيق مديرات المدارس الأساسية في قصبة إربد لمفهوم النزاهة والشفافية من وجهة نظر المعلمات .المجلة العربية للعلوم التربوية والنفسية، 18،4، 63-37.
- الخمشي ،سارة صالح؛ شلهوب، هيفاء عبدالرحمن، 2016، مظاهر الفساد الأكاديمي في الجامعات والمؤشرات التخطيطية للحد منها، مركز أبحاث كلية الخدمة الاجتماعية ، جامعة الأميرة نوره عبدالرحمن.
- الرزين، رزين محمد.2014.وظيفة الحسبة في حماية النزاهة ومكافحة الفساد: قراءة تحليلية لتنظيم الهيئة. مجلة العلوم الشرعية ،338-297،34.
- السقاف، علوي عبدالقادر.2021.الدرر السنية .استرجع على الرابط: dorar.net
- الشربيني، غادة حمزه؛ حسنين، منى عبدالمولى، 2019، تفعيل ممارسات قم النزاهة الأكاديمية والمهنية لدى أعضاء هيئة التدريس في الجامعات السعودية: تصور مقترح، البرنامج البحث لعمادة البحث العلمي بجامعة الملك خالد.
- عباس، محمد؛ نوفل، محمد؛ العبسي، محمد؛ أبو عواد، فريال. 2018، مدخل إلى مناهج البحث في التربية وعلم النفس. عمان: دار المسيلة.

- العساف، صالح 2017.المدخل إلى البحث في العلوم السلوكية. الرياض: مكتبة العبيكان.
- عسيري، تغريد أحمد.2020م.تصور مقترح لتطوير أبحاث التربية المقارنة في الجامعات السعودية في ضوء الاتجاهات العالمية المعاصرة .رسالة دكتوراه ،جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية .
- العصيل، عبدالعزيز فالح.2019. استيعاب مفاهيم حماية النزاهة ومكافحة الفساد في مقرر الحديث لدى طلاب الصف الثالث المتوسط في محافظة الأحساء .مجلة العلوم التربوية، (9)،161-216.
- محجوب، عصام. 2018.رؤية استشرافية لتعزيز ممارسة طلبة الجامعات السعودية للنزاهة الأكاديمية في ضوء نظرية التغيير. المجلة الأردنية في العلوم التربوية .14. (2)، 30-22.
- محمد، عبدالرحمن أبوالمجد.2019.رؤية مستقبلية لتعزيز قيم النزاهة بجامعة جنوب الوادي من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس .مجلة التربية، 2،179.
- مدينة الملك عبدالعزيز للعلوم والتقنية KACST، الخطة الوطنية للعلوم والتقنية والابتكار: ضوابط الأمانة العلمية، استُرجع على الرابط: npst.ksu.edu.sa.
- المعاني الجامع، 2021. التعزيز .استرجع على الرابط:almaany.com.
- نديم، عفاف محمد.2017م، الاعتماد الأكاديمي في المكتبات (أحمد بدر ومحمد عبدالهادي) القاهرة: المجموعة العربية للتدريب والنشر.(نشر العمل الأصلي عام 1990).
- وزارة الموارد المالية والتنمية البشرية، 2019، الشراكة مع جامعة الملك فهد للبترول والمعادن : معالي وزير العمل والتنمية الاجتماعية يُدشن المرحلة الثانية من مشروع تطوير المعايير الوظيفية للقطاع غير الربحي وتأهيل العاملين، استُرجع على الرابط :.hrsd gov.sa.

المراجع الأجنبية:

- Benson, Lyle; Rodier, Kristin.2019. Developing a university-wide academic integrity E-learning tutorial: a Canadian case. International Journal for Educational Integrity volume.on tth link : http://creativecommons.org/licenses/by/4.0/.
- Coalter, Terry; Lim, Chi Lo; and Wanorie, Tekle (2007) "Factors that Influence Faculty Actions: A Study on Faculty Responses to Academic Dishonesty," International Journal for the Scholarship of Teaching and Learning. 1.(1), 1-19.
- Coley, Toby Franklin2012. DIGITAL MEDIA ETHICS IN THE WRITING CLASSROOM. DOCTOR OF PHILOSOPHY. Graduate College of Bowling Green.

- MacLeod, Paul Douglas Eaton, Sarah Elaine.2020. The Paradox of Faculty Attitudes toward Student Violations of Academic Integrity. Journal of Academic Ethics.18(3),52-28.
- Hussein, Lawaheth.2018, The effectiveness of teaching educational research course on the development of scientific research skills , academic and personal integrity among female studens of al-qassim university. International Journal of Asian Social Science. 7, (5), 392-409.
- McCabe ,Donald, 2019. Academic Cheating Statistics Say There's Lots of Work to Do. Oakland, CA University System of Maryland,2020. Philosophy of Academic Integrity Learn about our vision for teaching, learning, and supporting student success with integrity. https://www.umgc.edu/current-students/learning-resources/academic-integrity/philosophy.cfm.
- Moore, Erja.2020. Inconsistent Responses to Notifications of Suspected Plagiarism in Finnish Higher Education. Journal of Academic Ethics 18(3,1-22.)
- Naumeca, Anohina.2020. Students' awareness of the academic integrity policy at a Latvian university, International Journal for Educational Integrity.on the link: https://doi.org/10.1007/s40979-020-00064-4.
- University of Waterloo,2007. toward a ievel piaying fieid:enhancing academic integrity atthe university of waterioo. Academic Integrity Committee, Ontario.
- University in St. Louis,2021, Academic and Professional Integrity at the Brown School. Washington University,on the link: https://brownschool.wustl.edu/.

تعزيز الهوية الإسلامية لطالبات جامعة حائل في ضوء المستجدات الحديثة

د. خوله أكرم فلاح جراح (استاذ التربية الإسلامية المشارك بجامعة حائل).

الملخص: هدفت هذه الدراسة للتعرف إلى تعزيز الهوية الإسلامية لطالبات جامعة حائل في ضوء المستجدات الحديثة، واعتمدت الدراسة على المنهج المسحي الوصفي، وتكوَّنت عينة الدراسة من (1335) طالبة من طالبات فروع جامعة حائل في المملكة العربية السعودية، وتم استخدام استبانة لجمع البيانات. أظهرت النتائج أن دور أعضاء هيئة التدريس في تعزيز الهوية الإسلامية من وجهة نظر الطالبات جاء بدرجة مرتفعة، وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في دور أعضاء هيئة التدريس في تعزيز الهوية الإسلامية من وجهة نظر الطالبات تعزى للمتغيرات (فرع الجامعة، السنة الدراسية، نوع الكلية، التقدير الأكاديمي).

الكلمات المفتاحية: الهوية الإسلامية، الاتجاهات التربوية الحديثة، جامعة حائل.

Strengthening the Islamic identity of the students of the University of Hail in the light of recent developments.

Abstract: This study aimed to identify the strengthening of the Islamic identity of the students of the University of Hail in the light of recent developments. The study relied on the descriptive approach, and the study sample consisted of (1335) female students from the branches of the University of Hail in the Kingdom of Saudi Arabia, and a questionnaire was used to collect data. The results showed that the role of faculty members in promoting the Islamic identity from the female students' point of view came to a high degree, and the absence of statistically significant differences in the role of faculty members in promoting Islamic identity from the female students' point of view due to the variables (university branch, academic year, type of college, academic grade).

Keywords: Islamic identity, modern educational requirements, University of Hail.

المقدمة

تعد الهوية مصدر قوة حقيقية للأفراد والشعوب، فهي تعبر عن شخصيتها المستقلة المتضمنة خصوصيتها الثقافية، ويضمن الحفاظ عليها ورعايتها قوة الأمة وبقائها، لذا يتوجب على الأمة الإسلامية الحفاظ على هويتها، والعمل على تربية أفرادها نحو الاعتزاز بهويتهم الإسلامية بها والوعي بمقوماتها والحرص عليها.

وتعبر الهوية عن خصائص المجتمع المشتركة بين أفراده سواء بالمعتقد أو التاريخ أو الثقافة التي شكلت عقليتهم وأصبحت لغة تواصل فيما بينهم، كما أن القيم التي سادت من خلال تلك الهوية أصبحت معيارا لضبط السلوك والتصرفات (بارشيد، 2018).

وتمثل الهوية الإسلامية حقيقة الأمة الإسلامية، ومظهر تميزها وتفردها وثوابتها، وتستمد هذه الثوابت من الإسلام، فالهوية الإسلامية تؤكد نظرة المسلمين للكون والإنسان والحياة وللذات وللآخرين، كما وتؤثر على جميع تصرفات المسلم من عادات وتقاليد وقيم وسلوك وفكر، فهي انتماء للإسلام وإلى الله ورسوله وإلى الأمة الإسلامية الملتزمة بتعاليمه في مختلف مناحي الحياة (القرني، 2008).

وتواجه الهوية الإسلامية العديد من التحديات في المجتمعات، كانحراف مسار العقيدة والعبادة والأخلاق، وضعف اللغة العربية، قلة المعرفة بالتاريخ والتراث الإسلامي، والثقافة الإسلامية ومشكلة التعليم، بالإضافة إلى مشكلة الانتماء إلى الوطن وأحيانا عجز المؤسسات التربوية عن القيام بواجباتها في الحفاظ على الهوية الإسلامية (حسين، 2016).

ولما للتطوير التربوي من كبير الأهمية، خاصة في ضوء تحديات العصر، كان لا بد من التأكيد على الركائز الثابتة للهوية العربية والإسلامية، والمحافظة عليها، وتعزيز بقائها حتى لا تذوب وسط هذا الزخم الهائل من الأفكار والمعتقدات، وحتى تتمكن من مجابهة التحديات المفروضة عليها (إعليمات وأبو الشيخ، 2013).

وتعتبر المرحلة الجامعية مرحلة عمرية من أكثر المراحل إلحاحاً لمعرفة كثير من القضايا المتعلقة بالقضايا التي لها أصل في الإسلام، ويصبح الطلبة أمام كم هائل من الأفكار المظللة، مما يتطلب وضع مناهج موثوقة وصحيحة لمعالجة قضايا الطلبة؛ بحيث ترتكز إلى حقائق تتناسب مع هذا النضج في هذه المرحلة العمرية وتتسم بالوضوح والشفافية حتى لا تلجأ هذه الفئة إلى منابع الضلال، وإلى مرجعيات ومصادر غير موثوقة (جابري، 2000).

والهوية الإسلامية تميز المسلم عن غيره إذ لها أربع مرتكزات ومقومات تضمنتها الدراسة هي (الدين الإسلامي، والتاريخ الإسلامي، والثقافة الإسلامية، والقيم والأخلاق الإسلامية)،

والوعي بهذه المرتكزات عنصر مهم من أجل تعزيز الهوية الإسلامية في نفوس الطلبة (بارشيد،2018).

فالطالب الجامعي بحاجة إلى تعميق الاتصال وتوسعته بالمفاهيم الدينية، ولا يمكن أن يتأتى ذلك لكل التخصصات إلا من خلال الثقافة الإسلامية، لأن طالب الجامعة يحتاج إلى الثقافة الإسلامية لتزويده بالعقيدة الصافية من نوازع الشرك والشك والانحراف والبدع وذلك لما للعقيدة من تأثير وسلطان على كل ما يتناوله الطالب ويمارسه في حياته (المخلافي، 2006).

ويعتبر عضو هيئة التدريس من أهم مرتكزات العملية التعليمية وعليه مسئولية إعداد الأجيال للحياة سواء بالحاضر أو المستقبل، وذلك لأن الحياة في حالة تغير وتطور مستمر في المعتقدات والمعارف والنظريات والأفكار، فوجب على عضو هيئة التدريس أن يكون ملماً بالمستجدات الحديثة، خاصة بعد ظهور عصر العولمة، ومن هذه التغيرات ما يتلاءم مع تعاليم الإسلام والهوية الإسلامية، ومنها ما هو معادٍ ومحارب لها أحياناً، مما يوقع الطلبة في حيرة اختيار مسارهم وتحديد أهدافهم، وهنا يأتي دور أعضاء هيئة التدريس في تبصير الطلاب بالصالح منها والمتماشي مع الهوية الإسلامية (إسماعيل وحامد، 2019).

مشكلة الدراسة

في ظل الاتجاه العالمي المتنامي نحو تشكيل عالم بلا حدود نتيجة المستجدات الحديثة كالتقدم التكنولوجي والانفتاح المعرفي الذي ساد العالم أجمع، ظهرت الأفكار والنظريات المعادية للإسلام في الواقع الثقافي الذي يعيش فيه شباب الجامعات، وظهرت الإشكالات الفكرية التي يثيرها خصوم الهوية الإسلامية، مما يبرز الحاجة إلى تعزيز الهوية الإسلامية بين صفوف طلبة الجامعات، انطلاقا من دور الجامعات كإحدى المؤسسات التربوية الهامة بالقيام بواجباتها في الحفاظ على الهوية الإسلامية بكونها بيئات تربوية عليا متخصصة، ويرجى منها في الأصل أن تقوم بوظائف تربوية متكاملة وشاملة في تسليح شباب المسلمين بالوعي الثقافي المستمد من المفاهيم والأدبيات الدينية المستخلصة من المنهج الرباني، فيمتلكوا الأسس والقواعد الثقافية الإسلامية، ويكونوا على درجة كافية من فهم نقاط الضعف في الفكر المعادي، ثم يكونوا قادرين على مواجهة المستجدات الحديثة؛ ونظرا لأهمية دور عضو هيئة التدريس في مراقبة الطلبة وإرشادهم، تتزايد الأدوار المتوقعة للجامعات في الحفاظ على الهوية الإسلامية.

أهمية الدراسة

تكمن أهمية هذه الدراسة في أهمية الموضوع الذي تناولته للتعرف على دور أعضاء هيئة

التدريس في تعزيز الهوية الإسلامية لطالبات جامعة حائل، إذ يعد الحفاظ على الهوية الإسلامية من أهم الأهداف التي تسعى الدول العربية الإسلامية إلى تعزيزها و ترسيخها, ولما يترتب على ذلك من نتائج كان لا بد من توضيح أهمية أن تنهض الجامعات ممثلة بعضو هيئة التدريس بدورها في وضع إستراتيجية تربوية تسعى إلى إحداث التغيير الإيجابي للطالب وتعزيز الهوية الإسلامية والانتماء إليها والإحساس بالمسؤولية والقيمة بامتلاكه للهوية الإسلامية ومعرفته بواجبه اتجاه دينه ومجتمعه وحمايته من الأفكار الدخيلة من خلال الوقوف على سلبيات عصر المعلوماتية واستثمار الإيجابيات بما يشبع حاجاته التي تساعده في عملية تعزيز الهوية الإسلامية في جميع جوانب الحياة الاجتماعية والثقافية والنفسية مما يعزز من قيمة الهوية الإسلامية .

كما وتكتسب الدراسة أهميتها باعتبارها تناولت طالبات فروع جامعة حائل وهي من الشرائح المهمة في المجتمع إذ يبنى عليها أملاً كبيرة في تنشئة الأجيال والحفاظ على الهوية الإسلامية.

التعرف على مستوى دور عضو هيئة التدريس في تعزيز الهوية الإسلامية .

تساؤلات الدراسة

1. ما واقع الهوية الإسلامية لدى أعضاء هيئة التدريس من وجهة نظر الطالبات في ضوء المستجدات الحديثة؟
2. هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في تعزيز الهوية الإسلامية من وجهة نظر الطالبات باختلاف متغيرات (فرع الجامعة، السنة الدراسية، نوع الكلية، التقدير الأكاديمي).

أهداف الدراسة

تهدف هذه الدراسة التعرف إلى التعرف على واقع الهوية الإسلامية لدى أعضاء هيئة التدريس من وجهة نظر الطالبات في ضوء المستجدات الحديثة والكشف عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية في تعزيز الهوية الإسلامية من وجهة نظر الطالبات باختلاف متغيرات (فرع الجامعة، السنة الدراسية، نوع الكلية، التقدير الأكاديمي).

المصطلحات والتعريفات الإجرائية

الدور: هو المهمة والوظيفة التي يقوم بها الفاعل من خلال تفاعله مع الآخرين أو هو نموذج من السلوك المتوقع والمرتبط بموقع معين في مجتمع معين (سليمان، 2016). ويعرف إجرائيا: بأنه الدور والمهمة التي يقوم بها أعضاء هيئة التدريس في جامعة حائل من خلال

تفاعله مع الآخرين.

الهوية الإسلامية: بأنها هي الانتماء إلى الله ورسوله صلى الله عليه وسلم وإلى دين الإسلام وعقيدة التوحيد التي أكمل الله بها الدين وأتم بها النعمة وجعلنا بها خير أمة أخرجت للناس وصبغنا بفضلها بخير صبغة (كمال,2009).

تعزيز الهوية الإسلامية: التحفيز والتدعيم في ضوء أسس الهوية الإسلامية لتحقيق أهدافها بصورة تساهم في بناء شخصية الفرد في مجالات الحياة المختلفة (عبد الرزاق، 2020).

الإطار النظري والدراسات السابقة:

الهوية الإسلامية:

تمثل الهوية الإسلامية الإيمان بالعقيدة الإسلامية والاعتزاز بها، واحترام قيمها الثقافية والحضارية، وإبراز الشعائر الإسلامية والاعتزاز والتمسك بها، والشعور بالتميز والاستقلالية الفردية، والقيام بحق الرسالة وواجب البلاغ والشهادة على الناس، ومن أهم سماتها أنها هوية تحمل مميزات واضحة لإفرادها، وتستوعب حياة المسلم، وجميع جوانب شخصيته، فهي واضحة الملامح، تبين لحاملها وظيفته وهدفه وغايته في هذه الحياة بكل دقة، ومن سمات الهوية الإسلامية عنايتها بكافة الطوائف والأعراق (إسماعيل وحامد، 2019).

وتعتبر مقومات الهوية الإسلامية علامة مميزة لمن ينتمي إليها، إذ تتشكل من خلال هذه المقومات شخصية المسلم في جميع تصرفاته، ولقد اختلفت وجهات نظر المفكرين التربويين حول مقومات الهوية ومرتكزاتها، فهي تختلف من مكان إلى مكان ومن مجتمع إلى مجتمع آخر، وقد أكد (Naderi, Mahrouzadeh, Sajadi, &Samadi, 2020) على أن مرتكزات ومقومات الهوية تستمد من خلال الواقع البيئي والتفاعل الاجتماعي للفرد وما يقدمه من معرفة تعمل على تكوين هوية الأفراد، وأن الخطر الذي نتج عن مواقع التواصل الاجتماعي نحو الهوية شجع بعض الأمم إلى الحفاظ على هويتهم والدفاع عنها (القرني، 2008).

فتشكيل الهوية الدينية عملية معقدة تعتمد على الالتزام الديني والتفاعل والعلاقات مع أولياء الأمور والأقران والمجتمع، وتشكل البيئة التي نشأ فيها الفرد عاملا رئيسيا في تشكيل الهوية الدينية، فمن الضروري إجراء فحص شامل للعلاقة بين الأفراد والعوامل الاجتماعية التي تحدد تكوين الهوية الدينية (Azmi et al.,2020).

وتتكون الهوية الإسلامية من مجموعة من المرتكزات التي تجتمع الأمة الإسلامية عليها، وهي وحدة الربانية، ووحدة اللغة، ووحدة الموقع الجغرافي ووحدة التاريخ، والبعض يرى أن مقومات الهوية الإسلامية تنحصر في اللغة وما تحمله من مميزات كونها حاملا للمعرفة، وأداة تواصل وتعبير، والعقيدة (الدين) بما تتضمنه من أحكام، وعادات واعراف وتقاليد (الفريح،

2004).

إن الهوية الإسلامية تعني التفرد والذاتية، بحيث تميز الأمة الإسلامية عن غيرها في كل مناحي حياتها، وللهوية الإسلامية مصدران أساسيان يرسمان الإطار العام للإسلام هما القرآن الكريم والسنة الشريفة (سليمان ومحمد وحامد، 2021). وأشار (Azmi et al 2020.,) إلى إنها الهوية الاسلامية تستوعب كل حياة المسلم وكل مظاهر شخصيته، وتحدد له وضوح هدفه وغايته ووظيفته في الحياة، كما إنها تربط بين أبناء الأمة الإسلامية برباط وثيق ينمي بينهم الأخوة والنصرة والموالاة.

وإن الحفاظ على الهوية الإسلامية، هو حفاظ على الدين الإسلامي، ومواجهة ما تشهده المجتمعات الإسلامية من ضعف التمسك بالهوية الإسلامية، مما يوجب ذلك على جميع المسلمين التعاون لتعزيز الهوية في نفوس ناشئتها وشبابها (إسماعيل وحامد، 2018). كما يجب محاورة أبناء الأمة وتقديم النصح لهم بالأساليب المناسبة، والتحذير من مخططات أعداء الإسلام والمسلمين الذين يسعون لطمس الهوية الإسلامية، وتشويه صورة الإسلام، وإثارة النزاعات والفتن بين المجتمعات الإسلامية من خلال القنوات الفضائية، والشبكة العنكبوتية، ومحاربتهم بجميع الطرق المتاحة (سليمان، 2021).

دور أعضاء هيئة التدريس في تعزيز الهوية الإسلامية

تقف الأمة الإسلامية أمام مشكلة كبيرة نحو أبنائها في الوقت الحاضر، وإن ما نشهده من تطور تكنولوجي في وسائل الاتصال، التي اجتاحت المجتمعات فرضت على عضو هيئة التدريس أن يقوم بدور كبير تجاه الطلبة لحمايتهم من الوقوع والتأثر في ثقافات الآخرين، وخاصة أن العولمة تسعى لتذويب الهوية الإسلامية وصهرها في ثقافتها، وعموماً إن للأمة الإسلامية قدر مشترك من الخصائص التي تميزها عن غيرها؛ فهي تمتلك هوية لها سمات، من أهمها أنها ربانية من عند الله تعالى، فالمسلم بدخوله الإسلام أصبح تاريخه الذي يفتخر به ويدافع عنه تاريخ المسلم، ولغته التي يعتز بها اللغة العربية كونها لغة القرآن الكريم، والتراث الذي يستمد منه هو التراث الإسلامي، ومن هذا المنطلق امتلكت الهوية الإسلامية عزها وقوتها، إذ أنها تمتلك قوة ترابط بين أفرادها بشكل كبير، حيث تزيل فوارق :العرق، اللغة، والمكان بل وتصهر الفوارق الدخيلة لتضم أمة واحدة. (القرني،2008). لذلك حرصت الأمم على تعزيز مقومات الهوية في نفوس أفرادها، ومن المؤسسات التعليمية التي تسعى إلى تعزيز الانتماء للهوية الإسلامية الجامعة وعلى رأسها عضو هيئة التدريس؛ وذلك لدوره الفعال في التربية والتوجيه والمحافظة على الذات من الذوبان والضياع، ودفع الطلبة إلى الاتجاه الصحيح في التفاعل الحضاري والتأثير الواعي بما يضمن القوة والمنعة للهوية الإسلامية (كايد،2012).

وتنبع أهمية الاعتزاز بالهوية الإسلامية من جعل المسلم صاحب شخصية مستقلة، فيكون المسلم بسلوكه وأوصافه معبراً عن استقلالية هذا الدين، ويكون ذلك بالمحافظة على اللغة العربية لغة القرآن الكريم، والاعتزاز برموز الهوية الإسلامية؛ كالتاريخ الهجري، والأخلاق والقِيَم الإسلامية النبيلة، بالإضافة إلى امتثال التعاليم الدّينية العظيمة، والفخر بالدين الذي جاء خاتماً للرسالات كلّها (العاني، 2009).

ويؤكد منصور (2016) على دور وعي المعلم وإحساسه بانتمائه العربي، والثقافة المشتركة، والتواصل بين البلدان العربية في زمن الثورة المعلوماتية والتحديات الخارجية، فضلاً على أهمية تقديم التنور المعرفي والثقافي للمعلم أثناء إعداده الأكاديمي والتربوي، وكذلك أثناء الخدمة في تشكيل هوية الإنسان منذ طفولته، ودراسة مصادر الهوية.

حيث اتفقت شعوب العالم من حيث المنطق و الواقع منذ بداية البشرية و إلى يومنا هذا أن لكل أمة و شعب ما يميزه من حضارة و ثقافة تميزه عن باقي الشعوب , إذ الهوية جزء لا يتجزأ منذ ولادة المجتمعات إلى نهايتها ,فلكل مجتمع خصائص مشتركة بين أفراده من حيث المعتقد و التاريخ الذي يجمعهم و الثقافة التي شكلهم و تكونت بها عقولهم و أصبحت لغة التواصل فيما بينهم , و القيم التي أمنوا بها فأصبحت معيرا ضابطا لسلوكهم و مرجعا لتصرفاتهم .

و للأمة الإسلامية عموما قدر مشترك من الخصائص و السمات التي تتميز بها عن الأغيار ,وبالتالي فإنها تمتلك هوية لها خصائصها و سماتها, ومن أميز ما تتميز بها أنها ربانية المصدر ,و المسلم بمجرد دخوله في الإسلام صار تاريخه التي يعتز به تاريخ المسلم , ولغته التي يشرف بها اللغة العربية لكونها لغة القرآن الكريم و الإسلام ,و التراث الذي يستمد منه هو التراث الإسلامي , و الأرض التي يحبها هي أرض المسلمين و بلاد الإسلام ,ومن هنا امتلكت هذه الهوية الإسلامية زخمها و روعتها و قوتها , ذلك أنها تملك قوة تربط أفرادها بشكل عجيب ,حث تذيب ما بينهم من الفوارق ,الجنس و اللغة و المكان .

لذلك تحرص المجتمعات على تجذير معاني الهوية في نفوس أفرادها ,و أولى هذه المؤسسات المؤسسات التعليمية التي تحرص على تنشئة أبنائها على صدق الانتماء لهويتها الإسلامية , و إبراز دور المعلم في التربية و التوجيه من أجل الحفاظ على الهوية الإسلامية من عوامل الضياع و الانفكاك مما يساعد على دفع الطلاب إلى تعزيز أهمية الهوية الإسلامية .

إن المجتمع الإسلامي على وجه الخصوص يتعرض لمجموعة من التحديات التي تهدف إلى ذوبان هويته و انصهارها في غيرها بفعل تحديات العولمة التي تسعى إلى هدف إحادي لإخضاع العالم لثقافة واحدة , وهوية واحدة و بالتالي مسخ هوية الأمة و السيطرة على

مقدراتها و الهيمنة عليها, ومن هنا كان من الضروري أن يقوم المجتمع بمسؤوليته تجاه المحافظة على الهوية الإسلامية , وتبدأ هذه المسؤولية من خلال المؤسسات التعليمية لما لها من أهمية بالغة في التأثير على الطالب .

يعيش المسلمون في وسط مجتمع متعدد الأديان والثقافات سواء خارج حدود دولتهم أو داخلها، مما يتطلب ذلك محافظة المسلمين على هويتهم الإسلامية وسط تلك الثقافات في المؤسسات العامة، وداخل المؤسسات التعليمية، التي تشهد اختلاطا بين طلاب ذوي ثقافات مختلفة (Rissanen, 2014).

ويعد التعليم بمؤسساته المختلفة من أهم العوامل للمحافظة على هوية المجتمع التي تميزه عن غيره من المجتمعات الأخرى، ونظراً للتعدد الثقافي قد يكون نظام التعليم العام يمثل تحديا يهدد الهوية الإسلامية للمسلمين، الذين يعيشون وسط مجتمعات غير مسلمة، مما قد يجعل المسلمين يشعرون بالضعف، وسط مجتمع مليء بالتحديات (Adiantika, 2019).

الدراسات السابقة

من خلال مراجعة الأدب النظري الخاص بموضوع البحث استطاعت الباحثة العثور على مجموعة من الدراسات، تم ترتيبها من الأحدث فالأقدم وفيما يلي عرض لهذه الدراسات.

أجرى (Alkandari, 2022) دراسة هدفت إلى التعرف على دور منهج التربية الإسلامية في تعزيز الهوية الإسلامية بين طلاب المدارس الثانوية الخاصة الأجنبية في الكويت. تكونت عينة الدراسة من (286) طالبًا، وتم استخدام الاستبيان لفحص وجهات نظرهم حول دور مناهج التربية الإسلامية في تعزيز الهوية الإسلامية. أظهرت النتائج فروقًا ذات دلالة إحصائية في تصورات الطلاب وفقًا للجنس: فهم الطلاب للهوية الإسلامية بقوة أكبر من الطالبات، وأظهر جميع الطلاب إحساسًا قويًا بالانتماء إلى المجتمع المسلم وأعربوا عن فخرهم بعقيدتهم. أوصت الدراسة بضرورة تحديث مناهج التربية الإسلامية لعصر العولمة وكذلك اعتماد استراتيجيات ناجحة تعتمد على تجارب الدول الإسلامية الأخرى للحفاظ على الهوية الإسلامية في عصر العولمة.

دراسة (سليمان ومحمد وحامد، 2021) هدفت الدراسة في الكشف عن واقع الهوية الإسلامية لدى طلاب الأقليات المسلمة الناطقين بغير العربية الدارسين بالأزهر الشريف، واقتصرت الدراسة على الطلاب الوافدين من بعض دول قارة آسيا الواقعة في الجنوب والشرق والجنوب الشرقي، وهذه الدول هي: تايلاند، والصين، والهند، وبورما. واستخدمت الدراسة المنهج الأصولي، والمنهج الوصفي، وتوصلت الدراسة إلى أن طلاب الأقليات المسلمة يفدون من أربع عشرة دولة أسيوية، ومعظم هؤلاء الطلاب يفدون من منطقتي شرق آسيا وجنوب شرق آسيا،

حيث بلغ عدد الطلاب الوافدين من هاتين المنطقتين 4739 طالبا وطالبة بنسبة مئوية قدرها 90.2% من جملة طلاب الأقليات المسلمة الوافدين من قارة آسيا وفقا للإحصائيات الصادرة عن الأزهر الشريف لعام 2020م، كما توصلت الدراسة إلى أن درجة التوافر لإجمالي مقومات الهوية الإسلامية لدى هؤلاء الطلاب تقع في مستوى متوسط.

دراسة (عبد الرزاق، 2020) هدفت إلى دراسة دور أعضاء هيئة التدريس بالكليات الإسلامية بدولة البوسنة والهرسك في تعزيز الهوية الإسلامية لدى مسلمي الدولة في مجتمع متعدد الثقافات، وأجريت الدراسة على عينة من أعضاء هيئة التدريس ومن طلاب وطالبات الكليات الإسلامية الثلاث بالبوسنة والهرسك، وهي: كلية العلوم الإسلامية في سراييفو، وكلية التربية الإسلامية في زينيتسا، وكلية التربية الإسلامية في بيهاتش وتوصلت الدراسة إلى عدة نتائج منها: أن أعضاء هيئة التدريس بالكليات الإسلامية بالبوسنة والهرسك يقومون بدورهم في تعزيز الهوية الإسلامية لدى مسلمي الدولة، بدرجة (متوسطة) على مجمل المحاور، التي جاء في مقدمتها عبارات تعزيز الهوية الإسلامية المرتبطة بالتدريس، يليه المرتبطة بخدمة المجتمع، وأخيرا المرتبطة بالبحث العلمي. وتوصي الدراسة بضرورة تعاون مراكز تعليم اللغة العربية بالعالم العربي مع قسم اللغة العربية بكلية التربية الإسلامية جامعة زينيتسا، وتقديم الدعم المادي والعلمي له ليقوم بدوره المنوط به في تعزيز الهوية الإسلامية، وزيادة عدد المواد الدراسية التي تناقش قضية الهوية الإسلامية وأساليب تعزيزها.

وهدفت دراسة (Naderi, Mahrouzadeh,Sajadi&Samadi, 2020) إلى تقييم الهوية الإيرانية الإسلامية لطلاب جامعة فرهانجيان، واعتمدت لدراسة على المنهج الكمي المسحي للتعرف إلى حالة الهوية الإيرانية الإسلامية لدى الطلبة والمنهج النوعي الذي وفر نموذجًا للهوية الإيرانية الإسلامية. وكانت الأداة عبارة عن استبيان، وتكونت عينة الدراسة من (348) طالب وطالبة، و(225) مقالاً من المقالات العلمية الصحيحة في مجال الهوية الإيرانية الإسلامية. كشفت النتائج عن وجود سبع مكونات للهوية الإسلامية، وهي: الانتماء إلى إيران، والتراث الوطني، واللباس الوطني، والاكتفاء الذاتي، والأخلاق، وتم تقديم نموذج الهوية الإيرانية الإسلامية، والذي تضمن الأساسيات والمبادئ والمنهج القائم على الأسس الفلسفية الثلاثة: الأنثروبولوجيا ونظرية المعرفة وإدراك القيمة.

كما قام (Hassan, 2020) بدراسة هدفت إلى استكشاف تأثير تعلم اللغة الإنجليزية والبيئة في عملية تكوين الهوية الذاتية الإسلامية. تم إجراء مقابلات جماعية مركزة مع 90 طالبًا و15 معلمًا من مدارس ثانوية دينية مختارة في ماليزيا. ووجدت الدراسة أن البيئة مؤثرة في عملية تكوين الهوية الذاتية الإسلامية لدى الطلاب، وأن تعلم اللغة الإنجليزية ليس له تأثير

سلبي على العملية. ويتم غرس فضائل معينة مثل الاحترام والثقة بالنفس والتعاون والعمل الجماعي والاجتهاد واللياقة في هوية الطلاب الذاتية أثناء عملية تعلم اللغة الإنجليزية.

وأجرى (Adiantika, 2019) دراسة هدفت إلى التحقق من تطبيق الهوية الإسلامية من خلال القيم الإسلامية في الفصل الدراسي الناطق باللغة الإنجليزية كلغة أجنبية. ويغطي الفوائد والتحديات التي يواجهها المعلم والطلاب في دمج الهوية الإسلامية من خلال القيم الإسلامية في تدريس مهارة التحدث. استخدمت هذه الدراسة البحث النوعي باستخدام تصميم دراسة الحالة. أجريت هذه الدراسة في جامعة خاصة واحدة في سيريبون وغطت فصل دراسي واحد. تم الحصول على البيانات من خلال الملاحظة والمقابلة والاستبيانات. كشفت النتائج أن تنفيذ القيم الإسلامية يعتبر أمرًا إيجابيًا في تعليم اللغة الإنجليزية لإيجاد ظروف إسلامية قائمة على اللغة الإنجليزية، وتوفير القيم الإسلامية القائمة على التعليم في الفصول الدراسية، وتشجيع نشاط الطلاب. ومع ذلك، وجد أيضًا بعض التحديات، وهي قدرة المعلم وعدم كفاية مواد اللغة الإنجليزية ذات المحتوى الإسلامي. لذلك، بغض النظر عن التحديات الموجودة أيضًا في هذه الدراسة، يمكن التأكيد على أن تطبيق القيمة الإسلامية في فصل التحدث باللغة الإنجليزية كلغة أجنبية يقدم طريقة بديلة لتعليم طلاب اللغة الإنجليزية كلغة أجنبية في المستوى الجامعي.

ودراسة (إسماعيل وحامد، 2019) تهدف الدراسة إلى بيان على رؤيا معلمي مرحلة الثانوية ودور معلم المرحلة الثانوية في غرس قيم الهوية الإسلامية والأخلاقية والاجتماعية في نفوس الطلبة. وتكون مجتمع الدراسة من معلمي المرحلة الثانوية بمحلية شرق النيل، في الخرطوم، قطاع الحاج يوسف والبالغ عددهم (400 معلماً ومعلمة). اختيرت عينة عشوائية عددها (100 معلماً ومعلمةً) بنسبة (25%) من مجتمع الدراسة. أتبعت الباحثتان المنهج الوصفي واستخدمتا الاستبانة كأداة لجمع البيانات، توصلت الدراسة لنتائج، من أهمّها: أن أغلبية أفراد العينة يوافقون على أن معلمي المرحلة الثانوية بمحلية شرق النيل بولاية الخرطوم يقومون بدورهم في تعزيز كل من القيم الأخلاقية والاجتماعية في نفوس الطلاب.

دراسة (الردادي، 2019) هدفت الدراسة تعرف مستوى ممارسة معلمي الدراسات الاجتماعية في المرحلة الثانوية لدورهم في تعزيز الهوية العربية الإسلامية، إلى جانب تقييم مدى تأثير متغيرات: (النوع الاجتماعي، والتخصص، والمؤهل العلمي، وسنوات الخبرة، والدورات التدريبية) على مستوى ممارسة المعلمين لهذه الأدوار. وقد أجريت هذه الدراسة الوصفية التحليلية على عينة مؤلفة من (127) معلم ومعلمة بمدارس المرحلة الثانوية بالمدينة المنورة، واستخدمت الاستبانة أداة لجمع البيانات. وقد توصلت الدراسة إلى النتائج الآتية: أن مستوى ممارسة

معلمي الدراسات الاجتماعية في المرحلة الثانوية لدورهم في مجال تعزيز الهوية العربية الإسلامية جاء بشكل عام بدرجة متوسطة، كما تبين وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات استجابات أفراد الدراسة حيال دورهم في تعزيز الهوية العربية الإسلامية تعزى إلى متغيرات: (الجنس، التخصص، التأهيل، الخبرة، الدورات التدريبية). وبناءً على هذه النتائج أوصت الدراسة بضرورة تضمين محتوى تربوي عن دور معلمي الدراسات الاجتماعية في تعزيز الهوية العربية الإسلامية في تدريب المعلمين قبل وأثناء الخدمة.

كما هدفت دراسة (Suhaimi, 2019) التعرف إلى أثر اللغة الإنجليزية في تشكيل الهوية الإسلامية لدى طلاب المدارس الثانوية الدينية، وتأثير اللغة الإنجليزية على هوية طلاب المدارس الثانوية الدينية وإلى أي مدى يمكن للطلاب الاحتفاظ بهويتهم كمسلمين. وتكونت عينة الدراسة من (90) طالبًا ثانويًا دينيًا و(8) معلمين وتم إجراء مقابلات جماعية مركزة ومقابلات وجهًا لوجه معهم. كشفت النتائج أن هناك ردود فعل متباينة من المستجيبين حول هذه القضايا، حيث أكد (94.5%) من مجموع المستجيبين أن اللغة الإنجليزية لم تغير الهوية الإسلامية للطلاب. بينما رأى (5.6%) من المبحوثين أن الطلاب قد تأثروا بثقافة الناطقين باللغة الإنجليزية مما أدى إلى تآكل هويتهم كمسلمين صالحين. ووجد أيضًا أن هناك بعض القيم الجيدة التي تم غرسها في تدريس اللغة الإنجليزية مثل الثقة ومساعدة بعضنا البعض والعمل الجماعي وما إلى ذلك.

وهدفت دراسة (إسماعيل وحامد، 2018) إلى بيان مفهوم الهوية الإسلامية وعناصرها، واظهار دور المعلم في غرس وتنمية الولاء للهوية الإسلامية في نفوس الطلاب وتعزيز القيم الأخلاقية والاجتماعية في نفوسهم، وبينت تأثير العولمة على الهوية الإسلامية. استخدمت الباحثة المنهج الوصفي واستخدمت الإستبانة كأداة لجمع المعلومات، وقامت الباحثة بتطبيق أداة البحث على عينة عشوائية مكونة من (100) معلم منهم 37معلماً و63معلمة. وكان من أهم النتائج أن عناصر الهوية الإسلامية تتمثل في الإيمان بالعقيدة الإسلامية، وفي السمات والسلوكيات التي تميز المسلمين، وقوة الانتماء للإسلام، وأن المعلم في المرحلة الثانوية يقوم بدوره في تعزيز الهوية الإسلامية في نفوس طلابه حيث يقوم بتعريفهم بمصادر الهوية الإسلامية، ويعزز لديهم الإقتداء بالشخصيات الإسلامية البارزة ويربطهم بقضايا الأمة الإسلامية، وأن العولمة لها آثار إيجابية وأخرى سلبية على الهوية الإسلامية. وأوصت الدراسة ضرورة تمسك المعلم بعناصر الهوية الإسلامية المتمثلة في العقيدة الإسلامية والسلوكيات والشعائر التي تميز المسلمين عن غيرهم، والاعتزاز بالانتماء للأمة الإسلامية وإنجازاتها حتى يكون قدوة لطلابه.

التعقيب على الدراسات السابقة

تنوعت الدراسات السابقة من حيث أهدافها واختلفت مع أهداف الدراسة الحالية كدراسة سليمان ومحمد وحامد (2021) جاءت للكشف عن واقع الهوية الإسلامية لدى طلاب الأقليات المسلمة، وهدفت دراسة عبد الرزاق (2020) إلى الكشف عن دور أعضاء هيئة التدريس في تعزيز الهوية الإسلامية لدى مسلمي الدولة في مجتمع متعدد الثقافات، وهدفت دراسة (Hassan, 2020) إلى استكشاف تأثير تعلم اللغة الإنجليزية والبيئة في عملية تكوين الهوية الذاتية الإسلامية، ودراسة إسماعيل وحامد (2018) وهدفت إلى بيان مفهوم الهوية الإسلامية وعناصرها. وتشابهت الدراسة الحالية مع الدراسات السابقة من حيث المنهج كدراسة إسماعيل وحامد (2018) ودراسة الردادي (2019).

وتم الاستفادة من الدراسات السابقة في العديد من الجوانب منها: صياغة المشكلة وتحديدها تحديدا دقيقا، وتكوين تصور شامل لموضوع الدراسة الحالية وذلك من خلال ما اتبعته الدراسات السابقة من مناهج وطرق عرض للنتائج وما توصلت إليه من توصيات، وما تقدمت به من مقترحات، كما تم الاستفادة من الدراسات السابقة من خلال تصميم الدراسة وشكلها العام، ومقارنة نتائج الدراسة الحالية بنتائج الدراسات السابقة.

الطريقة والإجراءات

منهج الدراسة

اعتمدت الدراسة على المنهج المسحي الوصفي، لملائمته في تحقيق أهداف الدراسة. وهو المنهج المناسب لهذه الدراسة، حيث يقوم على دراسة الظاهرة والمشكلة العلمية من خلال القيام بالوصف بطريقة علمية، ومن ثم الوصول إلى تفسيرات منطقية وبراهين تمنح الباحث القدرة على وضع الحلول المناسبة لمشكلة الدراسة.

مجتمع الدراسة

تكوَّن مجتمع الدراسة من جميع طالبات فروع جامعة حائل في المملكة العربية السعودية خلال العام الجامعي 2021/2022م، وعددهن (٥٠٨٥) طالبة، والجدول (1) يبين توزيع أفراد المجتمع حسب الفروع.

الجدول (1): توزيع أفراد مجتمع الدراسة تبعاً للمتغيرات الشخصية

الفرع	عدد الطالبات	النسبة المئوية
بقعاء	650	%12.78
الحائط	2000	%39.33

الفرع	عدد الطالبات	النسبة المئوية
سميرا	470	%9.24
الغزاله	650	%12.78
الشملي	680	%13.37
شنان	385	%7.57
موقق	250	%4.92
المجموع	5085	%100.00

عينة الدراسة

تكوَّنت عينة الدراسة من (1335) طالبة من طالبات فروع جامعة حائل تمَّ اختيارهم بالطريقة العشوائية من مجتمع الدراسة، حيث تمَّ توزيع (رابط الكتروني) للاستبانة على أفراد مجتمع الدراسة لأغراض جمع بيانات الدراسة والجدول (1) يوضِّح توزيع أفراد العينة تبعاً للمتغيرات الشخصية، والجدول (1) يبين ذلك.

الجدول (1): توزيع أفراد عينة الدراسة تبعاً للمتغيرات الشخصية

الفرع	عدد الطالبات	النسبة المئوية
بقعاء	220	16.5
الحائط	316	23.7
سميرا	160	12.0
الغزالة	130	9.7
الشملي	359	26.9
شنان	95	7.1
موقق	55	4.1
المجموع	1335	100.0

تكونت عينة الدراسة من (1335) فرد، وبنسبة بلغت (26.25%) من مجتمع الدراسة والجدول (1) يوضح توزيع أفراد العينة تبعاً للمتغيرات الشخصية والوظيفية.

الجدول (1): توزيع أفراد العينة تبعاً للمتغيرات الشخصية والوظيفية

المتغيرات	الفئة	التكرار	النسبة المئوية
السنة الدراسية	أولى	220	16.5
	ثانية	521	39.0
	ثالثة	391	29.3
	رابعة	203	15.2
	المجموع	1335	100.0
الكلية	تربية	٨٧٥	65.54
	أداب	٣٥٥	26.59
	تطبيقية	١٠٥	7.87
	المجموع	1335	100.0
التقدير الأكاديمي	مقبول	250	18.7
	جيد	509	38.1
	جيد جدا	376	28.2
	ممتاز	200	15.0
	المجموع	1335	100.0

يظهر من الجدول رقم (1) ما يلي:

- بالنسبة لمتغير فرع الجامعة، يلاحظ أن (الحائط) هم الأعلى تكراراً والذي بلغ (384) بنسبة مئوية (28.8%)، بينما (موقق) هم الأقل تكراراً والذي بلغ (55) بنسبة مئوية (4.1%).
- بالنسبة لمتغير السنة الدراسية، يلاحظ أن (ثانية) هم الأعلى تكراراً والذي بلغ (521) بنسبة مئوية (39.0%), بينما (رابعة) هم الأقل تكراراً والذي بلغ (203) بنسبة مئوية (15.2%).
- بالنسبة لمتغير الكلية، يلاحظ أن (كلية التربية) هم الأعلى تكراراً والذي بلغ (875) بنسبة مئوية (65.54%)، ثم جاءت كلية الآداب بتكرار (355) ونسبة مئوية (26.59) وأخيراً (التطبيقية) بتكرار بلغ (105) بنسبة مئوية (7.87%).
- بالنسبة لمتغير التقدير الأكاديمي، يلاحظ أن (جيد) هم الأعلى تكراراً والذي بلغ (509) بنسبة مئوية (38.1%)، بينما (ممتاز) هم الأقل تكراراً والذي بلغ (200) بنسبة مئوية (15.0%).

أداة الدراسة

قامت الباحثة ببناء استبانة للحصول على آراء أفراد عينة الدراسة، بهدف تحقيق أهداف الدراسة بالكشف عن واقع الهوية الإسلامية لدى أعضاء هيئة التدريس من وجهة نظر الطالبات في

ضوء المستجدات الحديثة، وذلك بالاستعانة بالدراسات السابقة (إسماعيل وحامد، 2018؛ الردادي، 2019؛ بارشيد، 2018)، وتكوَّنت الاستبانة من جزأين، على النحو الآتي:

- الجزء الأول: اشتمل على المعلومات الشخصية لأفراد عينة الدراسة (فرع الجامعة، السنة الدراسية، نوع الكلية، التقدير الأكاديمي).
- الجزء الثاني: اشتمل على (30) فقرة تقيس واقع الهوية الإسلامية لدى أعضاء هيئة التدريس من وجهة نظر الطالبات في ضوء المستجدات الحديثة.

صدق أداة الدراسة

بهدف التأكد من مؤشرات الصدق الظاهري لأداة الدراسة، تمَّ عرضها على (8) محكمين من ذوي الخبرة والكفاءة في مجال التربية الإسلامية، وذلك بغرض الحكم على درجة سلامة الصياغة اللغوية للفقرات ووضوحها، ومدى مناسبتها لقياس ما وضعت من أجله، بالإضافة إلى أي إجراء يلزم من حذف أو تعديل أو إضافة على فقرات الاستبانة أو اقتراحات يرونها مناسبة، وتمَّ الأخذ بملاحظات المحكمين ومقترحاتهم وتعديل فقرات الاستبانة بناءً على إجماع غالبية المحكمين للوصول إلى الاستبانة بصورتها النهائية.

وبغرض استخراج دلالات الصدق البنائي لجميع فقرات أداة الدراسة تمَّ تطبيقها على عينة استطلاعية مكونة من (30) طالبة من خارج عينة الدراسة ومن مجتمع الدراسة، وحساب معاملات الارتباط بين كل فقرة والأداة ككل، والجدول (2) يوضح ذلك.

الجدول (2): معاملات الارتباط بين كل فقرة وأداة الدراسة ككل

رقم الفقرة	ارتباط الفقرة بالاستبانة	رقم الفقرة	ارتباط الفقرة بالاستبانة	رقم الفقرة	ارتباط الفقرة بالاستبانة
1	.542**	11	.750**	21	.649**
2	.576**	12	.755**	22	.710**
3	.418*	13	.439*	23	.690**
4	.479**	14	.716**	24	.752**
5	.749**	15	.601**	25	.645**
6	.573**	16	.723**	26	.626**
7	.717**	17	.809**	27	.649**
8	.748**	18	.772**	28	.838**
9	.726**	19	.661**	29	.803**
10	.739**	20	.659**	30	.649**

*معاملات ارتباط مقبولة ودالة عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$)

** معاملات ارتباط مقبولة ودالة عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.01$)

يظهر من الجدول (2) أنَّ معاملات الارتباط بين كل فقرة والاستبانة ككل تراوحت بين (0.418-0.838)، وهي معاملات ارتباط مرتفعة ومقبولة لأغراض تطبيق هذه الدراسة.

ثبات أداة الدراسة

بغرض التأكد من ثبات أداة الدراسة، تمَّ تطبيقها على عينة استطلاعية مكونة من (30) طالبة من خارج عينة الدراسة ومن مجتمع الدراسة، وتمَّ تطبيق معادلة ثبات الأداة كرونباخ ألفا على الأداة ككل، وأظهرت النتائج أن معاملات كرونباخ للأداة ككل بلغت (0.92)، وهي معاملات مرتفعة ومقبولة لأغراض تطبيق الدراسة، حيث يعد معامل الثبات كرونباخ الفا مقبول إذا زاد عن (0.70). كما تم استخراج ثبات أداة الدراسة بطريقة الاتساق الداخلي (كرونباخ ألفا) على الأداة ككل، وبلغ معامل كرونباخ ألفا للأداة ككل (0.96).

تصحيح المقياس

تكوَّنت الاستبانة بصورتها النهائية من (30) فقرة، حيث تم استخدام مقياس ليكرت للتدرج الخماسي بهدف قياس آراء أفراد عينة الدراسة، وتم إعطاء موافق بشدة (5)، موافق (4)، محايد (3)، غير موافق (2)، غير موافق بشدة (1)، وذلك بوضع إشارة (√) أمام الإجابة التي تعكس درجة موافقتهم، كما تمَّ الاعتماد على التصنيف التالي للحكم على المتوسطات الحسابية كالتالي: أقل من 2.34 منخفضة، من 2.34-3.66 متوسطة، من 3.67 إلى 5.00 مرتفعة.

متغيرات الدراسة: اشتملت متغيرات الدراسة على:

المتغيرات المستقلة:

- فرع الجامعة (بقعاء، الحائط، سميرا، الغزالة، الشملي، شنان، موقق).
- السنة الدراسية (أولى، ثانية، ثالثة، رابعة).
- نوع الكلية (التربية، الآداب، التطبيقية).
- التقدير الأكاديمي (مقبول، جيد، جيد جداً، ممتاز).

المتغير التابع: واقع الهوية الإسلامية لدى أعضاء هيئة التدريس من وجهة نظر الطالبات في ضوء المستجدات الحديثة.

المعالجة الإحصائية

للإجابة عن أسئلة الدراسة تم استخدام المعالجات الإحصائية التالية من خلال برنامج (SPSS): التكرارات والنسب المئوية للمتغيرات الشخصية لأفراد عينة الدراسة، المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لإجابات أفراد عينة الدراسة عن جميع فقرات أداة الدراسة، تحليل التباين (ANOVA) للكشف عن الفروق في المتوسطات تبعاً لمتغيرات أفراد الدراسة.

عرض النتائج وتفسيرها

يتضمن هذا الجزء نتائج الدراسة التي هدفت التعرف إلى واقع الهوية الإسلامية لدى أعضاء هيئة التدريس من وجهة نظر الطالبات (طالبات فروع جامعة حائل) في ضوء المستجدات الحديثة ، وسيتم عرض النتائج بالاعتماد على أسئلة الدراسة

السؤال الأول للدراسة: ما واقع الهوية الإسلامية لدى أعضاء هيئة التدريس من وجهة نظر الطالبات في ضوء المستجدات الحديثة ؟

للإجابة على هذا السؤال، تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدور أعضاء هيئة التدريس في تعزيز الهوية الإسلامية من وجهة نظر الطالبات، والجدول (2) يبين ذلك.

الجدول (2): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات « واقع الهوية الإسلامية لدى أعضاء هيئة التدريس من وجهة نظر الطالبات في ضوء المستجدات الحديثة « والكلي (ن=1335)

الرقم	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة	الدرجة
1	توفير مصادر تعليم تقنية توضح المضامين التاريخية والفكرية للهوية الإسلامية.	4.14	1.04	10	مرتفعة
2	يقدم المهارات اللازمة لتعزيز الهوية كاتخاذ القرار وإبداء الرأي.	4.14	0.95	10	مرتفعة
3	يعزز الاقتداء بالشخصيات الإسلامية البارزة لدى الطلبة.	4.05	1.04	22	مرتفعة
4	يحث الطلبة على الالتزام بتعاليم الإسلام.	4.06	1.09	20	مرتفعة
5	يحث الطلبة على احترام آراء الآخرين.	4.16	0.98	6	مرتفعة
6	يحث الطلبة على احترام وتوقير العلماء والمعلمين.	4.09	1.00	16	مرتفعة
7	يحث الطلبة على التسامح في التعامل مع الآخرين.	4.07	1.06	17	مرتفعة
8	يعرّف الطلبة بمصادر الهوية الإسلامية الأساسية مثل القرآن والسنة.	4.07	0.99	17	مرتفعة
9	يبرز مساهمات الثقافة الإسلامية في بناء الحضارة الإنسانية.	4.21	0.94	2	مرتفعة
10	يوجه الطلبة إلى أداء العبادات من صدقات وصوم وصلاة وقراءة قرآن ...	4.11	0.95	13	مرتفعة

الرقم	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة	الدرجة
11	يوجه الطلبة إلى خُلق العدل والابتعاد عن الظلم مع القريب والبعيد.	4.15	0.92	8	مرتفعة
12	يربط الطالب بقضايا الأمة الإسلامية.	4.17	1.00	5	مرتفعة
13	يغرس في نفوس الطلبة الاعتزاز باللغة العربية باعتبارها لغة القرآن.	4.15	1.04	8	مرتفعة
14	يحصن الطلبة ضد الشبهات التي تدور حول الإسلام.	4.24	0.97	1	مرتفعة
15	يوفر أجواء التواصل مع الطلبة في ضوء مبادئ الإسلام.	4.21	0.96	2	مرتفعة
16	يعرِّف الطلبة بقنوات البرامج الصالحة لهم ولمجتمعهم في وسائل الإعلام.	4.10	1.04	14	مرتفعة
17	يعمل على ترسيخ قيم الهوية الإسلامية.	3.79	1.18	30	مرتفعة
18	يشترك في نشاطات المجتمع المحلي بالمساهمة في نشر ثقافة الهوية الإسلامية والمحافظة عليها.	4.06	1.05	20	مرتفعة
19	يعزز في نفوس الطلبة الدفاع عن دين الله إذا انتهكت محارمه وارتكبت معاصيه.	4.03	1.07	24	مرتفعة
20	يوجه الطلبة إلى قيم الوسطية والاعتدال التي حث عليها الدين الإسلامي.	4.13	0.89	12	مرتفعة
21	يوجه الطلبة إلى تغليب المصلحة العامة على المصلحة الخاصة.	4.19	0.85	4	مرتفعة
22	يوضح إلى طلبته ضوابط الانفتاح على الثقافات الأخرى.	4.16	0.94	6	مرتفعة
23	يعمق في نفوس الطلبة الاعتزاز بتاريخ الأمة الإسلامية.	4.07	1.02	17	مرتفعة
24	يشجع الطلبة على التمسك بالشعائر الإسلامية.	4.03	0.98	24	مرتفعة
25	يعزز الانتماء للأمة الإسلامية لدى الطلبة.	4.04	1.04	23	مرتفعة
26	يشجع الطلبة على الالتزام بالسلوكيات التي تميز المسلمين عن غيرهم من الأمم.	3.98	1.04	27	مرتفعة

الرقم	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة	الدرجة
27	يوجه الطلبة إلى نبذ العصبية والعنصرية مع القريب والبعيد.	3.97	1.06	28	مرتفعة
28	يعزز في نفوس الطلبة قيم الوحدة والأخوة بين أفراد المجتمع.	3.97	1.01	28	مرتفعة
29	يشجع الطلبة على التواصي بالحق والثبات عليه.	4.00	1.02	26	مرتفعة
30	يشجع الطلبة على الالتزام بخلق الرحمة والعطف في التعامل مع الآخرين.	4.10	1.00	14	مرتفعة
الأداة ككل « واقع الهوية الإسلامية لدى أعضاء هيئة التدريس من وجهة نظر الطالبات في ضوء المستجدات الحديثة «		4.09	0.74	-	مرتفعة

يظهر من الجدول (2) أن المتوسطات الحسابية تراوحت بين (4.24-3.79)، حيث جاءت الفقرة رقم (14) والتي تنص على «يحصن الطلبة ضد الشبهات التي تدور حول الإسلام « بالمرتبة الأولى بمتوسط حسابي (4.24) وبدرجة مرتفعة، وبالمرتبة الأخيرة الفقرة رقم (17) والتي تنص على «يعمل على ترسيخ قيم الهوية الإسلامية « بمتوسط حسابي (3.79) وبدرجة مرتفعة، وبلغ المتوسط الحسابي للأداة « واقع الهوية الإسلامية لدى أعضاء هيئة التدريس من وجهة نظر الطالبات في ضوء المستجدات الحديثة» ككل (4.09) وبدرجة مرتفعة.

وقد تعزى هذه النتائج التي تفيد بأن واقع الهوية الإسلامية لدى أعضاء هيئة التدريس من وجهة نظر الطالبات في ضوء المستجدات الحديثة جاء بدرجة مرتفعه، إلى ارتباط أدوار عضو هيئة التدريس في تعزيز الهوية الإسلامية، ولعل أبرزها قد يتمثل في كثرة طبيعة الأعمال التدريسية والإدارية الملقاة عليهم، واعتقاد البعض منهم بأن القيام بتعزيز الهوية الإسلامية لدى الطلاب يعد دور ضمني لا يخرج عن معايير تقييم جودة أداء المدرس، فضلًا على امتلاك العديد من أعضاء التدريس للمهارات والخلفية المعرفية الثقافية التي تخولهم للقيام بهذا الدور، نتيجة قوة إعدادهم الأكاديمي من جهة ، وقوة جهود التنمية المهنية أثناء الخدمة من جهة أخرى، فقيام المعلم بدوره الحيوي يتطلب أن يمتلك قدرًا من الكفاءة التي تمكنه من التأثير في طلابه، وقدرة على تقديم موضوعات مختلفة بطريقة منهجية منظمة، وأن يمتلك الأدوات لغرس تلك الروح في عقول طلابه، علاوة على قيامه بعض الأدوار المهمة لتعزيز الهوية، والتي تتطلب امتلاك مهارات ومعارف محددة يجيء في مقدمتها القدرة على وضع الطالب في مواقف تفاعلية حقيقية يدرك من خلالها أهمية الانتماء لهويته الإسلامية.

واتفقت هذه النتيجة مع نتيجة دراسة (إسماعيل وحامد، 2019) التي كشفت أن معظم أفراد عينة الدراسة يوافقون بشدة أو يوافقون على أن معلمي المرحلة الثانوية يمارسون دورهم في تعزيز كل من القيم الأخلاقية والاجتماعية في نفوس الطلبة. كما واتفقت مع دراسة (إسماعيل وحامد، 2018) التي كشفت أن المعلمين في المرحلة الثانوية يقومون بدورهم في تعزيز الهوية الإسلامية في نفوس الطلبة إذ يقومون ببيان مصادر الهوية الإسلامية، ويعززون في نفوسهم الإقتداء برجالات الإسلام البارزة ويربطونهم بقضايا الأمة الإسلامية.

واختلفت هذه النتيجة مع نتيجة دراسة (عبد الرزاق، 2020) التي أظهرت أن أعضاء هيئة التدريس بالكليات الإسلامية بالبوسنة والهرسك يقومون بدورهم في تعزيز الهوية الإسلامية لدى مسلمي الدولة، بدرجة (متوسطة) على مجمل المحاور، التي جاء في مقدمتها عبارات تعزيز الهوية الإسلامية المرتبطة بالتدريس، يليه المرتبطة بخدمة المجتمع، وأخيرا المرتبطة بالبحث العلمي. كما واختلفت مع نتيجة دراسة (Adiantika, 2019) التي وجدت أن بعض التحديات هي قدرة المعلم.

السؤال الثاني للدراسة: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (a≤0.05) واقع الهوية الإسلامية لدى أعضاء هيئة التدريس من وجهة نظر الطالبات في ضوء المستجدات الحديثة باختلاف متغيرات (فرع الجامعة، السنة الدراسية، نوع الكلية، التقدير الأكاديمي)؟

للإجابة على هذا السؤال، تم استخدام تحليل التباين (ANOVA) تبعاً للمتغيرات (فرع الجامعة، السنة الدراسية، نوع الكلية، التقدير الأكاديمي)، والجدول (3) يوضح ذلك.

الجدول (3): نتائج تحليل التباين (ANOVA) للكشف عن الفروق في واقع الهوية الإسلامية لدى أعضاء هيئة التدريس من وجهة نظر الطالبات في ضوء المستجدات الحديثة تعزى للمتغيرات (فرع الجامعة، السنة الدراسية، نوع الكلية، التقدير الأكاديمي)

المتغير	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة "F"	دلالة "F" الإحصائية
فرع الجامعة	1.077	6	0.179	0.327	0.923
السنة الدراسية	3.347	3	1.116	2.031	0.108
نوع الكلية	0.378	2	0.189	0.344	0.709
التقدير الأكاديمي	3.465	3	1.155	2.102	0.098
الخطأ	725.172	1320	0.549		
المجموع المصحح	23047.054	1335			

يظهر من الجدول (3) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (a≤0.05) في واقع الهوية الإسلامية لدى أعضاء هيئة التدريس من وجهة نظر الطالبات في ضوء المستجدات الحديثة تعزى للمتغيرات (فرع الجامعة، السنة الدراسية، نوع الكلية، التقدير الأكاديمي)، حيث لم تصل قيمة «F» إلى مستوى الدلالة الإحصائية.

وقد تعزى هذه النتائج التي تفيد بعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في واقع الهوية الإسلامية لدى أعضاء هيئة التدريس من وجهة نظر الطالبات في ضوء المستجدات الحديثة تعزى للمتغيرات (فرع الجامعة، السنة الدراسية، نوع الكلية، التقدير الأكاديمي). إلى أن ممارسة أعضاء هيئة التدريس لواقعهم في تعزيز الهوية الإسلامية يعود إلى الارتباط الوثيق بين أعضاء هيئة التدريس وهويتهم الإسلامية، الأمر الذي يؤدي إلى وجود درجة أعلى من الإدراك والوعي لديهم بدورهم الإرشادي والتوعوي في مايتعلق بتعزيز الهوية الإسلامية لدى الطالبات بغض النظر عن متغيرات عينة الدراسة المبحوثة، واختلفت النتيجة الحالية مع نتيجة دراسة (الردادي، 2019) التي تبين وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات استجابات أفراد الدراسة حيال واقع تعزيز الهوية العربية الإسلامية تعزى إلى متغيرات كالتخصص، والتأهيل، والخبرة، والدورات التدريبية.

التوصيات

بناءً على النتائج التي توصلت إليها الدراسة تم وضع التوصيات الآتية:

- ضرورة تضمين محتوى تربوي عن واقع أعضاء هيئة التدريس في تعزيز الهوية الإسلامية.
- ضرورة تمسك عضو هيئة التدريس بمقومات الهوية الإسلامية المتمثلة في العقيدة الإسلامية والشعائر الدينية، والسلوك الإيجابي الذي يميز المسلمين عن غيرهم، والاعتزاز بالانتماء للأمة الإسلامية وإنجازاتها ليكون نموذجاً لطلابه.
- تقديم الدعم المادي والعلمي لمراكز تعليم اللغة العربية بالجامعة ليقوم بدوره المنوط به في تعزيز الهوية الإسلامية.
- اقتراح المواد الدراسية التي تناقش قضية الهوية الإسلامية وأساليب تعزيزها.
- إقامة ندوات ولقاءات دورية لعرض كل ما من شأنه دعم وتقوية الهوية الإسلامية والبعد عن التعصب والتطرف.

المراجع

المراجع العربية

- إسماعيل، هناء وحامد، صباح. (2018). دور المعلم في تعزيز الهوية الإسلامية في ضوء متطلبات عصر العولمة: من وجهة نظر معلمي المرحلة الثانوية محلية شرق النيل، رسالة ماجستير منشورة، جامعة السودان للعلوم والتكنولوجيا، السودان.
- إسماعيل، هناء وحامد، صباح. (2019). دور معلم المرحلة الثانوية في غرس قيم الهوية الإسلامية (الأخلاقية والاجتماعية) في نفوس الطلاب (رؤى المعلمين بمدارس محلية شرق النيل، ولاية الخرطوم)، مجلة العلوم التربوية، 20(4)، 69-55.
- إعليمات، عبير وأبو الشيخ، عطية. (2013). منهج مقترح لمقرر الثقافة الإسلامية لتعزيز الهوية الإسلامية لدى طلبة الجامعات الأردنية في ضوء متطلبات عصر العولمة، مجلة جامعة الأزهر بغزة، 15 (1)، 142-119.
- بارشيد، عبدالله محمد، (2018). الدور التربوي للأسرة في الحفاظ على الهوية الإسلامية، من وجهة نظر الآباء والأمهات بالمدينة المنورة (دراسة تأصيلية ميدانية)، المجلة الدولية للدراسات التربوية والنفسية، 4 (3)، 468-445.
- حسين، احمد. (2016). الهوية الإسلامية للأقليات المسلمة في المجتمعات غير الإسلامية التحديات والحلول، مجلة جامعة القدس المفتوحة للأبحاث والدراسات، 2 (40)، 214-183
- الردادي، رانيه. (2019). واقع دور معلمي الدراسات الاجتماعية في تعزيز الهوية العربية الإسلامية لدى طلاب المرحلة الثانوية من وجهة نظرهم في ضوء بعض المتغيرات، مجلة البحث العلمي في التربية، 2(20)، 32-1.
- سليمان، حماية ومحمد، عبد القوي وحامد، كمال. (2021). واقع الهوية الإسلامية لدى طلاب الأقليات المسلمة الناطقين بغير العربية الدارسين بالأزهر الشريف، مجلة كلية التربية جامعة الأزهر، 40 (191)، 498-459.
- العاني، خليل. (2009). الهوية الإسلامية في زمن العولمة الثقافية. بغداد: مركز البحوث والدراسات الإسلامية.
- عبد الرزاق، حمدي. (2020). دور أعضاء هيئة التدريس بالكليات الإسلامية بالبوسنة والهرسك في تعزيز الهوية الإسلامية لدى مسلمي الدولة في مجتمع متعدد الثقافات «دراسة ميدانية، مجلة البحث العلمي في التربية، 2 (21)، 137-85.
- الفريح، صالح. (2004). من أساليب معالجة الجرائم المعاصرة في المجتمعات الإسلامية، تحقيق الانتماء للهوية الإسلامية والحفاظ عليها، ندوة المجتمع والأمن في دورتها

السنوية الرابعة، الظاهرة الإجرامية المعاصرة، الاتجاهات والسمات، الرياض.

- القرني، حسن. (2008). مسؤولية المدرسة الثانوية في المحافظة على الهوية الإسلامية في ظل العولمة الثقافية، المجلة التربوية، 5(24)، 114-89.
- كايد، سليمان (2012). دور الجامعات في مواجهة تحديات العولمة الثقافية وبناء الهوية العربية الأصيلة والمعاصرة. نابلس: جامعة القدس المفتوحة.
- المخلافي، عبد السلام. (2006). منهج الثقافة الإسلامية لطلاب الجامعات اليمنية في ضوء حاجاتهم ومتطلبات عصر العولمة، رسالة دكتوراه غير منشورة، جامعة عين شمس، القاهرة، مصر.
- منصور، محمد. (2016). المواطنة والهوية في عالم متغير. القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.
- المواقع الالكترونية:

المراجع الأجنبية

- Adiantika, H. N. (2019). The the Implementation of Islamic Identity Through Islamic Values in Efl Speaking Classroom. Risâlah, JurnalPendidikandanStudi Islam, 5(1), 71-87.
- Alkandari, K. M. (2022). Does the Islamic Education Curriculum Promote Islamic Identity? Perceptions of Kuwaiti Foreign High School Students. Journal of Teaching and Teacher Education, 10(01), 10-20.
- Azmi, M., Hassan, I., Ali, E., Hidayah, A., Yah.M, Anas, M., & Suhaimi, N. (2020). Teachers' perceptions of Islamic selfidentity formation through lLanguage learning among students in selected religious sSecondary schools. International Journal of Society, Culture & Language, 8 (1), 82-91.
- Hassan, I. (2020). English language learning, environment, and the formation of Islamic self-identity among students in selected religious secondary schools. International Journal of Innovation, Creativity and Change, 11 (7), 466-482.
- Naderi, M., Mahrouzadeh, T., Sajadi, S. M., &Samadi, P. (2020). Evaluation of the Iranian-Islamic Identity Farhangian University Student-teachers and Provide a Template for It. Educational and Scholastic studies, 9(3), 131-159.
- Rissanen, I. (2014). Developing religious identities of Muslim students in the

classroom: A case study from Finland. British Journal of Religious Education, 36 (2), 123-138.

- Suhaimi, N. I. (2019). Influence of the English Language in Shaping Islamic Identity Among Religious Secondary School Students. KnE Social Sciences, 1 (1), 902-914.

دور الكليات الأهلية في تفعيل المسؤولية الاجتماعية في مجال التدريس والبحث العلمي وخدمة المجتمع من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس بكليات الشرق العربي.

د. غريبة بنت فريح الطويهر (استاذ التربية المساعد في كليات الشرق العربي).

الملخص: هدف البحث إلى تحديد دور الكليات الأهلية في تحقيق المسؤولية الاجتماعية، ورصد التحديات التي تحد من تحقيق دور الكليات الأهلية في تحقيق المسؤولية الاجتماعية، وتقديم الحلول المقترحة لتعزيز دور الكليات الاهلية في بكليات الشرق العربي. تم استخدام المنهج الوصفي التحليلي وتم استخدام الاستبانة كأداة لجمع البيانات وطبقت على كافة مجتمع البحث من اعضاء هيئة التدريس بكليات الشرق العربي وعددهم (64). وكانت أهم نتائج البحث ما يلي: أن أفراد عينة البحث موافقون بدرجة عالية حول دور الكليات الأهلية في تحقيق المسؤولية الاجتماعية في مجال التدريس والبحث العلمي وخدمة المجتمع؛ كما تشير النتائج إلى موافقة أفراد المجتمع على التحديات التي تحد الكليات الأهلية بدرجة موافق في تحقيق المسؤولية الاجتماعية في مجال التدريس والبحث العلمي وخدمة المجتمع؛ وموافقتهم أيضا بدرجة موافق على الحلول المقترحة لتفعيل دور الكليات الأهلية تحقيق المسؤولية الاجتماعية في مجال التدريس والبحث العلمي وخدمة المجتمع.

الكلمات المفتاحية: المسؤولية الاجتماعية، الشرق العربي، الكليات الاهلية.

The role of private colleges in achieving social responsibility: (Challenges and Solutions).

Abstract: The aim of the research is to determine the role of private colleges in achieving social responsibility, to monitor the challenges that limit the realization of the role of private colleges in achieving social responsibility, and to provide proposed solutions to enhance the role of private colleges in the colleges of the Arab East. The descriptive analytical approach was used, and the questionnaire was used as a tool for data collection, and it was applied to all the research community, including (64) faculty members in the Arab East colleges. The most important results of the research were the following: that the members of the research sample agreed with a high degree about the role of private colleges in achieving social responsibility in the field of teaching, scientific research and community service; The results also indicate the community members' approval of the challenges that limit private colleges to an acceptable degree in achieving social responsibility in the field of teaching, scientific research and community service. They also agreed to a degree of approval of the proposed solutions to activate the role of private colleges and achieve social responsibility in the field of teaching, scientific research and community service.

Keywords: social responsibility, the Arab East, private colleges.

المقدمة:

في ظل التغيرات والتحولات العالمية المتسارعة تمثل مؤسسات التعليم أهمية بالغة على صعيد تطور المجتمعات ونموها, وثمة اتفاق سائد في الادبيات المرتبطة بالتعليم العالي- محلياً وعالمياً- بمهام الجامعات الرئيسية والمتمثلة في التدريس وأصول البحث العلمي, وخدمة المجتمع ورغم احتلال وظيفة خدمة المجتمع المرتبة الثالثة في هذا التصنيف , إلا أن هناك توجه عام يتطلع إلى أن تصبح الوظيفة الأولى والقائدة لمؤسسات التعليم العالي .

وتعد الجامعة من أهم المؤثرات بالبيئة الاجتماعية اذ تعتبر من أهم المؤسسات التعليمية فهي تخرج القيادات الفنية والمهنية والسياسية والفكرية, وتعتبر من صنع المجتمع, ولكل جامعة رسالتها الخاصة بها, فهي تختلف من زمن إلى زمن, فرسالة الجامعة وغايتها في العصور الوسطى تختلف عن غاية ورسالة الجامعة في العصور الحديثة (السمادوني.2005,ص17)

ورسالة الجامعة في الوقت الحاضر امتدت لتشمل كافة الجوانب العلمية والتنفيذية والتنموية والمجتمعية , الأمر الذي أوجب على الجامعة المعاصرة التفاعل مع المجتمع لبحث حاجاته وتوفير متطلباته , فالتنمية الشاملة والتعليم الجامعي يهدفان بشكل رئيس إلى كل مايخدم المجتمع من جميع جوانبه وبما يحقق له التقدم.

ومواكبة لهذه الأدوار الجديدة التي فرضتها معطيات القرن الحادي والعشرين وانتقال مفهوم المسؤولية المجتمعية من المنظمات الربحية ليصبح اتجاهاً حديثاً في الأوساط التعليمية وليكون احد القضايا المؤثرة في مؤسسات التعليم العالي , وقد أوصت العديد من الدراسات بضرورة تبني المسؤولية المجتمعية في الجامعات وتفعيلها في المجتمع المحلي , وهو مادعا الكثير من الجامعات إلى تضمينها في الاستراتيجيات والخطط كجامعة أوهايو ومعهد ماتساتشوتس للتقنية في الولايات المتحدة الأمريكية وجامعة ماسترخت في هولندا وجامعة دومنتري في المكسيك (دليل المؤتمر الدولي للتعليم العالي).

وبناء عليه أطلقت وزارة التعليم في المملكة العربية السعودية حزمة من المبادات كمبادرة تعزيز المسؤولية المجتمعية في الجامعات السعودية»لتحقيق التنمية المستدامة وضمان بقاء الجامعة وتكيفها مع المسؤولية المجتمعية كعامل استراتيجي يساعدها في تحقيق رسالتها , وتفاعلا مع المبادرة فقد دخل مفهوم المسؤولية المجتمعية إلى الجامعات السعودية ومنها جامعة المجمعة التي نظمت ملتقى بعنوان «ملتقى الجامعات الخليجية لتشخيص التحديات والصعوبات التي تواجه الجامعات والمجتمعات المحلية في تحقيق المسؤولية المجتمعية, وانتهاء بمبادرة مأسسة المسؤولية المجتمعية في الجامعات السعودية ، بما يتوافق مع أهداف التنمية المستدامة، ويساهم في تحقيق الرؤية الطموحة للمملكة 2030، وبما يعزز

الاستثمار المجتمعي ويسهم في تحقيق كفاءة الإنفاق ويرسّخ ثقافة الإبداع والابتكار، مع تأمين التواصل الفعّال بين الجهات المساهمة في المسؤولية المجتمعية داخل وخارج الجامعات لرفع مستوى أدائها في خدمة المجتمع وتعظيم مخرجاتها.

مشكلة البحث:

انطلاقا من الدور الحيوي الذي تقوم به الجامعة في تشكيل وصقل فكر ووجدان الطلاب, فإن مسؤولية توجيه ذلك الفكر والوجدان نحو الارتباط بالمجتمع وقضاياه تقع بشكل أساسي على الجامعة بمختلف كلياتها, وقد أكد عودة (2014, 5) أهمية فئة الشباب اذ يمثلون الشريحة المتعلمة الواعية والأكثر تثقيفاً والأكبر قدرة على العطاء والاندماج كونهم القوة المحركة والدافعة لبناء المستقبل لذا تعد المرحلة الجامعية من اهم المراحل المساهمة في تنمية المجتمع ومن المهم رفع مستوى الوعي لدى فئة الشباب من خلال التربية الأخلاقية واستخدام كافة الأساليب المناسبة للتوجية السليم الذي يمكنهم من التفاعل مع متطلبات المجتمع بشكل إيجابي والذي يساهم في مشاركتهم في تحقيق رؤية المملكة 2030 في تفعيل المسؤولية الاجتماعية.

وتتلخص مشكلة البحث في الإجابة عن السؤوال التالي:

1. ما دور الكليات الأهلية في تحقيق المسؤولية الاجتماعية في مجال التدريس والبحث العلمي وخدمة المجتمع من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس بكليات الشرق العربي.
2. ما ابرز التحديات التي تحد من تحقيق المسؤولية الاجتماعية في مجال التدريس والبحث العلمي وخدمة المجتمع من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس بكليات الشرق العربي.
3. ما الحلول المقترحة لتعزيز دور الكليات الاهلية في تفعيل المسؤولية الاجتماعية من وجهة نظر أعضاء الهيئة التدريسية بكليات الشرق العربي.

أهداف البحث:

1. يهدف هذا البحث إلى تحديد دور الكليات الأهلية تحقيق المسؤولية الاجتماعية في مجال التدريس والبحث العلمي وخدمة المجتمع من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس بكليات الشرق العربي.
2. رصد التحديات التي تحد تحقيق المسؤولية الاجتماعية في مجال التدريس والبحث العلمي وخدمة المجتمع من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس بكليات الشرق العربي.
3. تقديم الحلول المقترحة لتعزيز دور الكليات الاهلية تحقيق المسؤولية الاجتماعية في مجال التدريس والبحث العلمي وخدمة المجتمع من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس

بكليـات الشـرق العربـي.

أهمية البحث:

تتجلى أهمية هذا البحث من خلال الجوانب التالية:

1. أهميـة تفعيـل القطـاع الاهلـي لمجـال المسـؤولية الاجتماعيـة بمـا ينسـجم مـع رؤيـة المملكـة 2030 والتوجهـات العالميـة بمـا يفـي بمتطلبـات واهدافـة التنمويـة المسـتدامة.
2. يتطـرق البحـث إلـى محـور أساسـي ضمـن وظائـف الجامعـة والـذي يسـاعد فـي رصـد واقـع المسـؤولية الاجتماعيـة فـي الكليـات الأهليـة.
3. مـن الممكـن أن تفيـد نتائـج الدراسـة الحاليـة أصحـاب القـرار فـي تطويـر الخطـط والبرامـج الأكاديميـة لتصبـح ذات دور فاعـل فـي المجتمـع المدنـي.
4. يمكـن ان يمهـد هـذا البحـث لدراسـات وابحـاث تثـري الجانـب المعرفـي للمسـؤولية الاجتماعيـة للكليـات الاهليـة مـن خـلال رؤيـة المنتسـبين وأصحـاب القـرار في الكليـات.

حدود البحث:

الحـدود الموضوعيـة: تحديـد دور الكليـات الاهليـة فـي تحقيـق المسـؤولية الاجتماعيـة فـي مجـال التدريـس والبحـث العلمـي وخدمـة المجتمـع مـن وجهـة نظـر اعضـاء الهيئـة التدريسـية بكليـات الشـرق العربـي, كذلـك تقديـم توصيـات ومقترحـات لتفعيـل دور الكليـات الأهليـة فـي تفعيـل المسـؤولية الاجتماعيـة مـن وجهـة نظـر اعضـاء الهيئـة التدريسـية فـي كليـات الشـرق العربـي.

الحدود المكانية: اقتصر تطبيق البحث على كليات الشرق العربي بمدينة الرياض.

الحـدود البشـرية: تـم تطبيـق أداة البحـث علـى كافـة اعضـاء الهيئـة التدريسـية بكليـات الشـرق العربـي.

الحدود الزمانية: طبق هذا البحث في الفصل الدراسي الثاني للعام 1444-1443هـ.

مصطلحات الدراسة:

الـدور: وقـد عرفـه (لانـق بيـرق) «بأنـه نمـط مـن السـلوك المتوقـع مـن قبـل فـرد أو جماعـة وعرفـه «مادفـن لولسـن» بأنـه» سـلوك متوقـع مـن قبـل العضـو والذي يقـوم به مراعيـا المعاييـر الاجتماعيـة السـائدة في الجامعـة وتطلعاتهـم ومتطلباتهـم وتنظيمهـم الاجتماعـي» (حمـدي.2007).

ويمكـن تعريـف إجرائيـاً في البحـث الحالـي علـى انـه :» الاجـراءات التـي يمكـن ان تقـوم بهـا الكليـات الخاصـة في سـبيل تحقيـق المسـؤولية الاجتماعيـة بمـا يخـدم المجتمـع المحلـي .

الكليات الأهلية:

يمكن تعريف الكليات الخاصة إجرائياً على أنه قطاع من قطاعات التعليم تقدمه بعض الأفراد والجهات تحت إشراف الدولة وتكون هذه الخدمة بمقابل مادي وتشترك مع الكليات والجامعات الحكومية في تحقيق أهداف العملية التعليمية في الدولة.

المسؤولية الاجتماعية:

يعرف ابو النصر (2015) المسؤولية الاجتماعية بأنها التزام المنظمة بالمساهمة في تحسين جودة الحياة لأسر الموظفين وللمجتمع كافة, والمشاركة في الحفاظ على البيئة من كافة اسباب التلوث, من خلال مجموعة من الخدمات والبرامج و التسهيلات والإعلانات التي تقدم من خلال المنتمين لهذه المنظمة في ضوء مشكلات واحتياجات المجتمع وفي إطار أخلاقيات وقيم وقوانين المجتمع».

كما عرف البنك الدولي المسؤولية الاجتماعية على أنها التزام أصحاب النشاطات التجارية بالمساهمة في التنمية المستدامة من خلال العمل مع موظفينهم وعائلاتهم والمجتمع المحلي والمجتمع ككل لتحسين مستوى معيشة الناس بأسلوب يخدم التجارة ويخدم التنمية في آن واحد(الأسرج,2009).

ويمكن تعريف المسؤولية الاجتماعية إجرائياً على أنها إلتزام الكليات الأهلية بالمسؤولية الاجتماعية في أداء أدوارها في خدمة المجتمع والمتمثلة في ترسيخ البرامج الأكاديمية التي تقدمها مسؤولية اعضاء هيئة التدريس تجاه مجتمعهم , وتوجيه برامج وأنشطة لخدمة المجتمع المحلي وحل قضاياه.

أدبيات الدراسة:

المبحث الأول:

أولاً- المسؤولية الاجتماعية:

مفهوم المسؤولية الاجتماعية:

تعتبر المسؤولية الاجتماعية من المفاهعيم الحديثة والمهمة على المستوى الدولي والعالمي, وجزءاً لايتجزأ من الجدل المرتبط بالاستدامة والتنافسية في سياقات العولمة (love.2008) اذ يشترك جميع أفراد المجتمع في مواجهة القضايا العالمية , وهذا ماتفقت عليه ابجديات الاستدامة, فمهمة المحافظة على هذا الكوكب التزام اخلاقي يشمل كافة البشر بدون استثناء , ولا يوجد مبرر يستثني الافراد من القيام بمتطلبات تحسين البيئة للعالمHollander and saltmarsh,200) فمصير الأجيال المستقبلية مسؤولية اجتماعية يشترك بها كافة البشر, وينبغي أن يتحمل الجميع مسؤولية جودة حياة أجيال المستقبل من خلال المحافظة والحرص على استدامة المصادر والموارد الطبيعية الحالية (grant,2009).

وباعتبار الجامعات الكيانات المؤسسية المتأثرة بكل مايحيطها , ويتمد ذلك بقدرتها على التأثير على المجتمع ومن المحتمل أن تسبب «تأثيرات بيئية خطيرة وواسعة» , اذ يساهم اتساع حجم تلك المؤسسات وسرعتها الفائقة التنموية, وتنوع أنشطتها وتعقيدها, الأقرب للمدن الصغيرة منها للمؤسسات الاجتماعية, فعملية التغير, تستنفذ كميات هائلة من الموارد الطبيعية مما يهدد وفرة المصادر الأساسية, فالحقيقة أن المعرفة التي تبتكرها الجامعات هي مفتاح الدخول للمستقبل, كما أنها تحدد نوعية حياة البشر ومصيره على هذا الكوكب في آن واحد (European Aza and Lanero,2015).

ومن الممكن الجزم بأن الظروف الحالية السائدة أسهمت في بروز الحاجة لإعادة هيكلة بعض الجامعات من خلال تطوير المناهج وتضمين رفع الوعي البيئي والتدريب كجزء من المنهج, وأن تؤدي الجامعات دورها في حل قضايا المسؤولية الاجتماعية كجزء رئيسي من سياستها(-Sawasdikosol,2009) فالمرحلة القادمة تتطلب أفراد واعيين بمسؤوليتهم الاجتماعية ولتحقيق ذلك ينبغي أن تعاد هيكلة الجامعات, ابتداء من القيادة والإدارة ومن خلال دمج الهيكلين ليكونا أكثر كفاءة وفاعلية (Lee,2008).

التطور التاريخي لمفهوم المسؤولية الاجتماعية:

اطلق الفيلسوف جود ديوي رؤيته في مصطلح المسؤولية الاجتماعية ضمن المؤسسات التعليمية وتتمثل رؤيته بأن التعليم منهجية أخلاقية تسعى إلى الشعور الاخلاقي لدى الأفراد من خلال التنشئة الاجتماعية (زمان,1433هـ). ويعد ارنست بويار من اوائل من نادوا على مستوى التعليم العالي بضرورة إعادة هيكلة الجامعات وتأدية دورها الفعلي تجاه المجتمع وقضاياه من خلال سياساتها, والاستفادة من قوانين موريل والمعمول بها في الجمعات الأمريكية وتطبيق تجربة الجامعات المطبقة لمبدأ «التعليم الخدمي» كوظيفة رئيسية(Zuiches,2011).

ومع تزايد وتيرة الأحساس بدور الجامعات الحيوي في تفعيل مسؤولياتها الاجتماعية, خلقت حراك انطلق في مؤسسات الولايات المتحدة الأمريكية التعليمة , ليتنج عنه انشاء تحالفات دولية من خلال شبكات تعاون بين جامعات العالم والذي يطلق عليه «تحالف المسؤولية الاجتماعية للجامعة», وفي نوفمبر 2009م, عقدت المنظمة العالمية للتربية (اليونسكو) المؤتمر الدولي للمسؤولية الاجتماعية والذي أوصى بالتركيز على تضمين موضوعات المسؤولية الاجتماعية في المناهج الدراسية, وادماج المسؤولية الاجتماعية في كافة الأنشطة الجامعية, وعقد الشركات بين الجامعات لتبادل الخبرات في قضايا المسؤولية الاجتماعية, والمساهمة في تشكيل الوعي المجتمعي وقياس الأثر في العمل المؤسسي المتعلق بالمسؤوليات الاجتماعية وذلك لتحقيق الهدف الرئيسي للتعليم بالتركيز على تحقيق معدلات تنافس

اقصادية هائلة .

(Vazquez et al,2015).

ويعود استخدم مصطلح «المسؤولية الاجتماعية» في عام 1923 م , اذ أشار(Sheldon) إلى ان مسؤولية المنظمات مسؤولية اجتماعية (أزهري,2018,3) في عام 1953م نشر (Bowen) نصه التاريخي «المسؤوليات الاجتماعية لرجال الأعمال», وفي الستينات إلى السبعينات توسعت تعريفات ((CSR حيث ذهب المختصون الى انها يجب أن تشمل التوقعات الاقتصادية والقانونية والأخلاقية والتقديرية وصمم (Carrol:1999) هرم ال ((CSA مستندا الى(Zhang,2017:11-1) وحدد (القرني,2013:5) و(درة وآخرون,2018:129) مراحل تطور مفهوم المسؤولية الاجتماعية بأربعة مراحل هي:

1. تعظيم الأرباح (1800م1920-م): وهدفت منظمات الأعمال في تلك المرحلة للكسب المادي والمتمركز على الجوانب الاقتصادية والربحية دون الجوانب الاجتماعية.
2. العناية بذوي المصالح (1920م1960- م): وفيها انبثقت بعض الضغوطات على منظمات الأعمال من ذوي المصالح وبدأت تدرك أنها وحدة اجتماعية واقتصادية تتأثر وتؤثر بأطراف خارجية.
3. المسؤولية الاجتماعية (1960م- 2000م): ظهر فيها المفهوم الحديث للمسؤولية الاجتماعية ويقوم على أن المنظمات تمثل وحدات اجتماعية واقتصادية تهدف الى تحقيق مصلحة المجتمع وأن عملية تحقيق الأرباح ماهي سوى وسيلة لتحقيق تلك الاهداف.
4. المسؤولية الاجتماعية للمجتمع (2001 م-حتى الآن): تزايدت المطالبات للمنظمات بالقيام بأنشطة المسؤولية الاجتماعية وادركت المنظمات اهميتها من خلال تحديد الرؤى الاستراتيجية لتحقيقها مما ترتب عليه اطلاق بعض النشاطات العالمية و الرسمية لبلورة المبادئ العامة للمسؤولية الاجتماعية .

وقد عرفت منظمة التقييس الدولية ISO المسؤولية الاجتماعية بأنها: :مسؤولية المنظمة تجاه تأثيرات قرارتها ونشاطاتها على البيئة والمجتمع من خلال السلوكيات الأخلاقية المتسمة بالشفافية والمساهمة في التنمية المستدامة ويلبي توقعات الاطراف المعنية (الدليل الاسترشادي للمواصفة ISO26000.

أهمية المسؤولية الاجتماعية: تختلف الاهمية النسبية للمسؤولية الاجتماعية باختلاف المنظمات في الدولة الواحدة وتختلف ايضا من دولة الى اخرى باختلاف نموها الاقتصادي والاجتماعي والحضاري ولقد تطورت صورة المسؤولية الاجتماعية مع التحولات العالمية, ولم يعد الاداء المالي هو الموجه الاوحد لأداء المنظمات (النجار,2014,35) بحثت العديد من

الدراسات فيما إذا كانت المشاركة الاجتماعية للمنظمة تؤثر على أدائها الاقتصادي ام لا, وعلى الرغم من أن معظمها استنجت ان هناك تأثيرا ايجابيا لهذه المشاركة على الأداء الاقتصادي حتى لو كان قليلا, الا أن هذه الاستنتاجات غير قابلة للتعميم , كما ووجدت تلك الدراسات ان العلاقة بين المشاركة الاجتماعية والاداء الاقتصادي تتأثر بعوامل مختلفة مثل حجم المنظمة ونوع الصناعة والظروف الاقتصادية والبيئة وغيرها (Robbins and Coulter,2016:84) ولقد أصبح من المتفق عليه أن تطبيق مبادئ وضوابط المسؤولية الاجتماعية له أهمية كبيرة بالنسبة للمنظمة والمجتمع والدولة وعلى النحو التالي: (أزهري,2018:7-8):

1. بالنسبة للمنظمة: كسب احترام المجتمع وتعاونه مما يؤدي الى تحسين صورتها لدى الزبائن والعاملين والمجتمع مما يؤثر إيجابيا على معدلات ربحيتها وملاءتها المالية.
2. بالنسبة للمجتمع: رفع مستوى التكافل والتضامن بين فئات المجتمع ورفع مستوى وعيها السياسي والاجتماعي مما يؤدي الى الاستقرار السياسي والشعور بالعدالة الاجتماعية.
3. بالنسبة للدولة: تجسير الفجوة بين البنى الاساسية والخدمات التي الدولة نتيجة لوعي المنظمات باهمية المساهمة في تحمل بعض التكاليف الاجتماعية, والمساهمة في القضاء على بعض المشكلات المجتمع.

أبعاد المسؤولية الاجتماعية: تتضمن المسؤولية الاجتماعية للمنظمات اربعة ابعاد اساسية مع جميع اصحاب المصلحة المرتبطين بها وهي حسب الأهمية كالآتي:

1. البعد الاقتصادي: على المنظمة العمل بكفاءة وفعالية لإنتاج سلع وخدمات للمجتمع ذات كلفة معقولة ونوعيات جيدة لتحقيق مردود اقتصادي جيد فهي ملتزمة أمام المستثمرين والمساهمين في تحقيق عوائد مجزية لاستثماراتهم وامام العاملين بتحقيق الاجور والمكآفات العادلة (العبيدي,2016:414).
2. البعد القانوني : وهو التزام المنظمة بالقوانين والتشريعات الاسئدة, علماً أن البعدين الاقتصادي والقانوني يشكلان اساس المسؤولية الاجتماعية, فلا معنى لأن تتبنى المنظمة دورا اجتماعيا وهي تخرق القوانين ولا تقدم منتجات للمجتمع. (الزيادي,2012: 15)
3. البعد الأخلاقي: ويتمثل في مراعاة المنظمة للجانب الأخلاقي في كل قراراتها واجراءتها تجنبا لأي ضرر قد يلحق بالعملين, المستهلكين,المجتمع وبالبيئة (مقدم,2014: 79)
4. البعد الإنساني (الخيري): ويمثل قمة الهرم وقد لايكون أحد متطلبات عمل المنظمة, إلا أنه في حقيقة الأمر يمثل شهرتها ومكانتها في السوق او في ذهنية الزبائن, عبر ما تتطوع به المنظمة من فعاليات وأنشطة لدعم هذا المجتمع (صالحي,2015, 16).

ثانيا- الكليات الأهلية والمسؤولية الاجتماعية:

1. أهداف الجامعات في خدمة المجتمع: يحدد المتخصصون أن للجامعة ثلاثة مجموعات من الأهداف وهي(هللو,2013,1434,42):

أهداف معرفية: وتتناول مايرتبط بكافة المعارف من شتى المجالات.

أهداف اقتصادية: والتي تقوم على تطوير اقتصاد العمل والمجتمع وتزويده بما يحتاج من موارد بشرية وخبرات للتغلب على المشكلات الاقتصادية والمساهمة في تحقيق التنمية.

أهداف اجتماعية: والتي تساهم على استقرار المجتمع وتتمثل فيما يلي:

توجيه البرامج التدريبية للطلاب لتأهيلهم على ممارسة الأنشطة الاجتماعية كمكافحة الأمية,والقضاء على الإدمان,و نشر الوعي البيئي و الصحي.

رفع مستوى الوعي من خلال رصد مشاكل المجتمع عامة والبيئة المحلية خاصة والمساهمة في ابتكار الحلول.

توجيه الأبحاث والدراسات العلمية تجاه مشاكل وقضايا المجتمع المحلي .

نشر نتائج الأبحاث وتسويقها كابتكارات ومشاريع تنموية لخدمة المجتمع .

وعليه فإن الهدف الرئيس من المسؤولية الاجتماعية للجامعات هو المساهمة في القضاء على الفقر, وتوفير العدالة المجتمعية وتلبية احتياجات المجتمع باستخدام الموارد المتاحة.

أبعاد دور الجامعة في خدمة المجتمع: تشكل الجامعات أهم الأركان التي تقوم عليها الدول المتقدمة والحديثة المعتمدة على الفكر المتطور، وتتعدد أبعاد التعليم العالي الجامعي فهي أبعاد ثقافية واقتصادية واجتماعية.

كما أنه عملية مستمرة وغير مرتبطة بزمن أو مكان أو جيل محدد ولذلك فالتعليم واجب على كل من يرغب في تنمية أفراد المجتمع وليس مقصوراً على جهة محددة.

وفي هذا الإطار فقد قام (حافظة,2011) دراسة هدفت إلى التعرف على وجهات نظر أعضاء هيئة التدريس في الاردن حول دور الجامعة في خدمة المجتمع وتعرف الأنشطة والبرامج والمشاريع الخدمية التي تقدمها الجامعة للمجتمع من خلال مراكزها ودوائرها المختلفة, وقد توصلت هذه الدراسة إلى مجموعة من التوصيات منها ضرورة إعلام أعضاء هيئة التدريس بالمجالات التي تقدمها الجامعة للمجتمع, وكذلك بإصدار نشرة فصلية بهذا الخصوص, وكذلك ربط مشاريع الأبحاث العلمية في الجامعة بحاجات المجتمع وقضاياه ومشاكله, وإجراء البحوث المخبرية والميدانية التي تحتاجها مؤسسات ودوائر المجتمع المختلفة.

وقد قام (الرواشدة ,2011) بدراسة هدفت إلى التعرف على وجهات نظر اعضاء هيئة التدريس, وقدمت الدراسة مجموعة من التوصيات منها ضرورة إيجاد تشريعات خاصة تحدد وتنظم دور الجامعة في خدمة المجتمع وتنمية المجتمع المحلي, وتوفير الإمكانات المادية والبشرية

اللازمة لدعم دور الجامعة في خدمة المجتمع وربط الدعم الحكومي للجامعة بالأدوار الخدماتية لها في المجتمع المحلي, توجية البحوث العلمية لحل المشكلات التي تواجه المجتمع المحلي من خلال التعاون مع مؤسسات المجتمع الاخرى.

وقد حدد احد تقارير اليونسكو , والذي تناول استراتيجات تطوير التعليم العالي, والصادر في اكتوبر 1993 رؤية الدور المامول للجامعة في مجال الخدمة , وذلك على ان تكون الجامعة (نصر,2000):

موقعا لتدريب المواطنين على مستوى يمكنهم من التصرف بكفاءة وفعالية في الانشطة المختلفة التي يمارسونها.

مكانا للتأهيل الفكري والمشاركة في برامجها مع التاكيد على مبدأ المساواة.

مكانا لإعادة التأهيل العلمي للذين فاتتهم الفرص.

موقعا للتشخيص وحل المشاكل المحلية والاقليمية والدولية عن طريق مشاركة المواطنين في مناقشة هذه القضايا واقتراح الحلول.

وبذلك فهي تستجيب لحاجات المجتمع وتسهم في عملية التطور العلمي والتقني وحل مشكلات سوق العمل مما يزيد من التأثير الإيجابي للجامعات في تفاعلها مع المجتمع (الخشاب وآخرون 2000).

فؤائد تبني المسؤولية الاجتماعية للجامعات: يكمن نشاط الجامعة في جانبين أولهما: الجانب المعرفي القائم على نقل المعرفة إلى جيل المستقبل والبحث العلمي القائم بزيادة المعرفة وتحديثها، والجانب الثاني يتمثل في المساهمة بفعالية بتلبية حاجات الفرد والمجتمع الحالية والمستقبلية من كوادر بشرية متخصصة لديها المهارات الكافية للقيام بدراسة المشكلات المجتمعية وتحديد الحاجات والاولويات التي يواجهها المجتمع والمساهمة في معالجتها.

وترجع ضرورة تفعيل دور الجامعات في خدمة المجتمع للأسباب التالية: (سعد وآخرون,2005, 18-19):

1. المتغيرات المحلية والدولية والتي تسببت في تشكيل ضغوطات على الجامعات لتلبية الحاجات التنموية.
2. برز مجموعة من المؤشرات الدالة على ضعف الربط بين مخرجات الجامعات وحاجة سوق العمل والبرامج التنموية.
3. الثورة المعلوماتية والانفجار المعرفي والتحول من المجتمع الصناعي إلى مجتمع المعلومات ومجتمع المعرفة.
4. ضعف التنسيق بين الجامعات والمجتمع.

ويمكن القول بأن نجاح الجامعة في النهوض بدورها في خدمة المجتمع وتنميته في شتى المجالات على عدة عوامل منها: (الخشاب عبد الاله يوسف, والعناد مجداب بدر,2000):

توجيه البحوث والدراسات لحل مشكلات وقضايا المجتمع.

وضع نظام لتشجيع اعضاء هيئة التدريس بالجامعات والباحثين للاهتمام بالبحوث التطبيقية.

اختيار القيادات الصالحة للنهوض بالعمل بالبحوث المختلفة بين الجامعات ومواقع العمل.

ممارسات المسؤولية الاجتماعية للجامعات على المستوى العالمي: انتشرت العديد من التوجهات الاستراتيجية العالمية للمسؤولية الاجتماعية للجامعات في مجال عولمة البحث العلمي واستثمارها تطبيقيا في ممارسات معظم جامعات الدول الاجنبية التي نالت مكانة مرموقة في مجال البحث العلمي على نطاق واسع نذكر على سبيل المثال: (عيد,2019, 147) الشراكة لإنشاء شركات ومراكز أبحاث وتطوير عملية داخل وخارج الجامعات والذي يتمثل في إنشاء العديد من الشركات والوحدات والكيانات البحثية المتخصصة في الجامعات أو ضمن نماذج أخرى حديثة, وضمان شراكات أكثر فعالية مع قطاعات الانتاج والمعرفة , مما أدى إلى تزايد اعتماد المؤسسات الصناعية والشركات التجارية على البحوث العلمية, والتي انطلق منها العديد من النماذج البحثية المتميزة في مجال دعم مجال الإبداع وريادة الاعمال كحظائر المعرفة والتكنولوجيا , وحاضنات وحدائق التقنية والبحوث والحضانات ومراكز الابتكار والتميز , وأودية التكنولوجيا , فعلى سبيل المثال : أقامت جامعات الولايات المتحدة الأمريكية مايعرف ب»الحاضنات التكنولوجية» التي استحدثت مفهومها وتطور بها لتشجيع الابتمار ونقل التكنولوجيا.

وفي اليابان تضم الجامعات العديد من مراكز البحوث التعاونية التي تقوم بحل مشكلات المؤسسات الصناعية وتقديم الابداعات التي تخدم هذه المؤسسات من خلال عدة أشكال كالبحوث المشتركة مع القطاعات الإنتاجية والبحوث مدفوعة الأجر والمنح والهيبات, وكذلك تأسست مدينة كانساي للعلوم داخل جامعة وتسوميكاف وهي عبارة عن اتحاد مجموعة من المراكز العلمية والبحثية تقوم بإعداد البحوث والمشاريع في مجالات الصناعة او التكنولوجيا أو مختلف التخصصات التي تتقدم بها المؤسسات الإنتاجية في المنطقة بتمويل من الجامعة والتنسيق فيما بينها بين تلك المراكز.

وفي ماليزيا انعكس الاهتمام بالبحث العلمي على تطور وتقدم الصناعة والاقتصاد حيث تستقطب المؤسسات الإنتاجية والصناعية الكفاءات العلمية النوعية المبتكرة للقيام بالدراسات والأبحاث الممولة لتقوم بالإنفاق على ابحاثهم المتعلقة بالأنشطة ذات العلاقة بالمؤسسات الربحية أو الانضمام إلى فريق البحث الخاصة بها.

المبحث الثاني:

الدراسات السابقة: أولاً- الدراسات العربية:

دراسة الجبوري (2020) والتي هدفت إلى قياس مستوى المسؤولية الاجتماعية لدى المنظمات التعليمية اتجاه تطبيق معايير الجودة , باعتبار ان المسؤولية الاجتماعية هي التزام اخلاقي لاتفرضه الأنظمة والقوانين بل وتفرضه ضرورات المنفعة المجتمعية العامة, وتمثل مجتمع البحث وعينته بصورة قصدية لاساتذة قسمي الادارة والمحاسبة في كلية الرافدين والبالغ عددهم (30) استاذ واستاذة وتوصلت النتائج بأن هناك اهتمام كبير جدا بالمسؤولية الاجتماعية وخاصة في مجال الرؤية الاستراتيجية وكان على حساب المتغيرين ثقافة المنظمة والتحسين المستمر, واوصت الدراسة لاى اهمية تعزيز الجهود الرامية للكلية باتجاه تطوير ثقافتها التظيمية والعمل على نشرها بالشكل الذي يليق بسمعة الكلية مما يؤدي الى التزامها بإجراء عمليات التحسن المستمر على انشطتها واقسامها.

دراسة ابو العز وآخرون (2018) والتي هدفت إلى تفعيل دور الجامعة في خدمة المجتمع المحلي بالمملكة العربية السعودية واستعراض دور الجامعات في تحقيق الشراكة المجتمعية في ظل التطورات الحديثة من خلال الدراسات المرتبطة, واعتمدت الدراسة على المنهج الوصفي التحليلي واستخدم الباحثان اداة الاستبانة من خلال توزيعها على مجموعة من الخبراء في التخطيط الاستراتيجي والتطوير والجودة,واسفرت النتائج على اقترح مبادرات منها اطلاق برامج خدمية لمحو الأمية للكبار, وطرح عدد من الدبلومات المهنية والتربوية, وإنشاء نادي للإبداع والابتكار في الجامعات وتفعيله داخل الكليات.

دراسة الفحيلة (2018) والتي هدفت إلى تحقيق التميز التنظيمي لتطبيق المسؤولية المجتمعية في الجامعات السعودية من خلال التعرف على ابرز النماذج الدولية في التميز التنظيمي وتحليل معايير التميز التظيمي المناسب لتطبيق المسؤولية الاجتماعية في الجامعات وتشخيص المسؤولية الاجتماعية والكشف عن المعوقات والصعوبات التي تواجه تطبيق المسؤولية الاجتماعية وتقديم توصيات ومقترحات واستخدم الباحث المنهج الوصفي الوثائقي والمنهج الوصفي المسحي معتمدا على الاستبانة وبلغت عينة البحث 440 من اعضاء هيئة التدريس في الجامعات السعودية وكشفت النتائج أن واقع المسؤولية الاجتماعية في الجامعات الحكومية السعودية بلغ 2.74 من5 وان عينة البحث موافقون بشدة على المعوقات والصعوبات التي تواجه تطبيق المسؤولية الاجتماعية في الجامعات الحكومية السعودية بمتوسط 4.21 من 5.

ثانياً الدراسات الأجنبية:

دراسة باربر وفينكاتاشالام (2014) إلى تقييم الأهمية المتصورة من قبل الطلاب الجامعيين من تخصصات متعددة لبرامج المسؤولية الاجتماعية في تعليم الأعمال والمناهج والأساليب التربوية , واشتملت عينة الدراسة على (639) من الطلاب الجامعيين في كليات الأعمال وعلوم الحياة والزارعة بجامعات شمال الولايات المتحدة واعتمد الباحث على المنهج الوصفي التحليلي القائم على الاستبيان كأداة للدراسة وأظهرت النتائج مايلي: يميل الطلاب بشكل عام في المسؤولية الاجتماعية إلى الموضوعات المتعلقة بمسؤولياتهم الاجتماعية تجاه الوطن من حيث تحسن أوضاعه المجتمعية وتقدمه مثل استخدام (الطاقة المتجددة, وتكنولوجيا السوق, والحفاظ على الطاقة).

دراسة ISABEL GALEGO , et al (2013) ركزت هذه الدراسة على تحليل ممارسات المسؤولية الاجتماعية التي تقدمها المؤسسات البرازيلية ، اختيرت العينة المؤلفة من (500) شركة والتي جمعت على اساس الموقع الجغرافي ، اما الاسلوب المستخدم في الجانب العملي فهو الاسلوب الجماعي العنقودي للتحليل . ومن ابرز النتائج المستحصل عليها هو إن متغيرات المسؤولية المجتمعية للمنظمة والمتعلقة بالممارسات البيئية ظهرت بشكل واضح في المنظمات الواقعة في المناطق الجنوبية من البرازيل ، اما الممارسات الاجتماعية والمحلية للمسؤولية المجتمعية فقد اظهرت ارتباطاً وثيقاً مع المنظمات الواقعة في المناطق الشمالية والجنوبية لذلك البلد ، ويرجع هذا لأسباب ديموغرافية ثقافية تتعلق بتنوع خصائص السكان وتوجهاتهم في شمال وجنوب البرازيل.

التعليق على الدراسات السابقة: بعد عرض الدراسات السابقة تعرض الباحثة لأوجه التشابه والاختلاف بينها وبين الدراسة الحالية ثم أوجه الاستفادة، وذلك على النحو التالي:

أوجه التشابه: نطاق البحث للمسؤولية الاجتماعية للمؤسسات التعليمية واستخدام المنهج الوصفي وأساليبه، واستخدام الاستبانة كأداة لجمع البيانات.

أوجه الاختلاف: يختلف البحث الحالي عن الدراسات السابقة في مشكلة البحث , وما تسعى لتحقيقه من أهداف فالدراسة الحالية هدفت إلى تحديد دور الكليات الأهلية تحقيق المسؤولية الاجتماعية في مجال التدريس والبحث العلمي وخدمة المجتمع من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس بكليات الشرق العربي واقتراح الحلول المناسبة التي تفعل هذا الدور.

أوجه الاستفادة:

اكتشاف مشكلة البحث الحالية واختيار عينة البحث ومجتمعه وفقاً لما يناسب ظروف ومعطيات المنظومة المبحوثة وبيئتها.

إثراء الجانب النظري للبحث من خلال استطلاع آراء الباحثين والكتاب وعرض النظريات العلمية والأكاديمية فضلا عن عرض الرؤى بشكل علمي.
بناء استبانة الدراسة الميدانية والمساعدة في تفسير نتائجها.

الفصل الثالث: الإطار المنهجي للبحث:

يتناول هذا الفصل عرضا مفصلاً لمنهجية الدراسة الميدانية, وإجراءاتها التي اتبعتها الباحثة في تنفيذ البحث وتحقيق أهدافه, بداءً بتوضيح منهج وأساليب البحث, ومجتمعها وعينتها, وأدوات البحث وآلية التحقق من صدق وثبات ادوات البحث, والأساليب الإحصائية المستخدمة في معالجة البيانات واستخراج النتائج, وفيما يلي عرض تقصيلي لجميع الخطوات السابقة:

3-1 منهج البحث: استخدمت الباحثة المنهج الوصفي التحليلي؛ والذي يعد من المناهج المتخصصة في دراسة الظواهر الإنسانية والاجتماعية، ويمكن تعريفه على انه طريقة في البحث تتناول ظواهر وممارسات وقضايا واقعية متاحة للدراسة والقياس، كما هي دون تدخل الباحث في مجرياتها، ويستطيع الباحث أن يتفاعل معها فيصفها ويحللها (صابر وخفاجه،2002). وقد تم توظيف الأسلوب الكمي للتعرف على اتجاهات أفراد العينة نحو متغيرات الدراسة، باستخدام الاستبانة كأداة لتحديد دور الكليات الأهلية في تفعيل المسؤولية الاجتماعية من وجهة نظر اعضاء الهيئة التدريسية في كليات الشرق العربي .

3-2 أداة البحث: استخدمت الباحثة الاستبانة اداة لجمع البيانات، وذلك نظراً لمناسبتها لأهداف البحث، ومنهجها، ومجتمعها, وللإجابة على اسئلتها, وبنيت اداة البحث بالرجوع إلى الأدبيات والدراسات والأبحاث السابقة ذات العلاقة بموضوع البحث.

أ-بناء أداة البحث: بعد الإطلاع والرجوع للأدبيات والدراسات السابقة المشابهة لموضوع البحث الحالي, وعلى ضوء معطيات وأسئلة البحث وأهدافها تم بناء أداة البحث (الاستبانة), وتضمنت في صورتها الأولية من ثلاث أجزاء تم تصميم استبانة لجمع البيانات من أفراد عينة الدراسة، وذلك بالاستفادة من الدراسات السابقة التي تناولت موضوع الدراسة الحالية، وبالاستفادة من الإطار النظري للدراسة، وبما يحقق أهداف الدراسة ويجيب عن تساؤلاتها، وفيما يلي استعراض للخطوات التي اتبعها الباحث في بناء الاستبانة وإجراءات التأكد من صدقها وثباتها وبعد ذلك نصل لصورة الاستبانة النهائية.

اولاً- تحديد الهدف من الاستبانة:

أ-الأداة (استبانة تحديد الدور): استخدمت الباحثة الاستبانهة أداة لجمع البيانات وتحقيق هدف الدراسة, المتمثل في تحديد واقع الكليات الاهلية تحقيق المسؤولية الاجتماعية في مجال التدريس والبحث العلمي وخدمة المجتمع من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس بكليات

الشـرق العربـي.

ثانياً-تحديد مصادر الاستبانة:

أ-الاداة (اسـتبانة تشـخيص الواقع):حيـث صممـت الباحثـة بعـد الإطـلاع علـى الادبيـات واسـتبانات ونتائـج وتوصيـات الدراسـات السـابقة ذات العلاقـة بموضـوع البحـث, وبعـد بنـاء الإطـار النظـري للدارسـة الحاليـة, بتصميـم اسـتبانة تكشـف الواقـع الحالـي لـدور الكليـات الأهليـة فـي تحقيـق المسـؤولية الاجتماعيـة فـي مجـال التدريـس والبحـث العلمـي وخدمـة المجتمـع مـن وجهـة نظـر أعضـاء هيئـة التدريـس بكليـات الشـرق العربـي .

ثالثاً-وصف الاستبانة:

أ-الأداة (استبانة تشخيص الواقع): وتشمل استبانة اعضاء هيئة التدريس بكليات الشرق العربي.

القسـم الأول: يتضمـن مقدمـة تعريفيـة موجـزة اسـتعرض فيهـا أهـداف البحـث, ونـوع البيانـات والمعلومـات التـي سـيتم جمعهـا مـن أفـراد عينـة البحـث, مـع تقديـم الضمـان بسـرية المعلومـات المقدمـة, والتعهـد باسـتخدامها لأغـراض البحـث العلمـي فقـط.

القسـم الثاني: يتضمـن علـى البيانـات الاوليـة المتعلقـة بأفـراد عينـة البحـث, وكانـت علـى النحـو التالـي:(الاسـم,المرتبة العمليةالقسـم,الكلية)

القسـم الثالـث: ويتكـون مـن (40) عبـارة موزعـة علـى ثلاثـة محـاور أساسـية, والجـدول (1) يوضـح عـدد عبـارات الاسـتبانة, وكيفيـة توزيعهـا علـى المحـاور.

جدول رقم (1) محاور الاستبانة وعباراتها

المحور	عدد العبارات
1- دور الكليات الأهلية في تحقيق المسؤولية الاجتماعية في مجال التدريس والبحث العلمي وخدمة المجتمع من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس بكليات الشرق العربي	13 عبارة
2- التحديات التي تحد من تفعيل دور الكليات الأهلية في تحقيق المسؤولية الاجتماعية في مجال التدريس والبحث العلمي وخدمة المجتمع من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس بكليات الشرق العربي.	16عبارة
3- الحلول المقترحة لتعزيز دور الكليات الاهلية في تحقيق المسؤولية الاجتماعية في مجال التدريس والبحث العلمي وخدمة المجتمع من وجهة نظر أعضاء الهيئة التدريسية بكليات الشرق العربي	11عبارة
إجمالي الاستبانة	40 عبارة

تـم اسـتخدام مقيـاس ليكـرت الثلاثي للحصـول علـى اسـتجابات أفـراد عينـة البحـث, وفـق درجـات الموافقـة التاليـة: (موافـق-إلـى حـد مـا-غيـر موافـق) ومـن ثـم تـم التعبيـر عـن هـذا المقيـاس كميـاً, بإعطـاء كل عبـارة مـن العبـارات السـابقة درجة,وفقـاً للتالـي: موافـق(3) درجـات, إلـى حـد مـا (2) درجتـان, غيـر موافـق (1) درجـة واحـدة.

ولتحديـد طـول فئـات مقيـاس ليكـرت الثلاثـي, تـم حسـاب المـدى بطـرح الحـد الأعلـى مـن الحـد الأدنى(1-3=2). ثـم تـم تقسـيمه علـى أكبـر قيمـة في المقيـاس (2/3=0.66) وبعـد ذلـك تـم إضافـة هـذه القيمـة إلـى أقـل قيمـة في المقيـاس(1), لتحديـد الحـد الأعلـى لهـذه الفئـة, وهكـذا أصبـح أطـول الفئـات كمـا هـو موضـح في الجـدول التالـي:

جدول رقم (2) تقسيم فئات ليكرت الثلاثي (حدود متوسطات الاستجابات)

م	الفئة	حدود الفئة	
		من	إلى
1	موافق	2.34	3
2	إلى حد ما	1.67	2.23
3	غير موافق	1.00	1.66

وتـم اسـتخدام طـول المـدى في الحصـول علـى حكـم موضوعـي علـى متوسـطات اسـتجابات أفـراد عينـة البحـث, بعـد معالجتهـا إحصائيـاً. ومجمـوع عبـارات هـذه المحـاور السـابقة (40) عبـارة.

رابعاً-الخصائص «السيكومترية» للاستبانة:

أ-صـدق أداة البحـث: صـدق أداة البحـث يعنـي التأكـد مـن انهـا تقيـس مـا أعـدت لقياسـه كمـا يقصـد بـه شـمول الأداة لـكل العناصـر التـي تدخـل في التحليـل مـن ناحيـة, ووضـوح عباراتهـا مـن ناحيـة أخـرى, بحيـث تكـون مفهومـة لـكل مـن يسـتخدمها وقـد تـم التاكـد مـن صـدق أداة البحـث مـن خـلال: الصـدق الظاهـري Face Validity: ويُطلـق عليـه أحيانًـا صـدق المحكميـن، وهـو مـا يهتـم بظاهـر الاسـتبيان وشـكله ومناسـبته لموضـوع الدراسـة، وذلـك بعـرض الاسـتبيان علـى أشـخاص متخصصيـن في مجـال الدراسـة؛ لأخـذ آرائهـم حـول العبـارات الـواردة فيـه مـن حيـث: دقّـة الصياغـة اللغويـة وسـلامتها، وضـوح العبـارات، حـذف الفقـرات غيـر المناسـبة أو تعديلهـا. وقـد تـم عـرض الاسـتبيان علـى مجموعـة مـن الباحثيـن المتخصصيـن في العلـوم الاجتماعيـة، وتـم إجـراء التعديـلات وفقًـا لملاحظاتهـم.

صدق الاتساق الداخلي للأداة:

للتحقـق مـن صـدق الاتسـاق الداخلـي للاسـتبانة تـم حسـاب معامـل ارتبـاط بيرسـون للتعـرف علـى درجـة ارتبـاط كل عبـارة مـن عبـارات الاسـتبانة بالدرجـة الكليـة للمحـور الـذي تنتمـي إليـه العبـارة,

وتوضح الجداول التالية معاملات الارتباط لكل محور من المحاور بما فيها من عبارات.

أولاً:لمعرفة معاملات بيرسون لعبارات المحور الأول, والجدول التالي يوضح ذلك:

جدول رقم (3) معاملات ارتباط بيرسون لعبارات مقياس دور الكليات الأهلية في تحقيق المسؤولية الاجتماعية مع الدرجة الكلية للمحور

م	العبارة	معامل ارتباط بيرسون	مستوى الدلالة الإحصائية
1	ترسخ البرامج الأكاديمية التي تقدمها الكليات المسؤولية الاجتماعية بكافة أبعادها	.655**	0.00
2	تحث البرامج الأكاديمية في الكليات على نشر قيم العمل التطوعي.	.531**	0.00
3	يحتسب جزء من الساعات للعمل التطوعي كمتطلب لمادة دراسية واحدة	.559**	0.00
4	تطبق الكليات أساليب التدريب المهني على حل المشكلات البيئية	.482**	0.00
5	تكسب البرامج الأكاديمية المقدمة للطلاب مهارات المسؤولية الاجتماعية	.477**	0.00
6	تقديم خدمات بحثية واستشارية لمؤسسات المجتمع المدني	.603**	0.00
7	تنظيم المؤتمرات والندوات العلمية في الكلية التي تخدم المجتمع	.619**	0.00
8	ربط البحوث العلمية باحتياجات المجتمع	.471**	0.00
9	إعطاء أولوية في دعم البحوث المساهمة في تحقيق التنمية المستدامة	.559**	0.00
10	تقديم خدمات تدريبية لقطاعات المجتمع المختلفة	.663**	0.00
11	المشاركة المجتمعية للمناسبات الاجتماعية	.542**	0.00
12	التواصل مع الخريجين والمستفيدين	.706**	0.00
13	الاهتمام بالبحوث الداعمة للتنمية الاقتصادية	.477**	0.00

يتضح من الجدول (3) تُبين النتائج الواردة في الجدول السابق أن معاملات ارتباط عبارات محور « دور الكليات الأهلية في تحقيق المسؤولية الاجتماعية « بإجمالي المحور قد تراوحت ما بين (0.398 إلى 0.754) وجميعها دالة إحصائياً عند مستوى (0.05)، وهذه النتيجة تُشير إلى أن

هنالك اتساق داخلي بين عبارات هذا المحور.

ثانياً:لمعرفة معاملات ارتباط بيرسون لعبارات مقياس التحديات التي تحد من تحقيق دور الكليات الأهلية في تحقيق المسؤولية الاجتماعية والجدول التالي يوضح ذلك:

جدول رقم (4) معاملات ارتباط بيرسون لعبارات المحور الثاني مع الدرجة الكلية للمحور

م	العبارة	معامل ارتباط بيرسون	مستوى الدلالة الإحصائية
1	المركزية في اتخاذ القرارات المتعلقة بنوعية الانشطة الموجهة للمجتمع	.555**	0.00
2	قلة الموارد المالية اللازمة لتحقيق المسؤولية الاجتماعية	.560**	0.00
3	ضعف مشاركة اعضاء هيئة التدريس في صنع القرار داخل الكلية	.572**	0.00
4	التعقيدات الروتينية في التنظيمات الإدارية	.503**	0.00
5	قلة البرامج التدريبية الموجهة لاعضاء هيئة التدريس لتوعيتهم بمسؤولياتهم الاجتماعية	.465**	0.00
6	سيادة ثقافة مقاومة التغيير داخل الكلية	.545**	0.00
7	غياب الرؤية المستقبلية الشتركة لتطبيق المسؤولية الاجتماعية	.697**	0.00
8	قلة الموارد البشرية داخل مركز الابحاث في الكلية	.665**	0.00
9	عزوف اعضاء هيئة التدريس عن المشاركة في الأنشطة الموجهة للمجتمع	.609**	0.00
10	افتقاد المناهج الدارسية لمفهوم ومبادئ المسؤولية الاجتماعية	.350*	0.03
11	قلة التوافق بين خطط التدريب ومتطلبات تفعيل المسؤولية الاجتماعية	.638**	0.00
12	قصور في الربط بين بحوث اعضاء هيئة التدريس وحاجات المجتمع	.498**	0.00
13	قلة الحوافز المقدمة لأعضاء هيئة التدريس للمشاركة والابتكار في الانشطة الموجهة للمجتمع	.451**	0.01
14	تركيز اعضاء هيئة التدريس على تدريس المقرر دون التطرق إلى التوعية الفكرية أو القيم الأخلاقية	.654**	0.00
15	ضبابية مفهوم المسؤولية الاجتماعية	.699**	0.00
16	كثرة ضغوط الأعمال الروتينية على المنسوبين والتي تعطل أنشطة المسؤولية الاجتماعية	.639**	0.00

توضح النتائج الواردة في الجدول اعلاه أن معاملات الارتباط بين عبارات محور التحديات التي

تحد من تحقيق دور الكليات الأهلية في تحقيق المسؤولية الاجتماعية ، وإجمالي المحور، تتراوح ما بين (0.350 إلى 0.699)، وهي معاملات ارتباط موجبة ومرتفعة، مما يدل على وجود علاقة ارتباط طردية موجبة بين كل فقرة من فقرات المحور وإجمالي المحور، وهذه النتيجة تُشير إلى أن فقرات هذا المحور تتميز بالاتساق الداخلي.

ثالثاً: لمعرفة معاملات ارتباط بيرسون لعبارات المحور الثالث والجدول التالي يوضح ذلك:

جدول رقم (5) معاملات ارتباط بيرسون لعبارات المحور الثاني مع الدرجة الكلية للمحور

م	العبارة	معامل ارتباط بيرسون	مستوى الدلالة الإحصائية
1	القيام بالحملات التوعية حول المسؤولية الاجتماعية	.814**	0.00
2	التعاون مع المنظمات الأهلية في تقديم الخدمات المعرفية والبشرية والمالية للفئات المحتاجة	.830**	0.00
3	تمويل البرامج التي تستهدف التجديد الحضري للمناطق المحيطة بالكلية	.843**	0.00
4	إتاحة مرافق الكلية للجهات للاستفادة منها	.857**	0.00
5	وضع اهداف استراتيجية تجاه مسؤولية الكلية الاجتماعية	.655**	0.00
6	مشاركة اعضاء هيئة التدريس بإعداد البحوث العلمية المعززة للمسؤولية الاجتماعية	.658**	0.00
7	مكافأة انجازات المنسوبين للكلية فيما يتعلق بأدائهم في دعم المسؤولية الاجتماعية	.689**	0.00
8	تشجيع مشاركة المنسوبين في الجمعيات المهنية والعلمية والأهلية	.693**	0.00
9	تبادل المعلومات مع المؤسسات الخارجية لتطوير خدمات المجتمع	.715**	0.00
10	اعداد برامج ترفيهية في المناسبات الاجتماعية للمناطق المحيطة بالكلية	.734**	0.00
11	يحتسب جزء من الساعات للعمل التطوعي كمتطلب لمقرر دراسي	.713**	0.00

وفقاً للنتائج الواردة في الجدول (5-3) فإن معاملات الارتباط بين عبارات محور الحلول المقترحة لتعزيز دور الكليات في تحقيق المسؤولية الاجتماعية وإجمالي المحور، تتراوح ما بين (0.655 إلى 0.857)، وهي معاملات ارتباط موجبة ومرتفعة، مما يدل على وجود علاقة

ارتباط طردية موجبة بين كل فقرة من فقرات المحور وإجمالي المحور، وهذه النتيجة تُشير إلى أن فقرات هذا المحور تتميز بالاتساق الداخلي.

جدول (6) درجات ارتباط أبعاد مقياس تحليل البيئة الداخلية لتنويع مصادر الدخل بالجامعة بإجمالي المقياس

م	المحور	معامل ارتباط بيرسون	مستوى الدلالة الإحصائية
1	دور الكليات الأهلية في تحقيق المسؤولية الاجتماعية	.832**	.000
2	التحديات	.845**	.000
3	الحلول	.766**	.000

**. Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

*. Correlation is significant at the 0.05 level (2-tailed).

وفقاً للجدول السابق فإن معاملات ارتباط محاور الاستبيان بإجمالي المقياس قد تراوحت ما بين (0.766 إلى 0.845)، وهي معاملات ارتباط مرتفعة وموجبة، كما حققت جميع معاملات الارتباط مستوى الدلالة الإحصائية (0.000) وهي أقل من (0.05) مما يدل على أنها دالة إحصائياً، وهذه النتيجة تؤكد على وجود اتساق بين جميع المحاور الممثلة لهذا الاستبيان.

ب- ثبات الأداة (Reliability): لقياس مدى ثبات أداة الدراسة تم استخدام (معادلة ألفا كرونباخ (Cronbach's Alpha (α))، والجدول التالي يوضح معاملات ثبات أداة البحث.

جدول رقم (7) معامل ألفا كرونباخ لقياس ثبات اداة البحث

محاور الاستبانة	عدد العبارات	معامل كرونباخ ألفا
1- دور الكليات الأهلية في تحقيق المسؤولية الاجتماعية في مجال التدريس والبحث العلمي وخدمة المجتمع من وجهة نظر اعضاء هيئة التدريس بكليات الشرق العربي	13عبارة	0.778
2- التحديات التي تحد من تحقيق في تحقيق المسؤولية الاجتماعية في مجال التدريس والبحث العلمي وخدمة المجتمع من وجهة نظر اعضاء هيئة التدريس بكليات الشرق العربي	16عبارة	0.81
3- الحلول المقترحة لتعزيز دور الكليات الاهلية في تحقيق المسؤولية الاجتماعية في مجال التدريس والبحث العلمي وخدمة المجتمع من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس بكليات الشرق العربي	11عبارة	0.862
إجمالي فقرات الاستبان	40 عبارة	0.821

يتضح من الجدول رقم (7) توضح النتائج الواردة في الجدول السابق معامل ألفا كرونباخ

لإجمالي عبارات الاستبيان قد بلغ (0.821) وهي قيمة مرتفعة تدل على درجة ثبات عالية لعبارات الاستبيان بصورة عامة.

وبلغت قيمة ألفا كرونباخ لعبارات مقياس «دور الكليات الأهلية في تحقيق المسؤولية الاجتماعية» (0.778)، وهي كذلك درجة مرتفعة تُشير إلى ثبات هذا المقياس.

وقد بلغت قيمة معامل كرونباخ ألفا لعبارات مقياس التحديات التي تحد من دور الكليات الأهلية في تحقيق المسؤولية الاجتماعية ما بين (0.810) وهي قيمة مرتفعة تشير إلى درجة ثبات عالية.

وبلغت قيمة معامل كرونباخ ألفا لعبارات مقياس الحلول المقترحة لتعزيز دور الكليات الأهلية لتحقيق المسؤولية الاجتماعية (0.862) وهي كذلك قيمة مرتفعة تُشير إلى درجة ثبات عالية لهذا المقياس.

3-3 مجتمع البحث: يتمثل مجتمع البحث في أعضاء هيئة التدريس بكليات الشرق العربي خلال العام 2022م، ويُقصد بالكليات الأهلية قطاع من قطاعات التعليم تقدمه بعض الأفراد والجهات تحت إشراف الدولة وتكون هذه الخدمة بمقابل مادي وتشترك مع الكليات والجامعات الحكومية في تحقيق أهداف العملية التعليمية في الدولة وقد تم اختيار عينة الدراسة بشكل عمدي بأسلوب العنقودي حيث تم تحديد صفات خاصة بإفراد العينة، وهي (1/ حاصل على درجة الدكتوراة 2/ أن تكون عينة البحث داخل نطاق جغرافي محدد وهو مدينة الرياض 4/ العينة لم تخص للنساء فقط، بل كانت للرجال أيضًا) مكونة من (64) ذكر وانثى من أعضاء هيئة التدريس بكليات الشرق العربي

3-4 عينة البحث: تم تطبيق الاداة على جميع أفراد مجتمع البحث، والبالغ عددهم (64) إذ اعتمدت الباحثة اسلوب المسح الميداني نظرا لإمكانية تطبيقه على مجتمع البحث.

وتم تطبيق البحث على جميع أفراد المجتمع المذكورين وبلغت الاستجابات كالتالي:

3-5 إجراءات تطبيق اداة البحث: بعد التأكد من صدق (الاداة) وثباتها وصلاحيتها للتطبيق , تم تطبيقها باتباع الخطوات التالية:

توزيع أداة البحث (الاستبانة) بعد تحويلها إلى استبانة إلكترونية.

جمع أداة البحث بعد تعبئتها, وبلغ عددها (64)

مراجعة اداة البحث والتأكد من صلاحيتها, وملائمتها للتحليل.

تمت المعالجة الإحصائية للبيانات , والتوصل إلى نتائج .

3-6 أساليب المعالجة الإحصائية: لتحقيق أهداف البحث وتحليل البيانات التي تم جمعها بواسطة الاستبيان، فقد تم استخدام العديد من الأساليب الإحصائية المناسبة باستخدام الحزم

الإحصائية للعلوم الاجتماعية (SPSS)، وذلك بعد أن تم ترميز وإدخال البيانات إلى الحاسب الآلي، ويتم تحديد اتجاهات أفراد العينة نحو محاور الاستبيان على النحو التالي:

من 1.00 وحتى 1.66 يمثل الاتجاه (غير موافق).

من 1.67 وحتى 2.33 يمثل الاتجاه (إلى حد ما).

من 2.34 وحتى 3.00 يمثل الاتجاه (موافق).

تم حساب معامل ارتباط بيرسون «Pearson Correlation Coefficient) "R) بين درجة كل عبارة والدرجة الكلية للمحور الذي تنتمي إليه، وذلك لتقدير الاتساق الداخلي لأداة الدراسة (الصدق البنائي).

نتائج البحث ومناقشتها وتفسيرها

يتناول هذا الفصل عرضاً تفصيلياً للنتائج التي توصلت إليها ادة البحث الميدانية, وذلك من خلال الإجابة عن اسئلة البحث وفق المعالجات الإحصائية المناسبة, ومن ثم تفسير هذه النتائج وفق ما يتم التوصل إليه, في ضوء الأطر النظرية, والدراسات السابقة, وذلك على النحو التالي»

أولاً: إجابة السؤال الاول: دور الكليات الأهلية في تحقيق المسؤولية الاجتماعية في مجال التدريس والبحث العلمي وخدمة المجتمع من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس بكليات الشرق العربي؟

للتعرف على دور الكليات الأهلية في تحقيق المسؤولية الاجتماعية في مجال التدريس والبحث العلمي وخدمة المجتمع من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس بكليات الشرق العربي, تم حساب التكرارت , والنسب المئوية, والمتوسطات الحسابية, والانحرافات المعيارية, والرتب لاستجابات أفراد عينة البحث على العبارات كما يوضحها الجدول التالي:

جدول (1-4) استجابات أفراد عينة البحث حول المحور الأول مرتباً تنازليا حسب متوسطات الموافقة.

م	العبارة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب
1	ترسخ البرامج الأكاديمية التي تقدمها الكليات المسؤولية الاجتماعية بكافة أبعادها	2.78	0.64	6
2	تحث البرامج الأكاديمية في الكليات على نشر قيم العمل التطوعي.	2.63	0.79	12
3	تحتسب الساعات للعمل التطوعي كمتطلب لمقرر دراسي	2.30	0.95	13
4	تطبق الكليات أساليب التدريب المهني على حل المشكلات البيئية	2.74	0.66	7

5	تكسب البرامج الأكاديمية المقدمة للطلاب مهارات المسؤولية الاجتماعية	2.65	0.75	11
6	تقديم خدمات بحثية واستشارية لمؤسسات المجتمع المدني	2.81	0.56	2
7	تنظيم المؤتمرات والندوات العلمية في الكلية التي تخدم المجتمع	2.67	0.73	10
8	ربط البحوث العلمية باحتياجات المجتمع	2.81	0.56	3
9	إعطاء أولوية في دعم البحوث المساهمة في تحقيق التنمية المستدامة	2.81	0.56	4
10	تقديم خدمات تدريبية لقطاعات المجتمع المختلفة	2.74	0.66	8
11	المشاركة المجتمعية للمناسبات الاجتماعية	2.88	0.43	1
12	التواصل مع الخريجين والمستفيدين	2.81	0.56	5
13	الاهتمام بالبحوث الداعمة للتنمية الاقتصادية	2.74	0.66	9
	المتوسط العام لمحور دور الكليات في تحقيق المسؤولية الاجتماعية	2.72	0.65	-

يتضح من الجدول (1-4) أن أفراد عينة البحث موافقون بدرجة عالية حول دور الكليات الأهلية في تحقيق المسؤولية الاجتماعية في مجال التدريس والبحث العلمي وخدمة المجتمع من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس بكليات الشرق العربي (2.72 من 3) وهو متوسط يقع في الفئة الاولى من فئات المقياس الثلاثي (2.34من 3) وهي الفئة التي تشير إلى خيار موافق على اداة البحث, مما يعني بأهمية دور الكليات الأهلية في تحقيق المسؤولية الاجتماعية في مجال التدريس والبحث العملي وخدمة المجتمع من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس بكليات الشرق العربي لأنها الخيار الاستراتيجي نظراً وأن يقع على كاهل الجامعات مسؤولية عظمى نحو تحقيق رؤية المملكة 2030 ولاسيما ان من اهداف هذه الرؤية تحمل مشروعا تنموي جبار يشمل ابعاد اقتصادية وصناعية وتعليمية وترتكز على العنصر البشري الذي هو مكمن النجاح ولن يتحقق ذلك النجاح الا من خلال الجامعات التي يعول عليها ان تصنع جيلاً يستشرف المستقبل بخطى طموحه وأهداف مدروسة ويحمل صفة الاستقلال في التفكير وروح المبادرة والمثابرة.

ويتضح من النتائج في الجدول (1-4) أن أبرز دور الكليات الأهلية في تحقيق المسؤولية الاجتماعية في مجال التدريس والبحث العلمي وخدمة المجتمع من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس بكليات الشرق العربي تتمثل في العبارات رقم (8-6-11) والتي تم تربيها تنازلياً

حسب موافقة أفراد عينة البحث عليها, كالتالي:

جاءت العبارة رقم (11) وهي: « المشاركة المجتمعية للمناسبات الاجتماعية» بالمرتبة الاولى من حيث موافقة أفراد البحث عليها بمتوسط (2.88 من 3) وتقع في فئة الاستجابة (موافق) أن قياك الجامعات بمسؤولياتها الاجتماعية في الخدمات الاجتماعية تؤدى بدرجة متوسطة اذ بلغ المتوسط 2.88 من 3 وقد يعود ذلك إلى ضعف إماكانات المؤسسات التعليمية لاسيما الخاصة منها على تقديم خدمات اجتماعية في المحيط الخارجي, وفي ضوء ماتبين من اعتماد الجامعات الحاصلة على المراتب العشر الأولى في تصنيف التايمز عام 2009 على تقديم استشارات مهنية لبقة مؤسسات المجتمع, وقيامها بالرويج للمسؤولية الاجتماعية في علاقتها مع المنظمات الأخرى (nejati et al 2011) ,وفي ضوء نتائج دارسة كاريمي (kari-mi,2013) من أن جامعة أزاد تقوم بدور متقدم تجاه مسؤوليتها الاجتماعية, وماتشير إليه نتائج فأكيه (vVazquezet al 2015) من أن 80% من الطلبة يوافقون على أن الجامعات الفرنسية تؤدي مسؤولياتها الاجتماعية بدرجة كبيرة.

جاءت العبارة رقم (6) وهي: « تقديم خدمات بحثية واستشارية لمؤسسات المجتمع المدني» بالمرتبة الثانية من حيث موافقة أفراد البحث عليها بمتوسط (2.81 من 3) وتقع في فئة الاستجابة (موافق) في ضوء تدني الإنفاق على البحث العلمي لاسيما في الكليات والجامعات الخاصة من جهة وقد يرجع ذلك الى عزوف بعض الهيئة التدريسية من جانب آخر اذ تعد هذه النتيجة غير مرضية اذا ما قورنت بمخرجات اعمال الجامعة الفلوردية والتي تمثلت في بناء البرامج الداعمة للأعمال البحثية في ذلك الجانب(kaye,2009) وتعد تجربة الجامعات الفرنسية التي قامت على اندماج قيم الاستدامة في محور الدراسات و البحوث, إذ جاءت نتيجة 78% من عينة الدراسة بموافقتها على أن الجامعات الفرنسية تقوم بدورها المثالي تجاه مسؤولياتها الاجتماعية في هذا الجانب (Vazquez et al,2015»).

جاءت العبارة رقم (8) وهي : « تقديم خدمات تدريبية لقطاعات المجتمع المختلفة» بالمرتبة الثالثة من حيث موافقة أفراد البحث عليها بمتوسط (2.81 من 3) وتقع في فئة الاستجابة (موافق) وتعطي هذه النتيجة إلى أن ممارسة الكليات الأهلية لمسؤوليتها الاجتماعية في التدريب عالي وفي ضوء ماتسعى له الكليات الاهلية على ضوء سياسة الدولة ممثلة في ماتشير له رؤية المملكة 2030 من ضرورة دعم الكليات الأهلية لسوق العمل من جهة, وفي ضوء الدور الذي تمارسه الجامعات العشر الرائدة حسب تصنيف التايمز في 2009 من توفير موارد وافرة على فوائد التوظيف والتدريب (nejati et al),2001 وماقامت به الجامعات الاسبانية من خلال بناء استراتيجيات لمساعدة الطلبة في العثور على فرص عمل((Craw-

ford,2011 وتجربة جامعة أزاد في توفير المعلومات التي يحتاجها خريجي تلك الجامعة و التي استفاد منها أكثر من سبعمائة ألف خريج ,في مجال الفرص المتاحة للعمل , كما أن للجامعة دوراً في تدريب النساء على رأس العمل (karimi,2013)

ثانياً:إجابة السؤال الثاني:التحديات التي تحد من تحقيق دور الكليات الأهلية في تحقيق المسؤولية الاجتماعية في مجال التدريس والبحث العلمي وخدمة المجتمع من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس في كليات الشرق العربي؟

للتعرف على التحديات التي تحد من تحقيق دور الكليات الأهلية في تحقيق المسؤولية الاجتماعية , تم حساب التكرارات , والنسب المئوية, والمتوسطات الحسابية, والانحرافات المعيارية والرتب لاستجابات أفراد عينة البحث على العبارات وجاءت النتائج كما يوضحها الجدول التالي:

جدول رقم (2-4) استجابات أفراد عينة البحث للمحور الثاني مرتباً تنازليا حسب متوسطات الموافقة.

م	العبارة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب
1	المركزية في اتخاذ القرارات المتعلقة بنوعية الانشطة الموجهة للمجتمع	2.89	0.42	2
2	قلة الموارد المالية اللازمة لتحقيق المسؤولية الاجتماعية	2.59	0.80	10
3	ضعف مشاركة اعضاء هيئة التدريس في صنع القرار داخل الكلية	2.67	0.73	5
4	التعقيدات الروتينية في التنظيمات الإدارية	2.58	0.81	13
5	قلة البرامج التدريبية الموجهة لاعضاء هيئة التدريس لتوعيتهم بمسؤولياتهم الاجتماعية	2.65	0.75	7
6	سيادة ثقافة مقاومة التغيير داخل الكلية	2.44	0.89	14
7	غياب الرؤية المستقبلية الشتركة لتطبيق المسؤولية الاجتماعية	2.65	0.75	8
8	قلة الموارد البشرية داخل مركز الابحاث في الكلية	2.74	0.66	4
9	عزوف اعضاء هيئة التدريس عن المشاركة في الأنشطة الموجهة للمجتمع	2.44	0.89	15
10	افتقاد المناهج الدارسية لمفهوم ومبادئ المسؤولية الاجتماعية	2.65	0.75	9

م	العبارة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب
11	قلة التوافق بين خطط التدريب ومتطلبات تفعيل المسؤولية الاجتماعية	2.59	0.80	11
12	قصور في الربط بين بحوث اعضاء هيئة التدريس وحاجات المجتمع	2.59	0.80	12
13	قلة الحوافز المقدمة لأعضاء هيئة التدريس للمشاركة والابتكار في الانشطة الموجهة للمجتمع	2.96	0.19	1
14	تركيز اعضاء هيئة التدريس على تدريس المقرر دون التطرق إلى التوعية الفكرية أو القيم الأخلاقية	2.44	0.89	16
15	ضبابية مفهوم المسؤولية الاجتماعية	2.67	0.73	6
16	كثرة ضغوط الأعمال الروتينية على المنسوبين والتي تعطل أنشطة المسؤولية الاجتماعية	2.88	0.43	3
	المتوسط العام لمحور التحديات	2.65	0.72	

يتضح من الجدول (2-4) ان أفراد عينة البحث موافقون على التحديات التي تحد الكليات الأهلية في تحقيق المسؤولية الاجتماعية في مجال التدريس والبحث العلمي وخدمة المجتمع من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس بكليات الشرق العربي بمتوسط (2.65 من 3) وهو متوسط يقع في الفئة الاولى من فئات المقياس الثلاثي (2.34 من 3) وهي الفئة التي تشير إلى خيار (موافق) على اداة البحث، وتفسر هذه النتيجة إلى أن هناك تحديات تتمثل في العبارات رقم (16-1-13) التي تم ترتيبها ترتيباً تنازلياً حسب موافقة أفراد عينة البحث عليها كالتالي:

جاءت العبارة رقم (13) وهي : « قلة الحوافز المقدمة لأعضاء هيئة التدريس للمشاركة والابتكار في الانشطة الموجهة للمجتمع» بالمرتبة الاولى من حيث موافقة أفراد عينة البحث عليها بمتوسط (2.96 من 3) وتقع في فئة الاستجابة (موافق), واستجابة أفراد العينة حول هذه العبارة مؤشر عالي, يدل على ضعف لأعضاء هيئة التدريس للمشاركة والابتكار في الانشطة الموجهة للمجتمع مما يعني تدني مستوى الدعم المقدم من قبل الكليات الأهلية يقلل من التشجيع والمبادرة لتطبيق المسؤولية الاجتماعية, كما تؤكد دراسة ابو العز وآخرون (2018) والتي هدفت إلى تفعيل دور الجامعة في خدمة المجتمع المحلي بالمملكة العربية السعودية, وإنشاء نادي للإبداع والابتكار في الجامعات وتفعيله داخل الكليات.

جاءت العبارة رقم (1) وهي:» المركزية في اتخاذ القرارات المتعلقة بنوعية الانشطة الموجهة

للمجتمع» بالمرتبة الثانية من حيث موافقة أفراد عينة البحث عليها بمتوسط (2.89 من 3) وتقع في فئة (موافق) وهو ماتفقت معه نتائج دراسة الفحيلة 2018م والتي تتمثل في التحديات والصعوبات التي تحد من تحقيق المسؤولية الاجتماعية في الجامعات.

جاءت العبارة رقم (16) وهي:» كثرة ضغوط الأعمال الروتينية على المنسوبين والتي تعطل أنشطة المسؤولية الاجتماعية» بالمرتبة الثالثة من حيث موافقة أفراد عينةالبحث عليها بمتوسط (2.88 من 3) واقع في فئة (موافق) وتتفق تلك النتائج مع الصعوبات والتحديات التي تواجه الجامعات في أداء دورها المجتمعي التي أكدتها دراسة الأحمدي 2016م وتكمن في النواحي الإدارية والثقافية والتمولية.

ثالثاً-إجابة السؤال الثالث: الحلول المقترحة لتعزيز دور الكليات الاهلية في تحقيق المسؤولية الاجتماعية في مجال التدريس والبحث العلمي وخدمة المجتمع من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس بكليات الشرق العربي؟

للتعرف على الحلول المقترحة التي يجب توافرها لتحقق الكليات الاهلية دورها في المسؤولية الاجتماعية من وجهة نظر اعضاء هيئة التدريس في كليات الشرق العربي ,تم حساب التكرارات , والنسب المئوية , والمتوسطات الحسابية, والانحرافات المعيارية, والرتب لاستجابات أفراد عينة البحث على العبارات وجاءت النتائج كما يلي:

جدول رقم (3-4) استجابات أفراد عينة البحث حول المحور الثالث مرتبة تنازليا حسب متوسطات الموافقة.

م	العبارة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب
1	القيام بالحملات التوعية حول المسؤولية الاجتماعية	2.89	0.42	8
2	التعاون مع المنظمات الأهلية في تقديم الخدمات المعرفية والبشرية والمالية للفئات المحتاجة	2.96	0.19	1
3	تمويل البرامج الهادفة للتجديد الحضري للمناطق المحيطة بالكلية	2.96	0.19	2
4	إتاحة مرافق الكلية للجهات للاستفادة منها	2.96	0.19	3
5	وضع اهداف استراتيجية تجاه مسؤولية الكلية الاجتماعية	2.81	0.57	11
6	مشاركة اعضاء هيئة التدريس بإعداد البحوث العلمية المعززة للمسؤولية الاجتماعية	2.96	0.19	4

م	العبارة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب
7	مكافأة انجازات المنسوبين للكلية فيما يتعلق بأدائهم في دعم المسؤولية الاجتماعية	2.96	0.19	5
8	تشجيع مشاركة المنسوبين في الجمعيات المهنية والعلمية والأهلية	2.96	0.19	6
9	تبادل المعلومات مع المؤسسات الخارجية لتطوير خدمات المجتمع	2.96	0.19	7
10	اعداد برامج ترفيهية في المناسبات الاجتماعية للمناطق المحيطة بالكلية	2.89	0.42	9
11	تحتسب الساعات للعمل التطوعي كمتطلب لمقرر دراسي	2.88	0.44	10
	المتوسط العام لمحور المقترحات	2.93	0.26	

يتضح من الجدول (3-4) أن أفراد عينة البحث موافقون على الحلول المقترحة لتفعيل دور الكليات الأهلية في تحقيق المسؤولية الاجتماعية في مجال التدريس والبحث العلمي وخدمة المجتمع من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس بكليات الشرق العربي بمتوسط (2.93 من 3) وهو متوسط يقع في الفئة الأولى من فئات المقياس الثلاثي (من 2,34 إلى 3) وهي الفئة التي تشير إلى خيار (موافق) على اداة البحث, وتفسر هذه النتيجة بأن أفراد العينة يتفقون مع ماورد في هذا البحث, وتفسر هذه النتيجة بأن أفراد العينة يتفقون مع ماورد في هذا البحث في جزئه النظري حيث أكد العديد من الباحثين والمختصين كما يتضح من النتائج لابرز الحلول تتمثل في العبارات رقم (4-3-2) التي ترتيبها تنازلياً حسب موافقة أفراد عينة البحث عليها كالتالي:

جاءت العبارة رقم (2) وهي :» التعاون مع المنظمات الأهلية في تقديم الخدمات المعرفية والبشرية والمالية للفئات المحتاجة» بالمرتبة الاولى من حيث موافقة أفراد عينة البحث عليها بشكل مرتفع بمتوسط (2.93 من 3) وتقع في فئة الاستجابة الاولى (موافق) وان ابرز ملامح توفر الموارد البشرية المتعلقة بتطبيق المسؤولية الاجتماعية تتمثل في وضع نظام لتطوير البرامج الاكاديمية بمشاركة مؤسسات المجتمع المدني وهو مايتفق ايضا مع دراسة شاهين والتي أكدت من خلالها على أن الجامعة تتفاعل مع المجتمع عبر المشاركة المجتمعية ومراكز خدمة المجتمع.

جاءت العبارة رقم (3) وهي :»تمويل البرامج الهادفة للتجديد الحضري للمناطق المحيطة بالكلية» بالمرتبة الثانية من حيث موافقة أفراد عينة البحث عليها بشكل مرتفع بمتوسط (2.96

من 3) وتقع فئة الاستجابة الاولى (موافق) وقد يعود ذلك تدني الإقبال المجتمعي للانشطة الثقافية وضعف الإمكانات الجامعية لاسيما النائشة منها عن تقديم الخدمات الاجتماعية في المحيط الخارجي,كما ويمثل ضعفال تمويل للبرامج الهادفة إلى التجديد الحضري للمناطق المحيطة بالجامعة وهو مايتفق مع دراسة دراسة 2013) ISABEL GALEGO , et al) ركزت هذه الدراسة على تحليل ممارسات المسؤولية الاجتماعية التي تقدمها المؤسسات البرازيلية، ومن ابرز النتائج المستحصل عليها هو إن متغيرات المسؤولية المجتمعية للمنظمة والمتعلقة بالممارسات البيئية ظهرت بشكل واضح في المنظمات الواقعة في المناطق الجنوبية من البرازيل.

جاءت العبارة رقم (4) وهي: «إتاحة مرافق الكلية للجهات للاستفادة منها» بالمرتبة الثالثة من حيث موافقة أفراد عينة البحث عليها بشكل مرتفع وبمتوسط (2.93 من 3) وتقع في فئة الاستجابة الاولى (موافق) ويعني ذلك ضرورة بناء علاقات مع المجتمعات الخارجية من خلال اتاحة فرص الشراكة بإتاحة المرافق الجامعية لتنفيذ خدمات مجتمعية.

التوصيات:

- بناء سياسات جامعية تدعم المسؤولية الاجتماعية من خلال وظفية خدمة المجتمع وتوفير متطلبات تطبيقها والاستفادة من التجارب العالمية .
- بناء مؤشر وطني للمسؤولية الاجتماعية بالكليات الاهلية, لقياس مدى جهودها في تطبيق المسؤولية الاجتماعية وإعطاء تقييمات وافية عنها وإجراء مقارنات فيما بينهما.
- تنظيم ورش عمل على مستوى عالمي تضم أصحاب القرار لتحديد المعايير العالمية للمسؤولية الاجتماعية.
- منح جوائز التميز في أداء المسؤولية الاجتماعية لإذكاء التنافسية بين الكليات الاهلية
- توجيه الأبحاث والدراسات العلمية لمنسوبي الجامعات والكليات فيما يعزز مسؤولياتها الاجتماعية والتفاعل مع قضايا المجتمع.
- توفير الحوافز الداعمة للمساهمة في تفعيل المسؤولية الاجتماعية في الكليات الأهلية.

المراجع:

- أبو النصر.مدحت (2015م) المواصفة القياسية أيزو 26000 عن المسؤولية الاجتماعية للشركات.القاهر: المجموعة العربية للنشر والتوزيع.
- أزهري,الطيب الفكي احمد(2018) الشراكة والمسؤولية المجتمعية للمؤسسات المالية الماهية والمجالات والتطور التاريخي, المؤتمر العالمي للشراكة والمسؤولية المجتمعية للمؤسسات والمصارف الاسلامية, قطر.

- الأسرج, حسين عبد المطلب (2009) دراسة المسؤولية الالجتماعية للاستثمار الأجنبي المباشر-المتمثل في الشركات متعددة الجنسية –ودورها في مساندة المشروعات الصغيرة .بحث مقدم إلى الجمعية المصرية للتشريعات الصحية والبيئية ضمن فعاليات مؤتمرها الخمسين»هموم بيئية للحل» خلال الفترة 6-5 يونيو.
- حافظة, سامح محمد (2011): دور الجامعة الهاشمية في خدمة المجتمع المحلي من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس فيها, المؤتمر العربي الرابع لكلية العلوم التربوية بجامعة جرش (التربية والمجتمع الحاضر والمستقبل), الأردن.
- الخشاب ,عبد الاله يوسف,والعناد.مجداب بدر(2000):التمويل الذاتي للتعليم العالي في الدول النامية وتوجهاته مع التركيز على تجربة جامعة بغداد,القاهرة:الدار الدولية للاستشارات الثقافية.
- درة ,عمر محمد والتيجاني, محمد عثمان الرشيد واليافعي, سالم محمد (2018) ممارسة ابعاد المسؤولية الاجتماعية وأثرها على اداء الشركات البتروكيماوية , مجلة العلوم الاقتصادية والادارية والقانونية, مجلد 2, العدد 6.
- دليل المؤتمر الدولي الاول للتعليم العالي (2013):المسؤولية المجتمعية للجامعات,الدورة الرابعة,وزارة التعليم العالي,الرياض.
- الرواشدة,علاء زهير(2011): دور الجامعة في خدمة المجتمع المحلي من وجهة نظر أعضاء الهيئة التدريسية فيها وعلاقة ذلك ببعض متغيرات الشخصية لديهم «جامعة البلقاء التطبيقية نموذجاً»و مجلة جامعة ام القرى للعلوم الاجتماعية, السعودية ,مج 3,عدد 1.
- الزيادي ، صباح حسين ، (٢٠١٢) ، دور المسؤولية الاجتماعية في تعزيز السمعة المنظمية المدركة دراسة تحليلية لآراء القيادات الجامعية في عينة من كليات جامعة القادسية ، بحث منشور في مجلة القادسية للعلوم الإدارية والاقتصادية ، المجلد 16 ، العدد 1
- سعد,عبد الخالق يوسف وآخرون (2005):المشاركة المجتمعية المستدامة في التعليم للحد من مشكلات تمويل التعليم المصري في ضوء خبرة الولايات المتحدة الأمريكية, المؤتمر العلمي السنوي السادس(المشاركة وتطوير التعليم السنوي في مجتمع المعرفة'رؤى مستقبلية ,ج1,القاهرة.
- صالحي ، صالح ، (٢٠١٥) ، مساهمة المسؤولية الاجتماعية في تدعيم الميزة التنافسية دراسة حالة مؤسسة نفطال وحدة - باتنة رسالة ماجستير في التسيير الاستراتيجي للمنظمات (غير منشورة) مقدمة الى كلية العلوم الاقتصادية والتجارية وعلوم التسيير - جامعة محمد خيضر بسكرة الجزائر.

- المادوني,ابراهيم عبد الرافع وأحمد ,سهام ياسين (2005): تفعيل دور عضو هيئة التدريس بالجامعات المصرية في مجال خدمة المجتمع,مجلة التربية,ع172,ج1,كلية التربية,جامعة الأزهر.
- مقدم ، وهيبة ، (٢٠١٤) ، تقييم مدى استجابة منظمات الاعمال في الجزائر للمسؤولية الاجتماعية دراسة تطبيقية على عينة من مؤسسات الغرب الجزائري ، اطروحة دكتوراه مقدمة الى كلية العلوم الاقتصادية والتجارية وعلوم التسيير - جامعة وهران ، الجزائر.
- نصر,محمد علي (2000). تفعيل دور الجامعة في تحقيق التنمية الشاملة للمجتمع: من بحوث مؤتمر الجامعة في المجتمع, المؤتمر القومي السنوي السابع لمركز تطوير التعليم الجامعي,القاهرة:جامعة عين شمس.
- العبيدي ، ائيس احمد عبدالله ، (٢٠١٦) ، ادارة التسويق وفق منظور قيمة الزبون ، ط 1 ، دار الجنان للنشر والتوزيع ، عمان ، الأردن
- وعد العسكري,دور الجامعة في المجتمع,الحوار المتمدن:عدد 2078,2007م.

المراجع الأجنبية:

- Love.D (2008).Corporate Social Responsibility:A Comparative Approach.Proquest.
- Lee,M(2008).A Review of Theories of Corporate Social Responsibility:Its Evolutionary Path and the Road Ahead.International Journal of Management Reviews,10 (1),53-37.
- Grant E (2009). Careers with a Conscience:How to Make Corporate Social Responsibility part of your Job. Philadelphia:Wet feet.
- Sawasdikosol,S(2009).Driving Universities Collaboration toward the new Era of Sustainable Social Responsibility.In:University-Community Engagement Conference.penang,Malaysia,(2-17).
- Vázquez, J., Aza, C. and Lanero, A. (2015). Student satisfaction with their experiences, university social responsibility, and perceptions of service quality. Ekonomski Vjesnik Economic - Review of Contemporary Entrepreneurship and Economic Issues, 28(2), 25-39
- Zhang, Dashi, (2017), Corporate Social Responsibility in China, Springer Nature Singapore Pte, Melbourne, Australia.

الاتجاهات الحديثة
في المناهج وطرق التدريس

الـوعـي بأبعـــاد الاقتصـاد المعـرفـي وعلاقتـــه بالتنـــور المعلوماتي لدى طالبات كلية العلوم

د. نسرين حسن سبحي (أستاذ المناهج وطرق تريس العلوم المشارك بجامعة جدة).

الملخص: هدفت الدراسة الحالية الى الكشف عن الوعي بأبعاد الاقتصاد المعرفي وعلاقته بالتنور المعلوماتي لدى طالبات كلية العلوم بجامعة جدة، ولتحقيق أهداف الدراسة تم تطبيق المنهج الوصفي المسحي، وتطلب الإجابة عن أسئلة الدراسة بناء أداتين، وهما مقياس الوعي بأبعاد الاقتصاد المعرفي، ومقياس التنور المعلوماتي، وبعد التأكد من صدق الأدوات وثباتها تم تطبيقها على عينة من طالبات المستوى السابع والثامن بكلية العلوم بجامعة جدة، بلغت (962) طالبة موزعة على الأقسام (أحياء-كيمياء-فيزياء-كيمياء حيوية)، وقد تم جمع وتفريغ البيانات وتطبيق الأساليب الإحصائية المناسبة للحصول على النتائج. ولقد توصلت النتائج الى أن درجة وعي طالبات كلية العلوم بجامعة جدة بأبعاد الاقتصاد المعرفي كانت (متوسطة)، وأن درجة التنور المعلوماتي لديهن كانت (متوسطة). كما توصلت الى وجود علاقة ارتباطية دالة إحصائيًا عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين المتوسط الحسابي لإجابات أفراد عينة البحث عن مقياس الوعي بأبعاد الاقتصاد المعرفي، والمتوسط الحسابي لإجابات أفراد عينة البحث عن مقياس التنوّر المعلوماتي. وفي ضوء النتائج أوصت الباحثة بضرورة إعادة النظر في إعداد البرامج الأكاديمية بكليات العلوم بما يضمن ارتباطها بالتطورات العلمية المتسارعة خاصة المتخصصة في مجال الاقتصاد المعرفي والتنور المعلوماتي.

الكلمات المفتاحية: الوعي – أبعاد الاقتصاد المعرفي – التنور المعلوماتي- المرحلة الجامعية.

The awareness of knowledge economy dimensions and its relationship to the information literacy among female students of Science College.

Abstract: The current study aimed to reveal the awareness of knowledge economy dimensions and its relationship to the information literacy among female students of Science College in University of Jeddah. To achieve the objectives of the study, the descriptive survey method was applied, and the answer to the study's questions required the construction of two tools, namely the scale of awareness of the dimensions of the knowledge economy, and the scale of information enlightenment, and after making sure of the validity and stability of the tools, they were applied to a sample of students of the seventh and eighth level in the College of Science at the University of Jeddah, which amounted to (269) A student divided into departments (Biology, Chemistry, Physics, Biochemistry). Data were collected and unloaded and appropriate statistical methods were applied to obtain the results. The results concluded that the degree of awareness of female students of the College of Science at the University of Jeddah in the dimensions of knowledge economy was (medium), and that their degree of information literacy was (medium). It also found that there is a statistically significant correlation at the significance level ($\alpha \leq 0.05$) between the arithmetic mean of the answers of the members of the research sample on the measure of awareness of the dimensions of the knowledge economy, and the arithmetic mean of the answers of the members of the research sample on the measure of Information literacy. In light of the results, the researcher recommended the need to reconsider the preparation of academic programs in faculties of science to ensure their connection with the rapid scientific developments, especially those specialized in the field of knowledge economy and information literacy.

Keywords: awareness - dimensions of knowledge economy - information literacy - university stage.

المقدمة:

يتميّز عصرنا الحالي بظاهرة الانفجار المعرفي نتيجة التطورات التحولات الهائلة، والنمو السريع في شتى مجالات الحياة؛ مما ضاعف الحاجة إلى الاهتمام بتنمية القدرات العقلية لدى أفراد المجتمع، وتنمية مهاراتهم للتعامل مع المعلومات بطريقة واعية. ولم يعد ذلك المطلب ترفًا اجتماعياً، وإنما بات ضرورة ملحة لمسايرة هذه التحولات، ومواكبة ركب التطور الذي نعيشه. ولا يتسم الوقت الراهن بتضخم المعلومات فحسب، بل وبتعدد مصادرها وتنوع طرق الحصول عليها، ووجود تلك المعلومات بصيغ وأساليب متعددة، تختلف من مجتمع لآخر وفقاً للعادات والتقاليد والتوجهات العقائدية. الأمر الذي أدى الى ضرورة الاهتمام بموضوع الوعي المعلوماتي، الذي بات مسألة تفرض نفسها بقوة بين الدول والمجتمعات لمواجهة التحديات التي يفرضها عصر المعلومات.

ويُعد موضوع الاقتصاد المعرفي (Knowledge Economy) من أبرز سمات العصر الحديث الذي نعيشه اليوم، وهو يمثل فرعاً جديداً من فروع العلوم الاقتصادية تُشكل فيه المعرفة المكونَ الأساسي، والذي أصبح جزءاً فاعلاً في كلِّ اقتصاد، وكلِّ نشاط، وكلِّ مشروع، وله دور كبير في تقدُّم المجتمعات ورقيها، وليس مقصوراً على المجال الاقتصادي، بل امتدَّ هذا التأثير إلى حياتنا الاجتماعية والثقافية (السعيد، 2019). وينطلق مفهوم الاقتصاد المعرفي من مبدأ فلسفي يعتمد على محوريين أساسين، هما: سرعة الحصول على المعرفة وتوظيفها وإنتاجها، بما يوفره من خدمات معلوماتية وتكنولوجيا معلومات واتصالات، وثانيهما ربط المعرفة الجديدة بحاجات السوق (محمود، 2016). ومع التوجه الجديد في الوقت الراهن أصبح الاقتصاد المعرفي أساساً في التعليم، كما هو في التنمية والتكنولوجيا، وعليه يجب التعامل بوعي وجدية مع موضوع الاقتصاد المعرفي في المرحلة القادمة لتخطيط التعليم وتطويره (Weber, 2011).

وإيماناً بأهمية موضوع الاقتصاد المعرفي ودوره البارز في تطوير مخرجات التعليم، فقد تناولته العديد من المؤتمرات العلمية التي أكدت على أهميته، والحاجة لنشر ثقافته لدى الأفراد، حيث أقامت دولة الإمارات العربية المتحدة خلال الفترة من (20-19نوفمبر) مؤتمر قمة المعرفة شارك فيه (163) دولة، واحتلت المملكة العربية السعودية فيها المرتبة الخامسة عربياً، والمرتبة (52) دولياً، مما يبرز حجم الجهود التي تبذلها المملكة في مجال الاقتصاد المعرفي (برنامج الأمم المتحدة الإنمائي في الدول العربية،2019).

كما أقيم بالإسكندرية المؤتمر الدولي الثاني حول اقتصاد المعرفة (2020)، خلال الفترة من (19-17 مارس)، والذي تناول أثر الاقتصاد المعرفي في تحقيق الرفاهيّة الاقتصاديّة والماديّة الحديثة، وأكد على ضرورة الاهتمام بتنمية الوعي بأبعاده على مستوى الأفراد والمؤسّسات، ودمج تكنولوجيا المعلومات والاتصالات ومهارات الاقتصاد المعرفي في المناهج التعليمية. وأن تستوعب الجامعات حقيقة الاقتصاد المعرفي وما يحتويه من أساليب وطرق جديدة لتوليد

المعارف، وتحويلها وتخزينها، بما يسهم في بناء قاعدة معرفيّة جديدة يتمّ تفعيلها في مواقف حياتية جديدة.

ولقد نال موضوع الاقتصاد المعرفي اهتمام العديد من الباحثين، من خلال تقديم دراسات تلقي الضوء على أهميته، والحاجة لتنمية الوعي بأبعاده لدى كلاً من المعلمين والطلاب، كدراسة رمضان (2015) و(Setyowibowo, Sabandi & Ariyanto,2020) و(جليلة البلوشي والمعمري،2020) و (منال مهنى،2020) و (هناء الزهراني،2021).

من جهة أخرى يعد موضوع التنور المعلوماتي information literacy من أبرز الموضوعات التي تحتل أهمية بارزة في عصر الثورة المعلوماتية، ويمثل أحد المصطلحات الحديثة في عالم المعلومات. وقد اكتسب هذا المصطلح أهمية كبرى بعد ظهور الإنترنت وإتاحة المعلومات للجميع بسهولة ويسر. ولقد بات التنور المعلوماتي ضرورة ملحة ومحط اهتمام الدول والمجتمعات في العصر الحالي، نتيجة للتقدم العلمي والتكنولوجي الهائل الذي يشهده العالم اليوم، ونظرا لاهتمام الكثير من المهن والأعمال على علم المعلومات. ويشكل التنور المعلوماتي أولوية وأهمية كبيرة لمجتمع اليوم، حيث يهدف لأن يكون لدى كل شخص تقريبا المهارات التكنولوجية للعمل والمعيشة والتعلم والمشاركة الجماعية، واستخدام التكنولوجيا بفاعلية (Erisen & et al., 2018). الأمر الذي يتطلب العمل على بناء مجتمع واعٍ معلوماتياً، من خلال تشجيع الأفراد نحو التنور المعلوماتي (تجور، 2020). ويتمثل التنور المعلوماتي في القدرة على فهم ومعرفة كل ما يتعلق بالتكنولوجيا الحديثة من مفاهيم وطرق عمل وأساليب التعامل معها، وذلك لحاجة الناس إلى ذلك أكثر من أي وقت مضى (الجيتاوي، 2018، 11).

ولعل أكثر المجالات التي ارتبطت بالتنور المعلوماتي مجال التعليم. فالتقدم التكنولوجي الكبير الذي يعرفه العالم اليوم أصبح يفرض إضافة أسس جديدة للعلمية التعليمية التربوية عامة، بما يدعى بالأساس المعلوماتي في تصميم المناهج التربوية، واستخدام التطبيقات التكنولوجية والإفادة منها في إدارة وتنظيم العملية التعليمية وتنفيذها في المؤسسات التعليمية المختلفة، كما أن تكنولوجيا المعلومات عملت على تسريع وصول المعلومات مما أدى لتحسُن البيئة التعليمية ووفرة الموارد التعليمية والوصول الفوري للمعلومات (ليندة بوعافية، 2019، 4).

ولقد حظي موضوع التنور المعلوماتي باهتمام المجتمعات العربية والعالمية، وأقيمت المؤتمرات التي نادت بأهميته. ففي القاهرة أقيم المؤتمر الوطني لبناء الوعي التكنولوجي وأمن المعلومات (2021) خلال الفترة من (30-29) ديسمبر يهدف المؤتمر إلى رفع وعي الشباب بأهم قضايا العصر، وبناء جيل واع ومسئول ومثقف يسهم في بناء مجتمعه، حيث أن بناء الوعي المعلوماتي يمثل أحد أهم أركان استراتيجية تكوين اقتصاد قائم على المعرفة والتكنولوجيا الذكية، وأكد أن تحقيق الوعي المعلوماتي يعد مسؤولية مشتركة بين جميع قطاعات المجتمع.

ولقد أكدت العديد من الدراسات على ضرورة الاهتمام بموضوع التنور المعلوماتي، والحاجة لتنميته لدى لمتعلمين، كدراسة (Michael, 2015) و (محاجبي،2016) و (Kown,2016) و (Erisen, Gürültü &Bildik, 2018) و (العمروسي،2019) و (تجور،2020) و (العبد الله وولاء الدعبل،2020).

وتعد المرحلة الجامعية من أهم المراحل في حياة الطلبة، وتكمن أهميتها في نشر المعارف، وإعدادها، وتطويرها، وتكوين العلماء الباحثين، والإطارات التي تتولى مسؤوليةَ قيادةِ المجتمعِ، وتحضير الطلبة للمساهمة في مختلف نواحي الحياة، وبالتالي يكونون قادرين على أن يعيشوا عصرهم، ويبنوا مستقبلهم بكل متغيراته (دوار، مخطاري، سيرات، 2018). باعتبار أن إكساب طالب المرحلة الجامعية الوعي المعلوماتي يعد مطلباً أساسياً في إعداد شخصية الطالب ومساعدته لاستكمال دراسته الجامعية ثم انخراطه في سوق العمل.

مما سبق، يتضح الحاجة الماسة إلى اعداد طلاب متنورين علمياً ومعرفياً، ولديهم قدرة فاحصة على فهمِ العلومِ، واتخاذِ القرارات الصائبة القائمة على المعرفة. الأمر الذي دعا الى الحاجة للكشف عن الوعي بأبعاد الاقتصاد المعرفي وعلاقته بالتنور المعلوماتي لدى طالبات كلية العلوم بجامعة جدة.

مشكلة البحث:

إن من أبرز التحديات التي تواجه المجتمعات المعاصرة في وقتنا الحاضر هو كيفية التعامل مع الفيض الهائل من المعلومات بكافة أشكالها وصورها. إضافة للثروة المعلوماتية الهائلة التي تشهدها اليوم وتعقد البيئة المعلوماتية، والتي أظهرت حاجات جديدة للطلبة ينبغي على المؤسسات التعليمية أن تقوم بتوفيرها، والوفاء بمتطلباتها والتي من أبرزها السعي لإكسابهم مهارات الاقتصاد المعرفي (الشناق وكريشان, 2020). وعلى الرغم من تزايد الاهتمام بأهمية الانتقال نحو الاقتصاد المعرفي في المُؤسسات التعليمية عربيا وعالميا، إلا أن الاستجابة لهذا الانتقال لا تزال ضعيفة، ومن جهة أخرى، فإنه استناداً إلى العديد من المؤتمرات والتوصيات التي أكدت على أهمية الاقتصاد المعرفي في التعليم؛ وإشارة إلى نتائج البحوث والدراسات التي أكدت على ضرورة الاهتمام بتنمية مهارات الاقتصاد المعرفي لدى التعلمين، كدراسة رمضان (2015) و (Setyowibowo & et al. ,2020) و(جليلة البلوشي والمعمري،2020) و (منال مهنى،2020).

كما أبرز الانفجار المعرفي الحالي بعض التحديات التي تواجه الطالب الجامعي في كيفية التعامل الواعي مع المعلومات، وتوظيفها في المواقف الحياتية بالطريقة السليمة. حيث أكدت الدراسات على ضرورة الاهتمام بالتنور المعلوماتي وإكساب أبعاده ومهاراته للمتعلمين، كدراسة (Michael, 2015) و (محاجبي،2016) و (Kown,2016) و (Erisen, & et al., 2018) و (العمروسي،2019) و (تجور،2020) و (العبد الله وولاء الدعبل،2020). الأمر الذي يتطلب من مؤسسات التعليم العالي العمل على اكساب طلابهم التنور المعلوماتي الذي

يعدهم لمواجهة هذه التحديات. من هنا دعت الحاجة الى اجراء الدراسة الحالية التي تسعى الى لمعرفة درجة الوعي بأبعاد الاقتصاد المعرفي وعلاقته بالتنور المعلوماتي لدى طالبات كلية العلوم بجامعة جدة. وبذلك تحددت مشكلة الدراسة الحالية في السؤال الرئيس التالي: ما درجة الوعي بأبعاد الاقتصاد المعرفي وما علاقته بدرجة التنور المعلوماتي لدى طالبات كلية العلوم بجامعة جدة؟

من السؤال الرئيس الأسئلة الفرعية التالية:

1. ما درجة وعي طالبات كلية العلوم بجامعة جدة بأبعاد الاقتصاد المعرفي من وجهة نظرهن؟
2. ما درجة التنور المعلوماتي لدى طالبات كلية العلوم بجامعة جدة من وجهة نظرهن؟
3. هل توجد عالقة ارتباطية بين درجة وعي طالبات كلية العلوم بجامعة جدة بأبعاد الاقتصاد المعرفي، ودرجة التنور المعلوماتي لديهن؟

أهداف الدراسة:

هدفت الدراسة الحالية إلى:

1. التعرف على درجة الوعي بأبعاد الاقتصاد المعرفي لدى طالبات كلية العلوم بجامعة جدة.
2. التعرف على درجة التنور المعلوماتي لدى طالبات كلية العلوم بجامعة جدة.
3. التعرف على العلاقة الارتباطية بين درجة الوعي بأبعاد الاقتصاد المعرفي ودرجة التنور المعلوماتي لدى طالبات كلية العلوم بجامعة جدة.

أهمية الدراسة:

1. استجابة للعديد من الأبحاث والدراسات التي نادت بضرورة تنمية مهارات طلاب الجامعات واكسابهم التنور المعلوماتي اللازم، لمواكبة متطلبات عصر الاقتصاد المعرفي الذي نعيشه اليوم.
2. تمهيد الطريق أمام الكثير من الدراسات المهتمة بمهارات الاقتصاد المعرفي والتنور المعلوماتي.
3. لفت أنظار مخططي ومطوري برامج التعليم العالي إلى الاهتمام بمهارات الاقتصاد المعرفي والتنور المعلوماتي، وتضمينها في تلك البرامج، بما يسهم في تنميتها لدى الطلاب.
4. توجيه أعضاء هيئة التدريس بكلية العلوم لتطبيق استراتيجيات تدريس حديثة تنمي مهارات الاقتصاد المعرفي والتنور المعلوماتي لدى طلابهم.
5. تقدم الدراسة أدوات قد تفيد الباحثين وطلاب الدراسات العليا في إعداد دراسات مماثلة في مجال متغيراتها.

حدود الدراسة:

اقتصرت الدراسة الحالية على الحدود التالية:

- الحدود الموضوعية: الوعي بأبعاد الاقتصاد المعرفي، وهي (البعد العقلي-البعد المعرفي-البعد الاقتصادي -بعد الاتصال والتفاعل- البعد التكنولوجي)، والتنور المعلوماتي في المجالات (ماهية التنور المعلوماتي-أهمية التنور المعلوماتي-مهارات التنور المعلوماتي-علاقة التنور المعلوماتي بالعلوم).
- الحدود المكانية: كلية العلوم بجامعة جدة.
- الحدود الزمانية: تم تطبيق البحث خلال الفصل الدراسي الثاني لعام 1442-1441هـ
- الحدود البشرية: اقتصرت على عينة من طالبات المستوى السابع والثامن بلغت (269) طالبة.

مصطلحات الدراسة

الاقتصاد المعرفي:

عرفه مطاوع والخليفة (2018، 27) بأنه: لاقتصاد الذي يدور حول كيفية الحصول على المعرفة، وابتكارها، والمشاركة فيها، وتوظيفها بهدف الارتقاء بالتعليم، وربطه بمتطلبات سوق العمل لتحسين نوعية الحياة في كافة المجالات.

ويُعرِّفه دينموك وجوخ (Dinmmock & Goh, 2011, p. 219) على أنه: نظام تربوي هدفه تمكين الأفراد من الحصول على المعرفة والمُشاركة فيها وإنتاجها واستخدامها من أجل تحسين نوعية الحياة الإنسانية.

التنور المعلوماتي:

عرفه عبد المجيد (2016، 115)(بأنه: تزويد الفرد بالمعارف والمهارات والاتجاهات التي ستمكنه من التعامل مع تطبيقات التقنية الحديثة والمستحدثة والتفاعل معها ايجابياً، بما يحقق أقصى استفادة له ولمجتمعه، وبما يرسم لو الحدود الأخلاقية والاجتماعية لاستخدام تلك التطبيقات والآثار السلبية التي قد تعود عليه وعلى مجتمعه عند تجاوز تلك الحدود.

أبعاد الاقتصاد المعرفي:

عرفها العنزي (2015) بأنها: مجموعة من المعارف والسلوكيات والاتجاهات اللازمة للأفراد التي تُمكِّنهم من تطبيق وتوظيف المعرفة وانتاجها ونشرها بما يُساعدهم على التكيّف في مواكبة مُجتمع الاقتصاد المعرفي ومُواكبة مُستجداته وتحدياته.

وتعرفها الباحثة إجرائيا بأنها: مجموعة من الإجراءات التي تقوم بها معلمة العلوم للمرحلة المتوسطة من تخطيط وتنفيذ وتقويم، واستخدام الاستراتيجيات والأساليب والوسائل والأنشطة الصفية، بما يتفق مع أبعاد الاقتصاد المعرفي ويعمل على اكساب مهاراته لطالبات المرحلة المتوسطة، بهدف إحداث التعلم وتحقيق اهداف التربية الحديثة.

الإطار النظري:

المحور الأول: الاقتصاد المعرفي:

مفهوم الاقتصاد المعرفي:

يمثل الاقتصاد المعرفي أحد الاتجاهات الحديثة في تدريس العلوم، ولابدَّ لأيِّ توجُّه يظهر في الميدان التربوي أنْ يكون مبنياً وفق مبادئ الفلسفات التربوية ونظريات التعلُّم. ولقد ظهرت العديد من التسميات التي أطلقت على مصطلح الاقتصاد المعرفي، مثل اقتصاد الإنترنت، الاقتصاد الرقمي، السيبراني، الافتراضي، الاقتصاد الإلكتروني، اقتصاد الويب، الاقتصاد الشبكي، اقتصاد اللاملموسات، اقتصاد الخبرة، ومهما اختلفت المسميات إلا أنها تتفق في مجملها على أن الاقتصاد المعرفي يعبر عن الاقتصاد الذي يعتمد مُباشرةً على إنتاج وتوزيع واستخدام المعرفة والمعلومات.

وينطلق مفهوم الاقتصاد المعرفي من مبدأ فلسفي يعتمد على محوريين أساسين، هما: سرعة الحصول على المعرفة وتوظيفها وإنتاجها بما يوفره من خدمات معلوماتية وتكنولوجيا معلومات واتصالات، وثانيهما ربط المعرفة الجديدة بحاجات السوق (محمد، 2015). وقد ظهرت آراء متعددة في تعريف الاقتصاد المعرفي، حيث عرفه الكناني (2020) بأنه: نمط اقتصادي متطور يعتمد على استخدام واسع لنطاق المعلوماتية والإنترنت في مختلف أوجه النشاط الاقتصادي، ومرتكز بقوة على المعرفة والإبداع والتكنولوجيا. وعرَّفه الزعبي (2020) بأنه: الاقتصاد الذي يشكل فيه إنتاج المعرفة وتوزيعها واستخدامها المحركَ الرئيس لعملية النمو المستدام، ولخلق الثورة وفرص التوظيف في المجالات كافةً.

المبادئ التي يبنى عليها الاقتصاد المعرفي:

يقوم الاقتصاد المعرفي على بعض المبادئ، أوردها كلا من عفونة (2012) والكناني (2020) فيما يلي:

1. الابتكار: الذي يتحقق من خلال نظام فعَّال يعمل على تعزيز الشراكة بين مؤسسات المال والمؤسسات الأكاديمية؛ من أجل توظيف المعرفة الجديدة بما ينسجم مع الاحتياجات المحلية.
2. التعليم: الذي يُعد من الاحتياجات الأساسية للإنتاجية والتنافسية الاقتصادية، ويتطلب توفير رأس المال البشري القادر على دمج التكنولوجيا الحديثة في العمل.
3. البنية التحتية المبنية على تكنولوجيا المعلومات والاتصالات؛ لتسهيل تجهيز ونشر المعرفة، وتكييفها مع الاحتياجات المحلية.
4. الأنظمة والسياسات التي يجب أنْ تكون قائمة على أُسُس وقوانين اقتصادية قوية تستطيع توفير كل السُبل القانونية والسياسية والاجتماعية، والتي تهدف لتوليد المعرفة ونموها، وتوظيفها في مجالات الحياة كافة.

الحاجة إلى الاقتصاد المعرفي في التعليم:

أدخل الاقتصاد المعرفي بظهوره على الساحة العديد من التغييرات في المجالات كافةً، ومنها مجال التعليم؛ حيث إنه حوَّل الموقف التعليمي ليصبح قائماً على نشاط المتعلم وقدرته على إنتاج المعرفة واستعمالها، وتوظيف مصادر التعلم المختلفة. وتتمثل الحاجة الى

الاقتصاد المعرفي في بعض النقاط تتمثل فيما يلي (محمود، 2016):

- تحسين الأداء ورفع الإنتاجية
- استخدام المعرفة والتي تُعد الأساس لتوليد الثروة وتنميتها وتراكمها
- وخفض كلفة الإنتاج وتحسين نوعيته، من خلال استخدام الوسائل والأساليب التقنية المتقدمة
- توفير فرص عمل خصوصاً في المجالات التي يتم فيها استخدام التقنيات المتقدمة
- إحداث التجديد والتطوير للنشاطات الاقتصادية؛ مما يساعد في توسُّعها ونموها بدرجة كبيرة، وبذلك يتم تحقيق الاستمرارية في تطور الاقتصاد ونموه.

في حين أشار الزعبي (2020) الى أن الحاجة لتنمية الاقتصاد العرفي لدى الأفراد تكمن في:

- نشر المعرفة وتوظيفها وإنتاجها في جميع المجالات دون حدود وعلى المدى البعيد
- يحقق التبادل الإلكتروني للمعلومات والمفاهيم والأفكار بين الأفراد باستخدام الإنترنت والبرامج الحاسوبية.
- يعمل على تغيير الوظائف والأفكار القديمة، ويستحدث وظائف وأفكاراً جديدة من خلال المعرفة
- يرغم المؤسسات على الإبداع والابتكار والاستجابة لاحتياجات المستهلك ومتطلباته
- يساعد في تحقيق مخرجات ونواتج تعليمية مرغوبة وجوهرية.

خصائص الاقتصاد المعرفي:

يتميز الاقتصاد المعرفي بخصائص تميزه عن غيره، من أبرزها (مطاوع والخليفة، 2018):

1. كثيف المعرفة: يرتكز على الاستثمار في الموارد البشرية، باعتبارها رأس المال الفكري والمعرفي.
2. يعتمد على التعليم والتدريب المستمرين والتي تضمن للعاملين مواكبة التطورات التي تحدُث في ميادين المعرفة.
3. تفعيل وتنشيط عمليات البحث والتطوير، باعتبارها محركاً أساسياً للتغيير والتنمية.
4. يملك القدرة على الابتكار، وإيجاد وتوليد منتجات فكرية معرفية جديدة غير مسبوقة.

وأضاف عفونة (2012) بعض الخصائص الأساسية الأخرى للاقتصاد المعرفي، وهي:

1. أنه يركز على اللاملموسات بدل الملموسات: فهو يعتمد على الأفكار والعلامات التجارية، بدل الأرض والآلات والأصول المالية.
2. أنه شبكي: من خلال تطوُّر وسائل الاتصالات الجديدة؛ من هواتف خلوية والاتصالات المباشرة عبر الأقمار الصناعية والإنترنت والتلفاز التفاعلي.
3. أنه رقمي: حيث إن رقمنة المعلومات لها تأثير عظيم في سعة تخزين ومعالجة ونقل المعلومات.
4. أنه افتراضي: أيْ التحول من العمل المادي الحقيقي إلى الافتراضي من خلال الرقمنة

والشبكات، وتلاشي الحدود بين العالَم الحقيقي والخيال.

مزايا الاقتصاد المعرفي:

يتمتع اقتصاد المعرفة بمزايا عديدة، استرعت انتباه التربويين واهتمامهم، ولعل من أهمها (الزعبي،2020):

1. مرونة فائقة وقدرة على التطويع والتكيف مع المتغيرات والمستجدات الحياتية المتسارعة.
2. القدرة الفائقة على التجدد والتواصل الكامل مع غيره من الاقتصادات التي بات من الصعب فصله عنها أو الحديث عنه من دونها أو الإشارة إليها.
3. القدرة على الابتكار وإيجاد منتجات فكرية ومعرفية وغير معرفيه جديدة لَم تكن تعرفها الأسواق من قبل
4. هو اقتصاد مفتوح بالكامل، ولا توجد فواصل زمنية أو عقبات مكانية في التعامل معه، كل ما نحتاجه معرفة عقلية وإرادة تشغيلية ووعي كامل بأبعاده، ومسؤولية الالتزام التقني، واحترام لحقوق الأطراف المختلفة.
5. هو اقتصاد قائم على ذاته وعلى علاقاته مع الاقتصادات الأخرى، وهو دائم الحركة في البحث عن أصحاب المواهب والأفكار الجريئة وأصحاب العقول الخلاقة.

أبعاد الاقتصاد المعرفي:

يتطلب الاقتصاد المعرفي عدد من المتطلبات والأبعاد اللازم اكسابها لدى الأفراد، والتي تضمن تحقيق الأهداف المنشودة منه، ومن أهم أبعاد الاقتصاد المعرفي ما يلي (الكناني،2020):

1. البعد الاجتماعي: ويعني تركيز الاقتصاد المعرفي على زيادة مستوى الوعي في المجتمع بالمعلومات والتقنيات والتكنولوجيا، وأهميتها في حياة الإنسان.
2. البعد الاقتصادي: فالمعرفة تُعد سلعة ومصدراً رئيساً للقيمة المضافة؛ أي أنَّ المجتمع قادر على إنتاج المعلومة والمنافسة فيها وفرض نفسه في مختلف المجالات.
3. البعد الثقافي: وهو إعطاء أهمية للمعرفة والاهتمام بالقدرات الإبداعية، وتوفير حرية التفكير والإبداع ونشر الوعي والثقافة في الحياة اليومية.
4. البعد التكنولوجي: ويعني سيطرة التكنولوجيا وتطبيقاتها في ميادين الحياة المختلفة، وضرورة تكيفها مع متطلبات العصر ومستجداته.

المحور الثاني: التنور المعلوماتي:

مفهوم التنور المعلوماتي:

يعد التنور المعلوماتي حجر الزاوية في تطوير مهارات التعلم الذاتي والتعلم المستمر وذلك لأن إحدى المهارات الضرورية لمعرفة التعلم هي القدرة على البحث عن المعلومات وترتيبها وتنظيمها. وقد قدم الأدب التربوي العديد من التعريفات لمصطلح التنور المعلوماتي، حيث عرفه عبد المجيد (2016، 111) بانه: إلمام الطالب بالقدر المناسب من المعارف والمهارات

والاتجاهات التكنولوجية التي ستمكنه من فهم التكنولوجيا واستخدامها وإدارتها واتخاذ القرارات الصحيحة اتجاه القضايا والمشكلات التكنولوجية التي تواجهه في حياته حاضراً ومستقبلاً، مما يجعله موطنا فعالاً في بيئته ومجتمعه.

كما عرف التنور المعلوماتي بأنه: قدرة المتعلم على توظيف المعرفة العلمية في استخدام التكنولوجيا والتوصل إلى حلول عملية للمشكلات، والقدرة على اتخاذ قرارات مناسبة، كما تتضمن القدرة على استخدام مهارات التفكير العليا اللازمة للتعامل مع المعلومات الرقمية وتقييمها واستخدام المطلوب منها بشكل فعّال (Dragos & Meh, 2015). وأخيرا عرفه ميلر Miller بأنه: القدرة على فهم تطبيقات التكنولوجية في حياة الفرد ودورها في حل المشكلات الواقعية، من خلال اكساب المتعلم في أي مجتمع الفهم الذي يمكنه من توظيف التكنولوجيا توظيفاً فعالاً إيجابياً نافعاً له ولمجتمعه (سميرة ثرثار، 2018، 283).

الحاجة إلى تنمية التنور المعلوماتي:

لقد فرض موضوع التنور المعلوماتي نفسه بقوة في هذا العصر، مما دعا بالعديد من الدول إلى نشره والاهتمام به لمواجهة التحديات التي يفرضها عصر المعلومات. وبالتالي فإن الحاجة لتنور الأفراد في أي مجتمع لم يعد نوعاً الرفاهية والترف بل بات ضرورةً ملحة في ظل الظروف الراهنة، وذلك لعدة لمبررات أوردها كحيل (2014) فيما يلي:

- طبيعة النظام العالمي الجديد
- سيادة لغة العلم والتكنولوجيا
- التسارع المذهل في الاكتشافات العلمية والابتكارات التكنولوجية
- الطبيعة الاقتحامية للتكنولوجيا
- الحاجة المتزايدة إلى الحديث والجديد
- الحاجة إلى المعلوماتية.

كما حدد تجور (2020) الحاجة الى التنور المعلوماتي في النقاط التالية:

- التعامل مع المتغيرات السريعة للمعلومات: ظهر التنور المعلوماتي نظراً لتضخم كم المعلومات التي أصبحت متوفرة من خلال الكتب والمجلات ووسائل الإعلام والإنترنت، وتتفاوت نوعية هذه المعلومات وصلاحيتها، الأمر ا لذي جعل للتنور المعلوماتي أهمية أكثر من أي وقت مضى.
- الاستخدام الأخلاقي للمعلومات: إن المعلومات يمكن أن تستخدم بشكل سلبي أو إيجابي، لذا فالتنور المعلوماتي يستدعي الاستخدام الأخلاقي للمعلومات، حيث يتعلم الطالب عن السرقات الأدبية، وحقوق المؤلف، إلخ ...
- التعلم مدى الحياة: التنور المعلوماتي يروج للتعلم مدى الحياة، ومهارات الوعي المعلوماتي تجعل الأفراد قادرين على التعلم بأنفسهم مباشرة سواء في الجامعة أو في نواحي حياتهم كافة.

- الإعداد للقوة العاملة: تتطلب العديد من الأعمال وجود أفراد يمتلكون مهارات حل المشكلات، ليكونوا قادرين على استكشاف التغيرات السريعة في المعلومات والتقنية، ويمكن للطلبة أن يتعلموا ذلك من برامج التنور المعلوماتي.
- حل المشكلات: تبرز أهمية التنور المعلوماتي في تمكين الأفراد من حل المشكلات، والإلمام بالمتغيرات المختلفة لبناء أحكام موضوعية لما يواجهون من قضايا ومشكلات، وتيسير وصولهم إلى ما يحتاجونه من معلومات.

صفات الشخص المتنور معلوماتياً:

يتطلب التنور المعلوماتي اكتساب الفرد مجموعة من المهارات والكفاءات المطلوبة لتحقيق الثقافة المعلوماتية، ولقد أورد محاجبي (2016) مجموعة من صفات للشخص المتنور معلوماتياً، أهمها:

- القدرة على ملاحظة وإدراك الباحث حاجته من المعلومات والتعبير عنها بدقة ووضوح
- القدرة على الوصول لأنسب المصادر المتوفرة واختيارها والتعامل معها
- القدرة على تحديد مواقع المعلومات والوصول إليها مع تكوين طرق واستراتيجيات لتحديد مواقع المعلومات
- القدرة على التعامل مع التقنيات المعلوماتية من تجهيزات وبرمجيات
- القدرة على تقييم المعلومات التي تم الحصول عليها
- القدرة على تنظيم المعلومات المتحصل عليها واستعمالها بمسؤولية أخلاقية

أبعاد التنور المعلوماتي:

يتمثل التنور المعلوماتي في مجموعة من المعارف المهارات التي لابد أن تتوفر لدى الفرد، صنفتها البحوث والدراسات الى محاور وأبعاد مختلفة، حيث صنف الجيتاوي (2018) التنور المعلوماتي الى خمسة أبعاد، هي (فهم طبيعة العلم، علاقة العلم بالتكنولوجيا، علاقة العلم بالتكنولوجيا والمجتمع، فهم القضايا الناجمة عن تفاعل العلم والتكنولوجيا، فهم التطبيقات الحديثة للعلم والتكنولوجيا). أما ميسون بن يحي ونرجس حمدي (2013) فصنفتا مهارات التنور المعلوماتي في ثلاثة أبعاد، وهي (الوصول إلى المعلومات، وتقييم المعلومات، واستخدام المعلومات). في حين صنفها السالمي وخالصة البراشدية (2017) الى ثلاثة أبعاد، وهي (مدى إدراك طلبة لمفهوم الوعي المعلوماتي، ودرجة امتلاك الطلبة لمهارات الوعي المعلوماتي، الآثار المترتبة على امتلاك الطلبة لمهارات الوعي المعلوماتي). وأخيراً صنفها العبد الله وولاء الدعبل (2020) الى أربعة أبعاد، وهي (الوصول للمعلومات، تنظيم المعلومات، واستخدام المعلومات، تقييم المعلومات).

دور المعلم في تنمية التنور المعلوماتي:

أشار العمراني والعبيدي وهديل شوكت (2009) أن للمعلمين أدواراً هامة في تنمية التنور المعلوماتي لدى طلابهم، منها:

- التعاون مع المدرسين في عملية التخطيط والتنفيذ والتقييم للتعلم المعتمد على المصادر
- تشجيع الطلاب على تقييم الانتاج الفكري حتى يصبحوا قراء مدى الحياة
- توجيه الطلبة وارشادهم حول المهارات المعلوماتية التي تساعدهم على تحديد وتحليل المعلومات باستخدام مصادر المعلومات التقليدية وغير التقليدية.
- مساعدة الطلبة وأعضاء هيئة التدريس في استخدام التقنيات المرتبطة بالوعي ا لمعلو ما تي
- تيسير فهم وتطبيق التعلم المعتمد على المصادر
- التعاون مع بقية المدرسين في اختيار المواد الدراسية والتخطيط لأنشطة التي تساند المناهج.
- مراجعة واختيار وتقييم المصادر التكنولوجية المزودة بإرشادات وتعليمات مناسبة
- إمداد الطلبة بمصادر المعلومات المتاحة والمناسبة التي تدعم المناهج
- تزويد الطلبة بالمواد التقليدية وغير التقليدية لدعم تعلمهم من خلال طرق الإرشاد والتوجيه المختلفة

التنور المعلوماتي والتعليم الجامعي:

تعد مؤسسات التعليم بشكل عام، والجامعات على وجه الخصوص هي المسؤولة عن تنمية القدرات البشرية لدى الطلاب، نظرا لحاجتهم للمعلومات، للاستفادة منها لإنتاج مزيد من المعرفة من خلال البحث العلمي. فالجامعة تهيئ الطالب للتدرب على البحث العلمي والتقصي وجمع المعلومات وتحريرها للوصول الى معارف جديدة تضاف الى رصيد المعرفة العلمية (بركات، 2012). وحيث أن طلاب الجامعة يعتمدون على البحث المنهجي في دراستهم وفي انجاز المشاريع والتكليفات المطلوبة منهم، فقد أصبح من الضروري الاهتمام بمتابعة حاجاتهم ومتطلباتهم وامكاناتهم المعلوماتية، والمهارات المتوفرة لديهم في البحث عن المعلومات واستخدامها (العبد الله وولاء الدعبل، 2020).

وتعد مرحلة التعليم الجامعي من أهم مراحل التعليم المتقدمة التي يتطور فيها التعلم الذاتي لدى المتعلم. حيث يلتقي مفهوم التنور المعلوماتي مع ما ينادي به عصر تكنولوجيا التعليم، الذي يفترض بالمتعلم أن يعمل على اكتساب مهارات التعلم الذاتي والمستمر باعتباره محور العملية التعليمية التعلمية ومسؤولاً عن تعلمه. ولقد سعت الجامعات للتركيز على البحث العلمي، واعتباره أحد أهدافها الرئيسية. وعلى الرغم من ذلك يبقى موضوع التنور المعلوماتي غير واضح المعالم، حيث لا توجد خطط أو أهداف أو برامج واضحة للجامعات حول مفهوم التنور المعلوماتي وكيفية نشره، أو بكيفية إكساب الطلاب مهاراته، بشكل مباشر (ميسون بن يحي ونرجس حمدي،2013).

وعليه نستخلص أن المرحلة الجامعية هي من أهم المراحل التي ينبغي فيها اكساب الطلاب

أبعاد التنور المعلوماتي ومهاراته اللازم لهم لمواجهة عصر المعرفة التدفق المعلوماتي، بهدف مساعدهم على التعامل السليم مع المعلومات وإدارة المعرفة. ومن الممكن أن يتم ذلك من خلال:

- تطوير مهارات البحث العلمي وممارساته، والتي تساهم في اكساب التنور المعلوماتي اللازم للطلاب.
- تضمين أبعاد التنور المعلوماتي في البرامج والمقررات الجامعية.
- استخدام أساليب واستراتيجيات تدريس حديثة تهدف لتنمية التنور المعلوماتي اللازم للطلاب.
- توظيف الأنشطة وأساليب التقويم في المقررات الجامعية بما يسكب الطلاب التنور المعلوماتي.

ثانيا: الدراسات السابقة

1- دراسات عن الاقتصاد المعرفي:

تناولت العديد من الدراسات موضوع الاقتصاد المعرفي، والحاجة الماسة الى تنمية أبعاده ومهاراته لدى المتعلمين، حيث هدفت دراسة رمضان (2015) لمعرفة درجة توافر مهارات الاقتصاد المعرفي لدى طلاب كلية العلوم الاجتماعية بجامعة الامام محمد بن سعود من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس والطلاب، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي المسحي، حيث تم تطبيق استبانة على عينة تكونت من (77) عضو هيئة تدريس، و (299) طالب، وقد أسفرت النتائج أن درجة توفر مهارات الاقتصاد المعرفي كانت متوسطة على جميع محاور الاستبانة والدرجة الكلية من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس، بينما كانت درجة التوافر كبيرة من وجهة نظر الطلاب.

وسعت دراسة سيتيويبو وآخرون (Setyowibowo & et al. ,2020) لمعرفة مدى توافُر مهارات الاقتصاد المعرفي لدى طلاب المرحلة الثانوية المهنية في جاوا الوسطى بإندونيسيا من وجهة نظر الطلاب، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي المسحي، وتكونت العينة من (60) طالباً، طبق عليهم استبانة تحتوي على بعض مهارات الاقتصاد المعرفي، وأظهرت النتائج تفاوت توافر مهارات الاقتصاد المعرفي لدى الطلاب، حيث كانت أعلاها توافراً مهارة التفكير الناقد ومهارة التعاون، وأقلها توافراً مهارة الإبداع والابتكار ومهارة التوجيه الذاتي ومهارة التواصل.

كما هدفت دراسة منال مهنى (2020) إلى قياس مهارات الاقتصاد المعرفي لدى طلاب جامعة الفيوم من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي من خلال إعداد مقياس تم التأكد من صدقه وثباته، وتكون مجتمع الدراسة من هيئة أعضاء هيئة التدريس بجامعة الفيوم بلغت (376) عضواً، وتوصلت الدراسة إلى ارتفاع مستوى مهارات الاقتصاد المعرفي لدى الطلاب عينة الدراسة، ووجود علاقة ذات دلالة إحصائية بين مهارات

الاقتصاد المعرفي لدى الطلاب وبين نوع الكلية والدرجة العلمية لصالح الكليات العملية.

وهدفت دراسة جليلة البلوشي والمعمري (2020) إلى بناء قائمة بمهارات الاقتصاد المعرفي المُتوقّعُ تضيمنها مستقبلا في التعليم المدرسي بسلطنة عُمان، وتم جمع البيانات بأسلوب دلفي عن طريق إرسال قائمة بالمهارات لعينة من الخبراء الذين يُمثّلون نخبةً من صُنّاع القرار، والخبراء والمسؤولين والأكاديميين في المجالات الاقتصادية والتكنولوجية والتربوية، وأظهرت النتائج أن أهم مهارات الاقتصاد المعرفي التي ينبغي أن يركز عليها التعليم مُستقبلًا هي: مهارات المعرفة الأساسية، مهارات الاتصال، مهارات الإنتاج المعرفي، المهارات الرقمية، المهارات المهنية والحياتية.

وأخيراً هدفت دراسة هناء الزهراني (2021) إلى الكشف عن درجة وعي طالبات المرحلة الثانوية بمدينة جدة بمهارات الاقتصاد المعرفي، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي، ولتحقيق أهداف الدراسة تم استخدام استبانة لمهارات الاقتصاد المعرفي، طبقت على عينة بلغت (393) طالبة، وأسفرت النتائج إلى أن درجة وعي الطالبات عينة الدراسة جاءت مرتفعة، وقد أوصت الدراسة بضرورة عقد دورات تدريبية تكسب الطالبات مهارات الاقتصاد المعرفي وتطورها لديهم.

2- دراسات عن التنور المعلوماتي:

هدفت دراسة ميسون بن يحي ونرجس حمدي (2013) للتعرف مدى وعي طلبة الدراسات العليا في الجامعة الأردنية بمفهوم التنور المعلوماتي، ودرجة امتلاكهم لمهاراته. تكونت عينة الدراسة من (166) طالباً وطالبة. تم بناء أدوات الدراسة. أظهرت النتائج أن وعي الطلبة بمفهوم التنور المعلوماتي ودرجة امتلاكهم لمهاراته بشكل عام مرتفع، كما أظهرت أن الطلبة يواجهون صعوبات في مسألة تقييم المعلومات ومصادرها. كما كشفت وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مدى وعي الطلبة بمفهوم التنور المعلوماتي ودرجة امتلاكهم لمهاراته لصالح الطلبة في الكليات الإنسانية. وأوصت الدراسة بزيادة الاهتمام بنشر مفهوم التنور المعلوماتي في الوطن العربي، مع التركيز على الاهتمام بالطلبة في الكليات العلمية.

أجرى مايكل (Michael, 2015) دراسة هدفت إلى قياس العوامل المؤثرة على طلبة المدارس الثانوية في ولاية رود آيلاند لمحو الأمية التكنولوجية، وتكونت عينة الدراسة من (90 (طالب وطالبة من طلبة المدارس الثانوية في رود آيلاند، ولتحقيق الغرض استخدم الباحث أداة اختبار تقييم محو الأمية التكنولوجية، كما استخدم معايير محو الأمية التكنولوجية التي أعدتها الرابطة الدولية لتكنولوجيا التعليم، وأظهرت النتائج عدم المساواة بين الجنسين في مجال محو الأمية.

كما هدفت دراسة كون (Kown, 2016) الى تطوير التنور التكنولوجي لدى معلمي المدارس الابتدائية قبل الخدمة، والى انتقال المواقف التعليمية في المدارس إلى تقييم التكنولوجيا من خلال اجراء دورة تدريبية تؤكد على تطوير المعرفة التكنولوجية، من خلال تحقيق ذلك

تم تطوير برنامج ESTE في التعليم الفني العملي يتكون من تحضير وتطوير وتحسين، وتم تنفيذ البرنامج، وتوصلت النتائج إلى وجود رؤى مفيدة حول تطوير المعلمين وتنمية التنور المعلوماتي من خلال تعليم التكنولوجيا في المدارس.

وسعت دراسة محاجبي (2016) للتعرف على كفاءات الثقافة المعلوماتية لدى طلبة بعض المدارس العليا في الجزائر وهي (البيطرة، الزراعة، الإحصاء والمتعددة التقنيات)، مع تقديم رؤية واضحة حول مستوى الثقافة المعلوماتية في المجتمع الأكاديمي وحصر أهم الصعوبات البحثية التي تعترض الطلبة أثناء عملية البحث واسترجاع المعلومات. وقد أظهرت الدراسة غياب جل معالم الثقافة المعلوماتية في الوسط الأكاديمي، وقدمت الدراسة مجموعة من الاقتراحات الميدانية للرفع من مستوى الثقافة المعلوماتية لدى الطلاب.

كما قامت إيريسن وآخرون (Erisen & et al. , 2018) باستقصاء آراء معلمي تكنولوجيا المعلومات حول التنور التكنولوجي وأهميتها، وآثارها الإيجابية في المستقبل، وكيف يمكن الحصول عليها بشكل أفضل من خلال التعليم، وقد أجريت الدراسة على عينة من معلمي ومعلمات تكنولوجيا المعلومات في اسطنبول، وتم استخدام المقابلة كأداة للدراسة، وأشارت النتائج إلى أهمية التنور التكنولوجي لمجتمع اليوم، وأن يكون لدى كل شخص تقريبا المهارات التكنولوجية للعمل والمعيشة والتعلم والمشاركة الجماعية، واستخدام التكنولوجيا بفاعلية.

كما هدفت دراسة العمروسي (2019) الى معرفة درجة ممارسة الوعي المعلوماتي وعلاقته بالتمكين النفسي لدى طلبة الدراسات العليا بكلية التربية بجامعة الملك خالد بالسعودية، وتوصلت النتائج الى ان درجة ممارسة الوعي المعلوماتي والتمكين النفسي لدى أفراد العينة تراوح بين مرتفع ومرتفع جدا، وقد أكدت النتائج وجود علاقة ارتباطية موجبة دالة احصائياً بين الوعي المعلوماتي والتمكين النفسي لديهم.

وهدفت دراسة تجور (2020) للتعرف على مستوى الوعي المعلوماتي باستخدام مصادر المعلومات على شبك الانترنت لدى طلبة الدراسات العليا بكلية التربية بجامعة دمشق، ولتحقيق أهداف البحث تم إعداد استبانة عن الوعي المعلوماتي تم تطبيقها على عينة بلغت (112) طالبا وطالبة، وقد أشارت النتائج إلى أن درجة الوعي المعلومات لدى الطلاب عينة الدراسة كانت متوسطة، وقد أوصت الدراسة بضرورة دمج مهارات الوعي المعلوماتي ضمن المناهج الدراسية ضمن المرحلة الجامعية.

وأخيرا هدفت دراسة العبدالله وولاء الدعبل (2020) الى التعرف على درجة التنور المعلوماتي وعلاقته باستخدام مصادر المعلومات الرقمية لدى طلبة الدراسات العليا بكلية التربية بجامعة دمشق، اتبعت الدراسة المنهج الوصفي، ولتحقيق أهدافها تم اعداد أداتين، هما مقياس الوعي المعلوماتي، ومقياس استخدام مصادر المعلومات الرقمية تم تطبيقها على عينة بلغت (77) طالب، وقد أشارت النتائج إلى أن درجة الوعي المعلومات لدى الطلاب عينة الدراسة ومستوى استخدام مصادر المعلومات الرقمية كانت متوسطة، وقد أوصت الدراسة

بزيادة الاهتمام بتصميم برامج تعليمية لإكساب الطلبة مهارات التنور المعلوماتي.

التعقيب على الدراسات السابقة: يتضح من العرض السابق اجماع الدراسات السابقة على أهمية موضوع الاقتصاد المعرفي، والحاجة الى تنمية التنور المعلوماتي لدى الطلبة. وقد تميزت الدراسة الحالية في أنها تقيس درجة الوعي بأبعاد الاقتصاد المعرفي والتنور المعلوماتي لدى طالبات كلية العلوم بالمرحلة الجامعية، كما تبحث في وجود العلاقة الارتباطية بينهما، حيث تقدم أداتان من إعداد الباحثة، وهما مقياس الوعي بأبعاد الاقتصاد المعرفي، ومقياس التنور المعلوماتي.

منهج الدراسة: اتبعت الدراسة الحالية المنهج الوصفي المسحي والارتباطي، نظرا لمناسبتهما لتحقيق أهداف البحث، حيث يسعى المنهج الوصفي الى استجواب جميع أفراد مجتمع البحث أو عينة كبيرة منهم، وذلك بهدف وصف الظاهرة المدروسة من حيث طبيعتها ودرجة وجودها فقط، دون أن يتجاوز ذلك إلى دراسة العلاقة أو استنتاج الأسباب، بينما يعتمد المنهج الارتباطي على جمع البيانات من عدد من المتغيرات، وتحديد ما إذا كانت هناك علاقة بينها، وإيجاد قيمة تلك العلاقة، والتعبير عنها بشكل كمي من خلال ما يسمى بمعامل الارتباط (أبو زايدة، 2012). وقد تم تبني المنهجين للتعرف على مستوى وعي طالبات كلية العلوم بجامعة جدة بأبعاد الاقتصاد المعرفي ومستوى التنور المعلوماتي لديهن، والكشف عن العلاقة الارتباطية بينهما.

مجتمع الدراسة: تكوّن مجتمع الدراسة الحالي من جميع طالبات المستوى السابع والثامن في تخصص الفيزياء، والكيمياء، والأحياء، والكيمياء الحيوية، بكلية العلوم بجامعة جدة للفصل الدراسي الأول للعام 1442- 1443هـ، وبلغت (1294) حسب الإحصائية التي حصلت عليها الباحثة من وكيلة كلية العلوم بجامعة جدة.

عينة الدراسة:

وتمثلت في عينة من طالبات كلية العلوم بجامعة جدة من المستويات: السابع والثامن، بلغت (269) طالبة، تم اختيارهن بطريقة العينة العشوائية البسيطة، حيث تم توزيع الاستبانة على جميع الطالبات عينة البحث بطريقة الكترونية، وتم جمع الردود التي وصلت، حيث بلغت(300) استبانة، ومع استبعاد الاستبانات غير المكتملة، بلغ عدد الاستجابات الكاملة (269) استبانة.

خصائص عينة الدراسة:

1- توزيع عينة الدراسة حسب المستوى الدراسي: تم حساب التكرارات والنسب المئوية لأفراد عينة الدراسة وفقًا للمستوى الدراسي، وقد أشارت النتائج إلى أن النسبة المئوية لعينة طالبات المستوى السابع (77,6%)، وبلغت نسبة عينة طالبات المستوى الثامن (22.4%). كما تبينه النتائج بالجدول (1):

جدول (1) توزيع أفراد عينة الدراسة حسب المستوى الدراسي

المستوى الدراسي	السابع	الثامن	المجموع
التكرار	183	86	269
النسبة المئوية	77.6%	22.4%	100%

2- توزيع عينة الدراسة حسب التخصص: تم حساب التكرارات والنسب المئوية لأفراد عينة البحث وفقًا للتخصص، وقد أشارت النتائج إلى أن النسبة المئوية لأفراد عينة الدراسة تخصص الأحياء (54.2%)، ولتخصص الفيزياء (24.1%)، وتخصص الكيمياء (21.6%)، وتخصص الكيمياء الحيوية (9.1%). كما تبينه نتائج الجدول (2):

جدول (2) توزيع أفراد عينة الدراسة حسب التخصص

التخصص	أحياء	فيزياء	كيمياء	كيمياء حيوية	المجموع
التكرار	99	63	58	49	296
النسبة المئوية	54.2%	24.1%	21.6%	9.1%	100%

أدوات الدراسة:

تمثلت أدوات الدراسة الحالية في: مقياس الوعي بأبعاد الاقتصاد المعرفي- مقياس التنور المعلوماتي.

أولًا: مقياس الوعي بأبعاد الاقتصاد المعرفي: تطلّب إعداده اجراء الخطوات التالية:

1. تحديد الهدف من المقياس:

وهو قياس درجة وعي طالبات كلية العلوم بجامعة جدة بأبعاد الاقتصاد المعرفي.

2. تحديد أبعاد المقياس:

تم الرجوع للأدبيات والدراسات التي تناولت موضوع الاقتصاد المعرفي، وذلك لبناء المقياس وتحديد أبعاده، كدراسة (Setyowibowo,& et al. ,2020) و(جليلة البلوشي والمعمري،2020) و (منال مهنى،2020) و (هناء الزهراني). وعليه تم بناء المقياس في الصورة الأولية.

3. حساب صدق المقياس:

تم حساب صدق المقياس، وذلك بعرضه على مجموعة من المحكمين المتخصصين في المناهج وطرق تدريس العلوم، وذلك للتأكد من مناسبة العبارات، ودقة الصياغة والسلامة اللغوية، ومن ثم تم تعديل المقياس في ضوء الملاحظات، وبذلك أصبح المقياس جاهز في صورته النهائية، وقد اشتمل على (30) فقرة موزعة على خمسة أبعاد رئيسة يوضحها الجدول التالي (3):

جدول (3) مقياس الوعي بأبعاد الاقتصاد المعرفي

أبعاد الاقتصاد المعرفي	عدد العبارات
البعد المعرفي	6
البعد العقلي	5
البعد التكنولوجي	7
بعد الاتصال والتفاعل	6
البعد الاقتصادي	6
المجموع	30

3- الإجابة على المقياس: وذلك بتحديد خيارات للإجابة عليه وفقًا لمقياس ليكارت ذي التدريج الثلاثي للتعبير عن درجة موافقة أفراد عينة الدراسة على فقرات المقياس، كما هو موضح في الجدول التالي (جدول 4):

جدول (4) التدريج الثلاثي للإجابة على عبارات أبعاد مقياس الوعي بأبعاد الاقتصاد المعرفي

أبعاد الاقتصاد المعرفي	درجة الموافقة		
	غير موافق	موافق الى حد ما	موافق
أولا: البعد المعرفي:			

كما تم تحديد عدد من الفقرات الإيجابية والسلبية لعبارات المقياس، كما هو موضح في الجدول (5) التالي:

جدول (5) الفقرات الإيجابية والسلبية لمقياس الوعي بأبعاد الاقتصاد المعرفي

أبعاد المقياس	الفقرات الإيجابية	الفقرات السلبية
البعد المعرفي	1-3-6	2-4-5
البعد العقلي	7-8-9	10-11
البعد التكنولوجي	12-14-16-17	13-15-18
بعد الاتصال والتفاعل	19-23-24	20-21-22
البعد الاقتصادي	25-26-28-30	27-29
المجموع	17	13

4- مفتاح تصحيح المقياس: تم تقدير درجات الإجابة عن عبارات المقياس من خلال إعطاء (3) درجات للإجابة بـ (موافق) ودرجتين للإجابة بـ (موافق الى حد ما) و (1) درجة للإجابة بـ (غير موافق) والجدول التالي (6) يوضح ذلك:

جدول (6) درجة موافقة عينة البحث على محاور مقياس الوعي بأبعاد الاقتصاد المعرفي

	موافق	موافق إلى حد ما	لا أوافق
جميع فقرات المقياس	3	2	1

كما تم وضع معيار للحكم على درجات إجابات أفراد العينة على فقرات المقياس (جدول7)؛ حيث تم حساب المدى لمستويات الإجابة لنحصل على مدى المتوسطات التالية لكل إجابة، وذلك بتطبيق المعادلة التالية:

طول الفئة= (أكبر قيمة-أقل قيمة) ÷ عدد بدائل المقياس

جدول (7) معيار الحكم لتقديرات استجابات أفراد العينة لمقياس الوعي بأبعاد الاقتصاد المعرفي

درجة الموافقة/ درجة الوعى	غير موافق/منخفض	موافق إلى حدٍّ ما/متوسط	موافق/ عالٍ
مدى المتوسطات	من 1 إلى أقل من 1.67	من 1.67إلى أقل من 2.34	من 2.34 إلى 3

5- حساب الصدق الظاهري: تم عرض المقياس على مجموعة من المُحكِّمين من ذوي الاختصاص والخبرة، للتعرف على مدى ارتباط الفقرات بالمحور الذي تنتمي إليه، ومدى وضوح كل فقرة، وسلامة صياغتها اللغوية، ومدى ملاءمته للهدف الذي وُضعت من أجله، وقد تم جراء التعديلات وفق أراء المحكمين، حتى أصبح المقياس جاهزاً في صورته النهائية، مكونة من (30) فقرة.

6- حساب صدق الاتساق الداخلي: تم التحقق من ذلك من خلال تطبيق المقياس على عينة استطلاعية مكونة من (22) طالبة (من غير أفراد عينة الدراسة من مستويات مختلفة بكلية العلوم)؛ ثم تم حساب معامل ارتباط بيرسون بين درجة الفرد لكل فقرة وبين الدرجة الكلية للبُعد الذي تنتمي إليه الفقرة، والجدول التالي (8) يوضح ذلك:

جدول (8) معاملات الارتباط لكل فقرة والدرجة الكلية للبُعد الذي تنتمي إليه لمقياس الوعي بأبعاد الاقتصاد المعرفي

أبعاد المقياس	العبارة	معامل الارتباط	العبارة	معامل الارتباط
البعد المعرفي	1	*0.568	4	*0.617
	2	*0.519	5	**0.528
	3	**0.623	6	*0.643
البعد العقلي	7	*0.658	10	**0.578
	8	*0.573	11	*0.674
	9	*0.451		

البعد التكنولوجي	12	**0.569	16	**0.517
	13	**0.523	17	**0.528
	14	*0.689	18	*0.651
	15	*0.613		
بعد الاتصال والتفاعل	19	*0.589	22	**0.638
	20	*0.511	23	*0.472
	21	*0.653	24	*0.679
البعد الاقتصادي	25	*0.492	28	**0.569
	26	*0.604	29	**0.619
	27	*0.572	30	*0.553

* دالة عند مستوى دلالة (0.05 ≥α)، ** دالة عند مستوى دلالة (0.01 = α).

يتضح من الجدول السابق (8) وجود ارتباط ذي دلالة إحصائية بين درجة الفرد لكل فقرة، ودرجته الكلية للبُعد الذي تنتمي إليه، وأنّ جميع قيم معاملات الارتباط موجبة ودالة إحصائيًّا عند مستوى الدلالة (0.05 ≥α) ومستوى الدلالة (0.01 =α)، حيث تراوحت قيم معاملات الارتباط في البُعد الأول بين (0.519-0.680)، وفي البُعد الثاني بين (0.451-0.674)، وفي البُعد الثالث كانت بين (0.517-0.689)، وفي البعد الرابع بين (0.472-0.679)، وفي البُعد الخامس بين (0.492-0.619)، مما يشير لوجود ارتباطًا دال إحصائياً بين الفقرة وبين البُعد الذي تنتمي إليه.

كما تم حساب قيمة معاملات ارتباط بيرسون بين الدرجة الكلية لأفراد عينة البحث لكل بُعد من أبعاد مقياس الوعي بأبعاد الاقتصاد المعرفي ودرجتهم الكلية للمقياس، كما يظهر في الجدول (9).

جدول (9) معاملات ارتباط بيرسون لكل بُعد من أبعاد مقياس الوعي بأبعاد الاقتصاد المعرفي والدرجة الكلية

أبعاد المقياس	عدد العبارات	معامل الارتباط
البعد المعرفي	6	**0.713
البعد العقلي	5	**0.754
البعد التكنولوجي	7	**0.729
بعد الاتصال والتفاعل	6	**0.790
البعد الاقتصادي	6	**0.744
المقياس ككل	30	**0.768

** دالة عند مستوى الدلالة (a≤0.05).

يتضح من الجدول (9) أنّ قيم جميع معاملات الارتباط بين درجات أفراد العينة لأبعاد مقياس الوعي بأبعاد الاقتصاد المعرفي والدرجة الكلية للمقياس دالة إحصائيًّا عند مستوى الدلالة (a≤0.05)، مما يشير إلى أنّ هناك ارتباطاً ذا دلالة إحصائية بين كل بُعد من أبعاد المقياس وبين المقياس ككل.

6- حساب ثبات مقياس: وللتحقق من ذلك تم استخدام معادلة ألفا كرونباخ (Chronbach Alpha) لحساب معامل الثبات لكل بُعد من أبعاد المقياس، ومعامل الثبات للمقياس ككل، وقد أشارت النتائج إلى أن قيم معاملات الثبات لمحاور المقياس جاءت بقيم عالية تراوحت بين (0.86-0.89). كما بلغت قيمة معامل الثبات للمقياس ككل (0.89)، وهي قيمة مقبولة لأغراض البحث العلمي. والجدول التالي (10) يوضح ذلك:

جدول (10) معاملات ثبات ألفا كرونباخ لكل بُعد من أبعاد مقياس الوعي بأبعاد الاقتصاد المعرفي وللمقياس ككل

البُعد	عدد الفقرات	قيمة معامل ثبات ألفا كرونباخ
البعد المعرفي	6	0.86
البعد العقلي	5	0.88
البعد التكنولوجي	7	0.87
بعد الاتصال والتفاعل	6	0.86
البعد الاقتصادي	6	0.89
معامل الثبات الكلي	30	0.89

ثانيًا: مقياس التنوّر المعلوماتي: وقد تطلّب إعداد المقياس الخطوات التالية:

1- تحديد الهدف من المقياس: وهو قياس درجة وعي طالبات كلية العلوم بجامعة جدة بأبعاد التنوّر المعلوماتي.

2- تحديد أبعاد المقياس: تم الرجوع للأدبيات والدراسات التي تناولت موضوع التنور المعلوماتي، وذلك لبناء المقياس وتحديد أبعاده، كدراسة و (Erisen, & et al., 2018) و (العمروسي،2019) و (تجور،2020) و (العبد الله وولاء الدعبل،2020).

3- حساب صدق المقياس: وذلك بعرضه على مجموعة من المحكمين المتخصصين في المناهج وطرق تدريس العلوم، وذلك للتأكد من مناسبة العبارات، ودقة الصياغة والسلامة اللغوية، ومن ثم تم تعديل المقياس في ضوء الملاحظات، وبذلك أصبح المقياس جاهز في صورته النهائية، وقد اشتمل على (30) فقرة موزعة على أربعة أبعاد رئيسة، كما يوضحها الجدول التالي (11):

جدول (11) أبعاد مقياس التنور المعلوماتي

أبعاد التنور المعلوماتي	عدد العبارات
ماهية التنور المعلوماتي	6
أهمية التنور المعلوماتي	8
مهارات التنور المعلوماتي	9
علاقة التنور المعلوماتي بالعلوم	7
المجموع	30

4- الإجابة على المقياس: وذلك بتحديد خيارات للإجابة عليه وفقًا لمقياس ليكارت ذي التدريج الثلاثي للتعبير عن درجة موافقة أفراد عينة الدراسة على فقرات المقياس، كما هو موضح في الجدول التالي (جدول 12):

جدول (12) الإجابة على مقياس التنور المعلوماتي

أبعاد التنور المعلوماتي	درجة الموافقة		
	غير موافق	موافق الى حد ما	موافق
أولا: ماهية التنور المعلوماتي			

كما تم تحديد عدد من الفقرات الإيجابية والسلبية لعبارات المقياس، كما هو موضح في الجدول (13) التالي:

جدول (13) الفقرات الإيجابية والسلبية لمقياس التنور المعلوماتي

أبعاد المقياس	الفقرات الإيجابية	الفقرات السلبية
ماهية التنور المعلوماتي	2-3-6	1-4-5
أهمية التنور المعلوماتي	7-8-10-12-14	9-11-13
مهارات التنور المعلوماتي	15-18-19-20-22	16-17-21-23
علاقة التنور المعلوماتي بالعلوم	25-26-27-30	24-28-29
المجموع	17	13

5- مفتاح تصحيح المقياس: تم تقدير درجات الإجابة عن عبارات المقياس من خلال إعطاء (3) درجات للإجابة بـ (موافق) ودرجتين للإجابة بـ (موافق الى حد ما) و (1) درجة للإجابة بـ (غير موافق) والجدول (14) يوضح ذلك:

جدول (14) درجة موافقة عينة البحث على أبعاد مقياس التنور المعلوماتي

	موافق	موافق إلى حد ما	لا أوافق
جميع فقرات المقياس	3	2	1

كما تم وضع معيار للحكم على درجات إجابات أفراد العينة على فقرات المقياس؛ حيث تم حساب المدى لمستويات الإجابة لنحصل على مدى المتوسطات التالية لكل إجابة. والجدول

التالي (15) يوضح معيار الحكم على تقديرات أفراد العينة للمقياس:

جدول (15) معيار الحكم لتقديرات أفراد عينة لمقياس الوعي بأبعاد الاقتصاد المعرفي والتنور المعلوماتي

درجة الموافقة/ درجة الوعي	غير موافق/منخفض	موافق إلى حدٍّ ما/متوسط	موافق/ عالٍ
مدى المتوسطات	من 1 إلى أقل من 1.67	من 1.67إلى أقل من 2.34	من 2.34 إلى 3

6- حساب الصدق الظاهري: تم عرض المقياس على مجموعة من المُحكِّمين من ذوي الاختصاص والخبرة، للتعرف على مدى ارتباط الفقرات بالمحور الذي تنتمي إليه، ومدى وضوح كل فقرة، وسلامة صياغتها اللغوية، ومدى ملاءمته للهدف الذي وُضعت من أجله، وقد تم جراء التعديلات وفق أراء المحكمين، حتى أصبح المقياس جاهزاً في صورته النهائية، مكونة من (30) فقرة.

7- حساب صدق الاتساق الداخلي: وقد تم ذلك من خلال تطبيق المقياس على عينة استطلاعية مكونة من (22) طالبة (من غير أفراد عينة الدراسة من مستويات مختلفة بكلية العلوم)؛ ثم تم حساب معامل ارتباط بيرسون بين درجة الفرد لكل فقرة وبين درجته الكلية للبُعد الذي تنتمي إليه، وقد أظهرت النتائج وجود ارتباط ذي دلالة إحصائية بين درجة الفرد لكل فقرة ودرجته الكلية للبُعد الذي تنتمي إليه، والجدول التالي (16) يوضح ذلك:

جدول (16) معاملات الارتباط لكل فقرة والدرجة الكلية للبُعد الذي تنتمي إليه لمقياس التنور المعلوماتي

أبعاد المقياس	العبارة	معامل الارتباط	العبارة	معامل الارتباط
ماهية التنور المعلوماتي	1	**0.517	4	*0.604
	2	*0.589	5	*0.572
	3	**0.623	6	*0.643
أهمية التنور المعلوماتي	7	*0.519	11	**0.578
	8	*0.573	12	*0.673
	9	*0.551	13	**0.523
	10	*0.527	14	**0.528
مهارات التنور المعلوماتي	15	**0.569	20	*0.617
	16	**0.523	21	**0.528
	17	*0.687	22	*0.651
	18	*0.613	23	*0.492
	19	*0.568		

علاقة التنور المعلوماتي بالعلوم	24	*0.667	28	*0.511
	25	**0.588	29	*0.653
	26	**0.624	30	*0.594
	27	*0.553		

* دالة عند مستوى دلالة (α≤ 0.05)، ** دالة عند مستوى دلالة (α = 0.01).

يتضح من الجدول السابق (8) أنّ جميع قيم معاملات الارتباط لبيرسون لأبعاد مقياس التنور المعلوماتي دالة إحصائيًّا عند مستوى الدلالة (α≤ 0.05)، ومستوى الدلالة (α =0.01)، حيث تراوحت قيم معاملات الارتباط في البُعد الأول بين (0.517-0.643)، وفي البُعد الثاني بين (0.519-0.673)، وفي البُعد الثالث كانت بين (0.492-0.687)، وفي البعد الرابع كانت بين (0.511-0.667)، مما يشير إلى أنّ هناك ارتباطًا ذا دلالة إحصائية بين الفقرة وبين البُعد الذي تنتمي إليه. كما تم حساب قيمة معاملات ارتباط بيرسون بين الدرجة الكلية لأفراد عينة البحث لكل بُعد من أبعاد مقياس التنور المعلوماتي والدرجة الكلية للمقياس، كما يظهر في الجدول (17).

جدول (17) معاملات ارتباط بيرسون لكل بُعد من أبعاد التنور المعلوماتي والدرجة الكلية

أبعاد المقياس	عدد العبارات	معامل الارتباط
ماهية التنور المعلوماتي	6	**0.729
أهمية التنور المعلوماتي	8	**0.792
مهارات التنور المعلوماتي	9	**0.750
علاقة التنور المعلوماتي بالعلوم	7	**0.742
المقياس ككل	30	**0.771

** دالة عند مستوى الدلالة (α≤ 0.05).

يتضح من الجدول (9) أنّ قيم جميع معاملات الارتباط بين درجات أفراد العينة لأبعاد مقياس التنور المعلوماتي والدرجة الكلية للمقياس دالة إحصائيًّا عند مستوى الدلالة (α≤ 0.05)، مما يشير إلى أنّ هناك ارتباطًا ذا دلالة إحصائية بين كل بُعد من أبعاد المقياس وبين المقياس ككل.

6- حساب ثبات المقياس: تم استخدام معادلة ألفا كرونباخ (Chronbach Alpha) لحساب معامل الثبات لكل بُعد من أبعاد المقياس، ومعامل الثبات للمقياس ككل، وقد أشارت النتائج إلى أن قيم معاملات الثبات لمحاور المقياس جاءت عالية، حيث تراوحت بين (0.83-0.88). كما بلغت قيمة معامل ثبات ألفا كرونباخ للمقياس ككل (0.87)، وهي قيمة مقبولة لأغراض البحث العلمي. والجدول التالي (18) يوضح ذلك:

جدول (18) معاملات ثبات ألفا كرونباخ لكل بُعد من أبعاد مقياس التنور المعلوماتي

وللمقيـاس ككل

البُعد	عدد الفقرات	قيمة معامل ثبات ألفا كرونباخ
ماهية التنور المعلوماتي	6	0.84
أهمية التنور المعلوماتي	8	0.85
مهارات التنور المعلوماتي	9	0.83
علاقة التنور المعلوماتي بالعلوم	7	0.88
معامل الثبات الكلي	30	0.87

إجراءات تطبيق البحث:

للإجابة عن أسئلة الدراسة تم اتباع الإجراءات التالية:

1- مراجعة الأدب السابق، والدراسات السابقة المتعلقة بموضوع الاقتصاد العرفي والتنور المعلوماتي، ومدى معرفة الطلبة بهما، وذلك الاستفادة منها في تحديد أهداف الدراسة، وإجراءاتها، وبناء أدواتها.

2- بناء مقياس الوعي بأبعاد الاقتصاد المعرفي، وقد اشتمل في صورته النهائية على (30) فقرة موزعة على خمسة أبعاد رئيسة هي:(البعد المعرفي-البعد العقلي-البعد التكنولوجي-بعد الاتصال والتفاعل-البعد الاقتصادي).

3- بناء مقياس أبعاد التنوّر المعلوماتي، وتكون في صورته النهائية من (30) فقرة موزعة على أربعة أبعاد رئيسية هي: (ماهية التنور المعلوماتي-أهمية التنور المعلوماتي-مهارات التنور المعلوماتي-علاقة التنور المعلوماتي بالعلوم).

4- التحقق من صدق الأدوات وثباتها.

5- حصر مجتمع الدراسة، وتحديد العينة.

6- تصميم أدوات الدراسة الكترونياً ونشرها بين طالبات كلية العلوم بجامعة جدة.

7- تم جمع الإجابات المُستردة، واختيار العدد المطلوب منها بالطريقة العشوائية البسيطة كما سبق التوضيح.

8- معالجة البيانات باستخدام برنامج (SPSS)، ومن ثم تم إجراء التحليلات الإحصائية المناسبة.

9- الحصول على النتائج ومن ثم الإجابة عن أسئلة الدراسة.

10- تلخيص النتائج والخروج بالتوصيات والمقترحات.

الأساليب الإحصائية المستخدمة:

للإجابة عن أسئلة البحث؛ تم استخدام الأساليب الإحصائية التالية:

- المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، والتكرارات، والنسب المئوية عند التحليل الوصفي للبيانات.

- برنامج الحزم الإحصائية (SPSS-Statistical Package For Social Science) للمعالجة الإحصائية.

- معامل ألفا كرونباخ (Chronbach Alpha) لحساب قيمة معامل الثبات.
- معامل ارتباط بيرسون لحساب صدق الاتساق الداخلي لأدوات الدراسة.

عرض نتائج البحث:

النتائج المتعلقة بالسؤال الأول:

نـصّ السـؤال الأول علـى: مـا درجـة وعـي طالبـات كليـة العلـوم بجامعـة جـدة بأبعـاد الاقتصـاد المعرفـي مـن وجهـة نظرهـن؟

وللإجابـة عـن هـذا السـؤال تـم حسـاب التكـرارات والنسـب المئويـة، والمتوسـطات الحسـابية، والانحرافـات المعياريـة لإجابـات أفـراد عينـة الدراسـة لعبـارات مقيـاس الوعـي بأبعـاد الاقتصـاد المعرفـي، حيـث تـمّ حسـاب المتوسـطات الحسـابية، والانحرافـات المعياريـة لـكل بُعـد مـن أبعـاد المقيـاس وللمقيـاس ككل، كمـا يظهـر فـي الجـدول (19):

جـدول (19) المتوسـطات الحسـابية والانحرافـات المعياريـة لإجابـات عينـة الدراسـة عـن مقيـاس الوعـي بأبعـاد الاقتصـاد المعرفـي ككل

م	أبعاد الاقتصاد المعرفي	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب	درجة الوعي
1	البعد المعرفي	2.05	0.33	4	متوسطة
2	البعد العقلي	2.18	0.40	2	متوسطة
3	البعد التكنولوجي	2.22	0.42	1	متوسطة
4	بعد الاتصال والتفاعل	2.11	0.36	3	متوسطة
5	البعد الاقتصادي	2.05	0.33	4	متوسطة
	المقياس ككل	2.19	0.35	...	متوسطة

تظهـر النتائـج فـي الجـدول السـابق (19) أن درجـة وعـي طالبـات كليـة العلـوم بأبعـاد الاقتصـاد المعرفـي كانـت (متوسـطة)، حيـث بلـغ المتوسـط الحسـابي الكلـي لدرجـة وعـي طالبـات كليـة العلـوم بأبعـاد الاقتصـاد المعرفـي للمحـاور الخمـس مجتمعـة (2.19) بانحـراف معيـاري مقـداره (0.35)، وبدرجـة وعـي (متوسـطة)، وتراوحـت متوسـطات الموافقـة علـى هـذه المحاور مـا بين (2.05 إلـى 2.22)، وهـي متوسـطات تقـع جميعـاً فـي الفئـة (الثانيـة) مـن فئـات المقيـاس الثلاثـي والتـي تشـير إلـى المسـتوى المتوسـط. حيـث حصـل (البعـد التكنولوجـي) علـى أعلـى متوسـط حسـابي؛ حيـث بلـغ (2.22) بانحـراف معيـاري (0.42)، وفـي المرتبـة الثانيـة جـاء (البعـد العقلـي) بمتوسـط حسـابي (2.18) وانحـراف معيـاري (0.40). وجـاء فـي المرتبـة الثالثـة (بعـد الاتصـال والتفاعـل) بمتوسـط حسـابي بلـغ (2.11) وبانحـراف معيـاري (0.36)، وأخيـرا جـاء المرتبـة الرابعـة حـل البعديـن (المعرفـي-الاقتصـادي) بمتوسـط حسـابي (2.05) بانحـراف معيـاري (0.33) لـكل منهمـا. وتتفـق هـذه النتيجـة مـع نتائـج دراسـة رمضـان (2015) التـي توصلـت إلـى أن درجـة توفـر مهـارات الاقتصـاد المعرفـي لـدى الطـلاب كانـت متوسـطة، وتختلـف مـع نتائـج دراسـة كلاً مـن (منـال مهنـى،2020) و (هنـاء الزهرانـي،2021) إلـى أن درجـة الوعـي بمهـارات الاقتصـاد المعرفـي لـدى أفـراد العينـة كانـت

مرتفعة، في حين توصلت دراسة (Setyowibowo,Sabandi,&Ariyanto,2020) لوجود تفاوت في توافر مهارات الاقتصاد المعرفي لدى الطلاب.

وقد تعزى هذه النتيجة لضعف دور مقررات العلوم بالكلية في تناول مهارات الاقتصاد المعرفي ضمن محتواها، إلى جانب قصور دور المعلم في اكساب الطلاب لهذه المهارات بسبب قلة المامه هو نفسه بها أو بسبب عدم وضوح الرؤية حول فكرة الاقتصاد المعرفي لدى المعلمين والطلاب، وعدم قيام المسئولون ببيان طبيعة دور المعلم الجديد في ظل الاقتصاد المعرفي، أضف إلى أن الاقتصاد المعرفي كتوجه جديد يتطلب التغيير والتطوير الذي قد يقابل ببعض المقاومة في الاندماج. إلى جانب قِلّة الدراسات التي تناولت الموضوع على المستوى المحلي، والتي قد تُساعد القائمين على تطوير النظام التعليمي في الاستفادة منها في عملية التحول والتغيير. وبذلك تمت الإجابة عن السؤال الأول من أسئلة الدراسة.

النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني:

نصّ السؤال الثاني على: ما درجة التنور المعلوماتي لدى طالبات كلية العلوم بجامعة جدة من وجهة نظرهن؟

للإجابة عن هذا السؤال تم استخراج التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لإجابات أفراد عينة الدراسة عن كل فقرة وبُعد من فقرات وأبعاد مقياس التنوّر المعلوماتي، حيث تمّ حساب المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية لكل بُعد من أبعاد المقياس وللمقياس ككل، كما يظهر في الجدول (20):

جدول (20) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لإجابات عينة الدراسة عن أبعاد مقياس التنوّر المعلوماتي ككل

م	أبعاد مقياس التنوّر المعلوماتي	المتوسط الحسابي	الانحراف	الترتيب	درجة الوعي
1	ماهية التنور المعلوماتي	2.46	0.381	3	متوسطة
2	أهمية التنور المعلوماتي	2.49	0.396	1	متوسطة
3	مهارات التنور المعلوماتي	2.48	0.388	2	متوسطة
4	علاقة التنور المعلوماتي بالعلوم	2.24	0.546	4	متوسطة
	المقياس ككل	2.41	0.378	....	متوسطة

تظهر النتائج في الجدول السابق (20) أن درجة التنور المعلوماتي لدى طالبات كلية العلوم بجامعة جدة كانت (متوسطة). حيث تراوحت متوسطات الموافقة على هذه المحاور ما بين (2.24 إلى 2.49)، وهي متوسطات تقع جميعاً في الفئة (الثانية) من فئات المقياس الثلاثي والتي تشير إلى أن المستوى المتوسط. حيث بلغت قيمة المتوسط الحسابي الكلي لدرجة الوعي بأبعاد التنور المعلوماتي للمحاور الأربعة مجتمعة بلغ (2.41) بانحراف معياري مقداره (0.378)، وبدرجة وعي (متوسطة)، حيث حصل بعد (أهمية التنور المعلوماتي) على أعلى متوسط حسابي؛ حيث بلغت قيمته (2.49) بانحراف معياري (0.396)، وفي المرتبة الثانية جاء

بعد (مهارات التنور المعلوماتي) بمتوسط حسابي (2.48) وانحراف معياري (0.388)، وجاء بعد (ماهية التنور المعلوماتي) ثالثاً بمتوسط حسابي بلغ (2.46) وبانحراف معياري (0.381)، وأخيراً جاء بعد (علاقة التنور المعلوماتي بالعلوم) رابعاً بمتوسط حسابي (2.24) بانحراف معياري (0.546) لكل منهما. وقد تعزى هذه النتيجة إلى غياب تضمين أبعاد التور المعلوماتي في المقررات بكلية العلوم، مما تسبب في ضعف اكتسابها للطالبات وتوظيفها في مواقف حياتية جديدة.

وتتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسة كلاً من العبد الله وولاء الدعبل (2020) وتجور (2020) والتي توصلت نتائجهما إلى إن درجة الوعي المعلوماتي لدى الطلاب عينة الدراسة كانت متوسطة، بينما تتعارض هذه النتيجة مع دراسة كلاً من (ميسون بن يحي ونرجس حمدي،2013) والعمروسي (2019) التي أظهرت نتائجهما أن وعي الطلبة بمفهوم التنور المعلوماتي ودرجة امتلاكهم لمهاراته كان مرتفع. في حين توصلت نتائج دراسة محاجبي (2016) إلى غياب جل معالم الثقافة المعلوماتية لدى أفراد العينة. وقد أوصت دراسة تجور (2020) والعبد الله وولاء الدعبل (2020) بضرورة دمج مهارات الوعي المعلوماتي ضمن المناهج الدراسية بالمرحلة الجامعية، وزيادة الاهتمام بتصميم برامج تعليمية لإكساب طلاب الجامعة مهارات التنور المعلوماتي. وبذلك تمت الإجابة عن السؤال الثاني من أسئلة الدراسة.

النتائج المتعلقة بالسؤال الثالث:

نصّ السؤال الثالث على: التعرف على العلاقة الارتباطية بين درجة الوعي بأبعاد الاقتصاد المعرفي ودرجة التنور المعلوماتي لدى طالبات كلية العلوم بجامعة جدة.

للإجابة عن هذا السؤال تم حساب معامل ارتباط بيرسون بين متوسط إجابات أفراد عينة الدراسة لمقياس الوعي بأبعاد الاقتصاد المعرفي، والمتوسط الحسابي لإجابات أفراد عينة البحث عن مقياس التنوّر المعلوماتي، كما يظهر في الجدول التالي (21):

جدول (21) معامل الارتباط بين متوسط إجابات أفراد العينة عن مقياس الوعي بأبعاد الاقتصاد المعرفي ومقياس التنوّر المعلوماتي

المقياس	المتوسط الحسابي	(حجم العينة) ن	معامل ارتباط بيرسون	مستوى الدلالة	
مقياس الوعي بأبعاد الاقتصاد المعرفي	2.19	0.35	**0.87	0.000	دال إحصائيًّا
مقياس الوعي بأبعاد التنوّر المعلوماتي	2.41	0.378			

** دال إحصائيًّا عند مستوى الدلالة (α≤0.05).

يظهر من الجدول السابق أن قيمة معامل ارتباط بيرسون لإجابات أفراد عينة الدراسة عن مقياس الوعي بأبعاد الاقتصاد المعرفي ومقياس التنوّر المعلوماتي بلغت (0.87)، ومستوى الدلالة (0.00)، وهي دالة إحصائيًّا عند مستوى الدلالة (α≤0.05)، حيث إن قيمة معامل الارتباط

المرتفعة تدل على وجود علاقة ارتباطية دالة إحصائياً بين المتوسط الحسابي للمتغيرين. مما يشير إلى وجود علاقة ارتباطية قوية بين مستوى التنور المعلوماتي لطالبات كلية العلوم بجامعة جدة ووعيهم بأبعاد الاقتصاد المعرفي. ويمكن اعتبار هذه النتيجة منطقية؛ فكلما زاد مستوى التنوّر المعلوماتي لدى الطالبات زاد وعيهن بأبعاد الاقتصاد المعرفي؛ حيث أنه يساعد الطالب على ملاحظة وإدراك حاجته من المعلومات والتعبير عنها بدقة، والوصول لأنسب المصادر المتوفرة والتعامل معها، القدرة على تقييم المعلومات التي تم الحصول عليها وتنظيمها، كما يولد لديه القدرة على استعمالها بمسؤولية أخلاقية، كل ذلك يؤدى بالطالب إلى اكتساب الوعي بأبعاد الاقتصاد المعرفي. وبذلك تمت الإجابة عن السؤال الثالث من أسئلة الدراسة.

ملخص النتائج الدراسة:

يمكن تلخيص النتائج التي توصلت له الدراسة فيما يلي:

1- أن درجة وعي طالبات كلية العلوم بجامعة جدة بأبعاد الاقتصاد المعرفي كانت بدرجة (متوسطة)، حيث تراوحت متوسطات الموافقة على هذه المحاور ما بين (2.05 إلى 2.22)، وهي متوسطات تقع جميعاً في الفئة (الثانية) من فئات المقياس الثلاثي والتي تشير إلى أن موافقات أفراد عينة البحث على عبارات المقياس جاءت متوسطة.

2- أن درجة التنور المعلوماتي لدى طالبات كلية العلوم بجامعة جدة كانت بدرجة (متوسطة). حيث تراوحت متوسطات الموافقة على هذه المحاور ما بين (2.24 إلى 2.49)، وهي متوسطات تقع جميعاً في الفئة (الثانية) من فئات المقياس الثلاثي والتي تشير إلى أن موافقات أفراد عينة الدراسة على عبارات المقياس جاءت متوسطة.

3- وجود علاقة ارتباطية دالة إحصائيًّا عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين المتوسط الحسابي لإجابات أفراد عينة البحث عن مقياس الوعي بأبعاد الاقتصاد المعرفي، والمتوسط الحسابي لإجابات أفراد عينة البحث عن مقياس الوعي بأبعاد التنوّر المعلوماتي، وقيمة معامل الارتباط المرتفعة تدل على وجود علاقة ارتباطية قوية بين مستوى التنور المعلوماتي للطالبات ووعيهن بأبعاد الاقتصاد المعرفي.

توصيات الدراسة:

بناء على النتائج التي تَّوصلت اليها الدراسة الحالية تم تقديم التوصيات التالية:

- التأكيد على أهمية نشر التنور المعلوماتي لدى طلاب الجامعة، بصورة تمكنهم الطالبات من فهمه، والاستفادة منه في المواقف الحياتية المختلفة.
- إعادة النظر في إعداد البرامج الأكاديمية بكليات العلوم بما يضمن ارتباطها بالتطورات العلمية المتسارعة خاصة المتخصصة في مجال الاقتصاد المعرفي والتنور المعلوماتي.
- استحداث مقرر ضمن المواد العامة عن الاقتصاد المعرفي لجميع التخصصات بكلية العلوم،

بما يلامس الكثير من احتياجات الطالبات في الوقت الحالي.

- توفير الإمكانات والوسائل التقنية التي تساعد طالبات الجامعة على اكتساب مهارات الاقتصاد المعرفي وأبعاد التنور المعلوماتي وتطبيقاتها المختلفة.
- تنظيم دورات وبرامج تثقيفية للطالبات تسهم في تثقيفهن حول مهارات الاقتصاد المعرفي التنور المعلوماتي.
- عقد دورات لأعضاء هيئة التدريس لتدريبهم على طرق وأساليب وتنمية مهارات الاقتصاد المعرفي لدى طالباتهن.

مقترحات الدراسة

في ضوء نتائج الدراسة وتوصياتها، تقترح الباحثة إجراء الدراسات التالية:

- فاعلية برنامج مقترح لتنمية الوعي بمهارات الاقتصاد المعرفي لدى طالبات كلية العلوم بجامعة جدة.
- أثر استراتيجيات تدريس حديثة في تنمية التحصيل ومهارات الاقتصاد المعرفي لدى طالبات كلية العلوم.
- واقع الممارسات التدريسية لأعضاء الهيئة التدريسية بكليات العلوم لمهارات الاقتصاد المعرفي وعلاقتها بتنمية التنور المعلوماتي لدى طالباتهن.

المراجع العربية

- أبو زايدة، حاتم. (2012). مناهج البحث العلمي. ط2. فلسطين: مركز أبحاث المستقبل.
- بركات، زياد (2012). كفاءات الوعي المعلوماتي لدى طلبة جامعة القدس المفتوحة في منطقة طولكرم التعليمية وفق المعايير العالمية، مجلة جامعة القدس المفتوحة للأبحاث والدراسات، ع28، 50-11.
- البلوشي، جليلة والمعمري، سيف. (2020). مهارات الاقتصاد المعرفي المُتوقّعُ تضمينها مستقبلا في التعليم المدرسي بسلطنة عُمان، مجلة الدراسات التربوية والنفسية، جامعة السلطان قابوس، 14(2)، عمان، 249-229.
- بن يحيى، ميسون وحمدي، نرجس (2011). مدى وعي طلبة الدراسات العليا في الجامعة الأردنية لمفهوم التنور المعلوماتي ودرجة امتلاكهم لمهاراته، مجلة دراسات للعلوم التربوية، 38(2)، 739-725.
- بوعافية ليندة، نقبيل سارة، مام ليلى (2019) مستوى التنور التكنولوجي لدى معلمي المرحلة الابتدائية، مذكرة مقدمة ضمن متطلبات نيل شهادة ليسانس، كلية العلوم الاجتماعية، جامعة محمد بو مضياف بالمسيلة، الجزائر.
- تجور، علي عفيف (2020). مستوى الوعي المعلوماتي باستخدام مصادر المعلومات على شبكة الانترنت (دراسة ميدانية على عينة من طلبة الدراسات العليا في كلية التربية

بجامعة دمشق، مجلة جامعة الحياة، 3(17)، 126-110.

- ثرثار، سميرة عدنان (2018) مستوى التنور التكنولوجي لدى طلبة كلية التربية العلوم الصرفة، مجلة الأنبار بالعراق، 1(3)، 307-287.
- جيتاوي، عطاء طلال عبد الله (2018) تحليل كتاب التكنولوجيا للصف العاشر في ضوء معايير التنور التكنولوجي. رسالة ماجستَير غَير منشورة، كلية الدراسات العليا جامعة النجاح الوطنية بفلسطُين.
- دوار، كريمة، وسيرات، كريمة، ومخطاري، يمينة. (2018). صعوبات الطالب الجامعي في التكوين الجامعي بنظام ل.م.د. مذكرة تخرج لنيل شهادة ليسانس الموسومة، جامعة سعيدة، الجزائر.
- رمضان، عصام. (2015). درجة توافر مهارات الاقتصاد المعرفي لدى طلاب كلية العلوم الاجتماعية بجامعة الامام محمد بن سعود الإسلامية من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس والطلاب، المجلة الأردنية في العلوم التربوية، 11(2)، 237-219.
- الزعبي، لؤي. (2020). اقتصاد الاعلام والمعرفة. منشورات الجامعة الافتراضية السورية: سوريا.
- الزهراني، هناء عطية (2021). وعي طالبات المرحلة الثانوية بمدينة جدة بمهارات الاقتصاد المعرفي، المجلة العربية للعلوم التربوية والنفسية، 5(23)، 512-481.
- السالمي، جمال والبراشدية، خالصة (2017). الوعي المعلوماتي لدى طلبة كلية الآداب والعلوم الاجتماعية بجامعة السلطان قابوس، المؤتمر الدولي السابع لكلية العلوم الاجتماعية «تحديات التنمية: رؤية مستقبلية، الكويت، 23 - 21.
- السعيد، سعيد محمد. (2019). المناهج الدراسية واقتصاد المعرفة، المجلة التربوية، 68(1)، 1261-1254.تم الاسترجاع بتاريخ 21/1/2021 من https://search.mandumah.com/Record/1003728
- الشناق، مأمون، كرشان، أسامة. (2020). تصوّرات معلمي الرياضيات لمنحنى العلاقة بين العلم والتكنولوجيا والمجتمع والبيئة، وعلاقتها ببعض المتغيرات. دراسات العلوم التربوية، 47 (1)، 195- 209.
- العبد الله، فواز والدعبل، ولاء (2020). درجة امتلاك مهارات التنور المعلوماتي وعلاقتها باستخدام مصادر المعلومات الرقمية لدى طلبة الدراسات العليا بكلية التربية بجامعة دمشق، مجلة جامعة الحياة،3 (17)، 187-167.
- عبد المجيد، أشرف عويس (2016) فاعلية وحدة إلكترونية في تدريس تقنيات التعليم لتنمية بعض أبعاد التنور التكنولوجي لدى طالب الدبلوم العام بجامعة القصيم. المجلة العلمية بجامعة 7اكتوبر، 1(2)، 125-111.
- عفونة، بسام عبد الهادي. (2012). التعليم المبني على اقتصاد المعرفة. عمان: دار البداية

- العمروسي، نيللي. (2019). الوعي المعلوماتي وعلاقته بالتمكين النفسي لدى طلبة الدراسات العليا بكلية التربية بجامعة الملك خالد بالسعودية، مجلة الجمعية المصرية للكمبيوتر التعليمي، مج7، ع1، 112-79.
- العمران، حمد والعبيدي، وشوكت، هديل (2009). الوعي المعلوماتي والحكمة. الرياض: مكتبة الراشد.
- كحيل، حازم فؤاد (2014). فاعلية توظيف المستودعات التعليمية الرقمية في تنمية المعرفة التكنولوجية لدى طلاب الصف العاشر واتجاهاتهم نحو مادة التكنولوجي، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة الإسلامية بغزة.
- الكناني، سلوان خلف جاسم. (2020). البرامج التعليمية الاتجاهات الحديثة التي تقوم عليها واستراتيجياتها (رؤية نظرية معرفية وتوظيفية). بغداد: مكتبة اليمامة للطباعة والنشر.
- محاجبي، عيسى (2016). الثقافة المعلوماتية لدى طلبة المدارس العليا في الجزائر وفق مؤشرات الأداء للتقنين الخاص بكفاءات الثقافة المعلوماتية للتعليم العالي، جامعة الجزائر، مجلة علم المكتبات، 6، (1)، 143-128.
- محمود، خالد صلاح حنفي. (2016). أدوار المعلم المستقبلية في ضوء متطلبات عصر اقتصاد المعرفة: دراسة تحليلية. مجلة جامعة الإسكندرية، (5)، 138-106.
- مطاوع، ضياء الدين، والخليفة، حسن جعفر. (2018). اتجاهات حديثة في المناهج وتطبيقاتها في عصر المعلوماتية. الرياض: دار النشر الدولي
- المؤتمر الوطني المعلوماتي (2021) بناء الوعي التكنولوجي وأمن المعلومات، خلال الفترة من (30-29) ديسمبر، وزارة الشباب والرياضة، القاهرة.
- مؤتمر قمة المعرفة (2019). استشراف مستقبل المعرفة الأول في العالم، برنامج الأمم المتحدة الإنمائي في الدول العربية، الإمارات العربية المتحدة، 20-19نوفمبر.
- المؤتمر الدولي الثاني (2020). المجتمع العربي نحو اقتصاد المعرفة، مكتبة وجامعة الإسكندرية، 19-17 مارس.
- مهنى، منال محمد (2020). مهارات الاقتصاد المعرفي لدى طلاب جامعة الفيوم من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس، المجلة التربوية بجامعة سوهاج، (77)، 2160-2123.

المراجع العربية المترجمة:

- Abdul Majeed, Ashraf Owais (2016) The effectiveness of an electronic unit in teaching educational techniques to develop some dimensions of technological enlightenment for a general diploma student at Qassim University. Scientific Journal of the University of October 7, 1(2), 111-125.
- Abu Zayda, Hatem. (2012). Research Methodology. Palestine: Future Research Center.

- Al-Abdullah, Fawaz and Al-Dabal, Walaa (2020). The degree of possessing information literacy skills and their relationship to using digital information sources among graduate students in the Faculty of Education at the University of Damascus, Al-Hayat University Journal, 3 (17), 167-187.
- Afounah, Bassam Abdel Hadi. (2012). Education based on the knowledge economy. Amman: The Beginning House.
- Amroussi, Nelly. (2019). Informational awareness and its relationship to psychological empowerment among graduate students at the College of Education at King Khalid University in Saudi Arabia, Journal of the Egyptian Association for Educational Computers, 7(1), 79-112
- Barakat, Ziad (2012). Competencies of information awareness among Al-Quds Open University students in the Tulkarm educational district according to international standards, Al-Quds Open University Journal for Research and Studies, p. 28, 11-50.
- Bouafia Linda, Naguib Sarah & Mam Laila (2019) The level of technological enlightenment among primary school teachers, a note presented within the requirements for obtaining a bachelor's degree, Faculty of Social Sciences, Mohamed Bou Medhiaf University in M'sila, Algeria.
- Al-Bolushi, Jalila and Al-Maamari, Saif. (2020). Knowledge economy skills expected to be included in school education in the Sultanate of Oman, Journal of Educational and Psychological Studies, Sultan Qaboos University, 14(2), Oman, 229-249.
- Ben Yahya, Maysoon & Hamdi, Narges (2011). The extent of awareness of postgraduate students at the University of Jordan of the concept of information literacy and the degree to which they possess its skills, Journal of Educational Sciences Studies, 38(2), 725-739.
- Dawar, Karima, Sirat, Karima, Mokhtari, Yamina. (2018). The university student's difficulties in the university training in the LLM system. Graduation thesis for obtaining a tagged bachelor's degree, Saida University, Algeria.
- Jitawi, Ata Talal Abdullah (2018) Analysis of the tenth-grade technology book in light of technological enlightenment standards. Unpublished Master's Thesis, College of Graduate Studies, An-Najah National University, Palestine.
- International Conference (Second)(2020). Arab society towards a knowledge

economy, Alexandria Library and University, 17-19 March.

- Al-Kinani, Silwan Khalaf Jassem. (2020). Educational programs, the modern trends on which they are based and their strategies (a cognitive and employment theory vision). Baghdad: Al Yamamah Library for Printing and Publishing.
- Knowledge Summit (2019). Foreseeing the future of knowledge, the first in the world, United Nations Development Program in the Arab States, United Arab Emirates, 19-20 November.
- Kuhail, H. (2014). Effectiveness of Utilizing Learning Object Repository (LOR) in developing Technological Knowledge of 10th Grade Students and their tendencies towards Technology Subject. Master Thesis, Islamic University, Gaza.
- Mahajabi, Issa (2016). Information culture among students of some high schools in Algeria according to the performance indicators for the legalization of the competencies of informational culture for higher education (ACRL 2000), University of Algiers, Journal of Library Science, 6, (1), 128-143.
- Mahmoud, Khaled Salah Hanafi. (2016). The future roles of the teacher in light of the requirements of the era of the knowledge economy: an analytical study. Alexandria University Journal, (5), 106-138.
- Muhanna, Manal Muhammad (2020). Knowledge economy skills among Fayoum University students from the viewpoint of faculty members, Sohag University Educational Journal, (77), 2123-2160.
- Mutawa, Zia al-Din, and the Caliph, Hassan Jaafar. (2018). Modern trends in curricula and their applications in the information age. Riyadh: International Publishing House.
- National Information Conference (2021) Building Technological Awareness and Information Security, from (29-30) December, Ministry of Youth and Sports, Cairo.
- Al-Omran, Hamad, Al-Obaidi, & Shawkat, Hadeel (2009). Informational awareness and wisdom. Riyadh: Al-Rashed Library.
- Ramadan, Essam. (2015). The degree of availability of knowledge economy skills among students of the College of Social Sciences at Imam Muhammad bin Saud Islamic University from the point of view of faculty members and students, The Jordanian Journal of Educational Sciences, 11(2), 219-237.
- Al-Salmi, Jamal and Al-Barashdiya, Khalsa (2017). Informational awareness among students of the College of Arts and Social Sciences at Sultan Qaboos University,

the Seventh International Conference of the College of Social Sciences "Development Challenges: A future vision, Kuwait, 23-21.

- Al-Saeed, Saeed Muhammed. (2019). Curricula and the Knowledge Economy, Educational Journal, 68(1), 1254-1261. Retrieved on 1/21/2021 from https://search.mandumah.com/Record/1003728
- Al-Shanaq, Mamoun, Kershan, Osama. (2020). Mathematics teachers' perceptions of the curve of the relationship between science, technology, society and the environment, and its relationship to some variables. Studies of Educational Sciences, 47 (1), 195-209.
- Tajour, Ali Afif (2020). The level of information awareness using information sources on the Internet (a field study on a sample of graduate students in the Faculty of Education at the University of Damascus, Al-Hayat University Journal, 3(17), 110-126.
- Tharthar, Samira Adnan (2018) The level of technological enlightenment among students of the College of Education and Pure Sciences, Anbar Journal in Iraq, 1 (3), 287-307.
- Al-Zoubi, Louay. (2020). Information and knowledge economy. Syrian Virtual University Publications: Syria.
- Al-Zahrani, Hana Attia (2021). Awareness of high school students in Jeddah with knowledge economy skills, The Arab Journal of Educational and Psychological Sciences, 5(23), 481-512.

المراجع الأجنبية:

- Dimmock, C., & Goh, J. (2011). Transformative pedagogy, leadership and school organization for the twenty-first-century knowledge-based economy: The case of Singapore. School Leadership & Management, 3 (31). 215- 234.
- Dragos, V., & Mih, V. (2015). Scientific Literacy in School. Procedia Social and Behavioral Sciences, 209, 167-172.
- Erisen, Y., Gürültü, E., & Bildik, C. (2018). Evaluation of Digital Competence by Information Technology Teachers in Turkey in The Context of 21ST Century Skills and The Quality Framework of Ministry of Education. European Journal of Education Studies, 4(7), 275-296.
- Kwon, H. (2017). Delivering technological literacy to a class for elementary school

pre-service teachers in South Korea. International Journal of Technology & Design Education, 27(3), 431-444.

- Michael, W. (2015). Measuring the Influences That Affect Technological Literacy in Rhode Island High Schools. Journal of Technology Education, 27(1), p.56-77.
- Setyowibowo, F., Sabandi, M., & Ariyanto, J. (2020). Perception Gap in the Business Vocational School Students of the teaching adequacy of the 21st Century Skills in Facing the Knowledge Economy. Paper presented at the Proceeding of the International Conference on Teacher Training and Education.
- Weber, A. s. (2011). The Role of Education in Knowledge Economies Developing Countries. Procedia Social and behaveur sciences , 15, 2589-2594.

تقويم واقع كفاءة البحوث التربوية في مجال المناهج وطرق التدريس بالجامعات السعودية

د. نوال بنت محمد بن عبد الله الزهراني (أستاذ القياس والتقويم التربوي المساعد - قسم المناهج وطرق التدريس بجامعة الملك عبد العزيز).

الملخص: هدفت الدراسة إلى تقويم واقع كفاءة البحوث التربوية في مجال المناهج وطرق التدريس بالجامعات السعودية، واستخدمت المنهج الوصفي، واعتمدت على الاستبانة في جمع البيانات، وطبقت على عينة بلغت (244) من أعضاء هيئة التدريس والباحثين، موزعين وفق متغيرات (النوع/ الدرجة العلمية) وأشارت النتائج إلى أن واقع كفاءة البحوث التربوية بالجامعات السعودية جاء بدرجة متوسطة، وأنه يواجه صعوبات بدرجة متوسطة، كما أشارت النتائج إلى أن موافقة أفراد عينة الدراسة على المقترحات الخاصة بتعزيز كفاءة البحوث التربوية بالجامعات السعودية جاءت مرتفعة، وبينت النتائج أنه لا توجد فروق في استجابات عينة الدراسة تعزى لمتغير النوع بينما توجد فروق في استجاباتهم تعزى لمتغير الدرجة العلمية لصالح الدرجة العلمية الأعلى.

الكلمات المفتاحية: التقويم – الكفاءة – البحث العلمي - البحث التربوي – المناهج وطرق التدريس.

Evaluating the Reality of Educational Research Efficiency in Curriculum and Instruction in Saudi universities

"A field study from the Viewpoint of Faculty Members and Researchers"

Abstract: The study aimed to evaluate the reality of educational research efficiency in curriculum and instruction in Saudi universities, used the descriptive method, relied on a questionnaire in collecting data, and it was applied on a sample of)244(faculty members and researchers distributed according to the variables (gender / degree). Results indicated that the reality of the educational research efficiency in Saudi universities was in a medium degree, and that it faces difficulties in a medium degree. Results indicated that the approval of the study sample members on the proposals for enhancing the efficiency of educational research in Saudi universities was high. There are no differences in the responses of the study sample refer to the variable of gender, while there are differences in their responses refer to the degree variable in favor of the higher degree.

Keywords: Evaluation - Competence - Scientific Research - Educational Research - Curriculum and Instruction.

المقدمة:

يحظى البحث العلمي في دول العالم بمستويات مُلفتة من الدعم الذي يُقدم من مصادر مُتعددة. ويأتي هذا الدعم نظراً لما يُنتجه هذا البحث من معارف مُفيدة تُسهم في تنمية مجُتمعات تلك الدول على المدى القريب من جهة، ونظراً لما يُعطيه من آفاق معرفية جديدة تُثري رصيد مُستقبل حضارة الإنسان في كُل مكان على المدى الأبعد من جهة أخرى.

وللبحث العلمي أهمية كبيرة حيث يعد ركناً أساسيًا من أركان المعرفة الإنسانية في ميادينها كافة، كما يعد أيضاً السمة البارزة للعصر الحديث، واعتباره الدعامة الأساسية؛ لتطور الاقتصاد وبلوغ التنمية الشاملة (عمر، بخوش، 2012).

إن الإسهام الفكري لأساتذة الجامعات له من الأهمية ما يبرر دراسته إذ يتضح هذا الدور فيما تؤديه الجامعات من خلال الأساتذة في قيادة الحركة الفكرية للمجتمع، وحل القضايا والمشكلات التي تعاني منها المجتمعات، لهذا نجد أن الدول المتقدمة تخصص لجامعاتها مبالغ طائلة للإنفاق على البحث العلمي، وتولي اهتماماً فائقاً بأعضاء هيئة التدريس فيها، وتعمل على تطويرهم وإعدادهم الإعداد الصحيح، وتجتهد في التغلب على المشكلات التي تواجههم حتى يتفرغوا للبحث العلمي من اجل التنمية خصوصا عندما تنبع من حاجة المجتمع حيث إن البحوث ليست وليدة فكر ذاتي، ولابد للجامعة أن تعمل جاهدة على أن تتبنى إستراتيجية البحث العلمي لدفع عجلة التنمية في مجتمعاتها والاعتماد على تفكير المجتمع العلمي ذاته في حل المشاكل الخاصة به لتنمية وخدمة المجتمع (أحمد، وآخرون، 2013). وتكمن ضرورة الاهتمام بالبحث العلمي لما يشاهد في الواقع المعاصر من خمول البحث العلمي في بعض الدول العربية والنامية وضعف نواتجه في جوانب متممة للاقتصاد المعرفي لدولة ما (Friedman & Aragon 2018).

ومن أهم مجالات البحث العلمي مجال البحث التربوي الذي يساهم في رسم السياسة التربوية، ويوفر المعلومات والبيانات اللازمة لصنع القرار التربوي بطريقة رشيدة، ويمهد لعمليات التغيير والتجديد التربوي، فهو يعد أحد الأدوات المهمة التي لا غنى عنها لمواجهة المطالب المتعددة لمنظومة التعليم (الدهشان، 2015). ويشير النوح (2015، 17، 18) إلى أن من أهم الأهداف التي تسعى إليها البحوث التربوية الكشف عن المعرفة الجديدة؛ والتي تسهم في تقديم الحلول والبدائل التي تساعد في تعميق الفهم للأبعاد المختلفة للعملية التعليمية، كما أنها تسعى إلى دراسة واقع النظم التربوية لمعرفة خصائصها ومشكلاتها البارزة، والعمل على تقديم الحلول المناسبة لزيادة كفاءتها الداخلية والخارجية.

ويؤدي البحث التربوي دورا كبيرا في تشكيل المسار التربوي للمؤسسات التعليمية عامة والجامعية بصفة خاصة، ونظرا لهذه الأهمية قامت بعض الجامعات في استراليا وآسيا بتطوير مجالات البحث التربوي بها، بل ومراجعة وتقويم الأبحاث التربوية بها، ومحاولة النظر في الكشف عن إسهامات البحث التربوي في بعض مجالات التعليم قبل الجامعي والجامعي

والمتعلقة بدوره في عملية إعادة هيكلة التعليم، والتغيير التنظيمي به، والمعلمين، بالإضافة إلى الكشف عن مدى ارتباط التعليم بسوق العمل، وكذلك الكشف عن دور البحث التربوي في السياسيات والممارسات التعليمية، مع وضع تصورات لدوره في مواجهة تحديات مجتمع المعرفة (Cheong ،(71-85 ,Yin, 2007 ،Eggleston, J,2008). ويعد مجال المناهج وطرق التدريس من أبرز مجالات البحث التربوي، ويغطي البحث التربوي في هذا الميدان موضوعات مثل: بعض الجوانب العملية التعليمية كالمنهج المدرسي من حيث محتواه، ومدى مناسبته للدارسين في المراحل المدرسية والعمرية المختلفة، وبناء المناهج المدرسية، وأهداف المقررات المدرسية وتصنيفاتها وكيفية التعامل معها، وأساليب التدريس، والعوامل التي تساعد في تفعيل عملية التدريس، واستخدام تقنيات التعليم والتقويم التربوي (Johnson & Christensen, 2007).

ويشمل البحث في تخصص المناهج وطرق التدريس العديد من التخصصات الفرعية الدقيقة؛ كتخصص مناهج وطرق تدريس العلوم الشرعية؛ وتخصص مناهج وطرق تدريس اللغة العربية، وتخصص مناهج وطرق تدريس اللغة الإنجليزية، وتخصص مناهج وطرق تدريس الرياضيات، وتخصص مناهج وطرق تدريس العلوم، وتخصص مناهج وطرق تدريس العلوم الاجتماعية، ومناهج وطرق تدريس الحاسب الآلي وغيرها من التخصصات العلمية.

مشكلة الدراسة:

تشير أدبيات البحث العلمي والدراسات المستقبلية إلى أن المستقبل سيشهد تحولات علميَّة وتكنولوجيَّة هائلة، وأنه من الأهميَّة بمكان أن تواكب الأبحاث في مجال التربية العلميَّة استقراء المستقبل، والاهتمام بالنظرة المستقبليَّة في جميع مكونات المنظومة التعليميَّة؛ وذلك لمواجهة التحديات والتطور المتسارع، وظهور منهجيات جديدة، منها منظومة المعرفة، ومجتمع المعرفة (عسيري، 2018).

ورغم ضعف ومحدودية حجم منظومة البحث العلمي في الدول العربية إلا أننا قلما يوجد تقييما دقيقا للأوضاع البحثية في ميدان ما، فبين الحين والآخر ينبغي علينا التوقف ومراجعة توجهاتنا البحثية وتحديد مدى كفاءتنا البحثية حتى يمكننا تحديد نقاط القوة والضعف بها ووضع مقترحات التحسين، كي نستطيع تطويرها ونمذجتها مواكبة للمستجدات البحثية (راضي،2012؛ محمد، والعدلي، 2012؛ عساف وصهيب، 2011). وفي نفس السياق أشار الدهشان (2015) إلى افتقار البحوث التربوية العربية للأصالة والإبداع، ويتمثل ذلك في أن البحوث المنجزة عبارة عن تكرار لأبحاث الغير مع إدخال بعض التعديلات عليها، ولا توجد بها إضافات حقيقية للمعرفة في مجال تخصصها، فتظل أهميتها متدنية ومحدودة، وإن أخطر ما يهدد البحث في جامعاتنا يتمثل في ضعف الطرق التي ينفذ بها، فهي تسير على منهج التقليد، لا منهج التجديد، وذكر الحبيب والشمري (2014) أن من ضوابط جودة البحث العلمي التقيد بأخلاقياته، كما أشارا إلى أن التزام طلاب الدراسات العليا في الكليات الإنسانية

بجامعة الملك سعود بأخلاقيات البحث العلمي بشكل عام هو بمستوى متوسط، وأوصيا بزيادة الرقابة العلمية على البحوث. ويشير كل من الحريري، والوادي، وعبد الحميد (2017، 60) إلى أن من أهم المشكلات التي تواجه البحث التربوي في الوطن العربي والتي تحول دون الاستفادة من نتائجه هو عدم وجود دراسات مسحية للحاجات والمشكلات البحثية، مما يعني غياب الرؤية لمؤسسات التعليم العالي عن واقع المجال التربوي وحاجاته، ووضع سياسات بحثية لتوجيه بحوث الباحثين.

وفي ضوء ما سبق تتحدد مشكلة الدراسة في الحاجة لتقويم كفاءة البحوث التربوية بتحديد نقاط قوتها ونقاط ضعفها ووضع مقترحات تطويرها، وهذا ما تحاوله الدراسة الحالية.

أسئلة الدراسة:

سعت الدراسة للإجابة عن الأسئلة التالية:

1. ما واقع كفاءة البحوث التربوية في مجال المناهج وطرق التدريس بالجامعات السعودية من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس والباحثين؟
2. ما الصعوبات التي تؤثر على كفاءة البحوث التربوية في مجال المناهج وطرق التدريس بالجامعات السعودية من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس والباحثين؟
3. ما مقترحات تعزيز كفاءة البحوث التربوية في مجال المناهج وطرق التدريس بالجامعات السعودية من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس والباحثين؟
4. ما مدى تأثير متغيرات النوع (ذكور/ إناث) والدرجة العلمية (أستاذ/ أستاذ مشارك/ أستاذ مساعد/ محاضر/ معيد/ باحث) في رؤية عينة الدراسة لواقع كفاءة البحوث التربوية في مجال المناهج وطرق التدريس بالجامعات السعودية والصعوبات التي تواجهها ومقترحات تعزيزها؟

أهداف الدراسة:

هدفت الدراسة إلى تقويم كفاءة البحوث التربوية في مجال المناهج وطرق التدريس بالجامعات السعودية وذلك من خلال ما يلي:

1. الكشف عن واقع كفاءة البحوث التربوية في مجال المناهج وطرق التدريس بالجامعات السعودية من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس والباحثين.
2. تحديد الصعوبات التي تؤثر على كفاءة البحوث التربوية في مجال المناهج وطرق التدريس بالجامعات السعودية من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس والباحثين.
3. تقديم مقترحات تعزيز كفاءة البحوث التربوية في مجال المناهج وطرق التدريس بالجامعات السعودية من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس والباحثين.
4. تحديد مدى تأثير متغيرات النوع (ذكور/ إناث) والدرجة العلمية (أستاذ/ أستاذ مشارك/ أستاذ مساعد/ محاضر/ معيد/ باحث) في رؤية عينة الدراسة لواقع كفاءة البحوث التربوية

في مجال المناهج وطرق التدريس بالجامعات السعودية والصعوبات التي تواجهها ومقترحات تعزيزها.

أهمية الدراسة: تتضح أهمية الدراسة من خلال عدة نقاط نظرية وتطبيقية على النحو التالي:

الأهمية النظرية:

- أن البحث التربوي يعد عنصراً أساسياً من عناصر أنشطة عضو هيئة التدريس، إذ أن البحث التربوي الأصيل يساعد على الارتقاء بممارساته المهنية، والاطلاع على ما يستجد في ميدان تخصصه.
- أن البحث في مجال المناهج وطرق التدريس يعد من أبرز وأوسع مجالات البحث التربوي باعتباره يضم العديد من التخصصات الفرعية الدقيقة.
- تقف الدراسة الحالية على موضوع يشغل أذهان الجميع وهو موضوع البحث التربوي، والذي يهتم بإنتاج وتنمية المعرفة التربوية التي تعمل على توجيه وتطوير السياسات والممارسات التربوية.
- قد تسهم الدراسة الحالية في تحديد نقاط القوة والضعف في البحث التربوي تمهيدا للتغلب على نقاط الضعف وتعزيز نقاط القوة ووضح مقترحات التحسين والتطوير.
- تأتي الدراسة استجابة لمتطلبات رؤية المملكة العربية السعودية 2030 والثورة العلمية التي يعيشها العلم اليوم والتي تضع أمام الجامعات مشكلات جديدة تتصل بكيفية استخدام البحوث العلمية في الجامعات بصورة أفضل تكفل وفاءها بحاجات المجتمع بصورة أفضل.

الأهمية التطبيقية:

يؤمل أن تسهم هذه الدراسة في معالجة العوائق التي تواجه تحقيق كفاءة البحوث التربوية بالجامعات السعودية.

قد تفيد نتائج الدراسة العاملين في حقل البحث العلمي في مجال التربية من خلال ما تكشف عنه من نقاط قوة وضعف وتطرحه من مقترحات تحسين وتطوير.

يمكن للدراسة أن تفيد الباحثين في مجال المناهج وطرق التدريس بما تسفر عنه من نتائج قد تحسن من مستوى كفاءتهم البحثية.

يؤمل أن تفتح الدراسة المجال أمام دراسات أخرى على نطاقات أوسع وأمام مبادرات اجتماعية جديدة موجهة لتقويم كفاءة البحوث التربوية والنهوض بها بما يسهم في النهضة البحثية والمجتمعية.

من المؤمل أن تفيد هذه الدراسة المسئولين على تطوير البحوث التربوية في الجامعات السعودية من خلال توفير بيانات دقيقة عن مدى كفاءتها بتحديد نقاط القوة والضعف واقتراح إجراءات التحسين والتطوير، مما يسهل رسم خطط مستقبلية في الطريق الصحيح.

يمكن للدراسة أن تفيد إدارات كليات التربية بتحديد مدى كفاءة البحث التربوي بها

والمشكلات التي تواجهه ومن ثم اتخاذ الإجراءات المسهمة في حلها.
يمكن للدراسة أن تفيد المراكز البحثية من خلال تحديدها المشكلات التي تواجه البحث التربوي واقتراح سبل حلها.

حدود الدراسة:

الحدود الموضوعية: تقويم واقع كفاءة البحوث التربوية في مجال المناهج وطرق التدريس والصعوبات التي تؤثر عليها ومقترحات تعزيزها.
الحدود البشرية: أعضاء هيئة التدريس والباحثين المحددين بعينة الدراسة.
الحدود المكانية: كليات التربية بالجامعات السعودية.
الحدود الزمانية: العام الجامعي 2021/ 2022م.

مصطلحات الدراسة:

البحث التربوي: يعرف بأنه عملية استقصاء منظمة ودقيقة تقوم على مجموعة من القواعد والقوانين العلمية بهدف وصف مشكلة تربوية وجمع البيانات المتعلقة بها وتحليلها وتفسيرها، وإيجاد الحلول المناسبة لها باستخلاص النتائج وتعميمها فيما بعد (الحارثي، 2015). وعرفته الحريري وآخرون (2017، 27) بأنه» تطبيق منظم للمنهج العلمي لدراسة وحل المشكلات التربوية، فهو يهدف إلى تفسير الظاهرة التربوية والتنبؤ بها وضبطها والتحكم فيها»
ويعرف البحث التربوي إجرائياً بأنه الاستقصاء المنظم الدقيق الناقد الشامل، المدفوع بحاجة، والموجه نحو قضية تتجاوز الاهتمام الشخصي المباشر، بهدف الكشف عن نظرية تربوية جديدة أو تقديم حل لمشكلة تربوية قائمة أو مراجعة نتيجة مسلم بصحتها وفق معايير علمية موضوعية معدة لذلك.
التقويم: عملية التقويم تمثّل «مرحلة إصدار الحكم عن الأفكار والأعمال وطرق التدريس والمواد وغيرها من الأمور التربوية المختلفة من المفاهيم الأساسيّة؛ والذي يتطلب استخدام المحكّات والمستويات أو المعايير؛ وذلك لتقييم دقة الأمور والأشياء وفعاليتها وتحديد الجدوى الاقتصادية من ورائها» (أبو حطب، 1992، 21). لذا فإنّ التقويم يسعى إلى جمع البيانات بطرق القياس المختلفة؛ ومن ثمّ استخدامها في التوصل إلى أحكام عن فاعلية العمل التربوي سواء كان تدريسيّا في القاعات التعليمية او غيره، والتي تستند على معايير دقيقة ومحدّدة (السيد، 1997، 62).
ويعرف التقويم إجرائياً بأنه عملية يتم من خلالها القياس وإصدار حكم معيّن، يرتبط بالأهداف المرجو تحقيقها، كما أنه يشمل تحديد نقاط القوة والضعف ووضع مقترحات التحسين وذلك فيما يخص واقع كفاءة البحوث التربوية في تخصص المناهج وطرق التدريس.
الكفاءة: تعرف الكفاءة بأنها القدرة على التخطيط والتنظيم والتنفيذ والمتابعة وفق تنظيم

محددة موثقة تقود إلى تحقيق رسالة المؤسسة التعليمية في بناء الإنسان من خلال تقديم الخدمة التعليمية المميزة وأنشطة بناء الشخصية المتوازنة (زاهر، 2006). والكفاءة في مجملها بحسب جمعة (2010، 278) تعني: تطوير الأداء، والقيام بالأعمال في أفضل صورة وبأقل تكلفة.

وتعرف الكفاءة إجرائياً بأنها مطابقة البحوث التربوية في مجال المناهج وطرق التدريس للمواصفات والمعايير الموضوعة لجودة البحث التربوي في مجال المناهج وطرق التدريس وقدرتها على تحقيق الأهداف المنوطة بها وخلوها من نقاط الضعف أو ما يقلل من قيمتها البحثية والعلمية.

المناهج وطرق التدريس: يعد تخصص مناهج وطرق التدريس أحد التخصصات الفرعية للبحث التربوي والذي يهتم ببعض الجوانب العملية التعليمية كالمنهج المدرسي من حيث محتواه، ومدى مناسبته للدارسين في المراحل المدرسية والعمرية المختلفة، وبناء المناهج المدرسية، وأهداف المقررات المدرسية وتصنيفاتها وكيفية التعامل معها، وأساليب التدريس، والعوامل التي تساعد في تفعيل عملية التدريس، واستخدام تقنيات التعليم (Johnson & Christensen, 2007). كما يتشعب هذا المجال ليندرج تحته العديد من التخصصات الفرعية كتخصص مناهج وطرق تدريس العلوم الشرعية؛ وتخصص مناهج وطرق تدريس اللغة العربية، وتخصص مناهج وطرق تدريس اللغة الإنجليزية، وتخصص مناهج وطرق تدريس الرياضيات، وتخصص مناهج وطرق تدريس العلوم، وتخصص مناهج وطرق تدريس العلوم الاجتماعية، وتخصص مناهج وطرق تدريس الحاسب الآلي وغيرها من التخصصات العلمية الأخرى.

الإطار النظري والدراسات السابقة:

1. مفهوم البحث التربوي: يؤكد كل من جونسون وكرستنسن Johnson & Christensen 2007)) أن البحث التربوي تقص دقيق للظواهر التربوية عن طريق تصميم فروض تكون محل اختبار وتجريب، بهدف اكتشاف معرفة جديدة من خلال النتائج التي يتم التوصل إليها والتي تؤدي إلى حلول إيجابية يستفيد منها المجتمع. ويؤكد كرسويل 2005) Creswell) على أن البحث التربوي عبارة عن نشاط علمي موجه نحو تنمية المعرفة في مجال التربية من خلال اكتشاف مبادئ وتفسيرات عامة يمكن استخدامها في المواقف التربوية، وكذا التنبؤ بالمشكلات التربوية والسيطرة عليها في المستقبل.

ويزعم كيرنس 2004) Kearns) أن البحث التربوي جهد فكري يهدف إلى استقصاء الحقائق في ميدان التربية والتعليم وتناول قضاياه بأسلوب فكري منظم، وذلك من أجل تقديم حلول للمشكلات التربوية والتعليمية من ناحية، وإثراء المعرفة في ميدان التربية من ناحية أخرى. وذكرت مايسة النيبال وعبد الحميد (2011، 70) بأن البحث التربوي عبارة عن جهد منظم وموجه، بغرض الوصول إلى حلول للمشكلات التربوية في مختلف المجالات.

كما بين سرحان (في الحريري وآخرون، 2017، 27) أن البحث التربوي عبارة عن جهود مخططة

تستهدف حل مشكلات معينة، أو إضافة جديدة إلى العلم، أو توضيح أفضل الطرق لتطبيق الأفكار والنظريات الجديدة في الميدان التربوي، والتي تعتمد على الأسلوب العلمي في التفكير الذي يتسم بالدقة والموضوعية، كما يعتمد على الدليل والبرهان عن طريق الملاحظة العلمية أو التجربة مع البعد عن التحيز والأهواء. وعرفه الكسباني (2012، 33) بأنه:» منظومة فرعية من منظومة البحث العلمي، تتضمن مجموعة من العناصر المرتبطة تبادلياً والمتكاملة وظيفياً، والتي تعمل وفق الأسلوب العلمي وقواعد الطريقة العلمية بغية التعرف على المشكلات التربوية المختلفة وإيجاد الحلول المناسبة لها». وأشار النوح (2015، 17) إلى أنه استقصاء دقيق لوصف مشكلة في الميدان التربوي التعليمي؛ بغرض تحديدها وجمع المعلومات والبيانات المرتبطة بها وتحليلها، لاستخلاص نتائج البحث ومناقشتها وتفسيرها، والخروج بقواعد وقوانين يستفاد منها في علاج هذه المشكلة أو المشاكل المشابهة لها.

يلاحظ على التعريفات السابقة أن البحث التربوي:

- نشاط تربوي لتنمية السلوك في المواقف التعليمية.
- عملية فكرية منظمة لتقصي الحقائق في ميدان التربية والتعليم.
- جهد علمي لاكتشاف حقائق تربوية.
- يتناول قضايا ومشكلات تعليمية بمنهجية علمية.
- يثرى المعرفة بالوصول إلى حلول للمشكلات التعليمية.
- يقوم به باحث أو مجموعة من الباحثين.
- يسعى لتنمية العملية التعليمية وزيادة كفاءتها.
- يعد البحث التربوي أحد فروع البحث العلمي، وينصب اهتمامه علي ميدان التربية والتعليم، ويهدف إلى الكشف عن نظرية تربوية جديدة، أو إيجاد حلول للمشكلات التي تعوق الممارسات التعليمية، أو الكشف عن مشكلات جديدة تتطلب الدراسة والبحث، وكل هذا يهدف إلى تطوير النظام التعليمي ليتلاءم مع ظروف العصر.

2. أهداف البحث التربوي: يؤكد كل من جونسون وكرستنسنJohnson & Christensen 2007)) على أن أهداف البحث التربوي تتطابق -إلى حد كبير- مع أهداف البحث العلمي مادام البحث التربوي هو أحد فروع البحث العلمي، ومن ثم حددا عدة أهداف رئيسة للبحث التربوي يمكن إيجازها فيما يلي (زين الدين، 2013):

الاستكشاف Exploration: فيسعى البحث التربوي إلى الكشف عن المعرفة الجديدة واستخدامها في تقديم الحلول والبدائل التي تساعد على تعميق فهم الأبعاد المختلفة للعملية التربوية، ورسم سياساتها، واتخاذ القرارات التربوية المناسبة لها.

الوصف Description: حيث يهدف البحث التربوي إلى وصف الظواهر والمشكلات التي يعاني منها النظام التعليمي، ثم تفسيرها وذلك بغية التوصل إلى أفكار علمية وابتكارات جديدة تساعد على فهم تلك الظواهر وحل هذه المشكلات.

التنبؤ Prediction: فلا يقف الهدف من البحث التربوي عند فهم ظاهرة تربوية أو حل مشكلة تعليمية، بل يتعدى ذلك من خلال التنبؤ بالظواهر والمشكلات التربوية التي قد تواجه التعليم مستقبلاً، ويمكن القول إن تلك التنبؤات قد لا تكون دقيقة -بدرجة عالية- وخاصة عند مقارنتها بما يحدث في العلوم الطبيعية من تنبؤات.

التأثير Influence: ويعني ذلك ضرورة تطبيق نتائج البحث التربوي كمحاولة أساسية للإصلاح والتطوير والتجديد التربوي.

ولعل الهدف الأسمى للبحث التربوي هو الكشف عن المعرفة الجديدة التي يمكن من خلالها تقديم الحلول والبدائل التي تساعد في فهم الأبعاد المختلفة للمشكلات التربوية وما يكتنفها من عقبات، وما نجهله من حلول، ويتطلب حل المشكلات التربوية تحديدا لأولويات البحث التربوي حتى يسهم في مسايرة العمل الميداني إضافة إلى أن تحديد الأولويات يعطي المهتمين في مجال التربية والتعليم أساسا ينطلقون منه نحو تناول القضايا ذات الأهمية والأولوية حتى تركز الجهود ليتم تحقيق أكبر قدر من الفائدة (الهوساوي، 2016، 11).

أهمية البحث التربوي: تناولت كتابات خبراء التربية والمهتمين بها أهمية البحث التربوي بأكثر من معنى، ومن خلال زوايا متعددة تعتمد على اهتمامات ومجالات كل منهم، وعلى الرغم من هذه الاجتهادات إلا أنه يمكن إجمال أهمية البحث التربوي نتيجة لما أجمع عليه الخبراء في النقاط التالية (خلف، 2000، 40):

معالجة المشكلات التربوية وذلك بتقديم الحلول والإجابات والبدائل التي تساعد في تعميق الفهم للأبعاد المختلفة للعملية التربوية وما يكتنفها من مشكلات.

يساعد في تحديد مدى فعالية طريقة التعليم واختيار أفضلها.

يساعد المعلمين في فهم الديناميات المعقدة في حجرة الدراسة وتطوير ممارستنا التربوية.

- يحسم الخلاف في كثير من المشكلات التربوية وبخاصة المشكلات الجدلية التي يصعب إقناع أطراف الخلاف بالجهود المطروحة وهكذا يوفر الوقت والجهد.
- تطوير وتجديد الأنظمة التربوية والعمل على زيادة كفاءتها الداخلية والخارجية.
- يساعدنا على تنشيط مؤسساتنا التربوية وتجديد أوصال الحياة فيها وفي برامجها ومعلميها وأنشطتها وطرائقها ومناهجها.
- تدريب الباحثين وإعدادهم بالاضطلاع والقيام بالدراسات والبحوث في مجالات التربية المختلفة.

كما أورد العديد من المؤلفين والباحثين العديد من جوانب الأهمية، ومن ذلك ما أشار إليه ملحم (2010، 47، 48) من أن أهمية البحث التربوي تبرز عن كونه أحد مجالات البحث العلمي، والتي زاد اعتماد الدول عليه إدراكاً منها بأهميته في تحقيق التقدم والتطور الحضاري واستمراريته، حيث أصبحت منهجية البحث العلمي وأساليب القيام بها من الأمور المسلم بها في المؤسسات الأكاديمية ومراكز البحوث، إضافة إلى انتشار استخدامها في

معالجة المشكلات التي تواجه مؤسسات المجتمع المختلفة، فعن طريق هذه البحوث يتم تقديم المعرفة التي توفر ظروف أفضل لبقاء الإنسان وأمنه ورفاهيته، كما يتم عن طريقها اكتشاف حقائق لم تكتشف من قبل.

كما يذكر شحاتة (2009، 76، 77) أن البحوث التربوية تعطي تحليل شامل لأوضاع النظام التعليمي؛ للتعرف على مواطن القوة والضعف فيه ومعوقات تطوره والمتغيرات التي يمكن التحكم فيها من حوله، كما أنها تساعد في توفير المعلومات اللازمة لوضع نماذج أو أنماط تعبر عن حركة التعليم في ظروف معينة، ويسهل بها تقدير النتائج في حالة تغير تلك الظروف، وهي كذلك تساعد في الكشف عن اتجاهات التعليم وتحددها وتعمل على التأكد من فاعليتها، والاختيار من بينها قبل البدء في تنفيذها.

وترى رافده الحريري وآخرون (2017، 56، 57) أن أهمية البحث التربوي تتجلى من خلال ما يأتي:

- مساعدة الأهالي والمعلمين في التعامل مع المشكلات السلوكية والتربوية المختلفة.
- مساهمته في الكشف عن أفضل الأهداف التربوية التي ينبغي السعي إليها، في ضوء النظريات والفلسفات التربوية التي يمكن اعتمادها في المجال التربوي.
- تطوير الأنظمة الإدارية والأنماط القيادية المدرسية بناء على نتائج البحوث التربوية.
- تمكن التربية من التوفيق بين توظيف التكنولوجيا الحديثة في التربية وبين المحافظة على القيم الإنسانية السامية.
- إشباع الدوافع الاستطلاعية لدى الأفراد، والوصول بهم إلى حالة من الرضا الذاتي من خلال ما يقومون به من اكتشاف وإبداع.
- يساهم في تطوير معرفة الباحثين والمفحوصين على حد سواء، كما أنه يطور لدى الباحث طرق تفكيره وقدرته على التعلم الذاتي وحل المشكلات.

إن ما سبق ذكره حول أهمية البحث التربوي تبرز حاجة المجتمع له؛ فنتائج البحوث التربوية لا تهم المؤسسات التعليمية فقط، ولكن تحتاجها مؤسسات المجتمع المختلفة، فكل مؤسسة تساهم في عملية التربية بشكل أو بآخر، ومن ذلك الأسرة، والإعلام، والجمعيات، والوزارات، والمستشفيات، والهيئات، وغيرها، كما أن النظام التربوي لأي مجتمع هو دعامته الأساسية، فإذا قوي هذا النظام رفع من شأن مجتمعه وألحقه بركب التقدم والتنمية، والبحوث التربوية تساهم مساهمة فعالة في ذلك. كما أن للبحث التربوي أهميته المتمثلة في معالجة المشكلات التربوية وتقديم حلولاً لها، ومساعدة المعلمين في اختيار طرق التعليم بما يحقق تطوير وتجديد الأنظمة التربوية في عناصرها المختلفة، ويتوج أهمية البحث التربوي في إعداد وتدريب الباحثين للقيام بالأبحاث في مجال التربية حتى لا ينصب شريان البحث والتقصي وتقديم الحلول باستمرار لمشكلات لا تنتهي بل تتجدد بتجدد الحياة العلمية التي لا تنقطع

كي يتحقق مفهوم التعليم المستمر والتربية المستدامة والتعليم مدى الحياة.

1. أسس ومرتكزات البحث التربوي:

يرتكز البحث التربوي علي مجموعة من الأسس لكي يحقق الأهداف السابقة، ولعل أهم تلك الأسس ما يلي: (زين الدين، 2013؛ الخويت وبدوي، 2001؛ Committee on Scientif-ic Principles for Educational Research, 2007; Creswell, 2005)

- الفلسفة Philosophy: يبدو أن وجود فلسفة اجتماعية تربوية تعمل على توجيه البحث العلمي في مجال التربية إلى الغايات الكبرى والتوجهات المرغوبة أمر ضروري، إلا أن تلك الفلسفة ينبغي أن تستمد أصولها من الموروث الثقافي للمجتمع وطبيعة العصر الذي نعيش فيه. ويمكن القول إن هناك مجموعة من المبادئ الحاكمة للفلسفات التربوية على اختلاف توجهاتها، بما فيها فلسفة البحث التربوي، ولعل أهم هذه المبادئ توثيق الصلة بين التربية والمجتمع بما يساعد على الربط بين الفكر والعمل، وكذلك ضرورة الاهتمام بالتربية الشاملة المتكاملة لجميع جوانب الإنسان. ومن المبادئ أيضاً التي لا يمكن إغفالها ترسيخ الإيمان بالله، ودعم قيم الديمقراطية بما يسهم في اتخاذ القرارات، ودعم التعاون بين الأفراد والمجتمعات، وإتاحة حرية التفكير والتعبير للأفراد بما يساعد على إطلاق القدرات الابتكارية لديهم.
- السياسةPolicy : يساعد وجود سياسة للبحث التربوي على ربطه بقضايا المجتمع ومشكلاته، ويجعله متناغماً مع اهتمامات الممارسين للعملية التعليمية مما يسهل عملية تطبيق نتائج البحوث، ولكي يصبح البحث التربوي وسيلة لتحقيق تقدم ورقي المجتمع ينبغي أن تكون سياسته واضحة ومعلنة بكليات وأقسام التربية وكذا مراكز البحوث التربوية، وأن تصاغ سياساته في إطار الرؤية المستقبلية للمجتمع، وأن يشارك في وضعها المهتمون بالتعليم والبحث العلمي التربوي.
- الخطةPlan : يمكن القول إن الخطة ترجمة فعلية للسياسة، فتعمل الخطة على ربط العمل المراد إنجازه بالزمن بعد تقدير المستلزمات ومعرفة مدي توفرها، ومن ثم فإن فاعلية سياسة البحث التربوي تكمن في إمكانية ترجمتها إلي خطط طويلة ومتوسطة وقصيرة المدى بحيث تتضمن الأهداف ووسائل تحقيقها.
- التنظيمOrganizing : ويتطلب أن تنظيم البحوث التربوية وضع إستراتيجية لتلك البحوث بكل جامعة بحيث تتبناها مؤسسات البحث التربوي، وتحدد خلالها مراحل التنفيذ وتوزيع الأدوار علي الجماعات وفرق البحث والأفراد، ويؤخذ فيها بالنظرة الشاملة لأن إصلاح أي جزء من منظومة التعليم يتطلب إصلاح باقي الأجزاء، كما يؤخذ في هذه الإستراتيجية بالنظرة المستقبلية بحيث لا نقتصر علي الاهتمام بالمشكلات الحالية دون اعتبار للمشكلات المتوقعة مستقبلاً، كما يقتضي الأمر أن تكون هذه الإستراتيجية واضحة المعالم محددة المراحل وأن يتضح فيها تحديد الأهداف التي نسعى إلي تحقيقها من البحوث التربوية

تحديداً إجرائياً.

- التنسيق والتكاملHarmonizing & Integrity : وحتى يتحقق ذلك يفترض أن يمر التنسيق بين مؤسسات البحث التربوي بخطوات عديدة، منها: توثيق كل مؤسسة جهودها وبرامجها ومشروعاتها وبحوثها وكل المعلومات الخاصة بها ونشرها بحيث يصبح متاحاً للمؤسسات الأخرى، وقيام كل مؤسسة بالتعرف علي جهود المؤسسات الأخرى من خلال الخطوة السابقة وإيجاد روابط وقنوات اتصال بينهما، ووجود هيئة تكون مهمتها الربط بين مؤسسات البحث التربوي بعضها البعض. ويفترض أن يكون التكامل على ثلاثة مستويات: تكامل بين المؤسسات المكونة للنظام البحثي، وتكامل بين نظام البحث التربوي وفروع المنظومة الاجتماعية، وتكامل بين جميع البحوث التي تجري في مجال التربية والتعليم.
- المتابعة والتقويمFollowing & Evaluation : تعتبر المتابعة والتقويم من الأسس التي يقوم عليها البحث التربوي، حيث يتم متابعة الجهود المبذولة لتنفيذ خطة البحث التربوي ومدي الالتزام بها زمنياً وإداريا، وقياس مدى النجاح في تحقيق الأهداف، والكشف عن أسباب عدم التحقيق وما يكمن وراءه من أوجه قصور، وذلك بغرض وضع تصور لعلاجها مستقبلاً عن طريق التغذية الراجعة بهدف التطوير والتحسين.

يتضح مما سبق وجود ستة أسس تمثل ركائز أساسية للبحث التربوي، وهي عبارة عن مجموعة من المستويات المترابطة المتكاملة، فلابد من وجود فلسفة اجتماعية تربوية تعمل علي توجيه البحث التربوي، وتشتق من تلك الفلسفة سياسة تحدد المبادئ الرئيسة التي تعمل كموجه لحركة البحث التربوي، ثم تترجم هذه السياسة إلى خطة العمل المراد إنجازه مع تحديد الفترة الزمنية لذلك، على أن تتضمن الخطة تحديد الأهداف ووسائل تحقيقها والإمكانات المادية والبشرية، وبعد ذلك تحديد أدوار الأفراد والمؤسسات في ضوء تكامل الجهود لضمان الاستغلال الأمثل للموارد المادية والبشرية، وتحديد معوقات وصعوبات تنفيذ الخطة، ثم تقديم تغذية راجعة للتغلب على هذه المعوقات وتلك الصعوبات.

2. خصائص البحث التربوي: إن للبحث التربوي خصائص يتميز بها عن أنواع البحوث الأخرى، وقد ذكر المهدي (2007، 54) أن البحث التربوي يستمد طبيعته وخصائصه من الميدان التربوي الذي يعمل فيه، ويكون فيه شاهداً على حركته وتطوره داخل المجتمع. ومن أهم خصائص البحث التربوي ما يأتي:

- يأخذ البحث التربوي بخطوات الأسلوب العلمي، والتي تتم وفق خطة مرسومة؛ بحيث لا يحدث انتقال من خطوة إلى أخرى إلا بعد التأكد من سلامة الخطوات السابقة.
- الانفتاح الفكري، حيث يتمسك الباحث بالروح العلمية والتطلع دائماً إلى معرفة الحقيقة، والابتعاد قدر الإمكان عن التشبث بالرؤية الأحادية المتعلقة بالنتائج التي توصل إليها (الكسباني، 2012، 35-34).

- يمكن الاعتماد على نتائجه، بحيث لو تكرر إجراء البحث يمكن الوصول إلى النتائج نفسها تقريباً، بمعنى أن نتائجه تمتلك صفة الثبات النسبي.
- توفر قدر مناسب من الجدة والابتكار، وهذه الخاصية على درجة كبيرة من الأهمية في البحوث العلمية والرسائل والجامعية.
- يؤسّس البحث التربوي على جمع البيانات الشاملة للمحيط العام لمشكلة البحث، وتوظيف جميع العوامل المؤثرة في الموقف، والأخذ في الاعتبار جميع الاحتمالات (النوح، 2015، 18-19).
- يعتمد على جمع البيانات من مصادرها الأساسية، أو استخدام بيانات موجودة لأغراض جديدة.
- يهتم بالتوثيق، ويتم تداول المعلومات مع أشخاص آخرين لهم اهتمام بموضوع البحث نفسه (الحربي، 2015، 44).
- يركز البحث على التصميمات الدقيقة وأسس النظريات التي تساعد في الفهم والتنبؤ والضبط، وأيضاً يرتكز على خبرات الملاحظة والبراهين العملية (الضامن، 2009، 23).
- وتشير رافده الحريري وآخرون (2017) إلى أن النتائج التي يتم التوصل إليها في البحوث التربوية تحقق عدة خصائص:
- إمكانية التحقق: أي أنها قابلة للملاحظة ويمكن إثباتها بالتجربة، فمثلا يمكن التحقق من أثر برنامج تدريبي للمعلمين في تنمية مهارة معينة لديهم عن طريق القيام بملاحظة أداؤهم بعد تدريبهم باستخدام أداة معينة تعد لهذا الغرض.
- قابلية التعميم: أي يمكن تعميم النتائج على نطاق واسع من المجال الذي تتم الدراسة فيه؛ فالباحث في دراسته يكتفي بعينة لها شروط معينة تمثل مجتمع الدراسة، ويستطيع بذلك تعميم نتائج الدراسة على مجتمع الدراسة بأكمله.
- الاستنتاج احتمالي: أي أن الاستنتاجات التي يتم التوصل إليها محتملة الصحة ولا تصل إلى درجة اليقين.

ويرى ملحم (2010، 49) أن البحث التربوي عملية موضوعية وجادة متأنية، تتطلب من الباحث أن يكون لديه خبرة عالية، وأن يتخلى عن الأنانية والرغبات الشخصية التي تحول بينه وبين الوصول إلى استنتاجات جديدة ذات قيمة علمية أو عملية تطبيقية، وأن يمتلك الشجاعة الشخصية الكافية للوصول إلى النتائج المطلوبة وإعلانها، مهما كانت مخالفة لتقاليد أو رغبات الآخرين أو توقعاتهم.

3. مراحل البحث التربوي: يرى (مجذوب، 2002، 79، 82) أن الباحث يبدأ بفكرة معينة ثم يتابع من خلال مراحل متتالية ترتبط بعضها بعضاً، وكل مرحلة من مراحل البحث لها ميزاتها، كما تتطلب كل مرحلة منها نشاطات معينة مهيأة للمرحلة التي تليها وفيما يلي نبذة لهذه المراحل:

- مرحلة نشوء الفكرة: في هذه المرحلة يقوم الباحث بتحديد موضوع اهتمام البحث الذي ينوي القيام به، إلا أن الاهتمام بحد ذاته له أهميته من ناحية توجيه نشاط الباحث في مجال قد يكون بإمكانه تطوير أفكار أخرى.
- مرحلة تحديد المشكلة: يقوم الباحث في هذه المرحلة بتوضيح الفكرة أو الأفكار الغامضة، والتي شكلت مجال اهتمامه في الخطوة السابقة، بشكل سؤال دقيق للدراسة، وعل ضوء ذلك يراجع أدبيات البحث، ويدرس كيفية فهم غيره من الباحثين لبعض الأفكار المتعلقة بموضوع بحثه، وكيف تم اختيار وقياس هذه الأفكار من قبلهم، ويعمل على توضيح، وتحديد، وتعريف دراسة الأفكار المتعلقة بموضوع بحثه. فالهدف هو التوصل إلى طرح سؤال، أو أسئلة واضحة مرتكزة على أبحاث ونظريات سابقة واضحة، على أفكار الباحث نفسه أيضاً، وتعد عملية فهم وطرح سؤال الباحث عملية مهمة ودقيقة لأن هدف الباحث في خطواته اللاحقة هو الإجابة عن سؤال البحث الذي سوف تحدد وتضبط إلى حد كبير الخطوات اللاحقة من البحث.
- مرحلة إعداد الإجراءات: في هذه المرحلة يقوم الباحث بتحديد نمط الملاحظات التي سوف يجريها، وتحديد الظروف التي ستتم بها. كما يقوم بتحديد التقنية التي سيعتمدها بالنسبة لتسجيل ملاحظاته، وللطرق الإحصائية في تحليل البيانات، كما يقوم بتحديد نمط أفراد العينة ولذلك تعتبر مرحلة تصميم الإجراءات مرحلة مهمة جداً ومعقدة، وتتطلب من الباحث نشاطاً وواضحاً.
- مرحلة الملاحظة: في هذه المرحلة يبدأ الباحث بتنفيذ الإجراءات التي تم اعتمادها في المرحلة السابقة، وتعد هذه المرحلة أساسية في كل العلوم.
- مرحلة تحليل البيانات: في هذه المرحلة يقوم الباحث بتجميع وتنظيم البيانات وتفسيرها، وعلى الباحث أن ينظم ويحلل البيانات العددية. فالإجراءات الإحصائية تعمل لتفسير وتقويم البيانات العددية، وللمساعدة في تحديد معنى الملاحظات. وقد تكون هذه الإجراءات بسيطة جداً.
- مرحلة التأويل والتفسير: في هذه المرحلة يضع الباحث النتائج التي توصل إليها في إطار يساعده على ربط ما توصل إلية من نتائج. وتمثل هذه المرحلة الوجه الآخر لمرحلة طرح المشكلة. ففي تحديد مشكلة البحث يستند الباحث إلى نظريات تؤدي إلى طرح أسئلة مهمة.
- مرحلة إيصال النتائج: في هذه المرحلة يقوم الباحث بالعمل على إيصال نتائجه والإجراءات التي اعتمدها، وكيفية تطبيقه لها. ويساهم الباحث في النشاط العلمي العام من خلال إعطاء تقرير مفصل عن بحثه، من إجراء ونتائج، وتأويلات. وهنا يكون للبحث قيمة علمية. كما يجب على الباحث لدى كتابته تقريراً عن بحث معين، أن تكون كتابته واضحة ودقيقة، بعيدة عن أسلوب المبالغة والادعاء.

4. أنواع البحوث التربوية:

نتيجة لتعدد مجالات البحوث التربوية، كان من الطبيعي أن تتعدد البحوث التي تندرج تحتها، فهناك عدة أنواع للبحوث التربوية تأخذ مسميات متعددة، وفيما يلي توضيح لتلك الأنواع وفقا للتصنيف الأكثر شيوعا بين المحللين التربويين:

- البحوث الأساسية Basic Research: ويقصد بها تلك البحوث التي تهتم باكتشاف الحقائق والمعارف والمبادئ الرئيسة والتوصل إلى النظريات والأصول التي تحكم العملية التربوية، وهي بهذا تهدف إلى تنمية الأفكار والمفاهيم وتعني بتنمية وتطوير النظرية التربوية، ويطلق عليها مسميات مختلفة منها البحوث النظرية أو البحوث الأولية أو البحوث البحتة، ويقوم اتجاه البحث الأساسي علي افتراض أن مجال التطبيق يرتبط ارتباطاً وثيقاً بالتقدم المعرفي الذي تحرزه العلوم الأساسية التي تعتمد عليها، غير أن البحث الأساسي يهتم باكتشاف القوانين والمبادئ والأسس العامة للظواهر التربوية. ولا يتضمن تصميم البحوث الأساسية في العادة أي اهتمام مقصود بالتطبيق، فمثلا لا تتضمن صياغة القانون أو المبدأ العلمي العام أي طرق للتطبيق في المواقف العملية لأنها تهدف في جوهرها إلى تقدم المعرفة وتنمية الأفكار والمفاهيم وتطوير النظريات التربوية، ثم يأتي دور البحوث التطبيقية في تحديد الطريقة التي يعمل بها القانون أو المبدأ العام في الحالة الخاصة أو الموقف الخاص موضع الدراسة (Engelmann, 2008; Johnson & Christensen, 2007).
- البحوث التطبيقية Applied Research: وهي تلك البحوث التي تجرى من أجل حل المشكلات العملية والحصول على قيمة فورية بصرف النظر عن قيمتها في إثراء المعرفة التربوية. ولعل من أهم أهداف تلك البحوث تطبيق المعرفة التي توفرها البحوث الأساسية واستخدامها في المواقف التربوية المعتادة، كما تهدف للتوصل إلى نوع من تعميم النتائج التي استخلصت من عينة على مجموعة أخرى أكبر وأشمل، ويطلق عليها البعض البحوث الميدانية. ويمكن القول إن كلا النوعين من البحوث -الأساسية والتطبيقية- ضروري للغاية، فالبحث الأساسي يهتم بالنظرية التربوية التي يتولد عنها تطبيقات يمكن استخدامها لحل المشكلات التربوية، بينما البحث التطبيقي يوفر البيانات لدعم صحة تلك النظرية أو للمساعدة في تعديلها أو لاقتراح العمل على تطوير نظرية جديدة منها. وتجرى البحوث الأساسية والتطبيقية بصفة عامة من خلال الباحثين في الجامعات (Johnson & Christensen, 2007).
- البحوث التقويمية:Evaluation Research ويقصد بها تلك البحوث التي تهتم بجمع وتحليل المادة العلمية المرتبطة بصنع القرارات الخاصة بالبرامج التربوية، ويتم فيها دراسة آثار ونواتج المواد أو الممارسات التعليمية الجديدة التي يخطط لنشرها والإعلام بها علي نطاق واسع مثل كفاءة استخدام المواد التربوية. ومن ثم، فإن البحوث التقويمية

تتوجه مباشرة إلى النتائج وما تم إنجازه من الأهداف الموضوعية للبرامج التربوية، وذلك من خلال عمليات متعددة هي: تحديد الأهداف الموضوعة، قياس ما تم إنجازه منها، تحديد الأنشطة التي يتم من خلالها إنجاز هذه الأهداف، وفي ضوء ما سبق، يتم صنع أو اتخاذ القرارات الخاصة بالبرامج التربوية موضع التقويم. ويلاحظ أن تلك النوعية من البحوث تجرى بصفة عامة من خلال مقومي البرامج والذين يكونون في الغالب من خارج الجامعات (Johnson & Christensen, 2007).

- بحوث الفعل (الإجرائية) Action Research: ويقصد بها البحوث التي يقوم بها العاملون في المدارس أو الممارسون أو المعلمون لحل المشكلات التعليمية التي قد تنشأ داخل الفصل المدرسي، والغرض منها حل مشكلات التعليم المحلية، خاصة التي تحدث داخل الفصول عن طريق تطبيق الطريقة العلمية، ولا تهتم بقابلية النتائج للتعميم، ولا تتسم بأي نوع من الضبط. ويطلق عليها البعض البحوث الإجرائية أو بحوث الممارسين أو بحوث المعلمين (Mills, 2007; Somekh & Zeichner, 2009) . ويمكن القول إن بحوث الفعل حالة عقلية للممارسين، حيث يقوم العاملون في المدارس بالتفكير في أنسب الطرق التي تعمل على تحسين العملية التعليمية داخل المدرسة، وتكمن قيمة بحوث الفعل في أنها تعتمد في حل المشكلات المدرسية على الخبرة الشخصية للعاملين في التعليم. ومن ثم يقوم بها المعلمون داخل مدارسهم.
- البحوث التوجهية :Orientational Research وتهدف البحوث التوجهية إلى مزيد من التقدم في الوضع الفكري، ويطلق عليها في الغالب بحوث النظرية النقدية، وتركز تلك النوعية من البحوث على بعض أشكال التمييز أو التفاوت أو المطابقة في المجتمع، ولعل أهم جوانب هذا التفاوت والتمييز والمطابقة ما يبدو في الفروق في مستوى الدخل، والثروة، والقبول ببرامج تعليمية ذات جودة عالية، والسلطة، والمهنة. وتهتم البحوث التوجهية بدراسة التفاوت واللامساواة بين الطلاب في العملية التعليمية الناتجة عن الطبقة الاجتماعية والحالة الاقتصادية، والتمييز النوعي بين الذكور والإناث في التعليم، وكذا التمييز العرقي داخل المجتمع بين بعض فئاته. ويلاحظ أن الباحثين القائمين على البحوث التوجهية قد يكونون بالجامعات أو قد يكونون لصالح منظمات خارج نطاق الباحثين بالجامعة (Johnson & Christensen, 2007).

الدراسات السابقة:

1. دراسة مهني (2020): هدفت الدراسة إلى التعرف على مستوى إسهام الشراكة المجتمعية في دعم البحث العلمي بجامعة الفيوم لتحقيق رؤية مصر 2030 من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي، وتكون مجتمع الدراسة من أعضاء هيئة التدريس بجامعة الفيوم جمهورية مصر العربية، وبلغ عدد العينة (376) عضو هيئة التدريس في الكليات العلمية والنظرية بجامعة الفيوم تشكل نسبة (17%)

من مجتمع الدراسة، وتوصلت الدراسة إلى: ضعف مستوى إسهام الشراكة المجتمعية في دعم البحث العلمي بجامعة الفيوم لتحقيق رؤية مصر 2030، توجد فروق ذات دلالة إحصائية لمتغيرات الدراسة الكليات العملية والنظرية لصالح الكليات العملية، وكذلك الدرجة العلمية والمسمي الوظيفي لصالح الدرجة العلمية والمسمى الوظيفي الأعلى، تحديد متطلبات وآليات إسهام الشراكة المجتمعية في دعم البحث العلمي بجامعة الفيوم لتحقيق رؤية مصر 2030.

2. دراسة الصليلي (2019): هدفت الدراسة الكشف عن التحديات التي يواجهها البحث العلمي في العلوم الإنسانية والاجتماعية والتربوية في دولة الكويت من وجهة نظر أعضاء الهيئة التدريسية في جامعة الكويت في ضوء متغيرات: النوع- سنوات الخبرة- الرتبة الأكاديمية. واتبعت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي، وطبقت استبانة وزعت على عينة بلغ عددها (99) مفردة. وكانت نتائج الدراسة كما يلي: أولا التحديات التي حصلت على درجة مرتفعة هي: ارتباط البحث العلمي بالترقية الأكاديمية للباحث، وضعف الاستفادة من البحوث العلمية من قبل أصحاب القرار، وضعف الإنفاق على البحث العلمي، وقلة الوعي بأهمية البحث العلمي لدى أفراد المجتمع. ثانيا التحديات التي حصلت على درجة متوسطة هي: ضعف مساهمة القطاع الخاص في مجال البحث العلمي، وضعف استقطاب الكفاءة العلمية المختصة بالبحث العلمي، وضعف اعتماد المؤسسات الوطنية على البحث العلمي، وسيطرة النزعة الفردية مقابل تكوين فرق بحثية، ووجود بيروقراطية إدارية في مؤسسات البحث العلمي وضعف المؤسسات في دعم إجراء البحوث. ثالثا: التحديات التي حصلت على درجة ضعيفة هي: نقص المصادر العلمية، وتدني مستوى الأمانة العلمية الأخلاقية لدى الباحث، وتحيز الباحث في تفسير النتائج، وضعف الحرية الأكاديمية. ولم توجد فروق ذات دلالة إحصائية في آراء أعضاء الهيئة التدريسية في جامعة الكويت تعزى للمتغيرات التالية: النوع وسنوات الخبرة والرتبة الأكاديمية.

3. دراسة رضوان (2018): هدفت الدراسة الكشف عن معوقات البحث العلمي في مجال التربية الإسلامية من أجل مواجهتها بما يسهم في تطوير البحث العلمي فيها، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي، بالاعتماد على الاستبانة لجمع البيانات، وتكونت عينة الدراسة من (92) باحثاً وباحثة في مجال التربية الإسلامية، وأسفرت الدراسة عن نتائج من أبرزها ما يلي: أن درجة توافر المعوقات لمجمل محاور الاستبانة متوسطة، من وجهة نظر عينة الدراسة، وجاء ترتيب المحاور على النحو التالي: جاءت المعوقات المرتبطة ببرامج الدراسات العليا في التربية الإسلامية وطبيعة البحث فيها في المرتبة الأولى، يليها المعوقات المادية والإدارية، ثم المعوقات (الشخصية المرتبطة بالباحث)، وأخيراً المعوقات المرتبطة بمشرفي التربية الإسلامية، وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات أفراد العينة فيما يتعلق بجميع محاور معوقات البحث العلمي في التربية

الإسلامية تبعًا لمتغير نوع التعليم (أزهري- غير أزهري)، وكانت الفروق لصالح غير أزهري، وتبعًا لمتغير النوع (ذكر- أنثى)، وكانت الفروق لصالح الإناث، وتبعًا لمتغير المرحلة (دبلوم خاص – ماجستير - دكتوراه)، وكانت الفروق لصالح طلاب الدبلوم الخاص، وتبعًا لمتغير الوظيفة (هيئة معاونة- عضو هيئة معاونة بالدقهلية- باحث من خارج القسم)، وكانت الفروق لصالح الباحثين من خارج القسم.

4. دراسة العصيمي (2018): هدفت هذه الدراسة تطوير واقع أداء معاهد البحوث الاستشارية بالجامعات السعودية، في ضوء معايير التميز المؤسسي، واستخدمت الباحثة المنهج الوصفي بأسلوبيه الوثائقي والمسحي، كما اعتمدت على الاستبانة أداة لجمع البيانات والمعلومات، بالإضافة إلى استخدام أسلوب مسح الخبراء لتحكيم التصور المقترح، وقد تكوّن أفراد الدراسة من (12) من القيادات في معاهد البحوث الاستشارية، و(135) مستشارًا، و(107) قيادات من الجهات المستفيدة من خدمات معاهد البحوث الاستشارية، وجاءت النتائج كما يلي: جاء واقع أداء معاهد البحوث الاستشارية بالجامعات السعودية، بدرجة موافقة متوسطة، من وجهة نظر قيادات المعاهد والمستشارين من أعضاء هيئة التدريس في ضوء معايير التميز المؤسسي: (القيادة، الاستراتيجيات، والموارد البشرية، والعمليات والخدمات، والشراكات والموارد، النتائج)، وحصلت المتطلبات اللازم توافرها لتطوير أداء معاهد البحوث الاستشارية بالجامعات السعودية؛ لتحقيق التميز المؤسسي على متوسط (3، 67من 5)، أي بدرجة عالية.

5. هدفت دراسة (Öztürk, & Demir, 2018) إلى تناول الاتجاهات العامة في أبحاث تعليم الأمومة والطفولة مع الأخذ في الاعتبار جنس المؤلفين/ المشرفين، التغيير في عدد أطروحات الدراسات العليا حسب السنة، عدد مشاكل البحث، النتائج، الاقتراحات، نقاط الاتصال، نماذج البحث، طرق البحث، طرق، أدوات جمع البيانات، ومجتمع البحث، وعينته للخريجين في تخصص تعليم الطفولة المبكرة في تركيا بين عامي 2005 و 2017، ولقد اعتمد البحث الحالي على عينة مكونة من 182 رسالة لطلاب في مرحلة الدراسات العليا، حيث اعتمدت الدراسة على طريقة تحليل الوثائق من خلال الفحص المنهجي للرسائل المتاحة باستخدام نموذج فحص الرسالة الذي طوره الباحثون للوصول للنتائج، ولقد أظهرت النتائج أن 85٪ من المؤلفين من الإناث ونصف المشرفين تقريباً كانوا أساتذة مساعدين وأكثر من 59٪ من المشرفين كانوا من الإناث، كما أظهرت الدراسة أن الغالبية العظمى من الرسائل التي تم فحصها تحتوي على 10-0 مشاكل بحثية ونتائج واقتراحات، كما تبين في الدراسة أن النقطة المحورية للأطروحة هي مؤهلات معلمي ما قبل المدرسة بشكل رئيسي، وخصائص وميول الآباء، وتأثيرات الأساليب / الأساليب المختلفة على التعليم في مرحلة الطفولة المبكرة، وخصائص الأطفال في التعليم في مرحلة الطفولة المبكرة أو في سن ما قبل المدرسة، كما أشارت نتائج البحث أن 68.1٪ من أطروحات

الدراسات العليا كانت دراسات كمية وأن أقل طرق البحث توظيفاً كانت الملاحظة (0.5٪)، دراسة الحالة (1.1٪)، المقابلة (1.6٪) والطريقة الظاهراتية (1.6٪)، بينما كان الاستبيان أداة جمع البيانات الأكثر تكراراً، والذي يمثل 65 ٪ من إجمالي الأدوات المقدمة.

6. دراسة تاكاجي وتوجو Takagi and Tojo(2017): هدفت الدراسة إلى التعرف بالمنهج النوعي، وتحديد مدى صعوبة وسهولة استخدام المنهج النوعي في المقالات التي تم نشرها، وتوضيح وتصنيف أنواع البحث النوعي الذي يتبعه المختصون في تدريس اللغة والتعليم. واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي بأسلوب تحليل المحتوى والوثائقي. وكان مجتمع الدراسة من (781) مقالاً صادراً من تلك المجالات الثلاث، وعينة الدراسة جميع المقالات النوعية البالغ عدده (226) مقالاً، وتوصلت الدراسة لعدد من النتائج، منها: أن دراسة الحالة هي المنهج الأكثر استخداماً في كتابة المقالات في اليابان، وجود اتجاه مخصص لاستخدام مناهج وأساليب معينة خاصة للبحث النوعي أكثر من غيره من البحوث الأخرى.

7. دراسة الحنو (2016): هدفت الدراسة إلى التعرف إلى مدى استخدام منهجية البحث النوعي في ميدان التربية الخاصة، وذلك من خلال استخدام المنهج الوصفي لتحليل البحوث المنشورة في عشر مجلات عربية علمية محكمة خلال فترة عشر سنوات (من 2005 إلى 2012م)، كما سعت الدراسة إلى معرفة مدى توفر مؤشرات الجودة في الأبحاث النوعية التي تم العثور عليها. بلغ عدد أبحاث التربية الخاصة التي تم تحليلها (348) بحثًا، وتم تحليلها باستخدام استمارة تحليل صمّمت لتصنيف البحوث إلى بحوث نوعية، وكمية، ونظرية، ومختلطة، وكشفت نتائج الدراسة أنه تم استخدام منهجية البحث النوعي في (3) دراسات فقط، وبنسبة بلغت (0.86%)، في حين استخدمت منهجية البحث الكمي في (322) دراسة بنسبة بلغت (92.52%)؛ بقية الدراسات كانت بحوثًا نظرية، حيث بلغ عددها (20) بحثًا وبنسبة (5.47%) ومنهجية البحث المختلط بنسبة (0.86%). وبينت نتائج الدراسة بوضوح أن البحوث النوعية نادرًا ما تستخدم من قبل الباحثين العرب في التربية الخاصة، وهذا قد يكون دلالة على وجود صعوبة في تقبّل طريقة البحث النوعي في إجراء البحوث والحصول على المعرفة بالرغم من مناسبته لدراسة قضايا ومواضيع التربية الخاصة.

8. دراسة الحارثي (2015): هدفت الدراسة بيان مستوى الوعي بأخلاقيات البحث التربوي لدى طلبة الدراسات العليا بجامعة الباحة، في الجوانب الآتية: الإطار النظري والدراسات السابقة، وإجراءات التطبيق وجمع البيانات، وتحليل البيانات والنتائج وتفسيرها، والأخلاقيات العامة في الكتابة العلمية. حيث استخدم الباحث المنهج الوصفي، والاستبانة أداةً لجمع البيانات، وتكونت عينة الدراسة من (46) من أعضاء هيئة التدريس بكلية التربية في جامعة الباحة، ومن أبرز نتائج الدراسة: جاء مستوى الوعي بأخلاقيات البحث التربوي لدى طلبة الدراسات العليا بجامعة الباحة ككل عند مستوى (متوسط)، حيث بلغ المتوسط الحسابي الكلي

(2.25) من أصل (3) درجات. وجاءت مستوى الوعي بأخلاقيات البحث التربوي لدى طلبة الدراسات العليا بجامعة الباحة في جانب إجراءات التطبيق وجمع البيانات عند مستوى (مرتفع) في المرتبة الأولى بمتوسط حسابي (2.39). في حين جاءت مستوى الوعي بأخلاقيات البحث التربوي لدى طلبة الدراسات العليا بجامعة الباحة في جانب الإطار النظري والدراسات السابقة عند مستوى (متوسط) في المرتبة الأخيرة بمتوسط حسابي (2.15)، كما أظهرت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات أفراد عينة الدراسة حول مستوى الوعي بأخلاقيات البحث التربوي لدى طلبة الدراسات العليا بجامعة الباحة تعود لاختلاف متغيّر: الدرجة العلمية، والخبرة التدريسية في برامج الدراسات العليا.

9. دراسة زين الدين (2013): هدفت التعرف على درجة مسايرة البحث العلمي في كليات التربية بمصر للاتجاهات العالمية من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس بكليات التربية، وكذا الكشف عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات أفراد عينة الدراسة في درجة مسايرة البحث العلمي في كليات التربية بمصر للاتجاهات العالمية تعزى لمتغيري: التخصص الرتبة الأكاديمية. ولتحقيق أهداف الدراسة، اعتمدت الدراسة على المنهج الوصفي التحليلي مستعينة باستبانة من تصميم الباحث اشتملت على أربعة مجالات بـ (33) فقرة. وتكونت عينة الدراسة من (236) عضوا من أعضاء هيئة التدريس بكليات التربية بمصر، تم اختيارهم بالطريقة العشوائية البسيطة. وتوصلت الدراسة إلى: أن درجة مسايرة البحث العلمي في كليات التربية بمصر للاتجاهات العالمية من وجهة نظر أعضاء الهيئة التدريسية كانت متوسطة في جميع المجالات، كما لا يوجد فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير التخصص، ولكنها من جهة أخرى أشارت إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير الرتب الأكاديمية.

10. دراسة النوح (2012): هدفت الدراسة إلى تعرف توجهات الرسائل الجامعية في أصول التربية في الجامعات السعودية خلال(1433-1411هـ) المتعلقة ببيانات الباحث وتوجهاتها المتعلقة بالمنهجية العلمية، ولتحقيق أهداف هذه الدراسة استخدم أسلوب تحليل المحتوى وصمم بطاقة خاصة، وتمثل مجتمع الدراسة في جميع رسائل الماجستير والدكتوراه في التربية الإسلامية والمقارنة وأصول التربية وتعليم الكبار والتعليم المستمر المجازة من كليات التربية بالجامعات السعودية. وكانت أبرز نتائج الدراسة كالتالي: جاء عام 1428هـ في صدارة الأعوام الدراسية التي حددتها الدراسة الحالية، وجاءت كلية التربية جامعة أم القرى في صدارة الكليات الجامعية إنتاجا، والذكور أكثر من الإناث إعداداً للأبحاث، ورسائل الماجستير أكثر عدداً من رسائل الدكتوراه، والمنهج الوصفي المسحي هو الأكثر استخداما.

11. دراسة (White, et al, 2012): هدفت تحديد العوامل المؤثرة في الإنتاج البحثي لأعضاء هيئة التدريس إيجاباً أو سلباً وذلك في كليات الأعمال، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي،

واعتمدت على الاستبانة في جمع البيانات، وطبقت على عينة عشوائية مكونة من (236) من أعضاء هيئة التدريس، وأشارت النتائج إلى أن أعضاء هيئة التدريس ذوي الرتب العلمية الأعلى يمتلكون مهارات أكبر في إدارة الوقت، ويتمتعون بالدعم المؤسسي بشكل أفضل من غيرهم من بقية أعضاء هيئة التدريس، كما أن لديهم استعداد أفضل لإجراء البحوث.

التعليق على الدراسات السابقة: في ضوء العرض السابق يرى الباحث تأكيد الدراسات السابقة على أهمية البحث العلمي وضرورة الاهتمام به، ويلاحظ تنوع توجه الدراسات السابقة ما بين تركيز على واقع البحث العلمي وبين دراسة معوقاته أو علاقته ببعض المتغيرات، كما يلاحظ على أغلب الدراسات استخدام المنهج الوصفي والاعتماد على الاستبانة في جمع البيانات، وتأتي الدراسة الحالية متفقة مع الدراسات السابقة من حيث الاهتمام بالبحث العلمي ومن حيث استخدام المنهج الوصفي بالإضافة للاعتماد على الاستبانة في جمع البيانات، ولكن تختلف الدراسة الحالية في توجهها العام المتمثل في محاولة الوقوف على مدى كفاءة البحث التربوي في مجال المناهج وطرق التدريس بوجه خاص بتشخيص واقع وتحديد أبرز الصعوبات التي تواجهه واقتراح بعض السبل التي يمكن أن تسهم في التغلب على الصعوبات وتعزيز كفاءة البحث التربوي، بجانب تميز الدراسة الحالية في مجتمعها وعينتها.

منهجية الدراسة وإجراءاتها:

منهج الدراسة: استخدمت الدراسة المنهج الوصفي باعتباره الأنسب لتحقيق أهدافها، حيث من خلاله تم عرض الإطار النظري لتقويم واقع كفاءة البحوث التربوية في مجال المناهج وطرق التدريس، كما أنه من خلال المنهج الوصفي أمكن الوقوف على تقويم واقع كفاءة البحوث التربوية في مجال المناهج وطرق التدريس والصعوبات التي تواجهه وتقديم مقترحات تعزيز كفاءة البحوث التربوية في مجال المناهج وطرق التدريس لأعضاء هيئة التدريس والباحثين بكليات التربية بالجامعات السعودية.

مجتمع الدراسة: أعضاء هيئة التدريس والباحثين في مجال المناهج وطرق التدريس بكليات التربية بالجامعات السعودية.

عينة الدراسة: بلغت (244) عضواً وعضوة وباحث وباحثة بكليات التربية، تم توزيعهم وفق متغيرات (النوع/ الدرجة العلمية).

وصف عينة الدراسة:

جدول (1) يوضح توزيع أفراد العينة حسب المتغيرات المختلفة

المتغير		التكرار	النسبة المئوية
النوع	ذكور	63	51.6
	إناث	59	48.4

الدرجة العلمية	أستاذ	16	13.1
	أستاذ مشارك	21	17.2
	أستاذ مساعد	25	20.5
	محاضر	20	16.4
	معيد	18	14.8
	باحث	22	18
المجموع		244	100

يتضح من الجدول (1) أن نسبة أفراد العينة من أعضاء هيئة التدريس الذكور أكبر من نسبة أفراد العينة من الإناث، حيث بلغت النسب على الترتيب، (51.6%)، (48.4%). كما يتضح من الجدول (1) أن نسبة أفراد العينة من الأساتذة المساعدين أكبر من نسبة أفراد العينة من الباحثين، والأساتذة المشاركين، والمحاضرين، والمعيدين، حيث بلغت النسب على الترتيب، (20.5%)، (18%)، (17.2%)، (16.4%)، (14.8%).

أداة الدراسة:

أ-وصف الأداة: استبانة من إعداد الباحثة تم إعدادها وصياغات عباراتها بالرجوع إلى الأدب التربوي والدراسات السابقة ذات الصلة بموضوع الدراسة بالإضافة للاسترشاد بآراء الخبراء والمتخصصين في مجال الدراسة، وجاءت الاستبانة مكونة من ثلاث محاور الأول لقياس واقع كفاءة البحوث التربوية في مجال المناهج وطرق التدريس، وتكون من (15) عبارة، والثاني لقياس االصعوبات التي تواجهها، وتكون من (15) عبارة، والثالث لتقديم مقترحات تعزيز كفاءاتها، ويتكون من (15) عبارة.

ب-تقدير الدرجات: تعطى الاستجابة (مرتفعة) الدرجة (3)، والاستجابة (متوسطة) تعطي الدرجة (2)، والاستجابة (منخفضة) تعطي الدرجة(1)، وبضرب هذه الدرجات في التكرار المقابل لكل استجابة، وجمعها، وقسمتها على إجمالي أفراد العينة، يعطي ما يسمى بـ(الوسط المرجح)، الذي يعبر عن الوزن النسبي لكل عبارة على حدة كما يلي:

$$\text{التقدير الرقمي لكل عبارة} = \frac{(٣ \times \text{تكرار مرتفعة}) + (٢ \times \text{تكرار متوسطة}) + (١ \times \text{تكرار منخفضة})}{\text{عدد أفراد العينة}}$$

وقد تحدد مستوى الموافقة لدى عينة الدراسة (تقدير طول الفترة التي يمكن من خلالها الحكم على الموافقة من حيث كونها مرتفعة، أم متوسطة، أم منخفضة من خلال العلاقة التالية (جابر، وكاظم، 1986، 96):

مستوى الموافقة = $\frac{\text{ن-1}}{\text{ن}}$

حيث تشير (ن) إلى عدد الاستجابات وتساوى (3) ويوضح الجدول التالي مستوى ومدى موافقةالعبارة لدى عينة الدراسة لكل استجابة من استجابات الاستبانة:

جدول (5) يوضح مستوى الموافقة لدى عينة الدراسة

مستوى الموافقة	المدى
منخفضة	من 1وحتى (1 + 0.66) أي 1.66 تقريباً
متوسطة	من 1.67وحتى (1.67 + 0.66) أي 2.33 تقريباً
مرتفعة	من 2.34وحتى (2.34 + 0.66) أي 3

الخصائص السيكومترية لأداة الدراسة:

1. الصدق

أ- صدق المحكمين (الصدق الظاهري): تم التأكد من صدق الاستبانة الخارجي من خلال عرضها على مجموعة من المحكمين من ذوي الاختصاص والخبرة في المجال محل الدراسة؛ وبلغ عددهم (10) محكماً من أساتذة التربية، والمناهج وطرق التدريس، والقياس والتقويم التربوي، وعلم النفس التربوي، بجامعات الملك عبدالعزيز، والملك خالد، وأم القرى، والطائف؛ ووذلك للقيام بتحكيمها بعد اطلاعهم على عنوان الدراسة، وتساؤلاتها، وأهدافها، وطلب منهم إبداء آرائهم حول فقرات الاستبانة من حيث مدى ملائمة الفقرات لموضوع الدراسة، وصدقها في الكشف عن المعلومات المرغوبة للدراسة، وكذلك من حيث ترابط كل فقرة بالمحور الذي تندرج تحته، ومدى وضوح الفقرة، وسلامة صياغتها وقياسها لما تسعى لقياسه.

ب- الصدق الذاتي: بعد تحكيم الاستبانة والالتزام بتعديلات المحكمين تم تطبيق الاستبانة على عينة استطلاعية من أعضاء هيئة التدريس الباحثين بلغت (40) عضوا وعضوة وباحث وباحثة، وبعد تفريغ الاستبانات وتبويبها، تم حساب الصدق الذاتي للعبارات باستخدام حساب معامل (ارتباط بيرسون) بين درجة كل عبارة وإجمالي الاستبانة، وكانت درجة الصدق الذاتي كما بالجدول التالي:

جدول (2) يبين صدق عبارات الاستبانة، ومجموعها باستخدام معامل ارتباط بيرسون (ن= 40).

العبارة	معامل الارتباط	العبارة	معامل الارتباط	العبارة	معامل الارتباط
عبارة1	0.829**	عبارة 16	0.628**	عبارة 31	0.762**
عبارة2	0.841**	عبارة 17	0.865**	عبارة 32	0.717**

العبارة	معامل الارتباط	العبارة	معامل الارتباط	العبارة	معامل الارتباط
عبارة3	0.799**	عبارة 18	0.828**	عبارة 33	0.867**
عبارة4	0.765**	عبارة 19	0.882**	عبارة 34	0.727**
عبارة5	0.827**	عبارة 20	0.834**	عبارة 35	0.795**
عبارة6	0.855**	عبارة 21	0.900**	عبارة 36	0.573**
عبارة7	0.655**	عبارة 22	0.955**	عبارة 37	0.697**
عبارة8	0.841**	عبارة 23	0.797**	عبارة 38	0.638**
عبارة9	0.869**	عبارة 24	0.911**	عبارة 39	0.759**
عبارة10	0.798**	عبارة 25	0.776**	عبارة 40	0.705**
عبارة11	0.832**	عبارة 26	0.891**	عبارة 41	0.580**
عبارة12	0.540**	عبارة 27	0.819**	عبارة 42	0.749**
عبارة13	0.860**	عبارة 28	0.803**	عبارة 43	0.879**
عبارة14	0.819**	عبارة 29	0.845**	عبارة 44	0.706**
عبارة15	0.809**	عبارة 30	0.782**	عبارة 45	0.766**

يتضح من الجدول (2) أن جميع عبارات الاستبانة مرتبطة ارتباطًا موجبًا مع إجمالي الاستبانة حيث تراوحت قيم ارتباط تلك العبارات مع مجموع الاستبانة بين (0.54- 0.955) وجميعها قيم دالة عند مستوى (0.01)، مما يؤكد على الصدق العالي للاستبانة وبنودها.

كما تم حساب الصدق الذاتي باستخدام حساب معامل (ارتباط بيرسون) بين محاور الاستبانة ومجموعها، وكانت درجة الصدق الذاتي كما بالجدول التالي:

جدول (3) يوضح معامل الارتباط بين محاور الاستبانة ومجموعها (ن=40)

المحور	عدد العبارات	معامل ارتباط بيرسون	درجة الصدق
الأول	15	0.911**	مرتفعة
الثاني	15	0.932**	مرتفعة
الثالث	15	0.876**	مرتفعة

يلاحظ من الجدول (3) أن معامل الصدق الذاتي لمحاور الاستبانة يقترب من الواحد الصحيح وهي درجات مقبولة إحصائيًا وبذلك تتمتع الاستبانة بدرجة عالية من الصدق، ويمكن الاعتماد على نتائجها في الدراسة الحالية.

2. الثبات:

أ- طريقة ألفا كرونباخ: تم حساب معامل ثبات الاستبانة باستخدام طريقة معامل الفا كرونباخ، ويتضح ذلك من خلال الجدول التالي:

جدول (4) معامل الثبات لمحاور الاستبانة ومجموعها (ن=40)

المحور	عدد العبارات	التوفر	
		معامل ألفا كرونباخ	درجة الثبات
الأول	15	0.872	كبيرة
الثاني	15	0.902	كبيرة
الثالث	15	0.922	كبيرة
المجموع	45	0.937	كبيرة

يتضح من الجدول (4) أن جميع قيم معامل ألفا كرونباخ (الثبات) في محاور الاستبانة كبيرة حيث تراوحت القيم على المحاور ما بين(0.872- 0.922)، بينما بلغت قيمة معامل ألفا كرونباخ (الثبات) لمجموع الاستبانة كبيرة (0.937)، مما يشير إلى ثبات تلك الاستبانة، ويمكن أن يفيد ذلك في تأكيد صلاحية الاستبانة فيما وضعت لقياسه، وإمكانية ثبات النتائج التي يمكن أن تسفر عنها الدراسة الحالية، وقد يكون ذلك مؤشرًا جيدًا لتعميم نتائجها.

إجراءات الدراسة: إعداد استبانة تقويم واقع كفاءة البحوث التربوية في مجال المناهج وطرق التدريس في الجامعات السعودية، وحساب خصائصها السيكومترية. ثانيا تطبيق استبانة تقويم واقع كفاءة البحوث التربوية في مجال المناهج وطرق التدريس في الجامعات السعودية على عينة الدراسة. ثالثا إدخال البيانات عبر الحاسب الآلي من خلال برنامج Statistical Package for Social Science (SPSS) الإصدار 25. رابعا تفسير نتائج الدراسة في ضوء الإطار النظري ونتائج البحوث السابقة، وصياغة التوصيات الخاصة بالنتائج التي تم التوصل إليها.

أساليب المعالجة الإحصائية: بعد تطبيق الاستبانة وتجميعها، تم تفريغها في جداول لحصر التكرارات ولمعالجة بياناتها إحصائيًا من خلال برنامج الحزم الإحصائية(Statistical (SPSS Package for Social Sciences الإصدار الخامس والعشرين. وقد استخدم الباحث مجموعة من الأساليب الإحصائية التي تستهدف القيام بعملية التحليل الوصفي والاستدلالي لعبارات الاستبانة، وهي:معامل ارتباط بيرسون، ومعامل الفا كرونباخ،والنسب المئوية في حساب التكرارات، والمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية واختبار التاء لعينتين مستقلتين (t – test Independent Simple)، واختبار تحليل التباين أحادي الاتجاه (One Way ANOVA).

نتائج الدراسة ومناقشتها وتفسيرها:

نتائج الإجابة عن السؤال الأول الذي نص على ما يلي: ما واقع كفاءة البحوث التربوية في المناهج وطرق التدريس بالجامعات السعودية من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس والباحثين؟

للإجابة عن هذا السؤال تم ترتيب عبارات المحور الأول الخاص بواقع كفاءة البحوث التربوية في مجال المناهج وطرق التدريس بالجامعات السعودية من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس والباحثين حسب أوزانها النسبية، والجدول التالي يوضح ذلك:

جدول (6) الوزن النسبي والرتبة ومستوى الموافقة على المحور الأول الخاص واقع كفاءة البحوث التربوية في مجال المناهج وطرق التدريس بالجامعات السعودية من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس والباحثين (ن=244)

م	العبارة	درجة الموافقة						الوزن النسبي	الانحراف المعياري	الرتبة	مستوى الموافقة
		مرتفعة		متوسطة		منخفضة					
		ك	%	ك	%	ك	%				
5	توفر قاعات وورش العمل وحلقات النقاش العلمية المتطلبة لإنجاز الأبحاث العملية بجودة وكفاءة عالية	108	44.3%	108	44.3%	28	11.5%	2.3279	0.6735	1	متوسطة
1	تنشر معظم الأبحاث في مجلات علمية محكمة لها معامل تأثير مرتفع	138	56.6%	38	15.6%	68	27.9%	2.2869	0.8765	2	متوسطة
12	دقة النتائج ومناسبة الأساليب الإحصائية وسلامتها	70	28.7%	162	66.4%	12	4.9%	2.2377	0.5309	3	متوسطة
9	شمول الأبحاث المنشورة في كافة مجالات المناهج وطرق التدريس	122	50.0%	52	21.3%	70	28.7%	2.2131	0.8646	4	متوسطة
7	تتبنى الأبحاث القضايا الساخنة والمواضيع الحديثة في المناهج وطرق التدريس	62	25.4%	164	67.2%	18	7.4%	2.1803	0.5457	5	متوسطة
15	حداثة وأصالة المراجع المستخدمة في الأبحاث المنجزة	56	23.0%	148	60.7%	40	16.4%	2.0656	0.6264	6	متوسطة
11	دقة الأبحاث في تحديد المشكلة واختيار عينة ومنهج الدراسة	62	25.4%	96	39.3%	86	35.2%	1.9016	0.7758	7	متوسطة
2	تتناول الأبحاث بشكل مباشر ذات قضايا محورية في المناهج وطرق التدريس	60	24.6%	98	40.2%	86	35.2%	1.8934	0.7693	8	متوسطة
6	تطرق الأبحاث المجالات الحديثة في المناهج وطرق التدريس (كتوظيف المستحدثات التكنولوجية – والتركيز على النظريات الحديثة)	56	23.0%	105	41.8%	86	35.2%	1.8770	0.7560	9	متوسطة
8	يوجد توازن بين الأبحاث النظرية والتطبيقية	56	23.0%	100	41.0%	88	36.1%	1.8689	0.7601	10	متوسطة
13	الحيادية في عرض النتائج التي تتوصل إليها الأبحاث المنجزة	52	21.3%	104	42.6%	88	36.1%	1.8525	0.7460	11	متوسطة

م	العبارة	درجة الموافقة						الوزن النسبي	الانحراف المعياري	الرتبة	مستوى الموافقة
		مرتفعة		متوسطة		منخفضة					
		ك	%	ك	%	ك	%				
4	توجد شراكات بحثية مع الأقسام العلمية والمراكز البحثية المتقدمة	48	19.7%	64	26.2%	132	54.1%	1.6557	0.7901	12	منخفضة
14	تقديم توصيات بحثية إجرائية نهاية كل بحث	46	18.9%	62	25.4%	136	55.7%	1.6311	0.7841	13	منخفضة
3	تتواءم الأبحاث الحالية في المناهج وطرق التدريس مع محاور رؤية المملكة العربية السعودية 2030	44	18.0%	58	23.8%	142	58.2%	1.5984	0.7784	14	منخفضة
10	تتناسب الأبحاث المنشورة مع أهدافها والمنهج المستخدم فيها	44	18.0%	54	22.1%	146	59.8%	1.5820	0.7803	15	منخفضة
	إجمالي المحور	متوسط الأوزان النسبية (1.945)						النسبة المئوية (64.827)			متوسطة

يوضح الجدول السابق نتائج المحور الأول الخاص بواقع كفاءة البحوث التربوية في مجال المناهج وطرق التدريس بالجامعات السعودية من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس والباحثين، وذلك في ضوء التوزيع الإحصائي وفقًا للوزن النسبي ومستوى الموافقة على العبارة والرتبة، حيث يشير الجدول إلى أن واقع كفاءة البحوث التربوية في مجال المناهج وطرق التدريس بالجامعات السعودية من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس والباحثين جاء بدرجة متوسطة؛ حيث بلغ مجموع الأوزان النسبية (29.1721)، وبلغ متوسط الأوزان النسبية (1.945)، وجاءت النسبة المئوية (64.827). تشير النتائج السابقة لوجود بعض الجهود المبذولة من أجل تحقق كفاءة البحوث التربوية إلا أن هذه الجهود لم تصل للمستوى المطلوب وما زالت بحاجة لتعزيز وتدعيم، ولعل هذا الأمر يمكن عزوه لكثرة التحديات والصعوبات التي تواجه البحوث التربوية من جهة وضعف امتلاك بعض الباحثين للكفايات المتطلبة لإنجازها بكفاءة عالية. ويدعم النتيجة السابقة أنه ورغم ضعف ومحدودية حجم منظومة البحث العلمي في الدول العربية إلا أننا قلما يوجد تقييما دقيقا للأوضاع البحثية في ميدان ما، فبين الحين والآخر ينبغي علينا التوقف ومراجعة توجهاتنا البحثية وتحديد مدى كفاءتنا البحثية حتى يمكننا تحديد نقاط القوة والضعف بها ووضع مقترحات التحسين، كي نستطيع تطويرها ونمذجتها مواكبة للمستجدات البحثية (راضي،2012؛ محمد، والعدلي، 2012؛ عساف وصهيب، 2011). وفي نفس السياق أشار الدهشان (2015) إلى افتقار البحوث التربوية العربية للأصالة والإبداع، ويتمثل ذلك في أن البحوث المنجزة عبارة عن تكرار لأبحاث الغير مع إدخال بعض التعديلات عليها، ولا توجد بها إضافات حقيقية للمعرفة في مجال تخصصها، فتظل أهميتها متدنية ومحدودة، وإن أخطر ما يهدد البحث في جامعاتنا يتمثل في ضعف الطرق التي ينفذ بها، فهي تسير على منهج التقليد، لا منهج التجديد.

وتتفق النتيجة السابقة مع دراسة العصيمي (2018) التي أشارت إلى واقع أداء معاهد البحوث الاستشارية بالجامعات السعودية جاء بدرجة متوسطة من وجهة نظر قيادات المعاهد والمستشارين من أعضاء هيئة التدريس في ضوء معايير التميز المؤسسي. كما تتفق مع نتائج دراسة زين الدين (2013) التي توصلت إلى: أن درجة مسايرة البحث العلمي في كليات التربية بمصر للاتجاهات العالمية من وجهة نظر أعضاء الهيئة التدريسية كانت متوسطة في جميع المجالات.

نتائج الإجابة عن السؤال الثاني الذي نص على ما يلي: ما الصعوبات التي تؤثر على كفاءة البحوث التربوية في مجال المناهج وطرق التدريس بالجامعات السعودية من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس والباحثين؟

للإجابة عن هذا السؤال تم ترتيب عبارات المحور الثاني الخاص بالصعوبات التي تؤثر على كفاءة البحوث التربوية في مجال المناهج وطرق التدريس بالجامعات السعودية من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس والباحثين حسب أوزانها النسبية، والجدول التالي يوضح ذلك:

جدول (7) الوزن النسبي والرتبة ومستوى الموافقة على المحور الثاني الخاص بالصعوبات التي تؤثر على كفاءة البحوث التربوية في مجال المناهج وطرق التدريس بالجامعات السعودية من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس والباحثين (ن=244)

م	العبارة	درجة الموافقة						الوزن النسبي	الانحراف المعياري	الرتبة	مستوى الموافقة
		مرتفعة		متوسطة		منخفضة					
		ك	%	ك	%	ك	%				
24	قلة الأخذ بنتائج وتوصيات الأبحاث العلمية	100	41.0%	122	50.0%	22	9.0%	2.3197	0.6333	1	متوسطة
26	ضعف فرص المشاركة في المؤتمرات العلمية ا لمتخصصة	88	36.1%	140	57.4%	16	6.6%	2.2951	0.5848	2	متوسطة
21	قلة الشراكات البحثية في مجال التخصص	88	36.1%	134	54.9%	22	9.0%	2.2705	0.6171	3	متوسطة
20	ارتباط البحث العلمي بالحصول على الترقية فقط	92	37.7%	124	50.8%	28	11.5%	2.2623	0.6531	4	متوسطة
22	وجود عوائق إدارية تعيق الإنتاج البحثي أو نشر الأبحاث	88	36.1%	124	50.8%	32	13.1%	2.2295	0.6654	5	متوسطة
29	عدم احتساب النشاط البحثي كجزء من نصاب عضو هيئة التدريس	118	48.4%	44	18.0%	82	33.6%	2.1475	0.8969	6	متوسطة
19	ضعف العائد المالي المرتبط بالإنتاجية العلمية	112	45.9%	50	20.5%	82	33.6%	2.1230	0.8868	7	متوسطة

م	العبارة	درجة الموافقة						الوزن النسبي	الانحراف المعياري	الرتبة	مستوى الموافقة
		مرتفعة		متوسطة		منخفضة					
		ك	%	ك	%	ك	%				
16	كثرة الأعباء التدريسية التي تعيق إنجاز الأبحاث لدى عضو هيئة التدريس	92	37.7%	86	35.2%	66	27.0%	2.1066	0.8009	8	متوسطة
17	اهتمام الجامعة في الأولوية لعملية التدريس على حساب البحث العلمي	88	36.1%	34	13.9%	122	50.0%	1.8607	0.9210	9	متوسطة
27	ضعف التمكن من اللغة الإنجليزية التي تساعد في الانفتاح على الخبرات الأجنبية المتطورة في المجال البحثي	52	21.3%	82	33.6%	110	45.1%	1.7623	0.7826	10	متوسطة
30	غياب التواصل مع المراكز البحثية والجامعات عربياً ودولياً	24	9.8%	108	44.3%	112	45.9%	1.6393	0.6564	11	منخفضة
18	صعوبة الحصول على التفرغ العلمي والبحثي لإنجاز الأبحاث العلمية	46	18.9%	58	23.8%	140	57.4%	1.6148	0.7867	12	منخفضة
23	تأخر صرف المخصصات المالية المعتمدة في المجال البحثي	24	9.8%	72	29.5%	148	60.7%	1.4918	0.6711	13	منخفضة
25	ندرة الكتب والمراجع العلمية المتخصصة في مكتبة الجامعة	8	3.3%	102	41.8%	134	54.9%	1.4836	0.5638	14	منخفضة
28	ضعف الحوافز المعنوية المقدمة من قبل الجامعة	6	2.5%	102	41.8%	136	55.7%	1.4672	0.5482	15	منخفضة
	إجمال المحور	متوسط الأوزان النسبية (1.938)						النسبة المئوية (64.608)			متوسطة

يوضح الجدول السابق نتائج المحور الثاني الخاص بالصعوبات التي تؤثر على كفاءة البحوث التربوية في مجال المناهج وطرق التدريس بالجامعات السعودية من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس والباحثين، وذلك في ضوء التوزيع الإحصائي وفقًا للوزن النسبي ومستوى الموافقة على العبارة والرتبة، حيث يشير الجدول إلى أن الصعوبات التي تؤثر على كفاءة البحوث التربوية في مجال المناهج وطرق التدريس بالجامعات السعودية من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس والباحثين جاءت بدرجة متوسطة؛ حيث بلغ مجموع الأوزان النسبية (29.0738)، وبلغ متوسط الأوزان النسبية (1.938)، وجاءت النسبة المئوية (64.608): تشير النتيجة السابقة لوجود مستوى متوسط من الصعوبات التي تواجه كفاءة البحوث التربوية ولعل هذه النتيجة يمكن عزوها لتنوع مجالات وتوجهات البحوث التربوية من جهة وتنوع مناهج وأدوات البحث التربوي بجانب ضعف امتلاك بعض الباحثين المؤهلات التي تمنحهم التميز في إجراء هذه البحوث بكفاءة.

ويدعم النتيجة السابقة ما أشار إليه كل من الحريري، والوادي، وعبد الحميد (2017، 60) أن من أهم المشكلات التي تواجه البحث التربوي في الوطن العربي والتي تحول دون الاستفادة من نتائجه هو عدم وجود دراسات مسحية للحاجات والمشكلات البحثية، مما يعني غياب الرؤية لمؤسسات التعليم العالي عن واقع المجال التربوي وحاجاته، ووضع سياسات بحثية لتوجيه بحوث الباحثين.

وتتفق هذه النتيجة نسبياً مع دراسة الصليلي (2019) التي كشفت عن التحديات التي يواجهها البحث العلمي في العلوم الإنسانية والاجتماعية والتربوية كما يلي: أولا التحديات التي حصلت على درجة مرتفعة هي: ارتباط البحث العلمي بالترقية الأكاديمية للباحث، وضعف الاستفادة من البحوث العلمية من قبل أصحاب القرار، وضعف الإنفاق على البحث العلمي، وقلة الوعي بأهمية البحث العلمي لدى أفراد المجتمع. ثانيا التحديات التي حصلت على درجة متوسطة هي: ضعف مساهمة القطاع الخاص في مجال البحث العلمي، وضعف استقطاب الكفاءة العلمية المختصة بالبحث العلمي، وضعف اعتماد المؤسسات الوطنية على البحث العلمي، وسيطرة النزعة الفردية مقابل تكوين فرق بحثية، ووجود بيروقراطية إدارية في مؤسسات البحث العلمي وضعف المؤسسات في دعم إجراء البحوث. كما تتفق مع دراسة رضوان (2018) التي أشارت إلى أن معوقات البحث العلمي في مجال التربية الإسلامية جاءت بدرجة متوسطة على جميع المحاور.

نتائج الإجابة عن السؤال الثالث الذي نص على ما يلي: ما مقترحات تعزيز كفاءة البحوث التربوية في مجال المناهج وطرق التدريس بالجامعات السعودية من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس والباحثين؟

للإجابة عن هذا السؤال تم ترتيب عبارات المحور الثالث بمقترحات تعزيز كفاءة البحوث التربوية بالجامعات السعودية من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس والباحثين حسب أوزانها النسبية، والجدول التالي يوضح ذلك:

جدول (8) الوزن النسبي والرتبة ومستوى الموافقة على المحور الثالث الخاص بمقترحات تعزيز كفاءة البحوث التربوية في المناهج وطرق التدريس بالجامعات السعودية من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس والباحثين (ن=244)

م	العبارة	درجة الموافقة						الوزن النسبي	الانحراف المعياري	الرتبة	مستوى الموافقة
		مرتفعة		متوسطة		منخفضة					
		ك	%	ك	%	ك	%				
36	دعم وزارة التعليم لأبحاث المناهج وطرق التدريس وخاصة فيما يتعلق بمناهج التعليم العام الحديثة	222	91.0%	14	5.7%	8	3.3%	2.8770	0.4181	1	مرتفعة

م	العبارة	درجة الموافقة						الوزن النسبي	الانحراف المعياري	الرتبة	مستوى الموافقة
		مرتفعة		متوسطة		منخفضة					
		ك	%	ك	%	ك	%				
32	تسهيل إجراءات نشر الأبحاث ودعمها مادياً بالمجلات العلمية المحكمة محلياً وعالمياً	212	86.9%	28	11.5%	4	1.6%	2.8525	0.3998	2	مرتفعة
40	التحديث والتطوير المستمر لبرامج إعداد وتأهيل الباحثين	212	86.9%	22	9.0%	10	4.1%	2.8279	0.4757	3	مرتفعة
44	تعاون بين الباحثين ووزارة التعليم لتطوير أبحاث المناهج وطرق التدريس	212	86.9%	18	7.4%	14	5.7%	2.8115	0.5196	4	مرتفعة
37	رصد المكافآت المالية التي تحفز وتشجع على إنجاز الأبحاث بكفاءة عالية	212	86.9%	14	5.7%	18	7.4%	2.7951	0.5595	5	مرتفعة
42	عقد شراكات مع القطاع الخاص والمؤسسات الأهلية لدعم وتمويل البحث العلمي	198	81.1%	32	13.1%	14	5.7%	2.7541	0.5502	6	مرتفعة
34	تكثيف الدورات على توظيف واستخدام المستحدثات والتطبيقات التكنولوجية في البحث العلمي	210	86.1%	4	1.6%	30	12.3%	2.7377	0.6779	7	مرتفعة
39	وضع خطة استراتيجية وخريطة بحثية لتمكين الباحثين من دراسة الأبحاث ذات المواضيع الساخنة والقضايا الحاليا المتعلقة بالمجتمع واحتياجاته	204	83.6%	10	4.1%	30	12.3%	2.7131	0.6739	8	مرتفعة
31	تكثيف الدورات المتخصصة المتعلقة بتسهيل الحصول على المعلومات والبيانات من المكتبات الرقمية وقواعد البيانات والمجلات العلمية المحكمة	204	83.6%	8	3.3%	32	13.1%	2.7049	0.6886	9	مرتفعة
45	توفير المكتبات المتخصصة بالجامعة وكفايتها لتفعيل عملية التصفح داخل المكتبات الرقمية	190	77.9%	26	10.7%	28	11.5%	2.6639	0.6756	10	مرتفعة
41	عقد شراكات مع المجلات العلمية المعتمدة لتيسير نشر أبحاث أعضاء هيئة التدريس والباحثين بالجامعات	190	77.9%	18	7.4%	36	14.8%	2.6311	0.7296	11	مرتفعة

م	العبارة	درجة الموافقة						الوزن النسبي	الانحراف المعياري	الرتبة	مستوى الموافقة
		مرتفعة		متوسطة		منخفضة					
		ك	%	ك	%	ك	%				
35	تسهيل فرص المشاركة في الندوات والمؤتمرات العلمية محلياً وإقليمياً وعالمياً	66	27.0%	162	66.4%	16	6.6%	2.2049	0.5445	12	متوسطة
33	تسهيل مهمة عضو هيئة التدريس والباحثين لإنجاز البحث بكفاءة	56	23.0%	156	63.9%	32	13.1%	2.0984	0.5949	13	متوسطة
38	عقد شراكات مع الأقسام العلمية والمراكز البحثية ذات التصنيف العالي والمتخصصة للاستفادة من خبراتها	34	13.9%	196	80.3%	14	5.7%	2.0820	0.4377	14	متوسطة
43	تسويق الأبحاث العلمية بشكل مناسب محلياً وإقليمياً وعالمياً	52	21.3%	146	59.8%	46	18.9%	2.0246	0.6359	15	متوسطة
إجمالي المحور		متوسط الأوزان النسبية (2.585)						النسبة المئوية (86.175)			مرتفعة

يوضح الجدول السابق نتائج المحور الثالث الخاص بمقترحات تعزيز كفاءة البحوث التربوية في مجال المناهج وطرق التدريس بالجامعات السعودية من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس والباحثين، وذلك في ضوء التوزيع الإحصائي وفقًا للوزن النسبي ومستوى الموافقة على العبارة والرتبة، حيث يشير الجدول إلى موافقة أفراد عينة الدراسة على المقترحات الخاصة بتعزيز كفاءة البحوث التربوية بالجامعات السعودية جاءت مرتفعة؛ حيث بلغ مجموع الأوزان النسبية (38.7787)، وبلغ متوسط الأوزان النسبية (2.585)، وجاءت النسبة المئوية (86.175).

تشير النتيجة السابقة لإيجابية المقترحات التي أشارت إليها الدراسة من أجل تعزيز كفاءة البحوث التربوية، حيث جاءت موافقة أفراد عينة الدراسة عليها مرتفعة، ويمكن عزو هذه النتيجة لكون المقترحات السابقة تم بناؤها وصياغتها في ضوء الرجوع إلى الأدب التربوي والدراسات السابقة ذات الصلة بالموضوع بالإضافة للاسترشاد بآراء الخبراء والمتخصصين، كما أنه تم فيها مراعاة واقع البحوث التربوية ومجالاتها ومناهج البحث المستخدمة فيها وتصنيفاتها المتعددة.

وتأتي النتيجة السابقة متوافقة مع ما وجّهت به خطة التنمية العاشرة (1436-1440هـ) بالتحوّل نحو الاقتصاد القائم على المعرفة ومجتمع المعرفة، من خلال: تحفيز الجامعات على الاستثمار في مجالات الأبحاث، والتطوير، والابتكار، مع تأكيد تطبيق أنظمة حماية الملكية الفكرية، بالإضافة إلى استثمار نتائج البحوث العلمية في معالجة القضايا الاجتماعية، وتحويل المعرفة إلى ثروة (وزارة الاقتصاد والتخطيط، 1437هـ، 4).

يضاف لما سبق ما ذكره الحبيب والشمري (2014) أن من ضوابط جودة البحث العلمي التقيد بأخلاقياته، كما أشارا إلى أن التزام طلاب الدراسات العليا في الكليات الإنسانية بجامعة

الملك سعود بأخلاقيات البحث العلمي بشكل عام هو بمستوى متوسط، وأوصيا بزيادة الرقابة العلمية على البحوث، وهو ما تم مراعاته في المقترحات السابقة. وتتفق هذه النتيجة مع دراسة العصيمي (2018) التي أشارت إلى أن المتطلبات اللازم توافرها لتطوير أداء معاهد البحوث الاستشارية بالجامعات السعودية؛ لتحقيق التميز المؤسسي جاءت بدرجة مرتفعة.

نتائج الإجابة عن السؤال الرابع الذي نص على ما يلي: ما مدى تأثير متغيرات النوع (ذكور/ إناث) والدرجة العلمية (أستاذ/ أستاذ مشارك/ أستاذ مساعد/ محاضر/ معيد/ باحث) في رؤية عينة الدراسة لواقع كفاءة البحوث التربوية في مجال المناهج وطرق التدريس بالجامعات السعودية والصعوبات التي تواجهها ومقترحات تعزيزها؟

أولاً: النتائج الخاصة بالفروق بين استجابات أفراد العينة على مدى الموافقة على محاور الاستبانة بحسب متغير النوع (ذكور- إناث)، والجدول التالي يبين ذلك:

جدول (9) يوضح نتائج اختبار التاء لعينتين مستقلتينt - test لإظهار دلالة الفروق بين استجابات أفراد العينة المستفتاة نحو الموافقة على محاور الاستبانة حسب متغير النوع (ن=244).

المحور	النوع	ن	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة ت	مستوى الدلالة
الأول	ذكور	126	28.21	8.66	1.147-	0.254
	إناث	118	30.20	10.53		غير دالة
الثاني	ذكور	126	27.54	8.68	1.846-	0.069
	إناث	118	30.69	10.18		غير دالة
الثالث	ذكور	126	39.48	5.83	1.108	0.270
	إناث	118	38.03	8.39		غير دالة

يتضح من الجدول (9) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات أفراد العينة تبعًا لمتغير النوع (ذكور- إناث)، بالنسبة لمحاور الاستبانة، حيث جاءت قيمة (ت)، (-1.147)، (-1.846)، (1.108)، وهي قيم غير دالة إحصائيًا عند مستوى دلالة (0.05).

وتبدو النتيجة السابقة منطقية ويمكن عزوها لطبيعة البحث التربوي ومتطلباته التي لا تختلف باختلاف النوع ذكور وإناث، بجانب أن الإمكانات التي تتاح لهذه البحوث لا تختلف باختلاف النوع، أضف لما سبق أن الذكور والإناث يعملون في ظروف بيئية متشابهة ويتلقون نفس فرص الإعداد والتأهيل وبالتالي جاءت استجاباتهم متشابهة دون وجود فروق ذات دلالة إحصائية.

وتتفق هذه النتيجة مع دراسة الصليلي (2019) التي أشارت إلى أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في استجابات عينة الدراسة تعزى لمتغير النوع.

ثانياً: النتائج الخاصة بالفروق بين استجابات أفراد العينة على مدى الموافقة على محاور

الاستبانة بحسب متغير الدرجة العلمية (أستاذ/ أستاذ مشارك/ أستاذ مساعد/ محاضر/ معيد/ باحث) والجدول التالي يبين ذلك:

جدول (10) يوضح اختبار كروسكال والس لمقارنة متوسط درجات أفراد العينة حسب الدرجة العلمية على محاور الاستبانة.

المحور	التخصص	ن	متوسط الرتب	قيمة كا^2	درجة الحرية	مستوى الدلالة	الدلالة
الأول	أستاذ	32	104.13	97	5	0.0001	دالة
	أستاذ مشارك	42	92.48				
	أستاذ مساعد	50	77.36				
	محاضر	40	53.63				
	معيد	36	28.56				
	باحث	44	17.02				
الثاني	أستاذ	32	107.19	95.85	5	0.0001	دالة
	أستاذ مشارك	42	93.10				
	أستاذ مساعد	50	74.36				
	محاضر	40	49.45				
	معيد	36	34.42				
	باحث	44	16.61				
الثالث	أستاذ	32	107.56	92.156	5	0.0001	دالة
	أستاذ مشارك	42	91.29				
	أستاذ مساعد	50	62.50				
	محاضر	40	61.68				
	معيد	36	35.86				
	باحث	44	19.25				

يتضح من الجدول (10) وجود فروق دالة إحصائيًا عند مستوى (0.01) بين متوسطي رتب أفراد العينة حسب الدرجة العلمية (أستاذ/ أستاذ مشارك/ أستاذ مساعد/ محاضر/ معيد/ باحث)، في الاستجابة على محاور الاستبانة، حيث بلغت قيمة كا2(97)، (95.85)، (92.156)، على الترتيب، وجميعها قيم دالة إحصائيًا، وجاءت الفروق لصالح الفئة الأعلى في متوسط الرتب

وهم الأساتذة. وتبدو النتيجة السابقة منطقية ويمكن عزوها لعامل الخبرة الذي يتمتع به ذوي الدرجة العلمية الأعلى من واقع دراساتهم واحتكاكاتهم بالمجال والخبراء به، ولذا جاءت الفروق في صالحهم. وتتفق هذه النتيجة مع دراسة مهني (2020) ودراسة زين الدين (2013) التي أشارتا لوجود فروق في استجابات عينتهما تعزى لمتغير الدرجة العلمية لصالح الدرجة الأعلى.

توصيات الدراسة:

1. ضرورة الاستفادة من مقترحات تعزيز كفاءة البحوث التربوية في مجال المناهج وطرق التدريس التي أشارت إليها الدراسة الحالية.
2. تشكيل لجان متخصصة لدراسة الصعوبات التي تؤثر على كفاءة البحوث التربوية ووضع مقترحات التعامل معها.
3. تدريب الباحثين بشكل مستمر على امتلاك الكفايات المتطلبة لإنجاز البحوث التربوية في مجال المناهج وطرق التدريس بأعلى قدر من الكفاءة.
4. تحديد قائمة بالأدوات والتجهيزات المتطلبة لتجويد كفاءة البحوث التربوية ومخاطبة الجهات المختصة لتوفيرها.
5. إشراك القطاع الخاص والجهات المستفيدة في تطوير وتجويد كفاءة البحوث التربوية في مجال المناهج وطرق التدريس.
6. الانفتاح على الخبرات المتطورة في مجال البحث التربوي في مجال المناهج وطرق التدريس وتبادل الخبرات بينها لتطوير كفاءة البحوث التربوية في مجال المناهج وطرق التدريس.

مقترحات الدراسة:

1. تصور مقترح لتعزيز كفاءة البحوث التربوية في مجال المناهج وطرق التدريس بالجامعات السعودية في ضوء خبرات بعض الدول.
2. مدى امتلاك الباحثين التربويين في مجال المناهج وطرق التدريس للكفايات المتطلبة للبحث العلمي وسبل تعميقه.
3. واقع جودة برامج الدراسات العليا التربوية في مجال المناهج وطرق التدريس من وجهة نظر الباحثين.
4. مدى مواءمة مخرجات برامج الدراسات العليا التربوية في مجال المناهج وطرق التدريس لاحتياجات سوق العمل.

المراجع العربية:

- أبو حطب، فؤاد. (1992). دليل المعلم في تقويم الطالب، وزارة التربية والتعليم، القاهرة.

- أحمد، أحمد؛ إدريس، جعفر؛ عبد الله، محمد؛ زكي منيرة. (2013). أثر المتغيرات الشخصية والبيئية على الإسهام الفكري لأعضاء هيئة التدريس بفروع جامعة الطائف، مجلة أماراباك، 4 (19) 125 – 143.
- أحمد، شاكر فتحي، وزيدان، همام بدراوي. (2003). التربية المقارنة: المنهج – الأساليب - التطبيقات. القاهرة: مجموعة النيل العربية.
- أحمد، شكري السيد. (1997) دراسة انتقاديه لبحوث دراسات التقويم الشامل للمدرسة، مجلة رسالة الخليج، الرياض، العدد (64).
- بدوي، أحمد زكي. (د.ت). معجم المصطلحات التربوية، مكتبة لبنان، بيروت.
- جابر، عبد الحميد، وكاظم، أحمد خيري. (1986). مناهج البحث في التربية وعلم النفس، ط2، دار النهضة العربية، القاهرة.
- جمعة، فاطمة علي السعيد (2010م). «تقييم أعضاء هيئة التدريس لمشروع الجودة الشاملة بالجامعات المصرية». دراسة حالة، مستقبل التربية العربية، مج17، ع62، جمهورية مصر العربية، ص103-66.
- الحبيب، عبد الرحمن والشمري، تركي. (2014). جودة البحث العلمي لطلبة الدراسات العليا بالجامعات السعودية ومدى التزامهم بالمعايير الأخلاقية في بحوثهم العلمية. المجلة العربية لضمان جودة التعليم الجامعي، 7(17)، 65- 91.
- الحربي، عبد الله عواد. (2015). مبادئ البحث التربوي. الدمام، مكتبة المتنبي.
- الحريري، رافده والوادي، حسن، وعبد الحميد، فاتن. (2017). أساسيات ومهارات البحث التربوي والإجرائي. عمّان، دار أمجد للنشر والتوزيع.
- الحنو، إبراهيم بن عبد الله. (2016). مدى استخدام منهجية البحث النوعي في التربية الخاصة: دراسة تحليلية لعشر مجلات عربية محكمة في الفترة من 2005 إلى 2014م بمصر. مجلة التربية الخاصة والتأهيل- مؤسسة التربية الخاصة والتأهيل،3(10)،212-178.
- خلف، السيد محمد عبد الله. (2000). ضوابط وأخلاقيات البحث التربوي، رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية، جامعة الأزهر.
- الخويت، سمير عبد الوهاب، وبدوي، عبد الرءوف محمد. (2001). إمكانية تطوير بعض مقومات البحث التربوي بالجودة الشاملة. عالم التربية، رابطة التربية الحديثة، 5: 119-88.
- الدهشان، جمال علي. (2015). نحو رؤية نقدية للبحث التربوي العربي. مجلة نقد وتنوير، (1)، 45-68.
- رضوان، أحمد عبد الغني محمد. (2018). معوقات البحث العلمي في مجال التربية الإسلامية من وجهة نظر الباحثين في ضوء بعض المتغيرات وكيفية التغلب عليها «دراسة ميدانية»، مجلة التربية، كلية التربية، جامعة الأزهر.
- الريماوي، عمر، وكردي، فؤاد. (2015). معوقات البحث العلمي من وجهة نظر أعضاء

الهيئة التدريسية في الكليات الإنسانية لجامعة القدس، مجلة كلية التربية الأساسية للعلوم التربوية والإنسانية / جامعة بابل، العدد 21.

- زاهر، ضياء الدين (2006). إدارة النظم التعليمية للجودة الشاملة. دار السحاب للنشر والتوزيع، القاهرة.
- زين الدين، محمد مجاهد. (2013). درجة مسايرة البحث العلمي في كليات التربية بمصر للاتجاهات العالمية كما يراها أعضاء الهيئة التدريسية، مجلة التربية، كلية التربية، جامعة الأزهر، العدد 156، الجزء الثالث، ديسمبر.
- شحاتة، حسن. (2009). المرجع في مناهج البحوث التربوية والنفسية. القاهرة: مكتبة الدار العربية للكتاب.
- الصليلي، مريم شعبان. (2019). تحديات البحث العلمي في دولة الكويت من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس في ضوء بعض المتغيرات، مجلة البحث العلمي في التربية، كلية البنات، جامعة عين شمس، العدد العشرون.
- الضامن، منذر. (2009). أساسيات البحث العلمي. ط2، عمّان: دار المسيرة.
- عساف، محمود؛ وصهيب، الأغا. (2011- 10/11 مايو). رؤية مقترحة للتجسير بين البحث التربوي وصناعة السياسة التعليمية الفلسطينية-دعوة للخروج عن المألوف. مؤتمر الجامعة الإسلامية" :البحث العلمي مفاهيمه، أخلاقياته، توظيفه.
- عسيري، سارة أحمد علي آل مناس. (2018). مهارات اقتصاد المعرفة اللازمة لطلاب المرحلة الثانوية ومدى تضمنها في محتوى كتاب الأحياء، مجلة البحث العلمي، كلية البنات، جامعة عين شمس، العدد التاسع عشر.
- العصيمي، نورة بنت عبد الله بن عبد الرحمن. (2018). تطويرُ أداءِ معاهدِ البحوثِ الاستشاريةِ بالجامعاتِ السعوديةِ في ضوءِ معاييرِ التَّمَيُّزِ المؤسسيِّ، مجلة البحث العلمي في التربية، كلية البنات، جامعة عين شمس، العدد 19.
- عمر، حمداوي، بخوش، أحمد. (2012). انعكاس الأداء التنظيمي في جودة البحث العلمي من منظور بعض الأساتذة بجامعة قاصدي مرباح- ورقلة- مجلة العلوم الإنسانية والاجتماعية- العدد) 8) الجزائر، ص 147.
- الكسباني، محمد السيد. (2012). البحث التربوي بين النظرية والتطبيق. القاهرة: دار الفكر العربي.
- مجذوب، فاروق. (2002). طرائق ومنهجية البحث في علم النفس، بيروت: شركة المطبوعات للتوزيع والنشر.
- محمد، علي؛ والعدلي، سميرة. (2012). واقع البحث العلمي في العالم العربي ومعوقاته. المؤتمر العربي الدولي الثاني لضمان جودة التعليم العالي.
- ملحم، سامي محمد. (2010). مناهج البحث في التربية وعلم النفس. ط6، عمّان: دار

المسيرة.

- المهدي، مجدي صلاح. (2007). البحث العلمي التربوي بين دلالات الخبراء وممارسات الباحثين. الإسكندرية: دار الجامعة الجديدة للنشر.
- مهني، منال محمد مكرم. (2020). إسهام الشراكة المجتمعية فى دعم البحث العلمي بجامعة الفيوم لتحقيق رؤية مصر 2030م، المؤتمر الدولي السادس لكلية التربية «الشراكة المجتمعية وتطوير التعليم دراسات وتجارب، 2019/ 2020م.
- النوح، مساعد بن عبد الله. (2012). توجهات الرسائل الجامعية في تخصص أصول التربية بالجامعات السعودية خلال الفترة (1411هـ-1433هـ)، مجلة كلية التربية ببنها، مصر، مج(3)، ع(91).
- النوح، مساعد عبد الله. (2015). مبادئ البحث التربوي. ط3، الرياض: مكتبة الرشد.
- النيبال، مايسة وعبد الحميد، مدحت. (2011). البحث العلمي وأخلاقياته. بيروت: منشورات الحلبي الحقوقية.
- الهوساوي، نجلاء بنت حمزة محمد. (2016). الرسائل التربوية في أصول التربية بالجامعات السعودية رؤية مستقبلية لخارطة بحثية، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية الجبيل، جامعة الدمام.
- وزارة الاقتصاد والتخطيط (1437ه). خطة التنمية العاشرة.
- وزارة التعليم العالي، وكالة الوزارة للتخطيط والمعلومات. (2011). الجامعات السعودية على الخريطة الدولية، الرياض، استرجعت بتاريخ 28/4/ 2018هـ من موقع: http: //www. mohe.gov.sa
- وزارة التعليم، اللقاء الثامن لعمداء معاهد البحوث والخدمات الاستشارية بالجامعات السعودية، المنعقد بتاريخ 1/5/1437هـ بجامعة أم القرى بمكة المكرمة.

رومنة المراجع العربية:

- Abu Hatab, F. (1992). Teacher's Guide to Student Assessment. Ministry of Education, Cairo.
- Ahmed, A.; Idris, J.; Abdullah, M. & Zaki M. (2013). The impact of personal and environmental variables on the intellectual contribution of faculty members at Taif University branches. Amarabak Journal, 4 (19) 125-143.
- Ahmed, S. (1997). A critical study of the comprehensive school evaluation studies research, Risala Al-Khaleej Journal, (64).
- Ahmed, S. F. & Zidan, H. B. (2003). Comparative Education: Curriculum - Methods - Applications. The Arab Nile Group.
- Al-Dahshan, J. (2015). Towards a critical vision of Arab educational research. Criti-

cism and Enlightenment Journal, (1), 68-45.

- Aldamen, M. (2009). Fundamentals of scientific research, (2nd ed). Dar Al Masirah.
- Al-Habib, A. & Al-Shammari, T. (2014). The quality of scientific research for graduate students in Saudi universities and the extent of their commitment to ethical standards in their scientific research. The Arab Journal for Quality Assurance of University Education, 7(17), 65-91.
- Al-Hanno, I. (2016). The extent to which the qualitative research methodology is used in special education: an analytical study of ten refereed Arab journals from 2005 to 2014 in Egypt. Foundation of Special Education and Rehabilitation, Journal of Special Education and Rehabilitation 3 (10), 178-212.
- Al-Harbi, A. (2015). Principles of educational research. Al Mutanabbi Library.
- Al-Hawsawi, N. (2016). Educational theses in the education foundations in Saudi universities, a future vision for a research map. Unpublished master's thesis, Jubail College, University of Dammam.
- Al-Kasbani, M. (2012). Educational research between theory and practice. Dar Alfikr Alarabi.
- Al-Khuwait, S, & Badawi, A. (2001). Possibility of developing some elements of educational research with total quality. Modern Education Association, Education World (5), 88-119.
- Al-Mahdi, M. (2007). Educational scientific research between the indications of experts and the practices of researchers. Dar Aljamea Aljadidah for Publishing.
- Al-Nepal, M. & Abdul-Hamid, M. (2011). Scientific research and its ethics. Al-Halabi Human Rights Publications.
- Al-Noah, A. (2015). Principles of educational research, (3rd ed). Al-Rushd Library.
- Al-Noah, M. (2012). Trends of university theses in the field of education foundations in Saudi universities during the period (1411 -1433 AH), Journal of the College of Education in Benha 3 (91).
- Al-Osaimi, N. (2018). Improving the performance of advisory research institutes in Saudi universities in accordance with institutional excellence standards, Ain Shams University, College of Girls, Journal of Scientific Research in Education (19).
- Al-Rimawi, O. & Kurdi, F. (2015). Obstacles of scientific research from the viewpoint of faculty members in the humanities faculties of Al-Quds University. Bab-

ylon University, Journal of the College of Basic Education for Educational and Human Sciences (21).

- Al-Salily, M. (2019). The challenges of scientific research in the State of Kuwait from the point of view of faculty members in accordance with some variables, Ain Shams University, College of Girls, Journal of Scientific Research in Education (20).
- Asiri, S. (2018). Knowledge economy skills needed for secondary school students and the extent to which they are included in the content of the Biology Book, Ain Shams University, College of Girls, Journal of Scientific Research in Education (19).
- Assaf, M. & Sohaib, A. (2011). A proposed vision for bridging educational research and Palestinian educational policy-making - an invitation to break out of the norm. The Islamic University Conference: Scientific Research Concepts, Ethics, and Employment.
- Badawi, A. (n.d). A Dictionary of Educational Terms, Library of Lebanon.
- Gomaa, F. (2010). Evaluation of faculty members for the total quality project in Egyptian universities: A case study. The Future of Arab Education 17 (62), Arab Republic of Egypt, 66-103.
- Hariri, R., Al-Wadi, H., & Abdul-Hamid, F. (2017). Fundamentals and skills of educational and procedural research. Dar Amjad for Publishing and Distribution.
- Jaber, A. & Kazem, A. (1986). Research Methods in Education and Psychology, (2nd ed). Dar Al-Nahda Al-Arabiya.
- Khalaf, A. (2000). Controls and ethics of educational research, Unpublished PhD Diss., Faculty of Education, Al-Azhar University.
- Majzoub, F. (2002). Methods and Methodology of Research in Psychology. Publications Company for Distribution and Publishing.
- Mehanna, M. (2020). The contribution of community partnership in supporting scientific research at Fayoum University to achieve Egypt's vision 2030, the Sixth International Conference of the College of Education "Community Partnership and Education Development Studies and Experiences, 2019/2020".
- Melhem, S. (2010). Research methods in education and psychology, (6th ed). Dar Al Masirah.
- Ministry of Economy and Planning (1437 AH). Tenth development plan.
- Ministry of Higher Education, Agency of Planning and Information. (2011). Saudi

universities on the international map, Riyadh, retrieved on 28/4/2018 AH from the website: http: //www.mohe.gov.sa

- Mohamed, A. & Al-Adly, S. (2012). The reality of scientific research in the Arab world and its obstacles. The Second Arab International Conference for Quality Assurance of Higher Education.
- Omar, H. & Bakhosh, A. (2012). Reflection of organizational performance in the quality of scientific research from the perspective of some professors at the University of Kasdi Merbah - Ouargla - Journal of Humanities and Social Sciences (8) Algeria.
- Radwan, A. (2018). Obstacles of scientific research in the Islamic Education field from the point of view of researchers in accordance with some variables and how to overcome it "A field study", Journal of Education, Faculty of Education, Al-Azhar University.
- Shehata, H. (2009). The reference in educational and psychological research methods. Al Dar Al Arabiya Book Library.
- The Ministry of Education. (1437 AH). The eighth meeting of the deans of research institutes and advisory services in Saudi universities held on 1/5/1437 AH at Umm Al-Qura University in Makkah.
- Zaher, D. (2006). Management of educational systems for total quality. Dar Al-Sahab for Publishing and Distribution.
- Zain Al-Din, M. (2013). The degree of keeping pace with scientific research in the faculties of education in Egypt with global trends as seen by faculty members, Al-Azhar Journal of Education (156, Part 3), December.
- المراجع الأجنبية:
- Cheong.(2007). Future Developments of Educational Research in the Asia. Pacific Region Paradigm Shift, Reforms, and Practices. Journal of Educational Research for Policy and Springer Notherlands, vol. 6, No, 2, July 2007, p p 71-85.
- Committee on Scientific Principles for Educational Research. (2007). Scientific research in education. Washington, DC: National Academies Press.
- Creswell, J. (2005). Educational research: Planning, conducting, and evaluating quantitative and qualitative research. Upper Saddle River, NJ: Merrill-Prentice Hall.
- Eggleston J.(2008). The Characteristics of Education Research: Mapin the Domain.

Journal Published in British Educational Research, available at: www.jill&deakin.edu.au last accessed at 13-3-2008.

- Engelmann, S. (2008). Science versus basic educational research. Australasian Journal of Special Education, 32(1): 139-157.
- Friedman, V. J. Gray, P., & Aragon, A. O. (2018). From doing to writing action research: A plea to ARJ authors. Editorial,16, (1), 3-6.
- Gerald, L. (2001). Historical and philosophical Foundations of education: Selected readings. Columbus, Ohio: Merril/ prentice Hall.
- Johnson, B. & Christensen, L. (2007). Educational research: Quantitative, qualitative and mixed approaches. Boston: Allyn & Bacon.
- Kearns, P.2004)). Education research in the knowledge society: Key trends in Europe and North America. Australia: National Centre for Vocational Education Research.
- Mills, G. (2007). Action research: A guide for the teacher researcher (3rd Ed.). New York: Merrill Prentice Hall.
- Öztürk, Y. A., & Demir, M. K. (2018). An analysis of graduate theses on early childhood education: The case of Turkey. International Electronic Journal of Elementary Education, 10(5), 583-590.
- Somekh, B., & Zeichner, K. (2009). Action research for educational reform: Remodeling action research theories and practices in local contexts. Educational Action Research, 17(1) : 5-21.
- Takagi, A. and Tojo, H. (2017). Trends in Qualitative Research in three Major Language Teaching and Learning Journals, 2006-2015. Mihazaki, Aoyama Gakuin, Japan.
- White, Charles, Lisa, Karen, James, A. Burke, Richard. S. (2012). "What makes a redearch star'? Fsctors influencing the research productivity of business faculty'. International Journal of Productivity and Performanc Management, Vol. 61 Iddue: 6 pp. 584 – 602.

اتِّجاهات معلِّمي العلوم الشرعية نحو استخدام البحوث الإجرائية لتحسين الممارسات التدريسية

د. عبدالعزيز بن فالح العصيل (أستاذ مشارك - المناهج وطرق التدريس - جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية).

الملخص: هَدَفت الدراسة الحاليَّة إلى التعرُّف على اتِّجاهات عيِّنة من معلِّمي العلوم الشرعية نحوَ استخدام البحوث الإجرائية؛ لتحسين الممارسات التدريسية، والكشفِ عمَّا إذا كان ثَمَّةَ فروقٌ ذاتُ دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (.50)، في اتِّجاهات العيِّنة، ترجع إلى متغيِّر عدد سنوات التدريس. ولتحقيق أهداف الدراسة؛ استخدم الباحث المنهج الوصفيَّ التحليليَّ، وأَعَدَّ الباحث مقياس الاتِّجاه نحو استخدام البحوث الإجرائية، تضمَّن (62) فِقْرةً، وتمَّ التحقُّق من صِدقه وثباته، وتكوَّنت العيِّنة من (46) معلِّمًا من معلِّمي العلوم الشرعية بمحافظة الأحساء للعام الجامعيِّ 3441هـ، تمَّ اختيارها بطريقة عشوائية، وكان من أهمِّ نتائج الدراسة: أن هناك اتِّجاهاتٍ إيجابيةً لدى عيِّنة البحث نحو استخدام البحوث الإجرائية لتحسين الممارسات التدريسية، كما أنه لا توجد فروقٌ ذاتُ دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (.50)، بين متوسِّطات درجات أفراد العيِّنة تُعزى لمتغيِّر عدد سنوات التدريس. وفي ضوء نتائج الدراسة، تمَّ التوصُّل إلى العديد من التوصيات والمقترحات، ومن أهمِّها ضرورةُ تطوير مفاهيم التنمية المستدامة لدى معلِّمي العلوم الشرعية، وربطها بممارسات البحث الإجرائيِّ، وتقترح الدراسة الحاليَّة إجراء دراسات حول فاعلية ممارسة مهارات البحث الإجرائيِّ في تحسين عملية التعلُّم والتعليم في مقرَّرات العلوم الشرعية.

الكلمات المِفتاحية: البحوث الإجرائية، الممارسات التدريسية، معلمو العلوم الشرعية، الاتجاهات.

Religious Sciences Teachers' Perspectives Governorate towards the Usage of Action Research to Improve Instructional Practices

Dr. Abdul Aziz bin Faleh Al Aosel (Associate Professor - Curriculum and Instruction - Imam Mohammad Ibn Saud Islamic University).

Abstract: The current study aimed to identify the perspectives of a sample of religious sciences teachers' governorate towards the usage of action research to improve instructional practices, by detecting whether there are statistically significant differences at the level of significance (0.05) due to the years of experience variable. To achieve the objectives of the study, the researcher used the descriptive analytical approach, and designed a valid and reliable scale, which included (26) items to measure the teachers' perspectives towards the usage of action research. The sample consisted of (60) religious sciences teachers in Al-Ahsa governorate for the academic year 1443 AH and they were chosen randomly. One of the most crucial results of the study is that there are positive perspectives towards the usage of action research to improve instructional practices, although there are not any significant differences at the statistical level of significance (0.05) among the average scores of the sample members, due to the years of teaching experience. In light of the results of the study, many recommendations and suggestions were reached; one of the most important of these is the need to develop concepts of sustainable development for teachers of religious sciences and relating them to action research practices. The current study suggests conducting more studies on the effectiveness of practicing action research skills on improving the learning and teaching processes in religious sciences courses.

Keywords: Action research, Instructional practices, Religious Sciences, Perspectives.

مقدِّمة الدراسة وخَلفيَّتها النظرية:

يتأمَّل المعلِّمون المتمرِّسون والمهتمُّون بعملهم باستمرار في ممارساتهم التعليمية، فالمعلِّم المحترف لا يكرِّر ممارساتِه التعليميةَ ذاتَها لفترات طويلة دون تطوير، ويفكِّر دائمًا في تحسين تعلُّم طلابه، والمعلِّم المحترِف لا ينبغي أن يكون مجرَّد مُتلقٍّ فقط لأبحاث الآخرين؛ بل يتأمَّل ممارساتِه التدريسيةَ في ضوء نتائج تعلُّم طلابه، ويعمل على تطوير تلك الممارسات باستمرار حتى يُحسِّن من تعلُّم طلابه.

وتعد الممارسات التدريسية من الركائز الأساسية في نجاح عمليتي التعليم والتعلم، فمن خلالها يتم نقل وتبادل المعارف والخبرات والمهارات بين المعلم والطلاب في العملية التعليمية، وتتطلب هذه الممارسات تطوير مهني مستمر للمعلم الذي يُعد من أهم الركائز التي تسهم في إصلاح التعليم، والارتقاء بمخرجاته، وفي هذا الصدد تسعى وزارة التعليم في المملكة العربية السعودية لتنمية وتطوير مهارات المعلمين التدريسية والشخصية.

وللمعلِّم أهميةٌ كبرى في العملية التعليمية؛ بَيْدَ أن أهمية معلِّم العلوم الشرعية تتعاظم وَفْقًا لدَوره الرئيس في تكوين شخصية المتعلِّم، وتزويده بالمعارف الشرعية الضرورية لإقامة أمور حياته وَفْقَ منهج صحيح، وذلك من خلال مجموعة من المهارات والمعارف والاتِّجاهات المخطَّطة بصورة تتَّفِق مع طبيعة المتعلِّم واتِّجاهاته (الجلاد، 2005، 139).

كما يتعاظم دور معلِّم العلوم الشرعية من خلال المكانة الخاصَّة لمقرَّرات العلوم الشرعية التي يقوم بتدريسها، ودورها في تطبيقها للنظام الإسلاميّ، باعتبارها - كما يؤكِّد هنيدي (2013) - وسيلةَ الإسلام في تطبيق أحكامه وتعاليمه، والعمل بما جاء فيه، وذلك من خلال إعداد النَّشء إعدادًا كاملاً، وتربيته تربية صحيحة (الحربي، 2017، 143).

وفي هذا الصَّدد يؤكِّد الأكلبي (2017) أهميةَ أن يكون معلِّم العلوم الشرعية مؤهَّلاً وكُفئًا لِما يدرِّسه؛ لكون المحتوى التعليميّ للمقرَّرات التي يدرِّسها تمثِّل مجموعة من المعارف، والمهارات، والقيم، والاتِّجاهات المقتبَسة من الشريعة الإسلامية، وأحكامها الصحيحة التي تسعى المؤسَّسات التعليمية لغرسها في نفوس المتعلِّمين، وتنمية الوازع الدينيّ لديهم من خلالها، فهو معلِّم للشرع وأحكامه، وتطبيقاتِه العلمية والعملية في حياة الفرد والمجتمع (الخطيب، 2021، 560).

وتُشير طبيعة مجتمعات التعلُّم إلى أن تعقُّد النُّظم التعليمية يتزايد، وأحد النُّظم التي تطوَّرت كردِّ فعل على هذه التعقيدات مجتمعاتُ الممارسة، أو ما يُعرَف بمجتمعات الاستقصاء التعاونية، وتعني مجموعة أفراد في المؤسَّسة التعليمية يشتركون في فَهْم ومعرفة إجراءات جديدة حول تَحَدٍّ محدَّد، وتمثِّل جهدًا تعاونيًّا للمشاركة في العمل والاستفسار والتطوير، من خلال منهجيات البحث العلميّ (Shani&Coghlan,2018)، حيث يُسهم البحث العلميُّ في تطوير المعرفة الإنسانية، وإيجاد حلول للمشكلات المختلفة باستخدام مناهج البحث التي تهتمُّ بدراسة الظواهر والعلاقات؛ للوصول إلى حلول فعلية، ومنها البحث الإجرائيُّ (الفقي

وعلام، 2014).

وتمَّ وصف نظرية البحث الإجرائيِّ من قِبَل كورت ليوين «Kurt Lewin»، في الثلاثينيَّات من القرن الماضي، حيث ركَّز في بحوثه في دراسات موقع العمل، ويرى أنه عملية لَوْلبية تتضمَّن التأمُّل والتقصِّيَ من قِبَل المهتمِّين لتطوير بيئات العمل، والتعامل مع المشكلات التعليمية، ورغم مرور سنوات قبل أن يجد طريقه إلى المدارس، فإن أفكار ليوين أسهمت في تأسيس المبادئ التي تحتاجها المدارس لتشكِّل قوَّة داعمة في المجتمع، وتمَّ ربط أفكاره بحركة التربية التقدُّمية لديوي «Dewey»، حيث أكَّد دور الممارسين التربويين في عملية البحث، وبدأت الأهداف الأوَّلية للبحث الإجرائيِّ تتحقَّق بعد تأسيس حركة المعلِّم كباحث في المملكة المتَّحِدة بقيادة لورنس ستينهاوس «Larwrence Stenhouse»، الذي يرى أن تأمُّل المعلِّمين من أهمِّ أنواع البحوث (هيندريكس، 2014، 10).

وتَكمُن أهمية البحث العلميِّ والإجرائيِّ في الدور الكبير الذي يؤدِّيه في تحسين حياة الأفراد بشكل عامٍّ، وتحسين القضايا الاجتماعية، ومساندتهم في حلِّ المشكلات التي تواجههم بشكل علميٍّ ومنطقيٍّ (Stringer,2008)، في حين أن البحث التربويَّ والإجرائيَّ هو خيار مناسب وجذَّاب للمعلِّمين والعاملين في القطاع التعليميِّ للتطوير والتعلُّم، وزيادة المعارف والمهارات (Mills,2011).

ويركِّز البحث الإجرائيُّ على مواقفَ محدَّدةٍ، ومشكلات محلية، يواجهها الفرد في عمله الحاليِّ، حيث يقوم بتوظيف المعارف والمبادئ والنظريات، وتطبيقها في حلِّ المشكلات في إطار علميٍّ إجرائيٍّ موجَّه نحو تحسين العمل والممارسات المتعلِّقة به، وهو طريقة تطبيقية ديمقراطية موجَّهة نحو تطوير الفرد، ويعتمد هذا النوع من البحوث على إيمان الفرد وقناعته بأهمية هذا التطوير، حيث يقدِّم حلولاً محلية للقضايا التي يواجهها العاملون في الْمَيدان التربويِّ (القداح، 2010).

وتُسهم البحوث الإجرائية في تطوير المعلِّم مهنيًّا، وتتكامل مع معرفته بالتخصُّص، وكيفية التدريس وطرائقه، كما تَزيد من قدراته التحليلية، ووَعْيِه بذاته، وتفكيره الناقد، كما تُسهم أيضًا في تحسين التواصل بين المعلِّمين والطلاب والباحثين التربويين، والإدارة المدرسية والمجتمع (حسين ودرويش، 2015). لذا؛ تُعَدُّ البحوث الإجرائية من أفضل فرص وأساليب النموِّ المهنيِّ للمعلِّم؛ نتيجةً لطبيعة البحوث الإجرائية المتمثِّلة في سعي المعلِّم للبحث عن المشكلات الصفِّية ونموِّها؛ للوقوف على أسبابها ونتائجها من خلال منهجية علمية في دراستها؛ نظرًا لاحتكاكهم المباشر والدائم بالطلاب من جهة، وبمشكلة البحث من جهة أخرى (سليم، 2018).

وعُرِّف البحث الإجرائيُّ بأنه: «عملية بحث يتمُّ فيها دمج المعرفة التطبيقية للعلوم السلوكية، مع المعرفة التنظيمية الحاليَّة، وتطبيقها؛ لمعالجة المشكلات التنظيمية؛ بهدف إحداث تغيير في المنظَّمات، وتطوير كفاءات أعضاء المنظَّمة ومعرفتهم العملية، وعملية تنفَّذ بروح من التعاون والاستقصاء المشترَك» (C7oghlan et al, 2019)، وكذلك مجموعة

أنشطة تركِّز في البحث والتخطيط والتنظير والتعلُّم والتطوير؛ بهدف تعزيز التغيير على مستوى المجموعة والمستوى التنظيميِّ والمجتمَعيِّ، من خلال دَوْرات متكرِّرة في العمل والتفكير (Dickens&Watkins,1999).

وفي المجال التربويِّ، يُعَدُّ منهج بحث يُجْريه معلِّم، أو مجموعة معلِّمين؛ لحلِّ مشكلة ما، وطريقة منظَّمة في الاستقصاء؛ بهدف تقييم الممارسات التعليمية، وجمع بيانات حولها، واتِّخاذ قرارات عملية علمية؛ لإحداث تغييرات إيجابية منها، وتحسين مخرَجات تعلُّم الطلاب (العمورية، 2010، 48).

وترتبط الأبحاث الإجرائية بالعديد من المقوِّمات التي تجعلها تتَّجه في إجراءاتها على شكل دوائرَ ترددُّديةٍ متتابعة، من التخطيط والتنفيذ والملاحظة والتأمُّل، ثم تَكْرار العملية، فهذا النوع من البحوث يعمل ضمن سلسلة من الدوائر، كلٌّ منها تؤدِّي إلى الدائرة التي تليها؛ ذلك لأن النتائج التي تمَّ التوصُّل إليها في نهاية الدائرة الأولى تؤدِّي إلى تطوير في الأداء، يَعقُبه تطوير آخَرُ، يتَّجه من منطلَقات جديدة، وهكذا يستمرُّ النموُّ في البحث والتجريب والتأمُّل والملاحظة؛ بهدف التطوير، والتحسين المستمِرِّ (الجليدي، 2015، 270).

وتطرَّقت الدراسات إلى بعض الأدوار للبحوث الإجرائية؛ حيث ترى أنه بحث يَنْبَع من مشكلات المعلِّم، وهو الذي يحدِّد المشكلة ضمن سياق ما، وهو استخدام البحث فيها، ويَطرَح الحلولَ والإجراءاتِ لفَهْم المشكلة، مبتدئين بما يَحصُل في الصفِّ، والخروج بعدَها إلى منظور أوسعَ.

وللبحث الإجرائيِّ خصائصُ تنطلق من دلالات مفهومِه وطبيعته (Coghlan,2004)، ومنها:

- البحث في العمل: وذلك باستخدام منهج علميٍّ، عبر عملية تتضمَّن أربعَ خُطوات دورية: (التخطيط، واتِّخاذ الإجراء، وتقييم الإجراء؛ مما يؤدِّي إلى مزيد من التخطيط).
- المشاركة والديمقراطية: بمشاركة أعضاء النظام الذي تتمُّ دراسته بنشاط في الخطوات السابقة، وهذا يختلف مع البحوث التقليدية، حيث أعضاءُ النظام هم من عناصر الدراسة.
- التزامن مع العمل: بهدف تحقيق فاعلية العمل، مع بناء المعرفة العلمية في وقت واحد.
- سلسلة إجراءات ومنهج علميٍّ لحلِّ المشكلات: وتقتضي الحقائق، وتجريب حلول للمشكلات عبر دورات تَكْرارية؛ لجمع وتحليل البيانات، والتخطيط، والتنفيذ، والتقييم؛ مما يمكِّنهم من التعلُّم من النتائج.

وتعدَّدت الدراسات والبحوث التي تناولت البحث الإجرائيَّ في مجالات تعليمية عديدة، ومتغيِّرات مختلفة. وللكشف عن واقع إدراك معلِّمي التربية الإسلامية في المرحلة الثانوية لمهارات البحث الإجرائيِّ؛ استخدمت دراسة الغدوني (2021) المنهج الوصفيَّ المسحيَّ، كما استخدمت أداةَ الاستبانة لجمع المعلومات، واشتملت العيِّنة على مجموعة من معلِّمي التربية الإسلامية في المرحلة الثانوية، وأظهرت الدراسة عددًا من النتائج، من أبرزها: تحدَّدت مهارات البحث الإجرائيِّ المناسِبة لمعلِّمي التربية الإسلامية بالمرحلة الثانوية بما يلي: (مهارة تحديد المشكلة - مهارة جمع المعلومات وصياغة الفروض - مهارة إجراءات البحث الإجرائيِّ - مهارة

كتابة التقرير)، كما أظهرت الدراسة ارتفاع مستوى إدراك المعلِّمين لهذه المهارات.

بينما هدفت دراسة التونسي (2021)، إلى دراسة الوعي، وطبيعة الخبرة، ومستوى التطبيق للبحث الإجرائيِّ لدى معلِّمات اللغة العربية بالتعليم العامِّ، واستخدمت المنهج النوعيَّ، وطبَّقت أسلوب البحث المكتبيِّ، من خلال تحليل الوثائق والأدبيات حول موضوع البحث الإجرائيِّ، والاطِّلاع على سجلَّات إنجاز المعلِّمات، والمقابلة بوصفها أسلوبًا مناسبًا لطبيعة الدراسة المجذرة، وتوصَّلت الدراسة إلى أن غالبية المعلِّمات ليس لديهن إلمام بمفاهيم البحث الإجرائيِّ، وأن للعوائق الإدارية والإشرافية أثرًا كبيرًا في غياب تفعيل ممارسات البحث الإجرائيِّ.

في حين سعت دراسة فوزي، والعامري، واليحيائية (2020) إلى التعرُّف على اتِّجاهات طلبة التدريب الْمَيدانيِّ في التربية الفنية بجامعة السلطان قابوس، نحو مقوِّمات البحث الإجرائيِّ وتطبيقاته، وأثر ذلك على تعلُّم التلاميذ واتِّجاهاتهم نحوه، واستخدم الباحثون المنهج الوصفيَّ التحليليَّ، وقاموا ببناء أداتين بحثيَّتين، وهما مقياس اتِّجاه الطلبة المرشَّحين نحو تطبيقات البحث الإجرائيِّ خلال التدريب الْمَيدانيِّ بالمدارس، واستبانةُ مقياس اتِّجاه التلاميذ نحو تطبيقات البحث الإجرائيِّ، واشتملت العيِّنة على (27) طالبًا وطالبة، وأسفرت النتائج عن أن إلمام أفراد العيِّنة بخطوات البحث الإجرائيِّ كان ضعيفًا.

وهَدَفت دراسة العرفج (2020) إلى بناء برنامج تدريبيٍّ لتنمية مهارات البحث الإجرائيِّ لدى معلِّمي ومعلِّمات فصول الموهوبين والموهوبات، وتمَّ توظيف المنهج الوصفيِّ التحليليِّ، وقام الباحث باستخدام عدد من الأدوات البحثية؛ للكشف عن حاجة معلِّمي ومعلِّمات فصول الموهوبين والموهوبات إلى برنامج تدريبيٍّ لتنمية مهارات البحث الإجرائيِّ باستخدام أسلوب تحليل المحتوى، وأظهرت نتائج الدراسة أن ثَمَّةَ حاجةً لبرنامج تدريبيٍّ لتنمية مهارات البحث الإجرائيِّ لدى معلِّمي ومعلِّمات الموهوبين والموهوبات.

بينما اهتمَّت دراسة البلوي (2021) بالتعرُّف على درجة مهارات البحث الإجرائيِّ لدى معلِّمات التعليم العامِّ بمدينة تبوك، في المملكة العربية السعودية، في حين تكوَّنت عيِّنة الدراسة من (120) معلِّمةً من معلِّمات التعليم العامِّ في مدينة تبوك، وخَلَصت الدراسة إلى أن مهاراتِ البحث الإجرائيِّ تتوافر لدى المعلِّمات عيِّنةِ الدراسة بدرجات متفاوتة.

واستهدفت دراسة العمراني (2020) التعرُّفَ على مستوى ممارسة عيِّنة من أعضاء هيئة التدريس بجامعة تبوك لمهارات البحث الإجرائيِّ التشارُكيِّ لتحسين الممارسات التدريسية. ولتحقيق ذلك؛ تمَّ استخدام المنهج الوصفيِّ التحليليِّ، عَبْرَ تطبيق استبانة تضمَّنت (40) فِقْرةً موزَّعة على سبع مهارات رئيسة، وتكوَّنت العيِّنة من (114) عضوًا من أعضاء هيئة التدريس بجامعة تبوك، وأظهرت النتائج أن درجة التقدير الكلية لممارسة البحث الإجرائيِّ التشاركيِّ لتحسين الممارسات التدريسية جاءت بمستوًى كبير.

بينما هَدَفت دراسة الربيعان (2020) إلى التعرُّف على واقع استخدام معلِّمات الدراسات الاجتماعية للبحث الإجرائيِّ على النطاق المدرسيِّ، والصعوبات التي تواجه استخدام المعلِّمات

للبحوث الإجرائية، وكيفية التغلُّب عليها. ولتحقيق ذلك؛ استخدم الباحث المنهج الوصفيَّ المسحيَّ، وتمَّ استخدام الاستبانةِ أداةً للدراسة، وتكوَّنت العيِّنة من (250) معلِّمةً من معلِّمات الدراسات الاجتماعية، وتوصَّلت الدراسة إلى أن استخدام المعلِّمات عيِّنةِ الدراسة للبحث الإجرائيِّ كان بدرجة قليلة، مع وجود بعض الصعوبات التي تواجههن أثناء قيامهن بالبحوث الإجرائية.

باستعراض الدراسات والبحوث السابقة ذاتِ العلاقة بالدراسة الحاليَّة، وفي حدود ما تمَّ الاطِّلاع عليه، يتَّضِح أن بعض الدراسات اهتمَّت بتصميم برامجَ تدريبيةٍ لتنمية مهارات البحث الإجرائيِّ لدى المعلِّم؛ كدراسة العرفج (2020)، وأخرى بتحديد مستوى توافر تلك المهارات لدى المعلِّمين في مراحل التعليم العامِّ (الغدوني، 2021؛ البلوي، 2021؛ الربيعان، 2020).

وغالبية الدراسات تتَّفِق مع الدراسة الحاليَّة في استخدام المنهج الوصفيِّ التحليليِّ، وتمَّت الاستفادة منها في بناء أداة الدراسة، وما يميِّز الدراسةَ الحاليَّة أن هدفها التعرُّف على اتِّجاهات معلِّمي العلوم الشرعية نحو استخدام البحوث الإجرائية لتحسين الممارسات التدريسية.

تحديد مشكلة الدراسة:

تؤكِّد الدراسات العلمية أهميةَ تعزيز البحث الإجرائيِّ لدى المعلِّمين، واستثماره في معالجة المشكلات التعليمية والتدريسية، وضرورة اللجوء إلى البحوث الإجرائية لمعالجة المشكلات التي تواجه المعلِّمين، وأهمية أن يتضمَّن الإشراف التربويُّ الناحية البحثية لدى المعلِّمين (الغدوني، 2020).

وأوصت الدراسات العلمية – كدراسة كلٍّ من: علي (2017)، والسيد والعمري (2015)، ومرسال والجزار (2013) - بأهمية تنظيم مؤتمرات ولقاءات وورش عمل للمعلِّمين؛ للتعريف بالبحث الإجرائيِّ في جميع المشكلات التي تواجههم؛ مما يؤكِّد أهميةَ البحوث الإجرائية، واستخدامها في البيئات التعليمية.

بالإضافة إلى ما أكَّدته العديد من الدراسات من فاعلية استخدام البحث الإجرائيِّ في حلِّ مشكلات الطلبة التعليمية (شاهين، 2013؛ الشنبري، 2016؛ الأشقر، 2016)، وما ظهر بالمقابل من أن ثقافة البحوث الإجرائية ومهاراتِها تكاد تكون معدومةً لدى المعلِّمين (الأشقر، 2016؛ العنزي، 2015).

كما أشارت العديد من الأبحاث والدراسات الدولية على أن تجويد الممارسات التدريسية للمعلم يسهم بشكل فعال في تحسين نتائج وتعلم الطلاب، بالإضافة إلى كونها من أهم العوامل المؤثرة في جودة التعليم؛ وذلك لأثرها المباشر على تعلم الطلاب في جميع المراحل التعليمية. (الشريف، 2021).

وفي هذا الصدد تسعى وزارة التعليم في المملكة العربية السعودية بجهد مكثف لتنمية وتطوير مهارات المعلمين سواء أكانت التدريسية أو الشخصية من خلال العديد من برامج التنمية المهنية التي يتم تقديمها للمعلمين أثناء الخدمة، وقد أدت هذه التوجهات إلى الاهتمام بالبحوث الإجرائية كمدخل رئيس لتنمية الممارسات التدريسية لدى المعلمين.

(عطيف؛ شراحيلي، 2021).

وتأسيسًا على ما سبق؛ استدعى لدى الباحث أهمية الكشف عن اتِّجاهات معلِّمي العلوم الشرعية في التعليم العامِّ نحو استخدام البحوث الإجرائية؛ لتحسين الممارسات التعليمية.

أسئلة الدراسة:

تسعى الدراسةُ الحاليَّة للإجابة عن الأسئلة التالية:

1. ما اتِّجاهات معلِّمي العلوم الشرعية في المرحلة الثانوية نحوَ استخدام البحوث الإجرائية لتحسين الممارسات التدريسية؟
2. هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (.05) في اتِّجاهات عيِّنة الدراسة ترجع إلى متغيِّر عدد سنوات التدريس؟

أهداف الدراسة:

تسعى الدراسة الحاليَّة إلى تحقيق هدفين رئيسين، هما:

1. التعرُّف على اتِّجاهات معلِّمي العلوم الشرعية في المرحلة الثانوية نحو استخدام البحوث الإجرائية لتحسين الممارسات التعليمية.
2. التعرُّف على الفروق بين اتِّجاهات معلِّمي العلوم الشرعية في المرحلة الثانوية نحو استخدام البحوث الإجرائية لتحسين الممارسات التعليمية، التي ترجع إلى متغيِّر عدد سنوات التدريس.

فرض الدراسة:

بعد الإجابة عن السؤال الأول، ستتمُّ الإجابة عن سؤال الدراسة الثاني باختبار الفرض التالي:

لا توجد فروق ذاتُ دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (.05) بين مستويات اتِّجاهات عيِّنة الدراسة ترجع إلى متغيِّر عدد سنوات التدريس.

أهمِّيَّة الدراسة:

تتمثَّل الأهمية النظرية والتطبيقية للدراسة في الآتي:

1. الاستجابة للتوصيات التربوية والاتِّجاهات الحديثة التي تؤكِّد أهمية توظيف البحوث الإجرائية لتحسين الممارسات التعليمية، والإفادة منها في التطوير المهنيِّ.
2. توجيه أنظار القائمين على تدريب المعلِّمين بصورة عامَّة، ومعلِّمي العلوم الشرعية بصورة خاصَّة، إلى ضرورة إيجاد برامجَ تُعنى بإكسابهم مهاراتِ البحث الإجرائيِّ.
3. فتح المجال لمعلِّمي العلوم الشرعية لاستخدام البحوث الإجرائية التشاركية في فروع العلوم الشرعية، في المراحل التعليمية المختلفة.
4. الإسهام في مساعدة معلِّمي العلوم الشرعية بالمرحلة الثانوية في تصميم البحوث

الإجرائيـة فـي العمليـة التعليميـة؛ ممـا يسـاعدهم فـي تحسـين أدائهـم التدريسـيِّ وتطويـره.

5. تساعد المهتمِّين والباحثين من خلال فتح المجال أمامهم بإجراء دراسات ترتبط بالدراسة الحاليَّة.

حدود الدراسة:

اقتصرتِ الدراسةُ الحاليَّة على الحدود التالية:

أولًا: الحدود الموضوعية:

اقتصر تطبيق الدراسة على التعرُّف على اتِّجاهات معلِّمي العلوم الشرعية نحوَ استخدام البحوث الإجرائية؛ لتحسين الممارسات التعليمية.

ثانيًا: الحدود البشَرية:

اقتصر تطبيق الدراسة على عيِّنة من معلِّمي العلوم الشرعية في المرحلة الثانوية في محافظة الأحساء.

ثالثًا: الحدود المكانية:

اقتصر تطبيق الدراسة على المدارس الثانوية التي يدرِّس فيها معلِّمو العلوم الشرعية التابعون لإدارة تعليم محافظة الأحساء.

رابعًا: الحدود الزمانية:

طبِّقت الدراسة في الفصل الدراسيِّ الأول من العام الدراسيِّ 1443هـ.

مُصْطَلحاتُ الدراسة:

تتضمَّن الدراسة الحاليَّة المصطلحاتِ التاليةَ:

1. البحث الإجرائيُّ:

- اصطلاحًا: «بحث عمليٌّ تطبيقيٌّ، يقوم به المعلِّم أو قائد المدرسة؛ بهدف تطبيق المعرفة النظرية والقوانين العلمية؛ لحلِّ مشكلات واقعية محدَّدة، ولتطوير ممارسات تعليمية قائمة في إطار عمليٍّ إجرائيٍّ موجَّه نحوَ تحسين العمل التعليميِّ، والممارسات المتَّصِلة به» (المركز الوطنيُّ للتقويم والاعتماد الأكاديميِّ، 2018).
- إجرائيًّا: «البحث العمليُّ التطبيقيُّ الذي يقوم به معلِّم العلوم الشرعية بالمرحلة الثانوية، من خلال خطوات محدَّدة؛ بهدف تحسين الممارسات التعليمية، وعلاج المشكلات المدرسية، والتوصُّل لقرارات تعليمية مناسبة».

2. الاتِّجاه:

- اصطلاحًا: «الموقف الذي يتَّخِذه الفرد تُجاهَ موضوع معيَّن، بعد عملية التقييم الشامل لهذا الموضوع، الأمرُ الذي يؤدِّي إلى قَبوله، أو رفضه، أو الحِيَادِ تُجاهَه» (Albarracin& Vargas, 2010,p:2).
- إجرائيًّا: «الدرجة التي يَحصُل عليها معلِّم العلوم الشرعية في المرحلة الثانوية في مقياس

الاتِّجاهات نحو استخدام البحوث الإجرائية؛ لتحسين الممارسات التعليمية».

3. الممارسات التدريسية

- اصطلاحًا: «مجموعة الممارسات التي تجعل المعلِّم قادرًا على أداء يتعلَّق بأحد مَهامِّه في الموقف التدريسيِّ، تخطيطًا وتنفيذًا وتقويمًا، بحيث يكون الأداء مؤثِّرًا في تحقيق أهداف ومخرَجات ذلك الموقف من جهة، وقابلاً للملاحظة والقياس من جهة أخرى» (قنديل، 2000، 100).
- إجرائيًّا: «مجموعة الممارسات التدريسية التي تمكِّن معلِّم العلوم الشرعية من تخطيط وتنفيذ وتقويم عملية تعليم وتعلُّم الطالب في التعليم الثانويِّ؛ بهدف تحقيق مخرَجات وأهداف مقرَّرات العلوم الشرعية المستهدَفة في التعليم الثانويِّ».

منهجيَّة الدِّراسة وإجراءاتها:

منهج الدراسة:

لتحقيق أهداف الدِّراسة، والإجابة عن أسئلتها؛ استخدم الباحث المنهج الوصفيَّ التحليليَّ، الذي يقوم على جمع البيانات، والإجابة عن أسئلته؛ لقياس اتِّجاهات معلِّمي العلوم الشرعية نحو استخدام البحوث الإجرائية لتحسين الممارسات التدريسية.

مجتمع وعيِّنة الدراسة:

تَمثَّل مجتمع الدِّراسة الحاليَّة من جميع معلِّمي العلوم الشرعية التابعين لإدارة تعليم محافظة الأحساء، أما عيِّنة الدراسة، فقد تمثَّلت في (64) معلِّمًا من المجتمع، وتمَّ اختيار عيِّنة عشوائية متيسِّرة، وهو أسلوب من أساليب العينات الغير احتمالية والتي يتم اختيار العينات فيها من مجتمع الدراسة؛ وهم معلِّمو العلوم الشرعية، الذين استجابوا للرابط لأداة الدراسة، والجدولُ التالي يوضِّح التوزيعاتِ لعيِّنة الدراسة بحسَبِ متغيِّر عدد سنوات التدريس:

جدول رقم (1) توزيع عيِّنة الدراسة بحسب متغيِّر عدد سنوات التدريس

متغيِّر الدراسة	مستوياته	التكرارات	النسبة المئوية
عدد سنوات التدريس	1-5	25	39%
	5-10 سنوات	22	35%
	10 سنوات فأكثر	17	26%
المجموع		64	100%

تكشف المؤشِّراتُ الإحصائية الموضَّحة في الجدول السابق الخاصِّ بتوزيع عيِّنة الدراسة وَفْقًا لمتغيِّر عدد سنوات التدريس، أن (39%) من إجماليِّ أفراد عيِّنة الدراسة، عددُ سنوات تدريسهم ما بين (سنة إلى خمس سنوات)، في حين وُجد أن (35%) من إجماليِّ أفراد العيِّنة عددُ سنوات تدريسهم تتراوح ما بين (ست سنوات إلى 10 سنوات)، وأخيرًا وُجِد أن (26%) من إجماليِّ أفراد العيِّنة عددُ سنوات تدريسهم (10 سنوات فأكثر)، وهذه النتيجة تُشير إلى انخفاض سنوات

التدريس بين أفراد عيِّنة الدراسة، وقد يرجع سبب ذلك إلى انخفاض الأعمار بين أفراد العيِّنة.

أداة الدراسة:

تمثَّلت أداة الدراسة في مقياس اتِّجاه معلِّمي العلوم الشرعية نحو استخدام البحوث الإجرائية لتحسين الممارسات التدريسية، وتمَّ تصميم المقياس وَفْقَ الخطوات التالية:

الخُطوة الأولى: تحديد الهدف من المقياس:

يَهدُف مقياس البحث الحاليّ إلى التعرُّف على اتِّجاه معلِّمي العلوم الشرعية بالمرحلة الثانوية نحو استخدام البحوث الإجرائية؛ لتحسين الممارسات التدريسية.

الخُطوة الثانية: صياغة عبارات المقياس:

استعان الباحث في صياغة عبارات المقياس بمجموعة من الدراسات والأبحاث السابقة التي اهتمَّت ببناء مقاييس الاتِّجاهات نحو استخدام البحوث الإجرائية، كدراسة كل من فوزي؛ العامري؛ اليحيائية (2020)، ودراسة العرفج (2020)، ودراسة العمراني (2020)، ودراسة البلوي (2021)، ورُوعي عند صياغة عبارات المقياس ما يأتي:

- أن تكون العبارات متنوِّعةً.
- أن تكون العباراتُ يسيرةً وسهلة، وواضحةَ الصياغة.

الخُطوة الثالثة: صياغة تعليمات المقياس:

تمَّ وضع تعليمات المقياس، وطريقة الإجابة عنه في عبارات واضحة ومحدَّدة، وقد تضمَّنت التعليمات توضيح الهدف من المقياس، ووصفًا لكيفية الإجابة عن العبارات، وتوجيهَ المعلِّم إلى الإجابة عن جميع العبارات، وتحديد زمن الإجابة عن عبارات المقياس.

الخُطوة الرابعة: طريقة تفريغ بيانات المقياس وتحليه:

يتمُّ تفريغ بيانات المقياس وتحليله؛ وَفْقَ مقياس ليكرت الخماسيّ، كما يوضِّحه الجدول التالي:

جدول رقم (2) طريقة تصحيح المقياس

العبارة	موافق تمامًا	موافق	محايد	غير موافق	غير موافق تمامًا
الموجبة	5	4	3	2	1
السالبة	1	2	3	4	5

ويتمُّ تحديد مستوى اتِّجاه معلِّمي العلوم الشرعية بالمرحلة الثانوية لتحسين الممارسات التدريسية؛ بناءً على قيمة المتوسِّطات الحسابية لاستجابات عيِّنة الدراسة على المقياس (أبو رية، عبدالعزيز، 2020، 309)، وذلك وَفْقَ التدرُّج الذي يوضِّحه الجدول التالي:

جدول رقم (3) مستوى اتِّجاه العيِّنة وَفْقَ تدرُّج المتوسِّطات الحسابية

المتوسِّط الحسابيُّ للعبارة الموجبة	المتوسِّط الحسابيُّ للعبارة السالبة	مستوى الاتِّجاه
(1- 1.80)	(5 -4.21)	ضعيف جدًّا

المتوسّط الحسابيُّ للعبارة الموجبة	المتوسّط الحسابيُّ للعبارة السالبة	مستوى الاتِّجاه
(2.60 – 1.81)	(4.20 – 3.41)	ضعيف
(3.40 – 2.61)	(3.40 – 2.61)	متوسّط
(4.20 – 3.41)	(2.60 – 1.81)	كبير
(5 -4.21)	(1.80 -1)	كبير جدًّا

الخُطوة الخامسة: الخصائص السيكومترية للمقياس:

- الصِّدْق الظاهريُّ للمقياس:

للتعرُّف على مدى صدق أداة الدراسة في قياس ما وُضِعت لقياسه؛ قام الباحث بعرضها في صورتها المبدئية على مجموعة من المختصِّين في المناهج وطرق التدريس، والقياس والتقويم، وعلم النفس؛ وذلك للتحقُّق من صدقها الظاهريِّ، واستطلاع آرائهم حول مدى وضوح صياغة كلِّ عبارة من عبارات المقياس، وتصحيح ما ينبغي تصحيحه منها، ومدى أهمية وملاءمة كلِّ عبارة للمقياس، وقد أسفرت عمليات التحكيم عن حذف بعض العبارات، وتعديل صياغة بعض العبارات؛ لتصبح أكثرَ دقَّةً ووضوحًا، وقد تمَّ تعديل المقياس وَفْقًا لآراء السادة المحكَّمين، وأصبح جاهزًا للتطبيق على عيِّنة البحث الاستكشافية.

- الاتِّساق الداخليُّ للمقياس:

بعد التحقُّق من الصِّدق الظاهريِّ للمقياس، قام الباحث بتطبيقه مَيدانيًّا على عيِّنة استكشافية من معلِّمي العلوم الشرعية بمحافظة الأحساء، تكوَّنت من (30) معلِّمًا، ثم قام الباحث بترميز وإدخال البيانات باستخدام برنامج الحزم الإحصائية للعلوم الاجتماعية Statistical Package For Social Sciences، ومن ثَمَّ قام بحساب معامل ارتباط بيرسون «Pearsan Correlation»؛ للتعرُّف على الصدق الداخليِّ للمقياس، وذلك بحساب معامل الارتباط بين درجة كلِّ فِقرة من فِقرات المقياس بالدرجة الكلية للمقياس، وجاءت النتائج كما يوضِّحها الجدول التالي:

جدول رقم (4) معاملات الارتباط بين درجة كلِّ فِقْرة من فِقرات المقياس بالدرجة الكلية للمقياس

رقم العبارة	معامل الارتباط	رقم العبارة	معامل الارتباط	رقم العبارة	معامل الارتباط
1	**0.885	10	**0.891	19	**0.934
2	**0.945	11	**0.886	20	**0.888
3	**0.785	12	**0.885	21	**0.878
4	**0.887	13	**0.922	22	**0.877
5	**0.803	1	**0.812	23	**0.795
6	**0.859	15	**0.903	24	**0.811

رقم العبارة	معامل الارتباط	رقم العبارة	معامل الارتباط	رقم العبارة	معامل الارتباط
7	**0.902	16	**0.881	25	**0.934
8	**0.788	17	**0.884	26	**0.881
9	**0.755	18	**0.788		

**دالَّة عند مستوى دلالة 0,01 فأقل.

من خلال استعراض النتائج الموضَّحة بالجدول السابق، يتبيَّن أن قيم معاملات الارتباط بين درجة كلِّ فِقْرة من فِقرات المقياس بالدرجة الكلية للمحور دالَّةٌ إحصائيًّا عند مستوى دلالة (01.)، وجميعُها قيم موجبة؛ مما يعني وجود درجة عالية من الاتِّساق الداخليّ، وارتباط المقياس بعباراته، وبهذا يتَّفِق مع الصدق الظاهريِّ، ويكون بذلك على درجة عالية.

- ثبات المقياس:

للتحقُّق من ثبات مقياس الاتِّجاهات؛ تمَّ استخدام معادلة ألفا كرونباخ (Alph Cronbach)، وبلغت قيمة معامل الثبات (912.)، ويتَّضِح من ذلك أن مقياس الاتِّجاه على درجة عالية من الثبات، حيث تعدَّت قيمة معامل ألفا (70%)؛ مما يعني أنه إذا تمَّ تطبيقه على نفس العيِّنة مرَّاتٍ متعدِّدةً، فسوف نحصل على نفس النتيجة بدرجة ثقة (95%).

وبذلك يكون مقياس الاتِّجاهات على درجة عالية من الصدق والثبات، تسمح بتطبيقه، والموثوقية في نتائجه.

إجراءات الدراسة:

سارت الدِّراسة الحاليَّة، وَفْقَ الإجراءات البحثية التالية:

1. تحديد أسئلة الدراسة وأهدافها.
2. مراجعة الأدب التربويِّ، والدراسات والأبحاث السابقة ذات الصلة بالدراسة.
3. إعداد مقياس اتِّجاهات معلِّمي العلوم الشرعية بالمرحلة الثانوية نحو استخدام البحوث الإجرائية؛ لتحسين الممارسات التدريسية.
4. تطبيق المقياس على عيِّنة الدراسة.
5. إجراء المعالجات الإحصائية المناسِبة على مقياس الدراسة.
6. تحليل النتائج وتفسيرها ومناقشتها، في ضوء أسئلة الدراسة وأهدافها.
7. تقديم التوصيات والمقترحات في ضوء نتائج الدراسة.

المعالجة الإحصائية:

تمَّ استخدام الحزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية (SPSS) في إجراء التحليلات الإحصائية؛ حيث استخدم الباحث طرقًا إحصائية وصفية تحليلية، تمثَّلت في: المتوسِّطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، والنسب المئوية، ومعامل ثبات (ألفا كرونباخ)، وتمثَّلت الطرق الإحصائية التحليلية

في اختبار (ت)، وتحليل التباين الأُحاديِّ (One-Way Anova).

نتائج الدراسة، وتفسيرها، ومناقشتها:

هَدَفَ الجزء الحاليُّ من الدراسة إلى عرض النتائج التي تَمَّ التوصُّل إليها بعد بناء أداة الدراسة وضبطِها عِلميًّا، وبيانِ المعالجات والأساليب الإحصائية التي استُخدِمت، كما تضمَّن تفسيرَ تلك النتائج ومناقشتَها، وسيَعرِضُ الباحثُ النتائجَ مرتَّبةً وَفْقَ تسلْسُل أسئلة الدراسة، وتفسيرَ تلك النتائج ومناقشتَها في ضوء الإطار النظريِّ والدراسات والبحوث السابقة، وذلك على النحو التالي:

الإجابة عن السؤال الأوَّل من أسئلة الدراسة، الذي نصُّه:

ما اتِّجاهات معلِّمي العلوم الشرعية في المرحلة الثانوية نحو استخدام البحوث الإجرائية لتحسين الممارسات التدريسية؟

وللإجابة عن هذا السؤال؛ تمَّ حساب تَكْرارات استجابات عيِّنة الدراسة على مقياس الاتِّجاه، كما تمَّ حساب الانحراف المعياريِّ لكلِّ عبارة من عبارات المقياس، وقرار الاتِّجاه، وكذلك تمَّ حساب متوسِّطات التَّكرارات، ومتوسِّط الانحرافات المعيارية، وقرار الاتِّجاه العامِّ للأداة، والجدولُ التالي يوضِّح تفاصيل استجابات عيِّنة الدراسة على مقياس الاتِّجاه بالتفصيل:

جدول رقم (5) إحصاء وصفيٌّ لمقياس الاتِّجاه

م	العبارات	التكرارات والنسب المئوية	درجة الاستخدام					المتوسِّط الحسابي	الانحراف المعياري	ترتيب العبارة	درجة الاستخدام
			موافق بشدة	موافق	محايد	غير موافق	غير موافق بشدة				
1	أعتقد أن البحث الإجرائيَّ يركِّز على الإجراءات بطريقة تفصيلية، بحيث يستفيد منها بقية معلِّمي العلوم الشرعية	ك	3	26	10	16	5	3.13	1.023	26	محايد
		%	3	40	19	29	7				
2	أرى أن استخدام البحث الإجرائيِّ يساعد في تنويع أساليب تطوير معلِّم العلوم الشرعية	ك	9	28	10	12	2	3.51	1.34	11	موافق
		%	15	46	14	21.8	1.9				
3	أعتقد أن البحث الإجرائيَّ ضروريٌّ لكلِّ معلِّم للعلوم الشرعية في ظلِّ التقدُّم المعلوماتيِّ	ك	8	23	9	22	2	3.24	1.120	24	محايد
		%	12	38	13.3	34	1.9				
4	أشعر بسهولة في استخدام البحث الإجرائيِّ في العملية التعليمية	ك	9	30	10	12	2	3.54	0.941	8	موافق
		%	14	50	16.7	18.3	1.9				

5	أشعر بالسعادة أثناء إجراء البحث الإجرائيّ في تعليم العلوم الشرعية	ك	5	27	16	11	2	3.35	0.992	21	محايد
		%	7	44	26.7	19	1.9				
6	أملك شعورًا إيجابيًّا نحو البحث الإجرائيّ في عملية تعليم العلوم الشرعية	ك	5	34	12	11	2	3.48	0.932	15	موافق
		%	8.3	56.7	20	18.3	3.3				
7	أعتقد أن البحث الإجرائيَّ يساعد معلِّم العلوم الشرعية على فَهْم القضايا الشرعية الحديثة	ك	8	31	9	8	1	3.66	1.027	3	موافق
		%	13.3	51.7	15	13.3	1.7				
8	أرى أن استخدام البحث الإجرائيّ يُسهم في زيادة دافعية معلِّم العلوم الشرعية لتحسين الممارسات التدريسية	ك	8	24	12	14	1	3.37	1.112	19	محايد
		%	13.3	40	20	23.3	1.7				
9	أرى أن استخدام البحث الإجرائيّ يرسِّخ فكرة المعلِّم الباحث في العلوم الشرعية	ك	6	35	7	8	2	3.65	1.062	4	موافق
		%	10	58.3	11.7	13.3	3.3				
10	أعتقد أن استخدام البحث الإجرائيّ في تعليم العلوم الشرعية يُسهم في تنمية شخصية المعلِّم المهنية	ك	6	30	10	12	1	3.44	1.081	16	موافق
		%	10	59	16.7	20	1.7				
11	أعتقد أن البحث الإجرائيَّ يُسهم في تزويد معلِّم العلوم الشرعية بالمهارات العلمية والعملية والمعرفة المتخصِّصة	ك	8	23	11	18	3	3.17	1.117	25	محايد
		%	13.3	38.3	17.8	30	5				
12	أرى أن استخدام البحث الإجرائيّ يُسهم في تعليم العلوم الشرعية ويُسهم في سدِّ الفجوة ما بين البحث العلميّ والممارسة التدريسية	ك	6	32	7	14	2	3.40	1.023	17	محايد
		%	10	52	11.7	23.3	3.3				
13	أشعر أن البحث الإجرائيَّ يساعد معلِّم العلوم الشرعية على تطبيق النظريات العلمية والممارسات القائمة على الأدلة في تعليم العلوم الشرعية	ك	5	28	8	17	4	3.33	0.985	23	محايد
		%	8.3	48	13.3	27	6.6				

14	أشعر أن لدى معلِّم العلوم الشرعية الكفاياتِ اللازمةَ لتنفيذ بحث إجرائيٍّ وَفْقَ سياق علميٍّ	ك	7	27	11	12	3	3.36	1.077	20	محايد
		%	11.7	45	18.3	20	5				
15	أعتقد أن البحث الإجرائيَّ يزيد من قدرات معلِّم العلوم الشرعية التحليلية، ووَعْيه بذاته وتفكيره الناقد	ك	7	30	11	10	2	3.52	0.966	10	موافق
		%	11.7	50	18.3	16.3	3.3				
16	أرى أن البحث الإجرائيَّ يمتاز ببحثه في موضوعات أو مشكلات مَيدانيَّة، وذلك وَفقًا للاحتياجات الخاصَّة بكل معلِّم	ك	6	35	5	12	2	3.50	1.077	12	موافق
		%	10	58.3	8.3	20	3.3				
17	أعتقد أن البحث الإجرائيَّ يَزيد من فاعلية تعليم العلوم الشرعية	ك	5	8	8	11	4	3.53	0.967	9	موافق
		%	8.3	13.3	13.3	18.3	6.7				
18	أشعر أن البحث الإجرائيَّ يمنح معلِّم العلوم الشرعية الإحساس بالقوَّة والثقة بالنفس	ك	6	9	9	12	1	3.39	1.077	18	محايد
		%	10	15	15	20	1.7				
19	أرى أن البحث الإجرائيَّ يُسهم في تحسين التواصل بين معلِّم العلوم الشرعية والطلاب والباحثين التربويين والإدارة المدرسية	ك	6	8	8	18	1	3.49	0.968	13	موافق
		%	10	13.3	13.3	30	1.7				
20	أعتقد أن البحث الإجرائيَّ يساعد معلِّم العلوم الشرعية على تطوير معارفَ جديدةٍ تتعلَّق مباشرة بطلابهم وفصولهم	ك	7	10	10	10	2	3.31	1.082	22	محايد
		%	11.7	16.7	16.7	16.7	3.3				
21	أرى أن البحث الإجرائيَّ أداةٌ فاعلة للتقويم الذاتيِّ يقف فيها معلِّم العلوم الشرعية على مستوى أدائه، ويثمِّن إنجازاتِه في ضوء معاييرَ محدَّدةٍ	ك	8	35	7	9	1	3.55	0.986	7	موافق
		%	13.3	58.3	11.7	15	1.7				
22	أشعر أن ممارسة البحث الإجرائيِّ يُسهم في تعزيز الممارسة التأمُّلية الانعكاسية لمعلِّم العلوم الشرعية، واتِّخاذ القرارات التعليمية المناسبة	ك	9	31	6	13	1	3.67	0.966	2	موافق
		%	15	51.7	10	21.7	1.7				

23	أشعر أن لدى معلِّم العلوم الشرعية القدرةَ على مراعاة صياغة أسئلة البحث الرئيسة والفرعية بطريقة إجرائية	ك	5	34	7	13	1	3.58	0.984	6	موافق
		%	8.3	56.7	11.7	21.7	1.7				
24	أشعر أن لدى معلِّم العلوم الشرعية القدرةَ على تصميم خُطَّة العمل الإجرائية	ك	11	33	7	13	1	3.48	1.065	14	موافق
		%	18.3	55	7j11	21.7	1.7				
25	أشعر بأهمية وجود برامج تنمية مهنية لمعلِّمي العلوم الشرعية، خاصَّةٍ بإجراء البحوث الإجرائية التشاركية؛ بهدف تطوير ممارساتهم التدريسية	ك	6	34	7	11	2	3.77	1.112	1	موافق
		%	11	56	11.7	18.3	3.3				
26	أشعر بتوافر المُناخ الداعم للقيام بالبحوث الإجرائية بين معلِّمي العلوم الشرعية في المَيدان التعليميِّ	ك	7	32	10	15	2	3.59	0.964	5	موافق
		%	11.7	53.3	16.7	16.7	3.3				
المتوسّط الحسابيُّ العامُّ								3.48			موافق

وبناءً على الجدول السابق؛ يتَّضِح أن معلِّمي العلوم الشرعية في المرحلة الثانوية موافقون على الاتِّجاه الإيجابيِّ نحو استخدام البحوث الإجرائية لتحسين الممارسات التدريسية، حيث بلغ المتوسِّط الحسابيُّ العامُّ (3.48 من 5)، وهذا المتوسِّط يقع في الفئة الرابعة من المقياس المتدرِّج الخماسيِّ، الذي يتراوح ما بين (3.48- 4.20)، وهي الفئة التي تُشير إلى درجة موافق.

وهذا يدلُّ على أن هناك اتِّجاهاتٍ إيجابيةً لدى معلِّمي العلوم الشرعية في المرحلة الثانوية نحو استخدام البحوث الإجرائية؛ لتحسين الممارسات التدريسية.

كما يتَّضِح من نتائج الجدول السابق أن ثَمَّةَ تفاوتًا في درجة موافقة أفراد عيِّنة الدراسة على فِقرات مقياس الدراسة، حيث تراوحت المتوسِّطات الحسابية ما بين (3.13- 3.77)، وهذه المتوسِّطات الحسابية تقع بالفئتين: الثالثة والرابعة، من المقياس الخماسيِّ، وتُشير الفئتان إلى درجة (محايد - موافق).

ويتبيَّن كذلك من الجدول السابق أن أفراد عيِّنة الدراسة موافقون على ستَّ عشْرةَ عبارةً من عبارات المقياس، وهي العبارات رقم: (2- 4 - 6 - 7 - 9 - 10 - 15 - 16 - 17 - 19 - 21 - 22 - 23 - 24 - 25 - 26)، وقد تراوحت المتوسِّطات الحسابية لهذه العبارات ما بين (3.77-3.44)، وهذه المتوسِّطات الحسابية تقع بالفئة الرابعة من القياس المتدرِّج الخماسيِّ، التي تتراوح ما بين (3.41- 4.20)، وهي الفئة التي تشير إلى درجة موافق.

كما يتَّضِح أن أفراد عيِّنة الدراسة محايدون في عشْر فِقرات من المقياس، وهي العبارات رقم: (1 - 3 - 5 - 8 - 11 - 12 - 13 - 14 - 18)، وقد تراوحت المتوسِّطات الحسابية لهذه ما بين

(3.13-3.40)، وهذه المتوسِّطات الحسابية تقع بالفئة الثالثة من المقياس المتدرِّج الخماسيِّ، التي تتراوح ما بين (2.61-3.40)، وهي الفئة التي تُشير إلى درجة محايد.

وجاءت الفِقرة رقم: (25)، وهي: «أشعر بأهمية وجود برامجِ تنمية مهنية لمعلِّمي العلوم الشرعية خاصَّةٍ بإجراء البحوث الإجرائية التشاركية؛ بهدف تطوير ممارساتهم التدريسية» في الترتيب الأول، بمتوسِّط حسابيٍّ (3.77)، وبدرجة موافق، وقد يُعزى السبب إلى إدراك معلِّمي العلوم الشرعية لأثر برامج إعداد المعلِّم، وهذه النتيجة تتَّفِق مع نتيجة دراسة البلوي (2021).

كما جاءت الفِقرة رقم: (22)، وهي: «أشعر أن ممارسة البحث الإجرائيِّ يُسهم في تعزيز الممارسة التأمُّلية الانعكاسية لمعلِّم العلوم الشرعية، واتِّخاذ القرارات التعليمية المناسبة»، بالترتيب الثاني، وبمتوسِّط حسابيٍّ (3.67)، وربما تعود هذه النتيجة إلى أهمية الممارسات التأمُّلية في العملية التدريسية لمعلِّمي العلوم الشرعية.

وجاءت الفِقرة رقم: (1)، وهي: «أعتقد أن البحث الإجرائيَّ يركِّز على الإجراءات بطريقة تفصيلية، بحيث يستفيد منها بقية معلِّمي العلوم الشرعية»، في الترتيب الأخير، وبمتوسِّط حسابيٍّ (3.13)، وبدرجة محايد، وقد يُعزى سبب تراجع ترتيبها إلى عدم إدراك بعض معلِّمي العلوم الشرعية للإجراءات التفصيلية لتصميم البحوث الإجرائية.

الإجابة عن السؤال الثاني من أسئلة الدِّراسة، الذي نصُّه:

هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (.05) في اتِّجاهات عيِّنة الدراسة، ترجع إلى متغيِّر عدد سنوات التدريس؟

وللتعرُّف على إذا ما كان ثَمَّةَ فروقٌ ذاتُ دلالة إحصائية في اتِّجاهات عيِّنة الدراسة، ترجع إلى متغيِّر عدد سنوات التدريس؛ استخدم الباحث اختبار تحليل التباين الأُحاديِّ (One-Way Anova)، وجاءت النتائج كما يوضِّحها الجدول التالي:

جدول رقم (6) نتائج تحليل التباين أُحاديِّ الاتِّجاه لدلالة الفروق بين متوسِّطات درجات عيِّنة الدراسة على مقياس استخدام البحوث الإجرائية تَبَعًا لمتغيِّر عدد سنوات التدريس

	المجموعات	مجموع المربَّعات	درجات الحرية	متوسِّط المربَّعات	قيمة (ف)	مستوى الدلالة
اتِّجاهات عيِّنة الدراسة على مقياس استخدام البحوث الإجرائية تبعًا لمتغيِّر عدد سنوات التدريس	بين المجموعات	1390.8	2	695.06	9.112	دالَّة عند مستوى دلالة .01
	داخل المجموعات	5851.9	90	65.01		
	المجموع	7242.7	92			

تُشير النتائج الموضَّحة في الجدول السابق إلى عدم وجود فروق ذاتِ دلالة إحصائية في اتِّجاهات عيِّنة الدراسة نحو استخدام البحوث الإجرائية، تُعزى لمتغيِّر عدد سنوات التدريس، والباحثُ يعزو هذه النتيجةَ إلى أن الغالبية العظمى من أفراد عيِّنة الدراسة، سنواتُ تدريسهم

أقلُّ؛ مما جعل استجاباتِهم متقاربةً في مقياس الدراسة، وتختلف هذه النتيجة مع نتيجة دراسة العمراني (2020)، التي أشارت إلى أن ممارسة مهارات البحث الإجرائيِّ، غالبًا ما تتأثَّر بالخصائص المهنية والشخصية، وليس بعدد سنوات التدريس.

وفي ضوء ما تقدَّم من عرض وتفسير نتائج الدراسة، يتَّضِح أن ثَمَّةَ اهتمامًا كبيرًا باستخدام البحث الإجرائيِّ لتحسين الممارسات التدريسية من قِبَل معلِّمي العلوم الشرعية بمحافظة الأحساء؛ بَيْدَ أن تلك العباراتِ التي احتلَّت المراتب الأخيرة توضِّح أهمية تنمية أداء معلِّم العلوم الشرعية في تلك الجوانب، وبما ينعكس إيجابًا على تدريس مقرَّرات العلوم الشرعية، كما تتَّضِح أهمية تحقيق النواتج التعليمية المستهدَفة بالتعاون مع شركاء التخصُّص، وذلك بإجراء البحوث التشاركية، وأن لا يقتصر دور معلِّم العلوم الشرعية على تنفيذ نتائج الأبحاث الأكاديمية؛ بل يُسهم في تصميم وتنفيذ ذلك النوع من الأبحاث الإجرائية.

تَوْصِيَات الدراسة:

في ضَوء ما تَمَّ التوصُّل إليه من نتائجَ، توصي الدراسة بما يلي:

- فتح ورش عمل لتدريب معلِّمي العلوم الشرعيَّة أثناء الخدمة، على آليَّات تصميم البحوث الإجرائية، وكيفية الإفادة منها لتحسين الممارسات التدريسية.
- أهمية تذليل الصعوبات التي تَحُدُّ من استخدام معلِّمي العلوم الشرعية للبحوث الإجرائية لتحسين الممارسات التدريسية.
- الاستفادة من الاتِّجاه الإيجابيِّ لمعلِّمي العلوم الشرعية نحو استخدام البحوث الإجرائية، في تقديم ما يمكِن أن يساعدهم على صياغة خُطَّة إجرائية لتطوير تدريس المقرَّرات الشرعية.
- تطوير مفاهيم التنمية المستدامة لدى معلِّمي العلوم الشرعية، وربطها بممارسات البحث الإجرائيِّ.
- دعم وتنظيم مشاركة معلِّمي العلوم الشرعية؛ لإجراء بحوث إجرائية تشاركية، بمنهجية واضحة ومُعلَنة.

مقترَحات الدراسة:

في ضوء النتائج والتوصيات السابقة للدراسة الحاليَّة، يقدِّم الباحث مجموعةً من الاقتراحات البحثية التي يمكِن إجراؤها، على النحو التالي:

- إجراء دراسة للتعرُّف على العلاقة بين مستوى ممارسة معلِّم العلوم الشرعية لمهارات البحث الإجرائيِّ، وتحصيل طلابه في مقرَّرات العلوم الشرعية.
- إجراء دراسة للتعرُّف على أثر برنامج تدريبيٍّ على إدراك ووعيِ معلِّمي العلوم الشرعية لمهارات البحث الإجرائيِّ.
- إجراء دراسة للكشف عن معوِّقات تنفيذ البحوث الإجرائية لتحسين الممارسات التدريسية

لمعلِّمي العلوم الشرعية.

- إجراء دراسة للتعرُّف على الكفاءة الذاتية لمعلِّمي العلوم الشرعية في استخدام البحوث الإجرائية، وعلاقتها بالتحصيل الدراسيِّ لطلابهم.

قائمة المراجع:

المراجع العربية:

- أبوبكر، نشوة. (2018). تقييم فعالية التثقيف الأسري لجمعية أسرة بجامعة القصيم من وجهة نظر المستفيدات. مجلة الإرشاد النفسي، 55(1)، 380-345.
- أبورية، حنان؛ عبدالعزيز، دعاء. (2020). تدريب معلمي العلوم حديثي التخرج على دمج المستحدثات التكنولوجية في تخطيط الدروس في ضوء متطلبات التعلم الرقمي. المجلة التربوية، كلية التربية، جامعة سوهاج، 73، 437-369.
- أبومغنم، كرامي؛ إسماعيل، نجاة. (2016). فاعلية برنامج مقترح في تدريس التاريخ لتحقيق بعض أهداف التربية الأخلاقية لدى طلاب المرحلة الثانوية. مجلة جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية للعلوم التربوية، 20، 104-15.
- الأشقر، سماح. (2016). برنامج تدريبي مقترح لتنمية الوعي بالبحوث الإجرائية وخفض القلق التدريسي لدى معلمي العلوم حديثي الخبرة التدريسية، كلية التربية، جامعة عين شمس.
- الأكلبي، مفلح. (2017). المرجع الحديث في تدريس مقررات التربية الإسلامية المفاهيم والتطبيقات، مكتبة الرشد.
- البريثن، عبدالعزيز. (2008). الإرشاد الأسري (ط1)، دار الشروق.
- البلوي، عائشة. (2021). درجة توافر مهارات البحث الإجرائي لدى معلمات التعليم العام بمدينة تبوك في المملكة العربية السعودية. المجلة العربية للتربية النوعية، (18)، 58-41.
- التونسي، نبيلة. (2021). البحث الإجرائي لدى معلمات اللغة العربية بالتعليم العام دراسة في الوعي وطبيعة الخبرة ومستوى التطبيق. مجلة العلوم التربوية والنفسية، المركز القومي للبحوث غزة. 5 (15)، 66-49.
- الجلاد، ماجد. (2005). تعلم القيم وتعليمها تصور نظري وتطبيقي لطرائق واستراتيجيات تدريس القيم، دار المسيرة للنشر والتوزيع.
- الجليدي، حسن. (2015). مدى استخدام خطوات البحث الإجرائي في تطوير الأداء اللغوي من وجهة نظر مشرفي اللغة العربية بمحافظة جدة؛ مجلة دراسات حوض النيل، جامعة النيلين، 9 (17).
- الحربي، بشاير. (2020). اتجاهات الأسر السعودية نحو الإرشاد الأسري: دراسة وصفية مسحية. المجلة الدولية للعلوم التربوية والنفسية. 53، 88-36.

- الحربي، عبدالغني؛ الزهراني، ناصر. (2017). المشكلات الأسرية في المجتمع السعودي أسبابها وسبل الحد منها: دراسة من وجهة نظر المرشدين الأسريين والمتخصصين الأكاديميين. مجلة الخدمة الاجتماعية، 57(7)، 457-405.
- الحربي، عهود. (2017). مدى تطبيق معلمات العلوم الشرعية بالمرحلة المتوسطة في مدينة الرياض لمعايير الجودة الشاملة. المجلة الدولية التربوية المتخصصة. 6(3)، 140-59.
- حسين، جهاد؛ درويش، أسماء. (2015). استخدام البحث الإجرائي في حل مشكلات التربية العملية لدى الطالبة المعلمة بشعبة الطفولة. أعمال مؤتمر شباب الباحثين، كلية التربية، جامعة أسيوط، 456-444.
- الخطيب، إبراهيم. (2021). الأداء التدريسي لمعلمي العلوم الشرعية بالمرحلتين المتوسطة والثانوية في ضوء الكفايات التدريسية. المجلة العلمية لجامعة الملك فيصل، 22 (2)، 65-56.
- الربيعان، هيفاء. (2020). واقع استخدام معلمات الدراسات الاجتماعية للبحث الإجرائي على النطاق المدرسي. المجلة التربوية جامعة سوهاج. (69)، 897-863.
- سليم، شيماء. (2018). برنامج تدريبي قائم على المعايير الحديثة لتنمية مهارات البحث الإجرائي لدى الطلاب المعلمين شعبة الكيمياء بكلية التربية. المجلة المصرية للتربية العلمية، الجمعية المصرية للتربية العلمية، 21 (7)، 81-47.
- شاهين، نجاة. (2013). التنمية المهنية لمعلم العلوم قبل الخدمة باستخدام البحث الإجرائي: دراسة حالة. دراسات عربية في التربية وعلم النفس، 40 (4)، 244-211.
- الشريف، خالد. (2021). الممارسات التدريسية لمعلمي الرياضيات في المملكة العربية السعودية استنادا إلى نموذج جودة التدريس وأثرها على اتجاهات الطلبة نحو الرياضيات. مجلة تربويات الرياضيات. 24 (3)، 255- 287.
- الشنبري، خالد. (2016). أثر برنامج تدريبي في تنمية مهارات البحث الإجرائي لدى معلمي العلوم بالمرحلة المتوسطة. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة أم القرى.
- العرفج، عبدالحميد. (2020). برنامج تدريبي مقترح لتنمية مهارات البحث الإجرائي لدى معلمي ومعلمات فصول الموهوبين. مجلة كلية التربية جامعة بنها، 31 (122)، 244-209.
- عطيف، يحيى؛ شراحيلي، جابر. (2021). برنامج تدريبي قائم على مجتمعات التعلم المهنية واثره في تحسين الممارسات التدريسية لدى معلمي التعليم العام. مجلة دراسات عربية في التربية، 133، 430-403.
- العمراني، ليلى. (2020). مستوى ممارسة أعضاء هيئة التدريس بجامعة تبوك لمهارات البحث الإجرائي التشاركي لتحسين الممارسات التدريسية، المجلة العربية لضمان جودة التعليم الجامعي جامعة العلوم والتكنولوجيا. 13(46)، 30-1.
- العمورية، فاطمة. (2010). البحوث الإجرائية وأهميتها في تحسين تدريس مواد العلوم. مجلة التطوير التربوي، 8 (56)، 50-47.

- العنزي، سالم. (2015). الصعوبات التي تواجه معلمي اللغة العربية في المرحلة المتوسطة بمدينة الرياض في تصميم البحوث الإجرائية وتنفيذها. مجلة كلية التربية، 1 (26)، 101-42.
- الغدوني، عبدالله. (2021). إدراك معلمي التربية الإسلامية في المرحلة الثانوية لمهارات البحث الإجرائي: الواقع والمعوقات ومقترحات التطوير. مجلة جامعة بيشة للعلوم الإنسانية والتربوية. (9)، 610- 648.
- فوزي، ياسر؛ اليحيائية، فخرية؛ العامري، محمد. (2020). اتجاهات طلبة التدريب الميداني في التربية بجامعة السلطان قابوس نحو مقومات البحث الإجرائي وتطبيقاته وأثر ذلك على تعلم التلاميذ واتجاهاتهم نحوه. مجلة كلية التربية في العلوم التربوية جامعة عين شمس، 3 (44)، 153- 207.
- القداح، محمد. (2010). البحث الإجرائي في تطوير المؤسسات التربوية، دار وائل للنشر.
- قنديل، عبدالرحمن. (2000). التدريس وإعداد المعلم، دار النشر الدولي.
- المركز الوطني للتقويم والاعتماد الأكاديمي. (2018). معايير الاعتماد البرامجي. الرياض: هيئة تقويم التعليم والتدريب.
- هنيدي، صالح. (2013). طرائق تدريس التربية الإسلامية أصول نظرية ونماذج تطبيقية عملية، دار الفكر للنشر والتوزيع.
- هيندريكس، تشير. (2014). تحسين المدارس من خلال البحث الإجرائي: منحى ممارسة تأملية، ترجمة مدارس الظهران، السعودية، دار الكتاب التربوي.

المراجع الأجنبية:

- Shani, A. B. R.,& Coghlan, D. (2018). Enhancing Action, Research, and Collaboration in Organization Development. Organization Development Journal, 6(3), 37-43.
- Mills, G.E. (2011). Action research (4th ed). Boston: Pearson. Osterman, K. F. 8 Kottkamp, R. B. (1993). Reflective practice for educators: Improving schooling through professional development. Newbury Park, CA: Corwin.
- String, E. T. (2008). Action research in education (2nd ed). New Jersey: Pearson.
- Coghlan, D., Coughlan, P., & Shani, A. B. (2019). Exploring Doctorate Ness in Insider Action Research. International Journal of Action Research, 15 (1). 9-10.
- Dickens, L., 8 Watkins, K. (1999). Action research: Rethinking Lewin. Management Learning, 30(2), 127-140.
- Coghlan, D. (2004). Action research in the academy: Why and Whither? Reflections on the changing nature of Research1. Irish Journal of Management, 25(2), 1-10.

تحليل محتوى كتاب الدراسات الاجتماعية في ضوء أبعاد التعلم الخدمي

د. ناصر بن عثمان بن راشد العثمان (أستاذ المناهج وطرق التدريس المشارك - عميد كلية التربية بالزلفي).

أ. معالي بنت مالح بن عويد الشمري (ماجستير في المناهج وطرق التدريس من جامعة الملك سعود).

الملخص: هدفت الدراسة إلى التعرف على أبعاد التعلم الخدمي التي ينبغي مراعاتها في محتوى كتاب الدراسات الاجتماعية، للصف الثالث المتوسط، في المملكة العربية السعودية؛ ولتحقيق أهداف الدراسة استخدم الباحثان المنهج الوصفي، القائم على تحليل المحتوى، بحيث اعتُمِد الموضوع والفكرة وحدة للتحليل، وأبعاد التعلم الخدمي فئة للتحليل، وتكونت القائمة من (81) فقرة لأبعاد التعلم الخدمي. وطبقت الدراسة على كتاب الدراسات الاجتماعية للصف الثالث المتوسط، وكان من أهم نتائج الدراسة حصول بُعد الاتصال على المرتبة الأولى، حيث بلغت (35%)، ثم مهارة التفكير الناقد واتخاذ القرارات، بنسبة (72%)، ثم بُعد الشخصية بنسبة (71%)، وأخيرًا بعد الاجتماعية بنسبة (4%) من بين أبعاد التعلم الخدمي، وبناء على نتائج البحث توصل الباحثان إلى عدد من التوصيات التي تناولت المجالات المختلفة لأبعاد التعلم الخدمي.

الكلمات المفتاحية: التعلم الخدمي، كتاب الدراسات الاجتماعية، الصف الثالث المتوسط، تحليل المحتوى.

Analyzing the Content of the Social Studies Book in light of the dimensions of Service Learning.

Abstract: The study aimed at knowing the dimensions of Service Learning, that should be considered in the content of the social studies book, for the third intermediate grade in the Kingdom of Saudi Arabia; to achieve the objectives of the study, the researchers used the descriptive approach based on content analysis, so that the topic and idea were adopted as a unit for analysis, and the dimensions of service learning class for analysis; The list consisted of (18) paragraphs for the dimensions of service learning, and the study was applied to the social studies book for the third intermediate grade, among the most important results of the study, the communication dimension ranked first (53%), then the critical thinking and decision-making skill (27%), then the personal dimension (17%), and finally the social dimension (4%) among the service learning dimensions. Based on the results of the research, researchers reached a number of recommendations that dealt with different areas of the dimensions of service learning.

Keywords: Learning Service, Social Studies Book, Third Intermediate Grade, Content Analysis.

المقدمة:

تعد المناهج المدرسية إحدى المصادر الرئيسة التي تهتم ببناء شخصيات الطلاب، من خلال تزويدهم بالمعارف والمعلومات والمهارات والخبرات التي تؤدي إلى نموهم، حيث تعمل على جعلهم فاعلين في خدمة مجتمعهم؛ مما يتطلب إحداث تغيرات مرغوبة في المناهج التي تلبى حاجات الطلاب ومجتمعهم.

وتعد الدراسات الاجتماعية في مقدمة المناهج المدرسية، ومن أكثر المواد الدراسية واقعية وارتباطًا بالحياة؛ فهي تساعد الأفراد على فهم أنفسهم، والمجتمع الذي يعيشون فيه، وهي ترتبط بالتحديات والمشكلات المعاصرة والواقعية التي يعيشها الطلاب ، وهي دراسات تبحث في الإنسان من حيث هو كائن اجتماعي، وتوضح علاقاته في البيئات المحلية التي يعيش فيها الطلاب ، وتسعى لتعالج المشكلات والقضايا التي تواجههم، وتنمي لديهم مهارات المستويات الاجتماعية والفردية، ومهارات اتخاذ القرار، من خلال تكامل الخبرات التعليمية (يحيى وآخرون ، 2012).

ويعد التعلم الخدمي استراتيجية تدريسية، ومنهجية تعليمية، يستخدمها المعلمون للربط بين مناهج الدراسة وخدمة المجتمع؛ لمساعدة الطلاب على فهم أعمق للمحتوى العلمي، المتضمن في المناهج الدراسية، من خلال أهداف تعليمية واضحة، واستجابة لحاجات ملحة وضرورية للمجتمع، تساهم في التنمية والتطوير وحل مشكلاته (إبراهيم، العريمي، 2020).

ويؤكد زيادات، صندح (2017) بأن التعلم الخدمي يفيد من حيث اشتراك الطلاب في المشروعات المجتمعية؛ مما يؤدي إلى تشكيل وتطوير مهارات المتعلمين الاجتماعية، وذلك من خلال الممارسة الفعلية في العمل الميداني والمجتمعي، بما يحقق الكفاءة التعليمية، في صورة مشروعات خدمة؛ لتساعد المجتمع المحلي على حل مشكلاته، وفق طبيعة الدراسات الاجتماعية.

وقد ظهرت العديد من الدراسات التي اهتمت بالتعلم الخدمي، كدراسة القحطاني (2020)، ودراسة زعارير، السعودي (2018)، ودراسة العنزي (2019)، فالتعليم الخدمي من الموضوعات المعاصرة التي اهتم بها الكثير، وأصبحت أساس النظام التربوي في المدارس والجامعات، من حيث تقديم الأنشطة غير الرسمية، أو الإسهامات التي يقدمها شخص أو مجموعة أشخاص؛ بهدف تنمية المجتمع، وتحقيق بعض أهدافه، وحل مشكلاته، في كافة المجالات الاقتصادية، والثقافية التعليمية، والصحية.

ويشير قطاوي، أبو جاموس (2014) إلى صدور بيان من المجلس الوطني الأمريكي للدراسات الاجتماعية National Council for the Social: NCSS, 2000 حول موقف المجلس من التعلم الخدمي، بعنوان: (التعلم الخدمي في مكون جوهري لتربية المواطنة)، وأشارت البيانات إلى ضرورة تركيز المعلمين على مشروعات التعلم الخدمي، الذي يشهد تراجعًا ملحوظًا؛ بسبب تركيز المعلمين على المحتوى النظري للعلوم الاجتماعية، وإهمال المهارات، وتقديم الخدمات للمجتمع.

مشكلة الدراسة:

يعد التعلم الخدمي من الموضوعات المهمة التي حازت على اهتمام الكثير، فهي جوهر النظام التربوي في المؤسسات التربوية، وعن طريق التعلم الخدمي يكتشف الطلاب العديد من المهارات المتنوعة، التي تمكنهم من توظيف الأنشطة الموجهة التي تسعى لتحقيق حاجات المجتمع. (المطيري، 2019).

والمتتبع للمرحلة المتوسطة ومدى ارتباطها وعلاقتها بالمجتمع المحلي ومؤسساته، يلاحظ فتور هذه العلاقة، وتكاد لا تذكر في كثير من المدارس، كما أشارت بذلك بعض الدراسات، حيث وضحت دراسة العنزي (2019) قلة تبني المدارس لمشروعات التعلم الخدمي في أنشطتها المختلفة.

والتعلم الخدمي لدى معلمي الدراسات الاجتماعية كفيل بصقل المهارات العلمية والدراسية، التي تحتاج إلى الدقة وتطبيق مهارات التفكير، حيث يضع المتعلم في ميدان التعلم الذاتي.

وهذا يستوجب الوقوف على المناهج الدراسية؛ للتأكد من مدى تناسبها مع احتياجات العصر، وانسجامها مع احتياجات المجتمع، وإسهامها في بناء جيل يستطيع المشاركة في المجتمع وتطويره، ويستطيع الحكم على المواقف بالصواب أو الخطأ، واتخاذ القرارات المناسبة، كما تؤكد ذلك دراسة القحطاني (2020) بأن المشاركة والعمل في المجتمع له إيجابيات كثيرة على اتجاهات الطلاب وقدراتهم.

وتشير دراسة عارف وآخرين (2020) أن اكتساب الطلاب لمهارات التفكير بأنواعها، ينعكس إيجابياً على تحقيق حاجات المجتمع، وعلى غرس الشعور بالمسؤولية، وتنمية الوعي المجتمعي، والتشجيع على النقد والإبداع، واكتساب القضايا الحيوية بالنسبة للمجتمع كما تؤكد ذلك دراسة منصور (2016).

ويؤكد نزال (2016) إلى أن مناهج الدراسات الاجتماعية توجه الفرد إلى تكوين أنماط السلوك المرغوب فيه؛ نتيجة لما يتقبله الفرد من قيم ومثل عليا، وهذا ما تحتاج إليه مناهج الدراسات الاجتماعية من تطوير في الجوانب المتعددة، بالإضافة إلى الجانب المعرفي الذي تركز عليه بشكل كبير، فهي تحتاج إلى التركيز على الجانبين المهاري والوجداني، مع التركيز على إعداد برامج مجتمعية يتعلم من خلالها الطلاب التفكير والمسؤولية الاجتماعية وغيرها ، حيث تتعدل سلوكياتهم، ويدرسون بصفة مستمرة طبقا لاحتياجات كل مرحلة؛ ليتم الحد من المشكلات اليومية.

واكتساب الطلاب لأبعاد التعلم الخدمي له انعكاس إيجابي على تنمية مهارات التفكير الإبداعي، وفقًا لما أشارت إليه دراسة العدوان (2016)، وانعكاس إيجابي على القدرة على المشاركة الفاعلة في المشروعات الخدمية وتنمية مهارات الحياة ، كما أشارت دراسة الشربيني (2019) ، وفي دراسة القحطاني (2020) بعنوان فاعلية استخدام استراتيجية التعلم الخدمي لتدريس الدراسات الاجتماعية في تنمية الوعي بالتنمية المستدامة والمسؤولية

الاجتماعية، لدى طالبات الصف الثالث المتوسط ، وقد كشفت الدراسة عن حدوث تحسن في مستوى الوعي في التنمية المستدامة، والمسؤولية الاجتماعية لدى الطلاب، وفي ضوء ذلك جاءت الدراسة بهدف معرفة درجة توافر أبعاد التعلم الخدمي في محتوى كتاب الدراسات الاجتماعية، للصف الثالث المتوسط، في المملكة العربية السعودية، باستخدام تحليل المحتوى في ضوء أبعاد التعلم الخدمي، ويرجع اختيار الباحثين للصف الثالث المتوسط إلى اعتبار هذا الصف هو حلقة الوصل بين انتهاء المرحلة المتوسطة، التي يتم بها بدايات تكوين شخصية المتعلم، والمرحلة الثانوية بما تحمله من خصائص المراهقة، وضرورة توجيه تفكير الطالب بشكل سليم، من خلال الإجابة عن السؤال الرئيس الآتي:

ما درجة توافر أبعاد التعلم الخدمي في محتوى كتاب الدراسات الاجتماعية، للصف الثالث المتوسط، في المملكة العربية السعودية، من خلال تحليل المحتوى لهذا الكتاب؟

وللإجابة عن السؤال حددت الدراسة السؤالين التاليين:

1. ما أبعاد التعلم الخدمي التي ينبغي مراعاتها في محتوى كتاب الدراسات الاجتماعية، للصف الثالث المتوسط، في المملكة العربية السعودية؟
2. ما درجة توافر أبعاد التعلم الخدمي في محتوى كتاب الدراسات الاجتماعية، للصف الثالث المتوسط، في المملكة العربية السعودية، من خلال تحليل المحتوى؟

أهداف الدراسة:

تسعى هذه الدراسة إلى تحقيق هدفين، هما:

1. التعرف على محتوى كتاب الدراسات الاجتماعية، للصف الثالث المتوسط، في المملكة العربية السعودية، في ضوء أبعاد التعلم الخدمي.
2. تحديد أبعاد التعلم الخدمي التي ينبغي مراعاتها في محتوى كتاب الدراسات الاجتماعية، للصف الثالث المتوسط، في المملكة العربية السعودية.
3. التعرف على درجة توافر أبعاد التعلم الخدمي في محتوى كتاب الدراسات الاجتماعية، للصف الثالث المتوسط، في المملكة العربية السعودية، من خلال تحليل المحتوى.

أهمية الدراسة:

يمكن تحديد أهمية الدراسة الحالية فيما يأتي:

- يمكن أن تسهم هذه الدراسة في لفت انتباه المعنيين في مجال التربية وتخطيط وبناء المناهج والبرامج الدراسية إلى أهمية جانب التعلم الخدمي.
- الحاجة الملحة إلى تنمية أبعاد التعلم الخدمي لدى طلاب المرحلة المتوسطة والاهتمام بها.
- تزويد المعلم بمعلومات مفيدة عن واقع الأبعاد في كتاب الدراسات الاجتماعية للصف الثالث المتوسط؛ بهدف تطوير المهارات وتحسينها، والتأكيد على دور المعلم في ترجمة المحتوى التعليمي بعد ذلك، واستخدامه في تنمية التعلم الخدمي.

حدود الدراسة:

اقتصرت الدراسة الحالية على الآتي:

الحدود الموضوعية:

كتاب الدراسات الاجتماعية للصف الثالث المتوسط (الطالب، والنشاط) في المملكة العربية السعودية، للعام الدراسي 1442/1443هـ، للفصلين الأول والثاني، وقائمة بأبعاد التعلم الخدمي، وتشمل أربعة أبعاد رئيسة، هي: الاتصال، الاجتماعية، الشخصية، التفكير الناقد واتخاذ القرارات، والأبعاد الفرعية لكل بعد من تلك الأبعاد.

الحدود الزمانية: تمت عملية تحليل المحتوى كتاب الدراسات الاجتماعية خلال الفصل الثاني من العام الدراسي 1442/1443هـ.

مصطلحات الدراسة:

تحليل المحتوى:

يعرفه العساف (2010) بأنه «عبارة عن طريقة بحث يتم تطبيقها؛ من أجل الوصول إلى وصف كمي هادف ومنظم لمحتوى أسلوب الاتصال.» (ص. 217)

ويعرف الباحثان تحليل المحتوى إجرائيا بأنه: التحليل الوصفي الكمي لمحتويات كتاب الدراسات الاجتماعية (الكتاب، والنشاط) المقرر على طلاب الصف الثالث المتوسط، في المملكة العربية السعودية للعام الدراسي 1442/1443هـ، في ضوء أبعاد التعلم الخدمي، باستخدام وحدة الفكرة وحدة للتحليل.

التعلم الخدمي:

يعرفه قطاوي وأبو جاموس (2014) بأنه: « مجموعة من الأنشطة والإجراءات التي تربط المتعلم بالمنهاج المدرسي والمجتمع المحلي، من خلال القيام بتنفيذ بعض المشاريع الهادفة التي تطور معارفهم واتجاهاتهم وقدراتهم، وتلبي احتياجات مجتمعهم، وبما يحقق التواصل بينهم للوصول للمواطنة الصالحة « (ص. 81).

ويعرف الباحثان التعلم الخدمي إجرائيًّا بأنه: الأبعاد التي تم تحديدها ضمن أربعة أبعاد رئيسة: (الاتصال، الاجتماعية، الشخصية، التفكير الناقد واتخاذ القرارات)؛ بهدف التوصل إلى قرار إزاء موقف أو قضية محددة.

الإطار النظري والدراسات السابقة:

تعريف التعلم الخدمي:

ويعرف زارع (2015) التعلم الخدمي بأنه:» نموذج فعلي يهدف إلى دمج خدمة المجتمع والتعليم الأكاديمي؛ لتوجيه التعلم من أهداف خدمة المجتمع، يقصد أنه يؤدي بهذه الطريقة إلى المنفعة المتبادلة في خدمة المجتمع، أي يقصد أن تؤدي هذه الطريقة إلى المنفعة المتبادلة بين المتعلم والخدمة التي يؤديها المجتمع من حوله» (ص.183).

ويعرفه مانك (Manko.2010.) بأنه: « استراتيجية تدريس تعمل على دمج الخبرات التعليمية وخدمة المجتمع في المقرر الدراسي، بحيث تلبي احتياجات المجتمع المحلي، وتحقيق أهداف التعلم معًا « (p.33).

مزايا التعلم الخدمي:

من خلال موضوعات الدراسات الاجتماعية يشير (زارع ،2014؛ والقحطاني ،2020) بأن التعلم الخدمي يسهم في تحقيق موضوعات الدراسات الاجتماعية، وتفعيل أهدافها التي تشمل:

1- تشكيل وتطوير مهارات المتعلمين الاجتماعية، من خلال وضعها في العمل الميداني والمجتمعي.
2- تنمية مهارات الاتصال والشعور بالمسؤولية المجتمعية، وتحقيق الكفاءة التعليمية في صورة مشروعات خدمية تساعد المجتمع المحلي، في حل المشكلات وفقًا لطبيعة الدراسات الاجتماعية.
3- رفع الكفاءة الاجتماعية لدى المتعلمين، من خلال العمل المجتمعي والمشاركة في اتخاذ القرار.
4- تعريض الطلاب لمواقف تزيد من شعورهم بذاتهم من خلال إعطائهم مشكلات مجتمعية ليضعوا لها مجموعة من المقترحات.
5- تخفيض مستويات الاعتزاز في موضوعات الدراسات الاجتماعية، التي يشعرون من خلالها بدافع مجتمعهم الذين يعيشون فيه.

مكونات التعليم الخدمي:

يمكن تحديد مكونات التعلم الخدمي على النحو الآتي، كما أشار الحربي (2018):

ا- الإعداد:

يخص كل من هم مشاركون في البرنامج، ويتضمن التخطيط لتحديد الزمن المخصص للمشروع، وقائمة المسؤوليات، والتفاصيل لكل مهمة، وتحديد القائم بها.

٢- التعاون:

التعاون في البرنامج الخدمي يتضمن منطقة الكلية، وشؤون الموظفين والمستخدمين، حيث يعمل الطلاب وأعضاء المجتمع سويًّا لتطوير برنامج لائق وشيق للتعلم الخدمي لكل المساهمين.

٣- الخدمة:

الأنشطة الخدمية هي أفعال توجه للصالح العام، ويجب إتاحة الفرصة للمنظمات التي تقدم الخدمة لها أن توضح احتياجاتهم الفعلية، وأن يشاركوا في تصميم إدارة المشروع، فالخدمة الحقيقية ليست مثل عمل الخير، وإنما خدمات تقدم للمؤسسات المجتمعية، بأسلوب مباشر، أو غير مباشر، أو مشاريع استشارية.

٤- تكامل المقرر:

تكامل الخدمة مع المقرر الأكاديمي في تناغم هو دافع للطلاب؛ ليعلموا مهارات ومحتوى المواد الدراسية، فيزداد الدافع للتعلم، حينما يلاحظون أنهم يستخدمون معارفهم لمساعدة الآخرين، أو تحسين البيئة، وذلك من خلال تطبيق المحتوى الأكاديمي في أنشطة خدمية، حيث يدرك الطلاب بسهولة أن معارفهم ذات صله بالعالم الحقيقي.

٥- التفكير أو التأمل:

لكي يتعلم الطلاب من خبراتهم الخدمية؛ يجب على قادة البرنامج أن يتيحوا الفرصة للطلاب ليفكروا تفكيرًا ناقدًا، أو يتأملوا في خبرة الخدمة، وهذا التأمل يأخذ أشكالًا وصورًا عديدة، حيث يمكن للطلاب أن يتناقشوا، أو يكتبوا، أو يرسموا، أو يعرضوا عروضًا توضيحية على نشاط خدمتهم.

وقد تناولت بعض الدراسات السابقة موضوع التعلم الخدمي وأهميته، حيث هدفت دراسة يوزم وبيترن وبيرغ (Uzum & Petron &Berg 2014,) إلى التعرف على اتجاهات المعلمين ما قبل الخدمة، نحو دمج التعلم الخدمي في الحصص الصفية في أمريكا، اعتمدت الدراسة على استخدام المنهج النوعي في تحليل مقالات كتابية لعينة من (28) معلمًا ما قبل الخدمة يدرسون اللغة الإنجليزية، وأظهرت نتائج الدراسة معرفة المعلمين بأهمية التعلم الخدمي، وأهمية تكييف الدروس، بحيث تصبح قائمة على التعلم الخدمي، بما يتناسب مع أعمار الطلاب.

وكذلك أكدت دراسة (يونس، 2015) على فاعلية استخدام استراتيجية التعلم الخدمي في تدريس الدراسات الاجتماعية في تنمية الوعي بالتنمية المستدامة، لدى تلاميذ الصف الخامس الابتدائي. ولتحقيق ذلك، أعد دليلًا لتدريس وحدة «الموارد الطبيعية» باستخدام استراتيجية التعلم الخدمي، واختبارًا تحصيليًّا، ومقياسًا للسلوكيات المرتبطة بالتنمية المستدامة للموارد الطبيعية، ومقياسًا للاتجاه نحو التنمية المستدامة للموارد الطبيعية. تكونت مجموعة الدراسة من (٧١) طالبا، تم توزيعهم إلى مجموعتين، (٣٧) طالبا في المجموعة التجريبية، و(٣٤) طالبا في المجموعة الضابطة. درست المجموعة التجريبية الوحدة الدراسية باستخدام استراتيجية التعلم الخدمي، بينما درست المجموعة الضابطة نفس الوحدة بالطريقة التقليدية. توصلت نتائج الدراسة إلى وجود فرق دال إحصائيا بين متوسطات درجات تلاميذ المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة، في الاختيار التحصيلي، ومقياس السلوكيات، ومقياس الاتجاه، لصالح المجموعة التجريبية؛ مما يؤكد فاعلية استخدام استراتيجية التعلم الخدمي في تدريس الدراسات الاجتماعية في تنمية الوعي بالتنمية المستدامة، لدى تلاميذ الصف الخامس الابتدائي.

وأجرى زارع(2015) دراسة هدفت إلى التعرف على أثر تدريب معلمي الدراسات الاجتماعية على مهارات التعلم الخدمي، ولتحقيق أهداف الدراسة تم استخدام المنهجين الوصفي وشبه التجريبي، وقد استخدم المنهج الوصفي؛ لتحديد (7) مهارات التعلم الخدمي، و (7) مهارات

العمل المجتمعي، و (6) مهارات اتخاذ القرار وأساليب التعلم القائمة عليها، وكذلك قائمة بمهارات التعلم الخدمي وعلاقتها بمهارات العمل المجتمعي واتخاذ القرار، وإعداد أدوات البحث، وأما المنهج شبه التجريبي فقد استخدم للوقوف على أثر تدريب معلمي الدراسات الاجتماعية على مهارات التعلم الخدمي، وكذلك أثر ذلك على تنمية مهارات العمل المجتمعي واتخاذ القرار، لدى تلاميذهم بالصف السادس الابتدائي، وتكونت عينة الدراسة من مجموعة من معلمي الدراسات الاجتماعية بمدينة أسيوط مقر عمل الباحث، واقتصرت عينة البحث على (80) تلميذًا من تلاميذ المرحلة الابتدائية كمجموعة تجريبية، وجاءت النتائج مؤكدة وجود فرق دال إحصائيًّا بين متوسطي درجات معلمي الدراسات الاجتماعية في التطبيق القبلي والبعدي، لصالح التطبيق البعدي في التدريب، وكذلك فرق دال إحصائيًّا بين متوسط درجات التلاميذ في التطبيق القبلي والبعدي، في كل من مقياس اتخاذ القرار، واختبار مهارات العمل المجتمعي، لصالح التطبيق البعدي.

وأوضحت دراسة كوفي وليفري (Coffey and Lavery , 2015) أن الاهتمام بالتعليم الخدمي في إستراليا لايزال قليلًا حتى وقت قريب، حيث تكونت عينة الدراسة من مجموعة من المشاركين من جامعة نوتر دام الاسترالية في درجات البكالوريوس والدبلوم والماجستير، وذلك من خلال برامج التدريب الميداني قبل التدريس، حيث تم تطبيق برنامج تدريبي على استراتيجية التعلم الخدمي لمدة 10 أسابيع، وبينت نتائج الدراسة أن المعلمين قبل الخدمة وجدوا أن المشاركة في برنامج التعلم الخدمي مفيدة في تطوير مهاراتهم الشخصية والمهنية.

كما أجرى (العدوان، 2016) دراسة هدفت إلى استقصاء أثر التعلم الخدمي في تنمية مهارات التفكير الإبداعي، في مادة الجغرافيا، لدى طلبة الصف التاسع الأساسي في الأردن، ولتحقيق أهداف الدراسة تم إعداد اختبار التفكير الإبداعي، وتكونت أفراد الدراسة من (153) طالبًا وطالبة، تم تقسيمهم إلى مجموعتين: إحداهما تجريبية، وبلغت (78) طالبًا وطالبة، والأخرى ضابطة بلغت (75) طالبًا وطالبة، وتم تدريس وحدة مشكلات بيئية معاصرة من مادة الجغرافيا باستراتيجية التعلم الخدمي للمجموعة التجريبية، وتدريس المجموعة الضابطة بالطريقة الاعتيادية. وأظهرت نتائج الدراسة وجود فروق دالة إحصائيًّا بين المتوسطات الحسابية لدرجات الطلبة في جميع مهارات التفكير الإبداعي في التطبيق البعدي، تعزى لمتغير المجموعة، وذلك لصالح المجموعة التجريبية، ووجود فروق دالة إحصائيًّا بين المتوسطات الحسابية لدرجات الطلبة في جميع مهارات التفكير الإبداعي في التطبيق البعدي، تعزى لمتغير النوع الاجتماعي، وذلك لصالح الذكور، ووجود فروق دالة إحصائيًّا بين المتوسطات الحسابية لدرجات الطلبة في جميع مهارات التفكير الإبداعي في التطبيق البعدي، تعزى للتفاعل بين المجموعة والنوع الاجتماعي، ولصالح الذكور في المجموعة التجريبية.

وأكدت نتائج دراسة ليندا (Linda ,2017) أن التعلم الخدمي أمر بالغ الأهمية، وأن تعليمه ينبغي أن يهدف إلى إحداث تغير مجتمعي دائم، ويجب أن تعزز العلاقات على الدعم المتبادل

والتعلم التعاوني والصداقة، تم تطبيق الدراسة على الصف السادس الابتدائي الفنلندي، حيث جمعت الباحثة البيانات من المجلات التأملية الخاصة بها، ومن مقالات الطلاب التي تم تحليلها، حيث بينت نتائج الدراسة أهمية التعلم الخدمي في بناء قدرات الطلاب، وأن معلمي المدارس الابتدائية في فنلندا يهتمون ببرامج التعلم الخدمي ويخططون لها، ويقومون بتحويل النظريات العلمية والتعليمية إلى ممارسات عملية تخدم المجتمع المحلي وتحل مشكلاته.

وهدفت دراسة (محمود، 2017) إلى التعرف على فاعلية التعلم الخدمي في تدريس علم الاجتماع لتنمية قيم المواطنة والكفاءة الاجتماعية، لدى طلاب المرحلة الثانوية، واعتمد البحث على المنهج الوصفي والمنهج التجريبي لتحقيق هدفه. وجاءت أدوات البحث متمثلة في اختبار قيم المواطنة، ومقياس الكفاءة الاجتماعية، وطبقت على عينة قوامها (82) طالبًا تم تقسيمهم إلى مجموعتين بالتساوي، إحداهما ضابطة، والأخرى تجريبية. وخلص البحث بمجموعة من النتائج، منها: أنه يوجد فرق دال إحصائيًا بين متوسط درجات طلاب المجموعة التجريبية الذين يدرسون علم الاجتماع بالتعلم الخدمي، ومتوسط درجات طلاب المجموعة الضابطة الذين يدرسون علم الاجتماع بالطريقة التقليدية، على اختبار قيم المواطنة، لصالح المجموعة التجريبية، كما يوجد فرق دال إحصائيًا بين متوسطي درجات طلاب المجموعة التجريبية في التطبيق القبلي والتطبيق البعدي، على اختبار قيم المواطنة لصالح التطبيق البعدي. وأوصى البحث بالاهتمام بتطبيق التعلم الخدمي في تدريس مادة علم الاجتماع بصفة خاصة، وتدريس المواد الفلسفية عامة؛ لما له من دور هام في تحقيق وظيفة المناهج.

كما أشارت دراسة العنزي(2019) إلى الكشف عن مستوى تضمين مشروعات التعلم الخدمي في كتاب العلوم للصف الثاني المتوسط، واتجاهات المعلمات نحو استخدامها في التدريس، واختلاف تلك الاتجاهات باختلاف مؤهل المعلمة العلمي، وسنوات خبرتها، وتخصصها، واستخدم المنهج الوصفي، من خلال تحليل كتاب العلوم للصف الثاني المتوسط، في ضوء قائمة مشروعات التعلم الخدمي، وتطبيق استبانة الاتجاهات نحو استخدام مشروعات التعلم الخدمي في التدريس على (92) معلمة للعلوم، في المدارس المتوسطة بمدينة الطائف، تم اختيارهن عشوائيًا، وأظهرت النتائج قائمة مكونة من (45) مشروعًا خدميًا مناسبًا لكتب العلوم في المرحلة المتوسطة، وأن مستوى تضمين هذه المشروعات في كتاب العلوم للصف الثاني المتوسط متدنٍ، كما أظهرت نتائج الدراسة أيضا وجود اتجاهات إيجابية بدرجة عالية لدى معلمات العلوم، نحو استخدام تلك المشروعات في تدريس العلوم بالمرحلة المتوسطة، كما أظهرت النتائج أيضًا وجود فروق ذات دلالة إحصائية في تلك الاتجاهات، تعزى لكل من متغير المؤهل العلمي لصالح المعلمات، اللواتي يحملن درجة دراسات عليا، ومتغير سنوات الخبرة لصالح السنوات الأكثر، فيما لم تظهر فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير تخصص معلمة العلوم.

وهدفت دراسة إمام (2019) إلى فاعلية استخدام مدخل التعلم الخدمي في تدريس الجغرافيا؛ لتنمية ثقافة ريادة الأعمال، لدى طلاب الصف الأول الثانوي الصناعي، وطبق البحث على عينه من طلاب الصف الأول الثانوي الصناعي بإحدى مدارس محافظة الشرقية، وتم تقسيمهم عشوائيا إلى مجموعتين: تجريبية بلغ عددها (30) طالبًا، وضابطة وعددها (30) طالبًا، وقد تم إعداد الأدوات التالية: قائمة بأبعاد ثقافة ريادة الأعمال، تصور لتدريس الجغرافيا باستخدام مدخل التعلم الخدمي لتنمية ثقافة ريادة الأعمال في صورة (دليل للمعلم - كتيب للطالب)، اختبار تحصيلي للبعد المعرفي لثقافة ريادة الأعمال، وجوانب التعلم المتضمنة في الوحدة المستهدفة، مقياس مهارات ريادة الأعمال لقياس البعد المهارى لثقافة ريادة الأعمال، مقياس الاتجاه لقياس البعد الوجداني لثقافة ريادة الأعمال، أسفرت نتائج البحث عن وجود فروق دالة إحصائيًا بين متوسطي درجات طلاب المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي لأدوات الدراسة؛ لصالح المجموعة التجريبية، كما أسفرت النتائج عن وجود فروق دالة إحصائيًا بين متوسطي درجات طلاب المجموعة التجريبية في التطبيقين (القبلي - البعدي) لأدوات البحث، لصالح التطبيق البعدي؛ مما يدل على فاعلية مدخل التعلم الخدمي في تنمية ثقافة ريادة الأعمال.

وكذلك بينت دراسة الشربيني (2019) أن التعليم الخدمي يسهم في جعل الطلاب مشاركين فاعلين في المشروعات الخدمية، من خلال ربط التعليم باحتياجات المجتمع، فالتعلم الخدمي طريقة لتعلم مهارات الحياة، من خلال انشغال الطلاب أثناء تعلمهم بأنشطة لتحقيق حاجات المجتمع. واشتملت أدوات ومواد البحث على ما يلي: اختبار تحصيل، ومقياس المسؤولية الاجتماعية، واختبار مهارات التفكير المستقبلي. كما اشتملت مواد البحث على قائمة بمشروعات التعلم الخدمي، وقائمة بمهارات التفكير المستقبلي، وبرنامج قائم على المشروع، وكتاب الطالب، ودليل المعلم. وقدم البحث بعض التوصيات، ومنها: استخدام قائمة مشروعات التعلم التي تم إعدادها في تطوير مناهج الجغرافيا في المراحل الدراسية المختلفة، عقد ورش تدريبية لمعلمي الجغرافيا لتدريبهم على استخدام مشروعات التعلم الخدمي.

كما أشارت دراسة القحطاني (2020) إلى التعرف على فاعلية استخدام استراتيجية التعلم الخدمي لتدريس الدراسات الاجتماعية في تنمية الوعي بالتنمية المستدامة والمسؤولية الاجتماعية، لدى طالبات الصف الثالث المتوسط ، وتكونت عينة البحث من (60) طالبة من طالبات الصف الثالث المتوسط، فقد مثلت (30) طالبة منها المجموعة التجريبية، ودرست باستخدام استراتيجية التعلم الخدمي، ومثلت (30) طالبة منها المجموعة الضابطة ودرست بالطريقة المعتادة في التدريس، وتكونت مواد الدراسة من إعداد قائمة بالمشروعات المناسبة لتدريس وحدة (الخصائص الطبيعية لوطني) باستخدام استراتيجية التعلم الخدمي، وتوصلت نتائج البحث إلى وجود فرق ذي دلالة إحصائية بين متوسطات درجات الطالبات في المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي، في مقياس المسؤولية الاجتماعية لصالح المجموعة

التجريبية؛ مما يدل على فاعلية استراتيجية التعلم الخدمي في تنمية المسؤولية الاجتماعية. وأشارت نتائج البحث إلى وجود فرق ذي دلالة إحصائية بين متوسطات درجات الطالبات في المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي، في مقياس الوعي بالتنمية المستدامة لصالح المجموعة التجريبية، ويدل على فاعلية استراتيجية التعلم الخدمي في تنمية الوعي بالتنمية المستدامة.

وبناء على ما سبق، يمكن القول بتباين أهداف الدراسات السابقة، فبعضها تناولت اتجاهات المعلمين وتدريبهم نحو التعلم الخدمي، كدراسة يوزم وبيترن وبيرغ (Uzum & Petron 2014 &Berg,)، ودراسة كوفي وليفري (Coffey and Lavery , 2015)، ودراسة زارع (2015)، ودراسات تناولت تحليل المحتوى كدراسة لينـدا (Linda ,2017)، ودراسة العنزي (2019). ودراسات تناولت دور استراتيجيات التدريس المتنوعة في التعلم الخدمي، كدراسة يونس (2015)، ودراسة العدوان (2016)، ودراسة محمود (2017)، ودراسة إمام (2019)، ودراسة الشربيني (2019)، ودراسة القحطاني (2020).

ويتضح من ذلك أن الدراسة الحالية تتشابه مع الدراسات السابقة جميعها من حيث اهتمامها بالتعلم الخدمي، ومع دراسة لينـدا (Linda ,2017)، ودراسة العنزي (2019) في تحليل المحتوى، وتختلف عنها في التخصص، ومن حيث تناولها للتعلم الخدمي، حيث تميزت هذه الدراسة عن الدراسات السابقة في تحليلها لكتاب الدراسات الاجتماعية، للصف الثالث المتوسط، في ضوء أبعاد التعلم الخدمي ، وهو الكتاب الذي قررته وزارة التعليم بالمملكة العربية السعودية؛ حيث إنه لم يتم إجراء مثل هذه النوع من الدراسة حسب - حدود علم الباحثين – على كتاب الدراسات الاجتماعية في المرحلة المتوسطة وتحليلها في ضوء أبعاد التعلم الخدمي، واستفاد الباحثان من الدراسات السابقة في إثراء الأدب النظري لهذه الدراسة، وإجراءاتها، وفي بناء أداة الدراسة .

منهج الدراسة وإجراءاتها:

منهج الدراسة:

استخدم الباحثان المنهج الوصفي المتمثل في تحليل المحتوى.

عينة الدراسة:

تكونت عينة الدراسة من كتاب الدراسات الاجتماعية للصف الثالث المتوسط، المتضمنة كتاب الطالب، وكتاب النشاط، للفصلين الدراسيين الأول والثاني، للعام 1442/1443هـ، في المملكة العربية السعودية.

أداة الدراسة:

قائمة أبعاد التعلم الخدمي:

قام الباحثان بخطوات متعددة في إعداد قائمة أبعاد التعلم الخدمي، تمثلت في:

1. تحديد الهدف من القائمة، وهو تحديد أهم أبعاد التعلم الخدمي.

2. مراجعة الأدبيات التربوية والدراسات السابقة ذات الصلة التي أجريت في مجال التعلم الخدمي.
3. إعداد قائمة الأبعاد - بناءً على ما سبق - في صورتها الأولية، وتشمل أربعة أبعاد رئيسة: (الاتصال، الاجتماعية، الشخصية، التفكير الناقد واتخاذ القرارات)، ويندرج تحت كل بعد عدد من الأبعاد الفرعية.

صدق أدوات الدراسة:

للتأكد من صدق القائمة تم عرضها على (20) محكمًا من المختصين في المناهج وطرق تدريس الدراسات الاجتماعية، والتخصصات الأخرى كعلم النفس، وأصول التربية في العديد من الجامعات السعودية والعربية؛ للتحقق من الصدق الظاهري للأداة، من خلال الآتي:

- درجة مناسبة المهارات الرئيسة للدراسة.
- درجة انتماء المهارات الفرعية للمهارات الرئيسة.
- درجة صحة الصياغة اللغوية.
- إضافة أو حذف ما يُرى لازمًا لجودة القائمة.

إعداد القائمة بصورتها النهائية في ضوء ملاحظات المحكمين، وقام الباحثان بتحديد نسبة اتفاق (80%) أو أكثر بين المحكمين معيارًا لقبول الفقرة (الجودة،2010)، وقام الباحثان بحساب نسبة اتفاق المحكمين حول درجة مناسبة المهارات الرئيسة للدراسة، ودرجة انتماء المهارات الفرعية للمهارات الرئيسة.

وتم تعديل قائمة أبعاد التعلم الخدمي اللازمة لتحليل كتاب الدراسات الاجتماعية (كتاب الطالب- كتاب النشاط) للصف الثالث المتوسط في ضوئها، ومن خلال وجهة نظر المحكمين، وبلغ عدد فقرات القائمة بصورتها النهائية (18) مهارة.

إجراءات تطبيق الدراسة:

تحليل المحتوى:

في هذه الدراسة يُستخدم تحليل محتوى كتاب الدراسات الاجتماعية للصف الثالث المتوسط؛ للتعرف على درجة توفر أبعاد التعلم الخدمي في الكتاب، وقد تمت عملية التحليل وفق الخطوات الآتية:

أ. الهدف من التحليل:

تحدد الهدف من تحليل محتوى كتاب الدراسات الاجتماعية للصف الثالث المتوسط في معرفة درجة توفر أبعاد التعلم الخدمي، في كتاب الدراسات الاجتماعية للصف الثالث المتوسط.

ب. وحدة التحليل:

تحددت وحدة التحليل في الدراسة في وحدة الموضوع أو الفكرة الواردة في كتاب

الدراسات الاجتماعية للصف الثالث المتوسط، التي تعتبر من أهم وحدات تحليل المحتوى، وقد يكون الموضوع جملة بسيطة، أو فكرة تدور حول قضية محددة (طعيمة، 2008: 321).

ج. فئات التحليل:

تحددت فئات التحليل في هذه الدراسة في أبعاد التعلم الخدمي، الواردة ببطاقة التحليل، وعددها (18) مهارة في كتاب الدراسات الاجتماعية، للصف الثالث المتوسط (الطالب – النشاط).

د. قواعد التحليل:

يشتمل تحليل كتاب الدراسات الاجتماعية للصف الثالث المتوسط على جميع ما ورد في كتاب « الطالب – النشاط » بما في ذلك الصور والرسومات لكل موضوع، وما يصاحب محتوى الكتاب من الأهداف، والأنشطة، والوسائل، والتقويم، والإثراء.

وقام الباحثان بعملية تحليل محتوى الكتاب كما يأتي:

1. قراءة المحتوى كله قراءة متأنية دقيقة.
2. استخراج الفكرة أو الموضوع الذي يتناول التعلم الخدمي.
3. تفريغ نتائج التحليل في جداول معدة، وذلك بإعطاء تكرار لكل فقرة من فقرات محاور أبعاد التعلم الخدمي عند ظهورها في المحتوى الذي تم تحليله، وفق جدول التحليل الذي يتكون من بعدين: عمودي، وفيه تسجيل عناوين الموضوعات التي تضمنها الكتاب، أفقي، وفيه تسجيل مجالات التحليل الأربعة وما تضمنته من أبعاد التعلم الخدمي.

وتحليل محتوى كتاب الدراسات الاجتماعية، حيث قام الباحثان بعملية التحليل.

قياس ثبات أدوات الدراسة:

للتأكد من ثبات عملية التحليل تم حساب معامل الثبات بين تحليل الباحث الأول وتحليل الباحث الآخر، بطريقة معامل ثبات التحليل عبر الأشخاص، حيث تم تحليل محتوى كتاب الدراسات الاجتماعية للصف الثالث المتوسط للفصلين، ثم أعيد التحليل مرة أخرى من قبل باحث آخر، والجدول التالي يلخص نتائج التحليل.

جدول (1) توزيع معامل الثبات لكل بعد رئيسي من أبعاد التعلم الخدمي والأبعاد مجتمعة في كتاب الدراسات الاجتماعية للصف الثالث المتوسط

البعد	الباحث	محلل ثانٍ	نقاط الاتفاق	نقاط الاختلاف	معامل الثبات
الاتصال	70	73	70	3	95.9%
الاجتماعية	5	6	5	1	83.3%
التفكير الناقد واتخاذ القرارات	35	41	35	6	85.4%

الشخصية	22	27	22	5	81.5%
كلي	132	147	132	15	91.7%

وتم حساب معامل الثبات باستخدام معادلة كوبر Cooper التالية:

أ. نلاحظ أن معامل الثبات عبر الأشخاص بلغ 91.7% وهو معامل ثبات مرتفع، يمكن من خلاله الوثوق بنتائج بطاقة تحليل المحتوى، وعلى مستوى الأبعاد الرئيسة كان أدنى معامل ثبات 81.5%. ومن خلال هذه النتائج الإيجابية تم التأكد من صحة بطاقة تحليل المحتوى، وتكون بذلك جاهزة للتطبيق على مقرر الدراسات الاجتماعية للصف الثالث المتوسط، وتعد مقبولة في حسابات معاملات الثبات، وتشير الدراسات إلى أن معامل الثبات المقبول يفوق (80%) (الحمداني وآخرون، 1426، ص. 124)

يتضح من الجدول رقم (1) ما يأتي:

1. وجود تقارب في حصر الأبعاد بين المحلل الأول والثاني.
2. تراوح معامل الثبات ما بين (0.81 – 0.95.9)، وهذه قيمة مرتفعة، عليه يمكن الأخذ بما تم تحليله من أبعاد بين المحلل الأول والثاني.

إجراءات الدراسة:

أولا: بناء قائمة أبعاد التعلم الخدمي.

لبناء قائمة أبعاد التعلم الخدمي اتبعت الدراسة الإجراءات والخطوات التالية:

استعراض ما جاء في الأدبيات التربوية حول أبعاد التعلم الخدمي وحصرها، والوقوف على ما يتناسب منها مع البيئة السعودية، حيث تضمنت أداة الدراسة في صورتها الأولية (4) مهارات رئيسة، و (17) مهارة فرعية، وللتأكد من صدقها تم عرضها على مجموعة من المحكمين في تخصص المناهج وطرق التدريس في الدراسات الاجتماعية، وفي القياس والتقويم، وعلم النفس، وأصول التربية، وقد تم تعديلها في ضوء مقترحات وآراء المحكمين الذين رأوا إعادة ترتيب بعض العبارات، وتعديل صياغة عبارات أخرى، وإضافة بعد فرعي إلى الأبعاد المقترحة بالقائمة لكي يكتمل المعنى، وأصبحت بصورتها النهائية، حيث تضمنت (4) أبعاد رئيسة، و(18) بعدًا فرعيًّا.

ثانيًا: تحليل محتوى كتاب الطالب وكتاب النشاط لمقرر الدراسات الاجتماعية:

1. تحليل كتاب الدراسات الاجتماعية (كتاب الطالب وكتاب النشاط) للفصلين الأول والثاني، من قبل المحلل الأول والمحلل الثاني.
2. تم وضع معيار يمكن من خلاله الحكم على درجة توافر الأبعاد الكلية للتعليم الخدمي والأبعاد الفرعية في كتاب الدراسات الاجتماعية للصف الثالث المتوسط، وذلك من خلال الاستفسار من الخبراء المتخصصين في مناهج الدراسات الاجتماعية، وكان الاقتراح كالتالي:

- إذا كانت النسبة المئوية من (1-15%) فإن المهارة تعتبر متوافرة بدرجة قليلة.

- إذا كانت النسبة المئوية من (15%-30%) فإن المهارة تعتبر متوافرة بدرجة متوسطة.
- إذا كانت النسبة المئوية من 30% فأكثر فإن المهارة تعتبر متوافرة بدرجة كبيرة، وهذا ما أكدته دراسة الموسى والمحلاوي (2016).

عرض النتائج ومناقشتها:

تناول الباحثان في هذا الجزء عرض نتائج الدراسة ومناقشتها:

أولاً: إجابة السؤال الأول:

وينص السؤال الأول على التالي: ما أبعاد التعلم الخدمي التي ينبغي مراعاتها في محتوى كتاب الدراسات الاجتماعية، للصف الثالث المتوسط، في المملكة العربية السعودية؟

من خلال الاطلاع على الأدبيات التربوية والدراسات والأبحاث ثبت أن أغلبها اتفقت على الأبعاد الرئيسة للتعلم الخدمي، وهي (الاتصال، الاجتماعية، التفكير الناقد واتخاذ القرارات، الشخصية) كما في دراسة العدوان (2016)، ودراسة محمود (2017)، ودراسة إمام (2019) ويندرج تحت كل بعد رئيس عدد من الأبعاد الفرعية.

ثانياً: إجابة السؤال الثاني:

وينص السؤال الثاني على التالي: ما درجة توافر أبعاد التعلم الخدمي في محتوى كتاب الدراسات الاجتماعية، للصف الثالث المتوسط، في المملكة العربية السعودية؟

وللإجابة عن هذا السؤال تم تطبيق بطاقة تحليل محتوى كتاب الدراسات الاجتماعية للصف الثالث المتوسط، كما تم استخدام برنامج الحزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية Statistical Package for the Social (SPSS) لحساب التكرارات والنسب المئوية، فكانت النتائج كالآتي:

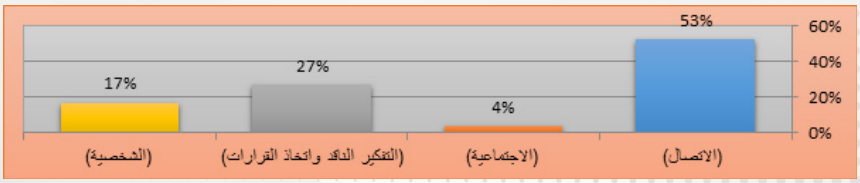
جدول (2) يوضح نتائج تحليل كتاب الدراسات الاجتماعية للصف الثالث المتوسط

الأبعاد الرئيسة	الرقم	البعد الفرعي	التكرار	النسبة المئوية
الاتصال	1	يوضح الكتاب مهارات التحدث	7	5%
	2	يشير الكتاب لمهارات الاستماع	42	32%
	3	يوضح الكتاب مهارة التواصل الكتابي	21	16%
	4	يعزز الكتاب مهارات التفاوض	0	0%
		كلي (الاتصال)	70	53%

الاجتماعية	5	يبرز الكتاب مهارات القيادة	0	0%
	6	يوضح الكتاب كيفية التعاون والعمل الجماعي	2	2%
	7	يظهر الكتاب مهارة الاحترام للآخرين	1	1%
	8	يشجع الكتاب على تنمية العمل التطوعي	2	2%
	9	يبرز الكتاب تطوير العلاقات الإيجابية	0	0%
		كلي (الاجتماعية)	5	4%
التفكير الناقد واتخاذ القرارات	10	يوضح الكتاب المشكلات في المجتمع	10	8%
	11	ينمي الكتاب مهارات تحديد الأسباب الحقيقية للمشكلات	7	5%
	12	ينمي الكتاب مهارات بناء وتوليد الحلول البديلة للمشكلات	9	7%
	13	يوضح الكتاب التخطيط للمشروعات وتنظيمها	3	2%
	14	يبرز الكتاب أساليب اتخاذ القرارات المناسبة لحل المشكلات	6	5%
		كلي (التفكير الناقد واتخاذ القرارات)	35	27%
الشخصية	15	يشير الكتاب لمهارات إدارة المواقف	9	7%
	16	يبرز الكتاب مهارة إعداد الأهداف الشخصية	2	2%
	17	يشجع الكتاب على مهارة تنمية المواهب والقدرات	11	8%
	18	يقدم الكتاب مهارات الحفاظ على الصحة والرفاهية	0	0%
		كلي (الشخصية)	22	17%
		كلي	132	100%

على مستوى المهارات الرئيسة:

نلاحظ من خلال الجدول (2) أن نسبة توافر مهارة الاتصال عالية، حيث بلغت (53%) لمقرر الدراسات الاجتماعية للصف الثالث المتوسط، ثم مهارة التفكير الناقد واتخاذ القرارات، بنسبة (27%)، ثم مهارة الشخصية بنسبة (17%)، وأخيرًا مهارة الاجتماعية بنسبة (4%)، كما يوضح ذلك الشكل (1).

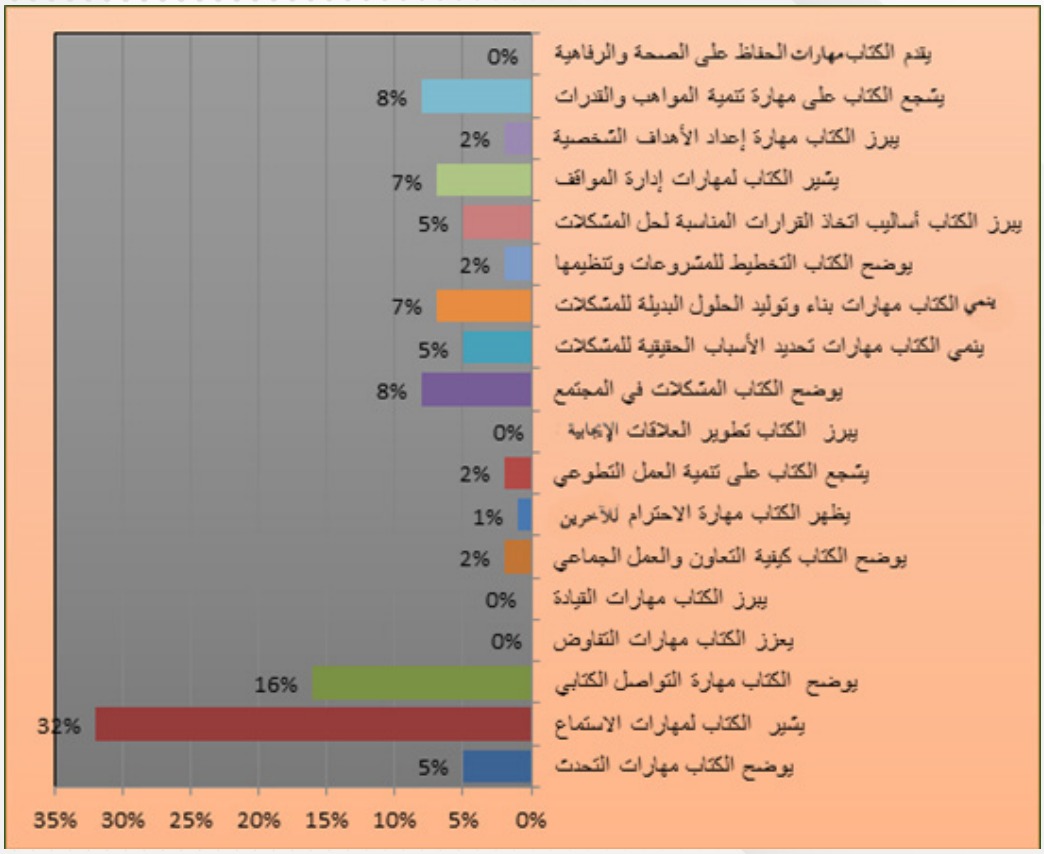


الشكل (1) يوضح نسبة توافر (أبعاد التعلم الخدمي) المهارات الرئيسة في مقرر الدراسات الاجتماعية للصف الثالث المتوسط، وبلغت نسبة توافر أبعاد التعلم الخدمي الاتصال 53%، الاجتماعية 4%، التفكير الناقد واتخاذ القرارات 27%، الشخصية 17% ، ويعزو الباحثان حصول بعد الاتصال على المرتبة الأولى إلى طبيعة كتاب الدراسات الاجتماعية للصف الثالث المتوسط، وما تضمنه من موضوعات وصور وأشكال ومواقف متعددة، تساعد الطلاب على معرفة المفاهيم، وفهم المشكلات وتفسيرها، وهذا ما تؤكده الغاية العامة من دراسة الدراسات الاجتماعية والوطنية، وهي ضرورة تزويد الطلاب بالمفاهيم المناسبة للدراسات الاجتماعية التي تساعد على تكيفه مع المجتمع والبيئة المحيطة به والحياة ، وهذا ما أكدته نتائج دراسة زارع (2015)، التي أوضحت أثر تدريب معلمي الدراسات الاجتماعية على مهارات العمل المجتمعي واتخاذ القرار لدى تلاميذهم ، وكذلك دراسة القحطاني (2020) التي أكدت فاعلية استخدام استراتيجية التعلم الخدمي لتدريس الدراسات الاجتماعية في تنمية الوعي بالمسؤولية الاجتماعية.

ويعزو الباحثان حصول البعد الاجتماعي على أقل نسبة في الأبعاد الأربعة إلى أن موضوعات الكتاب تتطلب تضمين حقائق ومفاهيم ومبادئ؛ لتكون أساسًا في اتخاذ قرار سليم يراعي جميع أطراف المشكلة، وكذلك فحص الاختيارات وبدائل الحلول المطروحة، فقد يكون السبب في ذلك هو مراعاة مؤلفي الكتاب الفترة العمرية لطلاب الصف الثالث المتوسط، فقد يراعى تناول ذلك في مرحلة عمرية أكبر كالمرحلة الثانوية.

على مستوى الأبعاد الفرعية مجملة:

جاءت المهارة الثانية (يشير الكتاب لمهارات الاستماع) في المرتبة الأولى بنسبة (32%)، وفي المرتبة الثانية جاءت المهارة الثالثة (يوضح الكتاب مهارة التواصل الكتابي) بنسبة (16%)، وفي المرتبة الثالثة جاءت المهارة العاشرة (يوضح الكتاب المشكلات في المجتمع)، والسابعة عشرة (يشجع الكتاب على مهارة تنمية المواهب والقدرات) بنسبة (8%)، وفي المرتبة الرابعة المهارة الثانية عشرة (ينمي الكتاب مهارات بناء وتوليد الحلول البديلة للمشكلات)، والمهارة الخامسة عشرة (يشير الكتاب لمهارات إدارة المواقف) بنسبة (7%)، وفي المرتبة الخامسة جاءت المهارة الأولى (يوضح الكتاب مهارات التحدث)، والمهارة الحادية عشرة (ينمي الكتاب مهارات تحديد الأسباب الحقيقية للمشكلات)، والمهارة الرابعة عشرة (يبرز الكتاب أساليب اتخاذ القرارات المناسبة لحل المشكلات)، ومهارة (يوضح الكتاب مهارات التحدث) بنسبة (5%).



الشكل (2) يوضح نسبة توافر (أبعاد التعلم الخدمي) المهارات الفرعية في مقرر الدراسات الاجتماعية للصف الثالث المتوسط

2- نسب التوافر للمهارات الفرعية من المجموع الكلي للمهارة الرئيسة التي تنتمي إليها:

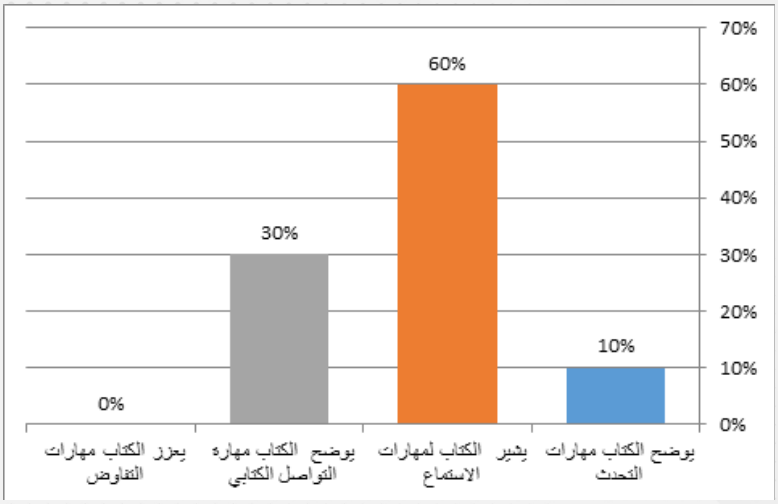
- مهارة الاتصال:

جدول (3) يوضح نسب توافر مهارات الاتصال الفرعية من المجموع الكلي للمهارة الرئيسة (الاتصال).

الرقم	المهارات الفرعية	التكرار	النسبة المئوية
1	يوضح الكتاب مهارات التحدث	7	10%
2	يشير الكتاب لمهارات الاستماع	42	60%
3	يوضح الكتاب مهارة التواصل الكتابي	21	30%
4	يعزز الكتاب مهارات التفاوض	0	0%
	الاتصال	70	100%

نلاحظ من خلال الجدول (3) أن المهارة الثانية (يشير الكتاب لمهارات الاستماع) حلت في المرتبة الأولى، حيث بلغت نسبة التوافر (60%) من عدد مرات توافر مهارات الاتصال الفرعية

لمقرر الدراسات الاجتماعية للصف الثالث المتوسط، ثم المهارة الثالثة (يوضح الكتاب مهارة التواصل الكتابي) بنسبة توافر (30%)، ثالثًا المهارة الأولى (يوضح الكتاب مهارات التحدث) بنسبة (10%)، وأخيرًا مهارة (يعزز الكتاب مهارات التفاوض) لم يرصد أي توافر لها، كما يوضح ذلك الشكل (3) ، يعزو الباحثان هذه النتيجة إلى أن وجهة نظر المؤلفين للكتاب تكمن في تنمية وتدريب الطلاب على هذه المهارة، من خلال الممارسة والأنشطة الصفية، والنقاشات التي تتم داخل الفصل؛ ولذا نجدها جاءت بالمرتبة الأخيرة، ولم تحظ باهتمام أكثر في كتاب الدراسات الاجتماعية والوطنية للصف الثالث المتوسط، وهذا ما أكدته نتائج دراسة ليندا (Lin-da ,2017) بضرورة اهتمام المعلمين بالتعلم الخدمي والتخطيط له، وتحويل النظريات العلمية والتعليمية إلى ممارسات عملية، تخدم الطلاب والمجتمع، وتعمل على حل مشكلاته.



الشكل (3) يبين نسبة توافر (مهارات الاتصال الفرعية) في مقرر الدراسات الاجتماعية للصف الثالث المتوسط من المجموع الكلي لمهارات الاتصال

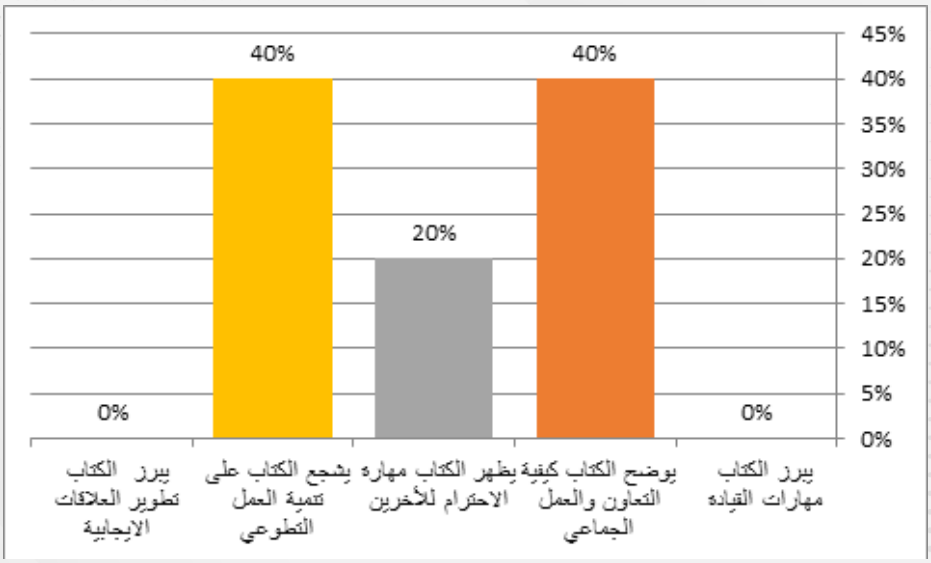
- مهارة الاجتماعية:

جدول (4) يوضح نسب توافر مهارات الاجتماعية الفرعية من المجموع الكلي للمهارة الرئيسة (الاجتماعية)

الرقم	المهارات الفرعية	التكرار	النسبة المئوية
1	يبرز الكتاب مهارات القيادة	0	0%
2	يوضح الكتاب كيفية التعاون والعمل الجماعي	2	40%
3	يظهر الكتاب مهارة الاحترام للآخرين	1	20%
4	يشجع الكتاب على تنمية العمل التطوعي	2	40%
5	يبرز الكتاب تطوير العلاقات الإيجابية	0	0%

الاجتماعية	5	100%

نلاحظ من خلال الجدول (4) أن المهارة الثانية (يوضح الكتاب كيفية التعاون والعمل الجماعي)، والرابعة (يشجع الكتاب على تنمية العمل التطوعي) حلتا في المرتبة الأولى، حيث بلغت نسبة التوافر لكل منهما (40%) من عدد مرات توافر مهارات الاجتماعية الفرعية، لمقرر الدراسات الاجتماعية للصف الثالث المتوسط، ثم المهارة الثالثة (يظهر الكتاب مهارة الاحترام للآخرين) بنسبة توافر (20%)، أما كل من المهارتين الأولى (يبرز الكتاب مهارات القيادة)، والخامسة (يبرز الكتاب تطوير العلاقات الإيجابية) فلم يرصد أي توافر لهما، وربما يعود ذلك إلى صعوبة هذه المهارة في قدرة الطالب على تطوير العلاقات الإيجابية ، وقد يصعب كذلك تحديدها في الكتاب بشكل مباشر؛ لكون مثل هذه المهارات تقع على عاتق المعلم أكثر من كونها في محتوى الكتاب؛ حيث إن المعلم - من خلال تطبيقه لبعض الاستراتيجيات كاستراتيجية الاستقصاء - يمكنه توظيف هذه المهارة باستخدام الوسائل التعليمية والأنشطة التعليمة المناسبة لذلك ، وهذا ما أكدته نتائج دراسة يوزم وبيترن وبيرغ (Uzum & Petron 2014 &Berg,) ودراسة الشربيني (2019) من أهمية معرفة المعلمين بالتعلم الخدمي، وضرورة ربط التعليم باحتياجات المجتمع، كما يوضح ذلك الشكل (4).



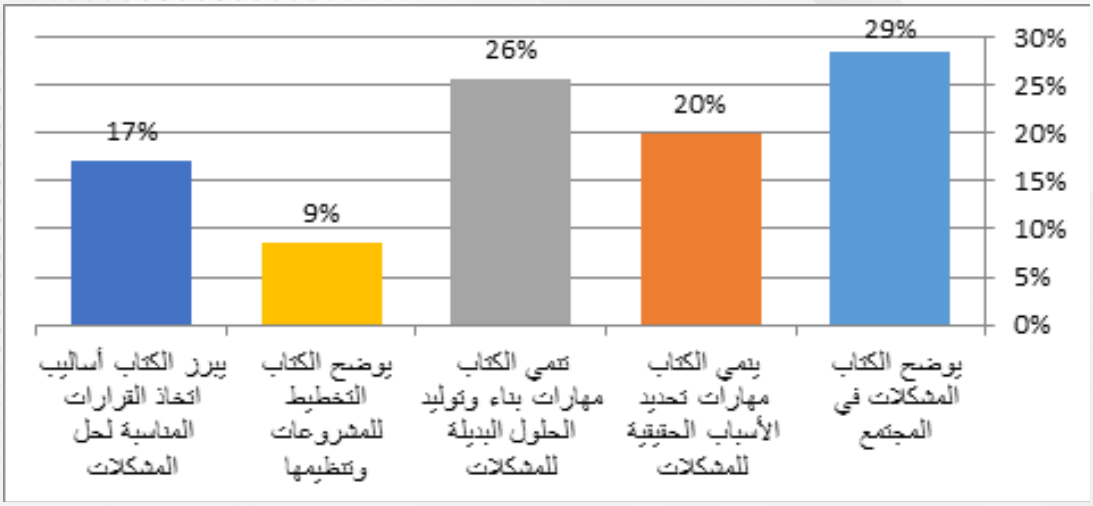
الشكل (4) يوضح نسبة توافر (مهارات الاجتماعية الفرعية) في مقرر الدراسات الاجتماعية للصف الثالث المتوسط من المجموع الكلي لمهارات الاجتماعية

- مهارة التفكير الناقد واتخاذ القرارات:

جدول (5) يوضح نسب توافر مهارات التفكير الناقد واتخاذ القرارات الفرعية من المجموع الكلي للمهارة الرئيسة (التفكير الناقد واتخاذ القرارات)

الرقم	المهارات الفرعية	التكرار	النسبة المئوية
1	يوضح الكتاب المشكلات في المجتمع	10	29%
2	ينمي الكتاب مهارات تحديد الأسباب الحقيقية للمشكلات	7	20%
3	ينمي الكتاب مهارات بناء وتوليد الحلول البديلة للمشكلات	9	26%
4	يوضح الكتاب التخطيط للمشروعات وتنظيمها	3	9%
5	يبرز الكتاب أساليب اتخاذ القرارات المناسبة لحل المشكلات	6	17%
	التفكير الناقد واتخاذ القرارات	5	100%

نلاحظ من خلال الجدول (5) أن المهارة الأولى (يوضح الكتاب المشكلات في المجتمع) حلت في المرتبة الأولى، حيث بلغت نسبة التوافر (29%) من عدد مرات توافر مهارات التفكير الناقد واتخاذ القرارات الفرعية، لمقرر الدراسات الاجتماعية للصف الثالث المتوسط، ويفسر الباحثان تلك النتيجة بأنها تتفق مع أهداف الدراسات الاجتماعية والوطنية للمرحلة المتوسطة، التي تؤكد على أهمية تعرف الطلاب على المشكلات في المجتمع ، وهذا يتضح من خلال توظيف مهارات التفكير بأنواعها في حياتهم، حيث يشتمل الكتاب على بعض المشكلات المجتمعية، ويتطلب تحليلًا لها، وتركيب وجهات النظر المختلفة، وقد اتضح ذلك من خلال الأنشطة والتدريبات التي تضمنها كتاب الدراسات الاجتماعية والوطنية، المتمثل في كتاب النشاط، من خلال بعض المواقف والأمثلة التي تتيح للطلاب التدريب على تحديد العلاقات بين الأطراف المشتركة، ومن خلال التعرف على العلاقات بين الأسباب والنتائج التي تناولتها موضوعات الدراسات، ثم المهارة الثالثة (ينمي الكتاب مهارات بناء وتوليد الحلول البديلة للمشكلات) بنسبة توافر (26%)، وفي المرتبة الثالثة حلت المهارة الثانية (ينمي الكتاب مهارات تحديد الأسباب الحقيقية للمشكلات) بنسبة توافر (20%)، وفي المرتبة الرابعة حلت المهارة الخامسة (يبرز الكتاب أساليب اتخاذ القرارات المناسبة لحل المشكلات) بنسبة توافر (17%)، وأخيرًا المهارة الرابعة (يوضح الكتاب التخطيط للمشروعات وتنظيمها) بنسبة توافر 9%، وربما يعود ذلك إلى إعطاء الطلاب الفرصة في إبداء وجهات النظر، والتوصل إلى المشروعات من خلال توظيف استراتيجيات متنوعة، كالعصف الذهني والمناقشة، وهذا ما أكدته نتائج دراسة كوفي وليفري (Coffey and Lavery , 2015) حيث أشارت إلى أهمية تدريب المعلمين على استراتيجيات التعلم الخدمي، والتعرف على القضايا والمشكلات في المجتمع المحلي، وتدريب الطلاب على مثل هذه المهارات، كما يوضح ذلك الشكل (5).



الشكل (5) يوضح نسبة توافر (مهارات التفكير الناقد واتخاذ القرارات الفرعية) في مقرر الدراسات الاجتماعية للصف الثالث المتوسط من المجموع الكلي لمهارات التفكير الناقد واتخاذ القرارات

- مهارة الشخصية:

جدول (6) يوضح نسب توافر مهارات الشخصية الفرعية من المجموع الكلي للمهارة الرئيسة (الشخصية)

الرقم	المهارات الفرعية	التكرار	النسبة المئوية
١	يشير الكتاب لمهارات إدارة المواقف	9	41%
٢	يبرز الكتاب مهارة إعداد الأهداف الشخصية	2	9%
٣	يشجع الكتاب على مهارة تنمية المواهب والقدرات	11	50%
٤	يقدم الكتاب مهارات الحفاظ على الصحة والرفاهية	0	0%
	الشخصية	22	100%

نلاحظ من خلال الجدول (6) أن المهارة الثالثة (يشجع الكتاب على مهارة تنمية المواهب والقدرات) حلت في المرتبة الأولى، حيث بلغت نسبة التوافر (50%) من عدد مرات توافر مهارات الشخصية الفرعية، لمقرر الدراسات الاجتماعية للصف الثالث المتوسط، ثم المهارة الأولى (يشير الكتاب لمهارات إدارة المواقف) بنسبة توافر (41%)، وفي المرتبة الثالثة حلت المهارة الثانية (يبرز الكتاب مهارة إعداد الأهداف الشخصية) بنسبة توافر (9%)، وأخيرًا المهارة الرابعة (يقدم الكتاب مهارات الحفاظ على الصحة والرفاهية) لم يرصد لها أي توافر. كما يوضح ذلك الشكل (6).

الشكل (6) يوضح نسبة توافر (مهارات الشخصية الفرعية) في مقرر الدراسات الاجتماعية للصف الثالث المتوسط من المجموع الكلي لمهارات الشخصية

في ضوء الإجابة عن أسئلة الدراسة المحتفلة يمكن تلخيص نتائج الدراسة في النقاط التالية:

1. تمثلت أبعاد التعلم الخدمي التي ينبغي مراعاتها في محتوى كتاب الدراسات الاجتماعية، للصف الثالث المتوسط، في المملكة العربية السعودية في: الاتصال، الاجتماعية، التفكير الناقد واتخاذ القرارات، الشخصية.
2. على مستوى المهارات الرئيسة كانت نسبة توافر مهارة الاتصال عالية، حيث بلغت (53%)، ثم مهارة التفكير الناقد واتخاذ القرارات، بنسبة (27%)، ثم مهارة الشخصية بنسبة (17%)، وأخيرًا مهارة الاجتماعية بنسبة (4%).
3. على مستوى المهارات الفرعية جاءت مهارة (يشير الكتاب لمهارات الاستماع) في المرتبة الأولى بنسبة (32%)، ومهارة (يبرز الكتاب أساليب اتخاذ القرارات المناسبة لحل المشكلات)، ومهارة (يوضح الكتاب مهارات التحدث) بنسبة (5%) في المرتبة الرابعة عشرة.

التوصيات:

في ضوء النتائج ومناقشتها يوصي الباحثان بما يلي:

1. ضرورة الاهتمام بأبعاد التعلم الخدمي في كتاب الدراسات الاجتماعية للمرحلة المتوسطة بالمملكة العربية السعودية، وذلك بتضمينها جميع أبعاد التعلم الخدمي: (الاتصال، الاجتماعية، التفكير الناقد واتخاذ القرارات، الشخصية) بشكل متوازن.
2. تضمين محتوى كتاب الدراسات الاجتماعية للصف الثالث المتوسط مواقف تعليمية أخلاقية، وأنشطة متنوعة، تنمي أبعاد التعلم الخدمي في المجال «الاجتماعي»؛ لأنها جاءت في المرتبة الأخيرة ضمن أبعاد التعلم الخدمي من خلال تحليل محتواها.
3. تضمين محتوى كتاب الدراسات الاجتماعية للصف الثالث المتوسط أنشطة وبرامج إثرائية، تنمي أساليب اتخاذ القرار بالطريقة المناسبة لحل المشكلات، بالإضافة إلى تعزيز مهارات التحدث.

المراجع باللغة العربية:

- إبراهيم، حسام الدين السيد، العريمي، وليد فايل (2020). الكفايات اللازمة للمعلمين في تطبيق التعلم الخدمي بمدارس التعليم مابعد الأساسي في محافظة جنوب الشرقية في سلطنة عمان من وجهة نظر المشرفين التربويين، المجلة العربية للعلوم التربوية والنفسية، 4(17)، 456-415.
- الحربي، نايف نافع (2018). فاعلية التعلم الخدمي في إعداد المعلم (الطالب) بكلية التربية الأساسية في دولة الكويت، المجلة العربية للتربية النوعية، ع (3)،104-77.

- إمام، إيمان محمد عبد الوارث. (2019) استخدام مدخل التعلم الخدمي في تدريس الجغرافيا لتنمية ثقافة ريادة الأعمال لدى طلاب المرحلة الثانوية الفنية الصناعية، مجلة الجمعية التربوية للدراسات الاجتماعية (11)، 79-1.
- الجودة، ماجد محمود شريف (2010). مقارنة أسلوبين في فحص تقديرات المحكمين الثنائية لملاءمة فقرات أدوات القياس، رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية، جامعة اليرموك.
- الحمداني، موفق، والجادري، عدنان، وقنديلج، عامر، وبني هاني، عبد الرزاق وأبو زينة، فريد (1426). مناهج البحث العلمي أساسيات البحث العلمي، عمان، مؤسسة الوراق للنشر والتوزيع.
- زارع، أحمد زارع أحمد. (2015) تدريب معلمي الدراسات الاجتماعية على مهارات التعلم الخدمي وأثره في تنمية مهارات العمل المجتمعي واتخاذ القرار لدى تلاميذهم، المجلة الدولية للأبحاث التربوية جامعة الإمارات العربية المتحدة (36)، 223-181.
- زعارير، يحيى سليمان، السعودي، خالد عطية (2018). أثر استخدام استراتيجية مبنية على ضوء التعلم الخدمي في تنمية الانتماء الوطني لدى طلبة الصف الثامن الأساسي وتحصيلها واتجاهاتهم نحو التربية المهنية في مدارس الملك عبد الله الثاني للتميز، دراسات العلوم التربوية، 45(4)،704-687.
- زيادات، ماهر، صنيدح، محمد (2018). درجة تضمين كتب الاجتماعيات في المرحلة المتوسطة في دولة الكويت لمشروع التعلم الخدمي من وجهة نظر المعلمين، مجلة المنارة للبحوث والدراسات، 24(3)، 377-335.
- الشربيني، داليا فوزي عبد السلام. (2019) برنامج قائم على مشروعات التعلم الخدمي لتنمية التحصيل والمسؤولية الاجتماعية ومهارات التفكير المستقبلي لدى طلاب شعبة الجغرافيا بكليات التربية، مجلة كلية التربية جامعة بورسعيد، ع (28)، 368-308.
- طعيمة، رشدي أحمد (2008). تحليل المحتوى في العلوم الإنسانية، القاهرة، دار الفكر العربي.
- عارف، تهاني نجيب، عبد الفتاح، آمال جمعة، يوسف، عبد الله إبراهيم (2020). فاعلية استخدام التعلم الخدمي في تدريس علم الاجتماع لتنمية بعض مهارات التفكير المنطقي لدى طلاب المرحلة الثانوية، مجلة الفيوم العلوم التربوية والنفسية، 14(2) ،336-297.
- العدوان، زيد سليمان محمد. (2016) أثر التعلم الخدمي في تنمية مهارات التفكير الإبداعي في مادة الجغرافيا لدى طلبة الصف التاسع الأساسي في الأردن. مجلة كلية التربية جامعة أسيوط، 32(1)، 353-326.
- العساف، صالح بن حمد (2010). المدخل إلى البحث في العلوم السلوكية، الرياض، دار الزهراء.

- العنزي، أمل فالح صالح. (2019) مستوى تضمين مشروعات التعلم الخدمي في كتب العلوم بالمرحلة المتوسطة واتجاهات المعلمات نحو استخدامها في التدريس. المجلة العلمية لكلية التربية جامعة أسيوط، 35(2)، 299-269.
- القحطاني، أمل سعيد علي. (2020) فاعلية استخدام استراتيجية التعلم الخدمي لتدريس الدراسات الاجتماعية في تنمية الوعي بالتنمية المستدامة والمسؤولية الاجتماعية لدى طالبات الصف الثالث متوسط، مجلة جامعة الملك خالد للعلوم التربوية، 31(2)، 60-1.
- قطاوي، محمد إبراهيم، أبو جاموس، عبد الكريم محمود (2014). أثر استخدام التعلم الخدمي في تنمية مفاهيم المواطنة لدى طلبة الصف العاشر الأساسي في الأردن، مجلة جامعة القدس المفتوحة للأبحاث والدراسات، ع (41)، 90-77.
- محمود، محمد محمد ذكي. (2017) فاعلية التعلم الخدمي في تدريس علم الاجتماع لتنمية قيم المواطنة والكفاءة الاجتماعية لدى طلاب المرحلة الثانوية، مجلة الجمعية التربوية للدراسات الاجتماعية، ع (95)، 156-113.
- المطيري، محمد حمدي (2019). درجة توظيف معلمي الاجتماعيات في المرحلة المتوسطة في الكويت مشروعات التعلم الخدمي واتجاهاتهم نحوها، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة آل البيت كلية العلوم التربوية، الأردن.
- منصور، سمية (2016). متطلبات نجاح التعلم الخدمي كما تدخل المعاصر في تربية المواطنة الفعالة في التعليم إطار نظري، المؤتمر العلمي السنوي الثالث والعشرين التعليم والتقدم في دول أمريكا الشمالية، الجمعية المصرية التربية المقارنة والإدارة التعليمية، جامعة عين شمس، كلية التربية، 221-137.
- الموسى، جعفر محمود والمحلاوي، رشا صالح (2016). تحليل محتوى كتاب الدراسات الاجتماعية والوطنية للصف الأول المتوسط في المملكة العربية السعودية في ضوء مهارات التفكير الإبداعي، مجلة جامعة طيبة للعلوم التربوية، 11(3)، 367 - 384.
- نزال، شكري حامد (2016). مناهج الدراسات الاجتماعية وأصول تدريسها، دار الكتاب الجامعي، دولة الإمارات العربية المتحدة.
- يحيى، حسن بن عايل أحمد وآخرون (2012). رؤية معاصرة في طرائق واستراتيجيات تدريس المواد الاجتماعية، الجزء الأول، دار خوارزم، جدة.
- يونس، إدريس سلطان صالح. (2015) فاعلية استخدام استراتيجية التعلم الخدمي في تدريس الدراسات الاجتماعية في تنمية الوعي بالتنمية المستدامة لدى تلاميذ الصف الخامس الابتدائي. مجلة الجمعية التربوية للدراسات الاجتماعية، ع (69)، 120-89.

References

- Coffey, Anne ; Lavery,Shane.(2015).Service-learning: AValuable Means of prepar-

ing pre-Service Teachers for a Teaching Practicum, Australian Journal of Teacher Education, 40 (7),86-101

- Linda, Izadi. (2017). Ahopeful pedagogy:Critical service-learning in a Finnish primary school classroom,Un published Master's Thesis, Faculty of Education, Oulu University-Finland
- Uzum, B. Petron, M.& Berg, H.(2014).Pre-service Teachers First Foray into the ESL Classroom: Reflective Practice in a Service Learning Project. Teaching English as a Second or Foreign Language, 18(3), 1-15
-
- Manko, T.P. (2010) An Exploration of Teachers perceptions of employing service
- Learning the classroom .Ph. - D Dissertation partial fulfilment. University of Phoenix.

تصور مقترح لتحسين قدرة مدارس التعليم العام بالمملكة العربية السعودية على تطبيق منحى STEM

د. هناء مطلق محمد الراشد (أستاذ مساعد بقسم مناهج وطرق التدريس بكلية التربية-جامعة حائل).

الملخص: هدفت هذه الدراسة إلى تقديم تصور مقترح لتحسين قدرة مدارس التعليم العام السعودي على تطبيق منحى METS، من خلال التعرف على المتطلبات اللازمة لتحسين قدرة هذه المدارس على تطبيق هذا المنحى، والوقوف على التأثيرات الإيجابية الموقعة لتطبيقه، إضافة إلى صعوبات هذا التطبيق. ولتحقيق هذه الأهداف استخدمت الباحثة المنهج الوصفي المسحي، كما استخدمت الاستبانة أداة لجمع البيانات. أما عينة الدراسة فبلغ قوامها (89) مفردة. وقد أسفرت هذه الدراسة عن مجموعة من النتائج من أبرزها: موافقة أفراد عينة الدراسة بدرجة (عالية)، على وجود مجموعة متنوعة من المتطلبات التي يلزم توفرها لتحسين قدرة مدارس التعليم العام السعودية على تطبيق منحى METS، يأتي في مقدمتها المتطلبات الخاصة بسياسة ونظام التعليم، تليها المتطلبات الخاصة بالمعلم، ثم المتطلبات الخاصة بالمناهج التعليمية، وأخيراً المتطلبات الخاصة بالبيئة المدرسية. كما أظهرت النتائج موافقة أفراد عينة الدراسة بدرجة (عالية) على وجود تأثيرات إيجابية لتطبيق مدارس التعليم العام السعودية لمنحى METS بالنسبة لكل من الطلاب، والمجتمع وأصحاب المصلحة. أما الصعوبات التي قد تواجه تطبيق هذه المدارس لمنحى METS، فقد بينت النتائج أنها متنوعة، ويأتي في مقدمتها الصعوبات المتعلقة بالبيئة المدرسية وسياسة التعليم، تليها الصعوبات المتعلقة المتعلقة بالمناهج والمحتوى، ثم الصعوبات المتعلقة بالمعلمين، وأخيراً الصعوبات المتعلقة بالطلاب. تأسيساً على هذه النتائج قدمت الدراسة تصوراً مقترحاً لتحسين قدرة مدارس التعليم العام السعودية على تطبيق منحى METS.

الكلمات المفتاحية: تصور مقترح - تحسين قدرة المدارس – التعليم العام – منحنى METS.

A proposed vision to improve the ability of Saudi public education schools to apply the STEM approach

Abstract: This study aimed to present a proposed vision to improve the ability of Saudi public education schools to apply the STEM approach, by identifying the requirements necessary to improve the ability of these schools to apply this approach, and to identify the positive effects of its application, in addition to the difficulties of this application. To achieve these goals, the researcher used the descriptive survey method, and used the questionnaire as a tool to collect data. As for the study sample, it consisted of (98) individuals. This study resulted in a set of results, most notably: the approval of the study sample members with a (high) degree, on the existence of a variety of requirements that must be met to improve the ability of these Saudi public education schools to apply the STEM approach, foremost of which is the requirements for the education policy and system, Followed by the requirements for the teacher, then the requirements for the educational curricula, and finally the requirements for the school environment. The results also showed the approval of the study sample members with a (high) degree on the existence of positive effects of the application of the STEM approach by Saudi public schools to students, society and stakeholders. As for the difficulties that these schools may encounter in applying the STEM approach, the results show that they are diverse, at the forefront of which are the difficulties related to the school environment and education policy, followed by the difficulties related to curricula and content, then the difficulties related to teachers, and finally the difficulties related to students. Based on these results, the study presented a proposed scenario to improve the ability of Saudi public education schools to apply the STEM approach.

Keywords: A proposed vision - Improve the ability of schools - Public education - STEM approach.

مقدمة:

يعيش عالمنا المعاصر مرحلة غير مسبوقة من التقدم المتسارع في شتى المجالات، نتيجة ما أحدثته الثورة الرقمية في مجال المعلومات والاتصالات من تغيرات طالت مختلف مناحي الحياة، وأحدثت سيلاً لا ينقطع من التدفق المعلوماتي والمعرفي بين مختلف أرجاء العالم؛ أوجد بدوره انفجاراً معرفياً؛ جعلت مختلف الدول في سعي دؤوب لامتلاك المعرفة الجديدة، وتوليد معارف جديدة، تمكنها من تحقيق السبق والريادة.

وفي ظل هذه التغيرات تظهر بجلاء أهمية امتلاك الكوادر البشرية المؤهلة معرفياً ومهارياً لاستيعاب هذه المعارف، والبناء عليها لتحقيق التفوق والميزات التنافسية؛ وقد أثبت الخبرات الدولية أن الوصول للكوادر الوطنية المتميزة، لا يكون إلا من خلال التعليم المتطور القادر على تلبية احتياجات الحاضر وتطلعات المستقبل، خصوصاً في المجالات التي تصنع الفارق في نهضة وتقدم الأمم، والتي من أهمها مجالات العلوم والتكنولوجيا والهندسة والرياضيات (حسن، 2020). وعلى هذا الأساس عمدت العديد من الدول المتقدمة إلى الاهتمام بهذه المجالات؛ وفي مقدمتها الولايات المتحدة إلى تبنت فلسفة الدمج التكاملي بين هذه التخصصات، وربطها بالحياة الواقعية، بالتوازي مع التطوير المهني؛ وقد انبثق عن ذلك تبلور منحى تعليمي جديد هو منحى STEM الذي اعتمده الكونجرس الأمريكي باعتباره قادراً على إعادة الأمة الأمريكية للابتكار والمنافسة العالمية، وقادر كذلك على إعادة اجتذاب المواطنين الأمريكيين لمجالات العلوم والرياضيات (American Geosciences, 2014).

وفي إطار سعي المملكة العربية السعودية نحو تحقيق التقدم والرفاهية لمواطنيها، واستشعاراً من وزارة التعليم بها لضرورة وأهمية مواكبة أحدث المداخل والتوجهات التعليمية التي أثبتت نجاحها في تحقيق التنمية الشاملة والمستدامة بالعديد من الدول؛ فقد قامت بتبني منحى STEM من خلال إستراتيجية التعليم العام المنجزة عام (2011)، واتخذت في سبيل ذلك الإجراءات اللازمة لتأسيس تعليم STEM في المملكة (حمدي، 2017). كما قامت بتبني المشاريع والبرامج لتنمية هذا التوجه، من أبرزها مشروع تطوير مناهج الرياضيات والعلوم الطبيعية (مشروع الملك عبد الله لتطوير التعليم، 2011). وجاءت رؤية المملكة 2030 لتؤكد هذا التوجه من خلال استهدافها تعليم عال الجودة لجميع المواطنين يقوم على الابتكار والإبداع، وقادر على دفع عجلة الاقتصاد من خلال المتعلمين المزودين بمعارف ومهارات القرن الحادي والعشرين (وزارة الاقتصاد والتخطيط، 1436ه).

ومن الجدير بالذكر إنه رغم الطموحات الكبيرة، والجهود الحثيثة التي تبذلها المملكة ممثلة في وزارة التعليم لتبني وتطبيق منحى STEM؛ إلا أن عملية تطبيقه وتعميمه على مدارس التعليم العام بالمملكة يواجه مجموعة متنوعة من الصعوبات، منها ما يتعلق بالمناهج التعليمية، ومنها ما يتعلق بالمعلم، وكذلك ما يتعلق بالبيئة المدرسية؛ الأمر الذي يستدعي بذل الجهود لزيادة قدرة هذه المدارس على تطبيق منحى STEM.

مشكلة الدراسة:

في إطار سعى وزارة التعليم بالمملكة العربية السعودية نحو تطوير المنظومة التعليمية؛ لتصبح قادرة على تقديم مخرجات بشرية تمتلك المعارف والمهارات التي تؤهلها لتحقيق التنمية الشاملة والمستدامة؛ فقد عمدت الى تبني وتطبيق منحى STEM، باعتباره قادراً - حال تطبيقها بنجاح - على تزويد المتعلمين بالمعارف والمهارات التي تؤهلهم لتلبية احتياجات التنمية وسوق العمل الحالية والمستقبلية.

ورغم الجهود المبذولة لتطبيق منحى STEM في مدارس التعليم العام السعودية؛ إلا أنه يتسم بالبطء وضعف مواكبته للاحتياجات الملحة لسوق العمل السعودي. وقد كشفت مجموعة من الدراسات، من بينها دراسة حسن (2020)، ودراسة العنزي (2020)، ودراسة الجاسم والملا (2021) أن السبب في ذلك يعود لوجود مجموعة من الصعوبات التي تحد من القدرة على تطبيق هذا المنحى، من بينها ضعف القدرة على تطوير المناهج، والمدمج بين تخصصات STEM في إطار منهج وطني، وتدني معارف ومهارات المعلمين وضعف قدرتهم على التخطيط والتنفيذ للتدريس وفق منحى STEM، وغياب الثقافة المدرسية الداعمة لهذا التطبيق، وعدم امتلاك المدرسة للبنية التحتية والتجهيزات اللازمة. بجانب ضعف إدراك أولياء الأمور وأصحاب المصلحة (مؤسسات ورجال الأعمال) لأهمية تطبيق منحي STEM.

والحقيقة إن البطء في التغلب على هذه الصعوبات، يوجد بدوره فجوة بين ما هو مخطط له، وما هو واقع فعلاً بخصوص تطبيق منحى STEM؛ كما إن ردم هذه الفجوة يزداد صعوبة في حالة غياب النظرة الشاملة للتطبيق، والتركيز فقط على تطوير المناهج التعليمية، دون السعي لتوفير مختلف المتطلبات والتغلب على باقي الصعوبات الخاصة بتطبيق هذا المنحى. وبناءً على ذلك تسعى الدراسة الحالية للمشاركة في ردم الفجوة بين الواقع والمأمول بخصوص تطبيق مدارس التعليم العام السعودية لمنحى STEM، وذلك من خلال تحقيق هدف عام يتمثل في: تقديم تصور مقترح لتحسين قدرة مدارس التعليم العام بالمملكة العربية السعودية على تطبيق منحى STEM.

أسئلة الدراسة:

1- ما متطلبات تطبيق منحى STEM في مدارس التعليم العام السعودية من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس بأقسام مناهج وطرق التدريس في كليات التربية بالجامعات السعودية؟
2- ما التأثيرات الإيجابية المتوقعة لتطبيق مدارس التعليم العام السعودية منحى STEM من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس بأقسام مناهج وطرق التدريس في كليات التربية بالجامعات السعودية؟
3- ما صعوبات تطبيق منحى STEM في مدارس التعليم العام السعودية من وجهة نظر أعضاء

هيئة التدريس بأقسام مناهج وطرق التدريس في كليات التربية بالجامعات السعودية؟

4- ما التصور المقترح لتحسين قدرة مدارس التعليم العام السعودية على تطبيق منحى STEM؟

أهداف الدراسة:

1- التعرف على المتطلبات اللازمة لتحسين قدرة مدارس التعليم العام السعودية على تطبيق منحى STEM.

2- الوقوف على التأثيرات الإيجابية الموقعة لتطبيق مدارس التعليم العام السعودية منحى STEM.

3- تحديد صعوبات تطبيق منحى STEM في مدارس التعليم العام السعودية.

4- تقديم تصور مقترح لتحسين قدرة مدارس التعليم العام السعودية على تطبيق منحى STEM.

أهمية الدراسة:

1- الأهمية العلمية (النظرية): تتمثل أبرز جوانب الأهمية العلمية للدراسة الحالية في الآتي:

- من المأمول أن تسهم الدراسة الحالية في لفت انتباه الباحثين لأهمية تناول تعليم STEM من زوايا جديدة، تضع في الاعتبار كونه لا يرتبط فقط بمناهج وطرق التدريس، وإنما باعتباره منحى شامل للعملية التعليمية، يربط ببيئة المدرسة الداخلية والخارجية.
- من المرجو أن تسهم الدراسة الحالية في إثراء المكتبة العربية عموما والمكتبة السعودية خصوصاً فيما يتعلق بموضوع الدراسة.

2- الأهمية العملية (التطبيقية): تتمثل أبرز جوانب الأهمية العلمية للدراسة الحالية في الآتي:

- تلفت الدراسة الحالية نظر القائمين على وضع وتنفيذ السياسة التعليمية إلى ضرورة العمل على توفير متطلبات تطبيق منحى STEM في مدارس التعليم العام السعودية، والتغلب على ما قد يواجهه من صعوبات، كما يمكنهم الاستفادة من التصور الذي تقترحه الدراسة الحالية، وما يستمل عليه من منطلقات، وآليات للتنفيذ والمتابعة، والتغلب على الصعوبات المرتبطة بذلك.
- تلقي الدراسة الحالية الضوء على منحى STEM وآليات تطبيقه داخل مدارس التعليم العام السعودية؛ ومن ثم يمكن للقيادات المدرسية ومعلمي STEM الاستفادة منها في تطوير الذات، وتحسين الأداء والتغلب على الصعوبات التي قد تواجه تطبيقهم هذا المنحى STEM.

حدود الدراسة:

1- الحدود الموضوعية: تتمثل الحدود الموضوعية للدراسة الحالية في تقديم تصور مقترح لتحسين قدرة مدارس التعليم العام السعودية على تطبيق منحى STEM، من خلال

الوقوف على المتطلبات اللازمة لتطبيقه، الصعوبات التي قد تواجه ذلك وأساليب وآليات التغلب عليها.

2- الحدود البشرية: تمثلت الحدود البشرية للدراسة الحالية في أعضاء هيئة التدريس من الجنسين، في بأقسام مناهج وطرق التدريس في كليات التربية بالجامعات السعودية.

3- الحدود المكانية: تمثلت الحدود المكانية في الجامعات الحكومية بمناطق المملكة العربية السعودية الخمس (الشمالية، الوسطى، الجنوبية، الشرقية، الغربية).

4- الحدود الزمانية: تم إجراء الدراسة الحالية في الفصل الدراسي الأول من العام 1443/1444ه.

مصطلحات الدراسة:

- منحى STEM: هو اختصار لبدايات أربع كلمات هي: العلوم (S)، والتقنية (T)، والهندسة (E)، والرياضيات (M)، وهو منحى يسعى لإحداث تكامل بين تعليم المجالات الأربعة وتعلمها، ويُعرف بأنه: «منهجية متعددة المجالات للتعليم، يدمج مجالات العلوم والتقنية والهندسة والرياضيات معاً، حيث تتكامل المفاهيم الأكاديمية مع العالم الواقعي، ويُطبق الطلاب العلوم والتقنية والهندسة في سياق يربط بين المدرسة والمجتمع وسوق العمل والمؤسسات التعليمية وغير التعليمية التي تساعد في تطوير المعارف في مجالات STEM (حسن، 2020، ص.203).

ويُقصد بمنحى STEM في الدراسة الحالية: المنحى الذي تسعى مدارس التعليم العام السعودية إلى تبنيه وتطبيقه؛ بهدف إحداث الدمج والتكامل بين مفاهيم وموضوعات العلوم، والتقنية، والهندسة، والرياضيات، وربطها بالعالم الواقعي في إطار منهج تعليمي متعدد التخصصات، يربط المدرسة وطلابها بالمجتمع وسوق العمل، ويؤدي إلى تخريج جيل من الطلاب لديه المعارف والمهارات التي تؤهله للالتحاق بسوق العمل الحالي والمستقبلي.

- التحسين (Improvement): هو: «إدخال تعديلات وتغييرات بصورة دائمة بهدف تجويد الأداء وجعله أكثر أهمية وقائدة للمستفيدين الداخليين والخارجيين» (شمس، ٢٠١٠، ص.٣٧٩).

ويُقصد بالتحسين في الدراسة الحالية: زيادة قدرة مدارس التعليم العام السعودية على تطبيق منحى STEM، بتوفير ما يحتاجه من متطلبات، والتغلب على الصعوبات التي تواجهها في ذلك.

- التصور المقترح (Suggested Visualization) هو: «تمثيل عقلي مجرد لموضوع معين من الموضوعات يقوم على الابتكارات والخبرات السابقة، ويعتمد على المصادر المباشرة وغير المباشرة للمعلومات حول الموضوع قيد التصور» (المخلافي، 2008، ص. 168).

الإطار النظري:

أولاً: نشأة ومفهوم وخصائص منحى STEM:

بدأت الإرهاصات الأولى لتبلور فكرة تعليم STEM في الولايات المتحدة الأمريكية، وتحديداً عندما نجح الاتحاد السوفييتي (سابقاً) في إطلاق أول قمر صناعي «سبوتنيك" عام (1957)،

وفي ذلك الوقت أدركت الولايات المتحدة أنها أصبحت في خطر، وبدأت تبحث في أسباب ذلك، ونتيجة هذا البحث أصدرت تقريرها الشهير «أمة في خطر» (Nation at Risk) عام (1985) الذي كان مفادة أن الأمة الأمريكية تتجه إلى حالة من الضعف في الإعداد لمهن العلوم والتقنية، وقد دفع هذا الاستنتاج بدوره إلى ظهور بعض الحركات الإصلاحية، التي نادت بتحقيق مبدأ وحدة وتكامل المعرفة، وأسفرت دعواها عن تبلور مجموعة من المشاريع الإصلاحية في هذا الاتجاه من بينها مشروع «العلم لكل الأمريكيين» الذي نفذته الجمعية العلمية لتقدم العلوم (AAAS)، ومشروع إصلاح مناهج العلوم في ضوء التفاعل بين العلم والتقنية والمجتمع (STS) وغيرها من المشاريع والمبادرات، إلى أن تم إنشاء برنامجSTEM Master Teacher من قبل مصادر تمويل فيدرالية، وهو برنامج للقيادة والتطوير المهني لمعلمي العلوم والتقنية والهندسة والرياضيات. وفي عام (2007) ورغبة في معالجة الخطر المستقبلي الذي بات يهدد الولايات المتحدة بسبب ضعف قدرتها على التنافس الاقتصاد العالمي، نتيجة عزوف مواطنيها عن تخصصات العلوم والرياضيات؛ أصدر الكونجرس قانون رسمياً لزيادة الاستثمار في البحث الأساسي والمنح الطلابية في مجالات STEM. وفي عام (2011) اعتمد الكونجرس مشروع «أمريكا تنافس» الذي يجيز زيادة الأبحاث في مؤسسة العلوم الوطنية، والمعهد الوطني للمعايير والتقنية، لتحسين وتنظيم خطط وبرامج العلوم والرياضيات وتدريب المعلمين (American Geosciences, 2014).

أما بخصوص مصطلح «STEM» فمن الملاحظ تعدد مسمياته، حيث يُطلق عليه البعض «تعليم STEM» باعتباره نوعاً جديداً من التعليم القائم على دمج وتكامل المعارف والتخصصات، ويُطلق عليه البعض الآخر "مدخل STEM» أو «منحى STEM» أو «نهج STEM» باعتباره اتجاه أو توجه تربوي منهجي يتم إتباعه لتطبيق التعليم القائم على تكامل التخصصات وربطها بالمجتمع. ورغم تنوع المسميات، إلا أن الجميع يتفقون توجه حديث في المناهج وطرق التدريس، يتضمن أربعة تخصصات رئيسة، هي:

1- العلوم (S) Science: تشمل المعارف والمهارات العلمية، والتفكير العلمي والإبداعي، واتخاذ القرار.
2- التكنولوجيا (T) Technology: وتشمل التطبيقات العلمية التقنية لعلوم الحاسب.
3- التصميم الهندسي (E) Engineering Design : وتشمل الثقافة التقنية للتصميمات الهندسية.
4- الرياضيات (M) Mathematics: تشمل أساسيات الرياضيات وحل المشكلات الرياضية.

والحقيقة إن التسمية النهائية لتعليم STEM لم يتم الاستقرار عليها إلى الآن، ويمكن إرجاع ذلك إلى الجهود المبذولة للتوسع في المجالات التي يمكن أن يشملها تعليم STEM بجانب تخصصاته الرئيسة، حيث أضيفت الفنون (Art) مؤخراً إلى التخصصات التي يمكنها التكامل مع مجالات STEM الأساسية، ويرى أصحاب هذا التوجه أن إضافة الفن إلى مجالات STEM يؤدي

إلى زيادة الإبداع والعقلانية، بحيث يكون التعلم الذي يحدث من خلاله أكثر وضوحاً ولا يُنسى لفترة طويلة من الزمن؛ وعليه يصبح الاختصار المعبر عن هذا المنحى هو (STEAM) أي إضافة حرف (A) المعبر عن الفنون (Tumudi& Yohannes, 2021).

ونظراً لاتفاق الغالبية العظمى من الأدبيات والدراسات – حتى الآن- على تناول هذا المنحى من وفق مجالاته الأربعة الرئيسة واعتبار ما يتم إضافته من مجالات جديدة بمثابة مجالات مكملة وفرعية، فإن الدراسة الحالية سوف تستخدم ما هو مُستقر عليه في معظم الأدبيات وهو «منحى STEM».

أما بخصوص التعريفات الاصطلاحية لمفهوم تعليم أو منحى STEM فإنها تتعدد وتتنوع، بتعدد وتنوع الرؤى وزوايا التناول التي يتبناها الكتاب والباحثون بخصوصه؛ فهناك من يرى أن STEM هو: نظام أو مدخل يسعى إلى إحداث تكامل بين تعليم المجالات الأربعة وتعلمها، ويتطلب ذلك تجهيز بيئات تعليمية فاعلة، يمارس فيها الطلاب التعلم النشط في ورش العمل والمشاريع التعليمية البحثية، التي يشعر خلالها الطلاب بمتعة التعلم التي تدفعهم إلى الوصول لمعرفة شاملة ومترابطة حول الموضوعات المتعلقة بها، بعيداً عن الحفظ الأصم للمفاهيم النظرية التي يتلقونها بصورة تقليدية في الفصول الدراسية (McComa, 2014).

كما يعرفه جيرلاتش (Gerlach, 2012) بأنه: «منهج متعدد التخصصات، حيث تقترن المفاهيم الأكاديمية الراسخة مع دروس العلم الواقعي، بحيث يتمكن الطلاب من تطبيق العلوم، والتقنية، والهندسة، والرياضيات في المجالات التي تجعل الاتصال بين المدرسة والمجتمع والعمل اتصالاً فاعلاً؛ مما يتيح اكتساب التنور في مجالات STEM والقدرة على التنافس في الاقتصاد العالمي». وعرفه المجلس الأمريكي للتنافس الاقتصادي STEM بأنه: «منحى تدريس عالمي قائم على تكامل كلاً من العلوم والتقنية والهندسة والرياضيات من خلال توفير بيئة تعلم تركز على تعليم الطلاب بالاستكشاف والاختراع واستخدام مشكلات الحياة اليومية والمواقف الحياتية»، كما عُرف أيضاً بأنه: «مدخل بيني يتم فيه تدريس المفاهيم الأكاديمية للطلاب في مجالات العلوم والتقنية والهندسة والرياضيات من خلال مشكلات ومهام مرتبطة بالعالم الواقعي، معتمداً على التصميمات المتمركزة حول الطالب وباستخدام الوحدات التكاملية القائمة على البحث والاستقصاء عبر المواد الدراسية والمشروعات» (عبد الحميد، 2019).

ويتضح من خلال التعريفات السابقة أنها تتفق فيما بينها على أن منحى STEM هو منحى أو توجه أو نهج قائم على الاندماج والتكامل بين العلوم والتقنية والهندسة والرياضيات، وربطها بالعالم الحقيقي، وما يحتويه من مواقف ومشكلات حياتية؛ عبر التركيز على سياق يعزز الاستقراء والاكتشاف، ويحسن فهم الطلاب لما حولهم من مجالات التعلم وربطها بالتطبيقات والأنشطة الحياتية. كما يتضح أيضاً أن منحى STEM هو أحد مداخل التكامل المعرفي المتعدد التخصصات، يجمع فيه الطالب بين الرياضيات والعلوم، مع التقنية والهندسة،

وبعض التخصصات أو المجالات الأخرى كالفنون، في محتوى جديد يمارس فيه التعليم بطريقة عملية عن طريق الاستقصاء والتجريب وتصميم المشروعات الابتكارية القائمة على تكامل المعرفة.

ويقوم منحى STEM على مجموعة من الأنشطة والممارسات الصفية التي تتم داخل بيئة التعلم، وتتمثل في الآتي: (السعيد، 2015؛ Kiazai, Siddiqua& Waheed, 2019؛ المعافا، 2020)

1. دمج أو تكامل التخصصات أو المناهج (Tran disciplinary): يُنظر لمنحى STEM وفقاً لنشاط دمج وتكامل التخصصات باعتباره عملية دمج العلوم والتكنولوجيا والهندسة والرياضيات في فصل واحد يعتمد على الروابط بين الموضوعات ومشكلات العالم الحقيقي، حيث تتم من خلاله أنشطة تعلم تُكامل وتدمج بين مناهج العلوم والتقنية والهندسة والرياضيات من خلال تصميم وتوليد معرفة جديدة، ويُطلق عليه التكامل الرباعي (المحتوى، العمليات، الناتج، البيئة)، حيث: يدمج المتعلم بين المحتوى الدراسي للمواد التعليمية، ويقوم ببعض العمليات والأنشطة من أجل إخراج منتج إبداعي من تصميمه واستخدام المواد البيئية. ومن الجدير بالذكر أنه لا يشترط لتحقق الدمج أن يتم تضمين جميع المجالات الأربعة (العلوم والتكنولوجيا والهندسة والرياضيات)؛ حيث إن دمج أكثر من موضوع واحد (مجالين أو أكثر) للحصول على المهارات المطلوبة والمعرفة يمكن أن تفي بالمعايير.
2. التعلم القائم على الاستقصاء (Learning Inquiry-Based): يقوم الطلاب من خلال منحى STEM بالبحث والاستقصاء عن المشكلات والتحديات الكبرى، وتعميق الفهم للظاهرات والقضايا البيئية، وفي هذا السياق يستخدم معلم الصف إستراتيجية العصف الذهني لتوليد الحلول للمشكلات.
3. التعلم القائم على المشروعات (Learning Project-Based): يقوم الطلاب من خلال هذا التعلم بتصميم مشروعات ابتكاريه عملية أثناء تعاونهم داخل مجموعات التعلم التعاوني، ويقدمون مجموعة من النماذج (Prototype) القائمة على التكامل بين مجالات العلوم والتقنية والهندسة والرياضيات طوال مدة الدراسة، ثم تقوم كل مجموعة بتصميم مشروع نهائي خاص بها في نهاية الفصل أو الدراسي، يُطلق عليها (Stem - Capstone).

ثانياً: أهداف منحى STEM:

يسعى منحى STEM لتحقيق مجموعة من الأهداف، من أهمها: (المحيسن وخجا، 1436ه، مطاوع والخليفة، 1439ه، ص. 88)

- استيعاب الطلاب للمفاهيم العلمية وتكاملها مع تطبيقاتها التكنولوجية، والقدرة على تحويل لتطبيقات.
- اكتساب الطلاب مهارات التفكير العلمي، والابتكاري، والفراغي، وكذلك مهارات البحث، والتحري، وحل المشكلات، واتخاذ القرار، إضافة إلى اكتسابهم مهارات الرياضيات الأساسية.

- تنمية معرفة الطلاب بالمفاهيم الأساسية لعلم التصميم الهندسي، وتنمية قدرتهم على أداء الأنشطة ذات الصلة بالتطبيقات الهندسية.
- إتاحة فرص التعلم من خلال الأنشطة العملية التطبيقية والأنشطة الابتكارية لجميع الطلاب.
- إكساب المتعلم القدرة على التعليم المستمر والتعلم مدى الحياة.
- المساهمة في تطور طرق تدريس العلوم، مثل التعلم الذاتي والاستكشافي والاستقصائي والمنظومي.
- تطوير مهارات المعلم وتحويل دوره من ملقن إلى مرشد، وموجه للطلاب.

ثالثاً: مسوغات وأهمية منحى STEM:

نشأ هذا المنحى استناداً إلى مجموعة من المسوغات (المبررات) القوية، في إطار الرغبة لتحقيق مجموعة من الأهداف المهمة، عبر نظام تعليمي حديث قائماً على التكامل بين التخصصات الأربعة (العلوم، التقنية، الهندسة، الرياضيات) بهدف رعاية الطلاب المتفوقين في هذه المجالات، والانتقال بالتدريس من شكله النظري إلى الشكل التطبيقي، في إطار تكاملي يمثل خارطة طريق نظرية لتدريس العلوم والتكنولوجيا والهندسة والرياضيات، ويحتوي على هيكل يتكون من حلقات متداخلة تغطي التخصصات الأربعة (Ramli, bin Talib et al, 2017)؛ وعموماً تتمثل أبرز مبررات وأهداف تطبيق منحى STEM في الآتي: (أبو عليوة، 2015، ص. 58؛ حسن، 2020)

1. التركيز على المستقبل وتحقيق جودة الحياة من خلال الابتكارات العلمية والتقنية.
2. توفير فرص لتنمية مهارات وخبرات الطلاب في مجالات العلوم والتقنية والهندسة والرياضيات.
3. منح المعلمين فرصاً لمواصلة نموهم المهني بشكل مستمر.
4. تحسين التحصيل العلمي والإنجاز الأكاديمي للطلاب في ضوء الاختبارات الدولية.
5. الوعي بالطرق التي تشكل بها هذه المواد الأربع البيئة المادية والفكرية والثقافية من حولنا.

ولخص «مطاوع والخليفة» (1439ه، ص ص87-86) أبرز دواعي الحاجة لتطبيق منحى STEM في الآتي:

1. الدواعي التربوية: وتشمل بعض الأبعاد المتعلقة بانخفاض مستوى أداء المتعلمين الدارسين لمنهج العلوم، والرياضيات، وعزوفهم عن دراستها، وهروبهم إلى دراسة المناهج النظرية، وكذلك عدم الرضا عن مستوى الأداء التلقيني للمعلم، وما يترتب على ذلك من ضعف في مستوى المخرجات التعليمية.
2. دواعي اقتصادية: وتتمثل في حاجة سوق العمل إلى متخرجين لديهم مهارات علمية، ومهنية، وتقنية، وابتكاريه لمواجهة التحديات التنافسية التي يفرضها الالتحاق بسوق

العمل.

كما أشارت «الخطة الإستراتيجية الخمسية المقدمة من اللجنة الفيدرالية لتعليم STEM» بالولايات المتحدة إلى مجموعة من المبررات التي تقف وراء تبني وتطبيق منحى STEM من أبرزها الآتي: (National Science and Technology Council, 2013)

1- اعتماد وظائف المستقبل على العلوم التقنية، مما يستلزم أن يكون للعاملين مهارات وتدريب عال فيها.

2- الحاجة إلى تحسين نتائج الطلاب في تخصصات STEM بمراحل التعليم العام ليكونوا على مستوى المنافسة العالمية.

3- أهمية إتاحة المزيد من الفرص للنساء وللأقليات لدراسة هذه التخصصات، تعويضاً لانخفاض نسبتهم في سوق العمل نتيجة ضعف معارفهم ومهاراتهم في هذه المجالات.

وفي إطار المبررات والدواعي السابقة لتطبيق منحى STEM تتلخص أبرز جوانب أهمية أو فوائد تطبيقه في الآتي: (مطاوع والخليفة، 1439ه، ص.87)

1- تنمية قدرة الطلاب على التساؤل والبحث عن ماهية وسبب تشكل الأشياء وتصميمها، واختراعها.

2- تحفيز وتشجيع الطلاب على البحث عن كل جديد في مجال المعلومات والطرق التي تؤدي لفهم الأشياء وعملها بشكل أفضل، وإكسابهم القدرة على الاكتشاف والابتكار والإبداع والاختراع.

3- توفير خريجين يمكنهم تلبية احتياجات سوق العمل الحالية والمتوقعة.

4- العوائد الاقتصادية والبشرية الكبيرة في مجالات العلوم والتقنية والهندسة والرياضيات، المؤكدة على المدى الطويل والقصير.

رابعاً: متطلبات تطبيق منحى STEM:

كشفت الدراسات والبحوث العلمية التي أجريت في البيئات التعليمية المختلفة عن تتنوع المتطلبات الخاصة بتطبيق منحى STEM، ما بين متطلبات تتعلق بالمناهج التعليمية، وأخرى تتعلق بالمعلمين، ومتطلبات تتعلق بالبيئة المدرسية، ومتطلبات خاصة بالطلاب، وتتمثل أبرز وأهم هذه المتطلبات في الآتي:

1- المتطلبات المتعلقة بالمناهج التعليمية: تتمثل أهم هذه المتطلبات في الآتي: (مطاوع والخليفة، 1439ه، ص ص.91-90؛ El-Deghaidy., et al, 2017؛ Ozturk& Mayis, 2020)

أ. تغيير رؤية تدريس العلوم والرياضيات ليصبح ما يتم تدريسه مطابقاً للواقع، ويُقدم في صورة خبرات، تُعزز الثقة بالنفس، والفهم العميق، وتركز على التحري والاكتشاف، والتجريب، والانغماس في المعرفة، والتساؤل حول الظاهرات والمفاهيم.

ب. تغيير طريقة تدريس العلوم والرياضيات في المدرسة بحيث يتحول الطالب إلى الانغماس في المعرفة العلمية ومهارات التفكير العلمي، وممارسة العادات العقلية والبحث

والتحري، والحل الإبداعي للمشكلات، وذلك عبر منهج خبراتي متكامل متمركز حول المفاهيم، والمشكلات في سياق التقنية، والتطبيق العملي، بجانب تقويم واقعي مستمر ومتعدد الأبعاد، يعتمد على الأداء.

ت. تغيير الرؤية لتحقيق فهم جماعي لمنهج العلوم والرياضيات، وتطبيقاتهما التكنولوجية، وعدم الاقتصار على فئة الصفوة العلمية فقط، وذلك من خلال تدريس العلوم والرياضيات بواقعية، واعتماد تصميم المنهج على نتائج العلوم النفسية والتعلم المعرفي وتكنولوجيا التعليم.

2- المتطلبات المتعلقة بالمعلم: تتمثل أبرز هذه المتطلبات في الآتي: (Ramli, et al, 2017؛ Tuce, et al, 2019؛ Bagceci, 2021؛ Aykan & Yıldırım, 2021)

أ. إتاحة الفرصة والوقت الكافيين أمام المعلمين لحضور الدورات التدريبية وورش العمل، والمشاركة في الأبحاث المشتركة المساعدة على نموه مهنيا.

ب. تقديم تغذية راجعة للمعلم من المدربين أو المشرفين أثناء الملاحظة الصفية، والزيارات الميدانية له أثناء قيامه بعملية التدريس.

ت. تعمق المعلم في المجال المعرفي من خلال دراسة بعض المقررات عن بُعد لمتابعة أحدث المستجدات العلمية.

ث. تخفيف الأعباء الملقاة على المعلم، ومنحه الوقت الكافي للتخطيط والتدريس بمنحى STEM.

ج. إتاحة الفرص أمام المعلم للاحتكاك بالزملاء في تخصصات STEM.

3- المتطلبات المتعلقة بالطلاب: تتمثل أبرز هذه المتطلبات في الآتي: (مطاوع والخليفة، 1439ه، ص ص.92-91؛ رضوان، 2019؛ Dong et al, 2020؛ Escalona& Fiscal, 2020)

أ. وجود فرص أمام الطلاب للتعلم الذاتي، وممارسة أنشطة التعلم التكاملية في مجالات STEM.

ب. توفر المسابقات المحفزة للطلاب نحو الابتكار والاختراع في إطار تكامل STEM.

ت. تفر معلمين يمتلكون درجة عالية من المعرفة والمهارة في البحث العلمي، تمكنهم من توجيه الطلاب والإشراف عليهم في أجراء البحوث العلمية في مجالات STEM.

ث. إتاحة أنشطة في إطار تعليم STEM تراعي الميول والتوجهات والفروق الفردية للطلاب.

ج. توفر الإمكانات والتجهيزات التي تساعد الطلاب على تنفيذ مشاريعهم في إطار تعليم STEM.

4- المتطلبات المتعلقة بالبيئة المدرسية: (مطاوع والخليفة، 1439ه، ص. 89؛ رضوان، 2019؛ Kiazai, et al, 2019؛ العنزي، 2020؛ Dong et al, 2020؛ Weng, et al, 2020؛ الجاسم والملا، 2020؛ Tuce& Bagceci, 2021)

أ. قيادة مدرسية مدركة لأهمية منحى STEM وحريصة على توفير متطلباته.
ب. وجود ثقافة مدرسية محتضنة وداعة ومشجعة لتطبيق منحى STEM.
ت. انخفاض كثافة الفصول بما يسمح بالقيام بأنشطة التدريس وفق منحى STEM.
ث. توفر المعدات والتجهيزات اللازمة لأنشطة التدريس وفق منحى STEM.
ج. امتلاك المدرسة البنية التحتية التقنية والاتصالية اللازمة لتطبيق تعليم STEM.
ح. وجود اتصالات مدرسية فاعلة بين كلاً من القيادة المدرسية والمعلمين والطلاب.
خ. وجود اتصال وتعاون بين المدرسة ومجتمعها المحلي فيما يتعلق بتطبيق منحى STEM.
د. وعي وتعاون الأسر وأولياء الأمور بأهمية تعليم STEM وتعاونهم مع المدرسة في تطبيقه.

خامساً: التحديات التي تواجه تطبيق منحى STEM:

اهتمت العديد من الأدبيات العلمية بالوقوف على العوامل والتحديات والمشكلات (القيود) التي تواجه تطبيق تعليم STEM في البيئات التعليمية المختلفة، وقد تنوعت التصنيفات التي انضوت تحتها هذه التحديات، حيث صنفها البعض إلى تحديات تتعلق بالعوامل الداخلية، وأخرى تتعلق بالعوامل الخارجية، حيث تتعلق تحديات العوامل الداخلية بالمعتقدات الخاطئة للمعلمين حول منحى STEM، وضعف وقدراتهم ومهاراتهم الخاصة بالتدريس بمنحى STEM؛ بينما تتعلق العوامل الخارجية بضعف الدعم الإداري، وندرة التعاون بين المعلمين فيما يتعلق بتطبيق منحى STEM، إضافة إلى نقص الموارد/ المرافق والمعدات، وعدم كفاية محتوى المناهج، وارتفاع كثافة الفصول، وضيق الوقت، وتدني مستوى وعي الطلاب وأولياء الأمور بأهمية تعليم STEM، بجانب نقص برامج التطوير المهني للمعلمين بخصوص التدريس وفق منحى STEM (El-Deghaidy, et al, 2017). كما إن هناك من يرى أن الصعوبات التي تواجه تنفيذ التدريس وفق منحى STEM يتمثل أبرزها في الآتي: (Dong, et al, 2020)

- نقص فهم المعلمين لطبيعة المنهج متعدد التخصصات، وكيفية دمج مجالات STEM.
- عدم فهم المعلمين لمحتوى ومعايير المواد الأخرى خارج تخصصاتهم.
- ضيق الوقت المخصص للتخطيط التعاوني، ودمج المحتوى، وتنفيذ أنشطة منحى STEM.
- عدم كفاية الموارد والمواد والمصادر والتجهيزات اللازمة للتدريس وفق منحى STEM.

أما التحديات التي قد تواجه تطبيق تعليم STEM على المستوى الوطني (المجتمعي) في البلدان الساعية نحو هذا النوع من التعليم، فيتمثل أبرزها في الآتي:
(Öztürk& Mayıs, 2020؛EL-Deghaidyet, et al, 2017 ؛ حسن، 2020؛ الجاسم والملاء، 2021)

- غياب منهج وطني موسع لتعليم العلوم والتكنولوجيا والهندسة والرياضيات.
- إن استخدام التكنولوجيا في تعليم STEM ما يزال أمر غامض في الأدبيات والمفاهيم

الدولية.

- ضعف استفادة المناهج من الثقافة المحلية في وضع الأنشطة والتطبيقات الخاصة بمنحى STEM.
- ضعف وعي أولياء الأمور وأصحاب المصلحة بأهمية تطبيق منحى STEM لتحقيق التنمية الشاملة.

الدراسات السابقة:

كشف المسح الذي قامت به الباحثة للدراسات ذات الصلة بموضوع وأهداف الدراسة الحالية، عن تنوع مداخل وأهداف تناول الباحثين لهذا لمنحى STEM، لذا لجأت الباحثة إلى استعراض الدراسات السابقة التي تمكنت من الحصول عليها، وفقاً لمداخلها وأهدافها، وفي إطارها التاريخي من الأقدم إلى الأحدث لإبراز التطور في تناول هذا المنحى التعليمي، وذلك من خلال المحاور الآتية:

المحور الأول: دراسات تناولت منحى STEM وسبل تطبيقه، وفاعليته، وأهميته للطالب والمجتمع:

اهتمت الدراسات المنتمية لهذا المحور بالتعرف على أساليب تطبيق أو تنفيذ منحى STEM ومدى فاعليته في تدريس العلوم والتكنولوجيا والهندسة والرياضيات، وكذلك أهميته وتأثيره على مستوى الطلاب، والمجتمعات، حيث أجرت الدغيدي وآخرون (El-Deghaidy., et al, 2017) دراسة وصفية تحليلية، هدفت للتعرف على كيفية إدراك معلمي العلوم بالمدارس المتوسطة السعودية للعلاقة السياقية التي تحكم تنفيذ تعليم STEM. وقد أسفرت عن مجموعة من النتائج من أبرزها: إن معلمي العلوم في المدارس المتوسطة السعودية يرون أن تعليم STEM يحفز الطلاب على تعلم العلوم، ويعزز لديهم مهارات القرن الحادي والعشرين، ويربط تعلمهم للعلوم بالمواقف والمشكلات الحياتية. كما بينت النتائج أن الثقافة المدرسية تلعب دوراً رئيساً في نجاح تنفيذ تعليم STEM، حيث يتطلب تنفيذه ثقافة مدرسية تدعم وتشجع التعاون والحوار وتبادل الخبرات. وبينت أيضاً أن العوامل السياقية التي قد تسهل أو تعيق ممارسة تعليم STEM؛ تنقسم لمجموعتين، هما: العوامل السياقية الداخلية، وهي المتعلقة بمعتقدات المعلمين وقدراتهم ومعرفتهم ومهاراتهم التربوية. والعوامل السياقية الخارجية، المتمثلة في: الدعم الإداري، والتعاون بين المعلمين، والموارد والمرافق، ومحتوى مناهج العلوم، وتوعية الطلاب بماهية STEM. أما التحديات التي تواجه تطبيق منحى STEM؛ فمن أبرزها: ضعف الثقافة المدرسية الخاصة بتعليم STEM، ونقص التجهيزات، وضعف كفاءة المعلمين، وعدم إلمامهم بالمعارف والمهارات الخاصة بتعليم STEM، والنظرة لمجالات STEM باعتبارها تخصصات ذكورية.

كما أجرت الباشا (2018) دراسة وصفية مسحية سعت للبحث في فهم وتطبيق معلمي المدارس التي تعمل وفق نظام التعليم الأمريكي داخل دولة الإمارات لتعليم STEM. وقد

كشفت نتائجها عن قبول أفراد الدراسة لتعليم STEM، وإن هذا النوع من التعليم يُطبق في الإمارات من خلال التعلم القائم على المشروع؛ كجزء من المنهج أو كنشاط شهري أو فصلي. في حين أجرى المالكي (2018) دراسة شبه تجريبية هدفت للوقوف على مدى فاعلية تدريس العلوم بمدخل STEM في تنمية مهارات البحث بمعايير ISEF لدى طلاب الصف الخامس الابتدائي في مدينة جدة بالمملكة العربية السعودية. وقد كشفت نتائجها عن الفاعلية التأثيرية الكبيرة لمدخل STEM في البحث العلمي وفق معايير(Intel ISEF). كما قام الديمي (2021) بإجراء دراسة وصفية مسحية للتعرف على درجة توظيف منحى STEM في تدريس مبحث الفيزياء من وجهة نظر المدرسين في العراق. وقد كشفت أن مستوى توظيفه في تدريس مبحث الفيزياء من وجهة نظر أفراد الدراسة كان متوسطاً.

وفيما يتعلق بأهمية تبني وتطبيق مدخل أو منحى STEM سواء للطلاب أم للمجتمع ككل؛ أجرى حسن (2020) دراسة وصفية تحليلية اعتمدت على الدراسات السابقة، والأدبيات الخاصة بمنحى STEM؛ وهدفت إلى الوقوف على طبيعة العلاقة بين تكامل المخرجات التعليمية لمدخل STEM ومتطلبات التنمية الشاملة والمستدامة. وقد توصل من خلالها إلى إن المقصود بتكامل المخرجات التعليمية لمدخل STEM والتنمية الشاملة والمستدامة هو تقليص الفجوة بين مخرجات التعليم ونوعية ومستوى الخريجين، وبين متطلبات هذه التنمية، عبر الاهتمام بنوعية التعليم وبناء الشخصية المتكاملة التي يمكنها مواجهة التغيرات والتكيف مع المستقبل. وفي سياق متصل أجرى كل من الجاسم والملا (2021) دراسة وصفية مسحية هدفت لتحديد مدى قدرة التدريس القائم على منحى STEM من تحقيق أهداف التنمية المستدامة في التعليم، الواردة في تقرير الأمم المتحدة، من وجهة نظر التربويين في المملكة العربية السعودية. وقد بينت هذه الدراسة أن التدريس بمنحى STEM له القدرة على تحقيق جميع أهداف التنمية المستدامة في التعليم، وفي مقدمتها: ضمان التعليم الجيد والشامل للمجتمع، وتعزيز فرص التعلم مدى الحياة، وتعزيز النمو الاقتصادي الشامل والمستدام، وتوفير فرص عمل لائقة للجميع.

وفي تركيا أجرى توكي وباجسيسي (Tuce& Bagceci, 2021) دراسة وصفية بأسلوب دراسة الحالة، للتعرف على آراء المعلمين حول محتوى التدريب الخاص بنهج STEM، والمكاسب التي سيحققها طلابهم من خلاله. وقد كشفت نتائجها أن المعلمين يعتقدون أن هذه الأنشطة ستكسب الطلاب العديد من المهارات، من أهمها: العمل الجماعي، ومهارات: التصميم، وحل المشكلات، والبحث، والتفكير. كما إنها تنمي فهم الطلاب للمفاهيم العلمية. وكشفت أيضاً أن أبرز الصعوبات التي تواجه تنفيذ STEM تتمثل في: مشكلة الوقت، وكثرة الأعباء التدريسية، وندرة الدورات التدريبية في مجال تعليم STEM، وعدم مواكبة المناهج وطرق التقييم لأنشطة STEM. وكذلك نقص التمويل والمواد، وضعف البنية التحتية المدرسية.

كما أجرى أيكاني ويلدريم (Aykan& Yıldırım, 2021) دراسة استقرائية هدفت للتعرف على

آراء المعلمين في تركيا حول تأثير دمج النموذج الياباني لمذاكرة الدرس (LSM) في تعليم STEM عبر التعلم عن بُعد أثناء تفشي جائحة Covid-19، على كل من: عملية تخطيط الدروس، والتطوير المهني للمعلمين، وتدريس العلوم والتكنولوجيا والهندسة والرياضيات. وقد كشفت أن معلمي العلوم الأتراك يحملون آراء إيجابية حول نموذج دمج مذاكرة الدرس (LSM)، وتعليم STEM، في إطار التعليم عن بُعد أثناء جائحة Covid-19. أما أبرز التحديات التي واجهت تنفيذ الدمج بين STEM ونموذج LSM أثناء جائحة covid-19؛ فقد تمثلت في الظروف البيئية غير المواتية، ونقص المعرفة والخبرة في تخطيط الدروس لدى المعلمين.

المحور الثاني: دراسات تناولت التحديات والصعوبات التي تواجه تطبيق أو تنفيذ منحى STEM:

سعت الدراسات المنضوية تحت هذا المحور إلى التعرف على التحديات والصعوبات والمشكلات التي تواجه تطبيق أو تنفيذ منحى STEM سواء داخل المدرسة أم خارجها، وذلك بهدف فهم هذه التحديات والصعوبات وتقديم مقترحات للتغلب عليها، وفي هذا الإطار أجرت كل من رملي وآخرون (Ramli, et al, 2017) دراسة وصفية تحليلية هدفت إلى التعرف بشكل منهجي على التحديات المؤسسية التي تواجه تنفيذ تعليمات STEM، وفق ما أشارت إليه البحوث ذات الصلة المنشورة في مجلة سكوبوس (Scopus) في الفترة من (2012-2017م). وقد توصلت هذه الدراسة لمجموعة من الاستنتاجات من أبرزها: إن المعلم يلعب الدور الرئيس في التدريس وفق منحى STEM، إلا أنه يواجه مجموعة من التحديات المنهجية التي تؤثر على نجاحه في القيام بدوره في هذا الصدد، في مقدمتها: ضعف معرفته بالمحتوى متعدد التخصصات، وضعف امتلاكه للمهارات التي تحتاجها أساليب (استراتيجيات/ أنواع) وأنشطة التدريس وفق نهج STEM، إضافة إلى ضعف ثقة المعلمين بأنفسهم. وضعف الإمكانات والخبرة اللازمة لتحفيز الطلاب للانخراط في تعلم STEM.

وفي سياق متصل أجرى كل من كيازاي وآخرون (Kiazai, et al, 2019) دراسة وصفية مسحية بمقاطعة كويتا الباكستانية، هدفت للوقوف على التحديات المتوقعة في تنفيذ تعليم STEM المتكامل من وجهة نظر معلمي العلوم والرياضيات بالمقاطعة، ودور برامج تعليم المعلمين ما قبل الخدمة في التخفيف من هذه التحديات. وقد توصلت لمجموعة من النتائج من أبرزها: إن تنفيذ تعليم STEM في يواجه مجموعة من التحديات، من أبرزها: ضعف قدرة المعلمين على تدريس مواد STEM المتكاملة، وضعف قدرتهم على استخدام تقنيات تدريس أكثر ابتكارًا، وانخفاض كفاءتهم في إدارة الوقت، والعمل التعاوني. أما التحديات المتعلقة بالبيئة الخارجية فمن أبرزها: ضعف الاهتمام والاستثمار الحكومي قي تعليم STEM، وغياب التوجهات والرؤية الإستراتيجية الوطنية الواضحة لنشر هذا النوع من التعليم، وضعف التعاون بين المدرسة وأصحاب المصلحة من تطبيق تعليم STEM. في حين قام دونج وآخرون (Dong et al, 2020) بدراسة وصفية مسحية، هدفت للتعرف على التحديات الجوهرية المتعلقة بمعارف ومعتقدات معلمي STEM بالمدارس الابتدائية والثانوية في (25) مقاطعة صينية قارية.

وقد كشفت نتائجها أن هذه التحديات يمكن التنبؤ بها من خلال قاعدة معارف المعلمين ومعتقداتهم التي تتوسط ممارستهم لهذه العملية، وإن هذه التحديات يأتي في مقدمتها: المعتقدات الوجودية الخاصة بطبيعة المعرفة وكيفية إنتاجها، إضافة لضعف فهم المعلمين لطبيعة ومفهوم المنهج متعدد التخصصات، وكيفية دمج التخصصات بشكل فعال، بجانب عدم إتقانهم لاستخدام الأدوات المطلوبة للتدريس وفق نهج STEM، وندرة مشاركتهم في التدريب المتعلق بنهج STEM، وكذلك ضيق الوقت المتاح لدمج المحتوى، وأيضاً التأثيرات السلبية لتنظيم المدرسة وهيكلها، وعدم كفاية الموارد والمواد التعليمية اللازمة لتطبيق تعليم STEM.

وللوقوف على تحديات تنفيذ منحى STEM من وجهة نظر معلمي العلوم أجرى وينج وآخرون (Weng, et al, 2020) دراسة وصفية مسحية هدفت إلى التعرف على آراء المعلمين في هونغ كونغ حول هذه التحديات، وتقديم مجموعة من المقترحات للتغلب عليها. وقد أسفرت عن مجموعة من النتائج من أبرزها: إن التحديات التي تواجه المعلمين في تنفيذهم لتعليم STEM تتمثل في تحديين رئيسين يتمثل أولهما في: خوف المعلمين وعدم استعداداهم لتنفيذ تعليم STEM؛ ونقص الدعم الخارجي اللازم لدعم المعلمين لتنفيذ تعليم STEM. أما مقترحات التغلب على هذه التحديات، فجاء في مقدمتها: دعم التطوير المهني للمعلمين فيما تعلق بتعليم STEM، وإنشاء مراكز حكومية لتعليم STEM بهدف تقديم التدريب والدعم للمعلمين في هذا المجال، إضافة إلى نشر الوعي العام لدى مجتمع المدرسة بقيمة وأهمية تعليم STEM.

كما أجرى كل من أوزترك ومايز (Ozturk& Mayis, 2020) دراسة وصفية استكشافية تحليلية هدفت إلى الوقوف على الطرق التي يمكن من خلالها استخدام نهج التفكير التصميمي (DT) في مواجهة تحديات تعليم STEM في التعليم من مرحلة رياض الأطفال حتى نهاية المرحلة الثانوية من وجهة نظر معلي STEM في تركيا وقد توصل الباحثان لمجموعة من الاستنتاجات منها: إن المعلمين يواجهون صعوبات في دمج التخصصات والتقنيات المتنوعة في أنشطة مجالات STEM؛ علاوة على ضعف التعاون بين المعلمين لتطوير وتنفيذ أنشطة STEM. ووجود حاجة لتزويد المعلمين بالمهارات والمعرفة المناسبة لأدوارهم الجديدة كمرشدين وموجهين.

وفي البيئة التعليمية السعودية أجرت العنزي (2020) دراسة وصفية مسحية هدفت إلى الكشف عن المعوقات التي تحول دون تطبيق منحى STEM في تدريس العلوم في المرحلة الابتدائية من وجهة نظر معلمات العلوم بمدينة تبوك. وقد أسفرت هذه الدراسة عن مجموعة من النتائج من أبرزها: تنوع المعوقات التي تحول دون تطبيق منحى STEM في تدريس العلوم في المرحلة الابتدائية، وفي مقدمتها المعوقات المتعلقة بالطالبات، ومن أبرزها: عدم إدراك الطالبات لأهمية منحى STEM، ونقص دافعيتهن لتفعيل هذا المنحى، إضافة إلى ضعف وعيهن بحاجة سوق العمل للتعليم بمنحى STEM. والمعوقات المتعلقة بالمعلم، وفي مقدمتها: كثرة الأعباء الوظيفية، وعدم وجود المواد والخامات والأجهزة المعينة على

التدريس وفق منحى STEM، وضعف إعداد المعلمة قبل الخدمة في مجال منحى STEM، وقلة برامج التطوير المهني أثناء الخدمة، وكذلك ضعف إلمام المعلمة بطرق وأساليب التدريس الحديثة في مجال منحى STEM. ثم جاءت المعوقات المتعلقة بالبيئة الصفية، وفي مقدمتها: ارتفاع كثافة الفصول، بجانب عدم وجود مركز لمصادر التعلم في المدرسة، إضافة إلى قلة الإمكانات المدرسية التي تساعد على تطبيق هذا المنحى. ثم المعوقات المتعلقة بالمحتوى، وفي مقدمتها: تركيز المحتوى على الجانب النظري فقط.

وفي سلطنة عُمان أجرى كل من عليان والمزروعي (2020) دراسة وصفية هدفت للكشف عن المعوقات التي تواجه المعلمين الذين يُطبق عليهم مشروع STEM OMAN. وقد أسفرت عن مجموعة من النتائج من أبرزها: إن المعوقات التي تتعلق بالمحتوى تتصدر المعوقات التي تواجه المعلمين في تطبيق منحىSTEM ، وفي مقدمتها: ضيق الوقت، وضعف المحتوى، وعدم مراعاته للفروق الفردية بين الطلبة. ثم، والمعوقات المرتبطة ببيئة التعلم، وفي مقدمتها: ازدحام اليوم الدراسي، وارتفاع كثافة الفصول، وضعف إمكانات المدرسة، ثم المعوقات المتعلقة بالمعلم، وفي مقدمتها: ضعف دراية المعلم بأهداف منحى STEM.

وفي الفلبين أجرى كل من إسكالونا وفيسكال (Escalona& Fiscal, 2020) دراسة وصفية بأسلوب تحليل المحتوى الكامن هدفت إلى الوقوف على الصعوبات التي يواجهها طلاب STEM بالمدارس الثانوية العليا في إجرائهم للبحوث العلمية. وقد كشفت هذه الدراسة عن مواجهة طلاب STEM في المدارس الثانوية محل الدراسة لأربعة مجموعة من الصعوبات عند أجرائهم للبحوث، هي: الصعوبات المتعلقة بكتابة البحث والصعوبات المتعلقة بشركاء البحث، ومن أبرزها: الصعوبات المتعلقة بالتعاون، والتواصل، وإدارة الوقت. والصعوبات الخاصة بالمشرفين على البحوث، ومن أبرزها: صعوبة الحصول على المعلم المشرف.

كما قامت «ديانا تيميدي ويوهانيس» (Tumudi& Yohannes, 2021) بإجراء دراسة وصفية أدبية تحليلية هدفت إلى استكشاف الصعوبات التي يواجهها معلمو الرياضيات والعلوم في إندونيسيا أثناء تنفيذهم لتعليم STEM. وقد كشفت عن تنوع هذه الصعوبات، وفي مقدمتها صعوبة إيجاد سياقات واقعية لموضوعات الرياضيات المجردة، وعدم توفر المعرفة والفهم الكافيين لدى المعلمين بمجالات STEM، وكيفية الدمج بينهم، إضافة لضيق الوقت المخصص للتدريس بمنحى STEM، وغياب المناهج التي تغطي إطار تنفيذ تعليم STEM، وندرة الإرشاد والتعليمات، وعدم مناسبة أساليب التقويم؛ وافتقار المدارس للمرافق والتجهيزات والبنية التحتية اللازمة لتعليم STEM، وضعف الدعم والتمويل المقدم للمعلمين أثناء قيامهم بتنفيذ هذا التعليم، وضعف التعاون بين المدرسة والمعلمين من ناحية، وبين المدرسة والمهنيين والخبراء في مجالات STEM بمجتمع المدرسة.

منهجية الدراسة وإجراءاتها:

1. منهج الدراسة: انطلاقا من موضوع وأهداف البحث الحالي، استخدمت الباحثة المنهج

الوصفي بمدخليه المسحي، والتطويري، حيث ستُخدم مدخل المسح للإجابة عن الأسئلة المتعلقة بمتطلبات تطبيق منحى STEM في مدارس التعليم العام السعودية، والتأثيرات الموقعة لتطبيقه، والصعوبات التي قد تواجه هذا التطبيق، من وجهة أفراد الدراسة. أما المدخل الوصفي التطويري؛ فاستُخدم في بناء التصور المقترح لتحسين قدرة مدارس التعليم العام السعودية على تطبيق منحى STEM.

2. مجتمع وعينة الدراسة: تمثل مجتمع الدراسة الحالية في جميع أعضاء هيئة التدريس بقسم مناهج وطريق التدريس بجامعات: (الحدود الشمالية، المجمعة، أم القرى، جامعة الملك خالد، الإمام عبد الرحمن الفيصل). البالغ (156) عضو هيئة تدريس. ونظراً لصغر عدد مفردات مجتمع الدراسة؛ اتبعت الباحثة أسلوب المسح الشامل، وقد جاءت الاستجابات على النحو الموضح بالجدول التالي.

جدول رقم (1) توزيع أفراد مجتمع الدراسة من أعضاء هيئة التدريس بقسم مناهج وطرق التدريس بالجامعات محل الدراسة وأعداد ونسب استجابتهم لأداة الدراسة

الجامعة	الحدود الشمالية	المجمعة	أم القرى	الملك خالد	الإمام عبد الرحمن الفيصل	المجموع
عدد مفرداتها بالمجتمع	24	9	65	36	22	156
عدد المفردات المستجيبة	14	5	39	25	15	98
النسبة المئوية للاستجابة	58.33%	55.55%	60.00%	69.44%	68.18%	63.83%

ومن خلال الجدول يتضح أن عدد أفراد الدراسة بلغ (98) مفردة، بنسبة استجابة (64%) تقريباً.

3. وصف أفراد عينة الدراسة: يوضح الجدول التالي رقم (2) الخصائص الديمغرافية لعينة الدراسة المتمثلة في: الدرجة العلمية، التخصص الدقيق، عدد الندوات أو المؤتمرات التي شاركت فيها وتناولت منحى STEM:

جدول رقم (2) توزيع أفراد الدراسة وفقاً لمتغيراتهم الديمغرافية

التخصص الدقيق			عدد الندوات أو المؤتمرات التي شاركت فيها وتناولت منحى STEM			الدرجة العلمية		
	التكرارات	النسبة المئوية		التكرارات	النسبة المئوية		التكرارات	النسبة المئوية
تكنولوجيا	6	%6.1	ندوة/ مؤتمر واحد	8	8.2	أستاذ	49	%50.0
رياضيات	20	%20.4	ندوتان/مؤتمران	8	8.2	أستاذ مساعد	15	%15.3
علوم	30	%30.6	أكثر من ندوتين/ مؤتمرين	26	26.5	أستاذ مشارك	19	%19.4
فنون	6	%6.1	لم أحضر أي ندوة / مؤتمر في هذا المجال	56	57.1	أخرى	15	%15.3

مناهج عامة	30	%30.6	الإجمالي	98	100%	الإجمالي	98	100%
هندسة	6	%6.1						
الإجمالي	98	100%						

4. أداة الدراسة: بناء على أهداف الدراسة، وطبيعة مجتمعها، استخدمت الباحثة الاستبانة أداة لجمع البيانات. وقد تم بنائها بالرجوع إلى الأدبيات ذات العلاقة. كما تم تقنينها من خلال الآتي:

- التحقق من الصدق الظاهري (صدق المحكمين): تم التحقق من الصدق الظاهري للاستبانة بعرضها على مجموعة من المحكمين المتخصصين، وعددهم (8) محكماً، طُلِبَ منهم إبداء الرأي حول مضامين الاستبانة ومدى وضوح وسلامة صياغتها. ووفقاً لآرائهم تم بإجراء التعديلات اللازمة.
- التحقق من صدق الاتساق الداخلي للأداة (الاستبانة): بعد أجراء التعديلات وفقاً لآراء المحكمين، تم توزيع الاستبانة على عينة استطلاعية بلغ قوامها (20) مفردة، وعلى بياناتها تم حساب معاملات ارتباط بيرسون بين درجة كل عبارة من عبارات المحور ودرجة جميع العبارات التي يحتويها المحور الذي تنتمي إليه، وجاءت النتائج كما هو موضح في الجداول الآتية:

جدول رقم (3) معاملات ارتباط بيرسون لعبارات المحور الأول (المتطلبات اللازمة لتحسين قدرة مدارس التعليم العام في المملكة العربية السعودية على تطبيق منحى STEM) بالدرجة الكلية للمحور (ن= 20)

العبارة	معامل الارتباط	العبارة	معامل الارتباط
متطلبات خاصة بالمناهج التعليمية		متطلبات خاصة بالمعلم	
1	**0.850	1	**0.857
2	**0.914	2	**0.879
3	**0.897	3	**0.868
4	**0.797	4	**0.804
5	**0.810	5	**0.847
6	**0.826	6	**0.848
-	-	7	**0.850
-	-	8	**0.838
متطلبات خاصة بالبيئة المدرسية		متطلبات خاصة بسياسة ونظام التعليم	
1	**0.801	1	1
2	**0.753	2	2

3	3	**0.815	3
4	4	**0.830	4
5	5	**0.895	5
6	6	-	-

** دال عند مستوى (0.01)

يتضح من خلال الجدول رقم (3) أن جميع عبارات المحور دالة عند مستوى (0.01)، حيث تراوحت قيم معاملات ارتباط عباراته ما بين (0.589، 0.940)، وهي معاملات تدل على ارتفاع معاملات اتساقه الداخلي، مما يُعطي مؤشرات صدق يمكن الوثوق بها للتطبيق.

جدول رقم (4) معاملات ارتباط بيرسون لعبارات المحور الثاني (التأثيرات الإيجابية المتوقعة لتطبيق مدارس التعليم العام السعودية منحى STEM بالدرجة الكلية للمحور (ن= 20)

العبارة	معامل الارتباط	العبارة	معامل الارتباط
تأثيرات إيجابية بالنسبة للطلاب		تأثيرات إيجابية بالنسبة للمجتمع وأصحاب المصلحة	
1	**0.832	1	**0.809
2	**0.904	2	**0.898
3	**0.872	3	**0.875
4	**0.852	4	**0.860
5	**0.934	5	**0.592
6	**0.867	6	**0.569

** دال عند مستوى (0.01)

يتضح من خلال الجدول رقم (4) أن جميع عبارات المحور دالة عند مستوى (0.01)، حيث تراوحت معاملات ارتباط عباراته ما بين (0.569، 0.934)، وهي معاملات تدل على ارتفاع معاملات اتساقه الداخلي، مما يُعطي مؤشرات صدق كافية ويمكن الوثوق بها للتطبيق.

جدول رقم (5) معاملات ارتباط بيرسون لعبارات المحور الثالث (معوقات تطبيق منحى STEM في مدارس التعليم العام بالمملكة العربية السعودية) بالدرجة الكلية للمحور (ن= 20)

العبارة	معامل الارتباط	العبارة	معامل الارتباط
معوقات تتعلق بالمعلمين		صعوبات تتعلق بالمناهج والمحتوى	
1	**0.824	1	**0.853
2	**0.927	2	**0.860
3	**0.864	3	**0.949
4	**0.812	4	**0.929

العبارة	معامل الارتباط	العبارة	معامل الارتباط
5	**0.817	5	**0.863
6	**0.760	6	**0.908
7	**0.850	-	-
8	**0.713	-	-
معوقات تتعلق بالطلاب		معوقات تتعلق بالبيئة المدرسية وسياسة التعليم	
1	**0.860	1	**0.755
2	**0.810	2	**0.964
3	**0.813	3	**0.864
4	**0.881	4	**0.826
-	-	5	**0.847
-	-	6	**0.918
-	-	7	**0.866
-	-	8	**0.719

** دال عند مستوى (0.01)

يتضح من خلال الجدول رقم (5) أن جميع عبارات هذا المحور دالة عند مستوى (0.01)، حيث تراوحت قيم معاملات الارتباط للعبارات ما بين (0.713، 0.964)، وهي معاملات ارتباط جيدة، مما يدل على ارتفاع معاملات الاتساق الداخلي، ويُعطي مؤشرات صدق مرتفعة وكافية يمكن الوثوق بها في تطبيق أداة الدراسة الحالية.

ج- التحقق من ثبات أداة الدراسة: تم قياس ثبات الاستبانة تم باستخدام معامل ألفا كرونباخ (Cronbach's Alpha) وجاءت النتائج على النحو المبين بالجدول الآتي:

جدول رقم (6) معاملات ألفا كرونباخ لقياس ثبات أداة الدراسة

م	المحور	عدد العبارات	معامل الثبات للمحور
1	المتطلبات اللازمة لتحسين قدرة مدارس التعليم العام في المملكة العربية السعودية على تطبيق منحى STEM	25	0.981
2	التأثيرات الإيجابية المتوقعة لتطبيق مدارس التعليم العام السعودية منحى STEM:	12	0.951
3	معوقات تطبيق منحى STEM في مدارس التعليم العام بالمملكة العربية السعودية:	26	0.984
	الثبات الكلي للأداة	63	0.985

يوضح الجدول رقم (6) أن أداة الدراسة تتمتع بثبات مقبول إحصائياً، حيث بلغت قيمة معامل

الثبات الكلية (ألفا) (0.985) وهي درجة عالية، كما تراوحت معاملات ثبات الأداة ما بين (0.951، 0.984)، وهي معاملات ثبات مرتفعة يمكن الوثوق بها في تطبيق الأداة.

وبعد التأكد من صدق وثبات الاستبانة، تكون قد وصلت إلى صورتها النهائية القابلة معها للتوزيع، حيث تكون من قسمين يستقصي القسم الأول عن البيانات الديمغرافية لأفراد الدراسة. أما القسم الثاني فيستقصي آراء أفراد الدراسة المتعلقة بالإجابة عن أسئلتها. وقد تدرجت أنواع الاستجابات للعبارات التي يحتوي عليها كل محور ما بين: (عالية جداً، عالية، متوسطة، منخفضة، منخفضة جداً)، وفقاً للمدى الذي يوضحه الجدول الآتي:

جدول رقم (7) فئات المقياس المدرج الخماسي

عالية جداً	عالية	متوسطة	منخفضة	منخفضة جداً
4.21-5.00	3.41-4.20	2.61-3.40	1.81-2.60	1-1.80

5. إجراءات توزيع أداة الدراسة: بعد التأكد من صدق وثبات الاستبانة، قامت الباحثة بتحويل الاستبانة إلى الصيغة الإلكترونية، وإرسالها عبر البريد الإلكتروني إلى المواقع الإلكترونية الخاصة بأعضاء وعضوات هيئة التدريس بأقسام مناهج وطرق التدريس في كليات التربية بالجامعات محل الدراسة، وبعد الانتظار فترة زمنية كافية، بلغ عدد الاستجابات لأداة الدراسة (98) بنسبة استجابة (64%) تقريباً من حجم العينة المستهدفة. ثم قامت الباحثة بترميز وإدخال البيانات التي تم الحصول عليها من خلال الاستبانة إلى برنامج المعالجة الإحصائية (SPSS).
6. أساليب المعالجة الإحصائية: تمثلت الأساليب الإحصائية المستخدمة في تحليل البيانات التي تم جمعها باستخدام أداة الدراسة للإجابة عن أسئلتها في: التكرارات والنسب المئوية، ومعامل ارتباط بيرسون (Pearson Correlation)، ومعامل ألفا كرونباخ (Cron-bach's Alpha)، والمتوسط الحسابي (Mean)، والانحراف المعياري (Standard Deviation).

عرض ومناقشة نتائج الدراسة:

عرض ومناقشة النتائج الخاصة بالمتطلبات اللازمة لتحسين قدرة مدارس التعليم العام السعودية على تطبيق منحى STEM:

للتعرف على المتطلبات اللازمة لتحسين قدرة مدارس التعليم العام السعودية على تطبيق منحى STEM، تم حساب التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات الحسابية والانحراف المعياري لاستجابات أفراد الدراسة حول الأبعاد والعبارات التي احتوى عليها المحور الأول من محاور أداة الدراسة، الذي تم تخصيصه لهذه المتطلبات، كما تم ترتيب هذه الأبعاد وفقاً للمتوسط الحسابي والانحراف المعياري العام لكل بُعد من الأعلى إلى الأدنى، وكانت النتائج كما هو موضح بالجدول الآتي:

جدول رقم (8) التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات الحسابية والانحراف المعياري لاستجابات أفراد الدراسة حول المتطلبات اللازمة لتحسين قدرة مدارس التعليم العام

السعودية على تطبيق منحى STEM

م	المتطلبات	درجة الموافقة										المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب
		ضعيفة جداً		ضعيفة		متوسطة		عالية		عالية جداً				
		ك	%	ك	%	ك	%	ك	%	ك	%			
	متطلبات خاصة بسياسة ونظام التعليم													
6	وجود وعي مجتمعي بأهمية وضرورة تعليم STEM تحقيق التنمية المستدامة ومستقبل أفضل للطلاب.	1	1	6	6.1	26	26.5	39	39.8	26	26.5	3.85	0.92	1
1	وجود رؤية سياسية واضحة للتوجه نحو تعليم STEM يتم من خلالها التأكيد على الهوية الوطنية وقيم المجتمع.	0	0	8	8.2	33	33.7	30	30.6	27	27.6	3.78	0.95	2
3	توفير فرص التدريب والتطوير المهني للمعلمين والقيادات المدرسية فيما يتعلق بتطبيق منحى STEM.	2	2	10	10.2	29	29.6	26	26.5	31	31.6	3.76	1.08	3
2	توجه نظام التعليم نحو دعم تطبيق منحى STEM في مدارس التعليم العام السعودية مالياً، وفنياً وتنظيمياً.	0	0	6	6.1	41	41.8	24	24.5	27	27.6	3.73	0.94	4
4	توفر فرص متنوعة أمام القيادات المدرسية والمعلمين للإطلاع والاحتكاك بالخبرات المتميزة في مجال تعليم STEM.	0	0	12	12.2	33	33.7	27	27.6	26	26.5	3.68	1.00	5
5	التخفيف من المركزية والبيروقراطية التي تحد من قدرة مدارس التعليم العام السعودية على تطبيق منحى STEM.	0	0	12	12.2	33	33.7	27	27.6	26	26.5	3.68	1.00	5
	المتوسط الحسابي العام للبُعد											3.75	0.923	-
	متطلبات خاصة بالمعلم													
7	توفر معلم قادر على تصميم وتخطيط وتطبيق الدروس التي تحقيق الدمج بين نهج STEM وأساليب التطوير والتنمية.	0	0	7	7.1	26	26.5	40	40.8	25	25.5	3.85	0.889	1

م	المتطلبات	درجة الموافقة										المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب
		ضعيفة جداً		ضعيفة		متوسطة		عالية		عالية جداً				
		ك	%	ك	%	ك	%	ك	%	ك	%			
1	وجود معلم قادر على استخدام التقنيات التعليمية والاتصالية الحديثة في عملية التعليم والتعلم.	0	0	7	7.1	32	32.7	32	32.7	27	27.6	3.81	0.927	2
6	وجود معلم على دراية بمعايير علوم الجيل القادم، ومعايير الرياضيات والتكنولوجيا والعلوم الحديثة.	0	0	7	7.1	32	32.7	35	35.7	24	24.5	3.78	0.903	3
3	قيام المعلم بدور الميسر الذي يتيح الفرص أمام الطلاب لتنمية معارفهم ومهاراتهم في التخصصات المختلفة لمنحى STEM.	2	2	0	0	39	39.8	36	36.7	21	21.4	3.76	0.862	4
2	توفر معلم قادر على الربط بين مجالات STEM عبر موضوعات وأنشطة المقررات.	1	1	7	7.1	31	31.6	37	37.8	22	22.4	3.73	0.926	5
5	توفر معلم قادر على استخدام الأساليب والاستراتيجيات التدريسية المتنوعة التي يتطلبها تنفيذ تعليم STEM.	0	0	6	6.1	41	41.8	25	25.5	26	16.5	3.72	0.928	6
4	وجود معلم مدرك لأهمية تعليم STEM لمستقبل الطلاب والمجتمع.	2	2	6	6.1	38	38.8	29	29.6	23	23.5	3.66	0.973	7
8	وجود معلم قادر على استثمار الوقت المتاح بشكل جيد لتحقيق أهداف التدريس وفق منحى STEM.	5	5.1	19	19.4	24	24.5	17	17.3	33	33.7	3.55	1.277	8
	المتوسط الحسابي العام للبُعد											3.73	0.839	-
	متطلبات خاصة بالمناهج التعليمية													
1	وجود مناهج تعليمية تكاملية تدمج العلوم والتكنولوجيا والهندسة والرياضيات في إطار محتوى يرتبط بقضايا المجتمع.	0	0	3	3.1	40	40.8	25	25	30	30.6	3.84	0.90	1

م	المتطلبات	درجة الموافقة										المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب
		ضعيفة جداً		ضعيفة		متوسطة		عالية		عالية جداً				
		ك	%	ك	%	ك	%	ك	%	ك	%			
2	توفر مناهج تعليمية تراعي اتجاهات وميول الطلاب والفروق الفردية بينهم	0	0	9	6.2	33	33.7	30	30.6	26	26.5	3.74	0.96	2
6	احتواء المناهج التعليمية على أنشطة تسمح للطلاب بالكشف عن مواهبهم وإظهار قدراتهم الإبداعية.	0	0	7	7.1	39	39.8	28	28.6	24	24.5	3.70	0.92	3
4	وجود مناهج تعليمية مصممة بحيث تنمي لدى الطلاب مهارات التفكير والبحث العلمي وحل المشكلات والتعاون.	0	0	12	12.2	37	37.8	27	27.6	22	22.4	3.60	0.97	4
5	توفر مناهج تعليمية تراعي الاتجاهات الحديثة الخاصة بتطبيق منحى STEM.	2	2	13	13.3	31	31.6	32	32.7	20	20.4	3.56	1.03	5
3	احتواء المناهج التعليمية على أنشطة تتناسب مع أهداف منحى STEM.	2	2	15	15.5	33	33.7	26	26.5	22	22.4	3.52	1.07	6
	المتوسط الحسابي العام للبُعد											3.66	0.856	-
	متطلبات خاصة بالبيئة المدرسية													
1	توفر الأجهزة والمعدات والبنية التحتية اللازمة لتطبيق منحى STEM..	2	2	4	4.1	34	34.7	25	25.5	33	33.7	3.85	1.009	1
5	وجود بيئة تعلم آمنة تدعم وتشجع الابتكار والإبداع والتفكير والمخاطرة العقلية.	0	0	10	10.2	29	29.6	29	29.6	30	30.6	3.81	0.991	2
2	وجود قيادة مدرسية داعمة لتعليم STEM وقادرة على التواصل الفاعل مع مجتمع المدرسة لدعم تطبيقها هذا المنحى.	6	6.1	6	6.1	38	38.8	25	25.5	23	23.5	3.54	1.105	3

م	المتطلبات	درجة الموافقة										المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب
		ضعيفة جداً		ضعيفة		متوسطة		عالية		عالية جداً				
		ك	%	ك	%	ك	%	ك	%	ك	%			
4	توفر حوافز مادية ومعنوية للمعلمين والطلاب تدفعهم للتوجه نحو تطبيق منحى STEM.	3	3.1	12	12.2	39	39.8	19	19.4	25	25.5	3.52	1.096	4
3	وجود ثقافة مدرسية تدعم وتشجع التعاون والحوار وتبادل الخبرات في إطار منحى STEM.	5	5.1	16	16.3	28	28.6	26	26.5	23	23.5	3.47	1.168	5
	المتوسط الحسابي العام للبُعد											3.64	0.933	-
	المتوسط الحسابي العام للمحور											3.70	0.810	-

* الأبعاد داخل الجدول مرتبة وفق المتوسط الحسابي العام للبعد من الأعلى إلى الأدنى.

يتضح من الجدول السابق رقم (8) أن المتوسطات الحسابية لاستجابات أفراد الدراسة حول محور (المتطلبات اللازمة لتحسين قدرة مدارس التعليم العام السعودية على تطبيق منحى STEM) تراوحت بين (3.47، 3.85)، وهي متوسطات تقع بالفئة الرابعة من فئات المقياس المتدرج الخماسي، وتشير إلى درجة موافقة (عالية). وقد بلغ المتوسط الحسابي العام لاستجابات أفراد الدراسة حول عبارات هذه المحور (3.70)؛ مما يدل على موافقتهم بدرجة (عالية) على هذه المتطلبات. وقد تصدرتها المتطلبات الخاصة بسياسة ونظام التعليم بمتوسط حسابي بلغ (3.75)، وفي مقدمتها: وجود وعي مجتمعي بأهمية وضرورة تعليم STEM لتحقيق التنمية المستدامة، ووجود رؤية سياسية واضحة للتوجه نحو تعليم STEM يتم من خلالها التأكيد على الهوية الوطنية وقيم المجتمع، وتوفير فرص التدريب والتطوير المهني للمعلمين والقيادات المدرسية فيما يتعلق بتطبيق منحى STEM. وتتفق هذه النتائج مع ما كشفت عنه دراسة «حسن (2020م)، ودراسة «فاطمة الجاسم والملا» (2021) من أهمية الوعي المجتمعي لدور منحى STEM في تحقيق التنمية الشاملة المستدامة، كأحد المتطلبات الهامة للنجاح في تطبيقه. وتتفق النتائج السابقة أيضاً مع ما بينته دراسة «دونج وآخرون» (Dong et al, 2020)، ودراسة «وينج وجونج وشية» (Weng, Jong& Chiu, 2020)، ودراسة أوزترك ومايز» (Ozturk& Mayis, 2020) من أن النجاح تطبيق منحى STEM يتطلب إيجاد سياسة واضحة للتوجه نحو هذا النوع من التعليم، وتوفير الدعم للمعلمين من خلال البرامج التي تفي باحتياجاتهم التدريبية، وتسهم في تطورهم المهني ورفع كفاءتهم للمستوى الذي يتطلبه تنفيذ تعليم STEM، ويمكن تحقيق ذلك من خلال وإنشاء مراكز حكومية لتعليم STEM بهدف تقديم التدريب والدعم، وتوفير مزيد من الفرص للمعلمين للتعاون مع في مجال تعليم STEM، إضافة

إلى نشر الوعي العام لدى مجتمع المدرسة بقيمة وأهمية تعليم STEM. وفي المرتبة الثانية جاءت المتطلبات الخاصة بالمعلم بمتوسط حسابي بلغ (3.73)، وفي مقدمتها: توفر معلم قادر على تصميم وتخطيط وتطبيق الدروس التي تحقيق الدمج بين نهج STEM وأساليب التطوير والتنمية، وقادر على استخدام التقنيات التعليمية والاتصالية الحديثة في عملية التعليم والتعلم، وعلى دراية بمعايير علوم الجيل القادم، ومعايير الرياضيات والتكنولوجيا والعلوم الحديثة، وتتفق هذه النتائج مع ما كشفت عنه دراسة «نور رملي، وعائشة حسن وأم كلثوم عبد الله» (Ramli, Hassan& Abdula, 2017)، ودراسة «دونج وآخرون» (Dong et al, 2020)، ودراسة «وينج وجونج وشية» (Weng, Jong& Chiu, 2020)، ودراسة «أوزترك ومايز» (Ozturk& Mayis, 2020) من إن المعلم يلعب الدور الرئيس في التدريس وفق منحى STEM، ومن ثم فإن دعم التطوير المهني الخاص وتحسين الخلفيات المعرفية والمهارية لديه، ورفع كفاءته للمستوى الذي يتطلبه تنفيذ تعليم STEM تأتي في مقدمة متطلبات تطبيق منحى STEM المتعلقة بالمعلم. وفي المرتبة الثالثة جاءت المتطلبات الخاصة بالمناهج التعليمية بمتوسط حسابي بلغ (3.66)، وفي مقدمتها: وجود مناهج تعليمية تكاملية تدمج العلوم والتكنولوجيا والهندسة والرياضيات في إطار محتوى يرتبط بقضايا المجتمع، توفر مناهج تعليمية تراعي اتجاهات وميول الطلاب وفروقهم الفردية، وكذلك احتوائها على أنشطة تسمح للطلاب بالكشف عن مواهبهم وإظهار قدراتهم الإبداعية. وتتفق هذه النتائج مع ما بينته دراسة «حسن» (2020م). ودراسة «أوزترك ومايز» (Ozturk& Mayis, 2020) من أن توفر محتوى المناهج التكاملي المرتبط بقضايا المجتمع ومشكلاته، والذي يراعي اتجاهات الطلاب وفروقهم الفردية، ويسمح لهم بإظهار قدراتهم الابتكارية والإبداعية يُعد من أهم المتطلبات اللازمة لنجاح منحى STEM. وفي المرتبة الرابعة جاءت المتطلبات خاصة بالبيئة المدرسية بمتوسط حسابي بلغ (3.64)، وفي مقدمتها: توفر الأجهزة والمعدات والبنية التحتية اللازمة لتطبيق منحى STEM، ووجود بيئة تعلم آمنة تدعم وتشجع الابتكار والإبداع والتفكير والمخاطرة العقلية، وأيضاً وجود قيادة مدرسية داعمة لتعليم STEM وقادرة على التواصل الفاعل مع مجتمع المدرسة لدعم تطبيقها هذا المنحى. وتتفق هذه النتائج مع ما أظهرته دراسة «هبة الدغيدي وآخرون» (2017م)، ودراسة «دونج وآخرون» (Dong et al, 2020)، ودراسة «وينج وجونج وشية» (Weng, Jong& Chiu, 2020)، ودراسة «أيكاني ويلدريم» (Ay-kan& Yıldırım, 2021)، ودراسة «توكي وباجسيسي» (Tuce& Bagceci, 2021) من أن النجاح في تطبيق منحى STEM يتطلب توفر ثقافة وبيئة مدرسية تدعم وتشجع التعاون والحوار وتبادل الخبرات، بجانب وعي مجتمع المدرسة بأهمية STEM.

عرض ومناقشة النتائج الخاصة بالتأثيرات الإيجابية لتطبيق مدارس التعليم العام السعودية لمنحى STEM؟

للتعرف على التأثيرات الإيجابية لتطبيق مدارس التعليم العام السعودية لمنحى STEM،

تـم حسـاب التكـرارات والنسـب المئويـة والمتوسـطات الحسـابية والانحـراف المعيـاري لاسـتجابات أفـراد الدراسـة حـول الأبعـاد والعبـارات التـي احتـوى عليهـا المحـور الثانـي مـن محـاور الاسـتبانة، الـذي خُصص لهـذه التأثيـرات، كمـا تـم ترتيـب بُعـدي المحـور وفقـاً للمتوسـط الحسـابي والانحـراف المعيـاري العـام لـكل مهمـا مـن الأعلـى إلى الأدنـى، وجـاءت النتائـج علـى النحـو الموضـح بالجـدول الآتـي:

جـدول رقـم (9) التكـرارات والنسـب المئويـة والمتوسـطات الحسـابية والانحـراف المعيـاري لاسـتجابات أفـراد الدراسـة حـول التأثيـرات الإيجابيـة الموقعـة لتطبيـق مـدارس التعليـم العـام السـعودية منحـى STEM

م	المتطلبات	درجة الموافقة										المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب
		ضعيفة جداً		ضعيفة		متوسطة		عالية		عالية جداً				
		ك	%	ك	%	ك	%	ك	%	ك	%			
	تأثيرات إيجابية بالنسبة للطلاب													
6	يحسن التدريس وفق منحى STEM من مستوى التحصيل الدراسي والإنجاز الأكاديمي للطلاب.	1	1	4	4.1	20	20.4	42	42.9	31	31.6	4.00	0.89	1
1	يزود التدريس وفق منحى STEM الطلاب بمعارف ومهارات القرن الحادي والعشرين.	1	1	6	6.1	22	22.4	39	39.8	30	30.6	3.93	0.93	2
5	يراعي التدريس وفق منحى STEM الاختلافات بين الطلاب من حيث الميول والفروق الفردية.	1	1	4	4.1	30	30.6	40	40.8	23	23.5	3.82	0.88	3
3	يربط منحى STEM الطلاب بقضايا ومشكلات مجتمعهم بشكل إيجابي.	1	1	6	6.1	28	28.6	38	38.8	25	25.5	3.82	0.92	4
2	يعظم تطبيق منحى STEM استفادة الطلاب من دراسة العلوم والتكنولوجيا والهندسة والرياضيات.	1	1	4	4.1	34	34.7	38	38.8	21	21.4	3.76	0.87	5
4	ينمي التدريس وفق منحى STEM مهارات التصميم والبحث العلمي التطبيقي والتفكير المتشعب لدى الطلاب.	3	3.1	6	6.1	24	24.5	44	44.9	21	21.4	3.76	0.96	6
	المتوسط الحسابي العام للبُعد											3.85	0.84	-
	تأثيرات إيجابية بالنسبة للمجتمع وأصحاب المصلحة													

م	المتطلبات	درجة الموافقة										المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب
		ضعيفة جداً		ضعيفة		متوسطة		عالية		عالية جداً				
		ك	%	ك	%	ك	%	ك	%	ك	%			
2	يؤدي تطبيق منحى STEM إلى تكامل المخرجات التعليمية القادرة على الإسهام بقوة في تحقيق التنمية المستدامة.	1	1	2	2	26	26.5	37	37.8	32	32.7	3.99	0.88	1
4	يؤهل تعليم STEM الخريجين للعمل في الوظائف المتنوعة، مما يسهم في الحد من البطالة.	1	1	6	6.1	24	24.5	36	36.7	31	31.6	3.92	0.95	2
5	يؤدي النجاح في تطبيق تعليم STEM إلى تكوين قاعدة بشرية قادرة على مواجهة تغيرات المستقبل في المجالات المختلفة.	3	3.1	4	4.1	24	24.5	38	38.8	29	29.6	3.88	0.99	3
1	يساعد تعليم STEM في تمكين المرأة والفتيات في مجالات العمل المختلفة.	6	6.1	4	4.1	20	20.4	39	39.8	29	29.6	3.83	1.09	4
3	يسهم تطبيق منحى STEM في ردم الفجوة بين احتياجات مخرجات التعليم واحتياجات سوق العمل الحالية والمستقبلية.	7	7.1	2	2	26	26.5	37	37.8	26	26.5	3.74	1.10	5
6	ينمي تعليم STEM القدرة على الابتكار والإبداع لأفراد المجتمع مما يسهم في تحقيق التفوق والريادة في شتى المجالات.	5	5.1	13	13.3	32	32.7	23	23.5	25	25.5	3.51	1.16	6
	المتوسط الحسابي العام للبُعد											3.81	0.814	-
	المتوسط الحسابي العام للمحور											3.83	0.790	-

يتضح من الجدول رقم (9) أن المتوسطات الحسابية لاستجابات أفراد الدراسة حول التأثيرات الإيجابية المتوقعة لتطبيق مدارس التعليم العام السعودية لمنحى STEM تراوحت بين (3.51، 4.00)، وهي متوسطات تقع بالفئتين الرابعة من فئات المقياس المتدرج الخماسي، والتي تشير إلى درجة موافقة (عالية). وقد بلغ المتوسط الحسابي العام لاستجابات أفراد الدراسة حول عبارات هذه المحور (3.83)، مما يدل على موافقتهم بدرجة عالية على التأثيرات الإيجابية المتوقعة لتطبيق مدارس التعليم العام السعودية منحى STEM. وقد جاءت التأثيرات الإيجابية لمنحى STEM بالنسبة للطلاب في المرتبة الأولى بمتوسط حسابي بلغ (3.85)، وفي مقدمتها على الترتيب: يحسن التدريس وفق منحى STEM من مستوى التحصيل الدراسي والإنجاز الأكاديمي للطلاب، كما يزود الطلاب بمعارف ومهارات القرن الحادي والعشرين، ويراعي

الاختلافات بينهم من حيث الميول والفروق الفردية. وتتفق هذه النتائج مع كشفت عنه دراسة «هبة الدغيدي وآخرين» (2017م)، ودراسة «المالكي» (2018م)، ودراسة «توكي وباجسيسي» (Tuce& Bagceci, 2021)، ودراسة «أيكاني ويلدريم» (Aykan& Yıldırım, 2021) من أن أبرز التأثيرات الإيجابية لمنحى STEM بالنسبة للطلاب تتمثل في إنه يحفزهم على تعلم العلوم، ويعزز لديهم مهارات القرن الحادي والعشرين، ويرفع مستوى أدائهم وتحصيلهم الأكاديمي، وإكسابهم للعديد من المهارات من أهمها: العمل الجماعي، ومهارة حل المشكلات، ومهارة البحث، ومهارات التفكير. وفي المرتبة الثانية جاءت تأثيرات إيجابية بالنسبة للمجتمع وأصحاب المصلحة بمتوسط حسابي بلغ (3.81)، وفي مقدمتها: يؤدي تطبيق منحى STEM إلى تكامل المخرجات التعليمية القادرة على الإسهام بقوة في تحقيق التنمية المستدامة، ويؤدي النجاح في تطبيق تعليم STEM إلى تكوين قاعدة بشرية قادرة على مواجهة تغيرات المستقبل في المجالات المختلفة، وكذلك يؤهل تعليم STEM الخريجين للعمل في الوظائف المتنوعة، مما يسهم في الحد من البطالة. وتتفق هذه النتائج مع ما كشفت عنه دراسة «حسن» (2020م)، ودراسة «فاطمة الجاسم والملا» من أن تكامل المخرجات الذي يحققه منحى STEM يسهم في تحقيق التنمية المستدامة من خلال تقليص الفجوة بين مخرجات التعليم ومتطلبات هذه التنمية، عبر الاهتمام بنوعية التعليم وبناء الشخصية المتكاملة التي يمكنها مواجهة التغيرات والتكيف مع المستقبل؛ ومن ثم فإن يوفر فرص عمل لائقة للجميع تسهم في الحد من البطالة.

عرض ومناقشة النتائج الخاصة بصعوبات تطبيق منحى STEM في مدارس التعليم العام السعودية:

للتعرف على صعوبات تطبيق منحى STEM في مدارس التعليم العام السعودية، تم حساب التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات الحسابية والانحراف المعياري لاستجابات أفراد الدراسة حول أبعاد وعبارات المحور الخاص بهذه الصعوبات، كما تم ترتيبها وفقاً للمتوسط الحسابي والانحراف المعياري لكل محفز، وكانت النتائج كما هو موضح بالجدول الآتي:

جدول رقم (10) التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات الحسابية والانحراف المعياري لاستجابات أفراد الدراسة حول صعوبات تطبيق منحى STEM في مدارس التعليم العام السعودية

م	المتطلبات	درجة الموافقة										المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب
		ضعيفة جداً		ضعيفة		متوسطة		عالية		عالية جداً				
		ك	%	ك	%	ك	%	ك	%	ك	%			
	صعوبات تتعلق بالبيئة المدرسية وسياسة التعليم													
4	ازدحام الفصول الدراسية ونقص التجهيزات والمعدات اللازمة لتطبيق منحى STEM.	0	0	6	6.1	36	36.7	31	31.6	25	25.5	3.91	0.90	1
5	ضعف الميزانيات المخصصة لتطبيق منحى STEM.	0	0	8	8.2	25	25.5	36	36.7	29	29.6	3.88	0.93	2

م	المتطلبات	درجة الموافقة										المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب
		ضعيفة جداً		ضعيفة		متوسطة		عالية		عالية جداً				
		ك	%	ك	%	ك	%	ك	%	ك	%			
6	عدم كفاية الموارد والمواد والمصادر التعليمية على تنفيذ ونجاح المدرسة بشكل عام في تطبيق منحى STEM.	0	0	6	6.1	29	29.6	35	35.7	28	28.6	3.87	0.90	3
7	ضعف التعاون بين المدرسة وأصحاب المصلحة من تطبيق منحى STEM.	0	0	8	8.2	26	26.5	35	35.7	29	29.6	3.87	0.94	4
8	ضعف الوعي المجتمعي بمفهوم وأهمية تطبيق منحى STEM لمستقبل الطلاب وتحقيق ميزات تنافسية	0	0	8	8.2	30	30.6	36	36.7	24	24.5	3.78	0.91	5
3	ضعف الثقافة المدرسية الخاصة بتعليم STEM.	0	0	6	6.1	35	35.7	34	34.7	23	23.5	3.77	0.91	6
2	غياب التوجهات والرؤية الاستراتيجية الواضحة تجاه تبني وتطبيق منحى STEM في مدارس التعليم العام.	0	0	6	6.1	35	35.7	34	34.7	23	23.5	3.76	0.89	7
1	ضعف الاهتمام والاستثمار الحكومي في تعليم . STEM	0	0	12	12.2	31	31.6	32	32.7	23	23.5	3.67	0.97	8
	المتوسط الحسابي العام للبُعد											3.81	0.815	-
	صعوبات تتعلق بالمناهج والمحتوى													
1	نقص المناهج والأنشطة اللازمة لتطبيق منحى STEM.	1	1	6	6.1	32	32.7	33	33.7	26	26.5	3.79	0.94	1
3	عدم مناسبة أساليب التقويم المتبعة لطبيعة وأهداف التدريس وفق منحى STEM.	1	1	6	6.1	34	34.7	30	30.6	27	27.6	3.78	0.96	2
5	عدم كفاية الوقت المخصص لتدريس المحتوى الخاص بمنحى STEM.	1	1	6	6.1	36	36.7	29	29.6	26	26.5	3.74	0.96	3
4	تركيز محتوى المناهج على الجانب النظري دون الجوانب التطبيقية التي تضع الطالب أمام مواقف ومشكلات عملية.	4	4.1	2	2	38	38.8	25	25.5	29	29.6	3.74	1.04	4
6	عدم وجود محتوى وطني مناسب لتدريس مواد STEM المتكاملة.	2	2	11	11.2	27	27.6	31	31.6	27	27.6	3.71	1.06	5
2	عدم احتواء دليل المعلم على توجيه المعلمين في كيفية تحقيق منحى STEM.	1	1	5	5.1	39	39.8	33	33.7	20	20.4	3.67	0.89	6

م	المتطلبات	درجة الموافقة										المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب
		ضعيفة جداً		ضعيفة		متوسطة		عالية		عالية جداً				
		ك	%	ك	%	ك	%	ك	%	ك	%			
	المتوسط الحسابي العام للبُعد											3.74	0.84	-
	صعوبات تتعلق بالمعلمين													
5	تخوف العديد من المعلمين، وعدم رغبتهم في تحمل المسؤولية الناشئة عن تطبيق منحى STEM.	1	1	6	6.1	30	30.6	25	25.5	36	36.7	3.91	1.01	1
8	ضعف قدرة العديد من المعلمين على دمج المحتوى وتخطيط وتنفيذ الدروس وفق منحى STEM.	1	1	8	8.2	26	26.5	35	35.7	28	28.6	3.83	0.97	2
2	ضعف إدراك العديد من المعلمين لمفهوم وطبيعة المنهج والمحتوى متعدد التخصصات.	1	1	6	6.1	38	38.8	29	29.6	24	24.5	3.70	0.94	3
6	كثرة الأعباء الوظيفية المسندة للمعلم، والتي لا تتيح له الوقت الكافي لتطبيق منحى STEM.	3	3.1	6	6.1	34	34.7	29	29.6	26	26.5	3.70	1.03	4
7	قلة برامج التطوير المهني المقدمة للمعلم قبل أثناء الخدمة بخصوص تطبيق منحى STEM.	1	1	9	9.2	32	32.7	33	33.7	23	23.5	3.69	0.97	5
3	ضعف معرفة المعلمين بالأساليب التدريسية المناسبة وتوظيف التكنولوجيا الحديثة في التدريس وفق منحى STEM.	1	1	9	9.2	38	38.8	29	29.6	21	21.4	3.61	0.96	6
1	المعتقدات الخاطئة لدى بعض المعلمين حول جدوى تطبيق منحى STEM بالنسبة للطالب والمجتمع.	3	3.1	8	8.2	40	40.8	23	23.5	24	24.5	3.58	1.04	7
4	ضعف قدرة المعلمين على دمج المحتوى المعرفي والمهاري المتعلق بمجالات منحى STEM.	3	3.1	4	4.1	47	48	25	25.5	19	19.4	3.54	0.95	8
	المتوسط الحسابي العام للبُعد											3.70	0.841	-
	صعوبات تتعلق بالطلاب													
1	ضعف إدراك الطلاب لأهمية منحى STEM في تحقيقهم مستقبل وظيفي أفضل.	0	0	7	7.1	37	37.8	32	32.7	22	22.4	3.70	0.90	1

م	المتطلبات	درجة الموافقة										المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب
		ضعيفة جداً		ضعيفة		متوسطة		عالية		عالية جداً				
		ك	%	ك	%	ك	%	ك	%	ك	%			
4	ضعف الإمكانات المالية لدى العديد من الطلاب بما لا يسمح لهم بتوفير متطلبات دراستهم وفق منحى STEM.	0	0	8	8.2	39	39.8	28	28.6	23	23.5	3.67	0.93	2
3	ضعف استعداد العديد من الطلاب فيما يتعلق بالانخراط في أنشطة منحى STEM.	0	0	13	13.3	32	32.7	26	26.5	27	27.6	3.68	1.02	3
2	الصعوبات التي تواجه الطلاب في إجراء البحوث العلمية في ضوء منحى STEM.	0	0	7	7.1	43	43.9	32	32.7	16	16.3	3.58	0.85	4
	المتوسط الحسابي العام للبُعد											3.66	0.850	-
	المتوسط الحسابي العام للمحور											3.73	0.796	-

* الأبعاد داخل الجدول مرتبة وفق المتوسط الحسابي العام للبعد من الأعلى إلى الأدنى.

يتضح من الجدول رقم (10) أن المتوسطات الحسابية لاستجابات أفراد الدراسة حول صعوبات تطبيق منحى STEM في مدارس التعليم العام بالمملكة العربية السعودية تراوحت بين (3.54، 3.91)، وهي متوسطات تقع بالفئتين الرابعة من فئات المقياس المتدرج الخماسي، والتي تشير إلى درجة موافقة (عالية). وقد بلغ المتوسط الحسابي العام لاستجابات أفراد الدراسة حول عبارات هذه المحور (3.73) بانحراف معياري (0.796)، مما يدل على موافقتهم بدرجة عالية على عبارات وأبعاد هذا المحور.

وقد جاءت الصعوبات المتعلقة بالبيئة المدرسية وسياسة التعليم في المرتبة الأولى بمتوسط حسابي بلغ (3.81)، وفي مقدمتها: ازدحام الفصول الدراسية، ونقص التجهيزات والمعدات، وضعف الميزانيات المخصصة لتطبيق منحى STEM، عدم كفاية الموارد والمواد والمصادر التعليمية لتطبيق منحى STEM، وكذلك ضعف التعاون بين المدرسة وأصحاب المصلحة في تطبيق منحى STEM. وتتفق هذا النتائج مع كشفت عنه دراسة «هبة الدغيدي وآخرين» (2017م)، ودراسة «دونج وآخرون» (Dong et al, 2020)، ودراسة «نوال العنزي» (2020م)، ودراسة «عليان والمزروعي (2020م)، ودراسة «توكي وباجسيسي» (Tuce& Bagceci, 2021)، ودراسة «أيكاني ويلدريم» (Aykan& Yıldırım, 2021)، ودراسة «ديانا تيميدي ويوهانيس» (Tumudi& Yohannes, 2021) من أن الظروف غير المواتية، ومنها: ضعف البنية المدرسية التحتية، وعدم كفاية الموارد والمصادر التعليمية، ونقص التجهيزات وضعف التعاون بين المدرسة وأصحاب المصلحة في تطبيق منحى STEM؛ تُعد من أبرز الصعوبات التي قد تحد من قدرة المدرسة على تطبيق هذا المنحى. كما تتفق النتائج السابقة أيضاً مع ما كشفت عنه دراسة «كيازاي وصديقيا ووحيد» (Kiazai, Siddiqua& Waheed, 2019) من أن ضعف الاهتمام

والاستثمار الحكومي في تعليم STEM، وغياب الرؤية الاستراتيجية الوطنية الواضحة لتطبيقه، يُعد من الصعوبات الكامنة في البيئة الخارجية للمدارس. وفي المرتبة الثانية جاءت الصعوبات المتعلقة بالمناهج والمحتوى بمتوسط حسابي بلغ (3.74)، وفي مقدمتها: نقص المناهج والأنشطة اللازمة لتطبيق منحى STEM، عدم مناسبة أساليب التقويم المتبعة لطبيعة منحى STEM، وعدم كفاية الوقت المخصص لتدريسه. وتتفق هذه النتائج مع ما كشفت عنه دراسة «نوال العنزي» (2020م)، ودراسة «عليان والمزروعي» (2020م)، ودراسة «توكي وباجيسي» (Tuce& Bagceci, 2021)، ودراسة «ديانا تيميدي ويوهانيس» (Tumudi& Yohannes, 2021) من أن ضيق الوقت، وعدم مواكبة المناهج وطرق التقييم لمنحى STEM؛ تُعد من أبرز صعوبات تطبيق منحى STEM في المدارس. وفي المرتبة الثالثة جاءت الصعوبات الخاصة بالمعلمين بمتوسط حسابي بلغ (3.70)، وفي مقدمتها: تخوفهم وعدم رغبتهم في تحمل المسؤولية الناشئة عن تطبيق منحى STEM، وضعف قدرتهم على دمج المحتوى وتخطيط وتنفيذ الدروس وفق منحى STEM، وكثرة الأعباء الوظيفية التي لا تتيح الوقت الكافي لتطبيق منحى STEM. وتتفق هذا النتائج مع ما كشفت عنه دراسة «هبة الدغيدي وآخرين» (2017م)، ودراسة «دونج وآخرون» (Dong et al, 2020)، ودراسة «توكي وباجيسي» (Tuce& Bagceci, 2021) من أن أبرز صعوبات تطبيق منحى STEM، المتعلقة بالمعلمين، تتمثل في: ضعف إدراكهم وتفهمهم لطبيعة ومفهوم وأهمية المنهج متعدد التخصصات، وقلة معرفتهم بكيفية الدمج الفاعل للتخصصات، وعدم استعاداهم لتنفيذ تعليم STEM، نتيجة ضعف إعدادهم قبل وأثناء الخدمة وعدم إتقانهم لاستخدام الأدوات المطلوبة للتدريس وفق نهج STEM. وفي المرتبة الرابعة جاءت المعوقات المتعلقة بالطلاب وفي مقدمتها: ضعف إدراكهم لأهمية منحى STEM في تحقيقهم مستقبل أفضل. وتتفق هذه النتائج مع ما كشفت عنه دراسة «نوال العنزي» (2020م)، ودراسة «إسكالونا وفيسكال» (Escalona& Fiscal, 2020)، من أن ضعف استعداد الطلاب تجاه تعليم STEM، وعدم إدراكهم لأهميته، تُعد من أبرز الصعوبات تطبيق منحى STEM.

النتائج العامة للدراسة:

توصلت الدراسة الحالية إلى مجموعة من النتائج العامة التي يمكن إيجازها على النحو الآتي:

1- أظهرت النتائج موافقة أفراد عينة الدراسة بدرجة (عالية) على المتطلبات اللازمة لتحسين قدرة مدارس التعليم العام على تطبيق منحى STEM، تتصدرها المتطلبات الخاصة بسياسة ونظام التعليم، وفي مقدمتها: وجود رؤية سياسية واضحة للتوجه نحو STEM، تليها المتطلبات الخاصة بالمعلم، وفي مقدمتها: توفر المعلم القادر على تصميم وتخطيط وتطبيق الدروس التي تحقيق منحى STEM. والمتطلبات الخاصة بالمناهج التعليمية، وفي مقدمتها: وجود مناهج تعليمية تكاملية في إطار محتوى يرتبط بقضايا المجتمع، وأخيراً المتطلبات الخاصة بالبيئة المدرسية، وفي مقدمتها: توفر الأجهزة والمعدات والبنية التحتية اللازمة

لتطبيق منحى STEM .

2- كشفت النتائج عن موافقة أفراد عينة الدراسة بدرجة (عالية) على وجود تأثيرات إيجابية متوقعة بالنسبة للطلاب وللمجتمع وأصحاب المصلحة؛ نتيجة تطبيق مدارس التعليم العام السعودية لمنحى STEM، من أبرزها: إن التدريس وفق منحى STEM يحسن من مستوى التحصيل الدراسي والإنجاز الأكاديمي للطلاب، و يزودهم بمعارف ومهارات القرن الحادي والعشرين، كما إن تطبيق منحى STEM يؤدي إلى ملاءمة مخرجات التعليم مع احتياجات التنمية المستدامة، وسوق العمل.

3- أظهرت النتائج موافقة أفراد عينة الدراسة بدرجة (عالية) على الصعوبات التي تواجه تطبيق منحى STEM في مدارس التعليم العام السعودية، وفي مقدمتها الصعوبات المتعلقة بالبيئة المدرسة وسياسة التعليم، والصعوبات المتعلقة بالمناهج والمحتوى، ثم المتعلقة بالمعلمين وأخيراً المتعلقة بالطلاب.

تصور مقترح لتحسين قدرة مدارس التعليم العام السعودية على تطبيق منحى STEM

أولاً: فلسفة ورؤية التصور المقترح:

تنبثق فلسفة هذا التصور من تطلعات المملكة العربية السعودية نحو تحقيق التقدم والريادة، اعتماداً على عقول أبنائها وسواعدهم، عبر تزويدهم بتعليم عال الجودة، يستفيد من التوجهات التعليمية والتربوية الحديثة، والتي من بينها توجه أو منحى STEM. وعلى هذا الأساس فإن الرؤية التي ينطلق منها هذا التصور، يمكن صياغتها في العبارة الآتية: «مدارس تعليم عام سعودية تمتلك قدرة كبيرة على تطبيق منحى STEM وتحقيق الأهداف المرجوة من على كافة المستويات».

ثانياً: مرتكزات ومسوغات التصور المقترح: يستند هذا التصور على مجموعة من المرتكزات والمسوغات من أهمها الآتي:

أ. الرغبة القوية في تطوير منظومة التعليم السعودي لتصبح قادرة على تقديم مخرجات تعليمية تستطيع المنافسة بقوة في سوق العمل الحالية والمستقبلية.

ب. ما يمثله منحى STEM من منهجية تعليمية تكاملية أثبتت قدرتها على المساهمة في تحقيق التنمية الشاملة والمستدامة، عبر إعداد جيل من المتعلمين قادر على ذلك.

ت. ما تمثله مدارس التعليم العام السعودية من ركيزة أساسية تعتمد عليها المملكة في إعداد أجيال المستقبل، القادرين على تحقيق تطلعات وطموحات المملكة العربية السعودية.

ثالثاً: أهداف التصور المقترح:

يهدف هذا التصور بشكل عام إلى تحسين قدرة مدارس التعليم العام السعودية على تطبيق منحى STEM، وذلك من خلال تحقيق الأهداف الفرعية الآتية:

- تطوير سياسة ونظام التعليم لتصبح داعمة لمدارس التعليم العام على تطبيق منحى

STEM.

- تطوير مناهج مراحل التعليم العام لتصبح أكثر قدرة على تحقيق أهداف تعليم STEM.
- تحسين البيئة المادية والتقنية لمدارس التعليم العام لتصبح أكثر جاهزية لتطبيق منحى STEM.
- تحسين قدرة معلمي ومعلمات مدارس التعليم العام على تطبيق منحى STEM.
- زيادة دافعية طلاب مدارس التعليم العام للانخراط في تعليم STEM.

رابعاً: منطلقات التصور المقترح:

1. منطلقات عالمية: تتمثل المنطلقات العالمية لهذا التصور في الآتي:

- الاهتمام العالمي المتزايد بتعليم STEM، والسعي لتطبيقه في مختلف مراحل التعليم.
- التنافسية العالمية المتزايدة في مجال التعليم ومخرجاته.
- التقدم العلمي المذهل الذي وضع الأمم أمام واقع يحتم عليها امتلاك الكوادر البشرية القادرة على التكيف مع هذا الواقع، والتقدم من خلاله.

2. منطلقات محلية: تتمثل أبرز المنطلقات المحلية للتصور المقترح في الآتي:

أ. المنطلقات السياسية: تتمثل أبرز هذه المنطلقات في الآتي:

- توجه القيادة السياسية نحو إقامة المجتمعات الإبداعية والمدن الذكية.
- تطلع المملكة قيادة وشعباً نحو مجتمع المعرفة القائم على الاستثمار في رأس المال البشري، والقدرات الابتكارية والإبداعية للمواطنين السعوديين.

ب. المنطلقات التربوية والتعليمية: تتمثل أبرز هذه المنطلقات في الآتي:

- السياسة التي تتبناها وتنفذها وزارة التعليم السعودية، التي تسعى من خلالها إلى تطوير المنظومة التعليمية بالكامل لتصبح قادرة على المنافسة مع النظم التعليمية العالمية.
- سعي المؤسسات التعليمية السعودية لتقديم تعليم عال الجودة يراعي التغيرات ويلبي المتطلبات والاحتياجات الخاصة بالمستفيدين وأصحاب المصالح.
- الحاجة إلى منهج وطني متطور يتناسب مع أهداف وأنشطة تعليم STEM.

ت. المنطلقات الاجتماعية: تتمثل أبرز هذه المنطلقات في الآتي:

- سعي مدارس التعليم العام السعودية للتواصل مع مجتمعاتها وإيجاد حلول لمشكلاته.
- رغبة أولياء الأمور وأصحاب المصلحة (المستثمرين ورجال الأعمال) في إيجاد أجيال من المتعلمين الذين يمتلكون معارف ومهارات تؤهلهم للعمل في وظائف المستقبل.

خامساً: مراحل وآليات التصور المقترح:

من خلال الإطلاع على الأدبيات ذات الصلة واستناداً إلى ما أسفرت عنه الدراسة الحالية من نتائج؛ تم الاستقرار على مجموعة من المراحل والآليات اللازمة لبناء وتطبيق التصور المقترح لتحسين قدرة مدارس التعليم العام السعودية على تطبيق منحى STEM، والتي تتمثل في الآتي:

المرحلة الأولى: تجهيز بيئة التصور المقترح (التحضير): يتم في هذه المرحلة تجهيز وتهيئة بيئة التصور المقترح، بهدف التغلب على ما قد يوجد في هذه البيئة من صعوبات ومعوقات، ولضمان نجاح التصور في تحقيق أهدافه، وذلك من خلال الآتي:

أ. تجهيز البيئة التعليمية، وذلك بإعادة النظر في السياسية الخاصة بتطبيق منحى STEM، من خلال صياغة رؤية إستراتيجية واضحة لتطبيقه في مدارس التعليم العام، وكذلك إعادة النظر في نظام ولوائح هذه المدارس، بهدف تحسين قدرتها على التطبيق؛ ومعالجة الصعوبات المعيقة لذلك، خصوصاً المتعلقة بالوقت، والصلاحيات، والأعباء الخاصة بقادة ومعلمي هذه المدارس.

ب. تحديد الاحتياجات التدريبية لقيادات ومعلمي STEM بمدارس التعليم العام، من خلال إجراء الدراسات والاستطلاعات المرتبطة بالمعارف والمهارات التي تحتاجها القيادات المدرسية والمعلمين، وتقديم الدورات التدريبية وورش العمل والمحاضرات التي تلبي هذه الاحتياجات.

ت. تجهيز البيئة المادية والتقنية الداخلية للمدارس، وذلك بتحديد المرافق والمعدات والتجهيزات والموارد والمصادر التعليمية والتقنيات التي تحتاجها مدارس التعليم العام وفقاً للمرحلة التي تنتمي إليها كل مدرسة (ابتدائية، متوسطة، ثانوية عامة) وحصر المتوفر منها لدى المدارس، والعمل على استيفاء النواقص من خلال خطة زمنية تراعي السرعة والجودة.

ث. تجهيز بيئة المدرسة الخارجية، من خلال تحديد الفئات المجتمعية التي يمكنها التعاون مع مدارس التعليم العام في تطبيق منحى STEM، ومن ثم تحديد الوسائل والأساليب التي يمكن من خلالها توعية هذه الفئات بأهمية دعم جهود هذه المدارس لتطبيق هذا المنحى؛ وتتمثل هذه الفئات مبدئياً (وفق ما أشارت إليه الأدبيات والدراسات السابقة ذات الصلة) في: أولياء الأمور، وأصحاب المصلحة (مؤسسات وشركات القطاعين العام والخاص، والمنظمات المجتمعية).

المرحلة الثانية: تنفيذ التصور المقترح: بعد اتخاذ الإجراءات اللازمة لتهيئة بيئة التصور المقترح لتصبح مناسبة وداعمة لنجاح التصور؛ يدخل هذا التصور بعد ذلك حيز التنفيذ الفعلي الهادف إلى تحقيق الأهداف التي وضع من أجلها، وذلك من خلال الآلات اللازمة لذلك على النحو الآتي:

1- آليات تطوير سياسة ونظام التعليم لتصبح داعمة ومحفزة لمدارس التعليم العام على تطبيق منحى STEM: تتمثل هذه الآليات في الآتي:

أ. تشكيل لجنة بوزارة التعليم تكون مهمتها الأساسية صياغة، ومتابعة تنفيذ إستراتيجية واضحة المعالم للتوسع في تطبيق منحى STEM بمدارس التعليم العام السعودية، ووضع التوصيات والمقترحات التي يمكن من خلالها التغلب على ما قد يواجه هذه الإستراتيجية من صعوبات ومعيقات، ورفع ذلك إلى صاحب الصلاحية لاتخاذ القرارات اللازمة.

ب. إعادة النظر في لوائح وإجراءات العمل بمدارس التعليم العام، بما يجعلها أكثر مرونة

وفاعلية لزيادة القدرة على تطبيق منحى STEM وإزالة ما قد يشوبها من تعقد وبيروقراطية، ومركزية.

ت. وضع نظام متكامل لدعم توجه مدارس التعليم العام السعودية نحو تطبيق منحى STEM، بحيث يلبي الاحتياجات المادية والمالية والتدريبية المطلوبة لتطبيق هذا المنحى، بجانب توفير حوافز متنوعة تشجع القيادات والمعلمين على الانخراط بقوة في تطبيق منحى STEM.

2- آليات تطوير المناهج التعليمية لمراحل التعليم العام لتصبح أكثر قدرة على تحقيق أهداف تعليم STEM: تتمثل هذه الآليات في الآتي:

أ. تكليف القائمين على مشروع الملك عبد الله لتطوير العلوم والرياضيات، بإجراء الدراسات والأبحاث التي تسفر عن وضع منهج تعليمي وطني لتعليم STEM في مدارس التعليم العام السعودية، يراعي الربط بين مقررات وأنشطة تعليم STEM وثقافة وواقع المجتمع السعودي.

ب. تشكيل لجنة بوزارة التعليم تتمثل مهمتها في الاستفادة المنهج الوطني لتعليم stem الذي سيقدمه مشروع الملك عبد الله، في تطوير مناهج ومقررات العلوم والتقنية والهندسة والرياضيات، وأساليب تقويمها لجميع مراحل التعليم العام (الابتدائية، المتوسطة، الثانوية)، والتخطيط للمؤتمرات والدورات التدريبية وورش العمل اللازمة لإكساب المعلمين المهارات والمعارف اللازمة لتدريس مقررات هذه المناهج، إضافة إلى متابعة عملية التطبيق، والوقوف على ما قد يواجهها من صعوبات ومشكلات واتخاذ ما يلزم لمعالجتها.

3- آليات تحسين قدرة معلمي ومعلمات مدارس التعليم العام على تطبيق منحى STEM: تتمثل هذه الآليات في الآتي:

أ. تنفيذ مجموعة متنوعة من البرامج التدريبية وورش العمل بهدف تنمية معارف ومهارات المعلمين بخصوص المفاهيم المرتبطة بمنحى STEM وأهميتها للطالب والمجتمع، وتدريبهم على كيفية تخطيط وتنفيذ المناهج متعددة التخصصات، والاستراتيجيات المقترحة لتحقيقها.

ب. تبسيط الإجراءات والتخفيف الأعباء الوظيفية الملقاة على عاتق المعلمين، بما يتيح أمامهم الوقت الكافي للتدريب وتطوير الذات بخصوص التدريس وفق منحى STEM.

ت. تقديم الحوافز المالية والمعنوية التي تشجع المعلمين على التعاون وبذل أقصى جهودهم في التدريس وفق منحى STEM.

ث. اتخاذ الإجراءات التي من شأنها تحسين التواصل بين المعلمين والقيادة المدرسية والمجتمع المحلي للمدرسة، بأسلوب فرق العمل، فيما يتعلق بتنفيذ التدريس وفق منحى STEM.

4- آليات تحسين البيئة المادية والتقنية لمدارس التعليم العام لتصبح أكثر جاهزية

لتطبيق منحى STEM: من خلال الحصر الذي تم للاحتياجات المادية والتقنية التي يتطلبها تطبيق مدارس التعليم العام السعودية لمنحى STEM، وما يتوفر، وما لا يتوفر منها لدى هذه المدارس، فإن تحسين البيئة المدرسية في هذا الاتجاه يتمحور حول توفير النواقص في هذه المتطلبات والاحتياجات، وذلك عبر الأساليب والآليات الآتية:

أ. توفير الاعتمادات المالية اللازمة لتوفير المستلزمات المادية والتقنية التي تنقص مدارس التعليم العام لتطبيق منحى STEM.

ب. وضع خطة وجدول زمني محدد لتوفير هذه المتطلبات سواء كانت إقامة أو تطوير أو صيانة مرافق داخل المدرسة أم شراء معدات وتجهيزات وبرامج تقنية وتوزيعها على المدارس.

5- آليات زيادة دافعية طلاب مدارس التعليم العام للانخراط في تعليم STEM: وتتمثل في الآتي:

أ. إقامة الندوات والمحاضرات للطلاب بهدف توعيتهم بأهمية التعلم وفق منحى STEM لإكسابهم القدرة على شغل وظائف المستقبل.

ب. تقديم مجموعة متنوعة من الحوافز التي تشجع الطلاب وتزيد من دافعيتهم نحو تعليم STEM.

ت. إقامة مزيد المسابقات والأولمبياد ذات الجوائز القيمة، فيما يتعلق بمشروعات الطلاب في إطار تعليم STEM.

6- آليات تحسين البيئة الخارجية للمدرسة وجعلها داعمة ومشجعة لتطبيق مدارس التعليم العام لمنحى STEM: بعد تحديد الفئات المجتمعية التي يمكنها الدعم والتعاون مع مدارس التعليم العام في تطبيق منحى STEM، والمتمثلة في: أولياء الأمور، وأصحاب المصلحة (مؤسسات وشركات القطاعين العام والخاص، والمنظمات المجتمعية غير الهادفة للربح). فإن آليات توعية وتشجيع هذه الفئات لدعم المدارس محل التصور والتعاون معها في تطبيق منحى STEM تتمثل في الآتي:

أ- وضع وتنفيذ حملة وطنية توعية في مختلف وسائل الاتصال والإعلام سواء التقليدي أم الرقمي، تهدف إلى زيادة وعي الفئات المجتمعية المختلفة بأهمية تطبيق منحى STEM في مدارس التعليم العام؛ لتحقيق التنمية والرفاهية ومستقبل أفضل لأبناء الوطن.

ب- عقد المؤتمرات والندوات والملتقيات والاحتفالات التي توضح أهمية تعليم STEM سواء للطالب أم للمجتمع بمنظماته ومؤسساته المختلفة، ودعوة أولياء الأمور ورجال الأعمال ومديري المؤسسات والشركات العاملة في المجتمع المحلي للمدرسة لحضورها.

ج- تقديم الدولة حوافز تشجيعية متنوعة للمؤسسات والشركات الداعمة لمدارس التعليم العام المنخرطة في تطبيق منحى STEM.

المرحلة الثالثة: المتابعة والتقويم والتغذية الراجعة: تتم هذه المرحلة أثناء تنفيذ التصور المقترح، ومن خلال فرق متابعة وتقويم تابع لنائب وزير التعليم للتعليم العام، وذلك للوقوف

على الآتي:

1- مدى تقدم التصور المقترح في تحقيق أهدافه وفقاً للخطط الزمنية الموضوعة لذلك، ووفق مجموعة متنوعة من المعايير التي تحددها كل مدرسة وفقاً لظروفها، بهدف قياس وتقييم مدى التحسن الحاصل في قدرة هذه المدارس على تطبيق منحى STEM.

2- الوقوف على الانحرافات وأوجه القصور التي قد تحدث أثناء تنفيذ التصور المقترح والعمل على تقويمها ومعالجتها عبر حول سريعة ومناسبة.

3- عقد الاجتماعات وورش العمل الدورية الهادفة إلى تقييم مدى التقدم في تحسين قدرة المدارس المستهدفة على تطبيق منحى STEM، وتحديد أو إعادة ترتيب الأولويات وفقاً لذلك.

سادساً: المعوقات التي قد تواجه التصور المقترح وسبل التغلب عليها:

رغم ما قد يتم اتخاذه من إجراءات بهدف تجهيز بيئة التصور المقترح لتحسين ثدرة مدارس التعليم العام السعودية على تطبيق منحى STEM؛ إلا أن هذا التصور قد يواجه من المعوقات سواء تلك التي تنشأ نتيجة ضعف تهيئة البيئة بالدرجة المطلوبة في جانب أو أكثر من جوانبها، أم التي قد تكون مرتبطة بالتغيرات المفاجئة في البيئة المدرسية الداخلية أو الخارجية، ومن ثم يلزم معالجة هذه المعوقات على اختلافها بما يضمن عدم أو ضعف تأثيرها على نجاح التصور المقترح. ويحتوي الجدول التالي على مجموعة من أبرز المعوقات التي قد تقف في سبيل تحقيق التصور المقترح لأهدافه، وسبل التغلب عليها:

المعوقات	سبل معالجتها او التغلب عليها
البطء في تطوير مناهج ومقررات STEM لمراحل التعليم العام.	- تحديد الأسباب التي أدت لهذا البط والعمل على معالجتها. - الاستعانة بمزيد من الخبرات الوطنية لتسريع وتيرة تطوير المناهج والمقررات وفق منحى STEM. - الاستفادة من الخبرات العالمية المتميزة في تطوير مناهج ومقررات STEM.
ضعف قدرة بعض البرامج التدريبية المقدمة في إطار التصور المقترح على إحداث التأثيرات المعرفية والمهارية المطلوبة بخصوص التدريس وفق منحى STEM.	- إجراء مزيد من الدراسات الميدانية بخصوص بالاحتياجات التدريبية لمعلمي STEM للوقف على الاحتياجات الفعلية لهم. - إعادة النظر في محتوى الدورات التدريبية المقدمة.
عدم كافية الاعتمادات المالية اللازمة لتنفيذ التصور المقترح	- البحث عن مصادر تمويل غير تقليدية في المجتمع المحلي للمدرسة مثل: الأوقاف، تبرعات رجال الأعمال، الجمعيات غير الهادفة للربح...إلخ. - استثمار بعض مرافق المدرسة في تقديم خدمات مجتمعية بمقابل مالي وبما لا يضر بالعملية التعليمية أو بطبيعة المرفق.

التصور المقترح

الفلسفة والرؤية: تحقيق التقدم والريادة، اعتماداً على عقول وسواعد أبناء الوطن، عبر تزويدهم بتعليم عال الجودة، يستفيد من التوجهات التعليمية الحديثة، ومن بينها منحى STEM. وعليه تتمثل رؤية هذا التصور في العبارة الآتية: **"مدارس تعليم عام سعودية تمتلك قدرة كبيرة على تطبيق منحى STEM وتحقيق الأهداف المرجوة من على كافة المستويات"**

المرتكزات والمسوغات:

- الرغبة في تطوير منظومة التعليم لتصبح قادرة على تقديم مخرجات تستطيع المنافسة بقوة في سوق العمل الحالية والمستقبلية.
- ما يمثله STEM من منهجية تعليمية أثبتت قدرتها على تحقيق التنمية الشاملة والمستدامة، عبر المتعلمين القادرين على صنع التنمية.
- ما تمثله مدارس التعليم العام من ركيزة أساسية لإعداد أجيال المستقبل.

أهداف التصور المقترح:

يسعى هذا التصور لتحقيق **هدف عام** يتمثل في: **تحسين قدرة مدارس التعليم العام السعودية على تطبيق منحى STEM وذلك عبر تحقيق الأهداف الفرعية الآتية:**

1- تطوير سياسة ونظام التعليم لتصبح داعمة ومحفزة لمدارس التعليم العام علي تطبيق منحى STEM.
2- تطوير المناهج التعليمية لمراحل التعليم العام لتصبح أكثر قدرة على تحقيق أهداف تعليم STEM.
3- تحسين البيئة المادية والتقنية لمدارس التعليم العام لتصبح أكثر جاهزية لتطبيق منحى STEM.
4- تحسين قدرة معلمي ومعلمات مدارس التعليم العام على تطبيق منحى STEM.
5- زيادة دافعية طلاب مدارس التعليم العام للانخراط في تعليم STEM.

منطلقات التصور المقترح:

المنطلقات العالمية: التنافسية العالمية المتزايدة في مجال التعليم، والاهتمام العالمي المتزايد بتطبيق منحى stem في مختلف مراحل العليم.
المنطلقات المحلية: (منطلقات سياسية، منطلقات تربوية وتعليمية، منطلقات اجتماعية)

مراحل التصور المقترح

المرحلة الأولى: تجهيز وتهيئة بيئة التصور

- تجهيز وتهيئة البيئة التعليمية.
- تحديد الاحتياجات التدريبية لقيادات ومعلمي STEM بمدارس التعليم العام.
- تجهيز البيئة المادية والتقنية لتطبيق منحى STEM.
- تجهيز وتهيئة البيئة المدرسية الخارجية.

المرحلة الثانية: تنفيذ التصور المقترح:

- تطوير سياسة ونظام التعليم.
- آليات تطوير المناهج التعليمية.
- آليات تحسين قدرة معلمي ومعلمات مدارس التعليم العام على تطبيق منحى STEM.
- آليات تحسين البيئة المادية والتقنية لمدارس التعليم.
- آليات زيادة دافعية الطلاب نحو تعليم STEM.
- آليات تحسين البيئة الخارجية للمدرسة.

المرحلة الثالثة: مرحلة المتابعة والتقويم

- الوقوف على مدى تقدم التصور في تحقيق أهدافه.
- تحديد الانحرافات وأوجه القصور أثناء تنفيذ التصور والعمل على معالجتها وتقويمها.
- عقد الاجتماعات وورش العمل الهادفة لتقييم مدى تقدم ونجاح التصور المقترح وما حاجته لتعديلات.

المتابعة والتقويم والتغذية الراجعة

التوصيات:

في ضوء النتائج التي توصلت إليها الدراسة الحالية والتصور الذي اقترحته يمكن تقديم مجموعة من التوصيات على النحو الآتي:

1. الاستفادة من التصور المقترح في تحسين قدرة مدارس التعليم العام السعودية على تطبيق منحى STEM. ويمكن أن يتم ذلك بتطبيق التصور كما هو بإجراء تعديلات عليه إذا لزم الأمر.
2. منح قيادات ومعي المدارس المطبقة لمنحى STEM مزيد من الصلاحيات التي تمكنهم من تطبيق منحى STEM وأنشطته المتنوعة بمرونة وجودة عاليتين.
3. الاهتمام بتزويد طلاب وطالبات كليات ومعاهد التربية في المملكة العربية السعودية بالمعارف والمهارات الخاصة بتعليم STEM وكيفية تطبيقه في مدارس التعليم العام.
4. السعي للاحتكاك بالتجارب العالمية المتميزة في مجال تعليم STEM للاستفادة من خبراتها.

المراجع

- الباشا، هبة. (2015). البحث في فهم تطبيق المعلمين للتعليم في مجال العلوم والتكنولوجيا والهندسة والرياضيات في دولة الإمارات العربية المتحدة. رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة البريطانية.
- الجاسم، فاطمة، والملا، عبد الله. (2021). مدى قدرة التدريس القائم على منحى STEM على تحقيق أهداف التنمية المستدامة في التعليم. المؤتمر العلمي الدولي الرابع عشر لرعاية الموهوبين والمتفوقين «نحو رؤية علمية لرعاية الموهبة والإبداع» من 1-3/3/2021، 1-19.
- حسن، إبراهيم. (2020). تكامل المخرجات التعليمية لمدخل STEM ومتطلبات التنمية الشاملة والمستدامة. المجلة الدولية للبحوث في العلوم التربوية. 3 (2). 197-221.
- حمدي، مريم. (2017). واقع ممارسة معلمات الكيمياء لاستراتيجيات التدريس في ضوء توجه STEM. مجلة عالم التربية. 18 (57). 151-196.
- الدليمي، زيد. (2021). درجة توظيف منحى STEM في تدريس مبحث الفيزياء من وجهة نظر المدرسين في العراق. رسالة ماجستير غير منشورة. جامعة الشرق. كلية التربية.
- رضوان، عمر. (2019). مدارس العلوم والتكنولوجيا والهندسة والرياضيات (STEM) في الولايات المتحدة الأمريكية ومصر: دراسة مقارنة. مجلة التربية المقارنة الدولية. (2). 11- 141.
- السعيد، رضا. (2015). STEM مدخل قائم على المشروعات الإبداعية لتطوير تعليم الرياضيات في مصر والوطن العربي. المؤتمر العلمي السنوي الخامس عشر «تعليم وتعلم

الرياضيات وتنمية مهارات القرن الحادي والعشرين» الجمعية المصرية لمناهج وطرق التدريس. الجمعية المصرية لمناهج وطرق التدريس. 278-254.

- شمس، أمل. (٢٠١٠). تحسين التعليم والإدارة في اليابان: منظور تنموي، دراسة مقدمة للمؤتمر الدولي الخامس «مستقبل إصلاح التعليم العربي لمجتمع المعرفة- تجارب ومعايير ورؤى. المركز العربي للتعليم والتنمية.
- عبد الحميد، رشا. (2019). فاعلية توظيف تطبيقات الحوسبة السحابية القائمة على مدخل التكامل المعرفي STEM في تنمية المهارات الحياتية المرتبطة بعلم الرياضيات لدى طالبات الصف الثاني المتوسط. المؤتمر السادس لتعليم وتعلم الرياضيات «مستقبل تعليم الرياضيات في المملكة العربية السعودية في ضوء الاتجاهات الحديثة والتنافسية الدولية: بحوث وتجارب مميزة ورؤى مستقبلية.
- عليان، شاهر، والمزروعي، يوسف. (2020). معوقات تطبيق منحى STEM في تدريس العلوم من وجهة نظر المعلمين في سلطنة عمان. مجلة العلوم التربوية والنفسية. 4(2). 74-57.
- أبو عليوة، نهلة. (2015). دراسة مقارنة لبعض تطبيقات نظرية مجتمع الممارسة في التنمية المهنية لمعلمي STEM في كل من الولايات المتحدة الأمريكية وكوريا الجنوبية وإمكانية الإفادة منها في جمهورية مصر العربية. مجلة دراسات تربوية واجتماعية. 21(2). 29- 120.
- العنزي، نوال. (2020). معوقات تطبيق منحى STEM التكاملي في التدريس من وجهة نظر معلمات العلوم في المرحلة الابتدائية بمدينة تبوك. مجلة الجمعية المصرية للقراءة والمعرفة. 525-479.
- المالكي، ماجد محمد. (2018). فاعلية تدريس العلوم بمدخل STEM في تنمية مهارات البحث بمعايير ISEF لدى طلاب المرحلة الابتدائية. المجلة الدولية للتربية والدراسات النفسية. 4(1). 134-113.
- المحيسن، إبراهيم، وخجا، بارعة. (1436ه). التطوير المهني لمعلمي العلوم في ضوء اتجاهات تكامل العلوم والتقنية والهندسة والرياضيات STEM. مؤتمر التميز في تعليم العلوم والرياضيات الأول «توجيه العلوم والتقنية والهندسة والرياضيات STEM.
- المخلافي، افتهان، والحريري، خالد. (2017). تصور مقترح لتسويق البحوث التطبيقية في الكليات العلمية والتطبيقية بالجامعات اليمنية وتوظيفها لخدمة المجتمع وتنميته. المجلة العربية لضمان جودة التعليم الجامعي. 10(31). 170-145.
- مشروع الملك عبد الله بن عبد العزيز لتطوير التعليم العام. (١٤٣٣هـ). نموذج تطوير المدارس. شركة تطوير للخدمات التعليميَّة.
- مطاوع، ضياء الدين، والخليفة، حسن. (1439ه). اتجاهات حديثة في المناهج وتطبيقاتها

في عصر المعلوماتية. دار النشر الدولي للنشر والتوزيع.

- المعافا، نورية. (2020). تفريد التعليم وفق منحى STEM في التعليم المستمر: دراسة تجريبية على طالبات الصف الثاني بالمدرسة 89 (التعليم المستمر). المجلة العربية للنشر العلمي (AJSP). (2). 78-54.
- وزارة الاقتصاد والتخطيط. (١٤٣٦ه). رؤية 2030. مطابع وزارة الاقتصاد والتخطيط السعودية.

المراجع الأجنبية:

- American Geosciences. (2014). https://www.americangeosciences.org/sites/default/files /Currents-STEM .pdf
- Aykan, A., Yıldırım, B. (2021). The Integration of a Lesson Study Model into Distance STEM Education during the COVID-19 Pandemic: Teachers' Views and Practice. Technology, Knowledge and Learning. https://doi.org/10.1007/s10758-021-09564-9.
- Dong, Y., Wang, J., Yang, Y., & Kurup, M. (2020). Understanding intrinsic challenges to STEM instructional practices for Chinese teachers based on their beliefs and knowledge base. International Journal of STEM Education. 7-47.
- EL-Deghaidy, H., Mansour, A., & Alhammad, K. (2017). Context of STEM Integration in Schools: Views from In-service Science Teachers. EURASIA Journal of Mathematics Science and Technology Education.
- Escalona, P., Fiscal, R. (2020). Difficulties of Senior High Science, Technology, Mathematics and Engineering (STEM) Students in Research. Test Engineering and Management. May - June 2020. Vo. 83. 8211 – 8220.
- Gerlach, J. (2012). STEM Defying A Simple Definition, NSTA Web News Digest NATA Reports. http://www,nsta.org/publications/news/story.aspx?id=59305.
- Gonzales, B., Kuenzi, J. (2012). Science, technology, Engineering, and Mathematics (STEM) Education. A Primer Congressional Research Service.
- Kiazai, N., Siddiqua, N., & Waheed, Z. (2019). Challenges in Implementing STEM Education and Role of Teacher Education Programs in Mitigating these Challenges. International Journal of Distance Education and E- Learning. Vo. I. 123-127.
- McComas, W. (2014). The Language of Science Sducation An Expanded Glossary of Key Terms and Concepts in Science Teaching and Learning. AW: Sense Publishers.
- National Science and Technology Council. (2013). A report from the committee

on STEM education Federal science. Technology. engineering, and mathematics (STEM) education. 5 – Year strategic plan.

- Ozturk, A., Mayis, O. (2020). Meeting the Challenges of STEM education in K-12 Education through Design Thinking. Design and technology education an international journal. 70-88.
- Ramli, F., Bin Talib, O., Binti Hassan, A., & Binti Abdul, U. (2017). STEM Instructional Implementation and Its Challenges: A Systematic Review. Graduate Research in Education Seminar (GREduc 17) Universiti Putra.
- Tumudi, D., Yohannes. (2021). Analysis of teachers' difficulties in implementing STEM approach in learning: a study literature. Journal of Physics: Conference Series 1806 (2021) 012219 IOP Publishing doi:10.1088/1742-6596/1806/1/012219.
- Tunc, C., Bagceci, B. (2021). Teachers' Views of the Implementation of STEM Approach in Secondary Schools and The Effects on Students. Pedagogical Research 2021. 6(1). EM 0085 e-ISSN: 2468-4929.
- Weng, X., Jong, S., & Chiu, K. (2020). Implementation Challenges of STEM Education: from Teachers' Perspective. International Conference on Computers in Education. Asia-Pacific Society for Computers in Education.

أثر استخدام منحى STEM في تنمية مهارات التنور الرياضي بمادة الرياضيات لدى طالبات الصف الأول الثانوي

أ. عفاف اللحياني (معلمة رياضيات- منطقة تعليم مكة المكرمة- السعودية).

الملخص: هدفت هذه الدِّراسة إلى تعرف أثر استخدام منحى METS في تنمية مهارات التنور الرياضي بمادة الرياضيات لدى طالبات الصف الأول الثانوي. اتبعت الدراسة المنهج شبه التجريبي، وتكونت عينة الدراسة من مجموعتين؛ المجموعة الأولى مجموعة تجريبية: وتم تدريسها مادة الرياضيات وفق منحى METS؛ بينما درست المجموعة الضابطة وفق الطريقة التقليدية. وقد وبلغ عدد الطالبات (06) طالبة اقتصرت الدراسة على عينة من طالبات الصف الأول ثانوي في المدرسة 54 الثانوية بمنطقة تعليم مكة المكرمة، وقد تم توزيعهم بواقع (92) طالبة للمجموعة التجريبية و(13) طالبة للمجموعة الضابطة. وحتى يتم تحقيق أهداف الدراسة؛ فقد تم إعداد اختبار للتنور الرياضي في مادة الرياضيات، بالإضافة لإعداد دليل للمعلمة وفق منحى METS. وقد أظهرت نتائج الدراسة وجود فرق ذو دلالة احصائية بين متوسط علامات المجموعتين التجريبية التي درست باستخدام منحى METS وعلامات المجموعة الضابطة التي درست بالطريقة التقليدية في اختبار التنور الرياضي لصالح المجموعة التجريبية.

الكلمات المفتاحية: منحى METS، تنور رياضي، الرياضيات، طالبات.

The effect of the use of STEM in the development of mathematical Literacy skills of first year secondary student's mathematics

Abstract: The study aimed to recognize the effects of using STEM in development the skills of mathematical literacy for the students of first secondary in mathematics. The study followed the quasi experimental curriculum. The sample divided into two groups. The first group was an experimental group . this group was given mathematics according to STEM. While the control group studied according to the traditional way. the number of students was 60, which distributed as 29 students for the experimental group and 31 students for the control group. To achieve the objective of the study, mathematical literacy was prepared in mathematics. In addition to preparing guide to the teacher according to STEM.

Keywords: STEM _ mathematical _ literacy _ mathmethics _ female students.

المقدمة:

لقد شهد العالم في السنوات الأخيرة تغييراتٍ واسعةً في مناهج الرياضيات المدرسية، مما أدى بالمربين والمهتمين بتدريس الرياضيات إلى إعادة النظر في تطوير مناهج الرياضيات المدرسية؛ لبناء مجتمع تكنولوجي متطور، وتُعد عملية تطوير المنهج عملية مستمرة؛ حيث تتعدى التعديلات الطفيفة إلى ما بعد عملية التشخيص والتقويم والمراجعة الشاملة إلى وضع تصور جديد، وإدخال تغييراتٍ جذرية على هذه المناهج تقتضيها ظروف الحياة الحالية والمستقبلية.

ويلاحظ تزايد الاهتمام بدور الرياضيات وأهميتها في الحياة، وذلك لمواكبة التقدم التكنولوجي والانفجار المعرفي، وأصبحت الرياضيات جزءاً لا يتجزأ من حياة الفرد، كما أصبح الفرد يواجه مشكلاتٍ اجتماعية واقتصادية، ومعادلات تتطلب مزيداً من الفهم والتفسير والتعليل. هذا إضافة إلى تضمين الحاسب إلى معظم الدوائر والمؤسسات العامة والخاصة. وكل هذا يتطلب معرفة رياضية تُمكِّن الفرد من حل المشكلات عن طريق ربط خبرته الدراسية بخبرته الواقعية اليومية، مما جعل الرياضيات تكتسب أهميةً بالغة. ولقد اجتهد التربويون في وضع النظريات والنماذج التي تعالج التعلم وطرقه وفاعليته، مما يساعد المعلم على أداء الدور؛ بل الأدوار المنوطة به (الجزار، 2015).

وفي ظل التطورات السريعة في كافة المجالات والتي من أهمها جودة التعليم في جميع المراحل التعليمية بصفةٍ عامة؛ كان لا بد من تعزيز مكانة المعلم، وتطويره مهنياً؛ لمسايرة هذا التطور، وهذه النهضة المعرفية والتقنية الهائلة، ويعد مدخل STEM التكامل بن العلوم والتقنية والهندسة والرياضيات- من الاتجاهات العالمية في تصميم المناهج؛ لأهميته في تطوير ممارسات الطلبة للاستقصاء، وتشجيعهم على التفكر العلمي والابداعي والناقد، وتطبيق الأنشطة العملية، والخبرة الموجهة، والبحث التجريبي المعملي، والتقويم الواقعي المستند على الأداء، وهو من المستجدات الحديثة التي يوصى بتضمينها في البرامج التعليمية؛ تماشيًا مع الخطط التطويرية لوزارة التعليم بالمملكة العربية السعودية (كوارع، 2017).

الإطار النظري للدراسة:

يتطلب تعليم STEM توفير وتهيئة بيئة التعلم بطريقة تساعد المتعلمين على الاستمتاع والانخراط في ورش عمل تكامل بين مجالات STEM، وتمكنهم من تنمية معارفهم ومهاراتهم بطريقةٍ تتيح لهم فهم وإدراك العلوم بطريقةٍ ميسرة وسهلة، وبأسلوب تعلم ممتع، ومن خلال فصول التعلم الصفية واللاصفية. ويستند تعليم STEM إلى النظرية البنائية، والنتائج التي توصلت إليها منذ ثلاثة عقود من العلم المعرفي، فوفقاً لبرونينغ (Brunning, 2014) فإنَّ الركائز البنائية التي يتردد صداها مع تعليم STEM هي: أن التعلم عمليةٌ بناءة ومنفتحة. وأن الدوافع والمعتقدات جزءٌ لا يتجزأ من الإدراك. وأن التفاعل الاجتماعي أمرٌ أساسيٌّ للتنمية المعرفية. وأنَّ التعلم ينطلق من المعارف والاستراتيجيات والخبرات السياقية.

فالمناهج والنشاطات والاستراتيجيات التدريسية المبنية على تعليم STEM، ينبغي أن تُصمم بطريقةٍ علمية مبتكرة تساعد الطالب على فهم وإدراك مفاتيح العلوم المختلفة بطريقةٍ ميسرة وسهلة، وبأسلوب تفاعلي مندمج ومنفتح على البيئة، وفي سياق معارف ومهارات المتعلم الحالية، بحيث تتشكل لدى المتعلم مهارات نوعية يمتد أثرها في حياته اليومية. ويعتقد المهتمون باتجاه تعليم STEM أنه سيساعد على تحسين نتائج مخرجات التخصصات الأربعة: العلوم والتقنية والهندسة والرياضيات باستخدام نهج متعدد التخصصات (Wil-liam & Dugger,2013).

ولأنَّ الابتكارات والمخترعات الحديثة تتداخل فيها هذه التخصصات، فإن تعليم STEM يحظى باهتمام المنظمات الدولية التي تسعى إلى تطوير مواردها البشرية في المجالات التخصصية، التي تدعم الابتكار والتنافسية، ومنها: رابطة الحكام الأمريكية National Governors Associ-ation NGA، والتي تنادي بضرورة زيادة كفاءة المعلمين في مجال STEM، وزيادة أعداد الطلبة الذين يتابعون الدراسات المتقدمة ذات الصلة بهذا الاتجاه (Thomasian,2011.).

واذا كانت المجتمعات المتقدمة بحاجة ملحة للمتخصصين المُلمين بحد أدنى من المعرفة والمهارات التي تمكنهم من مواصلة التعلم والتعامل مع معطيات الحياة، فإنَّ حاجة المجتمعات النامية أكثر إلحاحاً إلى مثل هؤلاء الأفراد. ولعل إتقان الفرد للقراءة والكتابة والحساب قديمًا كان كافياً لوصف الفرد بأنه متنور، ومع تطور الحياة وتعقدها، وتزايد حجم المعرفة وتراكمها، أصبحت المهارات الاساسية لا تفي بحاجة الفرد، ولا تؤهله لممارسة دور له قيمة في الحياة (عبيدة، 2018).

مشكلة الدراسة:

نعيش حالياً عصر الانفجار المعرفي والتكنولوجي؛ ولهذا فإن على المؤسسات التربوية والعاملين بها العمل الدؤوب لمساعدة الطالب لمواجهة هذا التقدم المتسارع، والتي يكون هدفها انشاء طالباً متزناً، ويعمل على تطبيق المعرفة التي يتحصل عليها في المدارس وبين هذا العصر؛ ليندمج به ويتأقلم معه. ويلاحظ العاملون في ميدان التربية والتعليم تدنِّي مستويات أداء الطلبة في مادة الرياضيات في العديد من الدول العربية عامةً- وفي السعودية خاصةً- في اختبارات دراسة التوجهات الدولية للرياضيات والعلوم (Trends in Inter-national Mathematics and Science Study (TIMSS)، بالمقارنة مع العديد من دول العالم في الفترة (2003-2011)، ومنه فإنه علينا- كتربويين وأكاديميين- العمل على الرفع من هذا المستوى وتنميته؛ لنعود ننافس الدول المتقدمة (القثامي، 2016).

ومن أجل هذا تعالت الأصوات والأفكار الحديثة والجديدة لتطوير استراتيجيات التعليم والتعلم في مشارق الأرض ومغاربها، وكلٌّ بحسب إمكانياتهم ومتطلباتهم المستقبلية، وكانت من هذه الاستراتيجيات استراتيجية منحى STEM، التي كانت منهجيتها التمركز حول المتعلم، والرفع من المستوى الأكاديمي والتفكيري، والتعلّم من خلال البحث والاستقصاء، وخاصةً في

مادة الرياضيات؛ لإمكانية التطبيق للاستراتيجية من خلال التعلّم على حل المشكلات، والعمل على رفع مهارات التفكير، وخاصةً التفكير الرياضي منها.

ومن العوامل التي تساعد على تنمية التنور الرياضي للطلبة، استخدام العديد من الاستراتيجيات المتنوعة والحديثة، والتي لا يزال المُربون والباحثون قائمين على إنشائها ودراستها وتطويرها، ومن الاستراتيجيات الرائدة حالياً في العالم استراتيجية STEM؛ لما لها من الأدوار المرتكزة حول المتعلم، وكيفية حله للمشكلات، والوصول إلى التعلم ذي معنى (كوارع، 2017).

ومن خلال عمل الباحثة معلمة لمادة الرياضيات بالمملكة العربية السعودية ولسنوات؛ فقد لاحظت وجود أوجه قصور في الأساليب والاستراتيجيات المتبعة في تدريس مادة الرياضيات، مما جعل مادة الرياضيات مجرد معلومات تعطى للطالبة دون أن تتاح لها إمكانية فهم بنية تلك المادة ومضمونها، كذلك لا تشجعهم على تفعيل إحساسهم الداخلي، ودافعيتهم نحو التفكير الرياضي فيما تعلموه، أو يوظفوه بصورةٍ واعية، خاصةً وأن مادة الرياضيات غنيةٌ بالمواقف، والمشكلات، والقضايا الرياضية الحياتية التي ينبغي أن يجدوا لكل من هذه المواقف حلولاً متعددة ومتنوعة. وبهذا فإن مشكلة الدراسة تتحدد بمعرفة أثر استخدام منحى STEM في تنمية مهارات التنور الرياضي بمادة الرياضيات لدى طالبات الصف الأول الثانوي. من خلال الإجابة عن السؤال الرئيس الآتي:

ما أثر استخدام منحى STEM في تنمية مهارات التنور الرياضي بمادة الرياضيات لدى طالبات الصف الأول الثانوي مقارنةً بالطريقة الاعتيادية؟

أهداف الدراسة:

تهدف هذه الدِّراسة إلى تعرف أثر استخدام منحى STEM في تنمية مهارات التنور الرياضي بمادة الرياضيات لدى طالبات الصف الأول الثانوي.

أهمية الدراسة:

تكمن أهمية الدراسة في جانبين أساسيين، هما:

1- الأهمية النظرية: وتنبع في هذه الدراسة من الآتي:

- قد تساعد الدراسة المُعلمين والمُشرفين في تطبيق النموذج في الغرف الصفية، إذ إنَّ منحى STEM يأخذ بعين الاعتبار الفروق الفردية بين الطلبة، وأنماط تعلمهم.
- الدراسة تعد من الدراسات القلائل- على حدِّ اطلاع الباحثة- التي تناولت منحى STEM في دراسة المتغيرات في تعليم الرياضيات.
- يُمكن أن تُقدم أدوات في قياس التنور الرياضي في الرياضيات، متوفر فيها الخصائص السيكوميترية؛ حيث يمكن للمعلمين والباحثين الإفادة منها.

2- الأهمية العلمية: تنبع في هذه الدراسة من الآتي:

- يُمكن الاستفادة من نتائجها من قِبَل معلمي الرياضيات ومشرفيها في تدريس الطالبات،

من خلال التأكيد على مضامين منحى STEM.

- يُمكن الاستفادة منها من قِبَل القائمين على إعداد وتطوير مناهج الرياضيات، وتدريب المعلمات في صياغة وإعداد أنشطة باستخدام منحى STEM، يتم فيه مراعاة العلاقة القائمة بين استخدام منحى STEM، وتنمية مهارات التنور الرياضي.

حدود الدراسة ومحدداتها:

تتحدد نتائج هذه الدراسة وإمكانية تعميمها بالآتي:

1. الحدود البشرية: اقتصرت الدراسة على عينةٍ من طالبات الصف الأول ثانوي في المدرسة 45 الثانوية.
2. الحدود المكانية: تم تطبيق الدراسة في مدينة مكة المكرمة بالمملكة العربية السعودية.
3. الحدود الزمانية: تم تطبيق الدراسة في الفصل الدراسي الأول للعام الدراسي (2018-2019م).
4. الحدود الموضوعية: اقتصرت الدراسة على استخدام اختبار التنور الرياضي بمهاراته الأربعة؛ لذا فإنَّ تعميم نتائج هذه الدراسة يعتمد على مدى توافر الخصائص السيكومترية من صدق وثبات لهذا الاختبار.

مصطلحات الدراسة، وتعريفاتها الإجرائية:

- منحى STEM: عرفه كوارع (2017: 25): بأنه: «نهج للتعلم متعدد التخصصات تقترن فيه المفاهيم العلمية بالظواهر الطبيعية، ويتمكن الطلاب من تطبيق العلوم والتكنولوجيا، والهندسة والرياضيات في السياقات التي تجعل الاتصال بين المدرسة والمجتمع اتصالاً فعالاً، مما يتيح اكتساب الثقافة العلمية، والقدرة على التنافس في الاقتصاد العالمي». ويُعرّف إجرائياً في هذه الدراسة، على أنه أحد الحلول المبتكرة لتطوير قدرات طالبات الصف الأول ثانوي في مجالات العلوم والتكنولوجيا والهندسة والرياضيات، من خلال تقديم هذه المعارف في بناءٍ متكامل، تشعر من خلاله الطالبة بوحدة المعرفة، وتعمل على حل المشكلات المرتبطة بحياتها، وذلك من خلال الاستكشاف والعمل الجماعي في بيئة واقعية.

- التنور الرياضي: إنَّ كلمة التنور باللغة العربية مرادفة للكلمة الإنجليزية Literacy، وتعني عدم الأمية، أو محو الأمية (Gatabi, 2012).

ويُقصد بالتنور: الطرق والأساليب التي يُعبِّر بها الإنسان عن فهمه للعالم، ويرى الرياشي (2010) أن التنور هو تكامل طرق التفكير والحديث والتفاعل والتقييم، فضلاً عن التمكن من القراءة والكتابة. وتتنوع أشكال التنور ما بين التنور الاجتماعي، والسياسي، والتكنولوجي، والرياضي.

ويعرفه بنسلال وويب وجيمس (Bansilal, Webb & James, 2015) بأنه: «مجموعة مكونات ترتبط باستخدام الخبرات الكمية والمعرفة الرياضية في حلِّ المشكلات، وتفسير المواقف

الغامضة، وترجمة النصوص المختلفة إلى تمثيلاتٍ رياضية بلغة الرياضيات، مع استيعاب الترابط بين الرياضيات والتطبيقات التكنولوجية ومهارات الحياة». ويُعرف إجرائياً في هذه الدراسة، بأنه تنمية أداء طالبات الصف الأول ثانوي في صياغة مواقف رياضية، تحاكي مواقف حياتية، تتضمن مقارنة كمية والاستدلال النسبي لوصف هذه العلاقة، واستخدام التمثيلات الرياضية، وتم قياسه في هذه الدراسة من خلال الاختبار المعد لأغراض هذه الدراسة، والذي تتضمن أربع مهارات: (صياغة المواقف رياضياً، توظيف المفاهيم والحقائق والخوارزميات والاستدلالات، تفسير خطط الحل والخوارزميات والنتائج، وتقويم نتائج حل المسالة الرياضية بطرقٍ متباينة).

ويُعد التنور الرياضي من أهم أوجه التنور النوعي، وترجع أهميته لأهمية الرياضيات ذاتها في النمو الثقافي للأفراد والمجتمعات؛ فالرياضيات وسيلةٌ فعالة في التواصل الثقافي، وفي تنمية التفكير الرياضي المستقل. وللتنور الرياضي جوانب عديدة، أشار لها الشحيمية (2015) بالآتي: التقدير الرياضي، التفكير الرياضي، التواصل الرياضي، الثقة بالمقدرة الرياضية، وحل المشكلات الرياضية.

كما أن التنور الرياضي لا توجد جهة واحدة مسؤولة عنه، إنما هناك جهات عديدة تشارك في حداث التنور لأبنائها، مثل:

- البيئة المدرسية:

إن البيئة المدرسية يجب أن تقوم بالدور الأكبر في التنور الرياضي لدى تلاميذ المدارس على مختلف المستويات والأعمار؛ حيث إن التنور بوجه عام يجب أن يكون أهم أولوياته، فنحن لا نُعدُّ جيلًا كي يعيش اليوم فقط؛ بل نُعدُّ جيلًا كي يحيا في الحاضر والمستقبل وينميه، وهذا لن يتم إلا إذا اهتمت المدرسة بالتنور في مختلف المواد الدراسية، ومنها: الرياضيات (عبدالرحمن، 2017).

- البيئة المنزلية:

يعتقد البعض أن المنزل ليس له أي دور في التنور الرياضي لدى الطفل، ولكن من خلال دراسة علمية (Hong, 2012) طبقت على (480) أم لديها طفل عمره يتراوح بين (3-6) سنوات، تبين أنه كلما زاد المستوى التعليمي للأم؛ كلما كان له أثر كبير على التنور الرياضي لطفلها؛ بل إن الخبرات الحياتية اليومية التي يتعلم من خلالها الطفل الرياضيات، يكون لها تأثير كبير على تحصيله للرياضيات المدرسية.

- وسائل الإعلام المختلفة:

إن وسائل الإعلام المختلفة تلعب دوراً محورياً في تنمية التنور الرياضي لدى أبناء أي أمة، ولكن هذا لن يحدث من تلقاء نفسه، ولكن من خلال خطط وبرا مج موجهة لهذا الغرض في مختلف أنواع وسائل الإعلام التي لها تأثير كبير على الصغير والكبير (عبيدة، 2018).

معايير التنور الرياضي:

لقد لوحظ قلة الدراسات التي تناولت أثر منحى STEM في تنمية مهارات التنور الرياضي،

مما اضطر الباحثة لتناول الدراسات التي تناولت منحى STEM في العملية التعليمية، إضافةً للدراسات التي تناولت التنور الرياضي.

من هذا المنطلق، فإن منحى STEM واستراتيجيات التدريس الحديثة، حظيت باهتمامٍ كبير من معظم الباحثين والتربويين، وذلك بسبب النتائج الإيجابية التي حققتها في ميدان التربية والتعليم، ولمّا كان المعلم أكثر قدرةً من أي شخصٍ آخر على تصميم وتطوير تلك البرامج الخاصة باستراتيجيات التدريس، فقد أظهر التربويون اهتماماً متزايداً باستحداث طرائق التدريس، والأساليب الجديدة لمساعدة الطلاب على الوصول إلى تحقيق أهم أهداف العملية التربوية، وهو إتقان الطلاب للمفاهيم الرياضية المختلفة، والوصول إلى مستوى مناسب من التنور الرياضي. (Banks & David, 2014).

ويعد اتجاه تعليم العلوم والتقنية والهندسة والرياضيات، أو ما يعرف ب: STEM؛ حيث يُشير حرف A إلى العلوم الإنسانية Arts and Humanities. نهجًا تكامليًّا متعدد التخصصات، يعتقد المهتمون به أنه سيساعد على تحسين نتائج مخرجات التخصصات الأربعة: العلوم، والتقنية، والهندسة، والرياضيات. ويحظى STEAM/STEM باهتمام المنظمات الدولية الساعية لتطوير مواردها البشرية في المجالات التخصصية التي تدعم الابتكار والتنافسية؛ ولذلك تنادي رابطة الحكام الأمريكية National Governors Association NGA بضرورة زيادة كفاءة المعلمين في مجال STEM، وزيادة أعداد الطلبة المتابعين للدراسات المتقدمة ذات الصلة بهذا الاتجاه (الآغا، 2016).

وبحقٍّ، فقد هدفت العديد من الحركات الإصلاحية إلى تحقيق وحدة وتكامل المعرفة، وذلك بإدماج التخصصات بشكلٍ بيني تكاملي، يساعد المتعلم على فهم الموضوعات فهمًا شاملًا ومتعمقًا، ويمكّنه من فهم العالم الحقيقي المحيط به. وقُدمت العديد من المشروعات العالمية، مثل: مشروع (2061) نفذته الجمعية العلمية لتقدم العلوم (AAAS)، ومشروع إصلاح مناهج العلوم في ضوء التفاعل بين العلم والتقنية والمجتمع (STS)، ومدخل العلم والتقنية والمجتمع والبيئة (STSE)، ومشروع المجال والتتابع والتناسق (SSC)، ومشروع المعايير القومية للتربية العلمية (NSES)، إضافة إلى عددٍ من القوانين التي فرضتها الحكومة الفيدرالية؛ من أجل تحسين جودة التربية والتعليم، مثل: قانون لا طفل يتخلف (No Child Left Behind)، وقانون نجاح كل طالب (Every Student Succeeds Act -ESSA)(حسين، 2007).

الدراسات السابقة:

إنه بعد البحث والاطلاع؛ تبيَّن للباحثة أنَّ هناك بعض الدراسات التي لها علاقة- من قريبٍ أو بعيدٍ- بموضوع الدراسة الحالية، وفيما يلي بيان ذلك:

1- دراسة المحمدي (2018). هدفت إلى تقصي فاعلية التدريس وفق منهج STEM على تنمية قدرة طالبات المرحلة الثانوية في حل المشكلات؛ حيث تم اختيار مجموعةٍ من المشكلات التي يتطلب حلها معارف ومهارات ترتبط بالمحتوى العلمي والتكنولوجي وعلم الهندسة،

في سياق تكنولوجي، كما تم بناء اختبار لقياس القدرة على حل المشكلات تكون من (10) مشكلات مفتوحة النهاية. واعتمدت الدراسة على استخدام المنهج شبه التجريبي القائم على تصميم المجموعة الواحدة، واختبار قبلي وبعدي. تكونت عينة الدراسة من (30) طالبةً من طالبات المرحلة المتوسطة اختُرن بطريقة قصدية. تم تطبيق اختبار حل المشكلات قبل وبعد إجراء التجربة، وأظهرت نتائج الدراسة فاعلية التدريس وفق (STEM في تنمية قدرة طلبة المرحلة الثانوية على حل المشكلات.

2- دراسة حسن (2017). هدفت إلى بناء وحدة الكثافة للصف الثاني الإعدادي في ضوء مدخلSTEM ، والتحقق من فاعليتها في تنمية حل المشكلات الرياضية، واستخدمت الدراسة اختبارًا، كما تم وضع الأسس المعيارية التي ينبغي على أساسها إعادة بناء الوحدة في ضوء مدخل STEM، ودراسة فعالية هذه الوحدة الدراسية، وحجم تأثيرها على المشكلات الرياضية، وتكونت عينة الدراسة من مجموعتين من طلبة الصف الثاني الإعدادي في مصر، وأظهرت نتائج الدراسة ضرورة إعادة النظر في مناهج الرياضيات بجميع مراحل التعليم العام في ضوء مدخل تكامل الرياضيات والعلوم والتكنولوجيا STEM.

3- دراسة كوارع (2017). هدفت إلى التعرف على أثر استخدام منحى STEM في تنمية الاستعياب المفاهيمي والتفكير الإبداعي في الرياضيات لدى طلاب الصف التاسع الأساسي في فلسطين. اعتمدت الدراسة المنهج شبه التجريبي، وتكونت العينة من (65) طالباً، تم تقسيمهم إلى مجموعتين: ضابطة، وتجريبية. وتمثلت أدوات الدراسة باختبار للاستيعاب المفاهيمي، وآخر للتفكير الإبداعي. وأظهرت نتائج الدراسة وجود فروق دالة إحصائياً بين متوسطي درجات طلاب المجموعة التجريبية التي درست وفق منحى STEM وأقرنائهم في المجموعة الضابطة التي درست بالطريقة الاعتيادية في اختبار الاستعياب الرياضي والتفكير الابداعي، ولصالح المجموعة التجريبية.

4- دراسة السنانية (2017). هدفت إلى تقصي أثر استخدام منحى العلوم والتقانة والهندسة والفنون والرياضيات في تنمية المفاهيم الفضائية، وتنمية التفكير المكاني لدى طالبات الصف التاسع الاساسي. تكونت عينة الدراسة من (60) طالبةً من طالبات الصف التاسع الأساسي في سلكنة عمان. وقسمت عينة الدراسة إلى مجموعتين: ضابطة، وتجريبية. وتم إعداد اختبار مفاهيم الفضاء مكوناً من (32) فقرةً. إضافةً لاختبار التفكير المكاني. وتوصلت الدراسة إلى وجود فروق دالة إحصائياً بين متوسطي درجات طالبات المجموعة التجريبية التي درست وفق منحى العلوم والتقانة والهندسة والفنون والرياضيات، مع زملائهم في المجموعة الضابطة التي درست بالطريقة الاعتيادية في اختباري المفاهيم الفضائية والتفكير المكاني، ولصالح المجموعة التجريبية.

5- دراسة القحطاني وآل كحلان (2017). هدفت إلى معرفة معوقات تطبيق منحى STEM في تدريس الرياضيات في المرحلة المتوسطة من وجهة نظر المعلمين والمشرفين التربويين

في السعودية. اتبعت الدراسة المنهج الوصفي، وتكونت عينة الدراسة من (76) معلماً و(15) مشرفاً تربوياً. واستخدمت الدراسة استبانة مكونة من (34) فقرةً. وأظهرت الدراسة أن تقديرات أفراد الدراسة لمستوى معوقات تطبيق منحى STEM في تدريس الرياضيات في المرحلة المتوسطة، كانت عاليةً في جميع المجالات.

6- دراسة جيمس (James, 2017) هدفت إلى تقييم مدى تأثير منحى العلوم والتكنولوجيا والرياضيات والهندسة STEM في تحصيل العلوم والرياضيات لطلاب الصف السابع، وتكونت عينة الدراسة من (631) طالباً من ولاية تينيسي بالولايات المتحدة. واتبع الباحث المنهج التجريبي، القائم على مجموعتين، إحداهما تجريبي بلغت (281) في إحدى المدارس، درست وفق منحى STEM، والأخرى ضابطة (350) طالباً في مدرسة أخرى، درست وفق الطريقة السائدة لتدريس الرياضيات، وكانت أداة الدراسة هي اختبار تحصيلي. وقد أظهرت نتائج الدراسة أن الطلاب الذين درسوا العلوم والرياضيات بالطريقة السائدة، تفوقوا في تحصيلهم الأكاديمي على الطبة الذين درسوا باستخدام منحى STEM، مما يعني أن البرامج المعدة وفق منحى STEM لم تحقق مستوى أعلى في تحصيل العلوم والرياضيات.

7- دراسة هان وآخرون (Han, et al., 2017)هدفت إلى التحقق من تفاعل أنشطة تعليم STEM ، القائمة على المشروع باختلاف المستويات عال ومتوسط وضعيف التحصيل، وإلى أي مدى تؤثر العوامل الديمغرافية للطلاب في تحصيل الرياضيات، وتمثلت عينة الدراسة من (836) من طلاب المدارس الثانوية، خضعوا لاختبار خاص بالمعارف والمهارات في ولاية تكساس الأمريكية. وتوصلت النتائج إلى أن منحى STEM القائم على التعليم المبني على المشروع، كان له تأثير على تحصيل الرياضيات باختلاف المستويات والأصول العرقية.

8- دراسة لو وآخرون (Lou, et al., 2017) هدفت إلى الكشف عن أثر التعليم القائم عن المشكلات في اتجاهات طالبات المدرسة الثانوية العليا في تايوان نحو منهج التكامل بين العلوم، والتكنولوجيا، والتصميم الهندسي، والرياضيات STEM. وتكونت عينة الدراسة من أربعين طالبةً من طالبات الصف الأول الثانوي، وقسمت المجموعة إلى ثمانية فرق الدراسة موضوع تصميم سيارة رافعة باستخدام الطاقة الشمسية، وقام الباحثون بتحليل محتوى التعلم، وتطبيق مقياس الاتجاه، وعقد مقابلات مع الطالبات. وأظهرت النتائج أنَّ التعلم القائم على المشكلات يمكنه أن يزيد الاتجاه نحو تعلم، وتحديد مجال العمل في المستقبل، كما يحقق إكمال المهمة خطوة بخطوة، ويزيد فهم المعرفة وطبيعة التكامل بين العلوم، ويسمح للطالبات بتطبيق المعرفة العلمية، واكتساب المعرفة العلمية والرياضية بصورةٍ متقنة، ويزيد من الخبرات والقدرات في مجال التكامل والتطبيق بين المعلومات.

9- دراسة عسقول وأبو عودة (2016). هدفت إلى الكشف عن مستوى التنور الرياضي لدى طلبة الصف العاشر في ظل أبعاد التنور الرياضي، وقد صمم الباحثان اختباراً للتنور الرياضي، تم تطبيقه على عينة مكونة من (330) طالباً وطالبة من طلبة الصف العاشر الأساسي في

محافظة غزة بفلسطين، وأشارت النتائج إلى تدنِّي مستوى التنور الرياضي لدى عينة الدراسة عن المعيار المقبول الذي حدده الباحثان، وهو (75%). وأشارت النتائج كذلك إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى التنور الرياضي بين الطلبة يعزى للجنس، في حين وجدت فروق دالة إحصائياً في مستوى التنور بين الطلبة، تعزى للتخصص (علمي، أدبي)؛ لصالح التخصص العلمي.

10- دراسة القثامي (2016). هدفت إلى التعرف على أثر تدريس الرياضات باستخدام مدخل STEM على التحصيل الدراسي ومهارات التفكير لطلاب الصف الثاني المتوسط، وقد تكونت عينة الدراسة من (60) طالباً من طلاب الصف الثاني المتوسط في مدرسة الأمير فواز المتوسطة بمحافظة جدة، واتبع الباحث المنهج شبه التجريبي القائم على مجموعتين: مجموعة تجريبية عددها (30) طالباً درست وفق مدخل STEM، وأخرى ضابطة عددها (30) طالباً درست وفق الطريقة السائدة. وقد تمثلت أدوات الدراسة في اختبار تحصيلي، واختبار لمهارات التكفير العليا، فيما أظهرت نتائج التطبيق البعدي لأدوات الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية في تحصيل الطلاب لصالح طلاب المجموعة التجريبية، وكذلك وجود فروق ذات دلالة إحصائية فيما يخص مهارات التكفير لصالح المجموعة التجريبية.

11- دراسة الدوسري (2015). هدفت إلى التعرف على واقع تجربة المملكة العربية السعودية في تعليم STEM على ضوء التجارب العالمية في تعليم STEM. واستخدمت الباحثة المنهج الوصفي التحليلي المقارن من خلال تحليل SWOT الرباعي؛ للكشف عن مواطن القوة والضعف لتعليم STEM بالمملكة العربية السعودية، وتحديد الفرص المتاحة والتهديدات المتوقعة لتعليم STEM، وذلك استناداً إلى التجارب الدولية، وواقع تعليم العلوم والرياضيات في المملكة العربية السعودية، ثم تحليل الفجوة بين الوضع الحالي والتجارب العالمية، وأظهرت نتائج الدراسة وجود فجوات بين عالية ومتوسطة من حيث غياب السياسات والتشريعات التعليمية والخطط الوطنية لتعليم STEM، وعدم وجود تعليم رسمي نظامي لتعليم STEM في المملكة حتى الآن.

12- دراسة أوليفرز (Olivarez, 2015)هدفت إلى تقصي أثر برنامج قائم على STEM في التحصيل الدراسي للرياضيات والعلوم والقراءة. ولتحقيق أهداف الدراسة؛ اتبعت الباحثة المنهج شبه التجريبي. وتكونت عينة الدراسة من (176) طالباً من طلاب الصف الثامن بمدرسة إعدادية بجنوب تكساس، تم تقسيمهم إلى مجموعتين، الأولى: تجريبية، وقد بلغت (73) طالباً درسوا وفق البرنامج القائم على منحى STEM، والثانية: ضابطة، وقد بلغت (103) طالباً درسوا وفق الطريقة السائدة، كما قامت الباحثة بتطبيق أدوات الدراسة التي كانت اختبارات تحصيلية، فيما أظهرت النتائج تفوق الطلاب الذين درسوا وفق STEM في التحصيل على أقرانهم في المجموعة الضابطة.

التعليق على الدراسات السابقة:

يلاحظ من استعراض الدراسات السابقة التنوع في موضوعاتها، فبعضها تناول منحى STEM، كما في دراسة المحمدي (2018)، وحسن (2017)، وكوارع (2017)، والقحطاني وآل كحلان (2017)، وجيمس (James, 2017) ، وهان وآخرون (Han, et al., 2017) الدراسة الطولية إلى التحقق من تفاعل أنشطة تعليم STEM القائمة على المشروع باختلاف المستويات عال ومتوسط وضعيف التحصيل، وإلى أي مدى تؤثر العوامل الديمغرافية للطلاب في تحصيل الرياضيات. وتمثلت عينة الدراسة من (836) من طلاب المدارس الثانوية الذين خضعوا لاختبار خاص بالمعارف والمارات في ولاية تكساس الأمريكية. وتوصلت النتائج إلى أن منحى STEM القائم على التعليم المبني على المشروع كان له تأثيرٌ على تحصيل الرياضيات باختلاف المستويات والأصول العرقية المختلفة. ولو وآخرون (Lou, et al., 2017). في حين تناولت دراساتٌ أخرى التنور الرياضي، كما في دراسة عسقول وأبو عودة (2016)، ووين وشيه (Wen and Shih, 2015).. وتتشابه هذه الدراسة مع بعض الدراسات التي درست أثر منحى STEM في العملية التعليمية، إلا أن هذه الدراسة تتميز عن الدراسات السابقة بدراسة أثر منحى STEM في تنمية مهارات التنور الرياضي، والتي تمثلت في المهارات الأربعة التالية: صياغة المواقف رياضياً، توظيف المفاهيم والحقائق والخوارزميات والاستدلالات، تفسير خطط الحل والخوارزميات والنتائج، وتقويم نتائج حل المسالة الرياضية بطرق متباينة. وتم استخدام اختبار التنور الرياضي في جمع البيانات. وساعدت الدراسات السابقة الباحثة في وضع تصور شامل لموضوع منحى STEM، والتنور الرياضي من حيث المفهوم والميزات والخصائص وغيرها. واستفادت الباحثة من الدراسات السابقة في توجيه الدراسة الحالية، والتعرف على أهمية الخصائص المنهجية والطرق اللازمة لدراسة هذا الموضوع. بناء على ما سبق حول أهمية مشرفي التربية المهنية في تطوير العملية التعليمية، وتحسين أداء الطلبة.

في ضوء ما سبق، تتناول الدراسة الحالية أثر استخدام منحى STEM في تنمية مهارات التنور الرياضي لدى طالبات الصف الأول الثانوي بمادة الرياضيات.

منهجية الدراسة وإجراءاتها:

يتضمن هذا الجزء الطرائق والإجراءات التي تم استخدامها للإجابة عن سؤال الدراسة، من خلال وصف منهج الدراسة، وأفراد الدراسة، وبناء الأدوات اللازمة لذلك، والتأكد من إجراءات الصدق والثبات، وإجراءات تطبيق الدراسة، والمعالجة الإحصائية المستخدمة.

منهج الدراسة:

اعتمدت الدراسة الحالية على المنهج شبه التجريبي، وهو الأنسب للكشف عن أثر استخدام منحى STEM (المتغير المستقل) في تنمية مهارات التنور الرياضي (المتغير التابع) في مادة الرياضيات لدى طالبات الصف الأول ثانوي في السعودية. وحيث إنَّ الباحثة تعاملت مع

فصول دراسية قائمة، فإنَّ التصميم الملائم في هذه الدراسة الحالية هو تصميم المجموعتين التجريبية والضابطة غير المتكافئتين ذات الاختبار القبلي والبعدي، وهو أحد التصاميم شبه التجريبية (العساف، 2003)، والذي تخضع فيه إحدى المجموعتين للمتغير التجريبي (المجموعة التجريبية)، بينما تعزل الأخرى عن هذا المتغير (المجموعة الضابطة).

أفراد الدراسة:

تكون أفراد الدراسة من جميع طالبات الصف الأول ثانوي في المدرسة 45 الثانوية بمدينة مكة المكرمة؛ حيث بلغ عدد طالبات شعب الصف الأول ثانوي (93) طالبةً خلال الفصل الدراسي الأول من العام (2018/2019). وقامت الباحثة باختيار المدرسة 45 الثانوية بصورةٍ قصديةٍ للأسباب التالية: عمل الباحثة في ذات المدرسة، مما يسهل عليها متابعة إجراءات تجربة الدراسة فيها، كما أن وجود الشعبتين في المدرسة نفسها يساعد على تكافؤ المجموعات في المستوى الثقافي والاجتماعي والاقتصادي؛ بالإضافة لتعاون مديرة المدرسة مع الباحثة، وتسهيل المهمة لتجربة الدراسة، وتوافر الإمكانات الفنية والإدارية لتطبيق الدراسة فيها.

وقامت الباحثة بتطبيق الدراسة على (60) طالبة؛ حيث قامت باختيار شعبتين من الصف الأول ثانوي فيها، وتوزيعها إلى مجموعتين تجريبية وضابطة، وذلك بطريقة التعيين العشوائي. وتم تدريس المجموعة التجريبية فصل التوازي والتعامد من مقرر الرياضيات (1) وفق منحى STEM، وبلغ عددهن (29) طالبةً، أما المجموعة الضابطة، والتي تم تدريسها بالطريقة الاعتيادية، فقد بلغ عدد أفرادها (31) طالباً.

أدوات الدراسة:

يتضمن البحث اختبار التنور الرياضي، ومجموعة من المواقف التعليمية وفق منهج STEM (دليل المعلمة لتدريس الوحدة المقترحة)، وفيما يأتي عرض لكل منهما:

أولاً-اختبار التنور الرياضي: استخدمت الباحثة لقياس مهارات التنور الرياضي لدى طالبات الصف الأول ثانوي في مادة الرياضيات اختباراً قامت ببنائه من نوع الاختيار من متعدد، بهدف قياس أثر التدريس وفق منحى STEM في تنمية التنور الرياضي. وقد اتبعت الباحثة في بنائه الخطوات التالية:

1- الاطلاع على الأدب التربوي المتصل بالدراسة: وبخاصةٍ الدراسات السابقة التي أعدت اختبارات مشابهة في التنور الرياضي، كدراسة كل من: (عبيده، 2018؛ الرياشي، 2010).

2- تحديد الغرض من الاختبار: يهدف الاختبار إلى قياس مدى توافر مهارات التنور الرياضي (صياغة المواقف رياضياً، توظيف المفاهيم والحقائق والخوارزميات والاستدلالات، تفسير خطط الحل والخوارزميات والنتائج، وتقويم نتائج حل المسالة الرياضية بطرق متباينة)، لدى طالبات الصف الأول ثانوي في مادة الرياضيات.

3- تحديد مهارات التنور الرياضي: حيث اعتمدت الباحثة على قياس المهارات التالية، والتي يعتمد قياسها على المحتوى التعليمي المقدم للطالبة، وليس على المواقف الحياتية

التي يمكن أن يمر بها الطلبة، كما جرت على قياسه الدراسات السابقة المتصلة بموضوع البحث، وتتمثل المهارات المراد قياسها لدى الطالبات فيما يلي: (صياغة المواقف رياضياً، توظيف المفاهيم والحقائق والخوارزميات والاستدلالات، تفسير خطط الحل والخوارزميات والنتائج، وتقويم نتائج حل المسالة الرياضية بطرق متباينة).

4- صياغة فقرات اختبار التنور الرياضي: قامت الباحثة بصياغة فقرات الاختبار من نوع الاختيار من متعدد على صورة مشكلة، أو صورة، أو عبارة مفردة حسب المناسب للمحتوى، ويندرج تحتها أربع بدائل مشتقة منها، وتقيس إحدى العبارات المحددة مسبقاً، كما راعت الباحثة في إعداد الاختبار سهولة اللغة، ووضوح العبارات، وملائمتها لمستوى الطالبات.

5- إعداد الاختبار في صورته الأولية: تم بناء الاختبار في صورته الأولية؛ حيث يحتوي على (20) مفردة موزعة على المهارات الأربعة للتنور الرياضي، كما يظهر في الجدول (1)

جدول 1: يُبين توزيع فقرات اختبار التنور الرياضي على المهارات الخمس

المهارة	رقم السؤال	عدد الأسئلة	النسبة المئوية
صياغة المواقف رياضياً	1، 4، 8، 9، 5	5	25%
توظيف المفاهيم والحقائق والخوارزميات والاستدلالات	2، 6، 20، 7، 3	5	25%
تفسير خطط الحل والخوارزميات والنتائج	18، 10، 12، 17، 19	5	25%
تقويم نتائج حل المسألة الرياضية بطرق متباينة	11، 13، 14، 15، 16	5	25%
المجموع		20	100%

6- صياغة تعليمات الاختبار: تم وضع تعليمات الاختبار في صفحة منفردة، بحيث تمثل الصفحة الأولى من الأسئلة، وروعي فيها تحديد هدف الاختبار، وكيفية الإجابة عن فقراته بلغةٍ واضحة سهلة، مع تزويده بمثال يوضح طريقة الإجابة والمكان المخصص لذلك.

- صدق الاختبار:

قامت الباحثة بالتأكد من صدق الاختبار من خلال عرضه بصورته الأولية على مجموعة من المحكمين المتخصصين من أعضاء هيئة التدريس في بعض الجامعات السعودية، وفي ضوء ملاحظات المحكمين تم تعديل صياغة بعض الفقرات؛ لعدم وضوحها، بينما لم يتم حذف أي فقرة من فقرات الاختبار، ومن ثم تم اعتماد الصورة النهائية للاختبار، وبقي مكوناً من (20) مفردةً، موزعة كما في الجدول السابق. علماً بأنه تم إعطاء درجة واحدة على كل سؤال بمجموع درجات (20) درجة.

التجربة الاستطلاعية للاختبار: بعد الانتهاء من إعداد الاختبار قامت الباحثة بتجريبه على عينة استطلاعية عشوائية مكونة (25) طالبةً من طالبات الصف الأول ثانوي من خارج عينة الدراسة

لهم نفس خصائص المجتمع الأصلي؛ للتأكد من صلاحيته قبل تعميمه، وكان الهدف من هذا التطبيق التحقق مما يلي: معرفة مدى وضوح تعليمات الاختبار، وضوح مفرداته، وتحديد زمن الاختبار، وحساب ثبات الاختبار، وصدق الاتساق الداخلي لفقرات الاختبار.

-تحديد زمن الاختبار:

ولتحديد زمن الاختبار من الدراسة الاستطلاعية؛ قامت الباحثة بتحديد الزمن الذي استغرقته أول طالبة تمكنت من الإجابة عن مفردات الاختبار قبل زميلاتها؛ حيث بلغ حوالي (15) دقيقةً، ثم تحديد الزمن الذي استغرقته آخر طالبة لحل فقرات الاختبار، وقد بلغ حوالي (20) دقيقةً، مع الأخذ بالاعتبار (10) دقائق لتنظيم الطالبات، وتوزيع أوراق الاختبار وقراءة تعليماته، ثم حساب الزمن الكلي للاختبار من متوسط الزمنين السابقين.

-ثبات الاختبار:

لحساب معامل ثبات اختبار التنور الرياضي، تمت معاجلة البيانات الناتجة عن التجزئة النصفية لفقراته باستخدام معادلة سبيرمان بروان التنبؤية، وقد بلغت قيمة معامل ثبات الاختبار (0.723)، وهي قيمة كافية للدلالة على ثبات فقراته.

-صدق الاتساق الداخلي لفقرات الاختبار:

تم حساب صدق الاتساق الداخلي، وذلك باستخدام معامل ارتباط بيرسون، والجدول (2) يُبين نتائج الاتساق الداخلي لفقرات اختبار التنور الرياضي:

جدول 2: يُبين نتائج الاتساق الداخلي لفقرات مهارات اختبار التنور الرياضي

المهارة	رقم السؤال	قيمة معامل الارتباط	مستوى الدلالة
صياغة المواقف رياضياً	1	0.58	0.001
	4	0.41	0.023
	8	0.39	0.044
	9	0.50	0.004
5		0.70	0.000
توظيف المفاهيم والحقائق والخوارزميات والاستدلالات	2	0.44	0.14
	6	0.40	0.026
	20	0.58	0.011
	7	0.63	0.000
	3	0.39	0.044

تفسير خطط الحل والخوارزميات والنتائج	18	0.68	0.000
	10	0.67	0.000
	12	0.70	0.000
	17	0.57	0.024
	19	0.63	0.000
تقويم نتائج حل المسألة الرياضية بطرقٍ متباينة	11	0.69	0.026
	13	0.89	0.000
	14	0.41	0.000
	15	0.58	0.026
	16	0.70	0.000

من خلال الجدول السابق، يتضح أن قيم معامل الارتباط بين درجة كل عبارة في جميع مهارات التنور الرياضي، والبعد الذي تنمي له دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة أقل من (0.05)، ما يدل على اتساق كل البعد، وتماسك فقراته.

ثانياً: المواقف التعليمية وفق منهج ستيم (STEM):

تم الرجوع إلى الأدب التربوي حول منهج (STEM)، بالإضافة إلى خبرة الباحثة في هذا المجال، وبناءً على ما سبق، تم إعداد دليل للمعلمة، والذي شمل (6) لقاءاتٍ تعليمية (6 دروس)، بواقع (16) حصةً صفية، توزعت على (6) أسابيع. وتم التحقق من صدق الدليل بعرضه على لجنة التحكيم التي حكمت اختبار التنور العلمي، وقد عُدّت آراء المحكمين دليلاً على صدق محتوى الدليل.

إجراءات تطبيق الدراسة:

قامت الباحثة باتباع الخطوات الإجرائية التالية:

1- اختيار شعب من الصف الأول ثانوي، وتوزيعها إلى مجموعةٍ ضابطة، ومجموعة تجريبية بطريقة التعيين العشوائي.

2- تطوير أداة الدراسة وإيجاد صدقها عن طريق عرضها على مجموعةٍ من المُحكمين المختصين، والتحقق من ثباتها.

3- قبل البدء في تطبيق الاستراتيجية، تم تطبيق اختبار التنور الرياضي قبلياً على المجموعتين التجريبية والضابطة.

4- تم تدريس المجموعة التجريبية فصل التوازي والتعامد من مقرر الرياضيات (1) حسب منحى STEM من قبل معلمة الرياضيات في المدرسة عينة الدراسة، في حين تم تدريس

المجموعة الضابطة وفق الطريقة الاعتيادية.

5- تم تطبيق اختبار التنور الرياضي على المجموعتين التجريبية والمجموعة الضابطة فور الانتهاء من التدريس مباشرةً.

6- قامت الباحثة بتصحيح استجابات الطالبات على الاختبار القبلي والبعدي، وجمع البيانات، وتم إجراء المعالجات الإحصائية اللازمة من خلال استخدام برنامج الحزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية (SPSS)، وذلك للإجابة عن سؤال الدراسة.

7- تم استخراج النتائج ومناقشتها، ووضع التوصيات المناسبة، في ضوء تلك النتائج.

متغيرات الدراسة:

أولاً: المتغيرات المستقلة:

- استراتيجية التدريس، ولها مستويان: منحى STEM، والطريقة الاعتيادية.

ثانياً: المتغير التابع:

- التنور الرياضي.

تصميم الدراسة:

EG	المجموعة التجريبية	O1	X	O1
CG	المجموعة الضابطة	O1	------	O1

O1: اختبار التنور الرياضي القبلي، والبعدي

X: المعالجة التجريبية من خلال منحى STEM

الأساليب الإحصائية:

استخدمت الدراسة الأساليب الإحصائية التالية:

- معاملات الثبات باستخدام ألفا كرونباخ، والاختبار، وإعادة الاختبار.
- الأوساط الحسابية، والانحرافات المعيارية.
- تحليل التباين الثنائي المشترك (ANCOVA).

نتائج الدراسة، ومناقشتها:

يتناول هذا الجزء عرضاً لنتائج الدراسة التي هدفت إلى معرفة أثر استخدام منحى STEM في تنمية مهارات التنور الرياضي لدى طالبات الصف الأول الثانوي بمادة الرياضيات، ومناقشتها، وذلك من خلال الإجابة عن سؤال الدراسة التالي:

ما أثر استخدام منحى STEM في تنمية مهارات التنور الرياضي بمادة الرياضيات لدى طالبات الصف الأول الثانوي مقارنةً بالطريقة الاعتيادية؟

للإجابة عن هذا السؤال؛ تم حساب المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية لأداء مجموعتي الدراسة على اختبار التنور الرياضي البعدي، والجدول (3) يُبين ذلك:

الجدول 3: يُبين المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية لأداء مجموعات الدراسة على

اختبار التنور الرياضي القبلي والبعدي

الرقم	المتغيرات	العدد	التطبيق القبلي		التطبيق البعدي	
			المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
1	التجريبية	29	10.79	2.366	16.07	1.387
2	الضابطة	31	11.19	1.579	11.77	1.203
المجموع		60	11.00	1.992	13.33	2.961

يتضح من الجدول (3) وجود فرق ظاهري بين المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية لعلامات طالبات الصف الأول ثانوي على اختبار التنور الرياضي القبلي والبعدي بين المجموعتين التجريبية والمجموعة الضابطة؛ حيث يلاحظ أن المتوسط الحسابي القبلي لعلامات أفراد المجموعة التجريبية على اختبار التنور الرياضي القبلي بلغ (10.79) علامة، والانحراف المعياري (2.366)، في حين بلغ المتوسط الحسابي لعلامات الطالبات على اختبار التنور الرياضي البعدي (16.07) علامة، والانحراف المعياري (1.387). وفي المقابل بلغ المتوسط الحسابي لعلامات طالبات المجموعة الضابطة الذين درسوا بالطريقة الاعتيادية على اختبار التنور الرياضي القبلي (11.19) علامة، والانحراف المعياري (1.579). في حين بلغ المتوسط الحسابي لعلامات طالبات المجموعة الضابطة على اختبار التنور الرياضي البعدي (11.77) علامة، والانحراف المعياري (1.203). ولتحديد فيما إذا كانت الفروق بين متوسطات مجموعتي الدراسة ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (α =0.05)؛ تم تطبيق تحليل التباين (ANCOVA)، وجاءت نتائج التحليل على النحو الذي يوضحه الجدول (4):

الجدول 4: يُبين تحليل التباين لأداء مجموعتي الدراسة على اختبار التنور الرياضي البعدي

الرقم	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط مجموع المربعات	قيمة(ف)	مستوى الدلالة	حجم الاثر
1	التطبيق القبلي	9.444	1	9.444	6.129	.016	.097
2	الطريقة	428.535	1	428.535	278.089	.000*	.830
3	الخطأ	87.837	57	1.541			
4	الكلي	517.333	59				

*دال إحصائيًّا عند مستوى 0.05

يتضح من الجدول (4) وجود فرق ذي دلالة إحصائية بين المجموعتين التجريبية (التي استخدمت المنحى STEM)، والمجموعة الضابطة (الطريقة الاعتيادية)؛ حيث بلغت قيمة ف

(278.089)، وهي دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة (α=0.00). وقد كان هذا الفرق لصالح طالبات المجموعة التجريبية، كما يتضح ذلك من المتوسطات الحسابية المعدلة المبينة في الجدول (5)؛ حيث كان المتوسط الحسابي المعدل للمجموعة التجريبية (16.111)، بينما كان للمجموعة الضابطة (10.735)، مما يدل على أن التدريس باستخدام منحى STEM أسهم في التنور الرياضي لطالبات الصف الأول ثانوي.

ولمعرفة حجم الأثر؛ تم حساب مربع ايتا (η2) التنور الرياضي بلغ (0.830)، وبذلك يمكن القول: إن (83%) من التباين في اختبار التنور الرياضي بين المجموعة التجريبية والضابطة يعود لطريقة التدريس باستخدام منحى STEM.

الجدول 5: يُبين المتوسطات الحسابية المعدلة، والأخطاء المعيارية لأداء مجموعات الدراسة على اختبار التنور الرياضي البعدي

الرقم	طريقة التدريس	العدد	المتوسط الحسابي المعدل	الخطأ المعياري
1	STEM	29	16.111	.231
2	الاعتيادية	31	10.735	.224

وتم استخراج المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية للقياس القبلي والبعدي بين المجموعتين التجريبية والضابطة لمهارات التنور الرياضي، والجدول التالي يُبين هذه المتوسطات.

الجدول 6: يُبين المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية ما بين أفراد المجموعة التجريبية والضابطة على القياس القبلي والبعدي لأبعاد التنور الرياضي، تبعًا لطريقة التدريس (STEM)

المهارات	المجموعة	القبلي		البعدي	
		المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
صياغة المواقف رياضياً	التجريبية	2.48	.509	3.69	.471
	الضابطة	2.56	1.162	3.88	.564
	الكلي	2.52	.906	3.95	.640
توظيف المفاهيم والحقائق والخوارزميات والاستدلالات	التجريبية	2.00	.598	3.62	.494
	الضابطة	1.94	.982	1.97	.695
	الكلي	1.97	.816	2.75	1.027

تفسير خطط الحل والخوارزميات والنتائج	التجريبية	2.03	.865	3.79	.412
	الضابطة	1.88	.793	1.81	.738
	الكلي	1.95	.825	2.75	1.164
تقويم نتائج حل المسالة الرياضية بطرق متباينة	التجريبية	1.97	.680	3.93	.258
	الضابطة	2.38	.942	2.28	.924
	الكلي	2.18	.847	3.07	1.078

يُبين الجدول (6) وجود فروق ظاهرية في المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية بين المجموعتين التجريبية والضابطة على القياس القبلي والبعدي لمهارات التنور الرياضي. ولمعرفة دلالة هذه الفروق تم إجراء اختبار تحليل التباين المتعدد Multivariate Test تبعًا لمتغير طريقة التدريس، والجدول (7) يُبين هذا الاختبار.

جدول 7: يُبين الاختبار المتعدد Multivariate Test لأبعاد التفكير التأملي تبعًا لطريقة التدريس

المتغيرات المستقلة	إحصائي الاختبار Ho-telling's Trace	قيمة "ف"	مستوى الدلالة
طريقة التدريس (STEM)	13.760	137.596	.000

يُبين الجدول (7) وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مهارات التنور الرياضي تبعًا لطريقة التدريس. ولمعرفة مصادر هذه الفروق؛ تم إجراء تحليل التباين الاحادي المتعدد المشترك (MANCOVA) على القياس البعدي لمهارات اختبار التنور الرياضي، والجدول (8) يبين ذلك:

الجدول 8: يبين تحليل التباين المتعدد المشترك MANCOVA على أبعاد الاختبار البعدي لاختبار التنور الرياضي تبعًا لطريقة التدريس

المصدر	الأبعاد	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	الدلالة الإحصائية	حجم الأثر
صياغة المواقف رياضياً قبلي (مشترك)	صياغة المواقف رياضياً	1.183	1	1.183	5.144	.027	.087
	توظيف المفاهيم والحقائق والخوارزميات والاستدلالات	.014	1	.014	.045	.833	.001
	تفسير خطط الحل والخوارزميات والنتائج	.513	1	.513	1.655	.204	.030
	تقويم نتائج حل المسألة الرياضية بطرق متباينة	1.377	1	1.377	5.723	.020	.096

المصدر	الأبعاد	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	الدلالة الإحصائية	حجم الأثر
توظيف المفاهيم والحقائق والخوارزميات والاستدلالات قبلي (مشترك)	صياغة المواقف رياضياً	.431	1	.431	1.875	.177	.034
	توظيف المفاهيم والحقائق والخوارزميات والاستدلالات	4.025	1	4.025	13.298	.001	.198
	تفسير خطط الحل والخوارزميات والنتائج	.634	1	.634	2.049	.158	.037
	تقويم نتائج حل المسالة الرياضية بطرق متباينة	.023	1	.023	.094	.761	.002
تفسير خطط الحل والخوارزميات والنتائج قبلي (مشترك)	صياغة المواقف رياضياً	.001	1	.001	.003	.957	.000
	توظيف المفاهيم والحقائق والخوارزميات والاستدلالات	.258	1	.258	.852	.360	.016
	تفسير خطط الحل والخوارزميات والنتائج	2.582	1	2.582	8.337	.006	.134
	تقويم نتائج حل المسألة الرياضية بطرق متباينة	.082	1	.082	.343	.561	.006
تقويم نتائج حل المسالة الرياضية بطرق متباينة قبلي (مشترك)	صياغة المواقف رياضياً	1.113	1	1.113	4.844	.032	.082
	توظيف المفاهيم والحقائق والخوارزميات والاستدلالات	.176	1	.176	.580	.449	.011
	تفسير خطط الحل والخوارزميات والنتائج	.011	1	.011	.036	.850	.001
	تقويم نتائج حل المسألة الرياضية بطرق متباينة	10.848	1	10.848	45.084	.000	.455

STEM	صياغة المواقف رياضياً	6.357	1	6.357	27.657	.000*	.339
	توظيف المفاهيم والحقائق والخوارزميات والاستدلالات	36.813	1	36.813	121.627	.000*	.693
	تفسير خطط الحل والخوارزميات والنتائج	52.334	1	52.334	168.980	.000*	.758
	تقويم نتائج حل المسألة الرياضية بطرق متباينة	49.872	1	49.872	207.263	.000*	.793
الخطأ	صياغة المواقف رياضياً	12.413	54	.230			
	توظيف المفاهيم والحقائق والخوارزميات والاستدلالات	16.344	54	.303			
	تفسير خطط الحل والخوارزميات والنتائج	16.724	54	.310			
	تقويم نتائج حل المسألة الرياضية بطرق متباينة	12.994	54	.241			
الكلي	صياغة المواقف رياضياً	24.590	60				
	توظيف المفاهيم والحقائق والخوارزميات والاستدلالات	63.311	60				
	تفسير خطط الحل والخوارزميات والنتائج	81.311	60				
	تقويم نتائج حل المسألة الرياضية بطرق متباينة	69.738	60				

*دال إحصائيا عند مستوى 0.05

يبين الجدول (8) أن قيمة «ف» لمهارة صياغة المواقف رياضياً، بلغت (27.657)، وقيمة «ف» لمهارة توظيف المفاهيم والحقائق والخوارزميات والاستدلالات، بلغت (121.627)، ولمهارة

تفسير خطط الحل والخوارزميات والنتائج، بلغت (168.890)، ولمهارة تقويم نتائج حل المسالة الرياضية بطرق متباينة (207.263)، وهي قيم دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة (0.05)، أي: أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية في أبعاد اختبار التنور العلمي بين المجموعتين التجريبية والضابطة على القياس البعدي تبعًا لطريقة التدريس. ولمعرفة لمن تعود الفروق؛ تم استخراج المتوسطات الحسابية المعدلة لمهارات اختبار التنور العلمي تبعًا لمنحى STEM بين المجموعتين التجريبية والضابطة، والجدول التالي يُبين هذه النتائج:

جدول 9: يُبين المتوسطات الحسابية المعدلة لأبعاد اختبار التنور العلمي تبعًا لطريقة التدريس

الأبعاد	المجموعة	المتوسط الحسابي المعدل	الخطأ المعياري
صياغة المواقف رياضيًّا	التجريبية	3.730	091.
	الضابطة	4.401	086.
توظيف المفاهيم والحقائق والخوارزميات والاستدلالات	التجريبية	3.601	104.
	الضابطة	1.986	099.
تفسير خطط الحل والخوارزميات والنتائج	التجريبية	3.764	105.
	الضابطة	1.839	100.
تقويم نتائج حل المسالة الرياضية بطرق متباينة	التجريبية	4.052	093.
	الضابطة	2.172	088.

يبين الجدول (9) أن المتوسطات الحسابية المعدلة جاءت جميعها لصالح المجموعة التجريبية، بمتوسطٍ حسابي معدل أعلى من الضابطة على جميع أبعاد الاختبار ومهاراته، أي: أنه يوجد فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعتين التجريبية والضابطة على جميع المهارات من اختبار التنور الرياضي تبعًا لطريقة التدريس، ولصالح المجموعة التجريبية. وتعزو الباحثة هذه النتيجة إلى أن التدريس وفق منحى STEM قد وفر لأفراد الدراسة فرصةً في تغيير معتقداتهم في النظر إلى العلوم والرياضيات والتقنية كمجرد مواد منفصلة؛ بل ركز في جانب كبير منه على أنشطة وعمليات، مثل النظر إلى الرياضيات كخادمة وميسرة لتعلم العلوم، والدور التكاملي للتقنية التي لا يمكن عزلها عن الرياضيات والعلوم والهندسة، وعلى أنها تفاعل بين الأفكار والإنسان والآلة، وكل ما سبق شجع على اكتساب المتعلمين لمعارف ومفاهيم تتعلق بمنهج STEM، ونقلها كخبرات واستراتيجيات للتعامل مع المشكلات التي تواجههم، وسهل عليهم اختيار مصادر المعرفة المناسبة، وتحديد مدى الحاجة إليها، وعلاقتها بطبيعة وأبعاد المشكلة التي هُنَّ بصدد مواجهتها وحلها. كما تعزى هذه النتيجة بحسب الباحثة للميزات التي يوفرها منحى STEM للمتعلمين؛ حيث لاحظت الباحثة اثناء تطبيق التجربة أن منحى STEM وفر فرص تعلم ذات جودة عالية من خلال أنشطة قائمة على مشاركة الطالبات،

بحيث تتناسب مع اهتماماتهن وميولهن، ومن خلال التدريس من خلال المشاريع القائمة على التعلم الاستقصائي. بالإضافة إلى تقديم الأنشطة التي تحقق معايير تدريس الرياضيات. وتقديم مختلف المواضيع في الرياضيات. وتحقيق فرصة العدالة بالتعليم مراعاة الفروق الفردية بين الطالبات.

التوصيات والمقترحات:

بناءً على نتائج الدراسة توصي الباحثة بالآتي:

- استخدام منحى STEM في تعليم طالبات الصف الأول ثانوي في المملكة العربية السعودية في ضوء نواتج التعلم المتعلقة بالتنور الرياضي.
- دعوة إدارة المناهج والكتب المدرسية في وزارة التعليم في المملكة العربية السعودية إلى ضرورة الإفادة من نتائج هذه الدراسة عند تطوير مناهج الرياضيات من قبل واضعي المناهج.
- تضمين أدلة المعلم استراتيجيات تدريس وفقاً لمنحى STEM.
- إجراء المزيد من الدراسات التي تتناول أثر استخدام منحى STEM في تنمية مهارات التنور الرياضي بمادة الرياضيات على مراحل تعليمية أخرى غير المرحلة الثانوية، ومتغيرات جديدة.

قائمة المراجع

المراجع العربية:

- الأغا، هاني (2016). فاعلية برنامج مقترح في ضوء المعايير الدولية للرياضيات لتنمية التفكير الإبداعي وحل المشكلات الحياتية في الرياضيات للطلبة المتفوقين بالمرحلة الثانية، أطروحة دكتوره غير منشورة، جامعة عين شمس، القاهرة.
- الجزار، فاطمة (2015). الاستيعاب المفاهيمي للتحويلات الهندسية لدى الطلاب معلمي الرياضيات باللغة الإنجليزية في كلية التربية بجامعة الإسكندرية- دراسة تقييمية. مجلة تربويات الرياضيات، مصر، 18(8)، 200-78.
- الحربي، طلال (2013). منهج الهندسة في رياضيات المرحلة المتوسطة في المملكة العربية السعودية بين مراحل بياجيه ومستويات فان هايل. المجلة التربوية، 18(69)، 17- 112.
- حسن، هاشم (2017). بناء وحدة الكثافة للصف الثاني الإعدادي في ضوء مدخل STEM والتحقق من فاعليتها في تنمية حل المشكلات الرياضية. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة عين شمس، القاهرة.
- حسين، محمد (2007). المناهج المتعددة والطريقة إلى الفهم والاستيعاب، (د.ط). العين:

دار الكتاب الجامعي.

- الحمادي، عبدالله (2013). مستوى لتنور العلمي لدى طلبة الصف الثالث الثانوي علمي في الجمهورية اليمنية. المجلة العربية لتطوير التفوق. 4(7) 49-17.
- الدوسري، هند (2015). واقع تجربة المملكة العربية السعودية في تعليم STEM على ضوء التجارب الدولية. كتاب بحوث مؤتمر الميز في تعليم وتعلم العلوم الرياضيات الأول «توجه العلوم والتقنية والهندسة والرياضيات STEM»، مركز التميز البحث في تطوير تعليم العلوم والرياضيات، جامعة الملك سعود.
- الرياشي، حمزة (210). تأثير برنامج مقترح في رياضيات الحاسب الآلي على تنمية التنور الرياضي والابداع لدى طلاب المعلمين شعبة التعليم الابتدائي بكلية التربية. مجلة البحوث النفسية والتربوية. 15(2), 329-287.
- السنانية، سهير(2017). اثر تدريس العلوم باستخدام منحى stem العلوم والتقانة والهندسة والفن والرياضيات stem في تنمية التفكير المكاني واكتساب مفاهيم الفضاء والفلك لدى طالبات الصف التاسع الاساسي. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة السلطان قابوس، مسقط، عمان.
- الشحيمية، أحلام (2015). أثر استخدام منحى STEM العلوم والتكنولوجيا والهندسة الرياضيات في تنمية التفكير الإبداعي وتحصيل العلوم لدى طلبة الصف الثالث الأساسي. رسالة ماجستير غير منشورة. جامعة السلطان قابوس، سلطنة عمان.
- عبد الرحمن، مديحة (203). التنور الرياضي كمؤشر لجودة تعليم وتعلم الرياضيات. مجلة تربويات الرياضيات. 20 (3), 31-6.
- عبيدة، ناصر(2018). فاعلية برنامج قائم على جداول التقدير التعليمية الانفوجرافيك وبنك المعرفة المصري في تنمية التنور الرياضي ورفع الكفاءة الذاتية الاكاديمية لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية. مجلة كلية التربية، 33(4)- 290-340.
- عسقول، محمد وأبو عودة، محمود (2016). مستوى التنور الرياضي لدى طلبة الصف العاشر في ظل أبعاد التنور الرياضي. مجلة دراسات، 4(2)، 61-36.
- القثامي، عبدالله (2016). أثر استخدام منحى STEM لتدريس الرياضيات على التحصيل الدراسي ومهارات التفكير لدى طلاب الصف الثاني المتوسط. رسالة ماجستير غير منشورة. جامعة أم القرى، مكة المكرمة.
- القحطاني، حسين وآل كحلان، ثابت (2017). معوقات تطبيق منحى STEM في تدريس الرياضيات في المرحلة المتوسطة من وجهة نظر المعلمين والمشرفين التربويين في السعودية. مجلة العلوم التربوية والنفسية . 9(1)، 44-23.
- كوارع، أمجد (2017). أثر استخدام منحى stem في تنمية الاستيعاب المفاهيمي والتفكير الإبداعي في الرياضيات لدى طلاب الصف التاسع الأساسي. رسالة ماجستير غير منشورة،

الجامعة الإسلامية، غزة، فلسطين.

- المحمدي، نجوى (2018). فاعلية التدريس منهج stem في تنمية قدرة طالبات المرحلة الثانوية على حل المشكلات. المجلة الدولية التربوية التحقيقية. 7(1), 24-8.
- المحيسن، إبراهيم وخجا، بارعة (2015). التطوير المهني لمعلمي العلوم في ضوء اتجاه تكامل العلوم والتقنية والهندسة والرياضيات STEM. ورقة مقدمة إلى مؤتمر التميز في تعليم وتعلم العلوم والرياضيات الأول «توجه العلوم والتقنية والهندسة والرياضيات STEM. السعودية: جامعة الملك سعود.

المراجع الأجنبية:

- Banks, F., David, B. (2014). Teaching STEM in the secondary School. Adebe Garamond pro by Saxon Graphics Ltd. Derby.
- Bansilal, S., Webb, L. & James, A. (2015). Teacher training for mathematical literacy: a case study taking the past into the future. South African journal of education, 35(1), 1-10
- Briney, L. & Hill, J. (2013). STEM Education with multinationals. Paper Presented at the International Conference on Transnational Collaboration in STEM Education. Sarawak, Malaysia.
- Brunning, R. (2014). Cognitive psychology and instruction, 4th ed., Upper Saddle River, NJ: Pearson.
- Gatabi, A. (2012). The Role of Mathematics Literacy in Iran Mathematics Curriculum". 12th International Congress of Mathematics Education. Seoul: Korea. PP: 1739-1740.
- Han, S., Capraro, R., & Capraro, M. (2017). How science, technology. Engineering, and mathematics (STEM) project-based Learning (FBL) affects high, middle, and low achievers differently: The impact of student factors on achievement International Journal of Science and Mathematics Education, 13(5), 1089-1113.
- Hong, H. (2012). Home Math Literacy Environment, Mathematics Ability, and Disposition toward Mathematics of Young Children. 12th International Congress on Mathematics Education. Seoul: Korea. PP: 1210-1218.
- James, J. (2017). Science, Technology Engineering, and Mathematics (STEM) Curriculum and Seventh Grade Mathematics and Science Achievement. Grand Ganyon University, Ann Arbor.
- Kenichi, T. (2012). Materials of Space Figure to Develop Mathematical Literacy"

12th International Congress on Mathematics Education. Seoul: Korea. P: 7377.

- Kim, H. (2011). Picking up STEAM? Reflections on Koreas Creative Education Policy, Korean National Commission for UNESCO.15th UNESCO-APEID conference 6-8 December 2011, Jakarta, Indonesia.
- Lou, S., Tusi, H., Tseng, K. & Shih, R. (2017). Effects of Implementing STEM-I Project-Based Learning Activities for Female High School Student. International Journal of Distance Education Technologies, 12(1), 52-73.
- Olivarez, N. (2015). The Impact of a STEM Program on Academic Achievement of Eighth Grade Student in a South Texas Middle School. Texas A & M University Corpus Christi, Ann Arbor.
- Thomasian, J. (2011). Building a science, technology, engineering, and math education agenda: An update of state actions, National Governors association, Washington, DC: National Governors Association Centre for Best Practices.
- William, E.; Dagger, Jr. (2013). Evolution of STEM in the United States. International Technology and Engineering Educators Association. Retrieved on January 26, 2014

فاعلية برنامج قائم على التعلم المدمج لتنمية ممارسات التدريس البنائي بمقررات التربية الميدانية لدى طلاب التربية بجامعة حائل

د. عيد جايز الشمري (أستاذ مناهج وطرق تدريس الرياضيات المشارك بجامعة حائل).

الملخص: هدفت الدراسة الحالية للتعرف على فاعلية برنامج قائم على التعلم المدمج وأثره في تنمية ممارسات التدريس البنائي بمقررات التربية الميدانية لدى طلاب التربية بجامعة حائل، وقد تم استخدام المنهج الوصفي التحليلي في بناء البرنامج التعليمي، والمنهج التجريبي ذو التصميم شبه التجريبي وتمثلت مواد وأدوات الدراسة في قائمة لممارسات التدريس البنائي، وقائمة لأهداف البرنامج، ودليلي المدرب والمتدرب، و اختبار لمعلومات ومعارف الممارسات التدريسية، وبطاقة ملاحظة لممارسات التدريس البنائي، وتم تطبيق الأدوات على عينة مكونه من (03) طالب بنسبة 2.71% من المجتمع الأصل وعدده 471 طالب وتم التطبيق القبلي والبعدي لأدوات الدراسة ، وقد أظهرت نتائج الدراسة عن وجود دلالة إحصائية لصالح التطبيق البعدي لكل من الاختبار وبطاقة الملاحظة.

الكلمات المفتاحية: برنامج، التعلم المدمج، ممارسات التدريس البنائي، التربية الميدانية.

The effectiveness of a blended learning-based program in developing the practices of constructivist teaching in field education courses for students at Education College at the University of Hail

Dr. Eid Jayiz Alshammari (Associate Professor of Curriculum and Teaching Mathematics at University of Hail).

Abstract: The current study aimed to identify the effectiveness of a blended learning-based program and its effect on developing the practices of constructivist teaching in field education courses for students at Education College at the University of Hail. The descriptive analytical approach was used in building the educational program and the experimental approach with a quasi-experimental design. The study materials and tools consisted of a list of constructivist teaching practices, a list of program objectives, guides for the trainer and trainee, a test of information and knowledge of teaching practices, and an observation checklist for constructivist teaching practices. The instruments were applied to a sample consisting of (30) students. With a percentage of %17.2 of the original community, which numbered 174 students, with a percentage of

The research pre and post instruments were administered. The results of the study showed a statistical significance in favor of the post administered of both the test and the observation card.

Keywords: program, blended learning, constructivist-teaching practices, field education.

مقدمة:

يشهد واقعنا اليوم العديد من التغيرات السريعة، والتي تلامس حاجات تكبر مع مستحدثات التقنية لسد الفجوة بين الواقع والمأمول، والمساهمة في ايجاد حلول تدمج التقنية بالتعليم وبفاعلية وكفاءة عالية بهدف إصلاح وتطوير التعليم، ولعل الاهتمام بصياغة الرسالة التعليمية من خلال وسيط معلوماتي بمعايير محددة تعد طريقا للمساهمة في اشباع حاجات التلاميذ ولدعم المناهج الدراسية والارتقاء بالمستوى التعليمي لرفع نسبة التحصيل ومهارات التفكير. ولم تعد الوسائل التعليمية التقليدية تعاني من قصور كبير في ظل التطور والتقدم الحاصل في مجال المعرفة العلمية والتكنولوجيا المتقدمة والتي أصبحت ماردا عملاقا يصعب السيطرة عليه بل أخذت مدى أبعد مما هو موجود في المؤسسات التربوية من تقنيات وإمكانات، حيث تفوقت تقنية الآلة في مستوى الاستخدام التقليدي لتصل إلى مستوى المهارة التقنية عالية الجودة في مختلف أنشطة الحياة العامة والخاصة (الموسوي، 2012).

ويسعى التعلم المدمج لايجاد متعلم قادر على التفاعل مع تقنيات عصره الرقمي، بحيث يجعل من هذه التقنيات وسيلة لتحقيق غاياته وأهدافه المستقبلية، بحيث تكون هذه التقنيات هي الغاية بحد ذاتها، كما أنه جُل ما يسعى إليه هذا التعلم هو بناء المتعلم المتزن مع ذاته، والقادر على مواصلة تعلمه بنفسه، دون الخضوع بقيود زمان ومكان غرفته الصفية (شهاب، 2020).

ويرجع البعض ظهور التعلم المدمج إلى الثورة التى حدثت في أساليب التعلم التى وفرت وسائل مساعدة لعرض المادة العلمية على نحو سهل وواضح وسريع، حيث ظهرت صور متعددة للتعلم الإلكتروني تناسب حاجات وقدرات مختلف المتعلمين، ومن هذه الأشكال التعلم المدمج الذي فتح آفاق واسعة جديدة للمتعلمين وتساعد على إعادة النظر في المناهج التعليمية بحيث يتم عرضها بصور تتناسب مع متطلبات العصر الحالي (شوملي، 2007).

كما أشارت دراسة الغامدي (2011) إلى أن التعلم المدمج يوفر تنوعًا في طرائق العرض وبالتالي يستخدم تنوعًا في المثيرات والاستجابات بما يحقق رؤية التمركز حول المتعلم وتشجيعه ليكون أكثر نشاطًا ومشاركة في عمليتي التعليم والتعلم، و كما يساعد في توفير المرونة للمتعلمين، ويركز على أن يكون التعلم بطريقة تفاعلية، والتعلم المدمج يتم من خلال دمج التطورات التكنولوجية المبتكرة التي يوفرها التعليم الإلكترونى مع التفاعل والمشاركة التي يوفرها كل من التعليم الإلكتروني و التعليم التقليدى، فالتعليم المدمج مزيجا من تكنولوجيا الوسائط المتعددة وأجهزة عرض الفيديو واستخدام الفصول الافتراضية، والبريد الإلكتروني والرسائل النصية الإلكترونية، بداخل القاعة الدراسية (Thorne, Kaye, 2003).

والتعلم المدمج Blended Learning) يوفر تجربة تعليمية مخصصة من خلال الجمع بين أفضل الارشادرات التي تواجه مباشرة، وجهاً لوجه Face to Face والتعليمات الإلكترونية E-Learning مع محتوى أكثر قابلية للإدارة مع الأخذ في الإعتبار ضرورة تسليط الضوء على أراء المعلمين

واتجاه الطلاب ممن طبق عليهم التعلم المدمج الاستفادة منها كتغذية راجعة لإجراء عمليات التطوير والتحسين المستمر على الخطط الحديثة (العديني، 2019).

وكذلك يشمل مجموعة من الوسائط المصممة لتتمم بعضها بعضا والتي تعزز التعلم وتطبيقاته، وبرنامج التعليم المدمج يمكن أن يشمل عددا من أدوات التعلم مثل: برمجيات التعلم التعاوني الافتراضي الفوري، والمقررات المتعددة على الإنترنت، ومقررات التعلم الذاتي وأنظمة دعم الأداء الإلكترونية، وإدارة نظم التعلم، يمزج التعليم المدمج كذلك عدة أنماط من التعليم تتضمن التعلم في الفصول التقليدية التي يلتقي فيها المعلم مع المتعلمين وجها لوجه، والتعلم الذاتي، وفيه مزج بين التعلم المتزامن وغير المتزامن، فالتعليم المدمج هو التعلم الإلكتروني أو التعلم عبر الإنترنت، ولكن المدمج مع أحد أشكال التعليم النمطية في الفصل الدراسي، ويتسم التعليم المدمج بالإثارة والقابلية للتعلم، حيث يجمع بين أفضل سمات التعلم عبر الإنترنت لسهولة توصيل المعلومة، وسمات التعلم في الفصل الدراسي كالتفاعل الحي والمباشر (Frannk J. Trhoa, 2006).

إن تبني المعلم لفسلفة تدريسية يعد أحد المداخل المهمة التي تؤثر في الممارسات المهنية للمعلم لما لها من علاقة وثيقة بمعتقدات المعلم التربوية والتي ترتبط مباشرة بالتدريس، وما يتعلق به من عناصر متنوعة كالتخطيط والمحتوى الدراسي، والأهداف والبيئة الصفية والتعلم وطبيعة المتعلم والتقويم، وغيره وهو ما أكدته دراسة (Winch, 2012))، أن امتلاك المعلم لفلسفة تدريسية واضحة من الأهمية بمكان في العملية التعليمية التربوية، لأنها تمكنه من فهم أفضل لعناصر العملية التربوية.

وأن الفلسفة التدريسية للمعلم تميزه عن غيره من المعلمين، وأن هناك علاقة وثيقة بين فلسفة المعلم التدريسية، وبين المهارات في حجرات الدراسة، وأن ممارسة التدريس الجيد تتأصل من خلال معتقدات المعلم التربوية، وتتأثر بخبراته اليومية في حجرة الدراسة وما يواجهه من صعوبات في علمية التعليم والتعلم كما تتأثر بتفاعلاته مع التلاميذ في حجرات الدراسة مما يجعل فلسفة المعلم التدريسية متطورة فهي تتغير بمرور الوقت وبمزيد من الخبرات وبمزيد من التفاعل مع التلاميذ (Glaveanu & Tanggard, 2014).

إن التدريس الجيد ذوي الكفاءة والفعالية يتطلب فهما من المعلم ووعياً للعلاقة المعقدة والمتداخلة بين التكنولوجيا وطرق التدريس والمحتوى التعليمي المراد تدريسه باستخدام هذا الفهم يستطيع المعلمون تطوير أساليب وطرق ومداخل محددة وخاصة تلائم الطلاب والمعلمين وتأخذ في الاعتبار القيود والعلاقات المتداخلة بين تلك المكونات الثلاثة جميعاً (Mertler, 2016).

فالمعلم القادر على توظيف التكنولوجيا في التدريس لمحتوى ما بطريقة تربوية فعالة قائمة على نظريات التعلم والتعليم هو المعلم الناجح في عصر الثورة التكنولوجية والمعرفية التي نعيشها الآن، وبتوسيع نطاق المعرفة التربوية للمحتوى وإضافة مجال التكنولوجيا كمجال

معرفي مستقل قائم بذاته وليس كأداة معينة للتدريس، من أجل ممارسات تربوية فعالة في بيئة تعلم تم تعزيزها بالتكنولوجيا (Syh, Jong, 2016).

مشكلة الدراسة:

يواجه التعليم في العصر الحالي كثير من التحديات الأقتصادية والاجتماعية والتقنية المختلفة في ظل التطور العلمي والرقمي ، وإن وجود التعلم الرقمي والإلكتروني لا يعني إلغاء التعليم التقليدي ولكن قد لا يكون هو الخيار الأمثل أو المناسب لكثير من مؤسسات التعليم ، فقد ظهرت الحاجة الماسة إلى الجمع بين التعلم التقليدي والتعلم الإلكتروني، وإن توظيف تطبيقات البرامج التدريبية المدمجة لما لها من أثار إيجابية في تنمية نواتج التعلم ومهارات المعلمين للقيام بالعملية التدريسية بكفاءة عالية ، ومن خلال عمل الباحث واشرافه على طلاب التربية العملية وخبرته الشخصية في مجال تكنولوجيا التعليم ومتابعة لأعمال الطلاب المعلمين الكتابية في المدارس أثناء الزيارات الميدانية لاحظ وجود صعوبات تواجه الطلاب المعلمين في التعامل مع استخدام التعلم المدمج في ممارسات التدريس البنائي، وتدني مستوى الخبرة والمهارة عند الطلاب المعلمين في التعامل بجدية مع تكنولوجيا التعليم ، هذا ما أكدته كل من دراسة العنزي (2012) والتي هدفت للتعرف على فاعلية التعلم المدمج في إكساب مهارات وحدة الإنترنت في برنامج التعليم للمستقبل لمعلمي المرحلة الثانوية واتجاهاتهم نحوه، ودراسة القرارعة، وحجة (2013) التي استهدفت فاعلية برنامج قائم على التعليم المدمج فى تدريس العلوم فى تحصيل طلبة الصف التاسع الأساسى وتنمية مهارات التفكير ما وراء المعرفة، ودراسة الذيابات (2013) التي هدفت للتعرف على فاعلية التعليم المبرمج القائم على استخدام طريقتي التعليم المدمج والطريقة المعتادة في تحصيل طلبة جامعة الطفيلة التقنية فى مادة طرائق التدريس للصفوف الأولى واتجاهاتهم نحوه، هذا ما دفع الباحث للقيام بالدراسة الحالية والتي تتصدى للإجابة عن السؤال الرئيس التالي:

ما فاعلية برنامج قائم على التعلم المدمج لتنمية ممارسات التدريس البنائي بمقررات التربية الميدانية لدى طلاب التربية بجامعة حائل؟

ويتفرع من السؤال الرئيس الأسئلة الفرعية الآتية:

1. ما ممارسات التدريس البنائية اللازم توافرها لدى طلاب التربية بجامعة حائل؟
2. ما برنامج التعلم المدمج لتنمية ممارسات التدريس البنائي لدى طلاب التربية بجامعة حائل؟
3. ما فاعلية برنامج التعلم المدمج في تنمية الجانب المعرفي لممارسات التدريس البنائي لدى طلاب التربية بجامعة حائل؟
4. ما فاعلية برنامج تدريبي مدمج في تنمية الجانب الأدائي لممارسات التدريس البنائي لدى طلاب التربية بجامعة حائل؟

فروض الدراسة:

في ضوء سؤال الدراسة صيغت الفرضيات الآتية للدراسة:

1. لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى الدالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسط درجات المعلمين في التطبيقين القبلي والبعدي في اختبار الجانب المعرفي لصالح التطبيق البعدي.
2. لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى الداله ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسط درجات المعلمين في التطبيقين القبلي والبعدي في بطاقة ملاحظة الجانب الأدائي لصالح التطبيق البعدي.

أهداف الدراسة:

هدفت هذه الدراسة إلى:

1. التعرف على ممارسات التدريس البنائية اللازم توافرها لدى طلاب التربية بجامعة حائل.
2. التعرف على برنامج التعلم المدمج لتنمية ممارسات التدريس البنائي لدى طلاب التربية بجامعة حائل.
3. التعرف على فاعلية برنامج التعلم المدمج في تنمية الجانب المعرفي لممارسات التدريس البنائي لدى طلاب التربية بجامعة حائل
4. التعرف على فاعلية برنامج تدريبي مدمج في تنمية الجانب الأدائي لممارسات التدريس البنائي لدى طلاب التربية بجامعة حائل؟

أهمية الدراسة:

الأهمية النظرية: تكتسب الدراسة الأهمية النظرية من الآتي:

1. تتناول الدراسة موضوعاً حيوياً يهم القائمين على العمل التربوي والتعليمي من معلمين ومديري مدارس ومشرفين، ويهم كذلك صانعي القرارات التربوية ولجان تأليف الكتب وإعداد المناهج من أجل رفع مستوى التحصيل الدراسي.
2. إلقاء الضوء على التعلم المدمج من منظور الرؤية المعاصرة لتدريب الطلاب المعلمين، والتي تواكب التغيرات السريعة والمتلاحقة في تقنيات التعليم.
5. الأهمية العملية: تكتسب الدراسة الأهمية العملية من الآتي:
3. مواكبة التوجهات التكنولوجية الحديثة التي تنادى بتوظيف التعلم المدمج في التعليم.
4. مساعد المشرفين التربويين على توظيف برامج تدريب قائمة على التعلم المدمج في تنمية قدرات المعلمين في مجال عملهم.
5. مساعد المعلمين في تطوير مهاراتهم في وسائل التعليم المختلفة واستخدام أحدث التقنيات الجديدة في عالم تكنولوجيا المعلومات، وتوفير الأعباء المادية التي تعوق عمليات تجهيز المعامل في المدارس والمؤسسات التعليمية.

حدود الدراس:

الحدود الموضوعية: برنامج تعلم مدمج وأثره في تنمية ممارسات التدريس البنائي لدى الطلاب المعلمين بالتربية بجامعة حائل.
الحدود المكانيه: تم تطبيق البحث على الطلاب المعلمين بجامعة حائل بمدينة حائل.
الحدود الزمانية: تم تطبيق الدراسة في الفصل الدراسي الأول من العام الدراسي لسنة 2021م/ 2022م.
الحدود البشرية: الطلاب المعلمين بكلية التربية بجامعة حائل.

مصطلحات الدراسة:

التعليم المدمج: عرفه (خميس، 2003) بأنه نظام متكامل يهدف إلى مساعدة المتعلم خلال كل مرحلة من مراحل تعلمه، ويقوم على الدمج بين التعلم التقليدي والتعليم الإلكتروني بأشكاله المختلفة داخل قاعات الدراسة.
ويعرف التعلم المدمج إجرائيًا بأنه: «نوع من التدريس يتم فيه الجمع والدمج بين طرق التدريس الصفية المعتادة والتي تتم في الفصول المعتادة وبين طرق التدريس التي تعتمد على استخدام تكنولوجيا التعلم بكافة أنواعها، على أن تتم عملية الدمج بالتناوب المستمر بين التدريس الصفي والتدريس باستخدام تكنولوجيا التعلم أثناء تدريب الطلاب المعلمين بالتربية بجامعة حائل.
ممارسات التدريس البنائي: عرفها الحصان (2014) على أنها مجموعة من الإجراءات والأساليب التدريسية التي يؤديها الطالب المعلم في الموقف التعليمي بما تتضمنه من مهارات تنظيم بيئة التعلم المحفزة للإبداع، وممارسة السلوك البنائي في الفعاليات التعليمية واستخدام المواد التعليمية والتقنية وتوظيفها وتوظيف أساليب التقويم البنائية الحديثة بهدف تحقيق أعلى مستويات التعلم.
وتعرف إجرائياً: بأنها مجموعة من الإجراءات والنشاطات التي يقوم بها المعلم أثناء شرحه وتوضيحه للدروس التي يستخدم فيها التخطيط ووسائل التقنية الحديثة، وإدارة الصف وتنوع أساليب التدريس وتنوع طرق التقويم لايصال المعلومات والحقائق في بيئة تفاعلية بأكبر كفاءة ممكنة».

الإطار النظري والدراسات السابقة:

أولاً: التعلم المدمج:
مفهوم التعلم المدمج:
عرفه الفقي (2011) بأنه نظام تعليمي تعلمي يستفيد من جميع الإمكانيات والوسائط التكنولوجية المتاحة، وذلك الجمع بين أكثر من أسلوب وأداة للتعلم، سواء كانت إلكترونية

أم تقليدية؛ لتقديم نوعية جيدة من التعلم تناسب خصائص المتعلمين واحتياجاتهم من ناحية، وتناسب طبيعة المقرر الدراسي والأهداف التعليمية التى نسعى لتحقيقها من ناحية أخرى.
وعرف طه (2012) التعلم المدمج على أنه ذلك النمط من التعليم الذي يقوم على الجمع بين التعليم التقليدي من محاضرات ودروس التعلم الإلكتروني المدمج من خلال برمجة وسائط تعليمية ونصوص وصوت وحركة وفيديو محملة على أسطوانة CD للاستخدام وجهاً لوجه داخل قاعة الدراسة بالإضافة لبعض محركات البحث الإلكترونية على الإنترنت من Google, Ya-hoo ومجموعة من وسائل الاتصال الإلكترونية المختلفة مثل الإيميل والفيس بوك للتواصل بين المعلم والطلاب في أوقات غير أوقات الدراسة.
ورأى (Bersin, 2013) أن التعلم المدمج أسلوب حديث يقوم على توظيف التكنولوجيا واختيار الوسائل التعليمية المناسبة لحل المشكلات المتعلقة بإدارة الصف والأنشطة الموجهة للتعلم والتى تتطلب الدقة والإتقان.
بينما رأت (Stein, 2014) أن التعلم المدمج هو التركيز على دورات يتم فيها الدمج ما بين التعليم وجهًا لوجه مع التجارب على الإنترنت؛ لإنتاج الفعالية والمرونة لتعليم فعال.
وأعتبر الشرمان (2015) التعلم المدمج استراتيجية جديدة تجمع بين الطريقة التقليدية في التعلم والإستفادة القصوى من تطبيقات تكنولوجياالمعلومات الحديثة لتصميم مواقف تعليمية تمزج بين التدريس داخل الصفوف الدراسية والتدريس عبر الإنترنت.
ومن خلال العرض السابق نرى أن تعريفات التعلم المدمج وإن اختلفت في الصياغة، إلا إنها تتفق على مجموعة من النقاط المشتركة حول التعلم المدمج تتمثل في أنه يتم دمج بين التعليم الإلكتروني المعتمد على التقنيات الحديثة ومزايا التعليم التقليدي، وأسلوب للتعلم وجهًا لوجه داخل حجرات الدراسة يتناسب مع خصائص المتعلمين واحتياجاتهم من ناحية ويتناسب مع طبيعة المقرر الدراسي والأهداف التعليمية من ناحية أخرى.

أهداف التعلم المدمج:

أكد كل من (Osguthorpe & Graham, 2003) على وجود العديد من الأهداف التي يسعى التعلم المدمج لتحقيقها للمتعلمين، منها ما يلي:

1. الثراء التعليمي: ويكون ذلك من خلال تحسين طرق التعليم والتدريس وإثراءها بالأساس النظري والأساليب المختلفة للتعلم الإلكتروني.
2. الوصول للمعارف: ويكون ذلك بالتنوع في استخدام المواد التعليمية الغنية بالوسائط، وكذلك التنوع في المصادر التعليمية.
3. الجانب الاجتماعي: وذلك عن طريق التفاعل والاتصال بين المتعلمين بعضهم البعض في القاعات التعليمية، ومن خلال شبكة الإنترنت، وأدوات الاتصال المتزامنة والغير متزامنة.
4. فاعلية التكلفة: وذلك بالاستثمار في وقت المعلم وتفوق الكفاءة مع انخفاض التكلفة.
5. المقدرة الشخصية: من خلال سيطرة المتعلمين في عملية التعلم، والمقدرة على التعلم

في الأوقات المناسبة لهم.

6. سهولة المراجعة: وذلك من خلال التصميم الجيد والمحتوى التعليمي السريع للتعلم المدمج.

وذكر الموسى (2005)؛ وعطار، كنسارة (2011) أن التعلم المدمج يحقق جملة من الأهداف في الميدان التربوي، منها ما يلي:

1. تقديم العديد من فرص التعلم بطرق مختلفة مما يساعد على التوسع في قاعدة المتعلمين المستفيدين ويرفع جدوى الخدمات التربوية المقدمة.
2. الاستفادة من التكنولوجيا الحديثة ومواكبة عصر التقدم، دون أن نفقد التواصل الاجتماعي، والإنساني والذي نلمسه في الفصول التقليدية، إضافة إلى تمكين المتعلم من التفاعل بكفاءة عالية وإيجابية مع مطالب العصر الحاضر.
3. التركيز على جعل التعلم يحدث بطريقة تفاعلية.
4. يحقق الوصول إلى أكبر عدد من المتعلمين، في أقصر وقت وأقل تكلفة ممكنة.
5. إدخال عناصر التشويق والتجديد في العملية التعليمية.
6. تطوير دور المعلم من كونه مصدرًا وحيدًا للمعرفة إلى جعله مساعدًا باعتماد مصادر متعددة.

وذكر العواودة (2012) أهداف التعلم المدمج فيمايلي يلي:

1. تطوير فلسفة وأساليب نظم التعليم التقليدية، والتوجه نحو تكنولوجيا المستقبل.
2. إعادة صياغة الأدوار في الطريقة التى تتم بها عملية التعليم والتعلم بما يتوافق مع مستجدات الفكر التربوي.
3. إيجاد الحوافز وتشجيع التواصل بين منظومة العملية التعليمية، كالتواصل بين البيت والمدرسة، وبين المدرسة والبيئة المحيطة.
4. توفير بيئة تعليمية تعلميه غنية تفاعلية ومتعددة المصادر تخدم العملية التعليمية بكافة محاورها.
5. تنمية مهارات الطلاب، وإعدادهم إعدادًا جيدًا بما يتناسب مع المتطلبات المستقبلية باستخدام تقنية المعلومات في التعليم والاستفادة منها.

ويرى الباحث أن أهداف التعلم المدمج تتمثل في التطوير المهني للمعلمين والعملية التعليمية، واستخدام وسائط التعلم المدمج في ربط وتفاعل المنظومة التعليمية (المُعلم، والمُتعلم، والمؤسسة التعليمية، والبيت، والمجتمع، والبيئة)، والاعتماد الذاتي في البحث عن مصادر التعلم المرتبطة بالمنهج.

مميزات التعلم المدمج:

ينظر العديد من التربويين إلى التعلم المدمج على أنه أفضل أساليب التعلم؛ وذلك لأنه يجمع بين مزايا التعلم التقليدي والإلكتروني، حيث يتم التكامل بين عدة طرق ووسائط تعليم

وتعلم، والذي من شأنه تحسين إنتاجية التعليم، كما يعده البعض مرحلة تمهيدية للإنتقال نحو التعلم الإلكتروني الكامل (زيتون، 2005).

ويتمتع التعلم المدمج بالعديد من المميزات التى أوردها (مصطفى، 2008)، و Dunser & Oth-ers, 2012)) وهي كالتالي:

1. خفض نفقات التعلم بشكل هائل بالمقارنة بالتعلم الإلكتروني وحده.
2. تمكين المتعلمين من التعبير عن آرائهم وأفكارهم وتوفير الوقت للمشاركة الفعالة داخل حجرة الدراسة.
3. تعزيز الجوانب الإنسانية والعلاقات الاجتماعية بين المتعلمين فيما بينهم، وبينهم وبين معلميهم وبين المعلمين أنفسهم أيضًا.
4. المرونة الكافية لمقابلة الاحتياجات الفردية وأنماط التعلم لدى المتعلمين باختلاف مستوياتهم وأعمارهم وأوقاتهم.
5. كثير من الموضوعات العلمية يصعب للغاية تدريسها إلكترونيًا بالكامل وبصفة خاصة مثل المهارات عالية المستوى (رسم الخرائط، والخط العربي، وقواعد التجويد)، واستخدام التعلم المدمج يمثل أحد الحلول المقترحة لحل مثل تلك المشكلات.
6. توفير بيئة تفاعلية مستمرة، وذلك يحقق سهولة التواصل مع المتعلم، وتزويده بالمادة العلمية بصورة واضحة من خلال التطبيقات المختلفة مصحوبة بالرسوم والصوت والصورة وذلك من خلال العروض المرئية.
7. إثراء المعرفة الإنسانية ورفع جودة العملية التعليمية، ومن ثم جودة المنتج التعليمي وكفاءة المعلمين.
8. يتيح التعليم المدمج لكل متعلم الحرية في اختيار ما يتناسب مع احتياجاته المختلفة من مصادر تعليمية.
9. يسهم التعلم المدمج في تحقيق الرضا لدى المتعلمين وإدارة المؤسسة التعليمية، فغالبية المؤسسات تفضل نماذج التعلم المدمج أكثر من برامج التقديم أحادية الطريقة (عبد العليم، 2012).
10. ومن المزايا الواضحة لهذا النوع من التعلم هو أنه يوفر التدريب في بيئة العمل أو الدراسة، ويشمل التعزيز ويستخدم حدًا أدنى من الجهد والموارد؛ لكسب أكبر قدر من النتائج فهو يمكن الناس من تطبيق المهارات باستمرار لتصبح من الممارسة عادة.

وكما أكد (Bersin, 2013) أن التعلم المدمج يمتاز بعدة مزايا عن غيره من أنماط التعلم الأخرى، فقد أكدت دراسته على أن التعلم المدمج:

1. عملي: فالمتعلم يستطيع التعلم في أي وقت أو أي مكان يريده بشكل مستقل دون الارتباط بالمتعلمين الآخرين.
2. مرن: وذلك من خلال تحديد المتعلم أسلوب الدراسة المناسب له والوقت كما يراه مناسبًا له.

3. فعال: تكمن الفعالية من خلال الدراسة الذاتية واعتماد المتعلم على نفسه، ومن العوامل المساعدة لهذه الخاصية المناقشة في الفصل مع المتعلمين الآخرين وأستاذ المقرر، وكذلك الوسائط المتعددة.
4. مستقل: استقلالية التعلم تكمن في حرية التعلم بعدم الارتباط بوقت محدد أو مكان معين أو متعلمين آخرين للتعلم.
5. ويتضح مما سبق أن للتعلم المدمج أهمية كبيرة في تقديم خدمات مساندة للعملية التعليمية سواء للمعلم أو المتعلم وتقديم مصادر معلوماتية متنوعة تشبع حاجات المتعلمين، وتراعي فروقهم الفردية، كما إنه يوفر الكثير من الوقت، وهذا يزيد من دافعية الطلاب للتعلم والتفاعل، وبالتالي تحقيق استمرارية العملية التعليمية.

خصائص التعلم المدمج:

أشارت العديد من الدراسات البحثية مثل دراسة كل من الفقي (2011)، والرنتيسي (2015)؛ والحلو (2016) إلى مجموعة من الخصائص للتعليم المدمج منها:

1. التحول من أسلوب المحاضرة في التعليم إلى التعليم الذي يرتكز على الطالب.
2. زيادة التفاعل والنشاط بين الطلاب والمعلمين، وبين الطلاب وبعضهم البعض، وبين الطلاب والمحتوى، وبين الطلاب والمصادر الخارجية.
3. التكوين المتكامل وجمع آليات التقييم للطلاب والمعلم.
4. تحقيق الأفضل من حيث كلفة التطوير والوقت اللازم.

وبناءً على ما سبق يرى الباحث أن التعلم المدمج يتميز بمجموعة من الخصائص التى تتمثل في النقاط التالية:

- يستخدم التعلم الصفي وجهًا لوجه والتعلم الإلكتروني.
- إعادة تصميم جوهري للنموذج التعليمي لتكوين بيئة تعليمية متكاملة لتصميم المواقف التعليمية.
- يركز على التطبيق المناسب لتكنولوجيا التعليم بما يتناسب مع احتياجات الموقف التعليمي.
- توفير جو من الخصوصية والحرية للمتعلم في تعلمه، حيث يتعامل مع المحتوى بالطريقة التى تناسبه.
- التقليل من التكلفة المادية، وتوفير بيئة تعليمية مناسبة.

أبعاد التعلم المدمج:

يتصف نظام التعلم المدمج بمجموعة من الأبعاد حددها كل من (Carman, 2005)؛ و(Negar, 2008)؛ والفقي (2011)؛ وأبو الريش (2013)، على أن أبعاد التعلم المدمج تتمثل في النقاط التالية:

دمج التعليم المباشر وغير المباشر (Off Line Online and):

- التعلم المدمج يجمع في أبسط أشكاله بين التعلم المباشر وغير المباشر، حيث يعني التعلم المباشر «التعلم عبر الإنترنت أو التعلم الشبكي» (Online Learning) التى يتم عادة من خلال تقنيات الإنترنت أو الإنترانت، والتعلم غير المباشر أو غير الشبكي (Offline Learning)، وهو التعلم الذي يحدث في قاعة الدروس التقليدية، ومثال على هذا النوع من الدمج، برنامج تعليمي يقدم مواد التعلم التى تتطلب بحثًا على الإنترنت، مع تخصيص جلسات تعليمية تتم داخل قاعة الدروس بقيادة المعلم كوسط أساسي في العملية التعليمية.

1. دمج التعليم المخطط له وغير المخطط له:

يسعى تصميم برنامج التعليم المدمج من أحاديث، ووثائق التعليم غير المخطط له، لتحويلها إلى معرفة يتم استدعاؤها، وتوفيرها بحسب الطلب لتدعيم أداء العاملين في المجالات المعرفية وتعاونهم، مثل: الاجتماعات، والأحاديث الجانبية في الممرات، واستخدام البريد الإلكتروني.

2. دمج التعلم ذاتي السرعة والتعلم التعاوني المباشر:

التعلم الذاتي (Blending self-pace) يعني التعلم الفردي، وهو التعلم عند الطلب الذي يتم بناءً على حاجة المتعلم ويقوم المتعلم بإدارة هذا النوع من التعلم ويتحكم في سرعته، ومن ناحية أخرى التعلم التعاوني (Collaborative Learning) يعني اتصالاً أكثر دينامية بين العديد من المتعلمين مما يسهل عملية المشاركة في المعارف والخبرات ومراجعة بعض المواد والأدبيات حول منتج جديد.

3. دمج المحتوى الخاص بالمحتوى الجاهز.

المحتوى الخاص (Blending Custom Content) هو المحتوى المعد ذاتيًا، والمحتوى الجاهز (with Off-the-shelf content) هو محتوى عام أو شامل، لكنه غير مخصص لمتطلبات المدرسة وبيئتها الخاصة، كما أنه أقل تكلفة من المحتوى المخصص عند شرائه، وأكثر كفاءة وأعلى في القيمة الإنتاجية من المحتوى المخصص، وقد فتحت المعايير الصناعية مثل سكورم (Scorm) الباب نحو تحقيق مرونة أكبر في دمج المحتوى الجاهز والمحتوى المخصص لتحسين خبرات المستخدم بتكلفة أقل.

4. الدمج بين التعلم والممارسة ودعم الأداء:

أي دمج التعليم المنظم سلفًا (قبل استهلال مهام وظيفة جديدة)، والممارسة (باستخدام نماذج محاكاة المهام أو العمليات الوظيفية)، وأدوات الدعم الفوري للأداة؛ التى تُيسر التنفيذ المناسب لتلك المهام، وتوفر بيئات جديدة لفضاءات العمل؛ تجمع بين الأعمال القائمة على الحاسوب، ومهارات التعاون، وأداوت الدعم للأداء، ويعد من أفضل أنواع الدمج.

وبناء على ما سبق يرى الباحث أنه ليس لأي من هذه الأبعاد أولوية أو حظوة في الاستخدام والتطبيق؛ بل يبقى أساس التعلم المدمج الناجح متمثلاً في اختيار أفضل دمج من خلال مراعاة أهداف التعلم ومحتوى المقرر ومستوى التفاعل المطلوب ومدى حاجات المتعلمين

وافعيتهم وعددهم والأخذ بعين الاعتبار بعوامل الوقت والتكلفة والإمكانيات والظروف المحيطة.

ثانياً: ممارسات التدريس البنائي:

يعرف أبوستة (2011) مهارات التدريس البنائي بأنها «مجموعة من الإجراءات التدريسية والسلوكات التربوية التي يتبعها الطالب المعلم أثناء تدريسه وتتسم بالطلاقة والمرونة والأصالة والحساسية للمشكلات».

ويعتبره زاهي (2012) أنه نشاطاً تربوياً يقوم به المعلم متبعاً ثلاث خطوات أساسية هي: التخطيط والتنفيذ والتقويم، بهدف إحداث تغيير نوعي في سلوك المتعلم، ويؤدي المعلم خلال تدريسه مجموعة من الأساليب الإبداعية لتحقيق الأهداف المسطرة لهذا التدريس.

ويعرف (Ibrahim, 2014) التدريس الإبداعي بأنه مجموعة من الأنشطة والعمليات يقوم بها المعلم بهدف تشجيع الطلاب للعمل وإنتاج الأفكار المتنوعة والمتباينة مع تصميم البيئات التعليمية الداعمة للإبداع، ومساعدة الطلاب على بناء مهارى للحساسية تجاه المشكلات، واستيعاب وتحليل المتناقضات، وتحديد الفجوة في البناء المعرفي لديه، مع تشجيع الطلاب على بناء الفرضيات، ويرتبط التدريس الإبداعي بمجموعة من المهارات أهمها: تصميم خطط التدريس القائمة على المشكلات المفتوحة التي تنمي استيعاب العلاقات القائمة، والمتناقضات وحلها، وإنتاج علاقات جديدة.

وأشار الأغا (2015) إلى أن مهارات التدريس هي «مجموعة من السلوكيات التدريسية الفعالة التي تظهر في نشاط المعلم العام قبل عملية التدريس وخلالها وبعدها، وذلك في شكل استجابات حركية أو لفظية تتميز بالدقة والسرعة في الأداء والتوافق مع متطلبات الموقف التدريسي من خلال استراتيجيات لتنمية مهارات التدريس الإبداعي».

وعرفه الجمل (2017) أنه نشاط سلوكي يعكس ما يجب أن يقوم به الطالب لتحقيق المعلومة وبنائها بنفسه، وبطريقته التي تمنحها صبغة تتلاءم مع بنائه المعرفي، ويعالجها موظفًا كل إمكاناته المعرفية المتميزة، وذلك يعطيه ثقة في قدراته ويطلق طاقاته الداخلية، وأنه عملية تربوية تتفرع منها كافة العوامل والعناصر المكونة للتعليم، وتهدف إلى تحقيق أهداف معينة من خلال أداءات المعلم وحده، أو المتعلم منفردًا، أو من خلال التعاون المشترك بينهما، وهو أيضًا عملية اجتماعية تعاونية محددة، يتم عن طريقها تحقيق المشاركة بين المدرسة والمجتمع.

وعرفه لافي (2019) بمجموعة الممارسات والأساليب الإبداعية التي يقوم بها المعلم داخل وخارج الفصل، والتي ترتبط بمراحل عملية التدريس (تخطيط، تنفيذ، تقويم)، تتصف بالمرونة والطلاقة والأصالة، بغرض تحقيق الأهداف المرجوة بكفاءة وفاعلية.

والتدريس البنائي يتحقق باكتساب السلوك التدريسي بسمات بنائية يحققه المعلم عندما يقوم باستدعاء أكبر عدد من الأفكار التربوية المناسبة، وتعديل الموقف التعليمي وإعادة

تنظيمه بشكل مناسب، وتنويع الأفكار والاستجابات التربوية، وإنتاج أفكار واستجابات تربوية جديدة وقليلة التكرار، وعندما يعرف المعلم كيف يؤدي متطلبات هذه الجوانب.

مزايا التدريس البنائي:

تعد مزايا وفوائد التدريس البنائي من أقوى مبررات توظيفه في التعليم (أبو لبن، 2011)، (Bjekic, et al, 2010) وهي:

- زيادة مستوى تحصيل المتعلمين وتمكينهم من اختيار التطبيقات المناسبة، وتحفيزهم لحل المشكلات التي تقدم.
- تحقيق المساواة في الفرص من حيث التعبير بالرأي في أي وقت، والتغلب على عامل الخجل والقلق الملازم لبعض المتعلمين في الفصول التقليدية.
- تقريب بعض الظواهر التي يصعب تخيلها في المختبرات المدرسية عن طريق واقع التكنولوجيا الحديثة وتوفير عنصر التشويق والمتعة حيث تتميز تقنية المعلومات باستخدامها للألوان والصور والمؤثرات الصوتية.
- سهولة الوصول إلى المعلم في أي وقت، وسهولة الوصول إلى المناهج، وإمكانية الإفادة من الإنترنت.
- تنمية مهارات البحث والاستقصاء والتفكير الناقد والتعاون بوصفها أهم قدرات التفكير العليا وتدعيم النمو الاجتماعي بين المتعلمين من خلال اشتراكهم في المهام الجماعية كالتواصل عبر الإنترنت للبحث في موضوع ما.
- سهولة وتعدد طرق تقويم المتعلمين، وتحديد مستوياتهم والتعرف على نقاط القوة والضعف لديهم.
- التنمية المهنية للمعلم وتطوير أدائه التدريسي حيث يتميز التدريس البنائي باستراتيجيات تدريس حديثة أكثر فعالية وكفاءة.
- ويوضح (Bjekic, et al, 2010) أن كفاية المعلم تتضمن ثلاثة كفايات مهنية أساسية يجب توافرها للتدريس البنائي وهي:
- كفايات تربوية: هي نظام من المعارف والمهارات والقدرات والميول لتحقيق أدوار مهنية تربوية.
- كفايات أكاديمية: هي نظام من المعارف والمهارات عن محتوى مادة التخصص وتطوير القدرات لتدريس هذه المعارف والمهارات للطلاب.
- كفايات الاتصال: هي نظام من المعارف والمهارات والقدرات والميول لتحقيق أهداف الاتصال والتفاعل الاجتماعي التدريسي.
- ولكي تتحقق أهداف العملية التعليمية؛ على المعلم التمكن من التدريس بواسطة استراتيجيات التدريس البنائي ومهاراته من ربط تلك العناصر بتصميم تدريسي جيد كالتعلم المدمج.

وتُعد تنمية الاتجاهات الإيجابية نحو التدريس البنائي أحد أهداف برامج إعداد وتدريب المعلم حيث تؤثر الاتجاهات بدرجة عالية على مستوى إتقان المعلم للعمل ويعتمد تكوين هذه الاتجاهات على مستوى المعارف الأكاديمية والتربوية لدى المعلم حيث ثبت أثر تلك المعارف على الجانب الوجداني للمعلم ومن ثم دورها كسلاح فعال ضد الاتجاهات السلبية نحو المهنة ولذلك تعتبر الاتجاهات ركنا لا يستهان به في إعداد المعلم كما أنها تشكل مع البعد المهاري والبعد المعرفي الجوانب الكلية اللازمة لتحقيق كفاءة وجودة أداء المعلم (قنديل، 2001).

وقد أكد زيتون (2003) أن التخطيط للتدريس البنائي أسلوب علمي يتم بمقتضاه اتخاذ التدابير العملية لتحقيق أهداف معينة مستقبلية والتخطيط يعد من أهم العمليات في عملية التدريس البنائي، والذي يقوم به المعلم قبل مواجهة تلاميذه في الفصل، ويشير التخطيط إلى ذلك الجانب من التدريس الذي يقوم فيه المعلم بصياغة مخطط عمل لتنفيذ التدريس، وترجع أهمية التخطيط للتدريس إلى أنه يساعد المعلم على تنظيم أفكاره وترتيب مادته وإجادة تنظيمها بأسلوب ملائم.

سلوكيات التدريس البنائي:

ويتضمن التدريس البنائي سلوكيات ومهارات ضرورية لتحقيق أهدافه من أهمها ما ذكره كل من: (سعادة، 2003؛ أبو جلالة، 2007؛ حمادات، 2009) وهي:

- توفير جو صفي يسوده حب التعلم مع تشجيع سلوك أي طالب يظهر علامات مميزة من خلال تقدير جهده.
- الوضوح والإيجابية في اللغة التي يستعملها المعلم مع طلابه.
- توفير مواقف تثير التحدي، وتشجيع السلوكيات المغايرة والبناءة وقبولها.
- الدعم والتغذية الراجعة لاستفسارات واكتشافات الطلاب.
- تنمية قدرة الطالب على الانخراط في الأنشطة المختلفة واستقلاليته في التعلم.
- يتقبل المعلم كل الأفكار ويكون متسامحاً مع الطلاب بحيث يسمح بالتخيل والإبداع.
- يشجع المعلم التلاميذ على المناقشة والتعبير عن آرائهم.
- يكلف المعلم الطلاب بواجبات مفتوحة تتيح الحد الأقصى من الفرص للاستقصاء والبحث.
- تنمية ثقة الطلاب بأنفسهم من خلال توفير فرص وخبرات تفكيرية تتناسب مع مستوياتهم وقدراتهم.
- وتنبثق ممارسات التدريس من توافر الإمكانات والظروف الإدارية والفنية والمادية السائدة في المدرسة والتي تشجع على الإبداع، ومن طبيعة المنهج المدرسي، ومن نزعة المعلم الإبداعية، لتحقيق تعلم ذو معنى يتوافق مع مقتضيات العصر (هادي، 2012).

الدراسات السابقة:

يعتبر التعلم المدمج من أحدث الاستراتيجيات والأساليب المستخدمة لتنمية ممارسات التدريس

البنائي، وقد نفذت فيه عدد من الدراسات العربية والأجنبية، وفيما يلي عرض لما توفر للباحث من دراسات حسب تسلسلها الزمني من الأحدث إلى الأقدم:

دراسة العنزي (2012) والتي هدفت للتعرف على فاعلية التعلم المدمج في إكساب مهارات وحدة الإنترنت في برنامج التعليم للمستقبل لمعلمي المرحلة الثانوية واتجاهاتهم نحوه، حيث تكونت عينة الدراسة من (40) معلمًا من معلمي محافظة القريات بمنطقة الجوف بالمملكة العربية السعودية، واتبع الباحث المنهج شبه التجريبي في إجراء تجربة البحث القائم على المجموعتين، مجموعة تجريبية عددها (20) معلمًا، ومجموعة ضابطة عددها (20) معلمًا، وتمثلت أدوات الدراسة في اختبار معرفي، وبطاقة ملاحظة الأداء المهاري، ومقياس اتجاه، وقد أسفرت نتائج الدراسة عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات طالبات المجموعة التجريبية ودرجات طالبات المجموعة الضابطة في اختبار التحصيل المعرفي وبطاقة ملاحظة الأداء المهاري، ومقياس الاتجاه لصالح المجموعة التجريبية.

أما دراسة القرارعة، وحجة (2013) استهدفت فاعلية برنامج قائم على التعليم المدمج فى تدريس العلوم فى تحصيل طلبة الصف التاسع الأساسى وتنمية مهارات التفكير ما وراء المعرفة، وتكونت عينة الدراسة من (140) طالباً وطالبةً بمدرستى العروب(بنين- بنات) التابعتين لوكالة الغوث الدولية فى منطقة الخليل التعليمية بفلسطين، وقسمت العينة إلى مجموعتين (تجريبية- ضابطة)، واستخدمت الدراسة اختبار تحصيل معرفى فى العلوم، واختبار لبعض مهارات التفكير ما وراء المعرفة، واستخدمت المنهج التجريبى للتوصل إلى نتائجها، ومن أهم تلك النتائج تفوق طلبة المجموعة التجريبية (التى استخدمت التعليم المدمج) على طلبة المجموعة الضابطة (التى استخدمت الطريقة المعتادة) فى القياس البعدى لاختبار التحصيل المعرفى واختبار مهارات التفكير ما وراء المعرفة.

وقد هدفت دراسة الذيابات (2013) للتعرف على فاعلية التعليم المبرمج القائم على استخدام طريقتي التعليم المدمج والطريقة المعتادة في تحصيل طلبة جامعة الطفيلة التقنية فى مادة طرائق التدريس للصفوف الأولى واتجاهاتهم نحوه، وتكونت عينة الدراسة من (٥٨) طالباً بكلية العلوم التربوية بالأردن، وقسمت العينة إلى مجموعتين (تجريبية- ضابطة)، واستخدمت الدراسة اختبار تحصيل معرفى ومقياس الاتجاه نحو التعليم المبرمج، واستخدمت المنهج التجريبي للتوصل إلى نتائجها، ومن أهم تلك النتائج تفوق طلاب المجموعة التجريبية (التي استخدمت التعليم المدمج) على طلاب المجموعة الضابطة (التي استخدمت الطريقة المعتادة) في القياس البعدي لاختبار التحصيل المعرفي في مادة طرائق التدريس.

وكما هدفت دراسة صالح (2013) للتعرف على فاعلية برنامج مقترح قائم على التعليم المدمج فى إكساب طلاب تكنولوجيا التعليم مهارات توظيف بيئات التعلم غير النمطية وتنمية اتجاهاتهم نحوها، وتكونت عينة الدراسة من (90) طالباً وطالبةً بالفرقة الأولى بكلية التربية جامعة عين شمس، وقسمت العينة إلى ثلاث مجموعات (المجموعة التجريبية الأولى

درست بالتعليم الإلكتروني- المجموعة التجريبية الثانية درست بالبرنامج المقترح القائم على التعليم المدمج- المجموعة الضابطة درست بالطريقة المعتادة)، واستخدمت الدراسة اختبار تحصيل معرفي يرتبط بمهارات توظيف المتاحف والمعارض الإلكترونية في التعليم، وبطاقة ملاحظة الأداء العملي لتلك المهارات ومقياس الاتجاه نحوها، واستخدمت المنهج التجريبي للتوصل إلى نتائجها، ومن أهم تلك النتائج تفوق طلاب مجموعة التعليم المدمج على طلاب المجموعة الضابطة فى اختبار التحصيل المعرفي وبطاقة ملاحظة الأداء العملي، وكذلك تفوق طلاب مجموعة التعليم المدمج على طلاب مجموعة التعليم الإلكتروني في اختبار التحصيل المعرفي وبطاقة ملاحظة الأداء العملي أيضاً.

أيضاً هدفت دراسة التميمي (2014) إلى تصميم وبناء استراتيجية تدريسية قائمة على التعليم الإلكتروني المدمج في تنمية مفاهيم تكنولوجيا المعلومات ومهارات التواصل الإلكتروني لدي طلاب كلية التربية في جامعة حائل، واتبع الباحث المنهج الوصفي التحليلي والمنهج التجريبي ذا التصميم شبه التجريبي القائم على مجموعتين، وتمثلت أدوات الدراسة في استبيان قائمة مهارات التواصل الإلكتروني، واستبيان قائمة مفاهيم تكنولوجيا المعلومات، واختبار مفاهيم تكنولوجيا المعلومات، وبطاقة ملاحظة الجوانب الأدائية لمهارات التواصل الإلكتروني. وقد أسفرت نتائج الدراسة عن وجود فروق بين متوسط درجات طلاب المجموعة التجريبية وطلاب المجموعة الضابطة في الاختبار البعدي لمفاهيم تكنولوجيا المعلومات وبطاقة ملاحظة مهارات التواصل الإلكترونى لصالح طلاب المجموعة التجريبية، وقد أوصي الباحث بضرورة توظيف استراتيجية التعلم الالكتروني المدمج في تخصصات أخري بالجامعة.

أما دراسة الحلو (2016) هدفت إلى التعرف على فاعلية برنامج تدريبي قائم على التعلم المدمج في تنمية مهارات برمجة قواعد البيانات لدى معلمي التكنولوجيا بالمرحلة الأساسية بغزة. وقام الباحث بتصميم أداة قياس الاحتياجات التدريبية للوقوف على احتياجات المعلمين، واختبار معرفي لقياس المهارات المعرفية، وبطاقة ملاحظة لقياس المهارات الأدائية، كعينة قصدية. واتبع الباحث في دراسته المنهج الوصفي، والمنهج شبه التجريبي ذو المجموعة الواحدة. وفي ضوء ذلك أوصت الباحثة بضرورة تبني التعلم المدمج في تنمية المهارات المختلفة عند المعلمين في تخصصات متنوعة، والاستفادة من قائمة الاحتياجات التدريبية في تطوير قدرات ومهارات معلمي التكنولوجيا، وبضرورة تدريب المشرفون التربويون على استخدام التعلم المدمج في التدريب.

بينما هدفت دراسة شهاب (2020) للتعرف على تصورات معلمي العلوم لفاعلية توظيف التعليم المدمج في المدارس الخاصة الأردنية في ضوء متغيري المؤهل العلمي والخبرة من وجهة نظرهم، واستخدم الباحث المنهج الوصفي لجمع البيانات ثم تطوير استبانة مكونة من (37) فقرة موزعة على ثلاث مجالات هي (المعلم والطالب، والبيئة التعليمية) وتكونت العينة من (123) معلماً ومعلمة من معلمي العلوم في المدارس الخاصة بالأردن التابعة للواء قصبة

عمان، وأظهرت النتائج أن درجة تصورات معلمي العلوم بالمرحلة الأساسية لفاعلية توظيف التعلم المدمج مرتفعة، ووجود فروق تعزى لكل من الخبرة والمؤهل العلمي، وأوصت الدراسة بأهمية توظيف التعلم المدمج وضرورة عقد دورات تدريبية لمعلمي العلوم.

التعليق على الدراسات السابقة:

يتضح من العرض السابق للدراسات السابقة اهتمام الباحثين باستخدام الاستراتيجيات والأساليب التدريسية لتنمية ممارسات التدريس البنائي، وبعد استعراض الدراسات السابقة، اتضح وجود تنوعًا ملحوظًا في أهداف وإجراءات هذه الدراسات، وقد اتفق جانب من البحث الحالي مع هدف البحوث والدراسات السابقة التي تناولت التعلم المدمج حيث أكدت نتائج الدراسات السابقة على أهمية توظيف التعلم المدمج في التدريس العام وعلى فاعليته في تنمية ممارسات التدريس البنائي كبحث كل من (العنزي، 2012؛ القرارعة، وحجة، 2013؛ الذيابات، 2013؛ صالح، 2013؛ التميمي، 2014؛ الحلو، 2016؛ شهاب، 2020) ، وكما استخدمت البحوث والدراسات السابقة المنهج الوصفي التحليلي والمنهج شبه التجريبي كدراسة كل من (لذيابات، 2013؛ صالح، 2013؛ التميمي، 2014؛ الحلو، 2016؛ شهاب، 2020)، أيضاً استخدمت بعض الدراسات المنهج الوصفي لجمع البيانات مثل دراسة (شهاب، 2020). ، كما كشفت نتائج معظم الدراسات والبحوث السابقة عن أهمية توظيف التعلم المدمج أثناء التدريس، أو عند إدراجها في المواد الدراسية المختلفة، إضافة لضرورة إدماج التعلم المدمج بالمقررات الأكاديمية والمناهج الدراسية، إضافة للتأكيد على ضرورة تطوير المناهج الحالية لتواكب أهداف التعلم المدمج.

إجراءات الدراسة:

منهج الدراسة:

استخدم الباحث في دراسته الحالية وفقًا لطبيعتهما منهجين وهما:

المنهج الوصفي التحليلي: ويستخدم في البحث الحالي في بناء البرنامج التعليمي وأدوات البحث أو مشكلة محددة، وتصويرها كميا عن طريق جمع البيانات ومعلومات مقننة عن الظاهرة أو المشكلة، وتصنيفها، وتحليلها وإخضاعها للدراسة الدقيقة.

المنهج التجريبي ذو التصميم شبه التجريبي: وهو السعي للكشف عن العلاقات بين المتغيرات في ظروف يسيطر الباحث فيها على متغيرات أخرى لمعرفة الظروف التي تسبب ظاهرة محددة».

ولتنفيذ الدراسة قام الباحث بالآتي:

أولاً: إعداد قائمة ممارسات التدريس البنائي اللازمة للطلاب المعلمين بالتربية بجامعة حائل:

وتم إعداد هذه القائمة من خلال الخطوات التالية:

الهدف من قائمة ممارسات التدريس البنائي: هدفت القائمة إلى تحديد مجموعة ممارسات

التدريس البنائي اللازمة للطلاب المعلمين بكلية التربية بجامعة حائل.

البحث في مصادر اشتقاق قائمة ممارسات التدريس البنائي: تم وضع القائمة في صورتها الأولية من خلال الرجوع إلى ما يلي:

أ- الإطار النظري بما تضمنه من دراسات لبعض الأدبيات المتعلقة بدراسة ممارسات التدريس البنائي.

ب- الدراسات والبحوث السابقة التي تشير إلى ممارسات التدريس مثل دراسة أبوسته (2011)، ودراسة زاهي (2012) ودراسة الأغا (2015)، ودراسة لافي (2019) الشيخ (2020)، وكل هذه الدراسات أشارت إلى أنه من الممكن تنمية ممارسات التدريس لدى المعلمين.

الصور الأولية لقائمة ممارسات التدريس البنائي:

تم استخلاص بعض ممارسات التدريس البنائي عن طريق تحليل الأدبيات والدراسات السابق ذكرها، ومن خلال ذلك تم التوصل لقائمة الممارسات التدريسية المبدئية المكونة من (5) رئيسة و(60) مهارة فرعية كالتالي:

- ممارسات الإعداد والتخطيط وتتضمن 15 ممارسة فرعية.
- ممارسات الأنشطة التربوية والتقنيات وتتضمن 12 ممارسة فرعية.
- ممارسات إدارة الصف والتعامل مع الطلاب وتتضمن 12 ممارسة فرعية.
- ممارسات استراتيجيات وأساليب التدريس وتتضمن 11 ممارسة فرعية.
- ممارسات التقويم وتتضمن 10 ممارسة فرعية.
- ضبط القائمة الأولية: تم تصنيف ممارسات التدريس البنائي في صورة استبيان وتضمن الاستبيان استجابة واحدة لكل ممارسة كالتالي: (مهمة جداً - مهمة - غير مهمة).
- وتم عرض القائمة على مجموعة من المحكمين في مجال المناهج وطرق التدريس، لإبداء الرأي من حيث مناسبتها ودقتها وارتباط الممارسة بأداء المعلم وحذف أو تعديل أو إضافة ممارسة أخرى.
- وللتأكد من ثبات القائمة تم تطبيقها على عينة مكونة من (11) أستاذاً من أساتذة المناهج وطرق التدريس ثم أعيد تطبيقها على نفس العينة بعد فترة وبحساب معامل الارتباط بين التطبيقين وجد أن معامل الارتباط = (0.88) وهي نسبة تشير لثبات الاستبيان.
- وقد بينت أراء المحكمين الاتفاق على حذف عشرة ممارسة تدريسية بنائية فرعية وذلك لعدم مناسبتها، وبذلك أصبحت القائمة في صورتها النهائية تتكون (5) ممارسات رئيسة و(50) ممارسة فرعية.

ثانياً: تحديد الأهداف المطلوب تحقيقها من البرنامج:

- إن عملية تحديد الأهداف التعليمية من أهم الخطوات الإجرائية في تصميم وإعداد البرامج التعليمية، فهي تفيد عند بناء قائمة ممارسات التدريس البنائي المرتبطة بهذه الأهداف، وتحديد عناصر المحتوى التدريبي المناسب واختيار الوسائل والأساليب المناسبة

لتحقيق الأهداف المرجوة من البرنامج، كما تساعد في تحديد وسائل وأساليب القياس المناسبة للتعرف على مدى اكتساب الطلاب المعلمين لمهارات ممارسات التدريس البنائي.

وقد تم تحديد أهداف البرنامج من خلال:

- تحليل بعض الكتب الخاصة باستراتيجيات التدريس البنائي.
- الاطلاع على الدراسات والبحوث التي اهتمت بممارسات التدريس البنائي (موضع البحث) بصفة خاصة؛ والدراسات التي اهتمت بتحديد الأهداف وأسلوب صياغتها.
- الاطلاع على الأدبيات المتعلقة بممارسات التدريس البنائي موضع البحث، لتحديد العناصر والمهارات الأكثر أهمية وفائدة لأفراد عينة البحث.
- إجراء مقابلات شخصية غير مقننة مع بعض الطلاب المعلمين؛ للتعرف على متطلبات الطلاب المعلمين من التعلم وتلبية احتياجاتهم بما يتناسب مع التطورات الحديثة في المجال، وذلك لتحديد الأهداف التي يمكن أن تلبي هذه المتطلبات وتحقق الرغبات والاحتياجات.

وقد اشتملت القائمة في صورتها المبدئية على:

أ- الأهداف العامة لبرنامج التعلم المدمج: وتعبر الأهداف العامة لبرنامج التعلم المدمج عن المقاصد متوسطة المنال التي تحصل من خلال دراسة مادة تدريب معين، أو برنامج تعليمي، في وقت محدد (كمال زيتون، 2003).

وقد بلغ عدد الأهداف العامة للبرنامج التدريبي (25) هدفاً، كما روعي في هذه الأهداف أن تكون واقعية؛ أي من خلال التعامل الحقيقي مع نظام المستقبل FLS الذي يدعم مهارة الاستخدام، وأن تكون ممكنة التحقيق، ومصاغة بطريقة إجرائية تفيد في تحديد وتنظيم المحتوى.

ب- الأهداف الإجرائية الخاصة ببرنامج التعلم المدمج: يجب أن تصاغ هذه الأهداف في عبارات سلوكية محددة، وتم مراعاة شروط صياغتها، ومنها:

(1) – ارتباط الأهداف بالمحتوى التعليمي.

(2) – تحديد السلوك؛ أي وصف ما سيقوم به المتعلم، بحيث يكون قابلاً للملاحظة والقياس.

(3) – مناسبة الهدف لطبيعة المتعلمين ومستواهم وميولهم.

(4) – صياغة الأهداف صياغة صحيحة.

وقد اعتمد البحث الحالي على تصنيف بلوم Bloom للأهداف. بما يتناسب مع طبيعة البحث، وعليه تم تحديد الأهداف الإجرائية وفق ما يلي:

(1) - الأهداف المعرفية: وقد تم تحديد مستويات الأهداف المعرفية في الصورة الأولية لقائمة الأهداف بالبرنامج التعليمي، وفق تصنيف بلوم إلى: (10) هدفاً لمستوى التذكر، و(8) هدفاً لمستوى الفهم، و(10) هدفاً لمستوى التطبيق فما فوقه.

(2) - الأهداف المهارية: وقد تم صياغة الأهداف المهارية بالبرنامج وعددها (10) هدفاً.

وللتحقق من صدق قائمة الأهداف تم عرضها في صورتها الأولية على مجموعة من الخبراء

والمتخصصين في مجال (المناهج وطرق التدريس).

وقد اتفقت آراء المحكمين على مجموعة من التعديلات المهمة، وبعد إجراء تعديلات المحكمين على قائمة الأهداف، أصبحت القائمة في صورتها النهائية تحتوي على (24) هدفاً معرفياً إجرائياً مرتبطاً بالجانب المعرفي لمهارات الممارسات التدريسية البنائية موضع البحث؛ موزعة على المستويات (التذكر – الفهم – التطبيق فما فوقه)، بالإضافة إلى الأهداف الإجرائية المهارية؛ وعددها (10) هدفاً مرتبطاً بالجانب الأدائي لممارسات التدريس البنائي (موضع البحث)، وبذلك تكون قائمة الأهداف في صورتها النهائية.

التحقق من ثبات قائمة الأهداف:

للتحقق من ثبات قائمة الأهداف، تم استخدام طريقة الاحتمال المنوالي على مفرداتها، وتم التوصل لاحتمالات منواليه مرتفعة لجميع بنود القائمة، حيث كانت بين (0.90-0.76)، وهي احتمالات منواليه مرتفعة، مما يدل على ثبات قائمة الأهداف.

إعداد البرنامج القائم على التعلم المدمج:

يهدف البرنامج المقترح إلى تنمية ممارسات التدريس البنائي وإحداث تعلم ذي معنى، ويتكون البرنامج من خمس ممارسات رئيسة. ولقد روعي في بناء البرنامج الخصائص العقلية والمعرفية لدى الطلاب المعلمين وكذلك احتياجاتهم المهنية، بحيث يتعلم الطالب المعلم من خلال مروره بخبرات البرنامج على استخدام ممارسات التدريس البنائي مع العالم المحيط ويطبق ما تعلمه في مواقف جديدة، بالإضافة إلى تنمية قدرته المعرفية وإحداث تعلم بنائي ذي معنى.

ويتم تنفيذ البرنامج وفق خطة زمنية مرنة، بحيث يكون الطالب المعلم مشاركاً بصورة إيجابية في الأنشطة اليدوية والذهنية المتضمنة في البرنامج، بحيث يتم تعليم الطالب المعلم على بعض الممارسات الأساسية من خلال قيامه بإجراء النشاط المناسب مع مجموعته.

ويعتبر نموذج التصميم التعليمي تصوراً عقلياً يصف تلك الإجراءات والعمليات الخاصة بتصميم التعليم وتطويره، والعلاقات التفاعلية المتبادلة بينها، ونظراً لطبيعة البحث الحالي الذي يشتمل على التعليم المدمج وهو أحد أدوات التعليم الإلكتروني؛ فإن هناك عدة نماذج لتصميم التعليم المدمج، ونماذج لتصميم التعليم الإلكتروني، ومن أهم النماذج المعنية بتصميم برامج التعليم المدمج نموذج (Khan,) 2001)، ونموذج (Frank, 2002)، ونموذج محمد خميس (2003)، ونموذج (Huang, 2005)، ونموذج عبداللاله الفقي (2011) ومن النماذج الرائدة في الوطن العربي؛ نموذج (محمد خلف الله، 2010) والذي تم اختياره لإعداد وتصميم البرنامج التعليمي (موضع البحث).

وقد تم تبني نموذج محمد خلف الله، (2010) في هذا البحث نظراً للأسباب التالية:

1- يجمع النموذج بين إجراءات إعداد وتصميم برامج التعليم المدمج وبرامج التعليم الإلكتروني أيضاً.

2- بساطته، ووضوحه في بيان الخطوات الإجرائية لإنتاج البرامج التعليمية.
3- يتميز هذا النموذج بالترتيب المنطقي في خطواته وعناصر كل خطوة.
4- تغطية النموذج لجميع أحداث العملية التعليمية التعلمية.
5- تجريب النموذج في إنتاج برامج التعليم المدمج من جانب التربويين في أكثر من دولة عربية، مع التحقق من فاعلية البرامج المعدة باستخدام هذا النموذج.

ويتفرع النموذج إلى مجموعة من الخطوات الفرعية المتعلقة بكل خطوة من الخطوات الأساسية، وفق ما يلي:

الخطوة الأولى: التحليل.
الخطوة الثانية: تحديد مجالات التعلم ووسائله.
الخطوة الثالثة: تصميم وإنتاج البرنامج.
الخطوة االرابعة: التطبيق المبدئي للبرنامج.
الخطوة الخامسة: تقييم البرنامج.

ويتم عرض إعداد وتصميم البرنامج وفق هذه الخطوات مراعياً كل خطوة من تلك الخطوات لتتوافق مع تنمية ممارسات التدريس البنائي وكذلك إحداث تعلم ذي معنى.

ثالثاً: إعداد دليلي المدرب والمتدرب وفق برنامج التعلم المدمج:

تم إعداد دليل المدرب «عضو هيئة التدريس» ودليل الطالب المعلم «المتدرب» لتنفيذ برنامج التعلم المدمج ووفق إجراءات وفنيات محددة ومقننة، وتم إعدادهما على النحو التالي:

إعداد دليل المدرب وفق برنامج التعلم المدمج:

تم إعداد دليل المدرب للاسترشاد به في أثناء تنفيذ الموديلات التدريبية المتضمنة ببرنامج التعلم المدمج المقترح، بغرض تحقيق أهداف البحث الحالي بصفة عامة، وأهداف البرنامج التعليمي بصفة خاصة (الأهداف الإجرائية للموديلات)، وتضمن دليل المدرب عدة عناصر، تمثلت في:

- مقدمة الدليل.
- خلفية نظرية عن التعلم المدمج.
- تعريف المدرب بممارسات التدريس البنائي.
- إطار مفاهيمي عن ممارسات التدريس البنائي مفهومها وأنواعها وأهميتها.
- أهداف البرنامج التعليمي.
- المحتوى التعليمي وكيفية تنظيمه.
- الخطة الزمنية المقترحة للتدريب.
- استراتيجيات التدريس المستخدمة في الدليل.
- أنشطة التدريب.
- وسائل التدريب ومصادر التعلم.

- أساليب التقويم المرفقة بدليل المدرب.
- بعض المراجع والمواقع الإلكترونية العلمية لإثراء المحتوى التعليمي.
- الموديلات التدريبية المتضمنة بدليل المدرب.

إعداد دليل المتدرب وفق برنامج التعلم المدمج:

استهدف إعداد دليل المتدرب حث الطلاب المعلمين على تنفيذ الأنشطة والمهام التدريبية بالبرنامج التدريبي المقترح المدمج على أسس علمية وتربوية سليمة وعدم الخروج عن إطار البرنامج التدريبي، وتنشيط العمليات العقلية لديهم والمرتبطة بتنفيذ ممارسات تدريسية بنائية.

وقد اشتمل الدليل على مقدمة، والهدف العام، وأسس ومرتكزات التدريب الفعال، وإرشادات عامة لكيفية التفاعل مع البرنامج/المدرب/الأقران، والخطة الزمنية للدليل التعليمي. وتم تصميمه في صورة سجلات للنشاط ترتبط بكل الموديولات المتضمنة بدليل المدرب القائم على التعلم المدمج، وبحيث تتوافق مع أهدافها الإجرائية وأطرها المفاهيمية الخاصة بالتعلم المدمج، وتوجه الطالب المعلم على كيفية توظيف الإجراءات الإلكترونية ومصادر التعلم وبعض المعاملات التقنية لتنفيذ أنشطة التدريب. وقد قدمت نسخ منه في بداية الجلسات التعليمية لكل مجموعة تعاونية من الطلاب المعلمين بكلية التربية جامعة حائل.

ضبط دليل المدرب والمتدرب وفقا لبرنامج التعلم المدمج:

تم عرض دليل المدرب والمتدرب على نفس مجموعة المحكمين للتعرف على مدى صلاحيتهما في تحقيق الأهداف العامة والإجرائية لبرنامج التعلم المدمج، والحكم على مدى توافق الأهداف والمحتوى التعليمي واستراتيجيات وأنشطة التعلم وأساليب تقويم الأداء، وقد تم إجراء بعض التعديلات التي تم الإشارة إليها من قبل المحكمين مثل: إعادة تنظيم أنشطة بعض ممارسات التدريس البنائي وفق مقررات طرق التدريس بكليات التربية، إضافة نماذج استرشاديه لممارسات التدريس البنائي عند تنفيذ مهام التعلم المدمج، وتغيير في الصياغة اللغوية الخاصة بإرشادات دليل المتدرب لتوجهه أكثر نحو التفاعل مع المتدرب والمحتوى التعليمي بكفاءة ويسر، وفى ضوء تلك التعديلات أصبح البرنامج التعليمي القائم على التعلم المدمج جاهزاً للتجريب على الفئة المستهدفة من البحث والتي تمثلت في الطلاب المعلمين بكلية التربية جامعة حائل.

رابعاً: إعداد اختبار تحصيل المعلومات والمعارف المرتبطة بممارسات التدريس البنائي:

1- تحديد الهدف من الاختبار: هدف هذا الاختبار إلى قياس مدى تحصيل الطلاب المعلمين بالتربية بجامعة حائل للمعارف والمعلومات المرتبطة بممارسات التدريس البنائي.

وقد تم إعداد الاختبار طبقاً للمعايير التالية:

- مبادئ التعلم المدمج والتطور التكنولوجي المستمر.
- الخبرة الذاتية للباحث في المجال وباعتبار قائمة ممارسات التدريس البنائي هي

الأهداف النهائية الواجب تنميتها وقياس مستوى المعارف لها.

- مراجعة الخبراء في مجال طرق التدريس.

2- تحديد نوع مفردات الاختبار: اقتصر الباحث في إعداد اختبار ممارسات التدريس البنائي على نوعين هما: تحديد المصطلح المناسب، والاختيار من متعدد.

وبهذا احتوى الاختبار في صورته الأولية على (36) مفردة وهي النهاية العظمى لدرجات الاختبار، وقد اشتمل الاختبار على جميع الممارسات التي تم تحديدها في قائمة ممارسات التدريس البنائية النهائية.

3- الصورة الأولية للاختبار: تم إعداد عدد من المثيرات العلمية في ممارسات التدريس البنائي، لكي تقيس مستوى الممارسات لدى الطلاب المعلمين عينة البحث وتم إعداد الصورة الأولية للاختبار والتي رُوعي فيها:

- أن تكون المثيرات مناسبة للطلاب المعلمين.
- وضوح المثيرات والغرض منها بالضبط.
- مناسبة المثيرات لمفهوم ممارسات التدريس البنائي في ضوء التعلم المدمج.

4- طريقة تصحيح الاختبار: أعد الباحث ورقة الإجابة منفصلة عن كراسة الأسئلة، وطلب من الطلاب المعلمين أن يقوموا بوضع علامة (√) لتدل على الإجابة الصحيحة في المكان المخصص لذلك في ورقة الإجابة حتى يتم بذلك عملية التصحيح سريعة وسهلة ودقيقة.

5- التأكد من صدق الاختبار:

أ- صدق المحتوى: وقد تم التحقق من صدق الاختبار عن طريق صدق المحتوى «الصدق المنطقي» وهو مدى تمثيل مفردات الاختبار للأهداف المحددة له، وذلك بعرض الاختبار في صورته المبدئية «الأولية» على مجموعة من المحكمين المتخصصين في مجال المناهج وطرق التدريس، للتأكد من صلاحية الاختبار، وإبداء الرأي حول الاختبار من حيث:

1. ارتباط المهام العلمية «المفردات» للاختبار بأهداف ممارسات التدريس البنائي الموجودة بالقائمة.
2. مدى وضوح المفردات.
3. مدى ارتباط المفردات بممارسات التدريس البنائي.
4. مدى سلامة ووضوح تعليمات الاختبار.
5. إضافة أو حذف أو تعديل ما يرونه من وجهة نظرهم.
6. وبناء على نتيجة التحكيم تم القيام ببعض التعديلات التي أوصى بها المحكمين على الاختبار، والتي تمثلت في استبدال بعض البدائل بأخرى أو تعديل بعض المفردات التي أجمع المحكمون على تعديلها، أو ترتيب بعض المفردات لتكون أكثر وضوحا وبذلك أصبحت مفردات الاختبار (30) مفردة، ومن ثم يكون الاختبار صادقاً من حيث المحتوى.

ب- الصدق الذاتي: قد بلغ معامل الصدق الذاتي لاختبار ممارسات التدريس البنائي (0.87)، وهو

معامل صدق ذاتي مرتفع.

6- تحديد زمن الاختبار: تم حساب الزمن اللازم للإجابة على مفردات الاختبار عن طريق المعادلات الخاصة بذلك ووجد أن الزمن المناسب للإجابة على الاختبار هو (40) دقيقة + (5) دقائق لقراءة التعليمات، ليصبح الزمن المناسب للإجابة على اختبار ممارسات التدريس البنائي هو (45) دقيقة.

7-حساب ثبات الاختبار: تم حساب ثبات الاختبار بطريقتي إعادة التطبيق ومعامل ألفا – كرونباخ كما هو موضح بالجدول التالي:

طريقة القياس	إعادة التطبيق	ألفا كرونباخ
معامل الثبات	0.75	0.73

جدول (1) يوضح معامل ثبات الاختبار وهذه القيم تشير إلى أن الاختبار ذو ثبات عالٍ مما يدل على صلاحيته كأداة للقياس على عينة البحث.

8- إعداد الصورة النهائية للاختبار: بعد تعديل المفردات في ضوء آراء المحكمين وحساب صدق وثبات الاختبار وتحديد زمن الاختبار وهو (45) دقيقة، أصبح الاختبار في الصورة النهائية له والتي تحتوي على الآتي:

أ- كراسة الأسئلة وتتكون من:

- الغلاف الخارجي للاختبار.
- ورقة تعليمات الاختبار.
- عبارات الاختبار عددها (30) سؤال موضوعياً من نوع أسئلة اختيار من متعدد يتبع كل سؤال أربعة استجابات إحداهم هي الصحيحة فقط.

ب- كراسة الإجابة. وبذلك تكون درجة الاختبار العظمى من (30) درجة.

وبعد ذلك قام الباحث بتطبيق الاختبار قبلياً ثم بعدياً على عينة البحث.

خامساً: إعداد بطاقة ملاحظة ممارسات التدريس البنائي:

أ- الهدف من بطاقة الملاحظة: تهدف هذه البطاقة كأداة لتقويم أداء الطلاب المعلمين لبعض ممارسات التدريس البنائي.

ب- أبعاد بطاقة الملاحظة: تم تحديد المعايير الرئيسة لتقويم ممارسات التدريس البنائي لدى الطلاب المعلمين بكلية التربية بحائل، والتي تمثلت في (5) ممارسات تدريس بنائية أساسية، وتعد هذه الممارسات بمثابة الأبعاد الرئيسة لبطاقة الملاحظة، والتي في ضوئها يمكن تقويم ممارسات التدريس البنائي للطلاب المعلمين أفراد عينة البحث الأساسية.

ج- محتوى البطاقة: تم تحديد محتوى البطاقة من خلال الممارسات الرئيسة المتضمنة بالبرنامج حيث تم تحديد هذه الممارسات، وبذلك تكونت البطاقة في صورتها المبدئية من (5) ممارسات تدريس بنائية وتم تحليل هذه الممارسات إلى ممارسات فرعية سلوكية يمكن

ملاحظتها أثناء قيام الطالب المعلم بأداء هذه الممارسات.

ح- عرض البطاقة على مجموعة من المحكمين: بعد أن تم إعداد بطاقة الملاحظة في صورتها الأولية تم عرضها على المحكمين، وقد أشاروا إلى صدق البطاقة وصلاحيتها للتطبيق وموافقتهم على بنود البطاقة، وتمثل هذه المرحلة الصدق الداخلي أو صدق المحكمين لمحتوى البطاقة.

هـ - تقدير الدرجات وطريقة التصحيح: تم تحديد درجة أداء ممارسارت التدريس البنائية أو مستوياتها وفقاً لنمط ليكرت الخماسي لتقدير الدرجات، حيث يقابل كل ممارسة خمسة اختيارات وفق درجة تحقيق المعلم لها كما يوضحها الجدول التالي:

جدول رقم (2) مستوى مستويات تقدير ممارسات التدريس البنائية وفقا لمقياس Likert

مستوى الأداء	ضعيف	مقبول	جيد	جيد جداً	ممتاز
درجات الأداء	1	2	3	4	5
المتوسط الحسابي	1,50 :1	2,40 :1,51	3,30 :2,41	4,10 :3,31	4,90 :4,11

و- حساب ثبات البطاقة: تم حساب طريقة الثبات باتفاق الملاحظين في باستخدام معادلة كوبر حيث بلغ 0.86 وهذا يعبر عن ارتفاع ثبات بطاقة الملاحظة.

ز- حساب صدق البطاقة: اتبع الباحث طريقتين لحساب صدق البطاقة هما:

سادساً: الصدق المنطقي أو صدق المحكمين: لحساب صدق البطاقة المنطقي تم عرض البطاقة على مجموعة من المحكمين المتخصصين وذلك للتعرف على أرائهم في الصورة الأولية والتأكد من صلاحيتها للتطبيق، وقد اقترح بعضهم تعديلات بسيطة تم أخذها في عين الاعتبار عند وضع الصورة النهائية للبطاقة.

- الصدق الذاتي: ويقاس الصدق الذاتي بحساب الجذر التربيعي لمعامل الثبات، وبذلك يكون معامل الصدق 0.86، وهو معامل صدق مرتفع مما يدل على صلاحية البطاقة في قياس الهدف الذي وضعت من أجله.

سابعاً: - تعديل بطاقة الملاحظة على ضوء أراء الحكمين والتجربة الاستطلاعية: بعد عرض البطاقة على المحكمين وتجربة البطاقة التجربة الاستطلاعية، أصبحت البطاقة سهلة التطبيق ويمكن ملاحظة كافة الخطوات السلوكية المكونة لكل جدارة من ممارسات البطاقة، وأصبح بطاقة الملاحظة تحتوي على خمس ممارسات رئيسة، تتكون من (50) ممارسات فرعية لتقويم أداء الطلاب المعلمين بالتربية بحائل لممارسات التدريس البنائي، والجدول التالي يوضح مواصفات بطاقة ملاحظة ممارسات التدريس البنائي في صورتها النهائية.

جدول (3) يوضح مواصفات بطاقة ملاحظة أداء الطلاب المعلمين بالتربية بحائل لممارسات التدريس البنائي

م	الأبعاد الرئيسة لبطاقة الملاحظة	مؤشرات الأداء	رقم المقررات	الدرجة العظمى	الوزن النسبي
1	الإعداد والتخطيط	11	1- 11	55	22%
2	الأنشطة والتقنيات	12	12- 23	60	24%
3	إدارة الصف والتعامل مع الطلاب	10	24- 33	50	20%
4	استراتيجيات وطرق التدريس	9	34- 42	45	18%
5	استخدام أساليب التقويم	8	43- 50	40	16%
	المجموع	50		250	100% تقريباً

مجتمع الدراسة:

تكون مجتمع الدراسة من كافة الطلاب المعلمين المتدربين (التربية الميدانية وعددهم 174 متدرب للعام الجامعي 1443هـ.

عينة الدراسة:

تكونت عينة الدراسة من (30) طالبا من الطلاب المتدربين تبنسبة 17.2% من المجتمع الأصل اختيارهم بطريقة استخدام العينة العشوائية.

إجراءات تنفيذ الدراسة:

تمثلت إجراءات تنفيذ البحث الأساسية في الخطوات التالية:

تدريب القائمين بالملاحظة قبل بدء التطبيق الفعلي لبطاقة الملاحظة:

لتحقيق الهدف الفعلي من الدراسة الحالية على أساس علمي، قام الباحث بتدريب عدد إثنان من أعضاء هيئة التدريس بتربية حائل، وذلك على كيفية استخدام بطاقة الملاحظة وكيفية تقويم أداء الطلاب المعلمين لممارسات التدريس البنائي كل مفردة حسب التقدير المتدرج بالبطاقة وطلب منهم قراءة التعليمات جيداً وتوضيح أي غموض يقابلهم حتى يتفهموا فنيات وضوابط البطاقة قبل التطبيق الفعلي عى عينة البحث الأساسية.

- التطبيق الفعلي لبطاقة الملاحظة واختبار معارف ممارسات التدريس البنائي:

تم تطبيق اختبار المعارف المرتبط وبطاقة الملاحظة على عينة الدراسة الأساسية (30) طالب معلم بغرض تنمية ممارسات التدريس البنائي، وبعد الانتهاء من الاختبار وعملية الملاحظة ورصد التقديرات، تم التصحيح وتسجيل الدرجات الخاصة بالطلاب المعلمين بالتربية بحائل في جداول ومعالجتها إحصائياً وتحليلها والتحقق من قبول أو رفض فروض البحث.

- تحديد الاحتياجات التعليمية:

في ضوء النتائج التي أسفر عنها الأساليب الإحصائية لاختبار المعارف المرتبطة بممارسات

التدريس البنائي، وبطاقة الملاحظة، تم تحديد الاحتياجات التعليمية بناءاً على مؤشرات الممارسات التدريسية.

- نتائج البحث (تحليلها وتفسيرها):
- أولاً: النتائج المتعلقة باختبار معارف ومعلومات ممارسات التدريس البنائي:

للإجابة عن السؤال الثالث من أسئلة البحث والذي ينص على:

* ما فاعلية برنامج التعلم المدمج في تنمية الجانب المعرفي لممارسات التدريس البنائي لدى طلاب التربية بجامعة حائل؟

- تم التحقق من مدى صحة الفرض الأول من فروض البحث والذي ينص على:

يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى الدالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسط درجات الطلاب المعلمين في التطبيقين القبلي والبعدي في اختبار الجانب المعرفي لممارسات التدريس البنائي لصالح التطبيق البعدي.

تم حساب المتوسطات والانحرافات المعيارية وقيمة «ت» لدلالة الفروق بين درجات الطلاب المعلمين في الاختبار، وحساب حجم الأثر وقيمة "d" كما يوضحها الجدول التالي:

- جدول (4) المتوسطات والانحرافات المعيارية وقيمة «ت» لدلالة الفروق بين متوسطي درجات الطلاب المعلمين في التطبيقين القبلي والبعدي في اختبار معارف ومعلومات ممارسات التدريس البنائي.

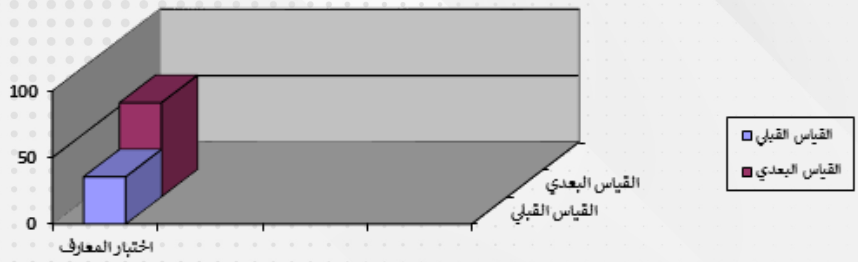
القياس	عدد المعلمين "ن"	المتوسط الحسابي	الإنحراف المعياري	درجة الحرية	قيمة «ت"	مستوى الدلالة	قيمة "d"	حجم الأثر
القبلي	30	35.56	4.69	29	26.91	0.01	12.68	كبير
البعدي	30	70.74	8.91	29				

يتضح من الجدول السابق أن قيمة «ت» دالة إحصائياً في الدرجة الكلية لاختبار معارف ومعلومات ممارسات التدريس البنائي عند مستوى دلالة (0.01)، وبناء على ذلك تم قبول الفرض الذي ينص على أنه «يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى الدالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسط درجات الطلاب المعلمين في التطبيقين القبلي والبعدي في اختبار الجانب المعرفي لممارسات التدريس البنائي لصالح التطبيق البعدي».

يتضح أن قيمة «ت» هي وهي دالة عند (0.01) وهذه يؤكد على أن هناك فرق دال إحصائياً بين متوسطي المجموعة في التطبيق القبلي والبعدي لصالح الاختبار البعدي، حيث بلغ المتوسط للاختبار القبلي 35.56، بينما المتوسط للاختبار البعدي 70.74، وحجم الأثر كبير حيث بلغ 12.68. ويرجع قبول الفرض إلى تأثير البرنامج التعليمي المقترح القائم على التعلم المدمج حيث كان للبرنامج التأثير الجذاب والشيق ويحتوي على معلومات مزودة بالصور والفيديوهات والتأثير الصوتي بالإضافة للتواصل المستمر مع الطلاب المعلمين وورش العمل التي اتسمت

بـروح المشـاركة الإيجابيـة فـي تعلـم أشـياء جديـدة لاسـتخدامها فـي التدريـس، وهـذا مـا أكـدت عليـه الدراسـات التاليـة مثـل دراسـة أبوسـته (2011)، ودراسـة زاهـي (2012) ودراسـة الأغـا (2015)، ودراسـة لافـي (2019)، وكل هـذه الدراسـات أشـارت لذلـك.

ويمكـن التعبيـر عـن متوسـطات درجـات الطـلاب المعلميـن فـي التطبيقيـن القبلـي والبعـدي لاختبـار المعـارف والمعلومـات الخـاص بممارسـات التدريـس البنائـي كمـا بالشـكل التالـي:



شـكل (1) يوضـح متوسـطات درجـات المعلميـن فـي التطبيقيـن القبلـي والبعـدي فـي اختبـار معـارف ومعلومـات ممارسـات التدريـس البنائي.

ثانياً: النتائج المتعلقة ببطاقة ملاحظة ممارسات التدريس البنائي:

النتائج المتعلقة بالفرض الثاني:

للإجابة عن السؤال الخامس من أسئلة البحث والذي ينص على:

* مـا فاعليـة برنامـج تدريبـي مدمـج فـي تنميـة الجانـب الأدائـي لممارسـات التدريـس البنائـي لـدى طـلاب التربيـة بجامعـة حائـل؟

تم التحقق من مدى صحة الفرض الثاني من فروض البحث والذي ينص على:

- يوجـد فـرق ذو دلالـة إحصائيـة عنـد مسـتوى الدالـه ($\alpha \leq 0.05$) بيـن متوسـط درجـات الطـلاب المعلميـن فـي التطبيقيـن القبلـي والبعـدي فـي بطاقـة ملاحظـة الجانـب الأدائـي لممارسـات التدريـس البنائـي لصالـح التطبيـق البعـدي.
- تـم حسـاب المتوسـطات والانحرافـات المعياريـة وقيمـة «ت» لدلالـة الفـروق بيـن درجـات الطـلاب المعلميـن بالتربيـة بحائـل فـي بطاقـة الملاحظـة لممارسـات التدريـس البنائـي، كمـا يوضحهـا الجـدول التالـي:

جدول (5) قيمة «ت» لدلالة الفروق بين متوسطي درجات الطلاب المعلمين بالتربية بحائل في بطاقة ملاحظة ممارسات التدريس البنائي للبرنامج القائم على التعلم المدمج.

أبعاد بطاقة الملاحظة	عدد	المتوسط	الإنحراف المعياري	قيمة "ت"	الدلالة الإحصائية
الإعداد والتخطيط	30	13,41	4,28	2,42	دالة إحصائياً
	30	17,86	3,76		

أبعاد بطاقة الملاحظة	عدد	المتوسط	الإنحراف المعياري	قيمة "ت"	الدلالة الإحصائية
الأنشطة والتقنيات	30	14,34	2,02	3,15	دالة إحصائياً
	30	17,53	2,61		
إدارة الصف والتعامل مع الطلاب	30	11,42	1,80	3,01	دالة إحصائياً
	30	14,58	2,06		
استراتيجيات وطرق التدريس	30	13,27	4,00	3,52	دالة إحصائياً
	30	16,02	3,39		
استخدام أساليب التقويم	30	12,69	3,28	3,57	دالة إحصائياً
	30	16,04	3,23		
بطاقة الملاحظة ككل	30	80,56	15,34	4,59	دالة إحصائياً
	30	95,73	18,25		

تضح من جدول (6) أن جميع قيم «ت» المحسوبة تراوحت بين (2,42 -3.57) لأبعاد بطاقة الملاحظة، كما بلغت (4,59) لبطاقة الملاحظة ككل، وهي قيم دالة إحصائياً مما يشير لوجود فرق دال إحصائياً بين متوسطي درجات الطلاب المعلمين بالتربية بحائل في بطاقة الملاحظة لممارسات التدريس البنائي عند مستوى دلالة (0,05) للأبعاد وككل في ضوء البرنامج القائم على التعلم المدمج، وبذلك تحققت صحة الفرض الثاني من فروض الدراسة ويتم قبوله إحصائياً. وتفسر هذه النتيجة في ضوء تلقي الطلاب المعلمين بالتربية بحائل لبرامج تدريبية وتعليمية لتنمية ممارسات التدريس البنائي وتضمن هذه الدورات لبرامج تعلم نشط واكتشاف وغيرها من البرامج التدريبية الأخرى والتعليمية، التي تحقق إكساب ممارسات التدريس البنائي لدى الطلاب المعلمين لأنها تعتمد على تدريب نظري وورش تدريب وأداءات تنفيذية لهذه الممارسات التدريسية وخاصة مع التقدم والتطور والتكنولوجي، وتتفق هذه الدراسة مع دراسة كل من أبوسته (2011)، ودراسة زاهي (2012) ودراسة الأغا (2015)، ودراسة لافي (2019)، رزق (2019)، الشيخ (2020)، وكل هذه الدراسات أشارت إلى الاهتمام بدورات تنمية ممارسات التدريس البنائي لدى المعلمين كل في تخصصه، وتوفير ورش عمل ودورات تدريبية فعالة وليست محاضرات نظرية.

ملخص النتائج:

1. يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى الدالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسط درجات الطلاب المعلمين في التطبيقين القبلي والبعدي في اختبار الجانب المعرفي لممارسات التدريس البنائي لصالح التطبيق البعدي».

2. يوجد فرق دال إحصائياً بين متوسطي درجات الطلاب المعلمين بالتربية بحائل في بطاقة الملاحظة لممارسات التدريس البنائي عند مستوى دلالة (0,05) للأبعاد وككل في ضوء البرنامج القائم على التعلم المدمج، وبذلك تحققت صحة الفرض الثاني من فروض الدراسة ويتم قبوله إحصائياً.

التوصيات:

1. تطوير مقررات كلية التربية لمرحلة البكالوريوس والدراسات العليا تخصص طرق التدريس وإكساب معلميها ممارسات تدريس بنائي فعالة والتعلم النشط للوصول لتعلم ذو معنى.
2. تصميم بطاقات ملاحظة لممارسات التدريس البنائي التي تتم في برامج تدريب الطلاب المعلمين بما يتمشي مع التقنيات التكنولوجية والتعلم المدمج، وتطبيقها على الطلاب المعلمين وتحديد الاحتياجات التدريبة، وتعديل خريطة التدريب بما يتمشي مع هذه الاحتياجات والتنمية المستدامة للمملكة العربية السعودية.
3. تطوير برامج تدريب المعلمين قبل الخدمة بما يساير خطة المملكة للتنمية المستدامة وما يتمشي مع الاتجاهات التربوية الحديثة.
4. تبني مبدأ التعلم المستمر القائم على التعلم بالتكنولوجيا الحديثة وثقل الممارسات والمهارات، ودمجها في العملية التعليمية.

المقترحات:

1. برنامج مقترح في ضوء التنمية المستدامة لتنمية ممارسات التدريس البنائي لدى المعلمين بمدارس حائل أثناء الخدمة.
2. فاعلية استراتيجية التدريس التبادلي لتنمية الفهم العميق ومهارات إدارة المشروعات الصغيرة لدى المعلمين بالمملكة العربية السعودية.

المراجع:

أولاً- المراجع العربية:

- شهاب، عبد الله محمد حسن (2020). تصورات معلمي العلوم لفاعلية توظيف التعلم المدمج في المدارس الخاصة الأردنية في ضوء متغيرات المؤهل العلمي والخبرة من وجهة نظرهم، مؤته للبحوث والدراسات، سلسلة الإنسانيات والاجتماعية، مج53، ع5، 247: 276.
- العنزي، نايف بن حجي خلف البجيدي (2012). فاعلية التعلم المدمج في إكساب مهارات وحدة الإنترنت في برنامج التعليم للمستقبل لمعلمي المرحلة الثانوية واتجاهاتهم نحوه، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة أم القرى، المملكة العربية السعودية.
- طه، محمود إبراهيم عبد العزيز (2012). فاعلية استخدام استراتيجية مقترحة للتعلم المدمج

Learning Blended في التحصيل المعرفي وتنمية بعض مهارات الدراسة الجامعية لدى طلاب كلية التربية جامعة كفر الشيخ، مجلة اتحاد الجامعات العربية، اتحاد الجامعات العربية، ع67، ديسمبر، 221: 266.

- الرنتيسي، محمود محمد درويش (2015). أثر استخدام التعليم المدمج والوسائط الفائقة على التحصيل المعرفي واكتساب مهارات التصوير الرقمي لدى طلبة الصحافة بجامعة الأزهر بغزة. مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات التربوية والنفسية،1) 23)، 123-204.
- خميس، محمد عطية (2003). عمليات تكنولوجيا التعليم، القاهرة: دار الكلمة.
- القرارعة، أحمد عودة؛ حجة، حكم رمضان (2013). فاعلية برنامج قائم على التعلم المدمج فى تدريس العلوم في تحصيل طلبة الصف التاسع الأساسي وتنمية مهارات التفكير ما وراء المعرفة. مجلة العلوم التربوية والنفسية- البحرين، 14 (2)، 602-565.
- الذيابات، بلال (2013). فاعلية التعليم المبرمج القائم على استخدام طريقتي التعلم المدمج والطريقة التقليدية في تحصيل طلبة جامعة الطفيلة التقنية في مادة طرائق التدريس للصفوف الأولى واتجاهاتهم نحوه»، مجلة جامعة النجاح للأبحاث (العلوم الإنسانية).
- الغامدي، فوزية عبدالرحمن (2011). أثر استخدام التعليم المدمج باستخدام مظام إدارة بلاكبورد على تحصيل طالبات مقرر إنتاج واستخدام الوسائل التعليمية بجامعة الملك سعود، رسالة ماجستير، قسم تقنيات التعليم، المملكة العربية السعودية.
- العديني، أمل حمود عودة، دعبس، رانيا مصطفي كلمل عبدالعال (2019). فاعلية وحدة تعليمية قائمة على التعلم المدمج لإكساب المعارف والمهارات الأساسية لتقنيات حياكة الملابس، مجلة التصميم الدولية، الجمعية العلمية للمصممين، مج9، ع4، أكتوبر، 107: 121.
- شوملي، قسطندي (2007). الأنماط الحديثة في التعليم العالي: التعليم الإلكتروني المتعدد الوسائط والتعليم المتمازج، المؤتمر السادس لعمداء كليات الآداب في الجامعات الأعضاء في إتحاد الجامعات العربية المنعقد خلال الفترة من 23 - 25 مارس، جامعة الجنان، لبنان، 1- 20.
- الفقي، عبد اللاه إبراهيم محمد (2011). التعلم المدمج (التصميم التعليمي، الوسائط المتعددة، التفكير الابتكاري)، عمان: دار الثقافة للنشر والتوزيع.
- عطار، عبد الله؛ كنسارة، إحسان (2011). الجودة الشاملة في التعلم الإلكتروني، مكة المكرمة: مؤسسة بهادر للإعلام المتطور.
- صالح، محمد عنتر محمد (2013). فاعلية برنامج مقترح قائم على التعلم المدمج فى إكساب طلاب تكنولوجيا مهارات توظيف بيئات التعلم غير النمطية وتنمية اتجاهاتهم نحوها. مجلة تكنولوجيا التربية - دراسات وبحوث، الجمعية العربية لتكنولوجيا التربية، معهد الدراسات التربوية، جامعة القاهرة.

- الموسى، عبد الله بن عبد العزيز (2005). التعلم الإلكتروني: مفهومه، فوائده، عوائقه، عمان: دار وائل.
- الشيخ، مصطفي محمد (2020). برنامج تدريبي قائم على الدمج بين بحوث الفعل وإطار التعليم من أجل التنمية المستدامة ESD وأثره في تنمية عمق المعرفة والكفاءة البحثية وممارسات التدريس المستدام لدى معلمي العلوم بالمرحلة الإعدادية، مجلة التربية ببنها، العدد (123)، يوليو (2).
- سعادة، جودت أحمد (2003). تدريس مهارات التفكير (مع مئات الأمثلة التطبيقية). عمان: دار الشروق.
- أبو جلالة، صبحي (2007). مناهج العلوم وتنمية التفكير الإبداعي. عمان: دار الشروق.
- الموسوي، سالم عبد الله (2012). أثر التعليم المدمج في تحصيل طلبة كلية التربية. مجلة العلوم التربوية والنفسية - العراق - العدد 89.
- العجرمي، سامح جميل (2012). فاعلية التعلم المدمج في تنمية مهارات صيانة أجهزة الحاسوب لدى طلبة قسم التكنولوجيا بجامعة الأقصي واتجاهاتهم نحوه. مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات التربوية والنفسية، (2)21، 373-407.
- العواودة، طارق حسين فرحان (2012). صعوبات توظيف التعليم الإلكتروني في الجامعات الفلسطينية كما يراها الأساتذة والطلبة، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة الأزهر، غزة.
- بزبز، محمد يوسف حسن (2019). صعوبات تطبيق التعلم المدمج في المدارس الثانوية في محافظة أربد من وجهة نظر المعلمين، دراسات التعلوم التربوية، عمادة البحث العلمي، الجامعة الأردنية، مج46، ع4، ديسمبر، 433: 452.
- الشرمان، عاطف أبوحميد (2015). التعلم المدمج والتعلم المعكوس، روجع بتاريخ 2018/4/8 https://www.massira.jo:
- برهوم، أماني محمود محمد (2013). أثر استخدام اسلوب التعليم المدمج على التحصيل وتنمية مهارات استخدام المستحدثات التكنولوجية المتضمنة في مساق تكنولوجيا التعليم لدى طالبات كلية التربية بالجامعة الاسلامية، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، الجامعة الاسلامية، غزة، فلسطين.
- الحلو، إسماعيل جبر (2016). فاعلية برنامج تدريبي قائم على التعلم المدمج في تنمية مهارات برمجة قواعد البينات لدى معلمي التكنولوجيا بالمرحلة الساسية بغزة، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، الجامعة الإسلامية، غزة، فلسطين.
- أبو الريش، إلهام حرب (2013). فاعلية برنامج قائم على التعلم المدمج في تحصيل طالبات الصف العاشر في النحو والاتجاه نحوه في غزة، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، الجامعة الإسلامية، غزة.

- الحارثي، إيمان بنت عوضه بن دخيل الله 2012)). «فاعلية برنامج مقترح في تكنولوجيا التعليم قائم على التعليم المدمج في تنمية مها رات الاستخدام والاتجاهات نحوها لدى طالبات كلية التربية»، رسالة دكتوراه، المملكة العربية السعودية، جامعة أم القرى.
- إسماعيل، الغريب زاهر (2009). التعليم الإلكتروني من التطبيق إلى الاحتراف. القاهرة، عالم الكتب.
- أبوناجي، محمود سيد محمود (2019). التعلم المدمج وتنمية بعض عادات العقل لدى طلاب المرحلة الثانوية، مجلة كلية التربية، جامعة أسيوط، مج35، عذذ، نوفمبر، 230: 255.
- عبد العليم، تامر محمد (2012). فعالية برنامج قائم على التعليم الإلكتروني في تدريس التاريخ لتنمية الميل التاريخي، والميل نحو المادة لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية، رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية، جامعة عين شمس.
- العالم، تسنيم مصطفي (2013). أثر توظيف التعليم المدمج باستخدام الفيس بوك على تنمية مهارات التواصل الالكتروني في مقرر التكنولوجيا لدى طالبات الصف التاسع الأساسي في غزة رسالة ماجيستير. الجامعة الإسلامية غزة.
- مصطفى، جمال مصطفى محمد (2008). من صيغ التعلم الحديثة في التعليم الجامعي: التعلم المؤلف (Blended Learning)، بحث مقدم إلى المؤتمر العلمي الثاني لكلية التربية، جامعة الأزهر بالاشتراك مع المجلس القومي للرياضة، بعنوان: (التعليم الجامعي: الحاضر، والمستقبل)، في الفترة من 18- 19 مايو، ص ص 1- 42.
- التميمي، محمد (2014): فاعلية استراتيجية تدريسية قائمة على التعلم الإلكتروني المدمج في تنمية مفاهيم تكنولوجيا المعلومات ومهارات التواصل الإلكتروني لدى طلاب كلية التربية في جامعة حائل، رسالة ماجيستير غير منشورة، جامعة أم القرى، المملكة العربية السعودية.
- أبو ستة، فريال أحمد (2011). فاعلية برنامج تدريبي في تنمية مهارات التدريس الإبداعي وخفض قلق التدريس لدى طلاب كلية التربية في إطار الجودة. دراسات تربوية ونفسية، مجلة كلية التربية بالزقازيق، جامعة المنصورة، 1(70)، 113: 161.
- الحصان، أماني بنت محمد (2014). فعالية استراتيجيات نظرية تريز في تدريس العلوم على تنمية مهارتي التدريس الإبداعي لدى الطالبات المعلمات بجامعة الأميرة نورة بنت عبد الرحمن، مجلة العلوم التربوية، كلية التربية، جامعة الملك سعود، مجلد (26)، عدد (3)، 583: 609.
- لافي، فتحية على حميد (2019). تقويم أداء معلمي التاريخ بمراحل التعليم العام في ضوء معايير التدريس الإبداعي، مجلة الجمعية التربوية للدراسات الاجتماعية، ع111، أبريل، 157: 194.
- الأغا، مراد (2015). فعالية برنامج تدريبي مقترح لمعلمي الرياضيات بالمرحلة الثانوية لتنمية مهارات التدريس الإبداعي لديهم وأثره على إبداع طلابهم بقطاع غزة، دكتوراه، كلية البنات للدراسات التربوية، جامعين عين شمس، مصر.
- حمادات، محمد حسن (2009). منظومة التعليم وأساليب تدريس. عمان: دار الحامد للنشر والتوزيع.
- حسن، إسماعيل محمد (2010). التعلم المدمج، مجلة التعليم الإلكتروني، عدد 1 مارس.

- رزق، فاطمة (2019). توظيف بحوث الفعل المستند إلى الفكر البنائي لتحسين أداء معلم العلوم ومعتقداته نحو التعليم والتعلم، دراسات عربية في التربية وعلم النفس، 114، أكتوبر.
- زاهي، مصور (2012). رؤية التدريس الإبداعي، مجلة دراسات الجزائر، العدد (20)، 53: 64.
- زيتون، عايش محمود (2004). أساليب تدريس العلوم. عمان: دار الشروق.
- زيتون، كمال عبد الحميد (2005). التدريس نماذجه ومهاراته. ط (2)، القاهرة: عالم الكتب.
- أبو لبن، وجية المرسي (2011). تدريس الأدب من خلال الحاسوب والمواقع الإلكترونية (1)، http://Kenanaonline.com/users/wageehelmorssi/posts/268330
- الجمل، سمية حلمي محمد (2017). فاعلية برنامج تدريبي مقترح قائم على استراتيجيات التعلم النشط في مهارات التدريس الإبداعي لدى معلمي الرياضيات في مرحلة التعليم الأساسي، رسالة ماجستير، كلية التربية، الجامعة الإسلامية، غزة.
- مختار، هبة الله عدلي (2008). أثر أسلوب التدريس المصغر في تنمية المهارات التدريسية لدى طلبة كلية التربية، مجلة التربية الأساسية، ملحق ع76، الجامعة المستنصرية، العراق.
- قنديل، ياسين عبد الرحمن (2001). التدريب وإعداد المعلم، الرياض: دار النشر الدولي.

ثانياً- المراجع باللغة الإنجليزية:

- Al- Majli, W. (2019). The degrr of using the integrated learning stratagy of the primary stage teachers in wadi, Al-seer District (unpublished) Master Thesis Middle East university, Amman, Jordan.
- Akyuz, D. (2018). Measuring technological pedagogical content knowledge (TPACK) through performance assessment. Computers & Education, (125), 212–225, doi.org/10.1016/j.compedu.2018.06.012, Science Direct, Elsevier Ltd.
- Bjekic, D; Krneta, R; & Milosevic, D. (2010). Teacher education from e-learner to e-teacher: master curriculum. Turkish Online Journal of Educational Technology - TOJET, 9(1), 202-212.
- Bersin, J. (2013). The Blended Learning Book. Best Practices, Proven Methodologies, and Lesson Learned, San Francisco: Pfeiffer.
- Carman, J .M (2005). blended learning design: five key ingredients. Retrieved march 22nd, 2013 from: http://www.agilantlearning.com/pdf/blended%20learning 20% design pdf.
- Daukilas, Sigitas; Kaciniene, Irma; Vaisnoriene, Daiva & Vascila, Vytautas (2008). Factors that Impact Quality of ETeaching/Learning Technologies in Higher Education", Quality of Higher Education, v5, l32-151.
- Dunser, A. & Others (2012). Creating Interactive Physics Education Books with

Augmented Reality. 24th Australian Computer-Human Interaction Conference.

- Hoskins, Barbara J (2010). "The Art of E- Teaching", Journal of Continuing Higher Education, v 58, n 1, p 53-56.
- Ibrahim, M. (2014). "AProgram Based on Task- Based Teaching Approach to Develop Creative thinking Teaching skills for female Science Teacher in kingdom of Saudi Arabia (KSA): Education, 136 (1), 24- 33.
- Mertler. (2016). Learning and facilitating educational change through action research learning communities. Vol, 3, issue 3.
- Glaveanu & Tanggard. (2014). "creativity, identity, and representatiom: towards a socio-cultural theory of creative Identity". New ideas in psycholog, 56.
- Negar, R. (2008). New statistics: Elements for blended learning, Free University Berlin: Center for Digital System.
- Osguthorpe, R. T. & Graham, C. R. (2003). Blended Learning environment : definitions of directions, the quarterly review of distance educations, 4 (3), Pp. 227 – 233.
- Rarankin & Brown . (2016). "creative Teaching metod as a learning strategy for student midwives : Aqualitative study". Nurse Education today,56.
- Thoren, Kay (2003). Blended Learning How to Integrate Traditionl Learning. UK . Kogan Page.
- Tosun, S. (2015). The Effectes of Blended Learning on EFL Students' Vocabulary Enhancement. Procedia – and Behavioral Scinces, 199,641-647.
- Stein, J., & Graham, C. (2014). Essentials for Blended Learning a Standards-Based Guide, New York: Routledge.
- Syh, Jong (2016). Exploring the technological pedagogical and content knowledge (TPACK) of Taiwanese university physics instructors-Australasian. Journal of education technology, 107-122.
- Wilson, Suzanna.2013)). Professional development for science teachers, science Magazine, 569 (875).
- Winch, C. (2012). Philosophy of education in teacher education. Oxford Review of education, 38 (3), 305-322.

الاحتياجات المهنية لمعلمي ومعلمات الحاسب في ضوء معايير هيئة تقويم التعليم والتدريب

د. فيصل فهد محمد الشمري (أستاذ مناهج وطرق تدريس الحاسب المشارك - كلية التربية- جامعة حائل).

الملخص: هدف البحث إلى الكشف عن الاحتياجات المهنية لمعلمي ومعلمات الحاسب الآلي في ضوء معايير هيئة تقويم التعليم والتدريب ، ولتحقيق هدف هذا البحث: استخدم الباحث المنهج الوصفي المسحي القائم على أداة استبيان مكون من ثلاثة محاور هي المعرفة المهنية ، التطوير المهني، الممارسة المهنية وبعد التحقق من صدق أداة البحث وثباتها تم تطبيقه على جميع أفراد مجتمع البحث في مدينة سكاكا خلال الفصل الدراسي الثاني لعام 3441/2441 وعددهم (39) معلماً ومعلمة ، وقد توصل البحث إلى عدد من النتائج أهمها: أن درجة الاحتياجات المهنية لمعلمي ومعلمات الحاسب جاءت بدرجة متوسطة، ، وفي ضوء ما أسفرت عنه نتائج البحث أوصى الباحث بعدد من التوصيات والمقترحات.

الكلمات المفتاحية: الاحتياجات المهنية، معلمي الحاسب، معايير هيئة تقويم التعليم والتدريب.

Professional needs of computer teachers the light of the standards of the Education and Training Evaluation Commission.

Dr. Faisal Fahad Alshammari (Associate Professor of curricula and methods of teaching computer assistant at University of Hail).

Abstract: The aim of the research is to reveal the professional needs of computer teachers in the light of the standards of the Education and Training Evaluation Commission. The research tool and its stability were applied to all members of the research community in the city of Sakaka during the second semester of the year 1442/1443, and their number is (93) male and female teachers. In light of the results of the research, the researcher recommended a number of recommendations and suggestions.

Keywords: Professional needs, computer teachers, Education and Training Evaluation Commission standards.

مقدمة

نعيش في عصر التطور والتطوير لشخصية الأنسان، ويعد المعلم من أهم عناصر المجتمع المناط بها بناء شخصية هذا الإنسان وجعله فاعلا في هذا المجتمع لما لذلك المعلم من دور كبير في تنمية سلوك المتعلمين وتوجيههم والرفع من إمكانياتهم.

وبما أن المعلم هو أساس العملية التعليمية جاء الاهتمام بالعمل على إعداده وتنمية ممارساته المهنية وأن ذلك يعد من أولويات المجتمعات المتقدمة (آل سميح،2017).

ويجب أن يتم تنميته وفقاً لاحتياجاته المهنية التي يجب أن تحدد من خلال معرفة أوجه القصور في أداء المعلمين، ومن ثم تحديد الفجوة بين ما هو موجود في البيئة التعليمية، وما يجب أن يكون عليه أداء المعلم التدريسي(Hten,2003). وتعرف الاحتياجات المهنية بأنها المعارف والمهارات التدريسية والتي تمثل احتياجا ضروريا لأي معلم يتطلب التدريب عليها حتى يؤدي عمله بكفاءة واقتدار (الترجمي&الهواري،2010).

وأصبح المعلم والعمل على تنمية مهاراته المهنية من أهم أساسيات تطوير التعليم وبالتالي تحديد احتياجاته المهنية التي تمثل أساسا لإكسابه تلك المهارات مستقبلا وفقا لتلك الاحتياجات وذلك عن طريق دورات برامج معهد التطوير المهني (حراب& الأمير،2018).

ويعد تدريب المعلم وتأهيله من خلال برامج تصمم في ضوء احتياجاته المهنية فرصة كبيرة لتقديم برامج تناسب ميول المعلمين وقدراتهم مما يؤدي إلى زيادة دافعيتهم وبالتالي تطور أداءهم المهني والتدريسي (الحميداوي،2017). كما أكدت دراسة كل من:(Kerby,2010& Bayrakci,2009) على أهمية وضوح أهداف البرامج التدريبية المهنية التي تقدم للمعلمين وأن يتم بناءها وفقا لاحتياجاتهم المهنية.

كما أن تحديد معايير مهنية ليستند عليها في تحديد تلك الاحتياجات لها أهمية كبرى تتمثل حسب (الزامل،2016؛ الحجاجي،2019؛ السبيعي،2021) بالتالي:

- أنها تنمي وتحسن العملية التعليمية
- تعد الخطوة الأولى والأساسية التي تنطلق منها العملية التدريبية.
- توجه عمليات التدريب توجيها صحيحا.
- تنمية مهارات المعلم التدريسية
- زيادة قدرة المعلم على حل المشكلات واتخاذ القرارات
- تعزيز تبادل المعارف التخصصية بين المعلمين.
- تعد محكا يستند عليه في الحكم على جودة المعلم.
- وصف لسلوك المعلم

وتعد المعايير المهنية لهيئة تقويم التعليم منطلق أساسي للمعلم بالقيام بمهامه المهنية بكفاية واقتدار، لأنها تركز على مهارات عملية يتوقع أن يتقنها المعلمون الذين هم على رأس العمل، وتعتبر نظام للترخيص المهني للمعلم والتدرج في رتبته الوظيفية، والتخطيط لتطوير

أداءه المهني، وحددتها هيئة تقويم التعليم (2017) بثلاثة معايير مهنية عامة تمثلت بالتالي: المعيار الأول القيم والمسؤوليات المهنية: ركز هذا المعيار على مسؤوليات المعلم داخل الصف وخارجه، ويتضمن تمثيل القيم الأخلاقية وتشجيع الطلاب على الالتزام بها، والعمل على تعزيز الهوية الوطنية، واحترام التنوع الثقافي، والتركيز على تكوين علاقات إيجابية مع الطلاب وأولياء أمورهم والمشاركة الفاعلة في فعاليات المجتمع المحلي، والاشتراك في الجمعيات العلمية المهنية ويؤكد في هذا الصدد(Krainer,2014) على أهمية تواصل المعلم مع الجمعيات العلمية المهنية مما يساعد على رفع كفاءته وتحديد احتياجاته التدريبية المهنية.
المعيار الثاني المعرفة المهنية: ركز هذا المعيار على المعارف، ويتضمن ذلك الإلمام بمحتوى المنهج الذي يقوم بتدريسه، والإلمام بطرق التدريس العامة وطرق تدريس تخصصه، ومداخل التدريس ومعرفة خصائص نمو الطلاب وتأثيرها على تعلمهم، والإلمام بمستجدات تخصصه ومعرفة أساليب التقويم المناسبة. ومعرفة التقنيات التعليمية وطرق توظيفها في تدريس مقررات تخصصه.
المعيار الثالث الممارسة المهنية: ركز هذا المعيار على ممارسة المعلم ومهاراته في العملية التعليمية مثل التخطيط للوحدات الدراسية وتطبيقها، وتهيئة بيئات التعلم المناسبة للطالب، وطرق تحفيز الطالب على التفكير والعصف الذهني، والتمكن من تنفيذ طرق تدريس تخصصه بكفاءة عالية ومهارة استخدام أساليب تقويم مقررات تخصصه وتقديم التغذية الراجعة المفيدة للطالب، والقدرة على استخدام التقنيات الإلكترونية الحديثة وتوظيفها في التدريس(هيئة تقويم التعليم،2017).

وتلك المعايير تتوافق ورؤية المملكة 2030 التي تؤكد على الاهتمام بإعداد المعلمين قبل الالتحاق بمهنة التدريس والعمل على تعزيز دور المعلم والرفع من تأهيله ومتابعة مستوى تقدمه (الخزيم&الغامدي،2019).

وبالتالي فإن تحديد احتياجات المعلم المهنية بصفة عامة ومعلم الحاسب بصفة خاصة وفق معايير هيئة تقويم التعليم يساهم في تطوير قدراته فيما يتعلق بمعارف تخصصه وممارسته المهنية لتنفيذ محتوى المقرر.

تأسيسًا على ما سبق، فإن البحث الحالي سعى إلى الكشف عن احتياجات معلمي ومعلمات الحاسب المهنية في ضوء معايير هيئة تقويم التعليم والتدريب.

مشكلة الدراسة:

من خلال ملاحظة الباحث الميدانية ونقاشاته مع معلمي الحاسب أثناء إشرافه على المعلمين المتدربين في تخصص الحاسب، اتضح أن هناك جوانب ضعف في المعارف والممارسات المهنية في تدريس الحاسب الآلي، كما أوصت عدد من الدراسات على أهمية تحديد الاحتياجات التدريبية للمعلمين قبل تصميم برامج التطوير المهني كدراسة (البلوي والراجح، 2012؛ اليحيى، 2017؛ القحطاني، 2021؛ Ling,Pang & Lajum, 2019). وللارتقاء بمستوى معلمي ومعلمات الحاسب

وتنمية قدراتهم المهنية، ومواكبة لرؤية المملكة 2030 التي أكدت على وجوب التنمية المهنية المستمرة للمعلمين، لذا أتى السؤال الرئيس لهذا البحث كالتالي: ما الاحتياجات المهنية لمعلمي ومعلمات الحاسب في ضوء معايير هيئة تقويم التعليم والتدريب؟

ويتفرع من السؤال الرئيس الأسئلة الفرعية التالية:

1. ما الاحتياجات المهنية لمعلمي ومعلمات الحاسب المتعلقة بالمعرفة المهنية في ضوء معايير هيئة تقويم التعليم والتدريب؟
2. ما الاحتياجات المهنية لمعلمي ومعلمات الحاسب المتعلقة بالتطوير المهني في ضوء معايير هيئة تقويم التعليم والتدريب؟
3. ما الاحتياجات المهنية لمعلمي ومعلمات الحاسب المتعلقة بالممارسة المهنية في ضوء معايير هيئة تقويم التعليم والتدريب؟

أهداف الدراسة:

1. تحديد الاحتياجات المهنية لمعلمي ومعلمات الحاسب المتعلقة بالمعرفة المهنية في ضوء معايير هيئة تقويم التعليم والتدريب.
2. تحديد الاحتياجات المهنية لمعلمي ومعلمات الحاسب المتعلقة بالتطوير المهني في ضوء معايير هيئة تقويم التعليم والتدريب.
3. تحديد الاحتياجات المهنية لمعلمي ومعلمات الحاسب المتعلقة بالممارسة المهنية في ضوء معايير هيئة تقويم التعليم والتدريب.

أهمية الدراسة:

1. يأتي هذا البحث استجابة لتلبية احتياجات معلمي الحاسب المهنية مما يساهم في بناء برامج تدريبية تناسب احتياجاتهم.
2. تزويد المسؤولين عن تصميم البرامج التدريبية المهنية لمعلمي الحاسب، بأهم احتياجات المعلمين المهنية.
3. قد تساهم في رفع مستوى وقدرات معلمي الحاسب الآلي.

حدود الدراسة:

1. الحدود البشرية: معلمي ومعلمات الحاسب بمدينة سكاكا.
2. الحدود المكانية: المدارس المتوسطة والثانوية بمدينة سكاكا.
3. الحدود الزمانية: طبقت هذه الدارسة في الفصل الدراسي الثاني من العام الدراسي 1442هـ-1443هـ.
4. الحدود الموضوعية: الاحتياجات المهنية لمعلمي ومعلمات الحاسب في العملية التعليمية المتعلقة بالجوانب التالية (المعرفة المهنية - التطوير المهني - الممارسة المهنية).

مصطلحات الدراسة:

الاحتياجات المهنية:

يعرفها عبد اللطيف ورضا (2018) الاحتياجات المهنية بأنها مجموعة التغييرات المطلوب أحداثها في معارف ومهارات المعلم، بقصد رفع مستواه التدريسي.

ويعرّفها الباحث إجرائيًا بأنَّها مجموعة من التغيرات والتطورات المطلوب إحداثها في معلومات ومهارات معلمي مقرر الحاسب وتقنية المعلومات والقائمة على معايير هيئة تقويم التعليم والتي تقاس باستجابات أفراد العينة على الأداة المستخدمة في هذه الدراسة.

معايير هيئة تقويم التعليم والتدريب:

عرّفتها (هيئة تقويم التعليم، 2017) بأنّها نظام للترخيص المهني للمعلمين وتحديد رتبهم الوظيفية والتخطيط لتطوير وتقويم أداء المعلمين المهني.

ويعرّفها الباحث إجرائيًا بأنَّها معايير هيئة تقويم التعليم المتمثلة بالمعرفة المهنية والتطوير المهني والممارسة المهنية والتي تم بناء أداة الاحتياجات المهنية لمعلمي الحاسب في ضوءها.

الدراسات السابقة:

هدفت دراسة السمدوني (2017) إلى الكشف عن الاحتياجات التدريبية لمعلمي التعليم العام في ضوء التوجه نحو الجودة والاعتماد؛ وذلك باستخدام المنهج الوصفي، وتم التطبيق على عينة مكونة من (448) معلماً، وكشفت نتائج الدراسة أن درجة الاحتياجات التدريبية لمعلمي التعليم العام جاءت عالية.

وأجرى حراب والأمير (2018) دراسة هدفت إلى التعرف على الاحتياجات التدريبية لمعلمي الحاسب بمدينة جازان؛ وذلك باستخدام المنهج الوصفي، وتم التطبيق على عينة مكونة من (100) معلما، وكشفت نتائج الدراسة أن الاحتياجات التدريبية لمعلمي الحاسب جاءت بدرجة متوسطة في ضوء معايير الجودة الشاملة.

وهدفت دراسة جودة (2018) إلى الكشف عن واقع التطور المهني لمعلمي الرياضيات في ضوء رؤية 2030 بمدينة تبوك؛ وذلك باستخدام المنهج الوصفي، وتم التطبيق على عينة مكونة من (80) معلماً ومعلمة، وكشفت نتائج الدراسة أن درجة الاستفادة من برامج التطوير المهني جاءت بدرجة متوسطة، وكذلك لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في التطور المهني يعزى إلى الجنس.

بينما دراسة القرني (2018) هدفت للكشف عن احتياجات التنمية المهنية الذاتية لمعلمي المرحلة الابتدائية بمدينة الرياض؛ وذلك باستخدام المنهج الوصفي، وتم التطبيق على عينة مكونة من (448) معلماً، وكشفت نتائج الدراسة أن درجة احتياجات التنمية المهنية المتعلقة بالجانب السلوكي جاءت عالية.

وهدفت دراسة الخزيم والغامدي (2019) إلى واقع برنامج إعداد معلمي الرياضيات للمرحلة

الابتدائية في ضوء معايير هيئة تقويم التعليم بالمملكة العربية السعودية؛ وذلك باستخدام المنهج الوصفي التحليلي، وتم التطبيق على عينة مكونة من تسعة خبراء في برامج إعداد معلمي الرياضيات في جامعتي أم القرى وجامعة الملك سعود، وكشفت نتائج الدراسة أن معايير التطوير المهني المستمر جاءت بدرجة ضعيفة في ضوء معايير هيئة تقويم التعليم في كلا البرنامجين.

وجاءت دراسة المتحمي (2021) لتكشف عن الاحتياجات التدريبية لمعلمي الرياضيات في ضوء مهارات معلم القرن الحادي والعشرين بمحافظة القنفذة؛ وذلك باستخدام المنهج الوصفي، وتم التطبيق على عينة مكونة من (167) معلماً ومعلمة، وكشفت نتائج الدراسة أن درجة الاحتياجات التدريبية لمعلمي الرياضيات في ضوء مهارات معلم القرن الحادي والعشرين جاءت عالية، وكذلك لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في الاحتياجات التدريبية تعزى إلى الجنس.

التعقيب على الدراسات السابقة:

اختلفت الدراسة الحالية من حيث الهدف مع دراسة كل من:(السمدوني، 2017؛ حراب والأمير، 2018؛ القرني، 2018؛ جودة، 2018؛ الخزيم والغامدي، 2019؛ المتحمي، 2021).

كما اتفقت الدراسة الحالية في إتباع المنهج الوصفي المسحي مع دراسات كل من:(السمدوني، 2017؛ حراب والأمير، 2018؛ القرني، 2018؛ جودة، 2018؛ المتحمي، 2021). ولكنها اختلفت مع دراسة :(الخزيم والغامدي، 2018) التي استخدمت المنهجين الوصفي المسحي والمنهج التحليلي.

كما اتفقت الدراسة الحالية من حيث العينة المستخدمة من حيث استهداف المعلمين والمعلمات مع دراسة كل من: (جودة، 2018؛ المتحمي، 2021)، ولكن اختلفت الدراسة الحالية مع دراسة :(السمدوني، 2017؛ حراب والأمير، 2018؛ القرني، 2018) التي استهدفت المعلمين فقط كعينة للدراسة. كما اختلفت مع دراسة :(الخزيم والغامدي، 2018) التي طبقت على عينة من الخبراء والمختصين.

إجراءات الدراسة:

مجتمع الدراسة وعينتها:

تم أخذ مجتمع الدراسة بشكل كلي والذي تكون من (115) معلما ومعلمة يمثلون جميع معلمي مقررات الحاسب في المرحلتين المتوسطة والثانوية بمدينة سكاكا خلال الفصل الدراسي الثاني لعام 1442/1443هـ، مما يعني أن الدراسة الحالية تستهدف جميع أفراد المجتمع الأصلي.

جدول رقم (1) توزيع عينة الدراسة وفق المرحلة الدراسية

المرحلة الدراسية	العدد	النسبة
المرحلة المتوسطة	44	47.3

المرحلة الثانوية	49	52.7
المجموع	93	100.0

منهج الدراسة:

استخدم الباحث في هذه الدراسة المنهج الوصفي المسحي الذي يعتمد على دراسة الحالة؛ لتحديد الاحتياجات المهنية لمعلمي ومعلمات الحاسب في ضوء معايير هيئة تقويم التعليم؛ حيث يشير عبيدات وعبد الحق وعدس (2014) إلى أن الدراسة المسحية هي أسلوب بحثي يتم من خلال جمع معلومات عن ظاهرة ما؛ وذلك بقصد تعرف الظاهرة التي ومعرفة جوانب الضعف والقوة فيها.

أدوات الدراسة:

لتحقيق أهداف الدراسة والإجابة عن أسئلتها اختار الباحث «الاستبانة» أداة للدراسة، واتبع المراحل التالية في إعدادها:

ا. المرحلة الأولى أداة الاستبانة في صورتها الأولية:

صمم الباحث أداة البحث الاستبانة في صورتها الأولية بعد مراجعة الأدب التربوي والبحوث والدراسات التي تناولت الاحتياجات المهنية للمعلمين ومعايير هيئة تقويم التعليم ، وفي ضوء ذلك حدد الباحث ثلاثة مجالات تضمنتها الاستبانة هي (المجال الأول: احتياجات المعرفة المهنية وتكون من (11) احتياج فرعي ، والمجال الثاني: التطور المهني وتكون من (11) احتياج فرعي - والمجال الثاني: الممارسة المهنية وتكون من (11) احتياج فرعي ، وقد بلغ مجموع الاحتياجات الفرعية في المجالات الثلاث ثلاثة وثلاثون عبارة موزعة في تلك المجالات.

ب. المرحلة الثانية قياس صدق الأداة الداخلي والخارجي:

للتحقق من صدق الاستبانة الخارجي تم عرضها على مجموعة من المحكمين المتخصصين في المناهج وطرق التدريس؛ للتحقق من صدق محتواها، وقد جرى تعديل الاستبيان في ضوء آراء المحكمين واقتراحاتهم، أما صدقها الداخلي قام الباحث بتطبيق الاستبانة في شكلها النهائي على عينة استطلاعية عددها (20) معلم ومعلمة، وبعد استعادتها وتفريغ بياناتها، تم اختبار صدق الاتساق الداخلي لمحاور الاستبانة عن طريق معامل ارتباط بيرسون وذلك بحساب قيم معاملات الارتباط بين درجة كل عبارة والدرجة الكلية للمحور الذي تنتمي إليه كما توضحها الجداول التالية:

جدول رقم (2): معاملات ارتباط بنود الاستبانة بالدرجة الكلية للمحور المنتمية إليه

المحور		
الاحتياجات المهنية المتعلقة بالمعرفة المهنية	الاحتياجات المهنية المتعلقة بالتطوير المهني	الاحتياجات المهنية المتعلقة بالممارسة المهنية

م	معامل الارتباط	م	معامل الارتباط	م	معامل الارتباط
1	**0.80	12	**0.82	23	**0.70
2	**0.93	13	**0.89	24	**0.80
3	**0.77	14	**0.81	25	**0.89
4	**0.71	15	**0.82	26	**0.88
5	**0.80	16	**0.92	27	**0.83
6	**0.72	17	**0.83	28	**0.77
7	**0.89	18	**0.90	29	**0.80
8	**0.84	19	**0.85	30	**0.60
9	**0.90	20	**0.93	31	**0.80
10	**0.74	21	**0.74	32	**0.81
11	**0.75	22	**0.94	33	**0.65

** دالة عند مستوى 0.01

جدول رقم (3) معاملات ارتباط بنود الاستبانة بالدرجة الكلية للاستبانة

م	معامل الارتباط	م	معامل الارتباط	م	معامل الارتباط
1	**0.77	12	**0.81	23	**0.64
2	**0.87	13	**0.89	24	**0.66
3	**0.63	14	**0.81	25	**0.82
4	**0.62	15	**0.72	26	**0.81
5	**0.71	16	**0.79	27	**0.79
6	**0.63	17	**0.78	28	**0.72
7	**0.88	18	**0.81	29	**0.74
8	**0.83	19	**0.75	30	**0.65
9	**0.82	20	**0.91	31	**0.79
10	**0.82	21	**0.77	32	**0.78
11	**0.81	22	**0.81	33	**0.74

** دالة عند مستوى 0.01

جدول رقم (4) معاملات ارتباط محاور الاستبانة بالدرجة الكلية للاستبانة

المحور	معامل الارتباط
الاحتياجات المتعلقة بالمعرفة المهنية	**0.95
الاحتياجات المتعلقة بالتطوير المهني	**0.93
الاحتياجات المتعلقة بالممارسة المهنية	**0.95

** دالة عند مستوى 0.01

بالنظر إلى الجداول السابقة يتبين أن معاملات الارتباط الداخلية لكل عبارة بالدرجة الكلية لكل محور جميعها موجبه ودالة إحصائياً عند مستوى 0.01 مما يدل على قوة التماسك الداخلي بينها وبالتالي يدل على صلاحية أداة الدراسة (الاستبانة) لقياس ما وضعت من أجله، وبالتالي خرج الاستبيان بصورته النهائية التي تكوَّنت من ثلاثة احتياجات رئيسية يندرج تحتها مجموعة من الاحتياجات الفرعية المرتبطة بها وقد بلغ إجمالي الاحتياجات الفرعية 33 احتياج فرعي، والجدول التالي يوضح عدد مجالات الاستبيان، والاحتياجات المهنية الرئيسة، والاحتياجات الفرعية المرتبطة بها:

جدول رقم (5) عدد المحاور والاحتياجات الرئيسة، والاحتياجات الفرعية المرتبطة بكل احتياج رئيسي

المحور الأول	المعرفة المهنية	عدد الاحتياجات الفرعية: 11
المحور الثاني	التطوير المهني	عدد الاحتياجات الفرعية: 11
المحور الثالث	الممارسة المهنية	عدد الاحتياجات الفرعية: 11

ج. المرحلة الثالثة قياس ثبات الأداة:

تم حساب مقدار الثبات الكلي للاستبانة باستخدام مقياس معامل الارتباط (ألفاكرونباخ) عبر الحزمة الإحصائية لبرنامج Spss؛ بعد تطبيق الاستفتاء على (20) فردًا من مجتمع الدراسة، للتأكد من ثبات الاستبيان، والجدول التالي يوضح ذلك:

جدول رقم (6) معامل ثبات ألفا كرونباخ لبنود الاستبيان

عدد بنود الاستبيان	قيمة معامل ألفاكرونباخ
33	98.0

ويتضح من الجدول رقم (6) أن قيمة معامل الثبات لفقرات الاستفتاء بلغت: (98.0)، وهو مستوى عالي من الثبات.

د. المرحلة الرابعة توزيع الاستبانة:

صمم الاستبيان بصورته النهائية الكترونيا وأرسل إلى عينة الدراسة بعد الانتهاء من تحكيمه

وقياس صدقه، وقد بلغ عدد الاستبيانات الموزعة مئة وخمسة عشر استبيان عاد منها ثلاث وتسعون استبيان بما نسبته 80.86))، من مجتمع البحث.

ه. المرحلة الخامسة جمع البيانات وتفريغها، وتحديد إجراءات تحليلها:

فرَّغ الباحث بيانات الاستبيان باستخدام الحزمة الإحصائية لبرنامج SPSS، لحساب التكرارات لإجابات العينة والمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لها، ولتسهيل تفسير النتائج استخدم الباحث الأسلوب التالي لتحديد مستوى الإجابة على بنود الأداة؛ حيث تم إعطاء وزن للبدائل: (عالي: ثلاث درجات، متوسط: درجتان، متدن: درجة واحدة)، ثم تم تصنيف تلك الإجابات إلى ثلاثة مستويات متساوية المدى من خلال المعادلة التالية:

طول الفئة = (أكبر قيمة- أقل قيمة) ÷ عدد بدائل الأداة = (3-1) ÷ 3 = 0.67

لنحصل على التصنيف التالي كما يبين الجدول (2) ليكون مؤشرًا على درجة موافقة افراد العينة لعبارات الاستبانة وذلك على النحو التالي:

جدول رقم (7) توزيع الفئات وفق التدرج المستخدم في أداة البحث

الوصف	مدى المتوسط
عالي	3.00 – 2.34
متوسط	2.33 – 1.68
متدن	1.67 – 1.00

الأساليب الإحصائية:

1. تفريغ البيانات وتحليلها باستخدام برنامج (SPSS).
2. حساب التكرارات والنسب المئوية.
3. المتوسط الحسابي والانحراف المعياري وذلك لتحديد درجة الاحتياج من وجهة نظر أفراد المجتمع.
4. معامل ارتباط بيرسون للتأكد من صدق الاتساق الداخلي لمحاور الاستبانة.
5. معامل ثبات (ألفا كرو نباخ) لمعرفة ثبات الأداة.

عرض النتائج ومناقشتها

عرض النتائج:

إجابة السؤال الأول: ما الاحتياجات المهنية لمعلمي الحاسب المتعلقة بالمعرفة المهنية في ضوء معايير هيئة تقويم التعليم والتدريب؟

للإجابة على هذا السؤال استخدم الباحث الاستبانة، وقام بحساب التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمعرفة آراء أفراد مجتمع البحث، وترتيب المتوسطات ترتيباً تنازلياً والجدول التالي يوضح إجابات أفراد مجتمع البحث:

جدول رقم (8) التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات الحسابية وترتيبها تنازلياً لإجابات عينة الدراسة حول احتياجاتهم المهنية المتعلقة بالمعرفة المهنية

م	العبارات		درجة الاحتياج			المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب	درجة الاحتياج
			عالي	متوسط	متدن				
1	معرفة مداخل تدريس مقررات الحاسب	ت	58	34	1	2.61	0.51	2	عالي
		%	62.4	36.6	1.1				
2	الإلمام بخصائص نمو الطلاب الأساسية	ت	40	44	9	2.33	0.65	9	متوسط
		%	43.0	47.3	9.7				
3	معرفة الأهداف التدريسية	ت	59	33	1	2.62	0.51	1	عالي
		%	63.4	35.5	1.1				
4	إدراك الفروق الفردية بين الطلاب	ت	54	36	3	2.55	0.56	4	عالي
		%	58.1	38.7	3.2				
5	معرفة طرق التدريس العامة	ت	49	43	1	2.52	0.52	5	عالي
		%	52.7	46.2	1.1				
6	معرفة طرق تدريس الحاسب	ت	55	36	2	2.57	0.54	3	عالي
		%	59.1	38.7	2.2				
7	متابعة مستجدات المنصات الرقمية وطرق توظيفها في التدريس	ت	47	39	7	2.43	0.63	6	عالي
		%	50.5	41.9	7.5				
8	الإلمام بالأساليب التدريسية التي تناسب وخصائص نمو الطلاب	ت	39	46	8	2.33	0.63	9	متوسط
		%	41.9	49.5	8.6				
9	معرفة مستجدات تخصص الحاسب الآلي	ت	44	43	6	2.41	0.61	7	عالي
		%	47.3	46.2	6.5				
10	الإلمام بأنظمة التعلم الرقمية	ت	42	45	6	2.39	0.61	8	عالي
		%	45.2	48.4	6.5				
11	معرفة أساليب التقويم الإلكترونية	ت	37	50	6	2.33	0.60	9	متوسط
		%	39.8	53.8	6.5				
	المتوسط* العام					2.46	0.41		عالي

* المتوسط الحسابي من 3 درجات

يتضح من الجدول رقم (8) أن درجة جميع محور احتياجات المعرفة المهنية والبالغ عدد عباراتها (11) عبارة تتراوح ما بين عالي (8) عبارات تقع بين المتوسط الحسابي (2,62) و(2,39)، ومتوسط بثلاث عبارات بلغ متوسطها الحسابي (2,33). ودرجة هذا المحور بشكل عام عالي، حيث بلغ المتوسط الحسابي لاستجابات أفراد عينة الدراسة (2,46).

إجابة السؤال الثاني: ما الاحتياجات المهنية لمعلمي الحاسب المتعلقة بالتطوير المهني في ضوء معايير هيئة تقويم التعليم والتدريب؟

للإجابة على هذا السؤال استخدم الباحث الاستبانة، وقام بحساب التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمعرفة آراء أفراد مجتمع البحث، وترتيب المتوسطات ترتيبا تنازلياً والجدول التالي يوضح إجابات أفراد مجتمع البحث:

جدول رقم (9) التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات الحسابية وترتيبها تنازلياً لإجابات عينة الدراسة حول احتياجاتهم المهنية المتعلقة بالتطوير المهني المهنية

م	العبارات		درجة الاحتياج			المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب	درجة الاحتياج
			عالي	متوسط	متدن				
12	المشاركة في أنشطة المجتمع المحلي	ت	25	47	21	2.04	0.71	3	متوسط
		%	26.9	50.5	22.6				
13	المشاركة في مؤتمرات التعلم الإلكتروني	ت	19	38	36	1.82	0.75	11	متوسط
		%	20.4	40.9	38.7				
14	الالتحاق بالدورات المهنية في مجال التخصص	ت	46	35	12	2.37	0.70	1	عالي
		%	49.5	37.6	12.9				
15	قيادة مبادرات لتثقيف المجتمع في مجال الحاسب الآلي	ت	25	39	29	1.96	0.76	6	متوسط
		%	26.9	41.9	31.2				
16	ابتكار خطط لتطوير الأداء التدريسي لزملاء المهنة	ت	21	42	30	1.90	0.74	7	متوسط
		%	22.6	45.2	32.3				
17	تقويم البرامج التدريبية المقدمة لمعلمي الحاسب	ت	23	44	26	1.97	0.73	5	متوسط
		%	24.7	47.3	28.0				

م	العبارات		درجة الاحتياج			المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب	درجة الاحتياج
			عالي	متوسط	متدن				
18	المشاركة في تطوير البرامج التدريبية المقدمة لمعلمي الحاسب	ت	20	41	32	1.87	0.74	8	متوسط
		%	21.5	44.1	34.4				
19	التطوع في دورات الحاسب المقدمة للمجتمع بما يتوافق والسياسات التعليمية	ت	20	40	33	1.86	0.75	9	متوسط
		%	21.5	43.0	35.5				
20	الإطلاع على البحوث والدراسات في مجال تدريس الحاسب الآلي	ت	28	40	25	2.03	0.76	4	متوسط
		%	30.1	43.0	26.9				
21	الاستفادة من المنظمات المهنية لتحسين عملية التدريس	ت	29	51	13	2.17	0.65	2	متوسط
		%	31.2	54.8	14.0				
22	اقتراح مشكلات بحثية في مجال تدريس الحاسب الآلي	ت	17	43	33	1.83	0.72	10	متوسط
		%	18.3	46.2	35.5				
	المتوسط* العام					1.98	0.57		متوسط

* المتوسط الحسابي من 3 درجات

يتضح من الجدول رقم (9) أن درجة جميع محور احتياجات التطوير المهني والبالغ عدد عباراتها (11) عبارة تتراوح ما بين عالي عبارة واحدة حيث بلغ متوسطها الحسابي (2.37)، ومتوسط (10) عبارات تقع بين المتوسط الحسابي (2,17) و(1,83). ودرجة هذا المحور بشكل عام متوسط، حيث بلغ المتوسط الحسابي لاستجابات أفراد عينة الدراسة (1,98).

إجابة السؤال الثالث: ما الاحتياجات المهنية لمعلمي الحاسب المتعلقة بالممارسة المهنية في ضوء معايير هيئة تقويم التعليم والتدريب؟

للإجابة على هذا السؤال استخدم الباحث الاستبانة، وقام بحساب التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمعرفة آراء أفراد مجتمع البحث، وترتيب المتوسطات ترتيبا تنازلياً والجدول التالي يوضح إجابات أفراد مجتمع البحث:

جدول رقم (10): التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات الحسابية وترتيبها تنازلياً لإجابات عينة

الدراسة حول احتياجاتهم المهنية المتعلقة بالممارسة المهنية

م	العبارات		درجة الاحتياج			المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب	درجة الاحتياج
			عالي	متوسط	متدن				
23	تخطيط الوحدات الدراسية وفقا لأهداف مقرر الحاسب	ت	44	41	8	2.39	0.64	6	عالي
		%	47.3	44.1	8.6				
24	تهيئة بيئة صفية محفزة للمشاركة والتفكير	ت	47	40	6	2.44	0.62	2	عالي
		%	50.5	43.0	6.5				
25	توظيف طرق تدريس الحاسب في التدريس	ت	44	46	3	2.44	0.56	2	عالي
		%	47.3	49.5	3.2				
26	توظيف المنصات الرقمية في التدريس	ت	44	44	5	2.42	0.60	4	عالي
		%	47.3	47.3	5.4				
27	تطبيق الأنشطة الإلكترونية	ت	41	45	7	2.37	0.62	8	عالي
		%	44.1	48.4	7.5				
28	تطوير مهارات التفكير الحاسوبي لدى الطلاب	ت	42	45	6	2.39	0.61	6	عالي
		%	45.2	48.4	6.5				
29	تنمية قدرة الطلاب على التعلم الفردي	ت	45	40	8	2.40	0.65	5	عالي
		%	48.4	43.0	8.6				
30	توزيع وقت الحصة الدراسية	ت	51	42		2.55	0.50	1	عالي
		%	54.8	45.2					
31	استخدام أداة الملاحظة في الاختبارات العملية لمقرر الحاسب	ت	43	37	13	2.32	0.71	9	متوسط
		%	46.2	39.8	14.0				
32	استخدام ملف الإنجاز الإلكتروني كأحد أساليب التقويم في المقرر	ت	33	41	19	2.15	0.74	11	متوسط
		%	35.5	44.1	20.4				

م	العبارات		درجة الاحتياج			المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب	درجة الاحتياج
			عالي	متوسط	متدن				
33	إعداد تقارير تقويم الطلاب	ت	38	41	14	2.26	0.71	10	متوسط
		%	40.9	44.1	15.1				
المتوسط* العام						2.37	0.47		عالي

* المتوسط الحسابي من 3 درجات

يتضح من الجدول رقم (10) أن درجة جميع محور احتياجات الممارسة المهنية والبالغ عدد عباراتها (11) عبارة تتراوح ما بين عالي (8) عبارات تقع بين المتوسط الحسابي (2.55) و(2.37)، ومتوسط بثلاث عبارات تقع بين المتوسط الحسابي (2,32) و(2,26). ودرجة هذا المحور بشكل عام عالي، حيث بلغ المتوسط الحسابي لاستجابات أفراد عينة الدراسة لهذا المحور (2,37).

مناقشة النتائج

كشفت هذه الدراسة أن درجة الاحتياجات المهنية لمعلمي ومعلمات الحاسب جاءت بشكل عام متوسطة، بمتوسط حسابي بلغ (2,27) وتتفق هذه النتيجة مع نتائج كل من دراسة (جودة،2018)، ودراسة (حراب، والأمير،2018).

وتختلف هذه النتيجة مع دراسة (السمدوني، 2017) ودراسة (القرني، 2018) ودراسة (المتحمي، 2021) التي كانت بدرجة عالية.

وجاءت احتياجات المعرفة المهنية كأكثر الاحتياجات الرئيسية احتياجا من قبل معلمي ومعلمات الحاسب حيث كان المتوسط الحسابي لهذا المحور بدرجة عالية فقد بلغ (2.46) وهذه النتيجة قد تكون بسبب عدم تركيز الدورات المقدمة لمعلمي الحاسب على المعارف والمعلومات المهنية والتركيز بشكل كبير على الجانب المهاري. وتتفق هذه النتيجة مع دراسة (السمدوني، 2017) ودراسة (القرني، 2018) ودراسة (المتحمي، 2021).

كما رأى أفراد مجتمع البحث أن أعلى الاحتياجات الفرعية بهذا المحور كانت كالتالي:

1.معرفة الأهداف التدريسية بمتوسط حسابي (2.62).

2.معرفة مداخل تدريس مقررات الحاسب بمتوسط حسابي (2.61).

3.معرفة طرق تدريس الحاسب بمتوسط حسابي (2.57).

4.إدراك الفروق الفردية بين الطلاب بمتوسط حسابي (2.55).

كما أتت أقل الاحتياجات الفرعية بهذا المحور كالتالي:

1.الإلمام بخصائص نمو الطلاب الأساسية بمتوسط حسابي (2.33).

2.الإلمام بالأساليب التدريسية التي تناسب وخصائص نمو الطلاب بمتوسط حسابي (2.33).

3.معرفة أساليب التقويم الإلكترونية بمتوسط حسابي (2.33).

أما فيما يتعلق بمحور احتياجات التطوير المهني فكان المتوسط الحسابي لهذا المحور

متوسط فقد بلغ متوسطه الحسابي (1.98)، ويعزو الباحث هذه النتيجة إلى كثافة الدورات المقدمة من مراكز التطوير المهني التابعة لإدارات التعليم بالمملكة العربية السعودية والتي تركز غالبا على النمو المهني للمعلمين، وتختلف هذه النتيجة مع دراسة (السمدوني، 2017) ودراسة (القرني، 2018) ودراسة (المتحمي، 2021) بينما اتفقت مع نتائج دراسة (حراب، والأمير،2018)، ودراسة (جودة،2018).

ورأى أفراد عينة البحث أن أعلى الاحتياجات الفرعية بهذا المحور كانت كالتالي:

1. الالتحاق بالدورات المهنية في مجال التخصص بمتوسط حسابي (2.37).
2. الاستفادة من المنظمات المهنية لتحسين عملية التدريس بمتوسط حسابي (2.17).
3. المشاركة في أنشطة المجتمع المحلي بمتوسط حسابي (2.04).
4. الاطلاع على البحوث والدراسات في مجال تدريس الحاسب الآلي بمتوسط حسابي (2.03).

كما أتت أقل الاحتياجات الفرعية بهذا المحور كالتالي:

- المشاركة في مؤتمرات التعلم الإلكتروني بمتوسط حسابي (1.82).
- اقتراح مشكلات بحثية في مجال تدريس الحاسب الآلي بمتوسط حسابي (1.83).
- التطوع في دورات الحاسب المقدمة للمجتمع بما يتوافق والسياسات التعليمية بمتوسط حسابي (1.86).

بينما ما يتعلق بمحور احتياجات الممارسات المهنية فأتى بالترتيب الثاني من حيث أكثر محاور الاحتياجات المهنية احتياجا من قبل معلمي ومعلمات الحاسب الآلي فقد بلغ متوسطه الحسابي (2,37) بدرجة احتياج عالية، ويعزو الباحث هذه النتيجة إلى قلة الدورات التي تركز على أخذ آراء المعلمين فيما يحتاجونه من مهارات تدريسية وقد يكون بعدم وجود الإعداد المهني الكافي للمعلمين في كليات التربية قبل الخدمة ، وتتفق هذه النتيجة مع دراسة (السمدوني ، 2017) و دراسة(القرني، 2018) ودراسة (المتحمي ، 2021) وتختلف مع نتائج كل من دراسة (جودة،2018)، ودراسة (حراب،والأمير،2018) والتي كانت بدرجة احتياج متوسطة.

كما رأى أفراد مجتمع البحث أن أعلى الاحتياجات المتعلقة بهذا المحور كانت كالتالي:

1. توزيع وقت الحصة الدراسية بمتوسط حسابي (2.55).
2. توظيف طرق تدريس الحاسب في التدريس بمتوسط حسابي (2.44).
3. تهيئة بيئة صفية محفزة للمشاركة والتفكير بمتوسط حسابي (2.44).
4. توظيف المنصات الرقمية في التدريس بمتوسط حسابي (2.42).

أما أقل الاحتياجات الفرعية بهذا المحور كالتالي:

1. استخدام ملف الإنجاز الإلكتروني كأحد أساليب التقويم في المقرر بمتوسط حسابي (2.15).
2. إعداد تقارير تقويم الطلاب بمتوسط حسابي (2.26).
3. استخدام أداة الملاحظة في الاختبارات العملية لمقرر الحاسب بمتوسط حسابي (2.32).

التوصيات:

1. تفعيل البرامج التدريبية المهنية المقدمة لمعلمي ومعلمات الحاسب بما يتوافق مع معايير هيئة تقويم التعليم والتدريب.
2. تشجيع معلمي الحاسب على تقديم دورات تطوعية للمجتمع في مجال الحاسب الآلي.
3. إضافة معيار التطوير المهني الذاتي كأحد معايير تقويم أداء المعلمين.
4. حث المعلمين على الاستفادة من نتائج البحوث والدراسات في مجال الحاسب الآلي.
5. تكثيف الدورات المقدمة في مجال طرق تدريس الحاسب الآلي.

المقترحات:

1. إجراء المزيد من الدراسات حول معوقات برامج التدريب المهنية.
2. دراسات حول تقويم برامج التطوير المهني.
3. دراسة حول الكفايات المهنية لمعلمي ومعلمات الحاسب الآلي.

المراجع

المراجع العربية:

- آل سميح، محمد ابراهيم. (2017). دور الممارسات الاشرافية لمديري المدارس في التنمية المهنية للمعلمين الجدد في مدارس التعليم لمحافظتي حوطة بني تميم والحريق من وجهة نظر المديرين والمعلمين الجدد. مجلة العلوم التربوية والنفسية بجامعة غزة، 1(6)،54-32.
- البلوي، عبد الله سليمان، الراجح، نوال محمد. (2012). واقع التطور المهني لمعلمي ومعلمات الرياضيات في المملكة العربية السعودية. مجلة رسالة التربية وعلم النفس، (38)،78-43.
- الترجمي، فيصل محمد، الهواري، خالد فاروق. (2010). تقويم البرامج التدريبية لمعلمي اللغة العربية في المرحلة الثانوية بالمدينة المنورة في ضوء احتياجاتهم المهنية.] رسالة ماجستير غير منشورة [، كلية التربية، جامعة طيبة.
- جودة، سامية حسين محمد. (2019). التطور المهني لمعلمي الرياضيات بمنطقة تبوك في ضوء رؤية 2030 وعلاقته بالممارسات التأملية وفعالية الذات التدريسية، مجلة تربويات الرياضيات، الجمعية المصرية لتربويات الرياضيات، 22(1)،231-181.
- الحجاجي، ربيع طالع. (2019). سبل مواجهة تحديات التطوير المهني للمعلمين في ظل العصر الرقمي بمدارس تطوير في محافظة الليث. المجلة التربوية بجامعة سوهاج،68 ،3419_3371
- حراب، علي حبران أحمد، والأمير، وائل محسن. (2018). الاحتياجات التدريبية لمعلمي

الحاسب الآلي بتعليم جازان في ضوء معايير الجودة الشاملة تصور مقترح. مجلة الثقافة والتنمية، (124)،148-97.

- الحميداوي، ياسر خضير. (2017). التدريب الإلكتروني لتنمية المعلمين المهنية، القاهرة. السحاب للنشر والتوزيع.
- الخزيم، خالد محمد، الغامدي، محمد فهيم. (2019). تصور مقترح لبرنامج إعداد معلمي الرياضيات للمرحلة الابتدائية في ضوء معايير هيئة تقويم التعليم بالمملكة العربية السعودية. مجلة تربويات الرياضيات،22(6)،193-148.
- الزامل، محمد عبد الله. (2016). المعايير المهنية لمعلمي التعليم العام بالمملكة العربية السعودية كما يراها أعضاء هيئة التدريس والمعلمون. مجلة جامعة طيبة للعلوم التربوية 11(2)،198-175.
- السبيعي، هناء خالد. (2021). الاحتياجات التدريبية لمعلمات اللغة العربية في مقرر (لغتي الجميلة) للمرحلة الابتدائية. مجلة عالم التربية 2، (177)،144-102.
- السمدوني، إبراهيم عبد الرافع. (2017). الاحتياجات التدريبية لمعلمي التعليم العام بمنطقة المدينة المنورة في ضوء التوجه نحو الجودة والاعتماد. مجلة كلية التربية بجامعة الأزهر، (174)،65-13.
- عبيدات، ذوقان؛ وعبد الحق، كايد؛ وعدس؛ عبد الرحمن. (2014). البحث العلمي مفهومه وأدواته وأساليبه. دار الفكر.
- القحطاني، ريم عبد الهادي. (2021). نموذج مقترح لتفعيل دور الجامعات السعودية في تطوير برامج التطوير المهني للمعلم في ضوء تجربة جامعة هارفرد وجامعة كامبردج. مجلة العلوم التربوية والنفسية بجامعة الملك سعود، (69)،131-107.
- القرني، محمد سالم سعد. (2018). احتياجات التنمية المهنية الذاتية لمعلمي المرحلة الابتدائية بمدينة الرياض. مجلة كلية التربية بجامعة الأزهر، (177)،399-344.
- المتحمي، محمد أحمد. (2021). الاحتياجات التدريبية لمعلمي الرياضيات في ضوء مهارات معلم القرن الحادي والعشرين. مجلة تربويات الرياضيات، الجمعية المصرية لتربويات الرياضيات، 24(5)،277-219.
- هيئة تقويم التعليم. (2020). معايير معلمي الحاسب الآلي، مشروع المعايير المهنية للمعلمين. مسترجع بتاريخ20/1/2022من https://:tZ-2/link.shortest
- هيئة تقويم التعليم. (2017). وثيقة المعايير والمسارات المهنية للمعلمين في المملكة العربية السعودية. مسترجع بتاريخ 21/1/2022من https://shortest.link/38Bs
- اليحيى، إبراهيم عبد الله محمد. (2017). واقع التطوير المهني لمعلمي المرحلة الثانوية من وجهة نظر المعلمين والمشرفين في مدينة الدوادمي. مجلة كلية التربية بجامعة أسيوط، 33(1)،101-56.

المراجع الأجنبية:

- Al Samih, Mohammed Ibrahim. (2017). The role of supervisory practices for school principals in the professional development of new teachers in schools of education for the governorates of Hotat Bani Tamim and Al-Hareq from the point of view of principals and new teachers. Journal of Educational and Psychological Sciences at Gaza University, 1 (6), 32-54.
- Al-Balawi, Abdullah Suleiman, the most correct, Nawal Muhammad. (2012). The reality of the professional development of mathematics teachers in the Kingdom of Saudi Arabia. Journal of Education and Psychology Message, (38),43-78.
- Bayrakci Mustafa.(2009). In service Teacher Training In Japan And Turkey: A Comparative Analysis Of Institutions And Practices, Australian Journal Of Teacher Education, V (34), N (1).
-
- Al-Hajaji, Rabih Tal` (2019). Ways to meet the challenges of professional development for teachers in light of the digital age in Tatweer schools in Al-Leith Governorate. Sohag University Educational Journal, 68, 3371_3419.
- Al-Hamidawi, Yasser Khudair. (2017). E-training for professional teacher development, Cairo. As-Sahab for Publishing and Distribution.
-
- Al-Khuzaim, Khaled Muhammad, Al-Ghamdi, Muhammad Fahim. (2019). A proposed conception of a program for preparing mathematics teachers for the primary stage in light of the standards of the Education Evaluation Commission in the Kingdom of Saudi Arabia. Journal of Mathematics Education, 22(6), 148-193.
- Al-Mathami, Mohamed Ahmed. (2021). The training needs of mathematics teachers in the light of the skills of the twenty-first century teacher. Journal of Mathematics Education, Egyptian Society for Mathematics Education, 24(5), 219-277.
- Al-Qahtani, Reem Abdel-Hadi. (2021). A proposed model to activate the role of Saudi universities in developing teacher professional development programs in light of the experience of Harvard University and Cambridge University. Journal of Educational and Psychological Sciences at King Saud University, (69), 107-131.
- Al-Qarni, Muhammad Salem Saad. (2018). Professional self-development needs of primary school teachers in Riyadh. Journal of the Faculty of Education at Al-

Azhar University, (177), 344-399.

- Al-Samdoni, Ibrahim Abdel-Rafe'. (2017). Training needs of general education teachers in the Medina region in light of the trend towards quality and accreditation. Journal of the Faculty of Education at Al-Azhar University, (174), 13-65.
- Al-Subaie, Hana Khaled. (2021). The training needs of Arabic language teachers in the course (My Beautiful Language) for the primary stage. Education World Journal 2, (177), 102-144.
- Al-Targmi, Faisal Muhammad, Al-Hawari, Khaled Farouk. (2010). Evaluating the training programs for Arabic language teachers at the secondary stage in Medina in the light of their professional needs. [Unpublished Master's Thesis], College of Education, Taibah University.
- Al-Yahya, Ibrahim Abdullah Muhammad. (2017). The reality of professional development for secondary school teachers from the point of view of teachers and supervisors in the city of Dawadmi. Journal of the Faculty of Education at Assiut University, 33(1), 56-101.
- Al-Zamil, Muhammad Abdullah. (2016). Professional standards for general education teachers in the Kingdom of Saudi Arabia as seen by faculty members and teachers. Taibah University Journal of Educational Sciences 11(2), 175-198
- Education Evaluation Authority. (2017). Document standards and professional paths for teachers in the Kingdom of Saudi Arabia. Retrieved on 21/1/2022 from https://shortest.link/38Bs
- Education Evaluation Authority. (2020). Standards for Computer Teachers, Professional Standards Project for Teachers. Retrieved on20/1/2022 from https://shortest.link/2.
- Hrab, Ali Hibran Ahmed, and Prince, Wael Mohsen. (2018). Training needs of computer teachers in Jazan education in the light of total quality standards, a proposed scenario. Journal of Culture and Development, (124), 97-148.
- Hiten, B.(2003). Methods and techniques of training public enterprise manager. International Center for Public Enter Pries.
-
- Kerby, Anne. (2010). How can teacher self-assessment impact the selection of professional development, Thesis PhD Unpublished dissertation, Arizona State

University, US.

- Krainer, Konrad. (2014). Teachers' stakeholders in mathematics education research
- Montana Mathematics Enthusiast, Vol. 11 Issue 1, p49-59.
- Ling, L., Pang, V., & Lajium, D.(2019). The Planning of Integrated Stem Education Based
- on Standards and Contextual Issues of Sustainable Development Goals (Sdg). Journal of Nusantara Studies, 4(1), 300–315.

فاعلية استراتيجية عادات العقل في تنمية مهارات كتابة العبارات الجبرية والمعادلات الرياضية في المسائل اللفظية لدى طلاب الرياضيات بالصف الأول المتوسط.

د. يحيى مزهر عطية الزهراني (أستاذ المناهج وطرق تدريس الرياضيات المشارك بجامعة أم القرى - مكة المكرمة).

الملخص: هدفت الدراسة الحالية إلى معرفة فاعلية استراتيجية عادات العقل في تنمية مهارات كتابة العبارات الجبرية والمعادلات الرياضية في المسائل الرياضية اللفظية لدى طلاب الرياضيات بالصف الأول المتوسط بمدينة الباحة. استخدم المنهج التجريبي على عينة الدراسة المكونة من (60) طالبا تم تقسيمهم إلى مجموعتين متكافئتين من الطلاب، مجموعة تجريبية عدد أفرادها (30) طالبا ومجموعة ضابطة عدد أفرادها (30) طالبا. كما قام الباحث بإعداد مجموعة من الأدوات اللازمة لجمع البيانات والمتضمنة قائمة بمهارات كتابة العبارات الجبرية والمعادلات الرياضية في المسائل اللفظية، اختبار يقيس مهارات كتابة العبارات الجبرية والمعادلات الرياضية، دليل المعلم الذي يحتوي خطوات استخدام استراتيجية عادات العقل لتنمية مهارات كتابة العبارات الجبرية والمعادلات الرياضية مع مجموعة من أوراق العمل للطلاب. استخدم الباحث مجموعة من الأساليب الاحصائية لتحليل نتائج الدراسة، اختبار (مان وتني، tset U yentihW-nnaM)، اختبار (ويلكوكسون، noxocliW)، واستخدام معادلة حساب حجم التأثير. وقد توصل الباحث إلى عدد من النتائج: وجود فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى دلالة (0.05) بين متوسطي الرتب للمجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي للمهارات المقاسة وهي: المهارات العامة في كتابة العبارات الجبرية والمعادلات الرياضية، مهارات تنظيم كتابة العبارات الجبرية والمعادلات الرياضية، مهارات محتوى كتابة العبارات الجبرية والمعادلات الرياضية، وكذلك الدرجة الكلية لجميع المهارات كانت لصالح المجموعة التجريبية وفي اتجاهها. كما كان حجم الأثر والفاعلية لاستراتيجية عادات العقل ذو تأثير كبير بلغ (0.85). وأوصى الباحث باستخدام استراتيجية عادات العقل لتدريس موضوعات الرياضيات المختلفة لتنمية التفكير والتعود عليها من خلال الممارسة والتكرار مع تدريب معلمي الرياضيات على استخدام استراتيجيات تقوم على العادات العقلية.

الكلمات المفتاحية: عادات العقل، العبارات الجبرية، المعادلات الرياضية، المسائل اللفظية، تدريس الرياضيات

The effectiveness of mind habits strategy in developing the skills of writing algebraic expressions and mathematical equations in verbal mathematical problems for first-grade students in the intermediate school in Al-Baha city.

Dr. Yahya Mizher Al Zahrani (Associate professor at Umm Al-Qura University).

Abstract: The study aimed to identify the effectiveness mind habits strategy in developing the skills of writing algebraic expressions and mathematical equations in verbal mathematical problems for first-grade students in the intermediate school Al-Baha city. Experimental method was used to the study sample consisting of (60) students, who were divided into two equal groups of students, an experimental group of (30) students and a control group of (30) students. The researcher also prepared a set of tools necessary for data collection, which included a list of skills for writing algebraic phrases and mathematical equations in verbal issues, a test that measures the skills of writing algebraic phrases and mathematical equations, a teacher's guide that contains steps for using the mind habits strategy. The researcher used the Mann–Whitney U test, the Wilcoxon test, and the use of the equation for calculating the effect size. The researcher reached a number of results: There are statistically significant differences at the level of significance (0.05) between the average ranks of the experimental and control groups in the post application of the measured skill. which are: for the general skills in writing algebraic expressions and mathematical equations, skills of organizing writing algebraic expressions and mathematical equations, skills of writing algebraic expressions and mathematical equations, The content of writing algebraic expressions and mathematical equations, as well as the total score for all skills in the direction of the experimental group. The size of the effect and effectiveness of mind habits strategy had a significant impact (0.85). The researcher recommended the use of teaching mind habits strategy to teach different mathematics topics to develop thinking and get used to them through practice and repetition, while training mathematics teachers to use strategies based on mind habits.

Keywords: Mind Habits, Algebraic expressions, Mathematical equations, Verbal mathematical problems, Mathematics Teaching

المقدمة:

يعيش العالم في ظل ثورة تكنولوجية ورقمية هائلة مما فرض عليه مجاراة التطور المتسارع في هذا الاتجاه، ومما لا شك فيه أن الرياضيات لها دور جوهري في عملية التطور وبشكل بارز وملحوظ. وقد سخرت معظم دول العالم جميع إمكانياتها لتطوير كوادرها البشرية والعمل على تنمية قدراتها العقلية ومحاولة العمل على استثمار طاقات وقدرات شعوبها بطريقة فعالة تلائم متطلبات العصر الحديث. ثابت 2006).

وقد وهب الله الإنسان العقل البشري بقدرات وخصائص مختلفة استطاع من خلال توظيفها بطريقة عقلانية ومنطقية تحقيق التطور والنماء والرقي للبشرية في مختلف المجالات حيث أن استخدام العقل بطريقة راشدة ساهم في رسم طريق النهضة والانطلاق نحو التقدم والاتجاه نحو الحرية. وطفه (2009). ونظرا للاهتمام البالغ بالعقل البشري فقد ظهر لدينا مؤخرا مصطلح « العادات العقلية» Habits of Mind وتم التركيز عليها من عدة باحثين كان أبرزهم آرثر كوستا Arthur Costa وبينا كاليا Bena Kalick والذين أشاروا إلى أهمية عادات العقل ودورها الايجابي في العملية التعليمية إذا تم استخدامها وتوظيفها في المناهج الدراسية بطريقة فعالة وسليمة.

وتتوجه العديد من الأنظمة التعليمية في عصرنا الحالي إلى التوسع في استخدام أساليب معرفية وتعليمية متنوعة تعمل على إكساب المتعلمين نتائج تتسم بالقوة في الأداء والعمل وعلى صقل مهاراتهم بعد إجراء عمليات الممارسة والتدريب المتكرر ولكن هؤلاء المتعلمين يبدأون في التوقف عن استعمال الأساليب المعرفية التي سبق لهم تعلمها واعتادوا على ممارستها عندما يزول شرط التدريب. قطامي وعمور (2005). وتأتي العادات العقلية لتقوم بدورها في عملية تعلم الأفراد للأساليب المعرفية المتنوعة والوصول إلى الفهم العميق من خلال الممارسة لها وتكراراها وجعلها عادة عقلية يعتادها العقل البشري عند مواجهة نفس الموقف التعليمي ويساعد استخدامها على ظهور أثرها الايجابي في نتائج التعليم مما دعا العديد من المناهج العالمية إلى تبني عادات العقل ومحاولة التأكيد عليها كأحد الاتجاهات الجديدة في العملية التعليمية.

وقد كان المنهج الوطني البريطاني إحدى المناهج العالمية التي تبنت وأكدت على أهمية العادات العقلية المتنوعة في العملية التعليمية كعادات "إدارة التسامح، الانفتاح العقلي، المثابرة، حب الاستطلاع، احترام الأدلة، التعاون مع الآخرين، الحس البيئي السليم"(National Curriculum 2008).

وقد قامت الحكومة البريطانية بإطلاق مشروع كبير لتنمية العادات العقلية يحمل اسم ملكة بريطانيا إليزابيث Project Queen Elizabeth (Q.E,2004) يهدف إلى تنمية بعض العادات العقلية كالسعي للدقة، التفكير المرن، الإصرار والمثابرة، رؤية الموقف بطريقة غير تقليدية، الاستماع إلى الآخرين، المتعة في حل المشكلات من خلال تضمينها في مناهج العلوم

لمساعدة المعلمين على اكتسابها بفاعلية.

كما قامت العديد من المؤسسات الأمريكية بالاهتمام بالعادات العقلية وتبنيها في مناهجها ومشاريعها التربوية التطويرية ومن هذه المؤسسات مؤسسة التقدم العلمي الأمريكية (As-sociation for the Advancement of Science 1995) حيث ركزت هذه المؤسسة على اعتماد العادات العقلية واعتبارها أساسا قويا من الأسس التعليمية والتربوية لتنمية الثقافة العلمية وتعليم العلوم لكافة شرائح المجتمع الأمريكي حتى عام (2061).

وكل هذه الاتجاهات تجاه استخدام عادات العقل في العملية التعليمية تستند لما قاله الباحثون السابقون تجاه أهمية عادات العقل وممارستها في عملية التعلم حيث أشار باير Beyer (2001) إلى أن ممارسة العقل باستمرار من قبل المتعلمين عملية هامة جدا لكي تصبح جزءا من طبيعتهم أثناء عملية التعلم، ويعد تضمين العادات العقلية في المقررات الدراسية من أفضل الأساليب والطرق لجعل المتعلمين يكتسبون عادات العقل والعمل على تنميتها لديهم من خلال استخدامها في مواقف تعليمية وتطبيقها في مواقف أخرى حياتية ذات صلة وارتباط بالواقع.

ومن هذا المنطلق نجد أن استخدام العادات العقلية من قبل الطلاب في مقرر الرياضيات ربما يساعدهم على ممارسة التفكير المرن وتحسين مهاراتهم في كتابة العبارات الجبرية والمعادلات الرياضية من خلال حل المشكلات وتوصلهم إلى اتخاذ قرار نهائي قد تم بنائه عن طريق ربط الموقف في العملية التعليمية بالحياة الواقعية للطالب في بيئته. حيث أن موضوعات ودروس الرياضيات تقوم على فرض الفروض واختبار مدى صحتها من أجل الوصول إلى حل المشكلة باستخدام عادات العقل التي تنمي تفكير الطالب وإرادته في التفكير وهو ما تحاول هذه الدراسة بحثه من خلال تقصي فاعلية استراتيجية عادات العقل لتنمية مهارات كتابة العبارات الجبرية والمعادلات الرياضية في رياضيات الصف الأول المتوسط تماشيا مع الاتجاهات العالمية والأبحاث العلمية التي تركز على أهمية عادات العقل في العملية التعليمية.

مشكلة الدراسة:

من الملاحظات البارزة لدى معلمي الرياضيات انخفاض التحصيل الدراسي لدى الطلاب بشكل عام وضعف قدرتهم على كتابة العبارات الجبرية والمعادلات الرياضية في الرياضيات وقد يعود ذلك لعدة أسباب متنوعة منها ما يتعلق بالكتاب المدرسي أو طرائق التدريس المتبعة بالإضافة إلى كفاءة المعلم زيتون (2005). وقد أكدت العديد من نتائج الدراسات وجود الأسباب السابقة ومنها دراسة الكبيسي (2008). كما أوصت دراسة عبد الله (2021) باستخدام أساليب تدريسية واستراتيجيات خاصة في الرياضيات لمساعدة الطلاب على حل المشكلات الرياضية بطريقة ابداعية وحل مسائل المعادلات الرياضية بطريقة تساعدهم على كتابتها بأساليب رياضية صحيحه وتعمل على رفع تحصيلهم الدراسي مع القدرة على الاحتفاظ بالتعلم. وبناء

على جميع الملاحظات ونتائج الدراسات السابقة التي تم عرضها من قبل الباحث بالإضافة إلى خبرة الباحث لما يزيد عن (10) سنوات في الاشراف على طلاب الرياضيات المعلمين الذين يدرسون رياضيات الصف الأول المتوسط لاحظ أن هناك مشكلة بحثية لدى طلاب الرياضيات في كتابة العبارات الجبرية والمعادلات الرياضية في ظل تدريسها بطرق تقليدية غير فعالة وربما من الواجب اقتراح استراتيجيات تدريسية جديدة واختبارها، ولذلك جاءت فكرة هذه الدراسة لتحديد مشكلة البحث بعنوان « فاعلية استراتيجية عادات العقل في تنمية مهارات كتابة العبارات الجبرية والمعادلات الرياضية في المسائل اللفظية في رياضيات الصف الأول المتوسط بمدينة الباحة حيث تتحدد مشكلة الدراسة في السؤال الرئيس التالي:

ما فاعلية استراتيجية عادات العقل في تنمية مهارات كتابة العبارات الجبرية والمعادلات الرياضية في المسائل اللفظية لدى طلاب الرياضيات بالصف الأول المتوسط بمدينة الباحة؟

وقد فرض الباحث الفروض التالية:

1. لا توجد فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى دلالة (α=0.05) بين متوسطي رتب درجات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في التطبيق البعدي للمهارات العامة في كتابة العبارات الجبرية والمعادلات الرياضية في المسائل اللفظية.
2. لا توجد فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى دلالة (α=0.05) بين متوسطي رتب درجات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في التطبيق البعدي لمهارات تنظيم كتابة العبارات الجبرية والمعادلات الرياضية في المسائل اللفظية.
3. لا توجد فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى دلالة (α=0.05) بين متوسطي رتب درجات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في التطبيق البعدي لمهارات محتوى كتابة العبارات الجبرية والمعادلات الرياضية في المسائل اللفظية.
4. لا توجد فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى دلالة (α=0.05) بين متوسطي رتب درجات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في التطبيق البعدي لاختبار مهارات كتابة العبارات الجبرية والمعادلات الرياضية في المسائل اللفظية ككل.

أهداف الدراسة:

1- التعرف على فاعلية استراتيجية عادات العقل في تنمية مهارات الكتابة العامة للعبارات الجبرية والمعادلات الرياضية لدى طلاب الصف الأول المتوسط.

2- التعرف على فاعلية استراتيجية عادات العقل في تنمية مهارات تنظيم كتابة العبارات الجبرية والمعادلات الرياضية في المسائل اللفظية لدى طلاب الصف الأول المتوسط.

3- التعرف على فاعلية استراتيجية عادات العقل في تنمية مهارات محتوى كتابة العبارات الجبرية والمعادلات الرياضية في المسائل اللفظية لدى طلاب الصف الأول المتوسط.

4- التعرف على فاعلية استراتيجية عادات العقل في اختبار مهارات كتابة المحتوى ككل للعبارات الجبرية والمعادلات الرياضية في المسائل اللفظية لدى طلاب الصف الأول المتوسط.

أهمية الدراسة:

يمكن إيجاز أهمية الدراسة في النقاط التالية:

1. تحديد فاعلية استراتيجية عادات العقل في تنمية مهارات كتابة العبارات الجبرية والمعادلات الرياضية. (مهارات رياضية عامة، مهارات تنظيم الكتابة، مهارات محتوى الكتابة).
2. تزويد مصممي ومطوري مناهج الرياضيات بنتائج هذه الدراسة وإجراءاتها وإتاحة الفرصة لهم لتطوير مناهج الرياضيات وتدريسها في عادات العقل.
3. إفادة معلمي الرياضيات في المرحلة المتوسطة وغيرها من المراحل للتنويع في استراتيجيات التدريس المستخدمة وإمكانية الاستفادة من التدريس باستخدام عادات العقل لتنمية مهارات كتابة العبارات الجبرية والمعادلات الرياضية وغيرها من الموضوعات والمهارات الرياضية.
4. إثراء المكتبة العربية وإفادة الباحثين والدارسين المهتمين بتعليم الرياضيات وفتح المجال لهم للاطلاع وإضافة المزيد من الدراسات حول هذا الموضوع أو مناقشته بأفكار وطرق مشابهة تصب في تطوير مجالي البحث والعملية التعليمية.

حدود الدراسة:

اقتصر تطبيق هذه الدراسة على الحدود التالية:

أ- الحدود الموضوعية:

تنمية مهارات كتابة العبارات الجبرية والمعادلات الرياضية كما هي محددة في أصنافها الثلاثة في هذه الدراسة. (مهارات رياضية عامة، مهارات تنظيم الكتابة، مهارات محتوى الكتابة).

ب- الحدود المكانية:

إحدى مدارس التعليم العام بمنطقة الباحة في جنوب المملكة العربية السعودية.

ج- الحدود الزمانية:

أجريت هذه الدراسة في الفصل الدراسي الأول لعام 2021/2022م

د- الحدود البشرية:

تم تطبيق هذه الدراسة على عينة (60) طالبا من طلاب الصف الأول المتوسط بإحدى مدارس منطقة الباحة.

مصطلحات الدراسة:

عادات العقل ((Mind Habits:

يعرف كوستا وبينا كاليك (2003) عادات العقل بأنها عبارة عن مزيج من المواقف والمهارات والتجارب الماضية والميول والتلميحات. كما يرى باحثون أن عادات العقل هي « اتجاه عقلي

لـدى الفـرد يعطـي سـمة واضحـة لنمـط سـلوكياته، يقـوم هـذا الاتجـاه لاسـتخدام الفـرد لخبـرات السـابقة والاسـتفادة منهـا للوصـول إلـى تحقيـق الهـدف المطلـوب (ياسـمين صبـاح، 2016، 32(.

ويعـرف الباحـث العـادات العقليـة إجرائيـا بأنهـا: مجموعـة مـن المهـارات فـي كتابـة العبـارات الجبريـة والمعـادلات الرياضيـة المسـتخدمة فـي المسـائل اللفظيـة فـي منهـج رياضيـات الصـف الأول المتوسـط والتـي تمكـن الطـلاب مـن القيـام بكتابـة العبـارات الجبريـة والمعـادلات الرياضيـة بطريقـة أدائيـة متقدمـة وتوظيـف هـذه المهـارات فـي حـل مشـكلات رياضيـة ومواقـف مشـابهة وتكـرار هـذا النهـج كعـادة فعالـة.

التعريف الاجرائي للعبارات الجبرية:

يعـرف الباحـث العبـارات الجبريـة بأنهـا عبـارة عـن جملـة رياضيـة تتضمـن متغيـرات غيـر معروفـة القيمـة يعبـر عنهـا بأحـد الحـروف كمـا تتضمـن العبـارة الجبريـة أعـداد ثابتـة ويمكـن تمثيلهـا كمايلـي:

x + y + 1 ، -4 -y ، 3 ((z+5 ، x + 7

التعريف الاجرائي للمعادلات الرياضية:

يعـرف الباحـث المعـادلات الرياضيـة بأنهـا عبـارة عـن تركيـب رياضـي يتضمـن أعـداد أو متغيـرات مجهولـة القيمـة أو كلا النوعيـن وتحتـوي المعادلـة الرياضيـة علـى علامـة (=) ويمكـن حلهـا أو إيجـاد قيمـة المجهـول فيهـا ومثـال علـى ذلـك مـا يلـي:

3y – x = 4 ، x + 2 = 5 ، 4=1+3

الإطار النظري:

يتضمـن الإطـار النظـري فـي هـذه الدراسـة تسـليط الضـوء علـى خمسـة محـاور هـي: العـادات العقليـة وصلتهـا بالرياضيـات، عـادات عقليـة خاصـة بموضوعـات الرياضيـات، عـادات العقـل الجبريـة فـي الرياضيـات، العبـارات الجبريـة، والمعـادلات الرياضيـة. ويمكـن عرضهـا كمـا يلـي:

أولا/ العادات العقلية وصلتها بالرياضيات:

وضح كين ليم (Kien Lim,2013) أن عادات العقل في الرياضيات تركز على عدة جوانب هي:

- محاولة البحث من أجل فهم الأنماط المستندة لبنية المفهوم الرياضي بشكل ضمني.
- العمل على تقدير قيمة التمثيلات والرموز الرياضية.
- اسـتخدام الدقـة فـي لغـة الرياضيـات والتعبيـر عنهـا مـن أجـل التمييـز والتفريـق بواسـطة اللغـة الرياضيـة.
- دعم الحجج المنطقية وتقديرها وتقديم أمثلة معاكسة لما تتضمنه قناعاتنا الفردية.
- فهم كيفية تكون العلاقات الرياضية.
- تحديد المفهوم الرياضي وإعطاء قيمة محددة ودقيقة لأي تعريف رياضي وارد.
- بناء نماذج رياضية لموضوعات في الرياضيات قائمة على معطيات عقلية حسية
- القيام ببعض التخمينات والتوقعات لموضوعات رياضية والعمل على التأكد من صحتها.

وكل الجوانب المذكورة سابقا ذات أهمية معتبرة في اكتساب مهارات الكتابة الجبرية والمعادلات الرياضية في حل المسائل اللفظية التي تتضمن كثير من المفاهيم الرياضية والنماذج التي تفرض على المعلم والمتعلم محاولة تبسيطها ووضع التخمينات المناسبة لها للتأكد من صحتها وبالتالي الوصول لحل المشكلة الرياضية، وعليه نستنتج أن إبراز هذه الجوانب يعد ذو صلة رابطة بين عادات العقل وامتلاك أو تطوير المهارات لكتابة العبارات الجبرية والمعادلات الرياضية في المسائل الرياضية التي ربما نحتاج ممارستها ومعاودة تكراراها كعادة عقلية تساهم في تبسيط المسألة الرياضية وإعادة صياغتها بمهارة عالية.

ثانيا/ عادات عقلية خاصة بموضوعات الرياضيات:

يجب على المتعلمين في الرياضيات أن يدركوا أن عادات العقل تقوم على ركيزتين أساسيتين هما التفكير «Thinking» وعملية التعود ((Habituated، كما أن هذه العادات لها مهام خاصة في موضوعات الرياضيات ولغة رياضية قائمة على عدة أمور:

- القيام بالوصف الدقيق والمختصر الذي يؤدي إلى الفهم السريع.
- القدرة على التعبير عن الفهم العميق لما تم طرحه وشرحه.
- إجادة التعامل مع الرموز الرياضية (+، -، =، >، ×، ∞، ..... الخ)
- الجدال العلمي وفق أدلة وحجج وبراهين لتفنيد القناعات ودحضها بمنطق العقل.
- الكتابة الرياضية بطريقة تساعد المتعلمين على التعبير الرياضي السليم لأفكارهم ومشاركاتهم.

وجميع هذه العادات العقلية الرياضية هي هامة جدا عند كتابة العبارات الجبرية أو المعادلات الرياضية

ولابد لعقل المتعلم من ممارستها والتعود عليها باستمرار.

ثالثا/ عادات العقل الجبرية:

هناك بعض العادات الجبرية في الرياضيات وقد قسمها (Cuoco., Golden & Mark, 2010) إلى ما يلي:

- تغيير المتغيرات والقيام بتجزئة المعلومة بهدف التبسيط في التركيب.
- القيام بتفسير بعض العبارات الرياضية والعمل على إعادة صياغتها لتحقيق هدف محدد.
- إيجاد السببية لبعض العمليات الحسابية والقيام بتمثيلها.
- جعل العمليات الحسابية موسعة مع بقاء القواعد الحسابية لها واضحة.

ونلاحظ أن عادات العقل الجبرية الوارد ذكرها أعلاها هي جزء هام من مهارات كتابة العبارات الجبرية والمعادلات الرياضية التي لابد للمتعلم من القيام بها والتركيز عليها من قبل المعلم أيضا.

ويتبني الباحث في هذه الدراسة عادات العقل التي ورد ذكرها من قبل المعايير الأساسية للممارسات الرياضية (2010) CCSSI وهي: التفكير تجريديا وكميا، فهم المشكلة الرياضية والمثابرة لحلها، تقديم حجج وأدلة ونقد منطقي، النمذجة الرياضية، الاهتمام بدقة الخطوات،

اتباع استراتيجيات مناسبة، تكوين البنية الرياضية مع التعليل الرياضي تجاهها.

رابعا/ العبارات الجبرية في المسائل اللفظية الرياضية:

يمكن الاتفاق على أن العبارة الرياضية عبارة عن جملة رياضية تتضمن متغيرات غير معروفة القيمة يعبر عنها بأحد الحروف كما تتضمن العبارة الجبرية أعداد ثابتة ويمكن تمثيلها رياضيا من المسألة اللفظية الرياضية والتعبير عنها بوضوح وشكل مبسط يساهم في تبسيطها واختصارها بدقة.

مثال: كتابة عبارة جبرية من مسألة لفظية:

اكتب العبارة اللفظية التالية بعبارة جبرية: « يمتلك رائد 10 ريالات زيادة على ما تمتلكه أخته ريما»

الحل: (نقوم بتبسيط وتمثيل العبارة اللفظية إلى عبارة جبرية بحروف ورموز وأعداد)

العبارة اللفظية: « يمتلك رائد 10 ريالات زيادة على ما تمتلكه أخته ريما»

المتغير: x)) هو المتغير (المبلغ) المجهول الذي تمتلكه ريما

العبارة الجبرية: 5 + (x)

خامسا/ المعادلات الرياضية في المسائل اللفظية الرياضية:

تعرف المعادلات الرياضية بأنها عبارة عن تركيب رياضي يتضمن أعداد أو متغيرات مجهولة القيمة أو كلا النوعين وتحتوي المعادلة الرياضية على علامة (=) ويمكن حلها أو إيجاد قيمة المجهول فيها

مثال: كتابة معادلة رياضية من مسألة لفظية:

اكتب العبارة اللفظية التالية على صورة معادلة رياضية: « إذا علمت أن ثلاثة عمر ريماس يساوي سنوات 9»، فكم يساوي عمر ريماس؟

الحل: (قوم بتبسيط وتمثيل العبارة اللفظية إلى معادلة رياضية بحروف ورموز وأعداد منتهية بالمساواة «=»)

العبارة اللفظية: «» إذا علمت أن ثلاثة عمر ريماس يساوي سنوات 9»، فكم يساوي عمر ريماس؟

المتغير:(y) هو المتغير المجهول الذي يمثل عمر ريماس

العبارة الجبرية: 9 = (y) 3

عمر ريماس (y) يساوي 3 ÷ 9 = y

y = 3

الدراسات السابقة:

تعددت الدراسات التي تناولت استخدام استراتيجية عادات العقل في العملية التعليمية وتطويرها والعمل على الاستفادة منها بطرق متنوعة، ويمكن عرض هذه الدراسات كما يلي:

هدفت دراسة شمام وبن كتيلة (2019) إلى معرفة مستوى عادات العقل في مادة الرياضيات لدى طلاب المرحلة المتوسطة من وجهة نظر أساتذتهم. وقد تكونت عينة البحث من (69)

فـردا مـن مدرسـي الرياضيـات ذكـورا وإناثـا فـي ولايـة ورقلـة بالجزائـر. وقـد طبـق الباحثـان أداة «الاستبانة» علـى عينـة عددهـا (39) أسـتاذا و(30) أساتذة مـن أساتذة الرياضيـات حيـث تضمنـت الاستبانة (8) عـادات عقليـة سـائدة وفـق مشـروع (2061) وقـد أشـارت نتائـج الدراسـة إلـى وجـود فروقـات فـي الأوزان المئويـة ودرجـة الحـدة لاسـتخدام العـادات العقليـة السـائدة فـي مـادة الرياضيات لـدى طلبـة المرحلـة المتوسـطة مـن وجهـة نظـر أساتذتهم وكذلـك تباينـا في الاسـتجابة وفقـا لمتغيـر الجنـس (إناثـا أو ذكـورا)، كمـا دلـت نتائـج الدراسـة إلـى عـدم وجـود فـروق ذات دلالـة احصائيـة في العـادات العقليـة السـائدة في مـادة الرياضيـات لـدى طـلاب المرحلـة المتوسـطة مـن وجهـة نظـر أساتذتهم ووفقـا لمتغيـر الجنـس (إنـاث أو ذكـور).

وأجـرى السـاعدي (2016) دراسـة تجريبيـة هدفـت إلـى التعـرف علـى أثـر أنمـوذج دانيـال وعـادات العقـل في تحصيـل الطـلاب الصـف الرابـع لمـادة الرياضيـات، وقـد طبـق الباحـث دراسـته علـى طـلاب الصـف الرابـع المتوسـط بمحافظـة ميسـان وعلـى عينـة عددهـا (65) طالبـا، حيـث تـم تقسـيم عينـة البحـث إلـى مجموعتيـن: مجموعـة تجريبيـة عـدد أفرادهـا (32) طالـب ومجموعـة ضابطـة عـدد أفرادهـا (33) طالبـا. واسـتخدم الباحـث مقيـاس عـادات العقـل وهـو مقيـاس مؤلـف مـن (30) فقـرة موزعـة علـى سـت عـادات عقليـة مختلفـة. وأظهـرت تائـج البحـث وجـود فـروق ذات دلالـة إحصائيـة عنـد مسـتوى دلالـة (0,05) ولصالـح طـلاب المجموعـة التجريبيـة الذيـن تـم تدريسـهم باسـتخدام عـادات العقـل وأنمـوذج دانيـال.

كمـا قـام عمـران (2014) بدراسـة هدفـت إلـى العلاقـة بيـن عـادات العقـل واسـتراتيجية حـل المشـكلات. وكانـت الدراسـة عبـارة عـن مقارنـة بيـن الطلبـة المتفوقيـن والعادييـن فـي جامعـة الأزهـر بغـزة. وقـد اختـار الباحـث عينـة الدراسـة بطريقـة عشـوائية حيـث تكونـت مـن (260) طالبـا وطالبـة، وطبـق الباحـث المنهـج التحليلـي المقـارن في دراسـته مـن أجـل تحديـد الفـروق بيـن عـادات العقـل واسـتراتيجية حـل المشـكلات لـدى الطلبـة المتفوقيـن والعادييـن، وقـد تبنـى الباحـث مقيـاس عـادات العقـل الخـاص بالباحثـة أسـماء حسـين (2013) وذلـك مـن أجـل التعـرف علـى مـا يمتلكـه الطـلاب مـن عـادات العقـل. وأشـارت نتائـج الدراسـة إلـى وجـود فـروق ذات دلالـة إحصائيـة بيـن متوسـط درجـات عـادات العقـل للطلبـة المتفوقيـن ومتوسـط درجـة عـادات العقـل للطلبـة العادييـن. كمـا أظهـرت النتائـج وجـود علاقـة بيـن اسـتجابات أفـراد عينـة الدراسـة علـى عـادات العقـل وحـل المشـكلات لـدى الطـلاب المتفوقيـن والعادييـن.

وقـام فـارس (2011) بدراسـة هدفـت التعـرف علـى فاعليـة برنامـج تدريبـي قائـم علـى العـادات العقليـة وأثـره علـى التحصيـل وتنميـة التفكيـر الإبداعـي والـذكاء المنطقـي الرياضـي فـي مـادة الرياضيـات. حيـث قـام الباحـث باختيـار عينـة البحـث بطريقـة قصديـة والمكونـة مـن (41) طالبـة مـن طالبـات الصـف الرابـع العلمـي. وقـد تـم تقسـيم عينـة البحـث إلـى مجموعـة تجريبيـة مكونـة مـن (20) طالبـة درسـت وفـق البرنامـج التدريبـي المعـد للتجربـة، ومجموعـة ضابطـة مكـون مـن (21) تـم تدريسـها بالطريقـة التقليديـة. وقـد توصـل الباحـث إلـى عـدد مـن النتائـج ومـن أبرزهـا أنـه

توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات المجموعتين في اختبار التحصيل وكانت هذه الفروق لصالح طالبات المجموعة التجريبية كما أشارت النتائج إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات المجموعتين في التطبيق البعدي لاختبار الذكاء المنطقي الرياضي لصالح درجات الطالبات في المجموعة التجريبية. وبالمقارنة بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية في التطبيق القبلي والتطبيق البعدي لاختبار الذكاء المنطقي الرياضي كانت هناك فروق ذات دلالة إحصائية لصالح التطبيق البعدي وهي نفس النتيجة التي تم التوصل لها أيضا بالنسبة لمتغير التفكير البعدي.

وقام عمور دراسة (2005) بدراسة هدفت إلى التعرف على فاعلية برنامج تدريبي يستخدم عادات العقل في مواقف حياتية بهدف تنمية مهارات التفكير الإبداعي. وقد تكونت عينة البحث من (160) طالبا وطالبة يدرسون في الصف السادس الأساسي بعمان. وقسم الباحث عينة الدراسة إلى مجموعتين متساويتين: مجموعة تجريبية عدد أفرادها (60) ومجموعة ضابطة بها (60) فردا أيضا. وأشارت نتائج الدراسة إلى وجود فروق دالة إحصائيا لصالح أفراد المجموعة التجريبية الذين تم اخضاعهم للبرنامج التدريبي الخاص باختبار تورانس للتفكير الإبداعي المتعلق بالصورة اللفظية منه. كما أن نتائج الدراسة لم تشير إلى وجود فروق دالة إحصائيا تعزى إلى متغير الجنس.

التعقيب على الدراسات السابقة:

من خلال عرض الدراسات السابقة ومقارنتها بموضوع الدراسة الحالية يمكن إبراز بعض أوجه الشبه والاختلاف والتوصل إلى عدة نتائج وفوائد من هذه الدراسات كما يلي:

نجد أن دراسة شمام وبن كتيلة (2019) هدفت إلى معرفة مستوى عادات العقل في مادة الرياضيات لدى طلاب المرحلة المتوسطة وهي تتشابه مع موضوع الدراسة الحالية في تركيزها على عادات العقل وربطها في الرياضيات مع طلاب المرحلة المتوسطة، بينما تختلف عنها الدراسة الحالية بكونها تهدف إلى تقصي فاعلية عادات العقل على تنمية مهارات الكتابة الجبرية والمعادلات الرياضية، كما أن دراسة الساعدي (2016) تتشابه مع الدراسة الحالية في ربطها ودراستها لأثر عادات العقل على الطلاب في مادة الرياضيات بينما تختلف عن الدراسة الحالية في كونها تركز على قياس أثر عادات العقل على جانب التحصيل لدى طلاب الصف الرابع بمادة الرياضيات حيث اختلفت في التطبيق على متغير الدراسة «التحصيل» وأيضا اختلاف اختيار عينة الدراسة «طلاب الصف الرابع». وتتشابه دراسة عمران (2014) التي هدفت تقصي إلى العلاقة بين عادات العقل واستراتيجية حل المشكلات مع الدراسة الحالية كونها ربطت بين متغيري العادات العقلية وحل المشكلات حيث تعتبر كتابة العبارات الجبرية والمعادلات الرياضيات نوع من المشكلات الرياضية التي يتم التعامل معها لتمثيلها وحلها بينما اختلفت عن موضوع الدراسة الحالية في إجراءاتها وعينتها حيث هدفت لعمل مقارنة في نتائجها بين الطلبة المتفوقين والعاديين. أما دراسة فارس (2011) ودراسة عمور (2005)

فقد تشابهتا مع الدراسة الحالية في معرفة فاعلية برنامج تدريبي قائم على العادات العقلية في مادة الرياضيات بينما اختلفتا عن الدراسة الحالية في كونهما تهدفان لقياس الفاعلية على متغيرات مختلفة كالتحصيل وتنمية مهارات التفكير الإبداعي والذكاء المنطقي الرياضي.

وقد استفاد الباحث من الدراسات السابقة عدة فوائد منها:

- تحديد مشكلة البحث الحالي بشكل دقيق لم يتم تناولها في الدراسات السابقة.
- الاطلاع على منهجية الدراسات السابقة وإجراءاتها والأدوات وكيفية اعداد وتطبيق استراتيجية عادات العقل في موضوعات الرياضيات.
- ربط نتائج الدراسات السابقة بنتائج الدراسة الحالية وتحليلها وعمل مقارنة معها.

منهج وإجراءات الدراسة:

منهج الدراسة:

طبق الباحث المنهج شبه التجريبي وذلك بتقسيم عينة الدراسة إلى مجموعتين: مجموعة تجريبية مكونة من (30) طالبا ومجموعة ضابطة مكونة من (30) طالبا.

مجتمع الدراسة:

يضم مجتمع الدراسة جميع طلاب الصف الأول المتوسط بمدارس التعليم العام بمنطقة الباحة التعليمية والبالغ عدهم نحو (1350) طالب يدرسون مقرر الرياضيات للصف الأول المتوسط في الفصل الدراسي الأول لعام 2021/2022م.

عينة الدراسة:

تم اختيار عينة الدراسة بطريقة قصدية وذلك نظرا لوجود تسهيلات من قبل إدارة المدرسة في تطبيق الدراسة بشكل تعاوني وملائمة ظروف الباحث مع موقع المدرسة من حيث سهولة الوصول لها والتطبيق بها حيث كانت عينة الدراسة مكونة من (60) طالبا من طلاب الصف الأول المتوسط والذين يدرسون بإحدى مدارس التعليم العام بمنطقة الباحة. وتم تقسيم عينة الدراسة عشوائيا إلى مجموعتين متساويتين، مجموعة تجريبية تم تدريسها باستخدام استراتيجية عادات العقل بينما درست المجموعة الضابطة بالطريقة المعتادة.

أدوات الدراسة:

قام الباحث بإعداد قائمة بمهارات كتابة العبارات الجبرية والمعادلات الرياضية، ودليل المعلم للتدريس باستخدام استراتيجية التدريس عادات العقل مع استخدام أوراق عمل لتدريب الطلاب عليها.

كما أعد الباحث قائمة بمهارات كتابة العبارات الجبرية والمعادلات الرياضية بعد رجوعه للعديد من الأدبيات والدراسات السابقة ومحاولة استنباطه منها حيث كانت القائمة تضم ما يلي:

- مهارات عامة لكتابة العبارات الجبرية والمعادلات الرياضية وعددها (5) مهارات
- مهارات تنظيم كتابة العبارات الجبرية والمعادلات الرياضية وعددها (3) مهارات

- مهارات محتوى كتابة العبارات الجبرية والمعادلات الرياضية وعددها (4) مهارات

حيث عرضت المهارات السابقة على مجموعة من المحكمين المتخصصين في الرياضيات ومناهج تعليم الرياضيات والعمل على الأخذ بآرائهم ومقترحاتهم لتصبح مهارات كتابة العبارات الجبرية والمعادلات الرياضية بعد التعديل عددها (15) مهارة كما يلي:

- مهارات عامة لكتابة العبارات الجبرية والمعادلات الرياضية وعددها (6) مهارات
- مهارات تنظيم كتابة العبارات الجبرية والمعادلات الرياضية وعددها (4) مهارات
- مهارات محتوى كتابة العبارات الجبرية والمعادلات الرياضية وعددها (5) مهارات

كما أعد الباحث اختبارا للطلاب في كتابة العبارات الجبرية والمعادلات الرياضية وتم عرضه أيضا على مجموعة من المحكمين للتحقق من صدق الاختبار وتضمين الملاحظات الواردة من المحكمين.

كما سعى الباحث إلى تقنين الاختبار عند عملية التصحيح للتحقق من توافر مهارات كتابة العبارات الجبرية والمعادلات الرياضية معايير موضحة ومحددة كما في الجدول (1) التالي:

جدول (1) يوضح معايير تصحيح الاختبار لكتابة العبارات الجبرية والمعادلات الرياضية

م	وصف لمستوى آداء الطالب لمهارات كتابة العبارات الجبرية والمعادلات الرياضية في المسائل اللفظية	الدرجة
1	يؤدي الطالب المهارة المطلوبة بشكل صحيح متقن ومكتمل تماما	3
2	يؤدي الطالب المهارة المطلوبة بشكل جزئي في بعض العبارات الجبرية والمعادلات الرياضية	2
3	يؤدي الطالب المهارة المطلوبة كتابة فقط دون إبراز المهارة والتأكيد عليها	1
4	إذا عجز الطالب عن أداء المهارة كليا وترك السؤال دون إجابة	0

التجربة الاستطلاعية للاختبار:

قام الباحث بتطبيق الاختبار على عينة استطلاعية مماثلة لعينة الدراسة ولكنها تختلف عنها حيث بلغ عدد أفرادها (10) طلاب وذلك بهدف التأكد من وضوح وسلامة الاختبار للتطبيق وكذلك حساب زمن الاختبار الذي بلغ (60) دقيقة. كما قام الباحث بحساب صدق الاتساق الداخلي للاختبار وذلك عن طريق حساب معامل ارتباط سبيرمان بين الدرجة الكلية للاختبار والدرجة الكلية للمهارة كما هو في الجدول (2) التالي:

جدول (2) يوضح قيم معامل الارتباط بين الدرجة الكلية للاختبار والدرجة الكلية للمهارة

م	تصنيف المهارة	معامل الارتباط	مستوى الدلالة
1	مهارات عامة لكتابة العبارات الجبرية والمعادلات الرياضية في المسائل اللفظية	0.83	0.01
2	مهارات تنظيم كتابة العبارات الجبرية والمعادلات الرياضية في المسائل اللفظية	0.87	0.01

3	مهارات محتوى الكتابة للعبارات الجبرية والمعادلات الرياضية في المسائل اللفظية	0.91	0.01

يتضح من الجدول (2) أن معاملات الارتباط بين الدرجة الكلية للمهارة والدرجة الكلية للاختبار تقع بين (0.83-0.91) وهي قيم عالية وتدل على مؤشر صدق عال للاختبار ولديها القدرة على القياس لما تهدف إليه من قياسه.

ثبات الاختبار:

تم تطبيق الاختبار على العينة الاستطلاعية وبعد ثلاثة أسابيع أعاد الباحث تطبيق الاختبار على نفس العينة وإيجاد معامل الارتباط بين الاختبار الأول والاختبار الثاني وكانت النتيجة كما في الجدول (3) التالي:

جدول (3) يوضح قيم معامل ثبات اختبار كتابة العبارات الجبرية والمعادلات الرياضية (الاختبار والمهارات كاملة)

م	تصنيف المهارة	معامل الارتباط	مستوى الدلالة
1	مهارات عامة لكتابة العبارات الجبرية والمعادلات الرياضية في المسائل اللفظية	0.85	0.01
2	مهارات تنظيم كتابة العبارات الجبرية والمعادلات الرياضية في المسائل اللفظية	0.87	0.01
3	مهارات محتوى الكتابة للعبارات الجبرية والمعادلات الرياضية في المسائل اللفظية	0.88	0.01
4	الاختبار كاملا	0.93	0.01

يتضح من الجدول (3) أن معاملات الارتباط للمهارات هي قيم عالية تقع بين (0.85-0.88)، كما أن قيمة ثبات الاختبار كاملا بلغت (0.93) وتعتبر قيمة ثبات عالية يمكن قبولها والوثوق فيها لتطبيق الاختبار باطمئنان.

إعداد دليل المعلم:

قام الباحث بإعداد دليل المعلم المتضمن قائمة بمهارات كتابة العبارات الجبرية والمعادلات الرياضية بناء على مهارات هذه الدراسة وما تم ذكره من مهارات في الدراسات السابقة.

إجراءات الدراسة:

قام الباحث بتطبيق اختبار مهارات كتابة العبارات الجبرية والمعادلات الرياضية على عينة الدراسة للمجموعتين التجريبية والضابطة تطبيقا قبليا وذلك بهدف التأكد من وجود تكافؤ بين المجموعتين وملاحظة أي تغير وحدوث أثر لأفراد المجموعة التجريبية في كتابة العبارات الجبرية والمعادلات الرياضية بعد تطبيق التجربة والتدريس استراتيجية عادات العقل. وكانت النتائج كما في هي الجدول (4) التالي:

جدول (4) يوضح قيم القياس القبلي للمجموعتين التجريبية والضابطة ودلالة الفروق باستخدام اختبار (مان وتني، Mann-Whitney U test)

م	تصنيف المهارة	المجموعة	العدد	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة (U)	مستوى الدلالة
1	مهارات عامة لكتابة العبارات الجبرية والمعادلات الرياضية في المسائل اللفظية	التجريبية	30	19.6	366	156	غير دالة
		الضابطة	30	25.4	474		0.16
2	مهارات تنظيم كتابة العبارات الجبرية والمعادلات الرياضية في المسائل اللفظية	التجريبية	30	19.5	368	158	غير دالة
		الضابطة	30	25.1	472		0.18
3	مهارات محتوى الكتابة للعبارات الجبرية والمعادلات الرياضية في المسائل اللفظية	التجريبية	30	21.7	402	192	غير دالة
		الضابطة	30	23.3	438		0.65
4	الدرجة الكلية	التجريبية	30	20.5	379	169	غير دالة
		الضابطة	30	24.6	460		0.29

يتضح من جدول (4) أن قيمة (u) غير دالة للفروق بين المجموعتين التجريبية والضابطة للقياس القبلي أي أنه لا توجد فروق بين المجموعتين في مهارات كتابة العبارات الجبرية والمعادلات الرياضية في المسائل اللفظية قبليا أي أن المجموعتين متكافئتين.

وبالتالي تم البدء في التدريس للمجموعة التجريبية لمدة فصل دراسي كامل (الفصل الدراسي الأول لعام(2021-2022) وفق استراتيجية عادات العقل لتنمية مهارات كتابة العبارات الجبرية والمعادلات الرياضية في المسائل اللفظية ثم تطبيق الاختبار بعديا على المجموعتين التجريبية والضابطة واستخدام الأساليب الإحصائية المناسبة لتحليل النتائج.

الأساليب الإحصائية:

تم استخدم مجموعة من الأساليب الإحصائية لتحليل نتائج الدراسة وهي: اختبار (مان وتني، Mann-Whitney U test، اختبار (ويلكوكسون، Wilcoxon)، ومعادلة (حساب حجم التأثير).

عرض نتائج الدراسة:

سيتم عرض نتائج هذه الدراسة وفقا للفروض التي تم فرضها بالترتيب كما يلي:

أولا/ عرض نتائج الفرض الأول والذي نص على: لا توجد فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى دلالة (α=0.05) بين متوسطي رتب درجات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في التطبيق البعدي للمهارات العامة في كتابة العبارات الجبرية والمعادلات الرياضية في المسائل اللفظية.

ومن أجل اختبار هذا الفرض قام الباحث باستخدام اختبار (مان وتني، Mann-Whitney U test)

الذي كانت نتائجه موضحة في الجدول (5) التالي:

جدول (5) يوضح الفروق في القياس البعدي للمهارات العامة في كتابة العبارات الجبرية والمعادلات الرياضية في المسائل اللفظية باستخدام اختبار (مان وتني، Mann-Whitney U test)

م	تصنيف المهارة	المجموعة	العدد	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة (U)	مستوى الدلالة
1	مهارات عامة لكتابة العبارات الجبرية والمعادلات الرياضية	التجريبية	30	33	614	0	0.1
		الضابطة	30	13	214		

يتضح من الجدول (5) أن الفروق بين متوسطي رتب المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس البعدي للمهارات العامة لكتابة العبارات الجبرية والمعادلات الرياضية في المسائل اللفظية كانت دالة في جميع المهارات والدرجة الكلية، كما نلاحظ أن متوسط الرتب للمجموعة التجريبية (33) أكبر من متوسط المجموعة الضابطة (13) وهذا يدل أن الفروق لصالح أفراد المجموعة التجريبية التي درست باستخدام استراتيجية عادات العقل وأن هذه الفروق تصب في اتجاههم أيضا. وبهذه النتيجة قام الباحث برفض فرضه الصفري الأول وقبول الفرض البديل توجد فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى دلالة (α=0.05) بين متوسطي رتب درجات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في التطبيق البعدي للمهارات العامة في كتابة العبارات الجبرية والمعادلات الرياضية في المسائل اللفظية لصالح أفراد المجموعة التجريبية.

ثانيا/ عرض نتائج الفرض الثاني والذي نص على: لا توجد فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى دلالة (α=0.05) بين متوسطي رتب درجات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في التطبيق البعدي لمهارات تنظيم كتابة العبارات الجبرية والمعادلات الرياضية في المسائل اللفظية.

ومن أجل اختبار هذا الفرض قام الباحث باستخدام اختبار (مان وتني، Mann-Whitney U test) الذي كانت نتائجه موضحة في الجدول (6) التالي:

جدول (6) يوضح الفروق في القياس البعدي لمهارات تنظيم كتابة العبارات الجبرية والمعادلات الرياضية في المسائل اللفظية باستخدام اختبار (مان وتني، Mann-Whitney U test)

م	تصنيف المهارة	المجموعة	العدد	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة (U)	مستوى الدلالة
1	مهارات تنظيم كتابة العبارات الجبرية والمعادلات الرياضية في المسائل اللفظية	التجريبية	30	33.51	613.5	5	0.1
		الضابطة	30	13.62	213.6		

يتضح من الجدول (6) أن الفروق بين متوسطي رتب المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس البعدي لمهارات تنظيم الكتابة في العبارات الجبرية والمعادلات الرياضية في

المسائل اللفظية كانت دالة في جميع المهارات والدرجة الكلية، كما نلاحظ أن متوسط الرتب للمجموعة التجريبية (33.51) أكبر من متوسط المجموعة الضابطة (13.62) وهذا يدل أن الفروق لصالح أفراد المجموعة التجريبية التي درست باستخدام استراتيجية عادات العقل وأن هذه الفروق تصب في اتجاههم أيضا. وبهذه النتيجة قام الباحث برفض فرضه الصفري الثاني وقبول الفرض البديل توجد فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى دلالة (α=0.05) بين متوسطي رتب درجات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في التطبيق البعدي لمهارات تنظيم كتابة العبارات الجبرية والمعادلات الرياضية في المسائل اللفظية لصالح أفراد المجموعة التجريبية.

ثالثا/ عرض نتائج الفرض الثالث والذي نص على: لا توجد فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى دلالة (α=0.05) بين متوسطي رتب درجات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في التطبيق البعدي لمهارات محتوى كتابة العبارات الجبرية والمعادلات الرياضية في المسائل اللفظية.

ومن أجل اختبار هذا الفرض قام الباحث باستخدام اختبار (مان وتني، Mann-Whitney U test) الذي كانت نتائجه موضحة في الجدول (7) التالي:

جدول (7) يوضح الفروق في القياس البعدي لمهارات محتوى كتابة العبارات الجبرية والمعادلات الرياضية في المسائل اللفظية باستخدام اختبار (مان وتني، Mann-Whitney U test)

م	تصنيف المهارة	المجموعة	العدد	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة (U)	مستوى الدلالة
1	مهارات محتوى كتابة العبارات الجبرية والمعادلات الرياضية في المسائل اللفظية	التجريبية	30	33	614	0	0.1
		الضابطة	30	13	214		

يتضح من الجدول (7) أن الفروق بين متوسطي رتب المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس البعدي لمهارات محتوى الكتابة في العبارات الجبرية والمعادلات الرياضية في المسائل اللفظية كانت دالة في جميع المهارات والدرجة الكلية، كما نلاحظ أن متوسط الرتب للمجموعة التجريبية (33) أكبر من متوسط المجموعة الضابطة (13) وهذا يدل أن الفروق لصالح أفراد المجموعة التجريبية التي درست باستخدام استراتيجية عادات العقل وأن هذه الفروق تصب في اتجاههم أيضا. وبهذه النتيجة قام الباحث برفض فرضه الصفري الثالث وقبول الفرض البديل توجد فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى دلالة (α=0.05) بين متوسطي رتب درجات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في التطبيق البعدي للمهارات محتوى كتابة العبارات الجبرية والمعادلات الرياضية في المسائل اللفظية لصالح أفراد المجموعة التجريبية.

رابعا/ عرض نتائج الفرض الرابع والذي نص على: لا توجد فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى دلالة (α=0.05) بين متوسطي رتب درجات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة

في التطبيق البعدي لاختبار مهارات كتابة العبارات الجبرية والمعادلات الرياضية في المسائل اللفظية ككل.

ومن أجل اختبار هذا الفرض قام الباحث باستخدام اختبار (مان وتني، Mann-Whitney U test) الذي كانت نتائجه موضحة في الجدول (8) التالي:

جدول (8) يوضح الفروق في القياس البعدي لمهارات كتابة العبارات الجبرية والمعادلات الرياضية في المسائل اللفظية ككل باستخدام اختبار (مان وتني، Mann-Whitney U test)

م	تصنيف المهارة	المجموعة	العدد	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة (U)	مستوى الدلالة
1	مهارات كتابة العبارات الجبرية والمعادلات الرياضية في المسائل اللفظية ككل	التجريبية	30	33	614	0	0.1
		الضابطة	30	13	214		

يتضح من الجدول (8) أن الفروق بين متوسطي رتب المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس البعدي لمهارات كتابة العبارات الجبرية والمعادلات الرياضية في المسائل اللفظية ككل كانت، كما نلاحظ أن متوسط الرتب للمجموعة التجريبية (33) أكبر من متوسط المجموعة الضابطة (13) وهذا يدل أن الفروق لصالح أفراد المجموعة التجريبية التي درست باستخدام استراتيجية عادات العقل وأن هذه الفروق تصب في اتجاههم أيضا. وبهذه النتيجة قام الباحث برفض فرضه الصفري الرابع وقبول الفرض البديل توجد فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى دلالة (α=0.05) بين متوسطي رتب درجات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في التطبيق البعدي للاختبار مهارات كتابة العبارات الجبرية والمعادلات الرياضية في المسائل اللفظية ككل لصالح أفراد المجموعة التجريبية.

ومن أجل معرفة حجم فاعلية استراتيجية عادات العقل وتأثيرها على تنمية مهارات كتابة العبارات الجبرية والمعادلات الرياضية في المسائل اللفظية قام الباحث باستخدام اختبار (ويلكوكسون، Wilcoxon) وكانت النتائج كما هي موضحة في الجدول (9) التالي:

جدول (9) يوضح حجم فاعلية استراتيجية عادات العقل على تنمية مهارات كتابة العبارات الجبرية والمعادلات الرياضية في المسائل اللفظية الرياضية.

م	تصنيف المهارة	العدد	قيمة (Z)	$\sqrt{N}$	حجم التأثير	مستوى حجم التأثير
1	المهارات العامة لكتابة العبارات الجبرية والمعادلات الرياضية في المسائل اللفظية	30	3.89	4.54	0.85	كبير
2	مهارات تنظيم كتابة العبارات الجبرية والمعادلات الرياضية في المسائل اللفظية	30	3.91	4.54	0.87	كبير

3	مهارات محتوى الكتابة للعبارات الجبرية والمعادلات الرياضية في المسائل اللفظية	30	3.84	4.54	0.83	كبير
4	الدرجة الكلية	30	3.89	4.54	0.85	كبير

يتضح من الجدول (9)أن قيمة مربع إيتا الذي يحسب من خلاله حجم التأثير والفاعلية يقع بين القيمتين (0.83-0.87)، وبلغت الدرجة الكلية مقدار يساوي (0.85) وهذه القيمة تدل على أن (0.85) من التباين والاختلاف في درجات الطلاب في القياس البعد تعزى لأثر وفاعلية استراتيجية عادات العقل في العملية التدريسية.

مناقشة نتائج الدراسة:

يفسر الباحث نتيجة الفرض الأول بعد التعديل وقبوله: توجد فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى دلالة (α=0.05) بين متوسطي رتب درجات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في التطبيق البعدي للمهارات العامة في كتابة العبارات الجبرية والمعادلات الرياضية في المسائل اللفظية لصالح أفراد المجموعة التجريبية. بالأثر الذي قامت به الاستراتيجية في التركيز على المهارات العامة في العبارات الجبرية والمعادلات الرياضية كقراءة الرموز الرياضية، تفسير اللفظ الرياضي، القيام بعمليات الربط المنطقية، الفهم العميق للمفهوم الرياضي ودلالاته، مع العمل على إبراز هذه المهارات للطلاب والوقوف عليها ومحاولة معاودة تكرار استخدامها بالعقل من قبل المتعلمين. وتتفق نتيجة الفرض الأول مع دراسة الطويرقي وعيسى (2018) ونتيجة دراسة عبد العظيم (2009 (التي تؤكد على أهمية عادات العقل في اكتساب المهارات الأساسية العامة للكتابة ودورها البارز في ذلك.

كما يفسر الباحث نتيجة الفرض الثاني بعد تعيله وقبوله: توجد فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى دلالة (α=0.05) بين متوسطي رتب درجات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في التطبيق البعدي لمهارات تنظيم كتابة العبارات الجبرية والمعادلات الرياضية في المسائل اللفظية لصالح أفراد المجموعة التجريبية.

إلى دور استراتيجية عادات العقل وتظمينها لمهارات تنظيم كتابة العبارات الجبرية والمعادلات الرياضية، كالترتيب للمتغيرات الرياضية، استنتاج الرموز الرياضية، القيام بعمليات التبسيط الرياضية، تجميع نواتج عمليات بين الأقواس. وهذه النتيجة تتفق مع نتيجة دراسة عمران (2014) التي أكدت على أن استخدام استراتيجية عادات العقل في تدريس الرياضيات يساعد على حل المشكلات الرياضية بشكل ملحوظ من خلال تحسن قدرة المتعلمين في تنظيم المشكلات الرياضية والعمل على تبسيطها وأن المتعلمين يكتسبون عادات تفكير عقلية تساعدهم على إنجاز ومواجهة المشكلات الرياضية بسرعة إذا ما تكررت نفس المشكلة أو كانت مشابهة لها. كما تتفق نتيجة هذه الدراسة مع نتيجة دراسة فارس (2011 (التي

أكدت فاعلية برنامج تدريبي قائم على العادات العقلية في تنمية الذكاء المنطقي الرياضي في مادة الرياضيات حيث أن المنطق الرياضي يقوم في أساسه على التنظيم الرياضي الواضح والدقيق لمكونات المسائل اللفظية الرياضية وفق تسلسل صحيح يحكمه المنطق والعقل. ويفسر الباحث نتيجة الفرض الثالث بعد التعديل وقبوله: توجد فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى دلالة (α=0.05) بين متوسطي رتب درجات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في التطبيق البعدي للمهارات محتوى كتابة العبارات الجبرية والمعادلات الرياضية في المسائل اللفظية لصالح أفراد المجموعة التجريبية إلى أثر وفاعلية استراتيجية عادات العقل ودورها في التركيز على مهارات محتوى كتابة العبارات الجبرية والمعادلات الرياضية في المسائل اللفظية، كمهارات الدقة في التعبير الرياضي برموز رياضية، تمييز المفاهيم الرياضية المتشابهة والمتطابقة، إجراء المقارنات العقلية السريعة، جودة إخراج المحتوى بطريقة رياضية معبرة. وتتفق نتيجة هذه الدراسة مع ما أكده عمور (2005) أن عادات العقل لها دور في تحسين أفعال إنتاجية المتعلم وجودتها والقدرة على حل المشكلات بعمق عن طريق البحث والتأمل في المحتوى.

أما نتيجة الفرض الرابع بعد التعديل وقبوله: توجد فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى دلالة (α=0.05) بين متوسطي رتب درجات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في التطبيق البعدي للاختبار مهارات كتابة العبارات الجبرية والمعادلات الرياضية في المسائل اللفظية ككل لصالح أفراد المجموعة التجريبية فإن الباحث يعزوها إلى الأثر الكلي لتطبيق استراتيجية عادات العقل. وهذا ما أكدته العديد من نتائج الدراسات مثل ودراسة (Al-Khudair,2014)) ودراسة (Jordaan,2015) التي أكدتا على أن استخدام البرامج التدريبية والاستراتيجيات التدريسية القائمة على عادات العقل ذات أهمية في تنمية مهارات المتعلمين في مادة الرياضيات ومنها مهارات الكتابة الإبداعية. حيث نستنتج في هذه الدراسة الحالية مساهمة استراتيجية عادات العقل في تنمية جميع مهارات كتابة العبارات الجيرية والمعادلات الرياضية في المسائل اللفظية كتطور شامل حيث أن مهارات كتابة المسائل الرياضية هي مهارات مترابطة ومتداخلة وبعضها الآخر يؤدي إلى البعض في صورة متسلسلة وتكاملية فمهارات تنظيم العبارات الجرية والمعادلات الرياضية هي مدخل أساسي وجزء هام من مهارات محتوى الكتابة للعبارات الجبرية والمعادلات الرياضية في المسائل اللفظية.

توصيات الدراسة:

في ضوء نتائج الدراسة يوصي الباحث بعدة توصيات:

1- استخدام استراتيجيات تدريسية قائمة على عادات العقل لتدريس موضوعات رياضية في مقررات الرياضيات في المراحل المختلفة لما لها من فاعلية في تنمية مهارات التفكير والكتابة الرياضية.

2- وضع مزيدا من الوقت لحصص مقررات الرياضيات لتطبيق الاستراتيجيات القائمة على عادات

العقل بتأني حيث أنها تحتاج الكثير من الوقت لتدريب الطلاب عليها وممارسة العادات العقلية وتكرارها لاسيما عند حل المسائل اللفظية الرياضية.

3- العمل على تبسيط عبارات المسائل اللفظية ومفرداتها بشكل يسهل تحويلها إلى مفاهيم ورموز رياضية بلغة واضحة وبسيطة بعيدة عن التعقيد لصياغة العبارات الجبرية والمعادلات الرياضية بطريقة سهلة للمتعلمين.

مقترحات الدراسة:

1- تطبيق أنماط مختلفة من استراتيجيات التدريس القائمة على عادات العقل في موضوعات هندسية رياضية أخرى في مادة الرياضيات وتقصي أثرها ومدى فاعليتها.

2- تدريب المعلمين والمتعلمين على التدريس والدراسة باستراتيجية عادات العقل لتوفير كثير من الجهد والوقت والحصول على نتائج تعليمية سريعة.

3- إجراء دراسات مماثلة لهذه الدراسة في فروع علمية أخرى كالفيزياء والحاسب الآلي ومعرفة مدى أثرها واستخلاص نتائجها مما يثري المجال البحثي والمكتبات العربية في هذ الاتجاه.

المراجع:

- آرثر كوستا وبينا كاليك (2013). استكشاف وتقصي عادات العقل. ASCD. ترجمة مدارس الظهران الأهلية. المملكة العربية السعودية.
- ثابت، قدوة ناصر (2006). فاعلية برنامج تدريسي مستند إلى عادات العقل في تنمية حب الاستطلاع المعرفي والذكاء الاجتماعي لدى أطفال الروضة. أطروحة غير منشورة. جامعة عمان العربية للدراسات العليا: الأردن.
- زيتون، كمال عبد الحميد (2005) التمثيلات الرمزية للمعرفة في بيئات التعليم والتعلم البنائية، دراسات وبحوث المؤتمر العلمي للجمعية العربية وتكنولوجيا التربية - تكنولوجيا التربية في مجتمع المعرفة - مصر.
- الساعدي، عمار طعمه (2016). أثر نموذج دانيال في تحصيل مادة الرياضيات وعادات العقل لطلاب الصف الرابع العلمي. مجلة ميسان للدراسات الأكاديمية. العدد 30. 87-61.
- شمام عاصم أحمد خليل وبن كتيلة، فتحية. (2019.(مستوى عادات العقل السائدة لدى تلاميذ المرحلة المتوسطة في مادة الرياضيات من وجهة نظر مدرسيهم. مجلة العلوم النفسية والتربوية. 8(1)، الجزائر: جامعة الوادي، الجزائر. 40- 54.
- الطويرقي، أمل عبيد وعيسى، محمد أحمد (2018). فاعلية استراتيجية قائمة على عادات العقل في تنمية مهارات الكتابة الابداعية لدى طالبات المرحلة الثانوية. المجلة الدولية التربوية المتخصصة، المجلد (7)، العدد (8) - 2018.
- عبد العظيم، ريم أحمد (2009). فاعلية برنامج قائم على استراتيجيات التفكير المتشعب في تنمية مهارات الكتابة الابداعية وبعض عادات العقل لدى تلاميذ المرحلة الاعدادية.

مجلة القراءة والمعرفة. (94)، 112-32.

- عبد الله، عبده حسن ناجي عبد الله. (2021). أثر استخدام بعض مبادئ نظرية الحل الإبداعي للمشكلات تريز (TRIZ) في تدريس وحدة المعادلات الرياضية على التحصيل والاحتفاظ بالتعلم لدى طلبة الصف التاسع في مديرية المعافر. مجلة جامعة البيضاء - تعز -542 .575 3(2)..
- عمران، محمد كامل (2014). عادات العقل وعلاقتها باستراتيجية حل المشكلات «دراسة مقارنة» بين الطلبة المتفوقين والعاديين بجامعة الأزهر - غزة. رسالة ماجستير غير منشورة. جامعة الأزهر. غزة.
- فارس، سندس عزيز (2011). فاعلية برنامج تدريبي وفق عادات العقل في التحصيل وتنمية الذكاء المنطقي (الرياضي) والتفكير الابداعي. أطروحة دكتوراه غير منشورة. جامعة بغداد. العراق.
- قطامي، يوسف وعمور أميمة (2005). عادات العقل والتفكير النظرية والتطبيق. عمان دار الفكر.
- الكبيسي، وهيب مجيد وصالح، حسن (2000) المدخل إلى علم النفس التربوي، ط1، مؤسسة حمادة للخدمات والدراسات الجامعية، دار الكندي للنشر، عمان.
- كوستا وبينا كاليك (2003) عادات العقل - ياسمين صباح
- وطفة، علي سعد (2009). قراءة في كتاب عادات العقل. الرياض دار الكتاب التربوي للنشر والتوزيع.
- ياسمين صباح، محمود صباح (2016). أثر توظيف (تنبأ - لاحظ - فسر) في تنمية بعض عادات العقل المنتج بمادة العلوم لدى طالبات الصف السابع الأساسي. رسالة ماجستير، الجامعة الاسلامية بغزة.

Al-Khudair, A (2014). Effectiveness of program based on mind habits in developing creative writing skills in poetry field for high school female students in Saudi Arabia. Paper Presented at Proceeding of Pixels 3rd International Conference on the future of Education, Florence-Italy.

Beyer, B. (2001). What Research suggests About Teaching Thinking Skills in Costa, A. (Ed) Developing Minds: A Resource Book for teaching Thinking? Alexandria, VA: Association for supervision and Curriculum Development.

Cuoco, A., Goldenberg, E. P., & Mark, J. (2010). Contemporary Curriculum Issues: Organizing a Curriculum around Mathematical Habits of Mind. Mathematics Teacher, 103(9), 682-688.

National Curriculum (2008). National Science Education Standard, Ch. 8, National

Academy of Science, Washington.
Ordaan, P.M. (2015). Finding creativity: Integrating drama teaching techniques in creative writing lessons. MA thesis, Stellnbosch University, South Africa-Stellnbosch.

تصورات معلمي العلوم الطبيعية وممارساتهم التدريسية للثقافة العلمية (دراسة نوعية باستخدام النظرية المجذرة)

د. عبد السلام بن ذعار حمود البدراني (دكتوراه مناهج وطرق تدريس العلوم الإشراف التربوي بالإدارة العامة للتعليم بمنطقة القصيم).

الملخص: هدف البحث إلى الكشف عن تصورات معلمي العلوم الطبيعية للثقافة العلمية، ومدى امتلاكهم لها، وممارساتهم العلمية الصفية، ولتحقيق أهداف البحث تم استخدام المنهج النوعي، وتم تناوله من منطلقات النموذج التفسيري باستخدام منهجية النظرية المجذرة للوصول إلى نظرية تُفسر الممارسة العملية لمعلمي العلوم الطبيعية للثقافة العلمية مستمدة من البيانات التي تم جمعها من خلال المقابلات شبه المقننة، والملاحظات المباشرة لعينة البحث في مواقف وأنشطة متنوعة (تدريس، تعلم، أداء واجبات، أداء اختبارات، تفاعل خلال الدرس)، وتم اختيار عينة قصدية تكونت من (81) معلماً من معلمي العلوم الطبيعية في المرحلتين المتوسطة والثانوية بمنطقة القصيم، وتوصل البحث إلى فئة أساسية من خلال الترميز الانتقائي تم تسميتها بـ(التطور المعرفي)، وتتكون من أربع فئات محورية تُسهم في ممارسة الثقافة العلمية داخل الصف الدراسي، وهي النضج، والتنظيم الذاتي، والتأثير الاجتماعي، والخبرة. كما تضمن كل فئة من هذه الفئات عدداً من العناصر المرتبطة بها، وفي ضوء النتائج التي تم التوصل إليها تم وضع عدد من التوصيات والمقترحات.

الكلمات المفتاحية: الثقافة العلمية – العلوم الطبيعية – البحث النوعي.

The perceptions of the natural science teachers and their teaching practices of scientific culture. (A qualitative study using the grounded theory)

Abstract: This research aimed at revealing the natural science teachers' perceptions (concepts) of scientific culture, the extent to which they own it, and their classroom scientific practices. To achieve the research objectives, the qualitative approach was used, and it was addressed from the starting points of the interpretative model using the grounded theory methodology for reaching a theory that would explain the natural science teachers' practical practice of scientific culture, that is derived from the data collected through interviews and observations. Through the free notes of the research sample in various situations and activities (teaching, learning, performing homework, performing tests, interacting during the lesson). In addition, an intentional sample of (18) natural science teachers at both intermediate and secondary stages in Al-Qassim was selected, and the research came up with a basic category through selective coding called "Cognitive Evolution (Evolution of Cognition)", and it consists of four key categories contributing to the practice of scientific culture in the classroom, which are maturity, self-regulation, social influence, and experience. Each of these categories also included a number of relevant elements, and in light of the findings, a number of recommendations and proposals have been formulated.

Keywords: Science Culture - Natural Sciences - Qualitative Research

مقدِّمة البحث:

يشهد القرن الحالي تطوراً متسارعاً، وتدفقاً معرفياً وتقنياً في كافة المجالات، مما أدي إلى إحداث ثورة هائلة في حياة الإنسان، وإنجازات علمية غير مسبوقة، فأصبح ينظر للحياة بنظرة أكثر اتساعاً وشمولاً، وأكثر إدراكاً لما يحدث حوله من مشكلات وقضايا مستحدثة، وأحداث متناقضة، وتغيرات سريعة ومستمرة، ومعلومات متسارعة ومتغيرة، مما يُشكّل دافعاً قوياً لمواكبة التطور والتقدم في مجال العلم والمعرفة، فبالعلم تنهض الأمم وتبنى الحضارات، وتنتج جيلاً واعياً قادراً على حل المشكلات بطرق إبداعية ومبتكرة.

وتعد الثقافة العلمية (Scientific literacy) معياراً لتقدم المجتمعات الحديثة، ومطلباً لتنمية مدى استيعاب الأفراد لمفاهيم العلم والتكنولوجيا، والتعامل معها بكفاءة، ومعياراً لمواجهة القدرة على التنافس في عصر العولمة؛ إذ أنّه يعتمد على التفوق العلمي للأفراد بمختلف فئاتهم واهتماماتهم (القبلان، 2018).

وتحتل الثقافة العلمية مكانة بارزةً في التربية العلمية، حيث أشارت المشروعات الإصلاحية للتربية العلمية، ومنها مشروع (2061) إلى تنميتها لدى أفراد المجتمع ليصبحوا مثقفين علمياً، ويتصفون بصفات حددتها هذه المشروعات (أحمد، 2020).

والثقافة العلمية من أهم المجالات التي اهتم بها المتخصصين في التربية العلمية، كما تعد هدفاً عاماً تسعى التربية العلمية لتحقيقه لدى الطلاب، وحسب مشروع إطار العلوم (PISA) الذي تقدمه منظمة التعاون الاقتصادي والتنمية (OECD)، فإنّ الفرد المثقف علمياً هو الفرد الذي يملك القدرة على التعامل مع القضايا ذات الصلة بالعلوم، والتكنولوجيا، وأفكار العلم كمواطن متأمل، وهذا يتطلب منه القدرة على أداء الكفاءات العلمية المتمثلة في شرح الظواهر علمياً، وتفسيرها، وتقييم البحث العلمي، وتفسير البيانات، والأدلة علمياً (الخوالدة؛ والخوالدة، 2021).

ومن هنا ظهر مفهوم الثقافة العلمية في الأدبيات التربوية، وهناك دراسات، وأبحاث كثيرة حول هذا الموضوع لتجريب استراتيجيات تدريسية تجعل من الطالب محوراً للعملية التعليمية، وقياس أثرها في تحصيل الطلاب واتجاهاتهم نحو التعلم والتعليم، وفهم الذات، واكتساب المعرفة.

والثقافة العلمية لا تنحصر على المعرفة العلمية فقط بل تتعداها إلى الطريقة والاسلوب التي يعبر بها الفرد عن فهمه للعالم من حوله، ويستطيع عن طريقها التغلب على معظم المشكلات التي تواجهه بالأسلوب العلمي، والتفكير الابتكاري نحو تقبل الجديد في مجال الاكتشافات، والاختراعات العلمية، ويستطيع بها الإنسان أن يُعبر عن فهمه للعالم من حوله، والتغلب على المشكلات، وتحديد القيم التي يتبناها، والمعلومات التي اكتسبها، والمعتقدات التي يؤمن بها (الخوالده، 2012).

وفي إطار الاهتمام بالثقافة العلمية المرتبطة بالعلوم الطبيعية، فقد أجريت مجموعة من

الدراسات والأبحاث، وأثبت عدد منها الأثر الإيجابي لها، ومن هذه الدراسات، دراسة ماير وكراوفورد (Meyer and Crawford, 2015) عن أثر التنويع في استخدام استراتيجيات تعليم العلوم على تنمية الثقافة العلمية لدى المتعلمين، وطبقت الدراسة المنهج التجريبي، وتناولت بُعدي مهارات الاستقصاء والممارسات العلمية المرتكزة على العلم والتعلم، وأظهرت النتائج وجود فروق دالة إحصائياً بين متوسط درجات المجموعتين التجريبية والضابطة لصالح المجموعة التجريبية.

وقامت دراسة براداي (Brady, 2017) على كشف المعايير اللازمة لإكساب طلاب المرحلة الجامعية للثقافة العلمية من خلال تعليم العلوم، وطبقت الدراسة المنهج الوصفي، وتناولت بعُدي المهارات البحثية والممارسات العلمية، وأظهرت النتائج أنّ معايير إكساب الثقافة العلمية تتحدد في المهارات البحثية، ومنها: تحديد المشكلة، وجمع المعلومات ومعالجتها، وفرض الفروض، واختبار صحة الفروض، وتحديد النتائج وتعميمها، كما تتحدد في الممارسات العلمية، ومنها: الملاحظة، والتصنيف، والاستنتاج، والقياس، والاتصال، واستخدام الأرقام، واستخدام العلاقات المكانية والزمانية، والتنبؤ، والتعريف الإجرائي، وضبط المتغيرات، والتجريب، وتفسير البيانات.

وهدفت دراسة الحدابي (2017) إلى قياس مستوى الثقافة العلمية لدى معلمي الكيمياء والأحياء قبل الخدمة، وطبقت الدراسة المنهج الوصفي في بعد واحد للثقافة العلمية المرتكز على العلم والمتعلم، وهو: المعرفة العلمية، وأظهرت النتائج تدني مستوى الثقافة العلمية لدى أفراد العينة.

كما هدفت دراسة القبلان (2018) إلى التعرف على مستوى الثقافة العلمية لدى طالبات جامعة حائل، ومعرفة أثر متغيرات التخصص والمستوى الدراسي، وطبقت الدراسة المنهج الوصفي، وأظهرت النتائج أن مستوى الثقافة العلمية لطالبات الجامعة كان متوسطاً.

وكشفت دراسة حسين (2019) عن مستوى امتلاك مكونات الثقافة العلمية الأربعة لدى معلمي الأحياء للمرحلة الأساسية، ومدى تضمينهم لها في تدريسهم، وأظهرت النتائج مستوى الثقافة العلمية وممارستها لدى معلمي الأحياء كان ضعيفاً.

وتناولت دراسة موسى (2020) الكشف عن مدى توفر مؤشرات الثقافة العلمية في ضوء مجتمع المعرفة لدى طالبات كلية العلوم بجامعة الملك خالد, وطبقت الدراسة المنهج الوصفي على عينة عشوائية من الطالبات بلغت (204)، أظهرت النتائج إلى أنّ للثقافة العلمية في ضوء مجتمع المعرفة ثلاثة أبعاد مرتبطة بمجالات التعلم (المعرفية والمهارية والوجدانية)، وأنّ مؤشراتها متوفرة إلى حدٍ ما لدى أفراد العينة.

ودراسة الصمادي وخطابية والسعدي (2020) التي تناولت فهم معلمي العلوم لأبعاد الثقافة العلمية وممارستهم لها في ضوء بعض التغيرات، وطبقت الدراسة المنهج الوصفي المسحي، على عينة من المعلمين والمعلمات بلغت (200)، وأظهرت نتائج الدراسة عدم وجود علاقة

ارتباطية دالة احصائيا بين فهم معلمي العلوم لأبعاد الثقافة العلمية وممارستهم لها.
وكشفت دراسة الخوالدة والخوالدة (2021) عن تدني (ضعف) مستوى الثقافة العلمية لدى الطلبة الجامعيين تخصص العلوم الحياتية في جامعة آل البيت.

ومما سبق يتبين أنّ الدراسات السابقة تناولت الثقافة العلمية، وهي بذلك تتفق مع البحث الحالي من حيث الموضوع، وهذا مؤشر على أهميته، وقدا استفاد البحث الحالي من الدراسات السابقة في إثراء الاطار النظري.

كما اختلف البحث الحالي عن الدراسات السابقة في أنّ غالبيتها إما دراسات وصفية، أو دراسات تجريبية تميل إلى قياس إمّا المستوى كدراسة الحدابي (2017)، ودراسة القبلان (2018)، ودراسة حسين (2019)، ودراسة الخوالدة والخوالدة (2021)، أو الأثر في أبعاد الثقافة العلمية كدراسة موسى (2020)، أو تنميتها كدراسة ماير وكراوفورد (Meyer and Crawford, 2015)، كما اختلف البحث الحالي عن الدراسات السابقة بالمنهجية البحثية حيث أنّ جميع الدراسات السابقة تندرج تحت البحوث الوصفية (الكمية) التي تميل إلى اكتشاف المعوقات، أو درجة تطبيق المعلمين لها، أما البحث الحالي فقد اتبع المنهج الكيفي باستخدام النظرية المجذرة للكشف عن تصورات معلمي العلوم الطبيعية وممارساتهم للثقافة العلمية، ومدى امتلاك المعلمين الممارسين لهذا النوع من التعلم، بهدف الوصول إلى نظرية من البيانات التي يتم جمعها من المشاركين في البحث بطريقة استقرائية منظمة.

وتعد منهجية النظرية المجذرة إحدى منهجيات البحث العلمي التابعة للاتجاه النوعي، والتي تتميز باستقلاليتها من حيث الخصائص المتعلقة بها (الذبياني، 2011).

وتأسيساً على ما سبق رأى الباحث أنّ الحاجة ماسة إلى أهمية التوصل إلى نظرية يُمكن أن تكشف عنها الثقافة العلمية، وتُفسر امتلاك المعلمين لها، وممارستهم لها، فالثقافة العلمية ليست ترفاً يمكن الاستغناء عنه، بل هو أساس إعداد المواطن ليشارك بمعرفته، وتفكيره، ومهاراته، واتجاهاته مشاركة إيجابية، وفعالة في بيئته، ومجتمعه المحلي والعالمي، وهذا ما ينفرد به البحث الحالي ويحاول الكشف عنه.

مشكلة البحث:

من خلال خبرة الباحث في التعليم، ومعايشته لواقع التعليم وممارساته، وعلاقته الإشرافية على كثير من معلمي العلوم الطبيعية لاحظ أنّ هناك انفصالاً بين النظرية والتطبيق للثقافة العلمية، وعلى الرغم من اعتقاد كثيرٍ من المعلمين بأهمية الثقافة العلمية، وضرورة تطبيقها إلا أنّ هذا لا ينعكس على ممارساتهم التدريسية داخل الصف الدراسي، ومدى امتلاكهم لها، بينما يوجد معلمون تتوافق تصوراتهم عن الثقافة العلمية مع ممارستهم لها، وهذا يستدعي ضرورة تفسير هذا التوافق بين التصورات والممارسات للثقافة العلمية، والكشف عن العناصر التي تترابط فيما بينها لتؤدي إلى تطبيق الثقافة العلمية.

ويؤكد هذا التعارض بين النظرية والتطبيق ظهور مجموعة من الدراسات التجريبية

التي تساهم بتزويد الأفراد بالمعلومات الوظيفية المرتبطة بالعلم وتطبيقاته، والتفكير العلمي في حل قضايا العلم ومشكلاته، والتفكير الابتكاري نحو تقبل الجديد في مجال الاكتشافات، والاختراعات العلمية، ويستطيع بها الإنسان أن يُعبر عن فهمه للعالم من حوله، والتغلب على المشكلات، وتحديد القيم التي يتبناها، والمعلومات التي اكتسبها، والمعتقدات التي يؤمن بها، مثل دراسة موسى (2020)، ودراسة الصمادي وخطايبة والسعدي (2020)، ودراسة الأحمد والحسيني والمصعبي (2021) مما يدل على أهمية ممارسة الثقافة العلمية، وتوجد هناك دراسات أشارت إلى ضعف امتلاك معلمي العلوم الطبيعية للثقافة العلمية مثل دراسة الحدابي (2017)، والقبلان (2018)، وحسين (2019)، والخوالدة والخوالدة (2021)، ويرى الباحث أن هذه الفجوة بين النظرية والتطبيق يمكن سدها من خلال الكشف عن نظرية تُفسر الممارسة العلمية للثقافة العلمية؛ لتكون بمنزلة المرشد للمعلمين في تطبيقهم للثقافة العلمية رغم المعوقات والصعوبات الموجودة في الميدان التعليمي في بيئاته التعليمية، ومدارسه المختلفة.

أسئلة البحث:

حاول البحث الإجابة عن الأسئلة التالية:

1- ما تصورات معلمو العلوم الطبيعية عن الثقافة العلمية؟

2- ما مدى امتلاك معلمو العلوم الطبيعية للثقافة العلمية؟

3- ما مدى ممارسة معلمو العلوم الطبيعية التدريسية للثقافة العلمية؟

أهداف البحث:

سعى هذا البحث لتحقيق الأهداف التالية:

1- الكشف عن تصورات معلمو العلوم الطبيعية عن الثقافة العلمية.

2- تسليط الضوء على ممارسات معلمو العلوم الطبيعية التدريسية للثقافة العلمية داخل الصف.

3- الكشف عن مدى امتلاك معلمو العلوم الطبيعية للثقافة العلمية.

4- الوصول إلى نظرية تفسر الممارسة العملية للثقافة العلمية مُستمدة من البيانات التي تم جمعها، ومساعدة معلمي العلوم الطبيعية في تطبيق الثقافة العلمية داخل صفوفهم الدراسية.

أهمية البحث:

الأهمية النظرية:

- يُمكن أن يُسهم هذا البحث في الإضافة للأدبيات التربوية المتعلقة باستخدام النظرية المجذرة في البحث العلمي، إذ إنّ هناك ندرة في الدراسات العربية التي تستخدم منهجيات

البحث النوعي.

- يُمكن أن يُسهم هذا البحث في الإضافة للأدب النظري المتعلق بالثقافة العلمية من خلال النظرية التي سيتوصل إليها.

الأهمية التطبيقية:

- يُمكن أن يُسهم هذا البحث في التوصل إلى نظرية تفيد المعلمين والمشرفين في تطبيق الثقافة العلمية على نحو صحيح، ومناسب لبيئاتهم التعليمية المختلفة.
- يُمكن أن تُفيد نتائج هذا البحث مراكز التطوير المهني في التدريب على الثقافة العلمية.
- يُمكن أن يستفيد الباحثون من نتائج البحث في عمل بحوث تجريبية لتطبيق النظرية التي تم التوصل إليها، والكشف عن مدى أثرها في متغيرات مختلفة.

مصطلحات البحث:

الثقافة العلمية:

عرفها الصمادي وخطابية والسعدي (2020) بأنها: «مجموعة المعارف والاتجاهات والمهارات التي يمتلكها الفرد في العلوم ويستطيع توظيفها في حياته اليومية» (ص 45).

وعرفها الشهراني (2021) على أنّها: «ذلك القدر من المعارف والمهارات والسلوك والاتجاهات نحو الموضوعات البيئة والسكانية والغذائية والصحية والوقائية والجنسية اللازمة لإعداد الفرد للحياة الواقعية المعاصرة ومواجهة ما يقابله من مشكلات يومية في بيئته ومجتمعه واتخاذ القرار المناسب تجاهها والتي تعتمد في اكتسابها على مهارات التفكير العليا وعمليات الاستقصاء» (ص70).

ويُعرفها الباحث إجرائياً بأنها: كل ممارسة عملية يقوم بها المعلم داخل المبنى المدرسي، والتي تشير إلى تعامل المعلم بفاعلية مع المعلومات والمهارات والاتجاهات العلمية وتجعل الطالب يلتزم بها، ويتم ملاحظتها في ممارسته العملية وتصوراته للثقافة العلمية.

العلوم الطبيعية:

ويعرفها الباحث إجرائياً بأنها: أقسام علمية تتكون من مساقات أو تخصصات أفرع العلوم، ومنها الكيمياء، والفيزياء، والأحياء في المرحلة المتوسطة والثانوية من مراحل التعليم العام في المملكة العربية السعودية.

حدود البحث:

الحدود الموضوعية: اقتصر البحث على الكشف عن تصورات معلمي العلوم الطبيعية للثقافة العلمية، وتفسير مدى امتلاكهم، وممارستهم لها باستخدام منهجية النظرية المجذرة.

الحدود الزمانية: أُجري هذا البحث في الفصل الدراسي الأول 1442- 1443هـ.

الحدود المكانية: تم تطبيق البحث في مدارس التعليم العام بالإدارة العامة للتعليم بمنطقة القصيم.

الحدود البشرية: اقتصر البحث على معلمي العلوم الطبيعية (كيمياء- فيزياء- أحياء) الموجودين على رأس العمل بالمدارس الحكومية الثانوية والمتوسطة.

الاطار النظري:

الثقافة العلمية:

تعتبر الثقافة العلمية رؤية بعيدة المدى لمشروع الإصلاح التربوي(2061)، وتمثل فيه أساساً لإعادة صياغة مقاصد التربية العلمية، ويشير مصطلح الثقافة العلمية إلى مستوى فهم البنية العلمية الأساسية التي يحتاجها الفرد للوصول إلى المعلومات المتعلقة بالعلم والتكنولوجيا (Miller, 2016).

أهداف الثقافة العلمية:

يوضح (الشهراني، 2021) أنّ أهداف الثقافة العلمية تتمثل في:

1- تبسيط العلوم وتقريبها من ذهن الفرد، ومتابعة ما يستجد في مجالاتها المختلفة.

2- الارتقاء بالحياة الشخصية للفرد، وإعداد الإنسان المفكر الواعي القادر على التعامل مع القضايا، والمواقف الحياتية في سياق التفاعل بين العلم والتكنولوجيا والمجتمع والبيئة.

3- تكوين العادات الذهنية المتعلقة بمهارات التفكير العلمي لدى الفرد، ومساعدته على التعلم والمشاركة في حل قضايا ومشكلات المجتمع.

4- إكساب الفرد الاتجاهات والقيم العلمية والميول التي تساعده على التكيف مع متطلبات العصر.

5- تمكين الفرد من اتخاذ القرار المناسب تجاه المواقف والقضايا والمشكلات التي تواجهه.

صفات الفرد المثقف علمياً:

يعتبر الفرد المثقف علمياً الذي يستطيع بالمعرفة العلمية فهم بيئته، والإسهام في حل مشكلاتها، والتعامل مع التكنولوجيا في الحياة بأسلوب يتناسب مع عصر العلم والتكنولوجيا، لذلك أصبح الاهتمام بالثقافة العلمية لمعلمي العلوم الطبيعية أمراً ضرورياً؛ لكي يتمكنوا من إكساب طلابهم الثقافة العلمية بأبعادها، وأركانها (عطيو، 2013).

كما تعد الثقافة العلمية من خصائص القرن الحادي والعشرين، والتي تتميز في اندماج العلم، والتكنولوجيا في نظام متكامل بحيث يصعب الفصل بينهما، إضافةً إلى أنّ هذا الاندماج أثر في طبيعة الثقافة العلمية، وصفات حاملها، وقد ذكر (زيتون، 2010) أنّ صفات الشخص المثقف علمياً يكون قادراً على أن:

1- يمتلك أساساً معرفياً في المفاهيم والنظريات العلمية، وتوظيفها في الحياة بشكل مناسب.

2- يستخدم عمليات العلم في اتخاذ القرارات المناسبة في حل القضايا والمشاكل المجتمعية.

3- يطبق المعرفة العلمية المتصلة بالمواقف الحياتية اليومية.

4- يوظف العلم فيما يحقق له حياة آمنة وخالية من المشاكل.

مستويات الثقافة العلمية:

فيما يلي مستويات الثقافة العلمية كما وردت في (عليوة والصباريني، 2017):

1- الأسمية: وتعني امتلاك الفرد لمفاهيم العلمية، واستخدامها في عباراته، لكنه يشرح مبادئ علمية بطريقة غير علمية، ويعطي تفسيرات غير دقيقة.

2- الوظيفية: وتعني امتلاك الفرد المفاهيم العلمية بدون بنية معرفية صحيحة.

3- المفاهيمية: وتعني إدراك الفرد للأفكار، وتكون له مفاهيم خاصة به.

4- متعددة الاتجاهات: وتعني امتلاك الفرد طبيعة العلاقة المتبادلة بين العلم والتكنولوجيا والمجتمع والبيئة.

النظرية المجذرة:

النظرية المجذرة منهجية بحثية في البحث النوعي، يتم من خلالها بناء النظرية الموضوعية من خلال المراجعة المستمرة للبيانات، والتحليل العميق لها، والتي تجمع بشكل كاف عن ظاهرة اجتماعية عبر الترقي بالبناء على الأنساق والأنماط التي يكشف عنها التحليل، فمن خلال التصنيف الأولي للبيانات، والتأليف بينها تتشكل الأنساق، وتتضح بشكل أكثر تجريداً، ومع تعدد تلك الأنساق ووضوحها يصوغ الباحث نظرية تتأسس على البيانات الأولية، والتي جمعها في أول البحث، ويسلك الباحث مسلكاً استقرائياً بحتاً؛ بحيث ينتقل من البيانات إلى النظرية، وليس من النظرية إلى تحليل البيانات (العبد الكريم، 2019).

وتعود النظرية المجذرة إلى كتابات جلاسير وستراوس (Glaser & Strauss, 1967)، حيث قدماها في كتاب (The Discovery of Grounded Theory)، وكتاب (The Basics of Qualitative Research) لستراوس وكوربين، وقد ترجم للغة العربية باسم (أساسيات البحث الكيفي: أساليب وإجراءات النظرية المجذرة).

منهج البحث وإجراءاته:

تمّ تناول موضوع البحث الحالي من منطلقات النموذج التفسيري الذي يفترض أنّ الحقيقة يتم بناؤها اجتماعياً، وأنّ هناك تفسيرات، وحقائق متعددة، ومختلفة تبعاً لاختلاف السياقات الاجتماعية (Merriam and Tisdell, 2014)

ومنهجية البحث تقتضي التوصل إلى نظرية متجذرة في البيانات التي تم جمعها من المقابلات، والملاحظات، فهو يهدف إلى فهم، وتفسير مؤشرات ممارسة الثقافة العلمية كما يفهمها معلمو العلوم الطبيعية الذين يطبقون هذا النوع من التعلم، وتطبيقه بكفاءة مع طلابهم في المدرسة وداخل الصف الدراسي؛ لذا فإنّ أفضل منهجية يُمكن أن تُحقق أهداف البحث، وتجيب عن أسئلته هي منهجية النظرية المجذرة.

المجتمع والعينة:

يمثل مجتمع البحث جميع معلمي العلوم الطبيعية تخصصات الكيمياء والفيزياء والأحياء في منطقة القصيم، واختار الباحث عينة قصدية من هؤلاء المعلمين، وخلال مراحل

جمع البيانات، وإجراء المقابلات تم أخذ العينات النظرية، والتي عرفها جلاسر وستراوس (Glaser and Strauss, 1967) بأنّها: «عملية جمع البيانات لتوليد النظرية، والتي يقوم فيها المحلل بجمع بياناته، وتصنيفها، وتحليلها في نفس الوقت، كما يقرر أثناء ذلك ما هي البيانات التي سيقوم بجمعها فيما بعد وأين يجدها لكي يبلور النظرية بصورة تدريجية» (45). وبلغ عدد المشاركين (18) معلماً، والجدول (1) يُقدم وصفاً لأفراد العينة:

جدول رقم (1) يبين وصف أفراد عينة البحث

م	المرحلة التعليمية	التخصص	العمر	عدد طلاب الفصل	الخدمة في التعليم	دورات في الثقافة العلمية	العبء التدريسي	المؤهل	نوع المبنى
1	ثانوي	كيمياء	33	29	11	1	10حصة	بكالوريوس	حكومي
2	ثانوي	كيمياء	37	30	13	0	15	بكالوريوس	حكومي
3	ثانوي	فيزياء	42	28	12	1	15حصة	بكالوريوس	حكومي
4	ثانوي	أحياء	35	31	10	2	10حصص	ماجستير	حكومي
5	ثانوي	فيزياء	32	19	16	0	15حصة	بكالوريوس	حكومي
6	ثانوي	فيزياء	45	32	21	4	10حصص	دكتوراه	حكومي
7	ثانوي	كيمياء	38	35	14	1	10حصص	ماجستير	حكومي
8	ثانوي	أحياء	36	21	8	0	15حصص	بكالوريوس	حكومي
9	ثانوي	أحياء	40	29	20	2	10حصص	بكالوريوس	حكومي
10	ثانوي	كيمياء	44	32	13	0	10حصص	بكالوريوس	حكومي
11	ثانوي	فيزياء	37	30	13	1	10حصص	ماجستير	حكومي
12	ثانوي	أحياء	33	23	9	1	15حصة	بكالوريوس	حكومي
13	متوسط	أحياء	31	34	15	0	20حصة	بكالوريوس	حكومي
14	متوسط	أحياء	34	28	7	1	24حصة	ماجستير	حكومي
15	متوسط	فيزياء	40	36	11	0	20حصة	بكالوريوس	مستأجر
16	متوسط	كيمياء	35	30	18	0	24حصة	بكالوريوس	حكومي
17	متوسط	فيزياء	34	41	17	0	24حصة	بكالوريوس	حكومي
18	متوسط	كيمياء	36	33	13	1	24حصة	بكالوريوس	مستأجر

يتضح من الجدول رقم (1) أنّ الحجم الفعلي لعينة البحث (18) معلم، وأنّ نسبة المشاركين من المرحلة المتوسطة (33%)، ومن المرحلة الثانوية (67%). كما سئل المشاركون عن عدد سنوات خدمتهم في التعليم فكان (3) معلمين خبرتهم (5 إلى أقل من 10سنة) بنسبة مئوية

بلغت (17%)، و(9) معلمين خبرتهم (10 إلى أقل من 15سنة) بنسبة مئوية بلغت (50%)، و(4) معلمين خبرتهم (15 إلى أقل من 20سنة) بنسبة مئوية بلغت (22%), و(2) من المعلمين خبرتهم (أكثر من 20سنة) بنسبة مئوية بلغت (11%)، وكان أصغر المعلمين المشاركين عمره (31سنة)، في حين كان أكبرهم عمره (45سنة)، كما تراوحت أعداد الطلاب في الفصول من (19) طالباً إلى (41) طالباً في الفصل الواحد. وكان عدد المعلمين الحاصلين على دورة واحدة قصيرة في مجال الثقافة العلمية (7) معلمين وبنسبة مئوية بلغت (39%)، وعدد الحاصلين على أكثر من دورة قصيرة في مجال الثقافة العلمية (3) معلمين وبنسبة مئوية بلغت (17%)، وعدد الذين لم يحصلوا على أية دورة في مجال الثقافة العلمية (8) معلمين وبنسبة مئوية بلغت (44%). أمّا المؤهل فقد بلغ عدد المعلمين الحاصلين على شهادة البكالوريوس (13) معلماً وبنسبة مئوية بلغت (67%)، وعدد المعلمين الحاصلين على شهادة الماجستير (4) معلمين بنسبة مئوية بلغت (22%)، ومعلم واحد حاصل على درجة الدكتوراه بنسبة مئوية بلغت (11%). وكانت تخصصات المشاركين في البحث هي الكيمياء والفيزياء والأحياء، والهدف من هذا اختيار هذه التخصصات لعلاقتها بالثقافة العلمية، والهدف من اختلاف العمر، وسنوات الخدمة، والدورات التدريبية، والعبء التدريسي هو التنوع في البيانات، وأن تكون غنية، وقابلة لإنتاج أكبر عدد من المفاهيم لتوليد النظرية.

وبعد اختيار المشاركين تم التواصل معهم وفق الخطوات التالية:

1- التواصل عن طريق الاتصال الهاتفي والبريد الالكتروني للموافقة على المشاركة وتأكيدها.

2- تزويد المشاركين بشرح موجز عن البحث وموضوعه، ومدى أهمية المشاركة لتحقيق أهدافه.

3- تزويد المشاركين بسبب الاختيار، وهو الارتباط الوثيق بين تخصص العلوم والثقافة العلمية.

4- إعطاء المشاركين فترة كافية للتفكير (ثلاثة أيام)، وإبداء موافقتهم النهائية للمشاركة في البحث.

5- إعطاء المشاركين فكرة عامة، وشاملة عن أهمية مشاركتهم، وأهمية النتائج التي يُمكن التوصل إليها من خلال هذا البحث.

6- التأكيد للمشاركين على سرية المعلومات الشخصية، وسيكون استخدامها لأغراض بحثية فقط.

7- تمّ إرسال نموذج لكل مشارك بعد تأكيد المشاركة يشتمل على: الجدول الزمني للمقابلة، وشرح موجز للبحث، وأهدافه، وأهميته، والمدة المتوقعة للمقابلة، والتعهد بسرية المعلومات.

8- التأكيد على حق المشارك في التوقف عن المشاركة في الدراسة في أي وقت بدون تبعات.

9- تزويد المشاركين بمعلومات التواصل مع الباحث.

10- كي ينظم المشارك أفكاره قبل المقابلة تم إرسال أسئلة المقابلة لهم قبل يوم من موعد المقابلة.

وقد اعتمد البحث الحالي على البحث النوعي لتفسير الظاهرة دون الاعتماد على معطيات عددية (العبد الكريم، 2019)، وكانت الإجراءات كما يلي:

- القراءة في الأدب التربوي والدراسات السابقة حول الثقافة العلمية.
- الاطلاع على أدلة مقابلات نوعية في دراسات مشابهة للدراسة الحالية.
- إعداد أدوات الدراسة المتمثلة في بطاقة الملاحظة، ودليل المقابلة تم عرضهما على المتخصصين في المناهج وطرق تدريس العلوم، والمهتمين بالبحوث النوعية، والتعديل عليه بناءً على ما اتفق عليه معظم المحكمين.
- الحصول على الموافقات الرسمية المطلوبة لإجراء الدراسة.
- القيام بملاحظة المعلمين المشاركين في الدراسة، وقد نفذ الباحث (36) ملاحظة صفية، بواقع (50) دقيقة لكل ملاحظة.
- إجراء المقابلات مع المعلمين المشاركين في الدراسة، وقدر تراوح زمن المقابلة ما بين (30- 50) دقيقة، مع مراعاة ظروف كل مشارك.
- تحليل البيانات والمعلومات التي تم الحصول عليها من الملاحظات، والمقابلات عن طريق الترميز اليدوي للبيانات والمعلومات، واستخلاص النتائج.
- تفسير النتائج التي تم التوصل إليها، وتقديم التوصيات.

أدوات البحث:

أولاً: المقابلة:

تعد المقابلات في المنهج النوعي أداة فعالة، ومرنة لكشف التجارب الشخصية للمشاركين في الدراسة، وهي مفيدة للحصول على معلومات عميقة حول ظاهرة الدراسة (Oplatka, 2018) لذلك تم استخدام المقابلات شبه المقننة مع جميع المشاركين، وهذا الأسلوب من المقابلات يسمح للباحث بأن يفهم الظاهرة كما يراها المشاركون، ويمكّنه من التعرف على وجهة نظرهم (Glaser and Strauss, 1967)، لذلك تمّ الاعتماد عليها في عملية جمع البيانات من خلال إجراء مقابلة فردية مع معلمي العلوم الطبيعية.

وقد أعد الباحث المقابلة شبه المقننة الذي تضمنت أسئلة حول فهم المعلمين للثقافة العلمية، والتي تمت صياغتها بناءً على مراجعة الأدب النظري، واعتماداً على خبرة الباحث في مجال التعليم، ثم عرضها على خبراء في مجال المناهج وطرق تدريس العلوم لتقديم الملاحظات حول الاسئلة، ومدى مناسبتها لموضوع الدراسة، مع الإشارة إلى أنّ دليل المقابلة يتم تعديله، وتطويره بشكل مستمر بسبب الحساسية النظرية، وإضافة عدد من الأسئلة الجديدة التي تستهدف المفاهيم الناشئة عن استجابات المعلمين في المراحل السابقة من المقابلات.

وتم طرح المزيد من الأسئلة التي تساعد على التوسع فيما يذكره المعلم، أو لإعطاء تفاصيل أكثر حول موضوع الدراسة، ثمّ تم إعادة طرح جميع الأسئلة التي طُرحت في المقابلة

الأولى في المقابلة الثانية، حيث تمّ تكرار المقابلات أربع مرات، وطُلب في المقابلات الثلاث الأولى من المشاركين إعطاء تصور عن الثقافة العلمية، وفي المقابلة الرابعة تم طرح نفس السؤال بالإضافة إلى أسئلة جديدة استندت إلى المفاهيم الناشئة من المقابلات الثلاث الأولى، على سبيل المثال: وأجريت المقابلة فردياً باللغة العربية، وتراوحت مدة المقابلة من (30دقيقة - 50دقيقة). وقد تم تسجيل أغلب المقابلات صوتياً، وتفريغها حرفياً في نصوص لتسهل عملية تحليلها، وترميزها، ومقارنتها ببعض بعد علم المشارك وأخذ موافقته على التسجيل، وأما من رفض التسجيل، وعددهم خمسة مشاركين، فقد تم تسجيل الملاحظات من قبل شخص (1) آخر أثناء إجراء الباحث المقابلة مع المشارك، ويوضح الجدول (2) عدد المقابلات، ومدتها للمعلمين المشاركين في العينة.

ثانياً: الملاحظة:

تعد الملاحظة الحرة لفهم كيفية تطبيق المعلمين المشاركين للثقافة العلمية في صفوفهم الدراسية، وتم تصميم بطاقة الملاحظة فكانت عبارة عن صفحة واحدة مقسمة إلى نصفين (علوي وسفلي)؛ إذ يقوم الباحث بتسجيل البيانات الوصفية لما يراه، ويسمعه، ويلاحظه في النصف الأعلى، الذي يتضمن على سبيل المثال: (تسجيل الحوارات الناتجة عن التفاعل بين المعلم والطلاب، وبين الطلاب وبعضهم، والمعلمين وبعضهم، وسرد الأحداث، والأنشطة ذات الصلة بتطبيق الثقافة العلمية، وبيان الدور الذي يقوم به المعلم خلال اليوم الدراسي)، أمّا النصف الأسفل من الأداة فيقوم الباحث بتسجيل ملاحظاته، وأفكاره حول الجانب الوصفي الذي تم تدوينه في أعلى الأداة، ويتضمن هذا القسم على سبيل المثال: انطباعات الباحث حول الطريقة التي يقوم بها المعلم بتطبيق الثقافة العلمية، بالإضافة إلى تضمين بطاقة الملاحظة البيانات الضرورية كوقت الملاحظة، ومكانها، وتاريخها، والسياق الذي جرت فيه، ورقم المعلم المشارك، وتمت الملاحظة لكل معلم مشارك في الدراسة (100) دقيقة، وتم تقييد جميع الملاحظات يدوياً لما أبداه أغلب المعلمين المشاركين في الدراسة من عدم رغبتهم في التسجيل الصوتي أو المرئي، ويوضح الجدول (2) عدد الزيارات الصفية، ومدتها لكل معلم مشارك في العينة.

جدول رقم (2) يوضح عدد المقابلات والملاحظات والمدة بالزمن للمعلمين المشاركين

المعلم	عدد المقابلات	مدة جميع المقابلات	عدد الملاحظات	مدة الملاحظة الواحدة
معلم 1	4	160دقيقة	2	50 دقيقة
معلم 2	4	180دقيقة	2	50دقيقة
معلم 3	4	180دقيقة	2	50 دقيقة
معلم 4	4	160دقيقة	2	50دقيقة
معلم5	4	160دقيقة	2	50 دقيقة

المعلم	عدد المقابلات	مدة جميع المقابلات	عدد الملاحظات	مدة الملاحظة الواحدة
معلم6	4	200دقيقة	2	50دقيقة
معلم7	4	180دقيقة	2	50 دقيقة
معلم8	4	160دقيقة	2	50دقيقة
معلم9	4	160دقيقة	2	50 دقيقة
معلم10	4	160دقيقة	2	50دقيقة
معلم11	4	180دقيقة	2	50 دقيقة
معلم12	4	180دقيقة	2	50دقيقة
معلم13	4	180دقيقة	2	50 دقيقة
معلم14	4	160دقيقة	2	50دقيقة
معلم15	4	200دقيقة	2	50 دقيقة
معلم16	4	200دقيقة	2	50دقيقة
معلم17	4	180دقيقة	2	50 دقيقة
معلم18	4	160دقيقة	2	50دقيقة
المجموع	72 مقابلة	3100دقيقة	36	4000دقيقة

يتضح من الجدول رقم (2) أنّ مجموع المقابلات بلغ (72) مقابلة، وبمعدل (4) مقابلات لكل معلم مشارك، وبلغت مدة المقابلات الاجمالية (3100) دقيقة، ويلاحظ طول مدة المقابلة مع المعلمين المشاركين من أجل تكوين علاقة وطيدة بين الباحث والمشاركين، وحت يشعر المشاركون بالثقة، والراحة في بث مشاعرهم بكل صدق وشفافية أثناء المقابلة، وأنّ عدد الزيارات الصفية (36) زيارة، وبمعدل (2) لكل معلم، ومدة كل زيارة (50) دقيقة، وهي مقدار حصة دراسية واحدة.

جمع وتنظيم البيانات:

في هذه المرحلة قام الباحث بإجراء الملاحظات الصفية للمعلمين المشاركين في الدراسة قبل إجراء المقابلات، حتى لا تتأثر الملاحظات بإجابات المشاركين على أسئلة المقابلة، وقد بدأت الملاحظة يوم الأحد 05/02/1443هـ الموافق 12/09/2021م ، إذ قام الباحث بإجراء (36) ملاحظة صفية، والتي تمثل ملاحظتين لكل معلم مشارك في الدراسة، وبعد انتهاء بعض الملاحظات الصفية، وفي نهاية الملاحظة تم الاستفسار من المعلم المشارك في الدراسة عن بعض الأحداث التي حصلت داخل الصف لفهمها من وجهة نظره هو، وتم تضمين بيانات هذه الاسئلة لبيانات الملاحظة الصفية التي كانت فيها، وبعد الانتهاء منها جميعاً تم ترميز البيانات.

بدأ الباحث بإجراء المقابلات في مدارس المشاركين، والتي استغرقت (36) يوماً، بحيث يجري كل يوم مقابلة، واليوم الذي يليه يقوم بتفريغ بيانات المقابلات المسجلة في هيئة نصوص مكتوبة، وقد بدأت المقابلات مع المشاركين يوم الأحد 04/03/1443هـ الموافق 10/10/2021، ويتم تفريغ بيانات كل مقابلة، وترميزها بعد الانتهاء منها مباشرة، واستمرت المقابلات حتى بدأ التشبع النظري في الظهور، ويقصد بالتشبع النظري أنّ الباحث يتوقف عن جمع البيانات حين يكون هناك تشبع في الموضوعات، وهذا يحصل حين لا تُمثل البيانات الجديدة أي إضافة للدراسة على البيانات التي جُمعت سابقاً (Corbin and Strauss, 2008).

وفي هذا البحث بعد القراءة الأولية للبيانات، ثم إعادة قراءتها مرةً أخرى، بعدها تم تحليل البيانات وترميزها وفق تصنيف سار عليه الباحث أثناء عملية التحليل، وهو إعطاء عناوين للمعلومات التي تحتويها البينات المجموعة، وهذه الجزئيات قد تكون كلمة أو عبارة أو جملة أو فقرك كاملة بشرط أن تكون ذات معنى في البحث.

موثوقية أدوات الدراسة (Trustworhiness):

فيما يتعلق بالموثوقية فقد قام الباحث بما يلي:

أولاً: المصداقية (Credibility):

يستخدم مصطلح المصداقية مقابلاً لمصطلح الصدق الداخلي في البحث الكمي، والمصداقية في البحث النوعي من أهم العوامل التي تساعد على الوثوق بالنتائج (Lincoln and Guba, 1985)، وتعني أن يقيس الاختبار ما وضع لقياسه (العبد الكريم، 2019)، ولضمان مصداقية النتائج قام الباحث بما يلي:

- اختيار المشاركين من مراحل مختلفة (متوسط، ثانوي) ومؤهلات(بكالوريوس، ماجستير، دكتوراه)
- إعطاء المشاركين حرية اختيار موقع المقابلة داخل المدرسة، أو خارجها، وحرية الانسحاب إن أراد ذلك، وتحديد الوقت المناسب لهم.
- استخدام طرق متعددة لجمع البيانات من المشاركين تتمثل في حث المشاركين على المشاركة، وتشجيعهم على توضيح إجاباتهم، والتحليل النصي، والاقتباسات المباشرة من إجابات المشاركين عن أسئلة المقابلة؛ مما يجعل النتائج أكثر عمقاً، وارتباطاً بالبيانات.
- التأكد من أنّ ما تمّ تسجيله تم نسخه، وجمعه في مذكرات التوثيق، وتتبع الأفكار حول الإجابات
- طول الفترة الزمنية التي قضاها الباحث في الميدان لجمع البيانات حيث امتدت إلى قرابة (30) يوماً، وهي مدة كافية للحصول على تصور واضح للثقافة العلمية التي يمتلكها المشاركون.
- مراجعة النتائج وترميزاتها بعد مرور (21) يوماً وبلغت نسبة الاتفاق بينهما (89%).

ثانياً: الاعتمادية (Dependability):

يقصد بالاعتمادية في البحوث النوعية أنّه لو أعيد تطبيق الأداة في نفس الظروف، فستعطي نتائج مشابهة، ويستخدم هذا المصطلح في مقابل مصطلح الثبات في البحوث الكمية، ولتحقيق ذلك على الباحث النوعي توثيق كل ما يقوم به قدر الاستطاعة، والقيام بعرض مفصل لأدوات الدراسة والبيانات، ويشير العبد الكريم (2019) إلى أن ّالاعتمادية يمكن تحقيقها بوضع قسماً يوضح تصميم البحث، وإجراءات تطبيقه، وكيفية التنفيذ مع الوصف الإجرائي لعمليات جمع البيانات، ولضمان تحقيق الاعتمادية قام الباحث بما يلي:

- توضيح دور الباحث، وعلاقته بأفراد العينة.
- تقديم وصف مفصل لأفراد العينة.
- تقديم وصف مفصل لأدوات الدراسة.
- تقديم وصف إجرائي لعمليات جمع البيانات وتحليلها والنتائج التي تم التوصل إليها.
- عرض النتائج الأولية على المشاركين في الدراسة، لفحصها، والتعليق عليها، وقد

أكد جميع المشاركين في الدراسة وعددهم (18) معلماً من معلمي العلوم الطبيعية أنّ نتائج الدراسة تُعبر عن آرائهم، ووجدوا أنّ شاملة، ومناسبة، مما يزيد من اتساق النتائج. وفيما يلي نورد بعض الأمثلة على تعليقات بعض المشاركين على النتائج في صورتها الأولية بعد عرضها عليهم: «نتائج جيدة تمّ التوصل إليها بشكل مناسب، ولا يوجد لدي أي إضافة، أو تعليق على ما ذكر» (المعلم (3)). وآخر كتب تعليقه قائلاً: « اطلعت على النتائج التي تم التوصل إليها، وفي اعتقادي أنّها شاملة، وكافية، ولا يوجد لدي أي إضافة» (المعلم (8)). في حين علق الثالث قائلاً: «شكراً جزيلاً لإتاحة الفرصة لإبداء الرأي حول النتائج التي كانت مناسبة، وشاملة، ولا يوجد لدي أي تعليقات أخرى» (المعلم (14)).

ثالثاً: الانتقالية (Transferability) :

الانتقالية في البحث النوعي يقابلها في البحث الكمي التعميم (العبد الكريم، 2019)، وتعني مدى قابلية نقل النتائج والتفسيرات المتعلقة بالبيانات التي توصل إليها البحث النوعي إلى سياقات أخرى مماثلة (Marshall and Rossman, 2006).

وفي البحث الحالي تم تعزيز الانتقالية من خلال تقديم وصف مفصل لسياق البحث من حيث تقديم وصف شامل للمعلمين المشاركين في البحث الجدول رقم (1)، كما تم التفصيل في أدوات البحث، وكيفية جمع البيانات، والمعلومات، وتحليلها، وتجدر الإشارة إلى أنّ اتخاذ قرار بتعميم نتائج هذا البحث، أو نقلها والاستفادة منها في سياقات أخرى مماثلة من مسؤولية القارئ.

رابعاً: التطابقية (Confirmability):

التطابقية في البحث النوعي يقابلها الموضوعية في البحث الكمي، وتعني مدى إمكانية أنّ تطابق نتائج البحث عن طريق باحث آخر، أو من خلال نتيجة بحث جديد (العبد الكريم، 2019).

وفي البحث الحالي تم تعزيز التطابقية من خلال عدد من الإجراءات التي تمت أثناء جمع البيانات، والمعلومات، وتحليلها، فقد قام الباحث بحساب نسبة التوافق في ترميز البيانات من خلال إعادة الترميز عبر الزمن لمنع التحيز الذي يمكن أن يحدث، وبلغت نسبة التطابق (89%)، وهي نسبة مقبولة للحكم على نتائج الدراسة النوعية بالثبات (Creswell, 2014).

كما تم إيراد شواهد واقتباسات من أقوال المشاركين في البحث أثناء عرض النتائج، بهدف التأكيد على أنّ النتائج كانت تستند إلى البيانات والمعلومات التي تم جمعها، والكلمات التي تحدث بها المشاركون، وممارساتهم التدريسية الصفية دون تدخل الباحث في ذلك، وقبل هذا إفصاح الباحث عن دوره في البحث في عنصر مستقل لأخذه بعين الاعتبار عند تلقي النتائج.

دور الباحث:

توضيح دور الباحث في الدراسات النوعية مفيد لسببين ذكرهما (العبد الكريم، 2019)، وهما: بيان أنّ لدى الباحث القدرة للقيام بالبحث، والثاني: لبيان موقف الباحث بحيث يؤخذ بعين الاعتبار عند تلقي نتائج البحث.

وفي هذا البحث فإن الباحث على علم بموضوع البحث المتمثل بـ (الثقافة العلمية)، وذلك لكونه من منسوبي وزارة التعليم، ومارس مهنة التعليم كمعلم لمدة (10سنوات)، ثم مشرفا لمواد العلوم الطبيعية لمدة (15سنة)، كما أنّ الباحث يحمل مؤهل الدكتوراه في المناهج وطرق تدريس العلوم، وفي أثناء الدراسة المنهجية لمرحلة الدكتوراه كان الاهتمام بالبحث النوعي، علاوةً على اهتمامه بالبحوث النوعية، وحضوره للعديد من الدورات واللقاءات وعددها (8) حول البحث النوعي سواءً في الجامعة أثناء مرحلة الدراسة المنهجية، أو خارجها بشكل مباشر أو عن بعد، وكانت هذه اللقاءات والدورات في البحث النوعي وتحليل بيانات، والباحث علم ودراية بجميع خطوات البحث النوعي وهذا يؤكد معرفته بموضوع بحثه معرفة مناسبة تسمح بأن يقوم به، هذا عدا القراءة في الكتب والمراجع المتخصصة في البحث النوعي.

الاعتبارات الأخلاقية:

وتمثلت الاعتبارات الأخلاقية في البحث الحالي بما يلي:

- أخذ الموافقات اللازمة لإجراء هذه الدراسة من الإدارة العامة للتعليم بمنطقة القصيم.
- التأكيد على السرية التامة للبيانات والمعلومات التي تم الحصول عليها من لمشاركين في هذه الدراسة من المعلمين الذين أجريت معهم المقابلات الشخصية.
- قيام الباحث بإزالة أي نصوص أو أسماء يمكن أن تشير إلى المشاركين.
- تزويد المشاركون باستمارة توضح الغرض من البحث الحالي وسريته وحقوق المشاركين في المقابلة، وقراءتها بعناية قبل التوقيع بالموافقة.

- اطلاع المشاركون على النتائج الأولية التي توصل إليها الباحث، حيث أبدى الجميع رغبتهم في ذلك عند سؤالهم عن رغبتهم في الاطلاع عليها؛ لبيان وجهة نظرهم حيالها.

تحليل البيانات:

استخدم البحث الحالي منهجية النظرية المجذرة، ووفقاً لهذه المنهجية فإنّ عملية جمع البيانات والمعلومات وتحليلها تحدث في الوقت نفسه، ويتضمن تحليل البيانات والمعلومات التنظيم، والتصنيف، والتفسير، وفهم المعطيات، والترميز للأنماط والموضوعات والفئات والمحاور التي تظهر خلال التحليل.

وبناءً على ذلك فقد تم تنظيم البيانات والمعلومات على النحو التالي:

- تفريغ كل مقابلة في ملف خاص، ثم ترميزها، وإنشاء مجلد خاص بجميع المقابلات.
- قراءة الملاحظات والقيام بترميزها، وإنشاء مجلد خاص بالملاحظات.
- إنشاء مجلد للمذكرات التحليلية للاستفادة منها بعد القراءة المتكررة لاستخلاص المعاني، وتدعيم عملية تفسير البيانات، وكتابة نتائج الدراسة.
- جمع الفئات المتشابهة تحت مفهوم أو فئة أعلى، من خلال القيام بالمقارنة المستمرة للمقابلات، والملاحظات، ومقارنة الترميز، والفئات التي تظهر من بيانات المقابلة الأولى مع التي تليها، وهكذا إلى المقابلة الأخيرة، بهدف اكتشاف أوجه التشابه والاختلاف.
- تحديد العينات النظرية من خلال القيام بعملية الترميز والمقارنة بعد إجراء المقابلة الثانية مباشرة، بحيث تكون هذه الرموز أساساً وموجهاً للمقابلات التالية، والعينات النظرية سمة من سمات منهجية النظرية المجذرة؛ إذ تساعد في بناء الفئات، والمحاور التي تصقل النظرية الناشئة من البيانات (Charmaz, 2014).
- تحديد المفاهيم بشكل واضح، ودقيق لبناء النظرية، وذلك من خلال الوصول لمرحلة التشبع النظري، والتي لا تعني فقط عدم وجود معلومات جديدة في البيانات، بل التأكد أيضاً من أن المفاهيم تم تحديدها بشكل واضح.
- تحليل البيانات والمعلومات وترميزها باستخدام ثلاث مراحل للترميز، وهي الترميز المفتوح، والترميز المحوري، والترميز الانتقائي، وفيما يلي تفصيل ذلك.

أولاً: الترميز المفتوح (Open Coding)

الترميز المفتوح يعد الخطوة الأولى من التحليل النظري التي تتعلق بالاكتشاف الأولي للفئات، وخصائصها (Glaser, 1992)، وفي هذه المرحلة تم التركيز على الكلمات والجمل التي تصف ما يحدث فعلاً داخل الصف الدراسي، بهدف الوصول إلى رؤية واضحة لما تُعبر عنه البيانات، واختار الباحث ترميز كل سطر من نصوص المقابلات، بحيث يكون الرمز مأخوذاً من محتوى السطر في نص المقابلة، وقد أسهم ذلك في تخفيف التحيز والدوافع الشخصية للباحث، والجدول (3) يوضح ذلك.

جدول رقم (3) يقدم مثال على الترميز المفتوح للمقابلات

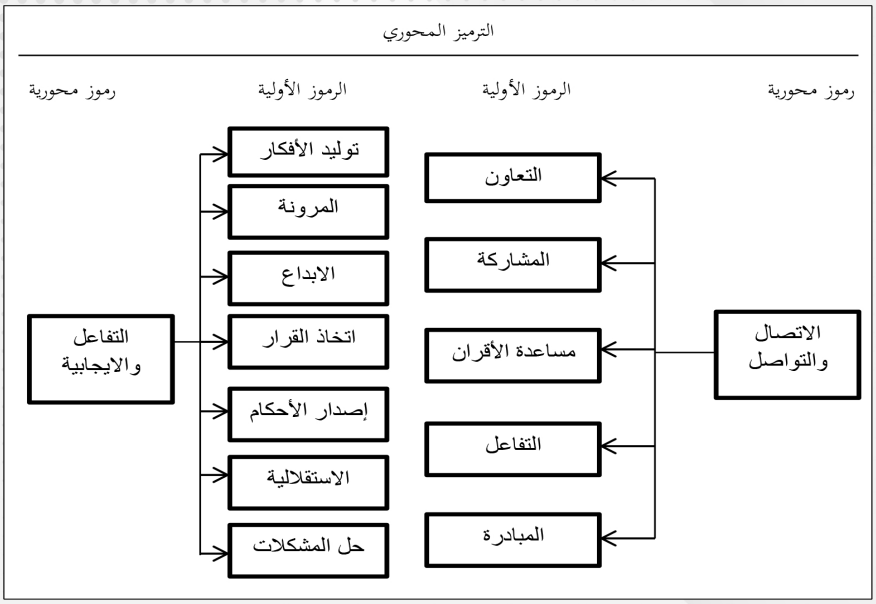
اقتباس من مقابلة المعلم (4)	الترميز المفتوح سطر بسطر
"..... الثقافة العلمية تجعل المعلم يركز على فهم الطالب بعمق، وإعطاءه القدر المناسب من العلم الذي يجعله قادراً على استخدامه في المواقف الحياتية، كما تجعله قادر على التفكير الدائم فيما حوله، وتفسير الظواهر والأحداث بأسلوب علمي، والتعرف على المشكلات الحياتية والتفكير في حلها، ويخطئ من يظن أن الثقافة حفظ المعلومات فحسب بل هي القدرة على التواصل مع المجتمع والبيئة المحيطة به وحل مشكلاته...."	الفهم العميق القدرة التفكير الدائم تفسير، أسلوب علمي المشكلات الحياتية التواصل المجتمع
اقتباس من مقابلة المعلم (15)	الترميز المفتوح سطر بسطر
"الثقافة العلمية تجعل الطالب في نشاط دائم وتساعد الطالب في تطبيق ما تعلمه في الفصل كما تجعله يمتلك قدراً مناسباً من المعلومات والمهارات التي تجعله مشاركاً ايجابياً في المجتمع، وقادر على التواصل مع المجتمع والبيئة المحيطة به، والمشاركة في حل مشكلاته بأسلوب علمي وتفكير منهجي وهناك فهم خاطئ للثقافة العلمية بأنها حشو ذهن الطلاب بالمعلومات دون تفعيل حقيقي لدورهم في التفكير والمشاركة في حل قضايا المجتمع ومشكلاته..."	النشاط القدرة مشاركاً ايجابياً التواصل الفهم الخاطئ المعلومات التفكير

يتضح من الجدول رقم (3) أنّ الترميز المفتح يستمد من البيانات مباشرة ويأخذ مقطعاً من النص، ويجعل رمزاً أو عنواناً للسطر بأكمله، وقد أتاح الترميز المفتوح للباحث الخروج بعددٍ كبيرٍ من الرموز الأولية بلغ عددها (961) رمزاً أولياً، والتي تمت الاستفادة منها في تكوين مفاهيم أعلى في الترميز المحوري، ومفاهيم أكثر تجريداً في الترميز الانتقائي.

ثانياً: الترميز المحوري (Axial Coding)

ويقصد به كما ذكر ستراوس وكوربين (1999) بأنّه: «مجموعة الإجراءات التي من خلالها يتم إعادة وضع البيانات مرة أخرى مع بعض بطرق جديدة بعد الترميز المفتوح» (ص90)، ويهدف الترميز المحوري إلى اختزال عدد الرموز التي تم التوصل إليها من الترميز المفتوح، وتمييز فئات أعلى من خلال المقارنة المستمرة، وإقامة الروابط والصلات بين الفئات التي ظهرت، وبالتالي فقد تم استبعاد الرموز التي لم تتكرر في المقابلات، والتركيز على الرموز التي لها قيمة تحليلية، وتكررت أكثر في المقابلات، ولها ارتباط وثيق بأسئلة البحث. وكان الغرض من الترميز المحوري تطوير الفئات النظرية، من خلال دمج بعض رموز

الترميز المفتوح مع بعضها لتشابهها وقربها من بعضها في المعنى، ويتم التوصل لذلك من خلال المراجعة المستمرة للفئات والرموز، والقراءة المتكررة المتأنية للبيانات، وقد ساعد هذا في نضج الفئات التصنيفية في المراحل المتقدمة من الترميز، والعدول عن بعض الرموز، وإبقاء البعض الآخر، ودمج بعض الفئات لتقاربها، وتشابهها كما يتضح من الشكل (1).



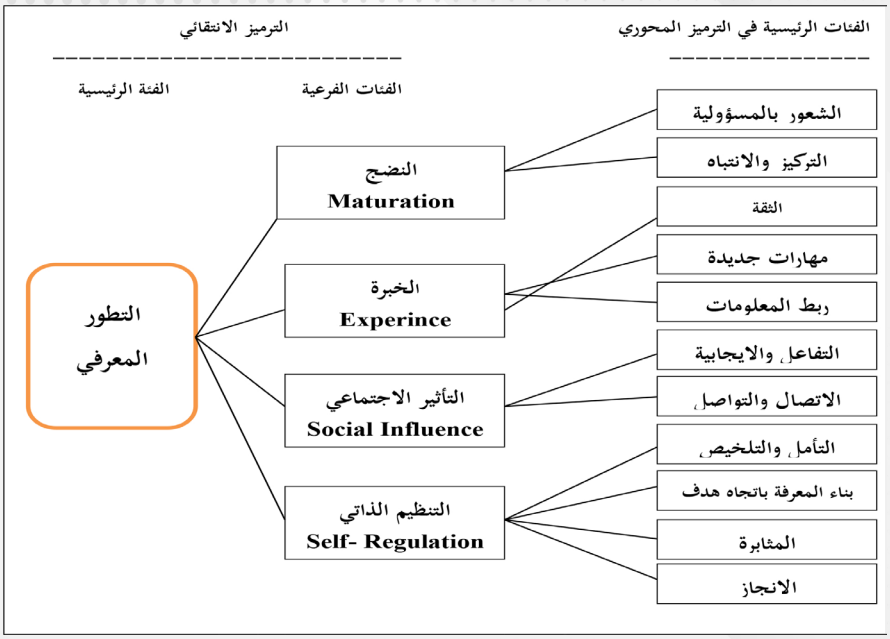
شكل (1) يوضح عينة لاختزال الرموز الأولية إلى رموز محورية

وقد تم تحديد إحدى عشر مفهوماً رئيسية في الترميز المحوري، وهي: الاتصال والتواصل، بناء المعرفة باتجاه هدف، مهارات جديدة، التأمل والتلخيص، التفاعل والايجابية، التركيز والانتباه، الانجاز، المثابرة، الثقة، الشعور بالمسؤولية، ربط المعلومات.

ثالثاً: الترميز الانتقائي (Selectiv Coding): ويقصد به كما ذكر ستراوس وكوربين (1999) بأنّه: «عملية اختيار الفئة المحورية بطريقة منظمة بحيث يتم ربطها بالفئات الأخرى، والتحقق من تلك العلاقات» (ص131)، فبعد مرحلة الترميز المحوري أصبحت المفاهيم أكثر وضوحاً، وثباتاً، وبدأت ملامح النظرية في الظهور، وتعتبر هذه المرحلة بداية لمرحلة جديدة وهي الترميز الانتقائي، ومحاولة توحيد كل الفئات تحت فئةٍ رئيسية، ويذكر (Glaser, 1978) أنّ مرحلة الترميز الانتقائي يتم فيها الترميز النظري، وصياغة النظرية، والقدرة على توليد مفاهيم النظرية من البيانات، وربطها في نظرية قد تساعد على التكامل المفاهيمي، وتقتضي هذه المرحلة تطوير فئات تحليلية غير مقتصرة على إعطاء البيانات عناوين تبعاً لموضوعاتها بل يتم التعديل والتطوير على فئات التصنيف؛ لبلورة فئات أكثر تجريداً؛ للوصول إلى توليد البنى

النظرية الكلية للظاهرة.

وعلى ذلك فقد شرع الباحث بقراءة البيانات، والفئات التصنيفية بعناية وتركيز ودقة؛ للحفاظ على أكبر قدر من الفئات التي تمتلك القوة التفسيرية لممارسة المعلمين للثقافة العلمية، والأكثر أهمية للدراسة من أجل بناء النظرية، والشكل (2) يوضح الترميز الانتقائي للفئات المحورية



شكل (2) يوضح الترميز الانتقائي

كتابة المذكرات:

ذكر سالدانا (Saldana, 2011) بأنّ المذكرات عبارة عن تفكير منعكس يتمثل في الكتابة الحرة التي تُشكل سرداً من الجمل، والكلمات التي تعكس تفسيرك للبيانات، وقد استعان الباحث بكتابة المذكرات خلال مرحلة جمع البيانات وتحليلها، وهي تمثل الانطباعات الأولية تجاه البيانات، كما تُمثل رصداً لانفعالات المعلمين المشاركين، ومشاعرهم، ولغتهم الجسدية، أثناء المقابلات، والملاحظات، وقد حرص الباحث على كتابة أكثر المذكرات بعد المقابلات، والملاحظات مباشرة، وفي نفس اليوم، أو اليوم الذي يلي يوم المقابلة والملاحظة، وأثناء عملية الترميز، ليتسنى للباحث تذكر تفاصيل أحداث المقابلات والملاحظات التي قد تفيد في تحليل البيانات، وكذلك رصد انطباعات الباحث تجاه البيانات والمعلمين المشاركين، وتصنيف الفئات في الترميز، وكانت هذه المذكرات مرجعاً مهماً، ووسيلة سهلت عملية تحليل البيانات، وتفسيرها، وكشفت عن دور الباحث في التحليل، والتفسير، والتفاعل مع البيانات والمشاركين.

وفيما يلي اقتباس لمذكرة تمت كتابتها بعد ملاحظة صفية بتاريخ 04/03/1443هـ:

«...المعلم قدم قصة قصيرة ربط بها الدرس الجديد بالدروس السابقة، فأصبح هناك تفاعل واضح من الطلاب معه، وكتب المفاهيم الجديدة على السبورة وربط علاقتها بمفاهيم أخرى سبق دراستها، يظهر على الطلاب الانسجام والرغبة في الدرس، الأمثلة التي يوردها المعلم من واقع بيئة وحياة الطلاب، مما ساعد على الفهم والاستيعاب، المعلم يحفز الطلاب ويعزز الاجابات الصحيحة، مما شدني أن المعلم لا يُخطئ الطلاب بل يعزز مشاركة الطالب الخاطئة ويطلب اجابة أخرى....»

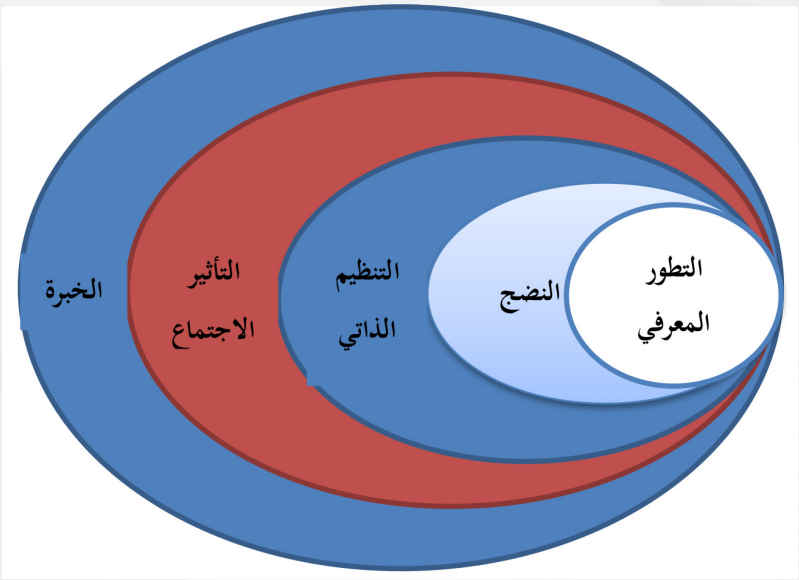
النتائج والمناقشة:

يعرض الباحث في هذا القسم النتائج، ويناقشها؛ من أجل الإجابة على أسئلة الدراسة، وهي:

- ما تصورات معلمي العلوم الطبيعية عن الثقافة العلمية؟
- ما مدى امتلاك معلمو العلوم الطبيعية للثقافة العلمية؟
- ما مدى ممارسة معلمو العلوم الطبيعية التدريسية للثقافة العلمية؟

وفي عرضها سيكون هناك دعم للنتائج بالاقتباسات المباشرة من مشاركات المعلمين المشاركين، وذات العلاقة الواضحة بالمحور الذي تنتمي إليه.

وكشفت عملية تحليل البيانات، وترميزها عن أربعة محاور أساسية تُشكل نظرية (التطور المعرفي)، في الثقافة العلمية، وهي: النضج، والخبرة، والتأثير الاجتماعي، والتنظيم الذاتي، وكل محور من هذه المحاور يحتوي على عددٍ من الفئات، ويوضح الشكل (3) ما تم التوصل إليه



الشكل (3) نظرية (التطور المعرفي) المنطلقة من البيانات

وقد عرف الباحث مفاهيم النظرية التي ظهرت من البيانات، والتي تعد العناصر الأساسية المكونة للنظرية، على النحو التالي:

جدول رقم (4) يوضح المفاهيم الأساسية المكونة لنظرية (التطور المعرفي) في الثقافة العلمية

م	المفهوم	شرح المفهوم
	النضج Maturation (الإلمام العلمي- امتلاك المهارة).	يرتبط النضج الجسمي بالنضج المعرفي، فعملية النضج الجسمي تصحبها تغيرات فسيولوجية ووظيفية في جميع أعضاء الجسم، فالجهاز العصبي لا يبدأ في الطفل متكامل البناء، والوظيفة، ولكنّه يبدأ من المخ دون حالة النمو الكافية التي تسمح له بالتعامل بكفاءة مع البيئة المحيطة به، ومع نمو العمر ينمو من المخ الجزء المسمى بالقشرة الدماغية، وهو جزء يؤدي دوراً مهماً في قدرة الفرد على التعلم، والتكيف مع البيئة، ويمكن تعريف النضج على أنّه: درجة إلمام المعلم المعرفي، وامتلاك المهارات والمعلومات اللازمة لإثارة التنظيم الذاتي نحو التعلم.
	التنظيم الذاتي Self- Regulatio (استثمار الامكانيات- التطبيق المناسب- دراسة الاحتياج)	هو الوصول إلى حالة الاتزان الداخلي، والذي يحدث نتيجة المؤثرات الداخلية والخارجية التي تدفع المعلم إلى القيام بالتطور، والتعديل المستمر في البنية المعرفية الموجودة لديه ، حيث ينتج عن تفاعل المعلم مع البيئة ظواهر غريبة، ويتعين على المعلم استخدام البنية المعرفية الموجودة لديه لتفسيرها، وتحدث عمليتين بالمخ أثناء عملية التنظيم الذاتي هما عمليتا التمثيل، والمواءمة، وبناء على ذلك يمكن تعريف التنظيم الذاتي بأنّه: استثمار الإمكانات المتوفرة لتطبيق استراتيجيات تدريس الثقافة العلمية بما يتناسب مع قدرات المعلم وحاجاته واستعدادات طلابه.
	التأثير الاجتماعي Social Influ-ence (الانسجام- التفاعل الايجابي)	تفاعل المعلم مع الآخرين في البيئة المحيطة يساهم في بناء، وتطور المعرفة، وهذا التفاعل يُكسب المعلم اللغة، ويساعد في نقل التراث الثقافي عن طريق التعليم، فبدونه لا يستطيع المعلم الاتصال بالبيئة الخارجية المحيطة، وبناء على ذلك يمكن تعريف التأثير الاجتماعي بأنّه: انسجام المعلم في العمل الذي ينتج التفاعل الايجابي مع طلابه والمجتمع والبيئة المحيطة.

م	المفهوم	شرح المفهوم
	الخبرة Experience (الوعي - التخطيط - الثقة)	الخبرة لها دور أساسي في الثقافة العلمية، فبدونها لا يستطيع المعلم تكوين تراكيب معرفية جديدة، والخبرة في الثقافة العلمية لها نوعان، وهما: الخبرة الحسية: وتحدث نتيجة تفاعل المعلم مع الأشياء، والأحداث في البيئة المحيطة به من خلال الحواس الخمس. الخبرة المنطقية: وترتبط بالعمليات التي يقوم بها المعلم على مجموعة الأشياء، وهي التي تساعد على فهم المحتوى المجرد. وبناء على ذلك يمكن تعريف الخبرة بأنّها: البنية المعرفية والمهارية والقدرات المكتسبة خلال الممارسة العلمية والواضح امتلاكها من خلال الوعي، والتخطيط، والثقة.

ويتضح من الجدول رقم (4) الترابط بين مفاهيم النظرية التي تم التوصل إليها، ومدى الاتساق فيما بينها، فالنضج لدى المعلم يولد التنظيم الذاتي لديه، والذي يسهم في تكون الخبرة لديه، كما أنّ الخبرة تؤدي إلى التأثير الاجتماعي بثقافته العلمية على الطلاب والمجتمع، إذ يكون المعلم على وعي بقدراته، ومعلوماته، ومهاراته، واستعدادات وقدرات طلابه، وحاجاتهم، ثمّ يخطط للثقافة العلمية بما يتلاءم مع تلك الحاجات، وحسب قدراته.

كما يتضح من خلال الجدول رقم (4)، والشكل (3) أنّه إذا اختل أحد المحاور الأربعة كالنضج مثلاً، فإنّه لا يكون هناك تنظيماً ذاتياً لتطبيق لإكساب الطلاب الثقافة العلمية، ومن ثمّ سيقل التأثير الاجتماعي على الطلاب، وستقل الخبرة المكتسبة، عندها لن يستطيع استثمار كل هذا في تطبيق الثقافة العلمية، فالعلاقة بين مفاهيم النظرية الأربعة علاقة طردية بحيث تكون الزيادة في أحدها يؤدي إلى زيادة المفاهيم الأخرى.

عرض نتائج البحث ومناقشتها:

لعرض نتائج البحث المتعلقة بتصورات معلمي العلوم الطبيعية للثقافة العلمية ومدى امتلاكهم وممارساتهم التدريسية لها، حُللت بيانات الملاحظات والمقابلات تحليلاً كيفياً لكل معلم مشارك على حدة على أن تكون الاقتباسات مختصرة، وصريحة، وذات دلالة مباشرة، كما ستكون المناقشة مُدعمة باقتباسات من أقوال معلمي العلوم الطبيعية المشاركين في البحث.

أولاً: الإجابة عن السؤال الأول، ونصه «ما تصورات معلمو العلوم الطبيعية للثقافة العلمية؟»:

تم التعرف على تصورات معلمي العلوم الطبيعية المشاركين في الدراسة للثقافة العلمية من خلال المقابلات التي تمت معهم، فقد تم توجيه السؤال المباشر: ما مفهومك للثقافة العلمية؟ وقد كانت إجاباتهم متقاربة، بمعنى أنّهم يستخدمون ألفاظاً مختلفة في المبنى، ومتقاربة في المعنى، والجدول (5) يوضح اقتباس بعض الإجابات:

جدول رقم (5) يوضح أمثلة على اقتباس من مقابلات العينة حول مفهوم الثقافة العلمية

المعلم المشارك	الاقتباس من قول المشارك
المعلم المشارك (2)	يقول الثقافة العلمية: "مفهوم يعني تكوين قاعدة من المعرفة العلمية الأساسية التي تعين الطالب على التعلم المستمر".
المعلم المشارك (9)	يقول الثقافة العلمية هي: " كيفية الوصول إلى المعرفة، وتطبيقها في المواقف اليومية لمواجهة الحياة ومشكلاتها".
المعلم المشارك (14)	يقول الثقافة العلمية مفهوم يعني: "القدرة على الإلمام بالحقائق والمفاهيم والنظريات العلمية، وتطبيقاتها في الحياة اليومية".
المعلم المشارك (16)	يقول الثقافة العلمية هي: " تقدير قيمة ومكانة العلم والعلماء والتكنولوجيا في المجتمع، ومعرفة كيفية تأثير كل منهما في المجتمع".
المعلم المشارك (18)	يقول الثقافة العلمية هي: "مجموعة من المعلومات والمعارف والمهارات والاتجاهات العلمية".

يتضح من الجدول رقم (5) أنّ معلمو العلوم الطبيعية المشاركون في هذا البحث لديهم فهم واضح لما تعني الثقافة العلمية، ويشير لهذا إحدى المذكرات التي كتبها الباحث: «أنهينا الآن ثلثي المقابلات، وهي (12) مقابلة، ومن الملاحظ أنّ معلمي العلوم الطبيعية لديهم رؤية، وفهم واضح للثقافة العلمية، إذ لم يتردد أي معلم في الإجابة عن هذا السؤال».

ولمزيد من البيان سأل الباحث معلمو العلوم الطبيعية: كيف يمكن تنمية الثقافة العلمية لدى طلابك؟ وكانت الإجابات متفاوتة كما يلي:

المعلم (2) ذكروا ضرورة إشراك الطلاب في العملية التعليمية: «حتى أنمي الثقافة العلمية لدى الطلاب عن طريق اختيار الاستراتيجيات التدريسية، والأنشطة التعليمية التي تساعدهم على البحث والاستقصاء»، أمّا المعلم (4) فقال: «جعل الممارسات التدريسية داخل الصف متمركزة حول الطالب، وذلك فيما يتعلق بتخطيط الدرس، وتنفيذه، وتقويمه»، في حين أجاب المعلم (9) قائلاً: «نستطيع تنمية الثقافة العلمية من خلال ربط المعرفة العلمية بالمشكلات المجتمعية، والتفاعل معها لإيجاد الحلول المناسبة لها»، بينما ذكر المعلم (15) عدة عوامل لتنمية الثقافة العلمية، وهي: ذكر عدة عوامل لتنمية الثقافة العلمية: «هناك عوامل متعدد أقوم بها لتنمية الثقافة العلمية لدى الطلاب، ومنها: البيئة الصفية الجاذبة والآمنة، والقيام بمشروعات تربط الجانب النظري بالعملي، وإعطاء الطلاب أثناء الدرس مفاهيم علمية ثمّ يأتوا الطلاب بمفاهيم أخرى مرادفة أو مضادة».

وبعد إجراء المقابلات مع معلمي العلوم الطبيعية، وتحليلها أصبح من الواضح لدى الباحث أنّ الثقافة العلمية تعني بالنسبة لهم: معلم مثقف، وطالب مثقف، ومحتوى يشجع على الثقافة، وهذه الثقافة تنمى من خلال إشراك الطالب في عملية التعلم بحيث يكون التعلم ذا معنى.

ثانياً: الإجابة عن السؤال الثاني، ونصه «ما مدى امتلاك معلمو العلوم الطبيعية للثقافة العلمية؟»

تمت ملاحظة معلمي العلوم الطبيعية صفيّاً لمعرفة مدى امتلاكهم للثقافة العلمية علمياً، وعملياً، وفي هذا البحث تمّ استخدام الملاحظة الصفية الحرة لمعرفة مدى امتلاك معلمو العلوم الطبيعية، وهو ما يتناسب مع البحث النوعي، وجمعت البيانات في بطاقات الملاحظة التي سبق وصفها في أدوات البحث، وبعد أن تمّ جمع البيانات قام الباحث بتحليلها، وقد أظهرت عملية التحليل أنّ معلمي العلوم الطبيعية تتفاوت درجة امتلاكهم للثقافة العلمية، ولاحظ الباحث أنّ تسعةٌ من المعلمين المشاركين (45%) لا يزيدون على تقديم المعرفة العلمية الموجودة في كتاب الطالب، ولا يدعم الشرح بأمثلة من واقع الطلاب لتقريب الفهم، فعلى سبيل المثال: المعلم (1) يُقدم المعرفة العلمية كما هي في المقرر الدراسي، ولا يُبين الحقائق، والمفاهيم، والتعميمات المتعلقة بها، ولا يقوم بربط المفهوم بالمفاهيم الكبرى والأساسية في مادة العلوم، فمثلاً وجد أن المعلم يشرح درس المفصليات، ولم يبين المعلم أنّ المفصليات مفهوم، وأنّه على صيغة الجمع، ولم يتأكد من أنّ الطلاب على وعي بهذا المفهوم، ويطلب منهم الإتيان بمفرده، ثمّ لم يربطه بمفاهيم أكبر منه سبق دراستها مثل: مفهوم الحيوانات، الكائنات الحية، أمّا المعلم (13) فقد كان يُقدم المعرفة العلمية المطلوبة لكن لا يدعم ذلك بالدليل العلمي والبرهان الذي يثبت هذه المعرفة، في حين أنّ المعلم (16) يفتقد توظيف مهارات التفكير العليا (الناقد، الإبداعي).

ولاحظ الباحث أنّ ثمانية من المعلمين المشاركين، كانوا يمتلكون الثقافة العلمية، ولكن بدرجة أقل؛ حيث أنّ تحصيل المعرفة لا يكون وفقاً للهرم المعرفي (حقائق- مفاهيم- تعميمات)، وكانوا يفتقدون إلى بيان العلاقة التكاملية بين العلم والتقنية والمجتمع والبيئة، ولا يتم تطبيق المعرفة العلمية المتصلة بالمواقف الحياتية، فعلى سبيل المثال: أحد المعلمين كان يشرح درس النواة وفقد الالكترونات، واكتسابها، ولم يُبين أنّ مفهوم الفقد للإلكترونات يعني الكسب على خلاف المعتاد عليه في الرياضيات.

وفي المقابل لاحظ الباحث أنّ ثلاثة معلمين كانوا يمتلكون الثقافة العلمية بدرجة عالية، وبما يتناسب مع إمكانيات المدرسة المادية والبشرية، وكان بعضهم يستخدم ربط مفاهيم الدرس، بالمفاهيم السابقة، ويناقش مع الطلاب القضايا المجتمعية المعاصر في ضوء المعرفة العلمية، ويجعل الطلاب يفكرون بحلول مقترحة للمشكلات المجتمعية القائمة باستخدام المعرفة العلمية.

ثالثاً: الإجابة عن السؤال الثالث، ونصه: «ما مدى ممارسة معلمو العلوم الطبيعية التدريسية للثقافة العلمية؟»

تمت ملاحظة معلمو العلوم الطبيعية صفيّاً لمعرفة كيفية ممارساتهم التدريسية للثقافة العلمية عملياً، وفي هذا البحث تمّ استخدام الملاحظة الصفية الحرة لمدى ممارسة معلمو

العلوم الطبيعية، وهو ما يتناسب مع البحث النوعي، وجمعت البيانات في بطاقات الملاحظة التي سبق وصفها في أدوات البحث، وبعد أن تمّ جمع البيانات قام الباحث بتحليلها، وقد أظهرت عملية التحليل أنّ جميع معلمو العلوم الطبيعية يقومون بما يأتي:

1- التمهيد للدرس، وكتابة الأهداف على السبورة أمام الطلاب.
2- تطبيق إحدى استراتيجيات تدريس الثقافة العلمية.
3- تشجيع الطلاب على المشاركة والتفاعل.
4- توزيع الطلاب على مجموعات، ولكل مجموعة مهمة مختلفة.
5- تقويم الطلاب.

كما لاحظ الباحث أنّ معظم معلمو العلوم الطبيعية، وعددهم (9) من المعلمين المشاركين، وبنسبة (45%) لا يلتزمون في تطبيقهم للثقافة العلمية بالاستراتيجيات المنصوص عليها بالمراجع العلمية، فعلى سبيل المثال: أحد معلمي العلوم الطبيعية معلم (1) كان يشرح الدرس بأسلوب أقرب للمحاضرة والالقاء يتخلل ذلك بعض الأسئلة، والتي لا تحقق تطبيق الثقافة العلمية، ولاحظ الباحث أيضاً أنّ أحد المعلمين، وهو المعلم (8)، كان يطرح الاسئلة التي تقيس الحفظ والتحصيل فقط دون قياس مهارات التفكير العليا الناقد والإبداعي، بالرغم من تميز الحصة بالتفاعل والايجابية، واستخدام اسلوب التعلم التعاوني، والعصف الذهني، ويعيد الباحث هذا إلى أسلوب المعلم الذي كان محبباً للطلاب، وهذا ما عبّر عنه الطلاب للباحث عند سؤالهم عن ذلك، واستنتج الباحث من ذلك أنّه يمكن تطبيق الثقافة العلمية بما يتناسب مع ظروف المعلم، وواقع مدرسته، وطلابه.

وفي المقابل لاحظ الباحث أنّ (7) معلمين من معلمي العلوم الطبيعية (35%) كانوا يُطبقون استراتيجيات الثقافة العلمية، ولكن بمعايير أقل، وبما يتناسب مع إمكانات المدرسة المادية والبشرية، وكان بعضهم يقدم المعرفة العلمية مدعمةً بالأدلة والبراهين أحياناً، وأحياناً بتقديم الأمثلة، ويستند على المعرفة العلمية في الحكم على الموضوعات ذات العلاقة، ويمارس مهارات التفكير العليا في معالجة المعرفة العلمية، فقد كان يقسم الطلاب إلى مجموعات ولكل مجموعة رأي معين، وتقوم المجموعة الأخرة بضد هذا الرأي وكل يدافع عن رأيه ويقدم البرهان على ذلك، وكانت هذه الطريقة فعالة وجيدة.

وقد لاحظ الباحث أنّ هناك أربعة من المعلمين المشاركين، وبنسبة (20%) يلتزمون بتطبيق استراتيجيات الثقافة العلمية، فعلى سبيل المثال المعلم (2) كان يستخدم الطريقة الاستقرائية لهيلدا تابا، بينما المعلم (20) كان يستخدم الطريقة الاستنتاجية لميرل ويتستون.

مناقشة النتائج:

أظهرت نتائج التحليل أربعة مفاهيم لتطبيق الثقافة العلمية بكفاءة، وهي على النحو التالي:

- النضج:

ظهرت هذه الفئة مبكراً في التحليل، وتشتمل على فئتين فرعيتين هما: الإلمام المعرفي، وامتلاك المهارة والمعلومة، وعبّر المعلمون عن هذا بأوصاف مختلفة، كما هو مبين في الجدول (6) من بعض أفراد العينة:

الجدول رقم (6) يبين أوصاف لبعض أفراد العينة لمفهوم النضج

المعلم المشارك	اقتباس المشاركة عن مفهوم النضج
المعلم المشارك (2)	"عندما يكون المعلم ملمّاً بالمقرر الذي يدرسه، ويستطيع توصيل المعلومات إلى طلابه، ولديه مهارات تدريس عالية فسيمارس الثقافة العلمية تلقائياً".
المعلم المشارك (8)	"لدي نضج علمي وقدرة عالية ومعرفة بالمادة التي أدرسها، ولم ألتفت إلى أي إحباط يمكن أن يواجهني أثناء الممارسة التدريسية للثقافة العلمية، وأعتقد أنّ المعلم الذي لديه النضج يستطيع ممارسة الثقافة العلمية أثناء تدريسها في الفصل مهما كانت الظروف".
المعلم المشارك (15)	"الثقافة العلمية يمكن تحقيقها من خلال تمكن المعلم من المادة الذي يدرسها، وطرق تدريسها، ولديه نضج في نفسه وقدراته ومهاراته التدريسية العالية التي يمتلكها".

يتضح من الجدول رقم (6) أنّ الاقتباسات من ملاحظة معلمي العلوم الطبيعية كيف تؤثر على نضج المعلم، وبإمكاناته في ممارسة وتطبيق الثقافة العلمية، ويتولد هذا النضج من خلال الإلمام المعرفي، وهو ما عبّر عنه المشاركون بالتمكن من المادة، ومعرفتها، وفهمها، وكذلك امتلاكه للمهارات اللازمة لتطبيقها، وهو ما عبّر عنه المشاركون بالمهارات التدريسية العالية، والتمكن من طرق التدريس.

- التنظيم الذاتي:

يؤثر التنظيم الذاتي على ممارسة معلمو العلوم الطبيعية التدريسية وتطبيقهم للثقافة العلمية، والجدول (7) يبين اقتباسات بعض أفراد العينة حول مساعدة التنظيم الذاتي لممارسة الثقافة العلمية أثناء قيامهم بعملية التدريس.

الجدول (7) يبين اقتباسات لبعض أفراد العينة لمساعدة التنظيم الذاتي لممارسة الثقافة العلمية

المعلم المشارك	وصف مفهوم التنظيم الذاتي
المعلم المشارك (2)	"أنّ عدد الطلاب الكبير قد يكون عائقاً لتطبيق الثقافة العلمية، لكنني رأيت أنّ كثرة العدد سمحت لي بممارسة وتطبيق الثقافة العلمية بفاعلية أكبر، وجعل الطلاب يتعلمون بصورة سهلة وأبقى أثراً، وذلك من خلال تقسيم الطلاب إلى ست أو سبع مجموعات لكل مجموعة ثمان إلى تسع طلاب، وبالتالي استطعت أن تكون نصف المجموعات تعطي مثالاً على المفهوم، والنصف الآخر تعطي لا مثالاً على المفهوم، مما ساعد على تفاعل جميع الطلاب بسبب التنظيم الذاتي".
المعلم المشارك (16)	"الذي جعلني أطبق وأمارس الثقافة العلمية أنني أعرف جيداً من أين أبدأ؟ وكيف أطبقها في الفصل مع الطلاب".

المعلم المشارك	وصف مفهوم التنظيم الذاتي
المعلم المشارك (20)	يقول: "إنني أفهم الثقافة العلمية على أنّها معلم مثقف، وطالب مثقف، ومن ثم يمكن تطبيقها في أي فصل دراسي، ولذلك قد يكون الفصل الذي أدرس طلابي فيه ليس مهيأ، كما لاحظت، وأستطيع التطبيق على الرغم من ذلك، وتختلف الفصول والمدارس وشخصيات المعلمين وممارساتهم التدريسية، ولكن رغم ذلك فإنّ كل معلم يستطيع ممارسة وتطبيق الثقافة العلمية إذا تمكن من التنظيم الذاتي لذاته، إذ يمكنه ذلك من التطبيق المناسب، واستثمار الإمكانات المتوفرة لديه".
المعلم المشارك (11)	يقول: " ويرى أنّ ممارسته وتطبيقه للثقافة العلمية، وإشادة مدير المدرسة، والمشرف التربوي به تعود لتنظيمه الذاتي".

يتضح من الجدول رقم (7) أنّ المعلمون المشاركون في هذا البحث يعتقدون أنّ التنظيم الذاتي في ممارسة الثقافة العلمية أحد الأسباب الرئيسية لممارستها وتطبيقها، إذ بينوا أنّ تنظيمهم الذاتي في الممارسة بما يلائم البيئة المدرسية التي هم فيها، وبما يلائم طلابهم، وحاجاتهم هي التي مكنتهم من الممارسة، وفي المقابل فإنّ من أبرز المعيقات أمام المعلمين لممارسة تدريس الثقافة العلمية هو محاولتهم تجاوز التنظيم الذاتي، والممارسة بمثالية عالية في حين قد لا تتوفر كل الشروط لممارستها، وهو ما عبّر عنه المشاركون بدراسة الاحتياج، واستثمار الإمكانيات، والتطبيق المناسب للممارسات التدريسية.

- التأثير الاجتماعي:

أوضح المعلمون المشاركون في البحث أن لتأثيرهم الاجتماعي أثراً كبيراً في ممارستهم وتطبيقهم للثقافة العلمية، وهذا ما عبر عنه المعلمون المشاركون في الجدول (8)

الجدول(8) يوضح اقتباسات أفراد العينة لمساعدة التأثير الاجتماعي على ممارسة الثقافة العلمية

المعلم المشارك	وصف مفهوم التأثير الاجتماعي
المعلم المشارك (3)	"أخبرني أحد الزملاء من المعلمين كيف استفاد من تطبيق الثقافة العلمية، وكيف أنّه زاد من تحصيل الطلاب، ونشاطهم، وتفاعلهم، وقد كان لدي قصور في هذا الجانب، فقمت بحضور عدد من الدورات التي ساعدتني في التأثير الاجتماعي، وكذلك قراءة بعض الكتب التي تتكلم عن الثقافة العلمية".
المعلم المشارك (4)	"كان لدي الرغبة في التدريس بطرق جديدة؛ ولكن أخاف من التطبيق، عندها نصحني المشرف التربوي ذات مرة بحضور دورات تدريبية في هذا المجال عند نفس المشرف، وكانت الدورة عن تدريس الثقافة العلمية وتنميتها، فوضعت هدفي أن أحضر هذه الدورة، وبعدها حرصت على حضور جميع الدورات في هذا المجال في الحد الذي يسمح لي النظام فيه بذلك، وبالفعل حدث ذلك بالإضافة إلى التفاعل والتطور من خلال تجاربي مع الطلاب أثناء عملية التدريس".

المعلم المشارك	وصف مفهوم التأثير الاجتماعي
المعلم المشارك (15)	"الثقافة العلمية أكثر شيء كنت بحاجة إليه فقد سهلت لي مهمتي في ممارساتي التدريسية داخل الفصل لتدريس موضوعات المقرر؛ لذلك أنا دائماً داخل الفصل أحرص على التفاعل الايجابي بيني وبين الطلاب، وكيفية الانسجام معهم".
المعلم المشارك (7)	"نصيحتي للمعلمين أن يعرفوا كيف يكون لتدريسهم تأثيراً وأثراً على طلابهم؛ إذا استطاعوا معرفة الانسجام مع طلابهم، وتطوير أنفسهم في هذا المجال".
المعلم المشارك (19)	"يستطيع المعلم أن يؤثر على طلابه؛ إذا كسب محبتهم له، ومحبة المقرر الذي يقوم بتدريسه، وبالتالي يسهل عملية التعلم، ويجعل الطلاب يحتفظون به مدة أطول، ويستخدمونها في مواقف حياتية مشابهة".

يتضح من الجدول رقم (8) أنّ كلمات المعلمين المشاركين تُعبر عن شعورهم بالحاجة إلى التأثير الاجتماعي على طلابهم، ويشمل التفاعل الايجابي، والانسجام، وهذا يشير إلى أنهم يعرفون جيداً حاجتهم إلى ممارسة وتطبيق الثقافة العلمية في صفوفهم الدراسية.

- الخبرة

وفقاً لتحليل البيانات فإنّ من أسباب تطبيق المعلمين للثقافة العلمية الخبرة، ويتضح ذلك من خلال الجدول (9) الذي يوضح الاقتباسات مما ذكره المعلمون المشاركون في هذا البحث:

الجدول (9) يوضح اقتباسات لبعض أفراد العينة لمساعدة الخبرة على ممارسة الثقافة العلمية

المعلم المشارك	وصف مفهوم الخبرة
المعلم المشارك (3)	"في كل درس أعرف نقاط قوة طلابي، ونقاط ضعفهم، وما هو الشيء الذي ينقصهم، مما يكون عوناً لي على التخطيط لاختيار طريقة التدريس المناسبة لتحقيق أهداف الدرس".
المعلم المشارك (10)	"أعامل طلابي بالصف علاقة احترام متبادل، وهذا ما جعلني على ثقة من تقديم الأفضل دائماً، وبصورة مشوقة وجذابة، وأبتكر طرق تدريس جديدة تناسب طلابي"
المعلم المشارك (8)	"أميل إلى مساعدة زملائي في العمل؛ حيث أُبين لهم أهمية الوعي بالتنوع في استخدام استراتيجيات التدريس، وأدعوهم لحضور بعض الدروس لمعرفة أخطائي"
المعلم المشارك (19)	" أنا حريص على الاهتمام بفهم الطلاب، وتقديم المفيد لهم، وهذا يجعلني على وعي مما أقوم به، وأخطط له تخطيطاً واضحاً".
المعلم المشارك (20)	"التخطيط الواضح لعملية التدريس، واختيار طرق التدريس التي تحقق أهداف الدرس، يجعلني على وعي مما أقوم به، لمعرفة نقاط القوة والضعف لدى الطلاب، والتأمل في الممارسات التدريسية".

يتضح من الجدول رقم (9) أنّ الخبرة تُشكل عند المعلمون الوعي التام، والتخطيط الواضح،

وتعـزز عندهـم الثقـة، وهـي التـي تُشـكل فرقـاً كبيـراً بيـن المعلميـن الذيـن يمارسـون ويطبقـون الثقافـة العلميـة مـن غيرهـم.

التوصيات:

في ضوء النتائج التي تم التوصل إليها، فإنّ البحث الحالي يقدم عدة توصيات هي:

1- العمل على تعزيز المفاهيم الأربعة التي ظهرت في النتائج، وهي: (النضج، والتنظيم الذاتي، والتأثير الاجتماعي، والخبرة) لدى المعلمين.

2- الاستفادة من نتائج البحث الحالي، والنظرية التي تم التوصل إليها في تقديم دورات تدريبية للمعلمين في مجال الثقافة العلمية.

3- توجيه اهتمام معلمو العلوم الطبيعية إلى الإمكانات الحقيقية المتوفرة لديهم، واستثمارها في تطبيق استراتيجيات الثقافة العلمية.

4- توجيه اهتمام المسؤولين من مشرفين تربويين ومدراء المدارس إلى نقل تجارب المعلمين الحية في تطبيق الثقافة العلمية لزملائهم المعلمين في المدارس الأخرى.

5- توجيه اهتمام معلمي العلوم الطبيعية لربط المعرفة العلمية بالمشكلات المجتمعية.

6- تكوين قاعدة المعرفة العلمية الأساسية التي تعين معلم العلوم الطبيعية والطالب على التعلم المستمر.

المقترحات:

1- عمل دراسة مشابهة بالنظرية المجذرة في مواضيع تعليمية أخرى.

2- عمل دراسة مشابهة لهذه الدراسة باستخدام أدوات نوعية أخرى كدراسة الحالة.

3- عمل دراسة تقويمية لممارسات المعلمين للثقافة العلمية في ضوء نتائج هذا البحث.

المراجع العربية:

- أحمد، سامية جمال (2020). وحدة مقترحة في النانو تكنولوجي قائمة على استراتيجيات التعلم المتمايز لتنمية الثقافة العلمية والدافعية نحو تعلم العلوم لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية ذوي اساليب التعلم المختلفة. (21) 356- 382.
- أحمد، محاسن (2008). القيم العلمية المتضمنة في كتب العلوم لمرحلة التعليم الأساسي. [رسالة ماجستير غير منشورة]. كلية التربية. جامعة دمشق. سوريا.
- الحدابي، عبد السلام (2017). مستوى الثقافة العلمية لدى معلمي الكيمياء والأحياء قبل الخدمة في كلية التربية بجامعة عمران باليمن. المجلة العربية للتربية العلمية والتقنية. (64) 25- 40.
- حسين، علي حسين (2019). مستوى الثقافة العلمية لدى معلمي الأحياء في المرحلة الأساسية العليا ومدى ممارستهم لها في تدريسهم. مجلة اتحاد الجامعات العربية للتربية

وعلم النفس. 17(4) 140-114.

- الخوالدة، سالم عبد العزيز (2012). مستوى الثقافة العلمية لدى طلبة السنة الأولى من المرحلة الجامعية الأولى وعلاقته ببعض المتغيرات. مجلة العلوم التربوية والنفسية. 13(3).
- الخوالدة، سالم عبد العزيز؛ الخوالدة، عمر سالم (2021). مستوى الثقافة العلمية لدى الطلبة الجامعيين تخصص العلوم الحياتية في جامعة آل البيت في الأردن: المساهمات المشتركة والمنفردة لمتغيرات الجنس والعمر والمستوى الدراسي. مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات التربوية والنفسية. 29(5) 329-311.
- الذبياني، حسن مرشد (2011). مدخل لمنهج النظرية المجذرة. الجمعية السعودية لعلم الاجتماع والخدمة الاجتماعية. جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية. (4)33-8.
- الزعبي، طلال عبد الله (2008). مستوى الثقافة العلمية لدى معلمي الفيزياء في المرحلة الثانوية وعلاقته بمستوى الثقافة العلمية والاتجاهات نحو العلم لدى طلبتهم. المجلة الاردنية للعلوم التطبيقية. 11(1) 117-103.
- زيتون، عايش محمود (2010). الاتجاهات العالمية المعاصرة في مناهج العلوم وتدريسها. دار الشروق: الأردن.
- ستراوس، آنسيلم؛ كوربين، جوليت (1999). أساسيات البحث الكيفي: أساليب وإجراءات النظرية المجذرة. (ترجمة عبد الله الخليفة). الرياض: مركز البحوث والدراسات الإدارية بمعهد الإدارة العامة.
- الشهراني، ناصر عبد الله (2021). برنامج تدريبي مستند إلى مشروع الاصلاح التربوي للتربية العلمية (2061) وأثره في فهم طبيعة المسعى العلمي وتنمية الثقافة العلمية لدى الطلاب معلمي العلوم بجامعة أم القرى. مجلة جامعة تبوك للعلوم الإنسانية والاجتماعية. 1(1) 85-65.
- الصمادي، ولاء مصطفى؛ خطابية، عبد الله محمد؛ السعدي، عماد توفيق (2020). فهم معلمي العلوم لأبعاد الثقافة العلمية وممارستهم لها في ضوء بعض المتغيرات مديرية تربية عجلون. المجلة الدولية للدراسات التربوية والنفسية.
- العبد الكريم، راشد حسين (2019). البحث النوعي في التربية.ط2. الرياض: مكتبة الرشد.
- عليوه، ناريمان حسن؛ الصباريني، محمد حسن (2017). مستوى فهم معلمي العلوم لمستوى الثقافة العلمية متعدد الأبعاد. مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات التربوية والنفسية. 25(4)520-505.
- القبلان، فايزة يوسف (2018). مستوى الثقافة العلمية لدى طالبات جامعة حائل وعلاقته بتخصص الطالبات والمستوى الدراسي. مجلة جامعة النجاح للأبحاث (العلوم الإنسانية). 32(3) 564-545.

- موسى، سحر يحيى (1441). مؤشرات الثقافة العلمية في ضوء مجتمع المعرفة لدى طالبات كلية العلوم بجامعة الملك خالد. المجلة السعودية للعلوم التربوية. (66) 95-109.

المراجع الأجنبية:

- Glaser, B., and Strauss, A. (1967). The discovery of grounded theory; Strategies for qualitative research. Hawthorne, NY: Aldine de Gruyter.
- Brady, G. (2017). Examining Norms in Scientific Culture. Cultural Studies of Science Education, 12 (2), 387-394.
- Miller, J. D. (2016). Civie Scientific Literacy in the Unitd States in 2016, A report prepared for the National Aeronautics and Space Administration by the University of Michigan, University of Michigan.
- Meyer, S.; Crawford, A. (2015). Multicultural Inquiry Toward Demystifying Scientific Culture and Learning Science. Journal of Science Education, 99 (4), 617-637.
- Merriam, S. B., and Tisdell, E. J. (2014). Qualitative research: A guide to design. and implementation (4th ed.). San Francisco, CA: John Wiley & Sons.
- Glaser, B., and Strauss, A. (1967). The discovery of grounded theory: Strategies for qualitative research. Hawthorne, NY: Aldine de Gruyter.
- Glaser, B. (1992). Basics of grounded theory analysis: Emergence vs. forcing. Mill Valley, CA:Sociology Press.
- Oplatka, I. (2018). Understanding emotion in educational and service organizations through semi-structured interviews: Some conceptual and practical insights. The Qualitative Report, 23(6), 1347-1363.
- Lincoln, Y. S., and Guba, E. G. (1985). Naturalistic Inquiry. Beverly Hills, CA: Sage Publications, Inc.
- Marshall, C. and Rossman, G. B. (2006). Designing qualitative research (4th ed.). Thousand Oaks, CA: Sage Publications, Inc.
- Creswell, J. (2014). Research Design: Qualitative, Quantitative and Mixed Methods Approaches. 4th ed, London: SAGE.
- Charmaz, K. (2014). Constructing grounded theory. UK: Sage.

فاعلية وحدة مقترحة في العلوم قائمة على معايير العلوم للجيل القادم (NGSS) في تنمية مهارات الاستقصاء والتحصيل المعرفي

أ. د. هدى محمد ناصر الكنعان (أستاذ المناهج وطرق تدريس العلوم المشارك بجامعة القصيم).
أ. سارة ناصر مليفي المطيري (ماجستير المناهج وطرق تدريس العلوم).

الملخص: هدفت الدراسة إلى التّعرّف على فاعلية الوحدة المقترحة القائمة على معايير العلوم للجيل القادم في تنمية مهارات الاستقصاء والتحصيل المعرفي لدى طالبات الصف الأول المتوسط. واُستخدم المنهج التجريبي، والتصميم الشبة التجريبي ذو المجموعتين والقياس القبلي والبعدي. وتكونت عينة الدراسة من (49) طالبة من طالبات الصف الأول المتوسط بالمتوسطة الخامسة بمحافظة المذنب في صفين دراسيين تم نعيين أحدهما عشوائيًا ليمثل المجموعة التجريبية وتضمنت (25) طالبة والفصل الآخر عشوائيًا ليمثل المجموعة الضابطة تضمنت (24) طالبة، وطُبقت أدوات البحث وهي الاختبار التحصيلي واختبار مهارات الاستقصاء قبليًا على عينة الدراسة، تلا ذلك تدريس المجموعة التجريبية الوحدة القائمة على معايير العلوم للجيل القادم بينما درست المجموعة الضابطة الوحدة كما هي في المنهج الدراسي ثم إعادة تطبيق أدوات البحث بعديًا، وكشفت النتائج عن فاعلية الوحدة في تنمية مهارات الاستقصاء والتحصيل المعرفي لدى طالبات الصف الأول المتوسط وأوصت الدراسة بتضمين معايير العلوم للجيل القادم في مناهج العلوم.

الكلمات المفتاحية: معايير العلوم للجيل القادم -وحدة مقترحة- مناهج العلوم.

The effectiveness of a proposed unit in science based on the Next Generation Science Standards (NGSS) in developing inquiry skills and cognitive achievement among female intermediate school students

Abstract: The purpose of this research was to investigate the effectiveness of the proposed unit based on the Next Generation Science Standards (NGSS) in developing inquiry skills and cognitive achievement among female students of the first intermediate grade. The experimental method with a Quasi-Experimental design with two groups pre-test, post-test design used. The sample of the study consisted of (49) female students from the first intermediate grade in the fifth intermediate school in Al-Mithnab governorate in two classrooms, one of which was randomly appointed to represent the experimental group and included (25) female students and the other class was randomly assigned to represent the control group that included (24) female students. The research tools were pre-applied, the achievement test, and inquiry skills test on the research sample, followed by teaching the experimental group the unit based on science standards for the next generation, while the control group studied the unit as it is in the syllabus and then re-applying the research tools remotely, the results revealed the effectiveness of the unit in developing inquiry skills and cognitive achievement. among first-grade intermediate students, and the study recommended including science standards for the next generation in science curricula.

Keywords: Science standards for the next generation - proposed unit - science curricula.

المقدمة:

أسهم التطوّر العلمي، والانفجار المعرفي والتقني، واتساع مجالات العلم وتداخلها، ونموها السريع في ظهور الحاجة إلى تحسين مستوى التعليم لإعداد الطلاب؛ لمواكبة تحدّيات سوق العمل؛ الأمر الذي أوجد تحديا للتربويين؛ وأصبحت المؤسسات التربوية تهدف لرفع مستوى التعليم لديها؛ وإعداد أجيال قادرة على التعامل مع التطور المعرفي الكبير ومتقنة لمهارات القرن الواحد والعشرين ويتطلّب هذا نظامًا تعليميًّا يُنمّي القدرات العقلية لدى الطلاب، ويربطهم ببيئتهم، ويزيد حصيلتهم العلمية، ويُنمّي قدرتهم على اتخاذ القرارات والتعامل مع مشكلات حياتهم اليومية.

وقد سعت الأنظمة التعلمية الحديثة لزيادة الحصيلة المعرفية لدى الطلاب وتنمية مهارات الاستقصاء كرد فعل لطرق التدريس التقليدية المعتمدة على التلقين، حيث يتيح الاستقصاء العلمي للمتعلم فرصة ممارسة دور العالم والباحث؛ فيصمم التجارب ويضبط المتغيرات ويحدد المواد والأدوات اللازمة، ويجمع البيانات والمعلومات ويعرضها بصورة متعددة بهدف تحليلها والوصول إلى حلول ومعارف جديدة، كما يعوده على الاستقلال تدريجيا في البحث واكتساب المعرفة (الأشقر، 2018).

ويعد الاستقصاء ركيزة أساسية في التعليم والتعلم في المناهج المختلفة وعلى رأسها مناهج العلوم. لذلك سعت معظم دول العالم إلى تحديث مناهجها التعليمية بصورة مستمرة، وتأتي مناهج العلوم في مقدمة اهتمامات المعنيين بوضع سياسات التعليم والتخطيط لتطويرها؛ لأهمية العلوم ومكانتها في الرقي بالأمم فكريًّا، وحضاريًّا، واقتصاديًّا (قلادة، 2002).

وقد شهدت الساحة التربوية سلسلة مُتتالية من برامج ومشروعات إصلاح تعليم العلوم، سواء على المستوى العالمي أو على مستوى المؤسسات والهيئات المحلية المُتخصّصة، وقد تنوّعت برامج التطوير وتعدّدت بشكل مطرد خلال العقود الماضية، وهو أمر يُشير إلى تزايد الاهتمام بتعليم العلوم وتطويره وربطه ببقية المناهج، وإيلائه دعمًا خاصًّا من القيادات التربوية السياسية (فقيهي، 2010). ومن تلك المشاريع التي برزت في الولايات المتحدة الأمريكية وتم الاهتمام بها مشروع المعايير القومية للتربية العلمية (NSES"» National Sci-ence Education Standard) ومشروع معايير العلوم للجيل القادم («Next Generation Sci-ence Standards" NGSS) (الأحمد والبقمي، 2016).

وقدّم المركز القومي للبحوث في الولايات المتحدة الأمريكية (National Research Council NRC"") خطة تفصيلية لتعليم (NGSS)، ترمي إلى إحداث ثورة في طرق تعليم العلوم، وقد تضمّنت الخطة التأكيد على أهمية أربع ركائز وهي: الاتصال، والتعاون، والإبداع، والتفكير الناقد. وتؤكّد أيضًا أن تعلم العلوم جهد جماعي، وذلك من خلال المناقشات التي تتم في الصف الدراسي، وتنفيذ التجارب العلمية في مجموعات، والقيام بأعمال إبداعية. كما تُوكّد الخطة على التكامل التام للثورة الرقمية مع العملية التعليمية. وهناك فكرة جديدة ومهمة

تقدّمها هذه المبادرة التعليمية في الولايات المتحدة الأمريكية، وهي دمج الهندسة في تعليم العلوم. وتقترح معايير العلوم للجيل القادم تنفيذ ذلك عن طريق تضمين التصميم بصفته عنصرًا محوريًّا في تعليم العلوم (تصميم التجارب، وتصميم النماذج، وتصميم البرامج الحاسوبية) (قسوم، 2013).

وتهتم معايير العلوم للجيل القادم بتوسيع مدارك الطلاب، وتشجيعهم على ممارسة الاستقصاء؛ لجعلهم قادرين على البحث عن المعلومات وتطبيقها في حياتهم اليومية. وتعليم العلوم في ظلّ معايير العلوم للجيل القادم يُؤكّد دراسة الظواهر في الواقع بشكل تكاملي، من خلال تشجيع الطلاب على ممارسة العلم من خلال مدى واسع من الأنشطة الاستقصائية والمشاركة في النقاشات وتوضيح أفكارهم ووجهات نظرهم، بدلًا من مجرد إتقان خطوات العلم معزولة عن المجتمع، ومن هذه الأنشطة: النشاط المبني على حلّ المشكلات المُعقدة، وطرح الأسئلة، وتطوير الفرضيات، ودراسة وتفسير البيانات بالتحليل السببي مُتعدّد المُتغيرات، وبناء الحجج، والحجج المضادة، ومناقشة النتائج (Kuhn&, Lesperannce, & Corprew, 2017)..

وتعدُّ ممارسات الاستقصاء العلمي - من طرح الأسئلة، وتحديد المشكلات، وبناء واستخدام النماذج وغيرها من الممارسات المختلفة لمعايير العلوم للجيل القادم- أساسًا للفهم العميق وثبات المعلومات، وتوسيع وإثراء تدريس العلوم في ضوء هذه المعايير؛ حيث يُبنى الفهم من خلال نمو نشط للأطر العقلية المفاهيمية عن طريق المُتعلّم (Edim Sarah,2015). وأكّد خطايبة (2005) أن المعايير تصف المحتوى المهم في العلوم الذي يجب تعلّمه، والأساليب التدريسية، وحاجات التطوّر المهنية للمعلمين، وتقنيات التعليم التي يجب استخدامها لإبراز التقدّم وتحسين عملية تعليم وتعلم العلوم.

وقد اهتمت وزارة التعليم في المملكة العربية السعودية بالأخذ بالمعايير التربوية والاستفادة منها، لرفع مستوى أداء الطلاب وتحصيلهم، سواء على الصعيد المحلي أو الدولي. وأكدت بعض الدارسات وجود ضعف في قدرة الطلاب على اكتساب مهارات الاستقصاء كما أشارت إليه دراستا الدهمش والشمراني (2012)، وآل محي والشمراني (2016)؛ وقد دفع هذا الوزارة إلى اعتماد مشاريع تطويرية جديدة، منها: إنشاء مراكز STEM (Science, Technology, Engineering , Mathematics) التي من أهدافها تطوير منهج وفقًا لمعايير العلوم للجيل القادم (NGSS).

مشكلة الدراسة:

في ضوء ما تقدم، تتضح أهمية تضمين معايير العلوم للجيل القادم في مناهج العلوم في المملكة العربية السعودية، لكي تفي مناهج العلوم في المرحلة المتوسطة بالطموحات الوطنية، وإمكانية توظيف معايير العلوم للجيل القادم NGSS)) لتحقيق توجهات التكامل في مناهج العلوم للمرحلة المتوسطة، وذلك بهدف تنمية مهارات الاستقصاء وزيادة التحصيل المعرفي.

ونظرًا لضعف مستوى تضمين معايير العلوم للجيل القادم، الذي أشارت إليه دراسة الربيعان وآل حمامة (2017)، والعتيبي والجبر (2017) وضعف التركيز عليها في المناهج الحالية على الرغم من اهتمامها الكبير بالاستقصاء الذي يعد ركيزة أساسية لتعليم وتعلم العلوم. كما أشارت دراسة الحربي (2017) إلى ضعف اكتساب الطلاب لمهارات الاستقصاء. وكذلك أشار الشمراني (2009) إلى تدني مستوى درجات الطلاب في الاختبارات الدولية (trends of TIMSS the international mathematis and science studies) وبيزا-PISA (programme for inter-national student assessment) لعامي (2007)، و(2011)، وهو ما أكّده الشمراني(2009)؛ والشمراني والشمراني والبرصان والدرواني (2016) من انخفاض مستوى درجات الطلاب فيها عام (2015) عما كان عليه في عام (2011)، وأكد ذلك أيضًا دراسة صباريني وملكاوي (2017).

انطلاقا من ذلك سعت الدراسة إلى بناء وحدة مقترحة وفقا لمعايير العلوم للجيل القادم NGSS))، لتنمية مهارات الاستقصاء والتحصيل المعرفي، والتعرف على فاعلية الوحدة المُقترحة، القائمة على معايير العلوم للجيل القادم، في تنمية مهارات الاستقصاء والتحصيل المعرفي لدى طالبات الصف الأول المتوسط.

أسئلة الدراسة: تتحدد مشكلة الدراسة في الأسئلة التالية:

س1: ما فاعلية الوحدة المقترحة في تنمية مهارات الاستقصاء لدى طالبات الصف الأول متوسط؟

س2: ما فاعلية الوحدة المقترحة في تنمية التحصيل المعرفي لدى طالبات الصف الأول متوسط؟

فروض الدراسة:

يوجد فرق دال إحصائياً بين متوسطي درجات طالبات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في اختبار مهارات الاستقصاء البعدي لصالح المجموعة التجريبية.

يوجد فرق دال إحصائياً بين متوسطي درجات طالبات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في اختبار التحصيل المعرفي البعدي لصالح المجموعة التجريبية.

أهداف الدراسة: هدفت الدراسة إلى:

التّعرّف على فاعلية الوحدة المقترحة في تنمية مهارات الاستقصاء لدى طالبات الصف الأول المتوسط.

التّعرّف على فاعلية الوحدة المقترحة في تنمية التحصيل المعرفي لدى طالبات الصف الأول المتوسط.

أهمية الدراسة:

تعد هذه الدراسة، استجابة لحركة إصلاح مناهج العلوم في المملكة العربية السعودية من منظور معايير العلوم للجيل القادم (NGSS).

قد تساعد الوحدة المُقترحة في تنمية مهارات الاستقصاء والتحصيل المعرفي لدى الطالبات.

قد تساعد نتائج هذه الدراسة المشرفين التربويين، والمعلمين، ومطوري المناهج؛ لتحسين مستوى تدريس العلوم والارتقاء بمُخرجاته من خلال الاستفادة من الوحدة المقترحة.
تُقدّم للمعلم وحدة قائمة على معايير العلوم للجيل القادم يُفاد منها في تحسين مُخرجات تدريس العلوم.

حدود الدراسة:

الحدود الموضوعية: اقتصرت الدراسة على الوحدة الثالثة من منهج العلوم للصف الأول متوسط وهي وحدة الحياة والبيئة والتي تم بناؤها وفق سبعة معايير من معايير العلوم للجيل القادم، واقتصرت على ثلاثة عشر مهارة من مهارات الاستقصاء التي تناسب موضوعات الوحدة ويمكن تنميتها من خلالها وهي: الملاحظة- طرح الأسئلة- التصنيف- المقارنة- تفسير البيانات- الاستقراء- القياس- الاستنتاج- فرض الفروض- التجريب- استخدام الرياضيات- التعريف الإجرائي- التنبؤ.
الحدود المكانية: اقتصرت هذه الدراسة على مدارس المرحلة المتوسطة للبنات الحكومية، التابعة لوزارة التعليم في المملكة العربية السعودية في محافظة المذنب.
الحدود البشرية: اقتصرت هذه الدراسة على طالبات المرحلة المتوسطة للبنات الحكومية، التابعة لوزارة التعليم في المملكة العربية السعودية في محافظة المذنب.
الحدود الزمانية: أجريت هذه الدراسة في الفصل الدراسي الثاني من العام 1442-1441هـ.

مصطلحات الدراسة:

معايير العلوم للجيل القادم (The Next Generation Science Standards):
تعرف بأنها مجموعة من العبارات والمقاييس وتوقعات الأداء التي تصف ما يجب أن يكون الطلاب قادرين على القيام به في مادة العلوم وهي شامله لكافة المراحل الدراسية من الحضانة وحتى المرحلة الثانوية وذلك من خلال التكامل بين ثلاثة أبعاد وهي الممارسات العلمية والهندسية والأفكار المحورية والمفاهيم المشتركة بين فروع العلم (عبد الكريم، 2017).
وتُعرّف بهذه الدراسة بأنها «مجموعة من العبارات والمقاييس والقواعد المنظمة التي قام ببنائها المركز القومي للبحوث في الولايات المتحدة الأمريكية-National Research Coun cil" NRC"))، التي تقدم رؤية جديدة لتدريس العلوم، وتحقق التكامل فيه وتوضح ما يجب أن يكون عليه من خلال دمج أبعاد التعلّم الثلاثة (الممارسات الهندسية، والأفكار المحورية التخصّصية، والمفاهيم الشاملة لفروع العلم) بهدف تعليم العلوم بفاعلية في القرن الحادي والعشرين.
مهارات الاستقصاء (Scientific Inquiry Skills):
الاستقصاء لغة كما جاء في آبادي (2010.): «استقصى في المسألة وتقصى بمعنى بلغ

الغاية» (ص.1192).

ويعرف بأنه: تنمية القدرات الفكرية لدى المتعلم كتصميم التجارب والبحث عن الحلول وضبط المتغيرات وابتكار طرق للقياس وجمع البيانات وعرضها واستخلاص النتائج ومناقشتها (أمبو سعيدي والبلوشي، 2009).

وتُعرّف إجرائيًا في هذه الدراسة بأنها مجموعة من سلوكيات البحث العلمي، والممارسات العلمية التي يُراد تنميتها لدى طالبات الصف الأول متوسط وفقًا لمعايير العلوم للجيل القادم (NGSS) من خلال دراسة وحدة البيئة والحياة التي تم بناؤها، وتقاس من خلال اختبار مهارات الاستقصاء المُعدّ لذلك.

التحصيل المعرفي (Cognitive Achievement):

يعرفه نجار (2003) بأنه» مستوى محدد من الإنجاز أو الكفاءة أو الأداء في العمل المدرسي أو الأكاديمي يطبق من قبل المدرسين أو بواسطة الاختبارات المقننة»(ص 125).

ويُعرّف إجرائيًا في هذه الدراسة بأنه: مقدار العلوم والمعارف التي تحصل عليها طالبات الصف الأول المتوسط بعد دراسة وحدة البيئة والحياة، وفقًا لمعايير العلوم للجيل القادم (NGSS)، وتشمل كافة مستويات تصنيف بلوم وسيتم قياسها من خلال الدرجات التي حصلت عليها الطالبات في اختبار التحصيل المعرفي المُعدّ لذلك.

الإطار النظري:

معايير العلوم للجيل القادم (The Next Generation Science Standards "NGSS"):

تسعى معايير العلوم للجيل القادم لتعليم العلوم بفاعلية في القرن الحادي والعشرين، وتركز على الهندسة والتقنية، وتشمل معايير العلوم من رياض الأطفال حتى الصف الثاني عشر وهي مجموعة من توقعات الأداء التي تصف ما ينبغي ان يعرفه الطلاب ويكونوا قادرين على القيام به في مجالات العلوم الفيزيائية وعلوم الأرض والفضاء وعلوم الحياة والهندسة والتكنولوجيا وتطبيقات العلوم (حسانين،2016).

قام المركز القومي للبحوث في الولايات المتحدة الأمريكية (NRC) مع عدد من الهيئات والمؤسسات، مثل: الأكاديمية الوطنية للعلوم (National Academy of Science "NAS")، والجمعية القومية لمعلمي العلوم (NSTA)، ومنظمة (Achieve) ببناء هذه المعايير، وهي معايير تعليمية جديدة تتسم بالإثراء والترابط، وتتجاوز نقاط الضعف في المعايير القومية للتربية العلمية وتتناسب مع مشروع ستيم STEM وشاملة لمختلف الموضوعات والمراحل الدراسية، وتُوفّر لجميع الطلاب مستوى تعليميًا مرجعيًا لائقًا ((2012. NRC.

مبادئ معايير العلوم للجيل القادم (NGSS):

من المبادئ الأساسية لمعايير العلوم للجيل القادم كما جاء في(2012) NRS أن المعايير ليست منهج إنما توقعات أداء. وهناك ترابط وتسلسل لمفاهيم العلوم في معايير العلوم للجيل القادم من مرحلة رياض الأطفال حتى الصف الثاني عشر. وتركز المعايير على فهم

أعمق للمحتوى، وتطبيقه حيث تركز على أقل عدد من الأفكار الرئيسة القابلة للتعلم بدلا من العدد الكبير من الحقائق وتفاصيلها. وتتكامل العلوم والهندسة والتقنية والرياضيات STEM في NGSS من مرحلة رياض الأطفال حتى الصف الثاني عشر، وتعمل التقنية والهندسة على توفير الفرص للطلاب لتعميق فهم العلوم من خلال تطبيق معارفهم العلمية المطورة لإيجاد حل للمشكلة العلمية.

تم تصميم معايير العلوم للجيل القادم لإعداد الطلاب للدراسة الجامعية ولحياتهم المهنية، ويمكن أن يوفر المحتوى المطلوب في NGSS)) أساسا متينا للطلاب للالتحاق بمجالات ستيم STEM المختلفة من علوم ورياضيات وهندسة تقنية.

مميزات معايير العلوم للجيل القادم عن بقية المعايير:

تختلف معايير العلوم للجيل القادم عن كل المعايير السابقة للعلوم في ترابط المفاهيم وتماسكها وتسلسلها في معايير العلوم للجيل القادم من مرحلة رياض الأطفال وحتى الصف الثاني عشر (K-12). والتكامل بين العلوم والهندسة والتقنية والرياضيات STEM. وتركيزها على الأفكار الأساسية والفهم العميق للمحتوى وتطبيقه. وتطبيق الطلاب للمعارف العلمية في حل المشكلات الحياتية.

وتستهدف أداءات الطلاب المتوقعة وليس المنهج، بمعنى ما يجب أن يكون الطالب قد ألم به من معلومات، وما يجب أن يكون قادرين على تطبيقه منها في نهاية الدرس. وتمكن الطلاب من إتقان المحتوى العلمي والهندسي في المستويات التي يدرسونها. والتكامل بين الأبعاد الثلاثة أي الممارسة العلمية للعلوم والهندسة، والمفاهيم الشاملة، والأفكار الأساسية. ودروس العلوم متماسكة معا بشكل مناسب وتنمى الترابطات الداخلية والخارجية بين التخصصات. والربط ذو المعنى للمحتوى بحياة الطلاب. واستخدام الطلاب للمعرفة السابقة في التعلم التالي. والتكامل بين الاستقصاء العلمي والتصميم الهندسي في برنامج العلوم. والتكامل بين المصادر الرقمية لتحسين تعليم وتعلم العلوم. والتقويم المستمر لكافة جوانب عملية تعليم وتعلم الطلاب ويشمل التقويم القبلي، والتقويم التكويني، والتقويم النهائي، والتقويم الذاتي (حسانين ،2016).

متطلبات تطبيق معايير تعليم العلوم للجيل القادم:

لتطبيق معايير العلوم للجيل القادم لابد من توافر خمس متطلبات أساسية وهي معايير العلوم للجيل القادم التي لا تفرض تدريس منهج معين ولا مواد تدريسية معينة وأن كل المواد تتكامل في الأبعاد الثلاثة للممارسات العلمية والهندسية ومفاهيم العلوم الشاملة والأفكار الرئيسة. ويجب على معلم العلوم التمكن من المحتوى العلمي، وإدارة الصف بطريقة جيدة تتيح الفرصة للطلاب للمشاركة في عملية التعلم وتطوير قدراتهم، والوعي بالمفاهيم التي يحتاجها الطلاب وتتناسب مع بيئتهم والتطور العلمي الحاصل، والمشاركة في اختيار وتصميم المواد التدريسية. وتقديم توجيهات لمعلمي العلوم لما يجب أن يقومون بتدريسه لطلابهم

(المحتوى) وبكيفية التدريس (العملية). والاداريون مطلوب منهم مراقبة تقدم الطلاب، وتقديم الدعم العلاجي للطلاب المتعثرين، تقديم التدريب والتطوير المهني للمعلمين، توفير التسهيلات والمعدات والتكنولوجيا. وعلى أعضاء هيئة التدريس الفهم الكامل لمعايير العلوم للجيل القادم، والتنسيق مع المدارس المحلية لمتابعة المعلمين، وتصميم المحتويات التدريسية وتسليمها. ومطلوب من صانعو السياسات وضع السياسات والنظم لتماسك المناهج، وتطويرها والاستفادة من أراء المعلمين والمشرفين، وتطوير السياسات والنظم لكي تتسق مع التوقعات الموجودة في معايير تعليم العلوم للجيل القادم وتتناسب مع طبيعة ثقافة المجتمع (البقمي، 2016).

مما سبق يتضح أهمية توفير المتطلبات السابقة عند تنفيذ معايير العلوم للجيل القادم وضرورة دراسة مدى توفرها وتحديد مواطن ضعف تضمين المعايير في المناهج والتغلب عليها، وزيادة البرامج التدريبية للمعلمين وجعلهم مشاركين فاعلين في تنفيذ المعايير، وتهيئة البيئة المدرسية والطلاب وأولياء الأمور لتطبيق هذه المعايير.

المحاور الأساسية لإطار (K-12) للتربية العلمية لمعايير العلوم للجيل القادم:

-1 الممارسات العلمية والهندسية (Science and Engineering Practices SEPs):

اعتمدت معايير العلوم للجيل القادم كما جاء في (2013) NGSS Lead States مصطلح الممارسات بدلا من مصطلح المهارات تأكيدا على التكامل بين المعرفة والمهارة. واعتمدت الدمج بين انخراط الطلاب في الممارسات العلمية التي يعتمدها العلماء في الإجابة على التساؤلات العلمية وبناء النماذج والنظريات حول العالم الطبيعي والممارسات الهندسية التي يعتمدها المهندسون وتنطوي على صياغة مشكلة يمكن حلها من خلال التصميم. والتكامل بين العلوم والهندسة هو تكامل بين المحتوى والممارسة مما ينمي الفهم العميق للمعلومات وتطبيقها على أرض الواقع في حياتهم اليومية بينما الاعتماد على أحدهما دون الأخر تكون نتيجته الحفظ. وعلى الرغم من وجود شبه كبير بين الممارسات العلمية والهندسية والاستقصاء إلا أن الممارسات العلمية والهندسية ضمن المعايير توضح للطلاب العلاقة بين العلوم والهندسة والتقنية والرياضيات (STEM) (حسانين ،2016).

-2 المفاهيم الشاملة المشتركة (Crosscutting Concepts "CCCs"):

تساعد المفاهيم المشتركة على الربط بين الأفكار الرئيسة في المجالات المختلفة في العلوم، وهي تُفسّر الموضوعات العملية التي تظهر في جميع التخصّصات العلمية، وتُوفّر هذه المواضيع سياقًا للأفكار الرئيسة، وتُمكّن الطلاب من تطوير فهم تراكمي ومُتماسك يُمكن استخدامه في العلوم والهندسة. ويتمثّل المفهوم الشامل في الربط بين الطريقة العلمية للتفكير والموضوعات العلمية، الذي يُوفّر مُخطّطًا تنظيميًّا أساسيًّا للربط بين المجالات العلمية المختلفة؛ بعرض بنية معرفية مُتماسكة قائمة على أسس علمية، كما يعدُّ المفهوم غير شامل إذا لم يتم الربط بالطريقة العلمية للتفكير، أو إذا كان لا ينطبق إلا على واحد أو اثنين

من التخصّصات العلمية، وأساليبها وهذا من مميزات معايير العلوم للجيل القادم حيث تساعد الطلاب على الربط بين المجالات المتعددة وتسهل عملية فهم وترسيخ وتطبيق الأفكار الأساسية (NGSS Lead States, 2013).

-3 الأفكار الأساسية أو المحورية التخصصية "Disciplinary core ideas "DCIs)):

حرصت المعايير على فهم الطلاب للمحتوى وتطبيقهم له لذلك كان لابد من التركيز على الأفكار الرئيسة في التخصصات المختلفة وتنمية معرفتهم الأساسية المحورية وكذلك الحرص على التكامل بين فروع العلم والهندسة والتقنية والرياضيات وتوفير الفرص للطلاب لتطبيق معارفهم العلمية وتشجيعهم على التوسع وتنمية معلوماتهم (الأحمد والبقمي ،2017).

تمد الأفكار الرئيسة الطلاب بالمعرفة الأساسية الكافية، بحيث ينمي قدرتهم على التعلم الذاتي. وتتميّز الأفكار الرئيسة بكونها محورية للفروع العلمية، وتتضمّن إيضاحات للظواهر، وبالتركيز على هذه الأفكار يتعلّم الطلاب الروابط بين المفاهيم والمبادئ؛ بحيث يمكنهم تطبيق فهمهم لمواقف مستقبلية قد تواجههم، بتشكيل ما يُعرف بالفهم المُتكامل، ويُمكّن الطلاب من حلّ المشاكل الفعلية (الأحمد والبقمي،2017). وتندرج الأفكار الأساسية تحت علوم الحياة والعلوم الفيزيائية وعلوم الأرض والفضاء والهندسة والتقنية وتطبيقات العلوم) (حسانين، 2016).

يتضح مما سبق أهمية تضمين معايير العلوم للجيل القادم في مناهج العلوم وتحقيق الأبعاد الثلاثة لها وهي الممارسات العلمية والهندسية والمفاهيم المشتركة والأفكار المحورية داخل هذه المناهج وخاصة الممارسات العلمية والهندسية وتوفير البيئة المناسبة لتطبيق هذه المعايير.

الدراسات السابقة

من الدراسات التي تناولت معايير العلوم للجيل القادم (NGSS) دراسة ميلير وجانسيتريك Mill-er & Januszyk) 2014) التي هدفت إلى الكشف عن قدرة معلمي العلوم على تطبيق معايير العلوم للجيل القادم (NGSS) على جميع الطلاب، واختبار مدى مناسبة جميع المعايير لجميع الطلاب وتكونت عينة الدراسة من سبع مجموعات، كل مجموعة تُشكّل حالة ((case study (مجموعة الموهوبين والأذكياء، ومجموعة الإناث، ومجموعة الطلاب ذوي الاحتياجات الخاصة بسبب إعاقات مختلفة، والطلاب بطيؤ التعلم، والطلاب من خلفيات اقتصادية وعِرقية ودينية مختلفة، والطلاب الناطقين بالإنجليزية، والطلاب من صفوف مختلفة). وطُبقت المعايير، ثم أُجري تحليلًا نوعيًّا لكل مجموعة (حالة) على حدة. وأوضحت نتائج البيانات النوعية أن هناك تغيرات في أداء المجموعات كلها، وتمكّنت جميع المجموعات من الانغماس بعمل العلوم من خلال تكامل الأبعاد الثلاثة المُكوّنة للمعايير.

كما هدفت دراسة كاواساكي2015) Kawasaki) إلى دراسة مدى قدرة المعلمين على تضمين الممارسات العلمية والهندسية في ممارستهم الصفية. وقد أُختيرت عينة مكونة من (7)

من معلمي العلوم في مدارس المرحلة المتوسطة، ثم جُمعت البيانات باستخدام المقابلات الشخصية واستبيان للمعلمين وبطاقة ملاحظة للطلاب داخل الصف، وأظهرت نتائج التحليل النوعي للبيانات وجود تفاوت في قدرة المعلمين على استخدام الاستراتيجيات المُتبعة في تحقيق رؤية معايير العلوم للجيل القادم والتعليمات، واختلاف قدرة المعلمين على المواءمة بين الأهداف والمعايير.

وسعت دراسة رواقة والمومني (2016) إلى بناء تصوّر مُقترح لتدريس العلوم بالأردن في ضوء معايير العلوم للجيل القادم (NGSS)، من خلال تطوير وحدة في محتوى الوراثة للصف الثامن وتضمين مرتكزات معايير العلوم للجيل القادم. وتكونت عينة الدراسة من (13) خبيرًا ومتخصصا عرضت عليهم الوحدة. ومن أبرز نتائج الدراسة أن درجة تضمين المُرتكزات في الوحدة المبنية قد بلغت 84% وهي نسبة عالية.

هدفت دراسة العتيبي والجبر (2017) إلى معرفة مدى توافر معايير العلوم للجيل القادم في كتب العلوم للمرحلتين: الابتدائية، والمتوسطة بوحدة الطاقة في المملكة العربية السعودية، واُستخدم المنهج الوصفي التحليلي (تحليل المحتوى) وتكوّنت العينة من وحدات الطاقة في تلك الكتب، وصُمّمت بطاقة تحليل محتوى في ضوء هذه المعايير، وأوضحت النتائج أن تضمين جميع مؤشرات معايير الممارسات العلمية الهندسية في وحدات الطاقة بجميع الصفوف (السادس الابتدائي، والأول المتوسط، والثاني المتوسط)؛ كانت منخفضة أو غير متوفرة، ماعدا معيار التخطيط والاستقصاء بكتاب الصف السادس الابتدائي، فجاء بنسبة متوسطة، وانخفضت هذه النسبة في كتاب الصف الثاني المتوسط ، وبالنسبة نفسها جاء معيار التخطيط واستخدام النماذج. في حين لم يُضمّن أي من هذه المعايير بكتاب الصف الأول المتوسط.

وهدفت دراسة الربيعان وآل حمامة (2017) إلى التعريف بمدى تضمين معايير العلوم للجيل القادم NGSS)) في كتب العلوم للصف الأول المتوسط بالمملكة العربية السعودية، وجُمعت بيانات هذه الدراسة باستخدام المنهج الوصفي التحليلي وتكوّنت عينة الدراسة من كتب العلوم للصف الأول المتوسط. وتمثّلت أداة الدراسة في بطاقة تحليل المحتوى المبنية على قائمة المعايير، وكشفت النتائج عن توافر المعايير بصورة منخفضة في كتب علوم الصف الأول المتوسط، وتوافر معيار الأفكار التخصصية بصورة متوسطة في كتب العلوم للصف الأول، أما معيار الممارسات العلمية والهندسية فجاء بصورة منخفضة، يليه معيار المفاهيم المشتركة.

وحاولت دراسة الباز (2017) تطوير منهج الكيمياء للصف الأول الثانوي في ضوء مجال التصميم الهندسي الذي عرضته معايير العلوم للجيل القادم، وقياس أثره في تنمية التحصيل والممارسات العلمية الهندسية لدى الطلاب. واُستخدم المنهج الوصفي التحليلي والمنهج الشبه التجريبي. وتكوّنت عينة الدراسة من (29) طالبًا من طلاب الصف الأول الثانوي، واستخدمت قائمة بمعايير مجال التصميم الهندسي اللازم توافرها في منهج الكيمياء بالصف

الأول الثانوي، وقائمة بالممارسات العلمية والهندسية، ووحدة مُقترحة في التصميم الهندسي في الكيمياء لطلاب الصف الأول الثانوي، واختبار تحصيلي، وبطاقة ملاحظة. وكشفت النتائج عن ضعف نسبة تناول كتاب الكيمياء للصف الأول الثانوي لمعايير التصميم الهندسي، وارتفاع تحصيل الطلاب في الاختبار البعدي؛ وارتفاع مستوى الطلاب في الممارسات العلمية والهندسية.

وهدفت دراسة عبد الكريم (2017) إلى إعداد برنامج تدريبي قائم على معايير العلوم للجيل القادم لتنمية الفهم العميق ومهارات الاستقصاء العلمي والجدل العلمي لدى معلمي العلوم في المرحلة الابتدائية. واُستخدم المنهج الشبه التجريبي وتكوّنت العينة من (12) معلمًا، واستخدمت اختبار الفهم العميق، واختبار مهارات الاستقصاء العلمي، واختبار الجدل العلمي. واتضح فعالية البرنامج في تنمية الفهم العميق، ومهارات الاستقصاء العلمي والجدل العلمي لدى معلمي العلوم في المرحلة الابتدائية.

كما هدفت دراسة الأحمد والشهري والتركي والبقمي والدوسري (2018) إلى الكشف عن تصورات معلمات العلوم للمرحلة المتوسطة حول مفاهيم طبيعة العلم وفق معايير العلوم للجيل القادم. واُستخدم المنهج الوصفي وطُبقت الاستبانة على عينة الدراسة المكونة من 226 معلمة علوم في المرحلة المتوسطة في مدارس مدينة الرياض. وكشفت النتائج عن تصورات عالية وصحيحة حول طبيعة العلم، وعدم وجود فروق ذات دلاله إحصائية في تصورات طبيعة العلم وفق معايير العلوم للجيل القادم لدى المعلمات تعزى للتخصص وسنوات الخبرة.

وسعت دراسة إسماعيل (2018) إلى تقديم وحدة مقترحة في الكيمياء الحرارية في ضوء معايير العلوم للجيل القادم لتنمية فهم الأفكار الأساسية وتطبيق الممارسات العلمية والهندسية لدي طلاب الصف الأول الثانوي. واُستخدم المنهج التجريبي. وتكونت العينة من (32) طالبة من طالبات الصف الأول الثانوي بمدرسة ثانوية في بنها، وطُبق اختبار فهم الأفكار الأساسية، واختبار مهام ممارسات العلوم والهندسة، وبطاقة ملاحظة ممارسات العلوم والهندسة، وأشارت النتائج إلى وجود فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسطي درجات التطبيق القبلي والبعدي لاختبار فهم الأفكار الرئيسة واختبار مهام الممارسات العلمية والهندسية لصالح التطبيق البعدي.

وهدفت دراسة الأسطل (2019) إلى التعرف على مدى تضمين محتوى كتب العلوم الحياتية للمرحلة الثانوية في فلسطين لمعايير العلوم للجيل القادم (NGSS). واُستخدم المنهج الوصفي التحليلي وتكونت العينة من أربعة كتب للعلوم الحياتية للمرحلة الثانوية للصف العاشر والحادي عشر والثاني عشر، واُستخدمت بطاقة تحليل محتوى، وكشفت النتائج عن توافر معايير الممارسات العلمية والهندسية ومعايير المفاهيم المشتركة ومعايير الأفكار الرئيسة في كتب العلوم الحياتية للصف العاشر بنسبة منخفضة وتوافر معايير الممارسات العلمية والهندسية في كتب العلوم الحياتية للصف الحادي عشر بنسبة متوسطة، ومعايير المفاهيم

المشتركة، ومعايير الأفكار الرئيسة بنسبة منخفضة. وتوافر معايير الممارسات العلمية والهندسية في كتب العلوم الحياتية للصف الثاني عشر بنسبة 37,7% ومعايير المفاهيم المشتركة، ومعايير الأفكار الرئيسة بنسبة متوسطة.

كما هدفت دراسة الجهني (2020) إلى تقصي واقع ممارسة معلمات العلوم في المرحلة المتوسطة لمعايير العلوم للجيل القادم؛ واُستخدم المنهج الوصفي وتكونت العينة من 20 معلمة. واستخدمت بطاقة ملاحظة لأداء معلمات العلوم في المرحلة المتوسطة في ضوء معايير العلوم للجيل القادم. ومن أبرز نتائج الدراسة توفر معيار الأفكار المحورية بنسبه متوسطة، ومعيار الممارسات العلمية والهندسية بنسبه ضعيفة، ومعيار المفاهيم الشاملة بنسبه ضعيفة.

أما دراسة التميمي (2021) فهدفت إلى معرفة مدى توفر بعد الممارسات الهندسية والعلمية في كتاب العلوم للصف الثالث متوسط في المملكة العربية السعودية. واُستخدم المنهج الوصفي التحليلي وتمثلت العينة في كتاب العلوم للصف الثالث متوسط في الفصل الدراسي الأول والثاني. واُستخدمت بطاقة تحليل المحتوى. وكشفت النتائج عن ضعف درجة تضمين الممارسات العلمية والهندسية في منهج العلوم للصف الثالث متوسط.

يتضح من الاستعراض السابق للدراسات السابقة تباين الدراسات في أهدافها فسعت دراسة ميلير وجانسيتريك (Miller & Januszyk, 2014) للتعرف على مناسبة المعايير للفئات المختلفة من الطلاب، واهتمت دراسات كاواساكي (Kawasaki,2015) بالمعلمين وقدرتهم على تطبيق المعايير، وتدريبهم على المعايير كدراسة عبد الكريم (2017) وتصوراتهم كدراسة الأحمد والشهري والتركي والبقمي والدوسري (2018) وممارساتهم التدريسية كدراسة الجهني (2020)، وتناولت دراسات تضمين المعايير في مناهج العلوم كدراسة العتيبي والجبر (2017) والربيعان وآل حمامة (2017) والأسطل (2019) والتميمي (2021)

اختلفت هذه الدراسة في الهدف عن دراسة ميلير وجانسيتريك (Miller & Januszyk (2014 وكاواساكي 2015(Kawasaki)) ودراسة العتيبي والجبر (2017) والربيعان وآل حمامة (2017) والباز (2017) وعبد الكريم (2017) ودراسة إسماعيل (2018) والأسطل (2019) والجهني (2020) والتميمي (2021) حيث هدفت هذه الدراسة لبناء وحدة وفق المعايير ومعرفة فاعليتها في تنمية مهارات الاستقصاء والتحصيل المعرفي. وتتفق هذا الدراسة مع دراسة الباز(2017) ودراسة إسماعيل (2018) في بناء وحدة مقترحة في ضوء المعايير ولكن تختلف عنهما في المرحلة الدراسية وفي موضوع الوحدة كما إن دراسة الباز تناولت بعد التصميم الهندسي في منهج الكيمياء فقط. كما اختلفت عنهما في مكان تطبيق الدراسة. واتفقت مع دراسة العتيبي والجبر (2017)، والربيعان وآل حمامة (2017)، والتميمي (2021)، والجهني (2020) في المرحلة الدراسية وهي المرحلة المتوسطة. واستفادت من الدراسات السابقة في بناء الإطار النظري وصياغة الفروض وبناء الأدوات وتفسير النتائج.

منهج الدراسة:

أُستخدم المنهج التجريبي، والتصميم شبه التجريبي ذو المجموعتين والقياس القبلي والبعدي (العساف،2016)، لمعرفة فاعلية الوحدة المقترحة القائمة على معايير العلوم للجيل القادم في تنمية مهارات الاستقصاء والتحصيل المعرفي. ووفقًا لهذا التصميم طُبقت أدوات البحث وهي الاختبار التحصيلي واختبار مهارات الاستقصاء قبليًا على عينة البحث، تلا ذلك تدريس المجموعة التجريبية الوحدة القائمة على معايير العلوم للجيل القادم، بينما درست المجموعة الضابطة الوحدة كما هي في المنهج الدراسي ثم إعادة تطبيق أدوات البحث بعديًا.

مجتمع الدراسة وعينتها:

تكون مجتمع الدراسة من جميع طالبات المرحلة المتوسطة في محافظة المذنب وعددهن 1154 في ثلاثة عشر مدرسة وفقًا لإحصائية إدارة تعليم المذنب. وتم اختيار عينة الدراسة عشوائيًا من طالبات الصف الأول المتوسط في المتوسطة الخامسة بمحافظة المذنب، وتكونت من (49) طالبة من طالبات الصف الأول المتوسط في صفين دراسيين تم تعيين أحدهما عشوائيًا ليمثل المجموعة التجريبية وتضمن (25) طالبة والآخر عشوائيًا ليمثل المجموعة الضابطة وتضمن (24) طالبة.

مواد الدراسة وأدواتها:

تم إعداد مصفوفة معايير العلوم للجيل القادم NGSS)) التي تناسبت مع موضوع وحدة الحياة والبيئة، حيث تم الرجوع للموقع الرسمي لمعايير العلوم للجيل القادم NGSS))، وتحديد سبعة معايير أربعة منها في علوم الأحياء وثلاثة من معايير علوم الأرض والفضاء للمرحلة المتوسطة والتي تتناسب مع موضوع وحدة الحياة والبيئة وتم عرضها على مجموعة من المحكمين المتخصصين في المناهج وطرق تدريس العلوم للتأكد من مناسبة المعايير المختارة للوحدة المقترحة.

وتم إعداد وحدة الحياة والبيئة والتي تدرس في الصف الأول المتوسط وفقا لمعايير العلوم للجيل القادم وتمت إضافة بعض الموضوعات ومعلومات لبعض موضوعات الوحدة لكي تحقق المعايير، كما صممت جميع أنشطة الدروس بحيث تتكامل فيها العلوم والهندسة والرياضيات والتقنية (STEM) وتنمي مهارات الاستقصاء، وهذا لم يتوفر في الوحدة الأصلية. وتضمنت الوحدة تكليف الطالبات بالقيام بمشروع (STEM) لجعل الطالبة تأخذ دور العالم والمهندس وتقوم بالابتكار والابداع. تم إعداد كتاب الطالب للوحدة، ودليل للمعلمة للاسترشاد به في تخطيط دروس الوحدة المقترحة وتضمن الدليل قائمة المعايير التي تم بناء الوحدة وفقا لها ومخطط يوضح تسلسل الدروس وتوجيهات لأنشطة الدروس وبعض المصادر المساعدة له وبعض التطبيقات المقترحة.

كما حدد في الدليل الهدف من كل نشاط وجوانب تطبيق العلوم والرياضيات والهندسة والتقنية والزمن الافتراضي لتطبيقه. وتم إعداد قائمة بمهارات الاستقصاء التي تسعى لتنميتها

تلك الأنشطة. وأساليب تقويم الوحدة. وتم عرض الدليل وكتاب الطالب للوحدة المقترحة على مجموعة من المحكمين المتخصصين في المناهج وطرق تدريس العلوم لمعرفة مدى تحقيق الوحدة لمعايير العلوم للجيل القادم (NGSS) التي تم اختيارها مسبقا ومناسبة عمق المحتوى وشموليته للموضوعات وترابط مواضيعه وتسلسلها وتم التعديل وفقًا لملحوظاتهم.

أدوات الدراسة:

للتعرف على فاعلية الوحدة تم إعداد اختبار لمهارات الاستقصاء لمعرفة مدى اكتساب الطالبات لها. واختبار تحصيل معرفي. تم تحديد قائمة بمهارات الاستقصاء والمناسبة لموضوع الوحدة المقترحة والتي يمكن تنميتها من خلال هذه الوحدة وعددها ثلاثة عشر مهارة وهي (مهارة الملاحظة – مهارة طرح الأسئلة- مهارة المقارنة - مهارة تفسير البيانات – مهارة الاستقراء- مهارة القياس- مهارة الاستنتاج –مهارة فرض الفروض- مهارة التجريب –مهارة التصنيف – مهارة استخدام الرياضيات –مهارة التعريف الإجرائي- مهارة التنبؤ) تم بناء اختبار تكون من 26 سؤالًا من نوع الاختيار من متعدد لمعرفة مدى اكتساب الطالبات لمهارات الاستقصاء و للتأكد من الصدق الظاهري للاختبار تم عرضه على عدد من المحكمين المتخصصين في المناهج وطرق التدريس والقياس والتقويم التربوي، وعُدل بناءً على ملحوظات المحكمين.

وللتأكد من الخصائص السيكومترية (صدق، ثبات) اختبار مهارات الاستقصاء طُبق على عينة استطلاعية تكونت من (24) طالبة من طالبات الصف الأول متوسط، وحُسب معامل ارتباط بيرسون بين درجة السؤال والدرجة الكلية للبعد الذي ينتمي إليه السؤال وذلك للتأكد من الاتساق الداخلي لأسئلة الاختبار ومدى تماسك فقراته مع بعضها ويوضح الجدول التالي معاملات الارتباط:

جدول (1): معاملات الارتباط بين درجات أسئلة الاختبار والدرجة الكلية للبعد الذي ينتمي إليه السؤال.

م	الارتباط	م	الارتباط	م	الارتباط	م	الارتباط
استخدام الرياضيات		الملاحظة		المقارنة		التعريف الإجرائي	
1	**0.651	3	**0.700	5	**0.818	7	**0.663
2	**0.638	4	**0.779	6	**0.665	8	**0.689
تفسير البيانات		فرض الفروض		التجريب		التصنيف	
9	**0.648	11	**0.698	13	**0.668	15	**0.678
10	**0.648	12	**0.669	14	**0.703	16	**0.676
الاستنتاج		الاستقراء		طرح الأسئلة		القياس	
17	**0.615	19	**0.676	21	**0.757	23	**0.676
18	**0.615	20	**0.736	22	**0.827	24	**0.667

م	الارتباط	م	الارتباط	م	الارتباط	م	الارتباط
	التنبؤ						
25	0.663**	** دالة عند مستوى 0.01 (قيمة معامل الارتباط الجدولية عند حجم عينة 24 ومستوى ثقة 0.01 تساوي 0.4869)					
26	0.522**						

يتضح من الجدول السابق أن معاملات الارتباط بين درجات أسئلة الاختبار والدرجة الكلية للبعد المنتمي إليه السؤال معاملات ارتباط موجبة ودالة إحصائياً عند مستوى 0.01، وهو ما يؤكد تجانس أسئلة الاختبار في كل بعد فيما بينها وتماسكها مع بعضها البعض. وحُسب معامل ارتباط بيرسون بين درجة البعد والدرجة الكلية للاختبار للتأكد من تجانس أبعاد الاختبار فيما بينها وتماسكها مع بعضها البعض، ويوضح الجدول التالي معاملات الارتباط:

جدول (2): معاملات الارتباط بين درجات أبعاد الاختبار والدرجة الكلية للاختبار.

البعد	معامل الارتباط	البعد	معامل الارتباط
استخدام الرياضيات	0.618**	الملاحظة	0.648**
المقارنة	0.626**	التعريف الإجرائي	0.728**
تفسير البيانات	0.681**	فرض الفروض	0.612**
التجريب	0.669**	التصنيف	0.560**
الاستنتاج	0.624**	الاستقراء	0.642**
طرح الأسئلة	0.681**	القياس	0.605**
التنبؤ	0.552**		

يتضح من الجدول السابق أن معاملات الارتباط بين درجات أبعاد الاختبار والدرجة الكلية للاختبار معاملات ارتباط موجبة ودالة إحصائياً عند مستوى 0.01، وهو ما يؤكد تجانس أبعاد الاختبار فيما بينها وتماسكها مع بعضها البعض.

وأُستخدمت معاملات التمييز في الكشف عن قدرة كل سؤال على التمييز بين المرتفعات والمنخفضات من الطالبات في مهارات الاستقصاء. ويعد تمييز المفردة منخفضاً إذا قل عن 0.4 وعندما يساوي معامل التمييز صفراً دل ذلك على انعدام قدرته على التمييز وعندما يساوي معامل التمييز الواحد الصحيح تكون المفردة مميزة تماماً (علام، 2012)؛ وكذلك تم حساب معاملات السهولة والصعوبة لأسئلة الاختبار ويوضحها الجدول التالي:

جدول رقم (3): معاملات الصعوبة والسهولة والتمييز لأسئلة اختبار مهارات الاستقصاء.

السؤال	معامل السهولة	معامل الصعوبة	معامل التمييز	الفقرة	معامل السهولة	معامل الصعوبة	معامل التمييز
1	0.500	0.500	0.667	14	0.417	0.583	0.667

السؤال	معامل السهولة	معامل الصعوبة	معامل التمييز	الفقرة	معامل السهولة	معامل الصعوبة	معامل التمييز
2	0.417	0.583	833..0	15	0.500	0.500	0.500
3	0.333	0.667	0.667	16	0.542	0.458	0.667
4	0.417	0.583	0.833	17	0.375	0.625	0.667
5	0.625	0.375	0.667	18	0.375	0.625	0.500
6	0.375	0.625	0.833	19	0.250	0.750	0.667
7	0.375	0.625	0.667	20	0.333	0.667	0.500
8	0.500	0.500	0.833	21	0.292	0.708	1.000
9	0.542	0.458	0.500	22	0.250	0.750	0.833
10	0.458	0.542	0.667	23	0.542	0.458	0.500
11	0.333	0.667	0.667	24	0.583	0.417	0.500
12	0.292	0.708	0.833	25	0.417	0.583	0.667
13	0.333	0.667	1.000	26	0.250	0.750	0.667

يتضح من الجدول السابق أن لأسئلة الاختبار معاملات صعوبة وسهولة مقبولة حيث تراوحت معاملات الصعوبة والسهولة ما بين 0.250 و0.750، مما يدل على تمييزها تمييزاً واضحاً ودالاً بين المرتفعات والمنخفضات في مهارات الاستقصاء، حيث تراوحت معاملات التمييز ما بين 0.500 و1.000، وهو ما يؤكد صدق الاختبار من حيث القدرة على التمييز. وحُسب معامل ثبات درجات الاختبار بطريقة التجزئة النصفية باستخدام معامل ثبات سبيرمان وبراون، حيث بلغت قيمته 0.852، بينما بلغت قيمة معامل الثبات باستخدام كيودر وريتشاردسون20 (0.835)، وهي معاملات ثبات جيدة ومقبولة إحصائياً، ومما سبق يتأكد أن للاختبار مؤشرات إحصائية موثوق فيها، وهو ما يؤكد صلاحية استخدامه.

اختبار التحصيل المعرفي:

تم إعداد اختبار التحصيل المعرفي، الذي يهدف لقياس تحصيل وحدة الحياة والبيئة في مادة العلوم لطالبات الصف الأول المتوسط. وتم تحديد الوزن النسبي للأهداف في ضوء عدد الحصص، وتضمن 27 سؤال من نوع الاختيار من متعدد وتم عرضه على مجموعة من المحكمين المتخصصين في المناهج وطرق تدريس العلوم والقياس والتقويم التربوي، وعُدل بناءً على ملحوظات المحكمين.

للتأكد من الخصائص السيكومترية (صدق، ثبات) اختبار التحصيل المعرفي طُبق على عينة استطلاعية تكونت من (24) طالبة من طالبات الصف الأول متوسط، وحُسب معامل ارتباط

بيرسون بين درجة السؤال والدرجة الكلية للاختبار للتأكد من الاتساق الداخلي لأسئلة الاختبار ومدى تماسك أسئلته مع بعضها البعض، ويوضح الجدول التالي معاملات الارتباط:

جدول (4): معاملات الارتباط بين درجات أسئلة الاختبار والدرجة الكلية للاختبار.

م	الارتباط	م	الارتباط	م	الارتباط
1	**0.629	10	**0.521	19	**0.739
2	**0.514	11	*0.468	20	**0.539
3	**0.507	12	*0.450	21	**0.834
4	**0.590	13	**0.573	22	**0.743
5	**0.566	14	**0.534	23	**0.522
6	**0.704	15	**0.744	24	**0.543
7	**0.592	16	**0.714	25	**0.516
8	**0.544	17	**0.834	26	**0.547
9	**0.534	18	**0.778	27	**0.522

*دالة عند مستوى 0.05؛ ** دالة عند مستوى 0.01

يتضح من الجدول السابق أن معاملات الارتباط بين درجات أسئلة الاختبار والدرجة الكلية للاختبار معاملات ارتباط موجبة ودالة إحصائياً عند مستوى 0.01 أو 0.05، وهو ما يؤكد تجانس أسئلة الاختبار فيما بينها وتماسكها مع بعضها البعض. واُستخدمت معاملات التمييز في الكشف عن قدرة كل سؤال على التمييز بين المرتفعات والمنخفضات من الطالبات في التحصيل المعرفي. وتم حساب معاملات الصعوبة والسهولة والتمييز لكل سؤال من أسئلة الاختبار والتي يوضحها الجدول التالي:

جدول رقم (5): معاملات الصعوبة والسهولة والتمييز لأسئلة الاختبار التحصيلي.

السؤال	معامل السهولة	معامل الصعوبة	معامل التمييز	الفقرة	معامل السهولة	معامل الصعوبة	معامل التمييز
1	0.542	0.458	0.667	15	0.542	0.458	0.500
2	0.375	0.625	0.833	16	0.583	0.417	1.000
3	0.667	0.333	0.667	17	0.292	0.708	0.500
4	0.583	0.417	0.833	18	0.208	0.792	0.833
5	0.708	0.292	0.667	19	0.292	0.708	0.667
6	0.417	0.583	0.833	20	0.417	0.583	0.833

السؤال	معامل السهولة	معامل الصعوبة	معامل التمييز	الفقرة	معامل السهولة	معامل الصعوبة	معامل التمييز
7	0.375	0.625	1.000	21	0.208	0.792	0.667
8	0.417	0.583	0.833	22	0.292	0.708	0.667
9	0.417	0.583	0.667	23	0.333	0.667	0.833
10	0.333	0.667	0.833	24	0.292	0.708	0.667
11	0.583	0.417	0.667	25	0.500	0.500	0.500
12	0.500	0.500	0.667	26	0.333	0.667	0.667
13	0.542	0.458	0.833	27	0.417	0.583	0.833
14	0.708	0.292	0.667				

يتضح من الجدول السابق أن لأسئلة الاختبار التحصيلي معاملات صعوبة وسهولة مقبولة حيث تراوحت معاملات الصعوبة والسهولة ما بين 0.208 و0.792، كذلك يتأكد أن أسئلة الاختبار تميز تمييزاً واضحاً ودالاً بين المرتفعات والمنخفضات في التحصيل، حيث تراوحت معاملات التمييز ما بين 0.500 و1.000، وهو ما يؤكد صدق الاختبار من حيث القدرة على التمييز. تم التأكد من ثبات درجات الاختبار بطريقة كيودر وريتشاردسون 20(KR-20) وبلغ معامل الثبات 0.713 ويتضح أن للاختبار التحصيلي معاملات ثبات جيدة ومقبولة إحصائياً، ومما سبق يتأكد أن للاختبار التحصيلي مؤشرات إحصائية موثوق فيها، وهو ما يؤكد صلاحية استخدامه في الدراسة الحالية.

نتائج الدراسة:

للتأكد من تكافؤ المجموعتين في المستوى القبلي للتحصيل المعرفي ومهارات الاستقصاء وذلك باستخدام اختبار «ت» للمجموعات المستقلة Independent Samples T-Test لدلالة الفروق بين متوسطي درجات المجموعات المستقلة فكانت النتائج كما هي موضحة بالجدول التالي:

جدول (6): تكافؤ المجموعتين التجريبية والضابطة في المستوى القبلي للتحصيل المعرفي ومهارات الاستقصاء (درجات الحرية = 47)

المتغيرات	المجموعة	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة "ت"	مستوى الدلالة
التحصيل	ضابطة	8.625	3.987	0.689	0.494
	تجريبية	9.360	3.475		غير دالة

المتغيرات	المجموعة	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة "ت"	مستوى الدلالة
مهارات الاستقصاء	ضابطة	11.833	4.072	0.198	0.844
	تجريبية	11.600	4.153		غير دالة

يتضح من الجدول السابق عدم وجود فروق دالة إحصائياً بين متوسطي درجات طالبات المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس القبلي للتحصيل المعرفي ومهارات الاستقصاء. وبالتالي إذا كانت هناك أي فروق دالة إحصائيًا بين المجموعتين في القياس البعدي يمكن إرجاعها لفاعلية الوحدة المقترحة في تنمية التحصيل المعرفي ومهارات الاستقصاء لدى طالبات الصف الأول المتوسط.

يتطلب استخدام اختبار «ت» في الإجابة عن أسئلة الدراسة والتحقق من صحة فروضها، التحقق من شرط تجانس المجموعات باستخدام اختبار ليفين لتجانس التباين Levene's Test for Equality of Variances واختبار شابيرو-ولك Shapiro-Wilk لاعتدالية توزيع الدرجات للمجموعتين التجريبية والضابطة في القياسين القبلي للتحصيل ومهارات الاستقصاء، حيث يعد شرطا التوزيع الاعتدالي وتجانس تباين المجموعات من أهم شروط استخدام اختبار «ت»، وكانت نتائج الاعتدالية والتجانس كما يوضحها الجدول التالي:

جدول (7): نتائج اختبار شابيرو-ولك للتحقق من شرط الاعتدالية كشرط من شروط استخدام اختبار «ت»، ونتائج اختبار ليفين للتحقق من التجانس

المتغيرات التابعة	قيمة الاختبار ودلالته	اختبار شابيرو- ولك للاعتدالية				اختبار ليفين لتجانس التباين	
		المجموعة الضابطة		المجموعة التجريبية			
		قبلي	بعدي	قبلي	بعدي	قبلي	بعدي
التحصيل	القيمة	0.988	0.974	0.976	0.953	0.669	1.158
	الدلالة	غير دالة	غير دالة	غير دالة	غير دالة	غير دالة	غير دالة
مهارات الاستقصاء	القيمة	0.981	0.995	0.993	0.972	0.042	2.694
	الدلالة	غير دالة	غير دالة	غير دالة	غير دالة	غير دالة	غير دالة

يتضح من الجدول السابق أن جميع قيم اختبار شابيرو- ولك لاعتدالية توزيع الدرجات، قيم غير دالة إحصائياً سواء في القياسين القبلي أو البعدي للتحصيل ومهارات الاستقصاء لدى طالبات المجموعتين التجريبية والضابطة، وهو ما يؤكد أن الدرجات لها توزيع اعتدالي، أما من حيث قيم اختبار ليفين لتجانس التباين بين المجموعتين التجريبية والضابطة فنلاحظ أن قيم اختبار ليفين غير دالة إحصائياً، وهو ما يؤكد التجانس بين المجموعتين في القياس القبلي أو القياس البعدي للتحصيل ومهارات الاستقصاء، والنتائج السابقة تؤكد صلاحية استخدام اختبار

«ت» للمجموعات المستقلة المتجانسة واختبار «ت» للمجموعات المرتبطة في معالجة نتائج الدراسة الحالية.

إجابة السؤال الأول:

للإجابة عن السؤال الأول وللتحقق من صحة الفرض الأول وهو: يوجد فرق دال إحصائياً بين متوسطي درجات طالبات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في اختبار مهارات الاستقصاء البعدي لصالح المجموعة التجريبية. تم استخدام اختبار «ت» للمجموعات المستقلة Independent Samples T-Test للكشف عن دلالة الفروق بين متوسطي درجات طالبات المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس البعدي لمهارات الاستقصاء، وتم كذلك استخدام مربع إيتا (Eta Squared (2η ، كمؤشر لحجم التأثير، والنتائج يوضحها الجدول التالي:

جدول (8): دلالة الفروق بين متوسطي درجات طالبات المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس البعدي لمهارات الاستقصاء (درجات الحرية = 47).

مهارات الاستقصاء	المجموعة	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة "ت"	مستوى الدلالة	حجم التأثير
استخدام الرياضيات	الضابطة	0.708	0.624	6.862	0.01	0.500
	التجريبية	1.760	0.436			
الملاحظة	الضابطة	0.750	0.532	9.719	0.01	0.668
	التجريبية	1.920	0.277			
المقارنة	الضابطة	0.792	0.588	9.385	0.01	0.652
	التجريبية	1.960	0.200			
التعريف الإجرائي	الضابطة	0.875	0.537	8.616	0.01	0.612
	التجريبية	1.920	0.277			
تفسير البيانات	الضابطة	0.875	0.448	11.014	0.01	0.721
	التجريبية	1.960	0.200			
فرض الفروض	الضابطة	0.917	0.408	11.432	0.01	0.735
	التجريبية	1.960	0.200			
التجريب	الضابطة	0.917	0.584	7.739	0.01	0.560
	التجريبية	1.920	0.277			
التصنيف	الضابطة	0.875	0.537	7.749	0.01	0.561
	التجريبية	1.920	0.400			

مهارات الاستقصاء	المجموعة	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة "ت"	مستوى الدلالة	حجم التأثير
الاستنتاج	الضابطة	0.917	0.584	7.739	0.01	0.560
	التجريبية	1.920	0.277			
الاستقراء	الضابطة	1.000	0.417	9.133	0.01	0.639
	التجريبية	1.920	0.277			
طرح الأسئلة	الضابطة	1.083	0.408	11.232	0.01	0.729
	التجريبية	2.000	0.000			
القياس	الضابطة	0.917	0.504	9.603	0.01	0.662
	التجريبية	1.960	0.200			
التنبؤ	الضابطة	1.083	0.504	5.987	0.01	0.433
	التجريبية	1.840	0.374			
الدرجة الكلية	الضابطة	11.708	3.420	17.664	0.01	0.869
	التجريبية	24.960	1.513			

يتضح من الجدول السابق وجود فروق دالة إحصائياً عند مستوى ثقة (0.01) بين متوسطي درجات طالبات المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس البعدي لمهارات الاستقصاء ككل والمهارات الفرعية، والفروق لصالح طالبات المجموعة التجريبية، وكان حجم التأثير كبير حيث كانت قيمة مربع إيتا أكبر من (0.14). وتم استخدام اختبار «ت» للمجموعات المترابطة للكشف عن دلالة الفروق بين متوسطي درجات طالبات المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي لمهارات الاستقصاء والجدول التالي يوضح النتائج:

جدول (9): دلالة الفروق بين متوسطي درجات طالبات المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي لمهارات الاستقصاء (درجات الحرية = 24).

مهارات الاستقصاء	القياس	المتوسط	الانحراف المعياري	الفروق		قيمة "ت"	مستوى الدلالة
				المتوسط	الانحراف المعياري		
استخدام الرياضيات	القبلي	0.800	0.645	0.96	0.889	5.400	0.01
	البعدي	1.760	0.436				
الملاحظة	القبلي	0.960	0.790	0.960	0.935	5.136	0.01
	البعدي	1.920	0.277				

مهارات الاستقصاء	القياس	المتوسط	الانحراف المعياري	الفروق		قيمة "ت"	مستوى الدلالة
				المتوسط	الانحراف المعياري		
المقارنة	القبلي	0.840	0.688	1.120	0.781	7.170	0.01
	البعدي	1.960	0.200				
التعريف الإجرائي	القبلي	1.080	0.862	0.840	0.850	4.938	0.01
	البعدي	1.920	0.277				
تفسير البيانات	القبلي	1.120	0.726	0.840	0.688	6.105	0.01
	البعدي	1.960	0.200				
فرض الفروض	القبلي	0.960	0.889	1.000	0.866	5.774	0.01
	البعدي	1.960	0.200				
التجريب	القبلي	0.720	0.678	1.200	0.764	7.856	0.01
	البعدي	1.920	0.277				
التصنيف	القبلي	0.720	0.614	1.200	0.764	7.856	0.01
	البعدي	1.920	0.400				
الاستنتاج	القبلي	0.880	0.600	1.040	0.611	8.510	0.01
	البعدي	1.920	0.277				
الاستقراء	القبلي	1.040	0.790	0.880	0.927	4.745	0.01
	البعدي	1.920	0.277				
طرح الأسئلة	القبلي	0.640	0.700	1.360	0.700	9.714	0.01
	البعدي	2.000	0.000				
القياس	القبلي	0.800	0.764	1.160	0.850	6.820	0.01
	البعدي	1.960	0.200				
التنبؤ	القبلي	1.040	0.735	0.800	0.816	4.889	0.01
	البعدي	1.840	0.374				
الدرجة الكلية	القبلي	11.600	4.153	13.360	4.689	14.245	0.01
	البعدي	24.960	1.513				

يتضح من الجدول السابق وجود فروق دالة إحصائياً عند مستوى ثقة (0.01) بين متوسطي درجات طالبات المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي لمهارات الاستقصاء ككل والمهارات الفرعية، والفروق لصالح القياس البعدي. وتؤكد النتائج السابقة بصورة واضحة فاعلية الوحدة المقترحة في تنمية مهارات الاستقصاء لدى طالبات المرحلة المتوسطة، وأن للوحدة المقترحة حجم تأثير كبير.

إجابة السؤال الثاني:

للإجابة عن السؤال الثاني وللتحقق من صحة الفرض الثاني، والذي ينص على: يوجد فرق دال إحصائياً بين متوسطي درجات طالبات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في اختبار التحصيل المعرفي البعدي لصالح المجموعة التجريبية. تم استخدام اختبار «ت» للمجموعات المستقلة للكشف عن دلالة الفروق بين متوسطي درجات طالبات المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس البعدي للتحصيل المعرفي، وتم استخدام مربع إيتا ($\eta 2$) كمؤشر لحجم التأثير. ويوضح الجدول التالي النتائج:

جدول (10): دلالة الفروق بين متوسطي درجات طالبات المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس البعدي للتحصيل المعرفي (درجات الحرية = 47).

التحصيل المعرفي	المجموعة	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة "ت"	مستوى الدلالة	حجم التأثير
	الضابطة	20.792	1.179	16.656	0.01	0.855
	التجريبية	26.320	1.145			

يتضح من الجدول السابق وجود فرق دال إحصائياً عند مستوى ثقة 0.01 بين متوسطي درجات طالبات المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس البعدي للتحصيل المعرفي، والفرق لصالح طالبات المجموعة التجريبية، وكان حجم التأثير كبير حيث كانت قيمة مربع إيتا أكبر من 0.14. وتم استخدام اختبار «ت» للمجموعات المترابطة Paired Samples T-Test للكشف عن دلالة الفرق بين متوسطي درجات طالبات المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي للتحصيل المعرفي، ويوضح الجدول التالي النتائج:

جدول (11): دلالة الفرق بين متوسطي درجات طالبات المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي للتحصيل المعرفي (درجات الحرية = 24)

التحصيل المعرفي	القياس	المتوسط	الانحراف المعياري	الفروق		قيمة "ت"	مستوى الدلالة
				المتوسط	الانحراف المعياري		
	القبلي	8.625	3.987	12.167	4.410	13.515	0.01
	البعدي	20.792	1.179				

يتضح من الجدول السابق وجود فرق دال إحصائياً عند مستوى ثقة (0.01) بين متوسطي درجات طالبات المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي للتحصيل المعرفي، والفرق لصالح القياس البعدي. وتؤكد النتائج السابقة بصورة واضحة فاعلية الوحدة المقترحة في تنمية التحصيل المعرفي لدى طالبات المرحلة المتوسطة، وأن للوحدة المقترحة حجم تأثير كبير مما يؤكد الفاعلية المرتفعة للوحدة المقترحة.

تفسير النتائج ومناقشتها:

كشفت النتائج عن وجود فروق دالة إحصائياً عند مستوى ثقة (0.01) بين متوسطي درجات طالبات المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس البعدي لمهارات الاستقصاء ككل والمهارات الفرعية، والفروق لصالح طالبات المجموعة التجريبية، وكذلك وجود فروق دالة إحصائياً عند مستوى ثقة (0.01) بين متوسطي درجات طالبات المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي لمهارات الاستقصاء ككل والمهارات الفرعية، والفروق لصالح القياس البعدي. وكان حجم التأثير كبير، مما يؤكد فاعلية الوحدة المقترحة في تنمية مهارات الاستقصاء لدى طالبات المرحلة المتوسطة،

وتعزى هذه النتائج إلى أن بناء الوحدة وفق معايير العلوم للجيل القادم ساعد على تنمية مهارات الاستقصاء وهذا يتفق مع نتيجة دراسة عبد الكريم (2017) ودراسة إسماعيل (2018) ودراسة الباز (2017) فإعطاء الطالبة فرصة للبحث وجمع المعلومات وإجراء التجارب ووضع الفرضيات واختبار صحتها من خلال دراسة الوحدة والبحث عن المعلومات بنفسها انعكس إيجابا على مهارات الاستقصاء لدى الطالبات كما أن المعايير تنظر إلى مهارات الاستقصاء كممارسات علمية وتؤكد أن الانخراط في البحث العلمي لا يتطلّب مهارة فحسب؛ بل يتطلّب المعرفة المُحدّدة لكل ممارسة، وأساليبها (NGSS, 2013). وهذا ما أكدته دراسة (Lachapelle, Sargianis, & Cunningham,2013) التي ترى أن الممارسات العلمية والهندسية وهي جزء أساسي من المعايير التي تعتمد على فكرة اندماج الطالب بالعلم وتعلم العلوم حيث يضع الطالب الفرضيات ويخطط ويجري التجارب ويلاحظ ويجمع المعلومات والأدلة والشواهد ويفسر النتائج ويناقش زملائه وفق الأدلة العلمية التي توصل إليها وهذا كله نتج عنه امتلاكه لمهارات الاستقصاء وتطورها لديه وإكسابه للثقافة العلمية وهذا يتفق مع الهدف من بناء هذه الوحدة ومع ما توصلت له من نتائج فدراسة العلوم وفق معايير العلوم للجيل القادم يزيد من مهارات الاستقصاء لديهم والذي يعتبر ركيزة أساسية في تدريس العلوم وفق STEM ومعايير العلوم للجيل القادم التي يدرس وفقا لها وقد لاحظت المعلمة أثناء تدريس الوحدة المقترحة تطور كبير في مهارات الاستقصاء لدى طالبات المجموعة التجريبية أكثر من المجموعة الضابطة.

وقد تعود هذه النتيجة إلى أن كتب العلوم الحالية تقوم بسرد المعلومات العلمية للطالب بمجهود عقلي وعملي قليل حيث يكتفى بممارسة الاستقصاء (الاستقصاء المبني) في بداية

ونهاية كل فصل وأحيانا في داخل الفصل كأعلى ممارسة علمية (الربيعان وآل حمامة، 2017).
وأسفرت النتائج عن وجود فرق دال إحصائياً عند مستوى ثقة (0.01) بين متوسطي درجات طالبات المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس البعدي للتحصيل المعرفي، والفرق لصالح طالبات المجموعة التجريبية، كذلك وجود فرق دال إحصائياً عند مستوى ثقة (0.01) بين متوسطي درجات طالبات المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي للتحصيل المعرفي، والفرق لصالح القياس البعدي. وكان حجم التأثير كبير. وتؤكد النتائج بصورة واضحة فاعلية الوحدة المقترحة في تنمية التحصيل المعرفي لدى طالبات المرحلة المتوسطة، وتتفق هذه النتائج مع نتائج دراسة الباز (2017) ونتيجة دراسة رواقة والمومني (2016) حيث أن تطوير المنهج وفقا لمعايير العلوم للجيل القادم يساعد على رفع مستوى التحصيل المعرفي لدى الطالبات.
لاحظت المعلمة أثناء تدريس الوحدة المقترحة زيادة مستوى التحصيل لدى طالبات المجموعة التجريبية، وقدرتهن على الإجابة عن الأسئلة من خارج الكتاب المدرسي نتيجة لدراستهن الوحدة وقد تعود هذه النتيجة إلى الأنشطة المتضمنة في الوحدة المقترحة والتي تتكامل فيها العلوم والتقنية والرياضيات والهندسة (STEM) والتي تتطلب من الطالبات البحث عن المعلومات مما انعكس إيجابيا على مستوى التحصيل لديهن حيث إن نشاط المتعلم في الموقف التعليمي يعد شرطًا لحدوث التعلم. كما قد تعود هذه النتيجة إلى الممارسات العلمية والهندسية المتضمنة بالوحدة وفقًا لمعايير العلوم للجيل القادم واكتساب مهارات الاستقصاء والذي انعكس على زيادة التحصيل المعرفي، وهذا ما أكدته دراسة الشمري (2014) ودراسة الفضلي (2014) ودراسة الأشقر (2018) التي أشارت إلى الأثر الكبير للاستقصاء الذي ينظر له كممارسات علمية في معايير العلوم للجيل القادم في زيادة مستوى التحصيل كما أكدت دراسة المعافا (2020) على أن استخدام مدخل (STEM) في التعليم يرفع مستوى تحصيل الطلاب.

التوصيات:

بناء على النتائج توصي الدراسة بالتالي:

- تضمين معايير العلوم للجيل القادم في مناهج العلوم للمرحلة المتوسطة.
- زيادة تضمين الأنشطة والمشروعات المبنية وفق معايير العلوم للجيل القادم.
- بناء أدلة المعلمين وكتب الطلاب وفقا لمعايير العلوم للجيل القادم.

المقترحات:

في ضوء نتائج الدراسة وانطلاقًا من أن قيمة البحث العلمي تتوقف على ما يثيره من مشكلات بحثية في مجاله. تقترح الدراسات المستقبلية التالية استكمالًا واستمرارًا للدراسة الحالية:

- تصميم برنامج مهني للمعلمين للتعريف بمعايير العلوم للجيل القادم وكيفية تطبيقها

وتضمينها في المناهج الحالية.

- دراسة لتحديد الصعوبات التي تواجه المعلمين في تطبيق معايير العلوم للجيل القادم (NGSS).
- إجراء المزيد من الدراسات المسحية لمناهج العلوم في المملكة العربية السعودية لتحديد درجة تضمين معايير العلوم للجيل القادم (NGSS) فيها.

المراجع

المراجع العربية:

- آبادي، مجد الدين محمد الفيروز. (2010). القاموس المحيط. دار الفكر.
- الأحمد، نضال بنت شعبان، الشهري، جميلة بنت علي، التركي، خلود بنت إبراهيم، البقمي، مها بنت فراج، والدوسري، نورة بنت فراج. (2018). واقع تصورات معلمات العلوم للمرحلة المتوسطة حول طبيعة العلم NOS وفق معايير العلوم للجيل القادمNGSS . مجلة البحث العلمي في التربية: جامعة عين شمس - كلية البنات للآداب والعلوم والتربية، 4(19)، 471-495.
- الأحمد، نضال، والبقمي، مها. (2016). تحليل محتوى كتب الفيزياء في المملكة العربية السعودية في ضوء معايير العلوم للجيل القادم NGSS. المجلة الاردنية في العلوم التربوية -الاردن، 13، (309) ،3-326.
- الأسطل، أسماء عبد القادر أحمد. (2019). تحليل محتوى كتب العلوم الحياتية للمرحلة الثانوية في ضوء معايير تعلم العلوم للجيل القادم NGSS)) [سالة ماجستير غير منشورة]. الجامعة الإسلامية بغزة.
- إسماعيل، دعاء سعيد محمود. (2018). وحدة مقترحة في الكيمياء الحرارية في ضوء معايير العلوم للجيل القادم NGSS لتنمية فهم الأفكار الأساسية Core Ideas وتطبيق الممارسات العلمية والهندسية لدى طلاب الصف الأول الثانوي. مجلة كلية التربية، 71(3)، 86 – 148.
- الأشقر، سماح فاروق المرسي. (2018). استخدام دورة الاستقصاء الثنائية لتنمية التحصيل المعرفي ومهارات حل المشكلات والدافعية لتعلم العلوم لدى تلاميذ الصف الأول الاعدادي. مجلة التربية العلمية - مصر، 21(8)، 80-41.
- آل محي، سعيد حسين، والشمراني، سعيد محمد. (2016). مستوى تضمين مهارات الاستقصاء في الأنشطة العلمية في مقرر الكيمياء للصف الأول ثانوي وواقع ممارستها. رسالة التربية وعلم النفس السعودية، (53)، 170-141.
- أمبوسعيدي، عبدالله، والبلوشي، سليمان.(2009). طرائق تدريس العلوم مفاهيم وتطبيقات عملية. عمان ، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة.
- الباز، مروة محمد محمد. (2017). تطوير منهج الكيمياء للصف الأول الثانوي في ضوء

مجال التصميم الهندسي لمعايير العلوم للجيل القادم NGSS وأثره في تنمية الممارسات العلمية والهندسية لدى الطلاب. مجلة كلية التربية ببورسعيد -مصر، (22)، 1161 – 1206.

- البقمي، مها فراج. (2016). نظرة على تعليم العلوم للجيل القادم (NGSS)]حلقة نقاش عبر الإنترنت[. مركز التميز البحثي في تطوير تعليم العلوم والرياضيات، جامعة الملك سعود. https://ecsme.ksu.edu.sa/sites/ecsme.ksu.edu.sa/files/attach/103.pdf
- التميمي، رشيد بن صالح. (2021). مدى توفر معايير العلوم للجيل القادم NGSS في كتاب العلوم للصف الثالث. مسالك للدراسات الشرعية واللغوية والإنسانية: ابراهيم بن عطية الله السلمي، (9)، 275 316-.
- الجهني، آمال بنت سعد. (2020). واقع ممارسة معلمات العلوم في المرحلة المتوسطة لمعايير العلوم للجيل القادم NGSS. مجلة كلية التربية: جامعة بورسعيد - كلية التربية، (30)، 94 - 118.
- الحربي، عبد الواحد بن خلف. (2017) مهارات الاستقصاء المتضمنة في كتب الفيزياء بالمرحلة الثانوية ودرجة اكتساب الطلاب لها [رسالة ماجستير غير منشورة]. جامعة القصيم.
- حسانين، بدرية. محمد محمد. (2016). معايير العلوم للجيل القادم. المجلة التربوية، (46)، 398-439.
- خطايبة، عبد الله. (2005). تعليم العلوم للجميع. دار المسيرة.
- الدهمش، عبد الوالي، والشمراني، سعيد. (2012). طبيعة ممارسة معلمي العلوم في المملكة العربية السعودية للاستقصاء العلمي من وجهة نظر المشرفين التربويين. مجلة العلوم التربوية والنفسية، 13(4)، 462-439.
- الربيعان، وفاء محمد عبد الله، وآل حمامه، عبير سالم. (2017). تحليل محتوى كتب العلوم للصف الأول متوسط في المملكة العربية السعودية في ضوء معايير.(NGSS) المجلة التربوية الدولية المتخصصة -المجموعة الدولية للاستشارات والتدريب -الأردن، 6(11)، -95 108.
- رواقة، غازي ضيف الله، والمومني، أمل رشيد عبد الرحمن. (2016). اعتماد الجيل الجديد من معايير العلوم لتصميم محتوى في الوراثة لطلبة الصف الثامن في الأردن. المجلة الاردنية في العلوم التربوية، 12(4)، 467-455.
- الشمراني، صالح علوان. (2009). تقرير مشاركة المملكة في دراسة الاتجاهات الدولية للعلوم والرياضيات2007 TIMSS . مركز التميز البحثي في تطوير تعليم العلوم والرياضيات. جامعة الملك سعود.
- الشمراني، صالح، والشمراني، سعيد، والبرصان، إسماعيل، والدرواني، بكليل. (2016). إضاءات حول نتائج دول الخليج في دراسة التوجهات الدولية في العلوم والرياضياتTIMS

2015 . مركز التميز البحثي في تطوير تعليم العلوم والرياضيات. جامعة الملك سعود.

- الشمري، عبد الله حامد صالح. (2014). دور مناهج العلوم في تنمية المفاهيم العلمية ومهارات الاستقصاء العلمي لدى تلاميذ الصفوف العليا بالمرحلة الابتدائية [رسالة ماجستير غير منشورة]. جامعة القصيم.
- صباريني، محمد سعيد، وملكاوي، آمال رضا حسن. (2017). واقع الإصلاحات في مجال تعلم العلوم وتعليمها في الأنظمة التعليمية العربية في ضوء الاتجاهات العالمية. مجلة العلوم التربوية والنفسية -البحرين، 18(2)، 255-297.
- عبد الكريم، سحر محمد. (2017). برنامج تدريبي قائم على معايير العلوم للجيل التالي NGSS» « لتنمية الفهم العميق ومهارات الاستقصاء العلمي والجدل العلمي لدى معلمي العلوم في المرحلة الابتدائية. دراسات عربية في التربية وعلم النفس -السعودية، (87)، 21 – 111.
- العتيبي، غالب عبد الله، والجبر، جبر محمد. (2017). مدى تضمين معاييرNGSS)) في وحدة الطاقة بكتب العلوم بالمملكة العربية السعودية. رسالة التربية وعلم النفس -السعودية، (59)، 1 16-.
- العساف، صالح حمد. (2016). المدخل إلى البحث في العلوم السلوكية. الطبعة الثالثة، دار الزهراء.
- علام، صلاح الدين محمود. (2012). الاختبارات والمقاييس التربوية والنفسية. دار الفكر.
- الفضلي، أنفال مبارك. (2014). أثر الأنشطة الاستقصائية البيئية في تحصيل طالبات الصف الثامن المتوسط وتفكيرهن الإبداعي في مادة العلوم [رسالة ماجستير غير منشورة]. جامعة الشرق الأوسط بعمان.
- فقيهي، يحيى. (2010). أين موقعنا منها؟ برامج ومشاريع إصلاح تعليم العلوم العالمية. مجلة المعرفة.
- قسوم، نضال. (2013). تدريس العلوم في العالم العربي يحتاج لقفزة كبيرة وفورية. تم استرجاعه في: 18/6/2018 الرابط: http://blog.icoproject.org/?p=576
- قلادة، فوائد. (2002). الأساسيات في تدريس العلوم. القاهرة: دار المعرفة الجامعية.
- المعافا، نورية ناصر عبدالله. (2020). تفريد التعليم وفق منحنى STEM في التعليم المستمر. المجلة العربية للنشر العلمي، 22، 78-54.
- نجار، فريد(2003). المعجم الموسوعي لمصطلحات التربية. انجليزي- عربي.ط1.لبنان مكتبة ناشرون.

المراجع الأجنبية:

- Kuhn, D.,Arvidsson, T., Lesperannce, R., & Corprew, R. (2017). Can Engaging in Science Practices Promote Deep Understanding of Them. Science Education. 101(2),

232-250.

- Kawasaki, J.(2015). Examining teachers' goals classroom instruction around the science and engineering practices in the next generation science standards.]Unpublished dissertation[. university of California.
- Lachapelle, C., Sargianis, K., & Cunningham, C. (2013). Engineer it, learn it: Science and engineering practices in action. Science and Children, 51(3), 70–76.
- NGSS Lead States .(2013b). Topic Arrangements of the Next Generation Science Standards. Retrieved 15 May 2016, from: https://www.nextgenscience.org/sites/default/files/NGSS%2 0DCIpercentage20Combinedpercentage2011.6.13.pdf.
- Miller, E., & Januszyk, R. (2014). The NGSS case studies: All standards all students. Journal of Science Teacher Education,25 2), 223-233

برنامج تدريبي قائم على أنموذج (TPACK) لتنمية الأداء التدريسي لدى معلمات العلوم بالمرحلة المتوسطة وأثره على تنمية مهارات التفكير المنتج لدى طالباتهن

الباحثة: فاطمة عبد الله محمد الخرصان (دكتوراه مناهج وطرق تدريس العلوم جامعة الملك خالد).

الملخص: هدف البحث الحالي إلى معرفة أثر برنامج تدريبي قائم على أنموذج (TPACK) لتنمية الأداء التدريسي لدى معلمات العلوم بالمرحلة المتوسطة، وأثره على تنمية مهارات التفكير المنتج لدى طالباتهن. ولتحقيق هذا الهدف استخدمت الباحثة المنهج التجريبي (نظام المجموعة الواحدة) لتطبيق تجربة البحث، ولتحقيق هذا الهدف أعدت الباحثة (بطاقة الملاحظة) لمعلمات العلوم بالمرحلة المتوسطة وعددهن (20) معلمة، واختباراً للتفكير المنتج لطالبات الصف الثاني المتوسط وبلغ عددهن (90) طالبة، وطبقت أدوات البحث قبل تطبيق البرنامج التدريبي المقترح القائم على أنموذج (TPACK)، ثم طبقت أدوات البحث بعدياً، وأسفرت نتائج البحث عن وجود فرق دال إحصائياً عند مستوى (0.05) بين متوسطي درجات معلمات العلوم في التطبيقين القبلي والبعدي لبطاقة الملاحظة لصالح التطبيق البعدي، ووجود فرق دال إحصائياً عند مستوى(0.05)بين متوسطي درجات طالبات الصف الثاني المتوسط في التطبيقين القبلي والبعدي لاختبار مهارات التفكير المنتج لصالح التطبيق البعدي، وفي ضوء هذه النتائج قدمت الباحثة بعض التوصيات.

الكلمات المفتاحية: أنموذج (TPACK) - الأداء التدريسي - التفكير المنتج.

The Effect of A training Program Based on The TPACK Model on Developing The Teaching Performance Among Science Teachers at The Middle School Level and its Impact on Developing Productive Thinking Skills Among Their Students.

Abstract: The goal of the current search is to know the effect of a training program based on the TPACK model on developing the Teaching Performance among science teachers at the middle school level and its impact on developing Productive Thinking skills among their students. For realizing this aim, the researcher has used descriptive method to design and build the training program, experimental method (one group system) to application the research experiment, to achieve this goal, The research prepared an observation card that included the Teaching Performance of (20) female science teachers and a Productive Thinking Skills test for (90) of the second intermediate grade students. The instruments of the study were applied before applying the proposed training program that was built on the TPACK Model then the instruments were post applied. The results indicated that there were significant differences (0.05) between the mean scores of female science teachers in the pre and post application of the observation card in favor of the post application. There was also significant difference (0.05) between the mean scores of students in the pre and post applications of the observation card in favor of the post applications.in the light of these results, the researcher provided some recommendations.

Key words: TPACK Model - Teaching Performance - Productive Thinking Skills.

مقدمة البحث:

يشهد العالم في القرن الحادي والعشرين تطورا وتحولات ونهضة في كافة المجالات؛ تتسم بثورة علمية وتقنية وتدفق معرفي وتداخل الثقافات، وفي ظل هذه التغيرات، يتسابق العالم لتحديث أنظمة التعليم واعتماد الابتكارات التكنولوجية والاستفادة منها لمواكبة التطور. وبما أننا في عصر المعرفة المتسارعة والبيانات الضخمة والأنظمة القائمة على التفكير فهو ضرورة حيوية للإنسان ويعتمد على مناهج العلوم في تزويد المتعلم بالمحتوى المناسب من الحقائق والمفاهيم العلمية، لذلك شهدت مناهج العلوم في السنوات الأخيرة تطوراً ملحوظاً، وأولت أهدافها اهتماماً بإيجابية المتعلم ونشاطه، وتنمية مهارات التفكير لديه والإسهام في زيادة تحصيله (ال فرحان،2020)، ومن أهم مهارات التفكير مهارات التفكير المنتج الذي يؤدي إلى فهم أعمق للمحتوى المعرفي وربط عناصره ببعضها البعض، وحل المشكلات بطرق إبداعية، واقتراح حلول غير مألوفة، ثم تقييمها ونقدها؛ بمعنى أن التفكير المنتج يشير إلى قدرة المتعلم على الدمج بين ممارسة مهارات التفكير الابتكاري ومهارات التفكير الناقد (رزوقي ونبيل و ظمياء، 2016)، ونظرًا لأهمية مهارات المنتج فقد اهتمت العديد من الدراسات بتنميتها باستخدام العديد من النماذج والاستراتيجيات والأساليب المختلفة، ومن هذه الدراسات: (سليمان ،2021؛ المشاقبه، عليمات 2021؛ شاهين، 2020 ؛ المصري،2017)، ويقود المعلم حركة التغيير والتطوير في منظومة التعليم إذ تغيرت أدواره ومسئولياته تغيرات جذرية لتحقيق أهداف التعليم وفقاً لمستجدات هذا العصر فأصبح ميسراً وقائداً للعملية التعليمية وبذلك يصبح المعلم والمنهج نقطة الانطلاق نحو المعرفة و العامل الفاعل للارتقاء بالواقع التربوي من خلال الأداء التدريسي الفعال، الذى يمثل سلوك المعلم أثناء مواقف التدريس و الترجمة الاجرائية لما يقوم به من أفعال، واستراتيجيات في التدريس أو في إدارته للفصل أو مساهمته في الأنشطة المدرسية (حسن،2018)، وتنمية الأداءات التدريسية لدى المعلم يساعده على تنظيم وشرح الأفكار بصورة جيدة، وتجعله يمتلك معرفة علمية باحتياجات المتعلمين واستجاباتهم وبالتالي قادراً على تنمية مهارات التفكير العليا لديهم (Mahgoub & Elyas, 2014)، ولأهمية الأداء التدريسي لمعلم العلوم قامت العديد من الدراسات بتنميته باستخدام وسائل واستراتيجيات متعددة مثل دراسة (عبداللات، 2018 ؛ جاد الحق، 2020)، ومما سبق يتضح أنه لابد من الارتقاء بمستوى أداء المعلم ليكون قادراً على مواكبة التغيرات والتحديات في العصر الرقمي، فالمعلم بحاجة إلى امتلاك كفاءات تمكنه من القيام بأدواره في القرن الحادي والعشرين، والقدرة على توظيف التكنولوجيا الحديثة في عملية التدريس، وذلك يتطلب إعادة النظر في برامج إعداده وتنميته مهنياً، إذ ظهرت العديد من حركات التطوير المهني للمعلمين بخاصة في مجال استخدام التكنولوجيا في التعليم ، من خلال الربط بين التكنولوجيا ومحتوى التعلم، من خلال بناء إطار عمل يساعد على فهم المعارف والمهارات التي يحتاجها المعلمون لتوظيف التكنولوجيا بكفاءة في التعلم حتى

يمكنهم من التدريس بفاعلية لإكسابهم مهارات الأداء التدريسي، ومن هذه الحركات إطار «كوهلير& ميشرا» المعروف باسم إطار المحتوى معرفيا تربويا تكنولوجياً(Knowledge Technological Pedagogica Content) (حسانين ،2019؛ العمري، 2019؛ السيد، 2019)، وهذا الإطار يهتم بمعرفة المحتوى والتكنولوجيا وأصول التدريس، ويعرف أنموذج (TPACK) بأنه أحد النماذج المعاصرة التي تجمع بين المعرفة التقنية ومعرفة محتوى المادة ومعرفة طريقة التدريس، والذي ظهر على يد شولمان حيث ركز على أن التنمية المهنية تعتمد على تنمية معارف المعلم بمحتوى مادة التخصص ومعرفته بطرق تدريس هذا المحتوى. وقد اقترح «شولمان» تصنيف المعرفة اللازمة للمعلمين إلى مجالين متمايزان هما المعرفة بمحتوى المادة الدراسية والمعرفة بطرق تدريس هذا المحتوى (عبد الفتاح،2019). ولقد أضاف «ميشرا وكوهلر» (koehler,M. & Mishra, 2008) ضلع ثالث لثنائية المعرفة بمحتوى مادة التخصص، والمعرفة بطرق التدريس، وهي المعرفة باستخدام تقنيات التعليم الأمر الذي أثمر عنه نموذج أكثر شمولاً لتحديد خصائص ومهارات ومعارف المعلم الفعال بما يتلاءم أكثر مع متطلبات العصر الرقمي. وقد أشارت العديد من الدراسات كدراسة (أبودية،2021؛ مبروك ،2021؛ حسانين، 2019؛ العمري، 2019؛ السيد، 2019) إلى فعالية أنموذج تيباك (TPACK) في تنمية معلمي العلوم مهنياً ، من هنا برزت الحاجة لتدريب معلم العلوم على استخدام أنموذج تيباك (TPACK) وتطوير أدائه في ضوء ما يستجد من نظريات وتطبيقات تربوية وتكنولوجية حديثة لتنمية الأداء التدريسي وتعزيز كفاءته التدريسية وممارساته التربوية في المواقف التعليمية المختلفة بما يتناسب مع خصائص المتعلمين وطبيعة المحتوى العلمي، ممّا ينعكس إيجاباً على تنمية التفكير المنتج لدى الطلاب.

مشكلة البحث:

من خلال اطلاع الباحثة على نتائج الاختبارات الدولية للرياضيات والعلوم TIMSS التي شاركت فيها المملكة لثلاث دورات على التوالي في الأعوام (2011، 2015، 2019) لاحظت الباحثة بعد اطلاعها على النتائج تدني مستوى طلاب المملكة العربية السعودية وأنهم في المراتب الأخيرة مقارنةً مع طلاب الدول المشاركة، ممّا يوضح تدني في مستوى أدائهم في مادتي العلوم والرياضيات، وبالاطلاع أيضًا على نتائج الدراسات السابقة (المالكي، 2020؛ الشمري، 2019؛ المالكي والسلولي، 2017؛ العنزي،2014) أشارت إلى تدني مهارات التفكير المنتج حيث أن مستوى الممارسات والأداءات التدريسية التي تنميها لم ترقى إلى المستوى المأمول، ونظراً لأهمية تنمية الأداء التدريسي في تدريس العلوم فقد أوصت عدد من الدراسات إلى ضرورة تنميتها والعمل على تحسينها بالمرحلة المتوسطة كدراسة الحطيبي (2018)، وقد أكدت نتائج دراسة السلامات والشهري (2016) تدني مستوى الأداء التدريسي لمعلمي العلوم، ممّا يتوجب الاهتمام بتدريب المعلمين ممّا ينعكس بالإيجاب على الأداءات التدريسية، ويتسم العصر الحالي بالنهضة في شتى مجالات الحياة ممّا يفرض على المعلم ضرورة إعداد

نفسه إعدادًا يؤهله لمواكبة هذه التغيرات وتطوير معارفه ومهاراته مهنياً وتكنولوجياً بما يتوافق مع متطلبات التعلم في العصر الرقمي. وأشارت دراسات التطوير المهني للمعلمين القائمة على إطار المحتوى العلمي معرفياً وتربوياً وتكنولوجياً، بتطبيق هذا الإطار على المعلمين أثناء الخدمة بما يحقق كفاءتهم وتنمية الأداء التدريسي في ضوء امتلاكهم للمعارف والمهارات التكنولوجية، ممّا ينعكس إيجاباً على بيئة تعليمهم، وبالتالي على تلاميذهم وقدراتهم ومهاراتهم العقلية، لذلك أصبح من الضروري تدريب المعلمين في ضوء المستحدثات التكنولوجية، وقد أشارت نتائج الدراسات السابقة (مبروك، 2021 ؛ عمر، 2018؛ السيد ،2018) إلى ضرورة توجيه الاهتمام لتنمية مهارات المعلمين في الجوانب الأكاديمية والتربوية والتكنولوجية وفق المستحدثات الحديثة، ونادت الاتجاهات العالمية الحديثة بدمج التكنولوجيا والتربية والمحتوى المتمثل في أنموذج تيباك (TPACK) الذي يساعد في إيجاد مداخل جديدة لتنمية مهارات التفكير والتي أصبحت جزءاً من المناهج، واستخدام التكنولوجيا وتوظيفها في العملية التربوية (ناجي، 2016).وبناءً على ما سبق تحددت مشكلة البحث الحالي في تدني مستوى مهارات الأداء التدريسي لدى معلمات العلوم، ممّا يؤثر على مستوى تنمية مهارات التفكير المنتج لدى طالباتهن. ونظراً لما أشارت إليه بعض الأبحاث والدراسات السابقة من فعالية أنموذج تيباك TPACK)) في تنمية عدد من المتغيرات، فالبحث الحالي سعى إلى إعداد برنامج تدريبي مقترح قائم على أنموذج تيباك TPACK)) وتعرّف أثره في تنمية مهارات الأداء التدريسي لدى معلمات العلوم بالمرحلة المتوسطة، وتنمية مهارات التفكير المنتج لدى طالباتهن.

أسئلة البحث:

سعى البحث الحالي للإجابة عن الأسئلة الآتية:

1. ما أثر البرنامج التدريبي القائم على أنموذج (TPACK) على الأداء التدريسي لدى معلمات العلوم بالمرحلة المتوسطة؟
2. ما أثر البرنامج التدريبي القائم على أنموذج (TPACK) في تدريس العلوم على تنمية مهارات التفكير المنتج لدى طالبات الصف الثاني متوسط؟

فروض البحث:

حاول البحث الحالي اختبار صحة الفرضين الآتيين:

- توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.01) بين متوسطي درجات أداء معلمات العلوم بالمرحلة المتوسطة في التطبيق القبلي والبعدي لبطاقة ملاحظة مهارات الأداء التدريسي لصالح التطبيق البعدي.
- توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.01) بين متوسطي درجات طالبات مجموعتي البحث التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي لاختبار مهارات التفكير المنتج

لصالح طالبات المجموعة التجريبية.

أهداف البحث:

هدف البحث الحالي إلى:

- التعرف على أثر البرنامج التدريبي القائم على أنموذج ((TPACK على تنمية الأداء التدريسي لدى معلمات العلوم بالمرحلة المتوسطة.
- التعرف على أثر البرنامج التدريبي القائم على أنموذج TPACK)) في تدريس العلوم على تنمية مهارات التفكير المنتج لدى طالبات الصف الثاني متوسط.

أهمية البحث:

تمثلت أهمية البحث الحالي فيما يلي:

- قد يفيد مراكز التطوير المهني وجهات التدريب بالإدارات التعليمية في عقد دورات تدريبية، تهدف إلى إثراء خبرات معلمات العلوم وتدريبهن وفقاً لأنموذج (TPACK).
- يمكن أن يقدم بطاقة ملاحظة الأداء التدريسي لمعلمات العلوم بالمرحلة المتوسطة يمكن الاستفادة منها في تقييم معلمات العلوم بالمرحلة المتوسطة.
- يتوقع أن يقدم اختبار في مهارات التفكير المنتج، يمكن الاستفادة منه في التعرف مستوى مهارات التفكير المنتج لدى طالبات الصف الثاني متوسط.
- يمكن أن يقدم مجموعة من التوصيات، والمقترحات للباحثين بإجراء الأبحاث مستقبلية، في مجال تنمية الأداء التدريسي، مما قد يسهم في تدريب معلمات العلوم وخاصةً بالمرحلة المتوسطة.

حدود البحث:

التزمت الباحثة في هذا البحث بالحدود التالية:

- إطار معرفي عام للبرنامج التدريبي القائم على أنموذج (TPACK) لتنمية الأداء التدريسي لدى معلمات العلوم بالمرحلة المتوسطة يتناول سبعة مجالات هي: (المعرفة التقنية، المعرفة التربوية، المعرفة بمحتوى مادة التخصص، المعرفة التقنية المتعلقة بمحتوى مادة التخصص، المعرفة التقنية التربوية، المعرفة بطرق تدريس محتوى مادة التخصص، المعرفة التقنية والتربوية المتعلقة بتدريس مادة التخصص).
- مهارات الأداء التدريسي المتمثلة في (التخطيط، التنفيذ، التقويم).
- مهارات التفكير المنتج في الجوانب التالية: (التنبؤ بالافتراضات، الاستنتاج، التفسير، تقويم الحجج، الأصالة، الطلاقة، المرونة).
- عينة من معلمات العلوم بالمرحلة المتوسطة في مدارس التعليم العام الحكومي بمدينة أبها، وعينة من طالبات الصف الثاني متوسط بالمرحلة المتوسطة بمحافظة أبها.

- تم تطبيق البحث على طالبات المرحلة المتوسطة بمدينة أبها بمنطقة عسير بالمملكة العربية السعودية، وتنفيذ البرنامج في الفصل الدراسي الثاني من العام الدراسي (1441-1442هـ).

مصطلحات البحث:

أنموذج تيباك (TPACK MODEL): إطار معرفي منهجي خاص بالمحتوى والتربية والتقنية، قائم على تكامل المعرفة التكنولوجية والمعرفة بالمحتوى والمعرفة التربوية لتنمية مهارات الأداء التدريسي، لدى معلمات العلوم بالمرحلة المتوسطة، مما يعزز ممارستهم التربوية أثناء التدريس وينعكس على تنمية مهارات التفكير المنتج لدى طالباتهن.

الأداء التدريسي :(Teaching Performance) كل ما تقوم به معلمة العلوم من أداءات تدريسية من تخطيط وتنفيذ وتقويم في ضوء أنموذج تيباك (TPACK) وذلك بهدف تحقيق الأهداف التعليمية وتنمية مهارات التفكير المنتج لدى طالبات الصف الثاني متوسط.

مهارات التفكير المنتج (Productive Thinking): مجموعة من الأنشطة العقلية وعمليات ذهنية التي تقوم بها الطالبة في أثناء ممارسته للعمليات المعرفية تتضمن مهارات (التنبؤ بالافتراضات، الاستنتاج، التفسير، تقويم الحجج، الاصالة، الطلاقة، المرونة). ينتج عنها اكتشاف علاقات جديدة وحلول وأفكار تخرج عن الإطار المعرفي لتحقيق أهداف معينة لدى طالبات المرحلة المتوسطة. ويعبر عنها بالدرجة الكلية التي يحصل عليها الطالب في اختبار مهارات التفكير المنتج المعد لذلك.

الإطار النظري:

أنموذج تيباك (TPACK MODEL):

عرّفه ميشرا وكوهلر (Mishra & Koehler, 2006) بأنه إطار المعرفة الخاص بالمحتوى والتربية والتقنية (Technological Pedagogical & Content Knowledge Framework)، الذي يهدف إلى توضيح كفايات ضرورية للمعلمين تمكنهم من دمج التقنية في التعليم. وعرّفه ميشرا وآخرون (Mishra et al., 2019) بأنه إطار منهجي قائم على تكامل المعرفة التكنولوجية والمعرفة بالمحتوى والمعرفة التربوية لإكساب المعلم مجموعة من المعارف والمهارات تعزز ممارستهم التربوية والتدريسية أثناء تدريس مادة التخصص، وأكدت ناجي (2016) أن نموذج TPACK)) يعتمد على فهم المعلم للعلاقة بين موضوعات المحتوى العلمي لمادة التخصص وعلم التدريس والمعرفة التقنية، ليشكل تنظيم يوضح العلاقة بين هذه المكونات الثلاثة بما يطور خبرة المعلم وينمى أداءه. وتتضح أهمية أنموذج (TPACK) في التدريس في كونه يعالج الأفكار النظرية المتعلقة بطرق التدريس والتقنية ويحولها إلى تطبيقات عملية تدعم مادة التخصص ويطور الأداء المهني للمعلمين، ويؤكد على مفاهيم التنمية المهنية المستدامة وتحسين الممارسات والأداءات التدريسية والكفاءة الذاتية أثناء التدريس لفاعلية الذات المهنية للمعلمين وتنمية كفاءتهم التقنية ومهارتهم في استخدام التطبيقات التقنية

الحديثة، ومساعدة المعلمين في تمييز طرق التدريس التي تسهل تعليم المواد الدراسية للمتعلمين وحل المشكلات التقنية وإدارة الصف وتصويب المفاهيم الخاطئة ممّا يؤدي إلى تفعيل دور المتعلم في العملية التعليمية كأحد التوجهات التدريسية الحديثة, وتحسين مخرجات العملية التعليمية وتحقيق الأهداف (Fontanilla,2016).

مكونات أنموذج (TPACK):

يتكون أنموذج (TPACK) من سبعة معارف، يمكن توضيحها كما يلي:

- كفاءة المعرفة التكنولوجية (TK): يتضمن المعرفة التي تمكن المعلمين من استخدام تقنيات المعلومات والاتصالات بشكل صحيح في العملية التعليمية، وكذلك معرفة البرامج التكنولوجية المستخدمة في البيئات التعليمية. حيث أكد كوهلر وميشرا ضرورة مراعاة المعلم للمتغيرات التكنولوجية المتسارعة ملماً بشكل كافٍ بالتعامل معها واستخداماتها مطلعاً على كل جديد في تلك التطورات.

-كفاءة المعرفة الخاصة بالمحتوى (CK): ويشمل معرفة المعلمين بالمحتوى العلمي وطبيعة المجال المهني، وطرق تكوين وتنظيم مكوناته ومفاهيمه لتحسين التدريس، وتعميق فهم عناصر المحتوى مثل الحقائق والمفاهيم والنظريات والتعميمات ونماذج المفاهيم النظرية للموضوعات التدريسية، حيث معرفة المعلم بالمحتوي مهمة لأنها تساعده على تحديد السياق التعليمي من خلال أسلوب التفكير الملائم.

-كفاءة المعرفة بأصول التدريس (PK): تتضمن معرفة وفهم المعلم بأساليب واستراتيجيات التدريس والتعلم والنظريات التعليمية وتوظيفها داخل الفصول الدراسية، ومعرفة طبيعة وخصائص الطلاب وتحديد الفروق الفردية بينهم كما تشمل المعرفة بمهارات التدريس من التخطيط، والتنفيذ، والتقويم، وتشمل معرفة المعلم ببيئة التعلم والسياقات التعليمية وطرق التدريس المناسبة للمحتوي التعليمي والمتعلمين والبنية التحتية في بيئة التعلم.

-كفاءة المعرفة التكنولوجية التربوية (TPK): تشمل المعرفة بكيفية توظيف التكنولوجيا لدعم طرق والاستراتيجيات التدريسية والتمكن من اختيار المناسب منها لتحقيق الأهداف المرجوة لتعميق فهم المتعلمين.

-كفاءة المعرفة بأصول تدريس المحتوي (PCK): تشمل المعرفة بطرق واستراتيجيات التدريس الملائمة لتدريس محتوى معين وتحقيق أهدافه، فمن الضروري أن يمتلك المعلم المعرفة بطرق التدريس الملائمة للتخصص، والتأكيد على ضرورة معرفة المعلم بكيفية تعزيز فهم المتعلمين للمفاهيم وتصويب المفاهيم الخاطئة لديهم وتنظيم بنيتهم المعرفية.

-كفاءة المعرفة التكنولوجية للمحتوى (TCK): تشمل معرفة المعلم بطريقة استخدام تطبيقات التكنولوجيا لتدريس المحتوى التعليمي لتسهيل سبل اكتشاف المعرفة، وتأكيد على ضرورة معرفة المعلم الطرق الصحيحة لاختيار الأدوات التكنولوجية المناسبة لتدريس المحتوى.

-كفاءة معرفة المحتوى والتكنولوجيا والتربية (TPACK): وهي أساس التدريس الفعال

بالتكنولوجيا حيث تتجاوز المكونات الثلاثة الرئيسية (المحتوى، التربية، التكنولوجيا) حيث تمثل المعرفة المرتبطة بكيفية توظيف التكنولوجيا ليتناسب مع أساليب التدريس اللازمة لتدريس المحتوي من خلال سياق تعليمي محدد لتحقيق التكامل التكنولوجي في بيئة التعلم مما يحقق الأهداف المنشودة. (العمري، 2019؛ حسن، 2018 وعبد العزيز، 2018)؛ (Young, 2016; Patahuddin, et al, 2016)

توظيف أنموذج تيباك في تعلم وتعليم العلوم:

يعتمد إطار عمل أنموذج تيباك (TPACK) على مبدأ التكامل المناسب للتكنولوجيا في سياق تعليمي محدد، وهو مشتق من فهم شامل للمعرفة الأساسية الثلاثة، وهذا يتطلب من المعلمين فهم الأنواع الثلاثة للمعرفة وخصائصها بشكل كامل والعلاقة بينهما، وإدارتها وأنواع المعرفة الأربعة الأخرى الناتجة عنها، حتى يتمكن المعلم من دمج التكنولوجيا في ممارساته التدريسية ممّا يحقق الأهداف التعليمية وحيث أن معرفة المحتوى التعليمي والمعرفة التربوية والمعرفة التقنية لا تقل أهمية عن معرفة التكامل بين هذه العناصر الثلاثة (المعرفة التربوية المتعلقة بالمحتوى التعليمي، والتكنولوجيا المتعلقة بالمحتوى التعليمي للمعرفة، وتعليم المعرفة التقنية والمعرفة التقنية التعليمية المتعلقة بالمحتوى التعليمي)، حيث تمثل شكل من أشكال المعرفة التي تتجاوز المكونات الثلاثة جميعها، وهي أساس الاستخدام الفعال للتكنولوجيا في التدريس (حسانين، 2019؛ مبروك، 2021). وبهذا فلم يعد دور معلم العلوم تقديم المعلومات فقط، ولكن أصبح ميسرًا لتعلم المتعلمين من خلال الاعتماد على توظيف التقنية وفق مبادئ تربوية تشجع المتعلمين على استخدام التقنية بكفاءة ودمج مهارات التعلم في القرن الحادي والعشرين، التي تعد الطلاب لمواجهة التحديات المستقبلية ودمجها في الأنشطة، وجميع جوانب برامج التربية العلمية لدعم تدريسها وتعلمها، والتعاون، وتبادل المعرفة، والتأمل، وتقديم منتجات إبداعية، وتصميم بيئة آمنة تدعم تعليم العلوم وتعلمها والعلاقات الإيجابية، فضلًا عن تعزيز التعلم النشط، والتمكن من المعرفة التكنولوجية باستراتيجيات تدريس المحتوى العلمي والتكامل بينها عند التخطيط لدروس العلوم، وتنفيذها وتقويمها (أبو الوفاء ،2020؛ السيد،2018).

الأداء التدريسي: (Teaching Performance):

يعرف الأداء بأنه: «ما يصدر عن الفرد من سلوك لفظي أو مهاري، وهو يستند إلى خلفية معرفية ووجدانية معينة، وهذا الأداء يكون عادة على مستوى معين، يظهر منه قدرته أو عدم قدرته على أداء عمل ما»(اللقاني والجمل، 2003، ص210).

أهمية الأداء التدريسي لمعلم العلوم:

أكدت آمال (2008) والسلولي (2007) أن الأداء التدريسي الجيد يؤدي إلى تحقيق التحسن المستمر؛ فهو يقوم بدور المراقبة المستمرة، من خلال تقويم العملية التعليمية مدخلاتها، وعملياتها، ومخرجاتها، والاهتمام بالأداء التدريسي للمعلم مدخل فعال لتطوير جميع عناصر

العملية التعليمية؛ حيث تتشكل علاقة وارتباط بين الأداء التدريسي وعملية التدريس، فهو ينبه المعلم إلى أخطائه وسلبيات طرق التدريس التي يستخدمها ليكون بداية التطوير والتحسين للمستقبل، وذكر فضل الله (2000) أن الأداء التدريسي يمثل التقويم في ضوء المعايير، حيث يتم رصد الأدلة التي تستخدم كمقياس للحكم على الإنتاج والأداء، وتشمل إرشادات واضحة لما يجب الاهتمام به والتأكيد عليه في تدريس العلوم، وتسمى هذه الأدلة مؤشرات الأداء التدريسي، حيث تركز على استيعاب الفرد لما تعلمه، وقدرته على استخدامه وتوظيفه ومن خلال الأداء التدريسي يتمكن المعلم من معرفة مدى وصوله للمستوى الجيد للتدريس أو الإخفاق فيه، ويسهم الأداء التدريسي في تقويم أداء المعلمين والكشف عن إنجازاتهم.

مهارات الأداء التدريس:

يتضمن الأداء التدريسي مهارات ثلاثة وهي: التخطيط والتنفيذ، والتقويم، التي يجب على المعلم إتقانها حتى يستطيع أن يؤدي عملة التدريسي بكفاءة عالية وذكرها الشهراني والخزيم (2020) كالتالي:

أولا: التخطيط: تمثل هذه المهارة المرحلة الأولى من مراحل عملية التدريس يجب أن يكون التخطيط قبل التنفيذ الفعلي للتدريس، من خلاله يحدد المعلم ما سيدرسه للمتعلمين، وهذا يتطلب منه الإجابة عن الأسئلة التالية: س: لمن أدرس؟، وماذا أدرس؟، ولماذا أدرس؟ وفي ضوء الإجابة عن هذه الأسئلة الثلاثة وغيرها يخرج المعلم بخطة الدرس المخطط تنفيذه، وتتوقف جودة هذه الخطة على مدى إتقان المعلم لمهارات مرحلة التخطيط.

ثانيا: التنفيذي: تمثل هذه المهارة المرحلة الثانية من مراحل عملية التدريس حيث يجب أن يسعى المعلم إلى إنجاز ما خطط له في المرحلة الأولى، وتبدأ أحداث مرحلة التنفيذ بدخول المعلم إلى الفصل معلنا بداية الحصة، ويتضمن هذا البعد عدد من المهارات التي يجب على المعلم اتقانها، ولعل أهمها مهارات عرض الدرس وما تشمله من مهارات فرعية كمهارة التهيئة، وتنويع المثيرات، وكذلك مهارات استخدام الأسئلة الصفية، ومهارة التعزيز، ومهارة استخدام المواد والأجهزة، ومهارات إدارة الفصل.

ثالثا: التقويم: تمثل هذه المهارة المرحلة الأخيرة من مراحل عملية التدريس الثلاث، حيث للتقويم أهمية كبرى في الممارسات التربوية الحديثة، ولعل من أهم مميزاته أنه عملية مستمرة، فيجب تطبيقه قبل التدريس، وفي أثنائه، وبعد الانتهاء منه، وفي كل مرحلة من هذه المراحل يؤدي التقويم وظائف مختلفة.

مهارات التفكير المنتج (Productive Thinking):

عرف التفكير المنتج بأنه: «لنمط من أنماط التفكير يجمع بين مهارات التفكير الإبداعي والتفكير الناقد، ويوظفهما لإنتاج أفكار جديدة» (Hurson, 2008, P .45). وعرفه عطية، (2010، ص131) بأنه: منهج في التفكير باستخدام الأسلوب العقلي يتطلب فهم الواقع وتحليله وتحديد خصائصه ومشكلاته والربط بين السبب والنتيجة بغرض فهم الواقع وإطلاق الأحكام

ومن أبرز سماته الإبداع والخروج عن المألوف.

أهمية تنمية مهارات التفكير المنتج:

تتضح أهمية تنمية مهارات التفكير المنتج في كونها تنمى قدرات المتعلمين على تنظيم المعلومات وتحليل المشكلات والإبداع العلمي، حيث ينمى قدراتهم على التنظيم والوصول لحلول للمشكلات بطرق مبتكرة غير مألوفة ويمكن المتعلمين من طرح الأسئلة والحوار والمناقشة، مما يزيد من ثقة المتعلمين بأنفسهم واتخاذ القرارات المناسبة، ويكسب المتعلمين طرق مبتكرة للتفكير في المفاهيم والعمليات، ويساعدهم في حل المشكلات والقدرة على الحكم على المعلومات المتوفرة، وممارسة الاستدلال العلمي والبعد عن الذاتية، واكتشاف العلاقات بين الأشياء، وينمى دافعية المتعلمين الذاتية للتعلم التفكير الإيجابي (جاد الحق، 2020). ومن أهم مهارات التفكير المنتج التالية: التنبؤ بالافتراضات، تقويم الحجج، الاستنتاج، التفسير، الطلاقة، المرونة، الأصالة وهي كالتالي:

-التنبؤ بالافتراضات: يعرفها جروان (2011) بأنها القدرة التي تتعلق بتفحص الحوادث أو الوقائع لوضع فرضيات لحل مشكلة معينة والحكم عليها في ضوء الأدلة والبيانات المتواجدة.

-تقويم الحجج: يري حجازي (2014) أن مهارة تقويم المناقشات والحجج هي القدرة على التفريق بين القوة والضعف في الحكم على الحوادث أو الوقائع معينة في ضوء الأدلة المتاحة.

-الاستنتاج: يستوجب الاستنتاج من المتعلم أن يفكر فيما وراء المعلومات المتواجدة لديه، ويحللها لتحديد العلاقات بين الاشياء والمفاهيم ومقارنتها، حيث يمكن المتعلم من شرح الملاحظات وربطها بمعلوماته السابقة وتفسيرها للوصول لأحكام محددة حولها، وتتضح أهمية مهارة الاستنتاج في تنمية القدرة على التنبؤ في ضوء الشواهد المتوفرة، وتكثيف القدرة على مواجهة المواقف والأحداث والتعامل معها في ضوء لاتخاذ القرار، وتنمية مهارة تفسير البيانات غير المتكاملة (عبد الفتاح،2018).

-التفسير: عملية عقلية غايتها إضافة لخبرات المتعلمين الحياتية أو استخلاص معني منها حيث تلعب الخبرة السابقة للمتعلم دورًا أساسيًا في تنمية مهارة التفسير؛ لأنها تساعده على تعميق الفهم والوصول لمعنى واضح ومعرفة جديدة من خلال الربط بين الخبرة الحالية والخبرة السابقة.

-الطلاقة: تمثل قدرة المتعلم على توليد عدد كبير من الأفكار والبدائل أو المترادفات عند الاستجابة لمثير معين والسرعة والسهولة في توليدها، وهي في جوهرها عملية تذكر واستدعاء اختيارية لمعلومات وخبرات أو مفاهيم سبق تعلمها (جمل، 2005)، ويتم تقسيم الطلاقة إلى خمسة أنواع هي: طلاقة الالفاظ وتتمثل في سرعة تفكير الشخص في إعطاء الألفاظ والكلمات وتوليدها في نسق محدد، طلاقة الأفكار وتتمثل في استدعاء أكبر عدد ممكن من الأفكار في زمن محدد، طلاقة التعبير وهي القدرة على التفكير السريع في كلمات متصلة تناسب موقفًا معينًا، وصياغة أفكار في عبارات مفيدة، طلاقة التداعي وتتمثل في

القدرة على انتاج أكبر عدد من الوحدات الأولية ذات خصائص معينة، طلاقة الأشكال وتعني القدرة على تقديم بعض الإضافات إلى اشكال معينة لتكوين رسوم حقيقية (عميرة،2017) .

-المرونة: يعرفها (فرمان،2012) بأنها توليد أفكار غير متوقعة عن طريق الشرح أو إبداء الرأي وتقديم الحلول والقدرة على التغيير، أو هي القدرة على انتاج عدد متنوع من الأفكار حول مشكلة ما أو موقف معين والتحول من نوع معين من التفكير إلى أخر عند الاستجابة لمثير يتحدى تفكير المتعلم، والمرونة نوعان هما: المرونة التلقائية، وهي قدرة الفرد على تقديم عدد من الأفكار المتنوعة التي ترتبط بموقف معين، المرونة التكيفية وهي قدرة الفرد على التوصل إلى حل مشكلة ما أو مواجهة أي موقف في ضوء تغذية راجعة يتلقاها من ذلك الموقف (عبد العزيز،2007).

-الاصالة: يقصد بالأصالة القدرة على انتاج استجابات غير مألوفة وغير مباشرة وأفكار متميزة وغير شائعة، ويمكن تقدير الأصالة من خلال التفكير في التابعات المستقبلية لحدث ما، وتوليد الأفكار المتنوعة على ذلك الحدث (السليتي،2006).

الدراسات السابقة:

أكدت عدد من الدراسات على أهمية أنموذج تيباك ((TPACK منها دراسة أبوديه(2021) التي هدفت إلى الكشف عن فاعلية برنامج تدريبي مقترح قائم على المعرفة التكنولوجية التربوية لنموذج تيباك(TPACK) في تنمية بعض الكفايات التدريسية لدى الطالبات معلمات معلم صف بالكلية الجامعية للعلوم التطبيقية، وأظهرت النتائج أن البرنامج التدريبي قد حقق فاعلية في اختبار الكفايات المعرفية وبطاقة ملاحظة الأداء التدريسي، ودراسة فودة (2021) التي هدفت إلى تقديم تصور مقترح لإعداد معلم العلوم التجارية بكلية التربية في ضوء أبعاد التكامل بين المعرفة بالمحتوي والتكنولوجيا وطرق التدريس، وأظهرت النتائج أن التصور المقترح لإعداد معلم العلوم في ضوء أبعاد المعرفة بالمحتوى وطرق التدريس والتكنولوجيا، ودراسة عبد الرؤف (2020) التي هدفت إلى التحقق من أثر برنامج تدريبي في ضوء إطار تيباك ((TPACK على تنمية التفكير التصميمي والتقبل التكنولوجي نحو إنترنت الأشياء والممارسات التدريسية عبر المعامل الافتراضية لدى الطلاب المعلمين شعبة الكيمياء بكلية التربية، وأظهرت النتائج ضرورة تطوير برامج إعداد معلمي العلوم بكليات التربية في ضوء مبادئ إطار تيباك (TPACK)؛ بجانب ضرورة تصميم مقرر طرق تدريس العلوم في ضوء فلسفة إطار تيباك (TPACK)، بغرض تنمية التفكير التصميمي والممارسات التدريسية لدى الطلاب المعلمين عبر تطبيقات إنترنت الأشياء التعليمية (الفصول/المعامل الافتراضية). ودراسة أحمد (2019) التي هدفت التعرف إلى فاعلية برنامج تدريبي قائم على نموذج تيباك (TPACK) في تكامل المعرفة لتنمية مهارات الأداء التدريسي لدى الطالب المعلم شعبة التاريخ بكلية التربية، وتكونت عينة البحث من ٤٢ طالب وطالبة بالفرقة الرابعة شعبة التاريخ كلية التربية، وقد استخدم الباحث منهجين هما: المنهج الوصفي التحليلي؛ وذلك في تحديد مهارات الأداء التدريسي، والمنهج شبه التجريبي؛

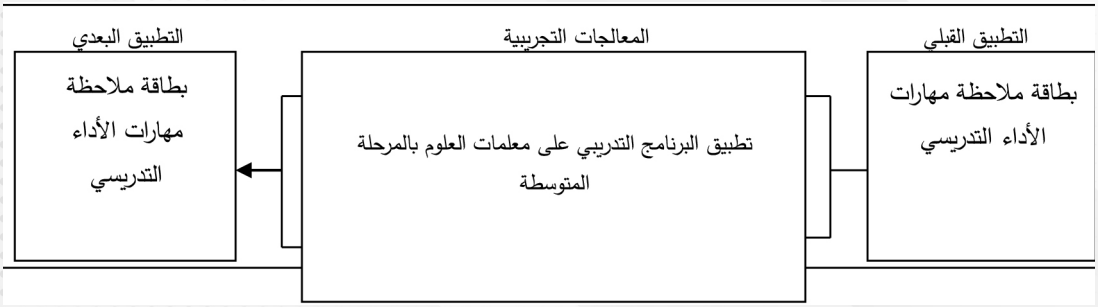
لبيان فاعلية المتغير المستقل (نموذج تيباك) على المتغير التابع (مهارات الأداء التدريسي)، وتمثلت أداتي البحث في بطاقة ملاحظة واستمارة مقابلة وتم تطبيق أداتي البحث قبليا على عينة البحث، ثم تطبيق البرنامج، وبعد انتهاء فترة المعالجة تم تطبيق أداتي البحث تطبيقا بعديا. أظهرت النتائج وجود فروق دالة إحصائيا بين متوسط درجات الطلاب في القياس القبلي عنه في القياس البعدي لأداتي البحث لصالح القياس البعدي، وفي ضوء ذلك أوصى البحث الحالي بضرورة تدريب الطالب المعلم شعبة التاريخ بكلية التربية على نموذج تيباك لتنمية مهارات الأداء التدريسي لديهم. ونظرًا لأهمية تنمية مهارات التفكير المنتج في العلوم فقد تناولته عدد من الدراسات ومنها، دراسة سليمان (2021) حيث هدفت إلى التعرف على فعالية بعض الاستراتيجيات القائمة على نظرية العبء المعرفي في تنمية مهارات التفكير المنتج والتنظيم الذاتي في العلوم بالمرحلة الإعدادية، وتوصلت النتائج إلى تفوق المجموعة التجريبية على المجموعة الضابطة في اختبار التفكير المنتج ككل وفى أبعاده الفرعية، وتوجد علاقة ارتباطية موجبة بين درجات تلاميذ المجموعة التجريبية في التفكير المنتج ودرجاتهم في مقياس التنظيم الذاتي، ودراسة أبو حاصل (2021) حيث هدفت إلى تعرف أثر استخدام نموذج التعلم المرتكز إلى السيناريو على تنمية مهارات التفكير المنتج واتخاذ القرار في مادة العلوم لدى تلميذات الصف السادس الابتدائي، وأظهرت النتائج وجود فروق دالة إحصائيًا بين متوسطات درجات المجموعة التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي لمقياس مهارات التفكير المنتج ومقياس مهارات اتخاذ القرار لصالح المجموعة التجريبية، ودراسة سيد (2019)، حيث هدفت إلى تعرف أهمية تنمية المفاهيم العلمية ومهارات التفكير المنتج في العلوم والمشاركة الإيجابية لدى عينة من طلاب الصف الأول الإعدادي؛ باستخدام بعض استراتيجيات التعلم التعاوني، وأظهرت النتائج فاعلية بعض استراتيجيات التعلم التعاوني في تنمية المفاهيم العلمية والتفكير المنتج والمشاركة الإيجابية في العلوم لدى الطلاب.

إجراءات البحث ومنهجيته

منهج البحث:

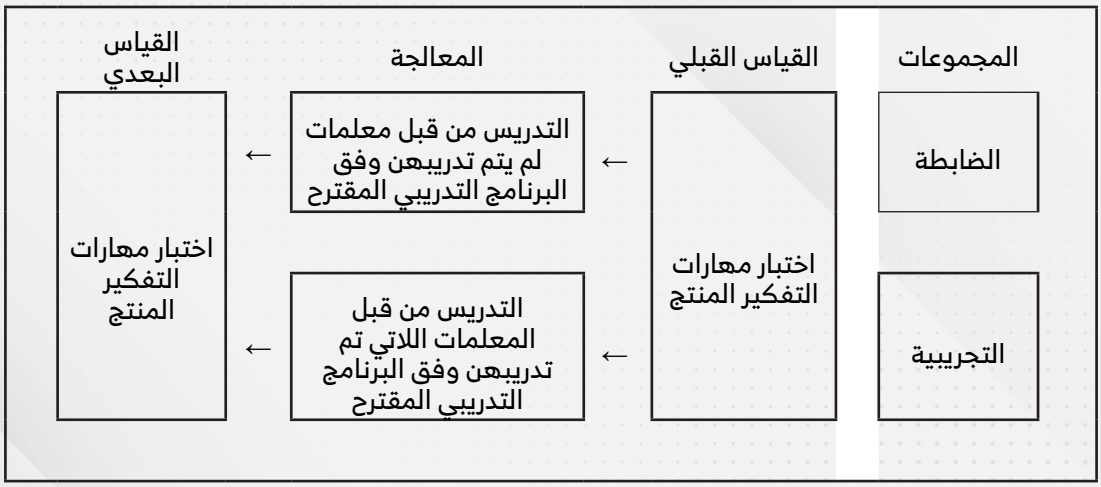
تم الاعتماد على المنهجين الآتيين في تنفيذ البحث وهما: المنهج الوصفي التحليلي الذي استخدم في تصميم البرنامج التدريبي القائم على أنموذج (TPACK)، من خلال الاطلاع على الدراسات والأدبيات السابقة، وكذلك في إعداد مواد وأدوات البحث والمنهج التجريبي ذو التصميم شبه التجريبي كالآتي:

الأول: التصميم شبه التجريبي ذو نظام المجموعة الواحدة الذي يعتمد على القياس القبلي والبعدي عند تنفيذ تجربة البحث، لتعرف تأثير المتغير المستقل (البرنامج التدريبي القائم على أنموذج (TPACK) على المتغير التابع (مهارات الأداء التدريسي لدى معلمات العلوم بالمرحلة المتوسطة) ويوضحه الشكل الآتي:



شكل (1) يوضح التصميم التجريبي الخاص بالعينة الأولي للبحث (معلمات العلوم بالمرحلة المتوسطة)

الثاني: التصميم شبه التجريبي بتصميم القياس القبلي- البعدي لمجموعتين إحداهما تجريبية والأخرى ضابطة لمعرف أثر المتغير المستقل (البرنامج التدريبي القائم على أنموذج (TPACK) على المتغيرات التابعة (مهارات التفكير المنتج لدى طالبات الصف الثاني متوسط)
كما في الشكل الآتي:



شكل (2) يوضح التصميم التجريبي الخاص بالعينة الثانية (عينة طالبات المرحلة المتوسطة)

مجتمع البحث:

تكون مجتمع البحث من:

1. جميع معلمات العلوم بالمرحلة المتوسطة في مدارس التعليم الحكومي (بنات) في مدينة أبها .
2. جميع طالبات المرحلة المتوسطة في مدارس التعليم الحكومي (بنات) في مدينة أبها .

عينة البحث:

تمثلت عينة البحث الحالي فيما يلي:

1. عينة المعلمات: تم اختيارها بطريقة عشوائية من المجتمع الأصلي معلمات العلوم بالمرحلة المتوسطة في مدارس التعليم الحكومي (بنات) في مدينة أبها. وعددهن (20) معلمة.
2. عينة الطالبات: تم اختيار عينة عشوائية من طالبات المرحلة المتوسطة الصف الثاني متوسط في مدينة أبها وهن طالبات لمعلمات لم يحضرن البرنامج التدريبي لتمثيل (المجموعة الضابطة)؛ وعددهن (44) طالبة. واختيار عينة قصدية لتمثيل (المجموعة التجريبية) وهن طالبات المعلمات اللاتي حضرن البرنامج التدريبي، وعددهن (46) طالبة.

مواد البحث:

تضمن البحث الحالي المواد الآتية من إعداد الباحثة:

1. البرنامج التدريبي القائم على أنموذج (TPACK) لتنمية مهارات الأداء التدريسي لدى معلمات العلوم بالمرحلة المتوسطة.
2. دليل المعلمة لتدريس وحدة (المادة والطاقة) من مقرر العلوم للصف الثاني متوسط.
3. كراس أنشطة الطالبة في وحدة (المادة والطاقة) من مقرر العلوم للصف الثاني متوسط.

أدوات البحث:

تضمن البحث الحالي الأدوات الآتية من إعداد الباحثة:

1. بطاقة ملاحظة مهارات الأداء التدريسي لمعلمات العلوم بالمرحلة المتوسطة.
2. اختبار مهارات التفكير المنتج في مادة العلوم للطالبات.

اولاً: إعداد بطاقة الملاحظة:

مر إعداد بطاقة الملاحظة بمجموعة من الخطوات وهي:

-الهدف من بطاقة الملاحظة: هدفت البطاقة إلى قياس أداء معلمات العلوم لمهارات الأداء التدريسي

-صياغة مفردات بطاقة الملاحظة: تم صياغتها في صورة مهارات محددة بحيث تصف كل مفردة نمطًا أدائياً واحدًا، وأمامها ثلاث بدائل (يؤدى بدرجة كبيرة -بدرجة متوسطة -لا يؤدى).

-صياغة تعليمات بطاقة الملاحظة: تم صياغة تعليمات بطاقة الملاحظة بكل دقة، وتضمنت توضيح الهدف من البطاقة وطبيعتها، وسلامة صياغتها اللغوية والعلمية.

-عرض بطاقة الملاحظة على السادة المحكمين: للتأكد من صدق بطاقة الملاحظة تم عرضها على مجموعة من المحكمين من أساتذة وخبراء التربية العلمية والمناهج وطرق التدريس ومشرفي العلوم وقد أقر المحكمون بسلامة العبارات من حيث الصياغة والدقة ومناسبتها،

مع إجراء بعض التعديلات اللازمة.

-حساب ثبات بطاقة الملاحظة: تم حساب الثبات لبطاقة الملاحظة باستخدام نسبة الاتفاق من خلال تطبيق معادلة Cooper مما يدل على صلاحية البطاقة للتطبيق.

-الصورة النهائية للبطاقة: بعد إجراء التعديلات التي أقرها المحكمون تكونت البطاقة في صورتها النهائية من (72) عبارة تقيس أداء معلمات العلوم بالمرحلة المتوسطة لمهارات الأداء التدريسي.

ثانياً: إعداد اختبار مهارات التفكير المنتج:

- تحديد الهدف من الاختبار: يهدف الاختبار إلى قياس مهارات التفكير المنتج (التنبؤ بالافتراضات، الاستنتاج، التفسير، تقويم الحجج، الاصالة، الطلاقة، المرونة) لطالبات الصف الثاني متوسط.

-صياغة مفردات الاختبار: تم صياغة مفردات الاختبار من نمط الاختيار من متعدد واشتمل الاختبار في صورته الأولية على (34) مفردة تقيس مهارات التفكير المنتج.

-صياغة تعليمات الاختبار: تم صياغة تعليمات الاختبار بكل دقة ووضوح، كما تم تخصيص ورقة في بداية الاختبار تضمنت تعريف مجال القياس (مهارات التفكير المنتج) وتعليمات لطالبات تضمنت تقديم مثال يوضح طريقة الإجابة والتأكيد على ضرورة الإجابة عن كل مفردة من مفردات الاختبار.

-صدق الاختبار: وذلك بعرضه على مجموعة من المحكمين للتأكد من الصحة العلمية واللغوية للمفردات وملاءمتها للمهارات الرئيسة، وتم تعديل وحذف بعض المفردات وبلغ عدد مفردات الاختبار (31) مفردة.

-معامل ثبات الاختبار: تم حساب ثبات الاختبار باستخدام معادلة ألفا كرونباخ للثبات.

-زمن الاختبار: تم حساب زمن الاختبار ووجد أنه يساوى 60 دقيقة.

البرنامج التدريبي المقترح:

تم بناء البرنامج التدريبي المقترح بعد مراجعة الأدبيات التي تناولت تصميم البرامج التدريبية، وبعد تحليل الاحتياجات التدريبية للمعلمات في مهارات الأداء التدريسي، كما تم تحليل الأهداف الذي يفترض بالبرنامج التدريبي تحقيقها، وقد عرضت على محكمين للتحقق من سلامة صياغتها ومدى قابليتها للقياس والتقويم، وفي ضوء هذه الأهداف تم تحليل المحتوى المناسب والمرتبط بها وتنظيمه على هيئة عناصر رئيسة المحتوى البرنامج التدريبي المقترح، وقد تضمن البرنامج بصورته الأولية ما يلي:

- الإطار العام للبرنامج ويتضمن: العنوان، الرؤية، الرسالة، القيم، الاستراتيجية، الأهداف.
- خصائص البرنامج، وتتضمن: زمن البرنامج ومقره، والفئات المستهدفة الجهات المستفيدة، الجهات القائمة على تنفيذ البرنامج.

- متطلبات البرنامج، ويتضمن متطلبات التحضير للبرنامج، والترشح للبرنامج، واجتياز البرنامج.
- محتوى البرنامج، ويتضمن: عناصر محتوى البرنامج موزعة على وحدات تدريبية بحيث تشتمل كل وحدة تدريبية على عناصر المحتوى، والمخرجات التدريبية المتوقعة موزعة تبعا للزمن المخصص للبرنامج التدريبي بالإضافة إلى طرق التدريب والوسائل في البرنامج التدريبي.
- تقييم البرنامج، ويتضمن: تقييم الفئات المستهدفة البرنامج التدريبية والمدرب، وبيئة التدريب.
- ميزانية البرنامج، وتتضمن: التكلفة الإجمالية للبرنامج التدريبي.

التحقق من صدق البرنامج التدريبي المقترح:

تم عرض البرنامج التدريبي على مجموعة من المحكمين المختصين، للحكم على صلاحية البرنامج المقترح للتطبيق، وتم إجراء التعديلات على البرنامج التدريبي في ضوء الملاحظات التي أسفرت عنها آراء المحكمين، ليصبح البرنامج في صورته النهائية القابلة للتطبيق.

التطبيق القبلي لأدوات القياس:

تم تطبيق بطاقة ملاحظة مهارات الأداء التدريسي على مجموعة البحث الأولى من معلمات العلوم، بالمرحلة المتوسطة في العام الدراسي (1442-1441ه). وتم تطبيق اختبار مهارات التفكير المنتج على مجموعتي البحث (الضابطة والتجريبية) في الفصل الدراسي الثاني للعام (1442-1441ه)، وتم معالجة هذه البيانات إحصائيًا باستخدام البرنامج الإحصائي SPSS، كالتالي:

جدول (1): يوضح نتائج اختبار «ت» للفرق بين متوسطي درجات المجموعتين الضابطة والتجريبية في اختبار مهارات التفكير المنتج

الأداة	المجموعة الضابطة		المجموعة التجريبية		درجة الحرية	قيمة ت	قيمة الدلالة	الدلالة الاحصائية
	م	ع	م	ع				
اختبار مهارات التفكير المنتج	3.82	0.60	3.77	0.62	88	0.54	0.39	غير دالة

نتائج البحث وتفسيرها ومناقشتها:

أولا: النتائج الخاصة بتنمية مهارات الأداء التدريسي لدى معلمات العلوم بالمرحلة المتوسطة.

لحساب النتائج الخاصة بتنمية مهارات الأداء التدريسي تم التحقق من صحة الفرض الأول الذي ينص على «توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى أقل من أو يساوي 0.01 بين متوسطي درجات معلمات مجموعة البحث الأولى في التطبيق القبلي والتطبيق البعدي لبطاقة ملاحظة مهارات الأداء التدريسي، وذلك لصالح التطبيق البعدي»، ولاختبار صحة هذا الفرض تم التحقق من الدلالة الإحصائية للفرق بين متوسطي درجات معلمات مجموعة البحث في التطبيقين القبلي والبعدي لبطاقة ملاحظة الأداء التدريسي باستخدام اختبار «ت» للمجموعات المرتبطة.

ويوضح الجدول (2) نتائج تحليل بيانات المتوسط الحسابي والانحراف المعياري وقيمة (ت) ودلالتها الإحصائية بين متوسطي درجات معلمي مجموعة البحث في التطبيقين القبلي والبعدي لبطاقة ملاحظة مهارات الأداء التدريسي.

الأداة	التطبيق	عدد معلمي مجموعة البحث	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	اختبار (ت)		
					درجة الحرية	قيمة (ت) المحسوبة	الدلالة
بطاقة ملاحظة مهارات الأداء التدريسي	القبلي	20	3.92	0.67	20	9.61	0.01
	البعدي	20	75.65	2.76			

ويتضح من جدول (2) أن قيمة (ت) المحسوبة لتطبيق بطاقة ملاحظة مهارات الأداء التدريسي هي (9.6) درجة عند درجات حرية (ن – 1 = 19) ومستوى الدلالة (0.01)، ويعني ذلك وجود فرق بين متوسطي درجات مجموعة البحث في بطاقة ملاحظة مهارات الأداء التدريسي لمعلمات العلوم بالمرحلة المتوسطة القبلي والبعدي لصالح المتوسط الأعلى وهو المتوسط البعدي وقيمته (75.64) درجة.

ويوضح جدول (3) الدلالة العملية (h) و(h2) لأفراد المجموعة التجريبية في القياس القبلي والقياس البعدي وذلك لمهارات الأداء التدريسي.

جدول (3)

المتغير	المجموعة التجريبية				ت	مستوى الدلالة	h	h^2
	قبلي		بعدي					
	م	ع	م	ع				
مهارات الأداء التدريسي	3.94	0.65	75.65	2.76	9.6	0.01	0.91	0.83

ومن خلال تحليل نتائج الجدول (3) يتضح أن: قيمة (h2) هي 0.83 ، وهذا يعني أن نسبة التباين الكلي لدرجات أفراد العينة التي ترجع إلى تأثير البرنامج التدريبي 83٪ ، وهي كمية كبيرة من التباين المفسر بواسطة البرنامج التدريبي وقيمة الدلالة العملية (h 0.91) ، وهذا يعني أن البرنامج التدريبي قد أثر على مهارات الأداء التدريسي بنسبة 91% . وهذه النسبة تدل على حجم التأثير للبرنامج التدريبي ومن جدول (3) يتضح أن مقدار حجم تأثير البرنامج على تنمية مهارات الأداء التدريسي لدى مجموعة البحث كبير، وأن المتغير المستقل (البرنامج) أثر على المتغير التابع (مهارات الأداء التدريسي) بنسبة (91%).

ثانيًا: النتائج الخاصة بمهارات التفكير المنتج لدى طالبات الصف الثاني المتوسط.

لحساب النتائج الخاصة باختبار مهارات التفكير المنتج تم التحقق من صحة الفرض الثاني الذي ينص على «توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى 0.01 بين متوسطي درجات طالبات

مجموعتي البحث التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي لاختبار مهارات التفكير المنتج لصالح طالبات المجموعة التجريبية، لاختبار صحة هذا الفرض تم التحقق من الدلالة الإحصائية للفرق بين متوسطي درجات طالبات المجموعة الضابطة والمجموعة التجريبية في التطبيق البعدي لاختبار مهارات التفكير المنتج باستخدام اختبار «ت» للمجموعات المرتبطة، ويوضح الجدول (4) نتائج تحليل بيانات المتوسط الحسابي والانحراف المعياري وقيمة (ت) ودلالتها الإحصائية بين متوسطي درجات المجموعة الضابطة والمجموعة التجريبية في التطبيق البعدي

الأداة	المجموعة	عدد الطالبات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	اختبار (ت)		
					درجة الحرية	قيمة (ت) المحسوبة	الدلالة
اختبار مهارات التفكير المنتج	الضابطة	45	13.30	0.7	88	8.56	0.01
	التجريبية	45	17.69	1.02			

ويتضح من جدول (4) أن قيمة (ت) المحسوبة لتطبيق اختبار مهارات التفكير المنتج هي (8.55) درجة عند درجات حرية (ن – 2 = 88) ومستوى الدلالة (0.01)، ويعني ذلك وجود فرق بين متوسطي درجات المجموعة الضابطة والمجموعة التجريبية في اختبار مهارات التفكير المنتج لدى طالبات الصف الثاني المتوسط في التطبيق البعدي لصالح المتوسط الأعلى وهو متوسط المجموعة التجريبية وقيمته (17.69) درجة. ويوضح جدول (3) الدلالة العملية (h) و(h2) لأفراد المجموعة التجريبية في القياس القبلي والقياس البعدي وذلك لمهارات التفكير المنتج.

جدول (5) يوضح الدلالة العملية (h) و(h2) لأفراد المجموعة التجريبية في القياس القبلي والقياس البعدي وذلك لمهارات التفكير المنتج

المتغير	المجموعة التجريبية				ت	مستوى الدلالة	h	h^2
	قبلي		بعدي					
	م	ع	م	ع				
مهارات التفكير المنتج	13.94	0.98	17.69	1.02	8.56	0.01	0.79	0.62

ومن خلال تحليل نتائج الجدول (5) يتضح أن: قيمة (h2) هي 0.62 ، وهذا يعنى أن نسبة التباين الكلى لدرجات أفراد العينة التي ترجع إلى تأثير البرنامج التدريبي 62٪ ، وهي كمية كبيرة جداً من التباين المفسر بواسطة البرنامج التدريبي. وقيمة الدلالة العملية (0.79 h) ، وهذا يعنى أن البرنامج التدريبي قد أثر على مهارات التفكير المنتج بنسبة 79%. وهذه النسب تدل على حجم التأثير الواضح للبرنامج التدريبي، ومن جدول (5) يتضح أن مقدار حجم تأثير البرنامج القائم على أنموذج باستخدام مهارات التفكير المنتج لدى طالباتهن كبير جدًا، وأن المتغير المستقل (البرنامج) أثر على المتغير التابع (مهارات التفكير المنتج) بنسبة (79%) وبذلك يثبت

صحة الفرض الذي ينص على وجود تأثير لبرنامج قائم على أنموذج (TPACK) لمعلمات العلوم بالمرحلة المتوسطة على تنمية مهارات التفكير المنتج لدى طالباتهن.

ثانياً: مناقشة نتائج البحث وتفسيرها:

أ- مناقشة وتفسير النتائج المتعلقة بالفرض الأول:

1.توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0,01) بين متوسطي درجات أداء معلمات العلوم بالمرحلة المتوسطة في التطبيق القبلي والبعدي لبطاقة ملاحظة مهارات الأداء التدريسي لصالح التطبيق البعدي ويتضح من جدول (2) أن قيمة (ت) المحسوبة لتطبيق بطاقة ملاحظة مهارات الأداء التدريسي هي (9.6) درجة عند درجات حرية (ن – 1 = 19) ومستوى الدلالة (0.01)، ويعني ذلك وجود فرق بين متوسطي درجات مجموعة البحث في بطاقة ملاحظة مهارات الأداء التدريسي لمعلمات العلوم بالمرحلة المتوسطة القبلي والبعدي لصالح المتوسط الأعلى وهو المتوسط البعدي وقيمته (75.64) درجة ويوضح جدول (3) الدلالة العملية بين (η) و (η^2) لأفراد المجموعة التجريبية في القياس القبلي والقياس البعدي وذلك لمهارات الأداء التدريسي حيث أن: قيمة (η^2) هي 0.83 وهذا يعنى أن نسبة التباين الكلى لدرجات أفراد العينة التي ترجع إلى تأثير البرنامج التدريبي ٪83 ، وهي كمية كبيرة جداً من التباين المفسر بواسطة البرنامج التدريبي وقيمة الدلالة العملية (0.91 h) ، وهذا يعنى أن البرنامج التدريبي قد أثر على مهارات الأداء التدريسي بنسبة 91% . وهذه النسبة تدل على حجم التأثير الواضح للبرنامج التدريبي ومما سبق يتضح أن مقدار حجم تأثير البرنامج على تنمية مهارات الأداء التدريسي لدى مجموعة البحث كبير، وأن المتغير المستقل (البرنامج) أثر على المتغير التابع (مهارات الأداء التدريسي) بنسبة (91%). وتعزو الباحثة هذه النتائج إلى الأسباب التالية:

-أن استخدام البرنامج التدريبي القائم على أنموذج (TPACK) قد ساهم على تنمية معارف المعلمات التدريسية ومهارات التدريس الرقمية لديهن وبالتالي تنمية مهارات الأداء التدريسي.

-اعتماد البرنامج التدريبي القائم على أنموذج تيباك (TPACK) على مبدأ التكامل الملائم للتكنولوجيا في سياق تعليمي محدد، مما يتطلب من المعلمات اتقان وإدارة الأنواع الثلاثة للمعرفة وخصائصها والعلاقة بينهما، وكذلك إدارة أنواع المعرفة الأربعة الناتجة عنها.

-من خلال البرنامج التدريبي القائم على أنموذج تيباك (TPACK) وتنمية مهارات الأداء التدريسي لديهن تمكن المعلمات من دمج التقنية في ممارساتهن التدريسية بشكل يحقق الأهداف التعليمية وفق اساس تربوي ينعكس على طالباتهن في استخدام التقنية بكفاءة مما ينمى لديهم مهارات التفكير المنتج وتتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسات كل من دراسة أبوديه (2021)، ودراسة فودة (2021)، ودراسة عبد الرؤف (2020) حيث أشارت نتائجها جميعًا إلى تنمية مهارات الأداء التدريسي في العلوم.

ب- مناقشة وتفسير النتائج المتعلقة بالفرض الثاني:

2 .توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0,01) بين متوسطي درجات طالبات الصف الثاني المتوسط في التطبيق القبلي والبعدي لاختبار مهارات التفكير المنتج لصالح طالبات المجموعة التجريبية. ويتضح من جدول (4) أن قيمة (ت) المحسوبة لتطبيق اختبار مهارات التفكير المنتج هي (8.55) درجة عند درجات حرية (ن – 2 = 88) ومستوى الدلالة (0.01) ، ويعني ذلك وجود فرق بين متوسطي درجات المجموعة الضابطة والمجموعة التجريبية في اختبار مهارات التفكير المنتج لدى طالبات الصف الثاني المتوسط في التطبيق البعدي لصالح المتوسط الأعلى وهو متوسط المجموعة التجريبية وقيمته (17.69) درجة ويوضح جدول (5) الدلالة العملية (h) و(h2) لأفراد المجموعة التجريبية في القياس القبلي والقياس البعدي وذلك لمهارات التفكير المنتج ومن خلال تحليل نتائج الجدول (5) يتضح أن قيمة (η^2) هي 0.62 ، وهذا يعنى أن نسبة التباين الكلى لدرجات أفراد العينة التي ترجع إلى تأثير البرنامج التدريبي ٪62 ، وهي كمية كبيرة جداً من التباين المفسر بواسطة البرنامج التدريبي وقيمة الدلالة العملية 0.79 (η) ، وهذا يعنى أن البرنامج التدريبي قد أثر على مهارات التفكير المنتج بنسبة 79% . وهذه النسب تدل على حجم التأثير الواضح للبرنامج التدريبي.

وتعزو الباحثة هذه النتائج إلى الأسباب التالية:

-البرنامج التدريبي القائم على انموذج تيباك لتنمية مهارات الأداء التدريسي يستلزم من المعلمة أن تكون واعية بتفكيرها ومراقبة للأفكار الخاصة بها وبالطالبات، والفرضيات التي تتضمنها نشاطاتهن وتقييم هذه الأفكار ممّا يساعد على تنمية مهارات التفكير المنتج لدى الطالبات.

- قدرة البرنامج التدريبي القائم على انموذج تيباك لتنمية مهارات الأداء التدريسي وما تتضمنه من أنشطة وتمارين تعمل على استثارة اذهان الطالبات ووضعهن في مواقف تفكيرية متنوعة، تتطلب مهارات التفكير الناقد والإبداعي (المنتج)، كما أن وضع الطالبة في مواقف تتضمن مشكلات وبتوجيه من المعلم، يكون المتعلمين قادرين على فحص البيانات والوقائع التي تتضمن المشكلة، وتكون قادرة على ايجاد الحلول المناسبة للمشكلة. ممّا سبق نجد أن مقدار حجم تأثير البرنامج القائم على أنموذج (TPACK) باستخدام مهارات التفكير المنتج لدى طالباتهن كبير جدًا، وأن المتغير المستقل (البرنامج) أثر على المتغير التابع (مهارات التفكير المنتج) بنسبة (79%)، وبذلك يثبت صحة الفرض الذي ينص على وجود تأثير للبرنامج القائم على أنموذج (TPACK) لمعلمات العلوم بالمرحلة المتوسطة على تنمية مهارات التفكير المنتج لدى طالباتهن، وتتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسات كل من سليمان (2021) ودراسة أبو حاصل (2021) ودراسة سيد (2019)، حيث أشارت نتائجها جميعًا إلى ضرورة تنمية مهارات التفكير المنتج في العلوم، ويتضح من خلال تحليل النتائج السابقة أن البرنامج التدريبي القائم على أنموذج (TPACK) له أثر على تنمية مهارات الأداء التدريسي لدى معلمات المرحلة المتوسطة، كما يتضح أن هناك أثر للبرنامج على تنمية مهارات التفكير المنتج لدى طالباتهن.

توصيات البحث:

1. عقد دورات تدريبية تخصصية لمعلمين العلوم في المراحل التعليمي المختلفة لتعريف بمهارات الأداء التدريسي وضرورة الاهتمام بها عند تدريس العلوم.
2. عقد دورات تدريبيه تخصصية لمعلمين العلوم في المراحل التعليمي المختلفة للتعريف بمهارات التفكير المنتج وضرورة الاهتمام بها عند تدريس العلوم.
3. عقد دورات تدريبية لمعلمي العلوم لتدريب على أنموذج (TPACK) في تقويم الدروس.
4. تطوير وتضمين مناهج العلوم في جميع المراحل التعليمية في ضوء أنموذج (TPACK).

مقترحات البحث:

- إجراء دراسات عن فعالية استخدام أنموذج (TPACK) في تنمية مهارات التفكير التأملي.
- إجراء دراسات عن أثر استخدام أنموذج (TPACK) في تنمية الفهم المفاهيمي لطلاب.
- إجراء دراسات عن أثر استخدام أنموذج (TPACK) في العلوم لتنمية الكفاءة الذاتية.

المراجع:

- أبو حاصل، بدرية سعد محمد. (2021). أثر استخدام نموذج التعلم المرتكز إلى السيناريو على تنمية مهارات التفكير المنتج واتخاذ القرار في مادة العلوم لدى تلميذات الصف السادس الابتدائي. المجلة التربوية، (87)، 701 - 766.
- ابو رية، حنان حمدي؛ عبد العزيز، دعاء عبد الرحمن. (2018). واقع معتقدات الكفاءة الذاتية محو التكامل بين المحتوي التربوي والتكنولوجي TPACK لدي الطلاب معلمي العلوم بكلية التربية جامعة طنطا. مجلة كلية التربية، 29(116) 136-84.
- أبوديه، هناء خميس. (2021). فاعلية برنامج تدريبي مقترح قائم على المعرفة التكنولوجية التربوية لنموذج تيباك «TPACK» في تنمية بعض الكفايات التدريسية لدى الطالبات: معلمات معلم صف بالكلية الجامعية للعلوم التطبيقية «غزة». المجلة الدولية أبحاث في العلوم التربوية والإنسانية والآداب واللغات، 2(3)، 172 – 209.
- أحمد، عبد الخالق فتحي عبد الخالق. (2019). برنامج تدريبي قائم على نموذج تيباك TPACK في تكامل المعرفة لتنمية مهارات الأداء التدريسي لدي الطالب المعلم شعبة التاريخ بكلية التربية. مجلة الجمعية التربوية للدراسات الاجتماعية، (119) ، 1849 -
- آل فرحان، إبراهيم أحمد. (2020). فعالية تدريس العلوم باستخدام أنموذج نيدهام البنائي في تنمية مستويات العمق المعرفي ومهارات التفكير الناقد لدى طلاب الصف السادس الابتدائي. دراسات العلوم التربوية، 4 (47)، 116 -136.
- جاد الحق، نهلة عبد المعطي الصادق. (2020). برنامج تدريبي قائم على المدخل التكاملي «STEM» لتنمية بعض الأداءات التدريسية ومهارات التفكير المنتج لدى طلاب كلية

التربية. مجلة كلية التربية، 31(122)، 369 – 408.
- جروان، فتحي (2011). تعليم التفكير مفاهيم وتطبيقات. عمان: دار الفكر العربي.
- جمل، محمد. (2008). تنمية مهارات التفكير الإبداعي من خلال المناهج الدراسية. الرياض: دار الكتاب الجامعي للنشر والتوزيع.
- حجازي، رضا السيد محمود. (2014). فاعلية برنامج قائم على نموذج رينزولى الإثرائي في تنمية التفكير الناقد والقدرات الابتكارية الوجدانية والتحصيل في مادة العلوم لدى التلاميذ الفائقين بالمرحلة الإعدادية. المجلة المصرية للتربية العلمية، 5(17)، 79 - 129.
- حسانين، بدرية محمد. (2020). تطوير برامج إعداد معلم العلوم الرقمي وفقاً لإطار تيباك. المجلة التربوية، 1(70)، 58-1.
- حسن، حنان عبد السلام عمر. (2018). تأثير برنامج تدريبي قائم على نموذج تيباك TPACK في تنمية الأداء التدريسي لدى معلمي الدراسات الاجتماعية بمرحلة التعليم الأساسي. مجلة الجمعية التربوية للدراسات الاجتماعية، (103)، 253-221.
- الحطيبي، دينا عبد الحميد السعيد. (2018). تقويم أداءات تدريس معلمي العلوم بالمرحلة المتوسطة على ضوء مهارات القرن الحادي والعشرين. المجلة الدولية للبحوث في العلوم التربوية، 1(4)، 291-200.
- رزوقي، رعد مهدي؛ ونبيل، رفيق محمد؛ وظمياء، سالم داوود. (2016). التفكير وأنماطه. بغداد: دار الكتب والوثائق الوطنية.
- السليتي، فراس. (2006). التفكير الناقد والابداعي واستراتيجية التعلم التعاوني في تدريس المطالعة والنصوص. بغداد: عالم الكتب الحديثة للنشر.
- سليمان، تهاني محمد. (2021). فعالية بعض الاستراتيجيات القائمة على نظرية العبء المعرفي في تنمية مهارات التفكير المنتج والتنظيم الذاتي في العلوم بالمرحلة الإعدادية. المجلة التربوية، (81)، 277 - 333.
- سيد، عصام محمد عبد القادر. (2019). أثر بعض استراتيجيات التعلم التعاوني على تنمية المفاهيم العلمية والتفكير المنتج والمشاركة الإيجابية في العلوم لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية. مجلة كلية التربية بالمنصورة، 2(106)، 658 - 722.
- السيد، علياء علي. (2018). نمذجة المحتوى معرفياً لتنمية كفايات القرن الحادي والعشرين اللازمة لإعداد معلمي التعليم الأساسي. مجلة البحث العلمي في التربية، 1(9)، 531-572.
- شاهين، إبراهيم محمد عبد الهادي. (2020). مهارات التفكير المنتج المتضمنة في كتاب العلوم للصف الثامن الأساسي بفلسطين. مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات التربوية والنفسية، 2(28)، 850 – 865.

- شحاتة، حسن؛ والنجار، زينب؛ وعمار، حامد. (2003). معجم المصطلحات التربوية والنفسية. مصر: الدار المصرية اللبنانية.
- الشمري، عفاف بنت عليوى بن سعد؛ العريني، حنان بنت عبد الرحمن بن سليمان. (2019). واقع الممارسات التدريسية لدى معلمات الرياضيات بالمرحلة الابتدائية في ضوء البراعة الرياضية. مجلة تربويات الرياضيات، 6(22)، 85- 137.
- الشهراني، بالخير بن محمد بن عايض، والخزيم، خالد بن محمد. (2020). واقع الأداء التدريسي لمعلمي الرياضيات في المرحلة الابتدائية بمحافظة وادي الدواسر في ضوء مهارات التواصل الرياضي. مجلة تربويات الرياضيات، 1(23)، 80 – 142.
- عبد الرؤف، مصطفى محمد الشيخ. (2020). برنامج تدريبي في ضوء إطار تيباك «TPACK» لتنمية التفكير التصميمي والتقبل التكنولوجي نحو إنترنت الأشياء لدى الطلاب المعلمين شعبة الكيمياء بكلية التربية وأثره في ممارساتهم التدريسية عبر المعامل الافتراضية نموذجا. المجلة التربوية، (75)، 1717 – 1850.
- عبد العزيز، سعيد. (2007). تعليم التفكير ومهاراته (تدريبات وتطبيقات عملية). عمان: دار الثقافة للنشر والتوزيع.
- عبد الفتاح، سالي كمال. (2019). برنامج تنمية مهنية مقترح لمعلمي الكيمياء والفيزياء بمدارس التعليم الثانوي الفني الصناعي في ضوء أبعاد نموذج TPACK لتنمية معارفهم التدريسية ومهارات التدريس الإبداعي لديهم ومهارات الإبداع الجاد لطلابهم. المجلة المصرية للتربية العلمية، 22(10)، 44-1.
- عبد الفتاح، سالي كمال إبراهيم. (2018). فاعلية نموذج الاستقصاء الثماني «8WS» في العلوم لتنمية مهارات التفكير المنتج والاتجاه نحو العمل داخل مجتمع التعلم لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية. المجلة المصرية للتربية العلمية، 11(21)، 155 - 192.
- عطية، محسن علي. (2010). التفكير انواعه ومهاراته واستراتيجيات تعليمه. عمان: دار صفاء للنشر والتوزيع.
- العمري، خيرية علي. (2019). تطوير المعرفة التقنية التربوية المرتبطة بالمحتوى التعليمي TPACK لدى معلمات العلوم بمدينة الرياض (تصور مقترح). المجلة الدولية التربوية المتخصصة، 8(1)، 103-117.
- عميرة، شيماء (2017). برنامج مقترح قائم على الاختراعات العلمية لإكساب المفاهيم العلمية وتنمية مهارات التفكير الابداعي لدي تلاميذ الصفوف الثلاثة الاولي من المرحلة الابتدائية. مجلة دراسات في المناهج وطرق التدريس، (224)، ص64-16.
- العنزي، سالم مزلوه. (2014). إثر برنامج تدريبي قائم على عادات العقل في تنمية مهارات التفكير المنتج لدى طلاب الصف الخامس الابتدائي والأول المتوسط في المملكة العربية السعودية. مجلة العلوم التربوية والنفسية بجامعة القصيم، 9 (3)، 793-828.

- فضل الله، محمد رجب. (2000). متطلبات التقويم اللغوي في ظل حركة المعايير التربوية (مقالة فكرية)، المؤتمر العلمي السابع عشر لمناهج التعليم والمستويات المعيارية، الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس، مصر.
- فوده، فاتن عبد المجيد السعودي؛ بهوت، عبد الجواد عبد الجواد؛ بسيوني، حسناء فوزي عبد العظيم. (2021). تصور مقترح لإعداد معلم العلوم التجارية بكلية التربية في ضوء أبعاد التكامل بين المعرفة بالمحتوى والتكنولوجيا وطرق التدريس. مجلة كلية التربية، (101)، 127 - 160.
- اللقاني، أحمد حسين؛ والجمل، علي أحمد (2003). معجم المصطلحات التربوية المعرفة في المناهج وطرق التدريس. عالم الكتاب: القاهرة.
- المالكي، عماد بن سعيد والسلولي، مسفر بن سعود. (2018). مستوى ممارسات التدريس لدي معلمي الرياضيات بالمرحلة الابتدائية في ضوء معايير تعليم وتعلم الرياضيات. مجلة تربويات الرياضيات، 2 (21)، 190-135.
- المالكي، مفرح بن مسعود بن سليمان الخالدي؛ عواجي، بكري بن محمد؛ خليل، إبراهيم بن الحسين بن إبراهيم. (2020). الممارسات التدريسية لمعلمي ومعلمات رياضيات المرحلة المتوسطة في ضوء مجالات المعرفة وفقا للاختبارات الدولية TIMSS 2015. مجلة كلية التربية، 31 (121)، 116 - 144.
- مبروك، أحلام عبد العظيم. (2021). تقويم كفاءات الأداء المهني في ضوء نموذج تيباك TPACK والاتجاه نحو متطلبات مجتمع التعلم المهني لمعلمات الاقتصاد المنزلي. مجلة البحوث في مجالات التربية النوعية، 7(33)، 233-159.
- محمد، آمال جمعة عبد الفتاح. (2009). تقويم الأداء التدريسي لمعلمي علم النفس والاجتماع في ضوء معايير ومؤشرات الجودة الشاملة. مجلة القراءة والمعرفة، (88)، 14 - 67.
- محمد، كريمة عبدلاه محمود. (2018). برنامج تدريبي مقترح لتنمية مهارات الأداء التدريسي لمعلمي الفيزياء بالمرحلة الثانوية في ضوء مهارات القرن الحادي والعشرين. المجلة المصرية للتربية العلمية،8 (21)، 81 129-.
- المشاقبه، عدالة نايف سليمان؛ العليمات، علي مقبل. (2021). مهارات التفكير المنتج المتضمنة في محتوى كتاب العلوم المطور «كولينز» للصف الرابع الأساسي ومدى ممارسة معملي العلوم لها في الأردن. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة آل البيت، المفرق.
- المصري، عدنان. (2017). فعالية استراتيجية التعلم المتمركز حول المشكلة في تنمية التفكير المنتج من خلال منهاج العلوم. مجلة جامعة فلسطين للأبحاث والدراسات، 2(7)، 255 – 288.

- ناجي، انتصار محمود (2016). فاعلية برنامج قائم على منحى TPACK البيداغوجي لتنمية مهارات التفكير في التكنولوجيا لدى طالبات جامعة الأقصى بغزة. رسالة ماجستير منشورة، الجامعة الإسلامية، فلسطين .
- Mahgoub,Y. & Elyas, S.(2014): Development of Teacher Performance and its Impact on Enhancing on the Quality of the Educational Process, Pen see Journal 76(2), 169-179.
- Patahuddin, S.; Lowrie, T.; Dalgarno, B. (2016). Analyzing Mathematics Teachers' TPACK through Observation of Practice. Asia-Pacific Education Researcher, 25(5), 863- 872
- Young, J. (2016). Unpacking TPACK in Mathematics Education Research: A Systematic Review of Meta-Analyses. International Journal of Educational Methodology, 2(1), p19-29
- Fontanilla, H. S. (2015). Comparison of Beginning Teachers' and Experienced Teachers' readiness to IntegrateTechnology as Measured by TPACK Scores [Doctoral Dissertations]. Brandman University, Brandman Digital Repository. Retrieved from https://digitalcommons.brandman.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1083&context=edd_dissertations
- Goldberg, P. & Bush, W. (2003). Using metacognitive skills to improve 3r graders' math problem solving, from.
- Hurson, T. (2008). Think Better Effects on children's Divergent Thinking Abilities of Operiod of Direct Teaching for Divergent Production. McGraw Hill: United States.
- Mishra, C., Ha, S. J., Parker, L. C., & Clase, K. L. (2019). Describing teacher conceptions of technology in authentic science inquiry using technological pedagogical content knowledge as a lens. Biochemistry and Molecular Biology Education, 47 (4), 380-387.
- Mishra, P. & Koehler, M. J. (2006). Technological Pedagogical Content Knowledge: A Framework for Teacher Knowledge. Teachers College Record, 108(6), 1017-1054.

فاعلية مدخل القراءة الإستراتيجية التعاونية في تنمية مهارات الفهم القرائي لدى تلاميذ الصف الرابع الابتدائي

د. عبد الرحمن مذيكر المطيري (دكتوراه الفلسفة في المناهج وطرق التدريس).

الملخص: هدفت الدراسة إلى تعرف فاعلية مدخل القراءة الاستراتيجية التعاونية في تنمية مهارات الفهم القرائي لدى تلاميذ الصف الرابع الابتدائي، واستُخدمَ المنهج التجريبي القائم على التصميم شبه التجريبي، وتكونت عينة الدراسة من (60) تلميذاً من تلاميذ الصف الرابع بإحدى مدارس إدارة تعليم المهد، وقد قسمت العينة عشوائياً إلى مجموعتين متكافئتين، إحداهما تجريبية (30) تلميذاً، والأخرى ضابطة (30) تلميذاً، وأُعِدَ اختباراً لمهارات الفهم القرائي، ودليل للمعلم، وأسفرت نتائج الدراسة عن وجود عن فرق دال إحصائياً عند مستوى الدلالة (a = 0.05) بين متوسطي درجات تلاميذ المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي في اختبار الفهم القرائي(المهارات والدرجة الكلية)" لصالح القياس البعدي، كما أسفرت النتائج عن وجود فرق دال إحصائياً عند مستوى الدلالة (a = 0.05) بين متوسطي درجات تلاميذ المجموعة التجريبية ودرجات تلاميذ المجموعة الضابطة في اختبار الفهم القرائي(المهارات والدرجة الكلية) في القياس البعدي لصالح تلاميذ المجموعة التجريبية، كما أظهرت النتائج الأثر الإيجابي لمدخل القراءة الاستراتيجية التعاونية في تنمية مهارات الفهم القرائي لدى تلاميذ المجموعة التجريبية، في ضوء ما أسفرت عنه نتائج الدراسة الحالية، قُدِّمت عدد من التوصيات.

الكلمات المفتاحية: مدخل القراءة الاستراتيجية التعاونية – الفهم القرائي – مهارات.

The effectiveness of the cooperative strategic reading approach in developing the reading comprehension skills of fourth grade students

Dr.Abdul Rahman bin Muthaiker Hamlan Al-Mutairi

Abstract: The study aimed to learn the effectiveness of the cooperative strategic reading approach in developing the reading comprehension skills of fourth-grade primary students, and what is based on semi-design was used, and a sample sample of (60) students from fourth-grade students in one of the cradle education administration schools. The multiplication of plants was randomly divided into two equal groups, one experimental (30) students, and the other control (30) students, The results of the study resulted in the presence of a statistically significant difference at the significance level (a = 0.05) between the mean scores of the experimental group students in the pre and post measurements in the reading comprehension test (skills and total score)" in favor of the post-measurement, and the results also resulted in a statistically significant difference at The significance level (a = 0.05) between the mean scores of the experimental group students and the scores of the control group students in the reading comprehension test (skills and total score) in the post-measurement in favor of the experimental group students. The experimental group, in light of the results of the current study, a number of recommendations were presented.

Keywords: collaborative strategic reading approach - reading comprehension - skills.

مقدمة الدراسة:

تفردت اللغة العربيّة من بين اللغات بعظم جانبها البياني، واحتوائها على كم هائل من المفردات والتراكيب البلاغية التي تميّزها عن سائر اللغات، وتؤكد على هوية الأمة العربية الناطقة بها، وتحفظ كيانها، وتنمى شخصيتها، وتأذن لحضارتها بالتمدد والانتشار، ويكفي اللغة العربية فخراً بين اللغات أن الله هو المتكفل بحفظها؛ لنزول القرآن الكريم بلسان عربي قال سبحانه: (إِنَّا نَحْنُ نَزَّلْنَا الذِّكْرَ وَإِنَّا لَهُ لَحَافِظُونَ) [الحجر: 9].

وتعد القراءة إحدى مهارات اللغة الأساسية المهمة، فهي من وسائل كسب المعرفة، وتمكن الإنسان من الاتصال المباشر بالمعارف الإنسانية في حاضرها وماضيها، وهي النافذة التي يُطل من خلالها على حضارات العالم، وتراثه الثقافي، وتزداد أهمية القراءة وحاجة الإنسان إليها مع ازدياد وتطور الثورة المعرفية التي تسود العالم، ومع ما تفرزه المطابع من إنتاج معرفي وفكري بمعدلات هائلة يومياً.

ويشير (جاد، 2003) إلى أن مفهوم القراءة لا يقتصر القراءة في حقيقتها على عمليتي التعليم والتعليم على مجرد تعرف الكلمات المكتوبة ونطقها بطريقة صحيحة، بل تتعدى ذلك إلى فهم ما يقرأ واستحضار المعنى؛ فالفهم القرائي هو أساس عملية القراءة، والهدف الأسمى الذي ينشده كل قارئ.

ويعد الفهم القرائي عملية عقلية معقدة، تسير في مستويات، وتتضمن عدة عمليات مترابطة، فعند قراءة الموضوعات يحتاج القارئ إلى التعرف البصري على الرموز المطبوعة، وهي الحروف والكلمات والجمل والفقرات، ثم تحديد معانيها، ثم يحتاج إلى الربط بين الأفكار المطروحة واستنتاج أوجه الشبة والاختلاف بينها، وصولاً إلى فهم غرض الكاتب والمعاني الضمنية في النص المقروء (الظنحاوي، 2011).

ويشير عطية (2008) إلى الاهتمام العالمي والمحلي من قبل الحكومات والمنظمات والهيئات بالفهم القرائي ومهاراته، إذ أكدت الجمعية الدولية لتقييم التحصيل التربوي (IEA) بهولندا على ضرورة توجيه العناية الكبيرة لتنمية مهارات الفهم القرائي، إذ تتسابق الدول المتقدمة ثقافياً وفكرياً وحضارياً في العالم إلى التقدم القرائي، فظهرت اختبارات دولية كاختبار البيرلز (PIRLS)، والبيزا (PISA) جعلت من مهارات الفهم القرائي محتوى لها؛ وذلك لجعل مخرجات التعليم أكثر قدرة على تفسير وتلخيص، وبناء الحجج والبراهين؛ لمواجهة التغيرات المتلاحقة في العالم المعاصر.

فمهارات الفهم القرائي تُعدُّ من أهم المهارات التي تسعى الأنظمة التعليميّة في العالم إلى إكسابها للطلاب؛ لترتقي بهم إلى درجة الوعي والإدراك والقدرة على الفهم الدقيق للنص المقروء، والإفادة منه في حلّ المشكلات، والتطوير والإبداع، والتحقّق والتدبّر والتفاعل مع المقروء تفاعلاً إيجابياً بنّاءً (الحوامدة،2015).

وفي ضوء ذلك تتضح أهمية الفهم القرائي بالنسبة للطلاب واكتسابهم مهاراته، مما

يمكنهم من عدم الانسياق الأعمى وراء الأفكار المطروحة، وتجعلهم واعين لما يقرؤون، ويشاهدون، ويسمعون، وتزداد أهميتها مع زيادة التطورات التقنية والمعرفية في حياتنا، وتعدد الوسائل التي تعرض من خلالها، وإذا كان بعض ما يكتب ليس مرغوباً، حتى مع حسن الظن في كاتبه أو ناشره، فإنه يجب تدريب الطلاب على مناقشة ما يقدمه المؤلفون، والتنبؤ بما يريدونه، واستنتاج الأفكار التي تؤثر عليهم وقت كتابتهم لموضوعٍ معين، وتقويم الحيثيات التي يستخدمونها عند مناقشتهم موضوعاً ما، وما قد يصيبهم من ضعف في بيان الأسباب الداعمة لمواقف في قضية معينة (حافظ،2008).

ويؤكد خبراء المناهج وطرق التدريس أهمية التنمية الذهنيَّة للطلاب، وتزويدهم بمهارات الفهم القرائي؛ لمواجهة مظاهر الحياة سريعة التغير، فالقارئ الجيد يدرك أهمية الكلمات في الموضوع المطروح، ويقف على العلاقات القائمة بينها، وينمي فهمه للفكر المعروض، فهو يقوم بنشاط عقلي يتضمن الفهم، والربط، والاستنتاج (Passarelli ,2011).

وفى ضوء ما سبق تبرز الحاجة لإعادة النظر في أساليب معالجة القراءة داخل الفصول الدراسية؛ وذلك لمواجهة التحديات المستقبلية ومواكبة التغيرات العالمية وتأكيدًا على أهمية القراءة ودور القارئ فيها، أوصت بعض الدراسات منها: (حسين، وحسين، 2019؛ دربيل، ودرقيني، 2021؛ الحوامدة،2015)، بأن القراءة التي يراد إعادة النظر فيها هي القراءة الواعية القائمة علم النصوص وتعرف دلالاتها واستنتاج أفكارها وإدراك العلاقة بين عناصر النصوص المقروءة وغيرها من المهارات التي تساعد الطالب على إعمال العقل، وتوظيف ما يقرأ في مواجهة المشكلات وتطوير ذاته، وصولاً لبناء الطالب الذي نرجوه، من خلال التمكن من مهاراتها ومستوياتها العليا.

وتأكيداً لهذه الحاجة، أظهرت نتائج بعض الدراسات منها: (القرني، 2018؛ الأسمري، 2018؛ مرسي، 2018)، تدني مستويات الطلبة في مهارات الفهم القرائي، وتعزو ذلك إلى عدة أسباب لعل من أهمها: ضعف إدراك المعلمين والمعلمات أهمية الفهم القرائي، وعدم استخدام إستراتيجيات تدريسية حديثة تساعد على جعل الطلبة نشيطين، ولهم دور إيجابي وفعال يحفزهم على التعلم، ويثير اهتمامهم، ويجعلهم متفاعلين مع المقروء من خلال تقويمه، وإصدار الأحكام عليه، وتوليد أفكار جديدة، وتفسيره وتحليله.

ومن هذا المنطلق يعد مدخل القراءة الإستراتيجية التعاونية، من المداخل التدريسية التربوية الحديثة المناسبة لمجالات لغوية متعددة، التي تسهم في تنمية مهارات القراءة لدى الطلاب من خلال تفاعلهم في مجموعات تعاونية، وأداء أدوار متعددة، وتطبيق عملي مرن لمجموعة من الإستراتيجيات سواء قبل القراءة أم أثناء القراءة أم بعدها، مما يؤدي إلى فهم أعمق للنصوص المقروءة، والقدرة على نقدها بكفاءة وفاعلية (حسن،2018).

وتأسيساً على ما سبق ذكره عن الفهم القرائي، وفي ظل الحاجة إلى تعليمه، وتنمية مهاراته لدى الطلاب والطالبات؛ لما له من دور فعال في تكوين العقل الواعي بما يقرأ، وتحليل النصوص المقروءة، واستنتاج المعاني الضمنية والصريحة الواردة في النص المقروء، وزياد الوعي والقدرة على مواجهة الحياة، وما تتسم به من تغير وتطور سريع، وعطفاً على ما ذكر عن أهمية استخدام إستراتيجيات، ومداخل تدريسية حديثة في تعليم القراءة بشكل عام، وفي الفهم القرائي وتنمية مهاراته بشكل خاص، أتت هذه الدراسة بهدف تعرف على فاعلية مدخل القراءة الإستراتيجية التعاونية في تنمية مهارات الفهم القرائي لدى تلاميذ الصف الرابع الابتدائي.

مشكلة الدراسة:

وتأسيساً على ما سبق ذكره في مقدمة الدراسة، من أهمية الفهم القرائي وتنمية مهاراته بوصفها مستوى متقدماً ينبغي وصول التلاميذ إليه، أكدت نتائج بعض الدراسات السابقة كدراسات كل من:(القرني، 2018؛ الأسمري، 2018؛ زهران؛ 2018؛ العقيل، والحداد، 2018؛ البصول، ومقابلة، وبني عبد الرحمن، 2015)، وجود تدني في مهارات الفهم القرائي لدى الطلبة في مختلف المراحل التعليمية، وذلك في معظم البلدان العربية ومنها المملكة العربية السعودية.

وأشارت تلك الدراسات إلى تدني في مستويات التلاميذ، وبالتحديد في المراحل الدراسية المختلفة، وتعزو بعض تلك الدراسات هذا التدني إلى استخدام المعلّمين والمعلمات طرائق تدريس تتعامل مع عملية القراءة على أنها إدراك سريع لما ينبغي أن يقوله الكاتب.

ونظراً لهذا التدني أوصت تلك الدراسات بضرورة العناية المستمرة بتنمية مهارات الفهم القرائي لدى التلاميذ، من خلال تطوير مداخل وإستراتيجيات تدريسية فاعلة في ضوء مداخل حديثة تركز على العمل التعاوني، والعمليات العقلية أثناء القراءة؛ مما تسهم في تنمية مهارات الفهم القرائي المختلفة.

ويعضد نتائج الدراسات السابقة في هذا الميدان، ما لاحظه الباحث خلال عمله معلماً للغة العربية أكثر من عشر سنوات؛ فقد لاحظ - ويشاركه في هذه الملاحظة أغلب المهتمين بتدريس اللغة العربية، حسب ما تظهره فحوى نقاشاتهم في اللقاءات التربوية - أن بعض معلمي اللغة العربية يعتمدون أثناء تدريسهم النصوص القرائية على اجتهاداتهم وخبراتهم الذاتية، سالكين في ذلك طرائق تقليدية لا تعدو طريقة الإلقاء والتفسير السطحي في تفسير بعض الكلمات وإظهار المعاني الجاهزة، دون السماح لتلاميذهم بالتأمل في النصوص، والتفاعل معها.

واستناداً على ما عُرِضَ من نتائج لدراسات علمية سابقة، ومن خبرة شخصية ميدانية للباحث في مجال التعليم، أمكن تحديد مشكلة الدراسة في تدني مهارات الفهم القرائي لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية، فأتت هذه الدراسة بهدف إلى تعزيز مهارات الفهم القرائي وتنميتها لدى تلاميذ الصف الرابع، وتأسيس قاعدة تطبيقية وممارسات أدائية؛ تمكنهم من تحليل النصوص ونقدها، وتحديد أفكارها والحكم عليها، وذلك من خلال تعرف فاعلية مدخل القراءة الإستراتيجية التعاونية في تنمية مهارات الفهم القرائي لدى تلاميذ الصف الرابع الابتدائي، ويمكن صياغة مشكلة الدراسة في الأسئلة الآتية:

أسئلة الدراسة: سعت الدراسة الحالية للإجابة عن السؤالين الآتيين:

1. ما مهارات الفهم القرائي المناسبة تلاميذ الصف الرابع الابتدائي؟
2. ما فاعلية مدخل القراءة الإستراتيجية التعاونية في تنمية مهارات الفهم القرائي لدى تلاميذ الصف الرابع الابتدائي؟

أهداف الدراسة: هدفت الدراسة الحالية إلى تحقيق الآتي:

1. إعداد قائمة بمهارات الفهم القرائي المناسبة تلاميذ الصف الرابع الابتدائي.
2. تعرف مدخل القراءة الإستراتيجية التعاونية لتنمية مهارات الفهم القرائي لدى تلاميذ الصف الرابع الابتدائي.

فروض الدراسة: سعت الدراسة للتحقق من الفرضيين الآتيين:

1. لا يوجد فرق دال إحصائياً عند مستوى الدلالة الإحصائية ($\alpha = 0.05$) بين متوسطي درجات تلاميذ المجموعة التجريبية ودرجات تلاميذ المجموعة الضابطة في اختبار الفهم القرائي (المهارات والدرجة الكلية) في القياس البعدي

2. لا يوجد فرق دال إحصائياً عند مستوى الدلالة الإحصائية ($\alpha = 0.05$) بين متوسطي درجات تلاميذ المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي في اختبار الفهم القرائي (المهارات والدرجة الكلية).

أهمية الدراسة، تتمثل أهمية الدراسة في الآتي:

1. توجيه مخططي مناهج اللغة العربية إلى أهمية مهارات الفهم القرائي في ظل التطور المعرفي والتقني السريع وضرورة الاهتمام بها، وتنميتها لدى الطلاب في مختلف المراحل الدراسية.
2. تزويد مخططي مناهج اللغة العربية بقائمة مهارات الفهم القرائي المناسبة لتلاميذ الصف الرابع الابتدائي، يمكن تضمينها في مناهج تعليم اللغة العربية وأنشطتها.

3. تزويد معلمي ومعلمات اللغة العربية بقائمة مهارات الفهم القرائي، واختبار في تلك المهارات، يمكن أن يفيدهم عند تدريس النصوص القرائية، وقياس مستوى مهارات الفهم القرائي لدى طلابهم؛ للوقوف على جوانب القوة ودعمها، وجوانب التدني وعلاجها.

حدود الدراسة: اقتصرت الدراسة على الحدود الآتية:

- **الحدود الموضوعية:**

- بعض مهارات الفهم القرائي المناسبة لتلاميذ الصف الرابع الابتدائي؛ في ضوء الوزن النسبي لمناسبة تلك المهارات وأهميتها، في ضوء آراء المحكمين.

- مقرر لغتي الجميلة للصف الرابع للفصل الدراسي الثاني، طبعة 1443ه – 2021م؛ لاشتمالها على النصوص القرائية التي تمثل مجال الدراسة؛ بما يناسب مهارات الفهم القرائي.

- **الحدود الزمانية:** جرى تطبيق الدراسة في الفصل الدراسي الثاني للعام الدراسي1443هـ.

- **الحدود المكانية:** طُبقت الدراسة بإحدى مدارس إدارة التعليم بمحافظة المهد بالمملكة العربية السعودية.

- **الحدود البشرية:** اقتصرت الدراسة على عينة من تلاميذ الصف الرابع الابتدائي.

مصطلحات الدراسة: تتضمن الدراسة عدداً من المصطلحات التي تحتاج إلى تعريف وهي:

مدخل القراءة الإستراتيجية التعاونية: عرفته رولا حسن (2018) بأنه» مجموعة من الإجراءات التدريسية تعتمد على قيام الطلاب في مجموعات تعاونية من (6-4) بأدوار محددة، وتطبيق أربع إستراتيجيات متنوعة ومتكاملة خلال مراحل قراءة النص؛ للوصول إلى فهم عميق لمحتواه»(ص83).

كما عرفهُ عطية (2011) بأنه «مجموعة من الإجراءات التدريسية التعليمية التي يقوم بها الطلاب في عملية تعاونية مع بعضهم البعض في مجموعات متنوعة لتناول النص، وذلك بإعادة المعاني المتضمنة فيه باستخدام إستراتيجيات متنوعة من خلال مراحل قراءة النص لفهم مدلولاته، وتذوق جمالياته» (ص163).

ويعرفه الباحث إجرائياً بأنه: مدخل تدريسي يقوم على مجموعة من مبادئ التدريس التبادلي والتعاوني، وتوظيف الإستراتيجيات المحددة في العرض التمهيدي، وتحديد العناصر المفهومة أو الغامضة في النص، وتحديد المضمون ثم التلخيص، وذلك لتنمية بعض مهارات الفهم القرائي لدى تلاميذ الصف الرابع الابتدائي.

الفهم القرائي: عرّف طعيمة والشعيبي (2006) الفهم القرائي بأنه «القدرة على إدراك العلاقة بين معاني الكلمات والجمل وفهم الدلالات التي تعبر عنها سواء أكانت دلالات مباشرة أو غير مباشرة» (ص247).

كما عرفه القرني (2018) بأنها «عمليات عقلية معرفية يستدل عليها من خلال مجموعة من الاستجابات السلوكية التي يجريها الطالب أثناء تفاعلهم مع النص القرائي، ويظهر أثر هذه الاستجابات في مهارات الفهم القرائي ومستوياته» (ص12).

ويعرفه الباحث إجرائيًا: عملية عقلية بنائية تفاعليه يقوم بها تلميذ الصف الرابع الابتدائي، مع النص المقروء على إدراك العلاقة بين معاني الكلمات والجمل وفهم الدلالات التي تعبر عنها.

الإطار النظري والدراسات السابقة:

أولاً: الإطار النظري

مفهوم مدخل القراءة الإستراتيجية التعاونية: يعرف بأنه: «إطار تدريسي عام يتضمن مجموعة إستراتيجيات قرائية، متتابعة منطقياً، تساعد الطلاب ذوي المستويات التعليمية المختلفة، على التمكن من المهارات القرائية عند التعامل مع النصوص القرائية المختلفة» (القرني، 2018، ص37).

وعرَف (Grebe,2009) هذا المدخل بأنه: «مدخل تدريسي عام يستخدم في تعليم اللغة وتنمية مهاراتها، وهو حصيلة الدمج بين إستراتيجية التدريس التبادلي وإستراتيجية التعلم التعاوني، وقد صمم هذا المدخل؛ لمساعدة الطلاب على العمل في مجموعات تعاونية، وتنشيطهم لمعارفهم وخبراتهم السابقة حول النص المقروء، وعمل مجموعة من التنبؤات حول النص المقروء، ومراقبة صعوبات الفهم لديهم، مع تحديهم للأفكار الرئيسة والثانوية للنص، وتلخيصهم لأهم الأفكار الواردة في النص»(ص44).

فمن خلال ما سبق يتضح أن مدخل القراءة الإستراتيجية التعاونية يتمركز حول الطالب، ويهدف للارتقاء بمستواه في المهارات القرائية، وتطوير قدراته عند تناول النصوص، وتنمية مهارات فهم النصوص، مما يكسبه القدرة على تحليل النصوص والقدرة على نقدها والحكم عليها، وفي ضوء تلك التعريفات يُعَرّف الباحث مدخل القراءة الإستراتيجية التعاونية إجرائياً بأنه: مدخل تدريسي يقوم على مجموعة من مبادئ التدريس التبادلي والتعاوني، وتوظيف الإستراتيجيات المحددة في العرض التمهيدي، وتحديد العناصر المفهومة أو الغامضة في النص، وتحديد المضمون ثم التلخيص، وذلك؛ لتنمية بعض مهارات الفهم القرائي لدى تلاميذ

الصف الرابع الابتدائي.

مراحل وإستراتيجيات مدخل القراءة الإستراتيجية التعاونية:

أ- مرحلة ما قبل القراءة: ويُطَبق في هذه المرحلة الإستراتيجية الآتية:

- **إستراتيجية العرض التمهيدي:** هي أولى إستراتيجيات مدخل القراءة الإستراتيجية التعاونية وتمارس قبل القراءة، وترتبط ارتباطاً وثيقاً بمنهج القراءة التعاونية، وتهدف هذه الإستراتيجية إلى تحفيز التلاميذ للاهتمام بقراءة النص، وذلك من خلال استحضار معلوماتهم السابقة عن النص المقروء، والتنبؤ بما يمكن أن يرد فيه من أفكار أو معلومات، وتتم العمليتان السابقتان من خلال تصفح النص تصفحاً سريعاً، وتستغرق هذه العملية من دقيقتين إلى ثلاث دقائق، وذلك بحثاً عن المعلومات التي تعين على وضع توقعات أو تنبؤات عن الموضوع المقروء، ومن الإجراءات التي تستخدم لقراءة الموضوع قراءة سريعة، قراءة العناوين الرئيسة في الموضوع، التفكير في المعاني المضنة في العناوين الرئيسة أو الفرعية، وتعقب عملية القراءة السريعة مناقشة الطلاب فيما تعلموه عن الموضوع على أن تتم هذه المرحلة في غضون ست دقائق (عبد الباري، 2016).

وتهدف هذه الإستراتيجية إلى:

- تحفيز ميول واهتمامات الطلاب بالقراءة.
- تنشيط الخبرة المعرفية السابقة لدى الطلاب.
- تمكين الطلاب من التوصل إلى تنبؤات بشأن النصوص المقدمة لهم قبل البدء في قراءتها فعلياً.
- مساعدة الطلاب على طرح وصياغة الأسئلة التي تتناول النص المقروء.
- وضع أهداف منشودة للقراءة.
- التفاعل والمشاركة والتعلم بالتعاون مع الأعضاء الآخرين في مجموعة التعلم. (القرني، 2018، ص43).

ب- **مرحلة القراءة:** وتُطَبَّق إستراتيجيتان من إستراتيجيات مدخل القراءة الإستراتيجية التعاونية، وهي:

- **إستراتيجية تحديد العناصر المفهومة أو الصعبة في النص:** وهي إستراتيجية تطبق أثناء القراءة، وترتبط بمفهوم المراقبة الذاتية، وتهدف إلى مساعدة الطلاب في معرفة كيفية

مراقبة ما يُقْرَأ، وتحديد المعلومات التي يعرفونها بالفعل، ويحاول الطلاب من خلال هذه الإستراتيجية تحديد الكلمات، أو المفردات الصعبة الواردة في النص، وتحديد فهمهم لأجزاء معينة من النص؛ أي أنه عندما يقرأ الطالب فإنه قد يفهم النص ومعاني الكلمات، أو قد يتوقف عن القراءة بسبب عدم القدرة على فهم كلمة لا يدرك معناها، بمعنى أن الاستيعاب في هذه الفترة توقف، لذا ينبغي تدريب الطلاب على فكرة البحث عن الأفكار الرئيسة؛ لمساعدتهم على معرفة معاني الكلمات أو قراءة الكلمات أو قراءة الجمل بعد أو قبل تلك العناصر غير المفهومة؛ للتأكد من استطاعتهم على معرفة معانيها (حسين، وحسين، ٢٠١٩).

- **إستراتيجية تحديد جوهر النص:** تستخدم هذه الإستراتيجية أثناء القراءة، بهدف تنمية قدرات الطلاب على تحديد واستخلاص الأفكار الرئيسة والأكثر أهمية في النص القرائي، وإعادة صياغتها بلغتهم ومفرداتهم الخاصة، وتحليل المعلومات الواردة في النص تحليلاً يقوم على مسح عدد كبير من الفقرات الواردة فيه؛ للوقوف على الكلمة التي تمثل المفهوم الرئيس أو تحديد الفكرة الأكثر أهمية، ويمكن تطبيق هذه الإستراتيجية إجرائيا من خلال:

  - تحديد الأفكار الرئيسة في النص وتحليلها.
  - تحديد الفكرة العامة للنص
  - إجراء مناقشة بين أفراد كل مجموعة وذلك لتحديد الشخصيات، أو المكان أو الشيء الأكثر أهمية الوارد في النص، وذلك من خلال الاستعانة بفنيات طرح الأسئلة من قبيل من، وما أو ماذا. (عيسى، ٢٠١٣؛ وحسن، ٢٠١٨).

هـ- **مرحلة ما بعد القراءة:** وتُطَبق في هذه المرحلة تطبيق الإستراتيجية الآتية:

- **إستراتيجية المراجعة وتلخيص الأفكار الرئيسة في النص:** تطبق هذه الإستراتيجية لتنمية قدرات الطلاب على تقويم فهمهم للنص، وطرح أسئلة تتناول جوانبه المختلفة، وتلخيص الفكرة الرئيسة، وتعد هذه الإستراتيجية ذات أهمية كبرى، وتتمثل هذه الأهمية في كونها آخر الإستراتيجيات التي يستطيع المعلم من خلالها الحكم على قدرة الطلاب في فهمهم ونقدهم وتذوقهم لما قرأوه، ويتم ذلك من خلال استخدام مهارات فرعية: عرض الأسئلة وطرحها، والمراجعة والتقويم، وتُطَبق هذه الإستراتيجية إجرائياً من خلال:

  - تلخيص أبرز ما تُوُصِّلَ إليه أثناء المناقشة الجماعية.

- طرح مجموعة من التساؤلات التي تبين مدى فهم الطلاب للنص المقروء، بهدف تشجيعهم على طرح أسئلة تدور حول محتوى النص، مما يسهم في تدريس هذه الإستراتيجية، وتوجيههم إلى استخدام أدوات الاستفهام عند صياغة الأسئلة مثل: من؟، ماذا؟، متى؟، أين؟، لماذا؟، كيف؟.

- المراجعة والتقويم، وذلك عبر كتابة الطلاب لأهم وأبرز الأفكار التي تعلموها؛ مما يساعدهم في تبادل الأفكار، ويدعم قدرتهم على الفهم والاستيعاب والتفسير. (حسين، وحسين، ٢٠١٩).

فمن خلال العرض السابق لإستراتيجيات مدخل القراءة الإستراتيجية التعاونية، يتضح أنه مدخل يهدف إلى تدريب الطلاب على التعلم الإستراتيجي، وبشكل أدق تدريبهم على القراءة الإستراتيجية، وتحويلهم من قراء عاديين إلى قراء إستراتيجيين، يتعلمون ضمن مجموعات تعاونية صغيرة غير متجانسة، يتساعدون من خلالها للوصول إلى فهم أدق للنصوص، وتحليلها ونقدها، والتغلب على الصعوبات التي تواجههم بطرق علمية، ويكتسبون من خلال تطبيق هذا المدخل مهارات اجتماعية وحياتية : كتقبل الآراء، والحث على التعاون، والعمل بروح الفريق الواحد، وكل ذلك يتم من خلال التطبيق العملي للإستراتيجية التعاونية، والتي تمر بعدة مراحل، قبل قراءة النص وأثناءه وبعد قراءته.

الفهم القرائي مفهومة ومهاراته:

أولاً: مفهوم الفهم القرائي: تعددت تعريفات الفهم القرائي من حيث الصياغة، وبقي المعنى محدد تدور حوله تلك التعريفات، ومن هذه التعريفات تعريف القرني (٢٠١٨) بأنه «نشاط عقلي تراكمي لا يحدث دفعة واحدة بل يتدرج فيه القارئ من السهل إلى الصعب، ومن البسيط إلى المركب، ابتداءً بتعرف الرموز المكتوبة، التي تقوده لإدراك دلالات الألفاظ في النص المقروء، ومن ثم ربطها بخبراته السابقة عن النص المقروء؛ للوصول إلى الكرة الرئيسة في النص، ومعرفة هدف الكاتب منه في مدة زمنية محددة»(ص١٧).

وعرفه عبد الباري (٢٠١٠) بأنه «عملية عقلية يقوم بها الطالب للتفاعل مع النص المقروء على مستويات متعددة متدرجة؛ لبناء المعنى المطلوب، بالربط بين معلومات النص وإشاراته، والمعرفة السابقة لدى الطالب، ويستدل على هذه العملية من خلال امتلاك الطالب لمجموعة من المؤشرات السلوكية المعبرة عن الفهم»(ص٣٠).

ويعرفه الباحث إجرائيًا: عملية عقلية بنائية تفاعلية يقوم بها تلميذ الصف الرابع الابتدائي، مع

النص المقروء على إدراك العلاقة بين معاني الكلمات والجمل وفهم الدلالات التي تعبر عنها.

ثانياً: مستويات الفهم القرائي ومهاراته:

للفهم القرائي مستويات متعددة ومهارات متنوعة، إذ تسلست مهارات الفهم القرائي وتدرجت في صعوبتها وفيما يحتاجه كل مستوى من مهارات وعمليات عقلية، وتعددت تصنيفات مستويات الفهم القرائي، ولعل هذه التعدد يعود إلى طبيعة القراءة وأهدافها العامة والخاصة، وقد قسم (دربيل ودرقيني، ٢٠٢١) الفهم القرائي إلى المستويات الآتية:

- **مستوى فهم الكلمة**، وتضمن المهارات الآتية:
  - تحديد معنى الكلمة وفهم دلالتها.
  - معرفة أضداد الكلمات.
  - إدراك العلاقة بين كلمتين.
  - القدرة على تصنيف الكلمات.
- **مستوى فهم الجملة**، وتضمن المهارات الآتية:
  - تحديد هدف الجملة وفهم دلالتها.
  - ربط الجملة بما يناسبها من معان في النص.
  - إدراك العلاقة الصحيحة بين جملتين ونوع هذه العلاقة.
  - نقد ما تتضمنه الجملة من معاني.
  - القدرة على تصيف الجملة وفق ما تنتمي إليه من آراء وأفكار.
- **مستوى فهم الفقرة**، وتضمن على المهارات الآتية:
  - القدرة على وضع عنوان مناسب للنص.
  - تحديد الأفكار الأساسية للنص.
  - تقويم الفقرة في ضوء ما تتضمنه من أفكار وآراء.
  - إدراك ما بين السطور من أفكار ضمنية.

كما صنفها الحربي (٢٠٢٢) إلى تصنيفات متقارب نوعاً ما مع التصنيف السابق، ويمكن عرضه على النحو الآتي:

- **مستوى التركيز على المعلومات واسترجاعها**، وتضمن المهارات الآتية:
  - استرجاع المعلومات أو الأفعال أو الأفكار الواردة في النص.
  - تحديد الفكرة الرئيسية المذكورة في النص.
  - البحث عن معاني الكلمات.
  - تحديد عناصر القصة، مثل: الزمان والمكان والشخصيات والأحداث.
  - تحديد الأسباب التي أدت إلى أفعال محددة.
  - استخراج معلومة محددة من رسم توضيحي أو جدول أو خارطة أو غيرهما.
- **مستوى التوصل إلى استنتاجات مباشرة من النص**، وتضمن المهارات الآتية:
  - الربط بين الأسباب والنتائج.
  - التوصل إلى تعليل حول دوافع وتصرفات ومشاعر الشخصيات.
  - وصف العلاقة بين شخصيتين وردت في النص.
  - ربط أجزاء النص لاستنتاج معلومة محددة.
  - إعادة صياغة الأفعال والأحداث والمشاعر الواردة في النص بأسلوبه الخاص.
  - التعرف على سمات الأسلوب والخصائص اللغوية في النص.
- **مستوى تفسير الأفكار والمعلومات ودمجها**، وتضمن المهارات الآتية:
  - تصور بدائل لأفعال الشخصيات.
  - تمييز الأفعال والمعلومات والتفاصيل المهمة في النص.
  - تفسير العلاقات بين النوايا أو الأفعال أو الأحداث أو المشاعر من خلال النص.
  - دمج أحداث القصة مع أفعال وسمات الشخصيات من أجزاء من النص.

- توضيح العلاقات المنطقية لتقديم تفسيرات وأسباب.
- تحديد استخدام بعض الخصائص اللغوية مثل: الاستعارة والإيقاع والصور والتشبيهات.
- تقديم تفسيرات للمعاني الضمنية في النص.
- الحكم على كفاية المعلومات الواردة في النص واكتمالها ووضوحها.

❖ **مستوى تقييم عناصر النص ومحتواه،** وتضمن المهارات الآتية:

- تقييم مدى ارتباط الأحداث بالواقع.
- تقييم قوة حجة المؤلف في قدرتها على تغيير فكرة لدى القارئ.
- الحكم على مدى ملاءمة العنوان للنص.
- وصف تأثير أشكال لغوية محددة في النص، مثل: الاستعارة والإيقاع.
- وصف تأثير الرسومات التوضيحية المرفقة في النص.
- تحديد مدى تحيز الكاتب.
- الحكم على تأثير خيارات المؤلف على انفعال القارئ بالنص.

ثانياً: الدراسات السابقة

دراسة زهران (٢٠١٨) والتي هدفت إلى تنمية مهارات تحليل النصوص الأدبية ونقدها والكفاءة الذاتية في قراءتها لدى طالبات المرحلة الثانوية في ضوء مدخل القراءة الاستراتيجية التعاونية، ولتحقيق هدف البحث تم إعداد قائمة بمهارات تحليل النص الأدبي وأخرى بمهارات النقد الأدبي المناسبة لطلاب الصف الثاني الثانوي، ودليل المعلم في ضوء مدخل القراءة الاستراتيجية التعاونية، وأُعد اختبار لمهارات تحليل النصوص الأدبية، واختبار مهارات النقد الأدبي، وكذلك إعداد مقياس الكفاءة الذاتية في قراءة النصوص الأدبية لطلاب المرحلة الثانوية، وتكونت عينة الدراسة من (٨٠) طالبة من طالبات الصف الأول الثانوي، وتقسيمهما إلى مجموعتين، إحداهما تجريبية والأخرى ضابطة، وطُبق على عينة الدراسة اختباري تحليل النصوص الأدبية، ومهارات النقد الأدبي ومقياس الكفاءة الذاتية وتوصلت الدراسة إلى عدد من النتائج، من أهمها: فاعلية مدخل القراءة الاستراتيجية التعاونية في تنمية مهارات تحليل النصوص الأدبية ونقدها والكفاءة الذاتية في قراءتها لدي طلاب المرحلة الثانوية.

وهدفت **دراسة حسن (٢٠١٨)** إلى تنمية مهارات الفهم القرائي والاتجاه نحو القراءة لدى طالبات الصف الرابع الابتدائي باستخدام برنامج قائم على مدخل القراءة الإستراتيجية التعاونية، ولتحقيق هدف الدراسة أعدت الباحثة قائمة بمهارات الفهم القرائي المناسبة لطالبات الصف الرابع الابتدائي، واختباراً لقياس مهارات الفهم القرائي، كما قامت بَنَت برنامجاً قائماً على مدخل القراءة الإستراتيجية التعاونية، واعتمدت الباحثة على أداة جاهزة لقياس الاتجاه نحو القراءة، وتكونت عينة الدراسة من (٨٠) طالبة موزعة على مجموعتين: تجريبية (٤٠)طالبة، وضابطة(٤٠) طالبة، وكشفت نتائج الدراسة عن فاعلية البرنامج القائم على مدخل القراءة الإستراتيجية التعاونية في تنمية مهارات الفهم القرائي والاتجاه نحو القراءة لدى طالبات المجموعة التجريبية.

ودراسة القرني(٢٠١٨) التي هدفت إلى تعرّف فاعلية برنامج قائم على مدخل القراءة الإستراتيجية التعاونية لتنمية مهارات الفهم القرائي لطلاب الصف الأول المتوسط، ولتحقيق هذا الهدف أُعِدَّت قائمة بمهارات الفهم القرائي، واختبار الفهم القرائي، وبناء برنامج قائم على مدخل القراءة الإستراتيجية التعاونية في ضوء مهارات الفهم القرائي، الذي تضمن دليلاً للمعلم ودليلاً للطالب لتنفيذه، وقد اعتمدت الدراسة على المنهج التجريبي القائم على التصميم شبه التجريبي، وطُبقت الدراسة على عينة عشوائية بلغ عددها(٦٠) طالبًا من طلاب الصف الأول المتوسط، وقُسِّمَت العينة إلى مجموعتين: (تجريبية – ضابطة)، وبلغ عدد الطلاب في كل مجموعة (٣٠) طالبًا، وبعد تطبيق الأدوات كشفت نتائج الدراسة عن فاعلية البرنامج القائم على مدخل القراءة الإستراتيجية التعاونية في تنمية مهارات الفهم القرائي.

وأجرى **(Wangchuk & Chalermnirudorn ,٢٠١٩)** دراسة استهدفت تعرف فاعلية التدريس باستخدام مدخل «القراءة الإستراتيجية التعاونية (CSR) في تنمية مهارات الفهم القرائي، والتصورات السائدة عن أهمية القراءة التعاونية بالتعاون مع الأقران الآخرين لدى عينة مختارة من طلاب الصف السابع المتوسط بمملكة بوتان، واسْتُخْدِم المنهج المزجي ذو التصميم المتقارب المتوازي، وتكونت عينة الدراسة من مجموعة واحدة عددهم (٣٢) مشاركاً من طلاب الصف السابع المتوسط، ولتحقيق أهداف الدراسة أُعِدَّ اختبار تحصيلي، وبطاقة ملاحظة، لتحليل محتوى عينات مختارة من الملاحظات التأملية للطلاب المشاركين بالدراسة، ومقابلات (مناقشات) مجموعات التركيز، وكشفت النتائج النهائية للدراسة عن فاعلية التدريس باستخدام مدخل القراءة الإستراتيجية التعاونية (CSR) في تنمية مهارات الفهم القرائي، والتصورات السائدة عن أهمية القراءة التعاونية بالتعاون مع الأقران الآخرين لدى أفراد عينة الدراسة.

دراسة خليف (٢٠٢٠) والتي هدفت إلى تنمية مهارات القراءة الإبداعية ورفع مستوى كفاءة الذات القرائية لدى طالبات الصف الأول الثانوي؛ من خلال إعداد برنامج قائم على مدخل القراءة الإستراتيجية التعاونية، ولتحقيق هذا الهدف أعدت الباحثة قائمة بمهارات القراءة الإبداعية المناسبة لطالبات المرحلة الثانوية، واختبار لمهارات القراءة الإبداعية، ومقياس لكفاءة الذات

القرائية، كما قامت الباحثة بإعداد المواد التعليمية المتمثلة في البرنامج القائم على مدخل القراءة الإستراتيجية التعاونية، ودليل المعلم لتنفيذ البرنامج، وتم تطبيق البحث على (٦٦) طالبة من طالبات الصف الأول الثانوي، وأسفرت نتائج الدراسة عن فاعلية البرنامج القائم على مدخل القراءة الإستراتيجية التعاونية في تنمية مهارات القراءة الإبداعية ورفع كفاءة الذات القرائية لدى عينة الدراسة.

من خلال ما تم عرضه من دراسات سابقة، يمكن استخلاص الآتي:

أوجه الاتفاق، ومنها:

- اتفقت الدراسة الحالية مع الدراسات السابقة، في استخدامها لمدخل القراءة الإستراتيجية التعاونية.
- اتفقت الدراسة الحالية مع بعض الدراسات السابقة، في تنمية مهارات الفهم القرائي كمتغير تابع.
- اتفقت الدراسة الحالية مع بعض الدراسات السابقة، في استخدام المنهج التجريبي القائم على التصميم شبه التجريبي، ذو المجموعتين التجريبية والضابطة، باستخدام طريقة القياس القبلي والبعدي كدراسة كل من: (القرني،٢٠١٨؛ حسن؛ ٢٠١٨؛ زهران، ٢٠١٨).

أوجه الاختلاف، ومنها:

- اختلفت الدراسة الحالية عن دراسة حسن (٢٠١٨)، إذ استهدفت تنمية مهارات الفهم القرائي كمتغير تابع.
- اختلفت الدراسة الحالية عن بعض الدراسات السابقة، في المنهج المستخدم كدراسة:(Wangchuk & Chalermnirudorn ٢٠١٩).

منهج الدراسة وإجراءاتها:

منهج الدراسة: استخدمت الدراسة المنهج التجريبي القائم على التصميم شبه التجريبي.
مجتمع الدراسة: شمل مجتمع الدراسة الحالية تلاميذ الصف الرابع الابتدائي جميعهم بإدارة تعليم المهد في الفصل الدراسي الثاني للعام الدراسي ١٤٤٣هـ والبالغ عددهم (٤٨٨) تلميذاً.

عينة الدراسة: في حين تكونت عينة الدراسة من تلاميذ الصف الرابع الابتدائي، في إحدى مدارس إدارة تعليم المهد، أُختِيروا عنقودياً بطريقة عشوائية، وتكونت عينة الدراسة من (٦٠) تلميذاً في

المجموعتين، بواقع (٣٠) تلميذاً في المجموعة التجريبية تدرس باستخدام «إستراتيجيات مدخل القراءة الإستراتيجية التعاونية»، و(٣٠) تلميذاً في المجموعة الضابطة تدرس بالطريقة المعتادة، والجدول (ا) الآتي:

جدول (ا) يبين توزيع أفراد عينة الدراسة في المجموعتين التجريبية والضابطة

المدرسة	المجموعة	عدد التلاميذ	الصف
السعودية	الضابطة	30	الرابع (أ)
	التجريبية	30	الرابع (ب)
المجموع		(60) طالباً	

أداة الدراسة ومواده: لتحقيق أهداف الدراسة، أعدَّ الباحث الآتي:

1- قائمة مهارات الفهم القرائي.

2- اختبار مهارات الفهم القرائي.

3- دليل المعلم لتنمية مهارات الفهم القرائي، وفق خطوات مدخل القراءة الإستراتيجية التعاونية.

1- **قائمة مهارات الفهم القرائي المناسبة لتلاميذ الصف الرابع الابتدائي:** استخدم الدراسة قائمة بمهارات الفهم القرائي المناسبة لتلاميذ الصف الرابع الابتدائي، من خلال، تحديد الهدف من القائمة، وتحديد مصادر إعداد القائمة، وتم الاعتماد في إعداد قائمة مهارات الفهم القرائي، واشتقاق محتواها من خلال مراجعة عدد من المصادر، تمثلت في: المراجع والمصادر ذات الصلة بموضوع الدراسة في مجال المناهج وطرق تدريس اللغة العربية، مراجعة الأدبيات والدراسات السابقة، المرتبطة بمهارات الفهم القرائي، وذلك للإفادة منها في تعّرف مهارات الفهم القرائي المناسبة لتلاميذ الرابع الابتدائي، ومراجعة أهداف تعليم اللغة العربية، وبصفة خاصة أهداف تعليم القراءة بالمرحلة الابتدائية، والإفادة منها فيما يتصل بمهارات الفهم القرائي، وآراء المختصين في مجال المناهج وطرق تدريس اللغة العربية.

أ- **الصورة المبدئية لقائمة مهارات الفهم القرائي:** بعد الاطلاع على ما سبق حُصِرت مهارات الفهم القرائي في صورتها المبدئية، وتضمنت خمسة محاور رئيسة، وتضمن كل محور عدداً من المهارات التي تنتمي لذلك المحور، والجدول (٢) يوضح ذلك:

جدول (٢) يوضح محتوى قائمة مهارات الفهم القرائي في صورتها المبدئية

م	المحور	عدد المهارات
1	التركيز على المعلومات واسترجاعها	5
2	الاستنتاج	6
3	التفسير	3
4	التقويم	7
	المجموع	21

صدق قائمة مهارات الفهم القرائي، وللوقوف على صدق قائمة مهارات الفهم القرائي في صورتها المبدئية، عُرِضَت على المحكمين، إذ عرضت القائمة في- صورتها المبدئية- على مجموعة من ذوي الخبرة والاختصاص في اللغة العربية، ومناهجها وطرق تدريسها، وكذلك على مشرفي اللغة العربية، وذلك للإفادة من آرائهم، وملاحظاتهم، وفي ضوء آراء السادة المحكمين وملحوظاتهم رُوجِعت القائمة، وأُجريت بعض التعديلات، ومن ثم الخروج بقائمة مهارات الفهم القرائي المناسبة لتلاميذ الرابع الابتدائي في صورتها النهائية.

ب- **ثبات قائمة مهارات الفهم القرائي**، تم التوصل إلى ثبات القائمة من خلال حساب نسبة الاتفاق بين محكمي قائمة مهارات الفهم القرائي، وذلك بتطبيق معادلة كوبر (COOPER)؛ لحساب نسبة الاتفاق بين المحكمين، والجدول (٣) يوضح ذلك:

جدول (٣) يوضح نسبة الاتفاق بين المحكمين

المحور	التركيز على المعلومات واسترجاعها	الاستنتاج	التفسير	التقويم
عدد المهارات	4	3	4	4
نسبة الاتفاق	98.51%	99.03%	90.30%	95.08%

يوضح جدول (٣) أن نسبة الاتفاق كانت عالية في المحاور الرئيسة للمهارات كافةً، إذ بلغت (٩٨,٥١٪) لمحور التركيز على المعلومات واسترجاعها، و(٩٩,٠٣٪) لمحور الاستنتاج، و(٩٠,٣٠٪) لمحور التفسير، و(٩٥,٠٨) لمحور التقويم، و(٩٢,٥٥٪) لمحور التقويم، ووصلت إلى (٩٥,٠٩) للمجموع الكلي، وهي نسبة مناسبة، مما يشير إلى ثبات القائمة.

ت- **الصورة النهائية لقائمة مهارات الفهم القرائي:** بعد تحكيم المهارات في صورتها المبدئية، حُسِبت نسبة اتفاق المحكمين على قائمة مهارات الفهم القرائي، والوزن النسبي لأهمية المهارات، إذ اِعْتُمِدَت المهارات التي حظيت باتفاق المحكمين بنسبة تفوق (٨٥٪)؛

لتكون مناسبة لتلاميذ الصف الرابع الابتدائي والإبقاء عليها، بينما اسْتُبْعِدت المهارات التي حصلت على نسبة تقل عن ذلك، استناداً إلى بعض الدراسات التي أيدت الأخذ بهذه النسبة، ومنها دراسة القرني (٢٠١٨)، وبعد تعديل قائمة مهارات الفهم القرائي في ضوء آراء المحكمين، وتوصل الباحث إلى قائمة بمهارات الفهم القرائي المناسبة لتلاميذ الصف الرابع الابتدائي في صورتها النهائية(، والموضحة في الجدول (٤) الآتي:

جدول (٤) يبين محتوى قائمة مهارات الفهم القرائي في صورتها النهائية

م	المحور	عدد المهارات
1	التركيز على المعلومات واسترجاعها	4
2	الاستنتاج	3
3	التفسير	4
4	التقويم	4
	المجموع	15

اختبار مهارات الفهم القرائي، لتحقيق أهداف الدراسة أُعِدَّ اختبار مهارات الفهم القرائي المناسبة لتلاميذ الصف الرابع الابتدائي، من خلال الخطوات المتمثلة في: تحديد الهدف من الاختبار، وتحديد مصادر إعداد الاختبار، كالمراجع والمصادر ذات الصلة بموضوع الدراسة في مجال المناهج وطرق تدريس اللغة العربية المتصلة بمهارات الفهم القرائي وكيفية قياسها، والدراسات السابقة ذات الصلة بقياس مهارات الفهم القرائي لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية خصوصاً، وتلاميذ المراحل الأخرى على وجه العموم، وقائمة مهارات الفهم القرائي المناسبة لتلاميذ الصف الرابع الابتدائي التي حصلت على نسبة (٨٥٪) فأعلى من اتفاق السادة المحكمين، الاستعانة بآراء بعض الخبراء، والمختصين في اللغة العربية، ومناهجها وطرق تدريسها، ومن الخطوات أيضاً تحديد محتوى الاختبار وفق معايير معينة، من ثم صياغة مفردات الاختبار، وصياغة تعليمات الاختبار.

أ- **ضبط الاختبار:** لضبط اختبار مهارات الفهم القرائي اتُّبِعَت الخطوات الآتية:

-1 صدق الاختبار: اعْتُمِدَ في التحقق من صدق اختبار مهارات الفهم القرائي على صدق المحكمين، إذ عُرِضَ على المحكمين، ووُزِّعَ بعد ذلك في صورته المبدئية على مجموعة من المتخصصين في مناهج اللغة العربية وطرق تدريسها؛ للتأكد من صلاحية اختبار مهارات الفهم القرائي، وطُلب من السادة المحكمين إبداء الرأي، وفي ضوء آراء السادة المحكمين وملحوظاتهم، رُوْجِعَ اختبار مهارات الفهم القرائي، وإجراء بعض التعديلات، ومن ثم الخروج باختبار مهارات الفهم القرائي في صورته النهائية، وبعد إجراء التعديلات السابقة في ضوء آراء

المحكمين، تُوُصِّلَ إلى اختبار مهارات الفهم القرائي في صورته النهائية، وبذلك أصبح الاختبار جاهزاً للتطبيق على مجموعة التجربة الاستطلاعية.

- **التجربة الاستطلاعية للاختبار:** بعد إجراء التعديلات التي أشار إليها السادة المحكمون على أسئلة الاختبار وفقراته، طُبِّقَ الاختبار على (21) تلميذاً من تلاميذ الصف الرابع الابتدائي بمدرسة إشبيليا الابتدائية بإدارة تعليم المهد، إذ كان الهدف من التجربة الاستطلاعية ما يلي:

- وضوح تعليمات الاختبار.
- حساب زمن الاختبار.
- دلالات صدق الاتساق الداخلي.
- حساب معاملات الصعوبة والتمييز لأسئلة الاختبار.
- حساب ثبات الاختبار.
- **نتائج التجربة الاستطلاعية للاختبار:** بعد الانتهاء من تطبيق الاختبار وتقدير درجاته وتحليل النتائج، أسفرت التجربة الاستطلاعية للاختبار عن: تم التأكد من وضوح تعليمات الاختبار، إذ لم تكن هناك أي تساؤلات من التلاميذ حول الاختبار وتعليماته، حُسِبَ الزمن المناسب للإجابة عن أسئلة الاختبار باستخدام معادلة متوسط الزمن، وهي:

<u>الزمن الذي استغرقه أول طالب + الزمن الذي استغرقه آخر طالب</u>

2

وكان زمن الاختبار وفقاً للمعادلة السابقة= (75+94)/2 = 53 دقيقة.

وعليه فإن الزمن المناسب للإجابة عن الاختبار هو (53) دقيقةً.

- **حساب ثبات الاختبار:** للتحقق من ثبات الاختبار، اسْتُخْدِمت معامل ثبات ألفا كرونباخ، ثم معامل ثبات كيودر وريتشاردسون (KR-20)، ثم معامل ثبات التجزئة النصفية المصحح بمعادلة سبيرمان براون. ويبين الجدول (5) ذلك على عينة التجربة الاستطلاعية (ن=21) فجاءت معاملات الثبات على النحو الآتي:

جدول (5) يوضح قيم معاملات الثبات لاختبار مهارات الفهم القرائي

المهارات	ألفا كرونباخ	كيودر وريتشاردسون (KR-20)	التجزئة النصفية المصحح بمعادلة سبيرمان براون
التركيز على المعلومات واسترجاعها	0.727	0.810	0.730
الاستنتاج	0.790	0.803	0.770
التفسير	0.725	0.794	0.728

التقويم	0.811	0.835	0.796
الدرجة الكلية	0.901	0.936	0.967

ويتبين من الجدول (5) أن جميع قيم معاملات الثبات لاختبار مهارات الفهم القرائي كانت مرتفعة، وقد بلغت قيمة معامل ثبات ألفا كرونباخ للأداة الكلية (٠,٩٠١٢)، وبلغت قيمة معامل كيودر وريتشاردسون (KR-20)، (٠,٩٣٦)، وبلغت قيمة معامل ثبات التجزئة النصفية لأداة الدراسة (٠,٩٦٧)، وهذه القيم مرتفعة، ويتضح من الجدول السابق أن جميع قيم معاملات الثبات هي نسبة مقبولة؛ لأنها أعلى من الحد المسموح به (٠,٧٠) (Pallant, 2005)، ومن ثَمَّ تشير هذه القيم على تمتع اختبار مهارات الفهم القرائي بمعاملات ثبات مرتفعة، وتدل على مناسبته للتطبيق؛ لتحقيق أهداف الدراسة.

2- **حساب معاملات الصعوبة ومعاملات التمييز لأسئلة اختبار مهارات الفهم القرائي:** جرى حساب قيم معاملات الصعوبة لأسئلة الاختبار، وذلك بإيجاد نسبة التلاميذ الذين أجابوا عن الفقرة إجابة صحيحة من بين المفحوصين الذين حاولوا الإجابة عن هذه الفقرة، كما جرى حساب قيم معاملات التمييز لكل فقرة من فقرات الاختبار، وذلك بإيجاد معامل الارتباط بين نتائج المفحوصين على كل فقرة من فقرات الاختبار ونتائجهم على الاختبار الكلي والمعروف باسم (Corrected item total correlation, r_{it})، ويبين الجدول (٦) قيم معاملات الصعوبة والتمييز لأسئلة الاختبار.

جدول (٦) يوضح قيم معاملات الصعوبة ومعاملات التمييز لأسئلة اختبار مهارات الفهم القرائي

م	معامل الصعوبة	معامل التمييز
1	0.67	0.61
2	0.54	0.66
3	0.50	0.58
4	0.75	0.74
5	0.63	0.49
6	0.58	0.48
7	0.71	0.63
8	0.79	0.82
9	0.63	0.49
10	0.50	0.50

11	0.67	0.54
12	0.63	0.57
13	0.71	0.63
14	0.46	0.44
15	0.50	0.62
الوسط الحسابي	0.62	0.59

ويتضح من الجدول (6) أن معاملات صعوبة أسئلة الاختبار ويلاحظ من الجدول (1) أن قيم معاملات الصعوبة في نموذج الصورة الأولية لاختبار مهارات الفهم القرائي تراوحت بين (0.46- 0.79) بوسط حسابي مقداره (0.62)، وتراوحت قيم معاملات التمييز بين (0.82-0.44) بوسط حسابي مقداره (0.59)، وبعد النظر بالفقرات التي تحقق الإحصائيات المتبعة في هذه الدراسة قام الباحث في ضوء المعايير السابقة بقبول جميع فقرات اختبار مهارات الفهم القرائي وعددها (15 فقرة).

جدول (٧) يوضح مصفوفة معاملات الارتباط بين محاور الاختبار وما تضمنت من مهارات فرعية لاختبار مهارات الفهم القرائي والدرجة الكلية له

محاور اختبار مهارات الفهم القرائي	محور (1)	محور (2)	محور (3)	محور (4)	الدرجة الكلية
(1) التركيز على المعلومات واسترجاعها	1	0.770 (**0.00)	0.780 (**0.00)	0.817 (**0.00)	0.946 (**0.00)
(2) الاستنتاج		1	0.664 (**0.00)	0.768 (**0.00)	0.903 (**0.00)
(3) التفسير			1	0.559 (**0.00)	0.865 (**0.00)
(4) التقويم				1	0.878 (**0.00)
الدرجة الكلية					1

**** (وتعني): دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة الإحصائية (٠,٠٥ = α)**

ويظهر من الجدول (٧) وجود معاملات ارتباط قوية بين محاور اختبار مهارات الفهم القرائي والدرجة الكلية ودالة إحصائياً عند مستوى الدلالة الإحصائية (α = ٠,٠٥)، وهذا يعزز من صدق الاتساق الداخلي لاختبار مهارات الفهم القرائي.

دليل المعلم وفق خطوات مدخل القراءة الإستراتيجية التعاونية: أُعِدَّ دليل للمعلم؛ لتدريس النصوص القرائية المقررة على تلاميذ الصف الرابع الابتدائي (المجموعة التجريبية)، وذلك باستخدام إستراتيجيات مدخل القراءة الإستراتيجية التعاونية المحددة؛ لتنمية مهارات الفهم القرائي لدى هؤلاء التلاميذ، وقد أُعِدَّ الدليل في صورته المبدئية، وفق الخطوات الآتية:

- الهدف من الدليل: هدف الدليل إلى مساعدة المعلم عند تدريس النصوص القرائية الواردة في مقرر لغتي الجميلة للفصل الدراسي الثاني ١٤٤٣هـ لتلاميذ الصف الرابع الابتدائي المعدة وفق إستراتيجيات مدخل القراءة الإستراتيجية التعاونية؛ بما يُؤَمَّل منه تنمية مهارات الفهم القرائي لدى تلاميذ الصف الرابع الابتدائي.

- مصادر بناء الدليل: بُنِيَ دليل المعلم وفق مدخل القراءة الإستراتيجية التعاونية في ضوء المصادر، وهي: الدراسات السابقة ذات الصلة بمدخل القراءة الإستراتيجية التعاونية، الدراسات السابقة ذات الصلة بمهارات الفهم القرائي، الدراسات السابقة ذات الصلة بالبرامج التعليمية والنماذج والإستراتيجيات المقترحة في تدريس اللغة العربية، مقرر لغتي الجميلة للصف الرابع الابتدائي طبعة ١٤٤٣هـ - ٢٠٢١م.

3- **ضبط دليل المعلم:** بعد الانتهاء من بناء ودليل المعلم، عُرِضَ على مشرف الرسالة، تمهيداً لعرضه على المحكمين، عُرِضَ ذلك في صورته المبدئية على مجموعة من المتخصصين في اللغة العربية ومناهجها وطرق تدريسها؛ للتأكد من صلاحيتها للتطبيق، وطلب منهم إبداء الرأي في مدى وضوح التعليمات والأهداف، وسلامة صياغة الأهداف الإجرائية ومدى ارتباطها بالمهارات المستهدفة، وتسلسل إجراءات التدريس اللازمة لتحقيق أهداف الدرس ومدى ارتباطها بالأهداف الإجرائية، سلامة الصياغة اللغوية، ومدى مناسبة الوسائل التعليمية المقترحة، ارتباط الأنشطة التقويمية بالأهداف، وضوح خطوات تنفيذ الدروس، وفي ضوء آراء السادة المحكمين وملحوظاتهم رُوجِعَ (ودليل المعلم)، وأُجْرِيَت بعض التعديلات؛ للوصول إلى الصورة النهائية.

أ- **تكافؤ مجموعتي الدراسة:** للتحقق من تكافؤ مجموعتي الدراسة (التجريبية والضابطة) في التطبيق القبلي لاختبار مهارات الفهم القرائي- بعد التحقق من توافر معايير الصدق والثبات له - طبَّقَ الباحث بتطبيق الاختبار على تلاميذ المجموعتين، ثم حسَبَ الفروق بينهما باستخدام (ت) لدلالة الفروق بين مجموعتين مستقلتين على النحو الآتي:

جدول (٨) يوضح نتائج اختبار (ت) للفروق في الأداء القبلي لمجموعتي الدراسة على اختبار مهارات الفهم القرائي

المهارة	المجموعة	حجم العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة (ت) المحسوبة	درجات الحرية	مستوى الدلالة
مستوى التركيز على المعلومات واسترجاعها	التجريبية	30	1.57	0.90	1.46	58	0.151
	الضابطة	30	1.93	1.05			
الاستنتاج	التجريبية	30	1.17	0.75	0.165	58	0.870
	الضابطة	30	1.13	0.82			
التفسير	التجريبية	30	1.83	1.02	0.255	58	0.800
	الضابطة	30	1.77	1.01			
التقويم	التجريبية	30	1.47	0.90	0.692	58	0.492
	الضابطة	30	1.63	0.96			
الدرجة الكلية	التجريبية	30	6.03	2.25	0.719	58	0.475
	الضابطة	30	6.47	2.42			

يتبين من الجدول (٨) لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α=0.05) تعزى لأثر متغير المجموعة على الاختبار القبلي، إذ كانت جميع قيم (ت) غير دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة(α=0.05)، مما يشير إلى تكافؤ المجموعتين في الاختبار القبلي قبل تطبيق التجربة، وهذه النتيجة تمهد إلى تطبيق التجربة على المجموعة التجريبية موضع الاختيار، ومن ثمّ إجراء القياس البعدي على المجموعتين التجريبية والضابطة.

نتائج الدراسة ومناقشتها:

أولاً- عرض نتائج الدراسة:

1- نتائج الإجابة عن السؤال الأول: للإجابة عن السؤال الأول من أسئلة الدراسة الذي نصّه:» ما مهارات الفهم القرائي المناسبة لتلاميذ الصف الرابع الابتدائي؟»، أُعِدَّت قائمة بمهارات الفهم القرائي المناسبة لتلاميذ الصف الرابع الابتدائي في صورتها المبدئية، وعُرِضت على مشرف الرسالة؛ تمهيداً لعرضها على المحكمين، وبعد ذلك عُرضت على مجموعة من المتخصصين في مناهج اللغة العربية وطرق تدريسها، وكذلك على مشرفي ومعلمي اللغة العربية؛ للتأكد

من مناسبتها لتلاميذ الصف الرابع الابتدائي، وفي ضوء آراء السادة المحكمين وملحوظاتهم رُوجِعَت القائمة، وأُجريت بعض التعديلات، ومن ثم الوصول بالقائمة لصورتها النهائية، ويمكن عرض مهارات الفهم القرائي المناسبة لتلاميذ الصف الرابع الابتدائي في صورتها النهائية على النحو الآتي:

- **مهارات محور التركيز على المعلومات واسترجاعها:**

- تحديد الفكرة الرئيسة في النص.
- البحث عن معانٍ لكلمات وعبارات.
- تحديد عناصر القصة، مثل: الزمان، والمكان، والشخصيات، والأحداث.
- تحديد الأسباب التي أدت إلى أفعال محددة.

- **مهارات محور الاستنتاج:**

- وصف العلاقة بين شخصيتين وردتا في النص.
- الربط بين أجزاء من النص لاستنتاج معلومة محددة.
- التعرف على سمات الأساليب اللغوية في النص.

- **مهارات محور التفسير:**

- تمييز الأفعال والمعلومات والتفاصيل المهمة في النص.
- تفسير العلاقات بين النوايا أو الأفعال أو الأحداث أو المشاعر من خلال النص.
- توضيح العلاقات المنطقية في النص لتقديم تفسيرات وأسباب.
- تقديم تفسيرات للمعاني الضمنية في النص.

- **مهارات محور التقويم:**

- الحكم على مدى ملاءمة العنوان للنص.
- وصف تأثير أساليب لغوية محددة في النص، مثل: الاستعارة والإيقاع والتشبيه.
- وصف تأثير الرسومات التوضيحية المرفقة في النص.
- الحكم على مدى كفاية المعلومات الواردة في النص واكتمالها ووضوحها.

-2 نتائج التحقق من صحة الفرض الأول: للتحقق من صحة الفرض الأول للدراسة الحالية الذي نصّه: «لا يوجد فرق دال إحصائياً عند مستوى الدلالة الإحصائية (α = ٠,٠٥) بين متوسطي درجات تلاميذ المجموعة التجريبية ودرجات تلاميذ المجموعة الضابطة في اختبار الفهم القرائي (المهارات والدرجة الكلية) في القياس البعدي»، وللتحقق من صحة الفرض جرى استخراج قيم المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لأداء تلاميذ المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في اختبار الفهم القرائي (المهارات والدرجة الكلية) في القياس البعدي، ويبين الجدول (٩) نتائج ذلك الإجراء:

جدول (٩) يوضح نتائج اختبار (ت) للفروق في القياس القبلي والبعدي للمجموعتين التجريبية

والضابطة على اختبار مهارات الفهم القرائي

المحاور	المجموعة	حجم العينة	القياس القبلي		القياس البعدي		المتوسط الحسابي المعدل
			المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	
التركيز على المعلومات واسترجاعها	التجريبية	30	1.57	090	3.20	0.66	3.20
	الضابطة	30	1.93	1.05	1.37	1.13	1.367
الاستنتاج	التجريبية	30	1.17	0.75	2.70	0.53	2.701
	الضابطة	30	1.13	0.82	1.87	1.04	1.865
التفسير	التجريبية	30	1.83	1.02	3.63	0.56	3.632
	الضابطة	30	1.77	1.01	2.33	1.12	2.335
التقويم	التجريبية	30	1.47	0.90	3.07	0.45	3.061
	الضابطة	30	1.63	0.96	1.57	0.94	1.573
الدرجة الكلية	التجريبية	30	6.03	2.25	12.60	0.86	12.604
	الضابطة	30	6.47	2.42	7.13	3.15	7.130

**** وتعني: دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة الإحصائية (α= 0.05)**

يتضح من الجدول (9) وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في القياس البعدي لاختبار مهارات الفهم القرائي، إذ ظهرت قيمة المتوسط الحسابي للدرجة الكلية لأداء تلاميذ المجموعة التجريبية البعدي أعلى مقارنة بقيمة المتوسط الحسابي لأداء تلاميذ المجموعة الضابطة، وللإجابة عن الفرضية السابقة قام الباحث باستخدام تحليل التباين المصاحب والمعروف باسم ANCOVA: Analysis of Covari-ance، وذلك لضبط أثر الاختبار القبلي احصائياً، ويبين الجدول (10) نتائج التحليل:

جدول (10) يوضح نتائج اختبار تحليل التباين المصاحب لاختبار الفرق بين المجموعتين (التجريبية والضابطة) في الاختبار البعدي بعد ضبط الأداء القبلي.

المحاور	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	مستوى الدلالة	مربع آيتا
التركيز على المعلومات واسترجاعها	الأداء القبلي	0.002	1	0.002			0.495
	المجموعة	48.758	1	48.758	55.847	**0.00	
	الخطأ	49.765	57	0.873			
	الكلي	100.183	59				

الاستنتاج	الأداء القبلي	0.247	1	0.247		
	المجموعة	10.481	1	10.481	15.117	**0.00
	الخطأ	0.693	57	39.520		
	الكلي		59	50.183		
التفسير	الأداء القبلي	0.105	1	0.105		
	المجموعة	25.213	1	25.213	31.565	**0.00
	الخطأ	0.799	57	45.528		
	الكلي		59	70.983		
التقويم	الأداء القبلي	0.271	1	0.271		
	المجموعة	32.930	1	32.930	60.623	**0.00
	الخطأ	0.543	57	30.962		
	الكلي		59	64.983		
الاختبار الكلي	الأداء القبلي	0.964	1	0.964		
	المجموعة	440.432	1	440.432	81.587	**0.00
	الخطأ	5.398	57	307.703		
	الكلي		59	756.933		

**** تعني: ذات دلالة احصائية عند مستوى الدلالة الإحصائية (α= 0.05)**

ويلاحظ من نتائج الجدول (10) وجود فرق دال إحصائياً (α = 0.05) بين متوسطي درجات تلاميذ المجموعة التجريبية ودرجات تلاميذ المجموعة الضابطة في اختبار مهارات الفهم القرائي الكلي في القياس البعدي، في اختبار الفهم القرائي(المهارات والدرجة الكلية)، إذ بلغت قيمة (ف) (81.587) بمستوى دلالة (0.00) وهذه القيمة دالة إحصائياً عند مستوى (α= 0.05)، إذ كانت الفرق لصالح المجموعة التجريبية، إذ كانت الأوساط الحسابية لاستجابات تلاميذ المجموعة التجريبية على المهارات الفرعية في القياس البعدي وكذلك على المجموع الكلي أعلى مقارنة بأداء تلاميذ المجموعة الضابطة، وبلغت قيمة مربع آيتا (0.589)، بمعنى: أن 58.9% من التباين في الأداء على المهارات مجتمعه يعزى لمدخل الإستراتيجية التعاونية، وكذلك على المجموع الكلي أعلى مقارنة بأداء تلاميذ المجموعة الضابطة، وبذلك رُفِضَ الفرض الصفري، وقُبِلَ الفرض البديل الذي ينص على أنه: «يوجد فرق دال إحصائياً عند مستوى الدلالة الإحصائية (α = 0.05) بين متوسطي درجات تلاميذ المجموعة التجريبية ودرجات المجموعة

الضابطة في اختبار الفهم القرائي (المهارات والدرجة الكلية) في القياس البعدي لصالح تلاميذ المجموعة التجريبية».

-3 نتائج التحقق من صحة الفرض الثاني: للتحقق من صحة الفرض الثاني للدراسة الذي نصّه: « لا يوجد فرق دال إحصائياً عند مستوى الدلالة الإحصائية (α = 0.05) بين متوسطي درجات تلاميذ المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي في اختبار الفهم القرائي (المهارات والدرجة الكلية)». وللتحقق من صحة الفرض جرى استخراج قيم المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لأداء تلاميذ المجموعة التجريبية في اختبار الفهم القرائي (المهارات والدرجة الكلية) في القياسين القبلي والبعدي، حيث اسْتُخْدِمَ اختبار (ت) لعينتين مرتبطتين والمعروف باسم Paired Sample t-test، ويبين الجدول (12) نتائج ذلك التحليل:

الجدول (11) يبين نتائج اختبار (ت) للفروق في القياسين القبلي والبعدي للمجموعة التجريبية على اختبار مهارات الفهم القرائي

المحاور	القياس	حجم العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ت	درجات الحرية	مستوى الدلالة
التركيز على المعلومات واسترجاعها	البعدي	30	3.20	0.66	8.95	29	0.00**
	القبلي		1.57	0.90			
الاستنتاج	البعدي	30	2.70	0.53	8.06	29	0.00**
	القبلي		1.17	0.75			
التفسير	البعدي	30	3.63	0.56	8.31	29	0.00**
	القبلي		1.83	1.02			
التقويم	البعدي	30	3.07	0.45	8.73	29	0.00**
	القبلي		1.47	0.90			
الدرجة الكلي	البعدي	30	12.60	0.86	14.63	29	0.00**
	القبلي		6.03	2.25			

**** تعني: ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة الإحصائية (α= 0.05)**

المحاور	النهاية العظمى للمهارة	متوسط درجات الطلبة في التطبيق القبلي	متوسط درجات الطلبة في التطبيق البعدي	نسبة الكسب المعدل لبلاك	الدلالة
التركيز على المعلومات واسترجاعها	4	1.57	3.20	1.08	فعّالة
الاستنتاج	3	1.17	2.70	1.35	فعّالة
التفسير	4	1.83	3.63	1.27	فعّالة

المحاور	النهاية العظمى للمهارة	متوسط درجات الطلبة في التطبيق القلبي	متوسط درجات الطلبة في التطبيق البعدي	نسبة الكسب المعدل لبلاك	الدلالة
التقويم	4	1.47	3.07	1	فعّالة
الاختبار الكلي	15	6.03	12.60	1.17	فعّالة

ويلاحظ من نتائج الجدول (١٢) ما يأتي:
بلغت نسبة الكسب المعدل لبلاك لمحور (التركيز على المعلومات واسترجاعها) (1.08)، ومحور (الاستنتاج) (1.35)، ومحور (التفسير) (1.27)، ومحور (التقويم) (1)، وهي وجميعها نسبة تقع ضمن المدى الذي حدده بلاك (1 – 2)، مما يدل على فاعلية مدخل القراءة الاستراتيجية التعاونية في تنمية مهارات الفهم القرائي المستهدفة بالدراسة لدى تلاميذ الصف الرابع.

ثانياً مناقشة النتائج وتفسيرها:

اتضح من نتائج الدراسة السابق عرضها، أن استخدام مدخل القراءة الإستراتيجية التعاونية، أدى إلى ارتفاع مستوى تلاميذ المجموعة التجريبية في القياس البعدي لاختبار مهارات الفهم القرائي، مقارنة بمستوى تلاميذ المجموعة الضابطة في المهارات ذاتها، ويمكن تفسير النتائج التي تُوُصِّلَ لها، ونوقشت على النحو الآتي:

1- أظهرت نتائج الإجابة عن السؤال الأول: توصل الدراسة الحالية إلى إعداد قائمة بمهارات الفهم القرائي المناسبة لتلاميذ الصف الرابع الابتدائي، وتأتي هذه القائمة بناء وامتداد للدراسات السابقة ذات الصلة بالفهم القرائي ومهاراته، بمدخل القراءة الإستراتيجية التعاونية، وهو كما ذُكر سلفاً من المداخل التدريسية التي تُعنى وتستهدف الفهم القرائي بمستوياته ومهاراته كدراسة كلٌ من: (القرني، 2018؛ حسن، 2018؛Wangchuk & Chalermnirudorn,2019)، ومقرر لغتي الجميلة للصف الرابع، طبعة 1443ه – 2021م، بشكل أسهمت فيه لتكون منطلقاً لإعداد قائمة المهارات وضبطها.
2- أظهرت نتائج الإجابة عن السؤال الثاني، نسبة الكسب المعدل لبلاك لمهارات الفهم القرائي في الدرجة الكلية (1.17)، وهي نسبة تقع ضمن المدى الذي حدده بلاك (1- 2)، مما يدل على فاعلية مدخل القراءة الإستراتيجية التعاونية في تنمية مهارات الفهم القرائي لدى تلاميذ الصف الرابع الابتدائي.
3- أظهرت نتائج التحقق من الفرض الأول وجود فرق دال إحصائياً عند مستوى الدلالة الإحصائية (α = ٠,٠٥) بين متوسطي درجات تلاميذ المجموعة التجريبية ودرجات تلاميذ المجموعة الضابطة في اختبار الفهم القرائي (المهارات والدرجة الكلية) في القياس البعدي لصالح تلاميذ المجموعة التجريبية.
4- أظهرت نتائج التحقق من الفرض الثاني وجود فرق دال إحصائياً عند مستوى الدلالة

الإحصائية ($\alpha = 0.05$) بين متوسطي درجات تلاميذ المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي في اختبار الفهم القرائي (المهارات والدرجة الكلية)» لصالح القياس البعدي.

مما يدل على أن القياس البعدي لاختبار مهارات الفهم القرائي لدى تلاميذ المجموعة التجريبية، قد تأثر تأثيراً إيجابياً بمدخل القراءة الإستراتيجية التعاونية؛ مما أسفر عن نمو ملحوظ في مهارات الفهم القرائي لدى تلاميذ المجموعة التجريبية، مقارنةً بمستوى تلاميذ المجموعة الضابطة التي درست بالطريقة المعتادة، ومقارنة بالقياسين القبلي والبعدي للمجموعة التجريبية نفسها.

ويعزو الباحث ارتفاع مستوى تلاميذ المجموعة التجريبية وتفوقها في مهارات الفهم القرائي إلى العامل التجريبي مدخل القراءة الإستراتيجية التعاونية في تدريس النصوص القرائية من خلال تطبيق الإستراتيجيات التدريسية الخاصة بمدخل القراءة الإستراتيجية التعاونية، وهي إستراتيجيات ذات نمط تدريسي حديث تمتاز بالتشويق والحماس، وتسهم في تنمية الاتجاه التعاوني من خلال التعلم في مجموعات تعاونية، وفق أدوار معينة توزع على للتلاميذ؛ لمناقشة النص وتفسيره والحكم عليه، وتخلو من التعقيدات، وتشعر التلاميذ بالمتعة والمشاركة الفعالة من خلال طرح الآراء ومناقشتها، وكتابة الملاحظات حول النص بناء على المهمة الموكلة لكل طالب، مما يسهم في جعل التلاميذ أكثر نشاطاً وتفاعلاً عند تدريس النصوص ونقدها وتحليلها، وتمييز أفكارها، والحكم على ترابط الأفكار ومعرفة أهدافها وغيرها من المهارات التي تتعلق بالفهم القرائي الواعية التي تجعل من الطالب مدركاً لما يقرأ.

ولعل مدخل القراءة الإستراتيجية التعاونية قد أسهم من خلال مراحله الإجرائية في إدراك تلاميذ المجموعة التجريبية لمهارات الفهم القرائي، من تحديد للفكرة الرئيسة في النص، وتحديد لعناصر القصة، ووصف للعلاقات، والتعرف على سمات الأساليب اللغوية في النص، وتمييز الأفعال والمعلومات والتفاصيل، وتقيد تفسيرات للمعان الضمنية، والحكم على مدى كفاية المعلومات الواردة في النص واكتمالها ووضوحها، وغيرها من المهارات المربطة بالمحاور المستهدفة بالتنمية.

كما يُعزى هذا الارتفاع في مستوى تلاميذ المجموعة التجريبية وتفوقها في مهارات الفهم القرائي لما تضمنته المادة التعليمية في محتوى التعلم وفق إستراتيجيات مدخل القراءة الإستراتيجية التعاونية، من تنوع عرض النصوص القرائية، وتنظيمها بطريقة تساعد التلاميذ على استدعاء التعلم السابق وتنشيط الخلفية المعرفية السابقة وربطها بالتعلم الجديد، وأنشطة تعليمية تفاعلية تكون اتجاهاً إيجابياً لدى التلاميذ، وتشجع على التواصل التفاعلي بين المعلم والتلاميذ وبين التلاميذ أنفسهم، بشكل يسهم في أداء المهام المنوطة بهم، مما يحقق تنمية لمهارات الفهم القرائي لديهم.

كما أن أدوار المعلم في مدخل القراءة الإستراتيجية التعاونية قد أسهمت في تنمية مهارات الفهم القرائي المستهدفة، من خلال إدارته لمواقف التعلم، وإثارة دافعية التلاميذ في المناقشات التعاونية تجاه النص لقراءته، لتحليل أفكاره وتميزها واستنتاج أهدافه والحكم على دلالته، وغيرها من المهارات المستهدفة بالتنمية، وتأكيده على حدوث التعلم وربطه بحياة الطالب والتأكيد على أهمية مهارات الفهم القرائي، والقراءة الواعية في ظل التطور المعرفي المتسارع، وذلك من خلال استخدام إستراتيجيات ومعالجات تدريسية تتناول النص القرائي في المواقف التعليمية، وتعود التلاميذ على تأمل النص، وتعرف أفكاره وأهدافه ومعانيه وأسلوبه، وتفسيره، عن طريق طرح أمثلة توضح المهارة المراد تنميتها، واستثمار العصف الذهني وتفاعل المعلم مع تلاميذه حول المهارات المستهدفة.

ولعل أدوار الطالب في مدخل القراءة الإستراتيجية التعاونية، قد أذكت التفاعل مع النص القرائي، لاستنتاج أفكاره، وتفسيره، والحكم عليه، وذلك من خلال تقوية حاسة الفهم، وهي تمثل الغاية المنشودة من تدريس النصوص القرائية؛ لإعداد طالبٍ قادرٍ على الاستنتاج، والتفسير وتقويم النصوص المقروءة.

وتأتي هذه النتيجة لتتفق مع نتائج عددٍ من الدراسات السابقة، التي قامت على مدخل القراءة الإستراتيجية التعاونية في تنمية المهارات اللغوية بوجه عام، ومهارات الفهم القرائي على وجه الخصوص، كدراسة كل من (زهران، 2018؛ خليف، 2020؛ القرني، 2018؛ حسن، 2018؛ Wangchuk & Chalermnirudorn, 2019) ويظهر ذلك في نتائجها، ويمكن تفصيل بعض نتائج تلك الدراسات على النحو الآتي:

هدفت دراسة حسن (2018) إلى تنمية مهارات الفهم القرائي والاتجاه نحو القراءة لدى طالبات الصف الرابع الابتدائي باستخدام برنامج قائم على مدخل القراءة الإستراتيجية التعاونية، ولتحقيق هدف الدراسة أعدت الباحثة قائمة بمهارات الفهم القرائي المناسبة لطالبات الصف الرابع الابتدائي، واختباراً لقياس مهارات الفهم القرائي، كما قامت بَنَت برنامجاً قائماً على مدخل القراءة الإستراتيجية التعاونية، واعتمدت الباحثة على أداة جاهزة لقياس الاتجاه نحو القراءة، وتكونت عينة الدراسة من (80) طالبة موزعة على مجموعتين: تجريبية (40)طالبة، وضابطة(40) طالبة، وكشفت نتائج الدراسة عن فاعلية البرنامج القائم على مدخل القراءة الإستراتيجية التعاونية في تنمية مهارات الفهم القرائي والاتجاه نحو القراءة لدى طالبات المجموعة التجريبية.

ودراسة القرني(2018) التي استهدفت تعرّف فاعلية برنامج قائم على مدخل القراءة الإستراتيجية التعاونية لتنمية مهارات الفهم القرائي لطلاب الصف الأول المتوسط، ولتحقيق هذا الهدف أُعِدَّت قائمة بمهارات الفهم القرائي، واختبار الفهم القرائي، وبناء برنامج قائم

على مدخل القراءة الإستراتيجية التعاونية في ضوء مهارات الفهم القرائي، الذي تضمن دليلاً للمعلم ودليلاً للطالب لتنفيذه، وقد اعتمدت الدراسة على المنهج التجريبي القائم على التصميم شبه التجريبي، وطُبقت الدراسة على عينة عشوائية بلغ عددها(60) طالبًا من طلاب الصف الأول المتوسط، وقُسِّمَت العينة إلى مجموعتين: (تجريبية - ضابطة)، وبلغ عدد الطلاب في كل مجموعة (30) طالبًا، وبعد تطبيق الأدوات كشفت نتائج الدراسة عن فاعلية البرنامج القائم على مدخل القراءة الإستراتيجية التعاونية في تنمية مهارات الفهم القرائي.

أجرى (Wangchuk & Chalermnirudorn ,2019) دراسة استهدفت تعرف فاعلية التدريس باستخدام مدخل «القراءة الإستراتيجية التعاونية (CSR) في تنمية مهارات الفهم القرائي، والتصورات السائدة عن أهمية القراءة التعاونية بالتعاون مع الأقران الآخرين لدى عينة مختارة من طلاب الصف السابع المتوسط بمملكة بوتان، واسْتُخْدِم المنهج المزجي ذو التصميم المتقارب المتوازي، وتكونت عينة الدراسة من مجموعة واحدة عددهم (32) مشاركاً من طلاب الصف السابع المتوسط، ولتحقيق أهداف الدراسة أُعِدَّ اختبار تحصيلي، وبطاقة ملاحظة، لتحليل محتوى عينات مختارة من الملاحظات التأملية للطلاب المشاركين بالدراسة، ومقابلات (مناقشات) مجموعات التركيز، وكشفت النتائج النهائية للدراسة عن فاعلية التدريس باستخدام مدخل القراءة الإستراتيجية التعاونية (CSR) في تنمية مهارات الفهم القرائي، والتصورات السائدة عن أهمية القراءة التعاونية بالتعاون مع الأقران الآخرين لدى أفراد عينة الدراسة.

ويخلص الحديث إلى بيان أهم العوامل التي اتسم بها ومدخل القراءة الإستراتيجية التعاونية في تدريس النصوص القرائية، التي كان لها أثر فعّال في تنمية مهارات الفهم القرائي لدى تلاميذ المجموعة التجريبية، مقارنة بما حققه تلاميذ المجموعة الضابطة التي درست بالطريقة المعتادة في المهارات ذاتها، من خلال الآتي:

1- البيئة التعليمية وفق مدخل القراءة الإستراتيجية التعاونية هي بيئة صفية جاذبة تعكس طبيعة مدخل القراءة الإستراتيجية التعاونية في توفير الاحترام، وحرية التلاميذ في التعبير عن أفكارهم، باعتبارهم المحور الأول في العملية التعليمية. ومن أبرز سمات المناخ الصفي:

- حث التلاميذ على التفاعل، والنشاط واحترام آراء زملائهم، التشجيع على المناقشة وطرح الآراء.
- إعطاء التلاميذ وقتاً كافاً للتفكير، والتحليل والنقد.
- بعث الأمن في نفوس التلاميذ.
- شعور الطالب بأهميته في العملية التعليمية التعلمية.
- الحرص على تعلم التلاميذ ونمائهم وتطوير قدراتهم ومهاراتهم.
- بيئة تعليمية منظمة وفقاً للاتجاهات الموجبة لدى الطالب، تشجعه على التعبير والمشاركة الفعالة.

– بيئة تعليمية توفر اختيارات متعددة للطالب، تمكنه من استخدام مختلف أساليب التفكير في النص المقروء والأسئلة المطروحة حوله، مما يزيد من دافعيته للإنجاز.

-2 تأكيد مدخل القراءة الإستراتيجية التعاونية على دور المعلم في استخدام إستراتيجيات تثير تفكير التلاميذ، وتشجعهم نحو التفاعل الإيجابي مع الموقف التعليمي، وتشجعهم على استمطار الأفكار وتدفقها، فيما يخدم تحليل النص وتفسيره وبيان أجزائه من أفكار وأهداف وأساليب وغيرها، من قبل المعلم والطالب نفسه، ومن ثم الخلوص إلى تقديم تغذية راجعة على أدائه.

-3 تأكيد مدخل القراءة الإستراتيجية التعاونية على أدوار الطالب ابتداءً من الانصات والاستماع الواعي لتوجيهات المعلم عند تقديم النص، وتعرف الأهداف المراد تحقيقها من دراسة النص المقروء، ومشاركة الآخرين في الأفكار، وتقبل مشاركتهم وأفكارهم، والتعبير عن الأفكار بوضوح وفاعلية بحيث تفهمها مجموعات التعلم الأخرى، وتنفيذ المهام المطلوبة وإتقان الأدوار الرئيسة له في كل إستراتيجية، فدوره الحيوي الفاعل يساعد في تحقيق الأهداف المرجوة من كل درس، والتفاعل المستمر مع الموقف التعليمي من جهة، ومع الأقران من جهة أخرى؛ مما يؤدي إلى زيادة إعمال الذهن، وتنمية القوى العقلية، وتوظيف المعارف المكتسبة في المواقف التعليمية والأنشطة التدريبية المنزلية، ووصولاً إلى المشاركة في عمليات التقويم، وأن يكون هذه التقويم مستمراً أثناء العملية التعليمية؛ مما يزيد إنتاجيته، وينمي شخصيته، ويرفع مستوى تحصيله.

-4 محتوى التعلم وفق مدخل القراءة الإستراتيجية التعاونية، هو محتوى تنوعت فيه النصوص القرائية؛ لتتناسب مع قدرات التلاميذ وتساعدهم على الاستقلال الذاتي في التفكير، ونُظِّم بطريقة تساعد التلاميذ على استدعاء التعلم السابق وتنشيط الخلفية المعرفية السابقة وربطها بالتعلم الجديد، كما تضمن أنشطة تعليمية تفاعلية تكوّن اتجاهاً إيجابياً لدى تلاميذ الصف الرابع الابتدائي، تنمي مهارات الفهم القرائي لديهم، وتشجعهم على التواصل والتفاعل في جميع الاتجاهات بين المعلم وتلاميذه، وبين التلاميذ أنفسهم، بشكل يسهم في أداء التلاميذ المهام المنوطة بهم.

وختاماً فإن تضافر ما سبق من الأسباب والعوامل التي اسْتُعْرِضَت آنفاً، فقد أسهمت في فاعلية مدخل القراءة الإستراتيجية التعاونية في تنمية مهارات الفهم القرائي لدى تلاميذ الصف الرابع الابتدائي.

توصيات الدراسة:

في ضوء ما أسفرت عنه نتائج الدراسة الحالية، ورغبةً في الخروج بنتائج هذه الدراسة إلى حيز التنفيذ، يوصي الباحث بما يلي:

- إعداد نماذج بمهارات الفهم القرائي المناسبة لتلاميذ المراحل التعليمية المختلفة، وتقديمها للمعلمين للاستفادة منها عند تدريس القراءة.
- عقد دورات تدريبية لمعلمي اللغة العربية؛ لتدريبهم على كيفية تطبيق إستراتيجيات مدخل القراءة الإستراتيجية التعاونية في تدريس النصوص القرائية، وإبراز مميزاته التربوية، وما يمكن أن يحققه في تنمية مهارات الفهم القرائي، وغيرها من المهارات اللغوية المختلفة.
- تضمين مناهج اللغة العربية أنشطة إثرائية، وتدريبية تهدف إلى تنمية مهارات الفهم القرائي لدى التلاميذ.

ثالثاً- مقترحات الدراسة:

1- فاعلية برنامج مقترح قائم على المدخل الوظيفي في تنمية مهارات الفهم القرائي لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية.
2- تقويم محتوى كتب اللغة العربية في المرحلة المتوسطة في ضوء مهارات الفهم القرائي.
3- برنامج قائم على إستراتيجيات التعلم النشط وفاعليته في تنمية مهارات القراءة التحليلية والتأويلية لدى تلاميذ الصف الرابع الابتدائي.
4- نموذج تدريسي قائم على مدخل القراءة الإستراتيجية التعاونية وأثره في تنمية مهارات القراءة الإبداعية والكتابة الإبداعية لدى تلاميذ الصف السادس الابتدائي.

قائمة المصادر:

القرآن الكريم.

المراجع:

أولاً: المراجع العربية

الأسمري، علي بن موسى. (2018). أثر إستراتيجية القراءة التعاونية في تنمية مهارات الفهم القرائي لدى طلاب المرحلة المتوسطة بمنطقة عسير التعليمية. مجلة البحث العلمي في التربية: جامعة عين شمس - كلية البنات للآداب والعلوم والتربية، ع19, ج11، 381 - 409.

البصول، زبيدة راتب محمود، بني عبد الرحمن، عبد الله أحمد، ومقابلة، نصر محمد خليفة. (2015). أثر إستراتيجية القراءة التعاونية في تحسين مهارات التحدث وفهم المقروء لدى طالبات الصف التاسع في الأردن [رسالة دكتوراه غير منشورة]. جامعة اليرموك، اربد.

جاد، محمد لطفي. (2003). فعالة إستراتيجية مقترحة في تنمية بعض مهارات الفهم القرائي

لتلاميذ الصف الثاني الإعدادي. مجلة القراءة والمعرفة: جامعة عين شمس - كلية التربية، ع٢٢, ج١١، ١٥ - ٤٩.

حافظ، وحيد السيد إسماعيل. (٢٠٠٨). فاعلية إستراتيجية الخريطة الدلالية في تنمية مهارات القراءة الناقدة لدى طلاب المرحلة الثانوية. دراسات في المناهج وطرق التدريس -مصر، (١٣١). ١٩٤ - ٢٤٧.

حسن، رولا نعيم. (٢٠١٨). فاعلية برنامج قائم على مدخل القراءة التشاركية لتنمية مهارات القراءة الناقدة والاتجاه نحو القراءة لدى طالبات الصف الأول الثانوي. رسالة التربية وعلم النفس: جامعة الملك سعود - الجمعية السعودية للعلوم التربوية والنفسية، ع٦١، ٧٩ - ١٠٧.

حسين، فلاح، وحسين، وسام. (٢٠١٩). أثر إستراتيجية القراءة التشاركية في فهم النصوص القرائية عند طلاب الصف الرابع الأدبي وتنمية تفكيرهم المنطقي. مجلة جامعة تكريت للعلوم الإنسانية، مج٢٧, ع٥، ٤٥٥ - ٤٧٨.

الحربي، محمد عبد الرحمن. (٢٠٢٢). أثر تطوير كتاب لغتي الجميلة في ضوء متطلبات الدراسة الدولية (PIRLS) على تنمية مهارات فهم المقروء والميل نحو القراءة لدى طلاب الصف الرابع الابتدائي.] رسالة دكتوراه [غير منشورة. جامعة القصيم.

الحوامدة، محمد فؤاد. (٢٠١٥). فاعلية إستراتيجية قائمة على تعليم التفكير في تنمية مهارات القراءة الناقدة لدى طلبة الصف الخامس الأساسي. المجلة الأردنية في العلوم التربوية: جامعة اليرموك - عمادة البحث العلمي، مج٣١, ع١٢٤، ١١٣ - ١٢٧.

خليف، سامية سامي. (٢٠٢٠). برنامج قائم على مدخل القراءة الإستراتيجية التعاونية لتنمية مهارات القراءة الإبداعية وكفاءة الذات القرائية لدى طالبات المرحلة الابتدائية. المجلة الأردنية في العلوم التربوية: جامعة بنها - كلية التربية، مج١١, ع٢، ٣٢٠ - ٣٩٦.

دربيل، شريفة، ودرقيني، مريم. (٢٠٢١). الفهم القرائي وعلاقته بالتخطيط لدى تلاميذ السنة الرابعة ابتدائي – دراسة مقارنة-. مجلة العلوم النفسية والتربوية: جامعة الجزائر، مج٧, ع٢، ٣٢٧ - ٣٤٣.

زهران، نورا محمد أمين. (٢٠١٨). تدريس النصوص الأدبية في ضوء مدخل القراءة الإستراتيجية التعاونية لتنمية مهارات تحليلها ونقدها والكفاءة الذاتية في قراءتها لدى طلاب المرحلة الثانوية. مجلة القراءة والمعرفة: جامعة عين شمس - كلية التربية - الجمعية المصرية للقراءة والمعرفة، ع١٩٦، ١٧٩ - ٢٧١.

طعيمة، رشدي، والشعيبي، محمد علاء الدين. (٢٠٠٦). تعليم القراءة والأدب: إستراتيجيات مختلفة لجمهور متنوع. دار الفكر العربي.

الظنحاوي، محمد عبيد. (٢٠١١). فنيات تعليم القراءة في ضوء الأدوار الجديدة للمعلم والمتعلم. عالم الكتب..

عبد الباري، ماهر شعبان (٢٠١٠). التذوق الأدبي: النظرية والتطبيق. الدمام: مكتبة المتنبي.

عبدالباري، ماهر شعبان. (٢٠١٦). فاعلية برنامج قائم على مدخل القراءة الإستراتيجية التشاركية لتنمية مهارات القراءة الناقدة لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية. مجلة العلوم التربوية والنفسية: جامعة البحرين - مركز النشر العلمي، مج١٧, ع٢، ٤٤٣ - ٤٨٤.

عطية، جمال سليمان. (٢٠١١). برنامج قائم على مدخل القراءة الإستراتيجية التعاونية للنصوص الادبية لتنمية مهارات التذوق الأدبي لدى طلاب المرحلة الثانوية. دراسات في المناهج وطرق التدريس: جامعة عين شمس - كلية التربية - الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس، ع ١٧٢، ١٥٩ - ٢٠١.

عطية، محسن علي. (٢٠٠٨). مهارات الاتصال اللغوي وتعليمها. دار المناهج.

العقيل، نواف منصور عقيل، والحداد، عبد الكريم سليم. (٢٠١٨). أثر إستراتيجية القراءة التعاونية في تحسين مهارات الاستيعاب القرائي لدى طلبة الصف العاشر الأساسي. دراسات - العلوم التربوية: الجامعة الأردنية - عمادة البحث العلمي، مج٤٥, ملحق، ٢٧٨ - ٢٩٠.

عيسى، محمد أحمد. (٢٠١٣). إستراتيجية مقترحة قائمة على مدخل القراءة الإستراتيجية التعاونية لتنمية مهارات القراءة الناقدة لدى طلاب المرحلة الثانوية. دراسات في المناهج وطرق التدريس: جامعة عين شمس - كلية التربية - الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس، ع١٩٦، ١١٣ - ١٥٢.

القرني، علي محمد. (٢٠١٨). فاعلية برنامج قائم على مدخل القراءة الإستراتيجية التشاركية في تنمية مهارات الفهم القرائي لطلاب المرحلة المتوسطة. [رسالة ماجستير غير منشورة]. جامعة الإمام عبد الرحمن بن فيصل. كلية التربية.

مرسي، عمرو مختار. (٢٠١٨). برنامج قائم على مدخل القراءة الإستراتيجية لتنمية مهارات فهم المقروء لدى متعلمي اللغة العربية الناطقين بغيرها. الجمعية التربوية لتدريس اللغات: جامعة الجزائر، مج٨, ع٢، ١ - ٣١.

المراجع الأجنبية:

Passarelli, B. (2011). School of the future research laboratory USP: action research and emerging literacies studies in WEB2.0 environments. The journal of community informatics, (1-2), 1-16.

Grabe,W.(2009). Reading in a Second Language. Moving from Theory to Practice. Cambridge: Cambridge University Press.

McCown, M.A. (2013). The effects of Collaborative Strategic Reading on informational text comprehension and metacognitive awareness of fifth grade students. PhD dissertation, Liberty University, Lynchburg-VA.

Pallant, J. (2005). SPSS survival manual: A Step-by-step guide to data analysis using SPSS for windows (Version 12) (2nd ed). Maidenhead: Open University Press.

Wangchuk, K.S., &Chalermnirudorn,N.A. (2019). Impact of Colla-borative Strategic Reading on the ESL reading comprehension of grade seven students in English. Academic Journal of Phranakhon Rajabhat University,10 (1), 126-142.

أثر تصور مقترح في إكساب الطلاب الدوليين مهارات التفكير الناقد وتوظيفها في زيادة تحصيلهم الدراسي (بحث شبه تجريبي)

د. محمد بن سعد الشريف (أستاذ المناهج وطرق التدريس المشارك. كلية التربية، جامعة المجمعة).

الملخص: هدف البحث الحالي إلى تصميم تصور مقترح ومعرفة أثره في إكساب الطلاب الدوليين مهارات التفكير الناقد وتوظيفها في زيادة تحصيلهم الدراسي. ولتحقيق أهداف البحث استخدم الباحث ثلاث أدوات هي: (تصور مقترح - استبانة - اختبار)، تم تطبيقها على المجموعة التجريبية. تكونت عينة البحث من (٤٢) طالباً من الطلاب الدوليين بالجامعة ينتمون إلى قارتين مختلفتين (أفريقيا وآسيا) منهم (٢١) طالباً للمجموعة التجريبية، وَ (٢١) طالباً للمجموعة الضابطة، وتوصل البحث إلى نتائج ومن أهمها: أنه بعد تطبيق التصور المقترح تطور المستوى الدراسي للأفضل لدى المجموعة التجريبية، كما أظهرت النتائج أن المعوقات العلمية التي تواجه الطلاب الدوليين الآسيويين أكثر من المعوقات العلمية التي تواجه الطلاب الدوليين الأفريقيين بسبب تمكن أغلب الطلاب الأفريقيين من اللغة العربية، كما أظهرت النتائج أن استخدام التصور المقترح في هذا البحث ساعد المجموعة التجريبية على زيادة تحصيلهم الدراسي بدرجة أكبر من المجموعة الضابطة.

الكلمات المفتاحية: الطلاب الدوليين، مهارات التفكير الناقد، تصور مقترح. التحصيل الدراسي.

The Effect of a proposed Depiction on Providing International Students with Critical Thinking skills and Employing them in Increasing their Academic Achievement

Dr. Mohammed Saad AL Sharif (Associate Professor, Curriculum and Instruction - College of Education - Majmaah University).

Abstract: The aim of the current research is to design a proposed scenario and recognize its impact on providing international students with critical thinking skills, and employing them in increasing their academic achievement. To achieve the objectives of the research, the researcher used three tools: (a suggested visualization - a questionnaire - a test), which were applied to the experimental group. The research sample consisted of (24) international students at the university belonging to two different continents (Africa and Asia), including (12) students for the experimental group, and (12) students for the control group. The research reached results, the most important of which are: after applying the proposed vision, the academic level of the experimental group developed for the better. The results showed that the academic obstacles facing Asian international students are more than the ones facing African international students, because most of the African students have mastered the Arabic language. The use of the proposed visualization in this research helped the experimental group to increase their academic achievements in a degree more than the controlling group.

Key word: international students, critical thinking skills, A proposed conception, academic achievement.

المقدمة: Introduction

تعد مؤسسات التربية والتعليم من أهم ما يرتبط بحياة الشعوب وتغيرها للأفضل، لذا تحرص الدول الراقية على تطوير التعليم العام والعالي بل إن اهتمامها بالتعليم الجامعي من المؤشرات الدالة على تميزها وتطورها وتحسين مستوى المعيشة لمواطنيها، وعادة ما تستخدم تلك الدول مؤسسات متعددة لبناء المواطن العصري الحديث ومن أهم تلك المؤسسات؛ الجامعات؛ فهي مؤسسات تربوية تعليمية موثوقة، وإحدى المحاضن الآمنة لبناء شخصية الطلاب والارتقاء بهم علمياً وخلقياً وتربوياً؛ لتجعلهم أدوات فاعلة في بناء المجتمع على أسس علمية راسخة، وهذا ما ذكره جرار(٢٠١٩) حيث تشير دراسته إلى أن الجامعات من أهم المؤسسات التي تعمل على تهيئة وإعداد الموارد البشرية التي تستجيب لمتطلبات التنمية الاجتماعية الشاملة من خلال إعداد الطلبة وتزويدهم بالمعارف والمهارات، كما تشير دراسة الحربي (٢٠١٤) إلى أنه يتحتم على مؤسسات التعليم عامة والجامعة وما هو في مقامها خاصة توجيه عنايتها لبناء شخصيات طلبتها بشكل متوازن متكامل، ويرى (Howells, 2006) ضرورة تجاوز الجامعات النمط التقليدي في تقديمها للعلوم والمعلومات العلمية والمعارف وأن تشارك المجتمع نشاطاته و بناء المجتمع ثقافياً واجتماعياً وعلمياً.

وبالإضافة إلى ما سبق تؤكد العديد من الدراسات على أن المناهج الدراسية مما تقدمه المؤسسات التعليمية لطلابها، حيث يحرص المعنيون بالتعليم على انتقاء محتوى المنهج الدراسي بعناية تامة حتى تحقق وزارة التعليم الأهداف التي تسعى لغرسها في طلابها، وهذا ما أشارت له دراسة الشحي، و أبولبدة (٢٠٢٠)، ودراسة العنزي (٢٠١٩)، ودراسة أحمد، والحسينان (٢٠١٧) حيث أشارت تلك الدراسات إلى قيام المناهج بدور في إشباع الحاجات النفسية والاجتماعية، وتأثيرها على وعي الطلاب ومستوى تفكيرهم، وتنمية الإبداع لديهم. ومن أهم الوسائل التي تحرص الجامعات عليها وجود طلاب دوليين غير مواطنين يدرسون مع الطلاب المواطنين في القاعات نفسها؛ لتتم عملية تبادل الخبرات والمهارات بين الطلاب المواطنين والدوليين لتتسع مداركهم الفكرية والعقلية وبالتالي يعود عليهم بالنفع والفائدة. لذا يحرص الطلاب في الدول الأخرى على الحصول على منحة دراسية لمواصلة دراستهم في جامعات الدول المانحة.

ويعرف السلطان (٢٠٢٠-٣٢) المنحة الدراسية بأنها: «مقعد دراسي يحصل عليه الطالب من غير السعوديين للدراسة في مؤسسات التعليم العالي في المملكة، وقد تنافست الجامعات على استقطاب الطلاب الدوليين، وهم طلاب تعادل شهاداتهم شهادة المرحلة الثانوية».

وتسعى الجامعات السعودية إلى منح الطلاب الدوليين فرصة الدراسة المجانية فيها، وتعد جامعة المجمعة من الجامعات التي حظيت بالعديد من هؤلاء الطلاب، ووفرت لهم كل ما

يساعدهم على طلب العلم واكتساب المعرفة، حيث استقطبت الجامعة حتى العام (٢٠٢٠) ما يقارب ١٢٠ طالباً ينتمون إلى ٢٧ دولة تم قبولهم في التخصصات المختلفة في كلياتها،(جامعة المجمعة (٢٠٢١)، ووحدت المقررات الدراسية لجميع الطلاب المواطنين والدوليين ليتعاونوا فيما بينهم وتكميل جوانب القصور عند بعضهم ومساعدة بعضهم في التحصيل العلمي وبذلك يتحقق للجامعة هدف من أهم أهداف استقطابهم.

ورغم وجود مراجع لمحتوى المقررات الجامعية، وتجهيز القاعات بالوسائل التعليمية المساعدة على إيصال المعلومة إلا أن بعض طلاب المنح الدراسية يعانون من انخفاض مستوى تحصيلهم الدراسي وهذا ما أشارت إليه دراسة أحمد (٢٠١٩)، ودراسة الغامدي و قطب (٢٠٢٠) حيث تشيران إلى وجود انخفاض مستوى التحصيلي لدى بعض الطلاب الدوليين، ومعاناتهم من فهم بعض المناهج، كما أشارت دراسة التويجي (٢٠١٥)، ودراسة سماوي وآخرون (٢٠١٩)، إلى أن تعلم الطلاب لمهارات التفكير الناقد له أثر على تحصيلهم ويزيد من مستواهم العلمي، وبناء شخصياتهم العلمية.

ويرى الصويركي (٢٠١٩)، و الأصفر (٢٠١٩) في دراستيهما أن التفكير الناقد من الموضوعات التي تهتم بها التربية بشكل عام والمقررات الأكاديمية بشكل خاص، وذلك لأهميتها في إكساب الطلاب مهارات مفيدة في العملية التعليمية، وتقدم مستوى التفكير لدى الطالب، مما ينعكس على الجوانب الحياتية له من حيث تطور مهارات البحث والاستكشاف والقدرة على المناقشة واكتشاف الحقائق، كما ترى دراسة المهجة وآخرون (٢٠٢٠) ودراسة ريان (٢٠١٣) أن الاهتمام بتعليم التفكير وتنميته ازداد في السنوات الأخيرة زيادة واضحة، وازداد الاهتمام بتنمية قدرات التفكير الناقد، حتى أصبح تنمية التفكير الناقد هدفاً من الأهداف التربوية في كثير من الدول، وقد عرف الحناوي (٢٠١٣) التفكير الناقد بأنه: نمط من أنماط التفكير التأملي يعتمد على مستوى المتعلم وتقصِّيه للمعلومات المقدمة له لتفسيرها والربط بينها واستنتاج واستنباط العلاقات بينها. كما تعرف تدمري (٢٠١٥) التفكير الناقد بأنه إجراءات عملية تستند إلى أسس علمية للتساؤل والتعليل والتقصي والتحليل والتقييم بهدف انتقاد المعطيات بموضوعية. أما جلجل وآخرون (٢٠٢٠ -٣٠٥) فيرون أن التفكير الناقد هو « عملية عقلية تقوم على مجموعة من المهارات المعرفية يمكن أن تستخدم بصورة منفردة أو مجتمعة دون التزام بترتيب معين من أجل فهم وتحليل وإدراك واستنتاج ما في المعلومات بطريقة موضوعية» وأشارت دراسة الآغا (٢٠١٣) إلى أن بعض العلماء يرون أن درجة الذكاء أمر أساسي ومهم لتعليم الطلبة على التفكير الناقد، بينما يرى بياجييه أن الفرد في مراحل نمائية، وكلما ارتفعت هذه المراحل تطور التفكير عند الفرد، وفي الواقع فإن معظم الطلبة يتعلمون التفكير حسب درجة الذكاء، وحسب المستوى النمائي معاً. ويرى الجعافرة (٢٠٢٠) أن التربية القائمة على التفكير الناقد تختلف عن التربية التلقينية، فالأخيرة تحيل الإنسان إلى وعاء ومتلق وتحرمه النشاطَ

الفكري الخلّاق. وهذا ما تؤكده الصانع وأبو عيشة (٢٠١٩)، حيث تريان أن للتفكير الناقد أهمية كبيرة في حياة الأفراد من حيث جعلهم أكثر انفتاحاً وتقبلاً للأفكار الجديدة التي تتناسب مع قيمه، وبذلك يستطيع حماية نفسه من التأثر بالأفكار الدخيلة ومن ضياع هويته الثقافية.

في تنمية التحصيل في مادة العلوم والتفكير الناق

وتؤكد العديد من الدراسات منها دراسة الجعافرة (٢٠٢٠)، ودراسة الصانع وأبو عيشة (٢٠١٩) على أن التفكير الناقد يدرب الطلابَ على مواجهة التغيرات والتطورات التكنولوجية ويكسبهم قدرات عقلية تمكنهم من اتخاذ القرارات وإيراد الحجج والبراهين إضافة إلى التمكن من مهارات التحليل والتقويم، والاستدلال وهذا ما يرى بعض التربويين أنه من أساسيات التفكير الناقد، ويرى (Splitter 2012) أن التفكير الناقد هو محور التعليم. لذا تركز كليات التربية في الجامعات على اتصاف خرِّيجيها بالإبداع والتفكير، والابتكار، إضافة إلى تمكنهم العلمي من تخصصاتهم.

ويؤكد آل شارع (٢٠٠٢) أن طرق التفكير ومهاراته لا تنمو بالنضج والتطوير الطبيعي وحده بل لابد من أن يكون هناك تعليماً منتظماً وتمريناً عملياً. ونقلاً عن مرعي ونوفل (٢٠٠٧) يرى (Guzy; 1999) أن أهمية التفكير الناقد تكمن في أنه يحسن تحصيلهم في المواد الدراسية.

ويرى أبولبن (٢٠٢٠) أن من أهم معايير التفكير الناقد؛ الوضوح، وصحة العبارة.

وقد أشارت هيئة تقويم التعليم والتدريب في المملكة العربية السعودية (٢٠٢٠) إلى أن مهارات التفكير الناقد وحل المشكلات تشمل جوانب، ومنها توليد الحلول والبدائل وتقويمها لاتخاذ القرارات وحل المشكلات. وزارة التعليم (٢٠٢٠). كما تشير دراسة الكركي والمحادين (٢٠١٩) إلى سعي المؤسسات التربوية على اختلاف مستوياتها إلى تبني استراتيجيات تعليم وتعلم مهارات التفكير الناقد (Critical Thinking Skills)، وقد صنف (Facione Peter، 1998) مهارات التفكير الناقد كما يلي: مهارة التفسير Skills Interpretation ومهارة الاستنتاج Skills Inference: ومهارة التقييم: Skills Evaluation ومهارة الشرحSkills Explanation: ومهارة تنظيم الذات Skills Regulation-Self: ، وقد حددت دراسة المالكية (٢٠١٧)، ودراسة الأسمر (٢٠١٦)، مهارات التفكير الناقد التي يجب أن تتوافر في الطالب، فحصرتها في؛ مهارة التفسير الاستنتاج، والاستدلال.

ومما سبق من دراسات وبحوث وما أظهرته نتائج دراسة السلطان (٢٠٢٠) دراسة العريني (٢٠٢٠) ودراسة أحمد (٢٠١٩)، ودراسة القرني (٢٠١٨)، ودراسة الشمراني (١٤٣٥)، ودراسة البري (٢٠١٣)، حيث بينت أن الطلاب الدوليين يعانون من ضعف في التحصيل العلمي لأسباب أكاديمية ومعاناتهم من ضعف بعض المقررات.

مشكلة البحث:

يعد التعليم الجامعي من أهم الركائز التي ترتكز عليها البلدان المتقدمة في بناء شخصية الطلاب؛ لإنجاح خطط التنمية الاقتصادية والاجتماعية في تلك الدول، وهذا ما أشارت إليه دراسة شلفوح (٢٠١٩) ودراسة قنادزه (٢٠١٦) ودراسة جبر، وشذى (٢٠١٢)، ولذا تهتم الجامعات بمحتوى المقررات الأكاديمية التي تقدم للطلاب، فالمناهج التعليمية لا تهدف إلى تزويد الطالب بالكم المعرفي في زمن محدد فقط، بل إن من أهم أهداف المناهج التعليمية إكساب الطلاب الخبرة والقدرات العقلية ومهارات التفكير حتى يتمكن من اكتساب المعارف والمعلومات ليتعامل معها بفاعلية ويوظفها التوظيف المناسب في زيادة تحصيله الدراسي، ومن أهم صفات محتوى المقررات الجامعية تنميتها لمهارات التفكير الناقد لدى الطلاب لتمكينهم من مهارة التفسير والاستنتاج، والاستدلال وإبداء الآراء ومناقشتها وهي مهارات يجب أن يكتسبها الطلاب الجامعيون، وقد أشارت دراسة زهران (٢٠١٨-٤٨) إلى أن الاهتمام بالتفكير يعد « بمثابة النافذة التي يطل منها المتعلم على المنجزات العلمية والتكنولوجية الحديثة لمحاولة فهمها من جهة والإسهام في دفع عجلتها إلى الأمام من جهة ثانية». وبحكم عمل الباحث أستاذاً للمناهج وطرق تدريسها للطلاب الدوليين لاحظ أن لدى بعضهم ضعفاً في مستوى التحصيل العلمي، وهذا يتفق مع ما أكدته دراسةُ السلطان (٢٠٢٠) حيث بينت أن بعض الطلاب الدوليين يعانون من مشكلة تعليمية تتمثل في مقرر مهارات التفكير، كما أشارت دراسة أحمد (٢٠١٩)، أن الطلاب الدوليين يعانون من صعوبات تتمثل في المنهج الدراسي، والبيئة التعليمية واللوائح التنظيمية. وحتى يتأكد الباحث من صدق إحساسه بالمشكلة أجرى دراسة استطلاعية على عينة مقدارها (١٠) طلاب دوليين، حيث وزع الباحث استبانة مكونة من (١٥) مشكلة يعاني منها الطلاب الدوليين مستفيداً من أداة دراسة القزني (٢٠١٨)، وقد أكدت نتائج الدراسة الاستطلاعية وجود مشكلة يعاني منها بعض الطلاب الدوليين الآسيويين تمثلت في ضعف التحصيل الدراسي في بعض المقررات الجامعية، مما جعل الباحث يرغب في تقصي هذه المشكلة ، ومحاولة الإسهام في إيجاد حلول لمعالجتها من خلال الإجابة عن أسئلة البحث.

أسئلة البحث: Research questions

يحاول هذا البحث الإجابة عن الأسئلة التالية:

1- ما التصور المقترح في إكساب الطلاب الدوليين مهارات التفكير الناقد؟
2- ما أثر طريقة تدريس محتوى المقرر وفق التصور المقترح لمساعدة الطلاب الدوليين على توظيف مهارات التفكير الناقد في زيادة تحصيلهم؟
3- ما المعوقات التي تعوق اكتساب الطلاب الدوليين مهارات التفكير الناقد لزيادة تحصيلهم الدراسي، كما يراها الطلاب الدوليون؟

أهداف البحث: research aims

يهدف هذا البحث إلى ما يلي:

- معالجة ضعف التحصيل لدى بعض الطلاب الدوليين.
- بناء تصور لإكساب مهارات التفكير الناقد في زيادة التحصيل العلمي للطلاب الدوليين في المناهج التربوية.
- قياس أثر طريقة تدريس محتوى المقرر وفق التصور المقترح القائم لإكساب الطلاب الدوليين مهارات التفكير الناقد.
- تحديد المعوقات التي قد تعوق استيعاب الطلاب الدوليين لمحتوى المقررات التربوية وزيادة تحصيلهم الدراسي.

أهمية البحث: research significance

تكمن أهمية البحث فيما يلي:

- قد يسهم في معالجة ضعف التحصيل الدراسي عند بعض الطلاب الدوليين.
- تناوله لمشكلة واقعية متمثلة في ضعف التحصيل الدراسي لدى بعض الطلاب الدوليين.
- أهمية شريحة الطلاب الخاضعين للدراسة.
- قد يفيد واضعي الخطط الدراسية للعناية بتوصيف المقررات الجامعية وتضمينها مهارات التفكير الناقد.
- تساعد نتائج هذا البحث المشرفين الأكاديميين على الطلاب الدوليين وتبصيرهم بالمعوقات الدراسية التي تواجه الطلاب الدوليين لمعالجتها.

حدود البحث: research limitations

يوضح الباحث في حدود البحث:

الحد الموضوعي: يتحدد في معرفة أثر تصور مقترح في إكساب الطلاب الدوليين مهارات التفكير الناقد وتوظيفها في زيادة تحصيلهم الدراسي، من خلال الموضوعات المعتمدة لمقرر اتجاهات حديثة في استراتيجيات التدريس الذي يدرس لطلاب المستوى السابع في كلية التربية في جامعة المجمعة.

الحد الزمني: أُجري هذا البحث في الفصل الدراسي الثاني من العام الجامعي ١٤٤١-١٤٤٢هـ

الحد المكاني: طُبق هذا البحث في كلية التربية بجامعة المجمعة في المملكة العربية السعودية.

الحد البشري: استهدف البحث عينة من الطلاب الدوليين في كلية التربية بجامعة المجمعة.

متغيرات البحث: search variables

المتغير المستقل (Independent variable): هو طريقة التدريس وفق التصور المقترح.

المتغير التابع (Dependent variable): هو إكساب الطلاب الدوليين مهارات التفكير الناقد لزيادة التحصيل الدراسي.

وقد تم ضبط بعض المؤثرات التي يمكن أن تؤثر على المتغير التابع من خلال اشتراط الحد الأدنى من مهارات القراءة والكتابة باللغة العربية بشكل جيد لأفراد العينة، إضافة إلى اختيار عينة متقاربين في الأعمار، كذلك اشتراط انتمائهم لإحدى القارتين الآسيوية أو الأفريقية، وما سبق من إجراءات لضبط المؤثرات على المتغيرات تساعد على تجانس المجموعتين التجريبية والضابطة مما يعطي نتائج دقيقة وقريبة من الواقع.

مصطلحات البحث: search terms

المهارة: هي: « أداء مهمة ما أو نشاط معين بصورة مقنعة وبالأساليب والإجراءات الملائمة وبطريقة صحيحة وهي التمكن من إنجاز مهام معينة بكيفية محددة، ودقيقة وسرعة في التنفيذ» الخيكاني (٢٠١٤-١٠٢)

المعوقات: هي: « وضع صعب يكتنفه شيء من الغموض يحول دون تحقيق الأهداف بكفاية وفاعلية، ويمكن النظر على أنها المسبب للفجوة بين مستوى الإنجاز المتوقع والإنجاز الفعلي، أو على أنها الانحراف في الأداء عن معيار محدد مسبقاً» درويش (٢٠٠٥-٧)

ويعرفها الباحث إجرائياً في هذا الباحث بأنها: كل صعوبة يواجهها الطلاب الدوليون تؤدي إلى ضعف التحصيل الدراسي لديهم.

التحصيل هو: «ما يكتسبه المتعلم من مهارات ومعارف وعلوم مختلفة، نتيجة لعمليات تعلم متعددة تدل على نشاطه العقلي المعرفي، ويقاس بالدرجة التي يحققها في امتحان يتقدم إليه عندما يطلب منه ذلك» الجلالي, (٢٠١١- ٢١)

التفكير الناقد: تعرفه مرسي (٢٠٠٣-١٦) بأنه عبارة عن « عملية تأمل في مسائل متناقضة متفرعة تبحث من خلالها عن دليل أو برهان إلى نتائج معقولة، مستخدماً صاحبها مهاراته في طرق الاستدلال والاستنتاج والاستنباط المعرفي»

الطلاب الدوليين: يعرف الباحث الطلاب الدوليين إجرائياً في هذا البحث: بأنهم الطلاب غير المواطنين والذين تستقطبهم الجامعات من بلدانهم لتفوقهم وتميزهم وتمنحهم فرصة التعلم المجاني فيها.

منهج البحث وإجراءاته: Research Methodology and Procedures

استخدم الباحث منهجين في هذا البحث هما كما يلي:

أولاً: المنهج الوصفي التحليلي ((Content Analysis حيث تم اعتماده أسلوباً لتحليل وحصر المعوقات التي يعاني منها الطلاب الدوليون في جامعة المجمعة.

ثانياً: المنهج شبه التجريبي (quasi-experimental method) وذلك نظراً لطبيعة البحث الذي يسعى إلى معرفة الأثر البعدي، والمنهج شبه التجريبي يقوم على فحص الأثر الذي يحدثه المتغير المستقل على المتغير التابع (أثر التصور المقترح على التحصيل الدراسي)، عبر بناء تصور مقترح وتصميم أداة الاختبار لقياس أثر التصور المقترح على التحصيل الدراسي للطلاب الدوليين وذلك بالوقوف على نتائج اختبار المجموعتين التجريبية والضابطة القبلي بنتائج

اختبارهم البعدي. وحتى يستطيع الباحث الإجابة عن أسئلة البحث، وتحقيق أهدافه اتبع البحث إجراءات مع تتوافق مع منهجية البحث العلمي وذلك كما يلي:

- كتابة مقدمة البحث بعد القراءة المتعمقة في بحوث الدراسات السابقة عن مهارات التفكير الناقد الأساسية والفرعية ودورها في تنمية التحصيل الدراسي، واشتملت المقدمة على إطار نظري مع الاستشهاد بنتائج الدراسات السابقة المتعلقة بموضوع البحث.
- تحديد مشكلة البحث وأسئلته وأهدافه وأهميته وحدوده ومصطلحاته، تحديداً يتوافق مع ما يتطلبه البحث العلمي من عناصر.
- تصميم أدوات البحث الثلاث التي حددها الباحث وهي (الاستبانة وَالتصور المقترح وَالاختبار التحصيلي) وتفصيل ذلك في أدوات البحث.
- عرض الأدوات الثلاث على المحكمين وأخذ ملحوظاتهم وتنقيح الأدوات من الأخطاء.
- تمت الاستفادة من نتائج الاستبانة ومعرفة بعض المعوقات التي تعوق تحصيل الطلاب من وجهة نظرهم.
- تم الاختبار التحصيلي القبلي للمجموعتين التجريبية والضابطة.
- تم تدريس المجموعة التجريبية وفق التصور المقترح وفي الزمن المحدد.
- تم تدريس المجموعة الضابطة بطريقة المحاضرة.
- بعد ستة أسابيع تم اختبار المجموعتين التجريبية والضابطة في الموضوعات المحددة في التصور المقترح والتي درسها الطلاب الدوليين في المجموعتين باستراتيجيتين مختلفتين ووسائل متباينة.
- ضبط بعض المؤثرات التي يمكن أن تؤثر على المتغير التابع من خلال اشتراط الحد الأدنى من مهارات القراءة والكتابة باللغة العربية بشكل جيد لأفراد العينة، إضافة إلى اختيار عينة متقاربين في الأعمار، كذلك اشتراط انتمائهم لإحدى القارتين الآسيوية أو الأفريقية، وما سبق من إجراءات لضبط المؤثرات على المتغيرات تساعد على تجانس المجموعتين التجريبية والضابطة مما يعطي نتائج دقيقة وقريبة من الواقع.
- الإجابة عن أسئلة البحث.
- تحليل النتائج وتفسيرها ومناقشتها وكتابة المقترحات والتوصيات.

مجتمع البحث: research population

يتكون مجتمع هذا البحث من جميع الطلاب الدوليين (International Students) في جامعة المجمعة في الفصل الدراسي الثاني من العام الجامعي (١٤٤٢هـ). وعددهم (٩٦) طالباً.

عينة البحث: research sample

تكونت عينة البحث من (٢٤) طالباً من الطلاب الدوليين بالجامعة تم اختيارهم بطريقة قصدية وهم ينتمون إلى قارتين مختلفتين (أفريقيا وآسيا) واختار الباحث (١٢) طالباً للمجموعة التجريبية، منهم (٦) طلاب أفارقة وَ (٦) طلاب أسيويين وَ (١٢) طالباً للمجموعة الضابطة، منهم

(٦) طلاب أفارقة وَ (٦) طلاب أسيويين. والتكرارات والنسب المئوية للعينة كما في الجدول رقم (١)

جدول رقم (١) التكرارات والنسب المئوية لعينة البحث

	الفئات	التكرار	النسبة
البلد الذي ينتمي له الطالب	آسيوي	12	%50.0
	أفريقي	12	%50.0
	المجموع	24	%100.0

أدوات البحث: research instruments

في ضوء الإجراءات السابقة وبعد الرجوع لأدبيات البحث العلمي واطلاع الباحث على الدراسات السابقة المتعلقة بمهارات التفكير الناقد الأساسية والفرعية وكذلك الدراسات المتعلقة بالطلاب الدوليين والمعوقات التي تواجههم ومن خلال الدراسة الاستطلاعية التي أجراها الباحث على مجموعة منهم وبناء على ما سبق أعد الباحث أدوات بحثه الثلاث وهي كما يلي:

الاستبانة: Questionnaire

تحتوي الاستبانة على قائمة بمعوقات اكتساب الطلاب الدوليين في جامعة المجمعة مهارات التفكير الناقد، وقسمها إلى محور يتعلق بمعوقات تتعلق بالطالب، ومحور آخر يتعلق بمعوقات خارجية.

- **التصور المقترح**: A proposed conception

وقد فصَّل الباحث بمكونات التصور عند الإجابة على السؤال الأول من أسئلة البحث.

- **الاختبار التحصيلي**: Achievement test

أعد الباحث اختباراً مقنناً لقياس أثر عرض محتوى المقرر وفق التصور المقترح مستفيداً في بنائه من اطلاعه على اختبار التفكير الناقد لواطسون وجليسر (WGCTA-S)، واختبار العجمي (٢٠١٥)، واختبار الشوادفي (٢٠١١) حيث أظهرت تلك الاختبارات معدلات ثبات عالية. وقد فصَّل الباحث في الاختبار التحصيلي إبان إجابته عن السؤال الثاني.

أساليب التحليل الإحصائي: statistical analysis

أولاً: الأداة الأولى للبحث (الاستبانة):

تمت معالجة بيانات الاستبانة إحصائياً وتم ترميزها لتسهل معالجتها بالبرنامج الحاسوبي الإحصائي للعلوم الاجتماعية والإنسانية (SPSS) وفي كل عبارات الاستبيان استخدم الباحث مقياس (ليكرت) الخماسي كما يلي: أوافق بشدة (٥)، أوافق(٤)، محايد(٣)، لا أوافق (٢)، لا أوافق بشدة (١). ولتحديد طول خلايا مقياس (ليكرت) الخماسي تم حساب المدى (٥-١=٤) وتقسيمه إلى أكبر قيمة في المحور للحصول على طول الخلية وتم تحديد المتوسط الحسابي (المتوسط المرجح) للدراسة كما في الجدول رقم (٢):

الجدول رقم (٢) المستوى والمتوسط المرجح

م	المستوى	المتوسط المرجح
1	أوافق بشدة	من (2) حتى (1,79)
2	أوافق	من (1,80) حتى (2,59)
3	محايد	من (2,60) حتى (3,39)
4	لا أوافق	من (3,40) حتى (4,19)
5	لا أوافق بشدة	من (4,20) حتى (5)

اعتمد الباحث المقياس التالي لأغراض تحليل نتائج هذا البحث كما يلي:

- أقل من 1.00إلى أقل من 2.34 تُعد قـليلة
- من 2.34 إلى ما قبل 3.68 = تُعد متوسـطـة
- من 3.68 إلى 5.00 تُعد كبـــيـــرة

صدق الاستبانة: validity

لاستخراج دلالات صدق البناء للأداة الأولى (الاستبانة) تم استخراج معاملات ارتباط الفقرة للمحور التي تنتمي إليه في عينة استطلاعية من خارج عينة الدراسة تكونت من (٢٠) طالباً من الطلاب الدوليين في جامعة المجمعة من عدة دول، وقد تراوحت معاملات ارتباط الفقرة مع الدرجة الكلية للمحور التي تنتمي إليه ما بين (٠,٨٣-٠,٩٨)، كما في الجدول (٣)

جدول (٣) معاملات ارتباط الفقرة مع الدرجة الكلية للمحور التي تنتمي إليه

رقم الفقرة	معامل الارتباط	رقم الفقرة	معامل الارتباط	رقم الفقرة	معامل الارتباط
1	**83.	8	**95.	15	**95.
2	**97.	9	**87.	16	**96.
3	**97.	10	*97.	17	**95.
4	**97.	11	**95.	18	**98.
5	**95.	12	**95.	19	**97.
6	**96.	13	**95.	20	**96.
7	**96.	14	**98.		

* دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة (٠,٠٥).

** دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة (٠,٠١).

وتجدر الإشارة إلى أن جميع معاملات الارتباط كانت ذات درجات مقبولة ودالة إحصائياً، ولذلك لم يتم حذف أي من هذه الفقرات.

ثبات الاستبانة: Stability

للتأكد من ثبات الأداة الأولى للبحث (الاستبانة) فقد تم التحقق من الثبات وذلك بحساب معامل الثبات بطريقة الاتساق الداخلي حسب معادلة ألفا كرونباخ، إذ بلغ (0.98)، ويرى الباحث أن هذه القيَم ملائمةً لغايات هذا البحث.

ثانياً: الأداة الثانية للبحث (الاختبار التحصيلي): تم تفصيل الحديث عن الأداة الثانية لهذا البحث (الاختبار التحصيلي) وصدق الاختبار وثباته إبّان تفاصيل الإجابة عن السؤال الثالث في هذا البحث.

نتائج البحث ومناقشتها وتفسيرها:

وللإجابة عن السؤال الأول: ما التصور المقترح في إكساب الطلاب الدوليين مهارات التفكير الناقد؟ قام الباحث بالخطوات الآتية:

- إعداد وتصميم التصور المقترح: حدد الباحث الموضوعات التي يشتمل عليها محتوى المقرر لتدريسه في الفترة الزمنية المحددة على المجموعتين (التجريبية والضابطة)

- **مكونات التصور المقترح:**

تكون هذا التصور المقترح من أسس يقوم عليها، وأوضح الباحث مبرراته وخطواته، إضافة إلى الهدف منه واختيار المحتوى والأنشطة التعليمية لهذا التصور، وطرق التدريس المقترحة. وبعد انتهاء الباحث من بناء التصور المقترح حسب رأيه قام بعرضه على بعض المحكمين المتخصصين للتأكد من صدقه ومدى ملائمة الأهداف للمحتوى وبعد أخذ الملحوظات تم إجراء التعديلات التي رآها المحكمون فأصبح التصور المقترح جاهزاً وبصورته النهائية.

- **مبررات التصور المقترح:**

يرى الباحث أن المبررات التي تجعل من المهم وضع تصور مقترح للتغلب على الصعوبات التي تعوق الطلاب الدوليين في جامعة المجمعة من اكتساب مهارات التفكير الناقد، وقد تتسبب في ضعف بعضهم في التحصيلي العلمي والمعرفي؛ ترجع إلى الحاجة إلى التطوير المستمر للمناهج التعليمية وتدعيمها بمهارات تنمي التفكير عند الطلاب، كما أن من المبررات لبناء هذا التصور؛ أهمية الفئة المستهدفة وهم الطلاب الدوليين، وحاجتهم لمهارات تعليمية جديدة بالإضافة إلى ما تضمنه هذا التصور من الحلول الواقعية لإكساب الطلاب الدوليين مهارات التفكير الناقد وزيادة تحصيلهم العلمي، خصوصاً إذا توفرت المتطلبات التي حددها الباحث في هذا التصور، كما أن نتائج الدراسة الاستطلاعية بينت حاجة الفئة المستهدفة إلى اكتساب مهارات التفكير الناقد لتتوسع مداركهم العقلية من خلال مهارات التفكير الناقد وإعمالها لاكتساب المعرفة والتحصيل العلمي، كما أن من مبررات التصور ما يعود إلى ما توليه الجامعات السعودية بالطلاب الدوليين وتحاول تسهيل كل ما يعوقهم عن اكتساب العلم والمعرفة وذلك بعدة طرق من أهمها الدراسات والأبحاث لاختصارها الكثير من الوقت

والجهد وتقدم نتائج مهمة لصناع القرار والمعنيين بالجانب الأكاديمي في الجامعات.

- **أسس التصور المقترح:**

يقوم التصور المقترح على عدة أسس تحدد مساره وتضبط بناءه وهي كما يلي:

1- مراعاة الأهداف التدريسية لكلية التربية.
2- حاجات وطبيعة الطلاب الدوليين في الجامعة.
3- خصائص الطلاب الدوليين النفسية واللغوية.
4- اختيار المحتوى المناسب لمستوى فهم الطلاب الدوليين.
5- تحديد النشاطات التعليمية المنبثقة من مهارات التفكير الناقد.
6- تحديد أساليب عملية التقويم.
7- مراعاة الفروق الفردية بين الطلاب الدوليين لاختلاف لغاتهم وبلدانهم.
8- تحديد مهارات التفكير الناقد المحددة في هذا البحث.

- **المدة الزمنية لتنفيذ التصور المقترح:**

يستغرق تنفيذ التصور المقترح في فترة زمنية مقدارها ستة أسابيع تدرس فيها المجموعتين التجريبية والضابطة المحتوى نفسه والفرق بينهما سوف يكون في عرض المحتوى بالتصور المقترح وفق مهارات التفكير الناقد ويكون الطالب فيها مشاركاً متفاعلاً، أو بالمحاضرات المعتادة ودور الطالب الاستماع فقط. وبمعدل ثلاث ساعات تدريسية أسبوعية يتم خلالها تدريس المجموعتين بطريقتين مختلفتين.

- **خطوات التصور المقترح:**

اعتمد الباحث إبان وضعه خطوات التصور المقترح للتغلب على الصعوبات المعيقة للطلاب الدوليين في جامعة المجمعة من اكتساب مهارات التفكير الناقد على الخطوات التالية:

1- تحديد معوقات اكتساب الطلاب الدوليين لمهارات التفكير الناقد.
2- الإفادة من الإطار النظري لهذا البحث.
3- الرجوع لدراسات سابقة متعلقة بموضوع البحث أو تناولته بصورة مباشرة وغير مباشرة.
4- مراجعات الأدبيات العلمية والإفادة منها في وضع أدوات البحث (الاستبيان - الاختبار)
5- الإفادة من نتائج هذا البحث في بناء التصور المقترح.
6- بناء التصور المقترح وتحديد أسسه ومبرراته وخطواته والمحتوى المقترح وأهدافه، والنشاطات التعليمية له، والمتطلبات والحلول التي يقدمها هذا التصور لتحقيق الأهداف.

- **الهدف الرئيس للتصور المقترح:**

إن تحديد أهداف المناهج التربوية تحديداً دقيقاً أمر مهم لعملية اختيار المحتوى وتحديد النشاطات التعليمية المناسبة، والدقة في عملية التقويم، والهدف الرئيس لهذا التصور المقترح هو مساعدة الطلاب الدوليين في اكتساب مهارات التفكير الناقد وتحديد الصعوبات

التي تعوقهم من اكتسابها؛ وذلك بإجراء اختبار قبلي وبعدي لزيادة تحصيلهم العلمي بطرق مختلفة، وإيجاد آلية لتحقيق الهدف.

- **استراتيجيات التدريس المناسبة للتصور المقترح:**

التصور قائم على أن ينوع عضو هيئة التدريس في اختيار طرق واستراتيجيات التدريس الحديثة لإيجاد مساحات للطلاب يمارسون مهارات التفكير الناقد عملياً من خلال الحوار والمناقشة وإبداء الرأي واحترام آراء الآخرين، والاستفادة من أفكارهم، إضافة إلى قدرته على التفسير والتحليل والاستنباط والاستقراء والتقويم، وقد اختار الباحث ثلاث استراتيجيات تدريسية لتنفيذ التصور لرؤيته أنها تحقق أهداف التصور المقترح وهنَّ كما يلي:

- **استراتيجية العصف الذهني** brainstorming strategy: وتسمى أيضاً الزوبعة الذهنية Brainstorming ويرى الباحث أن هذه الطريقة تضع ذهن الطالب في حالة من استثارة التفكير ليصل الطالب إلى طرح الآراء حول مشكلة معينة مما يجعل عقل الطالب متفاعلاً ونشطاً في الموقف التعليمي.
- **استراتيجية التعلم التعاوني** cooperative education strategy: وتسمى استراتيجية العمل الجماعي، وفيها تتوطد العلاقات الشخصية بين الطلاب الدوليين على اختلاف جنسياتهم، ويتبادلون الأفكار والأنشطة التعليمية بأريحية معتمدين على التعاون بينهم والتبادل المعرفي والمهاري.
- **استراتيجية المناقشة**: discussion strategy وفيها يستطيع الأستاذ إثارة دافعية المتعلمين للتعلم عن طريق طرح الأسئلة القابلة للمناقشة والحوار وتنظيم الإجابة.

تلك الاستراتيجيات استخدمها الباحث مع طلابه إبان المحاضرات على المجموعة التجريبية ووجد تفاعلاً ومشاركة من الطلاب الدوليين، فالتصور المقترح يتطلب أن يبتعد عضو هيئة التدريس عن تقديم محتوى المقرر بطريقة المحاضرة والتي تبقي الطالب مستمعاً وعضو هيئة التدريس متحدثاً، فالتصور في هذا البحث يقوم على ثلاث استراتيجيات يرى الباحث مناسبتها لتحقيق أهداف التصور المقترح ويمكن لعضو هيئة التدريس المؤهل تأهيلاً علمياً وأكاديمياً أن يمارس التنوع في عرض محتوى المقرر بإحدى الاستراتيجيات التدريسية الثلاث وبما يتلاءم موضوع المحاضرة وجعل الطلاب الدوليين يمارسون مهارات التفكير الناقد عملياً، فهذا التصور يقترح التنويع في استخدام استراتيجيات تدريسية تفاعلية، وتفعيل مهارات التفكير الناقد مع توفير البيئة التي تحفز الطلاب الدوليين على الإبداع والابتكار والمشاركة في الحوارات والنقاشات وإبداء الآراء وطرح الأفكار ونقدها وتفسيرها وتحليلها.

- **الموضوعات المستهدفة في التصور المقترح:**

كل مفردات وتوصيفات المناهج المقررة على الطلاب الدوليين يجب أن تراعي حاجات الطلاب الدوليين ويمكن أن تُدرج فيها مهارات التفكير الناقد ، لابد أن يشتمل محتوى المقررات التي تدرس للطلاب الدوليين على ممارسة مهارات التفكير الناقد وتنمية قدراتهم على الملاحظة

العميقة، والمرونة العقلية، حب الاستطلاع، واتخاذ القرار، والتمييز بين الرأي والحقيقة، والرجوع للمصادر الموثوقة، والتريث في إصدار الأحكام، والتعرف على الأسباب والحلول والبدائل الجيدة، والموضوعية في أبداء الرأي، كذلك وضع افتراضات منطقية وحلول ممكنة، وربط المتغيرات والفهم والتحليل مع أهمية أن يتصف المحتوى بالتدرج في عرض المهارات والاستمرارية، ومراعاة التكامل والترابط بين المقررات الأخرى، وعرضه بطرق تدريسية تثير انتباه الطلاب وتجذبهم، وقد تم تحديد عدد صفحات كل موضوع من الموضوعات المقررة في توصيف مقرر اتجاهات حديثة في استراتيجيات التدريس تم اختيارها من المرجع الرئيس والمراجع المساندة له بهدف تحديد مهارات التفكير الناقد المراد تعليمها للطلاب الدوليين وتدريبهم على استخدامها وتوظيفها في زيادة تحصيلهم العلمي، وفي الجدول (4) بيان بالموضوعات وعدد المهارات التي سوف تدرس للمجموعتين في الفترة الزمنية المحددة.

جدول 4 الموضوعات وعدد المهارات

الأسبوع	الموضوع التي ستدرس في التصور	عدد الصفحات	عدد المهارات
الأول	الاتجاهات الحديثة مفهومها ومراحلها وخصائصها ووظائفها	16	7
الثاني	التدريس في مفهومه في إطاره التقليدي والمعاصر	11	5
الثالث	الاستراتيجيات وطرق اختيارها كيفية تصميم الاستراتيجية	13	5
الرابع	نظريات التعليم والتعلم الحديثة، النظرية المعرفية، نظرية المعرفة البنائية	11	3
الخامس	استراتيجية الذكاءات المتعددة	12	6
السادس	الاقتصاد المعرفي ومتطلبات بناءه وخصائصه	11	5

المهارات المستهدفة في محتوى التصور المقترح:

وقد استخرج الباحث ثلاث وخمسين مهارة فرعية مشتقة من المهارات الرئيسة الخمس المعتمدة في هذا البحث، وبعد عرضها على المحكمين اختلفوا في اعتماد إحدى عشرة مهارة لأسباب متباينة من تلك الأسباب؛ تداخلها مع المهارات الأخرى أو تكرارها بأسلوب آخر فاستبعدها الباحث واعتمد الباحث اثنتين وأربعين مهارة يمكن تعليمها الطلاب وتدريبها على توظيفها والإفادة منها. والجدول رقم (٥) يبين قائمة بالمهارات الأساسية وعدد المهارات الفرعية ونسبة اتفاق المحكمين حولها بعد استبعاد المختلف فيه وتراوحت نسبة الاتفاق مابين (٩٦٪) وَ (٩١٪) ويرى الباحث أنها نسبة اتفاق مناسبة.

الجدول (٥) المهارات الأساسية والفرعية ونسبة اتفاق المحكمين

م	المهارات الرئيسة	عدد المهارات الفرعية	النسبة المئوية لاتفاق آراء المحكمين
1	مهارة التحليل Analysis skills	9	94%
2	مهارة التفسير Interpretation skills	11	96%
3	مهارة الاستقراء Inference skills	8	95%
4	مهارة الاستدلال reasoning skills	7	93%
5	مهارة التقويم Evaluation skills	7	91%
	المجموع	42	

ومن المهم أن يتضمن توصيف أي مقرر مهارات التفكير الناقد الرئيسة الآتية:

أولاً: مهارة التحليل Analysis skills: تنمية قدر الطالب على تحديد الموضوع بدقة، والقدرة على التفريق بين البراهين والحقائق والآراء والأدلة، وعلى تحديد الأفكار المطروحة في الموضوع كالتفسيرات والنتائج والحلول، وتمييزه بين التناقضات في الموضوع أو غموضها إن وجدت.

ثانياً: مهارة التفسير Interpretation skills: تدريب الطالب على التعبير عن المواقف المختلفة، وتنمية قدرته على التصنيف واستخراج المعاني.

ثالثاً: مهارة الاستقراء Inference skills: تدريب الطالب على التنبؤ وتنمية قدرته على وضع احتمالات صدق أو خطأ نتيجة معينة.

رابعاً: مهارة الاستدلال reasoning skills: تنمية قدر الطالب على استنباط المعلومات وربط العلاقات بين الأشياء وقدرته التوصل إلى استنتاجات، وعلى إصدار حكم من خلال معرفته لوقائع محددة.

خامساً: مهارة التقويم Evaluation skills: وتنمى فيها قدرات الطالب على صحة الاستنباط والاستنتاج والاستدلال وتوليد الحجج، والتأكد من صحة المعلومات، وبيان حجية الدليل والبرهان والادعاء والتمييز بينها، إضافة إلى موثوقية المصادر، وتحديد مدى كفاية المعلومة، وقبول الفكرة أو رفضها.

- **النشاطات التعليمية للتصور المقترح:**

يوجد العديد من النشاطات التعليمية التي تتناسب مع هذا التصور ولا يمكن تحديد أطر تحجم من إبداعات الطلاب في الأنشطة، ويقترح الباحث في هذا التصور أنشطة تعليمية مناسبة لابد أن يراعيها أعضاء هيئة التدريس في الأقسام المعنية بتدريس الطلاب الدوليين مراعاتها إبان تدريس محتوى المنهج، ومنها ما يلي:

١- ربط النشاطات التعليمية بأهداف المناهج المقررة.

٢- انسجام النشاطات التعليمية مع محتوى المناهج المقررة.

٣- تراعي النشاطات التعليمية لغات الطلاب الدوليين ومدى تمكنهم من اللغة العربية.
٤- تنسجم مع الوسائل التعليمية المتوفرة في بيئة التعلم.
٥- تركز النشاطات التعليمية على ان يمارس الطلاب الدوليين مهارات التفكير الناقد.
٦- تشجع النشاطات التعليمية على الحوار والمناقشة وإبداء الرأي وحل المشكلات وإيجاد الحلول،
وإذكاء روح التعاون بين الطلاب الدوليين على اختلاف جنسياتهم.

- **الحلول التي يقدمها التصور المقترح:**

يعد التصور المقترح دراسة مستقبلية تهدف لمعالجة الخلل الذي تسبب في وجود صعوبات تعوق الطلاب الدوليين في الجامعة من اكتساب مهارات التفكير الناقد، وبالتالي زيادة تحصيلهم الدراسي لذا كان لابد من توفر متطلبات تنبثق منها حلول للمعوقات التي قد لا تحقق أهداف التصور وتحقيقها، ومنها ما يلي:

1- إيجاد معهد لتعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها.
2- تأهيل أعضاء هيئة التدريس تأهيلاً يجعلهم قادرين على تعليم طلابهم مهارات التفكير الناقد ونقلها.
3- إقامة دورات تدريبية للطلاب الدوليين تتعلق بتنمية مهارات التفكير الناقد.
4- إيجاد آلية لدمج الطلاب الدوليين مع الطلاب المواطنين لصقل خبراتهم وتوسيع مداركهم واحتكاكهم بالطلاب المواطنين لتبادل الخبرات التعليمية وممارسة اللغة العربية.
5- تجهيز القاعات بالوسائل التعليمية الحديثة وتدريب الطلاب الدوليين على استخدامها.
6- التنوع في عملية تقويم الطلاب الدوليين وعدم اقتصارها على الاختبارات فقط.
7- التأهيل العلمي والتربوي لعضو هيئة التدريس لتمكينه من الإلمام التام بمهارات التفكير الناقد وذلك بإقامة الدورات التدريبية التأهيلية.
8- استخدام أعضاء هيئة التدريس لطرق تدريس متنوعة تجعل الطلاب الدوليين يشاركون في الحوار والمناقشة وإبداء الآراء والتحليل للمواقف وتفسيرها والمشاركة في النشاطات التعليمية التفاعلية المختلفة.
9- توفير البيئة المناسبة لتعلم التفكير الناقد في إسكان الطلاب الدوليين مثل توفير المجلات العلمية، وقاعة مجهزة بالوسائل الصوتية والمرئية وتوفير أفلام علمية قابلة لمناقشة وتحليل الطلاب، إضافة إلى توفير مصادر المعلومات وشبكة الانترنت لزيادة اطلاع الطلاب الدوليين على ما ينمي مهارات التفكير الناقد لديهم.

وللإجابة عن السؤال الثاني: ما أثر طريقة تدريس محتوى المقرر وفق التصور المقترح في مساعدة الطلاب الدوليين على توظيف مهارات التفكير الناقد في زيادة تحصيلهم؟ ولمعرفة أثر تطبيق التصور المقترح في زيادة التحصيل العلمي لدى الطلاب الدوليين؛ أعد الباحث اختباراً مقنناً لقياس أثر التصور المقترح مستفيداً في بنائه من اطلاعه على اختبار التفكير

الناقد لواطسون وجليسر (WGCTA-S)، واختبار العجمي (2015)، واختبار الشوادفي (2011)، حيث أظهرت تلك الاختبارات معدلات ثبات عالية.)، إضافة إلى ذلك قام الباحث بالخطوات الآتية:

- تحليل محتويات توصيف مقرر اتجاهات حديثة في استراتيجيات التدريس.
- حصر مهارات التفكير الناقد في كل موضوع من موضوعات المقرر.
- تكونت الصورة النهائية للاختبار من (31) سؤالاً، منها (14) سؤالاً بنظام الاختيار من متعدد وفيها أربع خيارات للإجابة أحدها هو الاختيار الصائب ولكل إجابة صحيحة درجة واحدة فيكون مجموع درجات الإجابات الصائبة (14) درجة، وكما تم وضع (17) سؤالاً بنظام متعدد الإجابات؛ حيث توجد أربع خيارات وفيها إجابتان صائبتان ولكل إجابة صائبة نصف درجة فيكون مجموع درجات الإجابات الصائبة (17) درجة، وتأكيداً للموضوعية والحيادية تم جعل التصحيح آلي عن طريق برنامج ريمارك أوفيس (remark office) مما يمنع التدخل البشري في التصحيح؛ لضمان الدقة والحيادية واستبعاد الآراء والتعاطف التي قد تصاحب التصحيح البشري.
- إنشاء جدول مواصفات للمحتوى حسب الوزن النسبي له وكذلك لمهارات التفكير الناقد المحددة في التصور المقتر والمتضمنة في كل موضوع من الموضوعات المقرر في الفصل الدراسي الثاني وهي المهارات التالية:(التحليل، التفسير، الاستقراء، الاستدلال، التقويم) وفي الجدول رقم (6) الأوزان النسبية للموضوعات ومهارات التفكير الرئيسة:

جدول (6) الأوزان النسبية للموضوعات ومهارات التفكير الرئيسة

م	الأسبوع	عدد الصفحات في مراجع المقرر الرئيسة	عدد المهارات المحددة في الموضوع المحاضرة	الوزن النسبي للموضوعات	الأوزان النسبية للمهارات				
					مهارة التحليل 0.36	مهارة التفسير 0.13	مهارة الاستقراء 0.17	مهارة الاستدلال 0.19	مهارة التقويم 0.14
1	الأول	16	7	0.24	2	1	1	2	1
2	الثاني	11	5	0.14	1	1	2	1	-
3	الثالث	13	5	0.17	1	2	-	1	1
4	الرابع	11	3	0.15	-	-	1	1	1
5	الخامس	12	6	0.16	2	1	1	1	1
6	السادس	11	5	0.14	-	2	-	2	1
مج	6	74	31	1.00	6	7	5	8	5

صدق الاختبار وثباته: Test validity and reliability

وقد طبق الباحث الاختبار المعد لمعرفة أثر طريقة التدريس وفق التصور المقترح في إكساب الطلاب الدوليين مهارات التفكير الناقد لزيادة تحصيلهم كما في الخطوات الآتية:

- تعليمات الاختبار: كتبت في الصفحة الأولى بعد صفحة العنوان.

- صدق المحكمين: تم عرض الاختبار على بعض متخصصي ومتخصصات المناهج وطرق التدريس، وقد تمت الإضافة والحذف والتعديل بناءً على مرئياتهم.
- ثبات الاختبار: لحساب معامل ثبات الاختبار طُبق لاختبار على عينة عشوائية قصدية من الطلاب الدوليين من غير عينة البحث المعتمدة، وتم استخدام معادلة الفاكرونباخ، وبلغ معامل الثبات (0.81) وهي نسبة مقبولة في البحث العلمي، ويؤكد أن الاختبار يقيس ما وضع له.
- تم تطبيق الاختبار التحصيلي على المجموعتين التجريبية والضابطة في صورته النهائية بعد تحكيمه عن طريق مجموعة من متخصصي المناهج وطرق التدريس قبل تنفيذ التصور ثم تطبيقه على المجموعتين التجريبية والضابطة بعد تدريس المجموعة التجريبية وفق التصور المقترح؛ بهدف معرفة نتيجة الفروق بين متوسطي الدرجتين في الاختبار القبلي والاختبار البعدي لكل من المجموعتين وكانت كما يلي:

تم تطبيق اختبار قبلي مكافئ للاختبار البعدي من حيث الصعوبة والسهولة لمعرفة تحصيل المجموعتين قبل تنفيذ التصور على المجموعة التجريبية، وقد تولى الباحث توزيع أسئلة الاختبار والإشراف على الطلاب ثم تصحيحه، واستعان الباحث بمتخصص في الإحصاء لاستخراج المتوسط الحسابي والانحراف المعياري للدرجات التي حصل عليه الطلاب الدوليون وحساب قيمة اختبار (ت) (T-test) ومعرفة الفرق بين متوسط درجات الاختبار القبلي للمجموعتين التجريبية والضابطة في تطبيق الاختبار القبلي، والجدول رقم (7) يوضح ذلك.

جدول (7) الفرق بين متوسط درجات الاختبار التحصيلي القبلي للمجموعتين

المجموعة	عينة الطلاب	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة (T-test)	مستوى الدلالة
التجريبية	12	21.72	2.86	0.83	غير دالة
الضابطة	12	21.38	3.41		

من الجدول رقم (7) يتضح أن قيمة اختبار (ت) (T-test) غير دالة إحصائياً حيث بلغت (0.83) وهذا يدل على عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي مجموع درجات المجموعتين (التجريبية والضابطة) عند التطبيق القبلي للاختبار التحصيلي، مما يؤكد التكافؤ بين المجموعتين في التحصيل قبل أن يطبق التصور المقترح عليهما.

- **نتيجة تطبيق الاختبار البعدي لمعرفة تحصيل المجموعتين بعد تنفيذ التصور:**

للتأكد من تحقيق أثر التصور المقترح القائم على مهارات التفكير الناقد في زيادة التحصيل العلمي للطلاب الدوليين في المناهج التربوية، بعد تنفيذه، تم إجراء الاختبار التحصيلي البعد للمجموعتين (التجريبية و الضابطة) وقام الباحث بمقارنة النتائج البعدية؛ حيث تم حساب المتوسطين الحسابيين للمجموعتين وكذلك الانحراف المعياري لدرجات الطلاب الدوليين في المجموعتين، وذلك لحساب قيمة اختبار (ت) (T-test) لمعرفة الفرق بين متوسطي الدرجات

للاختبار التحصيلي البعدي، ومعرفة مستوى الدلالة الإحصائية لذلك الفرق، حيث حُسبت دلالة الفرق بين متوسط درجات المجموعتين (التجريبية والضابطة) باستخدام برامج التحليل الإحصائي (SPSS) وكانت نتائج الاختبار التحصيلي البعدي كما في الجدول رقم (8).

جدول رقم (8) نتائج الاختبار التحصيلي البعدي

المجموعة	عينة الطلاب	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة (T-test)	مستوى الدلالة
التجريبية	12	39.45	4.04	12.04	دالة 0.01
الضابطة	12	26.12	4.08		

من الجدول رقم (8) يتبيّن أن قيمة اختبار (ت) (T-test) بلغت (12.04)، فهي دالة إحصائياً عند المستوى الدلالي (0.01) وهذا يدل على وجود فرق ذي دلالة إحصائية وذلك بين متوسط الدرجات في المجموعتين (التجريبية والضابطة) في تطبيق الاختبار التحصيلي البعدي لصالح المجموعة التجريبية للطلاب الدوليين وبلغ متوسط الدرجات (39.45) درجة، بينما بلغت درجات المتوسط الحسابي للمجموعة الضابطة (26.12) درجة، وهذا يدل دلالة واضحة من خلال الأرقام على أن استخدام التصور المقترح القائم على مهارات التفكير الناقد في زيادة التحصيل العلمي للطلاب الدوليين في المناهج التربوية ساعد الطلاب الدوليين في المجموعة التجريبية على زيادة تحصيلهم الدراسي بدرجة أعلى من طلاب المجموعة الضابطة.

السؤال الثالث: ما المعوقات التي تعوق اكتساب الطلاب الدوليين مهارات التفكير الناقد لزيادة تحصيلهم الدراسي، كما يراها الطلاب الدوليون؟

وللإجابة عن هذا السؤال رأى الباحث أن يعرض إجابات الطلاب الأفريقيين أولاً ثم عرض إجابات الطلاب الآسيويين حتى تكون الإجابة منظمة ومرتبة ليستفيد منها القارئ، حيث تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمعوقات اكتساب الطلاب الدوليين في جامعة المجمعة مهارات التفكير الناقد كما يراها الطلاب الأفريقيون، انظر الجدول رقم (9).

جدول (9) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للمعوقات كما يراها الأفارقة

الرتبة	الرقم	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المستوى
1	2	تتابع المحاضرات في الجدول الدراسي	3.90	1.091	مرتفع
2	7	كثرة الأعباء والتكاليف التعليمية.	3.86	1.195	مرتفع
17	14	عدم توفر الأجواء النفسية للطلاب الدوليين في الجامعة	3.43	1.165	متوسط
18	4	سخرية بعض الطلاب يجعل الطلاب الدوليين لا يشاركون.	2.67	1.278	متوسط
		معوقات اكتساب مهارة التفكير الناقد	3.65	.953	متوسط

يبين الجدول (9) أن المتوسطات الحسابية قد تراوحت بين (3.90-2.67) حيث جاءت الفقرة رقم (2) والتي تنص على «تتابع المحاضرات في الجدول الدراسي» في المرتبة الأولى وبمتوسط

حسابي بلغ (3.90)، ويسبب لهم تتابع المحاضرات ضغطاً في الوقت مما يجعلهم يحرصون على حضور المحاضرات دون تركيز وهذا يجعلهم لا يفكرون في اكتساب المعلومة دون الاهتمام بمهارات التفكير الناقد أو اكتسابها. كما جاءت الفقرة رقم (7) التي تنص على (كثرة الأعباء والتكاليف التعليمية) حيث اعتبره الطلاب الدوليون الآسيويون يشكل عائقاً مرتفعاً ويعانون منه ربما يعود السبب إلى أن الأعباء الكتابية تتعب الطلاب الدوليين الآسيويين في الكتابة الصحيحة باللغة العربية حتى يؤدون ما يكلفون به من واجبات وتكاليف بحثية، فتوافقت هذه النتيجة مع دراسة العريني (2020) ودراسة القرني (2018)، كما جاءت الفقرة رقم (4) ونصها «سخرية بعض الطلاب يجعل الطلاب الدوليين يحجمون عن المشاركة» بالمرتبة الأخيرة وبمتوسط حسابي بلغ (2.67) وهذا ما تؤكده هذه الدراسة حيث تعكس هذه النتيجة ما يتمتع به الطالب الجامعي من أخلاق وتعامل طيب مع الطلاب الدوليين لذا فالطلاب الدوليون لا يجدون في هذه الفقرة عائقاً تعوقهم عن التعلم واكتساب المهارات. كما حصلت الفقرة رقم (14) والتي تنص على (عدم توفر الأجواء النفسية للطلاب الدوليين في الجامعة) على متوسط حسابي بلغ (3.43) فهذا العائق لم يسبب مشكلة للطلاب تمنعهم من التعلم واكتساب المهارات وقد يرجع السبب للارتياح النفسي داخل الحرم الجامعي وخارجة لتوفير الجامعة لاحتياجاتهم مما انعكس على نفسياتهم ويجعلهم قابلين للتعلم واكتساب المهارات، وهذا ما تشير إليه دراسة العريني (2020) ودراسة السلطان (2020).

وبلغ المتوسط الحسابي لهذا السؤال (3.65) وهذه حسب مقياس هذا البحث تعد درجة متوسطة وأن الطلاب الدوليين الآسيويين لا يعانون بدرجة كبيرة من المعوقات.

كما تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمعوقات اكتساب الطلاب الدوليين مهارات التفكير الناقد كما يراها الطلاب الآسيويون، والجدول رقم (10) يوضح ذلك.

جدول (10) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للمعوقات كما يراها الآسيويون

الرتبة	الرقم	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المستوى
1	18	يسبب التحدث باللهجة العامية عدم فهم الطلاب الدوليين للمحاضرة	3.90	1.091	مرتفع
2	11	طرق التدريس في الكلية تقليدية لا تنمي مهارات التفكير الناقد.	3.82	1.062	مرتفع
15	3	وجود عدد كبير من الطلاب داخل القاعة.	3.12	1.076	متوسط
16	4	سخرية بعض الطلاب يجعل الطلاب الدوليين يحجمون عن المشاركة	2.95	1.203	متوسط
		معوقات اكتساب مهارة التفكير الناقد.	3.70	971.	مرتفع

يبين الجدول (10) ان المتوسطات الحسابية قد تراوحت ما بين (3.90-2.95)، حيث جاءت الفقرة رقم (18) والتي تنص على «تحدث بعض المحاضرين باللهجة العامية يسبب عدم

فهم الطلاب الدوليين للحوار والمناقشة وإبداء الرأي» في المرتبة الأولى وبمتوسط حسابي بلغ (3.90)، يعزو الباحث حصول هذه الفقرة على درجة مرتفعة إلى أن الطلاب الدوليين من الدول الآسيوية يستطيعون فهم اللغة العربية لكنهم لا يفهمون كثيراً من الكلمات المحلية والتي قد يستخدمها بعض أعضاء هيئة التدريس السعوديين وغيرهم من أعضاء هيئة التدريس من الجنسيات الأخرى وهذا يجعل الطالب لا يفكر باكتساب مهارات التفكير الناقد بقدر تفكيره في فهم كلام عضو هيئة التدريس لذا من الواجب على العضو التحدث باللغة الرسمية لجامعته. وهذه النتيجة تتوافق ما توصلت له دراسة الحربي (2015)، ودراسة أحمد (1439) ودراسة القرني (2018)، كما جاءت الفقرة رقم (11) ونصها « طرق التدريس في الكلية تقليدية لا تنمي مهارات التفكير الناقد « وبمتوسط حسابي بلغ (3.82) في الرتبة الثانية، ومن خلال عمل الباحث في كلية التربية فإنه يعزو سبب استخدام عضو هيئة التدريس لأسلوب المحاضرة المعتمدة على المحاضر نفسه دون مشاركة تلاميذه إلى أن بعض موضوعات المقرر تتطلب هذه الطريقة ولكي يجذب على عضو هيئة التدريس انتباه وتركيز طلابه يرى الباحث أن يُعرض محتوى المقرر باستراتيجيات حديثة يستطيع من خلالها التنويع في طرق التدريس حتى ينمي مهارات التفكير الناقد لدى طلابه، وتتوافق هذه النتيجة مع ما أشارت إليه دراسة القرني (2018).

كما جاءت الفقرة رقم (4) ونصها «سخرية بعض الطلاب يجعل الطلاب الدوليين يحجمون عن المشاركة» بالمرتبة الأخيرة وبمتوسط حسابي بلغ (2.95). وهنا يوجد اتفاق حول هذا المعوق بين الطلاب الدوليين من الدول الأفريقية والطلاب الدوليين من الدول الآسيوية ويعزو الباحث هذا الاتفاق إلى ما يتمتع به الطالب السعودي من حسن خلق وطيب تعامل مع زملائه من الدول الأخرى لذلك لا يوجد عوائق تحول بين اندماج الطلاب المواطنين مع الطلاب الدوليين من مختلف الجنسيات. كما أن الفقرة (3) والتي تنص على « وجود عدد كبير من الطلاب داخل القاعة « وبمتوسط حسابي بلغ (3.12) لم تشكل عائقاً خارجياً للطلاب في عدم اكتسابهم مهارات التفكير الناقد، ويعزو الباحث هذه النتيجة لتحديد الجامعة عدداً محدداً للشعب الدراسية، إضافة إلى اتساع القاعات واستيعابها دون ازدحام في المقاعد، وهذا يساعد الطلاب بشكل عام والطلاب الدوليين بشكل خاص على الراحة والتركيز أثناء المحاضرة، وهذه النتيجة تنفق مع ما أشارت إليه دراسة الشمراني (1435)، وبالنظر للجدول رقم (10) والذي يحسب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمعوقات اكتساب الطلاب الدوليين في جامعة المجمعة مهارات التفكير الناقد متعلق بغير الطالب كما يراها الطلاب الآسيويون حيث تم ترتيبها تنازلياً حسب المتوسطات الحسابية، فنجد في هذا الجدول أن المتوسط الحسابي لمعوقات اكتساب الطلاب الدوليين في جامعة المجمعة مهارات التفكير الناقد متعلق بغير الطالب كما يراها الطلاب الآسيويون بشكل عام بلغ (3.70) وهذه درجة تعد مرتفعة ويعزو الباحث هذا الارتفاع في المتوسط الحسابي أن معاناة الطلاب الدوليين من الدول الآسيوية

لإتقانهم الضعيف للغة العربية ومهاراتها مقارنة بزملائهم الأفارقة وهذه النتيجة تتطلب أن يبادر المعنيون بأمر الطلاب الدوليين في الجامعة إلى المسارعة في افتتاح معهداً لتعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها حتى نسهل عليهم الاندماج في مجتمع الجامعة وإزالة العراقيل والمعوقات التي تعترضهم.

أهم النتائج: The most important search results:

توصل البحث إلى العديد من النتائج وكان من أهمها:

- أن المعوقات العلمية التي تواجه الطلبة من آسيا أكثر من الطلبة الأفريقيين.
- أن استخدام التصور المقترح في هذا البحث ساعد المجموعة التجريبية على زيادة تحصيلهم الدراسي بدرجة أكبر من المجموعة الضابطة.
- أن الطلاب الدوليين بشكل عام يعانون من صعوبة في الفهم عندما يتحدث أساتذة الجامعة على اختلاف جنسياتهم بلهجتهم المحلية أثناء المحاضرة.

توصيات البحث Research recommendations:

بناءً على نتائج هذا البحث فإن الباحث يوصي بما يلي:

- تشجيع أعضاء هيئة التدريس في كليات التربية على التنويع في استخدامهم لاستراتيجيات تدريسية حديثة تجعل من الطالب مشاركاً بصورة فاعلة بعمليات التعلم والتعليم.
- الاهتمام بإقامة دورات تدريبية للطلاب الدوليين تنمي فيهم مهارات التفكير الناقد.
- أن تتضمن أنشطة وتمارين ومحتوى المناهج في كليات التربية مهارات التفكير الناقد ليسهل على الطلاب الدوليين اكتسابها.
- يوصي الباحث إجراء دراسات علمية مشابهة تتعلق بأثر تنويع أعضاء هيئة التدريس استراتيجيات التدريس في الجامعات على التحصيل العلمي للطلاب الدوليين.

المراجع والمصادر: Sources and references

أبولبن، وجيه المرسي (30 مايو، 2011). التفكير الناقد مفهومه، معاييره، مكوناته، ومهاراته، جامعة طيبة بالمدينة المنور، تم الاسترداد بتاريخ 17/1/2021، من الموقع http://kenanaon-line.com/users/wageehelmorssi/posts/269238

أحمد، علاء رمضان (2019). الصعوبات والتحديات التي تواجه متعلمي اللغة العربية الناطقين بغيرها: جامعة القصيم أنموذجاً، مجلة كلية الآداب، جامعة بورسعيد، (12)، 447 - 478.

أحمد، محمود جابر؛ الحسينان، إبراهيم عبد الله (2017). دور المقررات التربوية في إشباع الحاجات النفسية والاجتماعية لطلاب كليتي التربية بجامعة المجمعة، مجلة العلوم الإنسانية والإدارية، (11)، 99 -136.

الأسمر، آلاء (2016). مهارات التفكير المنتج المتضمنة في محتوى مناهج الرياضيات للمرحلة الأساسية العليا ومدى اكتساب طلبة الصف العاشر لها. رسالة ماجستير غير منشورة،

الجامعة الإسلامية بغزة. فلسطين.
الأصفر، عبد الخالق الأسود (2019). تعليم مهارات التفكير الناقد، مجلة القلعة، (11)، 200 -216.
الآغا، ضياء الدين (2013). أثر توظيف استراتيجية عظم السمكة في تنمية المفاهيم العلمية ومهارات التفكير الناقد في علوم الصحة والبيئة لدى طلاب الصف العاشر الأساسي، رسالة ماجستير غير منشورة الجامعة الإسلامية بغزة فلسطين.
آل شارع، عبد الله النافع (2002). اكتشاف الموهبة ورعاية الموهوبين، الرياض، مكتب التربية العربي لدول الخليج.
الشحي، بدرية علي؛ أبولبدة، إيناس سعيد (2020). دور المقررات الدراسية لمادة الرياضيات في دولة الإمارات في تنمية الإبداع لدى المتعلمين وخطة مقترحة لتدريب المعلمين على استراتيجيات التدريس الإبداعي، المجلة الدولية للعلوم التربوية والنفسية، (51)، 43 - 55.
البري، قاسم نواف (2013). درجة تضمين كتاب لغتنا العربية للصف السادس الأساسي في الأردن لمهارات التفكير الناقد، مجلة العلوم النفسية والتربوية 14(4)، 491 -516.
بوقحوص، خالد أحمد (2017). مدى تضمين محتوى كتب العلوم للصفوف من الخامس إلى الثامن الأساسي بمملكة البحرين متطلبات التوجهات الدولية للرياضيات والعلوم. مجلة العلوم التربوية والنفسية، 18(3)، 11 -44.
تدمري، رشا عمر (2015). أثر الإشراف البنائي التربوي في تنمية التفكير الناقد لدى المتعلمين: دراسة وصفية تحليلية تجريبية على عينة من المشرفين التربويين والمعلمين والمتعلمين في مرحلة التعليم الأساسي في المدارس الرسمية في مدينة طرابلس، مجلة رابطة التربية الحديثة، 7(22)، 19 -74.

التويجي، أحمد (2015). مستوى التحصيل في الفيزياء وعلاقته بالتفكير الناقد لدى الطالبات الموهوبات والمتفوقات في الصف الأول الثانوي بمدينة عدن، مجلة كلية التربية. مج. 31، ع. 2، ص ص. 291-248

جامعة المجمعة (2020). وكالة الجامعة للشؤون التعليمية - إحصائيات شؤون الطلاب للعام الجامعي 2020.

جبر، انتظار جاسم؛ شذى عبد الله رشيد (2012). أهمية التعليم الإلكتروني في دعم المجتمع. مجلة الآداب، كلية التربية جامعة بغداد، (102)، 510 -513.

جرار، أماني غازي (2019). الدور التفاعلي في بناء شخصية الطالب القيادية من وجهة نظر أعضاء الهيئات التدريسية للجامعات الأردنية، دراسات، جامعة عمار ثليجي بالأغواط، (80)، 91 – 105.

الجعافرة، خضراء إرشود (2020). معرفة الطلبة المعلمين تخصص اللغة العربية لمهارات التفكير الناقد ومدى تطبيقهم لها في تدريس اللغة العربية، مؤتة للبحوث والدراسات- سلسلة العلوم الإنسانية والاجتماعية، 35(1)، 179 – 218.

الجلالي، لمعان. (2011). التحصيل الدراسي. عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع.

. جلجل، نصرة و مرحومي، مروة و نجار، علاء الدين (2020)، علاقة التفكير الابتكاري بالتفكير الناقد لدى طلبة الجامعة. مجلة كلية التربية، مج20, ع3جامعة كفر الشيخ - كلية التربية ص ص 297 – 324

الحربي، سند بن لافي (2014). دور الجامعة في بناء شخصية الطالب «جامعة طيبة «أنموذجاً»، مجلة جامعة طيبة للعلوم التربوية، 9(2)، 247 -264.

الحناوي، أشرف أكرم (2013). فاعلية استراتيجية التعلم التعاوني عبر الويب على تنمية التفكير الناقد ومهارات التعلم الاجتماعي لدى طلبة جامعة الأقصى بغزة، مجلة تكنولوجيا التعلم، 23(2)، 83 – 137.

حيدر، عبد الواحد سعيد (2016). مدى تضمين مهارات التفكير الناقد في كتب الأحياء للمرحلة الثانوية بالجمهورية اليمنية، المجلة العربية للتربية العلمية والتقنية. (5)، 32 - 61.

الخيكاني، هند (2014). مفهوم المهارة وأساسياتها، العراق، جامعة بابل، كلية التربية الفنية.

درويش, علي بن محمد (2005). تطبيقات الحكومة الإلكترونية: دراسة ميدانية حول إدارة الجنسية والإقامة بدبي. بحث ماجستير, الرياض, جامعة نايف العربية للعلوم الأمنية.

الدليمي، إياد أحمد؛ والهويمل عمر عبد الرزاق (2018). مهارات التفكير الناقد المتضمنة في كتاب اللغة العربية للصف الثامن في الأردن دراسة وصفية تحليلية، مجلة الجامعة الإسلامية التربوية والنفسية 26 (3)، 548 – 574.

ريان، محمد. (2013). التفكير الناقد والتفكير الابتكاري تعليمها وتعلمها للرقي الحضاري العلمي، الكويت، مكتبة الفلاح.

زهران، محمد العزب (2018). تدريس الرياضيات وتنمية مهارات التفكير لدى الطلاب. المجلة الدولية للبحوث في العلوم التربوية، المؤسسة الدولية لآفاق المستقبل، 1(1)، 161 – 223.

السعودي، خالد عطية؛ العكول، غادة محمد (2017). مهارات التفكير المتضمنة في أنشطة كتاب التربية الإسلامية للصف الثامن الأساسي في الأردن، مجلة المنارة للبحوث والدراسات

23(1)، 73 -105.

السعيد، سعيد؛ أبو السعود، محمد (2005). طرق التدريس العامة تخطيطها وتطبيقاتها التربوية، عمان، دار الفكر.

السلطان، محمد (2020). المشكلات التي تواجه خريجي وحدة تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها بجامعة القصيم بعد التحاقهم بالكليات من وجهة نظرهم، مجلة كلية التربية، جامعة أسيوط -كلية التربية، 36(5)، 56 – 88.

السلمي، نايف ضيف الله (2021). الخدمات والتسهيلات المقدمة للطلاب الدوليين في الجامعات الأسترالية والجامعات السعودية: دراسة مقارنة، المجلة التربوية، (81)، 841 – 869.

سماوي، فادي والفايز، منى و العدوان، قفطان (2019): مستوى التفكير الرياضي وعلاقته بالتفكير الناقد والتحصيل في مادة الرياضيات لدى الطلبة الموهوبين في مدارس الملك عبد الله الثاني للتميز، مجلة دراسات: العلوم التربوية. مج. 46، ع. 3، كلية الأميرة عالية الجامعية بالأردن، ص ص 340-324

شلفوح، إمحمد محمد (2019). التغير الاجتماعي في المجتمع الليبي. مجلة جامعة الزيتونة،29، 1-13

الشمراني، ناصر بن محمد (1435). المشكلات التي تواجه طلاب المنح الدراسية بجامعة أم القرى، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة أم القرى، كلية التربية، مكة المكرمة.

الشمري، نورة سالم (2009). مدى تضمين مهارات التفكير الناقد في كتاب الجيولوجيا للصف الحادي عشر في دولة الكويت، رسالة ماجستير غير منشورة، عمادة الدراسات العليا، جامعة مؤتة، الأردن.

الشوادفي، أحمد (2011). تصميم تعليمي مقترح لموقع إلكتروني تفاعلي في الدراسات الاجتماعية وأثره في تنمية التفكير الناقد وبعض مهارات التواصل الإلكتروني لدى تلاميذ الصف السابع. مجلة الجمعية، مصر، 105-14،31.

الصانع، نورة عمر؛ أبو عيشة، زاهدة جميل (2019). عادات العقل وعلاقتها بأنماط التفكير الناقد لدى طالبات جامعة الطائف، مجلة البحث العلمي في التربية، 14(20)، 510 – 529.

الضبيب، يوسف جاسم (2017). دور منهج الفلسفة في تنمية التفكير الناقد لدى طلاب الهيئة العامة للتعليم التطبيقي والتدريب بدولة الكويت، مجلة البحث العلمي في التربية،18 (1)، 633 -650.

عبدا لمجيد، ممدوح محمد (2015). مهارات التفكير الناقد المتضمنة بمحتوى مناهج العلوم للمرحلة الإعدادية دراسة تحليلية، مجلة دراسات عربية في التربية وعلم النفس، (62)، 373 - 395.

العجمي، أنفال عاشور(2015). فاعلية استخدام موقع تعليمي تفاعلي في تدريس الدراسات الاجتماعية على تنمية التحصيل والتفكير الناقد لدى طالبات الصف العاشر بسلطنة عمان (رسالة ماجستير غير منشورة). جامعة السلطان قابوس، عمان

العرينى، عبد اللطيف بن محسن (2020). واقع برنامج الإعداد التربوي لطلاب المنح بالجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة، المجلة التربوية الدولية المتخصصة، 9(3)، 56 - 67.

العنزى، إبراهيم بن هلال (2019). دور المناهج الدراسية في تعزيز الوعي الأمني لدى طلاب المرحلة الثانوية من وجهة نظر المعلمين، الفكر الشرطي، القيادة العامة لشرطة، 28(109)، 225 - 270.

الغامدي، إيمان وقطب، إيمان (2020): فاعلية الواقع المعزز في تنمية التحصيل الدراسي والتفكير الناقد لدى طالبات المرحلة

الثانوية في مدينة الدمام واتجاهاتهن نحوه، مجلة العلوم التربوية والنفسية، كلية التربية بجامعة المدينة العالمية ، ماليزيا، مج 4، ع 25، ص ص 92-60

القرني، حسن (2018). بعض مشكلات طلاب المنح الدراسية بجامعة تبوك. مجلة العلوم التربوية، (13)، 103 - 157.

قنادزه، جميلة (2016). نظام التعليم والتدريب والابتكار والاقتصاد القائم على المعرفة، مجلة مجاميع المعرفة، المركز الجامعي علي كافي بتندوف، (3)، 96 -102.

الكركي، وجدان خليل؛ المحادين، سرى راضي (2019). مستوى التفكير الناقد لدى طلبة جامعة مؤتة وعلاقته بالدافع المعرفي، مجلة دراسات العلوم التربوية، 46(1)، 321 - 342.

الكلثم، مها؛ الدسوقي، والعناني (2016). استراتيجيات التدريس نحو تدريس فعال، الدمام، مكتبة المتنبي.

المالكية، هدى (2017)، فاعلية تدريس النصوص الأدبية باستخدام استراتيجية خرائط التفكير في تنمية مهارات التفكير الناقد لدى طالبات الصف الثامن الأساسي، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة السلطان قابوس، سلطة عمان.

مرسي، إنجي صلاح (2003): أثر استخدام طريقة حل المشكلات في تدريس القواعد النحوية لطلاب المرحلة الإعدادية في تنمية التحصيل النحوي والتفكير الناقد والأداء االكتابي. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة المنيا.

مرعي، توفيق أحمد؛ نوفل، محمد بكر (2007). مستوى مهارات التفكير الناقد لدى طلبة كلية العلوم التربوية الجامعية (الأونروا)، مجلة المنارة للبحوث والدراسات 13(4)، 289 – 341.

مصطفى، إيمان؛ إسماعيل، حمدان؛ حامد، حمدي؛ خطاب، أحمد (2014). تعليم التفكير رؤى تنظيرية وممارسات تطبيقية (اللغة العربية، والعلوم، والدراسات الاجتماعية، والرياضيات)، القاهرة، دار الفكر العربي للنشر.

المهجة، نبال وعبيد، رياض، والزبيدي، عبد السلام (2020) فاعلية برنامج تعليمي قائم على نظرية المرونة المعرفية في تنمية التفكير المنتج لدى طلبة كلية التربية. مجلة كلية التربية الأساسية للعلوم التربوية والإنسانية. عدد خاص 48، كلية التربية - جامعة بابل ص ص. 1605-1615

وزارة التعليم (2020). استرجع إلكتروني12/1/2020: https://www.MOE.GOV.SA/SA/AR/PAGES/VISION2030.ASPX)

Ahmed, A.(2019). Difficulties and challenges facing learners of Arabic speaking other than: Qassim University as a model, Journal of the Faculty of Arts, Port Said University, (12), 447-478.

Ahmed, M; Al-Hussainan, I.(2017). The role of educational courses in satisfying the psychological and social needs of students of the Faculties of Education at Majmaah University, Journal of Human and Administrative Sciences, (11), 99-136.

Al-Agha, Z. (2013). The effect of employing fishbone strategy in developing scientific concepts and critical thinking skills in health and environmental sciences among tenth grade students, [unpublished master's thesis], College of Education, Islamic University of Gaza, Palestine

Al-Asfar, A.(2019). Teaching Critical Thinking Skills, The Citadel Journal, (11), 200 - 216.

Al-Beri, Q . (2013). The degree of including critical thinking skills in Jordan's "Our Ar-

abic Language" book for the sixth grade, Journal of Educational and Psychological Sciences, 14 (4), 491-516.

Al-Dulaimi, I; Alhwimel, O.(2018). Critical thinking skills included in the Arabic language book for the eighth grade in Jordan, a descriptive and analytical study, urnal of the Islamic Educational and Psychological University, 26 (3), 548-574.

Al-Ghamdi, Eman; Kotb, Eman (2020): The effectiveness of augmented reality in developing academic achievement and critical thinking for high school female students in Dammam and their attitudes towards it. Journal of Educational and Psychological Sciences, Volume (4), Issue (25): P: 60 - 92

Al-Harbi, S.(2014). The University's Role in Building the Student's Personality "Taibah University" as a Model, Taibah University Journal for Educational Sciences, 9 (2), 247-264.

Al-Hinnawi, A.(2013). The Effectiveness of the Cooperative Learning Strategy via the Web on the Development of Critical Thinking and Social Learning Skills among Al-Aqsa University Students in Gaza, Journal of Learning Technology, 23 (2), 83-137.

Al Qhtani, Nasser (2009): The Effect Of Inquiry Strategy Instruction On Levels Of Critical Thinking And Scientific Achievement For First Intermediate Class In Al- Qurayyat District In Saudi Arabia

Al-Sulami, N.(2021). Services and facilities provided to international students in Australian and Saudi universities: A comparative study, The Educational Journal, (81), 841-869.

Al-Tuaeji,Ahmed (2015):The level of achievement in physics and its relationship to critical thinking among talented and talented female students in the first grade of secondary school in the city of Aden. Journal of Educational, olume (31), Issue (2). P: 291 - 248.

AL-mujah, N; Obaid,R; Zabedi,A.(2020).The effective of the educational program based on the theory of cognitive flexibility in developing productive thinking among students of the College of Education. University of Babylon , Journal of Human and

Administrative Sciences, (48), 1605-1615

Boukahous, K.(2017). The extent to which the content of science books for grades five to eight basic in the Kingdom of Bahrain includes the requirements of international trends in mathematics and science. Journal of Educational and Psychological Sciences, 18 (3), 11-44.

Facione Peter (1998). Counts it why and is What: Thinking Critical. Press Academic California.

Jljel,nsrah; Marhomi,Marwh; Najar,Alaa(2020) The relationship of innovative thinking with critical thinking among university students. Journal of the College of Education. P.-324 297 Kafrelsheikh University . Egypt.

Haider, A.(2016). The extent of including critical thinking skills in biology books for the secondary stage in the Republic of Yemen, The Arab Journal of Scientific and Technical Education. (5), 32--61.

Howells, J. (2006). Intermediation and the role of intermediaries in innovation, Research policy, 35(5), 715-728.

Jabr, w; Rasheed,S. (2012). The importance of e learning in supporting society. Journal of Arts, College of Education, University of Baghdad, (102), 510-513.

Karaki, W; AL- mahaden, S. (2019). The level of critical thinking of Mu'tah University students and its relationship to cognitive motivation, Journal of Educational Sciences Studies, 46 (1), 321-342.

Mulnix Jennifer Wilson. (2012). Thinking Critically about Critical thinking, Educational Philosophy and Theory, 44 (5), 464–479, Article first published online: 4 OCT 2010, DOI: 10.1111/j.1469-5812.2010. 00673.x

Saudi, K; Al-Akoul, G.(2017). Thinking Skills Included in the Activities of the Islamic Education Book for the Eighth Grade Basic in Jordan, Al-Manara Journal for Research and Studies,23 (1), 73-105.

Samawi, Fadi; Fays, Mona; Adwan, Kotaifan (2019): The level of mathematical think-

ing and its relationship to critical thinking and academic achievement in mathematics among gifted students in King Abdullah II School of Excellence, Jordan. Journal of Educational. Aliya, University. P 324-340

Splitter, Laurance J. (1991).Critical Thinking: What, Why and Whow? Educational Philosophy and theory, 23(1), 89-109. Article First Published online; 2 NOV 2007, DOL:10.1111/J.1469-5812.1991.tb00178.x.

Tadmouri, R.(2015). The effect of educational constructive supervision on the development of critical thinking among learners: An experimental descriptive and analytical study on a sample of educational supervisors, teachers and learners in the stage of basic education in public schools in the city of Tripoli, Journal of the Association of Modern Education, 7 (22), 19-74.

Watson, G., & Glaser, E. (2008). Watson-Glaser Critical Thinking Appraisal Short Form Manual. Pearson Education, Inc

Effectiveness of scaffolding-based science teaching model on middle-school students' conceptions of physical and chemical changes

Dr.Abdulmonem Hassan Alghamdi (Assistant Professor at Curriculum and Instructions Department Al Baha University).

Abstract: This research explored the effectiveness of scaffolding strategies on Saudi science students' conceptions of physical and chemical changes. First- middle school students (N=66) were randomly assigned, by school, to experimental and control groups. The experimental group was taught through scaffolding support that emphasized noticing and diagnosing learners' ideas prior to teaching the new topic, providing appropriate strategies to scaffold and then gradually guide learners' thinking through promoting them to search for evidence-based explanations. Pre-post tests were designed and validated to examine the mean score differences between the experimental and the control groups. Findings revealed a significant difference in favor of the experimental group in their conceptions of physical and chemical changes. However, some scientific concepts obtained lower main scores for both groups such as understanding the conservation of matter and formation of new substances. The study highlights the importance of integrating scaffolding strategies into science teachers' professional development to effectively engage learners' prior thinking and gradually transfer the responsibility of learning to the students.

Keywords: Scaffolding, Physical changes, Chemical changes, Scientific conceptions

فاعلية نموذج تدريسي قائم على التعلم باستخدام السقالات التعليمية على المفاهيم العلمية المرتبطة بالتغيرات الفيزيائية والكيميائية لدى طلاب المرحلة المتوسطة

د. عبد المنعم حسن محمد الغامدي (أستاذ مساعد بقسم المناهج وطرق التدريس بجامعة الباحة).

الملخص: هدفت هذه الدراسة للكشف عن فاعلية استخدام استراتيجية السقالات التعليمية على الاستيعاب المفاهيمي للتغيرات الكيميائية والفيزيائية لطلاب العلوم. تكونت عينة الدراسة من ٦٦ طالباً من طلاب الصف الأول المتوسط والذين تم اختيارهم تبعاً للمدرستين المختارة بطريقة عشوائية بحيث تمثل احداهما المجموعة تجريبية والأخرى المجموعة الضابطة. تم تدريس المجموعة التجريبية باستخدام استراتيجية السقالات التعليمية والتي ركزت على ملاحظة وتشخيص المفاهيم القبلية قبل البدء في تدريس الموضوع المستهدف، يتم بعد ذلك تقديم المساعدة المناسبة التي تدعم تفكير المتعلمين ومن ثم تتلاشى لنقل مسؤولية التعلم للمتعلمين من خلال توجيههم للبحث عن الأدلة الداعمة لتفسيراتهم. تم تصميم اختبار قبلي وبعدي وتحكيمه للكشف عن متوسط الفروق بين المجموعتين التجريبية والضابطة. أظهرت النتائج بشكل عام وجود فروق ذات دلالة إحصائية لصالح المجموعة التجريبية في جميع المفاهيم التي تمت دراستها والمتعلقة بموضوع التغيرات الفيزيائية والكيميائية. ومع ذلك أظهرت الدراسة فروق أقل لبعض المفاهيم مثل مفهوم حفظ المادة وتكوين مواد جديدة تختلف عن تلك الداخلة في التفاعل. أوصت نتائج الدراسة بتضمين استراتيجية السقالات التعليمية في برامج التطوير المهني لمعلمي العلوم لتنشيط المعرفة القبلية للمتعلمين ومن ثم توجيههم لتحمل مسؤولية التعلم بدلاً من انتظار الدعم المقدم من المعلم.

الكلمات المفتاحية: السقالات التعليمية، التغيرات الفيزيائية، التغيرات الكيميائية، المفاهيم العلمية.

1. Introduction

In educational research, the metaphor of scaffolding has been given attention to a considerable degree over the last few decades Dawkins , Hedgeland & Jordan, (2017) also, Hogan & Pressley, (1997) also, Van de Pol , Mercer & Volman, (2018) and Van de Pol, Volman, & Beishuizen, (2010) revealed the essential role of appropriate scaffolding in supporting students' constructions of knowledge to promote effective use of scaffolding on teaching and learning.

Science education researchers emphasized the need for further research to support teachers' enactment of scaffolding strategies (Chin, 2007; Wolfe & Alexander, 2008). Sufficient scaffolding to keep students challenged will offer them a myriad of opportunities to determine their own progress (Hogan & Pressley, 1997). This means that the teacher should not provide too much information but, instead, should offer information that is appropriate for a specific point in the interaction. Van de Pol et al. (2010) concluded that scaffolding can be defined as an active involvement that carefully adjusts to the learner's continuing development. To enhance student engagement, scaffolding needs to be situated around a student's existing Zone of Proximal Development (ZPD) (Vygotsky, 1978). The zone of proximal development (ZPD) has been defined as: "the distance between the actual developmental level as determined by independent problem solving and the level of potential development as determined through problem-solving under adult guidance, or in collaboration with more capable peers" (Vygotsky, 1978, p. 86). A sufficient proportion of scaffolding that challenge students' thinking during the learning process should be enacted.

For appropriate scaffolding to occur, teachers should use strategies that align with the required scaffolding characteristics. These include the teacher's role in diagnosing, fading, and the gradual release of responsibility (Van de Pol et al., 2010). The process of "contingency" should endeavor to use diagnostic strategies at a slightly higher level than the current level of the students' performance, but where solving problems is possible with the teacher's support (Vygotsky, 1978). This could support the teacher's exploration of the students' current understandings and might lead to teaching within the students' ZPD (Taber, 2011). The teacher's support must, however, be allowed to fade over time, to allow an increase in the students' own responsibility (Van

de Pol et al., 2010). This process describes a gradual withdrawal and a decrease in the amount of support, which is dependent on the students' individual development. The third and major goal of scaffolding in teaching represents a view of a major ZPD characteristic as being a "transfer of responsibility" for the task to the students. This transfer of responsibility should be gradual, until the students become able to take responsibility for their own learning (Van de Pol et al., 2018).

According to Taber (2011), meaningful learning takes place when teachers target interaction with their learners in the ZPD, that is, when teaching is pitched beyond what is currently known and understood but is "within reach" of existing knowledge and understanding. The assistance provided by the teacher in the course of scaffolding strongly relies on the features of the situation, for instance, the quality of task (well-structured versus ill-structured) and students' responses. Thus, scaffolding applies various approaches for dealing with different situations. In other words, it is not a one-off technique which can be used in each situation similarly (Van de Pol et al., 2010).

To enhance students' understanding through the use of scaffolding, the literature such as Van de Pol, Volman, Oort, & Beishuizen, (2015) indicates that "three elements seem to play an integral role: (a) the level of cognitive processing; deep versus superficial processing of information, (b) making connections to existing mental models in long-term memory, and (c) available cognitive resources. If the level of control is too high for a student (i.e., the support is noncontingent as too much help is given), superficial processing of the information is assumed" (Van de Pol et al., 2015, p. 617). Studies such as Wittwer, Nückles, & Renkl, (2010) also indicate that learners need to make connections with their existing knowledge to actively interact and process the information through a teacher's use of scaffolding support that challenges their thinking, thus, allow opportunities for explanations of their own thoughts and ideas (Wittwer et al., 2010).

Despite the importance of implementing appropriate levels of scaffolding in science classrooms, research has indicated that most science tasks utilize the confirmatory and traditional type of instruction, that is, relying on 'step by step' scientific methods, which direct the students to the correct data, which then suits a predetermined

outcome (McDonald, 2013). In these tasks, the students follow either the teacher's instructions or the textbook procedures. Students are thus not challenged to analyze or to discuss their data (Domin, 2007). Discussion in many classrooms is about already known knowledge for the learners which might hinder them from processing more elaborate information and may prevent their engagement in more meaningful activities (Wittwer et al., 2010). Scientific knowledge is presented in a transmissive manner that impacts learners' image of the nature of science, but this fails to create opportunities for students to explore scientific ideas and how these ideas have been developed over time (McDonald, 2013).

In Saudi Arabia, although a great deal of emphasis had been given to reforming curricular goals, there had been less attention given to the alignment of these goals and instruction with selected resources (Alghamdi & Al-Salouli, 2013). Rather than focusing on a limited number of topics that might allow students' construction of specific concepts, teachers are still being expected to complete the entire textbook and, therefore, have to cover a multitude of scientific concepts. Saudi teachers' employment of constructivist practices and use of constructivist ideas in their (science) classroom teaching are still debatable (Albdualkareem, 2014). Appropriate scaffold requires an understanding of constructivist approach to engage learners in meaningful learning so that they will develop their own thinking and enable them to construct their own meanings from their experiences (Mercer, 1996).The strategies used by science teachers to support learners along with the learning environment are important factors that help students in a range of cognitive tasks. Therefore, this study sought to explore how scaffolding strategies on science effect students' conceptions of chemical and physical changes.

2. Literature Review

2.1 Scaffolding Scientific Learning

All of the following studies strongly recommended the implementation of scaffolding strategies to enhance students' learning. One of the key elements of scaffolding is to utilize strategies that help in exploring students' thoughts and ideas. Making students' ideas explicit will help them to make sense of the task and hence facilitate the process of the task's completion (Quintana et al., 2004). Scaffolding involves model-

ling for children how to complete a task and challenge their alternative conceptions. This helps them to review and resolve their conflicts and support their construction of more plausible views. Through careful guidance, the teacher can use students' ideas through questioning moves while leading them to the target conception (Chin, 2007; Pea, 2004). Scaffolding also emphasizes accountability in which knowledge is shared between the teacher and the students and among students themselves, thus leading to the students' further engagement to promote students' understanding (Resnick et al., 2010).

Oliveira (2010) found that teachers' use of specific strategies for initiating and for probing students' ideas in science classrooms was quite effective in providing opportunities for students to discuss their answers and to construct their own ideas. This study also discovered that teachers' learning of scaffolding through specific questioning strategies that would elicit students' prior knowledge and would acknowledge their contributions can change their ways of conversing in inquiry-based contexts. By doing so, such teachers would become aware of their authority, thus allowing more opportunities for their students to have better inquiry experiences. Teachers in this study shifted their strategies to better focus on the students' thinking and on the articulation of their own explanations rather than focusing only on the recall of scientific concepts.

Hsin and Wu (2011) studied the impact of scaffolding strategies on young children's scientific understanding of floating and sinking. They found that combining specific scaffolding strategies with appropriate materials and objects was more effective in supporting children's understanding of the relation between an object's material and its buoyancy. The authors used strategies that seek to control the learner's frustration and maintain their interest, encourage them to explain their thoughts, provide them with modelling on how to solve a problem, cognitively challenge them to think further, and promote their shared understanding.

Kim and Hannafin (2011a) explored sixth graders' use of different types of scaffolding such as peer, teacher, and technology in their classroom with the support of a web-based science inquiry environment. An embedded scaffolding model was found to be effective in engaging students in the inquiry activities and helping their reflections,

as well as supporting them to recognize the important evidence to support their argumentations. Further study examined key constructs (problem solving and scaffolding) and proposed a framework for teachers' implementation of scaffolding strategies to support learners in solving problems in technology-rich classes (Kim & Hannafin, 2011b). This later study also investigated issues related to peer-, teacher-, and technology-enhanced scaffolds and suggested further research to effectively understand different types of scaffolds through technology and real science classes.

Dawkins et al. (2017) developed scaffolding in the structure of questions to reduce the gap between male and female performance. They concluded that although scaffolding may not sufficiently benefit female students in general, it was effective in addressing the gender gaps in achievement. Nurmadiah et al. (2018) also found that some forms of scaffoldings strategies effectively increased senior high school students' abilities to solve problems.

Van de Pol et al. (2018) analyzed interactions for 35 lessons and from seven secondary teachers' classes and seven small groups of students. The results showed that students were able to formulate accurate explanations when they adapted teachers' support in subsequent small-group work. Additional qualitative results indicated that untimely faded support did not appear to help students' learning. The most effective support that promoted the students' uptake of teachers' support was gradual and timely faded.

Further studies investigated the significant impact of scaffolding on students' learning performance (Belland et al., 2017; Van de Pol et al., 2015; Zheng et al., 2019). Scaffolding was an efficient strategy for cognitive, metacognitive behavioral transitions as well as learners' performance. It was effective in supporting learners' presentation of their goals, making plans, modelling strategies, evaluating each other's ideas, and reflecting on their own thinking. Scaffolding leads to a reduction of the cognitive load through presenting the latest progress and internalizing metacognitive knowledge and skills.

2.1 Teaching Change in Matter

The change in matter is a concept that students find difficult to master during their study of basic chemistry (Hanson et al., 2016; Kind, 2004). Changes in matter can be classified into chemical and physical changes (Hanson et al., 2016). Chemical change is a chemical reaction that involves the formation of at least one new substance through the rearrangement of atoms resulting in making bonds between these atoms. Physical change refers to the rearrangement of particles in matter without affecting the chemical composition of the substance (Senese, 2016). Unlike chemical change, physical change does not alter the chemical properties such as breaking bonds but only affect physical properties such as color, density, volume or mass, without a change in the chemical nature of the substance.

At different educational levels, previous studies have placed emphasis on examining students' understanding and their alternative conceptions of physical and chemical changes (Yildirir & Demirkol, 2018). Despite teaching of the change in matter beginning in primary schools, students continue to have alternative conceptions at higher grade levels (Lott & Jensen, 2012). Therefore, learners need new learning materials that prevent the formation of misconceptions through providing opportunities for students' engagement in active learning environments (Acar & Tarhan, 2007; Doymus, 2008a).

Studies suggested that students normally encounter difficulties in explaining the concepts related to physical and chemical changes (Adbo & Taber, 2009). Some of these problems are related to misconceptions about the differentiation between the two types of changes. Students may face difficulties to distinguish between properties of chemical and physical changes, such as reversibility, the loss of matter, and reasons for how or why a specific change occurs (Lott & Jensen, 2012). Some students perceive that the change of the states of matter produce a new substance, and thus they consider that water and ice are different substances. This results in confusion about the type of change. In this case, the learners utilize the criteria "if a new substance emerges" it is a chemical change. In addition, learners who look at the change of color face difficulties to define the type of change during the resolution of a substance (Yildirir & Demirkol, 2018).

Many researchers such as following also revealed that learners use their conceptions of reversibility to distinguish whether a change is physical or chemical. They mostly generalize that all chemical changes in matter are irreversible while all physical changes are easily reversed (e.g., ice is melted and refrozen or salt is added to water and then salt water is distilled). Consequently, teaching that engages learners to understand some examples that contradict their views about reversibility is required. For instance, some physical changes cannot be reversed such as breaking a large rock into smaller rocks or cracking an egg (Hanson et al., 2016; Lott & Jensen, 2012).

Findings from previous research such as Tarhan, Ayyıldız, Ogunc & Sesen (2013) indicated that teaching the topic of chemical and physical changes using a specific constructivist approach was more influential than teacher-centered approaches. Tarhan et al. (2013) found that students who were taught with jigsaw cooperative learning had significantly higher scores in comparison to students who were in the traditional group. The results revealed the effectiveness of jigsaw as an effective cooperative learning strategy on students' conceptual understanding of physical and chemical changes and on the prevention of related misconceptions. Similarly, findings of the study conducted by Kolomuç et al. (2012) showed the effectiveness of animation-based 5Es model on enhancing students' understanding and remediating .their alternative conceptions related to physical and chemical changes

2.3 Research Questions

The purpose of this research was to study the effectiveness of scaffolding strategies on seventh graders' conceptions of chemical and physical changes. The specific research questions were; (a) What is the effect of scaffolding strategies on science students' conceptions of chemical and physical changes? and (b) Are there differences between seventh graders' conceptions after implementing the experiment?

3. Methodology

3.1 Research Design

The present study utilized a quasi-experimental pre-posttest design with control and experimental groups to examine the effectiveness of scaffolding strategies on seventh graders' conceptions of chemical and physical changes. The students in the

experimental group were taught by a teacher who had participated in a professional development that stressed effective teaching of science through scaffolding strategies. These strategies provide a guideline for teachers to support leaners' articulation of their prior ideas and understanding, strategies to challenge students' thinking, and guide them through a series of dialogic talk to help the construction of scientific, evidence-based explanations (Buty & Mortimer, 2008). The scaffolding strategies were embedded to teach the topic of chemical and physical changes for seventh graders. In the articulation phase, the teacher's role is to explore students' ideas and misconceptions. Scaffolding in this engagement phase could support teachers' ability to make their students' thinking explicit in order to act upon these prior ideas in the following phase of classroom interactions. "Professional noticing" describes a teacher's ability to distinguish between a wide range of students' misconceptions, slips, and lack of understanding (Bennett, 2011). The second phase involves a teacher's skills in selecting what is important in a teaching situation and the way in which a teacher can make connections between different situations throughout a lesson (Furtak, 2012). To further promote scientific explanations, teachers learn to use strategies that build on students' contributions so as to reach a consensus upon an explanation.

The students in the control group were taught through a teacher-directed approach in which the teacher is responsible for the process of demonstrating objects, solving problems, and performing the experiments (Aizikovitsh-Udi & Star, 2011). Unfortunately, professional development programs have not traditionally emphasized helping teachers to learn to interpret classroom interactions in the midst of an instructional lesson (van Es, 2011).

3.2 Sample and Instrument

For religious and cultural reasons, the Saudi educational system separates schools according to gender and prohibits males from having access to girls' schools. Thus, all the participants were seventh-grade male students. They were selected from two schools in the central district of Albaha city so that all students were from similar middle-class, socio-economic, Saudi backgrounds. Consent forms were obtained from the guardians of the students. The total number of the seventh-grade students was 68 (33 in school 1 and 35 in school 2) but two students did not attend from school 2.

Thus 66 students, 33 in each group were calculated for the sample of this study.

Pre- and postintervention tests of the students' conceptions of physical and chemical changes were designed for the experimental and control groups. The main goal of the pre-tests was to determine the students' levels and to check the homogeneity between the experimental and the comparison groups. On the posttests, however, the aim was to study the effectiveness of scaffolding strategies on the conceptions of the learners in the experimental group in contrast with the direct instruction for those in the control group.

The tests consisted of 20 multiple-choice questions. These covered the important, conceptual understanding of physical and chemical changes in the Grade 7 science curriculum. A teaching- key concepts matrix was developed, in consultation with the school teachers, to verify that each objective was assessed accordingly in these tests (see Table 1).

Table 1: Distribution of Test Items Among the Key Concepts

Teaching Concepts	Numbers of Related Questions
Signs of physical changes	3, 6, 10, 15
Signs of a chemical change	14, 13, 11, 8, 12
Reversibility	1, 16, 18, 19, 20
Formation of substance	2, 4, 7, 9
Loss of matter	5, 17

Four science education experts were asked to evaluate the test items. Three experts had many years of experience teaching science and supervising pre-service science teachers. The fourth had a master's degree in science education and had experience in teaching secondary students for more than 10 years. The test was conducted after piloting and considering the experts' suggestions. Reliability was examined using Cronbach's alpha, which reveals an internal consistency of 0.77

3.3 Data analysis

Independent sample t-test was performed to determine the significant differences

between the students' mean scores in the experimental and control groups. Levene's test was used to check the homogeneity variance between the groups on the pre-tests. The effect sizes were reported by using partial eta squared ($\eta 2$) values.

4. RESULTS

4.1 Pre-test Results

The descriptive statistics independent sample t-test was conducted to show if there was a significant difference between groups in the pretest. Table 2 indicates that the mean score of the experimental group was 5.18 and 5.09 for the control group. The results also indicate that t-test result was .252 and p = .801, p > .05. This means that the difference between the two groups in the pretest condition was not significant.

Table 2: Pretest t-Test Results of the Experimental and Control Groups

Test	Group	N	M	SD	t Value	p Value
Pretest	Control	33	5.09	1.548	0.252	0.801
	Experimental	33	5.18	1.380		

To check the homogeneity of variance between the experimental and control groups on the pretests, Levene's test was performed. Table 3 shows that (F = .672) with (p = .802, p > 0.05) which confirms the homogeneity of variance between the two groups.

Table 3: Levene's Test of Homogeneity of Variance Between Groups on the Pretests

Test	groups	N	M	SD	F Value	P Value
Pre-test	Control	33	5.09	1.548	.672	.802
	Experimental	33	5.18	1.380		

4.2 Post-test Results

Table 4 shows mean posttest scores indicating that the experimental group outper-

formed the control group. Students who were taught through scaffolding strategies in the experimental group obtained mean scores of 14.12. In contrast, the mean score for the learners in the control group was only 10.64.

To distinguish if there was a significant difference between the groups on the posttest, the independent sample t-test was measured. The result was 6.261 (p-value = .0001, $p < .05$) which demonstrates that the difference was statistically significant in favor of the learners in the experimental group.

Table 4: Posttest t-Test Results of the Experimental and Control Groups

Test	Group	N	M	SD	t Value	P Value	η 2 Effect
Posttest	Experimental	33	14.12	2.434	6.261	.0001	.38
	Control	33	10.64	2.074			

Moreover, Table 4 indicates a large effect size for the use of scaffolding strategies ($\eta 2 = .38$). According to Cohen's conventions, Eta-squared ranged from 0 to 1 and explains that the value of .01 denotes a small effect size, .06 demonstrates a medium effect size, and above .14 indicates a large effect size. This means that 38% of the variance on the posttests can be associated with the implementation of the scaffolding strategies.

4.3 Learners' Conceptions of Physical and Chemical Changes

To compare the learners' conceptions of physical and chemical changes after implementing the scaffolding intervention, a t-test was conducted for each examined concept. Table 5 indicates that the learners in the experimental group significantly outperformed their peers in the control group in all concepts (p-value = .0001, $p < .05$). Understanding the loss of matter was the greatest difference between groups with an effect size of $\eta 2 = .31$. Students' abilities to solve the questions that examined their understanding about signs of physical changes was the second highest difference with an effect size of $\eta 2 = .27$. Furthermore, with lesser effect sizes, learners in the experimental group scored significantly higher in their conceptual understanding of reversibility and substance formation ($\eta 2 = .24$ and $\eta 2 = .23$, respectively). The lowest

effect size was $\eta 2 = 0.22$ but the experimental group's students still showed significant improvement of their conceptual understanding of chemical change indicators.

Table 5: T-Test Results and Effect Sizes of Differences Between Students' Conceptions

Group	Scientific Concepts	M	SD	T Value	p Value	η^2 Effect
Experimental	Signs of physical changes	3.24	0.614	4.818	.0001	0.27
Control		2.45	0.711			
Experimental	Signs of chemical changes	3.18	0.769	3.792	.0001	0.22
Control		2.58	0.502			
Experimental	Reversibility	4.18	0.727	3.973	.0001	0.24
Control		3.55	0.564			
Experimental	Formation of substances	2.45	0.754	3.897	.0001	0.23
Control		1.61	0.998			
Experimental	Loss of matter	1.15	0.619	4.787	.0001	0.31
Control		0.48	0.508			

5. Discussion

This study sought to determine how scaffolding strategies affect seventh-grade students' conceptions of chemical and physical changes. Table 4 reveals that in comparison to their peers who had been taught using a teacher-directed approach, students who were taught through the use of scaffolding strategies showed better conceptual understanding of chemical and physical changes. On the posttest, independent t-tests revealed that the overall gained mean scores of students in the experimental group were significantly higher than those in the control group. Furthermore, as shown in Table 5, the difference in the posttest mean scores on the groups' scientific conceptions was statistically significant in favor of the experimental group. Findings of the current study are compatible with studies that investigated the impact of scaffolding on students' understanding (Hsin & Wu, 2011; Kim & Hannafin, 2011b). These studies revealed that scaffolding was effective on improving learners' understanding, sup-

porting their reflections, and enhancing their use of evidence-based argumentations.

Table 5 also shows that both groups gained better results in the concepts that deal with signs of physical and chemical changes, and the concept of reversibility. However, students showed lower mean score results for the formation of new substances and loss of matter during the changes in matter. Prior studies indicate that learners had difficulties in conceptualizing the conservation of matter and hence mistakenly thought that matter is either lost or gained during physical and chemical changes (Lott & Jensen, 2012). Similarly, Hanson et al. (2016) noticed that teaching the formation of a new substance traditionally focuses on the rearrangement of atoms without considering the changes in the discrete and constituent particles. This may result in students' difficulties in differentiating between chemical and physical changes.

This study's findings could be attributed to the use of scaffolding strategies that support "noticing" the students' ideas and guiding them through the task without giving out the correct answers. This is effective in collecting information about the learners' prior knowledge and misconceptions. Understanding students' prior thinking is important for engaging students to work on the task rather than depending on the teacher's support. Previous research has demonstrated the importance of diagnosing students' learning before deciding on the appropriate scaffolding (Van de Pol et al., 2015). This scaffolding should be contingent on and adaptive to a learner's prior knowledge (Van de Pol et al., 2018). Similar studies also stressed the need for non-evaluative scaffolding strategies to better enact dialogic teaching in science classrooms (Chin, 2007; Oliveira, 2010).

Scaffolding appeared effective to probe the classroom interactions when a teacher used a neutral feedback strategy. In many occasions the teacher did not give the right answer but guide the learners to find out the correct answers by themselves. Through this process, learners are able to discuss inquiry questions and share their ideas before providing their own explanations. During teacher-student interaction, the amount of information given to the learners and the gradual decrease of the teacher's support could foster the students' explanations. Van de Pol et al. (2018) found that timely fading is a crucial aspect of effective scaffolding that support learners to uptake of a teacher's support.

In contrast to the intervention effects and without the use of scaffolding strategies, learners in the control group only obtained a mean score of (M = 10.64) on the posttests. This might be explained by the fact that without the appropriate level of scaffolding students might not have sufficient opportunities to actively process the information provided and hence may face difficulties in connecting the new information and existing knowledge in their long-term memory (Wittwer et al., 2010). This means that the teacher takes the major responsibility for student learning and may not allow a gradual transfer of a task to the students through a timely fading process (Van de Pol et al., 2015).

6. **Conclusion**

Findings of this study revealed that teaching science through scaffolding had a positive effect on seventh graders' conceptions of physical and chemical changes. In contrast to the students in the control group, learners who were taught through scaffolding support significantly developed their conceptual understandings of physical and chemical changes. However, some scientific concepts still need more teacher's attention such as understanding conservation of matter and formation of substances. Scaffolding strategies emphasize the need for noticing and diagnosing students' prior ideas and misconceptions. This is important to decide what type of interaction to provide, the level of students' engagement, and learners' responsibility to perform a task. Informing teachers about the need for scaffolding strategies that gradually and timely transfer the responsibility of learning to the students could be seen as an integral part of teacher-student interactions. Teachers need to learn how to share classroom talk and how to effectively deal with students' contributions to guide them to their learning goals. To achieve this, strategies that encourage dialogic teaching should be incorporated into teachers' professional development. This includes strategies that elicit learners' demonstration of understanding, and the levels of support that ensure learners' abilities to apply their understanding.

Further research is needed to deeply investigate effective ways of promoting teachers' scaffolding. Models that combine different fields of research such as scientific talk, formative assessment, and scaffolding strategies are needed. Research also may explore factors that hinder effective implementation of learning progression when

applying scaffolding strategies.

References

Acar, B., & Tarhan, L. (2007). Effect of cooperative learning strategies on students' understanding of concepts in electrochemistry. International Journal of Science and Mathematics Education, 5(2), 349-373. http://dx.doi.org.sdl.idm.oclc.org/10.1007/s10763-006-9046-7

Adbo, K., & Taber, K.S. (2009). Learners' mental models of the particle nature of matter: A study of 16-year-old Swedish science students. International Journal of Science Education, 31(6), 757-786. https://doi-org.sdl.idm.oclc.org/10.1080/09500690701799383

Al-Abdulkareem, R., & Hentschke, G. C. (2014). Textbooks and constructivist pedagogy in Saudi Arabian school classrooms. Journal of Curriculum and Teaching, 3(2), 13-24. https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1157759.pdf

Alghamdi, A. K., & Al-Salouli, M. (2013). Saudi elementary school science teachers' beliefs: Teaching science in the new millenium. International Journal of Science and Mathematics Education, 11(2), 501-525. https://doi.org/10.1007/s10763-012-9353-0

Aizikovitsh-Udi, E., & Star, J. (2011). The skill of asking good questions in mathematics teaching. Procedia-Social and Behavioral Sciences, 15, 1354-1358. https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2011.03.291

Belland, B. R., Walker, A. E., Kim, N. J., & Lefler, M. (2017). Synthesizing results from empirical research on computer-based scaffolding in STEM education: A meta-analysis. Review of Educational Research, 87(2), 309-344. https://doi.org/10.3102/ 0034654316670999

Bennett, R. E. (2011). Formative assessment: A critical review. Assessment in Education: Principles, Policy and Practice, 18(1), 5-25. https://www.researchgate.net/publication/228836856

Buty, C., & Mortimer, E. F. (2008). Dialogic/authoritative discourse and model-

ling in a high school teaching sequence on optics. International Journal of Science Education, 30(12), 1635-1660. http://www.informaworld.com/openurl?genre=article&id=doi:10.1080/09500690701466280

Chin, C. (2007). Teacher questioning in science classrooms: Approaches that stimulate productive thinking. Journal of Research in Science Teaching, 44(6), 815-843. https://doi-org.sdl.idm.oclc.org/10.1002/tea.20171

Dawkins, H., Hedgeland, H., & Jordan, S. (2017). Impact of scaffolding and question structure on the gender gap. Physical Review Physics Education Research, 13 (020117). http://arxiv.org/abs/1704.07447

Domin, D. S. (2007). Students' perceptions of when conceptual development occurs during laboratory instruction. Chemistry Education Research and Practice, 8(2), 140-152. https://www.researchgate.net/publication/239918999

Doymus, K. (2008a). Teaching chemical equilibrium with the jigsaw technique. Research in Science Education, 38(2), 249-260. https://doi.org/10.1007/s11165-007-9047-8

Draper, S. (2018). Effect size. http://www.psy.gla.ac.uk/~steve/best/effect.html

Furtak, E. M. (2012). Linking a learning progression for natural selection to teachers' enactment of formative assessment. Journal of Research in Science Teaching, 49(9), 1181-1210. https://doi-org.sdl.idm.oclc.org/10.1002/tea.21054

Hanson, R., Twumasi, A. K., Aryeetey, C., Sam, A., & Adukpo, G. (2016). Secondary school students' conceptual understanding of physical and chemical changes. Asian Journal of Education and Training, 2(2), 44-52. https://eric.ed.gov/contentdelivery/servlet/ERICServlet?accno=EJ1148620

Hogan, K., & Pressley, M. (1997). Scaffolding student learning: Instructional approaches and issues. Brookline Books.

Hsin, C.-T., & Wu, H.-K. (2011). Using scaffolding strategies to promote young

children's scientific understandings of floating and sinking. Journal of Science Education and Technology, 20(5), 656-666. https://doi.org/10.1007/s10956-011-9310-7

Kim, M. C., & Hannafin, M. J. (2011). Scaffolding 6th graders' problem-solving in technology-enhanced science classrooms: A qualitative case study. Instructional Science: An International Journal of the Learning Sciences, 39(3), 255-282. https://doi.org/10.1007/s11251-010-9127-4

Kim, M. C., & Hannafin, M. J. (2011). Scaffolding problem solving in technology-enhanced learning environments (TELEs). Bridging research and theory with practice. Computers & Education, 56(2), 403-417. https://doi:10.1016/j.compedu.2010.08.024

Kind, V. (2004) Chemical concepts: understanding the mole Education in Chemistry in press.

Kolomuc¸ A., Özmen H., Metin M., & Açışlı S. (2012). The effect of animation enhanced worksheets prepared based on 5e model for the grade 9 students on alternative conceptions of physical and chemical changes, Procedia-Social and Behavioral Sciences, 46, 1761-1765. https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2012.05.374

Lott, K., & Jensen, A. (2012). Changes matter! Science and Children, 50(2), 54-61.

McDonald, C. V. (2013). An examination of preservice primary teachers' written arguments in an open inquiry laboratory task. Science Education International, 24(3), 254-281. https://eric.ed.gov/contentdelivery/servlet/ERICServlet?accno=EJ1022304

Mercer, N. (1996). The quality of talk in children's collaborative activity in the classroom. Learning and Instruction, 6(4), 359-377.

Nurmadiah, N., Rokhmat, J., & Ayup, S. (2018). The influence of causal thinking with scaffolding type 2a and 2b on optics problem-solving ability. Journal Pen-

didikan Fisika Indonesia, 14(2), 65-72. https://doaj-org.sdl.idm.oclc.org/article/42e179d86ff6421a8552414eaf9d853f

Oliveira, A. W. (2010). Improving teacher questioning in science inquiry discussions through professional development. Journal of Research in Science Teaching, 47(4), 422-453. http://www.blackwell-synergy.com/doi/abs/10.1002/tea.20345

Pea, R. (2004). The social and technological dimensions of scaffolding and related theoretical concepts for learning, education, and human activity. Journal of the Learning Sciences, 13(3), 423-451. https://doi-org.sdl.idm.oclc.org/10.1207/s15327809jls1303_6

Quintana, C., Reiser, B. J., Davis, E. A., Krajcik, J., Fretz, E., Duncan, R. G., Kyza, E., Edelson, D., & Soloway, E. (2004). A scaffolding design framework for software to support science inquiry. Journal of the Learning Sciences, 13(3), 337-386. http://www.leaonline.com

Resnick, L. B., Michaels, S., & O'Connor, C. (2010). How (well-structured) talk builds the mind. In D. Preiss & R. Sternberg (Eds.), Innovations in educational psychology: Perspectives on learning, teaching and human development (pp. 163-194). Springer. https://www.academia.edu/16436703/How_well_structured_talk_builds_the_mind

Senese, F. (2016). What is the difference between chemical and physical change? http://antoine.frostburg.edu/chem/senese/101/matter/faq/print-physical-chemical.shtml.

Stone, C. A. (1998). The metaphor of scaffolding: Its utility for the field of learning disabilities. Journal of Learning Disabilities, 31(4), 344-364. https://doi:10.1177/002221949803100404

Taber, K. (2011). Constructivism as educational theory: Contingency in learning, and optimally guided instruction. In J. Hassaskha (Ed.) Educational Theory (pp. 39-61). Nova Science Publishers. Nova.https://www.researchgate.net/publica-

tion/285872531

Tarhan, L., Ayyıldız, Y., Ogunc, A., & Sesen, B. A. (2013). A jigsaw cooperative learning application in elementary science and technology lessons: Physical and chemical changes. Research in Science & Technological Education, 31(2), 184-203. http://dx.doi.org.sdl.idm.oclc.org/10.1080/02635143.2013.811404

Van de Pol, J., Mercer, N., & Volman, M. (2018). Scaffolding student understanding in small-group work: Students' uptake of teacher support in subsequent small-group interaction. Journal of the Learning Sciences, 28(2), 1–34. http://dx.doi.org.sdl.idm.oclc.org/10.1080/10508406.2018.1522258

Van de Pol, J., Volman, M., & Beishuizen, J. (2010). Scaffolding in teacher-student interaction: A decade of research. Educational Psychology Review, 22(3), 271-296. https://doi:10.1007/s10648-010-9127-6

Van de Pol, J., Volman, M., Oort, F., & Beishuizen, J. (2015). The effects of scaffolding in the classroom: Support contingency and student independent working time in relation to student achievement, task effort and appreciation of support. Instructional Science, 43(5), 615-641. https://doi:10.1007/s11251-015-9351-z

van Es, E. (2011). A framework for learning to notice student thinking. In M. G. Sherin, V. Jacobs, & R. Philipp (Eds.), Mathematics teacher noticing: Seeing through teachers' eyes, (pp 134-151). Routledge.

Vygotsky, L. S. (1978). Mind and society: The development of higher mental processes. Harvard University Press.

Wittwer, J., Nückles, M., & Renkl, A. (2010). Using a diagnosis-based approach to individualize instructional explanations in computer-mediated communication. Educational Psychology Review, 22, 9-23. https://doi:10.1007/s10648-010-9118-7

Wolfe, S., & Alexander, R. J. (2008). Argumentation and dialogic teaching: Alternative pedagogies for a changing world. https://pdfs.semanticscholar.org/c223/5f8f33405ebc3377e073abd3b224440a89fd.pdf?_ga=2.136962552.992462190.1591111955-1111124872.1586861179

Yildirir, H. E., & Demirkol, H. (2018). Revealing students' cognitive structure about physical and chemical change: Use of a word association test. European Journal of Education Studies, 4 (1), 134-153. https://doi:10.5281/zenodo.1156414

Zheng, L., Zhang, X., & Sun, X. (2019). The effects of group metacognitive scaffolding on group metacognitive behaviors, group performance, and cognitive load in computer-supported collaborative learning. The Internet and High Education, 42, 13-24. https://doi:10.1016/j.iheduc.2019.03.002.

الاتجاهات الحديثة
في تقنيات التعليم

أثر استخدام الواتس أب في العملية التعليمية خلال جائحة كورونا من وجهة نظر طالبات جامعة حائل

د. ليلى محمد صدقي جنيدي (أستاذ المناهج وطرق التدريس المساعد بجامعة حائل).

الملخص: استهدفت الدراسة الحالية الوقوف على أثر استخدام الواتس أب في تجاوز أزمة جائحة كورونا وتبعاتها بالتعليم الجامعي من وجهة نظر طالبات جامعة حائل ، وذلك من خلال استعراض بعض الأدبيات حول (مواقع التواصل الاجتماعي، الواتس أب ، فيروس كورونا، وانتهاءاً بعرض نظرة جديدة لوسائل التواصل الاجتماعي واستعادة الثقافة لدورها)، واستخدم البحث المنهج الوصفي التحليلي، اعتمدت الدراسة علي الاستبيان كأداة لجمع البيانات، و طبقت على عينة عشوائية تكونت من (608) طالبة من أربع أقسام بكلية التربية جامعة حائل، وتوصلت الدراسة إلى أن تقديرات أفراد الدراسة بالنسبة لأثر استخدام الواتس أب في تجاوز أزمة جائحة كورونا من خلال (تهيئة بيئة تعليمية نشطة غير صفية لتعظيم الاستفادة من إمكانات الطالبات ومواهبهم، رفع كفاءة وكفاية أعضاء هيئة التدريس الجامعي في تحسين البرامج والمقررات الدراسية وطرق تدريسها وتقويمها وفق متطلبات تفعيل نظام التعليم الرقمي، رفع مستوي فاعلية العملية التعليمية لتوفير خريج بمواصفات تتفق مع سوق العمل في عصر الثورة الصناعية الرابعة، دعم توظيف التقنيات والمصادر الإلكترونية التعليمية لتحقيق أهداف التعليم الرقمي، و تنمية المورد البشري المتمثل في خريج متميز وتحقيق الاستثمار الأمثل للكفاءات من الخريجين) قد جاءت بدرجة مرتفعة. وأوصت الدراسة بضرورة تنمية الوعي الثقافي لدى الطالبات باستخدام الواتس أب في الجوانب الأكاديمية من خلال إقامة الدورات والبرامج التدريبية وورش العمل المرتبطة بالإعلام الجديد والمجتمعات الافتراضية، وضرورة الأخذ بعين الاعتبار أهمية تحول الجامعات العربية للتعلم الرقمي في ظل جائحة فيروس كورونا المستجد.

الكلمات المفتاحية: الواتس أب، جائحة كورونا، المجتمعات الافتراضية، الثورة الصناعية الرابعة، التعلم الرقمي، مواقع التواصل الاجتماعي.

The impact of using WhatsApp on the educational process during the Corona pandemic from the point of view of the students of Hail University

Abstract :The current study aimed to stand on the impact of using WhatsApp in overcoming the Corona pandemic crisis and its consequences in university education from the point of view of the students of Hail University, by reviewing some literature on (social networking sites, WhatsApp, Corona virus, and ending with presenting a new view of social media and the recovery of Culture for its role), and the research used the descriptive analytical method. The study relied on the questionnaire as a tool for data collection, and it was applied to a random sample consisting of (608) female students from four departments at the College of Education, University of Hail, and the study concluded that the study members' estimates regarding the effect of using WhatsApp on Overcoming the crisis of the Corona pandemic through creating an active non-classroom educational environment to maximize the benefit of the students' potential and talents, raising the efficiency and adequacy of university faculty members in improving programs, courses and methods of teaching and evaluating them according to the requirements of activating the digital education system, raising the level of effectiveness of the educational process to provide a graduate with specifications Consistent with the labor market in the era of the fourth industrial revolution, supporting the employment of educational technologies and electronic resources to achieve the goals of digital education, And the development of the human resource represented by a distinguished graduate and the optimum investment of the competencies of the graduates came to a high degree. The study recommended the need to develop cultural awareness among students using WhatsApp in academic aspects through the establishment of courses, training programs and workshops related to new media and virtual communities, and the need to take into account the importance of Arab universities' transformation of digital learning in light of the emerging Corona virus pandemic.

keywords: WhatsApp, Corona pandemic, virtual communities, the fourth industrial revolution, digital learning, social networking sites

مقدمة:

تعد وسائل التواصل الاجتماعي التي انتشرت في العشرية الأخيرة فرضت نمطاً جديداً ومعطيات مستحدثة في حياة الناس، فهي بقدر ما فتحت فضاءات لا متناهية للتواصل الفوري وحرية التعبير، بقدر ما عمقت بمجتمعاتنا العربية مداخل خارج السيطرة لكل غث وسمين، ومع تطور تكنولوجيا التواصل تتقهقر إمكانياتنا الرسمية والمدنية في مراقبة الصادر والوارد من مضامين تواصلية دخيلة على سياقنا الحضاري والمجتمعي، مضامين غريبة غير مأمونة قد تؤدي في الغالب إلي ضرب قيمنا المجتمعية وحتى الإنسانية.

وقد أدي انتشار ثورة العالم الرقمي إلي تبديل الكثير من المفاهيم التي أعتقد الإنسان لوهلة أنها ثابتة وصعبة التغيير، وأظهر مفاهيم إعلامية أخري غير مألوفة مثل الإعلام الجديد والتلفزيون الرقمي.(زقوت،2015)، وأدي ظهور وسائل التكنولوجيات الحديثة إلي تعدد مصادر تلقي المعلومات لدي الملتقي وبخاصة الشباب، بحيث أسهمت تلك التقنيات في التأثير علي شريحة من أفراد المجتمع والتي أصبحت تنجرف وراء كل جديد من شانه تقريبها من العالم المتطور، كما أكدت هذه التكنولوجيا المتميزة بظهور مقاهي للإنترنت والمكتبات الإلكترونية وغيرها من مظاهر التكنولوجيا الحديثة واكتشاف كل جديد (هارون، 2005).

ولقد شهدت السنوات القليلة الماضية ثورة غير مسبوقة في تطور وسائل التواصل الإجتماعي من فيس بوك ويوتيوب وتويتر وواتساب وغيرها من وسائل الإتصال الإلكتروني من إنترنت وهواتف خلوية، وقد أحدث استخدام هذه الوسائط والوسائل تغيراً واسعاً في نمط وشكل العلاقات الاجتماعية والاقتصادية والتعليمية بشكل عام، فضلاً عن أنها سهلت عملية تدفق المعلومات وتبادل الآراء والأفكار بين البشر، وفتحت المجال للشعوب العربية من مختلف مستوياتهم الاجتماعية والاقتصادية لتبادل الأفكار والمعلومات والتعرف علي أنماط الثقافات والمعتقدات والأعراف والقيم، محولة العالم إلي قرية كونية وأسرة عالمية (البورنو، المياحي، 2020، 720).

ويُعد طلاب الجامعات إحدى أهم فئات الموارد البشرية ممن هم فى سن العمل، يتم إعدادهم وتنمية مهاراتهم وقدراتهم في الجامعات؛ لتلبية احتياجات سوق العمل مستقبلاً، كما أنهم أكثر الفئات استخداماً وتكيفًا لتطبيقات وسائل التواصل الاجتماعي عامةً، وتطبيق الواتس أب خاصة.

ويستغرق استخدام الواتس أب وقتًا أطول، وتكلفة وجهدًا أقل، واستخدامًا أسهل، لذلك فتطبيق الواتس أب أكثر جاذبية لشباب الجامعات، فهو بمثابة الصديق والجليس الإلكتروني، ومتنفسًا اجتماعيًا واقتصاديًا وسياسيًا وثقافيًا وأكاديميًا ورياضيًا لمختلف أنواع فئات المجتمع، حيث وصلت درجة استخدامه إلى مستوي الإدمان؛ لذا جاءت هذه الدراسة للوقوف على أثر استخدام الواتس أب في تجاوز أزمة جائحة كورونا وتبعاتها بالتعليم الجامعي من وجهة نظر طالبات جامعة حائل.

مشكلة الدراسة:

إن التقدم الهائل في وسائل تقنية الاتصالات والمعلومات أحدث تغييراً في علاقات الأفراد الاجتماعية، وأشكال تفاعلهم وأساليب تواصلهم، وسمي هذا النوع من التواصل بمواقع التواصل، التي قربت المسافات بين الأفراد، وألغت الحدود، وزاوجت بين الثقافات، ومن أشهر هذه الشبكات الواتس أب التي توفر سرعة توصيل المعلومات على نطاق واسع، فهي مواقع لا تعطيك معلومات فقط، بل تتزامن وتتفاعل معك أثناء إمدادك بتلك المعلومات في نطاق شبكتك، وبذلك تكون أسلوباً لتبادل المعلومات بشكل فوري عن طريق شبكة الإنترنت.

ولا شك أن أزمة كورونا التي أضحت العنوان الرئيسي والوحيد في وسائل الإعلام ووسائل التواصل الاجتماعي المختلفة في كافة دول العالم من أقصاه إلى أقصاه تُعد تحدياً غير مسبوق، الامر الذي حد بدول العالم لإعلان حالة الاستنفار القصوى لمواجهة هذا التحدي، إذ لم يرتبط بقطاع ما، بل بمسار الحياة اليومية الاعتيادية، فعلي إثره توقفت حركة العالم وأصيبت القطاعات الحيوية عامة والقطاع التعليمي الجامعي خاصة بحالة من الشلل التام (العازمي،2020، 261).

ولما كانت هناك عدد من الدراسات التي أكدن علي أن استخدام وسائل التواصل الاجتماعي واستخدام تطبيق الواتساب في التعليم يوفر العديد من الإمكانات التي تيسر الوصول للمعارف وتمنح المقدرة علي التواصل مع الآخرين، وما توفره كمنصة غنية بالموارد التعليمية التي يمكن توجيهها في التعليم كدراسة عفيفي(2018)، ودراسة البلوشي(2014)، ودراسة العيدان (2019) التي هدفت إلي التعرف علي أهم دواعي استخدام طلبة كلية التربية الأساسية بدولة الكويت لتطبيق (الواتساب) في الأغراض التعليمية، وأهم الاستخدامات، ورصد أهم صعوبات استخدام التطبيق من وجهة نظرهم. وأظهرت النتائج أن أهم دواعي استخدام الطلبة لتطبيق الواتساب هي الحاجة لقناة تواصل فوري مع الزملاء للوقوف على آخر مستجدات العملية التعليمية والتشاور العلمي، من خلال الرسائل القصيرة، خاصة أنه تطبيق سهل الاستخدام ويتمتع بميزة حفظ الملفات والصور العلمية وتخزينها وكذلك المحادثات. وقد كشفت النتائج أن الطلبة يستخدمون هذا التطبيق بدرجة كبيرة في استخدامات عديدة في العملية التعليمية من أهمها متابعة كل ما يستجد من معلومات وأخبار حول المواد الدراسية، والمشاركة في طرح الأفكار وتبادلها، وإجراء الحوار والنقاش مع الزملاء وأعضاء هيئة التدريس حول المسائل العلمية والمقررات. كما أشارت النتائج إلى أنهم يستخدمونه في تكوين مجموعات لتبادل المعلومات الخاصة بالمقررات الدراسية، وشرح الدروس، والإعلام بمواعيد الاختبارات. وأفادت إجابات العينة بأن أهم الصعوبات التي تواجههم عند ضعف شبكة الانترنت في مباني الكلية، الأمر الذي استخدام التطبيق تتمثل في يصعب من تحميل بعض الملفات، وضعف فرص التواصل مع الأساتذة. كما كشفت النتائج عن عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في تقدير هذه الدواعي والاستخدامات والصعوبات من قبل الطلبة بالكلية تبعا لمتغير الجنس(ذكر/

أنثى) وكذلك لمتغير التخصص الدراسي (علمي/ أدبي).

وتوصلت دراسة عبد الحفيظ (2016) إلى ضعف ارتباط الرسائل الفورية المتبادلة بين المعلمين بتخصصاتهم، كما كشفت دراسة النويهي (2018) أنه يوجد دور كبير لتطبيق الواتساب فيدعم العملية التعليمية، والتواصل بين الطلبة، وفي دعم المحتوي التعليمي، وفي دعم الأنشطة التعليمية.

كما هدفت دراسة العلي (2021) إلى التعرف علي درجة استخدام تطبيق الواتساب في العملية التعليمية في ظل جائحة كورونا، وتعرف الفروق في درجة استخدام تطبيق الواتساب في العملية التعليمية تبعا لمتغيرات (الجنس، المؤهل العلمي، سنوات الخبرة)، وتوصلت الدراسة إلى أن درجة استخدام تطبيق الواتساب في العملية التعليمية في ظل جائحة كورونا من قبل معلمي ومعلمات الحلقة الأولى من التعليم الأساسي كانت بدرجة متوسطة، ومتوسط حسابي (3.09) وانحراف معياري (1.49). كما توصلت إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات معلمي ومعلمات الحلقة الأولى من التعليم الأساسي لدرجة استخدام تطبيق الواتساب في العملية التعليمية في ظل جائحة كورونا تعزى لمتغير (الجنس، المؤهل العلمي، سنوات الخبرة).

ويمثل طلاب الجامعات أكثر فئات المجتمع استخداماً للواتس آب من خلال المشاركة بالصور ومقاطع الفيديو والملفات النصية والصوتية بين أطراف الاتصال المختلفة، مما جعل الواتس أب إحدى وسائل ملء الفراغ، فالاستخدام السئ للواتساب أدي إلى اختلال توزيع وحدات الوقت على أنشطتهم الجامعية والخاصة، مما انعكس ذلك سلبًا على تحقيق أفضل النتائج الأكاديمية.

مما سبق نلخص إلي أن تطبيق الواتساب من أكثر مواقع التواصل الاجتماعي شهرةً وانتشاراً، فهو يوفر إمكانية التواصل المتزامن وغير المتزامن مع جميع الأطراف، لذلك برزت أهميته خلال فترة الحجر الصحي لجائحة كورونا ليكون كهمزة وصل بين المعلم وطلابه، كما نلحظ أن التعليقات والمداخلات والمشاركات غير المنظمة قد تعيق عملية العلم وقد تشتت الطالب والمعلم على حد سواء؛ لذلك عند توظيف الواتساب في عملية التعلم يجب تنظيم المجموعات التعليمية لتشبه البيئة الصفية بحيث يضمن المعلم أن ما ينشره قد وصل لجميع الطلاب، وكذلك يجب أن يضمن أن جميع طلابه قد قاموا بتنفيذ جميع المهام التعليمية الموكلة إليه.

ومن هنا يمكن القول بأن استخدام وسائل التواصل الاجتماعي عامة واستخدام تطبيق الواتس آب خاصة والتي اقتحمت المجتمع بأسره وتميزت بمشاركة الأحداث عبرها والحصول علي المعلومات والأخبار في أي وقت وبأقل جهد وتكلفة، ووفرت للطلبة والطالبات خلال جائحة كورونا المستمرة منافذ يعبرون من خلالها عن استجاباتهم الفردية والجماعية لتفشي الفايروس، وكيفية التعامل معه مشكلة تفاعلاً فيما بينهم باتجاهيين: إيجابي يحاول التعايش مع الأزمة، وسلبي يحاول توظيف الأزمة لنشر بعض المعلومات المغلوطة وإشاعات

غير صحيحة تخدم أهدافاً شخصية أو دولية، ولذلك جاءت هذه الدراسة للكشف عن تأثير استخدام الواتساب في العملية التعليمية خلال جائحة كورونا. وعليه تتحدد مشكلة الدراسة في التساؤل الرئيس الآتي:

ما أثر استخدام الواتس أب في في العملية التعليمية خلال جائحة كورونا من وجهة نظر طالبات جامعة حائل؟

ويتفرع منه عدة أسئلة فرعية:

1) هل يوجد أثر لاستخدام الواتس أب في تهيئة بيئة تعليمية نشطة غير صفية لتعظيم الاستفادة من إمكانات الطالبات ومواهبهم لمواجهة أزمة جائحة كورونا؟
2) هل يوجد أثر لاستخدام الواتس أب لرفع كفاءة وكفاية أعضاء هيئة التدريس الجامعي في تحسين البرامج والمقررات الدراسية وطرق تدريسها وتقويمها وفق متطلبات تفعيل نظام التعليم الرقمي لمواجهة أزمة جائحة كورونا؟
3) هل يوجد أثر لاستخدام الواتس أب في رفع مستوي فاعلية العملية التعليمية لتوفير خريج بمواصفات تتفق مع سوق العمل في عصر الثورة الصناعية الرابعة لمواجهة أزمة جائحة كورونا؟
4) هل يوجد أثر لاستخدام الواتس أب في دعم توظيف التقنيات والمصادر الإلكترونية التعليمية لتحقيق أهداف التعليم الرقمي لمواجهة أزمة جائحة كورونا؟
5) هل يوجد أثر لاستخدام الواتس أب في تنمية المورد البشري المتمثل في خريج متميز وتحقيق الاستثمار الأمثل للكفاءات من الخريجين لمواجهة أزمة جائحة كورونا؟

أهداف الدراسة:

استهدفت الدراسة الحالية التحقق من أثر استخدام الواتس أب - كأحد وسائل التواصل الاجتماعي - في تجاوز أزمة جائحة كورونا وتبعاتها بالتعليم الجامعي ، من خلال قياس هذا الأثر من وجهة نظر طالبات جامعة حائل حول دور الواتس أب في (تهيئة بيئة تعليمية نشطة غير صفية لتعظيم الاستفادة من إمكانات الطالبات ومواهبهم ، رفع كفاءة وكفاية أعضاء هيئة التدريس الجامعي في تحسين البرامج والمقررات الدراسية وطرق تدريسها وتقويمها وفق متطلبات تفعيل نظام التعليم الرقمي، رفع مستوي فاعلية العملية التعليمية لتوفير خريج بمواصفات تتفق مع سوق العمل في عصر الثورة الصناعية الرابعة، دعم توظيف التقنيات والمصادر الإلكترونية التعليمية لتحقيق أهداف التعليم الرقمي، تنمية المورد البشري المتمثل في خريج متميز وتحقيق الاستثمار الأمثل للكفاءات من الخريجين).

أهمية الدراسة:

تنبع أهمية الدراسة من أهمية الموضوع الذي تناولته؛ كونه إضافة نوعية تصب في اتجاهات الفكر الإداري الإلكتروني الحديث لمواجهة أزمة جائحة كورونا ، حيث تسهم الدراسة في

تأصيل الإطار المعرفي، وقد تكون مرجعًا مهمًا للأكاديميين والدراسيين والباحثين في موضوع وسائل التواصل الاجتماعي واستخدامها لمواجهة أزمة جائحة كورونا ؛ حيث تعد من الدراسات النادرة- حسب علم الباحثين- التي تناول موضوع تقنية الواتس آب كأحد تطبيقات وسائل التواصل الاجتماعي، وأثره في تجاوز أزمة جائحة كورونا وتبعاتها بالتعليم الجامعي، كما سوف تسهم هذه الدراسة في فتح المجال لدراسات وبحوث مستقبلية. إضافة إلى ذلك، فإن أهمية الدراسة تكمن في مساعده الطلاب على وجه الخصوص، والباحثين والأكاديميين بشكل عام على تجاوز أزمة جائحة كورونا في استخدام مثل هذه التطبيقات الإلكترونية من خلال تقديم العديد من التوصيات العملية، التي سوف تسهم في توجيه طلاب الجامعة وأعضاء هيئة التدريس بها في كيفية الاستخدام الإيجابي للواتس آب، والتخطيط لتجاوز أزمة جائحة كورونا وتبعاتها بالتعليم الجامعي.

فرضيات الدراسة:

1. لا يوجد أثر لاستخدام الواتس أب في تهيئة بيئة تعليمية نشطة غير صفية لتعظيم الاستفادة من إمكانات الطلاب ومواهبهم لمواجهة أزمة جائحة كورونا.
2. لا يوجد أثر لاستخدام الواتس أب لرفع كفاءة وكفاية أعضاء هيئة التدريس الجامعي في تحسين البرامج والمقررات الدراسية وطرق تدريسها وتقويمها وفق متطلبات تفعيل نظام التعليم الرقمي لمواجهة أزمة جائحة كورونا.
3. لا يوجد أثر لاستخدام الواتس أب في رفع مستوي فاعلية العملية التعليمية لتوفير خريج بمواصفات تتفق مع سوق العمل في عصر الثورة الصناعية الرابعة لمواجهة أزمة جائحة كورونا.
4. لا يوجد أثر لاستخدام الواتس أب في دعم توظيف التقنيات والمصادر الإلكترونية التعليمية لتحقيق أهداف التعليم الرقمي لمواجهة أزمة جائحة كورونا.
5. لا يوجد أثر لاستخدام الواتس أب في تنمية المورد البشري المتمثل في خريج متميز وتحقيق الإستثمار الأمثل للكفاءات من الخريجين لمواجهة أزمة جائحة كورونا.

منهج الدراسة:

في ضوء موضوع الدراسة وأهدافها استخدمت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي، الذي لا يتوقف عند وصف وجمع البيانات المتعلقة بالظاهرة موضوع الدراسة، بل يتعداها إلى استقصاء مظاهرها وعلاقاتها المختلفة وتحليل الظاهرة وتفسيرها، والوصول إلى استنتاجات تسهم في تطوير الواقع وتحسينه (العساف، 2003، 235).

حدود الدراسة:

1. الحدود الموضوعية:

تحددت في أثر استخدام الواتس أب في تجاوز أزمة جائحة كورونا وتبعاتها بالتعليم الجامعي من وجهة نظر طالبات جامعة حائل.

2. الحدود البشرية:

اقتصرت على طالبات كلية التربية بجامعة حائل.

3. الحدود المكانية:

اقتصرت على الأقسام الأربعة (الصفوف الأولية، رياض الأطفال، علم النفس، تربية خاصة) بكلية التربية جامعة حائل.

4. الحدود الزمنية:

تم إجراء هذه الدراسة خلال العام الجامعي 2020/2021 م.

الدراسات السابقة:

تناول هذا الجزء من الدراسة عرضًا لبعض الدراسات العربية والأجنبية ذات العلاقة بالدراسة الحالية، وتم عرض هذه الدراسات وفقًا لترتيبها الزمني من الأقدم للأحدث:

قامت دراسة الخليفي(2002) علي استعراض التأثيرات التي تحدث نتيجة لاستخدام مواقع التواصل الاجتماعي وشبكات الإنترنت علي المجتمع، ومدي الاستفادة من تلك المواقع والآثار السلبية والإيجابية الواقعة علي مستخدميها، وقام الباحث بالتطبيق علي عينة من (412) طالباً وطالبة من كلية الهندسة، وقد توصل الباحث إلي أن هناك العديد من السلبيات الناتجة عن استخدام مواقع التواصل الاجتماعي لفترات طويلة قد تصل إلي الإدمان وهو ما يجعل تلك المواقع مسيطرة بشكل كامل علي حياة الفرد، بينما رصد الباحث أن هناك جانباً إيجابياً لاستخدام مواقع التواصل الاجتماعي وهو تقريب المسافة بين الأفراد وخاصة فئة الشباب والطلاب الدارسين بالجامعة ومساعدتهم في القيام بمهامهم العلمية، ومحاولة التقريب بين الأفكار ووجهات النظر فيما يتعلق بالدراسة. **كما هدفت دراسة البلوشي (2014)** إلي التعرف علي استخدامات الطلبة في الجامعات العمانية لتطبيق الواتس أب وتأثيره في تحصيلهم الدراسي، حيث شمل مجتمع الدراسة طلاب وطالبات الجامعات العمانية(جامعة السلطان قابوس، ونزوي، وصحار) وتكونت عينة الدراسة من (371) طالباً وطالبة من كل المستويات الدراسية لبرنامج البكالوريوس، وقد استخدمت الاستبانة أداة رئيسة لجمع البيانات من مفردات عينة الدراسة، وخلصت الدراسة إلي العديد من النتائج أبرزها التأكيد علي أهمية تعزيز إيجابيات هذا التطبيق، ونشر الوعي بأهميته من قبل القائمين علي الجامعات واستخدامه للأغراض التعليمية، كما أوضحت الدراسة أن كل مفردات العينة يستخدمون تطبيق الواتس أب، مما يشير إلي أن هذا التطبيق يحظى باهتمام طلبة الجامعات العمانية، إلا أن أكثر من نصف مفردات الدراسة 56.9% لا يستخدمون الواتس أب لأغراض الدراسة إضافة إلي ذلك فقد أظهرت النتائج أن اهم المعلومات التي يتناولها الطلبة هو استخدام الواتس أب في إرسال واستقبال الوسائط والمقاطع المرئية والصوتية المتنوعة للأصدقاء، مما قد يكون له تأثير سلبي في

الإبداع ومهارات التفكير وتقليل الوقت المخصص للتعلم فيضعف من تحصيلهم العلمي، وأن التأثير الإيجابي للتطبيق يتمثل في سهولة الحصول علي معلومات بسيطة تتعلق بالمقررات الدراسية. **ودراسة (الطيار، 2014)** التي هدفت إلي معرفة أثر شبكات التواصل الاجتماعي علي قيم طلاب الجامعة من خلال التعرف علي الآثار الإيجابية والسلبية المترتبة علي استخدام طلاب الجامعة لشبكات التواصل الاجتماعي، ومدي أثرها في تغيير القيم الاجتماعية لدي طلاب الجامعة، استخدمت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي، حيث تكونت عينة الدراسة من طلاب جامعة الملك سعود بمدينة الرياض البالغ عددها (2274) علي اختلاف تخصصاتهم العلمية، وقد استخدمت الاستبانة أداة رئيسة للدراسة لجمع البيانات من أفراد العينة الذين تم اختيارهم بطريقة عشوائية، وتوصلت الدراسة إلي أن أهم الآثار السلبية لشبكات التواصل تمثلت في التمكن من إجراء علاقات غير شرعية مع الجنس الآخر، والإهمال في أداء الشعائر، وأن أهم الآثار الإيجابية تمثلت في: الاطلاع علي أخبار البلد الذي نعيش فيه، تعلم أمور جديدة من خلال شبكات التواصل الاجتماعي، التعبير بحرية عن الرأي، التمكين من تخطي حاجز الخجل في التعامل مع الطرف الآخر. **وهدفت دراسة (عوض، 2014)** إلي معرفة أثر استخدام مواقع التواصل الاجتماعي في التحصيل الدراسي للأبناء في محافظة طولكرم من وجهة نظر ربات البيوت، استخدمت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي، والاستبانة كأداة رئيسة لجمع البيانات من مفردات عينة الدراسة التي تكونت من (100) طالباً وطالبة، تم اختيارها بشكل قصدي في محافظة طولكرم بدولة فلسطين، وقد توصلت الدراسة إلي عدة نتائج أبرزها ان لمواقع التواصل الاجتماعي أثر سلبي كبير في التحصيل العلمي لمفردات عينة الدراسة، وخاصة في حالات ازدياد عدد ساعات الاستخدام، كما أن لمواقع التواصل الاجتماعي تأثيراً إيجابياً في التحصيل العلمي إذا ما تم توجيه الأبناء نحو الاستخدام الإيجابي لها، كما أوضحت النتائج ان لمستوي التعليم وعمر الأم تأثيراً في متابعة الأبناء وتوجيه استخدامهم لمواقع التواصل الاجتماعي والتوعية بآثارها السلبية. **وأشارت دراسة (Johnson & Ewur, 2014)** إلي معرفة تأثير استخدام تطبيق الواتس أب في التحصيل العلمي لطلاب الجامعات في غانا، استخدمت الدراسة المقابلة الشخصية لعدد (50) طالباً، إضافة إلي استخدامها للاستبيان كأداة لجمع البيانات من عينة الدراسة، حيث تم توزيع(500) استبانة علي مفردات عينة الدراسة من طلاب نفس الجامعات في خمس ولايات في غانا، كانت أهم نتائج الدراسة أن تطبيق الواتس أب من وسائل الاتصال السهلة والسريعة التي تسهم في زيادة فعالية تبادل المعلومات، ومشاركة الأفكار في أوساط الطلاب بشكل إيجابي أكثر من تأثيراته السلبية في التحصيل العلمي لهم، إضافة إلي ذلك فقد كشفت الدراسة أن استخدام الطلاب الواتس أب يأخذ الكثير من وقت الدراسة ويضعف لغة الكتابة لديهم، كما يضعف التركيز لدي الطلاب خلال المحاضرات وعدم التزامهم بالجدول الدراسي للمحاضرات. كما هدفت دراسة **(Hashim, et.al,2015)** إلي معرفة أثر تطبيق الواتس أب علي طلاب الدوام الجزئي في الجامعات الماليزية الذين لديهم أعمال،

استخدمت المقابلة والاستبيان أدوات رئيسة لجمع البيانات، تم توزيع (86) استبانة علي أفراد عينة الدراسة، إضافة إلي إجراء مقابلة شخصية لعدد(15) طالباً من مجتمع الدراسة، توصلت الدراسة إلي أن تطبيق الواتس أب يسهم في تعزيز الأداء والتحصيل العلمي للطلاب لسهولة استخدامه، وسرعة تبادل المعلومات ومشاركة الأفكار بين الطلاب، وكشفت الدراسة وجود أثر سلبي لاستخدام الطلاب الواتس أب يتمثل في ضياع وقت طويل من أوقات الدراسة، وضعف التركيز التركيز أثناء المحاضرات، كما أشارت النتائج إلي وجود تأثير سلبي في ضعف لغة وتركيب الجمل بشكلها السليم، والانشغال عن تأدية المهام الرئيسة للطلاب فيم يتعلق بالدراسة أو حياتهم اليومية. **ودراسة (Munkail,2015)** التي هدفت إلي معرفة تأثير استخدام وسائل التواصل الاجتماعي في الأداء الأكاديمي للطلبة في معاهد البوليتكنيك في ولاية تامالي البالغ عددهك (6000) طالب، حيث تم أخذ عينة مكونة من (600) طالب، تم استرجاع (558) استبانة والتي تمثل معدل استجابة 93.0 %، وكشفت النتائج أن اهم الأجهزة التي يستخدمها الطلاب تتركز علي الهواتف الذكية، تليها أجهزة الكمبيوتر المحمولة لاستخدام مواقع التواصل الاجتماعي، كما توصلت النتائج إلي أن الفيسبوك يستخدم من معظم الطلاب لتلك الوسائل يليها الواتس أب. إضافة إلى ذلك فقد أظهرت النتائج إلى أن 64.6% من أفراد العينة يرون أن وسائل التواصل الاجتماعي ومن ضمنها الواتس أب تعزز من الأداء الأكاديمي والتحصيل العلمي للطلاب، حيث أوصت الدراسة إلى أنه ينبغي تشجيع الطلاب علي قضاء وقت أطول من تفاعلاتهم مع وسائل التواصل الاجتماعي في القضايا الأكاديمية بدلاً من المسائل غير الأكاديمية. **وأشارت دراسة (Sarker, 2015)** إلي معرفة تأثير الواتس أب في حياة الطلاب في جامعة بيقم روكيا في بنغلادش، تكونت عينة الدراسة من (200) طالب وطالبة، استخدمت الدراسة الاستبانة أداة لجمع البيانات من مفردات العينة، توصلت الدراسة إلي أن هناك تأثيراً سلبياً لاستخدام الواتس أب علي الطلاب ومستواهم العلمي، وسلوكهم، ونظام حياتهم اليومي، **كما أكدت دراسة (Bhatt & Arshad,2016)** إلي معرفة تأثير الواتس أب علي شباب اغرا في الهند، حيث أجريت دراسة ميدانية علي (100) من الشباب المستهدفين، وتم استخدام المقابلة كأداة لجمع البيانات إلي جانب الاستبيان، توصلت الدراسة إلي نتائج اهمها: أن الواتس أب هو وسيلة لجعل التواصل أسهل وأسرع، وبالتالي من خلاله يتم تعزيز التدفق الفاعل للمعلومات وتبادل الأفكار وربط الناس بشكل أسهل، كما بينت النتائج أن استخدام الواتس أب له أيضاً تأثير سلبي عميق علي الشباب، ويؤثر سلباً علي التعليم والسلوك والحياة الروتينية اليومية لهم، إضافة إلي ذلك فقد وجدت الدراسة أن استخدام الواتس أب بشكل مفرط يؤثر علي الكثير من وقت الدراسة للطلاب، وعلي مهاراتهم الإملائية وبناء الجمل بشكلها الصحيح، كما توصلت الدراسة إلي أن استخدام الواتس أب في أوساط الشباب أصبح نوعاً من الإدمان ومن الصعب السيطرة عليه، وبالتالي يؤثر بشكل كبير علي حياتهم وتصرفاتهم وسلوكهم نتيجة تبادل المعلومات والأفكار من خلال هذا التطبيق. **وهدفت دراسة (العنزي،**

2017) إلي معرفة وعي طلاب قسم تكنولوجيا التعليم بكلية التربية الأساسية بالهيئة العامة للتعليم من خلال توظيف وسائل التواصل في العملية التعليمية (الواتس أب نموذجاً) تضمن المجتمع جميع طلاب تكنولوجيا التعليم بكلية التربية الأساسية بالهيئة العامة للتعليم التطبيقي بالكويت. وقد تكونت عينة الدراسة من (117) طالباً وطالبة. استخدمت الاستبانة أداة لجمع البيانات من عينة الدراسة. بينت الدراسة أن استخدام الواتس أب يسهم بشكل فاعل في التعليم بشكل عام، وتنمية مهارتي التحدث والاستماع لدي مفردات عينة الدراسة، كما أن فروق الاستجابة تعزي لمتغير النوع (الجنس). إضافة إلى دور الواتس أب في سهولة عملية التعليم وتبادل المعلومات وزيادة التفاعل بين الطلاب والمعلمين. كما أظهرت النتائج دور الواتس أب في إتاحة فرص النقاش والحوار، وتبادل الأفكار والتجارب، والتقويم للأداء الذاتي والجماعي، ومدي إسهامه في عملية التطوير والتحسين لدي الطلاب.

ما يميز هذه الدراسة عن الدراسات السابقة:

تبين من خلال الدراسات العربية والأجنبية السابقة أنها تناولت متغير الواتس أب منفرداً أو مجتمعاً ضمن وسائل التواصل الاجتماعي الأخري وربطه بمتغيرات : المجتمع دراسة (الخليفي، 2002)، الشباب دراسة (Bhatt & Arshad,2016)، وحياة الطلاب (Sarker,2015)، والأداء الأكاديمي دراسة (Munkail,2015)، وتتفق الدراسة الحالية مع الدراسات السابقة من حيث مجتمع الدراسة (طلاب الجامعات) مثل دراسات (العنزي، 2017)، و (Sarker,2015)، (البلوشي، 2015)، و (الطيار، 2014)، و (الخليفي، 2002)، وتتفق الدراسة الحالية مع دراسة (Bhatt & Arshad,2016)، حيث تناولت تبادل المعلومات، وتتفق أيضاً مع دراسة (البلوشي، 2015)، ودراسة (Hashim, et al , 2015).

وتختلف الدراسة الحالية عن الدراسات السابقة في أنها تهدف إلي معرفة أثر استخدام الواتس أب في تجاوز أزمة جائحة كورونا وتبعاتها بالتعليم الجامعي، علماً ان هناك دراسات تناولت دراسة المتغيرين، ولكن ليكونا متغيرين أساسيين معاً(مستقل وتابع) ، بل تمت دراسة أحدهما أساسياً والآخر ثانوياً، كما تطرقت الدراسة الحالية لمتغيري: الانضباط، والساعات المكتبية اللذين لم تدرسهما الدراسات السابقة، وأخيراً تعد هذه الدراسة من الدراسات النادرة التي درست أثر استخدام الواتس أب في تجاوز أزمة جائحة كورونا وتبعاتها بالتعليم الجامعي من وجهة نظر طالبات جامعة حائل.

الإطار النظري للدراسة

- **مواقع التواصل الاجتماعي:**

أحدثت التطورات التقنية الحديثة في منتصف عقد التسعينات من القرن الماضي، نقله نوعية، وثورة حقيقية في عالم الاتصالات والمعلومات؛ حيث انتشرت شبكة الإنترنت في أرجاء المعمورة، وربطت أجزاء هذا العالم المترامية بفضائها الواسع، ومهدت الطريق للمجتمعات كافةً للتقارب، والتعارف، وتبادل الآراء، والأفكار، والرغبات، واستفاد كل متصفح لهذه الشبكة

من الوسائط المتعددة المتاحة فيها، وأصبحت أفضل وسيلة لتحقيق التواصل بين الأفراد والجماعات والمنظمات، ثم ظهرت المواقع الإلكترونية، والمدونات الشخصية، وشبكات المحادثة، التي خلقت نوعًا من التواصل بين أطرافٍ متعددة.

وهناك تعريفات متعددة لمواقع التواصل الاجتماعي، فقد عُرفت بأنها شبكة تضم مجموعة من الأفراد، لهم نفس الاهتمامات والميول والرغبة في تكوين بعض الصداقات من خلال استخدام الشبكة العنكبوتية (مزيد، 2012، ٤). وعرفها (رحومة، ٢٠٠٧، ٢٠٦) بأنها منظومة من الشبكات الإلكترونية التي تسمح للمشترك فيها بإنشاء موقع خاص به، ومن ثم ربطه عن طريق نظام اجتماعي إلكتروني مع أعضاء آخرين، لديهم الاهتمامات والهوايات نفسها. أو هي مجتمعات افتراضية عبر شبكات الإنترنت، تجمع مجموعة من الأفراد، يحملون الاهتمامات ذاتها، يتبادلون الخبرات والمعلومات فيما بينهم من خلال إطار برنامج أو تطبيق محدد، يشتركون جميعًا في استعماله (حداد، ٢٠٠٢، 28). إضافة إلى ذلك فقد رأي (صادق، ٢٠٠٨، ٢١٨) أن مواقع التواصل الاجتماعي هي مواقع إلكترونية اجتماعية على الإنترنت، وتعتبر الركيزة الأساسية للإعلام الجديد أو البديل، التي تتيح للأفراد والجماعات التواصل فيما بينهم عبر هذا الفضاء الافتراضي. وتُعرف أيضاً بأنها شبكات اجتماعية تفاعلية، تتيح التوصل لمستخدميها في أي وقت يشاؤون وفي أي مكان من العالم، وتمكنهم أيضاً من التواصل المرئي والصوتي وتبادل الصور وغيرها من إلامكانات، التي توطد العلاقه الاجتماعية بينهم (الدليمي، ٢٠١١، ١٨٣). أي أنها عمليه التواصل مع عدد من الناس (أقارب، زملاء، أصدقاء،..)، عن طريق مواقع وخدمات إلكترونية، توفر سرعه توصيل المعلومات علي نطاق واسع، فهي مواقع لا تعطيك معلومات فقط، بل تتزامن وتتفاعل معك أثناء إمدادك بتلك المعلومات عمن في نطاق شبكتك، وبذلك تكون أسلوبًا لتبادل المعلومات بشكل فوري عن طريق شبكه الإنترنت (المقدادي، ٢٠١٣، ٢٤). إن من أهم وسائل التواصل الاجتماعي الأكثر انتشارًا في العالم العربي الفيسبوك، والواتس أب من أكثر التطبيقات انتشارًا في اليمن لسهولة استخدامه، وسرعة التعامل معه، وانخفاض تكاليف استخدامه.

- **مفهوم الواتس أب WhatsApp:**

لعب التطور التقني دورًا كبيرًا في التغيير الديناميكي للعالم في مختلف المجالات ومنها التقدم في تقنية الأجهزة الذكية ومنها الهاتف النقال؛ حيث يكاد يكون من المستحيل تجنب وجود تطبيقات الجوال هذه الأيام لدي أغلب الناس لما له من أهمية في تسيير أنشطة حياتهم اليومية. ويُعد الواتس أب واحدًا نم بين التغييرات الرئيسة في تطبيقات الجوال والاتصالات في الماضي القريب؛ حيث ينمو مستخدموه بشكل كبير علي الهواتف المحمولة وأيضاً على أجهزة الكمبيوتر. فقد بينت الإحصائيات أن مستخدمي الواتس أب في جميع أنحاء العالم خلال العام ٢٠١٦م اعتباراً من فبراير ٢٠١٦م أكثر من مليار مستخدم (Rajni & Sujeet,2016).

أصبح الواتس أب وسيلة الاتصال المؤثرة في الأحداث اليومية؛ بحيث أتاحت الفرصة للجميع

شباب، سياسين وباحثين لنقل أفكارهم ومناقشة قضاياهم المختلفة، وما يرغبون في نقله، متجاوزين في ذلك الحدود الطبيعة إلى فضاءات جديدة. كما أن المنظمات الحكومية وغير الحكومية أصبحت تستعمل هذه الشبكات من أجل إيصال أفكارها وتحقيق أهدافها المختلفة. وبذلك يمكن القول إن شبكات التواصل الاجتماعي ومنها الواتس أب أحدثت طفرة نوعية ليس فقط في مجال الاتصال بين الأفراد والجماعات والمنظمات، بل وفي نتائج وتأثير هذا الاتصال؛ إذا كانت لهذا التواصل نتائج مؤثرة في مجالات مختلفة.

ظهر تطبيق الواتس أب في عام ٢٠٠٩م، وهو تطبيق الرسائل المتنقلة التي تسمح للمستخدمين تبادل الرسائل القصيرة. تم إنشاء تطبيق الواتس أب من قبل الأمريكي بريان أكتون والأوكراني جان كوم؛ لجعل التواصل وتوزيع الرسائل والوسائط المتعددة تتم بسهولة أكبر وأسرع. فالواتس أب يعمل عن طريق الاتصال بالإنترنت، ويساعد مستخدميه للبقاء على اتصال مع الأصدقاء والأقارب في قائمة الاتصال بهم. إضافة إلى ذلك ساعد هذا التطبيق الطلاب عل نحو متزايد في الحصول على المعلومات الشخصية والعملية والتعليمية والأنشطة والملاحظات والرسائل المتنوعة وغيرها؛ حيث يسمح تطبيق الواتس أب أن ترسل وثائق تصل إلي ١٠٠ ميغابايت (Johnson&Ewur, 2014,158).

والواتس أب هو تطبيق يقوم على استخدام الإنترنت لإرسال الرسائل النصية والصور، والرسائل الصوتيه، ومقاطع الفيديو، وتُتاح إمكانية استخدامه من خلال تحميله على الأجهزة الخاصة، سواءً الهواتف الذكية أو أجهزة الحاسوب (Bailey,2018,2). كما عُرف الواتس أب بأنه إحدى وسائل التواصل الاجتماعي ومن التطبيقات الشائعة في الأجهزة الذكية المستخدمة في تقديم خدمة التواصل بين المستخدمين لهذا التطبيق حول العالم(Sujeet&Rajni,2016,3).

ويعرف أيضاً بأنه تطبيق تراسل فوري متعدد المنصات للهواتف الذكية، ويمكن بالإضافة إلى الرسائل الأساسية للمستخدمين إرسال الصور والرسائل الصوتية والفيديو والوسائط (www.com.bayt).

ويمكن للدراسة تعريف الواتس أب بأنه وسيلة إلكترونية توفر خدماتها للمستخدمين من خلال ربطها بشبكة الإنترنت؛ لتسمح بنقل المعلومات والبيانات بين طرفين أو أكثر، وإجراء محادثات نصيه، وصوتيه، وفديو، ونقل صور وأشكال بأقل وقت وتكلفة وجهد.

- **مفهوم فيروس كورونا:**

فيروسات كورونا هي فصيلة كبيرة من الفيروسات التي قد تسبب المرض للحيوان والإنسان، وتسبب فيروسات كورونا لدي البشر حالات عدوي الجهاز التنفسي التي من المعروف أن عدداً منها تتراوح حدتها من نزلات البرد الشائعة إلي الأمراض الأشد وخامة مثل متلازمة الشرق الاوسط التنفسية والمتلازمة التنفسية الحادة الوخيمة (السادس) ويسبب فيروس كورونا المكتشف مؤخراً مرض فيروس كورونا كوفيد- 19.

➢ **مرض كوفيد- 19:**

هو مرض معد يسببه فيروس كورونا المكتشف مؤخراً، ولم يكن هناك أي علم بوجود هذا الفيروس وهذا المرض المستجدين قبل اندلاع الفاشية في مدينة يوهان الصينية في كانون الاول/ ديسمبر 2019م ، وكونه وباءً انتقالياً، ينتقل من شخص إلي آخر، إذ يصاب الأشخاص بعدوي كرض كوفيد - 19، بحسب منظمة الصحة العالمية، عن طريق الاحتكال بالحاملين للفيروس، ويستدعي كبح الطابع الانتقالي للفيروس إجراءات احترازية تتعلق أساساً بتقييد حركة الاشخاص المصابين وغير المصابين علي حد سواء ، فمن جهة يخضع المصابون لحجر صحي بيتي أو عيادي لمنع انتقال الفيروس ومن جهة أخري تقيد حركة الأشخاص غير المصابين، بما في ذلك الحجر المنزلي الطوعي أو الإجباري.(طويل،وآخرون، 2020، 63).

ويشير التباعد الاجتماعي إلى الحد من الاتصال الوثيق بينك وبين الآخرين في مجتمعك، حتى لو لم تكن مريضاً أو معرضاً للخطر، وهذه ممارسة طوعية للمساعدة في وقف انتشار كوفيد- 19.

كما يشير الحجر الصحي أو الحجر الذاتي إلى البقاء في المنزل وتجنب الاتصال بالآخرين لأنك معرض لخطر الإصابة بكوفيد- 19 بسبب التعرض المحتمل للفيروس، إذا كنت في الحجر الصحي، فيجب عليك اتخاذ خطوات لتجنب انتقال المرض إلى الآخرين في منزلك وهي: اغسل يديك بانتظام ولا تشارك الأغراض المنزلية واحرص على النوم في غرفة نوم منفصلة واستخدم حماماً منفصلاً، قد تطلب الإدارات الصحية أو المسؤولون الفيدراليون أو مسؤولو الولاية أيضاً إجراء الحجر الصحي.

فيجب على الشخص الذي تعرض للفيروس لكن لم تظهر عليه أي أعراض أن يقوم بالحجر الذاتي لمدة 14 يوماً، بعد مرور 14 يوماً من دون أعراض لا تكون معرضاً لخطر الإصابة بكوفيد 19.

والهدف من التباعد الاجتماعي هو إبطاء انتشار الفيروس أو تسطيح المنحني، إذا بقي الناس في المنزل وتجنبوا الاتصال مع بعضهم، فلن ينتشر الفيروس بسرعة، وسيصاب عدد أقل من الأشخاص في وقت واحد، وسيظل الناس يمرضون، لكن سيحدث هذا بمعدل أبطأ- مما يجعل المنحني أكثر تسطيحاً وهذا سيساعد الأطباء والمستشفيات علي رعاية الأشخاص المصابين بكوفيد 19 خاصة شديدي المرض، وتبلغ فترة حضانة فيروس كورونا المستجد، أي الفترة ما بين الإصابة وظهور الأعراض، نحو خمسة أيام وأحياناً قد تصل إلي 14 يوماً لبحث صيني، وإذا كنت مصاباً بالفيروس وخالطت الآخرين كالمعتاد، فمن المحتمل أن تنقل الفيروس لشخصين أو ثلاثة ثم ينقلونه بدورهم لشخصين أو ثلاثة آخرين، وبعد شهرين فقط قد تتسبب حالة واحدة في إصابة 59.604 أشخاص بالعدوي. (حريبش، 2020، 25)

وثبت بالأدلة أن البقاء بالمنزل وترك مسافة آمنة عند التعامل مع الآخرين يسهمان في إيطاء انتشار الفيروس، إذ أشار بحث أجري عن الإصابات في ووهان إلى أن تطبيق تدابير وقائية صارمة واسعة النطاق أدي إلى تخفيض رقم التكاثر الأساسي في المدينة من 2.35 إلى واحد فقط، وهذا يعني أن حالات الإصابة لن ترتفع ما دام كل مصاب سينقل العدوي لشخص واحد فقط.

ووضع العلماء طريقين للتعامل مع احتمال تفشي الفيروس في المملكة المتحدة والولايات المتحدة، ترتكز الاولي على العزل الذاتي للأشخاص الأكثر عرضة للإصابة بالمرض وفرض الحجر الصحي على الأشخاص الذين لديهم أعراض المرض.

بينما تتمثل الطريقة الثانية في اتخاذ خطوات شاملة تلزم الجميع بالتباعد الاجتماعي وان يخضع كل من تظهر عليه أعراض المرض ومن يعيشون معه للعزل الذاتي في المنزل.

ويؤثر سن السكان وأساليب معيشتهم على نمط انتشار فيروس كورونا المستجد في المجتمع، إذ عزا بحث أجرته جينفير داود من جامعة أوكسفورد حصيلة الوفيات المرتفعة في إيطاليا إلى نسبة كبار السن المرتفعة ونزوع العائلات للعيش بالقرب من بعضها.

ولا شك أن البقاء بمعزل عن الأصدقاء والأقارب ليس سهلاً، وقد يترتب عليه تبعات عديدة، مثل العزلة والوحدة التي ترتبط بأمراض القلب والاكتئاب والخرف.

لكن التطورات التكنولوجية أتاحت لنا طرقاً عديدة للتواصل مع الأصدقاء والمقربين لم تكن متاحة عام 1918م مثل وسائل التواصل الاجتماعي وتطبيقات الرسائل مثل الواتس أب والمحادثات الهاتفية المرئية حتى يبقي الجميع في مأمن من الأمراض.

- **نظرة جديدة لوسائل التواصل الاجتماعي واستعادة الثقافة لدورها:(حربيش، 2020، 36)**

انتبه عالم المستقبليات الألماني لأبعاد جديدة من تداعيات وباء كورونا، فقد فرض هذا الوباء تشغيل التعليم عبر الإنترنت والعمل بتقنية الاتصال عن بعد، بعدما كان عدد من الجهات ترفض وتقاوم هذه التقنيات، فكانت بمثابة امتيازاً خاصاً لرجال الاعمال خمسة نجوم، لكن وباء كورونا، تذلل كل شيء وصار كل شيء بتقنية الاتصال عن بعد، كما لفت ماتياس هورس الانتباه إلي تحول آخر وقع في وظيفة وسائل التواصل الاجتماعي، ولقد وقع تحول من الاتصال إلي التواصل الحقيقي مع أشخاص بأعيانهم، دون أن يقع تلاعب بالناس من خلال شاشة ثانية، لم يعد هناك أحد ينتظر، ولقد خلقت عالم المستقبليات ثقافة جديدة للتواصل غير التي كانت بالأمس، وحتي الذين يقضون وقتاً طويلاً أمام جهاز الهاتف النقال، شعروا بالحاجة إلي الكتاب، وفجأة صارت قراءة الكتاب عبادة، يضيف عالم المستقبليات مؤكداً أنه وقع تغيير في العلاقة بين التكنولوجيا والثقافة.

الدراسة الميدانية

مجتمع وعينة الدراسة: تمثل مجتمع الدراسة في طالبات كلية التربية بجامعة حائل المقيدين للعام الجامعي 2020/2021م، والبالغ عددهم (4571)، وقد تم اختيار عينة عشوائية بلغت (777) طالبة منتظمة من أربع أقسام بكلية التربية جامعة حائل، بنسبة بلغت 15 % من حجم المجتمع الأصلي.

خصائص عينة الدراسة:

1) توزيع مفردات عينة الدراسة حسب متغير القسم:

جدول (1) توزيع مفردات متغير الدراسة حسب متغير الكلية

رقم	الكلية	العدد	المرتبة	المرتبة
1	الصفوف الأولية	216	35.5	الأولي
2	رياض الأطفال	190	13.3	الثانية
3	علم النفس	126	20.7	الثالثة
4	تربية خاصة	76	12.5	الرابعة
الإجمالي		608	100.0	_

يتضح من الجدول رقم (1) أن عينة طالبات الصفوف الأولى احتلت المرتبة الأولي بنسبة 35.5% من إجمالي العينة، ثم احتلت ثانيا عينة طالبات رياض الأطفال بنسبة 31.3% ونسبة المرتبة الثالثة بلغت 20.7% هم عينة طالبات علم النفس، أما في المرتبة الأخيرة كانت طالبات التربية الخاصة، حيث بلغت نسبة العينة فيها 12.5% ونلاحظ أن العينة توزعت بنسب متفاوتة بين الكليات محل الدراسة، فكانت معظم مفردات العينة من الصفوف الأولى ورياض الأطفال وبنسبة 66.8%، لان أكثر أعداد الطالبات في هذين القسمين.

2) مجالات استخدام مفردات العينة لبرنامج الواتر اب:

جدول رقم (2) مجالات استخدام الواتس اب من قبل مفردات عينة الدراسة

رقم	استخدامات الواتس اب من قبل مفردات عينة الدراسة	العدد	النسبة المئوية٪	المرتبة
1	سياسية	160	9.4	السادسة
2	اجتماعية	468	27.4	الاولي
3	اقتصادية	66	3.9	السابعة
4	رياضيه	209	12.2	الرابعة
5	ثقافية	253	14.8	الثالثة
6	علمية	373	21.8	الثانية
7	التقويم الجامعي	181	10.6	الخامسة

يبين جدول(2(أن اعلي نسبة 27.4% من إجمالي المفردات العينة تستخدم الواتس اب في مجالات اجتماعية , تليها نسبة 21.8% من إجمالي العينة المدروسة تستخدم برامج الواتس اب في مجالات علمية في تخصصات الطالبات , ثم نسبة 14.8% من العينة تستخدم البرنامج في مجالات ثقافية , ونسبة 12.2% تستخدمه في مجالات رياضية , و 10.6% يستخدمون الواتس اب في التقويم الجامعي, كما بلغت نسبة استخدام الواتس اب في مجالات سياسية 9.4% وجاءت في المرتبة الأخيرة نسبة 3.9% من إجمالي مفردات عينة الدراسة تستخدم الواتس اب في مجالات اقتصادية , وتشير نسب الاستخدام المتفاوتة أن مفردات عينة الدراسة تستخدم

الواتس اب في مجالات مختلفة , تحتل أولياتها الاجتماعية ثم العلمية، مما يدل علي أهمية استخدام هذا التطبيق في المجالات العلمية في أوساط الطالبات , نظرا لسهولته، وعدم توفر بقية التطبيقات و المواقع لهم بشكل ميسر ومناسب.

أداة الدراسة: اعتمدت الدراسة على الاستبانة كأداة لجمع البيانات من مجتمع الدراسة، حيث تم تصميم استبانة الكترونية لطالبات كلية التربية بجامعة حائل بالاعتماد على الدراسات السابقة والإطار النظري، ذات العلاقة بموضوع الدراسة، والارسال إليهم من خلال نشر رابط الاستبانة في مجموعات الطالبات لأقسام كليه التربية المختلفة، **كما تم استخدام البرنامج الإحصائي (SPSS).**

صدق الأداة: تم حساب الصدق الظاهري للاستبيان في صورته المبدئية بعرضه على عدد من المحكمين لإبداء الرأي نحو الاستبيان، ومدي ملاءمته لقياس ما تم الإعداد له، ومدي مناسبة الفقرات للأبعاد موضوع الدراسة، وبلغ عدد المحكمين (12)، وفي ضوء آراء المحكمين تم إعداد أداة هذه الدراسة بصورتها النهائية.

ثبات الأداة: تم التحقق من ثبات أداة الدراسة باستخدام معامل كرونباخ ألفا (Cronbach Al-pha) ومعامل سبيرمان- براون للتجزئة النصفية لأداة الدراسة، وكانت أهم النتائج التي تم التوصل إليها موضحة في الجدول التالي:

جدول رقم (3) نتائج اختبار ألفا كرونباخ ومعامل التجزئة

عدد الفقرات	عدد الاستبيانات	معامل كرونباخ ألفا	معامل سبيرمان- براون للتجزئة النصفية
29	608	0.97	0.94

يتضح من النتائج الموضحة في الجدول رقم (3) أن معامل الثبات لأداة الدراسة كان مقبولاً إحصائياً، أي أن أداة الدراسة تتمتع بصدق وثبات عاليين حيث بلغ معامل الثبات لأداة الدراسة (0.97) وهو معامل قوي جداً يجعل الأداة مناسبة لجمع البيانات المتعلقة بالدراسة، كما بلغت قيمة معامل الصدق (0.94) وهو معامل قوي جداً أيضاً، يجعل الأداة تتمتع بالصدق في جمع البيانات المتعلقة بالدراسة.

أساليب الدراسة الإحصائية:

تمت معالجة بيانات الدراسة باستخدام البرنامج الإحصائي (SPSS) عن طريق الأساليب الإحصائية الآتية:

1) مقاييس الإحصاء الوصفي، لغرض التعرف على خصائص عينة الدراسة بالاعتماد على التكرارات والنسب المئوية، وترتيب الأبعاد والمتغيرات المدروسة المستقلة والتابعة، وفقاً للمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية.
2) أسلوب الانحدار الخطي البسيط، لاختبار فرضيات الدراسة، تم استخدام أسلوب الانحدار الخطي البسيط بين المتغير المستقل المتمثل باستخدام الواتس أب والمتغير التابع تجاوز أزمة جائحة كورونا وتبعاتها بالتعليم الجامعي.

3) أسلوب معامل كرونباخ ألفا (Cronbach Alpha) من أجل التأكد من مدي صدق الدراسة وثباتها من خلال الاتساق الداخلي لها.

4) أسلوب سبيرمان – براون، للتأكد من التجزئة النصفية والصدق البنائي للاستبانة.

ثانياً: النتائج المتعلقة بأثر استخدام الواتر اب في العملية التعليمية خلال جائحة كورونا من وجهة نظر طالبات جامعة حائل:

بقياس أثر استخدام الواتس اب في تجاوز أزمة جائحة كورونا وتبعاتها بالتعليم الجامعي بأبعادها مجتمعة ومنفردة تم استخدام مقياس ليكارث الخماسي لأغراض التحليل حسب الجدول رقم (4).

جدول رقم (4) نتائج اختبار ويلكوكسن لقياس معنوية الاتجاه العام لإجابات مفردات العينة حول أثر استخدام الواتس اب تجاوز أزمة جائحة كورونا وتبعاتها بالتعليم الجامعي

رقم	الأبعاد	الوسط الحسابي ن=608	الانحراف المعياري	الوزن النسبي	مستوي التوافر	Wilcoxon (قيمة z)	مستوي الدلالة (p.value)
1	تهيئة بيئة تعليمية نشطة غير صفية لتعظيم الاستفادة من إمكانات الطالبات ومواهبهم	2.44	0.85	48.8	ضعيف	3.17	0.00
2	رفع كفاءة وكفاية أعضاء هيئة التدريس الجامعي في تحسين البرامج والمقررات الدراسية وطرق تدريسها وتقويمها وفق متطلبات تفعيل نظام التعليم الرقمي	3.53	1.04	70.6	عالي	4.11	0.00
3	رفع مستوي فاعلية العملية التعليمية لتوفير خريج بمواصفات تتفق مع سوق العمل في عصر الثورة الصناعية الرابعة	3.59	1.05	71.4	عالي	4.13	0.00
4	دعم توظيف التقنيات والمصادر الإلكترونية التعليمية لتحقيق أهداف التعليم الرقمي	2.94	1.03	58.8	متوسط	3.54	0.00
5	تنمية المورد البشري المتمثل في خريج متميز وتحقيق الاستثمار الأمثل للكفاءات من الخريجين	2.59	0.98	71.8	عالي	3,97	0.00
	ملخص	3.21	0.99	64.2	متوسط	3.85	0.00

ن=حجم العينة مستوي الدلالة عند 0.05(p=0.05)

تبين نتائج الجدول رقم (4) حول أثر استخدام الواتس اب في تجاوز أزمة جائحة كورونا

وتبعاتها بالتعليم الجامعي المتوسط الحسابي العام لإجابات مفردات عينة الدراسة عن توافر اثر استخدام الواتس اب في تجاوز أزمة جائحة كورونا وتبعاتها بالتعليم الجامعي بلغ (3.21) , وهذا يعني أن درجة إدراك مفردات عينة الدراسة عن توافر اثر استخدام الواتس اب في تجاوز أزمة جائحة كورونا وتبعاتها بالتعليم الجامعي مجتمعة معا تقع عند المستوي» متوافر بدرجة متوسطة « لأثر استخدام الواتس اب في تجاوز أزمة جائحة كورونا وتبعاتها بالتعليم الجامعي , كما تشير قيمة الانحراف المعياري العام إلى تقارب الآراء وتجانسها حول اثر استخدام الواتس اب في تجاوز أزمة جائحة كورونا وتبعاتها بالتعليم الجامعي حيث بلغت قيمته (0.99) , ويشير الوزن النسبي العام إلى أن التوافر كان متوسطا وبوزن نسبي متوسط 46.2% , أي أن نسبة 64.2 % من إجمالي مفردات عينة الدراسة (الطالبات) يرون أن أثر استخدام الواتس اب في تجاوز أزمة جائحة كورونا وتبعاتها بالتعليم الجامعي متوافر في جامعة حائل.

أظهرت النتائج أن:

1. متوسط درجات التوافر لجميع الأبعاد الخمسة جاءت اعلي من نقطة المنتصف في مقياس ليكارد الخماسي باستثناء بعد تهيئة بيئة تعليمية نشطة غير صفية لتعظيم الاستفادة من إمكانات الطالبات ومواهبهم بمتوسط حسابي (2.44) بدرجة توافر ضعيفة، وبعد رفع مستوي فاعلية العملية التعليمية لتوفير خريج بمواصفات تتفق مع سوق العمل في عصر الثورة الصناعية الرابعة بمتوسط حسابي (3.59) وبدرجة توافر متوسطة. حيث كانت أدني تلك الأبعاد توافرا هو بعد تهيئة بيئة تعليمية نشطة غير صفية لتعظيم الاستفادة من إمكانات الطالبات ومواهبهم بوسط حسابي (2.44) والذي يشير إلى توافر ضعيف لأثر الواتس أب في تهيئة بيئة تعليمية نشطة بجامعة حائل، وبانحراف معياري (0.85) مما يعني تقارب الآراء وتجانسها حول تهيئة بيئة تعليمية نشطة غير صفية لتعظيم الاستفادة من إمكانات الطالبات ومواهبهم في جامعة حائل, بوزن نسبي ضعيف (48.8%) , كما أظهرت النتائج أن تلك الأبعاد توافرا هو بعد تنمية المورد البشري المتمثل في خريج متميز وتحقيق الاستثمار الأمثل للكفاءات من الخريجين بوسط حسابي(3.59) مما يشير إلى توافر عال لتنمية المورد البشري المتمثل في خريج متميز وتحقيق الاستثمار الأمثل للكفاءات من الخريجين, وبانحراف معياري (0.98) الذي يشير إلى تقارب الآراء وتجانسها حول تنمية المورد البشري بجامعة حائل, وبوزن نسبي عال 71.8% .

2. أن مستوي الدلالة معنوي وبدرجة كبيرة جدا، وفي صورة واضحة striking ومتسقة con-sistent من الناحية الإحصائية لجميع الأبعاد الخمسة ($p<0.05$) فيما يتعلق باتجاه إجابات مفردات عينة الدراسة نحو أثر استخدام الواتس أب في تجاوز أزمة جائحة كورونا وتبعاتها بالتعليم الجامعي متوافر في جامعة حائل وهذا ما أظهرته قيم اختبار ويلكوكسن، ومستوي الدلالة الإحصائية، حيث كانت قيم مستوي الدلالة اقل من (0.05) لكافة الأبعاد الخمسة، مما يشير إلى معنوية الاتجاه عن قيمة الوسط الفرضي لمقياس ليكارت الخماسي.

ثالثا: اختبار فرضيات الدراسة:

لاختبار فرضيات الدراسة تم استخدام أسلوب الانحدار الخطي البسيط للمتغير المستقل والمتمثل في استخدام الواتس أب والمتغير التابع المتمثل بأبعاد أثر استخدام الواتس أب في تجاوز أزمة جائحة كورونا وتبعاتها بالتعليم الجامعي.

1. **النتائج المتعلقة بالفرض الأول:**

ولاختبار هذا الفرض تم استخدام تحليل الانحدار الخطي البسيط لمعرفة تأثير الواتس اب في تهيئة بيئة تعليمية نشطة غير صفية لتعظيم الاستفادة من إمكانات الطالبات ومواهبهم.

جدول رقم (5) نتائج الانحدار الخطي البسيط لمعرفة أثر الواتس اب في تهيئة بيئة تعليمية نشطة غير صفية لتعظيم الاستفادة من إمكانات الطالبات ومواهبهم

المتغير المستقل	المعاملات	قيم المعاملات	معامل الارتباط R	معامل التحديد R^2	قيمة f المحسوبة	قيمة مستوي الدلالة sig
استخدام الواتس اب	ثابت الانحدار a	1.23	-0.48	0,23	18.32	0.000
	معامل الانحدار b	-0.52				

يتضح من نتائج الجدول رقم (5) وجود علاقة تأثير ذات دلالة معنوية للمتغير المستقل المتمثل بالواتس اب في المتغير التابع و المتمثل في تهيئة بيئة تعليمية نشطة غير صفية لتعظيم الاستفادة من إمكانات الطالبات ومواهبهم , حيث بلغت قيمة معامل الانحدار (-0.52) أي كلما زاد استخدام الواتس اب بمقدار وحدة قياس واحدة أدى ذلك إلى نقصان في تهيئة بيئة تعليمية نشطة غير صفية بمقدار (0.52) من الوحدة في حين بلغت قيمة معامل الارتباط(-0.48) وهو معامل ارتباط عكسي معنوي ضعيف , أي كلما زاد استخدام الواتس اب لدي الطالبات أدى إلى نقصان في تهيئة بيئة تعليمية نشطة غير صفية لتعظيم الاستفادة من إمكانات الطالبات ومواهبهم، والعكس صحيح أما القابلية التفسيرية لنموذج الانحدار أعلاه المتمثلة في معامل التحديد فقد بلغت (0.23) مما يشير أي أن 23% من المتغيرات في تعود إلى استخدامهم الواتس اب وحده (مع ثبات بقية العوامل الأخرى) بينما 77% من المتغيرات في تعود إلى عوامل أخري وقد أشار اختبار F إلى أن نموذج الانحدار أعلاه ذو معنوية إحصائية حيث بلغت قيمة مستوي دلالة اختبار f (0.00) وهي اقل من مستوي الدلالة المعتمد في هذه الدراسة وهي (0.05) وبهذه النتائج نتوصل إلى أن الواتس اب له تأثير معنوي في تهيئة بيئة تعليمية نشطة غير صفية لتعظيم الاستفادة من إمكانات الطالبات ومواهبهم وعليه فان نتائج الدراسة تشير إلى رفض الفرض الأول وقبول الفرض البديل الذي يؤكد وجود اثر ذي دلالة إحصائية لاستخدام الواتس اب في تهيئة بيئة تعليمية نشطة غير صفية لتعظيم الاستفادة من إمكانات الطالبات ومواهبهم، وهذا ما أكدته دراسة العيدان(2019)، ودراسة Bhatt

Arshad,2016 &)) أن من أهم دواعي استخدام الطلبة لتطبيق الواتساب هي الحاجة لقناة تواصل فوري مع الزملاء للوقوف على آخر مستجدات العملية التعليمية والتشاور العلمي، كما يستخدمون هذا التطبيق بدرجة كبيرة في استخدامات عديدة في العملية التعليمية من أهمها متابعة كل ما يستجد من معلومات وأخبار حول المواد الدراسية، والمشاركة في طرح الأفكار وتبادلها، وإجراء الحوار والنقاش مع الزملاء وأعضاء هيئة التدريس حول المسائل العلمية والمقررات الدراسية.

2. **النتائج المتعلقة بالفرض الثاني:**

ولاختبار هذا الفرض تم استخدام تحليل الانحدار الخطي البسيط لمعرفة تأثير الواتس اب في رفع كفاءة وكفاية أعضاء هيئة التدريس الجامعي في تحسين البرامج والمقررات الدراسية وطرق تدريسها وتقويمها وفق متطلبات تفعيل نظام التعليم الرقمي.

جدول (6) نتائج الانحدار الخطي البسيط لمعرفة تأثير استخدام الواتس اب في رفع كفاءة وكفاية أعضاء هيئة التدريس الجامعي في تحسين البرامج والمقررات الدراسية وطرق تدريسها وتقويمها وفق متطلبات تفعيل نظام التعليم الرقمي

المتغير المستقل	المعاملات	قيم المعاملات	معامل الارتباط R	معامل التحديد R^2	قيمة f المحسوبة	قيمة مستوي الدلالة sig
استخدام الواتس اب	ثابت الانحدار a	1.34	-0.75	0,56	21.19	0.000
	معامل الانحدار b	-0.72				

يتضح من النتائج الموضحة في الجدول رقم (6) وجود علاقة تأثير ذا دلالة معنوية للمتغير المستقل المتمثل في استخدام الواتس اب في المتغير التابع المتمثل في رفع كفاءة وكفاية أعضاء هيئة التدريس الجامعي في تحسين البرامج والمقررات الدراسية وطرق تدريسها وتقويمها وفق متطلبات تفعيل نظام التعليم الرقمي حيث بلغت قيمة معامل الانحدار (-0.72) أي انه كلما زاد استخدام الواتس اب بمقدار وحدة قياس واحدة تؤدي إلى نقصان في رفع كفاءة وكفاية أعضاء هيئة التدريس الجامعي في تحسين البرامج والمقررات الدراسية وطرق تدريسها وتقويمها وفق متطلبات تفعيل نظام التعليم الرقمي بمقدار (-0.75), وهو معامل ارتباط عكسي معنوي قوي أي كلما زاد استخدام الواتس اب يؤدي إلى نقصان في لرفع كفاءة وكفاية أعضاء هيئة التدريس الجامعي في تحسين البرامج والمقررات الدراسية وطرق تدريسها وتقويمها وفق متطلبات تفعيل نظام التعليم الرقمي والعكس صحيح أما القابلية التفسيرية لنموذج الانحدار أعلاه المتمثلة في معامل التحديد فقد بلغت (0.56) مما يشير إلى أن 56% من المتغيرات في رفع كفاءة وكفاية أعضاء هيئة التدريس الجامعي في تحسين البرامج والمقررات الدراسية وطرق تدريسها وتقويمها وفق متطلبات تفعيل نظام التعليم الرقمي تعود إلى استخدام الواتس اب وحده (مع ثبات بقية العوامل الأخرى) بينما 44% من

التغيرات في رفع كفاءة وكفاية أعضاء هيئة التدريس الجامعي في تحسين البرامج والمقررات الدراسية وطرق تدريسها وتقويمها وفق متطلبات تفعيل نظام التعليم الرقمي وقد أشار اختبار f إلى أن نموذج الانحدار أعلاه ذو دلالة معنوية إحصائية حيث بلغت قيمة مستوي دلالة اختبار f (0.00) وهي اقل من مستوي دلالة الدراسة المعتمد وهي (0.05) وبهذه النتائج نتوصل إلى أن استخدام الواتس اب له تأثير معنوي عكسي في وعليه فان يتم رفض الفرض الثاني وقبول الفرض البديل الذي يؤكد وجود أثر ذي دلالة احصائية لاستخدام الواتس اب في لرفع كفاءة وكفاية أعضاء هيئة التدريس الجامعي في تحسين البرامج والمقررات الدراسية وطرق تدريسها وتقويمها وفق متطلبات تفعيل نظام التعليم الرقمي.

وهذا ما يتفق مع دراسة العنزي (2017) أن استخدام الواتس أب يسهم بشكل فاعل في التعليم بشكل عام، وتنمية مهارتي التحدث والاستماع لدي مفردات عينة الدراسة، كما أن فروق الاستجابة تعزي لمتغير النوع (الجنس). إضافة إلى دور الواتس أب في سهولة عملية التعليم وتبادل المعلومات وزيادة التفاعل بين الطلاب والمعلمين. إضافة إلى دور الواتس أب في إتاحة فرص النقاش والحوار، وتبادل الأفكار والتجارب، والتقويم للأداء الذاتي والجماعي، ومدي إسهامه في عملية التطوير والتحسين لدي الطلاب.

3. **النتائج المتعلقة بالفرض الثالث:**

ولاختبار هذا الفرض تم استخدام تحليل الانحدار الخطي البسيط لمعرفة تأثير الواتس اب في رفع مستوي فاعلية العملية التعليمية لتوفير خريج بمواصفات تتفق مع سوق العمل في عصر الثورة الصناعية الرابعة.

جدول رقم (7) نتائج الانحدار الخطي البسيط لمعرفة تأثير استخدام الواتس اب في رفع مستوي فاعلية العملية التعليمية لتوفير خريج بمواصفات تتفق مع سوق العمل في عصر الثورة الصناعية الرابعة

المتغير المستقل	المعاملات	قيم المعاملات	معامل الارتباط R	معامل التحديد R^2	قيمة f المحسوبة	قيمة مستوي الدلالة sig
استخدام الواتس اب	ثابت الانحدار a	1.10	-0.60	0,36	18.67	0.000
	معامل الانحدار b	-0.57				

يتضح من نتائج الجدول رقم (7) وجود علاقة تأثير ذات دلالة معنوية لاستخدام الواتس اب في رفع مستوي فاعلية العملية التعليمية لتوفير خريج بمواصفات تتفق مع سوق العمل في عصر الثورة الصناعية الرابعة , حيث بلغت قيمة معامل الانحدار (-0.57)) أي انه كلما زاد استخدام الواتس اب بمقدار وحدة قياس واحدة تؤدي إلى نقصان في رفع مستوي فاعلية العملية التعليمية لتوفير خريج بمواصفات تتفق مع سوق العمل في عصر الثورة الصناعية

الرابعة بمقدار (0.57) من الوحدة في حين بلغت قيمة معامل الارتباط (-0.60) وهو معامل ارتباط عكسي معنوي متوسط أي كلما زاد استخدام الواتس اب لدي طالبات جامعة حائل يؤدي إلى نقصان في رفع مستوي فاعلية العملية التعليمية لتوفير خريج بمواصفات تتفق مع سوق العمل في عصر الثورة الصناعية الرابعة والعكس صحيح أما القابلية التفسيرية لنموذج الانحدار اعلاه المتمثلة بمعامل التحديد فقد بلغت (0.36) مما يشير إلى ان 36% من المتغيرات و التأثيرات في رفع مستوي فاعلية العملية التعليمية لتوفير خريج بمواصفات تتفق مع سوق العمل في عصر الثورة الصناعية الرابعة يعود إلى استخدام الواتس اب وحده (مع ثبات بقية العوامل الأخرى) بينما 64% من المتغيرات في رفع مستوي فاعلية العملية التعليمية لتوفير خريج بمواصفات تتفق مع سوق العمل في عصر الثورة الصناعية الرابعة تعود إلى عوامل اخري وقد اشار اختبار f إلى ان نموذج الانحدار اعلاه ذو دلالة معنوية احصائية حيث بلغت قيمة مستوي دلالة اختبار f (0.00) وهي اقل من مستوي دلالة الدراسة المعتمد وهي (0.05) وبهذه النتائج نتوصل إلى ان استخدام الواتس اب له تأثير معنوي عكسي(سلبي) في رفع مستوي فاعلية العملية التعليمية لتوفير خريج بمواصفات تتفق مع سوق العمل في عصر الثورة الصناعية الرابعة و هذا يشير إلى رفض الفرض الثالث وقبول الفرض البديل الذي يؤكد وجود أثر ذي دلالة احصائية لاستخدام الواتس اب في رفع مستوي فاعلية العملية التعليمية لتوفير خريج بمواصفات تتفق مع سوق العمل في عصر الثورة الصناعية الرابعة. وهذا ما أكدته دراسة **(Munkail,2015)** التي هدفت إلى معرفة تأثير استخدام وسائل التواصل الاجتماعي في الأداء الأكاديمي للطلبة في معاهد البوليتكنيك في ولاية تاملي البالغ عددهم (6000) طالب، ودراسة **(Hashim, et.al,2015)** التي توصلت إلى أن تطبيق الواتس أب يسهم في تعزيز الأداء والتحصيل العلمي للطلاب لسهولة استخدامه، وسرعة تبادل المعلومات ومشاركة الأفكار بين الطلاب.

4. **النتائج المتعلقة بالفرض الرابع:**

ولاختبار هذا الفرض تم استخدام تحليل الانحدار الخطي البسيط لمعرفة تأثير الواتس اب في دعم توظيف التقنيات والمصادر الإلكترونية التعليمية لتحقيق أهداف التعليم الرقمي

جدول رقم (8) نتائج الانحدار الخطي البسيط لمعرفة تأثير استخدام الواتس اب في دعم توظيف التقنيات والمصادر الإلكترونية التعليمية لتحقيق أهداف التعليم الرقمي

المتغير المستقل	المعاملات	قيم المعاملات	معامل الارتباط R	معامل التحديد R^2	قيمة f المحسوبة	قيمة مستوي الدلالة sig
استخدام الواتس اب	ثابت الانحدار a	1.09	-0.55	0.30	17.58	0.000
	معامل الانحدار b	-0.45				

يتضح من نتائج الجدول رقم (8) وجود علاقة تأثير ذات دلالة معنوية لاستخدام الواتس اب

في دعم توظيف التقنيات والمصادر الإلكترونية التعليمية لتحقيق أهداف التعليم الرقمي اذا بلغت قيمة معامل الارتباط (-0.45) أي كلما زاد استخدام الواتس اب بمقدار وحدة واحدة يؤدي إلى نقصان في دعم توظيف التقنيات والمصادر الإلكترونية التعليمية لتحقيق أهداف التعليم الرقمي بمقدار (0.45)من الوحدة في حين بلغت معامل الارتباط (0.55-) وهو معامل ارتباط عكسي معنوي متوسط أي كلما زاد استخدام الواتس اب يؤدي إلى نقصان في دعم توظيف التقنيات والمصادر الإلكترونية التعليمية لتحقيق أهداف التعليم الرقمي والعكس صحيح أما القابلية التفسيرية لنموذج الانحدار اعلاه المتمثلة بمعامل التحديد فقد بلغت (0.30) مما يشير إلى ان 30% من التغيرات في دعم توظيف التقنيات والمصادر الإلكترونية التعليمية لتحقيق أهداف التعليم الرقمي تعود إلى استخدام الواتس اب وحده (مع ثبات بقية العوامل الأخرى) بينما 70% من التغيرات في دعم توظيف التقنيات والمصادر الإلكترونية التعليمية لتحقيق أهداف التعليم الرقمي تعود إلى عوامل اخري وقد اشار اختبار f إلى ان نموذج الانحدار اعلاه ذو دلالة معنوية احصائية حيث بلغت قيمة مستوي دلالة اختبار f (0.00) وهي اقل من مستوي دلالة الدراسة المعتمد وهي (0.05) وبهذه النتائج نتوصل إلى ان استخدام الواتس اب له تأثير معنوي سلبي في دعم توظيف التقنيات والمصادر الإلكترونية التعليمية لتحقيق أهداف التعليم الرقمي و بذلك يتم رفض الفرض الرابع وقبول الفرض البديل الذي يؤكد وجود أثر ذي دلالة احصائية لاستخدام الواتس اب في دعم توظيف التقنيات والمصادر الإلكترونية التعليمية لتحقيق أهداف التعليم الرقمي. وهذا يتفق مع دراسة (العنزي، 2017) التي هدفت إلى معرفة وعي طلاب قسم تكنولوجيا التعليم بكلية التربية الأساسية بالهيئة العامة للتعليم من خلال توظيف وسائل التواصل في العملية التعليمية (الواتس أب نموذجاً) تضمن المجتمع جميع طلاب تكنولوجيا التعليم بكلية التربية الأساسية بالهيئة العامة للتعليم التطبيقي بالكويت

5. **النتائج المتعلقة بالفرض الخامس:**

ولاختبار هذا الفرض تم استخدام تحليل الانحدار الخطي البسيط لمعرفة تأثير الواتس اب في تنمية المورد البشري المتمثل في خريج متميز وتحقيق الاستثمار الأمثل للكفاءات من الخريجين

جدول رقم (9) نتائج الانحدار الخطي البسيط لمعرفة تأثير استخدام الواتس اب في تنمية المورد البشري المتمثل في خريج متميز وتحقيق الاستثمار الأمثل للكفاءات من الخريجين

المتغير المستقل	المعاملات	قيم المعاملات	معامل الارتباط R	معامل التحديد R^2	قيمة f المحسوبة	قيمة مستوي الدلالة sig
استخدام الواتس اب	ثابت الانحدارa	1.21	0.3- 5	0.12	14.28	0.000
	معامل الانحدار b	0.3-				

يتضح من نتائج الجدول رقم (9) وجود علاقة تأثير ذات دلالة معنوية للمتغير المستقل (استخدام الواتساب) في المتغير التابع تنمية المورد البشري المتمثل في خريج متميز وتحقيق الاستثمار الأمثل للكفاءات من الخريجين, بحيث بلغت قيمة معامل الانحدار(0.23) أي كلما زاد استخدام الواتس اب بمقدار وحدة واحدة يؤدي إلى نقصان في تنمية المورد البشري المتمثل في خريج متميز وتحقيق الاستثمار الأمثل للكفاءات من الخريجين بمقدار(0.23) من الوحدة في حين بلغت قيمة معامل الارتباط (0.35) وهو معامل ارتباط طردي كلما زاد استخدام الطالبات للواتس آب يؤدي إلى زيادة في تنمية المورد البشري المتمثل في خريج متميز وتحقيق الاستثمار الأمثل للكفاءات من الخريجين و العكس صحيح ويمكن ارجاع هذا التأثير علي الرغم من انه ضعيف فانه معنوي - إلى استخدام الطالبات للواتس آب في تنمية المورد البشري المتمثل في خريج متميز وتحقيق الاستثمار الأمثل للكفاءات من الخريجين , أما القابلية التفسيرية لنموذج الانحدار اعلاه المتمثلة في معامل التحديد فقد بلغت (0.12) مما يشير إلى ان 12 % من التغيرات في تنمية المورد البشري المتمثل في خريج متميز وتحقيق الاستثمار الأمثل للكفاءات من الخريجين تعود إلى استخدام الواتس اب وحده (مع ثبات بقية العوامل الأخرى) بينما 88 % من التغيرات و التأثيرات التي تحدث في تنمية المورد البشري المتمثل في خريج متميز وتحقيق الاستثمار الأمثل للكفاءات من الخريجين تعود إلى عوامل اخري وقد اشار اختبار f إلى ان نموذج الانحدار اعلاه ذو دلالة معنوية احصائية حيث بلغت قيمة مستوي دلالة اختبار f (0.00) وهي اقل من مستوي دلالة الدراسة المعتمد وهي(0.05) وبهذه النتيجة فان استخدام الواتس اب له تأثير معنوي أرجابي ضعيف في تنمية المورد البشري المتمثل في خريج متميز وتحقيق الاستثمار الأمثل للكفاءات من الخريجين وعليه فانه يتم رفض الفرض الخامس وقبول الفرض البديل الذي يؤكد وجود أثر ذي دلالة احصائية لاستخدام الواتس اب في تنمية المورد البشري المتمثل في خريج متميز وتحقيق الاستثمار الأمثل للكفاءات من الخريجين مما سبق ومن خلال اختبار الفرض الخامس الذي يؤكد وجود علاقة تأثير ذات دلالة احصائية معنوية لاستخدام الواتس اب في تنمية المورد البشري المتمثل في خريج متميز وتحقيق الاستثمار الأمثل للكفاءات من الخريجين فانه يتم رفض الفرض الخامس , وقبول الفرض البديل الذي يؤكد أثر ذي دلالة احصائية لاستخدام الواتس اب في تنمية المورد البشري المتمثل في خريج متميز وتحقيق الاستثمار الأمثل للكفاءات من الخريجين. وهذا ما أكدته دراسة (Bhatt & Arshad,2016) أن الواتس أب هو وسيلة لجعل التواصل أسهل وأسرع، وبالتالي من خلاله يتم تعزيز التدفق الفاعل للمعلومات وتبادل الأفكار وربط الناس بشكل أسهل، إضافة إلى ذلك فقد وجدت الدراسة أن استخدام الواتس أب بشكل مفرط يؤثر على الكثير من وقت الدراسة للطلاب، وعلى مهاراتهم الإملائية وبناء الجمل بشكلها الصحيح، وبالتالي يؤثر بشكل كبير على حياتهم وتصرفاتهم وسلوكهم نتيجة تبادل المعلومات والأفكار من خلال هذا التطبيق.

النتائج والتوصيات:

- النتائج:

استنادا لأهداف وأسئلة واختبار فرضيات الدراسة وتحليل بياناتها توصلت الدراسة إلى النتائج الآتية:

- أن تطبيق الواتس اب يحظى باهتمام طالبات كلية التربية بجامعة حائل (عينة الدراسة)، حيث بينت النتائج أن مفردات العينة تستخدم الواتس اب لأغراض مختلفة تحتل أوليتها الاجتماعية 27.4% ثم العلمية 21.8% مما يشير إلى أهمية الواتس اب في العلاقات الاجتماعية والتواصل فيما بين الطالبات للأغراض العلمية لسهولة استخدامه وسرعته كما تشير النتائج إلى أن أكثر من نصف مفردات العينة 67.6% لا تستخدم الواتس اب لأغراض الدراسة.
- اختبرت الدراسة الفرضيات , حيث أشارت إلى رفض الفرض الأول وقبول الفرض البديل الذي يؤكد علي أنه يوجد أثر ذو دلالة إحصائية لاستخدام الواتس اب في تهيئة بيئة تعليمية نشطة غير صفية لتعظيم الاستفادة من إمكانات الطالبات ومواهبهم وبمستويات تأثير وارتباط مختلفة ، كما أشارت إلى رفض الفرض الثاني وقبول الفرض البديل الذي يؤكد على أنه يوجد اثر ذو دلالة إحصائية لاستخدام الواتس اب في رفع كفاءة وكفاية أعضاء هيئة التدريس الجامعي في تحسين البرامج والمقررات الدراسية وطرق تدريسها وتقويمها وفق متطلبات تفعيل نظام التعليم الرقمي وهو أكثر ارتباطا (0.75) وتأثيرا , ويليه رفض الفرض الثالث وقبول الفرض البديل الذي يؤكد على أنه يوجد اثر ذو دلالة إحصائية لاستخدام الواتس اب في رفع مستوي فاعلية العملية التعليمية لتوفير خريج بمواصفات تتفق مع سوق العمل في عصر الثورة الصناعية الرابعة بارتباط (0.60) ، و رفض الفرض الرابع وقبول الفرض البديل الذي يؤكد على أنه يوجد اثر ذو دلالة إحصائية لاستخدام الواتس اب فيدعم توظيف التقنيات والمصادر الإلكترونية التعليمية لتحقيق أهداف التعليم الرقمي ، ورفض الفرض الخامس وقبول الفرض البديل الذي يؤكد على أنه يوجد اثر ذو دلالة إحصائية لاستخدام الواتس اب في تنمية المورد البشري المتمثل في خريج متميز وتحقيق الاستثمار الأمثل للكفاءات من الخريجين ، وكانت علاقة الارتباط اقل ارتباطا إلا أنها ذات دلالة إحصائية.
- اتفقت هذه الدراسة مع دراسة البلوشي (2014) التي توصلت الي ان تطبيق الواتس يحظى باهتمام طلبه الجامعات العمانية وهو نفس ما توصلت له هذه الدراسة الا أن أكثر من نصف مفردات الدراسة لا يستخدمون الواتس لأغراض الدراسة وهو نفس ما توصلت له هذه الدراسة.

- التوصيات:

1. ضرورة تنمية الوعي الثقافي لدى الطلاب باستخدام الواتس أب في الجوانب الأكاديمية من خلال إقامة الدورات والبرامج التدريبية وورش العمل المرتبطة بالإعلام الجديد والمجتمعات الافتراضية.
2. ضرورة الأخذ بعين الاعتبار أهمية تحول الجامعات العربية للتعلم الرقمي في ظل جائحة فيروس كورونا المستجد.
3. أهمية عقد دورات توجيهية للطلاب عن آثار استخدام مواقع التواصل الاجتماعي في التحصيل العلمي، وكذلك العلاقات الاجتماعية.
4. ضرورة إجراء دراسات مستقبلية عن التطبيقات الإلكترونية الأخرى ودورها في تجاوز أزمة جائحة كورونا وتبعاتها في العملية التعليمية.

المراجع:

- البلوشي، مدين سعود سليمان(2014). استخدامات طلبة الجامعات العمانية للواتساب وتأثيره علي تحصيلهم الدراسي. رسالة ماجستير، كلية الإعلام، جامعة اليرموك.
- البورنو، نيرمين ماجد، والمياحي، إيثار عبد المحسن قاسم(2020). دور وسائل التواصل الاجتماعي في نشر الشائعات في ظل جاحة كورونا. المؤتمر الدولي التاسع الذي ينظمه مركز لندن للبحوث والاستشارات بالتعاون مع مركز يونيفرسال للبحوث بعنوان. « تداعيات فيروس كوفيد 19- » (٦-٨ يونيو ٢٠٢٠ م) - العاصمة البريطانية، لندن .
- حداد، جيهان(2002). المقاهي الإلكترونية ودورها في التحول الثقافي في مدينة إربد: دراسة أنثروبولوجية. رسالة ماجستير. جامعة اليرموك. أربد. الأردن.
- حريبش، أحمد مريحيل (2020). التباعد الاجتماعي والعزل الجغرافي كحل للتصدي لوباء كورونا19(COVID-19). المؤتمر الدولي التاسع الذي ينظمه مركز لندن للبحوث والاستشارات بالتعاون مع مركز يونيفرسال للبحوث، بعنوان: (تداعيات فيروس كوفيد -١٩). لندن.
- الخليفي، محمد بن صالح(2002). تأثير الإنترنت في المجتمع: دراسة ميدانية.مجلة عالم الكتب. الرياض، المملكة العربية السعودية، 22(5). -469 502
- الدليمي،عبد الرزاق محمد (2011). الإعلام الجديد والصحافة الإلكترونية. عمان، الأردن: دار وائل للنشر.
- رحومة، علي محمد(2007). الإنترنت والمنظومة التكنو- اجتماعية. بيروت(لبنان)، مركز دراسات الوحدة العربية.
- صادق،عباس مصطفي(2008). الإعلام الجديد المفاهيم والوسائل التطبيقات. جدة، السعودية: دار الشروق للنشر والطباعة.

- طويل، آسيا، وعجرش، احمد راشد، وفريوه، نرجس(2020). أثر انتشار فيروس كرونا(كوفيد-19) علي القطاعات الاقتصادية المختلفة: الدراسة الدولية الشاملة للقطاعات الأساسية. المؤتمر الدولي التاسع الذي ينظمه مركز لندن للبحوث والاستشارات بالتعاون مع مركز يونيفرسال للبحوث، بعنوان: (تداعيات فيروس كوفيد -١٩)، لندن.
- الطيار، فهد بن علي(2014). أثر شبكات التواصل الاجتماعي علي القيم لدي طلاب الجامعة « تويتر انموذجا» : دراسة تطبيقية علي طلاب الملك سعود. الرياض. المملكة العربية السعودية. المجلة العربية للدراسات الأمنية والتدريب، 31(61). -93 224.
- العازمي، سارة محمد كميخ (2020). انتشار فيروس كرونا(ما بين الازمة وافتعال الازمة). المؤتمر الدولي التاسع الذي ينظمه مركز لندن للبحوث والاستشارات بالتعاون مع مركز يونيفرسال للبحوث بعنوان: »تداعيات فيروس كوفيد 19- « (٦-٨ يونيو ٢٠٢٠) العاصمة البريطانية، لندن
- عبد الحفيظ، نزار ن صالح أحمد(2016). ارتباط الرسائل الفورية(IM) المتبادلة بين معلمي التربية الفنية عبر تطبيق الواتساب بتخصصهم: دراسة تحليلية. مجلة جامعة طيبة(العلوم التربوية)، السعودية، (1)، -61 76 .
- العساف، صالح محمد (2003). المدخل إلي البحث في العلوم السلوكية. الرياض. السعودية. مكتبة العبيكان.
- عفيفي، محمد كمال عبد الرحمن(2018). التفاعل بين نمطي تصميم الأنفوجرافيك» الثابت والمتحرك» ومنصتي التعلم الإلكتروني «البلاك بورد، الواتساب» وأثره في تنمية مهارات تصميم التعلم البصري وإدراك عناصره. مجلة التربية، جامعة الأزهر، 1(177)، -258 339.
- العلي، رهف علي(2021). درجة استخدام تطبيق الواتساب WhatsApp في العملية التعليمية في ظل جائحة كورونا: دراسة ميدانية على عينة من معلمي ومعلمات الحلقة الأولى من التعليم الأساسي في مدينة دمشق. مجلة جامعة دمشق للعلوم التربوية والنفسية، جامعة دمشق، 37 (4)، -88 114 .
- العنزي، أحمد محمد(2017). وعي طلاب قسم تكنولوجيا التعليم بكلية التربية الأساسية بالهيئة العامة للتعليم التطبيقي بتوظيف وسائل التواصل الاجتماعي في العملية التعليمية)الواتس أب نموذجاً). القاهرة. جمهورية مصر العربية. مجلة العلوم التربوية، 2(3). -277 314.
- عوض، رشا أديب (2014). أثر استخدام مواقع التواصل الاجتماعي علي التحصيل الدراسي للأبناء في محافظة طولكرم من وجهة نظر ربات البيوت. رسالة ماجستير. جامعة طولكرم. فلسطين .
- العيدان، عايدة عبد الكريم(2019). استخدام شبكات التواصل الاجتماعي في العملية التعليمية «الدواعي والمعوقات" من وجهة نظر طلبة كلية التربية الأساسية بدولة

الكويت: تطبيق whatsapp أنموذجا. مجلة كلية التربية، جامعة طنطا، كلية التربية، 75(3)، 603- 636

- مزيد، بهاء الدين محمد(2012). المجتمعات الافتراضية بديلاً للمجتمعات الواقعية: كتاب الوجوه نموذجاً، قسم دراسات الترجمة، جامعة الإمارات العربية المتحدة، ابو ظبي، الإمارات العربية المتحدة.
- المقدادي، خالد غسان يوسف(2013). ثورة الشبكات الاجتماعية، عمان ، الأردن: دار النفائس للنشر.
- النويهي، أحمد محمد. (2018). دور شبكات التواصل الاجتماعي(الواتساب) في دعم تدريس مقرر تقنيات التعليم لطلبة كلية التربية بخولان. مجلة العلوم التربوية والدراسات الإنسانية، جامعة صنعاء، اليمن، (3).
- Bailey, C. M., (2018). "How to Use WhatsApp on Your Laptop or Desktop Computer", www.Lifewire.com, Retrieved 10-4-2018, Edited".
- Bhatt, A. & Arshad, M., (2016) .Impact of WhatsApp on Youth: A sociological Study. International Journal of Management & Social Sciences, 4 (2)9.
- Hashim, N., A., Abdullah, N., Isa, R. & Janor, H., (2015). WhatsApp Messenger Application Among Business Students In Malaysia. Journal Personalia Pelajar, 18(2).
- https:// www.bayt.com.(17-2-2018).
- Johnson Y. & Ewur, G. (2014).The Impact of Whatsapp Messenger Usage on Students Performance in Tertiary Institutions in Ghana. Journal of Education and Practice, 5(6). 157-164.
- Munkail, A., (2015), The Impact of Social Network Sites on the Academic Performance of Students in Polytechnics of Ghana. International Journal of Economics, Commerce and Management, 3(11).1022-1035.
- Rajni, J. & Sujeet, J., (2016), Impact of WhatsApp on Academic Activies of Basic Applied Science Students in College of Applied and Basic Science, Madhav University Pindwada, International Journal of Current Science and Technology, 4(4).188-190.
- Sarker, G. R., (2015), Impact of WhatsApp on Messenger on The University Level Students: A Sociological Study, International Journal of Natural Social Science, 2(4).118-125.

واقع النشر العلمي السعودي في العلوم الاجتماعية والإنسانية من خلال خدمات المكتبة الرقمية السعودية

د. سليمان بن ابراهيم الرياعي (أستاذ مشارك - قسم إدارة المعلومات- كلية علوم الحاسب والمعلومات- جامعة الإمام محمد بن سعود).

الملخص: هدفت الدراسة إلى تقييم واقع النشر العلمي السعودي بشكل عام، والإنتاج العلمي في مجال العلوم الاجتماعية والإنسانية بشكل خاص، والدور الذي أحدثته المكتبة الرقمية السعودية في زيادة المنشورات العلمية السعودية. اعتمدت الدراسة على منهج تحليل محتوى للإحصائيات الصادرة عن المكتبة الرقمية السعودية منذ تأسيسها عام 9002م حتى نهاية عام 1202م. أظهرت نتائج الدراسة تأثير المكتبة الرقمية السعودية على زيادة المنشورات العلمية بشكل ضخم مقارنة بالفترة التي تسبق تأسيس المكتبة الرقمية، حيث بلغ معدل نمو الأبحاث بعد تأسيس المكتبة الرقمية (057%) ضعف عما كانت عليه في العقد السابق لتأسيس المكتبة. كما أظهرت الدراسة أن (59%) من منشورات العلوم الاجتماعية والفنون والعلوم الإنسانية زادت بعد توفر خدمات المكتبة الرقمية، وبشكل عام (56.09%) من المنشورات العلمية السعودية قد تم نشرها بعد تأسيس المكتبة الرقمية وتوفير المصادر المعرفية الرقمية المتنوعة التي كانت الركيزة الأولى لانطلاق المنشورات السعودية الى العالم، في حين أن ما يقارب (43.9%) فقط من المنشورات العلمية قد تمت قبل وجود المكتبة الرقمية السعودية.

الكلمات المفتاحية: النشر العلمي، العلوم الاجتماعية والإنسانية، الجامعات السعودية، خدمات المكتبة الرقمية، المكتبة الرقمية السعودية.

Saudi Scientific publishing in the Social and Human Sciences through the services of the Saudi digital library.

Dr. Sulaiman Alriyaee

Abstract: The study aimed to assess the reality of Saudi scientific publishing in general, scientific production in the field of social and Human Sciences in particular, and the role played by the Saudi digital library in increasing Saudi scientific publications. The study was based on a content analysis approach for statistics issued by the Saudi digital library from its establishment in 2009 until the end of 2021. The results of the study showed that the impact of the Saudi digital library on the increase of scientific publications significantly compared to the period before the establishment of the digital library, where the growth rate of research after the establishment of the digital library reached (750%). The study also showed that (95%) of social sciences, arts and humanities publications were supported by the digital library, and in general (90.65%) of Saudi scientific publications were published after the establishment of the digital library and the provision of various digital knowledge sources, which was the first pillar of the launch of Saudi publications to the world, while only (9.34%) of scientific publications were made before the existence of the Saudi digital library.

Keyword: Scientific Publishing, Social and Human Sciences, Saudi Universities, Digital Library Services, Saudi Digital Library.

المقدمة:

يمثل النشر العلمي لأعضاء الهيئة الاكاديمية أهمية كبيرة لهم وللجامعات التي يعملون بها، فهو يعد إحدى المعايير التي تؤخذ بعين الاعتبار في تقييم الجامعات وترتيبها في التصنيفات العالمية، وإحدى وظائفها الرئيسية للجامعة ومؤشراً على تقدمها، فالجامعات تنتج المعرفة عن طريق البحث العلمي، وتنقلها للمجتمع عن طريق النشر العلمي (عبد الحميد، 2021). فتقدم الجامعات يتطلب امتلاك العلم والمعرفة والتطور البحثي والتقني بكافة متغيراته التي توجب الاهتمام بالبحث العلمي كجزء لا يتجزأ من تطور العلمية التعليمية (إسماعيل، 2021).

واتفق كل من حسن (2019) وعبد العليم وعبد المعطي وأحمد (2019) على أن النشر العلمي يلعب دوراً اساسياً في ايصال الجهد العلمي الرصين للجامعة، فمكانة الجامعة تتحدد بحسب ما تنشره من أبحاث جديدة. فالكثير من التصنيفات العالمية تضع حجم وجودة الإنتاج الفكري العلمي، وعدد مرات الاستشهاد والاقتباسات المرجعية من أبحاثها المنشورة في اعتبار تقييمها وترتيبها للجامعات على المستوى العالمي (الزعبي والزعبي، 2019). وبالرغم من أهمية النشر والانتاج العلمي، فلا يمكن أن ينظر له على انه مجرد دور تقوم به الجامعات او المؤسسات، بل انه أصبح ميزة تنافسية بين دول العالم كما حدث مؤخراً في المعرض الدولي للعلوم والهندسة (ايسف، 2022) Intel International Science and Engineering Fair (Intel ISEF).

وذكر الخليفة وعبد الله (2011) رغم الأهمية الكبرى للإنتاج العلمي في بناء مجتمع المعرفة، ورغم أهمية الأدوار البحثية لأعضاء هيئة التدريس في الجامعات العربية، إلّا أن الواقع العربي يشهد الكثير من الضعف والقصور في مجال الإنتاجية العلمية وتدني الأداء البحثي، وما يضاعف المشكلة الافتقار إلى نظم المؤشرات والإحصائيات الدقيقة الخاصة بتمويل البحث العلمي، فالجهود العربية لتقييم عملية الإنتاج والاستهلاك العلمي غير كافية على الإطلاق، بل وانها تفتقر إلى البيانات المتعلقة باتجاهات النشر والتأثير وغزارة الإنتاج.

وأما بشأن واقع النشر العلمي في المملكة العربية السعودية، فقد شهدت المملكة حراكاً بحثياً كبيراً ونهضة في صناعة النشر العلمي نتج عنه زيادة في أعداد المجلات العلمية المتخصصة والأبحاث المنشورة، وارتفاع المؤشرات العالمية للنشر العلمي في الجامعات السعودية، وزيادة عدد مراكز البحوث العلمية التي تحتضنها الجامعات السعودية، ولعل مما ساعد على إرساء دعائم بنية هذه الصناعة هو عناية الدولة بقطاع البحث العلمي، وازدهار الحركة العلمية (السالم، 2015). وما يؤكد ذلك، تطور المملكة في ترتيبها عالمياً في النشر العلمي خلال الأعوام من 2008 – 2020م، وهي الفترة التي تأسست المكتبة الرقمية السعودية، فوفقاً لمقياس (Scientific Journal Rankings/SJR) في عام 2008 لوحظ أن المملكة احتلت المرتبة (56) عالمياً والثالثة عربياً في النشر العلمي، ليصل في نهاية عام 2020 في المرتبة

(25) عالمياً، والأولى عربياً في النشر العلمي، كما تشير معدلات نمو الأبحاث العلمية من عام 1998 وحتى عام 2008 أن النسبة بلغت (62.68%) بينما تشير المعطيات أن معدل نمو الأبحاث العلمية السعودية في عام 2020 شهدت تطوراً كبيراً، حيث بلغ عدد الأبحاث العلمية السعودية المنشورة في عام 2020 (38718) بحثاً علمياً، أي زيادة قدرها (75%) عما كانت عليه في العقد السابق، وذلك في الفترة ما بين2009 وحتى 2020 (المكتبة الرقمية السعودية، 2021)؛ كل ذلك دفع تصنيف المملكة في مؤشرات الانتاج البحثي والنشر العلمي عالمياً وإقليمياً وعربياً إلى الأمام، وذلك وفق مؤشر Nature Index لتصنيف المؤسسات الأكاديمية العالمية لعام 2020، أحد أهم المؤشرات العالمية للأداء البحثي المؤسسي (وزارة التعليم، 2021، موقع نت).

وعلى الرغم من النقلة الكمية التي شملت النشر العلمي السعودي وتحديداً بعد تأسيس المكتبة الرقمية السعودية، إلا أن هذا الانجاز ما زال في نمو، فما زال هناك المزيد من العمل المطلوب لتعزيز النشر العلمي في مختلف مجالات المعرفة، وتحديداً في مجال العلوم الاجتماعية والانسانية للالتحاق بمصاف الدول المتقدمة بحثياً.

وفي هذا السياق، جاءت هذه الدراسة لتقييم الدور الكبير الذي أحدثته المكتبة الرقمية السعودية في زيادة المنشورات العلمية السعودية. فكلما زاد الاهتمام بالتعليم الجامعي ومؤسساته وبرامجه في مجتمع، ويزداد تقدم ذلك المجتمع وتطوره؛ ومما لا شك فيه أن هذا هو أحد اهداف المكتبة الرقمية السعودية في تنمية القدرات البشرية. حيث توفر المكتبة الرقمية السعودية ثمانية مصادر معرفية رقمية عربية واجنبية في مجال العلوم الاجتماعية والانسانية على النحو التالي: اسك زاد، دار المنظومة، Sage ، Springer Nature ، Wiley Online Library، ProQuest-ERIC ، Taylor & Francis ، EBSCO.

مشكلة الدراسة وأسئلتها:

على الرغم التقدم التقني والنهضة العلمية بالمملكة العربية السعودية وتحسن الإنتاج العلمي السعودي في مجال العلوم الإجتماعية والإنسانية، الا أن نتائج دراسة كل من المغذوي (2019) وموسى والسيد (2016) والشربيني ومحمد (2014) أظهرت أن النشر العلمي السعودي بشكل عام وتحديداً في مجال العلوم الإجتماعية والإنسانية والتربوية واجهة العديد من المعيقات أبرزها غياب الحوافز التشجيعية وغياب التعريف بالأبحاث في مجالات العلوم الانسانية والاجتماعية المنشورة في المجلات التابعة لقواعد البيانات العالمية. كما أظهرت نتائج دراسة البشر(2020) أن التأخير في تحكيم ونشر البحوث التربوية، واقتصار الإنتاج العلمي على الترقية، وتعقيد إجراءات النشر العلمي، وقلّة المجلات المتخصصة بمجال العلوم التربوية والانسانية والاجتماعية محلياً وعالمياً، وضعف الاهتمام بتمويل البحث العلمي في هذا المجال ساهم في ضعف النشر العلمي عالمياً، وهذا يثير مشكلة لدى الباحث لدراسة الدور الذي تؤديه المكتبة الرقمية السعودية عبر خدماتها والمصادر المعرفية الرقمية التي توفرها

للباحثن والمتخصصين العاملين في الجامعات ومؤسسات التعليم السعودية بشكل عام وفي مجال العلوم الاجتماعية والإنسانية. وعليه تتمثل مشكلة الدراسة في الأسئلة الآتية:

1. ما هو واقع الانتاج العلمي السعودي (المنشورات) بشكل عام بين دول العالم؟
2. ما هو واقع الانتاج العلمي السعودي (المنشورات) في مجال العلوم الاجتماعية والإنسانية؟
3. هل توجد فروق في عدد المنشورات العلمية قبل / بعد تأسيس المكتبة الرقمية السعودية؟

أهمية الدراسة:

تكتسب الدراسة الحالية أهميتها من خلال ما يلي:

- أنها تتناول قضية الإنتاج العلمي والذي يعتبر الاهتمام الرئيسي للمكتبة الرقمية السعودية، وهي من القضايا المتجددة التي لّا تزال تشغل اهتمام الباحثين؛ حيث إن الإنتاج العلمي يشكل ركيزة أساسية في تنمية وتطوير المجتمع ومؤسساته المختلفة.
- كون الجامعات تحتل مكانة رفيعة في مؤسسات المجتمع المدني بشكل عام وفي المكتبة الرقمية السعودية بشكل خاص، وعليها تقع مسؤولية الإسهام في ّالارتقاء به وتطويره؛ حيث يمثل الإنتاج العلمي أحد أدواتها المؤثرة في هذا الشأن.
- الحاجة المستمرة إلى دراسات حديثة تهتم بالإنتاج العلمي وتحدياته ومعوقاته في الجامعات وبين الباحثين لكون نشر الأبحاث العلمية وسيلة للتقدم الفكري تساعد على التراكم المعرفي، والبناء الفكري لأعضاء هيئة التدريس.
- كما تتمثل أهمية الدراسة في كونها تقدم حلولاً ومقترحات للمعوقات التي تواجة نشر الابحاث العلمي في المجلات المحكمة في مجال العلوم الاجتماعية والانسانية التي من الممكن أن تفيد المسؤولين وأعضاء هيئة التدريس.

أهداف الدراسة:

تسعى الدراسة إلى تحقيق الأهداف الآتية:

1. تقييم واقع الانتاج العلمي السعودي (المنشورات العلمية) بين دول العالم في مجالات المعرفة بشكل عام.
2. تقييم واقع النشر العلمي السعودي في مجال العلوم الاجتماعية والإنسانية بشكل خاص.
3. تشخيص الدور الذي أحدثته المكتبة الرقمية السعودية في زيادة المنشورات العلمية السعودية منذ تأسيسها حتى عام 2020م.

منهجية الدراسة:

اعتمدت هذه الدراسة على منهج تحليل المحتوى، حيث تم دراسة التقارير والاحصائيات

الصادرة عن المكتبة الرقمية السعودية منذ عام 2009 حتى عام 2021، والتي اتيحت للباحث.

مصطلحات الدراسة:

- **النشر العلمي (Scientific Publishing):** وهي» عملية تبادل الخبرات والمعرفة الأكاديمية بين الباحثين المتخصصين من جميع أنحاء العالم، وبتنوع المجلات التي يقوم الباحثون بالكتابة فيها، ليتم تأصيل العلوم المختلفة ومتابعة وتدوين الاكتشافات العلمية الحديثة حيث تقوم الأبحاث والأوراق الأكاديمية باستخدام الأسس العلمية الصحيحة والدقيقة بتقديم الحلول العلمية والعملية والتفسيرات الدقيقة للمشاكل العملية والظواهر التي تواجه الإنسان بشكل يومي في حياته سواء المهنية أو الشخصية»(البدو، 2021، ص. 648).
- **المكتبة الرقمية السعودية (Saudi Digital Library/ SDL):** وهي مكتبة رقمية أنشئت عام 2009 بقرار من معالي وزير التعليم، دعيت الجامعات للمشاركة فيها من أجل تحقيق كفاءة الانفاق وإتاحة أكبر قدر ممكن من مصادر المعلومات الرقمية عالية الجودة للباحثين في المملكة العربية السعودية من خلال توحيد جهود التفاوض مع الناشرين العالميين بالاشتراك الجماعي، وقد ساهمت من خلال اشتراكاتها الجماعية بخفض التكلفة بنسبة تصل إلى 90% مقابل الاشتراكات الفردية لكل جامعة بشكل فردي (المكتبة الرقمية السعودية، 2021).

حدود الدراسة:

- الحدود الموضوعية: اقتصرت الدراسة على تقييم واقع النشر العلمي السعودي في العلوم الاجتماعية والإنسانية من خلال خدمات المكتبة الرقمية السعودية.
- الحدود الزمنية والمكانية: تناول الدراسة الإحصائيات والبيانات والمؤشرات الصادرة عن المكتبة الرقمية السعودية منذ تأسيسها حتى نهاية عام 2021.

الإطار النظري:

مفهوم النشر العلمي:

يعتبر النشر العلمي احدى اهم أدوات تحقيق التنمية، وأساس تكوين العلم وتطوره ورفعته (كاظم، 2017)؛ والمحصلةَ النهائية لجهود الباحثين، وأحد المنافذ الرئيسية لنقل وتبادل نتائج البحوث للمجتمعات العلمية هو المجلات العلمية، باعتبار أن نتاجهم العلمي من البحوث ضمن سياق تخصصي معين يشكل إضافة فعليةً إلى الرصيد الفكري والمعرفي، ومستودعاً وأرشيفًا حقيقياً للتراكم المتزايد والمتكامل للمعرفة العلمية، وهو ما يشكل الهدف الأسمى من النشر العلمي (البشر، 2020).

ويعرف الإنتاج العلمي بأنه: «مجمل الأعمال العلمية لعضو هيئة التدريس، وتشمل البحوث المنشورة والكتب العلمية المؤلفة والمترجمة، وورقات العمل في المؤتمرات والندوات

والمجالات العلمية، والإشراف على الرسائل العلمية، فضال عن اشتراكه في الجمعيات العلمية»(حوالة، 2009، 171). وذكرت سمبس (2011، 455) تعريفاً للإنتاج العلمي مقاربا لما سبق، وهو: «مجمل الأعمال العلمية لعضو هيئة التدريس والباحثين، وتشمل البحوث النظرية والتطبيقية المنشورة والمقبولة للنشر، كما تشمل الكتب المؤلفة والمحققة والمترجمة، والبحوث وأوراق العمل التي ألقيت في المؤتمرات والندوات العلمية». وتعرف أيضاً بأنها « العملية التي يتلاءم من خلالها إيصال الناتج الفكري لأعضاء هيئة التدريس بالجامعات السعودية إلى القراء والباحثين والمستفيدين، من خلال أوعية نشر علمية محكَّمة معترفٍ بها، وَتضمن الحقوق الفكرية لهم»(الناجم، 2015، 517).

في حين يعرف فرحان (2019، ص26) النشر العلمي بأنه وسيلة فاعلة لإيصال النتاج الفكري الرصين عبر قنوات خاصة محكمة». وفي نفس الوقت يعرفه صالح ورابح (2019، 260) بأنه «حقل فرعي من النشر الذي يقوم بتوزيع الابحاث الاكاديمية ويعتمد على عملية التحكيم التحريري لتأهيل النصوص للنشر». ومما سبق فإنه يمكن تعريف الإنتاج العلمي بأنه: جميع الأعمال العلمية المحكمة والمنشورة التي ينتجها الباحث، وتشمل: الأبحاث العلمية، وأوراق العمل، والكتب المؤلفة أو المحققة أو المترجمة.

أهمية وأهداف النشر العلمي:

اشارت فاكية (2021) إلى أهمية النشر العلمي في تنشيط حركة البحث العلمي ومعرفة رصانته من خلال عدد مرات الاستشهاد، ومساهمته الفاعلية في تطور طرق العمل لدى المنظمات، وتنمية الوعي العلمي بضرورته كوسيلة لتحقيق منافع مادية ومعنوية، وصولاً إلى الشهرة، وضمان حقوق المؤلفين وتجنب تكرار أجراء البحوث نفسها. كما اضاف شحنوني (2019) أن النشر العلمي يعد وسيلة فاعلة لإيصال النتاج الفكري للباحثين، ويعطي الحماية الفكرية والخصوصية للإنتاج الفكري عبر توثيقه.

في حين أشار الدهشان (2020) للأهداف المرجوة من النشر العلمي، والتي تتمثل في: مشاركة الانتاج العلمي مع الباحثين، وتزيد من مكانة الجامعة بين الجامعات الأخرى، وتحقق فرصة لحصول الباحثين على وظيفة للعمل في الجامعات. كما وتتحدد اهداف النشر العلمي في تنشيط حركة البحث العلمي، وتحقيق المنافع المكافئات والمكانة البحثية والمهنية المتوخاة في الوسط العلمي والبحثي بين الاساتذة والعلماء، ويطور من أساليب العمل، ويحقق الوعي العلمي بضرورة البحث العلمي (العمراني، 2019).

معوقات النشر العلمي:

ورغم الأهداف والأهمية المرجوة من النشر العلمي، إلا أنه ثمة بعض المعوقات التي قد تعيق البحث والنشر العلمي، منها ما هو متعلق بالأمور المالية أي ضعف تمويل البحوث العلمية، ومنها ما يتعلق بندرة المصادر، واخرى تتعلق بطول الفترة بين قبول ونشر البحث، وضعف

المستوى اللغوي للباحث، وافتقاره لمهارات البحث والإحصاء، وعدم التفرغ العلمي للباحثين، وتزايد الأعباء التدريسية لأعضاء هيئة التدريس، وغياب الاستراتيجيات الواضحة لربط البحوث العلمية بمتطلبات التنمية، وقلة تعاون مؤسسات القطاع الخاص مع الجامعات، بالإضافة لضعف تقدير المجتمع للبحث العلمي وأدراكهم لأهميته (عبدالوارث، 2020؛ آل عبيدان وآخرون، 2019).

وأضاف الخطيب (2020) معيقات أخرى أضعفت التواجد العلمي للمجلات العلمية العربية ومنها السعودية في قواعد البيانات العالمية، ومنها: قضايا التحكيم العلمي وعدم نزاهة بعض المحكمين والاعتماد أحياناً على العلاقات الشخصية والجهود الفردية في النشر والتحكيم، بالإضافة للقيود التي تفرضها قواعد النشر في المجلة من حيث طول البحث وعدد الكلمات في الملخصات، والنشر المفتوح حيث على الباحث أو الهيئة الممولة الدفع، وعدم كفاءة هيئة التحرير القائمين على بعض المجلات العلمية؛ فضلاً للمعايير التعجيزية للمجلات المنشورة باللغة العربية والتي لا علاقة لها بجودة النشر العلمي، وعدم وجود قواعد بيانات شاملة للإنتاج العلمي العربي (أبو الدهب، 2021)، وقصور واضح في معايير النشر العلمي المميز مما حرم المجلات العربية عامة بمختلف مجالاتها وخاصة مجال العلوم الإنسانية والاجتماعية من أن تكون مجلات مصنفة في قواعد البيانات العالمية (العمراني، 2019).

نشأة المكتبة الرقمية السعودية، رؤيتها ورسالتها:

أنشئت المكتبة الرقمية السعودية SDL عام 2009م بقرار من معالي وزير التعليم، ودعيت الجامعات للمشاركة فيها من أجل تحقيق كفاءة الانفاق وإتاحة أكبر قدر ممكن من مصادر المعلومات الرقمية عالية الجودة للباحثين في المملكة من خلال توحيد جهود التفاوض مع الناشرين العالميين بالاشتراك الجماعي. وتتمثل رؤية المكتبة في الريادة في خدمات اقتناء وإتاحة مصادر المعلومات الرقمية على المستوى الوطني والعربي والعالمي، في حين أن رسالتها تتمثل في إتاحة مصادر المعلومات الرقمية المحلية والدولية وتنظيمها ونشرها لخدمة مؤسسات التعليم العالي والبحث العلمي والمؤسسات الحكومية والخاصة في المملكة العربية السعودية (موقع المكتبة عبر الانترنت).

أهداف المكتبة الرقمية السعودية:

تسعى المكتبة إلى تحقيق جملة من الأهداف، ومنها (موقع المكتبة عبر الانترنت):

1- مساندة منظومة التعليم الجامعي وخدمة منسوبي الجامعات السعودية من خلال توفير مصادر المعلومات وخدماتها عبر بوابة المكتبة الرقمية.

2- بناء بيئة رقمية تواكب التطورات التقنية في صناعة النشر الإلكتروني، وهذا بدوره سيزيد من سرعة التواصل بين الباحثين في مجال الإنتاج والنشر العلمي.

3- اقتناء الكتب الرقمية التي أنتجتها الجامعات المرموقة في العالم، وكذلك التي أنتجت من قبل ناشرين تجاريين عالميين في مختلف التخصصات

4- توفير جهد أعضاء هيئة التدريس والباحثين والطلاب في مرحلتي الدراسات العليا والبكالوريوس بالجامعات السعودية ومؤسسات التعليم العالي والمبتعثين، ومنسوبي وزارة التعليم من المعلمين والمعلمات فيما يخص البحث عن المعلومات بمختلف أشكالها والوصول إليها في البيئة الرقمية.

5- المشاركة في مصادر المعلومات الإلكترونية بين أعضاء المكتبة الرقمية.

6- تحويل مصادر المعلومات الورقية التي تنتجها الجامعات السعودية (مؤلفات أعضاء هيئة التدريس، ورسائل الماجستير والدكتوراه، والمجلات العلمية، وأوراق البحوث والمؤتمرات، ومطبوعات الجامعات السعودية) إلى مصادر رقمية.

7- المساهمة في إثراء المحتوى العربي الرقمي من خلال النشر الإلكتروني للكتب والبحوث الجادة ذات القيمة المضافة.

8- أيجاد جهة واحدة تتفاوض مع الناشرين وتحصل على أفضل العروض.

الدراسات السابقة ذات الصلة:

دراسة السفياني(2021) هدفت الدراسة التعرف إلى واقع النشر العلمي في الجامعات اليمنية، ومعوقاته وسبل معالجة تلك المعوقات من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس ومساعديهم في الجامعات اليمنية. اعتمدت الدراسة اسلوب المنهج الوصفي عبر اعداد استبيانه وزعت على عينة تكونت من (240) مدر، أظهرت الدراسة مجموعة من النتائج ابرزها: أن متوسط موافقة العينة على معيقات النشر العلمي جاء مرتفع، حيث تصدرت المعيقات المالية في الترتيب الاول، يليها المعيقات التنظيمية والتشريعية، ثم المعيقات الشخصية والاجتماعية، وأخيراً المعيقات الإجرائية، واقترحت الدراسة ضرورة اعادة النظر في اللوائح والقوانين الصادرة عن التعليم العالي المتعلقة بالترقيات العلمية، ووضع استراتيجيات لتشجيع وتحفيز وتمويل عملية النشر العلمي وتسهيل إجراءاته.

كما أجرى البشر (2020) دراسة هدفت إلى الكشف عن الصعوبات التنظيمية والتمويلية والشخصية التي تواجه أعضاء هيئة التدريس بقسم الإدارة التربوية في الجامعات السعودية في نشر الأبحاث في المجلات العلمية المحكمة. اعتمدت الدراسة المنهج الوصفي المسحي عبر اعداد استبانة وزعت على عينة بلغت (99) عضو هيئة التدريس. اظهرت الدراسة مجموعة من النتائج أبرزها: أن التأخير في تحكيم ونشر البحوث التربوية تعتبر من ابرز الصعوبات التنظيمية التي تواجه نشر الابحاث في المجلات العلمية المحكمة، حيث جاءت بمتوسط حسابي(2.70)، وبتقدير مرتفع، وأن قلة المكافآت المالية المرتبطة بالإنتاجية العلمية تعد من أبرز الصعوبات التمويلية، حيث جاءت بتقدير مرتفع وبمتوسط حسابي (2.79)، كما وأن قلة المشاريع البحثية المشتركة بن الباحثين في الجامعات السعودية تعد من أبرز الصعوبات الشخصية التي تواجه نشر الابحاث في المجلات العلمية المحكمة، حيث جاءت بتقدير مرتفع وبمتوسط حسابي (2.76).

وهدفت دراسة **المغذوي (2019)** التعرف إلى معوقات النشر العلمي بقاعدة البيانات العالمية (ISI) من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس في ضوء بعض الجامعات السعودية. اعتمدت الدراسة المنهج الوصفي، عبر اعداد استبيان وزع على عينة تكونت من (600) مدرس. توصلت نتائج الدراسة إلى أن وجود مجموعة من المعوقات للنشر العلمي بقاعدة البيانات العالمية (ISI) من أبرزها: غياب الحوافز التشجيعية للأبحاث المتميزة والمبدعة، غياب التعريف بالأبحاث المنشورة بالمجلات التابعة لقاعدة بيانات ISI في المجتمع لتحقيق أقصى استفادة منها، صعوبة تحقيق الشروط والمعايير الفنية للنشر في المجلات التابعة لقاعدة بيانات ISI، ضيق الفترة الزمنية المحددة لإجراء تعديلات المحكمين من قبل هيئة النشر بالمجلات التابعة لقاعدة بيانات (ISI)، ضعف المخصصات المالية للنشر العلمي بصفة عامة، الالتزام بحرفية القوانين والتعليمات والتشدد في التركيز على الشكليات دون المضمون، طول الفترة الزمنية بين تقديم البحث ونشره في المجلات التابعة لقاعدة بيانات (ISI).

وأجرى **موسى والسيد (2016)** دراسة هدفت إلى تحديد المعوقات التي توجه أعضاء الهيئة الأكاديمية في جامعة نجران من النشر في الدوريات العلمية المصنَّفة في قواعد البيانات العالمية. اعتمدت الدراسة المنهج الوصفي عبر اعداد استبيان وزع على عينة تكونت من (256) مدرس، وأظهرت نتائج الدراسة أن المعوقات المتعلِّقةَ بأعضاء هيئة التدريس والخاصة بأوعية النشر جاءت بدرجة تقدير مرتفعة، في حين أن المعوقات الإدارية جاءت بدرجة تقدير متوسطة.

وأجرى **الناجم (2015)** دراسة هدفت التعرف على واقع النشر العلمي السعودي في مجال العلوم الشرعية، والتصورات المقترحة لمتطلبات النشر في المجال. اعتمدت الدراسة المنهج الوصفي عبر اعداد استبيان وزع على عينة تكونت من (302) مدرس، وأظهرت نتائج الدراسة أن ضعف النشر العلمي السعودي في مجال العلوم الشرعية، وأن أبرز المعوقات التي تواجه عملية النشر العلمي السعودي بشكل عام وفي المجال الشرعي، هو المبالغةُ في شروط النشر، ونُدرةُ المجلات العلمية السعودية والعالمية المتخصصة في العلوم الشرعية، وعدم تفرغ الباحثين للبحث العلمي.

دراسة **الشربيني ومحمد (2014)** هدفت إلى رصد معوقات النشر العلمي في العلوم التربوية من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس بالجامعات السعودية. اعتمدت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي عبر توزيع استبيانه على عينة تكونت من (48) مدرس. أظهرت نتائج الدراسة أن معوقات النشر العلمي في العلوم التربوية فيما يتعلق بالجامعات جاء ترتيبها في المرتبة الأولى، يليها المعوقات الخاصة بأعضاء هيئة التدريس، ثم المعوقات الخاصة بالمجلات والدوريات العلمية وأخيرا المعوقات الخاصة بإجراءات النشر العلمي.

التعليق على الدراسات السابقة، وما يميز الدراسة الحالية عن الدراسات السابقة:

تتفق الدراسات السابقة المذكورة أعلاه مع الدراسة الحالية في كونها هدفت إلى تقييم واقع النشر العلمي(الانتاج البحثي) في الجامعات السعودية، مع اختلاف بينها وبين الدراسة الحالية

من حيث تركيز الدراسة على مجال العوم الاجتماعية والإنسانية بشكل خاص، وايضاً اختلافها في المنهج التي اعتمدت عليه، وهذا الاختلاف لا ينفي الاستفادة الفعلية من الدراسات السابقة بل أفاد الاطلاع على هذه الدراسات من التعرف على واقع النشر العلمي السعودي بشكل عام، ناهيك عن أنها أتاحت للباحث فرصة للاستفادة من الاطار النظري التي قدمته، ولعل ما يميز الدراسة الحالية عن سابقاتها أنّها تركز على الدور الكبير للمكتبة الرقمية السعودية في زيادة المنشورات العلمية السعودية، بالإضافة إلى كونها اعتمدت منهج جديد لم تتبعه بقية الدراسات وهو تحليل محتوى للإحصائيات الصادرة عن المكتبة الرقمية السعودية منذ تأسيسها عام 2009م حتى نهاية عام 2021م.

صناعة النشر العلمي في المملكة العربية السعودية

هناك العديد من العوامل التي ساهمت في صناعة النشر العلمي في المملكة العربية السعودية، أبرزها: أولاً: عناية الدولة بقطاع البحث العلمي منذ تأسيس الدولة، حيث لوحظ انتشار المجلات العلمية ومراكز البحوث العلمية في مختلف الجامعات السعودية، ودخول مرحلة التنظيم العلمي والالتزام بقواعد الكتابة العلمية. ثانياً: توجه الدولة نحو استثمار المشاريع العلمية، ازدهار الحركة العلمية التأليف والترجمة والنشر والطباعة وصناعة المعلومات بهدف تحقيق التنمية الشاملة. ثالثاً: دعم حركة الابتعاث الخارجي للطلبة. رابعاً: زيادة عدد مراكز البحوث العلمية والمجلات العلمية التي تحتضنها الجامعات السعودية ومراكز البحث العلمي (السالم، 2015). وما يؤكد للتطور الحاصل على صناعة النشر العلمي في السعودية تزايد أعداد المجلات العلمية في المملكة التي تتناول مختلف ميادين المعرفة، فقد نشرت المكتبة الرقمية السعودية في تقرير احصائي الترتيب العالمي للمملكة في النشر العلمي، والجدول الآتي يوضح ذلك:

الجدول رقم (1). الترتيب العالمي للمملكة في النشر العلمي، والأبحاث العلمية السعودية

العام	الترتيب عالمياً	الأبحاث العلمية السعودية
2008	54	3426
2009	51	4557
2010	46	6518
2011	43	9591
2012	40	12464
2013	37	15339
2014	36	18085

2015	34	19997
2016	34	21365
2017	35	22366
2018	35	24371
2019	30	28741
2020	25	38718

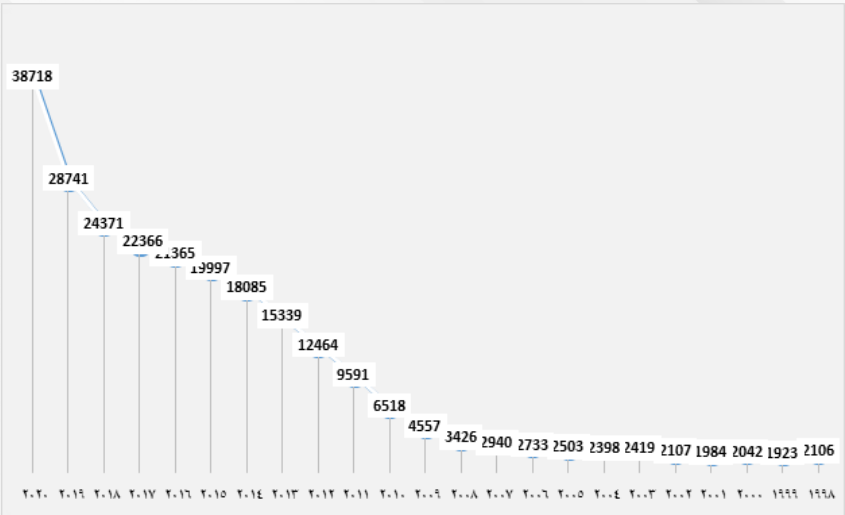
المصدر: التقرير الإحصائي الأول للمكتبة الرقمية السعودية لعام 2020.

حيث يتضح من الجدول السابق أن معدل نمو النشر العلمي في السعودية قد احتل المرتبة 54 عالمياً في عام 2008، ولكن بعد تأسيس المكتبة الرقمية السعودية شهدت المملكة تقدماً مضاعفاً في النشر العلمي نحو المركز الأول بستة مرات، وواصلت التقدم بنحو ثلاث مرات منذ عام 2010 حتى عام 2015، لتبدأ المكتبة الرقمية حركة متقدمة بخمس مرات نحو المركز الأول في عام 2019، ثم في عام 2020 وهي المرحلة التي تعتبر اوج تطور صناعة النشر العلمي في المملكة. والملاحظ أيضاَ أن الترتيب العالمي في مؤشرات النشر العلمي تبعه تزايد في أعداد الأبحاث العلمية السعودية، حيث يتضح أنه منذ عام 2012 بدأت اعداد البحوث العلمية بالتزايد لتتضاعف في عام 2020 وهو ما يعد مؤشراً على نمو النشر العلمي السعودية عالمياً. وما يؤكد أيضاً التطور الحاصل على صناعة النشر العلمي في المملكة العربية السعودية، هو زيادة اعتماد الباحثين السعوديين على قواعد البيانات، وزيادة أعداد تنزيل المحتوى في الجامعات السعودية والتي يتم الاعتماد عليها من قبل الباحثين عند إنجاز البحوث العلمية، حيث رصدت المكتبة الرقمية السعودية في تقريرها الإحصائي الاول لعام 2020 عدد مرات تنزيل المراجع مرتفعة جداً بشكل تدريجي من مصادر المعلومات من قواعد البيانات العالمية والإقليمية.

واقع النشر العلمي السعودي للجامعات السعودية بشكل عام بين الدول:

قبل بداية المكتبة الرقمية في عام 2008 كان النشر العلمي السعودي يحتل المرتبة 54 عالميا ولكن بعد انطلاقة المكتبة الرقمية وتحديدا في عامها الأول 2009 تقدمت المملكة بستة مراتب نحول المركز الأول وأصبحت بالمركز 46 في عام 2010 وهي اقوى تقدم للمملكة منذ عقدين كاملين وحتى الان. وفي عام 2021 م اتحلت المملكة المرتبة 22 بين دول العالم اجمع. وتشير البيانات ان معدل نمو الأبحاث قبل بداية تأسيس المكتبة الرقمية أي من عام 1998 وحتى عام 2008 كانت بنسبة 62.68%. بينما تشير المعطيات في الرسم البياني أن معدل نمو الأبحاث بعد تأسيس المكتبة الرقمية أحدث تقدما كبيرا جدا في النشر العلمي بما يعادل 750% ضعف عما كانت عليه في العقد السابق. الرسم البياني التالي يوضح هذا النمو.

الرسم البياني (1): نمو النشر العلمي السعودية عالمياً



جدول (2): يوضح دور توفر مصادر المعرفة في زيادة المنشورات العلمية مقارنة بالفترة التي تسبق عام 2009

التخصص	عدد المنشورات من 1998 – 2008 (قبل دعم المكتبة)	عدد المنشورات من 2009 – 2020 (فترة دعم المكتبة الرقمية)	اجمالي المنشورات
علوم الفيزياء	5,923	77,814	83,737
الهندسة والتكنولوجيا	5,978	71,047	77,025
علوم الحياة	5,839	59,459	65,298
الطب والصحة	9,950	55,269	65,219
العلوم الاجتماعية	540	9,567	10,107
الفنون والعلوم الانسانية	74	1,572	1,646
المجموع	28,304	274,728	303,032

Table information Source: InCite, Clarivate, 2020*

يتضح من الجدول أعلاه (2) الزيادة القوية في النشر العلمي السعودي بعد توفر مصادر المعرفة الرقمية وتزويد الباحثين بأضخم المصادر المعرفية الرقمية المتنوعة. ففي مجال منشورات العلوم الاجتماعية والفنون والعلوم الإنسانية ما يقارب 95% منها قد تمت بعد توفر مصادر معرفة عالمية.

وبشكل عام فان 90.65% من المنشورات العلمية السعودية قد تم نشرها بعد عام 2009 وتوفير المصادر المعرفية الرقمية المتنوعة التي كانت الركيزة الأولى لانطلاق المنشورات

السعودية الى العالم علما انه فقط 9.34 % تقريبا من المنشورات العلمية قد تمت قبل إتاحة خدمات المكتبة الرقمية.

ويوضح الجدول (3) اعلى 10 باحثين سعوديين حسب عدد منشوراتهم العلمية في Web of Science. وأما الجدول (4) تصنيف Clarivate لأعلى H-Index للباحثين السعوديين.

جدول (3): اعلى 10 باحثين سعوديين حسب عدد منشوراتهم العلمية في Web of Science

H-Index	Category Normalized Citation Impact	Web of Science Documents	Name
115	2.160008	1695	.Asiri, Abdullah M
81	2.09666	1217	Alsaedi, Ahmed
55	1.565516	1171	Alouini, Mohamed-Slim
87	2.147521	1136	Hayat, Tasawar
65	1.972108	648	.Hayat, T
65	2.037344	610	.Alsaedi, A
62	1.501419	515	Umar, Ahmad
49	2.164302	510	Ahmad, Bashir
27	2.794804	478	Nisar, Kottakkaran Sooppy
52	2.334099	468	Biswas, Anjan

Table information Source: InCite, Clarivate, 2022*

جدول (4): تصنيف Clarivate لأعلى H-Index للباحثين السعوديين

H-Index	Category Normalized Citation Impact	Web of Science Documents	Name
115	2.160008	1695	.Asiri, Abdullah M
87	2.147521	1136	Hayat, Tasawar
85	3.624423	209	.Farha, Omar K
81	2.09666	1217	Alsaedi, Ahmed
80	3.836125	193	Khademhosseini, Ali
74	5.386613	243	.Bakr, Osman M

Table information Source: InCite, Clarivate, 2022*

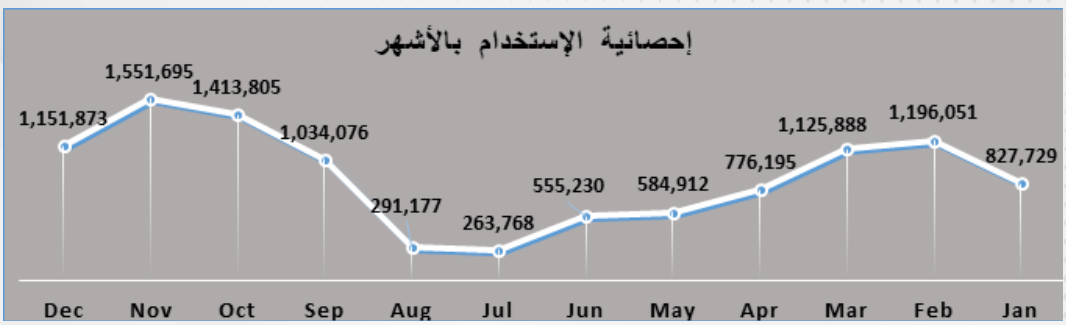
لقد حظيت كل مصادر المعلومات الثمانية المختصة في العلوم الاجتماعية والإنسانية باستخدام لابأس به. فقد احتلت SpringerNature اعلى استخدام خلال الأعوام الثلاثة الماضية (2019 – 2021) كما هو مبين في الرسم البياني (2). كما أن اسك زاد، دار المنظومة، Sage كان لها نسبة استخدام مقبولة من كل الجامعات.

الرسم البياني (2): يوضح استخدام الباحثين للمصادر المعرفية في مجال العلوم الاجتماعية والإنسانية خلال الأعوام الثلاثة (2019 – 2021)

*احصائيات الناشرين عن استخدام المكتبة الرقمية

ويوضح الرسم البياني (3) و(4) نمط الاستخدام الشهري والربع سنوي على التوالي. أما الرسم البياني (5) فيبن استخدام مصادر المعلومات المختصة في العلوم الاجتماعية والإنسانية لجميع الجامعات خلال الأعوام الماضية 2019 – 2021 م.

الرسم البياني (3): يوضح نمط الاستخدام بالأشهر للجامعات السعودية خلال الأعوام الثلاثة الماضية (2019 – 2021)



*احصائيات الناشرين عن استخدام المكتبة الرقمية

واقع النشر العلمي السعودي العالمي في مجال العلوم الاجتماعية والإنسانية لجامعة حائل بشكل عام للعامين 2021-2020م

يظهر الجدول (5) النمو السنوي لأبحاث العلوم الاجتماعية والإنسانية المنشورة باللغة الإنجليزية في مجلات عالمية مصنفة ضمن Q1& Q2 حيث بلغ 2.7% فقط. وقد يقودنا الى دراسة استخدام جامعة حائل للمصادر المعرفية الرقمية التي توفرها المكتبة الرقمية السعودية في مجال العلوم الاجتماعية والإنسانية.

جدول (5): يوضح حجم المنشورات العلمية في مجال العلوم الاجتماعية والإنسانية لجامعة حائل

المواضيع	المنشورات العلمية / GIPP 2021	المنشورات العلمية / GIPP 2020	نسبة النمو
	Web of Science Documents	Web of Science Documents	
العلوم الاجتماعية	72	73	-1.37
الفنون والعلوم الإنسانية	4	1	300.00
مجموع المنشورات	76	74	2.70

ملاحظة: (البحوث المشورة في اللغة العربية أو في مجلات علمية غير مكشفة في ISI لا تظهر في الجدل)

التوصيات:

- التعريف الدائم بالمصادر المعرفية الرقمية التي توفرها المكتبة الرقمية السعودية.
- المشاركة في الدورات التدريبية التي تقيمها المصادر المعرفية الرقمية لكيفية الاستخدام لمصادرها.

قائمة المراجع:

- أبو الدهب، سالي. (2021). مبادرات قياس معامل تأثير الدوريات العربية المحكمة: دراسة تحليلية مقارنة. المجلة الدولية لعلوم المكتبات والمعلومات.8(3)، 341-378.
- إسماعيل، علا عاصم.(2021). أسباب عزوف أعضاء هيئة التدريس عن حضور المؤتمرات التربوية وسبل مواجهتها. مجلة كلية التربية، جامعة بورسعيد، (33)، 282-219.
- آل عبيدان، صفية سعيد والزهراني، نوال ضيف الله وآل سماح، ليل سعيد والخالدي، نورة عوض. (2019). واقع البحث العلمي بمدارس التعليم العام بمحافظة القطيف، آمال وتطلعات تحقيقاً لرؤوية المملكة 2030. المجلة العربية للعلوم ونشر الابحاث- مجلة العلوم التربوية والنفسية، 3(17)، 170-138.

- البدو، أمل. (2021). دور البحوث العلمية الرصينة في التقدم الأكاديمي. المجلة الدولية أبحاث في العلوم التربوية والإنسانية والآداب واللغات، 2(5)، 645 671-.
- البشر، فاطمة عبدالله. (2020). الصعوبات التي تواجة أعضاء هيئة التدريس بقسم الإدارة التربوية في الجامعات السعودية في نشر الابحاث في المجلات العلمية المحكمة. مجلة كلية التربية، جامعة المنصورة، (110)، -163 194.
- حسن، أسماء أحمد. (2019). رؤية استراتيجية لحوكمة النشر العلمي في ضوء المعايير الدولية. مجلة مستقبل التربية العربي، 26(11)، 162-105.
- حوالة، سهير محمد. (2009). الإنتاجية العلمية لأعضاء هيئة التدريس بالجامعات في ضوء مقومات الرضا الوظيفي: دراسة ميدانية على جامعة طيبة. مجلة كلية التربية، جامعة الإسكندرية، 19(3)، 148 - 266.
- الخطيب، خليل. (2020). واقع البحث العلمي في الوطن العربي(2018-2008): دراسة وصفية تحليلية، إدارة التعليم العالي. منظمة المجتمع العلمي العربي: اليمن.
- الخليفة، عمر هارون وعبد الله، سحر عبد الرحيم.(2011). تحديات الإنتاج والاستهلاك العلمي في الدول العربية: مؤشرات من السودان. مجلة التنوير، مركز التنوير المعرفي، (11)،84-49.
- الدهشان، جمال علي. (2020). الاتجاهات الحديثة في النشر العلمي ومعايير تقييمه. المجلة الدولية للبحوث في العلوم التربوية، 3(1)، 117-53.
- الزعبي، سهيل محمود والزعبي، سامر محمود. (2019). تقويم جودة بعض بحوث العلوم التربوية والنفسية. مجلة اتحاد الجامعات العربية، 39(3)، 74-61.
- السالم، سالم. (2015). المجلات العلمية المحكمة في الجامعات السعودية. الرياض: معهد الامير نايف للبحوث والخدمات الاستشارية.
- السفياني، هلال محمد.(2012). معيقات النشر العلمي وسبل معالجتها من وجة نظر اعضاء هيئة التدريس ومساعديهم في الجامعات اليمنية. وقائع المؤتمر الدولي الافتراضي بعنوان: النشر العلمي في المجلات والدوريات المحكمة العوائق والحلول، عقد في المركز الديمقراطي العربي، برلين، ألمانيا، في 14/3/2021-13ن 25-7.
- سمبس، أميرة زبير رفاعي. (2011). واقع الانتاج العلمي لأعضاء هيئة التدريس السعوديات بجامعة أم القرى: كلية الآداب والعلوم الإدارية. مجلة كلية اللغة العربية بالمنصورة، 2(30)، 504-441.
- شحنوني، محمد. (2019) . النشر العلمي بين المعايير والجودة في الوطن العربي. ورقة علمية مقدم إلى المؤتمر الدولي الأول: تقييم جودة أوعية النشر العلمي في العالم العربي الواقع والمأمول. عقد في مركز مؤشر للاستطلاع والتحليلات، برلين، ألمانيا، بتاريخ -29 30/ 3/ 2019.

- الشربيني، غادة ومحمد، إيناس. (2014). معوقات النشر العلمي في العلوم التربوية من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس بالجامعات السعودية. مجلة كلية التربية، جامعة طنطا، (53)، 41 – 76.
- صالح، مدثر أحمد ورابح، حمد أحمد. (2019). الإتاحة الحرة وإسهاماتها في تطوير النشر العلمي بالجامعات، دراسة تطبيقية على اساتذة جامعة كردفان. مجلة جامعة السلام، جامعة السلام، (8)، 264-257.
- عبد العليم، سيد عبد الطاهر وعبد المعطي، احمد حسين وأحمد، نعمان عبد الناصر. (2019). المتطلبات العالمية للشر الدولي لأعضاء هيئات التدريس في الجامعات المصرية- دراسة مقارنة. المجلة العلمية لكلية التربية، جامعة اسيوط، 35(12)، 653-635.
- عبدالحميد، أسماء عبدالفتاح.(2021). تصور مقترح لاستثمار رأس المال الفكري في الجامعات المصرية في ظل التحول العالمي نحو اقتصاد المعرفة. المجلة التربوية، جامعة سوهاج، 2(81)، 56-1.
- عبدالوارث، منى محمد. (2020). معوقات البحث العلمي في ضوء افتقار مؤسسات المجتمع المدني لأهميته، دراسة ميدانية بجامعة المنوفية. مجلة جامعة المنوفية، 23(76)، 330-301.
- العمراني، توفيق. (2019). معايير الجودة في البحث والنشر العلمي في العالم العربي. مؤتمر تقييم جودة أوعية النشر العلمي في العالم العربية الواقع والمأمول. عقد في مركز مؤشر للاستطلاع والتحليلات، برلين، ألمانيا، بتاريخ 30-29/ 3/ 2019، ص ص96-79.
- فاكية، عزاق. (2021). معيقات النشر العلمي في المجلات العلمية صنف ج في الجزائر لدى طلبة الدكتوراه. مجلة الباحث للعلوم الرياضية والاجتماعية، جامعة الجلفة، 4(7)، 312-295.
- فرحان، عماد محمد. (2019). النشر العلمي في العرراق، المشكلات والصعوبات والحلول، المؤتمر الدولي الأول بعنوان: تقييم جودة النشر العلمي في العالم العربي الواقع والمأمول. عقد في مركز مؤشر للاستطلاع والتحليلات، برلين، ألمانيا، بتاريخ 30-29/ 3/ 2019.
- المغذوي، عادل عائض. (2019). معوقات النشر العلمي في المجلات العلمية المعتمدة من قاعدة البيانات العالمية ISI من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس ببعض الجامعات السعودية. مجلة جامعة فلسطين للأبحاث والدراسات، 9(3)، 371-343. -10.34027/1849 009-003-014
- المكتبة الرقمية السعودية (2021). التقرير الإحصائي الأول للمكتبة الرقمية السعودية لعام 2020. إدارة الإحصاءات وتطوير الأعمال. الرياض: المكتبة الرقمية السعودية.
- موسى، محمد فتحي والسيد، أحمد عطية. (2016). معوقات النشر العلمي في الدوريات

المصنفة في قواعد البيانات العالمية : من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس في جامعة نجران. مجلة اتحاد الجامعات العربية للبحوث في التعليم العالي، 36(2)، 235-204.

- الناجم، محمد عبد العزيز. (2015). تصور مقترح لمتطلبات النشر العلمي في العلوم الشرعية بالجامعات السعودية. مجلة المنارة للبحوث الدراسات، 21(4)، 55-511.
- وزارة التعليم السعودية.(2021). المملكة تحقق ارتفاعاً في النشر بالأوعية والمجلات العلمية المحكمة بنسبة 120% وفق المؤشرات العالمية. الرياض: المكتبة الرقمية السعودية، موقع انترنت. استراجاع في 29/5/2022 من: https://www.moe.gov.sa/ar/mediacenter/MOEnews/Pages/OW-1442-743.aspx.

معوقات تطبيق المقررات الإلكترونية في التدريس لطلاب المرحلة الثانوية وسبل التغلب عليها (تصور مقترح)

د. خالد بن عبد المحسن الشمري (أستاذ تقنيات التعليم المشارك – كلية التربية – جامعة حائل).

الملخص: هدف البحث الحالي إلى الكشف عن معوقات تطبيق المقررات الالكترونية في التدريس لطلاب المرحلة الثانوية وتصميم تصور مقترح للتغلب عليها؛ وتبنت الدراسة المنهج الوصفي القائم على الاستبانة، واشتملت عينة الدراسة على (80) معلمًا ومعلمة لتمثيل مجتمع الدراسة، وقد تضمنت نتائج الدراسة الآتي: أن معوقات تطبيق المقررات الالكترونية في التدريس لطلاب المرحلة الثانوية" جاءت بدرجة (مرتفعة)، وقد جاءت "سبل التغلب على معوقات تطبيق المقررات الالكترونية في التدريس لطلاب المرحلة الثانوية" بدرجة (متوسطة)، وتصميم تصور مقترح للتغلب على تلك المعوقات، وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات أفراد عينة الدراسة طبقاً إلى اختلاف متغيرات (الجنس – عدد سنوات الخبرة)؛ وتوصيات الدراسة هي: ضرورة توافر البنية التحتية التكنولوجية لنجاح التعليم الإلكتروني وتكثيف البرامج التدريبية للقائمين على العملية التعليمية، وضرورة دمج التكنولوجيا في المقررات المدرسية تدريجياً من خلال تصميم المقررات الإلكترونية.

الكلمات المفتاحية: المقررات الالكترونية- تصور مقترح – المرحلة الثانوية.

The barriers of implementing e-curricula in teaching secondary school students and ways to overcome them (A proposed vision)

Abstract: The current research's goal was to unveil the barriers of implementing e-curricula in teaching secondary school students and to design a proposed vision for overcoming these obstacles. The study used the descriptive approach, which relied on questionnaires. The sample included (80) teachers representing the population. The study obtained several findings including the following: "The obstacles to the implementation of e-curricula in teaching secondary school students" was rated (high); that "The ways for overcoming the obstacles to the implementation of e-curricula in teaching secondary school students" was rated (moderate); the design a proposed vision for overcoming the obstacles; and no statistically significant differences were found among sample members' responses, as regards the variables (years of experience - gender). The study's recommendations are: the necessity of providing technological infrastructure in order to ensure the success of e-curricula; intensifying training programs provides to officials managing the educational process; and the necessity of integrating technology in curricula gradually through designing e-curricula.

Keywords: e-curricula – proposed vision – secondary school.

المقدمة:

لقد مر على الإنسان العديد من التغيرات، بدءاً من الثورة الصناعية، مروراً بالثورة المعلوماتية الرقمية، والتي تعد اليوم إحدى نمطًا مهمًا من التطور التقني، وقد أثر ذلك على المناهج الدراسية بدرجة كبيرة، وذلك لأن التقنيات التعليمية تتسم بجاذبيتها بالنسبة للطلاب، ولقد فرضة أزمة كورونا مواصلة رحلة التعليم من خلال التكنولوجيا الرقمية من خلال تقديم الدروس الإلكترونية من خلال الصفوف الافتراضية (السلمي، 2020: ص 89).

وتواجه الأنظمة التعليمية حول العالم تحديات هائلة والتي ترهق الاستراتيجيات التعليمية التقليدية، وهناك حاجة إلى مناهج جديدة وديناميكية لمعالجة المشاكل المستمرة في الماضي وتزويد الطلاب بالتعليم المناسب لاحتياجات المجتمع العالمي الحديث القائم على المعلومات، والمقررات الإلكترونية هي أحد تلك المنهجيات التي تهدف إلى تطبيق التقنيات الرقمية الجديدة في التعليم (Thiruselvi, 2013, 2-3).

وتفرض التطورات التي يشهدها مجال العمل التربوي واقعاً مختلفًا على المدارس وأصبحت مسئولة أمام الجميع عن رفع كفاءة المعلمين وتأهيلهم بما يمكنهم من التعامل مع مسئوليات العصر ومستجدات التكنولوجيا، وأضحى اتخاذ التعليم الإلكتروني في معظم الجامعات والمدارس كمنهج تربوي أمراً ملحاً، ولم يعد الأمر مقتصرًا على مجرد تقديم المحتويات التعليمية بصيغة إلكترونية، ولكنه أصبح يشمل أيضًا العمليات الخاصة بإدارة العملية التعليمية (عطا، 2017: ص 192).

ونظراً لكون نظام التعليم الإلكتروني والتعليم عن بعد معتمدًا على استخدام المقررات الإلكترونية بجميع محتوياتها، والتي تعتبر حديثة وبحاجة إلى تطوير وتحسين تطبيقها في التعليم عن بعد، فقد أصبح استخدام المقررات الإلكترونية من المسلم به، ومن هذا المنطلق كانت الدراسة والتي هي محاولة لتقصي معوقات استخدام المقررات الإلكترونية في ضوء جودة التعليم الإلكتروني من أجل الكشف عن أهم المعوقات في الوضع الراهن للتعليم عن بعد (العتيبي، 2014: ص 390).

وقد شهدت المقررات التعليمية تغيرات نظرًا لصعود التقنيات التعليمية الجديدة، ومن صور تأثيرات ذلك إحداث التغييرات في أهداف ومحتويات وأساليب تقويم المقررات التعليمية، بالإضافة إلى ذلك فقد أضحى من أهداف وغايات المقررات التعليمية تعزيز التعلم الذاتي وحب الاستطلاع والاستكشاف لدى الطلاب (عبد الحفيظ، 2021: ص 66).

ويتيح إنشاء المقررات الإلكترونية التفاعلية واستخدامها في الجوانب العملية للتعليم فعالية العملية التعليمية، حيث يتمتع الطلاب بفرصة رؤية وتكرار ومناقشة المحتوى التعليمي في الأوقات المناسبة والضرورية، وهذا يؤدي إلى زيادة جودة إتقانهم وأدائهم، بالإضافة إلى جانب آخر مهم وهو توفير المواد التعليمية عند استخدام المقررات الإلكترونية التفاعلية (Murod et al., 2021, 6863).

ويؤدي انتشار المقررات الإلكترونية إلى تغيير نظام التعليم بشكل كبير إلى حد ما، وتتمتع هذه المقررات بتأثير إيجابي على المجتمع، لأنها توسع نطاق التعليم في جميع أنحاء العالم، وفي فترة عولمة التعليم، توفر هذه المقررات وصولاً مفتوحًا إلى المحتوى التعليمي للعديد من المؤسسات التعليمية الرائدة في العالم (Gushchin et al., 2017, 542).

بالرغم من كل الامتيازات والتقدم الذي أحدثته استخدام تكنولوجيا المعلومات والاتصالات والوسائط المتعددة في التعليم، إلا أنه لا يزال يواجه العديد من المشاكل والمعوقات والعقبات والصعوبات، وبخاصة الدول التي بدأت باستخدام التكنولوجيا الحديثة قريباً، وهذا ما دفع لتناول موضوع معوقات استخدام تقنيات التعلم الإلكتروني في مراكز مصادر التعلم في المرحلة الثانوية، والحلول المقترحة لها (الفريدي، 2017: ص 6).

ومعوقات استخدام مهارات التعلم الإلكتروني هي مجموعة العوامل المادية والمعنوية، التي تحد من استخدام المعلمات لمهارات التعلم الإلكتروني في العملية التعليمية بطريقة فعالة، وتقاس إجرائياً بالدرجة التي تمت الحصول عليها على استبانة معوقات استخدام مهارات التعلم الإلكتروني في العملية التعليمية (البلوي، 2014: ص 11). ويقصد بالمعوقات هو الإشكاليات التي قد تحد من استخدام التقنيات التعليمية في التعليم، مثل تقنيات الحاسوب والإنترنت، وبالتالي فقد تؤدي إلى عدم القدرة على التماشي مع التطورات الحديثة في مجال التعليم، 2014: ص 86).

وقد يواجه الطلاب تحديات عند استخدام المقررات الإلكترونية، فقد تتواجد عقبات في الوصول إلى مادة المقرر الإلكتروني على أجهزة الحاسوب، منها عدم توفر خدمات الإنترنت، بالإضافة إلى الإجهاد الناتج عن قراءة محتوى المقرر على المنصات الرقمية على مدى فترة طويلة من الزمن، فاستخدام مواد المقررات الإلكترونية لفترة طويلة قد يكون مضر للبصر ويصعب قراءتها لفترة طويلة، وهناك أيضًا طلاب قد يواجهوا فقدان الطاقة الكهربائية مما يعيق استخدام مواد المقررات الإلكترونية (de Silva et al., 2021, 527).

وتتباين معوقات التعليم الإلكتروني باختلاف العوامل المحيطة بكل مؤسسة وما لديها من إمكانات والتي قد تتضمن المعامل وإمكانية الاتصال بالإنترنت، وأيضًا الإمكانات البشرية واللوجستية بما في ذلك الموارد المادية والمعنوية والتدريبية، وتوافر الإمكانات الداعمة للصيانة، وتمتع المؤسسة التعليمية بتوجه داعم لتبني التقنيات التعليمية (المزين، 2016: ص 76).

وللتغلب على هذه المعوقات، يجب تدريب الطلاب على اكتساب المهارات في مجال تكنولوجيا المعلومات والحاسوب، مما قد يساعد الطلاب على أن يكونوا أكثر فاعلية في استخدام المقررات الإلكترونية ويسهل استخدامهم للتكنولوجيا؛ ويجب أن تكون معامل الحاسوب متاحة أكثر لمساعدة الطلاب الذين ليس لديهم أجهزة حاسوب شخصية أو الوصول إلى الإنترنت؛ ويجب أن يكون الدعم الفني للحاسوب متاحًا بشكل أكبر لحل مشكلات الطلاب

التي قد يواجهونها عند استخدام أجهزة الكمبيوتر أثناء تلقي المقررات الإلكترونية (El-Nemer & Marzouk, 2014, 199).

ومن خلال ما سبق، يتضح بأنه على الرغم من المزايا والإيجابيات العديدة لتطبيق المقررات الإلكترونية، فإنه يتسم بتعدد معوقاته وتحدياته، ومن المهم العمل على معالجة تلك المعوقات والتحديات من أجل الوصول بمستويات تطبيق المقررات الإلكترونية إلى المستويات المرجوة.

مشكلة الدراسة:

ازداد خلال الآونة الأخيرة الاهتمام بتطبيق المقررات الإلكترونية ودمجها ضمن المقررات التعليمية المقدمة للطلاب في المدارس؛ ولعل ذلك يرجع إلى الاهتمام المتزايد بالمقررات التعليمية الإلكترونية إلى الإدراك بأنها ملائمة لتحقيق العديد من التأثيرات الإيجابية على العملية التعليمية؛ وقد سلطت عدة دراسات الضوء على التأثيرات الإيجابية لتطبيق المقررات الإلكترونية.

ومن الدراسات التي تناولت مزايا تطبيق المقررات الإلكترونية في العملية التعليمية دراسة فريري ورودريغيز (Freire & Rodríguez, 2022) ودراسة بوش وكاميرون (Bush & Cameron, 2011) ودراسة يونج (Young, 2017)؛ وقد أشارت تلك الدراسات إلى إمكانية تحقيق إيجابيات مثل تعزيز مستويات التحصيل الدراسي لدى الطلاب، وزيادة الدافعية للاستذكار الذاتي لدى الطلاب، وتعزيز الفاعلية الذاتية لدى المعلمين.

ومع ذلك، فمن المهم عدم إغفال ما قد يكتنف تطبيق المقررات الإلكترونية من معوقات وتحديات المتنوعة، والتي تتأثر بالعديد من العوامل الداخلية والخارجية؛ وقد تناولت عدة دراسات تحديات تطبيق هذا النوع من المقررات في العملية التعليمية؛

ومن الدراسات التي تناولت معوقات تطبيق المقررات الإلكترونية دراسة عبد الحفيظ (2021)، والتي أشارت إلى معوقات لتطبيق المقررات الإلكترونية مثل قلة وجود معايير موحدة للكتاب الإلكتروني والمعوقات المالية والفنية والإدارية؛ وتتفق تلك النتائج مع نتائج دراسة السلمي (2020) والتي أشارت أيضًا إلى وجود معوقات مالية وإدارية تكتنف تطبيق المقررات الإلكترونية؛ وعلى نحو مماثل، سلطت دراسة الهرش وآخرين (2010) الضوء على المعوقات الإدارية، وذلك إلى جانب المعوقات المتعلقة بالبنية التحتية والطلاب؛ أما دراسة المنهراوي (2016) فقد سلطت الضوء على معوقات تصميم المقررات الإلكترونية.

ويبرز السؤال الآتي مشكلة الدراسة: (ما التصور المقترح للتغلب على معوقات تطبيق المقررات الإلكترونية في التدريس لطلاب المرحلة الثانوية)؟

أسئلة البحث:

1. ما معوقات تطبيق المقررات الالكترونية في التدريس لطلاب المرحلة الثانوية المتعلقة

بالمعلم؟

2. ما معوقات تطبيق المقررات الالكترونية في التدريس لطلاب المرحلة الثانوية المتعلقة بالطالب؟
3. ما معوقات تطبيق المقررات الالكترونية في التدريس لطلاب المرحلة الثانوية المتعلقة بالبيئة المدرسية؟
4. ما سبل التغلب على معوقات تطبيق المقررات الالكترونية في التدريس لطلاب المرحلة الثانوية؟
5. ما التصور المقترح لتطبيق المقررات الالكترونية في التدريس لطلاب المرحلة الثانوية؟

أهداف البحث:

1. استكشاف المعوقات التي تكتنف استخدام المقررات التعليمية الإلكترونية في التدريس لطلاب المرحلة الثانوية المتعلقة بالمعلم.
2. استكشاف المعوقات التي تكتنف استخدام المقررات التعليمية الإلكترونية في التدريس لطلاب المرحلة الثانوية المتعلقة بالطالب.
3. استكشاف المعوقات التي تكتنف استخدام المقررات التعليمية الإلكترونية في التدريس لطلاب المرحلة الثانوية المتعلقة بالبيئة المدرسية.
4. التعرف على سبل التغلب على المعوقات التي تكتنف استخدام المقررات التعليمية الإلكترونية في التدريس لطلاب المرحلة الثانوية.
5. تصميم تصور مقترح لاستخدام المقررات التعليمية الإلكترونية في التدريس لطلاب المرحلة الثانوية.

أهمية البحث:

تنبثق أهمية الدراسة من كونها تتناول موضوعًا مهمًا يتعلق بتطبيق المقررات الإلكترونية في التدريس لطلاب المرحلة الثانوية ويمكن ابراز أهمية البحث فيما يلي:

أولاً: الأهمية النظرية:

- من المأمول أن تساهم الدراسة في تسليط الضوء على المعوقات التي تكتنف عملية استخدام المقررات الإلكترونية في التدريس لطلاب المرحلة الثانوية وكيفية التغلب عليها.
- قد يساهم البحث الحالي في لفت انتباه المتخصصين لتصميم المزيد من الدورات التدريبية وورش العمل لتدريب المعلمين على تطبيق المقررات الالكترونية في التدريس لطلاب المرحلة الثانوية.
- يأمل الباحث في إثراء المكتبات العربية بالمزيد من الأبحاث والدراسات في هذا المجال في ظل ندرة الدراسات فيه -على حد علم الباحث-.

ثانياً: الأهمية التطبيقية:

- من المأمول أن تساهم الدراسة في طرح المقترحات المناسبة لتطبيق المقررات الالكترونية في التدريس لطلاب المرحلة الثانوية.
- قد تساهم نتائج البحث الحالي في التوصل لتصميم تصور مقترح يُمكن المعلمين من تطبيق المقررات الالكترونية في التدريس لطلاب المرحلة الثانوية.

مصطلحات الدراسة:

المقررات الإلكترونية:

إن المقررات الإلكترونية عبارة عن تحويل للأوعية التعليمية التقليدية إلى صيغ إلكترونية متابعتها من أجل خلق بيئة تعليمية أكثر جذباً وتشويقاً لطلاب التعليم الثانوي العام تحقيقاً لأهداف هذه المرحلة التعليمية(عبد الحفيظ، 2021: ص 67).

ويمكن تعريف المقررات الإلكترونية أيضًا على أنها تقديم ما لا يقل عن 80٪ من محتوى المقرر إلكترونيًا (Lockett, 2010, 1).

ويعرفها الباحث إجرائياً على أنه مقررات مختلطة يتم فيها تقديم جزء كبير من المقرر عبر الإنترنت.

التصور المقترح:

يمكن تعريف التصور المقترح على أنه إطار نظري عام يضع عددًا من الافتراضات الأساسية والتي يمكن من خلالها التوصل إلى اختيار طرائق أو نماذج محددة للقيام بإجراءات البحث العلمي (الروقي, 2017: ص 4).

ويعرف التصور المقترح على أنه أسلوب أو خطة يتم تصميمها من أجل الوصول إلى هدف ما (Mckee, 2012, 48).

ويمكن تعريف التصور المقترح على أنه «هو تخطيط منظم ومنطقي على أساليب علمية مبنية على نتائج فعلية ميدانية لتطبيق المقررات الالكترونية في التدريس لطلاب المرحلة الثانوية.

الإطار النظري للبحث

لقد أدى التقدم التكنولوجي إلى تغيير أساليب التعليم وكلما تغيرت التكنولوجيا بشكل أسرع، زادت المعرفة بسرعة، لذلك يحتاج الأفراد دائمًا إلى تحسين أنفسهم من أجل الحفاظ على نجاحهم وتعزيزه، ومن ثم، فإن إحدى الطرق التي يمكن استخدامها هي المقررات الإلكترونية، والتي توفر الوصول إلى المعلومات بشكل مستقل عن الزمان والمكان، والتواصل مع معلم متزامن أو غير متزامن، واستخدام تقنيات الإنترنت، والتي من خلالها يتمكن الطالب من التعلم بالتوجيه الذاتي (Topal, 2016, 8).

وبينما تكمن قيمة المقررات الإلكترونية في قدرتها على تعليم أي طالب، في أي وقت وفي أي مكان، فإن تنفيذ هذه المقررات واستدامتها يتطلب أكثر من مجرد نقل التعليم والتعلم عبر الإنترنت؛ وثانيًا، لتطوير المقررات الإلكترونية وتقديمها وإدارتها، وتدريب المعلمين ليصبحوا

ميسرين أكفاء للمقررات الإلكترونية، ينبغي الاستثمار بكثافة في البنية التحتية التكنولوجية، لذلك فإن التنفيذ الناجح للمقررات الإلكترونية يعتمد على بناء استراتيجية تلبي احتياجات الطلاب وأهداف عمل المؤسسة التعليمية، ويمكنها التغلب على معوقات تطبيق المقررات الإلكترونية (Lakbala, 2016, 84).

ومن خلال ما سبق، يتضح بأن استخدام المقررات الإلكترونية يمثل إضافة واعدة إلى نظم التعليم المعاصرة؛ فتلك المقررات تعتمد على استثمار الإمكانات الهائلة المتاحة من خلال تقنيات المعلومات والاتصالات في سبيل الارتقاء بمستوى جودة العملية التعليمية وتلبية احتياجات الطلاب على نحو أكثر فاعلية وكفاءة؛ ومن هنا تبرز أهمية النظر بعين الاعتبار إلى المقررات الإلكترونية كعناصر أساسية يتم تدمجها في منظومات التعليم المعاصرة.

أهمية المقرر الإلكتروني:

تلعب التقنية دوراً مهماً في مجال العمل التربوي، فهي توجه المعلم في كيفية تقديم المحتوى التعليمي للطلاب، فالتقنية يمكنها أن تغير كيفية تنفيذ الدروس وذلك بما يتيح للطلاب إمكانية التعلم والاستيعاب على نحو أفضل، كما أن الوسائط التعليمية الحديثة مثل الحاسب الآلي والأجهزة اللوحية تشكل محط أنظار الطلبة؛ لاتخاذها بمثابة مرشد أو معلم إلكتروني يساعدهم ببرامجه المتنوعة، ويفتح لهم باباً لتنويع الأنشطة التي يتم القيام بها بين المعلم والمتعلم (الصادق، 2021: ص 144).

وللمقرر الإلكتروني أهمية كبيرة في أنه يكسب المعلمين والمتعلمين القدرة الكافية على استخدام التقانات الحديثة للمعلومات والاتصالات والحواسيب، ويتميز بإمكانية تعديل محتويات المقررات التعليمية بسهولة، وذلك إلى جانب الإمكانات المساعدة على نقل المعلومات بسرعة، وبالتالي تقليل التكلفة؛ والمرونة في الانضمام إلى المناقشة مع الزملاء والمعلمين في غرف الدردشة؛ وتنوع خدمات التعليم بسبب تنوع الوسائل التعليمية؛ والمقدرة على عرض العلوم والدورات التدريبية من أي مكان (العبادي وزكريا، 2014: ص 219-218).

ويساعد المقرر الإلكتروني في عملية التعلم الذاتي ويحقق أهداف التعلم بشكل أيسر، ويوفر مصادر أخرى مثل مستودعات التعلم المتاحة على الإنترنت والمنتديات التعليمية، ويراعي الجوانب العملية التعليمية والفروق الفردية للطلاب، كما أنه يعود بالنفع على الطلاب الخريجين ليصبحوا كوادر علمية؛ ويعود بالنفع على أعضاء هيئة التدريس عن طريق التدريب العملي لهم؛ ويعود بالنفع على الجامعة من خلال إتاحة تطوير مركز إنتاج المقررات الإلكترونية وإمداده بأحدث الأجهزة (حسين، 2016: ص 352).

ومن فوائد المقرر الإلكتروني أنه يراعي الناحية الوجدانية ويدرب الحواس على الاستخدام التعدد والغير محدود، ويساعد على تأكيد الذات والثقة بالنفس، وينمي الترابط الاجتماعي وتحيد المشاعر ويربط الطالب ببيئته، ويسعى المقرر الإلكتروني إلى نشر الثقافة البصرية وتنمية مهارات التفكير البصري، ويكون رصيد من الخبرات في النقد والتحليل والتفسير

والتقويم، وينمي المقرر الإلكتروني روح التعاون والعمل الجماعي والتشاركي (العدوي وأخرون، 2014: ص 181).

وتعتبر الحقائب الإلكترونية يمكن أن تعتبر طريقة تعليم لتحسين كفايات المعلم كإحدى وسائل تكنولوجيا التعليم التي تتميز بمنظومة تعليمية تساعد في إيصال الأهداف الخاصة بالمادة التعليمية للطلاب، وذلك من خلال اعتماد أسلوب متكامل ومحدد، يسير في تسلسل واضح المعالم ومنظم، وتستخدم فيه جميع الإمكانات التي تقدمها التكنولوجيا وفق نظريات التعلم لتحقيق أهداف التعلم (الزهراني، 2018: ص 335).

وبالنظر إلى ما سبق، يمكن القول بأن المقررات الإلكترونية قد أصبحت عنصرًا في نظم التعليم الحديثة؛ فالمقررات الإلكترونية توفير العديد من المزايا التعليمية التي قد يكون من الصعب أو حتى من الممكن تحقيقها من خلال أساليب التعليم التقليدية؛ كما أن استخدام المقررات الإلكترونية يساهم في التغلب على المعوقات العديدة التي يتسم بها التعلم بالأسلوب التقليدي.

أهداف المقرر الإلكتروني:

يهدف المقرر الإلكتروني إلى توفير مصادر متعددة ومتباينة للمعلومات، وإعادة تصميم عمليات التعليم والتعلم، واستخدام الوسائط الإلكترونية في تبادل الخبرات التربوية، وتعزيز قدرات ومهارات الطلاب على نحو يعدهم للتكيف مع متغيرات العصر، وجعل التدريس أكثر مرونة، ونشر الثقافة التقنية، وتوفير البنية التحتية اللازمة من شبكات وأجهزة، وتوعية المنظومة التعليمية بأهمية التعليم الإلكتروني (حسن، 2021: ص 505-504).

كما يهدف المقرر الإلكتروني إلى إنشاء مؤسسة تعليمية قادرة على مواجهة الانفجار المعرفي، ونشر الوعي بأهمية تقنيات المعلومات، وإكساب الطلاب المهارات والقدرات اللازمة لاستخدام تقنيات المعلومات، وتدريب المعلم ليصبح قادراً على مواكبة التطورات العلمية والتكنولوجية، والعمل على تعزيز العلاقة ما بين المدرسة وأولياء الأمور والبيئة الخارجية، وذلك للتوافق مع متطلبات العصر واللحاق بركب الحضارة والتطور العلمي (ذوقان وموسى، 2021: ص 148).

ومن أهداف تطبيق المقرر الإلكتروني أيضًا تلبية احتياجات عدد كبير من الطلاب والمتدربين، وإيجاد أنماط جديدة من التفاعل بين عناصر العملية التعليمية والتدريبية، ومواكبة التطور في مجال استثمار التقنية ومعطياتها، وإيجاد بيئات تعلم وتدريب جديدة ذات موصفات حديثة، وخلق بيئة تنافسية بين المؤسسات التعليمية، وإيجاد بيئة ذات شراكة فاعلة مع منظمات اقتصادية أخرى، وتلبية احتياجات فئات خاصة من المستفيدين مثل ربات البيوت وذوي الاحتياجات الخاصة (الشهري، 2010: ص 379).

ويهدف المقرر الإلكتروني أيضاً إلى قياس ما وضع المقرر من أجله، وكشف جوانب القوة والضعف لدى الطالب في نواحٍ مختلفة، وتطوير وتحسين نوعية التعليم والتعلم، وتصنيف

الطلاب بحسب إمكاناتهم، وتعزيز المساواة بين الطلاب مع مراعاة الفروق الفردية، وتوفير الوقت والجهد والمال، وتنشيط الدافعية للتعلم، وأخيراً تحقيق السرعة والدقة في النتائج (علي، 2020: ص 344-343).

ومن خلال ما تم تناوله، يتضح بأن تطبيق المقررات الإلكترونية يستهدف تحقيق العديد من الأهداف، مثل تلبية احتياجات الطلاب وتيسير تنظيم تجارب التعليم والتعلم؛ كما قد يتم استخدام تلك المقررات بهدف تحقيق العديد من المنافع الأخرى مثل خفض التكاليف وتعزيز جودة عمليات التقييم.

أنواع المقررات الإلكترونية:

تشتمل أبرز أنواع المقررات الإلكترونية على: المقررات الإلكترونية المدمجة، وهي عبارة عن مزيج من المقررات التقليدية والمقررات المعتمدة على الإنترنت؛ والمقررات الإلكترونية المتزامنة، وهي عبارة عن مقررات يتم تقديمها في بيئة تعلم عن بعد تفاعلية في الوقت الفعلي أو بشكل فوري؛ والمقررات الإلكترونية غير المتزامنة، وهي مقررات يتم تقديمها في بيئة تعلم عن بعد في الوقت غير الفعلي (Alqahtani & Rajkan, 2020, 4).

ويمكن أيضًا تقسيم أنواع المقررات الإلكترونية، بحيث كل منها يعتمد على الأنواع المطلوبة من المقرر الإلكتروني، كالتالي: مقررات إلكترونية مباشرة تحل محل التعلم التقليدي في الفصول الدراسية؛ والمقررات التي تدعم التعليم التقليدي في الفصل، والتي يتم استخدامها جنبًا إلى جنب مع الفصل التقليدي؛ والمقررات المدمجة (Zaki, 2013, 2313).

- **المقررات الإلكترونية المعتمدة على شبكة الإنترنت:**

أدت التطورات في تكنولوجيا المعلومات إلى تعزيز المقررات الإلكترونية المعتمدة على شبكة الإنترنت وتسريع إيصال المعرفة عبر الإنترنت، ويمكن للمقررات الإلكترونية المعتمدة على شبكة الإنترنت أن تثير الاهتمام بالتعلم وفقًا للمتطلبات والاحتياجات التربوية الفردية، وبالمقارنة مع الكتب المدرسية التقليدية الصارمة، فإن المقررات الإلكترونية المعتمدة على الانترنت توفر للطلاب مجموعة متنوعة من المحتوى وتجربة التعلم الذاتي (Chen & Tseng, 2012, 398).

ويمكن أن يقلل المقرر الإلكتروني المعتمد على شبكة الإنترنت من التكلفة والوقت اللذين ينطوي عليهما توفير التعليم المستمر، حيث يوفر المرونة فيما يتعلق بأوقات التعلم والمواقع ويمكن أن يصل إلى عدد غير محدود من الطلاب، وبالتالي يمكن أن يعزز المقرر الإلكتروني المعتمد على شبكة الإنترنت معرفة الطلاب ومهاراتهم (Fontaine et al., 2016, 2).

- **المقررات الإلكترونية غير المعتمدة على شبكة الإنترنت:**

في المقررات الإلكترونية غير المعتمدة على شبكة الإنترنت، يستطيع الطلاب الحصول على المعلومات والمعرفة دون الحاجة إلى الوصول إلى الإنترنت، ويمكن للطلاب والمعلمين مشاركة المعلومات وطرح الأسئلة ولكن في أوقات مختلفة، حيث تكون كل هذه الأنشطة

غير متزامنة؛ وفي المقررات الإلكترونية الغير معتمدة على شبكة الإنترنت، يستطيع الطلاب الحصول بنشاط على المعلومات ومشاركة المعرفة والتفاعل مع زملائهم دون الحاجة إلى الوصول إلى الإنترنت، حيث يتم تخزين البيانات على خادم محلي يمكن الاتصال به في أي وقت دون الحاجة إلى خدمة الإنترنت (Elrashdi & Taib, 2021, 5).

وتتضمن المقررات الإلكترونية الغير معتمدة على شبكة الإنترنت تقديم المقررات من خلال معظم الوسائط المتعددة الإلكترونية المستخدمة في التعليم مثل البرامج والقنوات التلفزيونية والكتب الإلكترونية (Qurban, 2019, 112).

- **المقررات الإلكترونية المتزامنة:**

إن المقررات الإلكترونية المتزامنة عبارة عن نمط من التعليم الإلكتروني يقوم فيه المعلم بالتواصل مع الطلاب في الآن نفسه ويتضمن ذلك استخدام التقنيات البصرية والسمعية لدعم الاتصال المتزامن، وبعبارة أخرى فإنه في هذا النوع من التعلم يكون الطلاب والمعلم موجودين في المحاضرة وليس في المكان الفيزيائي نفسه (أبكر، 2015: ص 37).

ويتم في المقرر الإلكتروني المتزامن تقديم المادة التعليمية بالكامل بواسطة الشبكة الإلكترونية، حيث تستثمر الشبكة كبيئة أساسية لكل ما يتطلبه المقرر من مناقشات وتفاعل مع الوسائط التعليمية المختلفة من مرئية وسمعية، وما يستلزمه من مقابلات تتم وجهاً لوجه عبر الشبكة، أو باستخدام وسائل الاتصال الحديثة (الرشيدي، 2016: ص 128).

ويتم عرض المقررات الإلكترونية المتزامنة عبر الويب ويوفر للطلاب بيئة تعليمية رقمية تتضمن العديد من الوسائط المتعددة مثل الصور الثابتة والمتحركة وعروض الباوربوينت ومقاطع الفيديو والأنشطة التعليمية والروابط والمحادثات النصية ولوحات النقاش التي تسمح لهم بالانخراط والتفاعل مع المحتوى التعليمي والمعلم والأقران (طمان والسيد، 2016: ص 189).

وتتميز المقررات الإلكترونية المتزامنة بإمكانية توفير التغذية الراجعة الفورية، أما المقرر الإلكتروني غير المتزامن فيكون التفاعل فيه من خلال قيام المعلم فيه بتوفير الموارد التعليمية من خلال موقع إلكتروني حيث يمكن للطالب استخدامه في أي وقت، ويتميز بالمرونة العالية، ويمكن الطلاب من البحث عن المعلومات (طمان والسيد، 2016: ص 190).

والمقررات الإلكترونية المتزامنة أيضًا نمط من التعلم إلكتروني يقوم من خلاله الطلاب بالتفاعل مع بعضهم البعض في الآن نفسه، وتعد والمقررات الإلكترونية المتزامنة من أكثر أنوع التعلم الإلكتروني تكلفًا، فمن خلاله يتفاعل المعلم والطالب معًا بصورة متزامنة، وتتضمن أوجه القوة التي يتسم بها هذا النمط من التعلم الإلكتروني إمكانية توفير التغذية الراجعة على نحو فوري وتخفيض تكاليف العملية التعليمية، أما نقاط ضعفه فهي تتضمن ارتفاع متطلباته والتي تتضمن توافر الأجهزة المتطورة وشبكات اتصال عالية الجودة (أبو شاويش، 2013: ص 36-37).

وبالتالي فالمقرر الإلكتروني المتزامن طريقة تعلم تركز على المتعلم بما يمكنه من الاندماج

بفاعلية ضمن العالم الرقمي من خلال ربط أجهزة تكنولوجيا المعلومات والاتصالات الذكية مع بيئة تعلم محفزة لتنمية الثقافة الفكرية والمشاركة الاجتماعية والتواصل الفعال بين عناصر العملية التعليمية، حيث يصبح جانب قوة لمن يمتلك مهاراته وضعفاً لمن لا يمتلكها حيث يوصف بأن لديه أمية رقمية، وذلك لتلبية احتياجات التعليم وتحقيق أهدافه في ظل نمو الإنتاج الفكري (صبري، 2020: ص 462).

وتستخدم المقررات الإلكترونية المتزامنة التفاعلية الشبكات عالية السرعة لمتابعة التعلم الفعال من خلال التعاون والمشاركة النشطة للطلاب، وتشارك الفصول المتزامنة عبر الإنترنت المعلومات على نظام Whiteboard وعبر الرسائل الفورية، وتنقل محتوى محاضرات الصوت والفيديو للمعلم إلى الطلاب، بالإضافة إلى أن المقررات المتزامنة تولد تفاعلات متزامنة فعلية بين المعلمين والطلاب (Kang & Shin, 2015, 477-478).

حيث تستخدم المقررات المتزامنة مؤتمرات الفيديو وأنظمة المراسلة لتقديم تفاعل في الوقت الفعلي بين الطلاب والمعلمين بغض النظر عن موقعهم، وتتطلب من الطرفين أن يكونا حاضرين في نفس الوقت لحدوث التدريس؛ وقد يبدو أن المقررات الإلكترونية المتزامنة تفرض قيودًا مماثلة للمقررات التقليدية وجهًا لوجه في البعد الزمني، لكن القدرة على تقديم الدعم التعليمي الفوري والتغذية الراجعة تمنحها ميزة فريدة على المقررات الإلكترونية غير المتزامنة (Alnabelsi et al., 2015, 760).

وتعتمد المقررات الإلكترونية المتزامنة على التعليم عبر الإنترنت بصورة حية ومباشرة، فالمعلم والطلاب يكونون موجودين عبر شبكة الاتصال نفسها، وذلك من خلال الاستعانة بعدة تقنيات مثل تقنيات المؤتمرات المسموعة أو بالفيديو أو غرف المحادثة (منصور، 2017: ص 190).

ويتسم تطبيق المقررات الإلكترونية المتزامنة بالتمركز حول المتعلم، ويعتمد على التشارك التزامني بين المتعلمين لإنجاز مهام تعليمية مشتركة والتي تكون مرتبطة باستخدام أدوات التقييم الإلكتروني، من خلال توظيف تطبيقات التواصل التزامنية (المواد التعليمية للمقرر+ غرف الدردشة المتزامنة) (الأعصر، 2015: ص 100).

- **المقررات الإلكترونية غير المتزامنة:**

إن المقررات الإلكترونية غير المتزامنة نمط تعليمي غير مباشر (عن بُعد) يجمع المتعلمين والمصدر عبر الإنترنت، بحيث يتمكن الطالب من الحصول على دروس وحصص في التوقيت المناسب لاحتياجاته، وذلك من خلال استخدام أدوات مثل حلقات النقاش، والمنتديات، والأقراص المدمجة (الحدرب، 2012: ص 11).

والتعليم غير المتزامن يتسم بأنه لا يتطلب وجود الطلاب في الوقت الحقيقي، وبالتالي فهو غير متقيد بقيود الزمان، ومن خلاله يستطيع المعلم استخدام موقع إلكتروني لتوفير موارد التعلم وخطط الدروس، ومن أوجه قوة هذا الأسلوب التعليمي أنه يمكن الطالب من الحصول على المعلومات في الوقت المناسب له، كما يمكنه مراجعة المحتويات التعلمية في أي وقت

(أبو شاويش، 2013: ص 37).

ويمكن أيضًا وصف المقررات الإلكترونية غير المتزامنة بأنها نوع من التعليم يعتمد على اتصال لا يتواصل فيه الطالب مع المعلم بصورة فورية، ولكن أوقات إرسال واستقبال الرسائل قد تكون منفصلة، كأن يرسل المعلم إلى الطالب رسالة فيرد عليها الطالب في وقت لاحق، ويطلق على هذا النوع من الخدمة (اختلاف الوقت_ اختلاف المكان)، ومن أدواته لوحة النقاش والبريد الإلكتروني وملفات الفيديو والصوت المسجل والعروض القصصية وكائنات التعلم والوثائق المكتبية وقاعد البيانات (عبد العاطي، 2014: ص 101).

والمقرر الإلكتروني غير المتزامن يقوم على التعلم على نحو غير حي ومباشر، ويقوم فيه المعلم والطلاب باستخدام المواقع الإلكترونية في الأوقات المناسبة لاحتياجاتهم، وبالتالي فهذا النوع من المقررات الإلكترونية يساعد على تبادل المعرفة (منصور، 2017: ص 191).

وهو مقرر إلكتروني يُقدم على أقراص مدمجة تحتوي على وسائط متعددة تفاعلية قائمة على التعلم الذاتي، ويتم تصميم المقرر وفقًا للاحتياجات التعلمية للطالب (الرفاعي، 2016: ص 192).

ولا يتقيد التعلم غير المتزامن بأوقات محددة، ومن الأدوات المستخدمة في هذا النوع من التعلم المنتديات والبريد الإلكتروني (مبارز وآخرون، 2016: ص 207).

وتوفر بيئات المقررات الإلكترونية غير المتزامنة للطلاب مواد متاحة بسهولة في شكل محاضرات صوتية أو مرئية ونشرات ومقالات وعروض باور بوينت، ويمكن الوصول إلى هذه المواد في أي وقت وفي أي مكان، وقد يقرر المعلم تقديم المقرر من خلال فيديو مسجل، أو يوتيوب، أو قرص فيديو رقمي (DVD)، أو مدونة صوتية بينما يمكن للطلاب الرد لاحقًا من خلال استخدام أوضاع الاتصال مثل البريد الإلكتروني (Amiti, 2020, 63-64).

وتعزز المقررات الإلكترونية غير المتزامنة التفاعل غير المتزامن بين المعلم والطالب، وتتمتع المقررات غير المتزامنة بمميزات وعيوب، والميزة الرئيسية هي أن الطلاب لديهم الحرية في تنفيذ عملهم أو متابعة الدرس متى أمكنهم ذلك ضمن الوقت المحدد لإكمال المهمة، والعيب الرئيسي هو عدم وجود تفاعل سلس وجها لوجه مع المعلم؛ ونظرًا للطبيعة غير المتزامنة للمقررات، يصعب استخدامها في أي نشاط تعليمي يتضمن تفاعل المعلم والطالب أو التفاعل بين الطالب والطالب، حيث يتشارك المشاركون الزمان ولكن ليس بالضرورة المكان (Fita et al., 2016, 982-983).

- **المقررات الإلكترونية المدمجة:**

يتم استخدام المقررات الإلكترونية المدمجة بهدف الجمع بين مميزات المقررات التعليمية المتزامنة وغير المتزامنة، ويهدف هذا النمط من المقررات إلى توفير خيارات أكثر تنوعًا للتفاعل بين المعلم والطلاب، وتوظيف أشمل لمهارات الاتصال (السبيعي وآخرون، 2016: ص 170).

والمقرر الإلكتروني المدمج عبارة عن أسلوب ينطوي على استخدام التقنيات يمكنها الدمج

بين المحتويات التعلمية وأساليب تقديمها وذلك عن طريق دمج نظم التدريب التقليدية والإلكترونية في بيئة تسهل للمتدرب الوصول السريع لمحتوى التدريب وتعلم المهارات الخاصة بالتعلم الإلكتروني (السعدي، 2017: ص 10).

ويمكن وصف المقرر الإلكتروني المدمج بأنه تقنية تعليمية تحقق الاستفادة من الوسائط والإمكانات التقنية المتوافرة، وذلك بهدف تعزيز جودة العملية التعليمية بما يلائم الاحتياجات التعلمية للطلاب والمساعدة على تحقيق أهداف المنهج الدراسي (محمد وآخرون، 2016: ص 126).

ويجمع النمط المدمج بين مميزات التعلم التقليدي وأنماط التعليم القائم على التكنولوجيا، ولا يتطلب استخدام تقنيات عالية الجودة أو مداخل تدريسية جديدة، فالتعلم المدمج استراتيجية متكاملة تقوم على التداخل والتكامل بين التعلم الإلكتروني، وبين التعلم وجهاً لوجه، كما أنه يستهدف تيسير تنظيم الأنشطة التعليمية وتقويم أداء الطلاب (العالم، 2013: ص 14-13).

وتجمع المقررات الإلكترونية المدمجة بين التعليم وجهاً لوجه مع التعليم الإلكتروني، وتنطوي على مزيج من المقررات التقليدية وجهاً لوجه والمقررات القائمة على التكنولوجيا عبر الإنترنت، وقد يتضمن الدمج مزج الأنشطة المختلفة المستندة إلى الأحداث مثل الفصول الدراسية المباشرة وجهاً لوجه، أو التعلم الإلكتروني المباشر، أو التعلم الذاتي، أو المؤتمرات والتدريب المتزامن عبر الإنترنت، أو التعلم الذاتي غير المتزامن (Gambari et al., 2017, 26).

ويُعد المقرر المدمج أحد الطرق والأساليب التي خلص إليها الباحثون في مجال التدريب الحديث تجمع بين التدريب التقليدي المتعارف عليه بوجود المدرب والمتدرب في مكان واحد، والتدريب الإلكتروني الذي لا يتطلب بالضرورة وجود المدرب والمتدرب في نفس المكان بل يمكن للمتدرب تلقي فرص التدريب في أي مكان يشاء وأي وقت يريد، وقد جاءت هذه الطريقة لمعالجة القصور في التدريب التقليدي، وتلافي سلبيات التدريب الإلكتروني التي تعيق عملية التعلم (الدوسري، 2016: ص 26).

وتتسم المقررات المدمجة بتعزيز أفضل مميزات التعليم وجهاً لوجه والتعليم الإلكتروني؛ وتتمتع المقررات المدمجة بعدد من المزايا، على سبيل المثال، الثراء التعليمي، والوصول إلى محتوى المعرفة، والتفاعل الاجتماعي، وفعالية التكلفة، وسهولة المراجعة (Wu et al., 2020, 155).

- **معوقات تطبيق المقررات الإلكترونية في التدريس لطلاب المرحلة الثانوية:**

توجد عدة معوقات تحول دون إنشاء طرق جديدة للتدريس وتطبيق المقررات الإلكترونية في التعليم، ويمكن أن تساعد معرفة المعوقات التي تحول دون استخدام المقررات الإلكترونية على فهم الموقف بشكل أفضل.

وتطبيق المقررات الإلكترونية لا يخلو من المعوقات التي تؤثر سلباً على تطبيقه والتي قد تكون نابعه من عضو هيئة التدريس أو من الطالب أو من المنهج الدراسي أو من الجهاز الإداري

نفسه، ومنها عجز توفير البنية التحتية، وقلة الوعي بتقنية التعلم الإلكتروني، وقلة توافر المعلمين المؤهلين، وعجز الإمكانيات المادية من نقص توافر أجهزة الحاسبات والبرامج، وصعوبة توفير صيانة الأجهزة وتطويرها، وارتفاع أسعارها، والخلل الفني والتقني، وصعوبة تنفيذ عملية التقويم، وإمكانية الغش(الشهري، 2014: ص 73)

وفي تنفيذ المقررات الإلكترونية، قد تواجه المدارس معوقات تتعلق بالتخطيط الاستراتيجي، وغياب السياسات المؤسسية، وتكلفة التصميم والتنفيذ، وكذلك المعرفة التقنية، والهيكل الإداري، وتقييم الفعالية، والتغييرات التنظيمية؛ وقد يواجه المعلمون معوقات خارجية وداخلية تشمل الدعم المؤسسي، والإعداد، والوقت، والدافعية الشخصية والدعم التقني؛ علاوة على ذلك، قد يواجه الطلاب مشكلات في التواصل والتعلم عند استخدام تقنيات المعلومات والاتصالات (Gutiérrez-Santiuste et al., 2016, 109).

- **معوقات مادية**: تتطلب المقررات الإلكترونية موارد مالية ضخمة مما يجعل التصميم والتنفيذ والصيانة المناسبة أمرًا مكلفًا للغاية؛ وفي الوقت الحاضر، تحاول المؤسسات التعليمية في جميع أنحاء العالم الاستفادة من الثورة التكنولوجية الحالية وتحاول تقديم أفضل دعم ممكن للطلاب والمعلمين، ولكن العديد من الدول النامية تواجه تحديات مادية مختلفة في تصميم وتنفيذ المقررات الإلكترونية بنجاح (Naveed et al., 2017, 102-103).

ويصاحب تطبيق المقررات الإلكترونية ضرورة توفير العديد من المتطلبات المادية؛ فلابد من تزويد الصفوف بالأجهزة والمعدات والخدمات التعليمية، وإنشاء شبكة ألياف ضوئية، وصيانة الأجهزة، وكادر فني لمتابعة حسن أداء الشبكة (الهرش وأخرون، 2010: ص 36).

والمعوقات المادية هي نقص الموارد المالية لتصميم المقررات الإلكترونية ودعم تعليم الطلاب في بيئة الإنترنت، مثل شراء أجهزة الحاسوب ورفع مستوى سرعة الاتصال بالإنترنت؛ ومن الجدير بالذكر أن نقص الموارد المالية من شأنه أن يؤثر سلبًا على تعليم الطالب (Deng & Sun, 2022, 81).

وترجع المعوقات المادية لتطبيق المقررات الإلكترونية إلى ارتفاع التكاليف المادية للأشكال المتنوعة من مصادر المعلومات الرقمية، وارتفاع تكاليف التجهيزات التقنية اللازمة للتحول الرقمي، ومشاكل الربط الشبكي بين المكتبات، والمشكلات المتعلقة بموردي أوعية المعلومات عند اقتناء قواعد البيانات أو المصادر الرقمية، ومشاكل متعلقة بالملكية الفكرية وحقوق النشر وتحقيق أمن المعلومات (الحناوي، 2015: ص 393).

- **معوقات تقنية**:

تعاني بعض المؤسسات التعليمية والمؤسسات والمكتبات العامة من بنية تحتية ضعيفة في تكنولوجيا المعلومات لتصميم المقررات الإلكترونية خاصة في المناطق النائية؛ ويواجه بعض الطلاب إمكانية وصول محدودة لخدمات الحاسوب والإنترنت في الدول النامية؛ بالإضافة إلى

صعوبة تطبيق التقنيات والأدوات المناسبة للمقررات الإلكترونية (Abumandour, 2021, 18).
كما يواجه التعلم الإلكتروني تحديات في توفير المتطلبات التقنية مثل الأجهزة وضمان تحديثها على نحو مستمر، وبالنسبة للمتطلبات البرمجية، فهناك مشكلة متمثلة في ضعف توافر التطبيقات باللغة العربية، ومن هنا فعلى المؤسسات التعليمية تعزيز التنسيق في العمل لمعالجة تلك المعوقات (السلمي، 2020: ص 99).
وتتضمن المعوقات التقنية الأساسية التي تواجه تصميم وتطبيق المقررات الإلكترونية أيضًا الآتي: تعطل الأنظمة المتعلقة بتطبيق المقرر الإلكتروني؛ والنطاق الترددي المنخفض للإنترنت؛ والمشكلات في تحديث البنى التحتية (البرامج، المتصفح، إلخ)؛ وعدم وجود خبراء في المجالات التقنية التي تتحكم في عملية تصميم وتنفيذ المقرر الإلكتروني وكذلك في المعدات المخصصة لتطبيق المقرر الإلكتروني؛ وضعف الوصول إلى الإنترنت بسبب السرعة المنخفضة وتغطية الشبكة غير المناسبة؛ وعدم وجود برمجيات وأجهزة كافية وغير ذلك من المعدات المطلوبة (Jahromi et al., 2016, 71).
وهناك صعوبات تكتنف توفير البنى التحتية التكنولوجية، والتي تتضمن إنشاء الشبكات اللاسلكية، وتوفير الأجهزة الحديثة وتوفير المقررات والبرمجيات التعليمية؛ وهناك أيضًا مشكلات صغر حجم شاشات العرض بما يعيق عملية إظهار المعلومات، وكثرة الموديلات واختلافها بما يؤدي إلى صعوبة التكيف مع التقنيات التعليمية (السعداوي، 2016: ص 340).
ويعد ارتفاع تكلفة إعداد البرمجيات الجيدة بنمط التعلم الإلكتروني، وعدم توفر تطبيقات تعلم إلكتروني باللغة العربية، شكلت معوقات وتحديات كبيرة، بالإضافة إلى مهمة تجهيز الجامعات بالأدوات والأجهزة الحديثة اللازمة، وتكاليف إنتاج البرمجيات الضرورية (الحوامدة، 2011: ص 825).
ومن أكثر المعوقات تأثيراً على تطبيق المقرر الإلكتروني يتمثل في قلة توافر أجهزة الحاسوب بسبب التكلفة المالية، وقلة مناسبة بيئة التعلم ومكوناتها عند إدخال وسيلة تكنولوجية حديثة، وقلة توفير حوافز مادية للمعلمين لتطبيق المقرر الإلكتروني، وضعف صيانة معدات التعليم الإلكتروني، وقلة عدد المختبرات الحاسوبية في المدارس، ونقص تجهيز المدارس بالأدوات والأجهزة الحديثة اللازمة، وقلة تعاون المدارس في تبادل الخبرات، وقلة وعي الإدارات المدرسية بأهمية المقرر الإلكتروني (الغامدي وسليمان، 2021: ص 38).

- **معوقات بشرية**: من أبرز المعوقات لتطبيق المقررات الإلكترونية هي القيود التي تواجه المعلم، والتي تتمثل في عدم وجود آليات للتعلم الإلكتروني، والعبء الكبير الذي تفرضه المقررات الإلكترونية وعدم وجود حوافز (Taha, 2015, 8).

ولا شك أن هذه المعوقات إنما ترجع في أصلها إلى مدى وفرة التكنولوجيا، ومعرفة كيفية التعامل معها ومستوى الارتياح نحوها، والاعتقاد في أهميتها في العملية التعليمية، سواء من ناحية رؤية المسؤولين من حيث التمويل والتدريب والدعم والمساندة، أو من ناحية تعليم

الطلاب، وإلى وجود صعوبات تتعلق بالتعليم الافتراضي وبالبيانات الخاصة به بسبب قلتها أو تضاربها وافتقارها التوثيق الدقيق، وارتفاع كلفة إنشاء البني التحتية الخاصة بشبكات الاتصال ذات السعة العالية (الضفيري، 2014: ص 145).

وهناك مشكلات ضعف إلمام المتعلمين بمهارات استخدام البرمجيات الخاصة بالتعلم الإلكتروني، وضعف وعي المتعلمين بأهمية التعلم الإلكتروني في التعليم والتعلم، وهناك أيضاً مشكلات عدم جاهزية البنى التحتية لشبكات الاتصالات، ومن معوقاته أيضاً قلة التدريس وعدم الاقتناع الكافي باستخدامه من جانب بعض المعلمين والطلاب، وعدم توافر الأدوات اللازمة في بعض الأحيان (عرفات، 2017: ص 63).

وفيما يخص المعوقات المرتبطة بالمعلم فهي تتضمن عدم اقتناع المعلمين بجدوى المقرر الإلكتروني، وتفضيل بعضهم للطرق التقليدية، وقلة أعضاء هيئة التدريس ممن يجيدون مهارات التكنولوجية اللازمة، والشعور بأن المقرر الإلكتروني عبء إضافي على عمل المعلم، وأنه يقلص من سلطته على مجريات العملية التعليمية، وصعوبة متابعة الطلاب بشكل فردي، واعتقاد المعلم أن المقرر الإلكتروني لا يمكن تقييم أثره وأن إجراءات التقويم غير موضوعية (محمد، 2020: ص 441).

وتتضمن المعوقات المتعلقة بالمعلم أيضًا صعوبات التفاعل مع طلاب أو متدربين غير متعاونين، وصعوبة معرفة مستويات مهارات استخدام التكنولوجيا بالإضافة إلى الاتجاه السلبي لبعض أعضاء هيئة التدريس ضد التعلم الإلكتروني، والحاجة المستمرة لتدريب ودعم المتعلمين والمعلمين لكيفية التعلم والتعليم باستخدام الإنترنت، وشعور بعض المعلمين بالإحباط لاعتقاده بعدم أهميته في ظل الاهتمام بالتعلم الإلكتروني (العتيبي، 2014: ص 19).

وهناك تحديات أخرى مثل نقص المناقشات الجماعية والحوار المباشر الذي يثري العملية التعليمية، والبطء في الرد على استفسارات الدارس وتساؤلاته، واقتصار الدارس على المادة العلمية المتمثلة في الرزمة التعليمية قد يفقده روح الجاذبية في التفاعل مع المادة التعليمية، فتصبح المادة تجارب مصطنعة لا تعطي البعد الحقيقي للتجربة، وضعف المستوى التقني في بعض البلدان النامية نتيجة لقلة الخدمات التقنية الحديثة (أبكر، 2015: ص 25).

ويعتبر الوقت الإضافي اللازم لإعداد المقررات الإلكترونية، عائقًا رئيسيًا أمام المعلمين، نظرًا لاحتياج وقت أطول بشكل عام لإعداد المقررات الإلكترونية مما هو مطلوب في المقررات التقليدية؛ ويقوم المعلمون الذين لديهم خبرة أقل في التعلم الإلكتروني بشكل عام بتقييم المعوقات أعلى مقارنة بالمستخدمين ذوي الخبرة؛ وتعتبر الدافعية الفردية هو عامل شخصي آخر في يؤثر على المعلمين في تطبيق المقررات الإلكترونية، حيث يعتبر الافتقار إلى الدافعية من المعوقات الأساسية، علاوة على ذلك، فإن غياب الدعم له تأثير سلبي على دافعية المعلمين (Jokiaho et al., 2018, 18).

تجارب في مجال معالجة معوقات تطبيق المقررات الإلكترونية:

- **تجربة كلية خافيير للإدارة (الهند):**

وفقًا لدراسة باني وآخرين، فقد واجهت كلية خافيير للإدارة بالهند عددًا من المعوقات في تطبيق المقررات الإلكترونية ولكنها طبقت أيضًا عدد من الإجراءات لمعالجة تلك المعوقات؛ وقد تضمنت تلك المعوقات وسبل معالجتها الآتي (Pani et al., 2015, 39):

1. معوقات تصميم المحتوى التعلمي والأساليب التربوية: واجهت الجامعة مشكلات نظرًا لاستمرار الأساليب التقليدية في التعليم ومحدودية المحتوى المتاح تقديمه في بيئات التعلم الافتراضية والقائمة على الإنترنت؛ تمت معالجة تلك المشكلة من خلال جمع التغذية الراجعة من الطلاب بصورة مستمرة، وقد ساهم ذلك في دعم تقييم ثم إعادة تصميم المحتوى التعليمي والأساليب التربوية.
2. المعوقات المتعلقة بالتكليفات والاختبارات: لقد أدى الاعتماد على الإنترنت في إعداد التكليفات والمشروعات إلى قيام العديد من الطلاب بممارسات أكاديمية غير ملائمة، مثل الغش؛ ومن أجل معالجة تلك المشكلة، قامت الكلية باستخدام برنامج (Turnitin) من أجل فحص ملفات التكليفات والتأكد من مدى احتوائها على محتويات منسوخة؛ وبذلك تمكنت الكلية من تشجيع الطلاب على إعداد التكليفات الخاصة بهم دون اللجوء إلى الغش.
3. معوقات إدارة الوقت: نظرًا للمرونة التي يتيحها التعلم الإلكتروني، كان العديد من الطلاب يقومون بالتأجيل والتسويف في تنفيذ مختلف الأنشطة؛ ومن أجل معالجة تلك المشكلة، قامت الكلية بجدولة التقييمات والتكليفات على نحو منتظم من أجل تعزيز الإحساس المسؤولية لدى الطلاب وتشجيعهم على الالتزام بالمواعيد النهائية للقيام بالمهام

- **تجربة جامعة الأعمال والتكنولوجيا (المملكة العربية السعودية):**

واجهت جامعة الأعمال والتكنولوجيا عددًا من المعوقات في تطبيق المقررات الإلكترونية؛ وترجع تلك المعوقات إلى التطور المستمر في تقنيات المعلومات والاتصالات وذلك إلى جانب زيادة طلب أعضاء هيئة التدريس والطلاب على تقنيات التعلم الإلكتروني؛ ومن أجل التمكن من معالجة تلك التحديات، حرصت إدارة الجامعة على التطوير المستمر في البرامج الحاسوبية المستخدمة في العملية التعليمية وأيضًا توفير فرص تكنولوجية جديدة لكل من الطلاب والمحاضرين وأعضاء هيئة التدريس والعاملين الإداريين (Zabadi & Al-Alawi, 2016, 289).

- **تجربة جامعة غرب سيدني (أستراليا):**

قامت جامعة غرب سيدني في عام 2008 بإنشاء نظام مركزي لإدارة التعلم لديها، كما وضعت الجامعة خطة استراتيجية لدمج ممارسات جودة التعلم الإلكتروني في جميع كلياتها؛ ومع ذلك، فقد واجهت الجامعة مشكلة متمثلة في انخفاض معدل الإقبال على استخدام المقررات الإلكترونية؛ ومن أجل معالجة تلك المشكلة، قامت الجامعة بتعيين مسؤول مختص بشؤون التعلم الإلكتروني تتمثل مهمته في تطبيق المعايير الأساسية للتعلم الإلكتروني ودمج أدوات

الويب 2.0 وموارد الوسائط الرقمية في المقررات الإلكترونية، وذلك من أجل التحسين من مستوى جودة بيئات التعلم عبر الإنترنت في جميع وحدات المساقات التعليمية المطبقة بكليات الجامعة (Reyna, 2016, 102).

الدراسات السابقة

هدفت دراسة فريري ورودريغيز (Freire & Rodríguez, 2022) إلى التعرف على الأداء الأكاديمي للطلاب في مقرر عبر الإنترنت في سياق جائحة كورونا في 2020 ومقارنته بالمقرر التقليدي بإصدار 2019؛ وتكون مجتمع الدراسة من جميع طلاب الفصل الدراسي السادس في كلية الطب بجامعة الجمهورية في أوروغواي؛ واشتملت العينة على (2576) طالب؛ وتبنى الباحثان المنهج الوصفي، وقد تضمن ذلك تطبيق تحليل المحتوى؛ وتضمنت نتائج الدراسة الآتي: وجود علاقة إيجابية بين تطبيق المقرر عبر الإنترنت والأداء الأكاديمي للطلاب، وتوجد علاقة إيجابية بين مشاركة الطلاب في كل من الأنشطة الجماعية والفردية خلال المقرر والأداء الأكاديمي للطلاب.

وهدفت دراسة عبد الحفيظ (2021) إلى وضع مجموعة من التصورات والمقترحات للتغلب على معوقات تطبيق الكتاب الإلكتروني بمدارس التعليم الثانوي العام بمحافظة الدقهلية، وكان مجتمع الدراسة المستهدف هو معلمو المرحلة الثانوية بمحافظة الدقهلية بمصر، واشتملت عينة الدراسة على (300) معلم ومعلمة، وتبنت الدراسة المنهج الوصفي القائم على بالاستبانة، وتضمنت نتائج الدراسة الآتي: جاءت قلة وجود معايير موحدة للكتاب الإلكتروني بمدارس التعليم الثانوي في المرتبة الأولى في ترتيب المعوقات المالية والفنية والإدارية، ويعكس ذلك عدم وجود رؤية واضحة للكتاب الإلكتروني، وكان انخفاض التمويل المخصص من الوزارة وضعف شبكات الإنترنت المنزلي وارتفاع أسعار قارئات الكتب الإلكترونية من أهم المعوقات التي تعيق تطبيق الكتاب الإلكتروني بمدارس التعليم الثانوي.

وتناولت دراسة السلمي (2020) الكشف عن المعوقات التي تواجه استخدام التعلم الرقمي من قبل أعضاء الهيئة التعليمية في القرى لتوفير المعلومات والبيانات لصانع القرار للعمل على إيجاد الحلول لزيادة فعالية التعلم الرقمي، والكشف أيضاً عن العلاقة الارتباطية بين معوقات استخدام التعليم الرقمي وطبيعة التخصص، وكان مجتمع الدراسة المستهدف هو أعضاء الهيئة التعليمية في مدارس قرى الطائف بالمملكة العربية السعودية، واشتملت عينة الدراسة على (96) عضواً، وتبنت الدراسة المنهج الوصفي القائم على الاستبانة، وتضمنت نتائج الدراسة الآتي: لا توجد فروق دالة بين تقديرات المعلمين من حيث الشعبة (العلمية/الأدبية) حول معوقات تطبيق تقنيات التعلم الإلكتروني، وكان المعوقات المادية والإدارية أكثر المعوقات تأثيرًا، ثم تلك الخاصة بالتعلم الإلكتروني كأسلوب، ثم تلك المتعلقة بالطالب والمعلم.

واستقصت دراسة مرازك وآخرون (Mrazek et al., 2019) التعرف على فائدة تدريب الانتباه

القائم على اليقظة الذهنية من خلال مقرر رقمي لطلاب المدارس الثانوية؛ وتكون مجتمع الدراسة من جميع الطلاب في مدرسة ثانوية عامة على الساحل الغربي في الولايات المتحدة؛ واشتملت العينة على (190) طالب؛ وتبنت الدراسة المنهج شبه التجريبي القائم على الاختبارات والاستبانة؛ وتضمنت نتائج الدراسة الآتي: توجد علاقة إيجابية بين تدريب الانتباه القائم على اليقظة الذهنية من خلال المقرر الرقمي والتنظيم العاطفي للطلاب، وتوجد علاقة إيجابية بين تدريب الانتباه القائم على اليقظة الذهنية من خلال المقرر الرقمي وزيادة تركيز الطلاب في الصف.

وتناولت دراسة خويرونيسا وآخرون (Khoerunnisa et al., 2018) التعرف على تنفيذ تخطيط المقرر والتكنولوجيا المستخدمة في تطوير تخطيط المقرر الرقمي؛ واعتمد الباحثون على المنهج الوثائقي، وقد تضمن ذلك استعراض عدد من الأدبيات ذات الصلة؛ وتضمنت نتائج الدراسة الآتي: وجود علاقة إيجابية بين تطوير تخطيط المقررات وتعزيز موائمة المقررات، وتوجد علاقة إيجابية بين إعداد المقررات الرقمية واستعداد الطلاب للعمل.

واستقصت دراسة المنهراوي (2016)تصنيف معوقات تصميم المقررات الإلكترونية، والوقوف على الأسباب الجوهرية لهذه المعوقات، وتقديم الاقتراحات لتجاوز تلك المعوقات التي تواجه تصميم المقررات إلكترونياً، وكان مجتمع الدراسة المستهدف هو عضوات هيئة التدريس بكلية التربية (جامعة حائل) والواقعة بالمملكة العربية السعودية، واشتملت عينة الدراسة على (100) عضوة، وتبنت الدراسة المنهج الوصفي القائم على الاستبانة، وتضمنت نتائج الدراسة الآتي: أفاد أغلب أفراد عينة الدراسة بمعاناتهن من المعوقات التي تمت الإشارة إليها في الاستبيان، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية بين أفراد عينة الدراسة من حيث مستويات معوقات تصميم المقررات الإلكترونية، وذلك لصالح ذوات الخبرة الأقل (أقل من خمس سنوات).

وهدفت دراسة البلوي (2014) إلى كشف وتقييم مدى استخدام المعلمات في محافظة العلا للتعلم الإلكتروني، والكشف عن المعوقات في هذا الصدد، وتقديم استراتيجيات وحلول لحلها، وكان مجتمع الدراسة المستهدف هو معلمات المدارس الثانوية العامة في محافظة العلا بالمملكة العربية السعودية والبالغ عددهن (130)، واشتملت عينة الدراسة على (96) معلمة، وتبنت الدراسة المنهج الوصفي القائم على الاستبانة، وتضمنت نتائج الدراسة الآتي: أن معوقات استخدام معلمات المرحلة الثانوية لمهارات التعلم الإلكتروني ككل جاءت بدرجة مرتفعة باستثناء المعوقات المتعلقة بالمعلمات جاءت بدرجة متوسطة، وجاء في المرتبة الأولى مجال المعوقات المرتبطة بالطالبات وبدرجة مرتفعة.

وسعت دراسة العتيبي (2014) إلى الكشف عن المعوقات المادية والبشرية، والمعوقات الخاصة بالمناهج الدراسية في استخدام المقررات الإلكترونية بجامعة الملك عبد العزيز، وذلك تحديداً في مجال التعليم عن بعد، وقد تكون مجتمع الدراسة من الطلاب والطالبات بجامعة

الملك عبد العزيز، واشتملت عينة الدراسة على (30) طالباً وطالبة، وتبنت الدراسة المنهج الوصفي القائم على الاستبانة، وتضمنت نتائج الدراسة الآتي: غموض أطر تصميم محتويات المقررات الإلكترونية وقلة عدد المتعلمين المسجلين في المقرر لمنع الحمل الزائد على موقع الجامعة كانت من أكثر العناصر التي تمثل معوقات مادية من وجهة نظر المشاركين، وعدم التشجيع على إنتاج مقررات إلكترونية مناسبة باستخدام تكنولوجيا التعليم كان من أكثر العناصر التي تمثل معوقات خاصة بالمناهج الدراسية، مع عدم تأثرها بمتغيري الجنس والتخصص.

وسعت دراسة الهرش وآخرين (2010) إلى تسليط الضوء على معوقات تطبيق ممارسات التعلم الإلكتروني لدى المعلمين بلواء الكورة، وكان مجتمع الدراسة المستهدف هو جميع المعلمين بالمدارس الثانوية في لواء الكورة في الأردن والبالغ عددهم (346)، واشتملت عينة الدراسة على (105) معلماً ومعلمة، وتبنت الدراسة المنهج الوصفي القائم على الاستبانة، وتضمنت نتائج الدراسة الآتي: جاءت المعوقات المتعلقة بالإدارة في المرتبة الأولى، ثم تلك الخاصة بالبنى التحتية، ثم تلك الخاصة بالطلاب، ووجود فروق بحسب متغير الجنس في التصورات حول المعوقات الخاصة بالبنى التحتية، وذلك لصالح الذكور.

الاجراءات المنهجية للبحث

منهج البحث: من أجل تحقيق أهداف البحث؛ سوف تتبع الدراسة الحالية المنهج الوصفي التحليلي كمنهج للدراسة وهو «أحد أشكال التحليل والتفسير العلمي المنظم لوصف ظاهرة أو مشكلة محددة وتصويرها كمياً عن طريق جمع البيانات ومعلومات معينة عن ظاهرة أو مشكلة وتصنيفها وتحليلها وإخضاعها للدراسة الدقيقة» (عبد المؤمن، 2008: ص287)

مجتمع البحث وعينته: يشتمل مجتمع البحث الدراسة الحالي على جميع معلمي المرحلة الثانوية بمدارس منطقة (...)، وقد حدد الباحث عينة عشوائية منهم لتمثيل مجتمع الدراسة قوامها (80) معلم ومعلمة.

الأساليب الإحصائية:

التكرار والنسب المئوية لوصف أفراد الدراسة، ولحساب استجابات أفراد الدراسة اتجاه العبارات التي تتضمنها أداة الدراسة.

المتوسطات الحسابية لترتيب استجابات أفراد الدراسة.

معامل ارتباط بيرسون للتأكد من صدق الاتساق الداخلي لأداة الدراسة.

معامل ثبات (ألفاكرونباخ) لقياس ثبات أداة الدراسة.

1- **معادلة المدى**: وذلك لوصف المتوسط الحسابي للاستجابات على كل عبارة وبعد على النحو التالي:

- من 1 إلى أقل من 1.80 تمثل درجة استجابة (ضعيفة جداً).
- من 1.80 إلى أقل من 2.60 تمثل درجة استجابة (ضعيفة).

- من 2.60 إلى أقل من 3.40 تمثل درجة استجابة (متوسطة).
- من 3.40 إلى أقل من 4.20 تمثل درجة استجابة (عالية).
- من 4.20 إلى أقل من 5 تمثل درجة استجابة (عالية جداً).
- **اختبار Independent Samples Test** لمعرفة الفروق الاحصائية وفقا لمتغير الجنس.
- **تحليل التباين الأحادي one way anova** لمعرفة الفروق الاحصائية وفقا لمتغير (عدد سنوات الخبرة).

فرضيات البحث:

- الفرضية الأولى: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0..05) حول محاور الاستبانة ودرجتها الكلية وفق متغير (الجنس).
- الفرضية الثانية: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0.05) حول محاور الاستبانة والدرجة الكلية وفقا لمتغير وفقا لمتغير (عدد سنوات الخبرة).

خصائص عينة البحث:

تم حساب التكرارات والنسب المئوية لأفراد عينة البحث وفقاً (الجنس - عدد سنوات الخبرة).

1- **توزيع أفراد العينة حسب الجنس:**

جدول رقم (1) توزيع أفراد العينة وفقا للجنس

م	الجنس	التكرار	النسبة المئوية
1	ذكر	38	%47.5
2	انثى	42	%52.5
المجموع		80	%100.0

يتضح من الجدول رقم (1) أن نسبة (47.5%) من أفراد العينة ذكور، بينما نسبة (52.5%) من أفراد العينة إناث.

2- **توزيع أفراد العينة حسب عدد سنوات الخبرة:**

جدول رقم (3) توزيع أفراد العينة وفقا لعدد سنوات الخبرة

م	عدد سنوات الخبرة	التكرار	النسبة المئوية
1	أقل من 5 سنوات	6	%7.5
2	من 5 سنوات إلى أقل من 10 سنوات	56	%70.0
3	10 سنوات فأكثر	18	%22.5
المجموع		80	%100.0

يتضح من الجدول رقم (3) أن نسبة (7.5%) من أفراد العينة لديهم خبرة لفترة أقل من 5 سنوات، بينما نسبة (70.0%) من أفراد العينة لديهم خبرة لفترة من 5 إلى أقل من 10 سنوات،

بينما نسبة (22.5%) من أفراد العينة لديهم خبرة لفترة من 10 سنوات فأكثر.

أداة البحث:

بعد أن تم الاطلاع على الأدب التربوي، والدراسات السابقة المتعلقة بموضوع البحث، قام الباحث ببناء وتطوير استبانة ولقد تم استخدام مقياس ليكرت الخماسي (غير موافق بشدة - غير موافق - موافق إلى حد ما - موافق- موافق بشدة) بهدف التعرف على معوقات تطبيق المقررات الالكترونية في التدريس لطلاب المرحلة الثانوية وسبل التغلب عليها.

وصف أداة البحث (الاستبانة):

لقد احتوت الاستبانة في صورتها النهائية على جزأين رئيسيين:

الجزء الأول: ويشتمل على البيانات الأولية لأفراد العينة وهي (الجنس - عدد سنوات الخبرة).

الجزء الثاني: ويشتمل على محاور الاستبانة وقد تكونت الاستبانة في نسختها النهائية من (30) عبارة موزعة على محورين رئيسيين هما:

المحور الأول: «معوقات تطبيق المقررات الالكترونية في التدريس لطلاب المرحلة الثانوية» ويتكون من العبارة (15) عبارة موزعة على ثلاث أبعاد.

المحور الثاني: «سبل التغلب على معوقات تطبيق المقررات الالكترونية في التدريس لطلاب المرحلة الثانوية» ويتكون من (15) عبارة موزعة على ثلاث أبعاد.

صدق أداة البحث:

1) **صدق الاتساق الداخلي لأداة البحث**

أ) **صدق الاتساق الداخلي لمحاور البحث**

تم حساب صدق الاتساق الداخلي وفقاً لاستجابات أفراد العينة الاستطلاعية (ن=30)، وذلك بحساب معامل ارتباط بيرسون بين درجات كل عبارة والدرجة الكلية للمحور الذي تنتمي إليه العبارة من محاور الاستبانة كما يوضح نتائجها جدول رقم (4) التالي:

جدول رقم (3) معاملات ارتباط بيرسون بين درجات كل عبارة والدرجة الكلية للمحور الذي تنتمي إليه العبارة من محاور الاستبانة

"معوقات تطبيق المقررات الالكترونية في التدريس لطلاب المرحلة الثانوية"					
رقم الفقرة	معامل الارتباط	رقم الفقرة	معامل الارتباط	رقم الفقرة	معامل الارتباط
1	.621**	6	.738**	11	.699**
2	.538**	7	.765**	12	.556**
3	.470**	8	.670**	13	.505**
4	.830**	9	.724**	14	.489**
5	.626**	10	.797**	15	.491**

"سبل التغلب على معوقات تطبيق المقررات الالكترونية في التدريس لطلاب المرحلة الثانوية"					
1	.771**	6	.444*	11	.512**
2	.721**	7	.745**	12	.245*
3	.658**	8	.781**	13	.673**
4	.602**	9	.603**	14	.370*
5	.556**	10	.657**	15	.589**

**** دال إحصائياً عند مستوى الدلالة (0.01)**

**** دال إحصائياً عند مستوى الدلالة (0.05)**

يتبين من جدول (3) السابق أن معاملات ارتباط العبارات بالدرجة الكلية للمحور الذي تنتمي إليه العبارة من محاور الاستبانة جاءت جميعها دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (0.01)، وجاءت جميع قيم معاملات الارتباط قيم عالية حيث تراوحت في المحور الأول: «معوقات تطبيق المقررات الالكترونية في التدريس لطلاب المرحلة الثانوية» بين (.470**-.830**)؛ بينما تراوحت معاملات الارتباط في المحور الثاني: «سبل التغلب على معوقات تطبيق المقررات الالكترونية في التدريس لطلاب المرحلة الثانوية» بين (.245*-.781**)، مما يدل على توافر درجة عالية من صدق الاتساق الداخلي لعبارات محاور الاستبانة.

ب) **الصدق البنائي العام لمحاور الاستبانة»:**

تم التحقق من الصدق البنائي لمحاور الاستبانة من خلال إيجاد معاملات الارتباط بين الدرجة الكلية لكل محور والمجموع الكلي للاستبانة، ويوضح نتائجها الجدول التالي:

جدول رقم (4) معاملات الارتباط بن الدرجة الكلية لكل محور والدرجة الكلية لمحاور الاستبانة

م	المحور	معامل الارتباط
1	"معوقات تطبيق المقررات الالكترونية في التدريس لطلاب المرحلة الثانوية"	.890**
2	"سبل التغلب على معوقات تطبيق المقررات الالكترونية في التدريس لطلاب المرحلة الثانوية"	.906**

**** دال إحصائياً عند مستوى الدلالة (0.01)**

يتبين من الجدول رقم (4) السابق أن قيم معاملات الارتباط لمحاور الاستبانة بالدرجة الكلية للاستبانة جاءت بقيم مرتفعة حيث تراوحت بين (.890**-.906**)، وكانت جميعها دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (0.01)؛ مما يدل على توافر درجة عالية من الصدق البنائي لمحاور الاستبانة.

جدول رقم (5) معاملات ثبات ألفا كرونباخ لمحاور الاستبانة

م	المحور	عدد الفقرات	معامل ألفا كرونباخ
1	"معوقات تطبيق المقررات الالكترونية في التدريس لطلاب المرحلة الثانوية"	15	.946
2	"سبل التغلب على معوقات تطبيق المقررات الالكترونية في التدريس لطلاب المرحلة الثانوية"	15	.941
	المجموع	30	.920

يتضح من الجدول رقم (5) السابق أن قيم معاملات الثبات لمحاور الاستبانة جاءت بقيم عالية حيث تراوحت قيم معاملات الثبات لمحاور الاستبانة بين (.941-.946) وبلغت قيمة معامل الثبات الكلي لمحاور الاستبانة (.920)؛ وتشير هذه القيم من معاملات الثبات إلى صلاحية الاستبانة للتطبيق وإمكانية الاعتماد على نتائجها والوثوق بها.

عرض ومناقشة أسئلة الدراسة:

عرض ومناقشة نتائج السؤال الأول: ما «معوقات تطبيق المقررات الالكترونية في التدريس لطلاب المرحلة الثانوية»؟

للإجابة على السؤال الأول، تم حساب المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لكل بعد من أبعاد المحور الأول ثم ترتيب تلك الأبعاد ترتيب تنازلي بناء على المتوسط الحسابي كما تبين نتائج الجدول (6) التالي:

جدول رقم (6) التكرارات والمتوسطات الحسابية لتوضيح «معوقات تطبيق المقررات الالكترونية في التدريس لطلاب المرحلة الثانوية»

م	البعد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	ترتيب البعد	درجة الاستجابة
1	البعد الأول: معوقات تتعلق بالمعلم	4.09	.745	1	عالية
2	البعد الثاني: معوقات تتعلق بالطالب	4.04	.839	2	عالية
3	البعد الثالث: معوقات تتعلق بالبيئة المدرسية	3.87	.890	3	عالية
	الدرجة الكلية للمحور الأول	4.00	.737	---	عالية

يتبين من الجدول رقم (6) السابق أن معوقات تطبيق المقررات الالكترونية في التدريس لطلاب المرحلة الثانوية» جاءت بدرجة (عالية) من وجهة نظر أفراد عينة البحث، حيث جاء المتوسط العام للمحور الأول (4.00) بانحراف معياري بلغ (.737)؛ وبلغت الانحرافات المعيارية لمحاور الاستبانة بين (.745-.890).

وجاء في الترتيب الأول البعد الأول: معوقات تتعلق بالمعلم بمتوسط حسابي بلغ (4.09)،

وانحراف معياري بلغ (.745)، يليه في الترتيب الثاني البعد الثاني: معوقات تتعلق بالطالب بمتوسط حسابي بلغ (4.04)، وانحراف معياري بلغ (.839)، بينما جاء في الترتيب الأخير البعد الثالث معوقات تتعلق بالبيئة المدرسية بمتوسط حسابي بلغ (3.87)، وانحراف معياري بلغ (.890).

ويرى الباحث أن حصول واقع معوقات تطبيق المقررات الالكترونية في التدريس لطلاب المرحلة الثانوية على درجة استجابة عالية من وجهة نظر أفراد العينة قد يعزى إلى وجود العديد من الأسباب أهمها كثرة الأعباء التدريسية الملقاة على عاتق المعلم، وسوء استخدام الاجهزة والعبث بها من جهة الطلاب، وكذلك نقص الإمكانيات المادية اللازمة لتطبيق المقررات الإلكترونية في جميع المواد.

وتتفق تلك النتيجة مع ما توصلت إليه نتائج العديد من الدراسات السابقة منها دراسة عبد الحفيظ (2021)، ودراسة السلمي (2020)، ودراسة العتيبي (2014) التي أكدت جميعها على وجود معوقات تتعلق بالطالب والمعلم والبيئة التعليمية في تطبيق المقررات الالكترونية في التدريس لطلاب المرحلة الثانوية.

عرض ومناقشة نتائج السؤال الثاني: «ما سبل التغلب على معوقات تطبيق المقررات الالكترونية في التدريس لطلاب المرحلة الثانوية»؟

للإجابة على السؤال الثاني، تم حساب المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لكل بعد من أبعاد المحور الثاني ثم ترتيب تلك الأبعاد ترتيب تنازلي بناء على المتوسط الحسابي كما تبين نتائج الجدول (7) التالي:

جدول رقم (7) التكرارات والمتوسطات الحسابية لتوضيح «سبل التغلب على معوقات تطبيق المقررات الالكترونية في التدريس لطلاب المرحلة الثانوية»

م	البعد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	ترتيب البعد	درجة الاستجابة
1	البعد الأول سبل التغلب على المعوقات المتعلقة بالمعلم	3.03	1.060	1	متوسطة
2	البعد الثاني سبل التغلب على المعوقات المتعلقة بالطالب	2.84	1.055	2	متوسطة
3	البعد الثالث سبل التغلب على المعوقات المتعلقة بالبيئة التعليمية	3.10	1.000	3	متوسطة
	الدرجة الكلية للمحور الثاني	2.99	.961	---	متوسطة

يتبين من الجدول رقم (7) السابق أن «سبل التغلب على معوقات تطبيق المقررات الالكترونية في التدريس لطلاب المرحلة الثانوية» جاءت بدرجة (متوسطة) من وجهة نظر أفراد عينة البحث، حيث جاء المتوسط العام للمحور الثاني (2.99) بانحراف معياري بلغ (.961)؛ وبلغت

الانحرافات المعيارية لمحاور الاستبانة بين (1.060-1.000).

وجاء في الترتيب الأول البعد الثالث: سبل التغلب على المعوقات المتعلقة بالبيئة التعليمية بمتوسط حسابي بلغ (3.10)، وانحراف معياري بلغ (1.000)، يليه في الترتيب الثاني البعد الأول: سبل التغلب على المعوقات المتعلقة بالمعلم بمتوسط حسابي بلغ (3.03)، وانحراف معياري بلغ (1.060)، بينما جاء في الترتيب الأخير البعد الثاني: سبل التغلب على المعوقات المتعلقة بالطالب بمتوسط حسابي بلغ (2.84)، وانحراف معياري بلغ (1.055).

ويرى الباحث أن حصول «سبل التغلب على معوقات تطبيق المقررات الالكترونية في التدريس لطلاب المرحلة الثانوية» جاءت بدرجة (متوسطة) من وجهة نظر أفراد عينة البحث قد يعزى إلى وجود العديد من المعوقات التي تحول دون قدرة كل من المعلمين والطلاب والإدارة المدرسية على استخدام وتطبيق نظام المقررات الالكترونية في التدريس لطلاب المرحلة الثانوية وقلة الكفايات المهنية لدى بعض المعلمين وقلة الإمكانات الإدارية اللازمة لها؛ وربما كان السبب في ذلك هو ضعف اهتمام بعض المعلمين أو إدارات المدارس أفراد العينة بتطبيق نظام المقررات الالكترونية في التدريس لطلاب المرحلة الثانوية بالشكل المناسب.

وتتفق تلك النتيجة مع ما أوضحته دراسة الهرش وآخرين (2010) التي أوصت بضرورة إعادة النظر في الدورات التدريبية التي تقدمها وزارة التربية والتعليم وتطويرها، والعمل على زيادة الاهتمام بالبنية التحتية وتجهيزاتها التقنية والتكنولوجية من أجل تهيئة الظروف المناسبة للتعلم الإلكتروني في التدريس.

عرض ومناقشة نتائج فرضيات البحث:

- **الفرضية الأولى: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0..05) حول محاور الاستبانة ودرجتها الكلية وفق متغير (الجنس)..**

وللكشف عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0.05) حول محاور الاستبانة والدرجة الكلية وفقا لمتغير (الجنس) قام الباحث بتطبيق اختبار (ت) «Independent Sam-ples Test» لتوضيح دلالة الفروق في إجابات مفردات عينة الدراسة طبقاً لمتغير الجنس كما موضح في الجدول التالي رقم (8)

جدول (8) نتائج « اختبار ت « (Independent Samples Test) للفروق في إجابات مفردات عينة الدراسة حول محاور الاستبانة والدرجة الكلية طبقاً إلى اختلاف متغير الجنس

المحور	الجنس	ن	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجات الحرية	قيمة "ت"	الدلالة	مستوى الدلالة
المحور الأول "معوقات تطبيق المقررات الالكترونية في التدريس لطلاب المرحلة الثانوية"	ذكر	38	3.97	.754	78	-.323	.748	غير دالة عند مستوى 0.05 >
	انثى	42	4.02	.730				

المحور الثاني "سبل التغلب على معوقات تطبيق المقررات الالكترونية في التدريس لطلاب المرحلة الثانوية"	ذكر	38	2.91	.851	78	-.670	.505	غير دالة عند مستوى 0.05 >
انثى		42	3.06	1.056				
الدرجة الكلية	ذكر	38	3.44	.578	78	-.686	.495	غير دالة عند مستوى 0.05 >
	انثى	42	3.54	.701				

يتضح من خلال النتائج الموضحة بالجدول (8) ما يلي:

- عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0.05) في آراء أفرد عينة البحث حول المحور الأول «معوقات تطبيق المقررات الالكترونية في التدريس لطلاب المرحلة الثانوية» وفقاً لمتغير الجنس.
- عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0.05) في آراء أفرد عينة البحث حول المحور الثاني «سبل التغلب على معوقات تطبيق المقررات الالكترونية في التدريس لطلاب المرحلة الثانوية» وفقاً لمتغير الجنس.
- عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0.05) في آراء أفرد عينة البحث حول محاور الاستبانة والدرجة الكلية طبقاً إلى اختلاف متغير الجنس ؛ مما يدل على صحة الفرضية الأولى.

ويرى الباحث أن تلك النتيجة قد ترجع إلى أن أفراد العينة من الجنسين سواء الذكور أو الإناث يلمسون حرص نفس المعوقات التي تواجه عملية تطبيق المقررات الالكترونية في التدريس لطلاب المرحلة الثانوية أثناء تأدية أعمالهم الوظيفي على اختلافها؛ مما قارب بين إجاباتهم رغم اختلاف الجنس.

وتتفق تلك النتيجة مع ما توصلت إليه نتيجة دراسة العتيبي (2014) التي أكدت على عدم وجود فروق تعزي لمتغير الجنس.

عرض ومناقشة نتائج الفرضية الثانية: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0.05) حول محاور الاستبانة والدرجة الكلية وفقا لمتغير (عدد سنوات الخبرة).

وللإجابة عن هذا السؤال تم اختبار «تحليل التباين الأحادي»(One Way Anova) لتوضيح دلالة الفروق في إجابات مفردات عينة حول محاور الاستبانة والدرجة الكلية وفقا لمتغير طبقاً (عدد سنوات الخبرة)؛ وكانت نتائج التحليل كما هو موضح بالجدول (9) التالي:

الجدول رقم (9) نتائج « تحليل التباين الأحادي « (One Way Anova) للفروق في إجابات مفردات عينة الدراسة حول محاور الدراسة طبقاً إلى اختلاف متغير عدد سنوات الخبرة

المحور		مجموع المربعات	عدد درجات الحرية	مربع المتوسط	أداة الإحصاء (ف)	الدلالة	مستوى الدلالة
المحور الأول "معوقات تطبيق المقررات الالكترونية في التدريس لطلاب المرحلة الثانوية"	بين المجموعات	.593	2	.297	.539	.585	غير دالة عند مستوى 0.05 >
	داخل المجموعات	42.366	77	.550	---		
	المجموع	42.960	79	---	---		
المحور الثاني: "سبل التغلب على معوقات تطبيق المقررات الالكترونية في التدريس لطلاب المرحلة الثانوية"	بين المجموعات	2.006	2	1.003	1.088	.342	غير دالة عند مستوى 0.05 >
	داخل المجموعات	70.955	77	.921	---		
	المجموع	72.961	79	---	---		
الدرجة الكلية	بين المجموعات	.957	2	.478	1.161	.318	غير دالة عند مستوى 0.05 >
	داخل المجموعات	31.720	77	.412	---		
	المجموع	32.677	79	---	---		

يتضح من خلال نتائج الجدول رقم (8)

- عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0.05) في آراء أفراد عينة البحث حول المحور الأول «معوقات تطبيق المقررات الالكترونية في التدريس لطلاب المرحلة الثانوية» وفقاً لمتغير عدد سنوات الخبرة.
- عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0.05) في آراء أفراد عينة البحث حول المحور الثاني «سبل التغلب على معوقات تطبيق المقررات الالكترونية في التدريس لطلاب المرحلة الثانوية» وفقاً لمتغير عدد سنوات الخبرة.
- عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0.05) في آراء أفراد عينة البحث حول محاور الاستبانة والدرجة الكلية طبقاً إلى اختلاف متغير عدد سنوات الخبرة؛ مما يدل على صحة الفرضية الثانية.

ويرى الباحث أن تلك النتيجة قد ترجع إلى كثرة الاحتكاك بين أغلب أفراد العينة أثناء العمل ووعيهم بما يمارسون من أعمال واساليب تدريسية متماثلة تتعلق تطبيق المقررات الالكترونية في التدريس لطلاب المرحلة الثانوية وعملهم في نفس الظروف رغم اختلاف التخصصات سواء كانت ظروف مادية أو بشرية أو تقنية؛ مما قارب بين إجاباتهم حول محاور الاستبانة والدرجة الكلية.

وتختلف تلك النتيجة مع ما توصلت إليه نتيجة دراسة المنهراوي (2016) التي أوضحت أنه بالنسبة لسنوات الخبرة فقد أظهرت النتائج وجود فروق دالة إحصائياً بين الفئتين اللتين تم تصنيفهما إلى فئة خمس سنوات فما فوق، وفئة أقل من خمس سنوات من الخبرة، حيث ظهر الفرق لصالح الفئة الأقل خبرة حيث أنهم يعانون من معوقات تصميم المقررات الإلكترونية أكثر من زملائهم أصحاب الخبرة

التصور المقترح للتغلب على معوقات تطبيق المقررات الإلكترونية في التدريس لطلاب المرحلة الثانوية

بعد الاطلاع على نتائج البحث الميدانية سيحاول الباحث في هذه الجزئية من البحث تقديم تصورًا مقترحًا للتغلب على معوقات تطبيق المقررات الإلكترونية في التدريس لطلاب المرحلة الثانوية؛ وجديرًا بالذكر هنا الإشارة إلى أن هذا التصور قائم في الأساس على شقين وهما الشق النظري الخاص بوضع التصورات والأفكار والشق العملي الخاص بوضع التصور الفعلي في شكل برنامج تدريبي يتم تقديم محتواه للقيادات التربوية ومعلمي المرحلة الثانوية بقصد التغلب على معوقات تطبيق المقررات الإلكترونية في التدريس لطلاب المرحلة الثانوية ، كما ينبغي الإشارة إلى أن الفاعلية الخاصة بذلك التصور المقترح تتوقف على ثمة متغيرات أساسية ينبغي أخذها بعين الاعتبار منها على سبيل المثال توافر الدافعية والرغبة الحقيقية في تحسين الأداء بين صفوف الفئة التي سيتم تطبيق هذا التصور عليهم، وفيما يلي عرضًا لأهم مكونات التصور المقترح:

الهدف العام من التصور المقترح:

يتمثل الهدف العام لهذا التصور المقترح في التغلب على معوقات تطبيق المقررات الإلكترونية في التدريس لطلاب المرحلة الثانوية.

الأهداف الإجرائية للتصور المقترح:

يستهدف هذا التصور تطوير القيادات التربوية ومعلمي المرحلة الثانوية والارتقاء بها بحيث يكون المعلم التربوي قادراً على:

- تبنى استراتيجيات حديثة في التدريس بنظام المقررات الإلكترونية؛ تتوافق مع البيئة التعليمية.
- تكوين فريق عمل أكثر كفاءة وتقبلًا للتغيير، وتنمية معارف ومهارات العاملين وتحسين أنماطهم السلوكية حول استخدام المقررات الإلكترونية.
- تنمية روح الجماعة من خلال زيادة درجة الاحساس بتفاعل وديناميكية الجماعة.
- ترشيد النفقات داخل البيئة التعليمية.
- استخدام أساليب علمية في التغلب على ما يستجد من مشكلات داخل المدرسة أثناء تطبيق نظام المقررات الإلكترونية.

منطلقات بناء التصور المقترح للبرنامج

مما لا شك فيه أن أي تصور مقترح لابد له من الارتكاز على عدد من الأسس التي تساعد في بناءه، ومن بين هذه الأسس التي تم الاعتماد عليها في بناء هذا التصور المقترح ما يلي:

1. الأدبيات السابقة التي ركزت اهتمامها على معوقات تطبيق المقررات الإلكترونية في التدريس لطلاب المرحلة الثانوية.
2. طبيعة عمليات التنمية البشرية التي تتطلب الاستغلال الفعال لكافة الإمكانيات والقدرات المتاحة من أجل تطوير مهارات المعلمين والقيادات المدرسية؛ وكذلك الرقي بمستوى المؤسسات التعليمية بالمملكة العربية السعودية في ظل انتشار التكنولوجيا.

3. تبنى إدارة التغيير داخل معظم المؤسسات العربية والعالمية؛ مما يجعل الأولى في التطور ومواكبة المستحدثات هي المؤسسات التعليمية.
4. الرغبة في تلبية متطلبات رؤية المملكة (2030)؛ وما نادت به من تطوير التعليم بشكل عام، والقيادات التربوية والمعلمين بشكل خاص.
5. الرغبة الملحة في تقويم وتطوير مستوى أداء القيادات التربوية والمعلمين في ضوء إدارة التغيير، والتي لا تتناسب في حقيقة الأمر مع التغييرات والتطورات الحديثة في العملية التعليمية والتربوية.

الفئة المستهدفة:

الفئة المستهدفة من هذا التصور هم القيادات التربوية ومعلمي المرحلة الثانوية بالمملكة العربية السعودية.

متطلبات تطبيق التصور المقترح للبرنامج

هناك بعض المتطلبات اللازمة للتطبيق الناجح والفعال للتصور المقترح من قبل الباحث ويمكن إجمال تلك المتطلبات في النقاط التالية:

1. **متطلبات بشرية:** متمثلة في عدد من الأفراد الأكفاء القادرين على تنفيذ هذا التصور بصورة فعالة.
2. **متطلبات مادية:** متمثلة في كافة الوسائل المادية التي سيتم الاعتماد عليها في تنفيذ البرنامج من مصادر ومراجع ووسائل مساعدة.
3. **متطلبات تكنولوجية:** متمثلة في الاستعانة بعدد من الوسائل التكنولوجية الحديثة مثل الوسائط المتعددة والمصادر الإلكترونية والتطبيقات الرقمية القائمة على الاستعانة بتقنيات الويب.

آليات تطبيق التصور المقترح:

1. التركيز في بداية الأمر على أن يتم تلقي مثل هذه المحاضرات والدورات في أماكن مناسبة تتيح للمتدرب تحقيق أقصى استفادة ممكنة مما يتم تعلمه.
2. وضع عدد من التعليمات والقواعد المحددة للكيفية التي سيتم بناءًا على أساسها تنفيذ هذا التصور والتأكيد على ضرورة الالتزام والامتثال للقواعد من جانب المدرب والمتدرب.
3. توزيع النشرات التثقيفية التي تساعد على تعريف المتدربين بطبيعة المحتوى الذي سيتم تقديمه من خلال هذا التصور.
4. التركيز على إلقاء المحاضرات والمناقشات والحوارات البناءة باعتبارها من أبرز الوسائل التي تساعد على توصيل المعلومات بشكل أفضل إلى المستقبل.

استراتيجيات وأساليب تنفيذ التصور المقترح

يمكن تنفيذ التصور المقترح السابق ذكره بطريقة فعالة من خلال الاعتماد على عدد من الأساليب المتمثلة في:

1. العمل الجماعي.
2. المناقشات الفردية والجماعية.
3. استراتيجية حل المشكلات.
4. استراتيجية التعلم الذاتي.
5. استراتيجية التقويم الذاتي.

معوقات تطبيق التصور المقترح:

هناك بعض المعوقات التي قد تُعيق تطبيق التصور المقترح الحالي، والتي قد تتمثل فيما يلي:

1. انسحاب بعض الأفراد من داخل البرنامج قبل أن يتم استكمال تطبيقه.
2. عدم توافر بعض المتطلبات المادية، أو عدم توافر المتطلبات التكنولوجية كعدم قدرة القائم بالتدريب على استخدام الوسائط المتعددة أو عدم وجود اتصال بالإنترنت يساعد على عرض النماذج المستخدمة.
3. رغبة بعض القيادات التربوية والمعلمين في الاحتفاظ بالدور التقليدي.
4. الأعباء التي قد تكون ملقاة على القائد التربوي والمعلم من مسئوليات متعددة قد تعيق التزامه بالحضور.
5. سوء الأحوال المادية لبعض المعلمين التي قد تمنعهم من الحضور.

الحلول المقترحة للغلب على المعوقات التي قد تواجه تطبيق التصور المقترح:

وفيما يلي عرضًا لأهم الحلول التي قد تسهم في التغلب على التحديات السابق ذكرها:

1. التأكيد على ضرورة الالتزام بمعايير وقواعد الالتحاق بالتدريب وعدم الانسحاب إلا للضرورة القصوى لضمان تحقيق أفضل النتائج.
2. توفير كافة المتطلبات المادية والتكنولوجية اللازمة لتطبيق البرنامج المقترح قبل البدء الفعلي في عمليات التطبيق.
3. تعيين فرد أخر يقوم بمهام القائد التربوي خلال أيام التدريب على التصور المقترح.
4. إقامة التدريب في مقر قريب من الفئة المستهدفة؛ حتى لا يتحملوا أعباء سفر أو انتقال.

ملخص نتائج البحث:

- أن معوقات تطبيق المقررات الالكترونية في التدريس لطلاب المرحلة الثانوية» جاءت بدرجة (عالية) من وجهة نظر أفراد عينة البحث.
- جاء في الترتيب الأول البعد الأول: معوقات تتعلق بالمعلم بمتوسط حسابي بلغ (4.09)، وانحراف معياري بلغ (.745)، يليه في الترتيب الثاني البعد الثاني: معوقات تتعلق بالطالب بمتوسط حسابي بلغ (4.04)، وانحراف معياري بلغ (.839)، بينما جاء في الترتيب الأخير البعد الثالث معوقات تتعلق بالبيئة المدرسية بمتوسط حسابي بلغ (3.87)، وانحراف

معيـاري بلـغ (.890).

- أن «سـبل التغلـب علـى معوقـات تطبيـق المقـررات الالكترونيـة فـي التدريـس لطـلاب المرحلـة الثانويـة» جـاءت بدرجـة (متوسـطة) مـن وجهـة نظـر أفـراد عينـة البحـث.
- جـاء فـي الترتيـب الأول البعـد الثالـث: سـبل التغلـب علـى المعوقـات المتعلقـة بالبيئـة التعليميـة بمتوسـط حسـابي بلـغ (3.10)، وانحـراف معيـاري بلـغ (1.000)، يليـه فـي الترتيـب الثانـي البعـد الأول: سـبل التغلـب علـى المعوقـات المتعلقـة بالمعلـم بمتوسـط حسـابي بلـغ (3.03)، وانحـراف معيـاري بلـغ (1.060)، بينمـا جـاء فـي الترتيـب الأخيـر البعـد الثانـي: سـبل التغلـب علـى المعوقـات المتعلقـة بالطالـب بمتوسـط حسـابي بلـغ (2.84)، وانحـراف معيـاري بلـغ (1.055).
- عـدم وجـود فـروق ذات دلالـة إحصائيـة عنـد مسـتوى الدلالـة (0.05) فـي آراء أفـرد عينـة البحـث حـول محـاور الاسـتبانة والدرجـة الكليـة طبقـاً إلـى اختـلاف متغيـر الجنـس ؛ ممـا يـدل علـى صحـة الفرضيـة الأولـى.
- عـدم وجـود فـروق ذات دلالـة إحصائيـة عنـد مسـتوى الدلالـة (0.05) فـي آراء أفـرد عينـة البحـث حـول محـاور الاسـتبانة والدرجـة الكليـة طبقـاً إلـى اختـلاف متغيـر عـدد سـنوات الخبـرة ؛ ممـا يـدل علـى صحـة الفرضيـة الثانيـة.

توصيات البحث:

- ضـرورة توافـر البنيـة التحتيـة التكنولوجيـة لنجـاح التعليـم الإلكترونـي وتكثيـف البرامـج التدريبيـة للقائميـن علـى العمليـة التعليميـة.
- ضـرورة تبصيـر أوليـاء الأمـور بجـدوى الكتـاب الإلكترونـي، وإنشـاء منصـات للتواصـل بيـن الطـلاب ومعلميهـم، وتوفيـر التمويـل المـادي الـلازم لتصميـم وتنفيـذ التعليـم الإلكترونـي، وضـرورة توافـر الكـوادر الفنيـة المدربـة.
- ضـرورة توفيـر بيئـة تعليميـة مهيـأة للتعليـم، والالتفـات وتنويـع المعلـم فـي أسـاليب وأنمـاط التعلـم وطـرق التدريـس التكنولوجيـة الحديثـة.
- ضـرورة دمـج التكنولوجيـا فـي المقـررات المدرسـية تدريجيـاً مـن خـلال تصميـم المقـررات الإلكترونيـة.
- ضـرورة إجـراء دراسـات فـي مجـال تحديـد معاييـر جـودة المقـررات الإلكترونيـة مـن وجهـة نظـر المعلميـن اللذيـن درسـوا مقـرراً أو أكثـر بواسـطة التعليـم المقـررات الإلكترونيـة
- ضـرورة وضـع اسـتراتيجية واضحـة لتطويـر التعليـم المعتمـد علـى المقـررات الإلكترونيـة، وتوفيـر الدعـم المـادي والمعنـوي والمحفـزات لزيـادة دافعيـة المعلميـن نحـو تدريـس هـذا النـوع مـن المقـررات.
- ضـرورة إجـراء المزيـد مـن الأبحـاث والدراسـات المتعلقـة بتطويـر تخطيـط المقـررات الرقميـة فـي التعليـم المهنـي.
- توفيـر المزيـد مـن المقـررات الرقميـة وعبـر الإنترنـت لتلبيـة احتياجـات التعلـم للجيـل القـادم مـن

المعلمين لإعداد المعلمين لتقديم تعليم عالي الجودة لجميع الطلاب

- ضرورة أن يقوم مدربي المعلمين بتطوير استراتيجيات التدريس الرقمية لزيادة الوصول وقدرة المعلم قبل الخدمة لتنفيذ ممارسات التدريس المستجيبة ثقافيًا في الصف الدراسي.

قائمة المراجع

أولًا: المراجع العربية:

- أبكر، الأمين آدم إدريس (2015). نظام التعلم الإلكتروني المتزامن بالتطبيق على جامعة السودان المفتوحة، **رسالة ماجستير غير منشورة،** كلية علوم الحاسوب وتقانة المعلومات، جامعية النيلين، السودان.
- أبو شاويش، عبد الله عطية عبد الكريم (2013). برنامج مقترح لتنمية مهارات تصميم المقررات الإلكترونية عبر الويب لدى طالبات تكنولوجيا التعليم بجامعة الأقصى بغزة، **رسالة ماجستير غير منشورة**، كلية التربية، الجامعة الإسلامية، فلسطين.
- الأعصر، سعيد عبد الموجود علي (2015). نمطان للتعلم الإلكتروني التشاركي متزامن-غير متزامن وأثرهما على تنمية مهارات استخدام أدوات التقويم الإلكتروني والدافعية للتعلم، **تكنولوجيا التعليم،** 25(4): 157-89.
- البلوي، عزة عبد الله (2014). درجة استخدام معلمات المرحلة الثانوية لمهارات التعلم الإلكتروني في محافظة العلا والمعوقات التي تواجههن، **رسالة ماجستير غير منشورة،** كلية التربية، جامعة اليرموك، الأردن.
- الحدرب، كوثر فوزي عوض (2012). اتجاهات النساء الأردنيات نحو التعلم الإلكتروني غير المتزامن في استكمال تعليمهن والصعوبات التي تحول دون ذلك من وجهه نظرهن، **رسالة ماجستير غير منشورة،** كلية الدراسات العليا، الجامعة الأردنية، الأردن.
- حسن، زينب محمد (2021). تطبيقات التعليم الإلكتروني في ظل جائحة كورونا، **دراسات في التعليم الجامعي،** (51): 521-501.
- حسين، محمد بدري أنور (2016). المقررات الإلكترونية: المفهوم-الأنواع-الأهمية-التطوير-التصميم، **المجلة العلمية لكلية الآداب،** (عدد خاص): 360-341.
- الحناوي، منال صبحي (2015). دور المكتبات الجامعية في دعم نظام التعليم الإلكتروني، **مجلة بحوث في علم المكتبات والمعلومات،** (15): 407-369.
- الحوامدة، محمد فؤاد (2011). معوقات استخدام التعلم الإلكتروني من وجهة نظر أعضاء الهيئة التدريسية في جامعة البلقاء التطبيقية، **مجلة جامعة دمشق،** 27(1): 831-803.
- الدوسري، نجلاء صباح سالم (2016). التدريب المدمج وأثره في تنمية كفايات استخدام الصف الإلكتروني لدى معلمات المرحلة الثانوية في مملكة البحرين، **رسالة ماجستير غير منشورة،** كلية الدراسات العليا، جامعة الخليج العربي، البحرين.

- ذوقان، غسان نايف طلب؛ موسى، زاهر صدقي محمد (2021). معوقات استخدام التعليم الإلكتروني في المدارس الحكومية بمحافظة نابلس من وجهة نظر المشرفين التربويين، **المجلة الدولية للعلوم الإنسانية والاجتماعية**، (23): 162-142.
- الرشيدي، شافي عوض ضيدان (2016). تنظيم وإدارة التعليم والتعلم الإلكتروني: المفهوم-المزايا، **المجلة العربية للعلوم الاجتماعية**، (10): 137-122.
- الرفاعي، حمود بن يوسف بن منهور (2016). فاعلية برنامج مقترح لتنمية مهارات تصميم المحتوى الالكتروني لدى أخصائي مراكز التعلم المعتمدين والمستقلين من المجال الادراكي بالمملكة العربية السعودية، **مجلة التربية**، (168): 248-175.
- الروقي, عبد العزيز عوض ماطر (2017). تصور مقترح لتفعيل أساليب التقويم الإلكتروني لدى معلمي العلوم الطبيعية في المرحلة المتوسطة بمدينة الرياض, **رسالة ماجستير غير منشورة**, كلية العلوم الاجتماعية, جامعة الأمام محمد بن سعود الإسلامية, المملكة العربية السعودية.
- الزهراني، عبد الرحمن بن مساعد عيدان (2018). تأثير استخدام حقيبة تعليمية إلكترونية على مستوى طلاب التربية البدنية بجامعة الباحة في اختبار كفايات المعلمين، **مجلة جامعة الباحة للعلوم الإنسانية**، (15): 366-331.
- السبيعي، سلطان فالح سعد؛ جامع، حسن حسيني؛ المصري، سلوى فتحي محمود؛ جمال الدين، هناء محمد مرسي (2016). أثر بيئة التدريب الإلكترونية المتزامنة على تنمية مهارات تصميم وإدارة المواقف التعليمية الرقمية لمعلمي علم الاجتماع بالمرحلة الثانوية في المملكة العربية السعودية، **مجلة القراءة والمعرفة-مصر**، (171): 180-163.
- السعداوي، محمد السيد شعبان (2016). المهارات اللازمة لاستخدام الكمبيوتر اللوحي في التدريس لدى معلمي مرحلة التعليم الأساسي، **دراسات في التعليم الجامعي**، (34): 352-330.
- السعدي، علي اسماعيل علي (2017). نمطان للتدريب المدمج وأثرهما على تنمية كفايات التعلم الإلكتروني لدى معلمي المرحلة المتوسطة بدولة الكويت، **رسالة ماجستير غير منشورة**، كلية الدراسات العليا، جامعة الخليج العربي، البحرين.
- السلمي، بشاير عويمر جويبر (2020). معوقات وتحديات تطبيق التعليم الرقمي في قرى المملكة العربية السعودية: قرى الطائف أنموذجاً، بحث مقدم إلى «**المؤتمر الدولي الافتراضي لمستقبل التعليم الرقمي في الوطن العربي**»، 2: 111-86.
- الشهري، ظافر بن فراج هزاع (2014). تقويم التعلم الإلكتروني في التعليم العالي السعودي، **المجلة التربوية الدولية المتخصصة**، 3(6): 80-63.
- الشهري، عجلان بن محمد حجير (2010). إطلاق برامج التعلم والتدريب الإلكتروني: نموذج مقترح، **معهد الإدارة العامة**، (3): 421-355.

- الصادق، فتحية ياسر (2021). الإعلام الإلكتروني ودوره في العملية التعليمية ونشر البحث العلمي، **مجلة القلزم للدراسات الإعلامية**، (1): 156-135.
- صبري، رشا السيد (2020). برنامج قائم على نظريتي تعلم لعصر الثورة الصناعية الرابعة باستخدام استراتيجيات التعلم الرقمي وقياس فاعليته في تنمية البراعة الرياضية والاستمتاع بالتعلم وتقديره لدى طالبات السنة التحضيرية، **المجلة التربوية**، (73): 439- 539.
- الضفيري، عبد الله كابد شخير (2014). معوقات استخدام بيئات التعلم الافتراضية التي تواجه الطلبة بجامعة الكويت، **مجلة القراءة والمعرفة**، (150): 162-137.
- طمان، حنان أبو المجد؛ السيد، مروة السيد عبد الرحيم (2016). فاعلية مقرر عبر الويب في الاقتصاد لتنمية المفاهيم الاقتصادية وبعض مهارات التفكير لدى طلاب المدارس الثانوية التجارية ودعم انخراطهم في التعلم، **مجلة كلية التربية**، 64(4): 231-178.
- العالم، تسنيم مصطفى (2013). أثر توظيف التعليم المدمج باستخدام الفيس بوك على تنمية مهارات التواصل الإلكتروني في مقرر التكنولوجيا لدى طالبات الصف التاسع الأساسي في غزة، **رسالة ماجستير غير منشورة**، كلية التربية، الجامعة الإسلامية، فلسطين.
- العبادي، علي وليد حازم؛ زكريا، عبد العزيز بشار حسيب (2014). معوقات تطبيق التعليم الإلكتروني: دراسة تحليلية في كلية الحدباء الجامعة، **تنمية الرافدين**، 36(116): 229-215.
- عبد الحفيظ، دعاء محمد عبد العزيز (2021). معوقات تطبيق الكتاب الإلكتروني بمدارس التعليم الثانوي العام وسبل مواجهتها، **مجلة كلية التربية-جامعة المنصورة**، (113): 64- 85.
- عبد العاطي، حسن الباتع محمد (2014). التكامل بين أدوات الاتصال المتزامن وغير المتزامن في بيئة التعلم الإلكتروني وقياس أثره في تنمية مهارات تصميم خطة تعديل السلوك لدى طالبات التربية الخاصة بجامعة الطائف، **تكنولوجيا التعليم-مصر**، 24(2): 91- 164.
- عبد المؤمن، علي معمر (2008). **البحث في العلوم الاجتماعية**، منشورات جامعة 7 أكتوبر إدارة المطبوعات والنشر، ليبيا.
- العتيبي، ضرار عبد الحمي التوم (2014). المعوقات الإدارية والتنظيمية لتعلم الإلكتروني: دراسة تطبيقية جامعة الملك خالد، **مجلة العلوم الإدارية**، 4(9): 47-9.
- العتيبي، وضحى شبيب (2014). معوقات استخدام المقررات الإلكترونية في التعليم عن بعد في ضوء معايير جودة التعليم الإلكتروني، **دراسات في التعليم الجامعي**، (27): 388- 425.
- العدوي، مجدي فريد؛ حسن، صبرين عبد الواحد؛ السيد، هبة عطية قاسم (2014). معايير جودة تصميم وإنتاج المقررات الإلكترونية لمقررات التربية الفنية، **المجلة المصرية**

للدراسات المتخصصة، (10): 193-170.

- عرفات، سمية متولي (2017). اتجاهات طلاب الجامعات الدارسين للإعلام نحو كل من التعلم الإلكتروني والتعلم التقليدي: دراسة تطبيقية، **المجلة المصرية لبحوث الرأي العام**، 16(3): 112-61.
- عطا ، حسنين علي يونس (2017). كفايات التعليم الإلكتروني لمعلمي المعاقين سمعياً من وجهة نظر أساتذة (الإعاقة السمعية- التعليم الإلكتروني) بالجامعات المصرية والسعودية، **المجلة الدولية للعلوم التربوية والنفسية**، (7): 245-186.
- علي، إيمان كامل غانم (2020). واقع تطبيق الفصول الافتراضية والاختبارات الإلكترونية من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس وطالبات جامعة الطائف، **مجلة العمارة والفنون والعلوم الإنسانية**، (عدد خاص): 355-336.
- الغامدي، علياء سعيد صالح؛ سليمان، خالد رمضان (2021). المعوقات التي تواجه الطلاب في المرحلة الثانوية في التعليم الإلكتروني واستراتيجيات مقترحة للحد منها، **المجلة الدولية للعلوم التربوية والنفسية**، (65): 60-12.
- الفريدي، هتاف بنت مساعد (2017). معوقات استخدام تقنيات التعلم الإلكتروني في مراكز مصادر التعلم في المرحلة الثانوية في مدينة الخرج من وجهة نظر المشرفات وأمينات مركز مصادر التعليم والحلول المقترحة لها، **عالم التربية**، (57): 45-1.
- مبارز، منال عبد العال؛ أمين، محمد أحمد عبد الحميد؛ فخري، أحمد محمود (2016). أثر استخدام أدوات التعلم الإلكتروني غير المتزامنة داخل بيئات التعلم التشاركي في تنمية مفاهيم ومهارات إنتاج صفحات الإنترنت لدى تلاميذ الحلقة الابتدائية، **الجمعية العربية لتكنولوجيات التربية**، (26): 230-199.
- محمد، رشا عبد التواب عبد الفتاح (2020). واقع التعلم الإلكتروني بكلية الخدمة الاجتماعية جامعة أسوان من منظور طريقة العمل مع الجماعات، **مجلة الخدمة الاجتماعية**، (63): 465-421.
- محمد، عزة عبد السميع؛ خليفة، زينب حسن؛ عواد، عادل علي (2016). فاعلية التعلم الإلكتروني المدمج في تحصيل الهندسة الكسورية لدى تلاميذ المرحلة الاعدادية، **مجلة كلية التربية في العلوم التربوية**، (40): 158-121.
- المزين، سليمان حسين موسى (2016). معوقات تطبيق التعليم الإلكتروني في الجامعات الفلسطينية وسبل الحد منها من وجهة نظر الطلبة في ضوء بعض المتغيرات، **المجلة الفلسطينية للتعليم المفتوح والتعليم الإلكتروني**، 5(10): 102-67.
- منور، إيناس محمد الحسيني (2017). أثر التفاعل بين نمطي التدريب الإلكتروني (المتزامن وغير المتزامن) والاستعداد للتعلم الإلكتروني في تنمية مهارات استخدام الأجهزة التفاعلية لدى طلاب تكنولوجيا التعليم، **تكنولوجيا التربية دراسات وبحوث**،

(33): 179-259.

- المنهراوي، داليا محمد نبيل توفيق السيد (2016). معوقات تصميم المقررات الإلكترونية في كلية التربية بجامعة حائل من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس: دراسة ميدانية، **مجلة التربية**، (169): 86-56.
- الهاشمية، هند بنت عبد الله بن السيد (2014). واقع استخدام أعضاء هيئة التدريس للتكنولوجيا الحديثة في تدريس مقرر مهارات اللغة العربية ومعوقات استخدامها بكليات العلوم التطبيقية بسلطنة عمان، **المجلة التربوية الدولية المتخصصة**، 3(11): 100-82.
- الهرش، عايد؛ مفلح، محمد؛ الدهون، مأمون (2010). معوقات استخدام منظومة التعلم الإلكتروني من وجهة نظر معلمي المرحلة الثانوية في لواء الكورة، **المجلة الأردنية في العلوم التربوية**، 6(1): 40-27.

ثانيًا: المراجع الأجنبية:

- Abumandour, E. T. (2021). Applying e-learning system for engineering education – challenges and obstacles. Journal of Research in Innovative Teaching & Learning, 1-20.
- Alnabelsi, T., Al-Hussaini, A., & Owens, D. (2015). Comparison of traditional face-to-face teaching with synchronous e-learning in otolaryngology emergencies teaching to medical undergraduates: a randomised controlled trial. European Archives of Oto-Rhino-Laryngology, 272, 759-763.
- Alqahtani, A. Y., & Rajkan, A. A. (2020). E-Learning Critical Success Factors during the COVID-19 Pandemic: A Comprehensive Analysis of E-Learning Managerial Perspectives. Education Sciences, 10, 1-16.
- Amiti, F. (2020). Synchronous and Asynchronous E-learning. European Journal of Open Education and E-learning Studies, 5(2), 60-70.
- Bush, M. H., & Cameron, A. H. (2011). Digital Course Materials: A Case Study Of The Apple iPad In The Academic Environment (Unpublished Doctoral dissertation). Pepperdine University.
- Chen, H. R., & Tseng, H. F. (2012). Factors that influence acceptance of web-based e-learning systems for the in-service education of junior high school teachers in Taiwan. Evaluation and Program Planning, 35, 398-406.
- de Silva, D., Jayarathana, N., Wijeratne, D., & Jayatilleke, B. G. (2021). Using Electronic Course Material For Learning: Perceptions Of Medical Laboratory Science Undergraduates. A paper presented at the 34th Annual Conference of the Asian

Association of Open University – Opening minds for a sustainable future: Re-orienting ODL to Surmount Challenges, Colombo Sri Lanka.

- Deng, X. N., & Sun, R. (2022). Barriers to e-Learning During Crisis: A Capital Theory Perspective on Academic Adversity. Journal of Information Systems Education, 33(1), 75-86.
- El-Nemer, A., & Marzouk, T. (2014). Egyptian Students' Experience of E-Maternity Course. Journal of Education and Practice, 5(39), 193-200.
- Elrashdi, A. S., & Taib, M. M. (2021). Using offline e-learning in educational institutions. International Science and Technology Journal, 24, 1-14.
- Fita, A., Monserrat, J. F., Molto, G., Mestre, E. M., & Rodriguez-Burruezo, A. (2016). Use of Synchronous e-Learning at University Degrees. Computer Applications in Engineering Education, 24(6), 982-993.
- Fontaine, G., Cossette, S., Heppell, S., Boyer, L., Mailhot, T., Simard, M. J., & Tanguay, J. F. (2016). Evaluation of a Web-Based E-Learning Platform for Brief Motivational Interviewing by Nurses in Cardiovascular Care: A Pilot Study. Journal of Medical Internet Research, 18(8), 1-17.
- Freire, T., & Rodríguez, C. (2022). The Transformation to an Online Course in Higher Education Results in Better Student Academic Performance. RIED. Revista Iberoamericana de Educación a Distancia, 25(1), 299-322.
- Gambari, A. I., Shittu, A. T., Ogunlade, O. O., & Osunlade, O. R. (2017). Effectiveness Of Blended Learning And E-Learning Modes Of Instruction On The Performance Of Undergraduates In Kwara State, Nigeria. Malaysian Online Journal of Educational Sciences, 5(1), 25-36.
- Gushchin, A. V., Lapshova, A. V., Koldina, M. I., Golubeva, O. V., Bulaeva, M. N., & Shobonova, L. Y. (2017). Use of Open Electronic Courses in Educational Activity. European Research Studies Journal, 20(Special Issue), 541-548.
- Gutiérrez-Santiuste, E., Gallego-Arrufat, M. J., & Simone, A. (2016). Barriers in Computer-Mediated Communication: Typology and Evolution Over Time. Journal of e-Learning and Knowledge Society, 12(1), 107-119.
- Jahromi, G. S., Niakbadi, M. S., & Maleki, M. (2016). Barriers to the Implementation of Electronic Learning in Governmental Organizations: Case of Iran. International Journal on E-Learning, 16(1), 67-79.

- Jokiaho, A., May, B., Specht, M., & Sotyanov, S. (2018). Barriers to using E-Learning in an Advanced Way. International Journal of Advanced Corporate Learning, 11(1), 17-22.
- Kang, M., & Shin, W. S. (2015). An Empirical Investigation of Students Acceptance of Synchronous E-Learning in an Online University. Journal of Educational Computing, 52(4),
- Khoerunnisa, I., Widiaty, I., Abdullah, A. g., & Kuntadi, I. (2018). Does digital curriculum mapping improve curriculum alignment?. IOP conference series: Materials Science and Engineering, 434, 1-4.
- Lakbala, P. (2016). Barriers in Implementing E-Learning in Hormozgan University of Medical Sciences. Global Journal of Health Science, 8(7), 83-92.
- Locket, W. (2010). Student Perceptions about the Effectiveness and Quality of Online Musical Instrument Instruction (Unpublished Doctoral dissertation). Capella University.
- Mckee, S. (2012). Reading Comprehension, What We Know: A Review of Research 1995 to 2011. Language Testing in Asia, 2(1), 45-58
- Mrazek, A. J., Mrakek, M. D., Reese, J. V., Kirk, A. C., Gougis, L. J., Delegard, A. M., Cynman, D. J., Cherolini, C. M., Carr, P. C., & Schoolder, J. W. (2019). Mindfulness-Based Attention Training: Feasibility and Preliminary Outcomes of a Digital Course for High School Students. Education Sciences, 9, 1-11.
- Murod, U., Suvankulov, B., Bakiyeva, M., & Nusratova, D. (2021). Fundamentals of Creation and Use of Interactive Electronic Courses on the Basis of Multimedia Technologies. Annals of the Romanian Society for Cell Biology, 25(4), 6860-6865.
- Naveed, Q. N., Muhammed, A., Sanober, S., Qureshi, M. R. N., & Shah, A. (2017). Barriers Effecting Successful Implementation of E-Learning in Saudi Arabian Universities. International Journal of Emerging Technologies in Learning, 12(6), 94-107.
- Pani, A. K., Srimannarayana, M., & Premarajan, R. K. (2015). e-Learning: Challenges and Solutions - a Case Study. International Journal of Learning, Teaching and Educational Research, 13(4), 33-40.
- Qurban, M. A. J. (2019). Renewing Art Education Philosophy in Light of Twenty-First Century Skills. Asian Social Science, 15(3), 107-121.

- Reyna, J. (2016). Implementing E-learning Across the School of Education: A Case Study. International Journal on E-Learning, 15(1), 101-120.
- Taha, N. I. F. T. (2015). Modern Trends and Styles in Ways of Building Electronic Curriculum to Develop Educational Skills in the Light of Elearning Quality Standards "Actual, Challenges and Hoped". Journal of Egyptian Association for Educational Computer, 3(2), 1-12.
- Thiruselvi, P. (2013). e-Curriculum: An Innovative Curriculum For Digital Generation. A paper presented at the National Seminar on "Education for Elevation", Coimbatore, India.
- Topal, A. D. (2016). Examination of University Students' Level of Satisfaction and Readiness for E-Courses and the Relationship between Them. European Journal of Contemporary Education, 15(1), 7-23.
- Wu, J. H., Tennyson, R. D., & Hsia, T. L. (2010). A study of student satisfaction in a blended e-learning system environment. computers & Education, 55, 155-164.
- Young, J. L. (2017). Does Digital Curricula Matter? An Examination of Online Versus Traditional Multicultural Education Course Delivery. Higher Education Politics & Economics, 3(1), 207-221.
- Zabadi, A. M., & Al-Alawi, A. H. (2016). University students' attitudes towards e-learning: University of Business & Technology (UBT)-Saudi Arabia-Jeddah: A case study. International Journal of Business and Management, 11(6), 286-295. http://dx.doi.org/10.5539/ijbm.v11n6p286
- Zaki, D. (2013). E-learning as a balanced way of teaching museums and exhibitions to provide both theoretical and practical education. A paper presented at the 2nd International Conference for Design Education Researchers, Oslo, Norway.

واقع استخدام أدوات الجيل الثاني للويب (Web 2.0) في التدريس من وجهة نظر معلمات الحاسب الآلي للمرحلة الثانوية في مدينة الرياض

أ. ازدهار بنت يوسف الحجيلان (باحثة في تقنيات التعليم).

الملخص: هدفت الدراسة الحالية إلى الكشف عن واقع استخدام أدوات الجيل الثاني للويب (0.2 beW) في التدريس من وجهة نظر معلمات الحاسب الآلي للمرحلة الثانوية، واتبع المنهج الوصفي، وصممت أداة الاستبانة لجمع البيانات، وقد تكونت عينة الدراسة من (04) معلمة حاسب آلي للمرحلة الثانوية التابعة لمكتب الشفا بالرياض، وتوصلت الدراسة إلى عدد من النتائج من أهمها: أن استخدام معلمات الحاسب الآلي لأدوات الجيل الثاني للويب (0.2 beW) متحقق بدرجة متوسطة، وجاءت تطبيقات الآيباد الحديثة والشبكات الاجتماعية وجوجل درايف والواتس آب والبريد الإلكتروني والمنصات التعليمية متحققة بدرجة مرتفعة في الاستخدام لأغراض المنهج. وأن معلمات الحاسب الآلي يرون أهمية توظيف أدوات الجيل الثاني للويب (0.2 beW) في تدريس الحاسب الآلي، وأن هذه الأدوات تساهم في تحسين معلومات ومهارات معلمة الحاسب، وأظهرت النتائج أيضًا وجود الرغبة لدى معلمات الحاسب الآلي في توظيف أدوات الجيل الثاني للويب (0.2 beW) في العملية التعليمية، ولكن ثمة معوقات كشفت عنها الدراسة، مثل الحاجة إلى التدريب المستمر، والخوف من زيادة العبء الدراسي والإداري والمهام على المعلمات، وضعف الدعم الفني لعمليات التشغيل والصيانة، والتي تحول دون الاستفادة من هذه الأدوات. وأن التصور المقترح لتوظيف أدوات الجيل الثاني للويب (0.2 beW) في التدريس لطالبات المرحلة الثانوية متحقق بدرجة مرتفعة، وجاء أهمه: تجهيز الفصول الدراسية والمنشآت، وتهيئة الطالبات لاستخدام أدوات الجيل الثاني للويب، وتحديث أسلوب التعليم، وتكثيف برامج التدريب الإلكترونية لأدوات الجيل الثاني للويب.

الكلمات المفتاحية: استخدام -أدوات الجيل الثاني -الويب

The reality of using the second generation tools for the web (Web 2.0) in teaching from the point of view of computer teachers for the secondary stage in the city of Riyadh

Abstract: The current study aimed to reveal the reality of using the second-generation tools for the web (Web 2.0) in teaching from the computer teachers' point of view for the secondary stage, and followed the descriptive approach, and the questionnaire tool was designed to collect data. The study sample consisted of (40) computer teachers for the secondary stage. Secondary school affiliated to Al-Shifa office in Riyadh. The study reached a number of results, the most important results are: The use of computer teachers for the second generation's web tool (Web 2.0) is achieved to a moderate degree, and new iPad applications, social networks, Google Drive, WhatsApp, e-mail, and educational platforms are used in the curriculum to a high degree. In addition, the computer teachers recognize the importance of using the second generation of Web 2.0 tools in teaching the computer and that the second generation's web tools (Web 2.0) contribute to improve the information and skills of the computer teacher, and the results also showed that there is a desire among computer teachers to use the tools of the second generation in the educational process, but there are obstacles revealed by the study such as the need for training consistently , fear of increasing the academic and administrative burden and tasks on the teachers, and the lack of the operations and maintenance's technical support that prevents from benefiting from the second generation's web tools (Web 2.0). The vision that is proposed for using the second generation's web tools (Web 2.0) for teaching secondary school female students using second generation web tools (Web 2.0) has been realized to a high degree, and the most important of them are: preparing classrooms and facilities, preparing and knowing female students to use the second generation's web tools, modernizing the teaching method, intensifying training courses and electronic training programs for the second generation's web tools.

Keywords: use - second generation tools - the web.

التمهيد لمشكلة الدراسة:

شهدت شبكة الإنترنت (Internet) تطورًا في خصائصها ووظائفها بشكل عام، وفي تطبيقات الويب (Web) بشكل خاص، فظهرت ملامح هذا التطور في صورة أنماط جديدة أكثر تفاعلية وتشاركية، مما جعلها تدخل مرحلة ثانية من مراحل التطور، وهي المرحلة التي أُطلق عليها الجيل الثاني للويب (Web 2.0)، فبعد أن كانت أدوات الجيل الأول للويب (Web 1.0) تعتمد في بادئ الأمر على العلاقات الفردية بين الفرد والشبكة في نقل وتداول المعلومات؛ ظهر الجيل الثاني للويب (Web 2.0) الذي شجّع على الخروج من الإطار الفردي في التفاعل بين الفرد والشبكة إلى نوع من المشاركة الاجتماعية الإلكترونية. وفي هذا الصدد يذكر الحلفاوي (2011) بأن أدوات الجيل الثاني للويب (Web 2.0) هي جيل جديد من خدمات الويب (Web) الذي يعتمد على واجهات تفاعل سهلة الاستخدام تتيح للمستخدمين قدرًا أكبر من التفاعل والتشارك والتعاون في إدارة المحتوى التفاعلي.

ومن جانب آخر، يواجه التعليم في عصر المعرفة تحدياتٍ مختلفة نتيجة للتطور في مجال تقنية المعلومات والاتصالات، ويتضح الدور الكبير الذي أحدثته شبكة الإنترنت (Internet) في مجال التعليم خاصة بالاعتماد على استخدام صفحات الويب (Web)، ويؤكد إبراهيم (2012) على أن أدوات الجيل الأول للويب (Web 1.0) غيَّرت الطريقة التي تقدم بها المادة التعليمية للطالب، فالوسائل الإلكترونية مثل موقع المادة الدراسية والقوائم البريدية ومنتديات النقاش قامت بدور مهم في إيصال المادة العلمية للطالب، ولكن مع ظهور وسائل جديدة بدأت الوسائل السابقة تفقد بريقها لتحل محلها أدوات جديدة أُطلق عليها اسم أدوات الجيل الثاني للويب (Web 2.0).

وفي ظل التطور المتسارع في تطبيقات الويب وظهور أدوات الجيل الثاني للويب (Web 2.0)، فقد ساعد ذلك في توجيه الكثير من الجهود للاستفادة من تلك الأدوات في تفعيل عملية التعليم والتعلم بوصفها أدواتٍ للتعلم النشط التشاركي، ودعم الشخصية الاجتماعية والديناميكية للعملية التعليمية بما يجعلها مواكبة لمتطلبات العصر الحديث، وقد أكد كلًا من المزروعي (٢٠١٣)، والباز (٢٠١٣) على أن هناك أهمية كبيرة لاستخدام أدوات الجيل الثاني للويب (Web 2.0) في عملية التدريس، وتوظيفها في بناء المحتوى التعليمي، وتحقيق أهداف المواد الدراسية، وإثراء التفاعل بين الطلاب من جهة، وبين الطلاب والمعلمين من جهة أخرى، مما يسهم في رفع الكفاءة العملية التعليمية.

وفي ذات السياق أوصت نتائج العديد من الدراسات مثل، دراسة عمران (٢٠١٢)، ودراسة كارت وازميرلي وأوزدن (Kurt, İzmirli & Ozden 2012,)، ودراسة العنزي (٢٠١٣)، ودراسة حسين وكين (Hossain & Quinn, 2013)، ودراسة الباز (٢٠١٣)، ودراسة العطوي وآل مسعد (2018)، ودراسة سليمان (٢٠١٩)، ومبروك (٢٠١٩)، والغامدي (٢٠١٩) بأهمية توظيف أدوات الجيل الثاني للويب (Web 2.0) في بيئة التعلم الإلكتروني التشاركي؛ لزيادة فعالية الطلاب

في التعلم. وكذلك أيضًا أكّدت العديد من المؤتمرات على أهمية تطوير عملية التعلم والاستفادة من أدوات الجيل الثاني للويب (Web 2.0)، بوصفها تقنيات تشاركية تساعد على التعلم النشط التشاركي، مما يسهم في تطوير دور كلٌ من المعلم والطالب، وتصبح العملية التعليمية متمركزة حول المتعلم، بما يتناسب مع احتياجاته واهتماماته، من تلك المؤتمرات: المؤتمر العلمي الثالث عشر للجمعية المصرية لتكنولوجيا التعليم "اتجاهات وقضايا معاصرة (2012)"، ومعلم العصر الرقمي في جامعة الأميرة نورة (2016)، والمؤتمر الدولي الأول للتعليم الإلكتروني والتعلم عن بعد (2013)، والمؤتمر العلمي الرابع عشر للجمعية المصرية لتكنولوجيا التعليم " تكنولوجيا التعليم الإلكتروني وطموحات التحديات في الوطن العربي (2014)".

وفي ضوء ما سبق يتضح أن هناك جهودًا ملموسة لتوجيه الاهتمام لاستخدام الأساليب الحديثة في التدريس وتفعيل الاستفادة من التطبيقات الحديثة لتكنولوجيا التعليم، مما يُسهم في ربط الطالبات بالتطور والاستفادة منه في التطوير الذاتي للأداء المهني في المستقبل، ويوجّه الاهتمام لتحديد واقع استخدام أدوات الجيل الثاني للويب (Web 2.0) في التدريس، ووضع تصور لتحسين استخدام أدوات الجيل الثاني للويب (Web 2.0) في عملية التدريس وتنفيذ الأنشطة التعليمية والتقويم.

أسئلة الدراسة:

من خلال العرض السابق سعت الدراسة للإجابة عن الأسئلة التالية:

1- ما واقع استخدام أدوات الجيل الثاني للويب (Web 2.0) من وجهة نظر معلمات الحاسب الآلي للمرحلة الثانوية؟

2- ما عوامل الدافعية الشخصية (الاتجاهات/الاهتمامات) المؤثرة في استخدام معلمات الحاسب الآلي لأدوات الجيل الثاني للويب (Web 2.0)؟

3- ما التصور المقترح لتوظيف أدوات الجيل الثاني للويب (Web 2.0) في التدريس لطالبات المرحلة الثانوية؟

أهدف الدراسة:

تهدف الدراسة الحالية إلى:

1- تحديد واقع استخدام أدوات الجيل الثاني للويب (Web 2.0) في التدريس من وجهة نظر معلمات الحاسب الآلي للمرحلة الثانوية.

2- تحديد عوامل الدافعية الشخصية (الاتجاهات/الاهتمامات) المؤثرة في استخدام معلمات الحاسب الآلي لأدوات الجيل الثاني للويب (Web 2.0).

3- وضع تصور مقترح لتوظيف أدوات الجيل الثاني للويب (Web 2.0) في التدريس لطالبات المرحلة الثانوية.

أهمية الدراسة:

تبرز أهمية الدراسة الحالية في كونها استجابة للاتجاهات الحديثة التي تنادي بضرورة مواكبة المستجدات التقنية المعاصرة، وتستمد هذه الدراسة أهميتها من كونها قد تفيد فيما يلي:

1- إثراء الأدب التربوي في مجال تقنيات التعليم حول استخدامات أدوات الجيل الثاني للويب (Web 2.0) في مقرر الحاسب الآلي.

2- توجيه اهتمام المعنيين بالعملية التعليمية نحو تهيئة بنية تحتية مناسبة لاستخدام أدوات الجيل الثاني للويب (Web 2.0) في مقرر الحاسب الآلي بصفة خاصة، وفي جميع المقررات بصفة عامة.

3- توجيه اهتمام المعلمات إلى استخدام أدوات الجيل الثاني للويب (Web 2.0) في تدريس مقرر الحاسب الآلي بشكلٍ خاص، وجميع المقررات بشكلٍ عام.

4- تقديم تصور مقترح لتوظيف أدوات الجيل الثاني للويب (Web 2.0) بمقرر الحاسب الآلي في التعليم الثانوي.

حدود الدراسة:

اقتصرت الدراسة الحالية على:

1- تطبيق أداة الدراسة على جميع معلمات الحاسب الآلي للمرحلة الثانوية في المدارس الحكومية التابعة لوزارة التعليم في مدينة الرياض في مكتب تعليم الشفا.

2- بعض أدوات الجيل الثاني للويب: (المدونات Blogs، الويكي Wiki، الواتس آب WhatsApp، تطبيقات الآيباد iPad & Apps، الفيس بوك Facebook، التدوين المصغر Twitter، البودكاست Podcast، سلايد شير Slide Share، جوجل درايف Google Drive ، سكايبي Skype، اليوتيوب YouTube، دروب بوكس DropBox، البريد الإلكتروني E-Mail ، الشبكات التعليمية ومنها Edmodo).

أدوات الدراسة:

استبانة موزعة على جميع معلمات الحاسب الآلي للمرحلة الثانوية بالرياض.

مصطلحات الدراسة:

الجيل الثاني للويب (Web 2.0):

عرفها الفار (2012) بأنها: الجيل الثاني من الخدمات المستضافة عبر الإنترنت، ترتكز على خلق ويب أكثر إنسانية وأكثر تفاعلًا، فهي تحول الإنترنت من مصدر للمعلومات الجاهزة إلى مصنع للمعلومات التفاعلية بأسلوب سهل، من خلال تصميم مواقع تعزز الإبداع وتبادل المعلومات وإبرازها والتشارك بين المستخدمين.

وتُعرِّفها الباحثة إجرائيًا بأنها: مجموعة من الأدوات المستضافة على شبكة الإنترنت، تسمح للطالبات بالتفاعل والمشاركة في بناء المعرفة، والتعبير عن آرائهن وأفكارهن عن طرق أدوات تقنية حديثة، مثل: المدونات Blogs، الويكي Wiki، الواتس آب WhatsApp، تطبيقات

الآيباد iPad & Apps، الفيس بوك Facebook، التدوين المصغر Twitter، البودكاست Podcast، سلايد شير Slide Share، جوجل درايف Google Drive، سكايبي Skype، اليوتيوب YouTube، دروب بوكس DropBox، البريد الإلكتروني E-Mail ، الشبكات التعليمية ومنها Edmodo، والتي استخدمت للتفاعل مع المحتوى التعليمي لمقرر الحاسب الآلي.

الإطار النظري

أولًا: النظرية الاتصالية:

أدى النمو المعرفي المتسارع والتطور التقني في أجهزة وأدوات الاتصال والتواصل، إلى تنوع مصادر المعرفة وتعددها، واختلاف طرق وأدوات التعلم وأساليبه، حيث برز التعلم الإلكتروني واستخدام برامج وأدوات الجيل الثاني للويب (Web 2.0) باعتباره أحد التوجهات التربوية في العصر الحديث؛ لذلك فقد اقترح جورج سيمنز (Siemens) النظرية الاتصالية بوصفها نظرية للتعلم في العصر الرقمي تتواكب مع هذه التطورات والتغيرات.

وتعود بدايات النظرية الاتصالية إلى 2004م، حيث عرفها سيمنز (Siemens, 2005) بأنها دمج لمبادئ نظرية الفوضى (Chaos) ونظرية الشبكة (Network)، ونظرية التعقيد (Complex-ity)، ونظرية التنظيم الذاتي ((Self-regulation، لتفسير التعلم الذي لا يمكن للأفراد السيطرة عليه بشكل كامل، والذي يحدث داخل بيئات تعلم غير واضحة، ويعمل على ربط العديد من المجالات المعرفية المختلفة.

وكما تناقش النظرية الاتصالية التعلم بوصفه شبكة من المعارف الشخصية التي يتم إنشاؤها؛ بهدف إشراك الأفراد في التعليم وتدعيم التواصل والتفاعل عبر شبكة الويب، كما تؤكد النظرية الاتصالية على مبدأ التعلم الرقمي عبر الشبكات، واستخدام أدوات تكنولوجيا الحاسب الآلي والإنترنت في التعليم (Lin & Yang, 2011). وتقوم هذه النظرية على فكرة أن المعرفة موجودة في العالم على شكل شبكة من العقد، وأن التعلم هو عملية الربط بين هذه العقد، كما تركز على فكرة كيف تجد هذه المعرفة، أكثر أهمية من المعرفة ذاتها (خميس،2003م).

واستنادًا على ما سبق يمكن وصف النظرية الاتصالية بأنها تمثل فلسفة حديثة تفسر كيفية حدوث التعلم الجماعي عبر الإنترنت، من خلال تفاعل المتعلمين مع بعضهم، ومع المعلم، ومع البيئة التعليمية، والتي تتألف من مجموعة من المواقع والتطبيقات والبرمجيات التفاعلية، التي تحتفظ بكمية هائلة من المعلومات، يمكن للأفراد الرجوع إليها واستعراضها ومشاركتها بكل سهولة ويسر، دون الحاجة لحفظها داخل عقل التعلم، ويتم بناء المحتوى التعليمي من خلال عملية تشاركية من الجميع، ليتحقق بذلك مزيدٌ من فرص التفاعل والتعاون والترابط بين المتعلمين.

مبادئ النظرية الاتصالية:

تقوم النظرية الاتصالية على مجموعة من المبادئ التربوية، يتضح من خلالها طبيعة وشكل عملية التعلم، وأدوار المعلم والمتعلم، وأساليب وأدوات التفاعل بين عناصر العملية التعليمية

المختلفة. ويحدد سيمنز (Siemens, 2005) مجموعة من المبادئ للنظرية الاتصالية، كما يلي:

1- يكمن التعلم والمعرفة في تنوع الآراء ووجهات النظر المختلفة التي تعمل على تكوين كلٍّ متكامل.

2- التعلم عملية تتم عن طريق تكوين شبكة تربط بين مصادر المعلومات التي تمثل نقاط التقاء ويطلق عليها عقد (Nodes).

3- القدرة على التعلم أهم من محتوى التعلم، أي أن معرفة المزيد والجديد من المعارف بصورة هادفة أهم من المعارف الساكنة والموجودة حاليًا لدى المتعلم.

4- ضرورة بناء روابط واتصالات؛ بهدف تيسير التعلم المستمر.

5- تعد القدرة على فهم الروابط بين الأفكار والمفاهيم بمثابة مهارة محورية للتعلم؛ لأن المتعلم يشارك باعتباره نقطة التقاء على شبكة يحدث لها التعلم بشكل كلي.

6- حصول المتعلم على معرفة دقيقة تتسم بالحداثة هدف رئيس لأنشطة التعلم.

طبيعة التعلم في ضوء النظرية الاتصالية:

تركز النظرية الاتصالية على تعليم المتعلمين كيفية البحث عن المعلومات وتنقيحها وتحليلها وتركيبها للحصول على المعرفة، ويمثل ذلك اتجاه التعلم للتمركز حول المتعلم، كما تنفذ الأنشطة التعليمية في النظرية الاتصالية من خلال العمل الجماعي والمناقشة بين المتعلمين، وتعد بيئات التعلم الشخصي من أفضل تطبيقات هذه النظرية، حيث يبحث المتعلمين عن مصادر المعلومات بأنفسهم، ويبنون بيئات تعلمهم الشخصية التي تسمح لهم بتحديد الأهداف، إدارة المحتوى، والتحكم في مسار التعلم وأدوات وأساليب التفاعل فيما بينهم (خميس، 2003).

وقد تناول سيمنز (Siemens, 2005) في ضوء النظرية الاتصالية بعض المعايير اللازم توافرها في بيئات التعلم، ومنها:

1- أن تكون بيئة التعلم غير رسمية، وتتيح الحرية للمتعلم عند التعامل معها، بحيث لا تحدد عمليات التعلم والمناقشات مسبقًا.

2- أن تتوافر أدوات التعلم التي تتيح العديد من الخيارات للمتعلمين عند الاتصال والنقاش.

3- أن تُكسب المتعلمين الثقة من خلال توفير أدوات التواصل الاجتماعي.

4- أن تتميز بالبساطة وعدم التعقيد عند التعامل مع الأدوات والإمكانات المتعددة.

5- أن تكون بيئة تعلم لامركزية من حيث الإدارة والسيطرة عليها.

6- أن تتيح للمتعلمين الفرصة للتجريب وتحمل الفشل.

واستنادًا على ما سبق يمكن التوصل إلى أن طبيعة التعلم في النظرية الاتصالية شبيه إلى حدٍ ما بطبيعة وتطبيقات التعلم في النظرية البنائية، وذلك من خلال تركيزهما على دور المتعلم في ممارسة عملية التعلم، والبحث عن المعلومات من المصادر المتعددة، والمشاركة

مع مجموعات التعلم المختلفة، وبناء المعرفة الخاصة به حسب نمط وطبيعة التعلم التي يفضلها، وكما يلاحظ أن طبيعة التعلم في النظرية الاتصالية تبرز بوضوح عند تناول مفهوم التعلم غير الرسمي أو غير النظامي، حيث تتاح الحرية للفرد لتحديد الأهداف التعليمية، واختيار المحتوى التعليمي، وأدوات ومصادر التعلم، والأنشطة التعليمية، وأساليب وأدوات التقويم، ووقت ومكان التعلم الذي يناسبه.

ثانيًا: الجيل الثاني للويب (Web 2.0)

شهدت تقنية الإنترنت كغيرها من التقنيات الحديثة مراحل تطور مختلفة بين أجيالها، ولعل أبرز تلك التطورات هو الانتقال مما يسمى بالجيل الأول للإنترنت (Web 1.0) إلى الجيل الثاني للويب (Web 2.0) (الشرمان، ٢٠١٣م)، ويشير عز الدين وغراف (2013) إلى أنه بداية من عام 1994م حتى عام ٢٠٠١م؛ اتسم النشر الإلكتروني في الجيل الأول للويب (Web 1.0) بمحدودية النشر، فقد كان يقتصر على مستخدمين معينين كالمؤسسات والشركات، وذلك لما يطلبه من مهارات برمجية عالية.

ثم ظهر بعد ذلك مصطلح الجيل الثاني للويب (Web 2.0) لأول مرة في مناقشة بين مجموعة أورلي O'Reilly الإعلامية، ومجموعة ميديا لايف Media Live الدولية لتكنولوجيا المعلومات في مؤتمر تطوير الويب الذي عقد في سان فرانسيسكو ٢٠٠٣م (مبارز وفخري، ٢٠١٣م)، حيث يشير إلى مجموعة جديدة من خدمات الإنترنت يطلق عليها الجيل الثاني للويب (Web 2.0)، التي أدت إلى تغيير طريقة الاستخدام، وتسهيل تفاعل المستخدم مع الشبكة، ودوره في إثراء المحتوى الرقمي على الإنترنت، والتي تسهّل عملية مشاركة المعلومات والآراء بين المستخدمين فتشجعهم على المشاركة في مختلف المجتمعات الرقمية (العبيد والشايع، 2018م).

ويُعرِّف عابد (2014م) الجيل الثاني للويب بأنه: الجيل الثاني من البيئات الافتراضية والمجتمعات والخدمات الإلكترونية عبر شبكة الإنترنت يسمح بالمشاركة والاتصال والتفاعل الاجتماعي بين عدد كبير من الطلاب، من خلال استخدام مجموعة من التقنيات والتطبيقات الحديثة، وأما خليفة (٢٠٠٩) فيرى بأنه: أسلوب جديد يعتمد على دعم الاتصال بين مستخدمي الإنترنت، وتعظيم دور المستخدم في إثراء المحتوى الرقمي على الإنترنت، والتعاون بين مختلف مستخدمي الإنترنت في بناء مجتمعات إلكترونية، بينما يعرّفه المالكي (2014) على أنه: تلك التقنيات التي هي حصاد التقدم والتطور التقني والتسارع المعرفي، والتي يسعى الباحثون والمهتمون بالتعليم بتوظيفها في خدمة العملية التعليمية ويعتبر من أهم أدواتها، المدونات Blogs، والويكي Wiki والشبكات الاجتماعية Social Network.

وبناءً على ما سبق نستنتج أنه بعد ظهور التعلم الإلكتروني تبلورت مفاهيم وتطبيقات حديثة عن التعليم والتعلم المعتمد على الإنترنت من خلال تطور برمجياته وأنظمته، والتي أُطلق عليها أدوات الجيل الثاني للويب (Web 2.0).

الفرق بين الجيل الأول للويب (Web 1.0) والجيل الثاني للويب (Web 2.0):

يوضح كلٌّ من عطار وكنساره (٢٠١٣)، وعلام (٢٠١٢) أبرز الفروق بين الجيل الأول للويب (Web 1.0) والجيل الثاني من الويب (Web 2.0)، كما في جدول (1).

جدول (1) الفرق بين الجيل الأول من الويب (Web 1.0) والجيل الثاني من الويب (Web 2.0)

الجيل الأول من الويب (Web 1.0)	الجيل الثاني من الويب (Web 2.0)
صلاحيات الزوار: مواقع شخصية غير تفاعلية، لا تتيح للزوار المساهمة في إثرائها، فالمتحكم الوحيد هو صاحب الموقع.	مواقع شخصية ذات تصميم احترافي، تسمح للزوار بالتفاعل مع ما يقدمه صاحب الموقع كالمشاركة وإمكانية التعليق، مثال لذلك: المدونات.
تصنيف المحتويات ومصادر التعلم مسؤولية مجموعة من الخبراء.	المتعلم هو الذي يصنِّف مصادر التعلم بنفسه، وبتعاونه مع الآخرين.
يتلقى المتعلم كمية من المعلومات والتي قد لا تكون ضمن مجال اهتمامه.	يتلقى المتعلم معلومات وثيقة الصلة بتعلمه من خلال بعض الخدمات التي يوفّرها الجيل الثاني للويب (Web 2.0) مثال على ذلك: خلاصة الموقع RSS.
التكلفة: أعلى تكلفة في حال الرغبة في التطوير.	مواقع قليلة التكلفة.
الحقوق جميعًا محفوظة.	بعض الحقوق محفوظة.
تحديث الموقع: تظل المواقع في الجيل الأول للويب على حالاتها لأزمنة طويلة دون أي تغيير.	برمجيات المواقع مفتوحة المصدر قابلة للتطوير المستمر.

وكما تضيف الغول (٢٠١٢) على تلك الفروق أن الجيل الأول للويب (Web 1.0) صُمِّم للقراءة بشكل رئيس؛ وذلك أن المستخدم مستهلك للمحتوى، أما الجيل الثاني للويب (Web 2.0) فصُمِّم بشكل رئيس للكتابة إلى جانب القراءة ومشاركة المصادر بين المستخدمين؛ فالمستخدم هنا منتج ومبتكر للمحتوى، وتتميز صفحات مواقع الجيل الثاني للويب (Web 2.0) بأنها ديناميكية يتم تحديثها باستمرار على عكس الجيل الأول للويب (Web 1.0).

مميزات أدوات الجيل الثاني من الويب (Web 2.0):

يتمتع الجيل الثاني من الويب (Web 2.0) بمجموعة من المميزات في أدواته، والتي يمكن الاستفادة منها في العملية التعليمية، حيث يورد كلٌّ من: قروسيك (Grosseck, 2009)، وماجي ومهرانا (Majhi & Maharana, 2010)، وباتس (Bates, 2010)، وصبحي والكادري (Sbihi & El Kadiri, 2010)، والشرمان (2013) مميزات الجيل الثاني للويب (Web 2.0) على النحو التالي:

1- إمكانية الحصول على ما يستجد من أخبار من خلال الاستفادة من خدمة RSS.
2- سهولة استخدامها في التعليم والتعلم.
3- غالبية هذه الأدوات لا تحتاج لمقابل مادي.

4- يمكن توظيف مجموعة من أدوات الجيل الثاني للويب (Web 2.0) المختلفة في أنشطة التعليم والتعلم.

5- تبادل الخبرات فيها يكون متراكمًا خصوصًا في مواقع التواصل الاجتماعية مثل: اليوتيوب، الويكي، المدونات، تويتر.

6- كسر الحواجز المكانية والزمانية للوصول للمعلومات.

7- تسمح بإنشاء محتوى رقمي من خلال وسائل الإعلام الخاصة، كالبث الصوتي، والفيديو.

8- هدفها الرئيس يكون على الابتكار التعليمي، وليس على التكنولوجيا في حد ذاتها.

9- تتسم بيئاتها بأنها مفتوحة سهلة الاستخدام، تسمح للمستخدم بإنشاء ونشر ومشاركة المعلومات بسهولة.

10- تسمح بمشاركة الأفكار والتعليقات وإعادة استخدام محتوى الدراسة، والارتباطات ذات الصلة بمصادر بيئات المعلومات التي يتم إدارتها من قبل المعلمين والمتعلمين أنفسهم.

ومن خلال استعراض مميزات أدوات الجيل الثاني للويب (Web 2.0) في العملية التعليمية، يتضح مدى مساهمتها في تقديم بيئات غنية بالوسائط المختلفة؛ والتي من شأنها أن تحفز المتعلمين على التفكير والإبداع والمشاركة في الأفكار والمعارف، ويمكن توظيفها لتحقيق الأهداف المختلفة التي تسعى العملية التعليمية لتحقيقها لدى المتعلمين.

أدوات الجيل الثاني من الويب (Web 2.0):

يقدم الجيل الثاني من الويب (Web 2.0) العديد من الأدوات والخدمات التي يمكن توظيفها في العملية التعليمية، حيث ذكر كلٌّ من: باتس ((Bates, 2012، ولوقا (Lwoga, 2012)، ومبارز وفخري (٢٠١٣)، وآل محيا (٢٠٠٨)، وقاسم وسليمان (2014) أدوات الجيل الثاني للويب (Web 2.0) كما يلي:

1- **البريد الإلكتروني Electronic mail (e-mail):** ظهر نتيجةً لظهور الجيل الثاني من الويب (Web 2.0)، ويُستخدم في إرسال الرسائل عبر الإنترنت، ويُعتبر الأكثر فاعلية، بالإضافة إلى أن المعلومات المرسلة عبر البريد الإلكتروني والمستقبلة يمكن استخدامها مرة أخرى.

2- **الفيس بوك:Facebook** موقع اجتماعي أُطلق في الرابع من فبراير 2004م، ويسمح للمستخدمين بالانضمام إلى عدة شبكات فرعية من نفس الموقع، كما يعمل على تكوين الأصدقاء وتبادل المعلومات، والصور الشخصية ومقاطع الفيديو، والتعليق عليها ومشاركتها.

3- **اليوتيوب YouTube:** موقع ويب يسمح لمستخدميه بتحميل ومشاركة وعرض الفيديو مجانًا ومشاهدتها عبر البث الحي بدل التنزيل والتعليق عليها، ويوفر اليوتيوب You Tube إمكانية رفع ملفات خاصة بالمحتوى الدراسي على شبكة الإنترنت، بحيث يسمح للطلاب إمكانية رفع ومشاهدة ومشاركة مقاطع الفيديو بشكل مجاني.

4- **موسوعات الويكي Wiki:** تعرف بمحررات الويب التشاركية، وتتميز بالسرعة والسهولة

في تعديل الموقع، وتبسيط عمليتي التعاون والمشاركة في تطوير المحتوى، وهي إحدى أدوات الجيل الثاني للويب (Web 2.0) التي استخدمت في نظام التعليم باعتبارها أداةً تعليمية تتيح للمتعلم المشاركة بحسب قدراته وفي أي وقت يشاء، من خلال الدخول على الموقع وطرح ما لديه من معلومات والاستفادة من مشاركة الطلاب الآخرين.

5- **المدونات Blogs:** مصطلح ظهر بواسطة جورن جارجر في عام 1997م، وتعني الكتابة العامة على الإنترنت، وهي مواقع تفاعلية على شبكة الإنترنت تُمكِّن مؤلف واحد أو مجموعة من المؤلفين من عرض مقالاتهم، وتحتوي على تدوينات مختصرة ومرتبة زمنية بشكل تصاعدي، تسمح للزوار بالتعليق عليها ويمكن إنشاؤها بسهولة، وتُعد المدونات Blogs أداة مثالية للمناقشة وتبادل الأفكار.

6- **التدوين الصوتي Podcast:** تقنية تسمح بتسجيل ملفات صوتية بصيغة MP3 ليقوم المستمع لاحقًا بتحميل الملفات الصوتية على جهاز المستخدم، أو على مشغلات MP3 والاستماع إليها في أي وقت، وبدأ التدوين الصوتي Podcast في أواخر عام 2004م من الجيل الثاني للويب، من جانب آخر تعمل معظم الجامعات الكبرى في الولايات المتحدة مثل جامعة بيركلي Berkeley وستانفورد Stanford على تسجيل محاضراتها وبثها عن طريق خدمة آيتونز iTunes.

7- **التدوين المصغر (التويتر) Twitter:** هو أحد أشهر شبكات التواصل الاجتماعية، تقدم خدمة التدوين المصغر، وتسمح لمستخدميها بإرسال تغريدات عن حالتهم أو أحداث حياتهم أو إبداء آراءهم بحد أقصى 140 حرف للرسالة الواحدة، ويُعد التدوين المصغر (تويتر) أداة فعّالة في عمليتي التعليم والتعلم.

8- **اتصال (سكاى ب) Skype:** برنامج محادثة مجاني للتخاطب على الإنترنت، يتمتع بمزايا مثل درجة وضوح الصوت والكاميرا باعتباره برنامج تليفوني، وذلك لأنه يعتمد على تكنولوجيا جديدة في عالم الاتصالات.

9- **سلايد شير Slidshare:** موقع تفاعلي يجمع الكثير من ملفات العروض التقديمية، ويسمح بتحميلها وتنزيلها لمشاركتها مع الآخرين.

10- **دروب بوكس Dropbox:** خدمة تطبيق ويب تم تصميمها عام 2007م على يد درو هيوستن (Drew Houston) وآراش فردوسي (Arash Ferdowsi) تعمل بطريقة الحوسبة السحابية على تخزين الملفات الموجودة لدى المستخدم، وتبادل الملفات مع الآخرين، ومزامنة الملفات بين أكثر من جهاز حاسوب أو هاتف محمول.

11- **جوجل درايف Google Drive:** تطبيق مجاني، مباشر Online على الويب، مقدّم من شركة جوجل Google، يمكن من خلاله إنشاء المستندات على اختلاف أنواعها، والجداول الممتدة، والنماذج والاستبيانات، والعروض التقديمية، والرسوم والتخطيطات، كما يسمح هذا التطبيق للمستخدمين بإنشاء وتحرير الملفات عبر الإنترنت، والتشارك في إنشائها مع

مستخدمين آخرين في الوقت ذاته.

12- **المنصات التعليمية الإلكترونية Edmodo:** بيئة تعليمية تفاعلية توظف تقنية الويب، وتجمع بين مميزات أنظمة إدارة المحتوى الإلكتروني وبين شبكات التواصل الاجتماعي الفيس بوك، تمكن المعلمين من نشر الدروس والأهداف ووضع الواجبات وتطبيق الأنشطة التعليمية، وإجراء الاختبارات الإلكترونية وتوزيع الأدوار، وتقديم الطلاب إلى مجموعات العمل، وتساعد على تبادل الأفكار والآراء بين المعلمين الطلاب، ومشاركة المحتوى العلمي، وتتيح لأولياء الأمور التواصل مع المعلمين والاطلاع على نتائج أبنائهم.

منهج الدراسة:

للسعي نحو تحقيق أهداف الدراسة؛ اتبعت الدراسة الحالية المنهج الوصفي التحليلي المسحي، حيث يعرف بأنه «المنهج الذي يدرس واقعًا أو ظاهرةً ما، ويهتم بوصفها وصفًا دقيقًا، والتعبير عنها كيفيًا أو كميًا» (عبيدات وعبد الحق وعدس، 2015م).

مجتمع الدراسة:

تكون مجتمع الدراسة من جميع معلمات الحاسب الآلي للمرحلة الثانوية في المدارس الحكومية التابعة لوزارة التعليم في مدينة الرياض في مكتب تعليم الشفا، للعام الدراسي 1443هـ وعددهن (48) معلمة، بعد الرجوع لإحصائيات إدارة تعليم الرياض.

عينة الدراسة:

تكونت عينة البحث من جميع معلمات الحاسب الآلي للمرحلة الثانوية من العام الدراسي 1443هـ استجاب منهنّ (40) معلمة في الإجابة على بنود البحث، كما في الجدول (2).

جدول (2) خصائص عينة الدراسة

الفئات		التكرار	النسبة
المؤهل العلمي	بكالوريوس	23	% 60
	دراسات عليا	17	% 40
الخبرة	أقل من 10 سنوات	16	% 36,7
	أكثر من 10 سنوات	24	% 63,3
المجموع		40	% 100

أداة الدراسة وإجراءات بنائها:

للحصول على البيانات اللازمة من أفراد عينة الدراسة الحالية، والإجابة عن تساؤلات الدراسة، تم الاعتماد على الاستبانة أداةً لجمع البيانات. بعد الاطلاع على الدراسات السابقة المتعلقة بموضوع الدراسة الحالية، والأدوات التي تم استخدامها في هذه الدراسات تم بناء أداة الاستبانة، وفيما يلي وصفٌ للاستبانة وخصائصها وكيفية الاستجابة وتحديد الدرجات عليها.

استبانة واقع استخدام أدوات الجيل الثاني للويب في العملية التعليمية:

1- **الهدف من الاستبانة:** الكشف عن واقع استخدام أدوات الجيل الثاني للويب (Web 2.0) من وجهة نظر معلمات الحاسب الآلي للمرحلة الثانوية.

2- **مصادر اشتقاق الاستبانة:** الاستفادة من الأدب التربوي، والاطلاع على الدراسات السابقة ذات الصلة بموضوع الدراسة في بناء فقراتها مثل، دراسة آن ووليام وبلارد (An, Wil-liams & Ballard, 2011)، ودراسة علي (Ali, 2014)، وحمى د (2014)، ودراسة العطوي وآل مسعد (2018)، ودراسة سليمان (٢٠١٩)، ومبروك (٢٠١٩)، والغامدي (٢٠١٩).

3- **بناء الاستبانة في صورتها الأولية:** تكونت أداة الدراسة من جزئيين رئيسين على النحو التالي:

الجزء الأول: البيانات الأولية:

المؤهل العلمي: بكالوريوس، دراسات عليا.

الخبرة: أقل من 10 سنوات، أكثر من 10 سنوات.

الجزء الثاني: محاور الاستبانة:

- المحور الأول: واقع استخدام أدوات الجيل الثاني للويب (Web 2.0) من وجهة نظر معلمات الحاسب الآلي للمرحلة الثانوية ويشمل (15) فقرة.
- المحور الثاني: عوامل الدافعية الشخصية (الاتجاهات/الاهتمامات) المؤثرة في استخدام معلمات الحاسب الآلي لأدوات الجيل الثاني للويب (Web 2.0) ويشمل (16) فقرة.
- المحور الثالث: تصور مقترح لتوظيف أدوات الجيل الثاني للويب (Web 2.0) في التدريس لطالبات المرحلة الثانوية ويشمل (14) فقرة.

تتم الاستجابة لعبارات الاستبانة في ضوء تدرج ليكرت الخماسي؛ لتحديد درجة الموافقة على العبارة (دائمًا، غالبًا، أحيانًا، نادرًا، أبدًا) لتقابل الدرجات (1،2،3،4،5) على الترتيب.

وكما تم اعتماد النموذج الإحصائي ذي التدريج النسبي بهدف إطلاق الأحكام على الأوساط الحسابية الخاصة بأداة الدراسة وفقراتها، وبذلك تكون مستويات الاستخدام كما يأتي:

مستوى مرتفع	3,68-5,00
مستوى متوسط	2,34-3,67
مستوى منخفض	1,00-2,33

المؤشرات الإحصائية للاستبانة:

1- **الصدق الظاهري:** قامت الباحثة بعرض عبارات الاستبانة على عدد من المحكمين الأكاديميين والمتخصصين بمجال الدراسة، وإجراء التعديلات التي اقترحت عليها.

2- **صدق الاتساق الداخلي:** تم حساب قيم معاملات الارتباط الداخلية لفقرات كل جزء من أجزاء الاستبانة بحساب معامل ارتباط بيرسون بين درجات كل عبارة بالدرجة الكلية للمحور الذي ينتمي إليه، وقياس معاملات الارتباط بين درجة كل محور والمجموع الكلي للاستبانة.

- **معاملات الارتباط بين درجة كل محور بالدرجة الكلية للمحور الذي تنتمي إليه:**

المحـور الأول: واقـع اسـتخدام أدوات الجيـل الثانـي للويـب (Web 2.0) مـن وجهـة نظـر معلمـات الحاسـب الآلـي للمرحلـة الثانويـة.

جدول (3): معاملات ارتباط درجة موافقة بنود المحور الأول بالدرجة الكلية للمحور

م	معامل الارتباط	م	معامل الارتباط	م	معامل الارتباط
1	,66**	6	,82**	11	,82**
2	,69**	7	,54**	12	,65**
3	,77**	8	,76**	13	,57**
4	,69**	9	,77**	14	,69**
5	,62**	10	,71**	15	,62**

** دالة عند مستوى 0,01

يلاحـظ مـن الجـدول رقـم (3) أن معامـلات الارتبـاط للفقـرات دالـة إحصائيًـا عنـد مسـتوى دلالـة (0,01)؛ ممـل يـدل علـى الاتسـاق الداخلـي بيـن فقـرات المحـور والدرجـة الكليـة للمحـور.

المحـور الثانـي: عوامـل الدافعيـة الشـخصية (الاتجاهات/الاهتمامـات) المؤثـرة فـي اسـتخدام معلمـات الحاسـب الآلـي لأدوات الجيـل الثانـي للويـب (Web 2.0).

جدول (4): معاملات ارتباط درجة موافقة بنود المحور الثاني بالدرجة الكلية للمحور

م	معامل الارتباط	م	معامل الارتباط	م	معامل الارتباط
1	,77**	7	,69**	13	,74**
2	,71**	8	,68**	14	,67**
3	,66**	9	,53**	15	,55**
4	,58**	10	,67**	16	,67**
5	,61**	11	,68**		
6	,50**	12	,56**		

** دالة عند مستوى 0,01

يلاحـظ مـن الجـدول رقـم (4) أن معامـلات الارتبـاط للفقـرات (16-1) دالـة إحصائيًـا عنـد مسـتوى دلالـة (0,01)؛ ممـل يـدل علـى الاتسـاق الداخلـي بيـن فقـرات المحـور والدرجـة الكليـة للمحـور.

المحـور الثالـث: تصـور المقتـرح لتوظيـف أدوات الجيـل الثانـي للويـب (Web 2.0) فـي التدريـس لطالبـات المرحلـة الثانويـة.

جدول (5): معاملات ارتباط درجة موافقة بنود المحور الثالث بالدرجة الكلية للمحور

م	معامل الارتباط	م	معامل الارتباط	م	معامل الارتباط

1	,63**	6	,74**	11	,88**
2	,70**	7	,74**	12	,86**
3	,81*	8	,86**	13	,84**
4	,62**	9	,92**	14	,82**
5	,81**	10	,86**		

** دالة عند مستوى 0,01

يلاحظ من الجدول رقم (5) أن معاملات ارتباط كل عبارة من عبارات الاستبانة ودرجة المحور الذي تنتمي إليه العبارة معاملات ارتباط موجبة ودالة إحصائيًا عند مستوى دلالة (0,01)؛ مما يدل على تجانس عبارات كل محور فيما بينها وتماسكها مع بعضها البعض؛ وهو ما يؤكد صدق تجانس عبارات الاستبانة.

- **معاملات الارتباط بين درجة كل محور والمجموع الكلي للاستبانة:**

جدول (6): معاملات الارتباط بين درجة كل محور والمجموع الكلي للاستبانة

المحور	عدد البنود	معامل ثبات
واقع استخدام أدوات الجيل الثاني للويب (Web 2.0) من وجهة نظر معلمات الحاسب الآلي للمرحلة الثانوية.	15	,73**
عوامل الدافعية الشخصية (الاتجاهات/الاهتمامات) المؤثرة في استخدام معلمات الحاسب الآلي لأدوات الجيل الثاني للويب (Web 2.0).	16	,56**
تصور المقترح لتوظيف أدوات الجيل الثاني للويب (Web 2.0) في التدريس لطالبات المرحلة الثانوية.	14	,79**

** دالة عند مستوى 0,01

يتضح من الجدول رقم (6) أن معاملات الارتباط بين درجة كل محور والمجموع الكلي للاستبانة ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0,01) مما يشير إلى تمتع الاستبانة بدرجة عالية من الصدق بجميع محاورها، والقدرة على قياس استجابات عينة الدراسة.

3- **ثبات درجات الاستبانة:** للتأكد من ثبات الاستبانة ومحاورها الفرعية تم استخدام معامل ثبات ألفا كرونباخ، فكانت معاملات الثبات كما هي موضحة بالجدول التالي:

جدول (7): معاملات ثبات الاستبانة ومحاورها الفرعية

المحور	عدد البنود	معامل ثبات
واقع استخدام أدوات الجيل الثاني للويب (Web 2.0) من وجهة نظر معلمات الحاسب الآلي للمرحلة الثانوية.	15	0,91

عوامل الدافعية الشخصية (الاتجاهات/الاهتمامات) المؤثرة في استخدام معلمات الحاسب الآلي لأدوات الجيل الثاني للويب (Web 2.0).	16	0,90
تصور المقترح لتوظيف أدوات الجيل الثاني للويب (Web 2.0) في التدريس لطالبات المرحلة الثانوية.	14	0,95
الاستبانة بشكل كلي	45	0,93

يتضح من الجدول رقم (7) ارتفاع معاملات ثبات ألفا كرونباخ لأبعاد الاستبانة؛ مما يشير إلى أنه صالح لقياس ما وضع لقياسه، وإمكانية الاعتماد على نتائجه التي توصل إليها.

النتائج المتعلقة بالسؤال الأول:

ونصه: ما واقع استخدام أدوات الجيل الثاني للويب (Web 2.0) من وجهة نظر معلمات الحاسب الآلي للمرحلة الثانوية؟

وللإجابة عن هذا السؤال تم حساب كل من المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للمحور الأول من الاستبانة، والجدول التالي يوضح نتائج التحليل الإحصائي لواقع العينة في الاستبانة:

جدول (8): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للمحور الأول في الاستبانة

الرتبة	م	البنود	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	نسبة درجة التحقق
1	4	أستخدم الأدوات التعليمية الحديثة للآيباد iPad & Apps في تدريس مقرر الحاسب الآلي.	3,39	,79	مرتفع
2	1	أمتلك حسابًا على الشبكات الاجتماعية مثل التويتر Twitter وأستخدمه لأهداف تعليمية تخدم مقرر الحاسب الآلي.	3,87	1,08	مرتفع
2	2	أستخدم أدوات التواصل الاجتماعي (مثل: تويتر، فيس بوك وغيرها) في تنفيذ أنشطة منهجية ولا منهجية لمقرر الحاسب الآلي.	3,87	,90	مرتفع
4	6	أستخدم الواتس أب WhatsApp في التواصل مع الطالبات وأولياء الأمور والخبراء في مجال تخصص الحاسب الآلي.	2,83	,91	مرتفع
5	7	أستخدم البريد الإلكتروني E-Mail في التواصل مع الطالبات وأولياء الأمور.	3,77	,82	مرتفع
6	10	أستخدم نماذج جوجل درايف Google Drive في بناء الاستبيانات والاختبارات الإلكترونية.	3,73	1,05	مرتفع

الرتبة	م	البنود	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	نسبة درجة التحقق
6	13	أستخدم الشبكات التعليمية ومنها Edmodo في تدريس مقرر الحاسب الآلي.	3,73	1,05	مرتفع
8	14	أقوم بتصميم ونشر مدونة Blog تعليمية لمقرر الحاسب الآلي.	3,63	1,13	متوسط
9	15	أحرص على استخدام دروب بوكس DropBox لأهداف تعليمية.	3,61	1,04	متوسط
10	12	أنشأت قناة تعليمية YouTube تحتوي على مقاطع فيديو ترتبط بمقرر الحاسب الآلي.	3,60	1.04	متوسط
11	9	أستخدم سلايد شير Slide Share في رفع الدروس على شكل عروض تقديمية أو ملفات نصية ومشاركتها مع الطالبات.	3,57	,82	متوسط
12	3	أنشأت صفحة لمقرر الحاسب الآلي على الفيس بوك Face Book	3,53	1,19	متوسط
13	5	أقوم بنشر دروس المقرر على الموسوعة Wiki وأوراق العمل الخاصة بالمقرر، ويمكن للطالبات المشاركة وكتابة التعليقات.	3,47	1,14	متوسط
14	8	أحرص على استخدام البودكاست Podcast في تدريس مقرر الحاسب الآلي	3,43	,82	متوسط
15	11	أحرص على اكتساب مهارة استخدام برامج التواصل سكايب Skype في العملية التعليمية.	3,23	1,06	متوسط
		المجموع الكلي	3,34	,43	متوسط

يتضح من الجدول رقم (8) أن واقع استخدام أدوات الجيل الثاني للويب (Web 2.0) (المحور الأول بشكل كلي) متحقق بدرجة متوسطة، حيث بلغ المتوسط الوزني للدرجات الكلية في هذا المحور (3,68) بانحراف معياري (43,)، أما بشأن درجة تحقق العبارات الفرعية في هذا المحور فيلاحظ أن ست عبارات متحققة بدرجة مرتفعة، وباقي العبارات متحققة بدرجة متوسطة.

وقد جاءت التطبيقات التعليمية الحديثة للآيباد iPad & Apps في الترتيب الأول من حيث درجة التحقق، ومتحققة بدرجة مرتفعة، وتختلف هذه النتيجة مع دراسة حميد (2014) الذي احتل الفيس بوك (Facebook) فيها المرتبة الأولى، ودراسة علي (Ali, 2014) التي كشفت عن أن أكثر الأدوات المستخدمة من وجهة نظر أفراد العينة هي المدونات (Blogs)، وتُعزى هذه النتيجة إلى وجود الكثير من الأدوات التي تُلبّي الاحتياجات التدريسية، بالإضافة إلى شعور

الطالبات بالتحكّم الشخصي بالعمليّة التعليميّة، ممّا يؤدّي إلى زيادة إقبالهن على التعلّم. وكما جاء استخدام أدوات التواصل الاجتماعي (مثل: تويتر، فيس بوك وغيرها)، والواتس آب WhatsApp والبريد الإلكتروني E-Mail في التواصل مع الطالبات وأولياء الأمور متحققًا بدرجة مرتفعة على التوالي، وتُعزى هذه النتيجة لسهولة ومجانية استخدام أدوات التواصل، وكسر حواجز الزمان والمكان، فضلًا عن خاصية التفاعل التي تتميز بها.

وقد كان استخدام نماذج جوجل درايف Google Drive في بناء الاستبيانات والاختبارات الإلكترونية، واستخدام الشبكات التعليمية ومنها Edmodo متحققًا بدرجة مرتفعة على التوالي، ويُعزى ذلك إلى ما تتميز به هذه الأدوات من سهولة نشر الدروس والأهداف، ووضع الواجبات، وتطبيق الأنشطة التعليمية، كما أنها تمكّن المعلمات من إجراء الاختبارات الإلكترونية، وتقسيم الطالبات إلى مجموعات عمل، ومشاركة المحتوى العلمي، وتتيح لأولياء الأمور التواصل مع المعلمات والاطلاع على نتائج الطالبات، مما يساعد على تحقيق مخرجات تعليمية ذات جودة عالية.

ومن جانب آخر جاء استخدام المدونات Blogs، ودروب بوكس DropBox، وسلايد شير Slide Share متحققًا بدرجة متوسطة، ويُعزى ذلك إلى حاجة الطالبات إلى التدريب على المنصات التعليمية. وإضافة لذلك، جاء استخدام القناة التعليمية في اليوتيوب YouTube متحققًا بدرجة متوسطة، ويُعزى ذلك إلى استغناء المعلمات عن استخدام القنوات التعليمية اليوتيوب مقابل الأدوات الأخرى.

وتتلخص نتيجة المحور الأول في أن معلمات الحاسب الآلي يستخدمن أدوات الجيل الثاني للويب (Web 2.0) بدرجة متوسطة، وهذا يرجع إلى ثورة الاتصالات التي تُحتِّم على المعلم أن يكون مشاركًا فيها ومنتجاً ومستفيداً ومقوِّمًا لها، لا مستهلكاً أو متفرجًا فقط. إضافة إلى طبيعة دروس الحاسب النظرية والعلمية التي تتطلب تحولات بكل من أدوار المعلم والمتعلم والمحتوى الدراسي وربطه بالواقع التكنولوجي. واتفقت هذه النتيجة مع دراسة العطوي وآل مسعد (2018) من ناحية أن معلمي الحاسب الآلي يستخدمون أدوات الجيل الثاني في العملية التعليمية (Web 2.0). واختلفت النتيجة مع دراسة الغامدي (2016)، ودراسة مبروك (٢٠١١)، ودراسة سيد (Sayed, 2011) من ناحية ضعف استخدام المعلمات لأدوات الجيل الثاني للويب (Web 2.0) في العملية التعليمية.

النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني:

ونصه: ما عوامل الدافعية الشخصية (الاتجاهات/الاهتمامات) المؤثرة في استخدام معلمات الحاسب الآلي لأدوات الجيل الثاني للويب (Web 2.0)؟

وللإجابة عن هذا السؤال تم حساب كل من المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للمحور الثاني من الاستبانة، والجدول التالي يوضح نتائج التحليل الإحصائي للاستبانة:

جدول (9): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للمحور الثاني في الاستبانة

الرتبة	م	العبارات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	نسبة درجة التحقق
1	3	استخدام أدوات الجيل الثاني للويب (Web 2.0) في التدريس يقدم فرصًا أكبر للتفاعل بيني وبين الطالبات.	4,35	,97	مرتفع
2	8	تحتاج أدوات الجيل الثاني للويب (Web 2.0) إلى تدريب مستمر للمعلم، وهذا يمثل عائقًا أمام استخدامها في التدريس.	4,33	,76	مرتفع
3	10	أدوات الجيل الثاني للويب مفيدة للتواصل مع الطالبات وأولياء الأمور.	4,30	1,02	مرتفع
4	9	لدي الرغبة في الاطلاع على كل ما هو جديد من أدوات الجيل الثاني للويب (Web 2.0)	4,29	1,23	مرتفع
4	15	لدي خوف من زيادة المهام والأعباء عند استخدام أدوات الجيل الثاني للويب (Web 2.0) في عملية التدريس.	4,29	1,20	مرتفع
6	16	أدوات الجيل الثاني للويب (Web 2.0) لها دور كبير في تطوير مهاراتي العلمية والتدريسية.	4,23	,87	مرتفع
7	6	استخدام أدوات الجيل الثاني للويب (Web 2.0) يمثل ضرورة نحو تطوير التدريس.	4,15	,97	مرتفع
7	13	أشجع زميلاتي المعلمات على استخدام أدوات الجيل الثاني للويب (Web 2.0) في التدريس.	4,15	,73	مرتفع
9	12	العبء التدريسي والمهام المسندة لي تمثل عائقًا أمام توظيفي لأدوات الجيل الثاني للويب (Web 2.0) في عملية التدريس.	3,79	,95	مرتفع
10	7	تعد اللغة الإنجليزية عائقًا أمام استخدامي لأدوات الجيل الثاني للويب (Web 2.0) في عملية التدريس.	3,13	1,17	متوسط
11	2	ليست لدي المهارات الكافية للتعامل مع أدوات الجيل الثاني للويب (Web 2.0).	2,33	,87	منخفض
11	11	لا أمتلك مهارة تفادي ومعالجة الأخطاء الفنية أثناء استخدامي لأدوات الجيل الثاني للويب (Web 2.0) في التدريس.	2,33	1,05	منخفض

13	1	استخدام أدوات الجيل الثاني للويب (Web 2.0) في التدريس يُعد إهدارًا للوقت والجهد	2,30	,77	منخفض
14	4	طبيعة مقرر الحاسب الآلي لا تتلاءم مع أدوات الجيل الثاني للويب (Web 2.0).	2,00	1,29	منخفض
15	5	لدي قناعة بأن مساوئ الجيل الثاني للويب (Web 2.0) أكثر من محاسنها.	1,73	1,08	منخفض
16	14	تقلل أدوات الجيل الثاني من الويب (Web 2.0) من فرص ممارستي للإبداع والابتكار في عملية التدريس.	1,60	1,04	منخفض
بشكل كلي			3,33	,47	متوسط

ويتضح من الجدول رقم (9) أن عوامل الدافعية الشخصية (الاتجاهات/الاهتمامات) المؤثرة في استخدام معلمات الحاسب الآلي لأدوات الجيل الثاني للويب (Web 2.0) (المحور الثاني بشكل كلي) متحقق بدرجة متوسطة، حيث بلغ المتوسط الوزني للدرجات الكلية في هذا المحور (3,33) بانحراف معياري (,47).

وتتلخص نتيجة المحور الثاني في أن معلمات الحاسب الآلي يتفقن على أن أدوات الجيل الثاني للويب (Web 2.0) تحقق فاعلية التواصل مع الطالبات، وأنها تحتاج إلى تدريب مستمر ولديهن الرغبة في الاطلاع على مستحدثات الأدوات ولكن الخوف من الأعباء التدريسية والإدارية يحول دون تفعيلها، إضافة إلى عائق اللغة الإنجليزية. ويظهر من النتائج أيضًا أن معلمات الحاسب يتفقن على الدور المهم لأدوات الجيل الثاني للويب في تطوير المهارات التدريسية، وتتفق هذه النتيجة مع دراسة شينغ وليو وشين وشن (Chiang, Liu, Chen, Shih, 2011) التي أظهرت أن أدوات الجيل الثاني للويب (Web 2.0) والشبكات الاجتماعية هي وسيلة صالحة لتحفيز الطلاب للتعاون والتعلم الإنجاز المهام والتغلب على التحديات، ودراسة آن وآخرون (An et al., 2011) التي كشفت أن الفوائد الرئيسة لاستخدام أدوات الجيل الثاني للويب (Web 2.0) في التدريس تشمل تنمية مهارات التفاعل والاتصال والتعاون، وزيادة المعرفة، وسهولة الاستخدام والمرونة.

النتائج المتعلقة بالسؤال الثالث:

ونصه: ما التصور المقترح لتوظيف أدوات الجيل الثاني للويب (Web 2.0) في التدريس لطالبات المرحلة الثانوية؟

وللإجابة عن هذا السؤال تم حساب كل من المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للمحور الثالث من الاستبانة، والجدول التالي يوضح نتائج التحليل الإحصائي للاستبانة:

جدول (10): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للمحور الثالث في الاستبانة

الرتبة	م	البنود	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	نسبة درجة التحقق
1	5	تجهيز الفصول المدرسية والمنشآت بمتطلبات استخدام أدوات الجيل الثاني للويب (Web 2.0)	4,60	,49	مرتفع
2	12	معرفة الطلاب والطالبات بأدوات الجيل الثاني للويب (Web 2.0) المستخدمة في التدريس وقدرتهم على التفاعل معها.	4,58	,49	مرتفع
3	14	تحديث أسلوب التعليم بما يتماشى مع أدوات الجيل الثاني للويب (Web 2.0)	4,53	,75	مرتفع
4	11	تهيئة الطالبات لمواجهة أدوات الجيل الثاني للويب (Web 2.0) الحديثة وطرق استخدامها في العملية التعليمية.	4,50	,62	مرتفع
4	3	تكثيف الدورات التدريبية الخاصة باستخدام أدوات الجيل الثاني للويب (Web 2.0) في العملية التعليمية.	4,50	,62	مرتفع
6	4	تخفيف العبء التدريسي على المعلمات لتوظيف أدوات الجيل الثاني للويب (Web 2.0) في عملية التدريس.	4,48	,62	مرتفع
7	1	بناء أنظمة وتشريعات تساهم في دعم العملية التعليمية بشكلها المعاصر.	4,23	,92	مرتفع
7	7	تطوير برامج تدريب إلكترونية عبر الإنترنت حديثة النوع ورفيعة المستوى لتلبية الاحتياجات التدريبية لأدوات الجيل الثاني للويب (Web 2.0)	4,23	,92	مرتفع
9	6	دور مديرة المدرسة في وضع الخطط لاستخدام أدوات الجيل الثاني للويب (Web 2.0) حسب الإمكانات المتاحة في المدرسة.	4,13	1,17	مرتفع
10	8	تزويد المعلمة بالكفايات اللازمة لاستخدام أدوات الجيل الثاني للويب (Web 2.0) الحديثة وإدارتها في عملية التدريس.	3,76	1,016	مرتفع
11	9	ربط أدوات الجيل الثاني للويب (Web 2.0) بسياسة التعليم ودمجها بالمنهج.	3.55	1,24	متوسط
11	2	وجود كوادر على درجة عالية من الكفاءة في الوزارة للتعامل مع أدوات الجيل الثاني للويب (Web 2.0) الحديثة والشبكات وصيانتها في المدارس.	3,55	1,24	متوسط

13	10	ربط قطاع التعليم بالقطاعات الأخرى مثل قطاع الاتصالات، والشركات المصنعة لأدوات الجيل الثاني للويب (Web 2.0) أو صيانتها.	3,47	1,11	متوسط
14	13	تمكن المعلمة من إيضاح الصعوبات التي تواجه الطالبات في عملية استخدام أدوات الجيل الثاني للويب (Web 2.0) في التعليم.	3,43	,97	متوسط
		بشكل كلي	4,11	,52	مرتفع

يتضح من الجدول (10) أن التصور المقترح لتوظيف أدوات الجيل الثاني للويب (Web 2.0) في التدريس لطالبات المرحلة الثانوية (المحور الثالث بشكل كلي) متحقق بدرجة مرتفعة، حيث بلغ المتوسط الوزني للدرجات الكلية في هذا المحور (4,11) بانحراف معياري (52,) وهذا يعني أن معلمات الحاسب الآلي يؤيدن العبارات السابقة، أما بشأن درجة تحقق العبارات الفرعية في هذا المحور، فيلاحظ أن عشر عبارات متحققة بدرجة مرتفعة وباقي العبارات متحققة بدرجة متوسطة.

وقد جاءت العبارة « تجهيز الفصول المدرسية والمنشآت بمتطلبات استخدام أدوات الجيل الثاني للويب (Web 2.0)» في الترتيب الأول من حيث درجة التحقق ومتحققة بدرجة مرتفعة، وهذا يوضح أنه أكبر عائق يواجه المعلمة، وهذا ما أوصت به كلٌّ من دراسة العطوي وآل مسعد (2018)، ودراسة الغامدي (2016)، ودراسة حميد (2014)، ودراسة آن وآخرون (An et al., 2011التي أشارت إلى وجود بعض المعوقات البشرية والمادية والتدريبية والإدارية التي تقلل من الاستفادة من أدوات الجيل الثاني للويب (Web 2.0).

وكما جاءت العبارة «معرفة الطلاب والطالبات بأدوات الجيل الثاني للويب (Web 2.0) المستخدمة في التدريس وقدرتهم على التفاعل معها» في الترتيب الثاني من حيث درجة التحقق ومتحققة بدرجة مرتفعة، ويرجع ذلك إلى تركيز الطلاب في استخدام الأدوات للتسلية والترفيه، وتؤكد ذلك دراسة سليمان (2016) التي أظهرت أن استخدام الطلاب الشخصي والتعليمي لأدوات الجيل الثاني للويب (Web 2.0) كانت في المستوى المتوسط والضعيف. في حين جاءت العبارة «تزويد المعلمة بالكفايات اللازمة لاستخدام أدوات الجيل الثاني للويب (Web 2.0) الحديثة وإدارتها في عملية التدريس» في الترتيب العاشر من حيث درجة التحقق ومتحققة بدرجة مرتفعة، وهذا ما تم كشفه في دراسة الغامدي (2016)، ودراسة حميد (2014)، ودراسة مبروك (٢٠١١)، ودراسة علي (Ali, 2014)، والتي أظهرت وجود ضعف في البرامج والدورات التدريبية لأدوات الجيل الثاني للويب.

وتتلخص نتيجة المحور الثالث في أن معلمات الحاسب الآلي يتفقن على عبارات التصور المقترح لدعم استخدام أدوات الجيل الثاني للويب (Web 2.0) في العملية التعليمية، والعمل على إزالة المعوقات التي تحول دون استخدامه مثل التفاوت في مستويات معلمات الحاسب الآلي وتأهيلهن، وقلة الإمكانات المادية في أغلب المدارس، وعدم توفر الإنترنت في بعض معامل

الحاسب الآلي بالرغم من ضرورته في تدريس الحاسب الآلي، والتفاوت في أعداد الطالبات.

ويتضح من العرض السابق للنتائج أن معلمات الحاسب الآلي يستخدمن أدوات الجيل الثاني للويب (Web 2.0) بدرجة فوق المتوسطة، ويتفقن على أهمية توظيف هذه الأدوات وتفعيلها في تدريس الحاسب الآلي، ووجود الرغبة لدى معلمات الحاسب في توظيف أدوات الجيل الثاني للويب (Web 2.0)، وكما بينت النتائج أيضًا أن الشبكات الاجتماعية في التدريس بوصفها أكثر تطبيق من أدوات الجيل الثاني للويب (Web 2.0) استخدامًا في التدريس من قبل معلمات الحاسب الآلي، وأن كثرة الأعباء الإدارية على المعلم وضعف الدعم الفني وقلة الدورات التدريبية كانت من المعوقات التي تحول دون الاستفادة منها.

التوصيات:

في ضوء ما تم التوصل إليه من نتائج توصي الباحثة بما يلي:

1- الاهتمام بتطوير أساليب التعليم والتعلم المستخدمة في تدريس الحاسب الآلي.

2- الاهتمام بتدريب الطالبات على استخدام الأدوات الحديثة لتكنولوجيا التعليم.

3- تكثيف الدورات التدريبية وتزويد المعلمة بالكفايات اللازمة لاستخدام أدوات الجيل الثاني للويب (Web 2.0).

4- توجيه الجهود من قبل الوزارة في تجهيز البنية التحتية للمدارس والاستفادة من التطبيقات الحديثة لتكنولوجيا التعليم.

5- ربط أدوات الجيل الثاني للويب (Web 2.0) بسياسة التعليم ودمجها بالمنهج.

6- العمل على إيجاد الحلول التي تساعد في تحسين توظيف أدوات الجيل الثاني للويب (Web 2.0) في التعليم الثانوي.

المقترحات:

تقترح الباحثة إجراء عدد من الدراسات الأخرى التي تسهم في استكمال هذه الدراسة، ومنها:

1- دور أدوات الجيل الثاني للويب (Web 2.0) في تنمية مهارات التفكير العليا لدى طالبات المرحلة الثانوية.

2- فاعلية أدوات الجيل الثاني للويب (Web 2.0) على عدد من المتغيرات مثل الدافعية، والتعلم التشاركي، وتحسين الاتجاه وغيرها.

3- اتجاهات المعلمات والطالبات نحو استخدام أدوات الجيل الثاني للويب (Web 2.0) في العملية التعليمية.

4- تصور مقترح لتوظيف أدوات الجيل الثاني للويب (Web 2.0) في الأنشطة التعليمية.

المراجع العربية:

- إبراهيم، عاصم محمد. (2012م). برنامج تدريبي مقترح لتنمية كفايات استخدام أدوات الجيل الثاني للتعليم الإلكتروني في تعليم العلوم وتعلّمها لدى الطلاب والمعلمين. مجلة التربية العلمية-مصر، مج (15)، ع(1)، 134-65.

- الباز، مروة محمد. (2013م). فعالية برنامج تدريبي قائم على تقنيات الويب 2,0 في تنمية مهارات التدريس الإلكتروني والاتجاه نحوه لدى معلمي العلوم أثناء الخدمة. مجلة التربية العلمية-مصر، مج(16)، ع(2)، 160-113.
- الحلفاوي، وليد سالم محمد. (2009م). تصميم نظام تعليم إلكتروني قائم على بعض تطبيقات الويب 2,0 وفاعليته في تنمية التحصيل المعرفي والتفكير الابتكاري والاتجاه نحو استخدامه لدى طلاب تكنولوجيا التعليم. تكنولوجيا التعليم-مصر، مج(19)، ع(4)، 63- 158.
- حميد، مطهر أحمد. (2014م). واقع استخدام أعضاء هيئة التدريس بجامعة حجة لتطبيقات الويب 2،0 في التعليم تكنولوجيا التربية. دراسات وبحوث-مصر، 310-348.
- خليفة، محمود عبد الستار. (2009). الجيل الثاني من خدمات الإنترنت مدخل إلى دراسة الويب 2.0 والمكتبات 2.0. Cybrarians Journal ، ع(18)، 217-188.
- خميس، محمد عطية. (2003م). عمليات تكنولوجيا التعليم. القاهرة: دار السحاب.
- سليمان، عبد الرازق عوض السيد إدريس. (2016م). واقع الاستخدامات الشخصية والتعليمية لطلاب قسم علوم الحاسوب بجامعة بيشة لأدوات الويب 2،0. مجلة الأكاديمية الأمريكية العربية للعلوم والتكنولوجيا، مج(7)، ع(22)، 74-65.
- الشرمان، عاطف أبو حميد. (2013م). تكنولوجيا التعليم المعاصر وتطوير المناهج. عمان: دار وائل للنشر والتوزيع.
- عابد، فاطمة نعمان. (2014م). فاعلية أدوات ويب 2.0 في تنمية مهارات تصميم خرائط التفكير والتواصل لدى الطلبة المعلمين بكلية التربية بجامعة الأقصى بغزة. رسالة ماجستير، الجامعة الإسلامية بغزة، فلسطين.
- عبيدات، ذوقان وعبد الحق، كايد وعدس، عبدالرحمن. (2015م). البحث العلمي: مفهومه وأدواته وأساليبه. ط17، عمان: دار الفكر.
- عز الدين، بودربان وغراف، نصر الدين. (2013م). استخدامات الويب 2.0 للوصول إلى المعلومات ونشرها. رسالة المكتبة، جمعية المكتبات والمعلومات الأردنية، الأردن، مج(46)، ع(3)، 28-9.
- عطار، عبد الله إسحاق وكنساره، إحسان محمد.(2013م). وسائل الاتصال التعليمية والتكنولوجيا الحديثة. مكة المكرمة: مطابع بهادر.
- العطوي، وليد عواد وآل مسعد، أحمد زيد. (2018م). واقع استخدام معلمي الحاسب الآلي لتطبيقات الجيل الثاني في تدريس مادة الحاسب الآلي لطلاب المرحلة المتوسطة في تبوك. رابطة التربويين العرب، ع(104)، 107-134.
- علام، إسلام جابر. (2012م). فاعلية برنامج تدريبي عبر الإنترنت في تنمية بعض مهارات استخدام تطبيقات الويب 2.0 لدى معلمي المرحلة الإعدادية، مجلة كلية التربية، جامعة

عين شمس، جمهورية مصر العربية، 34(3)، 9-71.

- عمران، خالد عبد اللطيف محمد. (2012م). فاعلية استخدام المدونات التعليمية في تدريس الجغرافيا على التحصيل المعرفي وتنمية مهارات البحث الجغرافي والدافعية للتعلم لدى طلاب الصف الأول الثانوي. المجلة التربوية، ع(31)، 425-353.
- العنزي، جواهر ظاهر. (2013م). فاعلية استخدام شبكات التواصل الاجتماعي في تحصيل العلوم والاتجاه نحو مجتمع المعرفة لدى طالبات الصف المتوسط بالمدينة المنورة، رسالة دكتوراه (غير منشورة)، كلية التربية، جامعة أم القرى.
- العييد، أفنان عبد الرحمن والشايع، حصة محمد. (2018م). تكنولوجيا التعليم الأسس والتطبيقات. الرياض: مكتبة الرشد.
- الغامدي، إيمان عبد الله. (2016م). واقع استخدام أدوات الجيل الثاني للويب في تدريس المواد من وجهة نظر معلمات التعليم الأهلي شمال الرياض. المجلة العربية للعلوم ونشر الأبحاث، فلسطين، مج(2)، ع(5)، 64-53.
- الغول، ريهام محمد. (2012م). فعالية برنامج تدريبي إلكتروني قائم على التعلم التشاركي في تنمية مهارات استخدام بعض خدمات الجيل الثاني للويب لدي معاوني أعضاء هيئة التدريس. مجلة كلية التربية بالمنصورة، جامعة المنصورة، جمهورية مصر العربية، مج(87)، ع(1) ، 287 – 329.
- الفار، إبراهيم عبد الوكيل. (2012م). تربويات تكنولوجيا القرن الواحد والعشرين: تكنولوجيا ويب 2,0. طنطا: الدلتا لتكنولوجيا الحاسبات.
- قاسم، علي محمد وسلىمان، محمد ناصر. (2014م). وسائل وتكنولوجيا التعليم. الرياض: مكتبة الرشد.
- المالكي، طارق سعد (2014م). متطلبات استخدام تقنية الجيل الثاني (Web 2.0) في تدريس اللغة الإنجليزية بالمرحلة المتوسطة. رسالة ماجستير، جامعة أم القرى، مكة المكرمة، المملكة العربية السعودية.
- مبارز، منال عبد العال وفخري، أحمد محمود. (2013م). التعليم الإلكتروني (مفهومه، بيئاته، مقرراته، إدارته، تقويمه، تطبيقاته المتقدمة). الرياض: دار الزهراء للنشر والتوزيع.
- مبروك، أحلام عبد العظيم. (2016م). واقع استخدام تطبيقات الويب 2،0 في التدريس لطالبات الاقتصاد المنزلي التربوي من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس والطالبات. مجلة القراءة والمعرفة، مصر ع(178)، 160-131.
- آل محيا، عبد الله. (2008م). أثر استخدام الجيل الثاني للتعلم الالكتروني E-learning مهارات التعليم التعاوني لدى طلاب كلية المعلمين في أبها. رسالة دكتوراه، كلية التربية، جامعة أم القرى، مكة المكرمة.
- المزروعي، كريمة مطر. (2013م). مدى استخدام طلبة الصف التاسع والمعلمين بدولة

الإمارات العربية المتحدة للمدونات والبريد الإلكتروني ومواقع التواصل الاجتماعي لتحسين مهارات التواصل الكتابي الإلكتروني، مجلة القراءة والمعرفة-مصر، ع(135)، 165-196.

- المؤتمر العلمي الثالث عشر: تكنولوجيا التعليم الإلكتروني - اتجاهات وقضايا معاصرة. (2012م). توصيات المؤتمر العلمي الثالث عشر للجمعية المصرية لتكنولوجيا التعليم. الجمعية المصرية لتكنولوجيا التعليم، ع(13)، 246-245. تم الرجوع إلى: file:///C:/Users/AHMAD/Downloads/7053-000-000-009x.pdf
- المؤتمر العلمي الرابع عشر: تكنولوجيا التعليم والتدريب الإلكتروني عن بعد وطموحات التحديث في الوطن العربي. (2014). توصيات المؤتمر العلمي الرابع عشر للجمعية المصرية لتكنولوجيا التعليم، ع(14)، 364-363. تم الرجوع إلى: file:///C:/Users/AHMAD/Downloads/7054-000-000-008x.pdf
- معلم العصر الرقمي. (2016م). مؤتمر بعنوان «معلم العصر الرقمي»، جامعة الأميرة نورة بنت عبد الرحمن، 26-24 أكتوبر، 25-1. تم الرجوع إلى: https://:issuu.com/nseemtr/docs/3b2dee3eb28c60

المراجع الأجنبية:

- Ali, Maha Mohamed. (2014). Web 2.0 Technologeies Usage in Kuwaiti Academic Liberaies. Available: http://search.mandumah.com/Record/812749
- An, Y., Ballard, G. & Williams, K.(2011). Teaching with Web 2.0 Technologies: Benefits, Barriers and Best Practices. Available: http//:www.aect.org/pdf/proceedings09/2009/09_1.pdf
- Bates, T. (2010). Understanding Web 2.0 and its implications for eLearning. united states: information science reference.
- Chiang, T., Liu, E., Chen, S., Shih,R. (2011). Using Web 2.0 Social. Networking to Enhance Collaborative Learning in Preparing Graduation Events. International Conference on Technologies for E-Learning and Digital Entertainment.6th International Conference on E-learning and Games, Edutainment, Taipei, Taiwan.
- Grosseck, G. (2009). To use or not to use web 2.0 in higher education? procedia-social and behavioral sciences, 1(1), 478-482.
- Hossain, M., & Quinn, R. (2013). Investigating Relationships between Attitudes toward the use of Web 2.0 Technologies and Mathematical Achievement. Society for Information Technology & Teacher Education International Conference, New Orleans, Louisiana, USA Volume 2013.
- Kurt, A., İzmirli, S., Ozden, S. (2012). Student Experience In Blog Use for Supple-

mentary Purposes In Courses. Turkish Online Journal, 12(3), 78-96.

- Lin, W. & Yang, S. (2011). Exploring students' perceptions of integrating wiki technology and peer feedback into English writing courses. English teaching, 10(2), 88-103.
- Lwoga, E. (2012). Making learning and web 2.0 technologies work for higher learning institutions in Africa. campus- wide information systems, 29(2), 90-107.
- Majhi, S. & Maharana, B. (2010). Innovative web 2.0 technologies for integrating the learning process. paper presented at the11 th MNLIBNET National Conference, Secuderabad (India), 15-17 February 2010
- Sayed, O. H. (2011). Web 2.0 Technology-Based Differentiated Instruction: Are EFL University Teachers Implementing it. Available: http://search.mandumah.com
- Sbihi, B. & El Kadiri, K. (2010). Towards a participatory e-learning 2.0: a new e-learning focused on learners and validation of the content. international journal on computer science and engineering, 2(1), 1-7.
- Siemens, G.(2005). Connectivism: Learning as Network-Creation. Available: www.connectivism.ca.

التدريب الإلكتروني: الفرص والتحديات من وجهة نظر مدربات إدارة التدريب والابتعاث بمنطقة الرياض

د. هيفاء عبد الله السحيم (أستاذ الإدارة التربوية المساعد بجامعة الملك).

أ. تهاني راشد بن دوخي (مكتب تعليم البديعة بتعليم الرياض).

أ. سماح محمد الموسى (إدارة تقنية المعلومات بتعليم الرياض).

أ. عبير حسين آل قماش (إدارة تقنية المعلومات بتعليم الرياض).

الملخص: هدفت الدراسة إلى تحديد أبرز فرص وتحديات التدريب الإلكتروني التي تواجه مدربات إدارة التدريب والابتعاث بمنطقة الرياض ، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي المسحي والاستبانة أداة لها، أما العينة فقد شملت جميع مجتمع الدراسة من مدربات إدارة التدريب والابتعاث بمنطقة الرياض والوحدات التابعة لها والبالغ عددهن (43) مدربة، وأشارت النتائج إلى معرفة مدربات إدارة التدريب والابتعاث بمنطقة الرياض بالفرص المتاحة في مجال التدريب الإلكتروني ومن أبرزها (إمكانية تسجيل البرامج التدريبية والرجوع إليها عند الحاجة، مواكبة آخر المستجدات فيما يتعلق بالتقنيات والتطبيقات التعليمية، إضافةً إلى إمكانية الاستعانة بعدة مواقع إلكترونية لتنفيذ الأنشطة التدريبية، وسهولة الوصول للقاعات التدريبية الإلكترونية من أي مكان). كما كشفت النتائج أن هناك العديد من التحديات التي تواجه التدريب الإلكتروني، أبرزها (تفاوت القدرات التقنية لدى المتدربات، حدوث المشاكل الفنية مثل انقطاع الخدمة أو بطء الإنترنت، وضعف استجابة المتدربات وتفاعلهم، إضافةً إلى صعوبة تفعيل لغة الجسد مما يقلل من فعالية التدريب)، قد تساعد الدراسة الجهات التدريبية في استثمار الفرص وتخطي التحديات لتنفيذ برامج تدريبية الكترونية فاعلة.

كلمات مفتاحية: التدريب الالكتروني، التدريب التربوي، الفرص، التحديات، مدربات.

E-training: Opportunities and challenges from the opinion of the trainers of the Training and scholarship Department in Riyadh Riyadh

Dr. Haifa Al.Suhaim Tahani Bin Dokhi Samah Al.Mousa Abeer AlQammas

Abstract: The aim of the research is to identify the most prominent e-training opportunities and challenges facing female trainers of the Training and Scholarship Department in the Riyadh region, Using the descriptive survey method and the questionnaire tool, The sample included all the research community from the trainers of the Training and Scholarship Department in the Riyadh region and its affiliated units, and their number (34) coach, The study results showed: there is agreement among the research personnel on the opportunities available in the field of electronic training from the point of view, and the most prominent of which are(The ability to record training programs and refer to them when needed, keeping abreast of the latest developments in educational technologies and applications, and the possibility of using several websites to implement training activities). As the results revealed that There are many challenges facing e-training from the point of view, and the most prominent of which are (The technical capabilities of the trainees differ, technical problems such as service outages or slow internet occur, the weak response and interaction of the trainees, In addition, the difficulty of activating body language reduces the spirit of training). This research may help training departments in investing opportunities and overcoming challenges to implement effective electronic training programs.

Keywords: E-Training, Training and scholarship,Opportunities, Challenges, Trainer.

المقدمة:

تمثّل الموارد البشرية ثروة حقيقية لكافة دول العالم، حيث تعتبر أداة البناء والتطور وأساس النهضة الاقتصادية، وأهم عناصر العمل والإنتاج للمنظمات، كما أنها المحرك الأساسي لتحقيق التنمية الشاملة، وحتى تتمكن منظمات المجتمع من الانضمام لركب المنافسة العالمية والنهوض بمستوياتها، فقد اهتمت بتطوير كفاءة مواردها البشرية وتحسين أدائها باستمرار. ويُعد التدريب أحد مداخل تنمية الموارد البشرية وتحسين إمكانياتها إذ يؤكد ذلك إطلاق المملكة العربية السعودية برنامج تنمية القدرات البشرية كأحد برامج تحقيق رؤية المملكة 2030، حيث يركّز البرنامج على تطوير المهارات الأساسية للمواطنين وتنمية معارفهم عن طريق التدريب والتعليم وتعزيز ثقافة العمل، ودعم الابتكار وريادة الأعمال، واغتنام الفرص التي توفرها الاحتياجات المتجددة والمتسارعة على المستوى المحلي والعالمي مما يمكّن المواطن من المشاركة في التنمية الاقتصادية والاجتماعية والثقافية والمنافسة في سوق العمل عالميًا (رؤية المملكة 2030 ، 2021). كما أن التدريب يمثل عاملًا تنمويًا استثماريًا حيث أشارت قداش وآخرون (2020) بأن الموارد البشرية المُدرّبة تسهم في رفع مستوى الأداء وزيادة التطور والنمو للمؤسسات من خلال تقديم أفضل المنتجات وأجود الخدمات.

وقد ساعدت المستحدثات التكنولوجية في ظهور أساليب جديدة للتدريب تسهم في تحقيق أهدافه وزيادة كفاءته وفاعليته، ومن أهم هذه الأساليب التدريب الإلكتروني، الذي يعتمد على توظيف الإنترنت والوسائط التفاعلية المتعددة بمختلف أنواعها في عملية التدريب (عبد المجيد، 2015). كما يحقق التدريب الإلكتروني العديد من الفوائد فهو يُسهم في تحقيق تكافؤ الفرص التدريبية بين المتدربين والرفع من مستويات الالتحاق ببرامج التدريب، وكذلك المساعدة على تنمية الموارد البشرية لمجتمع المعرفة حسب احتياجات سوق العمل، إضافةً لتكوين اتجاهات إيجابية نحو تفعيل التقنية، وسهولة تنفيذ ومتابعة البرامج التدريبية، وأخيرًا تحقيق المرونة في الوصول إلى المحتوى التدريبي والأنشطة في أي وقت ومن أي مكان (الدهشان، 2019؛ العيسى والعمران، 2021).

كما أوصت العديد من المؤتمرات بالتدريب الإلكتروني نظرًا لفوائده آنفة الذكر، حيث أشار المؤتمر التقني السعودي الثامن المقام عام 2016 في 13 ديسمبر إلى أهمية تطوير البيئة التدريبية لتلبية متطلبات التدريب على مهارات القرن 21، ووظائف المستقبل، وبرنامج التحول الوطني 2020، وتعزيز دور التوجيه المهني على المستوى الوطني في المواءمة بين احتياجات سوق العمل ومخرجات التعليم والتدريب، والتوسع في مجال التدريب الإلكتروني وبيئات التدريب الذكية الداعمة للابتكار والتوسع الكمي والنوعي في البرامج والتخصصات التقنية والمهنية الموجهة للمرأة السعودية لمواكبة رؤية المملكة 2030، بالإضافة إلى التأكيد على أهمية التكامل بين برامج التعليم والتدريب وقطاع الأعمال (وكالة الأنباء السعودية [واس]، 2016).

وحديثًا أوصى المؤتمر الدولي الافتراضي للتدريب في الجامعات (2021) على أهمية الشراكة بين الجامعات والحكومة المحلية والمجتمع لتدريب وتأهيل القوى البشرية، وكذلك توفير البنية التحتية اللازمة لنجاح التدريب عن بعد، وتحليل الاحتياجات التدريبية لمنسوبي الجامعات مع مراعاة ارتباطها المباشر بأولويات العمل، وضرورة مسايرة التوجهات العالمية نحو تطبيق الذكاء الاصطناعي في مجال تحديد الاحتياجات التدريبية وتنمية القدرات المهنية وتفعيل التدريب المبني على الجدارات الوظيفية ضمانًا لتطوير مهارات ومعارف جديدة تتواكب مع المتطلبات الوظيفية الجديدة واستحداث سياسة تنظيمية تربط ميزانيات التدريب بنتائج العائد على الاستثمار من هذا التدريب.

استنادًا على ما سبق، يهدف التدريب الإلكتروني إلى خلق بيئة تدريبية تفاعلية من خلال استثمار التقنيات الحديثة، وتعزيز العلاقة بين المجتمع والمؤسسات التدريبية، اضافةً لتطوير المهارات التقنية لكافة المدربين والمتدربين (الغامدي ،2017)، وحتى يحقق أهدافه يتوجب على مراكز التدريب في مختلف الجهات التدريبية الاستفادة من الفرص المواتية لها مثل استثمار مستحدثات التقنية في تصميم برامج تدريبية عالية المستوى ووضع الإجراءات اللازمة لتطوير المدربين وإعداد محتوى تدريبي جيد وفقًا للمعايير الفنية الخاصة بذلك (Bin Amara & Atia, 2016).

كما يعد التحول للتدريب الإلكتروني أحد التوجهات العالمية خصوصًا في ظل ظروف جائحة كورونا. ولا يزال هناك حاجةً للتوظيف الأكبر للإمكانات التي يوفرها (أبابطين، 2020)، ويتطلب ذلك التعرف على الفرص التي يمكن استثمارها، والتحديات التي يتوجب مواجهتها، من ممارسي التدريب أنفسهم، حتى تكون قاعدة علمية يستند عليها متخذي القرار لدعم التدريب الإلكتروني وتطويره. لذا تسعى الباحثات من خلال هذه الدراسة لتحديد أبرز الفرص والتحديات التي تواجه التدريب الإلكتروني من وجهة نظر المدربات.

مشكلة الدراسة:

قدمت التقنية فرصة لاستمرارية عمل العديد من المؤسسات خاصةً مع ظهور جائحة كورونا، فاتجهت نحو التعاملات عن بعد في شتى المجالات ومنها مجال التدريب.

إلا أن توظيف التدريب الإلكتروني واجه العديد من التحديات مثل عدم توفر البنية التقنية اللازمة، وانتشار الأمية التقنية بين المعلمات مما أوجب ضرورة تدريبهن وفق برامج تدريبية خاصة تتوافق مع البيئات الافتراضية والشبكات الإلكترونية التي يشهدها العصر الحالي (الدعلان، 2020).

وبالمثل أضافت الأنصاري (2021) عددًا من التحديات التي يواجهها التدريب الالكتروني، متمثلةً في الحاجة إلى الحداثة والابتكار في الإعداد والتخطيط للبرامج التدريبية وضرورة التفكير بأنماط وأساليب تدريبية حديثة، من خلال البحث عن أنظمة متطورة تتوافق مع حاجات التنمية المستدامة وتساعد في النهوض بقطاع التدريب حيث أن متطلبات التنمية

المهنية تتغير باستمرار بسبب المستحدثات التقنية؛ لذا فإن الحاجة لتطوير أنظمة التدريب وتخطيط وتصميم البرامج والأخذ بمبدأ الجودة الشاملة من خلال التعرف على أبرز الفرص المتاحة والتحديات التي تواجه التدريب الإلكتروني بما يُمكّن الأفراد من التزود بالمعلومات التي تستجد في مجال تخصصاتهم و تتطلبها مهنهم.

كما أوصى المؤتمر الذي نظمه المجلس العالمي للمجتمعات المسلمة بالتعاون مع رابطة الجامعات الإسلامية (2020) تحت عنوان: «التحديات التي تواجه التعليم الإسلامي العالي بعد أزمة كورونا»، على إيجاد آلية دائمة لتأهيل المعلمات وتدريبهنَّ على النظم التعليمية سواءً في التدريس أو التقويم، وأهمية توفير آلية دولية للتدريب الإلكتروني (واس، 2020).

وقد لاحظت الباحثات خلال عملهن في مجال التدريب التقني أن سرعة هذا التحول تسببت بوجود تفاوت في مستويات برامج التدريب الإلكتروني اعتمادًا على مدى قدرة المدرّب والجهة التدريبية في استثمار الإمكانات والفرص، ومواجهة التحديات.

وحيث أن إدارة التدريب والابتعاث تهدف إلى تقديم برامج تدريبية تلبي حاجة الميدان التعليمي وتطلعاته، وإيجاد بيئة تدريبية محفزة ومتطورة، وتأهيل مدربين محترفين في مجال التعليم والقيادة التربوية، ونشر ثقافة التدريب الإلكتروني والتدريب عن بعد (وزارة التعليم،2021)، ولأنها الجهة المختصة لتدريب منسوبات إدارة تعليم منطقة الرياض، فقد ارتأت الباحثات دراسة الفرص والتحديات من وجهة نظر مدرباتها لتعدد مجالاتهن التدريبية، بما قد يمد متخذي القرار في إدارات التدريب والابتعاث في وزارة التعليم في المملكة العربية السعودية بنتائج وتوصيات بحثية قد تسهم في تركيز الضوء على الفرص واستثمارها والسعي لمواجهة التحديات عند تطبيق التدريب الإلكتروني، حيث تتمثل مشكلة الدراسة العلمية من خلال سؤالها الرئيس:

ما أبرز الفرص والتحديات التي تواجه التدريب الإلكتروني من وجهة نظر مدربات إدارة التدريب والابتعاث بمنطقة الرياض.

أسئلة الدراسة:

1. ما أبرز الفرص التي يوفرها التدريب الإلكتروني من وجهة نظر مدربات إدارة التدريب والابتعاث بمنطقة الرياض؟
2. ما أبرز التحديات التي تواجه التدريب الإلكتروني من وجهة نظر مدربات إدارة التدريب والابتعاث بمنطقة الرياض؟

أهداف الدراسة:

تهدف الدراسة إلى:

1. تحديد أبرز الفرص التي يمكن استثمارها من التدريب الإلكتروني من وجهة نظر مدربات إدارة التدريب والابتعاث بمنطقة الرياض.
2. تحديد أبرز التحديات التي تواجه التدريب الإلكتروني من وجهة نظر مدربات إدارة

التدريب والابتعاث بمنطقة الرياض.

أهمية الدراسة:

الأهمية النظرية:

1. تكمن أهمية الدراسة من موضوعها وهو مجال التدريب الإلكتروني الذي لا يزال مجالًا ناشئًا يحتاج إلى الدراسة من أكثر من جانب لتأصيله ولإثراء المعرفة المرتبطة به خاصة في ظل قلة الدراسات التي تناولت فرصه وتحدياته.
2. قد تسهم هذه الدراسة في إلقاء الضوء على واقع التدريب الإلكتروني من حيث التحديات والفرص التي تواجه المدربات بشكل عام خاصةً وأن هذه الدراسة اعتمدت الحصر الشامل لمجتمع الدراسة.

الأهمية التطبيقية:

1. قد تسهم نتائج هذه الدراسة في مساعدة متخذي القرار في إدارات التدريب والمدربات للاستفادة من الفرص المتاحة في مجال التدريب الإلكتروني وكذلك اتخاذ قرارات حول مواجهة تحديات التدريب الإلكتروني.
2. قد تساعد الدراسة الجهات التدريبية في وزارة التعليم مثل -المركز الوطني للتطوير المهني التعليمي- وإدارات التعليم مثل- إدارة الموارد البشرية، وحدات التدريب التقني- والجهات الخارجية مثل -المركز الوطني للتعليم الإلكتروني، ومعهد الإدارة العامة- في استثمار الفرص وتخطي التحديات لتنفيذ برامج تدريبية الكترونية فاعلة.
3. قد تفيد الدراسة في توجيه اهتمام الباحثين إلى مجال التدريب الإلكتروني وتناول موضوعاته المرتبطة به لإجراء المزيد من الدراسات والأبحاث حولها.

حدود الدراسة:

اقتصرت الدراسة على الحدود الآتية:

1. الحدود الموضوعية: أبرز الفرص والتحديات التي تواجه التدريب الإلكتروني.
2. الحدود المكانية: إدارة التدريب والابتعاث التابع للإدارة العامة للتعليم بمنطقة الرياض والوحدات التابعة لها.
3. الحدود الزمانية: الفصل الدراسي الأول من العام الدراسي 1443هـ.

مصطلحات الدراسة:

التدريب الإلكتروني (عن بعد):

يعرفه الدهشان (2019) بأنه « العملية التي يتم فيها تهيئة بيئة تفاعلية غنية بالتطبيقات المعتمدة على تقنية الحاسب الآلي وشبكاته ووسائطه المتعددة والتي تمكن المتدرب من بلوغ أهداف العملية التدريبية من خلال تفاعله مع مصادرها وذلك في أقصر وقت ممكن وبأقل جهد مبذول وبأعلى مستويات الجودة» (ص.٩).

بينما عرفته الأنصاري (٢٠٢١) بأنه «نظام يهدف إلى تقديم فرص تدريبية دون الالتزام بمكان

معين وقد يتم بأسلوب متزامن أو غير متزامن ويعد بديلًا للتدريب التقليدي أو مكملًا له بالاعتماد على وسائل تقنية عديدة ومختلفة وباعتماد مبدأ التدريب الذاتي أو التدريب بمساعدة المدرب» (ص.٣٨).

وتعرفه الباحثات إجرائيًا بأنه: العملية التفاعلية التي يتم من خلالها تقديم التدريب تزامنيًا وإدارته عن بعد دون الالتزام بمكان معين، وذلك عبر منصات إلكترونية، لتطوير معارف ومهارات واتجاهات منسوبات التعليم.

الإطار النظري والدراسات السابقة:

ألقت جائحة كورونا بظلالها الثقيلة على شتى مناحي الحياة، وطالت كافة المجالات لا سيما التربوية منها، إذ عانت المدارس من الإغلاق لفترة طويلة، مما أظهر الحاجة إلى إيجاد البدائل والسبل التي من شأنها المحافظة على استمرار العملية التعليمية، فلجأت الحكومات إلى التعليم الإلكتروني عن بعد كحل مؤقت عن التعليم الحضوري، وذلك أبرز الحاجة إلى أهمية تدريب وتنمية قدرات المعلمين والطلاب لتلبية متطلبات التعليم الإلكتروني وصقل مهاراتهم في التعامل مع التطبيقات والبرامج الحاسوبية، وفي ظل استحالة الاعتماد على التدريب الحضوري لتداعيات الحجر الصحي الذي فرضته الجائحة كان لزامًا التحول للتدريب عن بعد.

مفهوم التدريب الإلكتروني:

يشبه التدريب الإلكتروني التعلم الإلكتروني من حيث أساليب التنفيذ والتقنية المستخدمة، ولكنه يتضمن إطار زمني أقصر بكثير، حيث يكون مصممًا لتحقيق هدف معين أو اكتساب مهارة خاصة، ويتصف التدريب الإلكتروني بقدرته على تنمية المهارات والاتجاهات والقيم في كل مكان وزمان، وزيادة الدافعية نحو التدريب وتجاوز التحديات من خلال تهيئة بيئة تفاعلية غنية بالتطبيقات الحاسوبية والشبكات والوسائط المتعددة بما يمكن المتدرب من بلوغ أهداف التدريب في أقصر وقت وأقل جهد وبأعلى مستويات الجودة (Ramayah et al., 2012Bou al et Kamal al., 2016;).

وهو ذلك النوع من التدريب الذي يعمل على استخدام الوسائط التقنية لضمان تحقيق اتصال مباشر بين المدرب والمتدربين داخل تنظيم مؤسسي يتيح فرص اللقاء المباشر بينهم وكأنهم في موقع تدريبي واحد (بدر، 2011).

دواعي استخدام التدريب الإلكتروني:

تعددت دواعي استخدام التدريب الإلكتروني ويمكن إيجازها في مساهمته في تقديم التدريب بطريقة مباشرة إلى جميع المتدربين بصرف النظر عن أماكن تواجدهم، وتحسين جودة العملية التدريبية ومواجهة التحديات التي تعترضها بكفاءة عالية، وإدارة عملية التدريب بأسرع وقت وأقل تكلفة، ومناسبته لأساليب التعلم المستمر، وأخيرًا إتاحة فرص مرنة وميسرة لتحديث البرامج التدريبية وطرق تصميمها وأساليب تقديمها (الأنصاري، 2021؛ وحسونة،2016).

وفي هذا الإطار يُعد التطور المتسارع في التقنية الرقمية وضرورة مواكبة التوسع المعرفي

وتهيئة الفرد القادر على التعامل مع معطيات العولمة من خلال التعلم المستمر مدى الحياة من مبررات التدريب الإلكتروني، كما أن الزيادة الكبيرة في أعداد المتدربين الراغبين في التدريب يجعل المؤسسات التدريبية بحاجة لإحداث تغييرات لاستيعاب هذه الأعداد، فضلاً عن تقديم فرص التدريب لفئات معينة من المجتمع، كأصحاب الإعاقات الجسمية والانفعالية (الحميداوي، 2017؛ المطيري، 2012؛ الموسوي، 2010).

وقد توصلت دراسة العيسى والعمران (2021) إلى أن أبرز مبررات التدريب الإلكتروني تمثلت في ضرورة مواكبة التطور المعرفي والتقني وإعداد الأفراد للتعامل معه، ومعالجة مشكلاتهم التي تعوق بينهم وبين حصولهم على المعلومات التدريبية في التدريب الحضوري.

خصائص التدريب الإلكتروني:

يتميز التدريب الإلكتروني بالمرونة وتعني إتاحة التدريب للمتدربين دون التقيد بمكان معين للتدريب مع مراعاة الفروق الفردية بينهم، إضافةً إلى الاقتصادية أي تقليل نفقات توفير بناء مقر التدريب الحضوري وصيانته، تخفيض تكاليف طباعة ونشر الحقائب التدريبية والخدمات الخاصة بالتدريب (أبو النصر، 2017؛ الغامدي، 2017؛ عبودي، 2020؛ صلاح الدين والفول، 2019)، كما يسهم في إعفاء المتدربين من مشقات التنقل، ويوفر إمكانية تعاون الخبراء والمدربين للاستفادة من خبراتهم (Bou kamal et al., 2016).

ويفعّل التدريب الإلكتروني أدوات متنوعة منها ما يختص بالتدريب المتزامن وغير المتزامن، إضافةً إلى أنه يمتاز بالتفاعلية والتي يُقصد بها التفاعل بين المتدرب والمدرب، أو مع المتدربين الآخرين، أو مع المحتوى التدريبي، أو واجهة البرنامج من خلال اتصال ثنائي الاتجاه (أبو النصر، 2017؛ وصلاح الدين والفول،2019).

كما تتفق الغامدي (2017) مع صلاح الدين والفول (2019) في أن التدريب الإلكتروني يتميز بالتقييم الفوري للمدرب والمتدرب من خلال استخدام أدوات تقنية مثل الاستبيانات الإلكترونية والتي تساعد في استطلاع المدرب عن مدى تفاعل المتدربين معه ومع محتوى المادة التدريبية، مما يساهم بتقديم التغذية الراجعة المستمرة للمدرب والمتدرب.

وفي نفس الصدد يتميز التدريب الإلكتروني بالاستمرارية ويقصد بها استمرارية التدريب مدى الحياة، كما يتميز بالعالمية التدريب أي تدريب بلا حدود فيستطيع المتدرب من أي مكان في العالم أن يشارك في برامج التدريب دون عوائق أو حواجز، إضافةً إلى تحديث برامج التدريب يساعد الإنترنت على توفير إمكانية تحديث المعلومات على البرامج التدريبية بصفة مستمرة، وبأقل وقت وتكلفة (صلاح الدين والفول، 2019).

علاوةً على ذلك يذكر الموسوي (2010) أن التدريب الإلكتروني يتيح تكافؤ الفرص بين المتدربين ويرفع من مستويات الالتحاق بالبرامج التدريبية، فهو يفتح آفاقًا جديدة يتمكن المتدرب من خلالها إشباع رغباته وفق قدراته وإمكاناته، كما أن التدريب الإلكتروني يُعد من أساليب التطوير المهني المستمر بما يساعد على تنمية الموارد البشرية لمجتمع المعرفة

حسب التغير في احتياجات السوق ومتطلبات التخصصات المختلفة وتحسين الوضع الاقتصادي والاجتماعي واستغلال الوقت بشكل فعّال.

والجدير بالذكر أن التدريب الإلكتروني يُسهم في التطوير الذاتي المستمر، من خلال التوثيق، فهو يتيح ميزة التسجيل، وبالتالي يمكن الرجوع للبرنامج في أي وقت (عبودي، 2020).

وفي ضوء ما يتميز به التدريب الإلكتروني اهتم الباحثون بدراسة ما يقدمه من فرص، إذ أجرى Bin Amara And Atia (2016) دراسة تهدف إلى تحديد مفهوم التدريب الإلكتروني ودوره في تنمية الموارد البشرية في الجزائر، وتحديد خصائصه، وأهميته، وتوصلت الدراسة إلى النتائج التالية: أن التدريب الإلكتروني مهم في تأهيل وتدريب الموارد البشرية؛ حيث يوفر طرق متعددة لتقييم المتدربين، وتنمية معارفهم ومهاراتهم، وتوفير الواقع الافتراضي ومناسبته للإمكانات بأقل تكلفة، وأكثر ملاءمة لتحقيق أهداف المؤسسة.

كما أجرت Bou Kamal (2016) دراسة هدفت إلى التعرف على أثر التدريب الإلكتروني على أداء العاملين في وزارة التربية والتعليم في مملكة البحرين، وتوصلت الدراسة إلى أن بناء استراتيجية للتدريب الإلكتروني يعزز بيئة العمل ويوفر مزيدًا من المرونة مما يساهم في رفع مستوى الأداء الوظيفي.

واتفقت معها دراسة الحربي وآخرون (2018) التي هدفت إلى التعرف على دور التدريب الإلكتروني في التنمية المهنية لأعضاء هيئة التدريس، بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، فقد أظهرت النتائج أن للتدريب دورًا كبيرًا في تطوير التنمية المهنية، حيث جاء تطوير المهارات التقنية، والمهارات الأكاديمية، بدرجة كبيرة، في حين كان تطوير الذات بدرجة متوسطة، وهذه النتيجة تؤكد أهمية التدريب الإلكتروني لأعضاء هيئة التدريس.

وتوصلت دراسة العنزي (2017) إلى أنّ البرامج التدريبية شجّعت المتدربين على الحوار والمناقشة، كما تنوعت الأساليب التدريبية فيها.

كما توصلت دراسة الأنصاري (2021) إلى أن أبرز الفرص التي يقدمها التدريب الإلكتروني تمثلت في إتاحة المشاركة لأكبر عدد من المتدربين بمواقع مختلفة جغرافيًا وتقليل التكلفة المادية الناجمة عن السفر والحضور لبعض البرامج التدريبية.

وتتفق الدراسة الحالية مع الدراسات السابقة في موضوع الدراسة وهو المزايا والفرص التي يقدمها التدريب الإلكتروني، كما اتفقت الدراسة الحالية مع دراسة كل من (الأنصاري ،2021؛ الحربي وآخرون ،2018؛ العنزي ،2017؛ Bou Kamal et al., 2016) في استخدام المنهج المسحي وأداة الاستبانة لجمع البيانات، بينما اختلفت الدراسات السابقة عن الدراسة الحالية في الحدود المكانية حيث طُبقت هذه الدراسة في المملكة العربية السعودية على خلاف دراسة Bin Amara And Atia (2016) في الجزائر، ودراسة Bou Kamal et al. (2016) في البحرين، كما اختلفت الدراسة الحالية عن الدراسات السابقة في العينة، وهي جميع مدربات إدارة التدريب التربوي التابع للإدارة العامة للتعليم بمنطقة الرياض.

أهداف التدريب الإلكتروني:

يهدف التدريب الإلكتروني إلى تقديم برامج تدريبية فعّالة ومتنوعة تفي باحتياجات المتدربين واهتماماتهم، وإكسابهم المهارات اللازمة وبالتالي تحسين أدائهم المهني، إضافةً لتوسيع نطاق العملية التدريبية نتيجة سهولة استخدام خدمات الإنترنت وكثرتها مما يساهم في تحفيز وتشجيع التواصل، مع مراعاة الفروق الفردية بين المتدربين، وتحقيق التفاعل الكامل بين المدرب والمتدرب من ناحية، والمتدربين فيما بينهم من ناحية أخرى (بدر، 2011؛ صلاح الدين والفول،2019).

وعلاوةً على ذلك يساهم التدريب الإلكتروني في نشر الثقافة الإلكترونية لخلق مجتمع قادر على التكيف مع تطورات العصر، ويساعد أيضًا في تلبية احتياجات سوق العمل من الموظفين المؤهلين (Bin Amara & Atia, 2016).

ويرى Sutarto وآخرون (2019) أن تنفيذ التدريب الإلكتروني في تدريب التربويين كان له أثر إيجابي في رفع الدافعية لدى المتدربين بعد التدريب، ومن مؤشرات ذلك الاستعداد لتحسين الأداء، والفاعلية والسعادة أثناء تنفيذ العمل، والحماس في القيام به، والابتكار والثقة والمبادرة في تغيير بيئة العمل.

أنواع التدريب الإلكتروني:

يوجد نوعين للتدريب الإلكتروني كما وضحها كل من صلاح الدين والفول (2019):

أولًا/ التدريب المتزامن (synchronous): وهو طريقة لتقديم برامج التدريب عبر الإنترنت لتوصيل وتبادل الخبرات بين المدرب والمتدرب، والمتدرب مع زملائه في نفس الوقت الفعلي للتدريب، أي أنه يساعد على التفاعل المباشر وتقديم التغذية الراجعة الفورية، ويتم من خلال عدد من ال**منصات مثل** (**Teams.MS -Webex -ZOOM**.....)، فهي تساهم في توفير فرص عملية للتعليم والتدريب عن بعد دون تقيد بالحدود الجغرافية.

ثانياً/ التدريب غير متزامن (Asynchronous): في هذا النوع لا يلزم وجود المدرب والمتدرب في نفس الوقت، وإنما تتاح الفرصة لكل منهما لاختيار الوقت الذي يناسبه، حيث يحصل المتدرب على دورات تدريبية في الأوقات والأماكن التي تتناسب مع ظروفه.

وقد ركزت هذه الدراسة على أسلوب التدريب الإلكتروني المتزامن لتحديد الفرص والتحديات التي يواجهها لأنه التدريب المعتمد في إدارة التدريب والابتعاث بمنطقة الرياض.

متطلبات التدريب الإلكتروني:

يصنّف الحميداوي (2017) متطلبات التدريب الإلكتروني إلى:

أولًا/ أدوات التدريب الإلكتروني: ويقصد بها تلك الأدوات التي تسمح للمدرب بالاتصال مع المتدربين، ومن أهمها: المحادثة، المؤتمرات الصوتية، مؤتمرات الفيديو، اللوح الأبيض، البريد الإلكتروني، الشبكة العنكبوتية.

ثانيًا / التجهيزات (البنية التحتية): يختلف حجم وسعة هذه التجهيزات من جهة إلى أخرى

وذلك يعود إلى حجم المنشأة (مدرسة، جامعة، ادارة تعليمية) وهي كالتالي: أجهزة الحاسب، شبكة الإنترنت، المكتبة الإلكترونية.

ث**الثًا/ البرامج والمنصات:** وهناك عدد من برامج إدارة التدريب الإلكتروني الموجودة في الميدان منها التجاري ومنها الخاص بمؤسسات معينة تقدم الخدمات التالية: **التسجيل** الالكتروني، **جدولة البرامج التدريبية،** البث المباشر، تفعيل ادوات التواصل كالدردشة، وأخيرًا **الاختبارات** والأنشطة.

وقد أشارت كلاً من العيسى والعمران (2021) للمتطلبات البشرية والتي تمثلت في ضرورة إجادة التعامل مع الحاسب الآلي وتطبيقاته المتعددة الموجهة للتدريب، وجود فريق للدّعم والمساعدة، وتوفر وحدة مستقلة للتدريب الإلكتروني لتخطيط البرامج التدريبية الإلكترونية وموظفات متخصصات لتصميم محتوى البرامج التدريبية.

وتضيف أبابطين (2020) أن التدريب الإلكتروني يتطلب التخطيط الجيد للبرامج التدريبية في ضوء احتياجات المتدربين، وأن تكون الخبرة الشخصية للمتدربين الأساس الذي تنطلق منه تلك البرامج، كما يجب أن يتضمن التدريب الإلكتروني أحدث التقنيات وأن يقدم محتوى تدريبي ملائم للمتدربين مع ضرورة إعدادهم وتهيئتهم بكفاءة عالية للتعامل مع كافة التطبيقات اللازمة للتدريب، اضافة لضرورة المتابعة والإشراف وتقديم الحوافز المادية والمعنوية، وتوفير الأمن الرقمي وتأمين التمويل المادي لضمان نجاح التدريب.

العناصر المؤثرة في كفاءة العملية التدريبية:

بالرغم من تعدد البرامج التدريبية، إلا أن نجاح وكفاءة العملية التدريبة يستلزم توفر عدد من العناصر لا بد أن يراعيها المدرب أو الجهة التدريبية، والتي لخصها عبودي (2020) في النقاط التالية:

1. لغة الدورة: يجب أن تتناسب اللغة مع المتدربين وثقافتهم.
2. الرغبة في التدريب: التأكد من قابلية المتدرب للتدريب، دون إجبار.
3. محتوى البرنامج التدريبي: يجب أن يتضمن التدريب على عناصر تساهم في تطوير مهارات المتدرب سواءً على المستوى المهني، أو الشخصي.
4. الالتزام بالوقت: يجب تحديد المدة الزمنية بما يتوافق مع المحتوى حتى يحقق البرنامج التدريبي أهدافه.
5. بيئة التدريب: توفير كل ما هو ضروري لخلق بيئة تدريبية فاعلة.
6. كفاءة المدربين: نجاح التدريب يعتمد على حصيلة المدرب المعرفية والمهارية، وخبراته الفنية، والتدريبية.
7. يضيف أبو النصر (2017) الحاجة إلى الأمان العالي لحفظ المعلومات الخاصة بالتدريب.

صعوبات التدريب الإلكتروني:

بالرغم مما تحمله التقنية للتدريب الإلكتروني من ميزات إلا أنه توجد بعض الصعوبات التي

يجب أن تؤخذ بعين الاعتبار، من أهمها عدم تمكّن بعض الأشخاص من التعامل مع التقنيات الحديثة، عدم توفر البنية التحتية في بعض المؤسسات، وعدم قناعة بعض المدراء بأهمية استخدام التقنية للارتقاء بمستوى أداء العاملين، أخيرًا فقدان السيطرة على العملية التدريبية (عبودي، 2020).

كما أن التدريب الإلكتروني قد يتعرض للعديد من المشكلات التقنية التي تحدث أثناء البث المباشر، حيث يلخصها بدر (2011) في:

1. مشكلات فنية تتعلق بطبيعة التقنية: مثل حدوث تأخير لوصول الصوت أو الصورة، صدى صوتي، انخفاض مستوى الجودة بالنسبة للصوت والصورة، اخيرًا احتمال انقطاع الاتصال.
2. مشكلات تتعلق بمستخدمي التقنية: كتقييد حركة المدرب لوقوعه داخل نطاق الكاميرا المواجهة له فقط، الملل الذي قد يصيب المدرب لحديثه فترة طويلة دون تأكده من وصول المعلومات للمتدربين، اخيرًا فقدان لغة الجسد يقلل من تفاعل المتدربين.

وقد اهتم الباحثون بدراسة معوقات التدريب الإلكتروني وتحدياته؛ حيث توصلت دراسة(2016) Bin Amara And Atia إلى أن معوقات التدريب الإلكتروني تتمثل في انقطاع الشبكة خلال البث، الخصوصية والسرية، وضعف الدعم الفني، ونقص الدعم المادي من المؤسسات التقنية. وأضافت دراسة التميمي (2017) ضعف المخصصات المالية، وارتفاع تكاليف شراء بعض الأجهزة والبرمجيات لتطبيق التدريب الإلكتروني. بينما أظهرت نتائج دراسة العنزي (2017) عدد من التحديات تمثلت في انعدام الحوافز التشجيعية والتغذية الراجعة للمتدرّبين، وتجاهل البرامج التدريبية لمقترحات وآراء المتدربين في نهاية البرنامج التدريبي، مع عدم اقتناع المتدربين بجدوى التدريب عن بعد والافتقاد إلى معايير الجودة، وعدم الالتزام بقياس أثر التدريب.

كما أضافت دراسة العيسى (2017) عدد من المعوقات أبرزها المعوقات المادية والبشرية، ثم المالية، وأخيرًا الإدارية والمعرفية. وتوصلت دراسة أبابطين (2020) إلى أن الصعوبات الإدارية تحتل المرتبة الأولى يليها الصعوبات التقنية ثم الصعوبات البشرية.

كما توصلت دراسة الأنصاري (2021) إلى أبرز تحديات التدريب الإلكتروني من خلال المنصات الإلكترونية والتي تمثلت في المشاكل الفنية المتعلقة ببطء الشبكة وضعفها أو انقطاعها أحيانًا مما يؤثر على عملية التدريب، عدم وعي أفراد المجتمع بهذا النوع من التدريب والموقف السلبي منه، ووضحت دراسة العيسى والعمران (2021) أن أبرز المعوقات التي تواجه التدريب الإلكتروني تمثلت في المعوقات الإدارية، ثم المالية.

وتتفق الدراسة الحالية مع الدراسات السابقة في موضوع الدراسة وهو تحديات التدريب الإلكتروني، كما تتشابه **الدراسة الحالية في مجتمعها وهو إدارة التدريب التربوي في المملكة العربية السعودية مع دراسة كلٌ من (العنزي، 2017، العيسى، 2017)، بينما اختلفت الدراسة الحالية عن الدراسات السابقة في العينة،** وهي جميع مدربات إدارة التدريب

التربـوي التابـع لـلإدارة العامـة للتعليـم بمنطقـة الريـاض والفـروع التابعـة لهـا بخـلاف دراسـة العيسـى (2017) التـي ركـزت علـى مديـري إدارات التدريـب بـوزارة التعليـم بمناطـق المملكـة المختلفـة، ودراسـة العنـزي (2017) التـي ركـزت علـى مدربـي ومتدربـي إدارة التدريـب التربـوي في قطـاع البنيـن، اضافـةً لمديـري إدارات التدريـب بـوزارة التعليـم. وأخيـرًا اختلفـت **الدراسـة الحاليـة عـن الدراسـات السـابقة في أنهـا جمعـت بيـن بعديـن مهميـن، وهمـا الفـرص والتحديـات التـي تواجـه التدريـب الإلكترونـي فـي إدارة التدريـب والابتعـاث بمنطقـة الريـاض.**

منهجية الدراسة وإجراءاتها

يتنـاول هـذا الجـزء عرضًـا للإجـراءات المتبعـة في هـذه الدراسـة وتشـمل وصفًـا للمنهـج المسـتخدم، بالإضافـة إلـى تحديـد مجتمـع الدراسـة، وخصائـص أفرادهـا كمـا يتضمـن كيفيـة بنـاء أداة الدراسـة والإجـراءات المتبعـة للتحقـق مـن صدقهـا وثباتهـا، والأسـاليب الإحصائيـة المسـتخدمة في معالجـة وتحليـل البيانـات.

منهـج الدراسـة: في ضـوء طبيعـة الدراسـة وأهدافهـا وتسـاؤلاتها والمعلومـات المـراد الحصـول عليهـا؛ تـم اسـتخدام المنهـج الوصفـي المسـحي؛ وفيـه يتـم جمـع اسـتجابات كل أفـراد مجتمـع الدراسـة أو عينـة ممثلـة منهـم، وذلـك بهـدف وصـف الظاهـرة المدروسـة مـن حيـث طبيعتهـا ودرجـة وجودهـا (العسـاف، 2013).

مجتمـع الدراسـة: يتكـون مـن جميـع مدربـات إدارة التدريـب والابتعـاث بمنطقـة الريـاض والوحـدات التابعـة لهـا والبالـغ عددهـن (34) مدربـة، وبسـبب صغـر مجتمـع الدراسـة فقـد تـم تطبيـق الأداة علـى جميـع أفـراد المجتمـع (أسـلوب الحصـر الشـامل)، وقـد بلـغ عـدد الاسـتبانات المسـتردة (25) اسـتبانة إلكترونيـة نظـرًا لعامـل الوقـت تـم الاكتفـاء بهـذا العـدد وهـو مـا يمثـل (73.5%) مـن إجمالـي مجتمـع الدراسـة.

وصـف أفـراد العينـة: يتصـف أفـراد العينـة بعـدد مـن الخصائـص تتمثـل فـي: المؤهـل الدراسـي، سـنوات الخبـرة، الحصـول علـى شـهادة مـدرب معتمـد، عـدد الـدورات التدريبيـة الإلكترونيـة التـي تـم إقامتهـا، عـدد السـاعات التدريبيـة للبرنامـج الواحـد فـي اليـوم الواحـد التـي تـم إقامتهـا، عـدد السـاعات التدريبيـة المناسـبة مـن وجهـة نظـر المدربـة.

جدول رقم (1) توزيع أفراد الدراسة وفقًا لخصائصهم الوظيفية

متغيرات الدراسة		التكرارات	النسبة المئوية
المؤهل الدراسي	بكالوريوس	6	24%
	ماجستير	12	48%
	دكتوراه	7	28%

متغيرات الدراسة		التكرارات	النسبة المئوية
سنوات الخبرة في مجال التدريب	أقل من 5 سنوات	0	0%
	5 إلى 10 سنوات	4	16%
	أكثر من 10 سنوات	21	84%
هل تم الحصول على شهادة مدرب معتمد (من المؤسسة العامة للتدريب التقني والمهني)	نعم	24	96%
	لا	1	4%
عدد الدورات التدريبية الإلكتروني التي تم إقامتها	أقل من 5 دورات	0	0%
	5 إلى 10 دورات	0	0%
	أكثر من 10 دورات	25	100%
عدد الساعات التدريبية للبرنامج الواحد في اليوم الواحد التي تم إقامتها	ساعتان	0	0%
	4 ساعات	23	92%
	6 ساعات	2	8%
عدد الساعات التدريبية للبرنامج الواحد في اليوم الواحد المناسبة من وجهة نظرك	ساعة إلى ساعتين	3	12%
	ثلاث ساعات	11	44%
	4 ساعات فأكثر	11	44%
الإجمالي		25	100%

يوضح الجدول (1) توزيع أفراد الدراسة وفقًا لخصائصهم الوظيفية، النسبة للمؤهل العلمي هناك (6) مدربات مؤهلهن الدراسي جامعي في حين أن (12) مدربة مؤهلهن الدراسي ماجستير، كما أن هناك (7) مدربات مؤهلهن دكتوراه، وبالنسبة لسنوات الخبرة فإن النسبة الأكبر من أفراد الدراسة خبرتهن أكثر من (10) سنوات بتكرار (21) في حين أن هناك (4) مدربات خبرتهن ما بين (5 إلى 10 سنوات)، وفيما يتعلق بالحصول على شهادة المدرب المعتمد فإن الغالبية العظمى حصلوا على الشهادة بتكرار (24) وبالنسبة للدورات التدريبية الإلكترونية التي تم إقامتها فإن جميع المدربات (25) مدربة قاموا بعقد أكثر من (10) دورات تدريبية إلكترونية، وبالنسبة لعدد الساعات التدريبية للبرنامج الواحد في اليوم الواحد التي تم إقامتها، فإن هناك (23) مدربة بلغت عدد الساعات التدريبية لهن (4) ساعات، وهناك (2) من المدربات بلغت عدد الساعات التدريبية لهن (6) ساعات، وفيما يتعلق بعدد الساعات التدريبية للبرنامج الواحد في اليوم الواحد المناسبة من وجهة نظر المدربات، فإن هناك (11) مدربة يرون أن عدد الساعات المناسبة (٣ - ٤ ساعات فأكثر) وهذا يتوافق مع الواقع الفعلي لبرامج إدارة التدريب والابتعاث الحالية، في حين أن هناك (3) مدربات يرون أن عدد الساعات المناسبة

(ساعة إلى ساعتين).

أداة الدراسة: بناءً على طبيعة البيانات، وعلى المنهجية المتبعة في الدراسة، تم توظيف الاستبانة كونها الأداة الأكثر ملاءمة لتحقيق أهداف الدراسة، حيث يُعرفها عبيدات وآخرون (2012) على أنها الأداة المناسبة للحصول على معلومات مرتبطة بواقع معين وتحتوي على عدد من الأسئلة تتطلب الإجابة عنها من أفراد العينة، وقد تم بناء الاستبانة الإلكترونية استناداً على دراسة الأنصاري(2021)،العنزي (2017)،العيسى والعمران(2021)، العيسى (2017) وتكونت في صورتها النهائية من قسمين:

القسم الأول: تناول البيانات الأولية لأفراد الدراسة مثل: المؤهل الدراسي، عدد سنوات الخبرة في مجال التدريب، الحصول على شهادة مدرب معتمد، عدد الدورات التدريبية الإلكترونية التي تم إقامتها، عدد الساعات التدريبية للبرنامج الواحد في اليوم الواحد التي تم إقامتها، عدد الساعات التدريبية للبرنامج الواحد في اليوم الواحد المناسبة من وجهة نظر المدربات.

القسم الثاني: تكون من (24) عبارة موزعة على محورين، المحور الأول تناول الفرص التي يقدمها التدريب الإلكتروني ويمثل (11) عبارة، أما المحور الثاني فتناول التحديات التي تواجه التدريب الإلكتروني ويمثل (13) عبارة، وقد طُلب من المشاركات الإجابة عن كل عبارة باختيار أحد الخيارات (أتفق، لا أتفق)، كما تم إضافة سؤال مفتوح أسفل كل محور لذكر فرص أو تحديات أخرى.

صدق الاستبانة (الأداة): يعني التأكد من أنها ستقيس ما أُعدت لقياسه (العساف،2013). ولقد قامت الباحثات بالتأكد من صدق الاستبانة من خلال:

الصدق الظاهري: بعد الانتهاء من بناء أداة الدراسة تم عرضها على ستة محكمين للاسترشاد بآرائهم، وبناءً على مرئياتهم، أجرت الباحثات التعديلات اللازمة حتى أصبحت الاستبانة في صورتها النهائية.

صدق الاتساق الداخلي: تم استخدام معامل الارتباط بيرسون لمعرفة الصدق الداخلي للاستبانة، وذلك لحساب درجة كل عبارة في الاستبانة والدرجة الكلية للمحور الذي تنتمي إليه كما يتضح بالجدول (٢):

جدول (2) معاملات ارتباط بيرسون لعبارات محاور الاستبانة بالدرجة الكلية لكل محور

الفرص التي يقدمها التدريب الإلكتروني				التحديات التي تواجه التدريب الإلكتروني			
العبارة	معامل الارتباط	العبارة	معامل الارتباط	العبارة	معامل الارتباط	العبارة	معامل الارتباط
1	**0.63	7	**0.61	1	**0.68	8	**0.72
2	**0.52	8	**0.60	2	**0.68	9	**0.64
3	**0.72	9	**0.58	3	**0.53	10	**0.82
4	**0.69	10	**0.57	4	**0.59	11	**0.64
5	**0.61	11	**0.74	5	**0.69	12	**0.61

6	**0.79	-	-	6	**0.54	13	**0.67
-	-	-	-	7	**0.67	-	-

**** دال عند مستوى (0.01)**

يتضح من خلال الجدول (2) أن جميع عبارات أداة الدراسة دالة عند مستوى (0.01)، حيث تراوحت قيم معاملات ارتباط محور الفرص التي يقدمها التدريب الإلكتروني ما بين (0.515، 0.792)، ومحور التحديات التي تواجه التدريب الإلكتروني ما بين (0.531، 0.824)، وهذا يعطي دلالة على ارتفاع معاملات الاتساق الداخلي، كما يشير إلى مؤشرات صدق مرتفعة وكافية يمكن الوثوق بها في تطبيق أداة الدراسة الحالية، كما يشير إلى مؤشرات صدق مرتفعة وكافية يمكن الوثوق بها في تطبيق أداة الدراسة الحالية وهذا ما أشار إليه عباس وآخرون (2014).

ثبات أداة الدراسة: ثبات الاستبانة يعني التأكد من أن الإجابة ستكون واحدة تقريبًا لو تكرر تطبيقها على نفس الأشخاص في أوقات مختلفة (العساف، 2013، ص.430)، وقد قاست الباحثات ثبات أداة الدراسة باستخدام معامل ألفا كرونباخ على النحو التالي:

جدول رقم (3) معامل ألفا كرونباخ لقياس ثبات أداة الدراسة

م	المحور	عدد العبارات	معامل الثبات
1	الفرص التي يقدمها التدريب الإلكتروني	11	0.796
2	التحديات التي تواجه التدريب الإلكتروني	13	0.745
	الثبات الكلي	24	0.832

يوضح الجدول (3) أن استبانة الدراسة تتمتع بثبات مقبول إحصائيًا، حيث بلغت قيمة معامل الثبات الكلية (ألفا) (0.832) وهي درجة ثبات عالية، كما تراوحت معاملات ثبات محاور أداة الدراسة ما بين (0.745، 0.796)، وهي درجة ثبات عالية يمكن الوثوق بها وهذا يتوافق مع ما ذكره دودين (2018) حيث أشار إلا ان الثبات يعتبر مرتفعًا كلما اقتربت قيمته من (1)، كما تراوحت معاملات ثبات محاور أداة الدراسة ما بين (0.745، 0.796).

الأساليب الإحصائية المستخدمة: لتحقيق أهداف الدراسة وتحليل البيانات التي تم تجميعها، فقد تم استخدام العديد من الأساليب الإحصائية المناسبة باستخدام برنامج الحزم الإحصائية للعلوم الاجتماعية Sciences Social for Package Statistical والذي يرمز لها اختصاراً (SPSS)، وأبرز تلك الأساليب تتمثل في التكرارات والنسب المئوية، معامل ارتباط بيرسون (Pearson correlation)، معامل الفاكرونباخ(Cronbach's Alpha).

عرض نتائج الدراسة ومناقشتها

يتناول هذا الجزء عرض نتائج الدراسة الميدانية ومناقشتها من خلال عرض إجابات أفراد الدراسة على عبارات الاستبانة للحصول على إجابات لأسئلة الدراسة:

السؤال الأول: ما أبرز الفرص المتاحة في مجال التدريب الإلكتروني من وجهة نظر مدربات

إدارة التدريب والابتعاث بمنطقة الرياض؟

وللإجابة على هذا السؤال تم حساب التكرارات والنسب المئوية لإجابات العينة، في الجدول (4):

جدول رقم (4) الفرص المتاحة في مجال التدريب الإلكتروني

م	العبارات	أتفق		لا أتفق		الترتيب
		ك	%	ك	%	
9	إمكانية تسجيل البرامج التدريبية والرجوع إليها عند الحاجة.	25	100%	-	-	1
5	مواكبة آخر المستجدات فيما يتعلق بالتقنيات والتطبيقات التعليمية.	24	96%	1	4%	2
7	إمكانية الاستعانة بعدة مواقع إلكترونية لتنفيذ الأنشطة التدريبية.	24	96%	1	4%	2 مكرر
1	سهولة الوصول للقاعات التدريبية الإلكترونية من أي مكان.	23	92%	2	8%	4
3	إمكانية زيادة عدد المتدربات.	23	92%	2	8%	4 مكرر
6	تَوَفُر بدائل عديدة من منصات التدريب الإلكتروني (ZOOM- Webex- Teams.MS.....).	23	92%	2	8%	4 مكرر
11	تيسير إدارة عملية التدريب وضبط المداخلات.	23	92%	2	8%	4 مكرر
8	تقليل تكلفة التدريب.	22	88%	3	12%	8
10	إمكانية الاستفادة من خبراء ومدربين خارجيين (محليين- عالميين).	22	88%	3	12%	8 مكرر
4	التغلب على مشكلة خجل بعض المتدربات.	20	80%	5	20%	10
2	المرونة في توقيت إقامة البرامج التدريبية.	17	68%	8	32%	11

يوضح الجدول (4) أن محور أبرز الفرص المتاحة في مجال التدريب الإلكتروني يتضمن (11) عبارة، تراوحت نسبة الموافقة فيها بين (68%، 100%)، حيث تأتي العبارة رقم (9) والتي تنص على (إمكانية تسجيل البرامج التدريبية والرجوع إليها عند الحاجة) بالمرتبة الأولى بتكرار (25)، يليها العبارة رقم (5) والتي تنص على (مواكبة آخر المستجدات فيما يتعلق بالتقنيات والتطبيقات التعليمية) بتكرار (24)، وبالمرتبة الثانية مكرر تأتي العبارة رقم (7) والتي تنص على (إمكانية

الاستعانة بعدة مواقع إلكترونية لتنفيذ الأنشطة التدريبية) بتكرار (24)، في حين أن أقل ثلاث عبارات تتمثل في العبارة رقم (10) والتي تنص على (إمكانية الاستفادة من خبراء ومدربين خارجيين) بالمرتبة الثامنة بتكرار (22)، يليها العبارة رقم (4) والتي تنص على (التغلب على مشكلة خجل بعض المتدربات) بتكرار (20)، وفي الأخير تأتي العبارة رقم (2) والتي تنص على (المرونة في توقيت إقامة البرامج التدريبية) بالمرتبة الحادية عشر بتكرار (17).

كما أضاف أفراد الدراسة العديد من الفرص الأخرى في مجال التدريب الإلكتروني من خلال الإجابة على السؤال المفتوح منها تطوير مهارات المدرب الإلكترونية، وكذلك توفير الوقت، وتخفيف عبء المدرب من الوقوف لعدة ساعات أثناء التدريب، إضافةً إلى إقامة الدورات التدريبية في ظل الظروف الجوية والتقلبات المناخية، وقد اتفقت نتيجة الدراسة الحالية في التغلب على مشكلة الخجل مع نتيجة دراسة العنزي (2017) والتي توصلت إلى أن برامج تدريب المعلمين عن بُعد شجعت المتدربين على الحوار والمناقشة، كما اتفقت في مواكبة مستجدات التقنية مع نتيجة الحربي وآخرون (2018)، ودراسة (2016). Bou Kamal et al التي توصلت إلى أن للتدريب الإلكتروني دورًا كبيرًا في تطوير التنمية المهنية، واخيرًا اتفقت نتيجة الدراسة الحالية مع دراسة الأنصاري (2021) والتي توصلت إلى أن أبرز فرص التدريب الإلكتروني تتمثل في إتاحة الفرصة لمشاركة أكبر عدد من المتدربين بمواقع مختلفة جغرافيًا.

وتفسّر الباحثات حصول عبارة (إمكانية تسجيل البرامج التدريبية) على أعلى موافقة قد يعود إلى أن التدريب الحضوري يفتقد للتسجيل المرئي للبرامج التدريبية المقدمة للقطاع النسائي، كما أن التحول إلى التدريب الإلكتروني في ظل جائحة كورونا ألزم المدربات على تنمية مهاراتهن التقنية لإقامة البرامج التدريبية وما تتضمنه من أنشطة وأساليب تقويم إلكترونية، وذلك يفسّر حصول العبارتين (مواكبة آخر المستجدات فيما يتعلق بالتقنيات والتطبيقات التعليمية) و(إمكانية الاستعانة بعدة مواقع إلكترونية لتنفيذ الأنشطة التدريبية) على ثاني أعلى موافقة، كما أن التدريب بواسطة المنصات الإلكترونية أتاح للمتدربات والمدربات قدرة الوصول للقاعة التدريبية من أي مكان أو مدينة كانوا، وتوفير الجهد والمال والوقت، اضافةً إلى القدرة الاستيعابية العالية في القاعات التدريبية الإلكترونية، وهذا يفسّر حصول العبارتين (سهولة الوصول للقاعات التدريبية الإلكترونية من أي مكان) و(إمكانية زيادة عدد المتدربات) على المرتبة الرابعة، كما أن التدريب الإلكتروني يوفّر بدائل عديدة من منصات التدريب الإلكتروني، كما يوفر خيارات عديدة لضبط المايكروفون مما يساهم في ضبط المداخلات، وهذا يفسّر حصول العبارتين (تَوَفُر بدائل عديدة من منصات التدريب الإلكتروني) و(تيسير إدارة عملية التدريب وضبط المداخلات) على المرتبة الرابعة مكرر.

في حين تُظهِر النتائج أن العبارة (المرونة في توقيت إقامة البرامج التدريبية) كانت بالمرتبة (11) الأخيرة وقد يعود ذلك من وجهة نظر الباحثات إلى أن توقيت البرامج في إدارة التدريب انحصر بالفترة الصباحية وبتوقيت العمل الرسمي.

السؤال الثاني: ما أبرز التحديات التي تواجه التدريب الإلكتروني من وجهة نظر مدربات إدارة التدريب والابتعاث بمنطقة الرياض؟

وللإجابة على هذا السؤال تم حساب التكرارات والنسب المئوية لإجابات العينة، في الجدول (5):

جدول رقم (5) التحديات التي تواجه التدريب الإلكتروني

م	العبارات	أتفق		لا أتفق		الترتيب
		ك	%	ك	%	
3	تفاوت القدرات التقنية لدى المتدربات.	22	88%	3	12%	1
9	حدوث المشاكل الفنية مثل انقطاع الخدمة أو بطء الإنترنت.	22	88%	3	12%	1 مكرر
2	ضعف استجابة المتدربات وتفاعلهم.	20	80%	5	20%	3
7	صعوبة تفعيل لغة الجسد يقلل من روح التدريب.	19	76%	6	24%	4
13	انخفاض مستوى الوعي حول حماية الحسابات الإلكترونية من مشاكل الاختراق.	19	76%	6	24%	4 مكرر
5	قلة الدورات التأهيلية للمدربات والمتعلقة بالتدريب الإلكتروني.	18	72%	7	28%	6
1	ضعف تركيز المتدربات مع المادة التدريبية بسبب كثرة المشتتات.	17	68%	8	32%	7
4	تسارع التطور التقني لمنصات التدريب.	17	68%	8	32%	7 مكرر
10	ضعف الدعم التقني للبرامج التدريبية.	17	68%	8	32%	7 مكرر
11	قلة الميزانيات المتوفرة لتنفيذ التدريب.	15	60%	10	40%	10
6	صعوبة تحقيق الأهداف المهارية.	14	56%	11	44%	11
8	افتقار التدريب الإلكتروني للسياسات واللوائح التنظيمية.	14	56%	11	44%	11مكرر
12	قصور في تهيئة مكان العمل للتدريب عن بعد (الهدوء- التجهيزات....).	14	56%	11	44%	11مكرر

يتبين من خلال الجدول (5) أن محور التحديات التي تواجه التدريب الإلكتروني يتضمن (13) عبارة، تراوحت نسبة الموافقة فيها بين (56%، 88%)، حيث تأتي العبارتين رقم (3) والتي تنص

على (تفاوت القدرات التقنية لدى المتدربات) ورقم (9) التي تنص على (حدوث المشاكل الفنية مثل انقطاع الخدمة أو بطء الإنترنت) بالمرتبة الأولى بتكرار (22)، وبالمرتبة الثالثة تأتي العبارة رقم (2) والتي تنص على (ضعف استجابة المتدربات وتفاعلهن) بتكرار (20)، في حين أن أقل ثلاث عبارات حصلت على تكرار (14) وبنسبة (56%) وتتمثل في العبارة رقم (6) والتي تنص على (صعوبة تحقيق الأهداف المهارية) ثم العبارة رقم (8) والتي تنص على (افتقار التدريب الإلكتروني للسياسات واللوائح التنظيمية) وأخيرًا العبارة رقم (12) والتي تنص على (قصور في تهيئة مكان العمل للتدريب عن بعد) بالمرتبة الحادية عشر مكرر.

كما أضاف أفراد الدراسة العديد من التحديات التي تواجه التدريب الإلكتروني من خلال الإجابة على السؤال المفتوح منها عدم وجود حوافز، عدم جدية المدربات في تحقيق المخرجات المأمولة، تحول البرنامج التدريبي إلى محاضرة صوتية تفتقر للتفاعل. وقد اتفقت نتيجة الدراسة الحالية في أن حدوث المشاكل الفنية يُعد من أبرز التحديات حيث حصلت على أعلى موافقة بنسبة (88%) مع نتيجة الأنصاري (2021) والتي خلصت على أن المشاكل الفنية المتعلقة ببطء الشبكة وضعفها أو انقطاعها تؤثر على عملية التدريب، إضافةً لدراسة(2016) Bin Amara And Atia والتي توصلت إلى أن أبرز تحديات التدريب الإلكتروني الخبرة اللازمة في المجال الفني، ونقص الدعم المادي من الشركات التقنية، كما اتفقت نتيجة الدراسة الحالية في قلة الميزانية المخصصة للتدريب مع دراسة التميمي (2017) في أن ضعف المخصصات المالية، وارتفاع تكاليف بعض الأجهزة والبرمجيات تُعد من أبرز التحديات التي تواجه التدريب الإلكتروني، إضافةً لذلك اتفقت نتيجة الدراسة الحالية مع دراسة أبابطين (2020) حول وجود تحديات تقنية، إدارية وبشرية تواجه التدريب الإلكتروني، لكنها اختلفت عنها في درجة موافقة أفراد العينة على مستوى التحديات الإدارية حيث جاءت العبارتان (افتقار التدريب الإلكتروني للسياسات واللوائح التنظيمية) و(قصور في تهيئة مكان العمل للتدريب عن بعد) في المرتبة الأخيرة، بينما كانت في المرتبة الأولى في دراسة أبابطين، في حين جاءت التحديات الإدارية في دراسة العيسى (2017) في المرتبة الأخيرة وهذا يتوافق مع نتيجة الدراسة الحالية وقد يُعزى ذلك للتطابق في مجتمع الدراستين، واتفقت أيضًا مع دراسة العيسى والعمران (2021) التي توصلت إلى أن هناك العديد من التحديات (الإدارية، المالية) التي تواجه التدريب الإلكتروني من وجهة نظر المدربات والمتدربات في عمادة تطوير المهارات في جامعة الملك سعود، إلا أن الدراسة الحالية تناولت تحديات أخرى تتعلق بالجانب البشري والتقني.

وتفسّر الباحثات حصول العبارتين (تفاوت القدرات التقنية لدى المتدربات) و(حدوث المشاكل الفنية مثل انقطاع الخدمة أو بطء الإنترنت) على أعلى موافقة قد يعود إلى حاجة التدريب الإلكتروني لبنية تحتية قوية تُعزّز عملية التواصل بين المدربات والمتدربات، حيث إن ضعف شبكة الإنترنت يؤثر سلبًا على التفاعل والتواصل والذي بدوره يحد من تحقيق التدريب الإلكتروني لأهدافه، إضافةً إلى ذلك فإن اختلاف التخصصات والدرجة العلمية وأعمار المتدربات

قد يتسبب في تفاوت القدرات التقنية لديهن. كما أن ضعف المهارة التقنية لدى بعض المتدربات إضافةً لطول المدة الزمنية للبرامج التدريبية والتي تصل إلى 4 ساعات قد تتسبب في ملل المتدربات وبالتالي ضعف استجابتهن وذلك يُفسّر حصول العبارة (ضعف استجابة المتدربات وتفاعلهم) على ثاني أعلى درجة موافقة.

في حين تُظهِر النتائج أن العبارات (صعوبة تحقيق الأهداف المهارية) و(افتقار التدريب الإلكتروني للسياسات واللوائح التنظيمية) و (قصور في تهيئة مكان العمل للتدريب عن بعد) حصلت على نسبة (56%) وبذلك لا تعد تحدي من وجهة نظر أفراد العينة وتفسر الباحثات ذلك بأن أغلب البرامج التدريبية الإلكترونية التي تقدمها إدارة التدريب والابتعاث تركز على النواحي التربوية والنظرية، كما أن التحول للتدريب الإلكتروني جاء طارئًا مما استلزم المرونة في اتخاذ القرارات حول تنظيم العملية التدريبية وأماكن إقامتها.

التوصيات:

1. استنادًا على الفرص التي يقدمها التدريب الإلكتروني توصي الباحثات بإنشاء منصة يتم تغذيتها بتسجيلات البرامج التدريبية لإتاحة وصول المتدربات لها عند الحاجة، وروابط وشروحات لأحدث المواقع التي تدعم التدريب الإلكتروني وأنشطته التدريبية.
2. في ضوء التحديات التي تواجه التدريب الإلكتروني والتي توصلت إليها الدراسة توصي الباحثات بتصنيف المتدربات وفق قدراتهن التقنية وتأهيلهن حسب الاحتياج، بالإضافة إلى بناء خطط بديلة لتلافي المشاكل الفنية، وأخيرًا التنوع في الأنشطة التدريبية بما يرفع من مستوى استجابة المتدربات وزيادة تفاعلهن.

المقترحات:

في ضوء النتائج التي تم التوصل إليها تقدم الباحثات بعض المقترحات لدراسات مستقبلية، على النحو التالي:

1. إجراء دراسة تتناول التدريب الإلكتروني الفرص والتحديات من وجهات نظر أخرى كالمتدربات ومدراء إدارات التدريب.
2. إجراء دراسة لبناء خطة استراتيجية تستهدف تطوير التدريب الإلكتروني وأساليبه في إدارات التدريب والابتعاث.
3. بناء نموذج مقترح لتطوير التدريب الإلكتروني بإدارة التدريب والابتعاث في ضوء التجارب العالمية.
4. نظرًا لأن عدد المدربات في إدارات التدريب والابتعاث قليل نسبيًا، توصي الدراسة بإجراء دراسات مماثلة على مستوى وزارة التعليم شاملة للمناطق التعليمية.

المراجع:

المراجع العربية:

- أبابطين، أماني. (2020). تطوير أداء قادة الموارد البشرية في وزارة التعليم باستخدام

التدريب الإلكتروني: نموذج مقترح [أطروحة دكتوراه غير منشورة]. جامعة الملك سعود.

- أبو النصر، مدحت. (2017). التدريب عن بعد بوابتك لمستقبل أفضل. المجموعة العربية للتدريب والنشر.
- الأنصاري، رفيدة. (2021). التدريب الإلكتروني من خلال المنصات الإلكترونية الفرص والتحديات. مجلة العلوم التربوية والنفسية، 5 (8)، 55-35.
- بدر، أحمد. (2011). تكنولوجيا التدريب عن بعد: الفيديو كونفرانس. دار السحاب.
- التميمي، ناصر. (2017). واقع التدريب الإلكتروني في الجامعة السعودية الإلكترونية [رسالة ماجستير غير منشورة]. جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية.
- الحربي، يوسف، عبد الرحمن، حلمي، محمد، سيد، ويوسف، أحمد. (2018). دور التدريب الإلكتروني في تطوير التنمية المهنية لأعضاء هيئة التدريس بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية. مجلة كلية التربية، 35(171)، 805-751.
- حسونة، إسماعيل. (2016). أثر التدريب الإلكتروني القائم على الحوسبة السحابية في اكتساب مهاراتها وقابلية استخدامها لدى طلبة كلية التربية في جامعة الأقصى. المجلة الفلسطينية للتعليم المفتوح، 10(5)، 202-165.
- الحميداوي، ياسر. (2017). التدريب الإلكتروني لتنمية المعلمين المهنية. دار السحاب.
- الدعلان، هيفاء. (2020). دور التدريب عن بعد في التطوير المهني لدى المعلمات لمواجهة تحديات أزمة كورونا. المجلة السعودية للتدريب التقني والمهني، 2، 224-190.
- الدهشان، جمال. (2019، مارس 21-20). التدريب الإلكتروني مدخل لتطوير منظومة التدريب في مصر [عرض ورقة]. المؤتمر العلمي الدولي الثالث لمركز تنمية القدرات بجامعة بنها. مصر.
- دودين، حمزة. (2018). التحليل الإحصائي المتقدم للبيانات باستخدام SPSS (ط.3). دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة.
- رؤية المملكة 2030. (2021). برنامج تنمية القدرات البشرية. https://www.vision2030.gov.sa/hcdp/vrps/v2030/ar/.
- صلاح الدين، أمين، والفول، ريهام. (2019). تكنولوجيا التعليم والتدريب الإلكتروني. دار السحاب.
- عباس، محمد، نوفل، محمد، العبسي، محمد، وأبو عواد، فريال. (2014). مدخل إلى مناهج البحث في التربية وعلم النفس (ط.5). دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة.
- عبد المجيد، أشرف. (2015). أثر اختلاف نمط التدريب الإلكتروني (المساعد، المدمج) في تنمية مهارات استخدام الفصول الافتراضية لدى طلبة الدراسات العليا بكلية التربية واتجاهاتهم نحوها. المجلة العلمية لكلية التربية النوعية، 3(1)، 218-183.
- عبودي، زيد. (2020). التدريب والتعليم الإلكتروني في المؤسسات الادارية والتعليمية. دار

المعتز للنشر والتوزيع.

- عبيدات، ذوقان، عبد الحق، كايد، وعدس، عبد الرحمن. (2012). البحث العلمي مفهومه وأدواته وأساليبه. دار الفكر.
- العساف، صالح. (2013). المدخل إلى البحث في العلوم السلوكية. مكتبة العبيكان.
- العنزي، خلف. (2017). تطوير برامج تدريب المعلمين عن بعد في مراكز التدريب التربوي والابتعاث بوزارة التعليم في المملكة العربية السعودية (تصور مقترح) [أطروحة دكتوراه، جامعة الملك سعود]. قاعدة شبكة المعلومات العربية التربوية.
- العيسى، حسين. (2017). إدارة التدريب الإلكتروني في إدارات التدريب التربوي بوزارة التعليم السعودية وفق التقنيات الحديثة: نموذج مقترح [أطروحة دكتوراه غير منشورة]. جامعة الملك سعود.
- العيسى، غزيل، والعمران، أفنان. (2021). التدريب الإلكتروني (التدريب عن بعد) مبرراته، متطلباته، ومعوقاته من وجهة نظر المدربات والمتدربات. المجلة العربية للإدارة، 41(2)، 355-374.
- الغامدي، سامية. (2017). فاعلية التدريب الإلكتروني القائم على الويب في تنمية مهارات إعداد الاختبارات الإلكترونية لدى معلمات المرحلة الثانوية بجدة. مجلة جامعة الفيوم للعلوم التربوية والنفسية، 7(4)، 243- 274.
- قداش، سمية، صالحي، سميرة، وشطيبة، زينب. (2020). دور التدريب الإلكتروني في تفعيل الأداء الوظيفي دراسة ميدانية في المؤسسة العالمية للخدمات البترولية NPS. مجلة الباحث، 20(1)، 811- 823.
- المطيري، حمد. (2012). متطلبات التدريب الإلكتروني ومعوقاته بمراكز التدريب التربوي بمدينة الرياض من وجهة نظر المدربين [رسالة ماجستير غير منشورة]. جامعة الملك سعود.
- المؤتمر الدولي الافتراضي للتدريب في الجامعات. (2021، مارس 23-22). توصيات المؤتمر. جامعة حائل. https://us.cutt/GY2FM.
- الموسوي، علي. (2010، أبريل 14-12). التدريب الإلكتروني وتطبيقاته في تطوير الموارد البشرية في قطاع التعليم في دول الخليج العربي. الندوة الأولى في تطبيقات تقنية المعلومات والاتصال في التعليم والتدريب [ندوة]. كلية التربية، جامعة الملك سعود، الرياض، المملكة العربية السعودية.
- وكالة الأنباء السعودية. (2016، ديسمبر 15-13). المؤتمر والمعرض التقني السعودي الثامن. https://www.spa.gov.sa/1570555..
- وكالة الأنباء السعودية. (2020، يوليو 11). مؤتمر التحديات التي تواجه التعليم الإسلامي العالي بعد أزمة كورونا https://www.spa.gov.sa/2108876 .

المراجع الأجنبية:

- Bin Amara, N., & Atia, L. (2016). E-training and its Role in Human Resources Development. Global Journal of Human Resource Management, 4(1), 1-12. https://cutt.us/ys0rE
- Bou Kamal, K., Alghbari, M., & Atteia, M. (2016). E-Training & employees' Performance a Practical Study on the Ministry of Education in the Kingdom of Bahrain. Journal of Resources Development and Management, 18, 1-8. https://core.ac.uk/download/pdf/234696234.pdf.
- Ramayah, T., Ahmad, N., & Hong, T. (2012). An Assessment of E- training Effectiveness in Multinational Companies in Malaysia. Educational Technology & Society, 15 (2), 125–137. https://eric.ed.gov/?id=EJ988456
- Sutarto, J., Mulyo, S., Shofwan, I. & Siswanto, Y. (2019, November 10). The Impact of E - Training Model on the Improvement of Professional Competence of PAUD DIKMAS Educators [Conference session]. UNNES International Conference on Research Innovation and Commercialization, Universitas Negeri Semarang , Indonesia. http//:dx.doi.org/10.18502/kss.v3i18.4722.

الاتجاهات الحديثة
في الدراسات التربوية والنفسية
بعد المراجعة والتدقيق

المشكلات النفسية الشائعة لدى طلبة جامعة الطائف من وجهة نظرهم

د. جزاء عبيد العصيمي (دكتوراه علم نفس النمو).
أ. هيا راجح البقمي (باحثة دكتوراه بالقياس والتقويم).

الملخص: هدف البحث إلى معرفة أكثر المشكلات النفسية الشائعة لدى طلبة جامعة الطائف من وجهة نظرهم، ولتحقيق أغراض الدراسة استخدم الباحثان مقياس المشكلات النفسية من إعدادهما، وتكونت العينة من (716) طالبا وطالبة من طلاب جامعة الطائف، والذين تم اختيارهم بطريقة عشوائية، وقد تم تحليل البيانات من خلال إيجاد المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية وإيجاد قيمة (ت) للعينات المستقلة. وأظهرت النتائج الدراسة: أن أكثر المشكلات شيوعاً هي المشكلات السلوكية الجامعية حيث جاءت في المرتبة الأولى بمتوسط حسابي (2.60)، وجاءت المشكلات الأسرية الوالدية في المرتبة الثانية بمتوسط حسابي (2.59)، وجاءت مشكلات العدوان في المرتبة الثالثة بمتوسط حسابي (2.57)، كما توجد فروق في المشكلات النفسية لدى طلبة الجامعة وفقاً لمتغير التخصص والجنس والمستوى الدراسي، وقد تم اقتراح بعض التوصيات في ضوء تلك النتائج.

الكلمات المفتاحية: المشكلات، المشكلات النفسية، الشائعة، طلبة الجامعة.

Common Psychological Problems Among University of Taif Students from their Point of View.

Dr. Jaza Obaid Al-Osaimi (Ph.D. Developmental Psychology).
Haya Rajeh Al-Baqami (Ph.D. Candidate in Measurement and Evaluation).

Abstract: Research aimed to identify the most common psychological problems among university of Taif students from their point of view, using a Psychological Problems Scale developed by the researchers. The sample consisted of (716) randomly chosen male and female students from Taif University. Data were analyzed by means and standard deviations to obtain the T-test Independent samples. Results revealed that the most common problems were behavioral problems (M 2.60), parental family problems (M 2.59), aggression problems (M 2.57), in addition to differences in other psychological problems related to students' fields of specialization, gender and academic level. Recommendations were suggested in light of those results.

Keywords: problems, psychological problems, common, university students.

مقدمة

يعد انتقال الطلبة من مرحلة الدراسة الثانوية إلى مرحلة التعليم الجامعي نقلة هامة وحاسمة، فهم يقفون على آخر سلم المراهقة وأول أعتاب الرشد، كما أنهم مستعدون أن يكونوا ناضجين بفكرهم، ليس هذا فحسب بل وجميع جوانب نموهم المختلفة، قادرون على أن يرسموا خارطة الطريق لحياتهم، ويسهمون في بناء وطنهم والنهوض بمجتمعهم. لذلك تعد الجامعات من المؤسسات المؤثرة في إعداد الطلبة وفي رقي المجتمعات، لأنها تؤثر في سلوكهم، وتوجههم التوجيه السليم الذي يحقق التفاعل الإيجابي والناجح مع المجتمع الذي يعيشون فيه، وكذلك فإن أي تطوير أو تنوير في حركة المجتمع أو تحديث بعض قيمه ومفاهيمه لا يمكن أن يكون بفاعلية إذا لم يمثله الشباب -خاصة طلبة الجامعة (علي,1990). وقد يتعرض طلبة الجامعة إلى مشكلات تسهم في إعاقة تكيفهم وتحد من تحقيق أهداف الجامعة في بناء الطلبة علمياً والإسهام في نمو شخصياتهم (القيسي،2014). لذا ينبغي على الجامعة العمل على حل هذه المشكلات التي تواجه الطلبة، وتهيئة الأجواء المناسبة والبرامج والأنشطة التي تساعدهم على النمو المتوازن من جميع النواحي (العلمية، الجسمية، العقلية، النفسية، والاجتماعية) وإكسابهم المهارات والخبرات التي تجعل منهم مواطنين صالحين في المجتمع قادرين على الأداء الجيد والعمل البناء في مجتمعاتهم، وقد لا يجد الطلبة مجالاً يعبرون فيه عما يشعرون به، أو أنهم يفتقرون إلى وجود قنوات الاتصال الحقيقية التي من خلالها يعلنون عن مشكلاتهم ويحددونها، وقد يكون السبب في ذلك توخي السلامة والاحتفاظ بالمكانة التي يكونها الطلبة لأنفسهم حيث الاستماع للشكاوي والمشكلات قد لا يجد استحساناً عن البعض، أو أن هناك من يرى ضرورة الالتزام بقول الخير والإشادة بكل شيء، وإلا فالصمت أفضل من التعبير الشاكي (صبحي،2002). وتضع الجامعة في سلم أولوياتها رعاية أبنائها والاهتمام بهم وحل مشكلاتهم والرعاية لا تكمن فقط في الجانب التربوي والثقافي وإنما رعاية تشمل الجانب النفسي والاجتماعي على حد سواء فتكامل الشخصية هي التي تحقق التوافق النفسي والراحة والسعادة (القيسي،2014). ويتضح ذلك من خلال مراكز الإرشاد الجامعي التي تعمل على الجوانب الوقائية والعلاجية والنمائية لحل هذه المشكلات المعيقة لأداء الطلبة في الجامعات السعودية.

مشكلة الدراسة:

تمثل الجامعة في أي بلد قمة النظام التعليمي، فهي من تعنى بتشكيل الشباب للقيام بالوظائف المهنية العالية التي يحتاجها المجتمع، وتسهم في تطوره وتنميته من خلال تأثيرها الفكري والعلمي، حيث إن من أبرز أهداف التعليم العالي الإعداد الأمثل للقوى البشرية اللازمة للعمل بكافة التخصصات التي يحتاجها المجتمع (البنا والربعي، 2006). فالجامعات هي مجال خصب تنضج فيه مدارك المتعلمين نضوجاً يؤهلهم لإدراك العلم وطلبه،

ويساعدهم على معرفة نظرياته ومناهجه، ويعطيهم القدرة على معالجة سائر ميادينه (المدني،1989). ويشكل طلبة الجامعة فئة مهمة من فئات المجتمع لأنهم يمثلون القوة التي سترفده بالطاقات الشابة المعدة والمؤهلة علمياً وثقافياً (عقيل،2014)، وقد يتعرض الطلبة الجامعيين للمشكلات التي تؤثر على توافقهم وتقدمهم الدراسي وتحقيق طموحهم في المجال التعليمي خاصة ومجالات الحياة العامة، بل إنها قد لا تكون مجرد أزمة نفسية حتمية وخاصية من خصائص المرحلة التي يعيشونها، فقد تتجاوز ذلك لتكون مشكلة لن تزول دون معالجة (حجازي,1985)، وتستمد المشكلات النفسية أهميتها من تأثيرها المتعاظم في مجمل حياة الفرد، فبينما تؤثر المشكلات الأكاديمية في مركز الفرد في المجالات الأكاديمية، فأن المشكلات النفسية تؤثر بأشكال متباينة ومتعددة في مختلف جوانب شخصية الفرد من حيث توافقه الاجتماعي والانفعالي (ملحم، 2002)، مما يعيق الطالب الجامعي عن استكمال دراسته أو التأثير على مستواه الدراسي، من هنا بدأت فكرة البحث في التسليط الضوء على طبيعة هذه المشكلات ومدى حجمها في المجتمع الجامعي، من أجل وضع حلول مناسبة تساهم في تخفيف حدتها، وتقديم أساليب المساعدة فيها.

ويمكن تلخيص مشكلة الدراسة في الإجابة على السؤال الرئيس الآتي:-

ما المشكلات النفسية الشائعة لدى طلبة جامعة الطائف من وجهة نظرهم؟

وينبثق عن هذا السؤال الرئيس الأسئلة الفرعية التالية:

1. ما أكثر المشكلات شيوعاً لدى طلبة جامعة الطائف من وجهة نظرهم؟
2. هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في المشكلات النفسية لدى طلبة جامعة الطائف من وجهة نظرهم وفقا لمتغير التخصص (علمي، إنساني)؟
3. هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في المشكلات النفسية لدى طلبة جامعة الطائف من وجهة نظرهم وفقا لمتغير الجنس (ذكور، إناث)؟
4. هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في المشكلات النفسية لدى طلبة جامعة الطائف من وجهة نظرهم وفقا لمتغير المستوى الدراسي (الأول والثاني، الثالث والرابع)؟

أهداف الدراسة:

- الكشف عن أكثر المشكلات النفسية شيوعاً لدى طلبة جامعة الطائف من وجهة نظرهم.
- التحقق من وجود فروق في المشكلات النفسية لدى طلبة جامعة الطائف وفقا للتخصص (العلمية/ الإنسانية).
- التحقق من وجود فروق في المشكلات النفسية لدى طلبة جامعة الطائف وفقا للجنس(ذكور/أناث).
- التحقق من وجود فروق في المشكلات النفسية لدى طلبة جامعة الطائف وفقا لمتغير المستوى الدراسي (الأول والثاني، الثالث والرابع).

أهمية الدراسة:

أ-الأهمية النظرية:

- تتناول هذه الدراسة موضوعاً حيوياً يهم القائمين على العمل في جامعة الطائف.
- تحديد أهم المشكلات النفسية التي تواجه الطلبة في جامعة الطائف، ومدى تنوع تلك المشكلات في ضوء متغيرات الدراسة.

ب-الاهمية التطبيقية:

- إسهام الدراسة في بناء أداة مقننة تقيس أهم المشكلات النفسية التي تواجه الطلبة في جامعة الطائف، واقتراح الحلول المناسبة لها.
- ما تفرزه نتائج الدراسة سيتيح بإذن الله المجال للعمل على وضع الخطط الدراسية والسياسات المختلفة لإشباع حاجات الشباب الجامعي وتطلعاتهم المستقبلية.
- نتائج الدراسة قد تفيد القائمين على جامعة الطائف في وضع الاستراتيجيات المناسبة للتعامل مع الطلبة وتقديم الخدمات الإرشادية اللازمة لهم.

مصطلحات الدراسة:

1. المشكلة: نتيجة غير مرغوب فيها وتحتاج إلى تعديل، فهي تمثل حالة من التوتر وعدم الرضا نتيجة لوجود بعض الصعوبات التي تعيق الوصول إلى الأهداف المنشودة، وتظهر المشكلة بوضوح عندما يعجز الفرد أو الإفراد عن الحصول على النتائج المتوقعة من الإعمال والأنشطة المختلفة (الحريري، ورجب،2007).
2. المشكلات النفسية: يعرفها الباحثان إجرائياً بأنها «مجموعة المشكلات التي تكشف عنها أداة الدراسة، والتي يعتقد أنها تواجه الطالب في مرحلة معينة من العمر، وقام الباحثان بحصرها في المحاور التالية:-(صورة الذات داخل الجامعة، مشكلات سلوكية جامعية، مشكلات سلوكية والديه، مشكلات سلوكية عامة، مشكلات انفعالية، مشكلات مفهوم الذات، العدوان، سوء التوافق مع الآخرين)».
3. جامعة الطائف: هي أحد مؤسسات التعليم العالي التي تشرف عليها وزارة التعليم وتحتوي على كليات متعددة علمية وأدبية هدفها إعداد الطلبة الملتحقين بها في المجالات التخصصية المختلفة.

حدود الدراسة

الحدود الموضوعية: بعض المشكلات النفسية الشائعة لدى طلبة الجامعة من وجهة نظرهم.

الحدود البشرية: عينة من طلبة جامعة الطائف.

الحدود المكانية: جامعة الطائف.

الحدود الزمانية: الفصل الدراسي الثاني 2021/ 2020م.

الإطار النظري والدراسات السابقة

أولاً: الإطار النظري

تعد الصحة النفسية لطالب الجامعي الركيزة الأساسية التي يعتمد عليها في إنتاجيته وفاعليته وتحقيق أهدافه المستقبلية، وأثناء سعيه لتحقيق تلك الأهداف يتعرض لضغوط تؤثر على صحته النفسية والجسمية بصورة مباشرة أو غير مباشرة، وبالتالي ستؤثر على نجاحه وتقدمه في حياته الدراسية والاجتماعية.

أ: تعريف المشكلات

تعرف المشكلات بأنها المواقف الحرجة التي يتعرض لها الطالب فلا يستطيع أن يشبع دوافعه ويحقق أهدافه أو يرضي حاجاته النفسية والفسيولوجية، فتؤدي به إلى سوء التوافق والتكيف مع نفسه ومع بيئته، ومن أهم المشكلات: العدوان، والخجل، والقلق، ونوبات الغضب، والغيرة، والاكتئاب، وتدني اعتبار الذات (الطراونة،2019).

كما يتم تعريفها بأنها خبرات مؤلمة تجعل السلوك مضطربا (سليم، 2011).

ويشير (هشام، 2017) إلى أنها اضطرابات تصيب الفرد تنعكس على سلوكياته وتصرفاته بشكل ملحوظ وتؤثر في قدراته التحصيلية والتعليمية.

وتعرف بأنها: الصعوبات التي يواجهها الطلبة في مواقف معينة، فيكونون غير قادرين على إصدار الاستجابات المناسبة لهذه المواقف مما يسبب لهم الضيق وعدم الارتياح والشعور بعدم الرضا (سعدون، وفلوح،2021).

ب: أسباب المشكلات

يعُد السلوك محصلة عوامل كثيرة بعضها داخلي سواء جسمية أو نفسية، وأخرى خارجية، ويرى إريكسون (Erikson , 1987) أنه من الصعب إيجاد سبب واحد للاضطرابات النفسية والمشكلات السلوكية بل إن الأسباب عادة ما تكون كثيرة ووجود ارتباط بينها. كما تسهم المشكلات في تدمير التوافق النفسي والدراسي لدى طلبة الجامعة بدرجات متباينة اعتمادا على منشأ هذه المشكلات التي تعصف بكيان الطالب، حيث هناك عدة أسباب لحدوث المشكلات وتختلف باختلاف أنواعها.

ويتفق كلا من (Mahon et al., 1994), (Jaggia&Kelly,1999)) ،(عقل،2005)، (DiGresia 2007 et al.,) ، (الدمياطي،2011) (الجمعان وعساف،2018)على هذه الأسباب والتي تم تحديدها في التالي:

1. أسباب نفسية: وهي تعد خلفية يقيم عليها الطالب العديد من المشكلات التربوية.
2. أسباب اقتصادية: تتعلق بالأمور الاقتصادية التي قد تقابل بعض الأسر ومدى توفير التمويل المناسب للطالب.
3. أسباب أسرية: تتعلق بخصائص أسرة الطالب والمستوى التعليمي بها ومدى استقرار المجتمع الأسري.

4. أسباب اجتماعية: تتعلق بانخفاض درجة المساندة الاجتماعية، وضعف دور الأسرة.
5. أسباب تربوية: ترتبط بطريقة التدريس، وطبيعة المناهج الدراسية، وعلاقة الطلاب بأعضاء هيئة التدريس.
6. أسباب إدارية: تتعلق بالنظم الإدارية بالكليات والنظام الداخلي للجامعات، ونظام الامتحانات وطريقة التقويم.

وفي ضوء تعريف المشكلات النفسية والسلوكية والتربوية وخصائصها وأشكالها وأسبابها، تم بناء وإعداد مقياس ومفردات المشكلات النفسية في أداة البحث الحالي.

ج: مشكلات الشباب الجامعي

يمر طلبة الجامعة بأنواع مختلفة من الأزمات، وبعض الآباء يرفضون السماع لهم ومشاركتهم همومهم، بل على العكس قد يلومون الشباب على طريقتهم في التعامل مع مشكلاتهم، مما يولد شرخاً عميقاً داخل نفس الشاب، إذ من المهم الحرص دائماً على تعزيز ثقة الشاب بنفسه، ولكن يجب أن يتم ذلك دون إعطائهم أوهاماً عن أنفسهم قد تؤدي إلى الغرور والعجرفة والتعالي على الآخرين لما لذلك من أثر سلبي كبير أيضاً (نصر، 2010).

وقدم إريكسون في نظريته النفس اجتماعية تصور عن ازمات النمو والتي تعد تحديات تواجه الفرد في كل مرحلة عمرية، وتقابل المرحلة الجامعية مرحلتين من مراحل النمو المراهقة المتأخرة والرشد المبكر بين عمر (22-18) سنة تقريباً، حيث حدد بعض المشكلات مثل الخوف والقلق من الفشل المهني، وتراجع الثقة بالنفس ومشاعر الشك حول ذاته واستقلاليته، ومعايشة بعض الأدوار المتضادة أو المتطرفة. لذلك فإن تكوين الهوية أو الشخصية سواء كانت إيجابية أو سلبية تتوقف على تجربة وممارسة الأدوار الناجحة على نطاق واسع، وكذلك ما يعانيه المراهق في هذه المرحلة من صراع يتعلق بمدى كفاءته وقدرته على القيام بالأدوار المختلفة والمهام الموكلة إليه، وليس الأمر دائما مرتبطا بعدم القدرة أو الكفاءة، إذ إن بعض ذوي المواهب أو القدرات يعانون من ذلك أحيانا. (عبد الفتاح وحشر،2009)، ولقد أطلق إريكسون Erikson على هذه المرحلة من الانشغال بالذات وبالأسرة وبالمجتمع أزمة الهوية Identity Crisis حيث يهتم المراهق في المرحلة الجامعية بتكوين شخصيته، ومواجهة الواقع النفسي والاجتماعي والاقتصادي الذي عايشه. (Erikson ,1987). والعمل على تحقيق كثير من الأحلام والأهداف التي رسمها في حياته، حيث تمثل المرحلة الجامعية مرحلة تأهيل وإعداد للانطلاق إلى سوق العمل وتكوين الأسرة وتحقيق الذات بصورة كاملة.

د: حاجات الشباب في المجتمع الحديث

هناك ارتباط بين حاجات الشباب في حالة إشباعها أو عدم إشباعها في ظهور المشكلات، حيث تظهر المشكلات نتيجة عدم تحقيق الأهداف التي يريدها الشباب وخاصة في المجتمع المعاصر ويشير عباسي (2016) إلى أهم الحاجات إثارة لمشكلات الشباب في المجتمع الحديث:

- الحاجات إلى تأمين المستقبل.

- الحاجة إلى الزواج وتكوين الأسرة.
- الحاجة إلى مثل عليا وقيم واضحة.
- الحاجة إلى الدعم الشخصي وإطلاق القدرات الإبداعية.
- حاجة الشباب إلى المشاركة.

ويمثل إشباع حاجات الشباب الجامعي أحد الطرق الناجحة في تخفيف حدة المشكلات النفسية أو القضاء عليها.

ثانياً: الدراسات السابقة

دراسة البنا والربعي (2006) هدفت إلى التعرف إلى أكثر المشكلات شيوعاً والفروق الجوهرية بين الطلبة في هذه المشكلات وفقا لمتغيرات الجنس, المستوى الدراسي, والحالة الاجتماعية، ولتحقيق أهداف الدراسة تم تصميم أداة من إعداد الباحثان, وتم تطبيق الدراسة على عينة من (200) طالب وطالبة من جامعة الأقصى بغزة، وبينت نتائج الدراسة أن ترتيب المشكلات بالنسبة لعينة الدراسة كلها كانت على النحو التالي: مشكلات الحياة والمباني الجامعية، مشكلات التعليم، مشكلات نفسية، مشكلات أخلاقية واجتماعية، وأخيرا مشكلات جنسية، ولم تتضح فروق وفقا لمتغير التخصص، واتضح وجود فروق وفقا لمتغير الجنس في المشكلات الأخلاقية والاجتماعية والجنسية لصالح الذكور، وفي المشكلات التعليمية لصالح الإناث، كما توجد فروق وفقا للمستوى الدراسي.

ودراسة المنصوري (2008) هدفت إلى تحديد المشكلات النفسية والاجتماعية الأكثر شيوعاً، ولتحقيق أهداف الدراسة قام الباحث بإعداد مقياس للمشكلات النفسية والاجتماعية، وتكونت عينة الدراسة من (266) طالبا من كافة التخصصات العلمية والنظرية، وبينت نتائج الدراسة ترتيب المشكلات النفسية والاجتماعية حيث جاءت على النحو التالي: (الوحدة النفسية- التعصب والنزوع للعنف- الشعور بالنقص- السلبية)، كما بينت الدراسة اختلاف ترتيب المشكلات النفسية والاجتماعية لدى أفراد عينة الدراسة باختلاف التخصص، بينما لا يختلف هذا الترتيب باختلاف المستوى الدراسي.

بينما دراسة الشمري (2013) تناولت مشكلات الشباب الجامعي، وتكونت عينة الدراسة من (266) طالبا وطالبة، ولتحقيق أهداف الدراسة تم تطبيق استبانة من إعداد الباحث مكونه من (31) فقرة، موزعة على ثلاث مجالات (الدراسية، الاجتماعية والأسرية، النفسية)، وكان من أهم النتائج: يعاني الشباب الجامعي العديد من المشكلات الدراسية (انخفاض مستوى التحصيل)، ومشكلات اجتماعية أسرية(البطالة)، ومشكلات نفسية (الخوف من الفشل، القلق).

وكانت دراسة رجكمار وأخرون (Rajkumar et al., 2015) بهدف معرفة المشاكل النفسية الاجتماعية للطلاب والطالبات الجامعيين، وتكونت عينة الدراسة من ٢٥ طالب و٢٥ طالبة. حيث يتم استخدام طريقة أخذ العينات المناسبة لتحديد المشاركين، وأشارت نتائج الدراسة إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في المجالات النفسية، كالقلق/الأرق، ونقص الوظائف

الاجتماعية. ولكن الطلاب يعانون من الاكتئاب أكثر من الفتيات في الجامعات.

كما كانت دراسة الضلعان و درادكه (2015) بهدف التعرف إلى المشكلات التي تواجه طلبة جامعة الحدود الشمالية ومتطلباتهم الإرشادية, وتأثير كل من متغير (الجنس، نوع الكلية، المستوى الاقتصادي للأسرة، ومستوى التحصيل الدراسي الحالي) على هذه المشكلات, وتكونت عينة الدراسة من (1400) طالبا وطالبة من جامعة الحدود الشمالية، وقد تم إعداد استبانة من قبل الباحثان لهذا الغرض مكونة من (35) فقرة موزعة على خمس مجالات، وقد أظهرت النتائج أن مشكلات الطلبة جاءت مرتبة على النحو الآتي (المجال الاجتماعي- المجال الاقتصادي- المجال النفسي-مجال الأنشطة والخدمات -واخيرا المجال الأكاديمي)، كما يوجد فروق إحصائية ذات دلالة إحصائية لمتغير المستوى الدراسي في المشكلات الأكاديمية لطلاب السنة الأولى بالإضافة إلى وجود فروق ذات دلالة لمستوى الاقتصادي على المشكلات الأكاديمية وذلك لصالح الطلاب من أصحاب المستوى المتدني, وبينت الدراسة عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في جميع المجالات التي تناولتها الدراسة وفقا لمتغيرات (الجنس، المرحلة الدراسية، نوع الكلية، المستوى الاقتصادي).

كما كانت دراسة نور (2016) بهدف التعرف إلى المشكلات النفسية والاجتماعية والفروق بين الذكور والإناث لدى طلبه كليتي الهندسة والتربية بنات بجامعة بغداد، ولتحقيق أهداف الدراسة قام الباحث بإعداد قائمة للمشكلات النفسية والاجتماعية مكونة من (59) فقرة موزعة على ست مجالات، وتكونت عينة الدراسة من (156) طالباً وطالبة، وقد أظهرت نتائج الدراسة ان كلُ من الذكور والإناث في المجال الشخصي يعانون من مشكلات (التردد في اتخاذ القرار, والشعور بالعصبية الزائدة، والشعور بالخجل)، بينما في مجال الصحة الجسمية فأنهم يعانون من مشكلات(الإرهاق والتعب، والشعور بالاضطراب عند مواجهة المشكلات والشعور بالصداع كذلك) واما في المجال الأخلاقي والديني فقد كانت مشكلاتهم (تدهور القيم، تذبذب في أداء الواجبات الدينية)، اما في المجال الاجتماعي كانت اهم مشكلاتهم تتعلق في الجانب العاطفي، بينما كانت مشكلاتهم في مجال العلاقات الأسرية تباعد الافكار بينهم وبين والديهم، وفي مجال الأنشطة ووقت الفراغ فقد أوضحت النتائج عدم تفضيلهم الأنشطة الفنية. كما انه يوجد فروق بين الجنسين في هذه المجالات.

كما جاءت دراسة روبيبي (2020) بهدف التعرف إلى أهم المشكلات النفسية والأكاديمية التي يعاني منها طلبة الجامعة، واختلاف هذه المشكلات بحسب متغيري الجنس والتخصص، وتحقيقا لذلك طورت أداة للدراسة تضمنت (107) فقرة موزعة على هذه المجالات (النفسية والأكاديمية)، وطبقت أداة الدراسة على طلبة الجامعة حيث كان حجم العينة (95) طالبا وطالبة من التخصصات العلمية والأدبية. وأظهرت النتائج أن: أكثر المشكلات النفسية التي يعاني منها طلبة الجامعة كانت القلق ثم الغيرة ثم الكذب. في حين أن أكثر المشكلات الأكاديمية التي يعاني منها الطلبة كانت قلق الامتحان ثم التأخر الدراسي ثم الرسوب. لا

توجد فروق ذات دلالة إحصائية في المشكلات النفسية والاكاديمية بين أفراد عينة الدراسة تعزى لعامل الجنس أو التخصص.

تعقيب على الدراسات السابقة:

اتفقت كافة الدراسات مع الدراسة الحالية في موضوع الدراسة «المشكلات الشائعة لدى طلبة الجامعة»، وكذلك عينة الدراسة والتي كانت على طلبة الجامعة, وجاءت دراسة الضلعان ودرادكة (2015) على جامعة الحدود الشمالية من وجهة نظرهم, كما جاءت الدراسة متوافقة مع كافة الراسات في بناء استبانة للمشكلات تقيس المشكلات الموجودة لدى طلبة الجامعة من وجهة نظرهم, أما بالنسبة لمتغيرات الدراسة (التخصص, الجنس, المستوى الدراسي) فقد جاءت دراسة البناء والربعي(2006) ودراسة المنصوري(2008) والضلعان ودرادكة(2015) ودراسة روبيبي(2020) متوافقة مع هذه الدراسة, وتفردت هذه الدراسة بتناولها أكثر المشكلات النفسية الشائعة لدى طلبة الجامعة وتناولها ثمان محاور للمشكلات لدى طلبة الجامعة، واستفادت الدراسة الحالية من الدراسات السابقة في إثراء الإطار النظري وإرشاده إلى المصادر العلمية، وفي بناء أداة الدراسة، وتحديد الأساليب الإحصائية والمعالجة في عرض النتائج.

منهج وإجراءات الدراسة

منهج الدراسة والمجتمع وعينة الدراسة وخصائصها وأدوات الدراسة والتحقق من صدقها وثباتها وكيفية تطبيقها والأساليب الإحصائية التي استخدمها الباحثان في تحليل البيانات لتحقيق أهداف الدراسة، وفيما يلي عرض مفصل لإجراءات الدراسة.

أولا: منهج الدراسة: استخدم الباحثان المنهج الوصفي وذلك لمناسبته لتحقيق أهداف الدراسة.

ثانيا: مجتمع وعينة الدراسة: يشمل مجتمع الدراسة جميع الطلبة بجامعة الطائف للفصل الدراسي الثاني 2021/2022م، كما تتكون عينة الدراسة من (716) طالب وطالبة، تم اختيارهم بالطريقة العشوائية والجدول التالي يبين توزيع أفراد عينة الدراسة حسب متغيرات الدراسة.

جدول (1): توزيع أفراد عينة الدراسة (ن=716)

المتغيرات		العدد	النسبة المئوية
النوع	ذكر	314	56,3%
	انثى	402	43,7%
	المجموع	716	100%
التخصص	علمي	411	57,4%
	انساني	305	42,6%
	المجموع	716	100%

المستوى الدراسي	الأول والثاني	280	39,1%
	الثالث والرابع	436	60,9%
	المجموع	716	100%

ثالثاً: أداة الدراسة:

مقياس مشكلات الطلبة الجامعية:

لتحقيق أهداف الدراسة قام الباحثان بإعداد وتطبيق مقياس مشكلات الطلبة الجامعية وذلك بعد الاطلاع على الأدبيات والأطر النظرية، حيث يتكون المقياس من (68) عبارة موزعة على المحاور التالية:

- صورة الذات داخل الجامعة: (6 عبارات).
- مشكلات سلوكية جامعية: (10 عبارات).
- مشكلات أسرية والدية: (7 عبارات).
- مشكلات سلوكية عامة: (13 عبارة).
- مشكلات انفعالية: (12 عبارة).
- مشكلات مفهوم الذات: (9 عبارات).
- مشكلات العدوات: (6 عبارات).
- مشكلات سوء التوافق مع الآخرين: (5 عبارات)

الخصائص السيكومترية للأداة المعتمدة: تم التأكد من الخصائص السيكومترية بتطبيق المقياس على عينة استطلاعية قدرها (67) من طلبة الجامعة.

أ: صدق المقياس:

صدق المحكمين: تم عرض المقياس على مجموعة من المتخصصين في علم النفس بلغ عددهم (5) وذلك لإبداء آرائهم في المقياس من حيث:

- مناسبة العبارة للمحور.
- الصياغة اللغوية.
- وضوح العبارة وملائمتها لغرض الدراسة.
- وتم الاتفاق ببين المحكمين على مناسبة العبارات بنسبة 80%.

صدق الاتساق الداخلي:

-1العلاقة بين درجات كل عبارة والدرجة الكلية لمكونة الفرعي للمقياس.

استخدم معامل ارتباط بيرسون (Pearson) لاستخراج العلاقة الارتباطية بين درجة كل عبارة والدرجة الكلية للمكون الفرعي للمقياس، ومن المعروف أنه كلما زاد معامل ارتباط العبارة بالدرجة الكلية للمكون الفرعي كان احتمال تضمينها في المقياس أكبر.

جدول(2): معاملات الارتباط (بيرسون) بين كل عبارة والمكون الفرعي للمقياس

صورة الذات داخل الجامعة		مشكلات سلوكية جامعية		مشكلات أسرية والديه		مشكلات سلوكية عامة	
رقم العبارة	معامل الارتباط	رقم العبارة	معامل الارتباط	رقم العبارة	معامل الارتباط	رقم العبارة	معامل الارتباط
1	**0,508	36	**0,592	7	**0,609	14	**0,591
3	**0,583	37	**0,311	61	**0,706	19	**0,558
5	**0,544	38	**0,605	62	**0,731	26	**0,561
6	**0,605	44	**0,496	65	**0,665	33	**0,426
11	**0,509	55	**0,468	66	**0,518	34	**0,567
30	**0,478	56	**0,363	67	**0,657	35	**0,681
		57	**0,447	68	**0,720	39	**0,348
		58	**0,372			40	**0,622
		59	**0,421			41	**0,549
		60	**0,416			42	**0,547
						45	**0,574
						52	**0,541
						53	**0,391

مشكلات انفعالية		مشكلات مفهوم الذات		مشكلات العدوان		مشكلات سوء التوافق مع الاخرين	
رقم العبارة	معامل الارتباط	رقم العبارة	معامل الارتباط	رقم العبارة	معامل الارتباط	رقم العبارة	معامل الارتباط
2	**0,428	8	**0,513	43	**0,474	4	**0,657
9	**0,671	10	**0,566	48	**0,539	15	**0,666
13	**0,571	12	**0,592	50	**0,543	22	**0,609
17	**0,549	16	**0,622	51	**0,329	24	**0,732
20	**0,662	18	**0,607	63	**0,566	27	**0,714
21	**0,501	23	**0,544	64	**0,623		
25	**0,569	32	**0,631				

28	**0,687	49	**0,379					
29	**0,704	54	**0,574					
31	**0,536							
46	**0,724							
47	**0,726							

** دالة عند (0,01) * دالة عند (0,05)

يتضح من الجدول رقم (2) أن قيم معاملات الارتباط لجميع العبارات جاءت دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (0,01) مما يعني ان العبارات جميعها صالحة للمقياس.

-2العلاقة بين درجات كل محور فرعي والدرجة الكلية للمقياس:

يتكون المقياس من ثمانية محاور رئيسية وقد استخرج العلاقة الارتباطية بين درجة كل محور والدرجة الكلية للمقياس الذي تنتمي إليه واحتسبت الدرجة الكلية لكل استمارة من استمارات المستجيبين البالغ عددهم (67) مستجيب بحسب محاور المقياس ثم احتساب معامل ارتباط بيرسون (Pearson) بين درجة كل محور والدرجة الكلية للمقياس وفقاً للجدول التالي:

جدول (3): يبين معاملات الارتباط بين درجة كل محور والدرجة الكلية للمقياس

م	المحور	معامل الارتباط
1	صور الذات داخل الجامعة	**0,548
2	مشكلات سلوكية جامعية	**0,448
3	مشكلات أسرية والدية	**0,655
4	مشكلات سلوكية عامة	**0,558
5	مشكلات انفعالية	**0,576
6	مشكلات مفهوم الذات	**0,581
7	مشكلات العدوان	**0,490
8	مشكلات سوء التوافق مع الآخرين	**0,675

يتبين من الجدول رقم (3) أن جميع قيم معاملات الارتباط بين المقياس الكلي لمشكلات الطلبة الجامعية والمحاور الفرعية التي تنتمي إليها جوهرية ودالة احصائياً عند مستوى دلالة (0,01)

ب- ثبات المقياس: من أجل الكشف عن ثبات الأداة، وأنها تقيس فعلاً ما وضعت لقياسه، قام الباحثان بحساب معامل الثبات وذلك بحساب معامل ثبات « ألفا كرونباخ» Cronbach Alpha وبطريقة التجزئة النصفية للمقياس، وفقاً للجدول التالي:

جدول (4): يبين قيم معاملات الثبات بطريقة الفا كرونباخ والتجزئة النصفية للمقياس

المقياس	طريقة التجزئة النصفية			طريقة الفا كرونباخ
	عدد العبارات	معامل الارتباط بين نصفي الاختبار	معامل سبيرمان – براون المعدل	
مشكلات الطلبة الجامعية	68	0,710	0,830	0,904

يتضح من الجدول رقم (4) أن قيمة معامل الثبات للدرجة الكلية مشكلات الطلبة الجامعية بطريقة التجزئة النصفية وفقاً معادلة سبيرمان – براون المعدلة (0,830) وقيمة معامل الثبات بطريقة الفا كرونباخ (0,904) وهي قيمة مقبولة الاعتماد للمقياس وتطبيقه.

ج- تصحيح المقياس: أما بالنسبة لتصحيح المقياس فقد استخدم الباحثان مقياس ليكرت (الثلاثي) والذي يتكون من البدائل (دائماً، أحيانا، ابداً) وسوف تكون الدرجات على الاستجابات بالترتيب (1,2,3) للعبارات، أما الدرجات الكلية للمقياس فتتراوح من (68) إلى (204).

د- الأساليب الإحصائية: استخدم الباحثان برنامج الحزم الإحصائية للعلوم الاجتماعية (SPSS) لإجراء الدراسة، حيث تم حساب معامل ارتباط بيرسون (Person Correlation Coefficient) وذلك لحساب صدق الاتساق الداخلي محقق ما يأتي: ايجاد العلاقة بين درجات كل عبارة والدرجة الكلية لمكونة الفرعي وايجاد العلاقة بين درجات كل محور فرعي والدرجة الكلية للمقياس. وحساب معامل ثبات مقياس مشكلات الطلبة الجامعية بطريقتي: التجزئة النصفية وألفا كرونباخ.

تم تحليل البيانات باستخدام المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية، وإيجاد قيمة (ت).

نتائج الدراسة:

السؤال الأول: ما أكثر المشكلات شيوعاً لدى الطلبة في جامعة الطائف؟

وللإجابة على هذا السؤال فقد قام الباحثان بحساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والنسب المئوية لمقياس مشكلات الطلبة الجامعية كما هو موضح في الجدول التالي:

جدول (5): يبين قيم المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والنسب المئوية للمقياس

م	المحور	عدد العبارات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	النسبة المئوية	الترتيب
1	صورة الذات داخل الجامعة	6	2,25	0,29	74,93%	8
2	مشكلات سلوكية جامعية	10	2,60	0,25	86,66%	1
3	مشكلات أسرية والدية	7	2,59	0,41	86,25%	2
4	مشكلات سلوكية عامة	13	2,40	0,29	80,10%	4
5	مشكلات انفعالية	12	2,24	0,37	74,77%	7

6	مشكلات مفهوم الذات	9	2,25	0,28	75,06%	6
7	مشكلات العدوان	6	2,57	0,31	85,79%	3
8	مشكلات سوء التوافق مع الآخرين	5	2,38	0,47	79,26%	5
9	جميع المشكلات	68	2,41	0,24	80,07%	-

يتبين من نتائج الجدول رقم (5) أن مشكلات الطلبة الجامعية الأكثر شيوعاً هي « مشكلات سلوكية جامعية» فقد حصلت على المرتبة الأولى بمتوسط حسابي قدره (2,60) وانحراف معياري (0,25) يليه في المرتبة الثانية « مشكلات سلوكية أسرية» بمتوسط حسابي قدره (2,59) وانحراف معياري (0,41)، في حين أن المرتبة الثالثة « مشكلات العدوان» بمتوسط حسابي قدره (2,53) وانحراف معياري (0,31) وفي حين نجد أن أكبر انحراف معياري كان من نصيب محور « مشكلات سوء التوافق مع الآخرين» ونستطيع تفسير ذلك بأن لائحة السلوك المطبقة في مراحل التعليم العام من الوزارة لم يعد معمولا بها في الجامعة بل أن كثير من الأمور والبنود التي كان يعاقب عليها الطالب تتلاشى وتختفي, وبالتالي وجد الطالب مجال أن يمارس ما كان ممنوع في السابق وأن يرى فيه حرية كانت مقيدة لصغر سنه, أكثر منها أنها مشكلات سلوكية يعاقب عليها ويرفضها المجتمع. وتشير المشكلات السلوكية إلى عدد من السلوكيات التي يتصف بها مجموعة من الأشخاص، وتأخذ هذه السلوكيات أنماطا منحرفة أو شاذة أو غير طبيعية من السلوك عما هو مألوف أو متعارف عليه في المجتمع، وتنسم هذه السلوكيات بالاستمرارية والحدة (العزة،2015).

السؤال الثاني: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مشكلات الطلبة الجامعية وفقاً لمتغير التخصص (علمي، إنساني)؟

وللإجابة على هذا السؤال فقد قام الباحثان بحساب قيمة اختبار « ت» للعينات المستقلة لمقياس مشكلات الطلبة الجامعية وفقاً لمتغير التخصص (علمي، إنساني) كما هو موضح في الجدول التالي:

جدول(6): يبين قيمة اختبار «ت» للعينات المستقلة لمقياس مشكلات الطلبة الجامعية

التخصص		العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة "ت"	درجة الحرية	مستوى الدلالة	الدلالة الاحصائية
صورة الذات داخل الجامعة	علمي	411	2,24	0,30	0535,-	714	0,593	غير دالة
	إنساني	305	2,25	0,28				
مشكلات سلوكية جامعية	علمي	411	2,61	0,24	2,070	714	0,039	دالة
	إنساني	305	2,59	0,26				

مشكلات أسرية والدية	علمي	411	2,61	0,39	0,161	714	0,872	غير دالة
	إنساني	305	2,55	0,43				
مشكلات سلوكية عامة	علمي	411	2,42	0,29	0,859	714	0,390	غير دالة
	إنساني	305	2,38	0,29				
مشكلات انفعالية	علمي	411	2,24	0,37	0,756	714	0,450	غير دالة
	إنساني	305	2,24	0,36				
مشكلات مفهوم الذات	علمي	411	2,25	0,29	0,660	714	0,509	غير دالة
	إنساني	305	2,26	0,27				
مشكلات العدوان	علمي	411	2,58	0,30	1,444	714	0,149	غير دالة
	إنساني	305	2,56	0,32				
مشكلات سوء التوافق مع الاخرين	علمي	411	2,38	0,48	0,347-	714	0,729	غير دالة
	إنساني	305	2,38	0,45				
جميع المشكلات	علمي	411	2,42	0,23	0,150-	714	0,880	غير دالة
	إنساني	305	2,40	0,24				

يتبين من نتائج الجدول رقم (6) أنه توجد فروق دالة احصائياً عند مستوى دلالة (0,05) في متوسطات درجات طلبة الجامعة على المقياس وفقاً لمتغير التخصص ولصالح التخصص العلمي لدى محور « مشكلات سلوكية جامعية» بينما تشير النتائج إلى أنه لا توجد فروق دالة احصائيا عند مستوى دلالة (0,05) في متوسطات درجات طلبة الجامعة على المقياس وفقاً لمتغير التخصص لدى المحاور الأخرى. وتختلف هذه النتيجة مع دراسة الضلعان ودرادكه(2015)، ودراسة روبيبي(2020) ، ونستطيع تفسير هذا الاختلاف باختلاف ثقافة المجتمع المحلي، كما أن الضغوط الأكاديمية تعُد أمرا حتميا لا مفر منه فواقع الحياة محفوف بالعقبات والصعوبات وأشكال الفشل نتيجة الصعوبات التي تقابلهم في المسار العلمي؛ مما يؤثر تأثيرا سلبيا على الجوانب المعرفية والانفعالية والسلوكية للأفراد.

السؤال الثالث: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مشكلات الطلبة الجامعية وفقاً لمتغير النوع (ذكر، انثى)؟

وللإجابة على هذا السؤال فقد قام الباحثان بحساب قيمة اختبار « ت» للعينات المستقلة لمقياس مشكلات الطلبة الجامعية وفقاً لمتغير النوع (ذكر، انثى) كما هو موضح في الجدول التالي:

جدول(7): يبين قيمة اختبار «ت» للعينات المستقلة لمقياس مشكلات الطلبة الجامعية

النوع		العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة "ت"	درجة الحرية	مستوى الدلالة	الدلالة الاحصائية
صورة الذات داخل الجامعة	ذكر	314	2,24	0,29	0,868-	714	0,386	غير دالة
	انثى	402	2,26	0,29				
مشكلات سلوكية جامعية	ذكر	314	2,59	0,26	1,177-	714	0,240	غير دالة
	انثى	402	2,61	0,23				
مشكلات أسرية والدية	ذكر	314	2,62	0,36	2,035	714	0,042	دالة
	انثى	402	2,56	0,44				
مشكلات سلوكية عامة	ذكر	314	2,38	0,30	2,035-	714	0,040	دالة
	انثى	402	2,42	0,29				
مشكلات انفعالية	ذكر	314	2,29	0,38	3,239	714	0,001	دالة
	انثى	402	2,20	0,36				
مشكلات مفهوم الذات	ذكر	314	2,23	0,29	1,928-	714	0,054	غير دالة
	انثى	402	2,27	0,28				
مشكلات العدوان	ذكر	314	2,55	0,32	2,082-	714	0,038	دالة
	انثى	402	2,59	0,29				
مشكلات سوء التوافق مع الآخرين	ذكر	314	2,34	0,46	1,950-	714	0,052	غير دالة
	انثى	402	2,41	0,47				
جميع المشكلات	ذكر	314	2,40	0,24	0,639-	714	0,0523	غير دالة
	انثى	402	2,42	0,23				

يتبين من نتائج الجدول رقم (7) أنه توجد فروق دالة احصائياً عند مستوى دلالة (0,05) في متوسطات درجات طلبة الجامعة على المقياس وفقاً لمتغير النوع لدى كلاً من محور « مشكلات سلوكية والدية» لصالح الذكور، و «مشكلات سلوكية عامة» لصالح الإناث، و» مشكلات انفعالية» لصالح الذكور، و « مشكلات العدوان» لصالح الإناث بينما تشير النتائج إلى أنه لا توجد فروق دالة احصائياً عند مستوى دلالة (0,05) في متوسطات درجات طلبة الجامعة على المقياس وفقاً لمتغير النوع لدى بقية المحاور.

وتتفق هذه النتيجة مع دراسة المنصوري (2008) التي بينت وجود فروق في الجنسين في التعصب والعنف وكذلك دراسة الشمري التي أوضحت أن المشكلات الأسرية تحتل مرتبة ثانية من

المشكلات والمشكلات النفسية مرتبة ثالثة, وبينت دراسة نور (2016) أن العصبية أحد المشكلات البارزة في المرحلة الجامعية, ونستطيع القول بأن تعدد محاور المقياس وشموليته أوضحت تعدد المشكلات واختلافها باختلاف الجنس, نتيجة الفروق الفردية فيما بينهم, فنجد الذكر يسعون ليكونوا استقلاليتهم الكاملة وتحقيق هويتهم مما يجعلهم يصدمون بكثير من العوائق في فهم الأسرة لهم, مما يشعر هم بقيود في هذا الجانب, وهذا ما يدفعهم للعصبية والانفعالية.

نتائج السؤال الرابع: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مشكلات الطلبة الجامعية وفقاً لمتغير وفقا لمتغير المستوى الدراسي (الأول والثاني، الثالث والرابع)؟

وللإجابة على هذا السؤال فقد قام الباحثان بحساب قيمة اختبار « ت» للعينات المستقلة لمقياس مشكلات الطلبة الجامعية وفقاً لمتغير المستوى الدراسي (الأول والثاني، الثالث والرابع) كما هو موضح في الجدول التالي:

جدول(8): يبين قيمة اختبار «ت» للعينات المستقلة لمقياس مشكلات الطلبة الجامعية

المستوى الدراسي		العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة "ت"	درجة الحرية	مستوى الدلالة	الدلالة الاحصائية
صورة الذات داخل الجامعة	الأول والثاني	280	2,25	0,27	0,463	714	0,644	غير دالة
	الثالث والرابع	436	2,24	0,30				
مشكلات سلوكية جامعية	الأول والثاني	280	2,60	0,25	1.271-	714	0,204	غير دالة
	الثالث والرابع	436	2,60	0,24				
مشكلات أسرية والدية	الأول والثاني	280	2,56	0,42	2,490-	714	0,013	دالة
	الثالث والرابع	436	2,60	0,41				
مشكلات سلوكية عامة	الأول والثاني	280	2,37	0,30	3,249-	714	0,001	دالة
	الثالث والرابع	436	2,42	0,28				
مشكلات انفعالية	الأول والثاني	280	2,20	0,38	2,319-	714	0,021	دالة
	الثالث والرابع	436	2,27	0,36				
مشكلات مفهوم الذات	الأول والثاني	280	2,22	0,28	0,112-	714	0,911	غير دالة
	الثالث والرابع	436	2,27	0,28				
مشكلات العدوان	الأول والثاني	280	2,53	0,32	2,094-	714	0,037	دالة
	الثالث والرابع	436	2,60	0,29				
مشكلات سوء التوافق مع الآخرين	الأول والثاني	280	2,34	0,48	2,416-	714	0,016	دالة
	الثالث والرابع	436	2,40	0,46				

جميع المشكلات	الأول والثاني	280	2,39	0,24	-1,645	714	0,101	غير دالة
	الثالث والرابع	436	2,43	0,23				

يتبين من نتائج الجدول رقم (8) أنه توجد فروق دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (0,05) في متوسطات درجات طلبة الجامعة على المقياس وفقاً لمتغير المستوى الدراسي لدى كلاً من محور « مشكلات سلوكية والدية» و «مشكلات سلوكية عامة» و « مشكلات انفعالية» و « مشكلات العدوان» و « مشكلات سوء التوافق مع الآخرين لصالح السنتين الثالث والرابع « بينما تشير النتائج إلى أنه لا توجد فروق دالة احصائياً عند مستوى دلالة (0,05) في متوسطات درجات طلبة الجامعة على المقياس وفقاً لمتغير المستوى الدراسي لدى بقية المحاور.

اتفقت نتائج هذه الدراسة مع نتائج دراسة الضلعان ودرادكه (2015) ودراسة البناء والربعي (2006)، في وجود فروق دالة إحصائياً وفقا لمتغير المستوى الدراسي، واتفقت أيضا مع نتائج دراسة نور (2016) ودراسة البناء والربعي (2006), في وجود فروق دالة إحصائياً وفقا لمتغير النوع، بينما اختلفت مع نتائج دراسة روبيبي (2020), نتائج دراسة البناء والربعي (2006) في وجود فروق دالة إحصائياً وفقا لمتغير التخصص. ونستطيع تفسير ذلك بوجود قلق المستقبل وقرب الطالب من التخرج وتفكيره في إيجاد عمل وبناء أسرة يخلق ذلك نوع من الضغط الذي يجعله يجد نفسه في تصادمات مع اسرته وانفعالات أكبر يعيشها في البيت والجامعة، ويشير اريكسون في نظريته بأن مرحلة الشباب يوجد بها أزمة العزلة والألفة، والتي ستحل من خلال شعوره بقدرته على العمل وتكوين أسرته دون ضغوط معيقة تمنعه من الوصول والحصول عليها.

التوصيات:

1. توفير عيادة نفسية واخصائيين نفسيين واجتماعيين مؤهلين في الجامعة مع تقديم برامج تربوية سلوكية تهدف إلى التخفيف من حدة المشكلات النفسية الشائعة بين الطلبة داخل المحيط الجامعي.
2. تفعيل دور مراكز الإرشاد الجامعي بشكل الذي يخفف حدة هذه المشكلات ويعمل على الوقاية منها وعلاجها.
3. إقامة الأنشطة الاجتماعية لتحفيز الطلبة للمشاركة والتفاعل الإيجابي مع الآخرين.

المقترحات:

1. تقديم دراسات مماثلة على عينات مختلفة من مراحل التعليم العام من مناطق مختلفة، وذلك لإعطاء صورة أكثر شمولاً عن المشكلات النفسية الشائعة لديهم.
2. دراسة لمعرفة أثر برنامج ارشادي نفسي على سلوكيات طلبة الجامعة.

المراجع

- البناء، أنور ، والربعي، عائد(2006). مشكلات طلبة جامعة الأقصى بغزة من وجهة نظر الطلبة. مجلة الجامعة الإسلامية (سلسلة الدراسات الإنسانية)- فلسطين، 14(2)، 537-505
- الجمعان، سناء، وعساف، نوال(2018). مشكلات طلبة المرحلة الرابعة كلية التربية في جامعة البصرة. مجلة أبحاث البصرة للعلوم الإنسانية. 43(3)،81-61.
- حجازي، عزت(1985) .الشباب العربي ومشكلاته. سلسلة عالم المعرفة. الكويت: المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب.
- الحريري، رافده، وزهرة، رجب (2007). المشكلات السلوكية النفسية والتربوية لتلاميذ المرحلة الابتدائية. عمان. دار المناهج.
- الدمياطي، سلطانة(2011). المشكلات الأكاديمية لطالبات جامعة طيبة وعلاقتها بمستوى الأداء -دراسة ميدانية. ندوة التعليم العالي للفتاة- الأبعاد والتطلعات. جامعة طيبة. المدينة المنورة 134-93.
- روبيبي، بسمة(2020). دراسة لبعض المشكلات النفسية والأكاديمية لطلاب الجامعة وأثر بعض العوامل في ذلك دراسة ميدانية بجامعة محمد بوضياف -المسيلة. رسالة ماجستير. جامعة محمد بوضياف. الجزائر.
- سعدون، سمية، و فلوح، أحمد(2021). واقع مشكلات الطلبة الجامعيين الجدد «دراسة ميدانية بجامعة وهران بالجزائر». مجلة روافد للدراسات والأبحاث العلمية في العلوم الاجتماعية والإنسانية. مج5. جوان، 278-259.
- سليم، عبدالعزيز(2011). المشكلات النفسية والسلوكية للأطفال. عمان. دار المسيرة للنشر والتوزيع.
- الشمري، صاحب(2013). مشكلات الشباب الجامعي «دراسة ميدانية على عينة من طلبة جامعة سامراء. مجلة كلية التربية الأساسية- جامعة بابل. كانون أول. العراق.
- صبحي، سيد(2002). الشباب وأزمة التغيير. القاهرة: الدار المصرية اللبنانية.
- الظلعان، محمد؛ وصالح, درادكه(2015). مشكلات طلبة جامعة الحدود الشمالية وحاجاتهم الإرشادية في ضوء بعض المتغيرات. المجلة الدولية التربوية المتخصصة- تشرين الثاني. عمان، 4(11) ، 28-1.
- الطراونه، عبدالله (2009). مبادئ التوجيه والإرشاد التربوي (مشاكل الطلاب التربوية، النفسية، السلوكية، والاجتماعية). عمان. دار يافا العلمية للنشر والتوزيع.
- عباسي، يزيد(2016). مشكلات الشباب الاجتماعية في ضوء التغيرات الاجتماعية الراهنة في الجزائر «دراسة ميدانية على عينة من طلبة جامعة جيجل. رسالة دكتوراه. جامعة جيجل. الجزائر.
- عبد الفتاح، يوسف؛ وحشر، عفراء (2009). بعض المشاكلات لدى الطلبة الجامعيين في

مصر والامارات. ورقة بحث مقدمة إلى ندوة علم النفس وقضايا الأسرة الخليجية. جامعة البحرين. كلية التربية. قسم علم النفس. البحرين

- عبدالكريم، نور(2016). المشكلات النفسية والاجتماعية لطلبه كليتي الهندسة والتربية بنات بجامعة بغداد. مجلة كلية التربية للبنات- العراق، 27 (1)، 344-323
- عقيل، ناصر(2014). المشكلات التي تواجه طلبة جامعة بابل من وجهة نظرهم. مجلة كلية التربية الأساسية- جامعة بابل. أذار. العراق، (51)، 80-66.
- علي، فاطمة(1990). أهم مشكلات طلاب التعليم العالي في مصر وعلاجها. مؤتمر التعليم العالي في الوطن العربي، كلية التربية، جامعة عين شمس. مصر.
- القيسي، لما(2014). مشكلات الشباب الجامعي في جامعة الطفيلة التقنية. مجلة جامعة القدس المفتوحة للأبحاث والدراسات التربوية والنفسية- نيسان. فلسطين،2 (6)، 392-365
- المدني، عباس (1989). التوعية التربوية في المراحل التعليمية في البلاد الإسلامية. الرياض. مكتب التربية العربي لدول الخليج.
- المنصوري، خالد(2008). المشكلات النفسية والاجتماعية الأكثر شيوعاً وبعض سمات الشخصية لدى عينة من طلبة كلية المعلمين بجامعة الطائف. رسالة ماجستير. جامعة ام القرى. مكة المكرمة.
- ملحم، سامي (2002). القياس والتقويم في التربية وعلم النفس. عمان. دار المسيرة.
- نصر، ياسر (2010). فن التعامل مع المراهقين. القاهرة. شركة بداية للنشر والتوزيع.
- هشام، شروق(2017). مشاكل الأطفال. عمان. دار المسيرة للنشر والتوزيع.
- DiGresia, L.; Fazio, M.; Porto, A.; L. Ripani, L. & W. Sosa Escudero (2007). Academic Performance of Public University Students in Argentina. Wellbeing and Social Policy, 3(2), 67-100.
- Erickson (1978). Child Psychopathology, Englewood Cliffs. N.J. Prentice, Hall. INC. 3nc. New York of City. P. 62.
- Jaggia, S. & Kelly, A. (1999). An analysis of factors that influence student performance: A fresh approach to an old debate. Contemporary Economic Policy, 17(2), 189- 198.
- Mahon, N.; Yarcheski, A. & Yarcheski, T. (1994). Differences in social support and loneliness in adolescents according to developmental stage and gender. Public Health Nurs, 11(5), 361-368.
- Rajkumar, E., Sooraj, K. V., Sandeep, B. H., & Harish, C.(2015). Psychosocial Problems among Students of Central University of Karnataka: A Comparative Study. International Journal of Scientific Study, 3 (9), 44-47.

دور البحث العلمي في تحقيق التنمية المستدامة وفق رؤية المملكة 2030 من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس بجامعة حائل.

د. جيهان حازم حبيب مصطفي (عضو هيئة تدريس بجامعة حائل مشرفة قسم السياحة والضيافة بالكلية التطبيقية).

الملخص: هدفت الدراسة إلى استعراض واقع وأهمية البحث العلمي ودوره في تحقيق أهداف التنمية المستدامة في ضوء رؤية المملكة 2030 من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس بجامعة حائل، وقد اعتمدت الدراسة على المنهج، ولتحقيق هدف الدراسة تم استخدام أداة الاستبانة وتم توزيعها على 200 عضو هيئة تدريس، وقد توصلت الدراسة إلى عدد من النتائج، ومنها ما يلي: أن البحث العلمي يلعب دوراً هاماً وجوهريًا في التنمية المستدامة بالمملكة من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس، خاصةً مع ما تسعى إليه المملكة نحو خطتها الطموحة 2030 ، وأنه لا يوجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) في دور البحث العلمي بجامعة حائل في تحقيق التنمية المستدامة من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس بالجامعة حسب متغير الجنس، والمؤهل الأكاديمي، والدرجة العلمية. وقد بينت الدراسة أن دور البحث العلمي في جامعة حائل في تحقيق التنمية المستدامة من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس بالجامعة فيها كبيرة، كما تبين أنه لا يوجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (5%) في دور البحث العلمي في جامعة حائل في تحقيق التنمية المستدامة من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس بالجامعة حسب متغير الجنس، المستوى التعليمي. وبناء على نتائج الدراسة أوصت الباحثة بعدة توصيات أهمها: ضرورة تطوير المكتبات الإلكترونية في الجامعات، وأيضًا ضرورة قيام الجامعة دعم الأبحاث من اجل تحقيق متطلبات التنمية المستدامة من خلال توجيه الأبحاث والرسائل العلمية وربطها بخطط التنمية الشاملة والمستدامة.

الكلمات المفتاحية: التنمية المستدامة، البحث العلمي، رؤية المملكة2030 ، والبحث العلمي.

The role of scientific research in achieving sustainable development goals in light of the Kingdom's vision 2030 from the point of view of faculty members at the University of Hail

Abstract: The study aimed to review the reality and importance of scientific research and its role in achieving sustainable development goals in light of the Kingdom's vision 2030 from the point of view of faculty members at the University of Hail. The study relied on the descriptive approach. To achieve the goal of the study, a questionnaire used and distributed to 200 faculty members. The study found a number of results, including the following: Scientific research plays an important and essential role in sustainable development in the Kingdom from the point of view of the faculty members, especially with the Kingdom's endeavors towards its ambitious 2030 plan. In addition, there are no statistically significant differences at the significance level ($\alpha = 0.05$) in the role of scientific research at the University of Hail in achieving sustainable development from the point of view of the university's faculty members, according to the variable of gender, academic qualification, and degree. The study showed that the role of scientific research at the University of Hail in achieving sustainable development from the point of view of its faculty members at the University of Hail, as it was found that there are no statistically significant differences at the level of significance (5%) in the role of scientific research at the University of Hail in achieving sustainable development from the point of view of the faculty members at the University of Hail ' point of view according to gender, educational level. Based on the results of this study, the researcher recommended several recommendations, the most important of which were: the need to establish advanced electronic libraries in universities, and the need for the university to achieve the requirements of sustainable development by directing research and scientific messages and linking them to development plans comprehensive and sustainable.

Keywords: sustainable development, scientific research, Kingdom vision 2030, and scientific research.

مقدمة

يقاس التقدم العلمي للأفراد بعدد البحوث العلمية ومدى إسهاماًتها في إيجاد معلومات جديده أو حل لمشكلة معينه، وعليه يعتبر البحث العلمي من أهم الموضوعات المعاصرة والتي اهتم بها المتعلمون على مر العصور (ويرى علي،2010): «أن مهام البحث العلمي تتمثل فيما يأتي:

للبحث العلمي أهداف لا تتحقق إلا إذا ارتبطت بالتنمية، وهذا يعني استدعاء الخصائص الحضارية والثقافية للامة، حتى تحقق مجالات البحث العلمي القدر الكافي من معرفة النفس، والثقة بها، والشعور والانتماء إلى الأمة الإسلامية ذات الحضارة الراسخة في العلم والتقدم» (محمد ياسين، 2019).

ويعد البحث العلمي المحرك الأساسي للنشاط والنمو الاقتصادي ويعد- أيضًا- الموجه الأساسي لرفاهية المجتمع والمواطن وتعد الجامعات الحاضنة الأساسية للبحث العلمي من خلال الخطط والسياسات العامة للمملكة ومن خلال تمويل البحوث المرتبطة بخطط التنمية الشاملة والمستدامة.

بالإضافة إلى نظام البحوث التطبيقية الأكاديمية وإصدار العقود واللوائح للمنح والعقود البحثية والاستشارات التي توفر البنية التحتية للبحث العلمي، ومن ثم إنشاء المراكز البحثية التخصصية ويأتي دور الجامعات في تشجيع وتطوير وتقويم حركة البحث العلمي في المجتمع.

وعلى صعيد اخر يجب ان يكون الاهتمام بالتعليم الجامعي من أجل اكتساب عائد إنتاجي مستدام من قبل الباحثين والذين تتمثل اولوياتهم في تقديم الخدمات المستقبلية المستدامة، والبحث العلمي هو استثمار حقيقي يهدف الى تنمية قدرات البشر، وهكذا يدعم التعليم قدرة الأفراد في مجال تنفيذ المشروعات والإدارة ودراسات الإنتاجية، وكذلك المشاركة الفعالة في بناء الحضارة الإنسانية والمساهمة في تطويرها (إحصاءات البنك الدولي، 2020).

والمملكة كغيرها من الدول تعنى عناية كبيرة بالبحث العلمي والتنمية المستدامة، ولقد حقق التعليم العالي والبحث العلمي في المملكة تقدم واضح وملموس وبوتيرة سريعة منذ بداياته حتى الآن. إن نجاح جهود التنمية الاقتصادية والاجتماعية يرتبط بتحقيق مستويات عالية من التقدم العلمي والتنمية التكنولوجية، فالبحث العلمي لا يقتصر فقط على خلق ابتكارات جديدة ، بل ان جانباً مهماً منه يخصص لحل مشكلات تتعلق بالعمليات الانتاجية بقطاع الصناعة ، وجانب آخر يركز على تطوير المنتجات وخاصة المنتجات الاستهلاكية لتلبية رغبات المستهلكين ، بالتالي فإن الذي يمتلك التكنولوجيات المتطورة يمتلك ميزة تنافسية ويظل في الريادة ، والدول الساعية للحصول عليها تكون موضع تبعية (الربان (2012) منظمة المجتمع العلمي العربي).

«البحث العلمي هو المدخل الحقيقي والصحيح لتنمية المجتمع إذ لا يستقيم أن

تتحدث عن التنمية بعيًدا عن التأسيس لدور البحث العلمي كقاعدة مهمة تنطلق منها كل مشاريع التنمية وبكافة قطاعاتها المختلفة لتعطي نتاجًا طبيعًيا وضرورًيا إلا وهو تحقيق الرفاه الاجتماعي، وعليه يكون دور العلم على جميع مستوياته هو العامل ألفاعل لتحقيق هذا الغرض «(تقرير إحصاء التنمية المستدامة الذي تنشره سنوياً، 2019).

ومن هنا كان الاهتمام بالمؤسسات التعليمية ضرورة حتمية يتم من خلالها تفعل دور البحوث الامر الذي يتطلب من الدولة أن تأخذ على عاتقها كل متطلبات البحوث وتوفير الاحتياجات الانفاق على البحوث العلمية من اجل تحقيق اهداف التنمية المستدامة، والتنمية المستدامة تحتاج الى ان تكون تنمية استراتيجية مستدامة تنعكس على حياة المجتمع والناس.

وترتبط بتطورهم لذلك أخذت من هنا صفة الاستدامة، وفي واقع الامر فأن البحث العلمي يحتاج من الدولة ان تسخر الإمكانيات المادية من اجل تغطية الانفاق على البحث العلمي وان يتم ذلك ضمن قناعات راسخة بأهمية البحث العلمي في تحقيق تنمية مستدامة وضرورة توفير الإمكانيات والمتطلبات اللازمة لتحقيقه والانفاق عليه، وان الدول الرائدة في البحث العلمي اعتبرت أن التقدم في المعرفة العلمية من أهم المصادر الأساسية للتقدم التكنولوجي ، ويمكن اعتبار إجراء البحوث العلمية التطبيقية التي تخدم المجتمع مقياساً لتقدم الدول ونموها الاجتماعي والاقتصادي والتقني ، وهذا يجعلها تتفوق اقتصاديا وعسكرياً وتكثر مساهماتها الثقافية والعلمية في الحضارة الإنسانية (حسين ، صالح مجلة التنمية الاقتصادية 2021).

ومن الملاحظ أن جميع الدول المتقدمة حققت نجاح واضح وملحوظ في مجال البحث العلمي الامر الذي يتضح جليا من خلال التطور المشهود لهم في هذا المجال وقد اعتمدت اعتمادًا كلًيا على دور البحوث العلمية في تفعيل حركة التطور والتنمية المستدامة والتي انعكست بصورة مباشرة على أسلوب حياة المجتمعات فيها.

ونجد أن الدول المتقدمة هي منتجة للبحوث العلمية وفي المقابل فان هنالك دول مجتمعاتها مستهلكة فقط ولا تسهم بإنتاج بحثي واضح، ومن المهم ان نعي ان بناء العنصر البشري هو الداعم الأساسي والمحرك الرئيسي للتنمية المستدامة ولكي ننهض بمجتمعاتنا نهضة قومية شاملة لابد من توجيه الاهتمام نحو بناء قدرات الافراد بالمجتمع والتطوير الذاتي لهم، وكل ذلك لا يتحقق بدون دعم المادي الذي يفي بمتطلبات هذا النهوض.

وتحتاج البحوث إلى أدوات وإلى مناهج مختلفة للتطبيق، وهناك عامل مهم جدًا وإن كانت المجتمعات المتأخرة لا تعيره اهتمامًا لكنه يشكل العامل الفاعل لتحديد الحقل المعني بالبحث وتهتم به الدول المتقدمة اهتمامًا شديًدا وهو العملية الإحصائية للحوجة والرصد الدقيق والتي على ضوئها يتم تحديد الاحتياج والعمل بشكل صحيح للتطوير وتجميع البيانات والتحليل لاستخلاص النتائج وسواء كان على مستوى العلوم التطبيقية أو النظرية.

ومن الجدير بالذكر أن البحوث العلمية يجب أن تكون من ضمن المناهج الدراسية بالمراحل الدراسية لينمو الاهتمام بأهمية البحث من قبل الافراد ويزداد تطورا ونموا مع تطور المراحل الدراسية (تقرير إحصاء التنمية المستدامة الذي تنشره سنوياً، 2019).

على الرغم من اهتمام العديد من الباحثين بدراسة دور البحث العلمي والجامعي ودور الجامعات في تطوير المجتمع وتطوير المعارف والثقافات، وجودة التعليم، إلا أن هناك ندرة نسبية لا سيما في الدراسات الكمية التي اهتمت بتأثير البحث العلمي في الجامعات العربية على النمو الاقتصادي في الوطن العربي.

ويعد البحث العلمي أحد الموضوعات المهمة والتي تحتاج اهتمام وعناية حقيقي ووعي فكري لما له من تأثير فاعل في تحقيق اهداف التنمية المستدامة. (الزبير (2011) « صناعة البحث العلمي في المملكة »).

أهمية البحث:

البحث العلمي هو من أهم مرتكزات التنمية ومقومات نجاحها وهو الذي يكسبها المقدرة على تحقيق التنمية والاستدامة وكذلك يوفر لها المرونة في التكيف والاستجابة للتحولات في المجتمع والمؤثرات الخارجية، ويعود ذلك لما تتضمنه التنمية المستدامة من منهجيات في العمل وجودة في الأداء وتنوع وابتكار في الأدوات وقوة في التشريعات ودقة في التحليل والتشخيص في استشراف المستقبل.

كما وتأتي أهمية البحث العلمي لما يسهم به البحث العلمي في صناعة التنمية والتطوير واستحداث اليات جديدة وحديثة في مواجهة التحديات.

ويشهد البحث العلمي تحول نوعي في مؤسساته وتكوين باحثيه على المستوى المحلي والمستوى العالمي، وتطور السياسات التنافسية في تعزيز البحث العلمي الذي يستند في المقام الأول على الابتكار والتجريب في المجالات الاستراتيجية، كالنفط والغاز والطاقة والثروات الطبيعية والطاقة النظيفة والطاقة النووية وغيرها.

ونظرا لهذا التطور المطرد في منهجيات البحث العلمي فان الامر يتطلب تشكيل منظومة بحثية مشتركة بين الجامعات بهدف دعم المشاريع البحثية ذات الاهتمام المشترك الامر الذي يدعم ويجعل للبحث العلمي دور فاعل في تحقيق التنمية المستدامة. وان يكون الاهتمام بالبحوث العلمية والبحوث الاستراتيجية معا لتحقيق التنمية المستدامة.

وتبقى المسألة مرتبطة بدرجة القناعة بالبحث العلمي باعتباره قيمة مضافة للتحول في كافة مجالات العمل والإنتاج، وان التكامل بين البحث العلمي واستدامة التنمية، يرتبط بالأدوار التي يؤديها البحث العلمي في النقلة النوعية في الأدوات والاليات.

هذا الأمر يؤكد الحاجة إلى التحول بالبحث العلمي إلى مرحلة التطبيقات العملية والممارسات الواعية والمبادرات الجادة، عبر تعميق دور مراكز البحوث والجامعات (معهد الكوري للأبحاث العلمية الرصينة، 2019).

ويحتاج الامر الاهتمام بالبحوث التطبيقية والتي تتضمن درجة عالية من الابتكار، بما يسهم في بناء منظومة بحثية قائمة على التنوع في المنتج البحثي، وتوجيه الاهتمام الى بحوث العمليات وبحوث السوق والجودة، والبحوث التجريبية ودراسات الحالة.

وتأكيد ذلك في بحوث الماجستير والدكتوراه، وترقيات أساتذة الكليات بالجامعات، والبحوث الشخصية المنفذة من قبل الباحثين المنشورة في الدوريات العلمية المحلية والعالمية، والانتقال بالبحوث الإنسانية إلى العمق في المنهجية والغوص في أعماق السلوك الاجتماعي المعزز للتنمية، خاصة في قياس الاتجاهات ومسارات التفكير وغيرها، التي تسهم في منح التنمية فرص الاستدامة، بما يضمن لها النوعية والقدرة على المنافسة والحضور في فكر المستفيد (معهد الكوري للأبحاث العلمية الرصينة، 2019).

الامر الذي سينعكس إيجابا في تعميق دور البحث العلمي في تحقيق الاستدامة وسيشكل محور أساسي في صناعة القرار الوطني لما سيقدمه من حليل لواقع التنمية واتجاهات التطوير في المملكة وما يوفره من إحصائيًات ومؤشرات انجاز ومقارنات ومعايير وتحليلات تبحث في أولويات الاستدامة.

عليه يتطلب الامر توفر آلية وطنية ومنظومة قوية تلزم المؤسسات التعليمية والبحثية بأن تعتمد في عملها على منهجية واضحة للبحث العلمي تتماشي مع اهداف التنمية الاستراتيجية والمستدامة، واعتماد أدوات واليات وطنية يمكن قياسها وتقييمها. الامر الذي يمكن البحث العلمي من ان يسير في اتجاهين رئيسيين بحيث يمارس دوره الابتكاري التنموي من جهة، ومن جهة اخرى يعزز التطوير الإداري ويمهد لبناء ثقافة عمل مؤسسي حقيقية. (وديع عوادة، 2018).

مشكلة البحث:

تتمثل مشكلة البحث، في محاولة الاجابة عن السؤال التالي: هل يساهم البحث العلمي في تحقيق التنمية المستدامة في المملكة العربية السعودية؟

وفي ضوء الحديث عن البحث العلمي وأهميته في تحقيق تطلعات الأمم وإيجاد سبل نهضتها لا بد للتطرق للوضع الراهن حول ما يدور في الأوساط المعنية من أبحاث علميه كان في الأصل يرجى منها تحقيق غايات نبيله تؤدي في نهاية المطاف، لو تحققت الثمار المرجوة، إلى تبلور أنموذج حقيقي يرضي الطموحات ويحقق التطلعات ويسمو بنا نحو آفاق مشرقه (مؤسسة الكوري للنقد العلمي، 2019).

فالبحث العلمي في المملكة (والذي هو كسائر البلدان العربية القريبة والبعيدة بدرجات متفاوتة) سلك طريقاً لعقود كان يحبو نحو هدف محدد لا يحقق الطموحات الوطنية، فالمهتمين والباحثين في مجال البحث العلمي قد عرفوا (أو عرفت لهم) المعادلة التي تحقق لهم غايات الارتقاء من مرتبة إلى أخرى دون أن يعبؤا بمنافع أسمى وأكبر تشاركهم فيها المصلحة القومية، لقد تحددت معايير الترقية في الجامعات تماماً كما تحددت تعليمات

وشروط تجديد أو الحصول على هويه رسميه أو جوازاً للسفر (مؤسسة الكوري للنقد العلمي، 2019).

أن البحث العلمي المطلوب هو غير هذا كله، إذ أننا لا نقبل بأي شكل من الأشكال أن تكون الجسور التي تحملنا إلى إشراقات المستقبل مبنية من نسيج العنكبوت، إذ أن الأمم الحية عندما تضيق بها السبل وتختنق بها الظروف فإنها أول ما تلجأ يكون لجوؤها في العادة إلى عتبات علمائها علهم يجدون للظروف السائدة موئلاً، فهل نهجت أمتنا مثل هذا النهج؟ بل أن علماءنا أنفسهم يكونون قد انقادوا إلى ما يمليه عليهم محيطهم القريب والبعيد وتناسوا بأن مهمتهم تنطوي على ان يكونوا منارات مشرقه للمجتمع.

لقد آن الأوان للتوجه لكل من توقف عن الإنتاج العلمي بمجرد أنه وصل قمة السلم في ترقياته الأكاديمية لكي نطلب منهم الاستمرار في العطاء الذي لا يعود على الأمه بالنفع فقط بل إنه سيعود عليهم وعلى فلذات أكبادهم بسبل العيش الكريم إن تولدت لدينا صناعات يقتات منها الأبناء بدل أن يستمر الأبناء في الاعتماد على ما يرثونه من الآباء والأجداد، نتجرد بعدها من طيات الاتكالية المقيتة التي سادت مجتمعاتنا لفترة طويله (علي، عاصم شحاتة، 2020).

إن المملكة العربية السعودية غنية بثرواتها الطبيعية وغنية بالطاقات البشرية من أبنائها وبوفرة المعاهد العلمية العليا من جامعات وكليات ومؤسسات أسست في الأصل لتحقيق طموحات التنمية المستدامة، إنه إن لم نستغل هذه الوفرة من الطاقات بالاتجاه الصحيح فإننا سوف نستمر بإضاعة وهدر موارد الأمه.

مما سبق يتضح جلياً الارتباط القوي بين البحث العلمي والتنمية المستدامة حيث إن البحث العلمي بجامعة حائل يرتبط ارتباط وثيق ومباشر بأهداف التنمية المستدامة بالمملكة من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس فيها.

ومن هنا جاءت مشكلة الدراسة التي تتمحور في السؤال الرئيسي التالي: ما دور البحث العلمي في تحقيق التنمية المستدامة بالمملكة من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس بجامعة حائل؟ ومن هنا انبثقت أسئلة الدراسة التالية:

1. ما واقع البحث العلمي في جامعة حائل؟
2. ما واقع التنمية المستدامة المستفادة من البحث العلمي؟
3. هل يوجد تأثير بين واقع «البحث العلمي « في جامعة حائل والتنمية المستدامة؟
4. هل توجد جهات راعية ومنسقة للأبحاث العلمية بجامعة حائل لتطبيقها والاستفادة منها على مستوى المنطقة والدولة؟
5. هل يساهم البحث العلمي في جامعة حائل في تحقيق التنمية المستدامة في المملكة؟

كذلك من خلال هذه الدراسة نود الإجابة على الأسئلة التالية:

1. هل يوجد فروق ذات دلالة إحصائية في دور البحث العلمي في جامعة حائل في تحقيق التنمية المستدامة من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس فيها تعزى لمتغير الجنس؟

2. هل يوجد فروق ذات دلالة إحصائية في دور البحث العلمي جامعة حائل في تحقيق التنمية المستدامة من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس فيها تعزى لمتغير المؤهل العلمي؟
3. هل يوجد فروق ذات دلالة إحصائية في دور البحث العلمي في بجامعة حائل في تحقيق التنمية المستدامة من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس فيها تعزى لمتغير الجنسية؟

متغيرات الدراسة:

أولاً: المتغير المستقل: يتمثل في واقع البحث العلمي ويقاس من خلال (التخطيط للبحث العلمي- نوعية وعدد الأبحاث العلمية- تطبيق الأبحاث العلمية (.
ثانياً: المتغير التابع: وتمثله التنمية المستدامة وتقاس من خلال (تنمية وتطوير الجامعات- تطوير الكوادر البشرية زيادة المعارف الفكرية).
أهداف البحث: تهدف الدراسة الى التعرف على واقع البحث العلمي في جامعة حائل ودوره في تحقيق التنمية المستدامة من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس والتي يمكن ايجازها في الآتي:

1. تشخيص واقع البحث العلمي في جامعة حائل.
2. تشخيص واقع التنمية المستدامة المستفادة من البحث العلمي.
3. معرفة تأثير البحث العلمي بجامعة حائل في تحقيق التنمية المستدامة من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس فيها.
4. معرفة أثر البحث العلمي في تحقيق التنمية المستدامة والنمو الاقتصادي.
5. الوقوف على واقع البحث العلمي في الدول العربية عامة.
6. تحليل أهم معوقات البحث العلمي ووسائل الحد منها في الدول العربية.

فروض البحث:

يسهم البحث العلمي بشكل كبير في زيادة الانتاجية ومن ثم رفع معدل النمو الاقتصادي، مما يساعد في تحقيق تنمية مستدامة وعليه تتمثل فروض الدراسة في الفرضية التالية: يساهم البحث العلمي في تحقيق التنمية المستدامة في الجامعات بالمملكة ومن هذه الفرضية ينشق منها الفرضيتين التاليتين: -
الفرضية الأولى: يساهم البحث العلمي في النمو الاقتصادي بالمملكة.
الفرضية الثانية: يساهم البحث العلمي في التنمية البشرية والمستدامة في الجامعات بالمملكة.
يعتبر البحث العلمي هو السبب الرئيسي في تفوق الدول المتقدمة على الدول النامية، وإدراكً لأهمية البحث العلمي فتخصص الدول المتقدمة نسبة كبيرة من ناتجها المحلي للأنفاق على البحث العلمي، ويرجع تخلف الدول النامية في هذا المجال لضآلة نسبة الانفاق على البحث العلمي.

أسباب اختيار موضوع البحث: وتوجد عدة أسباب دفعت الباحثة لاختيار هذا الموضوع، يمكن إجمالها، فيما يلي:

- القناعة بأن أهم اسباب التنمية لأي دولة تبدأ بالبحث العلمي.
- تقديم دراسة لواقع البحث العلمي في الدول العربية وفي المملكة خاصة.
- نقص الدراسات التي تتناول موضوع البحث العلمي ودوره في تحقيق التنمية المستدامة.

منهجية البحث: ارتكز منهج البحث على جانبين هما:

المنهج الأول: استخدمت الباحثة المنهج الاستقرائي الذي يتم من خلاله تجميع البيانات اللازمة من البحث مستعينة في ذلك بمجموعة من المراجع العربية والأجنبية.

المنهج الثاني: استخدمت الباحثة المنهج التحليلي الوصفي لتحليل وتوصيف البيانات، كما تم استخدام الأساليب الكمية لقياس العلاقة بين متغيرات الدراسة، واستخدام برنامج التحليل الإحصائي (SPSS).

النتائج والتحليل: يتضمن عرض التحليل لبيانات الاستبانة واختبار الفرضيات للبحث وذلك من خلال الاجابة على اسئلة البحث واستعراض أبرز نتائج الاستبانة والتي توصلت اليها الباحثة من خلال التحليل الإحصائي باستخدام برنامج الحزم الإحصائية للدراسات الاجتماعية(SPSS) ومنها الفروض الاتية على حسب مستوى (ليكارت الخماسي): -

- اختبار فرضيات الدراسة بواسطة اختبار العلامة الإرشادية بحيث يكون متوسط درجة الاستجابة وهي القيمة المحددة (3).
- فرضية العدم H0 : (إن متوسط درجة الاستجابة يساوى 3).
- الفرضية البديلة H1: (ان متوسط درجة الاستجابة لا تساوى 3).

الفرضية الأولى:

يوجد تأثير ذو دلالة إحصائية عند مستوى معنوية 5% لدور البحث العلمي في تحقيق أهداف التنمية المستدامة من خلال تطوير وتنمية الجامعات وتم استخدام اختبارات الاشارات لمعرفة متوسط درجة الاستجابة للأسئلة في الاستبانة والتي تكون (3) وكانت النتائج كما يلي:

أولًا: دور البحث العلمي في تحقيق أهداف التنمية المستدامة من خلال تطوير وتنمية الجامعات:

م	الفقرات	المتوسط الحسابي	المتوسط الحسابي النسبي	قيمة الاختبار	القيمة الاحتمالية (sig.)	الترتيب
1	يقوم الباحثون بالبحوث والدراسات العلمية وفق أولويات البحث العلمي في المملكة.	3.55	75.00	8.72	0.000*	9

٢	تساهم الأبحاث والرسائل العلمية في تطوير مؤسسات التعليم العالي على مستوى الجامعات والكليات والبرامج الدراسية.	3.94	88.88	10.18	0.000*	1
3	تسهم الأبحاث والرسائل العلمية بتقديم الأفكار التربوية التي تساعد على تطور البناء التعليمي.	3.88	87.63	9.54	0.000*	2
4	تشجع الجامعة التعاون البحثي مع الجامعات المحلية الأخرى من خلال فرق بحثية تعمل بروح الفريق في جميع المجالات.	3.75	75.00	0.25	0.001*	3
5	تسعى الجامعة إلى تحقيق متطلبات التنمية المستدامة من خلال توجيه الأبحاث والرسائل العلمية وربطها بخطط التنمية الشاملة والمستدامة.	3.20	83.00	-0.70	0.0٢٠*	5
6	تتواصل الجامعة مع الجامعات المحلية في مجال البحث العلمي والدراسات العليا بشكل بخدم عملية التنمية المستدامة.	3.43	84.60	0.31	0.0١٦*	4
7	تتوفر قاعدة بيانات للأبحاث والدراسات السابقة في جامعة حائل يعتمد عليها الباحثون في إجراء أبحاثهم ورسائلهم.	3.88	87.63	-0.101	0.0٢٥*	6
8	توفر الجامعات الإمكانات والتمويل اللازم لعمل الأبحاث والدراسات العلمية للاستفادة من نتائجها.	3.67	83.40	-3.11	0.041*	8
9	تو فر الجامعات المكتبات الإلكترونية المتطورة والتي تحتوي على المراجع الحديثة والمتطورة والمترجمة بما يخدم البحث العلمي.	3.87	87.40	0.64	0.032*	7
	المتوسط.	3.64	82.83	2.85	0.024*	

الفقرة الأولى: من الاستبانة للجزء الأول، وهي: (يقوم الباحثون بالبحوث والدراسات العلمية وفق أولويات البحث العلمي في المملكة) وأن المتوسط الحسابي لها (3.55) والإجمالي هو (5) أي أن المتوسط الحسابي النسبي (75%) وقيمة الاختبار (8.72) وأيضًا- القيمة الاحتمالية

(Sig.) تساوى (0.000*) لذلك تعتبر هذه الفقرة دالة إحصائية عند مستوى معنوية 5% مما يدل على أن متوسط درجة الاستجابة لهذه الفقرة قد زاد عن درجة الموافقة، ومعنى ذلك أنه في الاستبانة تمت الموافقة على هذه الفترة من قبل أفراد الاستبانة بدرجة كبيرة و-أيضًا- بترتيب (9).

الفقرة الثانية: من الاستبانة للجزء الأول، وهي: (تساهم الأبحاث والرسائل العلمية في تطوير مؤسسات التعليم العالي على مستوى الجامعات والكليات والبرامج الدراسية) وأن المتوسط الحسابي لها (3.94) والإجمالي هو (5) أي أن المتوسط الحسابي النسبي (88.88%) وقيمة الاختبار (10.18) و-أيضًا- القيمة الاحتمالية (Sig.) تساوى (0.000*) لذلك تعتبر هذه الفقرة دالة إحصائية عند مستوى معنوية 5% مما يدل على أن متوسط درجة الاستجابة لهذه الفقرة قد زاد عن درجة الموافقة ومعنى ذلك أنه في الاستبانة تمت الموافقة على هذه الفترة من قبل أفراد الاستبانة بدرجة كبيرة وأيضًا بترتيب (1).

الفقرة الثالثة: من الاستبانة للجزء الأول وهى تسهم الأبحاث والرسائل العلمية بتقديم الأفكار التربوية التي تساعد على تطور البناء التعليمي وأن المتوسط الحسابي لها (3.88) والإجمالي هو (5) أي أن المتوسط الحسابي النسبي (87.63%) وقيمة الاختبار (9.54) وأيضًا- القيمة الاحتمالية (Sig.) تساوى (0.000) لذلك تعتبر هذه الفقرة دالة إحصائية عند مستوى معنوية 5% مما يدل على أن متوسط درجة الاستجابة لهذه الفقرة قد زاد عن درجة الموافقة ومعنى ذلك أنه في الاستبانة تمت الموافقة على هذه الفترة من قبل أفراد الاستبانة بدرجة كبيرة وأيضًا- بترتيب (2) وكذلك الفقرات المشابهة.

بينما الفقرة الخامسة: والتي تظهر (تسعى الجامعة إلى تحقيق متطلبات التنمية المستدامة من خلال توجيه الأبحاث والرسائل العلمية وربطها بخطط التنمية الشاملة والمستدامة) وأن المتوسط الحسابي لها (3.20) والإجمالي هو (5) أي أن المتوسط الحسابي النسبي (83%) وقيمة الاختبار ((0.70- وأيضًا القيمة الاحتمالية (Sig.) تساوى (0.020) لذلك تعتبر هذه الفقرة دالة إحصائية عند مستوى معنوية 5% مما يدل على أن متوسط درجة الاستجابة لهذه الفقرة قد انخفض عن درجة الموافقة ومعنى ذلك أنه في الاستبانة لم تتم الموافقة على هذه الفترة من قبل أفراد الاستبانة بدرجة كبيرة وأيضًا بترتيب (5).

بينما الفقرة الثامنة: والتي تظهر (توفر الجامعات الإمكانات والتمويل اللازم لعمل الأبحاث والدراسات العلمية للاستفادة من نتائجها) وأن المتوسط الحسابي لها (3.67) والإجمالي هو (5) أي أن المتوسط الحسابي النسبي (83.40%) وقيمة الاختبار ((3.11- وأيضًا القيمة الاحتمالية (Sig.) تساوى (0.041*) لذلك تعتبر هذه الفقرة دالة إحصائية عند مستوى معنوية 5% مما يدل على أن متوسط درجة الاستجابة لهذه الفقرة قد انخفض عن درجة الموافقة، ومعنى ذلك أنه في الاستبانة لم تتم الموافقة على هذه الفترة من قبل أفراد الاستبانة بدرجة كبيرة وأيضًا بترتيب (8) وكذلك الفقرات المشابهة.

التعليق على الفرضية الأولى: -

أن المتوسط الحسابي للفرضية الأولى يساوى (3.24) وكذلك المتوسط الحسابي النسبي يساوى (82.83) وكذلك قيمة الاختبار (2.85) وأن القيمة الاحتمالية (Sig.) تساوى (*0.024) لذلك يعتبر الفرضية الأولى والتي تنص على: (دور البحث العلمي في تحقيق أهداف التنمية المستدامة من خلال تطوير وتنمية الجامعات) ذات دلالة إحصائية عند مستوى معنوية (5 %).

الفرضية الثانية: يوجد تأثير ذو دلالة إحصائية عند مستوى معنوية 5 % لفاعلية دور البحث العلمي في تحقيق أهداف التنمية المستدامة من خلال تطوير الكوادر البشرية، وقد تم استخدام اختبار الاشارة لمعرفة ما إذا كانت متوسط درجة الاستجابة متوافقة مع المتوسطات أم لا، وهي القيمة المحددة مسبقًا (3).

ثانيًا: دور البحث العلمي في تحقيق أهداف التنمية المستدامة من خلال تطوير الكوادر البشرية.

الفقرات	المتوسط الحسابي	المتوسط الحسابي النسبي	قيمة الاختبار	القيمة الاحتمالية (sig.)	الترتيب
تساعد البحوث العملية الباحثين على النمو المهني والوظيفي وتطور قدراته.	3.86	84.66	9.32	0.000*	2
تساهم البحوث العلمية في إعداد الكوادر البشرية المدربة اللازمة للنهوض بالمشروعات الاقتصادية والاجتماعية.	3.67	83.40	8.76	0.000*	5
تساعد البحوث العملية في تقدم الفرد والمجتمع بما يخدم التنمية البشرية المستدامة.	3.44	88.80	7.31	0.000*	6
يوفر البحث العلمي للمجتمع الكفاءات الوطنية المدربة في جميع المجالات والتخصصات بما يسهم في تحقيق التنمية الشاملة والمستدامة	3.55	81.00	6.99	0.000*	4
البحث العلمي ينمي الشخصية الأكاديمية القادرة على التفكير العلمي الموضوعي.	3.89	87.80	12.43	0.000*	3
يزود البحث العملي المجتمع بالمفكرين والعلماء الذين يسهمون إسهامًا فاعلًا في إنتاج التراث العلمي والثقافي وتطوير المجتمع.	3.96	87.20	8.39	0.000*	1
المتوسط.	3.61	82.14	8.87	0.000*	

الفقرة السادسة: من الاستبانة للجزء الثاني، وهي: (يزود البحث العملي المجتمع بالمفكرين والعلماء الذين يسهمون إسهامًا فاعلًا في إنتاج التراث العلمي والثقافي وتطوير المجتمع) وكان المتوسط الحسابي لها (3.96) والإجمالي هو (5) أي أن المتوسط الحسابي النسبي (87.20%) وقيمة الاختبار (8.39) وأيضًا القيمة الاحتمالية (Sig.) تساوى (0.000*) لذلك تعتبر هذه الفقرة دالة إحصائية عند مستوى معنوية 5% مما يدل على أن متوسط درجة الاستجابة لهذه الفقرة قد زاد عن درجة الموافقة ومعنى ذلك أنه في الاستبانة تمت الموافقة على هذه الفترة من قبل أفراد الاستبانة بدرجة كبيرة وأيضًا بترتيب (1) وبالمثل باقي الفقرات المشابهة لها.

الفقرة الأولى: والتي تظهر (تساعد البحوث العملية الباحثين على النمو المهني والوظيفي وتطور قدراته) وأن المتوسط الحسابي لها (3.86) والإجمالي هو (5) أي أن المتوسط الحسابي النسبي (84.66%) وقيمة الاختبار ((9.32 وأيضًا القيمة الاحتمالية (Sig.) تساوى (*0.000) لذلك تعتبر هذه الفقرة دالة إحصائية عند مستوى معنوية 5% مما يدل على أن متوسط درجة الاستجابة لهذه الفقرة قد زاد عن درجة الموافقة، ومعنى ذلك أنه في الاستبانة تمت الموافقة على هذه الفترة من قبل أفراد الاستبانة بدرجة كبيرة وأيضًا بترتيب (2) وكذلك الفقرات المشابهة.

التعليق على الفرضية الثانية: أن المتوسط الحسابي للفرضية الأولى يساوى (3.61) وكذلك المتوسط الحسابي النسبي يساوى (82.14) وكذلك قيمة الاختبار (8.87) وأن القيمة الاحتمالية (Sig.) تساوى (0.000) لذلك يعتبر الفرضية الثانية والتي تنص على (دور البحث العلمي في تحقيق أهداف التنمية المستدامة من خلال تطوير الكوادر البشرية) ذات دلالة إحصائية عند مستوى معنوية 5 %.

الفرضية الثالثة: يوجد تأثير ذو دلالة إحصائية عند مستوى معنوية 5 % لدور البحث العلمي في تحقيق أهداف التنمية المستدامة من خلال زيادة المعارف العلمية المرتبطة بنوعية وعدد الأبحاث، وقد تم استخدام اختبار الاشارة لمعرفة ما اذا كانت متوسط درجة الاستجابة متوافقة مع المتوسطات أم لا وهي القيمة المحددة مسبقًا (3) (إحصاءات البنك الدولي، 2020).

ثالثًا: دور البحث العلمي في تحقيق أهداف التنمية المستدامة من خلال زيادة المعارف العلمية المرتبطة بنوعية وعدد الأبحاث.

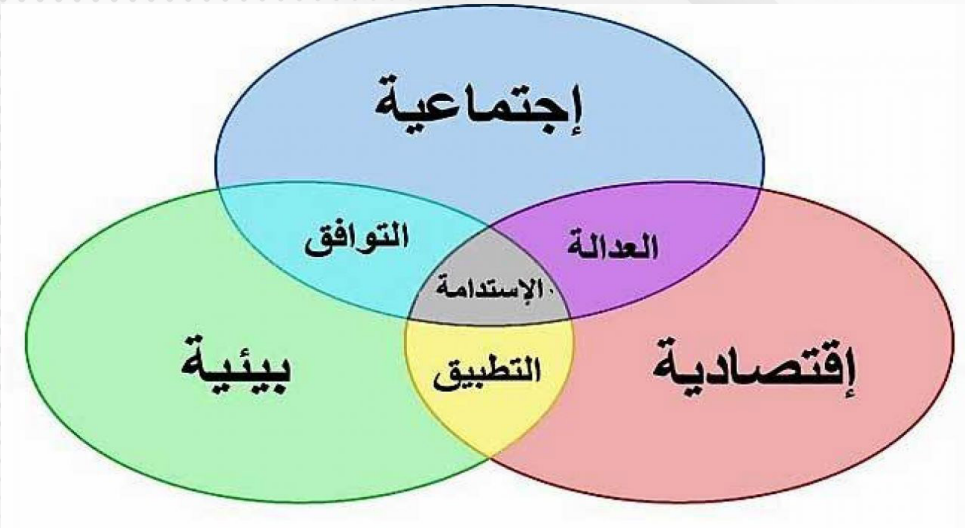
الفقرات	المتوسط الحسابي	المتوسط الحسابي النسبي	قيمة الاختبار	القيمة الاحتمالية (sig.)	الترتيب
تسهم نوعية وعدد الأبحاث والرسائل العلمية في مختلف المجالات العلمية بما يخدم التنمية الشاملة والمستدامة.	3.89	87.80	2.76	0.331	2

تساعد نوعية وعدد الأبحاث العلمية في نشر المعرفة العلمية في المجتمع.	3.97	79.40	-2.77	0.000*	5
تشجع البحوث على حركة التأليف والانتاج العلمي التي تخدم الجامعات والمجتمع.	3.41	88.20	-3.66	0.000*	4
تسهم في اثراء المجالات العلمية المحكمة في الجامعات.	3.78	85.60	-1.59	0.000*	3
تسهم في اثراء مكتبة الجامعة من خلال الكُتب والمراجع والدوريات الحديثة والمترجمة لمساعدة الباحثين في إجراءات البحوث العلمية.	3.23	84.60	1.97	0.002	1
المتوسط.	3.66	83.12	1.22 -	0.013	

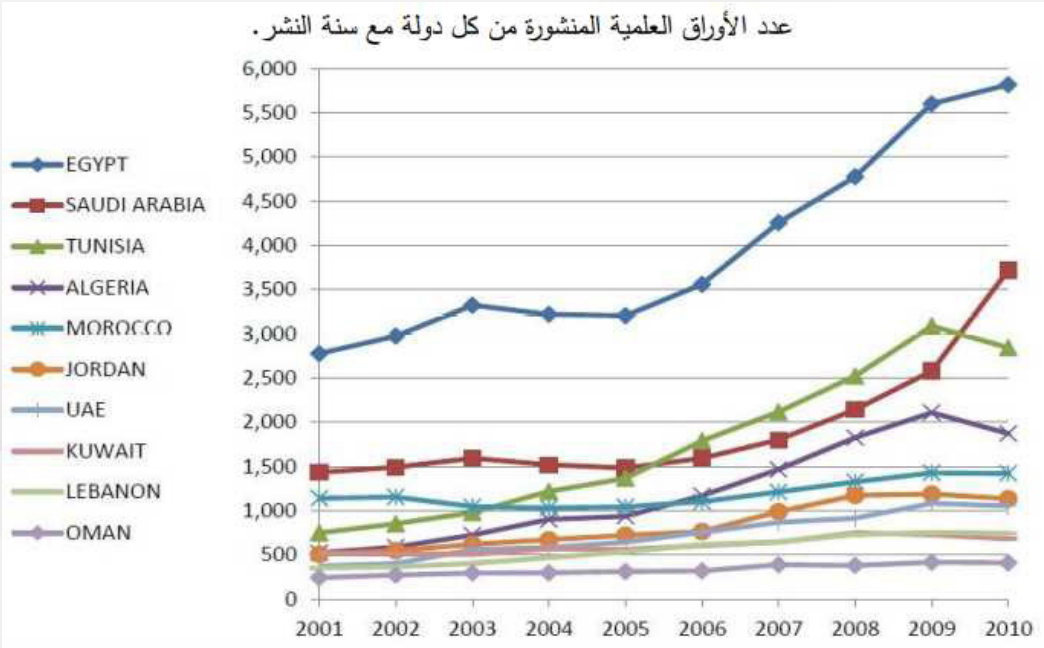
الفقرة الخامسة: من الاستبانة للجزء الثالث: وهي: (تشجع البحوث على حركة التأليف والانتاج العلمي التي تخدم الجامعات والمجتمع) وأن المتوسط الحسابي لها (3.23) والإجمالي هو (5) أي أن المتوسط الحسابي النسبي (84.60%) وقيمة الاختبار (1.97) وأيضًا القيمة الاحتمالية (Sig.) تساوى (0.002) لذلك تعتبر هذه الفقرة دالة إحصائية عند مستوى معنوية 5% مما يدل على أن متوسط درجة الاستجابة لهذه الفقرة قد زاد عن درجة الموافقة ومعنى ذلك أنه في الاستبانة تمت الموافقة على هذه الفترة من قبل أفراد الاستبانة بدرجة كبيرة وأيضًا بترتيب (1) وبالمثل باقي الفقرات المشابهة لها.

بينما الفقرة الثالثة: والتي تظهر (توفر الجامعات الامكانات والتمويل اللازم لعمل الأبحاث والدراسات العلمية للاستفادة من نتائجها) وأن المتوسط الحسابي لها (3.41) والإجمالي هو (5) أي أن المتوسط الحسابي النسبي (88.20%) وقيمة الاختبار ((3.66- وأيضًا القيمة الاحتمالية (Sig.) تساوى (*0.000) لذلك تعتبر هذه الفقرة دالة إحصائية عند مستوى معنوية 5% مما يدل على أن متوسط درجة الاستجابة لهذه الفقرة قد انخفض عن درجة الموافقة، ومعنى ذلك أنه في الاستبانة لم تتم الموافقة على هذه الفترة من قبل أفراد الاستبانة بدرجة كبيرة وأيضًا بترتيب (4) وبالمثل باقي الفقرات المشابهة لها.

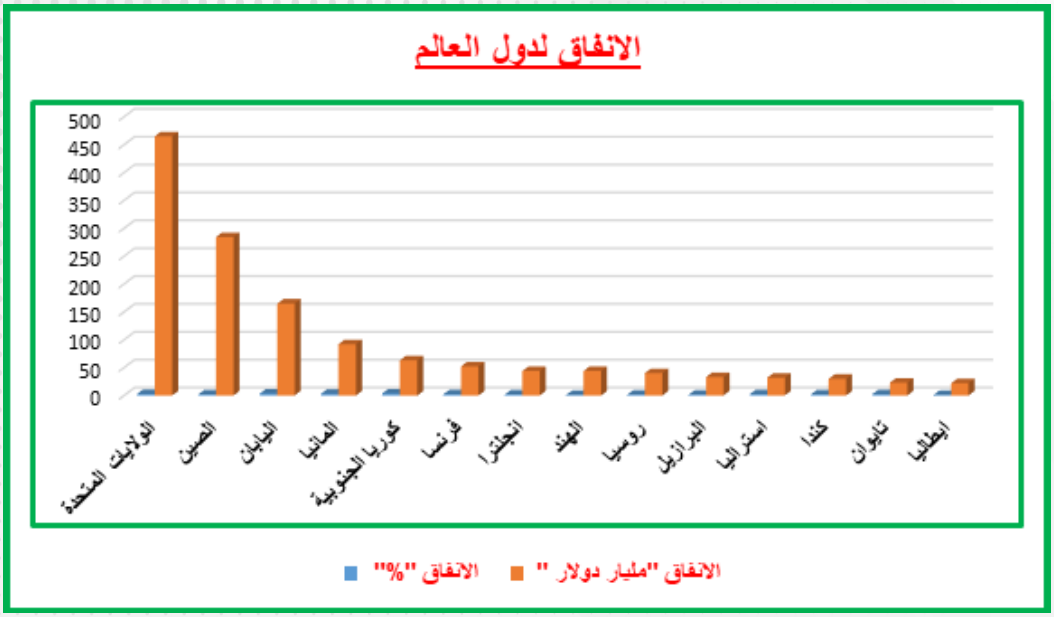
التعليق على الفرضية الثالثة: أن المتوسط الحسابي للفرضية الثالثة يساوى (3.66) وكذلك المتوسط الحسابي النسبي يساوى (83.12) وكذلك قيمة الاختبار (1.22-) وأن القيمة الاحتمالية (Sig.) تساوى (0.013) لذلك يعتبر الفرضية الثالثة والتي تنص على: (دور البحث العلمي في تحقيق أهداف التنمية المستدامة من خلال زيادة المعارف العلمية المرتبطة بنوعية وعدد الأبحاث) ذات دلالة إحصائية عند مستوى معنوية 5 %.



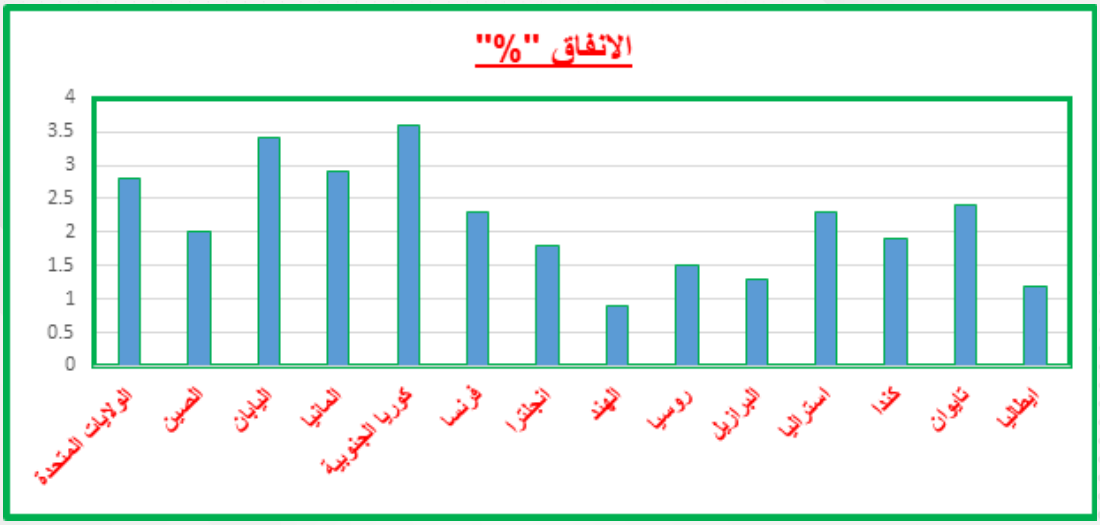
شكل (1) الجوانب العملية للوصول إلى الاستدامة الكاملة.



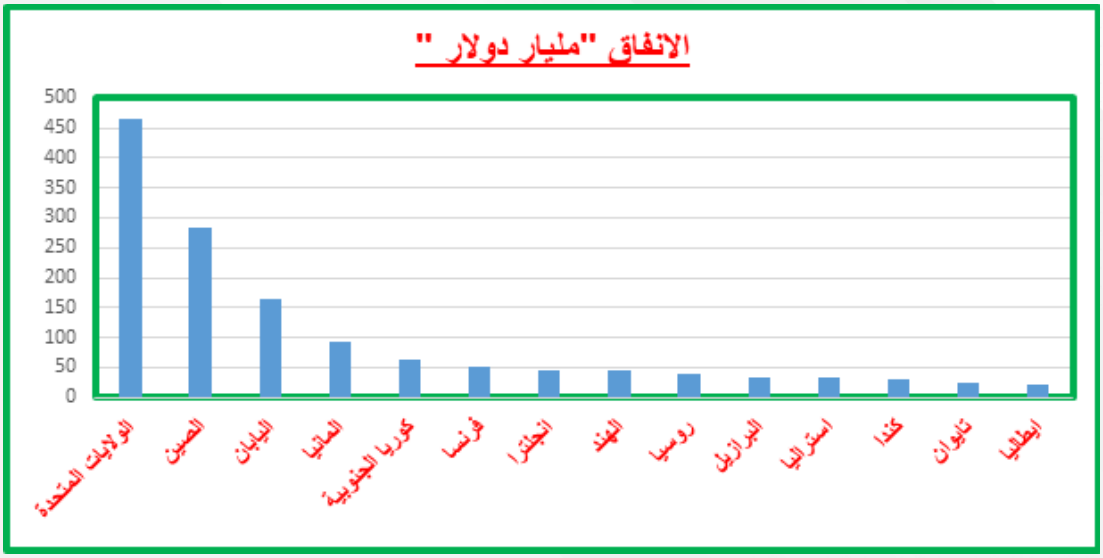
شكل (2) عدد الأوراق العلمية المنشورة في بعض الدول حتى 2010.



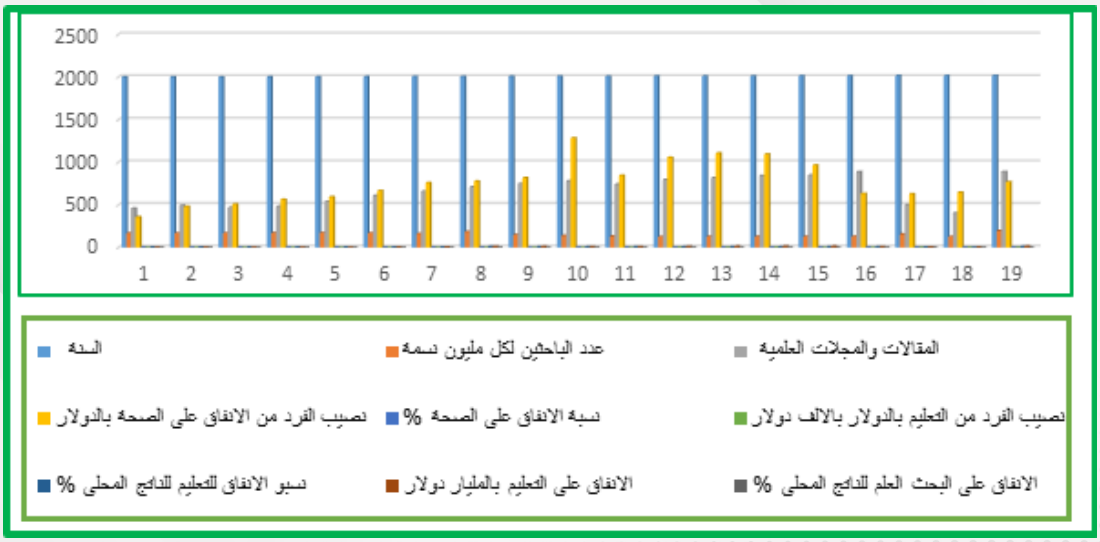
شكل (3) الانفاق مع النسبة المئوية لبعض الدول بالمليار دولار على الأبحاث العلمية.



شكل (4) النسبة المئوية للإنفاق على الأبحاث العلمية لبعض دول العالم.



شكل (5) الانفاق على الأبحاث لبعض الدول.



ترتيب للدول العربية من حيث التقدم العلمي

وفقًا للترتيب العالمي لأكثر الدول المتقدمة علميًا من خلال ابحاثها العلمية المتميزة، والذي تصدره مؤسسة

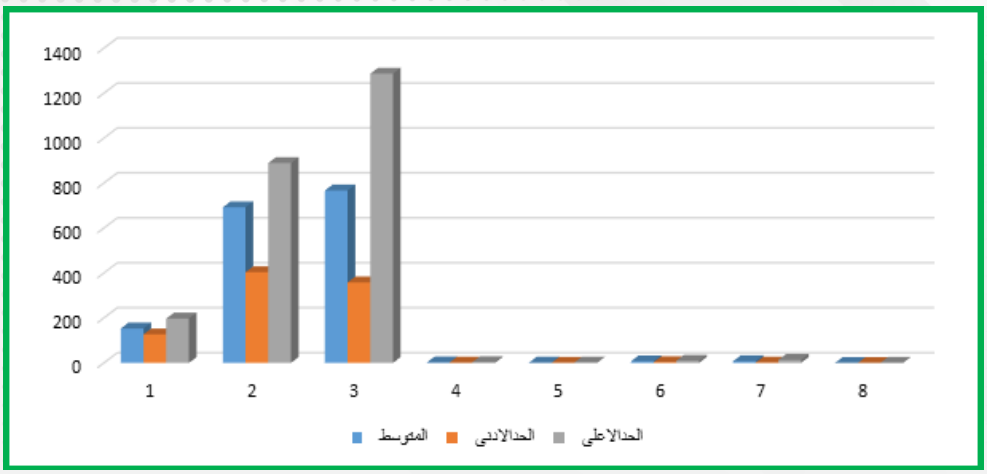
nature العالمية طبقًا للمعايير المحددة من قِبلها، حازت 19 دولة عربية على مراكز في التصنيف العالمي.

وقد حصلت كلًا من المملكة العربية السعودية ومصر على مراكز متقدمة بالتصنيف، فاحتلت المملكة العربية السعودية المركز الاول بنسبة 25% وتليها مصر بنسبة 24%.

شكل (6) ترتيب للدول العربية من حيث التقدم العلمي

الترتيب	الدولة	عدد الأبحاث	النسبة %
.1	السعودية	112,565	%25
.2	مصر	106,891	%24
.3	تونس	48,417	%11
.4	الجزائر	37,137	%8
.5	المغرب	26,914	%6
.6	الإمارات	25,360	%6
.7	الأردن	16,890	%4
.8	قطر	16,328	%4
.9	لبنان	15,087	%3
.10	العراق	12,119	%3
.11	الكويت	9,294	%2
.12	عمان	7,793	%2
.13	السودان	4,379	%1
.14	فلسطين	3,786	%1
.15	سوريا	3,251	%1
.16	ليبيا	2,902	%1
.17	اليمن	2,235	%0
.18	البحرين	2,224	%0
.19	موريتانيا	300	%0
.20	جيبوتي	118	%0
.21	الصومال	74	%0
.22	جزر القمر	68	%0
إجمالي الأوراق العربية المنشورة		410,549	% 100

شكل (7) الحد الأدنى والأعلى والمتوسط من الأبحاث العلمية المنشورة في المملكة.



من النتائج السابقة يتضح بعض النتائج التي تم استخلاصها من التحليلات السابقة:

أولًا: يوجد تأثير ذو دلالة إحصائية عند مستوى معنوية 5 % للبحث العلمي والتنمية المستدامة من خلال تطوير جامعة حائل للبحث العلمي ونشر الأبحاث وأظهرت الدراسات التي تم تحليها من خلال الاستبانة الاستفادة من نتائج البحث العلمي في التنمية المستدامة وذلك بنسبة موافقة (83.12 %) من عينة أفراد الاستبانة والتي تظهر بعض الجوانب الايجابية في الآتي: -

1. تسعى الجامعة إلى تحقيق متطلبات التنمية المستدامة وربطها بخطط التنمية الشاملة.
2. تتوفر قاعدة بيانات مركزية واضحة وإلكترونية ومتطورة وبها مراجع حديثة بما يخدم البحث العلمي
3. توجه الجامعة الإمكانيات والتمويل لعمل الأبحاث التي تخدم التنمية المستدامة.
4. يهتم الباحثين بالبحوث وفق أولويات البحث العلمي المطلوب بما يخدم التنمية المستدامة.
5. يوجد اهتمام كبير من جامعة حائل بالبحث العلمي بما يخدم البحث والقضايا المعاصرة.
6. وجود استراتيجية واضحة للبحث العلمي تعمل على توجيه البحث العلمي لخدمة قضايا التنمية المستدامة

ثانيًا: يوجد تأثير ذو دلالة إحصائية عند مستوى معنوية 5 % للبحث العلمي والتنمية المستدامة من خلال تطوير جامعة حائل للبحث العلمي ونشر الابحاث ودور البحث العلمي في تحقيق أهداف التنمية المستدامة من خلال تطوير الكوادر البشرية، وهي فاعلية البرامج التي تخدم التنمية المستدامة من خلال تطوير الكوادر البشرية وهناك موافقة بنسبة (82.14%) وظهر ذلك في من خلال الآتي:

1. ارتفاع مساهمة البرامج الجامعية بشكل عام في دعم وتطوير ونشر ثقافة البحث العلمي واهميته في تحقيق التنمية المستدامة.
2. الاهتمام في إعداد الكوادر البشرية اللازمة للنهوض بالمشروعات الاقتصادية والاجتماعية والبيئية لجوانب التنمية البشرية لخدمة الاستدامة.
3. التوجه نحو قيام برامج الدراسات العليا للبحث على الكفاءات الوطنية المدربة في جميع المجالات والتخصصات بما يخدم التنمية المستدامة.

ثالثًا: يوجد تأثير ذو دلالة إحصائية عند مستوى معنوية 5 % لدور البحث العلمي في تحقيق أهداف التنمية المستدامة من خلال زيادة المعارف العلمية المرتبطة بنوعية وعدد الأبحاث في تحقيق أهداف التنمية المستدامة وهناك موافقة بنسبة (83.12%) وظهر ذلك في الآتي:

- إن نوعية الأبحاث العلمية تخدم التنمية المستدامة من خلال زيادة المعارف العلمية وهناك موافقة بنسبة (83.12)

التوصيات:

بناءعلى النتائج السابقة ومن خلال نتائج الاستبانة والتي أظهرت أن هناك دورًا كبيرًا للبحث العلمي في تحقيق التنمية المستدامة في المملكة بجامعة حائل لذا يوصي الباحث بالآتي:

1. تطوير استراتيجية للبحث العلمي تعمل على توجيه البحث العلمي لخدمة قضايا التنمية المستدامة.
2. تفعيل العلاقة بين الهيئات الرسمية للبحث العلمي في المملكة ومختلف القطاعات الانتاجية.
3. زيادة التمويل للبحث العلمي للعمل على دعم التنمية المستدامة.
4. التنسيق بين الجامعات والجهات الحكومية لاختيار موضوعات الأبحاث العلمية للاستفادة من نتائجها.
5. زيادة الأبحاث العلمية بالجامعات لتحقيق متطلبات التنمية المستدامة
6. توصية أساتذة الجامعات بالمملكة بالعمل على تدريب وتطوير ذوي الكفاءات في مجالات تخصصهم
7. تطوير المكتبات الإلكترونية والمركزية التي تشمل المراجع الحديثة والمتطورة بما يخدم البحث العلمي
8. تطوير قواعد البيانات بصورة مستمرة بها و تمكين الباحثين من الحصول على نتائج الابحاث للاستفادة منها.
9. عدم إهمال نتائج البحوث التي لها علاقة بالتنمية بصفة عامة والتنمية المستدامة بصفة خاصة.

المراجع.

- الربـان ، مـوزة بنـت محمـد (2012) ، « حصـاد عقـد البحـث العلمـي العربـي 2001 – 2010 » ، منظمـة المجتمـع العلمـي العربـي .
- الزبيـر ، فوزيـة سـبيت (2011) ، « التعـاون بيـن الجامعـات والصناعـة نحـو اقتصـاد المعرفـة لتطويـر البحـث العلمـي وتحقيـق التنميـة القابلـة للاسـتدامة « ، دراسـة مقدمـة لمنتـدى الشـراكة المجتمعيـة فـي مجـال البحـث العلمـي « صناعـة البحـث العلمـي فـي المملكـة « المنعقـد فـي الفتـرة مـن 27-26 ابريـل 2011 م ، جامعـة الأميـرة نـورة بنـت عبـد الرحمـن، الريـاض، السـعودية .
- علـي حسـين ، سـعيد صالـح صالـح دور البحـث العلمـي والابتـكار المعرفـي فـي تحقيـق النمـو الاقتصـادي المسـتدام، مجلـة التنميـة الاقتصاديـة العـدد السـادس 2021الجزائـر).
- علـي، عاصـم شـحاتة (2020) تمويـل البحـث العلـمي وأثـره فـي التنميـة البشـرية: ماليزيـا نموذجـاً، الجامعـة الإسـلامية العالميـة بماليزيـا، مجلـة المسـتقبل العربـي ص (80) ماليزيـا.
- إحصاءات البنك الدولي، سنوات مختلفة من 2020.
- محمـد ياسـين، البحـث العلمـي فـي الـدورة العربيـة، 2019، معهـد الأبحـاث العلميـة علـى الرابـط:(pubcouncil.kuniv.edu.kw/ajh/homear.aspx?id=8&Root=yes).
- معهـد الكـوري للأبحـاث العلميـة الرصينـة، موسـوعة ويكيبيديـا، علـى الرابـط: (https://www.kuniv.edu/ku/ar/6 :ar.wikipedia.org/wiki/).
- مؤسسـة الكـوري للنقـد العلمـي، موسـوعة ويكيبيديـا، علـى الرابـط: (https://ar.wikipedia.org/wiki).
- محمـد سـيد أبـو السـعود، الإمكانيـات التكنولوجيـة والنمـو الاقتصـادي، مجلـة يسـر التنميـة، بالكـوري، العـدد 95، يوليـو 2019، السـنة التاسـعة، إصـدار المعهـد العربـي للتخطيـط.
- فريـدة محمـد، عبـد المنعـم محمـد، دراسـة تحليليـة لواقـع البحـث العلمـي فـي الـدول العربيـة وتوجهـات التطويـر فيـه «مجلـة اتحـاد الجامعـات العربيـة، 2019.
- فريجات غالب عبد المعي، ثقافة البحث العلمي، عمان: دار اليازوري، 2020.
- وديع عوادة، البحث العلمي والتنمية المستدامة، 2018.
- تقريـر إحصـاء التنميـة المسـتدامة الـذي تنشـره سـنوياً، مجلـة البحـث والتطويـر 2019: الرابـط التالـي: (http://www.battelle.org/docs/tpp/2019 _global_rd_funding_forecast).
- تقريـر إحصـاء التنميـة المسـتدامة الـذي تنشـره سـنوياً مجلـة البحـث والتطويـر، 2018، الرابـط التالـي:(http://www.battelle.org/docs/tpp/2018 _global_rd_funding_forecast.pdf).
- مجلـة المصـري للدراسـات والمعلومـات، ينايـر 2019، علـى الرابـط: (http://today.almasry-alyoum.com/article2.aspx?ArticleID=449416 http://data.worldbank.org/indicator/GB.XPD.RSDV.GD.ZS).

الخصائص السيكومترية العربية لمقياس التواضع الفكري لدى عينة من معلمي ومعلمات المرحلة الثانوية

د. علي بن عبد الرحمن الشهري (مشرف تربوي بوزارة التعليم).

الملخص: هدف البحث إلى تعريب مقياس التواضع الفكري، والتحقق من الخصائص السيكومترية له في البيئة السعودية، واعتمد البحث على المنهج الوصفي في الإجابة عن أسئلته، وتكونت عينة البحث من (120) معلمًا ومعلمة من معلمي ومعلمات التعليم الثانوي بمحافظة محايل عسير، متوسط أعمارهم الزمنية (37.61) بانحراف معياري قدره (7.52)، واستخدم البحث مقياس التواضع الفكري من إعداد (Krumrei-Mancuso, & Rouse 2016)، وترجمة الباحث، وتوصل الباحث إلى توصيات ومنها الاهتمام بمتغيرات علم النفس الإيجابي ومن هذه المتغيرات: التواضع بشكل عام؛ حيث يعد من المتغيرات التي تم إدراجها حديثاً في علم النفس الإيجابي؛ ولم ينل هذا المتغير حظاً كبيراً من الدراسة والاهتمام البحثي لوقت قريب، وذلك بسبب ارتباطه بالقيم الأخلاقية الدينية، والفلسفية، وبالتالي فهناك ضرورة لزيادة الدراسات في هذا المتغير، وإعداد مقاييس لقياسه من واقع الثقافة الإسلامية، والعمل على توفير مناخ تنظيمي إداري مدرسي يسوده جو من التفتح الفكري، واحترام الرأي والرأي الآخر، والاهتمام بتعزيز التواضع الفكري لدى معلمي ومعلمات المرحلة الثانوية لما لهم من دور نفسي واجتماعي وأكاديمي في تشكيل أفكار ومعتقدات الطلاب من جهة وتنمية شخصياتهم في جميع جوانبها من جهة أخرى، وأشارت النتائج إلى تمتع المقياس بمستوى جيد من الخصائص السيكومترية؛ حيث أسفر التحليل العاملي الاستكشافي عن وجود أربعة عوامل للتواضع الفكري، وهي: الاستقلالية الفكرية للأنا، والانفتاح على مراجعة وجهة النظر الذاتية، واحترام وجهات نظر الآخرين، وعدم الإفراط في الثقة الفكرية المطلقة، كما أسفر التحليل العاملي التوكيدي عن حسن المطابقة للنموذج المقترح، وبلغت قيمة معامل ألفا كرونباخ للمقياس ككل (0.769)، وتؤكد النتائج على أن المقياس يمكن استخدامه مستقبلاً كأداة تقدير ذاتي لقياس التواضع الفكري.

الكلمات المفتاحية: التواضع الفكري-المعلمون والمعلمات-التعليم الثانوي.

The Arabic psychometric properties of the scale of intellectual humility among a sample of secondary school teachers

Abstract: The research aimed to arabize the scale of intellectual humility, and validate its psychometric properties in the Saudi environment. The research used descriptive approach in answering its questions. The sample of the study consisted of (120) teachers of secondary school in Mahayel Asir Governorate, (Mage=37. 61, SD = 7. 52) years, they were randomized method. The study used The Intellectual humility scale (Krumrei-Mancuso, & Rouse, 2016, translated by the researcher). The researcher reached recommendations, including paying attention to the variables of positive psychology, including: humility in general; It is one of the variables that have been recently included in positive psychology; This variable has not received a great deal of study and research interest recently, because of its association with religious, philosophical and ethical values, and therefore there is a need to increase studies in this variable, and prepare measures to measure it from the reality of Islamic culture, working to provide a school-administrative organizational climate in which an atmosphere of openness prevails. Intellectual, respect for opinion and other opinion, interest in promoting intellectual humility among secondary school teachers because of their psychological, social and academic role in shaping students' ideas and beliefs on the one hand and developing their personalities in all its aspects on the other hand. Results of factor analysis (Principal Component Analysis with Varimax Rotation) indicate that four dimensions were extracted, namely Independence of intellect and eg, Openness to revising one's viewpoint, Respect for others' viewpoints and lack of intellectual overconfidence, that explained 57.531% of the variance. Confirmatory factor analysis confirmed almost perfectly the presumed theoretical model and the following four factors were identified through the scale. The reliability of the scale was calculated using Cronbach's alpha coefficient, which reached a value of .769 in the total scale. The analyses suggest that the scale has utility as a self-report measure for future research.

Keywords: Intellectual Humility, Psychometric Properties, Secondary School Teachers.

مقدمة وإطار نظري:

زاد التوجه والاهتمام-في السنوات الأخيرة-بمتغيرات علم النفس الإيجابي، وتوظيفها في دراسة الشخصية الإيجابية الفعالة في كافة المجالات الحياتية لدى كل الفئات والأعمار، وذلك من منطلق الجودة النفسية لحياة الأفراد في المجتمع. ويعد التواضع Humility من المتغيرات التي تم إدراجها حديثًا في علم النفس الإيجابي. وقد بدأت الدراسة النفسية لمفهوم التواضع مع بداية الألفية الثالثة.

وعرَّف تانجني (Tangney, 2000) التواضع كمفهوم عام بأنه انفتاح الفرد على الأفكار الجديدة والمختلفة، وإدراكه للأخطاء والقيود الخاصة به، وتقييم الإنجازات والمهارات الذاتية بشكل واقعي، ورؤية نفسه جزءًا صغيرًا من العالم مع استيعاب ذاتي منخفض نسبيًا بدلاً من الاتجاه نحو المبالغة في تضخيم الذات. ويتضمن التواضع الأبعاد التالية: التقييم الدقيق للذات، والاعتراف بالأخطاء والنقائص والفجوات في المعرفة والمحددات، والانفتاح على المعلومات والأفكار الجديدة، ووضع القدرات والإنجازات في مكانها الصحيح، وتقدير قيمة كل الأشياء.

وأشار (الضبع، 2018) إلى أن التعريفات التي تناولت مفهوم التواضع بشكل عام بينها قواسم مشتركة من حيث النظرة الموضوعية للذات وتقييمها بشكل واقعي، والتركيز على الآخر، والاعتراف بحقِّه في التفوق والإنجاز، والانفتاح على المعلومات الجديدة. ويمكن تعريف التواضع بأنه ضبط النفس، والتصرف بشكل واقعي بدون مبالغة، أو تضخيم أثناء تقييم الخصائص الذاتية، وفي التعامل مع الآخرين. وأن التركيز المرتفع على الذات قد يتضمن سمات النرجسية. وقد يتبادر إلى الذهن أن التواضع يرتبط بكلمات، مثل: الخنوع، أو الخضوع، والوداعة ، والتقليل من القيمة، ولكن لا ينبغي النظر إلى التواضع على أنه ضعف، وإنما كفضيلة، وقوة شخصية تعكس القدرة على التسامح وتقبل الاختلاف.

ويمكن النظر إلى التواضع على أنه تركيب نفسي متعدد الأبعاد، ويمكن تصوره كالذكاء العام والذكاءات المتعددة، ومن ثم فالتواضع له أشكال متعددة، ويظهر في سياقات مختلفة، وهذا يعني أنه يشمل مجموعة واسعة من المواقف، والمجالات، وأنه قد يرتبط بموقف معين، ومن أنواع التواضع: التواضع الفكري Intellectual Humility، والتواضع الثقافي Cultural Humility، والتواضع في مجال العلاقات الاجتماعية Relational Humility ;Davis, Rice, McElroy, DeBlaere, Choe, Van Tongeren, & Hook, 2016) (Watkins, Hook, Mosher, & Callahan, 2019.

وأشار كريمري-مانكيوسو وآخرون (Krumrei-Mancusoet al 2019) إلى أن الدراسات قد اهتمت منذ وقت قريب بالتواضع الفكري كموضوع له أبعاد مهمه لأنه يتعلق بالمعتقدات المعرفية epistemological beliefs، والأفكار والآراء المتعلقة بالقضايا المختلفة.

ويرى ماكلوري وآخرون (McElroyet al, 2014) أن التواضع الفكري يتضمن البصيرة حول حدود معرفة الفرد، والانفتاح على الأفكار الجديدة، وتنظيم الغطرسة بمعنى القدرة على تقديم

الأفكار بطريقة غير هجومية، وتقبل وجهات النظر الأخرى التي تختلف مع وجهة النظر الذاتية بدون إساءة.

ويشير ليري وآخرون (Leary, et al. 2017)إلى أن التواضع الفكري يتضمن درجة اعتراف الأفراد بأن معتقداتهم قد تكون خاطئة. ويرى بورتر وشوكيومان (Porter & Schumann, 2018) أن التواضع الفكري يتضمن إدراك عدم العصمة فيما يتعلق بالأفكار والآراء ووجهات النظر، والوعي بتقدير نقاط القوة الفكرية لدى الآخرين، والاعتراف بحدود معرفة المرء.

ويمكن القول إن جوهر التواضع الفكري هو وعي الفرد بحدود معرفته، والسعي دائمًا لمعرفة الحقيقة، والانفتاح على أفكار ومعلومات جديدة، وعدم التمسك بالرأي الخاطئ، وعدم الإفراط في الثقة الفكرية، واحترام وجهات نظر الآخرين طالما عليها دليل يؤيدها، ويبرهن عليها.

وقد أشار شانسيلور وليوبومرسكي (Chancellor & Lyubomirsky, 2013) إلى أن المتواضعين لديهم قدرة على التعلم من الآخرين، ويحللون وجهات النظر البديلة، بعكس النرجسيين فإنهم يجدون صعوبة في التعلم من الآخرين الذين يعتبرونهم أقل ذكاء منهم، وهم لا يعترفون بسهولة بأنهم في حالة جهل.

وأشار باتشيرايا وآخرون (Bhattacharya et al, 2017) إلى أن التواضع الفكري فضيلة العقل virtue of the mind، وأن الفرد المتواضع فكريًا يدرك حدود معرفته، ومتفتح ذهنيًا، ومستعد لتلقي أفكار جديدة في ضوء أدلة جديدة، ويقدر ذكاء الآخر، ولا يتظاهر بمعرفة أكثر مما يعرف.

وأكد ليري وآخرون (Leary, et al., 2017) على أن التواضع الفكري يشبه سمة الانفتاح open-ness، لكن الانفتاح هو بناء أوسع بكثير، وينطوي على طرق الأفراد في التعامل مع العديد من جوانب الحياة، بما في ذلك العلاقات، والاتجاهات، والنشاط السياسي والفن والخبرات الشخصية، ومع ذلك، فإن الانفتاح على الأفكار والقيم البديلة يتضمن التواضع الفكري، ويميل الأشخاص الذين يسجلون درجات مرتفعة في الانفتاح إلى أن يكونوا أكثر تواضعًا من الناحية الفكرية من الأشخاص الذين يعانون من مستوى منخفض في الانفتاح، وبالتالي فالناس الذين هم على مستوى عالٍ في الدوجماتية، ويقتنعون بأن معتقداتهم صحيحة لديهم مستوى منخفض في التواضع الفكري.

وصنَّف ساميولسون وآخرون (Samuelson et al 2015) سمات وخصائص الأفراد المتواضعين فكريًا في بعدين:

البعد الأول: البعد المعرفي للتواضع الفكري The Epistemic Dimension of Intellectual Hu-mility: حسن الاطلاع Knowledgeable، والذكاء، وحب التعلم، والفضول، والبصيرة، والعقلانية. ويشير البعد المعرفي للتواضع الفكري إلى أن هذه الفضيلة مرتبطة بتقصي الحقائق أو اكتساب المعرفة أو الفهم. وبالتالي، فإن التواضع الفكري لا يتجلى إلا عندما يكون لدى الفرد أداء معرفي، مثل الاحتفاظ بالمعتقدات واكتساب المعرفة وحل الألغاز ووضع فرضيات.

البعد الثاني: البعد الاجتماعي للتواضع الفكري The Social Dimension of Intellectual Hu-

mility: التواضع، الحب، العدل، عدم التباهي. وينقسم البعد الاجتماعي للتواضع الفكري إلى الجوانب الداخلية الشخصية intrapersonal، والخارجية interpersonal. يشير الجانب الداخلي إلى الطريقة التي ينظر بها المرء إلى نفسه، مثل عدم الظهور وعدم التباهي، بينما يصف الجانب الخارجي كيف يتفاعل المرء مع الآخرين، مثل غير أناني وصادق ومهذب.

وباعتبار التواضع الفكري مجالاً فرعيًا للتواضع عامة ً فإنه لا يقل أهميةً؛ حيث أشار زميجورد وآخرون (Zmigrod, et al 2019) إلى أن هناك حاجة ضرورية للتواضع الفكري في عصر الاستقطاب والأخبار المزيفة وانتشار المعلومات الخاطئة على نطاق واسع، هناك حاجة عامة قوية لفهم كيف يمكن للمواطنين تلقيح أنفسهم ضد الخداع والمعلومات غير الدقيقة والتي تتطلب القدرة على إجراء تقييم نقدي للمعلومات بطرق غير منحازة.

ويرى الباحث أن التواضع الفكري ينمي الانفتاح على التعلم من الآخرين؛ فالمتواضعون لديهم قابلية للتعلم، إذ يعترفون بأخطائهم، ومن ثم يكونون مستعدين لتلقي الأفكار الجديدة والمشورة الحكيمة؛ ويدركون أن الأخطاء جزء من التجربة الإنسانية، وليست قاصرة عليهم وحدهم.

ومن خلال مراجعة نتائج البحوث والدراسات السابقة لاحظ الباحث أنها تؤكد على أهمية التواضع الفكري من خلال علاقاته الارتباطية؛ حيث أن دراسة زانج وآخرون (Zhang, et al, 2018) هدفت إلى التعرف على العلاقة الارتباطية بين التواضع الفكري كل من التسامح والالتزام الديني، وتكونت العينة من (200) طالب وطالبة وأشارت نتائج الدراسة إلى الارتباط الموجب بين التواضع الفكري والتواضع العام والتسامح نحو الآخرين والالتزام الديني؛ وفي دراسة كوموري-مانكيوس (Krumrei-Mancuso, 2017) والتي هدفت إلى إعداد مقياس للتواضع الفكري وتكونت عينة الدراسة من (380) فرداً تم التواصل معهم من جميع أنحاء الولايات المتحدة الأمريكية (56% من الذكور، 44% من الإناث) وتراوحت أعمارهم الزمنية ما بين (18-71) سنة، وشملت العينة عرقيات وجنسيات مختلفة، ومن مستويات تعليمية مختلفة. وأسفرت النتائج أن هناك أربعة عوامل فرعية، وهي استقلالية الذات والفكر Independence of Intellect and Ego، والانفتاح على مراجعة وجهة النظر الذاتية Openness to Revising One's Viewpoint، واحترام وجهات نظر الآخرين Respect for Others' Viewpoints، وعدم الإفراط في الثقة الفكرية المطلقة Lack of Intellectual Overconfidence ؛ وكذلك دراسة هوك وفاريل وجونسون وفان تونجرن وديفيذ وآتن (Hook, Farrell, Johnson, Van Tonger-en, Davis, & Aten, 2017) والتي كان الهدف منها الكشف عن العلاقة بين التواضع الفكري والتسامح الديني، لدى عينة من رجال الدين المسيحي بلغ عددها (196) فرداً (56,1% ذكراً، 43,9% أنثى)، وأسفرت نتائج الدراسة أن التواضع الفكري يرتبط بعلاقة إيجابية مع التسامح الديني Religious tolerance؛ كما هدفت دراسة هاجارد وآخرين (Haggard, et al., 2018) إلى إعداد مقياس لقياس التواضع الفكري والتحقق من خصائصه السيكومتريه وعلاقته الارتباطية

بمتغيرات عديدة، وذلك من خلال أربع دراسات، تكونت عينة الأولى من (386) فرداً، والدراسة الثانية (296) فرداً، والثالثة (322) فرداً، والرابعة (612) فرداً، وأشارت النتائج إلى أنه يرتبط سلبيًا بالدجماتية «الانغلاق العقلي» والغرور؛ كما أشارت نتائج دراسة جانكوسكي وساندج وبيل وريوفينج وأدمز (Jankowski, Sandage, Bell, Ruffing, Adams, (2018 والتي هدفت إلى الكشف عن العلاقة بين التواضع العام والتواضع الفكري والهناء الذاتي لدى رجال الدين، وتكونت العينة من (258) فرداً من رجال الدين منهم (147) ذكراً، و(111) أنثى، وأسفرت نتائج الدراسة عن وجود فروق دالة إحصائيًا بين الجنسين في التواضع الفكري والتواضع العام لصالح الذكور، ووجود علاقات ارتباطية موجبة ودالة إحصائيًا بين التواضع العام والتواضع الفكري، والهناء الذاتي، والروحية، والصحة النفسية، وعلاقة ارتباطيه سالبة دالة إحصائيًا مع النرجسية. كما هدفت دراسة بورتر وشهيومان (Porter & Schumann, 2018) إلى الكشف عن العلاقة الارتباطية بين التواضع الفكري والحاجة للمعرفة، والتي تكونت عينة الدراسة من (181) طالباً من كلية المجتمع شمال كليفورنيا، وأشارت نتائجها إلى وجود علاقة أنه يرتبط إيجابيًا بالفضول المعرفي Epistemic curiosity والانفتاح على الخبرات؛ كما أشارت نتائج دراسة رودريجز وآخرين (Rodriguez, et al. 2019) إلى أنه يرتبط إيجابيًا بالاتجاه الإيجابي للتغيير pos-itive attitude change؛ وأشارت نتائج دراسة كوموري-مانكيوسو وآخرين (Krumrei-Mancu-so, et al., 2019) إلى أن التواضع الفكري يرتبط إيجابيًا ببعض السمات المتعلقة باكتساب المعرفة knowledge acquisition، ومنها: التفكير التأملي reflective thinking، والحاجة للمعرفة need for cognition، والفضول، والانفتاح العقلي، والتفكير المتفتح open-mind-ed thinking، والدافعية الداخلية للتعلم؛ كما هدفت دراسة (الشهري، 2020) إلى الكشف عن مستوى التواضع الفكري، والكشف عن الفروق في التواضع الفكري تبعاً لاختلاف النوع، وسنوات الخبرة والشكف عن العلاقة الارتباطية بين التواضع الفكري والمتغيرات التالية: العوامل الستة الكبرى في الشخصية، الحكمة، تجاوز الذات، وإسهام هذه المتغيرات في التنبؤ بالتواضع الفكري لدى معلمي ومعلمات المرحلة الثانوية، وأشارت النتائج إلى أنَّ التواضع الفكري يرتبط إيجابيًا بالحكمة وتجاوز الذات، وسمات الشخصية (التواضع، والانفتاح على الخبرات، ويقظة الضمير، والمقبولية، والانبساطية).

وعلى الرغم من حداثة مفهوم التواضع الفكري في التراث النفسي، إلا أنه تزايدت المقاييس التي تمَّ إعدادها لقياسه. ويشير ليري (Leary, 2019)إلى أن علماء النفس يفضلون في قياس التواضع الفكري المقاييس التي تعتمد على التقرير الذاتي self-report؛ لأن التقارير الذاتية تتسم بالكفاءة والاقتصاد في الإدارة، وقد يتم إكمالها بواسطة العديد من المشاركين في وقت واحد عبر الإنترنت.

وتوافرت في التراث النفسي خلال السنوات الخمس الأخيرة مقاييس عديدة لقياس التواضع الفكري، ومنها مقياس التواضع الفكري من إعداد مكيلوري وآخرين (McElroy, et al., 2014)،

ومقياس التواضع الفكري من إعداد كوموري-مانكيوسو وروسي (Krumrei-Mancuso, & Rouse, 2016)، ومقياس التواضع الفكري من إعداد ليري وآخرين (Leary, et al., 2017)، ومقياس التواضع الفكري من إعداد ألفونسو وإيرينو وستي وروبنسون وكرستين ويوي ولابسلي (Alfano, Iurino, Stey, Robinson, Christen, Yu, & Lapsley, 2017)، ومقياس التواضع الفكري من إعداد بورتر وشهيومان(Porter & Schumann, 2018) ، ومقياس التواضع الفكري من إعداد هاجارد وآخرين (Haggard, et al., 2018).

ويعتمد البحث الحالي على مقياس التواضع الفكري من إعداد كوموري-مانكيوسو وروسي (Krumrei-Mancuso, & Rouse, 2016)، يتكون المقياس من (22) مفردة موزعة على أربعة أبعاد وهي: الاستقلالية الفكرية للأنا Independence of intellect and ego، والانفتاح على مراجعة وجهة النظر الذاتية Openness to revising one's viewpoint، واحترام وجهات نظر الآخرين Respect for others' viewpoints، وعدم الإفراط في الثقة الفكرية المطلقة lack of intellectual overconfidence.

ونظرًا لحداثة مفهوم التواضع الفكري في الدراسات الأجنبية، وندرته في الدراسات العربية، فمن الأهمية بمكان توفير مقياس لقياس التواضع الفكري في البيئة العربية من خلال ترجمة هذا المقياس والتحقق من خصائصه السيكومترية لدى عينة من معلمي ومعلمات المرحلة الثانوية في البيئة السعودية.

وقد وقع الاختيار على المعلمين؛ نظرًا لأن المعلمُ يعد بجانب الطلبة الركن الأساسي في المنظومة التعليمية؛ إذ أنه المنوط به تحقيق الأهداف التعليمية المنشودة، كما تقع على كتفيه مسؤولية التطوير في العملية التعليمية من خلال تطوير نفسه وقدراته باستمرار. ومن ثمّ كان لابدّ من أن يتمتع المعلم بالتوافق النفسي والاجتماعي لدى المعلم، بما يضمن مشاركته الفعالة في تحقيق أهداف التطوير، ولا سيما في ظل ما يتسم به العصر من تسارع المعرفة وتعقدها في شتى مجالات الحياة.

وتعدُّ دراسة التواضع الفكري من الأهمية بمكان لدى المعلمين، نظرًا لما أشار إليه (البشري،2014) من أن البعض قد يعتقد أن وظيفة المعلم تقتصر على تقديم المعلومات وتكرارها من غيرِ تجديد ولا ابتكار، ولا قراءة ولا اطِّلاع، ولا متابعة كل جديد، وهذا خطأٌ فاحش، واعتقاد في غير محلِّه، فالمعلِّم مطالبٌ باحترام تخصصه، والمسارعة للإبداعِ فيه، ويكون ذلك بتحصيل كل علم يتعلّق به، ومتابعة كل ما يصدر عنه من جديد، ثم الاستفادة من كل فرد في سبيل تطوير وتحسين مستواه من أجل النهوض والرقي بطلابه، وتحفيزهم للاستمرار في طلب العلم والمعرفة باستخدام أيسر السبل، وأحدث الوسائل التعليمية المتاحة. وعلى المعلِّم الحصيف أن يتناول الحقيقة من أيِّ إنسان، فهي ضالته المنشودة، فلا يستنكف من الاستفادة ممن هو دونه منصبًا أو نسبًا أو سنًّا، ولْيحرص على الفائدة والمنفعة؛ لأنّها سبب رفعته، وكمال محبته عند طلبته، وكذلك عليه إذا أجاب عن سؤال، ورأى أنّ الصواب في غيرِ

ذلك، عليه أن يخضع للحقّ، ويتبع الصواب، ولو ظهر الصواب على لسان مَن هو أقلَّ منه، بل إنَّ ذلك دليلُ الإنصافِ والعدلِ وكمالِ التواضع ولين الجانب؛ فالإجابة بغير علم من عيوب المعلِّم، ومن أكبر عيوبه وأقبحها: الإصرار على الخطأ، وعدم الاعتراف به، وعدم قبول الحقيقة إذا كانت من الطلاب ونحوهم، إذْ أنه ليس عيبًا أن يأخذ الفاضل عن المفضول، والكبير عن الصغير، والمعلِّم عن الطالب.

ومن جانب آخر، يمكن القول إن الانفتاح على مراجعة وجهة النظر الذاتية، وإعادة النظر في المعلومات والخبرات السابقة يشكل أحد أبعاد التواضع الفكري، وهذا أمرٌ مهمٌ للمعلم، ويتفق مع طبيعة عمله في مهنة التعليم التي تقتضي الإبداع والتطوير ومتابعة الجديد في مجال تخصصه، وخاصة في ظل التقدم العلمي المشهود في ظل الثورة الرقمية، وهذا يقتضي من المعلم أن يكون واسع الأفق والاطلاع، دائم البحث، منفتحًا على كل ما هو جديد؛ فحدود المعرفة لا تتوقف عند حد معين، ولابد من مرجعتها باستمرار. (الشهري،2020)

وفي ضوء ما سبق، جاءت الدراسة الحالية من أجل التحقق من الخصائص السيكومترية لمقياس التواضع الفكري الذي أعده كوموري-مانكيوسو وروسي (Krumrei-Mancuso, & Rouse, 2016) وذلك في البيئة السعودية لدى عينة من معلمي ومعلمات المرحلة الثانوية.

مشكلة البحث:

ومن خلال ما سبق يمكن تحديد مشكلة البحث في الأسئلة التالية:

-1ما أبعاد التحليل العاملي لمقياس التواضع الفكري لدى المعلمين والمعلمات بالتعليم الثانوي بالبيئة السعودية، وهل تتطابق مع مثيلاتها في النسخة الأصلية للمقياس كما أشار كوموري-مانكيوسو وروسي (Krumrei-Mancuso, & Rouse, 2016) في دراسته لإعداد وتقنين المقياس على العينة الأمريكية.

-2ما دلالات الثبات التي تعطيها الصورة المعربة لمقياس التواضع الفكري بعد تطبيقها على المعلمين والمعلمات بالتعليم الثانوي بالبيئة السعودية؟

-3ما دلالات فاعلية فقرات الصورة المعربة لمقياس التواضع الفكري بعد تطبيقها على المعلمين والمعلمات بالتعليم الثانوي بالبيئة السعودية؟

هدف البحث: يمكن تلخيص الهدف الرئيس لهذا البحث في التحقق من الكفاءة السيكومترية للصورة المعربة لمقياس التواضع الفكري عند تطبيقها في البيئة السعودية على عينات من معلمي ومعلمات التعليم الثانوي بمحافظة محايل عسير. ومن أجل تحقيق هذا الهدف سوف يركز البحث الحالي على استخراج بعض مؤشرات الصدق والثبات للصورة المعربة للمقياس موضوع البحث، وذلك باستخدام طرق مختلفة.

أهمية البحث:

تكمن أهمية البحث في جانبين: نظرية، وتطبيقية:

الأهمية النظرية:

-1تقديم إطار نظري عن التواضع الفكري كمتغير نفسي إيجابي، وحديث التناول في الدراسات الأجنبية؛ مما يثري التراث العربي النفسي في هذا المجال.

-2أهمية دراسة التواضع الفكري لدى معلمي ومعلمات المرحلة الثانوية، وذلك من منطلق أن اتجاهات الطلبة وأفكارهم تتأثر بالمواقف الفكرية لمعلميهم ووجهات نظرهم، وتقبلهم للاختلافات في الآراء، والتنوع، والتسامح والانفتاح على الآراء الأخرى.

-3ندرة الدراسات العربية والمحلية التي تناولت موضوع التواضع الفكري وقياسه، وبخاصة لدى معلمي ومعلمات المرحلة الثانوية.

الأهمية التطبيقية:

-1لفت نظر الباحثين والدارسين في البيئة العربية إلى مجال بحثي جديد، وهو التواضع الفكري.

-2تقديم مقياس جديد في البيئة العربية لقياس التواضع الفكري، والتحقق من خصائصه السيكومترية في البيئة العربية؛ مما يسهم في توجيه الباحثين إلى دراسة هذا الموضوع مع متغيرات أخري، وإمكانية استخدام الأداة كمدخل تشخيصي أو علاجي للعديد من المتغيرات.

مصطلحات البحث:

التواضع الفكري Intellectual Humility:

عرف جريجج وماهادفين (Gregg & Mahadevan, 2014, P: 8) التواضع الفكري بأنه «إدراك الفرد بأن الحقيقة غير قاصرة عليه وحده»، كما عرفه ماكلوري وآخرون (McElroy, et al., 2014, P: 20) بأنه البصيرة حول حدود معرفة الفرد الذاتية، والانفتاح على الأفكار الجديدة، وتنظيم الغطرسة بمعنى القدرة على تقديم الأفكار بطريقة غير هجومية، وتقبل وجهات النظر الأخرى التي تختلف مع وجهة النظر الذاتية بدون إساءة أو تجريح.

وتبنى الباحث تعريف كرومري-مانكيوس وروسي (Krumrei-Mancuso, & Rouse, 2016) للتواضع الفكري؛ لأنه بُني في ضوئه المقياس الذي استُخدم في البحث الحالي، ويُقاس-إجرائيًا-في البحث الحالي بالدرجة التي يحصل عليها المعلم/ المعلمة من خلال الإجابة عن مفردات المقياس الذي استُخدم في البحث الحالي.

حدود البحث:

-1الحدود الموضوعية: الخصائص السيكومترية العربية لمقياس التواضع الفكري.

-2الحدود البشرية: عينة من معلمي ومعلمات المرحلة الثانوية.

-3الحدود المكانية: مدارس المرحلة الثانوية التابعة لإدارة التعليم بمحافظة محايل عسير.

-4الحدود الزمانية: الفصل الدراسي الثاني من العام الجامعي 1440ه/ 441هـ.

منهج البحث: استخدم البحث الحالي المنهج الوصفي التحليلي؛ نظرًا لملاءمته لطبيعة البحث وأهدافه.

مجتمع وعينة البحث: يتكون مجتمع البحث من جميع معلمي ومعلمات المرحلة الثانوية في المدارس الثانوية الحكومية التابعة لإدارة التعليم بمحافظة محايل عسير، واشتملت عينة البحث على عينتين فرعيتين:

-1عينة استطلاعية: في محاولة من الباحث للتحقق من وضوح مفردات المقياس المترجم ومدى القدرة على فهمها على عينة مماثلة لعينة البحث، قام الباحث بدراسة استطلاعية على (30) معلمًا ومعلمة بالمرحلة الثانوية بمحافظة محايل عسير؛ حيث تم تطبيق المقياس في صورته الأولية، ولاحظ الباحث عدم وجود أي شكوى من صياغة المفردات أو صعوبة فهمها، وخلو المقياس من أي بنود تتنافى مع الثقافة الإسلامية أو تتعارض مع القيم في المجتمع السعودي، وأقر المفحوصون بوضوح التعليمات، وبأن طول الاختبار مناسب، واستغرق تطبيقه أقل من (20) دقيقة؛ مما جعل الباحث يطمئن إلى إمكانية تطبيقه على عينة التقنين الأساسية.

-2العينة الأساسية: تكونت من (120) معلمًا ومعلمة من معلمي ومعلمات المرحلة الثانوية بمحافظة محايل عسير، وبمتوسط عمري قدره (37.61) سنة، وانحراف معياري قدره (7.52)، واختيرت بطريقة عشوائية متيسرة من من بعض مدارس المرحلة الثانوية بمحافظة محايل عسير؛ حيث تم التطبيق على أفراد العينة من خلال رابط إلكتروني.

أداة البحث:

* مقياس التواضع الفكري lintellectual Humality Scale من إعداد كوموري-مانكيوس وروسي (Krumrei-Mancuso, & Rouse, 2016)، وترجمة الباحث.

أ-وصف المقياس في النسخة الأجنبية:

يتكون المقياس من (22) مفردة موزعة على أربعة أبعاد: الاستقلالية الفكرية للأنا Independ-ence of intellect and ego) 5) عبارات، والانفتاح على مراجعة وجهة النظر الذاتية Openness to revising one's viewpoint) 5) عبارات، واحترام وجهات نظر الآخرين Respect for others' viewpoints) 6) عبارات، وعدم الإفراط في الثقة الفكرية المطلقة Lack of intellectual over-confidence) 6) عبارات. وتتم الإجابة عن العبارات من خلال إجابة خماسية تتراوح بين (أوافق بشدة-لا أوافق بشدة)، وتحصل الإجابة «أوافق بشدة» على خمس درجات، بينما تحصل الإجابة «لا أوافق بشدة» على درجة واحدة إذا كانت العبارة موجبة الاتجاه، والعكس صحيح إذا كانت سلبية، ويتراوح المدى ما بين (22- 110) درجة، وتشير الدرجة المرتفعة إلى ارتفاع مستوى التواضع الفكري.

وتمتع المقياس في نسخته الأصلية بخصائص سيكومترية جيدة، حيث تم تطبيقه على عينة (380) فرد، منهم (59%) من الذكور، و(41%) من الإناث، وتراوحت أعمارهم الزمنية ما بين (18-72) سنة، وبلغ متوسط الأعمار الزمنية (32.78) سنة، والانحراف المعياري (1.54)، وقد كانت الصورة الأولية للمقياس مكونة من (73) عبارة، وعن طريق التحليل العاملي الاستكشافي استقرت على (22) عبارة تشبعت على الأبعاد الأربعة تفسر (24.57%) من التباين الكلي، وبلغ

معامل ألفا كرونباخ الكلي (0.88)، وتراوح للأبعاد الفرعية ما بين ((0.73, 0.89، وأظهر التحليل العاملي التوكيدي صحة النموذج ومطابقة البيانات وتشبعها على عامل واحد.

ب-الصورة العربية للمقياس:

لإعداد صورة عربية من المقياس قام الباحث بما يلي:

-1ترجمة عبارات المقياس من اللغة الإنجليزية إلى اللغة العربية.

-2عرض النسختين العربية والإنجليزية على عدد (2) متخصصين في اللغة الإنجليزية لمراجعة الترجمة، والتحقق من مطابقة المعنى في اللغتين العربية والإنجليزية. وقام الباحث بعد ذلك بإجراء ترجمة عكسية (من اللغة العربية إلى اللغة الإنجليزية)، وعرضها على متخصصين في اللغة الإنجليزية، ووُجد أنها تحقق نفس الهدف، وتتفق مع معنى المفردات في النسخة الأصلية الأجنبية، وبذلك تحقق الباحث من صحة الترجمة.

-3عرض المقياس بعد الترجمة على متخصص في اللغة العربية لتحديد مدى سلامة الصياغة اللغوية العربية لعبارات المقياس.

-4عرض المقياس على عدد (9) من المحكمين المتخصصين في الصحة النفسية وعلم النفس، وذلك للحكم على مدى ملاءمة المقياس للتطبيق في البيئة العربية، وبخاصة السعودية، ومدى ملاءمته للتطبيق على عينة من معلمي ومعلمات المرحلة الثانوية. وقد أقرَّ المحكمون بملاءمة المفردات للبيئة السعودية، وأشاروا بإعادة صياغة بعض العبارات.

-5تطبيق الصورة الأولية للمقياس على العينة الاستطلاعية للتأكد من وضوح المفردات، وفهمها واستيعابها.

مفتاح تصحيح المقياس:

تتم الإجابة عن مفردات المقياس من خلال إجابة خماسية تتبع طريقة ليكرت تتراوح بين (تنطبق تمامًا- لا تنطبق مطلقًا)، حيث تحصل الإجابة (تنطبق تمامًا) على خمس درجات، بينما تحصل الإجابة (لا تنطبق مطلقًا) على درجة واحدة إذا كانت العبارة موجبة الاتجاه، والعكس صحيح إذا كانت العبارة سالبة الاتجاه، ويتراوح المدى ما بين ((110-22 درجة، وتشير الدرجة المرتفعة إلى ارتفاع مستوى التواضع الفكري، ويوضح جدول (8) أرقام مفردات أبعاد مقياس التواضع الفكري.

جدول (8) أرقام مفردات أبعاد مقياس التواضع الفكري

الأبعاد	أرقام المفردات
الاستقلالية الفكرية للأنا	17,13,9,5,1
الانفتاح على مراجعة وجهة النظر الذاتية	18,14,10,6,2
احترام وجهات نظر الآخرين	21,19,15,11,7,3
عدم الإفراط في الثقة الفكرية المطلقة	22,20,16,12,8,4

نتائج البحث:

تم إدخال البيانات وتصحيحها ومعالجتها باستخدام برنامج الحزم الإحصائية (SPSS.22). وقد أشارت النتائج إلى تمتع المقياس بدرجة جيدة من الاتساق الداخلي والصدق العاملي والثبات سواء للأبعاد أو الدرجة الكلية للمقياس. وفيما يلي عرض نتائج التحليل الإحصائي.

الإجابة عن السؤال الأول:

ينص هذا السؤال عن: ما أبعاد التحليل العاملي لمقياس التواضع الفكري لدى المعلمين والمعلمات بالتعليم الثانوي بالبيئة السعودية، وهل تتطابق مع مثيلاتها في النسخة الأصلية للمقياس كما أشار كوموري-مانكيوسو وروسي؟ وللإجابة عن هذا السؤال تم إجراء التحليل العاملي الاستكشافي لعبارات المقياس، وللتأكد من قابلية مصفوفة الارتباطات للتحليل العاملي أجرى الباحث مقياس كفاية العينةKaiser-Meyer-Olkin وكانت القيمة تساوى (0.778) وهى قيمة مرتفعة وقريبة من الواحد الصحيح وتشير إلى كفاية العينة، أيضا تم إجراء اختبار Bartlett's Test of Sphericity للتكورية والذى يوضح أن مصفوفة الارتباطات تتوفر على الحد الأدنى من العلاقات فقد كان دالاً إحصائيًا عند (0.01).

وقد استخدم طريقة المكونات الأساسية Principal Components)) لما تتسم به هذه الطريقة من استخلاص أقصى تباين ممكن. كما استخدم محك «كايزر» في استخلاص العامل العام وهو مالا يقل جذره عن واحد صحيح، ثم تم تدوير العوامل المستخرجة تدويرًا متعامدًا بطريقة «الفاريمكس Varimax »، واعتبر الباحث التشبع المقبول للبند هو (0.3) على الأقل، وبناءً على المحكات السابقة تم استخلاص أربعة عوامل من الدرجة الأولى للمقياس فسرت (57.531%) من التباين الكلي. ويوضح جدول (1) مصفوفة العوامل الدالة إحصائيًا وتشبعاتها، وكذلك الجذر الكامن ونسبة التباين لكل عامل ونسب الشيوع لمفردات المقياس.

جدول (1) تشبعات مفردات مقياس التواضع الفكري بالعوامل بعد التدوير المتعامد ونسب الشيوع

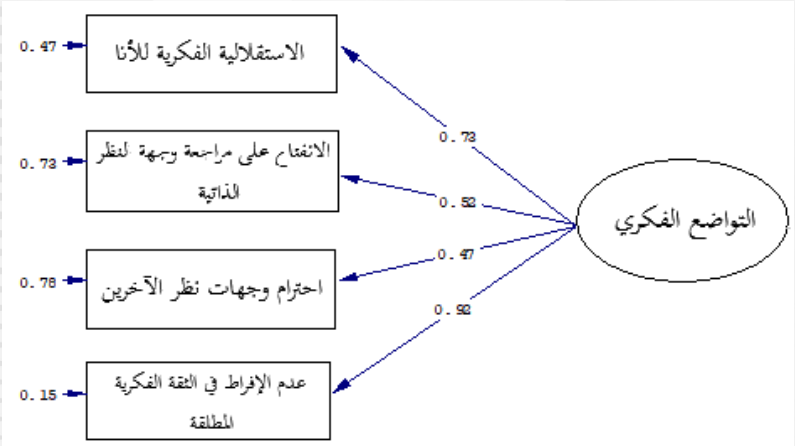
العبارات	الأبعاد				نسب الشيوع
	الأول	الثاني	الثالث	الرابع	
1	0.529				0.58
2	0.659				0.68
3	0.730				0.76
4	0.825				0.66
5	0.579				0.55
6		0,474			0.37

العبارات	الأبعاد				نسب الشيوع
	الأول	الثاني	الثالث	الرابع	
7		0.512			0.49
8		0.775			0,73
9		0.736			0.66
10		0.606			0.55
11			0.733		0.64
12			0.761		0.78
13			0.6410		0.61
14			0.703		0.77
15			0.659		0.66
16			0.700		0.73
17				0.511	0.45
18				0.720	0.78
19				0.639	0.59
20				0.571	0.51
21				0.622	0.60
22				0.753	0,69
الجذر الكامن	4.019	3.528	2.737	2.373	نسبة التباين الكلى
نسبة التباين العاملي	18.268	16.037	12.440	10.785	57.531

يتضح من جدول (1) أن التحليل العاملي للمقياس أسفر عن أربعة عوامل، تراوحت جذورها الكامنة ما بين (4.019) للعامل الأول، و(2.373) للعامل الرابع.

كما تحقق الباحث من الصدق العاملي باستخدام التحليل العاملي التوكيدي Confirmatory factor analysis (CFA) بطريقة الاحتمال الأقصى Maximum likelihood التي أسفرت عن تشبع جميع العوامل على عامل واحد، وكانت قيمة كا2 = 46.82 عند درجات حرية = 2 وهي غير دالة إحصائيًا، كما كان مؤشر RMSEA (0.43) وهي تقع في المدي المثالي للمؤشر (أقل من5)، كذلك فإن مؤشر GFI لجودة المطابقة (0.87) ومؤشر NFI للمطابقة المعيارية (0.74) وهما

تقعان في المدي المثالي للمؤشر (صفر:1)، وذلك يؤكد وجود مطابقة جيدة للبيانات مع النموذج المقترح، وهو عامل واحد. ويوضح شكل (1) نموذج صدق التحليل العاملي التوكيدي لمقياس التواضع الفكري.



شكل (1) نموذج صدق التحليل العاملي التوكيدي لمقياس التواضع الفكري

كما يوضح جدول (2) ملخصًا لنتائج التحليل العاملي التوكيدي لمقياس التواضع الفكري.

جدول (2) نتائج التحليل العاملي التوكيدي لأربعة متغيرات مشاهدة (نموذج العامل الكامن الواحد) في مقياس التواضع الفكري

المتغيرات المشاهدة	معامل المسار	الخطأ المعياري لتقدير معامل المسار	قيمة "ت"	معامل التحديد R^2
الاستقلالية الفكرية للأنا	0.73	040	8.17	0.53
الانفتاح على مراجعة وجهة النظر الذاتية	0.52	0.33	5.65	027
احترام وجهات نظر الآخرين	0.47	0.49	5.04	0.23
عدم الإفراط في الثقة الفكرية المطلقة	0.92	0.32	10.52	0,85

** دالة عند مستوى (0,01).

يوضح جدول (2)، وشكل (1) نتائج التحليل العاملي التوكيدي التي تؤكد صدق العوامل الأربعة في مقياس التواضع الفكري، كما يتضح أيضًا أن المتغيرات المشاهدة تشبعت بالعامل الكامن؛ حيث بلغ معامل صدقها أو مسارها ((0.92, 0.47, 0.52, 0.73 على الترتيب, ومن ثم يمكن لكل منها تفسير (92%, 47%, 52%, 73%) من التباين الكلي في المتغير الكامن.

كما تشير النتائج الواردة في جدول (2)، وشكل (1) إلى أن قيم «ت» المقابلة لمعاملات المسار لا تقع في الفترة [1.96،1.96-]، وهذا يشير إلى دلالة معاملات المسار، كما أن النموذج حقق

شروط حسن المطابقة، وهذا يدل على أن الاستبيان مطابق للصورة الأصلية.

الإجابة عن السؤال الثاني:

ينص هذا السؤال عن: ما دلالات الثبات للصورة المعربة لمقياس التواضع الفكري بعد تطبيقها على المعلمين والمعلمات بالتعليم الثانوي بالبيئة السعودية؟

وللإجابة عن هذا السؤال للتحقق من ثبات المقياس تم استخدام الطرق التالية:

-1الارتباط بين عوامل المقياس مؤشر على ثبات المقياس.

تـمَّ التوصـل إلـى معامـلات الثبـات لمقيـاس التواضـع الفكـري بإيجـاد معامـلات الارتبـاط بيـن العوامـل الأربعـة التـي مثلـت مكونـات البناءالتحليـل العاملـي للمقيـاس. ويبيـن جـدول (3) هـذه النتائـج.

جدول(3) مصفوفة معاملات الارتباط بين العوامل الأربعة المكونة للمقياس، وكذلك ارتباطها الدرجة الكلية.

الأبعاد	الدرجة الكلية	(1)	(2)	(3)
الاستقلالية الفكرية للأنا (1)	**0.722	-	-	-
الانفتاح على مراجعة وجهة النظر الذاتية (2)	**0.469	**0.317	-	-
احترام وجهات نظر الآخرين (3)	**0.601	**0.427	**0.635	-
عدم الإفراط في الثقة الفكرية المطلقة (4)	**0.541	**0.516	**0.393	**0.359

** دالة عند مستوى (0.01)

يتضح من جدول (3) أن جميع قيم معاملات ارتباط العوامل بعضها ببعض تراوحت ما بين ((0.317, 0.722 ، وجميعها عند مستوى دلالة إحصائية (0.01).

-2طريقة ألفا كرونباخ:

تم حساب معامل ثبات ألفا كرونباخ سواء للأبعاد الفرعية، أو للدرجة الكلية على مقياس التواضع الفكري. ويوضح جدول (4) نتائج ذلك.

جدول (4) معاملات ثبات مقياس التواضع الفكري للاستبيان بطريقة ألفا كرونباخ

م	الأبعاد	معامل ألفا كرونباخ
1	الاستقلالية الفكرية للأنا	0.848
2	الانفتاح على مراجعة وجهة النظر الذاتية	0.731
3	احترام وجهات نظر الآخرين	0.870
4	عدم الإفراط في الثقة الفكرية المطلقة	0.690
	الدرجة الكلية على مقياس التواضع الفكري	0.769

تشير النتائج الواردة في جدول (4) إلى أن معاملات ثبات ألفا كرونباخ لأبعاد مقياس التواضع الفكري جاءت قيم مرتفعة؛ مما يشير إلى تمتع المقياس بدرجة مقبولة من الثبات.

-3طريقة التجزئة النصفية:

تم حساب ثبات المقياس بطريقة التجزئة النصفية، وذلك بتقسيم المقياس إلى نصفين: الأول يتكون من العبارات الفردية، والثاني يتكون من العبارات الزوجية، ثم حساب معاملات الارتباط بطريقة «بيرسون»، ومعالجة النتائج باستخدام معادلة «سبيرمان-براون»، ومعادلة «جتمان». ويوضح جدول (5) نتائج ذلك.

جدول (5) معاملات ثبات أبعاد مقياس التواضع الفكري بطريقة التجزئة النصفية

م	الأبعاد	التجزئة النصفية	
		طريقة جتمان	طريقة سبيرمان-براون
1	الاستقلالية الفكرية للأنا	0.741	0.780
2	الانفتاح على مراجعة وجهة النظر الذاتية	0.743	0.774
3	احترام وجهات نظر الآخرين	0.864	0.857
4	عدم الإفراط في الثقة الفكرية المطلقة	0.611	0.624
الدرجة الكلية على مقياس التواضع الفكري		0.624	0.640

تشير النتائج الواردة في جدول (5) إلى أن معاملات الثبات الخاصة بأبعاد مقياس التواضع الفكري بطريقة سبيرمان-براون، متقاربة مع مثيلتها بطريقة جتمان، وكلها قيم مقبولة، مما يشير إلى ثبات المقياس.

الإجابة عن السؤال الثالث:

ينص هذا السؤال عن: ما دلالات فاعلية فقرات الصورة المعربة لمقياس التواضع الفكري بعد تطبيقها على المعلمين والمعلمات بالتعليم الثانوي بالبيئة السعودية؟

تمَّ التوصل إلى دلالات فاعلية فقرات المقياس بصورتها النهائية، وذلك بتحليل فقرات المقياس وتقدير قدراتها التمييزية من خلال حساب معامل الارتباط بين درجة الفقرة ودرجة العامل الذي تنتمي إليه من جهة، وبينها وبين الدرجة الكلية على المقياس من جهة أخرى. ويوضح جدول ((6, 7 نتائج ذلك.

جدول (6) معاملات الارتباط بين درجات كل مفردة والدرجة الكلية على المقياس

المفردة	معامل الارتباط	المفردة	معامل الارتباط	المفردة	معامل الارتباط	المفردة	معامل الارتباط
1	** 0.461	7	** 0.484	13	** 0.600	19	** 0.551

2	** 0.588	8	** 0.539	14	** 0.429	20	** 0.390
3	** 0.658	9	** 0.711	15	** 0.379	21	** 0.493
4	** 0.620	10	** 0.517	16	** 0.581	22	** 0.633
5	** 0.550	11	** 0.359	17	** 0.446	23	** 0.556
6	** 0.336	12	** 0.454	18	** 0.590	24	** 0.748

** دالة عند مستوى (0.01).

يتضح من جدول (6) أن معاملات الارتباط بين درجة كل مفردة والدرجة الكلية على مقياس التواضع الفكري تراوحت ما بين (0.336، 0.748)، وهي دالة إحصائيًا عند مستوى (0.01).

جدول (7) معاملات الارتباط بين درجات كل مفردة والدرجة الكلية للعامل الذي تنتمي إليه

الاستقلالية الفكرية للأنا		الانفتاح على مراجعة وجهة النظر الذاتية		احترام وجهات نظر الآخرين		عدم الإفراط في الثقة الفكرية المطلقة	
المفردة	معامل الارتباط	المفردة	معامل الارتباط	المفردة	معامل الارتباط	المفردة	معامل الارتباط
1	**0.736	2	**0.657	3	**0.807	4	**0.563
5	**0.830	6	**0.641	7	**0.843	8	**0.700
9	**0.813	10	**0.820	11	**0.643	12	**0.529
13	**0.874	14	**0.770	15	**0.821	16	**0.686
17	**0.724	18	**0.690	19	**0.784	20	**0.660
				21	**0.716	22	**0.626

** دالة عند مستوى ((0.01

يتضح من جدول (7) أن معاملات الارتباط بين درجة كل مفردة والدرجة الكلية للبعد الأول تراوحت ما بين (0.724، 0.830)، وللبعد الثاني ما بين (0.657، 0.820)، وللبعد الثالث ما بين (0643، 0.821)، وللبعد الرابع ما بين (0.529، 0.700)، وهي دالة إحصائيًا عند مستوى ((0.01.

التوصيات والمقترحات:

- الاهتمام بمتغيرات علم النفس الإيجابي، ومن هذه المتغيرات: التواضع بشكل عام؛ حيث يعد من المتغيرات التي تم إدراجها حديثًا في علم النفس الإيجابي؛ ولم ينل هذا المتغير حظًّا كبيرًا من الدراسة والاهتمام البحثي لوقت قريب، وذلك بسبب ارتباطه بالقيم الأخلاقية الدينية، والفلسفية، وبالتالي فهناك ضرورة لزيادة الدراسات في هذا المتغير، وإعداد مقاييس لقياسه من واقع الثقافة الإسلامية.

- العمل على توفير مناخ تنظيمي إداري مدرسي يسوده جو من التفتح الفكري، واحترام الرأي والرأي الآخر.
- الاهتمام بتعزيز التواضع الفكري لدى معلمي ومعلمات المرحلة الثانوية؛ لما لهم من دور نفسي واجتماعي وأكاديمي في تشكيل أفكار ومعتقدات الطلاب من جهة وتنمية شخصياتهم في جميع جوانبها من جهة أخرى؛ فهم النموذج الملاحظ من قِبل الطلاب بمختلف الجنسين.
- المجال خصب لعمل موضوعات بحثية في التواضع الفكري ومنها مثلاً:

1. التواضع الفكري وعلاقته بالتسامح نحو الآخر لدى طلاب الجامعة.
2. التواضع الفكري وعلاقته بالهناء الذاتي لدى أعضاء هيئة التدريس بالجامعات.

مراجع البحث:

أولاً: المراجع العربية:

- البشري، عايش عطية (2014). تواضع المعلم. متاح على الرابط التالي:
- https://www.manhal.net/articles.php?action=show&id=17835
- الشهري، علي عبد الرحمن (2020). العوامل الستة الكبرى في الشخصية والحكمة وتجاوز الذات كمنبئات بالتواضع الفكري لدى معلمي ومعلمات المرحلة الثانوية بمحافظة محايل عسير. رسالة دكتوراه غير منشورة. كلية التربية جامعة الملك خالد.
- الضبع، فتحي عبد الرحمن (2018). فعالية برنامج إرشادي في تنمية التواضع لخفض الاستحقاق النرجسي الأكاديمي لدى طلاب الجامعة. المجلة العلمية، كلية التربية، جامعة أسيوط، 34 (10)، 72-1.

ثانياً: المراجع الأجنبية والعربية المترجمة:

- Alfano, M., Iurino, K., Stey, P., Robinson, B., Christen, M., Yu, F., & Lapsley, D. (2017). Development and validation of a multidimensional measure of intellectual humility. PLoS ONE, 12(8), 182-193.
- Alshehri, A. A. (2020). The Big six factors of personality (HEXACO), Wisdom, and Self-Transcendence as predictors of Intellectual humility in a sample of male and female secondary school teachers in Mahayel Asir Governorate. Unpublished Doctoral dissertation, King Khalid University.
- Bhattacharya, O., Chatterjee, A., & Basu, J. (2017). Humility: An Emerging Construct in Moral Psychology. Psychological Studies, 62(1), 1-11.
- Chancellor, J., & Lyubomirsky, S. (2013). Humble Beginnings: Current Trends, State Perspectives, and Hallmarks of Humility. Social and Personality Psychology Compass, 7 (11), 819-833.

- Davis, D., Rice, K., McElroy, S., DeBlaere, C., Choe, E., Van Tongeren, D, R., & Hook, J. (2016). Distinguishing intellectual humility and general humility. Journal of Positive Psychology, 11, 215-224.
- El- Dabee, F. A. (2018). The effectiveness of a cognitive-behavioral counseling program in development of Humlity and reducing the sense of academic narcissistic entitlement of university. Sientific Journal, Feculty of Education, Asuit Unversity, 34 (10), 1-72.
- Haggard, M., Rowatt, W., Leman, J., Meagher, B., Moore, C., Fergus, T., & … Howard-Snyder, D. (2018). Finding middle ground between intellectual arrogance and intellectual servility: Development and assessment of the limitations-owning intellectual humility scale. Personality and Individual Differences, 124, 184–193.
- Hook, J., Farrell, J., Johnson, K., Van Tongeren, D., Davis, D., & Aten, J. (2017). Intellectual humility and religious tolerance. Journal of Positive Psychology, 12,29-35.
- Jankowski, P., Sandage, S., Bell, C., Ruffing, E., , Adams, C. (2018). Humility, Relational Spirituality, and Well-being among Religious Leaders: A Moderated Mediation Model. Journal of Religion and Health, 57 (5), 1-21.
- Krumrei-Mancuso, E. (2017). Intellectual humility and prosocial values: Direct and mediated effects. Journal of Positive Psychology, 12, 13-28.
- Krumrei-Mancuso, E., & Rouse, S. (2016). The development and validation of the comprehensive intellectual humility scale. Journal of Personality Assessment, 98, 209-221.
- Krumrei-Mancuso, E., Haggard, M., LaBouff, J., & Rowatt, W. (2019). Links between intellectual humility and acquiring Knowledge, The Journal of Positive Psychology, DOI:10.1080/17439760.2019.1579359.
- Kudashov, V., & Mosienko, M. (2018). Intellectual Humility in Public Discussion" in Convention 2017 "Modernization and Multiple Modernities". KnE Social Sciences, 10, 384-393.
- Leary, M. (2019). The Psychology of Intellectual Humility. https://www.templeton.org/wp-content/uploads/2018/11/Intellectual-Humility-Leary-FullLength-Final.pdf
- Leary, M., Diebels, K., Davisson, E., Jongman-Sereno, K., Isherwood, J., Raimi, K., & , … Hoyle, R. (2017). Cognitive and interpersonal features of intellectual humility.

Personality and Social Psychology Bulletin, 43, 793-813.

- Lee, Y., Berry, C., & Gonzalez-Mulé, E. (2019). The importance of being humble: A meta-analysis and incremental validity analysis of the relationship between honesty-humility and job performance. Journal of Applied Psychology, 104(12), 1535-1546.
- McElroy, S., Rice, K., Davis, D., Hook, J., Hill, P., Worthington, J., & Van Tongeren, D., (2014). Intellectual humility: Scale development and theoretical elaborations in the context of religious leadership. Journal of Psychology and Theology, 42, 19-30.
- Porter, T., & Schumann, K. (2018). Intellectual humility and openness to the opposing View. Self and Identity, 17 (2),139-162.
- Rodriguez, D., Hook, J., Farrell, J., Mosher, D., Zhang, H., Van Tongeren, D., & ...Hill, P. (2019), Religious intellectual humility, attitude change, and closeness following religious disagreement. Journal of Positive Psychology, 14 (2), 133-140.
- Samuelson, P., Jarvinen, M., Paulus, T., Church, I., Hardy, S., & Barrett, J. (2015). Implicit theories of intellectual virtues and vices: A focus on intellectual humility. The Journal of Positive Psychology, 10(5), 389-406.
- Tangney, J. (2000). Humility: theoretical perspectives, empirical findings and directions for future research. Journal of Social and Clinical Psychology, 19, 70-82.
- Van Tongeren, D. Stafford, J., Hook, J., Green, J., Davis, D., & Johnson, K.(2016). Humility attenuates negative attitudes and behaviors toward religious out-group members. The Journal of Positive Psychology, 11, 199-208.
- Watkins, E., Hook, J., Mosher, D., & Callahan, J. (2019). Humility in clinical supervision: Fundamental, foundational, and transformational. The Clinical Supervisor, 38,1, 58-78.
- Zhang, H., Hook, J., Farrell, J., Mosher, D., Van Tongeren, D. & Davis, D. (2018). The effect of religious diversity on religious belonging and meaning: The role of intellectual humility. Psychology of Religion and Spirituality, 10(1), 72-83.
- Zmigrod, L., Zmigrod, S., Rentfrow, P., & Robbins, T. (2019). The psychological roots of intellectual humility: The role of intelligence and cognitive flexibility. Personality and Individual Differences, 141, 200-208.

معوقات توجهات الباحثين نحو الدراسات المستقبلية في أقسام التربية الإسلامية بجامعات المملكة العربية السعودية

د. سويلم سلامة الجهني (إدارة تعليم المدينة المنورة).

المستخلص: تناولت الدارسة معوقات توجهات الباحثين نحو الدراسات المستقبلية في أقسام التربية الإسلامية بجامعات المملكة العربية السعودية، وهدفت إلى: الكشف عن المعوقات (الذاتية، والأكاديمية، والاجتماعية والثقافية) المؤثرة في توجهات الباحثين بجامعات المملكة العربية السعودية نحو الدراسات المستقبلية في أقسام التربية الإسلامية.

واستخدم الباحث المنهج الوصفي في دراسته، وكانت أداة الدراسةِ الاستبانةُ، وتكونت عينة الدراسة من أعضاء هيئة التدريس وطلاب الدراسات العليا في أقسام التربية الإسلامية بالجامعات السعودية والذي بلغ (44) عضو تدريس و(174) طالبا في الدراسات العليا.

توصلت الدراسة إلى عدد من النتائج أهمها: قلة الدراسات المستقبلية في أقسام التربية الإسلامية، وكثرة الصعوبات التي تواجهها وضعف التوجهات الأكاديمية وتوجهات الباحثين نحوها. وأن المعوقات الذاتية والأكاديمية والاجتماعية والثقافية؛ مؤثرة في توجه الباحثين نحو الدراسات المستقبلية بدرجة موافق من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس، وطلاب الدراسات العليا في أقسام التربية الإسلامية. وأن غموض المجالات التي تندرج تحت مجال الدراسات المستقبلية، أكثر المعوقات الذاتية المؤثرة في توجه الباحثين نحو الدراسات المستقبلية من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس في أقسام التربية الإسلامية. وأن قلة مراكز الدراسات المستقبلية في الجامعات السعودية هي أكثر المعوقات الأكاديمية المؤثرة في توجه الباحثين نحو الدراسات المستقبلية من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس في أقسام التربية الإسلامية. وأن نظرة بعض الباحثين بأن الدراسات المستقبلية من الغيبيات التي لا يجوز البحث فيها، هو: أقل المعوقات الاجتماعية والثقافية من وجهة نظر طلاب الدراسات العليا.

وكانت من أبرز التوصيات والمقترحات: إنشاء مركز للدراسات المستقبلية في الجامعات السعودية. وإجراء دراسة علمية عن التحديات المستقبلية للتربية الإسلامية باستخدام أسلوب دلفاي.

الكلمات المفتاحية: المعوقات، الدراسات المستقبلية، التربية الإسلامية، الجامعات السعودية.

Abstract: The study dealt with the obstacles of researchers' orientations towards future studies in the departments of Islamic education in the universities of the Kingdom of Saudi Arabia.

The study aimed to: reveal the obstacles (subjective, academic, social and cultural) affecting the orientations of researchers in the universities of the Kingdom of Saudi Arabia towards future studies in the departments of Islamic education.

The researcher used the (descriptive approach) in his study, and the study tool was the questionnaire, and the study sample consisted of faculty members and graduate students in the departments of Islamic education in Saudi universities, which amounted to (44) faculty members and (174) students in graduate studies.

The study reached a number of results, the most important of which are: the lack of future studies in the departments of Islamic education, the large number of difficulties they face, and the weakness of academic orientations and researchers' orientations towards them. that the subjective, academic, social and cultural obstacles; Influential in the orientation of researchers towards future studies with a degree of agreement from the point of view of faculty members and graduate students in Islamic education departments. And that the ambiguity of the fields that fall under the field of future studies is the most influential self-obstacle in the direction of researchers towards future studies from the point of view of faculty members in Islamic education departments. And that the lack of centers for future studies in Saudi universities is the most influential academic obstacle in the direction of researchers towards future studies from the point of view of faculty members in Islamic education departments. The view of some researchers that future studies are from the unseen(AL-GHAYB) that should not be researched is: the least social and cultural obstacles from the point of view of graduate students.

Among the most prominent recommendations and proposals: Establishing a center for future studies in Saudi universities. And conducting a scientific study on the future challenges of Islamic education using the Delphi method.

Keywords: influencing, future studies, Islamic education, Saudi universities.

مقدمة:

الحمد لله رب العالمين، علم الإنسان مالم يعلم والصلاة والسلام على خير خلقه أجمعين نبينا محمد صلى الله عليه وعلى آله وصحبه أجمعين ثم أما بعد:

فإن المتأمل في جوانب التربية الإسلامية يوقن شمولها لجوانب الدين كله، ولجوانب الحياة كلها، فحققت التربية الإسلامية في جانبها الإيماني علاقة الإنسان بربه سبحانه، سواء كان ذلك في عالم الشهادة من عبادة وسلوك، أو في جانب الغيب من إيمان وتصديق، في الوقت الذي شملت قضايا الحياة الدنيا، بل لم يكن الفصل بينهما إلا من حيث التنوع، وإلا فإن الإنسان المسلم يسعى في حياته والعمل فيها امتثالاً لتعاليم الوحي، وتطبيقا لتوجيهاته في الاستخلاف في الأرض، وهذا التوازن يستدعي ضرورة النظر في مآلات الحياة الدنيا، ومستقبل الأيام، والحرص عليها، ولم يكن اهتمام التربية الإسلامية بالطفل إلا لتهيئته لمستقبل الأمة، وما البحث والتخطيط والعمل للمستقبل إلا جزءا من تعاليم الوحي في استغلال هذه الإمكانات، ولن يتحقق للإنسان هدفه إلا بالنظر للمستقبل.

والنظر إلى المستقبل والتطلع إليه والتخطيط له ضرورة لا يمكن الاستغناء عنه، والإنسان يتشوق إلى المستقبل ويحاول اكتشاف أسراره ومعرفة أخباره، بل قد أصبح أكثر ضرورة في هذا الزمن الذي يواجه فيه العالم الكثير من التحديات والتغيرات السريعة، والتي كانت نتاجا للتطور السريع في وسائل الاتصال والتقنية، ومن خلال ذلك برزت العديد من الوسائل التي استعملها الإنسان لمواجهة تحديات المستقبل، ومن أبرز هذه الوسائل «الدراسات المستقبلية التي تضيء الطريق بإذن الله أمام المخطط ومتخذ القرار ليكون تخطيطه أحكم وقراره أقرب للصواب».(المديفر، 2012م :5).

والدراسات المستقبلية لا تقتصر على مجال معين من العلوم والمهارات، بل يجب أن توجه إلى جميع المجالات التي تحتاج الأمة فيها إلى إدراك صورة واضحة للتطورات المستقبلية والتحديات التي تواجهها حتى تكون الحلول قائمة على أسس علمية يمكن أن تعطي نتائج في صالح ما تنشده الأمة وما تتطلع إليه.

والبحوث المستقبلية في التربية الإسلامية تهدف إلى استكشاف المشكلات التي سوف يواجهها الأجيال في المستقبل، ثم المواصفات التي ينبغي أن يتربى عليها الأجيال لمواجهتها، ومجال الدراسات المستقبلية كثيرة وتشمل جميع الدراسات الحالية من حيث دراسة الأوضاع وأهداف المجتمعات الطموحة المحبة للسيطرة والهيمنة على العالم بالأنظمة والاقتصاديات والفضائيات وغيرها.(يالجن، 2001 :172).

وقد بيّنت دراسة النعيري (2003م) ضرورة أن تسهم مؤسسات التعليم العالي ومراكز البحث في تسليط الضوء على دراسات المستقبل واستشرافه، وأهم الطرق والمنهجيات المتعلقة به وإكمال المسيرة في هذا المجال وألا تقف الدراسات عند الجوانب التأصيلية لهذا الفن بل الذهاب إلى استشراف المستقبل في القرآن الكريم والسنة النبوية، ومحاولة وضع تصور لكيفية

التعامل مع التحديات المستقبلية للتربية الإسلامية واقتراح أفضل الحلول المناسبة لذلك.
وأشارت العديد من الدراسات التربوية والاجتماعية مثل دراسة الذبياني (2017م)، ودراسة الحضيف (2020م) إلى أهمية البحث في مجال الدراسات المستقبلية في التربية وتوجيه الباحثين لها وتهيئة الظروف الملائمة لها.
وحتى يتحقق ذلك فلابد من الوقوف على واقع الدراسات المستقبلية في التربوية مجال التربية الإسلامية، وتهيئة السبل للباحثين لهذا المجال من البحث، ومنه جاء هذا البحث بعنوان: «معوقات توجهات الباحثين نحو الدراسات المستقبلية في أقسام التربية الإسلامية بجامعات المملكة العربية السعودية».

مشكلة البحث:

إن التربية الإسلامية قد تناولت قضايا الحاضر، والإفادة من الماضي، واستشراف المستقبل، إلا أن الدراسات العلمية التربوية لا زالت بحاجة إلى التأصيل في اتجاه الدراسات المستقبلية، رغم كونها أحد الأركان التي لا غنى للأمة عن البحث فيها؛ بل إن الدراسات العلمية التربوية المستقبلية تكاد تكون نادرة مقارنة بالدراسات الوصفية أو التاريخية.
كما أن العالم الإسلامي لا يزال يفتقر لمثل هذه الدراسات والتي لم يوجد منها إلا محاولات قليلة، والواجب على الأمة أن يكون لديها دراسات مستقبلية جادة ومتخصصة، ونحن أقدر الأمم على أن نضع مثل هذه الدراسات الدقيقة، لأن لدينا المصدر الوحيد الحق الذي لا يأتيه الباطل من بين يديه ولا من خلفه؛ فنأخذ هذا المصدر ونبني عليه النظر في سنن الله الكونية وهذا يجعلنا نصل إلى صور أدق للمستقبل.(النعيري، 2005 :3).
وهذا يؤكد على ضرورة دراسة مستقبل التربية الإسلامية، وإدراك التحديات التي تواجهها وبيان سبل مواجهتها، وتقديم الحلول والرؤى المستقبلية، وذلك بعد دراسة كل التغيرات والمشكلات بصورة علمية. وتشير دراسة الحضيف (2020م) إلا أن البحوث المستقبلية لاتزال خارج محور اهتمام البحث العلمي في التربية، كما أن ضعف الوعي بأهمية التفكير المستقبلي من المعوقات الرئيسية التي أدت إلى قلة في مساهمة الدراسات المستقبلية في الوطن العربي في عمليات التخطيط واتخاذ القررات وصناعتها، وقد أوصت بتشجيع البحوث في الدراسات المستقبلية في التربية والتغلب على معوقاتها.
وإن الوضع الحالي لواقع الدراسات المستقبلية في مجال التربية الإسلامية يؤكد الحاجة إلى إجراء دراسة علمية تضع تصوراً للدراسات المستقبلية في التربية الإسلامية بعد دراسة علمية تحليلية لواقعها أولاً، والوقوف على المعوقات المؤثرة في توجهات الباحثين نحوها، ويتم ذلك من خلال الإجابة على أسئلة البحث.

تساؤلات البحث:

يسعى هذا البحث إلى الإجابة على التساؤل الرئيس التالي: «ما معوقات توجهات الباحثين

نحو الدراسات المستقبلية في أقسام التربية الإسلامية بجامعات المملكة العربية السعودية»؟ وتتفرع عنه الأسئلة الفرعية التالية:

1. ما المعوقات الذاتية المؤثرة في توجهات الباحثين بجامعات المملكة العربية السعودية نحو الدراسات المستقبلية في أقسام التربية الإسلامية؟
2. ما المعوقات الأكاديمية المؤثرة في توجهات الباحثين بجامعات المملكة العربية السعودية نحو الدراسات المستقبلية في أقسام التربية الإسلامية؟
3. ما المعوقات الثقافية والاجتماعية المؤثرة في توجهات الباحثين بجامعات المملكة العربية السعودية نحو الدراسات المستقبلية في أقسام التربية الإسلامية؟

أهداف البحث:

هدفَ البحثُ إلى:

1. تحديد المعوقات الذاتية المؤثرة في توجهات الباحثين بجامعات المملكة العربية السعودية نحو الدراسات المستقبلية في أقسام التربية الإسلامية.
2. تحديد المعوقات الأكاديمية المؤثرة في توجهات الباحثين بجامعات المملكة العربية السعودية نحو الدراسات المستقبلية في أقسام التربية الإسلامية.
3. تحديد المعوقات الثقافية والاجتماعية المؤثرة في توجهات الباحثين بجامعات المملكة العربية السعودية نحو الدراسات المستقبلية في أقسام التربية الإسلامية.

أهمية البحث:

تظهر أهمية الدراسة من جانبين هما: الجانب النظري والجانب التطبيقي، وبيان ذلك على النحو الآتي:

أولاً: الأهمية العلمية النظرية.

تساعد هذه الدراسة في التخطيط التربوي، والبحث العلمي في مجال التربية الإسلامية، من خلال إعادة ترتيب أولويات البحث العلمي في الدراسات المستقبلية، بما يوافق تحقيق الأهداف التي تواكب سرعة المتغيرات، والتحديات. وتظهر أهميتها من خلال ما تضيفه للمكتبة التربوية في مجال الدراسات المستقبلية التي يستفد منها طلاب الدراسات العليا في الجامعات ودارسي مقررات استشراف المستقبل. ومن أهميتها أيضًا أنها: تبحث في تشخيص واقع الدراسات المستقبلية في التربية الإسلامية، والمعوقات التي أدت إلى ضعف توجهات الباحثين من طلاب الدراسات العليا، عن البحث فيها، والتي لم يقف الباحث على دراسة علمية تناولت هذه المشكلة على الرغم من التحديات المعاصرة والمستقبلية التي تواجه مستقبل التربية.

ثانياً: الأهمية التطبيقية العملية.

تفيد هذه الدراسةُ المراكزَ الاستشرافية التي تقوم بدراسات علمية استشرافية للمستقبل التربوي. وقد تمهد الطريق أمام الكليات التربوية لوضع برامج تعليمية تهدف إلى تفعيل دور

الدراسات المستقبلية في هذا المجال بحثاً وتعليماً.

حدود البحث: تتمثل حدود البحث فيما يلي:

- الحد الموضوعي: ركز هذا البحث على الدراسات التي تناولت مستقبل التربية الإسلامية.
- الحد المكاني: اشتملت الحدود المكانية الجامعة الإسلامية وجامعة أم القرى وجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية.
- الحد البشري: اقتصرت هذه الدراسة على أعضاء هيئة التدريس وطلاب الدراسات العليا الذكور في أقسام التربية الإسلامية في الجامعات المحددة.
- الحد الزمني: خلال العام الجامعي 1443م.

مصطلحات البحث:

اشتمل البحث على بعض المصطلحات والتي تحتاج إلى إيضاح على النحو الآتي:

أولاً: الدراسات المستقبلية.

تعرف الدراسات المستقبلية بوجه عام هي: «اجتهاد علمي منظم يرمي إلى صوغ مجموعة من التنبؤات المشروطة تشمل المعالم الرئيسية لأوضاع مجتمع ما أو مجتمعات تمتد فترة لعقدين أو أكثر وتنطلق من الافتراضات الخاصة حول الماضي والحاضر لاستكشاف أثر دخول عناصر مستقلة على المجتمع أو المجتمعات».(سعد الدين وآخرون، 1985 :23).

ويُعرّفها الباحث بأنها: القضايا المستقبلية التي تناولتها الرسائل العلمية -سواء كانت ماجستير أم دكتوراه-أو أبحاث علمية في مجال أبحاث التربية الإسلامية ورسمت لها مجموعة من الإجراءات المنهجية والتصورات العلمية وكيفية تناولها في المستقبل.

ثانيًا: توجهات الباحثين:

هو ميل وإقبال الباحثين من طلبة الدراسات العليا نحو الدراسات المستقبلية في التربية الإسلامية.

الإطار النظري للدراسة

اشتمل الإطار النظري على تناول أهداف الدراسات المستقبلية، وأهميتها، وخصائصها وفيمايلي بيانها:

أهداف الدراسات المستقبلية في التربية الإسلامية:

يشير طارق عمر (2008: 26) إلى أن الدراسات المستقبلية تهدف إلى «اكتشاف، واختراع، وفحص، وتقويم، واقتراح الصور الممكنة للمستقبل، أو الأفضل كما تهدف أيضا إلى مساعدة صانع القرار على اتخاذ قرارات، وسياسات رشيدة، ووضع الأهداف أمام الجماهير؛ من أجل الوصول إليها، والعمل على تحقيقها والتمكن من المستقبل والسيطرة عليه». ويذكر المديفر (2006: 90) أن من أهداف الدراسات المستقبلية: محاولة السيطرة على النتائج السلبية للتقدم

العلمي والتقني.

ويضيف الباحث أنها تهدف إلى:

- التنبؤ العلمي القائم على الأساليب العلمية للدراسات المستقبلية للمشكلات التربوية التي تواجه المجتمع قبل وقوعها.
- رسم الخطط التربوية ومستقبل التربية الإسلامية في ظل التحديات المعاصرة، والتوجهات المستقبلية التي تحتاجها الأمة بشكل عام والتربية بشكل خاص.
- الوقوف على احتياجات أقسام التربية الإسلامية في المستقبل، من حيث بناء المناهج المناسبة التي تواكب التطورات والتقنيات الحديثة.
- دعم المؤسسات التربوية في تطوير الأهداف التي تسعى إلى تحقيقها، والنظم القائمة عليها وأنشطتها في ضوء الطموحات المستقبلية التي تسعى إلى تحقيقها.
- دعم مراكز البحث العلمي بالدراسات المتخصصة في مجال المستقبل واستشرافه.

أهمية الدراسات المستقبلية في التربية الإسلامية:

تتضح أهمية الدراسات المستقبلية في التربية الإسلامية في نقاط من أبرزها: أن الدراسات المستقبلية توجه البحوث في مختلف مجالات التربية الإسلامية إلى القضايا والمشكلات التربوية المتوقعة، والأكثر إلحاحاً لدراستها. وتساهم الدراسات الاستشرافية في صياغة، ورسم خريطة واضحة المعالم للمستقبل التربوي، والمساهمة في تطور المجتمع على جميع المستويات. والدراسات المستقبلية جزء من التربية في مختلف أقطار العالم باعتبار أن التخطيط التربوي يتضمن بعض ملامح المستقبل في كثير من جوانبه مثل حساب التكاليف التعليمية على مدى سنوات عديدة وكذلك وتحقيق التوازن بين العرض والطلب على المهن التعليمية المختلفة (الخيري، 2013: 334). وتساعد الدراسات المستقبلية المؤسسات التربوية في تحقيق تطلعاتها، والأمنيات التي تريد تحقيقها من خلال: الاستشراف لمستقبل البرامج التربوية، والأنشطة، والتقنيات، وحصر الاحتياجات التربوية لتلك المؤسسات، وترجمة هذا المستقبل إلى واقع ملموس.

خصائص الدراسات المستقبلية في التربية الإسلامية:

تتميز الدراسات المستقبلية بمجموعة من الخصائص في مختلف جوانبها، ومن الخصائص ما ذكره عزازي (2012م:31،32) في النقاط التالية:

1. الشمولية والتكامل لجوانب متعددة، والباحث في المستقبل مطالب؛ بأن يكون له نظرة شمولية عن جميع ما يمكن أن يؤثر في الموضوع أو القضية المستقبلية التي سوف يبحثها.
2. القراءة الجيدة للماضي لأنه مفتاح مهم ومؤثر في المستقبل.
3. الجمع بين الأساليب الكمية والكيفية في الدراسات المستقبلية، حيث أن الاكتفاء بأحد الأسلوبين لا يفي بمتطلبات انتاج دراسات علمية مستقبلية جيدة. (العيسوي، 2000م :9).
4. مراعاة التعقد عند دراسة المستقبل والتجريد للظواهر المدروسة ومحاولة التعمق ومعرفة

العلاقات المتداخلة والمؤثرة في تشكلها، حتى يتم الخروج بصورة واضحة وصحيحة.

5. عمل الفريق والإبداع، والابتكار؛ فالدراسات الاستشرافية غالباً تستلزم أن يكون هناك مجموعة من الباحثين.
6. الحيادية العلمية، حيث أن الباحث يتبنى بعض المسارات البديلة والمتنوعة والسيناريوهات المحتملة وقد تتعارض هذه البدائل مع بعض المصالح التي تتبناها بعض المؤسسات، أو الإدارات المختلفة، وينبغي على الباحثين أن يستوعبوا جميع هذه الخيارات؛ بالدراسة، والتحليل، واستبعاد الادعاءات بناءً على التحليل العلمي لهذه البدائل.
7. مراعاة الضوابط الشرعية وأهمها في هذا المقام هو، اليقين بأن الله -سبحانه وتعالى- هو الذي يعلم الغيب.

الدراسات السابقة

بعد اطلاع الباحث على ما كتب من دراسات -حسب ما توصل إليه- في مجال الدراسات المستقبلية، توصل إلى مجموعة من الدراسات ذات العلاقة بالدراسة الحالية، والتي تناولت البحث في مجال المستقبل، والدراسات المستقبلية، والبحوث في مجال التربية الإسلامية، وتم ترتيبها وفقاً لتسلسلها الزمني، وذلك على النحو التالي:

1. دراسة جونسون وبرودا (1996م)، بعنوان: «دعم الباحثين التربويين في أبحاث المستقبل»، وهدفت الدراسة إلى التعرف على المعوقات التي تواجه طلاب الدراسات العليا عند القيام ببحوث مستقبلية في التربية، وقد استخدمت الدراسة المنهج الوصفي المسحي، وكان من أبرز نتائج الدراسة: نقص تدريب المشرفين في الإشراف على الدراسات المستقبلية في التربية. وندرة وجود استراتيجيات وخطط منظمة في إعداد الخطط والدراسات والقضايا المستقبلية. وقلة الموارد المالية المخصصة للدراسات المستقبلية في التربية.
2. دراسة محمد أحمد النعيري (2005م)، بعنوان: «أسس دراسة المستقبل في التربية الإسلامية -دراسة تأصيلية-»، وهدفت الدراسة إلى التعرف على معنى ومفهوم دراسة المستقبل، وإيضاح معنى ومفهوم التأصيل الإسلامي ومنهجيته، والكشف عن أهم الأسس المعاصرة لدراسة المستقبل، وقد استخدم الباحث المنهج الاستنباطي والمنهج التحليلي، ومن أبرز نتائجها: الأسس العقدية: ممثلة في الإيمان بالله تعالى وباليوم الآخر وبالقدر والإيمان بالغيب وكذلك التصور الإسلامي للكون والإنسان والحياة. والأسس القيمية والنفسية ممثلة في بعض القيم كالموضوعية والصبر والتقوى وبعض العوامل أو الاتجاهات النفسية كالتفاؤل المعتدل وغيرها.الأسس الإجرائية: ممثلة في الاستفادة من السنن الإلهية، وغيرها من النتائج.
3. دراسة عبد الله محمد المديفر(2012م)، بعنوان: «الدراسات المستقبلية وأهميتها للدعوة الإسلامية»، وهدفت الدراسة إلى تعرف مشروعية الدراسات المستقبلية وتعرف المنهج الإسلامي في النظرة المستقبلية، وقد اتبعت الدراسة المنهج الوصفي الوثائقي وكذلك

المنهج التاريخي، وأسفرت نتائج الدراسة إلى: أن للمنهج الإسلامي في استشراف المستقبل والعمل له ملامح متميزة ورصينة تعرف لكل ذي حق حقه ولا تتجاوز الحدود الشرعية، وأن للدراسات المستقبلية وأساليبها فوائد كثيرة للمؤسسات الإسلامية والعلماء والدعاة.

4. دراسة حسن محمد المهداوي (2013م)، بعنوان: «أولويات البحث العلمي في التربية الإسلامية في ضوء التحديات المعاصرة من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس بأقسام التربية في الجامعات السعودية»، ومن أبرز أهدافها: بيان مفهوم البحث العلمي في التربية الإسلامية ومجالاته ومدى العناية به في الجامعات السعودية، وتحديد أبرز القضايا والموضوعات التي يجب أن يتصدى لها البحث العلمي في التربية الإسلامية بالدراسة من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس بأقسام التربية بالجامعات السعودية وأبرز التحديات المعاصرة التي تم تحديد الأولويات في ضوئها. واستخدم الباحث في هذه الدراسة المنهج الوصفي التحليلي في بعدها النظري كما استخدم أسلوب دلفاي لتحديد أولويات البحث العلمي من وجهة نظر الخبراء في بعدها الميداني، وكانت عينة الدراسة (45) خبيرا من (14) جامعة سعودية وقد صمم الباحث من خلال جولات أسلوب دلفاي استبانة تشمل في صورتها النهائية ستة مجالات من مجالات البحث في التربية الإسلامية وكان من أبرز نتائجها بأن: توصلت الدراسة الحالية إلى تحديد أهم الموضوعات والقضايا البحثية التي تمثل أولويات البحث العلمي في التربية الإسلامية في ضوء التحديات المعاصرة وعددها (109) موضوعات موزعة على (8) مجالات. وأن غالبية الموضوعات البحثية التي حددتها هذه الدراسة كأولويات البحث العلمي في التربية الإسلامية في ضوء التحديات المعاصرة تقع ضمن مستوى أولوية كبيرة جداً عدا (17) موضوعاً يقع ضمن مستوى أولوية كبيرة. وأن جميع مجالات البحث في هذه الدراسة: الأصولية، التاريخية، الفكرية، قضايا الواقع المعاصر، المقارنة، المستقبلية، المؤسسات التربوية الناجحة، المنهجية، والتي تقع أيضاً ضمن مستوى أولوية كبيرة جداً.

5. دراسة الذبياني (2017م)، بعنوان: «دراسة المستقبل: أسسها الفلسفية واستخداماتها في البحوث التربوية في البلدان العربية»، هدفت الدراسة إلى معرفة الأسس الفلسفية للدراسات المستقبلية ومعرفة أبرز أساليب دراسات المستقبل التي يمكن استخدامها في البحوث التربوية، وقد تم استخدام (أسلوب تحليل المحتوى) لجمع بيانات الدراسة، وكان من أبرز النتائج التي توصلت لها الدراسة: ضعف إنتاج دراسات المستقبل في البحوث التربوية في البلدان العربية بشكل عام. وأكثر تخصصات التربية استخداماً لمنهج دراسات المستقبل هو تخصص: أصول التربية.

6. دراسة رضوان (2018م)، بعنوان: «معوقات البحث العلمي في مجال التربية الإسلامية من وجهة نظر الباحثين في ضوء بعض المتغيرات وكيفية التغلب عليها -دراسة ميدانية-»، وهدفت الدراسة كشف معوقات البحث العلمي في مجال التربية الإسلامية من أجل

مواجهتها بما يسهم في تطوير البحث العلمي فيها، وقد استخدم المنهج الوصفي، ومن أبرز نتائج الدراسة: أن درجة توافر المعوقات لمجمل محاور الاستبانة متوسطة حيث بلغت نسبتها المئوية من وجهة نظر عينة الدراسة. ووجود فروق دالة إحصائيا بين استجابات أفراد العينة فيما يتعلق بجميع محاور معوقات البحث العلمي في التربية الإسلامية.

7. دراسة الحضيف (2020م)، بعنوان: «تصور مقترح لتفعيل الدراسات المستقبلية في البحوث التربوية بالجامعات السعودية في ضوء الخبرات العالمية»، وهدفت الدراسة إلى إعداد تصور مقترح لتفعيل الدراسات المستقبلية في البحوث التربوية بالجامعات السعودية في ضوء الخبرات العالمية؛ من خلال حصر متطلبات تفعيل الدراسات المستقبلية بمحاورها البشرية، والمنهجية، والإجرائية، والوقوف على واقع ومعوقات تفعيل الدراسات المستقبلية في البحوث التربوية في ضوء المتطلبات من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس، واستجلاء الأمثل من الخبرات والتجارب العالمية البارزة في مجال الدراسات المستقبلية للاستفادة منها في بناء التصور المقترح. واستخدمت الدراسة أسلوب دلفاي لحصر المتطلبات من وجهة نظر خبراء التربية، واستخدمت المنهج الوصفي المسحي؛ لتشخيص الواقع وحصر المعوقات في ضوء المتطلبات من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي الوثائقي لاستجلاء الأمثل من الخبرات العالمية في مجال الدراسات المستقبلية واستنادا على هذه المراحل تم بناء التصور المقترح وتكون مجتمع الدراسة من خبراء التربية المهتمين بالدراسات المستقبلية وعددهم (37)، وأعضاء هيئة التدريس بكليات التربية بالجامعات السعودية وعددهم (4301) وكانت عينة الدراسة تشمل (344) عضوا من أعضاء هيئة التدريس بكليات التربية بالجامعات السعودية، وقد استخدمت الباحثة استبانة دلفاي بجولاتها الثلاث، واستبانة للتعرف على وجهات نظر أعضاء هيئة التدريس لتشخيص الواقع والمعوقات، واستبانة لتحكيم التصور المقترح، وأهم نتائجها هي أن: أهم المتطلبات البشرية تمثلت في حث أعضاء هيئة التدريس على توجيه انتاجهم العلمي نحو الدراسات المستقبلية، وتدريب الباحثين وتطوير فرق بحثية مشتركة للدراسات المستقبلية بين الأساتذة والطلاب، درجة واقع تفعيل الدراسات المستقبلية في البحوث التربوية كانت بدرجة متوسطة. درجة معوقات تفعيل الدراسات المستقبلية في البحوث التربوية كانت بدرجة كبيرة.

أولاً: التعقيب على الدراسات السابقة:

ركزت الدراسات السابقة على الدراسات المستقبلية، واستشراف المستقبل، كما ركزت الدراسات المتعلقة في البحث العلمي في رسم مستقبل أبحاث التربية الإسلامية، وتتشابه هذه الدراسة مع الدراسات السابقة في أنها تبحث في الدراسات المستقبلية وتسعى لتعزيز هذه الدراسات في التربية الإسلامية بشكل خاص؛ حيث أن دراسة (المديفر) تناولت الجوانب التأصيلية للدراسات المستقبلية.كما تتفق هذه الدراسة مع الدراسات الميدانية السابقة في

استخدام الاستبانة كأداة للدراسة، كما استخدمت جميع الدراسات السابقة المنهج الوصفي بالإضافة إلى استخدام المنهج الوصفي، وكذلك المنهج التاريخي بالإضافة للوثائقي في دراسة (المديفر). كما تنسجم هذه الدراسة مع دراسة جونسون في البحث عن المعوقات، والمعوقات المؤثرة التي تواجه طلاب الدراسات العليا عند القيام بالبحوث المستقبلية، وكذلك في النتائج التي توصلت لها هذه الدراسة. وتوافق دراسة (الذبياني) في تناول أساليب الدراسات المستقبلية في جانبها النظري وكشف واقع الدراسات المستقبلية واستخدامها في البحوث التربوية في البلاد العربية عن طريق تحليل المحتوى. كما تتفق مع دراسة (الحضيف) في استخدام الاستبانة في كشف معوقات الدراسات المستقبلية وواقعها في البحوث التربوية. واختلفت هذه الدراسة في بعض الأهداف عن أهداف الدراسات السابقة في بعض الجوانب؛ فدراسة (المديفر) هدفت إلى التعرف على مشروعية الدراسات المستقبلية والتعرف على المنهج الإسلامي في النظرة المستقبلية، وكذلك التعرف على أهمية الدراسات المستقبلية في الدعوة إلى الله. كما تختلف هذه الدراسة عن الدراسات السابقة في أنها تبحث في كشف الواقع للدراسات المستقبلية في التربية الإسلامية عن طريق كشف واقع الدراسات المستقبلية في أقسام التربية الإسلامية عن طريق الاستبانة. والاستفادة من آراء طلبة الدراسات العليا في المعوقات التي تؤثر في توجهات الباحثين نحوها، كما أن الدراسة الحالية سوف تستطلع آراء عينة من طلبة الدراسات العليا، وأعضاء هيئة التدريس، بينما الدراسات السابقة اقتصرت في تحديد عينتها على أعضاء هيئة التدريس.

ومن حيث عينة الدراسة تميزت هذه الدراسة عن باق الدراسات السابقة في تناولها مجتمعا مختلفاً من الجامعات السعودية التي يوجد بها تخصص التربية الإسلامية وهي الجامعة الإسلامية، وجامعة أم القرى وجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية.

ثالثاً: أوجه الاستفادة من الدراسات السابقة

استفادة الدراسة الحالية من الدراسات السابقة في عدة جوانب أهمها:

1. صياغة مشكلة الدراسة وأسئلتها، وفي بناء الإطار النظري، وبناء محاور استبانة الدراسة.
2. استعراض بعض الخبرات العالمية في مجال الدراسات المستقبلية، وفي أهمية تضمين بعض المتطلبات للدراسات المستقبلية في أقسام التربية الإسلامية.
3. تطوير بحوث التربية الإسلامية وتوجهها نحو المجالات والقضايا المستقبلية وتقديم بعض المقترحات والتوصيات للبحوث المستقبلية.
4. بناء معوقات الدراسات المستقبلية في التربية الإسلامية.

منهجية الدراسة

بما أن هدف الدراسة هو التعرف على معوقات الدراسات في المستقبلية في أقسام التربية الإسلامية بالجامعات السعودية، لذا فقد اعتمد الباحث على استخدام المنهج الوصفي؛

ويعرف المنهج الوصفي التحليلي بأنه: المنهج المرتبط بدراسة ظاهرة معاصرة بقصد وصفها وتفسيرها. (العساف، 1987م: 189)

مجتمع الدراسة وعينته

يشمل مجتمع الدراسة الميدانية أعضاء هيئة التدريس في أقسام التربية الإسلامية وكذا طلاب الدراسات العليا من أقسام التربية الإسلامية في الجامعات السعودية، فكان عدد الجامعات (3)، وعدد الطلاب (239)، وعدد أعضاء هيئة التدريس (49).

وتكونت عينة الدراسة من فئتين، الفئة الأولى: أعضاء هيئة التدريس في أقسام التربية الإسلامية في بعض جامعات المملكة العربية السعودية. والفئة الثانية: طلاب الدراسات العليا في أقسام التربية الإسلامية في بعض الجامعات السعودية، وقد بلغ إجمالي عينة الدراسة الذين أجابوا على الاستبانة أداة الدراسة (218) مستجيباً؛ منهم (174) طالباً من طلاب الدراسات العليا في أقسام التربية الإسلامية، و(44) عضو هيئة تدريس في أقسام التربية الإسلامية.

أدوات الدراسة وصدقها

لجمع البيانات اللازمة لتحقيق أهداف الدراسة صممت أداتها المكونة من جزأين رئيسيين، فأما الجزء الأول، فاشتمل على البيانات الأولية لمجتمع الدراسة، وأما الجزء الثاني فاشمل على عبارات تمثل محاور الاستبانة، وتتكون من: المحور الأول: المعوقات الذاتية المؤثرة في توجه الباحثين نحو الدراسات المستقبلية في التربية الإسلامية. والمحور الثاني: المعوقات الأكاديمية المؤثرة في توجه الباحثين نحو الدراسات المستقبلية في التربية الإسلامية. والمحور الثالث: المعوقات الاجتماعية والثقافية المؤثرة في توجه الباحثين نحو الدراسات المستقبلية في التربية الإسلامية.

جدول رقم (1): يوضح الجدول محاور الاستبانة وأرقام العبارات التي تمثل كل محور من هذه المحاور.

المحور	محتوى المحور	أرقام العبارات الممثلة له	عدد العبارات
الأول	المحور الأول: المعوقات الذاتية	من: 1-18	18
الثاني	المحور الثاني: المعوقات الأكاديمية	من: 1-18	18
الثالث	المحور الثالث: المعوقات الاجتماعية والثقافية	من: 1-18	18
جميع العبارات			54

أولا: صدق (الأداة):

قام الباحث قبل تطبيق أداة الدراسة بالتحقق من صدقها بطريقتين هما: صدق المحكمين، وصدق الاتساق الداخلي للأداة، وذلك على النحو الآتي:

صدق المحكمين؛ حيث قام الباحث بعرض الاستبانة على مجموعة من المتخصصين في مجال

التربية والتربية الإسلامية، وذلك لإبداء آرائهم حول: وضوح الصياغة وجودتها. ومدى صلاحيتها. ولقياس مضمونها. ومدى اتصالها بمحورها. وحذف أو إضافة ما يرونه مناسباً للاستبانة.

وقد استجاب الباحث لآراء المحكمين، وقام بإجراء التعديلات من حذف وإضافة في ضوء مقترحاتهم المتفق عليها.

الصدق الداخلي؛ لحساب صدق الاتساق الداخلي طبقت الاستبانة على عينة استطلاعية قوامها (16) من أعضاء هيئة التدريس في تخصص التربية الإسلامية بالجامعة الإسلامية، و (42) من طلاب الدراسات العليا في تخصص التربية الإسلامية بالجامعة الإسلامية ودللت النتائج على معدل عال من الصدق بين كل المحاور وعباراتها الفرعية، وكذلك بين المحاور والاستبانة مجملة، والجداول التالي تبين ذلك.

جدول رقم (2): معامل ارتباط بيرسون بين المحاور الفرعية والإجمالي للاستبانة.

المحور	معامل الارتباط	
	هيئة التدريس (ن=16)	الطلاب (ن=42)
المحور الأول	0.691 **	0.859 **
المحور الثاني	0.778 **	0.800 **
المحور الثاني	0.637 **	0.807 **
** دال عند مستوى 0.01 * دال عند مستوى 0.05		

يتضح من الجدول السابق أن محاور الاستبانة صادقة عند مستوى الدلالة (0.01) وهي دلالة عالية في عينة الدراسة من أعضاء هيئة التدريس في أقسام التربية الإسلامية، وكذا طلاب الدراسات العليا في أقسام التربية الإسلامية.

جدول رقم (3) معامل ارتباط بيرسون بين العبارات والإجمالي للمحور الأول:

المعوقات الذاتية المؤثرة في توجه الباحثين نحو الدراسات المستقبلية.

م	العبارة	معامل الارتباط	
		هيئة التدريس	الطلاب
1	ضعف إدراك الباحثين لأهمية الدراسات المستقبلية في التربية الإسلامية	0.537 **	0.579 **
2	غموض المجالات التي تندرج تحت مجال الدراسات المستقبلية.	0.654 **	0.555 **
3	ضعف إتقان أساليب البحث في الدراسات المستقبلية	0.756 **	0.446 *
4	غموض مصطلحات الدراسات المستقبلية لدى الباحثين.	0.562 **	0.511 **
5	اعتقاد الباحثين أن الدراسات المستقبلية بحاجة للتأصيل الشرعي قبل البحث في القضايا المستقبلية.	0.675 **	0.592 **

6	حاجة الدراسات المستقبلية لإتقان اللغة الانجليزية.	0.578 **	0.545 **
7	خوف الباحثين من عدم الوصول إلى نتائج علمية بسبب طبيعة الدراسة المستقبلية.	0.422 *	0.602 **
8	طول مدة البحث في الدراسات المستقبلية مقارنة مع غيرها.	0.786 **	0.553 **
9	ارتفاع التكلفة المالية في الدراسات المستقبلية عنها في الدراسات التربوية الأخرى (غلاء المراجع، الوسائل والأدوات..).	0.577 **	0.680 **
10	اعتقاد الباحثين بأولوية البحث في الماضي والحاضر أكثر من المستقبل.	0.762 **	0.693 **
11	اعتقاد الباحثين أن الدراسات المستقبلية هي من اختصاص المؤسسات ومراكز البحوث، وليست من اختصاص الأفراد.	0.441 *	0.666 **
12	ضعف وضوح الفرق بين مجالات الدراسات المستقبلية ومجال الدراسات الأخرى.	0.677 **	0.639 **
13	توجه الباحثين نحو الحصول على الدرجة العلمية في البحوث التأصيلية النظرية وغيرها دون البحوث المستقبلية.	0.845 **	0.515 **
14	قلة الخبرات السابقة عن الدراسات المستقبلية لدى الباحثين	0.732 **	0.583 **
15	تخوف الباحثين من قلة المستجيبين عند إجراء الدراسة المستقبلية.	0.897 **	0.416 *
16	ضعف مهارات التخطيط المستقبلي لدى الباحثين في التربية الإسلامية	0.570 **	0.585 **
17	ضعف إطّلاع الباحثين على المتغيرات المستجدة في المجتمع.	0.576 **	0.572 **
18	قلة حضور الباحثين للمؤتمرات المتخصصة في مجال الدراسات المستقبلية.	0.444 *	0.529 **

** دال عند مستوى 0.01 * دال عند مستوى 0.05

يتضح من الجدول السابق أن غالبية عبارات الاستبانة صادقة عند مستوى (0,01) في عينة الدراسة من أعضاء هيئة التدريس وطلاب الدراسات العليا، بينما جاءت العبارة : (7) : « خوف الباحثين من عدم الوصول إلى نتائج علمية بسبب طبيعة الدراسة المستقبلية.»، والعبارة (11) :» اعتقاد الباحثين أن الدراسات المستقبلية هي من اختصاص المؤسسات ومراكز البحوث، وليست من اختصاص الأفراد.»، والعبارة(18)» قلة حضور الباحثين للمؤتمرات المتخصصة في مجال الدراسات المستقبلية»، دالة عند مستوى (0,05) فيما يتعلق بأعضاء هيئة التدريس؛ بينما جاءت العبارة وجاءت العبارة (3)» ضعف إتقان أساليب البحث في الدراسات المستقبلية»،

(15) «تخوف الباحثين من قلة المستجيبين عند إجراء الدراسة المستقبلية»، دالة عند مستوى (0,05) في عينة طلاب الدراسات العليا في أقسام التربية الإسلامية.

جدول رقم (4): معامل ارتباط بيرسون بين العبارات والإجمالي للمحور الثاني

م	العبارة	معامل الارتباط	
		هيئة التدريس	الطلاب
1	قلة نشر الجامعات أبحاث الدراسات المستقبلية والمراجع المتعلقة بها رغم ندرتها.	0.591 **	0.512 **
2	قلة توجيه الأقسام التربوية للباحثين لمجال الدراسات المستقبلية في التربية الإسلامية.	0.569 **	0.594 **
3	قلة المختصين والخبراء في الدراسات المستقبلية الذين يحتاجهم الباحث للإفادة من علمهم وخبرتهم.	0.768 **	0.701 **
4	ضعف تدريب الباحثين على المنهجية العلمية في كيفية البحث في المستقبل.	0.693 **	0.698 **
5	قلة المصادر والمراجع العربية المتعلقة بالدراسات المستقبلية.	0.725 **	0.605 **
6	حاجة الدراسات المستقبلية لجهود بحثية كبيرة تزيد عن الجهود في الدراسات التربوية الأخرى.	0.774 **	0.625 **
7	عدم وضوح الإجراءات المنهجية للدراسات المستقبلية في أقسام التربية الإسلامية.	0.758 **	0.718 **
8	قلة وجود مقررات كافية عن الدراسات المستقبلية في الدراسة المنهجية.	0.732 **	0.808 **
9	ضعف التعاون بين الأقسام التربوية في الجامعات السعودية في تبادل القضايا المستقبلية في التربية الإسلامية.	0.552 **	0.543 **
10	حاجة الأقسام التربوية لخطط تربوية في الدراسات المستقبلية تسبق دراسات الباحثين لهذا المجال.	0.685 **	0.470 *
11	قلة الدراسات العلمية المتضمنة لإجراءات كيفية الدراسة المستقبلية.	0.724 **	0.568 **
12	افتقار الدراسات المستقبلية الحالية من المنهجية العلمية واقترابها من المثالية.	0.676 **	0.578 **
13	ضعف استجابة الخبراء في التربية الإسلامية لتطبيق أدوات الدراسات المستقبلية التي تحتاج لجولات متعددة.	0.632 **	0.550 **
14	نظرة الأقسام التربوية إلى أولوية البحث في المشكلات التربوية القائمة دون الدراسات المستقبلية.	0.712 **	0.555 **

م	العبارة	معامل الارتباط	
		هيئة التدريس	الطلاب
15	ضعف مساندة الأقسام التربوية للباحثين أثناء إجراء الدراسات المستقبلية.	0.474 *	0.554 **
16	قلة المقترحات في الرسائل العلمية التي تشير إلى الدراسات المستقبلية في التربية الإسلامية.	0.559 **	0.562 **
17	قلة مراكز الدراسات المستقبلية في الجامعات السعودية.	0.563 **	0.559 **
18	ضعف اهتمام أعضاء هيئة التدريس بأقسام التربية بالموضوعات المستقبلية.	0.529 **	0.685 **
** دال عند مستوى 0.01 * دال عند مستوى 0.05			

يتضح من الجدول السابق أن غالبية عبارات الاستبانة صادقة عند مستوى (0,01) في عينة الدراسة من أعضاء هيئة التدريس وطلاب الدراسات العليا؛ بينما جاءت العبارة (15) «ضعف مساندة الأقسام التربوية للباحثين أثناء إجراء الدراسات المستقبلية»، دالة عند مستوى (0,05)؛ فيما يتعلق بأعضاء هيئة التدريس، وجاءت العبارة (10)» حاجة الأقسام التربوية لخطط تربوية في الدراسات المستقبلية تسبق دراسات الباحثين لهذا المجال» دالة عند مستوى (0,05) في عينة طلاب الدراسات العليا في أقسام التربية الإسلامية.

جدول رقم (5): معامل ارتباط بيرسون بين العبارات والإجمالي للمحور الثالث.

م	العبارة	معامل الارتباط	
		هيئة التدريس	الطلاب
1	نظرة بعض الباحثين بأن الدراسات المستقبلية من الغيبيات التي لا يجوز البحث فيها.	0.475 *	0.570 **
2	وضع الدراسات المستقبلية في محل جدل واسع وتجاذب بين مفكري التيارات والمدارس الفكرية.	0.716 **	0.635 **
3	حاجة الدراسات المستقبلية للأنظمة القانونية والتشريعية التي تسمح بتداول المعلومات المتعلقة بشؤون المستقبل على المستوى العالمي والمحلي.	0.656 **	0.595 **
4	حاجة الدراسات المستقبلية لتضافر مؤسسات الدولة الأخرى لنجاح الدراسات المستقبلية.	0.615 **	0.478 *
5	القيود المفروضة على تدفق المعلومات المتعلقة بالدراسات المستقبلية وقصور المعلومات على جهات دون أخرى.	0.500 **	0.525 **
6	قلة المؤسسات المجتمعية التي تعنى بالدراسات المستقبلية.	0.442 *	0.596 **

م	العبارة	معامل الارتباط	
		هيئة التدريس	الطلاب
7	ضعف طرح الرؤية المستقبلية من قبل مؤسسات المجتمع.	0.898 **	0.501 **
8	النظرة السلبية بعدم جدوى الدراسات المستقبلية في تحقيق التنمية.	0.785 **	0.610 **
9	التخوف من ضعف تطبيق نتائج الدراسات المستقبلية والتي تتطلب جهودا كبيرة لتحقيقها على مستوى مؤسسات المجتمع.	0.498 *	0.598 **
10	تداخل الدراسات المستقبلية في مجالات اجتماعية وسياسية بعيداً عن الدراسات التربوية.	0.946 **	0.553 **
11	التركيز على إعادة إنتاج الماضي لسهولة الوصول إليه ومقاومة التغيير المستقبلي.	0.618 **	0.595 **
12	قلة الدعم المالي الذي تتطلبه الدراسات المستقبلية أكثر من غيرها من الدراسات التربوية الأخرى.	0.686 **	0.707 **
13	النظرة السائدة بأن الدراسات المستقبلية زمنها المستقبل، وبالتالي عدم حاجة المجتمع لنتائج الدراسات المستقبلية.	0.543 **	0.682 **
14	قلة طلب المؤسسات المجتمعية للإفادة من نتائج الدراسات المستقبلية.	0.878 **	0.655 **
15	غموض آليات ربط بحوث الدراسات المستقبلية بخطط التنمية.	0.873 **	0.575 **
16	ضعف الشراكة بين الجامعات وبين مؤسسات المجتمع في تحديد الاحتياجات المجتمعية المستقبلية.	0.789 **	0.563 **
17	صعوبة الوصول لبعض الجهات أو الهيئات التي تساعد في نجاح الدراسات المستقبلية.	0.691 **	0.512 **
18	التبعية البحثية للغرب في الدراسات المستقبلية (كالترجمة، اعتماد النتائج) دون البحوث الأخرى.	0.786 **	0.743 **
** دال عند مستوى 0.01 * دال عند مستوى 0.05			

يتضح من الجدول السابق أن غالبية عبارات الاستبانة صادقة عند مستوى (0,01) في عينة الدراسة من أعضاء هيئة التدريس وطلاب الدراسات العليا؛ بينما جاءت العبارة (1) «نظرة بعض الباحثين بأن الدراسات المستقبلية من الغيبيات التي لا يجوز البحث فيها، والعبارة «(6)» قلة المؤسسات المجتمعية التي تعنى بالدراسات المستقبلية»، والعبارة (9) «التخوف من ضعف تطبيق نتائج الدراسات المستقبلية والتي تتطلب جهودا كبيرة لتحقيقها على

مستوى مؤسسات المجتمع» دالة عند مستوى (0,05) فيما يتعلق بأعضاء هيئة التدريس، وجاءت العبارة (4)» حاجة الدراسات المستقبلية لتضافر مؤسسات الدولة الأخرى لنجاح الدراسات المستقبلية» دالة عند مستوى (0,05) في عينة طلاب الدراسات العليا في أقسام التربية الإسلامية.

ثانيا: ثبات (الأداة).

تم حساب ثبات الاستبانة مجملة وبمحاورها الفرعية، وذلك بطريقة معادلة ألفاكرونباخ alpha cronbach,s باستخدام برنامج الحزم الإحصائية للعلوم الاجتماعية spss الإصدار (16)، ويوضحه الجدول التالي معامل ألفا كرونباخ الثبات للأداة مجملة ومحاورها الفرعية:

جدول رقم (6) الثبات للاستبانة مجملة ومحاورها الفرعية.

المحور	عدد العبارات	معامل ألفا كرونباخ	
		هيئة التدريس (ن=16)	الطلاب (ن=42)
المحور الأول	18	0.893 **	0.851 **
المحور الثاني	18	0.901 **	0.875 **
المحور الثالث	18	0.926 **	0.843 **
الإجمالي	54	0.905 **	0.923 **

دللت نتائج تطبيق الاستبانة على العينة الاستطلاعية التي قوامها (16) من أعضاء هيئة التدريس في تخصص التربية الإسلامية بالجامعة الإسلامية، و (42) من طلاب الدراسات العليا في تخصص التربية الإسلامية بالجامعة الإسلامية، على معاملات ثبات عالية ويعول عليها، كما وضحتها نتائج معامل ألفا لكرونباخ، وذلك للاستبانة مجملة ومحاورها الفرعية.

ويتضح من الجدول السابق أن معامل الثبات للاستبانة مجملة هي (** 0.905) بالنسبة لأعضاء هيئة التدريس، و (** 0.923)، وهي نسبة ثبات عالية، وقد جاءت محاورها الفرعية الثلاثة بالنسبة لأعضاء هيئة التدريس في أقسام التربية الإسلامية بثبات (** .893)، (** 0.901)، (** 0.926) وهي نسب ثبات عالية، وقد جاءت محاور الاستبانة الفرعية بالنسبة لطلاب الدراسات العليا بثبات (** 0.851)، (** 0.875)، (** 0.843)، وهي نسب ثبات عالية أيضاً؛ ليتبين أن الاستبانة مجملة بالنسبة لأعضاء هيئة التدريس وطلاب الدراسات العليا في أقسام التربية الإسلامية قد جاءت بدرجة ثبات عالية في الاستبانة مجملة، وكذا في محاورها الفرعية, ويعول عليها.

الأساليب الإحصائية

استخدم الباحث في معالجة بيانات الدراسة بعض الأساليب الإحصائية، والتي تتفق وطبيعة الدراسة، ومتغيراتها المختلفة، وتم تحليل بيانات الدراسة باستخدام برنامج الحزم الإحصائية في العلوم الاجتماعية SPSS الإصدار رقم (23)، واستخدمت الدراسة أساليب المعالجة الإحصائية التالية:

1. معامل ارتباط بيرسون لاختبار الاتساق الداخلي للتحقق من صدق أداة الدراسة.
2. معامل ألفا لكرونباخ (للتحقق من ثبات أداة الدراسة.
3. الإحصاء الوصفي من المتوسطات والنسب المئوية والانحراف المعياري.
4. اختبار (ت) (T-Test) للكشف عن الفروق بين استجابات عينة الدراسة في المتغيرات التي تتضمن فئتين فقط.
5. اختبار تحليل التباين أحادي الاتجاه One Way ANOVA للكشف عن الفروق بين استجابات عينة الدراسة في المتغيرات التي تتضمن أكثر من فئتين، وكذلك اختبار LSD للتعرف على اتجاه الفروق.

وبعد أن تناول الباحث إجراءات الدراسة الميدانية، سوف يتم تناول عرض نتائج الدراسة، وتفسيرها في المبحث التالي.

نتائج الدراسة ومناقشتها

يعرض هذا الجزءالنتائج التي توصلت لها الدراسة الحالية، وسيتم دراستها بناء على أسئلة الدراسة.

السؤال الأول: ما المعوقات الذاتية المؤثرة في توجهات الباحثين بجامعات المملكة العربية السعودية نحو الدراسات المستقبلية في أقسام التربية الإسلامية؟

جدول رقم (7) استجابات أفراد عينتي الدراسة على عبارات المحور الأول: المعوقات الذاتية المؤثرة في توجه الباحثين نحو الدراسات المستقبلية في التربية الإسلامية

م	العبارة	أعضاء هيئة التدريس			طلاب الدراسات العليا		
		المتوسط	الانحراف المعياري	الترتيب	المتوسط	الانحراف المعياري	الترتيب
1	ضعف إدراك الباحثين لأهمية الدراسات المستقبلية في التربية الإسلامية	3.68	1.01	7	3.82	1.03	5
2	غموض المجالات التي تندرج تحت مجال الدراسات المستقبلية.	4.14	0.67	1	4.09	0.95	3
3	ضعف إتقان أساليب البحث في الدراسات المستقبلية	3.98	1.02	3	3.99	1.00	4
4	غموض مصطلحات الدراسات المستقبلية لدى الباحثين.	3.66	0.86	10	3.80	0.96	8

م	العبارة	أعضاء هيئة التدريس			طلاب الدراسات العليا		
		المتوسط	الانحراف المعياري	الترتيب	المتوسط	الانحراف المعياري	الترتيب
5	اعتقاد الباحثين أن الدراسات المستقبلية بحاجة للتأصيل الشرعي قبل البحث في القضايا المستقبلية.	3.27	0.95	16	3.34	1.08	14
6	حاجة الدراسات المستقبلية لإتقان اللغة الانجليزية.	3.36	0.99	13	3.06	1.04	18
7	خوف الباحثين من عدم الوصول إلى نتائج علمية بسبب طبيعة الدراسة المستقبلية.	3.32	1.01	15	3.32	1.13	16
8	طول مدة البحث في الدراسات المستقبلية مقارنة مع غيرها.	3.36	1.01	14	3.55	0.98	12
9	ارتفاع التكلفة المالية في الدراسات المستقبلية عنها في الدراسات التربوية الأخرى (غلاء المراجع، الوسائل والأدوات..).	3.07	1.13	18	3.58	1.04	11
10	اعتقاد الباحثين بأولوية البحث في الماضي والحاضر أكثر من المستقبل.	3.23	1.03	17	3.14	1.20	17
11	اعتقاد الباحثين أن الدراسات المستقبلية هي من اختصاص المؤسسات ومراكز البحوث، وليست من اختصاص الأفراد.	3.39	0.99	11	3.33	1.10	15
12	ضعف وضوح الفرق بين مجالات الدراسات المستقبلية ومجال الدراسات الأخرى.	3.68	0.98	8	3.71	1.03	9
13	توجه الباحثين نحو الحصول على الدرجة العلمية في البحوث التأصيلية النظرية وغيرها دون البحوث المستقبلية.	3.86	0.85	4	3.66	0.96	10
14	قلة الخبرات السابقة عن الدراسات المستقبلية لدى الباحثين	4.02	0.79	2	4.23	0.76	1

م	العبارة	أعضاء هيئة التدريس			طلاب الدراسات العليا		
		المتوسط	الانحراف المعياري	الترتيب	المتوسط	الانحراف المعياري	الترتيب
15	تخوف الباحثين من قلة المستجيبين عند إجراء الدراسة المستقبلية.	3.75	0.89	5	3.82	0.85	6
16	ضعف مهارات التخطيط المستقبلي لدى الباحثين في التربية الإسلامية	3.75	0.92	6	3.80	0.97	7
17	ضعف إطّلاع الباحثين على المتغيرات المستجدة في المجتمع.	3.36	0.97	12	3.48	1.04	13
18	قلة حضور الباحثين للمؤتمرات المتخصصة في مجال الدراسات المستقبلية.	3.68	0.96	9	4.14	0.95	2
	إجمالي المحور	3.59	0.53	0	3.66	0.52	0

أشارت نتائج استجابات أفراد عينتي الدراسة من أعضاء هيئة التدريس وطلاب الدراسات العليا في التربية الإسلامية إلى تباين درجة موافقتهم على العبارات الواردة في المحور الأول، حيث بلغ متوسط درجات استجابات أعضاء هيئة التدريس على عبارات المحور (3.59)، وانحراف معياري (0.98)، ويقع المتوسط في الاستجابة موافق، بينما بلغ متوسط درجات استجابات الطلاب على عبارات المحور مجملة (3.66)، وانحراف معياري (0.52)، ويقع هذا المتوسط في فئة الاستجابة «موافق»، كما يوضحه الجدول.

بينت استجابات أفراد عينة الدراسة من أعضاء هيئة التدريس وطلاب الدراسات العليا في أقسام التربية الإسلامية في الجامعات السعودية فيما يتعلق بالمحور الأول: «المعوقات الذاتية المؤثرة في توجه الباحثين نحو الدراسات المستقبلية»، أن أعضاء هيئة التدريس وطلاب الدراسات العليا في أقسام التربية الإسلامية يوافقون على المعوقات الذاتية إجمالاً كونها مؤثرة في توجه الباحثين نحو الدراسات المستقبلية، ويعزو الباحث ذلك إلى صعوبة الدراسات العلمية المتعلقة بالمستقبل، وأن طالب الدراسات العليا يميل إلى الدراسات التي تكون أسهل في طرحها، ولها مثيلاتها في البحوث الوصفية أو غيرها، بخلاف الدراسات المستقبلية التي تتطلب تمكناً علمياً. كما يعزوه الباحث إلى أن المعوقات الذاتية تتعلق بالباحثين ومن الطبيعي أنهم أقل خبرة وامتلاكا لمهارات إعداد البحوث المستقبلية بسبب قلة التدريب على هذا النوع من البحوث والمقررات التي تدعمها في الدراسة المنهجية وضعف الأساس النظري الذي يستند الباحثون عليه، وهذا يتفق مع دراسة كل من دراسة الذبياني (2107م)، ودراسة عبد المقصود (1989م)، ودراسة جونسون وبرودا (Johnston & Broda 1996م).

وفيما يتعلق بترتيب عبارات المحور الأول من وجهة نظر عينة أعضاء هيئة التدريس فجاءت العبارة رقم (2) والتي تنص على (غموض المجالات التي تندرج تحت مجال الدراسات المستقبلية) في المرتبة الأولى بمتوسط حسابي (4.14)، وهي بدرجة موافق , أي أن أعضاء هيئة التدريس يوافقون على أن غموض المجالات التي تندرج تحت مجال الدراسات المستقبلية هي من المعوقات المؤثرة في توجه الباحثين نحو الدراسات المستقبلية، وأن أكثر عامل ذاتي مؤثر في توجه الباحثين نحو الدراسات المستقبلية هو: غموض المجالات التي تندرج تحت مجال الدراسات المستقبلية، يعزو الباحث ذلك إلى عدم امتلاك الأقسام لخرائط بحثية توضح قوائم موضوعات، ومجالات المواضيع المستقبلية؛ حيث تحتاج إلى متخصصين ووقت وجهد لبنائها، وكذلك معرفة واعية بمختلف جوانبها؛ بحيث ترشد الباحثين إلى تناول ودراسة هذه الموضوعات وتساعد المشرفين من أعضاء هيئة التدريس لتوجيه الباحثين نحوها.

بينما كانت أقل عبارات المحور الأول من وجهة نظر عينة أعضاء هيئة التدريس كما يلي: جاءت العبارة رقم (9) والتي تنص على (ارتفاع التكلفة المالية في الدراسات المستقبلية عنها في الدراسات التربوية الأخرى(غلاء المراجع، الوسائل، والأدوات...) في الترتيب الثامن عشر والأخير بمتوسط حسابي مقداره (3.07)، أي أن أعضاء هيئة التدريس في أقسام التربية الإسلامية في الجامعات السعودية يرون أن ارتفاع التكلفة المالية في الدراسات المستقبلية عنها في الدراسات التربوية الأخرى هي أقل المعوقات المؤثرة في توجه الباحثين نحو الدراسات المستقبلية، وهي ضمن درجة محايد، ويعزو الباحث ذلك إلى توفر العديد من الوسائل والخدمات الالكترونية التي من خلالها يتم توفير هذه الدراسات وبأيسر الطرق حتى لو لم تتوفر النسخ الورقية لها ووهذه النتيجة تختلف مع دراسة رضوان (2018م) والتي أشارت إلى عكسها، ولعل هذا لا ينطبق على الجامعات السعودية حيث يقدم التعليم مجاني وتقدم مكافآت مالية للطلاب في المراحل الجامعية.

السؤال الثاني: ما المعوقات الأكاديمية المؤثرة في توجهات الباحثين بجامعات المملكة العربية السعودية نحو الدراسات المستقبلية في أقسام التربية الإسلامية؟

جدول رقم (8) استجابات أفراد عينتي الدراسة على عبارات المحور الثاني: المعوقات الأكاديمية المؤثرة في توجه الباحثين نحو الدراسات المستقبلية في التربية الإسلامية

م	العبارة	أعضاء هيئة التدريس			طلاب الدراسات العليا		
		المتوسط	الانحراف المعياري	الترتيب	المتوسط	الانحراف المعياري	الترتيب
1	قلة نشر الجامعات أبحاث الدراسات المستقبلية والمراجع المتعلقة بها رغم ندرتها.	3.477	1.05	17	4.029	0.89	5

م	العبارة	أعضاء هيئة التدريس			طلاب الدراسات العليا		
		المتوسط	الانحراف المعياري	الترتيب	المتوسط	الانحراف المعياري	الترتيب
2	قلة توجيه الأقسام التربوية للباحثين لمجال الدراسات المستقبلية في التربية الإسلامية.	3.773	1.03	9	4.144	0.90	3
3	قلة المختصين والخبراء في الدراسات المستقبلية الذين يحتاجهم الباحث للإفادة من علمهم وخبرتهم.	3.841	0.91	5	4.190	0.86	1
4	ضعف تدريب الباحثين على المنهجية العلمية في كيفية البحث في المستقبل.	3.909	0.83	2	4.161	0.90	2
5	قلة المصادر والمراجع العربية المتعلقة بالدراسات المستقبلية.	3.773	0.96	11	3.994	0.80	7
6	حاجة الدراسات المستقبلية لجهود بحثية كبيرة تزيد عن الجهود في الدراسات التربوية الأخرى.	3.705	1.02	13	3.902	1.00	14
7	عدم وضوح الإجراءات المنهجية للدراسات المستقبلية في أقسام التربية الإسلامية.	3.705	1.02	14	3.914	0.95	13
8	قلة وجود مقررات كافية عن الدراسات المستقبلية في الدراسة المنهجية.	3.841	0.78	6	4.103	0.83	4
9	ضعف التعاون بين الأقسام التربوية في الجامعات السعودية في تبادل القضايا المستقبلية في التربية الإسلامية.	3.841	0.94	4	3.822	1.00	16
10	حاجة الأقسام التربوية لخطط تربوية في الدراسات المستقبلية تسبق دراسات الباحثين لهذا المجال.	3.750	0.92	12	3.897	1.01	15
11	قلة الدراسات العلمية المتضمنة لإجراءات كيفية الدراسة المستقبلية.	3.886	0.75	3	3.954	0.85	8
12	افتقار الدراسات المستقبلية الحالية من المنهجية العلمية واقترابها من المثالية.	3.477	1.09	16	3.529	1.12	18

م	العبارة	أعضاء هيئة التدريس			طلاب الدراسات العليا		
		المتوسط	الانحراف المعياري	الترتيب	المتوسط	الانحراف المعياري	الترتيب
13	ضعف استجابة الخبراء في التربية الإسلامية لتطبيق أدوات الدراسات المستقبلية التي تحتاج لجولات متعددة.	3.795	0.85	7	4.023	0.89	6
14	نظرة الأقسام التربوية إلى أولوية البحث في المشكلات التربوية القائمة دون الدراسات المستقبلية.	3.682	0.71	15	3.920	0.84	12
15	ضعف مساندة الأقسام التربوية للباحثين أثناء إجراء الدراسات المستقبلية.	3.386	1.04	18	3.810	0.96	17
16	قلة المقترحات في الرسائل العلمية التي تشير إلى الدراسات المستقبلية في التربية الإسلامية	3.795	0.67	8	3.948	0.82	10
17	قلة مراكز الدراسات المستقبلية في الجامعات السعودية.	4.091	0.68	1	3.943	0.87	11
18	ضعف اهتمام أعضاء هيئة التدريس بأقسام التربية بالموضوعات المستقبلية.	3.773	0.94	10	3.954	0.90	9
إجمالي المحور		3.75	0.58	0	3.96	0.54	0

أشارت نتائج استجابات أفراد عينتي الدراسة من أعضاء هيئة التدريس وطلاب الدراسات العليا في التربية الإسلامية إلى تباين درجة موافقتهم على العبارات الواردة في المحور الثاني، حيث بلغ متوسط درجات استجابات أعضاء هيئة التدريس على عبارات المحور (3.75)، وانحراف معياري (0.58)، ويقع المتوسط في الاستجابة موافق، بينما بلغ متوسط درجات استجابات الطلاب على عبارات المحور مجملة (3.96)، وانحراف معياري (0.54)، ويقع هذا المتوسط في فئة الاستجابة «موافق»، كما وضحه الجدول.

بينت استجابات أفراد عينة الدراسة من أعضاء هيئة التدريس وطلاب الدراسات العليا في أقسام التربية الإسلامية في الجامعات السعودية فيما يتعلق بالمحور الثاني: «المعوقات الأكاديمية المؤثرة في توجه الباحثين نحو الدراسات المستقبلية في التربية الإسلامية»، أن أعضاء هيئة التدريس وطلاب الدراسات العليا في أقسام التربية الإسلامية يوافقون على المعوقات الأكاديمية إجمالاً من حيث كونها مؤثرة في توجه الباحثين نحو الدراسات المستقبلية.

وفيما يتعلق بترتيب عبارات المحور الثاني من وجهة نظر عينة أعضاء هيئة التدريس فجاءت

العبارة رقم(17)» قلة مراكز الدراسات المستقبلية في الجامعات السعودية» بمتوسط حسابي (4.091)، كأعلى نسبة استجابة في محور المعوقات الأكاديمية، أي أن قلة مراكز الدراسات المستقبلية في الجامعات السعودية هي أكثر المعوقات المؤثرة في توجه الباحثين نحو الدراسات المستقبلية، وتقع في درجة موافق، في ضوء أنّ المراكز المتخصصة في الدراسات المستقبلية هي من يعول عليها في نجاح الدراسات المستقبلية؛ لأن عملها يكون أكثر شمولاً وتخصصاً، وتستطيع أن تستقطب المتخصصين في هذا المجال بالإضافة إلى أن عملها يكون مركزاً على دراسات المستقبل، وإقامة الأنشطة والبرامج والندوات والمؤتمرات التي تخدم ذلك؛ وهذه النتيجة تتفق مع كل من دراسة المديفر (2012م) وكذلك النعيري (2005م) والذبياني (2017م) والحضيف (2020م).

وفيما يتعلق بترتيب عبارات المحور الثاني: المعوقات الأكاديمية المؤثرة في توجه الباحثين نحو الدراسات المستقبلية في التربية الإسلامية من وجهة نظر طلاب الدراسات العليا في أقسام التربية الإسلامية؛ فقد جاءت العبارة رقم (3)» قلة المختصين والخبراء في الدراسات المستقبلية الذين يحتاجهم الباحث للإفادة من علمهم وخبرتهم.» كأعلى نسبة استجابة من قبل طلاب الدراسات العليا في أقسام التربية الإسلامية، أي أن طلاب الدراسات يرون أن قلة المختصين والخبراء في الدراسات المستقبلية الذين يحتاجهم الباحث للإفادة من علمه وخبرتهم هي من أكبر المعوقات المؤثرة في توجه الباحثين نحو الدراسات المستقبلية، وجاءت بمتوسط (4.190) وهي في درجة موافق. في ضوء أنّ الطلاب قليلو الخبرة عن الدراسات المستقبلية وأساليبها ومنهجيتها والمواضيع المستقبلية المهمة، وأن قلة المتخصصين من أعضاء هيئة التدريس في هذا المجال قد يجعلهم يتجهون للمجالات الأخرى .وهذه النتيجة تتفق مع دراسة كلا من الحضيف (2020م)، ودراسة الذبياني (2017م).

وقد جاءت العبارة رقم(12) « افتقار الدراسات المستقبلية الحالية من المنهجية العلمية واقترابها من المثالية «كأقل نسبة استجابة من طلاب الدراسات العليا، أي أن طلاب الدراسات العليا في أقسام التربية الإسلامية يرون أن افتقار الدراسات المستقبلية الحالية من المنهجية العلمية واقترابها من المثالية هي أقل المعوقات الأكاديمية المؤثرة في توجه الباحثين نحو الدراسات المستقبلية، وهي تقع ضمن درجة موافق. ولعل السبب في ذلك هو أن الأقسام التربوية تمكن الباحث وتساعده في اتمام بحثه العلمي في المجال الذي يميل إليه الباحث، ولا تميز الأقسام في العناية بين مجال الدراسات المستقبلية ومجالات البحث الأخرى لأن الهدف هو أن يتمكن الباحثون من إنهاء متطلبات الحصول على الدرجة العلمية، وتقديم الاستشارات والتوجيهات البحثية أيا كان توجههم وأبحاثهم .

السؤال الثالث: ما المعوقات الثقافية والاجتماعية المؤثرة في توجهات الباحثين بجامعات المملكة العربية السعودية نحو الدراسات المستقبلية في أقسام التربية الإسلامية؟

جدول رقم (9) استجابات أفراد عينتي الدراسة على عبارات المحور الثالث: المعوقات الاجتماعية

والثقافية المؤثرة في توجه الباحثين نحو الدراسات المستقبلية في التربية الإسلامية

م	العبارة	أعضاء هيئة التدريس			طلاب الدراسات العليا		
		المتوسط	الانحراف المعياري	الترتيب	المتوسط	الانحراف المعياري	الترتيب
1	نظرة بعض الباحثين بأن الدراسات المستقبلية من الغيبيات التي لا يجوز البحث فيها.	2.39	0.84	18	2.71	1.21	18
2	وضع الدراسات المستقبلية في محل جدل واسع وتجاذب بين مفكري التيارات والمدارس الفكرية.	3.02	0.93	17	3.13	1.09	16
3	حاجة الدراسات المستقبلية للأنظمة القانونية والتشريعية التي تسمح بتداول المعلومات المتعلقة بشؤون المستقبل على المستوى العالمي والمحلي.	3.07	1.00	16	3.32	1.00	14
4	حاجة الدراسات المستقبلية لتضافر مؤسسات الدولة الأخرى لنجاح الدراسات المستقبلية.	3.57	0.93	9	3.72	0.90	6
5	القيود المفروضة على تدفق المعلومات المتعلقة بالدراسات المستقبلية وقصور المعلومات على جهات دون أخرى.	3.32	0.98	14	3.58	1.03	12
6	قلة المؤسسات المجتمعية التي تعنى بالدراسات المستقبلية.	3.68	0.74	6	4.01	0.76	1
7	ضعف طرح الرؤية المستقبلية من قبل مؤسسات المجتمع.	3.75	0.81	3	3.89	0.89	3
8	النظرة السلبية بعدم جدوى الدراسات المستقبلية في تحقيق التنمية.	3.50	1.00	11	3.20	1.09	15
9	التخوف من ضعف تطبيق نتائج الدراسات المستقبلية والتي تتطلب جهودا كبيرة لتحقيقها على مستوى مؤسسات المجتمع.	3.52	0.85	10	3.57	1.10	13
10	تداخل الدراسات المستقبلية في مجالات اجتماعية وسياسية بعيداً عن الدراسات التربوية.	3.50	0.93	12	3.60	1.00	11
11	التركيز على إعادة إنتاج الماضي لسهولة الوصول إليه ومقاومة التغيير المستقبلي.	3.48	1.00	13	3.64	0.95	9
12	قلة الدعم المالي الذي تتطلبه الدراسات المستقبلية أكثر من غيرها من الدراسات التربوية الأخرى.	3.68	0.80	7	3.81	0.92	4

م	العبارة	أعضاء هيئة التدريس			طلاب الدراسات العليا		
		المتوسط	الانحراف المعياري	الترتيب	المتوسط	الانحراف المعياري	الترتيب
13	النظرة السائدة بأن الدراسات المستقبلية زمنها المستقبل , وبالتالي عدم حاجة المجتمع لنتائج الدراسات المستقبلية.	3.20	1.00	15	3.05	1.18	17
14	قلة طلب المؤسسات المجتمعية للإفادة من نتائج الدراسات المستقبلية.	3.70	0.82	5	3.64	0.97	10
15	غموض آليات ربط بحوث الدراسات المستقبلية بخطط التنمية.	3.84	0.78	2	3.80	0.84	5
16	ضعف الشراكة بين الجامعات وبين مؤسسات المجتمع في تحديد الاحتياجات المجتمعية المستقبلية.	4.05	0.78	1	3.95	0.86	2
17	صعوبة الوصول لبعض الجهات أو الهيئات التي تساعد في نجاح الدراسات المستقبلية.	3.70	0.85	4	3.72	0.99	7
18	التبعية البحثية للغرب في الدراسات المستقبلية (كالترجمة، اعتماد النتائج) دون البحوث الأخرى.	3.59	1.04	8	3.66	0.98	8
	إجمالي المحور	3.48	0.51	0	3.56	0.55	0

أشارت نتائج استجابات أفراد عينتي الدراسة من أعضاء هيئة التدريس وطلاب الدراسات العليا في التربية الإسلامية إلى تباين درجة موافقتهم على العبارات الواردة في المحور الثالث؛ حيث بلغ متوسط درجات استجابات أعضاء هيئة التدريس على عبارات المحور (3.48)، وانحراف معياري (0.51)، ويقع المتوسط في الاستجابة موافق، بينما بلغ متوسط درجات استجابات الطلاب على عبارات المحور مجملة (3.56)، وانحراف معياري (0.55)، ويقع هذا المتوسط في فئة الاستجابة «موافق»، كما وضحه الجدول.

بينت استجابات أفراد عينة الدراسة من أعضاء هيئة التدريس وطلاب الدراسات العليا في أقسام التربية الإسلامية في الجامعات السعودية فيما يتعلق بالمحور الثالث: «المعوقات الاجتماعية والثقافية المؤثرة في توجه الباحثين نحو الدراسات المستقبلية في التربية الإسلامية «، أن أعضاء هيئة التدريس، وطلاب الدراسات العليا في أقسام التربية الإسلامية يوافقون على المعوقات الاجتماعية والثقافية إجمالاً من حيث كونها مؤثرة في توجه الباحثين نحو الدراسات المستقبلية. في ضوء أن: الباحثين ينطلقون نحو الدراسات العلمية لاعتبارات أكاديمية ومجتمعية ثقافية واجتماعية، وأن تلك المؤثرات تؤثر سلباً أو إيجاباً نحو الدراسات العلمية، وإن الدراسات المستقبلية فعلاً لم تجد الاهتمام الكافي والمناخ الملائم في أقسام التربية

الإسلامية وتحتاج إلى مزيد من العناية والاهتمام وهو ما أجمع عليه أعضاء هيئة التدريس وطلاب الدراسات العليا، وهذا ما أكده عبد المقصود (1989م) بأنه توجد العديد من معوقات الرؤية المستقبلية في البحث التربوي بشكل عام , وكذلك ما أكدته ودراسة جونسون وبرودا Johnston & Broda (1996م)؛ فقد بينت عدداً من المعوقات التي تواجه طلاب الدراسات العليا عند إجرائهم لبحوث تربوية مستقبلية

وفيما يتعلق بترتيب عبارات المحور فيما يتعلق باستجابة أعضاء هيئة التدريس فقد جاءت العبارة (16) «ضعف الشراكة بين الجامعات وبين مؤسسات المجتمع في تحديد الاحتياجات المجتمعية المستقبلية «، كأعلى نسبة استجابة على المحور الثالث، أي أن أعضاء هيئة التدريس يرون أن :»ضعف الشراكة بين الجامعات وبين مؤسسات المجتمع في تحديد الاحتياجات المجتمعية المستقبلية» هي من أكبر المعوقات الاجتماعية والثقافية المؤثرة في توجه الباحثين نحو الدراسات المستقبلية, وجاءت بمتوسط حسابي(4.05) , وهي تقع ضمن درجة موافقة , أي أن أعضاء هيئة التدريس يوافقون على أن ضعف الشراكة هي من المعوقات المؤثرة في توجه الباحثين نحو الدراسات المستقبلية، قد يفسر الباحث ذلك بأن الجامعات قد لا يكون من برامجها آليات التنسيق مع مؤسسات المجتمع، وكذا قلة التشريعات الملزمة للجامعات، ومؤسسات المجتمع بالتعاون الفعلي للشراكة الحقيقية، وأن اعتماد الجامعات غالباً على المخصصات المالية من الدولة في ممارسة الأنشطة الجامعية، ودعم مراكز البحوث العلمية الأكاديمية نحو البحث عن حاجات المجتمع.

وقد جاءت العبارة (1) «نظرة بعض الباحثين بأن الدراسات المستقبلية من الغيبيات التي لا يجوز البحث فيها», كأقل نسبة استجابة من قبل أعضاء هيئة التدريس على المحور، أي أن أعضاء هيئة التدريس يرون أن نظرة بعض الباحثين بأن الدراسات المستقبلية من الغيبيات التي لا يجوز البحث فيها هي أقل المعوقات المؤثرة في توجه الباحثين نحو الدراسات المستقبلية، وقد جاءت بمتوسط حسابي(2.39)، وتقع ضمن درجة غير موافق، أي أن أعضاء هيئة التدريس لا يوافقون على أن نظرة بعض الباحثين بأن الدراسات المستقبلية من الغيبيات التي لا يجوز البحث فيها. ويعزو الباحث ذلك إلى أن الجامعات الثلاث تهتم بالتأصيل الشرعي، وأن أعضاء هيئة التدريس يدركون الجوانب الشرعية لدراسات المستقبل،

ويدركون أهميتها للمجتمع المسلم، وكذلك المناهج في المملكة العربية السعودية تهتم كثيراً بالتعليم الإسلامي الذي يؤصل لمثل هذه المسائل، وكثرة النصوص التي تناولت المستقبل، وعلم الباحثين بشمولية وتكاملية، وصلاحية التشريع الرباني للحياة من بدايتها إلى يوم القيامة.

وقد جاءت العبارة (6) «قلة المؤسسات المجتمعية التي تعنى بالدراسات المستقبلية»، كأعلى نسبة استجابة من قبلهم نحو المعوقات الأكاديمية والاجتماعية , أي أن طلاب الدراسات العليا في أقسام التربية الإسلامية يرون أن قلة المؤسسات المجتمعة التي

تعنى بالدراسات المستقبلية هي من أكبر المعوقات الاجتماعية والثقافية المؤثرة في توجه الباحثين نحو الدراسات المستقبلية, وقد جاءت بمتوسط (4.01) , وتقع ضمن درجة موافق , أي أنهم يوافقون على كون قلة المؤسسات المجتمعية التي تعنى بالدراسات المستقبلية من المعوقات الاجتماعية والثقافية المؤثرة في توجه الباحثين نحو الدراسات المستقبلية. ويعزو الباحث ذلك إلى أن هذه المؤسسات لها دور في تبني البرامج التدريبية والدورات وعقد حلقات النقاش والتسويق للدراسات المستقبلية وإظهار دورها في المجتمع والتي من خلالها يستطيع طلاب الدراسات العليا أن يستفيدوا من هذه الخدمات وكذلك تقديم المشورة لهم في أبرز وأهم البحوث المستقبلية التي يحتاجها المجتمع، وتستفيد منها هذه المؤسسات.

ملخص النتائج

لقد أسفرت هذه الدراسة في جانبها الميداني عن العديد من النتائج القيمة والتي اكتسبت أهميتها من قيمة آراء أعضاء هيئة التدريس في أقسام التربية الإسلامية بالجامعات السعودية وكذلك استجابات طلاب الدراسات العليا ومن أهم النتائج التي توصلت لها الدراسة ما يلي:

توصلت الدراسة إلى أن هناك قلة في الدراسات المستقبلية في أقسام التربية الإسلامية مقارنة بمجالات التربية الإسلامية الأخرى، وكثرة الصعوبات التي تواجه الباحثين نحوها.

ضعف التنسيق والتعاون بين مؤسسات المجتمع في بناء الدراسات المستقبلية، وتحديد الاحتياجات المستقبلية وأبرز القضايا المستقبلية الجديرة بالاهتمام.

بينت الدراسة أن غموض المجالات التي تندرج تحت مجال الدراسات المستقبلية، أكثر المعوقات الذاتية المؤثرة في توجه الباحثين نحو الدراسات المستقبلية من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس في أقسام التربية الإسلامية.

أن قلة الخبرات السابقة عن الدراسات المستقبلية لدى الباحثين , أكثر المعوقات الذاتية المؤثرة في توجه الباحثين نحو الدراسات المستقبلية من وجهة نظر طلاب الدراسات العليا في أقسام التربية الإسلامية.

توصلت الدراسة إلى أن قلة المؤسسات المجتمعية ومراكز الدراسات المستقبلية في الجامعات السعودية. أكثر المعوقات الأكاديمية المؤثرة في توجه الباحثين نحو الدراسات المستقبلية من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس في أقسام التربية الإسلامية.

أن قلة المختصين والخبراء في الدراسات المستقبلية الذين يحتاجهم الباحث للإفادة من علمهم وخبرتهم، أكثر المعوقات الأكاديمية المؤثرة في توجه الباحثين نحو الدراسات المستقبلية من وجهة نظر طلاب الدراسات العليا في أقسام التربية الإسلامية.

أن افتقار الدراسات المستقبلية الحالية من المنهجية العلمية واقترابها من المثالية، أقل المعوقات الأكاديمية المؤثرة في توجه الباحثين نحو الدراسات المستقبلية من وجهة نظر طلاب الدراسات العليا في أقسام التربية الإسلامية.

أن نظرة بعض الباحثين بأن الدراسات المستقبلية من الغيبيات التي لا يجوز البحث فيها، أقل

المعوقات الاجتماعية والثقافية المؤثرة في توجه الباحثين نحو الدراسات المستقبلية من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس في أقسام التربية الإسلامية، وكذا من وجهة نظر طلاب الدراسات العليا في أقسام التربية الإسلامية.

التوصيات:

من خلال سير عمل الباحث في هذه الدراسة برز له العديد من التوصيات التي يرى أنها ينبغي أن تكون محط اهتمام المسؤولين، والجهات ذات العلاقة، ومن أهمها ما يلي:

- إنشاء مراكز للدراسات المستقبلية في الأقسام التربوية للجامعات السعودية.
- إضافة مقررات للدراسات المستقبلية في مرحلة الدراسات العليا في أقسام التربية الإسلامية.
- إقامة مؤتمرات دولية في أقسام التربية الإسلامية تستقطب بعض الخبرات المتخصصة في هذا المجال تتناول محاور الدراسات المستقبلية.

المقترحات:

تقترح الدراسة مجموعة من المقترحات أهمها:

- إجراء دراسة علمية عن « التحديات المستقبلية للتربية الإسلامية دراسة استشرافية بأسلوب دلفاي (Delphi)».
- تصور مقترح لإنشاء مركز للدراسات المستقبلية التربوية الجامعات السعودية.
- إجراء دراسة علمية عن «مستقبل أقسام التربية الإسلامية في عام 2030م دراسة استشرافية بأسلوب دلفاي (Delphi)».

قائمة المصادر والمراجع

- ابن منظور، محمد بن مكرم (1994م)، لسان العرب، دار صادر، بيروت، ط: 3.
- الحضيف 2020 تصور مقترح لتفعيل الدراسات المستقبلية في البحوث التربوية بالجامعات السعودية في ضوء الخبرات العالمية»،
- الخيري، طلال بن عقيل بن عطاس (2013م)، ضوابط الدراسات المستقبلية في ضوء التربية الإسلامية لفاء نموذجاً، دراسات في التعليم الجامعي، العدد: 26، مصر.
- الذبياني، محمد عودة (2017م)، دراسات المستقبل أسسها الفلسفية واستخداماتها في البحوث التربوية في البلدان العربية، دراسات العلوم التربوية، مجلد: 44، عدد: 2.
- سعد الدين، إبراهيم؛ نصار، علي؛ عبد الله، اسماعيل؛ الفضيل، محمود (1985م)، صور المستقبل العربي، مركز دراسات الوحدة العربية، بيروت، ط: 2.
- عبد المقصود، محمد فوزي (1989م)، معوقات الرؤية المستقبلية للبحث التربوي في مصر وأساليب مواجهتها، مجلة دراسات تربوية، مصر، مجلد: 4، عدد: 17.

- عـزازي، فاتـن محمـد عبـد المنعـم (2012م)، الدراسـات المسـتقبلية وتطبيقاتهـا التربويـة، دار الزهـراء للنشـر والتوزيـع، الريـاض.
- العساف، صالح (1408ه)، المدخل إلى البحث ي العلوم السلوكية، مكتبة العبيكان، الرياض.
- العيسـوي، إبراهيـم (2000م)، الدراسـات المسـتقبلية ومشـروع 2020، منتـدى العالـم الثالـث، القاهـرة.
- فليـه، فـاروق عبـده؛ الزكـي، أحمـد عبـد الفتـاح (2003م)، الدراسـات المسـتقبلية (منظـور تربـوي)، دار المسـيرة، عمـان.
- رضـوان، أحمـد عبـد الغنـي (2018م)، معوقـات البحـث العلمـي فـي مجـال التربيـة الإسـلامية، مـن وجهـة نظـر الباحثيـن وكيفيـة التغلـب عليهـا، مجلـة التربيـة، كليـة التربيـة، جامعـة الأزهـر، مجلـد: 2، عـدد: 179.
- المديفـر، عبـد الله بـن محمـد (2012م)، الدراسـات المسـتقبلية وأهميتهـا للدعـوة الإسـلامية، رسـالة ماجسـتير (غيـر منشـورة)، كليـة التربيـة، جامعـة طيبـة.
- النعيـري، محمـد أحمـد (2005م)، أسـس دراسـة المسـتقبل فـي التربيـة الإسـلامية، دراسـة تأصيليـة، رسـالة ماجسـتير (غيـر منشـورة)، قسـم التربيـة الإسـلامية والمقارنـة، جامعـة أم القـرى.
- يالجـن، مقـداد (2001م)، توجيـه الباحثيـن والمشـرفين والإدارات البحثيـة إلـى سـبل النهـوض بالبحـوث العلميـة، دار عالـم الكتـب، الريـاض.

المراجع الأجنبية:

- Johansen, sue and Broda, Juliana (1996), Supporting Educational Researchers of the Future. Educational Review ,Vol. (48), NO.(3), p.269-281
- Merrit, E. (2012).Exploring the Educational Future, Journal of Museum Education, v73 n3 p99-106 fall.
- Sills (1972), International Encyclopedia of the Social Sciences, vol. 15-17 New York, the Mcmillan company, p . 458.
- Tanner (1971), Designs for Educational planning, Toronto: Heaith Lexington Books, p.7.

التعزيز الإيجابي ودوره في التحصيل الأكاديمي لدى طلبة جامعة حائل

أ. هديل بنت أحمد الداود (باحثة في التربية - جامعة حائل).

الملخص: هدفت الدراسة إلى التعرف على دور التعزيز الإيجابي في التحصيل الأكاديمي لدى طلبة جامعة حائل ، والتعرف على الفروق ذات الدلالة الإحصائية عند مستوى (0,05) فأقل لمتغير (الجنس -التخصص) في أثر التعزيز الإيجابي على التحصيل الأكاديمي لدى طلبة جامعة حائل ، وتكونت عينة الدراسة من (300) طالباً وطالبة تم اختيارها من المجتمع بالطريقة العشوائية البسيطة، واستخدام المنهج الوصفي والاستبانة كأداة للدراسة ، وتوصلت الدراسة إلى مجموعة من النتائج : وهي أن أفراد عينة الدراسة موافقون بدرجة (عالية جداً) على دور التعزيز الإيجابي في التحصيل الأكاديمي لدى طلبة جامعة حائل بمتوسط حسابي بلغ (4.30 من 5.00)، يقع في الفئة الخامسة من فئات المقياس الخماسي (من 4.21 إلى 5.00)، وهي الفئة التي تشير إلى خيار بدرجة عالية جداً على أداة الدراسة، وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0,05) فأقل في اتجاهات أفراد عينة الدراسة حول (دور التعزيز الإيجابي في التحصيل الأكاديمي لدى طلبة جامعة حائل) باختلاف متغير التخصص.

الكلمات المفتاحية: التعزيز الإيجابي، التحصيل الأكاديمي، التعزيز.

Positive reinforcement and its role in the academic achievement of Hail University students.

Abstract: The study aimed to identify the role of positive reinforcement in the academic achievement of Hail University students, and to identify the statistically significant differences at the level (0.05) or less for the variable (gender - specialization) in the impact of positive reinforcement on the academic achievement of Hail University students ,The study sample consisted of (300) male and female students selected from the community in a simple random way, using the descriptive approach and the questionnaire as a tool for the study, and the study reached a set of results: It is that the members of the study sample agree with a (very high) degree on the role of positive reinforcement in the academic achievement of the students of Hail University with an average of (4.30 out of 5.00), located in the fifth category of the five scale categories (from 4.21 to 5.00), which is the category that indicates To a choice with a very high degree on the study tool, and there were no statistically significant differences at the level (0.05) or less in the attitudes of the study sample members about (the role of positive reinforcement in the academic achievement of Hail University students) according to the specialization variable.

Keywords: positive reinforcement, academic achievement, reinforcement.

مقدمة:

يحرص الآباء على مساعدة أطفالهم في بلوغ أفضل صحة ممكنة، حيث إن التأسيس لحياة صحية وجسد سليم يبدأ منذ الطفولة المبكرة. وتُعد السنوات المبكرة من الحياة أساسية لصحة الطفل وتطور نموه من جميع النواحي الجسدية والعقلية والاجتماعية والعاطفية، إذا تمكنت الأسرة من تلبية حاجات طفلهم الجسدية بشكل مستمر ومنتظم، فسوف يُدرك سريعاً بأن أسرته مصدر للأمان والاكتفاء؛ مما يؤسس لرابطة قوية من الثقة بين الأسرة والطفل، وإذا تمتع الطفل بصحة جيدة في سنواته الأولى، فسوف ينمو بشكل سليم ويتمتع بصحة جيدة في مراهقته، وفي ظل اهتمام الأسرة المتزايد بالعملية التعليمية ورفع مستواهم التحصيلي؛ حيث يعتبر التحصيل الأكاديمي عنصراً آخر له أهميته ومكانته في العملية التعليمية، فهو نتاج لما يحدث من عمليات تعلم متنوعة، وهو بتعبير آخر كما أشارت له دراسة (كاملي وأبو شوارب وجلول، 2020) يعد ثمرة مجهودات المتعلم، والتي تشجعه على مواصلة الاجتهاد للنجاح، وهو كذلك معيار مهم لقياس نسبة نجاح الوالدين في أداء دورهم على أكمل وجه، إذ أصبح هناك اهتمام من قبل التربويين والباحثين في كثير من الجوانب التي تمس التحصيل الأكاديمي وعلاقته بمرحلة الطفولة المبكرة وما نشأ عليه الطفل وترعرع، ومنها التعزيز الإيجابي الذي يؤثر على تفاعل الطلاب مع أساتذتهم، ورفع التحصيل الأكاديمي بأكبر قدر ممكن، حيث يلعب التعزيز دوراً مهماً في دفع الطلاب لبذل المزيد من الجهد، والسعي لتحقيق الهدف الذى تمت تربية الطلاب عليه. والتعامل معهم في مراحل الطفولة ليس بالأمر السهل على الآباء أو المعلمين للأطفال خصوصاً في مراحلهم المبكرة؛ حيث تشير دراسة (الأشخم، 2021) إلى أهمية التعزيز ودوره في عملية التحصيل الأكاديمي، كما يتضح الدور المؤثر والفعال للتعزيز على مستوى التحصيل الدراسي، حيث يزيد التعزيز من فاعلية الطالب على التعلم والمثابرة والانضباط، وهو وسيلة فعالة لزيادة المشاركة الإيجابية للطالب في الأنشطة التعليمية داخل الصف، وخاصة عندما يكون المعزز مرغوباً فيه لديه. وتؤكد دراسة (محمد، 2020) أن التعزيز الإيجابي له دور في التفاعل الإيجابي، فالتعزيز يعمل على تعديل السلوك وضبطه في الاتجاه السليم وفرض القواعد والأساسيات التي تعمل على تحسين أدائه ومن ثم البحث عن نقاط ومكامن القوة لديه ليتفجر منها طالب مبدع؛ وهذا يؤثر بدوره على تحصيله الأكاديمي في المستقبل، والذي يمكن الحصول عليه باستخدام التعزيز الإيجابي في مرحلة الطفولة، كما أن السلوك الاجتماعي الإيجابي، أي قدرة الطفل على التصرف طوعاً بطريقة إيجابية ومقبولة ومفيدة وتعاونية، ارتبطت بالعديد من عوامل الرفاهية، ومفهوم الذات الإيجابي، وعلاقات الأقران الإيجابية، وقبول الأقران، فضلاً عن انخفاض مخاطر السلوكيات الخارجية، ومستويات أقل من السلوكيات المشكلة في الجامعة؛ ولذلك رأت الدراسة أن هذه العادات الشخصية الناتجة عن التعزيز الإيجابي هي حجر الزاوية في التنمية وتوقع النجاح الأكاديمي والاجتماعي، وزيادة التحصيل الدراسي أيضاً.

مشكلة الدراسة:

انطلاقاً من أهمية التعزيز الإيجابي في مرحلة الطفولة المبكرة وتأثيره المباشر على التحصيل الأكاديمي، حيث إنه من أحد أهم دعائم تحقيق الأهداف التربوية، وجدت الدراسة أن تعزيز الطالب في مرحلة الطفولة يعمل على زيادة الثقة بالنفس لديه، واكتساب السلوك والعادات الجيدة، وتحسين انتباهه وزيادة الفرصة لديه للتفاعل مع الخبرات التعليمية، والقدرة على حفظ النظام وضبطه، هذا يؤثر بالتالي على التحصيل الدراسي، حيث يعد التحصيل الدراسي المدخل الرئيسي في تحديد مدى نجاح المؤسسات التربوية أو فشلها، والذي يمكن من خلاله أيضاً تحديد نسب نجاح المتعلمين أو رسوبهم، والتعرف على مشكلات إخفاقهم في المدارس، والذين لا يستطيعون أن يكونوا مثل أقرانهم من المتعلمين الناجحين في قدرتهم على التعلم واكتساب المعلومات المختلفة؛ مما يؤدي إلى كثرة تذمر أولياء الأمور من هؤلاء المتعلمين، والسبب في ذلك يعود إلى كونهم غير مدركين للأسباب الحقيقية لهذا الإخفاق أو الانخفاض في درجاتهم، وبالتالي انخفاض تحصيلهم الدراسي المتواصل والمستمر، والنتيجة النهائية هي الرسوب والبقاء في الفصل نفسه لعدة سنوات، دون وجود معالجة قطعية وحقيقية للمشكلة، وهذا ما أشارت إليه دراسة أبو شامة والعايب (2017) أنّ للتعزيز الإيجابي والسلبي دوراً في التحصيل الدراسي لدى التلاميذ؛ وما توصلت له دراسة الأشخم (2021) إلى نتيجة العلاقة المهمة والقوية بين التحصيل الدراسي والتعزيز، وخاصة التعزيز الإيجابي، وهذا إن دل على شيء فإنما يدل على أهمية التحصيل الدراسي في حياة المتعلم، من حيث القرارات التي تتخذ بشأنه؛ فمعرفة سبب تدني التحصيل الدراسي عنده، تساعد على إيجاد الحلول المناسبة والعكس له، وترى الدراسة أن التحفيز الإيجابي للطالب في مرحلة الطفولة المبكرة قد يساعد في التقليل من تدني مستوى التحصيل الدراسي، وبالتالي نتجنب مثل هذه المشكلات في المستقبل، ولهذا كان السؤال الرئيسي للإجابة على مشكلة الدراسة: ما دور التعزيز الإيجابي على التحصيل الأكاديمي لدى طلبة جامعة حائل؟

أهداف الدراسة:

- التعرف على دور التعزيز الإيجابي في التحصيل الأكاديمي لدى طلبة جامعة حائل.
- التعرف على الفروق ذات الدلالة الإحصائية عند مستوى (0,05) فأقل لمتغير (الجنس - التخصص) في أثر التعزيز الإيجابي على التحصيل الأكاديمي لدى طلبة جامعة حائل.

أسئلة الدراسة:

1. ما دور التعزيز الإيجابي في التحصيل الأكاديمي لدى طلبة جامعة حائل؟
2. هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0,05) فأقل لمتغير (الجنس - التخصص) في أثر التعزيز الإيجابي على التحصيل الأكاديمي لدى طلبة جامعة حائل؟

حدود الدراسة:

-1الحدود الموضوعية:

دور التعزيز الإيجابي في التحصيل الأكاديمي لدى طلبة جامعة حائل.

-2 الحدود البشرية:

جميع طلاب وطالبات جامعة حائل.

-2 الحدود المكانية:

تحددت هذه الدراسة بجامعة حائل في مدينة حائل.

-3 الحدود الزمنية:

طبقت هذه الدراسة خلال الفصل الدراسي الثاني من العام الدراسي١٤٤٣هـ / 2022 م.

أهمية الدراسة:

- قلة الدراسات التي تناولت أثر التعزيز الإيجابي على مستوى التحصيل الدراسي في هذه المرحلة.
- تسهم نتائج البحث في توجيه أنظار الباحثين والمهتمين بالتربية إلى أثر التعزيز الإيجابي على مستوى التحصيل الدراسي في المرحلة الجامعية.

المصطلحات:

التعزيز: هو الأسلوب الذي يستعمل بعد حدوث استجابة معينة مرضية، ويتمثل في «المدح، الهدايا، التشجيع... إلخ في حالة التعزيز الإيجابي، أو إزالة مثير منفر للتلميذ مثل التوبيخ، حرمان من نشاط محبب للتلميذ، الضرب... إلخ في حالة التعزيز السلبي» (الأشخم، 2021، ص3). ويعرف (عناية، 2014، ص10) التعزيز الإيجابي بأنه: «إضافة مثير بعد السلوك مباشرة، مما يؤدي إلى زيادة احتمال حدوث ذلك السلوك في المستقبل في المواقف المماثلة (فقيام الفرد بالسلوك المطلوب يؤدي إلى المكافأة)».

وتعرفه الباحثة إجرائياً: بأنه الطريقة التي يستخدمها الشخص سواء كان أحد الوالدين أو المعلم مع الطالب الذي يقوم بعمل جيد في حالة التعزيز الإيجابي بغرض استمرار أداء هذا العمل.

التحصيل الدراسي: وهو جملة المعارف والمهارات والمكتسبات التي يتلقاها التلميذ في المدرسة. (الأشخم، 2021، ص3).

وتعرفه الدراسة إجرائياً: بأنه مجموعة المعارف والمعلومات التي يحصل عليها الطالب نتيجة قيامه بجهد معين في المؤسسة التعليمية، سواء كانت مدرسة أو جامعة أو معهد أو غيرها من المؤسسات التعليمية.

الإطار النظري:

المحور الأول: التعزيز:

-1مفهوم التعزيز:

لغة: يعرف التعزيز لغة كما يلي: عزز: العزيز: من صفات الله عز وجل وأسمائه الحسنى، قال الزجاج: هو الممتنع فلا يغلبه شيء، وتعزز الرجل: صار عزيزاً، وهو يعتز بفلان واعتز به. وتعزز، تشرف، وعز علي يعز وعزة وعزازة: كرم، وأعززته: أكرمته وأحببته، وعز فلاناً أو غيره: قّواه، شدده، جعله عزيزاً.

اصطلاحاً: يعرف التعزيز اصطلاحاً بأنه «ما يعقب الاستجابة أو السلوك من آثار: منها ما هو مرض، مربح، مقنع، مشبع، إيجابي، فيقال: له أثر طيب أو مكافأة أو تعزيز موجه، ومنها ما هو غير مرض، مؤلم، منفر أو سالب، فيقال: له أثر غير طيب أو عقاب أو تعزيز سالب؛ المكافأة مُيسرة للتعليم (بينما يكفي العقاب في بعض الأحيان لما يُراد إبطاله وتعديله من سلوك)» (القبلي، 2014).

كما عرفه الخطيب (2014) على أنه الإجراء الذي يؤدي فيه حدوث السلوك إلى توابع إيجابية أو إزالة توابع سلبية، الأمر الذي يترتب عليه زيادة احتمال حدوث ذلك السلوك في المستقبل في المواقف المماثلة.

التعزيز في علم النفس:

التعزيز في علم النفس: هو دراسة تأثير تقنيات التعزيز على السلوك، بحيث يعتمد الكثير من علم النفس التعزيزي على البحث المبكر لـ (BF Skinner) الذي يُعتبر الأب لأبحاث التوافق الجيد، بحيث استند بحث سكينر إلى قانون التأثير الذي طرحه إدوارد ثورندايك، وقدم سكينر مفهوم التعزيز لهذا الإطار، ويشير مبدأ التعزيز إلى أنه عندما نتبع سلوكاً له عواقب ممتعة، فمن المرجح والمؤكد أن يتكرر ويحدث هذا السلوك، أيضاً من غير المرجح أن يتكرر السلوك الذي يتبعه عواقب غير سارة.

يشير مصطلح التعزيز في علم النفس إلى أي شيء يزيد من احتمال حدوث ردود الفعل، ويشير تعريف علم النفس التعزيزي إلى تأثير التعزيز على السلوك، والتعزيز سيزيد أو يقوي الاستجابة، وعندما نثني على الطفل لمساعدته في تنظيف الألعاب، فمن المحتمل أن يستمر في المساعدة في التنظيف في المستقبل، عندما نقدم مكافأة لموظف أثناء التدريب، فمن المحتمل أن يكرر السلوك الذي تعلمه في المستقبل (سيد، 2019).

فئات التعزيز في علم النفس:

هناك فئتان من التعزيزات في علم النفس، تتمثلان في التعزيز الأولي الأساسي والتعزيز الثانوي، بحيث يحدث التعزيز الأساسي بشكل مباشر، ولا يشترط من الشخص تعلم أي شيء جديد، ويدلل أحياناً على مبدأ التعزيز الأساسي بأنه التعزيز غير المشروط، ويساعد التعزيز الأساسي على بقاء الناس والنباتات والحيوانات، مثل الدورات الطبيعية والطعام والنوم والماء والهواء (سيد، 2019).

التعزيز نوعان هما التعزيز الإيجابي والتعزيز السلبي:

أولاً: التعزيز الإيجابي:

تعريفه: يعرف بأنه: «مثير يظهر بعد حدوث السلوك المقبول والمرغوب فيه أو السار، وهو التغذية الراجعة المدعمة»، كما يعرف هذا النوع أيضاً بأنه التعزيز من خلال الإضافة؛ لأن الاستجابة تزداد قوة عندما يضاف مثل هذا التعزيز إلى بيئة الكائن الحي؛ ففي هذا النوع يتم اتباع السلوك المرغوب فيه بمثير معزز بغية تقوية احتمالية تكراره لاحقاً، وخير دليل على ذلك مكافأة التلميذ عندما يجيب على سؤال ما بشكل صحيح، فالمكافأة هنا جاءت بعد إجابة السؤال، والهدف منها تقوية مثل هذا السلوك عند التلميذ، وفي واقع الحياة هناك العديد من المعززات الإيجابية مثل الأجرة التي يتلقاها العامل بعد انتهائه من عمل معين، وكلمات الشكر والامتنان التي نطلقها على الآخرين عندما يقدمون معروفاً لنا، والابتسامة للطفل واحتضانه عندما يلفظ كلمته بشكل صحيح، والتصفيق للتلميذ عندما يجيب عن سؤال ما، وتكريم الموظف لجهوده المميزة بالعمل والعلامات والحوافز وغيرها، ومثل هذه الإجراءات التعزيزية: عادة تتبع السلوك، أي تضاف بعد تنفيذ السلوك بغية تقوية هذا السلوك والاحتفاظ به (محمد، 2020).

-2 أهمية التعزيز الإيجابي:

للتعزيز الإيجابي أهمية كبيرة نذكرها فيما يلي:

- يعد التعزيز الإيجابي ذا أهمية لتغيير السلوك، وأنه يفوق في أثره التعزيز السلبي أو العقاب؛ لأن التعزيز الإيجابي يقوي ويؤكد السلوك المرغوب، أو المراد تعلمه، كما يزيد من تكراره مستقبلاً، ويلعب التعزيز الإيجابي دوراً كبيراً في تحقيق التعديل والتعلم المستهدف (بوشامة والعايب، 2021).

كما أن الجهد والدور الكبير الذي تقوم به الأسرة في سبيل الرفع من المستوى التحصيلي وشد انتباه الطلاب منذ طفولتهم إليه، وذلك باستخدام التعزيز؛ فالتعزيز الإيجابي يكون بمكافأتهم بعدة أساليب، والتي من أهمها: عبارات تشجيعية، وإعطاء الهدايا المادية، وتعليق صور للأطفال، والتكليف بمهام محببة لهم... إلخ؛ وهذه كلها أنماط تعزيزية إيجابية، حيث يعتبر المعزز الإيجابي مثيراً يظهر بعد حدوث السلوك المقبول، ويكون ساراً ومرغوباً فيه، وحيث يعتبر التحصيل بحد ذاته قضية مهمة بكونه يعطي مؤشرات واضحة على مستقبل التلاميذ (الأشخم، 2021).

-3 مبادئ مهمة في التعزيز الإيجابي:

يراعى أن تتم عملية التعزيز حل وجود السلوك المرغوب حدوثه، بحيث يتم تقديمه بطريقة منظمة بعيداً عن العشوائية؛ حيث إن تقديمه بسبب وبدون سبب يقلل من فاعليته في تحقيق الأهداف المرجوة.

تقديم التعزيز للطفل مباشرة عند صدور الاستجابة المرغوبة يزيد من فاعليته؛ نظراً لأنه يعمل

على زيادة حماس الطفل لتكرار السلوك المرغوب فيه، ويكسبه الثقة في نفسه.
كلما زادت قيمة التعزيز زاد احتمال تكرار حدوث السلوك المرغوب، مع الوضع في الاعتبار ضرورة مراعاة كمية ونمط ونوع التعزيز المقدم، حتى لا يفقد التعزيز أهميته (سيد، 2019).
ثانياً: التعزيز السلبي: وهو مناسب لإزالة سلوك سلبي أو خاطئ، وذلك عن طريق حافز غير محبوب للطفل. مثال ذلك، تستخدم كثير من الأمهات لكي تفطم رضيعها وضع شيء مر أو فلفل حار على مصاصة الطفل، وعندما يتناول الطفل الرضاعة يجد أن طعمها مر، ومع التكرار ووجود الطعم المر فإنه يترك الرضاعة.
وكثير من الناس يخلط بين العقاب والتعزيز السلبي، فالتعزيز السلبي عكس العقاب تماماً، فالتحفيز السلبي يقوي السلوك الإيجابي بسبب اجتناب أو منع حالة سلبية كنتيجة لسلوك ما، أما العقاب فهو يضعف السلوك بسبب حالة سلبية أُدخلت أو جُربت كنتيجة لسلوك ما، مثال على التحفيز السلبي، أنت تتضايق كثيراً من زحمة المرور، فتخرج يوماً مبكراً، فلا تجد تلك الزحمة التي تضايقك، ثم تخرج مرة أخرى مبكراً فتجد الطريق خالياً، فسلوكك لمغادرة البيت مبكراً تقوّى عن طريق نتيجة اجتناب زحمة السيارات.
والفرق بين المكافأة والعقاب، أن المكافأة هي أي شيء يزيد السلوك، والعقاب هو أي شيء يقلل السلوك، وبطريقة ملخصة: أي حدث يزيد استجابة يُسمى تحفيزاً، وأي حدث يقلل الاستجابة يُسمى عقاباً، وأي حدث يُوجد يُسمى إيجابياً، وأي حدث يُزال يُسمى سلبياً.
والمعززات أنواع، ومنها:

- المعززات الاجتماعية: مثل الاستحسان والابتسام والاهتمام إلى غير ذلك.
- المعززات المادية: أي تقديم كل ما هو ملموس وذو قيمة بالنسبة للطفل.
- المعززات بالنشاط: كالسماح له بمشاهدة برنامجه المفضل، والسماح له باختيار مكان قضاء عطلة نهاية الأسبوع.
- المعززات الرمزية: استخدام جدول التعزيز الرمزي باستخدام النجوم، أي نجمة لكل سلوك مرغوب فيه.

وللتعزيز شروط ومبادئ يقوم عليها، وإلا لن يعتبر تدعيماً، ومنها:

- أن يكون متقطعاً لكيلا يصل الطفل إلى مرحلة الإشباع.
- أن يلي السلوك المرغوب فيه مباشرة؛ ليحدث الربط لدى الطفل بأن المكافأة كانت نتيجة لسلوكه.
- أن يكون المعزز شيئاً له قيمة لدى الطفل.
- أن يكون مرغوباً فيه كذلك.

المحور الثاني: التحصيل الدراسي:
مفهوم التحصيل الدراسي:
لغة: وهو من حصل الشيء تحصيلاً، وحاصل الشيء ومحصوله، تحصل الكلام، رد إلى محصوله،

ويقابله في اللغة الفرنسية مصطلح Achievement (علي وآخرون، 1991).

اصطلاحاً: اختلف العلماء في تعريف التحصيل الدراسي، وذلك يرجع لاختلاف اتجاهاتهم، فقد عرف (كاملي وأبو شوارب وجلول، ٢٠٢٠) التحصيل بأنه: «أداء الفرد في الامتحانات، حيث يعتمد على قدرات الفرد العقلية، وتفاعل بناء الشخصية والظروف الاجتماعية المحيطة».

ويعرف (صالح، 2014) بأنه: «مقدار ما يحصل عليه الطالب من معلومات أو معارف أو مهارات، معبراً عنها بدرجات في الاختبار المعد بشكل يمكن معه قياس المستويات المحددة».

كما يعرف التحصيل الدراسي على أنه: «مدى استيعاب التلاميذ للدروس واجتهادهم في المواد الدراسية، ويستدل عليه من خلال درجات الامتحان التي يحصل عليها التلاميذ» (شحاته، 2022).

ويعرفه (بوشامه والعايب، 2017) بأنه مجموعة المعلومات والمهارات التي يكتسبها التلميذ في المدرسة الابتدائية من خلال عملية التعلم، وتتحدد أهمية هذا التحصيل ومقدار الكمية التي حصل عليها التلميذ من خلال الامتحانات والاختبارات التي يخضع لها.

أنواع التحصيل الدراسي:

يمكن تقسيم التحصيل الدراسي إلى ثلاثة أنواع:

التحصيل الجيد: يكون فيه أداء التلميذ مرتفعاً عن معدل زملائه في نفس المستوى وفي نفس القسم، ويتم باستخدام جميع القدرات والإمكانيات التي تكفل للتلميذ الحصول على مستوى أعلى للأداء التحصيلي المرتقب منه، بحيث يكون في قمة الانحراف المعياري من الناحية الإيجابية، مما يمنحه التفوق على بقية زملائه.

التحصيل المتوسط: في هذا النوع من التحصيل تكون الدرجة التي يتحصل عليها التلميذ تمثل نصف الإمكانيات التي يمتلكها، ويكون أداؤه متوسطاً ودرجة احتفاظه واستفادته من المعلومات متوسطة.

التحصيل الدراسي المنخفض: يعرف هذا النوع من الأداء بالتحصيل الدراسي الضعيف، حيث يكون فيه أداء التلميذ أقل من المستوى العادي بالمقارنة مع بقية زملائه، فنسبة استغلاله واستفادته مما تقدم في المقرر الدراسي ضعيفة إلى درجة الانعدام، وفي هذا النوع من التحصيل يكون استغلال المتعلم لقدراته العقلية والفكرية ضعيفاً على الرغم من وجود نسبة لا بأس بها من القدرات، ويمكن أن يكون هذا التأخر في جميع المواد، وهو ما يطلق عليه بالفشل الدراسي العام؛ لأن التلميذ يجد نفسه عاجزاً عن فهم ومتابعة البرنامج الدراسي رغم محاولته في التفوق على هذا العجز، أو قد يكون في مادة واحدة أو اثنين فيكون نوعياً، وهذا على حسب قدرات التلميذ وإمكانياته (يوسف، 2008).

ومن الشروط التي تساعد على عملية التعلم والتحصيل ما يلي:

الذكاء: مما لا شك فيه أن عامل الذكاء شرط أساسي في عملية التحصيل الدراسي، فقد أثبتت العديد من الدراسات العلاقات الارتباطية الموجبة بين الذكاء والتحصيل الدراسي، حيث إنه

يلعب دوراً مهماً في عملية التفوق التحصيلي أو التحصيل الدراسي.

الدافع: أكدت العديد من الدراسات والأبحاث العلاقة الطردية بين الدافعية والتحصيل الدراسي، ومن هذه الدراسات التي أجريت في هذا المجال ما قام به «بركال»، حيث تقدم لنيل درجة الدكتوراه من «فوردهام»، بدراسة كانت بعنوان الدافعية للتحصيل الأكاديمي، وأثرها على النجاح، والتي خرج منها بأهمية الدافعية في ارتفاع مستوى التحصيل.

التكرار: إن للتكرار فوائد غير خافية في ترسيخ حفظ المادة العلمية، مما يؤدي إلى تحسين الأداء وإتقان المادة والعلمية.

الإرشاد والتوجيه: إن التعليم القائم على أساس الإرشاد والتوجيه من طرف المختصين يعمل على رفع مستوى التحصيل للطالب عن طريق التوجيه والإرشاد، فيتعلم الطالب الأساليب الصحيحة منذ البداية.

النشاط الذاتي: إن التعليم الذي يقوم على النشاط الذاتي يجعل الطالب فعالاً في عملية البحث والاطلاع واكتشاف الحقائق العلمية بنفسه، وهذا يساعد في ترسيخ المعلومات واستذكارها، إضافة إلى زيادة الثقة بالنفس، والاعتماد على الفكر والتدبير، وهذا يولد روح المبادرة وتحمل المسؤولية، وكذلك الاستقلال في الأمور والتحليل والمناقشة.

التدريب أو التكرار الموزع والمركز: يقصد بالتدريب المركز ذلك الذي يتم في وقت واحد وفي دورة واحدة، أما التدريب الموزع فيتم في فترات متباعدة تتخللها فترات من الراحة أو عدم التدريب. التدريب المركزي يؤدي إلى التعب والشعور بالملل، كما أن ما يتعلمه الفرد بالطريقة المركزة يكون عرضة للنسيان، ذلك أن فترات الراحة التي تتخلل دورات التدريب الموزع تؤدي إلى تثبيت ما يتعلمه الفرد، هذا إلى جانب نشاط المتعلم بعد فترات الانقطاع وإقباله على التعلم باهتمام أكبر. (كاملي وبوشوارب وجلول، 2020).

الطريقة الكلية والطريقة الجزئية: الطريقة الكلية أفضل من الطريقة الجزئية، حتى تكون المادة المراد تعلمها سهلة وقصيرة، وكلما كان الموضوع المراد تعلمه متسلسلاً تسلسلاً منطقياً وطبيعياً سهل تعلمه بالطريقة الكلية، فالموضوع الذي يكون وحدة طبيعية يكون أسهل في تعلمه بالطريقة الكلية من الموضوعات المكونة من أجزاء الرابط بينها، والمعروف أن الإدراك هو العملية التي تشبه عملية التعلم إلى حد كبير تسير على مبدأ الانتقال، من إدراك الكليات المبهمة العامة إلى إدراك الجزئيات المميزة، فالإنسان يدرك بشكل كلي ثم يأخذ الوحدات المميزة في الظهور والوضوح تدريجياً (العيسوي، 2007).

التسميع الذاتي: هو عملية يقوم بها الفرد محاولاً استرجاع ما حصله من معلومات أو ما اكتسبه من خبرات ومهارات، وذلك أثناء الحفظ وبعده بمدة قصيرة، ولعملية التسميع هذه فائدة عظيمة، إذ يبين للمتعلم مقدار ما حفظه وما بقي في حاجة إلى مزيد من التكرار، حتى إلى جانب هذا فعن طريق عملية التسميع يتم حفظه، ويجدد الفرد الحافز على بذل الجهد وعلى مزيد من الانتباه في الحفظ (يوسف، 2008).

معرفة المتعلم بالنتائج لما تعلمه بصفة مستمرة: وهو أن يكون لدى المتعلم معرفة بالنتائج التي يحصل عليها نتيجة لما تعلمه بصفة مستمرة، فإن ذلك يساعد على التحصيل الدراسي، فمثلاً: يقال إنك لو كنت ترمي هدفاً برميات متباعدة ولم تعرف نتائج ضرباتك، فإن تعلمك لإصابة الهدف لن يكون دقيقاً على ميزان معرفتك بنتيجة كل رمية معينة على تكيف رميتك، فإن كانت أعلى من الهدف ضغطتها، وإن كانت أسفل من الهدف رفعتها وهكذا (العبيدي، ٢٠٠٧).

وترى (كاملي وأبو شوارب وجلول، ٢٠٢٠) أن ارتفاع درجات التحصيل الدراسي وجودته يحتاج إلى التخطيط الجيد، والتنظيم لعملية التعلم وترتيبها ترتيباً منطقياً، حتى يتمكن المتعلم من الفهم والاستيعاب بشكل جيد، وبالتالي يكتسب المعلومات والخبرات اللازمة، وتثبت في ذهنه بالشكل المطلوب؛ إضافة إلى هذا، فكلما كان المتعلم متمكناً من شروط التحصيل الدراسي الجيد، سهلت مهنة المعلم وكانت نتائج التحصيل جيدة.

العوامل المؤثرة في التحصيل الدراسي:

تعرض العديد من الباحثين لتحديد مفهوم ضعف التحصيل الدراسي وأسبابه، وعلى الرغم من الإشارة إلى الجوانب المتعلقة بموضوع البحث، إلا أنهم اختلفوا في تحديد مضمونه، مما نتج عنه كثير من التعاريف التي تصرح بوجود عدة عوامل، تتمثل في:

عوامل تنسب إلى المتعلم:

اختلاف نسبة الذكاء: فالأفراد يختلفون في درجة أو نسبة ذكاء كل منهم، وبقدر هذا الاختلاف في الذكاء تتكون إلى حد كبير الاختلافات في التحصيل الدراسي، وتشير نتائج العديد من الدراسات إلى ارتباط الذكاء بعدد من الخصائص الشخصية المختلفة كالدافعية والتحصيل الدراسي، فعلى سبيل المثال، لوحظ أن دافعية الأفراد ذوي (الذكاء المرتفع) نحو الإنجاز والتحصيل، تكون أعلى منها الأفراد ذوي (الذكاء المنخفض).

الشخصية: قد تكون المشاكل الشخصية، من أهم عوامل ضعف التحصيل الدراسي كما عرفها لازاروس: هي عبارة عن التراكيب والعمليات السيكولوجية الثابتة، التي تنظم الخبرة الإنسانية، وتشكل أفعال الفرد واستجاباته للبيئة التي يعيش فيها، وإذا ما ركزنا على الخصائص العامة لشخصية التلميذ ومدى تأثيرها على التحصيل، فسوف نجد أن هذه الخصائص لها من الوزن في هذا المجال، ما يجعل منها إحدى أهم العوامل المحددة لمستوى إنجاز الفرد في المدرسة.

عوامل تنسب إلى المعلم:

لا شك أن لكفاءة المعلم ومستواه دوراً أساسياً في التحصيل الدراسي، فهو الذي يعرض المادة العلمية ويحرص على التخطيط لدروسه، ويراعي التسلسل والترابط لمحاور درسه، وذلك من خلال:

- التخطيط الدراسي المنتظم.
- التنوع في الأهداف السلوكية والأنشطة بأن تكون غاية المعلم هي اكتساب المتعلمين

المفاهيم والقيم والمبادئ والسلوكيات الإيجابية من خلال المنهج المقرر، وأن يشمل الدرس تحقيق الأهداف السلوكية بمستوياتها الثلاثة المعرفية والمهارية والوجدانية.

- عرض المفاهيم بطرق واضحة لدى معظم التلاميذ، وتوظيفها توظيفاً فاعلاً في كل الأحيان.
- مراعاة الفروق الفردية عن طريق تنويع الأنشطة التعليمية، التي تراعي مستويات التلاميذ.
- تحفيز التلاميذ على الانضباط والانتباه والمشاركة بأساليب فاعلة تجعلهم يتفاعلون مع المعلم ومع بعضهم البعض.

مما سبق نستنتج أن المعلم صاحب الشخصية القوية يستطيع السيطرة على التلاميذ وملك قلوبهم وجعلهم أكثر تجاوباً واستعداداً بخلق الجو المناسب للحصة؛ ومن جهة أخرى يجب أن يكون المعلم متجاوباً مع أخطاء التلاميذ بطريقة موضوعية، مع تحفيزهم على الانتباه والمشاركة.

عوامل أسرية:

تعتبر الأسرة عاملاً على التحصيل الدراسي للمتعلم، فإنه «عندما تكون الأسرة لا تمارس فيها العبادات ولا القيم ولا الأخلاق ولا المعاملات التي تتصف بالخير، فإنها لا تربي الأطفال ولا الشباب التربية اللازمة ولا تزودهم بالمفاهيم الصحيحة»، فالمشكلات الأسرية التي تنبع عن عدم التفاهم وفقدان الانسجام بين الوالدين، قد تؤثر على دراسة التلميذ، كما أن اتجاهات الوالدين لها تأثير كبير على تفوق ونجاح أبنائهم، من خلال فرض اتجاه معين نحو تحصيل ما، كما أن للمستوى التعليمي للوالدين الأثر نفسه، حيث إنه كلما كان المستوى التعليمي جيداً كان تحصيل الأبناء جيداً، وذلك من خلال تهيئة أبنائهم لمستوى تحصيلي (كاملي وبوشوارب وجلول، 2020).

الدراسات السابقة:

دراسة طه وعباس (2022) هدفت إلى دراسة العلاقات السببية بين الطموح الأكاديمي والميل الأكاديمي وجودة الحياة الأكاديمية المدركة والتحصيل الدراسي، بالإضافة إلى معرفة ما إذا كانت جودة الحياة الأكاديمية المدركة تختلف تبعاً لمتغير النوع (ذكور، إناث)، ومتغير التخصص (أدبي، علمي)، والتفاعل بينهما، وتكونت عينة البحث من (391) من طلاب الفرقة الرابعة المقيدين بالعام الدراسي (2020 - 2021) بكلية التربية جامعة عين شمس، وطُبقت عليهم أدوات البحث، وهي: مقياس الطموح الأكاديمي، ومقياس الميل الأكاديمي، ومقياس جودة الحياة الأكاديمية المدركة، وقد تم الحصول على نتائج الطلاب كمؤشر للتحصيل الدراسي، وتوصلت نتائج البحث إلى وجود مطابقة للنموذج البنائي المقترح مع بيانات عينة البحث للعلاقة بين الطموح الأكاديمي والميل الأكاديمي (كمتغيرات مستقلة)، وجودة الحياة الأكاديمية المدركة (كمتغير وسيط)، والتحصيل الدراسي (كمتغير تابع) لدى طلاب كلية التربية، كما توصلت نتائج البحث لوجود تأثير مباشر دال إحصائياً عند مستوى (0,01)

لجودة الحياة الأكاديمية المدركة على التحصيل الدراسي، وعدم وجود تأثيرات مباشرة دالة إحصائياً لكل من الطموح الأكاديمي والميل الأكاديمي على التحصيل الدراسي، بينما كانت هناك تأثيرات غير مباشرة دالة إحصائياً عند مستوى (0,01) لكل من الطموح الأكاديمي والميل الأكاديمي على التحصيل الدراسي من خلال جودة الحياة الأكاديمية المدركة كمتغير وسيط، بالإضافة لذلك توصلت نتائج البحث لوجود تأثير مباشر دال إحصائياً عند مستوى (0,01) للميل الأكاديمي على جودة الحياة الأكاديمية المدركة، بينما لم يكن هناك تأثير مباشر دال إحصائياً للطموح الأكاديمي على جودة الحياة الأكاديمية المدركة، وأخيراً كشفت النتائج عن عدم وجود تأثير دال إحصائياً لكل من النوع والتخصص والتفاعل بينهما على جودة الحياة الأكاديمية المدركة لدى طلاب كلية التربية.

دراسة الأشخم (2021) هدفت الدراسة إلى التعرف على دور استخدام أسلوب التعزيز الإيجابي والسلبي في رفع المستوى التحصيلي لدى تلاميذ مرحلة التعليم الأساسي، وإظهار العلاقة بين التحصيل الدراسي والتعزيز من وجهة نظر معلمي الصفوف الثلاثة الأولى من مرحلة التعليم الأساسي، والإجابة عن التساؤل الرئيسي للدراسة، وهو: ما دور التعزيز في التحصيل الدراسي لدى تلاميذ الصفوف الثلاثة الأولى من مرحلة التعليم الأساسي من وجهة نظر معلميهم؟ واتبعت الدراسة المنهج الوصفي وتمثلت عينة الدراسة في معلمي الصفوف الثلاثة الأولى كونهم أصحاب خبرة وتجارب مع التلاميذ، وتوصلت الدراسة إلى وجود العلاقة المهمة والقوية بين التحصيل الدراسي والتعزيز، وخاصة التعزيز الإيجابي.

دراسة مصطفى (2020) هدف البحث إلى التعرف على أكثر أنواع التعزيز الإيجابي المُقدمة لطفل الروضة من قبل المعلمات والأمهات، مع معرفة الفروق بين المعلمات والأمهات على استبانة التعزيز الإيجابي، والكشف عن الفروق في التعزيز الإيجابي المُقدم لطفل ما قبل المدرسة من قبل الأمهات تبعاً (النوع - المستوى الاقتصادي للأسرة)، ومعرفة الفروق في التعزيز الإيجابي المُقدم لطفل ما قبل المدرسة من قبل المعلمات تبعاً لنوع الروضة، وطبق البحث على عينة قوامها (75) معلمة وأم، واستخدم في البحث استمارة بيانات، واستبانة التعزيز الإيجابي لطفل ما قبل المدرسة. وأسفرت نتائج البحث عن أن أكثر أنواع التعزيز الإيجابي المقدمة للطفل من جهة المعلمات والأمهات هو التعزيز الإيجابي (لفظي)، وعدم وجود فروق دالة إحصائياً بين متوسطات درجات كل من (المعلمات والأمهات) على استبانة التعزيز الإيجابي المستخدم للطفل ما قبل المدرسة، وعدم وجود فروق دالة إحصائياً بين متوسطات درجات (الذكور والإناث) على استبانة التعزيز الإيجابي للأمهات إلا في بعد التعزيز الاجتماعي (لفظي) لصالح الإناث، وعدم وجود فروق دالة إحصائياً بين متوسطات المستوى الاقتصادي للأسر (متوسط وفوق المتوسط) على استبانة التعزيز الإيجابي للأمهات، وعدم وجود فروق دالة إحصائياً بين متوسطات درجات معلمات الروضة على استبانة التعزيز الإيجابي تبعاً لمتغير نوع الروضة إلا في بعد التعزيز الاجتماعي (لفظي) لصالح الروضات الخاصة.

دراسة بوشامة والعايب (2017) انطلقت هذه الدراسة من سؤال رئيس مفاده: هل التعزيز يساهم في التحصيل الدراسي لدى التلاميذ؟ وقد هدفت هذه الدراسة إلى معرفة الدور الذي يلعبه أسلوب التعزيز الإيجابي في التحصيل الدراسي لدى التلاميذ، وأيضاً معرفة الدور الذي يلعبه أسلوب التعزيز السلبي في التحصيل الدراسي لدى التلاميذ، حيث تم استعراض الإطار النظري لمتغيرات الدراسة، وأهم النظريات المفسّرة لأسلوب التعزيز والتحصيل الدراسي، كما تم رصد أهم الدراسات السابقة والتي لها علاقة بالموضوع، وأيضاً تحديد الخطوات المنهجية اللازمة لاختبار فرضيات الدراسة بدقة، حيث اعتمدت الدراسة على المنهج الوصفي وطريقة المسح الشامل لتحديد مجتمع البحث، والذي يتكون من 50 معلماً ومعلمة، واعتمدت أيضاً على الاستمارة كأداة رئيسة في البحث تحتوي على 28 سؤالاً. وكانت النتائج التي توصلت إليها هذه الدراسة هي أنّ للتعزيز الإيجابي دوراً في التحصيل الدراسي للتلاميذ، وأنّ للتعزيز السلبي دوراً في التحصيل الدراسي لدى التلاميذ.

التعليق على الدراسات السابقة:

اتفقت الدراسة الحالية مع دراسة الأشخم (2021) ودراسة مصطفى (2020) ودراسة بوشامة والعايب (2017) من حيث الهدف من الدراسة، وهو أثر التعزيز على التحصيل الدراسي، ومع دراسة طه وعباس (2022) في عينة الدراسة، وهي طلبة المرحلة الجامعية، واتفقت الدراسة الحالية مع دراسة الأشخم (2021) ودراسة مصطفى (2020) ودراسة بوشامة والعايب (2017) ودراسة طه وعباس (2022) في منهج الدراسة، وهو الوصفي المسحي وأداة الدراسة وهي الاستبانة.

كما اختلفت الدراسة الحالية مع دراسة الأشخم (2021) في عينة الدراسة التي تمثلت في معلمي الصفوف الثلاثة الأولى، ودراسة بوشامة والعايب (2017) التي تمثلت عينتها في معلمي ومعلمات المرحلة الابتدائية، ودراسة مصطفى (2020) التي كانت عينتها متمثلة في معلمات رياض الأطفال والأمهات.

وتمت الاستفادة من الدراسات السابقة في تقديم إطار نظري يتعلق بالتعزيز الإيجابي وأثره على التحصيل الدراسي وأهميته، وكذلك في تفسير النتائج وتشكيل تصور وأفكار متنوعة وجيدة حول موضوع الدراسة، وتحديد الزاوية التي لم يتطرق لها الباحثون في دراساتهم، وتدعيم مشكلة البحث وصياغتها بأسلوب علمي مبني على خلفية نظرية ودراسات سابقة والاطلاع على النتائج التي توصلت إليها. كما تفيد في الانطلاق من حيث انتهت دراساتهم، وتمت الاستفادة من المنهج العلمي والمساعدة في تصميم أداة الدراسة وتحديد محاورها وأبعادها في ضوء الاستفادة من الدراسات السابقة، كما أفادت الدراسات السابقة الدراسة الحالية في التعرف على الوسائل الإحصائية المستخدمة؛ مما يسهل اختيار أنسب الوسائل الإحصائية للدراسة الحالية.

منهجية الدراسة وإجراءاتها

منهج الدراسة:

لتحقيق أهداف الدراسة والإجابة على تساؤلاتها، استخدمت الدراسة المنهج الوصفي المسحي، وهو كما يعرفه (العساف، ٢٠١٦، ص ٢١١) بأنه المنهج «الذي يتم بواسطة استجواب جميع أفراد مجتمع البحث أو عينة كبيرة منهم؛ وذلك بهدف وصف الظاهرة المدروسة من حيث طبيعتها ودرجة وجودها فقط، دون أن يتجاوز ذلك إلى دراسة العلاقة أو استنتاج الأسباب مثلاً»، والذي يعتبر من أكثر المناهج ملاءمةً للدراسة الحالية؛ لاعتماده على وصف الواقع الحقيقي للظاهرة، ومن ثم تحليل النتائج وبناء الاستنتاجات في ضوء الواقع الحالي.

مجتمع الدراسة: يتكون مجتمع الدراسة الحالية من جميع طلاب وطالبات جامعة حائل، والبالغ عددهم (32000) طالباً وطالبة، خلال فترة إجراء الدراسة.

عينة الدراسة:

تم أخذ عينة عشوائية بسيطة مكونة من (300) طالب وطالبة.

خصائص أفراد عينة الدراسة: تم تحديد عدد من المتغيرات الرئيسية لوصف أفراد عينة الدراسة، وتشمل: (الجنس – التخصص)، وتفصيل ذلك فيما يلي:

النوع:

جدول (1) توزيع أفراد عينة الدراسة وفق متغير النوع

النوع	التكرار	النسبة ٪
ذكر	90	30.0
أنثى	210	70.0
التخصص	التكرار	النسبة ٪
إنساني	230	76.7
علمي	55	18.3
صحي	15	5.0
المجموع	300	100%

يتضح من الجدول (1) أن (210) من أفراد عينة الدراسة يمثلون ما نسبته ٪70.0 إناث، بينما (90) من أفراد عينة الدراسة يمثلون ما نسبته ٪30.0 من إجمالي أفراد عينة الدراسة ذكور. فيما يتضح من الجدول (ا) أن (230) من أفراد عينة الدراسة يمثلون ما نسبته ٪76.7 تخصصهم إنساني، بينما (55) منهم يمثلون ما نسبته ٪18.3 من إجمالي أفراد عينة الدراسة تخصصهم

علمي، و(15) منهم يمثلون ما نسبته 5.0٪ من إجمالي أفراد عينة الدراسة تخصصهم صحي.

أداة الدراسة:

عمدت الدراسة إلى استخدام الاستبانة أداةً لجمع البيانات؛ وذلك نظراً لمناسبتها لأهداف الدراسة، ومنهجها، ومجتمعها، وللإجابة على تساؤلاتها.

بناء أداة الدراسة:

بعد الاطلاع على الأدبيات، والدراسات السابقة ذات الصلة بموضوع الدراسة الحالية، وفي ضوء معطيات وتساؤلات الدراسة وأهدافها تم بناء الأداة (الاستبانة)، وتكونت في صورتها النهائية من ثلاثة أجزاء. وفيما يلي عرض لكيفية بنائها، والإجراءات المتبعة للتحقق من صدقها وثباتها:

القسم الأول: يحتوي على مقدمة تعريفية بأهداف الدراسة، ونوع البيانات والمعلومات التي تود الباحثة جمعها من أفراد عينة الدراسة، مع تقديم الضمان بسرية المعلومات المقدمة، والتعهد باستخدامها لأغراض البحث العلمي فقط.

القسم الثاني: يحتوي على البيانات الأولية الخاصة بأفراد عينة الدراسة، والمتمثلة في: (الجنس - التخصص).

القسم الثالث: ويتكون من (23) عبارة، موزعة على محور أساسي واحد.

تم استخدام مقياس ليكرت الخماسي للحصول على استجابات أفراد عينة الدراسة، وفق درجات الموافقة التالية: (عالية جداً - عالية - متوسطة - منخفضة - منخفضة جداً)، ومن ثم التعبير عن هذا المقياس كمياً، بإعطاء كل عبارة من العبارات السابقة درجة، وفقاً للتالي: عالية جداً (5) درجات، عالية (4) درجات، متوسطة (3) درجات، منخفضة (2) درجتان، منخفضة جداً (1) درجة واحدة.

ولتحديد طول فئات مقياس ليكرت الخماسي، تم حساب المدى بطرح الحد الأعلى من الحد الأدنى (5- 1 = 4)، ثم تم تقسيمه على أكبر قيمة في المقياس (4 ÷ 5 = 0.80)، وبعد ذلك تمت إضافة هذه القيمة إلى أقل قيمة في المقياس (1)؛ لتحديد الحد الأعلى لهذه الفئة، وهكذا أصبح طول الفئات كما هو موضح في الجدول التالي:

جدول (٢) تقسيم فئات مقياس ليكرت الخماسي (حدود متوسطات الاستجابات)

م	الفئة	حدود الفئة	
		من	إلى
1	منخفضة جداً	1.00	1.80
2	منخفضة	1.81	2.60
3	متوسطة	2.61	3.40

4	عالية	3.41	4.20
5	عالية جداً	4.21	5.00

وتم استخدام طول المدى في الحصول على حكم موضوعي على متوسطات استجابات أفراد عينة الدراسة، بعد معالجتها إحصائياً.

صدق أداة الدراسة: قامت الباحثة بالتأكد من صدق أداة الدراسة من خلال حساب معامل ارتباط بيرسون (Pearson's Correlation Coefficient)؛ للتعرف على درجة ارتباط كل عبارة من عبارات الاستبانة بالدرجة الكلية للاستبانة.

الجدول (3) معاملات ارتباط بيرسون لعبارات الاستبانة مع الدرجة الكلية للاستبانة

(دور التعزيز الإيجابي في التحصيل الأكاديمي لدى طلبة جامعة حائل)			
رقم العبارة	معامل الارتباط بالاستبانة	رقم العبارة	معامل الارتباط بالاستبانة
1	**0.728	13	**0.689
2	**0.674	14	**0.749
٣	**0.727	15	**0.790
٤	**0.572	16	**0.659
٥	**0.553	17	**0.715
٦	**0.765	18	**0.628
٧	**0.696	19	**0.780
٨	**0.676	20	**0.687
٩	**0.519	21	**0.662
١٠	**0.744	22	**0.813
١١	**0.733	23	**0.572
12	**0.684	-	-

** دال عند مستوى الدلالة 0.01 فأقل.

يتضح من الجدول (3) أن قيم معامل ارتباط كل عبارة من العبارات مع الدرجة الكلية للاستبانة موجبة، ودالة إحصائياً عند مستوى الدلالة (0.01) فأقل؛ مما يشير إلى صدق الاتساق الداخلي بين عبارات الاستبانة، ومناسبتها لقياس ما أُعدت لقياسه.

ثبات أداة الدراسة:

تم التأكد من ثبات أداة الدراسة من خلال استخدام معامل الثبات ألفاكرونباخ (معادلة ألفا كرونباخ) (Cronbach's Alpha (α)).

جدول (٤) معامل ألفا كرونباخ لقياس ثبات أداة الدراسة

الاستبانة	عدد العبارات	ثبات الاستبانة
الثبات العام	23	0.939

يتضح من الجدول (٤) أن معامل الثبات العام عالٍ حيث بلغ (0.939)، وهذا يدل على أن الاستبانة تتمتع بدرجة ثبات مرتفعة يمكن الاعتماد عليها في التطبيق الميداني للدراسة.

أساليب المعالجة الإحصائية:

لتحقيق أهداف الدراسة، وتحليل البيانات التي تم تجميعها، فقد تم استخدام العديد من الأساليب الإحصائية المناسبة باستخدام الحزم الإحصائية للعلوم الاجتماعية Statistical Pack-age for Social Sciences والتي يرمز لها اختصاراً بالرمز (SPSS).

وبعد ذلك تم حساب المقاييس الإحصائية التالية:

التكرارات، والنسب المئوية؛ للتعرف على خصائص أفراد عينة الدراسة، وتحديد استجاباتهم تجاه عبارات المحاور الرئيسة التي تتضمنها أداة الدراسة.

المتوسط الحسابي الموزون (المرجح) «Weighted Mean»؛ وذلك للتعرف على متوسط استجابات أفراد عينة الدراسة على كل عبارة من عبارات المحاور، كما أنه يفيد في ترتيب العبارات حسب أعلى متوسط حسابي موزون.

المتوسط الحسابي "Mean»؛ وذلك لمعرفة مدى ارتفاع، أو انخفاض استجابات أفراد عينة الدراسة عن المحاور الرئيسة، مع العلم بأنه يفيد في ترتيب المحاور حسب أعلى متوسط حسابي.

م	العبارات	التكرار	درجة الموافقة					المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الفئة	الرتبة
		النسبة	عالية جداً	عالية	متوسطة	منخفضة	منخفضة جداً				
1	يمدح الوالدان ابنهما عند قيامه بعمل جيد.	ك	202	74	24	-	-	4.59	0.635	عالية جداً	1
		%	67.3	24.7	8.0	-	-				
20	يرفع الوالدان مستوى الشعور بالتمييز والنجاح والتفوق.	ك	198	62	25	15	-	4.48	0.848	عالية جداً	2
		%	66.0	20.7	8.3	5.0	-				
2	يستخدم أحد الأبوين أو كلاهما معززاً للفرد كلما قام بفعل إيجابي.	ك	168	105	27	-	-	4.47	0.656	عالية جداً	3
		%	56.0	35.0	9.0	-	-				

م	العبارات	التكرار	درجة الموافقة					المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الفئة	الرتبة
		النسبة	عالية جداً	عالية	متوسطة	منخفضة	منخفضة جداً				
23	يصبح العمل بأدب وذوق وحسن تصرف من الأعمال الروتينية المعتاد القيام بها بالنسبة للطالب يومياً، وهذا ينعكس على تحصيله الدراسي.	ك	187	68	40	5	-	4.46	0.785	عالية جداً	4
		%	62.3	22.7	13.3	1.7	-				
21	يدفع الطالب إلى بذل المزيد من الجهد وتأدية المهام بشكل أفضل.	ك	165	105	24	6	-	4.43	0.726	عالية جداً	٥
		%	55.0	35.0	8.0	2.0	-				
9	تعويد الطالب على السلوكيات الجيدة وإكسابه الصفات الإيجابية كالصدق والشجاعة والإبداع والتحدي والمغامرة.	ك	183	63	54	-	-	4.43	0.779	عالية جداً	٦
		%	61.0	21.0	18.0	-	-				
17	يشعر بالرضا عن النفس وإمكانية تحقيق الهدف، وهذا يؤدي إلى زيادة في التحصيل لدى الطالب.	ك	180	84	20	16	-	4.43	0.837	عالية جداً	٧
		%	60.0	28.0	6.7	5.3	-				
16	يكسب الطالب منذ المراحل العمرية المبكرة الثقة اللازمة التي تساعده على مواجهة التحديات والصعاب وزيادة التحصيل الدراسي.	ك	189	54	47	10	-	4.41	0.870	عالية جداً	٨
		%	63.0	18.0	15.7	3.3	-				
19	يترك أثراً إيجابياً على حالة الطالب النفسية؛ مما يزيد بذل المزيد من الجهد والعطاء.	ك	170	83	42	5	-	4.39	0.788	عالية جداً	٩
		%	56.6	27.7	14.0	1.7	-				
22	يؤدي إلى السلوك الإيجابي وخلق الروح الإيجابية، حيث يسعى الطالب دائماً إلى اتخاذ مواقف تتماشى مع طبيعته وجوهر شخصيته.	ك	176	63	52	9	-	4.35	0.870	عالية جداً	١٠
		%	58.7	21.0	17.3	3.0	-				

م	العبارات	التكرار	درجة الموافقة					المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الفئة	الرتبة
		النسبة	عالية جداً	عالية	متوسطة	منخفضة	منخفضة جداً				
13	يثير الدافعية لدى الطالب فينشأ محباً للنجاح والارتقاء.	ك	172	73	40	10	5	4.32	0.943	عالية جداً	11
		%	57.4	24.3	13.3	3.3	1.7				
14	يجعل الطالب يستطيع تحديد أهدافه ومتطلباته في الحياة ويعرف جيداً طريقة الوصول إليها.	ك	162	77	50	6	5	4.28	0.927	عالية جداً	12
		%	54.0	25.6	16.7	2.0	1.7				
10	يعود الوالدان الطالب على النطق بالأفكار والكلمات الإيجابية التي تبث الثقة في النفس حيث إن الإيمان بتحقيق الشيء يجعله قابلاً للتحقق.	ك	160	85	39	10	6	4.28	0.950	عالية جداً	13
		%	53.4	28.3	13.0	3.3	2.0				
4	يستخدم الوالدان المعززات الاجتماعية: مثل الاستحسان والابتسام والاهتمام إلى غير ذلك.	ك	156	84	44	16	-	4.27	0.901	عالية جداً	14 0
		%	52.0	28.0	14.7	5.3	-				
15	ينمي طرق التواصل وبالتالي يعزز طرق وأساليب النجاح.	ك	174	55	55	11	5	4.27	0.994	عالية جداً	15
		%	58.0	18.3	18.3	3.7	1.7				
11	يعد وسيلة جيدة لغرس الانضباط واستمراره.	ك	155	71	69	5	-	4.25	0.867	عالية جداً	16
		%	51.6	23.7	23.0	1.7	-				
18	يكوّن اتجاهات إيجابية نحو المعلم والمادة والعلم والدراسة تظل مغروسة في ذاكرته منذ الصغر.	ك	160	79	40	16	5	4.24	0.987	عالية جداً	17
		%	53.4	26.3	13.3	5.3	1.7				
8	يجب أن يلي السلوك المرغوب فيه مباشرة؛ ليحدث الربط لدى الفرد بأن المكافأة كانت نتيجة لسلوكه.	ك	130	111	48	11	-	4.20	0.838	عالية	18
		%	43.3	37.0	16.0	3.7	-				
12	يسهم في إيجاد نقاط القوة لدى الطالب ليتفجر منها طالب مبدع خلاّق.	ك	172	64	29	20	15	4.19	0.944	عالية	19
		%	57.3	21.3	9.7	6.7	5.0				

م	العبارات	التكرار	درجة الموافقة					المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الفئة	الرتبة
		النسبة	عالية جداً	عالية	متوسطة	منخفضة	منخفضة جداً				
6	يستخدم الوالدان المعززات بالنشاط: كالسماح له بمشاهدة برنامجه المفضل.	ك	147	83	50	20	-	4.19	1.164	عالية	20
		%	49.0	27.6	16.7	6.7	-				
7	يستخدم الوالدان شيئاً له قيمة لدى الطالب.	ك	141	67	55	37	-	4.04	1.072	عالية	21
		%	47.1	22.3	18.3	12.3	-				
5	يستخدم الوالدان المعززات المادية: أي تقديم كل ما هو ملموس وذو قيمة بالنسبة للطفل.	ك	127	60	99	10	4	3.99	1.005	عالية	22
		%	42.4	20.0	33.0	3.3	1.3				
3	يستخدم الوالدان المعزز الرمزي كاستخدام الهدايا لكل سلوك مرغوب.	ك	112	72	76	30	10	3.82	1.140	عالية	23
		%	37.4	24.0	25.3	10.0	3.3				
	المتوسط العام							4.30	0.588	عالية جداً	

الانحراف المعياري «Standard Deviation»؛ للتعرف على مدى انحراف استجابات أفراد عينة الدراسة لكل عبارة من عبارات متغيرات الدراسة، ولكل محور من المحاور الرئيسة عن متوسطها الحسابي، ويلاحظ أن الانحراف المعياري يوضح التشتت في استجابات أفراد عينة الدراسة لكل عبارة من عبارات متغيرات الدراسة، إلى جانب المحاور الرئيسة، فكلما اقتربت قيمته من الصفر تركزت الاستجابات، وانخفض تشتتها.

اختبار «ت لعينتين مستقلتين Independent Sample T-test» للتحقق من الفروق بين اتجاهات عينة الدراسة باختلاف متغيراتهم التي تنقسم إلى فئتين.

اختبار تحليل التباين الأحادي (One Way ANOVA) للتحقق من الفروق بين اتجاهات عينة الدراسة باختلاف متغيراتهم التي تنقسم إلى أكثر من فئتين.

تحليل نتائج الدراسة وتفسيرها

إجابة السؤال الأول: ما دور التعزيز الإيجابي في التحصيل الأكاديمي لدى طلبة جامعة حائل؟

للتعرف على دور التعزيز الإيجابي في التحصيل الأكاديمي لدى طلبة جامعة حائل، تم حساب التكرارات، والنسب المئوية، والمتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، والرتب لاستجابات أفراد عينة الدراسة على عبارات دور التعزيز الإيجابي في التحصيل الأكاديمي لدى طلبة جامعة حائل، وجاءت النتائج كما يلي:

جدول (٥) استجابات أفراد عينة الدراسة حول دور التعزيز الإيجابي في التحصيل الأكاديمي لدى طلبة جامعة حائل مرتبة تنازلياً حسب متوسطات الموافقة

يتضح في الجدول (٥) أن أفراد عينة الدراسة موافقون بدرجة (عالية جداً) على دور التعزيز الإيجابي في التحصيل الأكاديمي لدى طلبة جامعة حائل بمتوسط حسابي بلغ (4.30 من 5.00)، وهو متوسط يقع في الفئة الخامسة من فئات المقياس الخماسي (من 4.21 إلى 5.00)، وهي الفئة التي تشير إلى خيار بدرجة عالية جداً على أداة الدراسة.

ويتضح من النتائج في الجدول (٥) أن أبرز أدوار التعزيز الإيجابي لدى طلبة جامعة حائل تتمثل في العبارات رقم (1، 20، 2) التي تم ترتيبها تنازلياً حسب موافقة أفراد عينة الدراسة عليها بدرجة (عالية جداً)، كالتالي:

جاءت العبارة رقم (1) وهي: «يمدح الوالدان ابنهما عند قيامه بعمل جيد»، بالمرتبة الأولى من حيث موافقة أفراد عينة الدراسة عليها بدرجة (عالية جداً) بمتوسط حسابي بلغ (4.59 من 5)؛ وتفسر هذه النتيجة بأن امتداح الوالدين ابنهما عند قيامه بعمل جيد يعزز من ثقة الأبناء بقدراتهم؛ مما يدعم قدرات التعلم لديهم عندما يصلون للمرحلة الجامعية؛ ولذلك نجد أن أبرز أدوار التعزيز الإيجابي لدى طلبة جامعة حائل تمثلت في امتداح والديهم لهم عندما يقومون بعمل جيد؛ وتتفق هذه النتيجة مع نتيجة دراسة طه وعباس (2022) والتي بينت وجود تأثير لجودة الحياة الأكاديمية المدركة على التحصيل الدراسي.

جاءت العبارة رقم (20) وهي: «يرفع الوالدان مستوى الشعور بالتمييز والنجاح والتفوق»، بالمرتبة الثانية من حيث موافقة أفراد عينة الدراسة عليها بدرجة (عالية جداً) بمتوسط حسابي بلغ (4.48 من 5)؛ وتفسر هذه النتيجة بأن رفع الوالدين مستوى الشعور بالتمييز والنجاح والتفوق لدى الأفراد في المرحلة الجامعية يكسبهم قيم التفوق والنجاح عند وصولهم للمرحلة الجامعية؛ ولذلك نجد أن من أبرز أدوار التعزيز الإيجابي لدى طلبة جامعة حائل رفع الوالدين مستوى الشعور بالتمييز والنجاح والتفوق لديهم؛ وتتفق هذه النتيجة مع نتيجة دراسة الأشخم (2021) والتي بينت دور التعزيز في التحصيل الدراسي لدى تلاميذ الصفوف الثلاثة الأولى من مرحلة التعليم الأساسي.

جاءت العبارة رقم (2) وهي: «يستخدم أحد الأبوين أو كلاهما معززاً للفرد كل ما قام بفعل إيجابي»، بالمرتبة الثالثة من حيث موافقة أفراد عينة الدراسة عليها بدرجة (عالية جداً) بمتوسط حسابي بلغ (4.47 من 5)؛ وتفسر هذه النتيجة بأن استخدام أحد الأبوين أو كليهما معززاً للفرد كل ما قام بفعل إيجابي يدعم ميل الأفراد للأفعال الإيجابية، ويكسبهم هذا السلوك عند وصولهم للمرحلة الجامعية؛ ولذلك نجد أن من أبرز أدوار التعزيز الإيجابي في المرحلة الجامعية لدى طلبة جامعة حائل استخدام أحد الأبوين أو كليهما معززاً للطالب كل ما قام بفعل إيجابي؛ وتتفق هذه النتيجة مع نتيجة دراسة بوشامة والعايب (2017) والتي بينت أنّ للتعزيز الإيجابي دوراً في التحصيل الدراسي للتلاميذ، وأنّ للتعزيز السلبي دوراً في التحصيل الدراسي لدى الأفراد.

ويتضح من النتائج في الجدول (٥) أن أقل أدوار التعزيز الإيجابي في المرحلة الجامعية لدى

طلبة جامعة حائل تتمثل في العبارات رقم (5، 3) التي تم ترتيبها تنازلياً حسب موافقة أفراد عينة الدراسة عليها بدرجة (عالية)، كالتالي:

جاءت العبارة رقم (5) وهي: «يستخدم الوالدان المعززات المادية: أي تقديم كل ما هو ملموس وذو قيمة بالنسبة للفرد»، بالمرتبة الثانية والعشرون من حيث موافقة أفراد عينة الدراسة عليها بدرجة (عالية) بمتوسط حسابي بلغ (3.99 من 5)؛ وتفسر هذه النتيجة بأن استخدام الوالدين المعززات المادية: أي تقديم كل ما هو ملموس وذو قيمة بالنسبة للفرد يدعم اكتساب الأفراد للسلوك الإيجابي عند وصولهم للمرحلة الجامعية؛ ولذلك نجد أن من أبرز أدوار التعزيز الإيجابي في المرحلة الجامعية لدى طلبة جامعة حائل استخدام الوالدين المعززات المادية: أي تقديم كل ما هو ملموس وذو قيمة بالنسبة للفرد.

جاءت العبارة رقم (3) وهي: «يستخدم الوالدان المعزز الرمزي كاستخدام الهدايا لكل سلوك مرغوب»، بالمرتبة الثالثة والعشرون من حيث موافقة أفراد عينة الدراسة عليها بدرجة (عالية) بمتوسط حسابي بلغ (3.82 من 5)؛ وتفسر هذه النتيجة بأن استخدام الوالدين المعزز الرمزي كاستخدام الهدايا لكل سلوك مرغوب يدعم الأفراد ويكسبهم الميل للتفوق عند وصولهم للمرحلة الجامعية؛ ولذلك نجد أن من أبرز أدوار التعزيز الإيجابي في المرحلة الجامعية استخدام الوالدين المعزز الرمزي كاستخدام الهدايا لكل سلوك مرغوب.

إجابة السؤال الثاني: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0,05) فأقل تعزى لمتغير (الجنس - التخصص) في دور التعزيز الإيجابي في التحصيل الأكاديمي لدى طلبة جامعة حائل؟

الفروق باختلاف متغير الجنس:

للتعرف على ما إذا كانت هنالك فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0,05) فأقل في استجابات أفراد عينة الدراسة طبقاً إلى اختلاف متغير الجنس تم استخدام اختبار «ت: Inde-pendent Sample T-test» لتوضيح دلالة الفروق بين استجابات أفراد عينة الدراسة، وجاءت النتائج كما يوضحها الجدول التالي:

الجدول (٦) نتائج اختبار «ت: Independent Sample T-test» للفروق بين استجابات أفراد عينة الدراسة طبقاً إلى اختلاف متغير الجنس

المحور	الجنس	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة ت	الدلالة	التعليق
دور التعزيز الإيجابي في التحصيل الأكاديمي لدى طلبة جامعة حائل	ذكر	90	4.21	0.549	-1.679	0.094	غير دالة
	أنثى	210	4.33	0.602			

يتضح من خلال النتائج الموضحة في الجدول (٦) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0,05) فأقل في اتجاهات أفراد عينة الدراسة حول (دور التعزيز الإيجابي في التحصيل

الأكاديمي لدى طلبة جامعة حائل) باختلاف متغير الجنس.

الفروق باختلاف متغير التخصص:

للتعرف على ما إذا كانت هنالك فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0,05) فأقل في استجابات أفراد عينة الدراسة طبقاً إلى اختلاف متغير التخصص تم استخدام «تحليل التباين الأحادي» (One Way ANOVA)؛ لتوضيح دلالة الفروق في استجابات أفراد عينة الدراسة طبقاً إلى اختلاف متغير التخصص، وجاءت النتائج كما يوضحها الجدول التالي:

الجدول (٧) نتائج «تحليل التباين الأحادي» (One Way ANOVA) للفروق في استجابات أفراد عينة الدراسة طبقاً إلى اختلاف متغير التخصص

المحور	مصدر التباين	مجموع مربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	الدلالة الإحصائية	التعليق
دور التعزيز الإيجابي في التحصيل الأكاديمي لدى طلبة جامعة حائل	بين المجموعات	1.967	2	0.983	2.877	0.058	غير دالة
	داخل المجموعات	101.523	297	0.342			
	المجموع	103.490	299	-			

يتضح من خلال النتائج الموضحة في الجدول (٧) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0,05) فأقل في اتجاهات أفراد عينة الدراسة حول (دور التعزيز الإيجابي في التحصيل الأكاديمي لدى طلبة جامعة حائل) باختلاف متغير التخصص.

توصيات الدراسة:

في ضوء النتائج التي تم التوصل إليها، فإن الدراسة توصي بما يلي:

- حث الوالدين على تشجيع ابنهما عند قيامه بعمل جيد.
- توجيه الوالدين إلى رفع مستوى الشعور بالتمييز والنجاح والتفوق لدى أبنائهما؛ لرفع مستوى التحصيل الأكاديمي.
- حث الأبوين على استخدام معزز لابنهما كل ما قام بفعل إيجابي.
- حث الوالدين على دفع أبنائهما إلى بذل المزيد من الجهد وتأدية المهام بشكل أفضل.
- حث الوالدين على إكساب أبنائهما السلوكيات الإيجابية في الحياة.

المراجع:

- الأشخم، سعاد محمد. (2021). دور التعزيز في التحصيل الدراسي لدى تلاميذ الصفوف الثلاثة الأولى من مرحلة التعليم الأساسي من وجهة نظر معلميهم. المستودع الرقمي لجامعة الزاوية، حاوية 29 https://dspace.zu.edu.ly/handle/1/1182
- بوشامة، نجاة والعاى ب، إي مان ومزهود، نوال (2017). التعزيز ودوره في التحصيل الدراسي

لدى التلاميذ (حسب آراء معلمي المدارس الابتدائية). رسالة دكتوراه غير منشورة.

- الخطيب، جمال. (2014). تعديل السلوك الانساني، الجامعة الأردنية، عمان.
- الحسيني، السيد والحسيني، ندا. (2021). التعزيز الإيجابي وأثره على المستوى الرقمي لناشئي رمي الرمح. المجلة العلمية لعلوم وفنون الرياضة، 48 (048)، 110-91.
- سيد، عصام محمد عبد القادر. (2019). فاعلية استراتيجية مقترحة قائمة على تعدد أنماط التعزيز في تنمية التحصيل الدراسي ومهارات التفكير عالي الرتبة في الكيمياء لدى طلاب الصف الأول الثانوي الأزهري، مجلة كلية التربية أسيوط، 35 (3.2)، ص490 - ص530.
- شحاتة، حسن. (٢٠١١). معجم المصطلحات التربوية والنفسية، الدار المصرية اللبنانية، عمان، ط2، ص89.
- العبيدي، محمد جاسم. (٢٠٠٧). علم النفس التربوي وتطبيقاته، دار الثقافة، بيروت، لبنان، ط3، ص 417-416.
- العساف، صالح أحمد. (٢٠١٦). المدخل إلى البحث في العلوم السلوكية. دار الزهراء للنشر والتوزيع، الرياض، ط٣.
- صالح، علي عبد الرحيم. (2014): المعجم العربي لتحديد المصطلحات النفسية، دار ومكتبة الحامد للنشر والتوزيع، عمان، ط1، ص٧٦.
- القبلي، عناية حسن. (2014). التعزيز في الفكر التربوي الحديث، شركة أمان للنشر، القاهرة.
- العيسوي، عبد الرحمن محمد. (٢٢٠٧). علم النفس المدرسي علم النفس في خدمة المدرسة الحديثة، دار النهضة العربية، بيروت، لبنان، ط3، ص17.
- كاملي، خديجة وبوشوارب آية وجلول، البشير. (2020). أثر طرق التدريس على التحصيل الدراسي. جامعة أم البواقي، كلية الآداب واللغات. رسالة ماجستير غير منشورة.
- القضاة، الترتوري، محمد فرحان، محمد عوض. (٢٠٠١). أساسيات علم النفس التربوي (النظرية والتطبيق)، دار حامد، عمان، الأردن، ط 3، ص ٢٤٠.
- مصطفى، الزهراء مصطفى محمد (2020) التعزيز الإيجابي للأطفال في مرحلة ما قبل المدرسة: دراسة مقارنة مجلة الطفولة والتربية. مج12, ع138-73:44.
- يوسف، آمال (٢٠٠٨). العلاقة بين استراتيجيات التعلم والدافعية للتعلم وأثرها على التحصيل الدراسي، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة بوزريعة، الجزائر، د ط، ص40.

الاتجاهات الحديثة في الطفولة المبكرة

دور منهج رياض الأطفال بالمملكة العربية السعودية في تنمية المهارات الحياتية اللازمة للطفل

أ. غاده عبدالرزاق عباد الثمالي (قسم المناهج وتقنيات التعليم بجامعة الطائف).

الملخص: هدَف هذا البحث لِيعْرف دور منهج رياض الأطفال بالمملكة العربية السعودية في تنمية المهارات الحياتية اللازمة للطفل من وجهة نظر المعلمات والمشرفات، واستُخدِم المنهج الوصفي المسحي بتصميمه المستعرض لملائمته لطبيعة البحث، وتمَّ الاعتماد على الاستبيان كأداة لجمع البيانات واشتملت على (27) عبارة مقسَّمة على ستة محاور، وتمثَّل المجتمع في معلمات ومشرفات رياض الأطفال بمحافظة الطائف، وتكوّنت العينة من (354) معلمة، و(9) مشرفات؛ وتمَّ التوصُّل إلى مجموعة من النتائج أهمها: لمنهج رياض الأطفال بالمملكة العربية السعودية دور في تنمية المهارات الحياتية اللازمة للطفل من وجهة نظر المعلمات والمشرفات، حيث جاء بدرجة استجابة (موافق)، وبمتوسط حسابي (4,15)، وانحراف معياري (0,521)، ووزن نسبي (83%)، وجاء ترتيب المهارات: (الاجتماعية في الترتيب الأول، العملية اليدوية في الترتيب الثاني، الصحية الوقائية والبيئية في الترتيب الثالث، المعرفية (العقلية) في الترتيب الرابع، الشخصية في الترتيب الخامس، والتقنية في الترتيب السادس والأخير)، كما تمَّ التوصُّل إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0,05 ≥α) بين استجابات "معلمات-مشرفات" رياض الأطفال تُعزَى إلى طبيعة العمل نحو دور منهج رياض الأطفال بالمملكة العربية السعودية في تنمية المهارات الحياتية اللازمة للطفل. وفي ضوء النتائج تم الخروج بمجموعة من التوصيات، والتي من أهمها: إقامة دورات تدريبية ولقاءات وندوات تعرّف القائمين على المناهج والمعلمات والمشرفات والطالبات المعلمات في مجال رياض الأطفال وأولياء الأمور بأهمية المهارات الحياتية.

الكلمات المفتاحية: منهج رياض الأطفال، المهارات الحياتية، طفل الروضة.

The role of the kindergarten curriculum in the Kingdom of Saudi Arabia in developing the necessary life skills for the child

Abstract: This research aims to study the role of the kindergarten curriculum in Saudi Arabia in developing the necessary life skills for the child from the teacher's and supervisor's perspectives. The descriptive survey method was used to suit the nature of the research. The community was represented by kindergarten teachers and supervisors in Taif Government Kindergartens. The sample consisted of (354) female teachers and (9) supervisors. The study reached several results, but the most important of these results are: The kindergarten curriculum in Saudi Arabia has a role in developing the necessary life skills for the child, according to the teacher's and supervisor's perspective. Relative (83%), and the order of skills: (social in the first order, manual process in the second-order, preventive and environmental health in the third order, cognitive (mental) in the fourth, personality in the fifth, and technology in the sixth and last order), as It was found that there were no statistically significant differences at the significance level (a ≤0.05) between the responses of kindergarten "teachers-supervisors" due to the nature of work towards the role of the kindergarten curriculum in the Kingdom of Saudi Arabia in developing the necessary life skills for the child. Based on the results, the study presents several recommendations: Introducing the curriculum administrators, teachers, supervisors and student teachers in the field of kindergarten, and parents to the importance of life skills through training courses, programs, meetings and seminars.

Keywords: Kindergarten curriculum.، Life Skills، Kindergarten child.

مقدمة:

شهدت السنوات الأخيرة تطوُّرًا هائلًا في شتى العلوم والمعارف والمجالات، وبدأ ظهور اهتمام واضح بالمهارات والقدرات التي يجب أن يمتلكها أبناء هذا العصر؛ حتى يصبحوا قادرين على العيش فيه وممارسين لمهاراته، وتُعدُّ المهارات الحياتية أحد هذه المهارات التي ظهر الاهتمام بها، ولا تُعدُّ وليدة العصر؛ وإنما بالرجوع إلى جذورها التاريخية، يتَّضح اعتناء الدين الإسلامي بها في مصدريْه: (القرآن الكريم، والسنة النبوية). ولذلك يُعدُّ الدين الإسلامي أكثر الأديان ارتباطًا بالمهارات الحياتية؛ حيث شمل مصدراه على شتى أمور الحياة، وما قد يستجدُّ عليها في المستقبل، ويشكّلان وعاءً مناسبًا لتنمية المهارات الحياتية بصورة مباشرة أو ضمنية، كما يعدَّان مقرَّران مناسبان لتنمية المهارات الحياتية في جميع المجالات، وخاصة في المجال التربوي، فإذا طُبِّقت تعاليم الإسلام حقَّ تطبيقها في المنزل والمدرسة، أصبح الفرد مطبقًا لكافة المهارات الحياتية، مطمئن النفس، هادئ البال، لديه صحة نفسية، ويشعر بالسلام الداخلي (الرشيدي وآخرون، 2019م).

ونظرًا للأهمية البالغة لهذه المهارات في حياة الفرد والمجتمع، برزت جهود العديد من المنظمات للعناية بها، ومن هذه الجهود ما يلي: إطلاق منظمة اليونيسيف (2015م) بالتعاون مع العديد من المنظمات مبادرة تعليم المهارات الحياتية والمواطنة في الشرق الأوسط وشمال أفريقيا، وأوردت في الدراسة التحليلية لتعليم المهارات الحياتية والمواطنة في الشرق الأوسط وشمال أفريقيا (2017م)، بأنَّ الأطفال والشباب في الشرق الأوسط وشمال أفريقيا المقيَّدين بأنماط التعليم التقليدي، لا يحصلون على تعليم يتوافق مع الواقع المعاصر ومتطلبات سوق العمل، فهم يفتقرون إلى المهارات اللازمة لنجاحهم في الدراسة والعمل، والتي تساعدهم على أن يصبحوا أعضاء نَشِطِين وإيجابيين في المجتمع، وهذا يستدعي رؤية كلية تحويلية للتعليم، تُعظّم إمكانيات الأطفال وتزوِّدهم بمهارات حياتية؛ لمواجهة الانتقالات من مرحلة الطفولة إلى البلوغ، ومن التعليم إلى العمل، ومن النّشأة غير المُتبصّرة إلى المواطنة النَّشطة والمسؤولة.

كما برزت جهود المملكة العربية السعودية في العناية بهذه المهارات؛ حيث ورد في رؤية المملكة 2030 (2016م) «تعدُّ مهارات أبنائنا وقدراتهم من أهم مواردنا وأكثرها قيمة لدينا، وسنسعى إلى تحقيق الاستفادة القصوى من طاقاتهم، من خلال تبنّي ثقافة الجزاء مقابل العمل، وإتاحة الفرص للجميع، وإكسابهم المهارات اللازمة التي تمكّنهم من السعي نحو تحقيق أهدافهم» (ص.36).

وأوردت أيضًا في إنجازات رؤية المملكة 2030 (2021م) «ابتداءً من حصول كلِّ طفل سعودي-أينما كان-على فرص التعليم عالي الجودة وفق خيارات متنوِّعة؛ لتمكين الشباب والنساء ورعاية المواهب والفئات الخاصة، وتشجيع الكبار على مواصلة تعليمهم، ووضعت رؤية المملكة 2030 أهدافًا عدَّة لمواصلة الاستثمار في التعليم والتدريب، وتزويد أبناء المملكة

بالمهارات اللازمة لوظائف المستقبل» (ص.76).

كما أطلق ولي العهد السعودي الأمير محمد بن سلمان في الربع الثالث من عام 2021م برنامج تنمية القدرات البشرية، والذي يسعى إلى تطوير المهارات الأساسية ومهارات المستقبل وتعزيز القيم لدى المواطنين، وتنمية المعارف لديهم؛ حتى يصبحوا قادرين على المنافسة عالميًا؛ وكلُّ ذلك من خلال تطوير أساس تعليمي متين للجميع، وتوفير فرص التعلم مدى الحياة، ممَّا يُسهِم في امتلاكهم لها منذ سنٍّ مبكرة، وتحضيرهم لسوق العمل المستقبلي، وتعزيز ثقافة العمل، والابتكار.

ونتيجةً لما سبق؛ أصبحت المؤسسات التعليمية والتربوية تواجه تحدِّيات كبيرة وتغيُّرات متسارعة؛ ممَّا يستلزم التفكير وإعادة النظر في المهارات والقدرات والإمكانات التي يجب أن يمتلكها المتعلِّم في هذا العصر؛ بحيث يصبح قادرًا على التكيُّف مع متغيِّرات الحياة وظروفه وقادرًا على تحمُّل المسؤولية وخلق الفرص، وابتكار الحلول للمشكلات التي تواجهه. ويتم ذلك من خلال منظومة متكاملة العوامل؛ ومن أهمها تطوير المناهج، وتجديد محتواها وطريقة تقديمها وأساليب وإستراتيجيات تدريسها، وأساليب تقويمها، والمواءمة بين مخرجات النظام التعليمي والحاجات الفعلية للمتعلمين، بدلًا من الاعتماد على الطرق التقليدية والتركيز على الجوانب المعرفية، فلا بُدَّ من تمكين المتعلم من المهارات الحياتية التي تساعده على تحقيق ذاته، وحل مشكلاته، والتكيُّف مع تغيُّرات العصر الحالي (القرني، 2021م).

وحتى يكتسب المتعلمون هذه المهارات، ويتمكَّنون من ممارستها، لا بُدَّ وأن يتم تنميتها منذ مراحل حياتهم الأولى؛ حتى لا يصعب تنميتها مستقبلًا؛ حيث تُعدُّ (مرحلة رياض الأطفال) أُولى مراحل حياة الفرد وأكثرها أهمية لديه؛ نظرًا لما تمتاز به من مزايا عديدة؛ والتي من أهمها: قابلية الطفل السريعة للتعلُّم، وثبات ما يتم تعلُّمه مدى الحياة. ومصداقًا لذلك، ذكرت الضبع وغبيش (2017م) بأنَّ هذه المرحلة تُعدُّ الركيزة الأساسية لحياة الفرد وخطواته الأولى في طريق النمو، ولذلك أصبح لزامًا علينا الاعتناء بها؛ باعتبارها مرحلة البناء والتكوين والسبيل لإعداد أفراد يستطيعون مسايرة هذا العصر والمساهمة في حلِّ مشكلاته.

وتعتبر المهارات الحياتية من المهارات الأساسية التي تسعى التربية المعاصرة والمدارس الحديثة لتعليمها، وإكسابها الأطفال، وخاصة أطفال مرحلة الريّاض؛ باعتبارها مرحلة تربوية هامة، ويُعدُّ الاهتمام بها من أهم التحدِّيات المجتمعية، كما يُعدُّ اهتمامًا بمستقبل الأمم وتقدُّمها؛ ولذلك أصبح من الضروري حصول الأطفال على تعليم يحفز طاقاتهم وقدراتهم الإبداعية وينمِّي العديد من القيم والأخلاقيات الاجتماعية؛ حتى يصبحوا أشخاصًا قادرين على مواجهة تحدِّيات مجتمعهم، وتُعدُّ عملية إكسابهم لهذه المهارات ضرورة حتمية في جميع المراحل التعليمية التي يمرُّون بها، وخاصة مرحلة رياض الأطفال؛ باعتبارها أهم نواتج العملية التعليمية (الشريدة، 2020م).

وأظهرت العديد من الدراسات أهمية المهارات الحياتية وخاصة للأطفال؛ كدراسة أحمد

(2019م) التي توصلت إلى أنَّ للمهارات الحياتية أهمية كبيرة، وخاصة لأطفال مرحلة الريّاض، فهي تساعدهم على زيادة قدرتهم على الاتِّصال مع الآخرين، من خلال ما تقدِّمه من خبرة مباشرة مع الأفراد والمجتمع؛ ممَّا يؤدِّي إلى تكيُّفهم مع البيئة المحيطة بهم، ومساعدتهم على اكتساب طرق لحلِّ مشكلاتهم، بحيث يكونون قادرين على حلِّ مشاكلهم ذاتيًا بدون مساعدة، كما أوصت دراسة الشريدة (2020م) بضرورة الاهتمام بموضوع المهارات الحياتية للأطفال وتنميتها.

وفي ضوء ما سبق، يتبيَّن أهمية هذه المهارات، وضرورة إكسابها للمتعلمين في جميع مراحل التعليم بصفة عامة، ومرحلة رياض الأطفال بصفة خاصة. ولتحقيق ذلك لا بُدَّ وأن تكون أحد الأهداف البارزة المرجوّ تحقيقها في كلِّ مرحلة تعليمية، وذلك من خلال تضمينها لمناهجهم؛ كون المناهج الوسيلة التي من خلالها تتحقَّق أهداف المرحلة التعليمية. ومصداقًا لذلك، أوضح البوسيقي (2019م) بأنَّ للمناهج الدراسية أهمية ودورًا فعّالًا في إعداد الإنسان للحياة؛ نظرًا لمكانتها البالغة، وأهميتها في العملية التعليمية في جميع المراحل الدراسية، وخاصة في مرحلة رياض الأطفال، ولذلك أصبح الاهتمام ببنائها وتطويرها ضرورة تربوية ملحّة.

في الوقت نفسه، يعمل إدماج المهارات الحياتية في المناهج الدراسية على جعل المنهج مشوِّقًا للمتعلم والمعلم، ومتوازنًا، ومتكاملًا في شقَّيْه النظري والعملي، ممَّا يعود بالنفع على الفرد والمجتمع، وكما تُعدُّ تطبيقاتها الواسعة ومزاياها المطلب الأكبر في سوق العمل اليوم. وفي ظلِّ متطلبات الحياة العصرية شديدة التغيير، وتغيُّر تركيبة الأسرة والتفكُّك الذي طالها، وعجز الوالديْن عن تحقيق التنشئة الاجتماعية المناسبة، وتغيُّر احتياجات الشباب، والتغيُّر الاجتماعي والثقافي المتسارع؛ كل ذلك أدَّى إلى ضرورة إدماجها في المناهج (بودرابن، 2020م).

ويُعدُّ الاهتمام بالمهارات الحياتية من الاتِّجاهات الحديثة في المجال التربوي، وتزايد الاهتمام العالمي بالتعليم، الذي يهدف إلى تنميتها؛ سعيًا إلى إعداد الطفل إعدادًا شاملًا للحياة. ويعتبر تضمين المناهج للمهارات الحياتية أمرًا ذا أهمية بالغة؛ باعتبارها من أهم نواتج التعلُّم، والمرغوب إكسابها للمتعلمين في أيِّ مرحلة دراسية؛ لأنَّ الأطفال يحتاجونها في جميع مراحل حياتهم، بل وفي جميع أمورهم الحياتية من أجل تحقيق التنمية الشاملة المتكاملة (يوسف، 2021م).

من أجل ما سبق، أوصت دراسة مازن (2002م) بأهمية تضمين المهارات الحياتية في سياق مناهجنا التعليمية في المنطقة العربية، ولا سيَّما في مرحلة رياض الأطفال، كما أوصت دراسة صالح (2019م) بإثراء المنهج بمهارات الحياة؛ لما لها من أثر فعَّال في حياة الطفل.

ولذلك لا بُدَّ أن تكون المهارات الحياتية محور اهتمام المناهج الدراسية، حتى لا يشعر المتعلم بعد خروجه للحياة أنه لا يستطيع التكيُّف مع الواقع، ولا يمتلك المهارات الأساسية اللازمة؛ ممَّا يؤدِّي إلى عدم قدرته على التكيُّف والمشاركة الفاعلة في مسارات الحياة اليومية

(الحربي 2015م، كما ورد لدى اللقاني وفارعة، 2001م).

ونتيجة لكلِّ ما سبق؛ تبيّن أهمية تضمين المناهج للمراحل التعليمية المختلفة بما فيها مناهج مرحلة رياض الأطفال للمهارات الحياتية، ممَّا يساعد المتعلمين بصفة عامة والأطفال بصفة خاصة على تكيُّفهم مع متطلبات العصر المتغيِّرة باستمرار، وكما يحقِّق هذا التضمين التنمية الشاملة والمتكاملة للفرد والمجتمع على حدٍّ سواء؛ كون التعليم الأساس الذي تستند عليه الدولة في تحقيق أهدافها، حيث تُعدُّ المهارات الحياتية أحد هذه الأهداف.

مشكلة الدراسة:

تُعدُّ المناهج الدراسية أهم مكوِّن في العملية التعليمية، ومن خلالها تتحقَّق أهداف ورؤى الدول، ونتيجة لذلك عَنِيت المملكة العربية السعودية بتطويرها وتضمينها بكلِّ ما يحقِّق أهدافها ورؤيتها المستقبلية، ويُعدُّ إكساب الأفراد منذ مراحل حياتهم الأولى للمهارات والقدرات اللازمة لإعدادهم للمستقبل أحد هذه الأهداف والرؤى، والتي تسعى المملكة العربية السعودية لتحقيقها بحلول عام2030، حيث برز مؤخَّرًا الاهتمام بالمهارات الحياتية وتضمينها لمناهج مراحل التعليم المختلفة. وبما أن مرحلة رياض الأطفال من أُولى هذه المراحل وأهمها، وجب توافر هذه المهارات في مناهجها. ونتيجةً لذلك، اهتمت العديد من الدراسات بموضوع المهارات الحياتية، ومعرفة مدى توافرها في مناهجهم؛ كدراسة مرسي ومشهور (2012م) التي أظهرت نتائج دراستهما التحليلية إلى ضعف توافر بعض المهارات الحياتية في مناهج رياض الأطفال في الجمهورية العربية السورية، ودراسة الجماعين (2014م) التي أظهرت نتائج دراستها التحليلية ضعف توافر بعض المهارات الحياتية في مناهج رياض الأطفال بمحافظة مأدبا (الأردن)، وأظهرت نتائج دراسة محمد ومرسي (2015م) ضعف توافر بعض المهارات الحياتية في منهج (من حقي ألعب وأتعلم وأبتكر) في جمهورية مصر العربية، كما أظهرت نتائج دراسة الحمادة (2019م) ضعف توافر بعض المهارات الحياتية في محتوى مناهج رياض الأطفال الجديدة في دمشق من وجهة نظر المعلمات، حيث أوصت بضرورة إعادة النظر في مناهج رياض الأطفال وتضمينها للمهارات الحياتية، بالإضافة إلى نتائج دراسة عسكر (2016م) وما أظهرته من انخفاض بعض المهارات الحياتية لدى مجموعة من الأطفال؛ ممَّا يدلُّ على ضعف تضمين مناهج رياض الأطفال لها، كما أوصت دراسة Al-Shanawani (2019) بضرورة تطوير منهج رياض الأطفال في المملكة العربية السعودية على أساس احتياجات الأطفال التعليمية واحتياجات المجتمع التنموية؛ حيث تُعدُّ المهارات الحياتية أحد احتياجات المجتمع التنموية؛ كما وجدت الباحثة من خلال دراستها لتخصص مناهج رياض الأطفال بمرحلة الماجستير أن هذه المناهج بحاجة لمراعاة مجموعة من المعايير والخصائص، ومن المهم كذلك تضمينها بعض المعارف والمهارات التي يحتاجها الطفل والتي من أهمها المهارات الحياتية، ولأجل ذلك، ونظرا لعدم وجود دراسات-على حد علم الباحثة- تناولت دور منهج رياض الأطفال بالمملكة العربية السعودية في تنمية المهارات الحياتية اللازمة للطفل

من وجهة نظر المعلمات والمشرفات؛ جاءت هذه الدراسة لتعرف دور منهج رياض الأطفال بالمملكة العربية السعودية في تنمية هذه المهارات.

وفي ضوء ما سبق ذكره، فإنَّ مشكلة الدراسة تتجلَّى في الإجابة عن التساؤل الرئيس التالي: ما دور منهج رياض الأطفال بالمملكة العربية السعودية في تنمية المهارات الحياتية اللازمة للطفل من وجهة نظر المعلمات والمشرفات؟

ويتفرَّع من التساؤل الرئيس السابق الأسئلة الفرعية التالية:

1) ما دور منهج رياض الأطفال بالمملكة العربية السعودية في تنمية المهارات الحياتية المعرفية (العقلية) اللازمة للطفل من وجهة نظر المعلمات والمشرفات؟

2) ما دور منهج رياض الأطفال بالمملكة العربية السعودية في تنمية المهارات الحياتية الصحيَّة الوقائية والبيئية اللازمة للطفل من وجهة نظر المعلمات والمشرفات؟

3) ما دور منهج رياض الأطفال بالمملكة العربية السعودية في تنمية المهارات الحياتية الشخصية اللازمة للطفل من وجهة نظر المعلمات والمشرفات؟

4) ما دور منهج رياض الأطفال بالمملكة العربية السعودية في تنمية المهارات الحياتية العملية (اليدوية) اللازمة للطفل من وجهة نظر المعلمات والمشرفات؟

5) ما دور منهج رياض الأطفال بالمملكة العربية السعودية في تنمية المهارات الحياتية الاجتماعية اللازمة للطفل من وجهة نظر المعلمات والمشرفات؟

6) ما دور منهج رياض الأطفال بالمملكة العربية السعودية في تنمية المهارات الحياتية التقنية اللازمة للطفل من وجهة نظر المعلمات والمشرفات؟

7) ما دور منهج رياض الأطفال بالمملكة العربية السعودية في تنمية المهارات الحياتية اللازمة للطفل مجتمعة من وجهة نظر المعلمات والمشرفات؟

8) هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات «معلمات-مشرفات» رياض الأطفال نحو دور منهج رياض الأطفال بالمملكة العربية السعودية في تنمية المهارات الحياتية اللازمة للطفل؟

أهداف الدراسة:

1) التعرُّف على دور منهج رياض الأطفال بالمملكة العربية السعودية في تنمية المهارات الحياتية المعرفية (العقلية) اللازمة للطفل من وجهة نظر المعلمات والمشرفات.

2) التعرُّف على دور منهج رياض الأطفال بالمملكة العربية السعودية في تنمية المهارات الحياتية الصحية الوقائية والبيئية اللازمة للطفل من وجهة نظر المعلمات والمشرفات.

3) التعرُّف على دور منهج رياض الأطفال بالمملكة العربية السعودية في تنمية المهارات الشخصية اللازمة للطفل من وجهة نظر المعلمات والمشرفات.

4) التعرُّف على دور منهج رياض الأطفال بالمملكة العربية السعودية في تنمية المهارات الحياتية العملية (اليدوية) اللازمة للطفل من وجهة نظر المعلمات والمشرفات.

5) التعـرُّف علـى دور منهـج ريـاض الأطفـال بالمملكـة العربيـة السـعودية فـي تنميـة المهـارات الحياتيـة الاجتماعيـة اللازمـة للطفـل مـن وجهـة نظـر المعلمـات والمشـرفات.
6) التعـرّف علـى دور منهـج ريـاض الأطفـال بالمملكـة العربيـة السـعودية فـي تنميـة المهـارات الحياتيـة التقنيـة اللازمـة للطفـل مـن وجهـة نظـر المعلمـات والمشـرفات.
7) التعـرُّف علـى دور منهـج ريـاض الأطفـال بالمملكـة العربيـة السـعودية فـي تنميـة المهـارات الحياتيـة اللازمـة للطفـل مجتمعـة مـن وجهـة نظـر المعلمـات والمشـرفات.
8) الوقـوف علـى أوجُـه الاتِّفـاق والاختـلاف بيـن اسـتجابات «معلمات-مشـرفات» ريـاض الأطفـال نحـو دور منهـج ريـاض الأطفـال بالمملكـة العربيـة السـعودية فـي تنميـة المهـارات الحياتيـة اللازمـة للطفـل.

أهمية الدراسة:

يمكن أن تتَّضح أهمية الدراسة في الجانبيْن النظري والتطبيقي:

أولاً: الأهميـة النظريـة: تتَّضـح الأهميـة النظريـة للدراسـة الحاليـة فـي كـون المهـارات الحياتيـة أهـم متطلبـات العصـر وأحـد التوجُّهـات الحديثـة فـي شـتى المجـالات، وخاصـة فـي المجـال التربـوي. ويمكـن مـن خـلال هـذه الدراسـة بنـاء قائمـة بالمهـارات الحياتيـة اللازمـة لطفـل الروضـة، واللازم تضمينهـا فـي مناهـج ريـاض الأطفـال، كمـا تتضـح الأهميـة النظريـة لهـذه الدراسـة فـي تناولهـا لمنهـج ريـاض الأطفـال، والـذي يُعـدُّ أهـم مكـوّن فـي العمليـة التعليميـة؛ لمـا يقدِّمـه مـن أنشـطة وخبـرات تسـاعد الأطفـال علـى مواجهـة مواقـف الحيـاة المختلفـة والمتغيـرة باسـتمرار، كمـا تبـرز أهميـة هـذه الدراسـة فـي تصدِّيهـا لأكثـر مرحلـة تعليميـة حسَّاسـة فـي حيـاة الفـرد؛ وهـي مرحلـة ريـاض الأطفـال التـي تمتـاز بثبـات التعلُّـم فيهـا مـدى الحيـاة.

ثانيـاً: الأهميـة التطبيقيـة: يمكـن أن تُفيـد نتائـج هـذه الدراسـة مخطِّطـي ومطـوِّري مناهـج ريـاض الأطفـال، وذلـك مـن خـلال الاسـتفادة مـن قائمـة المهـارات الحياتيـة المعـدَّة، وأخذهـا بعيـن الاعتبـار عنـد التطويـر والتخطيـط، كمـا تفيـد معلمـات ريـاض الأطفـال والمشـرفات التربويـات فـي التعـرّف علـى أهميـة هـذه المهـارات لزيـادة الاهتمـام بهـا، والعمـل علـى تنميتهـا لـدى الأطفـال، كمـا تسـاعد أوليـاء الأمـور أيضًـا فـي التعـرُّف علـى المهـارات الحياتيـة اللازمـة لأطفالهـم، ومسـاعدتهم علـى اكتسـابها، وكمـا تفيـد القائمـة المعـدَّة فـي هـذا البحـث الباحثيـن فـي مجـال ريـاض الأطفـال باسـتخدامها فـي إجـراء المزيـد مـن الدراسـات.

حدود الدراسة:

أ) الحـدود الموضوعيـة: اقتصـرت الدراسـة الحاليـة علـى التعريـف بـدور منهـج ريـاض الأطفـال بالمملكـة العربيـة السـعودية فـي تنميـة المهـارات الحياتيـة اللازمـة للطفـل مـن وجهـة نظـر المعلمـات والمشـرفات، وتمثَّلـت فـي سـت مهـارات حياتيـة؛ هـي (المهـارات المعرفيـة (العقليـة)،

والمهارات الشخصية، والمهارات الاجتماعية، والمهارات الصحية الوقائية والبيئية، والمهارات العملية (اليدوية)، والمهارات التقنية)، ويندرج تحت كلِّ مهارة حياتية عدد من المهارات الفرعية.

ب) الحدود الزمانية: طبِّقت هذه الدراسة في الفصل الدراسي الثاني من العام 1443هـ 2022-م.

ج) الحدود المكانية: تمَّ إجراء هذه الدراسة في محافظة الطائف بالمملكة العربية السعودية.

د) الحدود البشرية: اقتصرت هذه الدراسة على عينة من معلمات ومشرفات رياض الأطفال.

مصطلحات الدراسة:

يقصد بمنهج رياض الأطفال اصطلاحًا: «مجموعة الخبرات المباشرة وغير المباشرة التي تقدِّمها الروضة للأطفال على صورة أنشطة صفية ولا صفية؛ بقصد مساعدتهم على النمو الشامل المتكامل، والارتقاء بشخصياتهم وتوجيه سلوكهم وفقًا للأهداف التربوية «(الحبيب والهولي، 2009م، ص81).

وتعرّفه الباحثة إجرائيًا بأنه: منهج التعلُّم الذاتي المطبَّق في مرحلة رياض الأطفال بالمملكة العربية السعودية، والذي يقوم على أساس النشاط الذاتي للطفل، ويقدِّم مجموعة من الأنشطة والخبرات التي تناسب أطفال هذه المرحلة.

المهارات الحياتية اصطلاحًا: «مجموعة من القدرات التي ينبغي أن تتضمنها مناهج التعليم العام والتي يستخدمها المتعلم في شتى مجالات الحياة، وتجعله فرد قادر على التعامل مع متطلبات الحياة اليومية وتحدياتها بفاعلية، وتتضمن المهارات الشخصية، والمهارات الاجتماعية، والمهارات الصحية والبيئية، والمهارات اليدوية والتقنية» (قاسم ومحمد، 2021م، ص121).

وتعرِّفها الباحثة إجرائيًا على أنها: المهارات الحياتية التالية (المعرفية (العقلية)، الشخصية، الاجتماعية، الصحية الوقائية والبيئية، العملية (اليدوية)، والتقنية)، واللازم تنميتها لدى أطفال الروضة، وذلك من خلال تضمينها لمناهجهم؛ ممَّا يساعدهم على مواجهة مواقف الحياة المختلفة، ومواجهة متطلبات العصر والمجتمع.

أولاً: الإطار النظري، المبحث الأول: منهج رياض الأطفال بالمملكة العربية السعودية

مفهوم منهج رياض الأطفال بالمملكة العربية السعودية (منهج التعلُّم الذاتي): تمَّ تعريف منهج التعلُّم الذاتي في المملكة العربية السعودية: «أن يتعلَّم الطفل من ذاته، وأنَّ ما يحرِّكه هو حاجته الذاتية للتعلُّم، ويمثِّل التعلم المفيد والفعَّال الذي يناسب أطفال هذه المرحلة، والذي يندفع من أعماق الطفل حسب طبيعته» (فريق من المتخصِّصين، 2020م، ص8).

خصائص منهج رياض الأطفال بالمملكة العربية السعودية (منهج التعلُّم الذاتي): يمتاز منهج رياض الأطفال (منهج التعلُّم الذاتي) بالمملكة العربية السعودية بمجموعة من

الخصائص التي تميِّزه عن غيره، حيث يعتمد هذا المنهج على أسلوب التعلُّم الذاتي الذي يركِّز على نشاط الطفل الذاتي، ويظهر ذلك في تفاعله مع الألعاب المتوافرة في بيئته، والتي تساعده على اكتشاف قدراته وتنميتها، بما يتناسب مع نمط النمو الخاص به، كما يعتمد هذا المنهج على الثقافة الإسلامية في التعامل مع الآخرين، والتخلُّق بالأخلاق الإسلامية في الحياة اليومية، ويتَّضح هذا الاعتماد في تركيز المنهج على أسلوب القدوة في التعامل، واستعمال أساليب التوجيه والمديح الفعَّال والإقناع، كما يعزِّز من تنمية القيم الإسلامية كالصدق وابداء الرأي والإنتاج وخدمة النفس والاعتماد عليها (فريق من المتخصِّصين، 2020م).

محتوى منهج رياض الأطفال بالمملكة العربية السعودية (منهج التعلُّم الذاتي): يحتوي المنهج دليلًا للمعلمة ومجموعة من الوحدات للمنهج التطبيقي؛ فكتاب دليل المعلمة عبارة عن مرجع لمعلمة رياض الأطفال، والمنهج التطبيقي يشمل على عشر وحدات تعلُّمية، تصف الأنشطة التطبيقية التي تقوم بها المعلمة مع الأطفال. وتمَّ تقسيم هذه الوحدات التعلُّمية إلى جزأيْن: ست وحدات تعليمية مفصَّلة كلًّا في كتاب مستقل، وخمس وحدات موجزة في كتاب واحد، وبذلك يتكوَّن المنهج في مجمله من ثمانية كتب (فريق من المتخصِّصين، 2020م).

المبحث الثاني: المهارات الحياتية

مفهوم المهارات الحياتية: تعدَّدت تعريفات المهارات الحياتية الواردة في الأبحاث والدراسات التي تناولتها، حيث تستهدف هذه المهارات كافة الفئات العمرية والمراحل التعليمية؛ لذلك فهي مطلقة المجال والمستوى، وليست خاصة بمستوى تعليمي محدَّد، أو بمجال معيَّن من المجالات. فالمهارة بشكل عام نشاط مُتعلَّم يتم تطويره من خلال ممارسته بالأساليب والإجراءات الملائمة (المساعيد، 2016م).

وعُرِّفت المهارات الحياتية لطفل الروضة بأنها: «السلوكيات المرتبطة بحياة الطفل والتي ينبغي عليه اكتسابها لمواجهة متطلبات الحياة اليومية بنجاح، وليكون عنصرًا إيجابيًا ومؤهَّلًا لبناء مجتمعه» (مرسي ومشهور، 2012م، ص359).

أهمية المهارات الحياتية: تحدَّدت أهمية المهارات الحياتية للأطفال في أنَّ نجاح الطفل في حياته يتوقَّف على قدر ما يمتلكه من مهارات وخبرات حياتية تعرِّفه بذاته، وتكشف علاقته بالآخرين، كما يساعد تضمين المناهج للمهارات الحياتية على زيادة الدافعية للتعلُّم، وتساعد أيضًا على الربط بين الدراسة النظرية والتطبيقية للكشف عن الواقع الحياتي (مرسي وآخرون، 2017م).

خصائص المهارات الحياتية: تحدَّدت خصائص المهارات الحياتية للطفل في أنها: تشمل جميع جوانب شخصية الطفل، وتختلف باختلاف المجتمعات، وتهتم بمساعدة الطفل على تطوير ذاته، والتفاعل الجيد مع الآخرين في الروضة أو الأسرة أو الشارع أو غيرها (أحمد، 2019م).

أهداف تنمية المهارات الحياتية: يعتبر تعليم المهارات الحياتية وسيلة لتحقيق الغايات بعيدة المدى لدى المتعلمين، ويُقصد بذلك أنَّ تعليم المهارة ليس هدف في حدِّ ذاته، وإنما

الهدف كيف يستفيد المتعلم من اكتسابه للمهارة في حياته العامة والخاصة. ويعتمد المتعلمون عادةً على مراحل التعليم التي يمرُّون بها في تعلُّم المهارات؛ لما لهذه المراحل من خصائص تجعله قابلًا ومستعدًا للتعلُّم، وكلَّما كانت المراحل مبكِّرة، كلَّما كان التعلُّم أفضل، فيما لو كان في مراحل عمرية متقدِّمة. لذا فالهدف من المهارات الحياتية هو إعداد إنسان يتمتَّع بقدرة على التعايش مع الحياة اليومية، ومواجهة تحدِّياتها التي تحتاج لمهارات معينة مثل: القدرة على التخطيط، تقدير الموارد المتاحة، الحكم على الأولويات، القدرة على اتِّخاذ القرار، قبول الاختلافات، الاعتماد المتبادل بين الأفراد (الشريدة، 2020م؛ يوسف، 2021م).

عوامل اكتساب المهارات الحياتية: هناك عدَّة عوامل تؤثِّر في اكتساب الأطفال للمهارات الحياتية ومنها: القدوة، فمن الضروري أن تكون المربية قدوة لأطفالها، وتمارس المهارات الحياتية بطريقة سليمة، وتتَّسم بالقيم والأخلاق التي تزيد ارتباطها بأطفالها، ويُعدُّ الإقناع أيضًا من هذه العوامل ولا بُدَّ أن يكون بأسلوب علمي ودقيق، كما يجب استخدام الأساليب الحديثة في التدريس كحلِّ المشكلات ولعب الأدوار والمناقشة والألعاب التعليمية، بحيث يمارس الطفل العمل باعتماده المطلق على ذاته، ويُعدُّ تنمية التفكير لدى الأطفال في المواقف من هذه العوامل، والتي تساعد على زيادة ثقته بذاته وبقدراته الشخصية (قصري وآخرون،2020م).

تصنيفات المهارات الحياتية: تعددت تصنيفات المهارات الحياتية وذلك تبعًا للهدف منها، وصنّفت في هذا البحث كالتالي: بعد اطِّلاع الباحثة على العديد من التصنيفات للمهارات الحياتية لدراسات في رياض الأطفال، والاطِّلاع أيضًا على دراسة أبوعباة (2021م)، وقاسم ومحمد (2021م)، والاستفادة منها في محور المهارات الحياتية التقنية، اعتمدت الباحثة تصنيف المهارات الحياتية في ست رئيسة، وتفرَّع من كلِّ مهارة رئيسة عدد من المهارات الفرعية، بلغت في مجملها 27 مهارة فرعية.

ثانيا: الدراسات السابقة:

المحور الأول: الدراسات التي تناولت منهج رياض الأطفال بالمملكة العربية السعودية (منهج التعلم الذاتي)، من الدراسات في هذا المحور، دراسة Al-Shanawani (2019) التي هدفت إلى تقييم منهج التعلُّم الذاتي لرياض الأطفال في المملكة العربية السعودية من خلال تطبيق نموذج (CIPP) السياق والمدخلات والعمليات، واستخدمت الدراسة تصميم متعدِّد الأساليب وإجراء المقابلات وتحليل المحتوى، وتمثَّلت العينة في 420 معلمًا، بالإضافة إلى محتوى المنهج، وأظهرت النتائج أنَّ أهداف المنهج كانت مرتبطة بشكل معتدل بالسياق وكما ساهمت المدخلات والعمليات بشكل معتدل في تلبية الاحتياجات التعليمية، ولكن فشلت في تلبية احتياجات أطفال مرحلة الريّاض واحتياجات المجتمع، وأوصت بضرورة تطوير منهج رياض الأطفال على أساس احتياجات الأطفال التعليمية واحتياجات المجتمع التنموية.

ودراسة العربي (2017م) التي هدفت إلى نشر الثقافة العلمية والتكنولوجية وتبسيط

مفاهيمها لأطفال الروضة وإعداد قائمة بهذه المفاهيم وتقويم واقع تضمينها ومطالب تضمينها في منهج التعلُّم الذاتي، وتحديد الأسس المنهجية وأنماط التدريس المناسبة لاستخدام البرنامج المقترح داخل وحدات المنهج وقياس فعاليته في تنمية الثقافة العلمية، وتمَّ استخدام المنهج الوصفي التحليلي والمنهج التجريبي ذي التصميم شبه التجريبي، وتمثَّلت العينة في كتب المنهج، و(27) معلمة من معلمات رياض الأطفال، والطالبات المعلمات في قسم رياض الأطفال، و(40) طفل، وتمثلت الأدوات في الاستبيان، ومقياس الثقافة العلمية، وأظهرت النتائج تضمين محتوى المنهج بشكل جيد للمفاهيم والحقائق العلمية، كما أظهرت النتائج عدم تطرق المعلمات لموضوعات الثقافة العلمية، بالإضافة إلى عدم معرفة الطالبات في قسم رياض الأطفال بمفاهيمه، وأثبتت النتائج فعالية البرنامج المقترح في رفع مستوى الثقافة العلمية لدى الأطفال.

دراسة زغلول (2014م) التي هدفت إلى استكشاف مدى تحقُّق جودة منهج التعلُّم الذاتي بالمملكة العربية السعودية في ضوء معيار جودة المنهج للرابطة الوطنية الأمريكية لتربية الأطفال الصغار، وتمَّ استخدام المنهج الوصفي، وتمثَّلت العينة في (70) معلمة من معلمات رياض الأطفال في مدينة الرياض، ولتحقيق هدف الدراسة تمَّ استخدام الاستبيان كأداة لجمع البيانات، وأسفرت النتائج عن ارتفاع جودة السمات الأساسية للمنهج، وتحقُّق جودة جميع مجالات النمو، كما تحقَّقت جودة جميع مجالات محتوى المنهج، باستثناء محتوى التعبير الإبداعي وتذوُّق الفنون كانت منخفضة الجودة.

وجاءت دراسة أمين (2011م) التي هدفت إلى تصميم قائمة بقيم المواطنة المناسبة لطفل الروضة، وتحديد مدى مراعاة المنهج لها من خلال تحليله، ومدى مراعاة الأنشطة المنهجية واللامنهجية لها من خلال وجهة نظر المعلمات، وتمَّ استخدام المنهج الوصفي التحليلي، وتمثَّلت العينة في كتب منهج التعلم الذاتي، و(30) معلمة من معلمات رياض الأطفال بمنطقة الباحة، وتمَّ استخدام قائمة بقيم المواطنة المناسبة لطفل الروضة لتحليل المنهج، واستبيان لمعلمات رياض الأطفال لقياس مدى مراعاة الأنشطة المنهجية واللامنهجية لقيم المواطنة، وأظهرت النتائج توافر بعض قيم المواطنة المناسبة لطفل الروضة في منهج التعلُّم الذاتي، في مقابل عدم تضمينها لبعض القيم، وأظهرت وجهة نظر معلمات رياض الأطفال بأنَّ الأنشطة المنهجية واللامنهجية المقدمة في رياض الأطفال تهتم بقيم المواطنة ولا تغفل أيًّا منها، مع ملاحظة اختلاف نسب قيم المواطنة في الأنشطة.

المحور الثاني: الدراسات التي تناولت المهارات الحياتية، ومن الدراسات في هذا المحور، دراسة على (2020م) التي هدفت إلى معرفة فاعلية إستراتيجية المشروعات كإستراتيجية تدريسية حديثة في تنمية بعض المهارات الحياتية لدى طفل الروضة، واستخدمت الباحثة المنهج الوصفي والتجريبي ذو التصميم شبه التجريبي، وتكوَّنت عينة البحث من (30) طفلًا وطفلة من المستوى الثاني، ووظَّفت الدراسة مجموعة من الأدوات؛ وهي مقياس المهارات

الحياتية وإعداد المشروع الصغير، وتوصَّلت إلى فعالية استخدام المشروع الصغير المقترح في تنمية بعض المهارات الحياتية (مهارة اتِّخاذ القرار-مهارة الاتِّصال الاجتماعي-مهارة التعاون-مهارة التخطيط) لدى طفل الروضة.

ومنها دراسة الحمادة (2019م) التي هدفت إلى تصميم قائمة بالمهارات الحياتية اللازمة لمرحلة رياض الأطفال، والتعرُّف على دور مناهج رياض الأطفال الجديدة بدمشق في تنمية المهارات الحياتية التالية (مهارات النمو الشخصي، المهارات الاجتماعية، المهارات الصحية، المهارات البيئية) من وجهة نظر المعلمات، واستخدمت الباحثة المنهج الوصفي التحليلي، وتمثَّلت العينة في معلمات رياض الأطفال في مدينة دمشق، واستخدمت الاستبيان كأداة لجمع البيانات، وأسفرت نتائج الدراسة عن دور المناهج الجديدة لرياض الأطفال في تنمية المهارات الحياتية الصحية بدرجة كبيرة، ومهارات المحافظة على التغذية جاءت بدرجة متوسطة، ومهارات النمو الشخصي كانت بدرجة متوسطة أيضًا، باستثناء مهارات التفكير الناقد التي جاءت بدرجة ضعيفة، وجاءت المهارات الاجتماعية بدرجة متوسطة، باستثناء مهارات التواصل التي جاءت بدرجة ضعيفة، وأعزت الباحثة نتائج دراستها إلى أنَّ مناهج رياض الأطفال لا تركِّز في محتواها على تنمية المهارات الحياتية لأطفال الروضة.

وجاءت دراسة Ceylan and GÖk Çolak (2019) التي هدفت إلى التحقُّق من أثر الأنشطة الدرامية على المهارات الحياتية للأطفال في سن الخامسة، وتمَّ استخدام المنهج التجريبي، وتمثَّلت العينة من (32) طفلًا في عمر خمس سنوات، وتمثَّلت الأدوات في نموذج المعلومات العامة ومقياس المهارات الحياتية لمرحلة رياض الأطفال، وأظهرت النتائج أثر الأنشطة المسرحية في تنمية المهارات الحياتية لدى أطفال المجموعة التجريبية.

وأمَّا دراسة Zelyurt and Ince (2018) فقد هدفت إلى التحقُّق من تأثير برنامج تعليم مهارات الحياة السليمة على التكيُّف الاجتماعي ومهارات الأطفال في مرحلة الريّاض، وتمَّ استخدام التصميم شبه التجريبي، واشتملت العينة على خمسين طفلًا ممَّن يبلغون من العمر خمس سنوات، وتمَّ استخدام مقياس التكيُّف الاجتماعي والمهارات ونموذج المعلومات الشخصية الذي طوَّره Isik (2007) كأدوات لجمع البيانات، وأظهرت نتائج الدراسة أنَّ البرنامج التعليمي المنفَّذ كان له أثر إيجابي على التكيُّف الاجتماعي ومهارات أطفال الريّاض.

ثم دراسة عسكر (2016م) والتي هدفت إلى التعرُّف على درجة توافر بعض المهارات الحياتية لدى طفل الروضة من وجهة نظر معلمات رياض الأطفال وأولياء الأمور، وتم اعتماد المنهج الوصفي المسحي، وتمثَّلت العينة في المعلمات، حيث بلغ حجمها (78) معلمة وعينة أولياء الأمور بلغت (230)، ولتحقيق الهدف، أعدَّت الباحثة قائمة بالمهارات الحياتية تضمَّنت ثلاثة مجالات أساسية للمهارات الحياتية، تفرَّع عنها (41) مهارة فرعية، وأظهرت الدراسة النتائج الآتية: درجة توافر المهارات الصحية والوقائية منخفضة، ودرجة توافر مهارات المشاركة في الخدمات المجتمعية كانت متوسطة. وخلصت الدراسة إلى مجموعة من المقترحات.

وجاءت دراسة محمد ومرسي (2015م) التي هدفت إلى تحديد مدى توافر المهارات الحياتية في محتوى منهج (حقي ألعب وأتعلَّم وأبتكر) بالمستوى الأول والثاني ووضع تصوُّر مقترح لتنمية المهارات الحياتية، وتم اعتماد المنهج الوصفي التحليلي، وتكوَّنت عينة الدراسة من التطبيقات التربوية للمنهج للمستوى الأول والثاني لعام (2014م2015-م) في جمهورية مصر العربية، كما شملت العينة (35) معلمة من معلمات رياض الأطفال في المدارس الحكومية، وتمثلت الأدوات في استمارة تحليل المحتوى والاستبيان، وأظهرت نتائج تحليل المنهج أن: المهارات المستهدفة في هذه الدراسة وهي: (المهارات الشخصية، ومهارات التعلم، والمهارات الاجتماعية، ومهارات اتِّخاذ القرار، وحلّ المشكلات، ومهارات المواطنة، ومهارات تقدير الذات، ومهارات التعامل مع المشاعر، ومهارات الاتِّصال ومهارات حلّ مواقف الصراع، ومهارات القيادة)، توافرت بدرجات متفاوتة؛ منها ما توافر بدرجة جيدة، ومنها بدرجة ضعيفة، ومنها غير متوافر في محتوى المنهج، كما أظهرت آراء المعلمات أيضا تفاوت هذه المهارات في محتوى المنهج.

أمَّا دراسة الجماعين (2014م)، فقد هدفت إلى الكشف عن المهارات الحياتية في محتوى منهج رياض الأطفال، ودرجة ممارسة المعلمات لهذه المهارات في المدارس الحكومية في محافظة مأدبا، وتم اعتماد المنهج الوصفي المسحي، وتكوّنت العينة من (24) معلمة، وكتابي المنهج الوطني التفاعلي للأنشطة العملية للمعلمة، وكتاب الأنشطة باللغة العربية للطلاب للعام الدراسي (2013م/2014م). ولتحقيق الهدف، تمَّ استخدام أداتيْن لجمع البيانات، هما: استمارة تحليل المحتوى، وبطاقة الملاحظة. وأظهرت نتائج التحليل تركيز محتوى المنهج على المهارات الذهنية بنسبة (74.3%)، ونسبة مئوية أقلّ من المهارات العملية (25.7%)، كما أظهرت أنَّ ممارسة المعلمات لجميع مجالات المهارات الحياتية متوسطة، باستثناء مجال استقبال الأطفال جاء بدرجة مرتفعة، وخلصت الدراسة إلى مجموعة من التوصيات والمقترحات.

وفي دراسة مرسي ومشهور (2012م)، هدفت إلى تحديد مدى توافر المهارات الحياتية في محتوى منهج رياض الأطفال بفئاتها الثلاثة في سوريا، وتم اعتماد المنهج الوصفي التحليلي، وتمثَّلت العينة في كراس رياض الأطفال للمستوى الأول والثاني والثالث في الفصلين الأول والثاني، ولتحقيق الهدف، تمَّ استخدام قائمة المهارات الحياتية التي أعدَّتها الباحثة (فاطمة عبد الفتاح عيسى، 2001م). وأظهرت نتائج التحليل أنَّ مهارات التعلُّم محقَّقة بدرجة جيدة، والمهارات الشخصية ومهارات اتِّخاذ القرار محقَّقة بدرجة متوسطة، بينما مهارات تقدير الذات والمهارات الاجتماعية ومهارات الاتِّصال ومهارات حلِّ مواقف الصراع بين الأطفال ومهارات القيادة ومهارات المواطنة، غير محقَّقة أو غير متوافرة في محتوى منهج رياض الأطفال، وخلصت الدراسة إلى مجموعة من المقترحات.

التعقيب على الدراسات السابقة: باستعراض أقرب الدراسات السابقة لموضوع الدراسة الحالية؛ تمَّ الوقوف على دراسات اهتمت بموضوع المهارات الحياتية وضرورتها لأطفال

مرحلة الريّاض؛ وذلك من خلال تحليل مناهجها؛ كدراسة محمد ومرسي (2015م) في مصر، ودراسة الجماعيْن (2014م) في الأردن، ودراسة مرسي ومشهور (2012م) في سوريا، ويتَّضح اعتمادها المنهج الوصفي التحليلي، واستمارة تحليل المحتوى كأداة لجمع البيانات؛ بينما دراسة الحمادة (2019م) في سوريا، اعتمدت المنهج الوصفي المسحي، والاستبيان كأداة لجمع البيانات للتعرُّف على دور منهج مرحلة الريّاض في تنمية هذه المهارات، وأظهرت نتائج الدراسات السابقة ضعف توافر بعض المهارات الحياتية في مناهجها. كما أن هناك دراسات اهتمت بقياس درجة توافر بعض المهارات الحياتية لدى طفل الروضة كدراسة عسكر (2016م) في سوريا، وأظهرت نتائجها ضعف توافر بعض هذه المهارات لدى الأطفال؛ ومن الممكن أن نعزو هذه النتيجة إلى ضعف توافر بعض هذه المهارات في مناهجهم. كما تمَّ الوقوف على دراسات تجريبية اهتمت بتنمية المهارات الحياتية لدى أطفال الروضة من خلال إستراتيجيات وأنشطة وبرامج متنوِّعة؛ كدراسة على (2020م)، ودراسة 2019) Ceylan and GÖk Çolak)، ودراسة 2018)Zelyurt and Ince)، ويتضح اتِّفاقها في استخدام المنهج التجريبي، ومقياس المهارات الحياتية كأداة لجمع البيانات، وأظهرت النتائج فعاليتها في تنمية المهارات الحياتية لدى الأطفال. كما أنَّ هناك دراسات اهتمت بتقويم منهج رياض الأطفال بالمملكة العربية السعودية (منهج التعلم الذاتي) كدراسة 2019) ALShanawani)، ودراسة العربي (2017م)، ودراسة زغلول (2014م)، ودراسة أمين (2011م). ولكن يتَّضح من خلال العرض السابق أنه لم يتم الوقوف على دراسة تعرّفت على دور منهج رياض الأطفال بالمملكة العربية السعودية في تنمية المهارات الحياتية اللازمة لطفل الروضة من وجهة نظر المعلمات والمشرفات.

أوجه الاتفاق والاختلاف بين الدراسات السابقة والدراسة الحالية: اتَّفقت الدراسة الحالية مع الدراسات السابقة كدراسة 2019) Al-Shanawani)، ودراسة العربي (2017م)، ودراسة زغلول (2014م)، ودراسة أمين (2011م)، في تناولها لمنهج رياض الأطفال بالمملكة العربية السعودية (منهج التعلُّم الذاتي) كمتغير مستقل، واختلفت معها في المتغير التابع الذي تناولته. كما اتفقت الدراسة الحالية مع دراسة كلٍّ من الجماعين (2014م)، والحمادة (2019م)، ومحمد ومرسي (2015م)، ومرسي ومشهور (2012م)، في تناول متغير المهارات الحياتية كمتغير تابع، واختلفت معها في المنهج الذي تناولته. كما اتَّفقت الدراسة الحالية مع دراسة الجماعين (2014م)، ودراسة الحمادة (2019م)، ودراسة زغلول (2014م)، ودراسة عسكر (2016م) في المنهج المستخدم وهو المنهج الوصفي المسحي، واتَّفقت معها أيضًا في الأداة المستخدمة وهي الاستبيان، كما اتَّفقت معها في العينة والتي تمثَّلت في معلمات رياض الأطفال، ولكن الدراسة الحالية أضافت مشرفات رياض الأطفال كعينة مع معلمات رياض الأطفال. واختلفت الدراسة الحالية مع دراسة الجماعين (2014م)، ومحمد ومرسي (2015م)، ومرسي ومشهور (2012م)، في المنهج المستخدم وهو المنهج الوصفي التحليلي، واختلفت أيضًا في الأداة المستخدمة وهي استمارة تحليل المحتوى، واختلفت في العينة والتي تمثَّلت

في كتب المنهج، واختلفت أيضًا مع دراسة كلٍّ من على (2020م)، ودراسة Ceylan and GÖk Çolak(2019) ، ودراسة Zelyurt and Ince(2018) في المنهج المستخدم وهو المنهج التجريبي بتصميميْه، وفي الأداة وهي مقياس المهارات الحياتية، وفي العينة المتمثلة في الأطفال.

أوجه استفادة الدراسة الحالية من الدراسات السابقة: استفادت الدراسة الحالية من دراسة كلٍّ من الجماعين (2014م)، والحمادة (2019م)، وعسكر (2016م)، ومحمد ومرسي (2015م) ، ومرسي ومشهور (2012م) ، وALshanwani (2019م)، في صياغة مشكلة البحث. كما استفادت من دراسة كلٍّ من أمين (2011م)، والعربي (2017م)، وزغلول (2014م)، في إثراء الجانب النظري المتعلق بمنهج رياض الأطفال بالمملكة العربية السعودية (منهج التعلُّم الذاتي). واستفادت كذلك من دراسة كلٍّ من الجماعين (2014م)، والحمادة (2019م)، وعسكر (2016م)، وعلى (2020م)، ومحمد ومرسي (2015م)، ومرسي ومشهور (2012م)، وCeylan and GÖk Çolak (2019)، و Zelyurt and Ince (2018) في إثراء الجانب النظري المتعلِّق بالمهارات الحياتية، بالإضافة إلى تصميم أداة البحث (الاستبيان) وتضمينها المهارات الحياتية اللازمة لطفل الروضة.

منهجية الدراسة وإجراءاتها

منهج الدراسة وتصميمها: تمَّ استخدام المنهج الوصفي المسحي بتصميمه المستعرض.

مجتمع الدراسة وعينتها: تَمَثّل مجتمع الدراسة الحالية في جميع معلمات رياض الأطفال، والبالغ عددهن (919)، وجميع مشرفات رياض الأطفال، والبالغ عددهن (14) التابعات لمكاتب التعليم الداخلية والخارجية بمحافظة الطائف. وبلغ عدد العينة من معلمات رياض الأطفال(354) معلمة، ومشرفات رياض الأطفال (9) مشرفات.

أداة الدراسة: تمَّ الاعتماد على الاستبيان، وتمثَّلت في صورتها النهائية من (27) مهارة فرعية مقسَّمة على ستة محاور. كما تمَّ تصميمها وفق مقياس ليكرت الخماسي للاستجابة عن العبارات التي يتضمَّنها الاستبيان؛ حيث يتم اختيار استجابة واحدة لكلِّ عبارة من العبارات، ويقابل كلَّ استجابة وزن نسبي خاص بها: غير موافق بشدة=1، غير موافق=2، محايد=3، موافق=4، موافق بشدة=5.

صدق الأداة: ويُقصَد به أن تقيس أداة الاستبيان ما وُضِعت لقياسه، وتم التحقُّق من صدقها بطريقتيْن:

أ) الصدق الظاهري: تمَّ عرض الاستبيان في صورته الأولية على عدد (9) من الخبراء والمختصين في مجال رياض الأطفال، ومجال المناهج وطرق التدريس؛ وذلك من أجل إبداء ملاحظاتهم عليها وتمَّ إجراء ما يلزم من تعديلات على الاستبيان وفق ملاحظات المحكمين.

ب) الصدق الداخلي: تمَّ التحقق من الصدق الداخلي للاستبيان باستخدام معاملات الارتباط (Correlation coefficient) لمعرفة مدى اتِّساق كلِّ عبارة في الاستبيان مع المحور الذي تنتمي إليه هذه العبارة، ومدى اتِّساق المحاور مع الدرجة الكلية للاستبيان. كما هو واضح في الجدول (2)

الجدول (2) يوضح قيم معاملات الارتباط للعبارة مع درجة المحور، والمحاور مع الدرجة الكلية للاستبيان

العبارة	درجة المحور الأول	درجة المحور الأول مع درجة الأداة	درجة المحور الثاني	درجة المحور الثاني مع درجة الأداة	درجة المحور الثالث	درجة المحور الثالث مع درجة الأداة	درجة المحور الرابع	درجة المحور الرابع مع درجة الأداة	درجة المحور الخامس	درجة المحور الخامس مع درجة الأداة	درجة المحور السادس	درجة المحور السادس مع درجة الأداة
1	0,652**		0,794**		0,764**		0,875**		0,783**		0,934**	
2	0,757**		0,847**		0,790**		0,863**		0,823**		0,952**	
3	0,809**		0,418**		0,686**		0,883**		0,813**		0,921**	
4	0,783**		---		0,820**		---		0,836**		---	
5	0,748**		---		0,836**		---		0,794**		---	
6	0,663**		---		0,779**		---		0,847**		---	
		0,843**		0,764**		0,894**		0,791**		0,884**		0,689**

من خلال الجدول (2) يتبيَّن أنَّ جميع القيم الاحتمالية كانت أقلَّ من مستوى الدلالة $\alpha \leq 0,05$ بمعنى أنَّ جميع معاملات الارتباط ذات دلالة إحصائية؛ ممَّا يدل على صدق الاتساق الداخلي بين عبارات كل محور من المحاور، والمحاور مع الدرجة الكلية للأداة.

ثبات الأداة: يُقصَد بثبات الاستبيان أن تعطي نفس النتائج، إذا تمَّ توزيعها مرة أخرى تحت نفس الظروف والشروط، وتمَّ التحقُّق من ثباتها باستخدام معامل ألفا كرونباخ (CRON-BACH'S ALPHA) من خلال برنامج SPSS، وتتَّضح نتائجه في الجدول (3):

الجدول (3) يبين معامل الثبات (ألفا كرونباخ) لمحاور الاستبيان

م	المحور	عدد الفقرات	معامل الثبات

1	المحور الأول: المهارات المعرفية (العقلية)	6	0,827
2	المحور الثاني: المهارات الصحية الوقائية والبيئية	3	0,748
3	المحور الثالث: المهارات الشخصية	6	0.892
4	المحور الرابع: المهارات العملية اليدوية	3	0.844
5	المحور الخامس: المهارات الاجتماعية	6	0.894
6	المحور السادس: المهارات التقنية	3	0.929
	جميع فقرات أداة الدراسة	27	0,949

يلاحظ من الجدول (3) أنَّ معامل الثبات لمحاور الاستبيان تراوحت بين (0,748-0,929)، وبلغت قيمة معامل الثبات الكلي لمحاور الاستبيان (0,949)؛ ممَّا يدل على صلاحية الاستبيان للتطبيق وإمكانية الوثوق في نتائجه.

إجراءات تطبيق الدراسة: بعدما تحدَّدت مشكلة الدراسة في التعرُّف على دور منهج رياض الأطفال بالمملكة العربية السعودية في تنمية المهارات الحياتية اللازمة لطفل الروضة من وجهة نظر المعلمات والمشرفات، تمَّ تحديد المنهج المناسب لهذه المشكلة، والمتمثِّل في المنهج الوصفي المسحي بتصميمه المستعرض، كما تمَّ بناء الأداة التي تجيب عن تساؤلاتها، والتي تمثَّلت في الاستبيان، وبعد التحقُّق من صدقها وثباتها وأخذ الموافقة الرسمية بتطبيقها؛ تمَّ تطبيقها على العينة والمتمثِّلة في معلمات ومشرفات رياض الأطفال في محافظة الطائف، كما تمَّ الخروج بالنتائج ومناقشتها وتفسيرها والخروج بالتوصيات والمقترحات في ضوء النتائج التي تمَّ الحصول عليها.

الأساليب الإحصائية: تمَّ استخدام برنامج التحليل الاحصائي (Statistical package for social sciences)، لحساب المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، ومعاملات الارتباط (Correlation coefficient) للتحقُّق من الصدق الداخلي للأداة، واستخدام معامل ألفا كرونباخ (CRON-BACH'S ALPHA) للتحقُّق من ثباتها، كما تمَّ استخدام اختبار (T-test) لعينتيْن مستقلتيْن للتعرُّف على الفروق بين استجابات أفراد العينة والمتمثِّلة في «معلمات-مشرفات» رياض الأطفال.

نتائج الدراسة ومناقشتها:

تصحيح أداة الاستبيان: للإجابة عن الأسئلة، تمَّ تحليل البيانات المجمّعة من أداة الاستبيان، ولتسهيل تفسير النتائج، تمَّ تحديد معيار للحكم على المتوسطات الحسابية للعبارات في المحاور، والمتوسطات لكلِّ محور ككلٍّ، ولتحديد مستوى موافقة أفراد عينة الدراسة على عبارات ومحاور الاستبيان، تمَّ الاعتماد على المتوسط الحسابي المرجَّح لكلِّ عبارة أو محور كما في الجدول (4):

الجدول (4) يوضح معيار الحكم على نتائج الاستبيان وفق مقياس ليكرت الخماسي

الاستجابة	غير موافق بشدة	غير موافق	محايد	موافق	موافق بشدة
المتوسط الحسابي	1-1,80	1,81-2,60	2,61-3,40	3,41-4,20	4,21-5

أولاً: عرض ومناقشة وتفسير نتائج السؤال الأول الذي نصَّ على: (ما دور منهج رياض الأطفال بالمملكة العربية السعودية في تنمية المهارات الحياتية المعرفية (العقلية) اللازمة للطفل من وجهة نظر المعلمات والمشرفات؟)

الجدول (5) يبين المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والنتيجة والترتيب لإجابات أفراد العينة حول المحور الأول للاستبيان

م	العبارة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	النتيجة	الترتيب
1	يهتم منهج رياض الأطفال بتنمية مهارات التفكير الناقد.	3,82	0,88	موافق	6
2	يهتم منهج رياض الأطفال بتنمية مهارات التفكير الإبداعي.	4,24	0,75	موافق بشدة	4
3	يهتم منهج رياض الأطفال بتنمية مهارة حل المشكلات واتخاذ القرار في حدود المشكلات التي تواجههم.	4,09	0,81	موافق	5
4	يحفّز منهج رياض الأطفال للقيام بمهارة البحث والاكتشاف.	4,29	0,72	موافق بشدة	2
5	ينمي منهج رياض الأطفال المهارات اللغوية اللازمة للطفل.	4,36	0,72	موافق بشدة	1
6	ينمي منهج رياض الأطفال المهارات الرياضية البسيطة.	4,28	0,68	موافق بشدة	3
	نتيجة المحور الأول	4,19	0,562	موافق	

يتَّضح من الجدول (5) أنَّ المتوسط العام للمحور الأول الذي نصُّه: دور منهج رياض الأطفال بالمملكة العربية السعودية في تنمية المهارات المعرفية (العقلية)؛ جاء بدرجة استجابة (موافق)، وبمتوسط حسابي قدره (4,18)، وجاء ترتيب العبارات: (العبارة رقم (5) في الترتيب الأول، والعبارة رقم (4) في الترتيب الثاني، والعبارة رقم (6) في الترتيب الثالث، والعبارة رقم (2) في الترتيب الرابع، والعبارة رقم (3) في الترتيب الخامس، والعبارة رقم (1) في الترتيب السادس والأخير).

حصلت العبارة رقم (5) على الترتيب الأول التي نصَّت على: (ينمِّي منهج رياض الأطفال المهارات اللغوية اللازمة للطفل) على درجة استجابة (موافق بشدة)، وبمتوسط حسابي قدره

(4,36)؛ مما يدل على جودة منهج رياض الأطفال في المملكة العربية السعودية وثراءه بالعديد من الأنشطة التي تنمي هذه المهارات لدى الأطفال. وهذا يتفق نسبيًا مع نتائج دراسة الجماعين (2014م)، ومرسي ومشهور (2012م)، ومحمد ومرسي (2015م) في توافر هذه المهارات في مناهج رياض الأطفال؛ ولكن اختلفت في درجة توافرها؛ حيث توافرت هذه المهارات في مناهج رياض الأطفال بدرجة متوسطة، بينما في منهج رياض الأطفال بالمملكة العربية السعودية توافرت بدرجة استجابة (موافق بشدة) مما يدل على توافرها بدرجة كبيرة جدًّا.

وحصلت العبارة رقم (1) في الترتيب السادس والأخير والتي نصَّت على: (يهتم منهج رياض الأطفال بتنمية مهارات التفكير الناقد) على درجة استجابة (موافق)، وبمتوسط حسابي قدره (3,82)؛ وهذا يختلف مع نتائج دراسة الجماعين (2019م) التي أظهرت درجة توافر ضعيفة لمهارات التفكير الناقد في مناهج رياض الأطفال بدمشق.

ثانيًا: عرض ومناقشة وتفسير نتائج السؤال الثاني الذي نص على: (ما دور منهج رياض الأطفال بالمملكة العربية السعودية في تنمية المهارات الصحية الوقائية والبيئية اللازمة للطفل من وجهة نظر المعلمات والمشرفات؟)

الجدول (6) يبين المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والنتيجة والترتيب لإجابات أفراد العينة حول المحور الثاني للاستبيان.

م	العبارة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	النتيجة	الترتيب
1	يكوّن منهج رياض الأطفال اتجاهات إيجابية نحو السلوكيات الصحية.	4,38	0,62	موافق بشدة	1
2	يُرشد منهج رياض الأطفال للعناية بموارد البيئة واستخدامها بكفاءة واعتدال.	4,14	0,77	موافق	3
3	ينمّي منهج رياض الأطفال مهارات الأمن والسلامة.	4,24	0,79	موافق بشدة	2
	نتيجة المحور الثاني	4,26	0,598	موافق بشدة	

يتضح من الجدول (6) أنَّ المتوسط العام للمحور الثاني الذي نصُّه: (دور منهج رياض الأطفال بالمملكة العربية السعودية في تنمية المهارات الصحية الوقائية والبيئية) جاء بدرجة استجابة (موافق بشدة)، وبمتوسط (4,26)، وجاء ترتيب العبارات: (العبارة رقم (1) في الترتيب الأول، والعبارة رقم (3) في الترتيب الثاني، والعبارة رقم (2) في الترتيب الثالث والأخير).

حصلت العبارة رقم (1) في الترتيب الأول والتي تنص على: (يكوّن منهج رياض الأطفال اتجاهات إيجابية نحو السلوكيات الصحية) على درجة استجابة (موافق بشدة)، وبمتوسط حسابي قدره (4,38)، وحصلت العبارة رقم (2) في الترتيب الثالث والأخير والتي تنص على:

(يُرشد منهج رياض الأطفال للعناية بموارد البيئة واستخدامها بكفاءة واعتدال) على درجة استجابة (موافق)، وبمتوسط حسابي قدره (4,14)؛ وهذا يدلُّ على كفاءة منهج رياض الأطفال وحرصه على إكساب الأطفال السلوكيات التي تساعد على سلامتهم.

اختلفت نتائج الدراسة الحالية مع نتائج دراسة عسكر (2016م) في درجة توافر هذه المهارات بدرجة منخفضة لدى أطفال مرحلة رياض الأطفال في سوريا، والتي قد تُعزَى إلى ضعف توافرها في مناهجهم. بينما اتَّفقت نتائج الدراسة الحالية مع نتائج دراسة الحمادة (2019م) في درجة توافر المهارات الصحية بنسبة عالية في مناهج رياض الأطفال.

ثالثًا: عرض ومناقشة وتفسير نتائج السؤال الثالث الذي نص على: (ما دور منهج رياض الأطفال بالمملكة العربية السعودية في تنمية المهارات الشخصية اللازمة للطفل من وجهة نظر المعلمات والمشرفات؟).

الجدول (7) يبين المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والنتيجة والترتيب لإجابات أفراد العينة حول المحور الثالث للاستبيان

م	العبارة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	النتيجة	الترتيب
1	ينمي منهج رياض الأطفال استقلالية الطفل واعتماده على نفسه فيما يخصه.	4,34	0,63	موافق بشدة	1
2	يهتم منهج رياض الأطفال بتنمية مهارة إدارة الوقت.	3,96	0,85	موافق	5
3	يُنمي منهج رياض الأطفال الانضباط الذاتي.	4,12	0,70	موافق	4
4	يشجّع منهج رياض الأطفال على المبادرة والايجابية.	4,17	0,67	موافق	3
5	ينمي منهج رياض الأطفال مهارة المرونة والقدرة على التكيف.	4,17	0,72	موافق	3مكرر
6	يشجّع منهج رياض الأطفال للتعبير عن المشاعر والآراء والأفكار بحرية.	4,28	0,70	موافق بشدة	2
	نتيجة المحور الثالث	4,17	0,580	موافق	

يتَّضح من الجدول (7) أنَّ المتوسط العام للمحور الثالث الذي نصُّه: دور منهج رياض الأطفال بالمملكة العربية السعودية في تنمية المهارات الشخصية؛ جاء بدرجة استجابة (موافق)، وبمتوسط حسابي قدره (4,17)، وجاء ترتيب العبارات: (العبارة رقم (1) في الترتيب الأول، والعبارة رقم (6) في الترتيب الثاني، والعبارة رقم (4) و(5) في الترتيب الثالث، والعبارة رقم (6) في الترتيب الرابع، والعبارة رقم (2) في الترتيب الخامس والأخير).

حصلت العبارة رقم (1) في الترتيب الأول والتي نصَّت على: (ينمِّي منهج رياض الأطفال

استقلالية الطفل واعتماده على نفسه فيما يخصه) على درجة استجابة (موافق بشدة)، وبمتوسط حسابي قدره (4,34)؛ كما حصلت العبارة رقم (2) في الترتيب الخامس والأخير والتي نصَّت على: (يهتم منهج رياض الأطفال بتنمية مهارة إدارة الوقت) على درجة استجابة (موافق)، وبمتوسط حسابي قدره (3,96)؛ وهذا يؤكِّد على عناية منهج رياض الأطفال ببناء شخصية الطفل والسعي نحو تحقيق ذاته.

واختلفت نتائج الدراسة الحالية مع نتائج بعض الدراسات في درجة توافر المهارات الشخصية في مناهج رياض الأطفال؛ حيث حصلت درجة توافر المهارات الشخصية في منهج رياض الأطفال بالمملكة العربية السعودية درجة استجابة (موافق)؛ وهذا يدل على توافرها بنسبة كبيرة؛ بينما أظهرت نتائج دراسة الحمادة (2019م)، ومحمد ومرسي (2015م)، ومرسي ومشهور (2012م) توافر هذه المهارات بدرجة متوسطة، ودراسة الجماعين (2014م) أظهرت ضعف توافر هذه المهارات في منهج رياض الأطفال.

رابعًا: عرض ومناقشة وتفسير نتائج السؤال الرابع الذي نصَّ على: (ما دور منهج رياض الأطفال بالمملكة العربية السعودية في تنمية المهارات العملية اليدوية اللازمة للطفل من وجهة نظر المعلمات والمشرفات؟)

الجدول (8) يبين المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والنتيجة والترتيب لإجابات أفراد العينة حول المحور الرابع للاستبيان

م	العبارة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	النتيجة	الترتيب
1	يُقدّم منهج رياض الأطفال أنشطة تختص بأعمال المهن المختلفة.	4,31	0,67	موافق بشدة	1
2	يُقدّم منهج رياض الأطفال أنشطة تختص بالأعمال المنزلية.	4,27	0,64	موافق بشدة	3
3	يُقدّم منهج رياض الأطفال أنشطة تختص بالأعمال اليدوية المختلفة.	4,28	0,69	موافق بشدة	2
	نتيجة المحور الرابع	4,29	0,585	موافق بشدة	

يتَّضح من الجدول (8) أنَّ المتوسط العام للمحور الرابع الذي نصُّه: (دور منهج رياض الأطفال بالمملكة العربية السعودية في تنمية المهارات العملية (اليدوية)) جاء بدرجة استجابة (موافق بشدة)، وبمتوسط (4,29)، وجاء ترتيب العبارات: (العبارة رقم (1) في الترتيب الأول، والعبارة رقم (3) في الترتيب الثاني، والعبارة رقم (2) في الترتيب الثالث والأخير).

حصلت العبارة رقم (1) في الترتيب الأول والتي تنصُّ على: (يُقدِّم منهج رياض الأطفال أنشطة تختص بأعمال المهن المختلفة) على درجة استجابة (موافق بشدة)، وبمتوسط حسابي قدره (4,31). وحصلت العبارة رقم (2) في الترتيب الثالث والأخير والتي تنصُّ على: (يُقدِّم منهج

رياض الأطفال أنشطة تختصُّ بالأعمال المنزلية) على درجة استجابة (موافق بشدة)، وبمتوسط حسابي قدره (4,27).

وهذا يدل على تفعيل المنهج للأنشطة العملية المختلفة التي تُعد الطفل للحياة العملية داخل المنزل وخارجه، وتختلف هذه النتيجة مع نتائج دراسة الجماعين (2014م) التي أظهرت ضعف توافر بعض المهارات الحياتية العملية في منهج رياض الأطفال في الأردن، والتي من أهمها مهارات استخدام الأدوات والأجهزة المنزلية والعناية بها.

خامسًا: عرض ومناقشة وتفسير نتائج السؤال الخامس الذي نصَّ على: (ما دور منهج رياض الأطفال بالمملكة العربية السعودية في تنمية المهارات الاجتماعية اللازمة للطفل من وجهة نظر المعلمات والمشرفات؟)

الجدول (9) يبين المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والنتيجة والترتيب لإجابات أفراد العينة حول المحور الخامس للاستبيان

م	العبارة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	النتيجة	الترتيب
1	يشجع منهج رياض الأطفال على ممارسة الأدوار الاجتماعية المختلفة	4,35	0,62	موافق بشدة	3
2	يعزّز منهج رياض الأطفال مهارة الاتصال والتفاعل مع الآخرين	4,42	0,59	موافق بشدة	1
3	يشجّع منهج رياض الأطفال على المشاركة في المناسبات الاجتماعية	4,30	0,699	موافق بشدة	4
4	يرسِّخ منهج رياض الأطفال قيم المواطنة	4,36	0,697	موافق بشدة	2
5	يوسّع منهج رياض الأطفال مدارك الأطفال حول تعدد الثقافات، ويعزّز احترامها وتقبلها.	4,07	0,85	موافق	5
6	يوجّه منهج رياض الأطفال نحو احترام حقوق الآخرين.	4,35	0,62	موافق بشدة	3مكرر
	نتيجة المحور الخامس	4,31	0,555	موافق بشدة	

يتَّضح من الجدول (9) أنَّ المتوسط العام للمحور الخامس الذي نصُّه: (دور منهج رياض الأطفال بالمملكة العربية السعودية في تنمية المهارات الاجتماعية؛ جاء بدرجة استجابة (موافق بشدة)، وبمتوسط حسابي قدره (4,31)، وجاء ترتيب العبارات: (العبارة رقم (2) في الترتيب الأول، والعبارة رقم (4) في الترتيب الثاني، والعبارة رقم (1) و(6) في الترتيب الثالث، والعبارة رقم (3) في الترتيب الرابع، والعبارة رقم (5) في الترتيب الخامس والأخير).

حصلت العبارة رقم (2) في الترتيب الأول والتي نصَّت على: (يعزّز منهج رياض الأطفال مهارة

الاتِّصال والتفاعل مع الآخرين) على درجة استجابة (موافق بشدة)، وبمتوسط حسابي قدره (4,42)؛ ممَّا يدل على عناية منهج رياض الأطفال في تحقيق اندماج الطفل اجتماعيًا وتهيئته للحياة العلمية والعملية خارج المنزل.

كما حصلت العبارة رقم (5) في الترتيب الخامس والأخير والتي نصَّت على: (يوسّع منهج رياض الأطفال مدارك الأطفال حول تعدُّد الثقافات، ويعزّز احترامها وتقبُّلها) على درجة استجابة (موافق)، وبمتوسط حسابي قدره (4,07)؛ وهذا يدل على أنَّ للمنهج دورًا كبيرًا في تعزيز انفتاح الأطفال على العالم من حولهم ومساعدتهم في التكيّف مع مختلف الثقافات.

اختلفت نتائج الدراسة الحالية مع نتائج بعض الدراسات في درجة توافر المهارات الاجتماعية في مناهج رياض الأطفال؛ حيث حصلت درجة توافرها في منهج رياض الأطفال بالمملكة العربية السعودية درجة استجابة (موافق بشدة)؛ وهذا يدل على توافرها بنسبة كبيرة جدًّا؛ بينما أظهرت نتائج دراسة الحمادة (2019م) توافر هذه المهارات في منهج رياض الأطفال بدرجة متوسطة باستثناء مهارات التواصل التي جاءت بدرجة ضعيفة.

كما أظهرت نتائج دراسة عسكر (2016م) أنَّ درجة توافر المهارات الخاصة بالخدمات المجتمعية لدى الأطفال جاءت بدرجة متوسطة والتي قد تُعزى إلى ضعف توافرها في مناهجهم، وهذا يتعارض مع نتائج الدراسة الحالية التي أظهرت توافرها بدرجة كبيرة. وكما أظهرت دراسة كلٍّ من محمد ومرسي (2015م) ومرسي ومشهور (2012م) ضعف توافر المهارات الاجتماعية في مناهج رياض الأطفال.

سادسًا: عرض ومناقشة وتفسير نتائج السؤال السادس الذي نصَّ على: (ما دور منهج رياض الأطفال بالمملكة العربية السعودية في تنمية المهارات التقنية اللازمة للطفل من وجهة نظر المعلمات والمشرفات؟)

الجدول (10) يبين المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والنتيجة والترتيب لإجابات أفراد العينة حول المحور السادس للاستبيان

م	العبارة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	النتيجة	الترتيب
1	يساعد المنهج الطفل على التمييز بين أنواع الأجهزة التقنية.	4,38	0,62	موافق	1
2	يُرشد منهج رياض الأطفال إلى أخلاقيات استخدام الأجهزة التقنية.	4,14	0,77	موافق	2
3	يدعم منهج رياض الأطفال استخدام الألعاب الالكترونية والتطبيقات الأخرى المساعدة في التعلم.	3,52	1,27	موافق	3
	نتيجة المحور السادس	3,49	1,17	موافق	

يتَّضح من الجدول (10) أنَّ المتوسط العام للمحور السادس الذي نصُّه: (دور منهج رياض

الأطفال بالمملكة العربية السعودية في تنمية المهارات التقنية) جاء بدرجة استجابة (موافق)، وبمتوسط حسابي قدره (3,49)، وجاء ترتيب العبارات: (العبارة رقم (1) في الترتيب الأول، والعبارة رقم (2) في الترتيب الثاني، والعبارة رقم (3) في الترتيب الثالث والأخير).

حصلت العبارة رقم (1) في الترتيب الأول والتي تنصُّ على: (يساعد المنهج الطفل على التمييز بين أنواع الأجهزة التقنية) على درجة استجابة (موافق)، وبمتوسط حسابي قدره (4,38)، كما حصلت العبارة رقم (2) في الترتيب الثالث والأخير والتي تنصُّ على: (يدعم منهج رياض الأطفال استخدام الألعاب الإلكترونية والتطبيقات الأخرى المساعدة في التعلُّم) على درجة استجابة (موافق)، وبمتوسط حسابي قدره (3,52)؛ ويدل ذلك على أنَّ منهج رياض الأطفال بالمملكة العربية السعودية يسير نحو الاتِّجاهات التربوية الحديثة التي تعتمد على التقنيات الحديثة في عملية التعليم والتعلُّم.

سابعًا: عرض ومناقشة وتفسير السؤال الرئيس الذي نصَّ على: (ما دور منهج رياض الأطفال بالمملكة العربية السعودية في تنمية المهارات الحياتية اللازمة للطفل مجتمعة من وجهة نظر المعلمات والمشرفات؟)

الجدول (11) يبين المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والنتيجة والترتيب لإجابات أفراد العينة حول محاور الاستبيان مجتمعة

م	المحاور	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	النتيجة	الترتيب
1	المحور الأول: المهارات المعرفية (العقلية)	4,18	0,562	موافق	4
2	المحور الثاني: المهارات الصحية الوقائية والبيئية	4,26	0,598	موافق بشدة	3
3	المحور الثالث: المهارات الشخصية	4,17	0.580	موافق	5
4	المحور الرابع: المهارات العملية اليدوية	4.29	0,585	موافق بشدة	2
5	المحور الخامس: المهارات الاجتماعية	4,31	0,555	موافق بشدة	1
6	المحور السادس: المهارات التقنية	3,49	1,172	موافق	6
	جميع محاور أداة الدراسة	4,15	0,521	موافق	

يتَّضح من الجدول (11) أنَّ المتوسط العام لسؤال الدراسة الرئيس الذي نصُّه: (ما دور منهج رياض الأطفال بالمملكة العربية السعودية في تنمية المهارات الحياتية اللازمة للطفل من وجهة نظر المعلمات والمشرفات؟)، جاء بدرجة استجابة (موافق)، وبمتوسط حسابي (4,15)، وجاء ترتيب المحاور: (المحور الخامس في الترتيب الأول، والمحور الرابع في الترتيب الثاني، والمحور الثاني في الترتيب الثالث، والمحور الأول في الترتيب الرابع، والمحور الثالث في الترتيب

الخامس، والمحور السادس في الترتيب السادس والأخير).

حصل المحور الخامس (المهارات الاجتماعية) على الترتيب الأول بدرجة استجابة (موافق بشدة)، وبمتوسط حسابي قدره (4,31)، كما حصل المحور الرابع (المهارات العملية اليدوية) على الترتيب الثاني بدرجة استجابة (موافق بشدة)، وبمتوسط حسابي قدره (4.29).

حصل المحور الثاني (المهارات الصحية الوقائية والبيئية) على الترتيب الثالث بدرجة استجابة (موافق بشدة)، وبمتوسط حسابي قدره (4,26)، كما حصل المحور الأول (المهارات المعرفية (العقلية)) على الترتيب الرابع بدرجة استجابة (موافق)، وبمتوسط حسابي قدره (4,18).

ويمكن تفسير مجيء المهارات الاجتماعية والعملية اليدوية والصحية الوقائية والبيئية في الترتيب الأول والثاني والثالث على التوالي؛ بأنه نظرًا للهدف الأساسي الذي تسعى مرحلة رياض الأطفال لتحقيقه؛ وهو اكساب الأطفال مهارات الحياة المتعلقة بالاتصال والتفاعل والعمل مع العالم داخل وخارج المنزل، إلى جانب اهتمامها بإكساب الأطفال العادات الصحية والوقائية التي تحميهم من الأخطار والأمراض. بينما يُفسّر حصول المهارات المعرفية (العقلية) على الترتيب الرابع؛ كون مرحلة رياض الأطفال تُعدُّ مرحلة تهيئة وتأهيل الأطفال للحياة المدرسية التي سيكتسبون من خلالها المعارف بطريقة رسمية وموجهة؛ بينما في هذه المرحلة يتم اكتسابها باللعب والتفاعل مع المواد المتوافرة في البيئة الصفية.

حصل المحور الثالث (المهارات الشخصية) على الترتيب الخامس بدرجة استجابة (موافق)، وبمتوسط حسابي قدره (4,17)؛ وقد تُعزى هذه النتيجة إلى أن المهارات الشخصية يُمكن أن تكون متوافرة في المنهج ولكن بصورة ضمنية، كما أنها تُكتسب مع الوقت من خلال تفاعل الطفل مع البيئة المدرسية المعدّة في ضوء هذا المنهج والتي تُعد داعمة لهذا النوع من المهارات.

كما حصل المحور السادس (المهارات التقنية) على الترتيب السادس بدرجة استجابة (موافق)، وبمتوسط حسابي قدره (3,49)؛ وقد تُعزَى هذه النتيجة إلى قلة توافر الأجهزة التقنية الحديثة في بيئة الروضة، ممَّا أدَّى إلى العزوف عن توظيفها واستخدامها، وإكساب الأطفال مهارات التعامل معها.

تُظهر النتائج أنَّ منهج رياض الأطفال بالمملكة العربية السعودية يهتم بتنمية المهارات الحياتية اللازمة للأطفال؛ وذلك يدل على ثراء المنهج وجودته وتضمينه للأنشطة والموضوعات التي تعزِّز هذه المهارات، والتي تجعل الطفل قادرًا على العيش في مجتمعه والتعامل مع ما يعترضه من مواقف ومتكيِّفًا مع التغيُّرات التي تطرأ على العصر ومواكبًا لها؛ وهذا يتَّفق مع نتائج دراسة كلٍّ من أمين (2011م) وزغلول (2014م) التي أظهرت ارتفاع جودة منهج رياض الأطفال بالمملكة العربية السعودية؛ كما تعارضت نتائج الدراسة الحالية مع دراسة ALshanawani (2019) التي أظهرت نتائجها فشل منهج رياض الأطفال بالمملكة العربية السعودية في تلبية احتياجات الأطفال والمجتمع.

ثامنًا: عرض ومناقشة وتفسير نتائج السؤال السادس الذي نصَّ على: (هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات معلمات - مشرفات رياض الأطفال نحو دور منهج رياض الأطفال بالمملكة العربية السعودية في تنمية المهارات الحياتية اللازمة للطفل؟)

أ. خصائص أفراد عينة الدراسة: فيما يلي عرض لعينة الدراسة وفق خاصية (طبيعة العمل):

الجدول (12) يبين توزيع استجابات أفراد عينة الدراسة تبعًا لمتغير طبيعة العمل

العينة	التكرار	النسبة المئوية
مشرفة رياض أطفال	9	2.5%
معلمة رياض أطفال	354	97.5%
المجموع	363	100%

يتَّضح من الجدول (12) أنَّ النسبة الأكبر لعينة الدراسة كانت من معلمات رياض الأطفال، حيث بلغت نسبتهن 97.5%، بينما النسبة الأقل للعينة كانت من مشرفات رياض الأطفال، حيث بلغت نسبتهن 2.5% من حجم عينة الدراسة.

ب. للإجابة عن هذا السؤال، تمَّ حساب اختبار (Independent Samples Test) للفروق بين المتوسطات بهدف فحص الفروق بين مشرفات رياض الأطفال ومعلمات رياض الأطفال.

الجدول (13) يبين المتوسط الحسابي لاستجابات أفراد العينة ونتائج اختبار T تبعًا لمتغير طبيعة العمل

م	المحور	العينة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة T	مستوى الدلالة	الدلالة
1	المهارات العقلية (المعرفية)	مشرفة	9	23,44	5,05	-1,507-	0,133	غير دالة
		معلمة	354	25,15	3,31			
2	المهارات الصحية الوقائية والبيئية.	مشرفة	9	13,55	1,50	1,311	0,191	غير دالة
		معلمة	354	12,76	1,79			
3	المهارات الشخصية.	مشرفة	9	25	1,79	-0,067-	0,946	غير دالة
		معلمة	354	25,07	4,03			
4	المهارات العملية اليدوية.	مشرفة	9	13,11	3,47	0,402	0,688	غير دالة
		معلمة	354	12,87	1,76			
5	المهارات الاجتماعية.	مشرفة	9	26,55	3,08	0,609	0,543	غير دالة
		معلمة	354	25,87	3,338			

6	المهارات التقنية.	مشرفة	9	8,44	4	-1,781-	0,076	غير دالة
		معلمة	354	10.55	3,49			
7	المجموع الكلي	مشرفة	9	110,11	16,43	-0,458-	0,647	غير دالة
		معلمة	354	112,29	14,02			

يتَّضح من الجدول (13) أن جميع قيم المتوسطات للمحاور الستة للاستبيان متقاربة جدًا؛ حيث بلغت قيمة متوسطي استجابات العينتين لكل محور من المحاور كما يلي: بلغت قيمة متوسطي استجابات العينتين للمحور الأول (المهارات العقلية (المعرفية))؛ (23,44) للمشرفات، (25,15) للمعلمات، وبلغت المتوسطات للمحور الثاني (المهارات الصحية الوقائية والبيئية)؛ (13,55) للمشرفات، و(12,76) للمعلمات، كما بلغت المتوسطات للمحور الثالث (المهارات الشخصية)؛ (25) للمشرفات، و(25,07) للمعلمات، والمتوسطات للمحور الرابع (المهارات العملية اليدوية)؛ (13,11) للمشرفات، و(12,87) للمعلمات، والمتوسطات للمحور الخامس (المهارات الاجتماعية)؛ بلغت (26,55) للمشرفات، و(25,87) للمعلمات، والمتوسطات للمحور السادس (المهارات التقنية)؛ بلغت (8,44) للمشرفات، (10,55) للمعلمات. كذلك بلغت قيمة المتوسطات للمجموع الكلي للمحاور الستة مجتمعة (110,11) للمشرفات، (112,29) للمعلمات، وبالرغم من وجود فروق بين المتوسطات لكن تُعد ضئيلة جدًا.

كما يتضح من الجدول أن جميع مستويات الدلالة للمحاور الستة، ومستوى الدلالة للمحاور مجتمعة أكبر من مستوى الدلالة (0,05)، حيث جاءت مستويات الدلالة على النحو التالي: المحور الأول (0,133)، المحور الثاني (0,191)، المحور الثالث (0,946)، المحور الرابع (0,688)، المحور الخامس (0,543)، المحور السادس (0,076)، في حين بلغ مستوى الدلالة للمجموع الكلي للمحاور (0,647)؛ مما يدل على عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات عينتي الدراسة في كل محور من المحاور الستة، والمحاور مجتمعة تُعزى لمتغير طبيعة العمل.

ويتبيَّن ممَّا سبق عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0,05$) بين استجابات «معلمات-مشرفات» رياض الأطفال في كل محور من المحاور الستة، وفي المجموع الكلي للمحاور مجتمعة تُعزى لمتغير طبيعة العمل نحو دور منهج رياض الأطفال بالمملكة العربية السعودية في تنمية المهارات الحياتية اللازمة للطفل؛ وهذا يدلُّ على امتلاك معلمات ومشرفات رياض الأطفال القدر نفسه من وجهات النظر ومستوى الاطِّلاع والدِّراية بالمنهج.

التوصيات:

في ضوء النتائج التي توصَّل إليها البحث، توصي الباحثة بما يلي:

1) تقديم برامج تدريبية لمعلمات رياض الأطفال، تتضمَّن التدريب على كيفية توظيف الأجهزة التقنية والتطبيقات الحديثة في العملية التعليمية.

2) تصميم منهج إثرائي لرياض الأطفال، ينمِّي لديهم مهارات التعامل مع التقنيات الحديثة.
3) زيادة الاهتمام ببيئة الروضة، وجعلها بيئة داعمة للتقنيات الحديثة.
4) إضافة فصل خاص في دليل معلمة رياض الأطفال، يرشدها إلى كيفية توظيف التقنيات والتطبيقات الحديثة في العملية التعليمية.
5) تصميم أنشطة تُسهِم في إكساب الأطفال المهارات الشخصية، والمعرفية (العقلية).
6) إقامة دورات تدريبية ولقاءات وندوات تعرّف القائمين على المناهج والمعلمات والمشرفات والطالبات المعلمات في مجال رياض الأطفال وأولياء الأمور بأهمية المهارات الحياتية.
7) الاستفادة من قائمة المهارات الحياتية اللازمة للطفل المعدّة في هذا البحث؛ لإجراء المزيد من الأبحاث.

المقترحات: تقترح الباحثة إجراء:

1) دراسة تحليلية لمنهج رياض الأطفال بالمملكة العربية السعودية في ضوء المهارات الحياتية.
2) دراسة مسحية لدرجة توافر المهارات الحياتية لدى أطفال الروضة بالمملكة العربية السعودية من وجهة نظر معلماتهم وأولياء أمورهم.
3) دراسة مسحية لدور بيئة الروضة في تنمية المهارات الحياتية اللازمة لطفل الروضة.
4) دراسة مسحية لمدى وعي المعلمات والمشرفات التربويات لرياض الأطفال بالمهارات الحياتية.
5) دراسة تجريبية لفاعلية الأركان التعليمية في تنمية المهارات الحياتية اللازمة للطفل.
6) دراسة تجريبية لفاعلية ركن التقنية؛ كركن تعليمي مقترح في تنمية المهارات الرقمية لدى أطفال الروضة.

المراجع:

- أبو عباه، أثير إبراهيم محمد. (2021م). درجة ممارسة معلمات رياض الأطفال لمهارات القرن الواحد والعشرين مع طفل الروضة في ضوء المملكة 2030من وجهة نظرهم. مجلة التربية، (189)، 297 334-.
- أحمد، أسماء محمد إمام. (2019م). المهارات الحياتية لأطفال ما قبل المدرسة [ضمن مقتضيات رسالة الماجستير، جامعة أسيوط- كلية الخدمة الاجتماعية]. قاعدة المعلومات دار المنظومة. http://search.mandumah.com/Record/1123201
- أمين، عبير صديق. (2011م). قيم المواطنة في منهج التعلم الذاتي: دراسة تحليلية. مجلة الطفولة والتربية، 4 (9)، 125 205-.
- رؤية المملكة العربية السعودية 2030. (2021م). إنجازات رؤية المملكة العربية السعودية2030. https://www.vision2030.gov.sa/ar/v2030/achievements/

- برنامج تنمية القدرات البشرية ضمن رؤية المملكة2030. تم الاسترجاع من الرابط https:// /www.vision2030.gov.sa/ar/v2030/vrps/hcdp
- البوسيقي، موسى أحمد. (2019م). المفهوم الحديث للمنهج في مرحلة رياض الأطفال. مجلة علوم التربية الرياضية والعلوم الأخرى، (4)،224 244-.
- الجماعين، رنا محمد عزام. (2014م). درجة توافر المهارات الحياتية في محتوى منهاج رياض الأطفال ودرجة ممارسة المعلمات لهذه المهارات في المدارس الحكومية في محافظة مأدبا]رسالة ماجستير، جامعة الشرق الأوسط[. قاعدة المعلومات دار المنظومة. https://search.mandumah.com/Record/722737
- الحبيب، علي محمد، والهولي، عبير عبدالله. (2009م). منهج رياض الأطفال الحديث الأنشطة أسس بنائه. مكتبة الفلاح للنشر والتوزيع.
- الحربي، محمد بن عبدالرحمن. (2015م). تقويم مقررات لغتي الجميلة في مدى تضمينها المهارات الحياتية اللازمة لتلاميذ الصفوف العليا في المرحلة الابتدائية [رسالة ماجستير، جامعة القصيم-كلية التربية]. قاعدة المعلومات دار المنظومة. https://search-mandu-mah-com.sdl.idm.oclc.org/Record/726977
- الحمادة، سوزان. (2019م). دور مناهج رياض الأطفال الجديدة في تنمية المهارات الحياتية من وجهة المعلمات في مدينة دمشق. مجلة جامعة البعث، 41 (46)،35 72-.
- الرشيدي، أنوار بنت حماد، زاهد، منال عبدالله، البرعي، هانم مصطفى محمد، ومعوض، غادة شحاته إبراهيم. (1440هـ). المهارات الحياتية. دار الرائدية للنشر والتوزيع.
- رؤية المملكة العربية السعودية2030. (2016م). تم الاسترجاع من الرابط .https://drive google.com/file/d/1FWy62T8uLv-Sqp9gxgk9i2y8hvLeZ_pQ/view?usp=sharing
- زغلول، عاطف حامد. (2014م). تقويم منهج التعلم الذاتي لأطفال الروضة بالمملكة العربية السعودية في ضوء معيار جودة المنهج للرابطة الوطنية الأمريكية لتربية الأطفال الصغار. المجلة العلمية لكلية رياض الأطفال-جامعة بورسعيد، (4)،13 66-.
- الشريدة، سارة ماجد. (2020م). فعالية برنامج قائم على تفعيل ساعة النشاط لتنمية بعض المهارات الحياتية لدى أطفال مرحلة الطفولة المبكرة. المجلة العربية للإعلام وثقافة الطفل، (12)، 153-172.
- صالح، شفق محمد. (2019م). المهارات الحياتية لدى طفل الروضة. مجلة كلية التربية الأساسية، (عدد خاص)، 349-370.
- الضبع، ثناء يوسف، وغبيش، ناصر فؤاد. (2017م). تنمية المفاهيم الدينية والخلقية الاجتماعية لدى الأطفال. دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة.
- العربي، ألفت عبدالله إبراهيم. (2017م). فاعلية برنامج مقترح لإكساب طفل الروضة الثقافة العلمية من خلال منهج التعلم الذاتي (دراسة شبه تجريبية لدي عينة من أطفال الروضة

في مدينة الرياض بالمملكة العربية السعودية. المجلة التربوية، 47 (47)،261 324-.

- عسكر، ريم عفيف سيف. (2016م). درجة توافر بعض المهارات الحياتية لدى طفل الروضة من وجهة نظر معلمات الروضة وأولياء الأمور. مجلة جامعة البعث للعلوم الإنسانية، 38(23)، 89-55.
- على، إسراء محمود أحمد حسن. (2020م). استخدام استراتيجية المشروعات في تنمية بعض المهارات الحياتية لدى طفل الروضة في ضوء متغيرات العصر وتحدياته. مجلة الطفولة والتربية، (41)، 306-271.
- فريق من المتخصصين. (2020 م). دليل المعلمة لمنهج التعلم الذاتي لرياض الأطفال. وزارة التربية والتعليم-المملكة العربية السعودية. تم الاسترجاع من الرابط .https://eduschool40 blog/2020/10/25/%D8%AF%D9%84%D9%8A%D9%84-%D8%A7%D9%84%D9%85 %D8%B9%D9%84%D9%85%D8%A9-%D9%84%D9%85%D9%86%D9%87%D8%AC- %D8%A7%D9%84%D8%AA%D8%B9%D9%84%D9%85-%D8%A7%D9%84%D8%B0% /D8%A7%D8%AA%D9%8A-%D8%B7%D8%A8%D8%B9%D8%A9-14
- قاسم، محمد سرحان علي، ومحمد، طاهر حامد الحاج. (2021م). قائمة مقترحة بالمهارات الحياتية في التعليم العام بالجمهورية اليمنية. مجلة دراسات عربية في التربية وعلم النفس، (133)،111 138-.
- القرني، يعن الله علي يعن الله. (2021م). تنمية المهارات الحياتية المتناغمة مع رؤية المملكة العربية السعودية 2030من خلال مناهج الرياضيات في المرحلتين المتوسطة والثانوية: نموذج إجرائي. مجلة تربويات الرياضيات، 24(3)،327-288.
- قصري، هدى، حميدي، عيشوش، وجاب الله، فاطنة. (2020م). مستوى المهارات الحياتية لدى طفل الروضة من وجهة نظر المربيات(دراسة ميدانية ببعض رياض الأطفال في ولاية المسيلة)]مذكرة لنيل شهادة الليسانس، جامعة محمد بوضياف-المسيلة-كلية العلوم الاجتماعية والإنسانية[. تم الاسترجاع من الرابط http://dspace.univ-msila.dz:8080/ xmlui/handle/123456789/23007
- مازن، حسام محمد. (2002م). التربية العلمية وأبعاد التنمية التكنولوجية والمهارات الحياتية والثقافة العملية اللازمة للمواطن العربي «رؤية مستقبلية». الجمعية المصرية للتربية العلمية، 1، 364-341.
- محمد، إيمان زكي، ومحمد، أم هاشم خلف مرسي. (2015م). مدى توافر المهارات الحياتية في منهج حقي ألعب وأتعلم وابتكر في رياض الأطفال. مجلة القراءة والمعرفة، (170)، 65-29.
- مرسي، عمر محمد محمد، القصيري، عبده محمد، ومحمد، أبو العز أنور. (2017م). أهمية المنهج النبوّي في تنمية المهارات الحياتية للأطفال. مجلة الثقافة والتنمية، (117)،191151-.

- مرسي، منال، ومشهور، كنده أنطون. (2012م). مدى توافر المهارات الحياتية في مناهج رياض الأطفال في الجمهورية العربية السورية. مجلة الفتح، (48)، 373-355.
- المساعيد، مهند إبراهيم أحمد. (2016م). درجة تضمين كتب التربية الاجتماعية في المرحلة الأساسية الدنيا للمهارات الحياتية في الأردن]رسالة ماجستير-جامعة آل البيت[. قاعدة المعلومات دار المنظومة. https://search.mandumah.com/Record/855977
- يوسف، وفاء أبو المعاطي يوسف. (2021م). فاعلية برنامج قائم على القصة الكاريكاتورية في تنمية بعض المهارات الحياتية للتعايش مع جائحة كورونا لطفل الروضة. مجلة كلية رياض الأطفال، (18)،167 266-.
- اليونيسف. (2017م). الدراسة التحليلية لتعليم المهارات الحياتية والمواطنة في الشرق الأوسط وشمال أفريقيا. تم الاسترجاع من الرابط https://www.unicef.org/mena/me-dia/6206/file/Analytical%20Mapping%20of%20the%20LSCE%20in%20MENA_AR.pdf.pdf

References:

- Al-shanawani,Hania.(2019).Evaluation of Self-Learning Curriculum for KindergartenUsing Stufflebeams CIPP. Model.SAGE Open, 9 (1),1-13.
- Ceylan,Remziya; GÖk Çolak,Ferida.(2019).The Effect of Drama Activities on the Life Skills of Five-Year-Old children .International Education Studis, 12 (8),46-58.
- Zelyurt, Hikmet;Ince, Ferda GÖktÜrk.(2018).The Impact of Peaceful Life Skills Oriented Education Program on Social Adaptation and Skills of Preschool Children. Universal Journal of Educational Research, 6 (7),1519-1525.

درجة توظيف تطبيقات الذكاءات المتعدِّدة في العمليَّة التعليميَّة بمرحلة رياض الأطفال

أ. هبه عبد الله محمد القرشي (قسم المناهج وتقنيات التعليم بجامعة الطائف).

الملخص: هدفت الدِّراسَة الحاليَّة إلى التعرف على درجة توظيف تطبيقات الذكاءات المتعدِّدة في العمليَّة التعليميَّة بمرحلة رياض الأطفال، والتعرف على الفروق في درجة التوظيف وفقًا لمتغيِّرَي: (المؤهِّل العلمي، سنوات الخدمة)، ولتحقيق ذلك استُخدم المنهج الوصفيُّ المسحيُّ، وطُبِّقت الدِّراسَة على عينة مكوَّنة من ١٥٨ معلِّمة من معلِّمات رياض الأطفال بمدينة الطائف، واستُخدمت الاستبانة أداةً لجمع البيانات، وأسفرت الدِّراسَة عن عددٍ من النتائج، من أبرزها: توظيف تطبيقات الذكاءات المتعدِّدة في العمليَّة التعليميَّة بمرحلة رياض الأطفال بدرجة كبيرة، ولم تُظهر الدِّراسَة أي فروق في درجة توظيف تطبيقات الذكاءات المتعدِّدة ككل، تُعزى لمتغيِّرَي: (المؤهِّل العلمي، سنوات الخدمة)، باستثناء وجود فرق دالٍّ إحصائيًّا في درجة توظيف تطبيقات الذكاء الاجتماعي يُعزى لمتغيِّر المؤهِّل العلمي.

الكلمات المفتاحية: تطبيقات - الذكاءات المتعدِّدة - رياض الأطفال.

The degree of employ applications of multiple intelligences in the educational process at kindergarten stage.

Abstract: The current study aimed to reveal the degree of employing applications of multiple intelligences in the educational process at the kindergarten stage and to identify the differences in the degree of employing according to the two variables (qualification and years of service). To achieve these goals, a descriptive survey method was used on a sample of 158 female kindergarten teachers in Taif city. A questionnaire was used as a tool to collect data. At the end of the study, we had several results. The most important results were as follows: Employing the applications of multiple intelligence in the educational process in the kindergarten stage was to a (large) degree. The study did not show any differences in the degree of employing of the applications of multiple intelligences as a whole, that due to the two variables (qualification and years of service), with one exception, which was the existence of a significant statistical difference in the degree of employing the applications of social intelligence that due to the variable of qualification.

keywords: applications - multiple intelligences - kindergarten.

المقدِّمة

تعدُّ مرحلة رياض الأطفال من أهمِّ المراحل التعليميَّة؛ إذ إنها تمتدُّ من الثالثة وحتى سن السادسة، وتهدف إلى تكوين شخصيَّة الطفل، وصقل مهاراته، وتنميته تنمية شاملة متكاملة، وإكسابه مختلف المعارف والمهارات والقيم والاتجاهات، هذا إلى جانب اهتمامها بتنمية قدرات الأطفال المختلفة، وتعزيز نقاط القوة لديهم، وسعيًا وراء تحقيق تلك الأهداف؛ فإنه ينبغي الاهتمام بالعمليَّة التعليميَّة برياض الأطفال، فهي العمليَّة التي تعمل على تحقيق الأهداف التعليميَّة، وتحويلها إلى نتائج ملموسة بمساعدة المعلِّمة، ونتيجة لما تقوم به من إجراءات.

وقد ركَّزت التربية الحديثة جلَّ اهتمامها على تنمية إمكانات المتعلِّمين، وتعزيز قدراتهم الذهنيَّة إلى أقصى حدٍّ ممكن؛ لما للثروة البشريَّة من أهميَّة في تطوُّر المجتمع وتقدُّمه، إذ تبرز ملامح التربية المميِّزة لمستهلِّ الألفيَّة الثالثة، من خلال الاهتمام بالعقل البشري وإمكاناته وأساليب نموِّه (حميض، ٢٠١٧). كما ركَّزت التربية الحديثة على الاهتمام بنموِّ الطفل نموًّا شاملًا وبصورة عامَّة، وتنمية ذكائه بصورة خاصَّة؛ لذا فقد سعت المؤسَّسات التربويَّة التعليميَّة لتنمية الذكاء لدى الأطفال (الفقرا والفلفلي، ٢٠١٩).

وفي ضوء الاهتمام بالعقل البشريِّ وإمكاناته؛ تكاتفت جهود العديد من العلماء لدراسة العقل البشريِّ، وجاءت نظريَّة الذكاءات المتعدِّدة للعالم هوارد غاردنر، كإحدى النتائج التي تمخَّضت عنها الدِّراسَات العلميَّة في هذا المجال، الذي يهدف إلى معرفة إمكانات العقل البشري؛ لتوفير سبل تنميته وتطويره لاستثمار أقصى إمكاناته (الفقيهي، ٢٠١٢). وقد أشار غاردنر في نظريته إلى مفهوم مغاير للذكاء، وهو أن الفرد يمتلك عددًا من الذكاءات، ولكلِّ نوع منها عددٌ من الوظائف العقليَّة، كما يؤكِّد أن هذه الذكاءات تمتلك مجموعات من القدرات التي يمكن ملاحظتها وقياسها (الجوالده وآخرون، ٢٠١٣).

وإن نظريَّة الذكاءات المتعدِّدة تميَّزت بإمكانيَّة تطبيقها في الميدان التربويِّ، فقد حوَّلت الذكاء من المستوى التجريديِّ إلى المستوى التطبيقيِّ، واعتبرت كلَّ المتعلِّمين أذكياء، كلٌّ بحسب أسلوبه في العمل، وأحدثت -منذ تطبيقها في الميدان التربوي- تغييرًا كبيرًا، وجعلت المتعلِّمين يُحقِّقون ذواتهم من خلال ممارسة الأنشطة المختلفة، المتفقة مع اهتماماتهم وأساليب تعلُّمهم، وهذا ما جعل مفاهيم النظريَّة تُدرَج في البرامج والمناهج التعليميَّة المتطوِّرة (الفقيهي، ٢٠١٢).

وبناءً على ما سبق؛ يمكن تطبيق الذكاءات المتعدِّدة في العمليَّة التعليميَّة برياض الأطفال، من خلال اختيار الإستراتيجيات والأنشطة التعليميَّة القائمة على الذكاءات المتعدِّدة.

واستنادًا إلى الاتجاهات التربويَّة المعاصرة، التي تُوصِي بأهميَّة اتباع إستراتيجيات وأنشطة تعليميَّة تُركِّز على إيجابيَّة الطفل، وبنظرة فاحصة إلى التوصيات المنبثقة عن الدِّراسَات السابقة، كدراسة العبدالكريم والحلو (٢٠١٤)، وبناصر وحجاجي (٢٠١٦)، وشهبو وأدهم (٢٠١٧)؛

تبدو الحاجة ملحَّة إلى تطبيق الذكاءات المتعدِّدة؛ لتحقيق نواتج التعلُّم المرغوب فيها لدى أطفال الروضة، وضرورة الاهتمام بها؛ لذلك جاءت هذه الدِّراسَة للتعرف على درجة توظيف تطبيقات الذكاءات المتعدِّدة في العمليَّة التعليميَّة بمرحلة رياض الأطفال، بحسبانها مرحلة حاسمة في حياة المتعلِّمين، وتؤمِّل الباحثة أن تُسهِم هذه الدِّراسَة في تحقيق ذلك.

مشكلة الدِّراسَة وتساؤلاتها

بظهور نظريَّة الذكاءات المتعدِّدة تغيرت النظرة إلى الأفراد، وأصبح ينظر إليهم على أنهم مختلفو القدرات؛ الأمر الذي يتطلَّب استخدام أساليب تدريسيَّة ملائمة لمختلف القدرات، وذلك من خلال استثمار جوانب القوة لدى الأفراد وتنميتها؛ لذا فقد أصبح من الضروري معرفة الذكاءات الإنسانيَّة المتعدِّدة وتنميتها (الجوالده وآخرون، ٢٠١٣).

وفي هذا الصدد تناولت عددٌ من الدِّراسَات تطبيقاتٍ تربويَّةٍ للذكاءات المتعدِّدة، متمثلة في برامج قائمة على إستراتيجيات وأنشطة الذكاءات المتعدِّدة، وتوصَّلت إلى فاعليَّة تلك البرامج، كدراسة علي (٢٠١٠/أ)، وعلي (٢٠١٠/ب)، وأبو الخير والحديدي (٢٠١٤)، وإسماعيل والدسوقي (٢٠١٤)، والعبيد (٢٠١٥)، و Gürkan et al. (2019).

وعلى الرغم من أهميَّة الذكاءات المتعدِّدة تربويًّا، وفاعليَّة البرامج المبنيَّة في ضوئها، فإن هناك قصورًا في برامج رياض الأطفال فيما يخصُّ مراعاتها الذكاءات المتعدِّدة، وفي هذا الصدد أشارت دراسة الشبراوي (٢٠١٢) إلى القصور في الجانب المعرفي والجانب التطبيقي، لأنشطة الأركان التعليميَّة برياض الأطفال، مما ينعكس أثره على ذكاءات الأطفال المتعدِّدة. وأشارت دراسة عبدالله (٢٠١٦) في تقويمها لواقع رياض الأطفال، إلى قصور المناهج في مراعاة الفروق الفرديَّة، وهذا بدوره يعكس عدم الاهتمام بذكاءات الأطفال المختلفة.

ومن خلال الاطلاع على الدِّراسَات السابقة؛ يتَّضح قصورًا في برامج رياض الأطفال فيما يخصُّ مراعاتها الذكاءات المتعدِّدة، مع عدم وجود دراسات كافية -على حدِّ علم الباحثة- حول هذا الموضوع، إذ لا تتوافر معلومات دقيقة عن درجة توظيف تطبيقات الذكاءات المتعدِّدة في العمليَّة التعليميَّة بمرحلة رياض الأطفال؛ مما حدا بالباحثة إلى القيام بمثل هذه الدِّراسَة، ويُمكن الإسهام في حلِّ هذه المشكلة من خلال إجابة السؤال الرئيس الآتي:

ما درجة توظيف تطبيقات الذكاءات المتعدِّدة في العمليَّة التعليميَّة بمرحلة رياض الأطفال؟

ويتفرَّع عن السؤال الرئيس الأسئلة الفرعيَّة الآتية:

١- ما درجة توظيف تطبيقات (الذكاء اللغوي، الذكاء الموسيقي، الذكاء المنطقي-الرياضي، الذكاء المكاني، الذكاء الجسمي-الحركي، الذكاء الشخصي، الذكاء الاجتماعي، الذكاء الطبيعي) في العمليَّة التعليميَّة بمرحلة رياض الأطفال؟

٢- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائيَّة عند مستوى الدلالة (٠.٠٥) أو أقل منه، في درجة توظيف تطبيقات الذكاءات المتعدِّدة في العمليَّة التعليميَّة بمرحلة رياض الأطفال وفقًا لمتغيِّرَي: (المؤهِّل العلمي، سنوات الخدمة)؟

أهداف الدِّراسَة: تسعى الدِّراسَة الحاليَّة إلى تحقيق الأهداف الآتية:

١- التعرف على درجة توظيف تطبيقات (الذكاء اللغوي، الذكاء الموسيقي، الذكاء المنطقي-الرياضي، الذكاء المكاني، الذكاء الجسمي-الحركي، الذكاء الشخصي، الذكاء الاجتماعي، الذكاء الطبيعي) في العمليَّة التعليميَّة بمرحلة رياض الأطفال.

٢- التعرف على الفروق في درجة توظيف تطبيقات الذكاءات المتعدِّدة في العمليَّة التعليميَّة بمرحلة رياض الأطفال وفقًا لمتغيِّرَي: (المؤهِّل العلمي، سنوات الخدمة).

أهميَّة الدِّراسَة: تكمن أهميَّة الدِّراسَة الحاليَّة في مؤازرة التراكم العلمي للدِّراسَات السابقة، وفي محاولة الاستفادة من الذكاءات المتعدِّدة في العمليَّة التعليميَّة بمرحلة رياض الأطفال، من خلال تقديم بعض التطبيقات التربويَّة للذكاءات المتعدِّدة؛ وعليه فإنه يؤمل أن تفيد نتائج هذه الدِّراسَة:

١- وزارة التعليم ومشرفات رياض الأطفال؛ من خلال العمل على دورات تدريبيَّة للمعلِّمات، حول كيفيَّة توظيف تطبيقات الذكاءات المتعدِّدة في العمليَّة التعليميَّة بمرحلة رياض الأطفال.

٢- معلِّمات رياض الأطفال؛ من خلال توسيع دائرة إستراتيجياتهنَّ، وتزويدهنَّ ببعض الأنشطة التعليميَّة، في ضوء الذكاءات المتعدِّدة، ولفت انتباههنَّ نحو ضرورة التنويع في ممارساتهنَّ التعليميَّة.

٣- الباحثين في المجال؛ من خلال الاستفادة من المقترَحات، في إجراء دراسات مشابهة لاستكمال نتائج الدِّراسَة الحاليَّة، والاستفادة من أداة الدِّراسَة الحاليَّة.

حدود الدِّراسَة:

اقتصرت الدِّراسَة الحاليَّة على الحدود الآتية:

١- الحدود الموضوعيَّة: اقتصرت الدِّراسَة على تطبيقات الذكاءات المتعدِّدة، والمتضمَّنة الذكاء اللغوي، الذكاء الموسيقي، الذكاء المنطقي-الرياضي، الذكاء المكاني، الذكاء الجسمي-الحركي، الذكاء الشخصي، الذكاء الاجتماعي، والذكاء الطبيعي.

٢- الحدود المكانيَّة: طُبِّقت الدِّراسَة في مدينة الطائف، بالمملكة العربيَّة السعوديَّة.

٣- الحدود الزمانيَّة: طُبِّقت الدِّراسَة في عام ١٤٤٣هـ/٢٠٢٢م.

٤- الحدود البشريَّة: طُبِّقت الدِّراسَة على معلِّمات رياض الأطفال.

مصطلحات الدِّراسَة

الذكاءات المتعدِّدة: عرَّفها غاردنر (٢٠٠٤) بأنها: كفايات عقليَّة، تتضمَّن مجموعة من المهارات التي تُمكِّن صاحبها من حلِّ مشكلة ما، أو إبداع نتاجات فعَّالة، ولها أهميَّة في سياق ثقافي معيَّن.

وتُعرِّفها الباحثة إجرائيًّا بأنها: مجموعة من القدرات العقليَّة لدى الفرد، والتي تتمثَّل في القدرات اللغويَّة، القدرات الموسيقيَّة، القدرات المنطقيَّة-الرياضيَّة، القدرات المكانيَّة، القدرات الجسميَّة-الحركيَّة، القدرات الشخصيَّة، القدرات الاجتماعيَّة، والقدرات الطبيعيَّة.

تطبيقات الذكاءات المتعدِّدة: تُعرِّفها الباحثة إجرائيًّا بأنها: الممارسات العمليَّة للأفكار والمبادئ العلميَّة، التي جاءت بها نظريَّة الذكاءات المتعدِّدة، والاستفادة منها، وتوظيفها في العمليَّة التعليميَّة.

العمليَّة التعليميَّة: عرَّفتها دروزة (٢٠٠٠) بأنها: عمليَّة منظَّمة، يتم فيها تحويل الأهداف التعليميَّة التعلُّميَّة إلى نتائج ملموسة، وذلك بمساعدة المعلِّمة، ونتيجة لما تقوم به داخل الغرفة الصفيَّة، من إجراءات وأنشطة وتدريبات وتعزيز وتغذية راجعة وتقويم.

وتُعرِّفها الباحثة إجرائيًّا بأنها: عمليَّة منظَّمة، تشمل ما تقوم به المعلِّمة من إجراءات وممارسات في الغرفة الصفيَّة، كالإستراتيجيات التدريسيَّة، والأنشطة التعليميَّة؛ لتحقيق الأهداف التعليميَّة.

رياض الأطفال: عرَّفها فلية والزكي (٢٠٠٤) بأنها: إحدى المؤسَّسات التربويَّة التي تقوم بتربية الأطفال، ما بين الثالثة والسادسة من عمرهم؛ بهدف تنميتهم تنمية متكاملة ومتوازنة، من جميع الجوانب الجسميَّة والعقليَّة والنفسيَّة، إضافةً إلى تنمية قدراتهم المختلفة، عن طريق اللعب والعمل والأنشطة الذاتيَّة الموجَّهة لهم، بما يناسب متطلَّباتهم العمريَّة.

وتُعرِّفها الباحثة إجرائيًّا بأنها: مؤسَّسات تربويَّة تعليميَّة، لها مواصفاتها الخاصة، يلتحق بها الأطفال من سِنِّ ثلاث إلى ست سنوات، وتعمل على تنميتهم تنمية شاملة ومتكاملة ومتوازنة، كما تعمل على تهيئتهم للمدرسة.

الإطار النظري

نظريَّة الذكاءات المتعدِّدة:

ثمة اعتقاد سائد -لدى كثيرٍ من علماء النفس في السابق- مفاده أن الذكاء سمة فرديَّة عامة، فإما أن يكون الفرد ذكيًّا بالمطلق، أو لا يكون كذلك، ويمكن تحديد ذلك من خلال اختبارات الذكاء المقنَّنة، التي تحصر القدرات الإنسانيَّة في رقم واحد يُسمَّى معامل الذكاء، وفي الحقبة نفسها نشأت نظريَّة حول الذكاء العامِّ لسبيرمان، واستندت إلى فكرة أن الذكاء وراثي، ثم جاء «آرثر ويمبي» لإعادة النظر في مفهوم الذكاء، وأشار لإمكانيَّة تعليم الذكاء، وتوالت نظريات الذكاء إلى أن جاءت نظريَّة العالم هوارد غاردنر في الذكاءات المتعدِّدة، لتوليد مفهومٍ للذكاء مغايرٍ عن المعتاد (نوفل، ٢٠٠٧).

مفهوم الذكاءات المتعدِّدة:

عرَّف غاردنر (٢٠٠٤) الذكاءات المتعدِّدة بأنها: كفايات عقليَّة تتضمَّن مجموعة من المهارات التي تُمكِّن صاحبها من حلِّ مشكلة ما، أو إبداع نتاجات فعَّالة، ولها أهميَّة في سياق ثقافي معيَّن. وقد توصل غاردنر إلى مفهومه المغاير للذكاء من خلال نظريته في الذكاءات المتعدِّدة والتي عرَّفتها صلاح (٢٠١٠) بأنها: نظريَّة نفسيَّة معرفيَّة، تهتمُّ بدراسة العقل الإنساني، وكيفيَّة أدائه لمختلف وظائفه.

أنواع الذكاءات المتعدِّدة:

الذكاء اللغوي: يُعبِّر الذكاء اللغوي عن الكفاية اللغويَّة، والقدرة على استخدام الكلمات بفاعليَّة، سواء أكان ذلك شفويًّا أم كتابيًّا (آرمسترونج، ٢٠٠٦). ويتمثَّل الذكاء اللغوي في الشاعر، وحساسيته لمعاني الكلمات، وحساسيته للنظام بين الكلمات، وحساسيته لأصوات الكلمات، وحساسيته لمختلف استخدامات اللغة، وكثير من الأشخاص ليسوا شعراء، وبالرغم من ذلك يمتلكون تلك الحساسيات بدرجة عالية (غاردنر، ٢٠٠٤).

الذكاء الموسيقي: يُعبِّر الذكاء الموسيقي عن الكفاية الموسيقيَّة، والتي تتمثَّل في المؤلِّف الموسيقي، وقدرته على العمل مع الألحان والأنغام والحساسيَّة لها، ويشمل الذكاء الموسيقي التعرُّف على الأنغام واسترجاعها، والقدرة على العزف على الآلات، والقدرة على الغناء بصورة جيدة (غاردنر، ٢٠٠٤).

الذكاء المنطقي-الرياضي: يُعبِّر الذكاء المنطقي-الرياضي عن الكفاية المنطقيَّة الرياضيَّة، والتي تتمثَّل في عالم الرياضيات، وحبه للتعامل مع المجرَّدات، ومهاراته المبتكَرة في المجالات العدديَّة، والتعامل مع المسائل الرياضيَّة الصعبة (غاردنر، ٢٠٠٤). ويشمل الذكاء المنطقي-الرياضي القدرة على التفكير بطريقة حسنة، والقدرة على التصنيف والاستدلال والتعميم، واختبار الفرضيات، والحساسيَّة للعلاقات المنطقيَّة، كعلاقة السبب والنتيجة (آرمسترونج، ٢٠٠٦).

الذكاء المكاني: يُعبِّر الذكاء المكاني عن الكفاية المكانيَّة، والتي تتمثَّل في المعماري، وقدرته على إدراك العالم البصريِّ، وإجراء تعديلات على المدركات الأوليَّة، ويشمل الذكاء المكاني الحساسيَّة للألوان والخطوط والأشكال والفضاء، والقدرة على توجيه الذات بصورة مناسبة في قالب مكانيٍّ، كما يشمل القدرة على التخيُّل (آرمسترونج، ٢٠٠٦).

الذكاء الجسمي-الحركي: يُعبِّر الذكاء الجسمي-الحركي عن الكفاية الجسميَّة، والتي تتمثَّل في الممثِّل الصامت، واستخدامه لحركات جسمه، وتعابير وجهه، بهدف تقليد موضوع ما، ويشمل الذكاء الجسمي-الحركي القدرة على استخدام الجسم بطرق متنوِّعة، لأغراض تعبيريَّة وهدفيَّة، إذ يمكن للفرد أن يستخدم جسمه كاملًا، أو أن يستخدم يديه وأصابعه (غاردنر، ٢٠٠٤). كما يشمل الذكاء الجسمي-الحركي عدَّة مهارات جسميَّة، كالتنسيق والتوازن والقوة والمرونة والسرعة (آرمسترونج، ٢٠٠٦).

الذكاءات الشخصيَّة: مزج غاردنر بين الذكاءين الشخصي والاجتماعي «البين شخصي»، في مفهوم الذكاءات الشخصيَّة، وربطهما ببعضهما؛ لاعتباره أن كلًّا منهما يعتمد على الآخر، ولا يتطوَّر أحدهما دون الآخر (غاردنر، ٢٠٠٤).

ويتمثَّل الذكاء الشخصي في قدرة الفرد على تمييز مشاعره وتسميتها وترميزها، ويتوافر هذا الذكاء بمستوى عالٍ لدى الروائيِّ، الذي يستطيع الكتابة مستبطنًا مشاعره، ولدى الشيخ الحكيم الذي ينصح الآخرين، مستندًا إلى خبراته الشخصيَّة (غاردنر، ٢٠٠٤). وأضافت الخفاف (٢٠١١) إلى أن الذكاء الشخصي يتمثَّل في معرفة الفرد لذاته، والتصرف توافقيًّا على أساس هذه

المعرفة، وتأمُّله لذاته، وحب العمل بمفرده.

بينما يتمثَّل الذكاء الاجتماعي «البين شخصي»، في قدرة الفرد على التمييز بين الأفراد، خاصَّةً بين أمزجتهم ودوافعهم وطباعهم ومقاصدهم، ويتوافر هذا الذكاء بمستوى عالٍ لدى السياسيين والدينيين والآباء والمعلِّمين والمعالِجين والمرشدين النفسيين (غاردنر، ٢٠٠٤). وأضافت الخفاف (٢٠١١) إلى أن الذكاء الاجتماعي يشمل قدرة الفرد على العمل بفاعليَّة مع الآخرين.

وينبغي الإشارة إلى أن الذكاءات السبعة السابقة تشير إلى سبع مناطق عقليَّة، يتمتع غالبيَّة الناس بإمكانيَّة التقدُّم فيها (غاردنر، ٢٠٠٤). ولم يكتفِ غاردنر بسبعة أنواع للذكاءات، إنما توسَّع في ذلك، وأضاف ذكاءً ثامنًا، وهو الذكاء الطبيعي، وترك المجال مفتوحًا للبحث في ذكاءات أخرى.

الذكاء الطبيعي: يتمثَّل الذكاء الطبيعي في معرفة الفرد لخصائص الكائنات الحيَّة من نباتات وحيوانات، ومعرفة أصواتها، ونمط معيشتها، والقدرة على تصنيفها، والسعي وراء استكشافها، كما يتمثَّل في معرفة الفرد للمعادن وخصائصها، ويتوافر هذا الذكاء بمستوى عالٍ لمن لديهم حساسيَّة تجاه البيئة الطبيعيَّة، وجميع ما تحويها (الفقيهي، ٢٠١٢).

وبناءً على ما سبق؛ فإن غالبيَّة الأفراد يُولَدون وهم مزودون بجميع أنواع الذكاءات، باختلاف طبيعتها ونسبها، وتعمل هذه الذكاءات بصورة متكاملة، وبطرق متداخلة ومعقدة، ولكلِّ فرد القدرة على تطوير وتنمية ذكاءاته إلى أقصى حدٍّ ممكن، عن طريق العوامل البيئيَّة، كحصوله على التعلُّم المناسب والتشجيع.

تطبيقات الذكاءات المتعدِّدة في العمليَّة التعليميَّة برياض الأطفال:

تتميَّز نظريَّة الذكاءات المتعدِّدة بإمكانيَّة تطبيقها في الميدان التربويِّ، فقد أحدثت نقلة نوعيَّة في مجال التعليم، ولها أهميتها التربويَّة، ونظرًا لهذه الأهميَّة فإنه ينبغي الاستفادة منها، وذلك بتوظيفها في العمليَّة التعليميَّة برياض الأطفال، من خلال الإجراءات التي تقوم بها المعلِّمة، من إستراتيجيات وأنشطة تعليميَّة؛ سعيًا وراء تحقيق نواتج التعلُّم المرغوب فيها لدى أطفال الروضة.

أولًا- إستراتيجيات الذكاءات المتعدِّدة: لنظريَّة الذكاءات المتعدِّدة مدى واسع من الإستراتيجيات التدريسيَّة، التي تُنفذ بسهولة في الغرفة الصفيَّة، حيث ترى النظريَّة بأنه لا يوجد مجموعة واحدة من الإستراتيجيات ناجحة مع جميع المتعلِّمين، وفي جميع الأوقات؛ نظرًا لاختلاف ميول المتعلِّمين في الذكاءات الثمانية؛ لذا من المتوقَّع أن تكون هناك إستراتيجيَّة ناجحة مع مجموعة متعلِّمين، وأقل نجاحًا مع مجموعة أخرى، وفي ضوء هذا الاختلاف فإنه ينبغي للمعلِّمات أن ينوِّعن في إستراتيجياتهنَّ التدريسيَّة المستخدمة مع المتعلِّمين (آرمسترونج، ٢٠٠٦).

وفيما يلي عرض لبعض الإستراتيجيات التي تلائم كلَّ نوع من أنواع الذكاءات، والتي تُمكِّن

المعلِّمة من مواجهة مختلف قدرات المتعلِّمين:

إستراتيجيات الذكاء اللغوي: أولًا- القصص: تتمثَّل هذه الإستراتيجيَّة في نقل المفاهيم والأفكار المتضمنة في الدرس إلى المتعلِّمين، من خلال وضع العناصر الأساسيَّة للدرس في قالب قصصيٍّ. ثانيًا- العصف الذهنيُّ: تتمثَّل هذه الإستراتيجيَّة في تمكين المتعلِّمين من توليد أكبر عدد من الأفكار اللفظيَّة. ثالثًا- التسجيل الصوتيُّ: تتمثَّل هذه الإستراتيجيَّة في استخدام جهاز التسجيل الصوتيّ، كوسيط يُمكِّن المتعلِّمين من التعبير عن قدراتهم اللغويَّة، ويساعدهم على استخدام مهاراتهم اللفظيَّة. أو كمقرَّر يحمل معلومات، كما هو الحال في الكتب الصوتيَّة (حسين، ٢٠١٤).

إستراتيجيات الذكاء الموسيقي: أولًا- المفاهيم الموسيقيَّة: تتمثَّل هذه الإستراتيجيَّة في استخدام الموسيقى أداةً إبداعيَّة للتعبير عن المفاهيم والأفكار في المواد الدراسيَّة. ثانيًا- إيقاعات، أغانٍ، دقَّات، أناشيد: تتمثَّل هذه الإستراتيجيَّة في وضع مفاهيم الدرس في قالب إيقاعيٍّ، يمكن غناؤه أو إنشاده. ثالثًا- موسيقى المناخ الانفعاليّ: تتمثَّل هذه الإستراتيجيَّة في دمج موسيقى مسجَّلة بدرس معيَّن؛ وذلك لإيجاد مناخ انفعاليٍّ للدرس، ويمكن أن يشمل ذلك المؤثِّرات الصوتيَّة أو الأصوات الطبيعيَّة (حسين، ٢٠١٤).

إستراتيجيات الذكاء المنطقي-الرياضي: أولًا- حسابات وتكميمات: تتمثَّل هذه الإستراتيجيَّة في تشجيع المعلِّمة على اكتشاف الفرص للتحدُّث عن الأرقام في الرياضيات والعلوم، وغيرها من المواد المختلفة، وتفيد في ربط الرياضيات بالحياة. ثانيًا- التصنيف والوضع في فئات: تتمثَّل هذه الإستراتيجيَّة في وضع المعلومات في إطار عقلانيٍّ، وتنظيم المعلومات المختلفة حول أفكار رئيسة، مما يسهل استذكارها ومناقشتها والتفكير فيها. ثالثًا- طرح الأسئلة السقراطيَّة: تتمثَّل هذه الإستراتيجيَّة في طرح المعلِّمة للأسئلة على المتعلِّمين عن وجهات نظرهم، ومحاورتهم بهدف التعرُّف على معتقداتهم الصحيحة منها والخاطئة؛ وذلك بهدف تنمية مهارات التفكير الناقد لديهم (حسين، ٢٠١٤).

إستراتيجيات الذكاء المكاني: أولًا- التصوُّر البصريُّ: تتمثَّل هذه الإستراتيجيَّة في تحويل الدرس إلى صور ذهنيَّة، من خلال إغلاق المتعلِّمين لأعينهم، وتصوُّر ما درسوه في الغرفة الصفيَّة. ثانيًا- إلماعات اللون: تتمثَّل هذه الإستراتيجيَّة في إدخال الألوان إلى الغرفة الصفيَّة كأدوات مساعدة في التعلُّم، كاستخدام الطباشير الملوَّن، وتزويد المتعلِّمين بالأقلام والأوراق الملوَّنة. ثالثًا- الرموز المرسومة: تتمثَّل هذه الإستراتيجيَّة في دعم المعلِّمة التدريس بالرسوم والرموز التوضيحيَّة؛ بهدف توضيح المفاهيم التي يتم تعلمها (حسين، ٢٠١٤).

إستراتيجيات الذكاء الجسمي-الحركي: أولًا- مسرح حجرة المدرسة: تتمثَّل هذه الإستراتيجيَّة في مسرحة الموادِّ التعليميَّة، وتقديمها من خلال التمثيل الحركيّ، ولعب الأدوار، وقد يتم تمثيل المسرحيَّة من قبل المتعلِّمين أنفسهم، أو من خلال استخدام الدُّمى. ثانيًا- اليدان على التفكير: تتمثَّل هذه الإستراتيجيَّة في إتاحة الفرص للمتعلِّمين للتعلُّم من خلال تناول

أو صنع بعض الأشياء بأيديهم، كتشكيل الكلمات بالصلصال. ثالثًا- خرائط الجسم: تتمثَّل هذه الإستراتيجيَّة في تحويل الجسم إلى نقطة مرجعيَّة لبعض المجالات المعرفيَّة، وأكثر صورها شيوعًا استخدام الأصابع للعدِّ (حسين، ٢٠١٤).

إستراتيجيات الذكاء الشخصي: أولًا- الصِّلات أو الروابط الشخصيَّة: تتمثَّل هذه الإستراتيجيَّة في ربط المعلِّمة بين ما يدرسه المتعلِّمون وحياتهم. ثانيًا- وقت الاختيار: تتمثَّل هذه الإستراتيجيَّة في إتاحة الفرص للمتعلِّمين للاختيار، واتخاذ القرارات بشأن خبراتهم التعليميَّة، وذلك من خلال إتاحة الخيارات لهم. ثالثًا- جلسات تحديد الأهداف: تتمثَّل هذه الإستراتيجيَّة في تخصيص وقتٍ يوميًّا للمتعلِّمين ليحدِّدوا أهدافًا لأنفسهم (حسين، ٢٠١٤).

إستراتيجيات الذكاء الاجتماعي: أولًا- مشاركة الأتراب: تتمثَّل هذه الإستراتيجيَّة في توجيه كلِّ متعلِّم نحو زميله في الغرفة الصفيَّة، ومشاركته له في بعض الأعمال، وقد تتطوَّر المشاركة إلى تدريس الأتراب، حيث يقوم المتعلِّم بتدريس زميله في مادة معيَّنة. ثانيًا- المجموعات التعاونيَّة: تتمثَّل هذه الإستراتيجيَّة في تكوين مجموعات صغيرة من المتعلِّمين، يعملون على تحقيق أهداف تعليميَّة مشتركة. ثالثًا- المحاكاة: تتطلَّب هذه الإستراتيجيَّة اجتماع مجموعة من الأفراد معًا ليصنعوا بيئة، وهذا الوضع المؤقَّت يصبح سياقًا للاحتكاك المباشر مع المادة التي يتعلّمونها (حسين، ٢٠١٤).

إستراتيجيات الذكاء الطبيعي: أولًا- المشي في الطبيعة: تتمثَّل هذه الإستراتيجيَّة في المشي في أيِّ مكان طبيعيٍّ متاح للسير، كطريقة لتعزيز ما يتم تعلمه داخل الغرفة الصفيَّة. ثانيًا- نباتات للإسناد: تتمثَّل هذه الإستراتيجيَّة في توفير بعض النباتات في الغرفة الصفيَّة، واستخدامها كأدوات للتعلُّم؛ لدعم عمليتَي التعلُّم والتعليم. ثالثًا- حيوان أليف في غرفة الصفِّ: تتمثَّل هذه الإستراتيجيَّة في توفير بعض الحيوانات الأليفة في الغرفة الصفيَّة؛ لما لها من أهميَّة من حيث القيمة التعليميَّة المطلقة (آرمسترونج، ٢٠٠٦).

ثانيًا- أنشطة الذكاءات المتعدِّدة: هناك عدد من الممارسات والأنشطة اليوميَّة -يمكن للمعلِّمة كمربية أن تمارسها مع أطفال الروضة- التي تساعد في تنمية ذكاءات الأطفال المتعدِّدة، ومنها:

- ممارسات وأنشطة الذكاء اللغوي: يمكن إتاحة الفرصة للأطفال ليُعبِّروا عن أنفسهم باستخدام اللغة، أو يُعبِّروا عن صور عُرضت عليهم، ومناقشتهم فيها، ويمكن ممارسة الأنشطة القصصيَّة، والقراءة للأطفال ومعهم، وممارسة أنشطة الكتابة، ويمكن تزويد الأطفال بالعديد من المترادفات للكلمة الواحدة، وتكليفهم بمهمَّة استخدام الكلمة الجديدة في جُمل من عندهم، تتعلَّق بالموقف الذي يمرُّون به، ويمكن استخدام بادئات الجمل، وترك الأطفال يُكملون الجملة، كما يمكن العمل على نشاط شبكة الكلمات «التداعي الحرّ»: وذلك من خلال اختيار كلمة، والطلب من الأطفال أن يفكروا في أشياء أخرى تتعلَّق بهذه الكلمة (صلاح، ٢٠١٠).

- ممارسات وأنشطة الذكاء الموسيقي: يمكن إتاحة الفرصة للأطفال لسماع الموسيقى، أو العزف على الآلات الموسيقيَّة (صلاح، ٢٠١٠). ويمكن إتاحة الفرصة للأطفال للغناء والإنشاد، كما يمكن العمل مع الأطفال على تقليد الأصوات المختلفة، كأصوات الحيوانات والأصوات الطبيعيَّة، وتضمينها في الدرس، وكذلك يمكن العمل على رواية القصص للأطفال باستخدام نبرات الصوت المختلفة.
- ممارسات وأنشطة الذكاء المنطقي-الرياضي: يمكن إعداد ألعاب وألغاز منطقيَّة ورياضيَّة للأطفال، ويمكن تعليم الأطفال مهارة طرح الأسئلة، ومنح الأطفال فرصة للاستكشاف، ومساعدتهم على الوصول إلى إجابات عن أسئلتهم، كما يمكن العمل على تقديم أنشطة تنمِّي مهارات التفكير لدى الأطفال بصورة عامة، والتفكير الناقد بصورة خاصة، كالملاحظة، والمقارنة، والتصنيف، والاستنتاج، والسبب والنتيجة، والتمييز بين الحقائق والآراء الشخصيَّة، وحلِّ المشكلات، واتخاذ القرارات وغيرها، كما يمكن إعداد أنشطة للأطفال ليميِّزوا المختلف من بين مجموعة أشياء، مع ذكر سبب الاختلاف (صلاح، ٢٠١٠).
- ممارسات وأنشطة الذكاء المكاني: يمكن العمل على رحلات ميدانيَّة أو تخيليَّة على شبكة الإنترنت مع الأطفال: كزيارة المتاحف والمعارض وحديقة الحيوانات وغيرها من الأماكن، ويمكن تدريب الأطفال على التصوُّر أو التخيُّل، وذلك بالوصف الدقيق في أثناء الحكي الذي يُعين الأطفال على التخيُّل المرئيِّ لما يُحكى عنه، ويمكن عرض بعض الأشكال على الأطفال، والطلب منهم إيجاد المتشابهات مع الأشكال المعروضة أمامهم، ويمكن ممارسة مختلف الفنون البصريَّة، كالرسم العادي، والرسم على الكمبيوتر، والأنشطة الفنيَّة وغيرها، كما يمكن إحضار قصة غنيَّة بالصور الملوَّنة، وعرض الصور التي بداخلها على الأطفال بعد قراءة كلِّ صفحة لهم، ومناقشتهم حول تفاصيل هذه الصور (صلاح، ٢٠١٠).
- ممارسات وأنشطة الذكاء الجسمي-الحركي: يمكن ممارسة الدراما والتمثيل، سواءً للأطفال أو بالمشاركة معهم، وتدريب الأطفال على تقليد حركات الحيوانات، والتمثيل الصامت، ويمكن منح الأطفال فرصة ممارسة الأنشطة الحركيَّة، كالمشاركة في الألعاب الحركيَّة والألعاب الرياضيَّة، كما يمكن منح الأطفال فرصة التعلُّم من خلال اللمس والعمل، وممارسة الأعمال اليدويَّة (صلاح، ٢٠١٠).
- ممارسات وأنشطة الذكاء الشخصي: يمكن إتاحة الفرصة للأطفال للتعبير عن أنفسهم بكلِّ الذكاءات، باستخدام: (الحكي، الأغاني، الرسم، تعبيرات الجسم، وغيرها)، ويمكن تدريب الأطفال على ممارسة الحديث الذاتي (مع النفس) عمَّا يفعلونه؛ وذلك لتنظيم تفكيرهم، ويمكن تعليم الأطفال الاسترخاء والتفكر، كما يمكن العمل على تحليل أحداث اليوم مع الأطفال، وذلك في نهاية اليوم (صلاح، ٢٠١٠).
- ممارسات وأنشطة الذكاء الاجتماعي: يمكن عرض صور على الأطفال لأشخاص يظهرون مشاعرَ مختلفة، والطلب من الأطفال تمييز هذه المشاعر، ومناقشة أسبابها، كما يمكن

تنفيذ بعض الأنشطة بصورة جماعيَّة، كالرسم الجماعيّ، واللعب الجماعيّ، وتأليف القصص الجماعيَّة، والعصف الذهنيّ الجماعيّ، وجميع ما ذُكِر من ممارسات وأنشطة جماعيَّة تتطلَّب تعليم الأطفال وتدريبهم على مختلف المهارات الاجتماعيَّة (صلاح، ٢٠١٠).

- ممارسات وأنشطة الذكاء الطبيعي: يمكن منح الأطفال فرصة استكشاف الكائنات الحيَّة والظواهر الطبيعيَّة، وجعلهم يبحثون عن التشابه أو الاختلاف بين عناصر الطبيعة، وسبب هذا التشابه أو الاختلاف. وتصنيف عناصر من الطبيعة حسب خصائصها المشتركة، ومساعدتهم على رسم أو تصوير الأشياء الطبيعيَّة، ويمكن إعداد أنشطة للملامس الطبيعيَّة لاستكشاف الملامس المختلفة في الطبيعة، كما يمكن رواية القصص الفولكلوريَّة المتعلِّقة بالبيئات المختلفة والحيوانات، ومنح الأطفال فرصة الاعتناء بالحيوانات الأليفة (صلاح، ٢٠١٠).

وخلاصة لما سبق ذكره؛ فإن نظريَّة الذكاءات المتعدِّدة، تزيد من فرص الأطفال في تحقيق النموِّ والتقدُّم، فقد اهتمت بمواجهة مختلف قدراتهم، وعملت على تعزيز نقاط القوة لديهم، وذلك من خلال اقتراحها عدَّة إستراتيجيات وأنشطة تعليميَّة، تلائم مختلف ذكاءات الأطفال؛ للوصول بإمكاناتهم إلى أقصى حدٍّ ممكن، والوصول بهم إلى نتائج التعلُّم المرغوب فيها.

وما عُرض آنفًا من إستراتيجيات وأنشطة تعليميَّة، ليست إلا جزءًا بسيطًا لبعض الإجراءات والممارسات التي تُمكِّن المعلِّمة من مواجهة ذكاءات أطفالها، فنظريَّة الذكاءات المتعدِّدة يمكن تنفيذها ضمن مدى أوسع من ذلك.

الدِّراسَات السابقة

دراسة الصرايرة (٢٠٠٨): هدفت الدِّراسَة إلى التعرُّف على درجة إسهام المعلِّمين في تنمية الذكاءات المتعدِّدة لدى طلاب الثانويَّة، وعلاقة ذلك ببعض المتغيِّرات، وقد استخدمت الدِّراسَة المنهج الوصفيَّ، وطُبِّقت على عينة مكوَّنة من (٢٠١) من معلِّمي ومعلِّمات المرحلة الثانويَّة، واستُخدمت الاستبانة أداةً لجمع البيانات، وأسفرت أهمُّ النتائج عن: درجة إسهام المعلِّمين المرتفعة في تنمية الذكاءات المتعدِّدة لدى الطلاب بشكل عامٍّ وفي جميع الذكاءات، كما أسفرت النتائج عن عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائيَّة في درجة الاسهام، تُعزى لمتغيِّرَي المؤهِّل العلمي، والخبرة.

دراسة جناد وموسى (٢٠١٣): هدفت الدِّراسَة إلى التعرُّف على دور معلِّمي الحلقة الأولى في تنشيط الذكاءات المتعدِّدة لدى طلابهم، والتعرُّف على الذكاءات التي تلقى الاهتمام الأكبر، والذكاءات التي لا تلقى الاهتمام من قبل المعلِّمين، وعلاقة ذلك بمتغيِّر الخبرة، وقد استخدمت الدِّراسَة المنهج الوصفيَّ التحليليَّ، وطُبِّقت على عينة مكوَّنة من (١٣٢) معلِّمًا ومعلِّمة تخصُّص معلِّم صف، واستُخدمت الاستبانة أداةً لجمع البيانات، وأسفرت أهمُّ النتائج

عـن: الـدور الإيجابـيّ الـذي يقـوم بـه المعلّمـون فـي تنشـيط الـذكاءات المتعـدّدة لـدى طلابهـم بشـكل عـامٍّ وفـي جميـع الـذكاءات، كمـا أسـفرت النتائـج عـن عـدم وجـود فـروق ذات دلالـة إحصائيَّـة بيـن متوسـطات درجـات المعلّميـن فـي تنشـيط الـذكاءات المتعـدّدة، تُعـزى لمتغيّـر الخبـرة.

دراسـة الجوالـده وآخريـن (٢٠١٣): هدفـت الدّراسَـة إلـى التعـرُّف علـى مسـتوى ممارسـة معلّمـي الطـلاب الموهوبيـن للـذكاءات المتعـدّدة فـي الغرفـة الصفيَّـة، وعلاقـة ذلـك ببعـض المتغيّـرات، وقـد اسـتخدمت الدّراسَـة المنهـج الوصفـيَّ التحليلـيَّ، وطُبِّقـت علـى عينـة مكوَّنـة مـن (٥٤) معلّمًـا ومعلّمـة، مـن معلّمـي الطـلاب الموهوبيـن، واسـتُخدمت أداة تقديـر لقيـاس مسـتوى ممارسـة المعلّميـن للـذكاءات المتعـدّدة كأداة لجمـع البيانـات، وأسـفرت أهـمُّ النتائـج عـن: الـذكاءات المتعـدّدة الممارسـة لـدى عينـة الدّراسَـة، وترتيبهـا تنازليًّـا بـدءًا بأكثرهـا ممارسـةً إلـى أقلّهـا ممارسـة، حيـث جـاء فـي الترتيـب الأول الـذكاء المنطقـيّ-الرياضـيّ، ثـم الجسـميّ-الحركيّ، ثـم المكانـيّ، ثـم الموسـيقيّ، ثـم اللغـويّ، ثـم الشـخصيّ، وأخيـرًا الاجتماعـيّ، كمـا أسـفرت النتائـج عـن وجـود فـروق ذات دلالـة إحصائيَّـة فـي مسـتوى الممارسـة، تُعـزى لمتغيّـر المؤهّـل فـي الـذكاء الموسـيقيّ والاجتماعـيّ، لصالـح الدراسـات العليـا.

دراسـة الأنصـاري والحربـي (٢٠١٦): هدفـت الدّراسَـة إلـى الكشـف عـن درجـة ممارسـة معلّمـي الرياضيات للأنشـطة القائمـة علـى نظريَّـة الـذكاءات المتعـدّدة، وقـد اسـتخدمت الدّراسَـة المنهـج الوصفـيَّ المسـحيَّ، وطُبِّقـت علـى عينـة مكوَّنـة مـن (٢٠) معلّمًـا مـن معلّمـي الرياضيات، واسـتُخدمت الملاحظـة أداةً لجمـع البيانـات، وأسـفرت أهـمُّ النتائـج عـن: درجـة ممارسـة الأنشـطة القائمـة علـى الـذكاءات المتعـدّدة ككل، والتـي جـاءت بدرجـة متوسّـطة، مـع ترتيبهـا تنازليًّـا مـن الأكثـر للأقـل ممارسـةً، كمـا يلـي: جـاء فـي الترتيـب الأول الـذكاء المنطقـيُّ-الرياضـيُّ بدرجـة ممارسـة مرتفعـة، ثـم اللغـويُّ بدرجـة ممارسـة مرتفعـة، ثـم الاجتماعـيُّ بدرجـة ممارسـة متوسـطة، ثـم الشـخصيُّ بدرجـة ممارسـة متوسـطة، ثـم المكانـيُّ بدرجـة ممارسـة منخفضـة، ثـم الجسـميُّ-الحركيُّ بدرجـة ممارسـة منخفضـة، وأخيـرًا الطبيعـيُّ بدرجـة ممارسـة منخفضـة.

دراسـة Kennedy-Murray (2016): هدفـت الدّراسَـة إلـى الكشـف عـن مسـتوى إلمـام المعلّميـن بنظريـة الـذكاءات المتعـدّدة، وعلاقـة ذلـك بممارسـتهم للنظريـة فـي الغرفـة الصفيـة، وقـد اسـتخدمت الدّراسَـة المنهـج الوصفـيَّ الارتباطـيَّ، وطُبِّقـت علـى عينـة مكوَّنـة مـن (٦١) معلّمًـا مـن معلّمـي المرحلـة المتوسـطة، واسـتُخدمت الاسـتبانة أداةً لجمـع البيانـات، وأسـفرت أهـمُّ النتائـج عـن: انخفـاض نسـبي فـي مسـتوى إلمـام المعلّميـن بالنظريـة، كمـا أسـفرت عـن عـدم وجـود علاقـة بيـن مسـتوى إلمـام المعلّميـن بالنظريـة وكيفيـة تطبيقهـم لهـا، وتـم ترتيـب الـذكاءات حسـب ممارسـتهم لهـا تنازليًـا حيـث جـاء فـي الترتيـب الأول الـذكاء المكانـي، ثـم الاجتماعـي، ثـم اللغـوي، ثـم الشـخصي، ثـم الجسـمي-الحركي، ثـم المنطقـي-الرياضـي، ثـم الموسـيقي، وأخيـرًا الـذكاء الطبيعـي.

دراسـة حميـض (٢٠١٧): هدفـت الدّراسَـة إلـى التعـرُّف علـى مـدى وعـي معلّمـي المرحلـة الأساسـيَّة الدنيـا بنظريَّـة الـذكاءات المتعـدّدة داخـل الغرفـة الصفيَّـة، وعلاقـة ذلـك ببعـض المتغيّـرات، وقـد

استخدمت الدِّراسَة المنهج الوصفيَّ، وطُبِّقت على عينة مكوَّنة من (٢٠٥) من معلِّمي ومعلِّمات المرحلة الأساسيَّة الدنيا، واستُخدمت الاستبانة أداةً لجمع البيانات، وأسفرت أهمُّ النتائج عن: وعي المعلِّمين العالي بالنظريَّة، كما أسفرت عن عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائيَّة في درجة الوعي، تُعزى لمتغيِّرَي المؤهِّل العلمي، الخبرة.

دراسة الفرا (٢٠١٨): هدفت الدِّراسَة إلى التعرُّف على أكثر الذكاءات شيوعًا ودرجة ممارسة أنشطة مرتبطة بها لدى معلِّمي اللغة العربية، وعلاقة ذلك ببعض المتغيِّرات، وقد استخدمت الدِّراسَة المنهج الوصفيَّ التحليليَّ، وطُبِّقت على عينة مكوَّنة من (٦٨) معلِّمًا ومعلِّمة، من معلِّمي اللغة العربية، واستُخدمت الاستبانة أداةً لجمع البيانات، وأسفرت أهمُّ النتائج عن: امتلاك معلِّمي اللغة العربية لأنواع الذكاءات بدرجات متفاوتة تراوحت بين المرتفعة والمتوسطة، وأكثر أنماط الذكاءات شيوعًا لديهم هو الذكاء الأخلاقي، وأسفرت عن درجة ممارسة الأنشطة القائمة على الذكاءات المتعدِّدة ككل، والتي جاءت بدرجة كبيرة، كما أسفرت عن عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائيَّة في درجة ممارسة الذكاءات، تُعزى لمتغيِّرَي (المؤهِّل العلمي، سنوات الخبرة).

دراسة Gürkan et al. (2019:) هدفت الدِّراسَة إلى تقييم فعالية نظرية الذكاءات المتعدِّدة على أنماط تعلم الأطفال في سن ما قبل المدرسة واهتماماتهم ومشاركتهم النشطة في الأنشطة اليومية، وقد استخدمت الدِّراسَة المنهج النوعيَّ، وطُبِّقت على عينة مكوَّنة من (١٤) طفلًا وطفلة في سن السادسة، واستُخدمت الملاحظة، والمقابلة، والمقاييس، وتسجيلات الفيديو كأدوات لجمع البيانات، كما صُمِّمت خطة يومية قائمة على الذكاءات المتعدِّدة، وأسفرت أهمُّ النتائج عن: التأثير الإيجابي للخطة اليومية -القائمة على الذكاءات المتعدِّدة- على اهتمامات الأطفال ومشاركتهم النشطة في الأنشطة اليومية.

دراسة العنزي (٢٠٢٠): هدفت الدِّراسَة إلى الكشف عن درجة ممارسة معلِّمات الرياضيات للأنشطة القائمة على نظريَّة الذكاءات المتعدِّدة، وعلاقة ذلك بمتغيِّر الخبرة، وقد استخدمت الدِّراسَة المنهج الوصفيَّ المسحيَّ، وطُبِّقت على عينة مكوَّنة من (١٢٠) معلِّمة من معلِّمات الرياضيات، واستُخدمت الاستبانة أداةً لجمع البيانات، وأسفرت أهمُّ النتائج عن: درجة ممارسة الأنشطة القائمة على الذكاءات المتعدِّدة ككل، والتي جاءت بدرجة متوسطة، وأن الذكاءات الممارسة بدرجة كبيرة هي الذكاء المنطقيُّ - الرياضيُّ، ثم الجسميُّ - الحركيُّ، والذكاءات الممارسة بدرجة متوسطة هي الذكاء اللغويُّ، ثم المكانيُّ، ثم الاجتماعيُّ، والذكاءات الممارسة بدرجة ضعيفة هي الذكاء الطبيعيُّ، ثم الشخصيُّ، بينما جاء الذكاء الموسيقيُّ بدرجة ممارسة ضعيفة جدًّا في الترتيب الأخير، كما أسفرت النتائج عن وجود فروق ذات دلالة إحصائيَّة، تُعزى لمتغيِّر الخبرة، في درجة ممارسة أنشطة الذكاء الشخصيِّ فقط.

التعليق على الدِّراسَات السَّابقة:

يتَّضح من عرض الدِّراسَات السابقة اهتمام الباحثين بالذكاءات المتعدِّدة، وبأهمية تطبيقها في

الميدان التربوي، وينعكس هذا الاهتمام في محاولاتهم للكشف عن فعالية نظرية الذكاءات المتعدِّدة، كدراسة Gürkan, et al (2019.) كما وينعكس هذا الاهتمام في محاولاتهم للكشف عن وعي المعلِّمين والمعلِّمات بنظريَّة الذكاءات المتعدِّدة، كدراسة حميض (٢٠١٧). والكشف عن مستوى إلمام المعلِّمين بنظرية الذكاءات المتعدِّدة، وعلاقة ذلك بممارستهم لها، كدراسة Kennedy-Murray (2016). والكشف عن درجة إسهام المعلِّمين والمعلِّمات في تنمية الذكاءات لدى المتعلِّمين، ودورهم في تنشيطها، كدراسة الصرايرة (٢٠٠٨)، وجناد وموسى (٢٠١٣). والكشف عن ممارسات المعلِّمين والمعلِّمات للذكاءات المتعدِّدة، كدراسة الجوالده وآخرين (٢٠١٣)، والأنصاري والحربي (٢٠١٦)، والفرا (٢٠١٨)، والعنزي (٢٠٢٠).

أوجه الاتفاق والاختلاف بين الدِّراسَات السابقة والدِّراسَة الحاليَّة:

التقت الدِّراسَة الحاليَّة مع الدِّراسَات السابقة في عدة نقاط، فقد اتفقت مع الدِّراسَات كافة في تناول الذكاءات المتعدِّدة كمتغيِّر أساسي في الدِّراسَة، واتفقت مع دراستا الأنصاري والحربي (٢٠١٦)، والعنزي (٢٠٢٠)، في استخدامها المنهج الوصفيَّ المسحيَّ، بينما اختلفت مع بقيَّة الدِّراسات في ذلك، واتفقت مع دراسة العنزي (٢٠٢٠)، في استهداف المعلِّمات -مع اختلاف التخصُّص- كعينة للدِّراسَة، بينما اختلفت مع بقيَّة الدِّراسَات في ذلك، كما اتفقت مع دراسة الصرايرة (٢٠٠٨)، وجناد وموسى (٢٠١٣)، و(Kennedy-Murray (2016، وحميض (٢٠١٧)، والفرا (٢٠١٨)، والعنزي (٢٠٢٠)، في استخدام الاستبانة أداةً لجمع البيانات، بينما اختلفت مع بقيَّة الدِّراسَات في ذلك.

أوجه الاستفادة من الدِّراسَات السابقة في الدِّراسَة الحاليَّة:

على الرغم من الاختلاف الظاهر بين الدِّراسَة الحاليَّة والدِّراسَات السابقة، إلا أنه تمَّت الاستفادة منها في تحديد الفجوة البحثيَّة، وتحديد موقع الدِّراسَة الحاليَّة بين الدِّراسَات السابقة، كما تمَّت الاستفادة منها في مقدمة الدِّراسَة، ومشكلة الدِّراسَة، وتحديد منهج الدِّراسَة، وتصميم أداة الدِّراسَة، ومناقشة نتائج الدِّراسَة الحاليَّة في ضوء ما قدَّمته الدِّراسَات السابقة من نتائج.

إجراءات الدِّراسَة

منهج الدِّراسَة: استُخدم المنهج الوصفيُّ المسحيُّ؛ وذلك لملاءمته لطبيعة الدِّراسَة الحاليَّة وأهدافها، وللإجابة عن تساؤلاتها.

مجتمع الدِّراسَة وعينتها: تكوَّن مجتمع الدِّراسَة الحاليَّة من جميع معلِّمات رياض الأطفال بمدينة الطائف، وبلغ عددهن (٦٩١) معلِّمة رياض أطفال، للعام الدراسي ١٤٤٣هـ/٢٠٢٢م. وقد اختيرت عينة بالطريقة العنقودية، حيث تم الاختيار عشوائيًا من مكاتب التعليم المختلفة التابعة لإدارة تعليم الطائف وشملت مكتب (الحوية، الشرق، الغرب، الجنوب)، وبلغ عدد العينة النهائي (١٥٨) معلِّمة رياض أطفال، وتُمثِّل العينة نسبة (٢٢٪) من المجتمع الأصليِّ، واستُخرجت التكرارات والنسب المئوية لتوزيع أفراد العينة وفقًا لمتغيِّرات الدِّراسَة كما هو

موضَّح في الجدول (١).

جدول (١) توزيع أفراد العينة وفقًا لمتغيِّرات الدِّراسَة

المتغيِّرات	مستويات المتغيِّر	التكرار	النسبة المئوية
المؤهِّل العلمي	بكالوريوس	144	91.1%
	دراسات عليا	14	8.9%
سنوات الخدمة	أقل من 5 سنوات	89	56.3%
	من 5 إلى 10 سنوات	35	22.2%
	أكثر من 10 سنوات	34	21.5%
الإجمالي		158	100%

أداة الدِّراسة:

لتحقيق أهداف الدِّراسَة والإجابة عن تساؤلاتها؛ صُمِّمت استبانة لهذا الغرض. وقد تكوَّنت الاستبانة من قسمين رئيسين: القسم الأول: شمل البيانات الأوليَّة للمستجيبين، وهي: (المؤهِّل العلمي، سنوات الخدمة). والقسم الثاني: شمل (٢٨) عبارة مدرجة تحت ثمانية محاور رئيسة، وهي: (تطبيقات الذكاء اللغويِّ، تطبيقات الذكاء الموسيقيِّ، تطبيقات الذكاء المنطقيِّ-الرياضيِّ، تطبيقات الذكاء المكانيِّ، تطبيقات الذكاء الجسمي-الحركيِّ، تطبيقات الذكاء الشخصيِّ، تطبيقات الذكاء الاجتماعيِّ، وتطبيقات الذكاء الطبيعيِّ).

الهدف من الاستبانة: التعرف على درجة توظيف تطبيقات الذكاءات المتعدِّدة في العمليَّة التعليميَّة بمرحلة رياض الأطفال، والتعرف على الفروق في درجة التوظيف وفقًا لمتغيِّرَي: (المؤهِّل العلمي، سنوات الخدمة).

مصادر بناء الاستبانة: اعتمدت الدِّراسَة -عند بناء الاستبانة- على مراجعة الأدبيات والدِّراسَات السابقة في الذكاءات المتعدِّدة، وآراء المتخصِّصين في مجالَي المناهج وطرق التدريس، ورياض الأطفال من أعضاء هيئة تدريس ومشرفات تربويات ومعلِّمات.

فترات مقياس تدريج الاستبانة: بُنيت الاستبانة وفق مقياس ليكرت الثلاثي، وتم تحديد طول الفترات في مقياس ليكرت الثلاثي، من خلال حساب المدى (3-1=2)، ثم تقسيمه على أكبر قيمة في المقياس للحصول على طول الفترة أي (2÷3 = 0.67)، وبعد ذلك تمَّت إضافة هذه القيمة إلى أقل قيمة في المقياس (بداية المقياس وهي واحد صحيح)؛ وذلك لتحديد الحد الأعلى لهذه الفترة، وأصبح طول الفترات في جميع محاور الاستبانة كما هو موضَّح في الجدول (٢).

جدول (٢) توزيع البدائل وفق المقياس المستخدم في الاستبانة

المقياس اللفظي	درجة توظيف تطبيقات الذكاءات المتعدِّدة في العمليَّة التعليميَّة		
	ضعيفة	متوسطة	كبيرة
المقياس الكمي	1	2	3
مدى المتوسطات	أقل من 1.67	من (1.67- أقل من 2.34)	من 2.34 فأعلى

صدق الاستبانة: استخدمت الدِّراسَة الحاليَّة الصدق الظاهريَّ، وصدق الاتساق الداخلي كما هو موضَّح في الآتي:

أولًا- الصدق الظاهري: عُرضت الاستبانة في صورتها الأوليَّة على عددٍ من المحكمين المتخصِّصين في مجال المناهج وطرق التدريس من أعضاء هيئة تدريس، كما عُرضت على مجموعة من المتخصِّصات في مجال رياض الأطفال من أعضاء هيئة تدريس ومشرفات تربويات ومعلِّمات؛ وذلك للأخذ بآرائهم وملحوظاتهم حول: أهميَّة عبارات الاستبانة، ومدى انتماء كلِّ عبارة للمحور الرئيس، ومدى سلامة الصياغة اللغويَّة للعبارات، والتعديل المقترح إن وُجد. وبناءً على التعديلات المقترَحة أُعيدت صياغة الاستبانة ككل في صورتها النهائيَّة.

ثانيًا- صدق الاتساق الداخلي: بعد التأكُّد من الصدق الظاهريِّ للاستبانة، تم التحقق من صدق الاتساق الداخلي لها، من خلال التجربة الاستطلاعيَّة، حيث توزَّعت الاستبانة على عينة أوليَّة من معلِّمات رياض الأطفال بمدينة الطائف -من خارج العينة الأساسيَّة-، وبلغ عددها (٣٠) معلِّمة رياض أطفال، وباستخدام بيانات العينة الأوليَّة، حُسبت معاملات ارتباط بيرسون؛ لفحص ارتباط محاور الاستبانة بمجموع الاستبانة الكليَّة، للتأكد من الاتساق الداخلي للاستبانة، ويوضِّح الجدول (٣) نتائج معاملات ارتباط المحاور بمجموع الاستبانة الكليَّة.

جدول (٣) الاتساق الداخلي بين محاور الاستبانة ودرجة الاستبانة الكليَّة

م	المحاور	معامل الارتباط	الدلالة
١	تطبيقات الذكاء اللغوي.	٠.٤٧٧	**
٢	تطبيقات الذكاء الموسيقي.	٠.٧٨٣	**
٣	تطبيقات الذكاء المنطقيِّ-الرياضي.	٠.٧٤١	**
٤	تطبيقات الذكاء المكاني.	٠.٧٧٠	**
٥	تطبيقات الذكاء الجسمي-الحركي.	٠.٧٥٣	**
٦	تطبيقات الذكاء الشخصي.	٠.٨٠٠	**
٧	تطبيقات الذكاء الاجتماعي.	٠.٧٩٧	**
٨	تطبيقات الذكاء الطبيعي.	٠.٥٨٨	**

** دالٌّ عند مستوى الدلالة (0.01).

يتَّضح من الجدول (٣) أن معاملات ارتباط المحاور بمجموع الاستبانة الكليَّة، ارتباطات

دالة عند مستوى الدلالة (0.01)، مما يدلُّ على صدق داخليٍّ عالٍ للاستبانة.

ثبات الاستبانة: تم التحقق من ثبات الاستبانة باستخدام بيانات العينة الأوليَّة، حيث أُدخلت البيانات بشكل مبدئيٍّ؛ بهدف التحقُّق من الخصائص السايكومتريَّة للاستبانة، استُخرج معامل ثبات الأداة ألفاكرونباخ لعبارات الاستبانة؛ لإيجاد الثبات الكلي للاستبانة، بالإضافة لمعامل الثبات بطريقة التجزئة النصفيَّة، ويوضِّح الجدول (٤) معاملات الثبات الكليِّ للاستبانة.

جدول (٤) معاملات الثبات الكليِّ للاستبانة

م	معامل الثبات	قيمته
1	معامل الثبات ألفا كرونباخ	0.89
2	معامل الثبات بطريقة التجزئة النصفيَّة	0.83

يتَّضح من الجدول (٤) أن الاستبانة تتمتَّع بمعاملات ثبات موثوقة تقع في الفترة من (0.83-0.89) كما صنفها (Taber, 2016)، مما يجعلها صالحة لتحقيق أهداف الدِّراسَة، وبشكل عام عندما يكون ثبات الاستبانة الكلي (0.89) فإن ذلك يعني إمكانيَّة الحصول على نتائج متطابقة بنسبة (89%) بين هذا التطبيق وإعادة التطبيق مرة أخرى لهذه الاستبانة.

أساليب تحليل البيانات: لتحليل البيانات التي جُمعت؛ استُخدم برنامج (SPSS)، والاستعانة بالأساليب الإحصائيَّة الآتية: التكرارات والنسب، معامل ارتباط بيرسون، معامل الثبات (ألفاكرونباخ، التجزئة النصفية)، المتوسطات والانحرافات المعيارية، اختبار (ت)، واختبار تحليل التباين.

عرض نتائج الدِّراسَة وتفسيرها ومناقشتها

نصَّ السؤال الرئيس على: «ما درجة توظيف تطبيقات الذكاءات المتعدِّدة في العمليَّة التعليميَّة بمرحلة رياض الأطفال؟» وللإجابة عن هذا السؤال؛ تمت الإجابة عن الأسئلة المرتبطة به على النحو الآتي:

إجابة السؤال الأول: للإجابة عن السؤال الأول للدراسة الذي نصَّ على: «ما درجة توظيف تطبيقات (الذكاء اللغوي، الذكاء الموسيقي، الذكاء المنطقي-الرياضي، الذكاء المكاني، الذكاء الجسمي-الحركي، الذكاء الشخصي، الذكاء الاجتماعي، الذكاء الطبيعي) في العمليَّة التعليميَّة بمرحلة رياض الأطفال؟»؛ استُخدمت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية، لترتيب أولويات عبارات محاور الدِّراسَة؛ لدقة المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية، في تحديد فترات استجابة المعلِّمات، لتحديد الدرجة العامة للتوظيف في كل عبارة، ومتوسط درجة التوظيف العام على كلِّ محور من محاور الدِّراسَة، كالآتي:

المحور الأول- تطبيقات الذكاء اللغوي:

جدول (٥) المتوسطات والانحرافات المعيارية لاستجابات العينة مرتبة ترتيبًا تنازليًّا

رقم العبارة	العبارة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة التوظيف	الترتيب
2	أعرض بطاقات مصورة للأطفال، وأناقشهم حولها.	2.85	0.37	كبيرة	1
3	أحرص على ممارسة الأنشطة القصصية المختلفة مع الأطفال.	2.72	0.53	كبيرة	2
4	أعد للأطفال أنشطة لممارسة الكتابة والتخطيط.	2.65	0.53	كبيرة	3
1	أستخدم العصف الذهني مع الأطفال، وأشجِّعهم على توليد أكبر عدد ممكن من الأفكار اللفظية.	2.61	0.51	كبيرة	4
المتوسط العام لدرجة توظيف تطبيقات المحور		2.71	0.29	كبيرة	

يتَّضح من الجدول (٥) أن العبارة (أعرض بطاقات مصورة للأطفال، وأناقشهم حولها)، حصلت على الترتيب الأول، بمتوسط (2.85)، وبدرجة (كبيرة)، كما حصلت العبارة (أستخدم العصف الذهني مع الأطفال، وأشجِّعهم على توليد أكبر عدد ممكن من الأفكار اللفظية)، على الترتيب الرابع، بمتوسط (2.61)، وبدرجة (كبيرة)، وهذه الدرجة تنطبق على بقية عبارات المحور. كما يتَّضح من الجدول بأن المتوسط العام لدرجة توظيف تطبيقات الذكاء اللغوي بلغت (2.71)، وبدرجة (كبيرة). وهذا يوضِّح الاهتمام الكبير من معلِّمات رياض الأطفال بالجانب اللغوي، والذي قد يُعزى إلى إدراك المعلِّمات بضرورة توظيف اللغة بشكل جيد لتنمية المهارات الأخرى لدى طفل الروضة كما أشارت لذلك الناشف (٢٠١٧). وقد اتفقت نتيجة هذا المحور في هذا السؤال مع دراسة الصرايرة (٢٠٠٨)، وجناد وموسى (٢٠١٣)، والفرا (٢٠١٨)، التي أشارت إلى أن المعلِّمات يمارسن تطبيقات الذكاء اللغوي بدرجة كبيرة أثناء تدريسهن. بينما اختلفت مع دراسة العنزي (٢٠٢٠) في ذلك.

المحور الثاني- تطبيقات الذكاء الموسيقي:

جدول (6) المتوسطات والانحرافات المعيارية لاستجابات العينة مرتبة ترتيبًا تنازليًّا

رقم العبارة	العبارة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة التوظيف	الترتيب
٧	أشجِّع الأطفال على تقليد الأصوات المختلفة، كأصوات الحيوانات والأصوات الطبيعية.	2.63	0.63	كبيرة	1
٦	أدمج المؤثرات الصوتية أو الأصوات الطبيعية المسجلة بالدروس لإيجاد مناخ انفعالي للدرس.	2.39	0.67	كبيرة	2

رقم العبارة	العبارة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة التوظيف	الترتيب
٥	أضع مفاهيم الدرس في قالب إيقاعي يمكن إنشاده بترانيم معينة.	2.24	0.69	متوسطة	3
المتوسط العام لدرجة توظيف تطبيقات المحور		2.42	0.51	كبيرة	

يتَّضح من الجدول (٦) أن العبارة (أشجِّع الأطفال على تقليد الأصوات المختلفة، كأصوات الحيوانات والأصوات الطبيعية)، حصلت على الترتيب الأول، بمتوسط (2.63)، وبدرجة (كبيرة)، ومن جهة أخرى حصلت العبارة (أضع مفاهيم الدرس في قالب إيقاعي يمكن إنشاده بترانيم معينة)، على الترتيب الثالث، بمتوسط (2.24)، وبدرجة (متوسطة). كما يتَّضح من الجدول بأن المتوسط العام لدرجة توظيف تطبيقات الذكاء الموسيقي بلغت (2.42)، وبدرجة (كبيرة). وقد يُعزى ذلك إلى وعي معلِّمات رياض الأطفال بتفضيل الأطفال للإيقاع والإنشاد، والذي يضفي روح المرح والحيوية على تعليمهم كما أشارت لذلك الناشف (٢٠١٧). وقد اتفقت نتيجة هذا المحور في هذا السؤال مع دراسة الصرايرة (٢٠٠٨)، وجناد وموسى (٢٠١٣)، والفرا (٢٠١٨)، التي أشارت إلى أن المعلِّمات يمارسن تطبيقات الذكاء الموسيقي بدرجة كبيرة أثناء تدريسهن. بينما اختلفت مع دراسة العنزي (٢٠٢٠) في ذلك.

المحور الثالث- تطبيقات الذكاء المنطقي- الرياضي:

جدول (7) المتوسطات والانحرافات المعيارية لاستجابات العينة مرتبة ترتيبًا تنازليًّا

رقم العبارة	العبارة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة التوظيف	الترتيب
١١	أحرص على تنمية مهارات التفكير العليا لدى الأطفال، من خلال طرح الأسئلة المثيرة للتفكير.	٢,٧٠	٠,٤٧	كبيرة	١
٨	أتيح للأطفال ممارسة الأنشطة القائمة على التصنيف، من خلال تصنيف الأشياء إلى فئات حسب السمات المشتركة.	٢,٦٨	٠,٥٢	كبيرة	٢
٩	أُكسب الأطفال مهارة حلِّ المشكلات، من خلال تعريضهم لموقف مشكل، والبحث عن حلول مناسبة له.	٢,٥٢	٠,٥٩	كبيرة	٣
١٠	أعد بعض الألعاب الحسابية للأطفال والألغاز المنطقية والرياضية.	٢,٤٢	٠,٦٦	كبيرة	٤
المتوسط العام لدرجة توظيف تطبيقات المحور		٢,٥٨	٠,٤٠	كبيرة	

يتَّضح من الجدول (٧) أن العبارة (أحرص على تنمية مهارات التفكير العليا لدى الأطفال، من خلال طرح الأسئلة المثيرة للتفكير)، حصلت على الترتيب الأول، بمتوسط (2.70)، وبدرجة (كبيرة)، كما حصلت العبارة (أعد بعض الألعاب الحسابية للأطفال والألغاز المنطقية والرياضية)، على الترتيب الرابع، بمتوسط (2.42)، وبدرجة (كبيرة)، وهذه الدرجة تنطبق على بقية عبارات المحور. كما يتَّضح من الجدول بأن المتوسط العام لدرجة توظيف تطبيقات الذكاء المنطقي- الرياضي بلغت (2.58)، وبدرجة (كبيرة). وقد يُعزى ذلك إلى أن طبيعة دور المعلِّمة في الروضة قائم على طرح الأسئلة التي تستهدف المهارات العقلية كما في الحلقة. وقد اتفقت نتيجة هذا المحور في هذا السؤال مع دراسة الصرايرة (٢٠٠٨)، وجناد وموسى (٢٠١٣)، والفرا (٢٠١٨)، والعنزي (٢٠٢٠)، التي أشارت إلى أن المعلِّمات يمارسن تطبيقات الذكاء المنطقي- الرياضي بدرجة كبيرة أثناء تدريسهن.

المحور الرابع- تطبيقات الذكاء المكاني:

جدول (8) المتوسطات والانحرافات المعيارية لاستجابات العينة مرتبة ترتيبًا تنازليًّا

رقم العبارة	العبارة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة التوظيف	الترتيب
١٥	أتيح للأطفال ممارسة مختلف الفنون البصرية، كالرسم والأنشطة الفنية.	٢,٨٢	٠,٤٣	كبيرة	١
١٣	أدعم التدريس بالرسوم والرموز التوضيحية لتوضيح المفاهيم.	٢,٦٦	٠,٥٨	كبيرة	٢
١٤	أستخدم الدُّمى لعرض الدرس بطريقة مشوقة وجاذبة تشدُّ انتباه الأطفال.	٢,٥٦	٠,٦٣	كبيرة	٣
١٢	أحرص على تحويل الدرس إلى صور ذهنية، من خلال إغلاق الأطفال لأعينهم وتصوُّر ما تم دراسته.	٢,٢٨	٠,٧٤	متوسطة	٤
المتوسط العام لدرجة توظيف تطبيقات المحور		٢,٥٨	٠,٤١	كبيرة	

يتَّضح من الجدول (٨) أن العبارة (أتيح للأطفال ممارسة مختلف الفنون البصرية، كالرسم والأنشطة الفنية)، حصلت على الترتيب الأول، بمتوسط (2.82)، وبدرجة (كبيرة)، ومن جهة أخرى حصلت العبارة (أحرص على تحويل الدرس إلى صور ذهنية، من خلال إغلاق الأطفال لأعينهم وتصوُّر ما تم دراسته)، على الترتيب الرابع، بمتوسط (2.28)، وبدرجة (متوسطة). كما يتَّضح من الجدول بأن المتوسط العام لدرجة توظيف تطبيقات الذكاء المكاني بلغت (2.58)، وبدرجة (كبيرة). وقد يُعزى ذلك إلى وعي المعلِّمات بأن تطبيقات هذا النوع من الذكاءات، والذي ينعكس في بعض الأنشطة كالرسم ومسرح الدمى يتوافق مع ميول الأطفال. وقد اتفقت نتيجة هذا المحور في هذا السؤال مع دراسة الصرايرة (٢٠٠٨)، وجناد وموسى (٢٠١٣)، والفرا (٢٠١٨)، التي أشارت إلى أن المعلِّمات يمارسن تطبيقات الذكاء المكاني بدرجة كبيرة

أثناء تدريسهن. بينما اختلفت مع دراسة العنزي (٢٠٢٠) في ذلك.

المحور الخامس- تطبيقات الذكاء الجسمي-الحركي:

جدول (9) المتوسطات والانحرافات المعيارية لاستجابات العينة مرتبة ترتيبًا تنازليًّا

رقم العبارة	العبارة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة التوظيف	الترتيب
١٧	أتيح للأطفال التعلم من خلال تناول أو صنع بعض الأشياء بالأيدي، كتشكيل الكلمات بالصلصال.	٢,٧٦	٠,٤٤	كبيرة	١
١٨	أنوِّع في الأنشطة الحركية التي يتم تقديمها للأطفال داخل الغرفة الصفية وخارجها.	٢,٧٣	٠,٤٦	كبيرة	٢
١٦	أحرص على تقديم المواد التعليميَّة من خلال التمثيل الحركي ولعب الأدوار.	٢,٥٨	٠,٦٠	كبيرة	٣
المتوسط العام لدرجة توظيف تطبيقات المحور		٢,٦٩	٠,٣٨	كبيرة	

يتَّضح من الجدول (٩) أن العبارة (أتيح للأطفال التعلم من خلال تناول أو صنع بعض الأشياء بالأيدي، كتشكيل الكلمات بالصلصال)، حصلت على الترتيب الأول، بمتوسط (2.76)، وبدرجة (كبيرة)، كما حصلت العبارة (أحرص على تقديم المواد التعليميَّة من خلال التمثيل الحركي ولعب الأدوار)، على الترتيب الثالث، بمتوسط (2.58)، وبدرجة (كبيرة)، والعبارة الثانية حصلت على نفس الدرجة كذلك. كما يتَّضح من الجدول بأن المتوسط العام لدرجة توظيف تطبيقات الذكاء الجسمي-الحركي بلغت (2.69)، وبدرجة (كبيرة). وقد يُعزى ذلك إلى وعي المعلِّمات بحاجة الطفل في مرحلة رياض الأطفال لاستخدام جميع حواسه، وميله للحركة واللعب، وهو ما يوجه به دليل المعلِّمة لمنهج التعلم الذاتي لرياض الأطفال. وقد اتفقت نتيجة هذا المحور في هذا السؤال مع دراسة الصرايرة (٢٠٠٨)، وجناد وموسى (٢٠١٣)، والفرا (٢٠١٨)، والعنزي (٢٠٢٠)، التي أشارت إلى أن المعلِّمات يمارسن تطبيقات الذكاء الجسمي- الحركي بدرجة كبيرة أثناء تدريسهن.

المحور السادس- تطبيقات الذكاء الشخصي:

جدول (10) المتوسطات والانحرافات المعيارية لاستجابات العينة مرتبة ترتيبًا تنازليًّا

رقم العبارة	العبارة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة التوظيف	الترتيب
١٩	أعمل على ربط ما يدرسه الأطفال بحياتهم اليومية.	٢,٨٤	٠,٣٧	كبيرة	١
٢٠	أتيح للأطفال الفرصة ليعبروا عن أنفسهم.	٢,٨٢	٠,٤٣	كبيرة	٢

٢١	أتيح للأطفال الفرصة للاسترخاء.	٢,٤٢	٠,٦٣	كبيرة	٣
المتوسط العام لدرجة توظيف تطبيقات المحور		٢,٦٩	٠,٣٦	كبيرة	

يتَّضح من الجدول (١٠) أن العبارة (أعمل على ربط ما يدرسه الأطفال بحياتهم اليومية)، حصلت على الترتيب الأول، بمتوسط (2.84)، وبدرجة (كبيرة)، كما حصلت العبارة (أتيح للأطفال الفرصة للاسترخاء)، على الترتيب الثالث، بمتوسط (2.42)، وبدرجة (كبيرة)، والعبارة الثانية حصلت على نفس الدرجة كذلك. كما يتَّضح من الجدول بأن المتوسط العام لدرجة توظيف تطبيقات الذكاء الشخصي بلغت (2.69)، وبدرجة (كبيرة). وقد يُعزى ذلك إلى وعي المعلِّمات بحاجة الطفل في مرحلة رياض الأطفال إلى اكتساب مفاهيم نابعة من اهتماماته، ومناسبة لبيئته وحاجاته. وقد اتفقت نتيجة هذا المحور في هذا السؤال مع دراسة الصرايرة (٢٠٠٨)، وجناد وموسى (٢٠١٣)، والفرا (٢٠١٨)، التي أشارت إلى أن المعلِّمات يمارسن تطبيقات الذكاء الشخصي بدرجة كبيرة إلى كبيرة جدًا أثناء تدريسهن. بينما اختلفت مع دراسة العنزي (٢٠٢٠) في ذلك.

المحور السابع- تطبيقات الذكاء الاجتماعي:

جدول (11) المتوسطات والانحرافات المعيارية لاستجابات العينة مرتبة ترتيبًا تنازليًّا

رقم العبارة	العبارة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة التوظيف	الترتيب
٢٣	أنفذ بعض الأنشطة بصورة جماعية كاللعب الجماعي.	٢,٧٨	٠,٤٦	كبيرة	١
٢٥	أعد للأطفال أنشطة لممارسة اللعب الإيهامي من خلال لعب الأدوار.	٢,٧١	٠,٥٤	كبيرة	٢
٢٤	أعرض صورًا لمشاعر مختلفة، وأطلب من الأطفال تمييز المشاعر ومناقشة أسبابها.	٢,٦٦	٠,٥٩	كبيرة	٣
٢٢	أفعِّل المجموعات التعاونية، من خلال تكوين مجموعات صغيرة من الأطفال يعملون على تحقيق أهداف تعليمية مشتركة.	٢,٣٩	٠,٦٧	كبيرة	٤
المتوسط العام لدرجة توظيف تطبيقات المحور		٢,٦٤	٠,٤٠	كبيرة	

يتَّضح من الجدول (١١) أن العبارة (أنفذ بعض الأنشطة بصورة جماعية كاللعب الجماعي)، حصلت على الترتيب الأول، بمتوسط (2.78)، وبدرجة (كبيرة)، كما حصلت العبارة (أفعِّل المجموعات التعاونية، من خلال تكوين مجموعات صغيرة من الأطفال يعملون على تحقيق أهداف تعليمية مشتركة)، على الترتيب الرابع، بمتوسط (2.39)، وبدرجة (كبيرة)، وهذه الدرجة تنطبق على بقية عبارات المحور. كما يتَّضح من الجدول بأن المتوسط العام لدرجة توظيف تطبيقات الذكاء الاجتماعي بلغت (2.64)، وبدرجة (كبيرة). وقد يُعزى ذلك إلى وعي المعلِّمات بحاجة

الطفل في مرحلة رياض الأطفال إلى تكوين علاقات اجتماعية سوية مع أقرانه. وقد اتفقت نتيجة هذا المحور في هذا السؤال مع دراسة الصرايرة (٢٠٠٨)، وجناد وموسى (٢٠١٣)، والفرا (٢٠١٨)، التي أشارت إلى أن المعلّمات يمارسن تطبيقات الذكاء الاجتماعي بدرجة كبيرة إلى كبيرة جدًا أثناء تدريسهن. بينما اختلفت مع دراسة العنزي (٢٠٢٠) في ذلك.

المحور الثامن- تطبيقات الذكاء الطبيعي:

جدول (12) المتوسطات والانحرافات المعيارية لاستجابات العينة مرتبة ترتيبًا تنازليًّا

رقم العبارة	العبارة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة التوظيف	الترتيب
٢٨	أحرص على توفير بعض الخامات الطبيعية، مثل الأحجار المتنوعة، وعينات من التربة في الغرفة الصفية؛ لاستكشافها من قبل الأطفال.	٢,٥٣	٠,٦٢	كبيرة	١
٢٦	أحرص على توفير النباتات في الغرفة الصفية لدعم عمليتي التعلم والتعليم.	٢,٢٠	٠,٧٧	متوسطة	٢
٢٧	أحرص على توفير بعض الحيوانات الأليفة في الغرفة الصفية ورعايتها.	١,٨٥	٠,٨٤	متوسطة	٣
المتوسط العام لدرجة توظيف تطبيقات المحور		٢,١٩	٠,٦٠	متوسطة	

يتَّضح من الجدول (١٢) أن العبارة (أحرص على توفير بعض الخامات الطبيعية، مثل الأحجار المتنوعة، وعينات من التربة في الغرفة الصفية؛ لاستكشافها من قبل الأطفال)، حصلت على الترتيب الأول، بمتوسط (2.53)، وبدرجة (كبيرة)، ومن جهة أخرى حصلت العبارة (أحرص على توفير بعض الحيوانات الأليفة في الغرفة الصفية ورعايتها)، على الترتيب الثالث، بمتوسط (1.85)، وبدرجة (متوسطة)، وكذلك العبارة الثانية حصلت على درجة متوسطة. كما يتَّضح من الجدول بأن المتوسط العام لدرجة توظيف تطبيقات الذكاء الطبيعي بلغت (2.19)، وبدرجة (متوسطة). وقد يُعزى ذلك إلى طبيعة منهج رياض الأطفال الذي يوفر فرص للتعلم عن الظواهر الطبيعية، والكائنات الحية، والتعامل معها. وقد اختلفت نتيجة هذا المحور في هذا السؤال مع دراسة الفرا (٢٠١٨)، التي أشارت إلى أن المعلّمات يمارسن تطبيقات الذكاء الطبيعي بدرجة كبيرة أثناء تدريسهن. كما اختلفت مع دراسة العنزي (٢٠٢٠)، التي أشارت إلى أن المعلّمات يمارسن تطبيقات الذكاء الطبيعي بدرجة منخفضة أثناء تدريسهن.

ويمكن ترتيب الذكاءات المتعدِّدة حسب درجة توظيف تطبيقاتها، وإيجاد درجة التوظيف الكلية، باستخدام المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية، ويوضِّح الجدول (١٣) ترتيب المحاور حسب درجة التوظيف.

جدول (١٣) ترتيب الذكاءات المتعدِّدة ترتيبًا تنازليًّا حسب درجة توظيف تطبيقاتها

رقم المحور	المحاور	المتوسط العام	الانحراف المعياري	درجة التوظيف العامة	الترتيب
الأول	الذكاء اللغوي	٢,٧١	٠,٢٩	كبيرة	١
السادس	الذكاء الشخصي	٢,٦٩	٠,٣٦	كبيرة	٢
الخامس	الذكاء الجسمي-الحركي	٢,٦٩	٠,٣٨	كبيرة	٣
السابع	الذكاء الاجتماعي	٢,٦٤	٠,٤٠	كبيرة	٤
الثالث	الذكاء المنطقي-الرياضي	٢,٥٨	٠,٤٠	كبيرة	٥
الرابع	الذكاء المكاني	٢,٥٨	٠,٤١	كبيرة	٦
الثاني	الذكاء الموسيقي	٢,٤٢	٠,٥١	كبيرة	٧
الثامن	الذكاء الطبيعي	٢,١٩	٠,٦٠	متوسطة	٨
المتوسط العام لدرجة توظيف تطبيقات الذكاءات ككل		٢,٥٧	٠,٣٠	كبيرة	

يتَّضح من الجدول (١٣) أن تطبيقات الذكاء اللغوي حصلت على الترتيب الأول، بمتوسط (2.71)، وبدرجة توظيف (كبيرة)، ومن جهة أخرى حصلت تطبيقات الذكاء الطبيعي على الترتيب الثامن والأخير، بمتوسط (2.19)، وبدرجة توظيف (متوسطة). وقد اتفقت هذه النتيجة في هذا السؤال مع دراسة Kennedy-Murray (2016)، والأنصاري والحربي (٢٠١٦)، في حصول الذكاء الطبيعي على الترتيب الأخير من حيث درجة الممارسة، باختلاف درجة الممارسة.

كما يتَّضح من الجدول بأن المتوسط العام لدرجة توظيف تطبيقات الذكاءات ككل بلغت (2.57)، وبدرجة (كبيرة). وهذا يعني أن معلِّمات رياض الأطفال يوظفن تطبيقات الذكاءات المتعدِّدة بدرجات كلية كبيرة، أي أنه لا يوجد ذكاء من الذكاءات الثمانية لا يوظفن تطبيقاته، مما يؤكد حرصهن على الاستفادة من تلك التطبيقات في العمليَّة التعليميَّة بما يفيد الأطفال. وقد اتفقت نتيجة هذا السؤال مع دراسة الصرايرة (٢٠٠٨)، وجناد وموسى (٢٠١٣)، والفرا (٢٠١٨)، التي أشارت إلى أن المعلِّمات يمارسن تطبيقات الذكاءات المتعدِّدة ككل بدرجة كبيرة أثناء تدريسهن. بينما اختلفت مع دراسة العنزي (٢٠٢٠) في ذلك.

إجابة السؤال الثاني: للإجابة عن السؤال الثاني للدراسة الذي نصَّ على: « هل توجد فروق ذات دلالة إحصائيَّة عند مستوى الدلالة (٠.٠٥) أو أقل منه، في درجة توظيف تطبيقات الذكاءات المتعدِّدة في العمليَّة التعليميَّة بمرحلة رياض الأطفال وفقًا لمتغيِّرَي: (المؤهِّل العلمي، سنوات الخدمة)؟»؛ استُخدم اختبار (ت) للعينات المستقلة، بالإضافة لاختبار تحليل التباين الأحادي؛ لإيجاد الفروق الإحصائيَّة بين استجابات المعلِّمات، وفقًا لمتغيِّرَي (المؤهِّل العلمي، سنوات الخدمة) كالآتي:

-1 الفروق بين استجابات المعلِّمات وفق متغيِّر المؤهِّل العلمي:

يوضِّح الجدول (١٤) نتائج اختبار (ت) للعينات المستقلة، لإيجاد دلالة الفروق بين استجابات المعلِّمات حول درجة توظيف تطبيقات الذكاءات المتعدِّدة في العمليَّة التعليميَّة بمرحلة رياض الأطفال، وفق متغيِّر المؤهِّل العلمي (بكالوريوس، دراسات عليا).

جدول (١٤) اختبار (ت) للعينات المستقلة لاستجابات المعلِّمات وفق متغيِّر المؤهِّل العلمي

المحور	المؤهِّل	عدد العينة	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة (ت)	درجات الحرية	القيمة الاحتمالية
الأول	بكالوريوس	١٤٤	٢,٧١	٠,٢٩	٠,١٨٦	١٥٦	٠,٨٥٢
	دراسات عليا	١٤	٢,٧٠	٠,٣٧			
الثاني	بكالوريوس	١٤٤	٢,٤٤	٠,٥٠	١,٤١١	١٥٦	٠,١٦٠
	دراسات عليا	١٤	٢,٢٤	٠,٥٩			
الثالث	بكالوريوس	١٤٤	٢,٦٠	٠,٣٩	١,٧٠٢	١٥٦	٠,٠٩١
	دراسات عليا	١٤	٢,٤١	٠,٤٣			
الرابع	بكالوريوس	١٤٤	٢,٥٩	٠,٤١	٠,٤٤٨	١٥٦	٠,٦٥٥
	دراسات عليا	١٤	٢,٥٤	٠,٣٧			
الخامس	بكالوريوس	١٤٤	٢,٧٠	٠,٣٧	٠,٩٦٦	١٥٦	٠,٣٣٦
	دراسات عليا	١٤	٢,٦٠	٠,٤٧			
السادس	بكالوريوس	١٤٤	٢,٦٩	٠,٣٦	٠,٧٣٦	١٥٦	٠,٤٦٣
	دراسات عليا	١٤	٢,٧٦	٠,٣٦			
السابع	بكالوريوس	١٤٤	٢,٦٦	٠,٣٨	٢,٦٠٤	١٥٦	*٠,٠١٠
	دراسات عليا	١٤	٢,٣٨	٠,٥٣			
الثامن	بكالوريوس	١٤٤	٢,٢٢	٠,٦٠	١,٥٨٢	١٥٦	٠,١١٦
	دراسات عليا	١٤	١,٩٥	٠,٥٥			
تطبيقات الذكاءات المتعدِّدة ككل	بكالوريوس	١٤٤	٢,٥٨	٠,٢٩	١,٥٧٤	١٥٦	٠,١١٧
	دراسات عليا	١٤	٢,٤٥	٠,٣٣			

* فرق دال إحصائيًا عند مستوى الدلالة (0.05) أو أقل منه.

يتَّضح من الجدول (١٤) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائيَّة عند مستوى الدلالة (0.05) أو أقل منه، بين استجابات المعلِّمات حول درجة توظيف تطبيقات الذكاء (اللغوي،

الموسيقي، المنطقي-الرياضي، المكاني، الجسمي-الحركي، الشخصي، الطبيعي) في العمليَّة التعليميَّة، وفي الدرجة الكلية لتوظيف تطبيقات الذكاءات المتعدِّدة ككل، تُعزى لمتغيِّر المؤهِّل العلمي. وقد يُعزى ذلك إلى أن المعلِّمات يعملن في بيئات تعليميَّة متشابهة، ويخضعن لنفس الدورات التدريبية ولنفس المتابعة، سواء أكانوا من حملة البكالوريوس أو من حملة الدراسات العليا. مما يجعلهنَّ يحرصن على التنويع في الإستراتيجيات التدريسية والأنشطة التعليميَّة المقدمة للأطفال والمتفقة مع ذكاءاتهم المختلفة، بغض النظر عن مؤهِّلاتهن العلميَّة. وقد اتفقت نتيجة هذا السؤال مع دراسة الصرايرة (٢٠٠٨)، والفرا (٢٠١٨)، التي أشارت إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائيَّة في ممارسة الذكاءات المتعدِّدة، تُعزى لمتغيِّر المؤهِّل العلمي، وهذا ما يعزز من نتائج الدِّراسَة الحاليَّة.

كما يتَّضح من الجدول (١٤) وجود فرق دال إحصائيًا عند مستوى الدلالة (0.05) أو أقل منه، بين استجابات المعلِّمات حول درجة توظيف تطبيقات الذكاء الاجتماعي، بمعنى أن المعلِّمات اللاتي يحملن مؤهِّلًا في البكالوريوس يوظِّفن تطبيقات الذكاء الاجتماعي بدرجة أعلى من المعلِّمات اللاتي يحملن مؤهِّلًا في الدراسات العليا.

٢- الفروق بين استجابات المعلِّمات وفق متغيِّر سنوات الخدمة:

يوضِّح الجدول (١٥) نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي، لإيجاد دلالة الفروق بين استجابات المعلِّمات حول درجة توظيف تطبيقات الذكاءات المتعدِّدة في العمليَّة التعليميَّة بمرحلة رياض الأطفال، وفق متغيِّر سنوات الخدمة (أقل من 5 سنوات، من 5 إلى 10 سنوات، أكثر من 10 سنوات).

جدول (١٥) اختبار تحليل التباين الأحادي لاستجابات المعلِّمات وفق متغيِّر سنوات الخدمة

المحور	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	القيمة الاحتمالية
الأول	بين المجموعات	١,٣٣١	٢	٠,٦٦٥	٨,٤٣٠	٠,٠٦٥
	داخل المجموعات	١٢,٢٣٥	١٥٥	٠,٠٧٩		
	المجموع	١٣,٥٦٥	١٥٧	-		
الثاني	بين المجموعات	١,٤٨٤	٢	٠,٧٤٢	٢,٩٦٦	٠,١٠٢
	داخل المجموعات	٣٨,٧٧٨	١٥٥	٠,٢٥٠		
	المجموع	٤٠,٢٦٢	١٥٧	-		
الثالث	بين المجموعات	٢,٣٤٣	٢	١,١٧٢	٨,٠٨٥	٠,٠٧٢
	داخل المجموعات	٢٢,٤٦٢	١٥٥	٠,١٤٥		
	المجموع	٢٤,٨٠٥	١٥٧	-		

الرابع	بين المجموعات	١,٨٢٤	٢	٠,٩١٢	٥,٨٦٥	٠,٠٩٤
	داخل المجموعات	٢٤,١٠٦	١٥٥	٠,١٥٦		
	المجموع	٢٥,٩٣٠	١٥٧	-		
الخامس	بين المجموعات	٠,٧٢٤	٢	٠,٣٦٢	٢,٥٠٣	٠,١٠٥
	داخل المجموعات	٢٢,٤١٣	١٥٥	٠,١٤٥		
	المجموع	٢٣,١٣٧	١٥٧	-		
السادس	بين المجموعات	١,٤٢٧	٢	٠,٧١٤	٥,٨٢٠	٠,٠٩٥
	داخل المجموعات	١٩,٠٠٩	١٥٥	٠,١٢٣		
	المجموع	٢٠,٤٣٧	١٥٧	-		
السابع	بين المجموعات	١,٨٤٧	٢	٠,٩٢٣	٦,٠٦٦	٠,٠٨٣
	داخل المجموعات	٢٣,٥٩٧	١٥٥	٠,١٥٢		
	المجموع	٢٥,٤٤٣	١٥٧	-		
الثامن	بين المجموعات	٠,٥٠٦	٢	٠,٢٥٣	٠,٧٠٨	٠,٤٩٤
	داخل المجموعات	٥٥,٣٣٨	١٥٥	٠,٣٥٧		
	المجموع	٥٥,٨٤٣	١٥٧	-		
الذكاءات المتعدِّدة ككل	بين المجموعات	١,٣٠٨	٢	٠,٦٥٤	٨,٠٨٦	٠,٠٧٣
	داخل المجموعات	١٢,٥٣٦	١٥٥	٠,٠٨١		
	المجموع	١٣,٨٤٤	١٥٧	-		

يتَّضح من الجدول (١٥) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائيَّة عند مستوى الدلالة (0.05) أو أقل منه، بين استجابات المعلِّمات حول درجة توظيف تطبيقات الذكاءات المتعدِّدة في العمليَّة التعليميَّة، في جميع محاور الذكاءات المتعدِّدة وتطبيقاتها، تُعزى لمتغيِّر سنوات الخدمة. وقد يُعزى ذلك إلى إتضاح فاعلية تطبيقات الذكاءات المتعدِّدة في العمليَّة التعليميَّة، وهو ما دعى المعلِّمات للاستمرار في توظيفها، مع استمرار خدمتهنَّ في التعليم. وقد اتفقت نتيجة هذا السؤال مع دراسة الصرايرة (٢٠٠٨)، وجناد وموسى (٢٠١٣)، والفرا (٢٠١٨)، التي أشارت إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائيَّة في ممارسة الذكاءات المتعدِّدة، تُعزى لمتغيِّر سنوات الخدمة، وهذا ما يعزز من نتائج الدِّراسَة الحاليَّة. كما اتفقت جزئيًا مع دراسة العنزي (٢٠٢٠)، التي أشارت إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائيَّة بين استجابات المعلِّمات حول درجة ممارستهن أنشطة الذكاءات المتعدِّدة، تُعزى لمتغيِّر سنوات الخدمة، باستثناء وجود فرق دال إحصائيًا بين استجابات المعلِّمات حول درجة ممارستهن أنشطة الذكاء الشخصي.

توصيات الدِّراسَة:

في ضوء النتائج التي توصلت إليها الدِّراسَة الحاليَّة، انبثقت مجموعة من التوصيات ينبغي وضعها بين أيدي المهتمين ومنها:

١- عقد دورات تدريبيَّة لمعلِّمات رياض الأطفال بتعليم الطائف؛ لتعزيز ممارساتهنَّ للذكاء الطبيعي.

٢- تشجيع معلِّمات رياض الأطفال بتعليم الطائف على الاستمرار في توظيف المزيد من تطبيقات الذكاءات المتعدِّدة في العمليَّة التعليميَّة، والتنويع فيها.

٣- عمل المزيد من الدِّراسَات العلمية حول الذكاءات المتعدِّدة ومرحلة رياض الأطفال، لاستكمال نتائج الدِّراسَة الحاليَّة.

مقترَحات الدِّراسَة:

١- إجراء دراسات تهدف إلى التعرف على الذكاءات المتعدِّدة السائدة لدى أطفال الروضة بمدينة الطائف، لتوظيف ذلك في استخدام الإستراتيجيات والأنشطة التعليميَّة المناسبة.

٢- إجراء دراسات تهدف إلى التعرف على مستوى الذكاءات المتعدِّدة لدى معلِّمات رياض الأطفال، وعلاقة ذلك بممارساتهنَّ التدريسيَّة.

٣- إعادة إجراء الدِّراسَة الحاليَّة باستخدام أداة مغايرة في جمع البيانات.

المراجع:

- آرمسترونج، ثوماس. (٢٠٠٦). الذكاءات المتعدِّدة في غرفة الصفِّ (مدارس الظهران الأهليَّة، ترجمة). دار الكتاب التربوي للنشر والتوزيع.
- أبو الخير، دينا، والحديدي، محمود. (٢٠١٤). تدريس أطفال الروضة باستخدام إستراتيجيتين قائمتين على الذكاء الحركي والذكاء المكاني وأثرهما في حفظ القرآن الكريم [رسالة ماجستير غير منشورة]. جامعة الشرق الأوسط.
- إسماعيل، عصام، والدسوقي، إيناس. (٢٠١٤، أغسطس). فاعليَّة أنشطة الذكاءين المنطقي والمكاني في تنمية حبِّ الاستطلاع لدى أطفال الروضة [بحوث المؤتمرات]. المؤتمر السنوي الدولي الأول: روي مستقبليَّة لتطوير تربية وتعليم طفل الروضة - كموجِّهات للتميُّز، المنصورة.
- الأنصاري، موئد، والحربي، إبراهيم. (٢٠١٦). درجة ممارسة معلِّمي الرياضيات للأنشطة القائمة على الذكاءات المتعدِّدة [رسالة ماجستير غير منشورة]. جامعة أم القرى.
- بناصر، عائشة، وحجاجي، رشيدة. (٢٠١٦). دور رياض الأطفال في تنمية الذكاءات المتعدِّدة للطفل [رسالة ماجستير غير منشورة]. جامعة أحمد دراية أدرار - الجزائر.
- جناد، روعة، وموسى، وداع. (٢٠١٣). دور معلِّمي الحلقة الأولى في تنشيط الذكاءات المتعدِّدة للتلامذة دراسة ميدانيَّة في محافظة اللاذقيَّة. مجلة جامعة تشرين للبحوث

والدِّراسَات العلميَّة، ٣٥(٧)، ١٥١-١٧٠.

- الجوالده، فؤاد، والقمش، مصطفى، ومقابلة، عاطف. (٢٠١٣). مستوى ممارسة معلِّمي الطلبة الموهوبين للذكاءات المتعدِّدة في الغرفة الصفيَّة. مجلة جامعة القدس المفتوحة للأبحاث والدِّراسَات التربويَّة والنفسيَّة، ١(١)، ٣٦٥-٣٩٢.
- حسين، محمد. (٢٠١٤). نظريَّة الذكاءات المتعدِّدة. دار الجوهرة للنشر والتوزيع.
- حميض، مجد. (٢٠١٧). مدى وعي معلِّمي المرحلة الأساسيَّة الدنيا لنظريَّة الذكاءات المتعدِّدة في المدارس الحكوميَّة لمدينة نابلس من وجهه نظرهم [رسالة ماجستير غير منشورة]. جامعة النجاح الوطنيَّة.
- الخفاف، إيمان. (٢٠١١). الذكاءات المتعدِّدة برنامج تطبيقي. دار المناهج للنشر والتوزيع.
- دروزة، أفنان. (٢٠٠٠). النظريَّة في التدريس وترجمتها عمليًا. دار الشروق للنشر والتوزيع.
- الشبراوي، عبدالناصر. (٢٠١٢). الأركان التعليميَّة في تنمية الذكاءات المتعدِّدة لدى أطفال الروضة وتطبيقاتها. مجلة الطفولة والتربية، ٤(١٢)، ٤٦٣-٥٢١.
- شهبو، ساميَّة، وأدهم، مروى. (٢٠١٧). الذكاءات المتعدِّدة السائدة لدى أطفال الروضة بمدينة الجبيل الصناعيَّة. مجلة دراسات الطفولة، ٢٠(٧٧)، ١٢-٢٨.
- الصرايرة، خالد. (٢٠٠٨). درجة إسهام المعلِّمين في تنمية الذكاء المتعدِّد لدى الطلبة في المدارس الثانويَّة. موتة للبحوث والدِّراسَات - سلسلة العلوم الإنسانيَّة والاجتماعيَّة، ٢٣(٣)، ٤٣ -٧٢.
- صلاح، نيفين. (٢٠١٠). تنمية الذكاء عند الأطفال (ط.٤). دار نهضة مصر للنشر.
- العبدالكريم، سارة، والحلو، بسمة. (٢٠١٤). الذكاءات المتعدِّدة السائدة لدى أطفال مدينة الرياض. مجلة رابطة التربية الحديثة، ٦(٢٠)، ٧١-١١٠.
- عبدالله، مها. (٢٠١٦). دراسة تقويميَّة لواقع رياض الأطفال بمحليَّة شندي [رسالة دكتوراه غير منشورة]. جامعة شندي.
- العبيد، نهاد. (٢٠١٥). فاعليَّة برنامج إثرائي قائم على الذكاءات المتعدِّدة في تنمية بعض مهارات التفكير والمفاهيم لدى أطفال مرحلة الرياض بالكويت. المجلة التربويَّة، ٣٠(١١٧)، ١٥-٦١.
- علي، نيفين. (٢٠١٠/أ). برنامج قائم على إستراتيجيات الذكاءات المتعدِّدة لتكوين بعض المفاهيم لدى أطفال الروضة. مجلة كليَّة التربية بالإسماعيليَّة، (١٧)،١٩١-٢١٦.
- علي، نيفين. (٢٠١٠/ب). برنامج قائم على إستراتيجيات الذكاءات المتعدِّدة لتنمية مهارات حلِّ المشكلات لدى أطفال الروضة. مجلة كليَّة التربية بالإسماعيليَّة، (١٦)،١٧١-١٩٦.
- العنزي، عنود. (٢٠٢٠). درجة ممارسة معلِّمات الرياضيات للأنشطة القائمة على نظريَّة الذكاءات المتعدِّدة في مدينة عرعر. المجلة التربويَّة، (٧٨)، ٢٠٠٣-٢٠٣٣.
- غاردنر، هوارد. (٢٠٠٤). أطر العقل نظريَّة الذكاءات المتعدِّدة (محمد الجيوسي، ترجمة).

مكتب التربية العربي لدول الخليج. (١٩٩٣).

- الفرا، إسماعيل. (٢٠١٨). أنماط الذكاءات المتعدِّدة لدى معلمي اللغة العربية وعلاقتها بممارستهم لها في ضوء أنشطة تربوية تعليمية تعلمية. مجلة جامعة فلسطين للأبحاث والدراسات، ٨ (٣)، ٣١٨- ٣٦٣.
- الفقرا، حلا، والفلفلي، هناء. (٢٠١٩). الذكاءات النمائيَّة المتعدِّدة لدى الأطفال الملتحقين بالرياض ذات الأركان التعليميَّة وأقرانهم الملتحقين بالرياض التقليديَّة من وجهة نظر الأمهات [رسالة ماجستير غير منشورة]. جامعة الإسراء الخاصة.
- الفقيهي، عبدالواحد. (٢٠١٢). الذكاءات المتعدِّدة التأسيس العلمي.
- فليَّة، فاروق، والزكي، أحمد. (٢٠٠٤). معجم مصطلحات التربية لفظًا واصطلاحًا. دار الوفاء لدنيا الطباعة والنشر.
- الناشف، هدى. (٢٠١٧). تصميم البرامج التعليمية لأطفال ماقبل المدرسة (ط.٢). دار الكتاب الحديث.
- نوفل، محمد. (٢٠٠٧). الذكاء المتعدِّد في غرفة الصف النظريَّة والتطبيق. دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة.

Reference:

- Gürkan, T., Dinçer, Ç., & Çabuk, B. (2019). Integrating multiple intelligences into daily plans: a preschool example. Turkish Online Journal of Qualitative Inquiry, 10(3), 321-345.
- Kennedy-Murray, L) .2016). Teachers' Perceptions and Practices of Multiple Intelligences Theory in Middle Schools]Unpublished Doctoral dissertation]. Walden University.
- Taber, K. (2016). The Use of Cronbach's Alpha When Developing and Reporting Research Instruments in Science Education. Research in Science Education, 48(6), 1273-1296.

«درجة توفر مواصفات نصوص الكتاب المدرسي في نصوص كتاب لغتي للصف الثاني الابتدائي»

أ. نورة بنت عيسى بن مقبل الحربي (باحثة في مناهج وطرق تدريس اللغة العربية بجامعة حائل).

الملخص: هدفت الدراسة الحالية إلى التعرف على درجة توفر مواصفات نصوص الكتاب المدرسي في نصوص كتاب لغتي للصف الثاني الابتدائي والتي تتعلق بالجانب النفسي، الاجتماعي، الوجداني، اللغوي والتربوي، ولتحقيق هذا الهدف اتبعت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي، وذلك من خلال اتباع أسلوب تحليل المحتوى، ويكون مجتمع الدراسة من نصوص كتاب لغتي للصف الثاني الابتدائي، وتتمثل عينة الدراسة بالنصوص المقدمة في كتاب لغتي للصف الثاني الابتدائي الخاص بالطالب للفصل الدراسي الأول طبعة عام 1443هـ، وتوصلت الدراسة إلى عدة نتائج أهمها: المواصفات التي تتعلق بالجانب اللغوي جاءت بالترتيب الأول بتكرار بلغ 58)) مرة، ونسبة 33.9%)، ثم المواصفات التي تتعلق بالجانب الاجتماعي في المرتبة الثانية بتكرار بلغ 33 مرة بنسبة 19.3%)، بينما جاءت المواصفات التي تتعلق بالجانب الوجداني في المرتبة الثالثة بتكرار (31) مرة ونسبة 18.1%)، وجاءت المواصفات التي تتعلق بالجانب النفسي في المرتبة الرابعة بتكرار (29) مرة بنسبة 17%)، وأخيراً جاءت المواصفات التي تتعلق بالجانب التربوي في الترتيب الخامس والأخير بتكرار بلغ (20) مرة بنسبة 11.7%)، وأوصت الدراسة بضرورة أن تركّز النصوص المقدمة في كتاب لغتي على الجوانب التربوية والمتمثلة في مهارات حل المشكلات، والمهارات الإبداعية.

الكلمات المفتاحية: كتاب لغتي-نصوص الكتاب المدرسي-اللغة العربية.

The Degree of Availability of Textbooks Texts Specifications in the Texts My Language Book for the Second Grade of Primary School

Norah Essa M. ALHARBI (Researcher in Curricula and Methods of Teaching Arabic language at University of Hail).

Abstract: The current study aimed to identify the degree of availability of textbook texts specifications in the texts of My Language for the second grade of primary school, which relate to the psychological, social, emotional, linguistic, and educational aspects. To achieve this goal, the study followed the descriptive analytical approach, by following the content analysis method. The study population consists of the texts of My Language book for the second grade of primary school, and the study sample is represented by the texts presented in the book My Language for the second grade of primary school for the student for the first semester edition of 1443 AH. The study reached several results, the most important of which are: the specifications related to the linguistic aspect ranked first with a frequency of (58) times, and a rate of (33.9%), and specifications related to the social aspect came in second place with a recurrence of (33) times with a rate of (19.3%), while the specifications related to the emotional aspect ranked in the rank The third recurrence (31) times and the rate of (18.1%), and the specifications related to the psychological aspect came in the fourth place with a recurrence of (29) times with a rate of (17%), and finally the specifications related to the educational aspect came in the fifth and final rank with a recurrence of (20) times with a rate of (11.7%). The study recommended that the texts presented in My Language should focus on the educational aspects of problem-solving skills, and creative skills.

Keywords: My Language Book - Textbook Texts - Arabic Language.

مقدمة:

تعدُّ اللغة العربية من أقدم اللغات وأعرقها، فهي مرآة الشعوب العربية والإسلامية، وهي أداة تواصل الفرد في المجتمع، وهي لغة أصيلة تتميّز بِغنى معجمها اللغوي وتنوع مفرداتها وعلومها.

وتعدُّ اللغة العربية من أهم اللغات في العالم، وهي من أقدم اللغات الموجودة في تاريخ البشر، فهي لغة سامية يرجع أصلها لسام بن نوح عليه السلام، وتظهر أهمية اللغة العربية في مختلف المجالات أهمها مجال التعليم، حيث برزت ملامح تسعى لمواكبة اللغة العربية لبقية اللغات الأخرى خصوصاً في مسار العلم والتعليم، بواسطة ربطها بأساليب التدريس الحديثة، والبعد عن النظام التقليدي في التدريس والمعتمد على التلقين (العجرمي، 2013). وعملية تفوق اللغة والإحساس بأهميتها، يوفر لنا البلاغة بأساليبها وفنونها وعلومها، فالمتأمل في واقع تدريس اللغة العربية في المدارس يلاحظ أن هناك ضعف في تحقق الغرض الذي يراد، فبالرغم من أهمية اللغة العربية إلا أن الشكوى مستمرة في ضعف الطلبة في مختلف مراحل التعليم وعدم مقدرتهم على الانطلاق في حديثهم وكفاياتهم بلغة سليمة وأداء متقن مما انعكس سلباً على المواد الدراسية الأخرى، ولذلك لابد من الاعتناء في تنمية قدرات الطلبة على تعلم هذه اللغة عن طريق التركيز على المحتوى الدراسي التي تقدمه مناهج تعليم اللغة العربية وتوفير الوسائل المناسبة لعرضه وتدريسه (سلمان، 2015).

فقد أكّدت دراسة الشمري (2013) على حالة الضعف في اللغة العربية والتي تعدُّ من المشكلات التي ظهرت بشكل واضح في المؤسسات التربوية، حيث تعاني المؤسسات التربوية من تدني مستوى الطلبة في اللغة العربية وكثرة أخطاءهم اللغوية، فعلى الرغم من زيادة حاملي الشهادات الجامعية إلا أن لغتهم غير سليمة وغير واضحة، كما أشارت دراسة النصار (2020) إلى أن مدارس التعليم العام والجامعات تشهد حالة من الضعف العلمي والوظيفي الملحوظ بين طلبة اللغة العربية في القراءة والكتابة والتعبير والتواصل، بالإضافة إلى ضعف الإقبال على اللغة العربية وتعلّمها.

ومن منطلق أهمية تعليم اللغة العربية ومهاراتها انطلقت عملية تطوير مناهج اللغة العربية بتحديث منظومة المناهج من حيث الأهداف والمحتوى وطرائق التدريس والأنشطة والتقويم، فعكفت لجان التطوير المتخصصة في التربية اللغوية على استهداف تنمية مهارات اللغة في مجاليها الإستقبالي والانتاجي، والسعي إلى تمكين الطلبة من مهاراتها تحدثاً وقراءةً واستماعاً وكتابةً بدقة وطلاقة وجودة (العمارنة، 2015)، فالمناهج من المنظور الحديث أصبحت تعبر عن مجموعة الخبرات التربوية داخل وخارج المدرسة التي تهيئها للطلبة بهدف مساعدتهم على النمو الشامل في جميع الجوانب (العقلية والثقافية والدينية والاجتماعية والجسمية والنفسية والفنية) نمواً يؤدي إلى تعديل سلوكهم ويعمل على تحقيق الأهداف التربوية المنشودة (أحمد وأحمد، 2020).

في ظل المفاهيم الحديثة للمناهج، التي ترى أن الكتاب المدرسي هو أداة لتحقيق الأهداف المرسومة للمادة؛ حيث إنَّه يمثل المصدر الذي يحتوي على المعارف والخبرات والمهارات التي يكتسبها الطالب خلال مرحلة التعليم، ومن ذلك تأتى أهمية إعداد الكتاب المدرسي الخاص بتعليم اللغة العربية -بما يشمل من نصوص لغوية- وفق معايير ومواصفات علمية وتربوية يتم من خلالها تحسين العملية التعليمية وتطويرها، وتكشف هذه المعايير عن نقاط القوة والضعف، ومن ثم تطويره وتعديله وفق متطلبات المجتمع وبما يناسب قدرات الطلبة وميولهم واستعداداتهم للتعلم ويعكس واقع بيئتهم (العدوي، 2009).

وقد أشار (حمادنة، 2016) إلى أن أهم مواصفات كتاب اللغة العربية الجيد أن يحتوي الكتاب على الأربعة مهارات الأساسية وهي الاستماع، القراءة، التحدث، والكتابة، وأن تكون الدروس مترابطة، وأن يراعى التنسيق الجيد للصور، والمفردات، والجمل، وأن يحتوي الكتاب على العديد من التدريبات التي تتطلب من الطلبة الكتابة والقراءة كثيراً.

إنَّ كتاب اللغة العربية المدرسي في ضوء المفهوم الحديث للمناهج، أصبح أداة لتحقيق أهداف العملية التعليمية بشكل عام، وأهداف اللغة العربية بشكل خاص، فكتاب لغتي يتكون من مجموعة معايير تم تخطيطها وتصميمها من قبل المختصون في التربية، فهو بذلك يعدّ وثيقة للمنهج المدرسي التي تشمل الأهداف، المحتوى، الأنشطة، والتقويم، الذي يهدف لمساعدة المعلم والمتعلم على تحقيق الأهداف التي وضعها المؤلفون، وللكتاب المدرسي أهمية ومكانة كبيرة في تحقيق أهداف العملية التعليمية، وهو أسهل المصادر العلمية التي تتوافر للطلبة والمعلمين في المدرسة، ويتكون الكتاب المدرسي من عدة جوانب وهي أهداف الكتاب، المحتوى العلمي، التقنيات التعليمية، والأنشطة التعليمية، ومن الضروري الاهتمام بمواصفات هذه الجوانب لكي يحقق الكتاب المدرسي أهداف العملية التعليمية (الثقفي، 2020).

انطلاقاً من هذه الأهمية لكتاب اللغة العربية المدرسي فقد اهتمت المملكة العربية السعودية في قطاع التعليم وبخاصة في تعليم اللغة العربية، ويتمحور هذا الاهتمام في حركة التطوير التي أنجزتها وزارة التعليم في الفترة الأخيرة والمتمثلة في تطوير المناهج والكتب وإعادة تشكيلها وتنظيمها على هيئة وحدات دراسية (العمارنة، 2018).

ومن منطلق أهمية كتاب اللغة العربية المدرسي وضرورة توافر معايير الجودة فيه، سواءً في تصميمه أو فيما يشمل عليه من محتوى، فقد أجريت حول ذلك العديد من الدراسات البحثية كدراسة العنزي والسريع (2017) التي هدفت للتعرف على مدى توفر بعدي التعلم المتمثلة في تعميق واستخدام المعرف، ومهارات التفكير المرتبطة بهم في أنشطة وتدريبات كتاب لغتي الجميلة للصف السادس الابتدائي، ولتحقيق هذا الهدف استخدمت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي، بواسطة استخدام بطاقة الملاحظة، وبلغ مجتمع الدراسة كتاب لغتي للصف السادس طبعة 1436هـ، وقد توصلت الدراسة إلى مستوى توفر تضمين المعرفة في كتاب

لغتي ليس كافياً، كما توصلت الدراسة إلى أن استخدام المعرفة على نحو له هدف ومعنى لم يدخل في أنشطة وتدريبات كتاب لغتي، ودراسة الشريف (2017) التي هدفت للتعرف على مدى توفر القيم الأخلاقية التي ينبغي تضمينها في كتب «لغتي الجميلة» للصفوف الابتدائية، ولتحقيق هذا الهدف اتبعت الدراسة المنهج الوصفي بأسلوب تحليل المحتوى، وذلك باستخدام بطاقة تحليل المحتوى التي صممها الباحث، حيث تم تطبيق الدراسة على مجتمع العينة كتب لغتي الجميلة من الصف الرابع وحتى السادس للفصل الأول والثاني، وقد توصلت الدراسة إلى أن القيم الأخلاقية التي تضمنتها كتب لغتي الجميلة بلغت 38)) قيمة من أصل (39) قيمة ينبغي توافرها، كما توصلت الدراسة إلى أن القيم الأخلاقية توفرت في كتاب الصف الخامس بأعلى نسبة يليه كتاب الصف السادس يليه كتاب الصف الرابع، بالإضافة لذلك، توصلت الدراسة إلى أن هناك عدم توازن في توزيع القيم الأخلاقية في كتب لغتي الجميلة.

كما سعت دراسة الشمري (2019) للتعرف على مدى توافر أبعاد المدخل الإنساني ومؤشراتها وتوزيعها في كتب لغتي الجميلة في المرحلة الابتدائية، ولتحقيق هذا الهدف استخدمت الدراسة المنهج الوصفي، من خلال أسلوب تحليل المحتوى من خلال بطاقة التحليل، حيث تم تطبيقها على مجتمع الدراسة (6) كتب لغتي الجميلة المقررة للمرحلة الابتدائية، وقد توصلت الدراسة إلى أن أبعاد المدخل الإنساني في كتب اللغة العربية هي البعد الوجداني، البعد المعرفي، البعد الاجتماعي، والتي تتوفر في الكتب بنسب مختلفة، كما توصلت الدراسة إلى أن توفر هذه الأبعاد في الكتب لم يكن متوازن، حيث احتل البعد المعرفي النسبة الأكبر تكراراً، يليه البعد الوجداني، وأخيراً البعد الاجتماعي، ودراسة الشنقيطي (2020) التي هدفت للتعرف على مدى مراعاة محتوى كتاب لغتي الجميلة لمعايير المستويات اللغوية، ولتحقيق هذا الهدف استخدمت الدراسة المنهج الوصفي، من خلال أسلوب تحليل المحتوى، حيث تم بناء قائمة المعايير اللغوية لكتب اللغة العربية بالإضافة لبناء استمارة لتحليل المحتوى، وشمل مجتمع العينة على (12) كتاب للطالب، و(12) كتاب للأنشطة من كتب اللغة العربية (لغتي-لغتي الجميلة) من الصف الأول حتى السادس، حيث كانت عينة الدراسة هي تحليل النصوص القرائي في الوحدات الأربعة من الفصل الأول، وتوصلت الدراسة لعدة نتائج من أهمها عشوائية توزيع المهارات في الكتب، وعدم توازن بين نسب المستويات اللغوية في الكتب، كما توصلت الدراسة إلى وجود اختلاف كبير بين أوزان المستويات الكمية والنسبية في تلك الكتب، كما توصلت الدراسة إلى عدم تركيز على المستوى الصوتي في معايير المستوى الصرفي، ودراسة صبيح وقطب (2021) التي سعت لتحليل كتاب لغتي الجميلة في ضوء احتياجات طلاب الصف الخامس الابتدائي، ولتحقيق هذا الهدف استخدمت الدراسة المنهج النوعي التحليلي، من خلال تحليل المحتوى، حيث تم تحليل بيانات الكتاب من خلال برنامج (SPSS)، حيث تم تطبيق الدراسة على كتاب اللغة العربية «لغتي الجميلة» للصف الخامس 2016/2017 للفصل

الأول والثاني، وقد توصلت الدراسة إلى نقص شديد في الاحتياجات التعليمية في كتاب لغتي الجميلة، كما توصلت الدراسة إلى أن هناك ندرة في مستويات الأهداف المعرفية في كتاب لغتي للفصلين الأول والثاني.

ويلاحظ من الدراسات السابقة أنها لم تتناول نصوص كتاب لغتي للصف الثاني الابتدائي ومدى توافر معايير جودة نصوص الكتب المدرسية فيها مما يجعل مشكلة هذه الدراسة جديرة بالبحث والتقصي، كذلك يلاحظ على ما تم عرضه من دراسات أنها جميعاً استخدمت منهج تحليل المحتوى للوصول إلى نتائجها، وقد استفادت منها الباحثة في اختيار المنهج الملائم لهذه الدراسة، كذلك في بناء وتصميم أداة هذه الدراسة، وفي تفسير النتائج التي توصلت لها ومناقشتها في ضوء تلك الدراسات.

وفي ضوء ما سبق تبرز الحاجة إلى إجراء دراسة علمية تتناول نصوص كتاب لغتي للصف الثاني الابتدائي ومدى توافقها مع معايير جودة نصوص الكتب المدرسية لتحقيق أهداف تعلم اللغة العربية، وذلك بهدف تقديم نتائج علمية يمكن للجهات المختصة الاعتماد عليها في تطوير مناهج اللغة العربية، وأيضاً في تجويد محتواها، واستجابة لما سبق جاءت هذه الدراسة للتعرف على درجة توفر مواصفات نصوص الكتاب المدرسي في نصوص كتاب لغتي للصف الثاني الابتدائي.

مشكلة الدراسة:

بالرغم من اهتمام وزارة التعليم في المملكة العربية السعودية بتطوير مناهج تعليم اللغة العربية ممثلة في كتاب لغتي للصفوف الأولية فإن الباحثة تلحظ عدم جودة النصوص القرائية المقدمة للمتعلمين في الكتاب، وذلك لعدم مسايرتها لروح العصر وتطوراته، وهذا ما أكدته نتائج دراسة العتيبي (2020) التي توصلت إلى أن هناك قصور في تناول كتاب لغتي لبعض القضايا التي يعيشها المجتمع السعودي بفعل التطّور والتقدّم في مجال الإنترنت ووسائل التواصل الاجتماعي والتي لها تأثير كبير في حياة هذا المجتمع، الأمر الذي يستلزم تحديث مناهج تعليم اللغة العربية لمواجهة التغيرات الاجتماعية المتزايدة، بالإضافة لتوعية المتعلمين بآثارها السلبية في حياتهم وعلاقتهم الاجتماعية، وانطلاقا من توصيات الأدبيات البحثية المتمثلة بدراسة التميمي (2020) التي أوصت بضرورة اعتماد قائمة من المعايير المعتمدة لاختيار موضوعات كتب اللغة العربية، وما أوصت به دراسة عبدالله (2016) بضرورة تطوير محتوى الكتاب المدرسي بما يتوافق مع التطورات العالمية ويلبي احتياجات المجتمع بما يناسب قدرات وإمكانات الطلبة، وما أشارت له دراسة مدي (2017) من أهمية مراعاة معايير الجودة في محتوى كتب اللغة العربية من أجل تحقيق الأهداف التربوية، كما يشير النميري وآخرون (2019) إلى ضرورة الاهتمام بتصميم كتب اللغة العربية وإعدادها وفق معايير الجودة حتى تتحقق الأهداف المرجوة، كما أوصت دراسة عبدالكريم (2020) بضرورة إجراء دراسات حول جودة كتب اللغة العربية.

وفي ضوء ما سبق برزت الحاجة إلى إجراء دراسة علمية تتناول نصوص كتاب لغتي من حيث درجة توفر مواصفات النصوص المدرسية في كتاب لغتي للصف الثاني الابتدائي، وعليه يمكن تحديد مشكلة الدراسة من خلال الإجابة عن السؤال الرئيس التالي:

«ما درجة توفر مواصفات نصوص الكتاب المدرسي في نصوص كتاب لغتي للصف الثاني الابتدائي بالمملكة العربية السعودية؟»

ويتفرع من السؤال الرئيس الأسئلة الفرعية التالية:

1. ما درجة توفر مواصفات نصوص الكتاب المدرسي في نصوص كتاب لغتي للصف الثاني الابتدائي التي تتعلق بالجانب النفسي؟
2. ما درجة توفر مواصفات نصوص الكتاب المدرسي في نصوص كتاب لغتي للصف الثاني الابتدائي التي تتعلق بالجانب اللغوي؟
3. ما درجة توفر مواصفات نصوص الكتاب المدرسي في نصوص كتاب لغتي للصف الثاني الابتدائي التي تتعلق بالجانب الاجتماعي؟
4. ما درجة توفر مواصفات نصوص الكتاب المدرسي في نصوص كتاب لغتي للصف الثاني الابتدائي التي تتعلق بالجانب الوجداني؟
5. ما درجة توفر مواصفات نصوص الكتاب المدرسي في نصوص كتاب لغتي للصف الثاني الابتدائي التي تتعلق بالجانب التربوي؟

أهداف الدراسة:

تهدف هذه الدراسة إلى:

1. التعرف على درجة مواصفات نصوص الكتاب المدرسي في نصوص كتاب لغتي للصف الثاني الابتدائي التي تتعلق بالجانب النفسي.
2. التعرف على درجة مواصفات نصوص الكتاب المدرسي في نصوص كتاب لغتي للصف الثاني الابتدائي التي تتعلق بالجانب اللغوي.
3. التعرف على درجة مواصفات نصوص الكتاب المدرسي في نصوص كتاب لغتي للصف الثاني الابتدائي التي تتعلق بالجانب الاجتماعي.
4. التعرف على درجة مواصفات نصوص الكتاب المدرسي في نصوص كتاب لغتي للصف الثاني الابتدائي التي تتعلق بالجانب الوجداني.
5. التعرف على درجة مواصفات نصوص الكتاب المدرسي في نصوص كتاب لغتي للصف الثاني الابتدائي التي تتعلق بالجانب التربوي.

أهمية الدراسة:

أولاً: الأهمية العلمية:

تنبع أهمية هذه الدراسة من أهمية نصوص الكتاب المدرسي في كتاب لغتي، وأهمية مراعاتها لجودة النصوص المقدمة في كتب اللغة العربية، بما يحقق تحسين عملية تعليم

اللغة العربية.

قد تفيد الدراسة القائمين على تعليم اللغة العربية من خلال تعرفهم على درجة جودة النصوص القرائية المقدمة في كتاب لغتي للصف الثاني ومسايرتها لروح العصر وتطوراته.

يمكن أن تثري الدراسة المكتبة العربية بمزيد من الدراسات العلمية حول أهمية توفر مواصفات النصوص المدرسية في النصوص المقدمة للمتعلمين في الكتاب المدرسي في كتاب لغتي.

ثانياً: الأهمية التطبيقية:

يتوقع أن تزود الدراسة صنّاع القرار في مجال تطوير تعليم اللغة العربية وتعلّمها بنتائج هذه الدراسة للعمل على تحسين مناهج اللغة العربية وتطويرها.

تنبع أهمية الدراسة في اكتشاف نقاط الضعف في مواصفات نصوص كتاب لغتي للصف الثاني ومعالجتها أو نقاط القوة وتعزيزها.

حدود الدراسة:

تتمثل حدود الدراسة بالآتي:

الحدود الموضوعية: تحد الدراسة بمعايير تقويم كتاب لغتي والمتمثلة في المواصفات المتعلقة بالجانب (النفسي - اللغوي - الاجتماعي - الوجداني -التربوي).

الحدود المكانية: كتاب لغتي للصف الثاني الابتدائي (الفصل الدراسي الأول) طبعة عام 1443هـ.

الحدود الزمانية: الفصل الدراسي الأول من العام الجامعي 1443هـ.

مصطلحات الدراسة:

كتاب لغتي:

تعرفه الباحثة إجرائياً في هذه الدراسة بأنه الكتاب الذي أقرته وزارة التربية والتعليم في المملكة العربية السعودية؛ لتعليم اللغة العربية لطلبة المرحلة الابتدائية وعنونته بلغتي للصف الثاني الابتدائي الخاص بالطالب المطبوع عام 1443هـ.

معايير جودة نصوص الكتاب المدرسي:

تعرفه الباحثة إجرائياً في هذه الدراسة بأنها مستويات الجودة التي يجب أن يحققها كتاب لغتي للصف الثاني في المملكة العربية السعودية، طبعه 1443هـ، ويمكن التحقق من درجة توفرها من خلال بطاقة تحليل صممتها الباحثة لقياس ذلك.

منهجية وإجراءات الدراسة:

منهج الدراسة:

استخدمت الباحثة في هذه الدراسة المنهج الوصفي التحليلي؛ وذلك من خلال اتباع أسلوب تحليل المحتوى، وذلك لملائمته لطبيعة الهدف من الدراسة، والذي يحاول من خلاله وصف

الظاهرة موضوع الدراسة، وتحليل بياناتها.

ويعرف المنهج الوصفي التحليلي؛ بأنه «وصف دقيق ومنظم وأسلوب تحليلي للظاهرة أو المشكلة المراد بحثها من خلال منهجية علمية للحصول على نتائج عملية وتفسيرها بطريقة موضوعية وحيادية بما يحقق أهداف البحث وفرضياته» (العاصي، 2018، ص75).

مجتمع الدراسة وعينتها:

يتمثل مجتمع الدراسة في نصوص كتاب لغتي للصف الثاني الابتدائي، وتتمثل عينة الدراسة بالنصوص المقدمة في كتاب لغتي للصف الثاني الابتدائي الخاص بالطالب للفصل الدراسي الأول طبعة عام 1443هـ.

أدوات الدراسة:

لتحقيق أهداف الدراسة والإجابة عن أسئلتها قامت الباحثة ببناء قائمة بمواصفات نصوص الكتاب المدرسي الجيد المطلوب توفرها في نصوص كتاب لغتي المتعلقة بجودة الكتاب المدرسي في كتاب لغتي للصف الثاني الابتدائي، وهي المواصفات التي تتعلق بالجانب النفسي، اللغوي، الاجتماعي، الوجداني، والتربوي، وذلك بعد مراجعة الأدبيات السابقة المتمثلة بالمؤلفات العلمية التي تناولت ذلك مثل النميري، آل تميم، الأحمد، المنتشري، الغامدي، (2019) أو الدراسات العلمية كدراسة صبيح وقطب (2021)، ودراسة الشنقيطي (2020)، ودراسة الشمري (2019)، ودراسة العنزي والسريع (2017)، ودراسة الشريف (2017)، وقد تم عرض القائمة على مجموعة من المحكمين المختصين والخبراء في المناهج وطرق التدريس للتأكد من صدقها وشموليتها وملائمتها لتحقيق الأهداف، وفي ضوء آراء المحكمين تم التعديل لتخرج القائمة بصورتها النهائية المضمنة في بطاقة التحليل.

إجراءات تحليل مقرر لغتي للصفوف الأولية:

لما كانت طبيعة هذه الدراسة تقتضي تحليل نصوص مقرر لغتي، ووصف عناصره وصفاً كمياً، فقد تم تحديد فئة التحليل، ووحداته لحساب التكرارات المتعلقة بهذا المحتوى، وفيما يلي تفصيل ذلك:

تحديد هدف تحليل المحتوى:

يهدف تحليل المحتوى في الدراسة الحالية إلى تحليل محتوى كتاب الطالب لمقرر (لغتي) للصف الثاني الابتدائي، لمعرفة مدى تضمن محتواه لمؤشرات مفاهيم نظرية مواصفات للمؤشرات المرتبطة بمواصفات نصوص الكتاب المدرسي الجيدة.

تحديد فئة التحليل:

تم اعتبار مجالات نصوص الكتاب المدرسي التي حددتها الباحثة في حدود الدراسة هي فئات للتحليل، وهي: (المواصفات التي تتعلق بالجانب النفسي - المواصفات التي تتعلق بالجانب اللغوي - المواصفات التي تتعلق بالجانب الاجتماعي - المواصفات التي تتعلق بالجانب الوجداني - المواصفات التي تتعلق بالجانب التربوي)، ويندرج تحت كل مجال من هذه

المجالات عدد من المؤشرات تعبر تعبيراً دقيقا عما ينبغي أن تتضمنه نصوص مقرر لغتي للصف الثاني الابتدائي من مؤشرات لمواصفات نصوص الكتاب المدرسي الجيدة، بمعنى أن الباحثة قد حددت فئات التحليل في كل مؤشر من مؤشرات مواصفات نصوص الكتاب المدرسي الجيدة التي رأى المحكمون المختصون مناسبتها لنصوص كتاب لغتي للصف الثاني الابتدائي.

تحديد وحدة التحليل:

يقصد بوحدات التحليل: أكبر وحدة يتم اتخاذها كأساس لعملية التحليل، والوحدات التي تتخذ أداة للتحليل متنوعة، فقد تكون كلمة أو جملة أو فقرة أو الموضوع، وتتخذ بحسب أهداف الدراسة (طعيمة، 2004، ص319).

وقد اعتبرت الباحثة كل جملة في محتوى مقرر لغتي للصف الثاني الابتدائي بكتاب الطالب وحدة التحليل.

إعداد بطاقة تحليل المحتوى:

يقصد ببطاقة تحليل المحتوى في هذه الدراسة، الاستمارة التي صممت لتسجيل معدل تكرارات مؤشرات مواصفات نصوص الكتاب المدرسي الجيدة في نصوص كتاب لغتي للصف الثاني الابتدائي، والتي ترتبط بمواصفات نصوص الكتاب المدرسي الجيدة المحددة في الدراسة وهي: (المواصفات التي تتعلق بالجانب النفسي - المواصفات التي تتعلق بالجانب اللغوي - المواصفات التي تتعلق بالجانب الاجتماعي - المواصفات التي تتعلق بالجانب الوجداني - المواصفات التي تتعلق بالجانب التربوي)، وقد قامت الباحثة بإعداد بطاقة تحليل تضم فئات التحليل (مواصفات نصوص الكتاب المدرسي الجيدة)، وما يندرج تحتها من مؤشرات، وجعل أمام كل فئة منها نصوص الكتاب على شكل مربعات، وتم تخصيص كل مربع لرصد تكرارات وحدات التحليل.

تحديد ضوابط التحليل:

لضمان تسكين وحدات التحليل في فئاتها، ولتحقيق أقصى درجات الاتفاق بين التحليلين الأول والثاني، فقد تم وضع ضوابط إجرائية لعملية التحليل، وذلك من خلال تحديد الخطوات الإجرائية في عملية تحليل المحتوى وفقاً لمؤشرات مواصفات نصوص الكتاب المدرسي الجيدة. وتحددت الإجراءات فيما يلي:

- قراءة المحتوى المطلوب كاملاً قراءة متأنية فاحصة.
- التعرف على مضمون المحتوى عن طريق مضمون الفقرات في الجمل والنصوص.
- اعتبار كل جملة أو نص وحدة للتحليل.
- رصد تكرارات المؤشرات والإجمالي وذلك لكل وحدة من وحدات المقرر.

تحليل محتوى المقرر (الوحدات الدراسية):

بعد اكتمال الإجراءات السابقة قامت الباحثة بتحليل نصوص مقرر لغتي للصف الثاني الابتدائي عبر تحليل الوحدات الدراسية التي يتضمنها، وقامت بإجراءات التحليل وفق ضوابطه مستخدمةً

بطاقة التحليل المعدة لهذا الغرض.

تفريغ محتوى كل بطاقة من بطاقات التحليل بعد تضمين بياناتها في جداول تتضمن فئات التحليل وتكرار كل فئة منها في محتوى نصوص مقرر لغتي للصف الثاني الابتدائي.

حساب التكرارات، والنسب المئوية لنتائج التحليل لكل مؤشر من مؤشرات مواصفات نصوص الكتاب المدرسي الجيدة في هذه الدراسة من قبل الباحثة، ولكل فصل دراسي في مقرر لغتي (كتاب الطالب) للصف الثاني الابتدائي.

ثبات الأداة:

للتأكد من ثبات الأداة، قامت الباحثة بإجراء التحليل مرتين لكتاب لغتي للصف الثاني الابتدائي، حيث يفصل بين التحليل الأول والثاني فترة شهر، ثم تمت مقارنة الفرق بين التحليلين، ومن خلال مقارنة التحليل، توصلت الباحثة إلى عدد من النتائج، وقامت الباحثة بحساب نسبة الثبات بين التحليلين باستخدام معادلة هلوستي :(Holsti)

معدل الثبات = (ت)*2 / ن2 + ن1

بحيث:

ت = عدد مرات الاتفاق بين نتائج التحليل الأول، ونتائج التحليل الثاني.

ن1= عدد تكرارات التحليل الأول.

ن2= عدد تكرارات التحليل الثاني.

وبعد تطبيق المعادلة، توصلت الباحثة لمعامل الثبات (0.985) لتحليل كتاب لغتي لطلبة الصف الثاني الابتدائي، وهي نسبة عالية وتشير إلى ثبات التحليل، كما أن معامل الارتباط بين بيانات التحليل الأول وبيانات التحليل الثاني (0.985) وهو معامل ارتباط دال بمستوى (0.01) والذي يشير إلى ثبات أداة التحليل عبر الزمن.

التطبيق على المعادلة: (170)*2 / 170 + 175 = 340 / 345 = 0.985

حيث:

ن1= 170

ن2= 175

ت= 170

أساليب المعالجة الإحصائية المستخدمة في الدراسة:

تم استخدام الأساليب الإحصائية التالية في بيانات الدراسة:

التكرارات والنسب المئوية لتحديد درجه تضمين (مؤشرات) مفاهيم نظرية مواصفات نصوص الكتاب المدرسي في محتوى مقرر لغتي للصفوف الأولية.

إجراء معادلة هولستي (Holsti) لحساب ثبات الأداة.

عرض نتائج الدراسة ومناقشتها وتفسيرها:

أولاً: عرض النتائج.

النتائج الخاصة بالسؤال الأول للدراسة والذي ينص على:

ما درجة توفر مواصفات نصوص الكتاب المدرسي في نصوص كتاب لغتي للصف الثاني الابتدائي التي تتعلق بالجانب النفسي؟

للإجابة على هذا السؤال تم استخراج التكرارات والنسب المئوية لكل مؤشر من مؤشرات الجانب النفسي التي وردت في كتاب لغتي للصف الثاني الابتدائي كما يلي:

جدول 1:

يوضح درجة توفر المواصفات التي تتعلق بالجانب النفسي في نصوص كتاب لغتي للصف الثاني الابتدائي

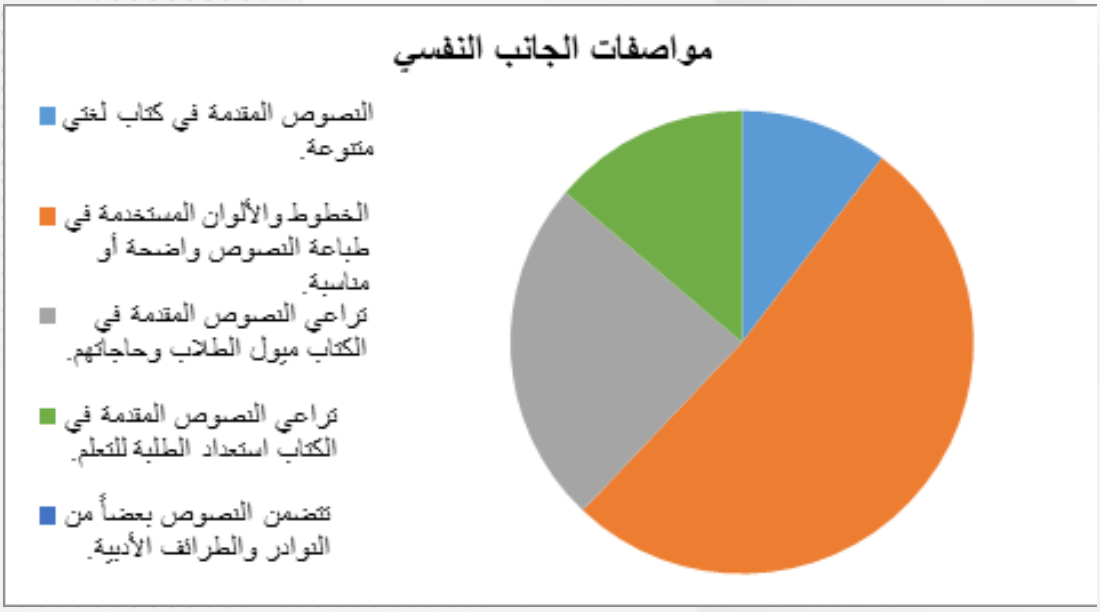
م	المؤشرات	عدد التكرارات	النسبة المئوية	الترتيب
1	النصوص المقدمة في كتاب لغتي متنوعة.	3	%10.3	4
2	الخطوط والألوان المستخدمة في طباعة النصوص واضحة أو مناسبة.	15	%51.7	1
3	تراعي النصوص المقدمة في الكتاب ميول الطلبة وحاجاتهم.	7	%24.1	2
4	تراعي النصوص المقدمة في الكتاب استعداد الطلبة للتعلم.	4	%13.8	3
5	تتضمن النصوص بعضاً من النوادر والطرائف الأدبية.	0	%0	5
المجموع		29	%100	

من خلال الجدول (1) يتضح أن مجموع التكرارات للجانب النفسي في كتاب لغتي للصف الثاني الابتدائي للفصل الثاني بلغ (29) مرة، حيث أن المؤشر رقم (2) «الخطوط والألوان المستخدمة في طباعة النصوص واضحة أو مناسبة» حصل على الترتيب الأول، بتكرار بلغ (15) مرة، ما نسبته (51.7%)، يليه في الترتيب الثاني المؤشر رقم (3) «تراعي النصوص المقدمة في الكتاب ميول الطلبة وحاجاتهم»، حيث بلغ إجمالي التكرارات (7) مرات بنسبة بلغت (24.1%)، ثم يليه في الترتيب الثالث المؤشر رقم (4) «تراعي النصوص المقدمة في الكتاب استعداد الطلبة للتعلم»، بتكرار بلغ (4) مرات بنسبة (13.8%)، وجاء في الترتيب الرابع مؤشر رقم (1) «النصوص المقدمة في كتاب لغتي متنوعة»، بمجموع تكرارات بلغ (3) مرات بنسبة (10.3%)، وجاء في المرتبة الأخيرة المؤشر رقم (5) «تتضمن النصوص بعضاً من النوادر والطرائف الأدبية»، الذي لم يحصل على أي تكرار.

والشكل (1) الموضح أدناه يوضح درجة توفر المواصفات التي تتعلق بالجانب النفسي في نصوص كتاب لغتي للصف الثاني الابتدائي:

شكل 1:

درجة توفر المواصفات التي تتعلق بالجانب النفسي في نصوص كتاب لغتي للصف الثاني الابتدائي.



النتائج الخاصة بالسؤال الثاني للدراسة والذي ينص على:

ما درجة توفر مواصفات نصوص الكتاب المدرسي في نصوص كتاب لغتي للصف الثاني الابتدائي التي تتعلق بالجانب اللغوي؟

للإجابة على هذا السؤال تم استخراج التكرارات والنسب المئوية لكل مؤشر من مؤشرات الجانب اللغوي التي وردت في كتاب لغتي للصف الثاني الابتدائي كما يلي:

جدول 2:

يوضح درجة توفر المواصفات التي تتعلق بالجانب اللغوي في نصوص كتاب لغتي للصف الثاني الابتدائي

م	المؤشرات	عدد التكرارات	النسبة المئوية	الترتيب
1	تثري النصوص المتعلم بالمصطلحات اللغوية المختلفة.	15	%25.9	1
2	ترتبط المفردات اللغوية الواردة في النصوص بالإطار البيئي للمتعلم.	13	%22.4	2
3	تعالج النصوص موضوعات الهجاء وتحليلها وتركيبها.	15	%25.9	1

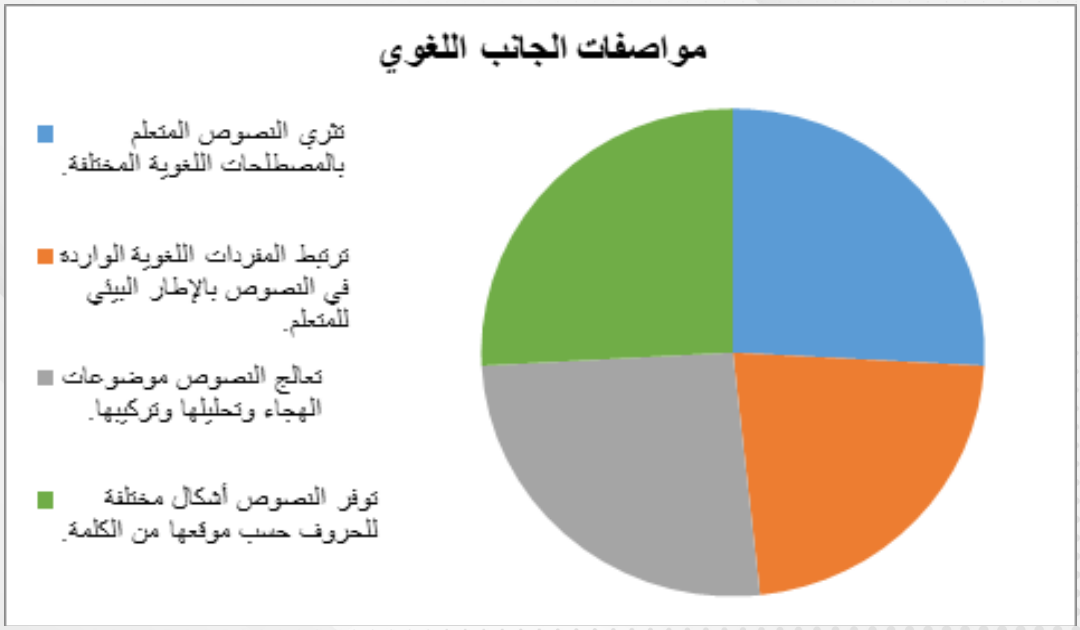
م	المؤشرات	عدد التكرارات	النسبة المئوية	الترتيب
4	توفر النصوص أشكال مختلفة للحروف حسب موقعها من الكلمة.	15	%25.9	1
	المجموع	58	%100	

من خلال الجدول (2) يتضح أن مجموع التكرارات للجانب اللغوي في كتاب لغتي للصف الثاني الابتدائي للفصل الثاني بلغ (58) مرة، حيث حصلت المؤشرات رقم (1)، (3)، (4) «تثري النصوص المتعلم بالمصطلحات اللغوية المختلفة»، «تعالج النصوص موضوعات الهجاء وتحليلها وتركيبها»، «توفر النصوص أشكال مختلفة للحروف حسب موقعها من الكلمة» على الترتيب الأول على التوالي، بتكرار بلغ (15) مرة، ما نسبته (25.9%)، يليه في الترتيب الثاني المؤشر رقم (2) «ترتبط المفردات اللغوية الواردة في النصوص بالإطار البيئي للمتعلم» حيث بلغ إجمالي التكرارات (13) مرة بنسبة بلغت 22.4)%).

والشكل (2) أدناه، يوضح نسبة توفر المواصفات التي تتعلق بالجانب اللغوي في كتاب لغتي للصف الثاني الابتدائي:

شكل 2:

درجة توفر المواصفات التي تتعلق بالجانب اللغوي في نصوص كتاب لغتي للصف الثاني الابتدائي



النتائج الخاصة بالسؤال الثالث للدراسة والذي ينص على:

ما درجة توفر مواصفات نصوص الكتاب المدرسي في نصوص كتاب لغتي للصف الثاني الابتدائي التي تتعلق بالجانب الاجتماعي؟

للإجابة على هذا السؤال تم استخراج التكرارات والنسب المئوية لكل مؤشر من مؤشرات الجانب الاجتماعي التي وردت في كتاب لغتي للصف الثاني الابتدائي كما يلي:

جدول 3:

يوضح درجة توفر المواصفات التي تتعلق بالجانب الاجتماعي في نصوص كتاب لغتي للصف الثاني الابتدائي

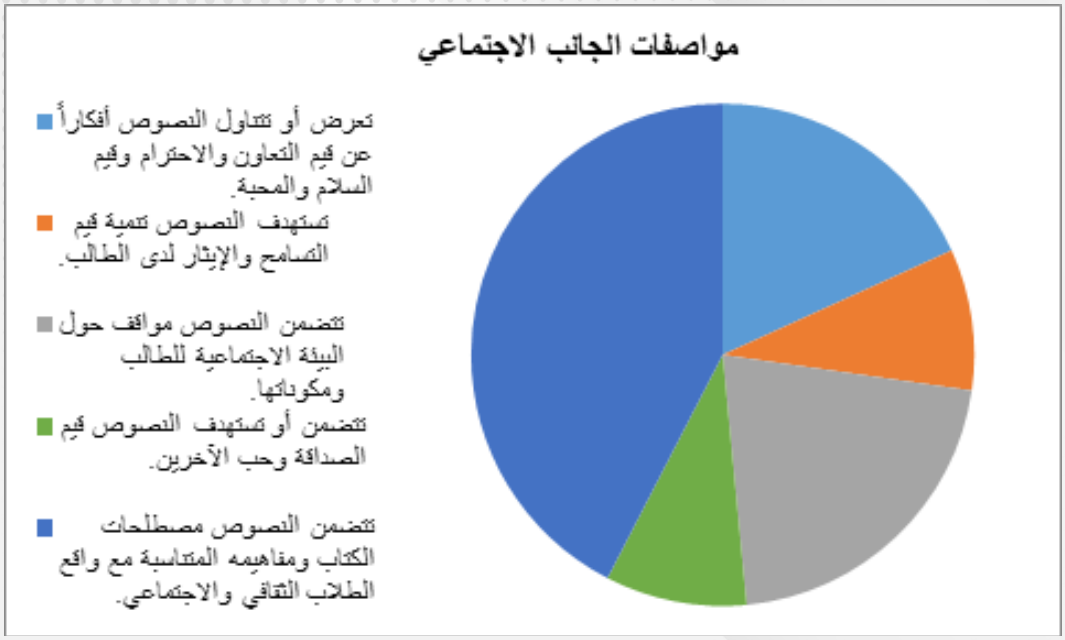
م	المؤشرات	عدد التكرارات	النسبة المئوية	الترتيب
1	تعرض أو تتناول النصوص أفكاراً عن قيم التعاون والاحترام وقيم السلام والمحبة.	6	٪18.2	3
2	تستهدف النصوص تنمية قيم التسامح والإيثار لدى الطالب.	3	٪9.1	4
3	تتضمن النصوص مواقف حول البيئة الاجتماعية للطالب ومكوناتها.	7	٪21.2	2
4	تتضمن أو تستهدف النصوص قيم الصداقة وحب الآخرين.	3	٪9.1	4
5	تتضمن النصوص مصطلحات الكتاب ومفاهيمه المتناسبة مع واقع الطلبة الثقافي والاجتماعي.	14	٪42.4	1
	المجموع	33	%100	

من خلال الجدول (3) يتضح أن مجموع التكرارات للجانب الاجتماعي في كتاب لغتي للصف الثاني الابتدائي للفصل الثاني بلغ (33) مرة، حيث أن المؤشر رقم (5) «تتضمن النصوص مصطلحات الكتاب ومفاهيمه المتناسبة مع واقع الطلبة الثقافي والاجتماعي» حصل على الترتيب الأول، بتكرار بلغ 14)) مرة، ما نسبته 42.4)%)، يليه في الترتيب الثاني المؤشر رقم (3) «تتضمن النصوص مواقف حول البيئة الاجتماعية للطالب ومكوناتها» حيث بلغ إجمالي التكرارات (7) مرات بنسبة بلغت (21.2%)، ثم يليه في الترتيب الثالث المؤشر رقم (1) «تعرض أو تتناول النصوص أفكاراً عن قيم التعاون والاحترام وقيم السلام والمحبة» بتكرار بلغ (6) مرات بنسبة 18.2)%)، وجاء في المرتبة الرابعة والأخيرة المؤشر رقم (2) والمؤشر رقم (4) « تستهدف النصوص تنمية قيم التسامح والإيثار لدى الطالب»، «تتضمن أو تستهدف النصوص قيم الصداقة وحب الآخرين» على التوالي، بتكرار بلغ (3) مرات، وما نسبته 9.1)%).

والشكل (3) أدناه، يوضح نسبة توفر المواصفات التي تتعلق بالجانب الاجتماعي في كتاب لغتي للصف الثاني الابتدائي:

شكل 3:

درجة توفر المواصفات التي تتعلق بالجانب الاجتماعي في نصوص كتاب لغتي للصف الثاني الابتدائي.



النتائج الخاصة بالسؤال الرابع للدراسة والذي ينص على:

ما درجة توفر مواصفات نصوص الكتاب المدرسي في نصوص كتاب لغتي للصف الثاني الابتدائي التي تتعلق بالجانب الوجداني؟

للإجابة على هذا السؤال تم استخراج التكرارات والنسب المئوية لكل مؤشر من مؤشرات الجانب الوجداني التي وردت في كتاب لغتي للصف الثاني الابتدائي كما يلي:

جدول 4:

يوضح درجة توفر المواصفات التي تتعلق بالجانب الوجداني في نصوص كتاب لغتي للصف الثاني الابتدائي

م	المؤشرات	عدد التكرارات	النسبة المئوية	الترتيب
1	تتضمن أو تستهدف النصوص المقدمة الإحساس بتقدير الذات لدى المتعلم.	4	%12.9	3
2	تتضمن أو تستهدف النصوص المقدمة الشعور بالمسؤولية لدى المتعلم.	1	%3.2	4
3	تستهدف النصوص تعزيز الميول الإيجابية لدى المتعلم.	11	%35.5	2

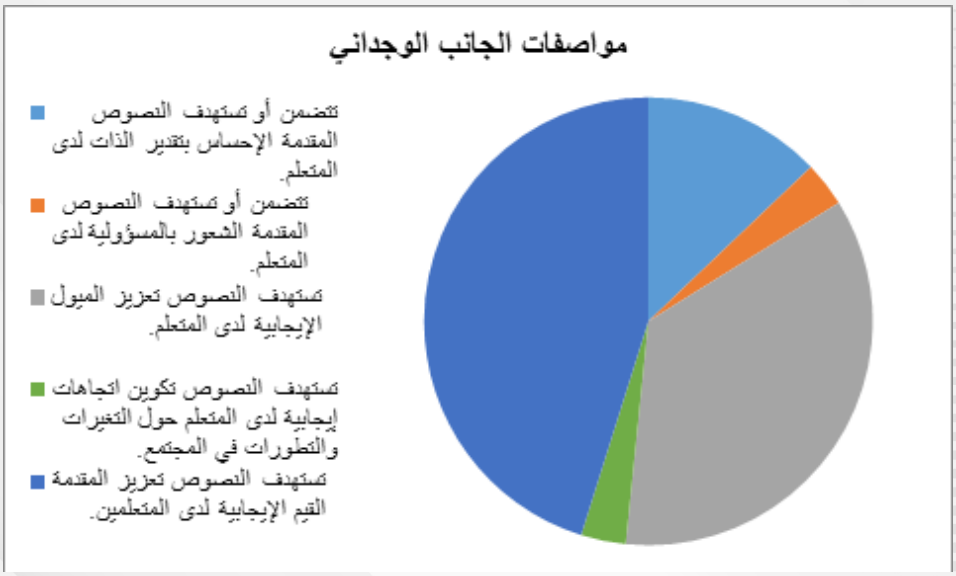
4	تستهدف النصوص تكوين اتجاهات إيجابية لدى المتعلم حول التغيرات والتطورات في المجتمع.	1	%3.2	4
5	تستهدف النصوص تعزيز المقدمة القيم الإيجابية لدى المتعلمين.	14	%45.2	1
	المجموع	31	%100	

من خلال الجدول (4) يتضح أن مجموع التكرارات للجانب الوجداني في كتاب لغتي للصف الثاني الابتدائي للفصل الثاني بلغ 31)) مرة، حيث أن المؤشر رقم (5) «تستهدف النصوص تعزيز المقدمة القيم الإيجابية لدى المتعلمين» حصل على الترتيب الأول، بتكرار بلغ (14) مرة، ما نسبته 45.2)%)، يليه في الترتيب الثاني المؤشر رقم (3) «تستهدف النصوص تعزيز الميول الإيجابية لدى المتعلم» حيث بلغ إجمالي التكرارات (11) مرة بنسبة بلغت 35.5)%)، ثم يليه في الترتيب الثالث المؤشر رقم (1) «تتضمن أو تستهدف النصوص المقدمة الإحساس بتقدير الذات لدى المتعلم» بتكرار بلغ (4) مرات بنسبة 12.9)%)، وجاء في المرتبة الرابعة والأخيرة المؤشر رقم (2) «تتضمن أو تستهدف النصوص المقدمة الشعور بالمسؤولية لدى المتعلم»، والمؤشر رقم (4) «تستهدف النصوص تكوين اتجاهات إيجابية لدى المتعلم حول التغيرات والتطورات في المجتمع» على التوالي، بتكرار بلغ مرة واحدة وبنسبه 3.2)%) كلك منهما.

والشكل (4) أدناه، يوضح نسبة توفر المواصفات التي تتعلق بالجانب الوجداني في كتاب لغتي للصف الثاني الابتدائي:

شكل 4:

درجة توفر المواصفات التي تتعلق بالجانب الوجداني في نصوص كتاب لغتي للصف الثاني الابتدائي



النتائج الخاصة بالسؤال الخامس للدراسة والذي ينص على:

ما درجة توفر مواصفات نصوص الكتاب المدرسي في نصوص كتاب لغتي للصف الثاني الابتدائي التي تتعلق بالجانب التربوي؟

للإجابة على هذا السؤال تم استخراج التكرارات والنسب المئوية لكل مؤشر من مؤشرات الجانب التربوي التي وردت في كتاب لغتي للصف الثاني الابتدائي كما يلي:

جدول 5:

يوضح درجة توفر المواصفات التي تتعلق بالجانب التربوي في نصوص كتاب لغتي للصف الثاني الابتدائي

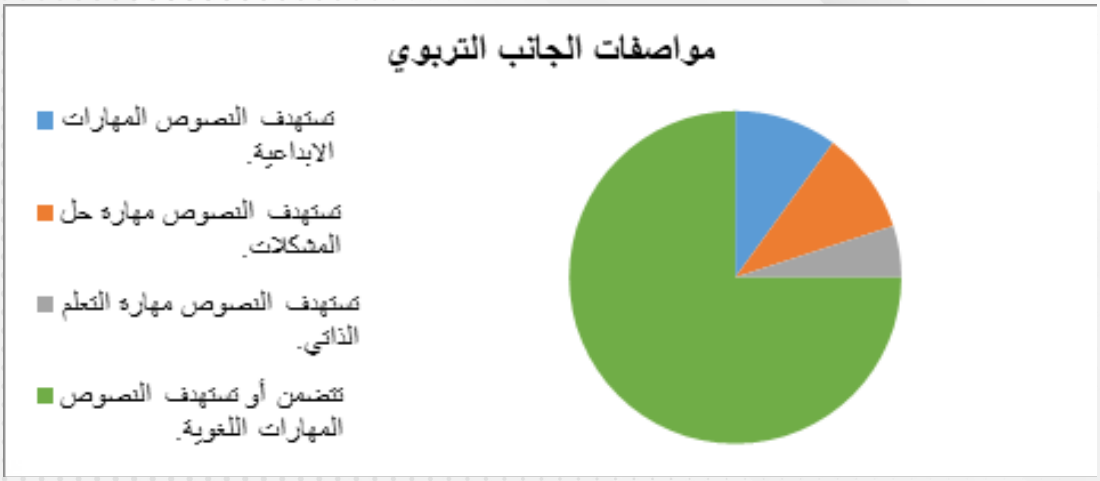
م	المؤشرات	عدد التكرارات	النسبة المئوية	الترتيب
1	تستهدف النصوص المهارات الابداعية.	2	%10.0	2
2	تستهدف النصوص مهارة حل المشكلات.	2	%10.0	2
3	تستهدف النصوص مهارة التعلم الذاتي.	1	%5.0	3
4	تتضمن أو تستهدف النصوص المهارات اللغوية.	15	%75.0	1
	المجموع	20	%100	

من خلال الجدول (5) يتضح أن مجموع التكرارات للجانب التربوي في كتاب لغتي للصف الثاني الابتدائي للفصل الثاني بلغ (20) مرة، حيث أن المؤشر رقم (4) «تتضمن أو تستهدف النصوص المهارات اللغوية» حصل على الترتيب الأول، بتكرار بلغ (15) مرة، ما نسبته 75)%)، يليه في الترتيب الثاني المؤشر رقم (1)، والمؤشر رقم (2) « تستهدف النصوص المهارات الابداعية»، « تستهدف النصوص مهارة حل المشكلات» حيث بلغ إجمالي التكرارات (2) مرة بنسبة بلغت 10)%) لكل منهما، ثم يليه في الترتيب الأخير المؤشر رقم (3) «تستهدف النصوص مهارة التعلم الذاتي» بتكرار بلغ مرة واحدة بنسبة 5)%).

والشكل (5) أدناه، يوضح نسبة توفر المواصفات التي تتعلق بالجانب التربوي في كتاب لغتي للصف الثاني الابتدائي:

شكل 5:

درجة توفر المواصفات التي تتعلق بالجانب التربوي في نصوص كتاب لغتي للصف الثاني الابتدائي



والجدول (6) يوضح ترتيب درجة توفر مواصفات نصوص الكتاب المدرسي في نصوص كتاب لغتي للصف الثاني الابتدائي.

جدول 6:

م	المؤشرات	عدد التكرارات	النسبة المئوية	الترتيب
1	المواصفات التي تتعلق بالجانب النفسي	29	%17.0	4
2	المواصفات التي تتعلق بالجانب اللغوي	58	%33.9	1
3	المواصفات التي تتعلق بالجانب الاجتماعي	33	%19.3	2
4	المواصفات التي تتعلق بالجانب الوجداني	31	%18.1	3
5	المواصفات التي تتعلق بالجانب التربوي	20	%11.7	5
المجموع		171	%100	

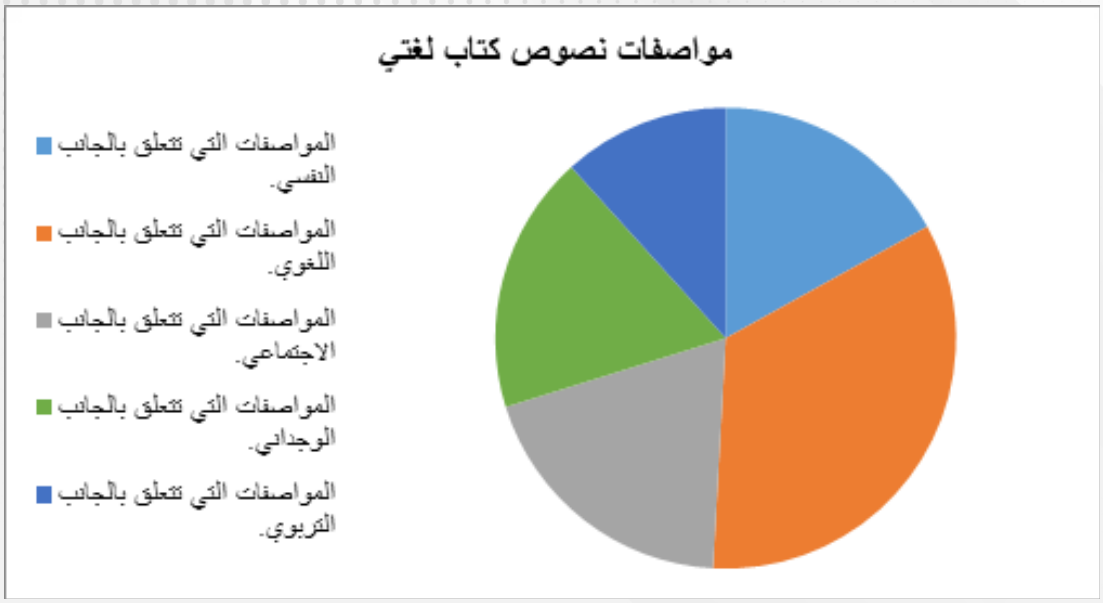
يوضح درجة توفر مواصفات نصوص كتاب لغتي للصف الثاني الابتدائي

من خلال الجدول (6) يتضح أن مجموع التكرارات للمواصفات لجميع الجوانب الخمس (النفسي، اللغوي، الاجتماعي، الوجداني، والتربوي) في كتاب لغتي للصف الثاني الابتدائي للفصل الثاني بلغ (20) مرة، ويتضح أن المواصفات التي تتعلق بالجانب اللغوي جاءت بالترتيب الأول بتكرار بلغ (58) مرة، ونسبة 33.9)%)، ثم المواصفات التي تتعلق بالجانب الاجتماعي في المرتبة الثانية بتكرار بلغ (33) مرة بنسبة 19.3)%)، بينما جاءت المواصفات التي تتعلق بالجانب الوجداني في المرتبة الثالثة بتكرار (31) مرة ونسبة 18.1)%)، وجاءت المواصفات التي تتعلق بالجانب النفسي في المرتبة الرابعة بتكرار 29)) مرة بنسبة 17)%)، وأخيراً جاءت المواصفات التي تتعلق بالجانب التربوي في الترتيب الخامس والأخير بتكرار بلغ (20) مرة بنسبة 11.7)%).

والشكل (6) أدناه، يوضح نسبة توفر مواصفات نصوص الكتاب المدرسي في نصوص كتاب لغتي للصف الثاني الابتدائي

شكل 6:

درجة توفر مواصفات نصوص الكتاب المدرسي في نصوص كتاب لغتي للصف الثاني الابتدائي



ثانياً: مناقشة النتائج وتفسيرها:

تبيّن من نتائج الدراسة كما هو موضح في الجدول رقم (1) أن المؤشرات التي تتعلق بالجانب النفسي جاءت بنسب متفاوتة، حيث توصلت الدراسة إلى أن الخطوط والألوان المستخدمة في طباعة نصوص كتاب لغتي للصف الثاني الابتدائي واضحة أو مناسبة، وجاءت في المرتبة الأولى بنسبة بلغت 51.7)%)، كما توصلت الدراسة إلى أن النصوص في كتاب لغتي للصف الثاني الابتدائي تراعي ميول الطلبة وحاجاتهم، وحصلت على نسبة متوسطة 24.1)%)، بالإضافة لذلك توصلت نتائج الدراسة إلى قلة النصوص التي تراعى استعداد الطلبة للتعلم، حيث حصلت على نسبة 13.8)%)، بينما لا يحتوي كتاب لغتي على أي نصوص تتعلق بالنوادر والطرائف الأدبية، وتعزو الباحثة هذه النتيجة لصعوبة الوصول للنوادر والطرائف الأدبية التي تراعي استعداد الطلبة للتعليم وتلائم طلبة الصف الثاني المرحلة الابتدائية.

وأوضحت نتائج الدراسة في جدول رقم (2) أن المؤشرات المتعلقة بالجانب اللغوي جاءت بنتائج متقاربة جداً، حيث توصلت الباحثة إلى أن نصوص كتاب لغة للصف الثاني الابتدائي تعالج موضوعات الهجاء وتحليلها وتركيبها، والنصوص تُثرى المتعلم بالمصطلحات اللغوية المختلفة، بالإضافة إلى النصوص التي تحتوي أشكال مختلفة للحروف حسب موقعها من الكلمة، حيث جاءت هذه المؤشرات بنسبة متوسطة بلغت 25.9)%) لكل مؤشر، كما توصلت الدراسة إلى أن المفردات اللغوية في نصوص الكتاب ترتبط بالاطار البيئي للمتعلم والتي جاءت في المرتبة الثانية بنسبة متوسطة بلغت 22.4)%)، وتعزو الباحثة هذه النتيجة إلى فاعلية

الإطار البيئي للطالب في تعزيز فهم المفردات اللغوية، حيث أن استخدام مفردات لغوية قريبة من الإطار البيئي للطالب تساهم في تسهيل حفظ المفردات اللغوية لطلبة المرحلة الابتدائية.
ويلاحظ من جدول رقم (3) أن المؤشرات المتعلقة بالجانب الاجتماعي جاءت بنتائج متفاوتة، حيث توصلت الدراسة إلى أن النصوص في كتاب لغتي للصف الثاني الابتدائي تتضمن بشكل كبير لمصطلحات ومفاهيم تتناسب مع الواقع الثقافي للطالب، حيث شكلت نسبة 42.4)%)، كما توصلت الدراسة إلى أن النصوص في الكتاب تتضمن مواقف حول البيئة الاجتماعية للطالب والتي جاءت بنسبة متوسطة 21.2)%)، حيث تعزو الباحثة هذه النتيجة إلى معرفة معدي الكتاب بأهمية البيئة الاجتماعية للطالب في المرحلة الابتدائية والتي تساعده على التفاعل مع المجتمع والانخراط فيه لما لها من أهمية في صقل شخصية الطالب في هذه المرحلة.
بالإضافة لذلك توصلت الدراسة إلى أن النصوص التي تناولت أفكاراً عن قيم التعاون والاحترام وقيم السلام والمحبة حصلت على نسبة متوسطة بلغت 18.2)%)، بينما أشارت نتائج الدراسة إلى قلة النصوص في الكتاب التي تنمي قيم الصداقة وحب الآخرين، وكذلك النصوص التي تنمي قيمة التسامح والإيثار، حيث بلغت نسبة كل مؤشر 9.1)%)، وتعزو الباحثة هذه النتيجة إلى أنه من الصعوبة أن يحتوي الكتاب على كل الصفات والقيم الإيجابية، حيث احتوى الكتاب على قيم إيجابية أخرى كالتعاون والاحترام وقيم السلام والمحبة.
وبيّنت نتائج الدراسة في الجدول رقم (4) أن المؤشرات التي تتعلق بالجانب الوجداني جاءت بنتائج متفاوتة، حيث توصلت الباحثة إلى أن النصوص في كتاب لغتي للصف الثاني الابتدائي تعزز القيم الإيجابية لدى المتعلمين، حيث بلغت نسبتها 45.2)%)، وتعزو الباحثة هذه النتيجة، إلى إدراك القائمين على مناهج اللغة العربية بأهمية تعزيز القيم الإيجابية لدى طلبة الصف الثاني في المرحلة الابتدائية، وذلك بسبب أهمية تعزيز قيم الطالب الإيجابية في هذه المرحلة المبكرة من العمر، كما تضمّنت النصوص في الكتاب تعزيز الميول الإيجابية لدى المتعلم والتي جاءت بنسبة 35.5)%)، بينما أشارت نتائج الدراسة إلى افتقار النصوص في كتاب لغتي للصف الثاني الابتدائي إلى تكوين اتجاهات إيجابية نحو التغيرات في المجتمع، وتعزو الباحثة هذه النتيجة إلى عدم قدرة طالب الصف الثاني في المرحلة الابتدائية على عمل تغيرات في المجتمع بهذه المرحلة المبكرة من العمر، بالإضافة إلى افتقار النصوص لتعزيز شعور الطالب بالمسؤولية لدى المتعلم، حيث بلغت نسبة كل مؤشر 3.2)%).
ويلاحظ من جدول رقم (5) أن المؤشرات التي تتعلق بالجانب التربوي في نصوص كتاب لغتي للصف الثاني الابتدائي جاءت بنسب متباعدة، حيث جاءت النصوص التي تتضمن المهارات اللغوية بنسبة كبيرة جداً بلغت 75)%)، وتعزو الباحثة هذه النتيجة لأهمية اكتساب الطالب للمهارات اللغوية في المرحلة الابتدائية والتي تساعده في تعلم اللغة العربية في المراحل التعليمية المقبلة، بينما جاءت النصوص التي تستهدف مهارات الإبداع، والنصوص التي تستهدف مهارة حل المشكلات بنسبة قليلة بلغت 10)%) لكل مؤشر، كما توصلت الدراسة

إلى افتقار النصوص لمهارة التعليم الذاتي والتي حصلت على نسبة 5)%)، وتعزو الباحثة هذه النتيجة إلى عدم قدرة الطالب في هذه المرحلة المبكرة من العمر من التعلّم ذاتياً، فالطالب في هذه المرحلة من العمر يكون متلقياً للمعلومة من المعلم بشكل أكبر من اعتماده على نفسه في العملية التعليمية.

بشكل عام، نتائج الدراسة الحالية تشير إلى أن النصوص في كتاب لغتي للصف الثاني الابتدائي واضحة ومناسبة، وتتوافق هذه النتيجة مع نتيجة دراسة محسن (2019)، التي توصلت إلى أن كتاب اللغة العربية للصف الثاني المتوسط يتميّز بإخراج فني جيد من حيث دقته وحداثته وجودة الطباعة وحداثة الغلاف، كما توافقت مع دراسة عبدالكريم (2020) التي أشارت إلى أن كتاب اللغة العربية يحتوي على خطوط ورسومات صحيحة وواضحة، وتوصلت نتائج الدراسة إلى أن نصوص كتاب لغتي تتضمن المهارات اللغوية بنسبة كبيرة جداً والنصوص تثرى المتعلم بالمصطلحات اللغوية المختلفة، وتتفق هذه النتيجة أيضاً مع نتائج دراسة عبدالكريم (2020) التي توصلت إلى أن كتاب اللغة العربية حاز على المرتبة الأولى بتمثيله للمهارات اللغوية، كما أشارت نتائج الدراسة إلى أن النصوص في كتاب لغتي تراعي ميول الطلبة وحاجاتهم، وتختلف هذه النتيجة مع نتيجة دراسة صبيح وقطب (2021)، التي أشارت إلى أن مناهج اللغة العربية غير ملائمة لحاجات الطلبة وأنماط تفكيرهم وميولهم.

وأظهرت نتائج الدراسة أن كتاب لغتي لا يحتوي على أي نصوص تتعلق بالنوادر والطرائف الأدبية، كما أشارت إلى قلة النصوص التي تراعى استعداد الطلبة للتعلم، وأن مناهج اللغة العربية غير ملائمة لحاجات الطلبة وأنماط تفكيرهم وميولهم، علاوة على ذلك، أشارت الدراسة إلى افتقار النصوص في الكتاب إلى تكوين اتجاهات إيجابية نحو التغيرات في المجتمع، وتتوافق هذه النتيجة مع نتيجة دراسة صبيح وقطب (2021).

التوصيات:

من خلال النتائج التي توصلت إليها الدراسة توصي الدراسة بما يلي:

- ضرورة أن يتضمن كتاب لغتي للصف الثاني الابتدائي بعضاً من النوادر والطرائف الأدبية لما لها من دور في ايصال الفكرة للطلبة بطريقة شيقة.
- ضرورة أن يتضمن كتاب لغتي للصف الثاني الابتدائي نصوصاً تنمي قيم التسامح والإيثار لدى الطلبة لما لها من دور كبير في تنمية القيم الإيجابية للطلبة.
- ضرورة أن تستهدف النصوص تكوين اتجاهات إيجابية حول التغيرات والتطورات في المجتمع.
- ينبغي أن تراعي النصوص المقدمة في كتاب لغتي تنمية الشعور بالمسؤولية لدى المتعلم.
- ينبغي أن تركّز النصوص المقدمة في كتاب لغتي مهارات حل المشكلات، والمهارات الإبداعية، ومهارة التعلّم الذاتي.

المقترحات:

- إجراء العديد من الدراسات المشابهة للدراسة الحالية في مجال اللغة العربية والمجالات التربوية الأخرى ولكافة المراحل التربوية.
- إجراء دراسة لمعرفة مدى تحليل كتاب لغتي في ضوء مهارة الاستماع.

المراجع:

- أحمد، سناء وأحمد، دعاء. (2020). تطوير منهج اللغة العربية للصف الأول الإعدادي الأزهري في متطلبات اقتصاد المعرفة [رسالة ماجستير غير منشورة]. قسم مناهج وطرق تدريس، كلية التربية، جامعة سوهاج.
- التميمي، ضياء. (2020). تقويم كتاب اللغة العربية للصف الثالث المتوسط في ضوء معايير جودة الكتاب المدرسي. مجلة الفنون والأدب وعلوم الإنسانيات والاجتماع، (51)، 306-324.
- الثقفي، إبراهيم. (2020). تقويم كتاب لغتي الجميلة للصف الرابع الابتدائي بالمملكة العربية السعودية في ضوء مواصفات الكتاب المدرسي الجيد. مجلة علوم الإنسان والمجتمع، 9(3)، 255-286.
- الشريف، حازم. (2017). القيم الأخلاقية المُضمنة في محتوى كتب لغني الجميلة للصفوف العليا من المرحلة الابتدائية في المملكة العربية السعودية. مجلة البحث العلمى فى التربية، 18(الجزء الأول)، 69-98.
- الشمري، عبدالعزيز. (2019). درجة توافر أبعاد المدخل الإنساني في كتب لغتي الجميلة للمرحلة الابتدائية في المملكة العربية السعودية. دراسات عربية في التربية وعلم النفس، 116(116)، 239-274.
- الشمري، محمد هادي حسن (2013). ضعف طلبة قسم اللغة العربية في كلية التربية جامعة واسط في مادة النحو الأسباب والمعالجات، مجلة لارك، 1(11)، 172-218.
- الشنقيطي، أمامة محمد. (2020). تحليل الكتب المقررة (لغتي-لغتي الجميلة) في المملكة العربية السعودية على ضوء المستويات المعيارية لتعليم اللغة العربية بالمرحلة الابتدائية. مجلة كلية التربية بالعريش، 2020(23)، 123-76.
- العاصي، اسلام. (2018). مدى تضمن كتب الرياضيات المطورة للصفين الثالث والرابع الأساسي لمعايير المجلس الوطني لمعلمي الرياضيات [رسالة ماجستير غير منشورة]. قسم التربية، كلية الدراسات العليا، الجامعة الإسلامية بغزة.
- العتيبي، أسماء. (2020). المحتوى الثقافي لنصوص كتب لغتي الجميلة في الصفوف العليا للمرحلة الابتدائية بالمملكة العربية السعودية. مجلة كلية التربية بالمنصورة، 112(1)، 359-387.

- العجرمي، سامح جميل. (2013). فعالية برنامج مقترح قائم على الفصول الافتراضية el-lumniate في تنمية بعض مهارات التدريس الفعال لدى الطلبة المعلمين بجامعة القدس المفتوحة واتجاهاتهم نحوها. مجلة المنارة للبحوث والدراسات، 19(3)، 313-350.
- العدوي، غسان. (2009). تحليل محتوى كتاب القراءة في ضوء معايير الجودة الشاملة ومؤشراتها. مجلة جامعة دمشق، 25(4)، 575-598.
- العمارنة، عماد. (2015). المهارات اللغوية في كتب لغتي الجميلة للمرحلة الابتدائية في المملكة العربية السعودية. مجلة جامعة الباحة للعلوم الإنسانية، (1)، 236-283.
- https://platform.almanhal.com/Details/article/69753
- العنزي، منصور، والسريع، عبدالله. (2017). تحليل أنشطة وتدريبات كتاب لغتي الجميلة للصف السادس الابتدائي وفقا لأبعاد التعليم في نموذج مارزانو. مجلة جامعة الفيوم للعلوم التربوية والنفسية، 7(4)، 173-202.
- النصار، صالح بن عبدالعزيز. (2020). تقويم أدوار معلمي اللغة العربية في المرحلتين المتوسطة والثانوية لمعالجة ضعف الطلاب في اللغة العربية. مجلة العلوم الإنسانية والاجتماعية، (10)، 79-137.
- النميري، حنان وآل تميم، عبدالله والأحمد، مريم والمنتشري، علي والغامدي، صالح. (2019). معايير تصميم كتاب اللغة العربية المدرسي. مركز الملك عبدالله بن عبدالعزيز الدولي.
- حمادنة، أديب. (2016). تقييم كتاب (لغتنا العربية) للصف الأول الأساسي في الأردن من وجهة نظر المعلمين في مديرية التربية والتعليم لقصبة المفرق. مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات التربوية والنفسية، 20(1)،2018-187 .
- سلمان، هدى. (2015). الاتجاهات الحديثة لطرائق تدريس اللغة العربية نحو بيئة تعليمية معاصرة، مجلة البحوث التربوية والنفسية، 12(47)، 426-439.
- صبيح، تغريد وقطب، إيمان. (2021). تحليل كتاب لغتي الجميلة للصف الخامس الابتدائي في ضوء احتياجات التلاميذ التعليمية. مجلة جامعة المدينة العالمية للعلوم التربوية والنفسية، (3)، 113-150.
- عبدالكريم، أسماء. (2020). تحليل موضوعات كتب اللغة العربية للمرحلة المتوسطة في ضوء مهارات اللغة العربية. مجلة الفنون والأدب وعلوم الانسانيات والاجتماع، (58)، 354-374.
- عبدالله، عبدالرحمن. (2016). تحليل عناصر المنهج التعليمي 2013 في مادة اللغة العربية على المستوى الابتدائي في إندونيسيا [رسالة ماجستير غير منشورة]. قسم تعليم اللغة العربية، كلية الدراسات العليا، جامعة مولانا إبراهيم الإسلامية.
- عتيق، أمل. (2017). تقويم كتب اللغة العربية للمرحلة الأساسية الدنيا وفق المنهاج المعدل من وجهة نظر المعلمين [رسالة ماجستير غير منشورة]. قسم مناهج وطرق

تدريس، كلية التربية، جامعة النجاح الوطنية.

- طعيمة، رشدي أحمد. (2004). تحليل المحتوى في العلوم الإنسانية، القاهرة، دار الفكر العربي.
- محسن، شكري. (2019). تقويم كتاب اللغة العربية للصف الثاني المتوسط من وجهة نظر المدرسين والمدرسات. مجلة كلية التربية للبنات للعلوم الإنسانية، 1(25)، 558-533.
- مدي، عنصوري. (2017). تقويم وتطوير منهج اللغة العربية في المرحلة الإعدادية بالمدارس العربية الفرنسية ببوركينافاسو [أطروحة دكتوراه غير منشورة]. قسم مناهج وطرق تدريس، كلية التربية، جامعة السودان للعلوم والتكنولوجيا.
- Abdul Karim, Asma. (2020). Analysis of the topics of Arabic language books for the intermediate stage in the light of Arabic language skills (In Arabic). Journal of Arts, Literature, Humanities and Sociology, (58), 354-374.
- Abdullah, Abdul Rahman. (2016). Analysis of the Elements of Curriculum 2013 in Arabic Language at the Primary Level in Indonesia [Unpublished Master's Thesis] (In Arabic). Department of Arabic Language Education. College of Graduate Studies, Maulana Ibrahim Islamic University.
- Ahmed, Sanaa and Ahmed, Doaa. (2020). Developing the Arabic language curriculum for the first preparatory grade of Al-Azhar in the requirements of the knowledge economy [unpublished master's thesis]. Department of Curricula and Teaching Methods, Faculty of Education, Sohag University.
- Al-Ajrami, Sameh Jamil. (2013). The effectiveness of a proposed program based on ellumniate virtual classrooms in developing some effective teaching skills among student teachers at Al-Quds Open University and their attitudes towards it (In Arabic). Journal of Almanarah for researches & Studies, 19(3), 313-350.
- Al-Anazi, Mansour, and Al-Sari, Abdullah. (2017). Analysis of the activities and exercises of My Beautiful Language book for the sixth grade of primary school according to the dimensions of education in the Marzano model (in Arabic). Fayoum University Journal of Educational and Psychological Sciences, 7(4), 173-202
- Al-Asi, Islam. (2018). The extent to which the developed mathematics books for the third and fourth grades are included in the standards of the National Council of Teachers of Mathematics [unpublished master's thesis] (In Arabic). Department of Education, College of Graduate Studies, The Islamic University of Gaza.
- Al-Nassar, Saleh bin Abdulaziz. (2020). Evaluating the roles of Arabic language

teachers at the intermediate and secondary levels to address students' weaknesses in the Arabic language (In Arabic). Journal of Humanities and Social Sciences, (10), 79-137.

- Al-Numeiri, Hanan and Al Tamim, Abdullah and Al Ahmad, Maryam and Al Montashari, Ali and Al Ghamdi, Saleh. (2019). Standards for designing an Arabic textbook (In Arabic). King Abdullah bin Abdulaziz International Center.
- Al-Otaibi, Asma. (2020). The cultural content of the texts of my beautiful language books in the upper grades of the primary stage in the Kingdom of Saudi Arabia (In Arabic). Journal of the College of Education in Mansoura, 112 (1), 359-387.
- Al-Shammari, Muhammad Hadi Hassan. (2013). Weakness of the students of the Arabic Language Department at the College of Education (In Arabic), University of Wasit in Grammar, Reasons and Remedies, Journal of Lark, 1(11), 172-218.
- Al-Shanqiti, Umama Muhammad. (2020). Analysis of the textbooks (My Beautiful Language) in the Kingdom of Saudi Arabia in the Light of Standard Levels for Teaching Arabic at the Primary Stage (In Arabic). Journal of the College of Education in Arish, 2020(23), 76-123.
- Al-Sharif, Hazem. (2017). Moral values embedded in the content of Ghani's beautiful books for the upper grades of the primary stage in the Kingdom of Saudi Arabia (In Arabic). Journal of Scientific Research in Education, 18 (first part), 69-98.
- Al-Tamimi, Dia. (2020). Evaluation of the Arabic language book for the third intermediate grade in light of textbook quality standards (In Arabic). Journal of Arts, Literature Humanities and Sociology, (51), 306-324.
- Al-Thaqafi, Ibrahim. (2020). Evaluation of My Beautiful Language book for the fourth grade of primary school in the Kingdom of Saudi Arabia in light of the specifications of a good textbook (In Arabic). Journal of Human and Society Sciences, 9(3), 255-286.
- Amarna, Imad. (2015). Language skills in my beautiful language books for the primary stage in the Kingdom of Saudi Arabia (In Arabic). Journal of Al Baha University for Human Sciences, (1), 236-283.

- Atiq, Amal. (2017). Evaluation of Arabic language books for the lower basic stage according to the modified curriculum from the point of view of teachers [Unpublished master's thesis] (In Arabic). Curriculum and Instruction Department. College of Education, An-Najah National University.
- El-Adawy, Ghassan. (2009). Analysis of the content of the reading book in the light of total quality standards and indicators (In Arabic). Journal of Damascus University, 25 (4), 575-598.
- https://platform.almanhal.com/Details/article/69753.
- Hamadna, Adeeb. (2016). Evaluation of the book (Our Arabic language) for the first grade in Jordan from the point of view of teachers in the Directorate of Education of the Mafraq Qasbah (In Arabic). Journal of the Islamic University of Educational and Psychological Studies, 20(1), 187-218
- Madi, Ansuri. (2017). Evaluation and development of the Arabic language curriculum in the preparatory stage in Arab-French schools in Burkina Faso [Unpublished doctoral thesis] (In Arabic). Department of Curricula and Teaching Methods. College of Education, Sudan University of Science and Technology.
- Mohsen, Shukri. (2019). Evaluation of the Arabic language book for the second intermediate grade from the point of view of male and female teachers (In Arabic). Journal of the College of Education for Girls for Human Sciences, 1 (25), 533-558.
- Salman, Hoda. (2015). Modern trends of Arabic language teaching methods towards a contemporary educational environment (In Arabic). Journal of Educational and Psychological Research, 12 (47), 426-439.
- Sobeih, Taghreed and Qutb, Iman. (2021). Analysis of My Beautiful Language book for the fifth grade of primary school in the light of students' educational needs (In Arabic). Al-Madinah International University Journal for Educational and Psychological Sciences, (3), 113-150.
- Taima, Rushdi Ahmed. (2004). Content analysis in the human sciences, Cairo, Arab Thought House.

توصيات المؤتمر

توصيات المؤتمر السنوي: الاتجاهات الحديثة في العلوم التربوية – النسخة الثانية

رفع المشاركون بمؤتمر كلية التربية السنوي الثاني : الاتجاهات الحديثة في العلوم التربوية، والذي عقد في رحاب جامعة حائل خلال الفترة 18-17 / 10 /1443هـ الموافق -18 19 /5 / 2022 م، أسمى آيات الشكر وعبارات التقدير لمقام خادم الحرمين الشريفين الملك سلمان بن عبدالعزيز آل سعود – حفظه الله ورعاه – ولولي عهده الأمين، الأمير محمد بن سلمان بن عبدالعزيز آل سعود – حفظه الله ورعاه، لما يلقاه قطاع التربية والتعليم بالمملكة العربية السعودية من الدعم والاهتمام والرعاية، ولصاحب السمو الملكي الأمير عبدالعزيز بن سعد بن عبدالعزيز آل سعود – حفظه الله ورعاه – أمير منطقة حائل ولسمو نائبه صاحب السمو الملكي الأمير فيصل بن فهد بن مقرن بن عبدالعزيز آل سعود - حفظه الله ورعاه، لما حظي به هذا المؤتمر من الرعاية والتشريف، ولصاحب المعالي وزير التعليم الدكتور حمد بن محمد آل الشيخ – سلّمه الله، لموافقته المباركة ولدعمه لإقامة هذا المؤتمر، ولسعادة رئيس الجامعة الأستاذ الدكتور راشد بن مسلط الشريف، لإشرافه وتوجيهاته ولسعادة وكيل الجامعة للدراسات العليا والبحث العلمي الدكتور عبدالعزيز الغامدي لمتابعته الدائمة، ولسعادة رئيس اللجنة المنظمة الرئيسة وعميد كلية التربية الأستاذ الدكتور تركي المطلق، ولأعضائها لجهودهم الحثيثة والمستمرة لإقامة هذا المؤتمر واستمرار نجاحه. وقد خرج المؤتمر والذي استمر على مدار يومين متتابعين بحلقتي نقاش وبتسع جلسات علمية رئيسة بعدة توصيات، على النحو التالي:

1. تشجيع الاستمرار بتقديم المشاريع الرائدة التي أطلقتها وزارة التعليم مؤخرا كمشروع الاستثمار الأمثل للكوادر التعليمية في التعليم العام، لدوره في تعزيز التكامل بين كليات التربية والتعليم العام والرفع من كفاءة الانفاق، والاستفادة القصوى من القوى العاملة في التعليم العام والعالي على حد سواء، وحث الباحثين والباحثات لتقويمها والمساهمة في تجويدها وتحسينها.
2. التأكيد على دور المكتبة الرقمية السعودية في دعم البحوث والدراسات التربوية، والحث على التوسع في الاشتراك بقواعد المعلومات التي تعنى بالدراسات والأبحاث والمصادر التربوية، وكذلك التي تعنى بوسائل التعليم وتقنياته والتي تغطي احتياجات مراحل التعليم العام.
3. الاهتمام بمراحل التخطيط الاستراتيجي في الجامعات السعودية، وتدريب القيادة الأكاديمية عليها من خلال وضع البرامج التدريبية اللازمة لها، وذلك لدورها ومساهمتها في تحقيق رؤية المملكة العربية السعودية 2030.
4. ضرورة تعزيز أبعاد الرشاقة التنظيمية في المؤسسات التعليمية، وتضمين التدريب على ممارستها، وذلك وفقا لخطط التنمية المهنية التي تستهدف المديرين التربويين والقيادة

الأكاديمية، في تلك المؤسسات.

5. إرساء معايير لاختيار القادة التربويين تحد من ترهل الهياكل التربوية، وتنشر مناخ الإبداع في العمل الإداري، وتعزز النظام التحفيزي المشجع على العمل، وتعزيز مبادئ النزاهة والشفافية الأكاديمية والإدارية.
6. وضع تصور واستشراف مستقبلي لكيفية التعامل مع الأزمات التعليمية المتوقعة التي قد تواجه الميدان التربوي والتعليمي والاستراتيجيات المناسبة لمواجهتها والحد منها.
7. إعادة النظر في كفايات إعداد المعلم لتتوائم مع المتغيرات والمستجدات المحلية والعالمية، والمتابعة المستمرة لتطوير كفاءة المعلم المهنية.
8. بناء سياسات ومؤشرات وطنية تعزز المسؤولية الاجتماعية بالجامعات والمؤسسات التربوية.
9. التأكيد على تعزيز التمسك بالثوابت الدينية والقيم الأصيلة والهوية الوطنية، ومحاربة الأفكار الضالة ونشر ثقافة الوسطية لدى طلبة التعليم العام والعالي على حد سواء.
10. نشر ثقافة النزاهة الأكاديمية بين طلبة الجامعات، وخصوصا ما يتعلق بمهارات وكفايات كتابة وإعداد وتصميم البحوث العلمية.
11. تنمية مفاهيم ومهارات وكفايات الاقتصاد المعرفي لدى أعضاء هيئة التدريس وطلبة الجامعات السعودية..
12. تفعيل البرامج التدريبية المهنية الحديثة التي تتوافق مع معايير هيئة تقويم التعليم والتدريب، وجعلها من المتطلبات المهنية للمعلمين والمعلمات.
13. الاهتمام بالأنشطة الإثرائية والتدريبية للمقررات الدراسية في مراحل التعليم العام، وتبسيط اللغة والمصطلحات، واستخدام الاستراتيجيات التدريسية القائمة على عادات العقل عند وضع محتوى مقررات الرياضيات في المراحل التعليمية المختلفة.
14. الاستفادة من التصورات الحديثة في تحسين قدرة مدارس التعليم العام على دمج تدريس العلوم، والتكنولوجيا، والهندسة، والرياضيات بوصفه نهجًا شموليًا. ومن ضمن ذلك الاهتمام بنهج STEM.
15. الاهتمام بتدريب الطلبة على استخدام الأدوات الحديثة في تكنولوجيا التعليم المرتبطة بالذكاء الاصطناعي والأمن السيبراني وتعزيز البنية اللازمة لذلك.
16. نشر الوعي بأهمية المهارات الحياتية للأطفال، والاهتمام بتكريس ذلك في المقررات والمناهج الدراسية المتعلقة بمرحلة رياض الأطفال، والعمل على تنمية الكفايات المهنية اللازمة للكوادر الإدارية والتعليمية بها.

توصيات المؤتمر

توصيات المؤتمر السنوي: الاتجاهات الحديثة في العلوم التربوية - النسخة الثانية

رفع المشاركون بمؤتمر كلية التربية السنوي الثاني : الاتجاهات الحديثة في العلوم التربوية، والذي عقد في رحاب جامعة حائل خلال الفترة 18-17 / 10 /1443هـ أ الموافق -18 19 /5 / 2022 م، أسمى آيات الشكر وعبارات التقدير لمقام خادم الحرمين الشريفين الملك سلمان بن عبدالعزيز آل سعود - حفظه الله ورعاه - ولولي عهده الأمين، الأمير محمد بن سلمان بن عبدالعزيز آل سعود - حفظه الله ورعاه، لما يلقاه قطاع التربية والتعليم بالمملكة العربية السعودية من الدعم والاهتمام والرعاية، ولصاحب السمو الملكي الأمير عبدالعزيز بن سعد بن عبدالعزيز آل سعود - حفظه الله ورعاه - أمير منطقة حائل ولسمو نائبه صاحب السمو الملكي الأمير فيصل بن فهد بن مقرن بن عبدالعزيز آل سعود - حفظه الله ورعاه، لما حظي به هذا المؤتمر من الرعاية والتشريف، ولصاحب المعالي وزير التعليم الدكتور حمد بن محمد آل الشيخ - سلّمه الله، لموافقته المباركة ولدعمه لإقامة هذا المؤتمر، ولسعادة رئيس الجامعة الأستاذ الدكتور راشد بن مسلط الشريف، لإشرافه وتوجيهاته ولسعادة وكيل الجامعة للدراسات العليا والبحث العلمي الدكتور عبدالعزيز الغامدي لمتابعته الدائمة، ولسعادة رئيس اللجنة المنظمة الرئيسة وعميد كلية التربية الأستاذ الدكتور تركي المطلق، ولأعضائها لجهودهم الحثيثة والمستمرة لإقامة هذا المؤتمر واستمرار نجاحه. وقد خرج المؤتمر والذي استمر على مدار يومين متتابعين بحلقتي نقاش وبتسع جلسات علمية رئيسة بعدة توصيات، على النحو التالي:

1. تشجيع الاستمرار بتقديم المشاريع الرائدة التي أطلقتها وزارة التعليم مؤخرا كمشروع الاستثمار الأمثل للكوادر التعليمية في التعليم العام، لدوره في تعزيز التكامل بين كليات التربية والتعليم العام والرفع من كفاءة الانفاق، والاستفادة القصوى من القوى العاملة في التعليم العام والعالي على حد سواء، وحث الباحثين والباحثات لتقويمها والمساهمة في تجويدها وتحسينها.
2. التأكيد على دور المكتبة الرقمية السعودية في دعم البحوث والدراسات التربوية، والحث على التوسع في الاشتراك بقواعد المعلومات التي تعنى بالدراسات والأبحاث والمصادر التربوية، وكذلك التي تعنى بوسائل التعليم وتقنياته والتي تغطي احتياجات مراحل التعليم العام.
3. الاهتمام بمراحل التخطيط الاستراتيجي في الجامعات السعودية، وتدريب القيادة الأكاديمية عليها من خلال وضع البرامج التدريبية اللازمة لها، وذلك لدورها ومساهمتها

في تحقيق رؤية المملكة العربية السعودية 2030.

4. ضرورة تعزيز أبعاد الرشاقة التنظيمية في المؤسسات التعليمية، وتضمين التدريب على ممارستها، وذلك وفقا لخطط التنمية المهنية التي تستهدف المديرين التربويين والقيادة الأكاديمية، في تلك المؤسسات.
5. إرساء معايير لاختيار القادة التربويين تحد من ترهل الهياكل التربوية، وتنشر مناخ الإبداع في العمل الإداري، وتعزز النظام التحفيزي المشجع على العمل، وتعزيز مبادئ النزاهة والشفافية الأكاديمية والإدارية.
6. وضع تصور واستشراف مستقبلي لكيفية التعامل مع الأزمات التعليمية المتوقعة التي قد تواجه الميدان التربوي والتعليمي والاستراتيجيات المناسبة لمواجهتها والحد منها.
7. إعادة النظر في كفايات إعداد المعلم لتتوائم مع المتغيرات والمستجدات المحلية والعالمية، والمتابعة المستمرة لتطوير كفاءة المعلم المهنية.
8. بناء سياسات ومؤشرات وطنية تعزز المسؤولية الاجتماعية بالجامعات والمؤسسات التربوية.
9. التأكيد على تعزيز التمسك بالثوابت الدينية والقيم الأصيلة والهوية الوطنية، ومحاربة الأفكار الضالة ونشر ثقافة الوسطية لدى طلبة التعليم العام والعالي على حد سواء.
10. نشر ثقافة النزاهة الأكاديمية بين طلبة الجامعات، وخصوصا ما يتعلق بمهارات وكفايات كتابة وإعداد وتصميم البحوث العلمية.
11. تنمية مفاهيم ومهارات وكفايات الاقتصاد المعرفي لدى أعضاء هيئة التدريس وطلبة الجامعات السعودية..
12. تفعيل البرامج التدريبية المهنية الحديثة التي تتوافق مع معايير هيئة تقويم التعليم والتدريب، وجعلها من المتطلبات المهنية للمعلمين والمعلمات.
13. الاهتمام بالأنشطة الإثرائية والتدريبية للمقررات الدراسية في مراحل التعليم العام، وتبسيط اللغة والمصطلحات، واستخدام الاستراتيجيات التدريسية القائمة على عادات العقل عند وضع محتوى مقررات الرياضيات في المراحل التعليمية المختلفة.
14. الاستفادة من التصورات الحديثة في تحسين قدرة مدارس التعليم العام على دمج تدريس العلوم، والتكنولوجيا، والهندسة، والرياضيات بوصفه نهجًا شموليًا. ومن ضمن ذلك الاهتمام بنهج STEM.
15. الاهتمام بتدريب الطلبة على استخدام الأدوات الحديثة في تكنولوجيا التعليم المرتبطة بالذكاء الاصطناعي والأمن السيبراني وتعزيز البنية اللازمة لذلك.
16. نشر الوعي بأهمية المهارات الحياتية للأطفال، والاهتمام بتكريس ذلك في المقررات والمناهج الدراسية المتعلقة بمرحلة رياض الأطفال، والعمل على تنمية الكفايات المهنية اللازمة للكوادر الإدارية والتعليمية بها.