AIESA

المجلة العربية

للعلوم التربوية والنفسية

علمية - دورية - محكمة - إقليمية - متخصصة

تصدر عن المؤسسة العربية للتربية والعلوم والآداب



AIESA

ISSN: 2537-0464

eISSN : 2537-0472

المجلة العربية للعلوم التربوية والنفسية

jasep

دورية - علمية - محكمة - إقليمية - متخصصة

تصدر عن

المؤسسة العربية للتربية والعلوم والآداب

عضو الاتحاد النوعي لجمعيات البحث العلمي وبنك المعرفة المصري

رقم الايداع بدار الكتب المصرية : ٢٤٣٥٤ / ٢٠١٧

ISSN: 2537-0464

eISSN : 2537-0472

http://jasep.journals.ekb.eg

Doi:10.33850/jasep.

Arcif rating: **Q1** ***Arcif:*** **1.3906**

المجلد الثامن – العدد (٤٠) أغسطس ٢٠٢٤م

يتم النشر الالكتروني على المنصات الآتية

























بوابة الكتاب العلمي



إدارة المجلة غير مسؤولة عن الأفكار والآراء الواردة بالبحوث المنشورة في
أعدادها وإنما فقط تقع مسؤوليتها في التحكيم العلمي والضوابط الأكاديمية

Egyptian Knowledge Bank
بنك المعرفة المصري

Web of Science Group
A Clarivate Analytics company

Indexation of an Arabic publication in ARCI on the Web of Science platform can greatly increase its chances to be cited worldwide and enhances global collaboration

Bridging the gap between local scientific output and global impact

ARCI Editorial Board LETTER

خطاب مجلس تحرير ARCI

Dear Respected Chief editor

Journal Title: المجلة العربية للعلوم التربوية والنفسية

ISSN: 2537-0464 **e ISSN:** 2537-0472

شكراً لإهتمامكم بتكشيف دوريتكم العلمية في الكشاف العربي للاستشهادات المرجعية ARCI

يتم اختيارالدوريات الإقليمية فى الكشاف بواسطة مجلس تحريرتم إنشاؤه لهذا الغرض. ويتسم المجلس بالحيادية التامة فى قراراته ويمثل الدول الأعضاء بجامعة الدول العربية. كمايعمل أعضاء مجلس التحريرعلى تحديد الرؤى الإقليمية والاتجاهات الموضوعية. تستندالمبادئ التي يتم اختيارالدوريات بناءعليها للكشاف العربى للإستشهدات المرجعية على المعايير المتعارف عليها للنشرالعلمى ومعاييرالبحث العلمى. كمايجب أن يكون للدوريات التي يتم تقديمها للكشاف على الترقيم الدولى الموحد للدوريات ISSN ،حتى تخضع لإجراءات المراجعة الأولية. كمايجب أن يتم تقديم أساليب الوصول لمحتوى الدوريات حتى يتثنى لمجلس التحريرمراجعة شروط دخول الدورية ضمن الكشاف، للتأكد من أنها مجلة بحثية،وكذلك مراجعة تخصص الدورية، والملخصات والمقالات والمراجع المستشهد بها، والتأكد من توافق تخصص الدورية ومحتواها، وجودة لغة المقالات، وتشكيل هيئة تحرير تعكس تخصص الدورية.

معامل التأثير والاستشهادات المرجعية العربي
قاعدة البيانات العربية الرقمية
Arab Citation & Impact Factor
Arab Online Database
معرفة e-MAREFA

Arcif Analytics

التاريخ: 2021 /09/28

الرقم: L21/031 ARCIF

المحترم

سعادة أ. د. رئيس تحرير المجلة العربية للعلوم التربوية والنفسية

المؤسسة العربية للتربية والعلوم والآداب، القاهرة، مصر

تحية طيبة وبعد،،،

يسر **معامل التأثير والاستشهادات المرجعية للمجلات العلمية العربية (ارسيف –ARCIF)**، أحد مبادرات قاعدة بيانات **"معرفة"** للإنتاج والمحتوى العلمي، إعلامكم بأنه قد **أطلق التقرير السنوي السادس للمجلات للعام 2021.**

يخضع معامل التأثير "ارسيف Arcif" لإشراف "مجلس الإشراف والتنسيق" الذي يتكون من ممثلين لعدة جهات عربية ودولية: (مكتب اليونيسكو الإقليمي للتربية في الدول العربية ببيروت، لجنة الأمم المتحدة لغرب آسيا (الإسكوا)، مكتبة الاسكندرية، قاعدة بيانات معرفة، جمعية المكتبات المتخصصة العالمية/ فرع الخليج). بالإضافة للجنة علمية من خبراء وأكاديميين ذوي سمعة علمية رائدة من عدة دول عربية وبريطانيا.

ومن الجدير بالذكر بأن معامل **"ارسيف Arcif"** قام بالعمل على فحص ودراسة بيانات ما يزيد عن**(5100)** عنوان مجلة عربية علمية أوبحثية في مختلف التخصصات، والصادرة عن أكثر من **(1400)** هيئة علمية أو بحثية في **(20)** دولة عربية (باستثناء دولة جيبوتي وجزر القمر لعدم توفر البيانات). ودرج منها **(877)** مجلة علمية فقط لتكون معتمدة ضمن المعايير العالمية لمعامل **"ارسيف Arcif"** في تقرير **عام 2021.**

ويسرنا تهنئتكم وإعلامكم بأن **المجلة العربية للعلوم التربوية والنفسية** الصادرة عن **المؤسسة العربية للتربية والعلوم والآداب، القاهرة، مصر قد نجحت في تحقيق معايير اعتماد معامل "ارسيف Arcif"** المتوافقة مع المعايير العالمية، والتي يبلغ عددها **(32) معياراً**، وللاطلاع على هذه المعايير يمكنكم الدخول إلى الرابط التالي: http://e-marefa.net/arcif/criteria/

وكان معامل **"ارسيف Arcif "** العام لمجلتكم لسنة 2021 (0.6). ونهنئكم بحصول المجلة على:

- **المرتبة الحادية والثلاثون (مكرر)** عربياً **من مجموع إجمالي المجلات** في معامل **"ارسيف Arcif" العام، والبالغ عددها (877).**
- **المرتبة السابعة** في **تخصص علم النفس** من **إجمالي عدد المجلات (30)** على المستوى العربي، مع العلم أن **متوسط معامل ارسيف لهذا التخصص** كان **(0.417)**. وصنفت مجلتكم في هذا التخصص ضمن الفئة (الأولى Q1)، وهي الفئة الأعلى.
- **المرتبة الخامسة والعشرون** في **تخصص العلوم التربوية** من **إجمالي عدد المجلات (101)** على المستوى العربي، مع العلم أن **متوسط معامل ارسيف لهذا التخصص** كان **(0.396)**. وصنفت مجلتكم في هذا التخصص ضمن الفئة (الأولى Q1)، وهي الفئة الأعلى.

هيئـــــــة التحريـــر

أ.د/ محمد السيد عبدالرحمن	جامعة الزقازيق – مصر	رئيساً للتحرير
أ.د/ إيمان محمد عبدالوراث	جامعة عين شمس - مصر	مديراً للتحرير
أ.د/ فكـري لطيف متـولي	الجامعة الأفرواسيوية	عضواً
أ.د/ خـالد غازي الدلبحي	جامعة شقراء - السعودية	عضواً
د. صبـــــاح عايـــــش	جامعة الشلف - الجزائر	عضواً
د/ مرزوق العبدالهادى العنزى	الكويت	عضواً

هيئـــة المحكمين

أ.د/ أبو المجد إبراهيم الشوربجي	جامعة الزقازيق - مصر
أ.د/ اشرف محمد عبد الحميد	جامعة الزقازيق - مصر
أ.د/ امال ابراهيم عبدالعزيز الفقي	جامعة بنها - مصر
أ.د/ أميرة جابر هاشم الجـوفي	جامعة الكوفة – العراق
أ.د/ ايناس محمد عليمـــات	الجامعة الهاشمية - الأردن
أ.د/ بريفـــان عبدالله المفتي	جامعة صلاح الدي أربيل - العراق
أ.د/ بدر محمد الانصـــاري	جامعة الكويت
أ.د/ ثناء عبدالودود الشـــمري	جامعة بغداد - العراق
أ.د/ حامد عبد الله طلافحـــة	الجامعة الأردنية
أ.د/ رمضـــان محمد رمضان	جامعة بنها - مصر
أ.د/ رشـــــيد بو زيان	جامعة قطر
أ.د/ زينب محمود شـــقير	جامعة طنطا – مصر
أ.د/ الزبير بشـير طـــه	جامعة الخرطوم - السودان
أ.د/ صبرينة ســـليماني	جامعة قسنطينة – الجزائر
أ.د/ علاء الدين سعد متولي	جامعة بنها - مصر
أ.د/ عبدالفتاح رجب علي مطر	جامعة الطائف - السعودية
أ.د/ علي عبدالنبي حنـــفي	جامعة الملك سعود – السعودية

أ.د/ فاطمة محمد عبدالوهاب	جامعة بنها - مصر
أ.د/ فطيمـــة دبراســـو	جامعة محمد خيضر- الجزائر
أ.د/ مريم علي سالم حربي	جامعة الأزهر - مصر
أ.د/ منال عبدالخالق جاب الله	جامعة بنها - مصر
أ.د/ محمد عبد المحسن التويجري	جامعة الامام محمد بن سعود الاسلامية
أ.د/ محمد نجيب احمد الصبوة	جامعة القاهرة - مصر
أ.د/ محمد السعيد أبو حلاوة	جامعة دمنهور- مصر
أ.د/ نورالدين صـــادق زمام	جامعة محمد خيضر- الجزائر
أ.د/ نجوى حســـن جوبالي	جامعة منوبة - تونس
أ.د/ وســـيلة بن عامر	جامعة محمد خيضر– الجزائر
أ.م.د/ تهاني أنور اسماعيل السريح	جامعة البصرة – العراق
د/ خليـدة مهـرية	المركزالجامعي تمنراست – الجـزائر
د. احمد رماضنية	المدرسة العليا للأساتذة – الجـزائر
د. مختارغريب	جامعة الجلفة - الجزائر
د. محمد بوفاتح	جامعة عمارثليجي بالأغواط - الجزائر

ميثاق اخلاقيات النشر :

تنشر المؤسسة العربية للتربية والعلوم والآداب من خلال اصداراتها البحوث العلمية الأصيلة والمحكمة، بهدف توفير جودة عالية لقُرَّائها من خلال الالتزام بمبادئ مدونة أخلاقيات النشر و منع الممارسات الخاطئة. وتصنف المدونة الأخلاقية ضمن لجنة أخلاقيات النشر (COPE : Committee on Publication Ethics) وهي الأساس المرشد للمؤلفين والباحثين والأطراف الأخرى المؤثرة في نشر البحوث بالمجلات من مراجعين، بحيث تسعى المجلات لوضع معايير موحّدة للسلوك؛ وترغب المجلات على أن يقبل الجميع بقوانين المدونة الأخلاقية، وبذلك فهي ملتزمة تماما بالحرص على تطبيقها في ظل القبول بالمسؤولية والوفاء بالواجبات والمسؤوليات المسندة لكل طرف.

١- مسؤولية الناشر:

قرار النشر: يجب مراعاة حقوق الطبع وحقوق الاقتباس من الأعمال العلمية السابقة، بغرض حفظ حقوق الآخرين عند نشر البحوث بالمجلات، و يعتبر رئيس التحرير مسؤولا عن قرار النشر والطبع ويستند في ذلك إلى سياسة المجلات والتقيد بالمتطلبات القانونية للنشر، خاصة فيما يتعلق بالتشهير أو القذف أو انتهاك حقوق النشر والطبع أو القرصنة، كما يمكن لرئيس التحرير استشارة أعضاء هيئة التحرير أو المراجعين في اتخاذ القرار.

النزاهة: يضمن رئيس التحرير بأن يتم تقييم محتوى كل مقال مقدم للنشر، بغض النظر عن الجنس، الأصل، الاعتقاد الديني، المواطنة أو الانتماء السياسي للمؤلف.

السرية: يجب أن تكون المعلومات الخاصة بمؤلفي البحوث سرية للغاية وأن يُحافظ عليها من قبل كل الأشخاص الذين يمكنهم الاطلاع عليها، مثل رئيس التحرير، أعضاء هيئة التحرير، أو أي عضو له علاقة بالتحرير والنشر وباقي الأطراف الأخرى المؤتمنة حسب ما تتطلب عملية التحكيم.

الموافقة الصريحة: لا يمكن استخدام أو الاستفادة من نتائج أبحاث الآخرين المتعلقة بالبحوث غير القابلة للنشر بدون تصريح أو إذن خطي من مؤلفها.

٢- مسؤولية المحكم (المراجع):

المساهمة في قرار النشر: يساعد المحكم (المُراجع) رئيس التحرير وهيئة التحرير في اتخاذ قرار النشر وكذلك مساعدة المؤلف في تحسين البحث وتصويبه.

سرعة الخدمة والتقيد بالآجال: على المحكم المبادرة والسرعة في القيام بتقييم البحث الموجه إليه في الآجال المحددة، وإذا تعذر ذلك بعد القيام بالدراسة الأولية للبحث، عليه إبلاغ رئيس التحرير بأن موضوع البحث خارج نطاق عمل المحكم، تأخير التحكيم بسبب ضيق الوقت أو عدم وجود الإمكانيات الكافية للتحكيم.

السرية: يجب أن تكون كل معلومات البحث سرية بالنسبة للمحكم، وأن يسعى المحكم للمحافظة على سريتها ولا يمكن الإفصاح عليها أو مناقشة محتواها مع أي طرف باستثناء المرخص لهم من طرف رئيس التحرير.

الموضوعية : على المحكم إثبات مراجعته وتقييم الأبحاث الموجهة إليه بالحجج والأدلة الموضوعية، وأن يتجنب التحكيم على أساس بيان وجهة نظره الشخصية، الذوق الشخصي، العنصري، المذهبي وغيره.

تحديد المصادر: على المحكم محاولة تحديد المصادر والمراجع المتعلقة بالموضوع (البحث) و التي لم المؤلف، و أي نص أو فقرة مأخوذة من أعمال أخرى منشوره سابقا يجب تهميشها بشكل صحيح، وعلى المحكم إبلاغ رئيس التحرير وإنذاره بأي أعمال متماثلة أو متشابهة أو متداخلة مع العمل قيد التحكيم.

تعارض المصالح: على المحكم عدم تحكيم البحوث لأهداف شخصية، أي لا يجب عليه قبول تحكيم البحوث التي عن طريقها يمكن أن تكون هناك مصالح للأشخاص أو المؤسسات أو يُلاحظ فيها علاقات شخصية.

٣- مسؤولية المؤلف :

معايير الإعداد: على المؤلف تقديم بحث أصيل وعرضه بدقة وموضوعية، بشكل علمي متناسق يطابق مواصفات البحوث المحكمة سواء من حيث اللغة، أو الشكل أو المضمون، و ذلك وفق معايير و سياسة النشر في المجلات، وتبيان المعطيات بشكل صحيح، و ذلك عن طريق الإحالة الكاملة، ومراعاة حقوق الآخرين في البحث ؛ وتجنب إظهار المواضيع الحساسة وغير الأخلاقية، الذوقية، الشخصية، العرقية، المذهبية، المعلومات المزيفة وغير الصحيحة وترجمة أعمال الآخرين بدون ذكر مصدر الاقتباس في البحث.

الأصالة و القرصنة: على المؤلف إثبات أصالة عمله وأي اقتباس أو استعمال فقرات أو كلمات الآخرين يجب تهميشه بطريقة مناسبة وصحيحة ؛ والمجلة تحتفظ بحق استخدام برامج اكتشاف القرصنة للأعمال المقدمة للنشر.

إعادة النشر: لا يمكن للمؤلف تقديم العمل نفسه (البحث) لأكثر من مجلة أو مؤتمر، وفعل ذلك يعتبر سلوك غير أخلاقي وغير مقبول.

الوصول للمعطيات والاحتفاظ بها: على المؤلف الاحتفاظ بالبيانات الخاصة التي استخدمها في بحثه، و تقديمها عند الطلب من قبل هيئة التحرير أو المُقيِّم.

مؤلفي البحث: ينبغي حصر (عدد) مؤلفي البحث في أولئك المساهمين فقط بشكل كبير وواضح سواء من حيث التصميم، التنفيذ، مع ضرورة تحديد المؤلف المسؤول عن البحث وهو الذي يؤدي دوراً كبيراً في إعداد البحث والتخطيط له، أما بقية المؤلفين يُذكرون أيضاً في البحث على أنّهم مساهمون فيه فعلا، ويجب أن يتأكد المؤلف الأصلي للبحث من وجود الأسماء والمعلومات الخاصة بجميع المؤلفين، وعدم إدراج أسماء أخرى لغير المؤلفين للبحث ؛ كما يجب أن يطّلِع المؤلفون جميعا على البحثة جيدا، وأن يتفقوا صراحة على ما ورد في محتواها ونشرها بذلك الشكل المطلوب في قواعد النشر.

الإحالات والمراجع: يلتزم صاحب البحث بذكر الإحالات بشكل مناسب، ويجب أن تشمل الإحالة ذكر كلِّ الكتب، المنشورات، المواقع الإلكترونية و سائر أبحاث الأشخاص في قائمة الإحالات والمراجع، المقتبس منها أو المشار إليها في نص البحث.

الإبلاغ عن الأخطاء: على المؤلف إذا تنبّه و أكتشف وجود خطأ جوهرياً و عدم الدقة في جزئيات بحثه في أيّ زمن، أن يشعر فورا رئيس تحرير المجلات أو الناشر، ويتعاون لتصحيح الخطأ.

شـــــروط النشـــــر :

- يجب أن لا يتجاوز البحث المقدم للنشر عن (٤٠) صفحة ، متضمنة المستخلصين : العربي ، والإنجليزي على أن لا تتجاوز كلمات كل واحد منهما (٢٠٠) كلمة ، والمراجع.
- يترجم عنوان البحث وأسماء الباحثين بالانجليزية.

– يلي المستخلصين : العربيَّ ، والإنجليزيَّ ، كلماتٌ مفتاحية (Key Words) لا تزيد على خمس كلمات (غير موجودة في عنوان البحث)، تعبر عن المجالات التي يتناولها البحث؛ لتستخدم في التكشيف.

– تكون أبعاد جميع هوامش الصفحة الأربعة (العليا، والسفلى، واليمنى، واليسرى) (٣) سم، والمسافة بين الأسطر مفردة.

– يكون نوع الخط في المتن للبحوث العربية وللبحوث الإنجليزية (Times New Roman)، بحجم (١٣).

– يكون نوع الخط في الجداول للبحوث العربية وللبحوث الإنجليزية (Times New Roman)، بحجم (١٠).

– تستخدم الأرقام العربية (١-٢-٣...Arabic) في جميع ثنايا البحث.

– يكون ترقيم صفحات البحث في منتصف أسفل الصفحة.

– يكتب عنوان البحث ، واسم الباحث ، أو الباحثين ، والمؤسسة التي ينتمي إليها، وعنوان المراسلة، على صفحة مستقلة قبل صفحات البحث. ثم تتبع بصفحات البحث، بدءاً بالصفحة الأولى حيث يكتب عنوان البحث فقط متبوعاً بكامل البحث.

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

– أسلوب التوثيق المعتمد في المجلة هو نظام جمعية علم النفس الأمريكية، الإصدار السادس.

– يتأكد الباحث من سلامة لغة البحث، وخلوه من الأخطاء اللغوية والنحوية.

– توضع قائمة بالمراجع العربية بعد المتن مباشرة، مرتبة هجائياً حسب الاسم الأول أو الأخير للمؤلف (اختياري) ، وفقاً لأسلوب التوثيق المعتمد في المجلة.

– لهيئة التحرير حق الفحص الأوّلي للبحث، وتقرير أهليته للتحكيم، أو رفضه.

- في حال قبول البحث للنشر تؤول كل حقوق النشر للمجلة، ولا يجوز نشره في أي منفذ نشر آخر ورقياً أو إليكترونياً، دون إذن كتابي من رئيس هيئة التحرير.
- الآراء الواردة في البحوث المنشورة تعبر عن وجهة نظر الباحثين فقط، ولا تعبر بالضرورة عن رأي المجلة.
- رسوم النشر للمصريين داخل مصر (١٥٠٠ جنيه) ورسوم النشر لغير المصريين والعاملين في جهات غير مصرية (٢٠٠ دولار).
- يتم تقديم البحوث إلكترونياً من خلال موقع المجلة أو بريد المجلة الإلكتروني:

http://jasep.journals.ekb.eg

search.aiesa@gmail.com

محتويات العـدد	
افتتاحية العدد	-
أنوار ناصر عبد الله المحجان - أ.د. نادية بنت محمد المطيري خصخصة التعليم العالي بدولة الكويت في ضوء بعض الخبرات العالمية (تصور مقترح)	١ – ٤٨
إبراهيم بن عبد الله البشري - عبد الكريم بن عبد العالي الشلاحي - أنس بن صالح المنصور ..... متطلبات تفعيل مجتمعات التعلم المهنية في المدارس الثانوية الحكومية بتعليم القصيم (دراسة نوعية)	٤٩ - ٨٨
أحمد الجابري - عزيزة آل الشيخ - نجلاء البلوشية - شيخة البلوشية -د. ربيع الذهلي - د. خليفة القصابي - د. حمد اليحمدي ..... أثر تطبيق القيادة الرقمية على إدارة الموارد البشرية في المديريات العامة للتربية والتعليم بسلطنة عمان من وجهة نظر الموظفين	٨٩ - ١١٦
أحمد عطية محمد ال شرف - د. عبد الرحمن بن محمد بن نفيز الحارثي دور معلمي العلوم في مواجهة القضايا التربوية من وجهة نظرهم	١١٧ - ١٤٦
جابر محمد جابر مدخلي - د. محمد ماهر ..... دور مديري المدارس في تنمية الإبداع لدى طلاب المدارس الابتدائية بمنطقة نجران	١٤٧ - ١٨٤
خالد بن سالم الحربي - أ.د/ سلطان بن عبدالله المحيميد ..... برنامج علاجي مقترح لتعويض فاقد التعلم في مهارة فهم النص المقروء باللغة الإنجليزية لدى طلاب الصف الثالث متوسط في ظل جائحة كورونا	١٨٥ - ٢٢٨
د. خلود صالح باسماعيل - د. علي موسى الصبحيين ..... الإسهام النسبي لأنماط الاستثارة الفائقة في التنبؤ ببعض الأعراض المرضية لدى الطلبة الموهوبين والعاديين بجامعة الملك سعود	٢٢٩ - ٢٨٤

د. زينب عبدالله الزايد -حصة مشعل النفيعي - لطيفة صالح الثمالي.. معالجة صعوبات تنفيذ أنشطة الاستقصاء في دروس العلوم بالمرحلة الابتدائية باستخدام التقنية الحديثة: بحث إجرائي تشاركي	٢٨٥ - ٣٠٠
سالم ناصر عبدالله الغباري - أ.د محمد عبدالله آل مرعي ..... درجة ممارسة القيادة الأخلاقية لدى مديري مدارس التعليم العام بمنطقة نجران	٣٠١ - ٣٤٤
سحر أحمد ارجوب - د. ايناس عارف ناصر ..... تقويم منهاج العلوم والحياة للصف الرابع الأساسي في فلسطين	٣٤٥ - ٣٨٢
عبدالكريم بن عبدالعالي الشلاحي ..... دور المناعة التنظيمية في تحقيق الميزة التنافسية في المؤسسات التعليمية – دراسة ميدانية	٣٨٣ - ٤٠٦
فاطمة عوده الحارثي - أ.د/ نسرين حسن سبحي ..... أثر استخدام نموذج نيدهام في تدريس الفيزياء على تنمية مهارات التفكير المستقبلي لدى طالبات المرحلة الثانوية بالمملكة العربية السعودية	٤٠٧ - ٤٣٠
د. فاطمة عبدالإله عبد الكريم الفار ..... فاعلية استخدام نموذج تريفنجر(Treffinger) في تدريس العلوم في تنمية مهارات الحل الإبداعي للمشكلات البيئية لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية بالمدينة المنورة	٤٣١ - ٤٧٠
د. نايل عوده سويلم الكعابنه ..... مدى تطبيق معلمي الرياضيات لإستراتيجيات التقويم البديل في المرحلة الأساسية العليا	٤٧١ - ٤٩٦
هديل رفيق عودة - د. إيناس عارف صالح ناصر ..... تقويم منهاج العلوم والحياة للصف السابع الأساسي في ضوء المهارات الحياتية في فلسطين	٤٩٧ - ٥٣٦

هديل سلمان علي عودة - د. إيناس عارف صالح ناصر ..... تقويم منهاج الرياضيات للصف الثاني الأساسي من وجهة نظر معلمي المرحلة الأساسية في فلسطين	٥٣٧ - ٥٦٦
هيام يوسف دراويش - د. إيناس عارف صالح ناصر ..... تقويم منهاج "العلوم والحياة" للصف الثالث الأساسي في فلسطين	٥٦٧ - ٥٩٨
د. ود حسين داغستاني ..... ضحايا الإساءة الجنسية ودور المؤسسات التربوية في تقديم الحماية: دراسة استرجاعية	٥٩٩ - ٦٤٢
د. آية جابر عبد العزيز الشيخ ..... فعالية برنامج تدريبي (عن بُعد) يستند إلى الكفايات التدريسية التكنولوجية المساندة لخفض حدة صعوبات تعلم القراءة والكتابة المصاحبة لاضطراب نقص الانتباه وفرط الحركة (دراسة حالة)	٦٤٣ - ٦٦٨
Jehad Ahmed Alassa ..... Psychological Resilience and its Relation to Spiritual Intelligence Among Mothers of Individuals with Autism in Bethlehem Governorate	٦٦٩ - ٧٢٤
Fatin Nassar - Dr. Inas Naser ..... Evaluating English Language Curriculum of the Eleventh Grade In the Light of the Pedagogy of the Competency-Based Approach	٧٢٥ - ٧٦٢
Nazim Dawood Khalilih - Omar Taleb Rimawi ..... Psychological Well-being of the Members of the Palestinian National Security in Qalqilya Governorate	٧٦٣ - ٧٨٨

افتتاحية العدد :

تصدر المجلة العربية للعلوم التربوية والنفسية عددها الجديد برعاية أكاديمة البحث العلمي والتكنولوجيا وبنك المعرفة المصري ببحوث محكمة ، وتصدر المجلة ضمن سلسلة من المجلات العلمية المتخصصة عن المؤسسة العربية للتربية والعلوم والآداب بعد ان حققت المجلة تصنيف (Q1) على معامل أرسيف ومعامل تأثير عربي ١.٨٥ لسنة ٢٠٢٢ على مشروع معامل التأثير العربي ، وقد أدرجت المجلة ضمن كشاف الاستشهادات العربية ، وقد خضعت الأبحاث المنشورة فى هذا العدد للتحكيم من قبل أساتذة متخصصين ومتميزين فى مجال تخصصهم، وحرصا من هيئة تحرير المجلة ومجلس إدارتها على المستوي العلمي لها سوف يتم نشر الأبحاث المتميزة دائما بها لتكون منارة جديدة للمتخصصين والباحثين فى مجال الدراسات التربوية والنفسية ، وقبلة علمية للباحثين العرب من مختلف أرجاء وطننا العربي الكبير من الخليج إلى المحيط، وإذ ندعو الباحثين الراغبين فى نشر أبحاثهم بها الالتزام بمعايير النشر بالمجلة والحرص على إجراء التعديلات والملاحظات التي يبديها المحكمين، ونأمل لأن تكون الإعداد القادمة من المجلة أكثر ثراءا وجدة بفضل الله وعونه، والله ولى التوفيق.

هيئة التحرير

خصخصة التعليم العالي بدولة الكويت في ضوء بعض الخبرات العالمية (تصور مقترح)

Privatization of Higher Education in the State of Kuwait in the Light of Some Global Experiences: A suggested Proposal

إعداد

أنوار ناصر عبد الله المحجان

Anwar Nasser Almehjan

دكتوراه الفلسفة في التربية- تخصص أصول تربية - جامعة الملك سعود

أ.د/ نادية بنت محمد المطيري

Dr. Nadia Bint Mohammed Almutairi

أستاذ أصول التربية بقسم السياسات التربوية

Doi: 10.21608/jasep.2024.372759

استلام البحث: ١٢ / ٤ /٢٠٢٤

قبول النشر: ٢٨ / ٤ / ٢٠٢٤

المحجان، أنوار ناصر عبد الله و المطيري، نادية بنت محمد (٢٠٢٤). خصخصة التعليم العالي بدولة الكويت في ضوء بعض الخبرات العالمية (تصور مقترح). ***المجلة العربية للعلوم التربوية والنفسية***، المؤسسة العربية للتربية والعلوم والآداب، مصر،٨(٤٠) ، ١ – ٤٨.

http://jasep.journals.ekb.eg

خصخصة التعليم العالي بدولة الكويت في ضوء بعض الخبرات العالمية (تصور مقترح)

المستخلص:

هدف الدراسة الى بناء تصور لتطبيق الخصخصة في التعليم العالي بدولة الكويت في ضوء بعض الخبرات العالمية، من خلال التعرف على الواقع الحالي أكاديمياً ووظيفياً ومالياً لجامعة الكويت الحكومية، الذي يستدعي الدعوة إلى الخصخصة، وتحديد متطلبات تطبيق خصخصة بجامعة الكويت في ضوء بعض الخبرات العالمية، والتعرف على أهم الآثار الإيجابية والسلبية التي قد تنتج عن تطبيق الخصخصة في جامعة الكويت. واستخدمت الباحثة المنهج الوصفي المسحي؛ للإجابة عن أسئلة الدراسة، وقد استُخدِم أسلوب دلفاي في استجلاء آراء الخبراء؛ للتوصل إلى التصور المقترح لخصخصة التعليم العالي بدولة الكويت. يتكوَّن مجتمع الدراسة من أعضاء من هيئة التدريس في جامعة الكويت وعددهم ١٧٠٤ أعضاء هيئة تدريس في جميع الكليات، وكانت عينة الدراسة عينة عشوائية طبقية وفقاً للكليات بلغت ١٧٩ عضوَ هيئة تدريس التي بلغت نسبتها ١٠%، وعينة قصدية من الخبراء، وكانت أداتا الدراسة هي الاستبانة التي تكونت من ثلاثة محاور وفقا لأسئلة الدراسة، وأسلوب دلفاي لبناء التصور المقترح، وخلصت النتائج الى تطبيق الخصخصة بجامعة الكويت يحتاج إلى متطلبات أهمها منح الجامعة الحرية في تصميم هيكلها التنظيمي بما يتناسب مع طبيعة عملها، واعتمادها على تقنية المعلومات الحديثة في جميع أنظمتها الإدارية والأكاديمية، مع منح الحرية لأعضاء هيئة التدريس في اختيار طرق وأساليب التدريس حسب متطلبات المقرر الدراسي، بالإضافة إلى ترك الاستقلالية للجامعة في تصميم البرامج الأكاديمية واعتمادها، وما تتضمنه من معايير قبول مناسبة لها.

Abstract:

The current thesis aims to create a general perception of applying privatization in higher education in the state of Kuwait in the light of some international experiences by identifying the present academic, functional and financial status of Kuwait University that requires privatization. It also determines the necessary requirements for applying privatization at Kuwait University in the light of some international experiences and investigates the most important positive and negative effects of

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

applying privatization at Kuwait University. The author adopted the descriptive survey method to find answers to the study questions. In addition, the Delphi method is utilized to extract experts' opinions in an attempt to develop a proposal for applying privatization of higher education in the state of Kuwait. The population covered merely 1704 faculty members from all faculties of Kuwait University. The study sample includes a stratified random sample of 179 faculty members and a purposive sample of some selected experts. The author designed a questionnaire and adopted the Delphi method.The Results of the study, The most important findings that the thesis concluded are Applying privatization at Kuwait University requires the following: the university has the ability to design its organizational structure in coordination with its work nature and its reliance on modern information technology in all its administrative and academic systems. In addition, faculty members are free to choose the teaching methods and approaches in accordance with the requirements of the curriculum.

مقدِّمة الدراسة

يعد التعليم أحد أهم القطاعات الحيوية التي تسهم في تحقيق التنمية الشاملة في أي مجتمع، ولذلك فإن الدول التي تؤمن بأن التعليم الجيد هو مؤشر لنهضتها، يلاحظ أنها تسعى دائماً لرفع كفاءة أنظمتها التعليمية بجميع مراحلها وعلى رأسها مرحلة التعليم العالي، لما يترتَّب على ذلك من ازدهار وتطور في شتى قطاعات الدولة. ووفقاً لتلك الرؤية فإن أحد الحلول الحديثة نسبيًا والتي تستقطب أنظار العديد من واضعي السياسات في مختلف الأنظمة التعليمية هي الخصخصة؛ بوصفها أداةً تستخدم في إعادة هيكلة المشروعات والمؤسّسات العامّة بالسماح لرؤوس الأموال الخاصة في الاستثمارِ بتلك المؤسسات.

إذ يعتبر التوجه إلى خصخصة الخدمات العامة خطوة مهمة ضمن الاستراتيجية العامة للإصلاح التي تهدف إلى إنجاز كثير من الأهداف في البناء الاقتصادي والسياسي للدولة، والذي يكون عبر التقليل من حجم القطاع العام في المجتمع،

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

والتخفيف من النفقات العامة، وإنقاص ديون الدولة، وإتاحة التنوع في الجهات التي تقدم الخدمات للمواطن، لذا حرصت بعض الدول على التوجه للخصخصة في مختلف القطاعات، ومن أهمها قطاع التعليم العام والعالي (الشريف، ٢٠١٨، ص.٥).

ومن انعكاسات تلك الفكرة هو أن خصخصة التعليم تتمثل في قيام الحكومة بإسناد بناء أو إدارة أو تمويل بعض المؤسسات التعليمية أو إسناد بعض الخدمات التعليمية للقطاع الخاص، ليقوم بتلك المهام بالاشتراك مع الحكومة أو بدون الاشتراك معها بهدف توفير المزيد من الفرص التعليمية وتحسينها (محمد، ٢٠١٧، ص ص.٣٦٦-٣٦٧).

ومن هذا المنطلق، فقد أكدت سهام كعكي (٢٠١٧، ص.١١) أنَّ الخصخصة أصبحت استراتيجية تقود المنظومات الجامعية الطامحة للمنافسة والريادة مع مواجهتها لبعض التحديات إلى حتمية الفصل بين الملكية والإدارة خوفاً من غلبة مصالح رأس المال، ويتم ذلك عن طريق اتباع ضوابط تشريعية دقيقة تحفظ الاستقلالية والحرية والمشاركة باتخاذ القرارات، وتصميم آليات تنظيمية وإشرافية ورقابية فعالة لتوفير بيئة صحية سليمة تحقق الشفافية والنزاهة بالأداء الجامعي.

أما محلياً، فقد لوحظ أن المؤشرات تشير إلى أن الخصخصة ركزت في زيادة عدد الجامعات الخاصة في دولة الكويت في السنوات الأخيرة، والذي وصل عددها حالياً إلى عشر جامعات وكليات، إلا أن عملية الخصخصة مازالت تخطوا خطوات بطيئة وغير فعالة لضعف السياسات العامة من قبل وزارة التعليم العالي واقتصارها على السماح للشركات الخاصة بإنشاء جامعات وكليات، وبالجهة المقابلة مازالت رغبة الطلبة في الحصول على قبول من جامعة الكويت أو الكليات المهنية مستمرة؛ لكونها الخيار الأفضل لطلبة الثانوية الخريجين لأسباب عديدة، والذي أوقع بالأخير عبئاً ثقيلاً على كاهل التعليم العالي الحكومي، مما أثّر على مخرجاته سلبياً (العصفور، ٢٠١٥، ص ص ٣٦٩-٣٧٠).

ويمكن القول بأن أي استراتيجية تطبق لأول مرة تحتاج إلى عددٍ من المتطلبات تسهل عمل المؤسسة للوصول إلى الأهداف المنشودة، ولذلك فإن الخصخصة تتطلب عدداً من الأمور التي يجب أن تتوافر في منظومة التعليم العالي لكي ينعكس ذلك إيجابياً على عمل المؤسسات، ومن تلك المتطلبات منح الجامعة الحرية في اتخاذ القرارات دون الرجوع إلى مجلس التعليم العالي، ومنح الجامعة الاستقلالية في تصميم واعتماد البرامج التي تريد، ووضع معايير القبول المناسبة لها، وأيضاً بناء

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

نظم متطورة تساعد الجامعات على تنويع مصادر تمويلها من خلال إنشاء برامج أكاديمية مشتركة مع القطاع الخاص أو الجامعات الأجنبية، وتقديم الاستشارات والبحوث، وإنشاء مراكز خدمية توفِّر دخلاً إضافياً للجامعة (الغامدي، ٢٠١٩، ص ص٩٠-٩١).

ووفقاً للعديد من الدراسات والبحوث التي أوصت بالاستفادة من التجارب العالمية بتطبيق الخصخصة في هذا المجال مثل دراسة كل من الشواورة (٢٠١٩)، والغامدي (٢٠١٩)، والنفيعي (٢٠١٩)، وخليل والباسل وجمعة (٢٠١٨)، والحربي (٢٠١٦) وغيرها من الدراسات، تحاول الدراسة الحالية توضيح متطلبات خصخصة التعليم العالي في دولة الكويت، مع التنبؤ بأهم آثارها الإيجابية والسلبية عند تطبيقها في جامعة الكويت؛ كونها الجامعة الحكومية الوحيدة في دولة الكويت وتدار مركزياً من قبل الحكومة، ومن ثم الخروج بمرتكزات أساسية للتصور الصحيح عند تطبيق هذا التوجه الحديث نسبياً على الصعيد المحلي، والذي سيُسهم في إنجاح قطاع التعليم الجامعي وزيادة قدرته على تحقيق ما هو مطلوب منه، ومن ثم التأثير إيجابياً على القطاعات الأخرى، التي تسهم بالأخير بتحقيق التنمية للدولة ككل.

ثانياً: مشكلة الدراسة

يواجه التعليم العالي في دولة الكويت تحديات كثيرة التي أشارت إليها بعض المؤشرات؛ إذ لوحظ أنه بالرغم من جهود جامعة الكويت المستمرة في تحسين أدائها، إلا أن تصنيفها تراجع في السنوات الأخيرة، إذ اتَّخذت المركز الـ(٨٠١) وفقاً لتصنيف QS الخاص بعمل إحصاءات عن جودة التعليم في الجامعات لعام ٢٠٢١م من خلال اعتمادها على عدة مقاييس؛ إذ جاء مقياس كل من السمعة الأكاديمية وأداء أعضاء هيئة التدريس منخفضين، اللذان كانا السبب الرئيس لانخفاض تصنيف جامعة الكويت في هذا التصنيف العالمي، ومن المتوقع استمرار هذا الانخفاض إذا لم تقدم حلولاً فعالة (QS World University Rankings, 2021).

من زاوية أخرى، يؤكد كلٌّ من أوكيجوكوا ونزوكوروم وجيماجولوم (Okechukwu, Nzokurum & Chimajulam, 2018, P.81) أن التمويل يمثل مقوماً رئيساً لتطوير التعليم العالي وتحسين جودة مدخلاته وعملياته التي لها تأثيرا إيجابياً مباشراً على نتائجه، ومن هذا المبدأ فإن زيادة الإنفاق المالي المرتبط بإدارة مالية جيدة من قبل الجهة المسؤولة له دور كبير في زيادة فعالية الجامعات من أجلِ تحقيق الأهداف المنشودة منها.

وبالرغم من أنه حُدِّدت نسبة الانفاق على التعليم في دولة الكويت من قبل الحكومة بـ ٤,٧% في عام ٢٠١٥م، إلا أنها ازدادت لتصل إلى ٦,٦% في عام ٢٠٢٠م (معهد

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

اليونسكو للإحصاء، ٢٠٢٠)، غير أن هذه الزيادة في تمويل التعليم ينقصها حسن التدبير في الإنفاق بجميع قطاعات التعليم ومنها التعليم العالي، حيث إن ٩٠% من التمويل المخصَّص لجامعة الكويت يصب لصالح رواتب منسوبي الجامعة، في حين أن الجزء البسيط المتبقي يذهب إلى الأبحاث العلمية وبقية الأمور التعليمية (العبدلي ومتعب، ٢٠٢١).

فالاكتفاء بجامعة حكومية واحدة بجانب الاعتماد الكبير على البعثات الداخلية في الجامعات الخاصة الموجودة في الكويت والبعثات الخارجية للجامعات في الدول الأجنبية، زاد العبء على الوزارة مالياً وإداريا، ولم يصلح من وضع التعليم العالي في دولة الكويت (AL-Asfour. 2019)، إذ تزامن مع هذه المعضلة إعلان وزارة التربية والتعليم بدولة الكويت في عام ٢٠٢٠م أن نسبة نجاح الصف الثاني عشر للعام الدراسي ٢٠٢٠/٢٠٢١ بلغت ال٩٠%، وهو رقم مرتفع يحتاج من جامعة الكويت إلى توفير عددٍ أكبر من المقاعد الجامعية لاستقبال الطلبة من خريجي الثانوية من جهة، وزيادة عدد البعثات الخارجية والداخلية التي زاد إنفاق وزارة التعليم عليها لتلبية الطلب الاجتماعي على دولة الكويت من جهة أخرى (الرمضان والعبدلي، ٢٠٢١).

مما سبق، يتضح أن هناك قصوراً في أداء جامعة الكويت يتخلَّله العديد من المشكلات، والذي أدى إلى ضعف مخرجات التعليم العالي في دولة الكويت، وعليه، فإن أحد الحلول المطروحة لتطوير التعليم العالي بجميع مؤسساته هي الخصخصة؛ باعتبارها محل اهتمام المطورين لنظام التعليم العالي محلياً وعالميا. فقد أكَّدت بعض الدراسات ومنها دراسة الراشد والقحطاني (٢٠٢٠، ص.١٢١) أن "الخصخصة تسهم في تخفيض النفقات الحكومية والعمل على توفير البنية التحتية الجيدة للجامعات من خلال تحويل النفقات الحكومية إلى نفقات غير حكومية".

في ضوء ذلك، أشارت دراسة العصفور (٢٠١٥) إلى أن القطاع الخاص بدولة الكويت لم يتمكَّن وحده من حلِّ مشكلات التعليم العالي حتى الآن، وأيضاً ضعف آليات الحكومة وعشوائيتها واضح في إدارة جامعة الكويت الذي أتاح لكثيرٍ من المشكلات أن تتفاقم، وبناء على ما سبق، يأتي دور هذه الدراسة لتدرس توجُّه الخصخصة بجانبيه، بتحديد موقف تربوي يستند إلى فكر علمي سليم، لنتمكن من اتخاذ قرار حول فعالية تطبيق الخصخصة في التعليم العالي عامةً وفي جامعة الكويت خاصة، وذلك عبر وضع خطة للتطبيق الأمثل لهذا التوجه الإصلاحي من متطلبات ضرورية تحتاجها المؤسسة الحكومية إلى توفيرها لتطبيق ذلك التوجه، ومن هذا

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

المنطلق تسعى الدراسة الحالية للبحث في **خصخصة التعليم العالي بدولة الكويت في ضوء بعض الخبرات العالمية.**

ثالثاً: أسئلة الدراسة

تتمحور أسئلة الدراسة حول الإجابة عن:

١- ما الواقع الحالي أكاديمياً ووظيفياً ومالياً لجامعة الكويت الحكومية، الذي يستدعي الدعوة إلى الخصخصة؟
٢- ما متطلبات تطبيق خصخصة التعليم العالي بدولة الكويت في ضوءِ بعض الخبرات العالمية من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس بجامعة الكويت؟
٣- ما الآثار الإيجابية التي قد تنتج عن تطبيق الخصخصة في التعليم العالي بدولة الكويت في ضوء بعض الخبرات العالمية من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس بجامعة الكويت؟
٤- ما الآثار السلبية التي قد تنتج عن تطبيق الخصخصة في التعليم العالي بدولة الكويت في ضوء بعض الخبرات العالمية من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس بجامعة الكويت؟
٥- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين أفراد العينة تعزى لمتغيرات الدراسة (الجنس- الكلية- الدرجة العلمية- سنوات الخبرة العملية) حول محاور الدراسة؟
٦- ما التصور مقترح لتطبيق الخصخصة في التعليم العالي بدولة الكويت في ضوء بعض الخبرات العالمية؟

رابعاً: أهداف الدراسة

تسعى الدراسة الحالية في ضوء أسئلتها إلى تقديم تصور مقترح عن خصخصة التعليم العالي بدولة الكويت في ضوء بعض التجارب الدولية من وجهة أعضاء هيئة التدريس بجامعة الكويت، وذلك من خلال تحقيق الأهداف التالية:

- تحديد الواقع الحالي أكاديمياً ووظيفياً ومالياً لجامعة الكويت الحكومية الذي يستدعي الدعوة إلى الخصخصة.
- التعرف على متطلبات تطبيق خصخصة التعليم العالي بدولة الكويت في ضوء بعض الخبرات العالمية من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس بجامعة الكويت.
- تحديد الآثار الإيجابية التي قد تنتج عن تطبيق الخصخصة في التعليم العالي بدولة الكويت في ضوء بعض الخبرات العالمية من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس بجامعة الكويت.

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

- التعرف على الآثار السلبية التي قد تنتج عن تطبيق الخصخصة في التعليم العالي بدولة الكويت في ضوء بعض الخبرات العالمية من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس بجامعة الكويت.
- الكشف عن الفروق ذات الدلالة الإحصائية بين أفراد العينة التي تُعزى لمتغيرات الدراسة (الجنس- الكلية- الدرجة العلمية- سنوات الخبرة) حول محاور الدراسة.
- بناء تصور مقترح لتطبيق الخصخصة في التعليم العالي بدولة الكويت في ضوء بعض الخبرات العالمية.

خامساً: أهمية الدراسة

تنبع أهمية الدراسة الحالية من الموضوع الذي تناقشه، إذ تسعى إلى تحديد كيفية خصخصة التعليم العالي في دولة الكويت من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس بجامعة الكويت في ضوء بعض الخبرات الدولية، ومن هنا تتعدد أهمية إجراء هذه الدراسة من خلال ما يلي:

الأهمية النظرية

تكمن الأهمية النظرية للدراسة في أنها:

- تثري الجانب المعرفي في مجال الخصخصة وما يرتبط بها من مبررات ومحاذير قد تنتج عند تطبيقها في التعليم العالي.
- تربط موضوع الخصخصة بالتعليم العالي الذي يُعد ركيزة أساسية لمقومات التنمية في أي دولة، إذ تساعد الخصخصة فيه إلى تحسين مخرجاته، مما يساعد على الدفع بعجلة التنمية إلى الأمام.
- تساعد الباحثين والأكاديميين من خلال استفادتهم من النتائج والتوصيات والمقترحات البحثية التي تتوصل إليها نتائج هذه الدراسة، وذلك للقيام بأبحاث أخرى ذات صلة بموضوع الدراسة الحالية.
- تمنح التربويين والباحثين مصدراً للاستفادة من الخبرات العالمية حول خصخصة التعليم العالي في ظلِّ توجهات الدولة نحو تطوير قطاع التعليم العالي.

الأهمية التطبيقية

تكمن الأهمية التطبيقية للدراسة في أنها:

- تقدم تصور مقترح عن تطبيق الخصخصة في التعليم الجامعي بالشكل المدروس، مما يساعد على تفادي أي معوقات قد تنتج عن التطبيق.
- تطرح عملية الخصخصة التي توصي بها كثير من الدراسات العالمية، والتي تتزامن مع جهود الدولة نحو إيجاد طرق واستراتيجيات لإصلاح التعليم الجامعي وتطويره.

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

- تزود واضعي السياسات وصانعي القرار في وزارة التعليم العالي بالنتائج الإيجابية والسلبية التي قد تنتج عن تطبيق الخصخصة في التعليم العالي.
- تمكن المسؤولين والمستثمرين في القطاع الخاص من تحديد مواطن القوة والضعف لتفادي النتائج السلبية التي تحد من فعالية الخصخصة في مؤسسات التعليم الجامعي.

سادساً: مصطلحات الدراسة

١- خصخصة التعليم العالي:

- **الخصخصة Privatization:**

الخصخصة لغةً اشتقت من التخصيص، أو التخويص، أو التخصصية والتخاصية، أو الاستخصاص، أو الخوصصة (عبد العزيز، ٢٠١٥)، وفي المعجم الوسيط (٢٠٠٤، ص.٢٣٨) خصص فلانا أي خصّه به، وتخصص تأتي بمعنى انفرد وصار خاصا.

أما الخصخصة إجرائياً، فهو مجموعة متكاملة من السياسات والإجراءات التي تسهم بمشاركة القطاع الخاص في دولة الكويت في تقديم الخدمات بقطاعات الدولة ومنها التعليم، مع بقاء ملكيتها للحكومة؛ وصولا إلى الأداء المطلوب، باعتبارها خصخصة معتدلة أو جزئية.

- **التعليم العالي Higher Education:**

يذكر كل من الغامدي وعبد الجواد (٢٠١٥، ص.٢٧٥) أن التعليم العالي هو "كل أنوع التعليم الذي يلي مرحلة التعليم الثانوي، أو ما يعادلها، وتقدِّمه مراكز التدريب المهني والمعاهد العليا، والكليات الجامعية، وهي مرحلة التخصص العلمي في كافة أنواعه ومستوياته"، في حين أن تعريف التعليم العالي إجرائياً هو تلك المرحلة من التعليم التي تأتي بعد المرحلة الثانوية وتخضع مؤسساتها لعملية الخصخصة لرفع أدائها لتحقيق أهدافها المنشودة.

- **خصخصة التعليم العالي Privatization of Higher Education:**

يشير كل من خليل والباسل وجمعة (٢٠١٨، ص.٣١٠) إلى أن خصخصة التعليم العالي اصطلاحاً هي "عملية منظمة يمكن من خلالها دعم التواصل بين القطاع الحكومي والقطاع الخاص فيما يتعلق بالتعليم الجامعي، لتحقيق جودة تعليمية جامعية تواكب المستجدات المحلية والإقليمية والعالمية المتلاحقة، وفي إطار هادف من الشراكة المقننة بينهما".

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

أما خصخصة التعليم العالي إجرائياً، فهو قيام وزارة التربية والتعليم بمنح القطاع الخاص صلاحية تمويل وإدارة جامعة الكويت، مع استمرار إشراف الوزارة عليها، بهدف تحقيق أعلى مستويات الجودة المطلوبة، ولا يكون هدفها الأساس تحقيق الربح.

٢- الخبرات العالمية Global Experiences:

عرَّف ضحاوي (٢٠١٠، ص.٩١) الخبرات العالمية بأنها كل جديد وحديث في المجالات العلمية والتكنولوجية والتربوية على المستوى العالمي المعاصر من معلومات ومعارف ومهارات علمية وتكنولوجية وتربوية ترتبط بالتربية بجميع عناصرها ووسائطها المختلفة، وهي حدث ظهر وتبلور على يدِ عددٍ من العلماء المتخصصين في المجال المعني وفي أكثر من مكان، وتتحقق فيه شروط متعددة من أبرزها: الحداثة والشيوع على مستوى العلماء والأمكنة، والتي تتجاوز إلى مرحلة التطبيق والتجريب.

بينما تُعرَّف الخبرات العالمية إجرائياً، بأنها مجموعة الممارسات التي اكتسبتها بعض الدول في أثناء تطبيقها لخصخصة التعليم العالي، ودورها في تحسين أداء ومخرجات المؤسسات المسؤولة عن هذا النوع من التعليم، مثل خبرة كل من دولة الإمارات العربية المتحدة، الأردن، مصر، المغرب، الهند، إنجلترا، الولايات الأمريكية المتحدة؛ لما لها من أسبقية وخبرة في خصخصة التعليم العالي.

٣- تصور Proposal:

التصور لغة كما ذكره الجرجاني (١٩٩٢، ص.٨٣) هو "حصول صورة الشيء في العقل، وإدراك الماهية من غير أن يُحكم عليها بنفي أو إثبات"، ويعرّف زين الدين (٢٠١٣، ص.٦) التصور المقترح اصطلاحا بأنه "تخطيط مستقبلي مبني على نتائج فعلية ميدانية من خلال أدوات منهجية كمية أو كيفية لبناء إطار فكري عام يتبناه فئات الباحثين أو التربويين".

ويراد بالتصور إجرائياً بأنه خطة عمل تؤخذ من أساتذة الجامعات المختصين في موضوع الخصخصة خاصة، وفي تطوير التعليم الجامعي عامةً، لتحديد أهم المتطلبات، وتوقع النتائج السلبية والإيجابية التي يمكن أن تنتج من تطبيق الخصخصة في جامعة الكويت، والتي تهدف إلى تطوير مستوى أدائها وجودة مخرجاتها.

الإطار النظري والدراسات السابقة:

المحور الأول: خصخصة التعليم العالي

أولاً: مفهوم الخصخصة

تظهر الخصخصة في كثير من قطاعات ومؤسسات الدول في العقود الأخيرة، إذ يعتبرها البعض حلا فعالا لتطوير الخدمات العامة التي تقدمها أي دولة لمواطنيها، في

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

حين البعض الآخر يرى أن تبنيها سببا لنتائج سلبية لا يرغبها القطاع العام، ولكن تظل الخصخصة وسيلة وليست غاية في حد ذاتها للوصول إلى الهدف النهائي.

إذ شهدت السنوات الماضية توجهاً عالمياً نحو خصخصة كثير من الأنشطة الاقتصادية والإعلامية والتربوية المتعلقة بالحياة اليومية خصوصاً في قطاع الخدمات والمرافق العامة، فقد برزت الخصخصة كأحد الحلول لعلاج أوجه الخلل في الهياكل التنظيمية والارتقاء بمستويات الأداء في جميع قطاعات الدولة (النويران، ٢٠٢١، ص٥).

ثانياً: التعليم العالي وأهميته

يعد التعليم المؤشر الرئيس للدلالة على رقي المجتمعات وتقدمها، ويقاس تطورُ أيِّ مجتمعٍ كان بمقدارِ ما يملكه من تطور علمي هائل يحقق للدولة التنمية الشاملة والسريعة، ومما لا يختلف عليه أحد دور التعليم قبل الجامعي في بناء الفرد وتنمية قدراته بمراحل عمره الأولى، في حين أن للتعليم العالي شأناً أكبر في إخراج أفراد متخصصين ومؤهلين للعمل، قادرين على تحقيق العائد المادي الذي يسمح لهم بحياة كريمة ومرفهة من جهة، بالإضافة إلى جلب النفع والفائدة لمجتمعهم من جهة أخرى (المذكور والدباسي، ٢٠١٥، ص.٩).

وتذكر وضحه المطيري (٢٠٢٠، ص.٢٢) أن التعليم العالي يقصد به "عملية تعليمية ذو هدف محدَّد وهو تحقيق التعلم أو إحداث تأثير ثقافي في مرحلة عمرية معينة تأتي عادة بعد المرحلة الثانوية؛ وتختص بها مؤسسة تعليمية تهتم باستثمار المعارف والمهارات من خلال البحث العلمي والابتكار والإنجاز لتنمية المجتمع"، أما خالدأوزمان (Khaleduzzaman, 2014, P.8) فيذكر أن "التعليم العالي يشير إلى مستوى من التعليم يتم توفيره على مستوى جامعي معيَّن، مثل المدارس المهنية والمدارس التجارية والكليات المهنية التي تمنح درجات أكاديمية".

ثالثاً: خصخصة التعليم العالي

يعد التعليم العالي مطلباً لبناء أي مجتمع متقدم يقوم على أساس المعرفة، ومع أهمية التعليم ودوره الحيوي في المجتمع، فإنه يواجه في عصر العولمة عدداً من المشكلات والتحديات التي تختلف باختلاف ظروف المجتمعات، سواء في زيادة الطلب على التعليم الجامعي، أو نقص بالإمكانات المادية التي يحتاجها هذا النوع من التعليم للقيام بعمله، أو الحاجة الملحة إلى إيجاد مصادر متنوعة لتمويله، أو حتى صنع المعرفة وتطويرها لتلبية تحديات المستقبل وحاجة سوق العمل (الزهراني، ٢٠١٩، ص.١٣٧).

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

ومع تنامي الإقبال على التعليم الجامعي، زاد الضغط على مؤسسات التعليم الجامعي الحكومي مما أخل بقدرة بعض الحكومات في توفير تعليم جامعي راقٍ ومتكافئ للجميع على حد سواء، فزاد التوجه نحو السماح للجامعات الخاصة بأن تتواجد على الساحة التعليمية، بحيث تكون داعمة ومساندة للجامعات الحكومية، مع ضمان سيادة الدولة على نظامها التعليمي، بمقابل توفير فرص تعليمية عادلة ومتكافئة للجميع (خليل والباسل وجمعة، ٢٠١٨، ص.٣٠٦).

أسباب ظهور خصخصة التعليم العالي

١- التمويل أو الإنفاق على مؤسسات التعليم العالي:

تشير العديد من الإحصاءات إلى أن التعليم العالي من أكثر أنواع التعليم تكلفة على الدولة، لكونها المصدر الأول للإنفاق على مؤسسات هذا التعليم؛ وذلك يعود إلى طبيعة هذا القطاع الذي يحتاج إلى بنية تحتية ضخمة، كالمختبرات وتجهيزات متطورة ورواتب أعلى لأعضاء هيئة التدريس الذي يمتلكون مؤهلات دراسية عالية، وبناءً على ما تواجهه الأنظمة التعليمية من عجز في تمويل مؤسسات التعليم العالي توجَّهت بعض الحكومات إلى الخصخصة لتأمين الميزانية المطلوبة لهذا القطاع من خلال التمويل التشاركي بين القطاع العام والخاص، باعتبار أن الأخير شريك في الاستثمار بالتعليم ويستفيد من المخرجات على هيئة رأس مال بشري (الحمدان والعازمي، ٢٠٢١، ص ص.٦٦-٦٧).

٢- تزايد الطلب الاجتماعي على التعليم الجامعي:

تزايد الطلب الاجتماعي على التعليم العالي يعني أنَّ هناك تنامياً واتساعاً بقاعدة المقبلين في المجتمع على طلب التعليم ما بعد الثانوي، مما أدى إلى عدم قدرة النظام التعليمي على الوفاء بجميع متطلبات العملية التعليمية بالقدر الكاف لتلبية احتياجات المتعلمين، ومن العوامل التي أدت إلى ذلك الزيادة في السكان، فمن المعلوم أن هناك زيادة سريعة في السكان، خصوصاً منذ نهاية الحرب العالمية الثانية سواء بالنسبة للزيادة المطلقة في أعداد السكان أو بالنسبة لمعدلات النمو، وثاني العوامل هو ارتفاع مستوى المعيشة وخاصة في الدول المتقدمة، حينها إذ يحرص الآباء بتعليم أبنائهم وحصولهم على التعليم الجامعي باعتباره هو الاستثمار الجيد لقدرات أبنائهم الذي يضمن عائداً أكثر، أما ثالث العوامل فهو اتجاه الدول بعد استقلالها، لتحقيق العدالة المجتمعية بين أفرادها التي انبثقت منها مفاهيم جديدة، كالمساواة في الحق التعليمي وتكافؤ الفرص التعليمية، الذي أصبح ذلك نصاً صريحاً في قوانين المجتمعات عليها الالتزام بتحقيقها (عطية، ٢٠١٥، ص ص.٢٥١-٢٥٤).

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

٣- التوجه نحو عالم ما بعد الصناعة:

نهج الاقتصاد العالمي نحو تحولٍ كبير يتبنى نظاماً جديداً يعتمد أساساً على المعرفة البشرية، فبعد أن كان الاقتصاد يرتكز على الآلات الصناعية والموارد الخام أصبح اليوم مسيراً بواسطة الماكينة المعرفية حيث تزداد القيمة فيه بالمعرفة لا بالجهد، إذ من المسلّم به أن المعرفة لا تنتج عشوائياً بل لها محركات رئيسة في إطار هيكلي منظم تشكِّل قوة دفع تجاه اقتصاد مبني على المعرفة، ومن بين هذه الأطر الهيكلية وأهمها؛ مؤسسات التعليم العالي والبحث العلمي التي تُعد أحد أعمدة الاقتصاد المعرفي بوصفها المصدر الرئيس لإنتاج الأفكار وتصديرها (شرف الدين، ٢٠١٩، ص.١٠١).

مبررات خصخصة التعليم العالي

تكمن الحاجة إلى الخصخصة في التعليم العالي في تحقيق الكفاءة التنافسية للقطاع العام؛ لتلبية الطلب المتزايد على التعليم العالي مع الطلب السريع على الطلاب؛ ولتخفيف العبء المالي على الحكومة ولامركزية المؤسسات التعليمية؛ وتوفير تعليم عالي الجودة من خلال تشكيل المناهج والمنهجية وفق المعايير العالمية والوطنية والاحتياجات المحلية؛ ولتلبية حاجة القوى العاملة الماهرة؛ ولتلبية حاجة البلاد في التحرير والخصخصة والعولمة، ولتسهيل تطوير التكنولوجيا والتنمية الاقتصادية (Bhalla &Kuttappan, 2020, p.42).

ومن جهة أخرى، يحدِّد الراشد والقحطاني (٢٠٢٠، ص.١٢١) مبررات خصخصة التعليم العالي في المميزات التي يكتسبها القطاع العام بعد هذه الخطوة ومنها تخفيض النفقات الحكومية، والعمل على توفير البنية التحتية الجيدة للجامعات، كما أن خصخصة التعليم العالي تُسهم في إعادة هيكلة التخصصات في الجامعات بما يتوافق وحاجات سوق العمل، وكذلك تشجيع الكفاءة الاقتصادية عن طريق رفع معدلات الاستثمار والمنافسة، مما يُسهم في رفع مستوى التعليم العالي وتحسين الخدمات المقدمة للمستفيدين، وأخيراً تسهم خصخصة التعليم في تحقيق اللامركزية في التخطيط وتنفيذ الأعمال مما يعني سرعة الإنجاز.

أهداف خصخصة التعليم العالي

أ- إعادة توزيع الأدوار بين القطاع العام والقطاع الخاص وانسحاب الدولة تدريجياً من بعض النشاطات الاقتصادية، وفسح المجال أمام المبادرات الخاصة عن طريق تشجيع الاستثمار الخاص.

ب- التخفيف من الأعباء التي تتحملها ميزانية الدولة نتيجة دعمها للمنشآت الاقتصادية الخاسرة، وتكريس موارده لدعم قطاعات التعليم والبحث العلمي

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

والصحة، والاهتمام بالبنية الأساسية والمنشآت الاقتصادية ذات الأهمية الاستراتيجية.

ج- تطوير السوق المالية وتنشيطها وإدخال الحركية على رأس مال الشركات بقصد تطويرها وتنمية قدرتها الإنتاجية.

د- خلق مناخ الاستثمار المناسب، وتشجيع الاستثمار المحلي لاجتذاب رؤوس الأموال المحليـة والعربية والأجنبية (الحصري، ٢٠١٨، ص ص٢٥-٢٦).

متطلبات خصخصة التعليم العالي

يؤكِّد العديد من مطوري الأنظمة التعليمية أنَّ توجه خصخصة التعليم العالي يؤمن منح مؤسسات هذا التعليم صلاحيات متنوعة تمكِّنها من قبول الطلاب بعدالة، والممارسة الأكاديمية الفعالة، وصولاً إلى بناء نظام تعليمي راق ينهض بالمجتمع، وفي منظور ذلك حدَّد كلٌّ من خليل والباسل وجمعة (٢٠١٨، ص.٣١٢) متطلبات خصخصة التعليم الجامعي في مصر، ومنها:

- الاستثمار التعليمي مقنن الربحية مع دعم الحالة وتكافؤ الفرص.
- الإيمان بالشراكة الاستقلالية الإدارية في التعليمية مع الدولة كمدخل للتوافق.
- الاستقلالية في إطار مركزية قرار الدولة التعليمي.
- التعليم في إطار التوجهات العامة للدولة.
- مواكبة الأطر العالمية للتعليم الجامعي الخاص وفق توجه محلي.

الآثار الإيجابية الناتجة من تطبيق الخصخصة في التعليم العالي

أولاً: رفع الكفاءة الاقتصادية من خلال أن القطاع الخاص يحقق تلك الكفاءة؛ إذ يؤكدون ضعف الكفاءة الاقتصادية وتدنيها لـدى القطاع العام، ويشيرون إلى أن هذه النتيجة يمكن إثباتها بمختلف المؤشرات التي تستخدم لقياس الكفاءة الاقتصادية، مثل مؤشرات نسبة الأرباح والخسائر، أو القدرة التنافسية، أو نسبة العائد على رأس المال، أو جودة السلعة.

ثانياً: تخفيف العبء المالي على الدولة من خلال خفض الإنفاق العام للدولة عبر خفض حجم العمالة الحكومية، وتوفير إيرادات جديدة للدولة (عوائد الخصخصة) تستخدم لسد العجز، مع زيادة إيرادات الدولة من الرسوم والضرائب المفروضة على القطاع الخاص.

ثالثاً: جذب الاستثمارات الأجنبية من خلال الاستفادة من الشريك الاستراتيجي، وهو الذي يتمثَّل بدخول شريكٍ ذي خبرة فنية وتكنولوجية في المجال الذي تعمل فيه المؤسسة المراد خصخصتها.

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

رابعاً: المساعدة في القضاء على مشكلة التسيب الإداري، وذلك من خلال قدرة القطاع الخاص على القضاء على الأسباب التي أدت إلى ذلك وهي الجمود في الأنظمة والتشريعات، وانتشار الروتين والمحسوبية، والفساد الإداري والمالي.
خامساً: الحد من مشكلة البطالة من خلال التوسع في العمل، وفتح أسواق جديدة، وتحقيقها لأرباح تساعدها على ذلك.
سادساً: خفض معدل التضخم عبر رفع وزيادة الكفاءة الإنتاجية وخفض التكاليف في المؤسسات التي تمت خصخصتها، ويتعكس ذلك على خفض تضخم التكاليف مما يساعد في خفض معدل التضخم.

الآثار السلبية الناتجة من تطبيق الخصخصة في التعليم العالي

بالجهة المقابلة هناك المعارضون لخصخصة التعليم ينادون بأن هذا التوجه لإصلاح التعليم العالي على الرغم من بعض المميزات التي يجنيها النظام التربوي منه، إلا أن كفة سلبياته تزيد عن كفة إيجابياته، مما يرفضونه رفضاً تامّا، إذ حدَّد كلٌّ من الحربي، (٢٠١٦، ص٢٨٩)، والنفيعي (٢٠١٩، ص ص٢٦٣-٢٦٤) أبرز تلك السلبيات، وهي:

- التركيز الزائد على رضا الطلاب باعتبارهم هم العملاء الأساسيون لهذه المؤسسات الخاصة.
- اعتبار الربحية هدفاً للمستثمر، والاهتمام بجني الأرباح على حساب العملية التعليمية، وقلة الوعي بالأمور الأكاديمية والتعليمية ما يوثر على المخرج التعليمي.
- تهديد مبدأ تكافؤ الفرص المخالف لسياسات التعليم بنشوء نوع من الطبقية بين المتعلمين؛ مما ينعكس سلباً بسبب تنوع واختلاف مؤسسات التعليم العالي.
- تهديد الأمن الوظيفي لأعضاء هيئة التدريس من أبناء الوطن؛ مما يسبب تسربهم من المهنة أو الاستغناء عنهم واستبدالهم بكوادر أجنبية سعياً للتقليل من التكلفة؛ لتحقيق مزيد من الأرباح.
- تدني أجور أعضاء هيئة التدريس والإداريين العاملين في مؤسسات التعليم العالي، مما يؤدي إلى انخفاض الكفايات المهنية لديهم مما يوثر حتماً على مستوى الأداء التعليمي.
- سيطرة المؤسسات التعليمية ذات الرؤى قصيرة المدى، التي تسعى إلى تحقيق الربحية لمدة معيَّنة، مما يجعلها في حالة من الركون والتأخر وعدم الرغبة في التطوير والتقدم.

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

المحور الثاني: خصخصة التعليم العالي في دولة الكويت

أولاً: نشأة التعليم العالي العام في دولة الكويت وتطوره

إن الانطلاقة الحقيقية للتعليم العالي في دولة الكويت تزامنت مع اكتشاف النفط الذي ساعد في تطور البلاد بصورة كبيرة ومتسارعة، ولم تعد قلة المصادر المالية عائقاً في وجه تنمية الدولة الحديثة بعد استقلالها عام ١٩٦١م، لذلك كان قطاع التعليم العالي من أول القطاعات المستفيدة من الطفرة الاقتصادية التي أحدثها النفط بالكويت، إذ أدركت الدولة حينها بأن التعليم العالي يمثل الركيزة الأساسية للتنمية الشاملة، وأن ثروتها الوحيدة والأساسية قبل النفط وبعده سوف تظل العنصر البشري، الذي يمكن أن يتطوَّر من خلال قطاع التعليم العالي (المذكور والدباسي، ٢٠١٦، ص.٣٦).

ويتمثَّل التعليم العالي للقطاع الحكومي في دولة الكويت بمؤسستين تعليميتين، هما جامعة الكويت والهيئة العامة للتعليم التطبيقي والتدريب، إذ يمكن الحصول على الدرجات العملية من الدبلوم إلى الدكتوراه في مختلف التخصصات العلمية والفنية في تلك المؤسستين:

أ- جامعة الكويت:

أنشأت جامعة الكويت بموجب القانون رقم ٢٩ لسنة ١٩٦٦م، لتكون أول جامعة حكومية في دولة الكويت ومازالت الوحيدة حتى وقتنا هذا، وذلك لتأهيل الموارد البشرية لتحقيق التنمية واحتياجات المجتمع، والإسهام في إعداد القيادات المؤهلة لمتطلبات العصر الحديث، وهي تعد من المؤسسات الحكومية التابعة لوزارة التعليم العالي التي تعمل تحت إشراف مجلس الجامعة الذي يرأسه وزير التعليم العالي، إذ كانت عند تأسيسها تتكوَّن من كلية العلوم والآداب، والتربية، وكلية البنات الجامعية فقط، وبعدها توالى افتتاح العديد من الكليات مثل طب الأسنان والصيدلة، كلية العلوم الاجتماعية وكلية العلوم الحياتية وكلية العمارة وغيرها حتى بلغ عدد كلياتها ١٧ كلية في الوقت الحالي (OECD, 2021, pp.145-146).

ب-الهيئة العامة للتعليم التطبيقي والتدريب:

تأسَّست الهيئة العامة للتعليم التطبيقي والتدريب بموجب القانون رقم (٦٣) لسنة ١٩٨٣م؛ لإعداد المخرجات المهنية والتدريبية للعمل في القطاعات المختلفة، والإسهام في تنمية الاقتصاد المحلي من خلال توفير الموارد البشرية الفنية الضرورية لتنمية المجتمع، وهي تتكون التربية الأساسية التي بدأت عام ١٩٦٢م كمعهد للمعلمين والمعلمات، وتدرجت لتصبح كلية من عدة كليات ومعاهد يحصل منها الطالب على درجة الدبلوم أو البكالوريوس، أقدمها كلية التربية الأساسية التي تضم ١٩ قسماً ما بين العلمي والفني والتقني بما يناسب حاجات سوق العمل من

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

المعلمين والمعلمات، وأيضاً كلية الدراسات التكنولوجية وكلية الدراسات التجارية وكلية التمريض وكلية العلوم الصحية، بالإضافة إلى العديد من المعاهد التي تقدِّم التعليم المتنوع ما بين علمي ومهني، منها: المعهد العالي للطاقة والمعهد العالي للاتصالات والملاحة ومعهد التمريض ومعهد التدريب الصناعي ومعهد السكرتارية والإدارة المكتبية ومعهد السياحة والتجميل والأزياء (الإبراهيم، ٢٠١٨، ص ص.٢٤٦-٢٤٧).

ثانياً: نشأة التعليم العالي الخاص في دولة الكويت وتطوره

سنستعرض بعض تلك المؤسسات التي لها السبق في تأسيسها بدولة الكويت، منها:

الكلية الأسترالية في الكويت (ACK)

تُعد الكلية الأسترالية في الكويت (ACK) واحدة من أولى الكليات التقنية الخاصة في الكويت التي تأسَّست في ٢٠٠٤م المتخصصة في الملاحة البحرية، كما تقدم العديد من الدبلومات والتدريب في برامج بعلم الطيران، بعد أن تمت الموافقة عليها من قبل الوزارتين (وزارة التعليم والتعليم العالي) بموجب المرسوم ٢٠٠٣/٤١ بدأ الطلاب التسجيل في برنامج دبلوم لمدة عامين بدوام كامل؛ ثم إما أن يتابعوا سنتين إضافيتين لإكمال درجة البكالوريوس في الهندسة أو التكنولوجيا الهندسية أو الأعمال، أو يمكنهم ترك ACK مع دبلوم لمدة عامين، وهناك أربع وحدات في ACK:

١. تقدم كلية الهندسة برامج الدبلوم والدرجات العلمية في البترول (النفط والغاز) والهندسة المدنية والميكانيكية والإلكترونية.
٢. تقدم كلية إدارة الأعمال برامج الدبلوم والدرجات العلمية في الإدارة والتسويق.
٣. يمنح الطيران دبلوم صيانة الطائرات.
٤. يقدم برنامج المهارات التأسيسية دورات في اللغة الإنجليزية وتكنولوجيا المعلومات لطلاب السنة الأولى(Al-Shammari, 2023, p.35) .

الجامعة الأمريكية في الكويت (AUM)

الجامعة الأمريكية في الكويت هي مؤسسة خاصة للتعليم العالي تقع في المناطق الحضرية لمدينة الكويت، أُسِّست AUM بواسطة مرسوم أميري عام ٢٠٠٣م، باعتماد هيكلها التعليمي والثقافي والإداري وأساليب ومعايير الجامعة الأمريكية في الكويت على النموذج الأمريكي للتعليم العالي، وعلى الرغم من تأسيسها في ٢٠٠٣م إلا أنها أُفتتحت في سبتمبر ٢٠٠٤م، إذ تقدم الجامعة الأمريكية في الكويت دورات وبرامج تؤدي إلى الاعتراف بها رسمياً بإحدى درجات التعليم العالي، مثل درجة البكالوريوس في عدة مجالات، كما توفر الجامعة الأمريكية في الكويت -أيضاً- العديد

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

من المرافق الأكاديمية وغير الأكاديمية والخدمات المقدَّمة للطلاب، بما في ذلك المكتبة والمرافق الرياضية والخدمات الإدارية (الجامعة الأمريكية في الكويت AUM ، ٢٠٢٢).

جامعة الشرق الأوسط الأمريكية (AUM)

جامعة الشرق الأوسط الأمريكية (AUM) هي جامعة خاصة في الكويت تأسَّست عام ٢٠٠٥ في محافظة جنوب الأحمدي، وتتضمَّن AUM كليتين: كلية الهندسة والتكنولوجيا وكلية إدارة الأعمال، بالإضافة إلى قسم الفنون الليبرالية والبرنامج التحضيري للغة الإنجليزية، إذ صُنِّفت AUM أوَّل جامعة في الكويت في تصنيفات جامعة QS العالمية ٢٠٢٣م في المرتبة ٧٠١-٧٥٠ عالمياً، وتقدم شهادات البكالوريوس والدراسات العليا في الهندسة، بما في ذلك الهندسة الصناعية، الهندسة الميكانيكية والهندسة الكهربائية والهندسة الكيميائية وهندسة الكمبيوتر، بالإضافة إلى التخصصات الأخرى، مثل التمويل والمحاسبة والتسويق وإدارة الموارد البشرية وإدارة نظم المعلومات، إذ تمنح AUM درجة الماجستير في إدارة الأعمال (جامعة الشرق الأوسط الأمريكية AUM ، ٢٠٢٢).

تطبيق الخصخصة في قطاع التعليم العالي بدولة الكويت

تواجه مؤسسات التعليم العالي الحكومية في دولة الكويت مثل كثير من بلدان العالم النامي تحديات عديدة، متمثِّلة بالتطور العلمي والانفجار المعرفي ومواكبة كل ما هو جديد في الساحة العلمية العالمية، إضافة إلى كثير من التحديات الداخلية الأساسية والمتمثلة بازدياد أعداد الطلبة وإمكانية قبول واستيعاب أعداد كبيرة من خريجي الثانوية سنويا، إضافة إلى المسائل المتعلقة بالحفاظ على جودة التعليم وتطويرها، واستشراف المستقبل وضبط عملية تخريج الطلبة بما يوائم متطلبات سوق العمل، إضافة إلى تحديد غايات هذه المؤسسات وأهدافها ورسم الطرق البديلة للوصول إلى هذه الأهداف (الغريب، ٢٠١٥، ص.٤)

ومما سبق، تتظافر الجهود لإيجاد الحل الاستراتيجي الذي يمكنه أن ينهض بمؤسسات التعليم العالي وتوجيهها نحو الطريق الصحيح الذي يمكنها من تحقيق الأهداف المحددة، ومن تلك الحلول هو تطبيق الخصخصة على تلك المؤسسات، مما يمكن للقطاع الخاص أن يشارك القطاع العام في تطوير التعليم العالي وزيادته كفاءته والذي يمكن بدوره أن تحقِّق الدولة التنمية المطلوبة في جميع قطاعاته (الثبيتي، ٢٠٢٠، ص.٨٢٩).

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

المحور الثالث: الخبرات العالمية في خصخصة التعليم العالي

بدأت موجة الخصخصة تجتاح دول العالم عامةً خلال النصف الثاني من العقد التاسع من القرن العشرين، وقد كانت إنجلترا من أوائل الدول التي سبقت إلى ذلك كما وضحناها سابقا، ثم تبعتها دول متقدمة أخرى مثل فرنسا وإيطاليا وإسبانيا وكندا وغيرها، وانتقلت موجة الخصخصة بعد ذلك إلى الدول النامية مثل الأرجنتين والبرازيل وشيلي وبنجلادش وباكستان وتركيا ونيجيريا ومصر وغيرها (الحصري، ٢٠١٨، ص.٣٠).

ويتضح من ذلك أن معظم الدول اعتقدت أن الخصخصة هي الملاذ الآمن (بتشجيع من المؤسسات الدولية كاليونسكو والبنك الدولي)؛ للتغلب على المشكلات المختلفة التي صاحبت سيطرة القطاع العام على التعليم العالي، واعتبارها -أيضاً- الطريقة المثلى لاستخدام الأساليب والطرق المختلفة التي تفعل نظام التعليم العالي لتسريع عجلة التنمية في شتى الأنظمة الأخرى بالدولة. ومن ذلك لابد من العرض الموجز لبعض الخبرات العالمية في تطبيق الخصخصة في قطاع التعليم عامةً والتعليم العالي خاصة، بحيث سيتم اختيارها حسب تأثير التجربة في مجال خصخصة التعليم العالي بشكل خاص، ومن ثم سيتم استعراضها وفقاً لقرب الدولة من دولة الكويت جغرافيا باعتبارها المجتمع الذي ستطبق عليه الباحثة موضوع الدراسة، وتم اختيار دولة مختلفة في تجربتها للخصخصة، والدول هي كالتالي:

أولاً: الإمارات العربية المتحدة

تدرك حكومة الإمارات العربية المتحدة أنه من الضروري بناء ملف اقتصاد قائم على المعرفة المستدامة بدون أن يكون هناك قيادة على درجة عالية من التعليم، هذا هو السبب في أن جعل تطوير التعليم العالي على مستوى عالمي هو واحد من الأهداف التي تسعى الحكومة الإماراتية إلى تحقيقها، إذ تُعد دولة الإمارات العربية المتحدة مثالاً من دول الخليج التي تطوّر نظام التعليم العالي لديها، من خلال الاستثمار فيه وتوسيعه وتعزيز الأنشطة البحثية فيه، والتركيز على ثلاثة جوانب مهمة للتعليم العالي، وهي: المساواة بين الجنسين، كفاءة التدريس وجودة التعليم، وإنتاجية البحث في جامعاتها (Shomotova and Karabchuk, 2023, PP. 159-160).

وفي هذا الجانب، أُنشئت في دولة الإمارات العربية المتحدة العديد من المؤسسات التعليمية والكليات الخاصة وكليات التقنية العليا والمعاهد المتخصصة فوق الثانوية، والتي تقدم برامج في تخصصات مختلفة؛ ففي أواخر الثمانينات الميلادية وأوائل التسعينات تم إنشاء العديد من مؤسسات التعليم الخاصة في الإمارات المختلفة، وذلك

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

لأسباب عديدة؛ أهمها مرونـة الالتحـاق بمؤسسات التعليم العالي في الإمارات من غير مواطنيها، والإقبال الشديد علـى مؤسسـات التعليم العالي الحكومي، الأمر الذي سبَّب عجزاً لتلك الجامعات لقبـول العديـد مـن الطـلاب والطالبات وخاصة الوافدين، وأيضاً متطلبات سوق العمل المختلفة، والظروف الجغرافية التي جعلت الطلاب يفضلون الدراسة في كليات ومعاهد قريبة من مساكنهم، مما شجع على الدراسة في الجامعات الخاصة (الحربي، ٢٠١٦، ص.٢٤٥).

ثانياً: الأردن

تُعد الخصخصة عامةً وفي التعليم خاصة التي بدأت في الأردن من أهم برامج الخصخصة في الشرق الأوسط؛ باعتبارها أول دولة عربية في المنطقة منحت التراخيص بافتتاح الجامعات الأهلية، تليها مصر والإمارات ثم اليمن وعمان والمغرب، إذ بدأ برنامج الخصخصة بالأردن في أواخر الثمانينات، إذ دعمت ومازالت تدعم مجموعة البنك الدولي برامج الخصخصة في عدة مجالات بالدولة على رأسها التعليم العالي من خلال وضع استراتيجية وإطار مؤسسي لتنفيذ البرامج ودعم تنفيذها (صعب، ٢٠١٨، ص. ٤٥).

ويشير الرباعي (٢٠١١، ص.١٠١) إلى أن دولة الأردن تتبع نمط الخصخصة الكاملة، إذ تعطي الحكومة فيهـا الصلاحيات للقطاع الخاص بإنشاء وإدارة وتمويل مؤسسات التعليم العالي دون تقديم أي إعانة أو تمويل من الدولة؛ إذ يقتصر دور الدولة فقط فيها على منح التراخيص اللازمة لإقامة البناء ضمن الشروط التي تضعها الدولة.

ثالثاً: مصر

انطلاقاً من فكرة أن الخصخصة تقوم على الاستثمار الفردي القادر على تحقيق الفاعلية والكفاءة الاقتصادية من خلال تفاعل قوى السوق وإشراك القطاع الخاص في النشاط العام بصورة تتيح تحقيق أهداف الدولة بشكل أفضل، كان أول طرح لفكرة إنشاء الجامعات الخاصة في مصر في نهاية الخمسينات من القرن الماضي وأطلق عليها حينها الجامعة الحرة، إلا أن الفكرة لم يكتب لها النجاح المنشود لاعتبارات عدة، وبعدها توالت المحاولات لإنشاء جامعات خاصة، وقدَّمت الدولة تسهيلات، كإقامة مشاريع تعليمية مشتركة بين القطاع العام والحكومي، وتقديم مساعدات مالية وحكومية، وتوفير أراضي لتشييد مباني الجامعات، وغيرها من أنواع الدعم الحكومي لتسهيل خصخصة التعليم العالي (صعب، ٢٠١٨، ص ص. ٤٢-٤٣).

وكانت الحكومة المصرية تسعى إلى تحقيق عددٍ من الغايات وراء تطبيق الخصخصة في عدة قطاعات بمقدمتها قطاع التعليم العالي، تمثلت برفع كفاءة

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

المؤسسات التعليمية المملوكة للدولة، وزيادة فرص العمل والحصول على التكنولوجيا الحديثة، ومعالجة عجز الموازنة، بالإضافة إلى جذب الاستشارات المحلية والخارجية للاستفادة منها لتطوير العملية التعليمية (النويران، ٢٠١٨، ص. ١٠٩).

رابعاً: إنجلترا

تُعد التجربة البريطانية في الخصخصة هي التجربة الأولى في العالم، إذ وعدت حكومة (Margaret Thatcher) نهاية السبعينات وبدية الثمانينات بأن برامج الخصخصة سوف تعمل على تعزيز المنافسة في منشآت الخدمات العامة، وتجعل هذه المنشآت تتسم بالكفاءة وتزيد من فعاليتها، ومن ثَمَّ تستطيع تخفيض قمة الخدمات المقدمة من قبل قطاعات الدولة جميعها ومنها التعليم العالي (الحصري، ٢٠١٨، ص.٣٤)، إذ كانت هناك مبادرات للخصخصة في التعليم في عام ١٩٨٠، حيث كانت جامعة باكنجهام أول جامعة بريطانية خاصة معترف بها عالميا، والتي تُعد أول من فرضت رسوماً دراسية على الجامعات الحكومية في بريطانيا، والذي أسهم في انخفاض الدعم الحكومي للتعليم العالي وارتفع الدعم الخاص بنسبة ١٠ % خلال الأعوام ١٩٨٠ – ١٩٨٤م (الزهراني، ٢٠١٩، ص.١٣٩).

ونظام انجلترا حتى وقت قريب مختلفاً بشكل ملحوظ كلياً عن الأنظمة الأوروبية الأخرى، من حيث مستوى استقلالية مؤسسات التعليم العالي؛ وذلك نابع من كونها مستقلة دستورياً عن الدولة (مؤسسات خاصة تقنياً) مع وجود الإشراف من قبل الحكومة وتمويل الحكومة –أيضاً- بنسب محددة لتلك الجامعات، وهذا العامل الخاص يجعل من الصعب التمييز بين التعليم العالي الخاص والعام الموجود في إنجلترا (Middlehurst, 2016, p.82)

وذكر كلٌّ من خليل والباسل وجمعة (٢٠١٨، ص.٣٣٠) أن تطبيق الخصخصة

أوجه الاستفادة من الخبرات العالمية السابقة في تطبيق الخصخصة في قطاع التعليم العالي بدولة الكويت

يمكن تلخيص أهم الدروس المستفادة من تلك الخبرات في تطبيق الخصخصة في مجال التعليم العالي بدولة الكويت في التالي:

- لا بد من أن تكون الخصخصة وسيلة وليس غاية في حدِّ ذاتها، بحيث تكون طريقة لتحقيق أهداف التعليم العالي من جهة، وزيادة فعاليته عبر حل جميع مشكلاته التي تحد من نشاطه من جهة أخرى، بمعنى آخر ألَّا تكون الخصخصة بما تحمله من إشراك القطاع الخاص في العملية التعليمية هي الغاية المرادة، بل تكون استراتيجية لإنجاح تلك العملية من خلال مشاركة القطاع الخاص في

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

تحقيق أهداف التعليم العالي مثل تجربة أمريكا وانجلترا اللتان اعتبرتا القطاع الخاص شريكا رسميا في تطوير التعليم العالي.

- ألا يقتصر الهدف الرئيس من تطبيق الخصخصة في قطاع التعليم العالي على سدِّ العجز من توفير مقاعد إضافية لخريجي الثانوية العامة في الجامعات والكليات مثل كثير من الدول، كمصر ونيجيريا ودول الخليج كالإمارات والكويت أيضا، بل يجب أن يكون الهدف من الخصخصة أشمل وأعم بحيث يزيد من إمكانيات التعليم العالي لتحقيق غاياته التي منها تؤثر إيجابياً بخطط التنمية في البلاد مثل إنجلترا وأمريكا.
- ألا تقتصر الخصخصة على السماح للقطاع الخاص بإنشاء الجامعات والمعاهد وإدارتها وتشغيلها فقط كما في بعض الدول مثل الكويت والأردن، بل يجب إدخالها شريكاً في الجامعات الحكومية كالولايات المتحدة الأمريكية، لكي لا تكون الأفضلية للجامعات الخاصة، وتكون عملية التطوير والتحسين على مستوى واحد لجميع الجامعات في كلا القطاعين العام والخاص، مع بقاء إشراف ورقابة الحكومة للتعليم العالي عامةً للمحافظة على اتباع جميع الجامعات وكلياتها للسياسة العامة التي تنتهجها الدولة.
- تطبيق الخصخصة سواء للجامعات الحكومية أو حتى الخاصة منها وفقا لتوجهات سلطة الدولة إدارياً ومالياً وأكاديميا، فإشراف الحكومة ومراقبتها للعملية التعليمية ضرورة للتأكد من اتساق عملها مع رؤية البلد، ولكن استقلالية الجامعات مهم أيضا، بحيث يجب أن تتمتع الجامعات بالحرية التي تمكنها من رسم خططها التي تراها مناسبة لقدراتها وإمكانياتها لسير عملها نحو النجاح، وهذه الاستقلالية يجب أن تكون تحت سقف المراقبة والإشراف من قبل قطاع الدولة.
- تنويع التخصصات التي تقدِّمها الجامعات الحكومية والخاصة، بحيث استغلال القطاع الخاص الذي له القدرة على تطوير العلاقة بين التعليم العالي وسوق العمل، وعدم الاعتماد على تخصصات محددة ومكررة، وذلك من خلال إيجاد تناسق وتناغم بينهم من خلال سد النقص في المجالات التي يحتاجها سوق العمل مثل ما يحدث في إنجلترا التي جعلت السوق المحلي هو أحد المعايير التي تحدد التخصصات المطروحة للطلبة.
- ابتعاد رؤية الجامعات التي يشترك في عملها القطاع العام والخاص معاً عن الربحية البحتة، وعدم التعامل مع التعليم كسلعة تتعرَّض للعرض والطلب، فالاستثمار في التعليم العالي مهم ومطلوب في عصر اقتصاد المعرفة، ولكن

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

يجب أن يرافق ذلك فكرة الجودة والكفاءة للوصول إلى الأهداف المنشودة لضمان البقاء والاستمرارية.

الدِّراسات السَّابقة

المحور الأول: الدراسات التي تناولت متطلبات تطبيق خصخصة التعليم العالي

١- دراسة بانيا (2020) Bania بعنوان "خصخصة التعليم العالي في الهند: القضايا والتحديات والاقتراحات لتحسين الجودة":

هدفت الدراسة إلى استعراض العوامل والمتطلبات الضرورية التي تؤدي إلى خصخصة التعليم العالي في دولة الهند، ووفقاً للمنهج النوعي حُلِّلت مختلف الدراسات البحثية والكتب والتقارير والسياسات والبرامج والممارسات الخاصة بإعداد وتأهيل المعلمين في الهند للتوصل لنتائج الدراسة، وتوصلت الدراسة إلى عدد من النتائج، من أهمها أن هناك بعض المتطلبات اللازمة عند تطبيق الخصخصة لتحسين الجودة في مؤسسات التعليم العالي، وهي وجود سياسة واضحة المعالم لإنشاء وتأسيس مؤسسات التعليم العالي الخاصة واستمراريتها، ووجود هيئة رقابية للنظر في شؤون تمويل الجامعات والكليات التي يديرها القطاع الخاص لكي لا يُساء استخدامها، مع تحديد شروط قبول موضوعية ورسوم يتحملها الطلبة من شتى الفئات الاقتصادية.

٢- دراسة العيدروس (٢٠١٩) بعنوان" الكفايات الجوهرية للموظفين في ضوء متطلبات الخصخصة: دراسة تطبيقية على إدارة التعليم بالعاصمة المقدسة في المملكة":

هدفت الدراسة إلى التعرف على متطلبات الخصخصة المطلوب توافرها للموظفين في إدارة التعليم بالعاصمة المقدسة في المملكة العربية السعودية، واعتمدت الباحثة المنهج الوصفي المسحي الذي طبقت وفقا لإجراءاته استبانة لجمع البيانات اللازمة على عينة عشوائية بسيطة بلغت٥٨٠ موظفاً وموظفة في إدارة التعليم في مبنى الإدارة الرئيسي في مدينة مكة المكرمة، ومنها توصلت إلى أن أكثر المتطلبات التي تحتاجها الخصخصة لتطبيقها هي تخطيط المسار الوظيفي الذي يحتاج إلى الالتزام الشديد نحو إنجاز المهام، مع إتاحة الفرصة للابتكار والإبداع، وأوصت هذه الدراسة بإجراء دراسات مسحية للبرامج التعليمية التي تُحال إلى القطاع الخاص لمعرفة إيجابيات وسلبيات إحالتها للقطاع الخاص.

٣- دراسة الغامدي (٢٠١٩) بعنوان" تحسين القدرة التنافسية للجامعات السعودية الناشئة وفق متطلبات خصخصة التعليم العالي في المملكة العربية السعودية: تصور مقترح":

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

هدفت الدراسة إلى تحديد أهم متطلبات الخصخصة للتعليم العالي في المملكة العربية السعودية التي يجب توفرها لتحسين القدرة التنافسية للجامعات في المملكة، وصمَّم الباحث استبانة لجمع البيانات وفقاً للمنهج الوصفي التحليلي، وطُبِّقت على عينة من أعضاء هيئة التدريس في أربع جامعات سعودية ناشئة اختيروا باستخدام العينة العشوائية الطبقية البالغ عددهم (٣٢٠) عضوا، وكشفت نتائج الدراسة أن من أهم المتطلبات التي يجب توافرها وفقاً للمجال هي البنية التحتية وتقنية المعلومات، والموارد والكفاءات، وخدمة المجتمع، والإدارة والقيادة الجامعية، ثم مجال الثقافة التنظيمية (التنافسية).

المحور الثاني: الدراسات التي تناولت الآثار الإيجابية والسلبية التي قد تنتج عن تطبيق الخصخصة في التعليم العالي

١- دراسة وايميبي وأبيدون Wamimbi and Abiodun (2021) بعنوان "خصخصة قطاع التعليم العالي: تميز بدون جوهر ":

هدفت الدراسة إلى تحديد مفهوم شامل للخصخصة وإبراز مزايا وعيوب خصخصة قطاع التعليم العالي في أوغندا، واعتمد الباحثان على تحليل البيانات المستمدة من المستندات والتقارير والبحوث السابقة المرتبطة بموضوع الخصخصة في التعليم العالي، وكشفت النتائج أن من إيجابيات الخصخصة هي تحسّن جودة التعليم في الكليات، وارتفاع أداء أعضاء هيئة التدريس، واهتمام الإدارة بالتطوير المهني لهم، أما سلبيات الخصخصة فتمثلت في ضعف خبرة أعضاء هيئة التدريس، وضعف جودة التعليم في كثيرٍ من الكليات والمعاهد، طغيان الربحية في عمل تلك المؤسسات.

٢- الراشد والقحطاني (٢٠٢٠): "الآثار المتوقعة من تطبيق الخصخصة على جودة التعليم الجامعات الحكومية بالمملكة العربية السعودية: دراسة استطلاعية من وجهة نظر منسوبي جامعة شقراء":

هدفت الدراسة إلى تحديد الآثار الإيجابية المتوقعة من تطبيق الخصخصة على جودة التعليم الجامعات الحكومية بالمملكة العربية السعودية، إذ استخدمت الباحثة المنهج الوصفي المسحي في الدراسة، واعتمد الباحثان على الاستبانة أداةً للدراسة، وطُبِّقت على عينة طبقية عشوائية بلغ عددها ٣٣٢ من أعضاء الهيئة الإدارية والتعليمية بجامعة شقراء، وتوصلت الدراسة إلى عدة نتائج، من أبرزها أن من الآثار الإيجابية المتوقعة من تطبيق الخصخصة حسب توجهات منسوبي جامعة شقراء هي زيادة ارتباط تخصصات الجامعة بسوق العمل، وتطوير المهارات الإدارية للإدارات

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

العليا في الجامعة، وربط الحوافز الإنتاجية لمنسوبي الجامعة، من ثم الحد من هدر الموارد المالية في الجامعة.

التعقيب على الدراسات السابقة

استفادت الدراسة الحالية من الدراسات السابقة في الأمور التالية:

١- أسهمت هذه الدراسات في بلورة مشكلة الدراسة الحالية وطرح العديد من التساؤلات التي أثارت مشكلتها.

٢- أكَّدت نتائج الدراسات السابقة وتوصياتها إجراء مثل هذه الدراسة لمعرفة أهم متطلبات خصخصة التعليم العالي عند تطبيقها وتحديد أبرز إيجابياتها وسلبياتها بعد التطبيق.

٣- أكَّدت الدراسات السابقة ضرورةَ الاهتمام بموضوع الخصخصة في التعليم العالي، وكيف أنه يترتَّب عليه بعض الإيجابيات والسلبيات جرَّاء تطبيقه في مؤسسات التعليم العالي.

٤- أكَّدت الدراسات السابقة ضرورةَ مراجعة الخبرات العالمية في مجال خصخصة التعليم العالي والاستفادة منها بتعزيز الإيجابيات وتجنب السلبيات التي يمكن أن تحدث جراء تطبيق هذا التوجه.

٥- ساعدت نتائج الدراسات السابقة في تحليل نتائج الدراسة الحالية وتحليلها ومناقشتها من خلال تحديد أوجه الاتفاق والاختلاف فيما بينهما.

٦- مدت الدراسات السابقة هذه الدراسة الحالية برؤية واضحة ومحدَّدة لطبيعة موضوع البحث وأنسب المناهج التي يمكن استخدامها بما يتناسب مع طبيعة البحث.

٧- ساعدت الدراسات السابقة الدراسة الحالية على اختيار الأداة المناسبة لطبيعة البحث، ومجتمع الدراسة ونوعية العينة التي تُطبق عليها أداة الدراسة.

٨- ساعدت الدراسات السابقة الدراسة الحالية بتصميم وبناء تصور مقترح لخصخصة التعليم العالي في دولة الكويت.

منهجيَّة الدِّراسة وإجراءاتها

أولاً: منهج الدراسة

استخدمت الباحثة المنهج الوصفي الوثائقي والمنهج المسحي.

ثانياً: مجتمع الدراسة

اشتمل مجتمع الدراسة على جميع أعضاء هيئة التدريس في جامعة الكويت والبالغ عددهم ١٧٠٤ عضو هيئة تدريس وفقاً لآخر إحصائية تمكَّنت الباحثة من الحصول عليها (الإدارة المركزية للإحصاء في دولة الكويت، ٢٠٢٠-٢٠٢١)،

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

واختيروا عينةً للدراسة الحالية وفقاً لاختيار العديد من الدراسات السابقة ولدورهم الكبير في تيسير العملية التعليمية، ولتحقيق أهداف نظام التعليم العالي الذي سيساعد على التنمية المطلوبة بالمجتمع، ويتوزَّع مجتمع الدراسة المتمثل بأعضاء هيئة التدريس بجامعة الكويت على ١٦ كلية.

ثالثاً: عينة الدراسة

اختيرت عينة الدراسة الحالية بالطريقة العشوائية الطبقية من مجتمع الدراسة وفقاً للكليات، ومن ثَمَّ، تكون حجم العينة ١٧٩ من أعضاء هيئة التدريس من جامعة الكويت والتي تمثِّل تقريباً ١٠% من مجتمع الدراسة، وكان توزيع العينة على حسب الكليات على النحو التالي:

جدول (١) توزيع العينة (أعضاء هيئة التدريس) على كليات جامعة الكويت

م	الكلية	عدد أعضاء هيئة التدريس	حجم العينة الخطأ المسموح به ٥%
١	الحقوق	85	9
٢	الآداب	165	17
٣	العلوم	206	22
٤	الطب	188	20
٥	الهندسة والبترول	246	25
٦	علوم طبية مساعدة	67	7
٧	التربية	125	13
٨	الشريعة	155	16
٩	العلوم الإدارية	131	14
١٠	الصيدلة	40	4
١١	طب أسنان	51	5
١٢	العلوم الاجتماعية	120	13
١٣	العلوم الحياتية	64	7
١٤	العمارة	45	5
١٥	الصحة العامة	15	2
١٦	الدراسات العليا	1	0
المجموع		**1704**	**179**

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

رابعاً: أدوات الدراسة وإعدادها وتطبيقها

- **الاستبانة:**

بُنِيت الاستبانة أداةً للدراسة للحصول على البيانات اللازمة للإجابة عن أسئلة الدراسة بعنوان خصخصة التعليم الجامعي في دولة الكويت في ضوء بعض الخبرات العالمية، ولتصميمها وبنائها استُعين بدراسة كلٍّ من الشواوره (٢٠١٩)، والعيدروس (٢٠١٩)، والغامدي (٢٠١٩)، والنفيعي(٢٠١٩)، والحربي(٢٠١٦) وآراء الخبراء والمختصين في هذا المجال، وما طُرِح في الإطار النظري لهذه الدراسة، والمراجع والأدبيات المتعلقة بالموضوع، إذ انقسمت إلى قسمين رئيسين، القسم الأول تضمَّن البيانات العامة للمفحوص (الجنس- الدرجة العلمية- الكلية حسب تخصصاتها- سنوات الخبرة العملية)، والقسم الثاني تضمَّن مجموعة من العبارات التي لها علاقة بعنوان الدراسة، وكُتِبت في إجابات مغلقة ذات مقياس خماسي (ليكرت)، التي توزَّعت على ثلاثة محاور وفقاً لأسئلة الدراسة، وهي في التالي:

- المحور الأول: متطلبات تطبيق خصخصة التعليم العالي: تضمَّن المحور على ٢٠ عبارة بعد تحكيمه موزعة بالتساوي على أربعة أبعاد، وهي الإدارة والقيادة الجامعية، البنية التحتية وتقنية المعلومات والاتصالات، الموارد والكفاءات، التدريس والتعليم، ولكلِّ بُعد خمس عبارات.
- المحور الثاني: الآثار الإيجابية التي قد تنتج عن تطبيق الخصخصة في التعليم العالي: تضمَّن المحور ٢٠ عبارة بعد تحكيمه موزعة بالتساوي على أربعة أبعاد، وهي الإدارة والقيادة الجامعية، البنية التحتية وتقنية المعلومات والاتصالات، الموارد والكفاءات، التدريس والتعليم، ولكلِّ بعد خمس عبارات.
- المحور الثالث: الآثار السلبية التي قد تنتج عن تطبيق الخصخصة في التعليم العالي: تضمَّن المحور ٢٠ عبارة بعد تحكيمه موزعة بالتساوي على أربعة أبعاد، وهي الإدارة والقيادة الجامعية، البنية التحتية وتقنية المعلومات والاتصالات، الموارد والكفاءات، التدريس والتعليم، ولكلِّ بُعد خمس عبارات.

جدول (٢) محاور الاستبانة وعدد عباراتها في صورتها الأولية

	المحاور	عدد العبارات
المحور الأول	متطلبات تطبيق الخصخصة في التعليم العالي بدولة الكويت في ضوء بعض الخبرات العالمية من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس بجامعة الكويت	٢٠عبارة
المحور الثاني	الآثار الإيجابية التي قد تنتج عن تطبيق الخصخصة في التعليم العالي بدولة الكويت في ضوء بعض الخبرات العالمية من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس بجامعة الكويت	٢٢عبارة

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

المحور الثالث	الآثار السلبية التي قد تنتج عن تطبيق الخصخصة في التعليم العالي بدولة الكويت في ضوء بعض الخبرات العالمية من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس بجامعة الكويت	٢١عبارة
مجموع عبارات الاستبانة		**٦٣ عبارة**

استُخدِم مقياس ليكرت الخماسي للحصول على استجابات أفراد عينة الدراسة، وفق درجات الموافقة التالية: (موافق بشدة - موافق - محايد- غير موافق - غير موافق بشدة)، ومن ثم التعبير عن هذا المقياس كمياً، بإعطاء كل عبارة من العبارات السابقة درجة، وفقاً للتالي: موافق بشدة (٥) درجات، موافق (٤) درجات، محايد (٣) درجات، غير موافق (٢) درجتان، غير موافق بشدة (١) درجة واحدة، ولتحديد طول فئات مقياس ليكرت الخماسي، حُسِب المدى بطرح الحد الأعلى من الحد الأدنى (٥-١= ٤)، ثم قُسِّم على أكبر قيمة في المقياس (٤ ÷ ٥ = ٠,٨٠)، وبعد ذلك أُضيفت هذه القيمة إلى أقل قيمة في المقياس(١)؛ لتحديد الحد الأعلى لهذه الفئة.

*** صدق الاستبانة:**

للتأكد من صدق الاستبانة قامت الباحثة بالإجراءات التالية:

أ- الصدق الظاهري للاستبانة

عُرِضت الاستبانة في صورتها الأولية على عددٍ من المحكمين من أعضاء هيئة التدريس بالجامعات العربية الذين لهم خبرة في مجال الدراسة الذي بلغ غددهم (١٥) محكماً وذلك للتعرف على مدى صدق أداة الدراسة في قياس ما وضعت لقياسه.

ب- صدق الاتساق الداخلي للاستبانة

تم التأكد من صدق الاتساق الداخلي للمقياس بتطبيق الاستبانة في صورتها النهائية على عينة استطلاعية عددها ٣٠ عضو هيئة تدريس من مجتمع الدراسة، واستُخدِمت معامل ارتباط بيرسون للكشف عن العلاقة بين متوسط كل بند والدرجة الكلية للمقياس، وقد أسفرت تلك الخطوة عن ارتباط جميع الفقرات ارتباطاً دالاً مع الدرجة الكلية عند مستوى دلالة ٠.٠١

ج- صدق المحتوى:

للتأكد من صدق المحتوى للمقياس بتطبيق الاستبانة في صورتها النهائية على عينة استطلاعية عددها٣٠ عضو هيئة تدريس من مجتمع الدراسة، إذ استُخدِمت معامل ارتباط بيرسون للكشف عن العلاقة بين متوسط كل بُعد التقييم العام على مستوى الدرجة الكلية لكلِّ محور من محاور الاستبانة، وقد أسفرت تلك الخطوة عن ارتباط جميع الفقرات ارتباطاً دالاً مع الدرجة الكلية عند مستوى دلالة ٠.٠١

*** ثبات الاستبانة:**

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

للتحقق من ثبات المقياس استُخرِجت معامل الثبات للاتساق الداخلي من خلال حساب معادلة "ألفا كرونباخ" (Alpha -Cronpach)، وقد تبين نتائج اختبار الثبات (كرونباخ ألفا) لمجمل أبعاد محاور البحث، أن معامل الثبات العام بلغ 0.928، والذي يعطي انطباعاً كافياً عن تحقّق الثبات في إجابة مفردات العينة عن أسئلة الاستبيان.

ومما سبق، يثبت تحقق المصداقية والثبات لأسئلة الاستبانة والذي يؤهلها للتطبيق على العينة التي اختيرت بعد ذلك.

- **أداة دلفاي:**

صُمِّمت أداة دلفاي وطُبِّقت على عدد ١٢ خبيراً من خبراء التربية، إذ يستخدم هذا المنهج في المرحلة الثانية من الدراسة كتطبيق مبدئي؛ بسبب مناسبته لطبيعة الدراسة الحالية وأهدافها.

واختيار هذا الأسلوب أتاح للباحثة الحصول على كم أكبر من المعلومات لمعرفة مرئيات الخبراء من خلال عدد من الجولات للوصول إلى مرئيات مشتركة ورؤية موحدة تعكس التصور المرغوب لخصخصة التعليم العالي في دولة الكويت، بحيث يقدم كل منهم مقترحاته وتوقعاته المستقبلية، وكُرِّر ذلك وقُيِّم ما سبق ومن ثم تقديم تصورات جديدة، حتى تتقارب النسب في الإجابات التي يصل إليها الخبراء في كل زيارة، والحصول على اتفاق بين الآراء في أقصر وقت ممكن، بما لا يقل عن ٩٠% وما فوق كنسبةٍ اتفاق من قبل الخبراء حول أجزاء التصور، ويُقدَّم التصور المقترح بأسلوب علمي وموضوعي، وقد قامت الباحثة باستخدام هذا الأسلوب، بهدف الوصول إلى التصور المقترح لتطبيق الخصخصة في التعليم العالي في دولة الكويت في ضوء بعض الخبرات العالمية، وتتكون من استبانتين ذات إجابات مغلقة باستخدام مقياس (ليكرت) الخماسي في تصميم مستويات الاستجابة كما يلي: (٥= موافق بشدة، ٤= موافق، ٣= موافق إلى حدٍّ ما، ٢=أرفض، ١- أرفض بشدة)، التي طُبِّقت في الفصل الدراسي الثاني من العام الدراسي ٢٠٢٢/٢٠٢٣م.

واستُخدِم أسلوب دلفاي في هذه الدراسة بطريقتين، وهما:

١- الطريقة الاستنتاجية (Deductive): وهي طريقة قائمة على الاستجواب حول قضية معيَّنة أو مفهوم معيَّن، إذ يقدم للخبراء معلومات وبيانات عن الموضوع المطروح للبحث، ويطلب من الخبراء والمختصين أن يقدموا آراءهم حوله مع ما يطرحونه من مقترحات.

٢- الطريقة الاستقرائية (Inductive): إذ يُقدَّم سؤال مباشر عن الموضوع أو المجال المبحوث، ويترك للخبراء والمختصين الحرية للإدلاء بآرائهم وتصوراتهم حوله (عامر، ٢٠٠٦، ص.١٧٢).

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

نتائج الدراسة ومناقشتها وتفسيرها:

إجابة السؤال الأول: ما الواقع الحالي أكاديمياً ووظيفياً ومالياً لجامعة الكويت الحكومية والذي يستدعي الدعوة إلى الخصخصة؟

وضحت الباحثة من خلال المراجع والوثائق التي رجعت لها في الإطار النظري بالمحور الثاني، أن واقع جامعة الكويت أكاديمياً ووظيفياً ومالياً لم يصل إلى المستوى المأمول، إذ تشير الدراسات والمراجع أن هناك تحديات عديدة تعيق عمل جامعة الكويت واحتياجها لبديل استراتيجي يصحح مسارها، إذ يكون عن طريق الخصخصة التي تتمثل بجعل القطاع الخاص شريكاً لزيادة فعاليتها كمنظومة تعليمية، وبالأخير تتمكن الجامعة بتحقيق أهدافها ومن ثم تحقيق أهداف التنمية المنشودة في دولة الكويت.

إجابة السؤال الثاني: ما متطلبات تطبيق الخصخصة في التعليم العالي بدولة الكويت في ضوء الخبرات العالمية من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس بجامعة الكويت؟

اتفق أفراد عينة الدراسة بتقدير مرتفع جداً على (١١) عبارة من عبارات المحور الأول (متطلبات تطبيق الخصخصة في التعليم العالي بدولة الكويت في ضوء الخبرات العالمية من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس بجامعة الكويت)، وهي كالتالي:

١. منح الجامعة الحرية في تصميم هيكلها التنظيمي بما يتناسب مع طبيعة عملها.
٢. اعتماد الجامعة على تقنية المعلومات والاتصالات الحديثة في جميع أنظمتها الإدارية والأكاديمية.
٣. منح الحرية لأعضاء هيئة التدريس في اختيار طرق وأساليب التدريس حسب متطلبات المقرر الدراسي.
٤. ترك الاستقلالية للجامعة في تصميم واعتماد البرامج الأكاديمية، وما تتضمنه من معايير قبول مناسبة لها.
٥. إعطاء الجامعة الصلاحية في اختيار قيادتها ومنسوبيها.
٦. إسهام عضو هيئة التدريس في مبادرات نوعية وكمية تعزز الابتكار كجزء من مهامهم التدريسية.
٧. حرية اختيار الجامعة أساليب تقويم منوعة ومناسبة للمناهج المقدمة فيها.
٨. تتخذ الجامعة القرارات المتعلقة بشؤونها وفقاً للوائح المنظمة من وزارة التعليم العالي.
٩. تدير الجامعة مخصصاتها المالية ومواردها المادية بحرية كاملة بما يتوافق مع رؤية ورسالة الجامعة وخصوصيتها.

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

١٠. تضمين مشاركة أعضاء هيئة التدريس في المؤتمرات والندوات المحلية والعالمية كمؤشر لقياس الأداء الوظيفي.
١١. تحدد الجامعة لغة التدريس المناسبة لكل تخصص من تخصصاتها.

إجابة السؤال الثالث: ما الآثار الإيجابية التي قد تنتج عن تطبيق الخصخصة في التعليم العالي بدولة الكويت في ضوء بعض الخبرات العالمية من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس بجامعة الكويت؟

اتفق أفراد عينة الدراسة بتقدير مرتفع جداً على (٨) عبارات من عبارات المحور الثاني (الآثار الإيجابية التي قد تنتج عن تطبيق الخصخصة في التعليم العالي بدولة الكويت في ضوء بعض الخبرات العالمية من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس بجامعة الكويت)، وهي كالتالي:

١. توظيف وسائل التكنولوجيا الحديثة بشكل أفضل.
٢. تجهيز بنية تحتية متكاملة ومتوافقة مع المعايير العالمية لتحقيق الجودة في مؤسسات التعليم العالي.
٣. توفر التجهيزات الكاملة في بيئة العمل (الأثاث، الأجهزة، الإضاءة،...إلخ) بشكل مستمر ومتجدد.
٤. توفر بيئة بحثية نشطة وفاعلة قادرة على إنتاج المعرفة.
٥. تحسين خدمات الجامعة التعليمية المرتبطة بالتقنية الحديثة.
٦. تعزيز استقلالية مؤسسات التعليم العالي من النواحي التربوية والعلمية والفكرية.
٧. المرونة في تطبيق البرامج وتكييفها حسب رؤية الجامعة ورسالتها.
٨. زيادة قدرة الجامعة على مواجهة الأزمات بسبب الاستقلال الذاتي.

إجابة السؤال الرابع: ما الآثار السلبية التي قد تنتج عن تطبيق الخصخصة في التعليم العالي بدولة الكويت في ضوء بعض الخبرات العالمية من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس بجامعة الكويت؟

اتفق أفراد عينة الدراسة بتقدير مرتفع على (١٩) عبارة من عبارات المحور الثالث (الآثار السلبية التي قد تنتج عن تطبيق الخصخصة في التعليم العالي بدولة الكويت في ضوء بعض الخبرات العالمية من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس بجامعة الكويت)، وهي كالتالي:

١. تغير السياسات التي تتبعها الجامعة لمواكبة التغيرات المحلية والعالمية
٢. انتشار المحسوبية والفساد الإداري نتيجة ضعف القيادة الجامعية.
٣. تخوف أصحاب رؤوس الأموال من المشاركة في الاستثمار بمؤسسات التعليم العالي لعدم وجود ضمان للربح المالي.

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

٤. ارتفاع رسوم الدراسة في الجامعة مما تثقل كاهل المتعلمين.
٥. ضعف الموارد والكفاءات نتيجة خفض الحكومة لميزانية التعليم العالي.
٦. انخفاض الرضا الوظيفي لتغير السياسة التي تتبعها الجامعة بعد الخصخصة.
٧. تحول التعليم العالي إلى سلعة تجارية قابلة للعرض والطلب.
٨. التركيز على التخصصات غير المكلفة لتحقيق أعلى ربح ممكن.
٩. التساهل في منح الشهادات والدرجات العلمية.
١٠. الاهتمام بتحقيق الأرباح المالية على حساب الجوانب التربوية والتعليمية.
١١. هجرة أعضاء هيئة التدريس لعدم تلبية احتياجاتهم المالية.
١٢. ابتعاد وزارة التعليم عن الإشراف والمراقبة للجامعة وكلياتها.
١٣. الاهتمام بالربح السريع على حساب جودة الخدمات التعليمية المقدمة.
١٤. ضعف جاهزية الجامعة لدخول التنافس العالمي في صناعة التعليم.
١٥. تقادم البنية التحتية لجميع الكليات لارتفاع تكلفة تطويرها.
١٦. انخفاض جودة التعليم العالي في الجامعة.
١٧. إجبار الطلاب على عدم الانتقال بين المسارات التعليمية وفقاً للاحتياجات لسوق العمل.
١٨. ارتباط رؤية الجامعة بالربحية على حساب الكفاءة الداخلية والخارجية.
١٩. العجز عن توفير التقنيات التكنولوجية الحديثة.

إجابة السؤال الخامس: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين أفراد العينة تعزى لمتغيرات الدراسة (الجنس- الدرجة العلمية- الكلية- سنوات الخبرة العملية) حول محاور الدراسة؟

أ. الفروق باختلاف متغير الجنس:

١- عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥) فأقل في اتجاهات أفراد عينة الدراسة حول (أبعاد محور متطلبات تطبيق الخصخصة في التعليم العالي بدولة الكويت) باختلاف متغير الجنس.

٢- وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥) فأقل في اتجاهات أفراد عينة الدراسة حول (بعد الموارد والكفاءات لمحور الآثار الإيجابية التي قد تنتج عن تطبيق الخصخصة في التعليم العالي بدولة الكويت) باختلاف متغير الجنس لصالح الذكور، بينما لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥) فأقل في اتجاهات أفراد عينة الدراسة حول (بعد الإدارة والقيادة، وبعد البنية التحتية وتقنية المعلومات والاتصالات وبعد التدريس والتعليم لمحور الآثار

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

الإيجابية التي قد تنتج عن تطبيق الخصخصة في التعليم العالي بدولة الكويت) باختلاف متغير الجنس.

٣- عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥) فأقل في اتجاهات أفراد عينة الدراسة حول (أبعاد محور الآثار السلبية التي قد تنتج عن تطبيق الخصخصة في التعليم العالي بدولة الكويت) باختلاف متغير الجنس.

٤- عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥) فأقل في اتجاهات أفراد عينة الدراسة حول مقياس خصخصة التعليم العالي بدولة الكويت في ضوء الخبرات العالمية ومحاوره الثلاثة حسب متغير الجنس لعضو هيئة التدريس.

ب. الفروق باختلاف متغير الدرجة العلمية:

١- عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥) فأقل في اتجاهات أفراد عينة الدراسة حول (أبعاد محور متطلبات تطبيق الخصخصة في التعليم العالي بدولة الكويت) باختلاف متغير الدرجة العلمية.

٢- عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥) فأقل في اتجاهات أفراد عينة الدراسة حول (أبعاد محور الآثار الإيجابية التي قد تنتج عن تطبيق الخصخصة في التعليم العالي بدولة الكويت) باختلاف متغير الدرجة العلمية.

٣- عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥) فأقل في اتجاهات أفراد عينة الدراسة حول (أبعاد محور الآثار السلبية التي قد تنتج عن تطبيق الخصخصة في التعليم العالي بدولة الكويت) باختلاف متغير الدرجة العلمية.

٤- عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥) فأقل في اتجاهات أفراد عينة الدراسة حول مقياس خصخصة التعليم العالي بدولة الكويت في ضوء الخبرات العالمية ومحاوره الثلاثة حسب متغير الدرجة العلمية.

ج. الفروق باختلاف الكلية:

١- عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥) فأقل في اتجاهات أفراد عينة الدراسة حول (أبعاد محور متطلبات تطبيق الخصخصة في التعليم العالي بدولة الكويت) باختلاف متغير الكلية.

٢- عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥) فأقل في اتجاهات أفراد عينة الدراسة حول (أبعاد محور الآثار الإيجابية التي قد تنتج عن تطبيق الخصخصة في التعليم العالي بدولة الكويت) باختلاف متغير الكلية.

٣- وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥) فأقل في اتجاهات أفراد عينة الدراسة حول (بعد البنية التحتية وتقنية المعلومات والاتصالات لمحور الآثار السلبية التي قد تنتج عن تطبيق الخصخصة في التعليم العالي بدولة الكويت)

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

باختلاف متغير الكلية لصالح الكليات ذات التخصصات العلمية والأدبية، بينما لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥) فأقل في اتجاهات أفراد عينة الدراسة حول (بعد الإدارة والقيادة، وبعد الموارد والكفاءات، وبعد التدريس والتعليم لمحور الآثار السلبية التي قد تنتج عن تطبيق الخصخصة في التعليم العالي بدولة الكويت) باختلاف متغير الكلية.

٤- توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥) فأقل في اتجاهات أفراد عينة الدراسة حول مقياس خصخصة التعليم العالي بدولة الكويت في ضوء الخبرات العالمية حسب متغير الكلية لصالح الكليات ذات التخصصات العلمية والأدبية، بينما لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥) فأقل في اتجاهات أفراد عينة الدراسة حول محاور مقياس خصخصة التعليم العالي بدولة الكويت في ضوء الخبرات العالمية حسب الكلية.

د. الفروق باختلاف سنوات الخبرة العملية:

١- عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥) فأقل في اتجاهات أفراد عينة الدراسة حول (أبعاد محور متطلبات تطبيق الخصخصة في التعليم العالي بدولة الكويت) باختلاف متغير سنوات الخبرة العملية.

٢- عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥) فأقل في اتجاهات أفراد عينة الدراسة حول (أبعاد محور الآثار الإيجابية التي قد تنتج عن تطبيق الخصخصة في التعليم العالي بدولة الكويت) باختلاف متغير سنوات الخبرة العملية.

٣- عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥) فأقل في اتجاهات أفراد عينة الدراسة حول (أبعاد محور الآثار السلبية التي قد تنتج عن تطبيق الخصخصة في التعليم العالي بدولة الكويت) باختلاف متغير سنوات الخبرة العملية.

٤- عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥) فأقل في اتجاهات أفراد عينة الدراسة حول مقياس خصخصة التعليم العالي بدولة الكويت في ضوء الخبرات العالمية ومحاوره الثلاثة حسب سنوات الخبرة العملية.

إجابة السؤال السادس: ما التصور المقترح لخصخصة التعليم العالي بدولة الكويت في ضوء بعض الخبرات العالمية؟

يمكن إيجاز أهم أجزاء التصور المقترح لخصخصة التعليم العالي بدولة الكويت في ضوء بعض الخبرات العالمية فيما يأتي:

– متطلبات تنفيذ التصور المقترح

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

أهم متطلبات تنفيذ التصور المقترح هي:

- منح الجامعة الحرية في تصميم هيكلها التنظيمي بما يتناسب مع طبيعة عملها.
- اعتماد الجامعة على تقنية المعلومات والاتصالات الحديثة في جميع أنظمتها الإدارية والأكاديمية.
- ترك الاستقلالية للجامعة في تصميم واعتماد البرامج الأكاديمية، وما تتضمنه من معايير قبول مناسبة لها.
- إعطاء الجامعة الصلاحية في اختيار قيادتها ومنسوبيها.
- إسهام عضو هيئة التدريس في مبادرات نوعية وكمية تعزز الابتكار كجزء من مهامهم التدريسية.
- حرية اختيار الجامعة أساليب تقويم منوعة ومناسبة للمناهج المقدمة فيها.
- تضمين مشاركة أعضاء هيئة التدريس في المؤتمرات والندوات المحلية والعالمية كمؤشر لقياس الأداء الوظيفي.
- تحدد الجامعة لغة التدريس المناسبة لكلِّ تخصص من تخصصاتها.
- تحدد الجامعة نوعية التخصصات العلمية ومقرراتها وفقاً احتياجات المجتمع وسوق العمل.
- تستثمر الجامعة مواردها البشرية والمادية بحرية تامة لتحقيق الاستدامة.
- استحداث الجامعة لسلم رواتب أعضاء الهيئتين التدريسية والإدارية لتتناسب مع إمكانياتها.
- منح مؤسسات المجتمع المختلفة فرصة لصنع القرارات التي تفعّل دور الجامعة في خدمة المجتمع.
- السماح للجامعة بقبول الهبات والتبرعات كمصدر مالي للبنية التحتية.
- اعتماد آليات تعاقد منوعة بدل الاعتماد على التعيين المتعارف عليه حالياً في الجامعة.

- آلية تنفيذ التصور المقترح

في ضوء متطلبات التصور المقترح بُنيت مراحل تنفيذ التصور المقترح على ثلاث مراحل، وهي:

أولاً: التخطيط

وهي أولى مراحل تنفيذ التصور المقترح، وتعُد أولى بوادر نجاح التصور المقترح إذا خُطِّط تخطيطاً فعّالاً ومتقنا، ويتم من خلال هذه المرحلة ما يلي:

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

- مشاركة الملكية بين القطاع العام والخاص وفق نموذج الخصخصة المعتدلة، بحيث تبقى أغلب نصابها للقطاع العام، وذلك للحد من تدخل المستثمرين في الكثير من مجريات الأمور مما يعوق رفع كفاءتها الذاتية.
- تقديم تسهيلات من الدولة للقطاع الخاص على الأقل ٥ سنوات من بداية المؤسسة، لكي يتحقق دور القطاع الخاص فيكون مكملاً للتعليم الحكومي.
- ضبط حافز الربح من خلال تحديد سقف الاعتمادات المالية التي تقررها كل كلية لكل تخصص أو برنامج.
- وضع خطة تديرها لجنة محايدة ومتخصصة لسياسة القبول تعتمد أولاً على قبول عدد من الطلاب الكويتيين حسب قدرة القطاع العام سنوياً بشكل مجاني، من ثم قبول الطلاب غير الكويتيين حسب القدرة الاستيعابية المقررة لكل كلية وناتج اختبارات القدرات الخاصة بالطلبة.
- إلزام الجامعات والكليات الخاصة بعمل خطة تعتمد على وجود مستشارين أكاديميين لكل كلية يختص بتوجيه الطلاب أكاديمياً إلى التخصصات التي تتوافق مع ميولهم من جهة وتتفق مع سوق العمل من الجهة الأخرى.
- تحديد معايير واضحة لآلية استقطاب العاملين بالجامعة، على أن تكون واضحة ومحددة يمكن الرجوع إليها وتوفر الحيادية في عمليه الاستقطاب، ويتفق عليها كلا القطاعين.
- استحداث تخصصات بما يتوافق مع الاحتياجات المتغيرة لسوق العمل محلياً ودولياً، وذلك لتلبية متطلبات التنمية ومواكبة المتغيرات المعاصرة.

ثانياً: التنفيذ

في هذه المرحلة يدخل التصور المقترح في مرحلة التنفيذ، ويتم من خلال إجراءات لابد من مراعاة تنفيذها في المجالات التالية:

١ـ القيادة والإدارة:

- تنفيذ تغييرات في هيكل الجامعة وموظفيها وإدارتها لضمان توافقها مع نموذج الخصخصة الجديد.
- اختيار الإدارة الجامعية أعضائها بحرية على أسس رصينة لا تعتمد فقط على المؤهل أو التخصص، بل –أيضاً- على المهارة العلمية والعملية الذي يدور حول الاحتراف القيادي.

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

- وجود عقود ذات شروط جزائية تقوم الإدارة بتصريحها لتحديد حقوق وواجبات جميع الأطراف المشتركة في تسيير عمل جامعة الكويت بعد تطبيق الخصخصة فيها.
- إنشاء أنظمة إدارة مالية جديدة تعكس احتياجات المؤسسة الخاصة، بما في ذلك أنظمة الميزانية والمحاسبة وإعداد التقارير.
- وضع لوائح وقوانين ترتبط بكل جزء من أجزاء الجامعة، لتحقيق المرونة والفعالية لضمان تحقيق وضوح الرؤية والأهداف للجامعة بعد تطبيق الخصخصة.
- مراجعة وتنقيح سياسات الجامعة وإجراءاتها الخاصة بتعيين وتدريب وتعويض وتقييم الموظفين للتأكد من أنها مناسبة كمؤسسة تدار من قبل القطاع العام والخاص معا.
- إنشاء آليات اتصال ومشاركة فعالة بين الإدارة والقيادة في الجامعة ومختلف أصحاب المصلحة، بما في ذلك الطلاب وأعضاء هيئة التدريس والموظفين والخريجين وجميع أفراد المجتمع.

٢- البنية التحتية وتقنية المعلومات:

- إجراء تقييم شامل للبنية التحتية وأنظمة تكنولوجيا المعلومات الحالية لتحديد المجالات التي قد تحتاج إلى تحديث أو استبدال، لضمان أن الأنظمة قادرة على دعم احتياجات الجامعة المستقبلية.
- تطوير إستراتيجية شاملة لتكنولوجيا المعلومات تحدد أهداف وغايات الجامعة فيما يتعلق بأنظمتها التكنولوجية.
- وجود فريق مخصص لتكنولوجيا المعلومات، تربطه عقود مع موفري خدمات تكنولوجيا المعلومات الخارجيين حسب الحاجة.
- إجراء تحديثات دورياً لأي بدائل ضرورية لأنظمة تكنولوجيا المعلومات وفقاً لنتائج التقييم واستراتيجية تكنولوجيا المعلومات.
- رفع مستوى الأمن السيبراني للتأكد من وجود التدابير المناسبة لحماية البيانات والأنظمة الحساسة من التهديدات السيبرانية.
- تدريب الموظفين على استخدام أنظمة التكنولوجيا الجديدة إجبارياً ومجانياً ومستمراً وبطرق متنوعة.
- تزويد الكليات بما تحتاجه من تقنيات متطورة مع وضع لوائح وقوانين تنظم عملية استخدام هذه الأنظمة وفقاً لطبيعة التعليم في كل كلية.

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

٣- الموارد والكفاءات:

- وضع خطة موارد بشرية شاملة تحدد احتياجات التوظيف بالجامعة والاستراتيجيات المناسبة لجذب أفضل الموظفين وتطويرهم والاحتفاظ بهم.
- وضع برامج التطوير المهني لمساعدة الموظفين على تطوير المهارات والمعرفة التي يحتاجونها إلى النجاح في أدوارهم، ويمكن أن يشمل ذلك برامج التدريب وبرامج الإرشاد وغيرها من الفرص للنمو المهني.
- إجراء تقييمات منتظمة لموظفي الجامعة، لتحديد مجالات القوة ومجالات التحسين.
- إنشاء نظام معتمد لإدارة الأداء، لمساعدة الموظفين على فهم أدوارهم ومسؤولياتهم، ولتتبع تقدمهم نحو تحقيق أهدافهم.

٤ – التدريس والتعليم:

- مراجعة البرامج المطروحة في الجامعة وما تتضمنه من مقررات دراسية وميدانية، بما يتوافق مع الأهداف المتطورة للجامعة في ظل نموذج الخصخصة الجديد، ويشمل ذلك مراجعة البرامج الحالية، أو تطوير برامج جديدة، أو إنشاء شراكات جديدة مع مؤسسات أخرى.
- توفير الجامعة فرص التطوير المهني لأعضاء هيئة التدريس بها لمساعدتهم على مواكبة أحدث تقنيات التدريس كالمحاكاة والممارسة البعيدة عن التدريس التقليدي، يمكن أن يشمل ذلك ورش عمل أو مؤتمرات أو برامج تدريبية أخرى.
- تركيز الجامعة على إشراك طلابها في أثناء دراستهم الجامعية، ومنح الفرص لهم للمشاركة في العملية التعليمية، من خلال تقديم دورات تتمحور حول الطالب، وتشجيع البحث والابتكار لديهم، وخلق فرص للطلاب للتفاعل مع أساتذتهم وأقرانهم.
- تنفيذ الجامعة للتعلم المعزز بالتكنولوجيا، لتحسين جودة برامجها التعليمية وزيادة فرص حصول طلابها على التعليم، ويشمل ذلك استخدام منصات التعلم عبر الإنترنت، أو الأجهزة المحمولة أو غيرها من الأدوات الرقمية إجبارياً لدعم تعلم الطلاب.
- بحث الجامعة عن فرص للتعاون، وتشكيل شراكات مع المؤسسات والشركات والمنظمات الأخرى لدعم برامجها التعليمية والتعليمية، ويشمل ذلك إنشاء برامج مشتركة، أو مشاركة الموارد، أو تكوين شراكات بحثية.

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

ثالثاً: التقويم

وتأتي هذه المرحلة بعد تنفيذ التصور المقترح، إذ لابد لأي تصور أن يتم تقويمه ومتابعته من خلال القائمين على تنفيذه وتقويمه، للحصول على النتائج المنشودة، ويتم من خلال هذه المرحلة ما يلي:

- ضرورة إيجاد الجامعات وسائل لتقييم أدائها (رقابة ذاتية)، بمعنى وجود حوكمة داخلية للأداء التعليمي والإداري.
- وجود رقابة وإشراف حكوميين يتابعان ويقيمان ويحاسبان عمل الإدارة والقيادة الجامعية باستمرار، لضمان تحقيق المصلحة العامة.
- إنشاء نظام دعم فعال لتكنولوجيا المعلومات، لتوفير الدعم المستمر وصيانة أنظمة تكنولوجيا المعلومات.
- إجراء تقييم شامل لموارد الجامعة الحالية، لتحديد المجالات التي تحتاج إلى تعزيز أو إعادة تخصيص، لضمان حصول الجامعة على الموارد التي تحتاجها لدعم أهدافها وغاياتها في ظل نموذج الخصخصة الجديد.
- قيام الجامعة بعملية تقويم وتقييم شاملة لقياس مدى فعالية برامجها التعليمية والتعليمية، مما يسهم هذا في ضمان أن تقدم الجامعة خبرات تعليمية عالية الجودة لطلابها.

- مكونات التصور المقترح (الآثار الإيجابية والسلبية التي قد تنتج من تطبيق الخصخصة بجامعة الكويت)

من أهم الآثار الإيجابية التي قد تنتج من تنفيذ التصور المقترح هي:

- توظيف وسائل التكنولوجيا الحديثة بشكل أفضل.
- تجهيز بنية تحتية متكاملة ومتوافقة مع المعايير العالمية لتحقيق الجودة في مؤسسات التعليم العالي.
- تحسين خدمات الجامعة التعليمية المرتبطة بالتقنية الحديثة.
- تعزيز استقلالية مؤسسات التعليم العالي من النواحي التربوية والعلمية والفكرية.
- المرونة في تطبيق البرامج وتكييفها حسب رؤية الجامعة ورسالتها.
- توفير العمالة المدربة على أحدث وسائل وأساليب الإنتاج الحديث لسوق العمل.
- فتح المجال لمشاركة فاعلة للجهات والهيئات الحكومية والمجتمعية لدعم وتمويل الجامعة.
- تعزيز مبدأ حرية اختيار الطلاب لنوعية التعليم والتخصص العلمي وفقاً لميولهم ورغباتهم.

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

- الإسهام في تطوير المناهج والمقررات الدراسية في البرامج التعليمية حسب متطلبات سوق العمل.
- تعزيز قدرة الجامعة على التحول من مؤسسة مستهلكة للمعرفة لمؤسسة منتجة للمعرفة.
- تحقيق اللامركزية في التخطيط وتنفيذ الأعمال من قبل الإدارة الجامعية.
- إيجاد روح التنافس على المستوى الفردي والجماعي بين العاملين في الجامعة.
- تعزيز الاستثمارات الاقتصادية في التعليم.
- الإسهام في تخفيف الأعباء المادية على الدولة.

من أهم الآثار السلبية التي قد تنتج من تنفيذ التصور المقترح هي:

- تغير السياسات التي تتبعها الجامعة لمواكبة التغيرات المحلية والعالمية.
- ضعف الموارد والكفاءات نتيجة خفض الحكومة لميزانية التعليم العالي.
- تحول التعليم العالي إلى سلعة تجارية قابلة للعرض والطلب.
- الاهتمام بتحقيق الأرباح المالية على حساب الجوانب التربوية والتعليمية.
- ابتعاد وزارة التعليم عن الإشراف والمراقبة للجامعة وكلياتها.
- التركيز على التخصصات غير المكلفة لتحقيق أعلى ربح ممكن.
- هجرة أعضاء هيئة التدريس لعدم تلبية احتياجاتهم المالية.
- التساهل في منح الشهادات والدرجات العلمية.
- الاهتمام بالربح السريع على حساب جودة الخدمات التعليمية المقدمة.
- ضعف البنية التحتية للجامعة نتيجة التركيز على الربح.

– معوقات تنفيذ التصور المقترح

أهم المعوقات التي قد تعيق تطبيق التصور المقترح هي:

- ضعف الاتفاق بين القطاع الخاص والعام على اللوائح والأنظمة المنظمة لعملية التخصيص المقترحة.
- تخوف المجتمع من الخصخصة لثقته بقطاع الدولة.
- خوف العديد من المسؤولين في القطاع العام للتعليم العالي من فقد مناصبهم بعد تطبيق الخصخصة.
- قلة البحوث والدراسات التي تتناول جدوى الخصخصة ومدى تأثيرها على المدى البعيد.

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

- نقص المعلومات الصحيحة والشاملة والمحدثة لدراسة أي نشاط قبل تطبيق الخصخصة.
- ضعف عملية التنسيق بين الأجهزة المعنية بعملية الخصخصة.
- مركزية القرارات الإدارية لدى الإدارات العليا المسؤولة عن إدارة التعليم العالي.
- ضعف تأهيل القطاع الخاص للقيام بمهام الخصخصة المطلوبة.
- عدم وجود استقرار سياسي بين السلطات نحو توجه الخصخصة وما يرتبط بها.
- التخوف من تخلي القطاع العام عن تمويل الجامعة بعد الخصخصة نتيجة الاعتماد المالي الكامل على الحكومة قبل تطبيق الخصخصة.
- التخوف من مواجهة بعض التحديات المالية، مثل إعادة هيكلة الديون، ونقل الأصول، وتطوير نماذج مالية جديدة لدعم عمليات الجامعة.
- مقاومة الطلاب المواطنين لعدم ضمان قبولهم بشكل كبير، نتيجة تغير سياسة القبول بالجامعة بعد تطبيق الخصخصة.

- **الحلول المقترحة للمعوقات التي قد تواجه التصور المقترح**

من أهم الحلول التي يمكن أن تتغلب على المعوقات التي قد تواجه التصور المقترح هي:

- الاتفاق التام بين القطاع الخاص والعام في الأنظمة واللوائح.
- تعزيز الثقة بقيمة المسؤولين في القطاع العام للتعليم العالي ومكانتهم في إنجاح عمل الجامعة بعد تطبيق الخصخصة.
- تكثيف البحوث والدراسات التي تتناول جدوى الخصخصة محلياً وعالمياً للاستفادة من نتائجها في تطبيق الخصخصة بشكل ناجح.
- التنسيق الكامل والمترابط بين الأجهزة المعنية بعملية الخصخصة.
- تخفيف مركزية القرارات الإدارية لدى الإدارات العليا المسؤولة عن إدارة التعليم العالي.
- التأني باختيار الجهة الخاصة لإتمام التحول التدريجي إلى نظام الخصخصة المقترح.
- الاتفاق والاستقرار سياسي بين السلطات نحو نموذج الخصخصة المقترح وما يرتبط به من التزامات مالية ومجتمعية.
- طمأنة المجتمع بإشراك القطاع العام في تمويل الجامعة بعد الخصخصة، كونه جزءاً مهماً من مهامها.

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

- تأكيد قبول الطلاب المواطنين بنسبة كبيرة وبشكل مجاني بالجامعة بعد تطبيق الخصخصة.

توصيات الدراسة:

في ضوء نتائج الدراسة توصي الباحثة ما يلي:

- منح الجامعات الحرية لتصميم الهيكل التنظيمي وفقا لرؤيتها وآلية عمله، مع ترك الاستقلالية لمؤسسات التعليم العالي لاختيار واعتماد برامجها الأكاديمية.
- عمل لائحة تتضمن قوانين وإرشادات إلزامية للجامعات الراغبة بالخصخصة لضمان سلامة التطبيق وسرعة التحول ضمن الرؤية التي تتبعها الدولة.
- اختيار أسلوب خصخصة الذي يراعي الأحكام العامة التي تتبعها سياسة التعليم العالي في دولة الكويت.
- أهمية التأكيد على متطلبات خصخصة أي مؤسسة تعليمية في قطاع التعليم العالي سواء بإدارة مشتركة بين القطاع العام والخاص أو الخاص وحده، وذلك تمهيداً للسير على الطريق الصحيح نحو تحقيق فعالية عمل تلك المؤسسة.
- التوسع في نشر التعليم العالي الحالي في دولة الكويت عبر السماح بفتح المزيد من مؤسسات التعليم العالي الخاصة الغير ربحية التي تقدم أنواعاً جديدة من البرامج والتخصصات التي يحتاجها سوق العمل بالتعاون بين القطاع العام والحكومي.
- استمرار إشراف الدولة على جميع مؤسسات التعليم العالي العامة والخاصة وتطبيق معايير الجودة لضمان سيرها على المسار السليم، وحتى لا تتبع الجامعات والكليات سياسة جعل التعليم سلعة قابلة للعرض والطلب.
- إشراك القطاع الخاص في تحسين البنية التقنية ووسائل التكنولوجيا لمؤسسات التعليم العالي، وفقا لمعايير عالمية تحقق الجودة المطلوبة.
- المشاركة مع القطاع الخاص في توفير بيئة بحثية فعالة لها القدرة على الإنتاج المعرفي.
- تنويع مصادر تمويل مؤسسات التعليم العالي في الدولة من خلال جعل القطاع الخاص شريكاً في إدارة تلك المؤسسات.
- ضمان حق المواطن في التعليم العالي المجاني وفقاً للدستور الكويتي مع تنويع مداخل الإنفاق على التعليم العالي من قبل الحكومة والقطاع الخاص، والاعتدال في فرض الرسوم الجامعية في مؤسسات التعليم العالي الخاصة ومراعاة الظروف لغير المواطنين.

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

- وضوح السياسة التي تتبعها الجامعة عند تطبيق الخصخصة في مؤسسات التعليم.
- ضرورة ارتباط التخصصات العلمية باحتياجات التنمية وسوق العمل، وأن تكون بمستوى متميز حتى تسمح بممارسة العمل في الواقع العملي.
- الاستفادة من التصور المقترح للدراسة الحالية سواء تطبيق الخصخصة في جامعة الكويت أو أي جامعة حكومية يتم إنشائها مستقبلا.

مقترحات الدراسة

تقترح الباحثة إجراء الدراسات التالية:

- إجراء دراسة مماثلة عن خصخصة التعليم العالي في دولة الكويت حيث يتم اختيار عينة مختلفة كعمداء الكليات، مسئولين في وزارة التعليم العالي، الغرف التجارية، القطاع الخاص وما يتضمن من شركات.
- إجراء دراسات تحليلية مقارنة لخبرات الخصخصة العالمية لم تتناولها هذه الدراسة كدولة ألمانيا، فرنسا، واليابان وغيرها من الخبرات.
- إجراء دراسات حول خصخصة الجامعات الكويتية في ضوء مداخل أخرى، كمعايير الاعتماد الأكاديمي، وتدويل التعليم العالي، والحوكمة، والاقتصاد المعرفي وغيرها.
- إجراء دراسات تقويمية عن دور الجامعات الخاصة بدولة الكويت في تلبية وتحقيق أهداف التنمية المطلوب تحقيقها في البلاد من جهة، وحاجات المجتمع من جهة أخرى.
- إجراء دراسة عن التحديات التي تواجه الخصخصة في الكويت ودول المنطقة عامة والدول الخليجية خاصة.
- إجراء دراسة تتناول خصخصة التعليم العالي وأثرها عل البحث العلمي للجامعات بدولة الكويت.
- إجراء دراسة تتناول مصادر التمويل وكيفية تنويعها لقطاع التعليم العالي في دولة الكويت.
- إجراء دراسات عن الشراكة بين الجامعات الحكومية وا تفعيل رؤية الكويت ٢٠٣٥.

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

المراجع

الإبراهيم، شيماء (٢٠١٨). التعليم العالي في دول الخليج العربي: تطور ورؤية مستقبلية. في الحمدان (محرر). *إدارة التعليم العالي*. (ص٢٤٣ - ٢٦٤)، دار المسيلة.

الإدارة المركزية للإحصاء في دولة الكويت (٢٠٢٠-٢٠٢١). *النشرة السنوية لإحصاءات التعليم*. المكتب المركزي للإحصاء بدولة الكويت.

الثبيتي، محمد (٢٠٢٠). خصخصة التعليم العالي في ضوء رؤية المملكة العربية السعودية ٢٠٣٠ (تصور مقترح). *مجلة العلوم التربوية والنفسية، ١٤* (٢)، ٨٢٨-٨٦٠.

الجامعة الأمريكية في الكويت AUM (٢٠٢٢). عن الجامعة الأمريكية في الكويت AUM. استرجع في ١٣ أغسطس، ٢٠٢٢ من الرابط https://www.auk.edu.kw/about-auk/the-university

جامعة الشرق الأوسط الأمريكية AUM ، (٢٠٢٢). نظرة عامة عن جامعة الشرق الأوسط الأمريكية AUM. استرجع في ١٣ أغسطس، ٢٠٢٢ من الرابط https://www.aum.edu.kw/english/about-aum/overview

الجرجاني، علي محمد (١٩٩٢). *كتاب التعريفات*. دار الكتاب العربي.

الجهوية، ملحقة سعيدي (٢٠٠٩). *المعجم التربوي*. المركز الوطني للوثائق التربوية.

الحربي، أمل عبد الرحمن سليم (٢٠١٦). تصور مقترح للخصخصة في التعليم العالي في المملكة العربية السعودية في ضوء تجارب دول أخرى. *مجلة كلية التربية، ٢٧* (١٠٦)، ٢٠٥-٣١١.

الحصري، نبيلة فرج (٢٠١٨). *الخصخصة: تجربة مصر وماليزيا مع الإشارة للتجارب الغربية*. دار الفجر للنشر والتوزيع.

الحمدان، جاسم محمد والعازمي، مزنة سعد (٢٠٢١). *أسس في اقتصاديات التعليم*. دار المسيلة للنشر والتوزيع.

خليل، محمد إبراهيم طه محمد والباسل، نسرين محمد فوزي وجمعة، محمد حسن أحمد (٢٠١٨). متطلبات خصخصة التعليم الجامعي بمصر في ضوء بعض الاتجاهات المعاصرة. *مجلة البحث العلمي في التربية، ٩* (١٩)، ٣٠٥-٣٦١.

الراشد، سديم بنت محمد والقحطاني، سالم بن سعيد (٢٠٢٠). الآثار المتوقعة من تطبيق الخصخصة على جودة التعليم في الجامعات الحكومية بالمملكة العربية السعودية: دراسة استطلاعية من وجهة نظر منسوبي جامعة شقراء. *مجلة كلية التجارة للبحوث العلمية*. (٦٩)، ١١٣-١٦٠.

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

الرباعي، زهير (٢٠١١). خصخصة التعليم الجامعي في الأردن: دراسة ميدانية. *مجلة كلية التربية بالإسماعيلية*، ٥ (٢١)، ٩١-١٣٤.

الرمضان، فهد والعبدلي، حمد (الاثنين ٥ يونيو ٢٠٢١). كورونا ينعش التفوق الوهمي في الثانوية. *صحيفة الجريدة*. محليات.
https://www.aljarida.com/articles/1625421403971287200

الزهراني، علي (٢٠١٩). معوقات خصخصة الجامعات السعودية في ضوء رؤية ٢٠٣٠ من وجهة نظر القيادات الأكاديمية. *المجلة التربوية الدولية المتخصصة*، ٨(١١)، ١٣٦-١٥٨.

السنوسي، آمال البوعيشي (٢٠١٥). *الخصخصة وآثارها الاقتصادية*. دار البداية.

الشريف، لؤلؤة محمد صالح (٢٠١٨). مبررات ومحاذير خصخصة التعليم العالي: تصور مقترح. *مجلة كلية التربية*، ٣٤ (١١)، ١٢٥٢-١٢٨٨.

الشواورة، ياسين سالم (٢٠١٩). خصخصة التعليم الجامعي بالمملكة العربية السعودية من وجهة نظر بعض أعضاء هيئة التدريس بالجامعات السعودية. *مجلة كلية التربية*، ٣٥ (٣)، ٩٦-١١٧.

صعب، غريتا (٢٠١٨). *الخصخصة: تاريخها ودورها في تحريك الاقتصاد العالمي*. شركة المطبوعات للتوزيع والنشر.

ضحاوي، بيومي (٢٠١٠). *مقدمة في مناهج البحث*. دار الفكر العربي.

عامر، طارق عبد الرؤوف (٢٠٠٦). *الدراسات المستقبلية- مفهومه- أساليبها- أهدافها*. دار السحاب للنشر والتوزيع.

عبد العزيز، لميا صبري (٢٠١٥). *معالجة الصحافة المصرية لقضية خصخصة التعليم العالي في مصر* [رسالة ماجستير غير منشورة]، جامعة المنوفية، مصر.

العبدلي، حمد ومتعب فيصل (الجمعة ١١ يونيو ٢٠٢١). *تصنيف جامعة الكويت يتراجع عالمياً ٢٠٠ مركز خلال عام*. صحيفة الجريدة، محليات،
https://www.aljarida.com/articles/1623340114048887000

العصفور، عهود. (٢٠١٥). *سياسات الخصخصة وتزايد ضغط الطلب على التعليم العالي في الكويت* [بحث مقدم]، المؤتمر الثاني لمنتدى دراسات الخليج والجزيرة العربية لقضايا التعليم وتحدياته في دول مجلس التعاون لدول الخليج العربية، المركز العربي للأبحاث ودراسة السياسات، الدوحة، ٣٩٤-٣٦٥.

عطية، عماد محمد (٢٠١٥). *قضايا تربوية معاصرة*. مكتبة الرشد.

العيدروس، أغادير بنت سالم مصطفى (٢٠١٩). الكفايات الجوهرية للموظفين في ضوء متطلبات الخصخصة: دراسة تطبيقية على إدارة التعليم بالعاصمة المقدسة

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

في المملكة العربية السعودية. *مجلة كلية التربية في العلوم التربوية*، ٤٣ (٤)، ٣٢٧-٣٩٤.

الغامدي، حمد حمدان (٢٠١٩). تحسين القدرة التنافسية للجامعات السعودية الناشئة وفق متطلبات خصخصة التعليم العالي في المملكة العربية السعودية: تصور مقترح. *المجلة التربوية الدولية المتخصصة*، ٨(٩)، ٨٤-٩٧.

الغامدي، حمدان وعبد الجواد، نورالدين (٢٠١٥). *تطور نظام التعليم في المملكة العربية السعودية*. مكتبة الرشد.

الغريب، طارق والسعود، راتب (٢٠١٥). *برنامج مقترح لتطوير مهارات التخطيط الاستراتيجي لقيادي مؤسسات التعليم العالي الحكومية في دولة الكويت في ضوء الواقع والاتجاهات المعاصرة للتخطيط* [أطروحة دكتوراه غير منشورة]، الجامعة الأردنية، عمان.

القحطاني، علي بن سعد بن سعيد والدوسري، راشد بن ظافر بن راشد (٢٠١٩). الأبعاد التربوية والاجتماعية لخصخصة التعليم العالي في المملكة العربية السعودية. *مجلة جامعة الفيوم للعلوم التربوية والنفسية*، ٤ (١١)، ١٧٥-٢٥٣.

كعكي، سهام بنت محمد صالح (٢٠١٧). هل الإجراءات التنظيمية بجامعاتنا مستعدة لتفعيل الخصخصة. *مجلة الإدارة التربوية*، ٤ (١٦)، ١١-١٤.

محمد، ماهر أحمد حسن (٢٠١٧). *مشكلات وقضايا تربوية معاصرة*. مكتبة الرشد.

المذكور، مريم والدباسي، منى (٢٠١٦). *تمويل مؤسسات التعليم العالي*. دار المسيلة للنشر والتوزيع.

المطيري، وضحة دهش (٢٠١٨). مدخل إلى التعليم العالي. في الحمدان (محرر). *إدارة التعليم العالي*. (ص ص١٧-٣٢). دار المسيلة.

معهد اليونسكو للإحصاء (٢٠٢٠). *الإنفاق العام على التعليم في دولة الكويت*. البنك الدولي.
https://data.albankaldawli.org/indicator/SE.XPD.TOTL.GD.ZS?locations=KW

النفيعي، صال بن جود الله (٢٠١٩). خصخصة الجامعات السعودية في ضوء مؤشرات الاقتصاد المعرفي والتحول الوطني. *مجلة البحث العلمي في التربية*، ١٠ (٢٠)، ٢٥١-٣٠٦.

النويران، ثامر علي (٢٠٢١). *الخصخصة: الأسس والمبادئ مع الإشارة لتجربة المملكة الأردنية الهاشمية*. اليازوري.

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

اليونسكو (٢٠١٨). *مشروع العمل الخاص بالتعليم حتى ٢٠٣٠م* . منظمة الأمم المتحدة للتربية والعلم والثقافة.

Al-Asfour, A. (2019*). Higher Education Privatization in Kuwait: A study in The Process of Policy Production*. Peter Lang.

Barik, P. & Bania, S. (2022*). Privatization of Higher Education in India*. Shree Publishers & Distributors.

Bania, S. (2020). Privatization of Higher Education in India Issues, Challenges and Suggestions for Quality Improvement. *Aegaeum Journal. 8*(4), 1556- 1564.

Bhalla, D. & Kuttappan, A. (2020). Impact of Privatization on Quality of Higher Education. *International Journal of Education, Modern Management, Applied Science & Social Science, 2*(1), 41-47.

Khaleduzzaman , M. (2014). Students Unrest In Higher Education Level In Bangladesh A Study On Dhaka And Rajshahi University. *IOSR Journal of Research & Method in Education*. *4* (2), 6-16.

Middlehurst, R. (2016). Privately Funded Higher Education Providers in the UK: the Changing Dynamic of the Higher Education Sector. In M. Shah and C. Nair (ED.), *A Global Perspective on Private Higher Education*. (pp.81-95). Elsevier Ltd.

OECD (2021). *OECD Reviews of Innovation Policy: Kuwait*, OECD Publishing.

Okechukwu, M., Nzokurum & Chimajulam, J., (2018). Privatization of higher education: issues and prospects. *British Journal of Education. 6*(12), 79-87.

QS World University Rankings (2021). *World University Rankings*. Quacquarelli Symonds.

Shomotova,A. and Karabchuk,T. (2023). Development Of The Higher Education In The UAE: Challenges And Current

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

Achievements. In A. Barnawi (ED.), *The Past, Present, and Future of Higher Education in the Arabian Gulf Region.* (pp.159-184). Library of Congress Cataloging-in-Publication Data.

Shomotova,A. and Karabchuk,T. (2023). Development Of The Higher Education Syste, in Kuwait. In A. Barnawi (ED.), *The Past, Present, and Future of Higher Education in the Arabian Gulf Region.* (pp.206-224). Library of Congress Cataloging-in-Publication Data.

Wamimbi, M., & Abiodun, N., (2021). Privatization of Higher Education and Excellence Without Soul. *Interdisciplinary Journal of Education. 4*(1), 88-99.

ISSN: 2537-0464 **eISSN: 2537-0472**

متطلبات تفعيل مجتمعات التعلم المهنية في المدارس الثانوية الحكومية بتعليم القصيم (دراسة نوعية)

Requirements of Activating Professional Learning Communities in Secondary Schools Government in Qassim Region (Qualitative Study)

إعداد

إبراهيم بن عبد الله البشري
Abdulkarim Abdulali Alshallahi
عبد الكريم بن عبد العالي الشلاحي
Ibrahim Abdullah Albishri
أنس بن صالح المنصور
Anas Saleh Almansour

Doi: 10.21608/jasep.2024.372760

استلام البحث : ٢٦ / ٤ /٢٠٢٤

قبول النشر: ٣ / ٥ / ٢٠٢٤

البشري، إبراهيم بن عبد الله و الشلاحي، عبد الكريم بن عبد العالي والمنصور، أنس بن صالح (٢٠٢٤). متطلبات تفعيل مجتمعات التعلم المهنية في المدارس الثانوية الحكومية بتعليم القصيم (دراسة نوعية). ***المجلة العربية للعلوم التربوية والنفسية***، المؤسسة العربية للتربية والعلوم والآداب، مصر،٨(٤٠) ، ٤٩ – ٨٨.

http://jasep.journals.ekb.eg

متطلبات تفعيل مجتمعات التعلم المهنية في المدارس الثانوية الحكومية بتعليم القصيم (دراسة نوعية)

المستخلص:

هدفت الدراسة إلى تحديد أبرز المتطلبات اللازمة لتفعيل مجتمعات التعلم المهنية في المدارس الثانوية بتعليم القصيم من وجهة نظر مديري المدارس. ولتحقيق أهداف الدراسة اعتمدت الدراسة المنهج النوعي، كما طبقت الدارسة على عينة قصدية تكونت من (٧) مديري المدارس الثانوية الحكومية بمنطقة القصيم بواسطة أداة المقابلة شبة المقننة من ثلاثة محاور: تصورات مديري المدارس، والمتطلبات والمعوقات اللازمة لتفعيل مجتمعات التعلم المهنية بالمدارس الثانوية الحكومية بمنطقة القصيم. وتوصلت الدراسة إلى عدد من المتطلبات والمعوقات الإدارية والبشرية والمادية لتفعيل مجتمعات التعلم المهنية في منطقة القصيم. وأوصت الدراسة بضرورة اهتمام الجهات المسؤولة عن برامج تدريب المعلمين وتنميتهم مهنياً، وأن تكون مجتمعات التعلم المهنية من أولويات خططهم وبرامجهم.

الكلمات المفتاحية: مديري المدارس– مجتمعات التعليم المهنية - المدارس الثانوية.

Abstract:

The study aimed to identify the most important requirements necessary to activate professional learning communities in secondary schools in Qassim Education from the perceptions of school principals. To achieve the objectives of the study, the study adopted a qualitative approach, and the study was applied to a purposive sample consisting of (7) principals of government secondary schools in the Qassim region using a semi-structured interview tool consisting of three elements: the perceptions of school principals, and the requirements and obstacles necessary to activate professional learning communities in government secondary schools in the Qassim region. The study found a number of administrative, human and material requirements and constraints to activate professional learning communities in the Qassim region. TThe study recommended that the authorities responsible for teacher training and professional development programs need to pay attention,

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

and that professional learning communities be a priority in their plans and programs, and that professional learning communities should be a priority in their plans and programs.

Keywords: school principals - professional learning communities - secondary schools**.**

مقدمة الدراسة:

يعيش العالم في تطور سريع وملحوظ في شتى المجالات المعرفية والتقنية والاجتماعية والاقتصادية، في ظل هذه التطورات السريعة والمتسارعة في مجال التكنولوجيا والمعرفة، والتي يشكل تحديا للدول على أثره يتزايد الاهتمام بدور التعليم في مواكبة هذا التطور واستثماره لتحقيق الأهداف التنموية.

ثم إن تنوع الأساليب الإدارية هو ما يجعلها تتفاوت في تميزها ونجاحها، لأنها كل إدارة لها أسلوبها في كيفية اتخاذ قراراتها بموضوعية، وواعيها في طريقة حل مشكلاتها. كما أن التميز في الأداء من القضايا المهمة التي تثير اهتمام الإداريين؛ لأن ذلك تكون نتيجته تكون إيجابية في تحفيز العاملين وفاعليتهم. وإذا نظرنا إلى صور الأداء الفعال نجد أنها تتمحور حول ما يلي: وجود رؤية مشتركة عن الأداء المتوقع بين المدير والعاملين معه من خلال الوصف الوظيفي ومعايير الأداء، وتحديد الأهداف، وتشجيع العاملين للقيام بأدوارهم وبذل أفضل ما لديهم، وتطويرهم بالبرامج التدريبة، والتقييم المستمر. وبالتالي تتحقق الأهداف المرجوة للمؤسسات التعليمية وتتحقق الفاعلية المطلوبة من خلال الأنشطة والبرامج الموجهة والممارسات الإدارية الحديثة، مما له الأثر الإيجابي على العاملين في المدرسة من معلمين وإداريين وطلبة، وحتى على المجتمع المحلي والمجتمع المدرسي (العمرات، ٢٠١٠؛ الزايدي، ٢٠١٣؛ الصيعري، ٢٠١٤؛ مخلوف، ٢٠١٥).

كما تسعى مؤسسات التعليم إلى تحديث مناهجها واعتماد أساليب تعليمية حديثة وفعالة تساعد على تطوير القدرات والمهارات المطلوبة في سوق العمل وتحقيق التطور التقني والمعرفي. وتتضمن هذه الأساليب الاستفادة من التقنيات الحديثة في توصيل المحتوى التعليمي وتحفيز الأفراد على المشاركة الفاعلة في عملية التعلم. كما تسعى مؤسسات التعليم إلى تشجيع التعلم المستمر وتوفير فرص

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

التدريب والتعليم المستمر للأفراد، مما يساعد على تطوير المهارات والقدرات وتحقيق التطور التقني والمعرفي. (الصغير،٢٠٠٩).

ويؤكد كل من(النبوي،٢٠٠٨؛ Dianne and Huffman, 2016 ؛ Lazenby, McCulla, and Marks, ٢٠٢٠ ؛ القحطاني، ٢٠٢٢؛ العنزي والمطيري،٢٠٢٣) بأن مجتمعات التعلم تلعب دورًا حيويًا في تحقيق التطور التقني والمعرفي، حيث تساعد على توفير بيئة مناسبة لتبادل الخبرات والمعارف وتطوير المهارات والقدرات. وتتميز مجتمعات التعلم بالتنوع الثقافي والأكاديمي والاجتماعي، مما يساعد على توسيع آفاق الأفراد وتحسين مستوى المعرفة والوعي. وتساهم مجتمعات التعلم أيضًا في تطوير القدرات الابتكارية والإبداعية لدى الأفراد، مما يساعد في تحقيق التطور التقني والمعرفي وتحقيق الأهداف التنموية. وبشكل عام، فإن التطور التقني والمعرفي يتطلب تحديث وتطوير نظام التعليم ومجتمعات التعلم المهنية لتلبية احتياجات المجتمع وتحقيق الأهداف التنموية.

مشكلة الدراسة:

تعتبر مجتمعات التعلم المهنية من المكونات الأساسية لتحسين مستوى الأداء والكفاءة في العمل، حيث تساعد على تطوير المهارات والقدرات وتعزيز الخبرات العملية لدى العاملين. ومع ذلك، فإن المملكة العربية السعودية تواجه تحديات كبيرة في تطوير مجتمعات التعلم المهنية، حيث لا يزال هناك ضعف ملحوظ في هذه المجتمعات وعدم تحقيقها للغايات المطلوبة.

تشير بعض الدراسات السابقة إلى أن مجتمعات التعلم المهنية في السعودية تعاني من ضعف كبير حيث أكدت دراسة مخلوف (٢٠١٥) بأن درجة تحقق أبعاد مجتمعات التعلم المهني في المدارس الابتدائية بمنطقة جازان جاءت بدرجة "متوسطة .وعلى الرغم مما أكدته بعض الدراسات من نتائج الإيجابية في الممارسات الإدارية في المدراس السعودية مثل ما توصلت إليه نتائج الشمري (٢٠٢٢) بأن واقع ممارسة مجتمعات التعلم المهنية لدى مديرات المدارس الثانوية بمدينة حائل جاء بدرجة مرتفعة، إلا أن الفريح (٢٠٢١) أكد بأن هناك عدة معوقات لتفعيل مجتمعات التعلم تمتثل في العزلة المهنية ،والمركزية، وغيـاب الحوار، وضعف الثقة بين المعلمات وقائدات المدارس، وأعباء المعلمة. وما أكدته دراسة القحطاني (٢٠٢٢)

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

بأن دور مديري مدارس التعليم العام الحكومي بمحافظة رأس تنورة في تفعيل مجتمعات التعلم المهنية من وجهة نظر المعلمين جاءت بدرجة متوسطة.

وبشكل عام، فإن تحسين مجتمعات التعلم المهنية في السعودية يعتبر أمرًا حيويًا لتحقيق التنمية المستدامة والرفاهية الاقتصادية والاجتماعية، وبالتالي تحاول الدراسة الحالية الإجابة عن الأسئلة التالية:

١. ما هي تصورات تفعيل مجتمعات التعلم في المدرسة؟

١. ما المتطلبات اللازمة لتفعيل مجتمعات التعلم المهنية في المدارس الثانوية بمنطقة القصيم؟

٢. ما معوقات تفعيل مجتمعات التعلم المهنية في المدارس الثانوية بمنطقة القصيم؟

هدف البحث:

١. التعرف على تصورات تفعيل مجتمعات التعلم في المدرسة.

٢. التعرف على المتطلبات اللازمة لتفعيل مجتمعات التعلم المهنية في المدارس الثانوية بمنطقة القصيم؟

٣. التعرف على معوقات تفعيل مجتمعات التعلم المهنية في المدارس الثانوية بمنطقة القصيم؟

أهمية الدراسة:

الأهمية النظرية:

- يؤمل الباحثون أن تسهم نتائج هذه الدراسة في بناء إطار معرفي لتفعيل مجتمعات التعلم المهنية في المملكة العربية السعودية.
- تستمد هذه الدراسة أهميتها من حداثة الموضوع وقلة عدد الدراسات النوعية التي تناولت مجتمعات التعلم المهنية بحسب علم الباحث.
- يؤمل الباحثون أن تسهم هذه الدراسة بإثراء المكتبات العربية بالدراسات النوعية حول مجتمعات التعلم المهنية.

الأهمية التطبيقية:

- مساعدة صاحب القرار في الإدارة العامة للتعليم بمنطقة القصيم تحديد أبرز متطلبات تفعيل مجتمعات التعلم المهنية في المدارس الثانوية في تعليم القصيم
- يؤمل الباحثون أن تسهم نتائج هذه الدراسة في تفعيل مجتمعات التعلم المهنية

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

- مساعدة مدراء المدارس من خلال نتائج هذه الدراسة في تفعيل مجتمعات التعلم المهنية.

مصطلحات الدراسة:

مجتمعات التعلم المهنية :

هي مجموعة من الأفراد يعملون معا وفق رؤية مشتركة، ويتشاركون فيما يتوصلون إليه مع الأفراد الآخرين في المجتمع المهني، وبذلك يسهمون في تنمية مهاراتهم ووعيهم ومعارفهم. (حيدر والمصيلحي ،٢٠٠٦)

تأسيس ثقافة مدرسية داعمة لأفكار التغيير من خلال التركيز على الاحتياجات المدرسية، كنشر ثقافة التعاون والمشاركة للموارد بين أعضاء المجتمع المدرسي كافة في إطار مناخ مؤسسي قائم على الثقة والاحترام المتبادل بين الزملاء بهدف تعزيز تعلم الطلاب وتحقيق ممارسات تدريسية فاعلة. (رضوان ،٢٠١٩)

التعريف الإجرائي لمجتمعات التعلم المهنية:

المجتمع الذي يجمع بين أعضاء المدرسة (المدير، المعلمين، الإداريين) نحو رؤية وأهداف مشتركة وقيم متفق عليها بهدف التعلم المستمر وتكوين الشراكات المجتمعية بما ينعكس إيجابا على المدرسة من خلال حل المشكلات ورفع مستوى الدافعية للتعلم وتحسين المهارات لديهم بما ينعكس إيجاباً على العملية التعليمية.

التعريف الإجرائي لمتطلبات مجتمعات التعلم المهنية.

هي مجموعة من الشروط والعناصر سواء البشرية أم الفنية أم الإدارة أم المالية التي يجب توافرها لتفعيل مجتمعات التعلم المهنية لضمان تحقيق الاستفادة من مجتمعات التعلم المهنية.

الخلفية النظرية للدراسة:

مفهوم مجتمعات التعلم المهنية:

ذكر الصغير (٢٠٠٩) أن جذور مجتمعات التعلم تعود إلى فلسفة جون ديوي، الذي أكد على أهمية التعلم الجماعي، ثم ظهرت حديثا نظريات التعلم التعاوني والتعلم الجماعي، وفرق العمل مما أغنى مفهوم مجتمع التعلم، الذي جاء لتعزيز مفاهيم مشتركة للهدف والرسالة والرؤية، وتقليل العزلة وتحقيق التآزر والمشاركة، وتحقيق توافق بين الجهد الفردي والعمل الجماعي التعاوني بهدف تحقيق الانسجام

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

والتكامل، وهناك من أكد بأن بيتر سينج (Senge Peter) هو الأب المؤسس لمنظمات التعلم؛ الذي اعترف حديثا بأهمية مجتمعات التعلم في المدارس.

وعرفت بأنها تنظيم مدرسي يتفق فيه جميع العاملين والأطراف المعنية على تحقيق هدف مشترك، ويشاركون في عمليات صنع القرار واتخاذه وممارسة الأنشطة القيادية المختلفة، ويتعاونون بفاعلية لتدعيم فرص التعلم الجماعي ويتبادلون المعارف والخبرات المختلفة فيما بينهم بما يسهم في توفير بيئة متعاونة نشطة وتنمية قدرات متنوعة، وتحقيق التحسين المدرسي. (الزايدي،٢٠١٠)

وعرفها (العسيري، ٢٠١٢) بأنها قيام مجموعة من الناس تقيم بيئة واحدة تتمسك بقيم وثقافات مشتركة ولهم تخصصات ومهام مختلفة ومتكاملة يعملون بشكل جماعي بمشاركة بعضهم البعض في ممارساتهم والبحث باستمرار عن التحسين والتطوير من خلال تعزيز وتشجيع النمو والمبادرة والابتكار والبحث والاستقصاء والمشاركة والعمل الجماعي لكي تحقق ما تسعى إليه من تحسين وتطوير تهتم بما يدور حولها في العالم الخارجي بما يمكنها من التنبؤ بالمشكلات المستقبلية.

ويرى الهنداوي وآخرون (٢٠١٦) بأنها: ذلك التنظيم الذي يسعى فيه جميع أعضاء المجتمع المدرسي إلى إيجاد واستدامة التعلم فيما بينهم من خلال توافر الأبعاد الخمسة التالية: القيادة الداعمة والمشتركة الرؤية والقيم المشتركة، التعلم التعاوني والتطبيق الجماعي الممارسات الشخصية والمشتركة، والظروف الداعمة.

ومن خلال استقراء المفاهيم التعاريف التي تطرق لها الباحثون نجد أن كل باحث تناول مفهوم مجتمعات التعلم من زاوية تخصصه واهتماماته والشيء المشترك في التعاريف والمفاهيم التي اطلعوا عليها أن مجتمعات التعلم تنطلق من رؤى وأهداف مشتركة للمجتمعات التعليمية وتركز على مبدأ التعاون والمشاركة وتكوين فرق العمل بحسب التخصصات والاهتمامات المختلفة بهدف رفع مستوى الأداء وتجويد العمليات التعليمية والتربوية والإدارية داخل المدارس وحل المشكلات والبحث المستمر للتحسين والنمو والابتكار.

فلسفة مجتمعات التعلم المهنية:

ذكر سليمان (٢٠١٥) بأن مجتمعات التعلم المهنية تقوم على أربعة أنشطة رئيسية كالآتي:

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

١- التآزر والشراكة الفكرية، حيث تتبادل الجماعات ما لديها من معارف بالاعتماد على وسائل الاتصالات التنظيمية وهنا يعتمد الفرد على قيمه وثقافته الخاصة لتقدير مدى صحة وسلامة المشورة.
٢- تبادل أفضل الممارسات المهنية.
٣- تطوير مجال معرفي معين بالاعتماد على أساسيات إدارة المعرفة.
٤- تيسير الابتكار والإبداع بالاستفادة من الصدام بين وجهات النظر المختلفة.

أهداف مجتمعات التعلم المهنية:

الغاية الكبرى لمجتمع التعلم المهني هي التأثير في التعليم وتحسينه وإصلاح المدارس وتطويرها أي تحقيق الإصلاح المدرسي وتطوير عملية التعلم، ويتحقق ذلك من خلال التعليم ذاته، فكثير من جهود الإصلاح دارت حول الصف الدراسي، ولكنها لم تدخله، فالهدف هو إيجاد الظروف التي تساعد المربين على أن يصبحوا أكثر مهارة في التعليم؛ لأن التعليم المتقن والتعلم الحقيقي يسيران جنبا إلى جنب. (دوفور ومارزانو , ٢٠١٤)

ويمكن إبراز أهداف مجتمعات التعلم المهنية فيما يلي: دوفور وآخرون (٢٠١٠)

١- إيجاد بيئة مدرسية داعمة ومحفزة على التعلم؛ لأن نجاح المدرسة في بناء مجتمع تعلم مهني مرهون بدرجة كبيرة بمقدرتها على بناء بيئة تعاونية تسودها الثقة ومساعدة العاملين بعضهم بعضا بحيث يتولد لديهم إحساس بأنهم أسرة واحدة تعمل بتوافق وانسجام.
٢- تنمية العمل الجماعي؛ إذ تعتمد مجتمعات التعلم على مناخ عمل جماعي يتسم بالاتصال المنفتح والمشاركة في صنع القرار والفهم المشترك، والعمل القائم على الفرق التعاونية، كل ذلك يؤدي إلى شعور الفرد بأنه عضو في جماعة، أو فرد في فريق، ومن ثم يتعلم الطلبة أنهم لا يمكن أن يكونوا مستقلين تماماً بذاتهم، ولا معتمدين تماماً على الآخرين.
٣- تنمية الخبرات الاجتماعية والأكاديمية والمهنية، ويتم دمج هذه الخبرات معا، وتهدف كل البرامج التي تقدم في مجتمع التعلم المهني إلى تنمية المهارات والخبرات الشخصية لدى المعلم والطالب وكذلك تنمية مهارات التفكير العليا، خاصة التفكير

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

الناقد والتفكير الإبداعي، إذ يتعود الطلبة على ممارسة البحث العلمي في دراسة مشكلة معينة، وجمع المادة العلمية من مصادرها.

٤- رفع الأداء الأكاديمي وتحسينه؛ فالمدارس التي تتبنى نظام المجتمعات المهنية تحافظ على معدلات تحصيل عالية.

مبادئ مجتمعات التعلم المهنية:

ذكرت المطيري (٢٠١٨) بأن لمجتمعات التعلم المهنية مبادئ وخصائص صنفتها في أربعة أمور وهي كالتالي:

١- تشارك الرؤية والقيم والأهداف.

٢- التركيز على التعليم.

٣- تبني ثقافة التعاون.

٤- التركيز على النتائج.

خصائص مجتمعات التعلم المهنية

من أبرز خصائص مجتمعات التعلم المهنية ما يلي:

- معرفة احتياجات المعلمين داخل مجتمعات التعلم المهني، وتحديد احتياجاتهم والبدء معهم لتسهيل التعرف على التحديات التي يواجهونها ومحاولة التغلب عليها من أجل تحسن ممارساتهم ومشاركتهم الإيجابية.
- التركيز على الممارسات التي تتم بين أعضاء مجتمع التعلم، ورؤية العمليات التي يتم تنفيذها، والقيام بها بشكل جماعي منظم وفقاً للأهداف التي تم وضعها مسبقاً ثم الوصول إلى إجراءات التنفيذ وجمع البيانات، ولكل فرد داخل مجتمعات التعلم دور مهم وواضح.
- كل عضو من أعضاء الفريق له مهام في العمل من خلال دوره واختيار الأفكار، وكذلك فرض تصميم التعلم المهني للمعلمين وتحسين الهياكل الموجودة بالفعل، وتتبادل المجتمعات الرؤى والأفكار من أجل السعي إلى تحسين الممارسات والأداء، ويعتبرون أن مجتمعات التعلم التي ينتمون إليها هي مجتمعات تعلم ومشاركة وملكية جماعية، يجب تنميتها وتطويرها وتبادل الخبرات فيها ورفع مستوى التوقعات.

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

- يضم كل فريق منطقة ممثلين يمكنهم تقديم وجهات نظر مختلفة للمشكلة وإيجاد حلول على مستوى قادة المنطقة أو المعلم أو القيادة أو المدرب أو المرشد في مناصهم المختلفة وتساعد على التواصل وخلق فرص جديدة للتعلم المهني.
- بعد كل فترة عمل لا بد من الاجتماع واللقاء لمناقشة ما تم إنجازه خلال الفترة السابقة، وما تم إنجازه والتحديات التي يواجهونها وكيفية التغلب عليها، وهنا تستطيع الفرق تقديم دعم ونصح لبعضهم بعضاً. هذه التجمعات غير الرسمية تعطي طاقة للنجاح، وتسمح لهم بالتغلب على الصعوبات ومشاركة الاهتمامات والحوارات المشتركة
- يقوم كل فريق أو مؤسسة بمشاركة خبراته مع الفرق الأخرى للاستفادة من الخبرات وكيفية اتخاذ القرارات المناسبة للظروف القائمة مما يضمن التعاون ويدعم الثقة بين الفرق وبعضها بعضاً، كما يساعد في إصدار أحكام أو اتخاذ قرارات مستنيرة (كينق،٢٠١٦)

ويحدد النبوي (٢٠٠٨) خصائص مجتمعات التعلم، وهي: تنبؤ مجتمع التعلم بالمشكلات المستقبلية، اهتمامه بالبيئة الخارجية، يبحث عن التحسين والتطوير باستمرار، يكافئ ويعزز النمو والمبادرة، تحديد الوظائف التي تشجع على الاستكشاف والمبادرة والمشاركة في المعلومات.

لابد من تحديد مجموعة من المتطلبات اللازمة لتحويل المدارس إلى مجتمعات تعلم مهنية قبل البدء بإنشاء مجتمع تعلم مهني، وقد ذكر رون وأوليفر٢٠٠٩)، Olivier& Ron) المتطلبات الآتية

- تبني نمط قيادي معاصر يدعم مشاركة العاملين في عملية صنع القرار، ويعمل فيه القادة على بناء المقدرة القيادية بين العاملين، ويهتمون في الوقت ذاته بتحسين إنجاز الطلبة على المدى البعيد.
- توزيع المهمات والمسؤوليات القيادية على جميع العاملين في المدرسة وفقاً لمقدراتهم.
- توفير مناخ صحي للعلاقات؛ لكي يحقق جميع الأفراد في المجتمع المدرسي مستويات مرتفعة من التعلم، كما يتطلب تعزيز المناخ الإيجابي للتعلم من خلال الحفاظ على درجة عالية من الشفافية.

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

- التركيز الدائم على التعلم والبحث عن استراتيجيات للمحافظة عليه.
- بناء هياكل تنظيمية تدعم ثقافة التعاون بين العاملين لتحقيق هدفهم الجماعي لتعلم الجميع.
- بناء الثقة بين جميع أطراف التعلم في المدرسة سواء أكان بين الطلبة أنفسهم أم بين الطلبة والعاملين، أم بين العاملين والقادة التربويين لضمان نجاح العمل التعاوني.
- دعم ثقافة التنمية المهنية المستدامة: تعد ثقافة التنمية المهنية المستمرة من المتطلبات المهمة لنجاح المدارس كمجتمعات تعلم، وتتضمن تلك التنمية جميع الأفراد العاملين، وتعتمد على رؤية مشتركة، وعلى العمل الجماعي، وتعد المدير قائد متعلما.
- وجود فرق العمل ضرورة لبناء مجتمعات التعلم: وتكمن أهمية فرق العمل كأحد المتطلبات الأساسية لبناء مجتمعات التعلم في كونها تساعد على تفهم الأفراد الآخرين وتقبلهم في العمل ومعرفة سلوك كل فرد ودوافعه واستعداداته ومقدرته على التفكير والإبداع، كما أنه يساعد على تعزيز الدعم والثقة وبالتالي تحقيق الأهداف.

أهمية مجتمعات التعلم المهنية

إن أهمية مجتمعات التعلم المهنية تنبع من خلال ما تقدمه لأعضاء المجتمع المدرسي من فوائد ويمكن توضيح أهمية هذه المجتمعات على النحو التالي:

أهمية مجتمعات التعلم المهنية بالنسبة للمعلمين:

تعتبر مجتمعات التعلم المهنية من أهم المداخل التي تساعد على عملية التحسين المدرسي ككل، ويعتبر المعلم محوراً أساسياً في المدرسة لما له من دور هام فيها، ومن ثم فإن أهمية مجتمعات التعلم المهنية بالنسبة للمعلمين تتضح فيما يلي: زيادة فاعلية المعلمين، زيادة الأدوار التدريسية المستقلة للمعلمين، بناء المعرفة والخبرة للمعلمين من خلال الاستقصاء التعاوني، تغيير الممارسات الحالية وتجريب أفكار وممارسات جديدة، تمكين المعلمين لاتخاذهم الأدوار القيادية، زيادة الالتزام بأهداف المدرسة ورسالتها ومعدل دوران العمل لتدعيم الرسالة، قلة شعور المعلمين بالعزلة، تدعيم التغيير التدريسي، من خلال تكوين بيئة تدعم التعلم عبر التجديد والتجريب (محمد، ٢٠١٥)

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

أهمية مجتمعات التعلم المهنية بالنسبة للطلاب:

إن أهمية مجتمعات التعلم المهنية بالنسبة للطلاب تتضح فيما يلي: تحسين تعلم الطالب عن طريق تحسين الممارسة التدريسية للمعلم تحسين تعلم الطالب عن طريق ذوي مستوى الأداء الأقل، تقليل فجوات الإنجاز بين الطلاب ذوي الثقافات المختلفة من خلال اتجاهاتهم ومعتقداتهم، تعزيز دوافع الطلاب للمشاركة الفعالة داخل الفصول، تقليل معدلات الغياب بين الطلاب، زيادة تكافؤ الفرص التعليمية بطريقة أكثر عدالة بين الطلاب في المدارس الصغيرة، تحقيق تعلم أفضل في مواد التاريخ، والرياضيات والعلوم، والقراءة، في المدارس التقليدية، تُشجع الطلاب على الإبداع الجماعي وعلى الظروف المساندة له زيادة تعلم الطلاب (المولد، ٢٠١٥).

أهمية مجتمعات التعلم المهنية بالنسبة للمدرسة:

تُعد المدرسة المكان الأول لتلقي العلم والمعرفة، وبمرور الوقت أصبح هناك اهتمام من العلماء التربويين لتغيير الصورة الراهنة للمدرسة التقليدية، وكان من بين صور هذا التغيير الإيجابي الهادف تحويلها إلى مجتمع تعلم مهني وإن أهمية مجتمعات التعلم المهنية بالنسبة للمدرسة تتضح فيما يلي: التكيف المؤسسي، تكوين المعرفة التنظيمية الجديدة، بناء علاقات منتجة تعتمد على التعاون والشراكة، والتفكر، والعمل لتنفيذ برنامج التحسين المدرسي، تكوين مجتمعات من الممارسة مترابطة تحفز التنمية المستمرة والتحسين المدرسي الاستفادة من التحسينات التنظيمية والمؤسسية تحسين الثقافة المدرسية من خلال تغيير قيم المدرسة ورسالتها (توفيق، ٢٠١٧). مما سبق يمكن القول، بأن مجتمعات التعلم المهنية تشمل كافة أعضاء المجتمع المدرسي فالكل فيها مستفيد والكل فيها يتعلم، فهي بعيدة عن الانعزالية والانفرادية وتسعى دائما إلى الشمولية والعمل التعاوني وبروح الفريق الواحد، تحت رؤية ورسالة واحدة بما يعمل على تحقيق أهدافها.

الدارسات السابقة:

أولا: الدراسات العربية

١. دراسة العنزي والمطيري (٢٠٢٣) بعنوان" المتطلبات التربوية لتعزيز مجتمعات التعلم المهنية لدى معلمات مرحلة الطفولة المبكرة في ضوء الاتجاهات العلمية المعاصرة"

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

تبرز هذه الدراسة أهمية مجتمعات التعلم المهنية لمعلمات مرحلة الطفولة المبكرة واستعراض الاتجاهات العالمية في تطبيق مجتمعات التعلم المهنية في هذه المرحلة، وكيفية الاستفادة منها لمعرفة أبرز المتطلبات التربوية اللازمة لتعزيز مجتمعات التعليم المهنية. وقد استخدمت هذه الدارسة المنهج الوصفي ثم توصلت إلى أن استخلاص خمس متطلبات تربوية تنمي مجتمعات التعلم المهنية في مرحة الطفولة المبكرة وهي: اتجاه نحو قيادة المعلم، اتجاه نحو الشراكة الداعمة، اتجاه حول طرق التفعيل، اتجاه نحو آلية التنظيم، واتجاه نحو الرؤية والقيم.

٢. دراسة الشمري (٢٠٢٢) بعنوان" دور مجتمعات التعلم المهنية الافتراضية في تنمية مهارات الثقافة الرقمية لدى معلمات العلوم الشرعية بالمرحلة الثانوية في مدينة الرياض من وجهة نظرهن"

هدفت الدراسة إلى التعرف على واقع مجتمعات التعلم المهنية لدى مديرات المدارس الثانوية بمدينة حائل من وجهة نظر المعلمات، وقد اعتمدت الدراسة على المنهج الوصفي التحليلي، والاستبانة كأداة؛ تم تطبيقها على عينة عشوائية بلغ عددها (٢٦٦) معلمة من معلمات المدارس الثانوية بمدينة حائل، وتوصلت نتائج الدراسة إلى أن واقع ممارسة مجتمعات التعلم المهنية جاء بدرجة مرتفعة في الدرجة الكلية لأبعاد الدراسة وفي كل بعد منها، كما أظهرت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات استجابات عينة الدراسة حول واقع مجتمعات التعلم المهنية تعزى لمتغيرات المؤهل العلمي وعدد سنوات الخدمة في التدريس.

٣. دراسة القحطاني (٢٠٢٢) بعنوان" تصور مقترح لتفعيل دور مديري مدارس التعليم العام الحكومي بمحافظة رأس تنورة لمجتمعات التعلم المهنية في ضوء التجربة الفنلندية

هدفت الدراسة إلى تقديم تصور مقترح لدور مديري مدارس التعليم العام الحكومي بمحافظة رأس تنورة في تفعيل مجتمعات التعلم المهنية في ضوء التجربة الفنلندية من وجهة نظر المعلمين. واتبعت الدراسة المنهج الوصفي المسحي، وتم استخدام استبانة لجمع البيانات من جميع المراحل الدراسية بمحافظة رأس تنورة واستخدمت العينة العشوائية البسيطة ب١٨١ معلما من رأس تنورة. وقد أظهرت نتائج الدراسة أن جميع مجالات محور دور مديري مدارس التعليم العام الحكومي

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

بمحافظة رأس تنورة في تفعيل مجتمعات التعلم المهنية من وجهة نظر المعلمين جاءت بدرجة متوسطة. وقد جاء مجال القيادة الداعمة والمشتركة بالمرتبة الأولى، يليه مجال القيم والرؤى المشتركة بالمرتبة الثانية، ثم مجال الظروف المساندة بالمرتبة الثالثة. أما المتطلبات اللازمة لتفعيل مجتمعات التعلم المهينة من قبل مديري مدارس التعليم العام الحكومي بمحافظة رأس تنورة من وجهة نظر المعلمين جاءت بدرجة عالية. وأهم المتطلبات جاءت مرتبة تنازليا المتطلبات التنظيمية، والبشرية والمادية.

٤. دراسة العريفي (٢٠٢١) بعنوان" تصور مقترح لتنمية التفكير الناقد لدى معلمات اللغة الإنجليزية للمرحلة الابتدائية بمدينة الرياض في ضوء مجتمعات التعلم المهنية الرقمية المستديمة"

قدمت الدارسة تصورا مقترحاً لتنمية التفكير الناقد لمعلمات اللغة الإنجليزية للمرحلة الابتدائية بمدينة الرياض في ضوء مجتمعات التعلم المهنية الرقمية المستديمة، حيث تم استخدام المنهج الوصفي كمنهج للدراسة. وتكون مجتمع الدراسة من معلمات اللغة الإنجليزية للمرحلة الابتدائية في مدينة الرياض بالمملكة العربية السعودية. أما عينة الدراسة فشملت (١٢٠) معلمة لغة إنجليزية من أصل المجتمع. وتشير نتائج الدراسة إلى أن عينة الدراسة موافقون بدرجة (مرتفعة)، في تدرج المقياس؛ على كل محاور أداة الدراسة الأربعة وهي: مبررات تفعيل مجتمعات التعلم المهنية الرقمية المستديمة، ومتطلبات تفعيل التنمية المستديمة لمجتمعات التعلم المهنية الرقمية المستديمة، ومعوقات تنمية التفكير الناقد لدى معلمات اللغة الإنجليزية للمرحلة الابتدائية في مجتمعات التعلم المهنية الرقمية المستديمة، ومتطلبات تنمية التفكير الناقد لدى معلمات اللغة الإنجليزية للمرحلة الابتدائية في مجتمعات التعلم المهنية الرقمية المستديم.

٥. دراسة الفريح (٢٠٢٠) بعوان" تصور مقترح لتفعيل مجتمعات التعلم في المدرسة الثانوية بمدينة الرياض وفق نظرية النسق الاجتماعي في ضوء متطلبات رؤية المملكة ٢٠٣٠ م"

استهدفت هذه الدراسة تقديم تصور مقترح لتفعيل مجتمعات التعلم في المدرسة الثانوية مدينة الرياض وفـق نظريــة النســق الاجتماعي في ضــوء متطلبات رؤيــة

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

المملكة ٢٠٣٠م، وذلك من خلال التعرف على واقع مجتمعات التعلم ومعوقات تنفيذها ومتطلبات تفعيلها. استخدمت الدارسة البحث النوعي عبر مقابلة مكونة من (٦٥) معلمة من المرحلة الثانوية، تم اختيارهن بطريقة عمدية، وأشارت نتائج الدراسة عدة معوقات لتفعيل مجتمعات التعلم كان أبرزها يتمثل في العزلة المهنية ،والمركزية، وغياب الحوار، وضعف الثقة بين المعلمات وقائدات المدارس، وأعباء المعلمة، كما أوضحت نتائج الدراسة أن متطلبات تفعيل مجتمعات التعلم تتم عبر تحديد الرؤية للمدرسة الثانوية، وتوفير القيادة الداعمة، والتعلم عن طريق الفريق، ونشر ثقافة مجتمعات التعلم، ووضع حوافز للمدارس التي تفعل مجتمعات التعلم مع وجود تنظيم إجرائي لها، وإعطاء قائدات المدرسة كافة الصالحيات لتنفيذها.

٦. دراسة حسن (٢٠١٩) بعنوان:" بناء مجتمعات التعلم المهنية كمدخل لتجويد الأداء الأكاديمي في مدارس التعليم العام بالمملكة العربية السعودية"

هدفت الدراسة إلى التعرف على متطلبات بناء مجتمعات التعلم المهنية في مدارس التعليم العام، ودورها في تجويد أدائها الأكاديمي، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي، مع الاستعانة باستبانة مكونة من ٤٧ عبارة تم تطبيقها على عينة بلغ عددها ٧٨٩ من المعلمين والمعلمات في المراحل الابتدائية والمتوسطة والثانوية في محافظات الدمام والخبر والظهران، وتوصلت الدراسة إلى عدة نتائج من أهمها: ١. يتفق جميع أفراد العينة على ضرورة توفير متطلبات بناء مجتمعات التعلم المهنية في مدارس التعليم العام. ٢. أتفاق أفراد العينة على الدور المهم الذي تعلبه مجتمعات التعلم المهنية في تحسين الأداء الأكاديمي.

٧. دراسة المطيري والدغيم (٢٠١٨) بعنوان" واقع مجتمعات التعلم المهنية لمعلمات العلوم ومتطلبات تطبيقها في المرحلة الثانوية بمنطقة القصيم"

هدفت الدراسة التعرف على واقع مجتمعات التعلم المهنية لمعلمات العلوم في المرحلة الثانوية بمنطقة القصيم، ومعوقات تطبيقها، وتحديد المتطلبات اللازمة لتطبيقها من وجهة نظرهن. وقد تم استخدام المنهج الوصفي المسحي في الدراسة. أما عينة الدراسة فقد تكونت من جميع معلمات العلوم (الفيزياء، والأحياء، والكيمياء) في المدارس التابعة لإدارات تعليم القصيم البالغ عددهن (٨٤) معلمة. وتم استخدام

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

استبانة أداة لجمع المعلومات من عينة الدراسة. وكانت أهم نتائج الدراسة: وقد أظهرت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائة عند مستوى (٠.٠٥) في استجابات معلمات العلوم تجاه (واقع، ومعوقات، والمتطلبات اللازمة) لمجتمعات التعلم المهنية لمعلمات العلوم في المرحلة الثانوية بمنطقة القصيم من وجهة نظرهن، تعزى لمتغيرات (التخصص، المؤهل العلمي، عدد سنوات الخبرة).

٨. دراسة مخلوف (٢٠١٥) بعنوان" مجتمعات التعلم المهنية كمدخل لتطوير المدارس الابتدائية بمنطقة جازان في ضوء نموذج أوليفير، هيب & هوفمان"

تهدف هذه الدراسة لتوضيح مفهوم مجتمعات التعلم المهني وتطورها وخصائصها وأهدافها، كما تستهدف الدراسة تحديد متطلبات بناء هذه المجتمعات وعرض نموذج أوليفر وهيب وهوفمان لمجتمعات التعلم المهني كمدخل للإصلاح المدرسي. كما تهدف الدراسة إلى معرفة تصورات بعض المعلمين والمعلمات في المدارس الابتدائية في منطقة جازان حول توافر أبعاد مجتمعات التعلم المهني في مدارسهم، وتحديد إمكانية تحويل هذه المدارس الابتدائية إلى مجتمعات تعلم مهنية. وتم استخدام المنهج الوصفي في الدراسة، وتم تطبيق أداة الاستبانة "مقياس أوليفر وهيب وهوفمان لمجتمعات التعلم المهني" على عينة عشوائية من ٢٥١ معلمًا ومعلمة من المدارس الابتدائية في منطقة جازان. وأظهرت نتائج الدراسة أن درجة تحقق أبعاد مجتمعات التعلم المهني في المدارس الابتدائية بمنطقة جازان جاءت بدرجة "متوسطة" بالنسبة لمحاور أبعاد المدرسة، وهي: القيادة الداعمة والمشتركة، القيم والرؤى المشتركة، التعلم الجماعي وتطبيقاته، الممارسات الشخصية المشتركة، والظروف الداعمة. وبلغت تقديرات أفراد العينة لدرجة تحقق البعد الخامس الظروف الداعمة بدرجة "كبيرة"، حيث بلغ المتوسط الحسابي لهذا المحور ٣,٢٠، كما أظهرت النتائج أنه لا يوجد تأثير للاختلاف في الجنس على تقديرات أفراد العينة.

٩. دراسة الصيعري (٢٠١٤) بعنوان" متطلبات قيادة مجتمعات التعلم من وجهة نظر مديري مدارس التعليم العام في محافظة بيشة"

هدف البحث إلى تحديد: المتطلبات التنظيمية والفنية والبشرية لقيادة مجتمعات التعلم في مدارس التعليم العام في محافظة بيشة، وتحديد دلالة الفروق بين متوسطات استجابات أفراد العينة حول المتطلبات والتي تعزى لمتغيرات: سنوات الخدمة في

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

مجال الإدارة المدرسية، والحصول على دورة الإدارة المدرسية، وقد سعى البحث للإجابة عن التساؤل الرئيس التالي: ما مدى توافر متطلبات قيادة مجتمعات التعلم من وجهة نظر مديري مدارس التعليم العام في محافظة بيشة؟ استخدام الباحث المنهج الوصفي وصمم استبانة لجمع البيانات، تكونت العينة من (١٠٣) مديرًا، وتوصلت نتائج البحث أن أنه لا توجد فروق دالة إحصائيًا عند مستوي دلالة (٠,٠٥) في كل من: (محور المتطلبات التنظيمية، محور المتطلبات الفنية، محور المتطلبات البشرية)، وفي إجمالي محاور الاستبيان بين أفراد عينة البحث لمتغير سنوات الخدمة في مجال الإدارة المدرسية، ومتغير الحصول على دورة الإدارة المدرسية.

١٠. دراسة أحمد الزايدي (٢٠١٣) بعنوان" المتطلبات المهنية لمجتمعات التعليم: مدخل لإصلاح المدارس الثانوية، أنموذج مقترح"

سعت هذه الدراسة -في جزئها الميداني- إلى الوقوف على وجهة نظر القيادات التربوية من المشرفين التربويين ومن مديري المدارس الثانوية حول درجة توافر المتطلبات المهنية المستنتجة من خصائص مجتمعات التعلم في إصلاح المدارس الثانوية بمنطقة مكة التعليمية. وتم استخدام المنهج الوصفي المسحي، وتم تطبيق أداة الاستبانة على عينة من ٨٩ مديراً من مديري المدارس الثانوية الحكومية في محافظة جدة و١٥٣ مشرفاً تربوياً تابعاً بمكاتب التربية والتعليم بحافظة جدة. وكشف الدراسة أن المؤشرات الدالة في المتطلبات المهنية لمجتمعات التعلم المهنية في جميع الأبعاد (الرؤية والقيم الحاكمة، المسؤولية والقيادة الجماعية، الممارسات التعليمية التأملية، التنمية المهنية المستدامة، التعلم النشط داخل المجتمع المدرسي) جاءت بدرجة توافر (متوسطة) من وجهة نظر مديري المدارس الثانوية الحكومية والمشرفين التربويين بمكاتب التربية والتعليم بمحافظة جدة.

ثانياً: الدراسات الأجنبية:

١. دراسة Lazenby, McCulla M, and Marks (٢٠٢٠) بعنوان" التطوير المهني للمديرين دوي الخبرة"

استكشفت هذه الدراسة فرص واحتياجات التطوير المهني لمجموعة المديرين ذوي الخبرة في أستراليا. لقد استخدمت الدارسة التصميم المختلط من ثلاثة مراحل. بدأت بالمقابلات الاستكشافية، ثم استبانة على عينة متبوعة بمقابلات فردية

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

متعمقة. كشف التحليل التراكمي وتثليث البيانات عن دور التواصل الايجابي في التطوير المهني لمديري المدارس ذوي الخبرة. كما كشفت النتائج الدور الكبير للقيادة وخاصة الفعالية الرئيسية الجماعية. كما كشفت البيانات عن الحاجة إلى الوعي بأهمية التواصل الإيجابي كأساس لبناء الفعالية الرئيسية للعمل الجماعي وأن تصبح استراتيجية تعليمية مهنية رئيسية للمديرين ذوي الخبرة.

٢. دراسة Dianne and Huffman (٢٠١٦) بعنوان" عملية مجتمعات التعلم المهنية في الولايات المتحدة: بناء تصور لعملية ودعم المنطقة للمدارس"

تهدف الدراسة إلى وضع إطار مفاهيمي لمجتمع التعلم المهني من الولايات المتحدة، وتسليط الضوء على النتائج المتعلقة بدعم المنطقة لمجتمعات التعليم المهنية في المدارس. تم تشكيل النموذج المفاهيمي لمجتمع التعلم المهني حول خمسة أبعاد: القيادة المشتركة والداعمة، والقيم والرؤية المشتركة، والتعلم والتطبيق التعاوني، والممارسة الشخصية المشتركة، والظروف الداعمة. استخدمت الدارسة المنهج النوعي وكشفت النتائج عن أهمية المشاركة التحويلية والاستباقية لإدارات التعليم، بالإضافة إلى أهمية تعزيز الشفافية والثقة والمساءلة والاستقلالية من أجل بناء المدرسة. كما وجد أن تنمية القدرات القيادية، والاستمرار في التطوير المهني له دور كبير في نجاح الطلاب. كما كشف الدارسة دور إدارات التعليم في دعم كل مجتمعات التعلم كما أن لمديري المدارس دور آخر في تعزيز ثقافة التعاون وتهيئة الظروف اللازمة لخدمة المعلمين والطلاب من خلال التحسين المستمر للمدرسة.

٣. دراسة Carpenter (٢٠١٥) بعنوان" ثقافة المدرسة وقيادة مجتمعات التعلم"

الغرض من هذه الورقة العلمية هو استكشاف الهياكل دور القيادية الداعمة والمشتركة في المدارس في دعم سياسات وإجراءات ثقافة المدرسة. وكان المنهج المستخدم هو المنهج النوعي لدراسة ثلاثة مدارس ثانوية في الغرب الأوسط بالولايات المتحدة الأمريكية. تم إجراء مقابلات مع الإداريين والمعلمين، بالإضافة إلى الملاحظة من أجل استكشاف السياسات الثقافية المدرسية وكذلك الإجراءات المستخدمة ودور القيادة في تطبيق مجتمع التعلم المهني. وأظهرت نتائج الدارسة إلى أنه يجب على قادة المدارس توفير هياكل قيادية داعمة ومشتركة للمعلمين من أجل ضمان ثقافة مدرسية إيجابية ومجتمعات تعلم مهنية فعالة تؤثر على تحسين المدرسة.

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

كما يجب أن يعمل القادة في المدارس بشكل مباشر مع المعلمين رسم خطة وسياسات وإجراءات حقيقية تمنح لمعلمين دورا قيادياً للتأثير بشكل مباشر على تحسين المدرسة من خلال الجهود التعاونية في مجتمع التعلم المهني.

١. دراسة Mitchell and Sackney (٢٠٠٦) بعنوان" بناء المدارس وبناء الأفراد: دور مدير المدرسة في قيادة مجتمعات التعلم"

هذه الدراسة تهدف إلى الكشف عن دور مدير المدرسة في بناء مجتمع تعليمي إيجابي لنجاح العاملين والطلاب. أجرى الباحثان عدداً من التحقيقات في التدريس والتعلم والممارسات المتميزة داخل المدارس التي لديها قدرة عالية على التدريس والتعلم الفعال. وكشفت النتائج أن المشاركة المباشرة والمتناغمة لمدير المدرسة ضرورية لبناء ثقافة التعلم للموظفين والطلاب. تتميز المدارس الناجحة بأربع أدوار ووظائف وهي: اللامركزية ، لديها رؤية ، البناء ، القدوة. ويندرج تحت هذه الأدوار ثقافات وهياكل تدعم عملية التعليم والتعلم.

التعليق على الدراسات السابقة:

أولا: أوجه الاتفاق

١. اتفقت الدراسة الحالية مع الدراسات السابقة في تناول موضوع مجتمعات التعلم كمتغير.

٢. اتفقت الدارسة الحالية مع دراسة الفريح (٢٠٢٠)، ودراسة Dianne and Huffman (٢٠١٦)، ودراسة Carpenter (٢٠١٥) في استخدام المنهج النوعي.

٣. اتفقت هذه الدراسة مع دراسة الفريح (٢٠٢٠)، ودراسة Lazenby, McCalla M, and Marks (٢٠٢٠) في أداة الدراسة المستخدمة وهي المقابلة. كما اتفقت مع دراسة الصيعري (٢٠١٤) في عينة الدراسة وهم مديرو المدارس.

٤. اتفقت هذه الدراسة مع. دراسة المطيري و الدغيم (٢٠١٨) في اختيار الحدود المكانية للدراسة وهو القصيم.

ثانياً: أوجه الاختلاف

١. اختلفت الدارسة الحالية مع جميع الدراسات السابقة من حيث هدف الدراسة حيث تسعى الدراسة الحالية إلى تحديد أبرز المتطلبات اللازمة لتفعيل مجتمعات التعلم المهنية في المدارس الثانوية بتعليم القصيم.

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

٢. اختلفت الدارسة الحالية مع بعض الدراسات السابقة في المنهج المستخدم وفي أداة الدراسة حيث استخدمت الدراسات السابقة المنهج الوصفي المسحي والاستبانة كأداة وهذه الدراسات هي: دراسة العنزي و المطيري (٢٠٣٣)، ودراسة دراسة المطيري و الدغيم (٢٠١٨)، ودراسة الشمري (٢٠٢٢)، ودراسة الشمري (٢٠٢٢)، ودراسة القحطاني (٢٠٢٢) ، ودراسة العريفي (٢٠٢١)، ودراسة محمد حسن (٢٠١٩) ، ودراسة مخلوف (٢٠١٥)، ودراسة الصيعري (٢٠١٤)، ودراسة الزايدي (٢٠١٣) أما الدراسة الحالية فاستخدمت المنهج النوعي والمقابلة.

٣. اختارت الدراسة الحالية منطقة القصيم حداً مكانياً لها فاختلفت عن الدراسات السابقة حيث اتجهت دراسة الشمري (٢٠٢٢) إلى مدينة حائل، ودراسة الشمري (٢٠٢٢) اختارت مدينة الرياض، وذهبت دراسة القحطاني (٢٠٢٢) رأس تنورة، أما دراسة العريفي (٢٠٢١)، ودراسة الفريح (٢٠٢٠) فكانت في الرياض، دراسة حسن (٢٠١٩) في محافظات الدمام والخبر والظهران، ودراسة مخلوف (٢٠١٥) في جازان، دراسة الصيعري (٢٠١٤) في بيشة، أما دراسة الزايدي (٢٠١٣) فكانت في جدة. واختلفت أيضاً عن الحدود المكانية لجميع الدارسات الأجنبية كونها خارج السعودية وهي دراسة Dianne and Huffman (٢٠١٦) ، ودراسة Carpenter (٢٠١٥) ، ودراسةLazenby, McCalla, and Marks (٢٠٢٠) ، ودراسة Sackney (٢٠٠٦).

٤. اختلفت الدراسة الحالية في اختيار المنهج المستخدم مع دارسة Lazenby, McCalla M, and Marks (٢٠٢٠) حيث استخدمت المنهج المزجي أما الدراسة الحالية فاعتمدت على المنهج النوعي.

٥. اختلف الدراسة الحالية مع دراسة الفريح (٢٠٢٠) في اختيار العينة حيث كانت العينة في هذه الدراسة مديرو المدارس الثانوية بمنطقة القصيم بينما دراسة الفريح (٢٠٢٠) كانت العينة معلمات من المرحلة الثانوية في مدينة الرياض.

من خلال استعراض الدراسات السابقة تبين الحاجة إلى دراسة نوعية باستخدام المقابلة الغير مقننة لمعرفة أبرز المتطلبات اللازمة لتفعيل مجتمعات التعلم المهنية في المدارس الثانوية بتعليم القصيم.

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

منهجية الدراسة وإجراءاتها:

منهج الدراسة

نظراً لطبيعة الدراسة وتحقيقا لهدفها فقد انطلقت الدراسة من الفلسفة البنائية التي تتعمق في المعاني التي يحملها الأفراد للوصول لفهم أعمق لمشكلة الدارسة (كريسول، ٢٠١٩). وقد اعتمدت الدارسة على المنهج النوعي، حيث يعتبر الأكثر شيوعاً للإجابة على الأسئلة والتعمق في جمع البيانات.

مجتمع الدراسة

يتكون مجتمع الدراسة من جميع مديري المدارس الحكومية في منطقة القصيم للفصل الدراسي الثالث للعام الدراسي ١٤٤٤هـ، والبالغ عدد المدارس الثانوية (٢٤٢) للذكور.

عينة الدراسة

تكونت عينة الدراسة من (٧) مدراء، وقد اختار الباحثون العينة وفقا للطريقة القصدية.

أداة الدراسة

تم استخدام أداة المقابلة للكشف عن آراء مديري المدارس بمنطقة القصيم حول متطلبات ومعوقات تفعيل مجتمعات التعلم المهنية في المدارس الثانوية بتعليم القصيم. تمت مقابلة (٧) مدراء، وتم الحوار مع أفراد العينة بعد أخذ موافقتهم على إجراء المقابلة، حيث مقابلة مديري المدارس في أماكن مخصصة في المدرسة.

تصميم المقابلة

مرت عملية إعداد أداة المقابلة بالخطوات التالية:

- تم الاطلاع على الأدب النظري والدراسات السابقة ذات العلاقة بموضوع الدراسة، بهدف إعداد أداة الدراسة، وتم التحقق من مؤشرات صدقها.
-بناء محوري أداة الدراسة بما يتماشى مع أسئلة واهداف الدراسة.
- عرض أداة الدراسة على مجموعة من المحكمين المختصين وإجراء التعديلات المقترحة في ضوء ملاحظاتهم.

إجراءات المقابلات

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

- تم حصر مجتمع الدراسة وعينتها المتمثل في جميع مديري المدارس بمنطقة القصيم للعام الدراسي ١٤٤٤هـ.
- زيارة جميع المدارس التي جاء أفرادها ضمن عينة الدراسة بهدف تبليغهم بأنه سيتم إجراء مقابلة معهم كتنسيق مسبق مع المدراء اختيار عينة الدراسة بالطريقة القصدية حيث تم تحديد السمات الشخصية للمبحوثين.
- تحديد مواعيد مع أفراد عينة الدراسة لإجراء المقابلات معهم، واستطلاع رأيهم بشأن متطلبات تفعيل مجتمعات التعلم المهنية في المدارس الثانوية بتعليم القصيم.

تمت زيارة الأفراد المعنيين في أماكنهم في المدارس الثانوية، وقبل البدء بإجراء المقابلة مع أفراد عينة الدراسة، قدم أحد الباحثين نفسه إليهم وعرفهم باسمه ومهنته والهدف من مقابلته، وأن إجاباتهم لن تستخدم إلا لأغراض البحث العلمي.

- تعهد الباحث للمبحوثين بأن المقابلات ستكون آمنة ولا يتوقع أن ينتج عنها أي أذى أو ضرر لهم، وطلب الباحث الموافقة من كل مبحوث لإجراء المقابلة، واعتبر الباحث أن الموافقة الشفوية للمبحوث على إجراء المقابلة هي موافقة كافية ودليل واقعي على الثقة والنزاهة والمصداقية للدراسة.
- رتب أحد الباحثين المواعيد مع المبحوثين، وتم إجراء المقابلات وجها لوجه مع كل مبحوث على حده وبشكل منفرد، وفي بداية كل مقابلة قام الباحث بالتعريف عن نفسه وعن أهداف دراسته.
- عمد الباحث إلى أن يكون التعارف متبادلاً بينه وبين المبحوثين؛ وذلك لكسر الطابع الجامد والنمط في المقابلة، وللعمل على الدخول التدريجي بالأسئلة الخاصة بالمقابلة وبشكل مريح وسلس للمبحوث.
- طرحت الأسئلة بصيغة الأسئلة المفتوحة بشكل يعطي الحرية للمبحوث في الإجابة بالأسلوب المناسب له وبالتعبير عن مشاعره وإجاباته دون قيود أو مقاطعة من قبل الباحث.
- تم تصنيف الإجابات المتعلقة بأسئلة المقابلة حول المقترحات حسب إجابات أفراد عينة الدراسة عليها وذلك حسب تكرارها، مع مراعاة تجنب تكرارات الفقرات التي تحمل نفس الفكرة أو نفس المعنى.

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

- تم إجراء المقابلات مع كل مبحوث بشكل مستقل، حيث ابتدأ الباحث بالتعريف عن نفسه، وعن دراسته وشرح أهدافها وأهميتها والتأكيد على سرية المعلومات واستخدامها لغرض البحث العلمي فقط، بالإضافة إلى التأكيد على ضرورة الجدية والدقة في التعامل مع أداة الدراسة.
- استغرق إجراء المقابلات مع (٧) مدراء حوالي (٣) أيام خلال الفترة من ١٤٤٤/١١/٩هـ -١٤٤٤/١١/١١هـ
- بعد انتهاء المقابلات، قام الباحث بتحليل بيانات كل مقابلة للإجابة عن أسئلة الدراسة واستخراج النتائج ومناقشتها.
- بدأ أحد الباحثين الحوار مع أفراد عينة الدراسة بشكل عام حول الموضوع محل الدراسة، ثم كانت هناك زيارات متكررة في أماكن تواجدهم من أجل استكمال إجراء المقابلات مع المشاركين وتدوين إجاباتهم، وقد استغرقت المقابلة مع كل فرد مشارك (١٥-٣٠ دقيقة).

جمع البيانات وتفريغها

تم جمع البيانات بعد تصنيفها وتحليلها أولا بأول بعد إجراء المقابلات مع الأفراد المشاركين في الدراسة للتعرف إلى آرائهم حول أهم السبل التي تساعد على تفعيل متطلبات مجتمعات التعلم المهنية في المدارس الثانوية بتعليم القصيم.

من خلال تفريغها في جداول بعد تنسيق النتائج ووضعها في صورتها النهائية، ومن ثم تم حساب التكرارات والنسب المئوية والرجوع إلى الملاحظات التي تم تسجيلها أثناء إجاباتهم.

أخلاقيات الدراسة:

الصدق

يظهر الصدق في علاقة إجابات المشاركين بالموضوعات محل الدراسة وإيصال المعنى كما يقصده المشارك، فالصدق في البحوث النوعية هو الذاتية المنضبطة(عبيدات؛ أبو السميد، ٢٠٠٢). كما التزم الباحثون ببعض الخطوات التي من شأنها تتأكد صدقية البيانات وبمراجعة التسجيلات وتفريغها في مسودة البيانات الخام للمشاركين، قد تم تحليل كل مقابلة بشكل مستقل، ثم مراجعة التحليل من أجل تحقيق التناغم بين البينات التي تم جمعها.

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

كما أن مقياس الصدق في البحوث النوعية على درجة التشبع، ففي هذه الدراسة تتم التأكد أن البيانات التي تم الحصول عليها وصلت إلى درجة التشبع فليس هناك معلومات جديدة يضيفها المشاركون، فقرر الباحثون التوقف عن إجراء المقابلات، بالإضافة إلى إدراج اقتباسات مباشرة من إجابات المشاركين كدليل على صدق النتائج.

الثبات

لتحقيق الثبات تم عرض أداة الدراسة على مجموعة من المحكمين المختصين وإجراء التعديلات المقترحة في ضوء ملاحظاتهم. كما تم بيان طريقة إجراء المقبلات وجمع البيانات وكيفية تحليلها ثم صياغة النتائج.

الموضوعية

لتحقيق الثبات تمت المقابلة بطريقة تعطي الحرية للمبحوث في الإجابة بالأسلوب المناسب له وبالتعبير عن مشاعره وإجاباته دون قيود أو مقاطعة من قبل الباحث، إلا إذا كانت المقاطعة تستدعي إثارة أو ربط المعلومات بحيث يتم تفريغها بشكل متسلسل.

نتائج الدراسة ومناقشتها:

أولا: مناقشة وتفسير نتائج السؤال الأول للدراسة:

للإجابة عن السؤال الأول من أسئلة الدراسة والذي نصه: ما تصوراتك حول تفعيل مجتمعات التعلم في المدرسة ولماذا؟، تم استخدام أداة المقابلة ومن ثم تحليل نتائج بياناتها تحليلا نوعيا بعد ترميزها وتصنيفها، وتبين أن من تصورات المشاركين الخاصة حول تفعيل مجتمعات التعلم المهنية في المدارس الثانوية بتعليم القصيم ما يلي:

مجتمعات التعلم منعدمة في المدارس الثانوية:

يرى المشاركون أن انعدام مجتمعات التعلم في المدارس الثانوي من الأمور الواجب التعامل معها ومعالجتها لضمان تفعيل مجتمعات التعلم المهنية، حيث تكرر هذا الرمز في أقوال المشاركين ١٣ مرة، وقد جاءت الأسباب حسب تحليل مقابلات المشاركين على النحو التالي:

١- عدم توفر الوقت لمجتمعات التعلم المهنية

حيث يشير بعض المدراء أنه لم يفعل مجتمعات التعلم وأن نسبة تفعيلها في مدرسته وبعض المدارس المحيطة منعدمة حيث يفيد م٧ "المدرسة ليس لديها الوقت ولدينا في

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

الإدارة أولويات تحتم علينا تهميش مجتمعات التعلم" ويشير م٣ " أنه أحيان يضطر لعدم تفعيل مجتمعات التعلم المهنية لما يواجهه المعلمين من ضغوط وأعباء أهم من مجتمعات التعلم ".

٢- عدم القناعة بأهميتها:

عدم القناعة من الأسباب التي تجعل تفعيل مجتمعات التعلم المهنية يكاد يكون منعدم داخل المدارس وبحسب م١" المعلم مسؤول عن حصته وحجرته الدراسية لن أشغله في أمور أخرى " وقد بين م٣" أن كثير من المدراء غير مقتنعين بأهمية مجتمعات التعلم المهنية وأنها تشكل عبء إضافي وبالتالي يفضلون عدم تفعيلها "

مجتمعات التعلم مفعلة بدرجة ضعيفة في المدرسة:

يرى المشاركون أن تفعيل مجتمعات التعلم في المدارس الثانوي بدرجة ضعيفة وقد جاءت الأسباب حسب تحليل مقابلات المشاركين على النحو التالي:

١- الانشغال بأمور أهم من مجتمعات التعلم

من مدراء المدارس من يرى أنه بحسب الأولويات التي يراها المدير يكون تفعيل مجتمعات التعلم المهنية حيث ذكر م٢" تفعيل مجتمعات التعلم يكون في حال توفر وقت وعدم وجود أعمال أو أمور إدارية " وأشار م٧ " حينما تضع خطة لمجتمعات التعلم ولكن تستحدث أمور عاجلة إدارية أو تنظيمات جديدة فبالتالي ستفعل مجتمعات التعلم على حسب الوقت المتاح بعد الانتهاء من الأعمال الأهم"

٢- الاكتفاء بها على نطاق محدود

أشار بعض المدراس أن المدارس كلها فيها مجتمعات تعلم مهنية لكنها موجودة بدرجات متفاوتة حيث أفاد م٣ لا تكاد تخلوا مدرسة من مجتمعات تعلم مهنية لكن الأغلب تكون مفعلة بدرجة ضعيفة " وأفاد م٤ "أن تفعيل مجتمعات التعلم على نطاق محدد أوفر للوقت وأيسر للجهد ".

مجتمعات التعلم مفعلة بدرجة متوسطة في المدرسة:

يرى المشاركون أن تفعيل مجتمعات التعلم في المدارس الثانوي بدرجة متوسطة وقد جاءت الأسباب حسب تحليل مقابلات المشاركين على النحو التالي:

١- تفعيلها حسب المتوفر والمتاح

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

إذا توفر معلمون مستعدون لتفعيل مجتمعات فإنه سيتم تفعيلها حيث يرى م٢"أنه إذا كان لدي معلمون مستعدون وجاهزون لتفعيل مجتمعات التعلم المهنية فسأقوم بدعمهم لتفعيلها " وأشار م٣ " إذا توفرت المعدات اللازمة والظروف الملائمة لتفعيل مجتمعات التعلم فسيتم تفعيلها على الوجه المطلوب وهذا هو دوري كمدير في توفير الظروف الملائمة وتحفيز العاملين.

٢- تكوين فرق عمل لمجتمعات التعلم

من الأمور المهمة لتفعيل مجتمعات التعلم المهنية تبين ثقافة التعاون وبناء فرق العمل حيث أفاد م ٧ " أن فرق العمل تخفف العبء على المدير وتضمن تفعيل مجتمعات التعلم المهنية بشرط يتم تهيئة الفريق وإعداده لتولي المهمة" وأفاد م٧ " يجب أن يكون هناك فريق عمل لتولي موضوع مجتمعات التعلم المهنية وتفعيلها ".

٣- تفعيلها على نطاق المناهج الدراسية لبعض التخصصات:

بعض المدارس تجد مجتمعات التعلم المهنية مفعلة لبعض التخصصات أو المقررات الدراسية حيث أفاد م٦"أن معلمي الرياضيات لديه مفعلين لمجتمعات التعلم المهنية وذلك لدور المعلم الخبير لديهم وتحفيزه لهم ودعم مشرف المقرر"

ثانيا: مناقشة وتفسير نتائج السؤال الثاني للمقابلة:

للإجابة عن السؤال الأول من أسئلة الدراسة والذي نصه: " ماهي المتطلبات اللازمة تفعيل مجتمعات التعلم المهنية في المدارس الثانوية؟. تم استخدام أداة المقابلة ومن ثم تحليل نتائج بياناتها تحليلا نوعيا بعد ترميزها وتصنيفها، وتبين أن المشاركين يقترحون مجموعة من المتطلبات اللازمة لتفعيل مجتمعات التعلم المهنية في المدارس الثانوية بتعليم القصيم وهي على النحو التالي:

المتطلبات الإدارية:

يرى المشاركون أن المتطلبات الإدارية هي أبرز المتطلبات الواجب توافرها والتي ستسهم في تفعيل مجتمعات التعلم المهنية في المدارس، حيث تكرر هذا الرمز في أقوال المشاركين ١٨ مرة، وقد جاءت تلك المتطلبات الإدارية حسب تحليل مقابلات المشاركين على النحو التالي:

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

١- تحديث اللوائح والتنظيمات:

كانت أكثر الإشارات في أقوال المشاركين تشير إلى ضرورة تحديث اللوائح والتنظيمات التي من شأنها تساعد في تفعيل مجتمعات التعلم المهنية ، فقد تكرر الإشارة إلى ذلك ٦ مرات، فقد ذكر م٢"لابد من تحديث اللوائح والأنظمة بخصوص مجتمعات التعلم المهنية فهي تركز على جانب المواد وتحتاج تحديث لتشمل جميع العناصر التعليمية في المدرسة " وفي هذا السياق ذكر م٤ "اللوائح الموجودة تحتاج تحديث وتخصيص لتشرح لنا في الميدان التعليمي ما هو المطلوب منا لمجتمعات التعلم المهنية تحديدا كل بحسب تخصصه وماهوا الممنوح لنا كذلك " وهذه الأقوال تتوافق مع دراسة القحطاني (٢٠٢٢) حيث بين أن أهم المتطلبات الازمة لتفعيل مجتمعات التعلم جاءت مرتبة تنازليا المتطلبات التنظيمية، والبشرية والمادية. كما تتوافق هذه النظرة مع دراسة العنزي والمطيري (٢٠٣٣) حيث توصلت إلى استخلاص خمس متطلبات تربوية تنمي مجتمعات التعلم المهنية ومنها: اتجاه نحو آلية التنظيم. كما تتوافق هذه الآراء مع دراسة الفريح (٢٠٢٠) حيث أوضحت نتائج الدراسة أن متطلبات تفعيل مجتمعات التعلم تتم عبر وضع حوافز للمدارس التي تفعل مجتمعات التعلم مع وجود تنظيم إجرائي لها.

٢- منح الصلاحيات:

أكد بعض المشاركين على ضرورة منح الصلاحيات للمدراء وللمشاركين في مجتمعات التعلم في المدرسية بما يحقق الفعالية لمجتمعات التعلم المهنية , حيث تكررت الإشارة لذلك ٥مرات , فقد ذكر م١ "لكي تكون مجتمعات التعلم ذات فعالية أكثر يجب أن يكون لدى مدير المدرسة صلاحيات أكبر لتفعيل مجتمعات التعلم المهنية ", وذكر م٣"أن مجتمعات التعلم المهنية لابد أن يكون فيها منح صلاحيات قيادية للمعلمين على نطاق مجتمعات التعلم المهنية " ، وذكر م٤"يجب أن يكون لدى مدراء المدارس الصلاحيات الخاصة في تكوين الشراكات مع الجامعات والمختصين لتفعيل مجتمعات التعلم المهنية. وهذا الرأي يتوافق مع دراسة Dianne and Huffman (٢٠١٦) حيث كشفت النتائج عن أهمية تعزيز والثقة والاستقلالية من أجل بناء مجتمعات التعليم المهنية. كما تتماشى هذه الآراء مع دراسة الفريح (٢٠٢٠) حيث أشارت الدراسة إلى عدة معوقات لتفعيل مجتمعات التعلم كان من أبرزها

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

المركزية. كما أوضحت نتائج الدراسة أن متطلبات تفعيل مجتمعات التعلم تتم عن طريق إعطاء قائدات المدرسة كافة الصلاحيات لتنفيذها.

٣- عقد الشراكات مع القطاعات المختلفة:

ذكر بعض المشاركين أنه يجب على إدارة التعليم عقد شراكات مع الجهات البحثية والمجتمعات المختصة في المنطقة بما يساعد على تفعيل مجتمعات التعلم المهنية حيث ذكر م٥ "المفترض أن إدارة التعليم تكون شراكات مع جامعة القصيم في خصوص حل المشكلات التي تواجهنا في الميدان " وذكر م١ " أن مجتمعات التعلم المهنية لابد أن تكون مرتبطة مع الباحثين في المنطقة للاستفادة من ابحاثهم في تطوير العملية التعليمية " وذكر م٣ " يجب على إدارة التعليم ربط المدارس بالخبراء والجامعات للاستفادة من خبراتهم " وهذا يتوافق مع دراسة العنزي و المطيري (٢٠٣٣) حيث توصلت إلى استخلاص خمسة متطلبات تربوية تنمي مجتمعات التعلم المهنية منها اتجاه نحو الشراكة الداعمة.

٤- تخفيف الأعباء الإدارية على مدراء المدارس:

حيث أفاد بعض المشاركين أن مدير المدرسة لديه من الأعباء والقضايا الملحة التي يجب عليه التعامل معها بشكل يومي , فقد ذكر م١" أن المدير منذ بداية اليوم الدراسي وهو مشغول في متابعة الأمور الروتينية مما يشغله عن إدارة مجتمعات التعلم المهنية " وقد ذكر م٢ " أن مدير المدرسة يجب عليه أن يكلف أحد المعلمين بقيادة مجتمعات التعلم المهنية داخل المدرسة لانشغاله بمتابعة الأعمال بالمدرسة " وقد ذكر م٤ " أن مدير المدرسة تصله التعاميم بشكل يومي مما يجعله في صراع مع الوقت لإنجاز التعاميم والرد على الخطابات مما يسبب له ضغط ويؤدي لعدم تفعيل مجتمعات التعلم على الوجه المطلوب ". وهذا يتوافق مع ما ذكره الفريح (٢٠٢٠) في دراسته حيث أكدت أن من معوقات أعباء المعلمة.

المتطلبات البشرية:

١. تأهيل مدراء المدارس والمعلمين لقيادة مجتمعات التعلم المهنية:

إعداد وتأهيل مدراء المدارس في المهارات الإدارية كإدارة الفرق وقيادة مجتمعات التعلم المهنية مطلب من المطالب المهمة لمجتمعات التعلم المهنية , حيث ذكر م٦ "أن مدير المدرسة قد لا يملك المهارات اللازمة لإدارة فرق العمل داخل

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

المدرسة " وذكر م٥ " أن المعلمين يحتاجون للتدريب في كيفية إدارة مجتمعات التعلم المهنية " وقد ذكر م٤" أن المعلمين والمدراء بحاجة لدورات تدريبية في كيفية التعامل مع مجتمعات التعلم المهنية" وهذه الآراء تتوافق مع دراسة القحطاني (٢٠٢٢) حيث بين أن أهم المتطلبات الازمة لتفعيل مجتمعات التعلم جاءت مرتبة تنازليا: المتطلبات التنظيمية، والبشرية والمادية. كما تتفق هذه المتطلبات مع دراسة Lazenby, McCalla M, and Marks (٢٠٢٠) حيث بين عن الحاجة إلى الوعي بأهمية التواصل الإيجابي كأساس لبناء الفعالية الرئيسية للعمل الجماعي وأن تصبح استراتيجية تعليمية مهنية رئيسية للمديرين ذوي الخبرة. وتتوافق أيضا مع دراسة Dianne and Huffman (٢٠١٦) حيث أكدت الدارسة أن لمديري المدارس دور مهم في تعزيز ثقافة التعاون وتهيئة الظروف اللازمة لخدمة المعلمين والطلاب من خلال التحسين المستمر للمدرسة.

٢- تهيئة الطلاب وتنمية قدراتهم:

يحتاج الطلاب لتهيئتهم للتعامل مع مجتمعات التعلم المهنية وتنمية قدراتهم للاستفادة منها فقد ذكر م١ " أن غالبية الطلاب في المدرسة لا يمتلكون المهارة اللازمة للتفاعل مع مجتمعات التعلم المهنية " وذكر م٣ " يجب على الطلاب أن يهيئون لمجتمعات التعلم المهنية من خلال تدريبهم وإعدادهم للتعامل مع مجتمعات التعلم المهنية " وذكر م٣ " يجب أن يكون لدى الطلاب رؤية وأهداف مشتركة مع المدرسة ومنسوبيها لتفعيل مجتمعات التعلم المهنية " وهذا يتوافق مع ذكره القحطاني (٢٠٢٢) حيث بين أن أهم المتطلبات الازمة لتفعيل مجتمعات التعلم جاءت مرتبة تنازليا المتطلبات التنظيمية، والبشرية والمادية.

٣- تكوين العلاقات الإيجابية بين منسوبي المدرسة:

لضمان تحقيق أقصى استفادة من مجتمعات التعلم المهنية يجب أن يكون هناك مناخ إيجابي للعلاقات بين العاملين بالمدرسة حيث أفاد م١ "أنه يجب أن يكون أعضاء المجتمع المدرسي على قلب رجل واحد " وذكر م ٤ "أنه يجب أن يكون الجو صحي والعلاقات بين منسوبي المدرسة إيجابية والهم مشترك وهذا يساعد على تفعيل مجتمعات التعلم المهنية " وهذا يتفق مع دراسة القحطاني (٢٠٢٢) حيث بين أن أهم المتطلبات الازمة لتفعيل مجتمعات التعلم جاءت مرتبة تنازليا: المتطلبات التنظيمية،

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

والبشرية والمادية. كما تتفق هذه المتطلبات مع دراسة Lazenby, McCalla M, and Marks (٢٠٢٠) حيث بين عن الحاجة إلى الوعي بأهمية التواصل الإيجابي كأساس لبناء الفعالية الرئيسية للعمل الجماعي وأن تصبح استراتيجية تعليمية مهنية رئيسية للمديرين ذوي الخبرة. وتتوافق أيضا مع دراسة Dianne and Huffman (٢٠١٦) حيث أكدت الدارسة أن لمديري المدارس دور مهم في تعزيز ثقافة التعاون وتهيئة الظروف اللازمة لخدمة المعلمين والطلاب من خلال التحسين المستمر للمدرسة.

٤- رفع مستوى الوعي بأهمية مجتمعات التعلم المهنية لدى أولياء الأمور وأعضاء المدرسة:

يجب أن يكون هناك درجة كافية من الوعي والإيمان بأهمية مجتمعات التعلم المهنية لدى أولياء الأمور وأعضاء المجتمع المدرسي حيث ذكر م٥ " لابد من الإيمان بأهمية مجتمعات التعلم المهنية حتى تتحقق الفائدة منها " وقد ذكر م٦ "حينما نتناقش في حول مجتمعات التعلم المهنية نجد أصوات تؤمن بعد أهمية مجتمعات التعلم وأنها مضيعة للوقت وهنا لابد من توعيتهم وتثقيفهم بأهمية مجتمعات التعلم المهنية " وهذا يتفق مع دراسة القحطاني (٢٠٢٢) حيث بين أن أهم المتطلبات الازمة لتفعيل مجتمعات التعلم جاءت مرتبة تنازليا: المتطلبات التنظيمية، والبشرية والمادية. وتتوافق أيضاً مع دراسة الفريح (٢٠٢٠) حيث أشـارت نتائج الدراسة أن من متطلبات تفعيل مجتمعات التعلم من خلال نشـر ثقافـة مجتمعات التعلم.

– المتطلبات المادية:

١- توفير الدعم الفني داخل المدرسة:

لابد من توفر دعم فني لتفعيل مجتمعات التعلم المهنية فقد ذكر م١ " أحيانا يكون هناك لقاء الكتروني ونعاني من مشاكل فنية في التواصل فينقطع اللقاء أو تطول المدة بسبب الأخطاء التقنية " وقد ذكر م٥ " أنه لابد من تكليف أحد المعلمين بمهام الدعم الفني عند حضور اللقاءات عن بعد وهذا له دور كبير في تفعيل مجتمعات التعلم المهنية " وهذا يتفق مع دراسة القحطاني (٢٠٢٢) حيث بين أن أهم المتطلبات الازمة لتفعيل مجتمعات التعلم جاءت مرتبة تنازليا: المتطلبات التنظيمية، والبشرية والمادية، وما أكده Carpenter (٢٠١٥) إلى أنه يجب على قادة المدارس توفير هياكل قيادية

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

داعمة ومشتركة للمعلمين من أجل ضمان ثقافة مدرسية إيجابية ومجتمعات تعلم مهنية فعالة تؤثر على تحسين المدرسة.

٢- توفير قاعات مجهزة بالأنترنت والوسائل التقنية الحديثة:

لابد من إعداد أماكن مهيئة لتفعيل مجتمعات التعلم المهنية حيث ذكر م٦ "أن مجتمعات التعلم المهنية تحتاج لقاعة مهيئة بخدمات الانترنت ونحن في مدرستنا نفتقر لذلك " وذكر م٤ " أن الانترنت في مدرسته ضعيف جدا عند عقد اللقاءات يكون البث متقطع بسبب ضعف قوة الاتصال " وهذا يتفق مع دراسة القحطاني (٢٠٢٢) حيث بين أن أهم المتطلبات الازمة لتفعيل مجتمعات التعلم جاءت مرتبة تنازليا: المتطلبات التنظيمية، والبشرية والمادية.

٣- تخصيص ميزانيات لدعم مجتمعات التعلم المهنية:

الدعم المادي من الضروريات لنجاح أي عمل وقد ذكر م٣" أنه لا يستطيع تفعيل مجتمعات التعلم المهنية بشكل أفضل لعدم توفر ميزانية خاصة لتفعيل مجتمعات التعلم المهنية " وذكر م٥ "أن مجتمعات التعلم المهنية بحاجة للدعم المادي لتحفيز المشاركين وتوفير الوسائل والمعدات الداعمة لمجتمعات التعلم المهنية " وهذا يتفق مع دراسة القحطاني (٢٠٢٢) حيث بين أن أهم المتطلبات الازمة لتفعيل مجتمعات التعلم جاءت مرتبة تنازليا: المتطلبات التنظيمية، والبشرية والمادية.

٤- تهيئة بيئة المدرسة لمجتمعات التعلم:

البيئة المدرسية لها دور كبير في تفعيل مجتمعات التعلم المهنية فقد ذكر م١ " أن بيئة المدرسة من أهم الأمور المعينة على تفعيل مجتمعات التعلم المهنية " وذكر م٦ " البيئة المدرسية السيئة تقلل من فعالية مجتمعات التعلم المهنية " وقد ذكر م٢ "لابد من تحسين البيئة المدرسية لتكون إيجابية ومحفزة وداعمة لمجتمعات التعلم المهنية " وهذا يتفق مع دراسة الفريح (٢٠٢٠) حيث أشارت نتائج الدراسة إلى عدة معوقات لتفعيل مجتمعات التعلم منها وضعف الثقة بين المعلمات وقائدات المدارس، كما أكدت الدارسة على أن من متطلبات تفعيل مجتمعات التعلم توفير القيادة الداعمة.

ثالثا مناقشة وتفسير نتائج السؤال الثالث للدراسة:

للإجابة عن السؤال الثالث من أسئلة الدراسة والذي نصه: " ماهي معوقات تفعيل مجتمعات التعلم المهنية في المدارس الثانوية؟ تم استخدام أداة المقابلة ومن ثم

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

تحليل نتائج بياناتها تحليلا نوعيا وذلك بعد ترميزها وتصنيفها، وتبين من أن المشاركين يذكرون مجموعة من المعيقات التي تحول دون تفعيل مجتمعات التعلم المهنية في المدارس الثانوية بتعليم القصيم وهي على النحو التالي:

المعوقات الإدارية:

يرى المشاركون أن المعوقات الإدارية هي أبرز المعوقات الوجب التعامل معها ومعالجتها لضمان تفعيل مجتمعات التعلم المهنية، حيث تكرر هذا الرمز في أقوال المشاركين ١٦ مرة، وقد جاءت تلك المعوقات الإدارية حسب تحليل مقابلات المشاركين على النحو التالي:

١- البيروقراطية الإدارية:

أشار أغلب المشاركين بأنه البيروقراطية الإدارية تسبب بطء في إجراءات العمل وأنها من أهم المعيقات التي تحول دون تفعيل مجتمعات التعلم المهنية فقد ذكر م١ " حينما أريد تكوين شراكات مجتمعية لحل قضايا معينة أحتاج لوقت طويل في المخاطبات والإجراءات " وقد ذكر م٣ " حينما أتذكر مسار الإجراءات وطولها أصاب بإحباط وهذا يؤدي بدوره إلى عدم تفعيل مجتمعات التعلم المهنية بالشكل المطلوب" وقال م٥" أن النظام المركزي والبيروقراطية من أهم العوامل التي تعيق العمل وتقلل فعالية الأعمال ". وهذا الرأي يتوافق مع ما ذكره الفريح (٢٠٢٠) في دراسته بضرورة إعطاء قائدات المدرسة كافة الصالحيات لتنفيذه مجتمعات التعلم.

٢- كثرة الأعباء والمهام الإدارية على مدراء المدارس:

من الأمور المسببة لتشتت المدير هي كثرة الأعباء والمهام الإدارية حيث ذكر م٦" أنه حينما يقرر أداء عمل معين تأتي أعمال أخرى تصرفه عن العمل الذي يرغب في تحقيقه " وذكر م٢" أنه يخطط لأداء أعمال معينة وتنفيذ برامج محددة فتستجد أمور وأعمال أخرى فيضطر لترك خطة جانبا وأداء الأعمال المستجدة". وهذا يتوافق مع ما ذكره الفريح (٢٠٢٠) في دراسته حيث أكدت أن من معوقات أعباء المعلمة الأعباء.

٣- ضعف التعاون بين المدرسة والمجتمع المحيط:

من الإشكاليات التي تواجها المدارس ضعف التعاون بينها وبين المجتمع المحلي سواء الأسرة أو الجهات التعليمية الأخرى وغيره فقد ذكر م٢ " أنه حينما نرغب في

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

التعاون بيننا وبين الجهات الأخرى لا نجد التفاعل المطلوب بحكم صغر حجم المدرسة مقارنة بالجهة الأخرى " وذكر م٤" أن من المشاكل التي تؤرقنا ضعف مستوى التعاون بيننا وبين الأسرة وقد يكون لأننا مرحلة ثانوية فيرى ولي الأمر أنه ابنه اصبح كبيرا قادرا على التعامل معنا " وذكر م٦ " حينما أرغب في إجراء تعاون بيننا وبين جهات أخرى أجد صعوبة في قبول التعاون من الجهات الأخرى ". وتتوافق أيضا مع دراسة Dianne and Huffman (٢٠١٦) حيث أكدت الدارسة أن لمديري المدارس دور مهم في تعزيز ثقافة التعاون وتهيئة الظروف اللازمة لخدمة المعلمين والطلاب من خلال التحسين المستمر للمدرسة.

المعوقات البشرية:

١- عزوف بعض المعلمين عن التطوير:

التطوير من أهم الأمور التي تساعد على الارتقاء بالمجتمع بالمدرسي وتفعيل مجتمعات التعلم المهنية فقد ذكر م١" أنه يعاني من إقناع بعض المعلمين على تطوير قدراتهم ومهاراتهم " وذكر م٧ " أن بعض المعلمين تركيزهم على الحجرة الصفية ولا يرغبون في حضور اللقاءات والدورات التطويرية " وأفاد م٣ " أن بعض المعلمين يحضرون فقط البرامج التدريبية الخاصة بالمنهج ولا يحضرون البرامج التطويرية الأخرى ". وهذا الرأي يتماشى مع ما ذكره يؤكد Dianne and Huffman (2016) إلى أهمية تعزيز الشفافية والثقة والمساءلة. وبالتالي يشعر المعلمون بالمسؤولية الوعي بدور مجتمعات التعلم.

٢- عدم قناعة أعضاء المدرسة بمجتمعات التعلم المهنية:

من الصعوبات التي تواجه مدراء المدارس عدم قناعة المعلمين بأهمية المجتمعات التعلم المهنية حيث ذكر م١ " أن معلمي المدرسة لا يرون أهمية لمجتمعات التعلم المهنية وبالتالي لا يرغبون بتفعيلها" وذكر م٥ " أنه يعاني في مدرسته من عدم قناعة المعلمين بمجتمعات التعلم المهنية ولا بالأنشطة المدرسية " وذكر م٦ "أن بعض المعلمين لا يهمه سوى مقرره الدراسي وداخل المدرسة فقط" وهذا الرأي يتماشى مع ما ذكره يؤكد Dianne and Huffman (2016) إلى أهمية تعزيز الشفافية والثقة والمساءلة. وبالتالي يشعر المعلمون بالمسؤولية الوعي بدور مجتمعات التعلم.

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

٣- قلة عدد البرامج التدريبية المخصصة لمجتمعات التعلم:

الدورات والبرامج التدريبية لابد تكون موجهة وبعدد مناسب لتدريب وتطوير القدرات في تفعيل مجتمعات التعلم المهنية فقد ذكر م٧ " المشكلة أن البرامج الموجهة نحو مجتمعات التعلم المهنية قليلة مقارنة بالبرامج الأخرى " وذكر م٣ " حينما أقنع معلم في التسجيل في أحد البرامج الموجهة لمجتمعات التعلم المهنية أتفاجئ بأنها قليلة وأن الأعداد غالبا تمتلئ بالمشتركين.

المعوقات المادية:

١- قلة الدعم المالي:

الدعم المالي يعتبر من الضرورات لنجاح كثير من الأعمال وقد ذكر م٢ " المشكلة لدينا أن الميزانية المتوفرة لا تكفي لتفعيل مجتمعات التعلم المهنية " وذكر م٤ " أن تفعيل مجتمعات التعلم يحتاج لتوفير مكافآت تشجيعية للمعلمين والطلاب وهذا ما لا تستطيع ميزانية المدرسة الإيفاء به " وذكر م ٧ " أن مجتمعات التعلم المهنية تحتاج لدعم مادي لتوفير بعض المعدات والصيانة الدورية للأجهزة المستخدمة وأحيانا بعض اللقاءات وهذا يحتاج لدعم مالي ". وهذا يتفق مع دراسة القحطاني (٢٠٢٢) حيث بين أن أهم المتطلبات الازمة لتفعيل مجتمعات التعلم جاءت مرتبة تنازليا: المتطلبات التنظيمية، والبشرية والمادية. وما أكده Carpenter (٢٠١٥) إلى أنه يجب على قادة المدارس توفير هياكل قيادية داعمة ومشتركة للمعلمين من أجل ضمان ثقافة مدرسية إيجابية ومجتمعات تعلم مهنية فعالة تؤثر على تحسين المدرسة.

٢- صعوبة توفير البيئة الملائمة لمجتمعات التعلم المهنية:

البيئة لها دور كبير في تحفيز العاملين ونجاح كثير من البرامج والأنشطة فقد ذكر م١" نحن في بيئة نحاول استصلاحها لكن لا نستطيع لمحدودية القدرات وأيضا تصميم المبنى لا نستطيع التغيير فيه " وذكر م٤ " أن المبنى الجديد لهم كان له دور كبير بتفعيل مجتمعات التعلم المهنية بعكس مبناهم السابق ". وهذا يتفق مع دراسة القحطاني (٢٠٢٢) حيث بين أن أهم المتطلبات الازمة لتفعيل مجتمعات التعلم جاءت مرتبة تنازليا: المتطلبات التنظيمية، والبشرية والمادية. وما أكده Carpenter (٢٠١٥) إلى أنه يجب على قادة المدارس توفير هياكل قيادية داعمة ومشتركة

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

للمعلمين من أجل ضمان ثقافة مدرسية إيجابية ومجتمعات تعلم مهنية فعالة تؤثر على تحسين المدرسة.

توصيات الدراسة

في ضوء ما تم عرضه عن متطلبات تفعيل مجتمعات التعلم المهنية في المدارس الثانوية بتعليم القصيم، فضلاً عما تم تناوله من مشكلات تواجه هذه المجتمعات في مدارس الثانوية بتعليم القصيم، توصي الدراسة بالآتي:

١. اهتمام الجهات المسؤولة عن برامج تدريب المعلمين وتنميتهم مهنياً سواء على مستوى وزارة التعليم والمتمثلة في مراكز بأن تكون مجتمعات التعلم المهنية محوراً رئيساً في هذه البرامج.
٢. اهتمام المسؤولين عن برامج التدريب والتنمية المهنية المتمركزة على المدارس بتضمين مجتمعات التعلم المهنية في هذه موضوعات وفعاليات هذه البرامج.
٣. إنشاء مجالس لمدرسي المواد الدراسية كمجتمعات تعلم مهنية بقيادة المعلمين الأوائل لتحسين وتطوير عمليات تعليم وتعلم الطلبة وفق الاتجاهات العالمية المعاصرة وتكون داعمة لمجتمعات التعلم المهنية.
٤. تفعيل إجراءات وعمليات وأنشطة كافة أشكال مجتمعات التعلم المهنية من مجالس وفرق ولجان وجماعات من انتخابات، واجتماعات، وتدريب وتنمية مهنية، ومهام ووظائف وأدوار.
٥. قيام مديري المدارس بتنظيم زيارات خارجية للمعلمين في المدارس المشهود لها بوجود مجتمعات اتعلم مهنية متميزة، والاستفادة منها في تطوير أساليب العمل في مدارسهم لدعم مجتمعات التعلم المهنية.
٦. قيام وزارة التعليم والإدارات التابعة لها، ومديري المدارس بتوفير كل ما تحتاجه مجتمعات التعلم المهنية من موارد مادية وبشرية.
٧. اهتمام المعلمين بتحديد احتياجاتهم واحتياجات زملائهم المهنية بدقة وتوصيلها للمسؤولين للعمل على تلبيتها والوفاء بها حتى لا تؤثر سلباً على أدائهم في مجتمعات التعلم المهنية.

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

٨. جعل المشاركة في مجتمعات التعلم المهنية بنداً رئيساً من بنود الواجبات الوظيفية لهيئة العاملين بالمدارس، فضلاً عن تقويم الأداء الوظيفي لهم، وكذا تضمينها في معايير جودة الأداء المدرسي.
٩. تعاون المعلمين الفعال مع زملائهم المشاركين في مجتمعات التعلم المهنية في تصميم وتنفيذ أساليب واستراتيجيات تدريسية وتقويمية تواكب الاتجاهات العالمية المعاصرة في التعليم والتعلم.
١٠. اهتمام مجتمعات التعلم المهنية بتوظيف المؤشرات التربوية الخاصة بإنجاز الطلبة وتحصيلهم واستخدامها في تحسين عمليات تعليمهم وتعلمهم.
١١. اهتمام مجتمعات التعلم المهنية بالاطلاع على كافة المستجدات والمستحدثات التربوية المتعلقة بالعملية التعليمية بالمدارس لتحسين وتطوير أدائهم المهني.
١٢. تشجيع كافة المسئولين عن العملية التعليمية سواء على مستوى وزرا التعليم أو الادارات التعليمية التابعة لها أو المدارس مجتمعات التعلم المهنية عن القيام بأبحاث لتطوير العملية التعليمية وحل مشكلاتها.
١٣. توفير المسؤولين عن العملية التعليمية سواء على مستوى وزرا التعليم أو الادارات التعليمية التابعة لها أو المدارس لمجتمعات التعلم المهنية فرص متنوعة لحضور الندوات والمؤتمرات والملتقيات
١٤. العلمية، والمشاركة بأبحاث أو أوراق عمل لتنمية معارفهم ومهاراتهم واتجاهاتهم المهنية.
١٥. عقد وزارة التربية والتعليم شراكات مع مؤسسات التعليم العالي تتيح لمجتمعات التعلم المهنية تطوير العملية التعليمية والمساهمة بشكل فعال في حل مشكلاتها.
١٦. اهتمام الجهات المسؤولة عن برامج تدريب المعلمين وتنميتهم مهنياً وان يكون هناك دعم مالي، حيث يعتبر من الضرورات لنجاح كثير من الأعمال والتي تكفي لتفعيل مجتمعات التعلم المهنية.

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

المراجع

المراجع العربية:

الزايدي، نور عواض خلف. (٢٠١٠). توطين الإشراف التربوي كمجتمع تعلم مهني. أطروحة دكتوراه غير منشورة. قسم المناهج وطرق التدريس. مكة المكرمة: جامعة أم القرى، كلية التربية

السحيباني. ابتهال سليمان. (٢٠١٢). تطوير أداء مدارس التعليم العام بمدينة الرياض في ضوء مدخل مجتمعات التعلم المهني. رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية، جامعة الملك سعود.

الزايدي، أحمد بن محمد خلف. (٢٠١٣). المتطلبات المهنية لمجتمعات التعليم: مدخل لإصلاح المدارس الثانوية، أنموذج مقترح. مجلة التربية، ١٥٢,)٣ (، ٣٣٣ - ٤٠٦.

الشمري، منى بنت عبيد (٢٠٢٢) دور مجتمعات التعلم المهنية الافتراضية في تنمية مهارات الثقافة الرقمية لدى معلمات العلوم الشرعية بالمرحلة الثانوية في مدينة الرياض من وجهة نظرهن ، مجلة الدراسات التربوية والإنسانية، ١٤(٤)،١٨٧-٢٤٠.

الصغير، أحمد حسين. (٢٠٠٩). مجتمعات التعلم مدخل لضمان الجودة في المدارس الثانوية "دراسة ميدانية في مجتمع الإمارات " الإمارات: جامعة الإمارات – مجلة الكلية التربية. العدد ٢٦.

الصيعري، عبدالرحمن عامر محمد. (٢٠١٤). متطلبات قيادة مجتمعات التعلم من وجهة نظر مديري مدارس التعليم العام في محافظة بيشة. دراسات عربية في التربية وعلم النفس، ع٤٦, (٤)، ٢٣١ - ٢٤٨.

العتيبي، عنود بن عائض (٢٠٢٢) دور مجتمعات التعلم المهنية في تحسين جودة التعليم الابتدائي من وجهة نظر معلمي ومعلمات المرحلة الابتدائية في مدينتي الدمام والجبيل ، مجلة العلوم التربوية والنفسية، ٦(٥١)، ٢٧-٥٧.

العسيري، يحيى سعيد. (٢٠١٢). دور مدير المدرسة كقائد تربوي في تنمية ثقافة المواطنة داخل المجتمع المدرسي. المجلة الدولية التربوية المتخصصة. المجلد (١). العدد (٧).

العريفي، عفاف بنت عبد الله (٢٠٢١) تصور مقترح لتنمية التفكير الناقد لدى معلمات اللغة الإنجليزية للمرحلة الابتدائية بمدينة الرياض في ضوء مجتمعات التعلم المهنية الرقمية المستديمة، رابطة التربويين العرب، ١٣٦(١٣٦)، ٣٤١-٣٦٦.

العنزي، وعد لافي و المطيرى، سارة بنت هليل بن دخيل الله. (٢٠٢٣). المتطلبات التربوية لتعزيز مجتمعات التعلم المهنية لدى معلمات مرحلة الطفولة المبكرة في ضوء الاتجاهات العلمية المعاصرة. مجلة شباب الباحثين في العلوم التربوية، ١٤، ٥٤١-٥٧٤.

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

الفريح، وفاء إبراهيم (٢٠٢٠) تصور مقترح لتفعيل مجتمعات التعلم في المدرسة الثانوية بمدينة الرياض وفق نظرية النسق الاجتماعي في ضوء متطلبات رؤية المملكة ٢٠٣٠ م، رسالة الخليج العربي، ١٥(١٦١)، ١٥٠٣٦.

المطيري، هياء بنت عمر بن منير، و الدغيم، خالد بن إبراهيم بن صالح. (٢٠١٨). واقع مجتمعات التعلم المهنية لمعلمات العلوم ومتطلبات تطبيقها في المرحلة الثانوية بمنطقة القصيم (رسالة ماجستير غير منشورة). جامعة القصيم، بريدة.

القحطاني، عبد الله مسفر & الهادي، شرف الدين (٢٠٢٢) تصور مقترح لتفعيل دور مديري مدارس التعليم العام الحكومي بمحافظة رأس تنورة لمجتمعات التعلم المهنية في ضوء التجربة الفنلندية ، مجلة جامعة حفر الباطن للعلوم التربوية والنفسية، ٥، ٩٥-١٤٣.

القناوي، إبراهيم محمد عبدالناصر، حسان إبراهيم، حسن محمد، و الإخناوى، محمد السيد محمد. (٢٠١٨). مجتمعات التعلم المهنية مدخل لمواجهة بعض مشكلات مدارس التعليم الثانوي الصناعي في مصر. سالة ماجستير غير منشورة، جامعة المنصورة.

المطيري، هياء بنت عمر بن منير، والدغيم، خالد بن إبراهيم بن صالح. (٢٠١٨). واقع مجتمعات التعلم المهنية لمعلمات العلوم ومتطلبات تطبيقها في المرحلة الثانوية بمنطقة القصيم (رسالة ماجستير غير منشورة). القصيم: جامعة القصيم

المولد، عبد الله بن أمان. (٢٠١٥). إمكانية تطبيق مجتمعات التعلم المهنية الإدارية في المدارس الثانوية بمدينة مكة المكرمة. رسالة ماجستير غير منشورة. مكة المكرمة: جامعة أم القرى كلية التربية.

النبوي، أمين محمد. (٢٠٠٨). مجتمعات التعلم والاعتماد الأكاديمي للمدارس. القاهرة: الدار المصرية اللبنانية.

الهنداوي، ياسر فتحي وآخرون. (٢٠١٦). واقع توافر أبعاد مجتمعات المهنية والممارسات القيادية الداعمة لها في المدارس الحكومية في جمهورية مصر العربية وسلطنة عمان. مجلة الدراسات التربوية والنفسية. عمان: جامعة السلطان قابوس. مجلد (١٠). العدد (٢).

كريسول، جون (٢٠١٨). تصميم البحوث الكمية – النوعية – المزجية(عبد المحسن عايض القحطاني، مترجم). الكويت، دار المسيلة للنشر والتوزيع.

توفيق، فيفي أحمد. (٢٠١٧). سيناريو مستقبلي لتفعيل مجتمعات التعلم بمدارس التعليم العام بمحافظة سوهاج. مصر: جامعة سوهاج المجلة التربوية بكلية التربية.

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

حيدر، عبد اللطيف والمصيلحي، محمد. (٢٠٠٦). دور المدرسة كمجتمع تعلم مهني في بناء ثقافة التعلم وتنميتها. الإمارات العربية المتحدة: مجلة كلية التربية الإمارات العربية المتحدة. (ع ٢٣).

دوفور، ريتشارد ودوفور، ربيكا وإيكر، روبرت وماني، توماس. (٢٠١٠). التعلم بالممارسة: دليل مجتمعات التعلم أثناء العمل، ترجمة مكتب التربية العربي لدول الخليج والمجلس الدولي لإصلاح وتطوير التعليم، الرياض: مكتب التربية العربي لدول الخليج.

دوفور، ريتشارد وفولان، مايكل. (٢٠١٤). الثقافات تبنى لتبقى: المجتمعات التعلمية المهنية الشمولية أثناء العمل - ترجمة مدارس الظهران الأهلية. الدمام: دار الكتاب التربوي للنشر والتوزيع

رضوان، عمر. (٢٠١٩). القيادة الموزعة كمدخل لتحقيق مجتمعات التعلم المهنية بالمدارس الفنية الصناعية في جمهورية مصر. مصر: جامعة الأزهر - مجلة كلية التربية ٢(١٨٤).

سليمان، أحمد عبد الكريم. (٢٠١٥). درجة ممارسة مديري مديريات التربية والتعليم للجودة الشاملة وعلاقتها بالقيادة التشاركية. رسالة ماجستير غير منشورة. غزة: الجامعة الإسلامية كلية التربية.

محمد، ماهر أحمد حسن. (٢٠١٩). بناء مجتمعات التعلم المهنية كمدخل لتجويد الأداء الأكاديمي في مدارس التعليم العام بالمملكة العربية السعودية. مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات التربوية والنفسية، ٢٧, (٦)، ٦٢ - ٩٢.

عبدات، ذوقان& أبو السميد، سهيلة. (٢٠٠٢). البحث العلمي: البحث النوعي والبحث الكمي. دار الفكر للنشرة والتوزيع، عمان.

عوض، ألطاف فخري، ومقابلة، عاطف يوسف. (٢٠١٨). درجة توافر كفايات القيادة التحويلية لمديري المدارس الثانوية الحكومية وعلاقتها بتفعيل مجتمعات التعلم المهنية (رسالة ماجستير غير منشورة). جامعة عمان

مخلوف & أسماء محمد السيد (٢٠١٥). مجتمعات التعلم المهنية كمدخل لتطوير المدارس الابتدائية بمنطقة جازان في ضوء نموذج أوليفير، هيب & هوفمان ، مجلة التربية للبحوث التربوية والنفسية والاجتماعية، ٣٤(١٦٥)، ٣٥٧-٤٣٢.

محمد، إكرام أحمد. (٢٠١٥). مجالس الأمناء والآباء والمعلمين كآلية لتحويل المدرسة المصرية إلى مجتمع تعلم مهني: دراسة تحليلية. مصر: الجمعية المصرية للتربية المقارنة والإدارة التعليمية.

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

المراجع الأجنبية:

Carpenter, Dan (2015) School culture and leadership of professional learning communities. International Journal of Educational Management, 29(5):682-694. https://www.researchgate.net/publication/279277779_School_culture_and_leadership_of_professional_learning_communities.

Dianne F. Olivier and Jane B. Huffman (2016) Professional learning community process in the United States: conceptualization of the process and district support for schools. . *Asia Pacific Journal of Education, 36*(2), 301–317.

King, M. (2016, December). 6 Key features of successful community of practice. Learning Forward, 37(6). https://doi.org/10.1080/02188791.2016.1148856

Lazenby, S, McCulla, N & Marks, W (2020) The further professional development of experienced principals. *International Journal of Leadership in Education* 25(2)533-547. https://www.researchgate.net/publication/338699922_The_further_professional_development_of_experienced_principals

Mitchell, C., & Sackney, L. (2006). Building Schools, Building People: The School Principal's Role in Leading a Learning Community. *Journal of School Leadership*, *16*(5), 627–640. https://doi.org/10.1177/105268460601600512

Ron, C. & Olivier D. (2009). Professional learning communities: Characteristics, principals and teachers, paper presented at the annual Meeting of the Louisiana Education Research Association Lafayette, Louisiana, USA.

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

أثر تطبيق القيادة الرقمية على إدارة الموارد البشرية في المديريات العامة للتربية والتعليم بسلطنة عمان من وجهة نظر الموظفين

The Impact of Applying Digital Leadership on Human Resources Management in the General Directorates of Education in the Sultanate of Oman from the Employees' Point of View

إعداد

أحمد بن سليمان الجابري — **AHMED SULAIMAN AL JABRI**

عزيزة بنت سعيد آل الشيخ — **AZEEZA SAID AL AL SHAIKH**

شيخة بنت بطي البلوشية — **SHEIKHA BATI AL BALUSHI**

نجلاء بنت موسى البلوشية — **NAJLA MOOSA AL BALUSHI**

باحثو دكتوراة الفلسفة في القيادة التربوية، جامعة نزوى

د. ربيع بن المر الذهلي
DR. Rabia Almur AlDhuhli
أستاذ مساعد الإدارة التربوية، جامعة نزوى

د. خليفة بن أحمد القصابي
Dr. Khalifa Ahmed Al-Qasabi
أستاذ مشارك القياس والتقويم، جامعة نزوى

د. حمد بن هلال اليحمدي
DR. Hamad bin Hilal Al Yahmadi
أستاذ مساعد الإدارة التربوية، جامعة نزوى

Doi: 10.21608/jasep.2024.372761

استلام البحث : ٢٦ / ٤ /٢٠٢٤

قبول النشر: ٣ / ٥ / ٢٠٢٤

الجابري، أحمد سليمان وآل الشيخ، عزيزة سعيد والبلوشية، نجلاء موسى والبلوشية، شيخة بطي والذهلي، ربيع المر والقصابي، خليفة احمد واليحمدي، حمد هلال (٢٠٢٤). أثر تطبيق القيادة الرقمية على إدارة الموارد البشرية في المديريات العامة للتربية والتعليم بسلطنة عمان من وجهة نظر الموظفين. ***المجلة العربية للعلوم التربوية والنفسية***، المؤسسة العربية للتربية والعلوم والآداب، مصر،٨(٤٠) ، ٨٩ – ١١٦.

http://jasep.journals.ekb.eg

أثر تطبيق القيادة الرقمـية على إدارة المـــوارد البشـرية في المديريات العامة للتربية والتعليم بســلطنة عمان من وجهة نظر الموظفين

المستخلص:

هدفت الدراسة الحالية إلى تعرف أثر تطبيق القيادة الرقمـية على إدارة المـــوارد البشـرية في المديريات العامة للتربية والتعليم بسـلطنة عمان؛ ولتحقيق أهداف الدراسة تم استخدام المنهج الوصفي، كما استخدمت الاستبانة كأداة للدراسة، مكونة من (٥١) فقرة موزعة على محورين، وبعد التأكد من صدقها وثباتها ؛ طبقت على (٢٢٠) من الموظفين. وبينت نتائج الدراسة أن درجة تطبيق القيادة الرقمية في المديريات العامة للتربية والتعليم بسلطنة عمان كانت مرتفعة، وجاء مستوى إدارة الموارد البشرية بمستوى مرتفع، كما كشفت الدراسة وجود علاقة ارتباطية إيجابية ذات دلالة إحصائية بين مجالات القيادة الرقمية ومجالات إدارة الموارد البشرية. وفي ضوء ذلك تم تقديم مجموعة من التوصيات أهمها: الاستمرار في إشراك موظفي المديريات التعليمية في بناء الخطط الرقمية للدوائر والأقسام، وتوسعة نطاق التعاون بين الدوائر والأقسام مع المؤسسات المجتمعية المحلية لإقامة شراكات في تقديم الخدمات التقنية والاستفادة منها في العمل القيادي الرقمي.

الكلمات الدالة: القيادة الرقمية، إدارة الموارد البشرية، المديريات العامة للتربية والتعليم.

Abstract:

The current study aimed to know the impact of the application of digital leadership on human resources management in the General Directorates of Education in the Sultanate of Oman; To achieve the objectives of the study, the descriptive approach was used, and the questionnaire was also used as a tool for the study, consisting of (51) paragraphs distributed in two axes, and after confirming its validity and reliability , it was applied to (220) employees. The results of the study revealed that the degree of application of digital leadership in the General Directorates of Education in the Sultanate of Oman and the level of human resources management found at a high level, and the study also showed the existence of a positive correlation with a statistical significance between the fields of

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

digital leadership and the fields of human resources management. In light of this, a set of recommendations was made, the most important of which were: continuing to involve the staff of educational directorates in building digital plans for things sections and departments and expanding the scope of cooperation between the sections and departments with the local community institutions to establish partnerships in providing technical services and supporting them in digital leadership work.

Keywords: Digital Leadership, Human Resource Management, General Directorates of Education.

مقدمة

تسعى المؤسسات التعليمية للتقدم والتطور بشكل مستمر من خلال استحداث استراتيجيات وأساليب مبتكرة في قيادة مؤسساتها. وتعتبر القيادة الرقمية أحد الأنماط القيادية التي نتجت عن الثورة التكنولوجية لمساعدة القادة التربويين في الارتقاء بالمنظومة التعليمية في ظل التغير الرقمي والمتطلبات العالمية.

وتشير زيادة (٢٠٢١) إلى أن تطبيق القيادة الرقمية يسهم في الدعم والمساندة للإدارة من خلال تبسيط الإجراءات الإدارية وتسهيل عملية صنع القرار، وتمكين الإدارات من التخطيط بكفاءة وفاعلية للاستفادة من متطلبات العمل، وتقديم الجودة وفق معايير فنية وتقنية عالية تواكب العصر، كما أنها تعمل على فتح قنوات اتصال جديدة بين القائمين على إدارة المدرسة والأفراد العاملين، مما ييسر الأعمال، ويدعم إدارة المعرفة، وتحقيق التكامل بين وظائف القيادة ويسهم في تقديم خدمات إبداعية.

كما تعد إدارة الموارد البشرية في عصر المعلومات والاقتصاد الرقمي من أهم وظائف منظمات الأعمال، حيث إن رأس المال البشري والمعرفي هو أساس ميزتها التنافسية في ميدان الأعمال، فاختيار العاملين بعناية ومن ثم تدريبهم وتنميتهم يعتبر مهمة أساسية لتلك الإدارة، كذلك فإن تقييم أدائهم وتحفيزهم بالأجور العادلة يتطلب اهتماما خاصا من الإدارة المسؤولة عن الموارد البشرية (الحيارى والزيادات،٢٠٢٣).

لقد أضحى ضروريا على المؤسسات التربوية بسلطنة عمان ومنها مديريات التربية أن تتبنى أساليب عمل حديثة تتوافق مع التغيرات البيئية المتسارعة،

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

وهذا يستوجب من قادة المؤسسات التربوية والعاملين ضرورة التفكير في أساليب وأدوات حديثة يمكن بواسطتها تطوير الموارد البشرية من خلال تبني طرق مناسبة، ولا يمكن أن يتأتى ذلك إلا من خلال تشجيع الأفكار والأساليب الجديدة في إطار من القيادة الرقمية والاهتمام بتطوير الموارد البشرية كما أشارت لذلك دراسة بلهي (٢٠١٧) ودراسة سدران (٢٠٢١).

ومن هذا المنطلق جاءت هذه الدراسة للبحث عن أثر تطبيق القيادة الرقمية في إدارة الموارد البشرية بالمديريات العامة للتربية والتعليم بسلطنة عمان من وجهة نظر الموظفين.

مشكلة الدراسة وأسئلتها:

بالرغم من اهتمام وزارة التربية والتعليم بالوظائف الإدارية لتحقيق النجاح من خلال وضع الخطط والسياسات والتشريعات، إلا أنه ما زال هناك قصور في أداء إدارة الموارد البشرية والتي ظهرت من خلال نتائج توصيات العديد من الدراسات والتي أوصت بإجراء المزيد من الدراسات في إدارة الموارد البشرية بسلطنة عمان كدراسة كل من: دراسة الشكيلي (٢٠١٠)، ومحمد وآخرون(Mohammed et al,2015)، وموديدنكونتي وآخرون (Moideenkutty, ٢٠١١)، وكاتو وآخرون (Katou, ٢٠١٠). ومن هنا تظهر الحاجة إلى " سياسات إدارية جديدة في اجتذاب الكفاءات البشرية، والحفاظ عليها، وتحفيزها وتطويرها، لما في ذلك من مردود على أداء المؤسسة " (الغامدي، ٢٠٠٢).

وأشارت العديد من الدراسات التي أجريت في سلطنة عمان إلى أهمية توظيف القيادة الرقمية كأحد البدائل المناسبة في تطوير أداء المؤسسات التربوية من خلال الاهتمام بإدارة الموارد البشرية لضمان تحقيق أهداف تلك المؤسسات كدراسة كمال ومحمود (٢٠٢٢) ودراسة الحمادي وعويس (٢٠٢١)، ودراسة الذهلي والشعيلي والخروصي (٢٠٢١).

ومن هنا ظهرت أهمية هذه الدراسة والتي تبرز الحاجة الماسة إلى الجمع بين متغيرين يعتبران ركنين أساسيين لتطوير أية منظومة تعليمية تسعى إلى التنافسية في العصر الرقمي والثورات الصناعية العالمية؛ ومن هنا جاءت هذه الدراسة للبحث حول درجة تطبيق القيادة الرقمية في إدارة الموارد البشرية في المديريات العامة للتربية والتعليم بسلطنة عمان من وجهة نظر الموظفين.

أسئلة الدراسة:

سعت هذه الدراسة للإجابة عن التساؤلات الاتية:

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

١-ما درجة تطبيق القيادة الرقمية في المديريات العامة للتربية والتعليم بسلطنة عمان من وجهة نظر الموظفين؟
٢-ما مستوى إدارة الموارد البشرية في المديريات العامة للتربية والتعليم بسلطنة عمان من وجهة نظر الموظفين؟
٣-ما أثر تطبيق القيادة الرقمية على إدارة الموارد البشرية في المديريات العامة للتربية والتعليم بسلطنة عمان من وجهة نظر الموظفين؟

أهداف الدراسة:

تهدف هذه الدراسة لتحقيق الأهداف الاتية:
١. التعرف على درجة تطبيق القيادة الرقمية في المديريات العامة للتربية والتعليم بسلطنة عمان من وجهة نظر الموظفين.
٢. التعرف على مستوى إدارة الموارد البشرية في المديريات العامة للتربية والتعليم بسلطنة عمان من وجهة نظر الموظفين.
٣. الكشف عن أثر تطبيق القيادة الرقمية في إدارة الموارد البشرية في المديريات العامة للتربية والتعليم بسلطنة عمان من وجهة نظر الموظفين.

أهمية الدراسة:

تتمثل أهمية الدراسة في الأهمية النظرية والأهمية التطبيقية:
الأهمية العملية: مساعدة المديريات العامة للتربية والتعليم والمعنيين بوزارة التربية والتعليم في التعرف على درجة تطبيق القيادة الرقمية في المديريات العامة للتربية والتعليم بسلطنة عمان، وكذلك مستوى إدارة الموارد البشرية في المديريات العامة للتربية والتعليم والعلاقة بينهما وأثر تطبيق القيادة الرقمية في إدارة الموارد البشرية، وكذلك تساعد هذه الدراسة في الميدان التربوي المعنيين على الوقوف على جوانب القوة وأولويات التطوير والتحسين من خلال تعزيز نقاط القوة بما يضمن الاستمرار والتطوير والتغلب على جوانب القصور والتدني من خلال تبصير مديري دوائر الشؤون الإدارية بها وإعطاءهم البدائل للتغلب عليها، والمتابعة المستمرة لمستوى إدارة الموارد البشرية ونتائجه المترتبة على الموظفين. كما ستقدم التغذية الراجعة لصناع القرار في مديرية التربية والتعليم في المحافظات ووزارة التربية والتعليم حول درجة تطبيق القيادة الرقمية ومستوى إدارة الموارد البشرية.
الأهمية النظرية: من الناحية النظرية من المحتمل أن تضيف تعريف مديري الدوائر بمستوى القيادة الرقمية، وتأثيرها على إدارة الموارد البشرية نحو إنجاز أعمالهم، وستكون نواة لدراسات مستقبلية تتناول هذه المتغيرات بمساعدة الباحثين في إيجاد

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

بحوث ودراسات جديدة، كذلك إثراء للمكتبة العمانية والعربية بما يحتويه إطار نظري يتناول محوري الدراسة.

حدود الدراسة:

تمثلت حدود الدراسة في:

الحدود الموضوعية: تناولت الدراسة الحالية درجة تطبيق القيادة الرقمية في مديريات التربية والتعليم بسلطنة عمان من خلال المجالات (الاستراتيجيات الرقمية- ثقافة التعلم الرقمي- الممارسات المهنية- التحسين والتغيير- المواطنة الرقمية). ومستوى إدارة الموارد البشرية في مديريات التربية والتعليم بسلطنة عمان من خلال المجالات (التخطيط – التدريب- التقييم – الحوافز).

الحدود البشرية: اقتصرت على الموظفين والموظفات العاملين بمديريات التربية والتعليم في محافظة (مسقط ـ الباطنة شمال ـ الداخلية ـ الظاهرة) بسلطنة عمان.

الحدود الزمانية: أجريت في العام الدراسي ٢٠٢٣- ٢٠٢٤.

الحدود المكانية: طبقت في المديريات العامة للتربية والتعليم في المحافظات (مسقط ـ الباطنة شمال ـ الداخلية ـ الظاهرة) بسلطنة عمان.

مصطلحات الدراسة:

اشتملت الدراسة على المصطلحات والمفاهيم الآتية:

القيادة الرقمية: هي "الوصول إلى المعلومات والاتصالات مع الأعضاء الآخرين في المؤسسة بالإضافة إلى استخدام القادة البيئة والتكنولوجيا لتعزيز التعاون بينهم"(الحربي، ٢٠٢٠، ص.١٥١).

وتعرف القيادة الرقمية إجرائيا في الدراسة الحالية: الدرجة التي تحصل عليها فقرات مجالات القيادة الرقمية والتي تشير إلى توظيف القادة للتقنيات الحديثة والاستفادة من البيانات والمؤشرات الرقمية لاتخاذ القرارات وتنفيذ السياسات وإدارة الموارد البشرية بالمؤسسة.

إدارة الموارد البشرية: هي " نشاط إداري مهمته وضع الخطط لضمان استمرار وجود المورد البشري بما يخدم المؤسسة، والسعي نحو تنمية قدرات العاملين وتحسين أدائهم ورفع كفايتهم الفنية والعملية والعلمية" (الجرايدة، ٢٠١١، ص. ٢٣٣).

وتعرف إجرائيا وفق هذه الدراسة: هي الدرجة التي تحصل عليها فقرات الاستبانة الخاصة بمجالات إدارة الموارد البشرية والتي تعبر عن مجموعة الأنشطة والعمليات التخطيطية والرقابية للمورد البشري تتمثل في تخطيط وتدريب وتحفيز وتقييم الموارد

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

البشرية في المؤسسات التعليمية، وتعنى بكافة أمورهم الاقتصادية، والسياسية، والاجتماعية، والثقافية، والتربوية من أجل تحقيق أهداف المؤسسة.

الإطار النظري للدراسة والدراسات السابقة

المحور الأول القيادة الرقمية

أصبحت القيادة الرقمية من المواضيع ذات الأهمية الكبرى في إدارة الموارد البشرية نظراً لما تتميز به من سرعة إنجاز المعاملات وتحقيق أكبر قدر من دقة البيانات وسهولة التواصل. وتقوم القيادة الرقمية على ممارسات رقمية تمارسها القيادة وتعتمد على تقنيات المعلومات والاتصالات؛ لزيادة كفاءة العمليات التنظيمية وتوفير الجهد والوقت والمال في التواصل التنظيمي، وتستمر من خلال القدرة والابتكار في اتخاذ قرارات سريعة وشاملة لتحقيق الاستدامة التنظيمية (عثمان وعبدالله والطائي، ٢٠٢٤، ص.٤٢١)

ويرى الحربي (٢٠٢٠) القيادة الرقمية أنها "الوصول إلى المعلومات والاتصالات مع الأعضاء الآخرين في المؤسسة بالإضافة إلى استخدام القادة البيئة والتقنيات لتعزيز التعاون بينهم"(ص.١٥١). وتعرف كذلك بأنها: "قدرة مديري المؤسسات التربوية في التأثير على الآخرين، ومواكبة التغيرات الحديثة، وإدارة العمليات الإدارية والتعليمية باستخدام أنظمة وأدوات تقنيات المعلومات والاتصالات الحديثة والوصول للموارد عبر الشبكة العنكبوتية والتواصل بين أعضاء المؤسسة التربوية" (المطيري والثبيتي، ٢٠٢٣، ص.٦٦). ويرى الباحثون من خلال تحليل المفاهيم السابقة أن القيادة الرقمية تسعى لتنفيذ مهامها من خلال مجموعة من الإجراءات الرقمية تستخدم لإنجاز المعاملات بسرعة أكبر، وجهد وتكلفة أقل، بمزيد من الدقة، مع السماح بالاحتفاظ بالبيانات والمعلومات والمستندات رقميا لتسهل عملية استرجاعها.

ولكي تتبلور فكرة القيادة الرقمية في المؤسسات التربوية وينتشر مفهومها لدى الموظفين لا بد من المرور بمراحل مختلفة حددها أبوعاشور والنمري المشار إليه في سدران (٢٠٢١) بمجموعة من المراحل وهي: مرحلة التوثيق الإداري ويتم في هذه المرحلة توثيق واعتماد الهيكل التنظيمي والإجراءات الإدارية والمهمات الوظيفية والصلاحيات والمسؤوليات وثم مرحلة التطوير القيادي وتعرف بمرحلة إعادة هندسة العمليات والأعمال في داخل المؤسسات التعليمية، حيث يتم التطوير الإداري وتسهيل الإجراءات الإدارية ويأتي بعد ذلك مرحلة التطوير التقني وتركز على تحسين وتجهيز وتهيئة وتفعيل كافة الجوانب التقنية والفنية وتوفير كافة الأجهزة اللازمة والعنصر البشري الكفء القادر على أداء مهامه بأعلى كفاءة وفعالية.

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

وتطبيق القيادة الرقمية في مؤسسات التربية في سلطنة عمان تتمثل في الجانب الإداري من خلال المعاملات الرقمية مثل طلب الإجازات بأنوعها المختلفة ومعرفة الرصيد من الإجازات وتقديم طلب الاستقالة عن طريق نظام مورد ، وكذلك عملية تسجيل الطلبة ونقلهم بين المدارس الحكومية والخاصة عن طريق العمليات الإدارية (eportal)، وكذلك تعريف الشعب الدراسية والشواغر في البوابة التعليمية والمخاطبات الرسمية بين تقسميات الوزارة والمديريات عن طريق نظام المراسلات، والجانب الإحصائي : يتمثل في الإحصائيات والبيانات والمعلومات المتعلقة بالمدارس (الحكومية والخاصة) والطلبة والهيئة الإدارية والتدريسية والإشرافية والفنية، والموظفين التابعين لوزارة التربية والتعليم.

وهناك عدة مجالات للقيادة الرقمية في المؤسسات التربوية تبدأ من الاستراتيجية الرقمية وهي بداية تغيير جذري في المؤسسة التربوية وسبيل التحول الناجح من الأعمال التقليدية إلى الأعمال الرقمية ويشيرالمولى والسمان (٢٠٢٣) إلى إن تنفيذ الاستراتيجية الرقمية بشكل فعّال ومتقن هي جوهر كل تحول ناجح للتحول الرقمي لأنها تمكن من تحديد المتطلبات التقنية للمؤسسة ومواءمتها مع الاستراتيجيات على المستويات كلها، أما المجال الثاني يتمثل في ثقافة التعليم الرقمي فمع التطور التقني تطورت الثقافة الرقمية في مجال التعليم وأصبحت التقانة واحدة من أهم الأدوات التي تغذي الحقل التربوي بالمعارف والمهارات فكان لها دور مهم في تطوير العملية التعليمية والبحث العلمي ويشير (السقاء والحمدان، ٢٠١٢، ص. ٤٨) "هو مفهوم يشير إلى إستخدام الوسائل الرقمية الحديثة في مجال التعليم، والتي يمكن خلالها خزن وتجميع وتوصيل المعلومات المتعلقة بالمواد الدراسية المختلفة وصولاً إلى تحقيق الكفاءة والفاعلية المطلوبتين لنظام التعليم"

ويتمثل المجال الثالث في الممارسات المهنية لسلوك الأفراد والقائد في المؤسسة التربوية وهي عملية تفاعل مستمرة تؤثر سلبا أو إيجابا في تحقيق أهداف المؤسسة وتطويرها وتتبع هذه السلوكات والممارسات من قيم وأخلاقيات المهنة، والمجال الرابع يهتم بالتحسين والتطوير وهي عملية مستمرة نتيجة تغير الظروف الداخلية والخارجية للمؤسسة التربوية حيث المتغيرات السياسية والاقتصادية والثقافية والتطور العلمي والتقني ، و إدارة التغيير هي عملية تستهدف تغيير الافكار والاتجاهات والقيم والهياكل التنظيمية للتناسب مع الاحتياجات الجديدة وتتعايش مع التحديات التي تفرضها التغييرات الهائلة في البيئة الاجتماعية والثقافية والاقتصادية (Crow & Lockhart, 2016)، كما تناول العمري (٢٠٢٠) المجال الخامس هو مجال المواطنة الرقمية وتعرف بأنها مجموعة الأسس التي لا بد أن يلتزم بها

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

مستخدمو شبكة الإنترنت عند استخدامهم التكنولوجيا الرقمية المتمثلة في مجموعة من الواجبات التي تفرض عليهم أن يلتزموا بها أثناء استخدامهم للتكنولوجيا.

المحور الثاني إدارة الموارد البشرية

يعد مفهوم إدارة الموارد البشرية من المفاهيم الشاملة لأدوار وأنشطة الموارد البشرية في المؤسسات، فعرّفها سشلر (Schuler, 1987, p. 5) بأنها "مجموعة وظائف وأنشطة تستخدم لإدارة الموارد البشرية بطريقة بعيدة عن التحيز، وبشكل فعال، لمصلحة المنظمة والفرد والمجتمع في تنظيم ومجتمع معينين".

وعرف رشيد (٢٠٠١) إدارة الموارد البشرية أيضا بأنها "مجموعة الفعاليات التخطيطية والتنظيمية والرقابية المتعلقة بتهيئة العاملين للجهاز الحكومي (الدولة)، واستخدامهم، ورفع كفاءتهم، وتحديد حقوقهم وواجباتهم وفقا للنظم والتشريعات واللوائح المعدة باقتراح منها لهذا الغرض" (ص. ٢٤٩).

إن نشاطات إدارة الموارد البشرية تعد ذات أهمية كبيرة للمؤسسة حيث إن العنصر البشري وهو الأهم ضمن عناصر الإنتاج، ومن خلال إدارة الموارد البشرية يتم جذب واستقطاب العنصر البشري المؤهل وتدريبه وتحفيزه. ويذكر بلوط (٢٠٠٢) في هذا المجال إن من واجب المؤسسة أن تعمل على تزويد الموظفين بكافة الوسائل التي تمكنهم من القيام بأعمالهم لما فيه مصلحتها ومصلحتهم. كما ترجع أهمية إدارة الموارد البشرية في قدرتها على زيادة فعالية المؤسسة مع الاهتمام بحاجات الموظفين بشكل تكاملي، والاهتمام بالموظف ليس كعنصر إنتاجي فقط، بل كمورد ثمين إذا ما أحسنت إدارته وتنميته واستغلاله بما يحقق أهداف المؤسسة ويزيد من إنتاجيتها (هاني،٢٠١٤). وأوضح جودة (٢٠١٠) أن إدارة الموارد البشرية تتلخص أهميتها في قدرتها على التنبؤ باحتياجات المؤسسة من الموارد البشرية للفترات القادمة ووضع الخطط اللازمة، وتحليل الوظائف في المنظمة وتصميمها واستقطاب واختيار وتوظيف الأفراد المؤهلين لشغل الوظائف الشاغرة، وتحديد الأجور ومراجعتها لدورها في استقرار الموظف وتحفيزه لبذل المزيد من الجهود.

وتقوم إدارة الموارد البشرية بعدة أنشطة مهمة تتمثل في التخطيط، وعرفه الوليد (٢٠٠٩، ص.٢٧) بأنه: "التقدير والتنبؤ التي تقوم بها المنظمة لتحديد احتياجاتها من القوى البشرية". وأشار الصباغ (٢٠١٠) إلى أن للتخطيط أهمية تتمثل في تحديد احتياجات المؤسسة المستقبلية ومن ثم خفض أو زيادة الموارد البشرية، كما أنه يساعد في إظهار الضعف في نوعية وأداء تلك الموارد وتحديد ما يتطلبه من

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

برامج تدريب وتطوير. كما أنه يهيئ المؤسسة لمواجهة أية تغييرات قد تحدث في بيئتها الداخلية والخارجية ويساعدها على تحقيق التكامل والترابط.

ويرى محمد وآخرون (Mohammed et al, ٢٠١٥) بأن التدريب من أبرز أنشطة إدارة الموارد البشرية، فهو نشاط مستمر لتزويد الفرد المهارات والخبرات والاتجاهات التي تجعله قادرا على مزاولة عمل ما، بهدف الزيادة الإنتاجية له وللجهة التي يعمل بها، وللتدريب أهمية وفوائد جمة فقد ذكر (الكرخي ٢٠١٤) بأنه يقلل من معدلات دورية العمل والغياب والشكاوى ويساعد المؤسسة على ملء بعض الوظائف الشاغرة، كما يساعد التدريب في تقليص النفقات وتخفيض حوادث العمل، ويرفع من حماس ودافعية الموظفين.

وتعتبر أنظمة تحفيز الموظفين من أبرز أنشطة إدارة الموارد البشرية حيث ذكر الموسوي (٢٠٠٨) بأن نظم الحوافز تساعد في زيادة عوائد المؤسسة من خلال رفع الكفاءة الإنتاجية للموظفين، إذ أن الاختيار السليم للحافز (المادي أو المعنوي) يؤدي إلى دفع الموظفين إلى زيادة الإنتاج وتحسين نوعيته. ويضيف محمود (٢٠١٣) نشاط آخر لإدارة الموارد البشرية يتمثل في التقييم حيث أوضح أهمية تقييم الموظفين في مساهمته بإيجاد مناخ ملائم من الثقة والتعامل الأخلاقي الذي يبعد احتمال تعدد شكاوى الموظفين اتجاه المؤسسة، كما أنه يعمل على رفع مستوى أداء العاملين واستثمار قدراتهم بما يساعدهم على التقدم والتطور.

الدراسات السابقة

تم الاطلاع على عدد من الدراسات العربية والأجنبية السابقة ذات العلاقة بمتغيري الدراسة حيث تم تقسيمها إلى قسمين، القيادة الرقمية وإدارة الموارد البشرية، مرتبا حسب التسلسل الزمني من الأقدم إلى الأحدث

الدراسات المتعلقة بالقيادة الرقمية

هدفت دراسة الذهلي وآخرون (٢٠٢١) إلى معرفة درجة توظيف مديري المدارس في سلطنة عمان للقيادة الرقمية، وبيان جوانب القوة والضعف في توظيف هذا النوع من القيادة، وبلغ عدد عينة الدراسة (٢٠٧) مديرا ومديرة من مختلف المحافظات التعليمية، واستخدمت الاستبانة لجمع البيانات بتوظيف المنهج الوصفي، ومن أهم النتائج أن درجة توظيف مديري المدارس في سلطنة عمان للقيادة الرقمية ومجالاتها من وجهة نظر المديرين أنفسهم مرتفعة، وأنه لا توجد فروق دالة إحصائياً بين المتوسطات الحسابية لدرجة توظيف مديري المدارس للقيادة الرقمية ومجالاتها تعزى لمتغيرات الدراسة.

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

جاءت دراسة الشمري (٢٠٢٢) التي هدفت إلى التعرف على درجة ممارسة القيادة الرقمية لدى القيادات التعليمية في إدارة التعليم بمنطقة حائل، وتمثلت عينتها (١٠٧) موظفا، واعتمدت الاستبانة كأداة للدراسة، واستخدام المنهج الوصفي المسحي لجمع البيانات، ومن أبرز نتائج القيادة أن القيادات التعليمية في إدارة التعليم بمنطقة حائل يمارسون القيادة الرقمية بدرجة عالية، وأن المتوسط العام لتقدير العينة لسبل تطوير ممارسة القيادات التعليمية للقيادة الرقمية جاء بدرجة أهمية عالية جدا.

وهدفت دراسة الفهداوي (٢٠٢٢) إلى تحديد دور القيادة الرقمية بأبعادها: الكفاءة الرقمية والبصيرة الرقمية، والثقافة الرقمية والاستراتيجية الرقمية في تحقيق التألق التنظيمي بأبعاده التألق بالقيادة التألق بالخدمة والابتكار، وبلغت عينة الدراسة (١٠٢) مديراً، واستخدمت الاستبانة كأداة رئيسة، باستخدام المنهج الوصفي التحليلي، ومن أهم النتائج أن ممارسات القيادة الرقمية في شركات الاتصالات تؤدي دورا حيويا في تقدم الشركة.

وأجرى تشو، زانج، كسي وكو (Zhu, Zhang, Xie&Cao ٢٠٢٢) دراسة هدفت إلى بيان العلاقة بين القيادة الرقمية وإبداع الموظفين، بعينة بلغت (٣٥٧) موظفا من مختلف الشركات الصينية، وطبقت الاستبانة كأداة للدراسة، وفق المنهج الوصفي التحليلي، وأهم نتائجها أن القيادة الرقمية لها تأثير إيجابي على إبداع الموظفين، وأن الملاءمة بين الشخص والمؤسسة تخفف بشكل إيجابي من التأثير غير المباشر للقيادة الرقمية على إبداع الموظف من خلال صياغة وظائف الموظفين.

ودراسة الشمراني والعمري (٢٠٢٣) التي هدفت إلى التعرف على أثر القيادة الرقمية على تحقيق التميز المؤسسي دراسة ميدانية على الموظفين الإداريين في هيئة الهلال الأحمر السعودي بفرع جدة، وبلغت عينة الدراسة (٤٤) موظفا إداريا، وطبقت الاستبانة كأداة للدراسة، وفق المنهج الوصفي التحليلي، وقد أظهرت النتائج بأنه يوجد أثر إيجابي لبعد القيادة الرقمية (الابتكار والاقناع والمعرفة) لتحقيق التميز المؤسسي على الموظفين الإداريين.

وأجرى الشعيلي وإبراهيم (٢٠٢٣) دراسة هدفت إلى التعرف على مستوى توافر مهارات القيادة الرقمية لدى القيادات الإدارية بالمديرية العامة بالتربية والتعليم في محافظة الداخلية بسلطنة عمان، وتكونت العينة من (١٠٠) موظفا إداريا، واستخدمت الاستبانة لجمع البيانات، وفق المنهج الوصفي، ومن أهم النتائج أن مستوى توافر مهارات القيادة الرقمية لدى القيادات الإدارية جاء متوسطا بصورة إجمالية، كما جاء متوسطا في مجالي مهارات استخدام التكنولوجيا، والثقافة والمعرفة الرقمية والمهارات الادارية.

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

وهدفت دراسة أونغل، جينسل، كلنك،ألتيندا وتاتيلي (٢٠٢٣، Çelik, Öngel, Günsel,Altında&Tatlı) إلى معرفة تأثير القيادة الرقمية على الإبداع الفردي وأداء الموظفين: من خلال وجهة نظر مجموعة من مختلفي العمر من الموظفين بالشركات السويسرية، فكانت عينة الشركات (٣٤٨) موظفا و(١٠٠٠) من طلبة التعليم العالي وتم توظيف الاستبانة لجمع البيانات وطبقت على مجموعات مختلفة الأعمار من الشركات والجامعات وفق المنهج الوصفي التحليلي الارتباطي في صيغة مجموعات، وأهم نتائجها أن القيادة الرقمية تؤثر تأثيرا إيجابيا على أداء الموظفين، وأن الموظفين يشعرون بالارتياح أكثر مع القادة الرقميين، وأن الأجيال الشابة هم أكثر توظيفا وكفاءة للتكنولوجيا الرقمية .

الدراسات المتعلقة بإدارة الموارد البشرية

أجرى خدام وارتيمة وبدر (٢٠٢٠) دراسة هدفت إلى معرفة الأثر المباشر لاستراتيجيات إدارة الموارد البشرية في المنظمات الذكية في مجموعة من الصيدليات العاملة في محافظة العاصمة عمان، وتكونت عينة الدراسة من (٥٠) موظفاً من العاملين في المستويات الإدارية في الصيدليات، واستخدمت الاستبانة كأداة للدراسة، وفق المنهج الوصفي التحليلي، ومن نتائجها أنه يوجد أثر إيجابي لاستراتيجيات إدارة الموارد البشرية بأبعادها مجتمعة في المنظمات الذكية، و يوجد أثر ذو دلالة إحصائية لاستراتيجيات إدارة الموارد البشرية بأبعادها مجتمعة على عمل المؤسسات.

وهدفت دراسة بطارسة والشرفات (٢٠٢١) معرفة دور إدارة الموارد البشرية في تطبيق الحوسبة الرقمية بالمدارس الخاصة في محافظة العاصمة، وتكونت عينة الدراسة من (٩٨) مديراً ومساعدا ومعلما، بتوظيف الاستبانة كأداة للدراسة وفق المنهج الوصفي المسحي، ومن نتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية بالنسبة لدور إدارة الموارد البشرية في تطبيق الحوسبة الرقمية على المدارس الخاصة.

وأجرى كمال ومحمود (٢٠٢٢) دراسة هدفت التعرف على القيادة الرقمية كمدخل لتعزيز المرونة التنظيمية لدى القيادات الأكاديمية بجامعة أسوان، ووظفت الدراسة الاستبانة كأداة، بعينة بلغت (١٢٥) من القيادات الأكاديمية، مستخدمة المنهج الوصفي، ومن أهم نتائجها أن مستوى المرونة التنظيمية بالجامعة كان متوسطا.

وأجرى دراسة عمران والهوني (Emran & Elhony٢٠٢٣) هدفت إلى معرفة تأثير التحول الرقمي على استراتيجيات إدارة الموارد البشرية في القطاع التعليمي، وتكونت العينة من (٣٧) قياديا بجامعة فزان، ووظفت الاستبانة كأداة للدراسة على، مطبقة المنهج الوصفي التحليلي، وتشير أهم النتائج إلى وجود تأثير كبير للتحول

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

الرقمي على استراتيجيات إدارة الموارد البشرية، والحاجة الملحة لتسليط الضوء على حاجة المؤسسات إلى تكييف وإدخال التكنولوجيا في أنظمتها لتحقيق أهداف التنمية المستدامة.

وأجرى يوسف، آخرون (Yusuf, at el ,٢٠٢٣) دراسة هدفت إلى تحليل العلاقة بين إدارة الموارد البشرية الرقمية وأداء الشركات الصغيرة والمتوسطة، واستخدمت الاستبانات لجمع البيانات من عينة بلغت (٧٦٠) من أصحاب الشركات، حيث استخدمت الدراسة المنهج الكمي المسحي، وبينت النتائج أن إدارة الموارد البشرية الرقمية لها تأثير إيجابي وكبير على أداء الشركات الصغيرة والمتوسطة، والابتكار الرقمي له تأثير إيجابي وكبير على أداء الشركات الصغيرة والمتوسطة.

التعقيب على الدراسات السابقة

تشابهت الدراسة الحالية مع الدراسات السابقة في تناولها القيادة الرقمية وإدارة الموارد البشرية، وتم استعراض أوجه الشبه والاختلاف بين الدراسة الحالية والدراسات السابقة:

من حيث الهدف العام: حيث ركزت أغلب الدراسات من حيث الموضوع على أثر القيادة الرقمية على الإبداع والتألق الوظيفي بالمؤسسات، ماعدا دراسة الذهلي وآخرون (٢٠٢١) ودراسة الشمري (٢٠٢٢) فقد هدفت إلى تقصي مدى تطبيق المؤسسات للقيادة الرقمية. وجاءت موضوعات الدراسات المتعلقة بإدارة الموارد البشرية للتعرف على ممارسات إدارة الموارد البشرية ودورها في أداء المؤسسات، تعددت متغيرات الدراسات إلا أنها ركزت أغلبها على استراتيجيات إدارة الموارد البشرية ونجاح المؤسسات.

من حيث المنهج: اشتركت الدراسة الحالية مع الدراسات السابقة المذكورة أعلاه في استخدام المنهج الوصفي للدراسة.

من حيث الأداة المستخدمة لجمع البيانات: اتفقت الدراسة الحالية مع جميع الدراسات السابقة في استخدام الاستبانة كأداة للدراسة.

من حيث العينة: تطابقت هذه الدراسة مع معظم الدراسات السابقة في العينة وهم الموظفين. بينما اختلفت مع دراسة الذهلي وآخرون (٢٠٢١)، والفهداوي (٢٠٢٢)، ودراسة بطارسة والشرفات (٢٠٢١) فكانت العينة من المديرين. بينما دراسة كمال ومحمود (٢٠٢٢) ودراسة عمران والهونى (٢٠٢٣) فكانت العينة من القيادة الأكاديمية.

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

ثانيا: أوجه الاختلاف:

اختلفت الدراسة الحالية عن الدراسات السابقة في تناولها موضوع أثر تطبيق القيادة الرقمية على إدارة الموارد البشرية في مديريات التربية والتعليم بسلطنة عمان والتي لم يسبق أن تم تناولها في سلطنة عمان، كما واختلفت في الحد الزماني والمكاني عن الدراسات السابقة، وفي عدد عينة البحث.

الطريقة والإجراءات

منهج الدراسة

استخدمت الدراسة الحالية المنهج الوصفي؛ وذلك من أجل التعرف على درجة توظيف القيادة الرقمية على إدارة الموارد البشرية بالمدارس الحكومية في سلطنة عمان من وجهة المعلمين وذلك لملاءمته لطبيعة الدراسة وأهدافها، ومن أجل التوصل إلى معلومات وحقائق عن الظاهرة التي تبحث فيها هذه الدراسة وجمع هذه المعلومات من مجتمعها الأصلي وتحليل ووصف البيانات المتحصل عليها يهتم بتحديد العلاقات والارتباطات التي توجد بين الوقائع، وتصنيفها، وتفسيرها، وتعميمها (البرجاوي، ٢٠١٦)

مجتمع الدراسة

تكوّن مجتمع الدراسة من جميع الموظفين والموظفات المديريات العامة للتربية والتعليم في المحافظات (مسقط ـ الباطنة شمال ـ الداخلية ـ الظاهرة) بسلطنة عمان وعددهم (٢٨٤٤) موظفا وموظفة في العام الدراسي ٢٠٢٤/٢٠٢٣م منهم (٢٠١٥) موظفا و(٩٢٩) موظفة، وفق احصائية المديرية العامة للتخطيط التربوية وضبط الجودة بوزارة التربية والتعليم بسلطنة عمان للعام الدراسي ٢٠٢٤ / ٢٠٢٣ (وزارة التربية والتعليم، ٢٠٢٤).

عينة الدراسة

تم اختيار العينة بالطريقة المتاحة، حيث تم استهداف (٢٨٥) موظف وموظفة ما نسبته(١٠ %) من مجتمع الدراسة الأصلي، وبلغت عدد الاستبانات التي استرجعت (٢٢٠) مستجيبا وهو يمثل (٨ %)من الاستبانات الموزعة، وقد تم تصميم الاستبانة إلكترونيا بالاستعانة بنماذج جوجل (Google Form)، وتوزيعها عبر نظام المراسلات الخاص إلى جميع الموظفين والموظفات بالمحافظات التعليمية وكذلك عبر وسائل التواصل الاجتماعي، وكانت جميع الاستبانات التي تم استرجاعها صالحة للتحليل لاكتمالها، والجدول (١) يوضح توزيع عينة الدراسة حسب المحافظات في نطاق الدراسة.

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

جدول (١) توزيع أفراد عينة الدراسة على المحافظات الأربع

المحافظات	العدد (ذكور وإناث)	النسبة في عينة الدراسة
مسقط	٧٥١	%١٠
شمال الباطنة	٨٦٨	%٨
الداخلية	٧١٨	%٧
الظاهرة	٤٧٤	%٥
المجموع	٢٨١١	%٨

أدوات الدراسة

بعد الاطلاع على الأدب النظري والدراسات السابقة التي تناولت موضوع القيادة الرقمية مثل دراسة الذهلي وآخرون (٢٠٢١)، ودراسة الفهداوي (٢٠٢٢)، والدراسات السابقة لموضوع إدارة الموارد البشرية مثل دراسة بطارسة والشرفات (٢٠٢١)، ودراسة كمال ومحمود (٢٠٢٢)، ودراسة عمران والهوني(٢٠٢٣)، ولتحقيق أهداف الدراسة والإجابة عن أسئلتها تم تطوير أداة الاستبانة، كما تم الرجوع إلى دليل تقنية المعلومات ودليل الموارد البشرية للاستعانة به في ربط المهام بمجالات كل من القيادة الرقمية وإدارة الموارد البشرية وصياغة عبارات الاستبانة منها.

وقد تكونت أداة الدراسة في صورتها الأولية من ثلاثة محاور على النحو الآتي: المحور الأول شمل تعريف عام بعنوان الدراسة ومصطلحاتها والبيانات وبيانات موقع العمل حسب المديريات العامة للتربية والتعليم والدوائر والأقسام التابعة لها، أما المحور الثاني فقد خُصص لقياس درجة تطبيق القيادة الرقمية من وجهة نظر الموظفين، وتكون من (٢٥) فقرة، توزعت على (٥) مجالات. أما المحور الثالث فتناول قياس مستوى إدارة الموارد البشرية، وتكون من (٢٥) فقرة، موزعة على (٤) مجالات. وقد تم اعتمدت الدراسة على مقياس ليكرت الخماسي (كبير جدًا، كبير، متوسط، قليل، قليل جدًا) لتحديد درجة تطبيق القيادة الرقمية ومستوى إدارة الموارد البشرية.

الصدق والثبات

بعد الانتهاء من بناء الاستبانة تم حساب صدقها بطريقتين هما الصدق الظاهري أي صدق المحكمين، وكذلك حساب صدق بناء فقرات الاستبانة.

الصدق الظاهري

تم التحقق من الصدق الظاهري أو ما يعرف بصدق المحكمين، حيث تم عرض الاستبانة في صورتها الأولية على مجموعة من المحكمين من ذوي الخبرة والاختصاص في الإدارة المدرسية، والقياس والتقويم، والاحصاء، وتم الحصول على

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

تحكيم عدد (٩) محكمين من جامعات ومؤسسات تربوية مختلفة داخل وخارج سلطنة عمان، وذلك بهدف أخذ آرائهم وملاحظتهم حول مناسبة فقرات الاستبانة وانتمائها للمجالات المذكورة، أيضا للوقوف على مدى مناسبة الصياغة اللغوية لكل فقرة، ومدى حاجتها للحذف والإضافة بما يتلاءم وأهداف الدراسة.

وقد نتج عن عملية التحكيم في المحور الثاني الخاص بالقيادة الرقمية، حذف بعض فقرة رقم (٢٠)، واستبدالها بفقرتين، كما تم اقتراح تعديل صياغة بعض الفقرات ذوات الأرقام (٧-١٤-١٧-٢٠). أما بالنسبة للمحور الثالث المتعلق بمقياس بمستوى إدارة الموارد البشرية، حذف بعض الفقرات ذوات الأرقام (٤٦-٢٤) وتم استبدال الفقرة ٢٤ بفقرتين منفصلتين، كما تم اقتراح تعديل صياغة بعض الفقرات ذوات الأرقام (٢٢-٢٣-٣٥-٣٦). وبناء على التغييرات أصبحت الاستبانة في صورتها النهائية (٥١) فقرة.

صدق البناء: القيادة الرقمية

لأغراض التحقق من صدق البناء لأداة الدراسة: اختبرت عينة استطلاعية مؤلفة من (٤٠) موظفا خارج عينة الدراسة، حيث تم تحليل فقرات الأداة وحساب معامل الارتباط كل فقرة من الفقرات. حيث إن معامل الارتباط هنا يمثل دلالة للصدق بالنسبة لكل فقرة وبين الدرجة الكلية من جهة، وبين كل فقرة وبين ارتباطها بالمجال التي تنتمي إليه، وبين كل مجال والدرجة الكلية من جهة أخرى. والجدول (٢) والجدول (٣) يوضحان ذلك.

جدول (٢): معامل ارتباط بيرسون المصحح بين كل فقرة من فقرات المقياس المتعلقة بمجالات تطبيق القيادة الرقمية مع الدرجة الكلية للمجال الذي تنتمي إليه الفقرة

المجال الأول		المجال الثاني		المجال الثالث		المجال الرابع		المجال الخامس	
الفقرة	معامل الارتباط	الفقرة	معامل الارتباط	الفقرة	معامل الارتباط	الفقرة	معامل الارتباط	الفقرة	معامل الارتباط
1	٠.٧٥	٧	0.71	١١	0.76	١٦	0.91	٢٢	0.66
٢	٠.٨٠	٨	0.78	١٢	0.90	١٧	0.71	٢٣	0.82
٣	٠.٩٠	٩	0.69	١٣	0.88	١٨	0.78	٢٤	0.75
٤	٠.٨٤	١٠	0.59	١٤	0.86	١٩	0.88	٢٥	0.80
٥	٠.٩١			١٥	0.85	٢٠	0.87	٢٦	0.84
٦	٠.٧٥					٢١	0.81	٢٧	0.72

يوضح جدول (٢) أن جميع الفقرات ترتبط بالمجال الذي تندرج تحته ارتباطا قويا، حيث كانت معاملات ارتباط الفقرات متقاربة وجميعها أكثر من ٠.٢٠، وتراوحت ما

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

بين (٠.٥٩ – ٠.٩١) وبالتالي يمكن اعتبار فقرات المقياس صادقة وصالحة لما وضعت لقياسه.

جدول (٣): معامل ارتباط بيرسون المصحح بين كل فقرة من فقرات المقياس المتعلقة بمجالات إدارة الموارد البشرية مع الدرجة الكلية للمجال الذي تنتمي إليه الفقرة

المجال الأول		المجال الثاني		المجال الثالث		المجال الرابع	
الفقرة	معامل الارتباط	الفقرة	معامل الارتباط	الفقرة	معامل الارتباط	الفقرة	معامل الارتباط
٢٨	0.74	٣٥	0.85	٤٢	0.56	٤٧	0.77
٢٩	0.85	٣٦	0.85	٤٣	0.77	٤٨	0.83
٣٠	0.76	٣٧	0.51	٤٤	0.84	٤٩	0.87
٣١	0.77	٣٨	0.81	٤٥	0.60	٥٠	0.67
٣٢	0.82	٣٩	0.77	٤٦	0.59	٥١	0.67
٣٣	0.79	٤٠	0.88				
٣٤	0.84	٤١	0.87				

يوضح جدول (٣) أن جميع الفقرات ترتبط بالمجال الذي تندرج تحته ارتباطا جيدا، حيث كانت معاملات ارتباط الفقرات متقاربة وجميعها أكثر من ٠.٢٠، وتراوحت ما بين (٠.٥١- ٠.٨٨) وبالتالي يمكن اعتبار فقرات المقياس صادقة وصالحة لما وضعت لقياسه.

صدق البناء الداخل: لأغراض التحقق من صدق البناء الداخلي لأداة الدراسة ومجالاتها، احتسبت معاملات الارتباط بين مجالات الدراسة من جهة، وبين أداة الدراسة ببعضها، والجدول (٤) يوضح ذلك.

جدول (٤) قيم معاملات ألفا لكرو نباخ للمجالات والمقياس ككل

المحور	مجالات المقياس	عدد الفقرات	ألفا كرو نباخ
تطبيق القيادة الرقمية	الاستراتيجية الرقمية	١-٦	٠.٩٤
	ثقافة التعلم الرقمي	٧-١٠	0.85
	الممارسات المهنية	١١-١٥	٠.٩٤
	التحسين والتغيير	١٦-٢١	0.94
	المواطنة الرقمية	٢٢-٢٧	0.91
مستوى إدارة الموارد البشرية	التخطيط	٢٨-٣٤٣	0.94
	التدريب	٣٥-٤١	0.93
	الحافز	٤٢-٤٦	0.85
	التقييم	٤٧-٥١	0.90
	المقياس ككل	١-٥١	0.99

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

يلاحظ من جدول (٤) أن معامل ألفا كرو نباخ للمقياس ككل في بلغ 0.99 وهي تمثل قيمة ثبات عالية جدا، وتراوحت معاملات الثبات بالنسبة للمجالات بين (0,85 – 0,94). وهي أيضا قيم ذات درجة مناسبة جدا من الثبات في العلوم الإنسانية، ومؤشر على مدى الاتساق الداخلي لمجالات المقياس. ومما تقدم يتضح من خلال دلالات الصدق والثبات أن الأداة مناسبة للتطبيق النهائي للدراسة على العينة المستهدفة.

إجراءات الدراسة

بعد أن تم بناء أداة الدراسة في صورتها الأولية، عرضت على مجموعة من المحكمين، ثم طبقت على عينة استطلاعية للتأكد من صدقها وثباتها وبعد اعتمادها طبقت على عينة الدراسة؛ ثم جمع البيانات ومعالجتها واستخلاص النتائج.

المعالجة الإحصائية

بعد جمع الاستبانات وتفريغها إلكترونيا، تمت معالجتها إحصائيا باستخدام برنامج الرزمة الإحصائية (SPSS) لتحليلها، وقد استخدمت معادلة (ألفا كرونباخ) (Cronbach – Alpha) لتحديد معامل ثبات الاتساق الداخلي، كما احتسبت ثبات الإعادة باستخدام معامل ارتباط (بيرسون).

وللإجابة عن سؤال الدراسة الأول والثاني: احتسبت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجة توظيف الموظفين في المديريات العامة للتربية والتعليم في سلطنة عمان للقيادة الرقمية، ومستوى إدارة الموارد البشرية، مع مراعاة ترتيب المجالات ترتيبا تنازليا، بالإضافة إلى حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات المجالات وفقا للمجالات التي تتبع لها مع مراعاة ترتيب الفقرات تنازليا.

وللإجابة عن سؤال الدراسة الثالث: احتسب معامل الارتباط لمعرفة تأثير توظيف القيادة الرقمية في إدارة الموارد البشرية في المديريات العامة للتربية والتعليم في سلطنة عمان من وجهة نظر الموظفين واتبعت بإجراء تحليل الانحدار الخطي المتعدد للكشف عن المجالات الأكثر تأثيرا.

معيار تصحيح أداة الدراسة:

تم اعتماد سلم ليكرت الخماسي لتصحيح أدوات الدراسة، بإعطاء كل فقرة من فقراته درجة واحدة من بين درجاته الخمس (بمستوى عالي جدًا، عالي، متوسط، منخفض، منخفض جداً) وهي تمثل رقمياً (١،٢،٣،٤،٥)على الترتيب، وقد تم اعتماد المقياس التالي لأغراض تحليل النتائج وفق احتساب طول الفئة، من خلال طرح أعلى قيمة من أدنى قيمة (٥ – ١ = ٤)، وللحصول على طول الفئة تم تقسيم المدى على

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

أعلى قيمة بالمستويات (٥/٤=٠.٨)، ثم إضافة النتيجة التي حصلنا عليها وهي (٠.٨) إلى أقل قيمة من بين المستويات وهو (١) لتحديد الحد الأعلى للفئة الأولى وتساوي (١+٠.٨ =١.٨)، بهذه العملية تم إيجاد باقي القيم، لتحديد كافة مستويات الاستبانة، واعتماد المقياس الموضح في الجدول (٥) في تفسير نتائج الدراسة.

جدول (٥) المعيار الإحصائي المعتمد للحكم في تفسير نتائج فقرات أداة الدراسة

الحدود الدنيا والعليا لمقياس ليكرت الخماسي

المتوسط الحسابي	الدرجة(المستوى)
4.20 -5	مرتفعة جداً
3.40 -4.19	مرتفعة
2.60 -3.39	متوسطة
1.80 -2.59	قليلة
1 -1.79	قليلة جداً

نتائج الدراسة ومناقشتها:

مناقشة نتائج السؤال الأول: ما درجة تطبيق القيادة الرقمية في المديريات العامة للتربية والتعليم بسلطنة عمان من وجهة نظر الموظفين والمتمثلة في (الاستراتيجيات الرقمية- ثقافة التعلم الرقمي- الممارسات المهنية- التحسين والتغيير- المواطنة الرقمية)؟

للإجابة على هذا السؤال تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لكل مجال من مجالات المقياس والدرجة الكلية لمحور تطبيق القيادة الرقمية، ويوضح جدول (٦) نتائج السؤال الأول.

جدول (٦) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتوظيف القيادة الرقمية

الرقم	الرتبة	المجال N= 220	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة التطبيق
٥	1	المواطنة الرقمية	3.90	0.68	مرتفعة
٣	2	الممارسات المهنية	3.69	0.86	مرتفعة
١	3	بعد الاستراتيجية الرقمية	3.59	0.83	مرتفعة
٤	4	التحسين والتغيير	3.55	0.82	مرتفعة
٢	5	ثقافة التعلم الرقمي	3.41	0.83	مرتفعة
		المقياس ككل	3.64	0.73	مرتفعة

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

يلاحظ من الجدول (٦) أن متوسط الاستجابة للمقياس الكلي لدرجة تطبيق القيادة الرقمية في المديريات العامة للتربية والتعليم بسلطنة عمان من وجهة نظر الموظفين بلغ (3.64)، بانحراف معياري (0.73)، وبدرجة تطبيق مرتفعة، كذلك جاءت سائر المجالات مرتفعة حيث تراوحت قيم متوسطات الاستجابة فيها بين (3.41 -3.90) وبانحرافات معيارية متقاربة، وكلها تشير إلى ارتفاع درجة تطبيق القيادة الرقمية من قبل عينة الدراسة. حيث جاء مجال المواطنة الرقمية في الرتبة الأولى بأعلى متوسط حسابي بلغ (٣.٩٠). بينما جاء مجال الممارسات المهنية في الرتبة الثانية بمتوسط حسابي بلغ (٣.٦٩) أما في الرتبة الثالثة فكان لمجال الاستراتيجية الرقمية حيث بلغ المتوسط الحسابي له (٣.٥٩)، وفي الرتبة الرابعة مجال التحسين والتغيير بمتوسط حسابي (٣.٥٥)، أما في الرتبة الأخيرة فكان لمجال ثقافة التعلم الرقمي حيث بلغ المتوسط الحسابي له (٤.٤٢).

وقد يعزى حصول محور درجة توظيف القيادة الرقمية في المديريات العامة للتربية والتعليم في المحافظات (مسقط وشمال الباطنة والداخلية والظاهرة)على درجة (مرتفعة)، نظرا للجهود التي تبذلها وزارة التربية والتعليم ممثلة بالمديرات العامة للتربية والتعليم على وجه الخصوص، والحكومة في سلطنة عمان على وجه العموم للتحول الرقمي والتوجه نحو الحكومة الذكية، من خلال تفعيل تقنية المعلومات والاتصالات، وتقديم الدعم والمساندة في هذا المجال لجميع المؤسسات، وإيجاد بيئات عمل تزخر بالخدمات الالكترونية الامنة والأكثر فاعلية، حيث تم انشاء موقع البوابة التعليمية (الموقع الرسمي لوزارة التربية والتعليم) في عام والذي ساهم في إنجاز الكثير من العمليات الإدارية مثل متابعة الحضور والانصراف والغياب للموظفين ومتابعة غياب الموظفين وتوفير معلومات حول الموارد البشرية والسير الذاتية وكذلك متابعة المدارس والإشراف عليها وتنفيذ العمليات التي يحتاجها المستفيد بطريقة رقمية مثل فتح الشعب الدراسية ونقل الطلبة بين المدارس وتسجيل المستجدين كما أنه توفر بيانات ومعلومات وإحصائيات حول كل ما يختص بالعملية التعليمية لتسهل صناعة واتخاذ القرارات الإدارية كما تم استحداث نظام للمراسلات للتواصل ومخاطبة مختلف التقسيمات الإدارية في المحافظات والوزارة والمدارس كما تم استحداث نظام مورد لطلب الإجازات بمختلف انواعها وكذلك نظام إجادة لتقييم أداء موظفي الوزارة كل ذلك ساهم بشكل فعال في توظيف القيادة الرقمية. وتتفق نتائج هذه الدراسة مع دراسة الذهلي وآخرون (٢٠٢١) والشمري (٢٠٢٢) وتختلف مع نتائج دراسة الشعيلي وإبراهيم (٢٠٢٣).

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

وجاء في الرتبة الأولى مجال المواطنة الرقمية وبدرجة تطبيق مرتفعة وقد يفسر ذلك إلى حرص دوائر والأقسام بالمديريات العامة للتربية والتعليم على سرية البيانات الرقمية في بيئة العمل، والاستخدام الآمن للبيانات الرقمية في بيئة العمل، كما قد يعزى ذلك إلى اعتماد دوائر والأقسام على التطبيقات الرقمية المتوافقة مع المبادئ والمعايير الأخلاق التربوية، والالتزام باحترام حقوق الملكية الفكرية في مواقع العمل المختلفة، وتتفق نتائج هذه الدراسة مع دراسة الفهداوي (٢٠٢٢) وأونغل وآخرون (٢٠٢٣)، وتختلف مع نتائج دراسة الشعيلي وإبراهيم (٢٠٢٣).

وجاء في الرتبة الأخيرة مجال ثقافة التعلم الرقمي وبدرجة تطبيق مرتفعة وقد يعزى ذلك إلى حرص أغلب المديريات العامة للتربية والتعليم على استقطاب خبراء متخصصين في مجال التقنية الرقمية لإقامة برامج تدريبية لموظفي الدائرة والقسم. كما تقوم بعض الدائرة/ القسم بعقد شراكات مع مؤسسات المجتمع المحلي لتقديم خدمات تقنية للاستفادة منها في العمل القيادي الرقمي. وتتفق نتائج هذه الدراسة مع دراسة أونغل وآخرون (٢٠٢٣) والشمراني والعمري (٢٠٢٣) ويوسف آخرون (٢٠٢٣)، وتختلف مع نتائج دراسة الشعيلي وإبراهيم (٢٠٢٣).

مناقشة نتائج السؤال الثاني: ما مستوى إدارة الموارد البشرية في المديريات العامة للتربية والتعليم بسلطنة عمان من وجهة نظر الموظفين والمتمثلة في (التخطيط – التدريب- التقييم – الحوافز)؟

وللإجابة على هذا السؤال تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لكل مجال من مجالات المقياس والدرجة الكلية لمحور إدارة الموارد البشرية، ويوضح جدول (٧) نتائج السؤال الثاني.

جدول (٧) *المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لإدارة الموارد البشرية*

الرقم	الرتبة	المجال N= 220	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المستوى
١	١	التخطيط	3.71	0.78	مرتفع
٤	٢	التقييم	3.60	0.88	مرتفع
٣	٣	الحافز	3.43	0.89	مرتفع
٢	٤	التدريب	3.42	0.88	مرتفع
		المقياس ككل	3.54	0.78	مرتفع

تظهر قيم المتوسطات بجدول (٧) أن متوسط الاستجابة للمقياس الكلي لمستوى إدارة الموارد البشرية في المديريات العامة للتربية والتعليم في سلطنة عمان من وجهة نظر الموظفين بلغ (3.54)، بانحراف معياري (0.78)، وهو متوسط

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

مرتفع، كذلك جاءت سائر المجالات مرتفعة حيث تراوحت قيم متوسطات الاستجابة فيها بين (3.42 -3.71) وبانحرافات معيارية متقاربة، وكلها تشير إلى ارتفاع مستوى إدارة الموارد البشرية لدى عينة الدراسة، حيث جاء مجال التخطيط في الرتبة الأولى بأعلى متوسط حسابي بلغ (٣.٧١). بينما جاء مجال التقييم في الرتبة الثانية بمتوسط حسابي بلغ (٣.٦٠). أما في الرتبة الثالثة فكان لمجال الحافز حيث بلغ المتوسط الحسابي له (٣.٤٣). أما في الرتبة الأخيرة فكان لمجال التدريب حيث بلغ المتوسط الحسابي له (٤.٤٢).

ويعزى حصول مستوى إدارة موظفي المديريات العامة للتربية والتعليم في المحافظات (مسقط وشمال الباطنة والداخلية والظاهرة) في إدارة الموارد البشرية على مستوى (مرتفع)، نظرا لأهمية إدارة الموارد البشرية في نجاح المؤسسات والتي تسهم بشكل كبير في اختيار الموارد المناسبة والفاعلة وتطويرها وتوفير البيئة المناسبة لها، وتتفق نتائج هذه الدراسة مع دراسة خدام وآخرون (٢٠٢٠)، وتختلف مع نتائج دراسة بطارسة والشرفات (٢٠٢١) وكمال ومحمود (٢٠٢٢).

وجاء في الرتبة الأولى مجال التخطيط وبمستوى مرتفع وقد يعزى ذلك إلى حرص الدوائر والأقسام في المديريات العامة للتربية والتعليم على الاستفادة القصوى من الكفاءات البشرية المتاحة في موقع العمل حيث يتم توزيع مهام العمل على الموظفين وفق الاحتياجات، كما تحرص الدائر والأقسام على تعريف الموظفين بخطة الدائرة/ أو القسم وأعمالها، ولربما لحرص مديري الدوائر على إشراك الموظفين في وضع خطط الدائرة/ القسم. وتتفق نتائج هذه الدراسة مع دراسة خدام وآخرون (٢٠٢٠)، وتختلف مع نتائج دراسة كمال ومحمود (٢٠٢٢).

وجاء في الرتبة الأخيرة مجال التدريب وبمستوى مرتفع وقد يفسر ذلك إلى قيام أغلب الدوائر والأقسام على توفير بيئة عمل محفزة للتطوير، كما تعمل على تطوير مهارات الموظفين بصفة دورية. وقد يعزى أيضا إلى حرص بعض الدوائر والأقسام على متابعة أثر التدريب على أداء الموظفين، وإلحاقهم بدورات وبرامج متخصصة. وتتفق نتائج هذه الدراسة مع دراسة الذهلي وآخرون (٢٠٢١) والشمري (٢٠٢٢) ودراسة الفهداوي (٢٠٢٢) وتختلف مع نتائج دراسة الشعيلي وإبراهيم (٢٠٢٣).

مناقشة نتائج السؤال الثالث: ما تأثير تطبيق القيادة الرقمية في إدارة الموارد البشرية في المديريات العامة للتربية والتعليم بسلطنة عمان من وجهة نظر الموظفين؟

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

وللإجابة عن هذا السؤال وبغرض الحصول على نموذج يوضح تأثير متغير الدراسة المستقل (القيادة الرقمية) بمجالاته المختلفة في متغير الدراسة التابع (إدارة الموارد البشرية) بالمديريات العامة للتربية والتعليم تم استخدام تحليل الانحدار الخطي المتعدد، كما يوضحه الجدول (8) ملخص نتائج تحليل الانحدار الخطي المتعدد لتأثير القيادة الرقمية في إدارة الموارد البشرية في المديريات العامة للتربية والتعليم

الجدول (٨) ملخص نتائج تحليل الانحدار الخطي المتعدد لتأثير توظيف القيادة الرقمية في إدارة الموارد البشرية في المديريات العامة للتربية والتعليم

المتغير التابع	ملخص النموذج		تحليل التباين			نموذج الانحدار			
	معامل الارتباط	معامل التحديد	درجات الحرية		قيمة F	مستوى الدلالة	معاملات الانحدار		قيمة اختبار T	مستوى الدلالة
إدارة الموارد البشرية	٠.٨٧	٠.٧٥	الانحدار	٥	١٣١.٠٥	٠.٠٠١	الثابت	-٠.٠٠١	-٠.٠١	٠.٩٩
			البواقي	٢١٤			الاستراتيجية الرقمية	٠.١٣	٢.٠١	٠.٠٥
							ثقافة التعلم الرقمي	٠.٠٧	١.٠٣	٠.٣١
							الممارسات المهنية	-٠.٠٨	-١.١٩	٠.٢٤
							التحسين والتغيير	٠.٤٢	٥.٥٨	٠.٠٠
			المجموع	٢١٩			المواطنة	٠.٤٣	٦.١٧	٠.٠٠

يتضح من الجدول (٨) تأثير توظيف القيادة الرقيمة في إدارة الموارد البشرية بمديريات التربية والتعليم في سلطنة عمان. إذ أظهرت نتائج التحليل الاحصائي وجود تأثير موجب دال احصائيا عند مستوى دلالة معنوية ٠.٠٥ لتوظيف القيادة الرقمية على إدارة الموارد البشرية حيث بلغت قيمة معامل الارتباط (٠.٨٧) ويفسر ما نسبته ٧٦% من التغييرات في إدارة الموارد البشرية ناتج من توظيف القيادة الرقمية. كما أظهرت نتائج تحليل الانحدار أن قيمة تأثير مجال الاستراتيجيات الرقمية بلغت ٠.١٣، كما بلغت قيمة تأثير مجال ثقافة التعلم الرقمي ٠.٠٧، أما الممارسات المهنية فقد بلغت قيمة تأثيرها ٠.٠٨-، بالإضافة إلى أن قيمة تأثير التحسين والتغيير ٠.٤٢، وبلغت قيمة تأثير المواطنة الرقمية ٠.٤٣ مما يشير إلى أن التغيير والتحسين والمواطنة الرقمية كان لهما التأثير الأكبر في إدارة الموارد البشرية، ويمكن توضيح ذلك من خلال المعادلة الآتية: إدارة الموارد البشرية =٠.٠٠١ +٠.٤٢ x (التحسين والتغيير) + ٠.٤٣x (المواطنة)

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

ويعزى ارتفاع قيمة تأثير كلا من مجال المواطنة الرقمية ومجال التحسين والتغيير في إدارة الموارد البشرية في اهتمام المديريات التعليمية في نشر ثقافة المواطنة الرقمية والاهتمام بتدريب الموظفين للتحسين والتغيير المستمر، كما قد يعزى انخفاض قيمة تأثير الثقافة الرقمية في إدارة الموارد البشرية إلى الحاجة الماسة للتعريف الموظفين بالبرامج المستحدثة رقميا عن طريق التوأمة مع مؤسسات رقمية عالمية وكذلك الحاجة إلى تكوين فريق تقني لتبادل الخبرات وضمان استدامة ذلك التبادل في المعرفة والثقافة الرقمية. كما يعزى قيمة التأثير السالب للممارسات المهنية إلى وجود تأثير للممارسات المهنية في إدارة الموارد البشرية، ولكن بعلاقة عكسية؛ ومن الضرورة هنا وجود ممارسات تقنية يومية واضحة الهدف لدى الموظفين بالمديريات.

التوصيات

بناء على النتائج التي توصلت لها الدراسة يوصي الباحثون بالآتي:

- الاستمرار في إشراك موظفي المديريات التعليمية في بناء الخطط الرقمية للدوائر والأقسام.
- توسعة نطاق التعاون بين الدوائر والأقسام والمؤسسات المجتمعية المحلية لإقامة شراكات في تقديم الخدمات التقنية والاستفادة منها في العمل القيادي الرقمي.
- تكثيف الجهود المبذولة من قبل الدوائر والأقسام في إلحاق الموظفين بدورات تدريبية للبرامج الرقيمة المستحدثة في إدارة الموارد البشرية.
- تشكيل فريق متخصص في عمليات التحول الرقمي في جميع دوائر وأقسام الموارد البشرية بالمديريات التعليمية للاستفادة من الخبرات وتحقيق الاجادة والاستدامة الرقمية.
- ضرورة الاستمرار في العمل على تحقيق الميزة التنافسية الرقمية بين موظفي المديريات التعليمية، وربطها بأهداف وخطط الدوائر والأقسام.
- رفع الوعي الثقافي بالمفاهيم الرقمية كالمواطنة الرقمية والمسؤولية المترتبة على استخدام التقانة.

المقترحات

- إجراء دراسات بحثية مستقبلية حول التوأمة الرقمية مع المؤسسات الرقمية العالمية وعلاقتها بتحقيق الميزة التنافسية للموظفين بالمديريات التعليمية.
- إجراء دراسات مستقبلية حول تمكين موظفي المديريات والأقسام بالسلطنة من التفوق الرقمي العالمي وأثر البرامج التدريبية المنفذة في هذا المجال.

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

المراجع

أولا: المراجع العربية:

البرجاوي، مولاي المصطفى. (٢٠١٦). البحث التربوي: قضايا منهجية وإشكالات بحثية. *الوعي الإسلامي*، ٥٣ (٦١٥)، ٤٩

بطارسة، رانيا، والشرفات، صالح. (٢٠٢١). *دور إدارة الموارد البشرية في تطبيق الحوسبة الرقمية بالمدارس الخاصة في محافظة العاصمة*.(رسالة ماجستير غير منشورة،جامعة آل البيت)، الأردن.

بلهي، حسينة. (٢٠١٧). التدريب المهني: مدخل لتنمية الموارد البشرية في المنظمات. *التواصل في العلوم الإنسانية والاجتماعية*،١ (٥٠)، ١١٣-١٣١.

بلوط، حسن إبراهيم. (٢٠٠٢). *إدارة الموارد البشرية من منظور استراتيجي*. دار النهضة العربية.

الجرايدة، محمد سليمان. (٢٠١١). *نظم معلومات الموارد البشرية*، مفاهيم وتطبيقات تربوية. دار الكتاب الإسلامي.

جودة، محفوظ أحمد. (٢٠١٠). *إدارة الموارد البشرية*. دار وائل للنشر والتوزيع.

الحربي، حمدان. (٢٠٢٠). واقع توظيف القيادة الرقمية في التعليم عن بعد وإدارة الأزمات الطارئة لدى قادة المدارس الابتدائية في مدينة مكة المكرمة: التصور المقترح. *مجلة كلية التربية*، (١١٢)، ١٥١.

الحمادي، عدنان وعويس، إيهاب. (٢٠٢١). *دور القيادة الرقمية في تعزيز الذكاء الاصطناعي* (رسالة ماجستير غير منشورة). جامعة سينز الإسلامية ماليزيا.

الحيارى، محمد والزيادات، أحمد. (٢٠٢٣). أثر القيادة الرقمية على استراتيجيات إدارة الموارد البشرية في المدارس الثانوية في مديرية تربية السلط من وجهة نظر المعلمين. *مجلة رماح للبحوث والدراسات*، (٨١)، ١٩٧-٢٤٠.

خدام، أمينة وارتيمة، هاني وب، باسمة. (٢٠٢٠). استراتيجيات إدارة الموارد البشرية وأثرها في المنظمات الذكية الدور المعدل: تمكين العاملين. *المجلة العالمية للاقتصاد والأعمال*،٨(١)، ١١٧-١٤٧.

الذهلي، ربيع والشعيلي، صالح و الخروصي، حسين. (٢٠٢١). درجة توظيف مديري المدارس في سلطنة عمان للقيادة الرقمية من وجهة نظر المديرين انفسهم. *مجلة جامعة القدس المفتوحه للأبحاث والدراسات التربوية والنفسية*، ١٢(٣٣) ، ٧٩-٩٣.

رشيد، مازن. (٢٠٠١). *إدارة الموارد البشرية الأسس النظرية والتطبيقات العملية في المملكة العربية السعودية*، مكتبة العبيكان.

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

زيادة، رانيا. (٢٠٢١). دور القيادة الرقمية في تنمية القيادة الداعمة. *مجلة تطوير الأداء الجامعي*، ١٤(٢)، ٨٩-١١٦.

سدران، وجدان. (٢٠٢١، يناير ١-٨) *واقع القيادة الرقمية لمعلمات اللغة الإنجليزية في المرحلة الثانوية بنجران*، المؤتمر الدولي(الافتراضي) للتعليم في الوطن العربي مشكلات وحلول، نجران المملكة العربية السعودية.

السقاء، زياد هاشم والحمدان، خليل إبراهيم. (٢٠١٣). دور التعليم الإلكتروني في زيادة وفاعلية التعليم المحاسبي. *مجلة أداء المؤسسات الجزائرية*، (٢)، ٤٧-٦٤.

الشعيلي، سعود، وإبراهيم، حسام الدين. (٢٠٢٣). *مستوى توافر مهارات القيادة الرقمية لدى القيادات الإداريه بالمديرية العامة للتربية والتعليم في محافظة الداخلية بسلطنة عمان.دراسات عربية في التربية وعلم النفس*، (١٤٦) ، ٦١-٨٥.

الشكيلي، أحمد. (٢٠١٠). *تطوير برامج تدريب المعلمين بسلطنة عمان في ضوء التوجهات المعاصرة لتنمية الموارد البشرية* (رسالة ماجستير غير منشورة). جامعة الدول العربية، معهد البحوث والدراسات العربية بجمهورية مصر العربية.

الشمراني، مها والعمري، ثنوى. (٢٠٢٣). أثر القيادة الرقمية على تحقيق التمييزالمؤسسي دراسة ميدانية على الموظفين الإداريين في هيئة الهلال الأحمر السعودي بفرع جدة. *مركز البحث وتطوير الموارد البشرية*، (٥٨) ، ٤٩٨-٥٤٧.

الشمري، غادة.(٢٠٢٣). درجة ممارسة القيادة الرقمية لدى القيادات التعليمية قي إدارة التعليم بمنطقة حائل وسبل تطورها.*دراسات عربية في التربية وعلم النفس*، (١٤٨) ، ١٩٧-٢١٨ .

الصباغ، زهير. (٢٠١٠). *إدارة الموارد البشرية*. دار وائل للنشر والتوزيع.

عثمان، سرهنك إبراهيم وعبد الله، ده رون فريون والطائي، محمد عبد الحسن. (٢٠٢٤). القيادة الرقمية ودورها في تحقيق الاستدامة التنظيمية: دراسة تحليلية لأراء عينة من القيادات الادارية والأكاديمية في الجامعات الخاصة في أقاليم كردستان العراق. *مجلة بوليتكنيك للعلوم الإنسانية والاجتماعية*.٥(١)، ٤٢١-٤٥٠.

العمري، ربى أحمد. (2020) .*درجة وعي طلبة الجامعات الأردنية لمفهوم المواطنة الرقمية وعلاقتها بمحاورها* (رسالة ماجستير غير منشورة). جامعة الشرق الأوسط بالمملكة الأردنية.

الغامدي، سالم مطر. (٢٨-٣١ /أكتوبر٢٠٠٢). *التحديات التي تواجهها المؤسسات العامة والمهارات الإدارية المعاصرة*. المؤتمر العربي الثالث في الإدارة والقيادة

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

الإبداعية منظور فكري إبداعي لإدارات التطوير الإداري بالمؤسسات العامة بيروت، المنظمة العربية للتنمية الإدارية.
الفهداوي، محمد عادل.(٢٠٢٢). دور القيادة الرقمية في تحقيق التألق التنظيمي:دراسة تحليلية لآراء عينة من القيادات الإدارية في شركات الاتصالات المتنقلة العراقية. *مجلة جامعة الأنبار للعلوم الاقتصادية والإدارية، ١٤* (٢)، ٢٤١-٢٥٦.
الكرخي، محمد. (٢٠١٤). *إدارة الموارد البشرية*. دار المناهج للنشر والتوزيع.
كمال، حنان ومحمود، حنان (٢٠٢٢). القيادة الرقمية كمدخل لتعزيز المرونة التنظيمية لدى القيادات الأكاديمية بجامعة أسوان. *المجلة التربوية*، ١(٤)، ١٣٦-٢٢٨.
محمود، رضوان. (٢٠١٣). *الاستراتيجيات الأساسية في إدارة الموارد البشرية*. عرب جروب للتدريب والشر.
المطيري، سلطان والثبيتي، عبد الله. (٢٠٢٣). القيادة الرقمية لدى مديري المدارس الابتدائية بمحافظة المهد وعلاقتها بالأداء المدرسي. *مجلة العلوم التربوية والإنسانية*، (٢٧)، ٦٦.
الموسوي، سنان. (٢٠٠٨). *إدارة الموارد البشرية وتأثيرات العولمة عليها*. دار مجدلاوي للنشر والتوزيع.
هاني، محمد. (٢٠١٤). *إدارة الموارد البشرية* (ط،٢). المعتز للنشر والتوزيع.
المولى، شعيب أحمد عزيز والسمان، ثائر أحمد سعدون. (٢٠٢٣). تأثير الاستراتيجية الرقمية في الأداء التنظيمي - دراسة لآراء عينة من العاملين في شركة آسيا سيل للاتصالات بمحافظة نينوى. *مجلة الكوت للعلوم الاقتصادية والإدارية*، (١٥)، ٤٩.
الوليد، بشار. (٢٠٠٩). *الإدارة الحديثة للموارد البشرية*. دار الراية للنشر والتوزيع.

ثانيا: المراجع الأجنبية:

Crow, P. R., & Lockhart, J. C. (2016). How boards influence business performance: Developing an explanation. *Leadership & Organization Development Journal*, *37*(8), 1022-1037.

Emran, H. A. A., & Elhony, F. M. (2023). The Implications of Digital Transformation and Its Impact on Human Resource Management Strategies. *East Asian Journal of Multidisciplinary Research*, *2*(4), 1765-1772.

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

Katou, A. A., Budhwar, P. S., Woldu, H., & Al-Hamadi, A. B. (2010). Influence of ethical beliefs, national culture and institutions on preferences for HRM in Oman. *Personnel Review*, *39*(6), 728-745.

Mohammed, D. M., Abdul Rahman, Asma & Al- Yaaqoubi, Ali Rashid Salim. (2015). The effectiveness of the strategic planning of the human resources the educational system in the sultanate of Oman as A model. *International Journal of Scientific & Technology Research*, 4(2), 150-154.

Moideenkutty, U., Al-Lamki, A., & Sree Rama Murthy, Y. (2011). HRM practices and organizational performance in Oman. *Personnel Review*, *40*(2), 239-251.

Öngel, V., Günsel, A., Gençer Çelik, G., Altındağ, E., & Tatlı, H. S. (2023). Digital Leadership's Influence on Individual Creativity and Employee Performance: A View through the Generational Lens. *Behavioral Sciences*, *14*(1), 3.

Schuler, R. S. (1987). *Personnel and human resource management*. West Publishing Co.

Yusuf, M., Satia, H. M. R., Bernardianto, R. B., Nurhasanah, N., Irwani, I., Kurniasih, D., & Setyoko, P. I. (2023). Investigating the Effec of Digital HRM and Digital Innovation and the SMEs Performance in Indonesia. *International Journal of Professional Business Review*, *8*(6), e02751-e02751.

Zhu, J., Zhang, B., Xie, M., & Cao, Q. (2022). Digital leadership and employee creativity: The role of employee job crafting and person organization fit. *Frontiers in Psychology*, *13* (827057), 1-12. https://www.frontiersin.org

ISSN: 2537-0464 **eISSN: 2537-0472**

دور معلمي العلوم في مواجهة القضايا التربوية من وجهة نظرهم

The Role of Science Teachers in Confronting Educational Issues from their perspective

إعداد

أحمد عطية محمد ال شرف

Ahmed Attia Mohammed Al Sharaf

باحث دكتوراه – قسم التعليم والتعلم – جامعة الملك خالد

د. عبد الرحمن بن محمد بن نفيز الحارثي

Dr. Abdul Rahman Mohammed Nafeez Al Harthy

أستاذ أصول التربية المشارك - كلية التربية - جامعة الملك خالد

Doi: 10.21608/jasep.2024.372762

استلام البحث: ٢ / ٥ /٢٠٢٤

قبول النشـــر: ١٩ / ٥ / ٢٠٢٤

ال شرف، أحمد عطية محمد و الحارثي، عبد الرحمن بن محمد بن نفيز (٢٠٢٤). دور معلمي العلوم في مواجهة القضايا التربوية من وجهة نظرهم. ***المجلة العربية للعلوم التربوية والنفسية***، المؤسسة العربية للتربية والعلوم والآداب، مصر،٨(٤٠) ، ١١٧ – ١٤٦.

http://jasep.journals.ekb.eg

دور معلمي العلوم في مواجهة القضايا التربوية من وجهة نظرهم

المستخلص:

هدفت الدراسة الحالية إلى التعرف على دور معلمي العلوم في مواجهة القضايا التربوية من وجهة نظرهم، ولتحقيق أهداف الدراسة استخدم الباحث المنهج الوصفي، وتمثلت الأداة في الاستبانة التي تضمنت (٣٠) فقرة، وزعت على ثلاث محاور رئيسية، وتم اختيار عينة عشوائية مكونة من ١٧٦ معلماً من معلمي العلوم، ولتحليل بيانات الدراسة تم استخدام التكرارات والمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والنسب المئوية، وتوصلت الدراسة إلى أن واقع دور مواجهة القضايا التربوية عند معلمي العلوم من وجهة نظرهم كان مرتفعاً بنسبة 73.1%، وأن التحديات التي تواجه معلمي العلوم في مواجهة القضايا التربوية من وجهة نظرهم كانت متوسطة، بنسبة 41.3%، وأن الأساليب المناسبة لمعلمي العلوم لمواجهة القضايا التربوية كانت مرتفعة بمتوسط بنسبة 86.6%. وأوصت الدراسة بزيادة عدد الدورات التدريبية للمعلمين ذات العلاقة بالقضايا التربوية وتمكين دور البحث العلمي والاجرائي والاستقصاء العلمي في حل القضايا التربوي وتوعية الطلاب عن خطر انتشار القضايا التربوية فيما بينهم.

الكلمات المفتاحية: العلوم – دور المعلم – القضايا التربوية

Abstract:

he study aimed to identify the role of science teachers in confronting educational issues from their point of view. The researcher used the descriptive approach. The tool was a questionnaire and a random sample of 176 science teachers. Frequencies, arithmetic means, standard deviations, and percentages were used. The study concluded that the reality of the role of confronting The educational issues of science teachers from their point of view were high, at a rate of 73.1%, and that the challenges facing science teachers in confronting educational issues, from their point of view, were moderate, at a rate of 41.3%, and that the appropriate methods for science teachers to confront educational issues were high, at a rate of 86.6%. The study recommended increasing the number of training courses for teachers related to educational issues and empowering the

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

role of scientific and procedural research and scientific investigation.

Keywords: science - the role of the teacher - control selection

مقدمة:

إن القضايا التربوية ليست وليدة اللحظة، بل تتجدد وتتطور مع تطور المجتمع والتقنية، فظهرت قضايا تربوية جديدة، وأصبحت تشكل هاجس لدى المسؤولين والتربويين للقضاء عليها وإيقاف انتشارها بين المتعلمين حتى لا تشكل خطراً على المجتمع ككل.

وانتشرت القضايا التربوية بشكل كبير، وذلك لعدة أسباب منها: الانفتاح المعرفي والتقني، ووفرة وسائل الاتصال والتواصل، وغياب الدور التربوي للمسؤولين في التعليم، وغيرها من الأسباب الاجتماعية، كل تلك الأسباب أو غيرها قد تخلق قضايا تربوية بين المتعلمين (مودودي وآخرون، ٢٠٢٣).

أو قد تكون بسبب بعض التغيرات التي تحدث للطلاب في مراحل حياتهم، وخصوصا في مرحلتي التعليم المتوسط والثانوي، والتي تسمى بمرحلة المراهقة وهي أخطر مرحلة وأدقها بسبب حدوث تغيرات نفسية وجسمية لديهم (العميري، ٢٠٢١). حيث إن النمو البدني السريع والانتقال من مرحلة إلى مرحلة أخرى تحدث تغيرات مختلفة وهي إحدى علامات مرحلة المراهقة، مما قد ينتج عن ذلك نشؤ قضايا مختلفة بين المتعلمين وسلوكيات وتصرفات قد تلحق الضرر بهم (علوان، ٢٠١٦).

ولا بد من معرفة تلك القضايا التي لها علاقة بالتربية ومعالجتها وجعلها محل بحث واهتمام من التربويين وذوي الخبرة (مودودي وآخرون، ٢٠٢٣). وهنا يتجلى دور المعلم في تربية الأجيال وإعداد الطالب الإعداد الصحيح وتعزيز السلوكيات الجيدة والمرغوبة لدى الطلاب ونبذ السلوكيات والتصرفات الخاطئة وتصحيحها، ولذلك يجب أن يمتلك المعلم عدة مهارات تعليمية وتعلمية (أنصاري،٢٠١٥).

والجدير بالذكر أن معلم العلوم يمتاز بعدد من الأدوار فهو المعلم والموجه والميسر والمرشد ويستخدم الكثير من الاستراتيجيات الحديثة لحل المشكلات، حيث إن مادة العلوم ذات صلة وثيقة بحياة المتعلمين، وتتطلب مهارات وعمليات عقلية عليا واستخدام أساليب حديثة للتعامل مع الحياة (فريحات، ٢٠٢٢).

من هذا المنطلق وبعد البحث والقراءة والاطلاع على الأدبيات والدراسات التربوية السابقة قام الباحث برصد دور معلمي العلوم في مواجهة القضايا التربوي وذلك من وجهة نظرهم.

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

مشكلة البحث:

نتيجة لانتشار القضايا التربوية بين الطلاب، واهتمام التربويين في التصدي لها، أكدت بعض البحوث والدراسات مثل دراسة القحطاني (٢٠٢٢) ودراسة العميري (٢٠٢١) ودراسة السيد (٢٠١٨) على دور المعلم في توعية الطلاب وتوجيههم التوجيه الصحيح، فهو القدوة والداعم الأول للطالب. حيث ركزت وزارة التعليم (١٤٤٣) على أهمية دور المعلم في تحقيق أهداف التنمية بكافة أبعادها في سائر المجتمعات وتحقيق رؤية ٢٠٣٠ حيث يشكل المعلم ركناً أساسيا في العملية التعليمية وأحد مرتكزات بناء المجتمع وهو الأداة الفعالة في التغيير في المجال التربوي.

ويأتي دور معلم العلوم كأحد أهم الأدوار الرئيسية في مواجهة تلك القضايا لما لمادة العلوم من أهمية وذات صلة وثيقة بحياة الطالب، وأن أحد أهم أهداف تدريس مادة العلوم هو إعداد الطالب إعدادا متكاملا من جميع الجوانب (فريحات، ٢٠٢٢). وأوصت بعض الدراسات مثل دراسة الشرفات (٢٠٢٢) ودراسة الشريف (٢٠٢٣) ودراسة العتيبي (٢٠٢٢) ودراسة القحطاني (٢٠٢٢) في البحث عن دور المعلم في مواجهة القضايا التربوية ولقلة الدراسات التي بحثت حول دور معلم العلوم في مواجهة القضايا التربوية أتى هذا البحث ليستكشف ذلك الدور من **خلال سؤال البحث الرئيسي:**

ما دور معلم العلوم في مواجهة القضايا التربوية من وجهة نظرهم؟

ويتفرع منه ثلاث أسئلة فرعية:

١- ما واقع مواجهة القضايا التربوية عند معلمي العلوم من وجهة نظرهم؟

٢- ما التحديات التي تواجه معلمي العلوم في مواجهة القضايا التربوية من وجهة نظرهم؟

٣- ما الأساليب المناسبة لمعلمي العلوم لمواجهة القضايا التربوية من وجهة نظرهم؟

أهداف البحث:

يهدف البحث الحالي إلى:

١- التعرف على واقع مواجهة القضايا التربوية عند معلمي العلوم من وجهة نظرهم.

٢- توضيح التحديات التي تواجه معلمي العلوم في مواجهة القضايا التربوية من وجهة نظرهم.

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

٣- بيان الأساليب المناسبة لمعلمي العلوم لمواجهة القضايا التربوية من وجهة نظرهم.

أهمية البحث:

- **الأهمية التطبيقية:** من المتوقع أن يمثل هذا البحث إضافة وإثراء للأدب التربوي يستفيد منها التربويين والباحثين في وزارة التعليم والمؤسسات ذات الصلة لمعرفة الدور المهم لمعلم العلوم والتحديات والاساليب في مواجهة القضايا التربوية.
- **الأهمية النظرية:** تسهم نتائج هذا البحث في تسليط الضوء على دور معلم العلوم في مواجهة القضايا التربوية وتفيد التربويين والباحثين لمعرفة التحديات التي تواجه معلمي العلوم في مواجهة القضايا التربوية، والكشف عن الأساليب المناسبة لمعلمي العلوم لمواجهة القضايا التربوية وإجراء المزيد من البحوث المشابهة حول متغيرات ذات صلة.

حدود الدراسة:

- **الحدود الموضوعية:** دور معلم العلوم في مواجهة القضايا التربوية.
- **الحدود المكانية:** مدينة مكة المكرمة في المملكة العربية السعودية.
- **الحدود الزمانية:** الفصل الدراسي الثالث من العام الدراسي (١٤٤٥هـ / ١٤٤٦هـ).
- **الحدود البشرية:** معلمي العلوم في مدارس المرحلة المتوسطة.

مصطلحات البحث:

- **المواجهة:** هي الأنماط والأساليب التي تقوم بها المؤسسات التعليمية لمعالجة ظاهرة أو قضية معينة (الصغير،٢٠٢٠).

ويعرفها الباحث اجرائيا بأنها: مجموعة من الخطط والإجراءات والاحتياطات والأساليب التي يمارسها معلم العلوم في التصدي للقضايا التربوية ومعالجتها.

- **القضايا التربوية:** هي "مجموعة من الموضوعات والاتجاهات والمتغيرات المثارة في المجتمع وتواكب حياتنا المعاصرة وتسايره في جميع النواحي التعليمية، الاجتماعية، الثقافية، الاقتصادية، السياحية، والتي لها أثر كبير على ثقافة المجتمع وعلاقة أفراده مع الآخرين، مثل: النسوية، الالحاد، المثلية، المخدرات، الانحرافات الفكرية، والإرهاب" (مودودي واخرون، ٢٠٢٣)

ويعرفها الباحث اجرائيا بأنها: الأمور أو التصرفات أو السلوكيات الخاطئة في المجتمع وتنتقل الى المتعلمين من جيل الى اخر ويحاول المختصون والتربويون

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

لإيجاد حلول لها وايقافها أو القضاء عليها مثل التنمر، والعنف الأسري، والالحاد، وغيرها.

الإطار النظري والدراسات السابقة:

أولا: الإطار النظري:

دور المعلم:

يُعرف القحطاني (٢٠٢٢) دور المعلم بأنه مجموعة من الأنشطة والمهام والمسئوليات والطرق التي يقوم بها المعلم وذلك لتحصين الشباب ومواجهة القضايا التربوية. وتذكر بودريعات وبولكروش (٢٠١٨) أن دور المعلم لم يعد مقتصرا على التدريس، بل يتعدى ذلك ليصبح موجها ومرشدا ومربيا وميسرا للعملية التعليمية، وأن يؤثر بشكل إيجابي على سلوك وفكر التلاميذ، وأن أحد أهم أدوار المعلم هو الاشراف والمتابعة للطلاب.

ويذكر بن مالك (٢٠٢١) أن أدوار المعلم كثيرة منها اكساب التلاميذ القيم والميول والاتجاهات التي لها بالغ الأهمية في حياة الفرد والمجتمع ككل، فالمعلم يوجه سلوك الفرد ويعزز القيم ويعمل كشريك مع مدير المدرسة لإنجاح العملية التعليمية والتربوية داخل المدرسة.

وترى البليهد (٢٠٢٠) أنه لابد من إعادة النظر في الأدوار المسندة للمعلم في ظل التغيرات المجتمعية والثقافية والسياسية وجميع التغيرات المؤثرة والجديدة، وتذكر البليهد أن أدوار المعلم متعددة ومتداخلة ويقوم المعلم بدور المرشد والموجه التربوي والنفسي والاجتماعي والديني حيث إن المعلم يتعامل مباشرة مع الطلاب ويلاحظ جميع التغيرات سواء النفسية أو الجسمية أو السلوكية وبالتالي عليه أن يتعامل معها وفق الموقف وأن يعزز نقاط القوة لديهم.

ويوضح ناصر (٢٠١٦) مجموعة من الاشتراطات التي من الواجب توفرها في المعلم ليقوم بدوره التربوي ومنها:

١- أن يكون المعلم مؤمنا بالقيم والثوابت التي لديه.
٢- أن يمتلك المعلم الشخصية القوية.
٣- أن يحذر من أصدقاء السوء ويتابع نشاط الطلاب.
٤- أن يكون ذو سلوك جيد وقدوة حسنة للطلاب.

القضايا التربوية:

يُعرف الغامدي (٢٠١٧) القضايا التربوية بأنها " المسائل والموضوعات والمشكلات المتعلقة بالتربية النظامية في المؤسسات التربوية الرسمية (المدرسة) وتحديدا القضايا المتعلقة بالمعلم والطالب والبيئة المدرسية". وأما جبريل (٢٠١٨)

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

يرى القضايا التربوية بأنها "المواقف التعليمية والاجتماعية التي تواجه المجتمع في مؤسساته التعليمية والتربوية والاعلامية، وتحتاج الى مزيد من الدراسة لتحديدها وتفسيرها واقتراح الحلول العلمية بشأنها"

ويُقصد بالقضايا التربوية في هذا البحث بأنها الموضوعات أو التصرفات أو السلوكيات الخاطئة والتي تنشأ بين المتعلمين أو تنتقل إليهم عن طريق المجتمع أو الأقران وتحتاج الى التصدي لها وايقافها بكافة السبل والطرق التربوية.

ويرى مودودي وآخرون (٢٠٢٣) أن التربية قضية مهمة في المجتمع وذلك بسبب بعض العادات الغريبة التي ترد إليه من الغرب وتؤثر فيه، وأن هناك قضايا اجتماعية وتربوية ونفسية كثيرة ومن الصعب حصر تلك القضايا والتي من المهم التصدي لها ومعالجتها وذلك للأسباب التالية:

١- ضرورة إعادة بناء الشخصية التربوية وتعزيز وتنمية القيم لدى الشخص حتى يتمكن من الحوار مع الثقافات المختلفة دون التأثر بها.
٢- لابد من تفعيل دور التعليم في بناء الشخصية المتزنة وتحصينهم من الصراعات والقضايا المختلفة.
٣- التربية مهمة جدا لمواجهة التحديات والقضايا التربوية وهي من يحدد السلوكيات والقيم لدى الشخص.
٤- لا بد من الدراسة المنهجية للقضايا بطرق صحيحة وفهمها بشكل أفضل.

أبرز القضايا التربوية:

بعد الاطلاع على الأدبيات والدراسات مثل دراسة مودودي وآخرون (٢٠٢٣) ودراسة العتيبي (٢٠٢٢) ودراسة العميري (٢٠٢١) ودراسة القحطاني (٢٠٢٢) ودراسة الشريف (٢٠٢٣) نذكر أبرز القضايا التربوية ومنها:

١- ظاهرة الالحاد:

يُعرف القحطاني (٢٠٢٢) الالحاد بأنه "الميل والانحراف عن عقيدة التوحيد الصحيحة سواء كان ذلك في ربوبية الله أو ألوهيته أو أسمائه وصفاته" ويرى القحطاني أن من أسباب انتشار الالحاد ما يلي:

- الابتعاد عن الدين
- الاعجاب بالغرب وتقليدهم وتتبعهم
- الجهل بعظمة الله وقدرته والتعدي على حدود الله
- القراءة في بعض كتب الملحدين والفلاسفة.

وأما الاثار المترتبة على ظاهرة الالحاد ذكرها مودودي وآخرون (٢٠٢٣) في عدة نقاط كالاتي:

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

- الامراض النفسية والغرور وتتبع خطوات الشيطان
- الشرك بالله وزعزعة الوزع الديني لدى الفرد
- عدم ثبات الفرد مما يؤدي الى ارتكاب بعض الجرائم مثل الانتحار
- تقليد الملحدين وعدم الضبط في هذي الأمور

ويذكر القحطاني (٢٠٢٢) بعض أدوار المعلم في مواجهة الالحاد ومنها:

- غرس العقيدة الإسلامية في نفوس الطلاب
- التحذير من القراءة في كتب الملحدين والفلاسفة
- ربط مواضيع الدروس بالله وقدرته عز وجل
- التحذير من وسائل الاعلام الجديد والتشكيك في قدرة الله.

ويرى الباحث أن دور المعلم في مواجهة الالحاد يتمثل في النقاط التالية:

- ربط الدروس بايات الله وسنة نبيه صل الله عليه وسلم
- ربط الدروس بمعجزات الله في الأرض اثناء تقديم الدرس
- التحذير من الانقياد وتقليد الغرب والتثبت الدائم حول المسائل الدينية.

٢- ظاهرة التنمر الالكتروني:

التنمر الالكتروني من القضايا التربوية الجديدة بين المتعلمين، ويأتي ذلك تزامنا مع التطور التقني والذي انتشر بأشكال وأنماط مختلفة منها التحرش الإلكتروني والابتزاز والتجسس والسب ونشر الشائعات وغيرها وذلك عبر الانترنت (العتيبي، ٢٠٢٢).

ويُعرف مصطفى (٢٠١٧) التنمر الالكتروني بأنه استخدام الانترنت من اجل الحاق الضرر بالطرف الاخر وايذاءه وتهديده أو احراجه مثل انتحال الشخصية وغيرها.

وتعرفه فويرس ومليكة (٢٠٢٢) بأنه "سلوك متكرر يتم من خلال الإنترنت أو وسائل الإعلام الإلكترونية أو الرقمية، من خلال الاتصال الذي يتضمن رسائل عدائية أو عدوانية، والتي تهدف إلحاق الأذى بالآخرين والذي يقوم به فرد أو جماعة".

ويُلّخص العتيبي (٢٠٢٢) آثار التنمر الالكتروني السلبية على الطلاب في عدة نقاط مثل العزلة والتنظيم الانفعالي والإحباط والحيرة وسرعة الغضب وقد يؤدي التنمر الالكتروني إلى ما هو أبعد من ذلك من الأمراض النفسية الأكثر تعقيداً مثل التفكير بالانتحار لا سمح الله.

وتذكر شما (٢٠١٨) بعض أدوار المعلم في مواجهة التنمر الالكتروني ومنها:

- يوضح المعلم القوانين في التنمر الالكتروني والحكم الشرعي في ذلك.
- يوضح المعلم للطلاب اشكال التنمر ويوجه الطلاب.

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

- يستخدم الأنشطة والأساليب للكف عن أشكال التنمر الالكتروني.
- يستخدم بعض الأساليب ومنها الأسلوب القصصي لمعرفة السلوك وتحديده.

ويرى الباحث أن دور المعلم لا يقف عند ذلك، بل يتمثل في عدة نقاط من أهمها:

- ملاحظة الطلاب المنعزلين ومناقشتهم والحوار معهم للتعرف عليهم وتوجيههم التوجيه الصحيح.
- توجيه الطلاب بالتواصل مع الموجه الطلاب في حال التنمر لفضياً أو الكترونياً
- التحذير من التنمر بكافة أشكاله وتوضيح العقوبة المترتبة على ذلك.
- التعاون مع إدارة المدرسة في البدء في علاج الطلاب المتأثرين بالتنمر.

ثانياً: الدراسات السابقة:

هدفت دراسة مودودي وآخرون (٢٠٢٣) الى معرفة القضايا التربوية المعاصرة المتضمنة بمواقع مراكز البحوث والدراسات من خلال تحليل محتوى مواقعها الإلكترونية باستخدام المنهج الوصفي التحليلي، وأظهرت النتائج أن قضية (الإلحاد) في مقدمة القضايا التربوية المعاصرة بنسبة (٥٧.٨١%)، ثم جاءت قضية المخدرات بالمرتبة الثانية بنسبة (٨.٩٢%)، واحتلت قضية الانحراف الفكري المرتبة الثالثة بنسبة (٦.٤٢%) وأوصت الدراسة بإجراء الدراسة في الميدان التعليمي لمعرفة مدى ممارسة الطلاب لبعض القضايا التربوية المعاصرة وذاك من وجهة نظر العلمين ودور المنهج في علاجها.

أما دراسة العتيبي (٢٠٢٢) فهدفت إلى التعرف على مدى انتشار أساليب التنمر الإلكتروني لدى طلبة المدارس الثانوية بمحافظة شقراء في ظل جائحة كورونا (كوفيد٩١) والتعرف على دور المعلم في الحد من هذه الأساليب، واستخدم الباحث المنهج الوصفي المسحي، وكانت الاستبانة هي أداة جمع البيانات، وأظهرت النتائج أن درجة تعرض الطلاب والطالبات للتنمر الإلكتروني كانت أكبر من درجة ممارستهم له حيث جاءت أساليب التنمر الإلكتروني منخفضة، وأما دور المعلم في الحد من أساليب التنمر الإلكتروني كان متوسطا، وأوصت الدراسة إلى حث المعلم بإرشاد الطلاب ومناقشتهم وتكثيف الدورات التدريبية للمعلمين.

وتستكشف دراسة القحطاني (٢٠٢٢) دور معلمي التربية الإسلامية في تحصين طلاب المرحلة الثانوية بمدينة مكة المكرمة من الإلحاد من وجهة نظر المشرفيين التربويين، ومدراء المدارس، والطلاب، واستخدام الباحث المنهج الوصفي وكانت أداة البحث هي الاستبانة، واستخدام التكرارات والنسب المئوية لتحديد دور المعلم، وخلصت الدراسة إلى أن دور معلمي التربية الإسلامية كان متوسطا من وجهة نظر المعلمين والمشرفين وكان كبيرا من وجهة نظر الطلاب، ولم تظهر فروق

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

ذات دلالة إحصائية بين استجابات أفراد عينة الدراسة، وأوصت الدراسة بتفعيل دور معلمي التربية الإسلامية في تحصين الطلاب من الإلحاد وخلق دورات تدريبية لمعلمي التربية الإسلامية في عدة مجالات مثل تحصين الطلاب من الأفكار والشبهات الإلحادية.

وبينت دراسة العميري (٢٠٢١) العلاقة بين التنمر الالكتروني والانسحاب الاجتماعي لطالبات المرحلة الثانوية بمكة المكرمة ومعرفة الابعاد الأكثر شيوعا في التنمر الالكتروني والانسحاب الاجتماعي واستخدمت الباحثة المنهج الوصفي الارتباطي، وأظهرت نتائج الدراسة وجود علاقة إيجابية بين التنمر الالكتروني والانسحاب الاجتماعي لدى الطالبات وان درجة التنمر الإلكتروني بين طالبات المرحلة الثانوية كانت منخفضة كما أظهرت فروق ذات دلالة إحصائية في درجات التنمر ببعديه (المضايقات الالكترونية والمطاردة الإلكترونية) تبعا لاختلاف الصف الدراسي وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في البعدين (القذف الإلكتروني والتخفي الإلكتروني) وأوصت الدراسة بإعداد برامج إرشادية لخفض التنمر الإلكتروني لدى طالبات المرحلة المتوسطة وتوعية الطالبات في المدارس ضد مخاطر التنمر الالكتروني.

وهدفت دراسة الشرفات (٢٠٢٢) الى التعرف على الأدوار المستجدة لمعلم العلوم في الصحة المدرسية في ظل أزمة كورونا "١٩" Covid من وجهة نظر معلمي البادية الشمالية الشرقية، واستخدم الباحث المنهج الوصفي المسحي، وبينت النتائج أن الأدوار المستجدة لمعلم العلوم في ظل أزمة كورونا "١٩" Covid من وجهة نظر المعلمين جاءت مرتفعة في مجال الصحة المدرسية، وجاء مجال المتابعة في المرتبة الأولى ثم التوعية وأخيرا مجال الوقاية، وجميعها مرتفعة، وكان من أبرز التوصيات هو عمل دورات وورش العمل للمعلمين والمعلمات لتوضيح أهمية الصحة المدرسية.

وهدفت دراسة الشريف (٢٠٢٣) الى التعرف على مدى وعي معلم العلوم بمخاطر الإدمان الرقمي والتكنولوجي وطرق الاستخدام الامن للأنترنت والأجهزة الرقمية على التلاميذ في المرحلة الابتدائية، واستخدم الباحث المنهج الوصفي وكانت الاستبيان أداة جمع البيانات، وأظهرت النتائج أن وعي معلم العلوم بمخاطر الإدمان الرقمي والتكنولوجي كان مرتفعا، وكان أبرز توصيات الدراسة تفعيل دور معلم العلوم في توجيه التلاميذ لمواجهة السلوكيات المخالفة التي قد يتعرضون لها وتحذير التلاميذ من مخاطر الإدمان التقني.

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

التعقيب على الدراسات السابقة:

اتفقت جميع الدراسات على الدور المهم للمعلم في التعليم، وتوجيه الطلاب وتحذيرهم حيث أوصت دراسة مودودي (٢٠٢٣) بإجراء الدراسة في المدارس التعليمية من وجهة نظر العلمين أنفسهم، ودراسة العتيبي (٢٠٢٢) التي أوصت بتوجيه المعلم لإرشاد الطلاب ومناقشتهم وأما دراسة القحطاني (٢٠٢٢) ترى تفعيل دور المعلم في تحصين الطلاب، وكذلك دراسة العميري (٢٠٢١) التي أوصت بتوعية الطالبات في المدارس وترى دراسة الشرفات (٢٠٢٢) بتكثيف الدورات التدريبية وورش العمل للمعلمين والمعلمات وكذلك دراسة الشريف (٢٠٢٣) توصي بتفعيل دور معلم العلوم في توجيه التلاميذ وتختلف الدراسة الحالية عن الدراسات السابقة في أنها تبحث في التخصص "العلوم" لما له أهمية وارتباط في حياة الطالب وأول دراسة تبحث في دور معلم العلوم لمواجهة القضايا التربوية من جهة نظرهم.

الطريقة والإجراءات:

منهج الدراسة:

اتّبع الباحث المنهج الوصفي وذلك لمناسبته لتحقيق أهداف الدراسة، وهو "طريقة منتظمة لدراسة حقائق راهنة، متعلقة بظاهرة أو موقف أو أفراد، أو أحداث أو أوضاع معينة، بهدف اكتشاف حقائق جديدة أو التحقق من صحة حقائق قديمة، وآثارها، والعلاقات التي تتصل بها، وتغيرها، وكشف الجوانب التي تحكمها" (سلاطنية والجيلاني، ٢٠١٢، ص.١٣٣).

مجتمع الدراسة: معلمي العلوم في المرحلة المتوسطة في مدارس تعليم مكتب الشرائع التابع لإدارة التعليم في مكة المكرمة.

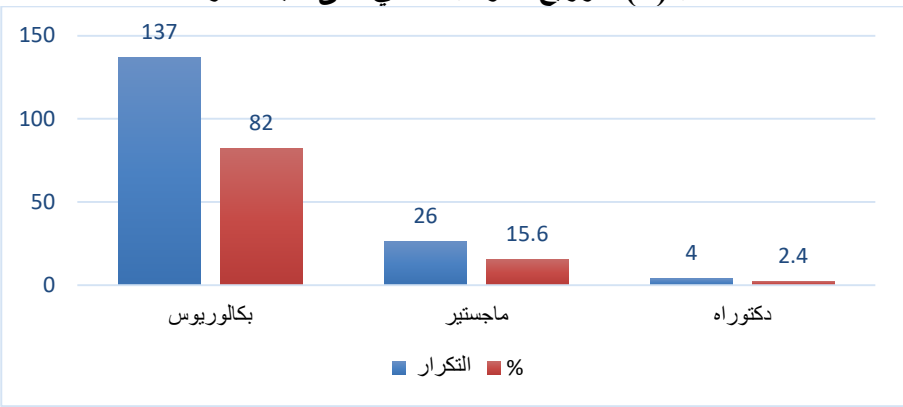
عينة الدراسة: تم اختيار العينة بطريقة عشوائية من معلمي العلوم في المدارس المتوسطة في الشرائع وتم توزيع استبانة الكترونية على العينة وكان عدد الاستجابات (١٦٧) معلم علوم، وفيما يلي توضيح تفصيلي لخصائص عينة الدراسة في الجداول التالية:

جدول (١): خصائص المشاركين حسب المؤهل العلمي

النوع	التكرار	النسبة
بكالوريوس	137	%82
ماجستير	26	%15.6
دكتوراه	4	%2.4
المجموع	167	100.0

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

الشكل (١): توزيع المؤهل العلمي على عينة الدراسة



تبين النتائج في الجدول (١)، الشكل (١) أن توزيع المعلمين في العينة بناءً على مستويات التعليم جاءت كما يلي: بلغ المجموع الكلي للمعلمين ١٦٧معلم، منهم ٨٢ معلم يحملون شهادة البكالوريوس، وتمثل هذه النسبة ٤٩.١% من المجموع، في حين يحمل ٢٦ معلما شهادة الماجستير، وتمثل ١٥.٦% من المجموع، وأخيرًا يحمل ٤ معلمين شهادة الدكتوراه، وتمثل ٢.٤% من المجموع الكلي.

جدول (٢): خصائص المشاركين حسب المسمى الوظيفي

النوع	التكرار	النسبة
معلم ممارس	153	%91.6
معلم متقدم	5	%3
وكيل شؤون طلاب	3	%1.8
مشرف تربوي	6	%3.6
المجموع	167	%100

تبين النتائج في الجدول (٢) أن توزيع المعلمين في العينة بناءً على مسميات وظائفهم كما يلي:

أنه من بين المجموع الكلي للمعلمين البالغ عددهم ١٦٧، فإن ١٥٣ معلم يمثلون وظيفة معلم ممارس، وتمثل هذه النسبة ٩١.٦% من المجموع، ويمثل ٥ معلمين وظيفة معلم متقدم وتمثل ٣%، وهناك ٦ معلمين يمثلون وظيفة مشرف تربوي وتمثل ٣.٦%، كما يوجد ٣ معلمين يمثلون وظيفة وكيل شؤون طلاب وتمثل ١.٨%.

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

أداة الدراسة:

تم بناء استبانة لجمع البيانات والإجابة على تساؤلات الدراسة وذلك بعد الرجوع للأدبيات والدراسات السابقة والاستفادة منها، والاستفادة من الخبراء والمختصين في هذا الموضوع، وبعد تصميم الاستبانة تم إرسالها إلكترونيا للمبحوثين بكل سرية، واستخدم الباحث مقياس ليكرت الثلاثي (Likert)(موافق، غير موافق، محايد)

صدق الأداة:

عرضت الاستبانة في صورتها الأولية على عدد من المحكمين المختصين في تخصص العلوم من مختلف جامعات ومدارس المملكة العربية السعودية وبلغ عددهم ١٣ محكماً وبلغ نسبة اتفاق المحكمين على الأداة ٨٤% وتم إعادة صياغ بعض الفقرات وإلغاء الأخرى بناء على رأي المحكمين ومن ثم تم إعداد الاستبانة في صورتها النهائية.

صدق الاتساق الداخلي لأداة الدارسة:

تم حساب معامل الارتباط لبيرسون بين المحور والفقرات التي تنتمي إليها، حيث تبين أن قيمة معامل الارتباط توضح وجود اتساق داخلي بين محاور أداة الدارسة والفقرات، حيث ان المحور الأول الذي يمثل واقع مواجهة القضايا التربوية عند معلمي العلوم والفقرات التي تنتمي إليها كانت ذات ارتباط معنوي ذات دلالة إحصائية عند مستوى معنوية (٠.٠٥)، و تراوح معامل الارتباط بين 0.444 - 0.764 كما أن الارتباط بين المحور الثاني الذي يمثل التحديات التي تواجه معلمي العلوم في مواجهة القضايا التربوية وجميع فقراته كانت ذات ارتباط معنوي ذات دلالة إحصائية عند مستوى معنوية (٠.٠٥)، حيث تراوح معامل الارتباط بين 0.342 – 0.706 في حين كان الارتباط بين المحور الثالث الذي يمثل الأساليب المناسبة لمعلمي العلوم لمواجهة القضايا التربوية وجميع الفقرات التي تنتمي إليها معنوي ذات دلالة إحصائية عند مستوى معنوية(٠.٠٥)، وتراوحت قيمة معامل الارتباط بين 0.372 – 0.738 كما في الجدول (٣).

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

جدول (٣) معامل ارتباط بيرسون بين محاور دور معلمي العلوم في مواجهة القضايا التربوية وفقراتها

واقع مواجهة القضايا التربوية عند معلمي العلوم			التحديات التي تواجه معلمي العلوم في مواجهة القضايا التربوية			الأساليب المناسبة لمعلمي العلوم لمواجهة القضايا التربوية		
رقم	معامل بيرسون	مستوى الدلالة	رقم	معامل بيرسون	مستوى الدلالة	رقم	معامل بيرسون	مستوى الدلالة
١	.569** ٠	٠.٠٠٠	١	.342** ٠	٠.٠٠٠	١	.685** ٠	٠.٠٠٠
٢	.444** ٠	٠.٠٠٠	٢	.660** ٠	٠.٠٠٠	٢	.637** ٠	٠.٠٠٠
٣	.715** ٠	٠.٠٠٠	٣	.706** ٠	٠.٠٠٠	٣	.529** ٠	٠.٠٠٠
٤	.611** ٠	٠.٠٠٠	٤	.618** ٠	٠.٠٠٠	٤	.606** ٠	٠.٠٠٠
٥	.680** ٠	٠.٠٠٠	٥	.419** ٠	٠.٠٠٠	٥	.738** ٠	٠.٠٠٠
٦	.750** ٠	٠.٠٠٠	٦	.408** ٠	٠.٠٠٠	٦	.661** ٠	٠.٠٠٠
٧	.743** ٠	٠.٠٠٠	٧	.464** ٠	٠.٠٠٠	٧	.656** ٠	٠.٠٠٠
٨	.764** ٠	٠.٠٠٠	٨	.520** ٠	٠.٠٠٠	٨	.600** ٠	٠.٠٠٠
٩	.606** ٠	٠.٠٠٠	٩	.511** ٠	٠.٠٠٠	٩	.372** ٠	٠.٠٠٠
١٠	.569** ٠	٠.٠٠٠	١٠	.657** ٠	٠.٠٠٠	١٠	.429** ٠	٠.٠٠٠

ثبات أداة الدراسة:

تم حساب معامل ثبات الاستبانة بطريقة ألفا كرونباخ ولوحظ أن معامل الثبات للفقرات أكبر من ٠.٧ كما في الجدول (٤) وهذا يؤكد أن أداة جمع البيانات تتمتع بثبات مرتفع ومقبول لغايات الدراسة الحالية وتم استخدام معادلة " كرونباخ ألفا لحساب الاتساق الداخلي لمجالات الدراسة كما في الجدول (٤)، وتبين أن قيم معاملات الثبات مرتفعة، وهذا يدل على أن أداة الدراسة تتمتع باتساق داخلي مرتفع ومقبول لأغراض الدراسة.

جدول (٤) قيم معاملات الثبات كرونباخ ألفا لمجالات أداة الدراسة والدرجة الكلية

المجال الرئيسي	المجال الفرعي	عدد الفقرات	معامل الثبات (كرونباخ ألفا)
دور معلمي العلوم في مواجهة القضايا التربوية	واقع مواجهة القضايا التربوية عند معلمي العلوم	١٠	٠.٨٢٨
	التحديات التي تواجه معلمي العلوم في مواجهة القضايا التربوية	١٠	٠.٧٢٦
	الأساليب المناسبة لمعلمي العلوم لمواجهة القضايا التربوية	١٠	٠.٧٨٩
الدرجة الكلية		٣٠	٠.٧٤١

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

إجراءات تطبيق الدراسة وجمع البيانات:

بعد التأكد من صدق الأداة وثباتها تم إرسال الاستبانة إلكترونياً إلى معلمي العلوم للمرحلة المتوسطة وذلك بالتعاون مع مكتب إدارة التعليم في الشرائع وبلغ عدد الاستجابات ١٦٧ استجابة.

الأساليب الإحصائية:

تم تحديد نقطة القطع أو محك معتمد مقسم إلى ثلاث مستويات في الدراسة من خلال ثلاثة مستويات، وتم احتساب قيمة الفرق بين أعلى قيمة على تدريج المقياس (٥) وأقل قيمة على تدريج المقياس (١) مقسوماً على ثلاث مستويات (٢/٣) = ٠.٦٧ وبعد ذلك يتم إضافة هذه القيمة إلى أقل قيمة في التدرج للمقياس وهي (١) بهدف تحديد ألحدا لأعلى للفئة، وتحديد أهمية الفئة، والجدول (٥) يوضح ذلك.

جدول (٥) محكات اعتماد درجة استجابة أفراد عينة الدراسة على فقرات متغيرات الدراسة

طول الفئة	درجة الاستجابة
1.67-1	منخفضة
2.33-1.68	متوسطة
3-2.34	مرتفعة

وتم استخدام برنامج SPSS وحساب التكرارات والمتوسطات الحسابية والانحراف المعياري والنسب المئوية لكل فقرة وذلك لاستخلاص النتائج.

عرض وتفسير ومناقشة نتائج البحث:

أولاً: النتائج المتعلقة بالإجابة عن السؤال الأول:

للإجابة عن السؤال الأول: ما واقع مواجهة القضايا التربوية عند معلمي العلوم من وجهة نظرهم؟

تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والنسب المئوية لواقع مواجهة القضايا التربوية عند معلمي العلوم من وجهة نظرهم، الجدول (٦) يبين النتائج كما يلي:

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

الجدول (٦) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لواقع دور لمعلمي العلوم في مواجهة القضايا التربوية

الرقم	الفقرة	التكرار/ %	غير موافق	محايد	موافق	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة	التقدير
10	يحرص معلم العلوم على الاهتمام بالقيم الدينية والاجتماعية والتربوية في مواجهة القضايا التربوية.	التكرار	2	2	163	2.96	0.24	١	مرتفعة
		النسبة	1.2	1.2	97.6				
2	يناقش معلم العلوم الطلاب ويقدم لهم النصيحة في حل القضايا التربوية.	التكرار	4	13	150	2.87	0.4	٢	مرتفعة
		النسبة	2.4	7.8	89.8				
4	ينمي معلم العلوم التفكير الناقد لدى الطلاب لمواجهة القضايا التربوية.	التكرار	7	10	150	2.86	0.46	٣	مرتفعة
		النسبة	4.2	6	89.8				
1	يتعاون معلم العلوم مع مدير المدرسة والموجه الطلابي والمعلمين في كشف القضايا التربوية.	التكرار	9	17	141	2.79	0.52	٤	مرتفعة
		النسبة	5.4	10.2	84.4				

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

3	يزود معلم العلوم الطلاب بالطرق العلمية الصحيحة لحل القضايا التربوية التي تواجههم.	التكرار	11	20	136	2.75	0.57	٥	مرتفعة
		النسبة	6.6	12	81.4				
5	يحرص معلم العلوم على تفعيل دور الحوار لمعرفة أسباب القضايا التربوية بين الطلاب.	التكرار	13	22	132	2.71	0.6	٦	مرتفعة
		النسبة	7.8	13.2	79				
8	يستخدم معلم العلوم الإستراتيجيات الحديثة لحل القضايا التربوية.	التكرار	16	27	124	2.65	0.65	٧	مرتفعة
		النسبة	9.6	16.2	74.3				
9	يحرص معلم العلوم على حضور دورات وورش عمل ذات علاقة بالقضايا التربوية.	التكرار	24	32	111	2.52	0.74		مرتفعة
		النسبة	14.4	19.2	66.5				
6	يشارك معلم العلوم المسؤولين في وضع الخطط لمواجهة القضايا التربوية.	التكرار	34	38	95	2.37	0.8	٩	مرتفعة
		النسبة	20.4	22.8	56.9				
7	يكلف معلم	التكرار	53	44	70	2.1	0.85	١٠	متوسطة

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

	العلوم الطلاب بكتابة البحوث والاستقصاء العلمي عن أسباب القضايا التربوية.	النسبة	31.7	26.3	41.9				
	الكلي					2.66	0.38	-	مرتفعة

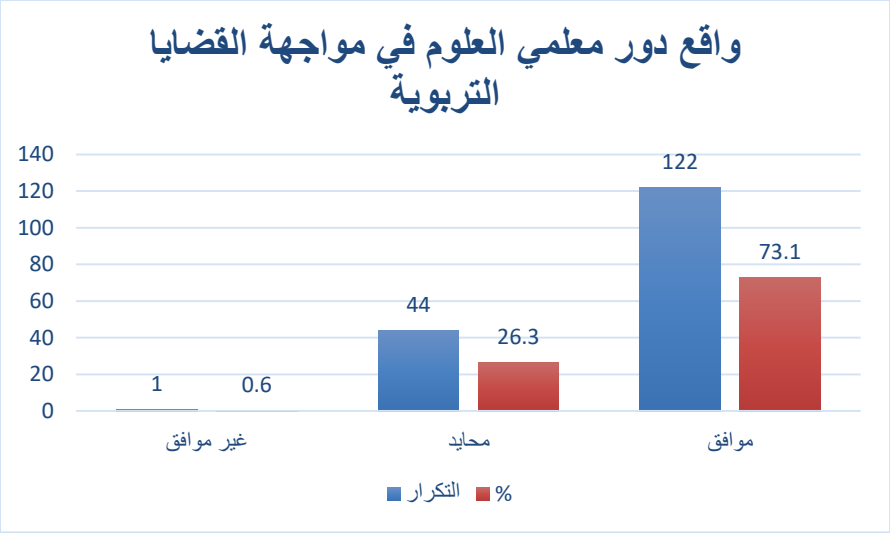
توضح النتائج في الجدول (٦) أن مستوى واقع دور معلمي العلوم في مواجهة القضايا التربوية جاء بدرجة مرتفعة، بمتوسط حسابي (٢.٦٦) وانحراف معياري (٠.٣٨)، وأما جميع فقرات هذا المجال فقد جاءت بدرجة مرتفعة عدا الفقرة (٧) والتي تنص على " يكلف معلم العلوم الطلاب بكتابة البحوث والاستقصاء العلمي عن أسباب القضايا التربوية." حيث جاءت بدرجة متوسطة، وكان أكبر تقدير للفقرة رقم (١٠) والتي تنص على " يحرص معلم العلوم على الاهتمام بالقيم الدينية والاجتماعية والتربوية في مواجهة القضايا التربوية. "وبمتوسط حسابي (٢.٩٦) وانحراف معياري (٠.٢٤)، وأما مستويات المقياس فكانت النسبة المئوية (غير موافق:١.٢%، محايد: ١.٢%، موافق: ٩٧.٦%)، وكان أقل تقدير للفقرة (٧) والتي تنص على " يكلف معلم العلوم الطلاب بكتابة البحوث والاستقصاء العلمي عن أسباب القضايا التربوية." بمتوسط حسابي (٢.١) وانحراف معياري (٠.٨٥)، والنسبة المئوية للمستويات الثلاثة كانت (غير موافق:٣١.٧%، محايد: ٢٦.٣%، موافق: ٤١.٩%) وتتفق هذه النتيجة مع دراسة كل من الشريف (٢٠٢٣) ودراسة الشرفات (٢٠٢٢) ودراسة القحطاني (٢٠٢٢) التي أظهرت نتائجها أن دور المعلم كان بدرجة مرتفعة ويمارس دوره بكفاءة.

الجدول (٧) توزيع التكرار والنسبة المئوية لواقع دور معلمي العلوم في مواجهة القضايا التربوية

المحور		غير موافق	محايد	موافق
واقع دور معلمي العلوم في مواجهة القضايا التربوية	التكرار	١	٤٤	١٢٢
	النسبة المئوية	%٠.٦	%٢٦.٣	%٧٣.١

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

الشكل (٢) توزيع التكرار والنسبة المئوية لواقع دور معلمي العلوم في مواجهة القضايا التربوية



توضح النتائج في الجدول (٧)، والشكل (٢) التوزيع والتكرار النسبي لواقع دور معلمي العلوم في مواجهة القضايا التربوية، يُظهر هذا المستوى موافقة المعلمين على دور معلمي العلوم في مواجهة القضايا التربوية. وتشير النتائج إلى أن ١٢٢ من المعلمين (بنسبة ٧٣.١%) يتفقون مع هذا الدور، في حين أن ٤٤ معلماً محايد (بنسبة ٢٦.٣%)، يظلون محايدين فيما يتعلق بهذا الدور، ومعلم واحد غير موافق فقط (بنسبة ٠.٦%) وتتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسة الشريف (٢٠٢٣) ودراسة الشرفات (٢٠٢٢) ودراسة القحطاني (٢٠٢٢).

ثانياً: النتائج المتعلقة بالإجابة عن السؤال الثاني:

للإجابة عن السؤال الثاني: ما التحديات التي تواجه معلمي العلوم في مواجهة القضايا التربوية؟

تم احتساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للتحديات التي تواجه معلمي العلوم في مواجهة القضايا التربوية، الجدول (٨) يبين النتائج كما يلي:

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

الجدول (٨) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتحديات التي تواجه معلمي العلوم في مواجهة القضايا التربوية مرتب ترتيباً تنازلياً

الرقم	الفقرة	التكرار %	غير موافق	محايد	موافق	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة	التقدير
6	تسهم وسائل التواصل الاجتماعي في انتشار القضايا التربوية بين الطلاب.	التكرار	8	13	146	2.83	0.49	١	مرتفعة
		النسبة	4.8	7.8	87.4				
1	كثرة الحصص في الجدول الدراسي لمعلم العلوم.	التكرار	14	14	139	2.75	0.6	٢	مرتفعة
		النسبة	8.4	8.4	83.2				
٨	قلة متابعة أولياء الأمور والتفكك الأسري.	التكرار	11	22	134	2.74	0.57	٣	مرتفعة
		النسبة	6.6	13.2	80.2				
٩	غياب دور البحث العلمي والاجرائي والاستقصاء العلمي.	التكرار	20	29	118	2.59	0.7	٤	مرتفعة
		النسبة	12	17.4	70.7				
٧	تكليف معلم العلوم بأنشطة إضافية.	التكرار	35	16	116	2.49	0.82	٥	مرتفعة
		النسبة	21	9.6	69.5				
٤	قلة الدورات التدريبية ذات العلاقة بالقضايا التربوية.	التكرار	31	25	111	2.48	0.79	٦	مرتفعة
		النسبة	18.6	15	66.5				
٥	ضعف جاهزية المبنى المدرسي لممارسة	التكرار	29	29	109	2.48	0.77	٦	مرتفعة

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

	الإستراتيجيات الحديثة لإيجاد الحلول للقضايا التربوية.	النسبة	17.4	17.4	65.3				
٣	قلة مشاركة معلم العلوم لإيجاد حلول للقضايا التربوية.	التكرار	71	39	57	1.92	0.87	٧	متوسطة
		النسبة	42.5	23.4	34.1				
١٠	اهتمام معلم العلوم بالمادة العلمية فقط واهمال القضايا التربوية.	التكرار	80	32	55	1.85	0.89	٨	متوسطة
		النسبة	47.9	19.2	32.9				
٢	ضعف إلمام معلم العلوم بالقضايا التربوية.	التكرار	87	38	42	1.73	0.84	٩	متوسطة
		النسبة	52.1	22.8	25.1				
الكلي						2.38	0.40	-	مرتفعة

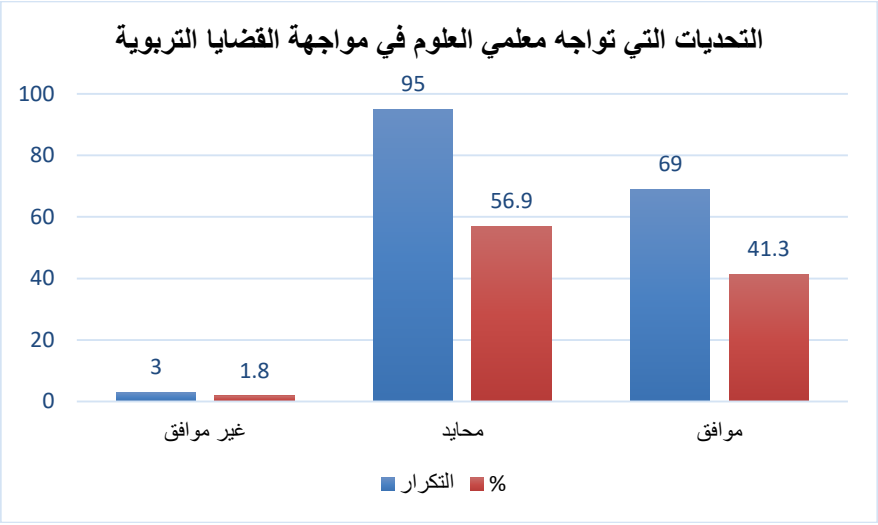
تبين النتائج في الجدول (٨) أن مستوى التحديات التي تواجه معلمي العلوم في مواجهة القضايا التربوية جاء بدرجة مرتفعة، بمتوسط حسابي (٢.٣٨) وانحراف معياري (٠.٤٠)، في حين أن جميع فقرات هذا المجال جاءت بدرجة مرتفعة عدا الفقرات (٢،٣،١٠) فقد جاءت بدرجة متوسطة، وكان أكبر تقدير للفقرة رقم (٦) والتي تنص على " تسهم وسائل التواصل الاجتماعي في انتشار القضايا التربوية بين الطلاب." وبمتوسط حسابي (٢.٨٣) وانحراف معياري (٠.٤٩)، وأما مستويات المقياس فكانت النسبة مئوية (غير موافق:٤.٨%، محايد: ٧.٨%، موافق: ٨٧.٤%)، وكان أقل تقدير للفقرة (٢) والتي تنص على "ضعف إلمام معلم العلوم بالقضايا التربوية." بمتوسط حسابي (١.٧٣) وانحراف معياري (٠.٨٤)، أما النسبة المئوية للمستويات المقياس كانت (غير موافق:٥٢.١%، محايد: ٢٢.٨%، موافق: ٢٥.١%). حيث تتفق هذه النتيجة مع دراسة كل من العتيبي (٢٠٢٢) والعميري (٢٠٢١) والشريف (٢٠٢٣).

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

الجدول (٩) توزيع التكرار والنسبة المئوية لتحديات التي تواجه معلمي العلوم في مواجهة القضايا التربوية

المحور		غير موافق	محايد	موافق
التحديات التي تواجه معلمي العلوم في مواجهة القضايا التربوية	التكرار	٣	٩٥	٦٩
	النسبة	١.٨	٥٦.٩	٤١.٣

الشكل (٣) توزيع التكرار والنسبة المئوية لتحديات التي تواجه معلمي العلوم في مواجهة القضايا التربوية



توضح النتائج في الجدول (٩)، والشكل (٣) التوزيع والتكرار النسبي لتحديات التي تواجه معلمي العلوم في مواجهة القضايا التربوية، يُظهر هذا المستوى حيادية الأشخاص. وتشير النتائج إلى أن ٦٩ من المشاركين (بنسبة ٤١.٣%) يتفقون مع هذا الدور، في حين ان ٩٥ محايد (بنسبة ٥٦.٩%)، يظلون محايدين فيما يتعلق بهذا الدور. غير موافق فقط ٣ثلاثة معلمين (بنسبة ١.٨%) حيث تتفق هذه النتيجة مع دراسة كل من العتيبي (٢٠٢٢) والعميري (٢٠٢١) والشريف (٢٠٢٣).

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

ثالثاً: النتائج المتعلقة بالإجابة عن السؤال الثالث:

للإجابة عن السؤال الثالث: ماهي الأساليب المناسبة لمعلمي العلوم لمواجهة القضايا التربوية؟

تم احتساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للأساليب المناسبة لمعلمي العلوم لمواجهة القضايا التربوية، الجدول (١٠) يبين النتائج كما يلي:

الجدول (١٠) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للأساليب المناسبة لمعلمي العلوم لمواجهة القضايا التربوية

الرقم	الفقرة	التكرار %	غير موافق	محايد	موافق	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة	التقدير
9	يحذر معلم العلوم من رفقاء السوء.	التكرار	0	5	162	2.97	0.17	١	مرتفعة
		النسبة	0	3	97				
10	يطلب معلم العلوم من الطلاب إبلاغ أولياء أمورهم عن القضايا التربوية ومشاركتهم وعدم الخوف.	التكرار	5	12	150	2.87	0.42	٢	مرتفعة
		النسبة	3	7.2	89.8				
7	توجيه الطلاب لحضور دورات تثقيفية في مواجهة القضايا التربوية.	التكرار	7	13	147	2.84	0.47	٣	مرتفعة
		النسبة	4.2	7.8	88				
2	استخدام عمليات العلم للكشف عن القضايا التربوية ومواجهاتها.	التكرار	9	15	143	2.8	0.52	٤	مرتفعة
		النسبة	5.4	9	85.6				
6	مناقشة الموجه الطلابي لمعرفة اسباب القضايا	التكرار	5	23	139	2.8	0.47	٤	مرتفعة
		النسبة	3	13.8	83.2				

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

	التربوية.							
1	إعداد دورات تدريبية حول استخدام الطرق العلمية الصحيحة لحل القضايا التربوية.	التكرار	10	15	142	2.79	0.54	٥	مرتفعة
		النسبة	6	9	85				
4	البحث والتقصي حول القضايا التربوية بالطرق العلمية.	التكرار	7	22	138	2.78	0.5	٦	مرتفعة
		النسبة	4.2	13.2	82.6				
8	يوضح معلم العلوم العقوبات واللوائح والقوانين بالتعاون مع إدارة المدرسة.	التكرار	13	15	139	2.75	0.59	٧	مرتفعة
		النسبة	7.8	9	83.2				
3	التركيز على استخدام الإستراتيجيات الحديثة لحل القضايا التربوية.	التكرار	12	21	134	2.73	0.59	٨	مرتفعة
		النسبة	7.2	12.6	80.2				
5	مشاركة معلم العلوم الفعالة في وضع الخطط لمواجهة القضايا التربوية.	التكرار	14	24	129	2.69	0.62	٩	مرتفعة
		النسبة	8.4	14.4	77.2				
الكلي						٨2.	٣0.	-	مرتفعة

يوضح الجدول (١٠) نتائج الأساليب المناسبة لمعلمي العلوم في مواجهة القضايا التربوية، حيث جاء بدرجة مرتفعة، وبمتوسط حسابي (٢.٣٨) وانحراف معياري (٠.٤٠)، وجاءت جميع فقرات هذا المجال بدرجة مرتفعة، وكان أكبر تقدير للفقرة

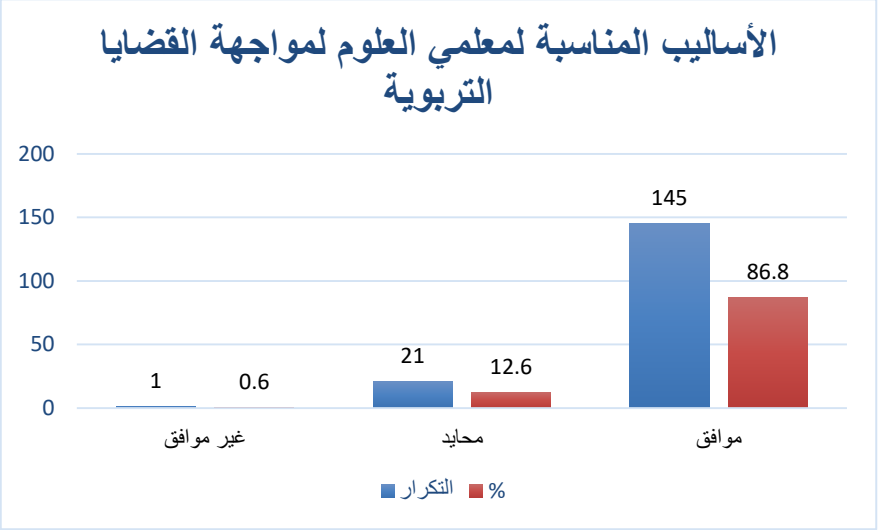
ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

رقم (٩) والتي تنص على " يحذر معلم العلوم من رفقاء السوء. "وبمتوسط حسابي (٢.٩٧) وانحراف معياري (٠.١٧)، وأما مستويات المقياس فكانت النسبة المئوية (غير موافق:٠%، محايد: ٣%، موافق: ٩٧%)، وكان أقل تقدير للفقرة (٥) والتي تنص على " مشاركة معلم العلوم الفعالة في وضع الخطط لمواجهة القضايا التربوية." بمتوسط حسابي (٢.٦٩) وانحراف معياري (٠.٦٢)، واما توزيع النسبة المئوية لمستويات المقياس الثلاثة (غير موافق:٨.٤%، محايد: ١٤.٤%، موافق: ٧٧.٢%) وتتفق هذه النتيجة مع دراسة كل من العتيبي (٢٠٢٢) القحطاني (٢٠٢٢) العميري (٢٠٢١).

الجدول (١١) توزيع التكرار والنسبة المئوية للأساليب المناسبة لمعلمي العلوم لمواجهة القضايا التربوية

المحور		غير موافق	محايد	موافق
الأساليب المناسبة لمعلمي العلوم لمواجهة القضايا التربوية	التكرار	١	٢١	145
	النسبة	0.6	12.6	86.8

الشكل (٤) توزيع التكرار والنسبة المئوية للأساليب المناسبة لمعلمي العلوم لمواجهة القضايا التربوية



ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

توضح النتائج في الجدول (١١)، والشكل (٤) التوزيع والتكرار النسبي للأساليب المناسبة لمعلمي العلوم في مواجهة القضايا التربوية، يُظهر هذا المستوى موافقة المعلمين على الأساليب. وتشير النتائج إلى أن ١٤٥ من المعلمين (بنسبة ٨٦.٨%) يتفقون مع هذا الدور، في حين أن ٢١ معلماً محايد (بنسبة ١٢.٦ %)، يظلون محايدين فيما يتعلق بهذا الدور، ومعلم واحد فقط غير موافق (بنسبة ٠.٦%) حيث تتفق هذه النتيجة مع دراسة كل من العتيبي (٢٠٢٢) القحطاني (٢٠٢٢) العميري (٢٠٢١).

ملخص نتائج الدراسة:

توصلت نتائج الدراسة إلى أن واقع مواجهة القضايا التربوية عند معلمي العلوم من وجهة نظرهم كانت بدرجة مرتفعة بنسبة ٧٣.١% حيث أظهرت نتائج الدراسة أن جميع عبارات هذا المجال مرتفعة ماعدا عبارة "يكلف معلم العلوم الطلاب بكتابة البحوث والاستقصاء العلمي عن أسباب القضايا التربوية" كانت بنسبة متوسطة، وتدل هذه النتيجة إلى أن المعلمين يمارسون دورهم في مساعدة الطلاب للتصدي للقضايا التربوية وهذي النتيجة تتفق مع دراسة الشريف (٢٠٢٣) ودراسة الشرفات (٢٠٢٢) ودراسة القحطاني (٢٠٢٢) التي أظهرت نتائجها أن دور المعلم كان بدرجة مرتفعة ويمارس دوره بكفاءة.

وخلصت الدراسة الى أن هناك تحديات تواجه معلمي العلوم في مواجهة القضايا التربوية بنسبة ٤١.٣% وهي نسبة متوسطة وكان من أبرز هذه التحديات هو اسهام وسائل التواصل الاجتماعي في انتشار القضايا التربوية وهذي النتيجة تتفق مع دراسة كل من العتيبي (٢٠٢٢) والعميري (٢٠٢١) والشريف (٢٠٢٣) التي أظهرت أن التكنولوجيا تساعد في انتشار القضايا التربوية.

وساعدت الدراسة في إيجاد وسائل لمواجهة القضايا التربوية من وجهة نظر معلمي العلوم حيث كانت نسبة الأساليب المناسبة لمعلمي العلوم لمواجهة القضايا التربوية مرتفعة بنسبة ٨٦.٨% وهي نسبة عالية وجميع عبارات هذا المجال مرتفعة وكان أبرزها أن يحذر معلم العلوم من رفقاء السوء وتتفق هذه النتيجة مع دراسة كل من العتيبي (٢٠٢٢) القحطاني (٢٠٢٢) العميري (٢٠٢١).

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

ويرى الباحث أن نتائج هذا البحث بينت دور معلمي العلوم في مواجهة القضايا التربوية من وجهة نظرهم وأبرز التحديات التي تواجه معلمي العلوم في مواجهة القضايا التربوية من وجهة نظرهم وماهية الأساليب المناسبة لمعلمي العلوم لمواجهة القضايا التربوية من وجهة نظرهم وتختلف عن الدراسات السابقة فهي الدراسة الأولى في حد علم الباحث التي تدرس دور معلمي العلوم في مواجهة القضايا التربوية وأبرز التحديات التي تواجههم لمواجهة القضايا التربوية والأساليب المناسبة لمواجهة القضايا التربوية من وجهة نظرهم.

توصيات البحث:

في ضوء نتائج هذا البحث يوصي الباحث بالآتي:

١- تمكين دور البحث العلمي والاجرائي والاستقصاء العلمي في حل القضايا التربوية حيث كانت من التحديات التي تواجه معلمي العلوم.

٢- زيادة عدد الدورات التدريبية ذات العلاقة بالقضايا التربوية للمعلمين وذلك لمواجهة القضايا التربوية.

٣- زيادة توعية الطلاب عن انتشار القضايا التربوية ومخاطرها.

٤- اجراء المزيد من البحوث المشابهة للتخصصات مختلفة لمعرفة دور معلمي المواد حول مواجهة القضايا التربوية.

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

المراجع:

أنصاري، أسعد. (٢٠١٥). دور المعلم في العملية التعليمية. الجامعة السلفية. *دار التأليف والترجمة، ٤٧* (١٢).

البليهد، نورة. (٢٠٢٠). الاحتياجات التدريبية لأعضاء الهيئة الإدارية في جامعة الأميرة نورة بنت عبد الرحمن في ضوء رؤية المملكة٢٠٣٠م. *المجلة التربوية بجامعة سوهاج*، (٧٤).

بن مالك، محمد. (٢٠٢١). *دور المعلم في تفعيل العملية التعليمية* [رسالة ماجستير غير منشورة]. جامعة أحمد دراية أدرار.

بودريعات، فريدة وبولكروش، سعاد. (٢٠١٨). *دور المعلم في العملية الإرشادية* [رسالة ماجستير غير منشورة]. جامعة محمد الصديق في الجزائر.

جبريل، سلامة. (٢٠١٨). القضايا التربوية في الصحافة المصرية "دراسة تحليلية". *مجلة التربية في القرن ٢١ للدراسات التربوية والنفسية بجامعة مدينة السادات.*

سلاطنية، بلقاسم والجيلاني، حسان. (٢٠١٢). *المناهج الأساسية في البحوث الاجتماعية*. دار الفجر للنشر والتوزيع.

السيد، هيثم. (٢٠١٨). *دور مديري المدارس الثانوية للحد من ظاهرة تسرب الطلاب في منطقة بئر السبع من وجهة نظر المشرفيين التربويين والمعلمين* [رسالة ماجستير، جامعة عمان العربية في الأردن]. قاعدة معلومات دار المنظومة.

الشرفات، سيار. (٢٠٢٢). الأدوار المستجدة لمعلم العلوم في الصحة المدرسية في ظل أزمة كورونا Covid -19 من وجهة نظر معلمي البادية الشمالية الشرقية. *مجلة العلوم التربوية والنفسية*، ٦ ، (٢٠).

الشريف، خالد. (٢٠٢٣). مدي وعي معلمي العلوم بالمملكة العربية السعودية بمخاطر الإدمان الرقمي والتكنولوجي على تلاميذ المرحلة الابتدائية. *مجلة شباب الباحثين في جامعة سوهاج*، ٣ (١٤).

شما، محمود. (٢٠١٨). أثر برنامج تدريبي لمعلمي التربية الإسلامية قائم على الأساليب التربوية في القرآن الكريم والسنة النبوية في تحسين ممارساتهم التدريسية. *مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات التربوية.*

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

الصغير، محمد. (٢٠٢٠). دور كلية التربية في مواجهة ظاهرة التسرب الدراسي. *المؤسسة العربية للعلوم ونشر الأبحاث، ٤* (٤٨).

العتيبي، عبد المجيد. (٢٠٢٢). الدور التربوي للمعلم في الحد من أساليب التنمر الإلكتروني لدى طلبة المرحلة الثانوية بمحافظة شقراء في ظل جائحة كورونا (كوفيد-١٩). *مكتب التربية العربي لدول الخليج*.

علوان، عماد. (٢٠١٦). أشكال التنمر في ضوء بعض المتغيرات الديموغرافية بين الطلاب المراهقين بمدينة أبها. *مجلة التربية بجامعة الأزهر*، (١٦٨).

العميري، ابرار. (٢٠٢١). التنمر الإلكتروني و الانسحاب الاجتماعي لدى طالبات المرحلة الثانوية بمكة المكرمة. *مجلة البحوث التربوية والنوعية*، (٩).

الغامدي، أحمد. (٢٠١٧). *تفاعل متابعي تويتر حول بعض القضايا التربوية في المجتمع السعودي: دراسة تحليلية*. [رسالة ماجستير، جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية]. قاعدة معلومات دار المنظومة.

فريحات، سليمان. (٢٠٢٢). دور معلمي العلوم في المدارس الحكومية في محافظة جرش في ربط المعرفة بالحياة من وجهة نظرهم. *مجلة العلوم التربوية والنفسية، ٦* (٣٣).

فويرس، رميساء ومليكة، محرزي. (٢٠٢٢). ماهية التنمر الإلكتروني (مفهومه، أشكاله، أثاره، واستراتيجيات مواجهته). *المجلة العلمية لتربية الطفولة المبكرة*، (٢).

القحطاني، عوض. (٢٠٢٢). دور معلمي التربية الإسلامية في تحصين طلاب المرحلة الثانوية من الإلحاد. *المجلة العلمية لكلية التربية في جامعة أسيوط، ٢٨* (٤).

مصطفى، عبد العزيز. (٢٠١٧). دوافع التنمر الإلكتروني لدى أطفال المنطقة الشرقية بالمملكة العربية السعودية. *مجلة العلوم التربوية والنفسية بجامعة البحرين*.

مودودي، محمد، سليمان، ديالو والحارثي، عبد الرحمن. (٢٠٢٣). دراسة تحليلية للقضايا التربوية المعاصرة المتضمنة في مراكز البحوث التربوية والدراسات. *المؤسسة العربية للعلوم ونشر الأبحاث، ٧* (٢٥).

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

ناصر، محمد. (٢٠١٦). دور المعلم التربوي من وجهة نظر مديري المدارس والمشرفين التربويين. *مجلة الآداب بجامعة بغداد*.

وزارة التعليم. (١٤٤٣). *الدليل الارشادي للمعلم الجديد ١٤٤٢-١٤٤٣*. الإدارة العامة للإشراف التربوي.

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

دور مديري المدارس في تنمية الإبداع لدى طلاب المدارس الابتدائية بمنطقة نجران

The Role of School Principals in Developing Creativity among Primary School Students in Najran Region

إعداد

جابر محمد جابر مدخلي

Jaber Muhammad Jaber Madkhali

الماجستير المهني في التربية تخصص القيادة التربوية - جامعة نجران

د. محمد ماهر

Dr. Mohamed Maher

كلية التربية– جامعة نجران

Doi: 10.21608/jasep.2024.372763

استلام البحث : ٩ / ٥ /٢٠٢٤

قبول النشـــر: ٢١ / ٥ / ٢٠٢٤

مدخلي، جابر محمد جابر و ماهر، محمد (٢٠٢٤). دور مديري المدارس في تنمية الإبداع لدى طلاب المدارس الابتدائية بمنطقة نجران. ***المجلة العربية للعلوم التربوية والنفسية***، المؤسسة العربية للتربية والعلوم والآداب، مصر،٨(٤٠) ، ١٤٧ – ١٨٤.

http://jasep.journals.ekb.eg

دور مديري المدارس في تنمية الإبداع لدى طلاب المدارس الابتدائية بمنطقة نجران

المستخلص:

هدف البحث إلى تقصي دور مديري المدارس في تنمية الإبداع لدى طلاب المدارس الابتدائية بمنطقة نجران. واستخدم الباحث المنهج الوصفي لإجراء الدراسة. وتكون مجتمع الدراسة من (١٧٩) مدير ومديرة بمدارس المرحلة الابتدائية بالتعليم العام بمنطقة نجران، واختار الباحث عينة قصدية تكونت من (١٧٩) مدير ومديرة. ولجمع بيانات ومعلومات البحث طور الباحث استبانة تكونت من (٣٠) فقرة موزعة على محورين. وأظهرت نتائج الدراسة أن مدراء المدارس يقومون بدور كبير في تنمية الابداع لدى طلاب المرحلة الابتدائية بمنطقة نجران، حيث بلغ المتوسط الحسابي لدور مدراء المدارس في تنمية إبداع الطلاب على مستوى بعد الإدارة المدرسية الإبداعية (٢.٦٦)، وبلغ المتوسط الحسابي على مستوى بعد الاهتمام بالمبدعين (٢.٨١). كما أظهرت نتائج الدراسة أن موافقة أفراد عينة الدراسة على المعوقات التي تعيق المدير من تنمية الإبداع لدى الطلبة في المرحلة الابتدائية جاءت بدرجة كبيرة، حيث بلغ المتوسط الحسابي (٢.٦٥). كما كشفت نتائج الدراسة عدم وجود فروق دالة إحصائيا بين متوسطات استجابة أفراد عينة الدراسة حول دور مديري المدارس في تنمية الإبداع لدى طلاب المرحلة الابتدائية بمنطقة نجران تعزى لمتغيرات الجنس، وسنوات الخبرة، والمؤهل العلمي. بينما أظهرت نتائج الدراسة وجود فروق دالة إحصائيا بين متوسطات استجابة أفراد عينة الدراسة حول دور مديري المدارس في تنمية الإبداع لدى طلاب المرحلة الابتدائية بمنطقة نجران تعزى لمتغير الدورات التدريبية لصالح عينة الدراسة الحاصلين على دورات أكثر. وبناءا على نتائج الدراسة أوصى الباحث بعقد دورات تدريبية وورش عمل لتدريب الطلاب والمعلمين على تنمية الإبداع بالمدارس، واقترح الباحث إجراء دراسة حول دور الإبداع في تنمية التحصيل الدراسي لدى الطلاب.

الكلمات المفتاحية: مدراء المدارس-تنمية الإبداع-المرحلة الابتدائية.

Abstract:

The aim of the research is to investigate the role of school principals in developing creativity among primary school students in Najran region. The researcher used the descriptive approach to conduct the study. The study population consisted of (179) principals and principals in primary schools in general education in the Najran region, and the researcher chose an

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

intentional sample consisting of (179) principals and principals. In order to collect research data and information, the researcher developed a questionnaire that consisted of (30) paragraphs distributed on two axes. The results of the study showed that school principals play a major role in developing creativity among primary school students in the Najran region, where the arithmetic mean of the role of school principals in developing students' creativity at the level of the creative school management dimension was (2.66), and the arithmetic mean at the level of attention to creators was (2.81). The results of the study also showed that the approval of the study sample members on the obstacles that hinder the director from developing creativity among students in the primary stage came to a large degree, as the arithmetic mean was (2.65). The results of the study also revealed that there were no statistically significant differences between the response averages of the study sample members about the role of school principals in developing creativity among primary school students in Najran region, due to the variables of gender, years of experience, and educational qualification. While the results of the study showed that there were statistically significant differences between the response averages of the study sample about the role of school principals in developing creativity among primary school students in Najran region due to the variable of training courses in favor of the study sample who obtained more courses. Based on the results of the study, the researcher recommended holding training courses and workshops to train students and teachers to develop creativity in schools. The researcher suggested conducting a study on the role of creativity in developing students' academic achievement.

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

Keywords: school principals - creativity development - the primary stage.

مقدمة:

الإبداع سلوك إنساني خلاق، يكمن في داخل كل شخص منا، ونستطيع من خلاله تنمية قدراتنا، وتطوير مهاراتنا، وخدمة مجتمعاتنا؛ متى ما وجدنا البيئة المناسبة لتنميته، والأشخاص الذين يأخذون بأيدينا إلى فضاءات التفكير والإبداع، خاصة وأن كل شخص منا لديه قدرة إبداعية فطرية، يستطيع منها التفكير خارج الصندوق، كما أن الإبداع بات ضرورة من الضرورات المهمة والسمات التي ينبغي توفرها في مدير المدرسة الحديثة خاصة في ظل ما يشهده العالم من تطورات وتقدم تقني وتكنولوجي وثورة معلوماتية هائلة، ولكون المدرسة هي المنجم الحقيقي لاكتشاف الطلبة المبدعين كونهم الثروة البشرية التي يجب على الدول الحرص على اكتشافهم واستثمارهم من أجل تقدمها ومواكبة ركب الدول العالمية المتقدمة، فقد حرصت حكومتنا الرشيدة في وطننا الغالي المملكة العربية السعودية على الاهتمام بالتعليم وتطويره وعملت رؤية المملكة ٢٠٣٠ التي أطلقها سيدي سمو ولي العهد صاحب السمو الملكي الأمير محمد بن سلمان بن عبدالعزيز آل سعود على جعل الطالب محور العملية التعليمية وصبت اهتمامها على تنشئته تنشئة علمية من خلال تحفيز المبدعين والمبتكرين ، فكانت هذه الرؤية هي بمثابة الإلهام والإبداع من خلال برامجها التي تفجر الطاقات.

وتعد المدرسة من أهم المؤسسات التي يعتمد عليها المجتمع بمهمة رعاية أبنائه وتنشئتهم وإكسابهم القيم والاتجاهات البناءة إلى جانب إكسابهم المعارف والمهارات، حيث تعتبر المدرسة مؤسسة اجتماعية على جانب كبير من الأهمية ولها أهداف تربوية وتعليمية واجتماعية تعمل على تحقيقها لخدمة المجتمع وهي المحضن الثاني للأبناء، إذ تتحمل مسئولية تنمية المهارات والقدرات الفكرية والبدنية وعليها الدور

الكبير في تنمية الفكر والقدرات وتوجيهها لمعترك الحياة (إبراهيم،٢٠٠٥: ١١٠) فالإبداع أصبح حاجة ملحة يجب توافرها في مدير المدرسة، استجابة للتغييرات التي أنيطت بدور المدرسة نتيجة التوجهات التربوية الحديثة، حيث وجه الاهتمام لتنمية شخصية الفرد ليكون قادراً على البحث والابتكار والإبداع، وتحقيق النمو المتكامل لشخصية الفرد المتعلم معرفياً ووجدانياً ومهارياً، وهذا ما يجب أن تهتم به الإدارة المدرسية وتسعى لمساعدة المعلمين للوصول إليه، ليتمكنوا من تعليم الطلبة كيف يفكرون ويبدعون (العاجز وشلدن،٢٠١٠، ص٦)

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

كما أن الطلبة المبدعون هم الثروة البشرية التي يجب على الدول اكتشافها، وإطلاق طاقاتها واستثمارها لصالح تقدمها في العالم الذي سوف يكون الحسم فيه للعقل والفكر وحسن استخدام الموارد المالية والبشرية، والصراع بين الدول إنما هو صراع بين عقول أبنائها لأجل الوصول إلى سبق علمي، وتقدم تكنولوجي يضمن لها الريادة والقيادة، ومن ثم فإن الهدف الأسمى من التربية في وقتنا المعاصر هو تنمية الإبداع والتفكير بجميع أنماطه، ومن هنا يتعاظم دور المؤسسة التربوية في إعداد أفراد مبدعين قادرين على حل المشكلات التي تواجههم في حياتهم، ولديهم القدرة على التفكير في بدائل متعددة ومتنوعة للمواقف المتجددة (المشرفي ،٢٠٠٣،ص١٦٧)

وبالملاحظ من وجود بعض الجهود في تنمية الإبداع لدى الطلبة ورعاية المبدعين إلا أنها لاتزال جهوداً محدودة والغالبية منها جهود فردية ذاتية وهي غير كافية لرعاية الطلاب الموهوبين وتنمية قدراتهم ولا تواكب التطورات العالمية السريعة، حيث ينبغي على الجميع وفي مقدمتهم مدراء المدارس ضرورة مضاعفة الجهود ودعم الطلبة المبدعين من خلال توفير البيئة التعليمية والأنشطة المختلفة التي تحفزهم وتنمي الإبداع وحب الاستطلاع وتنمية الخيال

يقول خطاب " العملية التعليمية بشكل عام تواجه انتقادات مستمرة بأنها تقدم العلم من أجل المعرفة فقط وإعداد التلميذ للمرحلة التعليمية التالية إضافة لذلك لا يستطيع التلميذ التغلب على التحديات والصعوبات التي تواجهه في مجالات الحياة المختلفة وذلك بسبب قلة خبرته وعدم قدرته على الإبداع، لذلك من الأجدر مراعاة هذا الجانب في العملية التعليمية ليتمكن التلميذ من تحقيق أعلى مستوى من المهارة ممكن الوصول إليه"(٢٠٠٠،ص.٢٥٠)

ويرى قنديل (٢٠٠٥) "إن التربية هي الوسيلة التي يمكن من خلالها صناعة الشخصية المطلوبة في أي زمان ومكان، والتعليم هو أداتها لبلوغ هذا الهدف، فبالتعليم تطورت مسيرة الإنسان في الحياة من مجرد كائن بدائي بسيط إلى ذلك الإنسان العبقري المبتكر والمبدع " (قنديل،٢٠٠١، ص.٢١٥)

وأشار (عبدالعال،٢٠٠٥) أن "المدرسة يمكنها أن تكون مصنع الإبداع والمبدعين ،وأن تكون النموذج الإبداعي المصغر للمجتمع الإبداعي الأكبر، وأن تكون موقد الأصالة التي تستخرج طاقات الابتكار لدى الإنسان إلى أبعد مدى ممكن وأن تكون أداة تغذية الإبداع ورعايته" (عبدالعال، ٢٠٠٥،٣٣٩)

وتأتي هذه الدراسة لمعرفة دور مديري المدارس في تنمية الإبداع لدى طلاب المدارس الابتدائية بمنطقة نجران، إذ أن المدير بوصفه قائدًا تربويًا في

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

مؤسسته، يؤثر في كافة العاملين، ويلهم فيهم المشاركة الفعّالة، وتحمل المسؤولية في تحقيق الأهداف التربوية المنشودة، ويجني معهم النجاحات المأمولة القابلة للتحقيق مما ينعكس إيجاباً على الطلاب وتنمية قدراتهم وتشجيع وتنمية إبداعهم، من هنا تأتي هذه الدراسة لتوضيح دور مديري المدارس في تنمية الإبداع لدى طلاب المدارس الابتدائية بمنطقة نجران

مشكلة الدراسة:

في مجال الإدارة المدرسية يوجد الكثير من التحديات التربوية التي تتطلب من المدير توفير جو مناسب للتعليم والتعلم، وفي خضم تلك التحديات يجد مدير المدرسة نفسه أمام عقبات كثيرة جدًا، وذلك لأنه يفترض ألا يعمل بعيدًا عن معترك الحياة المعاصرة، حلوها ومرها، سيئها، ورديئها، بل يعمل في غمار تلك الأحداث؛ لأن مهمته أن ينشئ أجيالا تتسلح بالعلم والإبداع، ويوجد أممًا من المفترض أن تتعايش مع الواقع، وتساير الركب البشري، وإلا ضاعت هويتها ودفنت أصولها.

ومن خلال عمل الباحث معلماً ثم مشرفاً تربوياً ثم مديراً لإدارة الإعلام والاتصال ومتحدثاً رسمياً للإدارة العامة للتعليم بمنطقة نجران، فقد لاحظ قصوراً لدى بعض مديري المدارس في جانب تنمية الإبداع لدى طلاب المرحلة الابتدائية؛ لأسباب تتنوع بين أسباب داخلية، تتعلق بهيكلة المدرسة ونظامها، وكثرة الأعباء الملقاة على كاهل مدراء المدارس وضعف الخبرة وعدم الشعور بأهمية تنمية الإبداع لدى الطلاب عند البعض منهم وأسباب خارجية تتمثل في المعيقات المحيطة بالمناخ التربوي، وهنا تكمن مشكلة الدراسة في السؤال الرئيس التالي:**دور مديري المدارس في تنمية الإبداع لدى طلاب المدارس الابتدائية بمنطقة نجران؟**

أسئلة الدراسة:

تحاول الدراسة الإجابة عن التساؤلات التالية:

- ما دور مديري المدارس في تنمية الإبداع عند طلبة المرحلة الابتدائية؟
- ما المعوقات التي تعيق المدير من تنمية الإبداع لدى الطلبة في المرحلة الابتدائية؟
- ما آراء عينة الدراسة حول دور مديري المدارس في تنمية الإبداع لدى طلاب المدارس الابتدائية بنجران؟
- ما التوصيات التي تسهم في تطوير دور مديري المدارس في تنمية الإبداع لدى طلاب المدارس الابتدائية بنجران؟
- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في أراء عينة الدراسة حول متغيرات الدراسة.

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

حدود الدراسة:

- **الحدود الموضوعية:** تتمثل الحدود الموضوعية في دراسة موضوع دور مديري المدارس في تنمية الإبداع لدى طلاب المرحلة الابتدائية بمنطقة نجران
- **الحدود الزمانية:** تم تطبيق الدراسة في الفصل الدراسي الثالث ١٤٤٣/١٤٤٤م.
- **الحدود المكانية:** تم تطبيق الدراسة الميدانية على مديري المدارس الابتدائية بمنطقة نجران.

أهداف الدراسة:

تحاول الدراسة تحقيق الأهداف الآتية:

١-معرفة دور مديري المدارس في تنمية الإبداع لدى طلاب المدارس الابتدائية بمنطقة نجران

٢- تحديد المعيقات التي تعيق مدير المدرسة من تنمية الإبداع لدى طلبة المرحلة الابتدائية.

٣-معرفة مقترحات مديري المدارس في تنمية الإبداع.

٤- التعرف على القيادة المدرسية الداعمة لتنمية الإبداع.

أهمية الدراسة:

- **الأهمية النظرية:** تستمد الدراسة أهميتها من أهمية الإدارة المدرسية وبالتحديد مديري المدارس ودورهم الجوهري والهام في العملية التعليمية ومدى مساهمتهم في تنمية وتطوير الإبداع بالإضافة إلى ندرة الدراسات التي تتحدث عن دور مديري المدارس في تنمية الإبداع لدى طلاب المرحلة الابتدائية بمنطقة نجران حسب علم الباحث من خلال بحثه الموسع وممارسته الميدانية في الميدان التعليمي.
- **الأهمية التطبيقية:** تتمثل الأهمية العملية في مساعدة مديري المدارس في التعرف على مفهوم الإبداع والكشف عن توضيح أراءهم حول المقترحات التي من شأنها تطوير دورهم في تنمية الإبداع كما يمكن أن يستفيد منها مديري ومديرات المدارس في تفعيل هذا المفهوم والاهتمام به وتنمية وتحفيز الإبداع لدى الطلاب وتشجيع المبدعين خاصة لما للإبداع من أهمية وأثار إيجابية تعود على المدرسة والأسرة والطالب أضف إلى ذلك الفائدة التي يمكن أن تقدمها لإدارة الموهبين في إدارات التعليم بالمناطق وإدارة الإشراف التربوي وقسم القيادة المدرسية وكذلك الفائدة التي سوف تقدمها لوزارة التعليم خاصة القائمين على متابعة التطبيق العملي للإبداع .

مصطلحات البحث:

-الإبداع: "إنتاج الجديد النادر المختلف المفيد سواء أكان فكرا أو عملا" (سرور،٢٠٠٢،ص.٨٥)

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

ويعرفه حريم (٢٠٠٤): عملية ذهنية معرفية يتفاعل فيها الفرد مع البيئة التنظيمية ومع البيئة العامة

ويتجاوز ما هو مألوف للتوصل إلى شيء جديد غير مألوف وقد يكون هذا الشيء سلعة جديدة أو أسلوب جديد أو عملية جديدة وغيرها ويعود تطبيقها بالمنفعة للمنظمة والمجتمع بصورة عامة. (حريم، ٢٠٠٤، ص. ٣٤٦)

ويعرفه الباحث "إجرائياً": الممارسات والأفكار الخلاقة والملهمة لمدير المدرسة بما يحقق النمو الإبداعي للطلاب.

- الدور: مجموعة من الأنشطة والسلوكيات التي يتوقعها الآخرون من الفرد كممارس لهذا الدور (أبو النصر ،٢٠٠٤: ص.٣٩).

ويعرفه أحمد (٢٠٠٠): بأنه مجموعة من الوظائف والمهام والمسؤوليات المتوقعة والتي يمكن أن يقوم بها تنظيم أو قطاع مؤسسة لتحقيق أهداف معينة داخل المجتمع (أحمد،٢٠٠٠: ص. ٣٥).

- المرحلة الابتدائية: هي مرحلة تعليمية نظامية يلتحق بها الطلبة بعد إتمام سن السادسة ومدة الدراسة بها ست سنوات.

- تنمية الإبداع: الوسائل والأساليب والبرامج التي تعمل على توفير المناخ المناسب الذي يساعد على استثارة الدوافع الداخلية الموجودة لدى التلميذ بحيث تساعده على التفكير بشكل مثمر ومتفرد وتنمية إمكاناتهم الشخصية(العجمي،٢٠٠٥، ص.١١).

- مدير المدرسة: المسؤول الأول لدى مديرية التربية والتعليم بالمحافظة عن سير العمل بمدرسته من الناحية الإدارية والفنية والمالية ويلتزم بكل التعليمات الصادرة إليه من إدارته التربية والتعليم. (الأغبري، ٢٠٠٥، ص. ٤٩٤)

دور مدير المدرسة: الأعمال التي يمارسها الفرد نتيجة لإشغاله منصباً معيناً من أجل إحداث التغيير(أبوعسكر،٢٠٠٩، ص١٠)

الإطار النظري والدراسات السابقة

١- مفهوم الإبداع:

يمكن الإشارة إلى الابداع على أنه مجموعة من الإمكانيات والقدرات التأهيلية والصفات والسمات الشخصية التي إذا ما توفرت في بيئة مناسبة يمكنها أن تحفز العمليات العقلية للوصول الى نتائج اصلية ومفيدة سواء من جانب خبرات الفرد السابقة أو خبرات المؤسسة والمجتمع أو العالم.(أحمد،٢٠١٠، ص. ٢٤)

كما يعرف بأنه العملية التي تبرز العديد من السمات والصفات الشخصية والقدرات والعوامل، والتي يمكن ملاحظتها في سلوك الفرد المبدع بدرجة عالية. (Crum & Wetny 2008,P 562)

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

وهو أيضا إمكانية توليد أفكار مبتكرة ومفيدة وتقديم حلول للمشكلات والتحديات اليومية. (السويطي ٢٠١٥، ص٥٠)

٢- سمات وخصائص الابداع

من خلال التعريفات السابقة، يمكن ملاحظة بعض الخصائص التي يتسم بها الابداع، والتي منها:

-يعتبر الابداع هو الحاجة للقدرات العقلية التي تعمل على الشعور بالمشكلة والطلاقة والاصالة.

-يعتبر الابداع عملية تقوم على العديد من المراحل، والتي تؤدي الى انتاج فكرة أو عمل جديد ومميز.

-أن جهد الابداع ونتائجه ليس من المهم أن يكون ماديا ملموسا، وقد يكون في صورة منتج أو خدمة أو فكرة أو رؤية معينة.

-أن جهد الإبداع وما ينتج عنه لابد أن يكون ذا قيمة ملحوظة على مستوى الفرد، أو المنظمة، أو المجتمع . (فودة ٢٠٢١، ص ١٧٠)

-أن الإبداع ليس ظاهرة فردية، وإنما يمكن ممارسته على مستوى الفرد والمجتمع والمنظمة.

-يولد الإنسان وبداخله قدرة إبداعية، لكنها تبقى كامنة أثناء نضجه داخل ثلاثة أشياء، وهي توجهاته، وسلوكه، والعمليات الخاصة بتفكيره.

-أن الإبداع سلوك إنساني لا يقتصر على فئة معينة، وإنما هو طاقة كامنة يتصف بها الأفراد ً للعوامل الوراثية، والظروف الموضوعية التي يعيشها ويتفاعل معها جميعهم بدرجات متفاوتة، تبعا الفرد، فتعمل على صقل قدراته الإبداعية وتنميتها.

- يمكن إدارة الإبداع وتنميته وتطويره، من خلال المهارات الأساسية للإبداع. (الأخضر ٢٠١١، ص. ٩٧)

٣- العوامل المتعلقة بالإبداع:

هناك بعض العوامل التي تؤثر في الابداع لدى الفرد سواء بطريقة مباشرة أو غير مباشرة، والتي منها:

١. الذكاء.
٢. العمليات الفكرية.
٣. المعرفة.
٤. أساليب التفكير.
٥. الشخصية.
٦. الدافعية.

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

٧. البيئة. (عمر ٢٠٢٢، ص. ١٤٣)
٨. وهناك وجهة نظر أخرى ترى بأن العوامل التي تتعلق بالتأثير في عملية الابداع تتمثل في الاتي:
٩. العوامل المادية: والتي يمكن الإشارة اليها بأنها الراتب والمكافآت.
١٠. العوامل المعنوية: والتي يقصد بها الترقية والاعتراف والتقدير الجيد والأداء، والمشاركة في اتخاذ القرارات.
١١. ومن وجهة نظر أخرى يمكن تصنيف العوامل التي لها تأثير على عملية الابداع كالاتي:
١٢. العوامل الخارجية: عندما يؤدي الموظف وظيفته ، فإنه يتعرض لمجموعة متنوعة من العوامل التي يمكن أن تشجع أو تمنع الإبداع داخل المنظمة. يمكن أن تكون هذه العوامل هيكلية، مثل لوائح العمل، والقواعد، والإجراءات، أو غير هيكلية، مثل العلاقات الإنسانية القائمة بين الأفراد وزملائهم في العمل، كما أنها تشمل الاتجاهات المختلفة التي يتبناها الفرد.
١٣. العوامل الخارجية: قد يتعرض الأفراد لقوى أخرى تؤثر على قدراتهم الإبداعية ، وبالتالي فإن توافر القدرات الإبداعية واستغلالها لا يقتصران على وظيفة المنظمة ، بل تشاركها مجموعات أخرى. الأسرة والتعليم ووسائل الإعلام في المجتمع المحيط هي من بين العديد من القوى الخارجية التي تؤثر وتتحكم في سلوك الفرد. (الطيار ٢٠١٩، ص. ٤٦٠)

٤- الصعوبات التي يواجهها الابداع في المؤسسات

هناك العديد من التحديات والصعوبات التي يواجهها الابداع في المؤسسات، سواء كانت هذه المعوقات من جانب الفرد أو الجماعة أو المؤسسات التعليمية، والتي تتفاعل مع بعضها البعض، فكل ما يطلق على الفرد يتم تطبيقه على الجماعة والمؤسسة، وبالتالي يكون لها تأثير \وري على أداء المديرين والعاملين لأعمالهم، والطلاب وخل مشكلاتهم بطريقة إبداعية، وقد تناولت العديد من الدراسات الصعوبات التي واجهت الابداع، والتي وضحت أن هناك العديد منها والتي يمكن تقسيمه كالاتي:
المعوقات الادراكية: والتي تتمثل في تعرض ادراك الفرد لبعض المشاكل، والتي منها خطأ الادراك وخداعه ومحدوديته، والذي يكون بدوره احد اهم المعوقات والتحديات التي تمنع الابداع، وذلك نظرا لأنها تحد من تفكير الفرد.
المعوقات النفسية والعاطفية: يعتبر الخوف من اهم العوامل التي من الممكن ان تؤثر على عملية الابداع في المؤسسات، فهو يكبح جماح الابداع ويسيطر على حب

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

الاستطلاع، لذا يتجه الفرد بسببه الى التغاضي عن الكثير من الأفكار الجديدة التي تتولد في ذهنه خوفا من الفشل.
المعوقات والتحديات المؤسسية: من الممكن أن تساهم عملية تنظيم أدوار العاملين في المؤسسة (اللوائح والتعليمات) في تحديد التوقعات بصورة مفصلة، والتي تتسبب بتحجيم الابداع أو المجال الذي يمكن ان يبدع فيه الموظف.
المعوقات الاجتماعية والثقافية: يميل الناس إلى التصرف بالطرق التي يتوقعها الآخرون منهم من أجل نيل سعادتهم وسلامهم. نتيجة لذلك، يتجنب الناس التفكير في أفكار خارجة عن توقعات الآخرين لأنهم يعلمون أنه سيتم السخرية منهم أو الرفض. (الزهراني ٢٠١٩، ص. ٥٤٤)

٥- دور مديري المدارس في تنمية الابداع

بسبب إنتاج أفكار متعددة، فإن ترشيد الموارد المستخدمة في حل المشكلات، وتحسين أساليب العمل، وحل المشكلات من جذورها نتيجة أصالة الفكرة ، والسلوك الإبداعي هو المعيار الدقيق والصحيح لعملية التغيير؛ لأنها تعمل كحافز لاستنباط أفضل المديرين، والسلوك المساهم هو المعيار الدقيق والصحيح لعملية التغيير؛ لأنه بمثابة حافز لاستنباط أفضل المديرين، والسلوك المساهم هو الدقة، حيث أن المدير المبدع يعي ويقدر العوامل اللازمة لإيجاد بيئة إبداعية في العمل، فبالإضافة إلى كونه يتمتع بصفات الشخص المبدع، فهو يقوم بإتباع أسلوب إداري يعكس تلك الصفات في عمله، ومع من حوله من العاملين، لذا يمكن الإشارة الى سمات المدير المبدع كالاتي:
الخصائص العقلية: إنها القدرة على توليد أكبر عدد من الأفكار الجديدة المفيدة في أقصر فترة زمنية، والمرونة في التفكير، والقدرة على تغيير اتجاه العقل بسرعة؛ القدرة على التكيف مع الظروف المتغيرة، حيث أصبحت القدرة على تنظيم الأفكار في أنماط أكبر وأكثر اكتمالا قبل الوصول إلى نتيجة بناءة ذات أهمية متزايدة، بالإضافة الى الخيال والتكوين والتوليف والإبداع والتحليل وإعادة التنظيم كلها جزء من نموذج التفكير الجديد.
الخصائص الشخصية و الدافعية: وتكمن في الميل إلى المخاطرة، وتقبل الغموض، وعدم التقيد بالتعليمات والأنظمة، وكسر القيود الذاتية؛ بالميل إلى الدعابة والمرح، وتحويل الأزمات إلى فرص، حتى ولو كانت وسط مجموعة من المتغيرات، التي تبدو من الوهلة الأولى أنها تندد بوقوع أزمة، وعدم التفكير في بذل الجهد بقدر التفكير بتحقيق النتيجة، والاهتمام بإحراز النجاح أكثر من تجنب الفشل، وتحليل

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

احتمالات النجاح بدقة، والتمتع بشخصية مبادرة، والالتزام الشخصي القوي تجاه المدرسة، وامتلاك ضبط وتحكم داخليين، والاهتمام بالآخرين وآرائهم.
الخصائص المعرفية: وتتمثل في حب القراءة والاطلاع، والميل إلى البحث والتحقيق، واستخدام المعرفة الموجودة كأساس لإنتاج أفكار جديدة، والقدرة على التعامل مع النظم الرمزية والأفكار المجردة ، وتنويع الاهتمامات والهوايات. (الرفادي ٢٠١٥، ص. ١٣)

٦- بيئة العمل المدرسية الإبداعية :

لكي يبدع الفرد لمؤسسته يجب أن توفر المؤسسة بيئة تتقبل الإبداعات على أنواعها إذ لا يمكن أن يبدع المرء في بيئة ترفض الجديد، وحتى تصبح بيئة المؤسسة المدرسية بيئة إبداعية، يجب على المدير التربوي وفريق إدارته أن يقتنعوا بأن المعلمين بإمكانهم أن يبدعوا ويبتكروا ٤ طرق وأساليب تدريسهم بل ويجب أن يلغوا الكثير من القواعد العقيمة التي تضع حدود للمعلمين تعيقهم في مهمتهم التربوية، ولما كان الإنسان عدو ما يجهل، فإن المدراء التقليدين يتخوفون من إعطاء صلاحيات للمعلمين، ويجعلون عملية تسيير عملية التعلم تأتي عن طريق واحد، من الأعلى إلى الأسفل فقط أعني الأوامر والتخطيط من الإدارة والتنفيذ على المعلمين، وهذا ما يسبب مشكلة تبدو صغيرة لكنها تتفاقم حتى تؤدي في بعض الأحيان إلى موت المؤسسات.

عندما يخوض المعلم ميدان العمل فإنه يرى متغيرات وفرص لا يراها المدير أو الإدارة، فيجب أن يتصرف لوحده هنا أو أن يكون هناك تواصل مع الإدارة لتقرير المبادرة التي ستتخذ إزاء هذه المتغيرات أو الفرص.

وترتبط خصائص المناخ المشجع أو المحرض على الإبداع في المدرسة بأمرين هما:

١- الدافعية في شخصية المدير في المدرسة، ويتطلب ذلك أن يكون المدير بخصائصه الدافعية مثيراً للمعلمين، متميزاً بالاندفاع الذاتي، مطبقاً الأصول الأدبية كافة على الأعضاء وعلى نفسه أولا، بالإضافة إلى وجوب كونه ذا أفق واسع منطلقا في إعداده للمشكلات وحلها.

٢- التمييز بين أساليب وإجراءات وأدوات وأساليب العمل بما في ذلك العلاقات الإنسانية المتبادلة والقبول المتبادل بين المدير والمعلمين والطلاب والمشاركة في صنع القرار وتشجيع كل الأفكار الجديدة المتعلقة بالعمل التربوي.

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

٧- العناصر الثلاثة للإبداع في مجال الإدارة التربوية :

يستمد الإبداع المؤسسي وجودة من ثلاثة عناصر مرتبطة فيما بينها، وعنصر المناخ المؤسسي هو العنصر الأساسي الذي يربط بين عنصري التفكير الإبداعي ،الذي بمثابة الهدف الذي تسعى المدرسة لتحقيقه ودور المدير في تهيئة المناخ المناسب لكل ذلك، وإن كنا نعول على دور مدير المدرسة إلا أننا يجب ألا نتجاهل دور كل المجالات التخصصية في المدرسة والتي تتمثل في الأقسام العلمية والمحيط وهو المجتمع ، وأهمية دوره في التواصل مع المدرسة، ولذا فإن العمل الإبداعي هو عمل تكاملي. (الطويل،٢٠١٦،ص.١٠٧)

الدراسات السابقة:

١. دراسة (**عمري٢٠٢٠**) بعنوان " دور الأنشطة التربوية في تنمية مهارات التفكير الإبداعي لدى الدارسين الكبار بفصول محو الامية".

- **هدف الدراسة**: يسعى البحث الحالي إلى الكشف عن دور الأنشطة التربوية في تنمية مهارات التفكير الإبداعي لدى الدارسين الكبار بفصول محو الأمية؛ ووضع تصور مقترح لتفعيل هذا الدور.
- **منهج الدراسة**: اعتمد البحث على "المنهج الوصفي" في تحليل الأدبيات، والدراسات السابقة ذات الصلة بقضية البحث ، كما تم استخدام "المنهج الكيفي".
- **أداة الدراسة**: اعتمد الباحث في هذه الدراسة على المقابلات المتعمقة ومجموعات من النقاش المركزة.
- **نتائج الدراسة**: توصل الباحث في هذه الدراسة الى رصد العديد من التحديات التي تواجه تطبيق الأنشطة التربوية الإبداعية مع الدارسين الكبار بفصول محو الأمية، مثل : نقص التجهيزات اللازمة لتنفيذ هذه الأنشطة، وضعف الميزانية المخصصة لها، فضلاً عن إيجاد صعوبة في تنفيذ الأنشطة التربوية مع الكبار ، لعوامل خاصة بالسن، والصحة، علاوة على ضعف قناعة غالبية الدارسين والمعلمين بأهميتها، و نقص الكوادر القادرة على تنفيذ الأنشطة التربوية الإبداعية، و طرح تصور مقترح لتفعيل دور الأنشطة التربوية في تنمية مهارات التفكير الإبداعي لدى الدار سين الكبار بفصول محو الأمية، بالإضافة إلى استشراف المعوقات التي من المتوقع أن تحول دون تحقيق هذا التصور، ثم اقتراح سبل التغلب عليها.

٢. دراسة (**ربابعة وآخرون ٢٠١٩م)** بعنوان " دور مديري مدارس ضواحي القدس في تنمية الابداع لدى المعلمين من وجهة نظر المعلمين انفسهم".

- **هدف الدراسة**: هدفت الدراسة الحالية التعرف إلى دور مديري مدارس ضواحي القدس في تنمية الإبداع لدى المعلمين من وجهة نظر المعلمين أنفسهم.

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

- **أداة الدراسة**: لتحقيق هدف الدراسة تم تطوير استبانة مكونة من (٤٢) فقرة، وتم التحقق من صدقها وثباتها.
- **عينة الدراسة**: تضمنت عينة الدراسة (٢٨٠) معلما ومعلمة، والتي تم اختيارها بالطريقة العشوائية البسيطة.
- **منهج الدراسة**: اعتمد الباحث في هذه الدراسة على المنهج الوصفي لمناسبته لهذه الدراسة.
- **نتائج الدراسة**: وتوصلت نتائج الدراسة الى أن دور مديري مدارس ضواحي القدس في تنمية الإبداع لدى المعلمين من وجهة نظر المعلمين جاء بدرجة تقدير متوسطة، فقد بلغ المتوسط الحسابي للأداة ككل (٣.٦٢)، كما أظهرت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين تقدي ارت أف ارد العينة لدور مديري مدارس ضواحي القدس في تنمية الإبداع لدى المعلمين من وجهة نظر المعلمين تعزى لمتغيرات : الجنس، سنوات الخبرة، بينما بينت نتائج الدراسة وجود فروق بين تقديرات أفراد العينة لدور مديري مدارس ضواحي القدس في تنمية الإبداع لدى المعلمين من وجهة نظر المعلمين تعزى لمتغير المؤهل العلمي وكانت الفروق بين أقل من بكالوريوس وبكالوريوس لصالح أقل من بكالوريوس، وبين أقل من بكالوريوس وأعلى من بكالوريوس لصالح أقل من بكالوريوس.

٣. دراسة (**الخرابشة ٢٠١٨م)** بعنوان " اثر استخدام بعض مهارات التفكير الإبداعي في تحصيل طلبة الصف الثالث الأساسي والاحتفاظ بالمعلومة في تدريس مادة العلوم في المدارس الخاصة في العاصمة عمان".

- **هدف الدراسة**: هدفت هذه الدراسة التعرف إلى أثر استخدام بعض مهارات التفكير الإبداعي في تحصيل طلبة الصف الثالث الأساسي والاحتفاظ بالمعلومة في تدريس مادة العلوم في المدارس الخاصة في العاصمة عمان.
- **منهج الدراسة**: لتحقيق اهداف هذه الدراسة اعتمد الباحث على المنهج شبه التجريبي.
- **أداة الدراسة**: اعتمد الباحث في هذه الدراسة عل اختبار تحصيلي مكون من (٣٠) فقرة من نوع الاختيار من متعدد بعد التأكد من صدقه وثباته بالوسائل والطرق العلمية والإحصائية.
- **عينة الدراسة**: تضمنت هذه الدراسة عينة مكونة من (٤٢) طالبا وطالبة تم اختيارهم قصديا من مدرستين من المدارس الخاصة في العاصمة عمان، وتم توزيعهم على مجموعتين الأولى المجموعة الضابطة، والتي بلغ عددها (٢١) طالبا وطالبة ومجموعة تجريبية بلغ عددها (٢١) طالبا وطالبة.

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

●**نتاج الدراسة**: توصل الباحث في هذه الدراسة الى أنه وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة في تحصيل الطلبة بين المجموعة التجريبية التي تعلمت باستخدام مهارتي التوسع والمرونة والمجموعة الضابطة التي تعلمت بالطريقة الاعتيادية وكانت الفروق لصالح المجموعة التجريبية، وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة بين المجموعة التجريبية التي تعلمت باستخدام مهارتي التوسع والمرونة في احتفاظهم بالمعلومة وبين المجموعة الضابطة التي تعلمت بالطريقة الاعتيادية وكانت الفروق لصالح المجموعة التجريبية.

٤. دراسة (**العنزي ٢٠١٦م**) بعنوان " دور الجامعات في تنمية القدرات الإبداعية لدى الطلبة".

●**هدف الدراسة**: هدف البحث إلى تسليط الضوء على مفهوم الإبداع الطلابي، وأهمية، والدور الحيوي الذي يمكن أن تقوم به الجامعة في تنمية القدرات الإبداعية لدى الطلبة. وقدمت هذه الدراسة بعض المقترحات العملية لإدارات الجامعات العربية من أجل تبني منهجية الإبداع في التعامل مع الطلبة والعاملين، وذلك بتقديم العديد من المحاور التي يمكن أن تتبناها الجامعة بما ينعكس إيجابياً على تنمية القدرات الإبداعية للأفراد، وبالتالي ينعكس أثره على المجتمع.

●**منهج الدراسة**: اعتمد الباحث في هذه الدراسة على المنهجية المكتبية التحليلية.

●**نتائج الدراسة**: توصلت الدراسة الى أنه تعتبر وظيفة الخدمة العامة في التعليم العالي الأمريكي إحدى الوظائف الثلاثة الرئيسية للتعليم العالي بجانب كل من التدريس والبحث العلمي، وكذلك الوضع في معظم الجامعات الأجنبية.

٥. دراسة (**الكوني ٢٠١٧م**) بعنوان " الإدارة المدرسية ودورها في تنمية الابداع لدى العاملين في مدارس مرحلة التعليم الأساسي بليبيا".

●**هدف الدراسة**: اتجه الباحث في هذه الدراسة الى التعرف على دور الادارة المدرسية و دورها في تنمية الابداع لدى العاملين في مدارس مرحلة التعليم الأساسي بليبيا، وذلك من خلال التعرف على واقع الإدارة المدرسية ودورها في تنمية الابداع، والكشف عن وجود فروقات دلالة إحصائية في درجة ممارسة الإدارة المدرسية لدورها في تنمية الابداع لدى معلميها في مدارس مرحلة التعليم الأساسي تبعا لمتغير (الجنس، سنوات الخبرة)، وتقديم بعض التوصيات و المقترحات التي تسهم في اثراء و تفعيل دور الإدارة في تنمية الابداع و نشر ثقافة الابداع في المجتمع.

●**منهج الدراسة**: اعتمد الباحث في هذه الدراسة على المنهج الوصفي التحليلي في تناوله موضوع الإدارة المدرسية ودورها في تنمية الابداع لدة معلميها.

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

● **عينة الدراسة**: تم اختيار مدينة العجيلات بشكل عمدي لسهولة وصول الباحث إلى مدارسها وسهولة التصنيف فيها، كما تم اختيار المدارس بشكل عمدي، وذلك لسهولة الوصول إلى المدارس القريبة من سكن الباحث، وتكونت عينة البحث من (٥٠) معلم ومعلمة تم اختيارهم بطريقة عمديه.

● **أداة الدراسة**: اعتمد الباحث في هذه الدراسة على الاستبانة لجمع البيانات والمعلومات التي تكونت من (٣٠) فقرة، والتي تعمل على قياس دور الإدارة المدرسية في الابداع لدى العاملين، حيث تكونت من قسمين، وتضمن القسم الأول عنوان البحث والهدف منه والبيانات الأولية التي يريد الباحث جمعها من المبحوثين، والقسم الثاني شمل فقرات الاستبانة، حيث أعتمد الباحث في بدائل الإجابة على مقياس ليكرت الخماسي.

● **نتائج الدراسة**: توصلت الدراسة الى إن درجة دور الإدارة المدرسية في تنمية الإبداع لدى المعلمين من وجهة نظرهم كانت بدرجة متوسطة، وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى معنوية (٠.٠٥) بين متوسطات استجابة عينة البحث حول الإدارة المدرسية ودورها في تنمية الإبداع لدى معلمي مدارس مرحلة التعليم الأساسي وفق متغير الجنس، وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط استجابات أفراد العينة وفق متغير الخبرة.

٦. دراسة (**محمود٢٠١٣م**) بعنوان " دور المعلم في تنمية التفكير الإبداعي لدى الطلبة".

● **هدف الدراسة**: سعى الباحث في هذه الدراسة الى تحديد معالم دور المعلم في اكتشاف وتنمية الابتكار لدى الطلبة، كما تعرض الدراسة المبررات المختلفة لضرورة إعداد المعلم للقيام بهذا الدور، وتوضح الدراسة أهم الكفايات التدريسية التي ينبغي أن يتسم بها المعلم لأداء هذا الدور، وتشخص الدراسة أهم المعوقات التي تقف حائلا أمام هذا الدور، وتعرض الأساليب المهمة للتغلب على هذه المعوقات، وأخيرا تلقي الضوء على أهم معالم هذا الدور بأبعاده المختلفة.

● **منهج الدراسة**: اعتمد الباحث في هذه الدراسة على المنهج الوصفي الذي يسعى الى ابراز ابعاد مشكلة الدراسة مع تحليلها وتفسيرها بهدف تحديد العوامل المختلفة التي تتصدى الدراسة للكشف عنها.

● **نتائج الدراسة**: في ضوء عرض وتحليل محاور الدراسة يمكن أن نستنتج إن الإبداع موجود عند كل إنسان ولكن بنسب متفاوتة ونحن لا نعلم الإبداع بل هو فطري وتقوم التربية بكشفه وتنميته.

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

٧. دراسة (**Ucus٢٠١٨**) بعنوان " تشجيع الابداع في فصول الدراسات الاجتماعية عند الأطفال".

- **هدف الدراسة**: هدفت الدراسة إلى استكشاف كيفية تشجيع الإبداع في فصول الدراسات الاجتماعية عند الأطفال، والبحث عن آراء المعلمين وتفسيرات الإبداع في المدارس الابتدائية التركية.
- **عينة الدراسة**: تضمنت عينة الدراسة عينة مكونة (٣٣) معلما من الصف الأول حتى الصف الرابع.
- **أداة الدراسة**: اعتمد الباحث في هذه الدراسة على المقابلة والملاحظة كأدوات للدراسة.
- **منهج الدراسة**: اعتمد الباحث على دراسة الحالة كمنهجية نوعية.
- **نتائج الدراسة**: توصل الباحث في هذه الدراسة الى أن المعلمين كانوا متحمسين للغاية وحريصين على رعاية الإبداع في الدراسات الاجتماعية لطالبهم، وأشاروا إلى بعض العقبات المتعلقة بالمناهج وتصورات المعلمين السلبية في تعزيز الإبداع وأهمية وجود المرونة عند المعلمين.

٨. دراسة (**Ozmen & Muratoglu ٢٠١٠**) بعنوان " الكفايات الإبداعية لمديري المدارس الخاصة في مجال تطبيق المعرفة واستراتيجيات الإدارة".

- **هدف الدراسة**: وهدفت الدراسة التعرف إلى الكفايات الإبداعية لمديري المدارس خاصة في مجال
تطبيق المعرفة واستراتيجيات الإدارة.
- **عينة الدراسة**: تضمنت عينة الدراسة من (٢١٤) مدير مدرسة ومعلما منهم (١٠٠) مديرة ومعلمة.
- **أداة الدراسة**: اعتمد الباحث في هذه الدراسة على الاستبانة لجمع بيانات الدراسة.
- **منهج الدراسة**: اعتمد الباحث في هذه الدراسة على المنهج الوصفي التحليلي.
- **نتائج الدراسة**: بينت الدراسة أن أهم الكفايات الإبداعية التي يجب أن يمتلكها المدير هي: إدارة المعرفة الفعالة، القدرة على تشكيل فريق العمل الفعال، ممارسة الاتصال الإداري، تشكيل شبكات الدعم الاجتماعي، وكفايات التنظيم والإدارة. وبينت الدراسة عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الذكور والإناث في التصورات حول طبيعة الكفايات الإبداعية التي يجب أن يمتلكها مدير المدرسة.

ملخص الدراسات السابقة: لقد سلطت الدراسات السابقة الضوء على بعض الجوانب المتعلقة بموضوع الدراسة دور مديري المدارس في تنمية الإبداع فقد أكدت الدراسات السابقة على جملة من الأمور أهمها:

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

●توضيح أهمية الدور الذي يمارسه مديري المدارس في تنمية الإبداع لدى الطلاب والمعلمين ودور الأنشطة التربوية ومهارات التفكير الإبداعي في اكتشاف المبدعين دراسة عمري (٢٠٢٠)، وربابعة وآخرون (٢٠١٩)، الخرابشة (٢٠١٨).

- التعليق على الدراسات السابقة:

-من حيث الهدف: اتفقت الدراسة الحالية مع دراسة كل من ربابعة وآخرون (٢٠١٩)، ودراسة الكوني (٢٠١٧) في الهدف، حيث هدفت كل منهم إلى كشف دور مدراء المدارس في تنمية الإبداع لدى الطلاب، بينما اختلفت مع دراسة كل من عمري (٢٠٢٠)، التي هدفت إلى الكشف عن دور الأنشطة التربوية في تنمية مهارات التفكير الإبداعي لدى الدارسين الكبار بفصول محو الأمية؛ ووضع تصور مقترح لتفعيل هذا الدور، والخرابشة (٢٠١٨) التي هدفت إلى كشف اثر استخدام بعض مهارات التفكير الإبداعي في تحصيل طلبة الصف الثالث الأساسي والاحتفاظ بالمعلومة في تدريس مادة العلوم في المدارس الخاصة في العاصمة عمان، والعنزي (٢٠١٦) التي تقصت دور الجامعات في تنمية القدرات الإبداعية لدى الطلبة، ومحمود (٢٠١٣) التي هدفت إلى تعرف دور المعلم في تنمية التفكير الإبداعي لدى الطلبة، وUcus (2018) التي كشفت دور المعلمين في تشجيع الابداع في فصول الدراسات الاجتماعية عند الأطفال

-من حيث المنهج: اتفقت الدراسة الحالية مع معظم الدراسات السابقة في استخدام المنهج الوصفي، بينتما اختلفت مع دراسة الخرابشة (٢٠١٨) التي استخدمت المنهج التجريبي، وتجريبي، ودراسة Ucus(2018) التي اعتمدت على دراسة الحالة كمنهجية نوعية

-أداة الدراسة: اتفقت الدراسة الحالية مع معظم الدراسات السابقة في استخدام الاستبانة كأداة للدراسة، بينما اختلفت مع دراسة كل من عمري(٢٠٢٠) التي اعتمدت على المقابلات المتعمقة ومجموعات من النقاش المركزة، ودراسة الخرابشة (٢٠١٨) التي اعتمدت على الاختبار التحصيلي، ودراسة Ucus (٢٠١٨) التي اعتمدت على المقابلة والملاحظة كأدوات للدراسة

-عينة الدراسة: اتفقت الدراسة الحالية مع الدراسات السابقة في تطبيق الدراسة على مدراء المدارس والمعلمين، بينما اختلفت مع دراسة الخرابشة (٢٠١٨) التي طبقت الدراسة على عينة من الطلاب والطالبات.

منهجية الدراسة وإجـــراءاتها

منهج الدراسة:

استخدم الباحث المنهج الوصفي المسحي لتَناسبه مع أهداف الدراسة، حيث

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

يهدف إلى التعرف على دور مديري المدارس في تنمية الإبداع لدى طلاب المدارس الابتدائية بمنطقة نجران، وتحديد المعوقات التي تعيق مدير المدرسة من تنمية الإبداع لدى طلبة المرحلة الابتدائية، مما يَتطلّب استطلاع آراء عينة الدراسة من خلال تطبيق أداة الدراسة عليهم، ثم تحليل النتائج والخروج بالاستنتاجات والتعميمات المناسبة، وتمّ توظيف المنهج الوصفي المسحي باستخدام أداة الدراسة "الاستبانة" كأداة لجمع البيانات بتوزيعها على عينة الدراسة، والبحث في الأدبيات التربوية والرجوع للدراسات السابقة المتعلّقة بموضوع الدراسة.

مجتمع الدراسة:

تكوّن مجتمع الدراسة من مديري ومديرات مدارس التعليم العام للمرحلة الابتدائية بمنطقة نجران، والبالغ عددهم (١٧٩) مدير ومديرة، وتمّ اختيار هذه المنطقة كونها تُمثّل اقامة الطالب.

عينة الدراسة:

قام الباحث باختيار عينة قصدية من الفئتين السابقتين بشرط أن تكون العينة مُمثّلة لمجتمع الدراسة، وتم اختيار (١٧٩) مدير ومديرة بمدارس التعليم العام للمرحلة الابتدائية بمنطقة نجران. وتمّ تحديد عددًا من المتغيّرات الرئيسة لوصف مفردات عينة الدراسة، وتشمل: (النوع-المؤهل التربوي- سنوات الخبرة- الدورات التدريبية في مجال الإدارة)، التي لها مؤشرات دلالية على نتائج الدراسة، بالإضافة إلى أنها تعكس الخلفية العلمية لمفردات عينة الدراسة، وتُساعد على إرساء الدعائم التي تُبنى عليها التحليلات المختلفة المتعلّقة بالدراسة، وتفصيل ذلك فيما يلي:

أ-النوع:

جدول(١): توزيع عينة الدراسة وفق مُتغيّر النوع

النوع	التكرار	النسبة
ذكر	١٢٥	%٦٩.٨
أنثي	٥٤	%٣٠.٢
المجموع	١٧٩	% ١٠٠

أ. المؤهل العلمي:

جدول(٢): توزيع عينة الدراسة وفق مُتغيّر المؤهل العلمي

المؤهل العلمي	التكرار	النسبة
دراسات عليا	٣٦	%٢٠.١
بكالوريوس	١١٨	%٦٥.٩
دبلوم	٢٥	%١٤
المجموع	١٧٩	% ١٠٠

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

ج- سنوات الخبرة:

جدول(٣): توزيع مفردات عينة الدراسة وفق مُتغيّر سنوات الخبرة

سنوات الخبرة	التكرار	النسبة
أقل من ٥ سنوات	٢٤	%١٣.٤
من ٥ إلى أقل من ١٠سنوات	٢٧	%١٤.١
اكثر من ١٠سنوات	١٢٨	%٧١.٥
المجموع	١٧٩	%١٠٠

د- الدورات التدريبية في مجال الادارة:

جدول(٤): توزيع مفردات عينة الدراسة وفق مُتغيّر الدورات التدريبية في مجال الادارة

الدورات التدريبية في مجال الادارة	التكرار	النسبة
لا يوجد	٢٥	%١٤
١ إلى ٣ دورات	٤٦	%٢٥.٧
٤ دورات فأكثر	١٠٨	%٦٠.٣
المجموع	١٧٩	%١٠٠

أداة الدراسة:

تحقيقاً لأهداف الدراسة تمّ استخدام الاستبانة حيث انها استمارة تحتوي على مجموعة من الأسئلة أو العبارات المكتوبة أو كليهما معًا ، ويُطلب من المجيب عليها الإشارة لما يُعتقد أنه الإجابة الصحيحة وقد تمّ بناؤها من خلال الخطوات التالية:

أ) **بناء أداة الدراسة:**

بعد الاطلاع على الأدبيات التربوية، والدراسات السابقة ذات الصلة بموضوع الدراسة الحالية، وفي ضوء مُعطيات وتساؤلات الدراسة وأهدافها تمّ بناء الأداة (الاستبانة)، وتكوّنت في صورتها النهائية من محورين مُتضمّنة (٣٠) عبارة.

وفيما يلي عرض لكيفية بنائها، والإجراءات المتبعة للتحقّق من صَدقها، وثباتها:

١- **القسم الأول:** يحتوي على مقدمة تعريفية بأهداف الدراسة، ونوع البيانات والمعلومات التي يود الباحث جمعها من مفردات عينة الدراسة، مع تقديم الضمان بسرية المعلومات المقدمة، والتعهّد باستخدامها لأغراض البحث العلمي فقط.

٢- **القسم الثاني:** يحتوي على البيانات الأولية الخاصة بمفردات عينة الدراسة، والمتمثّلة في: (النوع- المؤهل التربوي- سنوات الخبرة- الدورات التدريبية في مجال الإدارة)

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

٣- القسم الثالث: محاور الدراسة، ويَتكوّن من (٣٠) عبارة، مُوزّعة على محورين، والجدول (٦.٣) يوضح عدد عبارات الاستبانة، وكيفية توزيعها على المحاور.

جدول(٥): محاور الاستبانة

المحور الرئيس	عدد العبارات
الإدارة المدرسية الإبداعية	٩
الاهتمامات بالمبدعين	١٠
معوقات تنمية الإبداع لدى مديري المدارس	١١

ولتسهيل تفسير النتائج استخدم الباحث مِقياس ليكرت الثلاثي لتقييم إجابات أفراد العينة على فقرات الاستبانة بحيث تحصل درجة الموافقة (موافق) على (٣) درجات، ودرجة، ودرجة إلى حد ما (متوسطة) على (٢) درجة، ودرجة عدم الموافقة (ضعيفة) على (١) درجة، وتمّ تصنيف الإجابات إلى ثلاث مستويات متساوية المدى من خلال المعادلة التالية: طول الفئة= (أكبر قيمة-أقل قيمة)/عدد بدائل الإجابة= ٣-١/٣= ٠.٦٦؛ لنحصل على التصنيف المشار إليه في الجدول رقم (٦):

جدول(٦):تقسيم فئات مقياس ليكرت الثلاثي (حدود متوسطات الاستجابات)

م	الفئة	حدود الفئة	
		من	إلى
١	موافق	٢.٣٤	٣
٢	إلى حد ما	١.٦٧	٢.٣٣
٣	غير موافق	١.٠٠	١.٦٦

وتمّ استخدام طول المدى في الحصول على حكم موضوعي على متوسطات استجابات مفردات عينة الدراسة، بعد معالجتها إحصائيًا.

ب)صدق أداة الدراسة:

صدق أداة الدراسة يعني التأكّد من أنها تَقيس ما أُعدّت له، كما يُقصد به شمول الاستبانة لكل العناصر التي تدخل في التحليل من ناحيةٍ، ووضوح عباراتها من ناحيةٍ أخرى، بحيث تكون مفهومة لكل من يَستخدمها، وقد قام الباحث بالتأكّد من صدق أداة الدراسة من خلال:

١. الصدق الظاهري لأداة الدراسة (صدق المحكِّمين):

للتعرّف إلى مدى الصدق الظاهري للاستبانة، والتأكّد من أنها تَقيس ما وضعت لقياسه، تمّ عرضها بصورتها الأولية على عدد من المحكمين المختصّين في موضوع الدراسة، حيث وصل عدد المحكمين إلى ( ) مُحكّمًا (ملحق رقم١)، وقد طلب الباحث من المحكمين تقييم جودة الاستبانة، من حيث قدرتها على قِياس ما

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

أُعدّت لقياسه، والحكم على مدى ملاءمتها لأهداف الدراسة، وذلك من خلال تحديد وضوح العبارات، وانتمائها للمحور، وأهميتها، وسلامتها لُغويًا، وإبداء ما يرونه من تعديل، أو حذف، أو إضافة للعبارات.

وبناءً على التعديلات والاقتراحات التي أبداها المحكمين، قام الباحث بإجراء التعديلات اللازمة التي اتفق عليها غالبية المحكمين التي بلغت نسبة الاتفاق فيها أكثر من (٨٠٪)، من تعديل بعض العبارات وحذف أو إضافة عبارات أخرى؛ حتى أصبحت الاستبانة في صورتها النهائية (ملحق رقم٤).

ج-ثبات أداة الدراسة:

تمّ التأكّد من ثبات أداة الدراسة من خلال استخدام معامل الثبات ألفا كرونباخ (معادلة ألفا كرونباخ) ((Cronbach's Alpha (α))، والجدول (٧) ويوضح قيم معاملات الثبات ألفا كرونباخ لكل محور من محاور الاستبانة.

جدول(٧):معامل ألفا كرونباخ لقياس ثبات أداة الدراسة

المحور الرئيس	عدد العبارات	الثبات
الإدارة المدرسية الإبداعية	٩	٠.٨١
الاهتمامات بالمبدعين	١٠	٠.٧٧
معوقات تنمية الإبداع لدى مديري المدارس	١١	٠.٨٦
الاستبانة	**٣٠**	**٠.٨٩**

يتضح من الجدول (٧) أن معامل ألفا كرونباخ لقياس ثبات أداة الدراسة حصل على ثبات بقيمة (٠,٨٩)، وجاء معامل ألفا كرونباخ لثبات المحاور (٠.٧٧-٠.٨٩)، وهذا يدل على أن قيم معامل الثبات لمحاور الاستبانة وللاستبانة ككل عالية، مما يُعطي مُؤشراً لمناسبتها لتحقيق أهداف الدراسة الحالية، وإمكانية إعطاء نتائج مُستقرة وثابتة في حال إعادة تطبيقها.

نتائج الدراسة ومناقشتها وتفسيرها

نتائج الإجابة عن السؤال الأول:

ينص السؤال الأول على: "ما دور مديري المدارس في تنمية الإبداع عند طلبة المرحلة الابتدائية؟

أ- البعد الأول: الإدارة المدرسية الإبداعية:

لتحديد دور مديري المدارس في تنمية الإبداع عند طلبة المرحلة الابتدائية (الإدارة المدرسية الإبداعية) تمّ حساب التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات الحسابية لاستجابات أفراد عينة الدراسة تجاه عبارات المتعلّقة ببعد التعلم والنمو، كما

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

تمّ ترتيب هذه العبارات ترتيباً تنازلياً حسب المتوسط الحسابي لكلٍ منها، ويمكن توضيحها بالجدول التالي:

جدول(٨): استجابات مفردات عينة الدراسة حول دور مديري المدارس في تنمية الإبداع عند طلبة المرحلة الابتدائية (الإدارة المدرسية الإبداعية)

م	العبـــارة	درجة الاستجابة						درجة الموافقة	مستوى الموافقة	الترتيب
		موافق		الى حد ما		غير موافق				
		ك	%	ك	%	ك	%			
١.	يسهم مدير المدرسة بتطوير نشاطات بالتعاون مع المعلمين من شأنها تنمية الإبداع لدى الطلاب.	١٤٩	٨٣.٢	٢٥	١٤	٥	٢.٨	٢.٨٠	موافق	١
٢.	تشجيع مدراء المدارس للطلاب بالمشاركة في إدارة الأزمات يؤدي إلى زيادة مستويات الإبداع لديهم.	١٤٣	٧٥.٤	٣٤	١٩	١٠	٥.٦	٢.٧٥	موافق	٢
٣.	يسهم نمط القيادة المتبع في المدرسة إلى زيادة الإبداع لدى الطلاب.	١٣٥	٧٥.٤	٣٤	١٩	١٠	٥.٦	٢.٧٠	موافق	٧
٤.	تؤدي زيادة سنوات الخبرة لدى مدراء المدارس إلى قدرة أكبر على تنمية الإبداع في المدارس.	١٣٧	٧٦.٥	٣٣	١٨.٤	٩	٥	٢.٧١	موافق	٦
٥.	تسهم الإدارة المدرسية في تهيئة الظروف والبيئة الصفية والمدرسية لتنمية الإبداع لدى الطلاب.	١٤٤	٨٠.٤	٢٦	١٤.٥	٩	٥	٢.٧٥	موافق	٣
٦.	تؤدي دورات التأهيل للمدراء في مجال الإدارة المدرسية إلى زيادة قدراتهم على تنمية الإبداع في المدارس.	١٤٢	٧٩.٣	٢٩	١٦.٢	٨	٤.٥	٢.٧٤	موافق	٤
٧.	يوجد تداخل بين عمل العاملين في الإدارة المدرسية مما يعطل تنمية الإبداع في المدارس.	٩٢	٥١.٤	٥٤	٣٠.٢	٣٣	١٨.٤	٢.٣٣	إلى حد ما	٩
٨.	قلة الحوافز المادية والمعنوية لمدراء المدارس عائق أمام اكتشافهم للطلبة الموهوبين.	١١١	٦٢	٤٢	٢٣.٥	٢٦	١٤.٥	٢.٤٧	موافق	٨
٩.	يوجد ضعف في الميزانيات المخصصة لتطوير الأنشطة التي تعنى باكتشاف المبدعين.	١٣٩	٧٧.٧	٣٢	١٧.٩	٨	٤.٥	٢.٧٣	موافق	٥
	متوسط الوزن النسبي للبعد الاول							٢.٦٦		

الجدول (٨) يبين أن استجابات أفراد عينة الدراسة تجاه بالبعد الأول " دور مديري المدارس في تنمية الإبداع عند طلبة المرحلة الابتدائية (الإدارة المدرسية الإبداعية) جاء بدرجة استجابة كبيرة، حيث بلغ المتوسط الحسابي (٢.٦٦)، وهو يشير الى موافقة عينة الدراسة على أهمية الإدارة المدرسية في تحقيق الإبداع لدي طلاب المرحلة الابتدائية.

كما يتضح أن قيم المتوسطات الحسابية لعبارات المحور تراوحتْ ما بين

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

(٢,٣٣-٢,٨٠)، وهذا يدل على تقارب استجابات أفراد عينة الدراسة على عبارات المحور، ويعزو الباحث هذه النتيجة إلى ارتفاع وعي أفراد عينة الدراسة بدور الإدارة المدرسية الإبداعية في تنمية الإبداع لدي طلاب المرحلة الابتدائية.

وجاءتْ العبارات رقم (١،٢،٥) وهي: (يسهم مدير المدرسة بتطوير نشاطات بالتعاون مع المعلمين من شأنها تنمية الإبداع لدى الطلاب، تشجيع مدراء المدارس للطلاب بالمشاركة في إدارة الأزمات يؤدي إلى زيادة مستويات الإبداع لديهم، تسهم الإدارة المدرسية في تهيئة الظروف والبيئة الصفية والمدرسية لتنمية الإبداع لدى الطلاب.) في المرتبة الأولى وبمتوسط حسابي بلغ (٢,٨٠-٢.٧٥-٢.٧٥) على الترتيب بدرجة موافقة، مما يُشير إلى موافقة أفراد عينة الدراسة على أن الإدارة المدرسية توفر المناخ المناسب الذي يشجع الطلاب على الابداع ، كما تشجع الإدارة طلاب المدارس الابتدائية على المشاركة في إدارة الازمات والأنشطة المدرسية مما يسهم في تنمية الابداع لديهم.

وجاءتْ العبارة رقم (٤،٦،٩) وهي: (تؤدي دورات التأهيل للمدراء في مجال الإدارة المدرسية إلى زيادة قدراتهم على تنمية الإبداع في المدارس، يوجد ضعف في الميزانيات المخصصة لتطوير الأنشطة التي تعنى باكتشاف المبدعين، تؤدي زيادة سنوات الخبرة لدى مدراء المدارس إلى قدرة أكبر على تنمية الإبداع في المدارس) بمتوسط حسابي بلغ (٢,٧٤-٢.٧٣-٢.٧١) على الترتيب بدرجة موافقة، مما يُشير إلى موافقة أفراد عينة الدراسة على أن الإدارة المدرسية تعمل على توفير دورات تسهم في زيادة المديرين لتنمية الابداع لديهم، كما ان سنوات الخبرة لدي المديرين تعمل بشكل كبير في تنمية الابداع لدي الطلاب، ويتفق ذلك مع دراسة Ozmen & Muratoglu (٢٠١٠) في المعرفة والخبرة لدي المديرين تسهم في تنمية الابداع.

وجاءتْ العبارات رقم (٣،٧،٨) وهي: (يسهم نمط القيادة المتبع في المدرسة إلى زيادة الإبداع لدى الطلاب.، قلة الحوافز المادية والمعنوية لمدراء المدارس عائق أمام اكتشافهم للطلبة الموهوبين، يوجد تداخل بين عمل العاملين في الإدارة المدرسية مما يعطل تنمية الإبداع في المدارس) بمتوسط حسابي بلغ (٢,٧٠-٢.٤٧-٢.٣٣) على الترتيب بدرجة موافقة وموافق إلى حد ما، مما يُشير إلى موافقة أفراد عينة الدراسة على أن نمط القيادة المستخدم من قبل مديري المدارس الإبتدائية يسهم في زيادة الابداع لدي الطلاب، كما أن الحوافز تسهم في اكتشاف الطلاب الموهوبين والعمل على تنمية الابداع لديهم.

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

ب- البعد الثاني: الاهتمامات بالمبدعين:

ولتحديد دور مديري المدارس في تنمية الإبداع عند طلبة المرحلة الابتدائية (الاهتمامات بالمبدعين) تمّ حساب التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات الحسابية لاستجابات أفراد عينة الدراسة تجاه عبارات المتعلّقة ببعد التعلم والنمو، كما تمّ ترتيب هذه العبارات ترتيباً تنازلياً حسب المتوسط الحسابي لكلٍ منها، ويمكن توضيحها بالجدول التالي:

جدول(٩):استجابات مفردات عينة الدراسة حول دور مديري المدارس في تنمية الإبداع عند طلبة المرحلة الابتدائية (الاهتمامات بالمبدعين)

م	العـــبارة	درجة الاستجابة						درجة الموافقة	مستوى الموافقة	الترتيب
		موافق		الى حد ما		غير موافق				
		ك	%	ك	%	ك	%			
١	قلة تشجيع المعلمين على تنويع طرق التدريس يسهم في عدم تنمية الإبداع لدى الطلاب.	١٣٩	٧٧.٧	٣٦	٢٠.١	٤	٢.٢	٢.٧٥	موافق	١٠
٢	التركيز على الكم في العملية التعليمية يقلل فرص الإبداع لدى الطالب.	١٤٨	٨٢.٧	٢٨	١٥.٦	٣	١.٧	٢.٨١	موافق	٦
٣	اللعب التربوي ينمي القدرات الإبداعية لطلاب المرحلة الابتدائية.	١٤٩	٨٣.٢	٢٧	١٥.١	٣	١.٧	٢.٨٢	موافق	٤
٤	قلة تخصيص أنشطة بالتفكير الإبداعي يقلل من اكتشاف الطلاب المبدعين.	١٤٤	٨٠.٤	٣١	١٧.٧	٤	٢.٢	٢.٧٨	موافق	٨
٥	التعليم التعاوني يحفز قدرات الطلاب المبدعين وينمي قدراتهم.	١٤١	٧٨.٨	٣٥	١٩.٦	٣	١.٧	٢.٧٧	موافق	٩
٦	استخدام أنشطة تعليمية استكشافية تساعد الطلاب على بناء تفكيرهم الإبداعي ذاتيا.	١٥٠	٨٣.٨	٢٨	١٥.٦	١	٠.٦	٢.٨٣	موافق	٢
٧	التحدث مع الطلاب عن الإبداع والمبدعين الرواد في المجالات المختلفة تساهم في تنمية الإبداع لديهم.	١٥١	٨٤.٤	٢٥	١٤	٣	١.٧	٢.٨٣	موافق	٣
٨	تمكين الطلاب من توظيف مراكز مصادر التعلم المتاحة في المدرسة يزيد من فرص الإبداع.	١٤٨	٨٢.٧	٢٧	١٥.١	٤	٢.٢	٢.٨٠	موافق	٧
٩	حث الطلاب على احترام الأفكار المطروحة والبحث عن قيمة لها.	١٥٢	٨٤.٩	٢٥	١٤	٢	١.١	٢.٨٤	موافق	١
١٠	إشراك الطلاب في المؤتمرات والمسابقات الخاصة بالإبداع.	١٥٠	٨٣.٨	٢٦	١٤.٥	٣	١.٧	٢.٨٢	موافق	٥
	متوسط مستوي الموافقة علي البعد الثاني							٢.٨١		

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

الجدول (٩) يبين أن استجابات أفراد عينة الدراسة تجاه بالبعد الثاني" دور مديري المدارس في تنمية الإبداع عند طلبة المرحلة الابتدائية (الاهتمامات بالمبدعين)، جاء بدرجة استجابة كبيرة، حيث بلغ المتوسط الحسابي (٢.٨١)، وهو يشير الى موافقة عينة الدراسة على أهمية الاهتمام بالمبدعين من طلبة المدارس الابتدائية.

كما يتضح أن قيم المتوسطات الحسابية لعبارات المحور تراوحتْ ما بين (٢,٨٤-٢,٧٥)، وهذا يدل على تقارب استجابات أفراد عينة الدراسة على عبارات المحور، ويعزو الباحث هذه النتيجة إلى ارتفاع وعي أفراد عينة الدراسة بأهمية دور مديري مدارس التعليم العام في المرحلة الابتدائية في الاهتمام بالمبدعين الطلاب.

وجاءتْ العبارات رقم (٩،٧،٦) وهي: (حث الطلاب على احترام الأفكار المطروحة والبحث عن قيمة لها، استخدام أنشطة تعليمية استكشافية تساعد الطلاب على بناء تفكيرهم الإبداعي ذاتيا، التحدث مع الطلاب عن الإبداع والمبدعين الرواد في المجالات المختلفة تساهم في تنمية الإبداع لديهم) في المرتبة الأولى وبمتوسط حسابي بلغ (٢,٨٤-٢.٨٣-٢.٨٣) على الترتيب بدرجة موافقة، مما يُشير إلى موافقة أفراد عينة الدراسة على أن استخدام الأنشطة المدرسية يسهم في اكتشاف الطلاب المبدعين، كما ان تعامل الطلاب مع المبدعين والرواد يسهم في تنمية الابداع لدي طلاب المدارس الابتدائية، وتتفق هذه النتيجة مع دراسة عمري (٢٠٢٠) في استخدام الأنشطة يسهم في تفعيل التفكير الإبداعي.

وجاءتْ العبارات رقم (١٠،٣،٢) وهي: (اللعب التربوي ينمي القدرات الإبداعية لطلاب المرحلة الابتدائية، إشراك الطلاب في المؤتمرات والمسابقات الخاصة بالإبداع.، التركيز على الكم في العملية التعليمية يقلل فرص الإبداع لدى الطالب) بمتوسط حسابي بلغ (٢,٨٢-٢.٨٢-٢.٨١) على الترتيب بدرجة موافقة، مما يُشير إلى موافقة أفراد عينة الدراسة على اشراك الطلاب في الأنشطة المدرسية واللعب التربوي والمسابقات والمؤتمرات يسهم في تنمية الابداع لدي الطلاب.

وجاءتْ العبارات رقم (٨،٤،٥،١) وهي: (تمكين الطلاب من توظيف مراكز مصادر التعلم المتاحة في المدرسة يزيد من فرص الإبداع، قلة تخصيص أنشطة بالتفكير الإبداعي يقلل من اكتشاف الطلاب المبدعين، التعليم التعاوني يحفز قدرات الطلاب المبدعين وينمي قدراتهم، قلة تشجيع المعلمين على تنويع طرق التدريس يسهم في عدم تنمية الإبداع لدى الطلاب) بمتوسط حسابي بلغ (٢,٨٠-٢.٧٨-٢.٧٧-٢.٥٢) على الترتيب بدرجة موافقة، مما يُشير إلى موافقة أفراد عينة الدراسة بأن توافر مصادر التعلم داخل المدارس الابتدائية يسهم في تنوع طرق التدريس مما يؤدي إلى تنمية الابداع لدي طلاب المرحلة الابتدائية.

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

٤-٣: نتيجة الإجابة عن السؤال الثاني:

ينص السؤال الثاني على: "ما المعوقات التي تعيق المدير من تنمية الإبداع لدى الطلبة في المرحلة الابتدائية؟" ولتحديد المعوقات التي تعيق المدير من تنمية الإبداع لدى الطلبة في المرحلة الابتدائية تمّ حساب التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات الحسابية لاستجابات أفراد عينة الدراسة تجاه عبارات المتعلّقة ببعد التعلم والنمو، كما تمّ ترتيب هذه العبارات ترتيباً تنازلياً حسب المتوسط الحسابي لكلٍ منها، ويمكن توضيحها بالجدول التالي:

جدول(١٠): استجابات مفردات عينة الدراسة حول المعوقات التي تعيق المدير من تنمية الإبداع لدى الطلبة في المرحلة الابتدائية

م	العـــبارة	درجة الاستجابة						درجة الموافقة	مستوى الموافقة	الترتيب
		موافق		الى حد ما		غير موافق				
		ك	%	ك	%	ك	%			
١	قلة تجديد وزارة التعليم للوائحها بما يتواكب مع متغيرات العصر لتنمية الإبداع	١١٥	٦٤.٢	٤٦	٢٥.٧	١٨	١٠.١	٢.٥٤	موافق	١٠
٢	ضعف المشاركة الجادة لمديري المدارس في اتخاذ القرارات التي تسهم في تنمية الإبداع	١١٩	٦٦.٥	٤٦	٢٥.٧	١٤	٧.٨	٢.٥٩	موافق	٩
٣	زيادة الأعمال الإدارية لمديري المدارس تسهم في عدم تطوير وتنمية الإبداع	١٣٢	٧٣.٧	٣٤	١٩	١٣	٧.٣	٢.٦٦	موافق	٦
٤	قلة اهتمام بعض المواد الدراسية بالإبداع خاصة في التعليم الابتدائي	١٣١	٧٣.٢	٤١	٢٢.٩	٧	٣.٩	٢.٦٩	موافق	٣
٥	ترشيح مديري المدارس وخاصة الابتدائية بالاعتماد على الأقدمية لا بالنظر إلى قدراتهم الإبداعية	١٠٧	٥٩.٨	٤٢	٢٣.٥	٣٠	١٦.٨	٢.٤٣	موافق	١١
٦	قلة الاهتمام بورش العمل والندوات لتزويد مديري المدارس بخبرات وأفكار جديدة تساهم في تنمية الإبداع	١٣٢	٧٣.٧	٣١	١٧.٣	١٦	٨.٩	٢.٦٥	موافق	٧
٧	قلة تمييز المدير المبدع من حيث المكافآت المادية والحوافز التشجيعية.	١٣٤	٧٤.٩	٣٣	١٨.٤	١٢	٦.٧	٢.٦٨	موافق	٥
٨	قلة إيمان المدراء بأن الإبداع والابتكار في المدرسة يمثل عنصراً ضرورياً من العناصر المهمة في المدرسة.	١١٨	٦٥.٩	٥٣	٢٩.٦	٨	٤.٥	٢.٦١	موافق	٨
٩	قلة تقديم الحوافز المناسبة للمعلمين المساهمين في تنمية الإبداع لدى الطلاب	١٤٢	٧٩.٣	٣٣	١٨.٤	٤	٢.٢	٢.٧٧	موافق	٢

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

١٠	قلة إشراك المعلمين في تحديد الأنشطة المناسبة في تنمية الإبداع لدى الطلاب	١٣٠	٧٢.٦	٤٣	٢٤	٦	٣.٤	٢.٦٩	موافق	٤
١١	وضع المعلم المناسب في التخصص المناسب يزيد من فرص تنمية الإبداع في المدرسة	١٦٣	٩١.١	١٤	٧.٨	٢	١.١	٢.٨٩	موافق	١
متوسط مستوي الموافقة علي المحور الثاني								٢.٦٥		

بالنظر إلى الجدول رقم (١٠) تضح أن استجابات أفراد عينة الدراسة تجاه بالمحور الثاني" المعوقات التي تعيق المدير من تنمية الإبداع لدى الطلبة في المرحلة الابتدائية، جاء بدرجة استجابة كبيرة، حيث بلغ المتوسط الحسابي (٢.٦٥)، وهو يشير الى موافقة عينة الدراسة على توجد عديد من المعوقات تحول دون أداء الإدارة المدرسية لدورها في تنمية الابداع لدي طلاب المرحلة الابتدائية.

كما يتضح أن قيم المتوسطات الحسابية لعبارات المحور تراوحتْ ما بين (٢,٨٩-٢,٤٣)، وهذا يدل على تقارب استجابات أفراد عينة الدراسة على عبارات المحور، ويعزو الباحث هذه النتيجة إلى ارتفاع وعي أفراد عينة الدراسة بضرورة مواجهة المعوقات التي تعيق مدير المدارس بالمرحلة الابتدائية من تنمية الإبداع لدى الطلاب.

وجاءتْ العبارات رقم (١١،٩،٤) وهي: (وضع المعلم المناسب في التخصص المناسب يزيد من فرص تنمية الإبداع في المدرسة، قلة تقديم الحوافز المناسبة للمعلمين المساهمين في تنمية الإبداع لدى الطلاب، قلة اهتمام بعض المواد الدراسية بالإبداع خاصة في التعليم الابتدائي) في المرتبة الأولى وبمتوسط حسابي بلغ (٢,٨٩-٢.٧٧-٢.٦٩) على الترتيب بدرجة موافقة، مما يُشير إلى موافقة أفراد عينة الدراسة على ضعف تقديم حوافز للمعلمين ،وعدم اهتمام بعض المواد الدراسية بعملية الابداع يسهم في ضعف مساهمة المدارس الابتدائية في تنمية الابداع لدي الطلاب.

وجاءتْ العبارات رقم (١٠،٧،٦،٣) وهي: (قلة إشراك المعلمين في تحديد الأنشطة المناسبة في تنمية الإبداع لدى الطلاب، قلة تمييز المدير المبدع من حيث المكافآت المادية والحوافز التشجيعية، زيادة الأعمال الإدارية لمديري المدارس تسهم في عدم تطوير وتنمية الإبداع، قلة الاهتمام بورش العمل والندوات لتزويد مديري المدارس بخبرات وأفكار جديدة تساهم في تنمية الإبداع) بمتوسط حسابي بلغ (٢,٦٩-٢.٦٨-٢.٦٦-٢.٦٥) على الترتيب بدرجة موافقة ، مما يُشير إلى موافقة أفراد عينة الدراسة على ان كثرة الاعمال الإدارية لمديري المدارس الابتدائية وقلة الاهتمام

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

بالتدريبات المناسبة لاكتشاف الموهوبين، وعدم استخدام المكافآت والحوافز من قبل مديري المدارس يسهم في عدم قدرة المدرسة الابتدائية في تنمية الابداع لدي الطلاب.

وجاءتْ العبارات رقم (٨،٥،٢،١) وهي: (قلة إيمان المدراء بأن الإبداع والابتكار في المدرسة يمثل عنصراً ضرورياً من العناصر المهمة في المدرسة، ضعف المشاركة الجادة لمديري المدارس في اتخاذ القرارات التي تسهم في تنمية الإبداع، قلة تجديد وزارة التعليم للوائحها بما يتواكب مع متغيرات العصر لتنمية الإبداع ، ترشيح مديري المدارس وخاصة الابتدائية بالاعتماد على الأقدمية لا بالنظر إلى قدراتهم الإبداعية) بمتوسط حسابي بلغ (٢,٦١-٢.٥٩-٢.٥٤-٢.٤٣) على الترتيب بدرجة موافقة، مما يُشير إلى موافقة أفراد عينة الدراسة على ضعف مشاركة مديري المدارس الابتدائية في اتخاذ القرارات التي تسهم في تنمية الابداع، كما عدم وجود اللوائح التي تواكب المتغيرات المعاصرة لتنمية الابداع لدي طلاب المرحلة الابتدائية، كما أن اعتماد ترشيح المديرين على الاقدمية فقط دون الاعتماد على الكفاءة يؤدي إلى ضعف مشاركتهم في اكتشاف الموهوبين وتنمية الابداع لهم.

٤.٤ نتيجة الإجابة عن السؤال الثالث:

ينص السؤال الثالث على: "هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($a \leq 0.05$) بين متوسطات درجات عينة الدراسة على استبانة دور مديري المدارس في تنمية الإبداع لدى طلاب المرحلة الابتدائية بمنطقة نجران ، تعزى لمتغيرات النوع (ذكر/أنثي)- المؤهل العلمي (دراسات عليا- بكالوريوس- دبلوم)- سنوات الخبرة (أقل من٥سنوات/ من٥-أقل من١٠سنوات/ أكثر من١٠سنوات)- الدورات التدريبية في مجال الإدارة (لا يوجد/١ إلى٣ دورات/٤ دورات فأكثر)؟

لمعرفة دلالة الفروق بين ؟أفراد عينة الدراسة وفق متغيرات الدراسة تم عمل التالي:

١-متغير النوع:

لمعرفة أثر متغير النوع تم عمل تحليل التباين الأحادي لبيان دلالة الفروق وفقا لمتغير النوع على النحو التالي:

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

جدول(١١): يوضح الفروق بين متوسطات استجابات أفراد العينة وقيمة (ت) ودلالاتها الاحصائية لمحاور الاستبانة طبقا لمتغير النوع (ذكر/أنثي)

م	العـــبارة	ذكر (١٢٥)		أنثي (٥٤)		قيمة ت	مستوى الدلالة
		م	ع	م	ع		
١	الإدارة المدرسية الإبداعية	٢٣.٨٢	٣.٦٣	٢٤.٤٢	٢.٣٩	١.١٢	غير دالة
٢	الاهتمامات بالمبدعين	٢٧.٨٢	٢.٦١	٢٨.٥٩	١.٨٩	١.٩٥	غير دالة
٣	معوقات تنمية الإبداع لدى مديري المدارس	٢٩.٣٣	٤.٠١	٢٨.٩٨	٤.٤٣	٠.٥١	غير دالة
٤	الاستبانة	٨٠.٩٧	٨.٢٢	٨٢.٠	٧.٣٧	٠.٧٩	غير دالة

الجدول (١١) يبين أن محاور (الإدارة المدرسية الإبداعية، الاهتمامات بالمبدعين، ومعوقات تنمية الإبداع لدى مديري المدارس، الاستبانة)، وفق متغير النوع (ذكر/أنثي) جاءت بمستوي غير دالة احصائيا وهذا يؤكد اتفاق عينة الدراسة سواء من المديرين أو المديرات على أهمية الدور الذي يقوموا به في تنمية الابداع لدي طلبة مدارس التعليم العام بالتعليم الابتدائي، ومواجهة المعوقات حتي يمكنهم من الاهتمام بالمبدعين، ويتفق ذلك مع دراسة الكوني (٢٠١٧) ودراسة Ozmen & Muratoglu (٢٠١٠) في عدم وجود دلالة احصائية بين افراد عينة الدارسة وفق متغير الجنس.

٢- متغير سنوات الخبرة

لمعرفة تأثير متغير سنوات الخبرة تم عمل تحليل التباين أحادى الاتجاه لبيان دلالة الفروق بين المجموعات سنوات الخبرة (أقل من٥ سنوات/ من ٥ إلى أقل من ١٠سنوات/أكثر من ١٠سنوات) ومحاور الاستبانة، كما بالجدول التالي:

جدول(١٢): تحليل التباين الأحادي وفقا لمتغير سنوات الخبرة

م	محـــاور الاستبانـــة	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	مستوى الدلالة
١	الإدارة المدرسية الإبداعية	بين المجموعات	١٧.٢٥	٢	٨.٦٢	٠.٧٨	غير دالة
		داخل المجموعات	١٩٣٧.٧٤	١٧٦	١١.٠١		
		المجموع	١٩٥٤.٩٩	١٧٨			
٢	الاهتمامات بالمبدعين	بين المجموعات	١.٨٦	٢	٠.٩٣	٠.١٦	غير دالة
		داخل المجموعات	١٠٥١.٥٧	١٧٦	٥.٩٧		
		المجموع	١٠٥٣.٤٤	١٧٨			
٣	معوقات تنمية الإبداع لدى مديري المدارس	بين المجموعات	٥٧.٩٣	٢	٢٨.٩٦	١.٧١	غير دالة
		داخل المجموعات	٢٩٨١.١٣	١٧٦	١٦.٩٤		
		المجموع	٣٠٥٣.٤٤	١٧٨			
	الاستبانة	بين المجموعات	١٥٠.٢٢	٢	٧٥.١١	١.١٩	غير دالة
		داخل المجموعات	١١١٤٠.٢٥	١٧٦	٦٣.٢٩		
		المجموع	١١٢٩٠.٤٦	١٧٨			

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

الجدول (١٢) يبين أن محاور (الإدارة المدرسية الإبداعية، الاهتمامات بالمبدعين، ومعوقات تنمية الإبداع لدى مديري المدارس، الاستبانة)، وفق متغير سنوات الخبرة (أقل من٥ سنوات/ من ٥ إلى أقل من ١٠سنوات/ أكثر من ١٠ سنوات) جاءت بمستوي غير دالة احصائيا وهذا يؤكد اتفاق عينة الدراسة سواء ذوي الخبرة القليلة أو ذوي الخبرة الكبيرة على تلك المحاور مما يؤكد أهمية دور مديري المدارس في تنمية الإبداع لدى طلاب المرحلة الابتدائية بمنطقة نجران، ويتفق ذلك مع دراسة Ozmen & Muratoglu (٢٠١٠) في عدم وجود دلالة احصائية بين افراد عينة الدارسة وفق متغير الخبرة.

٣- متغير المؤهل العلمي:

لمعرفة تأثير متغير سنوات الخبرة تم عمل تحليل التباين أحادى الاتجاه لبيان دلالة الفروق بين المجموعات وفقا لمتغير المؤهل العلمي، كما بالجدول التالي:

جدول(١٣): تحليل التباين أحادى الاتجاه وفقا لمتغير المؤهل العلمي (دراسات عليا/ بكالوريوس /دبلوم) ومحاور الاستبانة

م	محـاور الاستبانـــة	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	مستوى الدلالة
١	الإدارة المدرسية الإبداعية	بين المجموعات	٧.٥٦	٢	٣.٧٨	٠.٣٤	غير دالة
		داخل المجموعات	١٩٤٧.٤٣	١٧٦	١١.٠٦		
		المجموع	١٩٥٤.٩٩	١٧٨			
٢	الاهتمامات بالمبدعين	بين المجموعات	١٢.٢٤	٢	٦.١٢	١.٠٣	غير دالة
		داخل المجموعات	١٠٤١.٢٠	١٧٦	٥.٩١		
		المجموع	١٠٥٣.٤٤	١٧٨			
٣	معوقات تنمية الإبداع لدى مديري المدارس	بين المجموعات	٢٣.٨٥	٢	١١.٩٢	٠.٧٠	غير دالة
		داخل المجموعات	٣٠١٥.٢١	١٧٦	١٧.١٣		
		المجموع	٣٠٣٩.٠٦	١٧٨			
	الاستبانة	بين المجموعات	١١٠.٠٨	٢	٥٥.٠٤	٠.٨٧	١.٧١
		داخل المجموعات	١١١٨٠.٣٨	١٧٦	٦٣.٥٢		
		المجموع	١١٢٩٠.٤٦	١٧٨			

الجدول (١٣) يبين أن محاور (الإدارة المدرسية الإبداعية، الاهتمامات بالمبدعين، ومعوقات تنمية الإبداع لدى مديري المدارس، الاستبانة)، وفق لمتغير المؤهل (دراسات عليا/ بكالوريوس/ دبلوم)، جاءت بمستوي غير دالة احصائيا وهذا يؤكد اتفاق عينة الدراسة سواء من ذوي الحاصلين على دراسات عليا أو الحاصلين على دبلوم على أهمية الإدارة المدرسية في مواجهة معوقات تنمية الابداع ، ودور مديري مدارس التعليم العام في تنمية الإبداع لدى طلاب المرحلة الابتدائية بمنطقة نجران، ويختلف ذلك مع دراسة (ربابعة و اخرون ٢٠١٩م) في وجود دلالة

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

إحصائية لدي مديري المدارس في تنمية الابداع وفق متغير المؤهل العلمي لصالح عينة الدراسة من الحاصلين على البكالوريوس.

٤-متغير الدورات التدريبية:

لمعرفة تأثير متغير الدورات التدريبية في مجال الإدارة تم عمل تحليل التباين الأحادي، والجدول التالي يبين ذلك:

جدول(١٤): تحليل التباين أحادى الاتجاه وفقا لمتغير الدورات التدريبية في مجال الإدارة (لا يوجد/ ١ إلى ٣ دورات /٤ دورات فأكثر) ومحاور الاستبانة

م	محاور الاستبانة	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	مستوى الدلالة
١	الإدارة المدرسية الإبداعية	بين المجموعات	٧٩.٤٨	٢	٣٩.٧٤	٣.٧٣	٠.٠٥
		داخل المجموعات	١٨٧٥.٥١	١٧٦	١٠.٦٦		
		المجموع	١٩٥٤.٩٩	١٧٨			
٢	الاهتمامات بالمبدعين	بين المجموعات	٢٥.٧٩	٢	١٢.٨٩	٢.٢١	غير دالة
		داخل المجموعات	١٠٢٧.٦٥	١٧٦	٥.٨٤		
		المجموع	١٠٥٣.٤٤	١٧٨			
٣	معوقات تنمية الإبداع لدى مديري المدارس	بين المجموعات	٦٣.٢٧	٢	٣١.٦٣	١.٨٧	غير دالة
		داخل المجموعات	٢٩٧٥.٧٨	١٧٦	١٦.٩١		
		المجموع	٣٠٣٩.٠٦	١٧٨			
٥	الاستبانة	بين المجموعات	٤٦٤.٩٨	٢	٢٣٢.٤٩	٢.٧٨	٠.٠٥
		داخل المجموعات	١٠٨٢٥.٤٨	١٧٦	٦١.٥١		
		المجموع	١١٢٩٠.٤٦	١٧٨			

جدول (١٤) يبين أن محاور (الاهتمامات بالمبدعين، ومعوقات تنمية الإبداع لدى مديري المدارس)، وفق متغير الدورات التدريبية في مجال الإدارة (لا يوجد/١إلى ٣دورات/ ٤دورات فأكثر) جاءت بمستوى غير دال إحصائيا وهذا يؤكد اتفاق عينة الدراسة سواء من الحاصلين على دورات تدريبية أو الذين لم يحصلوا على دورات على أهمية الاهتمام بالمبدعين من طلاب مدارس التعليم الابتدائي، ومواجهة المعوقات التي تحول دون تحقيق هذا الابداع ، وجاءت دالة إحصائية في محور(الاهتمامات بالمبدعين، الاستبانة)، ويمكن توضيح اتجاه دلالة الفروق فيما يلي:

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

جدول(١٥): اتجاه دلالة الفروق بين المجموعات باستخدام معادلة شافية

محاور الاستبيان	مجموعة المقارنة	المتوسط	اتجاه الدلالة باستخدام شافيه		
			١	٢	٣
الإدارة المدرسية الإبداعية	لا يوجد	٢٢.٧٢	-		
	١ إلى ٣ دورات	٢٣.٥٢	٠.٨٠	-	
	٤ دورات فأكثر	٢٤.٥١	*١.٧٨	٠.٩٨	-
الاستبانة	لا يوجد	٧٧.٨٠	-		
	١ إلى ٣ دورات	٨٠.٥٤	٢.٧٤	-	
	٤ دورات فأكثر	٨٢.٤١	*٤.٦١	١.٨٥	-

الجدول (٨.٤) يبين أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية في محاور(الإدارة المدرسية الإبداعية، الاستبانة) وفق متغير الدورات التدريبية في مجال الإدارة (لا يوجد/١-٣ دورات/٤ دورات فأكثر)، حيث توجد دلالة إحصائية بين (لا يوجد/٤ دورات فأكثر) لصالح عينة الدراسة الحاصلين على دورات أكثر وقد يرجع ذلك إلى أن مديري المدارس يعلمون جيدا دور الإدارة المدرسين في الاهتمام بالمبدعين وتنميتهم.

توصيات الدراسة:

بناءا على النتائج التي توصلت لها الدراسة، أوصى الباحث بالتوصيات التالية:

١-تدريب مدراء المدارس والمعلمين على استخدام إستراتيجيات تنمية الابداع، مثل حل المشكلات، الاكتشاف، لعصف الدهني، وذلك عن طريق إقامة دورات تدريبية وورش عمل حول تنمية الإبداع لدى الطلاب بالمدارس.

٢- توفير المخصصات المالية للأنشطة اللاصفية التي تنمي الإبداع لدى الطلاب بالمدارس.

٣- تفعيل تعاون الإدارة المدرسية مع المجتمع المحلي من أجل تنمية الإبداع لدى الطلاب عن طريق عقد ورش عمل حول تنمية الإبداع بالمدارس.

٥- تشجيع نماذج الطلاب المبدعين ماديا ومعنويا وإبرازها في المجتمع المدرسي والمجتمع المحلي العمل على إيجاد بيئة حاضنة للطلاب المبدعين من خلال إنشاء نادي خاص .

٦-ضرورة إعطاء المعلمين فرصا زمنية كافية لتشجيعهم على الإبداع.

٧ تنظيم الإدارة المدرسية لقاءات مفتوحة بين المعلمين المبدعين.

٨-تضمين مهارات تنمية الإبداع في معايير اختيار مديري المدارس.

٩- تفعيل التعاون بين الإدارة المدرسية ومراكز البحوث المختصة لتنمية الإبداع لدى الطلاب ورعاية الطلاب المبدعين.

١٠-تضمين استراتيجيات تنمية الإبداع لدى الطلاب في المناهج التعليمية المختلفة.

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

مقترحات الدراسة:

استكمالا لتوصيات الدراسة يقترح الباحث ما يلي:

١-إجراء دراسة حول دور مدراء المدارس في تنمية الإبداع لدى المعلمين بالمراحل التعليمية المختلفة.

٢- إجراء دراسة حول دور المعلمين في تنمية الإبداع لدى الطلاب بالمراحل التعليمية المختلفة.

٣-إجراء دراسة حول أثر الإبداع في تنمية التحصيل الدراسي لدى الطلاب.

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

المراجع

أولا: المراجع العربية:

أبو عسكر، محمد (٢٠٠٩).دور الإدارة المدرسية في مدارس البنات الثانوية في مواجهة التسرب الدراسي بمحافظات غزة وسبل تفعيله .رسالة ماجستير .الجامعة الإسلامية .غزة

إبراهيم، أحمد (٢٠٠٠) الجوانب السلوكية في الإدارة المدرسية، دار الفكر العربية ،القاهرة ،مصر

أبو النصر ،مدحت (٢٠٠٤) تنمية القدرات الابتكارية لدى الفرد والمنظمة ،مجموعة النيل العربية ،القاهرة ،مصر.

احمد، دورا عيسى السيد (٢٠١٠). مهارات التفكير الإبداعي لدى مديري المدارس الثانوية في محافظة العاصمة عمان وعلاقتها بدرجة مشاركة المعلمين في عملية صنع القرار، رسالة مقدمة استكمالا لمتطلبات الحصول على درجة الماجستير في التربية، تخصص إدارة وقيادة تربوية، كلية العلوم التربوية، جامعة الشرق الأوسط.

الأخضر، خراز (٢٠١١). دور الإبداع في اكتساب المؤسسة ميزة تنافسية، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة أبي بكر بلقايد، الجزائر.

الأغبري، بدر (٢٠٠٥).دراسة تحليلية لواقع الإدارة التعليمية والمدرسية في الجمهورية اليمنية ،دراسة مقدمة للمؤتمر العلمي الثالث للجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس ،الإسكندرية

الخرابشة، نانسي محمد جميل (٢٠١٨)، اثر استخدام بعض مهارات التفكير الإبداعي في تحصيل طلبة الصف الثالث الأساسي والاحتفاظ بالمعلومة في تدريس مادة العلوم في المدارس الخاصة في العاصمة عمان، رسالة مقدمة استكمالا لمتطلبات الحصول على درجة الماجستير في المناهج وطرق التدريس، قسم الإدارة والمناهج، كلية العلوم والتربية، جامعة الشرق الأوسط.

الرفادي، ميكائيل. (٢٠١٥). واقع الإبداع الإداري ومعوّقاته لدى مديري مدارس التّعليم العام في مدينة بنغازي. مجلة كلية التربية العلمية (١).

الزهراني، أحمد العليان (٢٠١٩). مستوى الإبداع الإداري لدى مديري مدارس منطقة الباحة من وجهة نظر المعلمين. مجلة كلية التربية (أسيوط), ٣٥(٩.٢), ٥٢١-٥٤٤.

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

السويطي، عبد الناصر (٢٠١٥). دور الإدارة المدرسية في تنمية الإبداع في المدارس الحكومية في محافظتي الخليل وبيت لحم ومعيقاتها من وجهة نظر مديريها، مجلة كلية التربية الأساسية للعلوم التربوية والإنسانية، العدد ٢٢.

الطويل، محمد خليفة (٢٠١٦). الإدارة المدرسية ودورها في تنمية الإبداع لدى المعلمين والطلاب .مجلة أنوار العرفة .جامعة الزيتون-كلية الآداب والتربية .ص١٠٧-١١٠.

الطيار، سليم علي (٢٠١٩). متطلبات تحقيق الإبداع الإداري لدى مديرات المدارس الثانوية الحكومية بمدينة الرياض. مجلة كلية التربية (أسيوط), ٣٥(٦.٢), ٤٣٤-٤٦٠.

الطيطي، مسلم يوسف وابداح، راند سليمان وجرادات، محي الدين (٢٠١٥). دور مديري المدارس الأساسية في تنمية الابداع لدى المعلمين من وجهة نظر مساعدي مديري المدارس، وزارة التربية والتعليم، المملكة الأردنية الهاشمية.

العاجز، فؤاد وشلدان، فايز (٢٠١٠).دور القيادة المدرسية في تنمية الإبداع لدى معلمي المدارس الثانوية بمحافظات قطاع غزة من وجهة نظر المعلمين .بحث منشور في الجامعة الإسلامية

العجمي، مها محمد (٢٠٠٥). المشكلات التي تواجه معلمات المرحلة الابتدائية بمحافظة الأحساء بالمملكة العربية السعودية في تنمية الإبداع داخل حجرات الدراسة ،المجلة العلمية لجامعة الملك فيصل –العلوم الإنسانية والإدارية ،المجلد ٦ ،العدد ١.

العنزي، بتلة صفوق (٢٠١٦). دور الجامعات في تنمية القدرات الإبداعية لدى الطلبة، المجلة العلمية لكلية التربية النوعية، العدد السادس، الجزء الأول، جامعة حفر الباطن، المملكة العربية السعودية.

المشرفي، انشراح (٢٠٠٣). فاعلية برنامج مقترح لتنمية كفايات تعليم التفكير الإبداعي، مجلة الطفولة والتنمية-المجلس العربي للطفولة، المجلد الثالث،العدد١٢

النعيمات، محمود(٢٠١٦). دور القيادة المدرسية في تنمية الإبداع لدى معلمي مدارس المرحلة الثانوية في تربية قصبة عمان ومن وجهة نظر المعلمين، رسالة ماجستير غير منشورة، عمان، الجامعة الأردنية، الاردن.

حريم، حسين (٢٠٠٤) السلوك التنظيمي ، سلوك الأفراد في المنظمات. عمان :دار زهران

خطاب، علي ماهر (٢٠٠٠). القياس والتقويم في العلوم النفسية والتربوية والاجتماعية ،مكتبة الأنجلو المصرية ،القاهرة

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

ربابعة، فاطمة وأبو صاع، جعفر وصفي وشعيبات، محمد (٢٠١٩). دور مديري مدارس ضواحي القدس في تنمية الابداع لدى المعلمين من وجهة نظر المعلمين انفسهم، قسم التربية التكنولوجية، كلية الآداب والعلوم التربوية، جامعة فلسطين التقنية، خضوري، فلسطين.

سرور، ناديا (٢٠٠٢). مقدمة في الإبداع ،ط١،دار وائل للطباعة والنشر ،عمان

شريف يوسف عمر (٢٠٢٢). المعوقات التي تواجه مديري المدارس في تحقيق الإبداع الإداري من وجهة نظرهم. مجلة الشرق الأوسط للعلوم الإنسانية والثقافية،٢(١)، ١٦١-١٤٣.

عبدالعال، حسن، إبراهيم (٢٠٠٥). التربية وصناعة الإبداع ،دار الصحابة للتراث ،طنطا

عمري، عاشور احمد (٢٠٢٠). دور الأنشطة التربوية في تنمية مهارات التفكير الإبداعي لدى الدارسين الكبار بفصول محو الامية: تصور مقترح، كلية التربية، جامعة عين شمس، مجلة جامعة الفيوم للعلوم التربوية والنفسية، المجلد الرابع عشر، الإصدار السادس.

فوده، مها عبد العظيم أحمد (٢٠٢١). واقع الإبداع الإداري لدي مديري المدارس الحكومية في محافظة دمياط .مجلة البحث في التربية وعلم النفس،١٣٩-١٧٠ (٣)٣٦.

قنديل، فؤاد (٢٠٠١) صناعة التقدم في مصر العوامل والشروط، الهيئة المصرية العامة للكتاب، مكتبة الأسرة

الكوني، عصام أحمد (٢٠١٧). الإدارة المدرسية ودورها في تنمية الابداع لدى المعلمين في مدارس مرحلة التعليم الأساسي بليبيا، جامعة الزاوية، كلية الموارد العجيلات، مجلة كليات التربية، العدد السابع.

مجدي، أحمد محمود إبراهيم(٢٠٠٥): تنمية الإبداع لدى تلاميذ المدرسة الابتدائية الحكومية وانعكاسه على صناعة التقدم في مصر ،المجلة العلمية بكلية دمياط العدد السابع والأربعون ،يناير

محمود، محمد شكر(٢٠١٣). دور المعلم في تنمية التفكير الإبداعي لدى الطلبة، كلية التربية للعلوم الإنسانية، قسم العلوم التربوية والنفسية، مجلة جامعة الانبار للعلوم الإنسانية، العدد الثاني.

ثانيا: المراجع الأجنبية:

Crum, S, and Wetny, Sherman. (2008). Facilitating high achievement: High school principals, reflections on their

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

successful leadership practices. Journal of Educational Administration, 46 (5), 562-580

Ozmen, F & Muratoglu, V. (2010). The competency levels of school principals in implementing knowledge management strategies the views of principals and teachers according to gender variable. Procedia Social and Behavioral Sciences, 2 (20), 5370–5376.

Ucus, Sukran. (2018). Exploring Creativity in Social Studies Education for Elementary Grades: Teachers Opinions and Interpretations, Journal of Education and Learning, 7(2), 111-125.

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

برنامج علاجي مقترح لتعويض فاقد التعلم في مهارة فهم النص المقروء باللغة الإنجليزية لدى طلاب الصف الثالث متوسط في ظل جائحة كورونا

A Proposed Remedial Program For Compensating Learning Loss of the Read Text Comprehension Skill in English Language at the Third Intermediate Grade During Covid-19 Pandemic

إعداد

خالد بن سالم الحربي

Khaled Salem Al-Harbi

قسم المناهج وطرق التدريس - كلية التربية - جامعة القصيم

أ.د/ سلطان بن عبدالله المحيميد

Prof. Sultan Abdullah Al-Muhaimid

أستاذ المناهج وطرق تدريس اللغة الإنجليزية -جامعة القصيم

Doi: 10.21608/jasep.2024.372765

استلام البحث : ١١ / ٥ /٢٠٢٤

قبول النشـــر: ٢٢ / ٥ / ٢٠٢٤

الحربي، خالد بن سالم و المحيميد، سلطان بن عبدالله (٢٠٢٤). برنامج علاجي مقترح لتعويض فاقد التعلم في مهارة فهم النص المقروء باللغة الإنجليزية لدى طلاب الصف الثالث متوسط في ظل جائحة كورونا. ***المجلة العربية للعلوم التربوية والنفسية***، المؤسسة العربية للتربية والعلوم والآداب، مصر،٨(٤٠) ، ١٨٥ – ٢٢٨.

http://jasep.journals.ekb.eg

برنامج علاجي مقترح لتعويض فاقد التعلم في مهارة فهم النص المقروء باللغة الإنجليزية لدى طلاب الصف الثالث متوسط في ظل جائحة كورونا

المستخلص:

هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على نسبة فاقد التعلم في مهارة فهم النص المقروء باللغة الإنجليزية لدى طلاب الصف الثالث متوسط في ظل جائحة كورونا، ومن ثم بناء برنامج علاجي مقترح يعمل على تعويض فاقد التعلم في مهارة فهم النص المقروء لدى طلاب الصف الثالث متوسط في ظل جائحة كورونا ولتحقيق هدف الدراسة استخدم الباحث المنهج المسحي التحليلي. قام الباحث في تصميم وبناء أداة الدراسة وهي الإختبار من خلال استخدام عدد ٦ نصوص من مقرر اللغة الإنجليزية للصف الثالث متوسط وأعد عدد ٥ أسئلة على كل نص ومن ثم قام بتحكيمها وإخراجها بصورتها النهائية وقام بتنفيذ الأداة على عينة طلاب قوامها ٣٠ طالب. وأسفرت نتائج الدراسة عن وجود فاقد تعلم في مهارة فهم النص المقروء باللغة الإنجليزية لدى طلاب الصف الثالث متوسط في ظل جائحة كورونا، حيث جاءت نسبة فاقد التعلم في مهارة فهم النص المقروء باللغة الإنجليزية لدى طلاب الصف الثالث متوسط في ظل جائحة كورونا بدرجة متوسطة، وبناءا على هذه النتائج تم تصميم وبناء برنامج علاجي مقترح يعمل على تعويض فاقد التعلم في مهارة فهم النص المقروء باللغة الإنجليزية لدى طلاب الصف الثالث متوسط في ظل جائحة كورونا. وفي ضوء نتائج الدراسة تم تقديم عددا من التوصيات والمقترحات المرتبطة بالنتائج.

Abstract:

This study aimed to identify the percentage of learning loss in the skill of understanding the text read in English among third-year middle school students in light of the Corona pandemic, and then build a proposed treatment program that works to compensate for the learning loss in the skill of understanding the text read among third-year middle school students in light of the Corona pandemic. To achieve the study goal, the researcher used the analytical survey method. The researcher designed and built the study tool, which is the test, by using 6 texts from the English language curriculum for the third-year middle school. He prepared 5 questions on each text, then

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

judged and produced them in their final form. He implemented the tool on a sample of 30 students. The results of the study showed that there was a learning loss in the skill of understanding the text read in English among third-year middle school students in light of the Corona pandemic, as the percentage of learning loss in the skill of understanding the text read in English among third-year middle school students in light of the Corona pandemic was at a moderate degree. Based on these results, a proposed treatment program was designed and built to compensate for the learning loss in the skill Understanding the English text among third-year middle school students in light of the Corona pandemic. In light of the study results, a number of recommendations and proposals related to the results were presented.

المقدمة:

يُـعَدُّ التعليمُ من أهم ركائز التنمية المؤثرة في كافة المجالات، ومن أهم العوامل التي تؤثر بشكل كبير في حياة الفرد. ويتمُّ الاستثمار في التعليم بهدف تحقيق مخرجات أفضل في المستقبل. وعليهِ، فالتعليمُ استثمارٌ في البشر عامة، ويُـعَدُّ شرطًا أساسيًا للنمو الاقتصادي، مما حدا بالدول اليومَ إلى أن تصُبَّ مجهوداتها في تطوير التعليم؛ إذ يؤدي إلى تسريع النمو الاقتصادي وزيادة الثروة والدخل وتكافؤ الفرص، وهذا الاعتقاد جعل العديد من الدول تستثمر في التعليم بشكل كبير، وفضلًا عمَّا سبق فالتعليم يُعَدُّ من أساسيات الحياة، وهو يمثل عملية تراكمية.

وتُعَدُّ اللُّغةُ من أهم أدوات الاتصال بين أفراد المجتمع في ميادين الحياة الإنسانية كافةً؛ لما لها من قيمة جوهرية كبيرة في حمل الأفكار، ونقل المفاهيم والمعاني وتداولها، فاللغة جزءٌ لا ينفصلُ من شخصية الأمة، وحضارتها، وموروثها التاريخي والثقافي، فهي التي تمثل كيانها الموحد وهويتها المستقلة. واللغةُ وعاءُ الفكر والمعرفة، وحتى تؤدي اللغة غايتها في الاتصال الإنساني، وتفاعل الأفراد بعضهم مع بعض؛ فلا بد من إتقان مهاراتها (القراءة، والكتابة، والمحادثة، والاستماع)، والبحث عن أساليب جديدة تسهم في تعزيز قدرة الطلبة، وتحسين مهاراتهم اللغوية (الحوامدة، البليهد، ٢٠١٦). ومما لا شك فيه أن اللغة الانجليزية رمزٌ لتطلعات الناس إلى جودة التعليم، وهي إحدى لغات التواصل الرئيسة في جميع أنحاء العالم، ومن

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

أكثر اللغات التي لاقت قبولًا عالميًّا؛ وذلك للعديد من الأسباب التاريخية والاقتصادية والعالمية. وقد أصبح الهدف من تعلم اللغة الإنجليزية ليس لكونها مادة دراسية، بل لأنها وسيلة تُمكِّنُ الفردَ من مواجهة الحياة العصرية المتغيّرة، مثل: استخدام الآلات والأجهزة الحديثة، وتبادل المصالح العلمية بين الناس (زيدان، ٢٠١٩).

وللقراءة أهمية كبيرة؛ إذ تُـعَدُّ مدخلًا ومِفتاحًا لجميع العلوم الأخرى، ولا يستطيع الطالب أن يعرف هذه العلوم إلا إذا كان يجيد القراءة، وتعني إجادةُ القراءة فهمَ المقروء، والتحليلَ، والتحقُّقَ والتدبر، ومن ثَـمَّ فإن القراءةَ عمليَّةٌ عقليَّةٌ ونفسيَّة، ويشارك فيها الفردُ بحواسِّهِ كافة، فلا يمكنه قراءة نصٍّ دون أن يراه، ولا يمكن له اكتساب المفردة وقراءتها دون أن يسمعها من محيطه؛ إذ تتطلب القراءة مهارات اجتماعية للتفاعل مع المحيطين (المصري،٢٠١٧).

ويتطلب إتقان فهم النص المقروء في المرحلة المتوسطة أن يقوم الطلاب بعمل استنتاجات بسيطة، وربط أجزاء من النص، والحكم على محتوى النص، وعليهِ، فإن معايير الأداء في مهارة فهم النص المقروء تتجاوز الجوانب الأساسية للقراءة (أي قراءة الكلمات والطلاقة)، لتشمل تحديد واستخدام المعنى في كلٍّ من الأشكال الصريحة والضمنية. والطلاب الذين لا يستوفون هذه المعايير يُخفِقون في فهم النص واشتقاق واستخدام المعنى العام للنص؛ مما يؤدي إلى وجود نوع من فاقد التعلم في مهارة النص المقروء لديهم (Kendeou et al., 2016).

من خلال ما سبق تبرز أهمية الموضوع ، فلا شك في أنَّ مهارة فهم النص المقروء من المهارات اللغوية التي ينبغي على جميع الطلاب تعلمها، ولا سيما في سياق تعلم اللغات الأجنبية مثل اللغة الإنجليزية. ولكن في سبيل ذلك من المهم عدم الاقتصار في تعليم الطلاب على النظر إلى ما يجب إكسابه للطلاب من معرفة ومهارات، بل من المهم أيضًا النظر في كيفية معالجة مشكلة فاقد التعلم لدى الطلاب؛ إذ إنَّ معالجة تلك المشكلة من شأنها أن تكفل إكساب الطلاب المعرفة والمهارات على نحوٍ متنامٍ وتصاعديٍّ دون الحاجة إلى العودة إلى موضوعات تم تناولها سابقًا نظرًا لحدوث فاقد تعلم لدى الطلاب. ومن هنا تبرز أهمية الدراسة الحالية بصفتِها جهدًا بحثيًّا هادفًا إلى تقديم اقتراحات نظرية وعملية قابلة للتطبيق، يمكن من خلالها العملُ على معالجة مشكلات فاقد التعلم لدى الطلاب، واستغلال ذلك في تنمية مهارة فهم النص المقروء لدى الطلاب في مادة اللغة الإنجليزية.

مشكلة الدراسة:

تُعَدُّ مشكلة فاقد التعلم من المشكلات المؤثرة سلبًا في تعلم مختلف المهارات والمواد الدراسية، ولعل من أبرز أسباب حدوث فاقد التعلم جائحة كورونا؛ نتيجة

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

للانقطاع الذي حدث، وبخاصة فيما يتعلق بمهارة فهم النص المقروء، ولا سيما في اللغة الإنجليزية، ومن ثَـمَّ فإن ظاهرة فاقد التعلم قد تؤدي، وبصورةٍ تدريجيَّةٍ، إلى انخفاض مهارة فهم النص المقروء لدى الطالب مع مرور الزمن.

ومن جانب آخر، أشارت بعض الدراسات إلى أن مشكلة تدني مهارات فهم النص المقروء شائعةٌ ولا ترتبط بظروف محددة كما أشارت إلى ذلك الدراسات السالف ذكرها، فعلى سبيل المثال أشارت دراسة باباتجا وإرسوي (Papatga & Ersoy, 2016) إلى أن مشكلات فهم النص المقروء واسعةُ الانتشار لدى العديد من الطلاب، وتتفق نتائج هذه الدراسة مع نتائج دراسة باجان وسينشال (Pagan & Sénéchal, 2014)، التي أشارت أيضًا إلى أنَّ العديد من الطلاب لديهم مستويات منخفضة من مهارات فهم النص المقروء.

ويرى الباحث ضرورة دراسة فاقد التعلم لمهارة فهم النص المقروء في اللغة الانجليزية لطلاب الصف الثالث متوسط؛ إذ يمكن استشعار المشكلة من خلال تحصيل الطلبة في الاختبارات الدولية. وقد أشارت هيئة تقويم التعليم إلى وجود فاقد تعلم، وأنَّ هناك فاقدًا كبيرًا، وقد تضاعف هذا الفاقد في مدة إجازة الصيف. وتعطي الهيئة أهمية لتعويض الفاقد، إلا أنَّ المدارس تحتاج إلى كافة أنواع الدعم (هيئة تقويم التعليم والتدريب، 2020). ويمكن استشعار المشكلة أيضًا من خلال ما ناقشته منظمة العالم الإسلامي للتربية والعلوم والثقافة (إيسيسكو) في الندوة التربوية الإقليمية التي عقدها المركز الإقليمي للتخطيط التربوي التبع لليونسكو في فبراير ٢٠٢٢م بعنوان: (الفاقد التعليمي أثناء جائحة كوفيد-١٩: سياسات التعويض والمعالجة)؛ إذ هدفت الندوة إلى استعراض التجارب الناجحة في مواجهة مشكلة زيادة نسبة فاقد التعلم خلال جائحة كورونا.

ونظرًا لأهمية المرحلة المتوسطة؛ إذ إنها مرحلة حساسة وتحدد شخصية الطالب وميوله، ولأن فاقد التعلم يؤثر في تحصيل الطالب وإتقانه للمهارات، فإنه يُـعَدُّ من أهم الظواهر المقلقة في التعليم. ومن خلال خبرة الباحث في الميدان التعليمي لاحظ وجود ضعف وفجوة في المهارات، وبخاصة مهارة القراءة وفهم النص المقروء؛ مما يشير إلى وجود فاقد تعلم. ويرى الباحث ضرورة دراسة فاقد التعلم لمهارة فهم النص المقروء في اللغة الانجليزية لطلاب الصف الثالث متوسط؛ إذ تعمل هذه الدراسة على محاولة إغلاق هذه الفجوة ومعالجة فاقد التعلم، وذلك من خلال تقديم برنامج علاجي مقترح يُسهِمُ في إغلاق الفجوة والفاقد، وزيادة التحسين في تحصيل المتعلمين. ويمكن التعبير عن مشكلة الدراسة الحالية من خلال التساؤل الرئيس الآتي: **ما البرنامَجُ العلاجيُّ المُقتَرَحُ لتعويض فاقد التعلم في مهارة فهم**

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

النص المقروء في اللغة الإنجليزية لطلاب الصف الثالث متوسط في ظل جائحة كورونا؟

أسئلة الدراسة:

١. ما فاقِدُ التعلم في مهارة فهم النص المقروء في اللغة الإنجليزية لطلاب الصف الثالث متوسط في ظل جائحة كورونا؟
٢. ما البرنامَجُ العلاجيُّ المقتَرَحُ لتعويض فاقد التعلم في مهارة فهم النص المقروء في اللغة الإنجليزية لطلاب الصف الثالث متوسط في ظل جائحة كورونا؟

أهداف الدراسة:

١. التعرُّفُ إلى نسبة فاقد التعلم في مهارة فهم النص المقروء للغة الإنجليزية للصف الثالث المتوسط.
٢. بناءُ وإعدادُ برنامج علاجي مُقتَرَح، يعملُ على تعويض فاقد التعلم في مهارة فهم النص المقروء للغة الإنجليزية للصف الثالث المتوسط.

أهمية الدراسة:

١. قد تساعد الدراسة الحالية المتخصصين في تصميم البرامج الإثرائية والأنشطة المناسبة للحَدِّ من فاقد التعلم في مهارة فهم النص المقروء للغة الإنجليزية للصف الثالث المتوسط.
٢. قد تُسهِمُ نتائج الدراسة الحالية في طرح التوصيات المناسبة للحَدِّ من مستويات فاقد التعلم في اللغة الإنجليزية للمرحلة المتوسطة.
٣. قد تساعد نتائج الدراسة الحالية في إقامة المزيد من الدراسات والأبحاث ذات السياق في مراحل دراسية مختلفة، والمقارنة بين نتائجها ونتائج الدراسة الحالية.
٤. قد تُظهر نتائج الدراسة الحالية مدى الحاجة للمزيد من البرامج التعليمية والأنشطة الصفية لهذه المرحلة الصفية المهمة؛ لما لها من أهمية في تكوين معارف وخبرات الطلاب.

مصطلحات الدراسة:

فاقد التعلم:

يُعَرِّفُ سليهات وآخرون (Solihat et al., 2021, 119) فاقِدَ التعلم بأنه فقدانٌ للمعرفة ولمهارات محددة، ويشملُ أيضًا انتكاساتٍ تعليميَّةً بعيدةَ المدى. وهو قد ينشأ نتيجةً لعواملَ منها: ضعف التفاعل المباشر في العملية التعليمية عبر مدَّة زمنية طويلة نسبيًّا.

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

ويُعَرِّفُهُ الباحث إجرائيًا بأنه: ما يفقِدُهُ الطالِبُ من معرفة ومهارات خلال العملية التعليمية، وينتج ذلك من خلال الابتعاد عن خبرات التعلم لسببٍ ما، مثل: جائحة كورونا، أو الإجازة الصيفية، أو التعليم عن بُعد، أو غير ذلك.

فهم النص المقروء:

يُعَرَّفُ فهمُ النص المقروء بأنه نشاطٌ لفهم الرموز أو الكلمات المطبوعة في صورة نص، وهو ينطوي على استخلاص معلومات متنوعة من النص (Alfarezi et al., 2020, 3).

وعليهِ يمكنُ تعريفُ فهم النص المقروء إجرائيًا بأنَّه: عمليَّةٌ تنطوي على تفسير النصوص المكتوبة واستخلاص المعاني والمعلومات منها.

البرنامج العلاجي المقترح:

يُعَرَّفُ البرنامج العلاجي المقترح بأنه خُطَّةٌ يتم إعدادها لنشاطٍ محدَّد، أو أنه مخطَّطٌ يتمُّ وضعُهُ وبناؤُهُ في صورةِ خُطَّةِ عمل (Elfitra et al., 2019, 5).

ومن هنا يمكن تعريف البرنامج العلاجي المقترح إجرائيًّا بأنه: خُطَّةٌ حولَ نشاطٍ مُعيَّن، تنطوي على مجموعة متنوعة من الإثراءاتِ؛ من تمارينَ، وأوراقِ عمل، وقِطَعٍ للفهم، يتم تقديمها للطلاب؛ بغرض محاولة تحسين ومعالجة فاقد التعلم في مهارة فهم النص المقروء باللغة الإنجليزية لدى طلاب الصف الثالث متوسط.

الإطار النظري والدراسات السابقة:

المبحث الأول:فاقد التعلم في اللغة الإنجليزية

في أي نظام تعليمي، يأتي إكساب الطلاب المعرفة والمهارات من أهم الأهداف والغايات المنشودة بصورة متزايدة؛ وطبيعة الحال، فإنه من المتوقع والمأمول أن يتم اكتساب الطلاب للمعرفة والمهارات على نحو متزايد ومتنامي، وبالتالي فإن صورة من صور الفقد في التعلم تمثل إخفاقًا أو مشكلة ينبغي التغلب عليها ومعالجتها؛ لذلك فإن من أهم وأبرز المشكلات التي ينبغي على الخبراء والمهنيين التربويين العمل على معالجتها ما يعرف بفاقد التعلم.

يستخدم مصطلح فاقد التعلم بشكل شائع لوصف الانخفاض في معرفة الطلاب ومهاراتهم، ويحدث فاقد التعلم عندما لا يحدث التقدم التعليمي بنفس المعدل الذي كان عليه تاريخياً مقارنة بالسنوات السابقة، وخارج الصف، قد تترجم هذه الخسائر إلى تحديات أكبر وطويلة الأمد (Donnelly & Patrinos, 2022).

وفي حالات إغلاق المدارس، يمكن تعريف فاقد التعلم على أنه الفرق بين مقدار ما يعرفه الطلاب مقابل مقدار ما كانوا سيعرفونه في غياب إغلاق المدارس؛ ويتضمن فاقد التعلم عنصرين: التعلم المنسي والتعلم الضائع، والتعلم المنسي هو

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

تدهور المهارات التي اكتسبها الطلاب قبل إغلاق المدارس، أما التعلم الضائع فهو التعلم الذي كان من الممكن أن يكتسبه الطلاب ولكن ليس بسبب الانقطاعات التعليمية (Moscoviz & Evans, 2022).

ويعد فاقد التعلم قضية شائكة، كما يشكّل قوة مدمرة لكفاءة النظام التربوي والجهود المبذولة لتطويره، حيث أشارت إحصاءات التعليم في الدول العربية إلى أن الفاقد الدراسي يستحوذ على أكثر من ٢٠% من مجمل ما ينفق سنويا على التعليم في هذه الدول، ولا تختص مشكلة فاقد التعلم بالدول العربية فقط، إذ أنها ظاهرة عالمية تعانيها معظم بلدان العالم، ولكن بنسب متفاوتة، ويحدث فاقد التعلم نتيجة ضعف نتاج العملية التربوية، وينشأ عنه مشكلات تربوية واجتماعية تتمثل في عجز النظام التعليمي عن الاحتفاظ بالملتحقين به لإتمام دراستهم حيث يحدث التسرب، وعجزه أيضا عن إيصال عدد كبير منهم إلى المستويات المرجوة ضمن المدة المحددة حيث يحدث الرسوب (أخضير، ٢٠٢١).

وقد سعت المملكة العربية السعودية إلى وضع العديد من البرامج للتقليل من نسبة فاقد التعلم خاصة في اللغة الإنجليزية، والتعرف على المهارات المفقودة لتعلم اللغة، وكذلك معرفة العوامل التي أدّت إلى ظهور فاقد التعلم في مهارات التعلم في مقرر اللغة الإنجليزية لطلاب الصف الثالث المتوسط، للمساهمة في التقليل من خطورة فاقد التعلم، ووضع حلول تفيد المعلمين ومديري المدارس، وأصحاب القرار (الدغيمي، ٢٠٢١).

ومن هنا يمكن القول بأن فاقد التعلم في المهارات اللغوية، مثل مهارة فهم اللغة المقروءة باللغة الإنجليزية، قد أضحى مشكلة بارزة تتطلب معالجتها توجيه القدر الكافي من الاهتمام والانتباه؛ فالطلاب اليوم محاطون بالعديد من العوامل التي قد تتداخل مع حياتهم الدراسة وبالتالي تؤدي إلى حدوث فاقد التعلم؛ وتتفاقم خطورة هذه المشكلة في حالة تعلم المهارات اللغوية، مثل مهارات فهم اللغة المقروءة، وذلك لأن استبقاء المعرفة والمهارات اللغوية يتطلب الاستمرارية في التعلم دون حدوث انقطاعات أو صور من فاقد التعلم؛ ومن هنا تبرز الحاجة إلى وضع التدخلات المناسبة لمعالجة مشكلة فاقد التعلم لدى الطلاب في هذه المهارة.

مفهوم فاقد التعلم:

نظرًا لأهميتها وتداعياتها الخطيرة على جودة وكفاءة العملية التعليمية، حظيت مشكلة فاقد التعلم بقدر كبير من اهتمام وانتباه الباحثين التربويين؛ ويتضح ذلك من خلال تعدد التعاريف الموضوعة لهذه المشكلة؛ وفيما يلي استعراض لعدد من أبرز التعاريف الموضوعة لمفهوم فاقد التعلم.

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

ويعرف فاقد التعلم على أنه فقدان المعرفة والمهارات المحددة أو العامة أو انعكاس التقدم الأكاديمي (Solihat et al., 2021).

كما يمكن تعريف فاقد التعلم بأنه الفجوة بين واقع ما تعلمه الطلاب وما يجب أن يكونوا قد تمكنوا منه وتعلموه في صفوفهم الحالية، وتنتج عن أسباب عديدة يعتقد أنها أسهمت في زيادة نسبته لدى الطلاب تتمثل في الانقطاع المطول عن التعليم نتيجة إغلاق المؤسسات التعليمية لفترات طويلة، بسبب جائحة كورونا، وما ترتب عليه نسيان ما تم تعلمه، وفقدان المهارات وإعاقة تحسينها (مشرف، ٢٠٢١).

ويعرفه جدانوف (Zhdanov, 2022) على أنه أي فقدان للمعلومات والقدرات سواء كانت محددة أو عامة.

ومن خلال ما تم استعراضه من تعاريف، يمكن القول بأن هناك اتفاقًا في الأدبيات حول النظر إلى فاقد التعلم على أنه شكل من أشكال الخسارة التي تشهدها العملية التعليمية؛ ويحدث فاقد التعلم على الرغم مما يتم بذله من جهود وموارد لتعليم الطلاب وإكسابهم المعرفة والمهارات الجديدة، قد تحدث صور من الفاقد والهدر للناتج التعليمي، والذي يمثل ما يعرف بفاقد التعلم؛ وفي ضوء ذلك من المهم البحث على الحلول المناسبة للتغلب على تلك المشكلة ومعالجة العوامل المؤثرة على نشوئها وحدوثها.

أنواع فاقد التعلم:

تتعدد أنماط فاقد التعلم وصوره، ولكل نمط من تلك الأنماط خصائصه وتحدياته وطرق معالجته، لذا ترى الباحث أنه يتوجب التعرف على تلك الأنماط وطبيعتها وأهم مظاهرها للتمكن من معالجة ظاهرة فاقد التعلم.

تتعدد أنواع فاقد التعلم حيث تنقسم إلى: الفاقد الكمي: والذي يمثل عجز في الظاهرة التعليمية التي يمكن حسابها بالأرقام سواء كان ماديا أو بشريا، ونسبة الفاقد الكمي من العناصر التي تحدد الكفاية والإنتاجية، والفاقد الكيفي: وهو الفاقد الذي يرتبط بنوع التعليم الذي يقدمه النظام التعليمي ومدى تحقيقه لأهداف التعليم، والفاقد البشري: والذي يعد بمثابة استثمار للقدرات البشرية إلى أقصى درجة، وتحقيق أعلى استفادة من العائد البشري قدر الإمكان، ولا يكون ذلك إلا بالتقليل من الفاقد في الموارد البشرية، والمادية والاقتصادية (ابن سعيد، ٢٠٢١).

الفاقد الكمي:

يحدث فاقد التعلم الكمي في جوانب تعلمية محددة مثل الرياضيات والقراءة؛ ويرجع حدوث هذا الفاقد بصورة رئيسية إلى التعلم بصورة إجرائية والاعتماد على تذكر المعلومات والحقائق؛ ويحدث ذلك نتيجة لافتقار الطالب إلى مهارات التعلم

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

الحقيقي مثل مهارات الاستيعاب القرائي ومهارات حل المشكلات الرياضية (Todd & Romine, 2018).

وتتمثل أهم جوانب الفاقد الكمي في التعليم: في (النفقات غير الجارية/ الثابتة) والتي تشمل: إنشاء المرافق والمباني ونفقات الاستهلاك الخاصة بالأجهزة والمباني، و(النفقات الجارية/ المتكررة): وتشمل نفقات التدريس، والنفقات الإدارية، ونفقات الصيانة، والخدمات الطلابية، ونفقات الامتحانات وتشمل استمارات الإجابات للمواد الدراسية المختلفة، وأوراق الأسئلة، وكشوف الرصد، واستمارات الغياب، والأوراق الإدارية، والأحبار، وإهدار كل تلك الأدوات يؤدي إلى انخفاض الكفاية والإنتاجية التعليمية، وتبديد الكثير من الجهود البشرية المبذولة في نظم التعليم (محمد، ٢٠٢٠).

ومن ظواهر الفاقد الكمي في التعليم التسرب أثناء العام الدراسي، والرسوب وهناك صلة قوية بين رسوب الطلاب وتسربهم من التعليم حيث أن تأخر الطالب دراسياً ومعاناته من آثار الرسوب تجعله يعزف عن مواصلة الدراسة، ويتم توضيح هذه الظواهر فيما يلي(مجاهد، ٢٠١٧):

١. التسرب: وهي ظاهرة موجودة في مختلف المؤسسات التعليمية، وإن كانت تتفاوت في حدتها وتفاقمها من مجتمع لآخر ومن مرحلة إلى أخرى، وأضحت ظاهرة التسرب تشكل خطراً علي المجتمع، وإهداراً لميزانية الدولة.
٢. الرسوب: يؤثر الرسوب في كفاءة النظام التعليمي من خلال إضعاف قدرته على الاحتفاظ بالطلاب المسجلين به حتى نهاية مراحلهم الدراسية.

ومن هنا يرى الباحث أن الفاقد الكمي لفاقد التعلم يمثل الجوانب القابلة للقياس الكمي، وتكمن أهمية هذا النوع من الفاقد في أنه يظهر مدى نجاح أو فشل العملية التعليمية، ومدى انتشار ظاهرة فاقد التعلم لدى الطلاب، لذا فإننا إذا أردنا تناول ودراسة مشكلة فاقد التعلم ووضع حلول ناجحة لها ينبغي أن نبدأ بملاحظة وتقييم الفاقد الكمي، ومتابعة كم الرسوب والتسرب الحاصل داخل المؤسسات التعليمية والبحث عن الأسباب المباشرة الكامنة وراء حدوث مثل تلك التصرفات ووضع.

- **الفاقد الكيفي:**

الفاقد الكيفي هو الذي يرتبط بانخفاض المستوى التعليمي الذي يحققه النظام التعليمي في مخرجاته، ويعبر عنه بانخفاض مستوى جودة الخريج، وعدم تحقق معظم أهداف الخريج مع عدم تمكنه من القيام بمسئولياته وواجباته على المستوى المطلوب، وهذا يعني أنه مرتبط بجودة التعليم ونوعيته، وهو ما تضعه معظم الدول

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

المتقدمة بعين الاعتبار عند قياسها للهدر، لأهميته ودوره في تقدم التعليم (القحطاني، ٢٠١٨).

ويرتبط فاقد التعلم الكيفي بالصور النوعية لانخفاض المخرجات التعليمية لدى الطلاب؛ فعلى سبيل المثال، من مظاهر فاقد التعلم الكيفي انخفاض مستوى الوعي الذاتي لدى الطالب؛ فانخفاض مستوى وعي الذات مصحوب بالعديد من العوامل التعلمية السلبية، مثل انخفاض مستويات كل من القدرة على التعلم بسرعة، وتذكر المعلومات لفترة طويلة، والاستجابة السريعة للتحديات وقبول الآخرين، وحس المسؤولية عن الأفعال؛ بمعنى الآخر، فإن انخفاض مستوى الوعي الذاتي يؤدي إلى تضاؤل حجم المكاسب التعليمية لدى الطالب (Simal et al., 2022).

ويعتبر انخفاض المستوى التحصيلي للخريجين، من عوامل الفاقد الكيفي في التعليم حيث أنه من الآثار السلبية التحاق بعض الراسبين بمجالات العمل قبل الحصول على التأهيل المناسب الذي يمكنهم من الوقوف على المستجدات والتطورات المتلاحقة في ميادين العمل المختلفة مما يشكل أحد العوائق التي تقف في سبيل تقدم المجتمع وتطوره، لأن الكفاءة الإنتاجية للفرد تتوقف في الغالب على مستوى تعليمه وإعداده (مجاهد، ٢٠١٧).

وبذلك يرى الباحث أن الفاقد الكيفي يعد من أساسيات فاقد التعلم، ويعبر عن انخفاض جودة وإنتاجية المؤسسات التعليمية وقدرة طلابها على تحقيق أهدافهم والوصول إلى المستوى المرجو والمنشود، ويعود ذلك على المؤسسات التعليمية بصفة خاصة والمجتمع بصفة عامة بالكثير من الأضرار والتحديات التي ينبغي مواجهتها بشتى السبل والوسائل لمعالجة فاقد التعلم وتقليص انتشاره.

الفاقد البشري:

يتمثل فاقد التعلم البشري في الآثار البشرية السلبية الناجمة عن حدوث فاقد التعلم؛ ومن الأمثلة على تلك الآثار البشرية السلبية فقدان "المعرفة المفيدة" والتي تدخل في مختلف جوانب الحياة، مثل معرفة كيفية تشغيل آلة أو المعرفة الضرورية لكي يكون الفرد محاسبًا جيدًا أو المعرفة الضرورية لكي يكون الفرد مواطنًا صالحًا في المجتمع؛ وتتضمن الآثار البشرية السلبية لفاقد التعلم أيضًا فقدان المرء للمعرفة الضرورية لكي يدرك ويفهم أوضاعه الحالية ويعرف الكيفية المناسبة لإحداث التغييرات الضرورية فيها (Jandrić & McLaren, 2021).

ويعد الفاقد البشري انقطاعا يرجع لأسباب أو عوامل متعددة يكون فيها الطلاب مرغمين على ترك الدراسة، ومن بين تلك العوامل: الظروف الاقتصادية والاجتماعية للأسرة، وتكرار الغياب من المدرسة، واتجاهات الآباء السلبية تجاه

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

التعليم، وبطالة الآباء أو أولياء الأمور، ورغبة التلاميذ في الهجرة خارج الوطن، وتعدد أشكال الانحرافات المختلفة وانتشارها في المجتمعات، بالإضافة إلى ضعف المشاريع التربوية التي تتبناها المؤسسات التعليمية (عبد الكريم؛ بومديان، ٢٠١٧).

ومن أهم المشكلات التي تعمل على ازدياد الفاقد البشري داخل المؤسسات التعليمية ظاهرة التسرب والرسوب، فرغم مجانية التعليم وإلزاميته، فإن نسبة كبيرة من الطلاب إما تتسرب أو ترسب كل عام، وخاصة في البيئات الريفية والشعبية، ولدى الأسر التي تعمل في الزراعة وتحتاج إلى أيد عاملة كثيرة، الأمر الذي يشكل خللا في العملية التعليمية، فمشكلة الترسب والرسوب من أخطر الآفات التي تواجه العملية التعليمية ومستقبل الأجيال في المجتمعات المختلفة لكونها إهدار تربوي لا يقتصر أثره على التلاميذ فحسب، بل يتعدى ذلك إلى جميع نواحي المجتمع بأكمله (تشعبت؛ بالمرابطة، ٢٠١٧).

ومن هنا يمكن القول أن من أهم مسببات فاقد التعلم الفاقد البشري، حيث يعد المورد البشري من أساسيات نمو الحركة التعليمية وتطورها أو فشلها وعجزها، لذا يمثل الفاقد البشري من تسرب ورسوب وغياب وعدم استخدام الطاقات البشرية بطريقة صحيحة، أو عدم وجود برامج تربوية ملائمة، خطورة كبيرة عل الحركة التعليمية ونموها والتي قد تسبب عواقب وخيمة على المجتمع بأسره.

الفاقد المادي:

هناك جوانب مادية لا يمكن إنكارها لفاقد التعلم؛ ففاقد التعلم قد يؤدي إلى آثار اقتصادية سلبية على الطالب خلال المراحل اللاحقة من حياته؛ ويتفاقم حجم فاقد التعلم لدى الفئات الاجتماعية الأكثر حرمانًا، خاصة في حال اتخاذ المدارس لإجراءات استثنائية قد تؤدي إلى حدوث فاقد التعلم لدى الطلاب (مثل إغلاق المدارس خلال جائحة كورونا)؛ وعادةً ما تلاحق الآثار السلبية لفاقد التعلم الطالب وهو في سوق العمل؛ ويشترك الطلاب والدولة في تحول التبعات الاقتصادية السلبية الناجمة عن مشكلة فاقد التعلم (Hasudungan & Ningsih, 2021).

وقد دفعت الحالة الاقتصادية العالمية للدول وتقلباتها الكثيرة إلى مراجعة سياستها المالية في الإنفاق على التعليم، وتطبيق أنظمة تعليمية تتوافق مع حالتها الاقتصادية سواء أكانت مرتفعة أم متوسطة أم منخفضة، وذلك حتى لا يتحول هذا الإنفاق إلي تبذير أو فاقد بالقدر غير اليسير أو غير المبرر أو يعجز هذا الإنفاق عن تحقيق كفايته وفاعليته في الوصول لأهدافه، وعليه فقد اتجهت معظم الدول إلى إتباع نظم تعليمية تعمل علي توجيه أكبر قدر من الأموال المخصصة للإنفاق علي التعليم

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

لتحقيق أهدافها التعليمية في ضوء ميزانية التعليم بها، وكذلك الحفاظ على نوعية التعليم وجودة مخرجاته (محمد، ٢٠٢٠).

ومن هنا يمكن القول بأن الفاقد المادي يمثل الخسائر المادية الناجمة عن ظاهرة فاقد التعلم؛ ففاقد التعلم ليس مقصورًا على مقدار التدني في المخرجات التعليمية لدى الطلاب، ولكنه يتضمن أيضًا التأثيرات المادية السلبية المتولدة أيضًا، فحدوث فاقد التعلم يعني عدم جدوى ما تم تكريسه من موارد لتحقيق الأهداف التعليمية المنشودة؛ وفي تلك الحالة قد يكون الإخفاق في تخصيص الموارد راجعًا إلى أمور مثل عدم تكريس القدر الكافي من الموارد للمجالات الأكثر أهمية أو عدم الكفاءة في استغلال الموارد المخصصة أو غير ذلك؛ ومن هنا فيمكن القول بأن معالجة الفاقد المادي تتطلب تحسين أسس تخطيط عمليات وتخطيط الموارد المادية والتعليمية على المدارس والصفوف والمعلمين.

ومن خلال ما سبق يرى الباحث أن فاقد التعلم له عدة زوايا وأبعاد، كل تلك الأبعاد تتصل ببعضها في وحدة متكاملة، إذ أنه لا يمكن معالجة زاوية دون الأخرى، فالاهتمام بجوانب فاقد التعلم الكمية والكيفية والمادية والبشرية بمثابة حجر الأساس الذي يبدأ منه معالجة فاقد التعلم، لتطوير المؤسسات التعليمية، وبالتالي ارتقاء المجتمع ونموه بسواعد أفراده ومؤسساته.

أسباب فاقد التعلم:

تتطلب الخطوة الأولى لمعالجة ظاهرة فاقد التعلم تكوين الفهم الكافي للعوامل المسببة لهذه الظاهرة؛ فمن خلال هذا الفهم يمكن تكوين تصور واضح حول كيفية نشوء هذه الظاهرة وتطورها، ومن ثم يمكن وضع الحلول المناسبة لمعالجتها.

وعند الاطلاع على إغلاق المدارس في الماضي، يتبين أن أي انقطاع في الدراسة، بما في ذلك فترات الراحة المجدولة بانتظام، يمكن أن يؤدي إلى فاقد التعلم كبير، حيث تؤدي الفواصل الانتقالية من الصف الأول إلى الصف الثاني والصف الثاني إلى الثالث في بعض الدول إلى انخفاض في عدة مقاييس لمهارات القراءة، ويمكن أن يؤدي إغلاق المدارس بسبب إضرابات المعلمين أيضًا إلى حدوث فاقد في التعليم، وعند قياس تأثير إغلاق المدارس بسبب الظروف الجوية القاسية والكوارث الطبيعية يترتب على ذلك عواقب وخيمة على التعلم (Conto et al., 2020).

ويتم أدناه استعراض أبرز الأسباب المؤدية إلى نشوء ظاهرة فاقد التعلم؛ وتندرج تلك الأسباب تحت عدد من الفئات الرئيسية؛ وتتضمن تلك الفئات كلًا من أسباب متعلقة بالمعلم، وأسباب متعلقة بالطالب، وأسباب متعلقة بإدارة المدرسة، وأسباب متعلقة بالميزانية المادية:

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

- **أسباب تتعلق بالمعلم:**

من أبرز الأسباب المؤدية إلى فاقد التعلم والتي تتعلق بالمعلم: عدم تقديم الدعم الكافي من قبل بعض إدارات المدارس للمعلمين، لاستخدام أجهزة الحاسوب، بالإضافة إلى الأمية التكنولوجية الملحوظة لدى عدد كبير من المعلمين والمعلمات في مختلف المدارس، والعجز عن تغطية حاجات المعلمين، وضعف عملية التعليم عن مراعاة أنماط التعلم المختلفة، فالتعلم الحركي يختلف عن التعلم السمعي وعن التعلم البصري، مما يتطلب من المعلم تنويع وسائله، لتغطية مختلف احتياجات المتعلمين (لاشين؛ وآخرون، ٢٠٢١).

كما قد يؤدي ضعف الكفاءة لدى المعلم في استخدام تقنيات المعلومات والاتصالات إلى نشوء فاقد التعلم لدى الطلاب؛ وينتج ضعف الكفاءة لدى المعلم في استخدام التقنيات الحديثة نتيجة لعدة عوامل، مثل عدم امتلاك المهارات الكافية لاستخدام تلك التقنيات، وضعف الثقة بالنفس لدى المعلم حيال استخدام تلك التقنيات، وعدم حصول المعلم على القدر الكافي من التدريب المهني والتربوي ذي الصلة (Suleman et al., 2017).

ومما سبق يرى الباحث أن المعلم عنصر أساسي في تفادي مشكلة فاقد التعلم، حيث أن المعلم المتمرس والقادر على تطوير ذاته وتطويع البيئة التعليمية يجعل الطلاب يحبون التعليم ويقبلون عليه، وهذا يقلل بدوره نسبة الرسوب والتسرب، ومن هنا يمكن القول أن العملية التعليمية وجودتها مرهونة بكفاءة المعلمين وقدرتهم على جذب الطلاب بشتى الصور والطرق، وبذلك فإن افتقار المعلم لأي صورة من صور الكفايات التدريبية والمهنية والتدريسية قد يؤدي إلى تفشي ظاهرة فاقد التعلم، والتسبب في خلل وعجز في المنظومة التعليمية وبالتالي تأثر العملية التعليمية سلبا.

- **أسباب تتعلق بالطالب:**

من الأسباب التي تتعلق بالطالب والتي تؤدي إلى ارتفاع نسبة فاقد التعلم تدني الوعي أو القناعة بأهمية التعليم وقيمته، وتدني الدخل والمستوى الاقتصادي، والجهل بقيمة العلم، بالإضافة إلى عدم الاهتمام بالطلاب، والتقليل من قيمة تعليم الإناث، وعدم متابعة أولياء الأمور لأبنائهم.

ومن الأسباب أيضا التي تتعلق بالطلاب والتي تؤدي إلى فاقد التعلم (الخفاجي؛ وآخرين، ٢٠٢٢):

١. قلة الانتظام في الحضور إلى المدرسة.
٢. صعوبة وجود حاجة دائمة تدفعه إلى مواصلة الدراسة.
٣. يشعر أنه شخص غير مرغوب به.

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

٤. يشعر أن زملاؤه يسخرون منه.
٥. قلة الدافعية داخل القاعة.
٦. ضعف قدراته على حل المشكلات التي تواجهه.
٧. لا يستطيع المذاكرة لمدة طويلة.

ومن هنا يبرز أن هناك عدة عوامل داخلية وخارجية تحيط بالطلاب في سياقات حياتهم الشخصية والأسرية والمدرسية المختلفة، والتي تتعلق بتفاقم مشكلة فاقد التعلم، حيث يتأثر الطلاب سلبا بضعف قدراتهم العلمية ومصاحبة رفقاء السوء والمشكلات الأسرية كالطلاق وغير ذلك، كما يتأثر الطلاب بالحالة الاقتصادية والاجتماعية للأسرة، لذا للتمكن من معالجة مشكلة الفاقد التعليم ينبغي الاهتمام بالطلاب والبيئة المحيطة بهم، والبرامج التربوية التي تقدم لهم، وتشجيعهم خلال مراحلهم التعليمية، والعمل على معالجة أي جوانب سلبية قد تعترض طريقهم، للحد من فاقد التعلم والعوامل السلبية المتعلقة به.

- **أسباب تتعلق بإدارة المدرسة:**

هناك العديد من الأسباب التي تتعلق بالإدارة المدرسية والتي تؤدي إلى ظهور فاقد التعلم مثل: الفجوة بين التخطيط والتنفيذ، كالتخطيط لمشاريع تربوية معينة بصورة جيدة، لكن لا تنفذ على المستوى المطلوب، مما يؤدي إلى هدر كبير للوقت والموارد البشرية والمادية، وكذلك انخفاض مستوى تطبيق مبادئ الجودة الشاملة في التعليم والتي تشمل: الرقابة المرحلية، تفادي الأخطاء قبل وقوعها، العمل الجماعي، اتخاذ القرارات بناء على بيانات دقيقة، بالإضافة إلى النمط الفوضوي لقائد المؤسسة التعليمية، أو شغل المنصب بمن ليس كفؤا له، مما يؤدي إلى هدر وترهل إداري في المؤسسات التعليمية (القحطاني، ٢٠١٨).

كما تتعدد الأسباب المؤدية إلى فاقد التعلم والناتجة عن إدارة المدرسة وترجع تلك الأسباب إلى (الرشيدي، ٢٠٢٢):

١. سوء القيادة: حيث أن العديد من مشاكل الإدارة المدرسية تنتج بسبب قلة المؤهلين للقيادة، فغالبا ما تناط المسؤولية الإدارية في المدرسة لمعلمين أو إداريين من ذوي الخبرات السابقة، ولكن سنوات العمل والخبرة لا تعتبر كافية للقيام بمهام المدير.
٢. بيئة التعلم الغير مناسبة: حيث تؤثر بيئة التعلم في الطلاب، من حيث الغرفة الصفية التقليدية مستطيلة الشكل، والممرات الطويلة التي لم تعد ملهمة بالنسبة للطلاب، إذ لا بد من الابتكار في تصميم الغرفة الصفية بحيث تتكامل مع المنهج المدرسي وتعزز فرصة الطلاب على التعلم، كما تساهم المرافق الواسعة والهادئة

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

والمناطق الخضراء والمرافق المخصصة لأجهزة الحاسوب والتكنولوجيا في تنشيط وزيادة فاعلية التعلم.

وقد تؤدي أوجه القصور لدى المدرسة في تبني تقنيات المعلومات والاتصالات إلى نشوء صور فاقد التعلم لدى الطلاب؛ وتتضمن العوامل المؤدية إلى ذلك لدى المدارس ضعف البنى التحتية ذات التصميم المتخصص، وعدم كفاءة صيانة المعدات التقنية، وعدم كفاية البرامج الإلكترونية التعليمية، وضعف دمج التقنيات التكنولوجية في السياسات المدرسية (Suleman et al., 2017).

وبذلك يرى الباحث أن فشل أو عجز الإدارة المدرسية عن تنظيم البيئة التعليمية، وتوجيهها بطرق ذات كفاءة وفعالية، قد يؤدي إلى نشوء وتفاقم مشكلة فاقد التعلم، فالإدارة المدرسية ذات أهمية كبرى في تنظيم الجداول، وتوفير متطلبات البيئة المدرسية، وتوزيع العمل، وتنظيم البيئات التعليمية وفقا لاحتياجات عملية التعليم والتعلم، كما أن الإدارة المدرسية هي المسئولة عن توفير الاحتياجات المادية والتقنية ووضع البرامج التربوية الملائمة لجذب الطلاب وشد انتباههم، لذلك فإن أي قصور إداري في البيئة التعليمية قد ينتج عنه العديد من المشكلات المادية والتعليمية والتقنية التي تؤثر سلبا على جودة المخرجات التعليمية، وبالتالي تفاقم مشكلة فاقد التعلم.

- **أسباب تتعلق بالميزانية المادية:**

قد يؤدي عدم كفاية الميزانية المالية المخصصة للمدرسة إلى ظهور مشكلات تؤدي إلى حدوث فاقد التعلم؛ فعلى سبيل المثال، إذا افتقرت المدرسة إلى الموارد المالية الكافية، فإن ذلك سينعكس بالسلب على مقدار التدريب الإضافي الذي يمكن تقديمه للمعلمين، والذي يعد من المتطلبات الضرورية لضمان لكون المعلمين متمكنين في مهنتهم؛ وكنتيجة لذلك سيعاني الطلاب من عدة مشكلات تعليمية منها فاقد التعلم (Corona et al., 2015).

ومن المسببات الرئيسية التي تؤدي إلى زيادة نسبة فاقد التعلم: ضعف مستوى الخدمات التي يتم تقديمها للطلاب وافتقار المبنى المدرسي للشروط الصحية والمواصفات القياسية، فبعض الأبنية المدرسية لا يوجد بها المختبرات والمعامل والملاعب وحجرات الأنشطة والمكتبة، كما أن بعضها لا يتواجد به دورات مياه إضافة إلى ارتفاع نسبة الرطوبة وضيق الفصول وارتفاع كثافتها ونقص التهوية والإضاءة (مجاهد، ٢٠١٧).

ومن خلال ما سبق يرى الباحث أن مشكلة فاقد التعلم هي مشكلة ذات أبعاد خطيرة على العملية التعليمية، وهذه المشكلة تكمن عن عدة أسباب مختلفة، تتكامل فيما بينها لتمثل عوائق وتحديات تقف حاجزا ضد كفاءة المؤسسات التعليمية وجودة

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

مخرجاتها، فمشكلة فاقد التعلم لا ترتبط بالطلاب فقط، أو بالمعلم وحده، ولكنها تتصل بالبيئة التعليمية بكافة عناصرها ومحيطها وبيئتها، لذا فإن معالجة فاقد التعلم عملية تتطلب النظر إليها نظرة شاملة متكاملة.

الأضرار المترتبة على فقد التعلم:

من أجل الارتقاء بمستوى جودة العملية التعليمية، من المهم ليس فقط العمل على تعزيز جوانب القوة بها، ولكن من المهم أيضًا الاهتمام بمعالجة أوجه الضعف والقصور بها؛ ومن أبرز أوجه الضعف والقصور التي قد تكتنف العملية التعليمية ظاهرة فقد التعلم؛ ومن المهم للغاية النظر إلى جوانب تلك المشكلة بعين الإمعان والاهتمام لأنها تمثل صورة من صور عدم الكفاءة في استخدام الموارد التربوية.

ويعد فاقد التعلم إحدى المشكلات التي يقابلها الطلاب في العملية التعليمية، والتي تقف حائلا أمام الطلاب في مواجهة التحديات، ويعوق ذلك في الحد من وصول الطلاب إلى أهدافهم التي يأملون في تحقيقها، حيث أن الفاقد يتمثل في عدم التمكن من مواصلة العملية التعليمية، نتيجة قصور في إحدى المهارات الدراسية التي قد تعيق وصول المعلومة إلى المتعلم، مما يسبب له فجوة تعليمية في المادة العلمية (ابن سعيد، ٢٠٢١).

يؤثر فاقد التعلم تأثيرًا سلبيًا بالغًا على النمو الإدراكي المعرفي لدى الطلاب؛ وهناك عدة عوامل قد تؤثر على درجة تفاقم هذا التأثير السلبي، مثل مدى استخدام أو عدم استخدام التكنولوجيا في التعلم، والعوامل الاجتماعية والاقتصادية، والعوامل البيئية، والعلاقة بين الطالب والمعلم، والعلاقة بين الطالب وأقرانه؛ ومع نشوء فاقد التعلم، يكون الطالب معرضًا لانخفاض مستوى التحصيل الدراسي لديه (Suroyo et al., 2021).

وفي ضوء ما تم تناوله يرى الباحث أن مشكلة فاقد التعلم لها العديد من الآثار السلبية التي تتعدى مجرد انخفاض مستوى التحصيل الدراسي للطلاب، أو تغيبهم ورسوبهم، بل قد يؤدي فاقد التعلم إلى العديد من المشكلات الأخرى الكبرى في المؤسسات التعليمية، كتدهور جودة المخرجات التعليمية، وعجز المدارس عن سد احتياجات الطلاب الجدد لما يسببه الطلاب الراسبين من هدر مادي، وانخفاض المستوى التعليمي للدولة، وبالتالي انخفاض جودة الموارد البشرية والذي يؤدي بدوره إلى ضعف الوضع الاقتصادي للدولة وانهيار المجتمع، لذلك فإن معالجة ظاهرة فاقد التعلم ليست مجرد وسيلة لمساندة الطلاب ذوي الأداء الدراسي المنخفض، ولكن الحد من فاقد التعلم يعد وسيلة لبناء مجتمعات أكثر سلامة وقدرة على التكيف مع الظروف والعوامل البيئية المحيطة.

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

كيفية الحد من الأضرار المترتبة على فقد التعلم:

تتسم ظاهرة فاقد التعلم بتعدد آثارها السلبية على الطالب والمجتمع على حد السواء؛ ومن هنا تبرز أهمية العمل على الحد من الأضرار المترتبة على حدوث فاقد التعلم؛ فمن خلال ذلك يمكن تعظيم النتائج المتولدة من العملية التعليمية؛ وفيما يلي استعراض موجز لعدد من السبل الممكنة للحد من الأضرار والآثار السلبية المترتبة على تلك الظاهرة.

ويمكن الحد من الأضرار المترتبة على فقد التعلم من خلال: تفعيل دور الإرشاد والتوجيه داخل المدارس عن طريق مرشدين متخصصين، وتفعيل دور الإرشاد المتنوع أي الإرشاد الدراسي والمهني داخل المدارس، وضرورة تفاعل المدرسة مع المنزل عن طريق عقد مجالس الآباء بشكل دائم ومجدي، بالإضافة إلى ضرورة التواصل مع المؤسسات الخيرية لدعم الأسر المحتاجة وتقديم المعونة اللازمة لهم، وتفعيل الأنشطة الطلابية داخل المدارس وخارجها لاكتشاف مواهب الطلاب، وعدم الاكتفاء بالنواحي المعرفية، وعقد لقاءات دورية مع الطلبة ومشاركتهم في الاختصاصات والمجالات التي يحبونها (أخضير، ٢٠٢١).

كما يوضح الغامدي (٢٠٢١) أنه ينبغي تنمية الوعي بين الطلاب وأولياء الأمور حول أهمية العلم والتعليم، ويجب على جميع الدول وضع التعليم على قائمة أولوياتها لأنه الطريق للتقدم والنهوض، كما يجب على المؤسسات التعليمية أيضا تقليل معدلات الرسوب، والمحاولة بكل الطرق لتقليل معدلات التسرب من التعليم، وتوفير بيئات تعليمية مناسبة للطلاب بقدر الإمكان.

وبالنظر إلى ما سبق، يمكن القول أنه لمعالجة فاقد التعلم والحد من آثاره ينبغي إعادة تقييم مستويات الطلاب، ورصد فاقد التعلم كما وكيفا، والبحث عن الأسباب الرئيسية في كل منظمة تعليمية ووضع حلول لها وتنفيذها في أسرع وقت، كما ينبغي وضع برامج تربوية لا تسبب الملل والفتور لدى الطلاب، ومعالجة الأخطاء التربوية التي تحدث داخل المدارس، بالإضافة إلى أنه ينبغي الجمع بين الحلول الوقائية والعلاجية للمشاكل المطروحة، وتطبيق الإجراءات والتدخلات المبكرة لمعالجة أوجه القصور بشكل فعال، قبل تفاقم المشكلة والتسبب في حدوث هدر تربوية ومن ثم حدوث فاقد التعلم.

التجارب الدولية في تقليص فاقد التعلم:

إن ظاهرة فاقد التعلم مشكلة عالمية وليس مقصورة على سياقات محددة دون غيرها؛ فالعوامل المسببة لفاقد التعلم قد تنشأ في أي نظام التعليمي؛ لذلك فقد حظيت قضية تقليص فاقد التعلم بقدر كبير من الاهتمام من قبل العديد من دول العالم.

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

وقد سعت العديد من الدول إلى محاولة تقليص فاقد التعلم عن طريق: وضع مجموعة من الخطط التربوية التي تشتمل على برامج لنشر ثقافة الجودة الشاملة في الميدان التربوي، بالإضافة إلى استحداث فلسفة جعل التعليم من مسئولية أربع جهات وهي: الطالب والأسرة والمدرسة والمجتمع، ووضع لوائح تلزم أولياء الأمور بمواصلة تعليم أبنائهم في المراحل الأساسية، وتحديث التخصصات الجامعية باستمرار بما يتناسب مع حاجة سوق العمل، ووضع معايير دقيقة لاختيار القادة التربويين واستقطابهم، مع تحديث لوائح التعليم لضمان تمكين واستقلالية أعلى لقائدي المؤسسات التعليمية (القحطاني، ٢٠١٨).

المبحث الثاني: مهارة فهم النص المقروء في اللغة الإنجليزية

تعد القراءة مفتاحا يلج القارئ من خلاله إلى مستويات عليا من الفهم والإدراك، لذلك كان ولا يزال فهم النص المقروء من أسمى مطالب المعلمين والتربويين، فهم يبذلون الجهد والوقت لتمكين الطلبة منه، من أجل الارتقاء بعملية فهم المواد الدراسية الأخرى، إلا أن عملية فهم النص المقروء بحاجة إلى المزيد من الخطط والاستراتيجيات لتطويرها، والقراءة عملية نشطة منظمة تتضمن مجموعة من الاستراتيجيات والإجراءات المحددة التي تعمل على تعزيز عمليات الفهم والاستيعاب، ولا تنفصل الاستراتيجيات القرائية بعضها عن بعض، بل هي سلسلة متصلة، تحدث بشكل تبادلي، وتؤثر كلا منها على في الأخرى (العموش؛ الجهني، ٢٠١٦).

وتعد عملية فهم النص المقروء عملية عقلية يقوم من خلالها طلاب الصف الثالث المتوسط بالتفاعل مع النص المقروء، من خلال الربط بين الخبرات السابقة والمعلومات الواردة في النص، بهدف استخلاص المعنى المطلوب، والتي تقاس بالدرجات التي يحصل عليها الطلاب في الاختبارات المعدة لقياس فهم النص المقروء المتمثلة في (الفهم المباشر، الاستنتاجي، النقدي، التذوقي، الإبداعي) (الطلحي، ٢٠١٩).

مفهوم مهارة فهم النص المقروء:

نظرًا لأهميتها في اكتساب المعرفة والتفاعل مع النصوص، حظيت مهارة فهم النص المقروء بقدر كبير من الاهتمام من قبل الباحثين؛ ولعل ذلك ما دفع العديد من الباحثين إلى محاولة وضع تعاريف لهذه المهارة على نحو يوضح ويبرز خصائصها؛ وفيما يلي استعراض لبعض من التعاريف الموضوعة لهذه المفهوم.

ومهارة فهم النص المقروء هي عملية بناء المعاني من النصوص القرائية، من خلال عمليات ذهنية متنوعة معرفية وما وراء معرفية، بحيث يتمكن القارئ من

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

التفاعل مع النصوص وبناء المعاني منها مستعينا بخبراته السابقة، ويشمل ذلك مهارات تصنيف المقروء إلى حقائق وآراء، وتحديد جملة الرأي وجملة الحقيقة، وتحديد جملة الشبه والاختلاف بين شيئين، والاستدلال على فكرة في المقروء، والاستنتاج من المقروء على شيء خارجه، وإصدار حكم يتعلق بمضمون المقروء أو شكله، وإصدار حكم يتعلق بمؤلف المقروء (العموش؛ الجهني، ٢٠١٦).

مستويات مهارة فهم النص المقروء في اللغة الإنجليزية:

قد يُظن خطأً بأن مهارة فهم النص المقروء مهارة بسيطة نظرًا لأنها مهارة لغوية استقبالية تخلو من التفاعل الاجتماعي؛ ففي واقع الأمر، تعد مهارة فهم النص المقروء مهارة معقدة ومتكلفة ومتعددة الجوانب؛ ويظهر ذلك في تعدد مستويات استخدام تلك المهارة من أجل التوصل إلى فهم واضح للنص المقروء واستخلاص المعاني الصريحة والضمنية منه.

تعد القراءة من العوامل التي تنمي ثقة المرء في نفسه، كما تجعله أكثر كفاءة في إنجاز أعماله وأكثر قدرة على اتخاذ قرارات سليمة، كما تجعله أكثر إدراكا وفهما للأمور وأكثر لباقة في محادثة الآخرين، كما أنها تزيد من قدرة المرء على تحمل المسئولية وهي النافذة التي يطل منها المرء على العالم الخارجي (الظفيري، ٢٠١٨). ويعد الفهم القرائي الهدف الأساسي للقراءة بما يتضمنه من عمليات عقلية كالتحليل، والاستنتاج، والنقد، والحكم، وهذا يتطلب قدرة القارئ على استثمار المادة المقروء وفق خطوات ومراحل معينة (القحطاني، ٢٠١٨).

- **مستوى الفهم الحرفي للمقروء:**

إن مستوى الفهم الحرفي هو أبسط مستوى من الفهم يحققه القارئ، حيث يفهم معلومات وأفكار النص؛ ويتحقق هذا المستوى عندما يفهم القارئ ما يعنيه المؤلف بشكل عام حتى لو لم يفهم ما يريده المؤلف على وجه التحديد (Mohaidat, 2018). ويعني بمستوى الفهم الحرفي للمقروء معرفة ما في المقروء من معلومات صريحة (أفكار رئيسية، أفكار فرعية، تفاصيل..) وربط بعضها ببعض، مع القدرة على تذكرها واسترجاعها، ويشمل هذا المستوى تحديد الفكرة العامة للموضوع، وتحديد الأفكار الجزئية، وقراءة الأشكال والرسوم البيانية (سليمة، ٢٠١٣).

- **مستوى الفهم النقدي للمقروء:**

يعني مستوى الفهم النقدي للمقروء: اكتشاف وجهة نظر الباحث، والتمييز بين الحقيقة والرأي، وإبداء الرأي في المقروء والحكم عليه، وتحديد العلاقات بين الأسباب والنتائج، وتقويم الأدلة والبراهين، كما يتعلق هذا المستوى بنقد المادة

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

المقروءة وإصدار الأحكام بشأنها من حيث اللغة والمضمون في ضوء معايير داخلية وخارجية (سليمة، ٢٠١٣).

وفي المستويات العليا من العمليات المعرفية (الفهم النقدي)، يستنتج القارئ التوقعات والفرضيات بما يتجاوز المعنى الصريح، وتتشكل الآراء حول جودة ودقة النص (Abdelhalim, 2017).

- **مستوى الفهم الإبداعي (الاستنتاجي) للمقروء:**

الفهم الإبداعي هو أحد أهداف تعليم اللغة الإنجليزية في مختلف المراحل التعليمية، ويتم تنميته من خلال النصوص القرائية التي يتعرض لها التلاميذ، فهو من مهارات التفكير العليا التي تركز على التنبؤ والتوقع والإضافة والبحث والإنتاج، بدلا من التعرف والحفظ والتلقي السلبي للأفكار والمعلومات والمشكلات دون تقديم جديد، ويتم هذا النوع من الفهم من خلال مهارات الإبداع المختلفة: الطلاقة والمرونة والأصالة وغيرها من المهارات الإبداعية، ولكن في النصوص القرائية (عبد القادر، ٢٠٢٠).

ويقصد بالفهم الإبداعي قدرة القارئ على تحديد المعاني الضمنية العميقة التي أرادها الكاتب ولم ترد صراحة في النص، ومن مهارات هذا المستوى: مهارة استنتاج أوجه الشبه والاختلاف (استنتاج العلاقات بين الأفكار)، ومهارة إدراك العلاقات السببية (فهم ما بين السطور وما ورائها)، ومهارة تحديد أهداف الكاتب ومقاصده، ومهارة معرفة الاتجاهات والقيم الواردة، والأفكار الضمنية العميقة في النص المقروء (زاير؛ هاشم، ٢٠١٧).

ومن خلال ما سبق تناوله، يمكن القول بأن المستويات المختلفة لمهارة فهم النص المقروء تمكن الطالب من فهم مختلف المعاني الظاهرة والمكنونة في النصوص؛ فالنصوص محتويات معقدة ومتكلفة وتنطوي على استخدام العديد من الأساليب التعبيرية، وبالتالي فحتى يتمكن القارئ من فهم النصوص بصورة كافية فإنه ينبغي عليه اكتساب جميع مستويات مهارة فهم النص المقروء، حيث أن المعنى المستخلص باستخدام أحد تلك المستويات بمفرده يختلف بدرجة كبيرة عن المعنى الذي يمكن استخلاصه باستخدام جميع تلك المستويات في الآن نفسه.

المبحث الثالث:آثار جائحة كورونا على التحصيل العلمي للطلاب و التجارب الدولية للتغلب على معوقات التحصيل العلمي الناتجة عن جائحة كورونا:

آثار جائحة كورونا على التحصيل العلمي للطلاب:

في نهاية شهر فبراير، عندما بدأت أجراس الإنذار تدق للتحذير من تزايد تفشي فيروس كورونا المستجد، قام البنك الدولي بتشكيل فريق عمل عالمي متعدد

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

القطاعات لدعم تصدي البلدان لهذه الأزمة والإجراءات التي تتخذها للتكيف معها، في ذلك الوقت لم يكن هناك سوى الصين وعدد قليل من البلدان المتضررة الأخرى تفرض التباعد الاجتماعي من خلال إغلاق المدارس، وبعد أكثر من أسبوعين بقليل تم إغلاق ١٢٠ بلدا للمدارس مما أثر على نحو مليار طالب في جميع أنحاء العالم رأوا ضرورة غلق المدارس لفترات زمنية مختلفة، وقد كان إغلاق المدارس بمثابة حلا منطقيا لفرض التباعد الاجتماعي داخل المجتمعات المحلية، إلا أن إغلاقها لمدة طويلة تسبب في الكثير من الآثار السلبية على الطلاب. (أخضير، ٢٠٢١)

وتجدر الإشارة إلى أنه قد كانت لجائحة كورونا أثر إيجابي كبير على التحصيل الدراسي حيث أسهمت الجائحة في تمكين المعلمين من بعض المهارات التقنية الرقمية في التدريس، مما ساعد على زيادة التحصيل العلمي لدى الطلبة، كما ساعد التعليم المدمج في تنويع الأنشطة التي يقدمها المعلم في الحصص المتزامنة وغير المتزامنة، وفعّلت الجائحة عملية التواصل بين المعلم والطلبة، وقد اكتسب الطلبة في ظل الجائحة مهارات تقنية في التعامل مع التطبيقات والبرامج، وحفّز التعليم الإلكتروني الطلبة على التعلم وتنويع مصادر المعرفة، كما ساعدهم على فهم الدروس وتنمية مهاراتهم، كما سهّلت الجائحة على الطلبة عملية التواصل مع إدارة المدرسة (لاشين؛ وآخرون، ٢٠٢١).

الدراسات السابقة:

المحور الأول: الدراسات التي تناولت فاقد التعلم:

دراسة الزغول (٢٠٢٢) هدفت الدراسة إلى: التعرف على دور برنامج فاقد التعلم في تحسين تعلم مادة اللغة الإنجليزية من وجهة نظر مديري المدارس الحكومية في محافظة عجلون، وقد تكون مجتمع الدراسة من جميع مديري ومديرات المدارس الحكومية التابعة لمديرية عجلون في الفصل الدراسي الأول من العام الدراسي ٢٠٢١- ٢٠٢٢م ، واشتملت العينة على (٩٠) مدير ومديرة، وقد اعتمدت الدراسة على المنهج الوصفي المسحي كمنهج لها، واستعانت بالاستبانة كأداة للدراسة، وقد توصلت الدراسة إلى العديد من النتائج أهمها:جاء دور برنامج فاقد التعلم في تحسين تعلم اللغة الإنجليزية بدرجة متوسطة وبمتوسط حسابي ٣.٦٠.

دراسة البلوي والزهراني (٢٠٢٢) هدفت تلك الدراسة إلى: التعرف إلى قياس فاقد التعلم في اكتساب المهارات لمادة اللغة الإنجليزية لدى طلبة التعليم الحكومي في المرحلة المتوسطة قبل وأثناء جائحة كورونا Covid-19 من وجهة نظر المعلمين والمعلمات، وقد تكون مجتمع الدراسة من معلمين ومعلمات اللغة الإنجليزية للتعليم الحكومي للمرحلة المتوسطة بمدينة تبوك، وقد استملت العينة على

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

(٢٨٢) معلم ومعلمة، وقد اعتمدت الدراسة على المنهج الوصفي التحليلي كمنهج لها، كما استعانت بالاستبانة كأداة للدراسة، وقد توصلت الدراسة إلى العديد من النتائج من أهمها: أن فاقد التعلم في مهارات اللغة الإنجليزية قبل جائحة كورونا قد بلغ المتوسط الحسابي للدرجة الكلية ١.٧٧وبدرجة موافقة منخفضة جدا، كما بلغ المتوسط الحسابي أثناء الجائحة ٣.٣٦ وبدرجة موافقة مرتفعة.

المحور الثاني: الدراسات التي تناولت مهارة فهم النص المقروء:

دراسة القحطاني والصيعري (٢٠٢١) هدفت الدراسة إلى التعرف مهارات تنمية الفهم القرائي اللازمة لطالبات الصف الرابع الابتدائي، ، وقد تكون مجتمع الدراسة من أعضاء هيئة التدريس المختصين في مناهج اللغة العربية وتدريسها في الجامعات السعودية، واشتملت العينة على (٢٥) أكاديميا، واعتمدت الدراسة على المنهج الوصفي كمنهج لها، واستعانت بالاستبانة كأداة للدراسة، وقد توصلت الدراسة إلى العديد من النتائج أهمها: أجمع سبعة من المحكمين على حذف مهارة "تحويل الجمع إلى مفرد"، لعدم انتمائها لمهارات الفهم القرائي، وعدم ملاءمتها لطالبات الصف الرابع الابتدائي، رأى أربعة من المحكمين الاكتفاء بمهارة التعرف على تنظيم أفكار النص المقروء.

دراسة نصر الله (٢٠٢٢) هدفت تلك الدراسة إلى التعرف على مستوى مهارات الاستيعاب القرائي في اللغة الإنجليزية لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية بدولة الكويت وعلاقتها بمهارات التفكير الإبداعي لديهم، وقد تكون مجتمع الدراسة من التلميذات بالصف الخامس بالمرحلة الابتدائية، واشتملت العينة على (٨٣) تلميذة، واستعانت باختبار مهارات الاستيعاب القرائي في اللغة الإنجليزية، واختبار التفكير الإبداعي لتورانس، وقد توصلت الدراسة إلى العديد من النتائج أهمها: وجود مستوى متوسط من مهارات الاستيعاب القرائي في اللغة الإنجليزية لدى تلميذات المرحلة الابتدائية.

التعليق على الدراسات السابقة:

أوجه الاستفادة من الدراسات السابقة:

١. ساعدت الدراسات السابقة في التعرُّفِ إلى المفاهيم الإجرائية للدراسة.
٢. ساعدت الدراسات السابقة الباحث في توضيح بعض المفاهيم الأساسية للدراسة، مما كان له دور مهم في إثراء الإطار النظري.
٣. ساعدت الدراسات السابقة الباحِثَ في التعرف إلى بعض المجلات والدوريات العلمية المختلفة والدراسات والأبحاث ذات الصلة بموضوع البحث.

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

٤. ساعدت الدراسات السابقة الباحث في التعرف على النتائج التي توصلت لها الدراسات، حيث سوف يكون لها دور في تدعيم ومناقشة النتائج التي سوف تتوصل إليها الدراسة الحالية.
٥. ساعدت الدراسات السابقة الباحث في التعرف على الأساليب الإحصائية المناسبة المراد استخدامها في هذه الدراسة.

ما يميز الدراسة الحالية عن الدراسات السابقة:

تتميز الدراسة الحالية بتقديم برنامج علاجي لتعويض فاقد التعلم في مهارة فهم النص المقروء باللغة الإنجليزية لطلاب الصف الثالث متوسط، وكذلك استخدام مراجع أجنبية وعربية حديثة؛ مما يزيد من موثوقية وحداثة البيانات والمعلومات التي تم إيرادها في الإطار النظري. كما تميزت الدراسة الحالية بالحدود المكانية والزمانية المختلفة عن جميع الدراسات السابقة. وكذا تميزت الدراسة الحالية بالتركيز على مهارة فهم النص المقروء في اللغة الإنجليزية.

منهج الدراسة:

سوف تتبع الدراسة الحالية المنهج المسحي التحليلي .

مجتمع الدراسة:

يتكون مجتمع الدراسة من جميع طلاب الصف الثالث للمرحلة المتوسطة بمحافظة (شقراء) للعام الدراسي ١٤٤٥هـ-٢٠٢3م، من خلال ٤ مدارس في المحافظة.

عينة الدراسة:

حدد الباحث عدداً من طلاب الصف الثالث للمرحلة المتوسطة بمحافظة (شقراء) للعام الدراسي ١٤٤٥- ٢٠٢٣م كعينة عشوائية ،حيث تم اختيار مدرسة (متوسطة بدر و الإمام الشاطبي) لتمثيل مجتمع الدراسة واستخلاص عينة من الطلاب منها عشوائيا، وتم اختيار هذه المدرسة لأنها المدرسة الوحيدة في المحافظة التي تضم فصول تعليم عام وكذلك فصول تحفيظ القرآن الكريم.

أداة الدراسة:

لبناء أداة الدراسة قام الباحث بالاطلاع على الأدبيات والدراسات السابقة ذات الصلة بموضوع الدراسة كدراسة حسون (٢٠٢١) ودراسة أوزبورن وشو (Osborne & Shaw, 2020)، ودراسة أبو شحرور (٢٠١٩) ، ودراسة عيسى (٢٠١٩)، ودراسة جايو وآخرون (Gayo et al., 2014)، قام الباحث باستخدام مقرر اللغة الإنجليزية للصف الثالث متوسط لاستخراج النصوص المناسبة لمستوي الطلاب وقدراتهم ومن ثم تم تصميم و بناء أداة الاختبار حيث سيتم اختبار العينة

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

لمعرفة نسبة فاقد التعلم لديهم، ومن ثم بناء البرنامج العلاجي المقترح المتوقع مساهمته في معالجة فاقد التعلم في مهارة فهم النص المقروء باللغة الإنجليزية.

صدق وثبات أداة الدراسة:

تم التأكد من صدق الاختبار بعرضه على مجموعة من المحكمين المختصين ، حيث تم عرض الأداة على المحكمين لإبداء آرائهم ومقترحاتهم ومايرونه مناسبا من تعديلات، وبعد التعديل بناءا على اقتراحات المحكمين تم إخراج الأداة بصورتها النهائية. ومن حيث ثبات أداة الدراسة تم تطبيق الأداة على عينة استطلاعية مكونة من عدد بسيط من طلاب الصف الثالث متوسط خارج عينة الدراسة الأصلية.

نتائج الدراسة:

إجابة السؤال الأول: ما فاقد التعلم في مهارة فهم النص المقروء باللغة الإنجليزية لدى طلاب الصف الثالث متوسط في ظل جائحة كورونا؟

بعد الإطلاع على الأدبيات السابقة ومقرر اللغة الإنجليزية للصف الثالث متوسط في المملكة العربية السعودية، تم تطبيق الاختبار الذي صمم لتحديد مستوى مهارة فهم النص المقروء في اللغة الانجليزية لدى طلاب الصف الثالث متوسط, قام الباحث بتصحيح الاختبار بهدف تحديد نسبة فاقد التعلم في هذه المهارة، وكانت النتائج كالآتي:

أولًا: عدد الطلاب الذين لديهم فاقد تعلم في العينة ككل:

لكون الدرجة النهائية للاختبار هي(٣٠) درجة, حيث احتوى الاختبار على ست قطع باللغة الانجليزية يندرج تحت كل قطعة خمسة أسئلة, وبذلك تكون الدرجة النهائية(٥* ٦ = ٣٠), ولحساب نسبة فاقد التعلم العام في درجات الطلاب تم فرز الطلاب الذين تحصلوا على أقل من(١٥) درجة, وهي الدرجة التي تمثل(٥٠%) من درجات الاختبار والتي بموجبها يكون الطالب قد اجتاز الاختبار أو نجح فيه, بالتالي لا يعتبر ضمن فاقد التعلم, أما الطلاب الذين حصلوا على أقل من ٥٠% من الدرجة فيعتبروا ضمن فاقد التعلم, وبعد التصحيح كانت النتيجة العامة كما هو موضح في الجدول الآتي:

جدول(١)

السؤال (القطعة)	عدد الطلاب ذوي الدرجات أقل من (١٥)	(نسبة الطلاب الذين لم يجتازوا الاختبار)
جميع الأسئلة	٢٧	%٩٠
	٣	%١٠

يتضح من الجدول(١) أن عدد الطلاب الذين لم يجتازوا اختبار تحديد مهارة فهم النص المقروء باللغة الانجليزية قد بلغ (٢٧) طالبًا, بنسبة(٩٠%) من مجموع الطلبة

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

الذين تم تطبيق الاختبار عليهم, وعدد الطلاب الذين اجتازوا قد بلغ (٣) طلاب بنسبة(10%)، والشكل الآتي يوضح ذلك:

ثانيًا: متوسط نسبة فاقد التعلم لكل أفراد العينة:

جدول رقم (٢) يوضح متوسط نسبة فاقد التعلم في مهارة فهم النص المقروء لكل أفراد العينة، وهذه النسبة تدل على ضعف مهارة فهم النص المقروء لدى طلاب الصف الثالث المتوسط بدرجة مرتفعة:

جدول (٢)

السؤال (القطعة)	عدد أفراد العينة	(متوسط نسبة فاقد التعلم لدى العينة ككل)
جميع الأسئلة	٣٠	%٧٢.٣٢

ثالثا: متوسط نسبة فاقد التعلم لأفراد العينة على حدة:

جدول (٣)

الطلاب	الدرجات						الدرجة النهائية للطالب	النسبة المئوية من الدرجة النهائية(٣٠)	نسبة فاقد التعلم لكل طالب على حدة	مستوى فاقد التعلم
	القطعة (١)	القطعة (٢)	القطعة (٣)	القطعة (٤)	القطعة (٥)	القطعة (٦)				
S1	4	4	5	5	4	3	25	%83.3	%16.7	منخفض جدًا
S11	5	3	5	4	3	3	23	%76.6	%23.4	منخفض
S9	4	3	5	1	3	4	20	%66.6	%33.4	منخفض
S3	4	2	5	0	0	0	11	%36.6	%63.4	مرتفع
S8	2	4	3	0	0	1	10	%33.3	%66.7	مرتفع
S30	3	1	3	1	1	0	9	%30	%70	مرتفع
S4	4	2	2	0	0	0	8	%26.6	%73.4	مرتفع
S16	4	1	2	0	1	0	8	%26.6	%73.4	مرتفع
S19	4	0	3	0	1	0	8	%26.6	%73.4	مرتفع
S17	2	3	0	0	1	0	6	%20	%80	مرتفع
S18	3	0	2	0	1	0	6	%20	%80	مرتفع
S2	0	2	2	0	1	0	5	%16.6	%83.4	مرتفع جدًا
S5	2	0	2	0	1	0	5	%16.6	%83.4	مرتفع جدًا
S21	2	0	2	0	1	0	5	%16.6	%83.4	مرتفع جدًا
S27	1	1	2	0	1	0	5	%16.6	%83.4	مرتفع جدًا
S12	2	0	2	0	0	0	4	%13.3	%86.7	مرتفع جدًا
S15	2	0	1	0	1	0	4	%13.3	%86.7	مرتفع جدًا
S20	1	1	1	0	1	0	4	%13.3	%86.7	مرتفع جدًا
S26	1	0	2	0	1	0	4	%13.3	%86.7	مرتفع جدًا
S22	0	1	1	0	1	0	3	%10	%90	مرتفع جدًا
S23	1	1	1	0	0	0	3	%10	%90	مرتفع جدًا

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

S29	0	1	2	0	0	0	**3**	%10	%90	**مرتفع جدًا**
S6	0	0	1	0	1	0	**2**	%6.6	%93.4	**مرتفع جدًا**
S7	0	1	1	0	0	0	**2**	%6.6	%93.4	**مرتفع جدًا**
S10	1	0	0	0	1	0	**2**	%6.6	%93.4	**مرتفع جدًا**
S13	0	0	2	0	0	0	**2**	%6.6	%93.4	**مرتفع جدًا**
S14	0	0	2	0	0	0	**2**	%6.6	%93.4	**مرتفع جدًا**
S28	1	1	0	0	0	0	**2**	%6.6	%93.4	**مرتفع جدًا**
S25	1	0	0	0	0	0	**1**	%3.3	%96.7	**مرتفع جدًا**
S24	0	0	0	0	0	0	**zero**	%0	%100	**مرتفع جدًا**

يتضح من الجدول(٣) أن طلاب الصف الثالث متوسط لديهم مستوى متدنٍ في مهارة فهم النص المقروء, حيث كانت نسب فاقد التعلم لديهم عالية, كما أن عدد(٣) طلاب فقط هم من تحصلوا على نسبة مهارة أعلى من(٥٠%) في فهم النص المقروء في اللغة الانجليزية, بالتالي فهؤلاء الطلاب لا يعتبروا ضمن فاقد التعلم, بينما نجد أن(٢٧) طالبًا كانوا ضمن فاقد التعلم كونهم لم يتجاوزوا(٥٠%) من مستوى المهارة, بل أن بعضهم كانت نسبة فاقد التعلم لديهم أعلى من(٩٠%), وبالعودة للجدول نجد أن أعلى درجة حصل عليها الطالب رقم(١) والتي بلغت(٢٥) درجة, بنسبة(٨٣.٣%), بينما أقل درجة حصل عليها الطالب رقم(٢٤), والتي تبلغ(٠) درجة, بنسبة(٠%) وهذا يعني أن نسبة فاقد التعلم لدى هذا الطالب(١٠٠%) في مهارة فهم النص المقروء للغة الانجليزية, وتراوحت نسب فاقد التعلم لدى بقية الطلبة الذين دخلوا ضمن فاقد التعلم بين(٣٦.٦%) و(٣.٣%), وهذا يدل على ضعف مهارة فهم النص المقروء لدى طلاب الصف الثالث المتوسط بدرجة كبيرة.

رابعا: فاقد التعلم لكل قطع فهم النص المقروء على حدة:

١- القطعة الأولى:

جدول رقم (٤) يوضح تكرارات درجات الطلاب عمومًا على أسئلة القطعة الأولى ونسب فاقد التعلم

الدرجات	التكرارات	النسبة المئوية
٠	٨	%٢٦.٧
١	٧	%٢٣.٣
٢	٦	%٢٠
٣	٢	%٦.٧
٤	٦	%٢٠
٥	١	%٣.٣
فاقد التعلم	٢١	%٧٠

يتضح من الجدول رقم(٤), أن عدد الطلاب الذين حصلوا على درجة(٠) في هذه القطعة قد بلغ عددهم(٨) طلاب, بنسبة(٢٦.٧%), كما حصل(٧) طلاب على

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

درجة(١), بنسبة(٢٣.٣%), كما حصل(٦) طلاب على درجة(٢), بنسبة(٢٠%), وجميعهم لم ينجحوا في الاختبار كون درجاتهم أقل من (٥٠%), من مجموع الدرجة في الاختبار, وبذلك يكون عدد الطلاب الذين لم ينجحوا في حل أسئلة القطعة(٢١) طالبًا, بنسبة(٧٠%) من مجموع الطلاب في العينة, وبذلك يمثل هؤلاء الطلبة فاقد التعلم في مهارة فهم النص المقروء في هذه القطعة, بينما اجتاز(٩) طلاب نسبة(٥٠%) من درجة الأسئلة في هذه القطعة بالتالي لا يعتبرون ضمن فاقد التعلم هنا, ويشكلون نسبة(٣٠%) من مجموع العينة.

٢- القطعة الثانية:

جدول رقم (٥) يوضح تكرارات درجات الطلاب عمومًا على أسئلة القطعة الثانية ونسب فاقد التعلم

الدرجات	التكرارات	النسبة المئوية
٠	٢٦	%٨٦.٧
١	١	%٣.٣
٢	٠	%٠
٣	٢	%٦.٧
٤	١	%٣.٣
٥	٠	%٠
فاقد التعلم	٢٧	%٩٠

يتضح من الجدول رقم(٥), أن عدد الطلاب الذين حصلوا على درجة(٠) في هذه القطعة قد بلغ عددهم(٢٦) طالبًا, بنسبة(٨٦.٧%), كما حصل(١) طالب على درجة(١), بنسبة(٣.٣%), وبذلك يكون عدد الطلاب الذين لم ينجحوا في حل أسئلة القطعة(٢٧) طالبًا, بنسبة(٩٠%) من مجموع الطلاب في العينة, وبذلك يمثل هؤلاء الطلبة فاقد التعلم في مهارة فهم النص المقروء في هذه القطعة, بينما اجتاز(٣) طلاب نسبة(٥٠%) من درجة الأسئلة في هذه القطعة بالتالي لا يعتبرون ضمن فاقد التعلم هنا, ويشكلون نسبة(١٠%) من مجموع العينة.

٣- القطعة الثالثة:

جدول رقم (٦)يوضح تكرارات درجات الطلاب عمومًا على أسئلة القطعة الثالثة ونسب فاقد التعلم

الدرجات	التكرارات	النسبة المئوية
٠	١٢	%٤٠
١	١٥	%٥٠
٢	٠	%٠

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

٣	٢	%٦.٧
٤	١	%٣.٣
٥	٠	%٠
فاقد التعلم	٢٧	%٩٠

يتضح من الجدول رقم(٦), أن عدد الطلاب الذين حصلوا على درجة(٠) في هذه القطعة قد بلغ عددهم(١٢) طالبًا, بنسبة(٤٠%), كما حصل(١٥) طالب على درجة(١), بنسبة(٥٠%), وبذلك يكون عدد الطلاب الذين لم ينجحوا في حل أسئلة القطعة(٢٧) طالبًا, بنسبة(٩٠%) من مجموع الطلاب في العينة, وبذلك يمثل هؤلاء الطلبة فاقد التعلم في مهارة فهم النص المقروء في هذه القطعة, بينما اجتاز(٣) طلاب نسبة(٥٠%) من درجة الأسئلة في هذه القطعة بالتالي لا يعتبرون ضمن فاقد التعلم هنا, ويشكلون نسبة(١٠%) من مجموع العينة.

٤- القطعة الرابعة:

جدول رقم(٧) يوضح تكرارات درجات الطلاب عمومًا على أسئلة القطعة الرابعة ونسب فاقد التعلم

الدرجات	التكرارات	النسبة المئوية
٠	٢٦	%٨٦.٧
١	٢	%٦.٧
٢	٠	%٠
٣	٠	%٠
٤	١	%٣.٣
٥	١	%٣.٣
فاقد التعلم	٢٨	%٩٣.٣

يتضح من الجدول رقم (٧), أن عدد الطلاب الذين حصلوا على درجة(٠) في هذه القطعة قد بلغ عددهم(٢٦) طالبًا, بنسبة(٨٦.٧%), كما حصل(٢) طلاب على درجة(١), بنسبة(٦.٧%), وبذلك يكون عدد الطلاب الذين لم ينجحوا في حل أسئلة القطعة(٢٨) طالبًا, بنسبة(٩٣.٣%) من مجموع الطلاب في العينة, وبذلك يمثل هؤلاء الطلبة فاقد التعلم في مهارة فهم النص المقروء في هذه القطعة, بينما اجتاز(٢) طلاب نسبة(٥٠%) من درجة الأسئلة في هذه القطعة بالتالي لا يعتبرون ضمن فاقد التعلم هنا, ويشكلون نسبة(٦.٧%) من مجموع العينة.

٥- القطعة الخامسة:

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

جدول رقم (٨) يوضح تكرارات درجات الطلاب عمومًا على أسئلة القطعة الخامسة ونسب فاقد التعلم

الدرجات	التكرارات	النسبة المئوية
٠	٥	%١٦.٧
١	٦	%٢٠
٢	١٢	%٤٠
٣	٣	%١٠
٤	٠	%٠
٥	٤	%١٣.٣
فاقد التعلم	٢٣	%٧٦.٧

يتضح من الجدول رقم(٨), أن عدد الطلاب الذين حصلوا على درجة(٠) في هذه القطعة قد بلغ عددهم(٥) طلاب, بنسبة(١٦.٧%), كما حصل(٦) طلاب على درجة(١), بنسبة(٢٠%), وحصل(١٢) طالبًا على درجة(٢), وبذلك يكون عدد الطلاب الذين لم ينجحوا في حل أسئلة القطعة(٢٣) طالبًا, بنسبة(٧٦.٧%) من مجموع الطلاب في العينة, وبذلك يمثل هؤلاء الطلبة فاقد التعلم في مهارة فهم النص المقروء في هذه القطعة, بينما اجتاز(٧) طلاب نسبة(٥٠%) من درجة الأسئلة في هذه القطعة بالتالي لا يعتبرون ضمن فاقد التعلم هنا, ويشكلون نسبة(٢٣.٣%) من مجموع العينة.

٦- القطعة السادسة:

جدول رقم (٩) يوضح تكرارات درجات الطلاب عمومًا على أسئلة القطعة السادسة ونسب فاقد التعلم

الدرجات	التكرارات	النسبة المئوية
٠	١٣	%٤٣.٣
١	٩	%٣٠
٢	٣	%١٠
٣	٣	%١٠
٤	٢	%٦.٧
٥	٠	%٠
فاقد التعلم	٢٥	%٨٣.٣

يتضح من الجدول رقم(٩), أن عدد الطلاب الذين حصلوا على درجة(٠) في هذه القطعة قد بلغ عددهم(١٣) طالبًا, بنسبة(٤٣.٣%), كما حصل(٩) طلاب على درجة(١), بنسبة(٣٠%), وحصل(٣) طلاب على درجة(٢), بنسبة(١٠%), وبذلك يكون عدد الطلاب الذين لم ينجحوا في حل أسئلة القطعة(٢٥) طالبًا, بنسبة(٨٣.٣%)

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

من مجموع الطلاب في العينة, وبذلك يمثل هؤلاء الطلبة فاقد التعلم في مهارة فهم النص المقروء في هذه القطعة, بينما اجتاز(٥) طلاب نسبة(٥٠%) من درجة الأسئلة في هذه القطعة بالتالي لا يعتبرون ضمن فاقد التعلم هنا, ويشكلون نسبة(١٦.٧%) من مجموع العينة.

إجابة السؤال الثاني: ما البرنامج العلاجي المقترح لتعويض فاقد التعلم في مهارة فهم النص المقروء باللغة الإنجليزية لدى طلاب الصف الثالث متوسط في ظل جائحة كورونا؟

للإجابة على السؤال الثاني للدراسة تم الإطلاع على الدراسات السابقة كدراسة السادات (2022) ودراسة عيسى (2005) ودراسة صادق (2022) وكذلك مقرر اللغة الإنجليزية لبناء وتصميم برنامج علاجي مقترح لتعويض فاقد التعلم في مهارة فهم النص المقروء يناسب مستوى طلاب الصف الثالث متوسط، وكان الهدف الرئيسي من البرنامج تعويض فاقد التعلم في مهارة فهم النص المقروء.

احتوى البرنامج العلاجي على مجموعة من التدريبات والأنشطة، كما تم استخدام وسائل و أساليب مختلفة، على سبيل المثال السبورة والأقلام وأجهزة العرض المرئية وغيرها. وتم عرض البرنامج بعد تصميمه وبنائه بصورته الأولية على مجموعة من الخبراء والمحكمين في مجال المناهج وطرق التدريس لتلقي آرائهم وملاحظاتهم. وأخيرا تم تنفيذ البرنامج بصورته النهائية بعد تحكيمه وبناءا على ماتوصلت إليه نتائج طلاب الصف الثالث متوسط في مهارة فهم النص المقروء.

توصيات الدراسة:

بناء على ما توصلت إليه نتائج الدراسة نوصي بما يلي:

١. تقديم برامج إثرائية يتم تصميمها من قبل المختصين في وزارة التعليم للاهتمام بمهارات اللغة الإنجليزية بشكل عام ومهارة فهم النص المقروء بشكل خاص.
٢. تقييم مقررات اللغة الإنجليزية لجميع المراحل مع الأخذ بعين الاعتبار فاقد التعلم لدى الطلاب في ظل جائحة كورونا.
٣. القيام بدراسات أخرى للتعرف على نسبة فاقد التعلم في مهارات اللغة الإنجليزية الأخرى وأبرزها مهارة الكتابة.
٤. إضافة وحدة دراسية كاملة في مقرر اللغة الإنجليزية لجميع المراحل نهاية كل فصل دراسي تهتم في مهارة واحدة فقط لتعويض فاقد التعلم في ظل جائحة كورونا.

مقترحات الدراسة:

في ضوء نتائج الدراسة وما توصلت إليه نقترح ما يلي:

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

١. الاستفادة من البرنامج العلاجي المقترح لتعويض فاقد التعلم في مهارة فهم النص المقروء الذي صممه الباحث بهدف تعويض فاقد التعلم في مهارة فهم النص المقروء.
٢. إجراء دراسات في المرحلة الابتدائية والثانوية في مهارة فهم النص المقروء باللغة الإنجليزية للتعرف على نسبة فاقد التعلم لديهم.
٣. مراجعة النصوص في مقررات اللغة الإنجليزية في المملكة العربية السعودية بما يتوافق مع مستوى الطلاب الفعلي ما بعد جائحة كورونا.
٤. إعادة هذه الدراسة مرة أخرى لكن تطبيق الأداة على الطالبات للتعرف على نسبة فاقد التعلم لديهن والمقارنة مع الطلاب.
٥. إجراء هذه الدراسة على مجتمع آخر وعينة أكبر من عينة هذه الدراسة.

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

المصادر والمراجع:

إبراهيم، أحمد سيد محمد؛ محمود، أبو ضيف مختار؛ عامر، عبد الوهاب هاشم سيد (٢٠١٥). صعوبات فهم النص المقروء لدى تلاميذ بطيئي التعلم بالمرحلة الابتدائية، *مجلة كلية التربية*، جامعة أسيوط- كلية التربية، ٣١ (٢): ص١- ص٣٠.

ابن سعيد، سارة فهد. (٢٠٢١). مستوى فاعلية تطبيق "علّمني" لقياس فاعليته في معالجة الفاقد التعليمي لدى طلبة التعليم العام في المملكة العربية السعودية واتجاهاتهم نحوه، **مجلة الآداب للدراسات النفسية والتربوية**، (١١): ص٦٧- ص١٢٤.

أبو شحرور، أيمن صالح (٢٠١٩). أثر استراتيجية الرؤوس المرقمة في أداء طلاب الصف الثامن في مهارات فهم النص المقروء وكتابة المقالة، *رسالة دكتوراه غير منشورة*، كلية التربية، جامعة اليرموك، الأردن.

أخضير، منصور بن عبدالله محمد (٢٠٢١). تعويض فاقد التعلم: السبل والمخرجات، مجلة العلوم التربوية والإنسانية، *كلية الإمارات للعلوم التربوية*، (٤): ص١٤٥- ص١٥٧.

الحربي، سلمى بنت عيد بن عبدالله (٢٠١٦). معوقات توظيف الرحلات المعرفية عبر الويب Quest Web في تدريس اللغة الإنجليزية لطالبات المرحلة الثانوية في مدينة الرياض من وجهة نظر معلماتها، *عالم التربية*، ١٧ (٥٤): ص٢٢٩- ص٢٦٦.

الحوامدة، محمد فؤاد؛ البليهد، فيصل حمود. (٢٠١٦). فاعلية إستراتيجية القراءة الموجهة في تحسين بعض مهارات فهم المقروء لدى طلاب الصف السادس الابتدائي، **العلوم التربوية**، ٤٣ (١): ص١٧٥- ص١٩٢.

الخفاجي، جنان محمد عبد؛ عبود، مثنى عبد الجبار؛ عبود، مثنى عبد الجبار؛ المرشدي، نور كريم دحام (٢٠٢٢). الهدر التعليمي لمعلمي المواد الاجتماعية في المدارس الحكومية والأهلية، *مجلة العلوم الإنسانية*، جامعة بابل- كلية التربية للعلوم الإنسانية، ٢٩ (٢): ص١- ص١٤.

الدغيمي، مها بنت عفاف محمد. (٢٠٢١). طرق معالجة الفاقد التعليمي للمهارات الأساسية في تعليم اللغة الإنجليزية للصف السادس ابتدائي من خلال منصة مدرستي، **مجلة كلية التربية**، جامعة عين شمس، ٢ (٤٥): ص١٠٧- ص١٤٤.

الرشيدي، العنود حمد مقبل. (٢٠٢٢). مشكلات تفاقم الفاقد التعليمي في ظل جائحة (كوفيد-١٩) ومقترحات علاجها بمرحلة التعليم الثانوي بدولة الكويت من وجهة

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

نظر الطلاب والمعلمين والموجهين، **مجلة التربية**، جامعة الأزهر، ١ (١٩٣): ص٣١٥- ص٣٧٦.

زيدان، وسيم محمد أحمد. (٢٠١٩). اختبار الأداء القرائي للصف الثاني الإعدادي، **مجلة كلية التربية**، جامعة طنطا، ٧٦ (٤): ص٤١٦- ص٤٤٠.

عيسى، محمد أحمد أحمد. (٢٠١٩). برنامج قائم على مدخل تدريس القراءة المتمركزة حول المفاهيم لتنمية مهارات الفهم والقراءة الإستراتيجية لدى طلاب المرحلة الثانوية، **مجلة كلية التربية بالمنصورة**، جامعة المنصورة، ١ (١٠٥): ص٢٣٠- ص٢٧٧.

الدحياني، ناصر سعيد علي محسن؛ الصنوي، أمير عبد الوالي حيدر؛ ناصر، محمد سعيد أحمد (٢٠٢٠). أسباب ضعف الكفاءة الداخلية الكمية في كلية المجتمع- سنحان في الجمهورية اليمنية من وجهة نظر الأكاديميين والإداريين، *مجلة المهرة للعلوم الإنسانية*، جامعة حضرموت- كلية التربية المهرة، (٩): ص٣٩٢- ص٤٣٧.

الزغول، فاطمة حسين محمود (٢٠٢٢). دور برنامج فاقد التعلم في تحسين تعلم الطلبة في مادة اللغة الإنجليزية في المدارس الحكومية في محافظة عجلون من وجهة نظر المديرين، *مجلة العلوم التربوية والنفسية*، ٦ (١٤): ص٤٦- ص٥٩.

السالم، ماجد عبد الرحمن عبد العزيز (٢٠٢١). مدى إسهام البيئة التعليمية المعززة للتقنية في الحد من فاقد التعلم للطلبة من ذوي الإعاقة في ظل جائحة كورونا، مجلة العلوم التربوية والنفسية، جامعة البحرين- مركز النشر العلمي، ٢٢ (٣): ص١٨٩- ص٢١٩.

السبيعي، هيا بنت محمد بن عبدالله (٢٠٢٢). تصور مقترح للحد من فاقد التعلم لدى طلاب المملكة العربية السعودية، *شؤون اجتماعية*، ٣٩ (١٥٥): ص١٦١- ١٩٠.

السلمان، صبرين محمود؛ بواعنه، علي خالد علي (٢٠٢١). اتجاهات طلبة التعليم الأساسي والثانوي في الأردن نحو التعلم عن بعد وتحدياته في ظل جائحة كورونا COVID-19، *المجلة الدولية للدراسات التربوية والنفسية*، ٩ (١): ص٢٠٩- ص٢٢٣.

السلمي، سامي بن صقر؛ التويجري، حمد بن أحمد (٢٠٢١). اختيار الموقع الأمثل لإنشاء مجمع تعليمي بين المراكز والهجر في منطقة المدينة المنورة، المجلة العربية لنظم المعلومات الجغرافية، جامعة الملك سعود- الجمعية الجغرافية السعودية، ١٤ (٣): ص٨٦- ص١٠٩.

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

السويعد، محمد خلف قبلان؛ الدغمي، صايل رميح طنا (٢٠٢١). التجربة الأردنية في التعليم عن بعد في ظل جائحة كورونا، *المجلة العربية للعلوم التربوية والنفسية*، (٢٤): ص١٦٩- ص١٨١.

السيد، إيمان سعيد عبد المنعم (٢٠٢١). أثر ضمان الجودة والاعتماد على تطبيق نظم التعليم عن بعد بالتعليم العالي المصري، *آفاق جديدة في تعليم الكبار*، جامعة عين شمس- مركز تعليم الكبار، (٢٩): ص٢٣١- ص٢٧٨.

السيد، محمد آدم أحمد؛ البيشي، عامر بن مترك سياف (٢٠٢١). تجربة المملكة العربية السعودية في استخدام التعليم عن بعد لمواجهة تحديات التعليم في ظل أزمة كورونا: دراسة تحليلية تقويمية، *مجلة الجامعة الإسلامية للعلوم التربوية والاجتماعية*، الجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة، (عدد خاص): ص١٢٥- ص١٧١.

الشامي، السعيد سعد؛ الزنفلي، أحمد محمود (٢٠٢١). موجّهات مستقبلية لتخطيط التعليم في أوقات الأزمات: جائحة كورونا نموذجا، *المركز الإقليمي للتخطيط التربوي*، ص١- ص٢٠.

الشامي، زينب محمد إبراهيم عطوة. (٢٠١٦). بعض الخبرات العالمية للحد من الفاقد في التعليم الأساسي. *مجلة كلية التربية بالمنصورة*، ٩٧ (٢)، ٧٥- ٩٥.

الشكور، ميساء علي محمد (٢٠٢٢). درجة امتلاك طالبات الصف الثالث الأساسي في مدارس لواء الأغوار الشمالية لمهارات الفهم القرائي في اللغة العربية من وجهة نظر المعلمات، *المجلة العلمية لكلية التربية*، جامعة أسيوط، ٣٨ (٤): ص٢٢٤- ص٢٤٩.

الشمراني، علي بن عبدالله بن زيد الشيخي (٢٠١٨). أهمية استخدام الهواتف الذكية والحواسب اللوحية في دعم تعلم اللغة الإنجليزية لدى طلاب المرحلة الثانوية، *مجلة كلية التربية*، جامعة بور سعيد- كلية التربية، (٢٤): ص١٧٥- ص٢٠٩.

الشنقيطي، أمامة محمد أحمد فال؛ الخليف، فلك ربيع برو (٢٠١٤). درجة ممارسة أعضاء هيئة التدريس في قسم اللغة العربية في جامعة الحدود الشمالية لأسلوب التدريس التبادلي، *المجلة التربوية الدولية المتخصصة*، ٣ (١٠): ص٧٨- ص٩٧.

الشهومي، ياسر بن جمعة بن خميس؛ غزالي، محمد (٢٠٢١). التعليم عن بعد في ظل جائحة كورونا: دراسة مقارنة بين سلطنة عمان والمملكة المغربية، *المجلة الدولية للدراسات التربوية والنفسية*، ١٠ (٢): ص٢٥٨- ص٢٧٤.

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

الصغير، أحمد حسين (٢٠١٩). تصور مقترح لدعم مجانية التعليم الجامعي الحكومي وضمان جودته، *المجلة التربوية*، جامعة سوهاج- كلية التربية، ٥٩: ص١- ص٣٣.

الضمور، سامي حامد عابد (٢٠١٣). مشكلات تدريس اللغة الإنجليزية لطلبة الأول الثانوي في مديريات تربية الكرك من وجهة نظر المعلمين، *رسالة ماجستير غير منشورة*، كلية العلوم التربوية، جامعة الشرق الأوسط، الأردن.

الطلحي، صالحة عبد الرحمن محمد (٢٠١٩). فاعلية استخدام استراتيجية الخريطة الدلالية في تنمية فهم النص المقروء في مقرر لغتي الخالدة لدى طالبات المرحلة المتوسطة، *مجلة العلوم التربوية والدراسات الإنسانية*، جامعة تعز فرع التربة، (٦): ص١- ص٣٢.

الظفيري، محمد هديني (٢٠١٨). مستوى الفهم القرائي والوعي بمهاراته لدى طلاب أكاديمية العلوم الأمنية، العلوم التربوية، ٤ (٣): ص١٥٤- ص١٨٥.

العطوي، سليمة (٢٠٢٢). فعالية استراتيجية بناء المعنى المعرفي في تنمية الفهم الإبداعي لدى تلاميذ السنة الرابعة من التعليم الابتدائي، *مجلة الحكمة للدراسات الفلسفية*، (٢): ص١- ص٢٨.

العطوي، عبد الرحمن سليمان فراج؛ علي، يحيى بن عبد الخالق اليوسف (٢٠١٩). مستويات الفهم القرائي المتضمنة في كتاب اللغة الإنجليزية للصف الأول ثانوي من وجهة نظر المعلمين بمدينة تبوك، *مجلة كلية التربية- جامعة أسيوط*، ٣٥ (٣)، ٣٨٠- ٤٠٧.

العليان، لولوة حمد علي (٢٠١٧). العوامل المؤثرة في رسوب بعض طالبات المرحلة المتوسطة في المدارس الحكومية في مدينة عنيزة، *مجلة جامعة الفيوم للعلوم التربوية والنفسية*، جامعة الفيوم- كلية التربية، ٣ (٧): ص٣٢٥- ص٣٧٥.

العموش، إبراهيم محمد عبدالله؛ الجهني، عبدالله بن حمود بن محمد (٢٠١٦). أثر استخدام أسلوب التدريس التبادلي في تنمية مهارات فهم النص المقروء لدى طلبة الصف الثالث المتوسط في محافظة القريات بالمملكة العربية السعودية، مجلة جامعة طيبة للعلوم التربوية، جامعة طيبة- كلية التربية، ١١ (١): ص١- ص١٤.

العودة، عبد العزيز أحمد (٢٠٢١). معوقات إدارة التعليم الإلكتروني بمحافظة الإحساء بالمملكة العربية السعودية في ظل جائحة كورونا، *مجلة كلية التربية*، جامعة أسيوط- كلية التربية، ٣٧ (٥): ص٤٧٤- ص٥٠٦.

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

الغامدي، أريج عبدالله. (٢٠١٦). التعليم في أمريكا (تجربة المعايشة في المدارس الأمريكية). وزارة التعليم السعودية، *خبرات*، ١- ٣٦.

الغامدي، محمد سعيد صالح (٢٠٢١). الفجوة الرقمية وأثرها في فاقد التعلم بمدارس التعليم الابتدائي، *مجلة كلية التربية*، جامعة طنطا- كلية التربية، ٨٣ (٣): ص٥٣- ص٦٩.

الغراغير، علا عابد محمد (٢٠٢٢). مشكلات التعلم عن بعد في الصفوف الافتراضية في تدريس اللغة الإنجليزية في مديرية تربية لواء دير علا من وجهة نظر المعلمين- الأردن، *مجلة المناهج وطرق التدريس*، ١ (٣): ص٨٢- ص٩٩.

الفيومي، الزهراء السيد زكريا السيد (٢٠١٩). استخدام القصص الرقمية في تنمية مهارات فهم المسموع والمقروء في اللغة العربية لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية، *مجلة القراءة والمعرفة*، جامعة عين شمس- كلية التربية، (٢١٣): ص٢٣٣- ص٢٥٣.

القحطاني، سعيد سعد هادي (٢٠١٨). تقويم مستوى الفهم القرائي لدى طلاب اللغة العربية لمرحلة البكالوريوس في جامعة الملك خالد، *مجلة كلية التربية*، ١ (١٧٧): ص٥٨٠- ص٦٢١.

القحطاني، سمية عبدالله محمد (٢٠١٨). الهدر التربوي: أسبابه، آثاره، أساليب قياسه، *مجلة المعرفة التربوية*، ٦ (١٢): ص٤٨- ص٦٠.

القحطاني، عادل بن عبدالله منصور؛ الصيعري، فوزية علي سالم (٢٠٢١). مهارات تنمية الفهم القرائي اللازمة لطالبات الصف الرابع الابتدائي بالمملكة العربية السعودية، *مجلة شباب الباحثين في العلوم التربوية*، جامعة سوهاج- كلية التربية، (٩)، ٨٤٠- ٨٦٢.

المرعيد، حوراء علي حسين (٢٠٢٠). معوقات وتحديات التعليم الافتراضي وقت الأزمات، *مجلة دراسات في العلوم الإنسانية والاجتماعية*، ٣ (٤): ص٢٩٥- ص٣١٢.

المرهاق، عبد الناصر علي عبدالله (٢٠٢٠). *إدارة الجودة الشاملة في النظام التعليمي*، مجلة الجامعي، (٣٢): ص٦٢- ص٨٩.

المصري، هالة إسماعيل. (٢٠١٧). فعالية برنامج إلكتروني لتنمية مهارتي السرعة والفهم القرائي لدى تلميذات الصف الرابع الأساسي بغزة، كلية التربية، الجامعة الإسلامية بغزة، فلسطين.

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

المطيري، نادية بنت محمد حمد (٢٠١٥). العوامل المؤدية إلى رسوب بعض طالبات المرحلة المتوسطة في المدارس الحكومية في مدينة المجمعة، *مجلة الإرشاد النفسي*، جامعة عين شمس، (٤٢): ص٣٣١- ص٣٦٩.

المنظمة الليبية للسياسات والاستراتيجيات (ص٢٠١٦). *التعليم العام في ليبيا- المختنقات والتحديات وسبل المعالجة*.

المهنكر، علي سعيد (٢٠١٦). الدور الواقعي للمدرسة الليبية في تحقيق أهداف مرحلة التعليم الأساسي من وجهة نظر المفتشين التربويين، *مجلة كلية التربية*، كلية التربية زلطن- جامعة الزاوية، (٣): ص١- ص٢٠.

النجار، وفاء إبراهيم عطية؛ شحادة، ريم يحيى محمود (٢٠٢١). اتجاهات الطالبات نحو استخدام استراتيجية الأقوال المأثورة لإثارة الدافعية نحو تعلم اللغة الإنجليزية وعلاقتها بالتحصيل اللغوي في المرحلة الثانوية في مدارس غزة، *المجلة الدولية للبحوث في العلوم التربوية*، ٤ (٣): ص١٦٩- ص١٩٩.

الهندي، عدنان فضل؛ الفرا، رندة نصر الله؛ أبو نجيلة، هند عدنان (٢٠٢٠). التحديات التي تواجه التعليم الإلكتروني الجامعي في قطاع غزة، *مجلة جامعة الإسراء للمؤتمرات العلمية*، (٦): ص١٧٩- ص٢٠٤.

تشعبت، ياسمينة؛ بالمرابطة، أحمد (٢٠١٧). الهدر التربوي الكمي في المؤسسات التعليمية بولاية برج بوعريريج: دراسة على عينة من تلاميذ مستوى الرابعة متوسط والأولى ثانوي، *مجلة جيل العلوم الإنسانية والاجتماعية*، (٣٢): ص٩٩- ص١١١.

حسون، أسماء ماجد يوسف (٢٠٢١). أثر استراتيجية تدريسية قائمة على قراءة الصورة في فهم النص المقروء لدى طلبة الصف الرابع الأساسي في محافظة نابلس، *رسالة ماجستير غير منشورة*، كلية الدراسات العليا، جامعة النجاح الوطنية، فلسطين.

داود، هناء روحي (٢٠٢٢). واقع التعليم عن بعد في المدارس الأساسية في منطقة الخالدية في ظل جائحة كورونا من وجهة نظر المعلمين، *مستقبل التربية العربية*، ٢٩ (١٣٤): ص١١- ص٦٨.

ديب، رزان صلاح ديب (٢٠١٧). تصور مقترح لمعالجة الهدر التربوي في الحلقة الأولى من التعليم الأساسي في مدينة دمشق، *رسالة ماجستير غير منشورة*، كلية التربية، جامعة دمشق، الجمهورية العربية السورية.

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

ريمرز، فرناندو؛ شلايشر، أندرياس (٢٠٢٠). إطار عمل لتوجيه استجابة التعليم تجاه جائحة فيروس كورونا المستجد ٢٠٢٠، *مكتب التربية العربي لدول الخليج*، ص١- ص٥٠.

زايد، أحمد محمد أحمد أحمد (٢٠١٨). دور آليات العولمة والهوية الذاتية في إدراك الأهمية والرغبة وقوة الدافع لتعلم اللغة الإنجليزية لدى طلاب الجامعة، *حوليات الآداب والعلوم الاجتماعية*، جامعة الكويت- مجلس النشر العلمي، ٥١١ (٣٩): ص٩- ص١٠٦.

زاير، سعد علي؛ هاشم، عهود سامي (٢٠١٧). الفهم القرائي واستراتيجيات فهم النص المقروء، *مجلة العلوم التربوية والنفسية*، (١٢٨): ص١- ص٢٥.

سليمة، لعطوي (٢٠١٣). الفهم القرائي، استراتيجياته وصعوبات تعلمه، *دراسات نفسية وتربوية، مخبر تطوير الممارسات النفسية والتربوية*، (١١): ص١٤٧- ص١٦٠.

شعشاعة، سها وائل مصطفى (٢٠٢٢). علاج فاقد التعلم في الرياضيات ما بعد جائحة كورونا، *المجلة العربية للعلوم التربوية والنفسية*، (٢٩): ص٧١- ص٩٠.

ضو، صلاح عبد السلام؛ المصراتي، سالمة مفتاح (٢٠٢١). الإدارة الإلكترونية كمدخل لتحسين جودة مؤسسات التعليم العالي في ليبيا: دراسة نظرية للتجارب العربية والأجنبية الرائدة في هذا المجال، *مجلة جامعة سبها للعلوم البحتة والتطبيقية*، ٢٠ (٣): ص١١- ص٢٠.

عبد الحي، إيمان محمود عبدالله (٢٠٢٢). معوقات تطبيق فاقد التعلم أثناء جائحة كورونا من وجهة نظر معلمي المدارس الحكومية في مديريات التربية والتعليم في لواء القويسمة، *مجلة الشرق الأوسط للعلوم الإنسانية والثقافية*، ٢ (١): ص٢١٠- ص٢٢٢.

عبد الرحيم، عربية عبد المجيد محمد؛ الشياب، ميسر أحمد علي (٢٠٢٢). تقييم تجربة فاقد التعلم من وجهة نظر المعلمين، *مجلة العلوم الإنسانية والطبيعية*، ٣ (٢): ص١٧٥- ص١٨٨.

عبد القادر، محمود هلال عبد الباسط (٢٠٢٠). مستوى تمكن معلمي اللغة العربية من أساليب تنمية مهارات الفهم الإبداعي لدى تلاميذ الصف الخامس الابتدائي بالمملكة العربية السعودية، *مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات التربوية والنفسية*، الجامعة الإسلامية بغزة، ٢٨ (٦): ص٣٠٩- ص٣٣٠.

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

عبد الكريم، غريب؛ بومديان، حاميد (٢٠١٧). وظائف الحارس العام في محاربة الهدر المدرسي وتفعيل الدعم التربوي لدى المتعلمات والمتعلمين- بجهة بني ملال خنيفرة، *مجلة عالم التربية*، (٢٨): ص٢٤٨- ص٢٥٣.

عبد ربه، شروق (٢٠٢١). مشكلات التعليم في سوريا في ظل الأزمة "مرحلة التعليم الأساسي نموذجا"، *الأكاديمية السورية الدولية للتدريب والتطوير*، ص١- ص٢٧.

عبدالله، بشير محمد آدم (٢٠١٤). تعلم اللغات الأجنبية في السودان (الإنجليزية والفرنسية)، مجلة كلية التربية، جامعة الخرطوم، ص١- ص٢٨.

علي، عبير أحمد؛ عبد العال، هدى معوض عبد الفتاح (٢٠٢٠). معوقات إدارة الأزمات COVID-١٩ بمرحلة التعليم الأساسي في مصر وسبل التغلب عليها على ضوء خبرة جمهورية الصين الشعبية، *مجلة جامعة الفيوم للعلوم التربوية والنفسية*، جامعة الفيوم- كلية التربية، ٧ (١٤): ص٣٤١- ص٢٠٤.

غزلان، سبا (٢٠٢٠). التعليم عن بعد في السلك الابتدائي بالمغرب: رهانات وتحديات، *مجلة المنارة للدراسات القانونية والإدارية*، (عدد خاص): ص٢٨٨- ص٣٠٨.

غنايم، مهني محمد إبراهيم (٢٠١٦). الهدر التربوي الناتج عن تسرب الفتاة من التعليم: المظاهر والأسباب والعلاج، *المجلة العربية لدراسات وبحوث العلوم التربوية والإنسانية*، (٥): ص٢٨٣- ص٣٠٤.

غنيم، صلاح الدين عبد العزيز عبد الوهاب محمود (٢٠٢٠). واقع تطبيق التعليم عن بعد خلال جائحة/ نازلة كورونا في المدارس المصرية ومقترحات تطويره، *العلوم التربوية*، جامعة القاهرة- كلية الدراسات العليا للتربية، ٢٨ (٤): ص١- ص٧٣.

فرحان، محمد (٢٠٢٠). المغرب في مواجهة كورونا: قراءة في استراتيجية الوقاية والمواجهة، *مجلة منازعات الأعمال*، (٥١): ص١٤٠- ص١٥٨.

لاشين، محمد عبد الحميد؛ البلوشي، آسية حسن؛ الهنائي، رية سيف؛ الشيدي، سالمة راشد؛ النبهاني، عائشة محمود (٢٠٢١). التداعيات الاقتصادية لجائحة كورونا وانعكاساتها على نظام التعليم في سلطنة عمان من وجهة نظر مديري المدارس، *العلوم التربوية*، جامعة القاهرة- كلية الدراسات العليا للتربية، ٢٩ (١): ص٤٢٣- ص٤٥٨.

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

مجاهد، حازم السيد حلمي عطوة (٢٠١٧). انعكاسات الهدر في التعليم على الاقتصاد المصري وسبل المواجهة، *مجلة البحوث القانونية والاقتصادية*، جامعة المنصورة- كلية الحقوق، (٦٢): ص٨٥٧- ص٧٩٣.

مجاهد، حازم السيد حلمي عطوة(٢٠١٧). انعكاسات الهدر في التعليم علي الاقتصاد المصري وسبل المواجهة، *مجلة البحوث القانونية والاقتصادية*، جامعة المنصورة- كلية الحقوق، (٦٢): ص٧٩٣- ٨٥٧.

مجاهد، حازم السيد حلمي عطوة(٢٠١٧). انعكاسات الهدر في التعليم علي الاقتصاد المصري وسبل المواجهة، *مجلة البحوث القانونية والاقتصادية*، جامعة المنصورة- كلية الحقوق، (٦٢): ص٧٩٣- ٨٥٧.

محمد، ثناء هاشم محمد؛ طلبة، ناصر شعبان علي (٢٠٢١). تصور مقترح للسياسات التعليمية بالجامعات المصرية في ظل أزمة جائحة فيروس كورونا المستجد COV2-SARS، *المجلة التربوية*، جامعة سوهاج- كلية التربية، ٨٨: ص٧٠٨- ص٨١٣.

محمد، سويلم جودة سعيد (٢٠١٦). الهدر الاقتصادي الناتج عن تسرب الفتيات من التعليم في مصر وسبل مواجهته: رؤية استشرافية، *المجلة العربية لدراسات وبحوث العلوم التربوية والإنسانية*، (٥): ص١٩٧- ص٢٤١.

محمد، محمد أحمد التهامي (٢٠٢٠). بعض مظاهر الفاقد الكمي بأعمال الامتحانات في صفوف النقل بالحلقة الثانية من التعليم الأساسي ومتطلبات مواجهتها: دراسة ميدانية بمحافظة الدقهلية، *مجلة كلية التربية بالمنصورة*، جامعة المنصورة- كلية التربية، ص٩٤٩- ص٩٨٦.

مشرف، شيرين عيد مرسي (٢٠٢١). سيناريوهات مستقبلية لمواجهة مظاهر فاقد التعلم في إطار جائحة كورونا، *مجلة كلية التربية*، ١٨ (١١٠): ص٣٩٢- ص٥١٠.

منظمة الأمم المتحدة للتربية والعلم والثقافة- اليونسكو (٢٠٢٢). فاقد التعلم بسبب كوفيد-١٩- إعادة بناء التعلم الجيد للجميع في منطقة الشرق الأوسط وشما إفريقيا، (د.ط)، عمّان: مكتب اليونيسيف الإقليمي لمنطقة الشرق الأوسط وشمال إفريقيا.

نصر الله، ليلى علي عبدالله (٢٠٢٢). مهارات الاستيعاب القرائي في اللغة الإنجليزية وعلاقتها بالتفكير الإبداعي لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية بدولة الكويت، *مجلة كلية التربية- جامعة أسيوط*، ٣٨ (١٢)، ٢٨٧- ٣٠٩.

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

Abdelhalim, S. M. (2017). Developing EFL Students' Reading Comprehension and Reading Engagement: Effects of a Proposed Instructional Strategy. *Theory and Practice in Language Studies, 7*(1), 37-48.

Adarkwah, M. A. (2021). "I'm not against online teaching, but what about us?": ICT in Ghana Post Covid-19. *Education and Information Technologies, 26*, 1665-1685.

Aladsani, H., Al-Abdullatif, A., Almuhanna, M., & Gameil, A. (2022). Ethnographic Reflections of K-12 Distance Education in Saudi Arabia: Shaping the Future of Post-Pandemic Digital Education. *Sustainability, 14*, 1-17.

Alharbi, Y. G. (2019). A Review of the Current Status of English as a Foreign Language (EFL) Education in Saudi Arabia. *Global Journal of Education and Training, 2*(1), 1-8.

Conto, C. A., Akseer, S., Dreesen, T., Kamei, A., Mizunoya, S., & Rigole, A. (2020). *COVID-19: Effects of School Closures on Foundational Skills and Promising Practices for Monitoring and Mitigating Learning Loss*. Florence: Office of Research – Innocenti.

Corona, E., Hudson, M. O., Salerno, S., & Silverstein, J. (2015). *Feasibility Report*. Arizona State University at Lake Havasu.

Hasudungan, A. N., & Ningsih, T. Z. (2021). Learning loss: A real threat in education for underprivileged students and remote regions during the COVID-19 pandemic. *International Journal of Distance Education and E-Learning*, *7*(1), 12-23.

Jandrić, P., & McLaren, P. (2021). From learning loss to learning opportunity. *Educational Philosophy and Theory*, 1-9. https://doi.org/10.1080/00131857.2021.2010544

Kendeou, P., McMaster, K. L., & Christ, T. J. (2016). Reading Comprehension: Core Components and Processes. *Policy Insights from the Behavioral and Brain Science, 3*(1), 62-69.

Mohaidat, M. M. T. (2018). The Impact of Electronic Mind Maps on Students' Reading Comprehension. *English Language Teaching, 11*(4), 32-42.

ISSN: 2537-0464 **eISSN: 2537-0472**

Moscoviz, L., & Evans, D. K. (2022). *Learning Loss and Student Dropouts during the COVID-19 Pandemic: A Review of the Evidence Two Years after Schools Shut Down* [No 609]. Washington, D.C.: Center For Global Development.

Simal, F., Mahulauw, D., Leasa, M., & Batlolona, J. R. (2022). Self Awareness and Mitigation of Learning Loss on Students' Science Learning Outcomes During the Covid 19 Pandemic. *Jurnal Penelitian Pendidikan IPA*, *8*(1), 239-246. https://doi.org/10.29303/jppipa.v8i1.1172

Solihat, A. N., Sadiah, A., & Gumilar, G. (2021, December 14-15). *Online Learning: Impact of Learning Loss*. A paper presented at the ICON 2021: Proceedings of the 1st International Conference on Economic and Education (ICON 2021), Padang-West Sumatra, Indonesia.

Suleman, Q., Hussain, I., ud Din, M. N., & Shafique, F. (2017). Effects of Information and Communication Technology (ICT) on students' academic achievement and retention in Chemistry at secondary level. *Journal of Education and Educational Development*, *4*(1), 73-93.

Suroyo, S., Putra, B. M., Ibrahim, B., & Yanuar, Y. (2021, November 15). *The Effect of Learning Loss on Student's Cognitive Development during Pandemic of Covid-19*. A paper presented at the International Conference on Islamic Education (ICIED), Jawa Timur, Indonesia.

Todd, A., & Romine, W. (2018). The learning loss effect in genetics: What ideas do students retain or lose after instruction?. *CBE—Life Sciences Education*, *17*(4), 1-12. https://doi.org/10.1187/cbe.16-10-0310

Zhdanov, S. P., Baranova, K. M., Udina, N., Terpuguv, A. E., Lobanova, E. V., & Zakharova, O. V. (2022). Analysis of Learning Loss of Students During the COVID-19 Pandemic. *Contemporary Educational Technology*, *14*(3), 1-10.

Alfarezi, A. , Munifatullah, F. , & Sinaga, T. (2020). Students' perceptions on the effectiveness of Modified GI in the reading

ISSN: 2537-0464 **eISSN: 2537-0472**

comprehension achievement. In R. Perdana, G. E. Putrawan, & S. Sunyono (eds.), *Proceedings of the 2nd International Conference on Progressive Education, ICOPE 2020, 16-17 October 2020, Universitas Lampung, Bandar Lampung, Indonesia* (pp. 1-10). European Alliance for Innovation.

Elfitra, Darari, M. B. , Simanjuntak, E. (2019, October 18-19). Efforts to Increase Interest in Writing Educational Research Proposals through the Development of 6 KKNI Assignments. A paper presented at the AISTSSE 2018, Medan, Indonesia.

Gayo, E. , Deaño, M. , Conde, Á, Ribeiro, I. , Cadime, I. , & Alfonso, S. (2014). Effect of an intervention program on the reading comprehension processes and strategies in 5th and 6th grade students. *Psicothema*, *26*(4), 464-470.

Kendeou, P. , McMaster, K. L. , & Christ, T. J. (2016). Reading Comprehension: Core Components and Processes. *Policy Insights from the Behavioral and Brain Sciences, 3*(1), 62-69.

Osborne, S. F. , & Shaw, R. B. (2020). *Using Online Interventions to Address Summer Learning Loss in Rising Sixth-Graders* (Unpublished Doctoral dissertation). University of Missouri-St. Louis.

Pagan, S. , & Sénéchal, M. (2014). Involving Parents in a Summer Book Reading Program to Promote Reading Comprehension, Fluency, and Vocabulary in Grade 3 and Grade 5 Children. *Canadian Journal of Education, 37*(2), 1-31.

Papatga, E. , & Ersoy, A. (2016). Improving Reading Comprehension Skills Through the SCRATCH Program. *International Electronic Journal of Elementary Education, 9*(1), 124-150.

Solihat, A. N. , Sadiah, A. , & Gumilar, G. (2021). Online Learning: Impact on Learning Loss?. In J. Ronald, Jolianis, Yolamalinda, P. M. Sari, Stevani, M. Amelia, & R. Rahim (eds.), *ICON 2021: Proceedings of the 1st International Conference on Economic and Education* (pp. 113-120). European Alliance for Innovation.

ISSN: 2537-0464 **eISSN: 2537-0472**

الإسهام النسبي لأنماط الاستثارة الفائقة في التنبؤ ببعض الأعراض المرضية لدى الطلبة الموهوبين والعاديين بجامعة الملك سعود

The relative contribution of Overexcitability Patterns in Predicting some Pathological Symptoms Among Gifted and Ordinary Students at King Saud University

إعداد

د. خلود صالح باسماعيل

Dr. Khulood Saleh Basmaeel

دكتوراه علم النفس الإرشادي – كلية التربية – جامعة الملك سعود

د. علي موسى الصبحيين

Dr. Ali Musa Al-Subhaiyin

أستاذ علم النفس الإرشادي المشارك -كلية التربية – جامعة الملك سعود

Doi: 10.21608/jasep.2024.372766

استلام البحث : ١٣ / ٥ /٢٠٢٤

قبول النشـــر: ٢٥ / ٥ / ٢٠٢٤

باسماعيل، خلود صالح و الصبحيين، علي موسى (٢٠٢٤). الإسهام النسبي لأنماط الاستثارة الفائقة في التنبؤ ببعض الأعراض المرضية لدى الطلبة الموهوبين والعاديين بجامعة الملك سعود. ***المجلة العربية للعلوم التربوية والنفسية***، المؤسسة العربية للتربية والعلوم والآداب، مصر،٨(٤٠) ، ٢٢٩ – ٢٨٤.

http://jasep.journals.ekb.eg

الإسهام النسبي لأنماط الاستثارة الفائقة في التنبؤ ببعض الأعراض المرضية لدى الطلبة الموهوبين والعاديين بجامعة الملك سعود

المستخلص:

هدفت الدراسة الحالية إلى التحقق من إمكانية التنبؤ بعدد من أعراض الاضطرابات النفسية وهي (الجسدنة، الوسواس القهري، الاكتئاب، القلق، الذهان) من خلال أنماط الاستثارة الفائقة لدى الموهوبين والعاديين، بالإضافة إلى التعرف على الفروق بين الموهوبين والعاديين في أنماط الاستثارة الفائقة، والتعرف على الفروق بين الطلاب والطالبات في هذه الأنماط، ولتحقيق أهداف الدراسة تم استخدام المنهج الوصفي بنمطيه الارتباطي والمقارن، وتم تطبيق كل من مقياس الاستثارة الفائقة الثاني The Overexcitabilities Questionnaire – Two (OEQ-2) من إعداد فالك وليند وميللر وبيجوسكي وسيلفرمان Falk, Lind, Miller Piechowski & Silverman (1999)، وقائمة الأعراض المعدلة Symptom Checklist-90-Revised (SCL-90-R) من إعداد ديرجوتس Derogatis (1994)، وتكونت عينة الدراسة من (٥٨٦) طالبٍ وطالبة من المنتظمين بجامعة الملك سعود بواقع (٣٢٥) من الملتحقين ببرنامج الطلبة المتفوقين والموهوبين، و(٢٦١) من غير الملتحقين بالبرنامج، حيث بلغ عدد الطلاب (٢٤٠) طالبًا، وعدد الطالبات (٣٤٦) طالبة، وذلك خلال الفصل الدراسي الثاني للعام الجامعي ١٤٤٢هـ، وقد أظهرت النتائج إمكانية التنبؤ بالأعراض النفسية (الجسدنة، الوسواس القهري، الاكتئاب، القلق، الذهان) من خلال أنماط الاستثارة الفائقة، كما أظهرت عدم وجود فروق دالة إحصائيًا بين الموهوبين والعاديين في أنماط الاستثارة الفائقة ما عدا الاستثارة الفائقة العقلية لصالح الموهوبين، وكذلك وجود فروق دالة إحصائيًا بين الطلاب والطالبات في الاستثارة النفسحركية الفائقة لصالح الطلاب، بينما كانت الفروق في الاستثارة الحسية والانفعالية الفائقة لصالح الطالبات، ولم توجد فروق دالة إحصائيًا في الاستثارة الخيالية الفائقة والاستثارة العقلية الفائقة والدرجة الكلية على أنماط الاستثارة الفائقة بين الطلاب والطالبات.

الكلمات المفتاحية: أنماط الاستثارة الفائقة – الأعراض المرضية – الطلبة الموهوبين – الطلبة العاديين – جامعة الملك سعود.

Abstract

The current study aims to determine whether Overexcitabilities can predict pathological symptoms of some mental disorders (Somatization, obsessive-compulsive disorder,

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

depression, anxiety, and Psychosis) among gifted and non-gifted students. In addition to Identifying the differences in Overexcitabilities among male and female students, gifted and non-gifted students at King Saud University. In order to Achieve the Study Objectives, The Overexcitabilities Questionnaire-Two (OEQ-2) developed by Falk, Lind, Miller, Piechowski, and Silverman (1999) and the Symptom Checklist-90-Revised (SCL-90-R) developed by Derogatis (1994) were conducted on a sample consisting of 586 students at King Saud University, 325 gifted students, and 261 ordinary students. 240 Male and 346 female students in King Saud University's class of 1442AH. Results shows that overexcitabilities have effectively contributed to predicting pathological symptoms (somatization, obsessive-compulsive disorder, depression, anxiety, and psychosis). It also shows no statistically significant differences between gifted and ordinary students in all Overexcitabilities except intellectual overexcitability in favor of gifted students. In addition, there were statistically significant differences between male and female students in psychomotor Overexcitability in favor of male students, and there were statistically significant differences in emotional and sensual Overexcitabilities in favor of female students, while there were no statistically significant differences between male and female students in imaginational and intellectual Overexcitabilities and overall Overexcitabilities.

Key words: Overexcitabilities - Pathological Symptom – Gifted Students - Ordinary Student – King Saud University.

مقدمة

يعد مفهوم الاستثارة الفائقة Overexitabilities(OEs) الذي قدمه كازيميرز دابروسكي Kazimierz Dabrowski عام ١٩٦٤ - استنادًا إلى نظرية التفكك الإيجابي(Positive Disintegration Theory (PDT التي توصل إليها من خلال دراساته السريرية والتحليلية-، واحدًا من أهم المفاهيم التي تناولت

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

خصائص الموهوبين ونموهم، حيث لاحظ دابروسكي Dabrowski (1964) وجود نمط فريد لتطور خصائص وسمات الشخصية لدى الموهوبين، وحدد في نظريته خمسة أنماط للاستثارة الفائقة، وهي النفسحركية والحسية والتخيلية والعقلية والانفعالية.

وتوفر نظرية التفكك الإيجابي الإطار النظري لفهم النمو الإنساني، وهي تتسع لاستيعاب النمو المتميز للموهوبين، ويتصل مفهوم أنماط الاستثارة الفائقة بعمل المعلمين والمربين والباحثين في مجال تعليم الموهوبين؛ لأنه يوفر أرضية للتعرف على الموهوبين وتقييمهم وتنمية مواهبهم، وتشير الأبحاث إلى وجود ارتباط بين الموهبة وارتفاع أنماط الاستثارة الفائقة لدى الفرد (Nelson, 1989).

ورأى ميكا Mika (2005) أنه بينما تحفز هذه الأنماط النمو الداخلي لدى بعض الأشخاص، فهي تخلق لدى البعض الآخر مصدرًا للتوتر قد يصعب التعامل معه؛ مما يمكن أن يؤدي إلى مشكلات نفسية كبرى، وقد أشار دابروسكي Dabrowski (1964) إلى الصعوبات التي تخلقها أنماط الاستثارة الفائقة لدى الفرد، موضحًا أنها قد تؤدي لتسارع نموه، كما قد تؤدي للاضطرابات النفسية.

وأشار حجازي (٢٠١٣) إلى أنه على صعيد الخبرة النفسية الداخلية، فالموهوب يتميز بخمسة جوانب من الاستثارة الفائقة آنفة الذكر، وهو إذا لم يجد التفهم والمجاراة لتسارع عالمه الداخلي، فقد يولد ذهنه المتقد استثارته التخيلية والانفعالية وحسه الخلقي المرهف المعاناة له ولمن حوله، وأكد على ضرورة دراسة هذا العالم الداخلي لمساعدتهم على إيجاد التوازن النفسي اللازم لإطلاق طاقاته وتنميتها.

ويخبر الكثير من الطلبة ظهور أو تفاقم أعراض الاضطرابات النفسية في المرحلة الجامعية، وقد ازدادت المشكلات والاضطرابات النفسية التي يخبرها طلبة الجامعة بصورة كبيرة في الآونة الأخيرة، ففي استبيان أجري على ٢٧٤ مؤسسة، أشار ٨٨% من مديرو مراكز الإرشاد في تلك المؤسسات إلى زيادة في المشكلات النفسية الحادة خلال الخمس السنوات السابقة (Pedrelli, et al., 2015)، ويعد القلق من أكثر الاضطرابات شيوعًا بين طلبة الجامعة حيث يعاني ١١.٩% من طلبة الجامعة من اضطرابات القلق وتشير الدلائل إلى أن متوسط سن الإصابة باضطراب الوسواس القهري هو ١٩ سنة، بينما متوسط سن الإصابة باضطراب القلق العام ٢٠ سنة، وكذلك يعد الاكتئاب من الاضطرابات الشائعة بين طلبة الجامعة حيث بلغت نسبته ٧-٩%، وبالإضافة إلى هذه الاضطرابات يشيع بين الطلبة الفصام والأعراض الذهانية والتي تبدأ في أولى سنوات المراهقة وتستمر حتى الرشد، وكلما ظهر

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

الاضطراب في سن مبكرة زادت احتمالية سوء مآل الاضطراب وإزمانه (Pedrelli et al., 2015).

وقد أضحت رعاية الموهوبين بما يتلاءم وقدراتهم ضرورة حتمية، فهم ثروة وطنية لا غنى عنها، وتتسابق دول العالم في الكشف عن الموهوبين ورعايتهم وإنشاء الجمعيات العلمية الوطنية والدولية لتقديم الخدمات اللازمة لهم، وتبلغ نسبة هذه الفئة ٥.٢% من عموم المجتمع، وهم إحدى الفئات التي يحق لها الحصول على الرعاية والاهتمام من كافة الجوانب كبقية الفئات المجتمعية (القمش، ٢٠١١)، ولا تكتمل عناصر رعاية الموهوبين دون الاهتمام بصحتهم النفسية، حيث يصعب حصول الاستفادة المثلى من القدرات البشرية الوطنية دون منح الجوانب النفسية حقها من البحث والرعاية والاهتمام من قبل المؤسسات التعليمية والصحية: ولذا فإن الدراسة الحالية تسعى لإلقاء الضوء على أحد الجوانب الأساسية والحيوية في رعاية الموهوبين وهو الجانب النفسي، والذي يتمثل بدراسة أنماط الاستثارة الفائقة كمنبئات لبعض الأعراض النفسية لدى الموهوبين والعاديين.

مشكلة الدراسة

ذكر حجازي (٢٠١٣) أن الطالب الموهوب هو أحد الفئات الخاصة التي تحتاج إلى تدخلات نوعية للتعامل مع أزماتها النفسية وصعوباتها التكيفية، والتي تختلف عن سمات الطالب العادي الذي تخطط برامج التعليم ومناهجه على أساس خصائصه، فالموهوب قد يتعرض لعدة أزمات وصراعات بسبب تفوقه، مما يحول العملية التعليمية إلى قيد على انطلاقه وحيويته إذا لم تؤخذ خصائصه واحتياجاته بعين الاعتبار، كما أنه من المهم بحث قضايا الصحة النفسية للفئات الخاصة -والتي أحدها فئة الموهوبين-، بدءًا من التعرف على خصائصها وعلاقاتها وظروفها وأزماتها، وانتهاءً بتخطيط البرامج العلاجية والوقائية والنمائية المناسبة ضمن منظور التدخل المتكامل، فالموهبة لا تتجلى إلّا ضمن حالة توازن كلية من مختلف الجوانب الانفعالية والاجتماعية والمعرفية.

وأشار ويب Webb (2005) إلى خصوصية سمات الموهوبين واختلافها عن العاديين، والدور التي قد تلعبه تلك السمات في احتمالية الخلط بين سمات الموهوبين وبعض الاضطرابات النفسية، فقد رأى أن بعض سمات الموهوبين قد تعد اختلالًا عند غيره من العاديين، بينما هي سوية بالنسبة للموهوب متفقًا بذلك مع وجهة نظر أزباتيا، مما يدفع للتساؤل ما إذا كان الدليل التشخيصي والإحصائي للاضطرابات النفسية الصورة الخامسة (DSM5) The Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders يجعل السمات الطبيعية مرضية فيما يتعلق

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

بالموهوبين على وجه التحديد، حيث ذكر ويب (2005) أن العديد من الموهوبين يتم تشخيصهم بشكل خاطئ من قبل الأخصائيين والأطباء النفسيين وغيرهم من مقدمي الرعاية الصحية.

وأشار دانيالز وبيشاوسكي Daniels & Piechowski (2009) على التشابه بين أنماط الاستثارة الفائقة لدى الموهوب وبعض الاضطرابات النفسية، فالمختص النفسي غير المحيط بنظرية التفكك الإيجابي قد يسيء فهم الاستثارة الفائقة على أنها اضطرابات مزاج أو اضطرابات الانتباه أو غيرها من الاضطرابات، فعلى سبيل المثال يشبه وصف نظرية التفكك الإيجابي للاستثارة النفسحركية الفائقة - التي تتضمن الطاقة الزائدة وسرعة التحدث والهياج والسلوكيات الاندفاعية - السلوكيات الدالة على اضطراب تشتت الانتباه وفرط الحركة *Attention Deficit Hyperactivity Disorder* (ADHD)، كما تتشابه سمات الاستثارة العقلية الفائقة - التي تتسم بالرغبة الشديدة في التعلم والفهم، والفضول، والدقة والشغف بموضوع اهتمام محدد، والعزلة - وأعراض اضطراب اسبرجر وهو أحد اضطرابات طيف التوحد، وتتميز الاستثارة الانفعالية العالية بالرعاية والتعاطف وشدة المشاعر وتأرجحها، مما يجعلها تبدو كاضطراب مزاج اكلينيكي كالاضطراب الوجداني ثنائي القطب أو الاكتئاب الجسيم.

كما يذكر الباحثان دانيالز وبيشاوسكي (2009) أن هناك عدة أسئلة جديرة بالبحث والتي لم تجد إجابة حتى الآن، أحد أهم هذه الأسئلة هو: أين يقع الخط الفاصل بين سوء التوافق الإيجابي وسوء التوافق عمومًا، وتسعى الدراسة الحالية إلى الكشف عن العلاقة بين أنماط الاستثارة الفائقة لدى الموهوبين وبعض الأعراض النفسية للتأكد من صحة الافتراض بوجود تشابه قد يؤدي للخلط بينهما، وذلك من خلال التعرف على إمكانية التنبؤ بالأعراض النفسية من خلال أنماط الاستثارة الفائقة، وهو ما قل التطرق إليه في البيئة المحلية والعربية ،كما لا يشيع الاهتمام به في البيئات الأجنبية -في حدود إطلاع الباحثة-، ووفقًا لدانيالز وبيشاوسكي Daniels & Piechowski (٢٠٠٩) فإن تحسين المعرفة بهذه العلاقات سيتيح المجال للتعرف الدقيق على مشكلات هؤلاء الموهوبين وتقديم تدخلات أكثر ملائمة.

وسعت الدارسة الحالية لإلقاء الضوء على إمكانية التنبؤ ببعض الأعراض المرضية من خلال أنماط الاستثارة الفائقة لدى الطلبة الموهوبين والعاديين بجامعة الملك سعود وذلك من خلال فحص العلاقة بين الأعراض المرضية المتمثلة في قائمة الأعراض المرضية Symptom Checklist-90-Revised (SCL-90-R) - واسعة الاستخدام في المجال العيادي والبحثي- من جانب، وأنماط الاستثارة الفائقة من

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

جانب آخر، في محاولة للإجابة عن التساؤل: هل هناك تقاطع أو تشابه بين أنماط الاستثارة الفائقة والاضطرابات النفسية يجعل الخلط بينهما ممكنًا؟ وهي من أوائل الدراسات التي سعت لدراسة هذا الموضوع في البيئة المحلية لجِدته، كما هدفت للتحقق من واقع الصلة بين أنماط الاستثارة الفائقة والموهبة.

وفي ضوء ما سبق يمكن تحديد مشكلة الدراسة الحالية في السؤال الرئيس التالي:

هل يمكن التنبؤ بالأعراض المرضية من خلال أنماط الاستثارة الفائقة لدى الطلبة الموهوبين والعاديين بجامعة الملك سعود؟

ويتفرع منه الأسئلة الفرعية التالية:

١-هل يمكن التنبؤ بالجسدنة من خلال أنماط الاستثارة الفائقة لدى الموهوبين والعاديين؟

٢-هل يمكن التنبؤ بالوسواس القهري من خلال أنماط الاستثارة الفائقة لدى الموهوبين والعاديين؟

٣-هل يمكن التنبؤ بالاكتئاب من خلال أنماط الاستثارة الفائقة لدى الموهوبين والعاديين؟

٤-هل يمكن التنبؤ بالقلق من خلال أنماط الاستثارة الفائقة لدى الموهوبين والعاديين؟

٥-هل يمكن التنبؤ بالذهان من خلال أنماط الاستثارة الفائقة لدى الموهوبين والعاديين؟

٦-هل توجد فروق بين الموهوبين والعاديين في أنماط الاستثارة الفائقة؟

٧-هل توجد فروق بين الطلاب والطالبات في أنماط الاستثارة الفائقة؟

أهداف الدراسة

تهدف الدراسة الحالية إلى ما يلي:

١-التحقق من إمكانية التنبؤ ببعض الأعراض النفسية (الجسدنة والوسواس القهري والاكتئاب والقلق والذهان) من خلال أنماط الاستثارة الفائقة لدى الموهوبين والعاديين.

٢- التعرف على الفروق بين الموهوبين والعاديين في أنماط الاستثارة الفائقة.

٣- التعرف على الفروق بين الطلاب والطالبات في أنماط الاستثارة الفائقة.

أهمية الدراسة

تستمد الدراسة الحالية أهميتها من أهمية موضوعها وهو الصحة النفسية للموهوبين، وتتمثل هذه الأهمية في الجانبين التاليين:

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

الأهمية النظرية:

١- قد تثري الدراسة الحالية المعرفة في جانب الخصائص والسمات الدالة على الموهبة لدى الطلبة في هذه المرحلة، وذلك من خلال إلقاء الضوء على أنماط الاستثارة الفائقة -وفق نظرية دابروسكي-؛ مما قد يوفر فهم أكثر شمولًا لطبيعة الطلبة واحتياجاتهم النفسية والأكاديمية والإرشادية، وينطبق الأمر ذاته على العاديين من طلبة الجامعة.

٢- قد تسهم الدراسة الحالية في لفت الانتباه إلى المشكلات النفسية التي تواجه الموهوبين بطابعها الخاص، مما يفتح المجال أمام الباحثين لإجراء دراسات تستهدف تعميق فهم الجوانب النفسية للموهوبين وعوامل القابلية للإصابة بالمرض النفسي.

الأهمية التطبيقية:

١- يمكن أن توجه الدراسة الحالية القائمين على تقديم الخدمات النفسية بضرورة مراعاة سمات الشخصية في تشخيص الموهوبين وعلاجهم وتلبية احتياجاتهم في ضوء خصائصهم المتفردة، وتأهيل مقدمي الخدمات النفسية للتعرف عليهم والتعامل معهم واستخدام نظرية التفكك الإيجابي كإطار البرامج والخطط الملائمة لهم.

٢- يمكن أن تفيد نتائج الدراسة المعلمين، والمرشدين التربويين، وواضعي المناهج للطلبة الموهوبين في بناء وتصميم البرامج التي تراعي أنماط الاستثارة الفائقة.

مصطلحات الدراسة

تتضمن مصطلحات الدراسة كلًا من: أنماط الاستثارة الفائقة، وبعض الأعراض المرضية، والموهوبين والعاديين، وهو ما سيتم بيانه فيما يلي:

أولًا: أنماط الاستثارة الفائقة Overexitabilities (OEs):

عرّف دابروسكي (Dabrowski, 1972, P. 303) الاستثارة الفائقة بأنها: "استجابة أعلى من المتوسط للمثيرات، وتبدو هذه الاستجابة في خمسة أنماط هي: النفسحركية والحسية والانفعالية والتخيلية والعقلية"، وقد قدّم بيشاوسكي Piechowski وصفًا لأنماط الاستثارة الفائقة كما يلي:

الاستثارة النفسحركية Psychomotor Overexcitability: وتتمثل في الحركة والتوتر والدافعية والقدرة العالية على البقاء نشيطًا ومليئًا بالطاقة.

الاستثارة الحسية Sensual Overexcitability:

وتتمثل في التمييز الحسي المتقدم والحساسية للتجارب الحسية بصورة عامة.

الاستثارة الانفعالية Emotional Overexcitability: وتتمثل في عمق وشدة الحياة الانفعالية والتي يعبر عنها بمدى واسع من المشاعر والتعاطف والاهتمام بالعلاقات وحس عالي بالمسؤولية والتقييم الذاتي.

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

الاستثارة التخيلية Imaginational Overexcitability: وتتمثل في الخيال الحيوي وغِنى التداعيات أثناء التخيل، وتيسر الأحلام والتخيلات والابتكارات وكثرتها، والروحانية Animisms، والإعجاب بما هو غير معتاد.

الاستثارة العقلية Intellectual Overexcitability: وتتمثل في الشغف تجاه المعرفة والاكتشاف والتساؤل، وحب الأفكار والتحليل النظري، والبحث عن الحقيقة (Piechowski, 1986,P. 191).

أما إجرائيًا فتعرف الاستثارة الفائقة بأنها: الدرجة التي يحصل عليها الفرد على مقياس الاستثارة الفائقة الثاني – The Overexcitabilities Questionnaire Tow (OEQ-2) المستخدم في الدراسة الحالية بأبعاده الخمسة وهي: النفسحركية والحسية والانفعالية والتخيلية والعقلية.

ثانيًا: الأعراض المرضية Pathological Symptoms:

تعرّف جمعية الطب النفسي الأمريكية The American Psychiatric Association (APA) الاضطراب النفسي بأنه: حالات صحية تتضمن تغيرات في المشاعر أو التفكير أو السلوك (أو جميعها) والتي تعكس وجود خلل في الوظائف النفسية أو البيولوجية أو العمليات النمائية، ويؤدي الاضطراب النفسي إلى الكرب و/أو الإعاقة في النشاط الاجتماعي والمهني وغيرها من المجالات الهامة (American Psychiatric Association, 2015).

أما إجرائيًا فهي: الدرجة التي يحصل عليها الفرد على قائمة الأعراض المعدلة Symptom Checklist-90-Revised (SCL-90-R) المستخدمة في الدراسة الحالية على الأبعاد التالية: الجسدنة، الوسواس القهري، الاكتئاب، القلق، الذهان.

ثالثًا: الطلبة الموهوبون Gifted Students:

عرَّف مارلاند Marland (1972, P. 82) الموهوب بأنه "من يتم التعرف عليه من قبل خبراء مؤهلين على أنه موهوب، ويُظهِر قدرات متميزة تمكنه من الأداء العالي، ويتطلب برامج تربوية وخدمات خاصة تتجاوز تلك المقدمة في البرامج المعتادة في المدارس، وذلك لتحقيق الفائدة لذاته وللمجتمع، وتتضمن القدرات العالية للموهوبين الإنجاز أو القدرة المحتملة في أي من المجالات التالية (سواءً أحدها أو عددًا منها): القدرة العقلية العامة والاستعداد الأكاديمي الخاص والتفكير الإبداعي أو المنتج والقدرة القيادية والفنون الأدائية والبصرية والمهارات النفسحركية"، وهو التعريف الذي تبناه مكتب التربية الأمريكي The United State Office of Education (USOE).

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

أما إجرائيًا فالموهوبون هم طلبة مرحلة البكالوريوس الملتحقين ببرنامج الطلبة المتفوقين والموهوبين بجامعة الملك سعود في الفصل الدراسي الثاني للعام ١٤٤٢هـ.

رابعًا: الطلبة العاديون Ordinary Students:

يقصد بهم طلبة مرحلة البكالوريوس المنتظمون في الكليات العلمية والصحية والإنسانية بجامعة الملك سعود في الفصل الدراسي الثاني للعام الجامعي ١٤٤٢هـ.

الإطار النظري والدراسات السابقة

أولًا: أنماط الاستثارة الفائقة Overexcitabilities

تعد أنماط الاستثارة الفائقة واحدة من أهم مفاهيم نظرية التفكك الإيجابي Positive Disintegration Theory (PDT)؛ والاستثارة الفائقة هي خبرة فسيولوجية فائقة للمثيرات الحسية تنتج عن زيادة في الحساسية العصبية، وكلما زاد مستوى الاستثارة الفائقة زادت شدة الخبرة الحسية للإنسان في الحياة، أي أنه يصبح أكثر حساسية للخبرات في الحياة (Tillier, 2009; Mendaglio & Tillier, 2006) ، وكلمة *Overexcitability* (OE) هي ترجمة للمصطلح البولندي "nadpobudliwos´c´" وهو يعني قدرة الفرد على أن يستثار بشدة بما يفوق المستوى طبيعي، وقد تم استخدام هذا المصطلح للتعبير عن الاستثارة التي تفوق ما هو شائع أو متوسط في الشدة والمدة، وتفترض النظرية أن أنماط الاستثارة الفائقة هي ميول فطرية تظهر في خمس صور: نفسحركية، وحسية وعقلية وتخيلية وانفعالية، و هذه الفروق في الشدة والحساسية والحدة لا تفوق ما هو طبيعي وحسب، بل تختلف في نوعية الخبرة، وهي تسهم في النمو النفسي للفرد بوسائل مختلفة، وفيما يلي وصفًا لأنماط الاستثارة الفائقة فيما يلي:

١- الاستثارة النفسحركية الفائقة Psychomotor Overexcitability (PO):

تتمثل الاستثارة النفسحركية الفائقة في الحركة والتوتر والهياج والدافعية والقدرة الكبيرة على البقاء نشيطًا ومليئًا بالطاقة، ولهذا النوع من الاستثارة الفائقة مظهرين: الطاقة أو التوتر مفرط، وفي حالة التوتر يتم التعبير عنه في صورة نشاط نفسحركي مثل التشنجات اللاإرادية Tics، وقضم الأظافر والسلوك الاندفاعي، ويمكن ملاحظة هذا الفيض من الطاقة في المبالغة في الإيماءات والاهتمام بتطوير الذات.

٢- الاستثارة الحسية الفائقة Sensual Overexcitability (SO):

تتمثل الاستثارة الحسية الفائقة في التمييز المتقدم والحساسية للتجارب الحسية، ويتم التعبير عن الاستثارة الحسية الفائقة من خلال قوة الشعور بالملذات الحسية والبحث عن منفذ لتفريغ التوتر الداخلي، وتتضمن مظاهر الاستثارة الحسية الفائقة الاهتمام الواضح باللباس والمظهر والمجوهرات.

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

٣- الاستثارة الانفعالية الفائقة Emotional Overexcitability (EO):
تظهر الاستثارة الانفعالية الفائقة في عمق وشدة الحياة الانفعالية والتي يعبر عنها بمدى واسع من المشاعر، التعاطف، الاهتمام بالعلاقات، حس عالي بالمسؤولية، التقييم الذاتي، وهذا النوع من الاستثارة الفائقة ذا مظاهر عديدة، حيث يتضمن مظاهر جسدية يسهل ملاحظتها ومشاعر متطرفة وذاكرة عاطفية قوية، والخوف من الموت، والقلق حول أمور متنوعة، والمخاوف بعامة، ومشاعر الذنب والاكتئاب والرغبة في الانتحار.

٤- الاستثارة التخيلية الفائقة Imaginational Overexcitability (IO):
إن كلمة تخيلية Imaginational هو مصطلح وضعه دابروسكي ويعني "ما ينتج عن المخيلة"، وهو نقيض "الخيالي" Imaginary أي "ما ليس حقيقي"، ويمكن ملاحظة هذا النوع من الاستثارة الفائقة في التشتت الدائم وأحلام اليقظة، وهي نتيجة للحركة الحرة للمخيلة، كما تظهر في صورة الأوهام والتفكير المليء بالصور المتحركة الحية والتعبيرية والمجاز اللغوي والابتكار، وحيوية الخيال وغِنى التداعيات أثناء التخيل، وكثرة الأحلام والتخيلات والابتكارات، والروحانية، والإعجاب بما هو غير معتاد.

٥- الاستثارة العقلية الفائقة Intellectual Overexcitability (IO):
تبدو الاستثارة العقلية الفائقة في الشغف تجاه المعرفة والاكتشاف وحب الأفكار والتحليل النظري والبحث عن الحقيقة، ويرتبط هذا النوع من الاستثارة بنشاط عقلي كثيف ومتسارع يتم التعبير عنه في صورة رغبة في الفهم والاستفسار وطرح الأسئلة حول المجهول وحب للحقيقة والتعلم (Piechowski, 1986; Mendaglio & Tillier, (2006.

إن أنماط الاستثارة الفائقة هذه، بالإضافة إلى مواهب وقدرات إبداعية محددة، هي الهبات الأصيلة التي يولد بها الإنسان، ويحدد الوالدين والأقران والمدرسة والتاريخ والثقافة كيف ستظهر هذه الهبات، ويتراوح الأفراد في درجة امتلاكهم لعدد ومستويات أنماط الاستثارة الفائقة، وتطلب نظرية التفكك الإيجابي أن تكون جميع أنماط الاستثارة الفائقة متوفرة، وثلاث منها في مستوى مرتفع، لكي يحدث نمو إنساني متقدم (Mendaglio, 2002).

ثانيًا: الأعراض النفسية المرضية Pathological Symptoms:
تعرّف جمعية الطب النفسي الأمريكية (APA) The American Psychiatric Association الاضطراب النفسي بأنه: حالات صحية تتضمن تغيرات في المشاعر أو التفكير أو السلوك (أو جميعها) والتي تعكس وجود مشكلة في الوظائف

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

النفسية، ويؤدي الاضطراب النفسي إلى الكرب و/أو الإعاقة في النشاط الاجتماعي والمهني والعائلي (American Psychiatric Association, 2015).

ومما سبق يتضح أن الاضطرابات النفسية هي اختلالات وظيفية تظهر على شكل أعراض نفسية وجسمية عديدة، تؤثر على توافق الشخص نفسيًا واجتماعيًا وتعيق إنتاجه وممارسة حياته بشكل طبيعي (المطيري، ٢٠٠٥).

وقد أشارت منظمة الصحة العالمية World Health Organization (WHO) إلى أن أكثر الاضطرابات النفسية شيوعًا تقع في فئتين تشخيصيتين: اضطرابات الاكتئاب واضطرابات القلق، وتنتشر هذه الاضطرابات بشكل كبير بين السكان، حيث يقدر أن (٤.٤%) من سكان العالم و(١٦%) من سكان الشرق الأوسط يعانون من اضطرابات المزاج ، بينما تنتشر اضطرابات القلق بنسبة (٣.٦%) من سكان العالم، و(١٢%) من سكان الشرق الأوسط في العام ٢٠١٥، وذلك بحسب تقارير منظمة الصحة العالمية، وتتراوح هذه الأعراض في شدتها من متوسطة إلى شديدة، وتستمر من أشهر إلى سنوات، وهذه الاضطرابات هي حالات مرضية يمكن تشخيصه (World Health Organization, 2017).

كما أظهر المسح الوطني للصحة النفسية في المملكة العربية السعودية الذي أجري في العام ٢٠١٦، أن نسبة ٣٤% من السعوديين تنطبق عليهم معايير تشخيص اضطرابات الصحة النفسية في فترة من الفترات، وأن نسبة ٢ من كل ٥ من الشباب السعودي تنطبق عليهما معايير تشخيص اضطرابات الصحة النفسية في فترة من الفترات، كما وجد أن أكثر اضطرابات الصحة النفسية شيوعًا في المملكة العربية السعودية هي: اضطراب قلق الانفصال Separation anxiety disorder، اضطراب فرط الحركة ونقص الانتباه *Attention* deficit hyperactivity disorder (ADHD)، اضطراب الاكتئاب الرئيس Major Depressive *Disorder (MDD)*، الرهاب الاجتماعي Social *anxiety* disorder، اضطراب الوسواس القهري *obsessive-compulsive disorder (OCD)* (مركز الملك سلمان لأبحاث الإعاقة، ٢٠١٩)، وهي أبرز الاضطرابات التي تشيع بين فئة الموهوبين بحسب الدراسات التي سيتم عرضها فيما يتقدم، والتي تهتم الدراسة الحالية ببحثها.

وقد صنفت الجمعية الأمريكية للطب النفسي في الدليل التشخيصي والإحصائي الخامس الاضطرابات العقلية إلى عشرين فئة، من أبرزها: الاضطرابات العصبية النمائية، اضطرابات طيف الفصام والاضطرابات الذهانية الأخرى، والاضطرابات ثنائية القطب والاضطرابات ذات الصلة، والاضطرابات الاكتئابية، اضطرابات

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

الحصر، والوساوس القهرية والاضطرابات ذات الصلة، الاضطرابات المرتبطة على الصدمة أو بالعوامل المجهدة، والاضطرابات التفككية، والعرض الجسدي والاضطرابات ذات الصلة، اضطرابات التغذية والأكل، اضطرابات الإفراغ، اضطرابات النوم واليقظة، وغيرها من الاضطرابات (American Psychiatric Association, 2013).

ثالثًا: الموهبة Giftedness

يُعرف المعجم الوسيط الموهبة بأنها العطية، وهي من الهبه، فوهب فلان الشي أي أعطاه إياه بلا عوض، والموهبة هي الاستعداد الفطري لدى المرء للبراعة في فن أو نحوه (أنيس ومنتصر والصوالحي وأحمد، ٢٠٠٤)، ويعرّف قاموس ويبستر Webster الموهوب بأنه من يملك قدرة طبيعية عظيمة (Merriam-Webster, 2021)، أما علميًا فرأى الباحثون في مجال الموهبة أنه لا يوجد إجماع على تعريف عام لها، حيث ذكر اكرمان Ackerman (1997) أن واحدة من أهم مشكلات التعرف على الموهوبين تنشأ من الالتباس في المجال حول ماهية الموهبة وكيف يجب أن تُعرّف، وذكر القريطي (٢٠١٣) أنه في بادئ الأمر كان يقصد بمصطلح الموهبة Giftedness القدرات الخاصة التي تمكن الفرد من التفوق في مجالات غير أكاديمية، كالفنون والقيادة الاجتماعية والموسيقى والشعر والتمثيل والمهارات الميكانيكية، وكانت الفكرة الشائعة حينها هي أن هذه الاستعدادات ذات أصل تكويني وراثي لا يمكن تغييره، وأنها غير متصلة بالذكاء، وهو الأساس الذي بنيت عليه بحوث جالتون Galton عن العبقرية الموروثة عام ١٨٦٩، ولكن هذه النظرة إلى الموهبة تغيرت لاحقًا، ولا سيما مع ما أسفرت عنه نتائج البحوث من أن الذكاء عامل رئيس في تكوين المواهب ونموها، وأنها محصلة للتفاعل بين كل من العوامل الوراثية من جانب، والعوامل الدافعية، وخصائص شخصية للفرد، والعوامل الأسرية والمدرسية والمجتمعية من جانب آخر، إضافة إلى ما أكدته هذه النتائج من أن المواهب لا تقتصر على المجالات غير الأكاديمية فحسب، وإنما تشمل المجالات الأكاديمية أيضًا.

ويوضح كلارك وزيمرمان Clark and Zimmerman (1994) ما يُقصد بكل مجال من المجالات الستة المذكورة فيما يلي:

١- **القدرة العقلية العامة** General Intellectual Ability: يقصد بها مجموعة القدرات التي ترتبط بالأداء المدرسي المرتفع، مثل الجوانب اللفظية والعددية والذاكرة والاستدلال، والتي تقيسها اختبارات الذكاء التقليدية أو يُستدل عليها من خلال التحصيل الأكاديمي.

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

٢- **الاستعداد الأكاديمي الخاص** Specific Academic Aptitude: تتضمن الأداء المرتفع في مجال أو أكثر من المجالات التي يتضمنها المنهج الدراسي، كالرياضيات أو العلوم أو اللغة.

٣- **التفكير الإبداعي أو الإنتاجي** Creative or Productive Thinking: أي إظهار استعدادات وقدرات غير عادية من حيث التفكير الإبداعي والانتاجي والأصالة في حل المشكلات والمرونة في التفكير وطلاقة الأفكار.

٤- **القدرة القيادية** Leadership Ability: وهي التمتع باستعدادات اجتماعية ومهارات قيادية رفيعة، والمقدرة على التأثير على الآخرين في النواحي العقلية أو الاجتماعية أو الدينية أو السياسية، بالإضافة إلى القدرة على تحسين العلاقات الإنسانية، ومساعدة الآخرين على تحقيق الأهداف.

٥- **القدرة الفنية الأدائية والبصرية** Visual and Performance Arts: أي التمتع بقدرات ومهارات غير عادية في الفنون البصرية والأدائية، كالفنون التشكيلية والموسيقية والتمثيلية والأدبية.

٦- **المهارة النفسحركية** Psychomotor Ability: أي امتلاك قدرات نفسحركية ومهارات رياضية فائقة، ويطلق عليهم الموهوبين حركيًا ورياضيًا Kinesthetically or Athletically Gifted.

وجدير بالذكر أن مكتب التربية الأمريكي قد أدخل تعديلًا على هذا التعريف عام ١٩٧٦، حذفت بمقتضاه القدرة النفسية الحركية لكونها متضمنة في فئة الفنون البصرية والأدائية، وتذكر جولي وروبنز Jolly and Robins (2016) في مقالة بعنوان " مابعد تقرير مارلاند: أربعون عامًا من التطور؟" والتي نشرت في مجلة تعليم الموهوبين، أن هذا التعريف للموهبة يعد نقطة تحول في تاريخ تعليم الموهوبين، ومازالت محكًا هامًا في المجال حتى اليوم، وهو التعريف الذي تعتمده الدراسة الحالية، لما له من أهمية وشموليته للقدرات الأكاديمية وغير الأكاديمية، وللعامل العام والقدرات الخاصة.

الدراسات السابقة

تمت مراجعة الدراسات التي تناولت أنماط الاستثارة الفائقة وعلاقتها ببعض الأعراض النفسية وتقسيمها إلى ثلاث محاور، وفيما يلي عرضها:

المحور الأول: أنماط الاستثارة الفائقة وعلاقتها ببعض المتغيرات.

أجريت العديد من الدراسات للكشف عن العلاقة بين أنماط الاستثارة الفائقة وعدد من المتغيرات الهامة كمتغير النوع، كما اهتمت بالفروق بين الفئات المختلفة في أنماط الاستثارة الفائقة، من بين هذه الدراسات دراسة وينكلر Winkler (2014)

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

والتي هدفت لفحص البحوث التي تقارن بين الموهوبين وغير الموهوبين في مستوى الاستثارة الفائقة في الولايات المتحدة الأمريكية، وذلك باستخدام المراجعة المنهجية Systematic Review، واعتمدت المراجعة المنهجية على تلك الدراسات التي استخدمت مقياس أنماط الاستثارة الفائقة الثاني The Overexcitabilities Questionnaire – Two (OEQ-2) من إعداد فالك وآخرون .Falk et al (1999)، وتكونت عينة الدراسة من (١٦) بحثًا تم نشرها من عام ١٩٨٤ وحتى ٢٠١١، وكشفت النتائج أنه من غير الواضح أن الموهوبين لديهم ارتفاع دال في أنماط الاستثارة الفائقة مقارنة بغير الموهوبين.

وبالمثل هدفت دراسة الشياب والخطيب (٢٠١٥) إلى التعرف على الفروق في أنماط الاستثارة الفائقة بين الموهوبين والعاديين في مدارس مدينة السلط بالأردن، وتم استخدام المنهج الوصفي الارتباطي، وقد تكونت عينة الدراسة من (٣٣٦) طالبًا وطالبة في المدارس التابعة لمديرية التربية والتعليم ومدارس الملك عبدالله للتميز في مدينة السلط في الأردن، منهم (١٠٠) طالبٍ وطالبة من الموهوبين، واستخدمت الدراسة مقياس الاستثارة الفائقة الثاني- Overexcitability Questionnaire Two (OEQ-2) من إعداد فالك وآخرون، وأظهرت النتائج وجود فروق في جميع أنماط الاستثارة الفائقة بين الموهوبين والعاديين لصالح الموهوبين.

وفي نفس السياق أجرى المكصوصي (٢٠١٧) دراسة هدفت للتعرف على مستوى أنماط الاستثارة الفائقة لدى الطلبة الموهوبين والعاديين وفق متغير النوع، وذلك باستخدام المنهج الوصفي الارتباطي، وقد تكونت عينة الدراسة من (٥٠٠) طالب وطالبة من طلبة المرحلة الثانوية في مدينة النجف في العراق، بحيث كان عدد المتفوقين (٢٥٠) طالبًا وطالبة، وعدد الطلبة العاديين (٢٥٠) طالبًا وطالبة، وقد تم استخدام مقياس أنماط الاستثارة الفائقة الثاني Overexcitability Questionnaire-Two (OEQ-2) من إعداد فالك وآخرون، وقد أظهرت نتائج الدراسة ارتفاع مستوى أنماط الاستثارة الفائقة لدى كلاً من الموهوبين والعاديين إلّا أن الموهوبون حصلوا على درجات أعلى في أنماط الاستثارة الفائقة، كما وُجِدت فروق في الاستثارة الفائقة الانفعالية بين الذكور والإناث من الموهوبين لصالح الإناث الموهوبات، بينما لم توجد فروق بين الجنسين من الموهوبين في بقية أنماط الاستثارة الفائقة (النفسحركية والحسية والتخيلية والعقلية)، وقد وُجدت فروق بين الذكور والإناث من العاديين في الاستثارة الفائقة الانفعالية لصالح الإناث ، بينما لم توجد فروق بين الجنسين من العاديين في أنماط الاستثارة الفائقة المتبقية (النفسحركية والحسية والتخيلية والعقلية).

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

كما أجرى الربيعي والبعاج (٢٠١٧) دراسة هدفت إلى التعرف على الفروق بين الجنسين في أنماط الاستثارة الفائقة، باستخدام المنهج الوصفي الارتباطي، وتكونت عينة البحث من (٤٠٠) طالبٍ وطالبة من طلبة جامعة بغداد في العراق، طُبق عليهم مقياس أنماط الاستثارة الفائقة الثاني من إعداد فالك وآخرون، وقد أظهرت النتائج ارتفاعًا في أنماط الاستثارة لدى طلبة الجامعة، واتخذت الأنماط الترتيب التالي: (الانفعالية، التخيلية، الحسية، العقلية، الحركية)، ولم توجد فروق دالة بين الجنسين في جميع أنماط الاستثارة الفائقة.

وفي الاتجاه نفسه أجرى التميمي (٢٠١٨) دراسة هدفت للتعرف على الفروق في أنماط الاستثارة الفائقة تبعًا لمتغير النوع، باستخدام المنهج الوصفي الارتباطي، وتكونت عينة البحث من (٤٠٠) طالبٍ وطالبة من طلبة المرحلة الإعدادية في العراق، وقد استخدمت الدراسة مقياس أنماط الاستثارة الفائقة من إعداد الباحث عام ٢٠١٨، وأشارت النتائج إلى وجود ارتفاع في أنماط الاستثارة الفائقة لدى طلبة المرحلة الإعدادية، وفروق دالة في مستوى أنماط الاستثارة الفائقة تبعًا لمتغير النوع لصالح الذكور.

كذلك أجرت أمل غنايم (٢٠٢٠) دراسة هدفت إلى الكشف عن أنماط الاستثارة الفائقة لدى المتفوقين أكاديميًا تبعًا للنوع، باستخدام المنهج الوصفي الارتباطي، وقد أجريت هذه الدراسة على العينة من (٢٨) طالبٍ وطالبة من المتفوقين أكاديميًا بكلية التربية بجامعة قناة السويس بمصر، طُبق عليهم مقياس أنماط الاستثارة الفائقة الثاني إعداد فالك وآخرون، وقد أظهرت النتائج عدم وجود فروق في جميع أنماط الاستثارة الفائقة تبعًا لمتغير النوع عدا نمط الاستثارة النفسحركية حيث كانت الفروق لصالح الذكور.

كما أجرت نوره القضيب (٢٠٢٠) دراسة هدفت إلى الكشف عن الفروق في أنماط الاستثارة الفائقة بين الطلبة الموهوبين والعاديين، ومعرفة الفروق في أنماط الاستثارة الفائقة تبعًا للنوع، باستخدام المنهج الوصفي الارتباطي، وقد تكونت عينة الدراسة من (٧٨٠) طالبًا وطالبة، منهم (٣٩٠) طالبٍ وطالبة من الطلبة الموهوبين الملتحقين في الفصول الخاصة بالموهوبين، و(٣٩٠) من الطلبة العاديين في المراحل الابتدائية والمتوسطة والثانوية في مدينة الرياض بالمملكة العربية السعودية، وتم تطبيق مقياس الاستثارة الفائقة الثاني لفالك وآخرون، وقد توصلت نتائج الدراسة إلى وجود فروق في أنماط الاستثارة الفائقة بين الموهوبين والعاديين لصالح الموهوبين، كما تفوقت الإناث في الدرجة الكلية للاستثارة الفائقة وفي الاستثارة الانفعالية والحسية والخيالية على الذكور.

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

أيضًا قام البلاح (٢٠٢٠) بدراسة هدفت للتعرف على الفروق بين الذكور والإناث في أنماط الاستثارة الفائقة، باستخدام المنهج الوصفي الارتباطي، وقد تكونت عينة البحث من (٦٠) طالبٍ وطالبة من الموهوبين في المرحلة الثانوية بمدينة الإحساء في المملكة العربية السعودية، وتم تطبيق مقياس أنماط الاستثارة الفائقة الثاني من إعداد فالك وآخرون في عام ١٩٩٩، وقد أظهرت النتائج وجود فروق في أنماط الاستثارة الفائقة النفسحركية والتخيلية بين الجنسين لصالح الذكور وفي أنماط الاستثارة الفائقة الحسية والانفعالية لصالح الإناث.

كما أجرى عبد المجيد (٢٠٢٢) دراسة هدفت إلى الكشف عن مستوى أنماط الاستثارة الفائقة لدى طلبة مدرسة المتفوقين للعلوم والتكنولوجيا في الإسكندرية في مصر، وكذلك الفروق في أنماط الاستثارة الفائقة وفق متغير النوع، وذلك باستخدام المنهج الوصفي الارتباطي، وقد تم تطبيق ومقياس أنماط الاستثارة الفائقة الثاني من إعداد فالك وآخرون، على عينة تكونت من (٢٣٨) طالبٍ وطالبة، وقد توصلت نتائج الدراسة إلى ارتفاع مستوى أنماط الاستثارة الفائقة لدى عينة الدراسة ماعدا الاستثارة الحسية الفائقة كانت ذات مستوى متوسط، كما وجدت فروق ذات دلالة إحصائية في نمط الاستثارة الانفعالية الفائقة لصالح الإناث، وفي الاستثارة النفسحركية الفائقة لصالح الذكور، بينما لم توجد فروق دالة إحصائيًا في أنماط الاستثارة الفائقة الحسية والعقلية والتخيلية الفائقة وفي الاستثارة الفائقة الكلية ترجع للنوع الاجتماعي.

المحور الثاني: الأعراض النفسية المرضية لدى الموهوبين.

يعرض هذا المحور الدراسات التي تناولت بعض المشكلات والأعراض النفسية التي يتعرض لها الطلبة الموهوبين، فيما يلي:

أجرى النواصرة (٢٠١٧) دراسة هدفت إلى الكشف عن الصحة النفسية لدى الموهوبين بمدارس عجلون بالأردن، باستخدام المنهج الوصفي الارتباطي، وقد بلغ عدد العينة (١٠٠) طالبٍ وطالبة من الموهوبين، طُبق عليهم اختبار الصحة النفسية من اعداد الباحث عام ٢٠١٧، وقد أظهرت النتائج أن الطلبة الموهوبين يتمتعون بدرجة عالية من الصحة النفسية.

ومن بين الدراسات التي اهتمت بالصحة النفسية لدى الموهوبين أيضًا دراسة إبراهيم (٢٠١٨) التي سعت لفحص مستوى الصحة النفسية لدى الطلاب الموهوبين بمدارس ولاية الخرطوم بالسودان، باستخدام المنهج الوصفي الارتباطي، وقد تكونت العينة من (٩١) طالبًا وطالبة، طُبق عليهم مقياس الصحة النفسية من إعداد إسماعيل ومرسي عام ٢٠٠٧، وتوصلت نتائج الدراسة إلى أن مستوى الصحة النفسية مرتفع لدى الطلبة الموهوبين.

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

كذلك أجرت اللحياني (٢٠٢٠) دراسة هدفت إلى الكشف عن الاكتئاب لدى الموهوبات والعاديات بالمرحلة الثانوية في مدينة مكة في المملكة العربية السعودية، واعتمدت الدراسة المنهج الوصفي (الارتباطي – السببي المقارن)، وتم استخدام مقياس بيك للاكتئاب The Beck Depression Inventory-II (BDI-II) من إعداد بيك وزملاؤه .Beck, et al على عينة تكونت من (١٨٥) طالبة منهن (١٠٩) من العاديات و(٤٦) من الموهوبات في المرحلة الثانوية، وأظهرت النتائج وجود فروق دالة إحصائيًا بين الموهوبات والعاديات في متغير الاكتئاب لصالح الموهوبات.
وقام محمود (٢٠٢٠) بدراسة هدفت إلى التعرف على المشكلات الأكاديمية والانفعالية والاجتماعية لدى الطلبة الموهوبين أكاديميًا بجامعة الأمير سطام بن عبد العزيز بمدينة الرياض في المملكة العربية السعودية، باستخدام المنهج الوصفي، وقد تكونت العينة من (١٨٠) طالبٍ وطالبة من الموهوبين أكاديميًا، طبُق عليهم مقياس من إعداد الباحث، وأشارت نتائج الدراسة أن المشكلات النفسية جاءت في المرتبة الأولى يليها المشكلات الأكاديمية والاجتماعية، وهذه المشكلات النفسية تتمثل في معاناتهم من الإحباط والقلق والخوف المرضي والخوف من الفشل والغضب والنقد الذاتي المفرط، بينما كانت المشكلات الاجتماعية تتمثل في شعورهم بالضيق من نعتهم بالموهوبين، ولم توجد فروق دالة احصائيًا في مشكلات الطلبة الموهوبين أكاديميًا تعزى للنوع.

وفي دراسة أجرتها الزوايده والمصبحيين (٢٠٢٢) هدفت للتعرف على مستوى الصحة النفسية لدى الطلبة الموهوبين في مدرسة الملك عبدالله للتميز في محافظة العقبة في الأردن، وكذلك الفروق في الصحة النفسية لدى الموهوبين وفقًا لمتغير النوع (ذكر، أنثى)، باستخدام المنهج الوصفي الارتباطي، وتكونت العينة من (١٢٩) طالب و(١٣٦) طالبة، طبق عليهم مقياس الصحة النفسية من إعداد الباحث، وقد أظهرت النتائج أن مستوى الصحة النفسية جاء متوسطًا، ولم توجد فروق في الصحة النفسية بين الطلاب والطالبات.

المحور الثالث: أنماط الاستثارة الفائقة وعلاقتها ببعض الأعراض النفسية

يعرض هذا المحور الدراسات التي تناولت العلاقة بين أنماط الاستثارة الفائقة وبعض الأعراض النفسية، كما يلي:

قام هاريسون وهانجان Harrison and Haneghan (2011) بدراسة هدفت لفحص العلاقة بين أنماط الاستثارة الفائقة والأرق وقلق الموت والخوف من المجهول، باستخدام المنهج الوصفي الارتباطي، وقد تضمنت العينة (٧٣) من الطلبة الموهوبين، و(١٤٣) من طلبة المدارس المتوسطة والثانوية من العاديين في الولايات

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

المتحدة الأمريكية، طُبق عليهم مقياس أنماط الاستثارة الفائقة الثاني من إعداد فالك وآخرون، واستبيان قلق الموت The Death Anxiety Questionnaire (DAQ) إعداد كونتي وبكر-وينير وبُلتشيك Conte, Bakur-Weiner and Plutchik، وقد أشارت النتائج إلى وجود مستويات عالية من الخوف من المجهول والأرق لدى الموهوبين مقارنة بالعاديين، ووجود فروق بين الفئتين في أنماط الاستثارة الفائقة لصالح الموهوبين، وأن المستويات الأعلى من منها لدى الموهوبين ارتبطت بدرجة أعلى من القلق والأرق.

أيضًا أجرى العازمي (٢٠١٥) دراسة هدفت إلى تحديد أنماط الاستثارة النفسية الفائقة الأكثر شيوعًا لدى الموهوبين والعاديين، ومعرفة ما إذا كانت توجد فروق بين الطلبة الموهوبين والعاديين في أنماط الاستثارة الفائقة وأبعاد الشخصية (انبساطية- عصابية- ذهانية)، وما إذا كانت توجد فروق في أنماط الاستثارة الفائقة تعزى للنوع (ذكور- إناث)، وتم استخدام المنهج الوصفي الارتباطي، وقد بلغت العينة (٧٨٨) طالبًا وطالبة من طلبة التعليم العام في محافظة الأحمدي بالكويت، ولتحقيق أهداف الدراسة تم استخدام مقياس أنماط الاستثارة الفائقة الثاني من إعداد فالك وآخرون، وأشارت النتائج لوجود فروق ذات دلالة إحصائية ناتجة عن تأثير عامل الجنس (ذكر – أنثى) في الاستثارة النفسحركية لصالح الذكور، بينما تفوقت الإناث في الاستثارة الحسية والانفعالية والتخيلية، ولم توجد فروق في الاستثارة العقلية بين الجنسين، كما خلصت النتائج إلى وجود فروق في جميع أنماط الاستثارة بين الموهوبين والعاديين لصالح الموهوبين، وكذلك فروق في بعدي العصابية والذهانية لصالح الموهوبين.

وأجرى كل من ثومسون وجاك Thomson and Jaque (2016) دراسة هدفت للتعرف على مستوى أنماط الاستثارة الفائقة لدى مجموعة من الموهوبين في الرقص والغناء الأوبرالي والرياضة بالولايات المتحدة الأمريكية، وكذلك إمكانية التنبؤ بالقلق والاكتئاب والعار والنزعة الخيالية fantasy proneness من خلال أنماط الاستثارة الفائقة، باستخدام المنهج الوصفي الارتباطي، واستخدم الباحثان مقياس بيك للقلق The Beck Anxiety Inventory ومقياس بيك للاكتئاب Beck Depression Inventory وغيرها من المقاييس على عينة تكونت من (٨٤) راقصًا و(٦٢) مغنٍ أوبرا و(٤٩) رياضيًا، وقد أظهرت نتائج الدراسة أن الراقصين ومغنين الأوبرا حصلوا على درجات أعلى في جميع أنماط الاستثارة الفائقة، وفي القلق والاكتئاب مقارنة بالرياضيين، كما وجد الباحثين أنه يمكن التنبؤ بالعار والقلق والاكتئاب من خلال الاستثارة الفائقة الانفعالية والتخيلية.

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

بينما هدفت دراسة كاربنسكيا وآخرون .Karpinskia et al (2017) إلى الكشف عن العمليات العصبية النفسية المناعية لدى أعضاء جمعية منسا الأمريكية *American Mensa*، وقد تم استخدام المنهج الوصفي، وتكونت عينة الدراسة من (٣٧١٥) عضوًا من أعضاء الجمعية والتي ينظم إليها من يفوق ذكاؤهم ٩٨% من المجتمع، وقد أظهرت نتائج الدراسة أن لدى الموهوبين قابلية عالية للإصابة باضطرابات المزاج واضطرابات القلق وفرط الحركة وتشتت الانتباه واضطراب طيف التوحد والاضطرابات الجسدية، والربو والأمراض المناعية، وذلك مقارنة بمتوسطات الإحصاءات الوطنية، كما تشير النتائج إلى أن الاستثارة الفائقة ترتبط بقابلية عالية للاضطرابات النفسية والجسمية لدى الموهوب.

تعقيب على الدراسات السابقة

من خلال استعراض الدراسات السابقة، تلحظ الباحثة ما يلي:

١-بينما تشير بعض الدراسات إلى أنه توجد فروق في جميع أنماط الاستثارة الفائقة تعزى إلى النوع لصالح الذكور مثل دراسة التميمي (٢٠١٨)، إلّا أن غالبية الدراسات تختلف في وجود هذه الفروق واتجاهها، فعلى سبيل المثال تشير دراسة العازمي (٢٠١٥) أن الإناث تفوقن على الذكور في جميع أنماط الاستثارة عدا الاستثارة الحركية، بينما تذكر دراسة القضيب (٢٠٢٠) أن الفروق في أنماط الاستثارة الفائقة كانت لصالح الإناث في الدرجة الكلية لأنماط الاستثارة الفائقة وفي الاستثارة الانفعالية والخيالية، ولم تجد دراسة الربيعي والبعاج (٢٠١٧) وغنايم (٢٠٢٠) فروقًا في أنماط الاستثارة الفائقة بين الذكور والإناث عدا الاستثارة الحركية التي كانت الفروق فيها لصالح الذكور، وكذلك لم تجد دراسة المكصوصي (٢٠١٧) فروقًا بين الذكور والإناث في أنماط الاستثارة ماعدا الاستثارة الانفعالية الفائقة، بينما وجد البلاح (٢٠٢٠) فروقًا في أنماط الاستثارة النفسحركية والتخيلية بين الجنسين لصالح الذكور وفي أنماط الاستثارة الفائقة الحسية والانفعالية لصالح الإناث، وكذلك وجد عبد المجيد (٢٠٢٢) فروقًا دالة إحصائيًا في أنماط الاستثارة الانفعالية الفائقة لصالح الإناث، وفي الاستثارة النفسحركية لصالح الذكور، وعدم وجود فروق دالة إحصائيًا في أنماط الاستثارة الفائقة الحسية والعقلية والتخيلية الفائقة، ومما سبق يتضح عدم وجود اتفاق بين الدراسات على وجود فروق بين الذكور والإناث في أنماط الاستثارة الفائقة، والاتجاه الذي تتخذه هذه الفروق إن وجدت، وهو ما يبرر القيام بالدراسة الحالية.

٢-تعارضت نتائج الدراسات السابقة فيما يتعلق بوجود فروق في أنماط الاستثارة الفائقة بين الموهوبين وغير الموهوبين، فقد وجدت دراسة هاريسون وهانجان

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

Harrison and Haneghan (2011) والعازمي (٢٠١٥) والشياب والخطيب (٢٠١٥) والمكصوصي (٢٠١٧) والقضيب (٢٠٢٠) فروقًا في أنماط الاستثارة الفائقة لصالح الموهوبين، بينما لم تجد دراسة وينكلر Winkler (2014) دلالة على وجود هذه الفروق، ولذا فقد تسهم الدراسة الحالية في إثراء المعرفة العلمية النفسية فيما يتعلق بالتحقق من وجود فروق بين الفئتين في أنماط الاستثارة الفائقة.

٣-تلاحظ الباحثة وجود اختلاف بين نتائج الدراسات فيما يتعلق بالصحة النفسية للموهوبين حيث تشير نتائج دراسة النواصرة (٢٠١٦) وإبراهيم (٢٠١٨) إلى أن وجود مستوى عالٍ من الصحة النفسية لدى الموهوبين، وكذلك نتائج الزوايدة والمصبحيين (٢٠٢٢) والتي تشير إلى أن الصحة النفسية متوسطة لدى الموهوبين، وهو ما يتناقض مع نتائج دراسة ميرنيكسا وآخرون .Mirnicsa et al (2015) التي تشير إلى وجود مشكلات في عدة جوانب (بيئية، اجتماعية، انفعالية، دافعية، معرفية، تقدير الذات، التكيف، وتنظيمية) ونتائج دراسة محمود (٢٠٢٠) والتي وجدت مشكلات نفسية عدة لدى الموهوبين، والتي منها الإحباط والقلق والخوف المرضي والخوف من الفشل والغضب والنقد الذاتي المفرط بالإضافة للمشكلات الأكاديمية والاجتماعية، وكذلك نتائج دراسات هاريسون وهانجان Harrison and Haneghan (2011) وبكر وإسحاق Bakar and Ishak (2014) والعازمي (٢٠١٥) واللحياني (٢٠٢٠) التي تشير إلى وجود مستويات عالية من القلق والاكتئاب والذهانية والعصابية والأرق وغيرها من الأعراض النفسية لدى عينة الموهوبين، مما يبرر القيام بالدراسة الحالية.

٤-اهتمت عدة دراسات بالعلاقة بين أنماط الاستثارة الفائقة وعدد من الاضطرابات النفسية مثل دراسة والعازمي (٢٠١٥) وهاريسون وهانجان Harrison and Haneghan (2011) وفايك Vuyk (2010) وثومسون وجاك Thomson and Jaque (2016) ودراسة كاربنسكيا وآخرون .Karpinskia et al (2017) التي أشارت إلى وجود علاقة بين أنماط الاستثارة الفائقة والارتفاع في بعدي العصابية والذهانية، والقلق والأرق والاكتئاب والخوف من الموت والمجهول وفرط الحركة وتشتت الانتباه واضطراب طيف التوحد والاضطرابات الجسدية كالحساسية البيئية وحساسية الطعام، والربو والأمراض المناعية وانخفاض التنظيم الانفعالي وجودة الحياة، ويُلحظ غياب الاهتمام بفحص العلاقة بين أنماط الاستثارة الفائقة وعدد كبير من الاضطرابات كالوسواس القهري والجسدنة والذهان وغيرها من الأعراض المرضية النفسية، والذي يتضح في قلة الدراسات التي تناولت هذه الجوانب.

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

المنهج والإجراءات

منهج الدراسة

استخدمت الباحثة في الدراسة الحالية المنهج الوصفي بنمطيه الارتباطي والمقارن، لملاءمته لطبيعة الدراسة ومتغيراتها.

مجتمع الدراسة وعينتها

يشمل مجتمع الدراسة فئتين:

١) **الموهوبون:** هم طلبة جامعة الملك سعود بمدينة الرياض من الملتحقين ببرنامج الطلبة المتفوقين والموهوبين بالفصل الدراسي الثاني في العام الدراسي الجامعي ١٤٤٢هـ، والبالغ عددهم (٢٦٣٧) طالبٍ وطالبة، ويشتمل البرنامج على مسارين رئيسين: أ) مسار المتفوقين ويبلغ عددهم الإجمالي (١٢٥٦) طالبٍ وطالبة من الحاصلين على معدل (٤.٣٠) فما فوق، والذين ينتمون لمختلف الكليات العلمية والصحية والإنسانية.

ب) مسار الموهوبين ويضم الطلبة الذين يظهرون موهبة في أحد المجالات العلمية أو الفنية، وقد بلغ عدد المنضمين لمسار الموهوبين بالبرنامج (١٧٣) طالبٍ وطالبة (جامعة الملك سعود، ٢٠٢١أ).

٢)**العاديون**: جميع طلبة مرحلة البكالوريوس المنتظمين في الأقسام العلمية والصحية والإنسانية بجامعة الملك سعود بمدينة الرياض والبالغ عددهم (٣٦٦٩٠) طالبٍ وطالبة في الفصل الدراسي الثاني للعام الجامعي ١٤٤٢هـ (جامعة الملك سعود، ٢٠٢١ب).

وقد تم اختيار العينة من المجتمع الأصلي، والمكونة من (٥٨٦) طالبٍ وطالبة بجامعة الملك سعود من المنتظمين خلال الفصل الدراسي الثاني للعام الدراسي ١٤٤٢ه، متوسط أعمارهم (٢٠,٥٧) بانحراف معياري قدره (٢.٣٣)، بواقع (٣٢٥) طالبٍ وطالبة من الملتحقين ببرنامج الطلبة المتفوقين والموهوبين، و(٢٦١) طالبٍ وطالبة من غير الملتحقين بالبرنامج، وذلك باستخدام الطريقة المتيسرة حيث تم إرسال الاستبانات في صورة الكترونية لبرنامج الطلبة المتفوقين والموهوبين وعمادة القبول والتسجيل، لتوزيعها على الطلبة الموهوبين والعاديين من الكليات الصحية والعلمية والإنسانية، ويوضح الجدول (١) خصائص العينة النهائية:

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

جدول (١): وصف خصائص عينة الدراسة

المتغير	الفئة	الموهوبين		العاديين		العينة الكلية	
		العدد	النسبة المئوية	العدد	النسبة المئوية	العدد	النسبة المئوية
النوع	ذكر	١٣١	%٤٠	١٠٩	%٤٢	٢٤٠	%٤١
	أنثى	١٩٤	%٦٠	١٥٢	%٥٨	٣٤٦	%٥٩
المجموع		٣٢٥	%١٠٠	٢٦١	%١٠٠	٥٨٦	%١٠٠
الكلية	الصحية	١٢٧	%٣٩	٥٤	%٢١	١٨١	%٣١
	العلمية	١١٦	%٣٦	١٠٣	%٣٩	٢١٩	%٣٧
	الإنسانية	٨٢	%٢٥	١٠٤	%٤٠	١٨٦	%٣٢
المجموع		٣٢٥	%١٠٠	٢٦١	%١٠٠	٥٨٦	%١٠٠
مسارات البرنامج	المتفوقين	١٣٨	%٤٢	-	-	١٣٨	%٤٢
	الموهوبين	١٤٢	%٤٤	-	-	١٤٢	%٤٤
	المتفوقين والموهوبين	٤٥	%١٤	-	-	٤٥	%١٤
المجموع		٣٢٥	%١٠٠	-	-	٣٢٥	%١٠٠
المجموع الكلي		٣٢٥	%٥٥	٢٦١	%٤٥	٥٨٦	%١٠٠

يتضح من الجدول (١) تقارب نسب الموهوبين والعاديين في العينة حيث بلغت نسبة الموهوبين (٥٥%) من العينة بينما كانت نسبة العاديين (٤٥%)، كما بلغت نسبة الطلاب (٤١%) ونسبة الطالبات (٥٩%) من العينة الكلية أي أن النسب متقاربة، ويوضح الجدول أعداد ونسب المنتمين للكليات الصحية والعلمية والإنسانية من الموهوبين والعاديين، وكذلك أعداد ونسب المنتمين لمسارات برنامج المتفوقين والموهوبين المختلفة.

أدوات الدراسة

في الدراسة الحالية تم استخدام المقاييس والأدوات التالية:

أولًا: استمارة البيانات الأولية:

وهي قائمة أولية تتضمن بعض البيانات الأولية يُطلب من العينة الإجابة عنها، وهذه البيانات هي: (العمر، الجنس، الكلية، التخصص، المستوى الدراسي، المسار الذي تم الالتحاق به في برنامج الطلبة المتفوقين والموهوبين).

ثانيًا: مقياس الاستثارة الفائقة

أ- وصف المقياس الأصلي.

تم استخدام مقياس الاستثارة الفائقة الثاني The Overexcitabilities Questionnaire – Two (OEQ-2) المعد من قبل فالك وآخرون Falk et al. (1999)، وقد صُمِّمَ هذا المقياس وفق نظرية التفكك الإيجابي لدابروسكي، ويتكون

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

من (٥٠) عبارة، يُقاس من خلالها أنماط الاستثارة الفائقة الخمسة (النفسحركية، والحسية، والعقلية، والتخيلية، والانفعالية)، ويجاب على المقياس بواسطة التقرير الذاتي من خلال متصل خماسي (لا تنطبق علي إطلاقًا، لا تنطبق، تنطبق علي إلى حد ما، تنطبق علي كثيرًا، تنطبق علي كثيرًا جدا)، والتي يتم تقديرها على التوالي بالدرجات (١-٢-٣-٤-٥)، وتشير الدرجة المرتفعة إلى مستوً مرتفع من الاستثارة الفائقة والعكس صحيح، وتتراوح الدرجات التي قد يحصل عليها المفحوص على المقياس بين (٥٠) و (٢٥٠).

وقد قام بني يونس وآخرون (٢٠١٦) بالتحقق من صدق وثبات المقياس في البيئة المحلية على عينة استطلاعية بلغت (٣٠) طالبٍ وطالبة من طلبة جامعة تبوك في العام ٢٠١٦، وتم حساب ثبات الاتساق الداخلي باستخدام الفا كرونباخ والذي بلغ (٠.٨١) للمقياس ككل، وهو أحد أكثر مقاييس أنماط الاستثارة الفائقة شيوعًا، حيث تم استخدامه

في عدة دراسات (الشياب والخطيب، ٢٠١٥؛ الربيعي والبعاج، ٢٠١٧؛ غنايم، ٢٠٢٠؛ Winkler, 2014; Harrison and Haneghan, 2011).

ب- **إجراءات التحقق من الخصائص السيكومترية في الدراسة الحالية**

للتحقق من الخصائص السيكومترية للمقياس تم تطبيق المقياس إلكترونيًا على عينة استطلاعية من طلبة جامعة الملك سعود، وتكونت العينة من (٦٧) فردًا وُزعت بشكل متكافئ، كما يتضح في الجدول (٢):

جدول (٢): توزيع أفراد العينة الاستطلاعية في ضوء كل من متغير النوع والتخصص

التخصص النوع	الكليات الصحية	الكليات العلمية	الكليات الإنسانية	النسبة
عدد الذكور	١١	١٠	١٠	%٤٦
عدد الإناث	١٢	١٣	١١	%٥٤
المجموع	٢٣	٢٣	٢١	%١٠٠

يتبين من الجدول (٢) تقارب نسب توزيع العينة بين التخصصات الصحية والعلمية والانسانية، وتقارب توزيع العينة بين الجنسين كذلك.

صدق المقياس.

صدق الاتساق الداخلي:

لحساب الصدق الداخلي للمقياس تم حساب معامل ارتباط بيرسون بين الدرجة لكل عبارة في المقياس والمجموع الكلي للدرجات على المقياس كما هو موضح في الجدول (٣):

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

جدول (٣) قيم معاملات ارتباط كل عبارة من عبارات مقياس أنماط الاستثارة الفائقة والبعد الذي تنتمي إليه

البعد	رقم العبارة	معامل الارتباط	مستوى الدلالة	البعد	رقم العبارة	معامل الارتباط	مستوى الدلالة
الاستثارة النفسحركية الفائقة	٢	٠.٣٣*	٠.٠١	الاستثارة النفسحركية الفائقة	٢١	٠.٥٤**	٠.٠١
	٧	٠.٧٢**	٠.٠١		٢٩	٠.٦٠**	٠.٠١
	١٠	٠.٧٥**	٠.٠١		٣٩	٠.٥٩**	٠.٠١
	١٥	٠.٧٣**	٠.٠١		٤٢	٠.٤٩**	٠.٠١
	١٨	٠.٦٠**	٠.٠١		٥٠	٠.٧٢**	٠.٠١
الاستثارة الحسية الفائقة	٣	٠.٥٤**	٠.٠١	الاستثارة العقلية الفائقة	٥	٠.٤٩**	٠.٠١
	٨	٠.٦٥**	٠.٠١		١٢	٠.٥٧**	٠.٠١
	١٣	٠.٦٥**	٠.٠١		١٦	٠.٦٧**	٠.٠١
	٢٧	٠.٤٢**	٠.٠١		١٩	٠.٦٧**	٠.٠١
	٣٢	٠.٧٥**	٠.٠١		٢٣	٠.٦٥**	٠.٠١
	٣٧	٠.٦١**	٠.٠١		٢٥	٠.٧١**	٠.٠١
	٣٨	٠.٧٠**	٠.٠١		٣٠	٠.٧١**	٠.٠١
	٤٥	٠.٨١**	٠.٠١		٣٦	٠.٦٤**	٠.٠١
	٤٦	٠.٥٩**	٠.٠١		٤٠	٠.٧٠**	٠.٠١
	٤٨	٠.٦٤**	٠.٠١		٤٣	٠.٦١**	٠.٠١
الاستثارة التخيلية الفائقة	١	٠.٦٩**	٠.٠١	الاستثارة الانفعالية الفائقة	٦	٠.٥٦**	٠.٠١
	٤	٠.٧٦**	٠.٠١		٩	٠.٥٣**	٠.٠١
	١٤	٠.٦٩**	٠.٠١		١١	٠.٤٣**	٠.٠١
	٢٠	٠.٥٣**	٠.٠١		١٧	٠.٥٥**	٠.٠١
	٢٢	٠.٦٢**	٠.٠١		٢٦	٠.٦٣**	٠.٠١
	٢٤	٠.٦٩**	٠.٠١		٣١	٠.٦١**	٠.٠١
	٢٨	٠.٥٠**	٠.٠١		٣٥	٠.٧١**	٠.٠١
	٣٣	٠.٤٨**	٠.٠١		٤١	٠.٥٩**	٠.٠١
	٣٤	٠.٥٤**	٠.٠١		٤٤	٠.٦٤**	٠.٠١
	٤٧	٠.٦٧**	٠.٠١		٤٩	٠.٦٦**	٠.٠١

ومن خلال الجدول (٣) تبين أن قيم معاملات الارتباط مقبولة حيث تراوحت بين (٠,٣٣-٠,٨١)، وهي ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠.٠١)، ويلاحظ أن معاملات ارتباط العبارتين السلبيتين (٣٨، ٤٤) لا يوجد لها مستوى دلالة إحصائية، ورأت الباحثة أن يتم تعديل هذه العبارتين لتصبح عبارات إيجابية، بحيث تم تغيير العبارة رقم (٣٨) والتي نصها "أنا لست حساسًا لألوان الأشياء وأشكالها وملمسها مثل بعض الأشخاص" إلى "أنا حساس لألوان الأشياء وأشكالها وملمسها" والعبارة رقم (٤٤) والتي نصها "أنا شخص غير عاطفي" إلى "أنا شخص عاطفي"، وقد

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

أدى تعديل الفقرتين إلى ارتفاع قيم معاملات الارتباط وهي ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠.٠١)، وهذا يعني أن عبارات المقياس مازالت (٥٠) عبارة تتمتع بشكل عام باتساق وصدق جيد.

ثبات المقياس

تم حساب الثبات وذلك باستخدام طريقتي معامل ألفا كرونباخ Alpha Cronbach's وطريقة التجزئة النصفية للمقياس كما يلي:

جدول (٤) حساب ثبات مقياس الاستثارة الفائقة باستخدام معامل ألفا كرونباخ وطريقة التجزئة النصفية

عدد العبارات	معامل ثبات ألفا كرونباخ	معامل ارتباط التجزئة النصفية	معامل التصحيح سبيرمان-براون
٥٠	٠.٩١	٠.٧٨	٠,٨٧

يتضح من خلال الجدول (٤) أن ثبات المقياس لمعامل ألفا كرونباخ بلغ (٠.٩١) وهو معامل ثبات مرتفع، وأيضًا نجد أن ثبات المقياس بطريقة التجزئة النصفية بعد معامل التصحيح سبيرمان-براون قد بلغ (٠,٨٧) وهو معامل ثبات مرتفع أيضا، وهذا يدل على مدى ارتفاع ثبات مقياس الاستثارة الفائقة باستخدام معامل ثبات ألفا كرونباخ وبطريقة التجزئة النصفية أيضًا.

ثالثًا: قائمة الأعراض المعدلة

أ- وصف المقياس الأصلي

تم استخدام قائمة الأعراض المعدلة Symptom Checklist-90-Revised (SCL-90-R) المعدة من قبل ديرجوتس Derogatis عام ١٩٩٤، وتتكون من عدد من المقاييس الأولية التي تتضمن (الجسدنة -الوسواس القهري-حساسية العلاقات بالآخرين-الاكتئاب-القلق-العدائية-قلق الرهاب-التخيلات البرانوئية-الذهان)، بالإضافة للعبارات الإضافية والمؤشرات العامة، ويبلغ إجمالي عدد العبارات (٩٠) عبارة، يجاب عليه بواسطة التقرير الذاتي من خلال متصل خماسي (مطلقًا - نادرًا - أحيانًا - كثيرًا - دائمًا)، والتي يتم تقديرها على التوالي بالدرجات (١-٢-٣-٤-٥)، وتتراوح الدرجات التي قد يحصل عليها المفحوص على المقياس بين (٩٠) و(٤٥٠).

وتستخدم هذه القائمة لأغراض بحثية وعيادية، وذكر ديرجوتس Derogatis (1994) وجود ما يتجاوز (١٠٠٠) دراسة أجريت على هذه القائمة للتحقق من صدقها وثباتها وتحديد فوائد استخدامها، وتعد هذه القائمة من أكثر القوائم المسحية انتشارًا واستخدامًا في تقييم حالة المريض النفسية في العيادات النفسية ومراكز

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

الإرشاد النفسي في الولايات المتحدة الأمريكية، وقد سعت الكثير من دول العالم لتقنينها واستخدامها، منها عدد من الدول العربية.

أ-إجراءات التحقق من الخصائص السيكومترية في الدراسة الحالية

للتحقق من الخصائص السيكومترية للمقياس قامت الباحثة بتطبيق المقياس إلكترونيًا على عينة استطلاعية من طلبة جامعة الملك سعود، وقد تكونت العينة الاستطلاعية من (٦٧) فردًا وُزعت بشكل متكافئ، كما يتضح في الجدول (٥):

جدول (٥): توزيع أفراد العينة الاستطلاعية في ضوء كل من متغير النوع والتخصص

التخصص / النوع	الكليات الصحية	الكليات العلمية	الكليات الإنسانية	النسبة
عدد الذكور	١١	١٠	١٠	%٤٦
عدد الإناث	١٢	١٣	١١	%٥٤
المجموع	٢٣	٢٣	٢١	%١٠٠

يتبين من الجدول (٥) تقارب نسب توزيع العينة بين التخصصات الصحية والعلمية والانسانية، وتقارب توزيع العينة بين الجنسين كذلك.

صدق المقياس

صدق الاتساق الداخلي

لحساب الصدق الداخلي للمقياس تم حساب معامل ارتباط بيرسون بين الدرجة لكل عبارة في القائمة والبعد الذي تنتمي إليه، ومن خلال الجدول (٦) تبين أن جميع قيم معاملات ارتباط العبارات بالدرجة على البعد الذي تنتمي إليه مقبولة حيث تراوحت بين (٠,٤٢-٠,٧٦) وذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠.٠١)، وهذا يعني أن جميع عبارات المقياس تتمتع باتساق وصدق جيد.

جدول (٦) قيم معاملات ارتباط كل عبارة من عبارات قائمة الأعراض المعدلة والبعد الذي تنتمي إليه

البعد	رقم العبارة	معامل الارتباط	مستوى الدلالة	البعد	رقم العبارة	معامل الارتباط	مستوى الدلالة
الجسدنة	١	٠.٦٠**	٠.٠١	حساسية العلاقات	٣٦	٠.٦٨**	٠.٠١
	٤	٠.٦٢**	٠.٠١		٣٧	٠.٦٩**	٠.٠١
	١٢	٠.٦٩**	٠.٠١		٤١	٠.٦٩**	٠.٠١
	٢٧	٠.٦٠**	٠.٠١		٦١	٠.٧٢**	٠.٠١
	٤٠	٠.٧٤**	٠.٠١		٦٩	٠.٦٨**	٠.٠١
	٤٢	٠.٧٤**	٠.٠١		٧٣	٠.٥٥**	٠.٠١
	٤٨	٠.٦٤**	٠.٠١	الاكتئاب	٥	٠.٤٢**	٠.٠١

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

				٠.٠١	٠.٦٨**	٤٩	
				٠.٠١	٠.٦٣**	٥٢	
				٠.٠١	٠.٦٥**	٥٣	
				٠.٠١	٠.٧٧**	٥٦	
				٠.٠١	٠.٧٥**	٥٨	
				٠.٠١	٠.٦٠**	٣	
				٠.٠١	٠.٥٧**	٩	
				٠.٠١	٠.٥٦**	١٠	
				٠.٠١	٠.٦٥**	٢٨	
				٠.٠١	٠.٥٩**	٣٨	الوسواس القهري
				٠.٠١	٠.٦٦**	٤٥	
				٠.٠١	٠.٦٤**	٤٦	
				٠.٠١	٠.٤٧**	٥١	
				٠.٠١	٠.٦٩**	٥٥	
				٠.٠١	٠.٥٤**	٦٥	
				٠.٠١	٠.٦٤**	٦	
				٠.٠١	٠.٥٣**	٢١	حساسية العلاقات
				٠.٠١	٠.٧١**	٣٤	
				٠.٠١	٠.٧٢**	٧٢	
				٠.٠١	٠.٦٨**	٧٨	القلق
				٠.٠١	٠.٦٨**	٨٠	
				٠.٠١	٠.٥٧**	٨٦	
				٠.٠١	٠.٦٤**	١١	
				٠.٠١	٠.٧٤**	٢٤	
				٠.٠١	٠.٦٨**	٦٣	العدائية
				٠.٠١	٠.٧٠**	٦٧	
				٠.٠١	٠.٥٥**	٧٤	
				٠.٠١	٠.٥٥**	٨١	
				٠.٠١	٠.٧٦**	١٣	
				٠.٠١	٠.٧٢**	٢٥	
				٠.٠١	٠.٦٩**	٤٧	القلق الاجتماعي
				٠.٠١	٠.٧١**	٥٠	
				٠.٠١	٠.٧٤**	٧٠	
				٠.٠١	٠.٦٣**	٧٥	
				٠.٠١	٠.٥٢**	٨٢	
				٠.٠١	٠.٥٢**	٨	الأفكار البرانوئية
				٠.٠١	٠.٦٧**	١٨	
				٠.٠١	٠.٧١**	٤٣	
٠.٠١	٠.٥٧**	١٤					
٠.٠١	٠.٦١**	١٥					
٠.٠١	٠.٥٢**	٢٠					
٠.٠١	٠.٦٨**	٢٢					
٠.٠١	٠.٧١**	٢٦					
٠.٠١	٠.٧٥**	٢٩					
٠.٠١	٠.٧٤**	٣٠					
٠.٠١	٠.٦٦**	٣١					
٠.٠١	٠.٦٩**	٣٢					
٠.٠١	٠.٧٥**	٥٤					
٠.٠١	٠.٧١**	٧١					
٠.٠١	٠.٧٣**	٧٩					
٠.٠١	٠.٦٠**	٢					
٠.٠١	٠.٦٠**	١٧					
٠.٠١	٠.٧٥**	٢٣	القلق				
٠.٠١	٠.٧٢**	٣٣					
٠.٠١	٠.٦٤**	٣٩					
٠.٠١	٠.٧٦**	٥٧					
٠.٠١	٠.٦٦**	٦٨					
٠.٠١	٠.٦٢**	٧٦	الأفكار البرانوئية				
٠.٠١	٠.٧٢**	٨٣					
٠.٠١	٠.٥٣**	٧					
٠.٠١	٠.٤٧**	١٦					
٠.٠١	٠.٥٩**	٣٥					
٠.٠١	٠.٥٩**	٦٢					
٠.٠١	٠.٧٠**	٧٧	الذهانية				
٠.٠١	٠.٥٤**	٨٤					
٠.٠١	٠.٦٨**	٨٥					
٠.٠١	٠.٦٩**	٨٧					
٠.٠١	٠.٦٩**	٨٨					
٠.٠١	٠.٧٢**	٩٠					
٠.٠١	٠.٤٧**	١٩					
٠.٠١	٠.٦٨**	٤٤					
٠.٠١	٠.٦٣**	٥٩	العبارات الاضافية				
٠.٠١	٠.٤٤**	٦٠					
٠.٠١	٠.٤٤**	٦٤					
٠.٠١	٠٧٥**	٦٦					
٠.٠١	٠.٥٨**	٨٩					

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

ثبات المقياس:

تم حساب الثبات وذلك باستخدام طريقتي معامل ألفا كرونباخ Alpha Cronbach's وطريقة التجزئة النصفية للمقياس كما يلي:

جدول (٧) حساب ثبات قائمة الأعراض المعدلة باستخدام معامل ألفا كرونباخ وطريقة التجزئة النصفية

عدد العبارات	معامل ثبات ألفا كرونباخ	معامل ارتباط التجزئة النصفية	معامل التصحيح سبيرمان-براون
٩٠	٠.٩٧٦	٠.٨٨٤	٠,٩٣٥

يتضح من خلال الجدول (٧) أن ثبات المقياس لمعامل ألفا كرونباخ بلغ (٠.٩٧٦) وهو معامل ثبات مرتفع، وأيضًا نجد أن ثبات المقياس بطريقة التجزئة النصفية بعد معامل التصحيح سبيرمان-براون قد بلغ (٠,٩٣٥) وهو معامل ثبات مرتفع أيضا، وهذا يدل على مدى ارتفاع ثبات مقياس الاستثارة الفائقة باستخدام معامل ثبات ألفا كرونباخ وبطريقة التجزئة النصفية أيضًا.

إجراءات تطبيق الدراسة

لتحقيق أهداف الدراسة قامت الباحثة بما يلي:

١- التواصل مع برنامج الطلبة المتفوقين والموهوبين بجامعة الملك سعود للحصول على تعاونهم والموافقة على إجراء الدراسة على الطلبة المنتمين للبرنامج، وتوفير المعلومات والإحصاءات الضرورية للإحاطة بخصائص مجتمع الدراسة، كما تم التواصل مع عمادة القبول والتسجيل لتوفير المعلومات والإحصاءات الضرورية حول الطلبة المنتمين لجامعة الملك سعود للإحاطة بخصائص مجتمع العاديين، وللحصول على الموافقة على إجراء الدراسة على الطلبة العاديين المنتمين للأقسام العلمية والأدبية بجامعة الملك سعود.

٢- بعد التحقق من الخصائص السيكومترية للمقاييس المستخدمة في الدراسة، تم وضعها في صورة الكترونية وإرسالها إلى إدارة برنامج الطلبة المتفوقين والموهوبين، وعمادة القبول والتسجيل لتطبيقها على العينة المحددة في العام الفصل الدراسي الثاني للعام الدراسي ١٤٤٢هـ.

٣- تم استبعاد الاستمارات غير المكتملة وعددها (٣٨).

٤- إدخال البيانات الخاصة بـ (٥٨٦) مفحوصًا ومعالجتها إحصائيًا باستخدام برنامج التحليل الإحصائي *Statistical Package for the Social Sciences (SPSS)* (النسخة ٢٥).

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

٥- عرض نتائج الدراسة ومناقشتها في ضوء مشكلة الدراسة والإطار النظري والدراسات السابقة، والمقارنة بين العاديين والموهوبين في متغيرات الدراسة الرئيسية (أنماط الاستثارة الفائقة – الأعراض المرضية) في ضوء نتائج الدراسة.

نتائج الدراسة ومناقشتها

حيث تم عرض نتائج الفروض ثم مناقشتها وتفسيرها في ضوء الإطار النظري والدراسات السابقة.

١-الفرضية الأولى:

تنص الفرضية الأولى على أنه: "لا يمكن التنبؤ بالجسدنة من خلال أنماط الاستثارة الفائقة لدى الموهوبين والعاديين.".

وللتحقق من هذه الفرضية تم إجراء تحليل الانحدار المتعدد Multiple regression analysis بطريقة Enter للتعرف على أثر أنماط الاستثارة الفائقة على الجسدنة لدى كل من الموهوبين والعاديين، وكانت نتيجة اختبار تحليل الانحدار المتعدد كما يلي:

جدول (٨): نموذج تحليل الانحدار المتعدد لأثر أنماط الاستثارة الفائقة على الجسدنة لدى الطلبة الموهوبين والعاديين

الموهوبين					العاديين				
(ر)	(ر^2)	(ر^2) المعدل	قيمة (ف)	مستوى الدلالة	(ر)	(ر^2)	(ر^2) المعدل	قيمة (ف)	مستوى الدلالة
٠,٥٠	٠,٢٥	٠,٢٤	٢١,٢٠	<٠,٠١	٠,٤٩	٠,٢٤	٠,٢٢	١٦,٠٥	<٠,٠١

يتضح من الجدول (٨) أنه يمكن تفسير ٢٤% من التباين في أعراض الجسدنة لدى عينة الموهوبين و٢٢% لدى العاديين من خلال أنماط الاستثارة الفائقة، وأن نموذج الانحدار دال إحصائيًا حيث أن مستوى الدلالة لدى كل من عينة الموهوبين والعاديين أقل من (٠,٠١).

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

جدول (٩): اختبار القدرة التنبؤية لأنماط الاستثارة الفائقة على الجسدنة لدى الطلبة الموهوبين والعاديين

المتغيرات المتنبئة (المفسرة)	الموهوبين					العاديين				
	الثابت	معامل الإنحدار غير المعياري	بيتا	قيمة (ت)	مستوى الدلالة	الثابت	معامل الإنحدار غير المعياري	بيتا	قيمة (ت)	مستوى الدلالة
الاستثارة النفسحركية الفائقة	٠,٦٦٧	-٠,٣٨١	-٠,٢٥٣	-٤,٧٠٢	<٠,٠١	٠,٨٥٩	-٠,٣٢٩	-٠,٢٦٠	-٣,٩٩٠	<٠,٠١
الاستثارة الحسية الفائقة		٠,٢٩٤	٠,٢١١	٣,٧٨١	<٠,٠١		-٠,١١٠	-٠,٠٨٥	-١,٢٦٨	٠,٢٠٦
الاستثارة التخيلية الفائقة		٠,٤٠٠	٠,٣٠١	٥,٢٦٧	<٠,٠١		٠,٣٧١	٠,٢٧٦	٤,٢٦١	<٠,٠١
الاستثارة العقلية الفائقة		٠,١٧٨	٠,١١٩	٢,٠٧٩	٠,٠٣٨		٠,١٧٩	٠,١٢٤	١,٨٠١	٠,٠٧٣
الاستثارة الانفعالية الفائقة		٠,١١١	٠,٠٧٨	١,٤٠٦	٠,١٦١		٠,٤٢٦	٠,٣٠٠	٤,٤٢٦	<٠,٠١

يتضح من الجدول (٩) أن غالبية أنماط الاستثارة الفائقة ذات أثر دال إحصائيًا عند مستويي الدلالة (٠.٠١، ٠.٠٥) على الجسدنة ما عدا الاستثارة الانفعالية الفائقة لدى الموهوبين، وكان الأثر الأكبر للاستثارة التخيلية الفائقة تليها النفسحركية ثم الحسية ثم العقلية على الترتيب، بينما وُجدَ أن ثلاثة من أنماط الاستثارة الفائقة فقط ذات أثر دال إحصائيًا عند مستوى (٠.٠١) على الجسدنة لدى العاديين وهي الاستثارة الانفعالية الفائقة، يليها التخيلية وأخيرًا النفسحركية.

ويمكن كتابة معادلة الانحدار لعينة الموهوبين على النحو التالي:

الجسدنة=٠,٦٦٧+٠,٣١٧ (الاستثارة النفسحركية)+ ٠,٢٤٥(الاستثارة الحسية)+٠,٣٣٣(الاستثارة التخيلية)+٠,١٤٨(الاستثارة العقلية).

ومعادلة الانحدار لعينة العاديين على النحو التالي:

الجسدنة= ٠,٨٥٩+ ٠,٢٧٤ (الاستثارة النفسحركية)+ ٠,٣٠٩(الاستثارة التخيلية)+٠,٣٥٥(الاستثارة الانفعالية)

٢-الفرضية الثانية:

تنص الفرضية الثانية على أنه: " لا يمكن التنبؤ بالوسواس القهري من خلال أنماط الاستثارة الفائقة لدى الموهوبين والعاديين".

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

وللتحقق من هذه الفرضية تم إجراء تحليل الانحدار المتعدد Multiple regression analysis بطريقة Enter للتعرف على أثر أنماط الاستثارة الفائقة على الوسواس القهري لدى كل من الموهوبين والعاديين، وكانت نتيجة اختبار تحليل الانحدار المتعدد كما يلي:

جدول (10): نموذج تحليل الانحدار المتعدد لأثر أنماط الاستثارة الفائقة على الوسواس القهري لدى الطلبة الموهوبين والعاديين

الموهوبين					العاديين				
(ر)	($ر^2$)	($ر^2$) المعدل	قيمة (ف)	مستوى الدلالة	(ر)	($ر^2$)	($ر^2$) المعدل	قيمة (ف)	مستوى الدلالة
٠,٤٣٣	٠,١٩	٠,١٧	١٤,٧٠	<,٠١	٠,٥٤	٠,٢٩	٠,٢٧	٢٠,٤١٢	<,٠١

يتضح من الجدول (١٠) أنه يمكن تفسير ١٧% من التباين في أعراض الوسواس القهري لدى عينة الموهوبين و٢٧% لدى العاديين من خلال أنماط الاستثارة الفائقة، وأن نموذج الانحدار دال إحصائيًا حيث إن مستوى الدلالة لدى كل من عينة الموهوبين والعاديين أقل من (٠,٠١).

جدول (١١): اختبار القدرة التنبؤية لأنماط الاستثارة الفائقة على الوسواس القهري لدى الطلبة الموهوبين والعاديين

المتغيرات المتنبئة (المفسرة)	الموهوبين				العاديين				
	الثابت	معامل الإنحدار غير المعياري	بيتا	قيمة (ت)	مستوى الدلالة	الثابت	معامل الإنحدار غير المعياري	بيتا	قيمة (ت)	مستوى الدلالة
الاستثارة النفسحركية الفائقة	١,٦٦١	٠,١٧٧-	٠,١٧٠-	٣,٠٤٥-	٠,٠٠٣	١,٣٠٦	٠,١٤٧-	٠,١٥٥-	٢,٤٤٦-	٠,٠١٥
الاستثارة الحسية الفائقة		٠,٠٥٥	٠,٠٥٧	٠,٩٨٧	٠,٣٢٤		٠,١٣٩-	٠,١٤٤-	٢,١٩٤-	٠,٠٢٩
الاستثارة التخيلية الفائقة		٠,٢٩١	٠,٣١٦	٥,٣٢٢	<,٠١		٠,٤١٤	٠,٤١٠	٦,٤٩٥	<,٠١
الاستثارة العقلية الفائقة		٠,٠١٥	٠,٠١٤	٠,٢٤١	٠,٨٠٩		٠,٠٣٤	٠,٠٣١	٠,٤٦٦	٠,٦٤٢
الاستثارة الانفعالية الفائقة		٠,٠٥٧	٠,١٧٤	٣,٠٠٦	٠,٠٠٣		٠,٢٦٧	٠,٢٥٣	٣,٨٢٨	<,٠١

يتضح من الجدول (١١) أن أنماط الاستثارة الفائقة النفسحركية والتخيلية والانفعالية كانت ذات أثر دال إحصائيًا عند مستوى (٠.٠١) على الوسواس القهري لدى الموهوبين والعاديين، بينما لم تكن الاستثارة الحسية والعقلية الفائقة دالة احصائيًا، وكان الأثر الأكبر للاستثارة التخيلية الفائقة تليها الانفعالية ثم النفسحركية،

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

بينما وجد أن غالبية أنماط الاستثارة الفائقة ذات أثر دال إحصائيًا عند مستويي الدلالة (٠.٠١، ٠.٠٥) على الوسواس القهري لدى العاديين وهي الاستثارة التخيلية الفائقة، يليها الانفعالية ثم النفسحركية وأخيرًا الحسية.

ويمكن كتابة معادلة الانحدار لعينة الموهوبين على النحو التالي:

الوسواس القهري=١,٦٦١+٠,١٧٧ (الاستثارة النفسحركية)+ ٠,٢٩١(الاستثارة التخيلية)+٠,١٧١(الاستثارة الانفعالية).

ومعادلة الانحدار لعينة العاديين على النحو التالي:

الوسواس القهري = ١,٣٠٦+ ٠,١٤٧ (الاستثارة النفسحركية)+٠,١٣٩(الاستثارة الحسية)+ ٠,٤١٤(الاستثارة التخيلية)+٠,٢٦٧(الاستثارة الانفعالية)

٣- الفرضية الثالثة:

تنص الفرضية الثالثة على أنه: "لا يمكن التنبؤ بالاكتئاب من خلال أنماط الاستثارة الفائقة لدى الموهوبين والعاديين".

وللتحقق من هذه الفرضية تم إجراء تحليل الانحدار المتعدد Multiple regression analysis بطريقة Enter للتعرف على أثر أنماط الاستثارة الفائقة على الاكتئاب لدى كل من الموهوبين والعاديين، وكانت نتيجة اختبار تحليل الانحدار المتعدد كما يلي:

جدول (١٢): نموذج تحليل الانحدار المتعدد لأثر أنماط الاستثارة الفائقة على الاكتئاب لدى الطلبة الموهوبين والعاديين

	الموهوبين				العاديين				
(ر)	(ر^2)	(ر^2) المعدل	قيمة (ف)	مستوى الدلالة	(ر)	(ر^2)	(ر^2) المعدل	قيمة (ف)	مستوى الدلالة
٠,٥٥	٠,٣١	٠,٣٠	٢٨,٠٦	<٠,٠١	٠,٦٥	٠,٤٢	٠,٤١	٣٦,٩٩	<٠,٠١

يتضح من الجدول (١٢) أنه يمكن تفسير ٣٠% من التباين في أعراض الاكتئاب لدى عينة الموهوبين و٤١% لدى العاديين من خلال أنماط الاستثارة الفائقة، وأن نموذج الانحدار دال إحصائيًا حيث أن مستوى الدلالة لدى كل من عينة الموهوبين والعاديين أقل من (٠,٠١).

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

جدول (١٣): اختبار القدرة التنبؤية لأنماط الاستثارة الفائقة على الاكتئاب لدى الطلبة الموهوبين والعاديين

المتغيرات المتنبئة (المفسرة)	الموهوبين						العاديين			
	الثابت	معامل الإنحدار غير المعياري	بيتا	قيمة (ت)	مستوى الدلالة	الثابت	معامل الإنحدار غير المعياري	بيتا	قيمة (ت)	مستوى الدلالة
الاستثارة النفسحركية الفائقة	١,١١٥	٠,٣٩٥-	٠,٢٤١-	٤.٦٦٢-	<,٠١	١,٢٤٠	٠.٤٥٩-	٠,٣١٧-	٥,٥٨٥-	<,٠١
الاستثارة الحسية الفائقة		٠,٠٦٠-	٠,٠٤٠-	٠,٧٣٨-	٠,٤٦١		٠,٢٩٤-	٠,١٩٩-	٣,٤٠٣-	٠,٠٠١
الاستثارة التخيلية الفائقة		٠,٥١٨	٠,٣٥٨	٦,٥٠٨	<,٠١		٠,٥٨٤	٠,٣٨٠	٦,٧٢٣	<,٠١
الاستثارة العقلية الفائقة		٠,١٣٤	٠,٠٨٣	١,٥٠٢	٠,١٣٤		٠,٠٢٣	٠,٠١٤	٠,٢٢٧	٠,٨٢٠
الاستثارة الانفعالية الفائقة		٠,٤٥٥	٠,٢٩٤	٥,٤٧٢	<,٠١		٠,٦٨١	٠,٤٢١	٧,١٠٧	<,٠١

يتضح من الجدول (١٣) أن أنماط الاستثارة الفائقة النفسحركية والتخيلية والانفعالية ذات أثر دال إحصائيًا عند مستوى (٠.٠١) على الاكتئاب لدى الموهوبين، بينما لم تكن للاستثارة الحسية والعقلية دالة إحصائيًا، وكان الأثر الأكبر للاستثارة التخيلية الفائقة تليها الانفعالية ثم النفسحركية على الترتيب، بينما وُجدَ أن غالبية أنماط الاستثارة الفائقة ذات أثر دال إحصائيًا عند مستوى (٠.٠١) على الاكتئاب لدى العاديين ما عدا الاستثارة العقلية الفائقة، وكان الأثر الأكبر للاستثارة الانفعالية الفائقة تليها التخيلية ثم النفسحركية ثم الحسية.

ويمكن كتابة معادلة الانحدار لعينة الموهوبين على النحو التالي:

الاكتئاب=١,١١٥+٠,٣٩٥ (الاستثارة النفسحركية)+ ٠,٥١٨ (الاستثارة التخيلية)+ ٠,٤٥٥ (الاستثارة الانفعالية).

ومعادلة الانحدار لعينة العاديين على النحو التالي:

الاكتئاب= ١,٢٤٠+ ٠.٤٥٩ (الاستثارة النفسحركية)+ ٠,٢٩٤ (الاستثارة الحسية)+ ٠,٥٨٤ (الاستثارة التخيلية)+ ٠,٦٨١ (الاستثارة الانفعالية).

٤- الفرضية الرابعة:

تنص الفرضية الرابعة على أنه: "لا يمكن التنبؤ بالاكتئاب من خلال أنماط الاستثارة الفائقة لدى الموهوبين والعاديين".

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

وللتحقق من هذه الفرضية تم إجراء تحليل الانحدار المتعدد Multiple regression analysis بطريقة Enter للتعرف على أثر أنماط الاستثارة الفائقة على القلق لدى كل من الموهوبين والعاديين، وكانت نتيجة اختبار تحليل الانحدار المتعدد كما يلي:

جدول (١٤): نموذج تحليل الانحدار المتعدد لأثر أنماط الاستثارة الفائقة على القلق لدى الطلبة الموهوبين والعاديين

الموهوبين					العاديين				
(ر)	($ر^2$)	($ر^2$) المعدل	قيمة (ف)	مستوى الدلالة	(ر)	($ر^2$)	($ر^2$) المعدل	قيمة (ف)	مستوى الدلالة
٠,٥٧	٠,٣٣	٠,٣٢	٣٠,٩٧	,٠١<	٠,٦٠	٠,٣٦	٠,٣٥	٢٨,٥٩	,٠١<

يتضح من الجدول (١٤) أنه يمكن تفسير ٣٢% من التباين في أعراض القلق لدى عينة الموهوبين و٣٥% لدى العاديين من خلال أنماط الاستثارة الفائقة، وأن نموذج الانحدار دال إحصائيًا حيث أن مستوى الدلالة لدى كل من عينة الموهوبين والعاديين أقل من (٠,٠٥).

جدول (١٥): اختبار القدرة التنبؤية لأنماط الاستثارة الفائقة على القلق لدى الطلبة الموهوبين والعاديين

المتغيرات المتنبئة (المفسرة)	الموهوبين					العاديين				
	الثابت	معامل الإنحدار غير المعياري	بيتا	قيمة (ت)	مستوى الدلالة	الثابت	معامل الإنحدار غير المعياري	بيتا	قيمة (ت)	مستوى الدلالة
الاستثارة النفسحركية الفائقة	٠,٢٦٨	٠,١٥٥-	٠,١٢٨-	١.٥٠٨-	٠,٠١٣	٠,٢٣٥	٠,١٩٨-	٠,١٩٤-	٣,٢٥٣-	٠,٠٠١
الاستثارة الحسية الفائقة		٠,٠١٤-	٠,٠١٣-	٠,٢٤٣-	٠,٨٠٨		٠,١٦٠-	٠,١٥٣-	٢,٥٠٠-	٠,٠١٣
الاستثارة التخيلية الفائقة		٠,٤٢٧	٠,٣٩٩	٧,٣٧٣	,٠١<		٠,٣٧٧	٠,٣٤٩	٥,٨٦١	,٠١<
الاستثارة العقلية الفائقة		٠,١١٣	٠,٠٩٤	١,٧٣٦	٠,٠٨٣		٠,١٦٦	٠,١٤٢	٢,٢٥٦	٠,٠٢٥
الاستثارة الانفعالية الفائقة		٠,٢٩٢	٠,٢٥٥	٤,٨٢٦	,٠١<		٠,٤٣١	٠,٣٧٨	٦,٠٥٩	,٠١<

يتضح من الجدول (١٥) أن أنماط الاستثارة الفائقة النفسحركية والتخيلية والانفعالية ذات أثر دال إحصائيًا عند مستويي الدلالة (٠.٠١، ٠.٠٥) على القلق لدى الموهوبين، وكان الأثر الأكبر للاستثارة التخيلية الفائقة تليها الانفعالية ثم النفسحركية على الترتيب، ولم يكن الاستثارة الحسية والعقلية أثر ذا دلالة إحصائية، بينما وُجدَ أن جميع أنماط الاستثارة الفائقة ذات أثر دال إحصائيًا عند مستويي الدلالة (٠.٠١، ٠.٠٥) على القلق لدى العاديين، وكان الأثر الأكبر للاستثارة الانفعالية الفائقة تليها التخيلية ثم النفسحركية ثم الحسية ثم العقلية على الترتيب.

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

ويمكن كتابة معادلة الانحدار لعينة الموهوبين على النحو التالي:

القلق=٠,٢٦٨+٠,١٥٥ (الاستثارة النفسحركية)+ ٠,٤٢٧(الاستثارة التخيلية)+٠,٢٩٢(الاستثارة الانفعالية)

ومعادلة الانحدار لعينة العاديين على النحو التالي:

القلق= ٠,٢٣٥+ ٠,١٩٨ (الاستثارة النفسحركية)+ ٠,١٦٠(الاستثارة الحسية)+٠,٣٧٧(الاستثارة التخيلية)+٠٠,١٦٦(الاستثارة العقلية)+ ٠,٤٣١ (الاستثارة النفسحركية)

٥- الفرضية الخامسة:

تنص الفرضية الخامسة على أنه: "لا يمكن التنبؤ بالذهان من خلال أنماط الاستثارة الفائقة لدى الموهوبين والعاديين".

وللتحقق من هذه الفرضية تم إجراء تحليل الانحدار المتعدد Multiple regression analysis بطريقة Enter للتعرف على أثر أنماط الاستثارة الفائقة على الذهان لدى الموهوبين والعاديين، وكانت نتيجة اختبار تحليل الانحدار المتعدد كما يلي:

جدول (١٦): نموذج تحليل الانحدار المتعدد لأثر أنماط الاستثارة الفائقة على الذهان لدى الطلبة الموهوبين والعاديين

الموهوبين					العاديين				
(ر)	(ر^2)	(ر^2) المعدل	قيمة (ف)	مستوى الدلالة	(ر)	(ر^2)	(ر^2) المعدل	قيمة (ف)	مستوى الدلالة
٠,٥٧	٠,٣٣	٠,٣٢	٣١,٠٤	٠,٠١<	٠,٥٧	٠,٣٣	٠,٣١	٢٤,٥٧	٠,٠١<

يتضح من الجدول (١٦) أنه يمكن تفسير ٣٢% من التباين في الذهان لدى عينة الموهوبين و٣١% لدى العاديين من خلال أنماط الاستثارة الفائقة، وأن نموذج الانحدار دال إحصائيًا حيث إن مستوى الدلالة لدى كل من عينة الموهوبين والعاديين أقل من (٠,٠١).

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

جدول (١٧): اختبار القدرة التنبؤية لأنماط الاستثارة الفائقة على الذهان لدى الطلبة الموهوبين والعاديين

المتغيرات المتنبئة (المفسرة)	الموهوبين					العاديين				
	الثابت	معامل الإنحدار غير المعياري	بيتا	قيمة (ت)	مستوى الدلالة	الثابت	معامل الإنحدار غير المعياري	بيتا	قيمة (ت)	مستوى الدلالة
الاستثارة النفسحركية الفائقة	٠,٤٥٤	٠,١٢٧-	٠,١٠٨-	٢.١١٢-	٠,٠٣٥	٠,٠٧٦	٠,٠٧٣-	٠,٠٧٢-	١,١٧٤-	٠,٢٤٠
الاستثارة الحسية الفائقة		٠,٠٧٩-	٠,٠٧٣-	١,٣٧٥-	٠,١٧٠		٠,١٤٣-	٠,١٣٧-	٢,١٨٠-	٠,٠٣٠
الاستثارة التخيلية الفائقة		٠,٤٨٤	٠,٤٦٦	٨,٦١١	,٠١<		٠,٤٩٩	٠,٤٦١	٧,٥٥٨	,٠١<
الاستثارة العقلية الفائقة		٠,٠٣٩	٠,٠٣٣	٠,٦١٢	٠,٥٤١		٠,١٦٧	٠,١١٤	٢,٢١٩	٠,٠٢٧
الاستثارة الانفعالية الفائقة		٠,٢٥٧	٠,٢٣١	٤,٣٧٦	,٠١<		٠,٢٠٨	٠,١٨٣	٢,٨٥٥	٠,٠٠٥

يتضح من الجدول (١٧) أن أنماط الاستثارة الفائقة النفسحركية والتخيلية والانفعالية ذات أثر دال إحصائيًا عند مستويي الدلالة (٠.٠١، ٠.٠٥) على الذهان لدى الموهوبين ولم يكن للاستثارة الحسية والعقلية أثر ذا دلالة إحصائية، وكان الأثر الأكبر للاستثارة التخيلية الفائقة تليها الانفعالية ثم النفسحركية على الترتيب، بينما وُجدَ أن جميع أنماط الاستثارة ذات أثر دال إحصائيًا عند مستويي الدلالة (٠.٠١، ٠.٠٥) على الذهان لدى العاديين ما عدا الاستثارة النفسحركية الفائقة، وكان الأثر الأكبر للاستثارة التخيلية الفائقة تليها الانفعالية ثم الحسية ثم العقلية على الترتيب.

ويمكن كتابة معادلة الانحدار لعينة الموهوبين على النحو التالي:

الذهان=٠,٤٥٤+٠,١٢٧ (الاستثارة النفسحركية)+ ٠,٤٨٤(الاستثارة التخيلية)+ ٠,٢٥٧(الاستثارة الانفعالية)

ومعادلة الانحدار لعينة العاديين على النحو التالي:

الذهان= ٠,٠٧٦+ ٠,١٤٣ (الاستثارة الحسية)+ ٠,٤٩٩(الاستثارة التخيلية)+٠,١٦٧(الاستثارة العقلية)+٠,٢٠٨(الاستثارة الانفعالية)

٦- الفرضية السادسة:

تنص الفرضية السادسة على أنه: "لا توجد فروق بين الموهوبين والعاديين في أنماط الاستثارة الفائقة".

وللتحقق من هذه الفرضية تم إجراء اختبار (ت) لعينتين مستقلتين لدلالة الفروق بين مجموعتين مستقلتين، وللتعرف على الفروق بين متوسطات درجات أفراد العينة في

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

أبعاد الدرجة الكلية لمقياس الاستثارة الفائقة تبعًا لمتغير الفئة (موهوب- عادي) كما يتضح في الجدول (١٨).

جدول (١٨): نتائج اختبار (ت) لدلالة الفروق بين متوسطات درجات أفراد العينة في أبعاد لمقياس أنماط الاستثارة الفائقة تبعًا لمتغير الفئة

البعد	النوع	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة ت	مستوى الدلالة
الاستثارة النفسحركية الفائقة	الموهوبين	٣٢٥	٣٠,٩٨	٦,٨٠	٩,٧٢-	٠,٣٣٢
	العاديين	٢٦١	٣١,٥٥	٧,٣٥		
الاستثارة الحسية الفائقة	الموهوبين	٣٢٥	٣٤,٣٥	٧,٣٥	٠.١٥٤	٠,٨٧٨
	العاديين	٢٦١	٣٤,٢٦	٧,١٩		
الاستثارة الخيالية الفائقة	الموهوبين	٣٢٥	٢٩,٩٨	٧,٧١	١,٨٧٥	٠,٠٦١
	العاديين	٢٦١	٢٨,٨٤	٦,٩٣		
الاستثارة العقلية الفائقة	الموهوبين	٣٢٥	٣٦,٣٥	٦,٨٥	*٢,٤٨٣	٠,٠١٣
	العاديين	٢٦١	٣٤,٩٨	٦,٤٤		
الاستثارة الانفعالية الفائقة	الموهوبين	٣٢٥	٣٤,٦٥	٧,٢١	١,٢٥	٠,٢١١
	العاديين	٢٦١	٣٣,٩٣	٦,٥٧		
الدرجة الكلية للاستثارة الفائقة	الموهوبين	٣٢٥	١٦٦,٣٢	٢٤,٥٦	١,٣٦١	٠,١٧٤
	العاديين	٢٦١	١٦٣,٥٥	٢٤,٤٥		

يتضح من الجدول (١٨) عدم وجود فروق دالة إحصائيًا بين الموهوبين والعاديين في غالبية أنماط الاستثارة الفائقة باستثناء الاستثارة العقلية الفائقة حيث وجدت فروق دالة إحصائية عند مستوى (٠.٠٥) لصالح الموهوبين مقارنة بالعاديين.

٧- الفرضية السابعة:

تنص الفرضية السابعة على أنه: "لا توجد فروق بين الطلاب والطالبات في أنماط الاستثارة الفائقة".

وللتحقق من هذه الفرضية تم إجراء اختبار (ت) لعينتين مستقلتين لدلالة الفروق بين مجموعتين مستقلتين، وللتعرف على الفروق بين متوسطات درجات أفراد العينة في أبعاد الدرجة الكلية لمقياس الاستثارة الفائقة تبعًا لمتغير النوع (ذكر- أنثى) كما يتبين في الجدول (١٩).

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

جدول (١٩): نتائج اختبار (ت) لدلالة الفروق بين متوسطات درجات أفراد العينة في أبعاد مقياس أنماط الاستثارة الفائقة تبعًا لمتغير النوع

البعد	النوع	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة ت	مستوى الدلالة
الاستثارة النفسحركية الفائقة	الذكور	٢٣٧	٣٢,٠٤	٧,٣٩	*٢,٣٠	٠,٠٢٢
	الإناث	٣٤٩	٣٠,٦٨	٦,٧٧		
الاستثارة الحسية الفائقة	الذكور	٢٣٧	٣١,٩٣	٦,٥٨	*٦,٧٩-	,٠١<
	الإناث	٣٤٩	٣٥,٩٣	٧,٢٩		
الاستثارة الخيالية الفائقة	الذكور	٢٣٧	٢٩,٤٢	٦,٧٦	٠,١٤٨-	٠,٨٨
	الإناث	٣٤٩	٢٩,٥١	٧,٨٠		
الاستثارة العقلية الفائقة	الذكور	٢٣٧	٣٥,٧٦	٦,٦٨	٠.٠٤٤	٠,٩٦٥
	الإناث	٣٤٩	٣٥,٧٣	٦,٧٢		
الاستثارة الانفعالية الفائقة	الذكور	٢٣٧	٣٣,٦٠	٦,٨٧	*٢,١٠-	٠,٠٣٦
	الإناث	٣٤٩	٣٤,٨٢	٦,٩٥		
الدرجة الكلية للاستثارة الفائقة	الذكور	٢٣٧	١٦٢,٧٤	٢٣,١٦	١,٩١٠-	٠.٠٥٧
	الإناث	٣٤٩	١٦٦,٦٨	٢٥,٣٢		

يتضح من الجدول (١٩) وجود فروق دالة إحصائيًا بين الذكور والإناث في الاستثارة النفسحركية الفائقة عند مستوى (٠.٠٥) لصالح الذكور، وكذلك وجود فروق دالة إحصائيًا بين الذكور والإناث في الاستثارة الحسية والانفعالية الفائقة عند مستويي الدلالة (٠.٠١، ٠.٠٥) على الترتيب لصالح الإناث، ولم توجد فروق ذات دلالة إحصائية في الاستثارة الخيالية الفائقة والاستثارة العقلية الفائقة والدرجة الكلية في أنماط الاستثارة الفائقة بين الذكور والإناث.

مناقشة النتائج

هدفت الدراسة الحالية إلى التحقق من إمكانية التنبؤ بعدد من الأعراض النفسية المرضية من خلال أنماط الاستثارة الفائقة لدى الموهوبين والعاديين، والتعرف على الفروق في أنماط الاستثارة الفائقة بين الموهوبين والعاديين، وكذلك التعرف على الفروق في أنماط الاستثارة الفائقة بين الطلاب والطالبات، وقد أظهرت نتائج الدراسة إمكانية التنبؤ بعدد من الأعراض الأمراض النفسية من خلال أنماط الاستثارة الفائقة، حيث كانت نماذج الانحدار دالة احصائيًا وقادرة على التنبؤ بمختلف الأعراض النفسية وهي (الجسدنة، الوسواس القهري، الاكتئاب، القلق، الذهان) من خلال أنماط الاستثارة الفائقة، بحيث كان هناك أثر لثلاثة على الأقل من أنماط الاستثارة الفائقة على الأعراض النفسية، ويتفق ذلك مع نتائج عدة دراسات مثل (العازمي، ٢٠١٥؛ (Harrison & (Haneghan, 2011; Perrone-McGovern et al., 2015

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

التي أشارت إلى وجود علاقة بين أنماط الاستثارة الفائقة والارتفاع في بعدي العصابية والذهانية، والقلق والأرق والخوف من الموت والخوف من المجهول وانخفاض التنظيم الانفعالي وجودة الحياة، بالإضافة إلى نتائج دراسة ميرنيكسا وآخرون Mirnicsa, et al. (2015) والتي تشير إلى وجود مشكلات في عدة جوانب (بيئية، اجتماعية، انفعالية، دافعية، معرفية، تقدير الذات، التكيف، وتنظيمية) لدى الموهوبين، ومعاناتهم من عدة مشكلات واضطرابات كالعزلة وفقد العلاقات الداعمة والقلق والغضب، وانخفاض تقدير الذات والكمالية ومشكلات الهوية والتكيف وغير ذلك، ومن الملحوظ أن غالبية الدراسات تناولت العلاقة بين أنماط الاستثارة الفائقة والأعراض النفسية لدى الموهوبين دون العاديين، وذلك بسبب شيوع نظرية التفكك الإيجابي في مجال الموهبة، ولكون السؤال حول الصلة بين أنماط الاستثارة الفائقة والاضطرابات النفسية قد طرح في مجال الموهبة للتعرف ما إذا كان هناك خلط بين صور أنماط الاستثارة الفائقة وبعض الاضطرابات النفسية بينما لم يوجه اهتمام من هذا النوع للعاديين – في حدود علم الباحثة -، وفيما يلي مناقشة نتائج فرضيات الدراسة.

مناقشة نتائج الفرضية الأولى

تنص الفرضية الأولى على أنه: "لا يمكن التنبؤ بالجسدنة من خلال أنماط الاستثارة الفائقة لدى الموهوبين والعاديين."، وقد أشارت النتائج إلى إمكانية التنبؤ بالجسدنة من خلال أنماط الاستثارة الفائقة، وأن غالبية أنماط الاستثارة الفائقة ذات أثر دال إحصائيًا على الجسدنة ما عدا الاستثارة الانفعالية الفائقة لدى الموهوبين، بينما وُجدَ أن ثلاثة من أنماط الاستثارة الفائقة فقط ذات أثر دال إحصائيًا على الجسدنة لدى العاديين، وهي الاستثارة الانفعالية الفائقة يليها الاستثارة التخيلية وأخيرًا النفسحركية، وتتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسة كاربنسكيا وآخرون Karpinskia et al. (2017) التي تشير إلى أن الموهوبين ممن لديهم استثارة عقلية فائقة يميلون للاستجابة المفرطة للجهاز العصبي المركزي، مما يؤدي إلى عواقب نفسية وجسدية، ورأى بيتشاوسكي Piechowski (1999) أن العرات Tics وقضم الأظافر ومحاولات الانتحار ذات الطبيعة الجسدية والتدخين تعد من صور التعبير الانفعالي لأنماط الاستثارة النفسحركية (Wells, 2017)، ويمكن تفسير أثر أنماط الاستثارة الفائقة في ظهور الأعراض أعراض اضطراب الجسدنة من خلال الأثر الذي تحدثه أنماط الاستثارة الفائقة في الجهاز العصبي، حيث يعد أبرز خصائص أنماط الاستثارة الفائقة هو أثارها على الجهاز العصبي السمبثاوي، وكلما كانت الاستثارة أشد كلما تركت أثرًا أكبر على الجهاز العصبي السمبثاوي (Piechowski, 1999).

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

مناقشة نتائج الفرضية الثانية

تنص الفرضية الثانية على أنه: "لا يمكن التنبؤ بالوسواس القهري من خلال أنماط الاستثارة الفائقة لدى الموهوبين والعاديين"، وقد أشارت النتائج إلى إمكانية التنبؤ بالوسواس القهري من خلال أنماط الاستثارة الفائقة، وقد كانت أنماط الاستثارة الفائقة النفسحركية والتخيلية والانفعالية ذات أثر دال إحصائيًا على الوسواس القهري لدى الموهوبين والعاديين، ولا توجد دراسات اهتمت بفحص العلاقة بين أنماط الاستثارة الفائقة والوسواس القهري في حدود علم الباحثة، إلّا أن بعض الدراسات اهتمت بالعلاقة بين أنماط الاستثارة الفائقة والكمالية مثل دراسة موفيلد Mofield (2015) والقضيب (٢٠٢٠) التي أشارت إلى وجود علاقة بين أنماط الاستثارة الفائقة والكمالية، ويمكن تفسير أثر أنماط الاستثارة الفائقة النفسحركية من خلال ما يتضمنه الوسواس القهري من أفعال وجوانب سلوكية قهرية يمارسها الفرد بالإضافة إلى التوتر والسلوك الاندفاعي، حيث أشار الدليل التشخيصي والإحصائي للأمراض العقلية في إصداره الخامس عام ٢٠١٣ إلى تميز الوسواس القهري بسلوكيات متكررة مثل غسل اليدين والترتيب والتحقق وهذه السلوكيات تستغرق وقتًا وتهدف لمنع وتقليل القلق (American Psychiatric Association, 2013).

كما يمكن تفسير أثر أنماط الاستثارة الانفعالية والتخيلية من خلال التوتر والكرب النفسي الذي يشعر به المصاب بالوسواس القهري بسبب هذه الأفكار والقهور المتكررة، وتميز الوسواس القهري بخيالات وصور يقاومها الفرد كما أشار الدليل التشخيصي والإحصائي للأمراض العقلية في إصداره الخامس، وأشار دانيالز وبيتشاوسكي Daniels and Piechowski (2009) ويوجد تشابه بين نمط الاستثارة النفسحركية والوسواس القهري، حيث يتسم كلاهما بالسلوكيات الاندفاعية والسلوكيات القهرية كفرط الكلام والتنظيم وعادات تعكس القلق والتنافسية المفرطة، وذكر ويب وآخرون .Webb et al (2004) أن أحد أكثر أخطاء التشخيص شيوعًا لدى الموهوبين هو الوسواس القهري، وهذا الخلط يحدث بسبب الجهل بالخصائص الاجتماعية والانفعالية للموهوبين، ولذا فإنها قد ترى على أنها اضطرابات نفسية، فعلي سبيل المثال قد يفسر ميل الموهوبين إلى العقلانية والكمالية وعدم تحمل الأخطاء على أنه اضطراب الوسواس القهري *Obsessive compulsive disorder (OCD)* أو اضطراب الشخصية الوسواسية Obsessive-Compulsive personality disorder (OCPD).

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

مناقشة نتائج الفرضية الثالثة

تنص الفرضية الثالثة على أنه: "لا يمكن التنبؤ بالاكتئاب من خلال أنماط الاستثارة الفائقة لدى الموهوبين والعاديين"، وقد أشارت النتائج إلى إمكانية التنبؤ بالاكتئاب من خلال أنماط الاستثارة الفائقة، وأن أنماط الاستثارة الفائقة النفسحركية والتخيلية والانفعالية كانت ذات أثر دال إحصائيًا على الاكتئاب لدى الموهوبين والعاديين، وتتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسة ثومسون وجاك Thomson and Jaque (2016) وفايك Vuyk (2010) التي وجدت علاقة موجبة بين أنماط الاستثارة التخيلية والانفعالية والأعراض الاكتئابية، ويمكن تفسير ذلك من خلال التشابه بين أنماط الاستثارة الفائقة والاكتئاب بصورة عامة، حيث تتسم الاستثارة الانفعالية الفائقة بالعمق العاطفي ومدى واسع من المشاعر والتقييم الذاتي ومشاعر متطرفة وذاكرة عاطفية قوية وقلق ومخاوف وتحديدًا الخوف من الموت ومشاعر الذنب والاكتئاب والرغبة في الانتحار (Piechowski, 1986; Mendaglio & Tillier, 2006)، وهذا العمق العاطفي والمشاعر المتطرفة والتقييم الذاتي ومشاعر الذنب قد يسهم في نشوء الاكتئاب أو تطوره، حيث أشار الدليل التشخيصي والإحصائي للاضطرابات العقلية في صورته الخامسة DSM-5 إلى ارتباط الاكتئاب بمشاعر انعدام القيمة وشعور مفرط بالذنب وأفكار متكررة عن الموت والتفكير في الانتحار(American Psychiatric Association, 2013).

وأشار دانيالز وبيتشاوسكي (2009) إلى التشابه بين نمط الاستثارة الانفعالية واضطرابات المزاج كالاكتئاب الجسيم اضطراب عسر المزاج حيث تتسم الاستثارة الانفعالية الفائقة بمدى واسع من الانفعالات وتذبذب شديد في المزاج وفرط الحساسية العاطفية، وارتفاع هذا النمط من الاستثارة يمكن أن يرتبط بدرجة أعلى من الاكتئاب، ويعد الموهوبون هم الأكثر عرضة للاكتئاب الوجودي بسبب الاستثارة الفائقة والحساسية والميل المثالية، ويتصل هذا الاكتئاب الوجودي بالتفكك الإيجابي الذي أشار إليه دابروسكي Daniels & Piechowski (٢٠٠٩)، إن عمق التفكير والشعور لدى من ترتفع لديهم أنماط الاستثارة الفائقة تجعلهم أقدر على طرح أسئلة أعمق والتأثر بصورة أكبر بخبرات الحياة مما قد يؤدي للإصابة بالاكتئاب بمعدل أعلى من غيرهم.

مناقشة نتائج الفرضية الرابعة

تنص الفرضية الرابعة على أنه: "لا يمكن التنبؤ بالاكتئاب من خلال أنماط الاستثارة الفائقة لدى الموهوبين والعاديين"، وقد أشارت النتائج إلى إمكانية التنبؤ بالقلق من خلال أنماط الاستثارة الفائقة، وأن أنماط الاستثارة الفائقة النفسحركية

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

والتخيلية والانفعالية كانت ذات أثر دال إحصائيًا على القلق لدى الموهوبين بينما كانت جميع أنماط الاستثارة الفائقة ذات أثر دال إحصائيًا على القلق لدى العاديين، وهو ما تؤيده نتائج الدراسات (Thomson & Jaque, 2016; Mirnicsa et al. , 2015; Harrison &Haneghan, 2011)، ويمكن تفسير ذلك من خلال السمات المشتركة بين أنماط الاستثارة الفائقة والقلق، حيث تتسم الاستثارة النفسحركية الفائقة بالحركة والتوتر المفرط والهياج والدافعية، وتتسم الاستثارة التخيلية الفائقة بالتشتت الدائم وأحلام اليقظة والأوهام والتفكير المليء بالصور المتحركة الحية والتعبيرية، وتتسم الاستثارة الانفعالية الفائقة بعمق وشدة المشاعر وتطرفها والقلق حول أمور متنوعة، ويتفق ذلك مع ما يميز اضطراب القلق حيث يعرف عكاشة وعكاشة (٢٠١٨) القلق بأنه "شعور عام غامض غير سار بالتوجس والخوف والتحفز والتوتر عادةً ما يصحب ببعض الاحساسات الجسمية"، وهذا التوتر يشمل أحداث الحياة اليومية المختلفة التي لا تحمل خطرًا حد ذاتها (عسكر، ٢٠٠٩)، حيث يلعب التخيل دورًا في الإصابة بالقلق، ويشكل الانفعال عنصرًا أساسيًا في القلق حيث يصاب الفرد بمشاعر قوية يصعب السيطرة عليها، حيث يشيع في القلق عدة أعراض أبرزها الهلع أو الخوف والشعور بالخطر ومشكلات النوم وعدم القدرة على الاستقرار والاحتفاظ بالهدوء (WebMD, 2020).

ورأى دانيالز وبيتشاوسكي Daniels and Piechowski (2009) أنه كلما زادت الاستثارة الفائقة وبالتحديد الاستثارة الانفعالية كلما زادت احتمالية التشخيص باضطرابات القلق كاضطراب القلق المعمم *Generalized anxiety disorder* واضطراب الهلع Panic disorder، وذكر بيتشاوسكي (١٩٧٩) أن الاستثارة الانفعالية الفائقة هي الأكثر شيوعًا من أنماط الاستثارة الفائقة وهي ترتبط بأنواع القلق المختلفة كالقلق من الموت والمخاوف بأنواعها.

مناقشة نتائج الفرضية الخامسة

تنص الفرضية الخامسة على أنه: "لا يمكن التنبؤ بالذهان من خلال أنماط الاستثارة الفائقة لدى الموهوبين والعاديين"، وقد أشارت النتائج إلى إمكانية التنبؤ بالذهان من خلال أنماط الاستثارة الفائقة لدى الموهوبين والعاديين، وأن أنماط الاستثارة الفائقة النفسحركية والتخيلية والانفعالية كانت ذات أثر دال إحصائيًا على الذهان لدى الموهوبين، وكانت جميع أنماط الاستثارة الفائقة ذات أثر دال إحصائيًا على الذهان لدى العاديين، وتتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسة العازمي (٢٠١٥) التي وجدت فروقًا في بعدي العصابية والذهانية لصالح الموهوبين، وكذلك دراسة دابروسكي التي اجراها عام ١٩٧٩ على عينة من الموهوبين والعاديين، ووجد شيوعًا

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

في أنماط الاستثارة الفائقة تحديدًا الانفعالية والتخيلية والعقلية لديهم، وكذلك العصابية والذهانية (in Mika, 2002)، ويمكن تفسير ذلك من خلال أعراض الذهان الرئيسية والمتمثلة في الهلاوس والضلالات والانفصال عن الواقع (الباسوسي، ٢٠١٣) والذي هو شبيه بالتشتت وأحلام اليقظة والأوهام التي تميز الاستثارة التخيلية الفائقة والجوانب الحسية المتقدمة في الاستثارة الحسية الفائقة (Piechowski, 1999).

وقد رأى دانيالز وبيتشاوسكي (٢٠٠٩) أن ارتفاع الاستثارة الفائقة التخيلية يرتبط بأحلام اليقظة مما يزيد من قابلية تشخيص الفرد بالضلالات Delusional أو الفصام Schizophrenic أو الانشقاقية Dissociative أو الشخصية الفصامية Schizoid *personality* disorder، ويتبين في الدراسة الحالية أن الاستثارة الفائقة التخيلية كانت الأعلى ارتباطًا بالذهان لدى الموهوبين والعاديين، مما قد يؤيد وجهة نظر دانيالز وبيتشاوسكي، فالاستثارة التخيلية الفائقة بما تتسم به من أحلام اليقظة والتشتت الدائم والانخراط في الخيالات والأوهام قد تصل في الحالات المتطرفة إلى ما يشبه الذهان بصوره المختلفة، كذلك قد يظهر على مريض الذهان أعراض متعلقة بالمزاج، كأن يعاني الفرد من الاكتئاب أو المرح الشديد دون سبب ظاهر، وتظهر استجاباته مؤشرات الجمود والتبلد العاطفي، وكذلك تتشابه أعراض الذهان السلوكية من الهياج أو الانسحاب الشديد وحركات غريبة لا معنى لها أو حركات غير طبيعية، كأن يكون السلوك مفاجئًا أو سريعًا أو تنعدم الاستجابة (المطيري، ٢٠٠٥) مع بعض ما قد تتميز به الاستثارة النفسحركية الفائقة من هياج وتوتر ودافعية.

مناقشة نتائج الفرضية السادسة

تنص الفرضية السادسة على أنه: "لا توجد فروق بين الموهوبين والعاديين في أنماط الاستثارة الفائقة"، وقد أشارت نتائج إلى عدم وجود فروق دالة إحصائيًا بين الموهوبين والعاديين في غالبية أنماط الاستثارة ما عدا الاستثارة العقلية الفائقة لصالح الموهوبين، وتتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسة وينكلر Winkler (٢٠١٤) التي لم تجد فروقًا في أنماط الاستثارة الفائقة النفسحركية والانفعالية والحسية والتخيلية، ودراسة مصطفى وحسنين (٢٠١٧) وفايك Vuyk (2010) التي تشير إلى ارتفاع نمط الاستثارة العقلية لدى الموهوبين مقارنة بالعاديين، بينما تختلف هذه النتيجة مع نتائج العديد من الدراسات السابقة (الشياب والخطيب، ٢٠١٥، العازمي، ٢٠١٥؛ المكصوصي، ٢٠١٧؛ القضيب، ٢٠٢٠؛ عبد المجيد، ٢٠٢٢) التي تشير إلى وجود فروق دالة في جميع أنماط الاستثارة الفائقة لدى الموهوبين مقارنة بالعاديين لصالح الموهوبين.

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

ويمكن تفسير ارتفاع نمط الاستثارة العقلية لدى الموهوبين مقارنة بالعاديين من خلال السمات العقلية والمعرفية التي يتميز بها الموهوبين حيث أشار الحربي (٢٠١١) إلى تميز الموهوبين بحب الاستطلاع والقدرة على التعامل مع النظم الرمزية والأفكار المجردة وقوة التركيز وحب القراءة وتنوع الاهتمامات والتطور اللغوي المستمر، كما ذكر مغربي (١٠١٥) أن النمو العقلي يعد صفة سائدة يتم التعرف على الموهوبين من خلالها، حيث يتميز الموهوب بمستوى عالي للقدرة العقلية، وهو أسرع في نموه العقلي من الطفل العادي بمعدل (١,٣)، وتبرز لديه القدرة على الفهم واكتساب اللغة والتذكر والتفكير الاستنتاجي والاستدلالي والقدرة الحسابية والقدرة على التفكير الإبداعي، وهي مماثلة لتلك السمات التي تميز الاستثارة العقلية الفائقة حيث ذكر بيتشاوسكي Piechowski (1986) وميندافليو وتيلير Mendaglio and Tillier (2006) أن الاستثارة العقلية الفائقة تبدو في الشغف تجاه المعرفة والاكتشاف والتساؤل وحب الأفكار والتحليل النظري والبحث عن الحقيقة، ويرتبط هذا النوع من الاستثارة بنشاط عقلي كثيف ومتسارع يتم التعبير عنه في صورة رغبة في الفهم والاستفسار وطرح الأسئلة حول المجهول وحب للحقيقة والتعلم (Piechowski, 1999).

مناقشة نتائج الفرضية السابعة

تنص الفرضية السابعة على أنه: "لا توجد فروق بين الطلاب والطالبات في أنماط الاستثارة الفائقة"، وقد أشارت النتائج إلى وجود فروق دالة إحصائيًا بين الطلاب والطالبات في الاستثارة النفسحركية الفائقة لصالح الطلاب، وكذلك وجود فروق دالة إحصائيًا بين الطلاب والطالبات في الاستثارة الحسية والانفعالية الفائقة على الترتيب لصالح الطالبات، ولم توجد فروق ذات دلالة إحصائية في الاستثارة الخيالية الفائقة والاستثارة العقلية الفائقة والدرجة الكلية في أنماط الاستثارة الفائقة بين الطلاب والطالبات، وتتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسة (العازمي، ٢٠١٥؛ التميمي، ٢٠١٨؛ وغنايم، ٢٠٢٠؛ البلاح، ٢٠٢٠؛ عبد المجيد، ٢٠٢٢) التي تشير إلى وجود فروق دالة إحصائيًا بين الذكور الإناث في الاستثارة النفسحركية لصالح الذكور، بينما تختلف هذه النتيجة مع نتائج دراسة (المكصوصي، ٢٠١٧؛ الربيعي والبعاج، ٢٠١٧؛ القضيب، ٢٠٢٠) والتي تشير إلى عدم وجود فروق بين الجنسين في الاستثارة النفسحركية الفائقة، ويمكن تفسير هذه النتيجة بكون الذكور أكثر ميلًا للأنشطة البدنية، حيث تشير دراسة أرمسترونغ وآخرون Armstrong et al. (2018) التي أجريت على عينة تكونت من (٤٧٧١) من الذكور و(٤٧٠١) من

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

الإناث، تراوحت أعمارهم بين ١٢-٢٩ سنة، إلى أن الذكور أكثر ميلًا للأنشطة البدنية حيث يقضون أوقاتًا أطول في الأنشطة الرياضية مقارنة بالإناث.

كذلك توصلت نتائج الدراسة الحالية إلى أن الطالبات حصلن على متوسطات أعلى من الذكور في الاستثارة الحسية والانفعالية الفائقة، وتتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسة (العازمي، ٢٠١٥؛ المكصوصي، ٢٠١٧؛ البلاح، ٢٠٢٠؛ القضيب؛ ٢٠٢٠؛ عبد المجيد، ٢٠٢٢)، بينما تختلف عن نتائج دراسة الربيعي والبعاج (٢٠١٧) غنايم (٢٠٢٠) التي تشير إلى عدم وجود فروق بين الذكور والإناث في أنماط الاستثارة الحسية والانفعالية الفائقة، ويمكن تفسير ارتفاع متوسط الإناث على الاستثارة الانفعالية إلى الاختلافات الطبيعية بين الذكور والإناث في الجوانب العاطفية، حيث وجدت عدة دراسات أن الإناث أكثر تعبيرًا عاطفيًا من الذكور وكما يخبرن مدى أوسع من الانفعالات Greenwald et al., 1989; Gross & Levenson, (1993)، وبالمثل فإن حصول الإناث على متوسطات أعلى من الذكور في الاستثارة الحسية يعود إلى اختلافات بيولوجية، حيث تشير دراسة سوروكاوسكي وآخرون Sorokowski et al. (2019) إلى أن الإناث يتميزن بحاسة شم أقوى من الذكور، كما أشارت دراسة ساكس Sax (2010) إلى أن القدرة السمعية لدى الإناث تفوق الذكور، وبصفة عامة تشير العديد من الدراسات المحلية والعربية وتلك التي أجريت في المجتمع الغربي إلى تفوق الإناث في الجوانب الانفعالية والحسية على وجه العموم، ويتسق ذلك مع طبيعة الفروق بين الجنسين حيث يتفوق الذكور في الأنشطة البدنية بينما تتفوق الإناث في الأنشطة اللغوية والعاطفية والاجتماعية.

وختامًا، فإن الدراسة الحالية تشير إلى الصلة بين أنماط الاستثارة الفائقة وبعض الأعراض وصور الاضطرابات النفسية المختلفة، في سعيها للإجابة على السؤال: هل يوجد تشابه بين الأعراض النفسية وأنماط الاستثارة الفائقة قد يؤدي للخلط بينهما كما يفترض ويب وآخرون Webb(2004) ودانيالز وبيتشاوسكي Daniels and Piechowski (2009)؟، ويضع دانيالز وبيتشاوسكي الخلط بين أحد التشخيصات المرضية وأنماط الاستثارة الفائقة كاحتمال وارد، وتعزز نتائج هذه الدراسة هذا الاحتمال، كما يضيف دانيالز وبيتشاوسكي احتمالًا آخر وهو أن يكون لدى الفرد تشخيص مزدوج حيث قد يكون مفرط الاستثارة ومصاب بأحد الأعراض أو الاضطرابات النفسية، وعلى أي حال فإن الدراسة الحالية تشير إلى أثر أنماط الاستثارة الفائقة في الأعراض النفسية المختلفة، مما أشار أهمية أخذ أنماط الاستثارة الفائقة بعين الاعتبار في عملية تشخيص وعلاج كلا من الموهوبين والعاديين.

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

التوصيات

١- تصميم برامج نمائية ومثلها وقائية وارشادية في وحدات الإرشاد والتوجيه في المدارس والكليات والجامعات لتوعية الطلبة والمعلمين والمرشدين النفسيين من خلال المحاضرات والندوات توضح طبيعة الموهوب ومفهوم أنماط الاستثارة الفائقة وأثرها في الصحة النفسية للطالب الموهوب.

٢- تدريب أعضاء هيئة التدريس على كيفية التعامل مع خصائص الطلبة الفريدة بما يحقق الأهداف التعليمية.

٣- تصميم برامج وفعاليات وقائية وإرشادية وعلاجية من خلال العيادات والمراكز النفسية تساعد الموهوبين لخفض أثار أنماط الاستثارة الفائقة التي قد تؤدي إلى اضطرابات نفسية وذلك لمختلف الفئات العمرية وخاصة طلبة الجامعة من الذكور والإناث.

٤- تدريب الأخصائيين النفسين والأطباء النفسين على التعرف على صور أنماط الاستثارة الفائقة لدى الموهوبين والعاديين وسبل التعامل معها وأثرها على الصحة النفسية.

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

المراجع العربية

إبراهيم، بتول محمد (٢٠١٨). *بعض الذكاءات المتعددة وعلاقتها بالصحة النفسية لدى الطلاب الموهوبين* [رسالة ماجستير غير منشورة]. جامعة النيلين.

الباسوسي، أحمد إبراهيم (٢٠١٣). *استراتيجيات العلاج النفسي المعرفي في علاج الذهان المبكر والحاد*. مركز الإسكندرية للكتاب.

أنيس، إبراهيم ومنتصر، عبد الحليم والصوالحي، عطية وأحمد، محمد خلف الله. (٢٠٠٤). المعجم الوسيط (ط٤). مكتبة الشروق الدولية.

البلاح، خالد عوض (٢٠٢٠). استراتيجيات التنظيم الانفعالي وعلاقتها بالاستثارة الفائقة والذكاء الروحي لدى الموهوبين بالمرحلة الثانوية. *مجلة البحث العلمي في التربية*، ٢١ (١٠)، ١٨١-٢١٤. DOI :10.21608/JSRE.2020.130624

بني يونس، محمد والشمري، سعود والزعارير، أحمد (٢٠١٦). أنماط الاستثارات النفسية الفائقة وعلاقتها بسمة الانفعالية المعرفية والاجتماعية المميزة لطلاب جامعة تبوك. *مجلة العلوم الإنسانية والاجتماعية*، ٤٣ (٢)، ٦٦٣- ٦٧٦. DOI: 10.12816/0028409

التميمي، تميم حسين (٢٠١٨). أنماط الاستثارات الفائقة وعلاقتها بالمعتقدات المعرفية لدى طلبة المرحلة الإعدادية. *مجلة ديالى*، *١/٨* ، ٤٦٠- ٤٩١.

جامعة الملك سعود (٢٠٢١أ، سبتمبر ٣). *برنامج الطلبة المتفوقين والموهوبين بجامعة الملك سعود*. http://dsp.ksu.edu.sa/ar

جامعة الملك سعود (٢٠٢١ب، سبتمبر ٢١). *عمادة القبول والتسجيل*. https://dar.ksu.edu.sa/ar

الجرماوي، مها والهوساوي، سلوى والبقاعي، هيفاء (٢٠١٨). تقنين قائمة الأعراض المعدلة SCL-90-R على عينة من طلبة جامعة طيبة. *مجلة العلوم التربوية والنفسية*، ٢ (٢)، ٩٢-١١٥. DOI: 10.26389/AJSRP.H301217

حجازي، مصطفى (٢٠١٣). *الصحة النفسية: منظور دينامي تكاملي للنمو في البيت والمدرسة*. المركز الثقافي العربي.

الحربي، خلف غازي (٢٠١١). *إرشاد الموهوبين والمتفوقين*. دار المسيلة للتوزيع والنشر.

الربيعي، فاضل والبعاج، رؤى (٢٠١٧)، أنماط الاستثارة الفائقة وعلاقتها باستراتيجيات تنظيم الذات واتخاذ القرار لدى طلبة الجامعة. *دراسات عربية في التربية وعلم النفس*، ٨٢، ٢٦١-٢٩٦. DOI: 10.21608/saep.2017.24921

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

الزوايده، أسيل والمصبحيين، منيرة (٢٠٢٢). المرونة الأسرية وعلاقتها بالصحة النفسية لدى الطلاب الموهوبين في مدرسة الملك عبدالله الثاني للتميز في محافظة العقبة. *العلوم التربوية*، *٤٩* (١)، ٢٢٦-٢٤١.

الشياب، آلاء والخطيب، بلال (٢٠١٥). العلاقة بين أنماط الاستثارة الفائقة (وفق نظرية بادروسكي) وبين التفكير الإبداعي لدى الطلبة الموهوبين والطلبة العاديين في مدارس السلط. *المجلة الدولية التربوية المتخصصة*، *٤* (١٢)، ٤٦-٦٣. DOI: 10.12816/0036401

العازمي، مشعل حمود (٢٠١٥). *الاستثارات الفائقة وبعض أبعاد الشخصية لدى كل من الطلاب الموهوبين وأقرانهم العاديين بالمرحلة الثانوية بدولة الكويت* [رسالة دكتوراه غير منشورة]. معهد الدراسات والبحوث التربوية.

عبد المجيد، أماني فرحات (٢٠٢٢). الإنجاز الأكاديمي وعلاقته بالإبداع الانفعالي وأنماط الاستثارة الفائقة لدى عينة من طلبة مدارس المتفوقين في العلوم والتكنولوجيا STEM. *المجلة المصرية للدراسات النفسية*، *١١٤* (٣٢)، ١٦٦-٢٣٠. DOI: 10.21608/ejcj.2022.211981

عسكر، رأفت (٢٠٠٩). *علم النفس الاكلينيكي: التشخيص والتنبؤ في ميدان الاضطرابات النفسية العقلية*. مكتبة الأنجلو المصرية.

عكاشة، أحمد وعكاشة، طارق (٢٠١٨). *الطب النفسي المعاصر*. مكتبة الأنجلو المصرية.

غنايم، أمل (٢٠٢٠). الحكمة لدى المتفوقين أكاديميًا بالمرحلة الجامعية في ضوء أنماط الاستثارة الفائقة "وفق نظرية دابروسكي". *المجلة التربوية*، *٧١*، ٥٥٤-٥٩٨.

القريطي، عبد المطلب (٢٠١٣). *الموهوبون والمتفوقون: خصائصهم واكتشافهم ورعايتهم*. عالم الكتب.

القضيب، نورة عبد الرحمن (٢٠٢٠). فرط الاستثارة والكمالية لدى الطلبة الموهوبين والعاديين بمدينة الرياض. *المجلة التربوية*، *٣٤* (١٣٦)، ٢٣١ – ٢٧٩. DOI: 10.34120/0085-034-136-006

القمش، مصطفى نوري (٢٠١١). *مقدمة في الموهبة والتفوق العقلي*. دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة.

اللحياني، مريم حميد (٢٠٢٠). المقارنة الاجتماعية وعلاقتها بالاكتئاب والتوجه نحو الآخرين لدى الطالبات العاديات والموهوبات ذوات الإعاقة بالمرحلة الثانوية بمكة. *المجلة الدولية للأبحاث التربوية*، *٤٤* (٣)، ٧٤-١٠٩.

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

محمود، أيمن الهادي (٢٠٢٠). المشكلات الأكاديمية والنفسية والاجتماعية للطلبة الموهوبين أكاديميًا بجامعة الأمير سطام بن عبد العزيز من وجهة نظرهم. *المجلة التربوية*، ١٣٦ (١)، ١٠٣-١٤١.

مركز الملك سلمان لأبحاث الإعاقة (٢٠١٩، نوفمبر ٢١). *المسح الوطني السعودي للصحة النفسية: التقرير التقني*،
http://www.healthandstress.org.sa/Results/Saudi%20National%20Mental%20Health%20Survey%20-%20Technical%20Report%20(Arabic).pdf

مصطفى، محمد مصطفى وحسنين هالة أحمد. (٢٠١٨). النموذج البنائي لعلاقة حالة قلق المنافسة بكل من اضطراب الأرق وأنماط الاستثارة الفائقة لدى طلاب الجامعة الموهوبين "رياضيا / أكاديميا. *مجلة التربية الخاصة*، ٢٣ (١)، ٢٠٥-٢٧٨.

المطيري، ثامر (٢٠١١). *الموهوبون والمتفوقون: خصائصهم، مشكلاتهم، إرشادهم*. دار المسيلة للنشر والتوزيع.

المطيري، معصومة (٢٠٠٥). *الصحة النفسية: مفهومها واضطراباتها*. مكتبة الفلاح للنشر والتوزيع.

مغربي، أحمد عدنان. (٢٠١٥). *الكشف عن الموهوبين والمبدعين*. دار أمجد للنشر والتوزيع.

المكصوصي، عدنان مارد (٢٠١٧). أنماط الاستثارات الفائقة لدى الطلبة المتميزين والعاديين في المدارس الثانوية (دراسة مقارنة). *مجلة الباحث*، ٢٤ ، ٧-٣٩.

النواصرة، فيصل (٢٠١٧). مستوى الصحة النفسية لدى الطلبة الموهوبين والعاديين من طلبة المدارس في محافظة عجلون وعلاقته ببعض المتغيرات وبالتحصيل الدراسي. *المجلة الدولية لتطوير التفوق*، ٨ (١٥)، ٣-٢٣.

المراجع الاجنبية

Ackerman, Cheryl (1997). Identifying Gifted Adolescents using Personality Characteristics: Dabrowski's Overexcitabilities. *Roeper Review*, *19*(4), 229- 236. DOI: 10.1080/02783199709553835

Alloy, B., Riskind, H. & Manos, M. (2005). *Abnormal psychology*. Mc Grow-Hill.

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

American Psychiatric Association (2015, October).*What Is Mental Illness*. https://www.psychiatry.org/patients-families/what-is-mental-illness.

American Psychiatric Association (2013). Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorder DSM-5, Washington DC.

Armstrong, S., Wong, C.A., Perrin, E., Page, S., Sibley, L. & Skinner. (2018). Association of Physical Activity With Income, Race/Ethnicity, and Sex Among Adolescents and Young Adults in the United States. JAMA Pediatrics, 172(8):732-740. doi:10.1001/jamapediatrics.2018.1273

Azevedo, M. R., Araujo, C. L., Reichert, F. F., Siqueira, F. V., da Silva, M. C. & Hallal, P. C. (2007). Gender differences in leisure-time physical activity. Int J Public Health, 52(1): 8–15. DOI: 10.1007/s00038-006-5062-1

Bakar, A., & Ishak, N. (2014). Depression, Anxiety, Stress, and Adjustments among Malaysian Gifted Learners: Implication towards School Counseling Provision. International Education Studies, 7(13), 6-13. DOI: 10.5539/ies.v7n13p6

Clark, A.C. & Zimmerman, E. (1994). Programming Opportunities for Students Gifted and Talented in the Visual Arts. The University of Connecticut: The National Research Center on the Gifted and Talented.

Dabrowski, K. (1964). Positive disintegration. Little, Brown.

Dabrowski, K. (1972). Psychoneurosis is not an illness. Gryf.

Dabrowski K., Joshi P. (1972). Different contemporary conceptions of mental health. J. Contemp. Psychother. 4, 97–106. DOI:10.1007/BF02111975

Daniels, S., & Piechowski, M. M. (2009). Living With Intensity: Understanding the Sensitivity, Excitability, and the Emotional

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

Development of Gifted Children, Adolescents, and Adult. Scottsdale. Gifted Potential Press.

Derogatis, L. R. (1994). Symptom Checklist-90-R: Administration, scoring & procedure manual for the revised version of the SCL-90. MN: National Computer Systems.

Falk, R. F., Lind, S., Miller, N. B., Piechowski, M. M., & Silverman, L. K. (1999). The overexcitability questionnaire-two (OEQII). Institute for the Study of Advanced Development.

Greenwald, M. K., Cook, E. W. & Lang, P. J. (1989). Affective judgment and psychophysiological response: Dimensional covariation in the evaluation of pictorial stimuli. *Journal of Psychophysiology, 3*(1), 51–64.

Gross, J. & Levenson, R.W. (1993). Emotional suppression: Physiology, self-report, and expressive behavior. Journal of Personality and Social Psychology, 64, 970–986.

Harrison, G. & Haneghan, J. (2011). The Gifted and the Shadow of the Night: Dabrowski's Overexcitabilities and Their Correlation to Insomnia, Death Anxiety, and Fear of the Unknown. Journal for the Education of the Gifted, 34(4) 669–697. DOI: org/10.1177/016235321103400407

Jolly, Jennifer & Robins (2016) After the Marland Report: Four Decades of Progress?, Journal for the Education of the Gifted, 1-19.

Karpinskia, Ruth. I., Kolba, Audrey. M., Tetreaultc, Nicole. A. & Borowskid, Thomas. B. (2017). High intelligence: A risk factor for psychological and physiological overexcitabilities. Intelligence, 66, 8-23. https://doi.org/10.1016/j.intell.2017.09.001

Klepper, K. L. (2018). Understanding and Optimizing overexcitabilities. Parents & Advocats for Gifted Education.

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

https://mopagesgf.org/local-experts/understanding-and-optimizing-overexcitabilities-2/

Lamont, Renee. (2012). The Fears and Anxieties of Gifted Learners. *Gifted Child Today, 35(4), 271-276.* https://doi.org/10.1177/1076217512455479

Marland, S. P. (1972). Education of the Gifted and Talented: Report to the Congress of the United States by the U.S. Commissioner of Education and Background Papers Submitted to the U.S. Office of Education. U.S. Government Printing Office.

Merriam-Webster (2021, December 17). Gifted. https://www.merriam-webster.com/dictionary/gifted

Mendaglio, Sal. (2002). Dabrowski's Theory of Positive Disintegration: Some implications for teachers of gifted students. Journal of the Talented Education, 15(2), 14-22.

Mendaglio, Sal. &Tillier, William. (2006) Dabrowski's Theory of Positive Disintegration and Giftedness: Overexcitability Research Findings. Journal for the Education of the Gifted, 30(1), 68-87.

Mika, E. (2002, September 1). Gifted children, overexcitabilities, developmental asynchrony and positive disintegration: A preliminary clinical study. ResearchGate. https://www.researchgate.net/publication/301595561_Gifted_children_overexcitabilities_developmental_asynchrony_and_positive_disintegration_A_preliminary_clinical_study

Mika, E. (2005, August 11). Theory of Positive Disintegration as a model of personality development for exceptional (and not only) individuals. ResearchGate. https://www.researchgate.net/publication/300335302_The

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

ory_of_Positive_Disintegration_as_a_model_of_personality_development_for_exceptional_and_not_only_individuals

Mirnicsa, Z., Kövia, Z. & Bagdya, E. (2015). Mental Health Promotion and Prevention Among Gifted Adolescents. Cognitive - Counselling Research & Conference Services Sciences, 3, 107-120. DOI:10.15405/BOOK.3.2

Mofield, E. (2015). The Relationship Between Perfectionism and Overexcitabilities in Gifted Adolescents. journal for the education of the gifted, 38(4), 405-427.

Nelson, C. (1989). Dombrowski's Theory of Positive Disintegration. Advanced Development Journal, 1,1-15.

Pedrelli, P. Nyer, M., Yeung, A. Zulauf, C. & Wilens, T. (2015, March 12). College Students: Mental Health Problems and Treatment Considerations. Acad Psychiatry, 39(5), 503-511. 10.1007/s40596-014-0205-9

Piechowski, M. M. (1986). The Concept of Developmental Potential. Roeper Review, 8(3), 190–197. DOI: 10.1080/02783198609552971

Piechowski, M. M. (1999). Overexcitabilities. In M. Runco & S. Pritzer (Eds.), Encyclopedia of creativity (2nd ed., pp. 325–334). CA: Academic.

Perrone-McGovern, M., Simon-Dack, S. L., Beduna, K. N., Williams, C. C & Esche, A. M. (2015). Emotions, Cognitions, and Well-Being: The Role of Perfectionism, Emotional Overexcitability, and Emotion Regulation. Journal for the Education of the Gifted, 38(4), 343-357. DOI: 10.1177/0162353215607326

Sax, Leonard. (2010). Sex Differences in Hearing Implications for best practice in the classroom. Advances in Gender and Education, 2, 13-21.

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

Sorokowski, p., Karwowski, M., Misiak, M., Marczak, M. K., Dziekan, M., Hummel, T. & Sorokowska, A. (2019). Sex Differences in Human Olfaction: A Meta-Analysis. Pubmed. https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/30814965/

Tillier, W. (2009). A Brief Overview Dabrowski's Theory of Positive Disintegration and its Relevance for the Gifted. https://www.positivedisintegration.com/gifted.pdf

Thomson, Paula & Jaque, Victoria (2016). Overexcitability: A Psychological Comparison Between Dancers, Opera Singers, and Athletes. Roeper Review, 38(2), 84-92. https://doi.org/10.1080/02783193.2016.1150373

Vuyk, M. A. (2010). Relating perfectionism, overexcitabilities and depressive symptoms among gifted adolescents in Paraguay [Unpublished Master dissertation]. Emporia State University.

Webb, J. T. (2005). Mis-diagnosis and dual diagnosis of gifted children: Gifted and LD, ADHD, OCD, Oppositional Defiant Disorder. Gifted Education Press Quarterly, 15(2), 9-13.

Webb, James., Amend, Edwards., Webb, Nadia., Goerss, Jean., Beljan, Paul, Kuzujanakis, Marianne., & Olenchak, Richard. (2004). Misdiagnosis and Dual Diagnoses of Gifted Children and Adults: ADHD, Bipolar, OCD, Asperger's, Depression, and Other Disorders. Great Potential Press, Inc.

WebMD (2021 December 22). Psychosis and Psychotic Episodes. https://www.webmd.com/schizophrenia/guide/what-is-psychosis

Wells, C. (2017, April). Conceptual evolution of overexcitability: Descriptions and examples from the work of Michael. M. Piechowski. ResearchGate. http://doi:10.17632/twh24m9gvn.2

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

Winkler, D. L. (2014). Overexcitabilities and giftedness: Investigating the evidence [Unpublished Doctoral dissertation]. Louisiana State University.

World Health Organization (1992, March 17). The ICD-10 classification of mental and behavioral disorders: Clinical descriptions and diagnostic guidelines. https://apps.who.int/iris/handle/10665/37958

World Health Organization (2017). Depression and other common mental disorders: global health estimates. World Health Organization.

World Health Organization (2019, November). International Classification of Diseases (ICD).

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

معالجة صعوبات تنفيذ أنشطة الاستقصاء في دروس العلوم بالمرحلة الابتدائية باستخدام التقنية الحديثة: بحث إجرائي تشاركي

Addressing the Difficulties of Implementing Inquiry Activities in Science Lessons of the Primary Stage Via Using Technology: A Collaborative Action Research

إعداد

د.زينب عبدالله الزايد
Dr. Zainab Abdullah Al Zayed
إدارة التعليم بالرياض

حصة مشعل النفيعي
Hessa Mishaal Al Nafeei
إدارة التعليم بالطائف

لطيفة صالح الثمالي
Latifa Saleh Al Thamali
إدارة التعليم بالطائف

Doi: 10.21608/jasep.2024.372767

استلام البحث: ١٨ / ٥ /٢٠٢٤

قبول النشـــر: ٢٩ / ٥ / ٢٠٢٤

الزايد، زينب عبدالله و مشعل، حصة النفيعي الثمالي، لطيفة صالح (٢٠٢٤). معالجة صعوبات تنفيذ أنشطة الاستقصاء في دروس العلوم بالمرحلة الابتدائية باستخدام التقنية الحديثة: بحث إجرائي تشاركي. ***المجلة العربية للعلوم التربوية والنفسية***، المؤسسة العربية للتربية والعلوم والآداب، مصر،٨(٤٠) ، ٢٨٥ – ٣٠٠.

http://jasep.journals.ekb.eg

معالجة صعوبات تنفيذ أنشطة الاستقصاء في دروس العلوم بالمرحلة الابتدائية باستخدام التقنية الحديثة: بحث إجرائي تشاركي

المستخلص:

هدف هذا البحث الإجرائي التشاركي إلى الكشف عن دور التقنية الحديثة في معالجة صعوبات تنفيذ أنشطة الاستقصاء في دروس العلوم في الصفوف العليا من المرحلة الابتدائية. وطُبق البحث في الابتدائية (٣٢) في مدينة الطائف؛ حيث قام فريق البحث بإجراء تدخلات باستخدام التقنية من خلال الصف المقلوب مع طالبات الصف الخامس، والمعمل الافتراضي مع طالبات الصف السادس، واختير فصل من كل صف لإجراء التدخل، ومن ثم مقارنته مع الفصل الآخر. ولتحقيق هدف البحث؛ جُمعت البيانات باستخدام بطاقة ملاحظة شبه منظمة، واختبار تحصيلي لقياس استيعاب التلميذات للمفاهيم الأساسية للدرس، وسؤال مفتوح لمعرفة آراء التلميذات حول التقنية المستخدمة. وأظهرت النتائج أن استخدام التقنية أسهم في معالجة بعض الصعوبات من خلال توفير الوقت والجهد المبذول في شرح الدرس. وتميزت استراتيجية الصف المقلوب بزيادة تفاعل التلميذات وفهمهن للدرس، في حين كان للمعمل الافتراضي دور في دعم المعمل الواقعي، وتعويض النقص في الأدوات أو عند خطورة استخدامها، إلا أنه ليس الخيار الأفضل عند توفر الأدوات اللازمة لتنفيذ أنشطة الاستقصاء؛ لأن التلميذات يفهمن أكثر بتنفيذ التجربة واقعيًا.

الكلمات المفتاحية

الصف المقلوب، المعمل الافتراضي، تجارب العلوم، معلم العلوم

Abstract:

This collaborative action research aimed to reveal the role of technical in addressing difficulties of implementing Inquiry Activities in Science Lessons of the Higher Grades in the Primary Stage. The research was conducted in the school (32) in Al-Taif city. The research team carried out interventions using technology through the flipped classroom with fifth-grade students, and the Virtual Laboratory with sixth-grade female students. A class from each grade was chosen to conduct the intervention and then compared with the other class. To achieve the research goal; data was collected using a semi-structured observation, an achievement test for the key concepts, and an

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

open question to get students' opinions about the technique used. The study results showed that using technology has contributed to addressing some difficulties by saving time and effort spent explaining the lesson. The flipped classroom strategy increased students' interaction and understanding. The virtual laboratory had a role in supporting the real laboratory when tools are lacking or materials are dangerous to use, but it is not the best option when tools are available because the students understand more by implementing the experiment realistically.

key words : Flipped Classroom, Virtual Laboratory, Science Experiments, Science Teacher

المقدمة

يعدُّ الاستقصاء العلمي مفهومًا جوهريًا في العلم، ويعني الطرق المختلفة التي من خلالها يدرس العلماء العالم الطبيعي، ويقترحون تفسيرات استنادًا إلى الأدلة والمشاهدات المستمدة من عملهم. ويشير الاستقصاء أيضًا إلى الأنشطة العملية التي يمارسها التلاميذ في دروس العلوم، ومن خلالها يطورون معرفتهم، وفهمهم للمفاهيم وللأفكار العلمية، إضافة إلى فهم الكيفية التي يدرس بها العلماء العالم الطبيعي. فالاستقصاء -كما يقول سكمان (Suchman) أحد رواده- هو الطريقة الطبيعية التي يقوم بها الأطفال عندما يتركون وحدهم في حديقة المنزل يتعلمون، فهم يطرحون الأسئلة، ويلاحظون، ويجمعون المعلومات، ويصنفون، ويقيسون، ويجربون، وينقلون ملاحظاتهم وأفكارهم إلى بعضهم (زيتون، ٢٠١٠).

وأسلوب الاستقصاء في تعليم العلوم يتماشى بشكل كبير مع طبيعة اكتساب المعرفة العلمية التي لها بنية تركيبية خاصة تعتمد على البحث والاستقصاء والتجريب كأساسيات مهمة ينطلق منها العلماء في تحصيل المعرفة العلمية. ومن أبرز ملامح التدريس الحديث، التركيز على أهمية تفعيل مبادئ الطرق العلمية في البحث والاستقصاء للحصول على المعرفة؛ مما ينعكس ايجابًا على تعلم التلاميذ، وفهمهم للعلوم (العيسى، ٢٠١٩). ويؤيد ذلك دراسات تربوية عديدة أكدت أهمية الاستقصاء في تنمية التحصيل الدراسي والمفاهيم العلمية وعمليات العلم ومهارات التفكير لدى التلاميذ (الحايك والبلطان، ٢٠٢١؛ العيسى، ٢٠١٩؛ المزيني، ٢٠١٩). لذلك؛ فإن على معلمي العلوم تهيئة بيئة التعلم التي تتيح للتلاميذ الوقت الكافي، والمكان

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

المناسب، وفرص التعلم النشط وبناء المعرفة، والتجهيزات والأدوات والمصادر اللازمة لتطبيق الاستقصاء العلمي (زيتون، ٢٠١٠).

ورغم أهمية الاستقصاء العلمي في تدريس العلوم إلّا أن هناك بعض الصعوبات التي تواجه معلمي العلوم بالمرحلة الابتدائية وتحول دون توظيفهم لأنشطته في دروس العلوم. فعلى سبيل المثال أظهرت دراسة العيسى (٢٠١٩) أن من أهم معوقات استخدام الاستقصاء العلمي في تدريس العلوم بالمرحلة الابتدائية والمتوسطة من وجهة نظر المعلمين: عدم وجود الدعم المالي الكافي لشراء المواد التعليمية، وكثرة الدروس التي يجب تغطيتها، وندرة مصادر الاستكشاف في المدرسة، والوقت الذي يستغرقه استخدام الاستقصاء. وأشارت نتائج دراسة عقل (٢٠١٣) إلى عدد من الصعوبات التي تؤثر بشكل كبير جدًّا على معلمي العلوم بالمرحلة الابتدائية في استخدامهم لمعمل العلوم، ومنها: عدم توفر أجهزة الحاسب الآلي والإنترنت في المعمل، وإهمال تحديث وتطوير المعمل، وزيادة العبء التدريسي للمعلم، وكثرة أعداد التلاميذ في مقابل صغر حجم المعمل، وعدم كفاية المواد والأجهزة لأعداد التلاميذ، وضعف مهارات التلاميذ في التعامل مع المواد والأدوات والأجهزة، وكثافة المحتوى في المقرر الدراسي مقابل قلة الحصص، وعدم اهتمام المعلم بالجوانب العملية من محتوى مناهج العلوم.

وفي مقابل تلك الصعوبات؛ ظهرت العديد من التقنيات الحديثة التي يمكن أن تدعم جودة تدريس العلوم وتقدم حلولًا للصعوبات التي قد تؤدي بمعلمي العلوم إلى إهمال معمل العلوم وأنشطة الاستقصاء العلمي رغم أهميتها. فالتقنية الحديثة يمكن أن تسهم في حل هذه المشكلات بما توفره من تطبيقات وبرامج لها إمكانات متنوعة. ومن هذه التطبيقات المعمل الافتراضي (Virtual Lab)، وهو "برنامج تفاعلي تطبيقي على الحاسوب أو شبكة الإنترنت يتضمن أدوات معمل العلوم الواقعي ويستخدم لإجراء التجارب والأنشطة المعملية في العلوم عن طريق المحاكاة" (عقل، ٢٠١٣، ص. ١٤٠).

وتتميز المعامل الافتراضية بأنها تمكن التلاميذ من المشاركة في إجراء التجارب في البيئة الافتراضية بشكل فردي أو تعاوني، وتتيح لهم التحكم في المواد والمعدات وجمع البيانات وإجراء التجربة بشكل تفاعلي، وتوفر بيئة مرنة تناسب احتياجات التلاميذ من حيث سرعة التعلم ومكانه، وتسهم في اكتساب المفاهيم المجردة، وتعوض النقص في إمكانات المعمل الواقعي، وتدعمه في إثراء الخبرات التعليمية للتلاميذ (قحم، ٢٠٢١؛ Tatli & Ayas, 2012).

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

وقد أجريت بعض الدراسات للتعرف على فاعلية المعامل الافتراضية في تدريس العلوم وكانت نتائجها إيجابية. ومن هذه الدراسات دراسة عبدالسلام (٢٠١٨) التي أسفرت عن فاعلية التدريس بنموذج (تنبأ لاحظ فسر) المدعوم بتجارب المعمل الافتراضي مقارنة بالمعمل التقليدي في تنمية عمليات العلم والاستيعاب المفاهيمي في العلوم لدى تلاميذ الصف الخامس الابتدائي؛ ودراسة الزهراني (٢٠٢٠) التي دلت على فاعلية المعمل الافتراضي في تنمية مهارات التفكير العلمي لدى تلاميذ الصف السادس الابتدائي؛ ودراسة قحم (٢٠٢١) التي خلصت إلى وجود أثر إيجابي للمعامل الافتراضية في تنمية مهارات الاستقصاء العلمي في مادة العلوم لدى تلميذات الصف الخامس الابتدائي.

إضافةً إلى المعامل الافتراضية؛ تعدُّ استراتيجية الصف المقلوب Flipped (classroom) من أشكال التعلم المدمج التي توظف التقنية الحديثة لدعم التعلم الصفي. وتستند هذه الاستراتيجية إلى النظرية البنائية التي تدعو إلى التعلم النشط المتمركز حول المتعلم ومشاركته بشكل إيجابي، وتتميز بالمرونة وجعل التعلم أكثر متعة. فالمعلم يحدد المواد التعليمية للتلاميذ لمشاهدتها وتدوين الملاحظات والأسئلة خارج الصف الدراسي كواجب منزلي، ومن ثم استغلال وقت الحصة الدراسية لأداء الأنشطة التعليمية وإجراء التجارب المعملية بشكل نشط وتعاوني (عبدالعزيز، ٢٠٢٠؛ الغامدي، ٢٠٢١).

وقد دلت العديد من الدراسات على فاعلية استراتيجية الصف المقلوب في تعلم العلوم. فعلى سبيل المثال، أسفرت نتائج دراسة عبدالعزيز (٢٠٢٠) عن وجود حجم تأثير كبير لاستراتيجية الصف المقلوب على تنمية المفاهيم العلمية المضمنة بوحدة الطاقة وخفض العبء المعرفي لدى تلميذات الصف الأول الإعدادي. وأظهرت دراسة عبدالحليم (٢٠٢١) فاعلية استراتيجية الفصول المقلوبة في تنمية التحصيل الدراسي والتفكير التحليلي لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية. وأجرت الغامدي (٢٠٢١) دراسة هدفت إلى الكشف عن فاعلية الصف المقلوب في تحقيق بعض نواتج العلوم، وذلك باستخدام أسلوب التحليل البعدي لنتائج (٢٨) دراسة سابقة استخدمت الصف المقلوب في تحقيق نواتج العلوم في الفترة ما بين ٢٠١٥-٢٠٢١. وأشارت نتائج البحث إلى وجود تأثير مرتفع للصف المقلوب في تحقيق نواتج العلوم مقارنة بالصف التقليدي بغض النظر عن المرحلة الدراسية.

ومن ناحية أخرى، دلت دراسة العنزي (٢٠٢٠) على أن تطبيق استراتيجية الصف المقلوب يسهم بدرجة كبيرة جدًا -من وجهة نظر المعلمين- في استثمار وقت الحصة، وتوفير بيئة تعليمية مناسبة، وإتاحة الفرصة للمعلم لتقويم أداء التلاميذ،

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

وتشجيع التلاميذ على حب الاطلاع، ومنحهم الفرصة ليصبحوا شركاء في عملية التعلم. وعلى الرغم من مميزات الصف المقلوب إلا أنه قد يواجه بعض التحديات، كالعبء الإضافي على المعلم في إعداد المحتوى التعليمي في حال عدم توفره، وافتقار بعض التلاميذ للمعرفة الكافية بالصف المقلوب، وصعوبة متابعة التزامهم بمشاهدة مقاطع الفيديو في المنزل، وكذلك قد يشكل الصف المقلوب عبئًا أكبر على التلميذ، وقد تكون الدروس المسجلة أقل جاذبية من الدروس الحية (الغامدي، ٢٠٢١).

وبناءً على ما سبق؛ نخلص إلى إمكانية توظيف التقنية الحديثة في معالجة صعوبات تنفيذ أنشطة الاستقصاء في دروس العلوم للصفوف العليا من المرحلة الابتدائية. ويتضح غرض البحث الحالي والمتمثل في مساعدة المعلمات على تجاوز التحديات التي تواجههن في واقع الممارسة اليومية لتدريس العلوم، وبشكل خاص فيما يتعلق بتنفيذ أنشطة الاستقصاء والتجارب المعملية.

مشكلة البحث

لاحظت الباحثتان الثانية والثالثة أثناء تدريسهما العلوم للصفوف العليا بالمرحلة الابتدائية بعض الصعوبات التي تعيق تنفيذ أنشطة الاستقصاء، كقلة توفر المواد والأدوات، وحاجة بعض التجارب إلى وقت طويل لتنفيذها، وكثرة المفردات والمفاهيم المطلوب شرحها، وضعف تفاعل التلميذات أثناء دروس العلوم. وقد أجرى فريق البحث دراسة استطلاعية لمعرفة ما إذا كانت هذه الصعوبات موجودة لدى معلمات أخريات في مدارس أخرى، وكذلك الاستفادة من مقترحاتهن في معالجتها. ولهذا الغرض أعدّ الفريق استبانة بست عبارات تمثل صعوبات تنفيذ أنشطة الاستقصاء التي لاحظتها الباحثتان الثانية والثالثة، إضافة إلى سؤال مفتوح حول المقترحات المناسبة لمعالجة هذه الصعوبات. وأجاب عن الاستبانة (٢٠) معلمة من معلمات العلوم للصفوف العليا بالمرحلة الابتدائية في مدينة الطائف. ويعرض الجدول (١) نتائج تحليل بيانات الاستبانة باستخدام الإحصاء الوصفي المتمثل في التكرارات والمتوسطات الحسابية.

جدول (١) مدى وجود صعوبات تنفيذ أنشطة الاستقصاء لدى معلمات العينة الاستطلاعية

الصعوبة	درجة وجود صعوبات تنفيذ أنشطة الاستقصاء			المتوسط الحسابي*
	كبيرة	متوسطة	ضعيفة	
المواد والأدوات غير كافية لتنفيذ أنشطة الاستقصاء.	٧	١٠	٣	٢.٢
بعض التجارب تحتاج إلى وقت طويل لتنفيذها.	١١	٦	٣	٢.٤
التوصل الى النتائج في بعض	٨	٩	٣	٢.٢٥

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

التجارب يحتاج فترة من الوقت.				
عدم توفر أماكن مجهزة لتنفيذ أنشطة الاستقصاء.	٨	٨	٤	٢.٢
كثرة مفردات ومفاهيم دروس العلوم تسبب عائقًا زمنيًا لتنفيذ أنشطة الاستقصاء.	٩	١٠	١	٢.٤
ضعف تفاعل التلميذات أثناء تنفيذ أنشطة الاستقصاء.	٦	٩	٥	٢.٠٥

*أعلى قيمة للمتوسط الحسابي ٣

يظهر من الجدول (١) أن جميع الصعوبات التي حددها فريق البحث تشكل مشكلة تحد من تنفيذ معلمات العلوم لأنشطة الاستقصاء، مما يشير إلى أهمية معالجتها بأساليب مختلفة غير معتادة. وقد ذكرت المعلمات المستجيبات للاستبانة في مقترحاتهن بعض هذه الأساليب كاستخدام المعمل أو المختبر الافتراضي، وتصميم أنشطة تناسب ميول التلميذات، وتتسم بالجاذبية وإشراك التلميذات بشكل أكبر في تعلمهن.

وبالاستفادة من نتائج الدراسة الاستطلاعية؛ توصل فريق البحث من خلال الحوار التأملي إلى أهمية تحسين أساليب التدريس؛ لتحفيز التلميذات وإشراكهن في تنفيذ الأنشطة والتجارب ضمن وقت الدرس، ووفق الإمكانات المتاحة. ومن خلال مراجعة الدراسات السابقة؛ وجدنا أنه يمكن توظيف التقنية الحديثة في دروس العلوم لمعالجة صعوبات تنفيذ أنشطة الاستقصاء. واختارت إحدى معلمتي الفريق استخدام المعمل الافتراضي، في حين اختارت المعلمة الأخرى استخدام استراتيجية الصف المقلوب. وبناءً على ذلك؛ تحددت مشكلة البحث في السؤال الرئيس الآتي:

كيف يسهم استخدام التقنية الحديثة في معالجة صعوبات تنفيذ أنشطة الاستقصاء في دروس العلوم في الصفوف العليا من المرحلة الابتدائية؟

ويتفرع منه السؤالان الآتيان:

١- ما دور المعمل الافتراضي في معالجة صعوبات تنفيذ أنشطة الاستقصاء في دروس العلوم في الصفوف العليا من المرحلة الابتدائية؟

٢- ما دور استراتيجية الصف المقلوب في معالجة صعوبات تنفيذ أنشطة الاستقصاء في دروس العلوم في الصفوف العليا من المرحلة الابتدائية؟

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

أهداف البحث

يهدف هذا البحث إلى الكشف عن دور استخدام التقنية الحديثة من خلال المعمل الافتراضي واستراتيجية الصف المقلوب في معالجة صعوبات تنفيذ أنشطة الاستقصاء.

أهمية البحث

لكون البحث الحالي بحث إجرائي؛ فإنه ينطلق من الواقع العملي لما يحدث بالفعل في المدرسة، ويرتبط بالممارسة اليومية لمعلمة العلوم للصفوف العليا من المرحلة الابتدائية، ويسهم في معالجة بعض الصعوبات التي قد تعيق تحقيق نواتج التعلم، وكذلك تحسين الأداء التدريسي للمعلمة، وتعزيز فهم التلميذات لدروس العلوم.

حدود البحث

- الحدود الموضوعية: اقتصر البحث على استخدام المعمل الافتراضي والصف المقلوب لمعالجة صعوبات تنفيذ أنشطة الاستقصاء في دروس العلوم للصفين الخامس والسادس.
- الحدود المكانية والبشرية: طُبق البحث في الابتدائية (٣٢) في مدينة الطائف على طالبات الصف الخامس والصف السادس، حيث اختير فصل من كل صف لإجراء التدخل ومن ثم مقارنته مع الفصل الآخر.
- الحدود الزمانية: طبق البحث خلال الفصل الثالث من العام الدراسي ١٤٤٣ه.

مصطلحات البحث

التقنيات الحديثة:

يقصد بها في هذا البحث تطبيقات الحاسب الآلي وبرمجياته التعليمية متمثلة في المعمل الافتراضي ومقاطع الفيديو.

الصعوبات:

هي المشكلات التي تواجه معلمي العلوم وتحد من كفايتهم المهنية، وقدرتهم على أداء مهامهم التدريسية على النحو الأمثل (عقل، ٢٠١٣). وتعرّف إجرائيًا في هذا البحث بأنها المشكلات التي تعوق تنفيذ أنشطة الاستقصاء في دروس العلوم في الصفوف العليا من المرحلة الابتدائية.

أنشطة الاستقصاء:

هي الأنشطة التي يقوم بها المتعلمون لدراسة ظاهرة أو موضوع معين بغرض اكتشاف معلومات عنه، أو حل مشكلة، أو طرح تساؤلات (زيتون، ٢٠١٠). ويقصد بها في هذا البحث جميع التجارب وأنشطة الاستقصاء التي تتضمنها دروس العلوم في الصفوف العليا من المرحلة الابتدائية.

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

الإجراءات والأدوات

لتحقيق غرض البحث وأهدافه؛ أُستخدم البحث الإجرائي التشاركي، وهو مقاربة منهجية يتشارك فيها الممارسون والباحثون في تحديد مشكلة عملية متعلقة بممارسات الفرد أو المجتمع، واتخاذ إجراءات لحل هذه المشكلة (Plano Clark & Ivankova, 2016). وقد شارك في هذا البحث باحثة تحمل درجة الدكتوراه في تخصص المناهج وطرق التدريس (الباحثة الأولى)، ومعلمتا علوم للصفوف العليا بالمرحلة الابتدائية تعملان في نفس المدرسة التي أجري فيها البحث، إحداهما تدرس الصف السادس (الباحثة الثانية) والأخرى تدرس الصف الخامس (الباحثة الثالثة). وقد كانت اللقاءات تعقد بين أعضاء الفريق عن بعد عبر منصة (Zoom) نظرًا للتباعد الجغرافي بين الباحثة الأولى والباحثتين المعلمتين. وقد قام فريق البحث بالإجراءات الآتية:

- التأمل والحوار لاختيار مجال التركيز وتحديد مشكلة البحث من واقع تدريس العلوم للمعلمتين المشاركتين في البحث.
- إجراء دراسة استطلاعية لتحديد صعوبات تنفيذ أنشطة الاستقصاء واقتراح طرق معالجتها.
- مراجعة الدراسات السابقة والاستفادة منها في تحديد المشكلة والتأمل في الحلول الممكنة.
- التواصل مع مديرة المدرسة لأخذ الموافقة على تطبيق البحث الإجرائي.
- اتخاذ القرار بشأن التدخل المناسب لمعالجة الصعوبات، والذي تمثل باستخدام التقنية من خلال المعمل الافتراضي واستراتيجية الصف المقلوب، وذلك في ضوء مراجعة الأدبيات، والاستفادة من بعض مقترحات المستجيبات للدراسة الاستطلاعية.
- تحديد الدروس التي سيُجرى عليها التدخل حسب الخطة الزمنية لتوزيع المنهج. حيث اتفق الفريق على استخدام المعمل الافتراضي مع الصف السادس في تجربة (مقاومة الهواء) في درس (القوى والحركة)، واستخدام استراتيجية الصف المقلوب مع الصف الخامس في درس (الشغل والطاقة) في الجزء المتعلق بـ (مفهوم الطاقة وأشكالها وكيف تتحول).
- قامت الباحثتان المعلمتان بالتخطيط للدرسين، وتصميم الأنشطة، وتحديد أدوات التقنية، ثم التقى أعضاء الفريق في جلسة حوارية لمناقشة الخطط وتجويدها.

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

- أعدت كل معلمة اختبار تحصيلي لدرسها، مكون من خمسة أسئلة اختيار من متعدد لقياس استيعاب التلميذات للمفاهيم الأساسية. وقامت الباحثة الأولى بمراجعة الاختبارين وتقديم بعض الملاحظات للمعلمتين لتعديل ما يلزم.
- إعداد بطاقة ملاحظة شبه منظمة لجمع بيانات نوعية حول دور التدخل في معالجة الصعوبات. وتضمنت العبارات الآتية: وصف سير الدرس، الملاحظات المتعلقة بالأدوات والتجهيزات والمواد، الملاحظات المتعلقة بتنظيم الوقت، الملاحظات المتعلقة بتفاعل التلميذات.
- استخدمت معلمة الصف السادس (الباحثة الثانية) المعمل الافتراضي مع فصل سادس (ب)، في حين نفذت التجربة بالأدوات المحسوسة مع فصل سادس (أ). واستغرق الدرس بشكل كامل خمس حصص لكل فصل. وكذلك طبقت معلمة الصف الخامس (الباحثة الثالثة) استراتيجية الصف المقلوب مع فصل خامس (أ)، ونفذت الدرس بشكل اعتيادي مع فصل خامس (ب). واستغرق الدرس بشكل كامل ثلاث حصص لكل فصل.
- قامت كلا المعلمتين بتسجيل ملاحظاتهما بعد كل حصة، وتطبيق الاختبار التحصيلي لفصليهما بعد انتهاء الدرس، ووزعتا بطاقات بسؤال مفتوح على المجموعات؛ لتكتب التلميذات آراءهن حول المعمل الافتراضي بالنسبة للصف السادس (ب)، وحول استراتيجية الصف المقلوب بالنسبة للصف الخامس (أ).
- تحليل البيانات الكمية باستخدام الإحصاء الوصفي، وتحليل البيانات النوعية باستخدام الترميز المفتوح.
- لزيادة مصداقية نتائج البحث؛ روعي الآتي:

- جمع البيانات من مصادر متعددة.
- كتبت المعلمتان (الباحثة الثانية والثالثة) الملاحظات بشكل مفصل مباشرة بعد انتهاء كل حصة.
- تابعت الباحثة الأولى ما نقص من البيانات بطرح الأسئلة على الباحثتين المعلمتين للحصول على مزيد من التفاصيل.
-ناقش أعضاء الفريق النتائج والتفسيرات للتأكد من موافقتها للواقع.

نتائج البحث

إجابة السؤال الأول

للكشف عن دور المعمل الافتراضي في معالجة صعوبات تنفيذ أنشطة الاستقصاء؛ استخدم فريق البحث نتائج تحليل بيانات بطاقة الملاحظة والسؤال المفتوح، إضافة إلى نتائج الاختبار التحصيلي. ويعرض الجدول (٢) الفئات الناتجة

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

عن التحليل النوعي لبيانات الملاحظة والسؤال المفتوح، واقتباسات من البيانات تدل على هذه الفئات.

جدول (٢) نتائج تحليل البيانات النوعية

الفئات الناتجة عن التحليل	اقتباسات من ملاحظات المعلمتين وآراء التلميذات
١. توفير الوقت والجهد	المعلمة: "وفر المعمل الافتراضي الجهد والوقت" التلميذات: "تسهيل وصول المعلومة"، "اختصار للوقت"
٢. تفاعل التلميذات	المعلمة: "استمتعوا البنات باستخدام التقنية في الدرس" ومع ذلك لاحظت أن التلميذات "يحبون يتحركون ويسوون بأنفسهم الأنشطة" التلميذات: "يجعل الحصة أكثر متعة"
٣. فهم التلميذات للدرس	المعلمة: "تجاوب كبير منهن في الاجابة على طرح الأسئلة" (لاحظت ذلك في فصل التدخل وفصل المقارنة أيضًا) التلميذات: "يشرح الدرس بصورة ثانية" أعادت المعلمة التجربة لفصل التدخل باستخدام الأدوات فكان رأيهن أن تنفيذ التجربة بالأدوات جعلها أكثر وضوحًا.
٤. توفير بديل عن الأدوات	ملاحظات المعلمة (في درس التدخل ودروس أخرى): " بالنسبة لهذه التجربة بالذات (تجربة التدخل) كان استخدام الأدوات أفضل بكثير لأنها سهل توفرها وفي أي مكان" " في درس آخر مثلا الأحماض والقواعد.. كان [المعمل الافتراضي] فعلا حل لمشكلة عدم توفر الأدوات أو تفادي خطورة لمس بعض القواعد والأحماض" "في درس الدوائر الكهربائية، تطبيق عبقري جدا نفعني. خليتهم يحملونه في البيت ويجربونه، وفي الحصه جربنا مع بعض كيف نسوي دوائر كهربائية.. وفيه دائرة موجودة عندنا نموذجين عرضتها لهم وشغلناها مع بعض. فالتطبيق عوض انهم ما سووها يدوي".

ويوضح الجدول (٣) نتائج الاختبار التحصيلي لفصل التدخل وفصل المقارنة، حيث تم حساب نسبة إتقان المفاهيم الأساسية التي تضمنتها أسئلة الاختبار لكلا الفصلين.

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

جدول (٣) نتائج الاختبار التحصيلي للصف السادس

المفاهيم	نسبة الإتقان	
	فصل التدخل	فصل المقارنة
القوة	١٠٠	١٠٠
الاحتكاك	١٠٠	١٠٠
القوى المتزنة	٩٠.٩	٨٤.٦
القوى غير المتزنة	٨١.٨	٧٦.٩
الفعل ورد الفعل	١٠٠	١٠٠
إجمالي نسبة الإتقان	%٩٤.٥	%٩٢.٣

إجابة السؤال الثاني

للكشف عن دور استراتيجية الصف المقلوب في معالجة صعوبات تنفيذ أنشطة الاستقصاء؛ استخدم فريق البحث نتائج تحليل بيانات بطاقة الملاحظة والسؤال المفتوح، إضافة إلى نتائج الاختبار التحصيلي. ويعرض الجدول (٤) الفئات الناتجة عن التحليل النوعي لبيانات الملاحظة والسؤال المفتوح، واقتباسات من البيانات تدل على هذه الفئات.

جدول (٤) نتائج تحليل البيانات النوعية

الفئات الناتجة عن التحليل	اقتباسات من ملاحظات المعلمتين وآراء التلميذات
١. توفير الوقت والجهد	المعلمة: "الصف المقلوب اختصر كثير وقت من الشرح" "مريحه حتى لي" التلميذات: " اختصرت الوقت"
٢. تفاعل التلميذات	المعلمة: " زاد من دافعية التلميذات ولمست هذا من خلال مناقشاتهم مع بعض بعد ما أعطيتهم ورقة العمل" التلميذات: "استفدنا من المقطع لأنه جميل"
٣. فهم التلميذات للدرس	المعلمة: "ساعدتهم على فهم الدرس أكثر" التلميذات: "زاد فهمنا بعد تلخيص الدرس"

ويوضح الجدول (٥) نتائج الاختبار التحصيلي لفصل التدخل وفصل المقارنة، حيث تم حساب نسبة إتقان المفاهيم التي تضمنتها أسئلة الاختبار لكلا الفصلين.

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

جدول (٥) نتائج الاختبار التحصيلي للصف الخامس

المفاهيم	نسبة الإتقان	
	فصل التدخل	فصل المقارنة
الشغل	١٠٠	١٠٠
الطاقة	١٠٠	١٠٠
وحدة قياس الشغل والطاقة	٧٦.٩	٥٨.٨
طاقة الوضع	١٠٠	٩٤.١
قانون حفظ الطاقة	١٠٠	١٠٠
إجمالي نسبة الإتقان	%٩٥.٤	%٩٠.٦

المناقشة

دلت النتائج على أن استخدام التقنية من خلال المعامل الافتراضية يثير اهتمام التلميذات، ويسهم في تقليل الجهد والوقت الذي تبذله المعلمة في الشرح، ويدعم المعمل الواقعي، ويحل مشكلة عدم توفر الأدوات أو خطورتها في بعض الأنشطة. وفي المقابل، فإن المعمل الافتراضي ليس الخيار الأفضل عند توفر الأدوات؛ لأن التلميذات يفهمن أكثر بتنفيذ التجربة واقعيًا. وقد يعود ذلك إلى طبيعة مرحلتهن العمرية التي تتميز بالنشاط الحركي، مما يجعلهن يفضلن أسلوب التعلم الحسي الحركي. وقد يفسر هذا أيضًا عدم وضوح تأثير المعمل الافتراضي في نتائج الاختبار التحصيلي التي أظهرت تقارب نسبة الإتقان لدى فصل التدخل وفصل المقارنة (٩٤.٥%، ٩٢.٣) على التوالي، علمًا بأن مستوى التحصيل الدراسي في مادة العلوم بشكل عام لدى التلميذات في فصل التدخل أعلى منه لدى التلميذات في فصل المقارنة.

وكذلك أظهرت النتائج أن استخدام التقنية من خلال استراتيجية الصف المقلوب أسهم في توفير الوقت الكافي لتنفيذ الأنشطة، وتقليل الاعتماد على المعلمة في الشرح، ومساعدة التلميذات على فهم الدرس، وزيادة تفاعلهن وإحساسهن بالمتعة. وتؤيد نتائج الاختبار التحصيلي النتائج النوعية، حيث كانت نسبة إتقان المفاهيم لتلميذات فصل التدخل (٩٥.٤%)، في حين كانت النسبة (٩٠.٦%) لتلميذات فصل المقارنة، مع أن مستوى التحصيل الدراسي في مادة العلوم بشكل عام لدى التلميذات في فصل التدخل أقل منه لدى التلميذات في فصل المقارنة.

وبناءً على النتائج المذكورة أعلاه؛ يمكن القول بأن استخدام التقنية الحديثة يسهم في معالجة صعوبات تنفيذ أنشطة الاستقصاء في دروس العلوم في الصفوف العليا من المرحلة الابتدائية بطرق مختلفة حسب التقنية المستخدمة. ويتضح دور التقنية بشكل أكبر في توفير الوقت والجهد، وزيادة تفاعل الطالبات. وبشكل عام فإن

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

الدور الإيجابي للتقنية الحديثة الذي أظهرته نتائج البحث يتفق مع نتائج الدراسات السابقة (الزهراني، ٢٠٢٠؛ عبدالحليم، ٢٠٢١؛ عبدالسلام، ٢٠١٨؛ عبدالعزيز، ٢٠٢٠؛ الغامدي، ٢٠٢١؛ قحم، ٢٠٢١).

التأمل

يسهم البحث الإجرائي في التطوير المهني للممارسين إضافة إلى دوره في حل المشكلات التي تواجههم في واقع عملهم. وقد قامت المعلمتان (الباحثة الثانية والثالثة) بتسجيل تأملاتهما حول تأثير البحث في أدائهما التدريسي بعد الانتهاء من تنفيذه، وتلخصت هذه التأملات في الآتي:

- لم يكن استخدام المعامل الافتراضية جديدًا بالنسبة لمعلمة الصف السادس (الباحثة الثانية)، إلا أن المشاركة في البحث الإجرائي حفزتها على ملاحظة تأثير المعمل الافتراضي في تعلم التلميذات من حيث التجديد، وتوصيل المعلومة، واختصار الوقت، وتوفير الأدوات؛ مما أدى إلى زيادة خبرتها في طرق توظيف تطبيقات المعامل الافتراضية، ومتى يكون استخدامها أكثر فائدة، وكيف يمكن أن تدعم المعمل الواقعي.
- شجعت المشاركة في البحث الإجرائي معلمة الصف الخامس (الباحثة الثالثة) على استخدام استراتيجية الصف المقلوب؛ إذ أنها لم تطبقها سابقًا -رغم معرفتها بها- خوفًا من عدم تجاوب التلميذات أو عدم فهمهن للدرس، خاصة ذوات المستوى المتدني دراسيًا. وهذا جعلها تتخذ إجراءات لضمان نجاح تطبيقها، كتحديد مقطع قصير وإرساله قبل الدرس بيومين، وتكليف التلميذات بتلخيص ما فهمنه منه في المنزل. وفي الصف وزعت المعلمة التلميذات الضعيفات دراسيًّا على المجموعات ليحصلن على الدعم من زميلاتهن. وقد أدت النتائج الإيجابية لهذه الاستراتيجية إلى تحفيز المعلمة لاتخاذ القرار بتكرار استخدامها في دروس أخرى.

التوصيات والمقترحات

في ضوء نتائج البحث؛ قدم فريق البحث التوصيات الآتية:

- تطبيق استراتيجية الصف المقلوب لتوفير الوقت الكافي لتنفيذ أنشطة الاستقصاء بجانب زيادة تفاعل التلاميذ، وفهمهم للدرس.
- استخدام المعمل الافتراضي لدعم المعمل الواقعي، وتعويض النقص في إمكاناته؛ على ألا يكون بديلًا عنه.

ويقترح الفريق إجراء دراسات بأساليب مختلطة لمعالجة صعوبات تنفيذ أنشطة الاستقصاء من خلال توظيف التقنية باستراتيجيات وتطبيقات مختلفة.

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

المراجع

الحايك، سامي، والبلطان، إبراهيم. (٢٠٢١). فاعلية تدريس العلوم بالاستقصاء في تنمية عمليات العلم الأساسية وأوجه التقدير نحو العلماء لدي تلاميذ المرحلة الابتدائية. *مجلة كلية التربية بجامعة بورسعيد*، ٣٥ ، ٢٤٦- ٣٠٣.

الزهراني، صالح. (٢٠٢٠). فاعلية المعمل الافتراضي في تنمية مهارات التفكير العلمي لدى طلاب الصف السادس الابتدائي بمنطقة الباحة. *مجلة كلية التربية بالمنصورة، ١١١* (٤)، ٩٨١–١٠٢٣.

زيتون، عايش. (٢٠١٠). *الاتجاهات العالمية المعاصرة في مناهج العلوم وتدريسها*. دار الشروق.

عبدالحليم، ريهام. (٢٠٢١). فاعلية استراتيجية الفصول المقلوبة في تنمية التحصيل في العلوم والتفكير التحليلي لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية ذوي السعات العقلية المختلفة. *مجلة كلية التربية بالإسماعيلية*، ٤٩، ٣٣-٨٦.

عبدالسلام، مندور. (٢٠١٨). فاعلية التدريس بنموذج (تنبأ، لاحظ، فسر) المدعوم بتجارب المعمل (التقليدي / الافتراضي) في تنمية عمليات العلم والاستيعاب المفاهيمي في العلوم لدى تلاميذ الصف الخامس الابتدائي بمدينة عنيزة. *المجلة التربوية، ١٢٨* ، ١٨٢-٢٢٩.

عبدالعزيز، دعاء. (٢٠٢٠). استخدام استراتيجية الصف المقلوب لتنمية بعض المفاهيم العلمية وخفض العبء المعرفي لدى طلاب الصف الأول الإعدادي. *المجلة التربوية، ١٧٥*، ١٢٤٣ - ١٣١٠.

عقل، سمير. (٢٠١٣). الصعوبات التي تواجه معلمي العلوم واحتياجاتهم التدريبية عند استخدام المعمل في تدريس العلوم واتجاهاتهم نحو استخدام المعامل الافتراضية بالمرحلة الابتدائية. *دراسات عربية في التربية وعلم النفس، ٣* (٣٥)، ١٢٨-١٥٨.

العيسى، مطر. (٢٠١٩). تقويم مدى إلمام معلمي العلوم بخطوات الاستقصاء العلمي في تدريس العلوم والمعوقات التي تواجههم من وجهة نظرهم. *المجلة التربوية، ٦٨* ، ٤٢٣- ٤٥٣.

العنزي، عبدالعزيز. (٢٠٢٠). واقع تطبيق معلمي المرحلة المتوسطة في مدينة عرعر بالسعودية لاستراتيجية الصف المقلوب. *مجلة العلوم التربوية والنفسية، ٤* (١٧)، ١-٢٥.

الغامدي، ريم. (٢٠٢١). أثر الصف المقلوب في تحقيق بعض نواتج العلوم: تحليل بعدي. *مجلة البحث العلمي في التربية*، ٩ (٢٢)، ٣٢٥ - ٣٥٥.

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

قحم، فاطمة. (٢٠٢١). المعامل الافتراضية وأثرها على تنمية مهارات الاستقصاء العلمي في مادة العلوم لدى طالبات الصف الخامس الابتدائي بجدة. *مجلة العلوم التربوية والنفسية، ٥* (٣)، ٥٩-٧٢.

المزيني، تهاني. (٢٠١٩). توظيف الاستقصاء العلمي والذكاء الطبيعي في ضوء المعايير الوطنية لتعليم العلوم **NSES** عبر وحدة دراسية مقترحة. *المجلة الدولية التربوية المتخصصة، ٨* (١١)، ١٥٩- ١٧٣.

Plano Clark, V., & Ivankova, N. V. (2016). *Mixed methods research: A guide to the field*. Sage.

Tatli, Z. & Ayas, A. (2012). Virtual chemistry laboratory: effect of constructivist learning environment. *The Turkish Online Journal of Distance Education,13*,183-199.

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

درجة ممارسة القيادة الأخلاقية لدى مديري مدارس التعليم العام بمنطقة نجران

The Degree of Ethical Leadership Practice of The Principals of Public Education Schools in Najran Region from the point of view of Teachers

إعداد

سالم ناصر عبدالله الغباري

Salem Nasser Al Gobari

الماجستير المهني في التربية تخصص القيادة التربوية - جامعة نجران

أ.د/ محمد عبدالله آل مرعي

Dr. Mohammad Al Mree

كلية التربية - جامعة نجران

Doi: 10.21608/jasep.2024.372768

استلام البحث : ٢١ / ٤ /٢٠٢٤

قبول النشـــر: ٨ / ٥ / ٢٠٢٤

الغباري، سالم ناصر عبدالله و آل مرعي، محمد عبدالله (٢٠٢٤). درجة ممارسة القيادة الأخلاقية لدى مديري مدارس التعليم العام بمنطقة نجران. ***المجلة العربية للعلوم التربوية والنفسية***، المؤسسة العربية للتربية والعلوم والآداب، مصر،٨(٤٠) ، ٣٠١ – ٣٤٤.

http://jasep.journals.ekb.eg

درجة ممارسة القيادة الأخلاقية لدى مديري مدارس التعليم العام بمنطقة نجران

المستخلص:

هدفت الدراسة الحالية للتعرف على درجة ممارسة القيادة الأخلاقية لدى مديري مدارس التعليم العام بمنطقة نجران من وجهة نظر المعلمين, ولتحقيق هدف الدراسة استخدم الباحث المنهج الوصفي المسحي لملائمته لطبيعة الدراسة, وذلك بتطبيق استبانة القيادة الأخلاقية وتكونت في صورتها النهائية من (٤٣) فقرة موزعة على ثلاثة مجالات: (الخصائص الشخصية, السلوكيات الإدارية, العلاقات الانسانية) على عينة مكونة من (٢٣٧) معلم في الفصل الدراسي الأول من العام الدراسي ١٤٤٢/١٤٤٣هـ, تم اختيارهم بإسلوب العينة المتاحة وبنسبة (١٦.٥%) من مجتمع الدراسة البالغ عددهم (١٤٣٩) معلماً. أظهرت نتائج الدراسة الحالية أن متوسط درجة ممارسة مديري مدارس التعليم العامة بمنطقة نجران لمجالات القيادة الأخلاقية تحققت بدرجة عالية, كما وأظهرت النتائج عن عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α=0.05) بين متوسط استجابات أفراد عينة الدراسة حول درجة ممارسة مديري المدارس لمجالات القيادة الأخلاقية حسب كلاً من متغيرات (المؤهل العلمي, وسنوات الخبرة, والمرحلة التعليمية). وأوصت الدراسة بعدة توصيات من أهمها أن تعمل وزارة التعليم على إعداد برنامج تدريبي متكامل لمديري المدارس الحاليين في كافة الجوانب الشخصية, والفنية, والقيادية مع التركيز على أخلاقيات القيادة التربوية, وأن تعمل الوزارة على تحديد معايير وضوابط أخلاقية لتقييم أداء مديري المدارس وفقاً لها, وأن يحرص مديرو المدارس على التوعية المستمرة للمعلمين بأخلاقيات مهنة التعليم, واقامة ورش تدريبية تساهم في إكساب المفاهيم الأخلاقية لتطبيقها بصورة عملية.

الكلمات المفتاحية: القيادة الأخلاقية, مديري المدارس.

Abstract:

The current study aimed to identify the degree of ethical leadership practice among the principals of public education schools in Najran region from the teachers' point of view, To achieve the goal of the study, the researcher used the descriptive survey method to suit the nature of the study, by applying the questionnaire of moral leadership and formed in its final form of (43) paragraphs spread over three areas: (personal characteristics, administrative behaviors, human relations) on a

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

sample of (237) teachers in the first semester of the school year 1442/1443 Ah, They were selected in the available sample style and by (16.5%) of the study community of (1,439) teachers.
The results of the current study showed that the average degree of practice of the principals of public education schools in the Najran region in the areas of ethical leadership was achieved to a high degree, and the results showed that there were no statistically significant differences at the significance level (α = 0.05) between the average responses of the study sample members about the degree of practice of school principals. For areas of ethical leadership according to each of the variables (educational qualification, years of experience, and educational stage). The study recommended several recommendations, the most important of which is that the Ministry of Education work to prepare an integrated training program for current school principals in all personal, technical, and leadership aspects, with a focus on the ethics of educational leadership, and that the Ministry work to define standards and ethical controls to evaluate the performance of school principals according to them, and to ensure School principals to continuously educate teachers about the ethics of the teaching profession, and to hold training workshops that contribute to imparting ethical concepts to apply them in a practical way.
Keywords: ethical leadership, school principals.

مقدمة الدراسة

تعتبر القيادة المدرسية جوهر العملية الإدارية ومفتاح النجاح للمؤسسات التعليمية؛ وذلك لتأثيرها المباشر في عناصر العملية التعليمية, والاستثمار الأمثل لمواردها, لذا تحتاج المدارس إلى قيادة فاعلة وقادرة على استثمار الموارد بكفاءة وفاعلية, للعمل على رفع مستوى الأداء وتحسين جودة العملية التعليمية.

ولقد برزت مع نهاية القرن العشرين توجهات جديدة في المنظمات الاقتصادية وأعقبها توجهات مشابهة في المنظمات التربوية تدعو إلى التخلي عن

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

المفهوم التقليدي للقيادة المستندة إلى المركزية, وضرورة تبني أنماط قيادية جديدة مرنة, تحقق أكبر قدر من الكفاءة والفعالية, وتشجع العمل الجماعي والمشاركة في اتخاذ القرار, والاهتمام بالمرؤوسين وتعزيز نموهم, كل ذلك في إطار أخلاقي إنساني يتحقق ضمنه الارتقاء بأداء المنظمة والاهتمام بالعاملين (أبوتينة وخصاونة والطحاينة, ٢٠٠٧). وقد أشار الشريفي والتنح (٢٠١١) إلى مدى الحاجة الماسة لقادة أخلاقيين بارعين في جميع المستويات وبخاصة الإدارات المدرسية, حيث أن مستقبل المجتمع يتوقف على مثل هؤلاء القادة الذين يمارسون قيادة قوية تتضمن خدمة للأخرين, لأن نجاحهم في أداء أعمالهم يتوقف على مدى التزامهم الأخلاقي في تحقيق أهداف المؤسسة التعليمية.

ونظراً لأهمية مدير المدرسة كأحد أهم عناصر العملية التعليمية, وتقع عليه المسؤولية الأولى أمام السلطة التعليمية والمجتمع, ودوره الكبير في تحسين العملية التعليمية والتربوية، وتأثيره المباشر في سلوك العاملين معه، سواءً في اتجاهاتهم أو قيمهم أو علاقاتهم وأنشطتهم, فإنه يتحتم عليه أن يتحلى بالقيم الأخلاقية الرفيعة التي تساعده على أداء مهامه بنجاح, ومن خلالها كذلك يكسب قلوب معلميه ويرتقي بهم, فهم حجر الزاوية في مدرسته, وبدونهم لا يستطيع التقدم بالمسيرة التعليمية والنهوض بها, وتحقيق الأهداف التعليمية والتربوية (المزروعي, ٢٠٠٣ ؛ الهندي, ٢٠١٣). وقد أكد الباحثان محمد (٢٠٠٤) وكراكوس karakose (2007) أن القيادة الحكيمة لابد أن تبنى على قيم أخلاقية. كما يرى السعود (٢٠١٣) أن مفهوم الأخلاق يفوق مفاهيم القوة والسلطة؛ لأنها تعزز استناد القائد والتابعين إلى طموحات وحاجات متبادلة بينهم, فالقيادة مع العمق الأخلاقي لهما أثر كبير في النفس الداخلية للإنسان.

والبداية الحقيقية لفهم القيادة الأخلاقية تبدأ من ممارسة المدير للقيم الأخلاقية المتمثلة في الأمانة والصدق والعدالة والنزاهة, والموضوعية في توزيع الواجبات وأداء المهام, وفي تقييم العاملين, أما في مجال الإدارة المدرسية فإن القيادة الأخلاقية تتمثل ممارساتها في مدير المدرسة عندما يكون قدوة للتابعين, ويتعامل بخلق حسن, ويحترم ذاته والتابعين, ويتحلى بالصدق والأمانة والنزاهة في تعاملاته, والجدية والإخلاص في العمل, والاتزان العاطفي, والنضج والبصيرة والتحليل المنطقي والتنبؤ بالنتائج, ويعمل وفقاً لمعايير الجماعة ويهتم بالمصلحة العامة للمؤسسة التعليمية وتقديمها فوق كل اعتبار, ويعمل على دعم وتطوير العاملين مهنياً, وتعزيز العمل الجماعي بينهم, والحفاظ على أسرار العمل الوظيفي, وبناء العلاقات الانسانية والاجتماعية مع جميع مكونات الوسط المدرسي (يحي,٢٠١٠ ؛ عابدين وآخرون,٢٠١٢ ؛ الشتوي والحبيب, ٢٠١٧).

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

لذا فالقيادة الأخلاقية أحد أهم الاتجاهات القيادية الحديثة, والتي ترتكز بشكل أساسي إلى أخلاقيات القادة, وتُعد مصدراً ونموذجاً قيماً يسهم في تحقيق رسالة المدرسة الأخلاقية والتربوية, وترتقي بمستوى أدائها, وتحميها من المآزق الأخلاقية والإدارية, وتعمل على انخفاض الممارسات الغير عادلة, وتوفر الفرص المتكافئة بين العاملين, وتوجه الموارد لما هو أنفع لها (السعود وبطاح, ١٩٩٦ ؛ حمادات, ٢٠٠٦ ؛ الشريفي والتنح, ٢٠١١ ؛ العرايضة, ٢٠١٢). وقد أشار المعايطة (٢٠٠٥) بأن مدير المدرسة عندما يمارس أدواره ضمن إطار القيادة الأخلاقية, فإن ذلك سيؤثر على إحساس المعلمين بالولاء لمدرستهم, وإيجاد جو من الثقة والاحترام المتبادل فيما بينهم, ويزيد إحساس المعلمين بالعدل والمساواة, مما يولد لديهم شعور بالمسؤولية تجاه مدرستهم, وتزداد دافعيتهم للعمل والتنافس, فينعكس هذا الإطار الأخلاقي على سلوك المعلمين.

والقيادة الأخلاقية تهدف إلى تحقيق منافع لمدير المدرسة والمدرسة؛ حيث تجذب المعلمين وأولياء الأمور والمستفيدين لها, لما يجدونه من أمن ومصلحة وعدل في ظلها, كما تهدف إلى إبداء تصرفات أخلاقية ملائمة معيارياً, وذلك من خلال التصرفات, والعلاقات الشخصية, وتشجيع المعلمين على هذه التصرفات, عن طريق التواصل الثنائي واتخاذ القرارات, مما يجعل جميع الأتباع يتعهدون بممارسة السلوك الايجابي, والحد من ممارسة السلوك المناهض لأهداف المؤسسة التعليمية, فالعلاقات المدرسية المبنية على القيم والمبادئ الأخلاقية والطابع الإنساني تسهم في تعزيز نوعية التربية والتعليم, وإضافة نكهة إيجابية لها (رضوان وآخرون, ٢٠١٩؛ والمخلافي وابراهيم, ٢٠٢٠).

ويؤدي عدم الالتزام بالقيادة الأخلاقية إلى إفساد النظام التعليمي، إدارةً وتعليماً وتعلماً، إذ يتدنى احترام العاملين والطلبة للمدير، وتنخفض جودة التعليم والتعلم، ويزداد معدل الدوران في المدرسة، وتزداد منازعات العمل، ويتولد الإحباط لدى العاملين، ويزدهر الاتصال القائم على ردود الفعل السريعة بدلاً من الرؤية والتخطيط السليم ويكون التركيز على الجانب الكمي بدلا من النتائج النوعية(عابدين, ٢٠٠٥).

وتتجلى أهمية ممارسة القيادة الأخلاقية في إدارة المؤسسات التربوية في كون الإدارة المدرسية تتعامل مع الفرد في مراحل حياته الأولى, وتحاول صياغة شخصيته صياغة سليمة تنمي فيه الخلق القويم, وترسخ لديه القيم السامية, والشعور بالمسؤولية, كما أنها تقوم بصياغة القرارات التي تنعكس على حاضر المجتمع ومستقبله, ويمتد تأثيرها لأجيال عديدة, وبما أن المدير يمثل رأس الهرم في مدرسته

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

فهو المسؤول الأول عن صناعة واتخاذ القرارات فيها, ومن هنا فالقيادة الأخلاقية ضرورة لابد لمدير المدرسة من ممارسة مبادئها وضوابطها, ولابد من وجود إطار أخلاقي يتصرف من خلاله, ويمارس أدواره وصناعة قراراته (العتيبي, ٢٠١٣).

ومن مجمل عدة تعاريف للقيادة الأخلاقية توصل إليها الباحثون في الأدب التربوي, يشير الباحث إلى مفهوم القيادة الأخلاقية بأنها مجموعة من السلوكيات والأفعال التي يمارسها قائد المؤسسة التعليمية أثناء تعامله مع البيئة المحيطة به, داخل إطار المؤسسة أو خارجها, وفق الأنظمة والتشريعات الموضوعة, والضوابط القيمة الدينية, والمبادئ الاجتماعية السائدة مستخدماً في ذلك الوسائل والسبل الملائمة التي يمكن من خلالها التأثير في العاملين وإكسابهم الفضائل الأخلاقية لتحقيق أهداف المؤسسة التعليمية, وجعلهم مواطنين صالحين ملتزمين نافعين لمجتمعهم ووطنهم.

إن القيادة الأخلاقية وحسب ما أشارت إليه الأدبيات السابقة يصنفها بعض الكتاب والمنظرين بأنها نظرية حديثة من نظريات القيادة, والبعض الآخر يرى بأنها عبارة عن اتجاه حديث في القيادة. ومن خلال تحليل عدد من الباحثين للأدب التربوي للقيادة الأخلاقية, فقد رأت الحبسية (٢٠٠٩) "بأن القيادة الأخلاقية أقرب لأن تكون اتجاه من أن تكون نظرية قيادية".(ص.٥٨)

وقد ذهب العديد من الباحثين إلى تطوير عدة نماذج لتوجيه القيادة الأخلاقية, ومن بينها ما تم تطويره وتوجيهه نحو المعلمين, كنموذج جوزيفصن (josephson) الذي يعتبر القيادة الأخلاقية تكويناً لستة أنواع من القيم, تتمثل في احترام الآخرين, وتحمل المسؤولية والسعي للتفوق, والالتزام بالصدق والأمانة, ورعاية الآخرين وتقديرهم وحبهم, والانصاف, والفضيلة المدنية, ونموذج شولت (Schulte) الذي يرى أن هناك خمسة مبادئ توجه القيادة الأخلاقية, وقد تمثلت في احترام الذات, وعدم الإضرار بالآخرين, والإحسان, والعدل, والإخلاص, ونموذج (V-4) الذي يتضمن المعتقدات والقيم، حيث يعتبرها أموراً داخلية تتناغم مع السلوك والتصرفات الخارجية المراعية للصالح العام (ريحان , ٢٠١٨). كما أشار عابدين (٢٠٠٥) إلى مجموعة من المبادئ التي تحدد أخلاقيات القائد التربوي والتي يمكن الاستئناس بها في تحديد أخلاقيات مدير المدرسة باعتباره قائداً تربوياً, وهي: الشعور بالمسؤولية, والتوافق, والاتزان الانفعالي, والعدل, وإثارة التنافس.

وبينت العديد من الأدبيات السابقة أبعاد القيادة الأخلاقية ولكن اتضح عدم الاتفاق الكامل من قبل الباحثين على تلك الأبعاد, فعلى صعيد الدراسات الأجنبية هناك دراسات استخدمت مقياس القيادة الأخلاقية الشهير The Ethical Leadership Scale (ELS) الذي طوره براون وتريفينيو وهاريسون (٢٠٠٦), مثل دراسة

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

هاتيس ومحمد (Hatice & Mohammet, 2015), ودراسة فاولر (Fowler,2014) وهذا المقياس يحتوي على 10 فقرات فقط تقيس ممارسات القيادة الأخلاقية لمدير المدرسة, كما حددت الجمعية الأمريكية للمديرين (AASA) تسعة أبعاد أخلاقية لها دلالتها في سلوك الإداري التربوي كما وردت عند العتيبي (٢٠١٣).

أما جانب الدراسات العربية فقد تناولت أبعاد القيادة الأخلاقية بشيء من التنوع، حيث تناولت دراسة خليل (٢٠١٤) القيادة الأخلاقية من خلال أربعة أبعاد, تمثلت في الضوابط الأخلاقية، والسلوكيات الوظيفية، والمهارات القيادية، والسمات الشخصية. كما قام محمود (٢٠١٤) بوضع أربعة أبعاد لدراسته تضمنت السمات الشخصية الأخلاقية، والسمات الإدارية الأخلاقية، وسمات عمل الفريق الأخلاقية, وسمات العلاقات الإنسانية الأخلاقية. أما دراسة العنقري (٢٠١٤) فقد استثنت مما سبق سمات عمل الفريق الأخلاقية فأصبحت أبعاد القيادة الأخلاقية ثلاثة تتمثل في الخصائص الإدارية، والخصائص الشخصية, والخصائص المرتبطة بالعلاقات الإنسانية. بينما دراسة الجعيد (٢٠١٥) حوت أربع مكونات للقيادة الأخلاقية, تمثلت في الغاية، والمعرفة، والسلطة, والثقة. وقامت دراسة الكبير(٢٠١٦) ببناء نموذج لقياس القيادة الأخلاقية يتكون من أربعة مكونات تتمثل في مراعاة البعد الأخلاقي والقانوني, والتوازن الذكي في تحقيق المصالح, والإسهام في تنمية المجتمع وازدهاره، والمقومات القيادية. في حين أن معظم الدراسات العربية الحديثة كدراسة الشتوي(٢٠١٦), والثقفي(٢٠١٦), والدروبي(٢٠١٦), والدجاني (٢٠١٨), والضامن(٢٠١٩) تناولت ثلاث أبعاد لقياس القيادة الأخلاقية لمدير المدرسة تمثلت في الخصائص الشخصية الأخلاقية, والسلوكيات الإدارية الأخلاقية, والعلاقات الإنسانية.

وفي ضوء ما تم ذكره من تنوع لأبعاد القيادة الأخلاقية, حدد الباحث ثلاث مكونات أساسية للقيادة الأخلاقية تحدد أخلاقيات مدير المدرسة تناولها في هذه الدراسة, وساهمت في بناء أداة الدراسة الحالية وتتمثل في الخصائص الشخصية, والسلوكيات الإدارية, والعلاقات الإنسانية وسيتم توضيحها على النحو الآتي:

أولاً: الخصائص الشخصية

وهي مجموعة من الخصائص التي يجب أن يتميز بها القائد أو مدير المدرسة الأخلاقي, وتؤهله للتفاعل الايجابي مع المعلمين وتزيد من ثقتهم به, حيث تركز هذه الخصائص على الأمانة, والنزاهة, والاحترام, والانجاز والاخلاص في العمل, والتواضع والصبر, واحترام المشاعر والطموح, وتطبيق الإنصاف والعدالة

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

وتحري الصدق في التعامل مع المرؤوسين, والوفاء بالوعود المقطوعة, والاعتراف بالأخطاء, وتقبل النقد برحابة صدر, وأن لا يستثار بسهولة (العرايضة, ٢٠١٢؛ العنقري, ٢٠١٤).

ثانياً: السلوكيات الإدارية

وهي مجموعة من السلوكيات الإدارية التي يجب أن يتصرف بها مدير المدرسة الأخلاقي والتي تتمثل في حرصه الواضح على تحقيق رؤية المدرسة وأهدافها, وتطبيق الأنظمة والقوانين المعمول بها بشفافية ووضوح, واتخاذ القرارات الادارية بموضوعية, وتوزيع المهام للمرؤوسين وتوضيحها, وتقييم أدائهم وفق معايير واضحة ومحددة مع التشجيع والتحفيز، وتقديم التسهيلات اللازمة لهم لتنفيذ مهامهم, والحرص على متابعة النمو المهني لديهم والارتقاء بكفاياتهم, ومكافئة المجتهدين ومحاسبة المقصرين بعد توضيح جوانب القصور لديهم, ويُنسب النجاح الذي تحققه المدرسة إلى جميع العاملين(الهندي, ٢٠١٣ ؛ خليل, ٢٠١٤).

ثالثاً: العلاقات الإنسانية

يركز هذا البعد على مجالات تعامل مدير المدرسة مع العاملين, وأولياء الأمور, والطلاب, والمسؤولين ويتحقق من خلال ذلك بناء العلاقات الإنسانية, حيث يتعامل المدير الأخلاقي مع المعلمين بتواضع واحترام, ويشجعهم على المناقشة والحوار وينصت لهم باهتمام, ويراعي حاجاتهم ومشاعرهم، ويقدر ظروفهم، ويساعدهم في حل مشكلاتهم، ويحرص على حفظ أسرارهم ويكسب صداقتهم، ويسأل عنهم ويطمئن على أحوالهم، ويشاركهم مناسباتهم، ويتسامح مع المخطئين منهم، كما يتمثل معاني الإنسانية في تعاملاته مع طلابه لكي يكسب حبهم وثقتهم, ويحترم ويقدّر آبائهم ومجتمعهم مما ينعكس على الروح المعنوية لديهم (الزهراني, ٢٠١٤ ؛ الجعيثني, ٢٠١٧).

الدراسات السابقة

تمكن الباحث في حدود اطلاعه ومراجعته للدراسات والأبحاث السابقة ذات العلاقة بموضوع الدراسة من الوقوف على مجموعة من الدراسات ذات الارتباط العالي بموضوع الدراسة, وقد ركزت الدراسات على عنصرين قسمت إلى عنوانين فرعيين, هي: درجة ممارسة القيادة الأخلاقية لدى قادة المدارس, والفروق في استجابات أفراد العينة على أداة الدراسة التي تعزى للمؤهل العلمي, وسنوات الخبرة, والمرحلة التعليمية, وقام الباحث بعرض نتائج الباحثين وتفسيراتهم حول ذلك على النحو الآتي:

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

أولاً: درجة ممارسة القيادة الأخلاقية

بينت الدراسات السابقة أهمية القيادة الأخلاقية وأهمية توافر السلوك الأخلاقي للقائد التربوي في المؤسسات التعليمية, ومدى تأثيرها الايجابي في منهجية العمل الإداري والفني, وفي العلاقات التربوية بين مختلف مكونات الوسط المدرسي, ودورها في الارتقاء بنوعية الانجاز, والتأثير على كفاءة الأداء, وتطوير وتحسين مخرجات العملية التعليمية. كما كشفت نتائج الدراسات عن تفاوت درجة ممارسة القيادة الأخلاقية لدى قادة المدارس, وتبين أنها تمارس بدرجة عالية إلى درجة متوسطة في حدود اطلاعي للأدبيات السابقة.

حيث أشارت معظم الدراسات السابقة بوضوح إلى ارتفاع درجة ممارسة القيادة الأخلاقية لدى قادة مدارس التعليم بمراحله المختلفة (Karakose, 2007 ؛ الحبسية, ٢٠٠٩ ؛ Feng, 2011 ؛ عابدين وآخرون, ٢٠١٢ ؛ Katranci, et al., 2015 ؛ أبوعلبة, ٢٠١٥؛ الجعيثني, ٢٠١٧ ؛ بادؤود, ٢٠١٨ ؛ ريحان, ٢٠١٨ ؛ بركات وآخرون, ٢٠١٨ ؛ الحارثي, ٢٠١٩ ؛ رضوان وآخرون,٢٠١٩ ؛ المخلافي وابراهيم, ٢٠٢٠).

وبينت دراسة فنج (Feng (٢٠١١ التي أجراها في تايوان التوجهات الأخلاقية المفضلة لقادة المدارس, وأن سمة العدالة هي التوجه الأخلاقي الأكثر تكراراً لدى قادة المدارس من وجهة نظرهم, وأعزى ذلك إلى أحد بنود الدستور في تايوان وهو "حماية حق كل طالب في التعلم" وهذا البند يعكس التفكير الكونفوشيوسي الذي يقول إنه يجب على المعلمين ألا يميزوا بين فئات الناس وأن الطلاب يجب أن يدرسوا وفقًا لقدراتهم, وهذا سبب اختيار المستجيبين "احترام وحماية حقوق الطلاب في التعلم على قدم المساواة" و"السعي وراء رفاهية الطلاب" كأولوية أولى.

وعزى عابدين وآخرون (٢٠١٢) نتيجة دراسته التي أجراها على عينة من المعلمين في محافظة القدس إلى شعور مديري المدارس بالمسؤولية, وامتلاكهم فهماً كافياً لمسؤولياتهم القيادية, وضرورة أن يكونوا قدوة ومثالاً يحتذى بهم من قبل أفراد المجتمع المدرسي, كما أن لديهم بصيرة أخلاقية تكونت بفعل المبادئ الأخلاقية التي تربوا عليها في المجتمع المسلم, فدفعتهم ليكونوا مفاتيح للخير.

كما عزت دراسة الجعيثني (٢٠١٧) التي أجريت على عينة من المعلمين بمحافظة غزة إلى أن التزام مدير المدرسة بممارسة القيادة الأخلاقية يحقق أهدافه الإدارية ويضفي على سلوكه طابع الاحترام والتقدير والقبول من جميع المعلمين؛ الأمر الذي يؤدي إلى نجاحه في قيادة مدرسته, كما فسرت أن السمات الإنسانية التي يتحلى بها مدير المدرسة مثل سؤاله عن أحوال المعلمين ومشاركتهم مناسباتهم

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

الاجتماعية تؤدي إلى بناء علاقة جيدة مع المعلمين, مما يؤثر في تقدير هؤلاء المعلمين لدرجة ممارسة مديرهم للقيادة الأخلاقية. وهذا تفسير منطقي, وتم الرجوع لنتائج دراسة الجعيثني (٢٠١٧) إذ بينت النتائج أن مجال العلاقات الإنسانية لمديري المدارس حصل على الترتيب الأول وبدرجة ممارسة عالية جداً وهذا ما أكد أهمية العلاقات الإنسانية مع جميع أطراف المجتمع المدرسي وتأثيرها في تكامل أبعاد القيادة الأخلاقية.

بينما أشارت عدد من الدراسات السابقة بوضوح إلى توسط درجة ممارسة القيادة الأخلاقية ومجالاتها لدى قادة المدارس, وأظهرت عدم وجود إلمام وإدراك فاعل لحيثيات القيادة الأخلاقية للمديرين ومرؤوسيهم ضمن بيئات العمل أدى إلى قصور في تكاملية عملية القيادة الأخلاقية (الشريفي والتنح, ٢٠١١ ؛ العرايضة, ٢٠١٢ ؛ المهيرات, ٢٠١٦ ؛ الضامن, ٢٠١٩ ؛ العبادي والإبراهيمي, ٢٠١٩).

وقد عزي المهيرات (٢٠١٦) نتيجة دراسته والتي أجريت على عينة من المشرفين التربويين في محافظة العاصمة عمان إلى عدم وجود معايير واضحة تتعلق بأخلاقيات القيادة لاختيار مديري المدارس, إذ يقتصر الاختيار على الخبرة العملية والمؤهل العلمي وعدم الاهتمام بالبعد الأخلاقي, كما عزى النتيجة إلى عدم وجود أي محفز من قبل وزارة التربية والتعليم يشجع استخدام القيادة الأخلاقية لدى مديري المدارس, فمدير المدرسة الذي يلتزم باستخدام القيادة الأخلاقية يكون هذا الالتزام نابع من الشخص ذاته دون تحفيز من المسؤولين. وأرى من وجهة نظري تجاه التفسير الأخير بأن القيادة الأخلاقية ترتكز على الالتزام بالقيم والمبادئ الأخلاقية, وبما أن الأخلاق صفة فطرية راسخة في النفس الإنسانية وتحدد ما هو خطأ وما هو صواب, وتتضمن مجموعة من القيم والمبادئ والتقاليد المتفق عليها بين أفراد المجتمع (يحي, ٢٠١٠). وتعاليم ديننا الحنيف ومجتمعاتنا تحثنا على التحلي بها, فهي لا تحتاج إلى محفز لنتعامل ونتصرف بها, فهي غريزة لدى المسلم يتم تعزيزها وتثبيت السلوك الصحيح منها والنهي عن الذميم منها في بداية مراحل حياة الفرد, لذا فهي لا تحتاج إلى محفز حسب تفسير الباحث, وإنما الأنسب حسب ما أرى قيام وزارة التربية والتعليم بتدريب وتثقيف مديري المدارس وحثهم على أخلاقيات الإدارة التعليمية, مما سيؤثر على توجهاتهم الأخلاقية وتحسين عملية صنع القرار الأخلاقي.

بينما فسر الضامن (٢٠١٩) نتيجة الدراسة التي أجراها على عينة من المعلمين والمعلمات في لواء بني كنانة إلى القصور في الواقع الحالي, وذلك في الوعي للمفاهيم المتعلقة بالقيادة الأخلاقية وما لها من دور مهم نحو تعزيز الرضا الوظيفي وسير العملية التعليمية بشكل سلس وفعال.

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

ثانياً: الفروق التي تعزى للمؤهل العلمي وسنوات الخبرة والمرحلة التعليمية

تمكن الباحث من مناقشة نتائج الدراسات السابقة حول الفروق في درجة ممارسة القيادة الأخلاقية والتي تعزى لمتغيرات المؤهل العلمي, وسنوات الخبرة, والمرحلة التعليمية, وهي المتغيرات الديمغرافية ذاتها التي تناولها في دراسته الحالية, وجاءت نتائجها وتفسيراتها على النحو الآتي:

أولاً: نتائج الدراسات حول الفروق حسب متغير المؤهل العلمي

أظهرت الدراسات السابقة تباين حول الفروق اتجاه متغير المؤهل العلمي, منها ما كان اتجاهه إلى حملة الدبلوم, ومنها ما كان في اتجاه مؤهل البكالوريوس, واتجهت دراسة أخرى إلى حملة الدراسات العليا (ماجستير ودكتوراه), بينما كشفت عدة دراسات عن عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير المؤهل العلمي.

فقد وجدت دراسة أبو علبة (٢٠١٥) التي أجريت على عينة من المعلمين بوكالة الغوث في غزة فروق ذات دلالة إحصائياً لجميع المجالات في اتجاه المؤهل العلمي دبلوم. وتعزو الباحثة هذه النتيجة إلى أن حملة المؤهل العلمي دبلوم هم من كبار السن ويحظون بتقدير واحترام نظراً لعمرهم, مما أثر على تقديرهم لممارسة مديرهم للقيادة الأخلاقية وجاء بدرجة مرتفعة عن من سواهم. وأرى أنه تفسير منطقي فيما يتعلق بتقدير القادة لكبار السن من المعلمين وربما يؤثر ذلك في تصوراتهم لممارسات القائد الأخلاقية, لكني أرى أنه لا يمكن التصور بأن القائد يتحلى بالسمات الأخلاقية إلا إذا أحسن في تعامله مع جميع المرؤوسين بنفس الدرجة من الاحترام والتقدير للكبير والصغير وهذا ما سيعكس تصورات حقيقية متقاربة من الجميع لممارسات القائد للقيادة الأخلاقية.

في حين أظهرت دراسة الشتوي (٢٠١٧) التي أجراها على عينة من المعلمين بمنطقة الرياض فروق ذات دالة إحصائياً في اتجاه أفراد عينة الدراسة ممن مؤهلهم العلمي بكالوريوس. وقد فسر ذلك إلى أن الأفراد الذين مؤهلهم العلمي ماجستير أو دكتوراه ربما أنهم اكتسبوا خلال دراستهم المعارف والمعلومات والنظريات القيادية والقيم التربوية أكثر من أصحاب مؤهل البكالوريوس, ومن ثم قد يرون أن الممارسات الأخلاقية التي يجب أن يتصف بها مدير المدرسة يجب أن تكون أكبر من الواقع, وهذا ربما أثر في تقييمهم لممارسات مدير المدرسة للقيادة الأخلاقية.

وكشفت دراسة الضامن (٢٠١٩) التي أجريت على عينة من المعلمين والمعلمات بلواء بني كنانة فروقاً ذات دلالة إحصائياً في جميع المجالات وفي الدرجة الكلية في اتجاه أفراد العينة من حاملي شهادات الدراسات العليا, وعزت هذه الفروق إلى أنه كلما ارتقى المتعلم بعلمه زادت معرفته وأصبحت أفاقه أكثر اتساعاً

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

وبالضرورة أن تعلوا الأخلاق مع رقي الإنسان بالمعرفة, وبالتالي يدركون ممارسات القائد للقيادة الأخلاقية ومن أبعاد مختلفة.

بينما كشفت مجموعة من الدراسات عن عدم وجود فروق دالة إحصائياً تعزى لمتغير المؤهل العلمي (الحبسية, ٢٠٠٩ ؛ عابدين وآخرون, ٢٠١٢ ؛ الجعيثني, ٢٠١٧ ؛ ريحان, ٢٠١٨ ؛ بركات وآخرون, ٢٠١٨ ؛ الدجاني, ٢٠١٨ ؛ رضوان وآخرون, ٢٠١٩ ؛ الحارثي, ٢٠١٩).

ثانياً: نتائج الدراسات حول الفروق حسب متغير سنوات الخبرة

أظهرت نتائج الدراسات السابقة تباين حول الفروق في درجة ممارسة القيادة الأخلاقية لدى قادة المدارس بحسب متغير سنوات الخبرة.

حيث وجدت دراسة العتيبي (٢٠١٣) التي أجراها على عينة من المعلمين في دولة الكويت فروقاً دالة إحصائياً في اتجاه ذوي الخبرة أقل من ٥ سنوات وأكثر من ١٠ سنوات عند مقارنتها مع فئة (٥-١٠) سنوات, وعُزى ذلك إلى أن المعلمين من أصحاب الخبرة القصيرة أقل من ٥ سنوات, ربما لا زالوا يعيشون بأجواء المدن الفاضلة وتسيطر عليهم النظريات التربوية والأخلاقية التي درسوها, فهم يصفون الصورة المثالية لمديرهم, أما أصحاب الخبرات الطويلة فبفضل خبرتهم ومعايشتهم للعديد من الأفكار والشخصيات والاتجاهات ربما تشكل لديهم صورة عن القيادة الأخلاقية رأوها في مديرهم في تلك المدارس. وأرى من وجهة نظري في رأي الباحث بأنه يُقر بأن من خبرتهم أقل من ٥ سنوات لديهم معرفة بسيطة بالنظريات التربوية والأخلاقية تعلموها في دراستهم الجامعية بمجرد الحفظ فقط ولم يتعمقوا في فهم المفاهيم الأخلاقية وبالتالي يصفون صورة مثالية فقط لممارسات مديري المدارس, وهذا تفسير غير منطقي بأن يحكم الباحث على جميع من لديهم خبرة أقل من ٥ سنوات بأنهم لا يدركون مفاهيم القيادة الأخلاقية ويصفون الصورة المثالية فقط.

في حين بينت دراسة بادؤود (٢٠١٨) التي أجريت في محافظة جدة على عينة من المعلمين فروقاً في مجال العلاقات الإنسانية مع المعلمين في اتجاه من خدموا أكثر من ٢٠ سنة. وعزى ذلك إلى أن الخبرة التعليمية لها دور كبير في معرفة التصورات الحقيقية في الميدان التربوي, وذلك بسبب ما بلغ إليه المعلمون ذوي الخبرة الطويلة من نضج فكري وتعليمي والتزام اتجاه أعمالهم, فيجب الاستماع لما يقولون, ومشاركتهم المشورة في كل ما يخص العملية التعليمية, ولأن رؤيتهم لقائدهم التربوي وممارساته الإدارية لا تكون إلا من منظار الخبرة والقياس والتجرد.

كما أظهرت دراسة المخلافي وابراهيم (٢٠٢٠) التي أجريت على عينة من المعلمين في منطقة عسير فروق دالة إحصائياً لجميع الأبعاد وذلك في اتجاه عدد

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

سنوات الخدمة الأكثر, وقد عزى ذلك إلى أن عدد سنوات الخدمة تعطي فرقاً في ممارسة السلوكيات الأخلاقية في قيادة العمل المدرسي.

بنما كشفت عدة دراسات عن عدم وجود فروق دالة إحصائياً تعزى لمتغير سنوات الخبرة (عابدين وآخرون, ٢٠١٢ ؛ الجعيثني, ٢٠١٧ ؛ ريحان, ٢٠١٨ ؛ بركات وآخرون, ٢٠١٨ ؛ رضوان وآخرون, ٢٠١٩ ؛ الضامن, ٢٠١٩).

ثالثاً: نتائج الدراسات حول الفروق بحسب متغير المرحلة التعليمية

كشفت دراسة المخلافي وابراهيم (٢٠٢٠) عن فروق دالة إحصائياً في متوسط درجة ممارسة قادة مدارس التعليم العام (الابتدائية, والمتوسط, والثانوي) لأبعاد القيادة الأخلاقية وذلك في اتجاه المرحلة التعليمية الأعلى, وعزيت تلك النتيجة إلى أن ممارسة القيادة الأخلاقية في التعامل مع الآخرين يتأثر بالمرحلة التعليمية, وأنه كلما انتقلنا من المرحلة الابتدائية إلى المرحلة المتوسطة فالثانوية كلما ازدادت درجة الممارسة الأخلاقية لقادة المدارس. وأرى من وجهة نظري وبناءً على نتائج دراسات سابقة أجريت على مراحل تعليمية مختلفة, أن القيادة الأخلاقية قد توفرت بدرجة ممارسة عالية لدى مديري المدارس في المراحل المختلفة في بعض الدراسات, وبدرجة ممارسة متوسطة في نفس المراحل في دراسات أخرى, لذا فهي قيم ومبادئ يتحلى بها القائد الملتزم بها ويمارسها بغض النظر عن نوع المرحلة التي يتواجد بها, ولربما طبيعة اختلاف أعمار التلاميذ واختلاف سلوكياتهم وكثرت المواقف اليومية داخل المدارس تعكس شخصية المدير الحقيقية وطبيعته الانسانية اتجاه تعامله معهم, مما يجعل ممارساته ظاهرة بشكل ملحوظ أمام المعلمين وطريقة تعامله مع الموقف, وخصوصاً في المراحل التعليمية الأعلى, بالتالي تؤثر تصوراتهم لممارسات القائد في هذا الجانب. في حين كشفت دراسة عابدين وآخرون (٢٠١٢) عن عدم وجود فروق دالة إحصائياً تعزى لمتغير المرحلة التعليمية.

يتبين للباحث من الدراسات السابقة أن درجة ممارسة القيادة الأخلاقية لدى قادة المدارس تقع في النطاق المتوسط إلى العالي في مناطق مختلفة, وأن هناك اختلافاً في الفروقات التي تعزى للمتغيرات الديموغرافية لأفراد عينة الدراسة في معظم الدراسات, حيث يغلب وجود فروق في الاستدلال الكمي في اتجاه الأكثر خبرة علمية (سنوات الخدمة). كما تبين وجود علاقات إيجابية في نتائج الدراسات فيما يتعلق بممارسات قادة المدارس للقيادة الأخلاقية وأثر هذه الممارسات الإيجابي على عدة متغيرات منها: القيم التنظيمية لدى القادة, وسلوك المواطنة التنظيمية, والولاء التنظيمي لدى المعلمين, والإبداع الإداري, والعدالة التنظيمية, والتماثل التنظيمي, والروح المعنوية, والأداء الوظيفي, وتحقيق معايير الجودة الشاملة, مما يؤكد للباحث

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

مدى فعالية هذا النمط القيادي وتأثيره الإيجابي على جميع مكونات المنظومة التربوية والتعليمية. لكن ماذا عن درجة ممارسة القيادة الأخلاقية لدى مديري مدارس التعليم العام في منطقة نجران؟ هل هي في المستوى المأمول؟ هل يوجد فروق دالة بين الفئات المختلفة بحسب متغيرات المؤهل العلمي, وسنوات الخبرة, والمرحلة التعليمية؟ لا يوجد دراسة علمية في حدود علم الباحث تطرقت لذلك ولعلنا من خلال هذه الدراسة نساهم في التعرف على ذلك.

مشكلة الدراسة وأسئلتها

استناداً إلى ما سبق, فإن القيادة الأخلاقية أحد أهم النماذج القيادية التي تسهم في تحقيق رسالة المدرسة الأخلاقية والتربوية, وترتقي بمستوى الأداء, وتوفر مناخ تنظيمي يسوده التعامل ضمن إطار أخلاقي يشجع على الانتاجية, ويزيد من الشعور بالولاء والانتماء للمدرسة. وبحكم طبيعة عملي في مجال التعليم العام واطلاعي على واقع الميدان بين المراحل التعليمية المختلفة, وإجراء بعض المقابلات الشخصية الودية مع بعض المعلمين وتناول طبيعة علاقتهم وتعاملهم بمديريهم والمناخ التنظيمي السائد بمدارسهم, تبين للباحث تنوعاً بين المديرين في ممارستهم للقيادة الأخلاقية وتبايناً من المعلمين في تقدير ممارسات مديري المدارس, وبناءً إلى ما أشارت إليه نتائج عدد من الدراسات في مناطق مختلفة من تدني في ممارسة القيادة الأخلاقية لدى قادة المدارس؛ مما انعكس على سلوكيات وتصرفات المرؤوسين وأداء مهامهم, ومدى احترامهم وتقديرهم للمدير ولتوجيهاته, والعلاقات المتبادلة فيما بينهم, أدت إلى التوتر والمنازعات داخل العمل, وانعدام الأمن الوظيفي, وارتفاع معدل الدوران داخل العمل, وانخفاض جودة العملية التعليمية (Turhan & Celike, 2011 ؛ العرايضة, ٢٠١٢ ؛ الخريشا, ٢٠١٦ ؛ الضامن, ٢٠١٩). ونظراً لمدى فعالية نمط القيادة الأخلاقية ودوره في تحسين العملية التعليمية وتأثيره الإيجابي على جميع مكونات المنظومة التربوية والتعليمية حسب ما أشارت عدد من الدراسات (الحبسية, ٢٠٠٩ ؛ الشريفي والتنح, ٢٠١١ ؛ عابدين وآخرون, ٢٠١٢ ؛ الشتوي, ٢٠١٧). جاءت هذه الدراسة للتعرف على درجة ممارسة القيادة الأخلاقية لدى مديري مدارس التعليم العام بمنطقة نجران.

ولتحقيق ذلك فقد أجابت الدراسة عن الأسئلة التالية :

١- ما درجة ممارسة القيادة الأخلاقية لدى مديري مدارس التعليم العام بمنطقة نجران؟

٢- ما الفروق في استجابات أفراد العينة على أداة الدراسة التي تعزى للمؤهل العلمي, وسنوات الخبرة, والمرحلة التعليمية ؟

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

أهداف الدراسة

- التعرف على درجة ممارسة القيادة الأخلاقية لدى مديري مدارس التعليم العام بمنطقة نجران.
- التعرف على الفروق ذات الدلالة الاحصائية في متوسطات استجابات عينة الدراسة التي تعزى للمؤهل العلمي, وسنوات الخبرة, والمرحلة التعليمية.

أهمية الدراسة

تنبع أهمية الدراسة من كونها ستكشف عن درجة ممارسة القيادة الأخلاقية لدى مديري المدارس, ومن خلالها تُقدم تغذية راجعة لمديري المدارس بطريقة تساعدهم على تعديل خططهم وسلوكياتهم والقيام بمهامهم بشكل أفضل, وتساهم هذه الدراسة في نشر ثقافة القيادة الأخلاقية وتعزيز الممارسات الأخلاقية والتي ستنعكس بشكل إيجابي في سلوك العاملين ومنهجية التدريس, وفي العلاقات التربوية بين مختلف مكونات المجتمع المدرسي, ويتوقع أن تساهم الدراسة في توعية القائمين ببرامج التنمية المهنية لمديري المدارس بضرورة تنمية ممارسات القيادة الأخلاقية لديهم وذلك لتحسين سلوكياتهم الادارية داخل العمل, كما تعد هذه الدراسة اسهاماً متواضعاً يضاف إلى جهود الباحثين في مجال القيادة المدرسية في مدارس التعليم العام بمنطقة نجران.

حدود الدراسة

اقتصرت الدراسة الحالية على جميع معلمي القطاع الداخلي لمدارس التعليم العام بمنطقة نجران, خلال الفصل الدراسي الأول من العام الدراسي ١٤٤٢ – ١٤٤٣ هـ.

مصطلحات الدراسة

ممارسة القيادة الأخلاقية: يقصد بالقيادة الأخلاقية إجرائياً في هذه الدراسة بأنها الممارسات التي يتبعها مدير المدرسة في منطقة نجران أثناء تعامله مع المعلمين والإداريين والطلاب في المدرسة, وتقاس من خلال استجابات أفراد العينة على فقرات استبانة القيادة الأخلاقية والتي تم إعدادها في هذه الدراسة.

مدير المدرسة: يقصد بمدير المدرسة إجرائياً في هذه الدراسة المدير المكلف من قسم الإدارة المدرسية للعمل في إحدى المدارس التابعة لإدارة تعليم منطقة نجران وفق ما يمتلكه من سمات وكفايات تؤهله للقيادة التربوية, ومسؤول عن توجيه العمل الإداري والفني لجميع العاملين, لتحقيق الأهداف التعليمية والتربوية.

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

منهجيه الدراسة وإجراءاتها

يتضمن هذا الجزء الطريقة والاجراءات التي اتبعها الباحث لتحقيق أهداف الدراسة، حيث يتضمن عرض لمنهج الدراسة, ووصف مجتمع الدراسة والعينة، وأداة الدارسة, وطرق التحقق من صدقها وثباتها, والمعالجة الاحصائية التي تم استخدامها للتوصل الى نتائج الدراسة.

منهج الدراسة

من أجل التعرف على درجة ممارسة القيادة الأخلاقية لدى مديري مدارس التعليم العام بمنطقة نجران من وجهة نظر المعلمين, ولتحقيق أهداف الدراسة اعتمدت الدارسة الحالية على المنهج الوصفي (المسحي) لجمع البيانات وذلك لملائمته لطبيعة الدراسة. ويعرف المنهج الوصفي (المسحي): بانه المنهج الذى يعتمد على دراسة الظاهرة كما توجد في الواقع، ويهتم بوصفها وصفاً دقيقاً ويعبّر عنها كيفياً بوصفها وتوضيح خصائصها، وكمياً بإعطائها وصفاً رقمياً من خلال ارقام وجداول توضح مقدار هذه الظاهرة أو حجمها أو درجة ارتباطها مع الظواهر الأخرى (الشتوي, ٢٠١٧).

مجتمع الدراسة

يتألف مجتمع الدراسة من معلمي القطاع الداخلي في مدارس التعليم العام بمنطقة نجران, وبلغ عددهم (١٤٣٩) معلماً حسب آخر إحصائية صادرة من إدارة الموارد البشرية بالإدارة العامة للتعليم بمنطقة نجران في الفصل الدراسي الأول ١٤٤٢- ١٤٤٣هـ.

عينة الدراسة

استخدم الباحث أحد أساليب المعاينات الغير عشوائية, هو أسلوب العينة المتاحة "العرضية" ويقصد به عملية تضمين المتاح في حينه, وقد تم انتقاء العينة من خلال عمل رابط الكتروني يتضمن أداء الدراسة وتعميمه على الفئة المستهدفة من المعلمين في منطقة نجران وبعد تحديد مدة الاستجابات المتمثلة بأسبوعين لاستقبال الردود, بلغ عددهم (٢٣٧) معلم وبنسبة بلغت (١٦.٥%) من مجتمع الدراسة, والجدول (١) يبين توزيع أفراد عينة الدراسة حسب متغيرات الدراسة الديموغرافية.

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

جدول (١): التكرارات والنسب المئوية لتوزيع افراد عينة الدراسة حسب متغيرات الدراسة

المتغير	الفئة	العدد	النسبة %
المؤهل	دبلوم	9	3.7
	بكالوريوس	198	83.6
	دراسات عليا	30	12.7
المرحلة	الابتدائية	47	19.8
	المتوسطة	69	29.1
	الثانوية	121	51.1
الخبرة	من (١- ٥) سنوات	29	12.2
	من (٦ – ١٠) سنوات	62	26.2
	اكثر من ١٠ سنوات	146	61.6

أداة الدراسة

بناء على طبيعة البيانات, وعلى المنهج المتبع في الدراسة, وجد الباحث أن الأداة الأكثر ملائمة لتحقيق أهداف هذه الدراسة هي "الاستبانة", وقد تكونت في صورتها النهائية من قسمين:

القسم الأول: يتناول البيانات الأولية الخاصة بأفراد عينة الدراسة, والمتمثلة في (المؤهل العلمي, الخبرة العلمية, المرحلة التعليمية). **القسم الثاني**: يتضمن (٤٣) فقرة موزعة على (٣) مجالات رئيسية تقيس درجة ممارسة القيادة الأخلاقية, هي: (مجال الخصائص الشخصية ويتكون من (١٤) فقرة, ومجال السلوكيات الإدارية ويتكون من (١٥) فقرة , ومجال العلاقات الإنسانية ويتكون من (١٤) فقرة).

بناء أداة الدراسة:

بعد اطلاع الباحث على الأدب النظري التربوي والدراسات السابقة المتعلقة بموضوع الدراسة الحالية, وبناء على التوجيهات من قبل مشرف المشروع البحثي, قام الباحث ببناء الأداة وفق ما يلي: (تحديد المجالات الرئيسية التي شملتها الأداة- صياغة فقرات كل مجال- إعداد الأداة في صورتها الأولية والتي شملت (٤٥) فقرة, والملحق رقم (١) يوضح الاستبانة في صورتها الأولية– عرض الأداة على المشرف لاعتماد ما يراه مناسباً, وتعديل ما يراه غير مناسب- عرض الأداة على (٤) من المحكمين التربويين والمتخصصين في مجال التربية, من أعضاء هيئات التدريس في جامعة نجران, وكلية العلوم والآداب بشرورة, وهيئة تقويم التعليم والتدريب

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

بالرياض، تم إعطاء كل فقرة وزن مدرج وفق سلم ليكرت الخماسي (عالية جداً, عالية, متوسطة, منخفضة, منخفضة جداً), وأعطيت الأوزان التالية (١.٢.٣.٤.٥), والملحق رقم (٢) يبين الأداة في صورتها النهائية وبلغ عدد فقراتها (٤٣) فقرة.

صدق أداة الدراسة (الاستبانة)

ويقصد بصدق الاستبانة التأكد من أنها سوف تقيس ما أعدت لقياسه (العساف, ١٩٩٥) وقد قام الباحث بتقنين فقرات الاستبانة للتأكد من صدق أداة الدراسة, والتأكد من صدق فقرات الاستبانة, وذلك بطريقتين:

أولاً: الصدق الظاهري(صدق المحكمين)

قام الباحث بعرض أداة الدراسة (الاستبانة) في صورتها الأولية على عدد من أعضاء هيئة التدريس في جامعة نجران, ومن أصحاب الخبرة والاختصاص وبلغ عددهم (٤) محكمين, وتم الأخذ بتوجيهاتهم ومقترحاتهم في مدى ملائمة العبارات لقياس ما وضعت لأجله, ومدى وضوح وصياغة العبارات وسلامة اللغة, ومدى مناسبة وانتقاء كل عبارة للمجال الذي تنتمي اليه, وتقديم أي اقتراح يرونه ضرورياً من إضافة فقرات جديدة، أو حذف الفقرات غير المناسبة أو تعديل الفقرات، وإبداء آرائهم فيما يتعلق بالبيانات الشخصية المطلوبة من أفراد عينة الدراسة, إلى جانب مقياس ليكرت المستخدم في الاستبانة, وقد نصح بعض المحكمين بضرورة تقليص بعض العبارات من بعض المجالات كونها تتفق في المعنى, وآخر أجرى بعض التعديلات اللغوية على إحدى العبارات في المجال الآخر, وعلى ضوء تلك الآراء والتوجيهات قام الباحث بإجراء التعديلات والحذف والاضافة ليصبح عدد فقرات الاستبانة (٤٣) بدل (٤٥).

ثانياً: صدق الاتساق الداخلي

تم حساب الاتساق الداخلي لفقرات الاستبيان على عينة الدراسة الاستطلاعية البالغ حجمها (٢٠) معلم, وتم احتساب معامل ارتباط بيرسون بين الفقرات والمجال الذي تنتمي اليه وبين الفقرات والمجال مع الدرجة الكلية للأداة, والجدول (٢)، (٣)، (٤) تبين معاملات ارتباط بيرسون:

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

جدول (٢): معامل ارتباط بيرسون بين فقرات المجال الأول الخصائص الشخصية والدرجة الكلية للمجال وبين الفقرات والمجال مع الدرجة الكلية للأداة

	الفقرات - المجال	ارتباط الفقرات مع المجال	الارتباط مع الدرجة الكلية للأداة
١	يستشعر المسؤولية الكاملة تجاه المدرسة	.579**	.642**
٢	يعكس القدوة الحسنة في سلوكه مع الآخرين	.514*	.735**
٣	يتمثل النزاهة والأمانة في تصرفاته	.573**	.784**
٤	يحترم جميع الأطراف المشاركين في العملية التعليمية	.648**	.787**
٥	ينجز المهام الموكلة إليه بإخلاص	.555*	.614**
٦	يتحلى بالحلم والصبر في انجاز المهام	.574**	.751**
٧	يتحرى الصدق في التعامل مع المعلمين	.590**	.700**
٨	يطبق الانصاف والعدالة على جميع المعلمين	.517*	.782**
٩	يتصرف في المواقف المختلفة بحكمة وشجاعة	.731**	.852**
١٠	يفي بوعوده التي يقطعها على نفسه	.869**	.795**
١١	يلتزم الرفق والتواضع في التعامل مع المعلمين	.498*	.930**
١٢	يكظم غيظه ولا يستثار بسهولة	.674**	.745**
١٣	يتقبل النقد الموجه إليه برحابة صدر	.795**	.816**
١٤	يعتذر عن خطئه أمام الآخرين	.679**	.897**
الدرجة الكلية للمجال الأول: الخصائص الشخصية		1	.622**

** دالة احصائيا (٠.٠١)، * دالة احصائيا (٠.٠٥)

يبين الجدول (٢) ان معاملات ارتباط بيرسون بين فقرات المجال الأول الخصائص الشخصية والدرجة الكلية للمجال وبين الفقرات والمجال مع الدرجة الكلية للأداة دالة احصائياً عند مستوى دلالة (٠.٠١) وبعض الفقرات دالة عند مستوى (٠.٠٥) حيث بلغ معامل ارتباط بيرسون بين الدرجة الكلية للمجال وبين الدرجة الكلية للأداة (٦٢٢**) وهي دالة احصائياً عند مستوى دلالة (٠.٠١)، مما يشير الى تحقق صدق الاتساق وقياس فقرات الأداة لما أعدت لقياسه.

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

جدول (٣): معامل ارتباط بيرسون بين فقرات المجال الثاني السلوكيات الإدارية والدرجة الكلية للمجال وبين الفقرات والمجال مع الدرجة الكلية للأداة

	الفقرات - المجال	ارتباط الفقرات مع المجال	الارتباط مع الدرجة الكلية للأداة
١	يسعى لتحقيق رؤية المدرسة وأهدافها	.830**	.791**
٢	يلتزم بالأنظمة واللوائح والقوانين الضابطة للعمل	.888**	.841**
٣	يحث المعلمين على الالتزام بأخلاقيات مهنة التعليم	.893**	.887**
٤	يطبق الأنظمة واللوائح على الجميع بشفافية ووضوح	.952**	.916**
٥	يقدم الوصف الوظيفي للمعلمين الجدد ويدعمهم	.953**	.910**
٦	يتخذ القرارات الادارية العادلة المتوازنة	.819**	.837**
٧	يتجنب استغلال منصبه لتحقيق مقاصد شخصية	.895**	.837**
٨	يشرك المعلمين في التخطيط وصناعة القرارات	.866**	.832**
٩	يوزع المهام على المعلمين وفق قدراتهم ورغباتهم	.829**	.861**
١٠	يقدم التسهيلات اللازمة للمعلمين لتنفيذ مهامهم	.916**	.913**
١١	يقيم أداء المعلمين وفق معايير واضحة ومحددة	.962**	.933**
١٢	يحرص على تنمية المعلمين مهنياً والارتقاء بكفاياتهم	.844**	.856**
١٣	يكافئ المعلمين المتميزين	.896**	.828**
١٤	يحاسب المقصرين بعد توضيح جوانب القصور لديهم	.844**	.817**
١٥	ينسب نجاح المدرسة إلى جميع المعلمين	.883**	.847**
الدرجة الكلية للمجال الثاني: السلوكيات الإدارية		1	.973**

** دالة احصائيا (٠.٠١).

يبين الجدول (٣) أن معاملات ارتباط بيرسون بين فقرات المجال الثاني السلوكيات الإدارية والدرجة الكلية للمجال وبين الفقرات والمجال مع الدرجة الكلية للأداة دالة احصائياً عند مستوى دلالة (٠.٠١) حيث بلغ معامل ارتباط بيرسون بين الدرجة الكلية للمجال وبين الدرجة الكلية للأداة (٩٧٣**)، مما يشير إلى تحقق صدق الاتساق وقياس فقرات الأداة لما أعدت لقياسه.

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

جدول (٤): معامل ارتباط بيرسون بين فقرات المجال الثالث العلاقات الانسانية والدرجة الكلية للمجال وبين الفقرات والمجال مع الدرجة الكلية للأداة

	الفقرات - المجال	ارتباط الفقرات مع المجال	الارتباط مع الدرجة الكلية للأداة
١	يحترم العادات والتقاليد في التعامل مع المعلمين	.846**	.807**
٢	يحرص على إقامة علاقات ودية مع المعلمين	.789**	.752**
٣	يشجع المناقشة والحوار البناء مع المعلمين	.842**	.869**
٤	يتيح فرصة للمعلمين بالتعبير عن آرائهم	.808**	.851**
٥	يراعي حاجات ومشاعر المعلمين ويقدر ظروفهم	.725**	.618**
٦	يسأل عن المعلمين ويطمئن عن أحوالهم	.614**	.520*
٧	يحافظ على الأسرار الخاصة بالمعلمين	.602**	.617**
٨	يدعم اللقاءات التي تزيد الألفة بين المعلمين	.734**	.651**
٩	يبادر في حل الخلافات بين المعلمين	.720**	.709**
١٠	يتجنب الانحياز إلى فرد أو جماعة من المعلمين	.828**	.825**
١١	يشارك المعلمين في مناسباتهم الاجتماعية	.725**	.622**
١٢	يعزز العلاقات الإيجابية بين المعلمين والطلاب	.727**	.625**
١٣	يحترم مشاعر الطلبة ويقدر احتياجاتهم	.688**	.649**
١٤	يتعامل مع أولياء الأمور باحترام وتقدير	.806**	.775**
الدرجة الكلية للمجال الثالث: العلاقات الانسانية		1	.950**

** دالة احصائيا (٠.٠١)، * دالة احصائيا (٠.٠٥)

يبين الجدول (٤) ان معاملات ارتباط بيرسون بين فقرات المجال الثالث العلاقات الانسانية والدرجة الكلية للمجال وبين الفقرات والمجال مع الدرجة الكلية للأداة دالة احصائياً إما عند مستوى دلالة (٠.٠١) أو عند مستوى دلالة (٠.٠٥) حيث بلغ معامل ارتباط بيرسون بين الدرجة الكلية للمجال وبين الدرجة الكلية للأداة (٩٥٠**)، مما يشير إلى تحقق صدق الاتساق وقياس فقرات الأداة لما أعدت لقياسه.

ثبات أداة الدراسة

أما ثبات أداة الدراسة فيقصد به التأكد من أن الإجابة ستكون واحدة تقريباً لو تكرر تطبيقها على الأشخاص ذاتهم في أوقات مختلفة (العساف, ١٩٩٥). وقد قام

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

الباحث لتحقيق ثبات أداة الدراسة, باستخدام طريقة التطبيق وإعادة التطبيق على عينة استطلاعية مكونة من (٢٠) معلماً، واحتساب معاملات الثبات على المجالات وعلى الدرجة الكلية للأداة باستخدام معادلة ألفا كرونباخ ، والجدول (٥) يبين معاملات الثبات.

جدول (٥): معاملات ثبات ألفا كرونباخ لمجالات أداة الدراسة وعلى الدرجة الكلية للأداة

ت	المؤشرات	معامل الثبات
١	المجال الأول: الخصائص الشخصية	0.95
٢	المجال الثاني: السلوكيات الإدارية	0.97
٣	المجال الثالث: العلاقات الانسانية	0.93
	الدرجة الكلية للأداة	0.98

اظهر الجدول (٥) ان معامل الثبات ألفا كرونباخ على الدرجة الكلية لأداة الدراسة "درجة ممارسة القيادة الأخلاقية لدى مديري مدارس التعليم العام بمنطقة نجران" بلغ (٠.٩٨)، كما تراوحت معاملات الثبات على المجالات بين (٠.٩٣ – ٠.٩٧)، وهي معاملات ثبات مرتفعة، وهذا يشير الى أن أداة الدراسة تتمتع بالثبات.

المعالجات الإحصائية المستخدمة في الدراسة

تم اعتماد برنامج التحليل الإحصائي "Statistical Package for the Social Sciences (SPSS)" نسخة (٢٣) في تحليل نتائج الدراسة والإجابة عن أسئلتها حيث استخدم الباحث **الأساليب الإحصائية** الآتية:

أولاً: النسب المئوية, والتكرارات وهي تستخدم بشكل أساسي لأغراض معرفة تكرار فئات متغير ما, ويستفاد منها في وصف عينة الدراسة المبحوثة.

ثانياً: معامل ارتباط بيرسون (Pearson Correlation Coefficient): لقياس درجة الارتباط, وتم استخدامه لحساب صدق الاتساق الداخلي للاستبانة.

ثالثاً: اختبار ألفا كرونباخ (Cronbach's Alpha): للتحقق من ثبات فقرات الاستبانة.

رابعاً: المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتبة, للإجابة عن السؤال الأول للتعرف على درجة ممارسة القيادة الأخلاقية لدى مديري مدارس التعليم العام بمنطقة نجران من وجهة نظر المعلمين, وتم اعتماد التدرج بالاعتماد على معادلة المدى (أكبر درجة – أدنى درجة = ٥-١ = ٤), وحساب طول الفئة (مدى قيم المقياس/ عدد درجات الاستجابة = ٥/٤ = ٠.٨):

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

(١.٠٠ - ١.٨٠) درجة ممارسة ضعيفة جدا، (أكبر من ١.٨٠ - ٢.٦٠) درجة ممارسة قليلة، (اكبر من ٢.٦٠ - ٣.٤٠) درجة ممارسة متوسطة، (أكبر من ٣.٤٠ - ٤.٢٠) درجة ممارسة عالية، (اكبر من ٤.٢٠ - ٥.٠٠) بدرجة ممارسة عالية جداً.

خامساً: اختبار كروسكال واليس(Kruskal – Wallis Test) اللابارامتري: يستخدم لاختبار الفروق بين أكثر من مجموعتين, وتم الاستعانة به للإجابة عن السؤال الثاني لبيان دلالة الفروق بين متوسط رتب استجابات أفراد عينة الدراسة حول درجة ممارسة القيادة الأخلاقية لدى مديري مدارس التعليم العام بمنطقة نجران حسب كلاً من متغيرات المؤهل العلمي, وسنوات الخبرة, والمرحلة التعليمية نظراً لأن البيانات لا تتوزع توزيعاً طبيعياً حسب متغيرات الدراسة فلجأ الباحث الى استخدام الاختبارات اللامعلمية المقابلة للاختبارات المعلمية في حال التوزيع الطبيعي للبيانات.

نتائج الدراسة

قام الباحث بالإجابة على أسئلة الدراسة من خلال تحليل بيانات الاستبيان "أداة الدراسة", والتركيز في الإجابة على السؤال الأول على الدرجة الكلية لدرجة ممارسة القيادة الأخلاقية, وعرض نتائج مجالات القيادة الأخلاقية, والتركيز على أعلى ثلاث عبارات في قيم المتوسطات الحسابية في كل مجال من مجالات القيادة الأخلاقية, وعرض نتائج الفروقات التي تعزى لمتغيرات الدراسة الديموغرافية.

نتائج السؤال الأول:

ما درجة ممارسة القيادة الأخلاقية لدى مديري مدارس التعليم العام بمنطقة نجران من وجهة نظر المعلمين؟

قام الباحث بحساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة حول درجة ممارسة القيادة الأخلاقية لدى مديري مدارس التعليم العام بمنطقة نجران، والجدول (٦) يبين ذلك:

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

جدول (٦): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجة ممارسة القيادة الأخلاقية لدى مديري مدارس التعليم العام بمنطقة نجران من وجهة نظر المعلمين مرتبة تنازلياً حسب المتوسطات الحسابية

الرقم	الرتبة ضمن المجال	المجال	المتوسطات الحسابية	الانحرافات المعيارية	درجة الممارسة
1	1	الخصائص الشخصية	3.72	1.169	عالية
2	3	السلوكيات الإدارية	3.70	1.189	عالية
3	2	العلاقات الانسانية	3.72	1.213	عالية
الدرجة الكلية			3.71	1.175	عالية

يبين الجدول (٦) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة حول درجة ممارسة القيادة الأخلاقية لدى مديري مدارس التعليم العام بمنطقة نجران, إذ بلغ المتوسط الحسابي على الدرجة الكلية (٣.٧١) وبانحراف معياري (١.١٧٥), حيث حصل مجال الخصائص الشخصية على الترتيب الأول بمتوسط حسابي (٣.٧٢) وبانحراف معياري (١.١٦٩), يليه في الترتيب الثاني مجال العلاقات الإنسانية بمتوسط حسابي (٣,٧٢) وبانحراف معياري (١.٢١٣), وفي الترتيب الثالث يأتي مجال السلوكيات الإدارية بمتوسط حسابي (٣.٧٠) وبانحراف معياري (١.١٨٩).

وقد تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات أفراد عينة الدراسة على فقرات كل مجال على حدة, حيث كانت على النحو التالي:

المجال الأول: الخصائص الشخصية

جدول(٧) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية المرتبطة بمجال الخصائص الشخصية

م	الفقرات	المتوسطات الحسابية	الانحرافات المعيارية	الرتبة ضمن المجال	درجة الممارسة
١	يستشعر المسؤولية الكاملة تجاه المدرسة.	3.91	1.230	1	عالية
٢	يعكس القدوة الحسنة في سلوكه مع الآخرين.	3.82	1.247	4	عالية
٣	يتمثل النزاهة والأمانة في تصرفاته.	3.82	1.294	4	عالية
٤	يحترم جميع الأطراف المشاركين في العملية التعليمية.	3.83	1.275	3	عالية
٥	ينجز المهام الموكلة إليه بإخلاص.	3.89	1.265	2	عالية

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

٦	يتحلى بالحلم والصبر في انجاز المهام.	3.76	1.264	6	عالية
٧	يتحرى الصدق في التعامل مع المعلمين.	3.74	1.301	8	عالية
٨	يطبق الانصاف والعدالة على جميع المعلمين.	3.69	1.270	10	عالية
٩	يتصرف في المواقف المختلفة بحكمة وشجاعة.	3.70	1.239	9	عالية
١٠	يفي بوعوده التي يقطعها على نفسه.	3.68	1.247	11	عالية
١١	يلتزم الرفق والتواضع في التعامل مع المعلمين.	3.75	1.264	7	عالية
١٢	يكظم غيظه ولا يستثار بسهولة.	3.60	1.274	12	عالية
١٣	يتقبل النقد الموجه إليه برحابة صدر.	3.49	1.284	14	عالية
١٤	يعتذر عن خطئه أمام الآخرين.	3.51	1.291	13	عالية
الدرجة الكلية للمجال الأول: الخصائص الشخصية		**3.72**	**1.169**	**1**	**عالية**

يبين الجدول (٧) أن المتوسطات الحسابية قد تراوحت ما بين (٣.٤٩-٣.٩١), حيث جاءت العبارة رقم (١) والتي تنص على "يستشعر المسؤولية الكاملة تجاه المدرسة" بالمرتبة الأولى بمتوسط حسابي بلغ (٣.٩١), وجاءت العبارة رقم (٥) وتنص على "ينجز المهام الموكلة إليه بإخلاص" بالمرتبة الثانية بمتوسط حسابي بلغ (٣.٨٩), كما جاءت العبارة رقم (٤) ونصها "يحترم جميع الأطراف المشاركين في العملية التعليمية" بالمرتبة الثالثة بمتوسط حسابي بلغ (٣.٨٣), وبلغ المتوسط الحسابي للخصائص الشخصية ككل (٣.٧٢).

المجال الثاني: العلاقات الإنسانية

جدول(٨) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية المرتبطة بمجال العلاقات الإنسانية

م	الفقرات	المتوسطات الحسابية	الانحرافات المعيارية	الرتبة ضمن المجال	درجة الممارسة
١	يحترم العادات والتقاليد في التعامل مع المعلمين.	3.89	1.291	1	عالية
٢	يحرص على إقامة علاقات ودية مع المعلمين.	3.75	1.313	5	عالية

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

٣	يشجع المناقشة والحوار البناء مع المعلمين.	3.70	1.291	8	عالية
٤	يتيح فرصة للمعلمين بالتعبير عن آرائهم.	3.71	1.296	7	عالية
٥	يراعي حاجات ومشاعر المعلمين ويقدر ظروفهم.	3.78	1.317	3	عالية
٦	يسأل عن المعلمين ويطمئن عن أحوالهم.	3.63	1.291	12	عالية
٧	يحافظ على الأسرار الخاصة بالمعلمين.	3.77	1.269	4	عالية
٨	يدعم اللقاءات التي تزيد الألفة بين المعلمين.	3.60	1.294	14	عالية
٩	يبادر في حل الخلافات بين المعلمين.	3.62	1.305	13	عالية
١٠	يتجنب الانحياز إلى فرد أو جماعة من المعلمين.	3.68	1.312	9	عالية
١١	يشارك المعلمين في مناسباتهم الاجتماعية.	3.68	1.278	9	عالية
١٢	يعزز العلاقات الإيجابية بين المعلمين والطلاب.	3.68	1.245	9	عالية
١٣	يحترم مشاعر الطلبة ويقدر احتياجاتهم.	3.74	1.282	6	عالية
١٤	يتعامل مع أولياء الأمور باحترام وتقدير.	3.82	1.253	2	عالية
	الدرجة الكلية للمجال الثاني: العلاقات الانسانية	**3.72**	**1.213**	**2**	**عالية**

يبين الجدول (٨) أن المتوسطات الحسابية قد تراوحت ما بين (٣.٦٠-٣.٨٩), حيث جاءت العبارة رقم (١) والتي تنص على "يحترم العادات والتقاليد في التعامل مع المعلمين" بالمرتبة الأولى بمتوسط حسابي بلغ (٣.٨٩), وجاءت العبارة رقم (١٤) وتنص على "يتعامل مع أولياء الأمور باحترام وتقدير" بالمرتبة الثانية بمتوسط حسابي بلغ (٣.٨٢), كما جاءت العبارة رقم (٥) ونصها "يراعي حاجات ومشاعر المعلمين ويقدر ظروفهم " بالمرتبة الثالثة بمتوسط حسابي بلغ (٣.٧٨), وبلغ المتوسط الحسابي للعلاقات الإنسانية ككل (٣.٧٢).

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

المجال الثالث: السلوكيات الإدارية

جدول(٩) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية المرتبطة بمجال السلوكيات الإدارية

م	الفقرات	المتوسطات الحسابية	الانحرافات المعيارية	الرتبة ضمن المجال	درجة الممارسة
١	يسعى لتحقيق رؤية المدرسة وأهدافها.	3.79	1.260	3	عالية
٢	يلتزم بالأنظمة واللوائح والقوانين الضابطة للعمل.	3.84	1.282	2	عالية
٣	يحث المعلمين على الالتزام بأخلاقيات مهنة التعليم.	3.88	1.291	1	عالية
٤	يطبق الأنظمة واللوائح على الجميع بشفافية ووضوح.	3.72	1.272	6	عالية
٥	يقدم الوصف الوظيفي للمعلمين الجدد ويدعمهم.	3.72	1.262	6	عالية
٦	يتخذ القرارات الادارية العادلة المتوازنة.	3.70	1.281	8	عالية
٧	يتجنب استغلال منصبه لتحقيق مقاصد شخصية.	3.75	1.322	5	عالية
٨	يشرك المعلمين في التخطيط وصناعة القرارات.	3.57	1.296	14	عالية
٩	يوزع المهام على المعلمين وفق قدراتهم ورغباتهم.	3.62	1.279	12	عالية
١٠	يقدم التسهيلات اللازمة للمعلمين لتنفيذ مهامهم.	3.70	1.278	8	عالية
١١	يقيم أداء المعلمين وفق معايير واضحة ومحددة.	3.64	1.293	10	عالية
١٢	يحرص على تنمية المعلمين مهنياً والارتقاء بكفاياتهم.	3.63	1.237	11	عالية
١٣	يكافئ المعلمين المتميزين.	3.55	1.354	15	عالية
١٤	يحاسب المقصرين بعد توضيح جوانب القصور لديهم.	3.62	1.238	12	عالية
١٥	ينسب نجاح المدرسة إلى جميع المعلمين.	3.77	1.279	4	عالية
الدرجة الكلية للمجال الثالث: السلوكيات الإدارية		**3.70**	**1.189**	**3**	**عالية**

يبين الجدول (٩) أن المتوسطات الحسابية قد تراوحت ما بين (٣.٥٥-٣.٨٨), حيث جاءت العبارة رقم (٣) والتي تنص على "يحث المعلمين على الالتزام

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

بأخلاقيات مهنة التعليم" بالمرتبة الأولى بمتوسط حسابي بلغ (٣.٨٨), وجاءت العبارة رقم (٢) وتنص على " يلتزم بالأنظمة واللوائح والقوانين الضابطة للعمل " بالمرتبة الثانية بمتوسط حسابي بلغ (٣.٨٤), كما جاءت العبارة رقم (١) ونصها " يسعى لتحقيق رؤية المدرسة وأهدافها " بالمرتبة الثالثة بمتوسط حسابي بلغ (٣.٧٩), وبلغ المتوسط الحسابي للسلوكيات الإدارية ككل (٣.٧٠).

نتائج السؤال الثاني:

هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠,٠٥) لاستجابات أفراد عينة الدراسة حول درجة ممارسة القيادة الأخلاقية لدى مديري مدارس التعليم العام بمنطقة نجران تعزى لمتغيرات (المؤهل العلمي، سنوات الخبرة, المرحلة التعليمية)؟

أولا: الفروق باختلاف متغير المؤهل العلمي

ولمعرفة إذا ما كانت هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات استجابات أفراد عينة الدراسة حول درجة ممارسة مديريهم للقيادة الأخلاقية باختلاف متغير المؤهل العلمي, تم استخدم اختبار كروسكال واليس (Kruskal – Wallis Test) اللابارامتري وذلك لعدم تكافؤ فئات متغير المؤهل العلمي لأكثر من مجموعتين, كما يتضح من الجدول التالي:

جدول (١٠): نتائج اختبار كروسكال واليس (Kruskal – Wallis Test) اللابارامتري للفروق بين متوسطات استجابات عينة الدراسة لدرجة ممارسة القيادة الأخلاقية لدى مديريهم بحسب متغير المؤهل العلمي.

المجال	المؤهل	العدد	متوسط الرتب	درجات الحرية	الدلالة الاحصائية
المجال الأول: الخصائص الشخصية	دبلوم	9	122.89	2	.143
	بكالوريوس	198	122.31		
	دراسات عليا	30	96.00		
	الكلي	237			
المجال الثاني: السلوكيات الإدارية	دبلوم	9	136.56	2	.268
	بكالوريوس	198	120.80		
	دراسات عليا	30	101.88		
	الكلي	237			
المجال الثالث: العلاقات الانسانية	دبلوم	9	134.22	2	.160
	بكالوريوس	198	121.54		
	دراسات عليا	30	97.67		

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

			237	الكلي	
الدرجة الكلية لدرجة ممارسة القيادة الأخلاقية لدى مديري مدارس التعليم العام بمنطقة نجران		130.17	9	دبلوم	
		121.69	198	بكالوريوس	.182
	2	97.88	30	دراسات عليا	
			237	الكلي	

بين الجدول (١٠) عدم وجود فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى دلالة (٠.٠٥) بين متوسطات رتب استجابات أفراد عينة الدراسة لدرجة ممارسة القيادة الأخلاقية لدى مديري مدارس التعليم العام بمنطقة نجران حسب متغير المؤهل العلمي (دبلوم، بكالوريوس، دراسات عليا)، اذ جاءت مستوى الدلالة على الدرجة الكلية للمجالات وعلى جميع المجالات بمستوى دلالة أكبر من (٠.٠٥).

ثانيا: الفروق باختلاف متغير سنوات الخبرة

ولمعرفة إذا ما كانت هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات استجابات أفراد عينة الدراسة حول درجة ممارسة مديريهم للقيادة الأخلاقية باختلاف متغير سنوات الخبرة, تم استخدم اختبار كروسكال واليس (Kruskal – Wallis Test) اللابارامتري وذلك لعدم تكافؤ فئات متغير سنوات الخبرة, كما يتضح من الجدول التالي:

جدول (١١): نتائج اختبار كروسكال واليس (Kruskal – Wallis Test) اللابارامتري للفروق بين متوسطات استجابات عينة الدراسة لدرجة ممارسة القيادة الأخلاقية لدى مديريهم بحسب متغير سنوات الخبرة.

المجال	سنوات الخبرة	العدد	متوسط الرتب	درجات الحرية	الدلالة الاحصائية
المجال الأول: الخصائص الشخصية	من (١- ٥) سنوات	29	139.81	2	.183
	من (٦ – ١٠) سنوات	62	111.93		
	اكثر من ١٠ سنوات	146	117.87		
	الكلي	237			
المجال الثاني: السلوكيات الإدارية	من (١- ٥) سنوات	29	138.71	2	.228
	من (٦ – ١٠) سنوات	62	113.11		
	اكثر من ١٠ سنوات	146	117.59		
	الكلي	237			
المجال الثالث: العلاقات الانسانية	من (١- ٥) سنوات	29	134.97	2	.328
	من (٦ – ١٠) سنوات	62	112.08		
	اكثر من ١٠ سنوات	146	118.77		
	الكلي	237			

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

الدرجة الكلية لدرجة ممارسة القيادة الأخلاقية لدى مديري مدارس التعليم العام بمنطقة نجران	من (١- ٥) سنوات	29	138.81	2	.200
	من (٦ – ١٠) سنوات	62	111.38		
	اكثر من ١٠ سنوات	146	118.30		
	الكلي	237			

يتضح من الجدول (١١) عدم وجود فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى دلالة (٠.٠٥) بين متوسطات رتب استجابات أفراد عينة الدراسة حول درجة ممارسة القيادة الأخلاقية لدى مديري مدارس التعليم العام بمنطقة نجران وفق لمتغير سنوات الخبرة (أقل من ٥ سنوات, من ٥-١٠ سنوات, أكثر من ١٠ سنوات) إذ جاءت مستوى الدلالة على الدرجة الكلية للمجالات وعلى جميع المجالات بمستوى دلالة أكبر من (٠.٠٥).

ثالثا: الفروق باختلاف متغير المرحلة التعليمية

ولمعرفة إذا ما كانت هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات استجابات أفراد عينة الدراسة حول درجة ممارسة مديريهم للقيادة الأخلاقية باختلاف متغير المرحلة التعليمية, تم استخدم اختبار كروسكال واليس (Kruskal – Wallis Test) اللابارامتري وذلك لعدم تكافؤ فئات متغير المرحلة التعليمية, كما يتضح من الجدول التالي:

جدول (١٢): نتائج اختبار كروسكال واليس (Kruskal – Wallis Test) اللابارامتري للفروق بين متوسطات استجابات عينة الدراسة لدرجة ممارسة القيادة الأخلاقية لدى مديريهم بحسب متغير المرحلة التعليمية

المجال	المرحلة التعليمية	العدد	متوسط الرتب	درجات الحرية	الدلالة الاحصائية
المجال الأول: الخصائص الشخصية	الابتدائية	47	114.78	2	.713
	المتوسطة	69	124.46		
	الثانوية	121	117.53		
	الكلي	237			
المجال الثاني: السلوكيات الإدارية	الابتدائية	47	116.86	2	.900
	المتوسطة	69	122.09		
	الثانوية	121	118.07		
	الكلي	237			
المجال الثالث: العلاقات الانسانية	الابتدائية	47	117.35	2	.747
	المتوسطة	69	124.26		
	الثانوية	121	116.64		

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

			237	الكلي	
الدرجة الكلية لدرجة ممارسة القيادة الأخلاقية لدى مديري مدارس التعليم العام بمنطقة نجران	2	116.21	47	الابتدائية	.795
		123.64	69	المتوسطة	
		117.44	121	الثانوية	
			237	الكلي	

بين الجدول (١٢) عدم وجود فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى دلالة (٠.٠٥) بين متوسطات رتب استجابات أفراد عينة الدراسة حول درجة ممارسة القيادة الأخلاقية لدى مديري مدارس التعليم العام بمنطقة نجران وفقاً لمتغير المرحلة التعليمية (الابتدائي, المتوسط, الثانوي), إذ جاءت مستوى الدلالة على الدرجة الكلية للمجالات وعلى جميع المجالات بمستوى دلالة أكبر من (٠.٠٥).

مناقشة النتائج

قام الباحث بمناقشة نتائج السؤال الأول المتمثل في الدرجة الكلية لدرجة ممارسة القيادة الأخلاقية لدى مديري مدارس التعليم العام بمنطقة نجران, والدرجة الكلية لمجالات القيادة الأخلاقية وتفسير النتيجة ومقارنتها بالأدبيات السابقة, وعرض أبرز العبارات من حيث أعلى القيم في المتوسطات الحسابية في كل مجال من مجالات القيادة الأخلاقية, وتفسير نتائجها, بالإضافة لتفسير نتائج الفروقات التي تعزى لمتغيرات الدراسة الديموغرافية, ومقارنتها بالدراسات السابقة.

مناقشة النتائج المتعلقة بإجابة السؤال الأول

يهدف السؤال الأول إلى التعرف على درجة ممارسة القيادة الأخلاقية لدى مديري مدارس التعليم العام بمنطقة نجران من وجهة نظر المعلمين, ومن خلال مجالات القيادة الأخلاقية المتمثلة في الخصائص الشخصية, والسلوكيات الإدارية, والعلاقات الإنسانية, وكانت أبرز النتائج في الإجابة على السؤال الأول وتفسيراتها على النحو الآتي:

أولاً: أظهرت نتائج الدراسة الحالية أن الدرجة الكلية للمتوسط الحسابي لاستجابات أفراد عينة الدراسة بلغ (٣.٧١) وبانحراف معياري (١.١٧٥), مما يشير إلى أن درجة ممارسة القيادة الأخلاقية لدى مديري مدارس التعليم العام بمنطقة نجران من وجه نظر المعلمين جاءت بدرجة عالية. حيث جاءت الخصائص الشخصية بالمرتبة الأولى بمتوسط حسابي بلغ (٣.٧٢), تليها العلاقات الإنسانية بالمرتبة الثانية بمتوسط حسابي بلغ (٣,٧٢), وحصلت السلوكيات الإدارية على المرتبة الثالثة كأقل مجالات القيادة الأخلاقية ممارسة لدى مديري مدارس التعليم العام بمنطقة نجران بمتوسط حسابي بلغ (٣.٧٠), وجميع المتوسطات لكافة المجالات تقع في الفئة الرابعة من فئات مقياس التدرج الخماسي والتي تشير إلى موافق بدرجة عالية, وهذا يدل على أن

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

جميع أفراد عينة الدراسة موافقون على ممارسة مديري المدارس للقيادة الأخلاقية بدرجة عالية.

وتتفق هذه النتيجة مع عدة دراسات أشارت جميعها بأن مديري المدارس يمارسون القيادة الأخلاقية بدرجة عالية (Karakose, 2007 ؛ الحبسية, ٢٠٠٩ ؛ Feng, 2011 ؛ عابدين وآخرون, ٢٠١٢ ؛ العتيبي, ٢٠١٣ ؛ Katranci, et al., 2015 ؛ أبوعلبة, ٢٠١٥ ؛ بركات وآخرون, ٢٠١٨ ؛ ريحان, ٢٠١٨ ؛ رضوان وآخرون, ٢٠١٩ ؛ المخلافي والطيب, ٢٠٢٠). بينما اختلفت نتيجة الدراسة الحالية مع مجموعة من الدراسات التي أظهرت أن مديري المدارس يمارسون القيادة الأخلاقية بدرجة متوسطة (الشريفي والتنح, ٢٠١١ ؛ العرايضة, ٢٠١٢ ؛ المهيرات, ٢٠١٦ ؛ الضامن, ٢٠١٩ ؛ العبادي والإبراهيمي, ٢٠١٩). كما اختلفت مع نتيجة دراسة الجعيثني (٢٠١٧) التي أشارت إلى أن مديري المدارس يمارسون القيادة الأخلاقية بدرجة (عالية جداً).

ويعزو الباحث نتيجة الدراسة الحالية إلى ما يلي:

- يحثنا الدين الإسلامي الحنيف والمستند على القرآن الكريم والسنة النبوية على التقيد والالتزام بالقيم الأخلاقية الإسلامية, باعتبارها أحد أهم المقومات الأساسية التي تؤهل الإنسان للعمل بجد وإخلاص, ومراقبة الله سبحانه وتعالى في جميع التصرفات, واستشعار المسؤولية الكاملة اتجاه كل من نكلف بهم, وهذا ما انعكس على عمل مديري المدارس, وتحليهم بالأخلاق الحسنة, والخصائص الشخصية الأخلاقية والتي أثرت على سلوكياتهم وممارساتهم اليومية مع المجتمع المدرسي, مما أصبحت هذه الخصائص الشخصية ظاهرة أمام المعلمين, وأثر ذلك على تصوراتهم حول ممارسة مديري المدارس لهذه الخصائص.
- إدراك مديري المدارس بأهمية الأنماط القيادية الحديثة وخصوصاً نمط القيادة الأخلاقية ودوره في زيادة دافعية المعلمين للعمل والإنجاز, والشعور بالمسؤولية والانتماء لمدارسهم, جعل هؤلاء القادة حريصون على ممارسة هذا النمط القيادي بدرجة عالية مما أدى إلى إحساس المعلمين بأثاره الايجابية, وانعكس ذلك على تصوراتهم حول ممارسة مديري المدارس للسلوكيات الادارية.
- وعي مديري المدارس بأهمية العلاقات الإنسانية, ودورها في توحيد جهود جميع الأطراف المشاركين في العملية التعليمية في تحقيق أهداف ورسالة المدرسة, ودورها في تكوين بيئة تربوية أخلاقية يسودها الاحترام والتقدير والرضا المتبادل بين الجميع؛ جعل مديري المدارس يحرصون على بناء علاقات إنسانية من خلال مجالات التعامل

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

مع المعلمين, والطلاب, وأولياء أمورهم, لذا تقاربت تقديرات أفراد عينة الدراسة حول ممارسة مديري المدارس للعلاقات الانسانية.

ثانياً: بينت النتائج أن مجال الخصائص الشخصية تضمن (١٤) عبارة تراوحت المتوسطات الحسابية لها بين (٣,٤٩ – ٣.٩١), وهي تشير إلى الموافقة بدرجة (عالية), ويبلغ المتوسط الحسابي العام (٣.٧٢), وهذا يدل على الموافقة بدرجة عالية بين أفراد عينة الدراسة على الخصائص الشخصية لمديري مدارس التعليم العام بمنطقة نجران, كما تراوحت قيم الانحراف المعياري ما بين (١.٢٢٠-١.٣٠١), وهذا يدل على التجانس في استجابات أفراد عينة الدراسة حول الخصائص الشخصية لمديري المدارس.

وتتفق هذه النتيجة مع عدة دراسات أشارت جميعها إلى توافر الخصائص الشخصية لمديري المدارس بدرجة عالية (Karakose, 2007 ؛ Feng, 2011 ؛ عابدين وآخرون, ٢٠١٢ ؛ Katranci, et al., 2015 ؛ أبوعلبة, ٢٠١٥ ؛ الجعيثني, ٢٠١٧ ؛ بركات وآخرون, ٢٠١٨ ؛ ريحان, ٢٠١٨ ؛ الحارثي, ٢٠١٩). واختلفت مع بعض الدراسات التي أشارت إلى أن الخصائص الشخصية لمديري المدارس كانت متوافرة بدرجة متوسطة (الشريفي والتنح, ٢٠١١ ؛ العرايضة, ٢٠١٢ ؛ الدجاني, ٢٠١٨ ؛ الضامن, ٢٠١٩).

كما بينت النتائج أن أعلى الفقرات وفقاً للمتوسط الحسابي التي تمثل الخصائص الشخصية لمديري المدارس من وجهة نظر المعلمين تتمثل في الفقرات رقم (٤.٥.١), حيث جاءت العبارة رقم (١) "يستشعر المسؤولية الكاملة تجاه المدرسة" بالمرتبة الأولى, وجاءت الفقرة رقم (٥) "ينجز المهام الموكلة إليه بإخلاص" بالمرتبة الثانية, كما جاءت الفقرة رقم (٤) "يحترم جميع الأطراف المشاركين في العملية التعليمية" بالمرتبة الثالثة. **ويعزو الباحث** هذه النتيجة إلى أن مديري المدارس بصفتهم القادة التربويين ويقعون في قمة الهرم التنظيمي داخل المدرسة؛ يقع عليهم تحمل المسؤولية المهنية والأخلاقية تجاهها, بالتالي يحرصون على انجاز المهام الموكلة إليهم بإخلاص وتفاني, ويستشعرون المسؤولية الكاملة نحو تحقيق أهداف المدرسة, ويحرصون على تكوين علاقات ودية مع التابعين قائمة على الاحترام المتبادل والمعاملة الحسنة والثقة المتبادلة.

ثالثاً: أظهرت النتائج أن مجال العلاقات الإنسانية تضمن (١٤) عبارة تراوحت المتوسطات الحسابية لها بين (٣.٦٠-٣.٨٩), وهي تشير إلى الموافقة بدرجة (عالية), ويبلغ المتوسط الحسابي العام (٣.٧٢), مما يدل على الموافقة بدرجة عالية بين أفراد عينة الدراسة على مجال العلاقات الإنسانية لمديري مدارس التعليم العام بمنطقة

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

نجران, كما تراوحت قيمة الانحراف المعياري ما بين (١.٢٤٥-١.٣١٧), وهذا يدل على التجانس في استجابات أفراد عينة الدراسة حول العلاقات الإنسانية لمديري المدارس.

وتتفق هذه النتيجة مع عدة دراسات جاء مجال العلاقات الإنسانية فيها بدرجة عالية (عابدين وآخرون, ٢٠١٢ ؛ أبو علبة, ٢٠١٥ ؛ الجعيثني, ٢٠١٧ ؛ بركات وآخرون, ٢٠١٨ ؛ ريحان, ٢٠١٨ ؛ الحارثي, ٢٠١٩ ؛ المخلافي والطيب, ٢٠٢٠). واختلفت مع مجموعة من الدراسات التي أشارت إلى توسط ممارسة العلاقات الإنسانية لدى مديري المدارس (العرايضة, ٢٠١٢ ؛ الدجاني, ٢٠١٨ ؛ الضامن, ٢٠١٩).

كما أشارت النتائج إلى أن أعلى الفقرات وفقاً للمتوسط الحسابي والتي تمثل العلاقات الإنسانية لمديري المدارس من وجهة نظر المعلمين تتمثل في الفقرات رقم (٥.١٤.١), حيث جاءت الفقرة رقم (١) "يحترم العادات والتقاليد في التعامل مع المعلمين" بالمرتبة الأولى, **ويفسر الباحث** ذلك إلى أن احترام مديري المدارس للمعلمين والتواضع معهم يُعد من أهم القواعد الأساسية في بناء العلاقات الإنسانية الفاعلة, وإذا بنيت تلك العلاقات على أسس أخلاقية سليمة, ومتحررة من التحزبات العرقية أو المذهبية والنزعات الفوقية, فإنها تساهم في إيجاد بيئة تربوية جاذبة قائمة على الاحترام والتقدير المتبادل من الجميع, وربما هذا ما أدركه أفراد عينة الدراسة في مديريهم. وحصلت الفقرة رقم (١٤) "يتعامل مع أولياء الأمور باحترام وتقدير" على المرتبة الثانية, **ويعزوا الباحث** ذلك إلى أن توثيق العلاقة مع أولياء أمور الطلبة, يعد أحد أهم عناصر مجال العلاقة مع المجتمع المدرسي, والمندرج ضمن الخطة المدرسية التي يعمل على إعدادها مديري المدارس, وبناءً على ذلك يحرص مديرو المدارس على تشكيل مجالس لأولياء الأمور لمناقشة قضايا المدرسة وإيجاد الحلول لبعض مشاكل الطلبة, ويتم من خلال تلك المجالس إقامة علاقات جيدة مع أولياء الأمور قائمة على الاحترام والتقدير المتبادل, والسعي كذلك إلى تعزيز التواصل المستمر بين الأسرة والمدرسة, وهذا ما أدركه المعلمون واتفقت تصوراتهم حول ممارسة مديريهم لذلك. كما جاءت الفقرة رقم (٥) "يراعي حاجات ومشاعر المعلمين ويقدر ظروفهم" في المرتبة الثالثة, **ويعزو الباحث** ذلك إلى أنَّ تلمس مديري المدارس لاحتياجات المعلمين واحترام مشاعرهم والنظر لظروفهم يساهم في توثيق العلاقات الإنسانية فيما بينهم, وتتكون لدى المعلمين اتجاهات وسلوكيات مشابهة لتصرفات مديريهم, مما يحقق الانسجام وتوفير بيئة عمل إيجابية محفزة, تزيد من الولاء للعمل

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

والمدرسة, وبذل مزيد من الجهد لتحقيق أهداف المدرسة, وهذا ما سعي إليه مديري المدارس.

رابعاً: بينت النتائج أن مجال السلوكيات الإدارية جاء كأقل مجالات القيادة الأخلاقية ممارسة في مجتمع الدراسة الحالية, حيث يتضمن (١٥) عبارة تراوحت المتوسطات الحسابية لها بين (٣.٥٥-٣.٨٨), وهي تشير إلى الموافقة بدرجة (عالية), ويبلغ المتوسط الحسابي العام (٣.٧٠), مما يدل على الموافقة بدرجة عالية بين أفراد عينة الدراسة على السلوكيات الإدارية لمديري مدارس التعليم العام بمنطقة نجران, كما تراوحت قيمة الانحراف المعياري ما بين (١.٢٣٧-١.٣٥٤), وهذا يدل على التجانس في استجابات أفراد عينة الدراسة حول السلوكيات الإدارية لمديري المدارس.

وتتفق هذه النتيجة مع عدة دراسات أظهرت أن مجال السلوكيات الإدارية جاء بدرجة ممارسة عالية (Karakose, 2007 ؛ Feng, 2011 ؛ عابدين وآخرون, ٢٠١٢ ؛ Katranci, et al., 2015 ؛ أبوعلبة, ٢٠١٥ ؛ الجعيثني, ٢٠١٧ ؛ بركات وآخرون, ٢٠١٨ ؛ ريحان, ٢٠١٨ ؛ الحارثي, ٢٠١٩ ؛ المخلافي وابراهيم, ٢٠٢٠). وتختلف النتيجة مع مجموعة من الدراسات التي أشارت إلى توسط درجة ممارسة السلوكيات الإدارية لمديري المدارس (الشريفي والتنح,٢٠١١ ؛ العرايضة, ٢٠١٢ ؛ الدجاني, ٢٠١٨ ؛ الضامن, ٢٠١٩).

كما كشفت النتائج عن أعلى الفقرات وفقاً للمتوسط الحسابي والتي تمثل السلوكيات الإدارية لمديري المدارس من وجهة نظر المعلمين, وتمثلت في الفقرات رقم (١.٢.٣), حيث حصلت الفقرة رقم (١٨) "يحث المعلمين على الالتزام بأخلاقيات مهنة التعليم" على الترتيب الأول, **ويفسر الباحث** ذلك إلى التوجيه السامي رقم ٢١١/ م ب في ١٤٢٧/١/٨هـ باعتماد ميثاق أخلاقيات مهنة التعليم, وتعميمه على كافة المؤسسات التعليمية للتقيد بما فيه, حيث يتضمن ما يجب أن يقوم به المعلم داخل المدرسة كونه أحد أهم أركان العملية التعليمية والتربوية, وتقع عليه مسؤولية التربية الخلقية, فيحرص مديرو المدارس على حث المعلمين بالالتزام بالأخلاقيات المهنية؛ لتأثيرها في شخصياتهم, وثقافتهم, وأساليب تعاملهم مع طلابهم, وينعكس ذلك في تشكيل شخصيات الطلاب وتوجيه سلوكهم وفق ثقافة المجتمع المسلم (وزارة التربية والتعليم,١٤٢٧ه). وجاءت الفقرة رقم (١٧) "يلتزم بالأنظمة واللوائح والقوانين الضابطة للعمل" على المرتبة الثانية, **ويعزو الباحث** ذلك إلى أن الأنظمة واللوائح والقوانين التي تشرعها وزارة التعليم تساهم في استقرار وتسهيل سير العملية التعليمية والتربوية, ولابد أن تعمم تلك القرارات داخل المدرسة ويلتزم الجميع بتنفيذها والتقيد بما فيها, ومديري المدارس تقع عليهم داخل المدرسة المسؤولية

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

الكاملة في متابعة تنفيذ تلك القرارات الصادرة تجنباً للمساءلة القانونية, وحرصاً على تهيئة بيئة تربوية تحقق الأهداف المرجوة. كما جاءت الفقرة رقم (١٦) "يسعى لتحقيق رؤية المدرسة وأهدافها" في المرتبة الثالثة, ويمكن أن **نفسر** ذلك إلى أن قسم الإدارة المدرسية التابع لإدارة التعليم العام بالمنطقة وبناءً على التوجيهات العليا تُلزم مديري المدارس بإعداد خطة استراتيجية تتضمن رؤية المدرسة, ورسالتها, وأهدافها العامة, وإعداد خطة تشغيلية سنوية تركز أنشطتها على تحقيق أهداف المدرسة بالاعتماد على رؤيتها, ويعتمد مديري المدارس في تنفيذ الأنشطة على المعلمين بتكليفهم بوضع خطط متفاوتة المدى تعمل على تحقيق أهداف المدرسة, ويلاحظ من خلال نتيجة الدراسة الحالية أن المعلمين على علم واطلاع ويتعاونون مع مديري المدارس في تحقيق أهداف ورسالة المدرسة, وانعكس ذلك على تصوراتهم حول السلوكيات الإدارية في هذا الجانب.

مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني

يهدف السؤال الثاني إلى التعرف ما إذا كان هناك فروق بين متوسطات استجابات أفراد عينة الدراسة حول درجة ممارسة القيادة الأخلاقية لدى مديري مدارس التعليم العام بمنطقة نجران تعزى لمتغيرات المؤهل العلمي, وسنوات الخبرة, والمرحلة التعليمية, وكانت نتائج الدراسة للإجابة على ذلك وتفسيراتها على النحو الآتي:

أولاً: الفروق باختلاف متغير المؤهل العلمي

أظهرت نتائج الدراسة عدم وجود فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى دلالة (٠.٠٥) بين متوسطات رتب استجابات أفراد عينة الدراسة لدرجة ممارسة القيادة الأخلاقية لدى مديري مدارس التعليم العام بمنطقة نجران حسب متغير المؤهل العلمي (دبلوم، بكالوريوس، دراسات عليا)، اذ جاءت مستوى الدلالة على الدرجة الكلية للمجالات وعلى جميع المجالات بمستوى دلالة أكبر من (٠.٠٥), وهذا يشير إلى أن المؤهل العلمي لم يكن عاملاً مؤثر في تكوين آراء أفراد عينة الدراسة حول ممارسة مديري المدارس للقيادة الأخلاقية, **ويعزو الباحث** هذه النتيجة إلى وعي مديري المدارس لأخلاقيات العمل الإداري وأخلاقيات مهنة التعليم, وساهمت الأسس والقيم الدينية, والمبادئ والضوابط الاجتماعية, والقرارات والأنظمة الصادرة من الجهات العليا في تعمق تلك المفاهيم الأخلاقية في نفوسهم بشكل أكبر, وأدى ذلك إلى ظهور سلوكيات وتصرفات أخلاقية بشكل ملاحظ وبصورة متبادلة مع المعلمين, وأثر ذلك على طبيعة العلاقات فيما بينهم, مما ادى إلى تشابه تقديراتهم حول ممارسات القيادة الأخلاقية بغض النظر عن مؤهلاتهم العلمية.

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

وتتفق هذه النتيجة مع دراسة الحبسية (٢٠٠٩), ودراسة عابدين وآخرون (٢٠١٢), ودراسة الجعيثني (٢٠١٧), ودراسة ريحان (٢٠١٨), ودراسة الدجاني (٢٠١٨), ودراسة بركات وآخرون (٢٠١٨), ودراسة رضوان وآخرون (٢٠١٩), ودراسة الحارثي (٢٠١٩) في عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في درجة ممارسة القيادة الأخلاقية لمديري المدارس تعزى لمتغير المؤهل العلمي, بينما تختلف مع دراسة أبو علبة (٢٠١٥) التي أظهرت فروقاً اتجاه حملة مؤهل الدبلوم, ودراسة الشتوي (٢٠١٧) التي بينت وجود فروق في اتجاه حملة المؤهل العلمي بكالوريوس, ودراسة الضامن (٢٠١٩) التي كشفت فروق اتجاه حاملي الشهادات العليا.

ثانياً: الفروق باختلاف متغير سنوات الخبرة

كشفت نتائج الدراسة عن عدم وجود فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى دلالة (٠.٠٥) بين متوسطات رتب استجابات أفراد عينة الدراسة حول درجة ممارسة القيادة الأخلاقية لدى مديري مدارس التعليم العام بمنطقة نجران وفقاً لمتغير سنوات الخبرة (أقل من ٥ سنوات, من ٥-١٠ سنوات, أكثر من ١٠ سنوات), إذ جاءت مستوى الدلالة على الدرجة الكلية للمجالات وعلى جميع المجالات بمستوى دلالة أكبر من (٠.٠٥), وهذا يشير إلى أن سنوات الخبرة عاملاً غير مؤثر في تكوين آراء أفراد عينة الدراسة لممارسة القيادة الأخلاقية لدى مديري المدارس, **ويعزو الباحث** هذه النتيجة إلى ما يتحلى به أغلب مديري المدارس من خصائص شخصية, مكنتهم من تحقيق العدالة التنظيمية, وذلك بالتواضع والصدق في التعامل مع المعلمين, وتوزيع المهام والواجبات بعدالة وكفاءة, ودعم وتطوير للمعلمين الجدد, وإعطاء التوجيهات والإرشادات للجميع بالطريقة نفسها وذات النمط لإنجاز الأعمال الموكلة إليهم, مما جعلهم يدركون ذلك, وهذا ما أثر على تقارب آراءهم إلى حدٍ ما حول سلوكيات مديريهم بغض النظر عن عدد سنوات خبرتهم العلمية.

وتتفق هذه النتيجة مع دراسة عابدين وآخرون (٢٠١٢), ودراسة أبو علبة (٢٠١٥), ودراسة العرايضة (٢٠١٢), ودراسة الشتوي (٢٠١٥), ودراسة الجعيثني (٢٠١٧), ودراسة ريحان (٢٠١٨), ودراسة بركات وآخرون (٢٠١٨), ودراسة رضوان وآخرون (٢٠١٩), ودراسة الضامن (٢٠١٩) والتي أشارت جميعها إلى عدم وجود فروق دالة تعزى لمتغير سنوات الخبرة, بينما تختلف هذه النتيجة مع دراسة العتيبي (٢٠١٣) التي أظهرت فروق في اتجاه ذوي الخبرة أقل من ٥ سنوات وأكثر من ١٠ سنوات, واختلفت مع دراسة بادؤود (٢٠١٨) التي نتج عنها فروق في مجال العلاقات الإنسانية مع المعلمين في اتجاه من خدموا أكثر من ٢٠ سنة ولكن اتفقت مع الدراسة الحالية مع عدم وجود الفروق لمتغير سنوات الخبرة في مجالات

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

القيادة الأخلاقية الأخرى, كما اختلفت الدراسة الحالية مع دراسة المخلافي وابراهيم (٢٠٢٠) التي كشفت عن فروق في اتجاه عدد سنوات الخدمة الأكثر.

ثالثاً: الفروق باختلاف متغير المرحلة التعليمية

بينت نتائج الدراسة عدم وجود فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى دلالة (٠.٠٥) بين متوسطات رتب استجابات أفراد عينة الدراسة حول درجة ممارسة القيادة الأخلاقية لدى مديري مدارس التعليم العام بمنطقة نجران وفقاً لمتغير المرحلة التعليمية (الابتدائي, المتوسط, الثانوي), إذ جاءت مستوى الدلالة على الدرجة الكلية للمجالات وعلى جميع المجالات بمستوى دلالة أكبر من (٠.٠٥), مما يعني أن عامل المرحلة التعليمية لم يؤثر في تكوين تصورات أفراد عينة الدراسة, وجميعهم لديهم تقديرات متقاربة حول ممارسة مديروهم للقيادة الأخلاقية, **ويعزو الباحث** هذه النتيجة إلى جهود وزارة التعليم في تعميم الأنظمة والتشريعات والقوانين والتعليمات على كافة المراحل التعليمية المختلفة على حدٍ سواء, والمتابعة والتقويم المستمر من قبل الأجهزة الرقابية للتوجيه والمحاسبة خصوصاً فيما يتعلق بالمنظومة القيمية والأخلاقية, فالجميع يعي ويدرك ذلك ايماناً بما غرسه ديننا الحنيف في نفوسهم من قيم ومبادئ أخلاقية, واحتراماً وامتثالاً لأنظمة وقوانين دولتنا المباركة, كما **يعزوا الباحث** هذه النتيجة إلى إدراك مديري المدارس بجميع مجالات نمط القيادة الأخلاقية, وأهمية ممارستها بنظرة شمولية من عدة أبعاد بغض النظر عن نوع المرحلة التعليمية؛ لأنها نمط قيادي مبني على قيم ومبادئ تتصف بالوضوح والعدالة والشفافية والثبات, ولا تتغير بتغير نوع المرحلة التعليمية, وهذا ما أدركه المعلمين وتقاربت تقديراتهم من مراحل مختلفة حول ممارسة مديري المدارس للقيادة الأخلاقية.

وتتفق هذه النتيجة مع دراسة عابدين وآخرون (٢٠١٢), التي أظهرت عدم وجود فروق دالة تعزى لمتغير المرحلة التعليمية, بينما تختلف مع دراسة المخلافي وابراهيم(٢٠٢٠) التي كشفت عن فروق في اتجاه المرحلة التعليمية الأعلى.

توصيات الدراسة

بناءً على ما تم التوصل إليه من نتائج في هذه الدراسة يوصي الباحث بما يلي:

- أن تكرس وزارة التعليم جهودها وتقوم من خلال مراكز التدريب التربوي في المكاتب التعليمية بإعداد برنامج تدريبي متكامل لمديري المدارس الحاليين في كافة الجوانب الشخصية, والفنية, والقيادية مع التركيز على أخلاقيات القيادة التربوية.
- أن تعمل الوزارة على تحديد معايير وضوابط أخلاقية لتقييم أداء مديري المدارس وفقاً لها, ومكافأة المدير الذي يتمتع بأخلاقيات مهنية عالية.

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

- أن يحرص مديرو المدارس على التوعية المستمرة للمعلمين بأخلاقيات مهنة التعليم, واقامة ورش تدريبية تساهم في إكساب المفاهيم الأخلاقية لتطبيقها بصورة عملية.
- أن يلتزم مديرو المدارس بمعايير واضحة ومحددة في تقييم الأداء للمعلمين, وتزويد المعلمين بتقارير الإنجاز والأداء السنوي وتقديم التغذية الراجعة في ضوء ذلك.
- أن يهتم مديرو المدارس بجانب العلاقات الانسانية داخل المدرسة وخارجها, وتعزيز الشراكة المجتمعية لدورها الفاعل في تطوير العملية التعليمة. **ونوصي الباحثين من خلال هذه الدراسة بإجراء المزيد من الدراسات المتعلقة بالقيادة الأخلاقية من أبعاد أخرى لم تتطرق إليها الدراسة الحالية.**

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

المراجع والمصادر

أبو تينة, عبدالله , وخصاونة, سامر , والطحاينة, زياد (٢٠٠٧). القيادة الخادمة في المدارس الأردنية كما يدركها المعلمون والمديرون: دراسة استطلاعية, *مجلة العلوم التربوية والنفسية*. ٨(٤), ١٤٠-١٦٠.

أبو علبة, نور (٢٠١٥). القيادة الأخلاقية لدى مديري المدارس بوكالة الغوث بمحافظة غزة وعلاقتها بالولاء التنظيمي من وجهة نظر المعلمين, *رسالة ماجستير غير منشورة*. جامعة الأزهر, غزة.

بادؤود, عمر (٢٠١٨). درجة ممارسة قادة مدارس المرحلة الابتدائية في محافظة جدة للقيادة الأخلاقية من وجهة نظر المعلمين. *مجلة العلوم التربوية والنفسية*, المركز القومي للبحوث بغزة ,٢(٢) , ٣٨-٦٣.

بركات, غسان , صبيرة, فؤاد , تفاحة, عصام (٢٠١٨). درجة ممارسة مديري المدارس الثانوية للقيادة الأخلاقية وعلاقتها ببعض المتغيرات : دراسة ميدانية من وجهة نظر المدرسين في مدينة اللاذقية. *مجلة جامعة تشرين للبحوث والدراسات العلمية*, سلسلة الآداب والعلوم الإنسانية, ٤٠(٦),١٥١-١٦٩.

الثقفي, طارق عيضة (٢٠١٦). القيادة الأخلاقية لقادة المدارس وعلاقتها بالأداء الوظيفي للمعلمين. *رسالة ماجستير غير منشورة*. الرياض, كليات الشرق العربي, قسم الإدارة والاشراف التربوي.

الجعيثني, ختام قاسم (٢٠١٧). درجة ممارسة مديري المدارس الابتدائية للقيادة الأخلاقية وعلاقتها بسلوك المواطنة التنظيمية لدى معلميهم. *رسالة ماجستير غير منشورة*, الجامعة الإسلامية, غزة , فلسطين .

الجعيد, منى عايض بطي (٢٠١٥). واقع ممارسة مديري المعاهد العلمية في جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية للقيادة الأخلاقية من وجهة نظر المعلمين. *رسالة ماجستير غير منشورة*. الرياض, جامعة الامام محمد بن سعود الاسلامية.

الحارثي, سامية مطلق (٢٠١٩). القيادة الأخلاقية لقائدات المدارس الثانوية الحكومية بمدينة الرياض وعلاقتها بالالتزام التنظيمي للمعلمات. *مجلة البحث العلمي في التربية*, جامعة عين شمس, كليات البنات للآداب والعلوم والتربية, ٥(٢٠), ١-٣٥.

الحبسية, رضية سليمان (٢٠٠٩). واقع ممارسات القيادة الأخلاقية في مدارس التعليم الأساسي الصفوف (٥-١٠) بسلطنة عمان, رسالة ماجستير, جامعة السلطان قابوس, كلية التربية, عمان.

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

حمادات, محمد حسن (٢٠٠٦). *قيم العمل والالتزام الوظيفي لدى المديرين والمعلمين في المدارس*. ط١, عمان: دار حامد للنشر والتوزيع.
الخريشا, سعود (٢٠١٦). درجة ممارسة مديري المدارس الثانوية للقيادة الأخلاقية وعلاقتها بمستوى قيمهم التنظيمية من وجهة نظر المشرفين التربويين في الأردن. *مجلة العلوم التربوية*, *٤٥* (٤) , ٢٧٠-٢٨٥.
خليل, نبيل محمد (٢٠١٤). أبعاد وخصائص القيادة الأخلاقية في الأجهزة الحكومية بمنطقة تبوك. مؤتمر القيادات الإدارية الحكومية في المملكة العربية السعودية الواقع والتطلعات. الرياض: معهد الإدارة العامة.
الدجاني, ياسمين محمد (٢٠١٨). درجة ممارسة القيادة الأخلاقية لدى مديري المدارس الثانوية في محافظة العاصمة عمان وعلاقتها بالالتزام التنظيمي للمعلمين من وجهة نظرهم. *رسالة ماجستير غير منشورة*, جامعة الشرق الأوسط, كلية العلوم التربوية, الأردن.
الدروبي, أحمد عبدالله (٢٠١٦). درجة ممارسة القيادة الأخلاقية لمديري المدارس في لواء ناعور وعلاقتها بالولاء التنظيمي للمعلمين من وجهة نظرهم. *رسالة ماجستير*, جامعة الشرق الأوسط, كلية العلوم التربوية, الأردن.
رضوان, أحمد محمود , والمصاروة, أسامة محمد , وسالم, حسني انعام (٢٠١٩). درجة ممارسة مديري المدارس الحكومية في لواء المزار الشمالي للقيادة الأخلاقية من وجهة نظر المعلمين. *مجلة العلوم التربوية*, الجامعة الأردنية, ٤٦(٢) , ٦٦٥-٦٨٢ .
ريحان, محمد عبدالكريم (٢٠١٨). درجة ممارسة مديري المدارس للقيادة الأخلاقية في ضوء بعض المتغيرات في محافظة غزة. *رسالة ماجستير غير منشورة*, جامعة الأزهر, غزة.
الزهراني, علي سعيد (٢٠١٤). درجة التزام مديري مدارس التعليم العام بمحافظة قلوة بمبادئ القيادة الأخلاقية. *رسالة ماجستير غير منشورة*. الباحة, جامعة الباحة.
السعود, راتب , وبطاح, أحمد (١٩٩٦). مدى التزام مديري المدارس في محافظة الكرك بالأخلاق المهنية من وجهة نظرهم. *مجلة دراسات العلوم التربوية* , الجامعة الأردنية, ٣(٢), ٢٣- ٤٠.
السعود, راتب (٢٠١٣). *القيادة التربوية مفاهيم وآفاق*. عمان: دار صفاء للنشر والتوزيع.

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

الشتوي, سليمان عبدالله (٢٠١٦). القيادة الأخلاقية لمديري المدارس الثانوية وعلاقتها بالثقة التنظيمية "استراتيجية مقترحة". *رسالة دكتوراه غير منشورة*. الرياض, جامعة الملك سعود.

الشتوي, سليمان عبدالله , والحبيب, عبدالرحمن محمد (٢٠١٧). القيادة الأخلاقية لمديري المدارس
الثانوية. *المجلة التربوية الدولية المتخصصة*, دار سمات للدراسات والأبحاث, الجمعية الأردنية لعلم النفس, ٦(٤), ١٢٠-١٣٤.

الشريفي , عباس , والتنح , منال (٢٠١١). درجة ممارسة مديري المدارس الثانوية الخاصة بإمارة الشارقة للقيادة الأخلاقية وعلاقتها بدرجة تمكين المعلمين. *مجلة العلوم التربوية والنفسية*, ١٢ (٣), ١٣٦-١٦٢.

الضامن, فاطمة عبدالكريم(٢٠١٩). درجة ممارسة القيادة الأخلاقية لدى مديري ومديرات المدارس الثانوية الحكومية لواء بني كنانة من وجهة نظر المعلمين والمعلمات. كلية التربية, جامعة حائل, *مجلة الجامعة العراقية*, ٣ (٤٦), ٣٧٠-٣٨١.

عابدين, محمد عبدالقادر (٢٠٠٥). *الإدارة المدرسية الحديثة*. ط١, عمان: دار الشروق للنشر والتوزيع.

عابدين, محمد , وشعيبات, محمد , وحلبية, بنان (٢٠١٢). درجة ممارسة المديرين القيادة الأخلاقية كما يقدرها معلمو المدارس الحكومية في محافظة القدس. *مجلة جامعة القدس المفتوحة للأبحاث والدراسات*, ٢٨(٢), ٣٢٧-٣٦٣ .

العبادي, أحمد عبدالله , والابراهيم, عدنان بدري (٢٠١٩). درجة ممارسة القيادة الأخلاقية لدى مديري المدارس في لواء الأغوار الشمالية من وجهة نظر معلمي المدارس. *مجلة العلوم التربوية*, جامعة القاهرة, كلية الدراسات العليا, ٢٧(١), ٣٩٢-٤٥٥.

العتيبي، أحمد بركي (٢٠١٣). درجة ممارسة مديري المدارس الثانوية للقيادة الأخلاقية وعلاقتها بقيمهم التنظيمية من وجهة نظر المعلمين في دولة الكويت. *رسالة ماجستير غير منشورة*، كلية العلوم التربوية، جامعة الشرق الأوسط، الأردن.

العرايضة ، رائدة هاني (٢٠١٢). مستوى القيادة الأخلاقية لمديري المدارس الثانوية الحكومية في عمان وعلاقته بمستوى ممارسة سلوك المواطنة التنظيمية من وجهة نظر المعلمين. *رسالة ماجستير غير منشورة*، جامعة الشرق الأوسط للدراسات العليا، الأردن , ١-١٤٢.

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

العساف, صالح (١٩٩٥). *المدخل إلى البحث في العلوم السلوكية*. الرياض: مكتبة العبيكان للنشر والتوزيع

العنقري, عبدالعزيز سلطان (٢٠١٤). أثر ممارسات القيادة الأخلاقية للمديرين في تحقيق التميز التنظيمي: دراسة تطبيقية غلى المحافظات التابعة لإمارة مكة المكرمة. *المجلة العلمية*, كلية التجارة, جامعة أسيوط, مصر, (٥٧) ٢٢٥-٢٦٠.

الكبير, أحمد (٢٠١٦). *القيادة الأخلاقية من منظور إسلامي دراسة نظرية تطبيقية مقارنة*. الرياض : دار الملك فهد للطباعة.

محمد, علي حسين (٢٠٠٤). الأخلاقيات والإدارة: قراءات ورؤى , *المجلة العربية للعلوم الإدارية*, ١١ (١), ٦٧-٦٩.

محمود, السيد الحضري (٢٠١٤). أثر القيادة الأخلاقية في دعم وتعزيز الثقة التنظيمية: دراسة تطبيقية على المدارس الحكومية بمدينة الطائف. *مجلة البحوث التجارية المعاصرة*, كلية التجارة جامعة سوهاج, مصر, ١-٦٠.

المخلافي, سلطان سعيد , وابراهيم, الطيب محمد (٢٠٢٠). درجة ممارسة قادة مدارس التعليم العام بمنطقة عسير التعليمية لأبعاد القيادة الأخلاقية وعلاقتها بالإبداع الإداري من وجهة نظر المعلمين. *مجلة العلوم التربوية والدراسات الإنسانية*, ٥(١٠), ٢٧٦-٣١١.

المزروعي, خميس محمد (٢٠٠٣). مدى التزام مديري المدارس الثانوية بأخلاقيات المهنة من وجهة نظر الهيئات الإدارية والتدريسية بسلطنة عمان. *رسالة ماجستير غير منشورة*, جامعة السلطان قابوس, سلطنة عمان.

المعايطة, علي أحمد (٢٠٠٥). درجة ممارسة المدارس الثانوية العامة في الأردن للعدالة التنظيمية وعلاقتها بسلوك المواطنة التنظيمية لمعلميهم, *أطروحة دكتوراه غير منشورة*, جامعة عمان العربية للدراسات العليا, عمان, الأردن.

المهيرات, رأفت ابراهيم (٢٠١٦). درجة ممارسة القيادة الأخلاقية لدى مديري المدارس في محافظة العاصمة عمان من وجهة نظر المشرفين التربويين. *رسالة ماجستير غير منشورة*, جامعة الشرق الأوسط, عمان.

ميثاق أخلاقيات مهنة التعليم. (٨ محرم ١٤٢٧). *وزارة التربية والتعليم*.

الهندي، محمد فضل (٢٠١٣). درجة ممارسة مديري المدارس الثانوية بمحافظات غزة للقيادة الأخلاقية وعلاقتها بدرجة تمكين معلميهم، *رسالة ماجستير غير منشورة*، كلية التربية، الجامعة الإسلامية، غزة، فلسطين.

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

يحي, سجى أحمد (٢٠١٠). درجة التزام مديري المدارس الحكومية الثانوية الفلسطينية بأخلاقيات مهنة الإدارة المدرسية من وجهة نظر معلمي مدارسهم. *رسالة ماجستير غير منشورة*, جامعة النجاح الوطنية , نابلس , فلسطين.

Feng, I.F. (2011). A study on school leaders ethical orientation in Taiwan. *The Asia-Pacific Education Researcher* , 21(4).317-331.

Fowler, D. J. (2014). An investigation of ethical leadership perspectives among Ohio school district superintendents. Athens: Ohio University.

Hatice, S., & Muhammet, S.D. (2015). The Relationship among Ethical leadership and Organizational Citizenship Behavior: A study of private primary and high school teachers in Bosnia And Herzegovina. *International Conference on Economic and Social Studies* (pp.138-144). International Burch University.

Karakose, T. (2007). High school teachers perceptions regarding principals ethical leadership in Turkey. *Asia Pacific Education Review*, 8 (3), 464 – 437.

Katranci, L, Sungu, H & Saglam, M. (2015). Teachers Perceptions About the School Principals Ethical Leadership Behaviors: A Study from Turkish Vocational High Schools, *Universal Journal of Educational Research*, 3(8), 546-554 .

Turhan, M & Celike, V. (2011). The effect of ethical leadership behavior of school principals on social justice in school . *E-journal of New World Science Academy Educational Science*, 6 (1), 23-29.

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

تقويم منهاج العلوم والحياة للصف الرابع الأساسي في فلسطين

Evaluate the science and life curriculum for the fourth grade in Palestine

إعداد

سحر أحمد ارجوب

Sahar Ahmed Argoub

طالبة دكتوراه في فلسفة المناهج وطرق التدريس - كلية العلوم التربوية – جامعة القدس/ فلسطين

د. ايناس عارف ناصر

Dr. Enas Aref Nasser

استاذ مشارك كلية العلوم التربوية - جامعة القدس/ فلسطين

Doi: 10.21608/jasep.2024.372769

استلام البحث: ٣ / ٥ /٢٠٢٤

قبول النشـــر: ٢٨ / ٥ / ٢٠٢٤

ارجوب، سحر أحمد وناصر، ايناس عارف (٢٠٢٤). تقويم منهاج العلوم والحياة للصف الرابع الأساسي في فلسطين. ***المجلة العربية للعلوم التربوية والنفسية***، المؤسسة العربية للتربية والعلوم والآداب، مصر،٨(٤٠) ، ٣٤٥ – ٣٨٢.

http://jasep.journals.ekb.eg

تقويم منهاج العلوم والحياة للصف الرابع الأساسي في فلسطين

المستخلص:

هدفت هذه الدراسة إلى تقويم منهاج العلوم والحياة للصف الرابع الأساسي في فلسطين، ولتحقيق هدف الدراسة استخدمت الباحثة المنهج الوصفي، وتكونت عينة الدراسة من كتاب العلوم والحياة للصف الرابع الأساسي بجزأيه الأول والثاني، وقامت الباحثة بإعداد أدوات لجمع البيانات وهي: أداة تحليل الأسس، وأداة تحليل المحتوى، وأداة تحليل الأهداف، وأداة تحليل الأنشطة، وأداة تحليل طرق التدريس، وأداة تحليل الوسائل التعليمية، وأداة تحليل الأسئلة التقويمية، وتم التحقق من صدق الأدوات وثبات التحليل. وأظهرت النتائج أن تضمين الأسس الفلسفية في بناء منهاج العلوم والحياة للصف الرابع الأساسي جاء بنسبة قليلة(٦.٨٣%)، وتضمين الأسس النفسية جاء بنسبة (٣٥,٢٠%)، و تضمين الأسس المعرفية جاء بنسبة(٣٠.٤٣%)، وتضمين الأسس الاجتماعية جاء بنسبة (٢٧.٥٤%)، وكشفت النتائج أن الأهداف المعرفية شكلت أكثر من ثلثي أهداف الكتاب بنسبة(٧٤.٢٠%)، والأهداف المهارية بنسبة (٢١.٤٦%)، والأهداف الوجدانية بنسبة(٤.٣٤%)، وكشفت النتائج عن توافر مكونات المحتوى ولكن بنسبة غير متوازنة كما يلي: الحقائق (٥٣.٢٠%)، المفاهيم(٣٦.٠٧%), المبادئ (٧.٧٦%)، الاتجاهات(٢.٩٧%), وكشفت النتائج نسبة الأنشطة الواردة في الكتاب كما يلي: الأنشطة المعرفية (٤٢.٧٧)، الأنشطة المهارية (٤٧.٥٩%)، الأنشطة الوجدانية(٩.٦٤%)، وكشفت النتائج نسبة الأسئلة التقويمية الواردة في الكتاب كما يلي: الأسئلة المعرفية(٨٤.١٢%)، الأسئلة المهارية(٨.٥٨%), الأسئلة الوجدانية(٧.٣٠%). وأظهرت النتائج توفر معظم المعايير الخاصة بالوسائل التعليمية الواردة في كتاب العلوم والحياة ولكن بنسب متفاوتة، وأيضا توفر معظم المعايير الخاصة بطرق التدريس الواردة في كتاب العلوم والحياة ولكن بنسب متفاوتة. وأوصت الدراسة إثراء كتاب العلوم والحياة بالأنشطة والأسئلة والأهداف في المجالين الوجداني والمهاري، واهتمام الأهداف العامة بالجوانب الفلسفية والعقائدية وتضمينها في منهاج العلوم والحياة، والاهتمام بتوظيف التكنولوجيا في الوسائل التعليمية وطرق التدريس.

الكلمات المفتاحية: أسس المنهاج، عناصر المنهاج، منهاج العلوم والحياة

Abstract:

This study aimed to evaluate the science and life curriculum for the fourth grade in Palestine. To achieve the goal of the study, the researcher used the descriptive approach. The

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

sample of the study consisted of the science and life book for the fourth grade, with its first and second parts. The researcher prepared tools to collect data, which are: a foundation analysis tool, content analysis tool. , objectives analysis tool, activities analysis tool, educational methods analysis tool, instructional materials analysis tool, and evaluative questions analysis tool, and the validity of the tools and the stability of the analysis were verified.The results showed that the inclusion of philosophical foundations in the science and life curriculum construction for the fourth basic grade came at a small percentage (6.83%), the inclusion of psychological foundations came at a rate of (35.20%), the inclusion of cognitive foundations came at a rate of (30.43%), and the inclusion of social foundations came at a rate of (30.43%). (27.54%), and the results revealed that cognitive goals constituted more than two-thirds of the book's goals (74.20%), skill goals (21.46%), and emotional goals (4.34%). The results also revealed the availability of content components, but in an unbalanced percentage, as follows: Facts (53.20%), concepts (36.07%), principles (7.76%), trends (2.97%). The results revealed the percentage of activities contained in the book as follows: cognitive activities (42.77), skill activities (47.59%), emotional activities. (9.64%),and the results revealed the percentage of evaluative questions contained in the book as follows: cognitive questions (84.12%), skill questions (8.58%), and emotional questions (7.30%). The results also showed the availability of most of the standards related to instructional materials mentioned in the Science and Life book, but in varying proportions, and also the availability of most of the standards for teaching methods mentioned in the Science and Life book, but in varying proportions. The study recommended enriching the Science and Life book with

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

activities, questions, and objectives in the emotional and skill fields, general objectives should pay attention to the philosophical and ideological aspects and including them in the Science and Life curriculum, and paying attention to employing technology in instructional materials and teaching methods.

Keywords: curriculum foundations, curriculum elements, science and life curriculum

المقدمة:

إن العصر الحالي بما يشهده من تحولات عالمية كبيرة متمثلة بالعولمة والثورة المعلوماتية والمعرفية وغيرها لما هو متوقع حدوثه في المستقبل من تحولات جذرية مصاحبة كافة مناحي الحياة وبعض المفاهيم والقيم والمهارات المختلفة، هذه القوى جميعها تحتم على التربويين الاستجابة لها وتهيئة المتعلمين لحقائق و ديناميات وقيم، فكل ما نعيشه من تطورات وتغيرات تشكل دافعاً لنا لكي نواكب التطور والتقدم الذي نعيشه، خاصة في مجال العلم والمعرفة، بالعلم تنهض الأمم وتبنى الحضارات وتنتج جيلاً واعياً قادراً على حل المشكلات بطرق إبداعية مبتكرة (ابو عودة والنبيه، ٢٠٢١).

ظهر في العصر الحديث تطورات معرفية و تكنولوجية التي انعكست على جميع المجالات، وقد ألقى هذا التطور بظلاله على مجال التعليم وخاصة المناهج الدراسية التي أصبح تطويرها أمراً هاماً، وهو ما يتطلب تقويم المنهاج بشكل مستمر للكشف عن جودته سعياً لبناء منهاج يواجه التطورات المعرفية والتكنولوجية، وقد ازداد الاهتمام بالمنهج المدرسي بسبب التطور العلمي والتكنولوجي من جهة وما أفرزته نتائج الدراسات من جهة أخرى، وقد حدثت تطورات عديدة في المنهاج الدراسي بهدف إدخال تحسينات و تعديلات بما يتناسب مع مخرجات هذا العصر وبما يتناسب مع متطلبات واحتياجات الطلبة(سعادة وابراهيم، ٢٠١١).

ويجب أن يسبق عملية تطوير المنهاج عملية تقويم له للتعرف على أوجه القوة و أوجه القصور، بحيث يتم تدعيم جوانب القوة ويعالج أوجه القصور(اللقاني، ٢٠١٣)، كما يعد التقويم جزءاً أساسياً في العملية التعليمية نظراً لأهميته في تحديد مقدار ما تحقق من الأهداف التربوية والغايات المرسومة التي تنعكس إيجابياً على المتعلم والعملية التعليمية (Al-Zoubi,٢٠٠٢).

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

وأشار ياسين (٢٠٠٩) إلى أن المناهج تظل محوراً أساسياً في العمل التربوي الذي غالباً ما تتجه إليه الأنظار باعتباره الرسالة التي تضعها الوزارة وتحتضنها المدرسة، وينفذها المعلم ويمثلها الطالب فكراً ومعتقداً وسلوكاً.

وتمثل المناهج التربوية بشكل عام ومناهج العلوم بشكل خاص محوراً هاماً في العملية التعليمية ، لأنها انعكاس وتجسيد لمضمون تلك العملية، فهي بشكلها وتجديداتها المتسارعة في ظل المجتمع التكنولوجي وعصر الثورة المعرفية، وتهدف إلى مواكبة احتياجات الطلبة وميولهم و اتجاهاتهم و قدراتهم المتجددة، واحتياجات مجتمعاتهم (الغياض، ٢٠٠٣).

وأشار نور(٢٠١٣) أن منهاج العلوم يتمتع بأهمية بالغة ودور رئيس في التقدم والازدهار في شتى المجالات المختلفة التي تهم الأفراد والجماعات، وأن ازدهار أي أمة من الأمم يعتمد على مدى تقدمها في مجال العلوم في ظل التنافس العالمي الشديد في تطوير وسائل التربية، فقد شهدت الآونة الأخيرة اهتمام كبير في مجال تطوير مناهج العلوم وتحسينها بدءاً من الأهداف العامة، ثم تحليل محتواها ومن ثم أساليب تدريسها، والوسائل التعليمية المناسبة لها، وانتهاء بتقييمها وتقيم مخرجاتها التعليمية المختلفة.

إن مناهج العلوم تحتاج أكثر من غيرها للمراجعة والتحليل لمحتواها والتقويم والتطوير، وإعادة النظر فيها، وذلك نظراً للدور الذي تلعبه في تنمية الابداع والقدرات العقلية للطلبة، وقد تهدف عملية تحليل محتوى المنهاج إلى تحديد مدى ملاءمة محتوى منهاج العلوم الفلسطيني للخطوط العريضة للمنهاج الفلسطيني للعلوم (نشوان، ٢٠١٤).

ومن هذا المنطلق انبثقت هذه الدراسة ليتم من خلالها تقويم منهاج العلوم والحياة للصف الرابع الأساسي في فلسطين.

مشكلة الدراسة:

من خلال عمل الباحثة معلمة في مديرية تربية وتعليم جنوب الخليل وتدريسها منهاج العلوم والحياة للصف الرابع الأساسي مدة ٤ سنوات، من هنا بدأ الشعور يتنامى لدى الباحثة بأهمية تقويم منهاج العلوم والحياة للصف الرابع الأساسي ، من أجل الوقوف على نقاط القوة والضعف في المنهاج بأسلوب ومنهجية بحثية علمية، والتعرف على الآثار العامة التي ترتبت على تنفيذ المنهاج على أرض الواقع، فالتعليم هو أداة التغيير التي إن حسن استخدامها فإنها تعالج التحديات التي يمر بها الشعب الفلسطيني، اهتمت الباحثة بالبحث عن مدى توافر الأسس الفلسفية والنفسية والاجتماعية والمعرفية وفق الخطوط العريضة لمنهاج العلوم العامة الصادرة عام

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

٢٠١٥، وتقويم عناصر المنهاج من أهداف ومحتوى وأنشطة وكطرق تدريس و وسائل تعليمية وتقويم.

وتمثلت أهم الأسباب الدافعة لإجراء هذه الدراسة الارتقاء بالعملية التعليمية في فلسطين وهذا ما استدعى الكشف عن مدى توافق منهاج العلوم والحياة للصف الرابع مع أسس بناء المنهاج وفق الخطوط العريضة لمنهاج العلوم العامة الفلسطينية، بالإضافة إلى ضرورة أن يكون منهاج العلوم متناسقاً مع الأهداف العامة والأهداف الخاصة المرغوب تحقيقها، ومن هنا لابد من التحقق من وجود هذا التناسق، وينبغي النظر إلى المنهاج بعين فاحصة ناقدة لتحقيق أفضل للأهداف المنشودة، كما أن عدم وجود دراسات تناولت تقويم منهاج العلوم والحياة للصف الرابع في ضوء أسس بنائه وفي ضوء عناصره دفع الباحثة إلى القيام بهذه الدراسة للاستفادة في عملية التقويم في الكشف عن جوانب القوة والضعف في منهاج العلوم والحياة للصف الرابع، وانطلاقاً من مبدأ التعرف على آثار التطوير التربوي الفلسطيني، فإن الباحثة ارتأت إجراء دراسة تقويمية متجهة نحو الاستناد لتطوير وإثراء منهاج العلوم والحياة للصف الرابع في فلسطين وفق أسس تقويمية تربوية.

أسئلة الدراسة

سعت الدراسة إلى الإجابة عن الأسئلة الآتية

١. ما مدى تضمين الأسس الفلسفية في منهاج العلوم والحياة للصف الرابع الأساسي في فلسطين؟
٢. ما مدى تضمين الأسس النفسية في منهاج العلوم والحياة للصف الرابع الأساسي في فلسطين؟
٣. ما مدى تضمين الأسس الاجتماعية في منهاج العلوم والحياة للصف الرابع الأساسي في فلسطين؟
٤. ما مدى تضمين الأسس المعرفية في منهاج العلوم والحياة للصف الرابع الأساسي في فلسطين؟
٥. ما التقديرات التقويمية لأهداف منهاج العلوم والحياة للصف الرابع الأساسي في فلسطين؟
٦. ما التقديرات التقويمية لمحتوى منهاج العلوم والحياة للصف الرابع الأساسي في فلسطين؟
٧. ما التقديرات التقويمية لطرق التدريس في منهاج العلوم والحياة للصف الرابع الأساسي في فلسطين؟

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

٨. ما التقديرات التقويمية للوسائل التعليمية في منهاج العلوم والحياة للصف الرابع الأساسي في فلسطين؟
٩. ما التقديرات التقويمية للأنشطة في منهاج العلوم والحياة للصف الرابع الأساسي في فلسطين؟
١٠. ما التقديرات التقويمية لأسئلة التقويم في منهاج العلوم والحياة للصف الرابع الأساسي في فلسطين؟

أهداف الدراسة

سعت الدراسة إلى تحقيق الأهداف الآتية

١. تحديد مدى توافر الأسس الفلسفية والنفسية والمعرفية والاجتماعية في منهاج العلوم والحياة للصف الرابع الأساسي في فلسطين.
٢. التعرف على التقديرات التقويمية لعناصر منهاج العلوم والحياة (المحتوى، الأهداف، الأنشطة، الوسائل التعليمية، طرق التدريس، أسئلة التقويم) للصف الرابع الأساسي في فلسطين.

أهمية الدراسة :

تكمن أهمية الدراسة في الآتي:

الأهمية النظرية: تضيف الدراسة معرفة علمية في مجال تقويم منهاج العلوم والحياة للصف الرابع الأساسي في فلسطين، فتساعد المعلم على اختيار استراتيجيات وطرق تدريس وأنشطة و وسائل تعليمية متنوعة وأساليب تقويم مناسبة بعد التعرف على عناصر المعرفة المتضمنة في منهاج العلوم والحياة للصف الرابع الأساسي، وتساعد المعلم على التعرف على الأسس النفسية والمعرفية والفلسفية والاجتماعية المتضمنة في منهاج العلوم والحياة للصف الرابع الأساسي.

الأهمية العملية: قد تفيد في توجيه أنظار القيادات التربوية في وزارة التربية والتعليم الفلسطينية إلى واقع منهاج العلوم والحياة للصف الرابع الأساسي، وتوجيه أنظار القائمين على تطوير مناهج العلوم إلى مواطن القوة في منهاج العلوم والحياة للصف الرابع الأساسي والعمل على تدعيمها والكشف عن مواطن الضعف والعمل على معالجتها في سبيل تحقيق تعلم أكثر فاعلية.

الأهمية البحثية: قد تسهم الدراسة في فتح آفاق الباحثين والمهتمين لإجراء مزيداً من الدراسات تتناول تقويم مناهج العلوم الفلسطينية في ضوء أسس بنائها وفي ضوء عناصرها، ويمكن أن يستفيد منها الباحثون في استخدام منهجيتها وأدواتها لإجراء دراسات مشابهة لها على مناهج دراسية أخرى.

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

حدود الدراسة:

الحدود الموضوعية: اقتصرت على عناصر وأسس بناء منهاج العلوم والحياة للصف الرابع الأساسي في فلسطين الذي يدرس في العام (٢٠٢٣-٢٠٢٤).

الحدود الزمانية: أجريت هذه الدراسة في العام الدراسي (٢٠٢٣-٢٠٢٤).

الحدود المفاهيمية: تقتصر هذه الدراسة على المفاهيم والمصطلحات الواردة فيها.

الحدود الإجرائية: اقتصرت الدراسة على الأدوات التي أعدت خصيصاً لها وعلى مجتمع الدراسة والمعالجات الإحصائية المستخدمة فيها.

مصطلحات الدراسة

التقويم

يعرفه اللقاني (٢٠١٣) عملية تشخيص لجوانب القوة وجوانب الضعف الظاهرة والعمل بأساليب على علاج جوانب الضعف والتأكيد على جوانب القوة، وذلك بقصد تحسين عملية التعلم. ويعرفان الوكيل والمفتي(٢٠٠٧) التقويم بأنه العملية التي يقوم بها الفرد أو الجماعة لمعرفة مدى النجاح أو الفشل في تحقيق الأهداف، وكذلك نقاط القوة والضعف حتى يمكن البلوغ في أفضل صورة ممكنة. وتعرف الباحثة التقويم إجرائياً بأنه عملية دراسة وتشخيص لمنهاج العلوم والحياة للصف الرابع الأساسي في فلسطين بقصد تحسينه وتطويره في ضوء أهداف ومعايير محددة مسبقاً.

تقويم المنهاج

يعرفه خليفة (٢٠٠٥) بأنه تحديد قيمة وصلاحية المنهاج بوصفه وثيقة للتعلم والتدريس، ثم تقييمه في أحداث التغيرات السلوكية المطلوبة في الطلبة نتيجة دراستهم له.

ويعرف صبري (٢٠٠٢) تقويم المنهاج بأنه تقويم يهدف إلى تشخيص وعلاج جميع جوانب وعناصر المنهاج، بداية من خطة المنهاج بما تشمله من أهداف، ومحتوى، وطرق تدريس، و وسائل تعليمية، وأنشطة مصاحبة للمنهاج، و وسائل التقويم، ومروراً بمرحلة تنفيذ المنهاج في المؤسسات التعليمية، و انتهاءاً بنواتج التعلم التي يحققها المتعلم الذي تعلم وفقاً لهذا المفهوم.

وتعرف الباحثة تقويم المنهاج إجرائياً: عملية منهجية تتضمن التخطيط لجمع البيانات والمعلومات من خلال أدوات الدراسة التي أعدتها الباحثة لتحديد قيمة منهاج العلوم والحياة للصف الرابع الأساسي لتوجيه مسيرة تصميمه وبنائه وتنفيذه وتطويره وتحسينه وتوجيه عناصره وأسسه نحو القدرة على تحقيق الأهداف التربوية المرجوة

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

في ضوء معايير محددة سلفاً، والتعرف على نقاط القوة وتعزيزها والكشف عن نقاط الضعف و وضع مقترحات لتحسينها.

الخطوط العريضة لمنهاج العلوم

يعرفها زيتون (٢٠١٠) هي الملامح التي توفر الأسس ومنطلقات يتم الاسترشاد بها في وضع مناهج العلوم وتصميم الخبرات التربوية، التي يمكن أن تضمنها المناهج.

وتعرف الباحثة الخطوط العريضة لمنهاج العلوم والحياة إجرائياً: معالم المنظومة التربوية التي في ضوئها يتم تطوير منهاج العلوم والحياة للصف الرابع الأساسي.

منهاج العلوم والحياة للصف الرابع الأساسي

يعرفه صبري(٢٠٠٢): منظومة تضم عدة عناصر ومكونات مترابطة متفاعلة تحقق أهداف تعليمية محددة. تتكون هذه المنظومة من عناصر هي: الأهداف، والمحتوى، وطرق التدريس، والوسائل التعليمية، والأنشطة المصاحبة، والتقويم، حيث يؤثر كل عنصر منها ويتأثر بباقي العناصر.

وتعرف الباحثة منهاج العلوم والحياة إجرائياً: جميع عناصر المنهاج (الأهداف، المحتوى، طرق التدريس، الوسائل التعليمية، الأنشطة المصاحبة، التقويم) المتضمنة في منهاج العلوم والحياة للصف الرابع الأساسي في فلسطين، والمنهاج التعليمي أداة من أدوات الدولة لتحقيق الأهداف التربوية التي ينبغي تحقيقها في المجتمع.

- الصف الرابع الأساسي صف من صفوف المرحلة الأساسية حسب نظام التعليمي الفلسطيني والتي تعادل المرحلة العمرية بين (٩-١٠) سنوات.
- الأهداف

الهدف التعليمي وصف لتغير سلوكي متوقع حدوثه في شخصية المتعلم بعد مروره بخبرة تعليمية ما (مرعي والحيلة، ٢٠٠٢). وتعرف الباحثة الهدف التعليمي إجرائياً هو نتاج تعليمي يسعى كل من المجتمع والنظام التعليمي والمدرسة على مساعدة الطالب على تحقيقه من خلال منهاج العلوم والحياة للصف الرابع.

- المحتوى

ويعرفه سعادة و ابراهيم (٢٠١٤) المادة التعليمية بما تشمله من الحقائق والملاحظات والبيانات والمدركات والمشاعر و الأحاسيس والحلول التي يتم استخلاصها أو استنتاجها مما فهمه عقل الإنسان وبناه و أعاد تنظيمه وترتيبه لنتاجات الخبرة الحياتية التي مر بها وعمل على تحويلها إلى خطط وأفكار وحلول ومعارف

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

ومفاهيم وتعميمات ومبادئ. وتعرف الباحثة المحتوى إجرائياً: المادة التعليمية بكل ما تتضمنه من معلومات ومهارات التي تم اختيارها بهدف تحقيق أهداف منهاج العلوم والحياة للصف الرابع الأساسي.

- طرق التدريس

ويعرفها شاهين (٢٠١١) أنها الآلية التي يختارها المعلم لتوصيل المحتوى وتحقيق الأهداف. وتعرفها الباحثة بأنها الإجراءات التي يتبعها المعلم على شكل سلسلة متتالية ومترابطة لتحقيق هدف أو مجموعة من الأهداف المحددة مسبقاً في منهاج العلوم والحياة للصف الرابع الأساسي.

- الوسائل التعليمية

يعرفها الدويري(٢٠١٧) أنها المواد والأدوات والمواقف والأجهزة التعليمية التي يستخدمها المعلمين لتوضيح فكرة أو تفسير مفهوم غامض أو شرح أحد الموضوعات بغرض تحقيق الطلبة لأهداف تعليمية محددة. وتعرفها الباحثة إجرائياً: هي مصدر من مصادر التعلم تعين المعلم والمتعلم على تحقيق أهداف منهاج العلوم والحياة للصف الرابع الأساسي بأقل جهد ووقت وبأعلى فاعلية.

- الأنشطة

يعرفها مرعي والحيلة(٢٠٠٢) بأنها الجهد العقلي أو البدني الذي يبذله المتعلم أو المعلم من أجل بلوغ هدف ما، وقد يكون النشاط تعليمياً إذا قام به المعلم، وقد يكون تعلماً إذا قام به المتعلم، والنشاط التعليمي هو وسيلة للنشاط التعلمي، ولا يجوز لنا أن نتعامل مع الأنشطة التعليمية و الأنشطة التعلمية أنشطة منفردة. وتعرفها الباحثة إجرائياً بأنها كل ما يقوم به المعلم أو المتعلم أو هما معاً أو يقوم به زائر أو متخصص لتحقيق أهداف منهاج العلوم والحياة للصف الرابع الأساسي.

- الأسئلة التقويمية

تعرفها الباحثة إجرائياً جميع الأسئلة الواردة في نهاية كل درس و فصل و وحدة في محتوى كتاب العلوم والحياة للصف الرابع الأساسي والهدف منها تقويم تحصيل المتعلمين.

– الأسس الفلسفية

إطار يرى أن محور بناء المنهاج خصوصية المجتمع المتمثلة في عقيدته و معتقداته و قيمه الدينية والأخلاقية (جامل، ٢٠٠٠).

- الأسس النفسية

إطار يرى أن المتعلم هو محور بناء المنهاج، و يجعل من المتعلم وقدراته وميوله وخبراته السابقة أساساً لاختيار المنهاج وتنظيمه (جامل، ٢٠٠٠).

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

- الأسس الاجتماعية

إطار يرى أن المجتمع هو محور بناء المنهاج، ويركز على ما يريد المجتمع بكل حاجاته وثقافته الوطنية والإنسانية (جامل، ٢٠٠٠).

- الأسس المعرفية

إطار يرى أن المعرفة هي محور بناء المنهاج، و يجعل من المعرفة الغاية التي لا يماثلها شيء في الأهمية وتوجه كافة الجهود والامكانات لكسب المعرفة لدى المتعلمين (جامل، ٢٠٠٠).

الإطار النظري

تقويم المنهاج

عملية دراسة مستمرة للتعرف على جوانب القوة والضعف في المنهاج، وذلك في ضوء الأهداف التربوية المرجوة بهدف تحسينه وتطويره، وهو أيضاً عملية جمع المعلومات عن المنهاج بهدف تقدير جدارته وجدواه، وذلك من أجل المساعدة في اتخاذ قرار بشأن تطويره(اللقاني، ٢٠١٣).

و يتم تقويم المنهاج في ضوء الأسس التي يستند عليها في عملية بنائه وهي: فلسفة وثقافة المجتمع و خصائص المتعلم والبيئة وطبيعة المادة الدراسية، ويتم أيضاً تقويم المنهاج في ضوء عناصره وهي: الأهداف والمحتوى وطرق التدريس والوسائل التعليمية والأنشطة التعليمية وأساليب التقويم، ويطلق على عملية تقويم المنهاج في ضوء أسس بنائه وعناصره بالتقويم الداخلي للمنهاج، ومن ضروري أيضا التعرف على فاعلية المنهاج في ضوء مدى بلوغ المتعلمين للأهداف المرجوة منه، ويتم ذلك من خلال مستوى نتائج المتعلمين في الاختبارات والمقاييس التي تقيس مدى تحقق أهداف المنهاج ويطلق على هذه العملية التقويم الخارجي للمنهاج(اللقاني, ٢٠١٣).

خصائص التقويم الجيد للمنهاج

ولتحقيق أهداف تقويم المنهاج ينبغي أن يتصف المنهاج بعدة خصائص أوردها القضاة وآخرون (٢٠١٤) كما يلي:

١) الشمولية: أي أن تنصب على جميع الجوانب التي يجب أن تؤخذ بالاعتبار، أي إنها عملية شاملة أهداف ومكونات المنهاج.

٢) الاستمرارية: أي أنه عملية مستمرة تسير مع أجزاء المنهاج وعملياته ويستمر لقياس جوانب القوة والضعف في كل جوانب العملية التربوية.

٣) التعاون: فهو عملية تعاونية يشترك فيها كل من له علاقة ابتداء من الطالب والمعلم والمشرف التربوي والمدير وولي أمر الطالب والمتخصصين والمؤسسات

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

التعليمية.
٤) الموضوعية: أي لا يكون التقويم ذاتياً، ولكي تتحقق الموضوعية يجب أن يكون هناك مؤشرات أداء لكل جانب من جوانب التقويم يسترشد بها المقوم عند تقدير مستوى الأداء أثناء قيامه بالتقويم، لا يتأثر التقويم بذاتية من يقوم.
٥) الارتباط بالأهداف: يتم تقويم المنهاج في خط يتماشى مع فلسفة المنهاج وأهدافه.
٦) الاقتصادية: أي يراعى في التقويم الاقتصاد في الوقت والجهد والتكلفة.

أسس بناء المنهاج:

تعرف أسس بناء المنهاج بأنها الأطر والمبادئ والقواعد التي يجب على مصمم المنهاج أن يراعيها عند بناءه للمناهج الدراسية وتنقسم إلى (علي، ٢٠١١؛ زيتون، ٢٠١٠):

١. الأساس الفلسفي: ويعني إطار الفكر الذي يقوم عليه المنهاج الدراسي، بحيث تعكس هذه الأطر الفكرية خصوصية المجتمع والمتمثلة في عقيدته وتراثه وحقوق أفراده وواجباتهم.
٢. الأساس النفسي: ويعني الإطار الفكري الذي يتعلق بطبيعة المتعلم وخصائصه النفسية والاجتماعية والجسمية، ومراعاة رغباته واهتماماته وميوله ومشكلاته وقدراته واستعداداته والفروق الفردية بين الطلبة، والعوامل المؤثرة في نموه بمراحله المختلفة.
٣. الأساس الاجتماعي: ويعني الإطار الفكري الذي يتعلق بحاجات المجتمع وأفراده وتطورها في المجالات المختلفة، ومنها ثقافة المجتمع وقيمه الأخلاقية والوطنية والإنسانية.
٤. الأساس المعرفي: ويعني الإطار الفكري المتعلق بطبيعة المادة الدراسية، ومصادرها، ومستجداتها وعلاقتها بمجالات المعرفة الأخرى، وتطبيقات التعليم والتعلم فيها، والتوجهات المعاصرة في تعليم المادة وتطبيقاتها.

عناصر المنهاج :

أن المفهوم الحديث للمنهاج المدرسي أصبح أكثر شمولاً من المنهاج التقليدي، فهو لا يقتصر على المقررات الدراسية، وإنما يشمل على مجموعة من المكونات المترابطة، التي يؤثر كل منها في الآخر ويتأثر به، وهي الأهداف و المحتوى وطرق التدريس والأنشطة التعليمية والوسائل التعليمية وأساليب التقويم، وهذه المكونات تشكل فيما بينها نظاماً متكاملاً(اللقاني، ٢٠١٣).

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

١. الأهداف

ويعرف الهدف التربوي عبارة تصف تغيراً مقترحاً، أو ناتجاً مرغوباً في شخصية المتعلم، من خلال تفاعله مع برنامج تربوي (السر، ٢٠١٩). وعرفها سعادة(٢٠٠١) أنها عبارات تكتب للطلبة لتصف بدقة ما يمكنهم القيام به خلال الحصة الدراسية. وتتضح أهمية الأهداف التعليمية في عدة جوانب، فهي تستخدم كدليل للمعلم في عملية تخطيط الدرس، وتسهل عملية التعلم، وتساعد في وضع أسئلة وفقرات الاختبار المناسبة، وتعمل على تجزئة محتوى المادة الدراسية إلى أجزاء صغيرة تسهل توضيحها وتدريسها بفعالية ونشاط، وتساعد الأهداف التعليمية على اختيار أفضل طرائق التدريس وأنسب الأنشطة و الوسائل التعليمية، وتساعد على تقويم العملية التعليمية (سعادة، ٢٠٠١).

وتتشكل الأهداف التربوية في ثلاثة مستويات كما ورد عن اللقاني (٢٠١٣) هي:

أولاً: الأغراض:

هي عبارات مثالية بعيدة المدى، الغرض منها التعبير عن الأهداف العامة للمجتمع، ونظراً لأهمية هذه الأهداف فإن وضعها يكون من اختصاص المجتمع، لأنها يجب أن تنسجم مع بقية أهدافه، يستغرق تحقيقها وقتاً طويلاً يمتد ليشمل جميع مراحل التعليم.

ثانياً: الأهداف العامة:

تتميز بأنها أقل عمومية وأقصر في المدى الزمني اللازم لتحقيقها من الأغراض، وتعبر عن أهداف تدريس المناهج خلال مرحلة تعليمية أو أكثر، وتشتق هذه الأهداف من الأغراض.

ثالثاً: الأهداف السلوكية: تتميز بأنها أقل عمومية وأقصر في المدى اللازم لتحقيقها من الأهداف العامة، حيث يمكن تحقيقها في حصة واحدة أو درس واحد، وتشتق من الأهداف العامة.

وأبرز المصادر التي تشتق منها الأهداف التربوية كما ذكر اللقاني (٢٠١٣) هي:

أولا: طبيعة و فلسفة المجتمع وحاجاته وأهدافه وتراثه الثقافي وما يسوده من قيم واتجاهات وما هو عليه من حضارة و ثقافة وآداب، وما فيه من بنية وعناصر جمالية.

ثانياً: طبيعة و متطلبات العصر الذي نعيشه فيه وخصائصه.

ثالثا: خصائص المتعلمين وميولهم وحاجاتهم وقدراتهم واستعداداتهم ودوافعهم و مشكلاتهم.

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

رابعا: الاتجاهات التربوية المعاصرة في مجال التربية.
خامساً: طبيعة المادة الدراسية يجب أن تتسق أهداف المادة مع أهداف التربية.

٢. المحتوى

المادة التعليمية بكل ما تتضمنه من معلومات ومهارات التي يتم اختيارها بهدف تحقيق الأهداف المنشودة عند الطلبة، كما ويعرف بأنه مجموعة من الخبرات التي تقدم من خلال المقررات الدراسية لتحقيق التنمية الشاملة للمتعلم من خلال ما يكتسبه من المعلومات والمفاهيم والمهارات والاتجاهات والقيم التي يحتاج إليها ليتوافق مع مجتمعه في مجالات الحياة المختلفة والتي تعدها المؤسسة التربوية للمتعلمين من أجل دراستها(طلافحة، ٢٠١٣).

أن عملية اختيار المحتوى لها معايير معينة يجب أن تؤخذ في الاعتبار هي: أن يكون المحتوى مرتبطاً بالأهداف حيث أننا خلال العملية التعليمية نحاول الوصول إلى أهداف معينة، و أن يكون المحتوى صادقاً وله دلالة حيث أنه يحتوي معارف حديثة وصحيحة علمياً وأساسية قابلة للتطبيق في مواقف متنوعة ومن دلالة المحتوى قدرته اكتساب الطالب روح المادة وطريقة البحث فيها، و أن يرتبط المحتوى بالواقع الثقافي الذي يعيش فيه الطالب فتتمشى المعارف مع واقع حياة الطالب وتساعده على فهم الظواهر التي تحدث حوله، أن يكون هناك توازن بين شمول وعمق المحتوى يجب أن يتناول المحتوى مجالات تكفي لإعطاء فكرة واضحة عن المادة ونظامها كما يجب أن يتناول أساسيات المادة مثل المبادئ والمفاهيم والأفكار الأساسية وتطبيقاتها بشيء من التفصيل، و أن يراعي المحتوى ميول وحاجات والقدرات العقلية والجسمية للطلبة مما يوجد الدافع لديهم لدراسة المحتوى وتيسير عملية تعلمهم (طلافحة، ٢٠١٣).

عند وضع مخطط لتنظيم خبرات المحتوى فإنه يجب تحديد العناصر التي تخدم كخيوط أساسية في التنظيم كما أوردها السر(٢٠١٩)

أولاً: المفاهيم والمصطلحات

يعرف المفهوم بأنه تجريد ذهني لمجموعة من الخصائص والصفات التي تشترك فيها مجموعة من العناصر أو الأشياء. أما المصطلح فهو الاسم أو الرمز الذي يطلق على المفهوم في ضوء الخصائص المشتركة بين أمثلته.

ثانياً: الحقائق والأفكار

تعرف الحقيقة بأنها عبارة عن بيانات أو أحداث أو ظواهر تكرر حدوثها و وصلت إلى حالة من الثبات النسبي ضمن قدرة الإنسان على إدراكها بحواسه، بحيث ثبت صحتها ولم تعد بحاجة إلى برهنة.

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

ثالثاً: التعميمات

يعرف التعميم بأنه عبارة تربط بين سلسلة من المفاهيم، أو توضح علاقة بين مفهومين أو أكثر.

رابعاً: المهارات

هي المظاهر أو السمات العملية والأفعال التي يظهرها الفرد عند أداء عمل بطريقة صحيحة وبسرعة وإتقان.

خامساً: القيم والاتجاهات

القيم عبارة عن المعايير والأحكام العقلية الانفعالية المعممة نحو الأشخاص أو الأشياء أو المعاني التي توجهنا نحو رغباتنا و اتجاهاتنا، ويكتسبها ويتعلمها الفرد من المجتمع وتصبح هي المحرك لسلوكه ويتم في ضوئها الحكم على المواقف.

٣. طرق التدريس

يعرفها قدورة(٢٠٠٩)هي مجموعة من الإجراءات والأنشطة التي يقوم بها المعلم والطالب أثناء الدرس من أجل بلوغ أهدافه. إن طريقة التدريس الجيدة تيسر التعلم وتنظمه وتوظف كل مصادر التعلم المتوافرة في البيئة التعليمية التعلمية، وتحقق الأهداف المرجوة بأقصى سرعة وبأقل جهد و وقت وبأكبر فاعلية، وتتصف بالمرونة بحيث تأخذ كل المتغيرات في البيئة التعليمية التعلمية في الاعتبار، وتراعي المبادئ التربوية والنفسية والخصائص النمائية للمتعلمين، وتنمي لدى المتعلمين الاتجاهات والقيم والقدرة على التفكير، وتراعي الفروق الفردية بين المتعلمين، وتوفر للمتعلم الأمن والدافعية والثقة بالنفس(مرعي والحيلة، ٢٠٠٧).

هناك قواعد عامة تراعى في طرق التدريس ذكرها الحيلة (٢٠٠٣)

أولاً: التدرج من المعلوم إلى المجهول.

ثانياً: التدرج من البسيط السهل إلى المركب الصعب.

ثالثاً: التدرج من المحسوس إلى المجرد.

رابعاً: التدرج من الخاص إلى العام.

خامساً: التدرج من الكل إلى الأجزاء.

٤. الوسائل التعليمية

يعرفها علي وآخرون(٢٠٢٣) كافة الأجهزة والأدوات والمواد التي يستعملها المعلم لتحسين عملية التعلم والتعليم وتحقيق الأهداف التعليمية. وتهدف الوسائل التعليمية زيادة انتباه الطلبة وحفزهم على التركيز والمتابعة من خلال الحواس، مما يجعل التعليم أبقى أثراً وفقاً لما ذكرته نظريات التعلم، وتجسيد المجردات، وتوضيح الخبرات الغامضة مع مراعاة تعاليم الدين والمعتقدات الشرعية، وفتح قنوات جديدة

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

للاتصال بين المعلم والمتعلم تتجاوز النمط اللفظي، وتنمية المهارات اليدوية لدى المتعلمين وتنمية تقديرهم للعمل اليدوي من خلال إعدادهم لبعض وسائل التقانة التعليمية باستخدام خامات البيئة، وتنمية الميول الايجابية لدى الطلبة (فرحات، ٢٠٠٣).

لقد أثبت البحوث العلمية أهمية الوسائل التعليمية ومدى فعاليتها في العملية التربوية، حيث تعمل على التشويق والإثارة وجذب انتباه الطلبة لموضوع الدرس، وتنمي مقدرة الطالب على الملاحظة والتفكير والمقارنة وتزيد خبرته وتجعله أقرب إلى الواقعية، وتبعث روح التجديد والابتكار لدى المعلم وتسهل مهمته في إيضاح المعلومة وتقريبها، وتساعد على إشراك جميع الحواس وتزيد من إيجابية المتعلم. و تساعد على مراعاة الفروق الفردية وتنويع أساليب التعزيز، وتساعد على تعديل سلوك الطلبة وترتيب أفكارهم وتكوين الاتجاهات(جلوب، ٢٠١٧).

٥. الأنشطة

يعرفها سلوم و سليمان (٢٠١٦) ذلك البرنامج الذي تنظمه المدرسة متكاملاً مع البرامج التعليمية والتي يقبل عليها الطلبة برغبتهم بحيث يحقق أهدافاً تربوية معينة أثناء يوم الدراسة أو بعد انتهاء الدراسة، و يؤدي ذلك إلى نمو في خبرة الطالب وتنمية هواياته وقدراته في الاتجاهات التربوية والاجتماعية المرغوب فيها، فهو خطة مدروسة و وسيلة إثراء المنهاج مما ينجم عنه شخصية متوافقة قادرة على الإنتاج. وهناك مجموعة من المعايير تحكم عمل مخططي المناهج والعاملين على تطويرها وتنفيذها في اختيار الأنشطة منها: طبيعة المادة الدراسية، وطبيعة الموضوع في المادة الدراسية، وطبيعة المتعلمين، وتوفر الوقت، وتوفر الإمكانات المادية والبشرية، والتعلم القبلي للمتعلمين، والفلسفة التربوية التي ينطلق منها المربون عامة والمعلم صاحب الاختيار خاصة، والأهداف المراد تحقيقها، وطريقة ترتيب المحتوى، وطريقة تصنيف المحتوى، وظروف المتعلمين والفروق الفردية بينهم (المرعي والحيلة، ٢٠١٢).

صنفت الأنشطة التعليم والتعلم تصنيفات متعددة تبعاً للغرض أو المعيار الذي يتم من أجله التصنيف، ومن هذه التصنيفات كما ورد عن السر (٢٠١٩):

أولاً: التصنيف على أساس قرب النشاط من الواقع أو تجريده، ومن أشهر هذه التصنيفات تصنيف ادجارديل والذي يمثله مخروط الخبرة الذي قسمه إلى أحد عشر مستوى تبدأ من قاعدة المخروط بالخبرات الهادفة، ثم الخبرات المعدلة، ثم الخبرات الدرامية، وتتوالى النشاطات متزايدة في التجريد حت تصل إلى أكثرها تجريداً وهي الرموز اللفظية متمثلة في اللغة منطوقة أو مكتوبة.

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

ثانياً: التصنيف على أساس المكان الذي تتم فيه النشاطات: فقد تتم نشاطات منظمة داخل الصف أو نشاطات حرة خارج الصف.
ثالثاً: التصنيف على أساس حجم المشاركين في النشاط: فقد يشترك في النشاط مجموعة كبيرة أو صغيرة، أو يقوم به فرد واحد.
رابعاً: التصنيف على أساس الحواس التي تستخدم في النشاط: وعلى هذا الأساس تقسم النشاطات إلى: سمعية، بصرية، صوتية، حركية.
خامساً: التصنيف على أساس الأهداف: وتصنف النشاطات على هذا الأساس إلى نشاطات للحصول على المعلومات، نشاطات المهارات العملية، ونشاطات تساعد على تحقيق أهداف وجدانية.

٦. أساليب التقويم

عرفها الجاغوب (٢٠٠٢) هي مجموعة الإجراءات التي يتم بواسطتها جمع بيانات خاصة عن فرد أو ظاهرة ودراستها بأسلوب علمي للتأكد من مدى تحقق الأهداف مسبقاً، من أجل اتخاذ قرارات معينة.

يؤدي التقويم وظائف متعددة: الحكم على قيمة الأهداف التعليمية والتأكد من مراعاتها لخصائص وطبيعة الفرد المتعلم وفلسفة وحاجات المجتمع وطبيعة المادة الدراسية، كما يساعد التقويم على وضوح هذه الأهداف ودقتها حسب الأولوية, واكتشاف نواحي الضعف والقوة وتصحيح المسار الذي تسير فيه العملية التعليمية وهذا يؤكد الوظيفة التشخصية العلاجية معاً للتقويم التربوي، ومساعدة المعلم على معرفة مستوى طلبته، والوقوف على قدراتهم ومشكلاتهم وبهذا يتحقق مبدأ الفروق الفردية، ومساعدة المعلمين على إدراك مدى فاعليتهم في التدريس وفي مساعدة المتعلمين على تحقيق أهدافهم وهذا التقويم الذاتي من شـأنه أن يدفع بالمعلم إلى تطوير أساليبه وتحسين طرقه وبالتالي رفع مستوى أدائه, وتعريف أولياء الأمور بمستوى أبنائهم وذلك من خلال المعلومات الواقعية والموضوعية والشاملة التي يوفرها التقويم عن الطالب، والتعرف على فعالية المناهج الدراسية، فالتقويم ضروري لاختبار مدى ملائمة المنهاج لظروفنا وحياتنا وأهدافنا الوطنية، وخدمة أغراض البحث الدولي: حيث يمكن الاستفادة من التقويم في معرفة أثر تطبيق تعليمي معين، أو مدى ملائمة طريقة من طرق التدريس، أو الحلول المقترحة للمشكلات التعليمية (سيد وسالم، ٢٠٠٤).

الدراسات السابقة :

دراسة الديري (٢٠٢٣) هدفت إلى تقويم منهاج العلوم من وجهة نظر معلمي الصف الثاني، وبلغت عينة الدراسة (١٠٠) معلمة من معلمات المدارس الحكومية

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

التابعة للواء سحاب والزرقاء، وتمثلت أداة الدراسة باستبانة مكونة من (١٠٤) فقرات وست مجالات، وكشفت نتائج الدراسة أن مجال النشاطات والفعاليات المصاحبة احتل المرتبة الأولى، وجاء مجال طرائق التدريس في المرتبة الثانية، وفي المرتبة الأخيرة جاء مجال أهداف المواد الدراسية ومفرداتها، كما أظهرت نتائج الدراسة عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α =٠.٠٥) بين متوسط تقديرات عينة الدراسة عند مجالات الاستبانة تعزى لمتغير الخبرة.

ودراسة أبو عودة و النبيه(٢٠٢١) هدفت الدراسة إلى تقويم كتب العلوم والحياة المقررة للصفين الثالث والرابع الأساسي في ضوء مهارات المهنة والحياة، شملت عينة الدراسة كتب العلوم والحياة المقررة للصفين الثالث والرابع الأساسي بواقع كتابين لكل صف، وتمثلت أداة الدراسة بقائمة لمهارات المهنة والحياة حيث تم تحليل كتب العلوم والحياة في ضوئها، وأظهرت النتائج أن نسبة توافر مهارات المهنة والحياة في الصف الرابع أعلى من نسبة توافرها في الصف الثالث حيث بلغت النسبة في الصف الرابع(٥٥.٨٤%)، بينما بلغت في الصف الثالث(٤٤.١٥%)، كما وأظهرت النتائج وجود ضعف في تناول كتب العلوم والحياة لبعض المهارات منها مهارة المرونة والتكيف حيث بلغت نسبتها في الصف الثالث (٣.٧٩%)، بينما بلغت في الصف الرابع(٢.٨٤%)، وكان من أهم التوصيات ضرورة تضمين منهاج العلوم والحياة أنشطة علمية تساعد على تنمية مهارتي المرونة والتكيف والمهارات الاجتماعية وفهم الثقافات المتعددة لدى الطلبة في المرحلة الأساسية الدنيا، والاستفادة من نتائج الدراسة الحالية في تطوير مناهج العلوم والحياة للمرحلة الأساسية الدنيا.

وهدفت دراسة المرقطن (٢٠١٧) إلى تقويم منهاج العلوم والحياة للصفين الثالث والرابع، واتبعت الدراسة المنهج الوصفي مستخدمة تحليل المحتوى والملاحظة والمقابلات، وتكونت عينة الدراسة: من كتب العلوم والحياة للصفين الثالث والرابع والبالغ عددها(٤) كتب، بالإضافة إلى (٢٠) معلم ومعلمة ممن يدرسون منهاج العلوم والحياة للصفين الثالث والرابع، وكذلك وثيقة الخطوط العريضة لمناهج العلوم ٢٠١٥, وتمثلت أدوات الدراسة في أداة تحليل لأهداف المحتوى، وأداة تحليل لمكونات محتوى العلوم والحياة (المعرفية و المهارية والوجدانية). وأظهرت النتائج ضعف الممارسات التدريسية الداعمة لتحقيق الخطوط العريضة لمنهاج العلوم والحياة حيث بلغت نسبة الممارسات الضعيفة (٨٦.٦ %) من إجمالي الممارسات، وفيما يتعلق بالأهداف السلوكية كشفت النتائج عن توافرها بنسب متفاوتة حيث شكلت الأهداف المعرفية أكثر من ثلثي أهداف المحتوى بنسبة(٦٥%) للصف الثالث و(٦٨%) للصف الرابع، والتركيز في البنية الأساسية لمحتوى على

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

الجوانب المعرفية بنسبة (٦٨%) للصف الثالث، (٧٣%) للصف الرابع، و توافر معظم المعايير الخاصة بالأنشطة التعليمية في الأنشطة الواردة في كتب العلوم والحياة للصفين الثالث والرابع، وأيضاً توافر معظم المعايير الخاصة بالتقويم في الأسئلة التقويمية الواردة في نهاية كل وحدة دراسية في كتب العلوم والحياة، وأظهرت النتائج أيضاً وجود العديد من العقبات التي حالت دون تنفيذ المنهاج على الوجه المطلوب منها عدم تدريب المعلمين على تنفيذ المنهاج بشكل كافٍ، وعدم توفر الموارد المادية اللازمة، وغياب المعرفة والملخص لمحتوى العلوم، وكبر العبء التدريسي. وأوصت الدراسة على ضرورة التوازن في عناصر المعرفة العلمية، وفي جوانب مكونات المنهاج من حيث الجوانب المعرفية و المهارية و الوجدانية، وإثراء منهاج العلوم والحياة للصفين الثالث والرابع بالأنشطة والمواقف التعليمية التي تضمن التوازن بين جميع الخطوط العريضة لمنهاج العلوم المطور.

وهدفت دراسة كريشان والمعامه (Kraishan& Almaamah, 2016) إلى تقويم كتاب العلوم للصف الثالث الابتدائي في الأردن من وجهة نظر المعلمين الذين درسوا هذا الكتاب، واتبعت الدراسة المنهج الوصفي، وتكونت عينة الدراسة من (٥١) معلماً ومعلمة من المدارس الحكومية الأردنية، وتمثلت أداة الدراسة في استبانة مكونة من (٦٢) فقرة، وأظهرت النتائج أن تقديرات المعلمين لتقييم كتاب العلوم للصف الثالث كانت متوسطة (٧٠.٦ %)، وأوصت الدراسة بأن يشارك المعلمون في تصميم كتب العلوم لأنهم هم الذين يتعاملون معها.

وهدفت دراسة الموجي(٢٠١٦) إلى تقويم مناهج العلوم للمرحلة الابتدائية في ضوء نسق مقترح للقيم العلمية بمصر، وأعدت الدراسة نسق القيم العلمية المقترحة، وتمثلت أداة الدراسة استبانة في ضوء نسق القيم، وتكونت عينة الدراسة من مناهج العلوم بالصفوف الثلاثة الأخيرة من المرحلة الابتدائية في مصر، وشملت العينة كتب الطالب ودليل المعلم والأسئلة والتدريبات والاختبارات، وأشارت النتائج إلى ضعف وقصور المناهج في تناول القيم العلمية. وأوصت الدراسة بتضمين القيم العلمية في محتوى العلوم وفقاً للتصور المقترح الذي قدمته الدراسة.

وقامت دراسة حجازي (٢٠١٤) بالكشف عن مدى مواكبة محتوى كتاب العلوم في مرحلة التعليم الابتدائي بمصر للمعايير العالمية للتربية العلمية، واقتصرت الدراسة على تقويم كتب العلوم المقررة بمصر للصفوف من الرابع حتى السادس من التعليم الأساسي، واقتصرت عملية التحليل على كتاب التلميذ، واقتصرت الدراسة على (٧) معايير عالمية لمادة العلوم، وهي: العلوم الفيزيائية، علوم الحياة، علوم الأرض والفضاء، العلم كاستقصاء، العلم والتكنولوجيا، العلم من منظور شخصي

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

واجتماعي، وتاريخ وطبيعة العلم، وتمثلت عينة الدراسة في كتب العلوم للصفوف الثلاثة من الرابع حتى السادس الابتدائي للفصلين الدراسيين، كما تمثلت عينة المعلمين في اختيار (٨٠) معلم علوم من المشاركين في دورات الترقي للأكاديمية المهنية للمعلمين الذين يقومون بتدريس مادة العلوم، وقد أوضحت نتائج الدراسة حصول كتاب الصف الرابع على الترتيب الأول بين الكتب الثلاثة في كل من نسبة تضمين مؤشرات معيار العلوم الفيزيائية، ومؤشرات معيار علوم الحياة، ومؤشرات معيار العلم من منظور شخصي و مجتمعي، ومؤشرات معيار تاريخ وطبيعة العلم، بينما حصل كتاب الصف السادس على الترتيب الأول بين الكتب الثلاثة في كل من نسبة تضمين مؤشرات معيار الأرض والفضاء، مؤشرات معيار العلم كاستقصاء، ومؤشرات معيار العلم والتكنولوجيا، بينما لم يحتل كتاب الصف الخامس على الترتيب الأول من بين الكتب الثلاثة في أي من قائمة المعايير، و أوصت الدراسة بضرورة مراعاة الاتجاهات العالمية المعاصرة للتربية العلمية في عملية بناء وتطوير مناهج العلوم.

وهدفت دراسة أبو منديل (٢٠١٣) إلى تقويم محتوى مناهج العلوم للمرحلة الأساسية للصفوف (٥-١٠) في ضوء الخطوط العريضة لمناهج العلوم الفلسطينية، واتبعت الدراسة المنهج الوصفي بأسلوب تحليل المضمون، و تمثلت أداة الدراسة أداة تحليل المحتوى في ضوى الخطوط العريضة لمناهج العلوم الفلسطينية عام (١٩٩٨)، واستبانة موجهة لمشرفين مبحث العلوم لاستطلاع آرائهم حول مراعاة منهج العلوم لحاجات المتعلم وخصائصه العقلية والنفسية، وتكونت عينة الدراسة من كتب العلوم للصفوف (٥-١٠)، وكشفت النتائج عن توافر جميع الخطوط العريضة في محتوى كتب العلوم من (٥-١٠) وكانت بنسب متفاوتة، و أوصت الدراسة بإثراء محتوى منهج العلوم بمحتوى يكفل تحقيق أهداف الخطوط العريضة لمنهاج العلوم، ومراعاة التوازن في نسب توافر الخطوط العريضة في منهاج العلوم للمرحلة من (٥-١٠).

وسعت دراسة بلوي (٢٠١٣) إلى تقويم كتاب العلوم المطور للصف الرابع الابتدائي في المملكة العربية السعودية من وجه نظر المعلمين والمعلمات، واتبعت الدراسة المنهج الوصفي، وتمثلت أداة الدراسة استبانة موجهة للمعلمين البالغ عددهم (١٠٠) معلماً ومعلمة، وأظهرت النتائج أن مستوى تقدير المعلمين لكتاب العلوم كان مرتفعاً بشكل عام، وكذلك عدم وجود فروق بين تقديرات المعلمين والمعلمات، وعدم وجود فروق تعزى لمتغير المؤهل وسنوات الخبرة على مستوى تقدير المعلمين والمعلمات لكتاب العلوم الذي قاموا بتدريسه، وأوصت الدراسة بإشراك المعلمين والمشرفين في وضع وتصميم الكتاب المدرسي كونهم الذين سينفذون هذا الكتاب.

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

وسعت دراسة النجار(٢٠١١) إلى تقويم أسئلة كتب العلوم للصفين الرابع والثامن وأنشطتها في ضوء الأهداف المرجوة في المملكة العربية السعودية, واتبعت الدراسة المنهج الوصفي، وكشفت النتائج أن جميع الأسئلة الواردة في كتاب الصف الرابع والثامن تصنف في المجال المعرفي وشبه معدومة في المجال المهاري و الوجداني، أما بخصوص المستويات المعرفية فقد أظهرت النتائج ارتفاع أسئلة الفهم، ثم أسئلة المعرفة، ثم أسئلة التطبيق والتحليل والتقويم على الترتيب، وأوصت الدراسة بتضمين كتب العلوم أسئلة تقويمية تستهدف المجال الوجداني والمهاري، وإعادة توزيع الأسئلة وتنوعها.

وهدفت دراسة بنس(Binns,2009) إلى تقييم مدى توافر المنهجية العلمية التي تركز على دور المتعلم في كتب العلوم المقررة وكيفية عرضها في الكتب، واتبعت الدراسة المنهج الوصفي, وتكونت عينة الدراسة من (٨) كتب مقررة في العلوم، وشملت العينة كتب الطالب والمعلم للمرحلة الثانوية، وأظهرت النتائج عدم اتفاق الكتب الثمانية حول وصف المنهجية العلمية، وظهرت أعلى نسبة لتوافر المنهجية العلمية في كتاب الأحياء، وأقلها في كتاب الفيزياء، وأوصت الدراسة بدراسة المنهجية في كتب العلوم والتركيز عليها لتأثيرها الكبير على تعلم العلوم.

التعقيب على الدراسات السابقة:

اتبعت كافة الدراسات المنهج الوصفي، وتتفق الدراسة الحالية مع الدراسات السابقة من حيث المنهج المستخدم و هو الوصفي، حيث هدفت كافة الدراسات إلى تقويم مناهج العلوم المختلفة وتتفق الدراسة الحالية مع أهداف الدراسات حيث أنها تستهدف تقويم منهاج العلوم والحياة للصف الرابع الأساسي، وهناك دراسات استخدمت أداة تحليل لتحقيق أهدافها، هي: دراسة أبو عودة والنبيه(٢٠٢١)، دراسة المرقطن(٢٠١٧)، دراسة حجازي(٢٠١٤)، دراسة النجار(٢٠١١)، دراسة (Binns,2009) ودراسات استخدمت أداة الاستبانة لتحقيق أهدافها، هي: دراسة الديري(٢٠٢٣)، دراسة الموجي(٢٠١٦)، دراسة بلوي(٢٠١٣)، دراسة (Kraishan& Almaamah, 2016)، واستخدمت دراسات أداة الاستبانة إلى جانب أداة التحليل لتحقيق أهدافها، وهي: دراسة أبو منديل (٢٠١٣)، واستخدمت الدراسة الحالية أدوات تحليل لتحقيق أهدافها.

ومن أهم ما يميز الدراسة الحالية عن الدراسات والبحوث السابقة في أنها تناولت منهاج العلوم والحياة للصف الرابع الأساسي في العام الدراسي ٢٠٢٣/ ٢٠٢٤، وكذلك اشتمالها لتقويم كافة عناصر المنهاج (الأهداف، المحتوى، الوسائل التعليمية، طرق التدريس، الأنشطة، أساليب التقويم)، وكذلك تقويم أسس بناء المنهاج.

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

وتعتبر هذه الدراسة امتداد طبيعي لتحليل وتقويم المناهج الدراسية التي تناولتها الدراسات السابقة، وأوصت معظمها بالاستمرار في تحليل وتقويم المناهج الدراسية المختلفة في المراحل التعليمية المختلفة لأهمية المناهج الدراسية والكتب المدرسية في تربية الأجيال وصناعة القرار.

منهج الدراسة

نظراً لأن الدراسة الحالية دراسة تحليلية تقويمية تهدف إلى تقويم منهاج العلوم والحياة للصف الرابع في فلسطين، فإن الباحثة اتبعت المنهج الوصفي.

مجتمع الدراسة وعينتها يتألف مجتمع الدراسة وعينتها من العناصر الآتية:

– كتاب العلوم والحياة المقرر للفصلين الأول والثاني في العام الدراسي ٢٠٢٣-٢٠٢٤.

– دليل المعلم لكتاب العلوم والحياة المقرر للفصلين الأول والثاني في العام الدراسي ٢٠٢٣-٢٠٢٤.

– وثيقة الخطوط العريضة (٢٠١٥) لمنهاج العلوم والحياة.

جدول(١): خصائص عينة الدراسة لمحتوى كتاب العلوم والحياة للصف الرابع

الوحدة	عنوان الوحدة	عدد الموضوعات
١	أجهزة جسم الإنسان	٧
٢	الكهرباء والمغناطيسية	٥
٣	تصنيف الكائنات الحية	٤
الجـــــــزء الـــــــثـــــانـــــي		
٤	الحالة الجوية	٣
٥	التنوع الحيوي والبيئة	٥
٦	الضوء والصوت	٦

أدوات الدراسة

لتحقيق أهداف الدراسة وللإجابة عن تساؤلاتها قامت الباحثة بإعداد أدوات لجمع البيانات والمعلومات تتمثل في الآتية:

- أداة تحليل أسس بناء المنهاج (الفلسفية والنفسية والاجتماعية والمعرفية).
- أداة تحليل الأهداف الواردة في كتاب العلوم والحياة.
- أداة تحليل محتوى كتاب العلوم والحياة.
- أداة تحليل الأنشطة الواردة في كتاب العلوم والحياة.
- أداة تحليل الوسائل التعليمية الواردة في دليل المعلم لكتاب العلوم والحياة.
- أداة تحليل طرق التدريس الواردة في دليل المعلم لكتاب العلوم والحياة.

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

- أداة تحليل الأسئلة التقويمية التعليمية الواردة في نهاية البنود والفصول والوحدات الدراسية للمادة العلمية لكتاب العلوم والحياة.

صدق أدوات الدراسة:

تم عرض الأدوات في صورتها الأولية على (٤) من أعضاء هيئة التدريس في الجامعة في تخصص المناهج وأساليب التدريس، بالإضافة إلى (٤) من معلمي العلوم، وتم الأخذ بآراء المحكمين وملاحظاتهم حتى خرجت الأدوات بصورتها النهائية.

ثبات التحليل

تم حساب الثبات بطريقة الثبات عبر الزمن، حيث قامت الباحثة بتحليل كتاب العلوم والحياة باستخدام بطاقات التحليل، وبعد مضي أسبوعين من التحليل الأول أعادت الباحثة عملية التحليل مرة أخرى، ثم قامت بحساب معامل الثبات بين التحليلين باستخدام معادلة هولستي لثبات التحليل، حيث كان معامل ثبات التحليل الضمن شخصي لتحليل الأسس (٠.٨٥)، وللأهداف(٠.٩٣)، وللمحتوى(٠.٨٩), وللأنشطة(٠.٨٧), ولأسئلة التقويم (٠.٩١)، ولطرق التدريس (٠.٨٣)، وللوسائل التعليمية(٠.٨٧) وهذه النسب مقبولة لأغراض البحث العلمي.

وحدة التحليل

قامت الباحثة بتحليل كتاب العلوم والحياة للصف الرابع حسب الفقرة، حيث تم اختيار الفقرة الكاملة كوحدة تحليل لكتاب العلوم والحياة. المعالجة الإحصائية تم معالجة الدراسة إحصائياً عن طريق إحصاء التكرارات واستخراج النسب المئوية للمتغيرات الخاصة بتحليل كتاب العلوم والحياة للصف الرابع الأساسي.

النتائج ومناقشتها

النتائج المتعلقة بالسؤال الأول: ما مدى تضمين الأسس الفلسفية في منهاج العلوم والحياة للصف الرابع الأساسي في فلسطين؟

للإجابة عن هذا السؤال قامت الباحثة بإحصاء التكرارات للأسس الفلسفية الواردة في كتاب العلوم والحياة للصف الرابع بجزأيه الأول والثاني، ثم استخراج النسب المئوية للتكرارات.

جدول(٢): التكرارات والنسب المئوية لتوافر الأسس الفلسفية في منهاج العلوم والحياة للصف الرابع الأساسي في فلسطين

الرقم	معايير الأسس الفلسفية وفق الخطوط العريضة	تكرار	النسبة المئوية
١	يغرس المنهاج أسس العقيدة الإسلامية في نفوس المتعلمين.	١	٣.٠٣
٢	يؤكد المنهاج أن الإسلام كرم الإنسان على سائر المخلوقات الأخرى.	٥	١٥.١٥
٣	يبين المنهاج أن غاية خلق الإنسان هي عبادة الله سبحانه وتعالى.	٣	٩.٠٩

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

٤	يؤكد المنهاج أن القرآن الكريم هو المصدر الأول للتشريع وأن السنة المطهرة المصدر الثاني للتشريع.	٠	٠
٥	يسعى المنهاج إلى بيان عظمة الخالق في إبداع الكون وإيقاظ حاسة الجمال لدى المتعلمين.	٢٣	٦٩.٧٠
٦	يؤكد المنهاج أن الإسلام دين الوسطية والاعتدال في جميع شؤون الحياة.	١	٣.٠٣
	المجموع الكلي لتكرارات مجال الأسس الفلسفية	٣٣	١٠٠

يبين الجدول (٢) التكرارات والنسب المئوية لكل معيار على حدا في مجال الأسس الفلسفية في منهاج العلوم والحياة للصف الرابع الأساسي، ويظهر في الجدول أن المعيار (٥) الذي ينص " يسعى المنهاج إلى بيان عظمة الخالق في إبداع الكون و إيقاظ حاسة الجمال لدى المتعلمين" جاء في المرتبة الأولى بنسبة مئوية (٦٩.٧٠%)، ويليه في المرتبة الثانية المعيار (٢) الذي ينص " يؤكد المنهاج أن الإسلام كرم الإنسان على سائر المخلوقات الأخرى" بنسبة مئوية (١٥.١٥%), وإن المعيار (٤) الذي ينص" يؤكد المنهاج أن القرآن الكريم هو المصدر الأول للتشريع وأن السنة المطهرة المصدر الثاني للتشريع" لم يتوافر في منهاج العلوم والحياة للصف الرابع, والمعايير(١) و(٣) و(٦) توافرت بنسبة قليلة جداً.

وبشكل عام تفاوتت معايير الأسس الفلسفية من حيث التوافر في منهاج العلوم والحياة للصف الرابع الأساسي، حيث ظهر بعضها فيما اختفى بعضها الآخر، وتشير الباحثة إلى ضرورة إثراء المنهاج بالأسس الفلسفية من خلال تضمينه بالمواقف التي تعتبر العلم والتفكير العلمي أحد المداخل الهامة في تنمية المفاهيم الإسلامية ووضوحها في أذهان المتعلمين وتعزيز الإيمان بالله وإدراك ما يترتب من مفاهيم إيمانية.

النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني: ما مدى تضمين الأسس النفسية في منهاج العلوم والحياة للصف الرابع الأساسي في فلسطين؟

للإجابة عن هذا السؤال قامت الباحثة بإحصاء التكرارات للأسس النفسية الواردة في كتاب العلوم والحياة للصف الرابع الأساسي بجزأيه الأول والثاني، ثم استخراج النسب المئوية للتكرارات.

جدول (٣): التكرارات والنسب المئوية لتوافر الأسس النفسية في منهاج العلوم والحياة للصف الرابع الأساسي في فلسطين

الرقم	معايير الأسس النفسية وفق الخطوط العريضة	تكرار	النسبة المئوية
١	يؤكد المنهاج أن المتعلم أساس العملية التعليمية، ومحورها الرئيس.	٤١	٢٤.١٢
٢	اهتمام المنهاج بجميع جوانب كينونة المتعلم المعرفية والوجدانية والمهاراتية.	٢١	١٢.٣٥

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

٣	اهتمام المنهاج بحرية اختيار المتعلمين التخصصات المختلفة وفق ميولهم ورغباتهم، ورعاية المواهب والطاقات الإبداعية لديهم.	٨	٤.٧١
٤	مراعاة المنهاج العلاقة التفاعلية بين المتعلم والبيئة، وانعكاس ذلك على نموه العقلي والانفعالي.	٤٥	٢٦.٤٧
٥	اهتمام المنهاج بتنوع الخبرات التي تنسجم مع الطبيعة الإنسانية المتغيرة للطلبة، واحتياجاتهم الفردية.	٩	٥.٢٩
٦	اهتمام المنهاج بتكوين الاتجاهات والقيم والأنماط السلوكية المرغوب فيها عند المتعلم.	١٨	١٠.٥٩
٧	مراعاة المنهاج العلاقة الارتباطية بين الخبرات السابقة للمتعلم والخبرات الجديدة وتكوينها لديه على شكل أنماط مفاهيمية	٢٨	١٦.٤٧
	المجموع الكلي لتكرارات مجال الأسس النفسية	١٧٠	١٠٠

يبين الجدول (٣) التكرارات والنسب المئوية لكل معيار على حدا في مجال الأسس النفسية في منهاج العلوم والحياة للصف الرابع الأساسي، ويظهر في الجدول أن المعيار (٤) الذي ينص" مراعاة المنهاج العلاقة التفاعلية بين المتعلم والبيئة، وانعكاس ذلك على نموه العقلي والانفعالي" جاء في المرتبة الأولى بنسبة مئوية (٢٦.٤٧%), والمعيار (٣) الذي ينص" اهتمام المنهاج بحرية اختيار المتعلمين التخصصات المختلفة وفق ميولهم ورغباتهم ورعاية المواهب والطاقات الإبداعية لديهم" جاء في المرتبة الأخيرة بنسبة مئوية (٤.٧١%)، ويلاحظ من الجدول توافر جميع معايير الأسس النفسية في منهاج العلوم والحياة للصف الرابع الأساسي. وتشير الباحثة أنه يجب دمج أنشطة تنمي الذوق الحسي والفني والإبداعي لدى المتعلمين إلى جانب أنشطة منهاج العلوم والحياة للصف الرابع الأساسي، لأنها تساعد على بناء شخصية الطالب وإذكاء حب الابتكار والإبداع وتطوير الأفكار إلى واقع ملموس وتساعد على إبراز مواهب استثنائية تبرز محلياً ودولياً. وتتفق هذه النتيجة مع دراسة أبو منديل (٢٠١٣) التي كشفت عن مدى مراعاة منهاج العلوم لحاجات المتعلم وخصائصه العقلية والنفسية.

النتائج المتعلقة بالسؤال الثالث: ما مدى تضمين الأسس الاجتماعية في منهاج العلوم والحياة للصف الرابع الأساسي في فلسطين؟

للإجابة عن هذا السؤال قامت الباحثة بإحصاء التكرارات للأسس الاجتماعية الواردة في كتاب العلوم والحياة للصف الرابع الأساسي بجزأيه الأول والثاني، ثم استخراج النسب المئوية للتكرارات.

جدول (٤): التكرارات والنسب المئوية لتوافر الأسس الاجتماعية في منهاج العلوم والحياة للصف الرابع الأساسي في فلسطين

الرقم	معايير الأسس الاجتماعية وفق الخطوط العريضة	تكرار	النسبة المئوية

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

١	يراعي المنهاج حاجات المجتمع ومتطلباته.	٦	٤.٥١
٢	يسعى المنهاج إلى المشاركة الفاعلة في بناء الحضارة الإنسانية وتطويرها.	٣	٢.٢٦
٣	يعمل المنهاج على تكوين اتجاهات إيجابية نحو الذات والآخرين، وتقدير إنسانية الأنسان.	٣	٢.٢٦
٤	يعمل المنهاج على تعزيز التعاون مع الآخرين.	١٩	١٤.٢٩
٥	ينمي المنهاج قيم المواطنة والحس المدني والنهج الديمقراطي لدى المتعلم.	١٦	١٢.٠٣
٦	يسعى المنهاج إلى احترام حرية التعبير عن الرأي، والقبول بتعددية المصلحة الوطنية العليا.	٢	١.٥٠
٧	يسعى المنهاج إلى تحقيق المساواة بين المتعلمين، وعدم التمييز بينهم.	٣١	٢٣.٣١
٨	يعزز المنهاج مكانة العقل ويشجع على العلم والعمل.	٧	٥.٢٦
٩	يشجع المنهاج على الابتكار والإبداع في المجتمع.	١٢	٩.٠٢
١٠	يحرص المنهاج على إدماج الأشخاص ذوي الإعاقة في المجتمع بصورة فعالة تلبي رغباتهم وتطلعاتهم.	٤	٣.٠١
١١	يعمل المنهاج على إشاعة ثقافة العدل والمساوة بين الجنسين.	٣٠	٢٢.٥٥
	المجموع الكلي لتكرارات مجال الأسس الاجتماعية	١٣٣	١٠٠

يبين الجدول (٤) التكرارات والنسب المئوية لكل معيار على حدا في مجال الأسس الاجتماعية في منهاج العلوم والحياة للصف الرابع الأساسي، ويظهر الجدول أن المعيار(٧) الذي ينص" يسعى المنهاج إلى تحقيق المساواة بين المتعلمين، وعدم التمييز بينهم" جاء بالمرتبة الأولى و بنسبة مئوية(٢٣.٣١%)، والمعيار(٦) الذي ينص" يسعى المنهاج إلى احترام حرية التعبير عن الرأي، والقبول بتعددية المصلحة الوطنية العليا" جاء في المرتبة الأخيرة بنسبة مئوية (١.٥٠%)، ويلاحظ من الجدول توافر جميع مؤشرات الأسس الاجتماعية بنسب متفاوتة في منهاج العلوم والحياة للصف الرابع الأساسي.

وتشير الباحثة أنه يجب تشجيع المبادرات الفردية والجماعية المنتجة التي تعزز روح المنافسة الإيجابية وتحقق العدالة والرفاهية وتعمل على توطيد روح السلام في الذات وفي العلاقات بين المتعلمين، والمكونة للقيم والاتجاهات الايجابية نحو الذات والآخرين والمقدرة لإنسانية الإنسان.

النتائج المتعلقة بالسؤال الرابع: ما مدى تضمين الأسس المعرفية في منهاج العلوم والحياة للصف الرابع الأساسي في فلسطين؟

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

للإجابة عن هذا السؤال قامت الباحثة بإحصاء التكرارات للأسس المعرفية الواردة في كتاب العلوم والحياة للصف الرابع الأساسي بجزأيه الأول والثاني، ثم استخراج النسب المئوية للتكرارات.

جدول (٥): التكرارات والنسب المئوية لتوافر الأسس المعرفية في منهاج العلوم والحياة للصف الرابع الأساسي في فلسطين

الرقم	معايير الأسس المعرفية وفق الخطوط العريضة	تكرار	النسبة المئوية
١	يبرز المنهاج الطبيعة المتكاملة للمعارف ويعمل على مد الجسور فيما بينها.	٤٢	٢٨.٥٧
٢	يقدم المنهاج الحقائق والمفاهيم والتعميمات والنظريات بصورة متوازنة.	٢٥	١٧.٠١
٣	يحرص المنهاج على تقديم كل ما هو جديد ودقيق في مختلف فروع المعرفة.	١٨	١٢.٢٤
٤	ينمي المنهاج التفكير العلمي والناقد والإبداعي وحل المشكلة على أنها سبل النمو المعرفي للمتعلمين.	٢١	١٤.٢٩
٥	يركز المنهاج على طبيعة المعرفة وكيفية اكتسابها من خلال مهارات البحث العلمي وأخلاقيته.	١٥	١٠.٢٠
٦	يركز المنهاج على أساسيات البنية المعرفية وارتباطها بالسياقات الحياتية.	٢٠	١٣.٦١
٧	يعزز المنهاج مواهب الطلبة والاهتمام بحاجات الفئات المتميزة ودعم مسيرة الابتكار والابداع في النظام التربوي.	٦	٤.٠٨
	المجموع الكلي لتكرارات مجال الأسس المعرفية	١٤٧	١٠٠

يبين الجدول (٥) التكرارات والنسب المئوية لكل معيار على حدا في مجال الأسس المعرفية في منهاج العلوم والحياة للصف الرابع الأساسي، ويظهر الجدول أن المعيار(١) الذي ينص" يبرز المنهاج الطبيعة المتكاملة للمعارف ويعمل على مد الجسور فيما بينها" جاء بالمرتبة الأولى بنسبة مئوية(٢٨.٥٧%)، والمعيار(٧) الذي ينص "يعزز المنهاج مواهب الطلبة والاهتمام بحاجات الفئات المتميزة ودعم مسيرة الابتكار والابداع في النظام التربوي" جاء بالمرتبة الأخيرة بنسبة مئوية (٤.٠٤%)، ويلاحظ من الجدول توافر جميع مؤشرات الأسس المعرفية بنسب متفاوتة.

وتشير الباحثة أنه يجب دمج الأنشطة التي تستثمر القدرات الخاصة بالمتعلم وتنمي الابداع والابتكار وروح المبادرة والعمل إلى جانب أنشطة منهاج العلوم والحياة للصف الرابع الأساسي.

جدول (٦): التكرارات والنسب المئوية لتوافر أسس بناء منهاج العلوم والحياة للصف الرابع الأساسي في فلسطين

المجال	التكرار	النسبة المئوية
الأسس الفلسفية	٣٣	٦.٨٣

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

الأسس النفسية	١٧٠	٣٥.٢٠
الأسس الاجتماعية	١٣٣	٢٧.٥٤
الأسس المعرفية	١٤٧	٣٠.٤٣
المجموع الكلي لتكرارات	٤٨٣	١٠٠

يبين الجدول (٦) التكرارات والنسب المئوية لأسس بناء منهاج العلوم والحياة للصف الرابع الأساسي، ويلاحظ من الجدول أن الأسس النفسية جاءت بالمرتبة الأولى بنسبة مئوية (٣٥.٢٠%)، والأسس المعرفية جاءت بالمرتبة الثانية بنسبة مئوية (٣٠.٤٣ %)، والأسس الاجتماعية جاءت بالمرتبة الثالثة بنسبة مئوية (٢٧.٥٤%)، والأسس الفلسفية بالمرتبة الرابعة بنسبة مئوية (٦.٨٣%)، وتشير الباحثة إلى ارتفاع توافر الأسس النفسية وانخفاض توافر الأسس الفلسفية في منهاج العلوم والحياة للصف الرابع الأساسي. وتتفق هذه النتيجة مع دراسة أبو منديل (٢٠١٣) التي كشفت عن توافر جميع الخطوط العريضة في محتوى كتب العلوم (٥-١٠) بنسب متفاوتة.

النتائج المتعلقة بالسؤال الخامس: ما التقديرات التقويمية لأهداف منهاج العلوم والحياة للصف الرابع الأساسي في فلسطين؟

للإجابة عن هذا السؤال تم إحصاء التكرارات للأهداف حسب تصنيف بلوم للأهداف إلى (معرفية، مهارية، وجدانية)، الواردة في كتاب العلوم والحياة للصف الرابع الأساسي بجزأيه الأول والثاني، ومن ثم حساب النسب المئوية لهذه التكرارات.

جدول (٧): التكرارات والنسب المئوية لأهداف منهاج العلوم والحياة للصف الرابع الأساسي في فلسطين

رقم الوحدة	عنوان الوحدة	الأهداف المعرفية		الأهداف المهارية		الأهداف الوجدانية		المجموع	
		تكرار	%	تكرار	%	تكرار	%	تكرار	%
الجزء الأول									
١	أجهزة جسم الإنسان	٧٣	٨٠.٢٢	١٠	١٠.٩٩	٨	٨.٧٩	٩١	٤٢.٧٢
٢	الكهرباء والمغناطيسية	٣٩	٦٧.٢٤	١٧	٢٩.٣١	٢	٣.٤٥	٥٨	٢٧.٢٣
٣	تصنيف الكائنات الحية	٥٥	٨٥.٩٤	٨	١٢.٥٠	١	١.٥٦	٦٤	٣٠.٠٥
المجموع للجزء الأول		١٦٧	٧٨.٤٠	٣٥	١٦.٤٣	١١	٥.١٧	٢١٣	١٠٠
الجـــــزء الـــــثـــــانـــــي									
٤	الحالة الجوية	٤٧	٦٩.١٢	١٩	٢٧.٩٤	٢	٢.٩٤	٦٨	٣٠.٢٢
٥	التنوع الحيوي والبيئة	٥٧	٨٣.٨٢	١٠	١٤.٧١	١	١.٤٧	٦٨	٣٠.٢٢
٦	الضوء والصوت	٥٤	٦٠.٦٧	٣٠	٣٣.٧١	٥	٥.٦٢	٨٩	٣٩.٥٦
المجموع للجزء الثاني		١٥٨	٧٠.٢٢	٥٩	٢٦.٢٢	٨	٣.٥٦	٢٢٥	١٠٠
المجموع للكتاب بجزأيه الأول		٣٢٥	٧٤.٢٠	٩٤	٢١.٤٦	١٩	٤.٣٤	٤٣٨	١٠٠

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

والثاني								

يتبين من الجدول أن الكتاب بجزأيه الأول والثاني قد اشتمل على (٤٣٨) هدفاً منها(٣٢٥) هدفاً معرفياً بنسبة مئوية (٧٤.٢٠ %)، (٩٤) هدفاً مهارياً بنسبة (٢١.٤٦%)، (١٩) هدفاً وجدانياً بنسبة مئوية (٤.٣٤%)، ويتضح من النسب السابقة أن الأهداف المعرفية شكلت أكثر من ثلثي أهداف كتاب العلوم والحياة للصف الرابع الأساسي وجاءت في المرتبة الأولى، تلتها في المرتبة الثانية الأهداف المهارية، وجاءت في المرتبة الأخيرة الأهداف الوجدانية.

ويتضح من النتائج السابقة تركيز كتاب العلوم والحياة للصف الرابع على الأهداف المعرفية، وتعزو الباحثة ذلك إلى اهتمام المنهاج بإكساب كم كبير من المعارف للطلبة في المرحلة الأساسية الدنيا، تمهيداً لإكسابه معارف ومهارات أكثر تجريداً وأكثر دقة في الصفوف القادمة، لكن هذا لا يمنع أن يكون هناك توازن في أهداف المنهاج كما أن طالب المرحلة الأساسية يحتاج إلى معارف ومفاهيم جديدة، فإنه يحتاج إلى أن يكتسب مهارات واتجاهات وقيم خلال هذه الفترة الدراسية.

وتتفق هذه النتيجة مع نتيجة دراسة المرقطن (٢٠١٧) والتي أظهرت عدم وجود توازن في منهاج العلوم بين الأهداف المعرفية، المهارية، الوجدانية.

النتائج المتعلقة بالسؤال السادس: ما التقديرات التقويمية لمحتوى منهاج العلوم والحياة للصف الرابع الأساسي في فلسطين؟

للإجابة عن هذا السؤال تم إحصاء التكرارات للمكونات المعرفية (حقائق، مفاهيم، مبادئ، اتجاهات) الواردة في كتاب العلوم والحياة للصف الرابع بجزأيه الأول والثاني، ومن ثم حساب النسب المئوية لهذه التكرارات.

جدول (٨): التكرارات والنسب المئوية لمكونات المحتوى في منهاج العلوم والحياة للصف الرابع الأساسي في فلسطين

رقم الوحدة	عنوان الوحدة	الحقائق		المفاهيم		المبادئ		الاتجاهات		المجموع	
		تكرار	%	تكرار	%	تكرار	%	تكرار	%	تكرار	%
الجزء الأول											
١	أجهزة جسم الإنسان	٤٢	٤٨.٢٨	٣٠	٣٤.٤٨	١٠	١١.٤٩	٥	٥.٧٥	٨٧	٤٠.٠٩
٢	الكهرباء والمغناطيسية	٣٢	٤٥.٧١	٣٠	٤٢.٨٦	٦	٨.٥٧	٢	٢.٨٦	٧٠	٣٢.٢٦
٣	تصنيف الكائنات الحية	٢٨	٤٦.٦٧	٢٥	٤١.٦٧	٦	١٠	١	١.٦٦	٦٠	٢٧.٦٥
المجموع للجزء الأول		١٠٢	٤٧.٠٠	٨٥	٣٩.١٧	٢٢	١٠.١٤	٨	٣.٦٩	٢١٧	١٠٠
الجـــــزء الـــــثـــــانـــــي											
٤	الحالة الجوية	٣٦	٥٥.٣٨	٢٤	٣٦.٩٢	٤	٦.١٥	١	١.٥٤	٦٥	٢٩.٤١
٥	التنوع الحيوي والبيئة	٦٠	٦٨.٩٧	٢٠	٢٢.٩٩	٥	٥.٧٥	٢	٢.٢٩	٨٧	٣٩.٣٧

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

٦	الضوء والصوت	٣٥	٥٠.٧٢	٢٩	٤٢.٠٣	٣	٤.٣٥	٢	٢.٩٠	٦٩	٣١.٢٢
المجموع للجزء الثاني		١٣١	٥٩.٢٨	٧٣	٣٣.٠٣	١٢	٥.٤٣	٥	٢.٢٦	٢٢١	١٠٠
المجموع للكتاب بجزأيه الأول والثاني		٢٣٣	٥٣.٢٠	١٥٨	٣٦.٠٧	٣٤	٧.٧٦	١٣	٢.٩٧	٤٣٨	١٠٠

يتبين من الجدول(٨) أن كتاب العلوم والحياة للصف الرابع الأساسي بجزأيه الأول والثاني اشتمل على (٢٣٣) حقيقة بنسبة (٥٣.٢٠%)، (١٥٨) مفهوم بنسبة (٣٦.٠٧%)، و(٣٤) مبدأ بنسبة (٧.٧٦%)، (٣٤) مبدأ بنسبة (٧.٧٦%)، و(١٣) اتجاه بنسبة (٢.٩٧%)، ويتضح من النسب السابقة أن الحقائق شكلت أكثر من نصف محتوى كتاب العلوم والحياة للصف الرابع الأساسي، وشكلت المفاهيم أكثر من ثلث المحتوى، فيما شكلت المبادئ والاتجاهات نسبة قليلة مقارنة بالحقائق والمفاهيم. وتعزو الباحثة ذلك إلى طبيعة المرحلة العمرية، ويعود السبب في التركيز على الحقائق أكثر من المفاهيم والمبادئ والتعميمات لاعتبار أن الحقائق جزء أساسي لتنمية الفهم، ولأنها تشكل خلفية مهمة لعرض أو اقتراح فرضيات تدور حول مشكلة ما، كما أنها تعد القاعدة التي تنطلق منها الاتجاهات والمهارات وتجعل الإنسان أكثر قدرة على استغلال إمكانيات البيئة وحل مشكلاتها، إلا أن هذا لا يمنع من التركيز وبدرجات متوازنة على كل من الحقائق والمفاهيم والمبادئ والاتجاهات التي يتضمنها محتوى كتاب العلوم والحياة للصف الرابع الأساسي. واتفقت هذه النتيجة مع دراسة المرقطن (٢٠١٧) التي أظهرت عدم وجود توازن في محتوى العلوم وتركيز المحتوى على الجوانب المعرفية.

النتائج المتعلقة بالسؤال السابع: ما التقديرات التقويمية لطرق التدريس في منهاج العلوم والحياة للصف الرابع الأساسي في فلسطين؟

للإجابة عن هذا السؤال تم إحصاء التكرارات والنسب المئوية لتوافر معايير طرق التدريس الواردة في دليل المعلم لكتاب العلوم والحياة للصف الرابع بجزأيه الأول والثاني، ومن ثم حساب النسب المئوية لهذه التكرارات.

جدول (٩): التكرارات والنسب المئوية لتوافر معايير طرق التدريس في منهاج العلوم والحياة للصف الرابع في فلسطين

الرقم	المعيار	تكرارات		نسبة التوافر
		متوفر	غير متوفر	
١	تتنوع وفق نواتج التعلم وطبيعة المحتوى.	٢٠	٠	%١٠٠
٢	تحدث التكامل بين الجوانب النظرية والجوانب التطبيقية والعملية للمحتوى.	١٨	٢	%٩٠
٣	تسهم في تنمية مهارات التعلم لدى المتعلمين، ولاسيما مهارات التعلم	١٨	٢	%٩٠

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

	ضمن فريق ومهارات التعلم الذاتي.			
٤	تساعد على تنمية التفكير العلمي والناقد والإبداعي لدى المتعلمين.	١٦	٤	%٨٠
٥	تسمح بالتفاعل بين المتعلم وزملائه من جهة وبينه وبين المعلم ومصادر التعلم من جهة ثانية.	١٧	٣	%٨٥
٦	تتسم بالمرونة والتنوع بحيث تنسجم مع متطلبات المحتوى من جهة، وتراعي الفروق الفردية بين المتعلمين من جهة أخرى.	١٧	٣	%٨٥
٧	تثير الحماسة والدافعية والانتباه عند المتعلم في البيئة الصفية.	١٩	١	%٩٥
٨	تشجع المتعلمين على اكتشاف المعلومات بأنفسهم.	١٥	٥	%٧٥
٩	تساعد المتعلمين على اكتساب المتعلمين المفاهيم الرئيسة للمادة والمهارات والاتجاهات والقيم.	١٩	١	%٩٥
١٠	تراعي مستوى المتعلمين وتراعي خبراتهم السابقة.	١٧	٣	%٨٥
١١	تسمح بالمشاركة الإيجابية للمتعلم في العملية التعليمية.	٢٠	٠	%١٠٠
١٢	تساعد على الاستخدام الأمثل للوسائل التعليمية وتكنولوجية.	١٤	٦	%٧٠

يتبين من الجدول(٩) أن المعيارين (١) و(١١) توافرت في جميع طرق التدريس الواردة في دليل المعلم لكتاب العلوم والحياة للصف الرابع الأساسي بجزأيه الأول والثاني، أي أن طرق التدريس متنوعة وتسمح بمشاركة الطالب، ويلاحظ من الجدول توافر معظم المعايير بنسب متفاوتة، وتشير الباحثة أنه يجب توظيف طرق التدريس التي تساعد على استخدام الوسائل التعليمية التكنولوجية. وتتفق هذه النتيجة مع دراسة الديري (٢٠٢٣) التي كشفت عن تقويم طرائق التدريس في منهاج العلوم.

النتائج المتعلقة بالسؤال الثامن: ما التقديرات التقويمية للوسائل التعليمية في منهاج العلوم والحياة للصف الرابع الأساسي في فلسطين؟

للإجابة عن هذا السؤال تم إحصاء التكرارات والنسب المئوية لتوافر معايير الوسائل التعليمية الواردة في دليل المعلم لكتاب العلوم والحياة للصف الرابع بجزأيه الأول والثاني، ومن ثم حساب النسب المئوية لهذه التكرارات.

جدول (١٠): التكرارات والنسب المئوية لتوافر معايير الوسائل التعليمية في منهاج العلوم والحياة للصف الرابع الأساسي في فلسطين

الرقم	المعيار	تكرارات		نسبة التوافر
		متوفر	غير متوفر	
١	تسعى إلى تحقيق أهداف منهاج العلوم والحياة.	١٠٧	٠	١٠٠
٢	مناسبة لمحتوى منهاج العلوم والحياة.	١٠٧	٠	١٠٠
٣	تهيئة الفرص لمشاركة المتعلم في الموقف التعليمي.	١٠٥	٢	٩٨.١٣
٤	مراعاة خصائص نمو المتعلم.	١٠١	٦	٩٤.٣٩
٥	سهلة الاستخدام اقتصادية التكلفة ومناسبة للبيئة	١٠٠	٧	٩٣.٤٦

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

	الصفية.			
٦	استخدام أكثر من حاسة من حواس الجسم.	٨٤	٢٣	٧٨.٥٠
٧	مرتبطة بالتقنيات التكنولوجية الحديثة.	٣١	٧٦	٢٨.٩٧
٨	توجيه المتعلم إلى مصادر التعلم المناسبة.	١٠٣	٤	٩٦.٢٦

يتبين من الجدول (١٠) أن المعيارين (١) و(٢) توافرت في جميع الوسائل التعليمية الواردة في دليل المعلم لكتاب العلوم والحياة للصف الرابع الأساسي بجزأيه الأول والثاني، أي أن كل الوسائل التعليمية الواردة تسعى إلى تحقيق أهداف منهاج العلوم والحياة، ومناسبة لمحتوى منهاج العلوم والحياة، ويلاحظ من الجدول توافر معظم المعايير في الوسائل التعليمية بنسب متفاوتة، وجاء المعيار (٧) الذي ينص" مرتبطة بالتقنيات التكنولوجية الحديثة" جاء بالمرتبة الأخيرة بنسبة مئوية (٢٨.٩٧ %) وهي نسبة قليلة وتعزو الباحثة ذلك إلى طبيعة محتوى المنهاج، وطبيعة الدروس، والخصائص العمرية للطلبة.

النتائج المتعلقة بالسؤال التاسع: ما التقديرات التقويمية للأنشطة التعليمية في منهاج العلوم والحياة للصف الرابع الأساسي في فلسطين؟

للإجابة عن هذا السؤال تم إحصاء التكرارات للأنشطة التعليمية ضمن مجالات الأهداف التعليمية الثلاثة (المعرفية، والمهارية، والوجدانية) الواردة في كتاب العلوم والحياة للصف الرابع بجزأيه الأول والثاني، ومن ثم حساب النسب المئوية لهذه التكرارات.

جدول (١١): التكرارات والنسب المئوية للأنشطة التعليمية في منهاج العلوم والحياة للصف الرابع الأساسي في فلسطين

رقم الوحدة	عنوان الوحدة	الأنشطة المعرفية		الأنشطة المهارية		الأنشطة الوجدانية		المجموع	
		تكرار	%	تكرار	%	تكرار	%	تكرار	%
١	أجهزة جسم الإنسان	١٥	٤١.٦٧	١٣	٣٦.١١	٨	٢٢.٢٢	٣٦	٤٤.٤٤
٢	الكهرباء والمغناطيسية	٨	٣٣.٣٣	١٥	٦٢.٥٠	١	٤.١٧	٢٤	٢٩.٦٣
٣	تصنيف الكائنات الحية	٩	٤٢.٨٦	١٢	٥٧.١٤	٠	٠	٢١	٢٥.٩٣
المجموع للجزء الأول		٣١	٣٨.٢٧	٤١	٥٠.٦٢	٩	١١.١١	٨١	١٠٠
الجـــــزء الثانـــــي									
٤	الحالة الجوية	١٣	٤٨.١٥	١٢	٤٤.٤٤	٢	٧.٤١	٢٧	٣١.٧٦
٥	التنوع الحيوي والبيئة	١٥	٥٥.٥٦	٩	٣٣.٣٣	٣	١١.١١	٢٧	٣١.٧٦
٦	الضوء والصوت	١٢	٣٨.٧١	١٧	٥٤.٨٤	٢	٦.٤٥	٣١	٣٦.٤٧
المجموع للجزء الثاني		٣٩	٤٥.٨٨	٣٩	٤٥.٨٨	٧	٨.٢٤	٨٥	١٠٠
المجموع للكتاب بجزأيه الأول والثاني		٧١	٤٢.٧٧	٧٩	٤٧.٥٩	١٦	٩.٦٤	١٦٦	١٠٠

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

يتبن من الجدول (١١) أن كتاب العلوم والحياة للصف الرابع الأساسي بجزأيه الأول والثاني اشتمل على (١٦٦) نشاطاً منها (٧١) نشاطاً تقع ضمن المجال المعرفي بنسبة مئوية (٤٢.٧٧%)، و(٧٩) نشاطاً تقع ضمن المجال المهاري بنسبة (٤٧.٥٩%)، و(١٦) نشاطاً تقع ضمن المجال الوجداني بنسبة (٩.٦٤%)، ويلاحظ من الجدول التركيز على الأنشطة المعرفية والمهارية، وقلة في الأنشطة الوجدانية، وتعزو الباحثة ذلك الى مناسبة الأنشطة المعرفة والمهارية لموقف التعلم وطبيعة المحتوى و لقدرات المتعلمين أكثر من الأنشطة الوجدانية اتفقت هذه الدراسة مع دراسة المرقطن (٢٠١٧) و دراسة الديري(٢٠٢٣) التي كشفت عن تقويم أنشطة منهاج العلوم.

النتائج المتعلقة بالسؤال العاشر: ما التقديرات التقويمية لأسئلة التقويم في منهاج العلوم والحياة للصف الرابع الأساسي في فلسطين؟

للإجابة عن هذا السؤال تم إحصاء التكرارات للأسئلة التقويمية ضمن مجالات الأهداف التعليمية الثلاثة (المعرفية، والمهارية، والوجدانية) الواردة في كتاب العلوم والحياة للصف الرابع بجزأيه الأول والثاني، ومن ثم حساب النسب المئوية لهذه التكرارات.

جدول (١٢): التكرارات والنسب المئوية لأسئلة التقويم في منهاج العلوم والحياة للصف الرابع الأساسي في فلسطين

رقم الوحدة	عنوان الوحدة	الأسئلة المعرفية		الأسئلة المهارية		الأسئلة الوجدانية		المجموع	
		تكرار	%	تكرار	%	تكرار	%	تكرار	%
الجزء الأول									
١	أجهزة جسم الإنسان	٣٥	٨١.٣٩	١	٢.٣٣	٧	١٦.٢٨	٤٣	٣٧.٧٢
٢	الكهرباء والمغناطيسية	٢٤	٧٥.٠٠	٥	١٥.٦٣	٣	٩.٣٧	٣٢	٢٨.٠٧
٣	تصنيف الكائنات الحية	٣٦	٩٢.٣١	٢	٥.١٣	١	٢.٥٦	٣٩	٣٤.٢١
المجموع للجزء الأول		٩٥	٨٣.٣٣	٨	٧.٠٢	١١	٩.٦٥	١١٤	١٠٠
الجـــــزء الـــــثـــــانـــــي									
٤	الحالة الجوية	٣٢	٩٦.٩٧	١	٣.٠٣	٠	٠	٣٣	٢٧.٧٣
٥	التنوع الحيوي والبيئة	٣٢	٩١.٤٣	٢	٥.٧١	١	٢.٨٦	٣٥	٢٩.٤١
٦	الضوء والصوت	٣٧	٧٢.٥٥	٩	١٧.٦٥	٥	٩.٨٠	٥١	٤٢.٨٦
المجموع للجزء الثاني		١٠١	٨٤.٨٧	١٢	١٠.٠٨	٦	٥.٠٤	١١٩	١٠٠
المجموع للكتاب بجزأيه الأول والثاني		١٩٦	٨٤.١٢	٢٠	٨.٥٨	١٧	٧.٣٠	٢٣٣	١٠٠

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

يتبن من الجدول (١٢)أن كتاب العلوم والحياة للصف الرابع الأساسي بجزأيه الأول والثاني اشتمل على (٢٣٣) سؤالاً منها (١٩٦) سؤالاً تقع ضمن المجال المعرفي بنسبة مئوية (٨٤.١٢%)، و(٢٠) سؤالاً تقع ضمن المجال المهاري بنسبة (٨.٥٨%)، و(١٧) سؤالاً تقع ضمن المجال الوجداني بنسبة (٧.٣٠%)، ويتضح من هذه النتائج التركيز بشكل كبير على الأسئلة التي تقيس المجال المعرفي، في حين أن الأسئلة في المجال المهاري والمجال الوجداني قليلة، وتعزو الباحثة ذلك أنه في المرحلة الأساسية يتم التركيز و الاهتمام بالتحصيل الدراسي واكساب المعرفة لدى الطلبة. اتفقت هذه الدراسة مع دراسة النجار(٢٠١١) التي كشفت عن تقويم الأسئلة التقويمية في منهاج العلوم وأظهرت ارتفاع في الأسئلة المعرفية.

التوصيات:

١) إثراء المحتوى بحيث يتم فيه تنمية القيم والاتجاهات لدى الطلبة بشكل أكبر.

٢) إثراء كتاب العلوم والحياة بالأسئلة التقويمية في المجالين الوجداني والمهاري، وتوزيع الأسئلة التقويمية على الدروس والوحدات بشكل ملائم أكثر.

٣) إثراء كتاب العلوم والحياة بالأهداف في المجالين الوجداني والمهاري.

٤) الاهتمام بتوفير مصادر التعلم الالكترونية والوسائل التعليمية ذات العلاقة وتوجيه المتعلم للتعلم بها.

٥) تدريب معلمي مناهج العلوم على طرائق التدريس الحديثة التي تركز على دمج الجانب النظري والعلمي معاً واستعمال الأجهزة الحديثة والتقنيات التربوية.

٦) اهتمام الأهداف العامة بالجوانب الفلسفية والعقائدية وتضمينها في منهاج العلوم والحياة.

٧) إثراء كتاب العلوم والحياة بالأنشطة في المجال الوجداني.

٨) إثراء كتاب العلوم والحياة بالمواقف التي تعمل على غرس القيم الوطنية لدى المتعلم.

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

المراجع

أ) المراجع العربية

أبو عودة، محمد فؤاد و النبيه، نور الهدى إياد. (٢٠٢١). تقويم كتب العلوم والحياة المقررة على الصفين الثالث والرابع في ضوء مهارات المهنة والحياة، مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات التربوية والنفسية، ٢(٢٩), ٤٤٣- ٤٦٨.

أبو منديل، ختام. (٢٠١٣). تقويم محتوى مناهج العلوم للمرحلة الأساسية للصفوف (٥-١٠) في ضوء الخطوط العريضة لمناهج العلوم الفلسطينية، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة الأزهر، غزة، فلسطين.

البلوي، مراد مطلق سالم. (٢٠١٣). تقويم كتاب العلوم المطور للصف الرابع الابتدائي في المملكة العربية السعودية من وجهة نظر المعلمين والمعلمات. مجلة دراسات عربية في التربية وعلم النفس، ٢(٣٧)، ١٠١- ١١٥.

الجاغوب، محمد عبد الرحمن. (٢٠٠٢). المنهج القويم في مهنة التعليم، دار وائل للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.

جلوب، سمير خلف. (٢٠١٧). الوسائل التعليمية، دار من المحيط إلى الخليج للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.

جامل، عبد الرحمن. (٢٠٠٠). أساسيات المناهج التعليمية وأساليب تطويرها، دار المناهج للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.

حجازي، رضا السيد محمود. (٢٠١٤). تقويم مناهج علوم مرحلة التعليم الأساسي بمصر في ضوء المعايير العالمية للتربية العلمية وتقديرات معلمي العلوم، مجلة دراسات عربية في التربية وعلم النفس، ٥٢، ٢٣٣- ٢٧٥.

الحيلة، محمد محمود. (٢٠٠٣). طرائق التدريس واستراتيجياته، ط٣، دار الكتاب الجامعي، العين، الإمارات العربية المتحدة.

الخليفة، حسن جعفر. (٢٠٠٥). المنهج المدرسي المعاصر، ط٥، مكتبة الملك فهد الوطنية، الرياض، المملكة العربية السعودية.

الدويري، سهام محمود. (٢٠١٧). تقويم وتحليل الأنشطة والتدريبات والوسائل التعليمية المتضمنة في كتب الصف الثاني الأساسي في الأردن، رسالة ماجستير منشورة، كلية العلوم التربوية، جامعة آل البيت، الأردن.

الديري، تهاني أحمد. (٢٠٢٣). تقويم منهج العلوم من وجهة نظر معلمي الصف الثاني، مجلة العلوم التربوية، ٥٠(٣)، ٤٦٥- ٤٧٩.

زيتون، عايش محمود. (٢٠١٠). الاتجاهات العالمية المعاصرة في مناهج العلوم وتدريسها، دار الشروق للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

السر، خالد خميس. (٢٠١٩). أساسيات المناهج التعليمية، جامعة الأقصى، غزة، فلسطين.
سعادة، جودت أحمد. (٢٠٠١). صياغة الأهداف التربوية والتعليمية في جميع المواد الدراسية، دار الشروق للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.
سعادة، جودت أحمد و ابراهيم، عبد الله محمد . (٢٠١١). المنهاج المدرسي المعاصر، ط٦، دار الفكر للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.
سعادة، جودت أحمد و ابراهيم، عبد الله محمد . (٢٠١٤). المنهاج المدرسي المعاصر، ط٧، دار الفكر للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.
سلوم، طاهر وسليمان، جمال. (٢٠١٦). تقويم المنهج وتطويره، كلية التربية، جامعة دمشق.
السيد، علي أحمد و سالم، أحمد محمد. (٢٠٠٤). التقويم في المنظومة التربوية. الرياض, مكتبة الرشد، الرياض، المملكة العربية السعودية.
شاهين، عبد الحميد حسن.(٢٠١١). استراتيجيات التدريس المتقدمة و استراتيجيات التعلم وأنماط التعلم، كلية التربية، جامعة الإسكندرية.
صبري، ماهر إسماعيل. (٢٠٠٢). الموسوعة العربية لمصطلحات التربية وتكنولوجيا التعليم، مكتبة الرشد للنشر والتوزيع، الرياض، المملكة العربية السعودية.
طلافحة، حامد عبدالله. (٢٠١٣). المناهج تخطيطها تطويرها تنفيذها، الرضوان للنشر والتوزيع, عمان، الأردن.
علي، محمد السيد. (٢٠١١). اتجاهات وتطبيقات حديثة في المناهج وطرق التدريس، دار الميسرة للنشرة والتوزيع والطباعة، عمان، الأردن.
علي، عيد محمد و علي، أحمد ياسين و جاسم، سمير حميد . (٢٠١٨). اتجاهات مدرسي اللغة العربية نحو الوسائل التعليمية في المرحلة الإعدادية بمديرية تربية محافظة الأنبار العراقية، مجلة الفنون والأدب وعلوم الإنسانيات والاجتماع، ٢٤, ٣٦٥-٣٧٦.
الغياض، راشد. (٢٠٠٣). تطور محتوى منهج العلوم في المرحلة الابتدائية في المملكة العربية السعودية في ضوء الاتجاهات العالمية الحديثة، رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية، جامعة الأمام محمد بن سعود الإسلامية، الرياض، السعودية.

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

فرحات، كمال محمد. (٢٠٠٣). تحليل وتقويم منهج الرياضيات للصف الثاني الثانوي العلمي بالإمارات، رسالة دكتوراه غير منشورة، جامعة النيلين، الخرطوم، السودان.
اللقاني، أحمد حسين. (٢٠١٣). المناهج بين النظرية والتطبيق، ط٤، دار عالم الكتب للطباعة للنشر والتوزيع، القاهرة، مصر.
قدورة، دلال كمال. (٢٠٠٩). طرق التدريس عامة، دار دجلة ناشرون وموزعون، عمان، الأردن.
القضاة، بسام و أبو لطيفة، رائد و الخوالدة، مؤيد أحمد و عساف، محمد. (٢٠١٤). مقدمة في المناهج التربوية الحديثة، دار وائل للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.
مرعي، توفيق أحمد و الحيلة، محمد محمود. (٢٠٠٢). المناهج التربوية الحديثة، ط٣، دار الميسرة للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.
مرعي، توفيق أحمد و الحيلة، محمد محمود. (٢٠٠٧). طرائق التدريس العامة، ط٣، دار المسيرة للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.
مرعي، توفيق أحمد و الحيلة، محمد محمود. (٢٠١٢). المناهج التربوية الحديثة، دار المسيرة للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.
المرقطن، شادن. (٢٠١٧). تقويم منهاج العلوم والحياة للصفين الثالث والرابع في فلسطين، رسالة ماجستير منشورة، جامعة القدس، فلسطين.
الموجي، أماني محمد سعد الدين. (٢٠١٦). تقويم مناهج العلوم للمرحلة الابتدائية في ضوء نسق مقترح للقيم العلمية بمصر، دراسات عربية في التربية وعلم النفس، (٧٥)، ٤٧٣- ٥١٣.
النجار، اياد عبد الحليم محمد. (٢٠١١). تقويم أسئلة كتب العلوم بالمرحلة الأساسية وأنشطتها في ضوء الأهداف المرجوة في المملكة العربية السعودية، مجلة كلية التربية، ٤(٥)، ٥٤٥- ٥٦٩.
نشوان، تيسير محمود. (٢٠١٤). تصور مقترح لتطوير محتوى كتب الكيمياء للمرحلة الثانوية بفلسطين في ضوء أبعاد التفكير في العلوم، مجلة جامعة الأقصى، ١٨(١)، ٢٢٨-٢٧٦.
نور، زهرة. (٢٠١٣). تحليل محتوى كتاب العلوم الفلسطيني للصف الخامس الأساسي في ضوء المعايير العالمية لمحتوى العلوم وتقويمه من وجهة نظر معلمي العلوم للمرحلة الأساسية العليا، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة النجاح الوطنية، فلسطين.

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

الوكيل، حلمي أحمد و المفتي، محمد أمين. (٢٠٠٧). أسس بناء المناهج وتنظيمها، دار المسيرة للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.

ياسين، صلاح. (٢٠٠٩). تقويم المناهج مساهمة في النقاش الجاري حول المناهج الفلسطينية، مجلة رؤى التربوية، رام الله، ٣، ١٣١-١٣٩.

ب) المراجع الاجنبية

Binns, I.(2009). Representation of scientific Methodology in Secondary Science Textbooks. ERIC, ED 515762.

Al-Zoubi, M. (2002). The art education curriculum for basic schools in Jordan is evaluated in the light of his goals. Unpublished master's thesis, University of Baghdad, Iraq.

Kraishan, O & Almaamah, I. (2016). Evaluation of the Third Class Science Text Book from the Teacher's Perspective at Madaba Municipality. International Education Studies, 9(3), 9093- 1913.

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

دور المناعة التنظيمية في تحقيق الميزة التنافسية في المؤسسات التعليمية – دراسة ميدانية

The Role of Organizational Immunity in Achieving Competitive Advantage in Educational Institutions - A Field Study

إعداد

عبدالكريم بن عبدالعالي الشلاحي

Abdulkarim Abdulali Alshallahi

Doi: 10.21608/jasep.2024.372770

استلام البحث : ١٤ / ٥ /٢٠٢٤

قبول النشـــر: ٣٠ / ٥ / ٢٠٢٤

الشلاحي، عبدالكريم بن عبدالعالي (٢٠٢٤). دور المناعة التنظيمية في تحقيق الميزة التنافسية في المؤسسات التعليمية – دراسة ميدانية. ***المجلة العربية للعلوم التربوية والنفسية***، المؤسسة العربية للتربية والعلوم والآداب، مصر،٨(٤٠) ، ٣٨٣ – ٤٠٦.

http://jasep.journals.ekb.eg

دور المناعة التنظيمية في تحقيق الميزة التنافسية في المؤسسات التعليمية – دراسة ميدانية

المستخلص:

هدف البحث إلى الكشف عن دور المناعة التنظيمية في تحقيق الميزة التنافسية في المدارس الثانوية بمدينة الرياض، ولتحقيق أهداف البحث استخدم الباحث المنهج الوصفي المسحي الارتباطي. كما تم استخدام الاستبانة أداة لجمع بيانات البحث من مجتمعها المتمثل في مديري مدارس الثانوية بالإدارة العامة للتعليم بمدينة الرياض والبالغ عددهم ٣٣٦ مدير، أما عينة البحث فقد بلغت (١٠١) مدير، وهو ما يمثل (٣٠%) من إجمالي مجتمع البحث، تم جمعها بطريقة عشوائية بسيطة. وتوصل البحث إلى النتائج التالية، أن درجة ممارسة مديري مدارس المرحلة الثانوية بمدينة الرياض للمناعة التنظيمية جاء بدرجة عالية؛ حيث تأتي الجينات التنظيمية بالمرتبة الأولى، يليها التعلم التنظيمي، ثم تأتي الذاكرة التنظيمية كأقل أبعاد المناعة التنظيمية لدى مديري مدارس المرحلة الثانوية بمدينة الرياض. وفي ضوء النتائج التي تم التوصل إليها قدم الباحث العديد من التوصيات أبرزها: تقديم دورات تدريبية وورش عمل لمديري مدارس المرحلة الثانوية حول المناعة التنظيمية والميزة التنافسية.

الكلمات المفتاحية: المناعة التنظيمية، الميزة التنافسية، مديري مدارس المرحلة الثانوية.

Abstract:

The research aimed to reveal the role of organizational immunity in achieving competitive advantage in secondary schools in the city of Riyadh. To achieve the research objectives, the researcher used the descriptive correlational survey method. The questionnaire was also used as a tool to collect research data from its community represented by the principals of secondary schools in the General Administration of Education in the city of Riyadh, who numbered 336. As for the research sample, it amounted to (101) principals, which represents (30%) of the total research community, which was collected in a method Simple randomness. The research reached the following results: The degree to which secondary school principals in Riyadh practiced organizational resilience was high. Regulatory genes come in

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

first place, followed by organizational learning, then organizational memory comes as the least dimension of organizational immunity among secondary school principals in the city of Riyadh. In light of the results reached, the researcher presented several recommendations, the most prominent of which are: Providing training courses and workshops for secondary school principals on organizational immunity and competitive advantage.

Keywords: organizational immunity, competitive advantage, secondary school principals.

المقدمة:

تعد التنافسية من المفاهيم الحديثة في المؤسسات التعليمية، وخاصة بعد حصول العديد من المؤسسات التعليمية على الاعتراف، والاعتماد الأكاديمي من بعض المؤسسات المتخصصة في ذلك، سواء كانت عالمية او محلية (العتيبي،٢٠١٤، ٢٠). وتعرف الميزة التنافسية بأنها: قدرة المؤسسة على التفوق والتفرد في تقديم خدمة تعليمية، من خلال استغلال مواردها المادية والبشرية والمعرفية المتاحة لها؛ لإنجاز أنشطتها بكفاءة وفعالية أكثر من المنافسين لها، وتحقيق أهدافها، ومتطلبات ورضا المستفيدين الداخليين والخارجيين، من خلال أبعادها: الجودة، المرونة، والابتكار (المسرورية،٢٠١٩، ١١).

وحيث ان المدارس تعد من المؤسسات التعليمية المهمة التي تواجه متغيرات كثيرة تفرض عليها عددًا من التحديات تتعلق بالمنافسة والتميز، مما يستدعي ضرورة تحديث إدارة المدرسة لأنظمتها باعتبارها الأقدر على مواجهة ما يحيط بها من متغيرات، وبذلك تزيد من ميزتها التنافسية عن طريق تغير أساليبها، وكلما استطاعت إدارة المدرسة تبني أنظمة وأساليب جديدة استطاعت تحقيق ميزة تنافسية.

مشكلة البحث:

تتضح أهمية موضوع المناعة التنظيمية بالنسبة للمؤسسات التعليمية؛ لكي تحقق الميزة التنافسية على اختلاف أنواعها وأهدافها وأنشطتها؛ حيث أن الباحث لاحظ عدم وجود دراسات تناولت المناعة التنظيمية ودورها في تحقيق الميزة التنافسية للمؤسسات التعليمية في المملكة العربية السعودية ومن هنا تمثلت مشكلة هذا البحث في السؤال الرئيس التالي: ما دور المناعة التنظيمية في تحقيق الميزة التنافسية في المدارس الثانوية بمدينة الرياض من وجهة نظر مديري المدارس؟

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

أسئلة البحث:

١. ما درجة ممارسة مديري مدارس المرحلة الثانوية بمدينة الرياض لأبعاد المناعة التنظيمية: (التعلم التنظيمي، الذاكرة التنظيمية، الجينات التنظيمية) من وجهة نظر أفراد البحث؟
٢. ما درجة ممارسة مديري مدارس المرحلة الثانوية بمدينة الرياض لأبعاد الميزة التنافسية: (الجودة، المرونة، الإبداع) من وجهة نظر أفراد البحث؟
٣. هل توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠,٠١) بين متوسطي درجات المناعة التنظيمية والميزة التنافسية، لدى مديري مدارس المرحلة الثانوية بمدينة الرياض من وجهة نظر أفراد البحث؟
٤. ما المقترحات التي تساعد مديري مدارس المرحلة الثانوية على تطبيق المناعة التنظيمية لتحقيق الميزة التنافسية من وجهة نظر أفراد البحث؟

أهداف البحث:

١. التعرف على درجة ممارسة مديري مدارس المرحلة الثانوية بمدينة الرياض لأبعاد المناعة التنظيمية.
٢. التعرف على درجة ممارسة مديري مدارس المرحلة الثانوية بمدينة الرياض لأبعاد الميزة التنافسية.
٣. الكشف عما إذا كان هناك علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات المناعة التنظيمية والميزة التنافسية لدى مديري مدارس المرحلة الثانوية بمدينة الرياض.
٤. تقديم مقترحات تساعد مديري مدارس المرحلة الثانوية على تطبيق المناعة التنظيمية لتحقيق الميزة التنافسية.

أهمية البحث:

الأهمية النظرية:

مواكبة البحث لرؤية المملكة العربية السعودية (٢٠٣٠) من خلال تطوير المؤسسات التربوية بجميع مكوناتها في بيئة مشجعة للإبداع والتنافس.

الأهمية التطبيقية:

يأمل الباحث أن يستفيد من البحث المسؤولون في وزارة التعليم لوضع آليه لعمل القيادات المدرسية، وطرق تنظيميها وفق الاتجاهات الحديثة .

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

حدود البحث:

الحدود البشرية: طُبق هذا البحث على مديري مدارس المرحلة الثانوية الموجودين على رأس العمل، وفق إحصائية الإدارة العامة للتعليم بمدينة الرياض لعام ١٤٤٤ه .

الحدود المكانية: طُبق هذا البحث على مديري مدارس المرحلة الثانوية للبنين بالإدارة العامة للتعليم بمدينة الرياض.

الحدود الزمانية: الفصل الدراسي الأول من العام الدراسي (١٤٤٥هـ).

الحدود الموضوعية: اقتصر هذا البحث على المناعة التنظيمية ودورها في تحقيق الميزة التنافسية لدى مديري مدارس المرحلة الثانوية، من خلال أبعاد المناعة التنظيمية (التعلم التنظيمي، الذاكرة التنظيمية، الجينات التنظيمية)، وأبعاد الميزة التنافسية (الجودة، المرونة، الإبداع).

مصطلحات البحث:

المناعة التنظيمية

تعرف الدراسة المناعة التنظيمية إجرائيًا بأنها:

قدرة مدير المدرسة على تكوين جدار متين من الأنظمة واللوائح والسياسات التي تجعل مدير المدرسة والموظفات يحافظن على قيم المدرسة ورؤيتها وكيانها الإداري من المؤثرات الخارجية عن طريق تطبيق أنظمة للتصدي لتلك المؤثرات.

الميزة التنافسية

تعرف الدراسة الميزة التنافسية إجرائيًا بأنها:

قدرة المدرسة على امتلاك مزايا كـ (الأنظمة، السياسات، اللوائح المتينة)، وموارد (مادية، بشرية)، وتقنيات وأساليب وأدوات تمكنها من تحقيق قيمة مضافة؛ مما يدفعها للأمام؛ والتفوق على منافسيها من المدارس الأخرى.

الإطار النظري والدراسات السابقة

أولًا: الإطار النظري

المحور الأول: المناعة التنظيمية:

أولًا: مفهوم المناعة التنظيمية:

عرفها (*Al-Samman & Al-Dabbagh 2020,65*) بأنها: "منهج عمل متكامل يعمل على تشخيص كافة العقبات والتهديدات المحيطة بالمؤسسة وإيجاد العلاج المناسب لها؛ لتكون بمثابة قوى تحميها حال تعرضها لتلك التهديدات".

بينما عرفها (Gilley, 2009,3)بأنها: "الحاجز الذي يتشكل نتيجة لتفاعل عدة عناصر تمثل العاملين في المنظمة والإجراءات والثقافة والسياسات والعمليات

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

لتشكل مجموعة من المهام المترابطة وذلك بهدف حماية المنظمة من التغييرات والتهديدات".

ثانيًا: نشأة مفهوم المناعة التنظيمية:

ظهر مفهوم المناعة التنظيمية في أواخر التسعينيات وبالتحديد في عام (١٩٩٧) على يد العالم*Degus* عندما قدم دراسة بعنوان: "نظم مناعة الشركات" وناقش هذا المفهوم في تأطير ضيق ضمن الثقافة التنظيمية للمؤسسات في أدبيات إدارة الأعمال، ونادى إلى ضرورة التعامل مع المؤسسات على أنها كائن حي، يستطيع التكيف والتفاعل مع البيئة والتغلب على تهديداتها لتتمكن من البقاء والاستمرار على قيد الحياة، وبهذا يعتبر*Degus* الممهد للطريق أمام ظهور مفهوم المناعة التنظيمية (متولي وآخرون، ٢٠٢٠، ٣٤٠).

ثم توالت بعد ذلك الدراسات والأبحاث في هذا المصطلح وعملت على دراسته وتشخيصه في المؤسسات مؤكدة بأن نظام المناعة في المؤسسة مشابه لنظام المناعة في جسم الإنسان؛ إذ يشير إلى قدرة الجهاز المناعي على محاربة جميع أنواع الأجسام الغريبة والدخيلة على جسم الإنسان (.(*Sompayrac,2019,26*

ثالثًا: أهمية المناعة التنظيمية

١. إدراك المؤثرات السلبية الداخلية والخارجية التي من شأنها أن تحدث ضررًا وخللًا بالأداء التنظيمي للمدرسة.
٣. توثيق عملية الرقابة والاستفادة من التجارب السابقة للمدرسة؛ لتجنب المهددات والعوامل الضارة مستقبلًا.
٤. تمكين العاملين على كافة المستويات من خلال إشراكهم بممارسة أدوارهم في رصد الأنشطة الضارة بالمدرسة.

المحور الثاني: الميزة التنافسية

أولًا: مفهوم الميزة التنافسية في المؤسسات التعليمية

عرفتها العيد (٢٠١٨، ٥٣٢) بأنها: قدرة المؤسسة التعليمية على صياغة وتطبيق إستراتيجيات جيدة تختلف عما تطبقه المؤسسات الأخرى، ويصعب تقليدها بشكل يجعلها في مركز متفوق ومتميز على المؤسسات، من خلال الاستغلال الأمثل للإمكانات البشرية والمادية والتنظيمية والمعلوماتية لتقديم مخرجات تعليمية متميزة تنال رضا المستفيدين من هذ المخرجات.

بينما عرفها محمد (٢٠٢٠، ١٥٣) بأنها: "عنصر تفوق للمؤسسة التعليمية يتحقق من خلال تقديم قيمة مضافة للتلاميذ، تتمثل في جودة الخدمة التعليمية التي

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

تقدمها المؤسسة التعليمية بالشكل الذي يكسبها ثقة أولياء الأمور، وهو ما يمكنها من المنافسة ويضمن بقاءها واستمراريتها ويحقق لها عوائد مادية مناسبة".

ثانيًا: نشأة وتطور الميزة التنافسية

ظهر مفهوم الميزة المطلقة في كتابات العالم "شومبرلاين" *Chamberlain* وبالتحديد عام (*1959*) لكنها عرفت الشهرة والتوسع بفضل عالم الاقتصاد "ريكاردو" *Ricardo* حيث أطلق عليها الميزة أو الموازنة النسبية، وهو بذلك يشير إلى تميز دولة ما موازنة بأخرى في الإنتاج ومن ثم في تجارة منتج ما دوليًا (البارقي، ٢٠٢٣، ٢٣٠).

وفي منتصف السبعينات من القرن الماضي ظهر مفهوم جديد يتمثل في الميزة التنافسية التي تعني التحدي في كيفية تحويل الميزة النسبية إلى ميزة تنافسية؛ كتحويل الموقع الإستراتيجي للمؤسسة إلى مركز لتجميع المكونات السلعية نتيجة القرب من الأسواق الدولية (العجمي، ٢٠٢٠، ٢٤).

وبدأ الاهتمام في أواخر السبعينات ينصب حول الميزة التنافسية للمؤسسات من خلال شركة ماكينزي للاستشارات اعتمادًا على النجاح الذي حققه اليابانيون عند غزو الأسواق العالمية بفضل قدرتهم على معرفة اختيار ميادين التنافس التي مكنتهم من المنافسة من موقع قوتهم، مما أدى إلى خلل في الميزان التجاري الأمريكي نتيجة لتراجع مبيعات المنتجات الأمريكية أمام المنتجات اليابانية في الأسواق العالمية؛ نظرًا لجودتها وانخفاض أسعارها، مما دفع الولايات المتحدة الأمريكية لإنشاء مجلس لسياسة التنافسية (سليم، ٢٠٢٠، ١٨٥٤).

ثالثًا: أهمية الميزة التنافسية

١. تعكس قدرة المؤسسة التعليمية على إيجاد قيمة مضافة وتلبية الاحتياجات التعليمية للطلاب وذويهم بفعالية أكبر من نظيراتها.
٢. توضح مدى قدرة المدرسة على التجديد والابتكار والإبداع في تقديم الخدمة التعليمية.
٣. تصور مدى مواكبة المدرسة للتطور التكنولوجي والمعرفي محليًا ودوليًا.
٤. تعكس مدى توفر الموارد والمهارات والقدرات لدى المدرسة وقدرتها على استغلالها.
٥. تساعد المؤسسة التعليمية على البقاء والاستمرار في ظل المنافسة التي يشهدها المجتمع المعاصر.
٦. تمكن المؤسسة التعليمية من تحقيق ربحية أعلى عن طريق ضمان ولاء العملاء واستمرارهم بالتعامل معها.

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

ثانيًا: الدراسات السابقة:

أولًا: الدراسات السابقة المتعلقة بمحور المناعة التنظيمية

١. دراسة إبراهيم (٢٠١٨) هدفت الى إيجاد المتطلبات التي يجب توفرها في الجينات التنظيمية للحد من المخاطرة في اتخاذ القرارات الإدارية. وتوصلت إلى وجود علاقة سلبية لمشاركة الموظفين في اتخاذ القرارات، وأن شكل الهيكل التنظيمي وعدد المستويات التنظيمية تسهم في تكوين قدرة المدير في الهيكل التنظيمي على اتخاذ القرار.

٢. دراسة ***Bhattari (2015)*** هدفت إلى الكشف عن نظام المناعة التنظيمي وممارسات إدارة التغيير لمواجهة التحديات المتباينة للمنظمات والشركات في النيبال. وتوصلت نتائج الدراسة إلى أن المناعة الداخلية للمنظمات تتعلق بالقوى والتغيرات الداخلية للمنظمة، كما يعتمد بقاء المنظمات على مدى جودة نظام المناعة التنظيمي للإدارة العليا التي تعالج التغيير.

ثانيًا: الدراسات السابقة المتعلقة بالميزة التنافسية

١. دراسة مسعود (٢٠١٥) هدفت إلى الكشف عن الملامح الاستراتيجية التي تساعد المدارس الحكومية المصرية على تحقيق الميزة التنافسية ووضع تصور مقترح. وتوصلت نتائج الدراسة إلى أن "محور الاستراتيجيات الداخلية المتعلقة بالموارد البشرية" يحتل المرتبة الأولى من حيث درجة الأهمية كأعلى الاستراتيجيات التي تساعد على تحقيق الميزة التنافسية.

٢. دراسة ***Nthambi (2016)*** هدفت إلى تحليل تأثير الاستراتيجيات التنافسية على أداء المدارس الابتدائية الخاصة في كينيا, وتوصلت نتائج الدراسة إلى أن التركيز على الاستراتيجيات التنافسية يؤثر إيجابيًا على مستوى أداء المدرسة.

التعليق على الدراسات السابقة:

- مجال البحث: اتفق البحث الحالي مع دراسة ابراهيم (٢٠١٨) في أنها كانت منطلقة من مجال القيادة ، واختلفت مع باقي الدراسات السابقة؛ حيث كانت منطلقة من مجال القيادة الإدارية لدى الجامعات والكليات .
- منهج البحث: اتبع البحث الحالي المنهج الوصفي المسحي الارتباطي.
- الهدف من البحث: اختلف هدف البحث الحالي مع جميع أهداف الدراسات السابقة في أنه استهدف علاقة المناعة التنظيمية مع متغير الميزة التنافسية، ولعل هذا الاختلاف مما يميز البحث الحالي عن غيره من الدراسات السابقة.

وتساير فكرة هذا البحث الاتجاهات الحديثة في القيادة التي تتبنى المفاهيم والاستراتيجيات المستجدة في علم الإدارة كالمناعة التنظيمية والتنافسية.

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

إجراءات البحث

أولًا: منهج البحث

تم الاعتماد على المنهج الوصفي المسحي الارتباطي، وذلك لمناسبته لدراسة مشكلة البحث.

ثانيًا: مجتمع البحث

تكوّن مجتمع البحث من جميع مديري مدارس المرحلة الثانوية بالإدارة العامة للتعليم بمدينة الرياض، والبالغ عددهم (٣٣٦) مدير حسب إحصائية إدارة التعليم بمدينة الرياض.

أفراد البحث:

عينة عشوائية بسيطة مكونة من (١٠١) مدير من مديري مدارس المرحلة الثانوية بالإدارة العامة للتعليم بمدينة الرياض، وهو ما يمثل (٣٠%) من إجمالي مجتمع البحث.

ثالثًا: أداة البحث

بناء على طبيعة البيانات، وعلى المنهج المتبع في البحث، وجد الباحث أن الأداة الأكثر ملاءمة لتحقيق أهداف هذا البحث هي "الاستبانة.

عرض نتائج البحث ومناقشتها وتفسيرها

السؤال الأول: ما درجة ممارسة مديري مدارس المرحلة الثانوية بمدينة الرياض لأبعاد المناعة التنظيمية (التعلم التنظيمي، الذاكرة التنظيمية، الجينات التنظيمية) من وجهة نظر أفراد البحث؟

تناول البحث الحالي المناعة التنظيمية من خلال ثلاثة أبعاد فرعية وهي: التعلم التنظيمي، الذاكرة التنظيمية، الجينات التنظيمية، والجداول التالية تتناول بنوع من التفصيل تلك الأبعاد، وذلك على النحو التالي:

١- التعلم التنظيمي:

للتعرف على درجة ممارسة مديري مدارس المرحلة الثانوية بمدينة الرياض للتعلم التنظيمي، تم استخدام التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات الحسابية والانحراف المعياري لاستجابات أفراد البحث، كما تم ترتيب العبارات وفقًا للمتوسطات الحسابية لها؛ وذلك على النحو التالي:

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

جدول رقم (١) يوضح درجة ممارسة مديري مدارس المرحلة الثانوية بمدينة الرياض للتعلم التنظيمي

م	العبارات	درجة الممارسة										المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب
		أوافق بشدة		أوافق		بدرجة متوسطة		لا أوافق		لا أوافق بشدة				
		ك	%	ك	%	ك	%	ك	%	ك	%			
1	تستفيد إدارة المدرسة من خبراتها السابقة.	53	52.5	22	21.8	21	20.8	5	5.0	0	0.0	4.22	0.94	1
2	تشجع إدارة المدرسة عملية التعلم الجماعي بين الموظفات.	42	41.6	38	37.6	20	19.8	1	1.0	0	0.0	4.20	0.79	2
3	تسهل إدارة المدرسة مشاركة المعرفة المكتسبة لخبرات الموظفات السابقة.	35	34.7	25	24.8	28	27.7	12	11.9	1	1.0	3.80	1.08	3
4	تعقد إدارة المدرسة جلسات عصف ذهني لإيجاد الحلول المناسبة للانحرافات التنظيمية.	32	31.7	23	22.8	30	29.7	15	14.9	1	1.0	3.69	1.01	4
5	تحلل إدارة المدرسة أساليب المدارس الأخرى للاستفادة من خبراتها.	29	28.7	26	25.7	20	19.8	12	11.9	14	13.9	3.44	1.08	5
	المتوسط الحسابي العام											**3.87**	**0.87**	-

يتضح من خلال الجدول رقم (١) أن بعد درجة ممارسة مديري مدارس المرحلة الثانوية بمدينة الرياض للتعلم التنظيمي يتضمن (٥) عبارات، جاءت (عبارة واحدة) بدرجة استجابة (موافق بشدة)، وهي العبارة رقم (١)، في حين جاءت العبارات الأخرى بدرجة استجابة (موافق)، حيث تراوحت المتوسطات الحسابية للعبارات بين (٣.٤٤، ٤.٢٢)، وتشير النتيجة السابقة إلى أن استجابات أفراد البحث حول عبارات المحور تتراوح بين (عالية – عالية جدًا).

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

٢- الذاكرة التنظيمية:

للتعرف على درجة ممارسة مديري مدارس المرحلة الثانوية بمدينة الرياض للذاكرة التنظيمية، تم استخدام التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات الحسابية والانحراف المعياري لاستجابات أفراد البحث، كما تم ترتيب العبارات وفقًا للمتوسطات الحسابية لها؛ وذلك على النحو التالي:

جدول رقم (٢) يوضح درجة ممارسة مديري مدارس المرحلة الثانوية بمدينة الرياض للذاكرة التنظيمية

م	العبارات	درجة الممارسة										المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب
		أوافق بشدة		أوافق		بدرجة متوسطة		لا أوافق		لا أوافق بشدة				
		ك	%	ك	%	ك	%	ك	%	ك	%			
4	تحتفظ إدارة المدرسة بإنجازاتها المتميزة في ملفات تقنية منظمة.	38	37.6	31	30.7	29	28.7	3	3.0	0	0.0	4.03	0.89	1
5	تسترجع إدارة المدرسة تجاربها السابقة من ملف الذاكرة لتجنب الانحرافات التنظيمية.	32	31.7	32	31.7	26	25.7	11	10.9	0	0.0	3.84	1.00	2
3	توظف إدارة المدرسة معلوماتها المخزنة عند اتخاذ قراراتها الإدارية.	31	30.7	33	32.7	27	26.7	9	8.9	1	1.0	3.83	1.00	3
1	تمتلك إدارة المدرسة قواعد بيانات لتخزين كافة اللوائح والأنظمة.	38	37.6	20	19.8	31	30.7	10	9.9	2	2.0	3.81	0.91	4
2	تحدث إدارة المدرسة بصفة مستمرة نظام الذاكرة للتخطيط للمستقبل.	34	33.7	31	30.7	17	16.8	18	17.8	1	1.0	3.78	0.93	5
	المتوسط الحسابي العام											**3.86**	**0.90**	-

يتضح من خلال الجدول رقم (٢) أن بعد درجة ممارسة مديري مدارس المرحلة الثانوية بمدينة الرياض للذاكرة التنظيمية يتضمن (٥) عبارات، جاءت جميعها بدرجة استجابة (موافق)، حيث تراوحت المتوسطات الحسابية للعبارات بين

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

(٣.٧٨، ٤.٠٣)، وتشير النتيجة السابقة إلى أن استجابات أفراد البحث حول عبارات المحور جاءت بدرجة استجابة (موافق).

تراوح الانحراف المعياري لعبارات البعد بين (٠.٨٩، ١.٠)، وهي قيم تتمحور حول الواحد الصحيح، وهذا يعكس تجانس استجابات أفراد البحث حول عبارات بعد درجة ممارسة مديري مدارس المرحلة الثانوية بمدينة الرياض للذاكرة التنظيمية.

٣- الجينات التنظيمية:

للتعرف على درجة ممارسة مديري مدارس المرحلة الثانوية بمدينة الرياض للجينات التنظيمية، تم استخدام التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات الحسابية والانحراف المعياري لاستجابات أفراد البحث، كما تم ترتيب العبارات وفقًا للمتوسطات الحسابية لها؛ وذلك على النحو التالي:

جدول رقم (٣) يوضح درجة ممارسة مديري مدارس المرحلة الثانوية بمدينة الرياض للجينات التنظيمية

م	العبارات	درجة الممارسة										المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب
		أوافق بشدة		أوافق		بدرجة متوسطة		لا أوافق		لا أوافق بشدة				
		ك	%	ك	%	ك	%	ك	%	ك	%			
3	تبني إدارة المدرسة قراراتها على معلومات موثوقة.	53	52.5	33	32.7	14	13.9	1	1.0	0	0.0	4.37	0.76	1
2	تمكن إدارة المدرسة الموظفات من المشاركة في اتخاذ القرار.	37	36.6	34	33.7	26	25.7	4	4.0	0	0.0	4.03	0.89	2
1	يساعد الهيكل التنظيمي إدارة المدرسة في اتخاذ القرار المناسب الذي يميزها عن غيرها.	37	36.6	34	33.7	24	23.8	5	5.0	1	1.0	4.00	0.95	3
4	تتبنى إدارة المدرسة ثقافة نظام الحوافز والمكافآت.	37	36.6	28	27.7	28	27.7	6	5.9	2	2.0	3.91	1.03	4
5	توائم إدارة المدرسة بين العمليات الداخلية والخارجية لتجنب التهديدات.	25	24.8	34	33.7	21	20.8	19	18.8	2	2.0	3.60	0.99	5
	المتوسط الحسابي العام											**3.98**	**0.72**	-

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

يتضح من خلال الجدول رقم (٣) أن بعد درجة ممارسة مديري مدارس المرحلة الثانوية بمدينة الرياض للجينات التنظيمية يتضمن (٥) عبارات، جاءت عبارة واحدة بدرجة استجابة (موافق بشدة) وهي العبارة رقم (٣)، في حين جاءت العبارات الأخرى بدرجة استجابة (موافق)، حيث تراوحت المتوسطات الحسابية للعبارات بين (٣.٦٠، ٤.٣٧)، وتشير النتيجة السابقة إلى أن استجابات أفراد البحث حول عبارات المحور تتراوح بين درجة استجابة (موافق إلى موافق بشدة).

تراوح الانحراف المعياري لعبارات البعد بين (٠.٧٦، ١.٠٣)، وهي قيم تتمحور حول الواحد الصحيح، وهذا يعكس تجانس استجابات أفراد البحث حول عبارات بعد درجة ممارسة مديري مدارس المرحلة الثانوية بمدينة الرياض للجينات التنظيمية.

ومن خلال العرض السابق لدرجة ممارسة مديري مدارس المرحلة الثانوية بمدينة الرياض للمناعة التنظيمية، نجدها جاءت على النحو التالي:

جدول رقم (٤) يوضح درجة ممارسة مديري مدارس المرحلة الثانوية بمدينة الرياض للمناعة التنظيمية

م	الأبعاد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب
3	الجينات التنظيمية	3.98	0.72	1
1	التعلم التنظيمي	3.87	0.87	2
2	الذاكرة التنظيمية	3.86	0.90	3
	المتوسط الحسابي العام	**3.90**	**0.76**	-

يتضح من خلال الجدول رقم (٤) أن محور درجة ممارسة مديري مدارس المرحلة الثانوية بمدينة الرياض للمناعة التنظيمية يتضمن (٣) أبعاد، جاءت جميعها بدرجة استجابة (موافق) حيث تراوحت المتوسطات الحسابية للأبعاد بين (٣.٨٦، ٣.٩٨)، وتشير النتيجة السابقة إلى أن استجابات أفراد البحث حول أبعاد لمحور جاءت بدرجة استجابة (موافق).

السؤال الثاني: ما درجة ممارسة مديري مدارس المرحلة الثانوية بمدينة الرياض لأبعاد الميزة التنافسية (الجودة، المرونة، الإبداع) من وجهة نظر أفراد البحث؟

تناول البحث الحالي الميزة التنافسية من خلال ثلاثة أبعاد فرعية وهي: الجودة، المرونة، الإبداع، والجداول التالية تتناول بنوع من التفصيل تلك الأبعاد، وذلك على النحو التالي:

١- الجودة:

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

جدول رقم (٥) يوضح درجة ممارسة مديري مدارس المرحلة الثانوية بمدينة الرياض للميزة التنافسية فيما يتعلق بالجودة

م	العبارات	درجة الممارسة										المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب
		أوافق بشدة		أوافق		بدرجة متوسطة		لا أوافق		لا أوافق بشدة				
		ك	%	ك	%	ك	%	ك	%	ك	%			
1	تتبنى إدارة المدرسة ثقافة الجودة من خلال أهدافها.	43	42.6	41	40.6	16	15.8	1	1.0	0	0.0	4.25	0.75	1
5	تستخدم إدارة المدرسة التقنيات الحديثة لتجويد عملية الأداء.	37	36.6	43	42.6	19	18.8	1	1.0	1	1.0	4.13	0.82	2
3	تطبق إدارة المدرسة أنظمة الجودة في كل عملياتها.	27	26.7	48	47.5	20	19.8	5	5.0	1	1.0	3.94	0.87	3
2	تقدم إدارة المدرسة خدمات ذات جودة عالية تكسبها ميزة تنافسية.	34	33.7	30	29.7	26	25.7	11	10.9	0	0.0	3.86	1.01	4
4	تضع إدارة المدرسة خطة استراتيجية لضمان تفعيل الجودة.	27	26.7	28	27.7	25	24.8	15	14.9	6	5.9	3.54	1.02	5
	المتوسط الحسابي العام											**3.94**	**0.76**	-

يتضح من خلال الجدول رقم (٥) أن بعد درجة ممارسة مديري مدارس المرحلة الثانوية بمدينة الرياض للميزة التنافسية فيما يتعلق بالجودة يتضمن (٥) عبارات، جاءت عبارة واحدة بدرجة استجابة (موافق بشدة) وهي العبارة رقم (١)، في حين جاءت العبارات الأخرى بدرجة استجابة (موافق)، حيث تراوحت المتوسطات الحسابية للعبارات بين (٣.٥٤، ٤.٢٥)، وتشير النتيجة السابقة إلى أن استجابات أفراد البحث حول عبارات المحور تتراوح بين درجة استجابة (موافق إلى موافق بشدة).

تراوح الانحراف المعياري لعبارات البعد بين (٠.٧٥، ١.٠٢)، وهي قيم تتمحور حول الواحد الصحيح، وهذا يعكس تجانس استجابات أفراد البحث حول عبارات بعد درجة ممارسة مديري مدارس المرحلة الثانوية بمدينة الرياض للميزة التنافسية فيما يتعلق بالجودة.

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

٢- المرونة:

جدول رقم (٦) يوضح درجة ممارسة مديري مدارس المرحلة الثانوية بمدينة الرياض للميزة التنافسية فيما يتعلق بالمرونة

م	العبارات	درجة الممارسة										المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب
		أوافق بشدة		أوافق		بدرجة متوسطة		لا أوافق		لا أوافق بشدة				
		ك	%	ك	%	ك	%	ك	%	ك	%			
2	تسعى إدارة المدرسة إلى تطوير قدراتها وفقًا لحاجات المستفيدين.	37	36.6	30	29.7	24	23.8	8	7.9	2	2.0	3.91	1.05	1
3	تهتم إدارة المدرسة بالتغذية الراجعة لتحقيق رضا المستفيدين.	33	32.7	28	27.7	35	34.7	5	5.0	0	0.0	3.88	0.93	2
1	توفر إدارة المدرسة خدمات تتميز بسرعة الاستجابة لخدمة المستفيدين.	29	28.7	35	34.7	27	26.7	9	8.9	1	1.0	3.81	0.99	3
5	تقوم إدارة المدرسة بعملية التحسين المستمر في خدماتها لتحقق احتياجات المستفيدين.	34	33.7	28	27.7	25	24.8	12	11.9	2	2.0	3.79	1.01	4
4	تستجيب إدارة المدرسة للمتغيرات الخارجية في أساليبها الإدارية.	24	23.8	35	34.7	27	26.7	11	10.9	4	4.0	3.63	1.08	5
-	المتوسط الحسابي العام											**3.81**	**0.90**	-

يتضح من خلال الجدول رقم (٦) أن بعد درجة ممارسة مديري مدارس المرحلة الثانوية بمدينة الرياض للميزة التنافسية فيما يتعلق بالمرونة يتضمن (٥) عبارات، جاءت جميعها بدرجة استجابة (موافق)، حيث تراوحت المتوسطات الحسابية للعبارات بين (٣.٦٣، ٣.٩١)، وتشير النتيجة السابقة إلى أن استجابات أفراد البحث حول عبارات المحور جاءت بدرجة استجابة (موافق).

٣- الإبداع:

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

جدول رقم (٧) يوضح درجة ممارسة مديري مدارس المرحلة الثانوية بمدينة الرياض للميزة التنافسية فيما يتعلق بالإبداع

م	العبارات	درجة الممارسة										المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب
		أوافق بشدة		أوافق		بدرجة متوسطة		لا أوافق		لا أوافق بشدة				
		ك	%	ك	%	ك	%	ك	%	ك	%			
2	تقدم إدارة المدرسة التقنيات الحديثة بشكل إبداعي يزيد من تميزها.	39	38.6	40	39.6	19	18.8	3	3.0	0	0.0	4.14	0.82	1
1	تعمل إدارة المدرسة على تطوير الأفكار الإبداعية لدعم جودة الخدمات.	36	35.6	35	34.7	27	26.7	3	3.0	0	0.0	4.03	0.87	2
3	توفر إدارة المدرسة أنظمة متعددة تحفز الإبداع لدى موظفاتها.	25	24.8	40	39.6	31	30.7	5	5.0	0	0.0	3.84	0.86	3
5	تهتم إدارة المدرسة بتوظيف إبداعات موظفاتها لتطوير الأداء.	28	27.7	31	30.7	31	30.7	10	9.9	1	1.0	3.74	1.01	4
4	تمتلك إدارة المدرسة أساليب إبداعية في مواجهة الانحرافات التنظيمية.	23	22.8	28	27.7	36	35.6	12	11.9	2	2.0	3.57	1.03	5
-	المتوسط الحسابي العام											**3.87**	**0.80**	-

يتضح من خلال الجدول رقم (٧) أن بعد درجة ممارسة مديري مدارس المرحلة الثانوية بمدينة الرياض للميزة التنافسية فيما يتعلق بالإبداع يتضمن (٥) عبارات، جاءت جميعها بدرجة استجابة (موافق)، حيث تراوحت المتوسطات الحسابية للعبارات بين (٣.٥٧، ٤.١٤)، وتشير النتيجة السابقة إلى أن استجابات أفراد البحث حول عبارات المحور جاءت بدرجة استجابة (موافق).

السؤال الثالث: هل توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠,٠١) بين متوسطي درجات المناعة التنظيمية والميزة التنافسية لدى مديري مدارس المرحلة الثانوية بمدينة الرياض من وجهة نظر أفراد البحث؟

للتعرف على طبيعة العلاقة بين متوسطي درجات المناعة التنظيمية والميزة التنافسية لدى مديري مدارس المرحلة الثانوية بمدينة الرياض من وجهة نظر أفراد البحث؛ تم استخدام معامل ارتباط بيرسون (Pearson Correlation)، وذلك على النحو التالي:

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

جدول رقم (٨) يوضح طبيعة العلاقة بين بين متوسطي درجات المناعة التنظيمية والميزة التنافسية لدى مديري مدارس المرحلة الثانوية بمدينة الرياض من وجهة نظر أفراد البحث

م	المناعة التنظيمية	الميزة التنافسية			
		الجودة	المرونة	الإبداع	الدرجة الكلية للميزة التنافسية
1	التعلم التنظيمي	0.728**	0.815**	0.716**	0.823**
2	الذاكرة التنظيمية	0.800**	0.786**	0.767**	0.854**
3	الجينات التنظيمية	0.757**	0.723**	0.802**	0.827**
	الدرجة الكلية	0.827**	0.844**	0.824**	0.907**

** دال عند مستوى (٠.٠١)

يتضح من خلال الجدول رقم (١٧) ما يلي:

أن هناك علاقة طردية ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠.٠١) بين التعلم التنظيمي والدرجة الكلية للميزة التنافسية وأبعادها الفرعية المتمثلة في: (الجودة، المرونة، الإبداع) لدى مديري مدارس المرحلة الثانوية بمدينة الرياض، حيث بلغت قيمة معامل ارتباط بيرسون للأبعاد على التوالي (٠.٧٢٨، ٠.٨١٥، ٠.٧١٦)، وللدرجة الكلية (٠.٨٢٣)، وتُشير النتيجة السابقة إلى أن ممارسة القيادة المدرسية للتعلم التنظيمي، وذلك من خلال تعزيز العمل الجماعي بين الموظفات واستفادة الإدارة المدرسية من خبراتها السابقة في التعامل مع المواقف الجديدة التي تمر بها؛ كل هذا من شأنه أن يُسهم في زيادة ممارسة مديري المدارس للميزة التنافسية والتي تعزز من قدرة المدرسة على مواكبة التطور التكنولوجي والمعرفي وتقديم خدمات تعليمية تتلاءم مع احتياجات المستفيدين.

السؤال الرابع: ما المقترحات التي تساعد مديري مدارس المرحلة الثانوية على تطبيق المناعة التنظيمية لتحقيق الميزة التنافسية من وجهة نظر أفراد البحث؟

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

جدول رقم (٩) يوضح المقترحات التي تساعد مديري مدارس المرحلة الثانوية على تطبيق المناعة التنظيمية لتحقيق الميزة التنافسية

م	المقترحات	التكرارات	النسبة المئوية
1	التحفيز المادي والمعنوي لمديري المدارس ممن يتمتعن بمستويات أداء عالية.	25	24.8
2	منح مديري المدارس الصلاحيات الكافية التي تعزز من قدرتهن على أداء مهامهن الوظيفية.	18	17.8
3	تبادل الخبرات بين المديري للاستفادة من هذه الاساليب التنظيمية.	9	8.9
4	نشر ثقافة المناعة التنظيمية من خلال تثقيف مشرفات القيادة المدرسية بها لتوعية المديري.	8	7.9
5	تعزيز العمل الجماعي داخل المؤسسات التعليمية بما يعمل على تحقيق الأهداف.	8	7.9
6	وضع دليل يساعد على تطبيق المناعة التنظيمية لتحقيق الميزة التنافسية.	7	6.9
7	الدورات التدريبية وورش العمل لمديري المدارس حول المناعة التنظيمية والميزة التنافسية لتطوير مهاراتهن وقدراتهن الوظيفية.	6	5.9
8	تطوير بيئة المدرسة من قبل الجهات المختصة بما يُسهم في توفير بيئة عمل تعزز من قدرة الإدارة المدرسة على تحقيق أهدافها.	6	5.9
9	تعميم التجارب العالمية في تطبيق المناعة التنظيمية لاستفادة مديري المدارس منها في تحقيق الميزة التنافسية.	6	5.9
10	تفعيل برنامج الزيارات الخارجية للدول المطبقة للمناعة التنظيمية.	4	4.0
11	عمل مسح وتحليل للبيئة الخارجية بشكل مستمر.	4	4.0

يتضح من خلال الجدول رقم (٩) أن العبارة رقم (١) والتي تنص على: (التحفيز المادي والمعنوي لمديري المدارس ممن يتمتعن بمستويات أداء عالية) تأتي بالمرتبة الأولى بين تلك المقترحات بتكرار (٢٥) مدير وبنسبة (٢٤.٨%)، يليها العبارة رقم (٢) والتي تنص على: (منح مديري المدارس الصلاحيات الكافية التي تعزز من قدرتهن على أداء مهامهن الوظيفية) بتكرار (١٨) مديره وبنسبة (١٧.٨%)، وبالمرتبة الثالثة تأتي العبارة رقم (٣) والتي تنص على: (تبادل الخبرات بين المديري للاستفادة من هذه الأساليب التنظيمية) بتكرار (٩) مديري وبنسبة (٨.٩%)، يليها العبارة رقم (٤) والتي تنص على: (نشر ثقافة المناعة التنظيمية من خلال تثقيف مشرفات القيادة المدرسية بها لتوعية المديري) .

ملخص نتائج البحث والتوصيات

أولًا: نتائج البحث

توصل البحث إلى العديد من النتائج أهمها ما يلي:

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

١. أن درجة ممارسة مديري مدارس المرحلة الثانوية بمدينة الرياض للمناعة التنظيمية جاء بدرجة عالية؛ حيث تأتي الجينات التنظيمية بالمرتبة الأولى، يليها التعلم التنظيمي، ثم تأتي الذاكرة التنظيمية كأقل أبعاد المناعة التنظيمية لدى مديري مدارس المرحلة الثانوية بمدينة الرياض.
٢. أن درجة ممارسة مديري مدارس المرحلة الثانوية بمدينة الرياض للتعلم التنظيمي جاء بدرجة عالية، وذلك يتمثل في موافقة أفراد البحث على كل من: (استفادة إدارة المدرسة من خبراتها السابقة، وكذلك أن إدارة المدرسة تشجع عملية التعلم الجماعي بين الموظفات، إضافة إلى أن إدارة المدرسة تسهل مشاركة المعرفة المكتسبة لخبرات الموظفات السابقة).
٣. أن درجة ممارسة مديري مدارس المرحلة الثانوية بمدينة الرياض للذاكرة التنظيمية جاء بدرجة عالية، وذلك يتمثل في موافقة أفراد البحث على كل من: (أن إدارة المدرسة تحتفظ بإنجازاتها المتميزة في ملفات تقنية منظمة، وكذلك أن إدارة المدرسة تسترجع تجاربها السابقة من ملف الذاكرة لتجنب الانحرافات التنظيمية، إضافة إلى أن إدارة المدرسة توظف معلوماتها المخزنة عند اتخاذ قراراتها الإدارية).
٤. أن درجة ممارسة مديري مدارس المرحلة الثانوية بمدينة الرياض للجينات التنظيمية جاء بدرجة عالية، وذلك يتمثل في موافقة أفراد البحث على كل من: (أن إدارة المدرسة تبني قراراتها على معلومات موثوقة، كذلك أن إدارة المدرسة تمكن الموظفات من المشاركة في اتخاذ القرار، إضافة إلى أن الهيكل التنظيمي يساعد إدارة المدرسة في اتخاذ القرار المناسب الذي يميزها عن غيرها).
٥. أن درجة ممارسة مديري مدارس المرحلة الثانوية بمدينة الرياض للميزة التنافسية جاء بدرجة عالية، حيث تأتي الجودة بالمرتبة الأولى، يليها الإبداع، ثم تأتي المرونة كأقل أبعاد الميزة التنافسية لدى مديري مدارس المرحلة الثانوية بمدينة الرياض.
٦. أن درجة ممارسة مديري مدارس المرحلة الثانوية بمدينة الرياض للميزة التنافسية فيما يتعلق بالجودة جاء بدرجة عالية، وذلك يتمثل في موافقة أفراد البحث على كل من: (أن إدارة المدرسة تتبنى ثقافة الجودة من خلال أهدافها، وكذلك أن إدارة المدرسة تستخدم التقنيات الحديثة لتجويد عملية الأداء، إضافة إلى أن إدارة المدرسة تطبق أنظمة الجودة في كل عملياتها).
٧. أن درجة ممارسة مديري مدارس المرحلة الثانوية بمدينة الرياض للميزة التنافسية فيما يتعلق بالمرونة جاء بدرجة عالية، وذلك يتمثل في موافقة أفراد

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

البحث على كل من: (أن إدارة المدرسة تسعى إلى تطوير قدراتها وفقًا لحاجات المستفيدين، وكذلك اهتمام إدارة المدرسة بالتغذية الراجعة لتحقيق رضا المستفيدين، إضافة إلى أن إدارة المدرسة توفر خدمات تتميز بسرعة الاستجابة لخدمة المستفيدين).

ثانيًا: توصيات البحث

١. توظيف مبدأ التحسين المستمر من خلال عمل دورات تدريبية وورش عمل لمديري مدارس المرحلة الثانوية بمدينة الرياض حول المناعة التنظيمية والميزة التنافسية بما يعزز من مهاراتهن وقدراتهن الإدارية.

٢. توعية مديري المدارس حول أهمية الذاكرة التنظيمية ودورها في تعزيز قدرة المؤسسة التعليمية على تحقيق أهدافها، حيث جاءت كأقل أبعاد المناعة التنظيمية من حيث الممارسة.

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

قائمة المراجع

أولاً/ المراجع العربية:

أبو برهم، محمد. (٢٠٢٢). المناعة التنظيمية ودورها في تحقيق الريادة الاستراتيجية في المدارس الثانوية بالمحافظات الجنوبية لفلسطين] .رسالة ماجستير، جامعة غزة]. مجلة العلوم التربوية والنفسية.(7)*6* ،.28-1

أبو زعيتر، سناء. (٢٠٢٠). دور نظام المناعة التنظيمية في التوازن الاستراتيجي: دراسة تطبيقية في المستشفيات الأردنية الخاصة [رسالة ماجستير غير منشورة]. جامعة البلقاء التطبيقية.

إسماعيل، عمار. (٢٠٢٠). دور الذكاء الاستراتيجي كمتغير وسيط في العلاقة بين المناعة التنظيمية والتميز المؤسسي: دراسة تطبيقية على أعضاء هيئة التدريس بجامعة مدينة السادات] .رسالة ماجستير، جامعة المنوفية]. المجلة العلمية للبحوث التجارية.(1)*7* ،.221-151

الأسمر، منى. (٢٠٢١، يناير١٩-٢٠). الحوكمة الاكاديمية ودورها في تحقيق الميزة التنافسية للجامعات السعودية] .عرض ورقة[. مؤتمر الكويت الدولي العلمي الثاني عن القيادة والإدارة والتخطيط في التربية.

أكبر، عبير .(2017) .ممارسات القيادات الإدارية لتحقيق الميزة التنافسية بمدارس التعليم الثانوي في محافظة جدة بالمملكة العربية السعودية] .رسالة ماجستير، جامعة عين شمس]. مجلة البحث العلمي في التربية. ١٨. ٣٧٣-٤١٤.

أمين، مصطفى. (٢٠١٧). بطاقة الأداء المتوازن لتحقيق ميزة تنفسية للجامعات المصرية] .رسالة ماجستير، جامعة دمنهور]. مستقبل التربية العربية. (106)*24*،.116- 11

البارقي، مصلحة .(2021) .تطوير أداء إدارات التعليم بالمملكة العربية السعودية لتحقيق الميزة التنافسية: نموذج مقترح] .رسالة ماجستير، كلية الإمارات[. مجلة الفنون والأدب وعلوم الإنسانيات والاجتماع. (66)*1*،.246- 217

بخوش، مديحة. (٢٠١٣). دور استراتيجية التعويضات في تحقيق الميزة التنافسية - دراسة ميدانية في المصارف التجارية الجزائرية.]رسالة ماجستير، جامعة العربي .[مجلة الباحث. (١٢). ١٤٩- ١٥٨.

بديسي، فهيمة .(2018) .تنمية الإبداع ودوره في الرفع من أداء المنظمات، المجلة الدولية للآداب والعلوم الإنسانية والاجتماعية] .رسالة ماجستير، الأكاديمية العربية للعلوم الإنسانية والتطبيقية]. المجلة الدولية للآداب والعلوم. (14)*1*، 149 -189.

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

السمان، ثائر؛ والدباغ، زهراء. (٢٠٢٠). إدارة الرشيق الأخضر مدخل لتعزيز نظام المناعة التنظيمية دراسة استطلاعية لآراء عينة من العاملين في الشركة العامة للسمنت العراقية.] رسالة ماجستير، جامعة النجف[. مجلة تنمية الرافدين . 64 -86.،*39*(125)

السوسي. يوسف. (٢٠١٥). درجة ممارسة الكليات التقنية في محافظات غزة لإدارة التميز وعلاقتها بالميزة التنافسية .[رسالة ماجستير، الجامعة الإسلامية]. مجلة غزة. ١- ١٢١

شبات، جلال؛ والمصري، نضال. (٢٠٢٠). دور أبعاد الريادة الاستراتيجية في تعزيز الذاكرة التنظيمية-دراسة ميدانية على شركة أوريدو فلسطين للاتصالات الخلوية. [رسالة ماجستير، الجامعة الإسلامية بغزة]. مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات الاقتصادية والإدارية.(2) *28*، 23-50.

الشدي، ندى. (٢٠٢٠). جودة الخدمات التعليمية وعلاقتها بتحقيق الميزة التنافسية لكلية التربية بالمزاحمية. [رسالة ماجستير، كلية التربية بالمزاحمية]. مجلة شؤون اجتماعية. (147) *37*، .142- 103

الشربيني، أحمد. (٢٠١٧). تصور مقترح لرفع مستوى الميزة التنافسية في البحث العلمي لمؤسسات التعليم العالي في مملكة البحرين من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس فيها .[رسالة ماجستير، جامعة العلوم والتكنولوجيا]. المجلة العربية لضمان جودة التعليم الجامعي. 159-133 .(29) *10* .

شعبان، منى. (٢٠١٧). نموذج مقترح لتحقيق الميزة التنافسية للمدرسة الابتدائية في مصر على ضوء مدخل القيادة الأخلاقية .[رسالة ماجستير، الجمعية المصرية للتربية المقارنة والإدارة التعليمية]. مجلة الإدارة التربوية(3)*5* .،.199- 133

شلبي، أماني .(2018) .متطلبات تحقيق الميزة التنافسية لجامعة المنصورة في ضوء بعض الخبرات العالمية [أطروحة دكتوراه غير منشورة]. جامعة المنصورة.

شيرواني، عبد الرحمن. (٢٠٢١). سلوكيات القيادة البارعة ودورها في تعزيز المناعة التنظيمية: دراسة تحليلية لآراء عينة من الأطباء في عدد من المستشفيات الخاصة في مدينة أربيل. [رسالة ماجستير، جامعة صلاح الدين]. مجلة كلية الإدارة والاقتصاد(4)*6* .،.634- 606

العيد، زبيدة. (٢٠١٨). متطلبات تحقيق الميزة التنافسية في المدارس الأهلية بمدينة الرياض .[رسالة ماجستير، جامعة طنطا]. مجلة كلية التربية(2)*70* .،- 527 573.

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

العيداني، إلياس؛ ومداح، مراد .(2019) .دور إدارة الجودة الشاملة في تحقيق الميزة التنافسية المؤسسية. [رسالة ماجستير، جامعة عاشور]. مجلة إدارة الأعمال والدراسات الاقتصادية. (1)*5*،.182- 161

فيروز، خضير. (٢٠١٧). تأثير الاستغراق الوظيفي في تعزيز نظم المناعة التنظيمية دراسة تطبيقية في معمل سمنت النجف الأشرف. [رسالة ماجستير، جامعة النجف]. مجلة كلية الإدارة والاقتصاد للدراسات الاقتصادية.(4)*9* ،- 414 445.

القرني، علي. (٢٠١٦). تطوير المناخ التنظيمي في مدارس التعليم الثانوي على ضوء متطلبات تحقيق الميزة التنافسية في المملكة العربية السعودية [أطروحة دكتوراه غير منشورة] جامعة الملك سعود.

القطب، محي. (٢٠١٢). الخيار الاستراتيجي وأثره في تحقيق الميزة التنافسية. ط١. دار الحامد للنشر والتوزيع.

متولي، شريف؛ والبنوي، سعيد؛ ومحمد، مها. (٢٠٢٠). قياس أثر نظم المناعة التنظيمية على العلاقة بين إدراك الشائعات التنظيمية والأداء التكيفي: دراسة ميدانية على العاملين بشركات الأدوية بمدينة العاشر من رمضان. [رسالة ماجستير، جامعة الإسكندرية]. مجلة جامعة الإسكندرية للعلوم الإدارية. (1)*57*،.375- 329

النشمي، مراد. (٢٠١٧). الإبداع الإداري وعلاقته بتحقيق الميزة التنافسية في الجامعات الخاصة في اليمن .[رسالة ماجستير، جامعة العلوم والتكنولوجيا]. المجلة العربية لضمان جودة التعليم الجامعي..(29) *10*

النقيرة، أحمد. (٢٠٢١). الدور الوسيط للابتكار التنظيمي في العلاقة بين المناعة التنظيمية والأداء التنظيمي: دراسة تطبيقية على الشركات الصناعية بمدينة السادات. [رسالة ماجستير، جامعة مدينة السادات]. المجلة العلمية للدراسات والبحوث المالية والتجارية. (2)*2*،.275- 229

الهادي، محمد .(2018) .الجامعات العربية واكتساب الميزة التنافسية في مجتمع المعرفة الحديثة [جلسة مؤتمر]. المؤتمر الدولي العاشر للمركز العربي للتعليم والتنمية، القدرة التنافسية للجامعات العربية في مجتمع المعرفة، جامعة عين شمس، القاهرة، مصر.

ثانياً/ المراجع الأجنبية:

Bhattarai, Raj Kumar (2015). Empathic Actors Strengthen Organisational Immunity to Industrial Crisis: Industrial

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

Actors' Perception in Nepal, Outlines. *Critical Practice Studies*, 17 (1), 109 – 128.

Fenfen, Nanping & Kevin. (2017). Innovation Capability and Innovation Talents Evidence from China Based on a Quantile Regression Approach. (9), 1218. P 1-15.

Gilley, Ann; Godek, Marisha and Gilley, Jerry (2009). The University Immune System: Overcoming Resistance to Change. Phillip E. Burian. USA. *Contemporary Issues In Education Research*, 2(3), P.1-6

ISSN: 2537-0464 **eISSN: 2537-0472**

أثر استخدام نموذج نيدهام في تدريس الفيزياء على تنمية مهارات التفكير المستقبلي لدى طالبات المرحلة الثانوية بالمملكة العربية السعودية

The Impact of using the Needham Model in Teaching Physics on the Development of Future Thinking Skills among Female Secondary School Students in the Kingdom of Saudi Arabia

إعداد

فاطمة عوده الحارثي

Fatima Odeh Hamid Al-Harthi

أ.د/ نسرين حسن سبحي

Prof. Nisreen Hassan Subhi

كلية التربية، جامعة جدة، جدة، المملكة العربية السعودية

Doi: 10.21608/jasep.2024.372771

استلام البحث : ٢ / ٥ /٢٠٢٤

قبول النشـــر: ٣٠ / ٥ / ٢٠٢٤

الحارثي، فاطمة عوده وسبحي، نسرين حسن (٢٠٢٤). أثر استخدام نموذج نيدهام في تدريس الفيزياء على تنمية مهارات التفكير المستقبلي لدى طالبات المرحلة الثانوية بالمملكة العربية السعودية. ***المجلة العربية للعلوم التربوية والنفسية***، المؤسسة العربية للتربية والعلوم والآداب، مصر،٨(٤٠) ، ٤٠٧ – ٤٣٠.

http://jasep.journals.ekb.eg

أثر استخدام نموذج نيدهام في تدريس الفيزياء على تنمية مهارات التفكير المستقبلي لدى طالبات المرحلة الثانوية بالمملكة العربية السعودية

المستخلص:

هدفت الدراسة إلى الكشف عن أثر استخدام نموذج نيدهام في تدريس الفيزياء على تنمية مهارات التفكير المستقبلي لدى طالبات المرحلة الثانوية بالمملكة العربية السعودية، واستخدمت الباحثة المنهج التجريبي ذا التصميم شبه التجريبي لمجموعتين مستقلتين، وقامت بإعداد اختبار لمهارات التفكير المستقبلي تم تطبيقه قبلياً وبعدياً، على عينة تكونت من (٦٢) طالبة من طالبات الصف الأول الثانوي بمدينة مكة المكرمة، تم تقسيمهن إلى (٣١) طالبة في المجموعة التجريبية درسن باستخدام نموذج نيدهام، و(٣١) طالبة في المجموعة الضابطة درسن باستخدام الطريقة التقليدية، وقد أسفرت نتائج الدراسة عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\propto \leq$ ٠,٠٥) بين متوسطي درجات طالبات المجموعتين التجريبية والضابطة في اختبار مهارات التفكير المستقبلي في التطبيق البعدي لصالح المجموعة التجريبية، وفي ضوء النتائج أوصت الدراسة بعددٍ من التوصيات من أبرزها توظيف نموذج نيدهام في تدريس الفيزياء في المرحلة الثانوية لتنمية مهارات التفكير المستقبلي.

الكلمات المفتاحية: نموذج نيدهام، التفكير المستقبلي، الفيزياء.

Abstract:

The study aimed to examine the impact of using the Needham Model in teaching physics on the development of future thinking skills among female secondary school students in the Kingdom of Saudi Arabia. The researcher used an experimental approach with a quasi-experimental design involving two independent groups. To achieve the study's objectives, the study tool were applied to a sample of (62) first-secondary grade female students in Makkah, Saudi Arabia. The students were divided into two groups: (31) students in the experimental group were taught using the Needham Model and (31) students in the control group were taught using the traditional method. The study results revealed statistically significant differences at a significance level ($\propto \leq 0.05$) between the mean scores of the female students in the experimental and control groups in the future thinking skills test in

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

the post-application, in favor of the experimental group. In light of the results, the study recommended several recommendations, with one of the most prominent being the utilization of the Needleman model in teaching physics at the secondary level to enhance future thinking skills.

***Keywords*:** Needham model, future thinking, Physics.

المقدمة

يشهد العصر الحالي العديد من التغيرات والتطورات العلمية والمعرفية والتكنولوجية المتسارعة في شتى مجالات الحياة، مما يتطلب الاهتمام بالبنى المعرفية والعقلية للفرد لإعداد جيل يستطيع مواجهة التحديات وحل المشكلات المستقبلية بكفاءة عالية من أجل الإسهام في تقدم المجتمع والوصول لمستقبلٍ مزدهر.

ولقد طالت عملية التغيير جميع المجالات الحياتية في المجتمع، ولا يعد المجال التربوي ببعيد عن هذه التطورات. الأمر الذي دفع التربويين إلى إعادة النظر في العملية التربوية، والعمل على إيجاد الحلول لتحسينها وتطويرها لمواجهة هذه التحديات، فانتقل اهتمام القائمين على العملية التعليمية من إكساب الحقائق والمعارف للمتعلمين إلى تنمية جميع جوانب شخصياتهم، والكشف عن قدراتهم ومهاراتهم ومستوى تفكيرهم (أماني أبو كلوب، والأسطل والناقة، ٢٠٢١).

ويمثل التفكير المستقبلي future thinking أحد أنماط التفكير الذي يعتبر ضرورة تفرضها متطلبات العصر الحالي، حيث يتطلب معالجة المعلومات التي سبق تعلمها من أجل استشراف آفاق المستقبل (وفاء المطيري، ٢٠١٨). وقد ذكر ديكسون (Dixon, 2007) بأن التفكير المستقبلي يقوم على فهم تطور الأحداث وإدراكها من امتداد زمني مستقبلي لمعرفة اتجاه وطبيعة التغير، اعتمادًا على استخدام معلومات متنوعة عن الحاضر، وتحليلها والاستفادة منها لرسم الصورة المستقبلية المرجوة. كما أوضح عبد القادر (٢٠١٨) أن التفكير المستقبلي يسهم في إنتاج متعلمين يتميزون بعقل مفكر ومبدع، قادر على استيعاب العالم الجديد، ويمتلكون مهارة التعامل مع مصادر المعلومات، وعقليات قادرة على التوقع، ورسم صورة المستقبل، وصياغة السيناريوهات، والقدرة على اختيار الأفضل مع الحرص على إمكانية تنفيذها، كما أن التفكير المستقبلي يجعل من المتعلمين أشخاص قادرين على استثمار الوقت وتوجيه المستقبل في الاتجاه المرغوب فيه.

وانطلاقاً من أهمية تعليم مهارات التفكير المستقبلي فقد أكدت نتائج العديد من الدراسات على أهمية تدريب المتعلمين على مهارات التفكير المستقبلي، وضرورة

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

تضمينها في المناهج الدراسية المختلفة كدراسة المطيري (٢٠١٨)، ودراسة يحيى محمد (٢٠١٩)، ودراسة ملاك المقاطي (٢٠١٩)، ودراسة الهذلي (٢٠٢٢).

وعليه فقد ظهرت نماذج متعددة قائمة على أسس ومبادئ النظرية البنائية، تسعى لتنمية مهارات التفكير، ومنها نموذج نيدهام Needham's Model، حيث تمَّ تقديمه من قِبَل ريتشارد نيدهام عام ١٩٨٧ وذلك من خلال عمله في مشروع تعليمي بعنوان: (تعلُّم العلوم لدى الأطفال) بالمملكة المتحدة، والذي هدف من خلاله إلى تعزيز فهم الأطفال لمفهوم العلم، وتشجيعهم على الاندماج في الفصول الدراسية بنشاط وحيويَّة (البعلي، ٢٠١٤).

ويهدف نموذج نيدهام إلى توفير فرص مناسبة تُسهِم في تحقيق التعاون الفعَّال بين المتعلمين، والوصول للمعارف العلمية الجديدة، فالمتعلم يشارك غيره من المتعلمين داخل المجموعة خبراته السابقة، ويناقشها معهم، وتتمثل أهمية هذا النموذج في تحقيق العديد من أهداف تدريس العلوم، من خلال استثارة تفكير الطلاب وتنظيم أفكارهم وربطها بالأفكار السابقة لديهم، مما قد يسهم في تنمية مهارات التفكير المستقبلي (سماح الأشقر، ٢٠١٨؛ آل فرحان، ٢٠٢٠).

وذكرت هالة العمودي (٢٠١٩) أن استخدام نموذج نيدهام في تدريس العلوم يسهم في تنمية تحصيل الطلاب واكتسابهم العديد من المهارات والاتجاهات. ومن الدراسات التي أكدت على أهمية هذا النموذج دراسة الأشقر (٢٠١٨)، ورباب بدر (٢٠١٨)، وجليهم (٢٠١٨)، ولطيفة الشمري (٢٠١٨)، وشحات (٢٠١٩)، وآل فرحان (٢٠٢٠)، وصالحة المعشي (٢٠٢١)، والعتيبي (٢٠٢٢).

بناءً على ما سبق تتضح أهمية تسليط الضوء على موضوع التفكير المستقبلي كأحد التوجهات الحديثة في التربية العلمية، والسعي لتنمية مهاراته لدى المتعلمين، وذلك من خلال تبني نماذج وأساليب تدريس حديثة في تدريس العلوم عامة، والفيزياء على وجه الخصوص. الأمر الذي أدى إلى إجراء الدراسة الحالية للكشف عن أثر استخدام نموذج نيدهام في تدريس الفيزياء على تنمية مهارات التفكير المستقبلي لدى طالبات المرحلة الثانوية بالمملكة العربية السعودية.

مشكلة الدراسة:

على الرغم من أن الفيزياء من العلوم التطبيقية التي أسهمت في التقدم العلمي والتكنولوجي، كما أن لها دوراً فعَّالاً في تنمية قدرة المتعلمين على التفكير، وحل المشكلات، إلا أن واقع تدريس الفيزياء ليس بالمستوى المأمول، وهذا ما أكدته نتائج الدراسات السابقة، كدراسة بيان الحربي (٢٠١٨)، هناء الزهراني (٢٠٢١)، ونورة الغامدي (٢٠٢١)، واتفق مع ما أوردته (سراب الأسدي، ٢٠١٧) من أن معلمي

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

الفيزياء لا يزالون يستخدمون الطرق التقليدية التي تعتمد على الشرح والتلقين، والتركيز على المعرفة الفيزيائية كما وردت في الكتاب، مع إهمال تنمية مهارات التفكير، مما انعكس على تحصيل المتعلمين لمادة الفيزياء، والعزوف عنها؛ باعتبارها مادة صعبة

وتأكيدًا على ما سبق فقد أجرت الباحثة دراسة استطلاعية، تمثَّلت في تطبيق استبانة (استهدفت عينة من معلمات الفيزياء بلغ عددهن (٢٥) معلمة، وأشارت النتائج إلى أن ٦٤% من المعلمات يرغبن في الالتحاق بدورات تدريبية؛ لمعرفة أساليب توظيف نموذج نيدهام في تدريس الفيزياء، كما أشارت ٨٠% من المعلمات إلى حاجتهنَّ للتعرف أكثر على كيفية تطبيق مهارات التفكير المستقبلي في تدريس الفيزياء، ومن خلال ما سبق، ترى الباحثة أن هناك حاجة لتسليط الضوء على نموذج نيدهام، ونظرًا لقلة الدراسات التي تناولت تنمية مهارات التفكير المستقبلي في تدريس الفيزياء -على حد اطلاع الباحثة-، تسعى الدراسة الحالية للكشف عن أثر استخدام نموذج نيدهام في تدريس الفيزياء على التحصيل الدراسي وتنمية مهارات التفكير المستقبلي لدى طالبات المرحلة الثانوية.

وعليه تتحدد مشكلة الدراسة الحالية في السؤال الرئيس الآتي: **ما أثر استخدام نموذج نيدهام في تدريس الفيزياء على تنمية مهارات التفكير المستقبلي لدى طالبات المرحلة الثانوية بالمملكة العربية السعودية؟**

هدف الدراسة: الكشف عن أثر استخدام نموذج نيدهام في تدريس مقرر فيزياء (١) على تنمية مهارات (التوقع، التصور، إدراك العلاقات) من مهارات التفكير المستقبلي لدى طالبات الصف الأول الثانوي بالمملكة العربية السعودية.

فرضية الدراسة: توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (□≤٠,٠٥)بين متوسطي درجات طالبات المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي لاختبار مهارات التفكير المستقبلي لصالح المجموعة التجريبية.

أهمية الدراسة: قد تفيد هذه الدراسة في إثراء المكتبة العربية بإضافة دراسة تتناول أحد الموضوعات الحديثة في مجال التفكير وتدريس الفيزياء، وهو موضوع التفكير المستقبلي، كما قد تساعد في توجيه أنظار القائمين على تخطيط وتصميم المناهج إلى أهمية تضمين مهارات التفكير المستقبلي في بناء المناهج وتطويرها، ومواكبة الاتجاهات الحديثة من خلال استخدام نماذج تدريسية تكون الطالبة فيها محوراً للعملية التعليمية، وقد يستفيد الباحثين من أداة الدراسة الحالية في إعداد بحوث ودراسات مستقبلية في مجال نموذج نيدهام، والتفكير المستقبلي.

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

حدود الدراسة

الحدود الموضوعية: اقتصر تطبيق الدراسة على فصل (القوى في بُعد واحد) من مقرر فيزياء (١) المقرر على طالبات الصف الأول الثانوي.

الحدود الزمنية: طُبِّقت التجربة الميدانية في الفصل الدراسي الثاني لعام ١٤٤٤/١٤٤٥هـ.

الحدود المكانية: طُبِّقت الدراسة في الثانوية (التاسعة والعشرون) بمدينة مكة المكرَّمة.

الحدود البشرية: اقتصرت الدراسة على عينة من طالبات الصف الأول الثانوي المنتظمات دراسيًا بالثانوية (التاسعة والعشرون) بمدينة مكة المكرَّمة، والبالغ عددهنَّ (٦٢) طالبة أُختُرن بالطريقة العشوائية البسيطة.

مصطلحات الدراسة

نموذج نيدهام (Needham Model): يُعرَّف شحات (٢٠١٩) نموذج نيدهام بأنه: نموذج تدريسي قائم على أسس وأفكار النظرية البنائية المعرفية والاجتماعية التي تركز على توظيف التلميذ لخبراته، ومعارفه السابقة في بناء المعارف الجديدة بطريقة ذاتية، وذلك من خلال المرور بخمس مراحل متتابعة، هي: التوجيه، وتوليد الأفكار، وإعادة بناء الأفكار، وتطبيق الأفكار، والتأمل. (ص.٤٩٢)، تعرّفه الباحثة إجرائيًّا بأنه: نموذج تدريس قائم على أفكار النظرية البنائية ومبادئها بحيث يتيح لطالبات الصف الأول الثانوي المشاركة الإيجابية وتوظيف خبراتهن السابقة في بناء المعارف الجديدة عند دراستهن من خلال المرور بخمس مراحل متتابعة، هي: التوجيه، وتوليد الأفكار، وإعادة بناء الأفكار، وتطبيق الأفكار، والتأمل.

التفكير المستقبلي (Future Thinking): عرَّف حافظ (٢٠١٥) التفكير المستقبلي بأنه: العملية العقلية التي تهدف إلى إدراك المشكلات والتحويلات المستقبلية، وصياغة فرضيات جديدة تتعلق بتلك التحولات، والتوصل لارتباطات جديدة باستخدام المعلومات المتوافرة، والبحث عن حلول غير مألوفة لها، وفحص وتقييم واقتراح أفكار مستقبلية محتملة في سبيل إنتاج مخزون معلوماتي جديد يوجه الفرد نحو الأهداف بعيدة المدى، لمحاولة رسم الصور المستقبلية المفضلة، ودراسة التغييرات التي يمكن أن تؤدي إلى احتمال وقوع هذه الصور المستقبلية. (ص. ٣٩)، وتعرّفه الباحثة إجرائيًّا بأنّه: نمط من أنماط التفكير يعتمد على قدرة طالبات الصف الأول الثانوي على جمع المعلومات حول موضوعٍ ما، وربطها بالخبرات والمعارف السابقة لديهنّ، وتحليلها في ضوء الحاضر ويقاس بالدرجة التي تحصل عليها الطالبة في الاختبار المعدّ.

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

الإطار النظري والدراسات السابقة

أولاً: نموذج نيدهام:

يُعد نموذج نيدهام البنائي أحد النماذج المنبثقة من النظرية البنائية، حيث إنَّه يرتكز على أهداف ومنطلقات النظرية البنائية التي تؤكِّد على ضرورة الاهتمام بأفكار المتعلمين، وتعزيز قدراتهم على إعادة بناء الأفكار وتطويرها، وتطبيقها في مواقف جديدة، مما يُسهِم في التغلب على سلبيات طرق التدريس التقليدية، يتميَّز نموذج نيدهام بعدد من الخصائص التي تُميِّزه عن غيرهِ، حيثُ ذكر هاشم وكاسبولاه (Hashim & Kasbolah, 2012) أنَّ نموذج نيدهام يساعد المتعلمين على اكتساب الفهم الذي يجعلهم أكثر ثقةً بالنفس، وشجاعةً في مواجهة وحل المشكلات في المواقف الجديدة، وأنَّ المشاركة النشطة والفعَّالة للمتعلمين في بناء معرفتهم ومفاهيمهم وأفكارهم الجديدة تزيد من فهمهم للمادة الدراسية وتساعدهم على مواجهة التحديات والصعوبات التي تواجههم أثناء عملية التعلم.

ويتضمَّن نموذج نيدهام خمس مراحل متدرِّجة تعكس التسلسل المنطقي للتَّعلم وفقًا للنظرية البنائية، وتبيِّن الإجراءات التي يجب على المعلم أن يمارسها لتنمية مهارات التفكير المختلفة لدى المتعلمين، وبناء المعرفة الجديدة، وربطها بما لديهم من معارف سابقة بصورة ذات معنى، هذه المراحل كما أشار إليها كلٌّ من أيوب (Ayob, 2012)، وهاشم وكاسبولاه (Hashim & Kasbolah, 2012)، والبعلي (٢٠١٤)، وشحات (٢٠١٩)، والمعشي (٢٠٢١)، وهي:

المرحلة الأولى: التوجيه. تهدف هذه المرحلة إلى تهيئة المتعلمين لعملية التعلُّم عقليًا ونفسيًا، وجذب انتباههم، وإثارة اهتمامهم لموضوع الدرس، من خلال إعداد بيئة ملائمة لذلك.

المرحلة الثانية: توليد الأفكار. تهدف هذه المرحلة إلى تحديد ما يمتلكه المتعلمون من معارف وخبرات سابقة ذات علاقة بموضوع الدرس، من خلال قيام المعلم باستقبال تنبؤات المتعلمين عن الظاهرة، توجيه أسئلة تتعلق بالظاهرة، إتاحة الفرص للمتعلمين للعمل في مجموعات ثنائية من أجل مناقشة وتبادل المعلومات والأفكار حول الظاهرة أو المشكلة، تدوين النتائج التي خلصت إليها تلك النقاشات.

المرحلة الثالثة: إعادة بناء الأفكار. تهدف هذه المرحلة إلى تعديل الأفكار السابقة الخاطئة المتكونة عند المتعلمين، والوصول إلى الأفكار الصحيحة، حيث تعتبر هذه المرحلة من المراحل المهمة لنموذج نيدهام، وتعمل على توفير الفرص وإتاحتها للمتعلمين؛ لكي يقوموا باختبار الأفكار من خلال إجرائهم للأنشطة والتجارب التي يُلازمها توجيهات وإرشادات من المعلم.

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

المرحلة الرابعة: تطبيق الأفكار. تهدف هذه المرحلة إلى تطبيق المتعلمين للمفاهيم والمعارف الجديدة في مواقف جديدة، وتُعد هذه المرحلة ذات أهمية؛ حيث إن تطبيق الأفكار يُعزِّز التعلم، كما يُسهم في رفع مستويات الاستيعاب والوضوح لدى المتعلمين حول الموضوع، إضافةً إلى أنَّها تزيد من ثقة المتعلمين بأنفسهم، وتمنحهم دافعية أكبر لتعلم المزيد.

المرحلة الخامسة: التأمل. تهدف هذه المرحلة إلى إتاحة الفرصة للمتعلمين للتأمل الذاتي، والتأمل الجماعي؛ من أجل مراجعة ما اكتسبوه من مفاهيم ومعارف، والتي تم تغييرها داخل بنيتهم المعرفية.

ثانياً: التفكير المستقبلي:

التفكير المستقبلي عملية عقلية تستلزم ممارسة العديد من المهارات كالتنبؤ، والتوقع، والتصور، وحل المشكلات، وكذلك استخدام العصف الذهني والتأمل والخيال لتكوين صورة مبدئية للأحداث المستقبلية وذلك بالاعتماد على المعلومات والخبرات السابقة؛ مما يسهم في إدراك المشكلات المستقبلية، ووضع الحلول المناسبة لها.

وترجع أهمية التفكير المستقبلي في أنه يسهم في زيادة إيجابية المتعلمين نحو التعامل مع المواقف والمشكلات التي يتعرضون لها، حيث إنَّ توليد الأفكار المستقبلية يؤدي إلى رسم صورة مستقبلية للأحداث المتوقعة، مما يساعد في الاستعداد الجيد لها، وبالتالي بناء المستقبل المأمول، وعليه فقد ذكر حافظ (٢٠١٥)، شيماء عبد المنعم (٢٠١٦)، وعرنوس، وحال وسليمان (٢٠١٨) عددًا من النقاط توضِّح أهمية التفكير المستقبلي وهي كالآتي:

١- المساهمة في توقع الأزمات والمشكلات٦- المساعدة في رفع مستوى المتعلمين وإدراكها قبل وقوعها

٢- المساعدة في عملية صنع القرار، واقتراح طرق٧- مواجهة التحديات المستقبلية. لحل المشكلات.

٣- تكوين قاعدة معرفية حول البدائل المستقبلية.

٨- المساعدة في إعمال الفكر والخيال في دراسة قضايا مستقبلية ممكنة.

٤- تنمية الإبداع.

٩- بناء رؤية مستقبلية للتعليم، والتصدي للتحديات العالمية.

ويتميَّز التفكير المستقبلي بالعديد من الخصائص، من أبرزها ما أورده رزوقي ومحمد (٢٠١٩)، فيما يلي:

١- يتَّسم بالتغيُّر المستمر

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

٢- يسهم في حل المشكلات الطارئة والقضايا التربوية والاجتماعية بطريقة هادفة.
٣- يعتبر عملية ذهنية تسعى إلى تحرير المتعلمين من قيود الواقع.
٤- يعتمد بالأساس على العقل مقترنًا بالخيال والحدس والعاطفة.
٥- يُكسِب المتعلمين القدرة على تحليل المواقف التي تواجههم، ورسم الخطط اللازمة؛ للوصول إلى النتائج.
٦- يُعتبر عملية منهجية منظَّمة؛ لتحديد المشكلات وفهمها والعمل على إيجاد حلول لها.
٧- يساعد المتعلمين على تفسير الماضي، وفهم الحاضر، والتنبؤ بالمستقبل.
٨- يتَّسم بالإنتاج والتواصل، وتقديم التوقعات لوصف وفهم المستقبل، واتخاذ القرارات، مما يُسهم في بناء رؤية مستقبلية شمولية.

ويرتبط التفكير المستقبلي بالعديد من المهارات التي ينبغي أن يمتلكها المتعلم ويستخدمها عن قصد في معالجة المعلومات بهدف استشراف المستقبل، وقد اهتم التربويون والباحثون بتحديد مهارات التفكير المستقبلي كلٌّ حسب وجهة نظره، وحسب توجهاته التربوية؛ إلَّا أنَّ هذا التباين شكلي وليس جوهري (إيمان عبد الوارث، ٢٠١٦)، ومن تلك التصنيفات تصنيف حافظ (٢٠١٥) والذي صنَّف مهارات التفكير المستقبلي إلى أربع مهارات رئيسة يندرج تحتها عددًا من المهارات الفرعية، وهي: (مهارة التنبؤ، مهارة حل المشكلات المستقبلية، مهارة التصور، مهارة التوقع،)، تصنيف مرفت هاني (٢٠١٦) التي صنَّفت مهارات التفكير المستقبلي إلى خمس مهارات: (فهم الموقف الحالي، التوقع، التنبؤ، التصور، حل المشكلات المستقبلية)، أما رشا عيسى (٢٠١٨) فقد صنَّفت مهارات التفكير المستقبلي إلى مهارات:(التوقع -التنبؤ- التصور المستقبلي- حل المشكلات المستقبلية)، وصنف العضيلة (٢٠٢٠) مهارات التفكير المستقبلي إلى المهارات الآتية: (التخطيط المستقبلي، التخيل المستقبلي، اتخاذ القرار المستقبلي، التنبؤ المستقبلي، التوسع المستقبلي)، ومن خلال التصنيفات السابقة لمهارات التفكير المستقبلي حدَّدت الباحثة المهارات التي تتناسب مع طبيعة الدراسة الحالية وهي: (مهارة التوقع، مهارة التصور، مهارة إدراك العلاقات).

للمعلم دور مهم في تنمية مهارات التفكير المستقبلي، وذلك من خلال استخدام أسلوب الإثارة والتشويق في عرض المادة العلمية، والتوظيف الفعَّال لاستراتيجيات ونماذج التدريس المتنوعة التي تساعد على الاستثارة الفكرية والتصور المستقبلي، والحرص على تحفيز المتعلمين على المناقشة، وإنتاج الأفكار الإبداعية، والتفاعل في حل المشكلات؛ ولا يتم ذلك إلا من خلال تهيئة بيئة تعليمية آمنة،

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

ونشطة، تسمح للمتعلمين بالتعبير عن أفكارهم ووجهات نظرهم بحرية تامة دون أي خوف أو تردد، وقد ذكر كلاً من: (حافظ ٢٠١٥؛ حنان محمد ٢٠١٨) العديد من الأدوار المهمة التي يقوم بها المعلم في سبيل تنمية مهارات التفكير المستقبلي، وهذه الأدوار تتمحور حول إلمامه بخصائص ومهارات التفكير المختلفة، والتطورات والتجديدات في التربية بصورة عامة، والمناهج وطرق التدريس بشكل خاص، وقيامه بالاستماع إلى آراء المتعلمين، مراعاة الفروق الفردية بينهم، وتحفيزهم على طرح تساؤلاتهم حول موضوع الدرس، وتشجيعهم على التعلم النشط، وتحفيزهم على ممارسة التعلُّم الذاتي، وتعزيز ثقتهم بأنفسهم.

وهناك العديد من الدراسات التي تناولت نموذج نيدهام وبينت أهميته في تدريس العلوم: كدراسة الشمري (٢٠١٨) التي توصلت إلى فاعليَّة برنامج تدريسي قائم على الدمج بين نموذج نيدهام البنائي والتعلم المنظم ذاتيًا في تنمية المفاهيم الفيزيائية ونزعات التفكير الابتكاري لدى طالبات الصف الأول الثانوي، دراسة شحات (٢٠١٩) التي توصلت إلى أثر تدريس العلوم باستخدام نموذج نيدهام البنائي على المفاهيم وعمليات العلم الأساسية لدى التلاميذ ذوي الدافعية المنخفضة للتعلم بالصف الرابع الابتدائي، دراسة عبد السلام (٢٠٢٠) التي توصلت إلى أثر استخدام نماذج التدريس البنائي (أدي وشاير- ويتلي - نيدهام) في تصويب التصورات البديلة لبعض المفاهيم الفيزيائية وتنمية مهارات التفكير التوليدي لدى طلاب الصف الأول الثانوي بالقصيم، ، دراسة المعشي (٢٠٢١) التي توصلت إلى فاعليَّة نموذج نيدهام البنائي في تنمية التفكير التأملي ومهارات اتخاذ القرار في العلوم لدى طالبات الصف الثالث المتوسط بجدة، ودراسة دراسة أبو السعود، الناقة والأسطل (٢٠٢٢) التي بينت فاعليته في تدريس العلوم لتنمية عمق المعرفة العلمية لدى طلاب الصف التاسع في غزة، دراسة أمجاد الصحفي (٢٠٢٢) التي بينت فاعليته في تدريس العلوم على تنمية مهارات التفكير التحليلي وحب الاستطلاع العلمي لدى طالبات المرحلة المتوسطة، دراسة هالة رضوان والعياصرة (٢٠٢٣) التي بينت فاعليته في تنمية مهارات التفكير الاستدلالي في الفيزياء لدى طالبات الصف العاشر الأساسي.

كما بينت العديد من الدراسات دراسات تناولت التفكير المستقبلي في العلوم

إن مهارات التفكير المستقبلي من المهارات التي تنمو وتتطور باتباع استراتيجيات ونماذج تعليمية غير التعليم التقليدي، وهو ما توصلت إليه نتائج العديد من الدراسات التي بيَّنت دور التدريس باستخدام مداخل وطرائق واستراتيجيات تعليمية متنوعة في تنمية مهارات التفكير المستقبلي؛ حيث توصَّلت دراسة هاني (٢٠١٦) إلى فاعلية بيولوجيا الفضاء في تنمية التحصيل ومهارات التفكير المستقبلي ومهارات التفكير

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

التأملي لدى طلاب شعبة البيولوجي بكلية التربية، وتوصلت دراسة الحسن (٢٠١٩) إلى فاعلية تدريس المنهج المطور في الفيزياء للصف الثاني الثانوي في ضوء بعض المتغيرات المعاصرة في تنمية التفكير المستقبلي، وتوصَّلت دراسة يحيى محمد (٢٠١٩) إلى فعالية استخدام نموذج إديلسون للتعلم في تنمية بعض المفاهيم العلمية وبعض مهارات التفكير المستقبلي، وتوصَّلت دراسة وقاد (٢٠١٩) إلى فاعلية نموذج مكارثي (4MAT) في تنمية التفكير المستقبلي والتحصيل الدراسي ودافعية الإنجاز لدى طالبات الأحياء بجامعة أم القرى، وتوصَّلت دراسة كطفان وآخرون (٢٠٢٠) إلى أثر استخدام استراتيجية الأنشطة المتدرجة في التفكير المستقبلي لدى طالبات الصف الثاني المتوسط في مادة العلوم، وتوصَّلت دراسة محجوب وآخرون (٢٠٢٠) إلى فاعلية وحدة مقترحة في مادة الأحياء في تطبيقات التكنولوجيا الحيوية باستخدام النمذجة الإلكترونية على تنمية بعض مهارات التفكير المستقبلي لدى طلاب الصف الأول الثانوي، وتوصَّلت دراسة الشريف (٢٠٢٢) إلى فاعليَّة استراتيجية الأبعاد السداسية في تدريس الكيمياء (١) على تنمية التفكير المستقبلي والتحصيل الدراسي لدى طالبات الصف الأول الثانوي بمدينة مكة المكرمة، وتوصَّلت دراسة الهذلي (٢٠٢٢) إلى فاعليَّة استراتيجية سوم (SWOM) لتدريس العلوم في تنمية التفكير المستقبلي وعادات العقل لدى طلاب المرحلة المتوسطة.

وقد استفادت الدراسة الحالية من خلال الاطلاع على الدراسات السابقة في: تحديد مشكلة الدراسة، وكتابة أسئلتها، وصياغة فرضيتها وتعريف مصطلحاتها، الإفادة من الإطار النظري في تنويع مراجع الدراسة، بناء مادتي وأداتي الدراسة الحالية، اختيار المنهجية والأساليب والمعالجة الإحصائية المناسبة، كما تم مقارنة نتائج الدراسة الحالية مع نتائج الدراسات السابقة، وقد تميَّزت هذه الدراسة عن الدراسات السابقة -على حد اطلاع الباحثة- باستخدامها لنموذج نيدهام في تنمية التحصيل الدراسي ومهارات التفكير المستقبلي في مقرر فيزياء (١)، وتطبيقه على طالبات الصف الأول الثانوي بمدينة مكة المكرمة.

منهجية الدراسة وإجراءاتها

منهج الدراسة:

اتبعت الدراسة المنهج التجريبي ذا التصميم شبه التجريبي، تحقيقًا لأهداف الدراسة، وهو كما يعرفه المحمودي (٢٠١٩): "تغيير متعمد ومضبوط للشروط المحددة للواقع أو الظاهرة التي تكون موضوعاً للدراسة، وملاحظة ما ينتج عن هذا التغيير من آثار في هذا الواقع أو الظاهرة" (ص.٦٥).

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

متغيرات الدراسة: تمثَّلت متغيرات الدراسة الحالية في متغير مستقل: ويتمثَّل في نموذج نيدهام، ومتغير تابع: مهارات التفكير المستقبلي.

مجتمع وعينة الدراسة : اشتمل مجتمع الدراسة على جميع طالبات الصف الأول الثانوي بالمدارس الحكومية التابعة لوزارة التعليم بمدينة مكة المكرَّمة، والمنتظمات دراسيًا في الفصل الدراسي الثاني لعام ١٤٤٤ه، أما عينة الدراسة فتمثلت في المدرسة الثانوية التاسعة والعشرون بمدينة مكة المكرَّمة والتي أُختيرت بطريقة قصديَّة لتطبيق الدراسة؛ كونها مقر عمل الباحثة، بالإضافة إلى ملاءمتها من حيث توافر مصادر التعلم والإمكانات اللازمة بها.وقد اقتصر تطبيق الدراسة الحالية على عينة عشوائية بسيطة من طالبات الصف الأول الثانوي بلغ عددهنَّ (٦٢) طالبة موزعات بالتساوي بين مجموعتي الدراسة، حيث مثَّلت طالبات الصف الأول الثانوي شعبة (٥) المجموعة التجريبية، وطالبات الصف الأول الثانوي شعبة (٦) المجموعة الضابطة

مادتي الدراسة:

لتحقيق أهداف الدراسة اعدت الباحثة (دليل للمعلمة، كراسة نشاط للطالبات)، وذلك بعد الاطلاع على العديد من الدراسات التي تناولت نموذج نيدهام، كدراسة الحمياني (٢٠٢٢)، الشمري (٢٠١٨)، الصحفي (٢٠٢٢)، والمعشي (٢٠٢١)، ومر إعدادهما بالخطوات الآتية:

- **اختيار المحتوى العلمي:** اختارت الباحثة الفصل الرابع (القوى في بُعد واحد)؛ نظرًا لما يتضمنه هذا الفصل من بعض المعارف التي سبق تعلمها في المرحلة المتوسطة؛ مما يساعد على توظيف الطالبات لتلك المعارف في الوصول إلى المعارف والمعلومات الجديدة، وهذا ما يهدف إليه نموذج نيدهام.
- **الصدق الظاهري لمواد الدراسة (صدق المحكِّمين):** عُرض دليل المعلِّمة وكراسة النشاط على مشرفة الدراسة أولًا، ثمَّ على مجموعة من المحكِّمين المتخصِّصين في المناهج وطرق تدريس العلوم، وكذلك بعض المتخصِّصين في مجال العلوم؛ وبناءً على آراء السادة المحكِّمين أُجريت التعديلات اللازمة ليصل دليل المعلمة وكراسة النشاط إلى صورتهما النهائية.

أداة الدراسة:

تمثلت أداة الدراسة في اختبار مهارات التفكير المستقبلي - إعداد الباحثة - في الفصل الرابع (القوى في بُعد واحد) من مقرر فيزياء (١) للصف الأول الثانوي عند المهارات الآتية:(التوقُّع، والتصوُّر، وإدراك العلاقات)، وقد هدف الاختبار إلى قياس مدى اكتساب طالبات الصف الأول الثانوي لمهارات التفكير المستقبلي لبيان أثر نموذج نيدهام في تنمية هذه المهارات، وروعي عند صياغة مفردات الاختبار أن تكون من

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

نوع الاختيار من متعدّد، وقد بلغ عدد أسئلة الاختبار (٢٠) سؤالًا، وزّعت على مهارات التفكير المستقبلي المُراد قياسها، كما صِيغَت تعليمات الاختبار بعبارات قصيرة وواضحة؛ لكي يسهل على الطالبات فهمها عند الإجابة.

- الصدق الظاهري لاختبار مهارات التفكير المستقبلي (صدق المحكمين): بعد الانتهاء من إعداد الاختبار في صورته الأوّلية عُرِض على مشرفة الدراسة أولًا، ثمَّ على مجموعة من المحكِّمين المتخصِّصين في المناهج وطرق تدريس العلوم، وبناءً على آراء السادة المحكِّمين أُجرِيت التعديلات اللازمة.

- التجربة الاستطلاعية للاختبار: طُبِّق اختبار مهارات التفكير المستقبلي على عينة استطلاعية مكونة من (٣٠) طالبة من طالبات الصف الأول الثانوي من خارج طالبات عيّنة الدراسة، وهدفت النتائج إلى:

أ- تحديد زمن الاختبار: بلغ متوسط الزمن المناسب لتطبيق الاختبار (٢٥) دقيقة وأُضِيفت (٥) دقائق لقراءة تعليمات الاختبار، ومن ثمَّ أصبح الزمن الكلي لتطبيق اختبار مهارات التفكير المستقبلي هو (٣٠) دقيقة.

ب- تحديد معامل الصعوبة والسهولة لاختبار مهارات التفكير المستقبلي: جرى حساب معاملات السهولة والصعوبة لكل مفردة من مفردات اختبار مهارات التفكير المستقبلي وبينت النتائج أن جميع الأسئلة تقع ضمن مستوى الصعوبة المقبول، إذا تراوحت بين: (٠.٢٠ إلى ٠.٨٠)، وهي معاملات مقبولة، حيث يرى بلوم (المشار إليه في آل عامر، ٢٠٠٥)، أنه من الممكن الحصول على انتشار جيد في النتائج إذا كانت قيم معاملات الصعوبة تتراوح بين (٠.٢٠-٠.٨٠).

ج- حساب معامل التمييز لاختبار مهارات التفكير المستقبلي: بينت النتائج أن جميع أسئلة الاختبار مميزة؛ لأنها جميعًا موجبة، وتتراوح بين (٠.٢٥-٠.٧٧)، لذا يمكن الاحتفاظ بأسئلة الاختبار بناءً على معامل التمييز.

د- صدق الاتساق الداخلي لاختبار مهارات التفكير المستقبلي: حققت جميع أسئلة اختبار مهارات التفكير المستقبلي ارتباطًا دالًا إحصائياً عند مستوى دلالة (٠.٠١) فأقل مع المهارة الفرعية المنتمية إليها، ومع الدرجة الكلية للاختبار، كما حققت جميع المهارات الفرعية للاختبار ارتباطًا دالًا إحصائيًا عند مستوى (٠.٠١) فأقل مع الدرجة الكلية للاختبار، مما يدل على سلامة الاتساق الداخلي لاختبار مهارات التفكير المستقبلي.

ه- حساب معامل الثبات: اعتمدت الباحثة في حساب الثبات على معامل ألفاكرونباخ حيث تراوحت معاملات الثبات بين: (٠.٨٨٠ إلى ٠.٨٩٠)، في حين بلغ معامل الثبات

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

الكلي للاختبار (٠.٩٠٣)، وهي معاملات ثبات مرتفعة تشير إلى ثبات اختبار مهارات التفكير المستقبلي.

التطبيق القبلي لأداتي الدراسة:

للتأكد من تكافؤ مجموعتي الدراسة في اختبار مهارات التفكير المستقبلي تم استخدام اختبار (ت) للعينات المستقلة، وجاءت النتائج كما يوضحها الجدول (١):

جدول (١) نتائج اختبار تحليل (ت) لعينتين مستقلتين للتأكد من تكافؤ مجموعتي الدراسة في التطبيق القبلي

المهارة	المجموعة	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة (ت)	مستوى الدلالة
التوقع	التجريبية	٣١	٣.٨٤	١.٧٣٤	٠.١٥٤	٠.٨٧٨ غير دال
	الضابطة	٣١	٣.٧٧	١.٥٦٤		
التصور	التجريبية	٣١	٢.٧٧	٠.٨٨٤	١.٥٦٧	٠.١٢٢ غير دال
	الضابطة	٣١	٢.٣٩	١.٠٥٤		
إدراك العلاقات	التجريبية	٣١	٣.٤٨	١.١٥١	١.٨٧٦	٠.٠٦٥ غير دال
	الضابطة	٣١	٢.٨٧	١.٤٠٨		
مهارات التفكير المستقبلي ككل	التجريبية	٣١	١٠.١٠	٢.٩٣٧	١.٣٩٧	٠.١٦٧ غير دال
	الضابطة	٣١	٩.٠٣	٣.٠٦٠		

توضح نتائج الجدول السابق أن جميع قيم مستويات الدلالة المقابلة للمهارات الفرعية للاختبار: (التوقع، التصور، إدراك العلاقات)، وكذلك الدرجة الكلية؛ جاءت جميعها أكبر من (٠.٠٥)، مما يدل على عدم وجود فروق دالة إحصائيًا بين متوسط درجات طالبات المجموعة التجريبية والضابطة في التطبيق القبلي لاختبار مهارات التفكير المستقبلي، وبه يتأكد تكافؤ المجموعتين في مستوى التفكير المستقبلي.

أساليب المعالجات الإحصائية: تم معالجة بيانات الدراسة باستخدام العديد من الأساليب الإحصائية وهي: المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية، معامل ألفا كرومباخ (Cronbach Alpha)؛ معامل ارتباط بيرسون (Pearson Correlation)؛ معامل الصعوبة والسهولة، ومعامل التمييز لفقرات الاختبار، اختبار (ت) لعينتين مستقلتين (Independent Samples T-Test)؛ مربع إيتا (η^2)؛ وذلك لقياس حجم الأثر للمتغير المستقل (نموذج نيدهام) على المتغير التابع (التفكير المستقبلي) لدى طالبات الصف الأول الثانوي بمدينة مكة المكرمة.

نتائج الدراسة

سعت الدراسة إلى الإجابة عن السؤال التالي **"ما أثر استخدام نموذج نيدهام في تدريس مقرر فيزياء (١) على تنمية مهارات التفكير المستقبلي لدى طالبات الصف الأول الثانوي**

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

بالمملكة العربية السعودية؟"، وأُجِيب عن هذا السؤال بالتحقق من صحة فرضيته والتي نصَّت على: "توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0,05$) بين متوسطي درجات طالبات المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي لاختبار مهارات التفكير المستقبلي لصالح المجموعة التجريبية، ولاختبار صحة الفرضية السابقة أُستُخدِم اختبار (ت) لعينتين مستقلتين؛ لبيان دلالة الفروق بين متوسطي درجات الطالبات في المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي لاختبار مهارات التفكير المستقبلي، وجاءت النتائج كما يوضحها الجدول (٢):

جدول (٢) نتائج اختبار (ت) لعينتين مستقلتين لبيان الفروق في درجات الطالبات في التطبيق البعدي للاختبار

المهارة	المجموعة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة (ت)	درجة الحرية	مستوى الدلالة	مربع إيتا (η^2)	حجم الأثر
التوقع	التجريبية	٣١	٥.٢٣	١.٢٥٧	٢.٥٦٦	٦٠	٠.٠٠١** دال	٠.١٠	متوسط
	الضابطة	٣١	٤.٥٢	٠.٨٩٠					
التصور	التجريبية	٣١	٣.٥٥	١.٠٦٠	٤.١٦٠	٦٠	٠.٠٠٠** دال	٠.٢٢	كبير
	الضابطة	٣١	٢.٦١	٠.٦٦٧					
إدراك العلاقات	التجريبية	٣١	٦.٩٠	١.٠٤٤	١٣.٢٢٦	٦٠	٠.٠٠٠** دال	٠.٧٤	كبير
	الضابطة	٣١	٣.٢٦	١.١٢٥					
مهارات التفكير المستقبلي ككل	التجريبية	٣١	١٥.٦٨	٢.٣٧٢	٩.٣٤٤	٦٠	٠.٠٠٠** دال	٠.٥٩	كبير
	الضابطة	٣١	١٠.٣٩	٢.٠٧٦					

**فروق دالة عند مستوى (٠.٠١) فأقل.

يتضح من الجدول (٧) أن جميع قيم مستويات الدلالة المقابلة لجميع المهارات لاختبار مهارات التفكير المستقبلي البعدي: (التوقع، التصور، إدراك العلاقات)، وكذلك الدرجة الكلية للاختبار؛ جاءت دالة عند مستوى (٠.٠١)، مما يدل على وجود فروق جوهرية بين متوسطي درجات طالبات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في التطبيق البعدي لاختبار مهارات التفكير المستقبلي، وباستقراء الجدول والشكل السابقين يتضح أن هذه الفروق كانت لصالح المجموعة التجريبية، وبناءً على هذه النتيجة قبلت الباحثة الفرضية التي تنص على أنه: "توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطي درجات طالبات المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي لاختبار مهارات التفكير المستقبلي لصالح المجموعة التجريبية"، ولمعرفة قوة هذه الفروق، ومعرفة أثر استخدام نموذج نيدهام في تدريس مقرر فيزياء (١) على مهارات التفكير المستقبلي لدى طالبات الصف الأول الثانوي، تمَّ حساب مربع

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

إيتا (η^2) بدلالة قيمة (ت)، من خلال مستويات حجم التأثير المعيارية التي حدَّدها كوهين، تم الحكم على أثر استخدام نموذج نيدهام في تدريس مقرر فيزياء (١) على مهارات التفكير المستقبلي لدى طالبات الصف الأول الثانوي، حيث بلغت قيمة مربع إيتا (η^2) المحسوبة في التطبيق البعدي لاختبار مهارات التفكير المستقبلي عند مهارتي: (التصور، وإدراك العلاقات) بلغت (٠.٢٢، ٠.٧٤) على التوالي، وهي قيم تقع في مستويات حجم التأثير الكبير. في حين بلغت قيم مربع إيتا (η^2) المحسوبة عند مهارة (التوقع) ما مقداره (٠.١٠)، وهي قيمة تقع في مستوى حجم التأثير المتوسط. وبشكل عام بلغت قيمة مربع إيتا (η^2) المحسوبة في التطبيق البعدي لاختبار مهارات التفكير المستقبلي ككل (٠.٥٩)، وهي قيمة أكبر من القيمة التي حددها كوهين (٠.١٤)، مما يدل على وجود أثر كبير ومهم تربويًا بشكل عام لنموذج نيدهام في تدريس مقرر فيزياء (١) في تنمية مهارات التفكير المستقبلي لدى طالبات الصف الأول الثانوي؛ ، وقد يُعزى ذلك إلى مرور تدريس المجموعة التجريبية وفق ما يقتضيه نموذج نيدهام بعدد من المراحل التي ساعدت على تنمية مهارات التفكير المستقبلي لدى الطالبات؛ حيث ساعدت مرحلة (التوجيه) على جذب انتباه الطالبات وإثارة اهتمامهن نحو موضوع الدرس، أما مرحلة إعادة بناء الأفكار التي فيها تبدأ المعلمة بإعادة بناء الأفكار السابقة لدى الطالبات، فقد شجعت على التعلم التعاوني بين الطالبات، وساعدت على تنمية مهارات التفكير المختلفة، وفي مرحلة (تطبيق الأفكار) التي تقوم فيها المعلِّمة بمساعدة الطالبات على استخدام وتطبيق المعلومات والخبرات المكتسبة في مواقف تعليمية جديدة فقد هيئت الأجواء الملائمة داخل الصف لمساعدة الطالبات على تطبيق ما تعلمنَّه في مواقف تعليمية جديدة، وفي الأخير ساعدت مرحلة (التأمل) التي تقوم فيها المعلِّمة بإعطاء الطالبات فرصة للتأمل بشكل فردي أو بشكل جماعي على زيادة قدرة الطالبات على مراجعة أفكارهن الجديدة. ولا شك في أن التدريس وفق هذه الطريقة يسمح بتنمية مهارات التفكير المستقبلي لدى طالبات المجموعة التجريبية مقارنة بطالبات المجموعة التقليدية اللاتي لم يتلقين أي مثيرات ومحفزات جديدة تطور من مستوى تفكيرهن المستقبلي

كما ساعد تدريس المجموعة التجريبية وفق نموذج نيدهام على إتاحة الفرصة المناسبة للطالبات للتفكير بنقدية، واستنباط الاستنتاجات العلمية من البيانات المتاحة، من خلال تشجيعهن على التحليل العميق للمفاهيم العلمية، وتقييم الأدلة والنتائج، وتوقعها، وتصورها، وإدراك العلاقات بينها، وهو ما يتفق مع ما أشار إليه الحمياني(٢٠٢٢) من أنَّ نموذج نيدهام يساعد في تنمية مهارات التفكير من خلال وضع التنبؤات، وفتح الآفاق أمام الأفكار؛ لحل الغموض،

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

إنَّ ما توصَّلت إليه الدراسة الحالية من أثر استخدام نموذج نيدهام في تدريس الفيزياء على تنمية مهارات التفكير المستقبلي، يؤكد أن مهارات التفكير المستقبلي من المهارات التي تنمو وتتطور باتباع استراتيجيات ونماذج تعليمية غير التعليم التقليدي، وهو ما اتفق مع نتائج العديد من الدراسات التي بيَّنت دور التدريس باستخدام مداخل وطرائق واستراتيجيات تعليمية متنوعة في تنمية مهارات التفكير المستقبلي؛ مثل دراسة هاني (٢٠١٦) الحسن (٢٠١٩) يحيى محمد (٢٠١٩) وقاد (٢٠١٩) كطفان وآخرون (٢٠٢٠) محجوب وآخرون (٢٠٢٠) الشريف (٢٠٢٢) الهذلي (٢٠٢٢).

التوصيات

بناءً على النتائج التي توصَّلت إليها الدِّراسة فإن الباحثة توصي بالآتي:

١- توظيف نموذج نيدهام في تدريس الفيزياء في المرحلة الثانوية؛ لتنمية مهارات التفكير المستقبلي.

٢- تعميم الدليل المُعدِّ على معلمي ومعلمات الفيزياء؛ ليستفيدوا منه في تعليم موضوعات المقرر.

٣- عقد جلسات تدريبية وورش عمل مخصصة لتعريف المعلمين والمعلمات بنموذج نيدهام وكيفية تطبيقه في تدريس الفيزياء، ويتم فيها تبادل الخبرات بينهم؛ لتعزيز التعلم المشترك.

٤- تضمين نموذج نيدهام في المقررات التربوية لبرنامج إعداد المعلم.

٥- تصميم أنشطة تفاعلية تنمِّي مهارات التفكير المستقبلي أثناء تدريس مقرر الفيزياء، مما قد يشجع المتعلمين على تطبيق المفاهيم الفيزيائية في سياقات واقعية؛ الأمر الذي ينعكس إيجابيًا على تحصيل المتعلمين الدراسي.

٦- دمج مهارات التفكير المستقبلي في مقررات الفيزياء؛ لرفع تحصيل المتعلمين الدراسي.

المقترحات

في ضوء نتائج الدراسة الحالية، تقترح الباحثة إجراء الدراسات الآتية:

١- أثر استخدام نموذج نيدهام في تنمية التحصيل الدراسي ومهارات التفكير المستقبلي في مواد تعليمية أخرى، ومراحل تعليمية مختلفة.

٢- أثر تدريس الفيزياء باستخدام نموذج نيدهام في تنمية مهارات أخرى، كمهارات التعلم التوليدي، أو مهارات القرن الواحد والعشرين، أو التفكير الإبداعي، أو التفكير التأملي.

٣- فاعلية نموذج نيدهام في تنمية عادات العقل في الفيزياء لدى طالبات المرحلة الثانوية.

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

المراجع

أبو السعود، هاني إسماعيل موسى، الناقة، صلاح أحمد عبد الهادي، والأسطل، إبراهيم حامد حسين. (٢٠٢٢). فعالية توظيف أنموذج نيدهام البنائي في تدريس العلوم لتنمية عمق المعرفة العلمية لدى طلبة الصف التاسع في غزة. *مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات التربوية والنفسية*، ٣٠ (٤)، ١- ٢٥.

أبو كلوب، أماني عطية، الناقة، صلاح أحمد، والأسطل، إبراهيم حامد. (٢٠٢١). أثر التفاعل بين نموذج (مكارثي،زاهوريك) في تدريس مبحث العلوم والحياة ومستوى الذكاء في تنمية مهارات التفكير عالي الرتبة لدى طالبات الصف السادس الأساسي بغزة. *مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات التربوية والنفسية*، ٢٩ (٢)، ٦٨٥- ٧١٨.

الأسدي، سراب عبد الكريم جواد أحمد. (٢٠١٧). أثر استعمال مهارات التفكير في تحصيل مادة الفيزياء لدى طالبات الصف الثالث المتوسط. *مجلة كلية التربية الأساسية للعلوم التربوية والإنسانية بجامعة بابل*، (٣٥)، ٧٦٤- ٧٨٩.

الأشقر، سماح فاروق المرسي. (٢٠١٨). استخدام نموذج "نيدهام البنائي" في تدريس العلوم لتنمية التفكير التحليلي وتقدير الذات لدى تلاميذ الصف الثالث الإعدادي. *مجلة كلية التربية بجامعة أسيوط*، (٣)، ٤٨- ٨٨.

آل عامر، حنان سالم. (٢٠٠٥). *تنمية مهارات التفكير في الرياضيات: أنشطة إثرائية*. عمان: ديبونو للطباعة والنشر والتوزيع.

آل فرحان، إبراهيم أحمد. (٢٠٢٠)، فعالية تدريس العلوم باستخدام أنموذج نيدهام البنائي في تنمية مستويات العمق المعرفي ومهارات التفكير الناقد لدى طلاب الصف السادس الابتدائي. *دراسات - العلوم التربوية*، *٤٧* (٤)، ١١٦-١٣٦.

بدر، رباب ناصر محمد عبده. (٢٠١٨). فعالية استخدام نموذج نيدهام البنائي في تصويب التصورات الخطأ في مادة الأحياء وتنمية مهارات التفكير التوليدي لدى طلاب المرحلة الثانوية. *مجلة تطوير الأداء الجامعي*، ٦ (٢)، ٩٩-١١٤. استرجع فبراير ١٧، ٢٠٢٤، من https://dx.doi.org/10.21608/jpud.2018.95866

البعلي، إبراهيم عبد العزيز محمد. (٢٠١٤). فعالية استخدام نموذج نيدهام البنائي في تنمية مهارات اتخاذ القرار والتحصيل الدراسي في مادة العلوم لدى تلاميذ الصف السادس الابتدائي بالمملكة العربية السعودية. *رابطة التربويين العرب*، ٣ (٤٧)، ١٣-٣٦.

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

جليهم، أحمد خضير حسين. (٢٠١٨). *فاعلية التدريس بأنموذج نيدهام البنائي في تحصيل مادة الاحياء والتفكير التأملي لدى طلاب الصف الرابع العلمي* (رسالة ماجستير غير منشورة)، جامعة القادسية، الديوانية، العراق.

حافظ، عماد حسين. (٢٠١٥). *التفكير المستقبلي (المفهوم- المهارات- الاستراتيجيات)*. مصر: دار العلوم للنشر والتوزيع.

الحربي، بيان محمد راجب. (٢٠١٨). *أثر تدريس الفيزياء باستخدام نموذج وودز في تحصيل الطلبة واتجاهاتهم نحو الفيزياء في المرحلة الأساسية العليا* (رسالة ماجستير، جامعة آل البيت). قاعدة بيانات دار المنظومة.

الحربي، جبير سليمان سمير. (٢٠٢١). برنامج قائم على نموذج نيدهام البنائي لتنمية مهارات تدري القرآن الكريم واكتساب مهارات التفكير التحليلي لدى طلاب الدراسات القرآنية بجامعة القصيم. *المجلة التربوية بجامعة سوهاج*، (٨٨)، ٨٥٧-٨٩٨.

الحسن، عمرو محمد. (٢٠١٩)، تطوير منهج الفيزياء في المرحلة الثانوية في ضوء المتغيرات المعاصرة لتنمية التفكير المستقبلي. *المجلة المصرية للتربية العلمية*، ٦ (٢٢)، ١٤٥-١٦٩.

الحمياني، ريم إبراهيم صالح. (٢٠٢٢). *أثر نموذج مقترح قائم على الدمج بين نموذجين بنائيين نيدهام وآيزنكرافت في العلوم على التحصيل الدراسي وتنمية بعض مهارات القرن الحادي والعشرين لدى طالبات الصف الثاني المتوسط بالطائف* (أطروحة دكتوراه، جامعة أم القرى). منصة درر المعرفية. استرجع فبراير ١٧، ٢٠٢٤، من https://dorar.uqu.edu.sa/uquui/handle/20.500,12248/132323

رزوقي، رعد مهدي، ومحمد، نبيل رفيق. (٢٠١٩). *التفكير وأنماطه (٥)*. بيروت: دار الكتب العلمية.

رضوان، هالة محمد محمد، والعياصرة، أحمد حسن عليم. (٢٠٢٣). فاعلية أنموذج نيدهام البنائي في تنمية مهارات التفكير الاستدلالي في الفيزياء لدى طالبات الصف العاشر الأساسي. *مجلة الفنون والأدب وعلوم الإنسانيات والاجتماع*، (٨٨)، ٥١-٦٣.

الزهراني، هناء عطية أحمد. (٢٠٢١). *أثر تدريس الفيزياء باستخدام استراتيجية التعلم التوليدي في تنمية التحصيل ومهارات الاقتصاد المعرفي لدى طالبات المرحلة الثانوية في المملكة العربية السعودية* (رسالة ماجستير غير منشورة)، جامعة جده، جده، المملكة العربية السعودية.

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

سعيد، بن نويرة، وكمال الدين، العقون. (٢٠٢٠). فاعلية تدريس الفيزياء باستخدام استراتيجيات التعلم التعاوني في تنمية مهارات التفكير الناقد. *مجلة الجامع في الدراسات النفسية والعلوم التربوية*، ٥ (١)، ٦٧-٩٩.

سلطان، هند أحمد أبو السعود. (٢٠٢١). *التفكير المستقبلي ماهيته، استراتيجياته، مهاراته وأهمية تضمينها في المناهج*. الإسكندرية: دار التعليم الجامعي.

شحات، محمد علي أحمد. (٢٠١٩). أثر استخدام نموذج نيدهام البنائي في تدريس العلوم على المفاهيم وعمليات العلم الأساسية لدى التلاميذ ذوي الدافعية المنخفضة للتعلم بالصف الرابع الابتدائي. *مجلة العلوم التربوية بجامعة جنوب الوادي*، (٣٨)، ٥٥٠-٨٤٤.

الشريف، هديل محمد أحمد السروري. (٢٠٢٢). *فاعلية استراتيجية الأبعاد السداسية في تدريس الكيمياء (١) على تنمية التفكير المستقبلي والتحصيل الدراسي لدى طالبات الصف الأول الثانوي بمدينة مكة المكرمة* (رسالة ماجستير جامعة أم القرى). منصة درر المعرفية. استرجع فبراير ١٧، ٢٠٢٤، من https://dorar.uqu.edu.sa/uquui/handle/20.500,12248/132468

الشمري، لطيفة عايد عياد. (٢٠١٨). *برنامج تدريسي قائم على الدمج بين نموذج نيدهام البنائي والتعلم المنظم ذاتيا وفاعليته في تنمية المفاهيم الفيزيائية ونزاعات التفكير الابتكاري لدى طالبات الصف الأول الثانوي* (أطروحة دكتوراه، جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية). قاعدة بيانات دار المنظومة.

الصحفي، أمجاد خالد محمد. (٢٠٢٢). *فاعلية نموذج نيدهام البنائي في تدريس العلوم على تنمية مهارات التفكير التحليلي وحب الاستطلاع العلمي لدى طالبات المرحلة المتوسطة* (أطروحة دكتوراه، جامعة أم القرى). منصة درر المعرفية. استرجع فبراير ١٧، ٢٠٢٤، من https://dorar.uqu.edu.sa/uquui/handle/20.500,12248/132246

عبد السلام، مندور عبد السلام فتح الله. (٢٠٢١). أثر استخدام نماذج التدريس البنائي" ويتلي- نيدهام – أدي وشاير" في تنمية مهارات التفكير التوليدي وتصويب التصورات البديلة لبعض المفاهيم الفيزيائية لدى طلاب الصف الأول الثانوي بالقصيم. *المجلة التربوية: جامعة الكويت – مجلس النشر العلمي*، ٣٥ (١٤٠)، ٧٥-١٢٢.

عبد القادر، محسن مصطفى. (٢٠١٨). *مناهج تعليم استشراف المستقبل "مناهج العلوم نموذجا"* . دسوق: دار العلم والإيمان للنشر والتوزيع؛ دار الجديد للنشر والتوزيع.

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

عبد المنعم، شيماء علي عبد الهادي. (٢٠١٦). فاعلية موقع تعليمي تفاعلي قائم على المدونات في تنمية التفكير المستقبلي والوعي بالتحديات البيئية للقرن الحادي والعشرين لدى طلاب الصف الأول الثانوي. *مجلة الجمعية التربوية للدراسات الاجتماعية*، (٨١)، ١٦٩-١٩١.

عبد الوارث، إيمان محمد. (٢٠١٦). استخدام مدخل العلم والتكنولوجيا والمجتمع والبيئة (STSE) في تدريس الجغرافيا لتنمية مهارات التفكير المستقبلي والوعي بأبعاد استشراف المستقبل لدى طلاب المرحلة الثانوية. *دراسات عربية في التربية وعلم النفس*، (٧٥)، ١٥-٥٨.

العتيبي، سلطان مناحي عبد الله. (٢٠٢٢). *فاعلية نموذج نيدهام (NEEDHAM) لتدريس العلوم في تنمية التفكير الاستدلالي والمهارات الحياتية لدى طلاب المرحلة المتوسطة* (رسالة ماجستير غير منشورة). جامعة أم القرى.

عرنوس، محمد السيد علي، حال، محمد محمد أحمد، وسليمان، يحيى عطية. (٢٠١٨). فاعلية تصور مقترح لمنهج الدراسات الاجتماعية في تنمية مهارات التفكير المستقبلي لدى تلاميذ الصف الخامس الابتدائي. *مجلة كلية التربية بجامعة بور سعيد*، ٢٣ ، ٦١٤-٦٤٦.

العضيلة، سعود رشدان. (٢٠٢٠). *برنامج تدريبي مقترح قائم على معايير العلوم للجيل القادم (NGSS) لتطوير الأداء التدريسي لمعلمي العلوم وأثره في تنمية مهارات حل المشكلات والتفكير المستقبلي لدى طلاب المرحلة المتوسطة* (أطروحة دكتوراه غير منشورة)، جامعة الملك خالد، أبها، المملكة العربية السعودية.

عمر، أسماء شعبان مدبولي، حسين، محمد، ومحمد، أحمد عثمان عبد الحافظ. (٢٠٢٠). استخدام برنامج قائم على استراتيجية التخيل الموجه لتنمية مهارات التفكير المستقبلي لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية الأزهرية. *المجلة العلمية لكلية التربية بجامعة الوادي الجديد*، (٣٤)، ١٠١- ١٢٠.

عيسى، رشا أحمد محمد. (٢٠١٨). برنامج مقترح قائم على القضايا البيئية المحلية لتنمية المفاهيم البيئية ذات الصلة بها ومهارات التفكير المستقبلي لدى طلاب شعبة البيولوجي بكلية التربية بدمياط. *المجلة المصرية للتربية العلمية*، ٢١ (٧)، ١- ٤٦.

الغامدي، نورة محمد نامش. (٢٠٢١). *أثر استراتيجية تنال القمر (POSSE) في تدريس الفيزياء على التحصيل الدراسي وتنمية التفكير التأملي لدى طالبات*

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

المرحلة الثانوية في المملكة العربية السعودية (رسالة ماجستير غير منشورة)، جامعة جده، جده، المملكة العربية السعودية.

كطفان، ولاء داخل، الشون، هادي كطفان، والشباني، علياء عبد هاشم لفته. (٢٠٢٠). أثر استخدام استراتيجية الأنشطة المتدرجة في التفكير المستقبلي لدى طالبات الصف الثاني متوسط في مادة العلوم. *المجلة الدولية للعلوم الإنسانية والاجتماعية*، (١٦)، ١٦٢-١٧٤.

محجوب، علي كريم محمد، الفاوي، الآء أحمد أحمد، وحافظ، عثمان عبدالراضي. (٢٠٢٠). فاعلية تدريس وحدة مقترحة في مادة الأحياء في تطبيقات التكنولوجيا الحيوية باستخدام النمذجة الإلكترونية على تنمية بعض مهارات التفكير المستقبلي لدى طلاب الصف الأول الثانوي. *مجلة شباب الباحثين في العلوم التربوية*، (٥)، ٣٦-٨٢.

محمد، حنان فوزي طه. (٢٠١٨). تقويم محتوى منهج العلوم للصف الثالث الاعدادي في ضوء مهارات التفكير المستقبلي. *مجلة العلوم التربوية - كلية التربية بقنا*، ٣١ (١)، ٢٦٥-٣٠٣.

محمد، حيدر عدنان، علي، سلام داوود، والجبوري، حمزية حسين علي. (٢٠١٩). فاعلية أنموذج نيدهام البنائي في تحصيل طلاب الصف الثاني المتوسط في مادة العلوم. *مجلة الفنون والأدب وعلوم الإنسانيات والاجتماع*، ٤٦ ، ٢٢٠-٢٣٣.

محمد، كريمة عبدالله محمود. (٢٠٢٠). استخدام نموذج نيدهام البنائي في تدريس العلوم لتنمية عمق المعرفة العلمية ومهارات التفكير عالي الرتبة لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية. *المجلة التربوية بجامعة سوهاج*، (الجزء٧٦)، ١٠٤٨-١١٢٥.

محمد، يحيى محمد رمزي. (٢٠١٩). استخدام نموذج أديلسون للتعلم لتنمية المفاهيم العلمية ومهارات التفكير المستقبلي في الفيزياء لدى طلاب المرحلة الثانوية. *مجلة كلية التربية بالمنصورة*، ٤ (١٨٠)، ٦٨١-٧٣٦.

المحمودي، محمد سرحان علي. (٢٠١٩). *مناهج البحث العلمي*. صنعاء: دار الكتب.

المطيري، وفاء سلطان نحاء. (٢٠١٨). تحليل محتوى مقرر الفيزياء للصف الأول الثانوي في ضوء مهارات التفكير المستقبلي. *رسالة التربية وعلم النفس*، (٦١)، ٥٣- ٧٧.

المعشي، صالحة علي محمد. (٢٠٢١). *فاعلية نموذج نيدهام البنائي في تنمية التفكير التأملي ومهارات اتخاذ القرار في العلوم لدى طالبات الصف الثالث متوسط بجدة* (أطروحة دكتوراه، جامعة أم القرى). منصة درر المعرفية. استرجع فبراير ١٧، ٢٠٢٤، من

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

https://dorar.uqu.edu.sa/uquui/handle/20.500,12248/130962

المقاطي، ملاك محمد مناحي. (٢٠١٩). *استخدام مدخل العلم والتكنولوجيا والمجتمع والبيئة (STSE) وأثره على التحصيل وتنمية التفكير المستقبلي لدى طالبات الصف الأول المتوسط* (رسالة ماجستير غير منشورة)، جامعة جده، جده، المملكة العربية السعودية.

هاني، مرفت حامد محمد. (٢٠١٠). فاعلية مقرر مقترح في البيولوجيا الثانوية في تنمية التحصيل والميل لطلاب شعبة البيولوجي بكليات التربية. *المجلة المصرية للتربية العلمية*، ١٣ (٦)، ١٠٧- ١٥٧.

الهذلي،ماجد سليمان. (٢٠٢٢). *فاعلية استراتيجية سوم (SWOM) لتدريس العلوم في تنمية التفكير المستقبلي وعادات العقل لدى طلاب المرحلة المتوسطة* (رسالة ماجستير غير منشورة)، جامعة أم القرى، مكة، المملكة العربية السعودية.

وادي، أكرم سعدي علياني. (٢٠٢١). فاعلية استخدام نموذج ويتلي في تدريس الجغرافيا لتنمية مهارات التفكير المستقبلي لدى طلاب المرحلة الثانوية. *مجلة البحث العلمي في التربية: جامعة عين شمس*، ٢٢ (١)، ٢٧٠- ٢٨٩.

وكالة الأنباء السعودية. (٢٠١٨أ، يوليه ٨). *عام /هيئة تقويم التعليم تنظم مؤتمراً دولياً عن "مهارات المستقبل..تنميتها وتقويمها"* . استرجع في فبراير ٢٩، ٢٠٢٤، من https://www.spa.gov.sa/w713751

وكالة الأنباء السعودية. (٢٠٢٢، مايو ١١). *عام / المؤتمر والمعرض الدولي للتعليم ٢٠٢٢ يختتم فعالياته بأكثر من ١٤٧ ألف زيارة ومشاركة في الجلسات العلمية وورش العمل*. استرجع في فبراير ٢٩، ٢٠٢٤، من https://www.spa.gov.sa/2353357

المراجع الأجنبية:

Ayob, A. (2012). Needham's Theory in Computer-Based Learning. In *2nd International Conference on Social Science and Humanity* (Vol.31, pp. 226-229). IPEDR.

Dixon, P. (1998). *Futurewise: Six faces of global change*. HarperCollins.

Hashim, M. H. M., & Kasbolah, M. (2012). application of Needham's five phase constructivism model in (civil, electrical and mechanical) engineering subject at technical

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

secondary school. *Journal of Education and Learning*, *1*(1), 117-128. Available at: https://doi.org/10.5539/jel.v1n1p117

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

فاعلية استخدام نموذج تريفنجر(Treffinger) في تدريس العلوم في تنمية مهارات الحل الإبداعي للمشكلات البيئية لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية بالمدينة المنورة

The effectiveness of using Treffinger's model in teaching science in developing creative problem-solving skills for primary school students in Medina

إعداد

د. فاطمة عبدالإله عبد الكريم الفار

Dr. Fatima Abdul-Ilah Abdul-Karim Al-Far

معلمة في إدارة المدينة المنورة - دكتوراه مناهج وطرق تدريس

Doi: 10.21608/jasep.2024.372772

استلام البحث : ٢ / ٥ /٢٠٢٤

قبول النشـــر: ٣٠ / ٥ / ٢٠٢٤

الفار، فاطمة عبدالإله عبد الكريم (٢٠٢٤). فاعلية استخدام نموذج تريفنجر (Treffinger) في تدريس العلوم في تنمية مهارات الحل الإبداعي للمشكلات البيئية لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية بالمدينة المنورة . ***المجلة العربية للعلوم التربوية والنفسية***، المؤسسة العربية للتربية والعلوم والآداب، مصر،٨(٤٠) ، ٤٣١ – ٤٧٠.

http://jasep.journals.ekb.eg

فاعلية استخدام نموذج تريفنجر(Treffinger) في تدريس العلوم في تنمية مهارات الحل الإبداعي للمشكلات البيئية لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية بالمدينة المنورة

المستخلص:

هدف البحث الحالي إلى تعرف فاعلية استخدام نموذج تريفنجر (Treffinger) لتدريس العلوم في تنمية مهارات الحل الإبداعي للمشكلات البيئية لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية بالمدينة المنورة ، واستخدم البحث المنهج التجريبي بتصميمه شبه التجريبي للكشف عن ذلك، واشتملت عينة البحث على (٥٠) من تلاميذ المرحلة الابتدائية بالمدينة المنورة . وتمثلت أداة البحث في اختبار مهارات الحل الإبداعي للمشكلات البيئية اللازمة لتلاميذ المرحلة الابتدائية في مادة العلوم. وتوصل البحث لعدد من النتائج أهمها: وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة الجديد (٠.٠١٧)؛ حيث بلغت قيمة ت (١٨,٦٣)، وقيمة الدلالة (٠.٠٠٠) أقل من مستوى الدلالة، وذلك لصالح المجموعة التجريبية بكل مهارة من مهارات الحل الإبداعي للمشكلات البيئية على حدة، وللاختبار إجمالاً، وعليه تم قبول الفرض الأول من فروض البحث. وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة الجديد (٠.٠١٧)، ؛ حيث بلغت قيمة ت (٧٤.٤٢)، وقيمة الدلالة (٠.٠٠٠) أقل من مستوى الدلالة، وذلك لصالح القياس البعدي للمجموعة التجريبية بكل مهارة من مهارات الحل الإبداعي للمشكلات البيئية على حدة، وللاختبار إجمالاً، وعليه تم قبول الفرض الثاني من فروض البحث. وفيما يتصل بقيم حجم الأثر الذي أحدثها المتغير المستقل في تنمية الحل الإبداعي للمشكلات البيئية، فقد جاءت القيم مرتفعة، لمهارات الحل الإبداعي للمشكلات البيئية (فهم التحديات - توليد الأفكار - التخطيط للتنفيذ - إجمالي الاختبار) ترجع جميعها إلى المتغير المستقل (نموذج تريفنجر "Treffinger")، وأوصى البحث بالعمل على بناء برامج تدريبية للمعلمين لاستخدام نموذج تريفنجر (Treffinger) تسهم في تنمية الحل الإبداعي للمشكلات البيئية لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية مرتبطة بمادة العلوم.

الكلمات المفتاحية: (نموذج تريفنجر – مهارات الحل الإبداعي - المشكلات البيئية).

Abstract:

This study aimed to investigate the effectiveness of using Treffinger's Model in teaching science in developing creative problem-solving skills for environmental problems among elementary school students in Al-Madinah Al-Munawwarah. The

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

study adopted a quasi-experimental design, and the sample consisted of 50 elementary school students in Al-Madinah Al-Munawwarah. The research instrument was a test of creative problem-solving skills for environmental problems needed for elementary school students in science. The study findings revealed that there were statistically significant differences between the mean scores of the control and experimental groups in the post-test of the test of creative problem-solving skills for environmental problems needed for elementary school students in science as a whole, and in the sub-skills (understanding challenges, generating ideas, planning for implementation) in favor of the experimental group. This indicates the effectiveness of using Treffinger's Model in teaching science in developing creative problem-solving skills for environmental problems among elementary school students in Al-Madinah Al-Munawwarah. The study recommended the need to adopt scientific models, including Treffinger's Model, in developing creative problem-solving skills for environmental problems among elementary school students.

Keywords: (Treffinger's Model, Creative Problem-Solving Skills, Environmental Problems)

مقدمة:

لقد أصبحت البيئة في الآونة الأخيرة تعاني من العديد من المشكلات التي أثرت عليها وعلى حياة الإنسان الذي يعيش عليها، ولقد كان للثورة العلمية والتكنولوجية ولمحاولة الأمم الحثيثة في التقدم الصناعي والاقتصادي -الأثر الكبير في توليد العديد من المشكلات التي أحدثت في البيئة أضرارا خطيرة قد يصعب التغلب عليها لسنوات عديدة قادمة ، وتعد القدرة على حل المشكلات مطلباً أساسياً لاستمرار حياة الإنسان لكثرة المشكلات التي يواجهها يومياً وتنوعها، لذا فإن الإلمام بالأساليب المختلفة لمواجهة المشكلات ومحاولة إيجاد حلول لها باستخدام مهارات التفكير تعتبر من الضروريات التي ينبغي أن يمتلكها الإنسان المعاصر الذي تتسم حياته بسرعة التغير كي يتمكن من تحقيق التكيف والتوافق والنمو السوي.

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

وإن للتربية دوراً أساسياً ومحورياً في إعداد الأفراد المؤهلين للتعامل بإيجابية مع بيئتهم المحيطة وهذا الدور أكثر فعالية من القوانين والأنظمة والتشريعات وفي ضوء ذلك فقد ظهرت العديد من برامج التربية البيئية التي تحض الأفراد على التعامل بإيجابيه مع بيئتهم والمحافظة على مواردها وتحملهم المسؤولية تجاهها كما وثيقة بلغراد وثيقة عملت على تحديد أهداف التربية البيئية المتمثلة بضرورة مشاركة الأفراد الايجابية في حماية بيئتهم وصيانتها، مع إكسابهم الاتجاهات البيئية السليمة وزيادة وعيهم بالمشكلات التي تعاني منها البيئة، مع العمل على حل هذه المشكلات والتقليل من آثارها(عياش، ٢٠١٨).

وفي إطار التوجه إلى النظام التربوي والى الدور الذي يمكن أن يقوم به هذا النظام في زيادة وعي الأفراد ببيئتهم وفي تنمية اتجاهات بيئية سليمة لديهم مصحوبة بسلوكيات وممارسات ايجابية نحو البيئة -فقد عُقدت العديد من المؤتمرات الدولية والحلقات التربوية التي أكدت على ضرورة تضمين برامج إعداد المعلمين في المعاهد والجامعات والمؤسسات التربوية المختلفة - لدراسات في التربية البيئية.

ويعود ذلك إلى الدور الكبير الذي يمكن أن يلعبه المعلم في تنمية الاتجاهات الايجابية والوعي البيئي لدى طلبته وإكسابهم المهارات والسلوكيات السليمة لكيفية التعامل مع البيئة المحيطة، ومن هذه المؤتمرات والحلقات: والحلقة العربية للتربية البيئية المنعقدة في الكويت عام ، ومؤتمر تبليسي للتربية البيئية والاستراتيجية الدولية للتربية البيئية لعقد التسعينات و مؤتمر جوهانسبرغ في جنوب أفريقيا عام (٢٠٠٢)، (الشراح، ٢٠١٤).

وقد بحثت العديد من الدراسات بالمشكلات التي تعاني منها البيئة ودرجة وعي الأفراد بهذه المشكلات وضرورة تضمين المناهج الدراسية بصورة عامة ومناهج العلوم بصورة خاصة بالمفاهيم الأساسية للتربية البيئية وموضوعاتها وما يصاحب ذلك من تنمية الاتجاهات الايجابية لدى الطلاب نحو البيئة مع العمل على المحافظة عليها ورعايتها، وضرورة العمل على اكتساب الطلبة في مراحل التعليم المختلفة وحتى في مرحلة ما قبل المدرسة للاتجاهات الإيجابية نحو البيئة والعمل عل حل هذه المشكلات والتفكير في طرق إبداعية لحل هذه المشكلات (العديلي، ٢٠١٩).

وعلى صعيد الحل الإبداعي للمشكلات فيلاحظ اهتمام بعض المؤتمرات بذلك منها مؤتمر الحل الإبداعي لمشكلات الذي أنعقد في الولايات المتحدة الأمريكية بعنوان الحل الإبداعي للمشكلات للمعلمين والتلاميذ بالتعاون بين جامعة بايلور ومعهد الحل الإبداعي للمشكلات وذلك في الفترة ٤١-٠٢ فبراير ٢٠٠٣ وكذلك

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

مؤتمر الحل الإبداعي للمشكلات الذي عقد عام ٢٠١٢ـ في أمريكا تحت رعاية معهد الحل الإبداعي للمشكلات (هجرس، ٢٠١٥)

ومن ثم يقع على عاتق معلم العلوم العبء الأكبر في التعرف على المشكلات التي تعاني منها البيئة والتصرف نحوها بإيجابيه و الحل الإبداعي لهذه المشكلات وعدم استنزاف مواردها، وحتى يتمكن معلم العلوم من القيام بهذا الدور بفعالية فإنه ينبغي أن يتم إعداده بصورة مناسبة بحيث يتضمن هذا الإعداد برامج ومفاهيم وقضايا تتعلق بالتربية البيئية والمشكلات التي تعاني منها البيئة وكيفية الحفاظ عليها (القادري،٢٠١٩).

ويعد نموذج تريفنجر(Treffinger) للحل الإبداعي للمشكلات أحد أهم النماذج التربوية كونه نموذجاً لعملية منظمة من خلالها يمكن استخدام أدوات التفكير الإنتاجي لفهم المشكلات وتوليد العديد من الأفكار وتقييم الممكنة وتنفيذها، وبالتالي فإن استخدامه يتطلب إلمام الفرد بمهارات التفكير الإبداعي، وتكون الحاجة إليه لازمة عند مواجهة تحدي أو مشكلة حيث يكون السعي لأفكار جديدة، الأمر الذي يتطلب استخدام كلاً من التفكير التباعدي والتقاربي (يونس، ٢٠١٦).

فالحل الإبداعي للمشكلات يتطلب كلاً من التفكير التباعدي والتقاربي، أي : التوازن بين عمليتي توليد وتقييم الأفكار، فعملية توليد العديد من الأفكار تسمى تفكير تباعدي، بينما تسمى عملية التقارب من الأفكار وتحديد أفضلها تفكيرا تقريبيا (Van 2015،Gandy،).

ويعد استخدام مهارات الحل الإبداعي للمشكلات وفقاً لنموذج تريفنجر(Treffinger) في التعليم من الحلول المطروحة لمواجهة التحديات التي يواجها المعلم ، وهذا الأسلوب يعتمد على التفكير الموسع في المشاكل، ومحاولة الوصول إلى حلول إبداعية غير مسبوقة. وتقدم الحلول للمشكلات ويمتاز هذا الأسلوب بكونه يستدعي جميع أنواع التفكير ، فأنواع التفكير متداخلة ويظهر بعضها أحيانا على غيره ، لكن الحل الإبداعي للمشكلات جمع بين أنواع التفكير المختلفة.(عكاشه، وأخرون، ٢٠١٥)

ويستخلص مما سبق أهمية تدريس العلوم باستخدام نموذج تريفنجر(Treffinger) من أجل تنمية مهارات الحل الإبداعي للمشكلات البيئية لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية، وهذا ما دفع الباحثة إلى إجراء الدراسة الحالية.

مشكلة الدراسة:

انطلاقا مما تواجهه المؤسسات التربوية في الآونة الأخيرة من مشكلة عدم القدرة على مواكبة التغير المتسارع في المجتمع، الأمر الذي أدى إلى تزايد الصيحات

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

بضرورة الاهتمام بتطوير مهارات التفكير الإبداعي لدى المتعلمين منذ المرحلة الابتدائية ، والعمل على اكتشاف المواهب الإبداعية لدى التلاميذ وتحديدها ثم قياسها وتنميتها واستثمارها، كما أن تنمية مهارات الحل الإبداعي للمشكلات من الأهداف التربوية التي تسعى المجتمعات الإنسانية إلى تحقيقها، وهذه المهارات ليست قاصرة على فئة معينة دون غيرها وبالتالي يمكن دراسة الإبداع عند كل التلاميذ وخاصة في المرحلة الابتدائية.

وفي هذا الصدد ذكر محمد (٢٠٢٣) أن يزاكسين (Isaksen) يرى أن العاملين في مجال الإبداع لا يهمهم إذا كان تصورهم عن مراحل حل المشكلة يتطابق مع ما يحدث فعلياً لدى المبدعين ولكن ما يهمهم هو ما يسهم به هذا الفهم في تصميم برامج تساعد على حفز قدرات الأفراد على حل المشكلات على نحو خلاق، وعلى هذا الأساس وفي ضوء النظريات التي فسرت العملية الإبداعية أثمرت جهود عديدة من الباحثين إلى ظهور عدد من النماذج التي فسرة العملية الإبداعية ومنها نموذج الذي كان له دور كبير في مجال الأبحاث والتدريب والتعليم للإبداع والحل الإبداعي للمشكلات ومنها نموذج تريفنجز.

ومن خلال الاطلاع على الدراسات السابقة التي تناولت الحل الإبداعي للمشكلات فقد وجد أنها أوصت باستخدام نموذج "تريفنجر" وفعاليته في اكتساب مهارة حل المشكلة إبداعيا، وقدرته على تنمية بعض مهارات التفكير الأساسية والتفكير الإبداعي والناقد، وما وراء المعرفي ومنها ما يلي:

دراسةHung،(2013) التي أكدت على وجود تأثير إيجابي كبير لاستخدام نموذج حل المشكلات الإبداعي في الإبداع العلمي والقدرة على حل المشكلات العلمية من خلال تزويدهم بأدوات حل المشكلات إيجاد الحلول الجديدة، كما يساعدهم على وعي ما يدور حولهم، ويزيد من فعاليتهم في اتخاذ القرار، الأمر الذي يسهم في تطور المجتمع وتقدمه. أشارت دراسة يونس (٢٠١٦) إلى فاعلية برنامج تدريبي مستند إلى نموذج تريفنجر في تنمية الحل الإبداعي للمشكلات لدى أطفال الروضة .

وأكدت دراسة عياش وأبو سنينة (٢٠١٨) على فاعلية برنامج تدريبي في تنمية الثقافة البيئية والاتجاهات الايجابية نحو البيئة لدى الطلاب وخاصة فيما يتعلق بالمفاهيم والمصطلحات والمشكلات والمبادئ البيئية)، والآخر يقيس اتجاهات الطالبات نحو البيئة، وأشارت نتائج الدراسة إلى تفوق طالبات المجموعة التجريبية على طالبات المجموعة الضابطة في كلا الاختبارين التحصيلي ومقياس الاتجاهات.

كشفت دراسة أبو عواد(٢٠١٨) عن وجود أثر ذي دلالة إحصائية للبرنامج التدريبي المستند إلى الحل الإبداعي للمشكلات في تنمية كل مهارة من مهارات

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

التفكير التشعيبي :الطلاقة، والمرونة، والأصالة، والتفاصيل، والعناوين في الاختبار كاملا لدى عينة من طالبات الصف السابع الأساسي في الأردن

دراسة طه (٢٠١٨) والتي أثبتت نتائجها فاعلية نموذج تـآلف الأشتات في تنمية مهارات الحل الإبداعي للمشكلات والاتجاه نحو مادة الفيزياء لدى طلاب المرحلة الثانوية. وأكدت دراسة اللالا (٢٠١٩) على فاعلية برنامج تدريبي مستند إلى نموذج تريفنجر في تنمية مهارات الحل الإبداعي للمشكلات لدى أطفال الروضة .

ولقد عادت الباحثة للدراسات السابقة ولك تجد دراسة تناولت فاعلية استخدام نموذج تريفنجر(Treffinger) في تدريس العلوم في تنمية مهارات الحل الإبداعي للمشكلات البيئية لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية مما يؤكد عل أهمية القيام بهذه الدراسة.

أسئلة الدراسة:

وفي ضوء ما سبق تم صياغة مشكلة الدراسة الحالية في محاولة الإجابة على التساؤل الرئيس التالي:

ما فاعلية استخدام نموذج تريفنجر(Treffinger) في تدريس العلوم في تنمية مهارات الحل الإبداعي للمشكلات البيئية لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية؟ ويتفرّع عن هذا السؤال الأسئلة الفرعية التالية :

١. ما مهارات الحل الإبداعي للمشكلات البيئية اللازمة لتلاميذ المرحلة الابتدائية في تدريس العلوم؟
٢. هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين المجوعتين (الضابطة، التجريبية) في التطبيق البعدي لاختبار مهارات الحل الإبداعي للمشكلات البيئية تعزى لاستخدام نموذج تريفنجر (Treffinger) في تدريس العلوم ؟
٣. ما فاعلية استخدام نموذج تريفنجر(Treffinger) في تدريس العلوم في تنمية مهارات الحل الإبداعي للمشكلات البيئية لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية؟

أهداف الدراسة:

(١) . تحديد مهارات الحل الإبداعي للمشكلات البيئية اللازمة لتلاميذ المرحلة الابتدائية في تدريس العلوم.

(٢) تعرف مستوى الفروق ذات الدلالة الإحصائية بين المجوعتين (الضابطة، التجريبية) في التطبيق البعدي لاختبار مهارات الحل الإبداعي للمشكلات البيئية .

(٣) تعرف فاعلية استخدام نموذج تريفنجر(Treffinger) في تدريس العلوم في تنمية مهارات الحل الإبداعي للمشكلات البيئية لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية؟

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

أهمية الدراسة:

تنقسم أهمية الدراسة إلى أهمية نظرية وأهمية تطبيقية وهما على النحو التالي:

- الأهمية النظرية:

– هذه الدراسة قد تسد ثغرة فيما يتعلق بمجال فاعلية استخدام نموذج تريفنجر(Treffinger) في تدريس العلوم في تنمية مهارات الحل الإبداعي للمشكلات البيئية لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية.

- تسد الدراسة الحالية النقص في الدراسات المحلية في مجال تنمية مهارات الحل الإبداعي للمشكلات البيئية لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية
- تقدم هذه الدراسة رؤية جديدة في تدريس العلوم.
- تعد الدراسة الحالية تلبية لما أوصت به بعض الدراسات والمؤتمرات في ضرورة الاهتمام باستخدام استخدام نموذج تريفنجر(Treffinger) في تدريس العلوم.

- **الأهمية التطبيقية :**

- قد يستفيد من هذه الدراسة المعلمون بالمدارس بشكل عام في مختلف المراحل التعليمية.
- ربما تفيد المعلمين والمعلمات في تطوير استراتيجيات ونماذج جديدة لتدريس العلوم في المرحلة الابتدائية.
- قد تساعد هذه الدراسة في توجيه اهتمام المشرفين التربويين نحو توجيه المعلمين إلى تجريب استخدام نموذج تريفنجر(Treffinger) في تدريس العلوم تنمية مهارات الحل الإبداعي للمشكلات البيئية .
- قد تفيد هذه الدراسة القائمين على تطوير المناهج في وزارة التعليم ليحرصوا على تحسين مقرر العلوم بطريقة تسمح باستخدام تريفنجر(Treffinger) لتنمية مهارات الحل الإبداعي للمشكلات البيئية لتلاميذ المرحلة الابتدائية.

مصطلحات الدراسة:

نموذج تريفنجر :هو رؤية تريفنجر في الحل الإبداعي للمشكلات، ويتكون الحل الإبداعي للمشكلات حسب هذا النموذج من أربع كفايات وثمانية مراحل، ويفترض هذا النموذج أن الإنتاج الإبداعي يتكون نتيجة التفاعل الديناميكي بين أربع مكونات هي الخصائص وتشمل الخصائص، والسمات، الشخصية، والعمليات ،وتتعلق بالاستراتيجيات التي يوظفها الفرد لتوليد الأفكار ، والسياق ويشمل الثقافة، والمناخ والتصرف بمرونة تجاه المواقف، والمخرجات وهي النواتج والأفكار التي تنتج عن جهود الفرد (يونس، ٢٠١٦).

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

التعريف الإجرائي: الدرجة الكلية التي حصل عليها الباحث في التطبيق البعدي لرؤية تريفنجر في الحل الإبداعي للمشكلات البيئية لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية في العلوم.

مهارات الحل الإبداعي للمشكلات: نموذج لعملية منظمة يمكن من خلالها استخدام أدوات واستراتيجيات التفكير الإنتاجي لفهم المشكلات وتوليد الأفكار الغير عادية، وتقييم الحلول الممكنة وتنفيذها بما يعكس توظيف جيد من قبل الأفراد لمهارات التفكير التباعدي والتقاربي(استشفاف المشكلات، الطلاقة، المرونة، الأصالة)، ومهارات التفكير التقاربي (تحديد المشكلة، تقييم الحلول وتطويرها، وضع خطة لتنفيذ أفضل الحلول) أثناء المرور بمختلف مراحل الحل الإبداعي(عكاشه، ٢٠١٥).

التعريف الإجرائي: الدرجة الكلية التي تحصل عليها الطالبة في التطبيق البعدي لاختبار الحل الإبداعي للمشكلات البيئية والتي تعبر عن قدرة تلاميذ المرحلة الابتدائية في التوظيف الجيد لمهارات التفكير التباعدي والتقاربي(استشفاف المشكلات، الطلاقة، المرونة، الأصالة)، ومهارات التفكير التقاربي(تحديد المشكلة، تقييم الحلول وتطويرها، وضع خطة لتنفيذ أفضل الحلول) أثناء المرور بمختلف مراحل الحل الإبداعي للمشكلات البيئية في مقرر العلوم.

حدود الدراسة:

- **الحدود الموضوعية:** اقتصرت الدراسة الحالية على استخدام نموذج تريفنجر (Treffinger) في تدريس العلوم في تنمية مهارات الحل الإبداعي للمشكلات البيئية لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية. .
- الحدود البشرية: تلاميذ المرحلة الابتدائية بالمدينة المنورة
- **الحدود الزمنية**: طبقت الدراسة في الفصل الدراسي الثاني عام ١٤٤٥ه/ ٢٠٢٣م.

الإطار النظري والدراسات السابقة:

المحور الأول: الحل الإبداعي للمشكلات وفق نموج تريفنجر(Treffinger) **ماهيته وخطواته، ومكوناته:**

أولاً: ماهية الحل الإبداعي وفق نموج تريفنجر(Treffinger):

تزايد الاهتمام في حقبتي الخمسينيات والستينيات من القرن العشرين بتنمية القدرات الإبداعية من خلال ابحثني مثل الكس أسبورن(Osborn Alex) ، وابرنز (Parnes)، وجوردون(Gordon) وبرنس(Prince)، وتريفنجر (Treffinger) الذين وجدوا نموذج حل المشكلات مدخلاً جيداً لفهم، ووصف العملية الإبداعية، و المراحل التي تمر بها ، وأتاح تصور العملية الإبداعية على هذا النحو لمصممي

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

البرامج صياغة مفاهيمهم عن الإبداع على نحو إجرائي، مما مكنهم من وضع إجراءات عملية واضحة لتنشيط القدرات الإبداعية واستثارتها (القاضي، ٢٠١٩)

وحظي مفهوم الحل الإبداعي للمشكلات بأهمية كبيرة عند التربويين لما له من آثار واضحة في تدريب الطالب على مهارات التفكير الناقد، والتفكير الإبداعي فإن إضافة العنصر الإبداعي إلى حل المشكلات يزيد من فاعلية هذا الأسلوب في تناول المواقف والتحديات الجديدة، ورؤية هذه التحديات كفرص للنمو، كما أن إضافة العنصر الإبداعي يفيد أيضا في التعامل مع المواقف الغامضة غير المحدودة (الأعسر،٢٠١٩).

يذكر "تريفنجر Treffinger " أن الحل الإبداعي لمشكلات هو "إطار يستخدمه الفرد أو الجماعة في صياغة المشكلات أو التحديات لتوليد وتحليل العديد من المشكلات المتنوعة والجديدة والتخطيط من أجل التنفيذ الفعال للحلول الجديدة، وهو إطار مرن بعيد عن تتابعية الخطوة بالخطوة لحل المشكلة ويضم أدوات التفكير المثمر ويمكن تعليم للأطفال والبالغين (حمدانة، ٢٠١٩).

وذكر كلاً من اللالا (٢٠١٩) يونس(٢٠١٦) أن تريفنجر وآخرون (٢٠٠٥ ،Dorval& Isaksen& Donald& treffinger) يرى أن الحل الإبداعي للمشكلات عبارة عن نموذج يساعد الفرد على حل المشكلات، وإدارة التغير بإبداع. كما يزوده بمجموعة من الأدوات سهلة التطبيق التي تعني على تحويل الأهداف والأحلام إلى حقيقة. ويمتاز نموذج الحل الإبداعي للمشكلات بأنه:

- **مبرهن** (Proven): إذ طبق على مدى أكثر من خمسين عام من منظمات حول العالم، ودعم بوساطة البحث العلمي من خلال نشر مئات الدراسات في فاعليتها وتأثيرها
- **تناقلي سهل الاستخدام** (Portable))إذ إنه سهل الاستعمال، والاستخدام، ويتناسب مع مختلف الأعمار، ولا يتأثر باختلاف الثقافات بين الشعوب، والأفراد.
- فعال (Powerful): إذ يمكن دمجه مع العديد من النشاطات، ويضيف عدة أنشطة عملية مزودة بأدوات جديدة أو إضافية لصنع فرق حقيقي هلا القدرة على إحداث تغييرات مهمة ودائمة في حياتك وعملك
- عملي (Practical) يستخدم لمعاجلة المشكلات اليومية بالإضافة إلى مواجهة التحديات، واغتنام الفرص.

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

- إيجابي (Positive) يساعد الفرد على أن يطلق العنان لمواهبه المنتجة، ويوجه تفكيره على نحو إيجابي. وعند تطبيقه من المجموعات فإنه يرتقي العمل الجماعي، والتعاون، والتنوع البناء عند التصرف حيال الفر، والتحديات الصعبة .

ويمكن تعريف الحل الإبداعي للمشكلات بتحليله إلى مكوناته الثلاثة وهي: الحل: ويعين استنباط وسيلة لمواجهة المشكلة، والمشكلة تعني عائقاً أو موقفا يمثل تحدياً للفرد للوصول إلى الهدف ويحتاج هذ التحدي إلى حل، واتخاذ قرار إزاء الموقف، والإبداع وهو العملية الخاصة بتوليد فكرة فريدة وجديدة من خلال توليد أفكار متنوعة، ومتعددة، وغري تقليدية وبذلك فإن احلل الإبداعي للمشكلات هو إطار من العمليات يعمل كمنظومة تضم أدوات للتفكير المنتج يمكن استخدامها لفهم المشكلات، أو التحدي وتوليد أفكار متنوعة ومتعددة وغري تقليدية حول المشكلة أو التحدي وتقييم وتطوير هذه الأفكار للوصول إلى الحلول الجديدة

ثانياً: خطوات الحل الإبداعي وفق نموج تريفنجر(Treffinger) **:**

وأشار اليوسف(٢٠١٩) إلى أن تريفنجر و إساكسن (٢٠٠٥ Isaksen and) Treffinger، قدم وصفاً ملخصاً لتطور أسلوب الحل الإبداعي للمشكلات الذي بدأ على يد أوزبورن، (Osborn ، ١٩٥٣) وهو من الأوائل الذين وضعوا أسس هذا الأسلوب ومنهجيته، إذ أورد في كتابه الخيال التطبيقي Applied Imagination (1953)يسبع مراحل للحل الإبداعي للمشكلات، وهذه الخطوات هي:

١. **التوجه: تحديد المشكلة:** الهدف من هذه المرحلة هو توليد العبارات وتقييمها، للوصول إلى تحديد المشكلة الحقيقية، من خلال مراجعة البيانات المتجمعة في المرحلة السابقة .ويجب أن تكون صياغة المشكلة محددة بدقة وواضحة، وتثير الرغبة في حلها، وتدفع الفرد إلى توليد الأفكار والبدائل المتعددة، ومن أكثر الاتجاهات فاعلية في تحديد المشكلة إعادة صياغتها وتعريفها بطريقة تبدو فيها أكثر واقعية وأقرب للحقيقة، تسهم في توفير عدد أكبر من الحلول، ولذلك يجب أن تكون صياغة المشكلة إيجابية أي أن تبدأ بكلمة تدعو لإجابات واحتمالات متعددة كما يجب أن تتضمن الصياغة المسئول عن حل المشكلة والهدف الذي يتجه نحوه نشاط حل المشكلة.
٢. **الإعداد: جمع البيانات**: وفي هذه المرحلة يتم تسجيل أكبر عدد من الأفكار التي من الممكن أن تكون حلا للمشكلة، وتعد هذه الخطوة من أهم خطوات النموذج، إذ يجب وضع أكبر عدد ممكن من الأفكار الفاعلة حتى لو بدت غير وثيقة العلاقة بالمشكلة، وغالبا ما تكون جملة أو فكرة سببا في التوصل إلى فكرة رائعة وتكون الحل للمشكلة . وهذه المرحلة تساعد الفرد على توسيع تفكيره والتغلب على

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

التعقيدات والعوائق التي تحد من تفكيره، لأنه في هذه المرحلة لا يتم إصدار الأحكام على الأفكار المتولدة، إذ تؤخذ جميعها بعين الاعتبار دون الحكم على صحتها .ويختص هذا المكون بالتركيز على التفكير التباعدي للتوصل إلى أفكار متعددة ومتنوعة وغير تقليدية وتستخدم قدرات الإبداع في هذا الجانب وهي (الطلاقة - المرونة -الأصالة -التفاصيل) وليس بالضرورة تناولها كلها، فأحيانا يتطلب الموقف أو المشكلة موضع الاهتمام التركيز على بعضها دون الآخر(يونس،٢٠١٦).

٣. **التحليل:** تقييم المادة المناسب. يبدأ الفرد في مرحلة التخطيط للتنفيذ عندما تتوفر لديه بدائل متعددة، وهنا يكون الفرد في حاجة إلى أن يتخذ قرارا وأن يضع خطة للحصول على تأييد لهذا القرار عند التنفيذ .ويتضمن هذا المكون مرحلتين هما: إيجاد الحلول، وإيجاد القبول.

- الفرص: جمع البدائل بجميع الآراء وتهدف هذه المرحلة إلى تقييم أكثر الأفكار احتمالية لحل المشكلة، من خلال وضع محكات أي معايير أو مؤشرات تقيس أهمية الحلول الممكنة وقيمتها، مثل: التوقيت، والتكلفة، والقبول، وأن تكون عملية، وقابلة للتطبيق، وكلما كان عدد المعايير التي يتم وضعها للوصول إلى الحكم أكبر كان تقييم الأفكار أفضل .وأحيانا يكون في هذه المرحلة التركيز على الأفكار وتناولها بالتحليل والتدقيق والتصنيف، والانتقال إلى عدد كبير من الأفكار إلى عدد أقل، وبناء عليه يتم تجميع القرارات حتى يتم من خلالها اختيار أفضل طريقة للحل لتكون أعلى قيمة وأكثر نفعا(اللالا، ٢٠١٩).

هذه المرحلة يتم التركيز على تحديد المعيقات المحتملة في التطبيق التي تؤثر في تطوير الاستخدام الفاعل للحلول المبدعة، والتصدي لها، والإعداد للمشكلات التي قد تطرأ عند تطبيق الأفكار، وعمل التعديلات المطلوبة في الحلول التي تم التوصل إليها في المرحلة السابقة، لأنها غالبا ما تحتاج إلى تعديلات .ولا يكتفي بتحديد العوامل المعيقة فحسب، بل يجب تحديد العوامل الميسرة للتنفيذ من أجل الرضى والقبول، وفي بعض المواقف تتطلب مرحلة تقبل الحل وضع خطة تنفيذية لضمان تحقيق عملية التغيير بنجاح، وبخاصة إذا ما كانت الحلول تتطلب طرائق جديدة وغير مألوفة في التنفيذ(محمد، ٢٠١٩).

وذكر اليوسف، والبلوي(٢٠١٧) أن إيزكسن وتريفنجر (Isaksen & Treffinger، ٢٠٠٥) أشار إلى أن هذه المرحلة تركز على الأفعال والإجراءات أي الانتقال من الموقف الحالي إلى المستقبل المرغوب، ويعني ذلك تقبل الحلول التي توصلت إليها، ودراسة إمكانية نجاحها في الواقع، وأهم ما في هذه المرحلة هو

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

الالتزام والحصول على التأييد والمساندة وتجنب المقاومة، لذلك يجب تحديد المصادر ذات التأثير على تنفيذ الحلول، وذلك لتحقيق أفضل تأييد وتجنب لمصادر الرفض والمقاومة.

٤. الاختمار: السكون حتى يتحقق الإشراق
٥. التوليف: وضع الأجزاء معاً
٦. تحقيق: تقييم الأفكار التي تم الانتهاء إليها.

ويمكن القول من خلال ما سبق وبإمعان النظر في مكونات هذا النموذج نرى أنه يحتوي على مرحلتين ضروريتين :المرحلة الأولى مرتبطة بتحديد المشكلة، والمرحلة الثانية مرتبطة بحل المشكلة، وكل من المرحلتين وخصائصهما تحدد النتيجة النهائية .فالقدرة على تحديد المشكلة (المرحلة الأولى) التي لا يراها الآخرون، والقدرة على إيجاد حلول جديدة وأصلية لهذه المشكلة (المرحلة الثانية)، مرتبطان بالقدرة على تجاوز حدود الواقع الموجود والمألوف، كما أنهما مرتبطان بالقدرة على تغيير محور الإهتمام، وتغيير المنظورات الحسية والأفكار الشخصية .وهذه العملية تخص كلا من الفرد والمجتمع، فهي تخص الفرد عندما يلاحظ بنى جديدة في أنظمة مألوفة (مرحلة تحديد المشكلة).

ثالثاً: مكونات الحل الإبداعي لمشكلات وفقاً لنموذج(Treffinger):

أشار القاضي(٢٠١٨)، وأبو عواد (٢٠١٨) إلى أن نماذج الحل الإبداعي للمشكلات تتصف بأنها تسير بشكل خطي بينما أتخذ نموذج (Treffinger) شكل دائرياً مخالفاً للشكل الخطي الذي ظهرت عليه النماذج الأخرى، حيث أضيف بعد آخر أطلق عليه الوعي بالمشكلة، والذي يشمل عمليات التقييم والتخطيط لتحقيق الهدف، وهذا يمثل إضافة لمستوى آخر من التفكير وهي التفكير ما وراء المعرفة وهو ما يميزه عن باقي النماذج، ولخص يونس(٢٠١٦) مكونات نموذج(Treffinger) كالتالي:

١. **فهم التحديات**: ويتضمن ثالث مراحل فرعية هي الإحساس بالمشكلة، وجمع البيانات وصياغة المشكلة، يتم فيها توضيح المشكلة وتحليلها إلى عناصرها الأساسية، وتبويبها من أجل عرضها للمناقشة في الجلسة التدريبية
٢. **توليد الأفكار**:وتشمل توليد الأفكار، تبدأ بقيا المدرب بتوضيح كيفية العمل، ويطلب من الأفراد تجنب تقويم الأفكار التي يطرحها المشاركون وتقبل أية فكرة مهما كانت، وتقديم أكبر عدد ممكن من الأفكار، مع الحرص عمى متابعة الأفكار والبناء عليها.

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

٣. **التخطيط للتنفيذ :**وتشمل خطوتين بناء القبول للحل المشكلة وتطوير الحل، و يتم فيها تقويم الأفكار واختبارها عملياً وقد تستغرق هذه المرحلة وقتاً طويلاً، إذ يمكن أن تظهر أفكار جديدة يمكن الإفادة منه .ويتم تنظيم العملية من خلال ما تمـ تسميته بتصميم أو تخطيط مدخلك وهي ليست إحدى خطوات الحل الإبداعي لمشكلات كما ذكر Isaksen & Treffinger، (2005) إنما هي خطوة مهمة تدل على أنك في الاتجاه الصحيح لتحقيق هدفك وهي بمثابة المركز لخطوات الحل الإبداعي للمشكلات ويمكن القول عنها أنها المكون الرابع من مكونات الحل الإبداعي للمشكلات.

٤. التخطيط لمدخلك وتتضمن مرحلتين هما تقييم المهمة وتصميم العملية .

ويستخلص مما سبق أن النموذج على يقوم على خطوات تهتم بفهم المتعلم للتحدي أو المشكلة التي أمامه وإعادة صياغتها بطريقة تساعده هو في خطوات الحل وكذلك يقوم على مكونات تحفزه لإنتاج أكبر قدر ممكن من الأفكار مهما كان شكلها، ومكونات تساعده أيضا على نقد هذه المكونات ، ومكونات تساعده على تكوين طريقة يسير بها في حل المشكلات المشابهة سواء كانت طريقة شخصية خاصة بو أو خاصة بالمجموعة.

المحور الثاني: تنمية مهارات الحل الإبداعي للمشكلات البيئية من خلال تدريس العلوم في المرحلة الابتدائية :

أولاً: أهمية تنمية مهارات الحل الإبداعي للمشكلات البيئية من خلال تدريس العلوم في المرحلة الابتدائية :

يشير ذكي (٢٠١٥) إلى أنه من بين المواد المهمة التي يمكن خلالها تحقيق تنمية مهارات الحل الإبداعي للمشكلات البيئية مواد العلوم ، إذ ترى فليس (٢٠٠٥، Fleiss)، أن تعلم البيولوجي يزود الطلبة بالخبرة المنظمة للمشكلات العلمية، ويعطي حلولاً يجب التركيز عليها، كما أنه يساعد على امتلاك الطلبة الأسلوب الأمثل في حل المشكلات، وإثارة دافعيتهم لإيجاد الأسئلة ومشكلات جديدة، وإن تعلم البيولوجي مرتبط بالقدرة على إيجاد طرائق مبدعة وحلول غير مألوفة، وبذلك فإن تنمية القدرات الإبداعية ورعايتها في حل المشكلات عملية على قدر عال من الأهمية في تعلم العلوم بصفة عامة، لأن الإبداع في حل المشكلات ضروري للنجاح وتطور المستقبل، كما أن الطلبة لديهم الكثير من الأفكار والسلوكيات التي يجب توظيفها واستغلالها لمراحل التعلم العلمي اللاحق، ودعم الفهم العام للعلوم.

وأورد السعيد (٢٠١٥) أن مؤتمر تبليسي للتربية البيئية في حدد أهداف التربية البيئية من خلال الوعي بالمشكلات البيئية كالتالي:

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

- مساعدة الطلاب علي فهم البيئة باكتساب المعارف المتعلقة بالبيئة ومشكلاتها
- مساعدة الطلاب علي اكتساب المهارات التي تساعدهم علي التعرف علي مشكلات البيئة وحلها.
- مساعدة الطلاب علي تقدير أهمية المحافظة علي البيئة وحل مشكلاتها.
- مساعدة الطلاب علي المشاركة العملية والفعالة في حل مشكلات البيئة.

وأشار الزعبي(٢٠١٥) إلى أن وليم ستاب William B.Stapp حدد الهدف العام للتربية البيئية في إعداد مواطن ايجابي لديه معرفة بالبيئة(الطبيعية – الاجتماعية - السيكولوجية – الجمالية) ، ولديه اهتمامات بالبيئة ودراية بمشكلاتها، ومزود باتجاهات إيجابية نحو حماية البيئة من التلوث والإهدار واستنزاف الموارد، وملتزم ويتحمل المسئولية، ولديه القدرة علي اتخاذ القرار، ومزود بمهارات العمل الفردي والجماعي اللازمة لحل المشكلات الحالية ومنع ظهور مشكلات جديدة، قدم ستاب بعد ذلك مجموعة من الأهداف الفرعية التي يمكن أن تبني عليها أهداف أي برنامج في التربية البيئية ، وهي:

- **الوعي:** مساعدة الطلاب علي اكتساب مجموعة من المعلومات المتصلة بالبيئة، وفهم أحوالها وما يتصل بها من مشكلات والقدرة علي نقد العيوب والمساوئ في البيئة .
- **المشاركة:** مساعدة الطلاب علي تنمية الشعور بالمسئولية والاحساس بأن المشكلات البيئية تتطلب اتخاذ الإجراءات السريعة والمناسبة لحلها.
- **المهارات:** مساعدة الطلاب علي اكتساب المهارات اللازمة لحل المشكلات البيئية .
- **الاتجاهات والقيم:** مساعدة الطلاب علي اكتساب الاتجاهات والقيم الاجتماعية ، وشعور قوي بالاهتمام بالبيئة ، والحافز القوي علي المشاركة الفعالة في حماية البيئة وتحسينها .

وذكر الدوسري(٢٠١٦) أن اجتماع خبراء التربية العرب في دولة الكويت بالتعاون مع المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، والذي يهدف الى بناء وحدات مرجعية في التربية البيئية توجه مصممي المناهج للاسترشاد بها في استيعاب أهداف تنمية مهارات الحل الإبداعي للمشكلات البيئية، وقد ضمت الوحدات المرجعية محاور عده منها: محور الموارد الطبيعية ومحور الطاقة والانسان ومحور موارد البيئة (الدائمة والمتجددة وغير المتجددة) بحيث تتناول المقررات الدراسية علاقة الانسان بالبيئة، وطرق تنمية الاتجاهات الإيجابية للطلاب نحو البيئة وحسن استثمار الطاقة ومكافحة المشكلات البيئية.

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

ويستخلص مما سبق أهمية تنمية مهارات الحل الإبداعي للمشكلات البيئية لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية و أهمية استخدام نموذج تريفنجر لتكوين الوعي البيئي لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية ، وان يعرف الطالب أنواع الحيوانات والنباتات والعلاقة بين الانسان وبين بيئته واعتماد كل منها على الاخر، واهمية الماء والتربة لحياة الانسان والحيوان والنبات، وان يدرك الطالب الظواهر البيئية، وتكوين وتعزيز الأنماط السلوكية السليمة التي تمكن الطالب من المحافظة على البيئة ومواردها وطرق التعامل الصحيح مع المشكلات البيئية والعمل عل الحل الإبداعي لهذه المشكلات.

ثانياً: أهداف تنمية مهارات الحل الإبداعي للمشكلات البيئية من خلال تدريس العلوم في المرحلة الابتدائية :

ذكر الزعبي(٢٠١٥) أن أهداف تنمية مهارات الحل الإبداعي بالمشكلات البيئية من خلال تدريس العلوم في المرحلة الابتدائية منها ما يلي:

- **أهداف معرفية**: يكسب الطالب من خلالها معلومات مناسبة عن البيئة التي يعيش فيها، ويحدد أساليب الترشيد في استغلال الثروة الطبيعية، وان يحدد المشكلات التي تهدد بيئته و مخاطرها.
- **أهداف وجدانية**: يقدر من خلالها الطالب الجهود المبذولة التي تهدف لصيانة البيئة والمحافظة عليها.
- **أهداف متصلة بالمهارات**: يتمكن من خلالها الطالب من ممارسة اتخاذ القرار للقيام بمشروعات من اجل صيانة البيئة.

أشار سالم(٢٠١٤) إلى أهمية تنمية الوعي بالمشكلات البيئية من خلال تدريس العلوم في المرحلة الابتدائية كالتالي:

- مساعدة التلاميذ على اكتساب المهارات اللازمة لحل المشكلات البيئية.
- مساعدة التلاميذ علي تنمية الشعور بالمسئولية والاحساس بأن المشكلات البيئية تتطلب اتخاذ الإجراءات السريعة والمناسبة لحلها.
- مساعدة التلاميذ علي اكتساب المهارات التي تساعدهم علي التعرف على مشكلات البيئة وحلها.
- مساعدة التلاميذ على تقدير أهمية المحافظة علي البيئة وحل مشكلاتها، واكتساب مجموعة من القيم وجوانب الاهتمام المرغوبة، مما يدفعهم للمساهمة في حماية البيئة وتطويرها .
- مساعدة التلاميذ على المشاركة العملية والفعالة في حل مشكلات البيئة.

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

يري البلادي(٢٠١٨) أن تنمية مهارات الحل الإبداعي للمشكلات البيئية تعد عملية تربويـة وتعليمية تسعي إلي تحقيق مجموعة من الأهداف العامة وهي :

- إكساب الطالب السلوكيات والمهارات البيئية الايجابية التي تعين علـي تحقيـق السلام مع البيئة
- إيقـاظ الـوعي الناقـد للعوامـل الاقتـصادية والاجتماعيـة والـسياسية والتكنولوجية والأخلاقية المرتبطة بجذور وأسباب المشكلات البيئية .
- تنمية القيم الأخلاقية لدي الفرد بشكل يساعد علـي تفعيـل العلاقـة الايجابيـة بين الإنسان والبيئة .
- إكساب الفرد اتجاهات ايجابية تجاه البيئة المحيطة .

وأشار شاهين(٢٠١٤) إلى أن تنمية مهارات الحل الإبداعي للمشكلات البيئية من خلال تدريس العلوم بالمرحلة الابتدائية كالتالي:

- تنمية وعي تلاميذ المرحلة الابتدائية بمكونات البيئة ومشكلاتها وقضاياها المختلفة
- مساعدة التلاميذ علـي كـسب معلومـات مناسـبة عـن البيئـة ومكوناتهـا ومشكلاتها وقضاياها
- تنمية ميول واتجاهات وأوجه التقدير والقيم البيئية المناسبة لدي التلاميذ.
- مساعدة الأفراد علي كسب مهارات بيئية مناسبة تمكنهم مـن التعامـل الـسليم مع مكونات البيئة والمشاركة في حل مشكلاتها وصيانتها وتطويرها

ويستخلص مما سبق أن تدريس مقرر العلوم في المرحلة الابتدائية لابد وأن يهدف إلى تنمية الطريقة الصحيحة لحل المشكلات، واعداد الطالب ليتفاعل بشكل إيجابي مع البيئة والعمل عل الحل الإبداعي لمشكلاتها .

ثالثاً: دور معلم العلوم في تنمية مهارات الحل الإبداعي للمشكلات البيئية لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية باستخدام نموذج تريفنجر(Treffinger) في تدريس العلوم :

يرى عبدالسلام (٢٠١٩) أن المعلم له دور هام في تشكيل الوعي البيئي لدى الطلاب وتنمية مهارات الحل الإبداعي للمشكلات البيئية، ولتحقيق هذا الدور ينبغي استخدام استراتيجيات تدريس حديثة قائمة على نماذج تعليمية حديثة لتنمية الوعي بحل المشكلات البيئية حلا إبداعيا وفق نموذج تريفنجر(Treffinger) ، وإدراج أنشطة تربوية بيئية تعمل على تعزيز السلوكيات الإيجابية تجاه البيئة والحد من السلوكيات المسببة للمشاكل البيئية، وأن السنوات الأولى من التعليم تمثل فرصة فريدة لتعزيز الوعي البيئي حيث تؤثر التجارب المبكرة على النمو المعرفي والسلوكي

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

والوجداني لدى الطلاب تجاه البيئة، وطالب المرحلة الابتدائية يكون على درجة كبيرة من التقبل والميل للبحث والاستطلاع، واستكشاف البيئة من حوله.

ويظهر دور المعلم في معلم العلوم في تنمية مهارات الحل الإبداعي للمشكلات البيئية لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية باستخدام نموذج تريفنجر(Treffinger) من خلال التوعية بالمفاهيم البيئية وتفاعل تلاميذ المرحلة الابتدائية مع هذه المفاهيم لتنمية مهارات الحل الإبداعي للمشكلات البيئية كما ذكر السعيد (٢٠١٥) أن ذلك يتحقق من خلال:

- ربط الدروس المقررة بالواقع البيئي المعين للمتعلمين.
- ربط المفاهيم والمعلومات المدرسية بميول المتعلمين.
- تنويع أساليب ووضعيات وتقنيات التدريس .
- صياغة الدروس وفق أسلوب حل المشكلات لتأكيد شخصية المتعلم.
- تجاوز الجوانب النظرية إلى الجوانب العملية التطبيقية.
- جعل الدروس وسيلة من وسائل أعمال العقل والفكر النقدي للتلاميذ.
- جعل الدروس من أدوات تنمية روح المبادرة والاكتشاف والإبداع .

وذكر العنزي(٢٠١٦) أن معلم العلوم يقوم بأدوار عديدة يمكن من خلالها تنمية مهارات الحل الإبداعي للمشكلات البيئية منها ما يلي:

- اكتساب المعرفة والقيم والاتجاهات والمهارات التي تحتاجها لحماية وتحسين البيئة.
- تنمية وعي الطلاب نحو البيئة والتشجيع على المشاركة النشطة في حل المشكلات البيئية ، ويتطلب ذلك قدراً أكبر من المعلومات العلمية الوظيفية.
- مساعدة الطلاب على اكتساب المهارات اللازمة لحل المشكلات البيئية وهذه المهارات تتطلب مهاره حل المشكلة والنقد والتعبير الاجتماعي
- تحليل المعلومات والمعارف اللازمة للتعرف علي أبعاد المشكلات البيئية التي تؤثر علي الانسان والبيئة.
- جمع البيانات والمعلومات البيئية من المصادر البحثية والتجارب والعمل الميداني والرصد البيئي والملاحظة والتجريب والاستقصاء.
- تنظيم البيانات وتصنيفها وتمثيلها وتحليلها واستعمال الوسائل المختلفة للبحث والاستقصاء والعرض.

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

- وضع خطة عمل لحل المشكلات البيئية أو صيانة وتنمية الموارد الطبيعية، أو ترشيد استهلاكها وحمايتها من الاستنزاف والاستهلاك، بحيث تتضمن هذه الخطة إجراءات العمل ونوعيتها مع جدولته زمنيا ومكانيا.
- ربط المعلومات التي يحصل عليها الطلبة من مجالات المعرفة المختلفة بمجال دراسة المشكلات البيئية
- فهم نتائج الاستعمال السيئ للموارد الطبيعية وتأثيره علي استنزاف هذه الموارد ونفادها.
- التعرف علي الخلفية التاريخية التي تقف وراء المشكلات البيئية الراهنة.
- التعرف علي الجهود المحلية والإقليمية والدولية لحماية البيئة والمحافظة.

الدراسات السابقة:

هدفت دراسة حمادنة (٢٠١٦) إلى الكشف عن المشكلات التي تعاني منها البيئة ومستوى وعي طلبة كلية العلوم في جامعة اليرموك بهذه المشكلات من وجهه نظرهم أنفسهم واثر كل من الجنس والتخصص الدراسي في هذا المستوى. و أظهرت النتائج أن أفراد عينة الدراسة يمتلكون مستوى وعي متوسط بالمشكلات التي تعاني منها البيئة في مجال المشكلة السكانية بينما يمتلكون مستوى وعي مرتفع في المجالات الأربع الأخرى، كما أشارت نتائج الدراسة إلى عدم وجود أثر للجنس في هذا المستوى في حين وجد اثر لتخصص الطالب ولصالح طلبة تخصصي علوم الأرض والعلوم

هدفت الدراسة اليوسف، والبلوي(٢٠١٧) إلى التعرف على القدرة التنبؤية لمستوى تجهيز المعلومات وأسلوب التعلم بمستوى الوعي بعمليات ما وراء الذاكرة لدى الطلبة المتفوقين أكاديميًا، و أشارت نتائج الدراسة إلى أنّ مستوى تجهيز المعلومات الأكثر استخدامًا لدى أفراد العينة هو المستوى العميق وأن أسلوب التعلم الأكثر تفضيلا لدى أفراد العينة هو الأسلوب الحركي .أنّ مستوى الوعي بعمليات ما وراء الذاكرة لدى أفراد عينة الدراسة جاء مرتفعًا.

هدفت دراسة و(Hendrina Bettel،2017)إلى معرفة دور أنشطة التربية البيئية في توضيح القيم البيئية لدى متعلمي الصف السادس، استخدم الباحث أنشطة للتثقيف البيئي تهدف إلى مساعدة المتعلمين على توضيح دورهم تجاه البيئية، واستخدم الباحث الأنشطة على مجموعتين ضابطة وتجريبية وأجرى اختبارين قبلي وبعدي، وتبين للباحث من خلال النتائج أن هناك فرق بالدرجات لصالح المجموعة التجريبية.

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

هدفت دراسة (Ozturk،2017) إلى معرفة اثر أنشطة خارج المدرسة على مستوى المفاهيم المتعلقة بالمشكلات البيئية، اجرى الباحث اختبار قبلي على مجموعتين ضابطة وتجريبية وثم اشراك المجموعة التجريبية في أنشطة تهدف لرفع مستوى المفاهيم المتعلقة بالمشكلات البيئية، حيث كان عدد الأنشطة خمس أنشطة موزعة على خمس أسابيع بحيث كل عطلة أسبوعية يكون هناك نشاطاً واحداً، من ثم اجرى الباحث اختبار بعدي يهدف لقياس التغيير المفاهيم، وعند مقارنة الاختبار القبلي والبعدي لاحظ الباحث ان هناك ارتفاع في الدرجة لصالح المجموعة التجريبية، وهذا يوضح ان الأنشطة خارج المدرسة نجحت في تكوين مفاهيم جديدة تجاه المشكلات البيئية لصالح المجموعة التجريبية.

هدفت دراسة اليوسف(٢٠١٩) إلى تعرف أثر برنامج تدريبي مستند إلى نموذج تريفنجر Treffinger للحل الإبداعي للمشكلات في تنمية الكفاءة الذاتية المدركة لدى طالبات الصف الأول ثانوي في منطقة تبوك في المملكة العربية السعودية . و أظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية في الدرجة الكلية للكفاءة الذاتية المدركة لدى أفراد عينة الدراسة وكانت لصالح المجموعة التجريبية..

هدفت دراسة أبو حجيلة (٢٠١٩) إلى التعرّف على مشكلات البيئة التعليمية التي تواجه معلمي الصفوف الثلاثة الأولى في تدريس مادة العلوم في مديرية التربية والتعليم للواء قصبة المفرقو أسفرت نتائج الدراسة عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية لأثر الجنس في جميع المجالات لصالح الإناث، كما كشفت نتائج الدراسة عن عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية لأثر المؤهل العلمي في جميع المجالات.

هدفت الدراسة اللالا(٢٠١٩) إلى اختبار فاعلية برنامج تدريبي مستند إلى نموذج تريفنجر في تنمية حل مهارات الحل الإبداعي للمشكلات لدى أطفال الروضة في الأردن. وتوصلت الدراسة إلى وجود فرق ذي دلالة إحصائية في القدرة على الحل الإبداعي للمشكلات لدى أطفال الروضة يعزى إلى البرنامج التدريبي، وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى إلى الجنس، لصالح الإناث في المجموعة التجريبية، لم يظهر أثر ذو دلالة إحصائية يعزى إلى التفاعل بين الجنس والبرنامج التدريبي. وأوصى الباحث بالإفادة من البرنامج التدريبي في تدريس أطفال رياض الأطفال.

هدفت دراسة أبو الدهب (٢٠٢٣)إلى التعرف على فاعلية استخدام نموذج مكارثي في تدريس العلوم لتلاميذ الصف الخامس الابتدائي في تنمية مهارات التفكير المستدام والمدافعة البيئية ن وتوصلت النتائج إلى وجود فرق دال إحصائيًا عند مستوى (٠.٠٥) بين متوسطي درجات طلاب المجموعتين الضابطة والتجريبية في التطبيق البعدي لاختبار التفكير المستدام وكذلك في التطبيق البعدي لمقياس المدافعة

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

البيئية ككل وفي مهاراته الفرعية كل على حدة لصالح متوسط درجات المجموعة التجريبية، ووجود علاقة ارتباطية موجبة دالة إحصائيًا بين التفكير المستدام ومهارات المدافعة البيئية لدى عينة الدراسة.

التعقيب على الدراسات السابقة:

تبين من خلال استعراض بعض الدراسات السابقة التي تناولت مشكلة نموذج **تريفنجر(Treffinger) في تدريس العلوم** للحل الإبداعي للمشكلات البيئية في العلوم في المرحلة الابتدائية انها تناولت أهداف متنوعة في بيانها وتناولها لمشكلة التنمر والتي تمثل أوجه اختلاف من حيث الهدف من الدراسة حيث هدفت تلك الدراسات إلى تناول وموضوع نموذج تريفنجر(Treffinger) في تدريس العلوم من نقاط مختلفة أن هدف الدراسة الحالية هو التعرف على فاعلية استخدام نموذج تريفنجر(Treffinger) في تدريس العلوم في تنمية مهارات الحل الإبداعي للمشكلات البيئية لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية كما اختلفت الدراسة الحالية من حيث المنهج والأدوات والعينة مع الدراسات السابقة البعض منها اعتمد على المنهج الوصفي التحليلي ، والبعض الأخر اعتمد على المنهج الشبه تجريبي وهو نفس منهج الدراسة الحالية.

إجراءات البحث:

تضمنت إجراءات البحث ما يلي:

أولاً: بناء وضبط مادة المعالجة التجريبية

تكون نموذج تريفنجر (Treffinger) من ثلاثة مراحل رئيسة انبثق من كل مرحلة عدد من الخطوات الإجرائية، وتم التوصل إلى صورة النموذج على النحو التالي:

١. **فهم التحديات**: ويتضمن ثالث مراحل فرعية هي الإحساس بالمشكلة، وجمع البيانات وصياغة المشكلة، يتم فيها توضيح المشكلة وتحليلها إلى عناصرها الأساسية، وتبويبها من أجل عرضها للمناقشة في الجلسة التدريبية
٢. **توليد الأفكار**: وتشمل توليد الأفكار، تبدأ بقيا- المدرب بتوضيح كيفية العمل، ويطلب من الأفراد تجنب تقويم الأفكار التي يطرحها المشاركون وتقبل أية فكرة مهما كانت، وتقديم أكبر عدد ممكن من الأفكار، مع الحرص عمى متابعة الأفكار والبناء عليها.
٣. **التخطيط للتنفيذ:** وتشمل خطوتين بناء القبول للحل المشكلة وتطوير الحل، ويتم فيها تقويم الأفكار واختبارها عملياً وقد تستغرق هذه المرحلة وقتاً طويلاً، إذ يمكن أن تظهر أفكار جديدة يمكن الإفادة منه، ويتم تنظيم العملية من خلال ما تم-

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

تسميته بتصميم أو تخطيط مدخلك وهي ليست إحدى خطوات الحل الإبداعي لمشكلات كما ذكر (Isaksen & Treffinger, 2005)، إنما هي خطوة مهمة تدل على أنك في الاتجاه الصحيح لتحقيق هدفك وهي بمثابة المركز لخطوات الحل الإبداعي للمشكلات ويمكن القول عنها أنها المكون الرابع من مكونات الحل الإبداعي للمشكلات.

٤. **التخطيط لمدخلك** وتتضمن مرحلتين هما تقييم المهمة وتصميم العملية.

ويستخلص مما سبق أن النموذج على يقوم على خطوات تهتم بفهم المتعلم للتحدي أو المشكلة التي أمامه وإعادة صياغتها بطريقة تساعده هو في خطوات الحل وكذلك يقوم على مكونات تحفزه لإنتاج أكبر قدر ممكن من الأفكار مهما كان شكلها، ومكونات تساعده أيضا على نقد هذه المكونات، ومكونات تساعده على تكوين طريقة يسير بها في حل المشكلات المشابهة سواء كانت طريقة شخصية خاصة به أو خاصة بالمجموعة.

ثانياً: بناء وضبط أدوات البحث:

وفقاً لما تضمنه البحث الحالي من متغيرات تابعة، تم بناء وضبط أداة البحث، لقياس مهارات الحل الإبداعي للمشكلات البيئية، وتم توضيح ذلك فيما يلي:

قائمة مهارات الحل الإبداعي للمشكلات البيئية:

- **الهدف من القائمة:** هدفت إلى قياس مهارات الحل الإبداعي للمشكلات البيئية لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية بالمدينة المنورة .
- **مصادر بناء القائمة:** تم بناء القائمة بالرجوع للعديد من الأدبيات والدراسات السابقة، ومنها: متولي والعنزي والمطيري (٢٠٢٣)؛ الشدي (٢٠٢٢)؛ غريب (٢٠٢٢)؛ خواجي والغنام (٢٠٢٢)؛ خواجي، وآل كاسي (٢٠٢٠).
- **القائمة في صورتها الأولية:** تكونت قائمة مهارات الحل الإبداعي للمشكلات البيئية، من ثلاث مهارات رئيسة، تمثلت في مهارة فهم التحديات، وتشمل (٣) مهارات فرعية (صياغة المشكلة، جمع المعلومات عن المشكلة، تحديد المشكلة)، ومهارة توليد الأفكار، وتشمل (٣) مهارات فرعية (الطلاقة، المرونة، الأصالة)، ومهارة التخطيط للتنفيذ، وتشمل (٢) مهارات فرعية (اتخاذ قرار بوضع خطة الحل، التوصل لحلول للمشكلة وقبولها).
- **تقنين القائمة:** تم عرض قائمة مهارات الحل الإبداعي للمشكلات البيئية في صورتها الأولية على مجموعة من المتخصصين في المناهج وعلم النفس، وطُلب منهم إبداء الرأي (مدى صلاحية القائمة لقياس المهارات - مدى الدقة العلمية

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

لمفرداتها)، مع إمكانية الحذف أو التعديل أو الإضافة للمهارات الرئيسة، والفرعية)، وكانت نسبة توافق استجابات المحكمين (٩١,٦%)؛ حيث جاءت التعديلات في الصياغة فقط، وتم تعديلها.

- **القائمة في صورتها النهائية:** تم التوصل إلى القائمة في صورتها النهائية مكونة من (٣) مهارات رئيسة، و(٨) مهارات فرعية، وبذلك يكون تم الإجابة على السؤال الأول من أسئلة البحث، ونصه: ما مهارات الحل الإبداعي للمشكلات البيئية اللازمة لتلاميذ المرحلة الابتدائية في تدريس العلوم؟.

اختبار مهارات الحل الإبداعي للمشكلات البيئية:

تألف اختبار مهارات الحل الإبداعي للمشكلات البيئية في صورته الأولية من ست مهارات متمثلة في: (فهم التحديات - توليد الأفكار - التخطيط للتنفيذ) بإجمالي (٢٧) سؤالاً، وقد تم حساب الخصائص السيكومترية كما يلي:

- **صدق المحكمين:**

تم عرض الصورة الأولية للاختبار على مجموعة من المتخصصين في المناهج وعلم النفس، وطُلب منهم إبداء الرأي في: (مدى صلاحية السؤال لقياس المهارة - مدى الدقة العلمية للسؤال)، مع إمكانية الحذف أو التعديل أو الإضافة لبنود الاختبار)، وفي ضوء استجابات المحكمين تم تعديل الاختبار بعد تعديل السؤال (٣) الذي ينتمي لمهارة توليد الأفكار، وحذف السؤالين (٧، ٢٥)؛ فأصبح الاختبار مكوناً من (٢٤) سؤال، والجدول التالي قدم عرضاً مفصلاً لبيان توزيع أسئلة الاختبار:

جدول (١) مواصفات اختبار مهارات الحل الإبداعي للمشكلات البيئية اللازمة لتلاميذ المرحلة الابتدائية في تدريس العلوم

وحدة الأنظمة البيئية	الدرس	مهارات الحل الإبداعي للمشكلات البيئية			عدد الأسئلة	الوزن النسبي للموضوعات
		مهارة فهم التحديات	مهارة توليد الأفكار	مهارة التخطيط للتنفيذ		
	الدرس الأول	١٧، ١٨، ١٩	٢٠، ٢١، ٢٢	٢٣، ٢٤	٨	%٣٣,٣
	الدرس الثاني	٩، ١٠، ١١	١٢، ١٣، ١٤	١٥، ١٦	٨	%٣٣,٣
	الدرس الثالث	١، ٢، ٣	٤، ٥، ٦	٧، ٨	٨	%٣٣,٣
عدد الأسئلة لكل مهارة		٩	٩	٦	٢٤	%١٠٠
الوزن النسبي لكل مهارة		%٣٧,٥	%٣٧,٥	%٢٥		

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

وتضمن اختبار مهارات الحل الإبداعي للمشكلات البيئية المستويات التالية في صورتها الإجرائية:

١. **مهارة فهم التحديات**: وتعني قدرة المتعلم على الإحساس بالمشكلة، وجمع البيانات وصياغتها، من خلال توضيح المشكلة وتحليلها إلى عناصرها الأساسية، وتبويبها من أجل عرضها للمناقشة.
٢. **مهارة توليد الأفكار:** وتعني قدرة المتعلم على التفكير التباعدي لعناصر المشكلة، من خلال التوصل إلى أفكار متعدد ومتنوعة بقدرات إبداعية تشمل (الطلاقة، المرونة، الأصالة)،
٣. **مهارة التخطيط للتنفيذ**: وتعني قدرة المتعلم على اتخاذ قرار بوضع خطة الحل، والتوصل لحلول وقبولها، من خلال تنفيذ خطة الحل والوصول إلى النتائج المنطقية.

طريقة تصحيح اختبار مهارات الحل الإبداعي للمشكلات البيئية:

يتكون هذا الاختبار (٢٤) مفردة، منها (١٥) من نوع الاختيار من متعدد، (٩) من النوع الأسئلة المقالية محددة الإجابة، بعدد الإجابات (٤ على الأقل)، وبذلك تكون درجة الاختبار ١٥ + (٤ × ٩) = ٥١ درجة.

وقد تم تطبيق اختبار مهارات الحل الإبداعي للمشكلات البيئية على العينة الاستطلاعية؛ بغرض حساب ما يلي:

الاتساق الداخلي:

للتأكد من الاتساق الداخلي للاختبار فقد تم إيجاد معاملات الارتباط التالية:

- بين درجة كل سؤال والدرجة الكلية للمهارة الذي ينتمي إليه.
- بين درجة كل سؤال والدرجة الكلية للاختبار.
- بين الدرجة الكلية للمهارة الرئيس، وبعضها والدرجة الكلية للاختبار.

جدول (٢) معاملات الارتباط بين درجة كل سؤال والدرجة الكلية للمهارة الذي ينتمي إليه، والدرجة الكلية للاختبار

مهارة فهم التحديات			مهارة توليد الأفكار			مهارة التخطيط للتنفيذ		
م	معامل الارتباط بالدرجة الكلية للمهارة	معامل الارتباط بالدرجة الكلية للاختبار	م	معامل الارتباط بالدرجة الكلية للمهارة	معامل الارتباط بالدرجة الكلية للاختبار	م	معامل الارتباط بالدرجة الكلية للمهارة	معامل الارتباط بالدرجة الكلية للاختبار
١	**٠.٥٨٥	**٠.٦٣٠	١٠	**٠.٥٨٩	**٠.٥٣٥	١٩	**٠.٦٢٢	**٠.٧٦٠
٢	**٠.٧٥٠	**٠.٨٠٢	١١	**٠.٥٧٨	**٠.٥٤٩	٢٠	**٠.٦٠٣	**٠.٦٠٦
٣	**٠.٨٢٢	**٠.٨٦٦	١٢	**٠.٦٨٠	**٠.٦٧٠	٢١	**٠.٥٧٨	**٠.٦٠٦
٤	**٠.٤٨٠	**٠.٥٥٧	١٣	*٠.٤٢٢	**٠.٥٣٥	٢٢	**٠.٤٨٣	**٠.٦٣٥

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

مهارة فهم التحديات			مهارة توليد الأفكار			مهارة التخطيط للتنفيذ		
م	معامل الارتباط بالدرجة الكلية للمهارة	معامل الارتباط بالدرجة الكلية للاختبار	م	معامل الارتباط بالدرجة الكلية للمهارة	معامل الارتباط بالدرجة الكلية للاختبار	م	معامل الارتباط بالدرجة الكلية للمهارة	معامل الارتباط بالدرجة الكلية للاختبار
٥	٠.٨٤٦**	٠.٩٠٦**	١٤	٠.٤٧٣**	٠.٥١٨**	٢٣	٠.٦٢٢**	٠.٧٦٠**
٦	٠.٦١٩**	٠.٦١٠**	١٥	٠.٦٠٦**	٠.٥٨٥**	٢٤	٠.٨٦٠**	٠.٧٧٤**
٧	٠.٦٨١**	٠.٦٤٤**	١٦	٠.٦٦٠**	٠.٧٢٩**			
٨	٠.٧٦٥**	٠.٧٧٠**	١٧	٠.٤٠٢*	٠.٣٩٩*			
٩	٠.٨٦٠**	٠.٨٧١**	١٨	٠.٤٨٣**	٠.٤٢٢*			

باستقراء الجدول السابق اتضح أن أسئلة اختبار مهارات الحل الإبداعي للمشكلات البيئية وعددها (٢٤) سؤالاً، جاءت جميعها بمعاملات ارتباط دالة عند مستوى (٠.٠١)، بينها وبين الدرجة الكلية للمهارة، وقد جاءت دالة أيضاً عند (٠.٠١) مع الدرجة الكلية للاختبار فيما عدا السؤال (١٣، ١٧، ١٨) والتي سجل كل منهما معاملات ارتباط دالة عن (٠.٠٥).

وكما تم حساب معاملات الارتباط بين الدرجة الكلية للمهارات الثلاث والدرجة الكلية للاختبار، كما هو موضح بالجدول التالي:

جدول (٣) معاملات الارتباط بين الدرجة الكلية للمهارات الثلاث والدرجة الكلية للاختبار

م	المهارة	فهم التحديات	توليد الأفكار	التخطيط للتنفيذ	الاختبار
١	فهم التحديات	ــــــــــ			
٢	توليد الأفكار	٠.٩٢٠	ــــــــــ		
٣	التخطيط للتنفيذ	٠.٨٦٦	٠.٨٤٥	ــــــــــ	
	الاختبار	٠.٩٦٣	٠.٩٨٧	٠.٩٠٥	ــــــــــ

في ضوء النتائج الموضحة بالجدول السابق اتضح أنها جاءت جميعها دالة عند مستوى (٠.٠١)؛ مما يوضح صدق الاتساق الداخلي للاختبار.

ثبات درجات الاختبار:

تم حساب الثبات بطريقة ألفا كرونباخ، للمهارات الثلاث، والاختبار ككل كما يلي:

جدول (٤) معاملات الثبات بطريقة ألفا كرونباخ للمهارات الثلاث، والاختبار ككل

م	المهارة	معامل الثبات بطريقة ألفا كرونباخ
١	فهم التحديات	٠.٨٩٤
٢	توليد الأفكار	٠.٧٠٨
٣	التخطيط للتنفيذ	٠.٧٨٢
	الاختبار	٠.٨٧٨

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

جاءت قيمة معامل الثبات للاختبار ككل (٠.٨٧٨)، مما يشير إلى ثبات درجات الاختبار إذا طُبق على نفس العينة في نفس الظروف.

زمن الاختبار:

وقد استغرق زمن تطبيق اختبار مهارات الحل الإبداعي للمشكلات البيئية على العينة الاستطلاعية= (٢٥+٤٥) /٢= ٣٥ دقيقة، وذلك أصبح الاختبار في صورته النهائية مكوناً من (٢٤) سؤالاً، ملحق (٢) اختبار مهارات الحل الإبداعي للمشكلات البيئية في صورته النهائية.

الإعداد لتنفيذ التجربة:

اختيار مجموعتي البحث:

تطلبت طبيعة البحث الحالي اختيار مجموعتين أحدهما تجريبية والأخرى ضابطة من تلاميذ الصف الرابع الابتدائي بالفصل الدراسي الأول للعام الدراسي (٢٠٢٣/٢٠٢٤)، وتم اختيار المجموعة التجريبية بطريقة عشوائية بالمدينة المنورة ؛ فتم تحديد الأرقام الفردية وبلغت (٢٥) تلميذة، وتم اختيار المجموعة الضابطة؛ فتم تحديد الأرقام الزوجية وبلغت (٢٥) تلميذة.

وللتأكد من تكافؤ عينة البحث، تم تطبيق اختبار مهارات الحل الإبداعي للمشكلات البيئية ومقياس مهارات التفكير الابتكاري على مجموعتي البحث (الضابطة - التجريبية) قبلياً، وحساب الفروق بينهما، وهو ما يوضح نتائجه الجدول التالي:

تكافؤ مجموعتي البحث في اختبار مهارات الحل الإبداعي للمشكلات البيئية

لحساب تكافؤ مجموعتي البحث في مهارات الحل الإبداعي للمشكلات البيئية لمادة العلوم، تم حساب قيمة اختبار(ت) للفروق بين متوسطي درجات مجموعتي البحث في التخطيط للتنفيذ القبلي لاختبار مهارات الحل الإبداعي للمشكلات البيئية وهذا اتضح في الجدول التالي:

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

جدول (٥) المتوسطات والانحرافات المعيارية وقيمة " ت " ومستوى الدلالة الإحصائية للفروق بين متوسطي درجات تلاميذ مجموعتي البحث في التخطيط للتنفيذ القبلي لاختبار مهارات الحل الإبداعي للمشكلات البيئية (ن=٥٠)

المهارات	المجموعة	الدرجة الكلية	المتوسط	الانحراف المعياري	الخطأ المعياري	درجات الحرية	قيمة (ت)	مستوى الدلالة
فهم التحديات	ضابطة	٩	٢.٨٠	٠.٨١٦	٠.١٦٣	٤٨	٠.٣٩٢	٠.٦٩٧
	تجريبية		٢.٧٢	٠.٦١٤	٠.١٢٣			
توليد الأفكار	ضابطة	٣٦	١٠.٣٦	١.١٥٠	٠.٢٣٠		٠.١١٧	٠.٩٠٧
	تجريبية		١٠.٤٠	١.٢٥٨	٠.٢٥٢			
التخطيط للتنفيذ	ضابطة	٦	١.٨٠	٠.٧٦٤	٠.١٥٣		٠.٥٤٢	٠.٥٩١
	تجريبية		١.٦٨	٠.٨٠٢	٠.١٦٠			
إجمالي الاختبار	ضابطة	٥١	١٤.٩٦	١.٦٧٠	٠.٣٣٤		٠.٣٣٧	٠.٧٣٧
	تجريبية		١٤.٨٠	١.٦٨٣	٠.٣٣٧			

ولتجنب الوقوع في خطأ النوع الأول، قام الباحث بتعديل مستوى الدلالة باستخدام Bonferroni Adjustment، حيث تم قسمة مستوى الدلالة (٠.٠٥) على عدد المهارات (٣) ليصبح مستوى الدلالة الجديد (٠.٠١٧)، وبالنظر إلى قيم (ت) بالجدول السابق وجد أنها (٠.٣٣٧) غير دالة إحصائياً عند مستوى ($\alpha \leq$ ٠,٠٥)؛ حيث أن قيمة الدلالة (٠.٧٣٧) أقل من مستوى الدلالة، للاختبار ككل، أو لكل مهارة من مهارات الحل الإبداعي للمشكلات البيئية على حدة، وإجمالي الاختبار؛ وعليه تم التحقق من وجود تكافؤ بين مجموعتي البحث في مهارات الحل الإبداعي للمشكلات البيئية بمادة العلوم.

نتائج البحث:

تناول هذا الجزء نتائج التحليل الإحصائي، ومناقشة النتائج وتفسيرها، كما يلي:

أولاً: النتائج المرتبطة بفاعلية نموذج تريفنجر (Treffinger) على الطريقة المعتادة في تنمية الحل الإبداعي للمشكلات البيئية

للإجابة عن سؤال البحث الثاني، الذي نصه "هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين المجوعتين (الضابطة، التجريبية) في التطبيق البعدي لاختبار مهارات الحل الإبداعي للمشكلات البيئية تعزى لاستخدام نموذج تريفنجر (Treffinger) في تدريس العلوم؟"، والتحقق من الفرض المرتبط به، الذي نصه "يوجد فرق دال إحصائياً عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في القياس البعدي لاختبار مهارات الحل الإبداعي للمشكلات البيئية لصالح المجموعة التجريبية"، تم حساب قيمة اختبار(ت) للفروق بين متوسطي

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

درجات مجموعتي البحث في التخطيط للتنفيذ البعدي لاختبار مهارات الحل الإبداعي للمشكلات البيئية من خلال الجدول التالي:

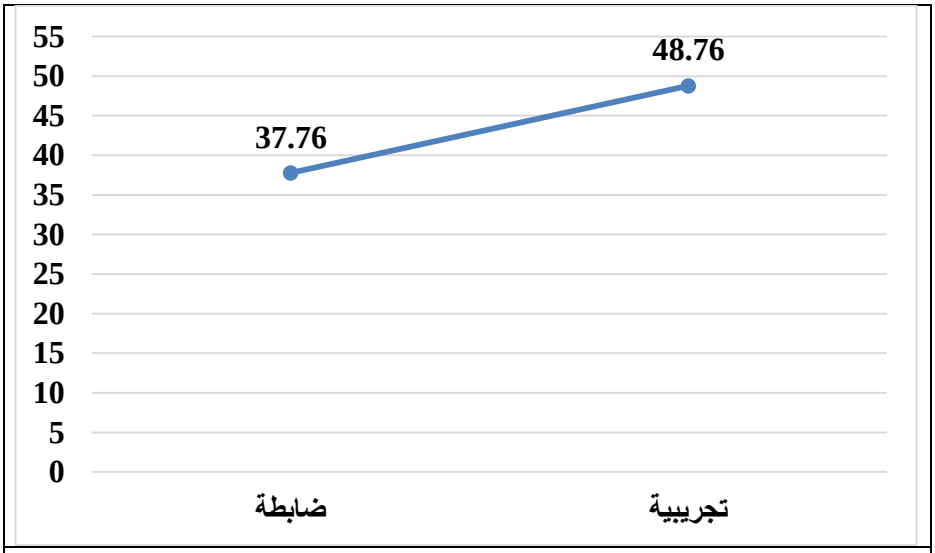
جدول (٦) المتوسطات والانحرافات المعيارية وقيمة " ت " ومستوى الدلالة الإحصائية للفروق بين متوسطي درجات تلاميذ مجموعتي البحث في التخطيط للتنفيذ البعدي لاختبار مهارات الحل الإبداعي للمشكلات البيئية (ن=٥٠)

المهارات	المجموعة	الدرجة الكلية	المتوسط	الانحراف المعياري	الخطأ المعياري	درجات الحرية	قيمة (ت)	مستوى الدلالة	حجم الأثر (η^2)
فهم التحديات	ضابطة	٩	٥.٢٨	٠.٦٧٨	٠.١٣٦	٤٨	١٦.٨١	٠.٠٠٠	٠.٨٥٥
	تجريبية		٨.٤٤	٠.٦٥١	٠.١٣٠				كبير
توليد الأفكار	ضابطة	٣٦	٢٨.٤٠	٢.٠٠٠	٠.٤٠٠		١٤.٦٨		٠.٨١٨
	تجريبية		٣٤.٨٠	٠.٨٦٦	٠.١٧٣				كبير
التخطيط للتنفيذ	ضابطة	٦	٤.٠٨	٠.٧٥٩	٠.١٥٢		٧.٨٧		٠.٥٦٣
	تجريبية		٥.٥٢	٠.٥١٠	٠.١٠٢				متوسطة
الاختبار	ضابطة	٥١	٣٧.٧٦	٢.٥٥٤	٠.٥١١		١٨.٦٣		٠.٨٧٩
	تجريبية		٤٨.٧٦	١.٤٨٠	٠.٢٩٦				كبير

ولتجنب الوقوع في خطأ النوع الأول، قام الباحث بتعديل مستوى الدلالة باستخدام Bonferroni Adjustment، حيث تم قسمة مستوى الدلالة (٠.٠٥) على عدد المهارات (٣) ليصبح مستوى الدلالة الجديد (٠,٠١٧)، وباستقراء البيانات الموضحة بالجدول السابق اتضح وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة الجديد (٠.٠١٧)؛ حيث بلغت قيمة ت (١٨,٦٣)، وقيمة الدلالة (٠.٠٠٠) أقل من مستوى الدلالة، وذلك لصالح المجموعة التجريبية بكل مهارة من مهارات الحل الإبداعي للمشكلات البيئية على حدة، وللاختبار إجمالاً، وعليه تم قبول الفرض الأول من فروض البحث.

وفيما يتصل بقيم حجم الأثر الذي أحدثها المتغير المستقل في تنمية الحل الإبداعي للمشكلات البيئية، فقد جاءت القيم مرتفعة، لمهارات الحل الإبداعي للمشكلات البيئية (فهم التحديات - توليد الأفكار - التخطيط للتنفيذ - إجمالي الاختبار) على الترتيب؛ مما يعني أن (٨٥,٥%) من التباين الحادث بمهارة فهم التحديات، و(٨١,٨%) من التباين الحادث بمهارة توليد الأفكار، و(٥٦,٣%) من التباين الحادث بمهارة التخطيط للتنفيذ، و(٨٧,٩%) من التباين الحادث في مستوى الحل الإبداعي للمشكلات البيئية، ترجع جميعها إلى المتغير المستقل (نموذج تريفنجر "Treffinger")، ويوضح الرسم البياني التالي حجم الفروق بين متوسطي درجات تلاميذ العينة في القياس البعدي لاختبار مهارات الحل الإبداعي للمشكلات البيئية.

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472



شكل (١)
الفروق بين متوسطي درجات تلاميذ مجموعتي البحث في القياس البعدي لاختبار مهارات الحل الإبداعي للمشكلات البيئية

وتتفق هذه النتيجة مع ما جاءت به بعض نتائج البحوث والدراسات السابقة مثل دراسة كل من: متولي والعنزي والمطيري (٢٠٢٣)؛ الشدي (٢٠٢٢)؛ غريب (٢٠٢٢)؛ Holly (2016); Michael (2018)، والتي أشارت نتائجها إلى تنمية مهارات الحل الإبداعي للمشكلات البيئية باستخدام استراتيجيات تدريسية.

وقد يرجع تفوق تلاميذ المجموعة التجريبية على تلاميذ المجموعة الضابطة في مهارات الحل الإبداعي للمشكلات البيئية للعديد من الأسباب منها ما يلي:

- ساهم تنظيم عمل التلاميذ من خلال أدوارهم في نموذج تريفنجر "Treffinger" في صورة مجموعات على تنمية جوانب الحل الإبداعي للمشكلات البيئية، وهذا عكس الطريقة المعتادة في فردية الحل، وهذا يؤكد ضرورة الاهتمام باجتماعية العقل، والتي تحث التلميذ على الانغماس في مهام أنشطة التعلم بغرض اكتساب الخبرات الجديدة وربطها بالخبرات السابقة لديه وصولاً إلى الحل.
- ساعدت خطوات نموذج تريفنجر "Treffinger" في حل القضايا والمشكلات البيئية، والمرتبطة بمحتوى وحدة الأنظمة البيئية التلاميذ، وبشكل تلقائي على البحث عن الحلول بغية الوصول لمستوى من أفضل من الفهم، من خلال تحديد

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

المشكلة وصياغتها، ثم جمع البيانات، وتحليلها، ثم وضع حلول إبداعية لها، وهذا بدوره ساهم في أن تكون خبرات التعلم أبقى أثراً في أذهانهم دون اللجوء لحفظها وتعرضها للنسيان.

- بناء نموذج تريفنجر (Treffinger) في ضوء فلسفة التعلم البنائي أتاحت للتلاميذ دوراً فاعلاً في عملية التعلم، فهو يسأل، ويحاور، ويفكر، ويبدي رأيه في المعرفة المقدمة له خلال الأنشطة، ويسعى لتطبيقها في سياقات جديدة.
- وجود قواعد عمل ضمن خطوات الاستراتيجية، كان لها الأثر في تعويد الطلاب على مهارات الحل الإبداعي للمشكلات البيئية وهي فهم التحديات، وتوليد الأفكار، وتنفيذ خطوات الحل، وصولاً لحل المشكلة.
- تحديد المعلم لنقاط القوة والضعف في أداء الأنشطة أدى إلى تدريب الطلاب إجرائياً على بعض مهارات الحل الإبداعي للمشكلات البيئية باستخدام نموذج تريفنجر "Treffinger" بخصائصه المتعددة، كسهولة الاستخدام، والبرهنة، والفعالية، والعملية في معالجة المشكلات، وحلها
- الشعور بإيجابية التلميذ نحو التعلم من خلال استخدام نموذج تريفنجر "Treffinger"، في حل مشكلات بيئية ترتبط بحياته اليومية، مما زاد من دافعيته نحو ممارسة حل المشكلات مرة أخرى، وإجراء المحاولات اللازمة لتفادي نقاط الضعف، وتنمية نقاط القوة لديه في حلها.
- دعم المعلم لمحتوى الدرس بعرض العديد من المشكلات الإثرائية على التلاميذ أدى إلى تعميق فهم التحديات، وتوليد الأفكار المتضمنة بالمحتوى، وتنمية مهارات تنفيذ خطوات حل المشكلات لدى التلاميذ.

ثانياً: النتائج المرتبطة بفاعلية نموذج تريفنجر (Treffinger) في تنمية الحل الإبداعي للمشكلات البيئية

للإجابة عن سؤال البحث الثالث، الذي نصه "ما فاعلية استخدام نموذج تريفنجر(Treffinger) في تدريس العلوم في تنمية مهارات الحل الإبداعي للمشكلات البيئية لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية؟"، والتحقق من الفرض المرتبط به، الذي نصه " يوجد فرق دال إحصائياً عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية في القياسين (القبلي – البعدي) لاختبار مهارات الحل الإبداعي للمشكلات البيئية لصالح القياس البعدي"، تم حساب قيمة اختبار(ت) للفروق بين متوسطي درجات مجموعتي البحث في التخطيط للتنفيذ البعدي لاختبار مهارات الحل الإبداعي للمشكلات البيئية من خلال الجدول التالي:

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

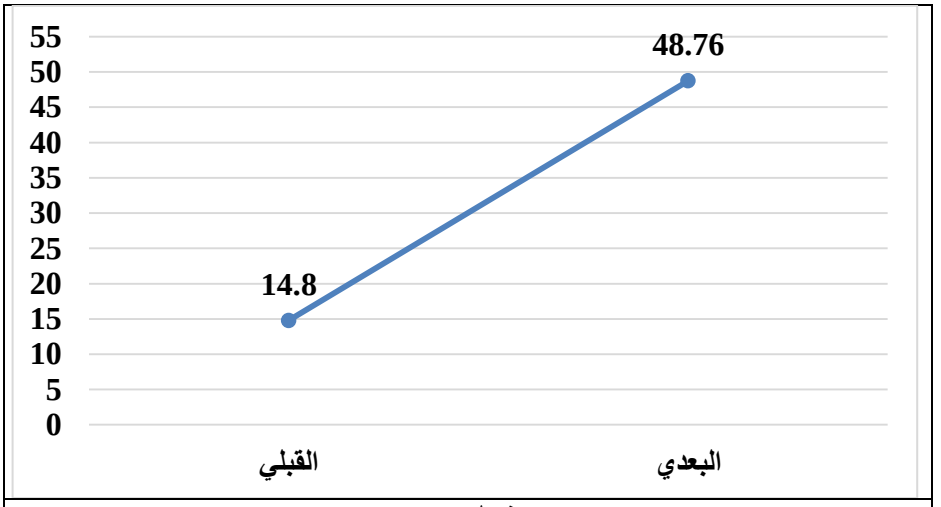
جدول (٧) المتوسطات والانحرافات المعيارية وقيمة " ت " ومستوى الدلالة الإحصائية للفروق بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية في القياسين (القبلي – البعدي) لاختبار مهارات الحل الإبداعي للمشكلات البيئية (ن=٢٥)

المهارات	القياس	الدرجة الكلية	المتوسط	الانحراف المعياري	الخطأ المعياري	درجات الحرية	قيمة (ت)	مستوى الدلالة	حجم الأثر (η^2)
فهم التحديات	القبلي	٩	٢.٧٢	٢٥	٠.٦١٤	٢٤	٣٦.١٣	٠.٠٠٠	٠.٩٨٢
	البعدي		٨.٤٤	٢٥	٠.٦٥١				كبير
توليد الأفكار	القبلي	٣٦	١٠.٤٠	٢٥	١.٢٥٨		٨٢.٨٨		٠.٩٩٧
	البعدي		٣٤.٨٠	٢٥	٠.٨٦٦				كبير
التخطيط للتنفيذ	القبلي	٦	١.٦٨	٢٥	٠.٨٠٢		٢٢.٥٨		٠.٩٥٥
	البعدي		٥.٥٢	٢٥	٠.٥١٠				كبير
الاختبار	القبلي	٥١	١٤.٨٠	٢٥	١.٦٨٣		٧٤.٤٢		٠.٩٩٦
	البعدي		٤٨.٧٦	٢٥	١.٤٨٠				كبير

ولتجنب الوقوع في خطأ النوع الأول، قام الباحث بتعديل مستوى الدلالة باستخدام Bonferroni Adjustment، حيث تم قسمة مستوى الدلالة (٠.٠٥) على عدد المهارات (٣) ليصبح مستوى الدلالة الجديد (٠,٠١٧)، وباستقراء البيانات الموضحة بالجدول السابق اتضح وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة الجديد (٠.٠١٧)، ؛ حيث بلغت قيمة ت (٧٤.٤٢)، وقيمة الدلالة (٠.٠٠٠) أقل من مستوى الدلالة، وذلك لصالح القياس البعدي للمجموعة التجريبية بكل مهارة من مهارات الحل الإبداعي للمشكلات البيئية على حدة، وللاختبار إجمالاً، وعليه تم قبول الفرض الثاني من فروض البحث.

وفيما يتصل بقيم حجم الأثر الذي أحدثها المتغير المستقل في تنمية الحل الإبداعي للمشكلات البيئية، فقد جاءت القيم مرتفعة، لمهارات الحل الإبداعي للمشكلات البيئية (فهم التحديات - توليد الأفكار - التخطيط للتنفيذ - إجمالي الاختبار) على الترتيب؛ مما يعني أن (٩٨,٢%) من التباين الحادث بمهارة فهم التحديات، و(٩٩,٧%) من التباين الحادث بمهارة توليد الأفكار، و(٩٥,٥%) من التباين الحادث بمهارة التخطيط للتنفيذ، و(٩٩,٦%) من التباين الحادث في مستوى الحل الإبداعي للمشكلات البيئية، ترجع جميعها إلى المتغير المستقل (نموذج تريفنجر "Treffinger")، ويوضح الرسم البياني التالي حجم الفروق بين متوسطي درجات تلاميذ المجموعة التجريبية في القياسين (القبلي – البعدي) لاختبار مهارات الحل الإبداعي للمشكلات البيئية.

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472



شكل (٢)
الفروق بين متوسطي درجات تلاميذ المجموعة التجريبية في القياسين (القبلي – البعدي) لاختبار مهارات الحل الإبداعي للمشكلات البيئية

وتتفق هذه النتيجة مع ما جاءت به بعض نتائج البحوث والدراسات السابقة مثل دراسة كل من: خواجي والغنام (٢٠٢٢)؛ غريب (٢٠٢٢)؛ خواجي، وآل كاسي (٢٠٢٠)؛ Xiaoqing (2015)، والتي أشارت نتائجها إلى الفاعلية الداخلية لتنمية مهارات الحل الإبداعي للمشكلات البيئية.

وقد يرجع تفوق تلاميذ المجموعة التجريبية في القياس البعدي في مهارات الحل الإبداعي للمشكلات البيئية للعديد من الأسباب منها ما يلي:

- تدريب التلاميذ خلال خطوات نموذج تريفنجر "Treffinger"على صياغة المشكلة محددة بدقة وواضحة، وتثير الرغبة في حلها، وتدفع الفرد إلى توليد الأفكار والبدائل المتعددة، وكتابة تقرير عن نتائج أداء المهمة المكلف بها في حل المشكلة، أثار لدى التلاميذ القدرة على ممارسة مهارات فهم التحديات، وتوليد الأفكار، التخطيط للتنفيذ، بصورة إجرائية.
- ساهمت إعادة صياغة المشكلة كأحد خطوات نموذج تريفنجر "Treffinger"، وتعريفها بطريقة تبدو فيها أكثر واقعية، وأقرب للحقيقة، على توفير عدد أكبر من الحلول للتلاميذ لمواجهة المشكلات البيئية المتعددة.

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

- مشاركة المعلم للتلاميذ خلال الدعم أثناء أنشطة حل المشكلات، قد أثار لدى الطلاب العديد من المهارات كالقدرة على فهم التحديات التي تواجه التلاميذ، وتوليد الأفكار، اللازمة لتنفيذ خطة الحل بصورة إجرائية، ووضع التعليمات الخاصة بها، والتي تمثل بدورها إجراءات وظيفية لتنمية مهارات الحل الإبداعي للمشكلات البيئية.
- ساهم اختبار قياس مهارات الحل الإبداعي للمشكلات البيئية، إلى تركيز الطلاب على العمليات العقلية التي تناسب كل مهارة من مهارات الحل الإبداعي للمشكلات البيئية، مما أدى إلى تقدم مستوى التلاميذ خلال الدروس المتتالية بشكل تدريجي في ضوء نموذج تريفنجر "Treffinger".
- صياغة أسئلة متعددة المستويات ضمن مراحل مهارات الحل الإبداعي للمشكلات البيئية، في ضوء نموذج تريفنجر "Treffinger"، وتقديم التغذية الراجعة لها من قبل المعلم أدى إلى فهم الطلاب للمحتوى بصورة صحيحة، ومن ثم تقديم الاستجابات الملائمة على المشكلات المثارة لهم.

التوصيات:

استناداً إلى النتائج التي تم التوصل إليها بالبحث الحالي أمكن تقديم التوصيات التالية:

- تعميم نتائج البحث الحالي على تلاميذ الصف الرابع الابتدائي في المملكة العربية السعودية.
- إعادة النظر في صياغة الأهداف التعليمية الخاصة بمحتوى العلوم للصف الرابع الابتدائي، بحيث تتضمن مهارات الحل الإبداعي للمشكلات البيئية، لا سيما وأنها متطلب أساسي لفهم البيئة، والتعامل معها.
- العمل على بناء برامج تدريبية للمعلمين لاستخدام نموذج تريفنجر (Treffinger) تسهم في تنمية الحل الإبداعي للمشكلات البيئية لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية مرتبطة بمادة العلوم.
- تحقيق أقصى استفادة من استخدام نموذج تريفنجر (Treffinger)، من خلال بناء مهام لأنشطة العلوم تساعد في حل المشكلات البيئية.
- تبني أدوات البحث الحالي في الكشف عن مستوى مهارات الحل الإبداعي للمشكلات البيئية لدى تلاميذ الصف الرابع الابتدائي.

مقترحات بدراسات وبحوث مستقبلية:

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

في ضوء النتائج التي أسفرت عنها البحث الحالي يقترح إجراء دراسات حول:

- فاعلية استراتيجية مقترحة قائمة على مبادئ التعلم الأخضر في تنمية مهارات الحل الإبداعي للمشكلات البيئية في العلوم لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية.
- فاعلية استراتيجية مقترحة قائمة على فلسفة التعلم النشط في تنمية مهارات الحل الإبداعي للمشكلات البيئية والابتكار في العلوم لدى تلاميذ الصف السادس الابتدائي.
- فاعلية استراتيجية مقترحة قائمة على النظرية البنائية الاجتماعية في تنمية الابداع والابتكار في حل المشكلات البيئية، والاتجاه نحو مادة العلوم لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية.
- فاعلية استراتيجية مقترحة قائمة على نموذج تريفنجر (Treffinger) في تنمية الابداع والابتكار في حل المشكلات الفيزيائية لدى طلاب المرحلة الثانوية.

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

المراجع:

أولاً: المراجع العربية :

خواجي، محمد طاهر، وآل كاسي، عبد الله. (٢٠٢٠). أثر أنموذج مقترح لتدريس العلوم قائم على نظرية التعليم المستند للدماغ في تنمية مهارات الحل الإبداعي للمشكلات لدي طلاب الصف الخامس الابتدائي. مجلة جامعة تبوك للعلوم الإنسانية والاجتماعية، (٩)، ٥١ - ٧٦

خواجي، محمد طاهر، والغنام، محرز عبده. (٢٠٢٢). فعالية أنموذج مقترح لتدريس العلوم قائم على مبادئ نظرية تريز "TRIZ" في تنمية الفهم العميق ومهارات التفكير التأملي والحل الإبداعي للمشكلات لدى طلاب الصف السادس الابتدائي بالمملكة العربية السعودية. مجلة بحوث، ٢(٤)، ٤٠ - ٩٨.

الشدي، محمد بن ناصر. (٢٠٢٢). أنموذج مقترح قائم على التعليم المتمايز لتدريس العلوم وأثره على عمق المعرفة والحل الإبداعي للمشكلات لدي طلاب الصف السادس الابتدائي. مجلة العلوم التربوية، ٨(١)، ٤١٥ - ٤٤٨.

غريب، حامد سامي حامد. (٢٠٢٢). فاعلية برنامج إثرائي قائم على نظرية ستيرنبرج في تنمية مهارات الحل الإبداعي للمشكلات لدى طلاب المرحلة الثانوية الموهوبين أكاديميا. مجلة كلية التربية بالإسماعيلية، (٥٢)، ١١٣ - ١٥٢.

متولي، صفوت حسن، العنزي، تهاني صالح، والمطيري، جميلة شافي. (٢٠٢٣). أثر تدريس العلوم باستخدام استراتيجية قائمة على نظرية تريز TRIZ على التحصيل وتنمية مهارات الحل الإبداعي للمشكلات لدى طالبات الصف السابع في دولة الكويت. مجلة الدراسات والبحوث التربوية، ٣(٩)، ١٦٨ - ٢٠٦.

أبو حجيلة، مهند رضوان رشيد.(٢٠١٩).*مشكلات البيئة التعليمية التي تواجه معلمي الصفوف الثلاثة الأولى في تدريس مادة العلوم في محافظة المفرق*، رسالة ماجستير، جامعة آل البيت. كلية العلوم التربوية.

أبو دهب إيمان وفقي أحمد .(٢٠٢٣).فاعلية استخدام نموذج مكارثي في تدريس العلوم لتلاميذ الصف الخامس الابتدائي في تنمية مهارات التفكير المستدام والمدافعة البيئية، *مجلة كلية التربية- جامعة المنوفية، (١).*

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

أبو عواد، فريال محمد عشا، انتصار خليل .(٢٠١٨).أثر برنامج تدريبي مستند إلى الحل الإبداعي للمشكلات في تنمية التفكير التشعيبي لدى عينة من طالبات الصف السابع الأساسي في الأردن، *مجلة العلوم النفسية والتربوية، جامعة البحرين، ١٢، (١).*

الأعسر، صفاء.(٢٠١٩). *الإبداع في حل المشكلات*، ط٣، القاهرة، دار قباء.

البلادي، ماجدة عودة مبارك.(٢٠١٨). فاعلية برنامج الأنشطة المدرسية في مادة العلوم لتنمية بعض المهارات الحياتية لدى طالبات الصف السادس الابتدائي بمدينة الرياض، *مجلة العلوم التربوية والنفسية، مج(٢)،ع(١).*

حمادنة، صالح.(٢٠١٦).لمشكلات البيئية ومستوى وعي طلبة كلية العلوم في جامعة اليرموك بها من وجهه نظرهم أنفسهم، *مجلة كلية التربية، جامعة الأزهر، (١٦٩).*

الدوسري، راشد بن ظافر بن راشد .(٢٠١٦). واقع التربية البيئية في التعليم العام في المملكة العربية السعودية، *مجلة كلية التربية، جامعة الأزهر - كلية التربية، ١٦٧، ٢ .*

ذكي، سعد يسى .(٢٠١٥).فاعلية برنامج مقترح قائم على نموذج الحل الإبداعي للمشكلات في تنمية التفكير الناقد لدي الطالبة المعلمة بكلية البنات، *مجلة البحث العلمي في (١٦).*

الزعبي، علي زيد. (٢٠١٥). كفالة التنمية المستدامة في البلدان العربية - مقاربة سوسيوثقافية. *المجلة العربية للعلوم الإنسانية، شركة المجموعة الكويتية للنشر والتوزيع، الكويت،(١).*

سالم، صلاح الدين علي .(٢٠١٤). فعالية مقرر التربية البيئة في تنمية المفاهيم والاتجاهات البيئية لدي طالبات شعبة رياض الأطفال بكليات التربية النوعية، *مجلة التربية العلمية، الجمعية المصرية للتربية العلمية، ٧، (١) ، ٧٣ -١٠٩*

السعيد، سعيد محمد .(٢٠١٥). تقييم المحتوى البيئي في مناهج اللغة العربية بالحلقة الأولى من التعليم الأساسي بمصر. دراسة مقدمة إلى الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس.

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

شاهين، نجاة حسن أحمد. (٢٠١٤). أثر استخدام أنشطة صفية ولا صفية مقترحة في العلوم لتنمية القيم البيئية لدى تلاميذ الصف الخامس الابتدائي. *دراسات عربية في التربية وعلم النفس، رابطة التربويين العرب، ٥٤، ٢٨٣ -٣١٧.*

الشراح، يعقوب أحمد. (٢٠١٤). التربية البيئية ومأزق الجنس البشري. عالم الفكر، *المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب، دولة الكويت، ٣٢(٣)، ١٧ -٥٨.*

طه، عبد الله مهدي عبد الحميد .(٢٠١٤).فاعلية نموذج تـآلف الأشتات في تنمية مهارات الحل الإبداعي للمشكلات والاتجاه نحو مادة الفيزياء لدى طلاب المرحلة الثانوية، الجمعية المصرية للتربية العلمية، مجلة التربية العلمية،١٧ (١).

عبدالسلام، مندور عبدالسلام فتح الله .(٢٠١٩).التنور البيئي في محتوى مناهج العلوم بمراحل التعليم العام بالمملكة العربية السعودية دراسة تحليلية. *المجلة التربوية، جامعة الكويت - مجلس النشر العلمي، ٢٣، ٩٢.*

العديلي، عبد السلام موسى؛ الحراحشة، كوثر عبود.(٢٠١٩).أثر دراسة مساق في التربية البيئية في اتجاهات طلبة جامعة آل البيت نحو القضايا المتعلقة بالبيئة. *المنارة، جامعة آل البيت، الأردن، ١٩ (٢)١١٢-٨٧،*

عكاشة، محمود، فتحي، وسرور، سعيد ، المتبولي، رشا عبدالسلام.(٢٠١٥). تنمية مهارات الحل الإبداعي للمشكلات لدى معلمي العلوم وأثره على أداء تلاميذ، المجلة العربية لتطوير التفوق. صنعاء، جامعة العلوم والتكنولوجيا- مركز تطوير التفوق، ٢،(٢).

العنزي، حصة عبدالله نومان .(٢٠٢١).التربية البيئية في التعليم بالمملكة العربية السعودية، *المجلة الدولية للعلوم التربوية والنفسية، الأكاديمية العربية للعلوم الإنسانية والتطبيقية ، ٦٣.*

عياش، آمال نجاتي؛ أبو سنينة، عودة عبد الجواد. (٢٠١٨). فاعلية برنامج تدريبي في تنمية الثقافة البيئية والاتجاهات الإيجابية نحو البيئة لدى طالبات كلية العلوم التربوية والآداب التابعة لوكالة الغوث الدولية - الأردن البلقاء للبحوث والدراسات. 4 ،(٢) ١٦.

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

القادري، سليمان. (٢٠١٩). مستوى الأخلاق البيئية لدى معلمي العلوم للمرحلة الثانوية في محافظة اربد. مجلة العلوم الإنسانية، جامعة منتوري، قسنطينة ، الجزائر، (١٦) .

القاضي، محمد يحي علي .(٢٠١٩).فاعلية برنامج تدريبي قائم علًى نموذج الحل الإبداعي للمشكلات في تنمية التفكير الإبداعي لدي طلبة كلية المجتمع بالخبث- الجمهورية اليمنية، *مجلة كلية التربية- أسيوط، (٣٥)،(٢).*

اللالا، صائب كامل علي .(٢٠١٩).*فاعلية برنامج تدريبي مستند إلى نموذج تريفنجر في تنمية مهارات الحل الإبداعي للمشكلات لدى أطفال الروضة في الأردن*، رسالة دكتوراه، جامعة عمان العربية.

محمد، نانسي عزت فرويز.(٢٠٢٣).أنشطة مقترحة لتنمية مهارات الحل الإبداعي للمشكلات باستخدام استراتيجية سكامبر لدي طفل الروضة، دراسات تربوية واجتماعية - *مجلة دورية محكمة تصدر عن كلية التربية - جامعة حلوان، (١٩).*

هجرس، نعمة طلخان زكي .(٢٠١٥).فعالية برنامج مقترح قائم على نموذج الحل الإبداعي للمشكلات في تنمية التفكير الناقد لدي الطالبة المعلمة بكلية البنات، *مجلة البحث العلمي في التربية، (١٦).*

اليوسف، رامي محمود.(٢٠١٩).أثر برنامج تدريبي مستند إلى نموذج تريفنجر (TREFFINGER) للحل الإبداعي للمشكلات في تنمية الكفاءة الذاتية المدركة لدى طالبات الصف الأول ثانوي في مدينة تبوك في المملكة العربية السعودية. *مجلة العلوم التربوية، جامعة الأردنية(٢).*

اليوسف، رامي محمود، والبلوي، هند سليم.(٢٠١٧).أثر برنامج تدريبي مستند إلى نموذج تريفنجر Treffinger للحل الإبداعي للمشكلات في تنمية الكفاءة الذاتية المدركة لدى طالبات الصف الأول ثانوي في مدينة تبوك في المملكة العربية السعودية، *دراسات العلوم التربوية، (٤٦)،(٢).*

يونس، نجاني أحمد حسن .(٢٠١٦).فاعلية برنامج تدريبي مستند إلى نموذج تريفنجر في تنمية الحل الإبداعي للمشكلات لدى أطفال الروضة في الأردن، *مجلة اتحاد الجامعات العربية للتربية وعلم النفس، ١٤، (١).*

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

ثانياً: المراجع الأجنبية:

Hung، W.(2003).A Study of Creative Problem Solving Instructional Design and Assessment in Elementary School Chemistry Courses. *Chinese Journal of Science Education. 11(4): p407- 430*

Isaksen، S. G.، & Treffinger، D. J. (2005). Celebrating 50 years of reflective practice: Versions of creative problem solving، *Journal of Creative Behavior، 38، 75-101.*

Terffinger، D & et al . (2005). *Creative problem solving* (cps version 6.1) Acontem porary framework for Managing change . center for creative learning ، Inc Availableat : WWW.CPSC.com and WWW.creative learning .com

Van- Gundy، B. Arthur.(2005). 101 Activities: For Teaching Creativity And Problem Solving. San Francisco: Pfeiffer.

Holly, K. (2016). Creativity and Planning: Training Interventions to Develop Creative Problem-Solving Skills. Creativity Research Journal, 18(2), 173-190.

Michael, D. (2018). Cross-Field Differences in Creative Problem-Solving Skills: AComparison of Health, Biological, and Social Sciences. Creativity Research Journal, 22(1), 14-26.

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

Xiaoqing, G. (2015). An intervention framework designed to develop the collaborative problem-solving skills of primary school students. Education Tech Research Dev, (63), 143-159.

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

مدى تطبيق معلمي الرياضيات لإستراتيجيات التقويم البديل في المرحلة الأساسية العليا

The extent of mathematics teachers' application of alternative assessment strategies in upper elementary stage

إعداد

د. نايل عوده سويلم الكعابنه

Dr. Nayel Odeh ALkaabnh

استاذ مساعد في القياس والتقويم

قسم التربية وعلم النفس- كلية التربية والآداب - جامعة تبوك

Doi: 10.21608/jasep.2024.372773

استلام البحث : ١١ / ٥ /٢٠٢٤

قبول النشـــر: ١ / ٦ / ٢٠٢٤

الكعابنه، نايل عوده سويلم (٢٠٢٤). مدى تطبيق معلمي الرياضيات لإستراتيجيات التقويم البديل في المرحلة الأساسية العليا. ***المجلة العربية للعلوم التربوية والنفسية***، المؤسسة العربية للتربية والعلوم والآداب، مصر،٨(٤٠) ، ٤٧١ – ٤٩٦.

http://jasep.journals.ekb.eg

مدى تطبيق معلمي الرياضيات لإستراتيجيات التقويم البديل في المرحلة الأساسية العليا

المستخلص:

هدفت الدراسة إلى التعرف على مدى تطبيق معلمي الرياضيات لاستراتيجيات التقويم البديل في المرحلة الأساسية العليا. وتكونت عينة الدراسة من (١٢٤) معلما ومعلمة تم اختيارهم بالطريقة العشوائية البسيطة من مدارس مديرية تربية قصبة عمان للعام الدراسي ٢٠٢٣/٢٠٢٤م، ومن أجل تحقيق أهداف الدراسة تم تطوير استبانه لقياس متغيرات الدراسة تكونت من (٤١) فقرة موزعة على ستة محاور، وتم التأكد من صدقها وثباتها. وأظهرت نتائج الدراسة أن هناك فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) في مدى تطبيق معلمي ومعلمات الرياضيات لاستراتيجيات التقويم البديل تعزى لمتغير الجنس بالنسبة لاستراتيجيتي (تقويم الأقران، والتقويم بالورقة والقلم) ولصالح المعلمات، لم يكن هناك فروق على بقية الاستراتيجيات تعزى لمتغير الجنس، كما أظهرت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مدى تطبيق معلمي الرياضيات لاستراتيجيات التقويم البديل تُعزى للمؤهل العلمي والخبرة التدريسية.

الكلمات المفتاحية: استراتيجيات التقويم البديل، التقويم البديل، معلمي الرياضيات.

Abstract:

The study aimed to identify the extent to which mathematics teachers in the upper elementary stage apply alternative assessment strategies. The study sample consisted of (124) teachers who were selected randomly from schools in the Amman Education Directorate for the academic year 2023/2024. In order to achieve the study's objectives, a questionnaire was developed to measure the study variables, consisting of (41) items distributed across six dimitions, and its validity and reliability were confirmed. The results of the study showed that there are statistically significant differences at a significance level ($\alpha \leq 0.05$) in the extent of application of alternative assessment strategies by male and female mathematics teachers, attributed to the gender variable for the strategies of peer assessment and paper-and-pencil assessment, in favor of female

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

teachers. There were no differences in the rest of the strategies attributed to gender. The results also showed no statistically significant differences in the extent of application of alternative assessment strategies by mathematics teachers attributed to educational qualification and teaching experience.

Keywords: alternative assessment strategies, alternative assessment, mathematics teachers.

المقدمة:

إن استخدام الاختبارات التقليدية بإشكالها المختلفة أدى إلى تأثير سلبي على مخرجات المؤسسات التعليمية فقد أصبحت تهتم بالحد الأدنى من الكفايات التي يكتسبها الطلبة أثناء تعلمهم وإغفال المهارات المعرفية العليا، حيث أدى ذلك إلى ظهور توجه لدى المختصين للبحث عن طرق تطوير وتحديث المناهج التعليمية وإيجاد طرق واستراتيجيات تقويمه جديدة تساعد على التفكير الناقد وحل المشكلات وتطبيق المعلومات التي تعلمها الطلبة من خلال أنشطة تفاعلية واقعية، بحث يكونوا قادرين على التجديد والابتكار في المواقف الجديدة (McMillan, 2004).

إن التحول في أساليب التقويم التقليدية القائم على الاختبارات إلى ما يسمى التقويم البديل والذي يركز على أداء الطلبة وقدرته على تطبيق ما تعلمه من المفاهيم والمهارات التي اكتسبها أثناء تعرضه لخبرة تعليمية جديدة، ومن خلال مهام تتطلب منه البحث والتحري في المشكلات التي تواجهه والقيام بالتجارب والأنشطة الميدانية، بحيث يكون المتعلمين منشغلين في مهام ذات قيمة ومعنى بالنسبة لهم، بحيث يستطيعون ممارسة مهارات التفكير العليا لحل المشاكل التي تواجههم وإنجاز مهمات ذات معنى (علام، ٢٠٠٤).

ويركز التقويم البديل على الطالب في جميع جوانب تعلمه، حيث يتضمن ترجمة الأهداف التعليمية إلى عمليات سلوكية قابلة للملاحظة والقياس، بحيث يقيس التقويم البديل أداء الطلبة في مواقف حقيقية قريبة بقدر الإمكان من الواقع، حيث يقوم الطلبة بأداء مهام وتكليفات مشابهة للمهام الحياتية خارج المدرسة، مع إظهار مدى إتقانهم لما تعلموه في ضوء النتاجات التعليمية المراد إنجازها، وتتيح لهم أيضا لعب دور إيجابي في تقييم لمهاراتهم المعرفية والأدائية والوجدانية التي يمتلكونها، ويشير هنسون وإيلر (Henson, Eiller, 1999) أن التقويم الحقيقي يهيئ الطلبة للحياة، فهو واقعي لأنه يتطلب منهم إنجاز مهمات لها معنى يحتاجونها في حياتهم الواقعية.

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

ولتقويم إنجاز الطلبة للمهام التي يكلفون بها لا بد من أن يكون التقويم شاملاً ومكتملاً، بحيث يتطلب بعض المواقف التقويمية استخدام استراتيجيات تقويمية مختلفة مثل المقابلة والملاحظة وتقويم الأقران وغيرها من استراتيجيات التقويم لإعطاء الفرصة الكاملة للطلبة على تقديم ما لديهم من قدرات وإنجاز من يكلفون به من أنشطة ومهام يتعرضون لها أثناء العملية التعليمة التعلمية (Bush, Greer,1996).

ويتطلب من القائمين على عملية التعليم إعداد الأدوات اللازمة لعملية تقويم أداء الطلبة، من اختبارات واستبيانات وملاحظات ومهمات أدائية ومقابلات وملفات إنجاز، وتحليل المعرفة التي تم جمعها لبيان مدى تقدم الطلبة واكتسابهم المفاهيم والمهارات المطلوبة منهم، حيث تعتمد الطريقة الحديثة في التقييم على افتراض أن العملية التعليمية هي عملية منظمة ومتسلسلة، والغرض منها هو تحديد درجة تحقيق الأهداف وتزويد المعلمين ببيانات عن نتائج تنفيذها من أجل تحقيق المزيد من تقدم وتطوير العملية التعليمية. (عوده، ٢٠١٠)

ويُعرف التقويم البديل على أنه التقويم الفعلي للأداء بحيث يستطيع الطلبة تطبيق ما تعلموه من خلال أنشطة تفاعلية واقعية، ويكونوا قادرين على التجديد والابتكار في المواقف والمهام التي تواجههم، بحيث يتم وضع الطلبة في مواقف حقيقية أو تحاكي الواقع ورصد استجاباتهم من خلالها، مما يوفر للمعلمين والطلبة التغذية الراجعة للتأكد من أدائهم لهذه الأنشطة أو أنشطة مشابهة لها (Wikstrom, 2007)

استراتيجيات التقويم البديل:

يعتمد التقويم البديل على عدد من المبادئ الأساسية التي يجب مراعاتها، وأهمها أن التقويم البديل يأخذ في الاعتبار محتوى عملية التعلم ودرجة امتلاك الطلبة للكفاءات المطلوبة وذلك لمساعدتهم جميعًا على التعلم نحو معايير الأداء المطلوبة، ويتناول التقويم البديل أيضًا عمليات التفكير ومهارات البحث والاكتشاف حيث يشارك الطلاب في الأنشطة التي تتطلب حل المشكلات واتخاذ القرارات المناسبة التي تتناسب مع نضجهم، وهذا يتطلب أن تكون استراتيجيات التقويم البديل متنوعة في أساليبها وأدواتها وأن تراعي الفروق الفردية بين الطلاب من حيث القدرات وأساليب التعلم والخلفيات من خلال اقتراح أنشطة تقييمية مختلفة يتم من خلالها تحديد أداء كل طالب، كما أنه يشجع التعاون بين الطلاب بدلاً من المنافسة، ومن هذه الاستراتيجيات: (زيتون، ٢٠٠٨؛ ؛ علام، ٢٠٠٤؛ الحراحشة، ٢٠١٦ ؛ الراضي وآخرون ٢٠١٩).

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

استراتيجيات التقويم المعتمد على الأداء:

تُمكن هذه الاستراتيجية المتعلم من تطبيق المهارات المكتسبة في مواقف حياتية جديدة وواقعية وفي نفس الوقت إظهار مدى إتقانه لما تعلمه فيما يتعلق بنتائج التعلم المراد تحقيقها، وتتضمن هذه الاستراتيجية عدداً من الأنشطة التي يمكن اعتبارها مثالاً مناسباً لتطبيقها؛ مثل العرض والمحاكاة والتوضيح والمناقشة، بحيث يكون للطالب دورًا إيجابيًا في تقييم قدراته المعرفية والتنفيذية والعاطفية، وتسمح للمعلم بالمشاركة في وضع المعايير ومستويات التقييم قبل التعلم.

استراتيجية التقويم بالورقة والقلم:

أساس وركيزة هذه الاستراتيجية هي الاختبارات بمختلف أنواعها، حيث توفر أدوات معدة بعناية تسمح للمعلم بقياس قدرات الطلبة ومهاراتهم في مجالات محددة وإظهار درجة امتلاكهم للمفاهيم والمهارات التي تعرضوا لها خلال عملية التعليم والتعلم، وتكمن أهمية هذه استراتيجية في أنها تزود المعلم بمعرفة نقاط القوة والضعف لدى الطلاب، وتقيس مستوى إنجازهم وتقدمهم، وتقديم تغذية راجعة للمعلم حول أدائهم.

استراتيجية الملاحظة:

هي نوع من التقييم النوعي الذي يتم من خلاله تسجيل سلوك الطلبة للتعرف على اهتماماتهم وميولهم واتجاهاتهم وتفاعلاتهم، والحصول على معلومات لتقييم أدائهم، وتقييم مهاراتهم مستوياتهم التعليمية. وتقسيم الملاحظة إلى نوعين؛ الملاحظة التلقائية: ملاحظة سلوك الطالب وأفعاله في المواقف الحياة الواقعية، والملاحظة المنظمة: وتتكون من ملاحظة سلوك الطالب بطريقة مخطط لها مسبقاً مع مراعاة تحديد ظروف الملاحظة.

استراتيجية التواصل:

تعتمد هذه الاستراتيجية على جمع المعلومات عن طريق إرسال واستقبال الأفكار، مما يسمح للمعلم بمعرفة المزيد عن تقدم الطالب وعن كيفية تعامله في حل المشكلات، ويمكن للمقابلات وأنشطة الأسئلة والأجوبة وأدوات التقييم ذات الصلة أن تساعد المعلمين على التخطيط الأمثل للدورات التدريبية وتحديد نتائج تعلم الطلبة بناءً على مستوياتهم وقدراتهم، وتزويدهم بالتغذية الراجعة التي تساعدهم على تحسين قدرتهم على التقييم الذاتي والتفكير بشكل إيجابي في أدائهم وقدراتهم.

استراتيجية مراجعة الذات:

تعتمد هذه الاستراتيجية على تحويل المعرفة السابقة إلى معرفة جديدة من خلال تقييم ما تعلمه الطالب، والتأمل في التجارب السابقة، وتحديد نقاط القوة

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

ومجالات التحسين، وتحديد ما يجب تعلمه بعد ذلك. وتعتبر هذه الاستراتيجية عنصرا أساسياً في التعلم الذاتي لأنها توفر للطالب فرصة حقيقية لتطوير مهارات ما وراء المعرفة ومهارات التفكير النقدي والتفكير الابداعي ومهارات حل المشكلات التي تسمح للطالب بتشخيص نقاط القوة في تصرفاته ومهاراته وتحديد احتياجاته وتقييم قدراته، وإن إتقان المعلم لهذه الاستراتيجية ووعيه بها يمنحه الفرصة لاستخدامها في عملية تقييم تعلم الطلبة، وإشراكهم في عملية التقييم وزيادة قدرتهم وإمكاناتهم على تحمل مسؤولية تعلمهم.

استراتيجية تقويم الأقران:

من خلال هذه الاستراتيجية يقوم الطلبة بتقييم أقرانهم وبتقييم الواجبات أو الاختبارات وفقًا لمعايير الجودة التي حددها المعلم مسبقاً، وتهدف هذه الاستراتيجية إلى توفير وقت المعلم وتحسين فهم الطلاب للموضوع وتحسين قدراتهم المعرفية، حيث أنه يتضمن قيام كل طالب بتقييم عمل زملائه الآخرين وهذا يتطلب التنظيم والإعداد حتى تكون استراتيجية تقييم الأقران متسقة وتكون الأحكام الناتجة صحيحة.

مشكلة الدراسة:

إن عملية التعليم والتعلم قائمة على التجديد والتطوير لما يقتضيه أي مكون من مكوناتها، ومع التطور الحاصل في جميع المجالات المتعلقة في عملية التعليم وفق النظريات التعليمية الحديثة التي تتوافق مع متطلبات كل مرحلة من مراحل التعليم المختلفة التي تساعد المتعلمين والمعلمين في المدارس على تحقيق الأهداف المرجوة من التعليم، وفي كل مرحلة من مراحل التعليم هناك بعض العقبات التي تواجه القائمين على عملية التعليم والتعلم، ومن هذه العقبات الضعف في التحصيل العلمي، ووجود صعوبة في فهم واستيعاب المفاهيم العلمية المطلوبة بسبب طبيعتها المجردة لدى المتعلمين وخاصةً في المرحلة الأساسية، ولعل ذلك يرجع إلى عدة أمور منها ما يتعلق بالمتعلم، وبالمادة التعليمية، وبالمعلم، وباستراتيجيات التدريس، وباستراتيجيات التقويم التي لا تزال يغلب عليها الطابع التقليدي وهو استخدام الاختبارات لتقويم تعلم الطلبة، وهذه الاستراتيجية لا تقيس جميع جوانب تطور الطالب تعليمياً ولا تقيس تحقيقه للأهداف المرجوة من كل مرحلة من مراحل التعليم التي يمر بها، وكان لا بد من اتباع طرق واستراتيجيات تقويم حديثة تساعد في تقييم المهارات والمفاهيم والمعرفية الأدائية والوجدانية التي يمتلكها الطلبة. وتشير معظم الدراسات (هلين ووايت، ٢٠٠٥؛ أبو هاشم وآخرون، ٢٠١٣؛ الحراحشه، ٢٠١٦؛ تشاليشكان وخاشقجي٢٠١٠؛ والرضي وآخرون، ٢٠١٩) إلى أن المعلمون لا يمارسون استراتيجيات التقويم البديل في تقويم تعلم الطلبة، وما زالوا يركزون على الاختبارات

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

بأنواعها المختلفة في تقويم تعلم الطلبة. لذا جاءت هذه الدراسة لاستكشاف مدى تطبيق معلمي الرياضيات للمرحلة الأساسية العليا في مديرية تربية قصبة عمان لاستراتيجيات التقويم البديل في عملية التعليم.

أسئلة الدراسة:

تسعى الدراسة للإجابة عن الأسئلة التالية:

- ما مدى تطبيق معلمي الرياضيات للمرحلة الأساسية العليا لاستراتيجيات التقويم البديل؟
- هل يوجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) في مدى تطبيق معلمي الرياضيات للمرحلة الأساسية العليا لاستراتيجيات التقويم البديل تعزى للجنس والمؤهل العلمي والخبرة؟

أهمية الدراسة:

تكمن أهمية الدراسة في توفير بعض المعلومات في مجال استخدام المعلمين لأساليب واستراتيجيات التقويم البديل، والتي قد تفيد القائمين على عملية تطوير المناهج وتحديثها للتوافق مع التطور في المجالات الأخرى، وكذلك زيادة وعي المعلمين والطلبة وأولياء الأمور بأهمية التقويم البديل، وأثره على تعلم الطلبة واكتسابهم للمهارات والمفاهيم التي يحتاجونها خلال المراحل التعليمية المختلفة.

أهداف الدراسة:

تسعى الدراسة إلى تحقيق الأهداف التالية:

- تحديد واقع استخدام معلمي الرياضيات للمرحلة الأساسية العليا لاستراتيجيات التقويم البديل في مدارس مديرية تربية قصبة عمان.
- التعرف على أثر بعض المتغيرات كالجنس وسنوات الخبرة والمؤهلات العلمية في مدى تطبيق معلمي الرياضيات لاستراتيجيات التقويم البديل على عملية التعليم التعلم.

محددات الدراسة:

تتحدد نتائج هذه الدراسة في ضوء مايلي:

- محددات مكانية: أقصرت هذه الدراسة على معلمي الرياضيات للمرحلة الأساسية العليا في مدارس مديرية التربية والتعليم لقصبة عمان في الأردن.
- محددات زمانية: تمت هذه الدراسة في الفصل الأول للعام الدراسي ٢٠٢٣ - ٢٠٢٤م.

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

الدراسات السابقة

دراسة هلين ووايت (٢٠٠٥) التي هدفت لبيان المواقف من استخدام طرق التقييم البديلة في الرياضيات عند معلمي الرياضيات الثانوية في مدينة سيدني في أستراليا. ولتحقيق أهداف الدراسة تم تصميم أداة طبقت على (٦٠) معلماً للرياضيات في (١١) مدرسة ثانوية، وبحثت الدراسة في طرق التقييم المستخدمة من قبل معلمي الرياضيات في المرحبة الثانوية، وبالإضافة إلى اتجاهات المعلمين نحو مجموعة من طرق التقييم البديلة، بالإضافة إلى أسباب قيامهم أو عدم قيامهم بتنفيذها.

وأظهرت النتائج أن المعلمين كانوا راضين عن الاختبارات التقليدية كمقاييس جيدة لقياس قدرات الطلاب في المراحل الدراسة الثانوية، كذلك لم يفضل المعلمون بشكل عام تطبيق طرق التقييم البديلة، كما أظهرت النتائج أن المعلمين ذوي الخبرات التدريسية القليلة كانوا أكثر إيجابية نحو استخدام استراتيجيات التقويم البديل من المعلمين ذوي الخبرات التدريسية الطويلة.

دراسة تشينج (Cheng, 2006) التي هدفت التعرف على آراء معلمي العلوم في هونج كونج حول تطبيق أدوات التقويم البديل ومهارات استخدامها، وقد استخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي، وأعد الباحث استبانة وإجراء مقابلات شخصية. وتكونت عينة الدراسة من (٨) معلمين ممن يدرسون العلوم في المرحلة الإعدادية، وقد أظهرت نتائج الدراسة أن رضا المعلمين عن استخدام أدوات التقويم البديل في العملية التعليمية كان بدرجة عالية، وأن تطبيقهم للتقويم البديل أدى إلى تغييرات ملموسة في ممارساتهم التقويمية، وقد أوصى الباحث بإجراء دراسات مماثلة على عينات أخرى.

دراسة سيترز وجوبل (Stears & Gopal, 2010) التي هدفت اكتشاف طرق واستراتيجيات التقويم البديل المستخدمة في تقويم طلبة الصف السادس الابتدائي في مقررات العلوم في شمال أفريقيا، ولتحقيق أهداف الدراسة قام الباحثان باستخدام المنهج شبه التجريبي.

وأظهرت النتائج أن التقويم البديل كان له أثر إيجابي في تعلم الطلبة مقارنةً مع استخدام طرق واستراتيجيات أخرى على تعلمهم. لذلك أوصت الدراسة بضرورة استخدام معلمي العلوم أساليب التقويم البديل في سياق عمليتي التعليم والتعلم.

دراسة تشاليشكان وخاشقجي (٢٠١٠) التي هدفت إلى التحقق من تطبيق أدوات التقويم التقليدية والبديلة التي يستخدمها مدرسو الدراسات الاجتماعية، ولتحقيق أهداف الدراسة قام الباحثان بتطبيق استبانة على عينة مكونة من (٢٤١) معلماً من معلمي الدراسات الاجتماعية، ممن حضروا "الدورة التمهيدية لبرنامج التدريس" التي

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

عقدتها وزارة التربية الوطنية (MEB) بين عامي ٢٠٠٨ و٢٠٠٩ في مدن مختلفة من تركيا، حيث توزعت عينة كمايلي (٧٢.٢٪ ذكور و ٢٧.٨٪ إناث). وأشار ٧٥.١٪ من المعلمين في الدراسة إلى أنهم حضروا دورة أو ندوة حول التقييم والتقويم، بينما أشار ٢٤.٩٪ إلى أنهم لم يحضروا أي دورة من قبيل.

وأظهرت النتائج أن المعلمين يطبقون أدوات التقييم والتقويم التقليدية، وخاصة اختبار الاختيار من متعدد، والاختبار المفتوح، والإجابة القصيرة، واختبارات ملء الفراغات، كما أشارت النتائج أن المعلمون يفضلون مهام المشروع والأداء على طرق التقييم وأدوات التقييم البديلة.

دراسة أبو خليفة، وآخرون (٢٠١١) التي هدفت إلى التعرف على درجة توظيف معلمي العلوم الحلقة الأساسية الأولى لأدوات التقويم الواقعي واستراتيجياته في مدارس عمان من وجهة نظر المعلمين أنفسهم، ولتحقيق أهداف الدراسة استخدم الباحثون المنهج الوصفي، واستخدمت الاستبانة كأداة لجمع البيانات، وتكونت عينة الدراسة من (٢٧٥) معلما ومعلمة تم اختيارهم بالطريقة العشوائية البسيطة.

وأظهرت نتائج الدراسة أن استراتيجية الورقة والقلم احتلت المرتبة الأولى واستراتيجية مراجعة الذات في المرتبة الأخيرة، كما وأظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية على بعض فقرات الاستبانة تعزى لمتغير عدد سنوات الخبرة والدرجة العلمية. وقد أوصت الدراسة بضرورة تدريب المعلمين على استخدام استراتيجية مراجعة الذات لاستخدامها في حصص العلوم.

دراسة أبو هاشم، وآخرون (٢٠١٣) التي هدفت التعرف على معارف ومهارات معلمي الرياضيات والعلوم السعوديين بالمرحلة المتوسطة حول أساليب التقويم، ولتحقيق أهداف الدراسة أعد الباحثون استبانة مكونة من ستة مجالات، وتكونت عينة الدراسة من (١٩٦) معلما ومعلمة تم اختيارهم بالطريقة العشوائية البسيطة. وأظهرت النتائج أن أساليب التقويم الأكثر أهمية هي اختبارات القلم والورقة، وخرائط المفاهيم، وملفات الإنجاز بدرجة تقييم مرتفعة مقارنة مع بقية طرق واستراتيجيات التقويم البديل.

دراسة الرقيشي والحميدي (٢٠١٥) التي هدفت هذه الدراسة إلى استطلاع اراء معلمي اللغة الإنجليزية كلغة أجنبية حول استخدام طرق واستراتيجيات التقويم البديل ممن يدرسون الصفوف الاساسية (٥-٨) في سلطنة عمان. وتحقيق أهداف الدراسة قام الباحثان بتطبيق استبانة أعدت لهذا الغرض على عينة مكونة من (٢٢٤) من معلمي اللغة الإنجليزية كلغة أجنبية.

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

وأظهر النتائج أن المعلمين يرون أن هذا النوع من التقييم مناسب في بعض الجوانب مثل الارتباط المباشر بين التدريس والتقويم الذي يُنمي شعور المعلم بالتأمل ويعزز وعي الطلاب بتعلمهم، بالإضافة إلى ذلك يرى المعلمون أن التدريب والدعم الذي تلقوه كافيين. كما أشات النتائج أن هناك بعض المشاكل التي تعيق فعالية التقويم البديل في المرحلة الاساسية (٥-٨) في المدارس العمانية.

دراسة الحراحشة (٢٠١٦) التي هدفت إلى التعرف على واقع استخدام معلمي العلوم لاستراتيجيات التقويم البديل وأدواته في المرحلة الأساسية العليا. وقامت الباحثة بتطوير استبانة مكونة من (٥٨) فقرة موزعة على ثمانية مجالات من مجالات التقويم البديل، وتكونت عينة الدراسة من (١٤٦) معلما ومعلمة تم اختيارهم بالطريقة العشوائية البسيطة من مدارس مديرية لواء قصبة المفرق للعام الدراسي ٢٠١٤/٢٠١٥م.

وأظهرت النتائج أن درجة ممارسة معلمي العلوم لاستراتيجيات التقويم البديل وأدواته في قصبة المفرق كانت بدرجة متوسطة. كما أظهرت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في درجة استخدام معلمي العلوم لاستراتيجيات التقويم البديل تُعزى لأثر النوع الاجتماعي والمؤهل العلمي والخبرة.

دراسة دينمان والمحروقي (٢٠١٨) التي هدفت لبيان اتجاهات المدرسين نحو التقييم البديل في البرنامج التأسيسي للغة الإنجليزية في إحدى الجامعات العمانية، ولتحقيق أهداف الدراسة تم تطبيق استبانة مكومة من ١٣ سؤالاً مفتوح الإجابة على عينة مكونة من ١٠ مدرسين من مدرسي اللغة الانجليزية في البرنامج التأسيسي لمركز اللغات بجامعة السلطان قابوس.

وأظهرت النتائج أن هناك مواقف إيجابية نحو التقويم البديل وأهميته في عملية التعليم والتعلم على الرغم من التعبير عن عدد من المخاوف المتعلقة بالغش، ومتطلبات الوقت، والممارسات الشخصية أثناء عملية التصحيح.

دراسة الراضي وآخرون (٢٠١٩) التي هدفت إلى تحديد مدى تفعيل التقويم الواقعي في المرحلة الأساسية في المملكة الأردنية الهاشمية، والتعرف على الفروق في درجة ممارسة المعلمين للتقويم الواقعي تبعاً لمتغيرات (الجنس، والخبرة، والمؤهل العلمي، والدورات التدريبية)، ومن أجل تحقيق أهداف الدراسة قام الباحثون بتصميم استبانة للمعلمين، إذ احتوى المقياس على خمس محاور رئيسية: استراتيجية مراجعة الذات، واستراتيجية التقويم المعتمد على الأداء، واستراتيجية التواصل، واستراتيجية القلم والورقة، واستراتيجية ملف الطالب.

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

أظهرت نتائج الدراسة أن محاور المقياس لها دور إيجابي في تنمية اتجاهاتهم نحو التقويم الواقعي، إذ كان المتوسط الحسابي العام للمقياس متوسط الدرجة، كما أظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية في درجة تفعيل المعلمين لاستراتيجيات التقويم الواقعي تعزى لمتغير الجنس ولصالح الإناث، ولمتغير التخصص ولصالح التخصص العلمي، كما أظهرت النتائج إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تبعا لمتغيري المؤهل العلمي، والدورات التدريبية. وكان من أبرز التوصيات تغيير النظرة العامة لدور المعلم من مجرد الناقل الوحيد للمعلومات إلى كونه موجهاً وميسراً لبيئة التعلم ومصمماً للمواقف التعليمية.

دراسة منيب وآخرون (٢٠٢٠) التي هدفت إلى تسليط الضوء على التقويم البديل من حيث تعريفه وخصائصه وتأثيره فيما يتعلق بمقررات اللغة الإنجليزية كلغة أجنبية، وتحقيق أهداف الدراسة قام الباحثون بمراجعة الدراسات التي اجريت ضمن هذا الإطار من حيث المنهجية (الدراسات التجريبية والدراسات المسحية) التي كانت تطبق على المدرسين او الدراسيين للغة الانجليزية كلغة اجنبية، مع التركيز فقط على البحث عبر الإنترنت.

وأشارت الدراسة انه تم العثور على العديد من الدراسات بهذا الخصوص، ولكن فقط (٢٤) دراسة حققت معايير التضمين التي تضم إجمالي (١٥٨٨) مشاركًا. كما أنها تهدف إلى التدقيق في الأساليب والمشاركين ونتائج الدراسات المختارة بالإضافة إلى المواقع التي أجريت فيها، كما أشارت النتائج إلى أن معظم الدراسات (١٨ من ٢٤) أشارت إلى إيجابية استخدام التقويم البديل على مهارات تعلم اللغة في فصول اللغة الإنجليزية كلغة أجنبية، كما أظهرت النتائج أيضًا أن الطريقة السائدة المستخدمة في المقالات كانت كمية حيث كان الطلاب هم النقطة المحورية الرئيسية المشاركة في البحث كمشاركين.

منهجية الدراسة:

استخدام الباحث المنهج الوصفي المسحي لملاءمته طبيعة الدراسة وتطبيق أداة الدراسة على العينة المستهدفة.

مجتمع الدراسة:

تكون مجتمع الدراسة من جميع معلمي الرياضيات للمرحلة الأساسية العليا في مديرية التربية والتعليم لقصبة عمان خلال الفصل الدراسي الأول من العام الدراسي ٢٠٢٣-٢٠٢٤م، والبالغ عددهم (٢١٧) معلما و(٢٨٦) معلمة.

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

عينة الدراسة:

تم اختيار عينة الدراسة بالطريقة العشوائية البسيطة إذ بلغت (١٢٤) معلما ومعلمة بنسبة (٢٤.٦٥%) من مجتمع الدراسة الكلي، والجدول (١) يوضح توزيع أفراد عينة الدراسة.

الجدول (١) توزيع أفراد عينة الدراسة حسب متغيرات الدراسة ومستوياتها، والنسب المئوية المناظرة لها

المتغير	فئات المتغير	العدد	النسبة المئوية
الجنس	ذكر	٥٣	%٤٢.٧٤
	أنثى	٧١	%٥٧.٢٦
المؤهل العلمي	بكالوريوس	٨٦	%٦٥.٣٥
	دراسات عليا	٣٨	%٣٠.٦٥
سنوات الخبرة	أقل من ٥ سنوات	٢٣	%١٧.٧٤
	٥ ــ ١٠ سنوات	٥٧	%٤٥.٩٧
	أكثر من ١٠ سنوات	٤٤	%٣٥.٤٨
المجموع الكلي		**١٠٠**	**%١٠٠**

أداة الدراسة:

قام الباحث بتطوير استبانة لقياس متغيرات الدراسة، حيث كان عدد فقرات الاستبانة بصورتها الأولية (49) فقرة، موزعة على محاور الاستبانة (محور استراتيجية التقويم المعتمد على الأداء (١٠) فقرات، ومحور استراتيجية التقويم الذاتي (٨) فقرات، ومحور استراتيجية تقويم الأقران (٨) فقرات، ومحور استراتيجية تقويم الأداء بالمقابلات (٧) فقرات، ومحور استراتيجية تقويم الأداء بالملاحظة (٨) فقرات)، ومحور استراتيجية التقويم بالورقة والقلم (٨) فقرات.

وذلك بالرجوع إلى الأدب السابق ذات العلاقة كدراسة كلٍ من: (الراضي وآخرون، 2019؛ الحراحشة ٢٠١٦؛ الزعبي، ٢٠١٣؛ البشير وبرهم، ٢٠١٢؛ Stears & Gopal, 2010)

وتم تدريج الاستجابة على فقرات هذا الاستبيان باستخدام تدريج ليكرت الخماسي (بدرجة قليلة جداً، وبدرجة قليلة، وبدرجة متوسطة، وبدرجة كبيرة، وبدرجة كبيرة جداً، وأعطيت الأوزان من ١-٥ على التوالي).

صدق أداة الدراسة:

تم التحقق من صدق أداة الدراسة بطريقة صدق المحتوى بعرضها على مجموعة من المحكمين من ذوي الاختصاص من أعضاء هيئة تدريس متخصصين في القياس والتقويم وعلم النفس. لمراجعة الفقرات والتأكد من وضوحها وسلامة

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

صياغتها اللغوية ودرجة انتمائها للمجال الذي تقيسه، وتعديل أو حذف أي فقرة يرون أنها لا تحقق الهدف من الاستبانة، حيث كان عدد فقرات الاستبانة بصورتها الأولية (49) فقرة، وتم حذف (٨) فقرة لتصبح الاستبانة بصورتها النهائية مكونة من (٤١) فقرة.

ولغايات التحقق من الصدق البنائي للاستبيان، تم احتساب مؤشرات الصدق التمييزي للفقرات من خلال حساب معاملات ارتباط كل فقرة بالمحور التي تنتمي إليه، والجدول رقم (٢) يبين معاملات ارتباط الفقرات الخاصة بكل محور من محاور الاستبيان.

جدول (٢) معاملات الارتباط بين كل درجة فقرة والدرجة الكلية للمحور التي تنتمي إليه

المحور الأول		المحور الثاني		المحور الثالث		المحور الرابع		المحور الخامس		المحور السادس	
رقم الفقرة	درجة الارتباط	رقم الفقرة	درجة الارتباط	رقم الفقرة	درجة الارتباط	رقم الفقرة	درجة الارتباط	رقم الفقرة	درجة الارتباط	رقم الفقرة	درجة الارتباط
١	.663	١	.771	١	.744	١	.643	١	.701	١	.675
٢	.783	٢	.788	٢	.758	٢	.723	٢	.654	٢	.765
٣	.791	٣	.653	٣	.819	٣	.612	٣	.813	٣	.723
٤	.835	٤	.812	٤	.830	٤	.755	٤	.727	٤	.722
٥	.830	٥	.728	٥	.840	٥	.673	٥	.699	٥	.787
٦	.799	٦	.766			٦	.811	٦	.801	٦	.635
٧	.820	٧	.723					٧	.634	٧	.771
٨	.762										
٩	.701										

من خلال الجدول السابق نلاحظ أن معاملات ارتباط الفقرات الخاصة بكل محور من محاور الاستبيان مرتفعة، وهذا مؤشر على الصدق التمييزي لهذه الفقرات، ودليل على قوة ارتباطها بالمحور.

ثبات أداة الدراسة:

للتأكد من ثبات أداة الدراسة تم استخدام طريقة الاتساق الداخلي حسب معامل كرونباخ ألفا، والجدول (٣) يبين معامل الاتساق الداخلي وفق معادلة كرونباخ ألفا.

جدول (٣) قيم معامل الاتساق الداخلي كرونباخ ألفا لمحاور الاستبانة وللاستبانة ككل

الرقم	المحور	معامل الثبات
١	استراتيجية التقويم المعتمد على الأداء	0.84
٢	استراتيجية التقويم الذاتي	0.87
٣	استراتيجية تقويم الأقران	0.78
٤	استراتيجية تقويم الأداء بالمقابلات	٠.٧٧
٥	استراتيجية تقويم الأداء بالملاحظة	0.79
٦	استراتيجية التقويم بالورقة والقلم	0.82
٧	**الأداة ككل**	**٠.٨٢**

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

يبين جدول (٣) أن جميع قيم معامل الثبات مرتفعة ومقبولة لغايات البحث.

المعالجات الإحصائية:

بعد تطبيق أداة الدراسة على العينة المستهدفة، واستلام الردود وفرزها، تم استخدام برنامج (spss) لإجراء العمليات الإحصائية التالية:

- إيجاد معامل ارتباطا بيرسون للكشف عن صدق الاتساق الداخلي لأداة الدراسة، وإيجاد معامل ألفا كرونباخ للكشف عن معامل ثبات كل محور من محاورة أداة الدراسة ومعامل ثبات أداة الدراسة ككل.
- إيجاد الأوساط الحسابية والانحرافات المعيارية والنسب المئوية والترتيب لكل محور من محاور أداة الدراسة.
- اختبار (T-test) لبيان وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات تقديرات المعلمين لمدى تطبيقهم استراتيجيات التقويم البديل تعزى لمتغيري الجنس والمؤهل العلمي.
- تحليل التباين الأحادي (One Way Anova) لبيان الفروق في تقديرات المعلمين لمدى تطبيقهم استراتيجيات التقويم البديل تعزى لمتغير الخبرة التدريسية.

وللتعرف على درجات التقدير، اعتمدت الباحث المتوسطات الحسابية لأفراد العينة لتكون مؤشراً على درجة التقدير لتفسير النتائج، حيث تم اعتماد المعايير التالية وفقاً لمقياس ليكرت بناءً على استجابات أفراد عينة الدراسة كما في الجدول (٤):

جدول (٤) تصنيف متوسطات فقرات الاستبانة وفق تدريج ليكرت المستخدم

الرقم	درجة التقدير	المتوسطات الحسابية	الوزن المئوي
١	بدرجة قلية جداً	١-١.٨	٢٠%-٣٦%
٢	بدرجة قلية	١.٨١ -٢.٦٠	٣٦.٢%-٥٢%
٣	بدرجة متوسطة	٢.٦١ -٣.٤٠	٥٢.٢%- ٦٨%
٤	بدرجة كبيرة	٣.٤١ -٤.٢٠	٦٨.٢%-٨٤%
٥	بدرجة كبيرة جداً	٤.٢١ -٥	٨٤.٢%-١٠٠%

نتائج الدراسة ومناقشتها:

نتائج السؤال الأول: مدى تطبيق معلمي الرياضيات لاستراتيجيات التقويم البديل في المرحلة الأساسية العليا في الأردن؟

للإجابة عن هذا السؤال تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة من المعلمين على جميع محاور الاستبانة،

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

حيث اشتمل كل محور من المحاور على استراتيجية من استراتيجيات التقويم البديل، والجدول (٥) يوضح النتائج.

جدول (٥) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة من المعلمين على جميع محاور استراتيجيات التقويم البديل

الرقم	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة	الدرجة
	المحور الأول: استراتيجية التقويم المعتمد على الأداء	**٢.٨٣**	**١.١٦**	**٥**	**متوسطة**
١	أقيَم أداء الطلبة في ضوء معايير علمية واضحة ومحددة	٣.١١	١.٢٣	٢	متوسطة
٢	أقيَم أداء الطالب في حل المشكلات كليا أو جزئيا.	٣.٠١	١.٢٦	٤	متوسطة
٣	أكلف الطلبة بعرض توضيحي (شفوي أو عملي) لما تعلمة خلال الدرس الصفي	٢.٦٧	١.١٢	٧	متوسطة
٤	أقيَم الطلبة من خلال القيام بمشاريع وتجارب متعددة لتطبيق ما تعلموه.	٢.٧٢	٠.٩٣	٦	متوسطة
٥	أستخدم المحاكاة أو لعب الأدوار في تقييم تعلم الطلبة.	٢.٨٣	١.١٥	٥	متوسطة
٦	أطلب من الطلبة أنشطة ثابتة ومعينة لتقييم أدائهم.	٣.١٣	١.٣٢	١	متوسطة
٧	استخدام المناظرة بين طالبين أو مجموعتين من الطلبة للمحاورة حول مفهوم تعليمي معين	٣.٠٩	١.١٦	٣	متوسطة
٨	استخدم التقييم القائم على الأداء بشكل سردي أو على شكل درجة من خلال ميزان تقدير.	٢.٥٦	١.٠١	٨	قليلة
٩	أقيَم قدرة الطلبة على التخطيط لإنجاز مهمة تعليمية معينة.	٢.٤٢	١.٢١	٩	قليلة
	المحور الثاني: استراتيجية التقويم الذاتي	**٢.٨٩**	**١.٠٦**	**٤**	**متوسطة**
١	أساعد الطلبة على التأمل الذاتي أثناء تعلمهم وتطبيقهم للأنشطة التعليمية.	٢.٧٧	١.١٣	٥	متوسطة
٢	أكلف الطلبة بتصويب أخطائهم ذاتياً أثناء حل المسائل ومناقشة المفاهيم العلمية.	٣.٢٣	١.٠١	١	متوسطة
٣	أكلف الطلبة بإعادة ترتيب ما تعلموه من مفاهيم علمية وكيفية ربطها ببعضها البعض.	٢.٨٤	٠.٨٧	٤	متوسطة
٤	أزود الطلبة بأداة التقويم المناسبة لتقويم أعمالهم ذاتياً.	٣.١٢	١.١٧	٢	متوسطة

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

٥	أشجع الطلبة للوقوف على مدى تقدمهم الدراسي .	٣.٠٩	١.٠٧	٣	متوسطة
٦	أوجه الطالب للتأمل في أدائه الفردي وأدائه أثناء العمل الجماعي.	٢.٥٦	١.١٩	٧	قليلة
٧	أستخدم صوراً عدة من التقويم الذاتي (كالمؤتمرات الكتابية والمقابلات والسجلات القصصية وقوائم الرصد)	٢.٦٨	١.٠٦	٦	متوسطة
المحور الثالث: استراتيجية تقويم الأقران		**٣.١٦**	**١.٢٣**	**٢**	**متوسطة**
١	أطلب من الطلبة عرض أعمالهم الفردية ومنجزاتهم المنهجية واللامنهجية أمام أقرانهم لتقييمها.	٣.١٥	١.٢٠	٢	متوسطة
٢	أكلف الطلبة بالتعلم من خلال مجموعات يتم تشكيلها داخل الغرفة الصفية، وفيها تقدم كل مجموعة أعمالها ومنجزاتها أمام المجموعات الأخرى لتقييمها.	٣.٥٦	١.٠٧	١	كبيرة
٣	أتيح للطالب تقييم أقرانه بجميع المهارات التعليمية، عندما يقرأ ويكتب ويناقش ويطرح الأسئلة،...الخ.	٣.١١	١.٢٦	٤	متوسطة
٤	أشجيع الطلبة على الاندماج والمشاركة في الحصة الدراسية والتفاعل بشكل إيجابي ومميز.	٢.٨٩	٠.٩٢	٥	متوسطة
٥	أشجع الطلبة على تقييم أعمال أقرانهم بطريقة علمية وموضوعية	٣.١٢	١.٠١	٣	متوسطة
المحور الرابع: استراتيجية تقويم الأداء بالمقابلات		**٣.١٢**	**١.١٨**	**٣**	**متوسطة**
١	أقدم للطلبة أثناء مقابلتهم تغذية راجعة شفهيه عن أدائهم للمهام التي يتم تكليفهم بها.	٣.٢١	١.١٦	٢	متوسطة
٢	أوظف الأسئلة الشفوية في تقويم المعارف والمفاهيم التي تعلمها الطلبة.	٣.٥٤	١.٢٢	١	كبيرة
٣	أعطي الطالب وقتا كافياً أثناء الإجابة عن الأسئلة المطروحة عليه.	٣.١٠	٠.٨٩	٤	متوسطة
٤	أقوم بتسجيل علامات الطالب في سجل خاص بحيث تكون مقرونة بالمفاهيم التي يعرفها وتلك التي لديه فهم خاطئ عنها.	٢.٨٧	١.١٣	٦	متوسطة
٥	أشجع الطلبة على إجراء مقابلات بينهم بعد تعلمهم مفهوم معرفي أو مهاري، لتحديد مدى إتقانهم له.	٢.٩٠	١.٢٠	٥	متوسطة

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

٦	أستخدم المقابلات الشخصية لتقدير مستوى أداء الطلبة ومدى تقدمهم نحو التعلم.	٣.١٣	١.٠٥	٣	متوسطة
	المحور الخامس: استراتيجية تقويم الأداء بالملاحظة	**٢.٤٩**	**١.٠٩**	**٦**	**قليلة**
١	أقوم بتصميم أداة لرصد وتسجيل جميع السلوكيات المستهدفة (سلم تقدير، قوائم الشطب، .....)	٢.٥٤	١.٠٣	٢	قليلة
٢	أقوم برصد وتسجيل السلوك المستهدف عند حدوثه مباشرة.	٢.٤٤	٠.٨٨	٥	قليلة
٣	أحدد بدقة أنواع السلوكيات المراد رصدها وملاحظتها لدى الطلبة.	٢.٢١	١.١٠	٧	قليلة
٤	أقوم بتهيئة المواقف التعليمية التعلمية التي تُمكن الطالب من إظهار السلوك المراد ملاحظته.	٢.٨٩	١.١٧	١	متوسطة
٥	أستخدم الملاحظة لتقييم سلوكيات الطلبة واتجاهاتهم وميولهم داخل الغرفة الصفية.	٢.٣٢	١.١٢	٦	قليلة
٦	استراتيجية التقويم بالملاحظة المنضبطة بمعايير ومحكات محددة.	٢.٤٥	٠.٩٣	٤	قليلة
٧	أستخدم الملاحظة لتقييم أداء وسلوكيات الطلبة المستهدفة قبل وأثناء وبعد عملية التعلم.	٢.٦٢	١.٢٢	٣	متوسطة
	المحور السادس: استراتيجية التقويم بالورقة والقلم	**٣.٦٦**	**١.١٧**	**١**	**كبيرة**
١	أحرص عند تصميم الاختبارات على أن تكون صادقة وثابته (صادقة: أن تقيس ما وضعت لأجله؛ ثابتة: لا تتغير نتائج الطلبة مع تكرار تطبيق الاختبار)	٣.٦٧	١.١١	٥	كبيرة
٢	أستخدم أنواع مختلفة من الأسئلة الاختبارية (مقاليه، وموضوعية، والإكمال) لتقويم ما تعلمه الطلبة.	٣.٨٢	١.١٣	٣	كبيرة
٣	أحرص على تقويم الطلبة في المهارات التي يستخدمها في حل المشكلات الرياضية .	٣.٢٣	٠.٨٨	٦	متوسطة
٤	أسعى لأن يكون الاختبار شاملاً للأهداف التعليمية المراد قياسها.	٣.٨٩	٠.٩٦	٢	كبيرة
٥	أوظف الاسئلة الاختبارية التي تتطلب الوصول إلى استنتاجات	٣.١٤	١.١٨	٧	متوسطة
٦	أضع تعليمات واضحة بداية الاختبار تساعد	٤.١١	١.٢١	١	كبيرة

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

	الطلبة في الاجابة عن فقراته.				
٧	أقوم بإعداد نموذج للإجابة الصحيحة للاختبار للاستعانة به عند التصحيح.	٣.٧٦	١.١٠	٤	كبيرة
	أداة الدراسة ككل	**٣.٠٢**	**١.١٣**		**متوسطة**

يتضح من خلال الجدول (٥) أن المتوسطات الحسابية لمحاور أداة الدراسة وللفقرات على كل محور والتي تقيس مدى تطبيق استراتيجيات التقويم البديل من قبل معلمي الرياضيات للمرحلة الأساسية العليا في الأردن كانت بالأغلب بتقدير متوسط، حيث تراوحت متوسطات الاستجابة على محاور أداة الدراسة بين (٢.٤٩ – ٣.٦٦)، وبلغ المتوسط العام للاستجابات على لأداة الدراسة ككل (٣.٠٢) بانحراف معياري (١.١٣). حيث جاء محور استراتيجية التقويم بالورقة والقلم بالمرتبة الأولى بمتوسط بلغ (٣.٦٦) وبانحراف معياري مقداره (١.١٧)، يليه محور استراتيجية تقويم الأقران بمتوسط بلغ (٣.١٦)، وبانحراف معياري مقداره (١.٢٣)، ثم يليه محور استراتيجية تقويم الأداء بالمقابلات بمتوسط بلغ (٣.١٢)، وبانحراف معياري مقداره (١.١٨)، ثم يليه محور استراتيجية التقويم الذاتي بمتوسط بلغ (٢.٨٩)، وبانحراف معياري مقداره (١.٠٦)، ثم يليه محور استراتيجية التقويم المعتمد على الأداء بمتوسط بلغ (٢.٨٣)، وبانحراف معياري مقداره (١.١٦)، وأخيراً محور استراتيجية تقويم الأداء المعتمد على الملاحظة بمتوسط بلغ (٢.٤٩)، وبانحراف معياري مقداره (١.٠٩).

ومن خلال ما سبق من نتائج نلاحظ أن هناك تدني في تطبيق استراتيجيات التقويم البديل من قبل معلمي الرياضيات الذين يدرسون المرحلة الأساسية العليا، حيث كان التقدير العام لاستجاباتهم على أداة الدراسة متوسط، وكذلك استجاباتهم على جميع محاور أداة الدراسة باستثناء استجاباتهم على محور استراتيجية التقويم بالورقة والقلم التي جاءت بتقدير كبير، وهذا يدل على أن استراتيجية التقويم بالورقة والقلم هي الطريقة المفضلة من قبل المعلمين لقياس تحصيل الطلبة وتقويمهم وذلك لسهولة تطبيقها وملاءمتها لعملية التقويم الجماعي للطلبة وخاصةً عندما يكون هناك أعداد كبيرة داخل الغرفة الصفية وهذا ما يميز مدارس القطاع العام في المدن الرئيسية، وكذلك توفر هذه الاستراتيجية التنويع في أسئلة الاختبارات بحيث تشمل الأسئلة الموضوعية والأسئلة المقاليه وغيرها من أنواع الأسئلة الأخرى، وكذلك تعتبر الأكثر شيوعاً واستخداماً عند المعلمين لسهولة تطبيقها في العملية التدريسية لتوفيرها الكثير من الوقت والجهد، بينما استراتيجيات التقويم الأخرى يتطلب تطبيقها الكثير من الوقت والجهد والمال، وهذ لا يتوافق مع الوقت المحدد للعملية التدريسية داخل الفصول الدراسية، وكذلك الأعباء الأخرى التي تلقى على عاتق المدرسين داخل

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

المدرسة التي تحد من استخدام استراتيجيات تقويم أخرى بحاجة إلى جهد مضاعف لتقويم تعلم الطلبة بالمقارنة مع استراتيجية التقويم بالورقة والقلم وهذه النتائج تتفق مع كلاً من دراسة (هلين وايت، ٢٠٠٥؛ تشاليشكان، وخاشقجي، ٢٠١٠؛ أبو هاشم، وآخرون،٢٠١٣؛ الحراحشه،٢٠١٦؛ الراضي، وآخرون، ٢٠١٩).

النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) في مدى تطبيق معلمي الرياضيات للمرحلة الأساسية العليا لاستراتيجيات التقويم البديل، تعزى للجنس والمؤهل العلمي، والخبرة؟

للإجابة عن هذا السؤال تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمدى تطبيق معلمي الرياضيات لاستراتيجيات التقويم البديل حسب متغيرات: الجنس، المؤهل العلمي، وسنوات الخبرة.

أولاً: بالنسبة لمتغير الجنس

تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمدى تطبيق استراتيجيات التقويم البديل من قبل معلمي الرياضيات للمرحلة الأساسية العليا، واستخدام اختبار (Test-T samples –Independent) لبيان وجود فروق إحصائية دالة تعزي إلى الجنس، والجدول (٦) يوضح ذلك.

جدول (٦) اختبار(Test-T sample -Independent) للكشف عن الفروق في المتوسطات الحسابية لتقديرات أفراد العينة تعزى لمتغير الجنس

المحور	المتغير	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة (T)	مستوى الدلالة
استراتيجية التقويم المعتمد على الأداء	ذكر	53	٢.٦٣	١.٠٦	-1.94	0.055
	أنثى	71	٢.٩٨	٠.٩٧		
استراتيجية التقويم الذاتي	ذكر	53	٢.٧٧	٠.٨٤	-0.9	0.369
	أنثى	71	٢.٩٢	١.٠١		
استراتيجية تقويم الأقران	ذكر	53	٢.٦٢	١.٠٨	-2.74	0.007*
	أنثى	71	٣.١٣	٠.٩٥		
استراتيجية تقويم الأداء بالمقابلات	ذكر	53	٢.٧١	٠.٨٧	-1.68	0.096
	أنثى	71	٣.٠١	١.١٢		
استراتيجية تقويم الأداء بالملاحظة	ذكر	53	٢.٥٢	١.١٠	-1.67	0.098
	أنثى	71	٢.٨٣	٠.٩١		
استراتيجية التقويم بالورقة والقلم	ذكر	53	٢.٨٢	١.١٤	-2.11	0.037*
	أنثى	71	٣.٢٤	١.٠٣		
الفروق على مستوى الأداة ككل	ذكر	92	٢.٦٦	١.١١	-0.48	0.632
	أنثى	71	٢.٧٥	٠.٩٢		

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

*دالة احصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$)

يلاحظ من نتائج الجدول (٦) أن هناك فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) في مدى تطبيق معلمي الرياضيات للمرحلة الأساسية العليا لاستراتيجيات التقويم البديل تعزى لمتغير الجنس بالنسبة لاستراتيجيتي (تقويم الأقران، والتقويم بالورقة والقلم) ولصالح المعلمات، ويمكن أن يعزو ذلك إلى أن المعلمات لديهم القدرة والتحمل على القيام بضغط العمل العالي خاصةً في الفصول المكتظة بأعداد كبيرة من الطلبة مقارنة بقدرة بالمعلمين على ذلك، كما يلاحظ من النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية ($\alpha \leq 0.05$) في مدى تطبيق معلمي الرياضيات للمرحلة الأساسية العليا لاستراتيجيات التقويم البديل تعزى لمتغير الجنس بالنسبة لاستراتيجيات (التقويم المعتمد على الأداء، والتقويم الذاتي، وتقويم الأداء بالمقابلات، وتقويم الأداء بالملاحظة)، وهذا يتضح من وجود تقارب في قيم المتوسطات الحسابية لاستجابات عينة الدراسة على الفقرات التابعة لكل محور، وهذه النتيجة تتفق جزئياً مع نتيجة دراسة (أبو خليفة، وآخرون، ٢٠١١ ، الحراحشه،٢٠١٦؛ الراضي، وآخرون، ٢٠١٩).

ثانياً: بالنسبة لمتغير المؤهل العلمي

تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمدى تطبيق استراتيجيات التقويم البديل من قبل معلمي الرياضيات للمرحلة الأساسية العليا، واستخدام اختبار (Test-T samples –Independent) لبيان وجود فروق إحصائية دالة تعزي إلى الجنس، والجدول (٧) يوضح ذلك.

جدول (٧) اختبار(Test-T sample -Independent) للكشف عن الفروق في المتوسطات الحسابية لتقديرات أفراد العينة تعزى لمتغير المؤهل العلمي

المحور	المتغير	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة (T)	مستوى الدلالة
استراتيجية التقويم المعتمد على الأداء	بكالوريوس	٨٦	2.86	0.85	0.48	0.633
	دراسات عليا	٣٨	2.77	1.01		
استراتيجية التقويم الذاتي	بكالوريوس	٨٦	2.75	0.76	-1.03	0.305
	دراسات عليا	٣٨	2.91	0.81		
استراتيجية تقويم الأقران	بكالوريوس	٨٦	2.96	0.92	-0.86	0.393
	دراسات عليا	٣٨	3.13	1.06		
استراتيجية تقويم الأداء بالمقابلات	بكالوريوس	٨٦	2.76	1.01	-0.38	0.708
	دراسات عليا	٣٨	2.83	0.93		
استراتيجية تقويم الأداء بالملاحظة	بكالوريوس	٨٦	2.52	0.79	-0.72	0.473
	دراسات عليا	٣٨	2.64	0.88		

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

استراتيجية التقويم بالورقة والقلم	بكالوريوس	٨٦	3.07	1.07	-0.76	0.451
	دراسات عليا	٣٨	3.21	0.89		
الفروق على مستوى الأداة ككل	بكالوريوس	٨٦	2.79	0.96	1.28	0.202
	دراسات عليا	٣٨	2.58	0.78		

ويلاحظ من نتائج الجدول رقم(٧) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية ($\alpha = 0.05$) في مدى تطبيق معلمي الرياضيات للمرحلة الأساسية العليا لاستراتيجيات التقويم البديل على جميع محاور أداة الدراسة وعلى الأداة ككل تعزى إلى المؤهل العلمي، حيث كانت جميع قيم "T" غير دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة الاحصائية($\alpha = 0.05$) ،أي أن درجة استخدام أفراد العينة لاستراتيجيات التقويم البديل لا تتأثر بمتغير المؤهل العلمي؛ ويعزو الباحث هذه النتيجة إلى أن جميع المعلمين يمتلكون المهارات التقويمية نفسها، ويخضعون للدورات التدريبية نفسها أثناء التحاقهم بمهنة التعليم، وهذه الدراسة تتفق مع دراسة كلٍ من (هلين، ووايت، ٢٠٠٥؛ الحراحشه،٢٠١٦؛ الراضي، وآخرون، ٢٠١٩).

ثالثاً: بالنسبة لمتغير سنوات الخبرة

من أجل بيان الفروق بين متوسطات تقديرات المعلمين لمدى تطبيق استراتيجيات التقويم البديل تعزى إلى متغيرات سنوات الخبرة، تم استخدام تحليل التباين الأحادي (One Way Anova)، والجدول (٨) يوضح ذلك.

الجدول (٨) نتائج تحليل التباين الأحادي (One Way Anova) للكشف عن الفروق في متوسطات تقديرات المعلمين لاستراتيجيات التقويم البديل يعزى لمتغير سنوات الخبرة

المحور	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	مربع المتوسطات	قيمة (F)	مستوى الدلالة
استراتيجية التقويم المعتمد على الأداء	بين المجموعات	5.38	2	2.690	1.135	0.401
	داخل المجموعات	286.56	١٢١	2.368		
استراتيجية التقويم الذاتي	بين المجموعات	3.73	2	1.865	0.880	0.092
	داخل المجموعات	256.16	١٢١	2.117		
استراتيجية تقويم الأقران	بين المجموعات	4.82	2	2.410	1.187	0.371
	داخل المجموعات	245.51	١٢١	2.029		
استراتيجية تقويم الأداء بالمقابلات	بين المجموعات	6.39	2	3.195	1.704	0.775
	داخل المجموعات	226.96	١٢١	1.875		
استراتيجية	بين المجموعات	4.74	2	2.370	1.037	0.609

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

تقويم الأداء بالملاحظة	داخل المجموعات	276.40	١٢١	2.284		
استراتيجية التقويم بالورقة والقلم	بين المجموعات	3.67	2	1.835	1.009	0.116
	داخل المجموعات	219.86	١٢١	1.817		
الفروق على مستوى الأداة ككل	بين المجموعات	4.96	2	2.480	1.157	0.083
	داخل المجموعات	259.25	١٢١	2.142		

يلاحظ من نتائج الجدول رقم (٨) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية ($\leq$ α0.05) في مدى تطبيق معلمي الرياضيات للمرحلة الأساسية العليا في مديرية تربية قصبة عمان لاستراتيجيات التقويم البديل يعزى لمتغير الخبرة التدريسية، حيث كانت جميع قيم اختبار " F " غير دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة الاحصائية ($\leq$ α0.05) ، ويعزو الباحث هذه النتيجة إلى أن المعلمين يخضعون لنفس الدورات التدريبية التي تتعلق بالتقويم داخل الفصول الدراسية، وكذلك تبادلهم للخبرات في الميدان، وبالتالي جاءت نتائجهم متقاربه، بالإضافة إلى تقارب الظروف التعليمية في معظم المدارس التي تشرف عليها وزارة التربية والتعليم بالأردن، وتتفق هذه الدراسة مع دراسة كلٍ من (هلين، ووايت، ٢٠٠٥؛ الحراحشه،٢٠١٦؛ الراضي، وآخرون، ٢٠١٩) وتختلف نتيجة هذه الدراسة مع نتيجة دراسة (أبو خليفة، وآخرون، ٢٠١١).

التوصيات:

ومن خلال النتائج التي توصلت إليها الدراسة يوصي الباحث بمايلي:

١. العمل على تطوير عملية التقويم من خلال إخضاع معلمي الرياضيات لدورات تدريبية تساعدهم على القدرة على استخدام استراتيجيات حديثة ومتنوعة لتقويم تعلم الطلبة مما يكون له أثر على إتقانهم لما تعلموه من مفاهيم ومهارات خلال المرحلة التعليمية.
٢. توفير الدعم اللازم للمعلمين أن كان مادياً أو معنوياً لمساعدتهم ليتمكنوا من تطبيق استراتيجيات التقويم البديل خلال عملية التدريس.
٣. يجب أن يكون لدى صاحب القرار وعي بأهمية استراتيجيات التقويم البديل ودوره في تطوير وتحسين العملية التعليمية التعلمية، فلا بد من قرارات وتوجيهات لتطوير استراتيجيات التقويم البديل وحث المعلمين على مختلف تخصصاتهم على استخدامها في عملية التعليم.

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

٤. العمل على تخفيف الأعباء والمهام الموكلة للمعلمين، وكذلك تقليل عدد الطلبة في كل شعبة، ليتمكن المعلمين من تقديم المادة العلمية للطلبة على أكمل وجه.
٥. إجراء المزيد من الدراسات حول التقويم البديل ومدى تطبيقه من قبل المعلمين على اختلاف تخصصاتهم، واختلاف المديريات التعليمية التي يعملون بها.

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

المراجع:

أبو خليفة، ابتسام؛ وخضر، غازي؛ وعشا، انتصار؛ وهاش، حنان. (٢٠١١). درجة توظيف معلمي الحلقة الأساسية الأولى لأدوات التقويم الواقعي واستراتيجياته في مدارس محافظة عمان–الأردن من وجهة نظر المعلمين أنفسهم. العلوم التربوية، مجلة دراسات، ٣٨ (٣)، ٩٨٤-١٠٠٢.

أبو هاشم، السيد؛ وعبد الفتاح، فيصل؛ والأحمد، نضال. (٢٠١٣). معارف ومهارات معلمي الرياضيات والعلوم السعوديين بالمرحلة المتوسطة حول أساليب التقويم. جامعة الإمارات العربية المتحدة، المجلة التربوية للأبحاث التربوية، (٣٥)، ٣٦-٥٨.

البشير، أكرم؛ وبرهم، أريج. (٢٠١٢). درجة استخدام استراتيجيات التقويم البديل وأدواته في تقويم تعلم الرياضيات واللغة العربية في الأردن. مجلة العلوم التربوية والنفسية، ١٣ (١)، ٢٤١– ٢٧٠.

الحراحشة، كوثر. (٢٠١٦). واقع استخدام معلمي العلوم لاستراتيجيات التقويم البديل وأدواته في المرحلة الأساسية العليا في الأردن. مجلة المنارة للبحوث والدراسات، المجلد ٠٢٨، العدد ٠٠٢،٣٣٥- ٣٧١.

الرشيدي، عيشة. (٢٠٠٨). تصورات معلمي العلوم في المرحلة الأساسية في دولة الكويت لاستراتيجيات التقويم البديل ودرجة ممارستهم لها. رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الأردنية، عمان، الأردن.

الراضي، محمد؛ البصري، حسن؛ زيد الدين؛ نور. (٢٠١٩). مدى تفعيل استراتيجيات التقويم الواقعي بمرحلة التعليم الأساسية في المملكة الأردنية الهاشمية. مجلة جامعة النجاح للأبحاث (العلوم الإنسانية) المجلد (٣٣) ١١.

علام، صلاح الدين. (٢٠٠٤). التقويم التربوي البديل، القاهرة: دار الفكر العربي.

عودة، أحمد سليمان. (٢٠١٠م). القياس والتقويم في العلمية التدريسية (الطبعة الرابعة). إربد: دار الأمل للنشر والتوزيع.

زيتون، عايش. (٢٠٠٧). النظرية البنائية واستراتيجيات تدريس العلوم. دار الشروق: عمان.

Al Ruqeishi, M. (201٧). An evaluation of alternative assessment tools used in grades 5–8 of Omani Basic Education schools as perceived by EFL teachers. In R. Al-Mahrooqi & C. J. Denman (Eds.), Issues in English

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

education in the Arab world (pp. 192–215). Newcastle upon Tyne, England: Cambridge Scholars

Bush, W & Greer, A. 1996. Mathematics Assessment: A Practical Handbook for Grades 9-12, Va: National Council of Teachers of Mathematics.

Caliskan, H. ,Khashoggi, Y. (2010). The application of traditional and alternative assessment and evaluation tools by teachers in social studies, Procedia - Social and Behavioral Sciences, Volume 2, Issue 2, 2010, Pages 4152-4156.

Cheng, H. (2006). Junior Secondary Science Teachers Understanding and Practice of Alternative Assessment in Hong Kong. Implications for Mathematics and Technology Education. 6 (3), 227 – 243.

Denman, C., Al-Mahrooqi, R. (2018).Teachers' Attitudes Toward Alternative Assessment in the English Language Foundation Program of an Omani University, Part of the English Language Education book series (ELED, volume 15)

Helen M. G. Watt (2005). Attitudes to the Use of Alternative Assessment Methods in Mathematics: A Study with Secondary Mathematics Teachers in Sydney, Australia. Educational Studies in Mathematics, volume 58, pages21–44.

Henson, K. & Eller, B. (1999). Educational For Effective Teaching, London, USA, Wodsworth Publishing Company.

McMillan, J.(2004). Classroom Assessment: Principle and Practice for effective instruction (3th ed.). Virginia Common wealth University.

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

Monib. W, Karimi. A, Nijat. N. (2020). Effects of Alternative Assessment in EFL Classroom: A Systematic Review. American International Journal of Education and Linguistics Research 03(02 2020):7-18

Stears, M. & Gopal, N. (2010). Exploring Alternative Assessment strategies in Science classrooms, South African Journal of Education, 30, 591 – 604.

Wikstrom, N. (2007). Alternative Assessment in Primary years of International Baccalaureate in Education. The Stockholm Institute of Education. Thesis 15 Ec Ts.

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

تقويم منهاج العلوم والحياة للصف السابع الأساسي في ضوء المهارات الحياتية في فلسطين

Evaluating the science and life curriculum for the seventh grade in light of life skills in Palestine

إعداد

هديل رفيق عودة

Hadeel Rafeeq Awda

طالبة دكتوراه في المناهج وطرق التدريس، كلية العلوم التربوية ، جامعة القدس

د. إيناس عارف صالح ناصر

Dr. Enas Aref Saleh Nasser

أستاذ مشارك في برنامج الدكتوراه المناهج وطرق التدريس، كلية العلوم التربوية، جامعة القدس، القدس، فلسطين

Doi: 10.21608/jasep.2024.372775

استلام البحث : ٢٥ / ٥ /٢٠٢٤

قبول النشـــر: ١٥ / ٦ / ٢٠٢٤

عودة، هديل رفيق و ناصر، إيناس عارف صالح (٢٠٢٤). تقويم منهاج العلوم والحياة للصف السابع الأساسي في ضوء المهارات الحياتية في فلسطين. ***المجلة العربية للعلوم التربوية والنفسية***، المؤسسة العربية للتربية والعلوم والآداب، مصر،٨(٤٠) ، ٤٩٧ – ٥٣٦.

http://jasep.journals.ekb.eg

تقويم منهاج العلوم والحياة للصف السابع الأساسي في ضوء المهارات الحياتية في فلسطين

المستخلص:

هدف هذا البحث الى تقويم منهاج العلوم والحياة للصف السابع الأساسي في ضوء المهارات الحياتية في فلسطين بجزأيه (الأول والثاني) للعام الدراسي(٢٠٢٣-٢٠٢٤)، واتبعت الباحثة المنهج الوصفي التحليلي، ولتحقيق ذلك قامت الباحثة ببناء أداتين للتحليل، تمثلت الأولى في بطاقة تحليل لعناصر المنهاج في ضوء المهارات الحياتية حيث تكونت من (٥١) مهارة فرعية موزعة على ستة مجالات أساسية وهي: (المهارات الاجتماعية، والمهارات الصحية، والمهارات البيئية، والمهارات اليدوية، ومهارات التفكير، والمهارات التكنولوجية)، والثانية تمثلت في أداة تحليل الأسس العامة للمناهج الفلسطينية في ضوء المهارات الحياتية، حيث تكونت من (٢٩) فقرة موزعة على أربعة مجالات أساسية للأسس العامة وهي: (الأسس المعرفية، الأسس الاجتماعية، الأسس النفسية، الأسس الفلسفية)، وبعد تحكيم الأدوات والتأكد من صدقها وثباتها قامت الباحثة باستخدامها في عملية التحليل كأدوات للتقويم، وأوضحت نتائج التحليل أن المهارات الحياتية توافرت في منهاج علوم والحياة للصف السابع الأساسي بنسب متفاوتة، حيث كانت مهارات التفكير الأكثر تضمينا في المنهاج، ثم المهارات اليدوية ثم الاجتماعية ثم الصحية ثم البيئية وجاءت أخيراً المهارات التكنولوجية وجميعها كانت بدرجة متوسطة، أما نتيجة تحليل الأسس العامة للمناهج في ضوء المهارات الحياتية فكانت الأسس المعرفية هي الأكثر تضميناً للمهارات الحياتية ثم الأسس الاجتماعية ثم النفسية وجاءت أخيرا الأسس الفلسفية حيث كانت الأقل تضميناً للمهارات الحياتية، في ضوء هذه النتائج أوصت الباحثة بمجموعة من التوصيات أبرزها زيادة اهتمام واضعي المناهج بتضمين المهارات التكنولوجية في منهاج العلوم والحياة للصف السابع الأساسي بشكل عام وفي الأسس الفلسفية بشكل خاص.

الكلمات المفتاحية: المهارات الحياتية، التقويم، منهاج العلوم والحياة، الصف السابع الاساسي

Abstract:

This research aims to evaluating the Science and life curriculum for seventh grade students in Palestine in light of life skills for the academic year (2023-2024). The researcher adopted the descriptive analytical approach and built tow tools. The first

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

is an analysis card for curriculum elements in light of life skills, consisting of 51 sub-skills distributed across six main areas: social skills, preventive health skills, environmental skills, manual skills, thinking skills, and technological skills. The second tool is an analysis of the general principles of Palestinian curricula, consisting of 29 items distributed across four main areas: cognitive principles, social principles, psychological principles, and philosophical principles. After validating and ensuring the reliability of the tools, the researcher used them for analysis and found the analysis results regarding the availability of life skills in the curriculum. The most included skills were thinking skills, followed by practical skills, social skills, health skills, environmental skills, and finally, technological skills, all rated as moderate. Regarding the analysis of general curriculum principles in light of life skills, cognitive principles were the most included, followed by social principles, psychological principles, and lastly, philosophical principles, which were the least included. Based on these findings, the researcher made several recommendations, including increasing the emphasis of curriculum developers on integrating technological skills into the seventh-grade Science curriculum in general, and philosophical principles in particular.

Key words: life skills, evaluation, Science and life curriculum, seventh grade.

مقدمة:

يتميز العالم اليوم بأنه عصر السرعة حيث يشهد تغيراً سريعاً في جميع مناحي الحياة، وتطوراً تكنولوجياً متلاحقاً يشمل نوعية ومستوى الحياة التي يعيشها الانسان، مما يستدعي العمل على تنمية وتطوير قدرات أفراد المجتمع ليكونوا قادرين على استيعاب هذا التطور التكنولوجي، والتعامل معه بكفاءة، وحل ما ينتج عنه من مشكلات.

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

إن امداد الفرد بالمعرفة العلمية الصحيحة المرتبطة باكتساب المهارات اللازمة لمعايشة الحياة أمر جدير بالتقدير، فالتصرف التلقائي القائم على التفكير الفطري في مواقف الحياة قد يوقع الفرد في سلسلة من الأخطاء لا نهاية لها، نظراً لأنه قد يقيس الأشياء على غير وجهها الصحيح، في حين أن التصرف المبني على أساس علمي يساعد الفرد في الوصول إلى أهدافه، لذا يجب تعلم الأسس العلمية والمهارات اللازمة لمعايشة الحياة. (الحدابي، ٢٠١٨).

ولكي تعمل التربية بشكل حقيقي على مسايرة الحياة وحل المشكلات الطارئة التي قد تحدث فإن عليها التوجه نحو تنمية المهارات الحياتية لدى التلاميذ ودمجها في المناهج بشكل عام ومناهج المرحلة الأساسية بصفة خاصة لمواجهة كل الظروف والمشكلات المستجدة.

وتكمن أهمية تنمية المهارات الحياتية لدى تلاميذ المرحلة الأساسية كونها تعتبر الأساس في بناء شخصية التلميذ وقبوله كعضو فعال في المجتمع مستقبلاً، حيث توضع أسسها في مرحلة الطفولة حيث يكتسب الطفل في هذه المرحلة أسس التفاعل الاجتماعي السليم ويكتسب عادات مجتمعه، لذا وجب تنمية هذه المهارات عند التلاميذ منذ المراحل الأساسية الأولى. (عابدين وآخرون، ٢٠١٧)

وكما تعد عملية اكتساب المهارات الحياتية من النواتج المهمة للمناهج الحديثة والمعاصرة في أي مرحلة دراسية، وهذا الأمر لا يقتصر على مادة بعينها دون الأخرى فهي مسؤولية مشتركة لا يمكن أن يستثنى فيها أي تخصص ومرجع، وذلك لأن التربية في جوهرها معنية باكتساب المهارات الحياتية التي تؤهل المتعلمين لمعايشة الناس والتعامل معهم وتمكنهم من العمل والمشاركة في العملية التنموية والحياة والبيئة. (سعيد، ٢٠٠٣).

لذا نجد بأن الدول التي تسعى للتقدم تتجه نحو تقويم مناهجها وتطويرها باستمرار كما أنها تتخذ من المهارات الحياتية سبيلاً لذلك، كما تؤكد الاتجاهات التربوية الحديثة على ضرورة تنمية هذه المهارات من خلال المناهج الدراسية المختلفة، انطلاقاً من إدراك أهميتها في انتاج تلاميذ قادرين على التكيف مع التغيرات في مرحلة النضج، ليكونوا قادرين على مواجهة التحديات على المستوى الفردي والجماعي، كما أنها تنتج أفراد قادرين على المشاركة في بناء مجتمعاتهم، مستفيدين من هذه المهارات في تيسير شؤون حياتهم. (البقمي،٢٠١٧).

والمتأمل الجيد لواقع مناهجنا الحالية يلاحظ بوضوح أنه يغلب عليها الطابع النظري وافتقارها الى التطبيقات الحياتية والممارسات العملية وأن المهارات الحياتية

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

من جوانب التعلم المهملة، والتي لا تحظى باهتمام يتناسب مع أهميتها. (اللقاني، وفارعة، ٢٠٠١).

ويعتبر منهاج العلوم والحياة في المرحلة الأساسية العليا من أهم العوامل التي تساعد التلاميذ على اكتساب المهارات المختلفة وصقل القدرات، فمنهاج العلوم ليس نظرية فقط بل عمل وسلوك ومهارات وأنشطة يتخللها تحليل وتركيب وتطبيق وملاحظة واستنتاج، كما تعمل على تنمية روح العمل الجماعي في نفوس التلاميذ مما يجعله ذات أهمية عظمى في جميع مجالات حياتنا.

كما أن المهارات الحياتية أصبحت ضرورة في حياة الفرد، لأن التعايش في مجتمعاتنا يتطلب من الفرد القدرة على إقامة علاقات ناجحة مع ذات الانسان ومع الآخرين، كما أنه بحاجة الى مهارة صناعة القرار، والتكيف مع ضغوطات الحياة المختلفة، وهذا لا يتم الا من خلال تدعيم الأفراد بالسلوكيات المجتمعية الإيجابية وذلك من خلال اكسابهم منظومة متكاملة وشاملة من المهارات الحياتية. (عبد المعطي، ومصطفى، ٢٠٠٨).

مشكلة البحث:

اهتمت العديد من الدراسات والأدبيات التربوية بالكشف عن مدى تضمين المهارات الحياتية في مناهج العلوم، فمنها ما توصلت إلى ضعف امتلاك تلاميذ الصف الرابع والخامس الأساسي للمهارات الحياتية، وذلك بسبب ضعف تضمينها في منهج العلوم للصف الرابع والخامس الأساسي كدراسة خليل والباز (١٩٩٩)، كما أظهرت نتائج دراسة اللولو (٢٠٠٥) أن مناهج العلوم للصفين الأول و الثاني قد أغفلت المهارات الغذائية والوقائية حيث ظهرت بصورة متدنية، ولم يتم تناولها بصورة مناسبة، ودراسة الشرفات (٢٠٠٩) التي هدفت إلى تحليل محتوى كتب العلوم للصفوف الأساسية الدنيا للكشف عن مدى احتوائها للمهارات الحياتية، وقد أظهرت النتائج أن المهارات البيئية والمهارات اليدوية تم تضمينها بمستوى مناسب، أما المهارات الصحية والمهارات الغذائية والمهارات الوقائية لم يتم تضمينها بمستوى مناسب.

ويلاحظ من خلال الدراسات السابقة أن هناك العديد من المهارات الحياتية الهامة التي ينبغي تنميتها لدى تلاميذ المرحلة الأساسية في مناهج العلوم مثل: المهارات اليدوية، والمهارات الصحية، والمهارات الاجتماعية، والمهارات البيئية، والمهارات التكنولوجية، ومهارات التفكير، من خلال ايرادها في مناهج العلوم على هيئة تطبيقات من الحياة اليومية تربط ما تعلمه التلاميذ بحياتهم العملية، وتمنحهم المزيد من الفرص لتطوير قدراتهم في حل المشكلات واتخاذا القرارات الحياتية

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

الملائمة؛ **ومن هنا جاء هذا البحث لتقويم منهاج العلوم والحياة للصف السابع الأساسي في ضوء المهارات الحياتية في فلسطين.**

أسئلة البحث

تحددت مشكلة البحث في الأسئلة التالية:

١- ما درجة توافر المهارات الحياتية في عناصر منهاج العلوم والحياة (الأهداف، المحتوى، الأنشطة والأساليب والوسائل، التقويم) للصف السابع الأساسي في فلسطين؟

٢- ما درجة توافر المهارات الحياتية في الأسس العامة للمناهج الفلسطينية (المعرفية، والنفسية، والاجتماعية، والفلسفية)؟

أهداف البحث:

يهدف هذا البحث الى تقويم منهاج العلوم والحياة للصف السابع الأساسي في ضوء المهارات الحياتية في فلسطين.

أهمية البحث:

الأهمية العلمية: قد تفيد الباحثين من خلال تقديم أداة تقويم لمنهاج العلوم والحياة للصف السابع الأساسي في فلسطين في ضوء المهارات الحياتية.

الأهمية العملية: قد تفيد المختصين بتطوير المناهج من خلال تزويدهم بدرجة تضمين منهاج العلوم والحياة للمهارات الحياتية اللازمة لطلاب الصف السابع الأساسي في فلسطين. كما يساعد هذا البحث واضعي المقررات الدراسية في كيفية تصميم منهاج العلوم والحياة بحيث يشتمل على معظم المهارات الحياتية، كما أنها تشكل نقطة انطلاق لدراسات وأبحاث أخرى تبحث في تقويم مناهج العلوم بمراحله المختلفة.

حدود البحث:

الحدود الموضوعية: اقتصر هذا البحث على تقويم منهاج العلوم والحياة الذي يدرسه طلاب الصف السابع الأساسي (بجزأيه الأول والثاني طبعة ٢٠٢٣- ٢٠٢٤) في فلسطين في ضوء المهارات الحياتية: (الاجتماعية، والصحية، والبيئية، واليدوية، ومهارات التفكير، المهارات التكنولوجية).

الحدود الزمانية: تم هذا البحث في الفصل الثاني من العام الدراسي (٢٠٢٣-٢٠٢٤).

مصطلحات البحث:

١- **المهارات الحياتية**: مجموعة من المهارات التي يكتسبها المتعلم بصورة مقصودة عن طريق مروره بخبرات منهجية، تمكنه من التعايش في مجتمعه والتأثير فيه، مما

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

يؤثر على تكامل شخصيته ونموه وتقديره لذاته وصحته النفسية وما يصاحب ذلك من اكتسابه لسمات شخصيته. (إبراهيم، ٢٠١٤).

ويمكن تعريفها إجرائياً: على أنها مجموعة المهارات والقدرات الشخصية، والاجتماعية، والصحية، والبيئية، واليدوية، والفكرية اللازم توافرها في مقرر العلوم للصف السابع الأساسي في فلسطين، والتي تسهم في تعزيز مهارات وقدرات الطلاب.

٢- **التقويم:** هو العملية التي يقوم بها الفرد أو الجماعة لمعرفة مدى النجاح أو الفشل في تحقيق الأهداف العامة التي يتضمنها المقرر وكذلك نقاط القوة والضعف به حتى يمكن تحقيق الأهداف المنشودة بأفضل صورة. (الوكيل والمفتي، ٢٠٠٥).

ويمكن تعريف التقويم إجرائياً: بأنه عملية منظمة لجمع البيانات بواسطة الأدوات البحثية التي أعدتها الباحثة ورصدها وتصنيفها وتحليلها وتفسيرها لاكتشاف مواطن القوة في "منهاج العلوم والحياة" للصف السابع لتعزيزها واكتشاف مواطن الضعف لعلاجها وتطويرها لإصدار الحكم وإعطاء قرار علمي من أجل التحسين والتطوير.

٣- **الخطوط العريضة لمنهاج العلوم والحياة**: يعرفها زيتون (٢٠١٠): بأنها الملامح التي توفر أسس ومنطلقات يتم الاسترشاد بها في وضع مناهج العلوم وتصميم الخبرات التربوية، التي يمكن أن تتضمنها هذه المناهج.

وتعرف الباحثة الخطوط العريضة "لمنهاج العلوم والحياة" إجرائياً بأنها: معالم المنظومة التربوية التي في ضوئها تم تطوير منهاج "العلوم والحياة" للصف السابع الأساسي في فلسطين.

٤- **منهاج العلوم والحياة:** يعرف (صبري، ٢٠٠٢) المنهاج بأنه: منظومة تضم عدة عناصر ومكونات مترابطة متفاعلة تحقق أهداف تعليمية محددة. وتتكون هذه المنظومة من عناصر هي: الأهداف، والمحتوى، وطرق التدريس، والوسائل التعليمية والأنشطة المصاحبة، والتقويم، حيث يؤثر كل عنصر منها ويتأثر بباقي العناصر.

وتعرف الباحثة "منهاج العلوم والحياة" إجرائياً بأنه: جميع عناصر المنهاج (الأهداف، والمحتوى، وطرق التدريس، والوسائل التعليمية والأنشطة المصاحبة، والتقويم) المتضمنة في منهاج العلوم والحياة للصف السابع الأساسي في فلسطين بجزأيه الأول والثاني لعام (٢٠٢٣-٢٠٢٤) م، والمنهاج التعليمي أداة من أدوات الدولة لتحقيق الأهداف التربوية التي تبغي تحقيقها في المجتمع.

٥- **الصف السابع الأساسي:** أحد صفوف المرحلة الأساسية في فلسطين والتي تمتد من الصف الأول الأساسي الى الصف العاشر الأساسي، حيث يتراوح أعمار الطلبة في هذا الصف بين (١٢ – ١٣) سنة.

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

الإطار النظري والدراسات السابقة:

تعددت الدراسات والأبحاث التي تناولت المهارات الحياتية موضحةً أهمية توافر هذه المهارات وخصائصها وعلاقتها بمنهاج العلوم والحياة وتبعاً لذلك فقد تعددت تصنيفات المهارات الحياتية حيث لا يوجد تصنيف واحد محدد وذلك يعود لاختلاف مجال كل باحث وهدفه من البحث، ومن هذه التصنيفات:

- **تصنيف منظمة اليونسف (UNICEF, ٢٠٠٥)** (مهارات التواصل والعلاقات بين الأشخاص، مهارات صنع القرار والتفكير الناقد، مهارات التعامل وإدارة الذات).
- **تصنيف (فايز أبو حجر، ٢٠١١)** (مهارة الوعي بالذات، مهارة التفكير الإبداعي، مهارة التفكير الناقد، مهارة الاتصال والتواصل، مهارة حل المشكلات واتخاذ القرار).
- **تصنيف (فاطمة عيسى، ٢٠٠١)** (مهارات تقدير الذات، المهارات الشخصية، المهارات الاجتماعية، مهارات التعامل مع المشاعر، مهارات الاتصال، مهارات حل مواقف الصراع بين الأطفال، مهارات اتخاذ القرارات وحل المشكلات، مهارات القيادة، مهارات خاصة بالتعلم، مهارات خاصة بالوظيفة، مهارات المواطنة).

وفي العلوم تم تصنيف المهارات الحياتية من قبل عدد من الباحثين إلى عدة مجالات منها التصنيفات الآتية:

- **تصنيف (إحسان الأغا، ٢٠٠٩)** حيث صنفها إلى (مهارة اتخاذ القرار، مهارة الاتصال والتواصل المهارات البيئية الأدائية).
- **تصنيف (أحمد أبو الحمائل، ٢٠١٣)** حيث صنفها إلى (المهارات الحياتية المرتبطة بالتغذية المهارات الحياتية للحفاظ على الصحة والعناية بالذات، المهارات الحياتية للحفاظ على البيئة، المهارات والمهارات الحياتية للأمن والسلامة في الحياة العامة المهارات الحياتية الاستهلاكية، المهارات الحياتية العملية اليدوية، المهارات الحياتية التكنولوجية، المهارات الحياتية الاجتماعية). أبو الحمائل، أحمد عبد الحميد.(٢٠١٣).
- **تصنيف (محمد خليل وخالد الباز، ١٩٩٩)، (فتحية اللولو، ٢٠٠٥)، (أحمد قشطة، ٢٠٠٨)، (مروة الجدي، ٢٠١٢)** حيث صنفوا المهارات الحياتية إلى: (مهارات الغذائية، المهارات الصحية، المهارات الوقائية، المهارات البيئية، المهارات اليدوية).

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

ولقد اختارت الباحثة ستة من المهارات التي تعتبر الأكثر عمومية في مناهج العلوم والمناسبة للمرحلة التعليمية الأساسية، وهي: (المهارات الاجتماعية، المهارات الصحية، المهارات البيئية، المهارات اليدوية، ومهارات التفكير، المهارات التكنولوجية) وقد قامت الباحثة بإضافة المهارات التكنولوجية وذلك لأهمية وجودها في مناهج العلوم في ضوء التطور التقني السريع الذي يشهده العصر الحالي والتحول المفاجئ للتعلم عن بعد بسبب الظروف التي يعيشها الشعب الفلسطيني بشكل خاص، لذلك كان لابد من إضافة المهارات التكنولوجية لقائمة المهارات الحياتية التي يجب أن يتضمنها منهاج العلوم والحياة للصف السابع الأساسي، وفيما يلي عرضاً لهذه المهارات:

١- **المهارات الاجتماعية:** وقد عرفها اللقاني والجمل (٢٠٠٣) بأنها: المهارات التي يغلب عليها الأداء الاجتماعي، والتي نسعى أن يكتسبها الطلاب من خلال عملية التعلم. ويمكن تعريفها بأنها: المهارات التي تساعد الطالب على زيادة فاعليته الاجتماعية من خلال التواصل والتعاون عن طريق الأنشطة.

٢- **المهارات الصحية**: وقد عرفتها منظمة الصحة العالمية بأنها: حالة السلامة والكفاية البدنية والنفسية والاجتماعية، وليست مجرد الخلو من المرض أو العجز. ويمكن تعريف المهارات الصحية بأنها: المهارات والقدرات التي إذا اكتسبها الطالب ستنعكس على صحته بالشكل الإيجابي. (البقمي،٢٠١٧).

٢- **المهارات البيئية:** عرفت بأنها المهارات التي تمكّن الطالب من القدرة على التعامل مع البيئة المحيطة به والتعايش معها وتنميتها والمحافظة عليها. (العساف، ٢٠١٠).

٣- **المهارات اليدوية:** وتعرف بأنها قدرة المتعلم على إتقان العمل اليدوي وذلك من خلال التدريب على استخدام عضلات اليدين والأصابع والتنسيق بينهما. (محمد، ٢٠١٤)

٥ - **مهارات التفكير:** تعرف بأنها: قدرة المتعلم على شرح وتعريف وفهم وممارسة العمليات العقلية بسرعة وإتقان، وحدد العمليات العقلية بقدرة المتعلم على إدراك العلاقات في المواقف والقدرة على اختيار البدائل والقدرة على الاستبصار وتنظيم الأفكار والخبرات المتاحة للوصول إلى أفكار جديدة).

ويمكن تعريفها بأنها: المهارات التي تمكّن الطالب من ممارسة العمليات العقلية بشكل ممتاز وتجعله يجيد الفهم والتحليل وإنتاج المعرفة. (دياب، ٢٠٠٠).

٦- **المهارات التكنولوجية:** ويمكن تعريف مهارات تكنولوجيا التعليم بأنها: تلك المهارات التي تتعلق بالقدرة على توظيف التقنيات والتكنولوجيات المختلفة

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

والأفكار المستحدثة واستخدامها في العملية التعليمية سواء في الجانب التقني أو الشخصي أو التوظيفي. (الملاح، ٢٠١٧).

أهمية تنمية المهارات الحياتية

تمثل المهارات الحياتية قاعدة التعليم بمختلف مراحله التعليمية وبصفة خاصة المرحلة الأساسية وتتحكم في صلابة بنيتها، فللمهارات الحياتية أهمية خاصة في المراحل الأولى من حياة المتعلمين، وذلك أن التلاميذ في هذه المرحلة يتمتعون برغبة كبيرة للتفاعل مع المجتمع واكتساب خبرات واقعية، وهذا يدعونا إلى استثمار هذه الخصائص أفضل استثمار، والعمل على تنميتها من خلال التدرب هذه المهارات في سن مبكرة، مما يزيد من قدرة التلميذ على ممارسة هذا النوع من التعلم كلما تقدم في المراحل التعليمية (السيد، ٢٠٠١).

وفيما يأتي عرض لأهمية المهارات الحياتية كما أوردها بعض الباحثين مثل: (هبة الله سعيد، ٢٠٠٣)، و (أحمد قشطة، ٢٠٠٨) و (فايز أبو حجر، ٢٠١١) و (سونيا قزامل، ٢٠٠٧)

تسهم تنمية ثقافة المتعلم بقدراته على التعامل بنجاح مع متغيرات الحياة، كما أنها تنمي قدرة المتعلم على حل المشكلات الحياتية في البيئة المحلية والعالمية، وتمكن الفرد من القدرة على مواجهة مواقف الحياة المختلفة والقدرة على التغلب على المشكلات الحياتية والتعامل معها بحكمة. (سعيد،٢٠٠٣).

كما أن اكتساب الفرد للمهارات الحياتية والربط بينها وبين المعرفة يؤدي إلى تنمية النواحي الصحية والاجتماعية والروحية والعقلية لدى الفرد، وتمكن التلميذ من اتخاذ القرار في مرحلة مبكرة وحسم الموقف الحياتي واتخاذ القرارات المناسبة في الوقت المناسب. (أبو حجر، ٢٠١١).

لذلك، يتوقف نجاح الفرد في حياته بقدر كبير على ما يمتلكه من مهارات وخبرات والتجارب، ذلك لأنها تُسهل للفرد وضع خطط لحياته، وتعطيه الفرصة لأن يعيش حياته بشكل أفضل، من أجل فتح آفاق جديدة للعمل وتحقيق مكاسب وموارد أكثر، كما أنها تساعده على الربط بين الدراسة والتطبيق للفرد، وذلك لكشف الواقع الحياتي. (قشطة، ٢٠٠٨).

كما تسهم المهارات الحياتية في تطوير المناهج وتغير نظرة التلاميذ للمنهج حيث توفر وسائل تعليمية جديدة توسع مجال الحوار وتعمل على توثيق الصلة والمحبة بين التلميذ والمدرسة، وتيسر وتسهل عملية التعليم في رفع الحواجز بين المعلم والتلميذ والأسرة والمدرسة، تسهم المهارات الحياتية في توفير استجابة وقائية تحفظ الصحة وتعززها بما في ذلك الصحة النفسة، كما تبني أنماط الحياة الصحية

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

لدى الأطفال والمراهقين المرتبطة بممارسة قواعد النظافة الشخصية. (قزامل، ٢٠٠٧).

خصائص المهارات الحياتية

قد نجد تشابهاً في نوعية بعض المهارات الحياتية اللازمة للأفراد في المجتمعات الإنسانية بصفة عامة، بينما نجد اختلافاً في نوعية بعض المهارات الحياتية الأخرى، ويرجع هذا الاختلاف لطبيعة وخصائص المجتمع ودرجة تقدمه، وفيما يأتي بعض خصائص المهارات الحياتية كما أوردها عدد من الباحثين مثل: (ابراهيم، ٢٠١٠) و (عمران، ٢٠٠١) و(اللقاني ومحمد، ٢٠٠١) و (الجهيني، ٢٠١٣) و(الجديبي، ٢٠١٠).

تختلف المهارات الحياتية من مجتمع لأخر تبعاً لطبيعة كل مجتمع، ودرجة تقدمه، وتختلف من فترة زمنية لأخرى، فاحتياجات الانسان البدائي للقراءة والكتابة لم تظهر الا عندما استشعر أهمية تسجيل تاريخه الإنساني والمهارات الحياتية على هذا النحو تتأثر بكل من المكان والزمان.

كما أن المهارات الحياتية متجددة على الدوام، ومن ثم فان التطور الدائم لمناهج التعليم يعد أمراً أساسياً، كما أن ما تشمله المناهج من المهارات الحياتية لابد أن يتغير أو يتطور طبقاً لتطور المعرفة وأساليب الحياة ولذلك يجب أن يتم تعلمها في سن مبكرة وتقويتها بالتمرين والتكرار.

كما يجب أن يتم تدريس المهارات الحياتية في الأماكن الطبيعية، حيث يُكلف المتعلمين بمهام معينة بطريقة طبيعية لأن هذا النوع من التعليم يساعد الطلاب على فهم المهارات ويضمن انتقال أثرها في التكنولوجيا.

لا يرتبط اكتساب المهارات الحياتية في سياق الدرجات العلمية والشهادات أو أي وثائق أخرى، ولكن لا بد أن يتم ذلك في إطار مستوى الأفراد المعيشي المستقل والتكيف المجتمعي والنوعية المميزة للحياة.

علاقة المهارات الحياتية بمنهاج العلوم والحياة

يجتاح العالم المعاصر العديد من التحديات التي تمس جميع جوانب الحياة، وللتربية دور مهم في مواجهة مثل تلك التحديات من خلال مناهج تمكن المتعلمين من اكتساب القدرة على التعليم المستمر، والاستعداد لتعلم مهارات جديدة ومتنوعة تمكنهم من مواجهة مواقف الحياة، ويُعد دمج المفاهيم، والمهارات المرتبطة بالتحديات والقضايا المعاصرة من الجهود المبذولة، لتمكين المناهج من القيام بدورها كوسيلة من وسائل تحقيق أهداف التربية (عيسى، ٢٠٠١).

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

فنحن بحاجة إلى تحقيق التكامل بين المدرسة والحياة، وربط حاجات المتعلم ومواقف الحياة باحتياجات المجتمع، وحتى يعيش الفرد حياته بشكل أفضل لا بد من اكتساب مهارات الحياة ليكون قادراً على التكيف والتفاعل بإيجابية مع المتغيرات من خلال تدريبه على العديد من المهارات الحياتية عن طريق دمجها في المناهج التعليمي(عبيد، ٢٠٠٨).

تشير المنظمات العالمية إلى ضرورة تضمين المهارات الحياتية في المناهج الدراسية، حيث اعتبرت منظمة اليونسكو الألسكو عام (٢٠٠٤م) أن التربية المعاصرة هي التي يكون تعليم المهارات الحياتية من أهدافها الأساسية، وأوصت المنظمات تلك بضرورة تعليم تلك المهارات وإدماجها في المناهج الدراسية. (الحايك، ٢٠١٥).

تعتبر مناهج العلوم بصفة عامة من المناهج المناسبة لتضمين المفاهيم والقضايا الحياتية، بطريقة تساعد على تنمية المهارات الحياتية، ذلك أن تدريس العلوم يركز على تزويد التلاميذ بالمعارف والمهارات التي تمكنهم من التكيف مع البيئة، ومساعدة التلاميذ على اكتساب مهارات ترتبط بحياتهم اليومية في مجتمعهم، وإعداد التلاميذ بشكل يجعلهم قادرين على تعلم مهارات جديدة حتى يتمكنوا من التوافق مع المتغيرات التي تواجههم. (الحدابي، ٢٠١٨).

يُعد الانتقال من مرحلة التعليم اللفظي إلى التعليم الأدائي الركيزة الأساسية في تدريس العلوم، مما يساعد على جذب وتشويق التلاميذ نحو دراسة العلوم وتحقيق أهدافه، حيث أن القيمة الحقيقة لتدريس العلوم تكمن في القدرة على تغيير أو تعديل سلوك التلاميذ خارج المدرسة، بحيث يمكنهم من التعامل مع مشكلات الحياة بوعي وإدراك متلائم مع الواقع البيئي الذي يعيشونه من جهة، والعمل على تطويره من جهة أخرى. (Clive,1989).

وطبيعة مناهج العلوم في بنائها ومحتواها وطريقة معالجتها للموضوعات، يجعلها ميداناً مناسباً لتضمين القضايا والمواقف الحياتية والتدرب على حلها، فمادة العلوم والحياة محورها الرئيسي الحياة بما فيها من تفاعلات وعلاقات، وتتناول العديد من القضايا المتعلقة بالإنسان وغذائه وصحته وبيئته. (الشحات، ٢٠١٢).

وتحتل مناهج العلوم في المدراس الأساسية بشكل عام مكاناً هاماً إذ أنها تختص بموضوعات وثيقة الصلة بحياة التلميذ اليومية، لذا تعد مادة العلوم مجال خصب لتنمية المهارات الحياتية لدى التلاميذ من خلال نقل الخبرات الحياتية إليهم، وتوجيههم لتوظيف معارفهم واتجاهاتهم العلمية مما يبعث فيهم الثقة والقدرة على اتخاذ القرارات المناسبة لحل المشكلات التي تواجههم في حياتهم، حيث أن مناهج

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

العلوم تتيح للتلاميذ التعلم عن طريق الخبرة من خلال مواجهة مواقف الحياة اليومية التي تتطلب منه القيام بممارسات وأنشطة مناسبة لطبيعة تلك المواقف. (Wolfinger, 1984).

وترى الباحثة أنه يجب أن يسعى تطوير المناهج للمرحلة الأساسية في الوقت الراهن إلى أن يتضمن منهج العلوم والحياة عرضاً للمشكلات الحقيقية التي يواجهها تلاميذ هذه المرحلة حتى يستطيع التلميذ توظيف الحقائق والمفاهيم التي تعلمها في المواقف الحياتية وابتكار الحلول للمشكلات المختلفة التي قد تعترض حياتهم.

الدراسات السابقة

يحتوي هذا البحث على مجموعة من الدراسات العربية والأجنبية السابقة تم عرضها كما يلي:

الدراسات العربية:

دراسة الشلوي (٢٠٢٣): هدفت الدراسة إلى تحليل المهارات الحياتية في محتوى كتاب العلوم للصف السادس بالمرحلة الابتدائية، ولتحقيق أهداف الدراسة صممت الباحثة أداة الدراسة، التي تمثلت في بطاقة تحليل المحتوى، وتضمنت قائمة بعدد من المهارات الحياتية التي يندرج تحتها عدد من المؤشرات تقيس تلك المهارات، وقد اعتمدت الدراسة على المنهج الوصفي التحليلي القائم على تحليل المحتوى، لتحليل محتوى كتاب العلوم للصف السادس للمرحلة الابتدائية في المملكة العربية السعودية بما يتضمنه من المهارات الحياتية. وأظهرت نتائج الدراسة أن كتاب العلوم للصف السادس الابتدائي بفصله الأول كان أكثر اهتمامًا بالمهارات الحياتية من الفصل الثاني، وأن كتاب العلوم للصف السادس الابتدائي بالفصلين الأول والثاني جمع (١٠٢) تكرارًا للمهارات الحياتية، توزعت على (٧) مهارات، وقد حصلت مهارة التفكير الناقد على أعلى نسبة مئوية (٢٥.٢٠%)، وتبعها بأعلى نسبة مهارة الملاحظة (٢٢.٩%)، وحصلت المهارات الصحية على أقل نسبة مئوية بلغت (٥.٥%). ودلّت النتائج على أن مهارة التفكير الناقد هي الأكثر توافرًا في كتاب العلوم للصف السادس الابتدائي، بعدد (٣٥) مرة، وكانت المهارات الصحية هي الأقل توافرًا بعدد (٦) مرات. وكانت مهارات التفكير الناقد الأكثر تضمينا في كتاب العلوم للصف السادس، وبشكل خاص في الفصل الأول، وحازت المهارات البيئية على المرتبة الأولى من خلال التحليل. وفي ضوء النتائج التي أشارت إليها الدراسة؛ أوصت الباحثة بتضمين المهارات البيئية والصحية والتحليل في كتاب العلوم للصف السادس بالمرحلة الابتدائية، ومراعاة التوازن في توظيف المهارات الحياتية بمنهاج العلوم بشكل عام للمرحلة الابتدائية، وكتاب العلوم للصف السادس بشكل خاص.

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

دراسة العنزي (٢٠٢٣): هدفت الدراسة إلى تحليل محتوى كتاب المهارات الحياتية والأسرية لصف الأول الابتدائي في ضوء بعض المهارات الحياتية، واستخدمت المنهج الوصفي بأسلوب تحليل المحتوى وكانت العينة من جميع موضوعات كتاب المهارات الحياتية والأسرية لصف الأول الابتدائي في المرحلة الابتدائية في المملكة العربية السعودية، بفصليه الدراسيين الأول والثاني في طبعته ٢٠٢١ م-١٤٤٣ ه. كما استخدمت أداة تحليل محتوى، وأظهرت النتائج أن تضمين محتوى كتاب التربية الأسرية للصف الأول الابتدائي للمهارات الحياتية يختلف في مستوياته، ولقد جاءت مهارة حل المشكلات بدرجة متوسطة، كما جاءت مهارة تقنية المعلومات بدرجة منخفضة وتليها المهارات الصحية والمهارات البيئية، ومهارات التعاون. وبناء على ذلك أوصت الباحثات بتزويد كتب المهارات الحياتية والأسرية بالأنشطة المختلفة التي تساعد الطالب على التحليل والتفكير بشكل عميق؛ وذلك بهدف إكسابهم مهارات التفكير الناقد وحل المشكلات. أيضا تضمين كتاب المهارات الحياتية والأسرية على بعض المواضيع والأنشطة التي تشجع على استخدام الحاسب الآلي والتقنيات الحديثة؛ بهدف إكساب الأطفال بعض المهارات التقنية التي تتطلبها مهارات القرن الحادي والعشرين.

دراسة الخلف (٢٠٢١): هدفت الدراسة إلى الكشف عن المهارات الحياتية المتضمنة في محتوى كتب العلوم الأردنية للصفين الرابع والثامن الأساسيين في ضوء متطلبات TIMSS الدولية. تكونت عينة الدراسة من مجموعة الدروس الموجودة في محتوى كتابي العلوم للصف الرابع والثامن الأساسيين الأردنية، واتبعت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي. تم إعداد بطاقة تحليل للمحتوى، تضمنت قائمة المهارات الحياتية ذات العلاقة مع متطلبات TIMSS، تكونت من المهارات المعرفية، والرقمية، واليدوية، والبيئية، والاجتماعية، والصحية، والوقائية). وأسفرت نتائج الدراسة عن تضمين محتوى كتب العلوم للمهارات الحياتية بنسب مختلفة لكل منها، حيث جاءت المهارات المعرفية أولاً في محتوى كتب العلوم للصفين، وجاءت المهارات الرقمية في الترتيب السادس والأخير في الصف الرابع، بينما جاءت المهارات الصحية والوقائية في الترتيب السادس والأخير في الصف الثامن توصي الدراسة بضرورة تعزيز المهارات التقنية الرقمية وتحديداً التقييمات الرقمية، وإلى ضرورة تعزيز المهارات الصحية والوقائية والبيئية بصورة فاعلة في كتب العلوم لتتلاءم مع متطلبات TIMSS الدولية.

دراسة أبا الخيل (٢٠٢٠): هدفت الدراسة إلى معرفة مدى توفر المهارات الحياتية في محتوى كتاب "التربية الأسرية" للصف السادس الابتدائي بالمملكة

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

العربية السعودية، حيث تكونت العينة يمثل مجتمع الدراسة وعينتها على جميع موضوعات كتاب "التربية الأسرية" للصف السادس الابتدائي للفصلين الأول والثاني، للعام الدراسي ١٤٤٢/١٤٤١ هـ، وأعدت الباحثة بطاقة تحليل المحتوى، المؤلفة من (٢٧) مؤشراً، موزعة على أربع مهارات رئيسة، وهي مهارة حل المشكلات، ومهارة تقنية المعلومات، والمهارات الصحية، والمهارات البيئية، وقد استخدمت الباحثة المنهج الوصفي، وتوصلت الدراسة إلى النتائج التالية: تبين أن مقرر التربية الأسرية للصف السادس الابتدائي قد تضمن مهارة حل المشكلات ومهارة تقنية المعلومات بدرجة منخفضة جداً، وجاءت المهارات الصحية بدرجة منخفضة، بينما المهارات البيئية جاءت بدرجة متوسطة.

دراسة عباس (٢٠٢١): هدفت الدراسة إلى تحليل المهارات الحياتية المتضمنة في كتب العلوم للمرحلة المتوسطة، ومن أجل ذلك اتبعت الباحثة المنهج الوصفي التحليلي، أما أداة الدراسة فقد تبنت الباحثة الأداة التي أعدها (المسعودي، ٢٠١١) بعد إجراء تعديلات طفيفة عليها وتكونت بصورتها النهائية من (٨) مهارات رئيسة تمثلت بـ (الغذائية، الصحية، البيئية، الوقائية، الإسعافات الأولية، الحوار، إدارة الوقت، حل المشكلات) و (١٥٤) مهارة فرعية، أما عينة الدراسة فتكونت من كتابي العلوم للصفين الأول والثاني المتوسط، تم التأكد من صدق أداة التحليل وثباتها ، واستخراج التكرارات والنسب المئوية لفقرات أداة الدراسة، جاء كتاب الصف الثاني المتوسط أولاً من حيث تضمنه للمهارات الحياتية بـ (٩٢) تكرار، أما كتاب الصف والأول المتوسط فقد حصل على (٧٣) تكرار، أما ما يخص المهارات الفرعية فقد جاء مجال المهارات البيئية أولا ضمن الكتابين معاً بـ (٥٢) تكرار ، ثم مجال مهارات حل المشكلات بـ (٥١) تكرار، ثم مجال مهارات الحوار بـ (٢٧) تكرار، ثم مجال المهارات الوقائية بـ (١٧) تكرار، ثم مجال المهارات الغذائية بـ (٩) تكرارات، وبعده مجالي المهارات الصحية ومهارات إدارة الوقت بواقع (٧) و (٢) تكرار على التوالي، أما مجال مهارات الإسعافات الأولية فلم يحصل على أي تكرار في تكرار، ثم مجال مهارات الحوار ب (٢٧) معالي المهارات الكتابين، وفي ضوء نتائج الدراسة قدمت الباحثة بعض التوصيات منها مراعاة التوازن في توظيف المهارات الحياتية في مناهج العلوم في هذه المراحل، كذلك قدمت الباحثة بعض المقترحات.

دراسة الخطايبة وربابعة (٢٠٢٠): هدفت هذه الدراسة للكشف عن درجة اشتمال كتب العلوم للمرحلة الأساسية في الأردن على المهارات الحياتية، ومعرفة درجة امتلاك وممارسة معلمي العلوم لها ، ولتحقيق أهداف الدراسة تم استخدام

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

أسلوب تحليل المحتوى والمنهج الوصفي المسحي ، حيث تم بناء أداتين، الأداة الأولى، وهي: أداة تحليل محتوى لرصد المهارات الحياتية الخمس الرئيسة وهي: المهارات الصحية"، و"المهارات الغذائية"، و"المهارات العملية اليدوية"، و "المهارات الوقائية"، و "المهارات البيئية"، أما الأداة الثانية، فهي: استبانة تكونت من (٦٠) فقرة مشتركة لتحديد درجة امتلاك وممارسة معلمي العلوم للمهارات الحياتية الخمس الرئيسة، وتكونت عينة الدراسة للمجتمع الأول من كتابي العلوم للصفين الخامس والسادس الأساسيين، أما عينة الدراسة للمجتمع الثاني فقد تكونت من المجتمع نفسه، وهي: جميع معلمي العلوم (أحياء، وفيزياء وكيمياء، وعلوم أرض، وعلوم عامة) في المدارس الحكومية التابعة المديرية التربية والتعليم للواء بني عبيد والبالغ عددهم (١١٣) معلمًا ومعلمة. وأظهرت النتائج تضمين كتابي العلوم للصفين الخامس والسادس الأساسيين المهارات العملية اليدوية" بنسبة مرتفعة، أما المهارات الصحية"، و"المهارات الغذائية"، و "المهارات الوقائية"، و"المهارات البيئية" فجاءت بنسب متدنية، وأظهرت النتائج أيضًا، امتلاك معلمي العلوم للمهارات الحياتية الخمس الرئيسة بدرجة كبيرة وعدم وجود فروق دالة إحصائيا في درجة امتلاك معلمي العلوم للمهارات الحياتية تعزى لمتغير الجنس والمؤهل العلمي والخبرة التدريسية، وكما أظهرت النتائج ممارسة معلمي العلوم للمهارات الحياتية الخمس الرئيسة بدرجة كبيرة، ووجود فروق دالة إحصائيًا في درجة ممارسة معلمي العلوم للمهارات الحياتية تعزى لمتغير الجنس، وعدم وجود فروق دالة إحصائيًا في درجة ممارسة معلمي العلوم للمهارات الحياتية تعزى لمتغير المؤهل العلمي والخبرة التدريسية، وأشارت النتائج إلى وجود علاقة ارتباطية قوية دالة إحصائيًا بين درجة امتلاك معلمي العلوم للمهارات الحياتية ككل ودرجة ممارستهم لها.

دراسة الحدابي (٢٠١٨): هدفت الدراسة إلى التعرف على مدى تضمين محتوى منهج العلوم للصف الخامس الأساسي في الجمهورية اليمنية بجزأيه الأول والثاني للمهارات الحياتية، واتبعت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي، ولتحقيق ذلك تم بناء قائمة بالمهارات الحياتية الواجب تضمينها في محتوى منهاج العلوم للصف الخامس الأساسي؛ تمثلت في خمسة مجالات أساسية للمهارات الحياتية هي: المهارات الغذائية المهارات الصحية، المهارات الوقائية، المهارات البيئية، المهارات اليدوية، وبعد التحقق من صدق القائمة تم بناء أداة تحليل المحتوى واستخدامها في تحليل منهج العلوم للصف الخامس الأساسي حيث تكون الجزء الأول من (٦) وحدات دراسية، وتكون الجزء الثاني من (٦) وحدات دراسية أيضاً، وأوضحت نتائج التحليل بناءً على عدد التكرارات والنسب المئوية للجزأين الأول والثاني تضمن المهارات اليدوية

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

والوقائية بنسبة عالية، والمهارات البيئية بنسبة متوسطة، وتدني تضمن المهارات الغذائية والصحية، وبناءً على هذه النتائج توصي الدراسة بضرورة التوزان في تناول المهارات الحياتية في منهج العلوم والتركيز على المهارات الغذائية والصحية حتى يصبح المنهج أكثر ملاءمة للحاجات النمائية للتلاميذ في هذه المرحلة، والتركيز على المهارات الحياتية عند إعداد وتأليف المناهج.

دراسة كلوب (٢٠١٣): هدفت الدراسة إلى معرفة ما المهارات الحياتية التي ينبغي توافرها في محتوى مناهج العلوم للمرحلة الأساسية الدنيا ومدى اكتساب الطلاب لها، وتكونت عينة البحث من ١٠ مدارس تم اختيار التلاميذ والتلميذات بطريقة عشوائية منظمة حيث بلغ عدد التلاميذ (١٢٣٠) تلميذ و(٨٩٦) تلميذة، وتحددت أدوات البحث باختبار المهارات الحياتية، وكان مستوى اكتساب طلبة الصف الرابع للمهارات الحياتية كانت متوسطة بشكل عام حيث بلغت (٥٣.٢٠%)، وكان اكتساب المهارات الحياتية لدى التلاميذ لصالح الإناث.

دراسة السوداني والمسعودي (٢٠١١): هدفت الدراسة إلى تحليل محتوى كتب الأحياء للمرحلة المتوسطة في العراق لمعرفة مدى تضمينها للمهارات الحياتية وتم استخدام المنهج الوصفي ولتحقيق هدف الدراسة تم تصميم بطاقة تحليل المحتوى، وأبرز النتائج أن كتاب الصف الثالث المتوسط هو الأكثر تناولاً للمهارات الحياتية بنسبة (٦٤.٩٢%) بينما كان كتاب الصف الثاني المتوسط هو الأقل بنسبة (١٣.٠٩%) أما ما يتعلق بالمهارات الحياتية فقد سجلت المهارات الصحية النسبة الأكبر حيث حصلت على (٢٦% ، ٥٠%) بينما المهارات البيئية هي الأقل بنسبة (٤٢.٩).

الدراسات الأجنبية:

أما دراسة (ERDURAN AVC, ٢٠١٨): فقد هدفت إلى فحص كيفية إدراك معلمي العلوم للمهارات الحياتية وما يفكرون به في المهارات الحياتية، بوصفه جزءًا من عملية التعلم في مناهج دورة العلوم التركية. وأجري هذا البحث كدراسة حالة (Case Study)، وشارك في الدراسة (٢٦) مدرسًا للعلوم، عملوا في وسط محافظة بوردور، وقد جمعت البيانات من خلال المقابلات شبه المنظمة. وكشفت الدراسة عن أن معلمي العلوم يعتقدون أن المهارات الحياتية ضرورية لكل فرد، ولكن عندما قيمت وفقًا لمنهج دورة العلوم التركية؛ فكان الوعي بربط المهارات الحياتية بالحياة اليومية منخفضا بشكل ملحوظ ويرى معظم المعلمين أن المهارات الحياتية تقتصر فقط على فرعهم التعليمي (مثل العلوم).

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

دراسة Tan (2018): سعت هذه الدراسة إلى رسم صورة لكيفية ظهور تعليم المهارات الحياتية بوصفها جزءًا من المنهج الدراسي في الحياة المدرسية اليومية بالمدارس الابتدائية في فنلندا بسنغافورة من وجهة نظر المعلمين. واستخدم المنهج التحليلي بتحليل المحتوى ذي المدخل النوعي، وجمعت البيانات من خلال مجموعات النقاش(Focus Group) ، حيث نوقش تعليم المهارات الحياتية بالرجوع إلى الهياكل الرسمية على النحو المنصوص عليه في المناهج الدراسية، وعبر الأساليب غير الرسمية من قبل المعلمين. وقد نُظر في الأدبيات السابقة حول المهارات الحياتية للوصول إلى المكونات الرئيسة للمهارات الحياتية لاستخدامها في هذه الدراسة. وشارك ما مجموعه ستة معلمين في الدراسة. وكشفت نتائج الدراسة عن أهمية جميع أصحاب المصلحة في تعليم المهارات الحياتية، ويوفر المنهج الوطني هيكلا ومساحة لتعليم مهارات الحياة الرسمية في المدارس، وتقع مسؤولية كبيرة على عاتق المعلمين الأفراد في المدارس وأولياء الأمور في المنزل. كما كشفت الدراسة عن وجهات النظر المختلفة التي يتبناها المعلمون في فنلندا وسنغافورة فيما يتعلق بالمهارات الحياتية المتعلقة بالمهارات الأكاديمية؛ مما يشير إلى تأثير الثقافة في كلا البلدين.

دراسة سوبارد وآخرون (Soobard et al,2018): هدفت هذه الدراسة إلى تحديد إدراك طلاب صالة الألعاب الرياضية الكفاءة الذاتية تجاه المهارات الحياتية، بالإضافة إلى مناهج العلوم والموضوعات المتعلقة بالمحتوى. وقد استخدم المنهج الوصفي التحليلي، وتكونت العينة من طلاب الصف الثاني عشر وعددهم (١٣٧٥)، الذين تتراوح أعمارهم بين (١٨-١٩) عامًا. وقد حصل على البيانات باستخدام استبيان مقياس ليكرت الرباعي، الذي سعى إلى تحديد الكفاءة الذاتية المتصورة للطلاب تجاه المهارات الحياتية العملية والموضوعات في مناهج العلوم المرتبطة بالأفكار الأساسية التأديبية. وأسفرت نتائج الدراسة عن إدراك الطلاب أن كفاءتهم الذاتية أعلى من المتوسط تجاه مهارات الحياة العملية الأكثر احتياجا؛ ومع ذلك فقد كان أقل بكثير في المجالات المتعلقة بمهارات حل المشكلات وفهم طبيعة العلم. كما أشارت النتائج إلى أن الكفاءة الذاتية المرتبطة بالموضوعات المتعلقة بمناهج الفيزياء البحتة برزت على أنها أقل بكثير من موضوعات العلوم المدرسية الأخرى.

دراسة جيلافاند (Gilavand ,2016): هدفت الدراسة الى تحليل محتوى كتب العلوم من حيث مكونات التثقيف الصحي في إيران، أظهرت نتائج الدراسة أن كتب العلوم للمرحلة الابتدائية ركزت على مكافحة الأمراض والوقاية

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

منها، بينما تناولت كتب العلوم للمرحلة الثانوية الصحة الجسدية وصحة الأسرة والبيئة، وبشكل عام أظهرت الدراسة أن مكونات التثقيف الصحي غير مشمولة بالتساوي.

دراسة حبيبي سرمد، وأرفنتان (Habiby & Arvantan, ٢٠١٢ Sarmad): هدفت هذه الدراسة الى استقصاء مهارات الحياة في كتب العلوم للمرحلة الابتدائية في إيران، اتبع الباحثون المنهج الوصفي التحليلي باستخدام بطاقة تحليل المحتوى. وتوصلت الدراسة إلى أن المهارات الأكثر تكرارًا في كتب العلوم للمرحلة الابتدائية كانت مهارات التفكير الإبداعي والتفكير الناقد بنسبة مئوية (٢٠١٦%)، والمهارات الصحية والوقائية بنسبة (١٤.٥٣)، ومهارة اتخاذ القرار بنسبة (١٢.٥٤%).

دراسة جيلبيرت (Gilbert,٢٠٠١): هدفت الدراسة إلى إعداد قائمة تتضمن أهم المفاهيم والموضوعات المرتبطة بالتربية الوقائية في منهج العلوم للمرحلة الأولى من التعليم الأساسي لتقويم محتوى كتاب العلوم وبناء وحدة تعليمية بهدف تنمية الوعي الوقائي لتلاميذ الصف الرابع الابتدائي، واستخدم الباحث المنهج الوصفي والتجريبي، وتكونت عينة الدراسة من تلاميذ الصف الرابع الابتدائي وأوضحت نتائج الدراسة إلى افتقار محتوى الكتاب المدرسي لمنهج العلوم للصف الرابع الابتدائي لمفاهيم وموضوعات التربية الوقائية.

منهج البحث وإجراءاته:

منهج البحث:

لتحقيق أهداف البحث تم استخدام المنهج الوصفي التحليلي، وذلك لمناسبته لتحقيق الهدف من البحث وهو تقويم منهاج العلوم والحياة للصف السابع الأساسي بجزأيه الأول والثاني في فلسطين في ضوء المهارات الحياتية.

مجتمع البحث:

تألف مجتمع البحث من جميع موضوعات منهاج العلوم والحياة للصف السابع الأساسي بجزأيه الأول والثاني، للعام الدراسي (٢٠٢٣/٢٠٢٤) في فلسطين.

أدوات البحث: استخدمت الباحثة بطاقتين للتحليل في هذا البحث ولذلك لمناسبتهما لتحقيق أهداف البحث وهي:

١- بطاقة تحليل عناصر منهاج العلوم والحياة للصف السابع الأساسي في ضوء المهارات الحياتية.

٢- بطاقة تحليل الأسس العامة للمناهج الفلسطينية في ضوء المهارات الحياتية.

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

يتبين من الجدول (٢) أن قيمة معامل الثبات الكلية للاستبانة بلغت (٠.٩٧) وهي قيمة مرتفعة، وهذا يشير إلى أن الاستبانة ذات ثبات مرتفع، مما يؤكد على صلاحية الأداة لتحقيق أهداف البحث واعتماد نتائجها.

الأداة الأولى: (بطاقة تحليل عناصر منهاج العلوم والحياة للصف السابع في ضوء المهارات الحياتية)

تضمنت بطاقة تحليل عناصر المنهاج قائمة بعدد من المهارات الحياتية الأساسية التي يندرج تحتها عدد من المهارات الفرعية تقيس تلك المهارات. حيث تكونت في شكلها النهائي بعد التحكيم من (٥١) مؤشر (المهارات الفرعية) موزعة على (٦) مجالات (مهارات أساسية) كما يبين في الجدول (١):

جدول (١): توزيع المؤشرات (المهارات الفرعية) على المجالات (المهارات الرئيسية) في صورتها النهائية

عنوان المجال	المهارات التكنولوجية	المهارات الاجتماعية	المهارات الصحية	المهارات البيئية	المهارات التفكير	المهارات اليدوية
عدد المؤشرات	٦	٩	٩	٩	٩	٩

الأداة الثانية: (بطاقة تحليل الأسس العامة للمنهاج الفلسطينية في ضوء المهارات الحياتية)

تكونت بطاقة تحليل الأسس العامة للمنهاج الفلسطينية في ضوء المهارات الحياتية من (٢٩) مؤشر موزعة على أربع مجالات رئيسية (الأسس العامة للمناهج الفلسطينية)، كما هو مبين في الجدول (٢):

جدول (٢): توزيع المؤشرات على المجالات الرئيسية (الأسس العامة) في صورتها النهائية

عنوان المجال	الأسس المعرفية	الأسس النفسية	الأسس الاجتماعية	الأسس الفلسفية
عدد المؤشرات	٩	٥	٩	٦

صدق التحليل باستخدام أداتي التحليل:

للتأكد من صدق اطار التحليل قامت الباحثة بعرض أداتي التحليل على عدد من المحكمين ذوي الاختصاص والخبرة والكفاءة في المناهج وطرق التدريس لمادة العلوم؛ لإبداء رأيهم في مدى ملاءمة أداتي البحث لتطبيقهما على منهاج العلوم للصف السابع في فلسطين، وقد طلب منهم إصدار أحكامهم حول جميع المؤشرات الخاصة بكل مجال من المجالات الرئيسية من حيث الصياغة اللغوية، ووضوح هذه المؤشرات وملائمتها للمجالات الرئيسية التي تندرج تحتها، وحذف واستبعاد ما

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

يرونه مناسباً منها، وقد أشار المحكمون إلى بعض الملاحظات الشكلية واللغوية في مؤشرات المهارات الحياتية الواردة بالأداة، وعدلت الباحثة بعض الصياغات اللغوية لبعض المؤشرات في بطاقة تحليل الأسس العامة وتم إضافة بعض المؤشرات التابعة لبعض المجالات الرئيسية.

ثبات التحليل باستخدام أداتي التحليل: تحققت الباحثة من ثبات التحليل باستخدام أداة التحليل الأولى وهي: (بطاقة تحليل عناصر منهاج العلوم والحياة للصف السابع في ضوء المهارات الحياتية) باستخدام الثبات عبر الأشخاص وذلك من خلال احتساب معامل الاتفاق بين تحليل الباحثة وتحليل الباحث الزميل باستخدام معادلة هولستي (Holsti)، وبلغ معامل الثبات (٩١.٧٢%) كما يبين الجدول رقم (٣)، وهو معامل ثبات مرتفع ومطمئن لإجراء الدراسة.

معادلة هولستي {٢*عدد مرات الاتفاق بين المحللين/ (عدد التكرارات في التحليل الأول +عدد التكرارات في التحليل الثاني)}

جدول(٣):التكرار في تحليل الباحث والزميل ومعامل الاتفاق بين التحليلين للجزء الأول من كتاب العلوم والحياة في ضوء المهارات الحياتية

المهارات الحياتية	التكرار في تحليل الباحث	التكرار في تحليل الزميل	عدد الفئات المتفق عليها	معامل الاتفاق بين التحليلين
المهارات التكنولوجية	23	٢١	٢٠	%٩٠.٩١
المهارات الاجتماعية	52	٤٩	٤٧	%٩٣.٠٦
المهارات الصحية	44	٤٣	٤٠	%٩١.٩٥
المهارات البيئية	51	٥٢	٤٩	%٩٥.١٥
المهارات اليدوية	113	١١١	١٠٢	%٩١.٠٧
مهارات التفكير	155	١٥٨	١٣٨	%٨٨.١٨
المجموع	٤٣٨	٤٣٤	٣٨٨	%٩١.٧٢

يتضح من الجدول (٣) أن معامل الاتفاق بين تحليل الباحث وتحليل الزميل للمجالات الستة تراوحت بين (٩٥.١٥%) و (٨٨.١٨%) وأن معامل الاتفاق الكلي بلغ (٩١.٧٢%) وهي نسبة عالية يمكن الاطمئنان اليها.

كما قامت الباحثة بالتحقق من ثبات التحليل باستخدام أداة التحليل الثانية وهي: (بطاقة تحليل الأسس العامة في ضوء المهارات) باستخدام الثبات عبر الزمن حيث قامت الباحثة بإعادة التحليل بفارق زمني مدته ثلاثة أسابيع بين التحليل الأول

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

والثاني، وبلغ معامل الثبات (٩٦.٢٥%)، كما يبين جدول رقم (٤) وهو معامل ثبات مرتفع أيضا.

جدول (٤): التكرارات ومعامل الاتفاق بين تحليل الباحث الأول والتحليل الثاني للأسس الأربعة في ضوء المهارات الحياتية

الأسس العامة	التكرار في تحليل الباحث	التكرار في التحليل الثاني	عدد الفئات المتفق عليها	معامل الاتفاق بين التحليلين
الأسس المعرفية	٢٨	٢٥	٢٥	%٩٤.٣٤
الأسس الاجتماعية	٢٥	٢٤	٢٤	%٩٧.٩٥
الأسس النفسية	١٧	١٦	١٦	%٩٦.٩٦
الأسس الفلسفية	١٢	١٣	١٢	%٩٦
المجموع	٨٢	٧٨	٧٧	%٩٦.٢٥

يتضح من الجدول (٤) أن معامل الاتفاق بين تحليل الباحث وتحليل الزميل للأسس الأربعة تراوحت بين (٩٧.٣٤%) و (٩٦%) وأن معامل الاتفاق الكلي بلغ (٩٦.٢٥%) وهي نسبة عالية يمكن الاطمئنان اليها.

اجراءات التحليل

- **الهدف من التحليل:** الهدف من اجراء التحليل هو تقويم منهاج العلوم والحياة للصف السابع الأساسي في ضوء المهارات الحياتية في فلسطين، وفق أدوات البحث التي تم إعدادها.
- **عينة التحليل:** تمثلت عينة التحليل في جميع الموضوعات المتضمنة في منهاج العلوم والحياة للصف السابع الأساسي
- **فئات التحليل:** تم تحليل المنهاج في ضوء المجالات الرئيسية للمهارات الحياتية، والمهارات الفرعية التي تضمنها كل مجال. كذلك تم تحليل الأسس في ضوء المحاور الرئيسية للأسس العامة والمؤشرات الفرعية التي تضمنها كل محور.
- **وحدة التحليل:** تم اختيار (الكلمة والجملة) كوحدة للتحليل، كونها الأنسب من حيث شموليتها ومناسبتها لطبيعة البحث وأهدافه.
- **وحدة التسجيل**: وهي أصغر جزء في المادة الدراسية التي ستخضع للتحليل من قبل الباحثة ويتم اخضاعها للعد والقياس ويعتبر غيابها أو ظهورها له دلالة معينة في نتائج التحليل وقد اعتمدت الباحثة الكلمة والجملة كوحدة للتسجيل.
- **ضوابط عملية التحليل:** ولكي تتم عملية التحليل بشكل جيد، لابد من ضوابط تحكمها وقد حددت الباحثة الضوابط التالية:

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

-شملت عملية التحليل جميع الموضوعات الواردة في منهاج العلوم والحياة للصف السابع الأساسي بجزأيه الأول والثاني والذي درس في العام الدراسي (٢٠٢٣-٢٠٢٤).
-اشتمل التحليل علو الأهداف والأنشطة واسئلة التقويم الواردة في نهاية كل درس ونهاية كل وحدة دراسية
-لم تشمل عملية التحليل دليل المعلم أو أي نشرات ملحقة بالكتابين
-تم استثناء مقدمة الكتاب والفهرس والغلاف من عملية التحليل
-تم اعتبار كل ما يتفرع من السؤال أو النشاط من بنود فرعية كتكرار.

- **خطوات التحليل:**

تمت عملية التحليل عبر الخطوات الآتية:

١- قراءة كافة وحدات كتاب العلوم والحياة للصف السابع الاساسي والبالغ عددها (٨) وحدات موزعة بالتساوي (٤) وحدات في الجزء الأول و(٤) وحدات في الجزء الثاني، بشكل متأن ودقيق، واعتماد المؤشرات الفرعية لكل مهارة من المهارات الرئيسية.
٢- قراءة الخطوط العريضة لمنهاج العلوم في المرحلة الأساسية من (١-١٠) للفصلين الأول والثاني.
٣- قراءة الأهداف والغايات العامة لتعلم العلوم للمرحلة الأساسية.
٤- قراءة الأسس العامة للمناهج الفلسطينية بتأنٍ واعتماد المؤشرات الفعلية التي تدل على الأسس العامة.
٥- تحديد أساليب وطرق التدريس المتبعة بالرجوع الى دليل المعلم لكتاب العلوم والحياة للصف السابع الأساسي.
٦- تسجيل عدد التكرارات لكل مؤشر من المؤشرات الفرعية التي تدل على المهارات الحياتية.
٧- تسجيل عدد التكرارات لكل مؤشر من المؤشرات الفرعية التي تدل على الأسس العامة في كل مجال.
٨- تفريغ نتائج التحليل في جداول التحليل، واحتساب التكرارات وتحويلها إلى نسب مئوية.

المعالجات الإحصائية المستخدمة في البحث: استخدمت الباحثة الأساليب الإحصائية الآتية:

١- التكرارات الحسابية، والنسب المئوية.
٢- معادلة هولستي (Holsti)

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

عرض نتائج البحث ومناقشتها:

أولا: للإجابة عن سؤال البحث الأول المتمثل في: ما درجة توافر المهارات الحياتية في عناصر منهاج العلوم والحياة للصف السابع الأساسي في فلسطين؟ قامت الباحثة بتحليل عناصر المنهاج (الأهداف، المحتوى، الأنشطة، الوسائل والأساليب، والتقويم) في ضوء المهارات الحياتية كما يبين الجدول (٥).

جدول (٥): التحليل النهائي لعناصر المنهاج في ضوء المهارات الحياتية الرئيسية ومؤشراتها في الجزأين الأول والثاني

الرقم	المهارات الرئيسية	الجزء الأول		الجزء الثاني		المجموع	
		التكرار	%	التكرار	%	التكرار	%
١	المهارات التكنولوجية	23	2.63	25	٢.٨٦	48	5.5
٢	المهارات الاجتماعية	52	5.96	61	٦.٩٩	113	12.96
٣	المهارات الصحية	44	5.04	56	٦٤٢	100	11.47
٤	المهارات البيئية	51	5.84	26	٢.٩٨	77	8.83
٥	مهارات التفكير	155	17.77	131	١٥.٠٢	286	32.79
٦	المهارات اليدوية	113	12.95	135	١٤.٤٨	248	28.44
المجموع		٤٣٨	٥٠.٢٢	٤٣٤	٤٩.٧٨	٨٧٢	١٠٠

يتضح من الجدول (٥) أن منهاج العلوم والحياة للصف السابع الأساسي بجزأيه قد جمع (٨٧٢) تكراراً للمهارات الحياتية، منها (٤٣٨) تكراراً للجزء الأول، و(٤٣٤) تكراراً للجزء الثاني، توزعت على (٦) مهارات رئيسية، وقد تباينت النسب المئوية لكل مهارة من المهارات الرئيسية، ويلاحظ أن الكتاب في الجزء الأول قد اهتم بالمهارات الحياتية بشكل أكبر من الجزء الثاني، حيث ركز الكتاب بجزأيه على مهارات التفكير حيث حصلت هذه المهارة على أعلى نسبة مئوية حيث بلغت (٣٢.٧٩%)، تليها المهارات اليدوية بنسبة مئوية بلغت (٢٨.٤٤%)، تليها المهارات الاجتماعية وبلغت نسبتها (١٢.٩٦%)، ثم المهارات الصحية بنسبة (٠١١.٤٧%)، ثم المهارات البيئية وبلغت نسبتها (٨.٨٣%)، وحصلت المهارات التكنولوجية على أقل نسبة مئوية حيث بلغت (٥.٥%). وفيما يلي عرضًا تفصيلياً لنتائج تحليل عناصر المنهاج في ضوء كل مهارة من المهارات الرئيسية بمؤشراتها الفرعية.

أولاً: المهارات التكنولوجية، حيث يبين الجدول (٦) نتائج تحليل عناصر منهاج العلوم والحياة للصف السابع الأساسي بجزأيه الأول والثاني في ضوء المهارات التكنولوجية بمؤشراتها الفرعية.

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

جدول(٦):تحليل عناصر منهاج العلوم والحياة للصف السابع الأساسي في ضوء المهارات التكنولوجية بجزأيه الأول والثاني

المهارات التكنولوجية	الفصل الأول		الفصل الثاني		المجموع	
	التكرار	%	التكرار	%	التكرار	%
تنمية اتجاهات إيجابية نحو التكنولوجيا	٤	0.45	٤	0.45	٨	0.91
توظيف التكنولوجيا في التعليم	٧	0.8	٦	0.68	١٣	1.49
التأكد من مصادر المعلومات	٢	0.22	٥	0.57	٧	0.8
التعامل مع التقنيات	٥	0.57	٤	0.45	٩	1.03
توجيه الطلبة للبحث عبر الانترنت	٥	0.57	٦	0.68	١١	1.26
المجموع	٢٣	2.63	٢٥	2.86	٤٨	٥.٥

نلاحظ من الجدول (٦) أن المهارات التكنولوجية حصلت على أقل نسبة مئوية حيث بلغت نسبتها (٥.٥%)، حيث كانت نسبتها في الجزء الأول (٢.٦٣%) وفي الجزء الثاني (٢.٨٦%)، وكان مؤشر "التأكد من مصادر المعلومات" أقل مؤشرات المهارات التكنولوجية تضميناً في الجزأين الأول والثاني، حيث بلغت نسبة هذا المؤشر في الجزء الأول (٠.٢٢%) وكانت نسبته في الجزء الثاني (٠.٥٧%). وتعزو الباحثة ذلك الى عدم اهتمام واضعي منهاج العلوم للصف السابع في تضمين مؤشرات المهارات التكنولوجية في المنهاج حيث أشارت الباحثة الى مدى خطورة هذه النتيجة وذلك بسبب الحاجة الملحة لتضمين المهارات التكنولوجية في منهاج العلوم للصف السابع الأساسي وذلك في ضوء الظروف الخارجية والداخلية الصعبة التي يعيشها المجتمع الفلسطيني والتي أدت الى التحول للتعلم عن بعد مما زاد في حاجة التلاميذ لامتلاك مثل هذه المهارات للتكيف مع نظام التعلم المدمج. وتتفق هذه النتيجة مع ما توصلت اليها دراسة كل من (الخلف، ٢٠٢١) ودراسة (أبا الخيل، ٢٠٢٠) في أن المهارات التقنية الرقمية التكنولوجية كانت الأقل تضميناً في منهاج العلوم.

ثانياً: المهارات الاجتماعية: حيث يبين الجدول (٧) نتائج تحليل عناصر منهاج العلوم والحياة للصف السابع الأساسي في ضوء المهارات الاجتماعية بجزأيه الأول والثاني كما يلي:

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

جدول(٧):تحليل عناصر منهاج العلوم والحياة للصف السابع الأساسي في ضوء المهارات الاجتماعية بجزأيه الأول والثاني

المهارات الاجتماعية	الفصل الأول		الفصل الثاني		المجموع	
	التكرار	%	التكرار	%	التكرار	%
تضمين أنشطة تشجع على التعاون مع الآخرين	7	0.8	10	1.14	17	1.94
تنمية مهارات التقييم الذاتي	10	1.14	8	0.91	18	2.02
تنمية أهمية احترام أفكار الآخرين	4	0.45	6	0.68	10	1.14
نبذ التعصب بكل أنواعه	3	0.34	1	0.11	4	0.45
التشجيع على التحدث أمام الآخرين	8	0.91	6	0.68	14	1.6
التشجيع على مساعدة الآخرين	5	0.57	3	0.34	8	0.91
تنمية قيم الاعتذار	0	0	4	0.45	4	0.45
تنمية روح العمل التطوعي	3	0.34	5	0.57	8	0.91
تطبيق قواعد السلامة العامة في كل مجالات الحياة	12	1.37	18	2.06	30	3.44
المجموع	52	5.96	61	6.99	113	12.96

عند تتبع المهارات الحياتية بشكل عام في منهاج العلوم والحياة للصف السابع الأساسي تبين ان المهارات الاجتماعية جاءت في الترتيب الثالث وبنسبة (١٢.٩٦%)، حيث بلغت نسبتها المئوية في الجزء الأول (٥.٩٦%)، وفي الجزء الثاني كانت نستها (٦.٩٩%). ونلاحظ أن أقل مؤشر من مؤشرات المهارات الحياتية هو "نبذ التعصب بكل أنواعه" و" تنمية قيمة الاعتذار" حيث بلغت نسبتهما في مجموع الجزأين (٠.٤٥%)، وتؤكد الباحثة على ضرورة تضمين هذه المهارات بشكل أكبر في مناهج العلوم وذلك لأنها تتكون في معظمها من أنشطة يحتاج تطبيقها الى اتباع طرق تدريس تتطلب العمل التعاوني بين الطلبة وبالتالي يجب أن يتم التأكيد على قيمة الاعتذار ونبذ التعصب بين الطلبة. كما نلاحظ أن أعلى مؤشر للمهارات الاجتماعية هو "تطبيق قواعد السلامة العامة" وتعزو الباحثة ذلك الى أن معظم منهاج العلوم للصف السابع الأساسي عبارة عن أنشطة تتم داخل مختبر العلوم حيث يقوم الطلبة بالتجارب عملياً وهنا يجب أن يراعي الطلبة قواعد السلامة العامة في كل خطوة من خطوات النشاط تجنباً لوقوع أي ضرر أو حدوث أي أذى.

ثالثاً: المهارات الصحية: حيث يبين الجدول (٨) نتائج تحليل عناصر منهاج العلوم والحياة للصف السابع الأساسي في ضوء المهارات الصحية (الوقائية) بجزأيه الأول والثاني كما يلي:

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

جدول (٨):تحليل عناصر منهاج العلوم والحياة للصف السابع الأساسي في ضوء المهارات الصحية بجزأيه الأول والثاني

المهارات الصحية	الفصل الأول		الفصل الثاني		المجموع	
	التكرار	%	التكرار	%	التكرار	%
الحث على ممارسة الرياضة بشكل مستمر	٥	0.57	4	0.45	9	1.03
الحث على النظافة الشخصية	6	0.68	3	0.34	9	1.03
ابراز أهمية اتباع نظام غذائي سليم	8	0.91	5	0.57	13	1.49
التأكيد على أهمية غسل الفواكه والخضار جيداً قبل أكلها	3	0.34	5	0.57	8	0.91
ابراز مخاطر المواد الضارة مثل المواد الحافظة والتدخين والمخدرات	6	0.68	12	1.37	18	2.06
توضيح مخاطر الوجبات السريعة	2	0.22	3	0.344	5	0.57
ابراز أخطار الكهرباء	0	0	1	0.11	1	0.11
ابراز طرق الوقاية من الأمراض	6	0.68	13	1.49	19	2.17
توضيح أسباب الحوادث وخطرها	8	0.91	10	1.14	18	2.06
المجموع	44	5.04	56	6.42	100	11.47

عند تتبع المهارات الحياتية بشكل عام في منهاج العلوم والحياة للصف السابع الأساسي تبين ان المهارات الصحية جاءت في الترتيب الرابع في الجزأين الأول والثاني حيث بلغت نسبتها (١١.٤٧%)، حيث بلغت نسبتها المئوية في الجزء الأول (٥.٠٤%)، وفي الجزء الثاني كانت نستها (٦.٤٢%). ونلاحظ أن أقل مؤشر من مؤشرات المهارات الصحية هو "ابراز اخطار الكهرباء" حيث بلغت نسبته في مجموع الجزأين (٠.١١%)، وهنا تأكد الباحثة على ضرورة حرص واضعي المناهج على ضرورة تضمين منهاج العلوم للمهارات الصحية الوقائية بشكل أكبر نظراً لطبيعة منهاج العلوم الذي يغلب عليه طابع الأنشطة وما يقتضيه من ضرورة تضمين مهارات الوقاية بشكل أكبر. وهذا يتفق مع ما توصلت اليه دراسة جيلبيرت **(Gilbert,٢٠٠١)**، إلى افتقار منهاج العلوم للصف الرابع الابتدائي للمهارات الوقاية.

رابعاً: المهارات البيئية: حيث يبين الجدول (٩) نتائج تحليل عناصر منهاج العلوم والحياة للصف السابع الأساسي في ضوء المهارات البيئية بجزأيه الأول والثاني كما يلي:

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

جدول (٩): تحليل عناصر منهاج العلوم والحياة للصف السابع الأساسي في ضوء المهارات البيئية بجزأيه الأول والثاني

المهارات البيئية	الفصل الأول		الفصل الثاني		المجموع	
	التكرار	%	التكرار	%	التكرار	%
تضمين الترشيد في الاستهلاك بشكل عام	6	0.68	3	0.34	9	1.03
ابراز أهمية المحافظة على النباتات	12	1.37	3	0.34	15	1.72
التشجيع على زراعة النباتات	10	1.14	3	0.34	13	1.49
المحافظة على مجاري البحار والمياه من الملوثات	9	1.03	6	0.68	15	1.72
تضمين أنشطة لتدوير ما يمكن استخدامه من مواد البيئة	3	0.34	3	0.34	6	0.68
توضيح أهمية وضع النفايات في مكانها المخصص	1	0.11	2	0.22	3	0.34
ابراز أخطار الصيد الجائر على البيئة	0	0	0	0	0	0
ابراز أهمية المحافظة على نظافة البيئة	7	0.8	5	0.57	12	1.37
التشجيع على استخدام الطاقة البديلة	3	0.34	1	0.11	4	0.45
المجموع	51	5.84	26	2.98	77	8.83

عند تتبع المهارات الحياتية بشكل عام في منهاج العلوم للصف السابع الأساسي تبين ان المهارات البيئية جاءت في الترتيب ما قبل الأخير، حيث بلغت نسبة تضمينها في المنهاج (٨.٨٣%)، حيث بلغت نسبتها المئوية في الجزء الأول (٥.٨٤%)، وفي الجزء الثاني كانت نستها (٢.٩٨%). ونلاحظ أن أقل مؤشر من مؤشرات المهارات البيئية هو "ابراز أخطار الصيد الجائر على البيئة" حيث بلغت نسبته (٠.٠ %)، وهنا تأكد الباحثة على ضرورة تضمين المهارات البيئية بشكل أكبر في منهاج العلوم للصف السابع وتعزو الباحثة ذلك الى طبيعة منهاج العلوم التي يجب أن تعكس أهمية البيئة بكل عناصرها وثرواتها وكيفية الحفاظ عليها والاستفادة من مصادر ثرواتها الطبيعية الحية وغير الحية وهذا يتفق مع نتائج دراسة (الحدابي،٢٠١٨)، حيث كانت نسبة تضمين كتاب العلوم للصف الخامس للمهارات البيئية منخفضة.

خامساً: مهارات التفكير: حيث يبين الجدول (١٠) نتائج تحليل عناصر منهاج العلوم والحياة للصف السابع الأساسي في ضوء مهارات التفكير بجزأيه الأول والثاني كما يلي:

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

جدول (١٠): تحليل عناصر منهاج العلوم والحياة للصف السابع الأساسي في ضوء مهارات التفكير بجزأيه الأول والثاني

مهارات التفكير	الفصل الأول		الفصل الثاني		المجموع	
	التكرار	%	التكرار	%	التكرار	%
التشجيع على البحث عن العلاقات	16	1.83	13	1.49	29	3.32
تصنيف الظواهر	24	2.75	21	2.4	45	5.16
المقارنة بين الظواهر والعلاقات	25	2.86	14	1.6	39	4.47
تقييم الآراء المختلفة حول الظواهر	17	1.94	15	1.72	32	3.66
التعلم من أخطاء الآخرين.	9	1.03	7	0.8	16	1.83
تحديد مصدر المشكلة حول قضية معينة	15	1.72	15	1.72	30	3.44
اقتراح حلول ممكنة للعلاج وتجريبها	13	1.49	16	1.83	29	3.32
تقويم الحل بعد تجربته	15	1.72	13	1.49	28	3.21
تصميم الأجهزة والنماذج	21	2.4	17	1.94	38	4.35
المجموع	155	17.77	131	15.02	286	32.79

عند تتبع المهارات الحياتية بشكل عام نلاحظ ان مهارات التفكير كانت الأكثر تضميناً في كتاب العلوم للصف السابع حيث بلغت نسبتها (٣٢.٧٩%)، وبشكل خاص في الجزء الأول حيث بلغت نسبتها (١٧.٧٧%)، وبغلت نسبتها (١٥.٠٢%) في الجزء الثاني، وتعزو الباحثة ذلك الى طبيعة المناهج الفلسطينية بشكل عام حيث تتضمن موضوعات علمية تتطلب استخدام مهارات التفكير بمختلف مستوياتها الدنيا والمتوسطة والعليا، حيث تعمل على تنمية مهارات التفكير الناقد والابداعي وحل المشكلات واتخاذ القرارات لدى الطلبة وتطوير قدراتهم في التحليل و التركيب والملاحظة والاستنتاج بشكل عام، وهذا يتفق مع ما توصلت اليه دراسة (الشلوي، ٢٠٢٣) عند تقويمها لمنهاج العلوم للصف السادس الأساسي في ضوء المهارات الحياتية، حيث كانت مهارات التفكير كانت الأكثر تضميناً في المنهاج. كما اتفقت مع نتائج دراسة (الخلف، ٢٠٢١) التي توصلت الى أن منهاج العلوم للصفين الرابع والثامن تضمنت مهارات التفكير بأعلى نسبة مئوية. كذلك اتفقت مع نتائج دراسة (حبيبي سرمد و ارفينتان، ٢٠١٢) في أن مهارات التفكير الناقد والابداعي في كتب العلوم للمرحلة الابتدائية كانت الأكثر تكراراً.

سادساً: المهارات اليدوية: حيث يبين الجدول (١١) نتائج تحليل عناصر منهاج العلوم والحياة للصف السابع الأساسي في ضوء المهارات اليدوية بجزأيه الأول والثاني كما يلي:

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

جدول (١١): تحليل عناصر منهاج العلوم والحياة للصف السابع الأساسي في ضوء المهارات اليدوية بجزأيه الأول والثاني

المهارات اليدوية	الفصل الأول		الفصل الثاني		المجموع	
	التكرار	%	التكرار	%	التكرار	%
استخدام الأجهزة والأدوات العلمية بطريقة صحيحة	12	1.37	15	1.72	27	3.09
استخدام ادوات القياس بطريقة علمية صحيحة	9	1.03	12	1.37	21	2.4
جمع العينات والأدوات	3	0.34	10	1.14	13	1.49
تنفيذ التجارب وفق الإجراءات المكتوبة	15	1.72	17	1.94	32	3.66
تصميم تجربة أو نشاط علمي	17	1.94	13	1.49	30	3.44
تصميم مجسمات ونماذج علمية	9	1.03	9	1.03	18	2.06
تدوين الملاحظات بطريقة وصفية دقيقة	20	2.29	24	2.75	44	5.04
تسجيل الاستنتاجات بناءً على الأدلة والملاحظات	20	2.29	22	2.52	42	4.81
اعداد تقرير العمل	8	0.91	13	1.49	21	2.4
المجموع	113	12.95	135	15.48	248	28.44

عند تتبع المهارات الحياتية بشكل عام نلاحظ ان المهارات اليدوية كانت ثاني أكثر المهارات تضميناً في كتاب العلوم للصف السابع حيث بلغت نسبتها (٢٨.٤٤%)، حيث تركزت بشكل خاص في الجزء الثاني فكانت نسبتها (١٥.٨٤%)، أما في الجزء الأول فقد بغلت نسبتها (١٢.٩٥%)، وتعزو الباحثة ذلك الى طبيعة منهاج العلوم للصف السابع حيث يتضمن العديد من الأنشطة التي تحتاج الى تطبيق يدوي واستخدام مهارات يدوية كثيرة كما أن ذلك يرجع الى طبيعة أساليب التدريس المتبعة كالتعلم بالمشروع والتي يتطلب تنفيذها امتلاك الطلبة للعديد من المهارات اليدوية كالفك والتركيب واستخدام أجهزة ووسائل القياس المختلفة وتصميم المجسمات و التجارب وغيرها، وهذه يتفق مع ما توصلت اليه دراسة (الخطايبة،٢٠٢١) و(الحدابي،٢٠١٨) في أن المهارات اليدوية كانت متضمنة في مناهج العلوم بنسبة مرتفعة.

وللإجابة عن سؤال البحث الثاني المتمثل في: ما درجة توافر المهارات الحياتية في الأسس العامة للمناهج الفلسطينية (المعرفية، والنفسية، والاجتماعية، والفلسفية)؟

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

لمعرفة درجة توافر المهارات الحياتية في الأسس العامة للمناهج الفلسطينية قامت الباحثة باستخدام بطاقة تحليل الأسس العامة في ضوء المهارات الحياتية ثم تم حساب التكرارات والنسب المئوية كما يبين جدول (١٢):

جدول(١٢): التحليل النهائي للأسس العامة للمناهج الفلسطينية في ضوء المهارات الحياتية

الأسس العامة	الأسس المعرفية		الأسس الاجتماعية		الأسس النفسية		الأسس الفلسفية		المجموع	
المهارات الرئيسية	التكرار	%	التكرار	%	التكرار	%	التكرار	%	التكرار	%
المهارات التكنولوجية	5	6.10	0	0.00	1	1.22	0	0.00	٦	٧.٣٢
المهارات الاجتماعية	6	7.32	9	10.98	٥	6.10	6	7.32	٢٦	٣١.٧١
المهارات الصحية	2	2.44	3	3.66	3	3.66	0	0.00	٨	٩.٧٦
المهارات البيئية	2	2.44	3	3.66	1	1.22	0	0.00	٦	٧.٣٢
المهارات اليدوية	4	4.88	١	1.22	٢	2.44	٠	0.00	٧	٨.٥٤
مهارات التفكير	9	10.98	9	10.98	5	6.10	6	7.32	٢٩	٣٥.٣٧
المجموع	٢٨	34.15	٢٥	30.49	١٧	٢٠.٧٣	١٢	14.63	٨٢	١٠٠

نلاحظ من الجدول (١٢) أن الأسس المعرفية كانت الأكثر تضميناً للمهارات الحياتية، حيث حازت على أعلى تكرار بنسبة (٣٤.١٥%)، ثم تليها الأسس الاجتماعية في المرتبة الثانية وبلغت نسبتها (٣٠.٤٩%)، ثم الأسس النفسية في المرتبة الثالثة وبلغت نسبتها (٢٠.٧٣%)، وأخيراً جاءت الأسس الفلسفية وبلغت نسبتها (١٤.٦٣%). كما نلاحظ أيضاً أن أكثر مهارة عكستها الأسس الأربعة هي (مهارات التفكير) حيث حازت على أعلى تكرار بنسبة (٣٥.٣٧%)، وهذا ينسجم مع نتيجة تحليل عناصر المنهاج في ضوء المهارات حيث حازت مهارات التفكير على أعلى تكرار في منهاج العلوم بجزأيه الأول والثاني، تليها المهارات الاجتماعية حيث بلغت نسبتها (٣١.٧١%)، ثم المهارات الصحية حيث بلغت نسبتها (٩.٧٦%)، ثم المهارات اليدوية بنسبة (٨.٥٤%)، وجاءت أخيراً (المهارات التكنولوجية) حيث حازت على أقل تكرار بنسبة (٧.٣٢%)، وهذه النتيجة تتفق وتنسجم أيضاً مع نتيجة

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

تحليل عناصر المنهاج في ضوء المهارات الحياتية حيث حازت المهارات التكنولوجية على أقل تكرار في منهاج العلوم بجزأيه الأول والثاني.

كما نلاحظ من الجدول (١٢) أن الأسس المعرفية عكست المهارات الحياتية بنسب متفاوتة وجاءت على الترتيب التالي أولاً مهارات التفكير حيث جاءت بنسبة (١٠.٩٨%)، تليها المهارات الاجتماعية بنسبة (٧.٣٢%)، ثم المهارات التكنولوجية بنسبة (٦.١٠%)، ثم المهارات اليدوية بنسبة (٤.٨٨%)، وجاءت أخيرً المهارات الصحية والبيئية بنسبة (٢.٤٤%). وتعزو الباحثة اهتمام الأسس المعرفية بمهارات التفكير الى تركيز واضعي الأسس العامة للمناهج الفلسطينية على الكم المعرفي في محتوى المنهاج الأمر الذي يدفع الطالب الى ممارسة مهارات التفكير المختلفة مما يعزز الاستقلالية الفكرية لدى الطلبة ويشجعهم على الابتكار والابداع والنظر الى المشكلات من زوايا مختلفة وإيجاد حلول غير تقليدية.

ونلاحظ أيضاً أن الأسس الاجتماعية لم تعكس المهارات التكنولوجية حيث بلغت نسبتها (٠.٠%)، وذلك يعتبر من نقاط الضعف التي يجب العمل على إصلاحها حيث يجب أن تعكس الأسس جميع المهارات الحياتية بنسب متوازنة، كما نلاحظ ان مهارات التفكير والمهارات الاجتماعية بلغتا أعلى تكرار بنسبة (١٠.٩٨%)، وتعزو الباحثة ذلك لأن الأسس الاجتماعية يجب أن تعكس ثقافة المجتمع وتلامس مشاكله وتلبي طموحاته، ثم جاءت المهارات الصحية والبيئية بنسبة (٣.٦٦%)، وجاءت أخيراً المهارات اليدوية بنسبة (١.٢٢%).

أما بالنسبة للأسس النفسية فقد ركزت على مهارات التفكير والمهارات الاجتماعية حيث حصلتا على أعلى تكرار بنسبة (٦.١٠%)، وتعزو الباحثة ذلك الى أن واضعي الأسس العامة للمناهج يجب أن يعملوا على تضمين خصائص المراحل العمرية والمتطلبات النمائية لكل مرحلة في المناهج كما يجب أن يأخذ واضعي أسس المناهج الفروق الفردية بين الطلبة بعين الاعتبار وتضمين المحتوى لطرق وأساليب تراعي تلك الفروق والخصائص لكل الطلبة، ثم جاءت المهارات الصحية ثانياً حيث بلغت نسبتها (٣.٦٦%)، ثم جاءت أخيراً المهارات التكنولوجية والبيئية حيث بلغت نسبتيهما (١.٢٢%).

كما نلاحظ أن الأسس الفلسفية هي أقل الأسس تضميناً للمهارات الحياتية حيث أنها لم تعكس أي من المهارات الصحية والبيئية والتكنولوجية واليدوية فكانت نسبة تكرارها (٠.٠%) وتعزو الباحثة ذلك الى قلة اهتمام واضعي الأسس العامة للمناهج بتضمين مبادئ الانتماء الوطني والقومي والإنساني، كذلك عدم اهتمامهم بغرس شعور الاعتزاز بالشخصيات الوطنية والدينية والعلمية والأدبية والتاريخية،

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

كذلك تعزو الباحثة ذلك الى قلة اهتمام واضعي الأسس العامة لتضمين مبادئ الاعتزاز بالعقيدة التي يتبناها أفراد المجتمع، وعدم تضمينهم لمشاعر الاحترام والإخاء والتماسك بين أفراد المجتمع بغض النظر عن العرق والجنس والدين والاتجاه السياسي.

نلاحظ من تحليل النتائج أن:

المهارات التكنولوجية كانت الأقل تضمينا في منهاج العلوم والحياة بعناصره الخمسة، إضافة الى أنها كانت الأقل تضميناً في الأسس العامة للمناهج الفلسطينية بشكل عام، وأن الأسس الفلسفية كانت أقل الأسس التي عكست المهارات الحياتية بشكل خاص.

التوصيات

في ضوء نتائج البحث قامت الباحثة بوضع العديد من التوصيات:

١- زيادة تضمين منهاج العلوم للصف السابع الأساسي للمهارات الحياتية، بما يضمن توزيعها توزيعاً ملائماً يحقق التكامل والتتابع، والاستفادة من هذه المهارات.

٢- زيادة اهتمام واضعي الأسس العامة للمناهج بتضمين المهارات الحياتية فيها بنسبة أكبر وبشكل متوازن وخصوصاً الأسس النفسية (الفكرية الوطنية) حيث كانت أقل الأسس تضميناً للمهارات الحياتية.

٣- ضرورة تحقيق التكامل الأفقي بين منهاج العلوم والتكنولوجيا في مناهج الصف السابع الأساسي وذلك لزيادة ضمين المهارات التكنولوجية في منهاج الصف السابع بشكل أكبر.

٤- تضمين المهارات الصحية الوقائية في منهاج العلوم للصف السابع الأساسي وذلك كونها مرحلة عمرية حرجة (فترة المراهقة) في حياة الطلبة وذلك حتى يتمكن الطلبة من تكوين اتجاهات إيجابية نحو التغذية الصحية وممارسة عادات غذائية سليمة.

٥- تطبيق مبدأ (العمل بما نتعلم) من خلال تضمين منهاج العلوم للصف السابع الأساسي لمواقف حياتية تتطلب من الطالب توظيف ما تعلمه لتفسير هذه المواقف وذلك لتعزيز المهارات الاجتماعية.

٦- زيادة الأنشطة التي تعمل على ربط المتعلم بالبيئة المحيطة لتعزيز المهارات البيئية.

٧- اجراء المزيد من أبحاث التقويم باستخدام التحليل البنائي لمعرفة مدى الاتساق بين عناصر منهاج العلوم للصف السابع الأساسي.

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

٨- أن تأخذ الوزارة وواضعي المناهج نتائج أبحاث التقويم بعين الاعتبار عند تصميم وتقويم وتطوير المناهج.
٩- أن تضع الوزارة خطة تقويم مستمرة لتطوير المناهج في ضوء نتائج أبحاث التقويم.

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

المراجع العربية:

أبا الخيل، ميمونة.(٢٠٢٠). تحليل محتوى كتاب "التربية الأسرية" للصف السادس الابتدائي في ضوء بعض المهارات الحياتية، *مجلة كلية التربية*، ٢٠ (٤): (١٣٥-١٦٥).

إبراهيم، سليمان عبد الواحد.(٢٠١٤): *المهارات الحياتية مدخل للتعامل الناجح مع مواقف الحياة اليومية. القاهرة:* مركز الكتاب.

إبراهيم، سليمان.(٢٠١٠). *المهارات الحياتية ضرورة حتمية في عصر المعلوماتية*، القاهرة: ايتراك للطباعة والنشر والتوزيع.

أبو الحمائل، أحمد عبد المجيد.(٢٠١٣).فعالية برنامج إثرائي في العلوم لتنمية المهارات الحياتية لدى تلاميذ الصف السادس الابتدائي بمحافظة جدة، *مجلة كلية التربية بجامعة بنها، المجلد،٢٤*، (٩٣): (١٧٩-١٠٩)، جمهورية مصر العربية.

ابو حجر، فايز محمد.(٢٠١١). دور الأنشطة التربوية في تنمية المهارات الحياتية، *المؤتمر السنوي الثالث للمدارس الخاصة*، دولة فلسطين.

الأغا، إحسان والأستاذ، محمود حسن.(٢٠٠٩). *مقدمة في تصميم البحث التربوي*، مكتبة الطالب بجامعة الأقصى، خان يونس، دولة فلسطين.

البقمي، فهد بن مزيد.(٢٠١٧). مدى تضمين المهارات الحياتية في مقرر العلوم للصف السادس الابتدائي، *المؤسسة العربية للاستشارات العلمية وتنمية الموارد البشرية*، ٨(٥٩): (٢٣١-٢٨٠)

الجدي، مروة عدنان.(٢٠١٢). *أثر توظيف استراتيجيات التعلم النشط في تدريس العلوم على تنمية المهارات الحياتية لدى طلبة الصف الرابع في محافظة غزة*، رسالة ماجستير، جامعة الأزهر، غزة، دولة فلسطين.

الجديبي، رأفت.(٢٠١٠). *تنمية المهارات الحياتية لدى طلاب المرحلة الثانوية في ضوء التحديات والاتجاهات المعاصرة*، رسالة دكتوراه، جامعة أم القرى، المملكة العربية السعودية.

الجهيني، عد الحميد.(٢٠١٣). فاعلية وحدة مقترحة قائمة على الأنشطة الصفية المرتبطة بمنهج التعليم والدراسات الاجتماعية في تنمية بعض المهارات الحياتية

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

البيئية لدى طلاب الصف السادس الابتدائي بالمملكة العربية السعودية، *مجلة القراءة والمعرفة*، جمهورية مصر العربية.

الحايك، آمنة.(٢٠١٥). واقع تنمية المهارات الحياتية: دراسة تحليلية لمحتوى مناهج اللغة العربية في المرحلة الثانوية. *مجلة اتحاد الجامعات العربية للتربية وعلم النفس*، الجمعية العلمية لكليات التربية ومعاهدها في الجامعات العربية، سوريا، دمشق، **١٣**(١): (١٧٨-٢٠٣).

الحدابي داود عبد الملك يحيى و الناصر، خلود على علي شمس الدين.(٢٠١٨). المهارات الحياتية المتضمنة في محتوى منهج العلوم للصف الخامس الأساسي في الجمهورية اليمنية. *المجلة العربية للتربية العلمية والتقنية،١* (٧): (٢-٣٣).

الحدابي، داوود.(٢٠١٨). المهارات الحياتية المتضمنة في محتوى منهج العلوم للصف الخامس الأساسي في الجمهورية اليمنية، جامعة العلوم والتكنولوجيا، *المجلة العربية للتربية العلمية والتقنية،١*(٧): (٢-٣٣).

خطايبة، عبد الله وربابعة، ابتسام.(٢٠٢٠). *اشتمال كتب العلوم في المرحلة الأساسية على المهارات الحياتية، ودرجة امتلاك وممارسة معلمي العلوم لها في ضوء بعض المتغيرات*، رسالة دكتوراه، جامعة اليرموك، الأردن.

الخلف، تهاني.(٢٠٢١). المهارات الحياتية المتضمنة في محتوى كتب العلوم الأردنية للصفين الرابع والثامن الأساسيين في ضوء متطلبات TIMSS الدولية. *مجلة جامعة الملك حسين بن طلال للبحوث*، ٧(١): (٥٨-٩٠).

خليل، محمد أبو الفتوح، والباز، خالد صلاح.(١٩٩٩). *دور مناهج العلوم في تنمية بعض المهارات الحياتية لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية الجمعية المصرية للتربية العلمية*، المؤتمر العلمي الثالث، القاهرة، جمهورية مصر العربية.

دياب، سهيل رزق.(٢٠٠٠). تعليم مهارات التفكير وتعلمها في منهاج الرياضيات لطلبة المرحلة الابتدائية العليا. رسالة ماجستير، جامعة القدس.

سعيد، هبة الله.(٢٠٠٣). *تقويم منهج الدراسات الاجتماعية للصف الأول الاعدادي في ضوء المهارات الحياتية*، رسالة ماجستير، جامعة عين شمس، جمهورية مصر العربية.

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

السوداني، عبد الكريم والمسعودي، عباس.(٢٠١١). دراسة تحليله لكتب علم الاحياء للمرحلة المتوسطة في ضوء المهارات الحياتية. *مجلة القادسية في الآداب والعلوم التربوية*، ١٠ (٣و٤):(١٣١-١١٧).

السيد، أحمد جابر.(٢٠٠١). *استخدام برنامج قائم على نموذج التعلم البنائي والاجتماعي وأثره على التحصيل وتنمية بعض المهارات الحياتية للصف الخامس الابتدائي*، جامعة عين شمس، القاهرة، جمهورية مصر العربية

الشحات، دعاء.(٢٠١٢). فعالية استراتيجية التعلم المتمركز حول المشكلة في تنمية بعض المهارات الحياتية في مادة العلوم لدى تلاميذ الصف الخامس الابتدائي. *مجلة كلية التربية ببور سعيد، ١*(١٢): (386 – 366).

الشرفات، مقبل سالم.(٢٠٠٩). *مدى احتواء كتب العلوم للصفوف الأساسية الدنيا على المهارات الحياتية*، رسالة ماجستير، جامعة آل البيت، المملكة الأردنية الهاشمية.

الشلوي، مريم.(٢٠٢٣). تحليل محتوى كتاب العلوم للصف السادس بالمرحلة الابتدائية في ضوء المهارات الحياتية، *مجلة جامعة حفر الباطن للعلوم التربوية والنفسية*، جامعة حفر الباطن،١(٦):(١٣٦-١٨٦).

صبري، ماهر إسماعيل.(٢٠٠٢). *الموسوعة العربية لمصطلحات التربية وتكنولوجيا التعليم*، ط١، مكتبة الرشد للنشر والتوزيع، الرياض.

عابدين، منير، إبراهيم، محمد، أحمد، ولاء و عبد الرازق، أماني.(٢٠١٧). بناء مقياس المهارات الحياتية للتلميذ، جامعة المنصورة، *مجلة كلية التربية الرياضية*، *١*(٣٠): (١٩-٣٥).

عباس، ميادة.(٢٠٢١). تحليل محتوى كتب العلوم للمرحلة المتوسطة في ضوء المهارات الحياتية، *مجلة الدراسات المستدامة*، ٣ (ملحق): (٦٤٦-٦٧٣).

عبد المعطي، أحمد حسين، ومصطفى، دعاء محمد. (٢٠٠٨). *المهارات الحياتية*. القاهرة: دار السحاب.

عبيد، معتز.(٢٠٠٨). *مهارات الحياة للجميع نحو برنامج إرشادي لتربية المراهق*. ط١، القاهرة: دار العالم العربي.

العساف، جمال ومزاهرة، أيمن.(٢٠١٠). مهارات الحياة، الشارقة: مكتبة الجامعة.

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

عمران، تغريد والشناوي، رجاء وصبحي، عفاف (٢٠٠١) المهارات الحياتية. ط١، القاهرة: دار زهراء الشرق.

العنزي، سلمى.(٢٠٢٣). حليل محتوى كتاب "المهارات الحياتية والأسرية" للصف الأول الابتدائي في ضوء مهارات القرن الحادي والعشرين، *المجلة العلمية لتربية الطفولة المبكرة*، ٢ (١): (٢٣-٤٤).

عيسى، فاطمة مصطفى.(٢٠٠١). *فاعلية مواقف تعليمية مقترحة في تنمية بعض المهارات الحياتية لطفل ما قبل المدرسة*، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة حلوان، جمهورية مصر العربية.

عيسى، فاطمة.(٢٠٠١). *فاعلية مواقف تعليمية مقترحة في تنمية بعض المهارات الحياتية لطفل ما قبل المدرسة*، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة حلوان، جمهورية مصر العربية.

قزامل، سونيا.(٢٠٠٧). فاعلية استخدام مسرحة المنهاج في تدريس مادة الدراسات الاجتماعية على تنمية بعض المهارات الحياتية لدى طلاب المرحلة الابتدائية وأثره على تحصيلهم، *مجلة دراسات في المناهج وطرق التدريس*، ١، (١٢١)، جمهورية مصر العربية.

قشطة، أحمد عودة.(٢٠٠٨). *أثر توظيف استراتيجيات ما وراء المعرفة في تنمية المفاهيم العلمية والمهارات الحياتية لدى طلبة الصف الخامس الأساسي*، رسالة ماجستير، الجامعة الإسلامية غزة، دولة فلسطين.

كلوب، عبد القادر.(٢٠١٣). *تصور مقترح لإثراء المهارات الحياتية المتضمنة بمناهج العلوم للمرحلة الأساسية الدنيا ومدى اكتساب طلبة الصف الرابع لها*، رسالة ماجستير، الجامعة الإسلامية، غزة، دولة فلسطين.

اللقاني، أحمد و محمد حسن، فارعة.(٢٠٠١). *مناهج التعليم بين الواقع والمستقبل*، عالم الكتب، القاهرة، جمهورية مصر العربية.

اللقاني، أحمد والجمل، علي.(٢٠٠٣). *معجم المصطلحات التربوية المعرفة في المناهج وطرق التدريس*. القاهرة: عالم الكتب.

اللقاني، أحمد ومحمد، فارعة.(٢٠٠١). *مناهج التعليم بين الواقع والمستقبل*. ط١، القاهرة: عالم الكتب.

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

اللولو، فتحية صبحي.(٢٠٠٥). *المهارات الحياتية المتضمنة في محتوى المناهج الفلسطينية للصفين الأول والثاني الأساسي*، المؤتمر التربوي الثاني الجامعة الإسلامية، غزة، دولة فلسطين.

محمد، عواطف.(٢٠١٤). *المهارات اليدوية والفنية بين النظرية والتطبيق*، مكتبة الأنجلو المصرية: (٣٣٢-٨٦٤).

الملاح، تامر.(٢٠١٤). مهارات تكنولوجيا التعليم المفهوم والتصنيف، *مجلة تعليم جديد*، مصر.

الوكيل، حلمي أحمد، والمفتي، محمد أمين.(٢٠٠٥). *أسس بناء المناهج وتنظيماتها*، عمان: دار المسيرة.

https://www.unicef.org/arabic/lifeskills تاريخ زيارة الموقع (١٩-٣-٢٠٢٤).

المراجع الأجنبية:

Clive's (1989): What skills and Needed to Integrated How can their Development, be monitored *International Journal of Science Education.19*(2).

Erduran Avci, D., Kamer, D. (2018). Views of Teachers Regarding the Life Skills Provided in Science Curriculum. *Eurasian Journal of Educational Research*, **(77):(**1-18).

Gilavand A, Moosavi. (2016). Content Analysis of the Science textbooks of Iranian Junior High School Course in terms of the of Health Education. *International Journal of Pediatrics 4*(12):(4057-4069).

Gilbert. B.(2001). life skills Training Selected Top Rated Program, by us Education Department Washington. *The Journal of Primary Prevention 25*(2):(211-232).

Habiby, S., Sarmad, G., & Arvantan, M. (٢٠١٢). Survey and analysis on content of primary education textbooks from life

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

skills training point of view. *Journal of Life Science and Biomedicine*,1(25):(231-238)،

Soobard, R., Semilarski, H., Holbrook, J., & Rannikmäe, M. (2018). Grade 12 Students' perceived self-efficacy towards working life skills and curriculum content promoted through science education (In Arabic). *Journal of Baltic Science Education, 17*(5), 838.

Tan, S. (2018). Life skills education: *Teachers' perceptions in primary school classrooms in Finland and Singapore* [Unpublished Master Thesis]. University of Jyväskylä.

Wolfinger (D) (1984*): Teaching Science in the Elementary school's content process Attitude*, Boston little Brown.

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

تقويم منهاج الرياضيات للصف الثاني الأساسي من وجهة نظر معلمي المرحلة الأساسية في فلسطين

Evaluation of Mathematical Curriculum for The Second basic Grade from The Point of View of Teachers Basic in Palestine

إعداد

هديل سلمان علي عودة

Hadeel Salman Ali Awda

طالبة دكتوراه في المناهج وطرق التدريس، كلية العلوم التربوية ، جامعة القدس

د. إيناس عارف صالح ناصر

Dr. Enas Aref Saleh Nasser

أستاذ مشارك في برنامج الدكتوراه المناهج وطرق التدريس، كلية العلوم التربوية، جامعة القدس، القدس، فلسطين

Doi: 10.21608/jasep.2024.372776

استلام البحث : ٤ / ٦ /٢٠٢٤

قبول النشـــر: ٢١ / ٦ / ٢٠٢٤

عودة، هديل سلمان علي و ناصر، إيناس عارف صالح (٢٠٢٤). تقويم منهاج الرياضيات للصف الثاني الأساسي من وجهة نظر معلمي المرحلة الأساسية في فلسطين. ***المجلة العربية للعلوم التربوية والنفسية***، المؤسسة العربية للتربية والعلوم والآداب، مصر،٨(٤٠) ، ٥٣٧ – ٥٦٦.

http://jasep.journals.ekb.eg

تقويم منهاج الرياضيات للصف الثاني الأساسي من وجهة نظر معلمي المرحلة الأساسية في فلسطين

المستخلص:

هدفت الدراسة الى تقويم منهاج الرياضيات للصف الثاني الأساسي من وجهة نظر معلمي المرحلة الأساسية في فلسطين. ولتحقيق أهداف الدراسة استخدمت الباحثة المنهج الوصفي التحليلي من خلال اعداد استبانة لمجالات تقويم عناصر المنهاج، وإعداد بطاقة تحليل لتحليل أسس بناء المنهاج، وتكونت عينة الدراسة من (٧٠) معلما ومعلمه ممن يدَرسون منهاج الرياضيات للصف الثاني الأساسي في مدينة طولكرم، بالإضافة الى منهاج الرياضيات للصف الثاني الأساسي بجزأيه الأول والثاني. وتكونت الاستبانة على (٥٢) مؤشرا فرعيا توزعت على خمس مجالات رئيسية وهي الأهداف والمحتوى والأنشطة التعليمية والوسائل التعليمية والتقويم، وتم التحقق من صدقها بعرضها على مجموعة من المحكمين، وقد بلغ معامل ثباتها (٠.٨٣)، وأظهرت النتائج أن الدرجة الكلية لتقويم منهاج الرياضيات للصف الثاني كانت بمتوسط حسابي (٣.٩٢) بدرجة متوسطة وحصل مجال الأهداف على أعلى نسبة بمتوسط حسابي (٣.٩٢)، كما وتم تحليل منهاج الرياضيات للصف الثاني الأساسي وفق أسس بناءه الأربعة الفلسفية والنفسية والاجتماعية والمعرفية وأوضحت النتائج مدى توافر الأسس الأربعة في منهاج الرياضيات على الترتيب الأساس النفسي (٨٤.٦٩%) ثم المعرفي (١٠.٤%) ثم الفلسفي (٥.٩٢%) ثم الاجتماعي (٣.٤٩%). وكانت من أهم التوصيات: ربط المادة التعليمية بمشكلات المجتمع وتطبيقها من واقع الحياة وكفاية الوسائل التعليمية وتضمين الأساس الاجتماعي بشكل أكبر.

الكلمات المفتاحية: تقويم، منهاج الرياضيات، الصف الثاني الأساسي.

Abstract:

The study aimed evaluate of Mathematical Curriculum for The Second basic Grade from The Point of View of Teachers Basic in Palestine. To achieve the aims of the study, the researcher depends on the descriptive approach, by preparing a questionnaire for the aspects of evaluation of the curriculum elements and analyses the basic of creating Curriculum. The study sample (70) teachers who teach the mathematics curriculum for the second grade in the city of Tulkarm, In addition to the mathematics curriculum for the second grade, its

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

first and second parts. The questionnaire included (52) sub-indicators distributed to five main aspects these are the objectives, content, educational activities, teaching methods, and evaluation, its validity was verified by presenting it to a group of arbitrators, and its reliability coefficient reached (0.83). The results showed that the overall for evaluating the mathematics curriculum for the second basic Grade was with an average (3.92), which is medium degree, The objectives aspect received the highest percentage with an average of (3.92), The mathematics curriculum for the second basic grade was also analyzed according to the four basics of creating Curriculum: philosophical, psychological, social and cognitive. The results showed the extent of the availability of the four foundations in the mathematics curriculum, respectively: the psychological basis (84.69%), then cognitive (10.4%), then the philosophical (5.92%), then the social (3.49%). the most important recommendations were: connect the educational material to societal problems and applying it to real life, providing educational materials, and include the social basis more.

Keywords: evaluation, mathematics curriculum, second basic grade.

المقدمة:

مستوى التقدم لأي مجتمع يقاس بما يحتويه عقول أبنائه ومفكريه وعلمائه من أفكار إبداعية، ومحور تقدم البشرية هو مصدر الحصول على المعرفة، ولهذا وضعت وزارة التربية والتعليم الفلسطينية منذ نشأتها موضوع تطوير المناهج وجودتها كأحد الأهداف الاستراتيجية لعملها، فتم إقرار خطة المنهاج ثم توالى الاهتمام بالمنهاج الفلسطيني تدريجياً من قبل المجلس التشريعي عام ١٩٩٨ حتى إقرار وزارة التربية والتعليم الفلسطينية خطة تطوير المناهج الفلسطينية في عام ٢٠١٦ كضرورة حتمية لتوجيه الأجيال القادمة.

وفي ضوء التطورات السريعة والمتلاحقة التي يتعرض لها العالم في مختلف المجالات ولاسيما الميدان التربوي تلجأ الأنظمة التعليمية الى تطوير وتحسين

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

عملياتها التعليمية بهدف مواكبة هذه التطورات، ويعد تطوير المناهج على وجه التحديد ضرورة ملحة نظرا للانفجار المعرفي الذي يتسم به هذا العصر وظهور الاتجاهات التربوية الحديثة من جهة وللدور الذي تصنعه المناهج في اعداد جيل مبدع قادر على التكيف مع التطورات والارتقاء بالمجتمع من خلال تحديد الخبرات التربوية اللازمة للوفاء بمتطلبات هذه التطورات من جهة أخرى. (تمام،٢٠٠٠)

ولكي تتم عملية تطوير المناهج بصورة سليمة لابد أن تكون أهدافها واضحة وشاملة لجميع جوانب عناصر المنهاج والعملية التعليمية ومعتمدة على أسس علمية وأن تكون مستمرة وتعاونية يشترك فيها جميع المختصين في التربية والتدريس، وحتى تتحقق عملية التطوير لابد أن تكون مسايرة جنبا الى جنب مع عملية تقويم المنهاج، حيث يتم تحديد الأخطاء وأوجه الضعف ونواحي القصور في المنهج ثم تجرى الدراسات والتجارب لمحاولة التخلص من هذا القصور ومع الاستفادة من الاتجاهات والخبرات التربوية واختيار المناسب منها والصالح لعاداتنا ومجتمعنا. (محمود،٢٠٠٩)

ولقد أشارت وزارة التربية والتعليم الفلسطينية في وثيقة تطوير المناهج الى مسوغات تطوير المناهج وذكرت منها تقادم المناهج الحالي، اذ مضى على تأليفه ما يزيد عن خمسة عشر عاما، بالإضافة الى نتائج الاختبارات الوطنية والدولية التي بينت وجود تدنيا في مستويات التحصيل لدى الطلبة وضعف المهارات الحياتية في المناهج الفلسطينية والفقر الشديد في ربط المفاهيم بالسياقات الحياتية وأنماط التفكير (وزارة التربية والتعليم الفلسطينية،٢٠١٦)

ولهذا وضعت وزارة التربية والتعليم الفلسطينية بناء منهاج فلسطيني على سلم أولوياتها، حيث أولت الوزارة عبر مركز تطوير المناهج أهمية كبيرة لأعداد الكتب الدراسية كونها أداة المناهج في تحقيق أهدافها (زارة التربية والتعليم الفلسطينية، ٢٠١٥)

بما أن الكتاب المدرسي هو ترجمة للمنهاج، فهو يحتل مكانة أساسية في العملية التربوية، كما يعتبر المرجع الرئيس وربما الوحيد للمعلم والطالب في المناهج السائدة في معظم دول المنطقة ونظرا لهذه لهذه المكانة المركزية للكتاب فإنه يجب أن يعكس عناصر المنهاج المدرسي بشكل أفضل. (أبو زينة،٢٠٠٣)

وفي ضوء الاهتمام المتنامي بمراجعة المناهج بشكل عام، ومحتواها بشكل خاص، فقد أكد أبو العجين (٢٠١١) على أهمية تقويم المحتوى على اعتبار أن التقويم يمثل الخطوة لأولى نحو تطوير المحتوى والمناهج بشكل عام، ولمعالجة ما يوجه إلى المناهج ومحتواها من انتقادات تشتد الحاجة إلى مثل هذه المراجعات والتقويم بالنسبة

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

للمنهاج الفلسطيني، وذلك على اعتبار أنه يمثل تجربة جديدة وجهت إليها انتقادات عديدة لاعتبارات متعددة.

ولكون منهاج الرياضيات يتمتع بأهمية بالغة، ودور رئيس في التقدم والازدهار في شتى المجالات المختلفة التي تهم الافراد والجماعات، وأن ازدهار أية أمة يعتمد على مدى تقدمها في مجال الرياضيات، في ظل التنافس العالمي الشديد في تطوير أجهزة التربية ووسائلها، فقد شهدت اهتمامًكبير في مجال تطوير مناهج الرياضيات وتحسينها بدءا من الأهداف العامة وتحليل المحتوى ومن ثم أساليب تدريسها والوسائل التعليمية المناسبة لها، وانتهاء بتقييمها وتقييم مخرجاتها التعليمية المختلفة (نور،٢٠١٣)

ولذا ترى أسطة (Osta,2020) أن تقويم كتاب الرياضيات تتطلب يتطلب عمليات جمع بيانات وملحوظات دقيقة لأجل اتخاذ قرارات تتعلق بإبقائه أو تغيره جزئيا او كليا كوم منهاج الرياضيات مبني على معايير نوعية وتوجهات دولية.

من هذا المنطلق ترى الباحثة ضرورة تقويم منهاج الرياضيات للصف الثاني الأساسي من الدراسة بما يخدم مصلحة هؤلاء الطلبة في هذه السن، من حيث تلبية المنهاج لاحتياجاتهم العلمية، وضرورياتهم الحياتية، و الانسجام مع تطو رات العصر بما يقدم من معرفة، و مراعاة الاستراتيجيات التدريسية الملائمة لهذا الجيل من الطلبة، و استناد عملية إعداده إلى المعايير التربوية المخصصة التي وضعت له قبل الاعداد، وتماشي مع الافكار والخطوط التي رسمتها الاهداف العامة لتدريس منهاج "الرياضيات لتلك المرحلة الدراسية من عمر الطالب الدراسي.

مشكلة الدراسة:

تتمثل مشكلة الدراسة في التعرف على مستوى تقويم منهاج الرياضيات للصف الثاني الاساسي من وجهة نظر المعلمين، الذي يطبق في المدارس الفلسطينية في العام الدراسي (٢٠٢٣/٢٠٢٤). وقد لوحظ من خلال عمل الباحثة في الميدان التربوي، الكثير من التعليقات والانتقادات للمنهاج بشكل عام، ومنها الرياضيات بشكل خاص، مما دفع الباحثة لدراسة هذه الآراء بشكل علمي من خلال هذه الدراسة، وترى الباحثة أن لرأي المعلمين أهمية كبيرة، لاسيما وأنهم يعملون في الميدان الفعلي وهم الأقرب إلى المنهاج ويدركون بتدريسهم له مدى مناسبته للطلبة في هذا الصف، ويضعون ملاحظاتهم بشكل يومي على المنهاج الجديد من خلال تحضيرهم داخل الصف. كما عملية تقويم المناهج ومن ضمنها الرياضيات مشكلة تحتاج إلى دراسة من وقت لا خر، للتأكد من جودة الكتب التي تدرس للطلبة، وفي نفس الوقت الوقوف على مزايا ونواحي القصور أن وجدت، لاستمرار عمليات التحديث والتطوير عليها

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

لتواكب التسارع في التطورات في جميع مناحي الحياة، وتتلخص مشكلة الدراسة بالأسئلة الرئيسية التالية:

السؤال الرئيس الأول: ما درجة تقويم منهاج الرياضيات للصف الثاني الأساسي من وجهة نظر المعلمين؟

وينبثق من السؤال الرئيس الأول خمس أسئلة فرعية:

أولا: ما مدى توفر معايير الأهداف في منهاج الرياضيات للصف الثاني الأساسي من وجهة نظر المعلمين؟

ثانيا: ما مدى توفر معايير المحتوى في منهاج الرياضيات للصف الثاني الأساسي من وجهة نظر المعلمين؟

ثالثا: ما مدى توفر معايير الأنشطة التعليمية في منهاج الرياضيات للصف الثاني الأساسي من وجهة نظر المعلمين؟

رابعا: ما مدى توفر معايير وسائل الايضاح في منهاج الرياضيات للصف الثاني الأساسي من وجهة نظر المعلمين؟

خامسا: ما مدى توفر معايير وسائل التقويم في منهاج الرياضيات للصف الثاني الأساسي من وجهة نظر المعلمين؟

السؤال الرئيس الثاني: ما مدى توفر مجالات التقويم الخمسة في منهاج الرياضيات للصف الثاني الأساسي وفق المستوى العلمي لأفراد العينة؟

السؤال الرئيس الثالث: ما مدى توفر مجالات التقويم الخمسة في منهاج الرياضيات للصف الثاني الأساسي وفق مستوى سنوات الخبرة لأفراد العينة؟

السؤال الرئيس الرابع: ما درجة توافر الأسس الفلسفية في منهاج الرياضيات للصف الثاني الأساسي في فلسطين؟

فرضيات الدراسة:

اشتقت الباحثة فرضيات من أسئلة الدراسة وهي على النحو التالي:

الفرضية الأولى: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq$ ٠.٠٥) في درجة تقويم منهاج الرياضيات للصف الثاني الأساسي تعزى لمتغير المستوى العلمي.

الفرضية الثانية: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq$ ٠.٠٥) في درجة تقويم منهاج الرياضيات للصف الثاني الأساسي تعزى لمتغير سنوات الخبرة.

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

أهداف الدراسة:

هدفت الدراسة الى التعرف على تقويم منهاج الرياضيات للصف الثاني الأساسي من العام الدراسي (٢٠٢٤/٢٠٢٣) من وجهة نظر المعلمين وتحليله والتعرف على مدى جودته من أجل تحسينه وتطويره.

أهمية الدراسة:

تنبع أهمية المنهاج المدرسي كونه الوعاء الرئيسي للمعرفة ومن أهمية مادة الرياضيات كأساس للعلوم جميعها وكذلك من أهمية المرحلة الأساسية وخاصة الصف الثاني الأساسي ودورها في صياغة شخصية الطفل ومن المتوقع أن يستفيدوا واضعوا المنهاج والمشرفون والمعلمون في مادة الرياضيات من نتائج الدراسة مما قد يسهم في تطوير عملية تدريس مادة الرياضيات للصف الثاني الأساسي بالإضافة الى سد الثغرات الموجودة فيه.

حدود الدراسة:

الحد الموضوعي: اقصرت الدراسة على تقويم منهاج الرياضيات للصف الثاني الأساسي للفصلين الأول والثاني

الحد البشري: طبقت الدراسة على معلمي الرياضيات للمرحلة الأساسية في مدينة طولكرم

الحد المكاني: اقتصرت الدراسة على المدارس الحكومية والأساسية في مدينة طولكرم

الحد الزماني: أجريت الدراسة في الفصل الدراسي الثاني من العام الدراسي ٢٠٢٤/٢٠٢٣م

مصطلحات الدراسة:

التقويم: جمع المعلومات الوصفية أو الكمية عن المنهج وتحليلها بهدف تحديد مدى فاعليته واتخاذ قرار خاص بتطوير المنهج بصفة مستمرة. (اللقاني،٢٠١٣)

وتعرفه الباحثة دراسة مستمرة للتعرف على جوانب القوة وجوانب الضعف في المنهج، وذلك في ضوء الأهداف التربوية المرجوة بهدف تحسينه وتطويره.

منهاج الرياضيات: منهاج الرياضيات الفلسطيني الجديد للفصل الأول والثاني للصف الثاني الأساسي الذي أقرته وزارة التربية والتعليم عام (٢٠١٦).

الدراسات السابقة:

من خلال الرجوع للأدب التربوي في الدراسات السابقة بين وجود العديد من الدراسات التي تناولت تقييم كتاب الرياضيات من وجهة نظر المعلمين والمعلمات أو

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

تقييم محتوى كتاب الرياضيات في ضوء معايير وضعتها المؤسسات التربوية في دول العالم، وقد تم عرض هذه الدراسات وهي بالعربية او الإنجليزية كما الاتي:

هدفت دراسة صالحة وشواهنة (٢٠٢١) إلى تقييم كتاب الرياضيات للصف الثاني الأساسي لعام (٢٠١٧-٢٠١٨)، واستخدم الباحثان المنهج الوصفي، من خلال إعداد استبانة لمجالات تقييم كتاب الرياضيات، وتم توزيع الاستبانة من خلال وسائل التواصل الاجتماعي على (٨٣) معلما ومعلمة من محافظات الوطن، و(١٧) مشرفا ومشرفة، وتكونت الاستبانة من (٥٧) معيارا موزعة على ست مجالات رئيسة هي الإخراج الفني، ومقدمة الكتاب، والمحتوى، والأنشطة، ووسائل الإيضاح، والتقويم. وتم التحقق منها من خلال عرضها على مجموعة من المحكمين وقد بلغ معامل الثبات (٠.٩٦٤)، وأشارت النتائج إلى أن الدرجة الكلية لتقييم كتاب الرياضيات للصف الثاني حققت متوسطات (٣.١٥) وهي درجة متوسطة، وقد حصل مجال محتوى الكتاب (٣.٩٣) وهي مرتفعة جداً، ومن أهم التوصيات، تجليد كتاب الرياضيات بمادة قوية وخصوصاً أنه يتم التعامل مع أطفال يحاولون الاستكشاف والتصفح، ووضع تعليمات وإرشادات في مقدمة الكتاب؛ لكل تسهل على المتعلم كيفية استخدام الكتاب.

دراسة (حرز الله،٢٠٢٢) هدفت الدراسة إلى تقييم كتاب الرياضيات للصف الثاني الأساسي في المدارس الحكومية بمحافظة طولكرم للفصل الأول من العام الدراسي (٢٠١٨/٢٠١٩)، والتعرف على الفروق ذات الدلالة الإحصائية، بين إجابات أفراد عينة الدراسة، وفقا للمتغيرات: الجنس، وسنوات الخدمة، والمؤهل العلمي، ولأغراض جمع البيانات تم تصميم استبانة كأداة للدراسة، تم اختيار عينة طبقية وفقا لمتغير الجنس تألفت من (٤٠) معلما ومعلمة المدارس الحكومية في محافظة طولكرم، بنسبة قدرها (٣٦%) من المجتمع الأصلي للدراسة، وقد أظهرت نتائج الدراسة أن تقييم كتاب الرياضيات للصف الثاني الأساسي كان عاليا في الدرجة الكلية وفي محور الإخراج والشكل العام، في حين كان متوسطا على محوري المحتوى والتقويم، كما أظهرت النتائج عدم وجود فروق في متوسط التقييم من وجهة نظر المعلمين تبعا لجنس المعلم، وسنوات الخدمة، والمؤهل العلمي. وفي ضوء نتائج الدراسة أوصى الباحث بعدة بإعادة النظر في محتوى الكتاب والاهتمام بمراعاة الفروق الفردية بين الطلبة وجعل الكتاب مناسبا لطلبة الصف الثاني الأساسي، وتعديل الأخطاء العلمية الموجودة في الكتاب ولو كانت قليلة للوصول به لأفضل النتائج، كما اقترح إجراء دراسة مماثلة عن تقييم كتاب الرياضيات للصف الثاني الأساسي الفصل الثاني.

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

هدفت دراسة سلامة وسرحان (٢٠٠٣) الى تقويم كتاب الرياضيات للصف السادس الأساسي من وجهة نظر المعلمين في فلسطين وقد حاولت الدراسة التعرف على التقديرات التقويمية للمعلمين والمعلمات لهذا الكتاب، والتعرف على التقديرات التقويمية للمعلمين والمعلمات للأبعاد السبعة لهذا الكتاب (المظهر العام، المقدمة، الأهداف، المحتوى، الأساليب والوسائل والأنشطة، وسائل التقويم، تنمية اتجاهات الطلبة الإيجابية). وهدفت الدراسة الى التعرف على أثر متغيرات الدراسة المستقلة على النتائج وتمثلت متغيرات الدراسة بالجنس والمؤهل العلمي والخبرة التدريسية والتخصص والدورات التدريبية، وكانت عينة الدراسة تحتوي على ١٢٠ مدرسة منها ٤٦ مدرسة للذكور و٤٦ للإناث، وتم اختيارها بطريقة العينة العشوائية الطبقية. وتكونت أداة الدراسة من استبانة مكونة من ٦٠ فقرة موزعة على سبع مجالات وتم حساب صدقها وثباتها، وأظهرت النتائج أن افضل مجالات الكتاب هو المظهر العام ويليه مجال الأهداف ويليه الوسائل التعليمية والأنشطة ويليه محتوى الكتاب ومن ثم مقدمة الكتاب ومن ثم تنمية كتاب الرياضيات لاتجاهات الطلبة وأخيرا وسائل تقويم الكتاب وأظهرت النتائج أيضا أنه لا توجد فروق دالة إحصائية للتقديرات التقويمية للمعلمين والمعلمات معا لكتاب الرياضيات في المجالات السبعة وعلى عدم وجود فروق دالة إحصائية في تقويم كتاب الرياضيات فيما يتعلق بمتغير الجنس ووجود فروق دالة إحصائية في مجال محتوى الكتاب، وعدم وجود فروق دالة إحصائية للمؤهل العلمي وعلى متغير التخصص ، وأوصت الدراسة على أهمية الاهتمام بالوسائل التقويمية لتكون أكثر تنوعا وشمولية ومناسبة لقدرات المتعلمين وضرورة اثراء المحتوى بمادة تتناسب مع المستوى العقلي للطلبة مع مراعاة حاجات الطلبة وميولهم.

دراسة فان بسلبير وآخرون (Vanbecelaere & et al, 2020). هدفت الدراسة الى التعرف على المخرجات المعرفية وغير المعرفية الرياضية لأنشطة قائمة على الألعاب الرياضية الرقمية، وهي دراسة شبه تجريبية شملت على (٣٣٦) طالبا في الصف الأول الأساسي في بلجيكيا، وتضمنت الألعاب الرقمية المخرجات المعرفية ذات الصلة بمفاهيم الأعداد ضمن منزلتين والمقارنة بين الأعداد وتمثيلها وتقديرها على خد الأعداد، إضافة الى مخرجات غير معرفية مثل القلق الرياضي، وأشارت النتائج الى أن المخرجات المعرفية المتعلقة بتقدير الأعداد لدى أطفال الصف الأول الأساسي الذين مارسوا الألعاب التربوية.

دراسة (Harb, Gouda, 2018) هدفت الى تقييم كتاب الرياضيات للصف الثاني الجديد في فلسطين وفق معايير الجودة. واستخدم الباحثان المنهج الوصفي

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

التحليلي وشملت عينة الدراسة على (١٦٥) معلم ومعلمة، واستخدما أداة تحليل المحتوى واستبيان للتقويم وكانت من أهم النتائج الى أن السلبيات في النسخة الأولى أكثر بكثير من النسخة الثانية ومعايير الجودة كانت ضعيفة في النسخة الأولى ومتوسطة في النسخة الثانية.

دراسة (Al- Rehawy, 2010) هدفت الدراسة الى تقويم كتاب الرياضيات للصف السابع الأساسي في دولة سوريا في ضوء الأهداف العامة لمنهاج الرياضيات في سوريا. وتم تحليل كتاب الرياضيات كميا باستخدام بطاقتي تحلي محتوى للتعرف على مدى تحقيق محتوى الكتاب للأهداف وتقديم مقترحات تسهم في تحقيق محتوى الكتاب للأهداف وتوصلت الباحثة الى نتيجة تحقق هدفين فقط في محتوى الكتاب فقط وثلاثة أهداف تحققوا بشكل جزئي وخمسة لم يتحققوا.

دراسة (Al Tarawneh, 2009) هدفت الى تقويم كتاب الرياضيات للصف الثاني الأساسي في الأردن من وجهة نظر المعلمين وتكونت عينة الدراسة من (١٠٠) معلمة وقد استخدم الباحث أداة مطورة من قبلة اشتملت على ٦٠ فقرة موزعة على خمس مجالات وأظهرت النتائج تقديرات متوسطة ومرتفعة وعدم وجود دلالة إحصائية لكل من سنوات الخبرة والمؤهل العلمي على تقديرات المعلمين.

دراسة (Assiry, 2015) هدفت الى تقويم كتاب الرياضيات المطور للصف الثالث الثانوي من وجهة نظر المعلمين والمعلمات في المملكة العربية السعودية وقد استخدم الباحث المنهج الوصفي وأعد أداة التقويم المكونة من (٤٧) فقرة اشتملت خمس مجالات منها طريقة العرض ولغة الكتاب وملائمة المحتوى.. الخ، وقد تكونت عينة الدراسة من (٩٩) معلم ومعلمة وأظهرت النتائج وجود فروق دالة إحصائية بين الذكور والاناث وأوصى الباحث بضرورة توفير جميع المتطلبات اللازمة لتطبيق الأنشطة المتعلقة بموضوعات الدروس التي يحتاج لها المعلم والمعلمة أثناء التدريس.

دراسة (Hassn, 2011) هدفت الى تقييم كتب الرياضيات الحلقة الثالثة بمرحلة التعليم الأساسي وفق معايير يجب توافرها في الكتاب المدرسي الجديد من طرق تدريس ووسائل وأهداف وخصائص عامة. وتكونت عينة الدراسة من (١٢٠) معلم ومعلمة يدرسون كتاب الرياضيات للصف السابع و (١٢٠) يدرسون كتاب الرياضيات للصف الثامن وأظهرت النتائج بعد تحليل البيانات الى انخفاض مستوى أداء طلاب معلمي الرياضيات وفق لمعايير اعداد معلم الرياضيات وذلك لعدم بلوغهم مستوى التمكن من معايير اعداد الطالب معلم الرياضيات.

دراسة موش وماكدرموت (Mauch& Mcdermott, 2007) هدفت الى المقارنة بين ثلاث كتب من كتب الرياضيات للمرحلة الابتدائية، حيث تم حصر نقاط

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

القوة ونقاط الضعف في هذه الكتب وتم استخدام مقاييس للتقدير بحيث تم فحص الكتب الثلاثة في ضوء هذه المقاييس، وأوصت الدراسة الى اعداد كتب رياضيات مدرسية للمرحلة الابتدائية تكون الأفضل في تعزيز فهم الطلبة للرياضيات.

هدفت دراسة جعفر وإبراهيم (٢٠٢٠) الى التعرف على تقويم محتوى كتاب الرياضيات المطور للصف الرابع الابتدائي من وجهة نظر معلمي الرياضيات ولتحقيق أهداف الدراسة تم استخدام المنهج الوصفي حيث قامت الباحثتان بأعداد استبانة وتوزيعها على عينة البحث فقد تم اخذ عينة عشوائية تكونت من (١٥٠) معلم ومعلمة، وبعد أجراء التحليل الأخصائي تبين أن وجهة نظر المعلمين في تقويم كتاب الرياضيات المطور للصف الرابع الابتدائي جاءت متوسطة.

دراسة (Hamdi, Al-Mohammadi, 2020) هدف إلى تحديد كفايات الحساب الأسترالية اللازم تضمينها في محتوى مقرر الرياضيات للصف الخامس الابتدائي بالمملكة العربية السعودية والكشف عن درجة تضمينها في المحتوى، واستخدم البحث المنهج الوصفي التحليلي، متمثلا بأسلوب تحليل المحتوى لكتب الرياضيات للصف الخامس الابتدائي، وأعد لهذا الغرض أداة تحليل المحتوى التي تم بناؤها في ضوء كفايات الحساب الأسترالية، والتي تكونت من ست كفايات عامة، و(١٣) كفايات خاصة، و(٧٥) مؤشر، وتوصلت نتائج البحث إلى: تضمين كفاية (التقدير والحساب باستخدام الأرقام الكاملة) بنسبة (٤١.١٥%)، وكفاية (التعرف على الأنماط والعلاقات واستخدامها) بنسبة (٠.٠٠%)، وكفاية (استخدام الكسور والكسور العشرية والنسب المئوية والمعدلات) بنسبة (٢٤.١٧%)، وكفاية (استخدام المنطق المكاني) بنسبة (٩.٠٦%)، وكفاية (تفسير البيانات الإحصائية) بنسبة (١٢.١٩%)، وكفاية (استخدام القياسات) بنسبة (١٣.٤٤%). وفي ضوء نتائج البحث، تم تقديم مجموعة من التوصيات من أهمها: تطوير مقررات الرياضيات للمرحلة الابتدائية في ضوء كفايات الحساب الأسترالية، وربط الكفايات التعليمية بحياة المتعلمين، والتقنيات الرقمية.

دراسة الشواورة (٢٠٢١) هدفت الى تقويم كتاب الرياضيات للصف الرابع الأساسي المطور من وجهة نظر المعلمين في الأردن، وقد اعتمدت الدراسة على المنهج الوصفي التحليلي، حيث أعد الباحث استبانة مكونة من ٣١ عبارة موزعة على أربع مجالات وهي المحتوى والهدف والتقويم والإخراج الفني، وقد تم التأكد من صدق الأداة وثباتها وتكونت عينة الدراسة من ١٥٢ معلم ومعلمة تم اختيارهم بالطريقة العشوائية. وأظهرت قيمة التقدير التقويمي للمجالات الأربعة حيث كانت جميعها بمستوى متدن وبالترتيب التالي مجال المحتوى أقل تقدير ثم الأهداف ومن ثم

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

الإخراج الفني ولم تظهر النتائج أي فروق دالة إحصائية في متغير الجنس وسنوات الخبرة والتخصص.

منهج الدراسة

تم استخدام المنهج الوصفي التحليلي، باعتباره المنهج المناسب لتحقيق أهداف الدراسة، والمتمثلة في دراسة الظاهرة كما هي في الواقع ويعمل على وصفها وتحليلها تحليلا دقيقا.

مجتمع الدراسة وعينتها

يتكون مجتمع الدراسة من جميع معلمي ومعلمات الصف **الثاني** الأساسي في المدارس الحكومية في مدينة طولكرم والبالغ عددهم (١١٠) معلم ومعلمة بناءا على إحصائيات مديرية التربية والتعليم في طولكرم وقد اخذت عينة عشوائية تتكون من (٧٠) معلم ومعلمة وكما تمثل مجتمع الدراسة أيضا بمنهاج الرياضيات للصف الثاني الأساسي بجزأيه الأول والثاني.

أدوات الدراسة

أولا: استبانة عناصر المنهاج: قامت الباحثة باستخدام استبانة لتحليل الدراسة وقد تضمنت الاستبانة قسمين، القسم الأول يحتوي على المعلومات العامة المستوى العلمي وسنوات الخبرة، والقسم الثاني احتوى على خمس مجالات رئيسية (مجال الأهداف ومجال المحتوى ومجال الأنشطة التعليمية ومجال الوسائل التعليمية ومجال التقويم) وكل مجال يحتوي على عدة مؤشرات فرعية.

ثانيا: أداة تحليل عناصر المنهاج وفق أسس بناءه: هدفت الى تحليل منهاج الرياضيات للصف الثاني الأساسي بجزأيه الأول والثاني وفق أسس بناء المنهاج الأربعة وهي (الأساس الفلسفي، الأساس النفسي، الأساس الاجتماعي، الأساس المعرفي)

وصف أداة تحليل منهاج الرياضيات للصف الثاني الأساسي وفق أسس بناءه:

١. هدف التحليل: تحديد مدى توافر الأسس العامة لبناء المنهاج الفلسطيني في منهاج الرياضيات للصف الثاني الأساسي الفلسطيني الذي تم تطبيقه في العام الدراسي ٢٠٢٤م
٢. عينة التحليل: تمثلت عينة التحليل من جميع موضوعات منهاج الرياضيات للصف الثاني الأساسي بجزأيه الأول والثاني
٣. فئات التحليل: تعتبر فئات التحليل في هذه الدراسة هي أسس بناء المنهاج وهي الأساس الفلسفي والأساس النفسي والأساس الاجتماعي والأساس المعرفي التي تتمثل في منهاج الرياضيات للصف الثاني الأساسي.
٤. اعتمدت الباحثة الكلمة والجملة كوحدة تحليل لملاءمتها لموضوع الدراسة.

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

٥. وحدة التسجيل: هي أصغر جزء في المادة الدراسية التي ستخضع للتحليل من قبل الباحثة، ويتم إخضاعه للعد والقياس، ويعتبر غيابه أو ظهوره له دلالة معينة في نتائج التحليل، وقد اعتمدت الباحثة في هذه الدراسة الكلمة والجملة كوحدة تسجيل.

٦. ضوابط عملية التحليل: ولكي تتم عملية التحليل بشكل جيد، لا بد من ضوابط تحكمها، وقد حددت الباحثة الضوابط التالية:

- شملت عملية التحليل جميع الموضوعات الواردة في منهاج الرياضيات للصف الثاني الأساسي بجزأيه الأول والثاني والتي قررت في بداية العام الدراسي ٢٠٢٤م
- لن تشمل عملية التحليل دليل المعلم أو أي نشرات ملحقة للكتابين .
- تم استثناء مقدمة الكتاب والفهرس والغلاف من عملية التحليل .
- اشتمل التحليل الأنشطة وأسئلة التقويم الواردة في كل درس ونهاية كل وحدة دراسية .
- تم اعتبار كل ما يتفرع من السؤال او النشاط من بنود فرعية كتكرار.

صدق الأداة وثباتها

صدق وثبات أداة الاستبانة: تم التأكد من صدقها حيث تم عرضها على مجموعة من المحكمين من حملة درجة الدكتوراه في المناهج وطرق التدريس وفي مجال تدريس الرياضيات في الجامعات الفلسطينية، وبناء على ملاحظتهم طورت الباحثة الأداة بالإضافة أو الحذف أو إعادة الصياغة، كما أوجدت معامل الثبات كرو نباخ ألفا لفقرات الاستبانة كما هو موضح بالجدول الاتي:

جدول (١) توزيع معامل كرو نباخ ألفا لمجالات تقويم منهاج الرياضيات للصف الثاني الأساسي

المجال	معامل كرو نباخ ألف
مجال أهداف الكتاب	٠.٧٦
مجال محتوى الكتاب	٠.٨٥
مجال الأنشطة التعليمية	٠.٨٨
مجال الوسائل التعليمية	٠.٩١
مجال تقويم الكتاب	٠.٧٩
معامل كرونباخ الفا الكلي	٠.٨٣

من خلال الاطلاع على الجدول (١) تظهر قيمة معامل كرونباخ ألفا الكلية للمجالات الخمسة وهي (٠.٨٣) وهي نسبة مقبولة.

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

صدق وثبات التحليل:

تأكدت الباحثة من صدق أداة التحليل من خلال عرضها على مجموعة من المحكمين من حملة درجة الدكتوراه في المناهج وطرق التدريس وفي مجال تدريس الرياضيات في الجامعات الفلسطينية.

الثبات عبر الزمن:

قامت الباحثة بالتأكد من ثبات التحليل بإعادة التحليل لمنهاج الرياضيات للصف الثاني الأساسي وفق أسس بناءه مرتين بفاصل زمني مدته ثلاثة أسابيع، وتم احتساب الثبات بين التحليلين باستخدام معادلة هولستي Holisti كما هو موضح في الجدول التالي:

معامل الثبات (هولستي): ٢* (عدد مرات الاتفاق) / (عدد التكرارات في التحليل الاول + عدد التكرارات في التحليل الثاني)

جدول (٢) يبين التكرارات ومعامل الاتفاق بين تحليل الباحثة لمنهاج الرياضيات للصف الثاني الأساسي في المرة الأولى وتحليلها للمرة الثانية وفق أسس بناء المنهاج الفلسطيني

أسس بناء المنهاج	الفصل الدراسي	تكرار الباحثة في المرة الأولى	تكرار الباحثة في المرة الثانية	عدد مرات الاتفاق	معامل الاتفاق بين التحليلين
الأساس الفلسفي	الفصل الأول	٥٩	٥٣	٥٣	%٩٤.٦٤
	الفصل الثاني	٦٣	٥٨	٥٨	%٩٥.٨٦
الأساس النفسي	الفصل الأول	٨٧٦	٨٦٨	٨٦٨	%٩٩.٦٥
	الفصل الثاني	٨٣٣	٨٢٩	٨٢٩	%٩٩.٧٥
الأساس الاجتماعي	الفصل الأول	٢٥	٢٢	٢٢	%٩٣.٦١
	الفصل الثاني	٤٦	٤٠	٤٠	%٩٣.٠٢
الأساس المعرفي	الفصل الأول	٨٩	٨٢	٨٢	%٩٥.٩٠
	الفصل الثاني	١١٦	١١١	١١١	%٩٧.٧٩
المجموع الكلي		٢١٠٧	٢٠٦٣	٢٠٦٣	%٩٨.٤٩

من الجدول (٢) يتضح أن معامل الاتفاق بين تحليل الباحثة في المرة الأولى وتحليلها للمرة الثانية لجميع أسس بناء المنهاج للفصل الدراسي الأول قد بلغ (٩٤.٦٤%، ٩٩.٦٥%، ٩٣.٦١%، ٩٥.٩٠%) كما بلغ معامل الاتفاق بين تحليل الباحثة في المرة الأولى وتحليلها في المرة الثانية لجميع أسس بناء المنهاج للفصل الدراسي الثاني (٩٥.٨٩%، ٩٩.٧٥%، ٩٣.٠٢%، ٩٧.٧٩%)، في حين بلغ معامل الثبات الكلي (٩٨.٤٩%) وهو معامل عال يطمئن الباحث لثبات أداة التحليل وثبات عملية التحليل.

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

الثبات عبر الأفراد:

تم التأكد من ثبات التحليل بإعادة التحليل بواسطة معلمة زميلة لمنهاج الرياضيات الصف الثاني الأساسي حيث قامت بتحليل الفصل الدراسي الأول وفق أسس بناء المنهاج الفلسطيني وتم احتساب الثبات بين التحليلين باستخدام معادلة هولستي Holisti كما هو موضح في الجدول التالي:

جدول (٣) يبين التكرارات ومعامل الاتفاق بين تحليل الباحثة لمنهاج الرياضيات للصف الثاني الأساسي للفصل الدراسي الأول وتحليل المعلمة الزميلة لرياضيات للصف الثاني الأساسي للفصل الدراسي الأول وفق أسس بناء المنهاج الفلسطيني

أسس بناء المنهاج	تكرار الباحثة في التحليل	تكرار المعلمة الزميلة في التحليل	نسبة الاتفاق	معامل الاتفاق بين التحليلين
الأساس الفلسفي	٥٩	٤٨	٤٨	%٨٩.٧١
الأساس النفسي	٨٧٦	٧٨٨	٧٨٨	%٩٤.٧١
الأساس الاجتماعي	٢٥	١٩	١٩	%٨٦.٣٦
الأساس المعرفي	٨٩	٧٧	٧٧	%٩٢.٧٧
المجموع الكلي	١٠٤٩	٩٣٢	٩٣٢	%٩٤.٠٩

من الجدول (٣) يتضح أن معامل الاتفاق بين تحليل الباحثة في الفصل الدراسي الأول وتحليل المعلمة الزميلة للفصل الدراسي الأول أيضا لجميع أسس بناء المنهاج للفصل الدراسي الأول قد بلغ (٨٩.٧١%، ٩٤.٧١%، ٨٦.٦٣%، ٩٢.٧٧%) في حين بلغ معامل الثبات الكلي (٩٤.٠٩%) وهو معامل ثبات عال يطمئن الباحث لثبات أداة التحليل وثبات عملية التحليل.

إجراءات الدراسة

قامت الباحثة بإجراء المراحل الآتية:

١. الاطلاع على الأدب التربوي المتعلق بتقويم منهاج الرياضيات ومن ثم جمعت الدراسات المعلقة بالدراسة.
٢. اختيار كتاب الرياضيات للصف الثاني الأساسي بجزأيه والاطلاع على النسخة الصادرة.
٣. اختيار أداة الدراسة الاستبانة والبدء بأعدادها بالاستعانة بدراسات سابقة.
٤. تأكدت الباحثة من صدق وثبات الأداة بعرضها على مجموعة من المحكمين وإيجاد معامل كرو نباخ ألفا
٥. وزعت الاستبانة على عينة عشوائية من معلمي الرياضيات للمرحلة الأساسية

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

٦. إجراء المعالجات الإحصائية للبيانات عن طريق برنامج الرزم الإحصائية الاجتماعية، حيث أوجدت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية وتحليل (ت) للعينات المستقلة وتحليل التباين الأحادي.
٧. قامت الباحثة بإعداد أداة لتحليل منهاج الرياضيات للصف الثاني الأساسي بجزأيه وفق أسس بناء المنهاج بعد الاطلاع على الخطوط العريضة لبناء المناهج الفلسطينية والاستعانة بالدراسات السابقة.
٨. تأكدت الباحثة من صدق أداة التحليل من خلال عرضها على مجموعة من المحكمين وتأكدت من ثبات التحليل من خلال ايجاده عن طريق معادلة هولستي.
٩. ناقشت الباحثة النتائج التي توصلت إليها الدراسة ووضعت مجموعة من التوصيات.

المعالجات الإحصائية:

استخدمت الباحثة الرزم الإحصائية للعلوم الاجتماعية (SPSS) واشتملت المعالجات الإحصائية الأساليب التالية:

١. التكرارات والنسب المئوية
٢. معامل الثبات كرو نباخ ألف
٣. المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية ولتقدير مجالات وفقرات الاستبانة اعتمدت الباحثة التقديرات التالية:
- (٤.٢١) فأكثر = مرتفعة جدا
- (٣.٤١ – ٤.٢٠) = مرتفعة
- (٢.٦١ – ٣.٤٠) = متوسطة
- (١.٨١- ٢.٦٠) = منخفضة
- (١.٨٠) فأقل = منخفضة جدا

٤. اختبار (ت) لعينتين مستقلتين افحص الفرضية ذات صلة بالمستوى العلمي
٥. اختبار تحليل التباين الأحادي لفحص الفرضية ذات صلة بسنوات الخبرة

نتائج الدراسة ومناقشتها

نتائج السؤال الأول:

نتائج سؤال الدراسة الرئيس الأول: ما درجة تقويم منهاج الرياضيات للصف الثاني الأساسي من وجهة نظر المعلمين؟

تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمجالات تقييم منهاج الرياضيات للصف الثاني الأساسي ويبين الجدول الاتي هذه النتائج:

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

جدول (٤) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمجالات تقويم منهاج الرياضيات للصف الثاني الأساسي

المجال	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة التقويم
مجال الأهداف	٣.٩٢	٠.١٤	مرتفعة
مجال المحتوى	٢.٩٩	٠.١٣	متوسطة
مجال الأنشطة التعليمية	٣.١٠	٠.١٩	متوسطة
مجال الوسائل التعليمية	٣.٤٠	٠.١٥	متوسطة
مجال التقويم	٣.٤٣	٠.١٩	مرتفعة
المجموع	٣.٣٦	٠.١٦	متوسطة

يتضح من الجدول أعلاه أن درجة تقويم منهاج الرياضيات للصف الثاني الأساسي كانت متوسطة بمتوسط حسابي (٣.٣٦) وانحراف معياري (٠.١٦) وتراوحت المتوسطات الحسابية بين (٣.٩٢-٢.٩٩).

واتفقت النتيجة مع دراسة جعفر وإبراهيم (٢٠٢٠) لتقويم كتاب الصف الرابع الأساسي بأن أغلب التقديرات جاءت متوسطة وكما اتفقت أيضا مع دراسة (Al Tarawneh,2009) في تقويم كتاب الرياضيات للصف الثاني الأساسي في الأردن بأن التقديرات جاءت متوسطة ومرتفعة.

وللإجابة عن السؤال الفرعي الأول للسؤال الرئيسي الأول: ما مدى توفر معايير الأهداف في منهاج الرياضيات للصف الثاني الأساسي من وجهة نظر المعلمين؟ تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات مجال الأهداف كما هو موضح في الجدول التالي:

جدول (٥) المتوسطات الحسابية والانحراف المعياري لمجال الأهداف

رقم الاستبيان	المعيار	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الدرجة
١	امتلاك مهارات التفكير العليا وحل المشكلات والاستقراء	١.٩٦	٠.٢٠	منخفضة
٢	نمو مهارة فهم المقروء	٤.١٩	٠.٣٩	مرتفعة
٣	نمو مهارة التقصي والدقة العلمية حب المعرفة	٤.٦٠	٠.٤٧	مرتفعة جدا
٤	تطبيق الأسلوب العلمي في تفسير الظواهر	٣.٩٤	٠.٢٨	مرتفعة
٥	تنمية الحس العددي والحس المعرفي عند الطالب	٤.٢٩	٠.٤٥	مرتفعة
٦	توظيف المبادئ الأساسية في	٤.٠٦	٠.٢٣	مرتفعة

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

	الرياضيات في سياقات حياتية			
٧	امتلاك مهارة اجراء العمليات الأربعة على الأعداد الطبيعية والكسور	٤.٣٠	٠.٤٨	مرتفعة
المجموع		٣.٩٠	٠.٣٥	مرتفعة

يتضح من الجدول (٥) أن الدرجة الكلية لتقويم مجال الأهداف كانت مرتفعة بمتوسط حسابي (٣.٩) وانحراف معياري (٠.٣٥) وهذا يشير على أن معايير الأهداف كانت متوفرة حسب أراء المعلمين بشكل متفاوت. حيث كانت درجة التقويم مرتفعة جدا أي أعلى ما يمكن في الفقرة رقم (٣) نمو مهارة التقصي والدقة العلمية وحب المعرفة، بمتوسط حسابي (٤.٦٠) وانحرف معياري (٠.٤٧) وتعزو الباحثة ذلك بسبب المرحلة العمرية الصغيرة التي يمتاز أفرادها بحب الفضول والبحث والاكتشاف والتقصي وسبب وجود وامتلاك الدقة العلمية لأنها مرحلة أساسية تعتمد على تأسيس الطالب لذلك وجب وجود والاهتمام بالدقة العلمية، وكانت درجة التقويم منخفضة جدا أي أقل ما يمكن في الفقرة رقم (٣) امتلاك مهارات التفكير العليا وحل المشكلات والاستقراء، وتعزو الباحثة في ذلك لأن هذه المهارات لا تقيس المستوى الأساسي للطلاب ولا تعلم لهم، ويختص بها المرحلة العمرية الأكبر لأنها تخاطب مستويات عقلية عليا وهنا بالصف الثاني الأساسي يكتفى بتعليمهم بالمهارات الأساسية.

وهذه النتيجة لم تتفق مع دراسة (Al-Rehawy,2010) التي أجريت على كتاب الصف السابع الأساسي في سوريا حيث لم يتم تحقيق سوى مؤشرين من مؤشرات الأهداف في الكتاب.

وللإجابة عن السؤال الفرعي الثاني للسؤال الرئيسي الأول: ما مدى توفر معايير المحتوى في منهاج الرياضيات للصف الثاني الأساسي من وجهة نظر المعلمين؟ تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات مجال المحتوى كما هو موضح في الجدول التالي

جدول (٦) المتوسطات الحسابية والانحراف المعياري لمجال المحتوى

رقم الاستبيان	المعيار	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الدرجة
١	اتصال محتوى الكتاب بالكتب السابقة واللاحقة في نفس المادة	٤.١١	٠.٨٩	مرتفعة
٢	مادة الكتاب واضحة	٤.٠٠	٠.٠٠	مرتفعة
٣	اهتمام الكتاب بربط محتواه بالنشاط المدرسي	٣.٨٦	٠.٣٥	مرتفعة
٤	مادة الكتاب دقيقة	١.٧٠	٠.٤٦	منخفضه

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

				جدا
٥	مدى مناسبة تنظيم الكتاب من الناحية السيكولوجية والتربوية	١.٩٠	٠.٣٠	منخفضة
٦	طريقة عرض المادة تحفز على القراءة والبحث والتفكير	٢.٠٣	٠.٢٩	منخفضة
٧	مناسبة لغة الكتاب للتلاميذ من حيث السيولة	٤.١٩	٠.٣٩	مرتفعة
٨	مادة الكتاب تكسب المتعلم خبرات جديدة	٤.٢١	٠.٤١	مرتفعة
٩	ربط مادة الكتاب بمشكلات المجتمع وتطبيقها في مواقف حياتية	١.٧٤	٠.٤٤	منخفضه جدا
١٠	اهتمام الكتاب بتزويد التلاميذ بالمفاهيم والاتجاهات والقيم	١.٨٩	٠.٣٢	منخفضة
١١	يراعي أسلوب عرض المادة الترابط والتسلسل المنطقي	٤.٢٤	٠.٤٣	مرتفعة جدا
١٢	مدى تناسب توزيع وحدات الكتاب حسب أهميتها للتلاميذ وحاجات المجتمع	٣.٣١	.٠.١	متوسطة
١٣	خلو الكتاب من التكرار في الموضوعات	٢.٠٠	٠.٠٠	منخفضة
١٤	اهتمام الكتاب بتوضيح الهدف من دراسته في ذهن الطالب	٤.٠٠	٠.٠٠	مرتفعة
١٥	مدى مناسبة حجم الكتاب لنظام الفصول	١.٦٧	٠.٤٧	منخفضة جدا
المجموع		٢.٩٧	٠.٣٢	متوسطة

يتضح من الجدول (٦) أن الدرجة الكلية لتقويم مجال المحتوى كانت متوسطة بمتوسط حسابي (٢.٩٧) وانحراف معياري (٠.٣٢) حيث كانت درجة التقويم أعلى ما يمكن أي مرتفعة جدا بمتوسط حسابي (٤.٢٤) وانحراف معياري (٠.٤٣) في الفقرة رقم (١١) يراعى أسلوب عرض المادة الترابط والتسلسل المنطقي وتعزو الباحثة ذلك بسبب المرحلة العمرية الأساسية التي من الضروري فيها التسلسل المنطقي في عرض المادة حتى يتمكن الطالب من الاحتفاظ بالمعلومة لوقت زمني أطول واسترجاعها عند الحاجة وحتى يتمكن من ربط المفاهيم بعقله بشكل جيد لسهولة الفهم والحفظ، وبشكل عام أن الرياضيات يجب أن يتبع في عرضها التسلسل المنطقي والترابط في مواضيعها حتى تترك أثر طويل المدى في عقول الطلاب، وكانت درجة التقييم أقل ما يمكن أي منخفضة جدا بمتوسط حسابي (١.٧٠) وانحراف معياري (٠.٤٦) في الفقرة رقم (٤) مادة الكتاب دقيقة وترجع الباحث ذلك كونها مادة تدرس لصف ثاني أساسي لمرحلة عمرية صغيره يجب أن تكون المادة سلسلة وسهلة ومبسطة بالقدر الكافي التي يستوعبها طالب مرحلة أساسية، وفي الفقرة

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

رقم (٩) ربط مادة الكتاب بمشكلات المجتمع وتطبيقها في مواقف حياتية بمتوسط حسابي (١.٧٤) وانحراف معياري (٠.٤٤) وتعزو الباحثة ذلك كون المرحلة العمرية الصغيرة والتي تعتبر مرحلة مهمة وحتى يتقرب المفهوم لذهن الطالب ويترك أثر طويل المدى وجب ربط أي مفهوم بالواقع وتقريبه لأذهانهم لتسهيل الفهم عليهم، وفي الفقرة رقم (١٥) مدى مناسبة حجم الكتاب لنظام الفصول بمتوسط حسابي(١.٦٧) وانحراف معياري(٠.٤٧) وتعزو الباحثة ذلك لاكتظاظ الخبرات الدراسية في الصف الثاني.

وهذه النتيجة تختلف مع دراسة (صالحة وشواهنة، ٢٠٢١) واتفقت مع دراسة (حرز الله،٢٠٢٢).

وللإجابة عن السؤال الفرعي الثالث للسؤال الرئيسي الأول: ما مدى توفر معايير الأنشطة التعليمية في منهاج الرياضيات للصف الثاني الأساسي من وجهة نظر المعلمين؟ تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات مجال الأنشطة التعليمية كما هو موضح في الجدول التالي

جدول (٧) المتوسطات الحسابية والانحراف المعياري لمجال الأنشطة التعليمية

رقم الاستبيان	المعيار	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الدرجة
١	تكسب المتعلم مهارات متنوعة	٤.٣٣	٠.٤٧	مرتفعة جدا
٢	مرتبطة ببيئة التلميذ ومجتمعه	٢.٢٩	٠.٤٥	متوسطة
٣	تثير دافعية البحث والاطلاع	١.٦٤	٠.٤٨	منخفضة جدا
٤	تراعي الفروق الفردية	١.٧٦	٠.٤٦	منخفضة جدا
٥	مرتبطة بأهداف ومحتوى الكتاب	٤.١٣	٠.٣٣	مرتفعة
٦	متنوعة وتراعي اهتمام وحاجات الطالب	٣.٣٧	٠.٤٣	متوسطة
٧	سهلة ويمكن للطالب تطبيقها	٤.٢٤	٠.٤٣	مرتفعة
المجموع		٣.١٠	٠.٤٣	متوسطة

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

يتضح من جدول (٧) أن الدرجة الكلية لتقويم مجال الأنشطة التعليمية في كتاب الرياضيات للصف الثاني الأساسي كانت متوسطة بمتوسط حسابي (٣.١٠) وانحراف معياري (٠.٤٣)، حيث كانت أعلى ما يمكن أي مرتفعة جدا في الفقرة رقم (١) تكسب المتعلم مهارات متنوعة بمتوسط حسابي (٤.٣٣) وانحراف معياري (٠.٤٧) وتعزو الباحثة ذلك بسبب زخم الخبرات التعليمية في كتاب الصف الثاني الأساسي والتي يجب أن تغطيها الأنشطة التعليمية فبالتالي تكسبه مهارات متنوعة، وكانت أقل ما يمكن منخفضة جدا في الفقرتين رقم (٣) تثير دافعية البحث والاطلاع بمتوسط حسابي (١.٦٤) وانحراف معياري (٠.٤٨) ويعود ذلك كون الأنشطة مرتبطة بمفاهيم المادة و كونها مادة أساسية سلسة سهلة وبسيطة وواضحة ولا تحتاج لمجهود عال من التفكير لذلك الأنشطة لا تستدعي الكثير من البحث والاطلاع، وفي الفقرة رقم (٤) تراعي الفروق الفردية بمتوسط حسابي (١.٧٦) وانحراف معياري (٠.٤٦) وتعزو الباحثة ذلك لان الأنشطة كانت أغلبها للمستويات المرتفعة.
واختلفت هذه النتيجة مع دراسة (صالحة وشواهنة ،٢٠٢١) واختلفت أيضا مع دراسة (حرز الله،٢٠٢٢).

وللإجابة عن السؤال الفرعي الرابع للسؤال الرئيسي الأول: ما مدى توفر معايير الوسائل التعليمية في منهاج الرياضيات للصف الثاني الأساسي من وجهة نظر المعلمين؟ تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات مجال الوسائل التعليمية كما هو موضح في الجدول التالي:

جدول (٨) المتوسطات الحسابية والانحراف المعياري لمجال الوسائل التعليمية

رقم الاستبيان	المعيار	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الدرجة
١	مناسبة لمستوى التلاميذ	٤.٢٦	٠.٤٤	مرتفعة جدا
٢	اتصال وسائل الايضاح اتصالا مباشرا بنص الكتاب	٤.٢٦	٠.٤٤	مرتفعة جدا
٣	تنوع وسائل الايضاح	٤.١٣	٠.٣٣	مرتفعة
٤	وضوح وسائل الايضاح	٤.٢٤	٠.٤٣	مرتفعة جدا
٥	كفاية وسائل الايضاح في الكتاب	١.٧٩	٠.٤١	منخفضة جدا
٦	وسائل الايضاح دقيقة	١.٧٦	٠.٤٣	منخفضة جدا
	المجموع	٣.٤٤	٠.٤١	مرتفعة

يتضح من جدول (٨) أن الدرجة الكلية لتقويم مجال الوسائل التعليمية كانت مرتفعة بمتوسط حسابي (٣.٤٤) وانحراف معياري (٠.٤١) وهذا يشير الى أن معايير الوسائل التعليمية كانت متوفرة بالشكل المطلوب من وجهة نظر المعلمين، وقد

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

جاءت تقديرات المعلمين اعلى ما يمكن في الفقرة الأولى والثانية مناسبة لمستوى التلاميذ واتصال وسائل الايضاح اتصالا مباشرا بنص الكتاب بمتوسط حسابي (٤.٢٦) وانحراف معياري (٠.٤٤) وتعزو الباحثة ذلك على اشتمال وسائل الايضاح على رسومات مناسبة لعمر الطلاب ومفهومة ومن محيطه، وكانت أقل ما يمكن في الفقرة رقم (٥) كفاية وسائل الايضاح في الكتاب متوسط حسابي (١.٧٩) وانحراف معياري (٠.٤١) وتزو الباحثة ذلك لوجود العديد من المفاهيم التي لا يوجد لها وسائل إيضاح تسهل فهمها.

واتفقت هذه النتيجة مع دراسة (صالحة وشواهنة ،٢٠٢١).

وللإجابة عن السؤال الفرعي الخامس للسؤال الرئيسي الأول: ما مدى توفر معايير وسائل التقويم في منهاج الرياضيات للصف الثاني الأساسي من وجهة نظر المعلمين؟ تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات مجال وسائل التقويم كما هو موضح في الجدول التالي:

جدول (٩) المتوسطات الحسابية والانحراف المعياري لمجال وسائل التقويم

رقم الاستبيان	المعيار	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الدرجة
١	الأسئلة والتمارين تحقق الأهداف	٤.٢٤	٠.٤٣	مرتفعة جدا
٢	تساعد المتعلم في تطبيق ما تعلمة في مواقف الحياة المختلفة	٢.٠٠	٠.٠٠	منخفضة
٣	متنوعة وشاملة للجوانب المعرفية	٣.٤٩	٠.٨٨	مرتفعة
٤	دقة ووضوح الصياغة	٤.١٣	٠.٣٣	مرتفعة
٥	كفاية الأسئلة في مساعدة المتعلم على استيعاب مادة الكتاب	٤.١٦	٠.٣٦	مرتفعة
٦	مناسبة لمستوى المتعلم	٤.٢٦	٠.٤٤	مرتفعة جدا
٧	تراعي الفروق الفردية	١.٧٣	٠.٤٥	منخفضة
٨	كل وحدة تنتهي بتمارين عامة	٤.١٣	٠.٣٣	مرتفعة
٩	المسائل الرياضية متدرجة من السهل الى الصعب	٣.١٠	٠.١٩	متوسطة
المجموع		٣.٤٧	٠.٣٧	مرتفعة

يتضح من الجدول (٩) أن الدرجة الكلية لتقويم مجال وسائل التقويم في منهاج الرياضيات للصف الثاني الأساسي من وجهة نظر المعلمين كانت مرتفعة بمتوسط حسابي (٣.٤٧) وانحراف معياري (٠.٣٧) وهذا يشير الى أن معايير مجال وسائل التقويم في منهاج الرياضيات للصف الثاني الأساسي كانت متوفرة بالشكل المطلوب من وجهة نظر المعلمين، وقد جاءت تقديرات المتعلمين أعلى ما يمكن في

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

الفقرة رقم (٦) مناسبة لمستوى المتعلم بمتوسط حسابي (٤.٢٦) وانحراف معياري (٠.٤٤) وتعزو الباحثة ذلك لسهولة ووضوح المفاهيم والخبرات التعليمية الموجودة في المنهاج، وكانت أقل ما يمكن في الفقرة رقم (٧) تراعي الفروق الفردية بمتوسط حسابي (١.٧٣) وانحراف معياري (٠.٤٥).

وقد اتفقت هذه النتيجة مع دراسة كل من (Hassan,2011) ودراسة (Assiry,2015) ودراسة (Kheir,Hady, 2012) ودراسة (Hamdi, Al-Mohammadi,2020).

نتائج السؤال الثاني:

نتائج سؤال الدراسة الرئيس الثاني: ما مدى توفر مجالات التقويم الخمس في منهاج الرياضيات للصف الثاني الأساسي من وجهة نظر المعلمين وفق المستوى التعليمي لأفراد عينة الدراسة؟ وللإجابة عن هذا السؤال تم صياغة الفرضية التالية: لا توجد فروق دالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) في درجة تقويم كتاب الرياضيات للصف الثاني الأساسي تعزى لمتغير المستوى التعليمي. حيث تم استخدام اختبار (ت) والجدول التالي يبين نتائج فحص الفرضية.

جدول (١٠) نتائج اختبار (ت) في درجة تقويم منهاج الرياضيات للصف الثاني وفق متغير المستوى العلمي

المجال	بكالوريوس		ماجستير		قيمة (ت)	مستوى الدلالة
	المتوسط	الانحراف	المتوسط	الانحراف		
مجال الأهداف	٣.٩٢	٠.١٥	٣.٩٠	٠.١٤	٠.٥١	٠.٦٠
مجال المحتوى	٢.٩٨	٠.١٣	٣.٠٣	٠.١١	١.٠٦-	٠.٢٩
مجال الأنشطة التعليمية	٣.١٢	٠.١٨	٣.٠٠	٠.١٩	٢.١٥	٠.٠٣
مجال الوسائل التعليمية	٣.٤٠	٠.١٦	٣.٤٢	٠.١٢	٠.٤٥-	٠.٦٥
مجال التقويم	٣.٤٤	٠.١٨	٣.٤٠	٠.٢١	٠.٦٨	٠.٤٩

نلاحظ من الجدول (١٠) أنه تم رفض الفرضية الصفرية في مجال الأنشطة التعليمية حيث كان مستوى الدلالة (٠.٠٣) وتم قبول الفرضية الصفرية في مجال الأهداف والمحتوى والوسائل التعليمية والتقويم بمستوى دلالة (٠.٦٠) و (٠.٢٩) و (٠.٦٥) و (٠.٤٩) على الترتيب.

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

وتتفق مع دراسة (Assiry,2015) في رفض الفرضية في مجال الأنشطة التعليمية، وتتفق مع دراسة (Hady,Kheir,2012) ولم تتفق مع دراسة (سلامة وسرحان،٢٠٠٣) في مجال المحتوى تعزي لمتغير المستوى العلمي.

نتائج السؤال الثالث:

نتائج سؤال الدراسة الرئيس الثالث: ما مدى توفر مجالات التقويم الخمس في منهاج الرياضيات للصف الثاني الأساسي من وجهة نظر المعلمين وفق مستوى سنوات الخبرة لأفراد عينة الدراسة؟ وللإجابة عن هذا السؤال تم صياغة الفرضية التالية: لا توجد فروق دالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) في درجة تقويم كتاب الرياضيات للصف الثاني الأساسي تعزى لمتغير سنوات الخبرة. حيث تم استخدام اختبار (One-Way Anova) والجدول التالي يبين نتائج فحص الفرضية.

جدول (١١) نتائج اختبار (one-way anova) في درجة تقويم منهاج الرياضيات للصف الثاني وفق متغير سنوات الخبرة

المجال	مصدر التباين	مجموع المربعات	متوسط المربعات	درجات الحرية	قيمة (ف)	مستوى الدلالة
الأهداف	بين المجموعات	٠.١٧	٠.٠٨	٢	١.٣٢	٠.١١
	داخل المجموعات	١.٣٦	٠.٠٢	٦٧		
المحتوى	بين المجموعات	٠.٠٤	٠.٠٠	٢	٠.١١	٠.٨٩
	داخل المجموعات	١.٢٠	٠.٠١	٦٧		
الأنشطة	بين المجموعات	٠.١٢	٠.٠٦	٢	١.٧١	٠.١٨
	داخل المجموعات	٢.٣٨	٠.٠٣	٦٧		
الوسائل	بين المجموعات	٠.٠٤	٠.٠٠	٢	٠.٠٧	٠.٩٣
	داخل المجموعات	١.٧٥	٠.٠٢	٦٧		
التقويم	بين المجموعات	٠.٠١	٠.٠٠	٢	٠.١٥	٠.٨٥
	داخل المجموعات	٢.٥١	٠.٠٣	٦٧		

يتضح من الجدول (١١) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات تقويم المعلمين لمنهاج الرياضيات للصف الثاني في المجالات الخمسة.

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

اتفقت هذه الدراسة مع دراسة (Al Tarawneh,2009) ودراسة (Hady, Kheir, 2012) ودراسة (Assiry,2015) ودراسة (الشواورة،٢٠٢١).

نتائج السؤال الرابع:

نتائج سؤال الدراسة الرئيس الرابع: ما درجة توافر الأسس الفلسفية في منهاج الرياضيات للصف الثاني الأساسي في فلسطين؟ وللإجابة عن هذا السؤال تم بناء استمارة تحليل لكتاب الرياضيات للصف الثاني الأساسي وفق أسس بناء المنهاج والتي تحتوي على أربع أسس رئيسية و٢٤ مؤشرا فرعيا وتم حساب التكرارات والنسب المئوية لها.

الجدول (١٢) قائمة أسس بناء المنهاج في كتاب الرياضيات للصف الثاني الأساسي للجزئين الأول والثاني

الرقم	أسس بناء المنهاج	التكرار للجزء الأول	النسبة للجزء الأول	التكرار للجزء الثاني	النسبة للجزء الثاني	مجموع التكرارات للجزئين	مجموع النسب للجزئين
الأساس الفلسفي							
١	تعزيز الإيمان بالله والانتماء لفلسطين، واحترام الكون والإنسان، والنظرة الإنسانية إلى الحق والخير.	١٧	%١.٦٢	٢٠	%١.٨٩	٣٧	%١.٧٥
٢	تعزيز الثقافة الإسلامية، واحترام الآخرين في ظل ثقافتنا وحضارتنا.	٥	%٠.٤٧	٦	%٠.٥٦	١١	%٠.٥٢
٣	الإيمان بالقيم والمبادئ الإنسانية التي تحترم الإنسان، وتعزز مكانة العقل، وتحض على العلم والعمل والأخلاق والمثل العليا.	٢٠	%١.٩٠	١٨	%١.٧٠	٣٨	%١.٨٨
٤	المشاركة الفاعلة في بناء الحضارة الإنسانية والمساهمة في تطويرها	٦	%٠.٥٧	٣	%٠.٢٨	٩	%٠.٤٤
٥	التكامل بين مقومات الشخصية الفلسطينية والعربية والإسلامية والإنسانية	١١	%١.٠٤	١٦	%١.٥١	٢٧	%١.٣٣
مجموع التكرارات والنسب للأساس الفلسفي		٥٩	%٥.٦	٦٣	%٥.٩٤	١٢٢	%٥.٩٢
الأساس النفسي							
١	الطالب أساس العملية التعليمية	٢٦٣	%٢٥.٠٧	٢٤٠	%٢٢.٦٨	٥٠٣	%٢٤.٩٣

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

	ومحورها الأساسي						
٢	الاهتمام بجميع جوانب الطالب المعرفية والوجدانية والمهاراتية وتكوين اتجاهات وقيم مرغوب فيها	٢١٣	%٢٠.٣٠	١٩٨	%١٨.٧١	٤١١	%٢٠.٣٧
٣	مراعاة العلاقة التفاعلية بين الطلبة والبيئة	٨٤	%٨	٦٣	%٥.٩٥	١٤٧	%٧.٢٨
٤	الاهتمام بتنوع الخبرات التي تنسجم مع طبية الطالب ورعاية المواهب لديهم	٥٣	%٥.٠٥	٧٧	%٧.٢٧	١٣٠	%٦.٤٤
٥	مراعاة العلاقة بين خبرات المتعلمين السابقة ومستوى نضجهم واستعدادهم في بناء خبرات جديدة	٣٣	%٣.١٤	٤٥	%٥.١٠	٧٨	%٣.٨٦
٦	يساعد المتعلمين على التعلم الذاتي	٢٣٠	%٢١.٩٢	٢١٠	%١٩.٨٤	٤٤٠	%٢١.٨١
مجموع التكرارات والنسب للأساس النفسي		٨٧٦	%٥٨.٤١	٨٣٣	%٧٩.٥٥	١٢٩٨	%٨٤.٦٩
الأساس الاجتماعي							
١	بث روح المواطنة والحس المدني	١٥	%١.٤٢	٢٠	%١.٨٩	٣٥	%١.٧٣
٢	المشاركة الفاعلة في بناء الحضارة الإنسانية	٠	٠	٢	%٠.١٨	٢	%٠.٠٩
٣	تقدير إنسانية المتعلم وتكوين اتجاهات إيجابية نحو نفسه	٠	٠	١٣	%١.٢٢	١٣	%٠.٦٤
٤	تجذير حرية التعبير عن الرأي	٥	%٠.٤٧	٥	%٠.٤٧	١٠	%٠.٤٩
٥	تحقيق المساواة بين والحق في التعليم وعدم التمييز بين التلاميذ	٠	٠	٠	٠	٠	٠
٦	ادماج الأشخاص ذوي الإعاقة في المجتمع بصورة تلبي رغباتهم.	٠	٠	٠	٠	٠	٠
٧	دعم الابتكار والابداع وتشجيعه	٥	%٠.٤٧	٦	%٠.٥٦	١١	%٠.٥٤
مجموع التكرارات والنسب للأساس الاجتماعي		٢٥	%٢.٣٦	٤٦	%٣.٨٥	٧١	%٣.٤٩
الأساس المعرفي							
١	اتباع طرائق التعلم الحديثة لبناء القدرات والمهارات	٦٦	%٦.٢٩	٤٦	%٤.٣٤	١١٢	%٥.٥٥
٢	تنمية التفكير العلمي الذي ينتهج	٠	٠	٢٣	%٢.١٧	٢٣	%١.٤٠

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

	النقد الإيجابي البناء						
٣	تعزيز مواهب الطلبة والاهتمام بحاجات الفئات المتميزة.	٠	٠	٠	٠	٠	٠
٤	توظيف التكنلوجيا والاتصالات ومصادر المعرفة الأخرى	٦	%٠.٥٧	٨	%٠.٧٥	١٤	%٠.٦٩
٥	يقدر على تفسير الظواهر علمياً.	١٧	%١.٦٢	٣٣	%٣.١١	٥٠	%٢.٤٧
٦	تشجيع استكشاف المعرفة من خلال البحث العلمي التطبيقي	٠	٠	٦	%٠.٥٦	٦	%٠.٢٩
مجموع التكرارات والنسب للأساس المعرفي		٨٩	%٨.٤٨	١١٦	%١٠.٩٣	٢٠٥	%١٠.٤
المجموع الكلي للتكرارات والنسب لجميع الأسس		١٠٤٩	%٩٩.٩	١٠٥٨	%١٠٠	٢١٠٧	%١٠٤.٥

أظهرت النتائج من خلال الجدول (١٢) التكرارات والنسب المئوية لكل مجال من مجالات أسس بناء المنهاج الأربعة المتضمنة في كتاب الرياضيات للصف الثاني الأساسي بجزئيه الأول والثاني وهي مرتبة كما يلي:

١. المرتبة الأولى: الأساس النفسي: بلغ مجموع تكرارات هذا الأساس (١٢٩٨) بنسبة (٨٤.٦٩%) تسعى وتركز المناهج الحديثة على جعل الطالب هو محور العملية التعليمية وأساسها التي تساعده على التعلم الذاتي كما وتهتم بجميع جوانبه الوجدانية والمهاراتية وبناء الخبرات لديه مما يعزز لديه التفاعل والمشاركة النشطة في عملية التعلم وذلك يؤدي الى تحفيزه واكتساب المهارات لديه بشكل أفضل.
٢. المرتبة الثانية: الأساس المعرفي: بلغ مجموع تكرارات هذا الأساس (٢٠٥) بنسبة (١٠.٤%) يتم تطوير المناهج الحديثة وبناءها وتضمينها لأسس تراعي الطرائق الحديثة للتعليم لتواكب التطور التكنلوجي من خلال استخدام مصادر المعرفة الحديثة التي تشجع الطالب على البحث العلمي والاكتشاف والتعلم الذاتي، لكن لم يتضمن كتاب الرياضيات للصف الثاني التفكير العلمي القائم على النقد البناء ولم يركز على الفئات الموهوبة من الطلبة ولم يشجع اكتشاف المعرفة من خلال التطبيق وذلك بسبب المرحلة العمرية الصغيرة التي تراعي المستويات المعرفية الدنيا.
٣. المرتبة الثالثة: الأساس الفلسفي: بلغ مجموع تكرارات هذا الأساس (١٢٢) بنسبة (٥.٩٢%) من الضروري أن تتضمن جميع المناهج الأساس الفلسفي القائم على تعزيز الروح الوطنية والعقائدية وبثها في نفس الطالب وأن تعزز لديه الثقافة

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

الإسلامية وتقوي لديه المبادئ الإنسانية التي تحترم الانسان وعقله وتسعى للتكامل التام بين شخصيته الفلسطينية والإسلامية والإنسانية.

٤. المرتبة الرابعة: الأساس الاجتماعي: بلغ مجموع هذا الأساس (٧١) بنسبة (٣.٤٩%) تضمن منهاج الرياضيات للصف الثاني الأساسي بث روح المواطنة والحس المدني من خلال الأسئلة المطروحة في الكتاب التي تتضمن يوم الاستقلال ويوم الأرض وغيرها من الأمثلة التي تشجع على حب الأرض والوطن، وحرية التعبير عن الرأي من خلال الأنشطة النهائية في نهاية كل وحدة دراسية التي أيضا كانت تشجع على الابتكار والابداع ولكن لم تسعى في أسئلتها أو أنشطتها ولم تركز على بناء الحضارة الإنسانية ولم تهتم بتكوين الاتجاهات الإيجابية نحو نفسه أو الاخرين ولم تظهر وجود المساواة وعدم التمييز بين الطلبة أو اشراك ذوي الإعاقة.

التوصيات:

في ضوء نتائج الدراسة فإن الباحثة توصي بما يأتي:

١. في محتوى المنهاج يجب أن تكون المادة أكثر دقة ويرجى ربط المادة التعليمية بمشكلات المجتمع والسعي الى تطبيقها في واقع الحياة
٢. يجب على الأنشطة التعليمية أن تثير الدافعية والبحث والاطلاع لدى الطالب ووجب أن تراعي الفروق الفردية.
٣. يرجى كفاية وسائل الايضاح وأن تكون دقيقة بشكل أكبر.
٤. يجب أن تراعي الأسئلة التقويمية في الكتاب الفروق الفردية وتساعد المتعلم على تطبيق المعرفة في الحياة العملية.
٥. يجب تضمين الأساس الاجتماعي بشكل أوسع في كتاب الرياضيات للصف الثاني الأساسي.

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

المصادر والمراجع:

أبو زينة، فريد كامل (٢٠٠٣). *مناهج الرياضيات المدرسية وتدريسها*. الكويت: مكتبة الفالح للنشر والتوزيع.

تمام، تمام إسماعيل (٢٠٠٠). *أفاق جديدة في تطوير مناهج التعليم في ضوء تحديات القرن الحادي والعشرين*. مصر: دار الهدى للنشر والتوزيع.

جعفر، هناء صادق وإبراهيم، بثينة خالد (٢٠٢٠). تقويم محتوى كتاب الرياضيات المطور للصف الرابع الابتدائي من وجهة نظر معلمي الرياضيات. *مجلة الفنون والأدب وعلوم الإنسانيات والاجتماع*. كلية الامارات للعلوم التربوية والنشر. ع٦٢، ٣١٩-٣٣٨.

حرز الله، توفيق (٢٠٢٢). تقييم كتاب الرياضيات للصف الثاني الأساسي من وجهة نظر المعلمين في محافظة طولكرم. *مجلة المناهج وطرق التدريس في غزة*. م١، ع٩.

حمدي، تغريد عبده محمد والمحمدي، نجوى بنت عطيان بن محمد (٢٠٢٢). تقويم محتوى مقرر الرياضيات في ضوء كفايات الحساب الأسترالية للصف الخامس الابتدائي بالمملكة العربية السعودية. *مجلة الدراسات العربية في التربية وعلم النفس*. مصر. ع١٢٠، ٦١-٨٢.

سلامة، عائد وسرحان، غسان (٢٠٠٣). *تقويم كتاب الرياضيات المدرسي للصف السادس الأساسي من وجهة نظر المعلمين والمعلمات في فلسطين*. رسالة ماجستير منشورة، جامعة القدس.

الشواورة، ياسين سالم (٢٠٢١). تقويم كتاب الرياضيات (المطور) للصف الرابع الأساسي في الأردن من وجهة نظر المعلمين. *مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات التربوية والنفسية*. ٢(٣)، ٣٥٢-٢٦٤.

صالحة، سهيل حسين وشواهنة، ألاء غازي أحمد (٢٠٢١). تقييم كتاب الرياضيات للصف الثاني الأساسي من وجهات نظر المعلمين والمشرفين التربويون في فلسطين. *مجلة جامعة القدس المفتوحة*. م١٢، ع٣٣.

اللقاني، أحمد حسين (٢٠١٣). *المناهج بين النظرية والتطبيق*. القاهرة: دار عالم الكتب للنشر والتوزيع.

محمود، شوقي حساني (٢٠٠٩). *تطوير المناهج رؤية معاصرة*. القاهرة: المجموعة العربية للتدريب والنشر.

نور، زهرة (٢٠١٣). *تحليل محتوى كتاب الرياضيات الفلسطيني للصف الخامس الابتدائي في ضوء المعايير العالمية لمحتوى الرياضيات وتقويمه من وجهة نظر*

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

معلمي المرحلة الأساسية العليا. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة النجاح الوطنية، فلسطين.

وزارة التربية والتعليم الفلسطينية (٢٠١٣). *الخطوط العريضة لمنهاج الرياضيات العامة*. الغدارة العلمية للمباحث العلمية. مركز المناهج، رام الله، فلسطين.

Mauch, E.& Mc Dermott, M. (2007). *Can Elementary Mathematics Textbooks Be improved to Facilitate student Understanding of Mathematics? Institute of Education Science Mathematics and computer Education*, 41(2), 127-135.

Al- Tarawneh, Sabri Hassan, (2009). The evaluation of the 2nd grade Math book in Jordan from the point of view of teachers. *Human sciences Journal Holland*, Electronic Journal, WWW. ULUM.NL.

Al-Rehawy, Qamar Mohammad Kheir, (2010). *The evaluation of the content of the 7th grade Athe book in Syria in light of the material teaching objective*. University of Cairo, Cairo.

Assiry, Mohammad Mofreh. (2015). *The evaluation of development 3rd secondary grade Math book from the point of view of male and female teacher in Faculty of Education*. 16(2), 301-331.

Gouda, Mousa Mohamed. Harb, Said Ibrahim (2018). Evaluation of mathematics book for the second grade of the new Palestine curriculum in the light of quality standards. *Al-Quds Open University Journal for Educational and Psychological Research and Studies- Palestine*, 8(24):94-109.

Hassn, Shyma'a. Mohammad Ali, (2011). The evaluation of the Math teacher's performance in light of the national criteria of Math teacher preparation. *Faculty of Education Journal*. University of Port Saud, 10, 290-316.

Vanbecelaere, S. et al (2020). *The effects of two digital educational games on cognitive and noncognitive math and reading outcomes*. Computers & Education, 143, 1-15.

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

تقويم منهاج "العلوم والحياة" للصف الثالث الأساسي في فلسطين

Evaluation Of The "Science And Life" Curriculum For The Third Grade In Palestine

إعداد

هيام يوسف دراويش

Hiyam Youssef Darwish

طالبة دكتوراه في المناهج وطرق التدريس، كلية العلوم التربوية ، جامعة القدس

د. إيناس عارف صالح ناصر

Dr. Enas Aref Saleh Nasser

أستاذ مشارك في برنامج الدكتوراه المناهج وطرق التدريس، كلية العلوم التربوية، جامعة القدس، القدس، فلسطين

Doi: 10.21608/jasep.2024.372777

استلام البحث : ١٠ / ٦ /٢٠٢٤

قبول النشـــر: ٢٥ / ٦ / ٢٠٢٤

دراويش، هيام يوسف و ناصر، إيناس عارف صالح (٢٠٢٤). تقويم منهاج "العلوم والحياة" للصف الثالث الأساسي في فلسطين. ***المجلة العربية للعلوم التربوية والنفسية***، المؤسسة العربية للتربية والعلوم والآداب، مصر،٨(٤٠) ، ٥٦٧ – ٥٩٨.

http://jasep.journals.ekb.eg

تقويم منهاج "العلوم والحياة" للصف الثالث الأساسي في فلسطين

المستخلص:

تمت دراسة منهاج "العلوم والحياة" للصف الثالث الأساسي في فلسطين بهدف التقييم والتحليل. استخدمت الباحثة المنهج الوصفي التحليلي وتكونت عينة الدراسة من كتاب العلوم والحياة للصف الثالث الأساسي للفصلين الأول والثاني من العام الدراسي ٢٠٢٣/٢٠٢٤. تم استخدام تحليل المحتوى لتقييم الأسس الفلسفية، النفسية، الاجتماعية، والمعرفية للمنهاج، بالإضافة إلى تقييم عناصر المنهاج مثل الأهداف التعليمية ومكونات المعرفة وطرق التدريس والوسائل التعليمية والأنشطة التعليمية والأسئلة التقويمية. وجاءت النتائج بتوافر الأسس المنهجية بنسب متفاوتة، حيث كان الأساس النفسي والاجتماعي متوفراً بنسبة أعلى من الأساس المعرفي والفلسفي. وأظهرت النتائج تبايناً في أهداف المنهاج، حيث كانت الأهداف المعرفية هي الأكثر شيوعا مقارنة بالأهداف المهارية والوجدانية. كما كشفت النتائج عن عدم التوازن في توزيع الأنشطة الصفية واللاصفية، حيث كانت الأنشطة الصفية هي الأكثر شيوعا. وفيما يتعلق بالتقويم، كان التركيز الأكبر على الجوانب المعرفية مع نقص في الأسئلة التقويمية المهارية والوجدانية. أوصت الدراسة بضرورة إعادة التفكير في توزيع الأسس داخل المنهاج بشكل متوازن، وتكامل احتياجات ورغبات ذوي الاحتياجات الخاصة والمعاقين، بالإضافة إلى تحسين الجوانب الفلسفية والعقائدية وتنويع وتحسين الجوانب الوجدانية والمهارية، وتعزيز التنوع في الأنشطة التعليمية والأسئلة التقويمية.

الكلمات المفتاحية: تقويم منهاج، منهاج العلوم والحياة ، الصف الثالث الأساسي.

Abstract:

The "Science and Life" curriculum for the third grade in Palestine was studied with the aim of evaluation and analysis. The researcher used the descriptive analytical method، and the study sample consisted of the "Science and Life" textbook for the third grade for the first and second semesters of the academic year 2023/2024 .Content analysis was used to evaluate the philosophical, psychological, social, and cognitive foundations of the curriculum, in addition to assessing curriculum elements such as educational objectives, knowledge components, teaching methods, educational resources, educational activities, and

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

evaluation questions .The results showed varying availability of curriculum foundations، with the psychological and social foundations being more available than the cognitive and philosophical foundations. There was also variation in curriculum objectives, with cognitive objectives being more common compared to skill-based and emotional objectives .The results also revealed an imbalance in the distribution of classroom and extracurricular activities, with classroom activities being more common. Regarding evaluation، there was a greater focus on cognitive aspects with a shortage of skill-based and emotional evaluation questions .The study recommended the need to reconsider the balanced distribution of curriculum foundations, and to integrate the needs and desires of special needs and disabled individuals, as well as to improve the philosophical and belief aspects, diversify and improve emotional and skill-based aspects, and enhance diversity in educational activities and evaluation questions.

Keywords: curriculum evaluation, science and life curriculum, third grade.

المقدمة:

للمناهج الدراسية أهمية كبيرة في صقل عقول الأفراد وشخصياتهم وبناء مجتمع متقدم قادرٍ على مواجهة تحديات العصر، فالمتأمل في طبيعة ومستوى المخرجات التعليمية في مجتمعٍ ما يتكون لديه تصور واضح حول ملامح مناهج ذلك المجتمع، فالرضا أو عدم الرضا عن المخرجات التعليمية، ووجود تغيير إيجابي أو سلبي في المجتمع هو دافع للتطلع نحو المناهج المدرسية كونها الموجه لكل تغيير حاصلٍ في الأمة. فتقدم الأمم هو انعكاس لما تحويه عقول أبنائها وعلمائها من أفكار ابداعية (الحاوري وقاسم، ٢٠١٦). ويعتبر الكتاب المدرسي المرجع الرئيسي للمعلم والطالب، كما أنه يعكس عناصر المنهاج المدرسي ويشكل الصورة التنفيذية للمحتوى، لذلك فقد حظي الكتاب المدرسي باهتمام كبير ومكانة رفيعة في العملية التربوية (أبوزينة، ٢٠٠٣). وتبوأت المناهج الفلسطينية مكانة مرموقة لدى وزارة التربية والتعليم الفلسطينية، حيث وُضع إعداد الكتب الدراسية على سلم أولويات

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

مركز تطوير المناهج كونها أداة تحقيق أهداف المنهاج والعملية التعليمية للنهوض بالمجتمع (وزارة التربية والتعليم الفلسطينية، ٢٠١٥).

فخلال العقود الماضية ونتيجة للتطور العلمي والتكنولوجي الهائل، والانفتاح الثقافي والحضاري، والانفجار المعلوماتي الكبير والمتسارع، أصبح من الضروري إعداد وتطوير مناهج دراسية تواكب هذا التقدم العلمي والتقني وتلبي حاجات المتعلم ورغباته وتنمي مهاراته الحياتية ليكون قادراً على مواجهة متطلبات الحياة وعقباتها(الغامدي، ٢٠١٢). ولتحقيق مناهج مطورة ومميزة بأهدافها ومحتواها وعملياتها لابد من متابعة المنهاج وتقويمه المستمر للتأكد من صحة وسلامة جميع أجزاء المنهاج وعملياته في جميع مراحله. الأمر الذي دفع المسؤولين التربويين لتكثيف جهودهم في تقويم المناهج للوقوف على مدى فاعلية المناهج في رفع مستوى المخرجات التعليمية وجودتها. فأصبح بناء المنهاج صناعة علمية تعتمد على أسس محددة وتستند إلى معايير موثوقة من أجل الوصول إلى نتائج مطمئنة ومبهجة(اللقاني، ١٩٩٠).

ونظراً للتنافس العالمي الكبير والمتواصل في تطوير مجالات التربية وتخصصاتها ومناهجها، فقد حظي منهاج العلوم بنصيب وافرٍ من هذا التطوير والاهتمام لدوره الفعال في تقدم وازدهار المجالات الأخرى، فتقدم الأمم مقترن بتقدمها في مجال علومها. الأمر الذي حث على تسليط الضوء على منهاج العلوم لتطويره وتحسينه بكل عناصره وتقييمه وتقييم مخرجاته من أجل تحقيق الانسجام مع تطورات العصر وتلبية احتياجات المجتمع العلمية(نور، ٢٠١٣).

مشكلة الدراسة:

لقد أصبح التقويم التربوي وتقويم البرامج والمناهج التعليمية من أهم قضايا وزارة التربية والتعليم، إيماناً بأن الارتقاء بالمناهج هو ارتقاء بالمجتمع بأكمله. فهناك جهود تبذل للتأكيد على أهمية المناهج وضرورة تقويمها المستمر لمواكبة مستجدات العصر. كما أن النتائج والتوصيات البحثية توجه المهتمين والمعنيين نحو مضاعفة جهودهم في سبيل تطوير التعليم والتعلم والرفع من شأنه، وهذا لا يكون إلا بتوفر عملية تعليمية تربوية مميزة بعناصرها ومكوناتها ولا سيما منهاج يعمل كبوصلة موجهة لتحقيق الأهداف المرسومة والخطوط العريضة الموضوعة مسبقاً. ومن خلال عمل الباحثة كمدرسة للعلوم، وتكرر سماعها لانتقادات وتذمر أهالي طلبة الصفوف الابتدائية من صعوبة المنهاج وعدم تمكن الأمهات من مساعدة أبنائهن في تحضير دروسهم وحل الواجبات المنزلية لعدم وجود نصوص علمية واضحة ومباشرة تشكل المحتوى العلمي، ولكون الباحثة تدرّس طلبة صفوف المرحلة الأساسية العليا الذين

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

هم خلاصة ونتيجة المرور بخبرات ومناهج المرحلة الأساسية الدنيا، رغبت الباحثة في تقويم منهاج العلوم والحياة للصف الثالث الأساسي كنموذج من صوف المرحلة الأساسية الدنيا وإيماناً منها بأن تميّز المنهاج في المراحل الدنيا سينعكس إيجاباً على فاعلية ونجاح المخرجات التعليمية التي ستكمل إلى المراحل اللاحقة. فحسن الإعداد الشامل في التأسيس سيكون كالنقش دائم الأثر في عقول وسلوك وشخصيات الأجيال. وانطلاقاً من كون عملية التقويم يجب أن تكون شاملة، سعت الباحثة لتوظيف التحليل لكل من أسس المنهاج وعناصره من أجل تكوين فكرة وصورة واضحة وتفصيلية لتقويم منهاج " العلوم والحياة" للصف الثالث الأساسي في فلسطين.

أسئلةالدراسة:

سعت الدراسة الحالية للإجابة عن الأسئلة الآتية:

١. ما مدى تضمين الأسس(الفلسفية والاجتماعية والمعرفية والنفسية) في منهاج العلوم والحياة للصف الثالث الأساسي في فلسطين ؟

٢. ما التقديرات التقويمية للأهداف في منهاج العلوم والحياة للصف الثالث الأساسي في فلسطين؟

٣. ما التقديرات التقويمية للمحتوى في منهاج العلوم والحياة للصف الثالث الأساسي في فلسطين؟

٤. ما التقديرات التقويمية لطرق التدريس في منهاج العلوم والحياة للصف الثالث الأساسي في فلسطين؟

٥. ما التقديرات التقويمية للوسائل التعليمية في منهاج العلوم والحياة للصف الثالث الأساسي في فلسطين؟

٦. ما التقديرات التقويمية للأنشطة التعليمية في منهاج العلوم والحياة للصف الثالث الأساسي في فلسطين؟

٧. ما التقديرات التقويمية لأسئلة التقويم في منهاج العلوم والحياة للصف الثالث الأساسي في فلسطين؟

أهداف الدراسة:

سعت الدراسة لتحقيق الأهداف الآتية:

- التعرف إلى مدى تضمين معايير أسس المنهاج (النفسية والاجتماعية والمعرفية والفلسفية)في منهاج العلوم والحياة للصف الثالث الأساسي في فلسطين.

-التعرف إلى التقديرات التقويمية لعناصر المنهاج (الأهداف، المحتوى، طرق التدريس، الوسائل التعليمية، الأنشطة التعليمية، التقويم) في منهاج العلوم والحياة للصف الثالث الأساسي في فلسطين.

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

أهمية الدراسة:

تستمد هذه الدراسة أهميتها من أهمية تقويم وتحليل منهاج العلوم والحياة للصف الثالث الأساسي كونها من الدراسات التقويمية القليلة التي تستخدم منهج البحث الوصفي التحليلي في جمع البيانات وتحليلها، وأنها ستضيف لسلسلة الدراسات السابقة دراسة علمية تقويمية تحليلية إضافية تخدم وتفيد المعلمين في تكوين تصور واضح حول منهاج العلوم والحياة للصف الثالث الأساسي، والتعرف إلى عناصر المعرفة المتضمنة في المنهاج من أجل تحديد الاستراتيجيات والوسائل الأكثر مواءمة لتحقيق الأهداف التربوية للمنهاج. وكذلك ستلفت أنظار القائمين على تطوير المناهج ومتخذي القرارات في وزارة التربية والتعليم نحو أهمية تقويم المناهج لتشخيص واقعها وتحديد مواطن القوة لتعزيزها ومواطن الضعف لعلاجها للنهوض بالجانب التعليمي ورفع مستوى وكفاءة المخرجات التعليمية. كما وقد تشكل مرجعاً للباحثين المهتمين في هذا المجال للإستفادة من أدواتها ومنهجيتها لإجراء دراسات مشابهة لمناهج أخرى، وستثري المكتبة العربية بدراسة قد تشكل نقطة انطلاق لعناوين بحثية جديدة.

حدود الدراسة :

تم تطبيق الدراسة في إطار الحدود الآتية:

الحد الموضوعي: منهاج " العلوم والحياة" للصف الثالث الأساسي في فلسطين للعام الدراسي (٢٠٢٣-٢٠٢٤)، ودليل المعلم لمنهاج العلوم والحياة للصف الثالث الأساسي(٢٠١٨)، ووثيقة الخطوط العريضة لمناهج العلوم العامة الفلسطينية(٢٠١٥).

الحد الزماني: الفصل الدراسي الثاني للعام الدراسي (٢٠٢٣-٢٠٢٤).

الحد المفاهيمي: اقتصرت الدراسة على المفاهيم والمصطلحات الواردة فيها.

الحد الإجرائي: اقتصرت الدراسة على الأدوات التي أعدت لأغراض الدراسة وعلى مجتمع الدراسة والمعالجات الإحصائية المعتمدة في الدراسة.

مصطلحات الدراسة :

التقويم: عملية مقصودة ممنهجة ومنظمة لجمع البيانات وتحليلها من أجل الوقوف على مدى تحقيق الأهداف التربوية، ومعالجة مواطن الضعف وتدعيم مواطن القوة، بالإضافة لكونه الضابط والموجه للعملية التدريسية(عودة، ٢٠٠٥).

وتعرف الباحثة **التقويم اجرائياً**: عملية تهدف لمعرفة مدى النجاح أو الفشل في تحقيق أهداف ومعاييرالمنهاج المحددة مسبقاً، من أجل تحسين وعلاج جوانب الضعف وتطوير وتعزيز جوانب القوة للتحقق من فاعلية المنهاج.

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

منهاج "العلوم والحياة" للصف الثالث: منظومة مترابطة من عناصرمتفاعلة وهي:الأهداف، والمحتوى، وطرق التدريس، والوسائل التعليمية والأنشطة، والتقويم، لتحقيق أهداف عملية تعليمية محددة(صبري، ٢٠٠٢).

الصف الثالث الأساسي: وهو السنة الدراسية الثالثة من المرحلة التعليمية الأساسية في فلسطين ويكون متوسط عمر الطلبة فيه(٩سنوات).

كتاب العلوم للصف الثالث الأساسي: هو الكتاب الذي تم إعداده من قبل فريق تأليف فلسطيني متكامل، وتم تدريسه في المدارس بدءً من العام الدراسي (٢٠١٧-٢٠١٨)، ومكون من الجزء الأول والثاني.

الإطار النظري

تعتبر المناهج ركيزةً أساسية في العملية التعليمية، وتشكل رسالة تضعها وزارة التربية والتعليم، لتقوم المدارس باحتضانها، والمعلمون بتنفيذها، لتنعكس على كل من فكر الطالب وسلوكه ولاسيما ميوله واتجاهاته ومعتقداته(ياسين، ٢٠٠٩).

ولتنجح التربية في تحقيق تنمية شاملة في المجتمع، عليها تسليط الضّوء على المناهج كونها مصدر قوة للمجتمع بفلسفته وثقافته، والعنصر الأهم في العملية التربوية، ومؤشرها نحو التقدم والإبداع. وهذا يجعل النظم التربوية حريصة كل الحرص على اتقان المناهج تخطيطاً وبناءً وتنفيذاً. وبما أننا نعيش في مجتمعات معاصرة ومواكبة للتطور والتجديد فيجب أن يشمل هذا التغيير مناهج المجتمع وعمليته التربوية للنهوض والارتقاء به، مما يجعل عملية المراجعة والتقويم عملية مستمرة وشاملة لكل لكافة جوانب المناهج وضرورة لا يمكن تجاهلها للتعرف إلى نقاط قوة المناهج لتطويرها وضعفها لعلاجها(مرعي، ٢٠١٤).فكلمة المنهاج كلمة من أصل اغريقي تعني الطريقة التي ينهجها الفرد لتحقيق هدف معين. وفي التربية تعني النهج الذي ينبغي اتباعه لتحقيق الأهداف التربوية(الجمل، ١٩٨٨).

المنهاج بمفهومه التقليدي ومفهومه الحديث :

يقتصر المفهوم التقليدي للمنهاج على مجموعة المعلومات المتمثلة في الحقائق والمفاهيم والقوانين والنظريات التي تقدمها المدرسة للطلبة من أجل تنمية قدراتهم لمواجهة المواقف الحياتية. وكانت هذه المعلومات تقدم على شكل مواد دراسية مرحلية يتم إعدادها من قبل متخصصين، ويقع على عاتق الطلبة دراستها للاستعداد للامتحان فيها. مما دفع المسؤولين عن وضع المقرر إلى التركيز على اتقان المادة الدراسية. حيث كانت وظيفة التربية مركزة على حفظ التراث الثقافي ونقله من جيل لآخر.

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

ولكن مع ظهور الصناعات والتوجه نحو التربية المهنية وتغير أهداف التربية وتطورها ومناداة العديد من الدراسات بأهمية التنمية المتكاملة للطلبة في جميع جوانب شخصياتهم أدى لظهور المنهاج بمفهومه الحديث.

فالمنهاج حديثاً مجموعة من الخبرات التربوية التي تقدمها المدرسة للطلبة سواء داخل المدرسة أو خارجها من أجل النمو الشامل لجميع جوانب المتعلم العقلية والجسمية والدينية والثقافية والاجتماعية لتحقيق الأهداف المنشودة. وهو مرتبط بالفلسفة التقدمية للتربية حيث اهتمت بميول الطلبة واتجاهاتهم ورغباتهم وحل مشكلات المجتمع(اللقاني، ٢٠١٣).

وينظر المربون اليوم للمنهاج على أنه نظام من مجموعة من العناصر التي تعمل بشكل متكامل من خلال أنشطة تضبطها قوانين محددة لتحقيق أهداف معينة وهو بحاجة لبعد زماني ومكاني لينتقل تاثير هذا النظام من عنصر لآخر(جامعة القدس المفتوحة، ١٩٩٧).

أهمية المنهاج:

يشكل المنهاج القلب النابض للعملية التعليمية، فهو يؤثر في كل مدخلات العملية التعليمية ومخرجاتها بما يحويه من خبرات ومواقف علمية وعملية تخدم المتعلم وتلبي رغباته واحتياجاته لتعدّه لمواجهة الحياة(سلامة، ٢٠٠٤).ويتكون المنهاج من عناصر أساسية متضمنة ومجتمعة في الكتاب المقرر والذي يشكل اللبنة الأساسية في العملية التعليمية، فهو يجمع الأهداف والمحتوى والأنشطة التعليمية والوسائل المتنوعة المتضمنة بالإضافة إلى طرق التدريس والتقويم(الخطايبة والشعيلي، ٢٠٠٧).

عناصر المنهاج:

١. **الأهداف التربوية:**

وهي النتائج التي يسعى النظام التعليمي لتحقيقها من خلال المناهج الدراسية(جامعة القدس المفتوحة، ١٩٩٥). ويعتبرالهدف التربوي المحصلة النهائية والغاية والنتيجة لتعليم ناجح. وصنفت الأهداف إلى ثلاثة مجالات وهي:

أ. **المجال المعرفي(العقلي):** ويتناول الأهداف المتعلقة بالمعرفة حيث صنفها بلوم إلى فئات(المعرفة، الاستيعاب والفهم، التطبيق، التحليل، التركيب، التقويم)(أبو حويج، ٢٠٠٠).

ب. **المجال الوجداني الانفعالي:** ويتناول القيم والاتجاهات والاهتمامات والرغبات والتقديرات(جامل، ٢٠٠٠).

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

ج. **المجال النفس حركي:** ويتناول الأهداف المتعلقة بالمهارات اليدوية والأدائية التي تحتاج تناسقاً حركياً ونفسياً عصبياً(أبو حويج، ٢٠٠٠).

فالأهداف التربوية يعتمد عليها جميع عناصر المنهاج، وتحدد المحتوى وتنظمه وكذلك تساعد على اختيار الطرق والوسائل اللازمة لتنفيذ المحتوى وتعلم المادة، بالإضافة إلى تحديد طرق التقويم المناسبة للوقوف على مدى تحقق ونجاح المادة.

٢. **المحتوى:** وهو مجموعة الخبرات والحقائق والقيم والمعارف والمهارات والتجارب التي نظمت بطريقة معينة ويتفاعل معها المتعلم لتحقيق احتياجاته والأهداف التربوية المقصودة(مدكور،١٩٩٧). فالمحتوى يتكون من الحقائق والمبادئ والنظريات والمفاهيم والقوانين والقيم، ومن خلال مضمونه تتحقق أهداف المنهاج (جامل، ٢٠٠٠).

٣. **الأنشطة التعليمية:** الفعاليات التي يقوم بها المتعلمون من أجل تحقيق الأهداف المبتغاة، سواء أكانت هذه الأنشطة داخل الغرف الصفية أو خارجها (الفتلاوي والهلالي، ٢٠٠٦).

٤. **الوسائل التعليمية:** الأجهزة والأدوات والمواد التي يستخدمها المعلم لتحسين عمليتي التعليم والتعلم، وتسمى وسائل الإيضاح و الوسائل المعينة، و تكنولوجيا التعليم(بونوة و تحريشي، ٢٠١٨).

٥. **طرق التدريس:** خطة متكاملة محددة ومدروسة لتلائم الاهداف وهي جميع الوسائل والإجراءات والأنشطة ووسائل التقويم التي يهيؤها المعلم من أجل تحقيق الأهداف التربوية (جابر، ٢٠١٣).

٦. **التقويم (الأسئلة التعليمية):** مجموعة المعينات العقلية التي تنشط المعلومات في ذهن المتعلم وتساعده على استرجاعها للإفادة منها (Weinsten،1978).

أسس المنهاج:

تعتبر أسس المنهاج المصادر الأساسية للأفكار التربوية التي تستند عليها عمليات التخطيط والتصميم والبناء للمنهاج. فهي تؤثر على جميع عمليات المنهاج من تخطيط وتنفيذ. وتشكل فكراً تربوياً آخذاً بعين الاعتبار فلسفة المجتمع وطبيعة المتعلم وكذلك المعرفة التي نرغب بتقديمها للمتعلم (جامل، ٢٠٠٠).

وذكر علي (٢٠١١) أن الأسس تشكل أطراً يجب مراعاتها عند بناء المناهج المدرسية وهي مقسمة كالآتي:

١. **الأسس الفلسفية**: وتهتم بالإطار الفكري المعتمد عليه المنهاج، حيث أنها توضح خصوصية المجتمع من عقيدة وتراث وحقوق وواجبات.

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

٢. **الأسس النفسية**: وتهتم بالأفكار التي تتعلق بطبيعة المتعلم وصفاته النفسية والاجتماعية والجسمية ورغباته وميوله واهتماماته وطبيعة مراحله العمرية والعوامل المؤثرة فيها وكذلك تراعي الاسس النفسية الفروق الفردية بين الطلبة واختلاف قدراتهم ومستوياتهم.
٣. **الأسس الاجتماعية**: وتهتم باحتياجات المجتمع وثقافته وقيمه الدينية والوطنية والأخلاقية ولا سيما الإنسانية.
٤. **الأسس المعرفية**: وتهتم بطبيعة المادة الدراسية، ومصادرها، وعلاقتها بمجالات المعرفة المختلفة. وكذلك تهتم بالمستجدات الحديثة للمادة في تعليمها وتطبيقها.

ذكر أبو الراغب(١٩٩٤) أن كتب العلوم حظيت باهتمام الباحثين، فقد قاموا بدراسات تقويمية تحليلية شاملة لكل من الأهداف والمحتوى والأسئلة، لما لكتب العلوم من أثر بارز في مستوى تحصيل الطلبة واكتسابهم للمعرفة والمهارات والميول.

تقويم المنهاج:

يعتبر تقويم المنهاج عملية جمع للبيانات حول جوانب المنهاج وإجراء تبويب ومعالجة لهذه البيانات بالأساليب الإحصائية المناسبة لاتخاذ القرار بمدى صلاحية المنهاج كوثيقة للتعلم وقيمته التربوية وفاعليته في إحداث تغيير مرغوب لدى المتعلم، ليصدر القرار بالاستمرار في تنفيذ المنهج وتطويره أو إلغائه كليا (الكسباني، ٢٠٠٩).

فالتقويم يشير إلى مدى تحقق الأهداف ليقدر مدى صلاحية المنهاج.فعملية التقويم لا تقتصر على معرفة نقاط القوة والضعف وإنما ترمي لتقوية نقاط القوة وعلاج نقاط الضعف. فالتقويم يجب أن يستمر في جميع مراحل المنهاج من تخطيط وبناء وتنفيذ من أجل التمكن من إصدار حكم صادق ومنطقي (حمودي، ٢٠١١).

أهداف تقويم المنهاج:

يسعى تقويم المنهاج للكشف عن مواطن القوة والضعف للمنهاج والتي غالباً ماتصبح واضحة أثناء تنفيذ المنهاج وخروجه إلى الميدان التطبيقي، من أجل تلافي الأخطاء وعلاجها قبل تفاقمها حيث للمعلم والمشرفين وأولياء الأمور عظيم الدور في ذلك لتواصلهم وتعاملهم المباشر مع المنهاج. كما يعمل التقويم على إحداث التغيير والتطوير لجميع عناصر المنهاج لتواكب التطورات العلمية الحديثة والجوانب المعرفية الجديدة. ويهتم التقويم بالجوانب الاجتماعية والنفسية والثقافية والفلسفية والاقتصادية للمجتمع وتضمينها في المنهاج. ويكشف تقويم المنهاج عن تطور النمو المعرفي لدى الأجيال ويوفر صورة حقيقية عن مستوى التحصيل. ويقدم حكماً صادقاً على مدى أداء المؤسسات التعليمية والتربوية لدورها للتمكن من تحسين المناهج

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

والمقررات المدرسية والحصول على مخرجات علمية مرضٍ عنها (إبراهيم، ٢٠١١).

تحليل المحتوى:

شمل التطور الذي حصل في العلوم الاجتماعية والإنسانية المجال التربوي، وبرز تحليل المحتوى وأصبح أداة بحث يستفاد منها لجمع البيانات وتحليلها وتبويبها من أجل فهم الظواهر وتفسيرها. فتحليل المحتوى أسلوب لوصف المواد التعليمية وتقويمها لتطويرها بوضع أهداف للتحليل ووحدة للتحليل للكشف عن مدى تكرار ظاهرة أو مفهوم أو خصائص لغوية وغيرها من التفاصيل واستخدام النتائج لرسم خطة التطوير (عطية والهاشمي، ٢٠٠٨).

الدراسات السابقة

وجاء في **دراسة زيتون(١٩٩٠)** والتي تم فيها تحليل وتقويم محتوى وأسئلة كتاب العلوم للصف الثالث الإعدادي في المدارس الأردنية، وقد تألفت عينة الدراسة من(٣٩) معلماً ومعلمة للعلوم. واستخدم المنهج الوصفي التحليلي. حيث تبين من النتائج أن الحقائق العلمية شكلت (٤٩.٢%) من المحتوى والمفاهيم (٣٨.٢%)، والمبادئ (١٢.٦%). وكانت نسبة الأسئلة التقويمية من المستوى المعرفي (٤٧.٦%)ومستوى الفهم (٣٤.٤%) ومستوى التطبيق (١٠.٩%) الأسئلة التي تقيس المستويات العليا (٧.١%). أما أسئلة المجال الانفعالي والمهاري فكانت غير موجودة تقريباً.

دراسة احدوش(٢٠٠١) حيث هدفت إلى تحليل محتوى كتاب العلوم للصف السادس من خلال تحليل عناصر المنهاج ورصد اتجاهات معلمي ومعلمات العلوم نحو واقع الكتاب وأهدافه ومحتواه وأنشطته التعليمية والتقويم. وتكون مجتمع الدراسة من كتاب العلوم للصف السادس بجزأيه ومن(٨٨) معلماً ومعلمة للعلوم في المدارس الحكومية في محافظة الخليل، وتم استخدام أدوات رصد لتكرارات الجمل والعبارات والأنشطة والأسئلة لجوانب التحليل واستبانة بمقياس خماسي لقياس اتجاهات المعلمين والمعلمات نحو واقع الكتاب. وأظهرت النتائج أن الحقائق في المرتبة الأولى من أشكال المعرفة وشكلت (٤٠%) ثم تلاها المفاهيم ثم التعميمات وكانت القوانين بنسبة (١%) وخلا الكتاب من باقي أشكال المعرفة. وكانت الأنشطة الصفية بنسبة (٨٣%) والغير صفية (١٧%).

وهدفت دراسة **إبراهيم(٢٠٠٥)** إلى استقصاء واقع تدريس العلوم في الصفوف الثلاثة الأولى في الأردن من حيث الممارسات الصفية والأساليب التعليمية التعلمية، ودور كل من الطالب والمعلم. ولجمع البيانات وظّفت أدوات نوعية وكمية،

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

وتألفت العينة من(٦٠) معلماً ومعلمة، و(٦٠) طالباً وطالبة، و٦ مشرفين. وأوضحت النتائج أن التقويم من المستويات الدنيا، واعتماد الموقف الصفي على المعلم والكتاب.

ودراسة شيبيتا وفلمان(Chiappetta& Fillman)،(2007) التي هدفت لاستقصاء مدى تضمين طبيعة العلم في كتب الأحياء للمرحلة الثانوية في الولايات المتحدة الأمريكية. وتكونت العينة من خمسة كتب بحيث حللت الوحد ذات الموضوعات المشتركة (الوراثة والتطور والخلية)، وتم تحليلها ضمن (العلم كجسم من المعرفة وطريقة للبحث وطريقة في التفكير وتفاعل كل من العلم والمجتمع والتكنولوجيا). وتبين أن كتب الأحياء في أمريكا في تطورٍ وتزداد توازنا في عرضها لمكونات الثقافة بشكل أفضل مقارنة بما كانت عليه قبل (١٥) عاماً. وأنها تتبع توصيات معايير الإصلاح التربوي.

وكشفت قباجة(٢٠١٠) في دراستها عن الأسس الاجتماعية والمعرفية المتضمنة في منهاج اللغة العربية للمرحلة الأساسية العليا في فلسطين. واعتمدت المنهج الوصفي التحليلي حيث تألف مجتمع الدراسة من كتب اللغة العربية للمرحلة الأساسية العليا في فلسطين(٥-١٠)، ومن (١٣٣٢) معلماً ومعلمة للغة العربية للمرحلة الأساسية العليا للعام الدراسي(٢٠٠٩/٢٠١٠). وكانت عينه الدراسة عشوائية وتكونت من (١٩٠) معلماً ومعلمة. واستخدمت قائمة معايير الأسس الاجتماعية والمعرفية واستبانة لمجالات الأسس كأدوات للدراسة. وخرجت الدراسة بأن أعلى تكرار كان للأسس المعرفية، وتكرار الأسس المعرفية والاجتماعية في منهاج الصف السابع أكثر منه في منهاج الصف الخامس فلم تخضع الأسس لنظام معين يوازن بينها.وعدم وجود فروق ذات دلالة احصائية تعزى لمتغير الجنس والخبرة للأسس الاجتماعية. ووجود فروق ذات دلالة احصائية تعزى لمتغير الخبرة في مجال الأسس المعرفية ولصالح ذوي الخبرة أكثر من(١٠) سنوات.

وقام كارلوز وفشنتي(Kariluz & Vicente،2010) بدراسة هدفت إلى تقويم الأسئلة والمشكلات في نهاية كتب الكيمياء في الكليات الجامعية. حيث استخدما المنهج الوصفي التحليلي لتحليل الأسئلة والمشكلات إلى (الفهم والتركيب والتحليل والتطبيق والتقويم). وأظهرت النتائج التركيز على أسئلة التطبيق والتحليل وانخفاض نسبة أسئلة التقويم والفهم والتركيب.

وهدفت دراسة كريشانKraishan،(2016) إلى تقويم كتاب العلوم للصف الثالث الابتدائي في الاردن من وجهة نظر المعلمين، واتبعت الدراسة المنهج الوصفي واستخدمت الاستبانة كأداة لجمع البيانات. حيث تكونت العينة من(٥١) معلماً ومعلمة ممن درسوا كتاب العلوم للصف الثالث. وبينت النتائج ان تقديرات المعلمين لتقييم

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

كتاب العلوم للصف الثالث كانت متوسطة وأكدت على ضرورة دمج المعلمين في تصميم الكتب والاستفادة من ملاحظاتهم.

وفي دراسة أموكي ونوافور(Umoke & Nwafor،2016) حيث قام الباحثان بتحليل كتب العلوم والتربية التكنولوجية للمرحلة المتوسطة في نيجيريا. باستخدام المنهج الوصفي التحليلي لتحليل عينة من (٦) كتب للعلوم والتكنولوجيا باستخدام أداة تحليل المحتوى وتم توزيع استبانات على (٣٠) معلماً. وبينت النتائج وجود تحيزات عرقية وثقافية وجندرية بالإضافة إلى أن مستوى توزيع المحتوى وتنويعه والرسوم والأسئلة كان بدرجة عالية.

هدفت دراسة الفيونيتا وآخرون Elvionita & et al،(2019) إلى تقييم صلاحية كتاب العلوم المتكامل حول موضوع تسونامي باستخدام نموذج شبكي يعتمد على حل مشكلة بوليا لتعزيز استعداد الطلاب تجاه الكارثة. حيث ركزت على تقييم صدق الكتاب من حيث المحتوى وأسلوب العرض واللغة والوجه. واعتمدت الدراسة أسلوب البحث الوصفي التحليل بتوظيف استبيان تم تطويره على أساس مقياس ليكرت كأداة لجمع البيانات، وقام ثلاثة خبراء تربويين بتقييم الكتاب. وأظهر تقييم الخبراء أن المحتوى وأسلوب العرض واللغة و وجه الكتاب المدرسي صالح وقد استوفى المعايير القياسية للجودة.

وقام البغدادي(٢٠٢٠) بدراسة هدفت إلى تقويم كتاب العلوم للصف الثالث من المرحلة المتوسطة في ضوء مهارات القرن الحادي والعشرين. ولتحقيق أهداف الدراسة استخدمت الباحثة المنهج الوصفي التحليلي لتحليل محتوى كتاب العلوم المقرر للفصل الدراسي الثاني لعام(٢٠١٩/٢٠٢٠) في المملكة السعودية. وأعدت بطاقات التحليل المكونة من مهارات القرن الحادي والعشرين كأداة للدراسة. وتألفت العينة من الوحدة السادسة من الكتاب (وحدة الكهرباء والمغناطيس)، وأظهرت النتائج أن مجمل التكرارات للمهارات كان(٢٧٠)، وأن مهارات حل المشكلات تكررت بنسبة(٢٨.٨%)، ومهارات التفكير الناقد بنسبة(٢٥.٩٢%)، ومهارات الاتصال بنسبة(٢٤.٤٤%).

وهدفت دراسة صلاح وجويفل(٢٠٢١) إلى تقييم منهاج العلوم المطور(Collins) للصف الأول الأساسي من وجهة نظر المعلمين والمشرفين في محافظة معان. واعتمدت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي واستخدمت الاستبانة لجمع البيانات. وتكونت العينة والمجتمع من(٣)مشرفين و(١٣١)معلماً ومعلمة. وخرجت الدراسة بأن جميع مجالات الاستبانة (المحتوى، والأنشطة، وطرق

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

العرض، والتقويم، ونتاجات التعلم والإخراج الفني للكتاب) جميعها كانت متقاربة وبدرجة متوسطة.

ودراسة الناقة وشيحة(٢٠٢٢) التي هدفت إلى تحليل محتوى منهاج العلوم والحياة للصف الثالث الأساسي في ضوء مهارات التفكير المتشعب، حيث وظف الباحثان المنهج الوصفي التحليلي، وتكونت عينة الدراسة من كتاب العلوم والحياة للصف الثالث الأساسي الفلسطيني، ووظف تحليل المحتوى كأداة للدراسة حيث صممت قائمة تحوي مهارات التفكير المتشعب، وأظهرت النتائج أن تركيز كتاب العلوم والحياة على التفكير الطلق جاء بنسبة (30.96 %)، وانخفاض تركيز المحتوى على مهارات حل المشكلات حيث جاءت بنسبة (7.93%).

كما هدفت **دراسة جعبة(٢٠٢٣)** إلى تقويم وتحليل كتاب العلوم والحياة للصف السادس الأساسي في فلسطين. واستخدمت المنهج الوصفي التحليلي، وكان مجتمع الدراسة وعينته كتابي العلوم والحياة للصف السادس الأساسي لعام ٢٠٢٢-٢٠٢٣م. واعتمدت الباحثة بطاقات التحليل لجمع البيانات وتحليل المنهاج. واتضح من النتائج وجود تفاوت واضح بين الأهداف بأنواعها. فقد تفوقت نسبة الأهداف المعرفية ثم النفسحركية ثم الوجدانية. أما توزيع مكونات المعرفة فقد كانت أعلى نسبة للحقائق ثم التعميمات والمبادئ فالمفاهيم ثم النظريات فالقوانين. وأن المحتوى يراعي الفروق الفردية للطلبة.

التعقيب على الدراسات:

اتفقت كل من دراسة كريشان(Kraishan)، (2016)، والناقة وشيحة(٢٠٢٢) والفيونيتا وآخرون(Elvionita & et al)،(2019) وصلاح وجويفل(٢٠٢١) و البغدادي(٢٠٢٠) وجعبة(٢٠٢٣)، ودراسة أموكي ونوافور(Umoke & Nwafor،2016)، وكارلوز وفشنتي(Kariluz & Vicente،2010)، وزيتون(١٩٩٠)، وقباجة(٢٠١٠)، واحدوش(٢٠٠١)، وإبراهيم(٢٠٠٥) وشيبيتا وفلمان(Chiappetta& Fillman)،(2007) بتوظيفهم المنهج الوصفي التحليلي، واعتمدت أغلب هذه الدراسات منهاج العلوم بفروعه. باستثناء دراسة قباجة(٢٠١٠) التي تناولت الأسس الاجتماعية والمعرفية المتضمنة في منهاج اللغة العربية للمرحلة الأساسية العليا في فلسطين، واتفقت في نتائجها مع الدراسة الحالية بأن الأسس لم تخضع لنظام معين يوازن بينها.

واتضح للباحثة من خلال استعراض الدراسات السابقة أن عملية تقويم المناهج وتطويرها أمر يشغل تفكير الباحثين، وأن هناك من يأخذ بتوصيات الدراسات ونتائجها ويطور ويعدل جوانب الضعف في مناهجه لتحقق الأهداف المحددة والسّمو

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

بالمخرجات التعليمية، وأن جميع الدراسات تدعو للنهوض بالأجيال وعقولهم من خلال تطوير المناهج بما يلائم اهتمامات ورغبات واحتياجات الطلبة وميولهم.
وتميزت هذه الدراسة عن الدراسات السابقة بتناولها الأسس النفسية والاجتماعية والمعرفية والفلسفية لمنهاج العلوم والحياة للصف الثالث الأساسي في فلسطين وعناصره وتحليلها باستخدام أدوات التحليل وفق معايير الخطوط العريضة لمناهج العلوم والحياة الفلسطينية.

منهج الدراسة:

استخدمت الباحثة المنهج الوصفي التحليلي من أجل جمع البيانات وتحليلها لتحقيق هدف الدراسة المتمثل في تقويم منهاج "العلوم والحياة" للصف الثالث الأساسي في فلسطين. فهو يهتم بالظاهرة كما هي في الواقع، ويصفها ويحللها.

مجتمع الدراسة وعينته:

تكون مجتمع الدراسة وعينته من كتاب العلوم والحياة للصف الثالث الأساسي بجزأيه الأول والثاني وطبعته الرابعة والمعتمد تدريسها لعام (٢٠٢٣-٢٠٢٤) من قبل وزارة التربية والتعليم الفلسطينية، ودليل المعلم لكتاب العلوم والحياة المقرر في العام الدراسي(٢٠٢٣-٢٠٢٤) ، ووثيقة الخطوط العريضة (٢٠١٥) لمنهاج العلوم والحياة.

جدول(١): توزيع كتاب العلوم والحياة للصف الثالث الأساسي بجزأيه الأول والثاني

الصف	الجزء	عدد الوحدات	عدد صفحات الكتاب
الثالث الأساسي	الأول	٢	٩٤
	الثاني	٢	٨٧

أداة الدراسة:

استخدمت الباحثة تحليل المحتوى كأداة لتطبيق هذه الدراسة وجمع البيانات، فقامت بإعداد أداة تحليل لأسس بناء المنهاج، وأداة تحليل لكل عنصر من عناصر المنهاج (الأهداف، المحتوى، الانشطة التعليمية، الوسائل التعليمية، طرق التدريس ، والأسئلة التقويمية).

صدق الأداة: قامت الباحثة بعرض الأدوات بصورها الأولية على عدد من المحكمين من ذوي الاختصاص والخبرة في أساليب التدريس ومناهج البحث وكذلك مدققين لغويين وعلى مجموعة من معلمي العلوم، وفي ضوء آراء المحكمين وملاحظاتهم عدلت بعض البنود وأعيدت صياغة بعض المعايير وحذفت االمعايير غير الملائمة وأجريت التنسيقات اللازمة للحصول على الصورة النهائية للأدوات.

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

ثبات التحليل

وللتحقق من ثبات التحليل، قامت الباحثة بحساب الثبات عبر الزمن، من خلال إعادة التحليل بعد شهر من انتهاء التحليل الأول والتأكد من نتائج التحليل الذي قامت به، وبعد ذلك تم حساب معامل الاتفاق بين التحليلين من خلال عدد مرات الاتفاق بين التحليلين مقسوماً على مجموع عدد الفئات التي حللت، باستخدام معادلة هولستي.CR=2M/N1+N2

حيث CR معامل الاتفاق، و 2M ضعف عدد الفئات التي تم فيها الاتفاق عليها، وN1 ، N2عدد الفئات التي حللت من قبل المحلل.

وكان معامل الثبات الضمن شخصي لأسس المنهاج (0.٨٤)، وللمحتوى (٠.٩٣)، وللوسائل التعليمية (٠.٨٧)، ولطرق التدريس(٠.٩٥)، وللأنشطة التعليمية(٠.٨٨)، وللأسئلة التقويمية(٠.٨٢). وهي نسب مقبولة وتعني أن عملية التحليل على درجة عالية من الثّبات.

وحدة التحليل

اعتمدت الباحثة الفقرة كوحدة للتحليل، حيث حللت الفقرات وفقاً للمعايير المرصودة في أدوات التحليل بحيث تكون كل فقرة قابلة للعد والقياس، مكتملة الفكرة، واضحة المعنى، مرتبطة بأهداف الدراسة.

إجراءات تطبيق الدراسة:

- الاطلاع على الأدب التربوي والدراسات السابقة التقويمية والتحليلية للمناهج بشكل عام ولمنهاج العلوم والحياة بشكل خاص.
- بناء أدوات الدراسة المتمثلة في البطاقات التحليلية والتأكد من صدقها وملاءمتها لأهداف الدراسة.
- تحليل منهاج العلوم والحياة بناءً على أسس المنهاج الأربعة، وعناصر المنهاج.
- التأكد من ثبات التحليل.
- معالجة نتائج التحليل إحصائياً باستخدام التكرارات والنسب المئوية، ورصد النتائج.
- مناقشة النتائج وتفسيرها، وتقديم التوصيات.

نتائج الدراسة ومناقشتها:

النتائج المتعلّقة بالسؤال الأول: ما مدى تضمين الأسس (الفلسفية والاجتماعية والنفسية والمعرفية) في منهاج العلوم والحياة للصف الثالث الأساسي في فلسطين ؟

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

جدول(٢): توزيع أسس بناء المنهاج تنازلياً حسب نسب تضمينها في منهاج العلوم والحياة للصف الثالث الأساسي في فلسطين

الأساس	التكرار	النسبة%
الأسس النفسية	٢١٩	%٣٧.١٨
الأسس الاجتماعية	١٧٧	%٣٠.٠٥
الأسس المعرفية	١٠١	%١٧.١٤
الأسس الفلسفية	٩٢	%١٥.٦١
المجموع	**٥٨٩**	**%١٠٠**

يبين الجدول (٢) مدى تضمين أسس بناء المنهاج في منهاج العلوم والحياة للصف الثالث الأساسي في فلسطين مرتبة تنازلياً، وهي:(الأسس النفسية وجاءت في القمة وبنسبة(٣٧.١٨%)، ثم الأسس الاجتماعية بنسبة(٣٠.٠٥%)، يليها الأسس المعرفية بنسبة (١٧.١٤%)، ثم الأسس الفلسفية بنسبة(١٥.٦١%)).

ولمعرفة مدى تضمين معايير أسس المنهاج (النفسية والاجتماعية والمعرفية والفلسفية)، تم حساب التكرارات والنسب المئوية لكل أساس في كلا الجزأين.

جدول(٣): مدى تضمين معايير أسس المنهاج (النفسية والاجتماعية والمعرفية والفلسفية)في منهاج العلوم والحياة للصف الثالث في فلسطين.

الأساس	الرقم	الأسس النفسية وفق الخطوط العريضة	تكرار	النسبة المئوية
النفسي	١	يبرز المنهاج أهمية المتعلم ويجعله محوراً وأساساً للعملية التعليمية.	٥٠	%٢٣
	٢	يشمل المنهاج النواحي المعرفية والوجدانية والمهارية للمتعلم.	٣٠	%١٤
	٣	يتيح المنهاج الحرية للمتعلم لاختيار مجال تخصصه وفقاً لميوله ورغباته.	٢٣	%١٠
	٤	اهتمام المنهاج بتفعيل العلاقة بين المتعلم والبيئة المحلية لتطوير الجانب الإنفعالي للمتعلم.	٣٤	%١٥
	٥	يتناول المنهاج خبرات متنوعة لمواءمة احتياجات المتعلم المختلفة.	٣٢	%١٥
	٦	يؤكد المنهاج على ضرورة تنمية القيم والاتجاهات والسلوكات المرغوبة لدى المتعلم.	٢٢	%١٠
	٧	يربط المنهاج بين الخبرات السابقة والخبرات الجديدة لتكوين المفاهيم المقصودة.	٢٨	%١٣
		إجمالي الأسس النفسية	**٢١٩**	**%١٠٠**
الإجتماعي	١	يلبي المنهاج متطلبات المجتمع واحتياجاته.	٤١	%٢٣.١٦
	٢	يدعم المنهاج تكوين الحضارات الإنسانية والعمل على تطويرها.	١٨	%١٠.١٦
	٣	يؤكد المنهاج على قيمة الإنسانية وتقدير الذات واحترام الآخرين.	٢٠	%١١.٢٩
	٤	يشجع المنهاج المشاركة الفاعلة والتعاون بين مختلف الشعوب والتواصل والإنفتاح الحضاري.	١٧	%٩.٦٠

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

	٥	يسعى المنهاج لتنمية روح الديمقراطية والانتماء للوطن.	١٧	%٩.٦٠
	٦	ينمي المنهاج حرية التعبير وتقبل الرأي الآخر.	٢٠	%١١.٢٩
	٧	يغرس المنهاج مبدأ العدل والمساواة بين المتعلمين.	٢٢	%١٢.٤٢
	٨	يعزز المنهاج أهمية العقل ويدعو للعلم والعمل.	٢٢	%١٢.٤٢
	٩	يراعي المنهاج رغبات واهتمامات ذوي الاحتياجات الخاصة.	٠	%٠.٠٠
		إجمالي الأسس الاجتماعية	**١٧٧**	**%١٠٠**
الأساس	**الرقم**	**المعايير**	**التكرار**	**النسبة المئوية**
المعرفي	١	يوازن المنهاج بين الحقائق والمفاهيم والتعميمات والنظريات في محتواه.	١٥	%١٤.٨٥
	٢	يراعي المنهاج الدقة والحداثة في عرض المعرفة.	١٢	%١١.٨٨
	٣	يشجع المنهاج على البحث العلمي والتحلي بأخلاقياته لاكتساب المعارف.	٢٣	%٢٢.٧٧
	٤	يطور المنهاج مهارات التفكير العلمي والإبداعي لتطوير النمو المعرفي.	٢١	%٢٠.٧٩
	٥	يربط المنهاج البنية المعرفية بالتطبيقات العملية والحياتية.	٣٠	%٢٩.٧٠
		إجمالي الأسس المعرفية	**١٠١**	**%١٠٠**
الأساس	**الرقم**	**المعايير**	**التكرار**	**النسبة المئوية**
الفلسفي	١	يبرز المنهاج مكانة الإنسان في الإسلام وتفضيله على سائر المخلوقات الأخرى.	١٢	%١٣.٠٤
	٢	يؤكد المنهاج على مصادر التشريع الإسلامي المتمثلة في القرآن والسنة الشريفة.	٤	%٤.٣٤
	٣	يؤكد المنهاج على أهمية توظيف مبادئ الإسلام كالتعاون والاعتدال في شؤون الحياة.	٣٠	%٣٢.٦٠
	٤	يؤكد المنهاج على أن عبادة الله سبحانه وتعالى هي الغاية من خلق الإنسان.	٤	%٤.٣٤
	٥	يظهر المنهاج قدرة الله في خلقه ويحث المتعلمين على تأمل إبداع الله في كونه.	٢٠	%٢١.٧٣
	٦	يحرص المنهاج على تثبيت أسس العقيدة الإسلامية في نفوس المتعلمين.	٧	%٧.٦٠
	٧	يدعو المنهاج إلى تقدير حكمة الله واستشعار عظمته في تسيير الحياة.	١٥	%١٦.٣٠
		إجمالي الأسس الفلسفية	٩٢	%١٠٠

يبين الجدول(٣) أن أسس المنهاج تتباين وتتفاوت في نسب توفرها في المنهاج، حيث جاء الأساس النفسي بأعلى نسبة (٣٧.١٨%)، فقد ورد المعيار رقم(١) والذي ينص على" يبرز المنهاج أهمية المتعلم ويجعله محوراً وأساساً للعملية التعليمية"بنسبة (٢٣%)، وجاء المعياران(٣) و(٦) واللذان ينصان بالترتيب على (يتيح المنهاج الحرية للمتعلم لاختيار مجال تخصصه وفقاً لميوله ورغباته) و(يؤكد المنهاج على ضرورة تنمية القيم والاتجاهات والسلوكات المرغوبة لدى المتعلم)

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

بنسبة متساوية(١٠%). أما الأساس الاجتماعي فقد جاء في المرتبة الثانية وبنسبة(٣٠.٠٥%)، حيث ورد المعيار رقم (١) والذي ينص على" يلبي المنهاج متطلبات المجتمع واحتياجاته" بنسبة (٢٣.١٦%) أما المعيار رقم(٩) والذي ينص على" يراعي المنهاج رغبات واهتمامات ذوي الاحتياجات الخاصة" فلم يكن له أي أثر بحيث كانت نسبته(٠%).وجاء الأساس المعرفي في المرتبة الثالثة وبنسبة(١٧.١٤%) حيث ورد المعيار رقم(٥) والذي ينص على" يربط المنهاج البنية المعرفية بالتطبيقات العملية والحياتية"بنسبة(٢٩.٧%) والمعيار رقم(٢) والذي ينص على" يراعي المنهاج الدقة والحداثة في عرض المعرفة" فقد جاء بنسبة(١١.٨٨%)، وجاء في المرتبة الرابعة الأساس الفلسفي وبنسبة(١٥.٦١%)، فقد ورد المعيار رقم(٣) والذي ينص على"يؤكد المنهاج على أهمية توظيف مبادئ الإسلام كالتعاون والاعتدال في شؤون الحياة" بنسبة(٣٢.٦%)، أما المعياران (٢)و(٤) واللذان ينصان على "يؤكد المنهاج على مصادر التشريع الإسلامي المتمثلة في القرآن والسنة الشريفة" و"يؤكد المنهاج على أن عبادة الله سبحانه وتعالى هي الغاية من خلق الإنسان" فقد وردا بنسبة(٤.٣٤%).

وقد اتفقت هذه النتيجة مع نتيجة دراسة قباجة (٢٠١١) والتي كشفت عن الأسس الاجتماعية والمعرفية المتضمنة في منهاج اللغة العربية للمرحلة الأساسية العليا في فلسطين وخرجت الدراسة بأن الأسس لم تخضع لنظام معين يوازن بينها.واختلفت الدراسة مع دراسة إبراهيم(٢٠٠٥) حيث أظهرت تركيز الموقف التعليمي واقتصاره على المعلم والكتاب واهماله للجانب النفسي للطالب في حين مناهجنا اليوم تعتبر الطالب هو محور العملية التعليمية التعلمية وترفع من ثقة الطالب بنفسه وتعلي من شأنه وتراعي جوانبه النفسية. وترى الباحثة بضرورة اثراء الجانب الفلسفي والتأكيد على مصادر التشريع الإسلامي المتمثلة في القرآن والسنة الشريفة وعلى أن عبادة الله سبحانه وتعالى هي الغاية من خلق الإنسان. وقد كان ملفتاً أن المنهاج لم يراعي رغبات واهتمامات ذوي الاحتياجات الخاصة، وهذا يستحق منا التوقف قليلاً وإعادة النظر في هذا الجانب فديننا أولاً وأخلاقنا وانسانيتنا جميعها تشجع على العناية بذوي الاحتياجات الخاصة والارتقاء بهم ودمجهم في مجتمعنا وهي من أهم معايير الأسس الاجتماعية في وطننا فلسطين نظراً لمعاناة شعبنا من خطر الاحتلال والقتل والتعذيب الذي تسبب في العديد من المشاكل النفسية والجسدية لأبناء شعبنا الفلسطيني وخاصة في الحرب على غزة لعام(٢٠٢٣-٢٠٢٤). وتؤكد الباحثة على ضرورة إلمام واضعي المنهاج بكافة الأسس اللازمة لبناء المنهاج وتوزيع المعايير بشكل يحقق الانسجام والتوازن وعرض المنهاج قبل اخراجه

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

بصورته النهائية على خبراء في المناهج والتخصصات ومختصين نفسياً وارشاديا" ودينياً والأخذ بتعديلاتهم فلكل منهم وجهة نظر تخدم المنهاج وتضفي إليه لمسة تزده جمالاً شكلاً ومضموناً.

وتجدر الإشارة في هذا الجانب إلى دراسة أموكي ونوافور(Umoke & Nwafor،2016) والتي أظهرت وجود تحيزات عرقية وجندرية وثقافية في منهاج العلوم والتربية التكنولوجية للمرحلة المتوسطة في نيجيريا. الأمر الذي يشير إلى ضعف تضمين الأسس الأربعة بمعاييرها في المنهاج ويستدعي إعادة التوازن لهذه الأسس لنجاح المناهج في تحقيق أهدافها.

النتائج المتعلّقة بالسؤال الثاني: ما التقديرات التقويمية للأهداف في منهاج العلوم والحياة للصف الثالث الأساسي في فلسطين؟

جدول(٤): التقديرات التقويمية للأهداف في منهاج العلوم والحياة للصف الثالث الأساسي في فلسطين

رقم الوحدة	عنوان الوحدة	الأهداف المعرفية		الأهداف المهارية		الأهداف الوجدانية		المجموع	
		تكرار	%	تكرار	%	تكرار	%	تكرار	%
الجزء الأول									
١	النباتات	٥٦	%٤٤	١٧	%١٣	١	%١	٧٤	%٥٨
٢	الأرض وثرواتها	٤٤	%٣٤	٨	%٦	٢	%٢	٥٤	%٤٢
المجموع للجزء الأول		١٠٠	%٧٨	٢٥	%٢٠	٣	%٢	١٢٨	%١٠٠
الجـــــزء الـــثـــانـــي									
٣	التكيف في الكائنات الحية	٩٦	%٤٥	١٦	%٨	١	%.٥	١١٣	%٥٣.٥
٤	المادة والحرارة	٨٧	%٤١	١٠	%٥	١	%.٥	٩٨	%٤٦.٥
المجموع للجزء الثاني		١٨٣	%٨٦	٢٦	%١٣	٢	%١	٢١١	%١٠٠
المجموع للكتاب بجزأيه الأول والثاني		٢٨٣	%٨٣	٥١	%١٥	٥	%٢	٣٣٩	%١٠٠

يبين الجدول رقم (٤) التركيز الكبير لمنهاج العلوم والحياة للصف الثالث الأساسي على الأهداف المعرفية حيث وردت بنسبة(٨٣%) وتعزو الباحثة ذلك للحرص على التأسيس المعرفي للطلبة تمهيداً لاكسابهم أكبر قدر ممكن من المعارف في السنوات اللاحقة. حيث أن الطلبة في عمر الصف الثالث لديهم متسع من الذاكرة والقدرة على اكتساب وحفظ المعرفة باختلاف أشكالها. ولكن النمو المعرفي يحتاج لنمو مهاري ووجداني لينمو الطفل بشكل متكامل. وهذا يدفعنا لرفع نسبة الأهداف المهارية والتي وردت بنسبة(١٥%) وهي قليلة نسبياً والأهداف الوجدانية والتي تكاد لا تذكر في المنهاج حيث ظهرت بشكل ضمني وبنسبة(٢%).

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

واتفقت نتيجة هذه الدراسة مع نتيجة دراسة جعبة(٢٠٢٣) والتي أشارت لوجود تفاوت واضح بين الأهداف بأنواعها. حيث تفوقت نسبة الأهداف المعرفية ثم النفسحركية ثم الوجدانية. وقد تكون الدوافع وراء ذلك الإيمان القوي بالقدرة العالية للطلبة في المرحلة الأساسية على استقبال المعارف وحفظها نظراً لعدم ازدحام عقولهم بالذكريات والمعارف المتراكمة فكان التركيز على الجانب المعرفي ثم المهاري لتدريب الطالب على بعض المهارات البسيطة تمهيداً لنجاح اكتسابه للمهارات المعقدة في المراحل اللاحقة. ولم يلق الجانب الوجداني اهتماماً ربما تخوفاً من عدم استيعاب الطلبة للجوانب الوجدانية وصعوبة تفسيرها للطلبة لصغر عمرهم ولكن لتحقيق نمو سوي وشخصية كاملة للطفل يجب إلقاء الضوء على جميع الجوانب وبشكل متوازن.

النتائج المتعلّقة بالسؤال الثالث: ما التقديرات التقويمية للمحتوى في منهاج العلوم والحياة للصف الثالث الأساسي في فلسطين؟

جدول رقم(٥): ما التقديرات التقويمية للمحتوى في منهاج العلوم والحياة للصف الثالث الأساسي في فلسطين؟

رقم الوحدة	عنوان الوحدة	الحقائق		المفاهيم		المبادئ		القيم والاتجاهات		المجموع	
		تكرار	%	تكرار	%	تكرار	%	تكرار	%	تكرار	%
الجزء الأول											
١	النباتات	١١	%٥	٢٨	%١٣	١٠	%٥	١٢	%٥	٦١	%٢٨
٢	الأرض وثرواتها	٩	%٤	٢٦	%١٢	٤	%٢	٦	%٢	٤٥	%٢٠
المجموع للجزء الأول		٢٠	%٩	٥٤	%٢٥	١٤	%٧	١٨	%٧	١٠٦	%٤٨
الجـــــزء الـــــثـــــانـــــي											
٣	التكيف في الكائنات الحية	٢٦	%١٢	٣٥	%١٥	٩	%٤	٤	%٢	٧٤	%٣٣
٤	المادة والحرارة	١٠	%٥	٢٣	%١٠.٥	٧	%٣	١	%.٥	٤١	%١٩
المجموع للجزء الثاني		٣٦	%١٧	٥٨	%٢٦	١٦	%٧	٥	%٢	١١٥	%٥٢
المجموع للكتاب بجزأيه الأول والثاني		٥٦	%٢٦	١١٢	%٥١	٣٠	%١٤	٢٣	%٩	٢٢١	١٠٠ %

يبيّن الجدول رقم(٥) أن هناك تضمين عشوائي للحقائق والمفاهيم والمبادئ والقيم والاتجاهات. فقد برزت المفاهيم بنسبة(٥١%) ثم الحقائق بنسبة (٢٦%) وترى الباحثة أن هناك تركيز واضح على المحتوى المعرفي فقد تكررت المفاهيم(١١٢) والحقائق(٥٦) وكانت المبادئ أقل تكرارا(٣٠) ولكن القيم والاتجاهات كان ظهورها ضعيفاً حيث ظهرت(٢٣) تكراراً. مما يدل على تفاوت واضح بين كل من الجانب المعرفي والجانب الوجداني للمحتوى.

وتعزو الباحثة التركيز الكبير على المفاهيم والحقائق كونها البنية الأساسية للمعرفة والتي ستنطلق منها المبادئ وستتكون القيم والاتجاهات لدى الطلبة. فكل

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

مفهوم أو حقيقة مرتبطة بموقف تعليمي (نشاط) في الكتاب المقرر. وتعتبر الحقائق والمفاهيم أساسيات الفهم من أجل بناء العلاقات والخروج بالمبادئ والتعميمات وتطبيقها عملياً لتطوير الجانب القيمي والانفعالي من خلال الاحتكاك بالواقع وتنفيذ الموقف والنشاط عملياً. واتفقت هذه النتيجة مع دراسة زيتون(١٩٩٠) ودراسة احدوش(٢٠٠١) ودراسة جعبة(٢٠٢٣) حيث شكلت المفاهيم والحقائق أعلى نسبة بين نسب مكونات المحتوى.

وقد دفع العدد الكثيف من الحقائق والمفاهيم الباحثة لتوصي بضرورة زيادة عدد الحصص للمنهاج لتغطية هذا الكم من المعارف، بالإضافة للتأكيد على توزيع مكونات المحتوى بشكل متوازن والحرص على المواقف التعليمية التي تنمي الجوانب(المعرفية والمهارية والوجدانية) للمتعلم.

واختلفت مع دراسة الفيونيتا وآخرون(Elvionita & et al)،(2019) والتي أظهرت تقييم الخبراء لمحتوى كتاب العلوم المتكامل حول موضوع تسونامي بأنه استوفى المعايير القياسية للجودة وهذا دليل على أخذ واضعي المناهج بتوصيات الباحثين وتعديلهم وتطويرهم المستمر على المناهج. و اختلف أيضا مع دراسة أموكي ونوافور(Umoke & Nwafor،2016) حيث أظهرت الدراسة أن مستوى توزيع المحتوى جاء بدرجة عالية.

النتائج المتعلّقة بالسؤال الرابع: ما التقديرات التقويمية لطرق التدريس في منهاج العلوم والحياة للصف الثالث الأساسي في فلسطين؟

جدول رقم(٦):التقديرات التقويمية لطرق التدريس في منهاج العلوم والحياة للصف الثالث الأساسي في فلسطين

الرقم	المعيار	تكرارات		نسبة التوافر
		متوفر	غير متوفر	
١	متنوعة وتناسب الأهداف والمحتوى.	١٨	٠	%٨.٣
٢	تربط بين الجانب النظري والعملي للمنهاج.	٨	١٠	%٣.٧
٣	تمني مهارات التعلم التعاوني والتعلم الذاتي.	١٧	١	%٧.٨
٤	تنمي مهارات التفكير بمختلف أنواعه كالناقد والإبداعي والعلمي.	١٨	٠	%٨.٣
٥	تتيح فرص التفاعل بين المتعلم وأقرانه وبيئة التعلم.	١٥	٣	%٦.٩
٦	تناسب جميع الطلبة باختلاف مستوياتهم وقدراتهم.	١٥	٣	%٦.٩
٧	تجذب اهتمام المتعلم وتثير دافعيته للتعلم.	١٣	٥	%٦.٠١
٨	تغرس حب المعرفة واكتشافها ذاتيا.	١٦	٢	%٧.٤
٩	تراعي الشمولية في المعارف والمهارات والقيم.	١٦	٢	%٧.٤
١٠	تهتم بالخبرات السابقة للمتعلم وتراعي مستواه التعليمي.	١٨	٠	%٨.٣

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

١١	تهتم بدور المتعلم وتفعيل مشاركته في العملية التعليمية.	١٨	٠	%٨.٣
١٢	توظف التكنولوجيا والوسائل التعليمية بطريقة ايجابية تحقق الأهداف.	١٥	٣	%٦.٩
	المجموع	**١٨٧**	**٢٩**	**%٨٦.٥**

يظهر الجدول رقم(٦) التقديرات التقويمية لطرق التدريس في منهاج العلوم والحياة للصف الثالث الأساسي في فلسطين. وقد بلغت نسبة توفر معايير طرق التدريس (٨٦.٥%) وهي نسبة عالية. حيث أن طبيعة عرض المحتوى والتي تعتمد على الأنشطة التعليمية أتاحت المجال للتنويع في طرق التدريس وجعلها شاملة وتراعي المعايير اللازم توافرها في طرائق التدريس. فكون المتعلم هو محور العملية التعليمية وكون تكوين شخصية متكاملة معرفياً ووجدانياً ومهارياً هو من أسمى أهداف العملية التعليمية، انعكس على طبيعة طرق التدريس وجعلها تتصف بمعايير تؤهلها لتحقيق الهدف من النشاط التعليمي. وتختلف نسب التوفر نظراً لاختلاف طبيعة الدروس وحجمها والموضوعات العلمية المتناولة داخل الوحد الدراسية بالإضافة إلى أن الفئة العمرية المستهدفة بحاجة لتنويع الطرق وشموليتها لتجذب انتباه المتعلم وتناسب اهتماماته. ولكن لاحظت الباحثة أن معيار الربط بين الجانب النظري والعملي حاز على أدنى نسبة، وتعزو الباحثة ذلك كون هناك تجارب ومواقف يصعب قيام طالب الصف الثالث الأساسي بها ذاتياً وعملياً، ولكن يفضل البحث عن بدائل عملية وتحقيق الربط بين الجانبين لثبات المعرفة وتحقيق الأهداف. وضرورة دمج المعلمين في تصميم الكتب والاستفادة من ملاحظاتهم وأساليبهم وطرق تدريسهم، فالمعلمون في الميدان العملي وأكثر خبرة ومعرفة بما يناسب المنهاج نظراً لمرورهم في مواقف عديدة مع الطلبة ولديهم نظرة وتصور للخصائص النمائية لطلبة الصف الثالث وكيفية تفكيرهم وطريقتهم في استقبال المعرفة وفهمها والتعامل مع الخبرات الجديدة والأمور التي تجذب اهتمامهم وانتباههم .

اتفقت نتيجة الدراسة مع دراسة الفيونيتا وآخرون (Elvionita & et al، 2019) حيث قيم الخبراء أن أسلوب العرض لمحتوى كتاب العلوم المتكامل حول موضوع تسونامي قد راعى المعايير القياسية للجودة. وأظهرت دراسة صلاح وجويفل(٢٠٢١) أن طرق العرض كانت بدرجة متوسطة.واختلفت الدراسة مع دراسة إبراهيم(٢٠٠٥) حيث كان التقييم في المستويات الدنيا.

النتائج المتعلّقة بالسؤال الخامس: ما التقديرات التقويمية للوسائل التعليمية في منهاج العلوم والحياة للصف الثالث الأساسي في فلسطين؟

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

جدول رقم(٧):التقديرات التقويمية للوسائل التعليمية في منهاج العلوم والحياة للصف الثالث الأساسي في فلسطين

الرقم	المعيار	تكرارات		نسبة التوافر
		متوفر	غير متوفر	
١	تحقق المخرجات والغايات المقصودة من المنهاج.	٤٥	٠	%١٢.٥
٢	تلائم مضمون المنهاج ومحتواه.	٤٥	٠	%١٢.٥
٣	تتيح فرص لتفاعل المتعلم ومشاركته في المواقف التعليمية.	٣٩	٦	%١٠.٨٠
٤	تراعي مستوى النمو والتطور الجسمي والعقلي للمتعلم.	٤٤	١	%١٢.٢
٥	بسيطة متوفرة من مواد البيئة وقليلة التكلفة.	٤٥	٠	%١٢.٥
٦	توظيف حواس المتعلم وتفعيلها.	٣٩	٦	%١٠.٨٠
٧	توظف التكنولوجيا وتستخدم تقنياتها.	٣٤	١١	% ٩.٤
٨	ترشد المتعلم لطرق ومصادر التعلم.	٤٥	٠	%١٢.٥
المجموع		**٣٣٦**	**٢٤**	**%٩٣.٣**

يبين الجدول رقم(٧) أن نسبة توفر المعايير المتعلقة بالوسائل التعليمية كانت عالية جداً، فقد توافرت جميع المعايير وكانت بنسب متقاربة. وهذا يشير إلى اهتمام واضح بتوظيف الوسائل التعليمية بشكل متوازن، وتعزو الباحثة ذلك لعدة أسباب أهمها: طبيعة العلوم فمن الضروري أن يعكس الكتاب منهجية العلوم في البحث والتفكير وتركيزه على الجانب العملي والإبداع والابتكار. كما أن الوسيلة التعليمية إن لم تكن مدروسة ومضبوطة لن تحقق الغاية منها وستغدو مضيعة للوقت وبلا فائدة. ولا ننسى الخصائص النمائية للمرحلة الدراسية للصف الثالث فهذه المرحلة تتعلق بالمرئيات والماديات وتوظيف الحواس فحجم الاستفادة من المادة العلمية القريبة من الواقع العملي والممثلة بأدوات يسهل لمسها واكتشافها بالحواس أفضل وأكبر من المجردات والأسلوب التلقيني، وأثبت وأبقى للعلم والمعرفة حيث أنه ليس من السهل نسيان خبرات علمية تم تقديمها بوسائل واقعية أمام أعين الطلبة. وستترك أثراً راسخاً في مخيلة طلبة الصف الثالث مما يساعد على بقاء المعرفة والخبرة ونموها تدريجياً ويمهد للبناء المعرفي في الصفوف اللاحقة.

واتفقت هذه النتيجة مع دراسة أموكي ونوافور(Umoke & Nwafor، 2016) حيث توصل الباحثان إلى أن مستوى توزيع المحتوى وتنويعه والوسائل التعليمية والرسوم والأسئلة كان بدرجة عالية في كتب العلوم والتربية التكنولوجية للمرحلة المتوسطة في نيجيريا. وهذا يؤكد على وعي واضعي المنهاج لأهمية الوسائل التعليمية.

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

النتائج المتعلّقة بالسؤال السادس: ما التقديرات التقويمية للأنشطة التعليمية في منهاج العلوم والحياة للصف الثالث الأساسي في فلسطين؟

جدول رقم(٨): التقديرات التقويمية للأنشطة التعليمية في منهاج العلوم والحياة للصف الثالث الأساسي في فلسطين

رقم الوحدة	عنوان الوحدة	الأنشطة الصفي		عدد الأنشطة غير الصفية		المجموع	
		تكرار	%	تكرار	%	تكرار	%
١	النباتات	٢٤	%٢٣	٣	%٣	٢٧	%٢٦
٢	الأرض وثرواتها	١٩	%١٩	٠	%٠	١٩	%١٩
المجموع للجزء الأول		**٤٣**	**%٤٢**	**٣**	**%٣**	**٤٦**	**%٤٥**
٣	التكيف في الكائنات الحية	٣١	%٣٠	٠	%٠	٣١	%٣٠
٤	المادة والحرارة	٢٥	%٢٥	٠	%٠	٢٥	%٢٥
المجموع للجزء الثاني		**٥٦**	**%٥٥**	**٠**	**%٠**	**٥٦**	**%٥٥**
المجموع للكتاب بجزأيه الأول والثاني		**٩٩**	**%٩٧**	**٣**	**%٣**	**١٠٢**	**%١٠٠**

يظهر الجدول رقم(٨) التقديرات التقويمية للأنشطة التعليمية **في منهاج العلوم والحياة للصف الثالث الأساسي في** فلسطين. حيث يعتمد كتاب الصف الثالث على الأنشطة في عرض الدروس وقد بلغ عدد الأنشطة ١٠٢ نشاط تعليمي موزعة على جزأين. وشكلت الأنشطة الصفية (٩٧%) من المجموع الكلي للأنشطة و(٣%) المتبقية هي أنشطة لا صفية. حيث يتضح أن الأنشطة اللاصفية كانت قليلة جداً وقد خلا الجزء الثاني من اللأنشطة اللاصفية. وتعزو الباحثة ذلك لاختلاف طبيعة الدروس ومحتواها العلمي ولطبيعة المرحلة العمرية حيث يحتاج اجراء النشاط خارج الغرف الصفية إلى حرص وحذر وتحمل للمسؤولية بشكل أكبر مما لو كان النشاط سيجرى داخل الغرفة الصفية. وتعتبر طبيعة الوحد الدراسية للجزء الأول ومحتواها الذي يتعلق بالنباتات والأرض وثرواتها العامل الرئيسي وراء توفر الأنشطة اللاصفية في الجزء الأول من الكتاب. حيث أن اصطحاب الطلبة في أرجاء الطبيعة أو الذهاب بهم في رحلة للحديقة المدرسية والتعرف إلى النباتات والأرض وطبيعتها سيعين المعلم على تنفيذ الدروس بوقت وجهد أقل وبفائدة ومخرجات تعليمية أفضل. ولكن النسبة منخفضة جداً وترى الباحثة أن زيادة عدد الأنشطة اللاصفية كتوجيه الطلبة للرجوع إلى شبكة الإنترنت أو زيارة المكتبة أو المتحف سيجذب انتباه الطلبة ويخرجهم من الروتين المعتاد للحصص كما أنه سينمي تفكير الطلبة ويربطهم بالطبيعة وسيفتح مجالاً لتطوير الجوانب المهارية والوجدانية لطلبة الصف الثالث وسيضعهم في مواقف حقيقية تدفعهم للمبادرة وإعمال الفكر والبحث والتأمل.

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

واتفقت نتيجة الدراسة مع **دراسة احدوش(٢٠٠١) حيث هدفت إلى تحليل محتوى كتاب العلوم للصف السادس من خلال تحليل عناصر المنهاج ورصد اتجاهات معلمي ومعلمات العلوم نحو واقع الكتاب وأهدافه ومحتواه وأنشطته التعليمية والتقويم. وكانت الأنشطة الصفية بنسبة(٨٣%) والغير صفية(١٧%).** وقد اهتمت بعض المناهج وأخذت بعين الاعتبار الأنشطة وتنويعها ففي دراسة صلاح وجويفل(٢٠٢١) التي هدفت إلى تقييم منهاج العلوم المطور(Collins) للصف الأول الأساسي من وجهة نظر المعلمين والمشرفين في محافظة معان خرجت الدراسة بأن جميع مجالات الاستبانة(المحتوى، والأنشطة، وطرق العرض، والتقويم، ونتاجات التعلم والإخراج الفني للكتاب) جميعها كانت متقاربة وبدرجة متوسطة. وتأمل الباحثة التنويع في الأنشطة وإثراء المنهاج بعدد إضافي من الأنشطة على الصعيدين الصفي وغير الصفي بما يخدم المحتوى ويرفع من جودة المخرجات التعليمية.

النتائج المتعلّقة بالسؤال السابع: ما التقديرات التقويمية لأسئلة التقويم في منهاج العلوم والحياة للصف الثالث الأساسي في فلسطين؟

جدول رقم(٩): التقديرات التقويمية لأسئلة التقويم في منهاج العلوم والحياة للصف الثالث الأساسي في فلسطين

رقم الوحدة	عنوان الوحدة	الأسئلة المعرفية		الأسئلة المهارية		الأسئلة الوجدانية		المجموع	
		تكرار	%	تكرار	%	تكرار	%	تكرار	%
الجزء الأول									
١	النباتات	٣٢	١٦%	٦	٣%	٣	١%	٤١	٢٠%
٢	الأرض وثرواتها	٥٠	٢٤%	٦	٣%	١	١%	٥٧	٢٨%
المجموع للجزء الأول		٨٢	٤٠%	١٢	٦%	٤	٢%	٩٨	٤٨%
الجـــــزء الـــــثـــــانـــي									
٣	التكيف في الكائنات الحية	٥٣	٢٦%	٤	٢%	٢	١%	٥٩	٢٩%
٤	المادة والحرارة	٤١	٢٠%	٥	٢%	٢	١%	٤٨	٢٣%
المجموع للجزء الثاني		٩٤	٤٦%	٩	٤%	٤	٢%	١٠٧	٥٢%
المجموع للكتاب بجزأيه الأول والثاني		١٧٦	٨٦%	٢١	١٠%	٨	٤%	٢٠٥	١٠٠ %

يظهر الجدول رقم(٩) التقديرات التقويمية لأسئلة التقويم في منهاج العلوم والحياة للصف الثالث الأساسي في فلسطين موزعة بين ثلاثة مجالات(معرفية ومهارية ووجدانية). فقد بلغ عدد الأسئلة التقويمية (٢٠٥) أسئلة. حيث أن(٨٦%) من هذه الأسئلة هي أسئلة في المجال المعرفي وهي نسبة عالية جداً. ولم ينل الجانب المهاري سوى (١٠%) من مجموع الأسئلة التقويمية. أما الجانب الوجداني فقد كان

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

فقيراً جداً مما شكل (٤%) لا غير. وتبرر الباحثة ذلك كون واضعي المنهاج يركزون على حفظ الحقائق والمفاهيم وفهمها وتوظيفها نظرياً للتأكد من إتقان المحتوى والمادة التعليمية من قبل الطلبة، ولكن اهمال الجانب الوجداني والمهاري كان واضحاً وهذا سيؤي إلى خلق فجوة في نمو جوانب شخصية المتعلم. كما أن طبيعة العلوم ومنهجيته يجب أن تُعكس في جميع الجوانب ولاسيما التقويم للتاكد من أن المنهاج قد حقق أهدافه المعرفية والمهارية والوجدانية وكان شاملاً ومتكاملاً. فترى الباحثة ضرورة تنويع الأسئلة التقويمية في جميع المجالات وتوزيعها بشكل موازن للحصول على مخرجات تعليمية متزنة وقادرة على مواجهة المواقف الحياتية. فالاكتفاء بالتأكد من تحقق الأهداف المعرفية لا يناسب منهاج العلوم بطبيعته العملية والمهارية، والتوزان بين الأسئلة بمختلف مجالاتها أمر لا يمكن تجاهله لأثره الكبير على نجاح المنهاج واستمرار تطوره.

واتفقت هذه الدراسة مع نتائج دراسة زيتون(١٩٩٠) والتي تم فيها تحليل وتقويم محتوى وأسئلة كتاب العلوم للصف الثالث الإعدادي في المدارس الأردنية، وأبرزت أن نسبة الأسئلة التقويمية من المستوى المعرفي(٤٧.٦%) ومستوى الفهم(٣٤.٤%) ومستوى التطبيق(١٠.٩%) الأسئلة التي تقيس المستويات العليا (٧.١%). أما أسئلة المجال الانفعالي والمهاري فكانت غير موجودة. وكذلك مع دراسة إبراهيم(٢٠٠٥) التي هدفت إلى استقصاء واقع تدريس العلوم في الصفوف الثلاثة الأولى في الأردن من حيث الممارسات الصفية والأساليب التعليمية التعلمية ، ودور كل من الطالب والمعلم. وأوضحت النتائج أن التقويم من المستويات الدنيا.

التوصيات

في ضوء النتائج التي توصلت إليها الدراسة فإن الباحثة توصي بما يلي:

- ضرورة خضوع الأسس لنظام يوازن بينها ويوزعها باعتدال داخل المنهاج، واثراء الجانب الفلسفي العقائدي والتركيز على أن القرآن الكريم والسنة هما مصدر التشريع الاسلامي والغاية من خلق الله للانسان هي العبادة.
- أن يراعي المنهاج احتياجات ورغبات ذوي الاحتياجات الخاصة والمعاقين خاصة أن هذه القضية تتفاقم بفعل الحروب والاعتداءات المتكررة على الشعب الفلسطيني في الضفة والقطاع الحبيب فلهم الحق في التعليم و أن تراعى رغباتهم واحتياجاتهم عند وضع المنهاج.
- إثراء الجانب الوجداني والمهاري من خلال تضمين إضافي للأهداف الوجدانية والمهارية في منهاج العلوم من أجل تحقيق نمو شامل وشخصية متزنة للمتعلم وربط معارف المتعلم بتطبيقاته الحياتية ومواقفه العملية.

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

- توزيع مكونات محتوى المنهاج بشكل متوازن من خلال اثراء المنهاج بمواقف علمية تفعل الجوانب المعرفية والمهارية والوجدانية للمتعلم وتراعي خصائصه النمائية.
- تنويع الأنشطة التعليمية الصفية واللاصفية مما يزيد دافعية الطلبة للتعلم ويلبي رغباتهم.
- تنويع الأسئلة التقويمية وتضمين الأسئلة الوجدانية والمهارية في المحتوى بشكل أكبر.

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

المصادر والمراجع

إبراهيم، فاضل.(٢٠١١). **أساسيات في المناهج الدراسية.** بغداد، العراق، دار ابن الأثير.

إبراهيم، لينا محمد وفا.(٢٠٠٥). واقع تدريس العلوم في الصفوف الثلاثة الأولى في الأردن وسبل تطويره في ضوء الاتجاهات المعاصرة في التربية العلمية. **أطروحة دكتوراه غير منشورة. جامعة عمان العربية للدراسات العليا،** عمان، الأردن.

أبو الراغب، هيثم ياسين.(١٩٩٤). تحليل محتوى وأسئلة كتاب العلوم للصف السادسةالأساسي وتقويمه من وجهة نظر معلمي العلوم في المرحلة الأساسية. **رسالة ماجستير غير منشورة. الجامعة الأردنية،** عمان، الأردن.

أبو حويج، مروان.(٢٠٠٠). **المناهج التربوية المعاصرة**. عمان، الأردن، الدار العلمية الدولية ودار الثقافة للنشر والتوزيع.

أبو زينة، فريد كامل.(٢٠٠٣). **مناهج الرياضيات المدرسية وتدريسها،** ط٢، مكتبة الفلاح للنشر والتوزيع، الكويت.

أحدوش، عزام.(٢٠٠١). **دراسة تحليلية لمحتوى كتاب العلوم للصف السادس الأساسي ومعرفة اتجاهات المعلمين والمعلمات نحو واقع الكتاب.** رسالة ماجستير غير منشورة. جامعة القدس، فلسطين.

البغدادي، منال.(٢٠٢٠). تقويم محتوى العلوم للصف الثالث المتوسط في ضوء مهارات القرن الحادي والعشرين **. مجلة دراسات في المناهج وطرق التدريس** . جامعة عين شمس، القاهرة، ع 248 ،96-73.

بونوة و تحريشي.(٢٠١٨). الوسائل التعليمية وأهميتها في تحسين جودة الأداء التربوي. **مجلة بدر**.جامعة بشار، ١٠(٥).

جابر، وليد.(٢٠١٣). **طرق التدريس العامة تخطيطها وتطبيقاتها التربوية**. عمان، دار الفكر ناشرون وموزعون.

جامعة القدس المفتوحة.(١٩٩٥).**تصميم التدريس. برنامج التعليم المفتوح،** القدس، فلسطين.

جامعة القدس المفتوحة.(١٩٩٧).**المنهاج التربوي**. برنامج التعليم المفتوح، القدس، فلسطين.

جامل، عبد الرحمن عبد السلام.(٢٠٠٠). **أساسيات المناهج التعليمية وأساليب تطويرها**. عمان، الأردن، دار المناهج للنشر والتوزيع.

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

جعبة، غدير.(٢٠٢٣). **تقويم كتاب العلوم والحياة للصف السادس الأساسي في فلسطين.** رسالة ماجستير غير منشورة. جامعة القدس، فلسطين.

الجمل، نجاح يعقوب.(١٩٨٨). **نحو منهج تربوي معاصر**. (ط٥). عمان، الأردن، جمعية عمال المطابع التعاونية.

الحاوري، محمد و قاسم، محمد.(٢٠١٦). **مقدمة في علم المناهج التربوية**. صنعاء، الجمهورية اليمنية: دار الكتب.

حمودي، ليلى جاسم.(٢٠١١). تقويم **محتوى كتاب مادة الكيمياء للصف الخامس العلمي وفق معايير محددة. مجلة ديالى.** العراق، ٤٩، ١١٠-١٥٠.

الخطايبة، محمد عبد الله و الشعيلي، علي.(٢٠٠٧). مراعاة محتوى كتاب العلوم للصف الخامس الأساسي في الأردن للمعايير القومية الأمريكية لمحتوى العلوم. **مجلة جامعة الشارقة للعلوم الشرعية والإنسانية**. ٤(١)، ١٧٣-١٩٨.

دروزة، أفنان.(١٩٩٥). **إجراءات في تصميم المناهج**. (ط٢). نابلس، فلسطين، مركز التخطيط والتوثيق.

زيتون، عايش محمد.(١٩٩٠). **دراسة تحليلية تقويمية لمحتوى وأسئلة كتاب العلوم العامة المقرر تدريسه لطلبة الصف الاول الإعدادي في المدارس الحكومية في الأردن.** المجلة العربية للبحوث التربوية. ١٠(١)، ٧٣-٩٧.

سلامة، عادل أبو العز.(٢٠٠٤). **تخطيط المناهج وتنظيمها بين النظرية والتطبيق**. عمان، الأردن، دار ديبونو للنشر والتوزيع.

صبري، ماهر اسماعيل.(٢٠٠٢). **الموسوعة العربية لمصطلحات التربية وتكنولوجيا التعليم**.

صلاح، سهير و جويفل، مصطفى.(٢٠٢١). **تقييم منهاج العلوم المطور (COLLINS) للصف الأول الأساسي من وجهة نظر المعلمين والمشرفين في محافظة معان.** مجلة العلوم التربوية والنفسية، ٥(٩)، ٨٣-٦٢.

عطية، محسن علي و الهاشمي، عبد الرحمن.(٢٠٠٨). **التربية العملية وتطبيقاتها في إعداد المعلم**. عمان، دار المناهج.

علي، محمد السيد.(٢٠١١). **اتجاهات وتطبيقات حديثة في المناهج وطرق التدريس**. عمان، الأردن، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة.

عودة، أحمد سليمان.(٢٠٠٥). **القياس والتقويم في العملية التدريسية**. الأردن: دار الأمل.

الغامدي، حامد جماح.(٢٠١٢).**برنامج تدريبي مقترح للنمو المهني لمعلمي العلوم بالمرحلة المتوسطة في ضوء المعايير العالمية ومتطلبات مناهج العلوم**

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

المطورة. رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية، جامعة أم القرى، مكة المكرمة.

الفتلاوي، سهيلة وهلالي، أحمد.(٢٠٠٦). **المنهاج التعليمي والتوجه الأيدلوجي**. عمان، دار الشروق للنشر والتوزيع.

قباجة، سوسن.(٢٠١١). مدى مراعاة منهاج اللغة العربية الأساسية العليا للأسس الاجتماعية والمعرفية من وجهة نظر المعلمين. **رسالة ماجستير غير منشورة. جامعة القدس.**

الكسباني، علي السيد.(٢٠٠٩). **تطوير المناهج الدراسية من منظور هندسة المنهج**. دار الفكر العربي، القاهرة.

اللقاني، أحمد حسين.(١٩٩٠). نماذج المنهج: مسارات للبناء والتطوير. **دراسات في المناهج وطرق التدريس**. مصر، (٧)، ١-١٣.

اللقاني، أحمد حسين.(٢٠١٣). **المناهج بين النظرية والتطبيق**. ط٤. دار عالم الكتب للطباعة والنشروالتوزيع، القاهرة.

مدكور، علي أحمد.(١٩٩٧). **نظريات المناهج التربوية**. القاهرة، مصر، دار الفكر العربي.

مرعي، توفيق.(٢٠١٤). **المناهج التربوية الحديثة**. عمان، دار المسيرة للنشر.

الناقة، صلاح وشيخة، سلوى.(٢٠٢٢). تحليل كتب محتوى العلوم والحياة للصف الثالث الأساسي في فلسطين في ضوء مهارات التفكير المتشعب. **مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات التربوية والنفسية**، الجامعة الإسلامية، غزة، ٣٠(٣)، ٩٣-١١٨.

نور، زهرة.(٢٠١٣). **تحليل محتوى كتاب العلوم الفلسطيني للصف الخامس الأساسي في ضوء المعايير العالمية لمحتوى العلوم وتقويمه من وجهة نظر معلمي العلوم للمرحلة الأساسية العليا**. كلية الدراسات العليا، جامعة النجاح الوطنية، فلسطين.

وزارة التربية والتعليم الفلسطينية.(٢٠١٥). **الخطوط العريضة لمنهاج العلوم العامة**. الغدارة العلمية للمباحث العلمية، مركز المناهج، رام الله، فلسطين.

ياسين، صلاح.(٢٠٠٩). **تقويم المناهج مساهمة في النقاش الجاري حول المناهج الفلسطينية.** مجلة رؤى تربوية. رام الله، (٣)، ١٣١-١٣٩.

المراجع الأجنبية:

Davila، Kariluz & Talanquer، Vicente.(2010). Classifying End-of-Chapter Questions and Proplems for Selected General

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

Chemistry Textbooks Used in the United States. **Journal of chemical Education**. 87(1). 97-100**.**

Weinsteiein، C.E.(1978). Elaboration skills as a learning strategy، In H.F. OINeig Ed، **Learning strategies**، N: Academic press.

Chiappetta، E.L & Fillman، D.A.(2007). Analysis of Five High School Biology Textbooks Used in the United States for Inclusion of the Nature of Science**. International Journal of Science Education**. 29(5). 1847-1868**.**

Kraishan، Osama & Alamaamah، Ismail.(2016). Evaluation of the Third Class Science Text Book from the Teacher's Perspective at Madaba Municipality. **International Education Studies**. 9(3). 9039-9913.

Umoke، C & Nwarfor،C.(2016). Evaluation of Some Approved Basic Science and Technology Textbook in Use in Jonior Secondary Schools in Nigeria**. Journal of Education and Practice**. 7(14). 69-79.

Elvionita ،S & *et al* .(2019).Evaluating the validity of integrated science textbook on the theme of tsunami using webbed model based on Polya problem solving to enhance students' preparedness toward disaster**. Journal of Physics.** 1185. 1-9.

ISSN: 2537-0464 **eISSN: 2537-0472**

ضحايا الإساءة الجنسية ودور المؤسسات التربوية في تقديم الحماية: دراسة استرجاعية

Victims of sexual abuse and the role of educational institutes in providing protection: A retrospective study

إعداد

د. ود حسين داغستاني

Dr. Wad Hussein Daghestani

استاذ التربية الخاصة المساعد ورئيس قيم صعوبات التعلم والاعاقات النمائية، كلية الدراسات العليا، جامعة الخليج العربي، مملكة البحرين

Doi: 10.21608/jasep.2024.372778

استلام البحث : ١٠ / ٦ /٢٠٢٤

قبول النشـــر: ٢٥ / ٦ / ٢٠٢٤

داغستاني، ود حسين (٢٠٢٤). ضحايا الإساءة الجنسية ودور المؤسسات التربوية في تقديم الحماية: دراسة استرجاعية. ***المجلة العربية للعلوم التربوية والنفسية***، المؤسسة العربية للتربية والعلوم والآداب، مصر،٨(٤٠) ، ٥٩٩ – ٦٤٢.

http://jasep.journals.ekb.eg

ضحايا الإساءة الجنسية ودور المؤسسات التربوية في تقديم الحماية: دراسة استرجاعية

المستخلص:

تناول البحث الحالي تعرض مجموعة من الفتيات إلى الإساءة الجنسية في مرحلة الطفولة ودور المؤسسات التربوية في تقديم الدعم والحماية لهن، حيث تكونت عينة البحث من (٦) من الفتيات الآتي تعرضن للإساءة الجنسية في مرحلة الطفولة في المملكة العربية السعودية، وتراوحت أعمارهن ما بين (٢٨-٣٨) عاماً. واستخدم البحث المنهج النوعي والمقابلات شبه المقننة كأداة لجمع البيانات حيث تمت مقابلة الفتيات عن طريق منصة (زووم) باستخدام تقنية الصوت والصورة. وأظهرت النتائج تعرض الفتيات إلى أشكال مختلفة من الإساءة الجنسية كالاغتصاب ولمس أماكن الجسم الخاصة إلى جانب عدم وعي الفتيات بما تعرضهن له من إساءة حتى وقت لاحق وعزوفهن عن مشاركة تجربتهن مع الآخرين، إلى جانب عدم الحصول على أي نوع من أنواع الدعم سواء من أفراد الأسرة أو المدرسة. وأوصى البحث بتفعيل نظام حماية الطفل، وتوضيح دور المدرسة التنظيمي والاجرائي في الوقاية من الإساءة الجنسية، إلى جانب العمل على إدخال مناهج التربية الجنسية في مراحل الطفولة المبكرة.

الكلمات الدالة: الإساءة الجنسية، مرحلة الطفولة، المؤسسات التربوية، الحماية.

Abstract:

The current research addressed the exposure of a group of girls to sexual abuse in childhood and the role of educational institutions in providing support and protection for them. The research sample consisted of (6) girls who were sexually abused in childhood in the Kingdom of Saudi Arabia, and their ages ranged between (28-38) years. The research used the qualitative approach and semi-structured interviews as a tool for collecting data, as the girls were interviewed via the (Zoom) platform using audio and video technology. The results showed that the girls were exposed to various forms of sexual abuse, such as rape and touching private parts of the body, in addition to the girls' lack of awareness of the abuse they were exposed to until later and their reluctance to share their experience with others, in addition to

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

not receiving any type of support from family members or school. The research recommended activating the child protection system, clarifying the organizational and procedural role of the school in preventing sexual abuse, in addition to working to introduce sex education curricula in the early childhood stages.

المقدمة

تعد الإساءة الجنسية من المشكلات التي لها أثر كبير على المجتمع وعلى الأفراد مهما تباينت أعمارهم وحالاتهم الاجتماعية ولها أبعاد نفسية واجتماعية وصحية لا يمكن تجاهلها، حيث أن الأثر السلبي للإساءة يمتد مع الفرد ليكون لصيقاً له في جميع مراحل حياته. وغالبا ما تصدر الإساءة من أشخاص موثوقين قريبين من الأسرة كالأقارب والجيران وفي أوقات أخرى يكون المعتدي من أفراد الأسرة أنفسهم كالأب أو الأخ (عطيات وحسن، ٢٠٢٣). وتعرف منظمة الصحة العالمية (٢٠٢٣) الإساءة الجنسية بأنها فرض أفعال ذات طبيعة جنسية أو تهديد جنسي من قبل آخرين بالقوة وبدون وجه حق، مما يؤدي إلى ضرر فعلي أو محتمل لصحة الطفل أو نموه وكرامته.

كما يشار إلى الإساءة الجنسية على أنها قضية متعددة الأسباب، فمنها ما يتعلق بوجود مستوى من الاضطرابات النفسية، ومنها السلوكيات والعادات غير السوية المتعلقة بالمعتدي، إلى جانب وجود ظروف بيئية مساعدة ومحفزة للإساءة (Behanan & Bhadkamkar, 2018).

وتتناول منظمة الأمم المتحدة الاعتداء الجنسي بكونه إساءة فعلية أو محتملة أو محاولة استغلال لحالة ضعف الشخص لأغراض جنسية (منظمة الأمم المتحدة، ٢٠٠٣). وتحدد الجمعية الوطنية لحماية الطفولة (٢٠٠٣) عدة محاور لوصف الإساءة الجنسية كالتالي:

١. اللمس الجنسي لجزء أو عدة أجزاء من جسم الطفل سواء كان مرتديا ملابسه أم لا.
٢. الاغتصاب.
٣. اجبار الطفل على المشاركة في أنشطة جنسية.
٤. اجبار الطفل على خلع ملابسه أو لمس شخص آخر (الجمعية الوطنية لحماية الطفولة، ٢٠٠٣).

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

وعلى الرغم من التجاهل الظاهر لهذه القضية في مختلف فئات المجتمع (بيعي وعبد الجبوري، ٢٠١٦)، إلا أن هناك العديد من المؤشرات الواضحة التي تظهر لدى الضحية ولا يمكن التغافل عنها كالانسحاب المجتمعي، والاكتئاب، وتدني مفهوم الذات إلى جانب المشكلات الصحية والجسمية (Ohaeri & Al-Fayez, 2018).

وترى الباحثة، أنه نظراً لهذه الآثار السلبية التي تقع على الشخص ضحية الإساءة الجنسية، فإنه يجب عدم إغفال دور مؤسسات الدولة في وضع الخطط والاستراتيجيات التي تهدف إلى حماية المواطن وتوفير الرعاية الاجتماعية التي تضمن للفرد الحياة الكريمة. ومنها المؤسسات التربوية وتحديدا تلك المسؤولة عن رياض الأطفال والمدارس الابتدائية والتي يجب أن تعمل على نشر مفهوم التربية الوقائية، والتي يجب أن تركز على كيفية فهم الطفل لجسده، والاختلافات الجنسية بين الذكر والأنثى، وحقه في رفض أي اتصال جسدي بدون أن يُؤخذ اذنه. إلى جانب التربية الجنسية والتثقيف الجنسي في ضوء المبادئ الدينية والمجتمعية وفهم واستيعاب المصطلحات الجنسية وتمييز التواصل الجسدي غير المقبول والذي يؤدي بدوره إلى زيادة وعي الطفل بمفهوم حماية الذات والتشجيع على التواصل مع الأشخاص الموثوق بهم في حالة التعرض للإساءة.

مشكلة البحث

تُعد قضية الإساءة الجنسية من القضايا الشائكة في المجتمع وعلى الرغم من آثارها الخطيرة والتي تتمثل في العديد من الظواهر مثل اضطراب ما بعد الصدمة والعلاقة السلبية مع الجنس الآخر والخوف المرضي (سيد وآخرون، ٢٠٢٠)، وما فيها من انتهاك فاضح لحقوق الآخرين، إلا أن المجتمع عادة ما يميل إلى تجاهلها بل ويقد يحكم سلباً على الضحية بسبب العادات والتقاليد المجتمعية المحافظة. وعليه يحجم الضحايا عن البوح لما تعرضوا له من إساءة خوفاً من اتهامهم بالمسؤولية عن واقعة الإساءة، كما أشارت نتائج دراسة حمزة (٢٠١٧) في أن المجتمع ينظر للفتاة بأن لها دور فيما تواجهه من تحرش جنسي؛ وكما تناول أحمد (٢٠١٨)، بأن الضحية تفضل عدم الإفصاح عن التعرض للإساءة خوفاً من الوصمة الاجتماعية التي قد تلتصق بها مما يفاقم المشكلة ويؤدي إلى تكرارها (أحمد، ٢٠١٨).

ومن جهة أخرى، فإن الإساءة الجنسية لا تُؤثر على الضحية فقط، بل تتأثر الأسرة والمجتمع ككل. وللمؤسسات التربوية وتحديداً المدرسة دور هام في نشر الوعي والثقافة الجنسية (القحطاني، ٢٠٢١)، حيث أن دور المدرسة لا بد أن يتعدى الدور التقليدي الذي يركز على إعطاء المعلومات الأكاديمية، إلى توفير الدعم الشامل لجميع النواحي النفسية والاجتماعية للفتاة، والعمل على توفير بيئة آمنة تتيح للفتيات

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

طلب العون والمساعدة عند الحاجة. فالفتاة تقضي جُل وقتها في المدرسة ومن الأهمية بمكان العمل على تطوير المناهج الدراسية بحيث تشتمل على مقررات التربية الجنسية إلى جانب المحاضرات التوعوية والتي من شأنها أن تزيد من قدرة الفتيات على حماية أنفسهن، وتوجيههن التوجيه الصحيح للكشف عما يمكن أن يتعرضن له من إساءة جنسية داخل البيت أو خارجه. وعليه تركز مشكلة البحث الحالي على الكشف عن تعرض عدد من الفتيات للإساءة الجنسية، والآثار المختلفة المترتبة عليها، كالآثار النفسية والاجتماعية في المملكة العربية السعودية، ونظراً للخصوصية الشديدة لموضوع هذا البحث، آثرت الباحثة أن يتبع البحث الحالي المنهج الكيفي، حيث يتيح المنهج الكيفي التركيز على المعنى والفهم العميق لطبيعة المتغير الذي يتم دراسته من خلال التركيز على التجربة الشخصية، والسماح بمشاركة تجاربهم وآرائهم الشخصية وفهمها بشكل أعمق. مع التركيز على أصوات المشاركين وفهم تفسيراتهم وتجاربهم الفردية، وفهم المعاني المختلفة التي يضفيها الناس على تجاربهم وسلوكهم، كما يتيح فهم الظواهر والمشاعر والتجارب البشرية من خلال التفاعل المباشر مع المشاركين والاستماع إليهم، ويسهم كل ما سبق في عمل استقصاء مفصل وشامل عند دراسة الظواهر والمشاعر والسياقات بشكل متكامل.

أسئلة البحث

تناولت المقابلة سؤال رئيس مفتوح:

ما هي خبرتك مع التعرض للإساءة الجنسية؟

وتفرعت من السؤال عدة نقاط فرعية:

١. العمر الذي حدثت فيه الإساءة.
٢. مكان الإساءة وهوية المعتدي.
٣. نوع ووصف الإساءة.
٤. مدى تكرار الإساءة وعدد الأفراد الذين قاموا بالاعتداء.
٥. مدى الوعي بمفهوم الإساءة وفهم أن ما تعرضت له الضحية هو إساءة.
٦. المشاعر المصحوبة بالتعرض للإساءة وكيفية التعامل معها.
٧. مشاركة التعرض للإساءة مع آخرين وردود أفعالهم.
٨. مدى الدعم الذي حصلت عليه الضحية إن وُجد سواء من الأسرة أو من المؤسسات التربوية المتمثلة في المدرسة.

أهداف البحث

تتلخص أهداف البحث في التالي:

١. الكشف عن تعرض الفتيات للإساءة الجنسية.

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

٢. التعرف على الآثار المختلفة للتعرض للإساءة الجنسية على الفتيات أنفسهن وعلى من حولهن.
٣. تحسين وعي الفتيات بمفهوم الإساءة بشكل عام والجنسية بشكل خاص.
٤. صياغة توصيات تعظم من دور المؤسسات التربوية في حماية الفتيات من التعرض للإساءة الجنسية.

أهمية البحث

تنبع أهمية البحث الحالي من أهمية الموضوع المطروح كالتالي:

١. قلة البحوث التي تتناول موضوع الإساءة الجنسية وتحديدا البحوث النوعية التي تعتمد على المقابلات المباشرة مع ضحايا الاعتداء.
٢. توضيح الآثار السلبية للإساءة الجنسية، والتي غالباً ما تلازم الضحية في جميع مراحل الحياة.
٣. تسليط الضوء على قضية الإساءة الجنسية من وجهة نظر الضحية، مما يساعد على الفهم العميق للعوامل والآثار المرتبطة بالإساءة.
٤. قد تسهم نتائج البحث في العمل على برامج إرشادية تهدف إلى حماية الفتيات من التعرض للإساءة الجنسية في سن مبكر.
٥. إبراز دور المؤسسات التربوية في حماية الفتيات المعرضات إلى خطر الإساءة وتحديدا في مرحلة الطفولة.
٦. يمكن أن يؤدي البحث الحالي إلى فتح آفاق لدراسات مستقبلية في ذات الموضوع المطروح.

الإطار النظري والدراسات السابقة

الإساءة الجنسية

تعتبر ظاهرة الإساءة الجنسية من الظواهر الهامة والتي قد تحدث في جميع طبقات المجتمع، ومن الأهمية بمكان تسليط الضوء عليها بهدف زيادة الوعي الجنسي وثقافة حماية الذات، إلى جانب توضيح المسؤولية المجتمعية والأسرية والمدرسية للحد من حدوثها. حيث يسهم هذا الوعي في معرفة الفتاة بحقوقها والسبل المثلى التي يمكن اتباعها في حماية نفسها من الإساءة، والتوجه إلى القنوات الصحيحة لطلب العون والمساعدة في حالة حدوثها. وقد تتعرض الفتاة للإساءة الجنسية في مراحل عمرية مختلفة وإن كانت مرحلة الطفولة من أكثر المراحل العمرية عرضة للإساءة (حسين وآخران، ٢٠١٨)، مما يؤدي إلى عواقب وخيمة تؤثر بشكل كبير على مجرى حياة الضحية وتكوين وبناء الشخصية، وتؤدي إلى خلل في التوافق النفسي والصعوبة في تكوين علاقات ناجحة مع الآخرين، وعدم الثقة بالبالغين، إلى جانب

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

احتمالية ظهور سلوكيات غير مقبولة اجتماعيا كالعدوان وتعاطي الخمور والمخدرات (الشيخ، ٢٠١٣).

كما يمكن أن تتعرض الفتاة إلى الإساءة في عدة أماكن كالمنزل والمدرسة، ومن العديد من الأشخاص المحيطين بها سواء كانوا من أفراد الأسرة أم من الغرباء (عطيات وحسن، ٢٠٢٣)، في حين تزيد نسبة تعرض الأطفال إلى الإساءة الجنسية من قبل أفراد العائلة ومقدمي الرعاية (يونيسيف، ٢٠٢٠). وتقدر منظمة الصحة العالمية (٢٠٢٢)، ان امرأة واحدة من كل خمس نساء تتعرض للاعتداء الجنسي في مرحلة الطفولة، إلى جانب تعرض حوالي (١٢٠) مليون فتاة ممن تقل أعمارهن عن (٢٠) عاما إلى نوع من أنواع الاتصال الجنسي بالإكراه. كما أبلغ اليونيسف (٢٠٢٠) في تقريره المتعلق بالإساءة والاستغلال الجنسي للأطفال أن طفل من كل ثمانية أطفال في العالم أي حوالي ما نسبته (١٢.٧%) قد تعرض للإساءة الجنسية قبل بلوغه عمر (١٨) عاماً، وأن فتاة من كل (٢٠) فتاة ما بين الخامسة عشر والتاسعة عشر من العمر، أي حوالي (١٣) مليوناً تعرضت لممارسات الجنس القسري.

ويتم تعريف الإساءة على أنها سلوكيات غير سوية، مقصودة أو غير مقصودة من الوالدين أو باقي أعضاء الأسرة، أو الغرباء موجهه نحو الطفل وتشمل أنواع مختلفة كالإساءة الجسمية، والنفسية والجنسية (حسين وآخران، ٢٠١٨). ويُشار إلى الإساءة الجنسية بعدة مصطلحات منها الاعتداء، والتحرش والاغتصاب (أحمد، ٢٠١٨). ويشير العدل (٢٠١٠)، إلى الإساءة الجنسية على أنها سلوك يقوم به المعتدي تجاه الطفل كالتحرش الجنسي وملامسة جسد الطفل بغرض اشباع حاجته الجنسية. ويُعرف الديب وسليمان (٢٠١٨)، الإساءة الجنسية بأنها أي فعل أو قول يحمل دلالات جنسية تجاه الآخر بدون رغبة منه مما قد يؤدي إلى الانتهاك النفسي والجسدي، في حين يشير سيد وآخران. (٢٠٢٠) إلى الإساءة الجنسية بأنها "أي فعل جنسي يسيء للمتعرض له نفسياً وجسدياً ويتخذ أشكال متنوعة سواء لفظية أو جسدية أو عن طريق الإيماءات والنظرات" (سيد وآخران، ٢٠١٨، ص. ٣٠). وقد لا يقتصر الغرض من الإساءة الجنسية على اشباع الرغبات فقط، بل يتعدى ذلك إلى محاولة فرض الهيمنة والسيطرة على الطرف الأضعف (صمويل وآخران، ٢٠٢٢). وتتعدد أشكال الإساءة الجنسية، فمنها الجسدي والذي يتمثل في اللمس والتلاصق الجسدي، والتحرش والاغتصاب (سيد وآخران، ٢٠١٨؛ عبد الله، ٢٠١٤)، ومنها اللفظي والذي يتضمن المضايقة بالقول سواء كان تلميحا أو بشكل صريح (صمويل وآخران، ٢٠٢٢)، ومنها ما يتناول الإجبار على مشاهدة أنشطة جنسية (أحمد، ٢٠١٨). وعادة ما تظهر أعراض الإساءة الجنسية على الطفل بأنواعها المختلفة

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

كالأعراض الجسمية ومنها، الآلام في المناطق الحساسة والصداع واضطرابات النوم؛ والأعراض النفسية كالقلق والاكتئاب والتفكير في الانتحار؛ والآثار السلبية على علاقات الضحية مع الآخرين وتحديدا العلاقات الحميمية (يونيسيف، ٢٠٢٠). إلى جانب الآثار المجتمعية والمدرسية، كالهروب المستمر من المدرسة، والانسحاب من الأنشطة الصفية، والانخفاض المفاجئ في التحصيل (حسين وآخران، ٢٠١٨).

تتعدد الأسباب والعوامل التي تؤدي بالشخص إلى إيقاع الإساءة الجنسية على الغير، كضعف القيم الدينية والأخلاقية ومراقبة الذات، غياب دور الأسرة سواء بسبب قلة الوعي والفهم لظاهرة الإساءة الجنسية، أو بسبب الإهمال بأنواعه النفسي والعاطفي، وقلة الرعاية الوالدية المتعلقة بالنظافة الشخصية والتعليم وعدم الاهتمام بتنمية الطفل بشكل سليم (حسين وآخران، ٢٠١٨). إلى جانب تعرض الوالدين أو أحدهما للإساءة في مرحلة الطفولة مما يؤدي إلى نقل هذه التجربة إلى الأبناء (Fisher et al., ٢٠١٧). ومن الأسباب الهامة أيضاً ضعف دور المؤسسات التعليمية والمجتمعية في نشر الوعي والثقافة الجنسية (Scholes et al., 2014).

وتتمثل حماية الطفل من الإساءة في عدة عناصر، من أهمها العمل على توعية الأسرة بمخاطر الإساءة الجنسية والتعرف على أعراضها وآثارها. وتوعية المدرسة والمعلمين لتفعيل دورهم في حماية الطفل والتعرف على علامات الخطر للتدخل في الوقت المناسب مما يقلل من حدوث الإساءة، إلى جانب تشجيع جو مدرسي إيجابي خالي من العنف يعمل على تنمية الطفل بشكل سليم (منظمة الصحة العالمية، ٢٠٢٢). ومن الأهمية بمكان العمل على توعية الأطفال أنفسهم بمعنى الإساءة الجنسية، وإكسابهم المهارات والمعارف اللازمة التي تبني لديهم المقدرة على حماية الذات وتمييز الصفات المحتملة للمعتدي، ومد جسور الثقة معهم حتى تستطيع الأسرة والمدرسة التدخل في الوقت المناسب. وأخيرا تنظيم برامج إرشادية للتوعية بالإساءة الجنسية، أنواعها، وأعراضها والأسباب المحتملة، والتدخلات الملائمة، وطرق الوقاية (أحمد، ٢٠١٨).

وهناك العديد من الدراسات التي تناولت ظاهرة الإساءة الجنسية في المملكة العربية السعودية وفي الوطن العربي، ومنها دراسة المدني وآخرون (Almadani et al., 2012)، والتي تناولت تعرض الأطفال للإساءة الجنسية والجسدية في مدينة الدمام بالمملكة العربية السعودية واستخدمت المنهج الوصفي التحليلي. حيث قام الباحثون بمراجعة وتحليل كافة التقارير المتعلقة بضحايا الإساءة الجنسية والجسدية لمن هم أقل من (١٨) سنة في مستشفى الولادة والأطفال في مدينة الدمام بين العامي (٢٠٠٨ إلى ٢٠١٠) ومركز الطب الشرعي الجنائي بين العامي (٢٠٠٦ إلى

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

٢٠١٠)، حيث بلغ عدد التقارير (٨٧) تقريراً، (٣٧) تقريرا من المستشفى بنسبة (٤٢.٧%)، و(٥٠) تقرير من المركز بنسبة (٥٧.٥%)، وبلغ متوسط أعمار الأطفال الذين تعرضوا للإساءة من (٥ إلى ١١) سنوات، حيث أن معظمهم كان من الإناث بنسبة (٥٦.٣%)، ومن تلاميذ المرحلة الابتدائية بنسبة (٣٨%)، وقد تعرضت (٨٥%) من الحالات إلى إساءة جنسية، و (٥٠.٦%) تعرضوا للإساءة في المنزل.
وتناولت الدراسة الاستطلاعية الوصفية التي قام بها بيعي والجبوري (٢٠١٦)، على (٢٢٨) معلماً، (١٠٢) من الذكور، و(١٢٦) من الإناث في (١٦٢) مدرسة ابتدائية في العراق بشأن حجم مشكلة التحرش الجنسي بين طلبة المدراس الابتدائية، عن طريق استبيان لقياس حجم المشكلة من وجهة نظر المعلمين. واتضح من نتائج الدراسة أن نسبة كبيرة من المعلمين (٨١.٦%) يرون أن التحرش الجنسي من المشكلات الشائعة التي لا يتطرق إليها الكثيرون. كما أظهرت النتائج أن (٢٨) من المعلمين بنسبة (١٢.٣%) قد تعرضوا للتحرش الجنسي خلال حياتهم بواقع ثمانية ذكور وعشرون انثى. كما اختلف اهتمام المعلمين بظاهرة التحرش بناء على مستواهم الأكاديمي، فالمعلمون من حملة البكالوريوس أظهروا اهتماماً أكبر مقارنة بالمعلمين خريجي المعاهد ودور المعلمين، ويعتقد (٨٩.٥%) من المعلمين أن نقص التوجيه وضعف الرقابة المدرسية والفرق بين أعمار التلاميذ المقيدين في المدارس الابتدائية من الأسباب الرئيسية لتفشي ظاهرة التحرش الجنسي.

وفي دراسة لحسين وآخران (٢٠١٨)، تناولت تعريف الإساءة بأنواعها الجنسية والنفسية والجسدية والإهمال الوالدي. حيث تناول الباحثون الإساءة الجنسية بكونها من أكثر أنواع الإساءة تأثيراً على الطفل وشيوع صدورها من أشخاص في موضع ثقة كالأقارب والجيران والأصدقاء، وأعراضها المختلفة الجسدية، والمدرسية، والاجتماعية، والنفسية، إلى جانب مظاهرها كصعوبة الجلوس والمشي، والإصابة بالأمراض الجنسية. كما تناولت الدراسة العوامل المرتبطة بالإساءة كالعنف الأسري، وعمر الطفل والبيئة المحيطة.

كما تناولت دراسة أحمد (٢٠١٨)، علاقة الإساءة الجنسية باضطراب صورة الجسم لدى عينة تكونت من ثلاث أطفال ممن تعرضوا للإساءة الجنسية وتراوحت أعمارهم ما بين (٧ إلى ١٢) سنة في مصر، حيث تعرض طفلان للإساءة الجنسية من قبل أقاربهم وطفل واحد تعرض للإساءة الجنسية من قبل شخص غريب. واستخدمت الباحثة المنهج الوصفي المتمثل في دراسة الحالة، وتم جمع البيانات عن طريق المقابلة الإكلينيكية ومقياس رسم الشخص (D.A.P.)، واتضح للباحثة تدني صورة الجسم ووصفها من قبل الأطفال بالضعف والعجز والسلبية والانكسار، إلى

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

جانب ظهور تشويه لدى الأطفال في صورة الجسم مما يُعد مؤشراً لاضطرابات نفسية كالقلق والعدوانية تجاه الذات، والاضطراب الاجتماعي، والإحساس بالذنب وعدم الكفاءة، والإحساس بالخزي والعار. كما أبدى الأطفال الذين تعرضوا إلى الإساءة الجنسية من أقاربهم اضطراب صورة الجسم بشكل أكثر حدة مقارنة بالطفل الذي تعرض للإساءة الجنسية من قبل غرباء.

وقام الكاتب والكاتب (Alkhateeb & Alkhateeb, 2019)، بدراسة لمراجعة الأدب المتعلق بتعرض الأطفال إلى الإساءة الجنسية في المملكة العربية السعودية وفي مملكة البحرين، وأظهرت النتائج أن الإساءة الجنسية هي أكثر أنواع الإساءة انتشاراً في المملكة العربية السعودية وفي مملكة البحرين، حيث يكون الأب هو المعتدي الأول، تليه الأم.

وفي دراسة أخرى تناول سيد وعبد المحسن (٢٠٢٠)، العلاقة بين تقدير الذات والإساءة الجنسية لدى (٣٠٠) طالبة من جامعة أسيوط تراوحت أعمارهن ما بين (١٨ إلى ٢٢) سنة. واستخدم الباحثان المنهج السيكومتري عن طريق تطبيق مقياس تقدير الذات والذي يتناول تقدير الذات الجسمي، الثقة بالنفس، وتقدير الذات الاجتماعي، ومقياس الإساءة الجنسية بنوعيها اللفظي والجسدي، واتضح من نتائج الدراسة وجود علاقة ارتباطية سالبة ما بين تقدير الذات وتعرض الطالبات للإساءة الجنسية.

وتناولت دراسة عطيات وحسن (٢٠٢٣)، الكشف عن دور المدرسة في مواجهة مشكلة التحرش الجنسي بين طلاب المدارس الثانوية من وجهة نظر معلميهم في الأردن، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي بالاعتماد على استبيان يقيس دور الطلاب من وجهة نظر معلميهم، ودور المعلمين أنفسهم، ودور الإدارة المدرسية في التصدي لمشكلة التحرش الجنسي، إلى جانب دور الاخصائي الاجتماعي. وبلغ عدد المعلمين المشاركين في البحث (٥٤٣) معلما موزعين بناء على سنوات الخبرة، والجنس، والمحافظة. وأظهرت النتائج بأن دور الطلبة من وجهة نظر معلميهم، ودور المعلمين، ودور الإدارة المدرسية جاء متوسطا في مواجهة مشكلة التحرش الجنسي في حين أن دور الاخصائي الاجتماعي كان أكثر فاعلية تبعاً لمتغيري الجنس (لصالح الذكور)، وسنوات الخبرة (٥ إلى ١٠ سنوات).

وعليه أشارت الدراسات إلى أن التحرش الجنسي من المشكلات الشائعة التي لا يتطرق إليها الكثيرون، على الرغم من أن هناك نسبة غير قليلة من تعرض الأطفال للإساءة الجنسية، وأن معظم الضحايا هم من الإناث. كما يتضح من الدراسات السابقة، كما أن معظم المعلمين (٨٩.٥%) يعتقدون أن أسباب الإساءة

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

الجنسية تتضمن نقص التوجيه وضعف الرقابة المدرسية والفرق بين أعمار التلاميذ المقيدين في المدارس الابتدائية من الأسباب الرئيسية لتفشي ظاهرة التحرش الجنسي. كما تستخلص الباحثة من الدراسات السابقة أن ظاهرة الإساءة الجنسية تترك آثارا نفسية سيئة على الضحايا، منها تدني صورة الجسم ووصفها من قبل الأطفال بالضعف والعجز والسلبية والانكسار، وظهور تشويه لدى الأطفال في صورة الجسم مما يُعد مؤشراً لاضطرابات نفسية كالقلق والعدوانية تجاه الذات، والاضطراب الاجتماعي، والإحساس بالذنب وعدم الكفاءة، والإحساس بالخزي والعار، ونقص تقدير الذات

لذا فإن هناك أهمية في تناول المواضيع المتعلقة بالإساءة الجنسية، والكشف عن ضررها البالغ على الأفراد والمجتمع، والعمل على توفير الحماية اللازمة للحد من حدوث هذه الظاهرة المنافية للأخلاق الحميدة وللسلوك القويم. والأخذ بعين الاعتبار أثر الإساءة الجنسية على نمو الطفل وتطوره النفسي والاجتماعي، وأهمية التعليم في تنمية قدرة الطفل على حماية ذاته. كما وتعتبر التربية الجنسية جزء لا يتجزأ من النمو البيولوجي والاجتماعي للطفل وتحديدا في المراحل العمرية المبكرة والتي تشكل لبنة الأساس في تنمية شخصيته، فالتثقيف الجنسي الملائم لسن الطفل يعتبر من طرق الوقاية التي قد تساهم في الحد من تعرضه للإساءة (النقيب، ٢٠١٧).

التربية الجنسية

من الأهداف الرئيسية لخطة التنمية المستدامة لعام (٢٠٣٠) توفير التعليم المنصف والشامل للجميع بحيث يتضمن الحصول على الرعاية في مرحلة الطفولة المبكرة وتوفير بيئة تعليمية آمنة وخالية من العنف (يونيسكو، ٢٠١٩). إلى جانب العمل على توفير أنماط عيش صحية لجميع الأعمار (منظمة الأمم المتحدة، ٢٠٢٢). وذكرت منظمة الأمم المتحدة (٢٠١٠) في تقريرها في الدورة الخامسة والستون، الحق في التربية الجنسية وعلاقتها الوثيقة بالتعليم والصحة، وكون الصحة الجنسية جزء لا يتجزأ من الصحة العقلية والجسمية للفرد. وتعُرف التربية الجنسية المقدمة للطفل على أنها "توفير وإمداد الطفل بمجموعة من المعارف والمعلومات والمهارات التي تتناسب مع احتياجات المرحلة العمرية المستهدفة والتي تهدف إلى تعلم الطفل لكيفية اتخاذ القرارات المتعلقة بحماية ذاته من التعرض لأي خطر محتمل، أو سوء المعاملة، أو الإساءة الجنسية" (النقيب، ٢٠١٧، ص.١٤). كما عرفها اليونسكو بأنها "منهج للتدريس المتعلق بالجنس والعلاقات مع الآخرين وفقاً للسن والثقافة بحيث يتم تقديم معلومات علمية دقيقة وواقعية خالية من التحيز، حيث تتيح التربية الجنسية تعليم القيم والسلوكيات السليمة والإعداد لاتخاذ القرارات السليمة لاكتساب مهارات

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

التواصل والحد من التعرض للمخاطر المتعلقة بالجوانب الجنسية" (منظمة الأمم المتحدة، ٢٠١٠، ص.٧).

وهكذا تهدف التربية الجنسية إلى تزويد الأطفال بالمعلومات الملائمة حول النشاط الجنسي السوي، والسلوكيات المقبولة مجتمعياً حتى يتمكنوا من حماية أنفسهم من أي خطر محتمل إلى جانب تثقيف الطفل بمراحل نموه الجنسي حتى يتمكن من فهم التغيرات التي تحدث له. وأيضاً إكساب الأطفال القيم والمبادئ السليمة وتكوين الاتجاهات والأفكار الصحيحة، والعادات الجسمية الصحية. حيث تسهم هذه الأهداف في النمو السليم للطفل وخلق شخصية متوافقة مع الذات والمجتمع إلى جانب التعامل الملائم لما قد يواجهه من مشكلات جنسية في المستقبل (علي، ٢٠١٩)، كما أشارت أبو زيد (٢٠١٢)، إلى أن الكثير من السلوكيات الجنسية غير المقبولة تعود إلى قلة وخطأ المعلومات الجنسية التي يحصل عليها الأطفال. وعليه فإن التربية الجنسية تُكيف وفقاً للمرحلة العمرية والفروق الثقافية وتراعي احتياجات الأطفال الفردية وتحترم اختلاف المعايير المجتمعية، كما أشارت العديد من الدراسات إلى ضرورة إدراجها في المدراس ومراحل التعليم الأساسية المبكرة (علي، ٢٠١٩؛ النقيب، ٢٠١٧؛ الهديب وشاهين، ٢٠١٤).

وهكذا هدفت دراسة فريادا وهولم (٢٠١٥) Fryda and Hulme إلى مراجعة الأدب المتعلق بالبرامج التربوية الخاصة بحماية التلاميذ من الإساءة الجنسية حيث قام الباحثين بمراجعة (٢٦) دراسة تناولت تدريب التلاميذ باستخدام الأفلام التعليمية، استراتيجيات اللعب، حلقات النقاش، ولعب الأدوار. وأشارت النتائج إلى أن مجمل هذه البرامج التدريبية تكللت بالنجاح وأن تقديم البرامج التربوية في البيئة المدرسية والتي تتضمن مبادئ التربية الجنسية تعتبر من أفضل الاستراتيجيات في مواجهة خطر التعرض للإساءة الجنسية لكونها تساعد على البناء السليم للشخصية.

كما عملت النقيب (٢٠١٧)، على مقترح لتضمين التربية الجنسية في مؤسسات رياض الأطفال وإعداد دليل للمعلمات يوضح متطلبات التربية الجنسية للمرحلة العمرية من (٥-٧) سنوات بحيث يتناول الدليل مفهوم التربية الجنسية في مرحلة رياض الأطفال والتي تحتوي على القيم والمبادئ والمهارات التي تناسب احتياجاتهم؛ فلسفة الدليل وهدفه والتي تتضمن أهمية مرحلة رياض الأطفال في تشكيل شخصية الطفل وتوفير الدعم والحماية له إلى جانب توفير المهارات التدريبية للمعلمات حتى يستطعن القيام بأدوارهن في التربية والرعاية؛ المهام المطلوبة من المعلمة كإعداد الأنشطة التربوية والوسائل التعليمية مع الأخذ في عين الاعتبار المعايير الثقافية والأسرية للطفل؛ متطلبات التربية الجنسية للمرحلة العمرية المستهدفة والتي تضمن

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

النمو الجسمي من حيث اختلاف شكل الجسم ووظيفة الأعضاء التناسلية إلى جانب النمو الاجتماعي المتعلق بالعلاقات الاجتماعية ومفهوم الصداقة والأسرة والمهارات الشخصية المرتبطة بالصحة الجنسية كالقدرة على اتخاذ القرار والتواصل وطلب المساعدة وأخيرا مفهوم الاعتداء الجنسي والعنف والتحرش؛ وكيفية استخدام المعلمة للدليل المقترح.

وهدفت دراسة علي (٢٠١٩)، إلى معرفة متطلبات دمج التربية الجنسية بمؤسسات رياض الأطفال من وجهة نظر المعلمات، حيث قامت (٣٤٠) معلمة بتعبئة استبانة مكونة من خمس محاور، أهداف دمج التربية الجنسية بمؤسسات رياض الأطفال ومنها حماية الأطفال من الثورة الجنسية المعاصرة وتعميق مفهوم العفة في نفوسهم؛ والمحتوى المطلوب لعملية الدمج كتعليم الأطفال أسماء الأعضاء التناسلية وتوعية الطفل بمفهوم التحرش الجنسي وخطورته وأشكاله؛ وآليات دمج التربية الجنسية ومنها تأهيل الاخصائيين للرد على تساؤلات الأطفال والتعاون بين كافة عناصر المنظومة التعليمية لضمان نجاح عملية الدمج؛ ودور المعلمات في عملية الدمج ومنها تشجيع الطفل على الحوار والمناقشة واستخدام الوسائل المحببة لدى الطفل كاللعب في عملية التثقيف الجنسي؛ وأخيرا معوقات عملية الدمج كضعف التأهيل والإعداد المناسب للمعلمات وضعف المعلومات المقدمة للطفل بما يتناسب مع عمره. وأشارت النتائج إلى موافقة المعلمات على أهمية جميع المحاور بدرجة مرتفعة وإعداد المحتوى التعليمي والأنشطة التعليمية للتربية الجنسية بما يتناسب مع خصائص مرحلة رياض الأطفال ومتطلباتها.

وقامت طاحون وآخرون (٢٠٢٠)، بدراسة هدفت إلى التعرف على وعي التلاميذ بالتربية الجنسية في المرحلة العمرية من (٦-٩) سنوات بناء على نوع التعليم وجنس التلميذ باستخدام مقياس الوعي بالتربية الجنسية وتكونت العينة من (١٥٨) تلميذاً. حيث ركز مقياس الوعي على عاملين هما المعرفة الجنسية ومواجهة الإساءة الجنسية. وأظهرت النتائج أن التلاميذ الملتحقين بالمدارس الخاصة (لغات) هم أكثر وعي من التلاميذ الملتحقين بالمدارس الحكومية وأن الإناث هم أكثر وعياً مقارنة بأقرانهم من الذكور.

وتناولت دراسة علي (٢٠٢٠)، تدريب (٣٠) من معلمات رياض الأطفال في مصر على تنفيذ برنامج تدريبي باستخدام استراتيجيات ما وراء المعرفة كاستراتيجية بناء المعنى واستراتيجية التفكير بصوت عال، يستهدف تنمية التربية الجنسية لدى الأطفال في مرحلة الروضة. واحتوى البرنامج التدريبي على عدة عناصر منها تعليم الفوارق بين الجنسين، واحترام الخصوصية، وأدب الاستئذان،

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

والمحافظة على الذات، ومسؤولية الوالدين والأخصائيين والطريقة الصحيحة للإجابة على تساؤلات الأطفال المتعلقة بالأمور الجنسية. وأسفرت النتائج عن نجاح البرنامج في تحسين اتجاهات المعلمات نحو قضية التربية الجنسية إلى جانب تنمية المهارات المتعلقة بالتدريب وإدخال الأنشطة المختلفة في المنهج الدراسي لرياض الأطفال مما زاد ثقة المعلمات بأنفسهن وبالتالي الدافعية لممارسة ما تدربن عليه من أنشطة لتوفير الدعم السليم في هذه المرحلة العمرية الهامة.

في الدراسة الشبه تجريبية لوانغ وآخرون (٢٠٢٣) .Wang et al قام معلمات مدربات على التربية الجنسية بتطبيق برنامج تدريبي مقسم على (٦) جلسات بحيث تستغرق كل جلسة (٤٥) دقيقة في عدد من المدارس الابتدائية في الصين. وبعد الانتهاء من البرنامج قام الباحثون باستخدام استبيان عن طريق شبكة الانترنت لسؤال (١٧٢٥) تلميذاً تتراوح أعماهم ما بين (٩-١٣) عاماً من (٨) مدارس ابتدائية عن مدى استفادتهم من البرنامج المستخدم. وأظهرت النتائج أن التلاميذ الذين شاركوا في البرنامج التدريبي قد تطورت لديهم المعارف والمعلومات المرتبطة بالتربية الجنسية إلى جانب تكوين الاتجاهات الإيجابية نحو النمو الجنسي وتحسين مهارات العناية بالذات ومهارات النظافة الشخصية.

كما قام ألنسو وآخرون (٢٠٢٤) .Alonso et al بمراجعة الأدب المتعلق بفاعلية البرامج التربوية القائمة على التربية الجنسية والعلاقات مع الآخرين في المدارس الابتدائية. حيث تمت مراجعة (٤٦٩) مقال وأظهرت النتائج أن هناك عدة عوامل لها تأثير كبير على نجاح البرامج المقدمة كسن البلوغ، واهتمام التلاميذ بالموضوع المطروح والمرحلة العمرية؛ إلى جانب أهمية الاعتبارات المجتمعية والثقافية ووجهة نظر أولياء الأمور واتجاهاتهم نحو التربية الجنسية؛ والسياسات المتبعة في المؤسسات التربوية والموارد المالية والبشرية التي تسهم في سهولة تطبيق البرامج المطروحة؛ وتوفير التدريب المناسب للمعلمين والعمل كفريق للحصول على الخدمات المساندة؛ إلى جانب آليات التطبيق كالنمذجة وتقييم معارف الأطفال للعمل على توجيههم، حيث يتعلق نجاح هذه الآليات بشعور الأطفال بالأمان وأنهم جزء هام من عملية التدريب ومدى ارتباطها بما يحتاجونه.

وهكذا وفي ظل انتشار ظاهرة الإساءة الجنسية والتغييرات الحالية والواضحة في المنظومة القيمية (النقيب، ٢٠١٧)، أصبح للمؤسسات التربوية وقطاع التعليم دور أساسي في إعداد الأطفال عن طريق العمل على البنية المعرفية السليمة وتدريبهم على المهارات الحياتية المختلفة والتي تضمن لهم حياة آمنة وتسهم في حمايتهم في السنوات الأولى من العمر. بحيث يعتبر التثقيف الجنسي الشامل جزء لا

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

يتجزأ من حق الإنسان في التعليم والصحة، إلى جانب كونه ضرورة ملحة لما له من كبير الأثر على حماية الأطفال من الاستغلال.

دور المؤسسات التربوية في حماية الأطفال من الإساءة الجنسية

يحتاج الأطفال منذ سن مبكرة إلى المعارف والمعلومات التي تمكنهم من فهم أنواع العلاقات المختلفة، محدداتها وأشكالها وذلك للتعامل مع الآخرين بشكل سليم ومقبول. وعلى الرغم من أن الأسرة لها دور رئيسي في التنشئة الاجتماعية والجنسية، إلا أن قطاع التعليم له دور حيوي وحاسم في إعداد وحماية الأطفال، بسبب الوقت الذي يقضونه في المدرسة والمهارات المفترض تواجدها لدى المعلمين لتدريب الأطفال، للحد من مصادر المعلومات غير الصحيحة وغير المسؤولة (النقيب، ٢٠١٧). فمن الأهمية بمكان تنمية قدرات العاملين في القطاع التربوي وتعزيز معارفهم حتى يقوموا بدورهم في توفير المعلومات الصحيحة والدقيقة للأطفال واشباع فضولهم في الاكتشاف والمعرفة.

فالمعلم يتعامل مع التلميذ بشكل يومي ومباشر ويستطيع أن يلاحظ ما قد يظهر لدى طلبته من تغيرات نفسية وجسمية واجتماعية، كالغياب المتكرر وإهمال الواجبات وتعمد الإضرار بالذات ونوبات البكاء المفاجئة Mabetshe et al., (2022)، وإذا ما كانت لدى المعلم المهارات المطلوبة فإنه يستطيع عن طريق الحوار والمناقشة، اكتشاف ما إذا كان التلميذ عرضة لخطر التعرض للإساءة. وهكذا يترتب على العاملين في المؤسسات التربوية حماية الطفل أثناء وجوده في المدرسة، والكشف عن الأطفال المعرضين لخطر الإساءة الجنسية أو المحتمل أن يكونوا قد تعرضوا لها والتبليغ عن أي حالات فيها اشتباه، حيث لا بد أن يتمتع جميع التلاميذ بحقهم في الحماية والأمان.

وعليه تقوم العديد من المدارس بتدريب الأطفال على حماية أنفسهم من التعرض لخطر الإساءة الجنسية باستخدام استراتيجيات وطرق مختلفة مثل استخدام استراتيجية اللعب الموجه للأطفال من عمر (٨-١٠) سنوات لشرح مفهوم الإساءة الجنسية وطرق الوقاية منها (Scholes et al., 2014). كما تقوم استراليا بتدريس برنامج في المدارس الابتدائية ومرحلة رياض الأطفال، يتم فيه استخدام طرق تدريس مختلفة تلائم أعمار الفئة المستهدفة، كاستخدام العرائس لمرحلة الروضة، واستخدام الأقراص المدمجة والحاسب الآلي في المرحلة الابتدائية، بحيث يركز البرنامج على التعرف على الموقف المحتمل لحدوث الإساءة الجنسية، وعلى الطرق الصحيحة للاستجابة للموقف، وإبلاغ شخص موثوق به بما حدث إلى جانب التأكيد على أن الطفل لا يد له في التعرض للإساءة الجنسية، وأن ما حدث ليس خطأه. ويتم تدريب

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

المعلمين لمدة (٣٠) ساعة قبل قيامهم بالعمل مع الأطفال، بالإضافة إلى (٨-١٠) ساعات تدريبية كل شهر، للتأكيد على إلمامهم بكل ما هو جديد ومتعلق بقضية الإساءة الجنسية. وبينت نتائج التدريب على البرنامج الزيادة المطردة في فهم الأطفال لمعنى الإساءة الجنسية والجسدية وتطور مهارات حماية الذات لديهم (Blakey & Thigpen, 2015).

وفي استراليا أيضا قامت (٣٥) مدرسة ابتدائية بتدريب (٦٣١,٧٢٠) طفل تراوحت أعمارهم ما بين (٤-١٣) عاما، على برنامج وقائي لحمايتهم من التعرض للإساءة الجنسية، كما أوضح والش وآخرون (Walsh et al., ٢٠١٩) في دراستهم التي هدفت إلى تقييم أهداف البرنامج وطرق تطبيقه عن طريق توزيع استبانة على (٥٢) من مطبقي ومنسقي البرنامج، حيث تم تدريبهم من قبل القائمين على البرنامج بشكل مكثف قبل السماح لهم بتدريب الأطفال. واحتوى البرنامج المستخدم على العديد من المعلومات مثل قول لا للمس غير المريح والمقدرة على التفريق بين اللمس المقبول وغير المقبول، وإخبار شخص بالغ جدير بالثقة في حال حدوث أي نوع من أنواع الإساءة الجنسية، وأن الكبار قد يقومون أحياناً بسلوكيات غير مقبولة، وما هو السر الجيد والسر السيء. كما تم استخدام استراتيجيات مختلفة للتدريب كالمحاضرات، والنقاش الجماعي، والتدريب العملي على مهارات حماية الذات. وأظهرت النتائج الأهمية الكبيرة للبرنامج المطروح في نشر الوعي بين الأطفال وتطوير مهاراتهم الاجتماعية والتواصلية إلى جانب زيادة الثقة ومفهوم الذات لديهم.

وقام جشوا وآخرون (Gushwa et al. (٢٠١٩ بدراسة شبه تجريبية هدفت إلى تقييم برنامج تدريبي يُعطى للمعلمين عن طريق شبكة الانترنت يتناول الإساءة الجنسية الموجهة نحو الأطفال وطرق الحماية منها. حيث شارك في الدراسة (١٣٤) معلم لتقييم مدى فاعلية البرنامج من حيث زيادة الوعي بقضية الإساءة الجنسية، وأنواع الإساءة الجنسية، وأثر الإساءة الجنسية على الأطفال، علاماتها وأعراضها، والتبليغ عن الحالات المشتبه بها التعرض للإساءة الجنسية. حيث تم تدريب (٦١) من المعلمين على البرنامج كمجموعة تجريبية، وأظهرت النتائج زيادة الوعي لدى المعلمين بقضية الإساءة الجنسية، إلى جانب زيادة الثقة لديهم والمقدرة على التعامل مع جميع الجوانب المتعلقة بها.

وتناول القحطاني (٢٠٢١) في دراسته، دور منسوبي المدرسة الابتدائية في الكشف المبكر عن تعرض الأطفال لتجربة العنف ومدى أهمية وضع استراتيجيات وإجراءات تنظيمية بين المدرسة والجهات المسؤولة لتوفير الدعم والحماية، حيث قام بتطبيق استبانة على (٨٩٢) من المعلمين والمرشدين الطلابيين ومدراء المدارس

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

الابتدائية في مدينة الرياض. وأشارت النتائج إلى موافقة منسوبي المدارس على أهمية دور المدرسة في حماية الطفل عن طريق الكشف المبكر عن حالات العنف الموجهة ضد الأطفال.

وهدفت دراسة مابيتش وآخرون (2022) .Mabetshe et al إلى تقييم دور كل من أولياء الأمور وقادة المجتمع والتربويين والأخصائيين الاجتماعيين في حماية الطفل من الإساءة الجنسية عن طريق توزيع (115) استبانة ومقابلة (١٥) مشارك، (٧) من أولياء الأمور وقادة المجتمع، (٤) من التربويين، و(٤) من الأخصائيين الاجتماعيين. وأشار أولياء الأمور إلى أهمية زيادة الوعي والمعلومات لديهم حتى يتمكنوا من حماية أطفالهم إلى جانب استعدادهم للتعاون مع الجهات المسؤولة في حالة حدوث الاعتداء. كما تناولوا أهمية دور المدرسة والنظام التعليمي في حماية أبنائهم. وأكد على ذلك التربويين الذين رأوا أن التربية الجنسية من الضرورات الملحة والتي يجب توفرها في المنهاج وأن جزء كبير من دورهم يتضمن توفير المعارف والمهارات الوقائية للأطفال كاللمس المقبول وغير المقبول وتشجيعهم على التحدث ومشاركة مخاوفهم في حال وجودها. ورأى الأخصائيين الاجتماعيين بضرورة توفير المعلومات الصحيحة للأطفال في جميع المجتمعات إلى جانب استعدادهم لتوفير الدعم عن طريق الزيارات المنزلية في حال حدوث الاعتداء.

كما قام سوليهاتي وآخرون (٢٠٢٣) .Solehati et al بدراسة تهدف إلى معرفة الاحتياجات التربوية لمعلمي المدارس الابتدائية للوقاية من الإساءة الجنسية حيث قام الباحثين بمقابلة (٨) من المعلمين ومدراء مدرستين ابتدائيتين في أندونيسيا إلى جانب مجموعتي تركيز بمعدل مجموعة في كل مدرسة تكونت من (٨) مشاركين، (٧) معلمات تراوحت أعمارهن من (٢٩-٥٩) سنة، ومعلم واحد بلغ من العمر (٥٤) عاماً. وبينت النتائج ضرورة وضع لوائح واضحة بشأن الوقاية من الإساءة الجنسية للأطفال، إلى جانب ترسيخ القواعد والمعايير المجتمعية والدينية لديهم، والتعاون مع المؤسسات ذات العلاقة لتوفير الدعم والحماية، ونشر الوعي بالقوانين التشريعية المتعلقة بحماية الطفل. كما تناول المشاركون في البحث عدم وجود مناهج متخصصة في المدارس للتربية الجنسية أو برامج متعلقة بالتنشئة الاجتماعية تتضمن النمو الجنسي والاجتماعي وعليه الحاجة الملحة لمنظومة تعليمية مبنية على أسس منهجية متخصصة تهدف إلى وقاية الأطفال من التعرض لخطر الإساءة الجنسية.

وعليه لا بد أن تقوم المؤسسات التعليمية بمواكبة التغيرات الحديثة في المجتمع، فلا تقوم المدرسة بممارسة دورا تقليدياً في تقديم المعلومات الأكاديمية

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

كالسابق، بل أنها تقدم الرعاية والاهتمام لجميع النواحي النفسية والجسدية والاجتماعية المتعلقة بالتلاميذ. فالمدرسة لها دور جوهري ومهم في حماية النشء عن طريق توفير البيئة الحاضنة والآمنة للأطفال والحرص على الممارسات التربوية التي توفر الاهتمام والرعاية وتدعم حصول الطفل على حقوقه التعليمية والتربوية والنفسية وتقيه من جميع أشكال الإساءة وعلى رأسها الإساءة الجنسية.

نظام حماية الطفل في المملكة العربية السعودية

يتضمن النظام حماية حق الطفل في جميع الأحوال ومن كل أشكال الإيذاء كالإساءة النفسية، والجسدية، والجنسية، أو الإهمال، والتي يمكن أن يتعرض لها في البيئة المحيطة، سواء في المنزل أو في المدرسة أو الأماكن العامة، سواء كانت الإساءة من شخص قريب كأفراد العائلة أو غيره، بحيث يهدف النظام كذلك إلى نشر الوعي وتعريف الطفل بحقوقه وطرق حمايته لذاته (نظام حماية الطفل، ٢٠١٤). وتناولت اللائحة التنفيذية للنظام خمس وعشرون مادة تطرقت إلى تعريف النظام وأهدافه، وحق الطفل في الحماية، بحيث لا يتجاوز عمر الطفل الثامنة عشرة. وتنص المادة التاسعة على ما يلي "يحظر استغلال الطفل جنسيا، أو تعريضه لأشكال الاستغلال الجنسي، أو المتاجرة به في الاجرام أو التسول"، كما تنص المادة الثانية عشرة على "يحظر إنتاج ونشر وعرض وتداول وحيازة أي مصنف مطبوع أو مرئي أو مسموع موجه للطفل يخاطب غريزته أو يثيرها بما يزين له سلوكا مخالفا لأحكام الشريعة الإسلامية أو النظام العام أو الآداب العامة، أو يكون من شأنه تشجيعه على الانحراف السلوكي أو الفكري"، وتتناول المادة التاسعة عشرة توفير الدعم للطفل كالتالي " على الجهات ذات العلاقة وضع برامج صحية وتربوية وتعليمية ونفسية واجتماعية، لإعادة تأهيل الطفل الذي تعرض لإحدى حالات الإيذاء أو الإهمال، وتتولى وزارة الموارد البشرية والتنمية الاجتماعية - عند الحاجة - التنسيق مع وزارة الصحة، لإخضاع مرتكب الإيذاء أو الإهمال لعلاج نفسي أو برامج تأهيلية بما يلائم حالته" (نظام حماية الطفل، ٢٠١٤). كما يشدد مجلس شؤون الأسرة في المملكة العربية السعودية على " رفع مستوى الوعي المجتمعي بحقوق الطفل. وحماية الأطفال من جميع أشكال العنف والإيذاء والأذى من خلال تأمين سلامتهم في محيطهم وعلى الانترنت والفضاء السيبراني. إلى جانب تفعيل دور مؤسسات المجتمع المدني ذات العلاقة في تنمية الطفل ودعم البحوث والدراسات الخاصة به" (مجلس شؤون الأسرة، ٢٠١٦).

وبناء على رؤية المملكة (٢٠٣٠)، والتي تسعى إلى تفعيل الشراكات المجتمعية للمساهمة في التنمية الاجتماعية والتي تتضمن لجنة الطفولة بأهدافها التالية

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

" اقتراح ودراسة الأنظمة والتشريعات ذات العلاقة بالطفل. وتحديد الأهداف الاستراتيجية للجنة، وتحويلها إلى برامج وأنشطة. إلى جانب رصد احتياجات الطفل في المجتمع وفقًا للمُتغيرات الاجتماعية. واقتراح وتنسيق المبادرات على المستوى الوطني المقدمة للأطفال وسلامتهم وحمايتهم على الانترنت ودعمها، والتوعية بحقوق الأطفال" (مجلس شؤون الأسرة، ٢٠١٦). أطلقت وزارة التعليم عدة مبادرات وبرامج تدريبية تهدف إلى التوعية بحقوق الأطفال وحمايتهم من الإساءة، حيث قامت الوزارة بتنفيذ برنامج "السلامة الشخصية لرياض الأطفال نحو بيئة آمنة للطفل" والذي تناول تطوير المعارف والمهارات لدى معلمات ومشرفات رياض الأطفال والمتعلقة بحماية الطفل وتوفير بيئة آمنة له، إلى جانب الحرص على التعاون مع الجهات المعنية كاليونيسف والعمل على إعداد وتنفيذ برنامج يهدف إلى الكشف المبكر عن الأطفال المعرضين لخطر الإساءة بأنواعها (وزارة التعليم، ٢٠٢١).

وعلى الرغم من وضوح النظام المتعلق بحماية الطفل وحرص القطاعات الحكومية، كوزارة التعليم ووزارة التنمية الاجتماعية على المبادرات الحديثة، المتعلقة بنشر الوعي وتوفير بيئة آمنة وداعمة للطفل، إلا أنه من الأهمية بمكان تناول هذه القضايا بشكل أكثر شمولا، والحرص على تخطي الحواجز الثقافية والمجتمعية، والتي تتعامل مع مفهوم الجنس بثقافة العيب كما ذكر شبل (٢٠١٠، ص.٥)" إن التربية الجنسية تدخل في واقع المسكوت عنه، اللامفكر فيه واللامفصح عنه... سلسلة من التابوهات محجوبة بجدران عازلة من الصمت العجيب...". فالتربية هي إحدى الوسائل الرئيسية للوصول إلى التوافق والتكيف النفسي والاجتماعي للأفراد بحيث تمثل قيم وأخلاقيات المجتمع، ولا تختلف التربية الجنسية عن المعارف الأخرى في الأهمية لما لها من دور ملموس في تنمية شخصية الطفل وتزويده بالمهارات اللازمة لحماية ذاته من الإساءة والاستغلال.

إجراءات البحث والمنهجية

منهج البحث

تم استخدام المنهج النوعي، مع مراعاة المعايير الأخلاقية البحثية. وأُستخدمت المقابلات كوسيلة لجمع البيانات. كما يعتبر البحث الحالي من البحوث المتعلقة بالفئات ذوي الحساسية الخاصة لكونه يتعلق بالتعرض للإساءة الجنسية وهي من التجارب العنيفة ذات العواقب الوخيمة على الصحة الجسدية والنفسية. وليس من المواضيع التي يمكن التطرق إليها بسهولة لكونها مازالت مرتبطة بالوصمة المجتمعية ولوم الضحية على الرغم من اعتبارها مشكلة عالمية متكررة في العديد من الدول والبيئات المختلفة (يونيسيف، ٢٠٢٠).

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

وفي البحث الحالي تم استخدام المنهج النوعي، وذلك للكشف عن تعرض الفتيات للإساءة الجنسية في المملكة العربية السعودية في مرحلة الطفولة وما ترتب عليها من آثار سلبية من الناحية النفسية والاجتماعية والجسمية، ودور المؤسسات التربوية في الحماية من الإساءة. حيث يركز المنهج النوعي على وصف الظواهر والسلوكيات الإنسانية في سياقها الاجتماعي والثقافي بشكل عميق ويبذل فيه جهد كبير لفهم وإلقاء الضوء على مشاعر المشاركات وخبراتهن (مسملي، ٢٠٢٢)، وعرفه كريسويل وباث (Creswell & Poth, 2017,p.1) "بأنه المنهج الذي يهدف إلى استكشاف وفهم المعاني التي تم جمعها من الأفراد للحصول على معلومات مفصلة بشكل خاص". وتعتمد البحوث النوعية على دراسة ووصف ظاهرة معينة في ظروفها الطبيعية وصفاً دقيقاً باعتبارها المصدر الرئيسي للمعلومات (غباري وآخرون، ٢٠١٥). وهكذا لدواعي الفهم المتعمق لما يمر به الأشخاص من مواقف وخبرات تتسم بالصعوبة والمعاناة ولرؤية هذه الخبرات من وجهة نظرهن الخاصة اختارت الباحثة المنهج النوعي لما يوفره من قُرب واتصال مباشر مع المشاركات. إلى جانب ندرة البحوث النوعية في الوطن العربي، حيث يقوم هذا البحث بتوفير معلومات عن الإساءة الجنسية قد يصعب الحصول عليها عن طريق البحوث الكمية.

المعايير الأخلاقية

اتبعت الباحثة المعايير الأخلاقية البحثية كما نصت عليها الجمعية الأمريكية لعلم النفس APA، فيما يتعلق بالحفاظ على كرامة المشاركين في البحث والحرص على احترام خصوصيتهم وحمايتهم وألا ينشر في البحث ما يمكن أن يُستدل به على هوية المشاركين سواء بشكل مباشر أو ضمني. إلى جانب التأكيد على الموافقة المسبقة والطوعية للمشاركين وحقهم في الانسحاب من البحث في أي وقت ودون تقديم أي مبررات(American Psychological Association, 2017) . وهكذا قامت الباحثة بالعمل على نموذج موافقة يعبئ من قبل الراغبين في المشاركة يحتوي على أسماء القائمين على البحث، الهدف التفصيلي من البحث، التأكيد على السرية والحق في الانسحاب. وفي بداية المقابلة قامت الباحثة بشرح نموذج الموافقة والتأكيد على أن جميع البيانات ستكون سرية ولن يطلع عليها سواها وسيتم استخدام البيانات لأغراض البحث العلمي فقط. وتمت حماية هوية المشاركات في البحث والحفاظ على سريتها بإعطائهن أسماء مختلفة عن أسمائهن ولا يوجد في البيانات المنشورة ما قد يدل على هويتهن أو يؤدي إلى التعرف عليهن.

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

المشاركات في البحث

شارك في البحث (٦) من الفتيات الآتي تعرضن إلى الإساءة الجنسية بأنواعها المختلفة في مرحلة الطفولة في المملكة العربية السعودية.

جدول ١ بيانات المشاركات في البحث

الاسم		العمر الحالي	العمر عند التعرض للإساءة الجنسية	عدد مرات التعرض للإساءة الجنسية	نوع الإساءة الجنسية	هوية المعتدي
١	هدى	٢٨	٧ سنوات	مرة واحدة	لمس الأماكن الخاصة	شخص غريب
٢	سمر	٣٠	لا تتذكر العمر تحديدا ولكن تتذكر أنها كانت صغيرة في السن	عدة مرات	لمس الأماكن الخاصة والاعتداء الجنسي الجسدي	قريب الضحية وإحدى الطالبات في المدرسة الإبتدائية
٣	منال	٣٠	٥ سنوات	عدة مرات	اغتصاب	قريب الضحية
٤	ريم	٣٨	٦ سنوات	عدة مرات	اغتصاب ولمس الأماكن الخاصة	شخص غريب
٥	مها	٢٩	٥ سنوات	عدة مرات	اغتصاب	الأب والأخوة
٦	مرام	٣٦	لا تتذكر العمر تحديدا ولكن تتذكر أنها كانت صغيرة في السن	عدة مرات	لمس الأماكن الخاصة	شخص غريب

إجراءات اختيار المشاركات في البحث

استطاعت الباحثة عن طريق المعارف الشخصية الحصول على البريد الإلكتروني وأرقام التواصل لمجموعة من الفتيات، وتم اختيار المشاركات في البحث بطريقة قصدية، والتواصل معهن لشرح هدف البحث، وإذا ما كانت لديهن الرغبة في المشاركة. وتمت مقابلة مجموعة من الفتيات اللآتي مررن بتجربة مماثلة وهي التعرض للإساءة الجنسية بأنواعها المختلفة، فلم تحدد الباحثة نوع أو وصف معين للإساءة الجنسية وتُرك تحديد وصف ذلك للمشاركات.

محكات اختيار المشاركات في البحث

١. أن تكون الفتاة قد تعرضت للإساءة الجنسية.
٢. أن تكون الفتاة قد تعرضت للإساءة الجنسية في مرحلة الطفولة أي قبل بلوغها الثامنة عشرة من العمر.

أداة البحث

لكون البحث الحالي من البحوث ذات الطبيعة الخاصة، تم استخدام المقابلة كأداة لجميع البيانات، ويعرفها نقي (٢٠٢١، ص.٨٦)، بأنها "تقنية من تقنيات البحث العلمي يقوم بها الباحث مع مجموعة من الأشخاص والغرض منها الحصول على حقائق ومواقف أو سلوك ومعتقدات واتجاهات للفهم العميق للظاهرة قيد البحث".

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

وتعتمد المقابلة بشكل كبير على مهارات الباحث وفهمه للسياق الاجتماعي للظاهرة قيد البحث (باتشيرجي، ٢٠١٥). ولا تهدف المقابلة إلى جمع المعلومات فحسب بل أيضا لها دور هام في التعرف على مشاعر وانفعالات المشاركين في البحث وقد تمت إدارة المقابلات مع المشاركات بطريقة اتاحت لهن الشعور بالراحة مما خلق جو من الثقة وساعد على البوح ومشاركة تجربتهن في التعرض للإساءة الجنسية بشكل واضح وتفصيلي.

خطوات اعداد استمارة المقابلة

بداية قامت الباحثة بتحديد الهدف الرئيس من أسئلة المقابلة بحيث تكون المقابلة شبه مقننة تبعاً لموضوع البحث، وبناء عليه تم الاطلاع على نماذج للمقابلات وطريقة صياغة الأسئلة وتحديدا فيما يتعلق بالموضوعات الشخصية والانفعالية. إلى جانب ذلك قامت الباحثة بالاطلاع على عدد من الدراسات السابقة والأدب النظري الذي تناول موضوع الإساءة الجنسية بأنواعها المختلفة (بدوي وآخرون ٢٠١٨؛ حمزة، ٢٠١٧؛ عطيات وحسن، ٢٠٢٣؛ القحطاني، ٢٠٢١)، حيث تنوعت مواضيع الدراسات ما بين إساءة معاملة الأطفال والتحرش الجنسي بالطفل والمرأة، ودور المؤسسات التربوية في حماية الطفل من التعرض للإساءة.

إجراءات تطبيق البحث

قبل تحديد مواعيد المقابلات قامت الباحثة بالتواصل مع المشاركات عن طريق برنامج الواتس آب (WhatsApp)، وعن طريق البريد الإلكتروني. حيث قامت بإرسال استمارة تتضمن التعريف التفصيلي بأهداف البحث ونموذج الموافقة على المشاركة وبعد ما أبدت المشاركات رغبتهن في المشاركة تم الاتفاق على موعد المقابلات بما يتناسب مع وقتهن.

وهكذا تم استخدام منصة (زووم) لأداء المقابلات باستخدام تقنية الصوت والصورة، وفي بداية المقابلة قامت الباحثة بتقديم نفسها، ومن ثم قامت بشرح أهداف البحث بشكل مفصل وأنه سيتم التسجيل الصوتي للمقابلة (ذكر ذلك في نموذج الموافقة) والتأكيد على أن هذه المقابلات لن يسمعها أو يراها شخص آخر وإنما سيتم تفريغها وكتابتها بشكل فردي. ولن تتم كتابة أسماء أي من المشاركات أو أي معلومات خاصة قد تؤدي إلى كشف هويتهن. حيث كان اجراء المقابلات بشكل فردي وتراوحت مدة كل مقابلة ما بين (٦٠-١٢٠) دقيقة.

وأخذت الباحثة في عين الاعتبار حساسية الموضوع المطروح، فشددت على حرية المشاركات في إدارة دفة المقابلة واتخاذ القرار فيما يتعلق بما يرغبن في مشاركته. كما أكدت الباحثة على أهمية الصحة النفسية للمشاركات، وأبدت اعتذارها

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

وتفهمها بأن الحديث عن تعرضهن للإساءة الجنسية قد يثير لديهن العديد من المشاعر السلبية كالحزن أو الغضب وما قد تؤدي إليه هذه المشاعر من رغبة المشاركات في التوقف عن الحديث في أي وقت أثناء المقابلة. كما تم التأكيد على حق المشاركات في الانسحاب من المشاركة في البحث في أي وقت وأنه سيتم احترام هذا القرار دون الداعي إلى تقديم أي أسباب أو مبررات لقرارهن. وفي نهاية كل مقابلة قامت الباحثة بشكر المشاركة وأثنت على شجاعتها والتي تمثلت في قدرتها على مشاركة خبرات شديدة الصعوبة والألم.

الصعوبات التي واجهت الباحثة

نظراً لحساسية الموضوع قيد البحث واجهت الباحثة عدة صعوبات منها صعوبة الوصول إلى مشاركات تعرضن للإساءة الجنسية ورغبتهن في الحديث عنها، كما كان هناك صعوبة في رغبة احدى المشاركات في الانسحاب بعد موافقتها على اجراء المقابلة بسبب صعوبة التطرق للموضوع المطروح؛ إلى جانب تعرض الباحثة إلى العديد من المشاعر السلبية أثناء المقابلات نظراً لما تطرق إليه المشاركات من معلومات حساسة ومشاعر الألم والمعاناة الاتي مررن بها منذ بداية تعرضهن للإساءة الجنسية إلى الوقت الراهن، إضافة إلى ما سبق وجدت الباحثة صعوبة شديدة في اختيار الكلمات والألفاظ التي تستخدمها لتجنب إثارة أي مشاعر سلبية للمشاركات، وتجنب تعرضهن لأي أذي نفسي.

أساليب تحليل البيانات

قامت الباحثة بالاستماع إلى تسجيل المقابلات عدة مرات وكتابة الملاحظات الأولية قبل تفريغها كتابياً بشكل كامل ويعود ذلك إلى رغبة الباحثة في أن تصبح البيانات مألوفة بالنسبة لها وللتأكد من التطرق لجميع المعلومات الهامة ذات العلاقة بموضوع البحث. كما تم الاستماع إلى التسجيلات مرة أخرى بعد الانتهاء من تفريغ المقابلات للتأكد من كتابة كامل المعلومات التي جُمعت قبل البدء بعملية التحليل. ولكون الباحثة اختارت المشاركات في البحث بناء على معرفتها بتعرضهن للإساءة الجنسية، قامت باستخدام المنهج الاستنتاجي (الاستنباطي) والذي يتضمن تحليل ومعالجة البيانات بناء على نظريات محددة مسبقا وفي ضوء توقع الباحث لما سيحصل عليه من بيانات، وفي هذه الحالة تُستخدم أسئلة البحث كدليل لتحليل البيانات (الرشيدي، ٢٠٢١).

وبعد التأكد من كتابة جميع البيانات ومطابقتها لما ذُكر في المقابلات تم استخدام طريقة التحليل الموضوعي والتي يتم فيها تنظيم البيانات في مواضيع وفئات محددة لتسهيل عملية الشرح والتفسير للحصول على نتائج البحث (العدساني،

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

٢٠٢١). وبدأ التحليل بالعمل على الترميز الأولي لجميع المقابلات كلا على حدى (Codes) ومراجعة التكرارات الناتجة عن عملية الترميز وتحديد الأنماط والعلاقات بين المقابلات، وبناء على الترميز تم تحديد المواضيع الرئيسية المتشابهة والمختلفة (Themes)، ومن ثم تم تحديد المواضيع الفرعية بناء على المواضيع الرئيسية (Sub-Themes) وتسميتها. وبناء عليه تم استخراج اثنين من المواضيع الرئيسية بمعدل أربع (٤) مواضيع فرعية لكل موضوع رئيسي كما هو موضح في الجدول أدناه. وسوف يوضح كلمات المشاركات في البحث بخط مائل عند عرض البيانات.

جدول ٢ التحليل الموضوعي لبيانات المقابلة بناء على المواضيع الرئيسية والفرعية

المواضيع الرئيسيةThemes				
الموضوع الرئيسي الأول Theme one	التعرض للإساءة الجنسية			
المواضيع الفرعية للموضوع الأول Sub-Themes	نوع الإساءة الجنسية	الوعي بالتعرض للإساءة الجنسية	رد الفعل العاطفي	رد الفعل السلوكي
الموضوع الرئيسي الثاني Theme two	الدعم الأسري والمؤسسي			
المواضيع الفرعية للموضوع الثاني Sub-Themes	مشاركة التعرض للإساءة الجنسية مع آخرين (أفراد الأسرة، المدرسة)	رد الفعل العاطفي	رد الفعل السلوكي	نوع الدعم المقدم إن وُجد

نتائج البحث ومناقشتها

التعرض للإساءة الجنسية كموضوع رئيسي أول

بناء على السؤال الرئيس للبحث والعينة القصدية التي تمت مقابلتها، تم الطلب من المشاركات أن يتحدثوا عن تجربتهن مع الإساءة الجنسية بشكل عام، وفي أثناء المقابلات وبعد قيام الباحثة بتفريغ المعلومات لاحظت اتفاق المشاركات على أربع مواضيع فرعية كالتالي:

١. نوع الإساءة الجنسية

للإساءة الجنسية أنواع مختلفة تتراوح ما بين الاعتداء اللفظي باستخدام ألفاظ وإيحاءات جنسية، والاعتداء الجسدي كلمس الأماكن الخاصة والتي يمكن أن تصل إلى الاغتصاب الكلي (يونيسيف، ٢٠٢٠). وعرفها معنصر ومنصور (٢٠٢١، ص.١٦٢)، "على أنها عبارة عن توريط الطفل في نشاطات جنسية لا يستوعبها وغير مهيأ لها نمائياً وليس لديه الاستطاعة في قبولها أو رفضها". ويتفق هذا التعريف مع تجربة المشاركات في البحث الحالي، حيث أن جميعهن تعرضن للإساءة

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

الجنسية بأنواعها المختلفة في مرحلة الطفولة كما قالت هدى (كنت في عمر سبع سنوات، وكنت ألعب في الحديقة التي قرب المدرسة وأستطيع سماع الصبية وهم يقتربون مني، يتناقشون من منهم سيعتدي علي أولاً، كانوا ثلاث من الصبية في المرحلة الثانوية).

وأضافت سمر (لقد كنت في سن صغيرة لا أتذكرها تحديدا، ولكني أتذكر بوضوح دخول قريبي إلى دورة المياه أثناء وجودي وقيامه بلمس أماكن جسدي الخاصة). وشاركت منال ذات بذكر خبرتها التي تعرضت فيها للإساءة (لقد اغتصبت كطفلة عدة مرات، كنت لا أتجاوز الخامسة من العمر وكان قريبي يستغل عدم وجود أحد في المنزل ويقوم بجري إلى إحدى الغرف لإغتصابي، كنت صغيرة الحجم جدا لدرجة كان في استطاعته أن يحملني إلى أي مكان). وقالت مها (كنت مجرد طفلة عندما بدأ أبي في اغتصابي وكأن هذا لم يكن كافيا، فقام اخوتي أيضا باغتصابي، في بعض الأحيان أعتقد أن أخي علم بأمر اغتصاب أبي لي فاعتقد أنه لا بأس من تكرار الفعل. اغتصبني أبي واثنين من اخوتي وفي بعض الأحيان أتساءل إذا كان بينهم أي اتفاق على اغتصابي).

أما ريم فشاركت تجربتها بقولها (كنت مجرد طفلة، وكنت عائدة إلى المنزل من المدرسة، تبعني وقام بمهاجمتي في مدخل العمارة، خلع ملابسه الداخلية وقام باغتصابي) وتشارك ريم موقف آخر (تعرضت للإساءة الجنسية على يد عامل المتجر الصغير القريب من بيتنا، كنت أمر به بعد خروجي من المدرسة وحاول القيام بخلع ملابسي الداخلية ولمس أماكن جسدي الخاصة).

كما ذُكر في الأدب النظري المتعلق بأنواع الإساءة الجنسية، تعرضت المشاركات في البحث لأشكال مختلفة من الإساءة، منها الاعتداء الجنسي (صمويل وآخران، ٢٠٢٢)، ولمس الأماكن الخاصة (بيعي والجبوري، ٢٠١٤)، والاغتصاب (معنصر ومنصور، ٢٠٢١)، واختلفت هوية المعتدي ما بين شخص غريب، وأحد أفراد الأسرة أو الأب/الأخوة. وكان التعرض للإساءة الجنسية في مرحلة الطفولة من الأمور التي أثرت على المشتركات بشدة كما ذكرت مها (كان أبي يعطيني الحلويات بعد أن يقوم باغتصابي، كنت طفلة لا أفهم ما يدور حولي، لقد بدأت ذكرياتي كطفلة بالتحرش الجنسي).

ويتفق ذلك مع الدراسات السابقة التي تناولت تعرض الأطفال للإساءة الجنسية، تحديدا وأن مرحلة الطفولة تعتبر من المراحل الهامة التي تتكون فيها شخصية الفرد وعاداته الأساسية ومفهومه عن ذاته ومدى أثر الإساءة على جميع جوانب حياته المستقبلية حيث أن العديد من الاضطرابات تحدث للأفراد نتيجة خبرات تعرضوا لها

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

في مرحلة الطفولة (أحمد، ٢٠١٨؛ حصران وبوكاف، ٢٠٢١). وبالمثل اتفقت النتائج مع دراسة السيد وآخرون (٢٠٢٢)، والتي أظهرت أن معظم من يتعرض للإساءة هم من الإناث وتناولت آثارها والتي تضمنت عدم اشباع الحاجات الأساسية كالحاجة للحب والأمان إلى جانب انخفاض مستوى احترام الذات إلى ظهور المشكلات والاضطرابات الشخصية في مستقبل مراحل حياة الطفل.

٢. الوعي بالتعرض للإساءة الجنسية

لكون المشتركات قد تعرضن للإساءة في مرحلة مبكرة من العمر لم يفهمن أن ما تعرضن له كان سلوكاً غير مقبول وغير أخلاقي، وقد يعود ذلك إلى قلة الوعي بمعنى الإساءة الجنسية إلى جانب انعدام التربية الجنسية في المؤسسات التعليمية كما هو موضح في دراسة طاحون (٢٠٢٠)، بقلة وعي التلاميذ الصغار بالتربية الجنسية في المدرسة وبالتالي عدم اكتسابهم للمعارف والمهارات التي قد توفر لهم سبل الوقاية والحماية وتساعدهم على التعرف على الصفات المحتملة للمعتدي.

وأكدت مها على عدم فهمها لما كانت تعانيه بقولها (كطفلة كنت أفهم أنه شيء مخفي لا يجب أن يعرفه أحد، لكن لم أكن أعي فظاعة الأمر الذي كنت أعانيه. على العكس كنت أظن أننا في لعبة وربما يعود ذلك إلى المكافآت التي كان يعطيني إياها أبي كالحلويات والألعاب). وشاركت هدى ذات نفس التجربة بقولها (عندما كان الصبية يقتربون مني لم أفهم ماذا كانوا يريدون مني، كان الأمر أكبر من استيعابي في ذلك العمر المبكر، أحسست أن ما حدث لي كان شيئاً خاطئاً لكني لم أفهم تحديداً ماهيته). ولم يختلف ما تعرضت له سمر حين قالت (كان وجود قريبي في منزلنا من الأمور الاعتيادية وأتذكر احضاره للحلويات، وكان يقترب مني إلى درجة اللمس ليعطيني إياها ولم أكن أفهم ما يحدث معي، أعتقد انني استوعبت تعرضي للإساءة الجنسية عندما وصلت للمرحلة المتوسطة).

ويتفق ما تناولته المشاركات في البحث مع الدراسات السابقة (بخيت وآخرون، ٢٠٢٢؛ جبريل والحراسيس، ٢٠١٢؛ جودة، ٢٠٢١؛ القحطاني، ٢٠٢١) والتي أشارت إلى قلة وعي الطفل بما يتعرض له من إساءة نتيجة لانعدام مناهج التربية الجنسية في المدراس مما يقلص دور المؤسسة التعليمية في التوجيه والتنشئة، والقصور في تفعيل دور المدرسة في حماية ومساندة الطفل المعرض لخطر الإساءة. حيث قالت منال (في أثناء تعرضي للاغتصاب لم أكن أعي ما يحدث لي في البداية، في أي وقت أكون فيه وحيدة كان يأخذني إلى الغرفة ويقوم باغتصابي ولم أكن أبدي أي مقاومة. بعد تكرار حادثة الاغتصاب عدة مرات أدركت أن ما يحدث معي غير صحيح). ويتفق ذلك مع ما تناوله سيلينجيا وآخرون (Selengia et al.,٢٠٢٠)

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

بأن العديد من الأطفال لا يتعرفون على ما يمرون به من تجارب كتعرضهم للإساءة جنسية.

وأكدت ريم (كان هناك علامة استفهام كبيرة في رأسي! ماذا حدث؟ ومن هذا الشخص؟ وما معنى ما تعرضت له؟ لم أفهم نهائياً معنى الإساءة الجنسية). وبالمثل شاركت مرام خبرتها (لا أتذكر التفاصيل، لكني أتذكر اللمس الجسدي، واتذكر غرابته وعدم فهمي لما يحدث).

كما تناولت هدى موضوع الإساءة الجنسية في المدرسة (في طفولتي كنت ارتاد مدرسة ابتدائية من المدارس المحافظة، لكن الفتيات كن يلمسن بعضهن ويمارسن بعض السلوكيات الجنسية كالتقبيل، حاولت إحدى الفتيات لمسي ولم أكن أفهم ما يدور وقتها). ويتفق ما أشارت إليه هدى مع العديد من الدراسات السابقة والتي تناولت ظهور بعض السلوكيات غير المقبولة في المدارس لذات الأسباب التي تتناول قلة الوعي والفهم لما هو مقبول وغير مقبول حيث أن الكثير من الأطفال يسعون لاكتشاف أجسادهم وذواتهم في هذه المرحلة لما يتصفون به من فضول وحب للاستطلاع وتحديداً للمواضيع الغامضة وغير المطروقة والتي عادة ما يتجنب المعلمين والوالدين الحديث عنها كالجنس (بيعي والجبوري، ٢٠١٤؛ الحطاح ومهرية، ٢٠٢١؛ Russell et al., 2020)

٣. رد الفعل العاطفي

تناول المشاركات العديد من اشكال استجابتهن الوجدانية لتجربة الإساءة الجنسية، وعبرت ريم عن مشاعرها بقولها (كنت أشعر بالقرف من نفسي وعدم الراحة لكني لم أكن أفهم سبب هذا الشعور. وأحسست بالكثير من الألم وقتها). وقالت هدى (كنت في شدة الخوف مما حدث معي ولم أجرؤ على التحدث مع أي شخص). وشاركت سمر مشاعرها بقولها (لم أكن اشعر بأي شيء في تلك الفترة، كأن مشاعري مجمدة أو مصابة بالتنميل).

وأكدت منال (بعد عملية الاغتصاب كنت اشعر بالكثير من الألم وأبدأ في البكاء، وكان قريبي يحاول اسكاتي بإعطائي الحلويات، إلى جانب شعوري الشديد بالخوف، نوع الخوف الذي يكتم صوتك ويمنعك من الكلام). ويتفق ما سبق مع أشار إليه شوي وآخرون (Choi et al., 2023) حين أشارت نتائج دراستهم إلى أن هناك (٩٧) من الأطفال الذين تعرضوا للإساءة الجنسية إلى مشاعر مشابهة للمشاركات في البحث الحالي كالخوف والقلق. كما يتطابق ما ذكرته سمر مع دراسة بارجلو (٢٠١٨) Barglow والتي أشارت إلى الشعور بالتنميل كاستجابة نفسية متوقعة نتيجة التعرض للإساءة الجنسية. ويؤكد على ذلك ما تناوله فيشر وآخرون (٢٠١٧)

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

Fisher et al. في تقريرهم عن التأثير النفسي لتعرض الأطفال إلى الإساءة الجنسية شعورهم بالخوف والتوتر إلى جانب قوة الصدمة والتي قد تؤدي بدورها إلى عدم إحساس الطفل بما يدور من حوله.

٤. رد الفعل السلوكي

اختلفت استجابات المشاركات في البحث بعد تعرضهن للإساءة الجنسية، فشاركت ريم استجابتها بقولها (لم أقم بالدفاع عن نفسي، لم أهرب منه! لم أفهم ما الذي كان يحدث معي. عندما كاد أن يتكرر الموقف من العامل في المتجر هربت بسرعة وشكوت عليه الشرطي الموجود في الحي وقاموا بترحيله من البلاد). حيث يتضح من عبارة ريم أن عدم فهمها لما تمر به كان له أثر كبير على استجابتها، فالطفل إذا لم يعلم أن ما يتعرض له خطر لن يقوم بحماية ذاته (فضل، ٢٠٢٠ Kandi et al., 2022;).

نظراً لقسوة التجربة التي تعرض لها المشاركات، حاولن حماية أنفسهن بطرق مختلفة كرد فعل سلوكي لتعرضهن للإساءة الجنسية، كما أخبرتنا مها (أجبرتني الظروف منذ الطفولة على تعلم طرق مختلفة لحماية نفسي، فكنت أختبئ في بعض الأحيان، أو أحرص على عدم بقائي في المنزل وحدي). واستخدمت منال طريقة مشابهة في محاولة منها لحماية نفسها (البكاء كان ملاذي، في كل ليلة كنت أبكي حتى يغلبني النوم. وفي أوقات كثيرة كنت اتجنب وجودي وحيدة حتى لا يصادفني). وأضافت هدى (أتذكر بوضوح أنه بعد أن قام الصبية بفعلتهم، عُدت إلى المنزل وذهبت مباشرة للاستحمام، ولم أخبر أحدا بما حصل معي، وتوقفت عن الخروج للعب).

ويتضح من استجابات المشاركات أنهم كن يلجأن إلى حماية أنفسهن كرد فعل سلوكي بعد تعرضهن للإساءة، فحماية الطفل لذاته تعتمد بشكل كبير على فهمه لما يحدث حوله (Leung et al., 2019)، وعلى المهارات والمعارف التي يكتسبها من البيئة المحيطة سواء المجتمعية أو المدرسية (Fryda & Hulme, 2015) ، وفي حالة البحث الحالي لم تتلقى المشاركات أي رد فعل سلوكي أو دعم أسري أو تربوي، فما قمن به من سلوكيات كانت نابعة من شعورهن بعدم الراحة ورغبتهن في تجنب الظروف والمواقف التي يمكن أن تؤدي إلى تعرضهن للاعتداء.

الدعم الأسري والمؤسسي كموضوع رئيسي ثاني

١. مشاركة التعرض للإساءة الجنسية مع آخرين

تطرقت العديد من الدراسات السابقة إلى عزوف الطفل عن مشاركة تعرضه للإساءة الجنسية مع آخرين نتيجة عدم وجود دعم أسري أو مؤسسي Halvorsen).

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

et al., 2020; Landberg et al., 2023; McElvaney, 2019) حيث قد يحتاج الفرد إلى مدة تتراوح ما بين (١٧) إلى (٢١) سنة حتى يستطيع التحدث عن تعرضه للإساءة الجنسية في مرحلة الطفولة، فحوالي (٦٠-٧٠%) من الضحايا لا يتحدثون عن تعرضهم للإساءة حتى يبلغوا مرحلة الرشد (Eston, 2013; Lemaigre et al., 2017). ويتفق ذلك مع العمر الذي قررت فيه مها مشاركة ما حدث مع والدتها (كنت في عمر السادسة عشرة عندما أخبرت أمي، كان رد فعلها شديد الصعوبة على نفسي، كل ما قالته إنها تشعر بالأسف لما حصل معي ولكنها لم تراه كشيء مفجع). ويعود عزوف الطفل عن الحديث عن تعرضه للإساءة إلى عدة أسباب، منها إحساس الطفل بمشاعر الخزي والعار (Halvorsen et al., 2020)، وعدم الحصول على الدعم الأسري المتوقع في هذه الحالات(Cyr et al., 2019) إلى جانب جلد ولوم الذات على التعرض للاعتداء (Landberg et al., 2023)، والمعايير المجتمعية التي تميل إلى لوم الضحية (فضل، ٢٠٢٠)، والخوف من المعتدي بسبب التهديد أو العنف (Reitsema & Grietens, 2015)، كما أخبرتنا منال (لم أجرؤ ابدا على الحديث عن الموضوع مع أي شخص في تلك الفترة، وكان قريبي بعد أن ينتهي من اغتصابي يشدد على أنه لا يجب أن أخبر أي شخص بما يحدث لي وكنت مجرد طفلة). فخوفها من المعتدي في تلك السن الصغير كان له الدور الأكبر في عدم مشاركتها ما تعرضت له من اعتداء.

وللإساءة الجنسية عدة أسباب ومنها قلة رعاية الوالدين وإهمال الطفل مما قد يزيد من احتمالية تعرضه للإساءة الجنسية (حسين وآخران، ٢٠١٨ ,Jones 2021;)، كما أخبرتنا هدى (كنا ثمانية ولم تكن أمي تجد الوقت الكافي للاهتمام بنا، فقد كنت طفلة مُهملة ولم يكن أحد يوليني أي اهتمام). وبالمثل قالت سمر (أتذكر بشكل مبهم أني أخبرت أخوتي بما فعله قريبي لي، في حينها نظروا إلي ولم يحركوا ساكنا كأن الأمر لا يعنيهم. أما أمي كانت مشغولة في عملها ولم تكن تبدي تجاهي أي اهتمام).

تعرض أكثر من طفل للإساءة الجنسية في نفس المنزل قد يعود إلى قرب المغتصب من أسرة الضحية مما يجعل عملية الاعتداء أكثر سهولة، بالذات إذا كان المعتدي محل ثقة من الوالدين كما في حالة منال (كنت وقتها في المرحلة الثانوية، وكنت قد تركت منزل أهلي وذهبت إلى مدينة أخرى للدراسة وعدت إلى مدينتي في زيارة. كنت مجتمعة مع أخواتي عندما بدأن يتطرقن إلى موضوع التعرض للإساءة الجنسية، فتحدثنا وأخبرتهن ما أصابني على يد قريبي. وفوجئت وقتها أن اختي الكبرى أيضا تعرضت للاغتصاب من نفس الشخص).

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

٢. رد الفعل العاطفي

رغم احتياج الضحية إلى الدعم النفسي والعاطفي وبالذات من مصادر الدعم المتوقعة كالوالدين إلا أن عدم تواجده يثير الكثير من المشاعر السلبية تجاههم كما قالت ريم (كان يملئني الغضب تجاه أمي، التي لم تفعل شيئا لحمايتي ولم تتكلم معي لتواسيني وتصرفت وقتها وكأن شيئا لم يكن). وشاركت مها تجربة مماثلة (كنت أحس بالرفض من أمي وعدم التقبل لشخصي، وتعلمت في فترة لاحقة أنني لا أعني لها شيئا فليس من المستغرب عدم دعمها لي ولكن ردة فعلها أصابتني بخيبة الأمل لأنني كنت أتوقع منها أن تقوم بحمايتي). ويتوافق ذلك مع تقرير فولر (Fuller, ٢٠١٦) ، والذي تطرق إلى مساهمة الوالدين في عملية الإساءة الجنسية عن طريق عدم استجابتهم بشكل مقبول وملائم للحدث مما يزيد من الاضطرابات النفسية والاجتماعية التي قد تعاني منها الضحية. وبالمثل الدعم المتوقع من الأقران كما قالت هدى (عندما تعرضت لموقف الإساءة الجنسية أختي كانت واقفة في نهاية الشارع تنظر إلي، أختي أكبر مني بسنتين ولم تفعل شيئا لحمايتي، لا أحاول إلقاء اللوم عليها ولكني شعرت بالألم لكونها لم تساندني).

وأخبرتنا منال (كان لدي إحساس بالألم وعدم الأمان، بالذات وأن قريبي هذا كان شديد القرب من أبي. كان أبي يحبه كثيرا) وأضافت منال (عندما علمت بتعرض أختي لذات التجربة أحسست بالكثير من الألم، أضعاف ما كنت أشعر به من ألم تجاه نفسي). كما ذُكر سابقاً، كون المعتدي من مرتادي المنزل وقربه من والد الضحية، سهل عليه عملية الاعتداء بشكل متكرر، خاصة مع ضعف احساسها بوجود دعم ومساند لها في الأسرة أو بالمؤسسة التربوية مما أدى إلى إحساس منال بالألم وعدم الأمان وهي مشاعر متوقعة في هذه الحالة كما ذكر في دراسة (Halvorsen et al., 2020).

٣. رد الفعل السلوكي

تعرض الفتيات للإساءة الجنسية في مرحلة الطفولة ترك آثاره النفسية والسلوكية عليهن والتي استمرت حتى الوقت الحالي كما قالت ريم (أصبحت ردود فعلي جدا عنيفة تجاه أي شيء يتعلق بهذا الموضوع). وأشارت العديد من الدراسات إلى تداعيات الإساءة الجنسية وبالذات في مرحلة الطفولة وأثرها بالغ السوء على جميع جوانب حياة الضحية (Ali et al., 2024; Choi et al., 2023; Al Odhayani et al., 2013).

ونظراً لما قامت به والدة مها من اظهار عدم الاهتمام، كان رد فعل مها عدم البوح لما حدث معها مع أي شخص آخر، (عندما كانت ردة فعل أمي بهذه الطريقة، قررت عدم

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

التحدث مع أي شخص آخر عما حدث معي). مما ترك بالغ الأثر على نفسية مها وعلى قدرتها على التعافي، حيث أن الخطوة الأولى في مساعدة ودعم الضحية تبدأ من الحديث عن تعرضها للإساءة (Jeong & Cha, 2019).

حتى في حالة التطرق لقضية الإساءة فإن عدم تناولها بشكل يتلاءم مع أثرها على الضحية قد يؤدي بدوره إلى إحساس الضحية بعدم جدوى المحاولة كما شاركت منال خبرتها (قررت أختي الكبرى التحدث مع قريبي ووالده عما كان يقوم به تجاهنا وتشاجرت معهم، وعرف أبي وأمي وأدى ذلك إلى القطيعة بيننا وبينهم. لكن لم يحدث أكثر من هذا!).

٤. نوع الدعم المقدم إن وجد

اتفق جميع المشاركات في البحث على عدم تلقيهن لأي دعم سواء من الأسرة أو المدرسة، حيث شاركت ريم خبرتها بأنه على الرغم من قراراها اخبار والدتها مباشرة بما تعرضت له من اعتداء، إلا أن استجابة الأم كانت خالية من الدعم والحماية (بعد التعرض للاغتصاب عدُت إلى المنزل وأخبرت أمي مباشرة بأن رجلا في الشارع قام بأذيتي. أتذكر وجهها جيدا في وقتها، كانت جدا حزينة ولكنها لم تفعل شيئا لمساعدتي). وبالمثل مها (لم أحصل على أي نوع من الدعم سواء من الأسرة أو من المدرسة، في الحقيقة أنا لم أخبر أي أحد في المدرسة عما كان يحدث معي). ولم تختلف استجابة منال عن غيرها (إنني حتى لا أعرف معنى كلمة دعم).

وكذلك هدى (لم أكن أحس بأي دعم، كنت وحيدة تماما وما زلت، أبي كان رجل بسيط ولم يكن من الممكن أن أتحدث إليه وأمي لم تكن تهتم، والمدرسة لم تخطر في بالي على الإطلاق).

وتؤكد تناولت الدراسات السابقة بالمجمل ما سبق، حيث تركز على دور الأسرة الهام في توفير الدعم إلى الأطفال الذين تعرضوا للإساءة الجنسية (فضل، ٢٠٢٠)، وأن تفاعل الأسرة بشكل ملائم وصحيح قد يعمل على تخفيف أعراض اضطراب ما بعد الصدمة عند تعرض الطفل للإساءة Asgeirsdottir et al., (2021)، كما أن توفير طرق وأساليب الوقاية وتوعية الأبناء من خطر الإساءة الجنسية من الأمور التي تقلل من خطر التعرض لهذه التجربة (الحازمي، ٢٠١٩)، كما أفادت مرجان (٢٠١١)، بأن التربية الجنسية المقدمة من الوالدين هي حق من حقوق الأطفال.

وأضافت سمر (لم أتلقى أي دعم من أي شخص، لم أتلقى أي تعليم أو توجيه، أعتقد أن قليلا من الاهتمام أو التوجيه كان سيحميني من التعرض لهذه التجربة القاسية.

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

والمدرسة كانت مصدر للإساءة ولم تكن مصدر للحماية. لم يتحدث معنا أي شخص عن موضوع الإساءة الجنسية لا في المنزل ولا في المدرسة)

تطرقت سمر لدور المدرسة في حماية الفتيات من التعرض لخطر الإساءة عن طريق توفير المعلومات والمهارات التي من شأنها أن تزيد وعي الفتيات بخطر الإساءة الجنسية وبالتالي قدرتهن على حماية أنفسهن من التعرض لخبرات مماثلة.

كما تناولت مرام ذات الموضوع (الوعي بموضوع الإساءة الجنسية من المواضيع شديدة الأهمية والحديث عنها قد يساعد العديد من الفتيات على حماية أنفسهن).

لم يعتقد المشاركات أن التحدث مع أي شخص في المدرسة هو اختيار يمكن اللجوء إليه وقد يعود ذلك إلى عدم تهيئة الطالبات وتدريبهن لحماية أنفسهن عند خلو المدرسة من البيئة الآمنة التي توفر الدعم والحماية من التعرض لمثل هذه الخبرات. واتفقت جميع المشاركات على عدم وعيهن بمفهوم الإساءة الجنسية وبالتالي عدم قدرتهن على حماية أنفسهن وبالتالي لم يكن للمؤسسة التعليمية في البحث الحالي أي دور وقائي أو علاجي متعلق بخطر التعرض للإساءة الجنسية.

الخاتمة

تناول البحث المطروح الإساءة الجنسية ومالها من عواقب وخيمة على الأفراد خاصة إذا ما تم التعرض لها خلال مرحلة الطفولة كما حدث مع المشاركات في البحث الحالي سواء داخل محيط الأسرة أو خارجها. حيث تمت مقابلة (٦) من الفتيات الآتي تعرضن للإساءة الجنسية في مرحلة الطفولة، واختلفت أشكال الإساءة الجنسية ما بين لمس أجزاء الجسد الخاصة والاغتصاب واختلاف هوية المعتدي ما بين قريب من الأسرة، والأب والأخوة، وشخص غريب لا تعرفه الضحية. وأظهرت النتائج عدم وعي الفتيات بأن ما تعرضن له كان سلوك غير مقبول حتى مرحلة عمرية لاحقة، إلى جانب الآثار النفسية والاجتماعية السلبية عليهن. وانعدام الدعم سواء من الأسرة أو من المؤسسات التربوية مما أدى إلى تفاقم الآثار السلبية للإساءة الجنسية على المشاركات.

فالطفل هو نواة المستقبل ومن الأهمية بمكان العمل على تنشئته بشكل متوازن وحمايته مما قد يتسبب له باضطرابات نفسية واجتماعية وصحية كما هو الحال عند التعرض للإساءة الجنسية، حيث أن مرحلة الطفولة من المراحل الحاسمة التي لها تأثير كبير على تكوين الشخصية والنجاح في مراحل الحياة اللاحقة. فانتشار ظاهرة الإساءة الجنسية أصبح كبيراً في جميع المجتمعات مما يحث على تناولها والتطرق إليها بشكل دقيق ومفصل، فالتراخي في تناول هذه القضية قد يؤدي إلى

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

استفحالها ويزيد من تكرار حدوثها. كما وتعتبر المدرسة هي ثاني مكان يقضي فيه الطفل جل وقته بعد المنزل، ولا يمكن تجاهل دورها في حماية الطفل ووقايته من خطر التعرض للإساءة. فتطوير البرامج الوقائية وإدخال منهاج التربية الجنسية في مراحل التعليم الأساسية حق من حقوق الطفل ومن الضرورات الواجب تواجدها لتنمية مهارات الحماية الذاتية لدى الأطفال ومساعدة المعلمين على الكشف المبكر عن الحالات المعرضة لخطر الإساءة الجنسية.

التوصيات:

١. توضيح دور المدرسة التنظيمي والإجرائي في توفير الحماية للطالبات.
٢. تفعيل نظام حماية الطفل من الإساءة الجنسية المنصوص عليه من وزارة الموارد البشرية والتنمية الاجتماعية في المملكة العربية السعودية.
٣. تنظيم المحاضرات التوعوية وورش العمل والندوات لتصحيح المفاهيم الجنسية، ونشر الثقافة الجنسية والوعي بين الطالبات والمعلمات وأولياء الأمور.
٤. التأكيد على دور أولياء الأمور في حماية أبنائهن من التعرض لخطر الإساءة الجنسية.
٥. ادخال مناهج متخصصة في التربية الجنسية.
٦. توضيح العمل المنوط بالمرشدة الطلابية وتوفير دورات تدريبية متخصصة لها في التعامل مع الطالبات الآتي تعرضن أو في صدد خطر التعرض للإساءة الجنسية.
٧. العمل على توفير الدعم وبرامج التأهيل للأفراد الذين تعرضوا للإساءة الجنسية.

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

قائمة المراجع العربية:

أبو زيد، نبيلة. (٢٠١٠). *التربية الجنسية: المفهوم- النظرية- التطبيق*. عالم الكتب للنشر والتوزيع.

أحمد، سعاد أبو المجد. (٢٠١٨). الإساءة الجنسية وعلاقتها باضطراب صورة الجسم لدى عينة من الأطفال: دراسة اكلينيكية. *مجلة الخدمة النفسية، ١١* (٢)، ١٠٣-١٣٦.

باتشيرجي، أنول. (٢٠١٦). *بحوث العلوم الاجتماعية: المبادئ والمناهج والممارسات* (خالد بن ناصر آل حيان، ترجمة؛ ط. ٢). دار اليازوري العلمية للنشر والتوزيع.

بخيت، ماجدة هاشم.، وخيرالدين، مجدي خيرالدين.، وحسن، صفاء محمد. (٢٠٢٢). فاعلية برنامج تدريبي لتعديل السلوكيات اللاسوية لدى أطفال الروضة. *مجلة دراسات في الطفولة والتربية، ٢١* (٣)، ٢٠١-٢٣٧.

بيعي، حسن.، والجبوري، عبد الأمير. (٢٠١٦). التحرش بين تلاميذ المدارس الابتدائية من وجهة نظر المعلمين في محافظة بابل. *مجلة جامعة بابل للعلوم الإنسانية، ٢٤* (١)، ٤١٧- ٤٣٧.

جبريل، موسى عبدالخالق.، الحراسيس، منتهى علي. (٢٠١٢). أثر برنامج وقائي في زيادة وعي طالبات الصف الأول الأساسي بالإساءة الجنسية وتمكينهن من اكتساب مفاهيم حماية الذات. *دراسات العلوم التربوية، ٣٩* (٢).

جودة، غدير محمود. (٢٠٢١). تصور مقترح لدور التربية في مواجهة الإساءة الجنسية بالأطفال (دراسة تحليلية لبعض الصحف المصرية). *مجلة المناهج المعاصرة وتكنولوجيا التعليم، ٢* . ٣٩-٦٢.

الحازمي، خلود حسن. (٢٠١٩). دور الوالدين في توعية الأبناء من التعرض للإساءة الجنسية. *مجلة الفنون والأدب وعلوم الإنسانيات والاجتماع، ٣٣* ، ٢٦٨-٢٨٢.

حسين، بدوي محمد.، وأبو الوفا، عبير أحمد.، والفهمي، شيماء مصطفى. (٢٠١٨). إساءة معاملة الأطفال- المفهوم وأساليب الوقاية. *مجلة العلوم التربوية، ٣٤* (٣٤)، ١٠٤-١١٨.

حصران، شيماء.، بوكاف، رحمة. (٢٠٢١). *سوء معاملة الأطفال وأثارها على الصحة النفسية والاجتماعية*. كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية. https://dspace.univ-guelma.dz/jspui/bitstream/123456789/13627/1/1.pdf

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

الحطاح، زبيدة.، ومهرية، خليدة. (٢٠٢١). الإساءة الجنسية لأطفال ما قبل المدرسة. *المجلة الدولية أبحاث في العلوم التربوية والإنسانية والآداب واللغات*، ٢ (٧)، ٢٨٦-٢٩٥.

حمزة، أحمد عبد الكريم. (٢٠١٧). التحرش الجنسي بالمرأة: دراسة استطلاعية على المجتمع السعودي. *مجلة الإرشاد النفسي*، ٥٠، ٢١٩-٢٨٦.

الديب، هدى علوان.، وسليمان، محمود عبد العليم. (٢٠١٨). إيذاء النساء: باثولوجيا التحرش الجنسي الإلكتروني بالمرأة. *مجلة جيل العلوم الإنسانية والاجتماعية*، ٤٢، ١٣١-١٤٠.

الرشيدي، غازي. (٢٠٢١). أسلوب تحليل المحتوى النوعي: رؤية تحليلية. *مجلة كلية التربية- جامعة عين شمس*، ٤٥ (١)، ٧٩- ١١٤.

سيد، علي أحمد.، وعبد المحسن، علي صلاح.، وتمام، الشيماء جمال. (٢٠٢٠). دراسة سيكومترية للكشف عن تقدير الذات وعلاقته بالإساءة الجنسية لدى الفتيات المتعرضات للإساءة الجنسية بكلية التربية- جامعة أسيوط. *مجلة دراسات في الإرشاد النفسي والتربوي*،١١ (١١)، ٢١-٤٥.

السيد، فاطمة خليفة.، معشي، ليلى محمد.، والمعيذر، مي سعد. (٢٠٢٢). معدلات انتشار خبرات الإساءة في مرحلة الطفولة لدى عينة من المراهقين السعوديين في ضوء بعض المتغيرات الديموغرافية. *مجلة العلوم التربوية والنفسية*، ٦ (٦٠)، ٩٣-١١٣.

شبل، مالك. (٢٠١٠). *الجنس والحريم روح السراري؛ السلوكات الجنسية المهمشة في المغرب الكبير*. أفريقيا الشرق.

الشيخ، منال. (٢٠١٣). *فاعلية برنامج ارشادي فردي في التخفيف من أعراض الصدمة النفسية الناتجة عن إساءة المعاملة الجنسية لدى الأطفال من خلال دراسة حالة*. رسالة ماجستير غير منشورة. جامعة دمشق، سوريا.

صمويل، تامر بشرى.، وأحمد، سميرو محمد.، وعطيفي، صفاء سيد. (٢٠٢٢). تقنية الحرية النفسية لخفض أعراض اضطراب كرب ما بعد الصدمة الناتج عن الإساءة الجنسية: دراسة حالة. *مجلة دراسات في الإرشاد النفسي والتربوي*، ٥ (٤)، ٢١-٤٥.

طاحون، هدير عبدالله.، الفقي، ثريا يوسف.، أبو حطب، مها فؤاد. (٢٠٢٠). الوعي بالتربية الجنسية لدى عينة من التلاميذ في المرحلة العمرية (٦-٩) في ضوء بعض المتغيرات. *دراسات تربوية واجتماعية*، ٢٦ (٣)، ٢٢٠-٢٤٦.

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

عبد الله، منى محمود. (٢٠١٤). *الأبعاد الاجتماعية والثقافية للتحرش الجنسي*. المكتب العربي للمعارف.

علي، زينب علي. (٢٠١٩). متطلبات دمج التربية الجنسية بمؤسسات رياض الأطفال من وجهة نظر المعلمات "رؤية مستقبلية". *مجلة الطفولة والتربية*، *٣١* (١)، ٣١١-٣٧٠.

علي، ناهد محمد. (٢٠٢٠). برنامج تدريبي لمعلمات رياض الأطفال على كيفية تنمية التربية الجنسية لطفل الروضة باستخدام استراتيجيات ما وراء المعرفة. *مجلة بحوث ودراسات الطفولة*، ٢ (٤)، ٣٦١-٤٢٣.

العدل، عادل محمد. (٢٠١٠). *إساءة معاملة الاطفال وقهر الموهبة*. جامعة بنها، كلية التربية.

العدساني، هبة خالد. (٢٠٢١). *تحليل بيانات البحث النوعي: خطوات تطبيقية في التحليل الموضوعي*. جامعة الملك سعود.
https://www.researchgate.net/publication/350373862_thlyl_byanat_albhth_alnwy_ -khtwat_ttbyqyt_fy_althlyl_almwdwy_Thematic_Analysis-

عطيات، فاطمة، وحسن، فاطمة. (٢٠٢٤). دور المدرسة في مواجهة مشكلة التحرش الجنسي بين الطلاب من وجهة نظر معلمي المدارس الثانوية الحكومية في إقليم الوسط بالأردن. *مجلة الدراسات التربوية والإنسانية*،*١٥* (٣)، ٥٨٨-٦٢٤.

غباري، ثائر.، وأبو شندي، يوسف.، وأبو شعيرة، خالد. (٢٠١٥). *البحث النوعي في التربية وعلم النفس*. مكتبة المجتمع العربي للنشر والتوزيع.

فضل، ناهد محمد. (٢٠٢٠). *الوباء الصامت: الإساءة الجنسية للأطفال: الوقاية والعلاج*. دار المصورات للنشر والطباعة والتوزيع.

القحطاني، سارة. (٢٠٢١). واقع التحرش بالمرأة السعودية العاملة في القطاع الصحي الخاص. *مجلة الخدمة الاجتماعية*، *٦٨* (٦٨)، ١-٣٣.

القحطاني، سالم. (٢٠٢١). دور المدرسة الابتدائية في حماية الطفل المعنف "تصور مقترح". *مجلة كلية التربية جامعة أسيوط*، *٣٧* (١٢)، ١٠٤-١٣٠.

مرجان، عبلة. (٢٠١١). *التربية الجنسية للأطفال حق لهم..... واجب علينا*. جائزة خليفة التربوية.
https://khaward.ae/wp-content/uploads/2023/01/Book-06_compressed.pdf

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

معنصر، مسعودة.، ومنصور، الهامل. (٢٠٢١). سوء المعاملة الوالدية الجنسية للطفل: تحديد العوامل المهيئة لها وتقييم مؤشراتها وأساليب الوقاية منها. *مجلة دراسات في سيكولوجية الانحراف*، ٦ (١)، ١٦١-١٨٥.

النقيب، إيمان. (٢٠١٧). التربية الجنسية في مؤسسات رياض الأطفال "تصور مقترح". *المجلة العلمية لكلية رياض الأطفال*، ٢ (٢)، ١-٤٣

نقي، أحمد. (٢٠٢١). المقابلة: الماهية، الأهمية، الأهداف، الأنواع. *أفانين الخطاب*، ١٠ (٠٢)، ٨٥-٩٥.

الهديب، غسان.، شاهين، يوسف. (٢٠١٤). دور الأهل في التربية الجنسية للأطفال. *مجلة الآداب والعلوم الإنسانية*، ٣٦ (٤)، ٤١١- ٤٣٤.

قائمة المواقع الإلكترونية:

الجمعية الوطنية لحماية الطفولة. (٢٠٠٣). *الإساءة الجنسية*.
https://www.nspcc.org.uk/what-is-child-abuse/types-of-abuse/child-sexual-abuse/#what

مجلس شؤون الأسرة. (٢٠١٦). *لجنة الطفولة*.
https://fac.gov.sa/web/secondary_dept/1

مسملي، علي. (٢٠٢١). *البحث النوعي في العلوم الإنسانية*. تعليم جديد.
https://www.new-educ.com/%D8%A7%D9%84%D8%A8%D8%AD%D8%AB-%D8%A7%D9%84%D9%86%D9%88%D8%B9%D9%8A-%D9%81%D9%8A-%D8%A7%D9%84%D8%B9%D9%84%D9%88%D9%85-%D8%A7%D9%84%D8%A7%D8%AC%D8%AA%D9%85%D8%A7%D8%B9%D9%8A%D8%A9

منظمة الأمم المتحدة. (٢٠٠٣). *بروتوكول الأمم المتحدة بشأن الاستغلال والإساءة الجنسية*.
https://www.un.org/preventing-sexual-exploitation-and-abuse/sites/www.un.org.preventing-sexual-exploitation-and-abuse/files/un_protocol_on_sea_allegations_involving_implementing_partners_en.pdf

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

منظمة الأمم المتحدة. (٢٠٢٢). *تقرير أهداف التنمية المستدامة.* https://unstats.un.org/sdgs/report/2022/The-Sustainable-Development-Goals-Report-2022_Arabic.pdf

منظمة الأمم المتحدة. (٢٠١٠). *تقرير المقرر الخاص للأمم المتحدة المعني بالحق في التعليم.* *file:///C:/Users/widhu/Downloads/A_65_162-AR.pdf*

منظمة الصحة العالمية. (٢٠٠٣). *الاستغلال والإساءة الجنسية: الوقاية والحماية، ما الذي نحتاج إلى معرفته.* https://www.who.int/docs/default-source/documents/ethics/sexual-exploitation-and-abuse-pamphlet-en.pdf?sfvrsn=409b4d89_2#:~:text=Sexual%20abuse%3A%20Actual%20or%20threatened,the%20age%20of%2018%20years.

منظمة الصحة العالمية. (٢٠٢٢). *إساءة معاملة الأطفال.* https://www.who.int/ar/news-room/fact-sheets/detail/child-maltreatment

نظام حماية الطفل. (٢٠١٤). *المملكة العربية السعودية/ هيئة الخبراء بمجلس الوزراء.* https://laws.boe.gov.sa/BoeLaws/Laws/LawDetails/2d3cb83a-0379-4cde-8e0b-a9a700f272bd/1

وزارة التعليم. (٢٠٢١). *وزارة التعليم تطلق عدداً من البرامج التوعوية لحماية الطفل من الإيذاء وتعزيز التكامل مع الجهود الوطنية والشراكات المجتمعية.* https://moe.gov.sa/ar/mediacenter/MOEnews/Pages/k-t-1443-894.aspx

يونيسكو. (٢٠١٩). *التعليم من أجل التنمية المستدامة.* https://ar.unesco.org/themes/education-sustainable-development

يونيسيف. (٢٠٢٠). *العمل من أجل إنهاء الإساءة والاستغلال الجنسيين للأطفال.* https://www.unicef.org/media/96271/file/CSAE-Summary-Ar.pdf

قائمة المراجع الأجنبية:

Afifi, Z.E., Al-Muhaideb, N.S., Hadish, N.F., Ismail, F.I., & Al-Qeamy, F.M. (2011). Domestic violence and its impact on

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

married women's health in Eastern Saudi Arabia. *Saudi Med Journal, 32*(6), 612-620.

Ali, S., Pasha, S.A., Cox, A., & Youssef, E. (2024). Examining the short and long-term impacts of child sexual abuse: a review study. *SN Social Sciences, 4*(56). doi.org/10.1007/s43545-024-00852-6

Alkhateeb, S.O., & Alkhateeb, A. (2019). Child Sexual Abuse in Saudi Arabia (The Taboo). *International Journal of Psychiatry Research, 2*(7), 1-4.

Almadani, O., Bamousa, M., Alsaif, D., Kharoshah, M.A.A., & Alsowayigh, K. (2012). Child physical and sexual abuse in Dammam, Saudi Arabia: A descriptive case-series analysis study. *Egyptian Journal of Forensic Sciences, 2*(1), 33-37. DOI:10.1016/j.ejfs.2012.01.001

Alonso, R.A., Walsh, K., Leent, L.V., & Moran, C. (2024). School-based relationships and sexuality education programmes in primary schools: contexts, mechanisms and outcomes. *Sex Education, 24*(2), 188-207. doi.org/10.1080/14681811.2023.2167816

American Psychological Association. (2017). *Ethical Principles of Psychologists and Code of Conduct.* APA. https://www.apa.org/ethics/code/ethics-code-2017.pdf

Asgeirsdottir, B.B., Huffhines, L., Sigurvinsdottir, R., & Wherry, J.N. (2021). Dyadic Reports Using the Parental Support after Child Sexual Abuse Measure: Psychometrics and Associations with Post-Traumatic Stress Disorder

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

Symptoms. *Child Abuse Rev, 30*(6), 576–593. doi: 10.1002/car.2722

Barglow, P. (2018). Numbing After Rape, and Depth of Therapy. *The American Journal of Psychotherapy*, *68*(1), 117-139. doi.org/10.1176/appi.psychotherapy.2014.68.1.117

Behanan, S.E., & Bhadkamkar, M. (2018). *Causes of Sexual Abuse: Psycho-Social Factors of Sexual Offence and Psychological Theories of Sexual Abuse.* IGI Global Publisher.

Blakey, J.M., & Thigpen, J.W. (2015). Play it safe!®: a school-based childhood physical and sexual abuse Prevention program. *Journal of Adolescent and Family Health, 7*(1).

Choi, S.S., Yang, S.B., Lim, M.H., Lim, J.Y., Kim, K.M., Lee, Y., Shim, S., Kim, M.S., & Chang, H.Y. (2023). Psychological aftereffects experienced by sexually abused children: Psychopathological characteristics revealed by the K-CBCL. *Medicine (Baltimore), 102*(38). doi: 10.1097/MD.0000000000034699

Creswell, J.W., & Poth, C.N. (2017). *Qualitative Inquiry and Research Design: Choosing Among Five Approaches*. SAGE Publications.

Cyr, M., Allard, M.A., Fernet, M., & Hébert, M. (2019). Paternal support for child sexual abuse victims: A qualitative study. *Child Abuse & Neglect, 95.* doi.org/10.1016/j.chiabu.2019.104049

ISSN: 2537-0464 **eISSN: 2537-0472**

Easton, S.D. (2013). Disclosure of Child Sexual Abuse Among Adult Male Survivors. *Clinical Social Work Journal, 41*, 344-355. doi.org/10.1007/s10615-012-0420-3

Fisher, C., Goldsmith, A., Hurcombe, R., & Soares, C. (2017). *The impacts of child sexual abuse: A rapid evidence assessment.* IICSA. https://uobrep.openrepository.com/bitstream/handle/10547/624859/iicsa-impacts-child-sexual-abuse-rapid-evidence-assessment-full-report-english.pdf?sequence=2&isAllowed=y

Fryda, C.M., Hulme, P.A. (2015). School-based childhood sexual abuse prevention programs: an integrative review. *The Journal of School Nursing, 31*(3), 167-182. DOI: 10.1177/1059840514544125

Fuller, G. (2016). *Non-offending parents as secondary victims of child sexual Assault*. Australian Government/Australian Institute of Criminology. https://www.aic.gov.au/sites/default/files/2020-05/tandi500.pdf

Gushwa, M., Bernier, J., & Robinson, D. (2019). Advancing Child Sexual Abuse Prevention in Schools: An Exploration of the Effectiveness of the Enough! Online Training Program for K-12 Teachers. *Journal of Child Sexual Abuse*, *28*(2), 144-159. doi.org/10.1080/10538712.2018.1477000

Halvorsen, J.E., Solberg, E.T., Stige, S.H. (2020). "To say it out loud is to kill your own childhood." – An exploration of the first person perspective of barriers to disclosing child

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

sexual abuse. *Children and Youth Services Review, 113*. doi.org/10.1016/j.childyouth.2020.104999

Jeong, S., & Cha, C. (2019). Healing from Childhood Sexual Abuse: A Meta- Synthesis of Qualitative Studies. *Journal of Child Sexual Abuse, 28*(4),1-17. DOI:10.1080/10538712.2019.1574945

Jones, A.D. (2021). Child Sexual Abuse as Lifespan Trauma Within the Context of Intimate Partner Violence: Experiences of Caribbean Women. *Frontiers in Sociology, 6.* doi: 10.3389/fsoc.2021.623661

Kandi, Z.R.K., Azar, F.E.F., Farahani, F.K., Azadi, N., & Mansourian, M. (2022). Significance of Knowledge in Children on Self-Protection of Sexual Abuse: A Systematic Review. *Iranian Journal of Public Health, 51*(8), 1755-1765. doi: 10.18502/ijph.v51i8.10257

Lemaigre, C., Taylor, E.P., & Gittoes, C. (2017). Barriers and facilitators to disclosing sexual abuse in childhood and adolescence: A systematic review. *Child Abuse & Neglect, 70*, 39-52. doi.org/10.1016/j.chiabu.2017.05.009

Leung, H., Shek, D.T.L., Leung, E., & Shek, E.Y.W. (2019). Development of Contextually-relevant Sexuality Education: Lessons from a Comprehensive Review of Adolescent Sexuality Education Across Cultures. Int. *J. Environ. Res. Public Health, 16*(4), 621. doi.org/10.3390/ijerph16040621

ISSN: 2537-0464 **eISSN: 2537-0472**

McElvaney, R. (2019). Helping Children to Tell about their Experiences of Sexual Abuse. *Child Abuse Review, 28*(2), 166-172. doi.org/10.1002/car.2559

Mabetshe, N., Obioha, E.E., Mugari, I., & Cishe, E.N. (2022). Prevention of Child Sexual Abuse in South Africa: Assessing the Role of Parents, Community Leaders, Educators, and Social Workers. *A Journal of Analysis of Exploitation and Violence, 7*(4). doi.org/10.23860/dignity.2022.07.04.02

Al Odhayani, A., Watson, W.J., & Watson, L. (2013). Behavioural consequences of child abuse. *Can Fam Physician, 59*(8), 831-836.

Ohaeri, J.U., & Al-Fayez, G.A. (2013). Child sexual abuse data from an Arabian Gulf country revisited. *International Psychiatry, 10*(64), 8-84. DOI:10.1192/S174936760000401X

Reitsema, A.M., & Grietens, H. (2015). Is Anybody Listening? The Literature on the Dialogical Process of Child Sexual Abuse Disclosure Reviewed. *Trauma, Violence, & Abuse, 17*(3), 330-340. doi.org/10.1177/1524838015584368

Russell, D., Higgins, D., & Posso, A. (2020). Preventing child sexual abuse: A systematic review of interventions and their efficacy in developing countries. *Child Abuse & Neglect, 102.* doi.org/10.1016/j.chiabu.2020.104395

Scholes, L., Jones, C., Stieler-Hunt, C., & Rolfe, B. (2014). Serious games for learning: games-based child sexual abuse prevention in schools. *International Journal of*

ISSN: 2537-0464 **eISSN: 2537-0472**

Inclusive Education, 18(9), 934-956, doi.org/10.1080/13603116.2013.860195

Selengia, V., Thuy, H.N.T., & Mushi, D. (2020). Prevalence and Patterns of Child Sexual Abuse in Selected Countries of Asia and Africa: A Review of Literature. *Open Journal of Social Sciences, 8*(9). DOI: 10.4236/jss.2020.89010

Solehati, T., Kosasih, C.E., Hermayanti, Y., & Mediani, H.S. (2023). Child sexual abuse prevention: A qualitative study of teachers' educational needs. *Belitung Nursing Journal, 9*(6), 554-562. doi: 10.33546/bnj.2792

Walsh, K., Berthelsen, D., Hand, K., Brandon, L., & Nicholson, J.M. (2019). Sexual Abuse Prevention Education in Australian Primary Schools: A National Survey of Programs. *Journal of Interpersonal Violence, 34*(20), 4328-4351. doi.org/10.1177/0886260519869246

Wang, K., Xu, S.S., Liu, Z., Wang, W., Hee, J., & Tang, K. (2023). Quasi- experimental study on the effectiveness of a standardized comprehensive sexuality education curriculum for primary school students. *Journal of adolescence, 95*(8), 1666-1677. DOI: 10.1002/jad.12235

ISSN: 2537-0464 **eISSN: 2537-0472**

فعالية برنامج تدريبي (عن بُعد) يستند إلى الكفايات التدريسية التكنولوجية المساندة لخفض حدة صعوبات تعلم القراءة والكتابة المصاحبة لاضطراب نقص الانتباه وفرط الحركة (دراسة حالة)

Effectiveness of a (remote) training program based on technological teaching competencies to support reducing the severity of reading and writing difficulties associated with attention deficit hyperactivity disorder (case study)

إعداد

د. آية جابر عبد العزيز الشيخ

Dr. Aya Jaber Abdel Aziz Al-Sheikh

دكتوراة تربية جامعة حلوان - استشاري تربوي ومدرب معتمد من المؤسسة العامة للتدريب التقني والمهني - بالمملكة العربية السعودية

Doi: 10.21608/jasep.2024.372779

استلام البحث : ١٠ / ٦ /٢٠٢٤

قبول النشـــر: ٢٥ / ٦ / ٢٠٢٤

الشيخ، آية جابر عبدالعزيز (٢٠٢٤). فعالية برنامج تدريبي (عن بُعد) يستند إلى الكفايات التدريسية التكنولوجية المساندة لخفض حدة صعوبات تعلم القراءة والكتابة المصاحبة لاضطراب نقص الانتباه وفرط الحركة. ***المجلة العربية للعلوم التربوية والنفسية***، المؤسسة العربية للتربية والعلوم والآداب، مصر،٨(٤٠) ، ٦٤٣ – ٦٦٨.

http://jasep.journals.ekb.eg

فعالية برنامج تدريبي (عن بُعد) يستند إلى الكفايات التدريسية التكنولوجية المساندة لخفض حدة صعوبات تعلم القراءة والكتابة المصاحبة لاضطراب نقص الانتباه وفرط الحركة

المستخلص:

هدفت الدراسة الحالية إلى التحقق من فعالية برنامج تدريبي يستند إلى بعض الكفايات التدريسية التكنولوجية المساندة لخفض حدة صعوبات تعلم القراءة والكتابة لدى طفلة من ذوي نقص الانتباه وفرط الحركة، بالصف الأول الابتدائي، عمرها وقت التقييم (٦ أعوام و٣ أشهر)؛ حيث تم تشخيصها بأنها تعاني من اضطراب نقص الانتباه وفرط الحركة بمستشفى السعودي الألماني بمدينة جدة بالمملكة العربية السعودية، وبعد الإطلاع على كافة التقارير الخاصة بها، تم إجراء دراسة حالة لها بعد المقابلة والملاحظة مع ملء عدد من الاستمارات لاستكمال دراسة حالتها، وتطبيق مقياسي التقدير التشخيصي لصعوبات القراءة والكتابة(إعداد فتحي الزيات)، وإعداد وتطبيق اختبار تحصيلي مستند إلى المنهج الدراسي؛ للكشف عن مستوى مهارتها في القراءة والكتابة، ثم تم إعداد برنامج تدريبي استهدف الصعوبات التي تعاني منها الطفلة، واستند البرنامج إلى بعض الكفايات التدريسية التكنولوجية المساندة، واستغرق تطبيق البرنامج ما يقرب من شهرين ونصف الشهر، بمعدل جلستين أسبوعيا (٢٣) جلسة لتطبيق البرنامج عن بُعد مع الطفلة، مدة الجلسة تراوحت بين ٥٠ – ٦٠ دقيقة، و(١٠) جلسات إرشادية للمتابعة مع الأم بمعدل جلسة كل أسبوع، وبعد تطبيق البرنامج، توصلت الدراسة إلى فعالية البرنامج في تحقيق أهدافه؛ حيث انخفضت حدة الصعوبات التي تعاني منها الحالة انخفاضا ملحوظا.

الكلمات المفتاحية: صعوبات تعلم القراءة والكتابة، اضطراب التعلم المحدد، اضطراب نقص الانتباه وفرط الحركة، الكفايات التدريسية التكنولوجية المساندة.

Abstract:

The current study aimed to verify the effectiveness of a training program based on some supportive technological teaching competencies to reduce the severity of difficulties in learning to read and write for a girl with attention deficit hyperactivity disorder, in the first grade of primary school, aged

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

at the time of evaluation (6 years and 3 months); She was diagnosed with attention deficit hyperactivity disorder at the Saudi German Hospital in Jeddah, Kingdom of Saudi Arabia. After reviewing all her reports, a case study was conducted for her after interview and observation, along with filling out a few forms to complete the study of her case and applying two diagnostic assessment scales for difficulties. Reading and writing (prepared by Fathi Al-Zayat) and preparing and applying an achievement test based on the school curriculum; To detect her skill level in reading and writing, then a training program was prepared that targeted the difficulties experienced by the child. The program was based on some supportive technological teaching competencies. The program took approximately two and a half months to implement, at a rate of two sessions per week (23 sessions to implement the program remotely) with the child. The duration of the session ranged from Between 50 - 60 minutes, and (10) follow-up counseling sessions with the mother, at a rate of one session per week, and after implementing the program, the effectiveness of the program in achieving its goals was reached. The severity of the difficulties experienced by the case decreased significantly.

Keywords: Learning Disabilities in Reading and writing, Specific Learning Disorder, Attention Deficit Hyperactivity Disorder, Supportive technological teaching competencies.

مقدمة:

يبدو لنا أن أطفال نقص الانتباه وفرط الحركة مزعجون، مشاغبون، لا يحترمون النظام ولا يلتزمون بالقواعد؛ كما أحيانا نظن أن لديهم صعوبات في فَهْم واستيعاب ما يُعرض لهم من محتوى خاصة داخل حجرة الصف الدراسي؛ وتُصدر عليهم الأحكام السلبية وذلك بسبب عدم انتباههم لمعلميهم في المدرسة أو لآبائهم وأمهاتهم داخل المنزل، وعلى الرغم أن مَن تعامل معهم عن قرب، وتفهم حالتهم يكتشف أنهم يعانون، يكافحون، يعافرون كل

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

يوم لكي يحتفظوا بما يعرض عليهم على الرغم من تمتع الكثير منهم بقدرات عقلية متوسطة بل وأعلى من المتوسط، فمنهم الفائقون حقا، ولكنهم يعانون نقصا، أو عدم تنظيم في توجيه الانتباه مع حركة زائدة تعيقهم عن التعلم بشكل عادي وطبيعي مثل باقي الأطفال، لدرجة أن هناك مَن هم أقل منهم في القدرات والمهارت ويتفوقون عليهم لأنهم قادرون على الانتباه على عكس ذوي نقص الانتباه وفرط الحركة الذين يعافرون من أجل الحفاظ على انتباههم؛ بسبب ما يعانوه من عطب وخلل ما في الجهاز العصبي جعلهم عاجزين عن الحفاظ على استمرارية وديمومة انتباههم.

وكثير منهم يعاني من صعوبات في التعلم ناتجة أو مصاحبة لاضطراب نقص الانتباه وفرط الحركة، ولذلك كان الدور المحوري لكل معلم/ مربي/ مدرب/ اختصاصي يتعامل مع هذه الفئة أن يسعى للحفاظ على انتباههم أطول مدة ممكنة، وأن يجذبه بكل ما أوتي من علم، أدوات، مهارة، وفطنة؛ لتنمية ما لديهم من قدرات ومهارات، وفي العصر الحالي لم تصبح هذه المهمة صعبة كما في السابق؛ فقد أصبحت أدوات جذب الانتباه كثيرة ومتنوعة وخاصة التكنولوجية منها؛ وعلى كل معلم ومدرب مواكبة مستجدات عصره، وأن يوظف الوسائل المتاحة لتحقيق أهدافه التدريسية والتدريبية.

مشكلة الدراسة:

تتبلور مشكلة الدراسة الحالية في وجود أعراض لصعوبات في تعلم القراءة والكتابة مصاحبة لاضطراب نقص الانتباه وفرط الحركة، وذلك في ضوء تقارير الطفلة (الحالة) التي توضح تشخيصها باضطراب نقص الانتباه وفرط الحركة ADHD بمستشفى السعودي الألماني بجدة، وفي ضوء انخفاض تحصيلها الدراسي بمدرستها، ووجود فجوة بين إنجازها الأكاديمي وقت الإحالة وبين إنجازها الأكاديمي المتوقع، ووضوح أعراض الصعوبات داخل الصف الدراسي وفي المنزل عند قيامها بالواجبات والمهام المدرسية المطلوبة منها، وبعد دراسة حالتها من قِبل الباحثة، ثم تقييم مهاراتها الأكاديمية بدقة، والتحقق من وجود صعوبات في تعلم القراءة والكتابة لديها من خلال أداوت القياس المستخدمة بالدراسة الحالية؛ فهي في حاجة إلى برنامج تدريبي لخفض حدة هذه الصعوبات التعليمية المصاحبة لاضطراب نقص الانتباه وفرط الحركة؛ من خلال التدريس العلاجي الفردي، ولهذا تم إعداد وتطبيق برنامج تدريبي هدف إلى خفض حدة صعوباتها في القراءة

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

والكتابة، وكان تدريبا عن بُعد باستخدام شبكة التواصل الاجتماعي، مستندا إلى بعض الكفايات التدريسية التكنولوجية المساندة، وفي ضوء ما سبق يمكن صياغة مشكلة البحث من خلال السؤال الآتي: **ما أثر برنامج تدريبي (عند بُعد) يستند إلى الكفايات التدريسية التكنولوجية المساندة لخفض حدة صعوبات تعلم القراءة والكتابة المصاحبة لاضطراب نقص الانتباه وفرط الحركة لدى عينة الدراسة؟**

أهداف الدراسة:

تهدف إلى التعرف على أثر برنامج تدريبي(عن بُعد) يستند إلى الكفايات التدريسية التكنولوجية المساندة لخفض حدة صعوبات تعلم القراءة والكتابة المصاحبة لاضطراب نقص الانتباه وفرط الحركة، وذلك من خلال:

- التعرف على فعالية البرنامج المستخدم في خفض حدة صعوبات تعلم القراءة لدى عينة الدراسة.
- التعرف على فعالية البرنامج المستخدم في خفض حدة صعوبات تعلم الكتابة لدى عينة الدراسة.

أهمية الدراسة:

تتمثل أهمية الدراسة في:

- الاستفادة من نتائج الدراسة الحالية وتطبيقاتها عند إعداد وتطبيق برامج وخطط تربوية تدريسية لذوي اضطراب التعلم المحدد، وصعوبات التعلم المصاحبة لنقص الانتباه وفرط الحركة؛ لخفض حدة هذه الصعوبات.
- تبنى عدد من الفنيات والتدريبات المبنية على خدمات التكنولوجية المساندة أثناء تدريب ذوي الاحتياجات الخاصة؛ مما يعزز من أهميتها ودورها أثناء التدريس العلاجي لذوي الاحتياجات الخاصة القابلين للتعلم.
- إشارة وتأكيد على ضرورة تدريب المعلمين والاختصاصيين على خدمات التكنولوجية المساندة، خاصة أننا في عصر الذكاء الاصطناعي والتعلم الرقمي؛ لمواكبة هذه المستجدات.
- التأكيد على دور ولي الأمر في نجاح البرنامج التدريبي لطفله من ذوي الاحتياجات الخاصة.
- إثراء الجانب النظري من خلال عرض الإطار النظري والدراسات السابقة التي ترتبط بموضوع الدراسة.
- إثراء الجانب التطبيقي من خلال عرض أدوات الدراسة بداية من الاستمارات وأدوات التقييم المستخدمة مرورا إلى البرنامج التدريبي.

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

- كما تنبثق أهمية الدراسة من خلال هدفها الرئيسي؛ وهو خفض حدة صعوبات تعلم القراءة والكتابة المصاحبة لاضطراب نقص الانتباه وفرط الحركة لدى عينة الدراسة.

مصطلحات الدراسة:

البرنامج التدريبي: يمكن تعريف البرنامج التدريبي في هذه الدراسة: بأنه مجموعة من الإجراءات التي تقوم على بعض التدخلات التدريسية الإضافية، وتم إعدادها بدقة في ضوء المهارات التي تتطلبها المرحلة التعليمية التي تنتمي إليها الحالة، وبما يتناسب أيضا مع المهارات التي يتطلبها المنهج الدراسي لها؛ بهدف خفض حدة صعوبات تعلم القراءة والكتابة المصاحبة لاضطراب نقص الانتباه وفرط الحركة.

صعوبات تعلم القراءة: يقصد بها في الدراسة الحالية: افتقار الحالة لمهارات القراءة التي تتطلبها المرحلة التعليمية التي تنتمي إليها؛ من خلال وجود مجموعة من الصعوبات التي تعاني منها؛ كالخلط بين بعض الحروف المتشابهة في الصوت، عدم تمييز الصوت القصير والصوت الطويل عند القراءة، عدم القدرة على قراة كلمات بها حرف ساكن .....؛ فهناك فجوة بين الإنجاز الأكاديمي الحالي للحالة وبين الإنجاز الأكاديمي المتوقع في مهارات القراءة بناء على ما يتطلبه المنهج الدراسي، وتم قياسها من خلال مقياس التقدير التشخيصي لصعوبات تعلم القراءة، واختبار تحصيلي لمهارات القراءة مبني على المنهج الدراسي.

صعوبات تعلم الكتابة: افتقار الحالة لمهارات الكتابة التي تتطلبها المرحلة التعليمية التي تنتمي إليها؛ من خلال وجود مجموعة من الصعوبات التي تعاني منها؛ كعدم مسك القلم بطريقة صحيحة، الكتابة بحجم كبير، عدم كتابة الحروف من الاتجاه الصحيح لها، عدم تنظيم وتنسيق صفحة الكتابة .....؛ فهناك فجوة بين الإنجاز الأكاديمي الحالي للحالة وبين الإنجاز الأكاديمي المتوقع في مهارات القراءة بناء على ما يتطلبه المنهج الدراسي، وتم قياسها من خلال مقياس التقدير التشخيصي لصعوبات تعلم الكتابة، واختبار تحصيلي لمهارات الكتابة مبني على المنهج الدراسي.

كفايات تدريسية تكنولوجية مساندة: يشار إليها في الدراسة الحالية: إلى المهارات التكنولوجية التي تمتلكتها الباحثة عند تطبيق البرنامج التدريبي وعرض وتدريس محتواه؛ من حيث استخدام الحاسب الآلي، القدرة على إدراج الرسوم والصور الجرافيك، عرض وتقديم محتوى مرئي تعليمي،

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

وإعداد وتقديم عروض تقديمية باستخدام برنامج PowerPoint من خلال برنامج اتصال عبر شبكة المعلومات (الانترنت) Google Meet.

اضطراب نقص الانتباه وفرط الحركة: يوضح الحمادي تعريفه في ترجمته للتصنيف الدولي للأمراض المراجعة الحادية العشرة الصادر من منظمة الصحة العالمية-١١(ICD-11) بأنه اضطراب يتسم بنمط مستمر(٦أشهر على الأقل) من عدم الانتباه و/ أو فرط الحركة – الاندفاعية مع بدء خلال فترة النمو، في زمن مبكر من الطفولة إلى منتصفها عادة. درجة عدم الانتباه وفرط الحركة – الاندفاعية تقع خارج حدود الاختلاف الطبيعي المتوقع للعمر ومستوى الأداء الذهني ويعرقل الاضطراب بشكل كبير الأداء الأكاديمي أو المهني أو الاجتماعي. يشير عدم الانتباه إلى صعوبة كبيرة في الحفاظ على الانتباه متوجها إلى المهام التي لا توفر مستوى عال من التحفيز أو المكافآت المتكررة، والتشتت، ومشاكل التنظيم. يشير فرط الحركة إلى النشاط الحركي المفرط وصعوبة البقاء ساكنا، وأشد ما يتجلى في المواقف المنظمة التي تتطلب ضبطا ذاتيا للسلوك. الاندفاعية هي ميل للتصرف استجابة للمنبهات الآتية، دون مناقشة أو نظر في المخاطر والعواقب، يختلف التوازن النسبي والمظاهر المحددة لخصائص نقص الانتباه وفرط الحركة-الاندفاعية بين الأفراد، وقد يتغير خلال مسار النمو من أجل تشخيص الاضطراب، يجب ملاحظة السلوك بوضوح في أكثر من بيئة.

عينة الدراسة:

تلميذة بالصف الأول الابتدائي تعاني من صعوبات في القراءة والكتابة مصاحبة لاضطراب نقص انتباه وفرط الحركة ADHD، عمرها وقت التقييم ستة أعوام وثلاثة أشهر.

الحدود الزمانية والمكانية:

استغرق تطبيق البرنامج حوالي شهرين ونصف الشهر بداية من ١٠ أكتوبر ٢٠٢٣ حتى ٢٨ ديسمبر ٢٠٢٣، بمعدل جلستين أسبوعيا، مجموعها (٢٣) جلسة تدريبية مع الطفلة، و(١٠) جلسات إرشادية مع الأم بمفردها بمعدل جلسة أسبوعيا.

منهج الدراسة:

اعتمدت الباحثة في الدراسة الحالية على المنهج شبه التجريبي؛ لمعرفة أثر البرنامج التدريبي(المتغير المستقل المراد معرفة أثره على

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

المتغير التابع) لخفض حدة صعوبات تعلم القراءة والكتابة(المتغير التابع) المصاحبة لاضطراب نقص الانتباه وفرط الحركة لدى الحالة.

أدوات الدراسة:

- تقارير لبعض المقاييس التي تم تطبيقها على الطفلة، وهي: اختبار بينيه الصورة الخامسة لقياس القدرات العقلية، اختبار ADHD، بالإضافة إلى بعض التقارير والسجلات المدرسية.
- مقياس التقدير التشخيصي لصعوبات القراءة إعداد فتحي الزيات (2016).
- مقياس التقدير التشخيصي لصعوبات الكتابة إعداد فتحي الزيات (2016).

كما استخدمت الباحثة عددا من الأدوات من إعدادها:

- استمارة دراسة حالة (٢٠٢٠).
- استمارة استبعاد الأمراض العضوية، والاضطرابات النفسية والانفعالية الشديدة، والاضطرابات النمائية العصبية الأخرى، والمحن الاجتماعية والمستوى الاقتصادي المنخفض، والتفريط التحصيلي، واستبعاد نقص فرص التعلم(٢٠٢٠).
- استمارة تقييم تكويني(٢٠٢٠).
- استمارة متابعة الأداء (٢٠٢٠).
- اختبار تحصيلي مبني على المنهج الدراسي للطفلة لمهارات القراءة والكتابة(٢٠٢٣).
- برنامج تدريبي يستند إلى كفايات تدريسية تكنولوجية مساندة(٢٠٢٣).
- كتاب تنمية مهارات الوعي الصوتي والقراءة ورقي وإلكتروني(٢٠٢٣).
- كتاب تنمية مهارة الكتابة ورقي وإلكتروني(٢٠٢٣).
- عروض تقديمية – محتوى مرئي(٢٠٢٣).
- كما تم إدراج بعض التدريبات الموجود بالمنهج الدراسي المصري للطفلة(منهج تواصل في اللغة العربية للصف الأول الابتدائي).

الإطار النظري والدراسات السابقة:

يعاني العديد من أطفال نقص الانتباه وفرط الحركة من آثار سلبية على جميع مناحي حياتهم العقلية، النفسية، الاجتماعية والتعليمية؛ وهذا ما أكدته دراسات (الخضري، سليمان، معجوز، وأبودنيا٢٠٢٣؛ Fawns2021؛ Hulsbosch, Beckers, Meyer, Danckaert Liefferinge, Tripp,& Van der Oord

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

2023) بأن ذوي اضطراب نقص الانتباه وفرط الحركة، لديهم صعوبات في التكيف الاجتماعي، ويعانون من اضطرابات في المزاج، واضطرابات نفسية، ويؤثر هذا كله بالسلب على أدائهم الأكاديمي.

ولذلك كان من الضروري وجود برامج تدريبية تهدف إلى خفض حدة الآثار السلبية التي يعانون منها سواء على الجوانب النفسية أو الاجتماعية أو الأكاديمية، يشترك فيها ولي الأمر، لما له بالغ الأثر في تحقيق أهداف هذه البرامج، وهذا ما أشارت إليه دراسة(٢٠٢٠) Oord& Tripp أن ولي الأمر له دور في تحسين أداء أطفال ذوي نقص الانتباه وفرط الحركة على الجانب السلوكي، وأثناء التدخل العلاجي، وهذا ما يتوافق مع ما يستند إليه مدخل الاستجابة للتدخل وهو مدخل تشخيصي ووقائي وعلاجي لمن يعانون من صعوبات في التعلم سواء نتيجة اضطراب التعلم المحدد أو مصاحبة لنقص الانتباه وفرط الحركة، ويتم من خلال عدة مستويات وبعد كل مستوى يتم قياس مهارات المتعلم، من خلال تقييم تكويني مستمر، فهو بمثابة خطة تربوية تهدف إلى إكساب المتعلم الفاقد التعليمي، من خلال استهداف الصعوبات التي يعاني منها لخفض حدتها، ويتعاون في تطبيقه المعلم وولي الأمر، فقد أشار الزيات (٢٠١٤) إلى دور مدخل الاستجابة للتدخل عند التشخيص والتدخل العلاجي لذوي صعوبات التعلم، كما أشار خوج (٢٠١٧) بأنه نموذج بديل لتشخيص الطلاب ذوي صعوبات التعلم وكبديل لمنهجية إجراء الاختبارات من أجل تحديد العلاج واستبدالها بنموذج يركز على التدخل العلاجي المبكر، وقد تبنت الباحثة من فلسفته عند إعداد البرنامج التدريبي الخاص بها؛ خاصة من حيث تقسيمه إلى عدة مستويات(مراحل)، والتأكيد على أهمية التدخل المبكر قبل أن تتفاقم الصعوبات، ومتابعة الأداء أثناء تطبيق البرنامج، وتوزيع أدوار على ولي الأمر، ومشاركته في أداء بعض التكليفات.

وفي دراسة الربيعان والنفاعي (٢٠٢٢) أوصت بضرورة تضمين برامج تدريب معلمي صعوبات التعمم حول آلية تنفيذ نموذج الاستجابة للتدخل، عقد دورات تدريبية لمعلمي التعميم العام للتعريف بدورهم في تنفيذ نموذج الاستجابة للتدخل، وتطبيقه في عملية تشخيص ذوي صعوبات التعلم، وقياس أثر فعاليته ثم تعميمه.

وحاولت الدراسة الحالية الاستناد إلى هذه المداخل بالإضافة إلى المدخل التكاملي في التشخيص والمدخل التكاملي في التدريس العلاجي لذوي

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

صعوبات التعلم الذي أعددته الباحثة في رسالة الدكتوراة الخاصة بها (الشيخ، ٢٠٢١، ٢٠٢٣)؛ حيث أكدت بعد الرجوع إلى تقارير الحالة، والملفات المدرسية الخاصة بها إلى ضرورة الاستناد إلى أكثر من مدخل سواء عند التشخيص، أو عند التدخل علاجي بشكل تكاملي من حيث وجود اختصاصي في صعوبات التعلم تم تأهيله تأهيلا جيدا وعلى قدر من الكفاءة والخبرة، وتوظيف استراتيجيات تدريسية تدريبية، وتنوع مصادر التعلم، وتوفير الخدمات التربوية المساندة، وخاصة التكنولوجية منها، مع أداء التقييم التكويني والمستمر طوال تطبيق البرنامج ثم التقويم، والجدول التالي يوضح عناصر المدخل التكاملي عند تشخيص ذوي صعوبات التعلم:

جدول (١) عناصر المدخل التكاملي عند تشخيص ذوي صعوبات التعلم كما صاغتها الباحثة

عناصر المدخل التكاملي عند التشخيص ذوي صعوبات التعلم
القائمون بالتشخيص
مراعاة معايير التشخيص
دراسة حالة الطالب
المدخل الأيكولوجي (من خلال فحص بيئات المتعلم)
مراعاة جوانب شخصية الطالب وقدراته الخاصة
فهم إشكالية التشخيص الثنائي

والجدول التالي يوضح عناصر المدخل التكاملي عند التدريس العلاجي لذوي صعوبات التعلم:

جدول (٢) عناصر المدخل التكاملي عند التدريس العلاجي لذوي صعوبات التعلم كما صاغته الباحثة

عناصر المدخل التكاملي عند التدريس العلاجي لذوي صعوبات التعلم
معلم صعوبات التعلم
اختصاصي صعوبات التعلم
استراتيجيات التدريس العلاجي
الخطة التربوية الفردية
التقييم والتقويم المستمرين
مصادر التعلم
غرفة المصادر (بالمؤسسات التعليمية)
الخدمات المساندة
الكفايات التكنولوجية المساندة
مشاركة أولياء الأمور

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

وعلى الرغم من وجود معوقات للتعلم عبر الانترنت وخاصة من وجهة نظر أولياء الأمور؛ كما وضح بعضها عابد (٢٠٢١)؛منها: عدم القدرة على فهم المواد بشكل جيد، عدم وجود تقييم كاف من المعلمين، قلة مشاركة الطلاب خلال الفصول الافتراضية، وغيرها من المعوقات؛ إلا أن الباحثة حاولت خلال الدراسة الحالية تجنب ذلك؛ من خلال:

- امتلاك الكفايات التكنولوجية المساندة التي يتطلبها البرنامج من خلال التدريب عليها.
- إجراء التدريس والتدريب بشكل فردي؛ وذلك استنادا لمبدأ الفروق الفردية بما يتناسب مع احتياجات الحالة وخاصة عند تقديم الأنشطة والتدريبات.
- التنوع عند استخدام وتوظيف مصادر التعلم والعروض التقديمية المُقدمة إلكترونيا بما يحقق أهداف البرنامج.

فعلى الصعيد الآخر ناشدت دراسات بأهمية توافر الكفايات التكنولوجية لدى المعلمين وأثناء العملية التعليمية خاصة أننا في عصر الذكاء الاصطناعي والتعلم الرقمي؛ فقد أشارت دراسة Martin, Wang& Sadaf (2018) إلى دور المعلم كميسر وموجه أثناء عملية التعلم؛ من خلال توفير فرص التعلم للمتعلمين لبناء المعرفة والمهارات؛ لتقديم الدعم للطلاب عند الحاجة كميسر للعملية التعليمية عبر الإنترنت، وهذا يعني عدم توقف دور المعلم على دوره داخل حجرة الصف الدراسي فقط.

وأكدت دراسة الحربي(٢٠٢٣) على أهمية التكنولوجيا التي سيطرت على كافة المجالات بما فيها مجال التعليم، فالنظم التعليمية مطالبة بأن تستجيب لمتطلبات الثورة المعلوماتية، التي تطالب بتربية جديدة تقدم تعليما حقيقيا وتنتج أجيالا رائدة مواكبة لهذا العصر، ولذلك أوصت بالاستفادة من مجالات الكفايات التكنولوجية في تطوير المناهج الدراسية، والعمل على إكساب الكفايات التكنولوجية من خلال العديد من المقررات الدراسية.

وفي دراسة سجيني والشرادقة(٢٠٢٣) التي هدفت إلى التَّعرف على مستوى ممارسة معلمين صعوبات التعلم للكفايات التدريسية التكنولوجية بالمرحلة الابتدائية من وجهة نظرهم، وأشارت أنها تعني مجموعة القدرات والمعارف والمهارات التي يمتلكها معلم صعوبات التعلم ويمارسها في مجال تكنولوجيا التعليم، لتخطيط الموقف التدريسي وتنفيذه وتقويمه؛ مما يساعد في تحقيق الأهداف التدريسية، ونادت دراسة عطية(٢٠١٩) بضرورة إجراء

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

دراسات حول واقع استخدام التقنيات الحديثة في برامج صعوبات التعلم، وتدريب معلمي ذوي صعوبات التعلم على استخدام التقنيات الحديثة.

فروض الدراسة:

- توجد فعالية ذات دلالة إحصائية للبرنامج المستخدم في خفض حدة صعوبات تعلم القراءة لدى عينة الدراسة.
- توجد فعالية ذات دلالة إحصائية للبرنامج المستخدم في خفض حدة صعوبات تعلم الكتابة لدى عينة الدراسة.

إجراءات الدراسة:

تتلخص إجراءات الدراسة كما هي موضحة بالجدول التالي:

جدول (٣) يلخص خطوات إجراءات الدراسة

١	المقابلة والإطلاع على تقارير الحالة.
٢	إجراء دراسة الحالة وتطبيق استمارة الاستبعاد.
٣	القياس القبلي: تطبيق مقياس التقدير التشخيصي لصعوبات القراءة، ومقياس التقدير التشخيصي لصعوبات الكتابة
٤	تطبيق اختبار تحصيلي مستند إلى المنهج في مهارات القراءة والكتابة.
٥	كتابة التوصيات.
٦	إعداد البرنامج التدريبي.
٧	تطبيق البرنامج.
٨	القياس البعدي: إعادة تطبيق مقياس التقدير التشخيصي لصعوبات القراءة، ومقياس التقدير التشخيصي لصعوبات الكتابة.

وفيما يلي توضيح هذه الخطوات:

١- المقابلة والإطلاع على تقارير الحالة:

تمت المقابلة بالجلسة الأولى مع ولي الأمر (الأم) والطفلة (م)؛ وسبب الإحالة؛ نتيجة شكوى المعلمين من قصور وضعف في التحصيل الدراسي، ونقص في الانتباه ونشاط زائد لدى طفلتها، وأثناء المقابلة عرضت الأم على الباحثة التقارير الخاصة بالطفلة وبعض السجلات والتقارير المدرسية، وتم الاطلاع عليها؛ حيث تم تشخيصها بمستشفى السعودى الألماني بمدينة جدة من خلال تطبيق اختبار بينيه للقدرات العقلية، وتقع قدراتها العقلية في فئة المتوسط، درجة ذكائها الكلية (٩٤)، وهذا يعني تمتع الطفلة بقدرات عقلية في المستوى الطبيعي، كما تم تطبيق اختبار ADHD وتقع في مستوى متوسط الشدة لاضطراب نقص الانتباه وفرط الحركة، ولاحظت الباحثة أثناء المقابلة وإجراء حوار معها أن الطفلة:

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

- تفهم جيدا التعليمات، وقادرة على تنفيذ الأوامر.
- قادرة على إدارة حوار بما يتناسب مع المرحلة العمرية التي تنتمي إليها.
- تواصلها البصري جيد.
- تتمتع بتواصل لفظي جيد، بل وتواصلها غير اللفظي أيضا جيد، قادرة على فهم العديد من الإيماءات.
- ومن مكامن قوتها روح الدعابة، والشجاعة في إبداء رأيها.
- لديها قدر جيد من المرونة؛ حيث أنها تقبلت التدخل، واستجابتها جيدة في العديد من المرات.
- لديها بعض مظاهر السلوك الاندفاعي؛ كمقاطعة الحديث، والتململ.

٢- دراسة الحالة وتطبيق استمارة الاستبعاد:

قامت الأم بملء استمارة دراسة الحالة؛ بهدف جمع البيانات والمعلومات المطلوبة عن الحالة، والكشف على التاريخ التطوري والتنموي لها، وجمع بيانات خاصة بالبيئة الأسرية والمدرسية؛ فهي طفلة مصرية لأب وأم مغتربين، هي الطفلة الصغرى، وترتيبها الثالث بين أخواتها، تدرس بإحدى المجموعات المصرية بمدينة جدة، وهي في الصف الأول الابتدائي، وعمرها وقت التقييم ستة أعوام وثلاثة أشهر، أما عن التاريخ التطوري لها فظروف حمل وولادة الطفلة طبيعية، لم تمر الأم بأي أزمات صحية، وكان نموها اللغوي والحركي في المعدل الطبيعي، والطفلة لا تتناول أدوية لأمراض مزمنة وقت التقييم.

والشكوى الرئيسة من قبل الأم تتلخص في تشتت ونقص في الانتباه، وصعوبات في القراءة والكتابة.

كما تم تطبيق استمارة الاستبعاد(إعداد الباحثة)؛ هدفها حصر أي عوامل خارجية؛ كانخفاض المستوى المعيشي، الاقتصادي، وجود محن وكرب اجتماعي أو اضطرابات نفسية أو انفعالية وسلوكية شديدة، أو أمراض عضوية مزمنة تؤثر سلبا على الجانب الصحي لها، أو حرمانها من فرص التعلم المناسبة، وغيرها من العوامل التي قد تؤثر على الأداء الأكاديمي للحالة بالسلب، حتى يتم استبعادها للوقوف على التشخيص الدقيق، ثم إحالتها إلى جهات أخرى مختصة في حال وجود عوامل أخرى تتطلب ذلك، ووُجد أن الطفلة حالتها الصحية جيدة، ولا يوجد مؤشرات لوجود اضطرابات نفسية لديها، وتعيش في مستوى اجتماعي واقتصادي متوسط، وتتلقى تعليما بشكل منتظم، بل أنها خضعت من قبل لتدريس فردي ولكن

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

دون حدوث النتيجة المرجوة.

٣- القياس القبلي: تطبيق مقياس التقدير التشخيصي لصعوبات تعلم القراءة، وصعوبات تعلم الكتابة لفتحي الزيات(٢٠١٦): وقد حصلت الطفلة في القياس القبلي على الدرجات الآتية:

جدول (٤) يوضح الدرجات التي حصلت عليها الطفلة على مقياس التقدير التشخيصي لصعوبات تعلم القراءة، ومقياس التقدير التشخيصي لصعوبات تعلم الكتابة في القياس القبلي

القياس القبلي	الدرجة التي حصلت عليها	حدة الصعوبات
مقياس صعوبات تعلم القراءة	٦٢	شديدة
مقياس صعوبات تعلم الكتابة	٧٥	شديدة

٤- تطبيق اختبار تحصيلي مستند إلى المنهج في مهارات القراءة والكتابة:

في الجلسة الثانية من جلسات التقييم تم إعداد اختبار تحصيلي مستند إلى منهج اللغة العربية للطفلة؛ للوقوف على مهاراتها في القراءة والكتابة بدقة؛ وبعد أدائها للاختبار؛ وُجد فجوة بين إنجازها الأكاديمي الحالي وبين إنجازها الأكاديمي المتوقع تبعا للمرحلة التعليمية التي تنتمي إليها؛ حيث أنها في الصف الأول الابتدائي وتدرس الحروف الهجائية، وتدرس كلمات وجملا وفقرات قصيرة؛ ورغم وجودها بمؤسسة تعليمية، ورغم مجهود الأم معها في المنزل، وإحضار معلمة خاصة لها، فالصعوبات ما زالت مستمرة؛ حيث وُجد بعد التقييم أن الطفلة تعاني من:

- صعوبة في مسك القلم بطريقة غير صحيحة.
- عدم الكتابة من الاتجاه الصحيح للحرف.
- عدم تنظيم وتنسيق الخط.
- تباعد بين الأحرف عند الكتابة أحيانا.
- حجم الحروف أكبر من اللازم عند الكتابة.
- تجد صعوبة في تحديد بعض الأحرف؛ مثل: (هـ - ي).
- تخلط بين الأحرف المتشابهة في الرسم؛ مثل: (ج – ح – خ).
- تخلط بين بعض الأصوات المتشابهة في الصوت.
- تعاني من صعوبات في دمج الأصوات؛ عند القراءة أو الإملاء.
- تعجز عن تمييز الحرف الساكن.
- تعاني من صعوبات عند القراءة إذا سبقت الكلمة بسابق كاللام القمرية، والشمسية.

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

- تعاني من صعوبات عند قراءة بعض الكلمات؛ مثل: هو – هي – إلى.

كما لوحظ بعض الملاحظات السلوكية عند أداء الاختبار، وهي:

- كثيرة الحركة؛ كهز اليدين، أو الرجلين، واللعب في شعرها أو ملابسها.
- تتشتت لأي مثير حتى مع محاولة ضبط المثيرات الخارجية؛ فهي تتشتت لمثيرات داخلية من خلال الرغبة في التحدث بموضوعات بعيدة عن موضوع الجلسة.
- لديها سلوك اندفاعي واضح؛ فهي لا تطلب الإذن قبل النهوض بسلوك ما.
- تحتاج الكثير من التنبيهات والتوجيهات لإتمام المهمة المطلوبة منها.
- تستغرق وقتا أطول من اللازم عند أداء المهمة المطلوبة منها.

٥- كتابة التوصيات:

وفي ضوء ما سبق تم كتابة هذه التوصيات ومناقشتها مع ولي الأمر:

- **يوصي بجلسات** تدخل إرشادي وعلاجي قائم على مدخل (RTI) Response to intervention، من خلال إعداد برنامج تدريبي علاجي لخفض صعوبات تعلم القراءة والكتابة المصاحبة لاضطراب نقص الانتباه وفرط الحركة ADHD.
- **يوصي بجلسات** إرشاد أسري لولي الأمر؛ لإكسابه أهم الأساليب التي يجب اتباعها مع الطفلة؛ للمساعدة في تحقيق أهداف البرنامج، على أن تتم أثناء جلسات التدخل كجزء من البرنامج التدريبي؛ ولكي تعمم – أيضا- المهارات التي يتم التدريب عليها في المنزل.

واختتم تقرير دراسة الحالة ببعض التوصيات والإرشادات التربوية المطلوب تنفيذها داخل البيت أو المدرسة، وهي:

- تقسيم المهام المطلوبة إلى مهام وأجزاء بسيطة، بحيث يُطلب منها أداء مهمة مهمة، ولا يُطلب منها (سماعيا) أداء أكثر من مهمة في نفس المرة.
- يمكن إعطاء الطفلة بعض المهام الحركية الإضافية؛ كالمشاركة في تنظيم الصف، توزيع الدفاتر والكتب قبل بدء الشرح؛ كمحاولة لتفريغ طاقتها الحركية.
- جلوس الطفلة بالمقعد الأمامي في المدرسة، والعمل على تشجيعها وتحفيزها.
- وضوح التعليمات الموجهة للطفلة، وأن تكون الأوامر بسيطة (غير

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

مركبة)، وبصوت مسموع وبكلام من السهل إدراكه لها، وعدم التحدث معها بشكل سريع.

- إعطاء الطفلة الوقت المناسب لإنهاء المهمة المطلوبة منها، والانتظار حتى الانتهاء منها دون تذمر أو لوم على تأخيرها لها، ولكن يمكن تنبيهها قبل وأثناء أداء المهام المطلوبة منها إذا تطلب الأمر لذلك.
- تكرار الأمر/ التنبيه/ المعلومة للطفلة، فالتكرار يساعد على تثبيت المعلومة عند تعلم مهارة ما.
- تعزيز ومدح سلوك الطفلة بعد أداء مهمة مطلوبة منها بشكل صحيح.
- وضع خطة للأعمال اليومية والأنشطة الأكاديمية.
- يُمنع تناول الحلويات والسكريات والأطعمة المعلبة والتي تحتوي على مواد حافظة.
- منع التعرض للشاشات والالكترونيات بجميع أشكالها.
- محاولة مشاركة الطفلة في نشاط رياضي، وقضاء بعض الوقت للعب في مكان مفتوح.

٦-إعداد البرنامج التدريبي:

الهدف العام للبرنامج:

خفض حدة صعوبات تعلم القراءة وصعوبات تعلم الكتابة المصاحبة لاضطراب نقص الانتباه وفرط الحركة لدى الحالة.

أهداف تربوية ونفسية أخرى:

- مراعاة الفروق الفردية للطفلة بما يتناسب مع مرحلتها العمرية، وتشخيصها باضطراب نقص الانتباه وفرط الحركة، ومراعاة ما يتسم به ذويه من أعراض؛ من شرود أحيانا، واندفاعية، وعدم إتمام المهام المطلوبة، والحركة الزائدة، وغيرها من أعراض هذا الاضطراب.
- تعزيز مكامن القوى الشخصية لدى الحالة؛ فالطفلة تتمتع بشجاعة، وحس فكاهي (دعابة) وهذا ما لاحظته الباحثة أثناء دراسة حالتها وملاحظتها، فهدفت الدراسة إلى محاولة تعزيز مكامن قوتها وتوظيفها لتحقيق أهداف الجلسة؛ للحفاظ على أطول وقت ممكن من انتباهها أثناء الجلسات فيما بعد.
- إقامة علاقة ودية مع الطفلة طوال تطبيق البرنامج.
- التعزيز وخاصة التعزيز المعنوي من خلال التركيز على ذكر سلوكيات الطفلة الإيجابية حتى وإن كانت بسيطة.

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

- الاستعانة ببعض فنيات علم النفس الإيجابي التطبيقي؛ كملف الإنجازات، ممارسة الامتنان.
- العمل على توظيف لغة الجسد بشكل يخدم أهداف البرنامج ؛ من حيث ضرورة التنوع في نبرات الصوت، تعبيرات الوجه، والإيماءات.

الأهداف الإجرائية للبرنامج:

- لقد تم التطبيق على مرحلتين.
- **(المرحلة الأولى: التدريب على نطق وكتابة الأحرف والأصوات) (١١ جلسة):**

هدف البرنامج في هذه المرحلة إلى تدريب الطفلة أن تكون قادرة على أن:

- تنتبه لما يتم التدريب عليه أثناء الجلسة.
- تتوقف عن مقاطعة الحديث أثناء الجلسة.
- تتقبل تصحيح الأخطاء التي تقع فيها دون تذمر.
- تستأذن عند طلب شيئا ما؛ كالشرب، أو إحضار أداة ما.
- تتعاون أثناء ممارسة التدريب المحدد من قبل الباحثة.
- تنفذ الأوامر المطلوبة منها بشكل جيد.
- تمسك القلم بطريقة صحيحة.
- تجلس الطفلة جلسة صحيحة وفي وضع مناسب للكتابة.
- تلون الحروف من الاتجاه الصحيح ملتزمة بالتلوين داخل الإطار المحدد.
- تكتب الحروف من الاتجاه الصحيح لها بخط منظم.
- تكتب بخط منظم ومتناسق.
- تقفز عند سماع اسم الحرف الذي يتم التدريب عليه والمحدد سلفا أثناء الجلسة.
- تميز كتابة بين أشكال الربط للحروف(أول – وسط – آخر).
- تميز بين الأحرف التي تجد صعوبة في تمييزها قراءة وكتابة.
- تميز بصريا بين الأحرف المتشابهة في الرسم.
- تميز بصريا بين الحركات(الفتح – الكسر – الضم).
- تميز سماعيا بين الحركات(الفتح – الكسر – الضم).
- تميز سماعيا بين الأصوات المتشابهة في الصوت.
- تحلل صوتيا الكلمات المعروضة أمامها بالعرص التقديمي.
- تقرأ الكلمات المعروضة عليها من قبل الحاسب الآلي.
- تنسخ الكلمات المطلوب نسخها بدفترها خلال المدة المحددة لها.

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

- تدمج المقاطع الصوتية كتابة بخط منظم.
- تؤدي التكليفات المنزلية المطلوبة منها بشكل صحيح وفي الوقت المحدد.

- (المرحلة الثانية: التدريب على قراءة وكتابة الكلمات والجمل والفقرات) (١٢) جلسة.

هدف البرنامج في هذه المرحلة إلى تدريب الطفلة أن تكون قادرة على أن:

- ترغب في إكمال الجلسة التدريبية للنهاية.
- تحرص على حضور الجلسة التدريبية بانتظام.
- تشارك في حل التدريبات المطلوب تنفيذها بفعالية.
- تعبر عن رغبتها في تصحيح أخطائها إن وجدت.
- تتحمس مع بداية كل تدريب جديد.
- تدمج الأصوات عند القراءة أو الإملاء بشكل صحيح.
- تحلل صوتيا كل كلمة مطلوبة منها إلى مقاطع صوتية قراءة وكتابة.
- تشير إلى السكون خلال المدة المطلوبة منها.
- تصفق عند سماع كلمة بها حرف ساكن من بين عدد من الكلمات المسموعة.
- تشير إلى الحرف الساكن بالعرض التقديمي المعروض أمامها.
- تميز بين الحرف الساكن والحرف المتحرك سماعيا.
- تميز بين الحرف الساكن والحرف المتحرك عند القراءة.
- تقرأ كلمات ثلاثية قراءة جهرية صحيحة.
- تكتب كلمات ثلاثية بخط منظم.
- تقرأ كلمات بها مد ألف بالعرض التقديمي المعروض أمامها.
- تقرأ كلمات بها مد ياء بالعرض التقديمي المعروض أمامها.
- تقرأ كلمات بها مد واو بالعرض التقديمي المعروض أمامها.
- تحدد الأصوات الطويلة(المدود) من يبن عدد من الكلمات الموجودة بالعرض التقديمي.
- تميز بين أنواع المدود سماعا.
- تميز بين الأصوات القصيرة والأصوات الطويلة سماعا.
- تدون بدفترها ست كلمات بهم مد خلال المدة المطلوبة منها.
- تقرأ كلمات بها سوابق؛ كاللام القمرية، والشمسية قراءة جهرية سليمة.
- تميز بين أنواع الضمائر تمييزا صحيحا.
- تستخدم الضمائر استخداما صحيحا عند النطق.

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

- توظف الضمائر عند الكتابة توظيفا صحيحا.
- تقرأ جملا قراءة صحيحة دون تذمر.
- تنسخ فقرة قصيرة ملتزمة بقواعد الكتابة.
- تقرأ دروسا من الكتاب المدرسي قراءة صحيحة خلال الوقت المطلوب.
- تؤدي التكليفات المنزلية المطلوبة منها بشكل صحيح.

أهداف الجلسات الإرشادية مع الأم: (١٠ جلسات):

هدفت هذه الجلسات إلى أن تكون الأم قاردة على أن:

- تشارك في التخطيط للبرنامج.
- تشارك في وضع أهداف البرنامج التدريبي.
- تشارك في تحقيق أهداف البرنامج التدريبي.
- تعزز العلاقة بين الطفلة والباحثة.
- تشعر بقيمة ما يتم التدريب عليه أثناء الجلسة.
- تحفز الطفلة على الحضور.
- تدعم الطفلة أثناء الجلسة.
- تساعد في التزام الطفلة بالنظام أثناء الجلسة.
- تتبع الإرشادات المطلوبة منها بانتظام ونجاح.
- تطبق التدريبات التي تم التدريب عليها أثناء الجلسة بالمنزل.
- تساعد في تعميم المهارات المكتسبة أثناء الجلسة.
- تتابع مدى التزام الطفلة بالتكليفات المنزلية المطلوبة.

مصادر التعلم المستخدمة:

- حاسب آلي.
- صور ورسوم.
- محتوى تعليمي مرئي ومسموع.
- كتاب مهارات الوعي الصوتي والقراءة والإملاء(مستوى أول).
- كتاب مهارات الكتابة.
- بعض التدريبات الموجودة بكتاب اللغة العربية للصف الأول الابتدائي بالمنهج المصري.
- عروض تقديمية باستخدام برنامج PowerPoint.
- شبكة التواصل الاجتماعي(الانترنت).
- برنامج اتصال Google meet.
- محتوى مسموع من خلال WhatsApp.

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

الاستراتيجيات التي تم استخدامها البرنامج:

المحاضرة، الاستراتيجية الحسية، تقسيم المهام، الحوار والمناقشة، التنغيم الصوتي، الاكتشاف، العصف الذهني، القصة، التعزيز، السيكودراما، ذكر الإنجازات، ممارسة الامتنان، التكليفات المنزلية.

٧-تطبيق البرنامج:

طُبق البرنامج التدريبي مع الطفلة من خلال تدريبها على عدد من مهارات القراءة والكتابة التي تتطلبها المرحلة التعليمية التي تنتمي إليها وفي ضوء منهجها الدراسي أثناء الجلسات التدريبية، من خلال تنوع المصادر التعليمية والاستراتيجيات المستخدمة.

التقييم والتقويم والمتابعة:

تتم التغذية الراجعة أثناء الجلسات، وكذلك التقييم التكويني بعد الانتهاء من كل مرحلة؛ وذلك للوقوف على أوجه الضعف وتحديد الصعوبات التي ما زالت تعاني منها الحالة؛ لاستهدافها أثناء التطبيق لخفض حدتها، مع متابعة مدى الالتزام بأداء التكليفات والمهام ومناقشة استفسارات الأم حول البرنامج، من خلال جلسة إرشادية أسبوعية عبر الانترنت(مع الأم فقط) طوال تطبيق البرنامج مع الطفلة بالإضافة للجلسات التدريبية مع الطفلة.

٨- القياس البعدي:

أُعيد تطبيق القياس البعدي بإعادة تطبيق مقياسي التقدير التشخيصي لصعوبات القراءة والكتابة.

نتائج الدراسة وتفسيرها:

أثبتت النتائج فعالية البرنامج التدريبي المستخدم في خفض حدة صعوبات تعلم القراءة والكتابة المصاحبة لنقص الانتباه وفرط الحركة للحالة؛ وقد ظهر ذلك من خلال وجود فرق دال إحصائيا بين درجات الطفلة على مقياسي التقدير التشخيصي لصعوبات تعلم القراءة والكتابة لصالح القياس القبلي، فالجدول التالي يوضح الدرجات التي حصلت عليها في القياسين القبلي والبعدي:

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

جدول (٥) يوضح الدرجات التي حصلت عليها على مقياس التقدير التشخيصي لصعوبات القراءة، ومقياس التقدير التشخيصي لصعوبات الكتابة في القياس القبلي والبعدي

المقياس	الدرجة في القياس القبلي	حدة الصعوبات	الدرجة في القياس البعدي	حدة الصعوبات
صعوبات تعلم القراءة	٦٢	شديدة	٢٢	طفيفة
صعوبات تعلم الكتابة	٧٥	شديدة	٢٧	طفيفة

وللتأكد من صحة فرضي الدراسة:

الفرض الأول، وينص على أنه" توجد فعالية ذات دلالة إحصائية للبرنامج المستخدم في خفض حدة صعوبات تعلم القراءة لدى عينة الدراسة.

وللتحقق من صحة الفرض قامت الباحثة باستخدام معادلة الكسب المعدل، وفيما يلي النتائج التي حصلت عليها:

= تم حساب الكسب المعدل من خلال معادلة بلاك، كالتالي:

س ـ ص/د - س +س – ص/د

اذ تمثل س = المتوسط الحسابي للمجموعة في القياس البعدي

ص= المتوسط الحسابي للمجموعة في القياس القبلي

د = الدرجة النهائية العظمى للمقياس.

مع الأخذ في الاعتبار أن المتوسط في هذه الحالة يساوي الدرجة نفسها؛ وذلك لأن العينة (طفلة واحدة)، وكذلك مراعاة أن الدرجة المنخفضة تشير إلى التحسن في الحالة.

وبتطبيق المعادلة يتضح أن الكسب المعدل=١,١٩، وهي قيمة مرتفعة؛ إذا أنها تتجاوز المعيار الذي حدده بلاك للفعالية وهو (١,١)، ويعني ذلك وجود فعالية للبرنامج المطبق؛ والذي انعكس على أداء الحالة على الاختبار المستخدم في صعوبات القراءة.

جدول (٦) يوضح اختبار صحة الفرض الأول من خلال حساب الكسب المعدل من خلال معادلة بلاك

المتغير	القياس القبلي	القياس البعدي	الدرجة العظمى	الكسب المعدل	الفعالية
صعوبات القراءة	٦٢	٢٢	٨٠	١,١٩	فعال

الفرض الثاني، وينص على أنه" توجد فعالية ذات دلالة إحصائية للبرنامج المستخدم في خفض حدة صعوبات تعلم الكتابة لدى عينة الدراسة.

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

وبتطبيق معادلة بلاك يتضح أن الكسب المعدل=١,٥١، وهي قيمة مرتفعة؛ إذا أنها تتجاوز المعيار الذي حدده بلاك للفعالية وهو (١,١)، ويعني ذلك وجود فعالية للبرنامج المطبق؛ والذي انعكس على أداء الحالة على الاختبار المستخدم في صعوبات الكتابة.

جدول (٧) يوضح اختبار صحة الفرض الثاني من خلال حساب الكسب المعدل من خلال معادلة بلاك

المتغير	القياس القبلي	القياس البعدي	الدرجة العظمى	الكسب المعدل	الفعالية
صعوبات الكتابة	٧٥	٢٧	٨٠	١,٥١	فعال

وهذا يعني فعالية البرنامج التدريبي بالدراسة الحالية لخفض حدة صعوبات تعلم القراءة والكتابة المصاحبة لاضطراب نقص الانتباه وفرط الحركة.

وفي ضوء النتائج السابقة يجدر الإشارة إلى ضرورة التدخل الفردي للمتعلمين الذين يعانون صعوبات في التعلم مصاحبة لاضطراب نقص الانتباه وفرط الحركة؛ فهم يحتاجون من وقت لآخر تدخلا فرديا من خلال التدريس العلاجي الفردي الذي يستهدف الصعوبات الأكاديمية التي قد تواجههم؛ حيث أن هناك علاقة وثيقة بين اضطراب نقص الانتباه وفرط الحركة وغيره من صعوبات التعلم، ودراسة Bermejo (2024) تشير إلى تأثير هذا الاضطراب على الأداء الأكاديمي، كما أشارت أن ذوي اضطراب نقص الانتباه وفرط الحركة يرتبط (٥٨٪) منهم باضطرابات تعلم محددة، ولذلك أشادت بضرورة توفير التأهيل اللازم لهم ولأسرهم.

ويجدر الإشارة إلى دور الأم في الالتزام بالتوصيات وتطبيق التكليفات المطلوبة منها، وعليه فإن وعي ولي الأمر والقيام بدوره في تطبيق البرنامج التدريبي له دور كبير في نجاح البرامج التربوية التدريبية المقدمة لأطفالهم؛ ولذلك اعتمدت الباحثة في عدد من برامجها التدريبية على وجود دليل للوالدين كما في دراسة لها منشورة(٢٠٢٤) لبرنامج تدريبي مقترح لذوي اضطراب التعلم المحدد في مهارات اللغة العربية، واشتمل على عدد من التوصيات والإرشادات التربوية الموجهة لأولياء الأمور عند تدريب أطفالهم، وفي ضوء ما سبق:

توصي الدراسة الحالية بـ:

- إعداد وتطبيق البرامج التدريبية لذوي صعوبات التعلم لإكساب المهارات الأكاديمية التي تتطلبها المرحلة التعليمية التي ينتمون إليها.

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

- مراعاة ثنائية التشخيص عند إجراء البرامج التدريبية لذوي الاحتياجات الخاصة.
- العمل على إكساب المعلمين والمدربين في مجال التربية والتربية الخاصة بالكفايات التكنولوجية من خلال تدريبهم عليها.
- العمل على زيادة الوعي لدى أولياء الأمور وقيامهم بدعمهم ، وأدوارهم تجاه أبنائهم أثناء تطبيق البرامج التدريبية المُعدة لهم لما له بالغ الأثر على نجاح هذه البرامج.

بحوث مقترحة:

- فعالية برنامج تدريبي لتنمية الطلاقة القرائية لدى ذوي صعوبات القراءة.
- فعالية برنامج تدريبي يستند إلى تقنيات الذكاء الاصطناعي لخفض حدة اضطراب التعلم المحدد لدى ذويه.
- فعالية برنامج تدريبي يستند إلى تقنيات الذكاء الاصطناعي لخفض حدة صعوبات التعلم المصاحبة لاضطراب نقص الانتباه وفرط الحركة.

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

قائمة المراجع العربية

الحربي، هدى سعد. (٢٠٢٣). الكفايات التكنولوجية لدى الطالبات المعلمات بكلية التربية جامعة الأمير سطام بن عبدالعزيز، دراسات عربية في التربية وعلم النفس، رابطة التربويين العرب، ١٤٥(٢)، ص ص ٢٣٣- ٢٦٥.

الحمادي، أنور. (٢٠٢١).الاضطرابات العقلية والسلوكية في التصنيف الدولي للأمراض*ICD-11*.

الخضري، ليلى محمد، سليمان، إكرام رجب، معجوز، صفاء عبد الحميد، أبودنيا، أحمد سمير. (٢٠٢٣). الآثار المترتبة على اضطراب نقص الانتباه وفرط الحركة لعينة من الأطفال مرحلة الطفولة الوسطى والمتأخرة، مجلة الإسكندرية للتبادل العلمي، ٤٤(٢)، ٣٦٠- ٣٨٥.

خوج، حنان. (٢٠١٧). التشخيص للعلاج أم العلاج للتشخيص: مدخل الاستجابة للتدخل في تشخيص الطلاب ذوي صعوبات القراء ة، مجلة تطوير الأداء الجامعي، ٥(٢)، ١٥٣- ١٦٩.

الربيعان، عبد الله علي، النفاعي، أريج حسن.(٢٠٢٢).معرفة معلمي صعوبات التعلم بنموذج الاستجابة للتدخل في عملية التشخيص وعلاقته باتجاهاتهم نحو تطبيقه. مجلة كلية التربية، جامعة أسيوط، ٣٨(١-٢)، ٣٣٣- ٣٩٢.

الزيات، فتحي مصطفى. (٢٠١٤). الدلالات التمييزية لمقياس التقدير الذاتي لتحديد ذوي صعوبات التعلم والفئات المتداخلة معهم من طلاب الثانوية.مجلة العلوم التربوية والنفسية، جامعة البحرين عمادة الدراسات العليا والبحث العلمي ،١٥(٣)، ١٣-٥٣.

الزيات، فتحي مصطفى. (٢٠١٦). مقياس التقدير التشخيصي لصعوبات القراءة، مكتبة الأنجلو المصرية.

الزيات، فتحي مصطفى. (٢٠١٦). مقياس التقدير التشخيصي لصعوبات الكتابة، مكتبة الأنجلو المصرية.

سجيني، مهند، والشرادقة، ماهر. (٢٠٢٣).مستوى ممارسة معلمين صعوبات التعلم للكفايات التدريسية التكنولوجية بالمرحلة الابتدائية من وجهة نظرهم. مجلة التربية الخاصة والتأهيل، ١٥(٥٥-٢)، ٢٠٩- ٢٣٨.

الشيخ، آية. (٢٠٢١). فاعلة مداخل العلاج النفسي الإيجابي لخفض الألكسيثيميا لدى المراهقين ذوي صعوبات التعبير الكتابي، رسالة دكتوراة، كلية التربية، جامعة حلوان.

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

الشيخ، آية. (٢٠٢٣). اضطراب التعلم المحدد، مفاهيم وتوجهات حديثة/ التشخيص الفارق/ التدريب والتأهيل. ط١. دار يسطرون.
الشيخ، آية. (٢٠٢٣). تنمية مهارات الكتابة. ط١ . دار يسطرون.
الشيخ، آية. (٢٠٢٣). تنمية مهارات الوعي الصوتي والقراءة والإملاء. ط ١. دار يسطرون.
الشيخ، آية جابر عبد العزيز. (٢٠٢٤). برنامج تدريبي مقترح لذوي اضطراب التعلم المحدد في مهارات اللغة العربية. المجلة العربية لعلوم الإعاقة والموهبة، المؤسسة العربية للتربية والعلوم والآداب، مصر، ٨(٣٠). إبريل، ١-٢٤.
صكبان، سلام جميل، ديوان، جواد ضايع. (٢٠٢١). التعليم المتمازج ودوره في تطوير الكفايات التكنولوجية لدى مدرسي اللغة العربية للمرحلة المتوسطة من وجهة نظرهم، مجلة جامعة تكريت للعلوم الإنسانية، ٢٨(٥)، ٤١٥ – ٤٣١.
عابد، لؤي غازي. (٢٠٢١). تأثير التعلم عبر الانترنت على التواصل بين المعلمين وطلاب المدارس الابتدائية خلال جائحة كورونا في المملكة العربية السعودية من وجهة نظر أولياء الأمور .المجلة الدولية للعلوم الإنسانية والاجتماعية، (٢٦)، ١٦٦ – ١٨١.
عطية، عمر مهدي أحمد. (٢٠١٩). واقع استخدام معلمي التلاميذ ذوي صعوبات التعلم للتقنيات التعليمية في غرف المصادر من وجهة نظرهم في ضوء بعض المتغيرات، مجلة كلية التربية، جامعة الأزهر، ٢(١٨٢)،٢٧٩ – ٣١٥.

المراجع الأجنبية

Bermejo,F,R.(2024). Attention deficit hyperactivity disorder: Neuropsychological profile and study of its impact on executive functions and academic performance. *Anales de Pediatría*,100(2),87-96.

Fawns,T, MD.(2021). Attention Deficit and Hyperactivity Disorder. Primary Care*: Clinics in Office Practice*,48(3), 475-491.

Hulsbosch, A.K., Beckers,T., Meyer,H.D., Danckaerts,M., Liefferinge,D.V., Tripp,G.,& Van der Oord, S.(2023). Instrumental learning and behavioral persistence in children with attention-deficit/hyperactivity-disorder: does reinforcement frequency matter?. *Child Psychol Psychiatry*, 64(11),1631-1640. doi:10.1111/jcpp.13805.

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

Martin, F., Wang, C., & Sadaf, A. (2018). Student perception of helpfulness of facilitation strategies that enhance instructor presence, connectedness, engagement and learning in online courses. *The Internet and Higher Education*, 37, 52–65.

World Health Organization. Geneva: World Health Organization. (2019). The ICD-11 Classification of Mental and Behavioral Disorders: Clinical Descriptions and Diagnostic Guidelines.

Van der Oord, S., & Tripp, G. (2020). How to improvebehavioral parent and teacher training for children withADHD: Integrating empirical research on learning andmotivation into treatment. *Clinical Child and Family Psy-chology*, 23, 577–604.

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

Psychological Resilience and its Relation to Spiritual Intelligence Among Mothers of Individuals with Autism in Bethlehem Governorate

BY

Jehad Ahmed Alassa

جهاد أحمد العصا

PhD in Psychology, Al-Quds University, Palestine

Doi: 10.21608/jasep.2024.372781

استلام البحث: ٤ / ٥ /٢٠٢٤

قبول النشـــر: ٢٤ / ٦ / ٢٠٢٤

Alassa, Jehad Ahmed (2024). Psychological Resilience and its Relation to Spiritual Intelligence Among Mothers of Individuals with Autism in Bethlehem Governorate, ***Arab Journal of Educational and Psychological Sciences,*** AIESA, Egypt, 8 (40), 669 – 724.

http://jasep.journals.ekb.eg

Psychological Resilience and its Relation to Spiritual Intelligence Among Mothers of Individuals with Autism in Bethlehem Governorate

Abstract:

This study investigates the psychological resilience and its relation to spiritual intelligence among mothers of individuals with autism in Bethlehem Governorate. The aim is to explore how these dimensions correlate with various demographic variables including the mother's age, education level, and the severity of the child's autism .Methods: Utilizing a descriptive correlational design, the study surveyed 63 mothers using the Psychological Resilience Scale and a Spiritual Intelligence Scale. Results: Results indicated medium levels of spiritual intelligence and high levels of psychological resilience among the participants. No significant differences were found in psychological resilience or spiritual intelligence based on the mother's age, educational level, or the autism spectrum severity of their children. Additionally, a significant positive correlation was observed between the levels of psychological resilience and spiritual intelligence .Conclusions: The findings underscore the importance of psychological resilience and spiritual intelligence in managing the challenges faced by mothers of autistic children. The lack of significant differences across demographic variables suggests that these attributes are universally vital across this population group. The strong correlation between psychological resilience and spiritual intelligence highlights the potential benefits of interventions that foster these qualities to support maternal well-being.

Keywords: Psychological Resilience, Spiritual Intelligence, Autism, Bethlehem Governorate.

ISSN: 2537-0464 **eISSN: 2537-0472**

مُستخلص:

تستكشف هذه الدراسة الصمود النفسي وعلاقته بالذكاء الروحي بين أمهات الأشخاص المصابين بالتوحد في محافظة بيت لحم. الهدف هو استكشاف كيفية ارتباط هذه الأبعاد بمتغيرات ديموغرافية مختلفة تشمل عمر الأم، مستوى التعليم، وشدة التوحد عند الطفل. المنهجية: استخدام المنهج الوصفي الارتباطي، أجرت الدراسة مسحًا لـ ٦٣ أماً باستخدام مقياس الصمود النفسي ومقياس الذكاء الروحي. النتائج: أشارت النتائج إلى مستويات متوسطة من الذكاء الروحي ومستويات عالية من الصمود النفسي بين المشاركات. لم تُعثر على اختلافات معتبرة في الصمود النفسي أو الذكاء الروحي استنادًا إلى عمر الأم، مستوى التعليم، أو شدة طيف التوحد عند أطفالهن. بالإضافة إلى ذلك، تم ملاحظة ارتباط إيجابي معتبر بين مستويات الصمود النفسي والذكاء الروحي. الاستنتاجات: تُبرز النتائج أهمية الصمود النفسي والذكاء الروحي في إدارة التحديات التي تواجهها أمهات الأطفال المصابين بالتوحد. إن عدم وجود اختلافات معتبرة عبر المتغيرات الديموغرافية يشير إلى أن هذه الصفات حيوية عالميًا بين هذه المجموعة من الأفراد. الارتباط القوي بين الصمود النفسي والذكاء الروحي يُبرز الفوائد المحتملة للتدخلات التي تعزز هذه الصفات لدعم الرفاهية الأمومية.

الكلمات المفتاحية: الصمود النفسي، الذكاء الروحي، التوحد، محافظة بيت لحم.

Introduction:

Humans face difficult circumstances such as illness, loss of loved ones, or the birth of a child with a disability like autism, which brings significant challenges for the family, especially mothers who bear a great responsibility in caregiving. These events change the course of the entire family's life, burdening it with psychological stress and new demands in upbringing and care.

The birth of a child with autism imposes psychological, physical, and financial pressures on the mother, accompanied by challenges that renew as the child grows. This reality affects not only the health of the child but also the effectiveness of early intervention (Al-Jahdari, 2013; Osborne et al., 2008).

ISSN: 2537-0464 **eISSN: 2537-0472**

Psychological stress causes psychological disorders and loss of mental balance, where researchers have traditionally focused on risk factors that increase the susceptibility to mental illness (Mekheimer, 2002). Over time, attention has shifted towards understanding how some individuals maintain their mental and physical health despite adversities, leading to a focus on resilience factors that help overcome problems and maintain mental well-being in the face of stress (Salama, 1991).

Focusing on resilience factors such as psychological resilience and spiritual intelligence is gaining importance due to increasing life pressures. Recent studies show an interest in the positive aspects of personality and how to maintain mental and physical health under stress (Qashqish and Delh, 2021)

According to Emmons (2000), spiritual intelligence contributes to enhancing psychological adjustment, helps face stress, and leads to adaptive performance and mental balance. Spiritual intelligence stems from deep communication between the human and their spirit, transcending the stages of traditional psychological development, and contributes to deepening self-awareness and the sense of connection with all beings. Srivastava (2016) affirms that developing spiritual intelligence, which enlightens the mind and inspires the soul, can be achieved through practice and enhances the ability to distinguish between reality and fantasy.

Resilience manifests itself as a process of restoring normal function after facing stress, with a focus on enhanced capability to reduce reactions to future stressful stimuli. The roots of resilience have been explored through studies conducted on at-risk children in the 20th century, which indicated the presence of children who exhibit healthy patterns despite risks (Luther, et al., 2014). Thanks to the growing interest in positive

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

psychology, psychological resilience is increasingly studied as a supportive concept for crisis management and adversity (Hadi, 2021).

Richardson (2002) pointed out that the psychobiological spiritual balance and its impact on life adaptation involves reintegration to achieve higher levels of balance (Fayed, 2013). On the other hand, Rutter's theory considers resilience an interactive concept related to overcoming difficult experiences with positive psychological outcomes, indicating that resilience might be linked to genetic effects (Rutter, 2006, 2007). As for Mrazek and Mrazek's theory: it addressed crucial life skills in reducing risks surrounding the individual such as rapid response to danger, and hope and optimism (Allam, 2013).

Regarding spiritual intelligence, Gardner (1983) expanded the concept of intelligence to include cognitive and intellectual abilities, adding spiritual and existential intelligence to encompass interest in religious beliefs and cosmic issues (Habib and Abdel Nasser, 2019). Spiritual intelligence is defined as helping in understanding the world and encouraging doing good, emphasizing its importance in achieving balance between the material and spiritual sides (Al-Freisya, Al-Kiyumi, 2022).

Previous studies highlight various aspects of psychological resilience and its impact in diverse contexts, especially among mothers of children with autism. For example, Taher (2023) explored the level of psychological resilience among mothers of autistic children in the city of Zliten. The results showed that these mothers have a high level of psychological resilience and family stability, with a moderate positive correlation between family stability and psychological resilience, indicating a positive role of psychological resilience in enhancing family stability. Ghanouni & Eves (2023) focused their study on the relationship between the psychological

ISSN: 2537-0464 **eISSN: 2537-0472**

resilience of children with autism and their social participation, noting a correlation between these two variables. Zhao & Qian Fu (2022) researched the development process of psychological resilience and how it is formed through interaction between different social systems. They found that parents build positive relationships with themselves and their external environment through active interaction and changing their social environment. Qashqish and Delh (2021) revealed that the level of psychological resilience among mothers is low, and they found no statistically significant differences attributed to variables such as age, number of children, educational level, or years of marriage. Mustafa, et al. (2021) found statistically significant differences between the mean scores of psychological resilience of the experimental group in the pre- and post-tests in favor of the post-measurement, indicating the effectiveness of interventions aimed at enhancing resilience. Ebrahim & Alothman (2021) demonstrated in their study a positive relationship between social support, psychological resilience, and post-traumatic growth, emphasizing that psychological resilience plays a central role in enhancing personal strength. Al-Suhaimi (2021) disclosed that the level of psychological stress among parents of children with autism is moderate, and their counseling needs are high, with a positive relationship between psychological stress and counseling needs. Al-Arif (2020) concluded that mothers have lost hope in their children's recovery but possess a good level of optimism that aids in maintaining psychological resilience, noting no differences based on the mother's age or duration of illness. Ilias et al. (2018) identified six main factors associated with parental stress and how they either serve as sources of stress or as resilience strategies that can mitigate stress. Al-Murtaj, et al. (2017) found

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

a positive correlational relationship between spiritual intelligence and coping strategies for life's stressful events. Heydari, et al. (2015) concluded that caring for children with autism enhances the spirituality of the mothers, helping them achieve personal growth through stress.

Study Problem:

Autism represents a significant challenge in psychology and special education due to the difficulty in understanding and identifying its causes. Autism varies in the severity of its symptoms, causing shock to parents who hope for their children's good health. Autistic children face difficulties in communication and accepting their surroundings, which places psychological pressures on the parents. The study's problem focuses on examining the relationship between psychological resilience and spiritual intelligence among mothers of individuals with autism in Bethlehem Governorate, and their relationship with various variables (mother's age, mother's educational level, and the degree of the autism spectrum).

Study Hypotheses:

The current study aims to validate the following hypotheses:

1. There is no statistically significant relationship at the significance level ($\alpha \geq 0.05$) between psychological resilience and spiritual intelligence among mothers of individuals with autism in Bethlehem Governorate.
2. There are no statistically significant differences at the level ($\alpha \geq 0.05$) in the level of psychological resilience among mothers of individuals with autism in Bethlehem Governorate, attributed to the following variables: mother's age, mother's educational level, and degree of the autism spectrum.
3. There are no statistically significant differences at the level ($\alpha \geq 0.05$) in the level of spiritual intelligence among mothers of individuals with autism in Bethlehem Governorate, attributed to

ISSN: 2537-0464 **eISSN: 2537-0472**

the following variables: mother's age, mother's educational level, and degree of the autism spectrum.

Study Importance:

The theoretical significance of this study lies in its focus on the psychological resilience and spiritual intelligence of mothers of children with autism, a vital topic given the global increase in autism cases. The Centers for Disease Control and Prevention in the United States indicate that about 1% of the population, which is more than 75 million people, are affected by autism. According to the World Health Organization in 2023, one in every one hundred children is diagnosed with autism. This study gains particular importance in Palestine, where it contributes to understanding the challenges and pressures faced by mothers there, highlighting the urgent need to support this group in facing the challenges of autism. The study aims to explore this relationship and understand the effects of autism on mothers in the Palestinian context.

Study Terms:

Psychological Resilience: Defined by the American Psychological Association (APA) as the process of successfully adapting to difficulties and challenging life experiences through mental, emotional, and behavioral flexibility, and adapting to external and internal life demands, also means rising or recovering from difficult stresses (APA, 2014).

Spiritual Intelligence: The adaptive use of spiritual information, which helps us achieve our goals and solve our life and everyday problems (Emmons, 2000, p. 59).

Study Limits:

Temporal Limits: Year 2023/2024.

Spatial Limits: Bethlehem Governorate.

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

Human Limits: The current study was limited to a specific sample of mothers of individuals with autism, aged eighteen years and above from Bethlehem Governorate.

Conceptual Limits: Limited to the concepts and terms of the study.

Study Methodology and Procedures:

Study Method:

o achieve the objectives of the study, the researcher employed the descriptive correlational method, which enables the collection of information that answers the research questions. Through this method, the researcher aims to describe the phenomenon under study, analyze its data, clarify the relationship between its components and the opinions posed about it, the processes it involves, and the effects it produces. This method represents one of the forms of systematic scientific analysis and interpretation used to describe a phenomenon or a problem, classify it, analyze it, and subject it to precise studies through examination and analysis.

Study Population and Sample:

The study population consists of all mothers of individuals with autism in the Bethlehem Governorate, who were accessed through day care and vocational centers and the Community Based Rehabilitation (CBR) program in the governorate. The centers include: Al-Amal Rehabilitation Center/Al-Ubeidiya, Ma'an Lil-Hayat Center/Dar Salah/Bethlehem, Al-Waha Center/Beth Sahour, Local Association for Rehabilitation/Deheisheh, Child Care Center/Al-Khader, Jannat Rehabilitation Center, and Husan Rehabilitation Center. The study sample included all mothers of individuals with autism, totaling (63) mothers, selected using a convenience sample. Table (1) illustrates the distribution of the study sample members according to the study variables:

ISSN: 2537-0464 **eISSN: 2537-0472**

Table (1): Distribution of Study Sample Members According to Study Variables

Variables	Level	N	Percentage
Mother's age	١٨-٢٥	4	6.3
	٢٦-٣٥	22	34.9
	٣٦-٤٥	22	34.9
	٤٦ and above	15	23.8
Mother's education level	Elementary	6	9.5
	Secondary	23	36.5
	University	34	54.0
Autism spectrum severity	Mild	25	39.7
	Moderate	24	38.1
	Severe	14	22.2

Study Tools:

In this study, the researcher used the Psychological Resilience Scale developed by Connor, Davidson (2003), which was translated and standardized by Thabet. The scale consists of 18 items, utilizing a five-point Likert scale for responses, where the scores are given as follows: all the time (five points), most of the time (four points), sometimes (three points), rarely (two points), never (one point). As for the measure of spiritual intelligence, the researcher relied on Al-Freisya, Al-Kiyumi (2022). This scale consists of 23 items, distributed across four dimensions: Awareness, Being, Perception, and Reflection. A four-point scale was used for responses, where the scores are given as follows: often (four points), sometimes (three points), seldom (two points), rarely (one point).

Validity and Reliability of Study Tools:

The questionnaire in its preliminary form was designed based on the standardized scales used, and its validity was verified by presenting it to a group of specialized judges who provided feedback that led to the modification of the

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

questionnaire, resulting in its final form. In addition, Pearson's correlation coefficient was used to examine the internal validity of the items relative to the total score of the tool, and the results showed statistical significance that reinforces the internal consistency among the items. In terms of reliability, the researcher estimated the Cronbach's alpha reliability coefficient for the total score of the study questions, which was (0.94) for the Psychological Resilience Scale and (0.93) for the Spiritual Intelligence Scale among mothers of individuals with autism spectrum in Bethlehem Governorate. These results confirm that the tools used in the study are highly reliable, sufficient to meet the purposes of the research. The following table displays the reliability coefficients for each domain and the total score.

Table (2): Reliability Coefficients Results for the Domains.

Domains.	Number of paragraphs	Coefficient of stability
Total Score for Psychological Resilience	١٨	0.93
Awareness	٣	0.74
Existence	٦	0.76
Perception	٧	0.92
Contemplation	٧	0.83
Total Score for Spiritual Intelligence	٢٣	0.94

Study Procedures:

The researcher applied the tool to the study sample members, distributing (100) paper questionnaires using the available sample. After the collection of the questionnaires from the sample members who completed them correctly, it was found that the number of questionnaires valid for statistical analysis was (63).

Statistical Treatment:

After gathering the data through the questionnaires and verifying their suitability for analysis, they were encoded with specific numbers in preparation for entering them into the

ISSN: 2537-0464 **eISSN: 2537-0472**

computer to perform the necessary statistical analyses. The statistical analysis of the study data included calculating the arithmetic means and standard deviations for each item of the questionnaire, in addition to applying the t-test, one-way ANOVA, Pearson correlation coefficient, as well as using Cronbach's Alpha formula to assess the reliability of the tool. All these processes were performed using the statistical software (SPSS).

Study Results:

First Question: What is the level of spiritual intelligence and psychological resilience among mothers of individuals with autism spectrum in Bethlehem Governorate?

Table (3): Arithmetic means and standard deviations of the responses of the study sample members to the level of spiritual intelligence and psychological resilience.

N	The Field	M	SD	Score	Percentage
٤	Contemplation	3.41	0.52	Medium	68.3
١	Awareness	3.38	0.63	Medium	67.6
٣	Perception	3.33	0.61	Medium	66.7
٢	Existence	3.17	0.53	Medium	63.4
Total Score for Spiritual Intelligence		3.32	0.49	Medium	66.4
Total Score for Psychological Resilience		3.80	0.68	high	76.2

The table, which displays the arithmetic means and standard deviations of the responses of the study sample regarding the level of spiritual intelligence among mothers of individuals with autism spectrum in Bethlehem Governorate, shows that the average total score is (3.32) with a standard deviation (0.49). This indicates that the level of spiritual intelligence among the mothers is at a medium level, with a percentage of (66.4%). The reflective dimension received the

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

highest average score of (3.41), followed by the awareness dimension with an average of (3.38), then the perception dimension with an average of (3.33), and finally the existence dimension with an average of (3.17).

Additionally, the arithmetic mean of the total score for psychological resilience is (3.80) with a standard deviation (0.684), indicating that the level of psychological resilience among the mothers is considered high.

Results of the First Hypothesis:

There are no statistically significant differences at the significance level ($\alpha \geq 0.05$) in the mean levels of psychological resilience among mothers of individuals with autism spectrum in Bethlehem Governorate, with the variable considered here being the mother's age.

Table (4): Results of the one-way ANOVA test for the responses of the sample members concerning the mean levels of psychological resilience related to the mother's age variable.

Mother's age	N	M	SD	F value	p value
٢٥-١٨	4	3.65	1.06	1.231	0.306
٣٥-٢٦	22	3.83	0.75		
٤٥-٣٦	22	3.63	0.66		
٤٦and above	15	4.05	0.44		

It is observed that the F-value for the total score (1.231) and the significance level (0.306), which is greater than the specified significance level ($\alpha \geq 0.05$). This means that there are no statistically significant differences in the mean levels of psychological resilience among mothers of individuals with autism spectrum in Bethlehem Governorate attributed to the mother's age variable.

Results of the Second Hypothesis: There are no statistically significant differences at the significance level ($\alpha \geq$

ISSN: 2537-0464 **eISSN: 2537-0472**

0.05) in the mean levels of psychological resilience among mothers of individuals with autism spectrum in Bethlehem Governorate attributed to the mother's educational level variable.

Table (5): Results of the one-way ANOVA test for the responses of the sample members concerning the mean levels of psychological resilience attributed to the mother's educational level variable.

Mother's education level	N	M	SD	F value	p value
Elementary	6	3.81	0.47	1.425	0.249
Secondary	23	3.62	0.75		
University	34	3.93	0.65		

It is observed that the F-value for the total score (1.425) and the significance level (0.249), which is greater than the specified significance level ($\alpha \geq 0.05$). This means that there are no statistically significant differences in the mean levels of psychological resilience among mothers of individuals with autism spectrum in Bethlehem Governorate attributed to the mother's educational level variable.

Results of the Third Hypothesis: There are no statistically significant differences at the significance level ($\alpha \geq 0.05$) in the mean levels of psychological resilience among mothers of individuals with autism spectrum in Bethlehem Governorate attributed to the autism spectrum degree variable.

Table (6): Results of the one-way ANOVA test for the responses of the sample members concerning the mean levels of psychological resilience attributed to the autism spectrum degree variable.

Autism spectrum severity	N	M	SD	F value	p value
Mild	25	3.80	0.70	0.184	0.832
Moderate	24	3.86	0.73		
Severe	14	3.72	0.58		

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

It is observed that the F-value for the total score (0.184) and the significance level (0.832), which is greater than the specified significance level (α≥0.05). This means that there are no statistically significant differences in the mean levels of psychological resilience among mothers of individuals with autism spectrum in Bethlehem Governorate attributed to the autism spectrum degree variable.

Results of the Fourth Hypothesis: There are no statistically significant differences at the significance level (α≥0.05) in the mean levels of spiritual intelligence among mothers of individuals with autism spectrum in Bethlehem Governorate attributed to the mother's age variable.

Table (7): Results of the one-way ANOVA test for the responses of the sample members concerning the mean levels of spiritual intelligence attributed to the mother's age variable.

The Field	Mother's age	N	M	SD	F value	p value
Awareness	18- 25	4	3.33	0.60	0.169	0.917
	26- 35	22	3.31	0.76		
	36- 45	22	3.39	0.59		
	46 and above	15	3.46	0.50		
Existence	18- 25	4	3.20	0.56	0.934	0.430
	26- 35	22	3.03	0.61		
	36- 45	22	3.18	0.49		
	46 and above	15	3.33	0.44		
Contemplation	18- 25	4	3.21	0.63	0.392	0.759
	26- 35	22	3.48	0.62		
	36- 45	22	3.42	0.45		
	46 and above	15	3.34	0.47		
Total Score	18- 25	4	3.29	0.55	0.210	0.889
	26- 35	22	3.27	0.60		
	36- 45	22	3.31	0.47		
	46 and above	15	3.40	0.37		

ISSN: 2537-0464 **eISSN: 2537-0472**

It is observed that the F-value for the total score (0.210) and the significance level (0.889), which is greater than the specified significance level (α≥0.05). This means that there are no statistically significant differences in the mean levels of spiritual intelligence among mothers of individuals with autism spectrum in Bethlehem Governorate, with respect to the mother's age variable and across different domains.

Results of the Fifth Hypothesis: There are no statistically significant differences at the significance level (α≥0.05) in the mean levels of spiritual intelligence among mothers of individuals with autism spectrum in Bethlehem Governorate attributed to the mother's educational level variable.

Table (8): Results of the one-way ANOVA test for the responses of the sample members concerning the mean levels of spiritual intelligence attributed to the mother's educational level variable.

The Field	Mother's education level	N	M	SD	F value	p value
Awareness	Elementary	6	3.33	0.63	1.97	0.14
	Secondary	23	3.18	0.64		
	University	34	3.51	.60		
Existence	Elementary	6	3.44	0.56	1.14	0.32
	Secondary	23	3.07	0.51		
	University	34	3.18	0.53		
Contemplation	Elementary	6	3.38	0.34	0.13	0.87
	Secondary	23	3.37	0.40		
	University	34	3.44	0.62		
Total Score	Elementary	6	3.43	0.45	0.82	0.44
	Secondary	23	3.21	0.39		
	University	34	3.37	0.56		

It is observed that the F-value for the total score (0.824) and the significance level (0.44), which is greater than the specified significance level (α≥0.05). This means that there are

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

no statistically significant differences in the mean levels of spiritual intelligence among mothers of individuals with autism spectrum in Bethlehem Governorate attributed to the mother's educational level variable, as well as for the domains.

Results of the Sixth Hypothesis: There are no statistically significant differences at the significance level ($\alpha \geq 0.05$) in the mean levels of spiritual intelligence among mothers of individuals with autism spectrum in Bethlehem Governorate attributed to the autism spectrum degree variable.

Table (9): Results of the one-way ANOVA test for the responses of the sample members concerning the mean levels of spiritual intelligence attributed to the autism spectrum degree variable

The Field	Autism spectrum severity	N	M	SD	F value	p value
Awareness	Mild	25	3.52	0.53	1.29	0.28
	Moderate	24	3.34	0.67		
	Severe	14	3.19	0.70		
Existence	Mild	25	3.24	0.40	1.46	0.23
	Moderate	24	3.02	0.67		
	Severe	14	3.28	0.42		
Contemplation	Mild	25	3.54	0.44	1.45	0.24
	Moderate	24	3.34	0.63		
	Severe	14	3.28	0.42		
Total Score	Mild	25	3.43	0.36	1.03	0.36
	Moderate	24	3.24	0.60		
	Severe	14	3.25	0.49		

It is observed that the F-value for the total score (1.033) and the significance level (0.362), which is greater than the specified significance level ($\alpha \geq 0.05$). This means that there are no statistically significant differences in the mean levels of spiritual intelligence among mothers of individuals with autism

ISSN: 2537-0464 **eISSN: 2537-0472**

spectrum in Bethlehem Governorate attributed to the autism spectrum degree variable.

Results of the Seventh Hypothesis:

"There is no statistically significant relationship at the significance level (α≥0.05) between the mean estimates of the study sample members for the level of psychological resilience and spiritual intelligence among mothers of individuals with autism spectrum in Bethlehem Governorate."

Table (10): Pearson correlation coefficient and statistical significance for the relationship between psychological resilience and spiritual intelligence

The Field		Pearson's coefficient	p value
Psychological resilience	Awareness	0.56**	٠.٠٠
	Existence	0.52**	٠.٠٠
	Contemplation	0.48**	٠.٠٠
	Total Score for Spiritual Intelligence	0.65**	٠.٠٠

* Statistically significant at (α ≥ 0.05) ** Statistically significant at (α ≥ 0.01)

Table (10) reveals that the Pearson correlation coefficient for the total score is (0.652), and the significance level (0.000), indicating statistical significance; that is, there is a positive direct relationship between the level of psychological resilience and spiritual intelligence among mothers of individuals with autism spectrum in Bethlehem Governorate. In other words, as the level of psychological resilience increases, the level of spiritual intelligence among these mothers also increases, and this correlation applies to the various domains of spiritual intelligence as well.

Discussion of Results:

The findings derived from the study indicate that mothers of individuals with autism spectrum in Bethlehem Governorate

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

possess moderate levels of spiritual intelligence, while their levels of psychological resilience are significantly higher. These results reflect psychological flexibility and a high capacity to cope with the stresses and challenges associated with caring for children with autism spectrum. Specifically, the high averages in the areas of reflection and awareness suggest that these mothers use meditation and self-awareness as fundamental coping mechanisms to alleviate stress and enhance mental health, which helps maintain their psychological stability and improve overall quality of life. Additionally, the moderate levels in perception and existence indicate mothers' awareness of their life realities and their acceptance of the challenges they face, which enhances their abilities for psychological and spiritual adaptation. These findings align with studies by Taher (2023) and Al-Arif (2020), and contrast with the results of Qashqish and Delh (2021).

The results also show that there are no statistically significant differences in the mean levels of psychological resilience among mothers of individuals with autism spectrum in Bethlehem Governorate when analyzed based on the mother's age variable. This outcome means that psychological resilience, as measured in this study, is not significantly affected by the mother's age, indicating that mothers across various age groups have similar levels of capacity to handle the stresses associated with caring for children with autism spectrum. These findings are consistent with the studies by Qashqish and Delh (2021) and Al-Arif (2020). It was found that the educational level of the mothers does not statistically significantly affect their level of psychological resilience. This suggests that psychological resilience, which reflects the mothers' ability to cope with the stresses and challenges of raising a child with autism spectrum, may be associated with other factors such as social support, access to resources, and the quality of health services and

ISSN: 2537-0464 **eISSN: 2537-0472**

specialized care. These findings affirm that providing support and assistance to mothers of children with special needs should be comprehensive and multidimensional, aligning with the study by Qashqish and Delh (2021). They show that there are no statistically significant differences in the level of psychological resilience among mothers of children with autism spectrum in Bethlehem Governorate based on the degree of autism spectrum of their children. This result may be explained by the mothers developing strong adaptive mechanisms that enable them to effectively deal with diverse challenges, thereby reducing the potential impact of autism spectrum severity on their mental health. This may reflect the presence of effective community and family support networks that contribute to providing emotional and psychological stability for these mothers, regardless of the severity of the child's condition. The results also show that there are no statistically significant differences in the level of spiritual intelligence among mothers based on the mother's age variable.

This means that age does not significantly affect the spiritual capacities of mothers, such as awareness, reflection, and the sense of existence. The differences between age groups are not statistically significant, enhancing the understanding that spiritual intelligence may be a stable component that develops in an individual and remains relatively constant across different age stages. This suggests that the shared life experiences of these mothers, related to caring for their children with autism, may be a key factor in shaping and sustaining their spiritual intelligence.
The results also show that the educational level of the mothers does not significantly affect the mean levels of spiritual intelligence. These findings suggest that spiritual intelligence may develop and stabilize independently of academic influences, indicating that the spiritual and emotional factors associated with

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

motherhood and raising a child with autism may be more impactful in this domain than educational level. These results highlight the importance of psychological and spiritual support that is equally effective across all educational levels of mothers.
The results also indicate no statistically significant differences in the level of spiritual intelligence based on the degree of autism spectrum of their children, suggesting resilience and stability of the mothers in developing and maintaining their spiritual capacities across various challenges. This demonstrates that the mothers, through their continual experiences in dealing with the special needs of their children, have developed adaptive strategies that help them maintain their spiritual balance.

It shows that there are no statistically significant differences in the level of psychological resilience among mothers of children with autism spectrum in Bethlehem Governorate, regardless of the children's degree of autism spectrum. This result could be explained by the mothers developing strong adaptive mechanisms that enable them to effectively deal with diverse challenges, thereby reducing the potential impact of the severity of autism spectrum on their mental health. The presence of effective community and family support networks also contributes to providing emotional and psychological stability for these mothers, regardless of the severity of the child's condition.

The results also show that there are no statistically significant differences in the level of spiritual intelligence among mothers based on the mother's age. This means that age does not significantly affect spiritual capacities such as awareness, reflection, and the sense of existence. The differences between age groups are not statistically significant, reinforcing the understanding that spiritual intelligence may be a stable

ISSN: 2537-0464 **eISSN: 2537-0472**

component that evolves in an individual and remains relatively constant across different age stages.

The results also indicate that the educational level of the mothers does not significantly affect the mean levels of spiritual intelligence. These findings reflect the possibility that spiritual intelligence develops and stabilizes independently of academic influences, suggesting that the spiritual and emotional factors related to motherhood and raising a child with autism may be more influential in this domain than the educational level. These results emphasize the importance of psychological and spiritual support that impacts mothers equally across all educational levels.

The results indicate a statistically significant and positive direct relationship between the level of psychological resilience and spiritual intelligence among the mothers. This correlation can be explained by the fact that psychological resilience, which reflects an individual's ability to effectively handle stress and challenges, directly enhances spiritual capacities such as awareness, reflection, and the sense of existence. This relationship highlights the importance of including components that develop spiritual intelligence in support programs offered to mothers of children with autism spectrum, to enhance their ability to adapt and cope with stress more effectively. These findings are consistent with the study conducted by Heydari, Shahidi, and Mohammadpour (2015), which found that caring for children with autism has enhanced the spirituality of the mothers, enabling them to help their children and themselves grow through the stresses.

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

Reference:

Al-Arif, L. (2020). Hope and Optimism as an Approach to Developing Psychological Resilience among a Sample of Mothers of Autistics in Zliten City. Asmarya University Journal: Sharia and Humanities Sciences, 33(2).

Al-Freisya, S., Al-Kiyumi, M. (2022). Psychometric Properties of the Spiritual Intelligence Scale on a Sample of Post-Basic Education Students in the Omani Environment. Journal of Educational and Psychological Sciences, 6(23), 173-197.

Al-Jahdari, F. (2013). Optimism and Hope among a Sample of Mothers of Children with Motor Disabilities and their Relation to Psychological Health. Unpublished doctoral dissertation, Ain Shams University, Egypt.

Allam, S. (2013). Psychological Resilience and its Relation to Family Cohesion among a Sample of Female College Students at Ain Shams University. Cairo Psychological Counseling Journal, Issue 36, 109-154.

Al-Suhaimi, H. (2021). Psychological Stress among Parents of Autistic Children and its Relation to their Counseling Needs in Day Care Centers in Medina. Arab Journal for Disability and Talent, 5(18), 447-498.

American Psychological Association (APA). (2014). The road to Resilience (APA). dictionary.apa.org/resilience.

Connor, K. Davidson, J. (2003). Development of a new resilience scale: The Connor-Davidson Resilience Scale CD-RISC. Depression and Anxiety, 18, 76–82.

Ebrahim, M. Alothman, A. (2021). Resilience and social support as predictors of post-traumatic growth in mothers of children with autism spectrum disorder in Saudi Arabia. Research in Developmental Disabilities, Volume 113.

ISSN: 2537-0464 **eISSN: 2537-0472**

Emmons, R. (2000). In spiritual and intelligence? Motivation cognition, and the psychology of ultimate concern. The International Journal for Psychology of Religion, 10(1), 3-26.

Fayed, F. (2013). Some Social and Demographic Factors Associated with the Widow's Capacity for Resilience from a Crisis Theory Perspective in Individual Service to Improve Socio-Psychological Resilience. Journal of Studies in Social Service and Humanities, 15(35), 673-686.

Ghanouni, P. Eves, L. (2023). Resilience among Parents and Children with Autism Spectrum Disorder. Mental Illness, https://www.hindawi.com/journals.

Habib, A. & Abdel Nasser, G. (2019). Spiritual Intelligence and its Relation to Some Personality Variables among Female Students of the College of Education at Bisha University. Educational Journal, Volume 67, 145-234.

Hadi, G. (2021). The Evolution of Psychological Resilience among Adolescents Recovering from Coronavirus. Journal of Sustainable Studies, 3(3), 407-427.

Heydari, A. Shahidi, L. Mohammadpour, A. (2015). Spiritual Journey in Mothers' Lived Experiences of Caring for Children with Autism Spectrum Disorders. Global Journal of Health Science, 7(6), 79–87.

Ilias, K. Cornish, K. Kummar, A. Sang, M. Golden, K. (2018). Parenting Stress and Resilience in Parents of Children with Autism Spectrum Disorder (ASD) in Southeast Asia: A Systematic Review. Frontiers in Psychology, Volume 9, https://www.frontiersin.org.

Luther, S. Lyman, E. Crossman, E. (2014). Resilience and Positive Psychology. Research Gate, https://www.reserchgate.

Mekheimer, A. (2002). Psychological Resilience Scale. Anglo Egyptian Library, Cairo.

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

Murtaja, F., Al-Alfi, A., & Abu Zaid, N. (2017). The Relationship between Spiritual Intelligence and Coping Strategies for Stressful Life Events among Mothers of Autistic Children. Scientific Research Journal in Arts, 3(18), 309-338.

Mustafa, W., Helmi, J., & Al-Atrash, R. (2021). Effectiveness of a Counseling Program to Enhance Psychological Resilience among Mothers of Children with Autism Disorder. Journal of the College of Education, Volume 18, 636-669.

Osborne, L. A. McHugh, L. Saunders, J. and Reed, P. (2008). The effect of parenting behaviors on subsequent child behavior problems in autistic spectrum conditions. *Research in Autism Spectrum Disorders*, 2, 249–263.

Qashqish, Z., & Delh, K. (2021). Psychological Resilience among a Sample of Mothers of Autistic Children in Sabha City. Sabha University Journal for Human Sciences, 20(1), 179-187.

Rutter, M. (2006). Implications of resilience concepts for scientific understanding. Annals of the New York Academy of Sciences, 1094, 1-12.

Rutter, M. (2007). Resilience, competence, and coping. Child Abuse and Neglect, 31, 205-209.

Salama, M. (1991). Dependency and Negative Self and Life Assessment among Depressed and Non-Depressed. Journal of Psychological Studies, Volume 3, 199-218.

Srivastava, P. (2016). Spiritual intelligence: An overview. International Journal of Multidisciplinary Research and Development, 3(3), 224-227.

Taher, B. (2023). Psychological Resilience and its Relation to Family Stability among Mothers of Autistic Children in Zliten City. Journal of Human and Applied Sciences, 7(10), 235-252.

ISSN: 2537-0464 **eISSN: 2537-0472**

Zhao, M. qian Fu, W. (2022). The resilience of parents who have children with autism spectrum disorder in China: a social culture perspective. International Journal of Developmental Disabilities, 68(2), 207–218.

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

Evaluating English Language Curriculum of the Eleventh Grade In the Light of the Pedagogy of the Competency-Based Approach

تقويم منهاج اللغة الإنجليزية للصف الحادي عشر وفق بيداغوجيا المقاربة بالكفايات

BY

Fatin Nassar

Ph.D in Curriculum and Instruction

Dr. Inas Naser

Al-Quds University - Jerusalem-Palestine

Doi: 10.21608/jasep.2024.372782

استلام البحث : ٤ / ٥ /٢٠٢٤

قبول النشـــر: ٢٤ / ٦ / ٢٠٢٤

Nassar, Fatin & Naser, Inas (2024). Evaluating English Language Curriculum of the Eleventh Grade In the Light of the Pedagogy of the Competency-Based Approach, ***Arab Journal of Educational and Psychological Sciences,*** AIESA, Egypt, 8 (40), 725 – 762.

http://jasep.journals.ekb.eg

Evaluating English Language Curriculum of the Eleventh Grade In the Light of the Pedagogy of the Competency-Based Approach

Abstract:

The current study aimed to evaluate the eleventh-grade English language curriculum in Palestine in light of the pedagogy of a competency-based approach from English teachers' and supervisors' perspectives in the Education Directorate/Bethlehem. The quantitative approach was used to evaluate the curriculum internally. To achieve the study's objectives, the researcher developed an evaluative instrument. Subsequently, the validity and reliability of the instrument were tested to measure the internal consistency of the curriculum with the competency-based approach pedagogy. To obtain the necessary evaluation data, a questionnaire was distributed to the 11th-grade English teachers and all English supervisors in Education Directorate/Bethlehem, with (70) of them responding to the questionnaire items. One of the study's key findings was that the participants rated the English curriculum high, with an average score of (3.52) and a standard deviation of (0.94). It was also found that there were no statistically significant differences in the responses of the study sample in evaluating the curriculum due to gender, educational qualification, or years of experience. In light of the study results, the researcher made several recommendations, the most notable of which were adopting the general framework and principles of competency-based approach pedagogy when developing English curricula in Palestine, increasing the role of teachers and supervisors in these processes, holding regular discussion meetings between curriculum designers, teachers, and supervisors, and encouraging the

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

conduct of evaluative research and considering its results to improve the English curricula in Palestine.

Key words: English language curriculum, curriculum evaluation, eleventh-grade, pedagogy, competency-based approach.

المستخلص:

هدفت الدراسة الحالية الى تقويم منهاج اللغة الانجليزية للصف الحادي عشر في فلسطين في ضوء بيداغوجيا المقاربة بالكفايات من وجهة نظر معلمي ومشرفي اللغة الإنجليزية في مديرية التربية والتعليم في بيت لحم. حيث تم اعتماد المنهج الكمي لتقويم المنهاج داخلياً. ولتحقيق هدف الدراسة قامت الباحثة بتطوير آداة الدراسة. ثم تم التحقق من صدق الآداة وثباتها لتكون وسيلة دقيقة لفحص مدى توافق المنهاج داخلياً مع بيداغوجيا المقاربة بالكفايات. وللحصول على البيانات اللازمة للتقويم تم توزيع الاستبانة على معلمي اللغة الإنجليزية للصف الحادي عشر وعلى جميع مشرفي اللغة الإنجليزية في محافظة بيت لحم حيث قام (71) منهم بالاستجابة على فقرات الاستبانة. وكان من أهم النتائج التي توصلت إليها الدراسة أن تقييم المبحوثين لمنهاج اللغة الإنجليزية كان بدرجة عالية حيث بلغ المتوسط الحسابي (3.52) وانحراف معياري (0.94)، وتبين أنه لا يوجد اختلاف في استجابات أفراد عينة الدراسة في تقويم المنهاج تعزى لمتغيرات)الجنس،المؤهل العلمي، سنوات الخبرة(. وفي ضوء نتائج الدراسة أوصت الباحثة بعدد من التوصيات من أهمها: اعتماد الإطار العام وأسس بيداغوجيا المقاربة بالكفايات عند تطوير مناهج اللغة الإنجليزية في فلسطين، أن يكون دور أكبر للمعلمين والمشرفين في هذه العملية، عمل لقاءات دورية بين مصممي المناهج والمعلمين والمشرفين وتشجيع القيام بأبحاث تقويمية والأخذ بنتائجها من أجل تحسين مناهج اللغة الإنجليزية في فلسطين.

الكلمات المفتاحية: منهاج اللغة الإنجليزية، تقويم المنهاج، الصف الحادي عشر، بيداغوجيا، المقاربة بالكفايات.

1. Introduction

Curriculum evaluation is the process in which stakeholders ensure educational programs' relevance, effectiveness, and alignment with intended learning outcomes. The effectiveness of curriculum design is of utmost importance in English language instruction, especially for eleventh graders, as it shapes students' communicative skills as well as their

ISSN: 2537-0464 **eISSN: 2537-0472**

language proficiency. Since the curriculum's importance lies in its suitability for new modern language teaching pedagogies application, it is important to have it developed in a way it keeps pace with development in this landscape and the competency-based approach is one of those pedagogies. This study is an evaluative study of the eleventh-grade Palestinian English language curriculum. Specifically, it aimed to analyse internally the curriculum (the elements and foundational principles of the curriculum) in light of the pedagogical framework of the competency-based approach.

Beltran (2019) defines this approach as a tool that aids students in acquiring the required competencies for effective e-communication in society and real life by learning different language uses. It is an approach in which the role of the teacher tunes from being an instructor and a source of information to a designer of the learning experience. It allows students to examine genuine real-life situations that urge them to use their practical and communicative skills to deal with them. By evaluating the eleventh grade English language curriculum in light, the researcher investigates to what extent the curriculum matches the framework of the competency-based approach.

Investigating to what extent the eleventh-grade English language curriculum matches the framework of this approach mainly focuses on examining the curriculum's elements and components as well as the underlying foundations upon which it was constructed. In the eleventh grade, students reach a turning point in their schooling where they significantly improve their language skills and prepare for college and the workforce.

Therefore, to determine if the curriculum is effective in helping students acquire language and improve their communication skills, it is necessary to carefully examine all of

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

its components, including learning objectives, instructional methodologies, assessment techniques, and resource materials. Correspondingly, evaluating the curriculum's coherence, relevance, and responsiveness to learners' needs and the larger educational context requires a grasp of the fundamental principles that guide curriculum design. Hence, this study aims to measure the degree of congruence between this curriculum's foundations construction and the competencies–based approach. In addition, it is important to comprehend the various viewpoints and experiences of the stakeholders to thoroughly assess the effectiveness and applicability of the curriculum. Through an analysis of possible variations in answers according to years of experience, gender, and educational attainment, this study aims to provide deep insights into the strengths and weaknesses of the curriculum from a variety of angles. Accordingly, the results of such studies pinpoint particular areas that may require focused interventions and modifications in order to better meet the requirements and preferences of various demographic groups within the educational community.

Therefore, the curriculum's intended goals are to build on all the previously learned skills and transform the classroom into a productive environment that creates highly qualified students with high communicative, practical, and intellectual abilities. If the English language curricula adhere to the competencies-based approach, its diverse topics and activities can accomplish these goals. This study seeks to provide an in-depth understanding of the eleventh-grade English language curriculum's alignment with competency-based pedagogy and its perceived effectiveness among stakeholders applying a robust methodology. To promote inclusivity, equity, and efficacy in English language education, this research proposes to add to the continuing discourse on curriculum development and instructional techniques by

ISSN: 2537-0464 **eISSN: 2537-0472**

clarifying potential variances in responses based on demographic characteristics.

1.1 Statement of the Problem

The importance of curriculum proficiency reflects its effectiveness in developing the holistic integration of the student's personality. Therefore, many researchers have focused when evaluating curricula on multiple criteria. However, most of the evaluation studies have followed common criteria and haven't addressed the competencies that are considered the cornerstone of the teaching and learning process.

From the researcher's experience as an eleventh-grade English language teacher for more than 10 years, she has noticed a clear weakness in the students' competencies. She has seen that it's the time to make the change; to create those integrated personalities who show the competencies that allow them to apply what they have learned in new situations. Turning from the most commonly used evaluation methods -like exams- to communicative competencies, written and oral self-expression, empowering self-learning, or employing what they have learned as life skills in new situations and contexts is the crux of the pedagogy of competency-based learning. All of this rang the bell of a need to evaluate the eleventh-grade English language curriculum in light of the competency-based approach. In this context, learning goals are the competencies themselves, not just a set of behavioural (cognitive and performance) objectives whose teaching and evaluation stop when showing good knowledge achievement in the exams.

Hence, this study aims to create a dependable and valid instrument that is based on the competency-based method. Aligning with the foundations of the pedagogy of a competency-based approach, the developed instrument will internally

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

evaluate the curriculum. As per above, the problem of this study revolves around answering the following questions:

1.2 Questions of the study

1- To what extent does the Eleventh Grade English Language Curriculum) the artistic direction of the eleventh-grade textbooks(the core book and Reading Plus book), the foundations of curriculum construction, and the elements and components of the curriculum) meet the competency-based approach?

2- Are there any significant differences at the significance level ($\alpha \leq 0.05$) in the mean scores of the responses due to the gender, educational level, and years of experience of the respondents?

1.3 Hypotheses of the Study

The second question of the research was turned into the following null hypotheses:

Hypothesis 1: There are no statistically significant differences at the significance level ($\alpha \leq 0.05$) in the mean scores of the responses due to the gender of the participants. (male/ female)

Hypothesis 2: There are no statistically significant differences at the significance level ($\alpha \leq 0.05$) in the mean scores of the responses due to the educational level of the participants(BA/ Postgraduate Degree).

Hypothesis 3: There are no statistically significant differences at the significance level ($\alpha \leq 0.05$) in the mean scores of the responses due to the years of experience of the participants(less than 5 years/ 10 years or more).

1.4 Objectives of the Study

1. Track the congruence between the eleventh-grade English language curriculum (the artistic direction of the eleventh-grade textbooks(the core book and the Reading Plus book), the foundations of curriculum construction, and the elements and components of the curriculum) in Palestine in the light of

ISSN: 2537-0464 **eISSN: 2537-0472**

the pedagogy of competency-based approach using the evaluation developed instrument.

2. Identify if there are any significant differences in the mean scores of the responses due to the demographics of the respondents.

1.5 Significance of the study:

This study becomes the pivotal moment for research into the eleventh standard English language syllabus in Palestine within the context of competency-based education. This study is different with other papers that have also talked about curriculum structuring approaches because the English curriculum for this grade level is the focus of the research here distinct. It is significant throughout what it provides for:

1. The stakeholders: such as policymakers, curriculum developers, and educational supervisors, this research offers valuable insights into the effectiveness of the eleventh-grade English language curriculum within the competency-based pedagogy framework. By identifying strengths and areas for improvement, stakeholders can make knowledgeable decisions to improve curriculum design and implementation, and contribute to enhancing the quality of English language curricula in Palestine.
2. Eleventh-grade students, this study has direct implications for their learning experiences. By evaluating the curriculum from the perspectives of teachers and supervisors, the study indirectly assesses its impact on students' educational outcomes and learning experiences. Insights gained from this research can inform adjustments to the curriculum to better match students' needs and enhance their learning experiences and academic achievements.

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

3. Researchers in the field of education, this study serves as a pioneering example of evaluative research within the Palestinian context. The development of an original evaluative instrument and the systematic approach employed in this study contribute to the methodological source for the educational research. Moreover, the study underscores the importance of context-specific evaluations in informing educational practices and policies, setting a precedent for future research attempts aimed at improving educational outcomes in Palestine and beyond.

1.6 Limitations of the study

1- Place: the governmental schools in the Directorate of Education in Bethlehem city/ Palestine.

2- Population: (71) eleventh-grade English language teachers and English supervisors in Bethlehem city/ Palestine.

3- Time: the study was carried out during the second semester of the academic year 2023/2024.

1.7 Study Terms:

- English language curriculum: refers to the structured plan or framework designed for teaching and learning English language skills, including reading, writing, listening, and speaking, within an educational institution (Richards & Schmidt, 2010).

- Eleventh grade: is the equivalent of the first level of secondary education, which the students typically undertake at the age of around 16 to 17 years. The grade is an important stage of the Palestinian curriculum preparing students for their high school final year before attending the university.

-Evaluating curriculum: involves assessing the effectiveness, relevance, and quality of educational materials, methods, and objectives within a specific educational context. It aims to determine whether the curriculum aligns with educational goals,

ISSN: 2537-0464 **eISSN: 2537-0472**

addresses student needs, and supports desired learning outcomes" (Johnson, 2009).

- Pedagogy: as Ormrod (2016) stated, is the theory and practice of teaching methods and approaches used in educational settings. It encompasses instructional strategies, classroom management techniques, and educational philosophies aimed at facilitating effective learning experiences for students.
- The competency-based approach: as described by Schunk and Meece (2020), emphasizes defining specific skills, knowledge, and abilities (competencies) that students are expected to acquire. It prioritizes mastery of competencies over the completion of a fixed curriculum within a set timeframe.

2. Theoretical Framework:

There were different evaluation models that were used by scholars for academic curricula assessment. Those models tested the validity of curricula and their role in achieving the goals of educational process not only in English language teaching but also in different topics. Taylor and Stufflbeam evaluative models are two that standout.

Tyler Model appeared for the first time in (1949) by the educational expert Ralph Tylor. He posed the concepts of the basic principle for instruction and curriculum. It considers that learning process is a process of changing behavior through certain procedures that can be assessed and measured. His approach mainly focused on setting goals and depended an empirical method in setting certain goals, classifying them and them and setting the evaluative means and tools for achieving and testing them. (Tyler,1949).

Whereas Stufflebeam Model defined the educational process as the operation by which it is possible to determine the judgmental and descriptive information in terms of goals, design,

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

implementation and effect. This model is mainly used to evaluate programs and depends more on setting goals that fit the educational environment in study (Stufflebeam, 2003).

Curriculum Evaluation in English Language Education:

Curriculum development in education, as described by Demirci (2006), includes the dynamic relationships among objectives, content, learning processes, and evaluation. According to Brown (1995), curriculum assessment is the systematic collection and examination of all essential information required to improve a curriculum and assess its efficacy within the specific educational institutions in which it is implemented.

According to Çalık and Sözbilir (2014), conducting a comprehensive study of studies in a relevant topic can assist in identifying patterns and approaches that can be used in future investigations. In addition, it serves as a valuable resource for decision-makers, academics, and practitioners, and helps identify key areas of learning.

Al-Arifi (2020) attempted to establish the obstacles encountered in teaching English at the primary level as viewed by teachers, as well as potential solutions to these challenges. The study sample consisted of (88) female English Language educators at the primary level in Al-Quwaiyah Governorate. However, only (83) of them took part in the poll. This study used the Descriptive Approach, with SPSS, Pearson correlation, Cronbach's Alpha, and Standard Deviation as analytical tools for the collected data. The study's findings show that English language instruction at the primary level in Al Quwaiyah governorate faces four major challenges: educational setting issues, academic curriculum challenges, teaching methodology obstacles, and teacher difficulties.

ISSN: 2537-0464 **eISSN: 2537-0472**

Competency-Based Approach:

The competencies-based approach functions as an interactive, collaborative and communicative teaching method (Sanchez and Ruiz, 2008). It is based on creating a pedagogical frame to guide a student-centred learning approach that achieves independence of learning as well as promotes pedagogical innovation in the classroom. It also promotes self- and peer-assessment processes in the classroom.

DeKeyser and Jong (2002) added that competency-based approach gained great interest by many researchers because of its pivotal basis, which is linking learning to life situation It is not only educational, it is also realistic, psychological and social. It cares for building the learners character in line with building his knowledge. This is why it is a widely depend this approach in designing modern English language teaching curricula. This section examines previous studies that discussed this approach in education and learning.

Nunan (2004) asserted that competencies-based approach fosters students universal and open look. As students acquire a new language, they turn to be open-minded, more accepting and have a universal look that breaks the barriers that they build while learning a new language. This means that leaning a new language with this interactive, social and communicative approach teaches them, in line with the previous skills, a new view of the world. This is also reflected to serving their society as well as be connected to world issue as English is the language of media and information.

Implementation and Evaluation of Competency-Based English Language Curriculum:

Proficiency rating is the necessity that helps to check the achievements and progress in the study process not just in the

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

language studies but in other fields too, for instance, mastering English. The primary intent of proficiency assessment is to check how well individuals or organizations succeed in accomplishing their goals by measuring their performance as they relate to certain criteria. While considering the applicant ability evaluation in competency-based language studies, it is considered as a significant element of the learning and teaching process. Language evaluation one of the tools that used for assessing students' gradual achievement, identification of their results in meeting their educational or linguistic objectives, as well as strengths and weaknesses in learning. There is a more than one process for how teachers go about implementing and evaluating proficiency-based instruction. First of all, the curriculum is specifically constructed to provide for students' needs and this customized curriculum also serves as a developmental platform of skills through the developmental process. Through doing this, the curriculum gets implemented in such a manner, that students get involved along the process, which consequently improving the process of learning.

Hassan (2023) is aimed at understanding the values towards the English studies of teachers who teach in the basic stage from the upper level, looking at the influence of the addition of Arabic into their education on this matter. In this study, (54) English language teachers - (27) males and (27) females - were selected from the Pedagogic Department of East Jerusalem as the random sample. Descriptive correlational approach was implemented in the study. Gender, academic degree, and work experience years were taken into account. For the attainment of the study goal, the researcher was guided by an instrument that consisted of two questionnaires. The tools developed for this study is a questionnaire that is designed to measure the perceptions of the citizenship core concepts which

ISSN: 2537-0464 **eISSN: 2537-0472**

are according to the English language curriculum in the basic stage for the teachers at upper levels. The third survey aims to explore the problems of employing Arabic in teaching the subject matter from professors' viewpoints. (24) items for each questionnaire were therein. To validate reliability of these questionnaires, we used both arithmetic means and standard deviation, T-test, as well as ANOVA. The significant output indicated that top-class teachers of the Upper Basic stage assessed the rate of development of socio-political values addressed in the English language curriculum at a same or equal level.

Alhasan (2022) aimed to assess the digital educational curricula from the perspective of students who utilize them. Additionally, the study aimed to identify any variations in these curricula based on variables such as gender, university program, and academic year. The ultimate goal was to understand the reasons why other students do not utilize these curricula. The analytical descriptive technique has been employed. The sample comprised (408) students, both male and female. The questionnaire instrument was employed to assess the digital educational courses, which had (25) elements. Analyzed results revealed that respondents rated usability of the digital learning curriculums which was average. Participants, who are members of male and female genders, do not show a statistically significant difference in their average scores. Nevertheless, it must be emphasized that changes in perception toward gender inequality over the course of the academic year were statistically significant, with fourth-year students having higher scores.

Even though there is a lot of work done in finding measures of pedagogy in other areas of education, there has not been a significant effort in assessing the curricular evaluation in

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

the teaching of English. Thus, it is evident now that this study underlines the critical importance of introducing assessment of TL learning in this subject discipline. Conducting a comprehensive evaluation of educational teaching approaches for the acquisition of English language, one can come up with a verdict that these teaching methods are attaining the major purposes of learning, which are mastery and further improvement. Besides, the research would be a guide in decoding the pros and cons of the current curricula and also advance suggestions which would rightly make the curricula better hence boosting the general education quality and increasing the effectiveness of the academic process.

Competency-based evaluation has the potential to be a powerful tool for improving the consistency of the curriculum and increasing student involvement in the learning process. As a result, it can lead to improved learning outcomes in English language education. This form of evaluation measures students' capacity to attain specific learning objectives, aiding in a more comprehensive comprehension of their development and identification of strengths and weaknesses in language acquisition. Furthermore, competency-based evaluation can foster greater engagement from students, as it prompts them to focus their efforts more purposefully on attaining specific objectives and creating an optimal learning atmosphere. Through ongoing analysis of the outcomes, the educational process can be more effectively directed, leading to enhanced overall teaching and learning excellence. Competency-based assessment is an essential instrument that plays a big role in addressing the problems encountered in the educational process and ultimately improving educational success.

In conclusion, the literature review illuminates a significant research gap: a gap noticeable due to the lack of

ISSN: 2537-0464 **eISSN: 2537-0472**

interdisciplinary research that would directly link the failures or limitations of the eleventh-grade English language curriculum with the competency-based approach. The current literature highlights the value of this pedagogy to curriculum design and its effectiveness in enhancing student learning performance; however, further investigation is needed to study the English 11th-grade curriculum from such a point of view. The research seeks to fill the gap coursed by previous studies by thoroughly assessing the eleventh-grade English curriculum designed on the competency-based instructional framework. The study, which aims to fill this gap, goes beyond just contributing to the discussion of competency-based education. In addition, it provides valuable data on the curriculum development and implementation in the transition phase for students' academic progression.

3. Methodology

This study used the Quantitative methodology since as Creswell (2014) stated it is considered a powerful foundation for evaluating curricula by using questionnaires as well as it involves the systematic gathering and analysis of numerical data derived from structured survey instruments. Questionnaires, as instruments of data collection, enable researchers to gather standardized responses from a large number of participants efficiently. The researcher adopted the descriptive (quantitative) methodology to collect and analyze data which were collected from (71) eleventh-grade English language teachers and the English supervisors in the Directorate of Education/ Bethlehem. The questionnaire was administered online through the supervisors after obtaining permission from the head of the Directorate of Education in Bethlehem.

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

3.1 Study Population and Sample

All eleventh-grade English teachers and the English supervisors in Bethlehem City in Palestine represent this study population(110) ((5) supervisors and (105) teachers). Whereas, the sample consisted of (71) teachers and supervisors comprise (64.5)% of the whole population. Table (1) presents the descriptive statistics concerning the demographics of the respondents (N=71).

Table (1): Descriptive statistical findings of the respondents' demographics

Features	Category	Frequency	Percentage %
Gender	Female	33	46
	Male	38	54
Teaching experience	Less than 10 years	25	35
	10 years or more	46	65
Educational level	BA	41	58
	Post graduate	30	42

As table (1) shows the respondents were (71); (46)% of them were females whereas (54)% were males. (35)% of the respondents have less than (10) years of experience in teaching the English language whilst (65)% have (10) years of experience or more. According to the educational level, (58)% held a bachelor's degree and (42)% had a post-graduate degree.

3.2 Study Instrument

The researcher developed a (73)-item questionnaire to examine the perspectives of teachers and supervisors regarding evaluating the effectiveness of the eleventh-grade English language curriculum in Palestine in the light of the pedagogy of a competency-based approach. The instrument was developed after a deep understanding of the readings of the general goals of the Palestinian curriculum, the document of the general framework for the developed English Palestinian curricula, the philosophical and social foundations of curriculum construction,

ISSN: 2537-0464 **eISSN: 2537-0472**

and the elements and components of the curricula in general. The researcher developed this evaluated instrument after several meetings with a specialized professor "Ammar Al-Waheidi" whose main major is in the pedagogy of competency-based learning approach to come up with the completely original instrument that aligns all of the foundations of curriculum construction, the elements and components with this competency. The instrument includes four sections which are:

1. The demographic information about the participants((3) items).
2. Evaluating the artistic direction of the eleventh-grade textbooks. ((9) items).
3. Evaluating the congruence between the foundations of the curriculum construction and the pedagogy of the competency approach((20) items).
4. Evaluating congruence between the elements and components of the curriculum and the pedagogy of the competency approach((41) items).

The study instrument employed the Likert five-point scale for scoring, where each statement scored under a measure of the following: Very-High Level(labeled as 5), High Level (4), Moderate Level (3), Low Level (2) and Very-Low Level (1) (Likert, R. 1932).

3.3 Scale Validity and Reliability

The validity of the questionnaire was ensured by presenting it to a group of experts: a specialist in the pedagogy of competency learning, a professor who teaches a curriculum evaluation course, supervisors who participated in developing the English Palestinian curriculum, and two professional English language teachers. More than (90)% of the experts' comments were positive to show that the items included are relevant to the

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

evaluating purpose. The other comments were taken earnestly by the researcher and she edited the items according to their recommendations.

To confirm the reliability of the questionnaire, it was applied to a sample survey of (20) teachers to calculate Cronbach's alpha coefficient, resulting in a reliability value of (0.982). This value is considered perfect for the study's purposes, indicating excellent stability in the data collected from the study sample as Table (2) shows:

Table (2): Cronbach's alpha coefficient analysis

Reliability Statistics	
Cronbach's Alpha	N of Items
.982	71

3.4 Study Variables:

- Independent Variable: the gender, the teaching experience, and the level of education.
- Dependent Variables: the scores of the responses of the teachers and the supervisors.

3.5 Study Procedures:

- Review theoretical frameworks connected with the curriculum evaluation process and the pedagogy of the competency-based approach.
- Examine the general goals of the Palestinian curriculum, the document of the general framework for the developed English Palestinian curricula, the philosophical and social foundations of curriculum construction, and the elements and components of the curricula in general
- Analyze the content of the eleventh-grade Palestinian book.
- Develop the study questionnaire and verify its validity and reliability.

ISSN: 2537-0464 **eISSN: 2537-0472**

- Disseminate the questionnaire to the teachers and the supervisors online.
- Collect data from the questionnaire, analyze then deliberate upon the results.

4. Results and Discussion

4.1 Results concerning the first question:

To answer the first question " To what extent does the Eleventh Grade English Language Curriculum) the artistic direction of the eleventh-grade textbooks(the core book and Reading Plus book), the foundations of curriculum construction, and the elements and components of the curriculum) meet the competency-based approach?", descriptive statistical analysis was used to analyze the data collected; table (3) shows the mean scores, the deviation, the percentages, and the degrees of the evaluation that were worked out by the computer software for each domain being evaluated. The averages of the values of the mean scores were degreed according to the following scale: 1.00-1.80= Very Low/ 1.81-2.60= Low/ 2.61-3.40=Moderate/ 3.41-4.20= High/ 4.21-5.00= Very High.

Table (3): The mean scores, the deviations, the percentages, the ranks and the degrees of evaluation for the three domains evaluated sorted in descending order

Degree of evaluation	The rank	Percentage %	Deviation	Mean Score	The domain
The artistic direction of the 11th grade textbooks	3.85	0.87	77.09	1	High
The congruence between the foundations of the curriculum construction and the pedagogy of the competency approach	3.16	1.04	63.30	3	Moderate
The congruence	3.55	0.92	71.09	2	High

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

between the elements and components of the curriculum and the pedagogy of the competency-based approach					
Total	3.52	0.94	70.49		High

As Table (3) presents, the overall degree of the evaluation of the eleventh-grade curriculum in the light of the pedagogy of the competency-based approach for all domains was "High" (according to the previously mentioned scale). To pinpoint, thirty-nine items in the questionnaire got a "High" degree, twenty items got a " Moderate" degree and one item got a " Very High" degree. There were no items that were degreed "Low" and " Very Low" indicating a promising alignment with the competency-based approach.

Accordingly, the mean score for the whole questionnaire's domains was (3.52) with a standard deviation of (0.94). Correspondingly, the respondent's evaluation score achieved (70.49) % of the maximum possible score. The highest rank was attributed to the artistic direction of the textbooks, followed by the elements and the components of the curriculum, and the lowest was attributed to the foundations of the curriculum construction.

To pinpoint, the results of the domains evaluated were as follows:

4.1.1 The results related to the artistic direction of the eleventh-grade textbooks:

The mean scores, standard deviations, and the ranks of the evaluation of the artistic direction of the eleventh-grade textbooks in Palestine were calculated as Appendix (1) shows.

Items (1)-(9) were constructed to evaluate the artistic direction of the eleventh-grade textbooks from the respondents' perspectives.

ISSN: 2537-0464 **eISSN: 2537-0472**

This domain got the highest score overall. It was noticed from the results -shown in Appendix (1)- that the evaluation of this domain was ”High” with (3.85) as a mean score and a standard deviation of (0.87) which corresponds to (77.09)% satisfaction. All of the items related to the artistic direction of the book received “ High” from the respondents except for item (2)” The book includes bibliographical information such as: title, publisher, authors, edition…etc."(with (4.31) as a mean score) which was the only item in the whole questionnaire that recorded “ Very High”. On the other hand, item (1) stated ”The cover of the book is attractive and interesting to the learners” received the least mean score (3.55). The mean scores were nearly the same with a slight difference among them. Those findings illustrated that teachers and supervisors had generally good perceived eleventh-grade textbooks.

4.1.2 The results related to the foundations of the curriculum construction:

According to the second domain” The congruence between the foundations of the curriculum construction and the pedagogy of the competency-based approach, the mean scores, standard deviations, and the ranks of it were calculated as Appendix (2) represents.

This domain had four sub-domains representing the four foundations of the curriculum construction in light of the pedagogy of the competency-based approach. As the table above shows, this section had (20) items (items (10)-(29)) and had the lowest mean score among the other domains with a “ Moderate” degree. The respondents evaluated this congruence with (3.16) as a mean score and a standard deviation of (1.04) which corresponds to (63.30)% satisfaction. This means that the respondents might identify some aspects of the curriculum that

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

align well with the pedagogical approach while recognizing areas that need improvement.

Concerning the four foundations, the findings revealed that all of the sub-domains received a "Medium" degree of evaluation with a slight difference in the mean scores. The congruence with the cognitive foundation obtained the highest average followed by the psychological foundation, then the sociological foundation, and finally the philosophical foundation.

As for the philosophical foundation, the responses of the study participants were in the "Moderate" level with a mean score of (3,11). Item (10) "The curriculum enhances patriotism, respect for the universe, humanity, and the human perspective towards truth and goodness" received the highest mean score of (3.39). On the other hand, items (13) "The curriculum highlights the value of the Palestinian individual as the fundamental wealth of the society" and item (14) "The curriculum unifies the integrated aspects of the Palestinian individual: intellectually, socially, physically, spiritually, and emotionally", received the same and the lowest mean score of (2.87).

The responses of the respondents regarding the sociological foundation got a "Moderate" level with (3.12) as a mean score. Item (16) stated "The curriculum encourages the respect of individual and social freedoms" achieved the highest mean score of (3.27) whereas item (19) stated "The curriculum encourages learners to engage in critical and analytical thinking about societal issues" got the lowest mean score of (2.97).

Concerning the third sub-heading - the cognitive foundation, the responses of the respondents received a "Moderate" level of agreement with a mean score of (3.14). Item (20) stated "The curriculum leads to mastering foreign language for openness to other cultures" got the highest mean score of

ISSN: 2537-0464 **eISSN: 2537-0472**

(3.25) while item (21) stated "The curriculum develops learners' cultural and technological literacy, hones their creative abilities, and enhances their aesthetic awareness" got the lowest mean score of (3.08).

The fourth and last foundation- the psychological foundation- achieved the highest average score in the responses, with a mean score of (3.30) and a " Medium" level of agreement. Item (25) stated "The curriculum considers the intellectual growth of learners" got the highest mean score of (3.42) whilst item (29) stated "The curriculum leads learners to take responsibility and achieve adaptation to their environment" attained the lowest mean score of (3.18).

4.1.3 The results related to the elements and components of the curriculum:

In accordance with the third domain" The congruence between the elements and components of the curriculum and the pedagogy of the competency-based approach, the mean scores, standard deviations, percentages, and ranks were calculated as Appendix (3) shows.

This domain had six sub-domains representing the elements and components of the curriculum in light of the pedagogy of the competency-based approach. As the table above shows, this section had (41) items (items (30)-(70)) and had the second rank in the alignment bases with a " High" degree. The respondents evaluated this congruence with (3.55) as a mean score and a standard deviation of (0.92) which corresponds to (71.07)% agreement. This suggests that the respondents perceive a relatively high level of congruence between the elements and components of the curriculum and the competency-based approach.

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

Concerning the six elements and components of the curriculum, the findings indicated that all of the sub-domains received a "High" degree of evaluation. The results revealed that the elements and components aligned with the competence-based approach as the following rank from highest to lowest: the objectives, the educational activities, the content, the assessment methods, the teaching strategies, and the tools and the technological tools.

As for ensuring congruence between the objectives and the competency-based approach, the responses of the study participants were in the "High" level with a mean score of (3.60). Item (34) "The objectives allow teachers to employ qualitative assessment methods that are not solely based on testing" received the highest mean score of (3.73). On the other hand, items (35) "The objectives promote the use of digitalization in the learning and teaching process" the lowest mean score of (3.48).

The responses of the respondents regarding the congruence and the content got a "High" level with (3.57) as a mean score. Item (37) stated "The curriculum content is aligned with the targeted learning outcomes as educational competencies" achieved the highest mean score of (3.73) whereas item (43) stated "The content is designed to provide opportunities for learners to be active participants in the educational process" got the lowest mean score of (3.42).

Concerning the degree of congruence and the teaching strategies, the responses of the respondents received a "High" level of agreement with a mean score of (3.53). Items (47) "The curriculum allows the teacher to try innovative educational practices that lead to developing the learners' competencies thoroughly" and (51) "The curriculum contributes to guiding the teacher to employ engaging interactive strategies that motivate

ISSN: 2537-0464 **eISSN: 2537-0472**

learners to participate actively in the learning process" both got the same and the highest mean score of (3.56) while items (48) "Teaching strategies focus on active learning and engaging students in building their skills, enhancing their understanding of the subjects" and item (49) "Teaching strategies provide immediate feedback that enhances competency achievement" got the lowest mean score of (3.49) in this sub-domain.

Regarding the degree of congruence and the technological techniques, the results indicated that all of the sub-domains received a "High" degree of evaluation, with a mean score of (3.47). Item (57) stated "Technology, as an educational tool, allows students to apply their skills and knowledge, thereby contributing to the development of required competencies" got the highest mean score of (3.65) while item (55) stated "The educational resources develop various thinking skills" attained the lowest mean score of (3.37). It was also noticed that this is the only sub-domain that had items attaining: a" Medium" degree of evaluation; items (53) and (55).

Regarding ensuring the congruence between the educational activities and the competency-based approach, the responses of the study participants were in the "High" level with a mean score of (3.59). Items (59) "Educational activities support the use of cooperative learning techniques, group discussions, and hands-on activities" and item (60) "Educational activities enable learners to be active, engaged, and responsible for their learning" both received the highest mean score of (3.65). On the other hand, item (62) "Educational activities direct learners to utilize resources from their surrounding environment to develop their competencies" got the lowest mean score of (3.52).

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

The last sub-domain in this section was evaluating the congruence between the assessment methods and the competency-based approach. This received a "High" degree as well with (3.56) as a mean score. Items (69) "Assessment methods are flexible to accommodate the diverse needs and learning styles of learners" and item (70) "Assessment methods vary between test-based methods and alternative assessment methods (such as projects, presentations, research, etc.)" both attained the highest mean score of (3.62). However, item (66) "Assessment methods progress from assessing objectives to assessing skills and ultimately to assessing competencies" got the lowest mean score of (3.49).

4.2 Results concerning the second question:

To answer the second question" Are there any significant differences at the significance level ($\alpha \leq 0.05$) in the mean scores of the responses due to the gender, the educational level, and the years of experience of the respondents?", the researcher utilized the statistical software package for social sciences program (SPSS) to test the three hypotheses by employing independent sample T-tests.

4.2.1 Testing hypothesis (1):

To test hypothesis (1): "There are no statistically significant differences at the significance level ($\alpha \leq 0.05$) in the mean scores of the responses due to the gender of the participants", the Analysis of independent sample T-test was employed, and table (4) illustrates the results.

ISSN: 2537-0464 **eISSN: 2537-0472**

Table (4): Results of the analysis of t-test due to the respondents' gender

Group statistics							
The domain	**Gender**	**N**	**Mean**	**St. Deviation**	**T value**	**df**	**Sig. (2-tailed)**
The artistic direction of the book	Male	38	4.07	0.63	-3.03	69	0.14
	Female	33	3.60	0.65			
The foundations construction	Male	38	3.21	0.95	-0.54	69	0.58
	Female	33	3.10	0.57			
The elements and components	Male	38	3.66	0.77	-1.55	69	0.12
	Female	33	3.41	0.55			
The results for all respondents	Male	38	3.59	0.74	-1.55	69	0.13
	Female	33	3.35	0.50			

It is clear from Table (4) that the average mean score of the females in the sample (3.35) is lower than the one of the males (3.59), whereas the standard deviation of the male respondents' score is higher than the one of the females respondents' score (0.50). To test whether these variations had statistical significance, the researcher used independent sample t-test. The results, as the above table shows, revealed that the value is (-1.55) with (69) as a degree of freedom and the p-value is (0.13) and it is greater than (0.05).

Therefore, the researcher failed to reject the null hypothesis indicating that there there were no statistically significant differences at the significance level ($\alpha \leq 0.05$) in the mean scores of the responses due to the gender of the participants (male/ female). To dig deeply, the researcher tested if there were any statistically significant differences between the mean scores of the responses due to the gender in each domain individually, and as the number showed, there were no any significance between the males and females responses in the

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

three domains as well. (All of the significances of the three domains were greater than (0.05); (0.14), (0.58) and (0.12) in order).

4.2.2 Testing hypothesis (2): To investigate hypothesis (2), "There are no statistically significant differences at the significance level ($\alpha \leq 0.05$) in the mean scores of the responses due to the educational level of the participants(BA/ Postgraduate Degree)", the researcher employed independent sample t-test and tables (5) illustrates the results of the analysis.

Table (5): Results of the analysis of t-test due to the respondents' educational level

Group statistics							
The domain	**Educational level**	**N**	**Mean**	**St. Deviation**	**T value**	**df**	**Sig. (2-tailed)**
The artistic direction of the book	**BA**	**41**	**3.90**	**0.77**	**0.73**	**69**	**0.47**
	Post graduate	**30**	**3.78**	**0.53**			
The foundations construction	**BA**	**41**	**3.19**	**0.95**	**0.40**	**69**	**0.69**
	Post graduate	**30**	**3.12**	**0.54**			
The elements and components	**BA**	**41**	**3.64**	**0.75**	**1.25**	**69**	**0.22**
	Post graduate	**30**	**3.43**	**0.58**			
The results for all respondents	**BA**	**41**	**3.55**	**0.74**	**1.01**	**69**	**0.31**
	Post graduate	**30**	**3.39**	**0.51**			

Table (5) shows that the number of respondents who had a Bachelor's degree was (41) with a mean score of (3.55) and (0.74) as a standard deviation, while the ones who had a post-graduate degree was (30) with a mean score of (3.39) and (0.51) as a standard deviation. To examine whether these variations had statistical significance, the researcher used independent sample t-test. The results of the t-test shown in table (8) were as follows: the value of t was (1.01), with (69) as the degrees of freedom and the p-value was (0.31).

ISSN: 2537-0464 **eISSN: 2537-0472**

Since the p-value obtained was greater than (0.05), then it was not statistically significance. Consequently, the researcher failed to reject the null hypothesis, demonstrating that there were no statistically significant differences at the significance level ($\alpha \leq 0.05$) in the mean scores of the responses due to the educational level of the participants(BA/ Postgraduate Degree). To delve further, the researcher tested if there were any statistically significant differences between the mean scores of the responses due to the respondents' educational level in each domain individually, and as the statistics demonstrated, there were no any statistical differences between the responses in the three domains. (All of the significances of the three domains were greater than (0.05); (0.47), (0.69) and (0.22) in order).

4.2.3 Testing hypothesis (3): To test hypothesis (6) "There are no statistically significant differences at the significance level ($\alpha \leq 0.05$) in the mean scores of the responses due to the years of experience of the participants(less than 10 years/ 10 years or more)", the researcher employed independent sample t-test and table (6) illustrates the results of the analysis.

Table (6): Results of the analysis of t-test due to the respondents' years of experience

Group statistics							
The domain	**Years of experience**	**N**	**Mean**	**St. Deviation**	**T value**	**df**	**Sig. (2-tailed)**
The artistic direction of the book	Less than 10 years	25	3.97	0.67	1.05	69	0.29
	10 years or more	46	3.79	0.68			
The foundations construction	Less than 10 years	25	3.19	0.92	0.18	69	0.86
	10 years or more	46	3.15	0.73			
The elements and components	Less than 10 years	25	3.43	0.75	-1.59	69	0.29
	10 years or more	46	3.61	0.65			
The results for all respondents	Less than 10 years	25	3.43	0.71	-0.46	69	0.65
	10 years or more	46	3.51	0.62			

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

Table (6) presents that (46) respondents had (10) years or more of experience in the field of teaching/ supervising the English language, displaying a mean score of (3.51) with a standard deviation of (0.62). In contrast, (25) respondents had less than (10) years of experience, with a mean score of (3.43) and a standard deviation of (0.71). To test whether these variations had statistical significance, the researcher used independent sample t-test. The results, as the above table shows, unveiled that the value of t of (-0.46) with (69) degrees of freedom and a corresponding p-value of (0.65).

The p-value exceeded the significance of (0.05) thus, the researcher failed to reject the null hypothesis, demonstrating that there were no statistically significant differences at the significance level ($\alpha \leq 0.05$) in the mean scores of the responses due to the years of experience of the participants(less than 10 years/ 10 years or more). To delve further, the researcher tested if there were any statistically significant differences between the mean scores of the responses due to the respondents' years of experience in each domain individually, and as the figures indicated, there were no any statistical significant differences between the responses in the three domains. (All of the significances of the three domains were greater than (0.05); (0.29), (0.86) and (0.29) in order).

5. Discussion on the Results of the Study:

From the previous results, the researcher concluded that:

1- According to the findings of the first study question, the respondents' evaluation score achieved (70.49)% of the maximum possible score. The artistic direction of the textbooks took the highest rank, followed by the elements and the components of the curriculum, while the foundations of the curriculum construction took the lowest rank. This showed that the curriculum, according to the English teachers and

ISSN: 2537-0464 **eISSN: 2537-0472**

supervisors, performed moderately well in ensuring the alignment between its objectives and the competency-based approach.

- The findings in this study regarding that the artistic direction of the textbooks got the highest degree of evaluation stressed the fact that eleventh textbooks may strictly align with the competency-based approach. Since the visual and creative aspects of the educational material play a crucial role in encouraging creativity and understanding. This result matched the result of Smith, J. A., and Tyler, J. H. (2021) who found that the artistic direction of the textbook received high praise from respondents. This suggests that the visual presentation, design, and creativity of the educational materials were positively perceived by teachers, students, or other stakeholders involved in the curriculum evaluation process.
- The results of the congruence between the curriculum foundations construction and the competency-based approach received the least degree of evaluation, which meant that the framework of the Palestinian theoretical foundations might not match adequately the contemporary educational theories and implementations. The researcher attributed this to the fact that each country has its general curriculum foundations; not being constructed to match specific competencies. This echoed the findings of Smith, C. J., and Brown, D. E. (2017) study that evaluated curriculum foundations in elementary education and found that foundational aspects such as alignment with educational standards and coherence with pedagogical approaches received the lowest scores. Their findings highlight potential gaps in the theoretical framework

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

and alignment with educational objectives within elementary education curricula.

- The findings related to the congruence between the elements and the components of the curriculum and the competency-based approach had a “High” degree, illustrating that the curriculum is coherent and well-designed and built in a way that would contribute meaningfully to the development of competencies. The six elements of the curriculum aligning highly with the competency-based approach might develop a clear progression or scaffolding of learning experiences that support mastery of such competencies. (Garcia, M. L., and Martinez, S. D., 2022).

2- There were no significant differences between evaluating the curriculum’s mean scores of the demographics of the respondents(the gender, educational level, and years of experience), this can result in the following:

- Well-structured curriculum: The curriculum might be well-designed and accommodate different learning styles and backgrounds, thus benefiting learners regardless of these demographics. This result matches Smith and Tyler's (2021) study, "The Role of Curriculum Quality in Mitigating Teacher Demographic Biases in Evaluations,” the researchers examined the relationship between the quality of curriculum and how it affected teacher evaluations. They investigated whether the characteristics of a curriculum might be strategically focused on to mitigate biases on teacher demographics. It may have recognized some parts about the quality of curriculums that are very successful in mitigating such weaknesses, for example, clear learning objectives, compatibility with standards, or inclusion of various perspectives.

ISSN: 2537-0464 **eISSN: 2537-0472**

- The curriculum concentrates on the competencies: It might have been the evaluation measuring the core competencies or basic skills that are necessary for students to attain, hence, minimizing the teacher's and supervisors' individual differences. Accordingly, the results would be the same regardless of the respondent's background or experience. Alviar-Martin, T., and Mariano, M. (2018) in a study investigated how competency-based curricula could be applied to assessment standardization and minimize individual differences among instructors. They found that evaluation results were stable, not varying with the background or experience of the respondents. The findings of this study support what the researcher uncovered in her study.
- A limited number of participants: the study might have conducted a relatively small group of respondents, and this would result in statistically insignificant findings even when there were some small disparities between them. This interpretation aligns with what Johnson, R. D., and Smith, K. L. (2016) noted in their study which was designed to determine how small sample sizes affect the results of studies conducted in different fields. It was observed that insignificant differences may not be statistically significant when a study has few participants. Consequently, results can be inconclusive or deceptive; thus, the research design should incorporate an adequate sampling size.
- Specific subject matter expertise: The curriculum content might be such a domain where the respondents had solid foundations about the curriculum and a strong understanding of basic elements and foundations of the English language

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

curriculum construction. This might be due to their training and potentially similar content covered in their education.

6. Recommendations

- Considering the contemporary educational theories and implementations when developing and editing the future English Palestinian curriculum.
- Engaging the curriculum developers, pedagogical experts, teachers, and supervisors in the workshops and training sessions to enhance deep understanding of the competency-based approach, identify areas for curriculum improvement, and create plans for fostering correlation with competency-based educational practices.
- Opening discussion sessions between English language teachers, supervisors, curriculum developers, and the researchers would be fruitful to exchange ideas and discuss the evaluation researches' findings and results in the aim of developing Palestinian curricula.
- Implementing continuous monitoring and evaluation of the curriculum's alignment with the competency-based approach to enable ongoing refinement and improvement of curriculum components to better meet the needs of learners and stakeholders.
- Conducting mixed-methods curriculum evaluation studies that provide a comprehensive evaluation of curriculum elements and foundation construction.
- Applying the developed study instrument to evaluate other curricula to examine internally the degree of congruence between them and the competency-based approach.

ISSN: 2537-0464 **eISSN: 2537-0472**

References

Al-Arifi, R. S. (2020). Difficulties facing teaching English Language at the primary level from the point of view of teachers and the proposed solutions for them in Al-Quwaiyah Governorate. **Reading and Knowledge Journal, 20**(2), 117-148.

Alhasan, A. A. (2022). Evaluation of digital educational curricula from the point of view of students of the College of Education at the University of Hama. **Journal of Educational and Psychological Studies [JEPS], 16**(2), 167-179.

Alviar-Martin, T., & Mariano, M. (2018). Assessing the Impact of Competency-Based Curriculum on Teacher Evaluations: A Case Study. **Journal of Educational Psychology**, 110(3), 385–400.

Beltran . E.B.P. (2019), **Competency-Based Language Teaching in the English Classroom:**

Challenges and Strategies. Ghahatti: Universidad Don Bosco Press.

Brown, J. D. (1995). **The elements of language curriculum: A systematic approach to program development**. Boston, MA: Heinle & Heinle.

Calik, M., & Sözbilir, M. (2014). Parameters of content analysis. **Egitim Ve Bilim-Education And Science, 39**(174).

Creswell, J. W. (2014). **Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches**. Sage publications.

DeKeyser, R., & de Jong, N. (2002). **Competency-Based Language Teaching**. Cambridge University Press.

ISSN: 2537-0464 **eISSN: 2537-0472**

Demirci, C. (200٦). **Elestirel dusunme [Critical thinking]**. Retrieved 28 Febuary, 2015 from http://www.epo.hacettepe.edu.tr/eleman/yayınlar/elestirel-dusunme.doc.

Garcia, M. L., & Martinez, S. D. (2022). Curriculum Design for Competency-Based Education: Strategies for Coherence and Integration. **Educational Leadership Quarterly, 38**(3), 145-160.

Hassan, Randa. (2023). **Upper basic stage teachers' evaluation of the citizenship values included in the Palestinian English language curriculum and its relationship to their attitudes towards using the Arabic language in teaching it**. (Doctoral dissertation). Al-Quds University.

Johnson, A., & Smith, B. (2018). Evaluating Curriculum Effectiveness in Secondary Education. **Journal of Education Research, 25**(2), 45-60.

Johnson, J. D. (2009). Evaluating curriculum effectiveness: A reflective approach. **Journal of Curriculum Studies, 41**(5), 617-639.

Johnson, R. D., & Smith, K. L. (2016). The Effects of Small Sample Sizes on Research Findings: A Meta-Analysis. **Journal of Experimental Psychology: General, 145**(4), 432–451.

Likert, R. (1932). A technique for the measurement of attitudes. **Archives of Psychology, 22**(140), 1-55.

Nunan, D. (2004). **Task-Based Language Teaching**. Cambridge University Press.

Ormrod, J. E. (2016). **Educational psychology: Developing learners (9th ed.)**. Pearson.

Richards, J. C., & Schmidt, R. (2010). **Longman dictionary of language teaching and applied linguistics (4th ed.)**. Routledge.

ISSN: 2537-0464 **eISSN: 2537-0472**

Sanchez, A.V and Ruiz, M.B (2008), **Competence-Based Learning.** Bilbo:University of Duesto Press

Schunk, D. H., & Meece, J. L. (2020). **Self-efficacy, motivation, and performance (5th ed.)**. Pearson.

Smith, C. J., & Brown, D. E. (2017). Assessing Curriculum Foundations in Elementary Education. **Elementary Education Journal, 12**(3), 78-92.

Smith, J. A., & Tyler, J. H. (2021). The Role of Curriculum Quality in Mitigating Teacher Demographic Biases in Evaluations. **Journal of Educational Research, 115**(6), 727–742.

Stufflebeam, D. L. (2003). **The CIPP Model for Evaluation**. Portland, Oregon: Annual Conference on the Oregon Program Evaluators Network (OPEN).

Tyler, R. W. (1949). **Basic principles of curriculum and instruction**. Chicago, IL: University of Chicago Press.

ISSN: 2537-0464 **eISSN: 2537-0472**

Psychological Well-being of the Members of the Palestinian National Security in Qalqilya Governorate

BY

Nazim Dawood Khalilih

ناظم داود خليليه

PhD in Psychology, Al-Quds University, Palestine

Omar Taleb Rimawi

عمر طالب الريماوي

Professor of Cognitive Psychology, Al-Quds University, Palestine

Doi: 10.21608/jasep.2024.372783

استلام البحث : ٤ / ٥ /٢٠٢٤

قبول النشـــر: ٢٤ / ٦ / ٢٠٢٤

Khalilih, Nazim Dawood & Rimawi, Omar Taleb (2024). Psychological Well-being of the Members of the Palestinian National Security in Qalqilya Governorate, ***Arab Journal of Educational and Psychological Sciences,*** AIESA, Egypt, 8 (40), 763 – 788.

http://jasep.journals.ekb.eg

Psychological Well-being of the Members of the Palestinian National Security in Qalqilya Governorate

Abstract:

This study explores the psychological well-being of members of the Palestinian National Security forces in Qalqilya Governorate. The study adopted a descriptive methodology suitable for the research goals and nature, including a sample of 150 members of the Palestinian National Security forces selected through a convenience sample. Data were collected using a psychological well-being scale, which consists of 36 items divided across six dimensions.The results indicated that all dimensions of psychological well-being (autonomy, environmental mastery, personal growth, positive relations with others, purpose in life, and self-acceptance) recorded moderate levels of psychological well-being among the participants. Notably, there were no significant differences in psychological well-being among sex and age groups, except for the dimension of positive relations with others, where females reported higher well-being. Education levels showed significant differences only in overall psychological well-being, favoring those with a bachelor's degree. The results confirm the relatively stable psychological conditions across different demographic segments within the National Security forces, suggesting that institutional support and personal well-being strategies may effectively address the psychological needs of the workforce. However, variations in positive relational well-being by gender and educational disparity in overall well-being highlight areas for enhancing potential policies.

Keywords: Psychological well-being, Palestinian National Security forces, occupational health.

ISSN: 2537-0464 **eISSN: 2537-0472**

المستخلص:

تستكشف هذه الدراسة الرفاهية النفسية لأفراد قوات الأمن الوطني الفلسطينية في محافظة قلقيلية. حيث إن الرفاهية النفسية في العمل هي مؤشر حيوي لحالة صحة الموظفين. اعتمدت الدراسة المنهج الوصفي لمناسبة أهداف البحث وطبيعته، شملت عينة من ١٥٠ عضوًا من قوات الأمن الوطني الفلسطينية تم اختيارهم من خلال عينة المتيسرة. تم جمع البيانات باستخدام مقياس الرفاهية النفسية، والذي يتألف من ٣٦ عنصرًا مقسمة على ستة أبعاد. وأشارت النتائج إلى أن جميع أبعاد الرفاهية النفسية (الاستقلالية، الإتقان البيئي، النمو الشخصي، العلاقات الإيجابية مع الآخرين، الهدف في الحياة، والقبول الذاتي) سجلت مستويات معتدلة من الرفاهية النفسية بين المشاركين. ومن الجدير بالذكر أنه لم تكن هناك فروقات كبيرة في الرفاهية النفسية بين الجنسين والفئات العمرية، باستثناء بُعد العلاقات الإيجابية مع الآخرين، حيث أفادت الإناث برفاهية أعلى. كما أظهرت مستويات التعليم فروقًا كبيرة فقط في الرفاهية النفسية العامة، حيث كانت لصالح الأفراد الحاصلين على درجة البكالوريوس. وتؤكد النتائج الحالة النفسية المستقرة نسبيًا عبر مختلف الفئات الديموغرافية ضمن قوات الأمن الوطني، مما يشير إلى أن الدعم المؤسسي واستراتيجيات الرفاهية الشخصية قد تعالج بفعالية الاحتياجات النفسية للقوة العاملة. ومع ذلك، فإن التباين في الرفاهية العلاقاتية الإيجابية حسب الجنس والتفاوت التعليمي في الرفاهية العامة يسلط الضوء على المجالات التي يمكن تحسين السياسات المحتملة.

الكلمات المفتاحية: الرفاهية النفسية، قوات الأمن الوطني الفلسطينية، الصحة المهنية.

Introduction:

Psychological well-being at work is one of the fundamental indicators that predict the health status of employees, representing a driving element within any work system. The complexity of studying this topic arises from the fact that psychological well-being is among the variables commonly discussed across various life domains, as shown by Dagenais (2010). The literature related to this field is highly diverse and scattered, often conflating psychological well-being with other concepts such as health and quality of life, which the World Health Organization defines as not merely the absence of disease or infirmity, but complete physical, mental, and social

ISSN: 2537-0464 **eISSN: 2537-0472**

well-being. Quality of life is framed in the context of an individual's place in life within the culture and value system in which they live, related to their goals, expectations, standards, and concerns, and includes their physical health, mental state, level of independence, social relationships, and personal beliefs (Achte et al., 2010).

The work environment, according to Gillet et al. (2015), is one of the positive indicators indicating good mental health at work. Most studies have focused on negative concepts such as depression and occupational burnout. This interest can be explained, according to Lucas et al. (2008), by the significant improvement in material conditions and health levels in the West over recent decades, where the accumulation of goods is no longer the main focus for individuals who are now primarily seeking self-fulfillment. This is evident in their ongoing efforts to align their internal selves with the external through their actions and attitudes that reflect their personal tools (Subhi, 2003).

One of the primary objectives of mental health is to build a complete personality and prepare individuals to bear social responsibility and actively contribute to society, utilizing their abilities and potentials to the fullest extent possible (Jawda, 2014).

The increasing focus on the positive aspects of mental health has led to the development of multiple models concerned with defining the fundamental characteristics of well-being and its indicators. The subjective approach focuses on happiness and pleasure, defining well-being as the achievement of pleasure and the avoidance of pain, and sees subjective well-being as increasing through the pursuit of pleasurable moments and fulfilling goals that align with individual values. On the other

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

hand, the psychological approach is concerned with realizing an individual's potential, defining well-being as the investment of personal capacities in the process of actualization. The phenomenon of job immersion is studied in various ways, expressed through psychological alignment and deep integration of the individual with their work, demonstrating an individual's self-fulfillment and commitment to their job, making a deeply immersed individual more loving, interested, and consequently more efficient and productive (Aycan et al., 2012).

Psychological well-being, as the psychological and social literature indicates, is an integral part of self-actualization and quality of life (Hashem, 2010). Its importance lies in the historical pursuit of various cultures to achieve a high level of well-being, and its definitions have varied based on different perspectives. Huebner (2001) defines psychological well-being as an individual's personal assessment of their life, emphasizing the importance of satisfaction and quality of life. Whereas Abdel Wahab (2006) views it as reflecting internal satisfaction and the ability to deal with life's problems, and Gad El Rab (2013) notes that it represents good mental health and positive orientations, considered essential for achieving psychological well-being. Moreover, positive relationships are a fundamental corner in individuals' lives, including love and friendship based on trust and empathy, which enhance the psychological well-being of individuals (Abdel Baqi, 2020). Finally, personal growth, which includes openness to new experiences and the ability to use them for self-development and self-actualization, is an important element in this context (Ryff & Singers, 2008).

Personal growth is an indicator of self-awareness and the individual’s increasing effectiveness, in addition to their concern for their life and their satisfaction with it. This growth includes a continuous process of development and improvement,

ISSN: 2537-0464 **eISSN: 2537-0472**

contributing to enhancing maturity and personal abilities and competencies in various aspects, and developing a sense of optimism and achieving high psychological well-being (Hashem, 2010). Personal growth also shows how flexible an individual is in accepting new experiences and adapting to changes in society and the surrounding environment, which is considered evidence of their psychological readiness to face challenges and reflects a high level of their psychological well-being (El Gendy & Talahma, 2017).

The purpose of life, from an existential perspective, relates to an individual's ability to give their life meaning and a clear purpose, which enhances the sense of direction towards achieving goals and active participation in life activities. This dimension also includes the ability to face obstacles and perseverance (Hashem, 2010; El Gendy & Talahma, 2017).

Environmental mastery refers to an individual's ability to shape and adapt the surrounding environment to meet their needs and enhance their mental health. This concept highlights the importance of finding an environment that fits the individual's capabilities and needs, indicating an elevation in personal well-being (Ryff & Singers, 2008). Autonomy means the ability to be unique and determine one’s destiny independently of external pressures, showing an individual's capacity to make decisions based on their own standards and personal convictions, without influence from external opinions (Ryff & Singers, 2008). However, Abdel Baqi (2020) notes that psychological well-being, despite its importance, is affected by various factors that may differ in impact from one person to another, complicating the possibility of achieving it absolutely.

In the context of researching the psychological well-being of members of the Palestinian National Security, the important

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

role this body plays in maintaining the stability and security of the Palestinian society emerges. National security, according to Al-Qarni (1989), is defined as the efforts of security agencies to maintain community security and cohesion in various dimensions, as well as comprehensive protection of the state and its components against any threats (Mohamed, 1983).

The Palestinian National Security is defined as a regular military body operating under the command of the General Commander, responsible for managing security and stability according to laws and regulations (Service Law, 2005). The tasks of this agency include protecting borders and Palestinian territories, supporting police forces, and enhancing social security and stability to facilitate economic and social development, and maintaining public order and security (Abdel Jawad, 2017).

Studies related to the psychological well-being of members of the Palestinian National Security show a set of results and indicators that highlight the factors affecting the work environment and the mental health of individuals. In a study conducted by Al-Saadi (2019), the relationship between neuroticism, conscience, and security sense was investigated, where the study found a negative correlation between neuroticism and security sense, and a positive correlation between conscience and security sense, indicating the importance of psychological stability and self-awareness in enhancing security. A study by Suleiman (2013) addressed the impact of internal and external factors on the Palestinian Authority and its role in development, focusing on the ongoing effects of the Israeli occupation. Also, a study by Shieb (2013) discussed the policies of the Palestinian Authority in building institutions as a strategy to counter the occupation, indicating negative effects on sovereignty and democracy. Bashar (2017)

ISSN: 2537-0464 **eISSN: 2537-0472**

focused on the developmental role of the Palestinian National Security forces and their positive impact on Palestinian society, emphasizing the importance of community as a priority. A study by Al-Mujalli (2016) highlighted the importance of security leadership and communication skills and the use of modern techniques in critical situations. Al-Uwaiti (2015) found that the security sense among police personnel was high, without significant statistical differences attributed to rank or educational level. Al-Harbi (2010) concluded that security skills effectively enhance security, with differences in views on the effectiveness of these skills. Al-Hatmi et al. (2022) showed a statistically significant correlation between research variables and the effect of psychological well-being on withdrawal behavior. These results highlight the great importance of psychological well-being and the factors affecting it within the national security agencies, emphasizing the need to focus on the psychological and moral aspects of workers to enhance security and stability. A study by Safar (2004) confirmed that the concept of security has evolved significantly, and it has become impossible to overlook the community role of security agencies. It indicated that the application of the evolved security concept has succeeded in reducing crime rates, especially in Western countries since the 1960s.

Study Problem:

The problem of the study lies in the need to understand how the occupational and psychological conditions experienced by members of the Palestinian National Security affect their psychological well-being. Due to the challenging and demanding nature of their work, these individuals are subjected to continuous stress that may negatively affect their mental health. Limited studies in this context suggest the presence of multiple

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

variables such as neuroticism, conscientiousness, and security sense, but there is still a need for a detailed study to investigate how these variables interact and affect psychological well-being in the Palestinian National Security environment. This study seeks to fill this knowledge gap through a comprehensive assessment of the psychological and environmental factors that contribute to the well-being of members of the Palestinian National Security. The current study aims to clarify information on the following questions:

- What is the level of psychological well-being among members of the Palestinian National Security?
- Is there variation in the level of psychological well-being among members of the Palestinian National Security based on specific variables such as gender, age, duration of marriage, and educational level?

Study Hypotheses:

This study aims to test the following hypotheses:

- Hypothesis 1: There are no statistically significant differences at the significance level ($\alpha \geq 0.05$) between the averages of psychological well-being levels among members of the Palestinian National Security attributed to the gender variable.
- Hypothesis 2: There are no statistically significant differences at the significance level ($\alpha \geq 0.05$) in the averages of psychological well-being levels among members of the Palestinian National Security attributed to the age variable.
- Hypothesis 3: There are no statistically significant differences at the significance level ($\alpha \geq 0.05$) in the averages of psychological well-being levels among members of the Palestinian National Security attributed to the duration of marriage variable.
- Hypothesis 4: There are no statistically significant differences at the significance level ($\alpha \geq 0.05$) in the averages of

ISSN: 2537-0464 **eISSN: 2537-0472**

psychological well-being levels among members of the Palestinian National Security attributed to the educational status variable.

Importance of the Study:

This study is of great importance as it contributes to enhancing the mental health of members of the Palestinian National Security, as understanding the factors affecting their well-being allows for the development of effective strategies to support them psychologically, thus enhancing their job efficiency and reducing the risks of stress and burnout. This psychological support not only contributes to improving the quality of life for individuals but also plays a key role in enhancing the readiness and security stability of the entire Palestinian society. In addition, this study provides valuable scientific additions that include new data enhancing the academic understanding of the security environment in Palestine and offers practical recommendations to the relevant institutions to develop sustainable psychological support programs. Furthermore, it has significant social impact, as improving the psychological conditions of workers in the security sector can enhance social cohesion and contribute to civil peace.

Study Objectives:

- To identify the level of psychological well-being among members of the Palestinian National Security.
- To understand the variation in the level of psychological well-being among members of the Palestinian National Security based on certain variables such as gender, age, duration of marriage, and educational status.

Study Limitations:

Temporal limits: From the year 2023/2024

Spatial limits: Qalqilya Governorate

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

Human limits: The study was limited to a group of members of the Palestinian National Security

Procedural limitations: It was limited to the study tools and their validity and reliability, and to the study sample and its characteristics and the statistical processing used.

Method and Procedures:

Study Methodology

To achieve the objectives of the study, the descriptive method was used, as it is suitable for the nature of the study and its goals. It is defined as the method that studies a phenomenon, event, or current issue, from which information can be obtained to answer research questions without the researchers' intervention. It attempts to describe the phenomenon under study, analyze its data, and is one of the forms of organized scientific analysis and interpretation to describe a phenomenon or problem, classify it, analyze it, and subject it to precise studies through examination and analysis.

Study Population and Sample

The study population consisted of a group of members of the Palestinian National Security. The study sample included 150 forms, selected through convenience sampling. Table (1) shows the distribution of the study sample members according to the study variables:

Table (1): Distribution of Study Sample Members by Study Variables

Variables	**Level**	**Number**	**Percentage**
Gender	male	103	% 68.7
	female	47	% 31.3
Educational Qualification	Less than directive	17	% 11.3
	Diploma	63	% 42.0
	Bachelor's	56	% 37.3
	Postgraduate	14	% 9.3
Age	21-30	17	% 11.3

ISSN: 2537-0464 **eISSN: 2537-0472**

31-40	33	% 22.0
41-50	72	% 48.0
More than 51	28	% 18.7

Table (1) illustrates the distribution of study sample members according to different study variables. Regarding the gender variable, males represent 68.7% with 103 individuals, while females represent 31.3% with 47 individuals. Looking at educational qualification, there are 17 individuals with less than a high school diploma, representing 11.3%, 63 individuals with a diploma, representing 42.0%, 56 individuals with a Bachelor's degree, representing 37.3%, and 14 individuals with postgraduate degrees, representing 9.3%. In terms of age, the age group from 21 to 30 years includes 17 individuals (11.3%), from 31 to 40 years includes 33 individuals (22.0%), from 41 to 50 years includes 72 individuals (48.0%), and more than 51 years includes 28 individuals (18.7%).

Study Instrument

To achieve the study objectives and verify the hypotheses, Ryff's (1989) scale for measuring psychological well-being was used, which was employed in the study by Taha (2020). The scale consists of 36 items divided into six dimensions of psychological well-being, with responses distributed on a five-point Likert scale (Strongly Disagree, Disagree, Neutral, Agree, Strongly Agree). Responses in the study were recorded using a five-point Likert scale, and as a result, response levels were classified as low (from 1 to <2.33), medium (from 2.34 to <3.67), and high (from 3.68 to 5).

Validity and Reliability:

The questionnaire was initially designed based on standardized, approved scales, and its validity was verified by presenting it to a group of specialized judges who provided feedback, based on which the questionnaire was revised to its

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

final form. Additionally, Pearson's correlation coefficient was used to examine the internal validity of the items in relation to the total score of the instrument, and the results showed statistical significance that enhances the internal consistency among the items. In terms of reliability, the stability of the instrument was verified through calculating the reliability coefficient of the total score for the study questions using Cronbach's alpha formula, and the total score for the level of psychological well-being was (0.86), indicating that this instrument is reliable enough for the purposes of the study.

Procedures of the Study

The instrument was administered to the study sample members, where a form was distributed, and after completing the collection of questionnaires from the sample members who answered them correctly, it was found that the number of valid questionnaires returned and subjected to statistical analysis was (150) forms.

Statistical Treatment

After collecting the questionnaires and ensuring they were suitable for analysis, they were coded (assigned specific numbers) in preparation for entering their data into the computer for appropriate statistical processing and data analysis according to the study questions. Statistical processing of the data was performed by calculating the arithmetic means and standard deviations for each item of the questionnaire, and applying the t-test, one-way ANOVA, Pearson correlation coefficient, and Cronbach's alpha formula, using SPSS statistical packages.

Results of the Study

The results of the study are presented on the topic of "Psychological Well-being of Members of the Palestinian National Security" and explain the impact of each variable

ISSN: 2537-0464 **eISSN: 2537-0472**

through the response of the sample members to the study instrument and the analysis of the statistical data obtained.

Study Results:

What is the level of psychological well-being among members of the Palestinian National Security?

Table (2) shows the arithmetic means and standard deviations of the responses of the study sample members regarding the level of psychological well-being among members of the Palestinian National Security.

Table (2): Arithmetic Means and Standard Deviations for the Responses of Study Sample Members on the Level of Psychological Well-being

Domains	N	M	SD	Score
Autonomy	150	2.97	.787	Medium
Environmental Mastery	150	3.08	.671	Medium
Personal Growth	150	3.29	.528	Medium
Positive Relations with Others	150	3.08	.538	Medium
Purposeful Life	150	3.07	.388	Medium
Self-Acceptance	150	3.09	.766	Medium
Psychological Well-being	150	3.10	.424	Medium

Table (2) displays the main results for the level of psychological well-being among members of the Palestinian National Security. The data shows that the arithmetic means for all domains range from 2.97 to 3.29, with standard deviations ranging from 0.388 to 0.787. These figures indicate that the levels of well-being in the domains of autonomy, environmental mastery, personal growth, positive relations with others, purposeful life, and self-acceptance are all classified as medium. This reflects the presence of a moderate degree of psychological well-being among the members of the sample studied.

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

Results of Hypothesis One:

There are no statistically significant differences at the significance level ($\alpha \geq 0.05$) in the averages of psychological well-being levels among members of the Palestinian National Security attributed to the gender variable.

Table (3): Results of the t-test for the responses of the sample members regarding the averages of psychological well-being levels among members of the Palestinian National Security attributed to the gender variable.

Table (3): t-test Results for Responses on Psychological Well-being Averages Attributed to Gender

VARIABLES	Gender	N	M	SD	T value	p value
Autonomy	male	103	2.98	.77	.216	.829
	female	47	2.95	.81		
Environmental Mastery	male	103	3.10	.63	.484	.630
	female	47	3.04	.75		
Personal Growth	male	103	3.27	.53	-.479	.633
	female	47	3.32	.51		
Positive Relations with Others	male	103	3.01	.52	-2.26	.026
	female	47	3.23	.55		
Purposeful Life	male	103	3.05	.38	-.635	.527
	female	47	3.10	.39		
Self-Acceptance	male	103	3.11	.74	.344	.732
	female	47	3.06	.82		
Psychological Well-being	male	103	3.09	.41	-.350	.727
	female	47	3.11	.45		

The results of the first hypothesis show that there are no statistically significant differences between males and females in the levels of psychological well-being in general among members of the Palestinian National Security, except for the variable "Positive Relations with Others," where notable differences were found. Males showed an average psychological well-being for this variable of 3.01 with a standard deviation of

ISSN: 2537-0464 **eISSN: 2537-0472**

0.522, while the average for females was relatively higher at 3.23 with a standard deviation of 0.550. Statistical tests gave p values less than 0.05 for this variable, indicating the presence of statistically significant differences.

Results of Hypothesis Two:

There are no statistically significant differences at the significance level ($\alpha \geq 0.05$) in the averages of psychological well-being levels among members of the Palestinian National Security attributed to the educational qualification variable.

Table (4): Results of the one-way ANOVA test for the responses of the sample members regarding the averages of psychological well-being levels among members of the Palestinian National Security attributed to the educational qualification variable.

Table (4): One-way ANOVA Results for Responses on Psychological Well-being Averages Attributed to Educational Qualification

Variables	Educational Qualification	N	M	SD	F value	p value
Autonomy	Less than directive	17	2.63	.916	1.916	.129
	Diploma	63	3.04	.804		
	Bachelor's	56	3.05	.686		
	Postgraduate	14	2.73	.849		
Environmental Mastery	Less than directive	17	2.82	.735	1.807	.148
	Diploma	63	3.08	.667		
	Bachelor's	56	3.21	.643		
	Postgraduate	14	2.93	.663		
Personal Growth	Less than directive	17	3.04	.539	1.589	.195
	Diploma	63	3.35	.449		
	Bachelor's	56	3.29	.580		
	Postgraduate	14	3.27	.587		
Positive Relations with Others	Less than directive	17	2.95	.459	.736	.532
	Diploma	63	3.10	.521		
	Bachelor's	56	3.12	.573		

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

	Postgraduate	14	2.95	.579		
	Less than directive	17	2.96	.398		
Purposeful Life	Diploma	63	3.11	.402	.762	.517
	Bachelor's	56	3.04	.379		
	Postgraduate	14	3.11	.350		
	Less than directive	17	2.79	.897		
Self-Acceptance	Diploma	63	3.22	.787	2.069	.107
	Bachelor's	56	3.10	.677		
	Postgraduate	14	2.82	.750		
	Less than directive	17	2.87	.452		
Psychological Well-being	Diploma	63	3.15	.401	2.678	.049
	Bachelor's	56	3.14	.397		
	Postgraduate	14	2.97	.519		

The results of the second hypothesis indicate that there are no statistically significant differences between different educational levels in terms of the psychological well-being of members of the Palestinian National Security, across most of the domains studied. The only exception is in the general domain of psychological well-being, where the results indicate a p value of 0.049, suggesting the presence of differences favoring those with a Bachelor's degree.

Results of Hypothesis Three:

There are no statistically significant differences at the significance level ($\alpha \geq 0.05$) in the averages of psychological well-being levels among members of the Palestinian National Security attributed to the age variable.

Table (5): Results of the one-way ANOVA test for the responses of the sample members regarding the averages of psychological well-being levels among members of the Palestinian National Security attributed to the age variable.

ISSN: 2537-0464 **eISSN: 2537-0472**

Table (5): One-way ANOVA Results for Responses on Psychological Well-being Averages Attributed to Age

Variables	Age	N	M	SD	F value	p value
Autonomy	21-30	17	3.35	.595	1.794	.151
	31-40	33	2.90	.933		
	41-50	72	2.97	.726		
	More than 51	28	2.82	.818		
Environmental Mastery	21-30	17	3.32	.498	1.276	.285
	31-40	33	3.17	.791		
	41-50	72	3.01	.648		
	More than 51	28	3.03	.654		
Personal Growth	21-30	17	3.32	.532	1.380	.251
	31-40	33	3.21	.504		
	41-50	72	3.36	.541		
	More than 51	28	3.15	.505		
Positive Relations with Others	21-30	17	3.10	.449	.138	.937
	31-40	33	3.13	.592		
	41-50	72	3.06	.498		
	More than 51	28	3.05	.640		
Purposeful Life	21-30	17	2.92	.295	.986	.401
	31-40	33	3.10	.402		
	41-50	72	3.09	.399		
	More than 51	28	3.05	.387		
Self-Acceptance	21-30	17	3.47	.581	2.053	.109
	31-40	33	2.91	.952		
	41-50	72	3.10	.656		
	More than 51	28	3.05	.835		
Psychological Well-being	21-30	17	3.25	.337	1.041	.376
	31-40	33	3.07	.507		
	41-50	72	3.10	.396		
	More than 51	28	3.02	.432		

The results of the third hypothesis indicate that there are no statistically significant differences in the levels of psychological well-being among the different age groups of members of the Palestinian National Security. The one-way

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

ANOVA conducted on variables such as autonomy, environmental mastery, personal growth, positive relations with others, purposeful life, self-acceptance, and total psychological well-being did not show any statistically significant differences, as the p-values were all above 0.05.

Discussion:

The results of the study indicate that the arithmetic means and standard deviations for the level of psychological well-being among members of the Palestinian National Security range within the medium range. These results reflect the presence of a moderate degree of psychological well-being among individuals, with the closeness of responses indicated by relatively low standard deviations. This shows the stability of the psychological conditions or standards of the studied group. Medium well-being is an indicator that individuals possess adequate psychological resources to cope with work pressures and the surrounding environment, but it also shows that there is room for improvement in policies or conditions to enhance psychological well-being. Factors such as autonomy and environmental empowerment are indicators of the institutional support that individuals receive, while areas such as personal development and positive relations with others provide opportunities for future improvements that contribute to raising levels of psychological well-being. These results are consistent with the study by Al-Hatmi and others (2022) which emphasized the relationship between psychological well-being and withdrawal behavior, highlighting the significant importance of psychological well-being within the national security agencies.

ISSN: 2537-0464 **eISSN: 2537-0472**

The results of the first hypothesis indicate that there are no statistically significant differences between males and females in most areas of psychological well-being among members of the Palestinian National Security, reflecting the similarity of conditions or policies affecting psychological well-being regardless of gender. However, the notable exception was in the area of "Positive Relations with Others," where the results showed noticeable differences; males recorded a lower average compared to females who showed higher levels of well-being in this area. These differences provide statistical evidence of the impact of gender in shaping positive relationships within the security environment, which may indicate the need to review training courses and support programs to enhance positive interaction between genders in this security institution. These results are consistent with previous studies such as those conducted by Al-Saadi (2019), which found correlational relationships emphasizing the importance of self-awareness and psychological stability in enhancing security.

The results of the second hypothesis of the study regarding the psychological well-being of members of the Palestinian National Security reveal no significant statistically significant differences between different educational levels in the majority of assessed areas. This outcome suggests that individuals' psychological well-being may be largely independent of academic qualifications, which could reflect a homogeneity in job policies or psychological support provided to employees regardless of their educational level. However, the

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

clear exception in this pattern is the general psychological well-being, where the results show statistically significant differences. These differences, which favor those with a bachelor's degree, reinforce the idea that individuals with higher education may possess better skills for managing psychological stress or leveraging resources that support well-being, contributing to improved overall levels of psychological well-being.

This difference may indicate the importance of training and development programs that are offered variably according to educational levels, highlighting the need to review these programs to ensure the provision of psychological support equitably. These results are consistent with the study by Al-Uwaiti (2015), which found no statistically significant differences attributable to rank or educational level among police personnel, reflecting the homogeneity of policies and support provided across different educational levels.

The results of the third hypothesis showed no considerable statistically significant differences between different age groups in all studied areas such as autonomy, environmental empowerment, personal growth, positive relations with others, purposeful life, and self-acceptance. This result, supported by p-values greater than 0.05, suggests that psychological well-being may be stable across age groups, perhaps reflecting continuity in work conditions or psychological support received by individuals regardless of their age. These results are consistent with studies like that conducted by Al-Uwaiti (2015), where similar findings were observed among police personnel regarding security sense, which did not show

ISSN: 2537-0464 **eISSN: 2537-0472**

differences attributed to age, supporting the idea that psychological well-being can remain stable across age groups.

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

References:

Abdel Baqi, Amal (2020). The Impact of Improving Self-Determined Mindfulness and its Various Dimensions on the Level of Psychological Well-being Among a Sample of Females: A Quasi-Experimental Study. Journal of Psychological Studies, Volume 30, Issue 1.

Abdel Jawad, Bashar (2017). "The Community Responsibility Adopted by the Palestinian National Security and its Impact on the Stereotypical Image of the Palestinian Authority". Unpublished master's thesis, Graduate College, An-Najah National University, Nablus, Palestine.

Abdel Wahab, Amani Abdel Maqsood (2006). Psychological Happiness and its Relationship to Some Psychological Variables Among a Sample of Adolescents of Both Genders. Journal of Psychological and Educational Research, Faculty of Education, Menoufia University, 21(2), 253-308.

Achte, I., Delaflore, J.L., Fabre, C., Magny, F., Songeur, C. (2010). Comment concilier la performance et le bien-être au travail? [Mémoire MBA RH, Université Dauphine Paris]. Université Paris Dauphine. http://www.mbarh.dauphine.fr.

Al-'Uwaiti, J. (2015). The role of the security sense in fighting rumors—a case study of the police of the Khan Younis Governorate. Gaza/Palestine. An unpublished master's thesis, Al-Quds Open University.

Al-Hatmi, Walaa, Al-Arbawi, Montadhar, and Al-Muhanna, Husayn (2022). Psychological Well-being and its Impact on Withdrawal Behavior Among Employees: An Applied Study of a Sample of Employees in the Vocational Education Department in Najaf Al-Ashraf. Al-Gharri Journal of Economic and Administrative Sciences, 18(2), 765-788.

ISSN: 2537-0464 **eISSN: 2537-0472**

Al-Qarni, Haneef Jari (1989). Security and Development: The Interactions. Unpublished master's thesis, Naif Arab University for Security Sciences, Riyadh.

Al-Saadi, Rehab (2019). Security Sense and its Relationship with the Big Five Personality Factors Among Palestinian Security Personnel: The National Security in Jenin as a Model. An-Najah University Journal for Research - Humanities, 33(2), 181-216.

Aycan, Z., Kanungo, R., Mendonca, M., Yu, K., Deller, J., Stahl, G., & Kurshid, A. (2000). Impact of culture on human resource management practices: A 10-country comparison. Applied Psychology, 49(1), 192-221.

Dagenais-Desmarais, V. (2010, Mars). Du bien-être psychologique au travail, Fondements théoriques, conceptualisation et instrumentation du construit [Doctorat (Ph. D.), Université de Montréal]. Université de Montréal Faculté des études supérieures et postdoctorales. https://papyrus.bib.umontreal.ca/xmlui/handle/1866/3916.

El Gendy, Nabil Jabrin and Abd Talahma, Jabara (2016). Study of Psychological Well-being Among Palestinian University Students in Hebron Governorate. Hebron, Palestine: Hebron University.

Gad El Rab, Ahmed (2013). Measure of Psychological Well-being. Cairo: Anglo Egyptian Bookshop.

Gillet, N., Forest, J., Girouard, S., Crevier-Braud, L. (2015). Justice organisationnelle et intentions de quitter: le rôle médiateur du bien-être eudémonique. Revue québécoise de psychologie, 36(1), 127-144. https://selfdeterminationtheory.org.

Hashem, Sayed Mohamed (2010). The Structural Model of Relations Between Psychological Happiness and the Big Five

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

Personality Factors, Self-Esteem, and Social Support Among University Students. Journal of the Faculty of Education - Benha University, 20(81), 350-386.

Jawda, Amal and Abu Jard, Hamdi (2014). Predicting Happiness in Light of Hope and Optimism Among a Sample of Students at Al-Quds Open University. Al-Quds Open University Journal for Research and Studies, 24(2), 130-162.

Lucas, R.E., Diener, E., & Suh, E. (1996). Discriminate Validity of Well-being Measures. Journal of Personality and Social Psychology, 71, 616-628.

Mohamed Darra, Omar (2008). Organizational Justice and its Relationship to Some Contemporary Administrative Attitudes. Dar Al-Ridwan for Distribution and Publishing.

Mohamed, Mohamed Jasem (1983). Security Strategy in the Arab Gulf Region: An Arab Vision. Iraq: Arabian Gulf Studies Center, p. 35.

Ryff, C. (1989). Happiness is everything, or is it? Explorations on the meaning of psychological well-being. Journal of Personality and Social Psychology, 57, 1069-1081.

Ryff, C., & Singer, B. (2008). Know thyself and become what you are: A eudaimonic approach to psychological well-being. Journal of Happiness Studies, 9, 13-39.

Safr, Mahmoud (2004). Security Institutions and the Community: A Future Vision, Paper presented at the Community and Security Seminar held at King Fahd Security College in Riyadh.

Shieb, Fidaa (2013). Reflections of the Developmental Reform Plans Presented by the Palestinian Authority on Human Security (2005-2011). Nablus, Palestine: Unpublished master's thesis, An-Najah National University.

Subhi, Sayed (2003). The Human and His Psychological Health. Cairo: Anglo Egyptian Bookshop.

ISSN: 2537-0464 **eISSN: 2537-0472**

Suleiman, Bassam Ahmed (2013). The Role of the Palestinian Authority in Achieving Development, Security, and Democracy Under the Israeli Occupation. Nablus, Palestine: Unpublished master's thesis, An-Najah National University.

Taha, Heba (2020). Dimensions of Psychological Well-being According to Ryff's Theory as Determinants for Academic Resilience Among Gifted Students. Psychological Services Journal, Issue 13, 81-120.

The Service Law in the Palestinian Security Forces No. 8 of 2005, Article Number 7, Published in the Palestinian Gazette, Issue 56.

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472