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 (٤١) أكتوبر 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	-
إبراهيم جابر الشدفان - د. إيناس عارف صالح ناصر تقويم منهاج العلوم والحياة للصف الثامن الأساسي في فلسطين	١ – ٤٢
إكرام منصور - د. إيناس عارف صالح ناصر تقويم كتاب الرياضيات للصف السادس الأساسي في فلسطين في ضوء عناصره وأسس بنائه من وجهة نظر المعلمين - دراسة نوعية	٤٣ - ٧٢
عيـــد عبد الله أبو عشيبه تجربة الإدارة الذاتية في ضوء مبادئها لدى مديري المدارس العربية الابتدائية في منطقة بئر السبع التعليمية من وجهة نظرهم	٧٣ - ١٠٠
تهاني خالد محمد جرار - د. إيناس عارف صالح ناصر تقويم منهاج الرياضيات للصف العاشر الأساسي في ضوء اسس بنائه وعناصره	١٠١ - ١٣٢
جبريل علي هادي اثلاوي -أ.د. عاصم محمد ابراهيم عمر تقويم الأداء التدريسي لمعلمي العلوم بالمرحلة الابتدائية في ضوء المعايير العالمية لتعليم وتعلم العلوم	١٣٣ - ١٧٦
خالد علي عطا سمامرة -د. إيناس عارف صالح ناصر تقويم كتاب اللّغة العربيّة للصّف الخامس الأساسي من وجهة نظر معلّميه في فلسطين	١٧٧ - ٢١٦
ديمه يوسف عطون -أ.د/إيناس عارف صالح ناصر درجة تضمين قيم الهوية الفلسطينية في منهاج اللغة العربية للصف التاسع الأساسي في فلسطين دراسة تقويمية	٢١٧ - ٢٤٤
رنا حميدان عبد العزيز الجعبة -د. إيناس عارف صالح ناصر تقويم منهاج اللغة العربية للصف الرابع الأساسي في فلسطين	٢٤٥ - ٢٨٠

سعد علي أحمد سفياني درجة وعي معلمي العلوم بالقيم العلمية المتضمنة في كتب العلوم بالمرحلة الابتدائية	٢٨١ - ٣٠٨
هناء رقوش - سميرة العمري - راجية عسيري -حصة الشهراني - عائشة المعاوي - سمية السعدي - عهود الغامدي - مطرة الشهراني - أمل عبدالله الغامدي - أفراح سعد الجنيبي أثر تطبيق برنامج الطفولة المبكرة على التحصيل العلمي لطلاب الصف الرابع بمحافظة بيشة	٣٠٩ - ٣٣٠
سوسن فكتور اسطفان -د. إيناس عارف صالح ناصر الرياضيات للصف الأول الأساسي من وجهة نظر معلمي ومشرفي الرياضيات في فلسطين	٣٣١ - ٣٨٤
عايشة المطيري -هند الخضيري -د. عبلاء بنت محمد الربيعان دور القصص الرقمية في تنمية بعض مهارات التفكير الناقد لدى طالبات الصف الثالث متوسط من وجهة نظر المعلمات	٣٨٥ - ٤٢٤
عبده بن محمد صغير بن عبده ظافري - أ.د. مسفر أحمد مسفر الوادعي تنمية المهارات العاطفية والاجتماعية لدى طلاب المرحلة الجامعية من خلال المقررات التعليمية من وجهة نظر الطلاب	٤٢٥ - ٤٤٢
د. عزة أحمد علي الغامدي إدارة الأداء الاستراتيجي باستخدام بطاقة الأداء في الجامعات السعودية	٤٤٣ - ٤٩٤
أ.د. فاطمة بنت عبد الله البشر -أحلام بنت علي العنزان -بشاير بنت عزام الرحيمي -جيهار بنت صالح العتيبي تو افر أبعاد التنمية المستدامة في وثيقة سياسة التعليم بالمملكة العربية السعودية(دراسة تحليلية)	٤٩٥ - ٥٤٠

مي عبدالعزيز عبدالله الصالح التنمية المهنية للمعلمين في سنغافورة وسبل الاستفادة منها في المملكة العربية السعودية	٥٤١ - ٥٥٤
ناصر بن حمد السليماني - د. علي خميس - د. ربيع بن المر الذهلي دَرجَة مُمَارسَة مُشْرِفي الإدارة المدْرسيَّة لِأدْوارهم الوظيفيَّة وعلاقتهَا بِمسْتَوى المهارات القياديَّة لَدى مُديرِي المدارس ومساعديهم بِسلْطَنة عُمان	٥٥٥ - ٥٩٤
نوال بنت مذكر المطيري مستوى تضمين مستويات العمق المعرفي في كتابي الدراسات الإسلامية للصف الأول المتوسط في المملكة العربية السعودية وجمهورية تونس العربية - دراسة مقارنة	٥٩٥ - ٦٢٤
نورة بنت عبد الله عليان الحربيّ -أ.د. محمد بن عبد العزيز الربعيّ ضَعْفُ مَهَارَةِ التَحدُّثِ لَدَى طَالِبَاتِ الصُّفُوفِ المُبْكِّرَةِ ،الأَسْبَابُ وَالمُقْتَرَحَاتُ	٦٢٥ - ٦٦٤
هند محميد الفقيه إدارة الازمات والكوارث في ضوء المنهج النبوي الشريف وإمكانية الإفادة منه بالمدارس الثانوية	٦٦٥ - ٦٨٦
هيفاء بنت جبار بن مزيد المطيري تحليل الفئات الكامنة لاختبار تيمس الرياضيات للصف الثامن في السعودية وسنغافورة	٦٨٧ - ٧١٤
ريم بنت سفر العتيبي مهارات ما وراء المعرفة كمتنبئات بأساليب التعلم لدى طالبات كلية التربية	٧١٥ - ٧٥٤
Majed Aloush, Awni Tubasi, Omar Rimawi Assessment of Readiness for Drug Treatment Among Addicts Residing in the Al-Sadiq Al-Tayeb Association in Jerusalem	٧٥٥ - ٧٨٤

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 **1.3906** لسنة ٢٠٢٣ 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

تقويم منهاج العلوم والحياة للصف الثامن الأساسي في فلسطين

Evaluation Of The Science And Life Curriculum For The Eighth Grade In Palestine

إعداد

إبراهيم جابر الشدفان

Ibrahim Jaber Shadafan

طالب دكتوراه في المناهج وطرق التدريس، كلية العلوم التربوية ، جامعة القدس

د. إيناس عارف صالح ناصر

D. Enas A. S. Nasser

أستاذ مشارك ، كلية العلوم التربوية، جامعة القدس

Doi: 10.21608/jasep.2024.382218

استلام البحث : ٩ / ٥ /٢٠٢٤

قبول النشر: ٢٨ / ٥ / ٢٠٢٤

الشدفان، إبراهيم جابر و ناصر، إيناس عارف صالح (٢٠٢٤). تقويم منهاج العلوم والحياة للصف الثامن الأساسي في فلسطين. ***المجلة العربية للعلوم التربوية والنفسية***، المؤسسة العربية للتربية والعلوم والآداب، مصر،٨(٤١) ، ١ – ٤٢.

http://jasep.journals.ekb.eg

تقويم منهاج العلوم والحياة للصف الثامن الأساسي في فلسطين

المستخلص:

هدفت الدراسة الحالية إلى تقويم منهاج العلوم والحياة للصف الثامن الأساسي في فلسطين، باستخدام أسلوب المنهج الوصفي التحليلي، وتكون مجتمع الدراسة وعينته من كتاب العلوم والحياة للصف الثامن الأساسي، وقد استخدم الباحث في الدراسة أدوات: بطاقة تحليل محتوى (أسس المنهاج الأربعة، والأهداف التعليمية ومجالاتها، ومكونات المعرفة ومستوياتها، ومعايير عناصر المنهاج، والإخراج الفني، ومقدمة الكتاب، ومعايير الخطوط العريضة، وتم التحقق من صدق الأدوات وثباتها، وأظهرت النتائج: توافر أسس المنهاج مرتبة: الأساس المعرفي (٤٠%)، والأساس الاجتماعي(٢٦%)، والأساس النفسي (١٩%)، ثم الأساس الفلسفي(١٦%)، بدرجة جيدة جداً، باستثناء المعيار(٩) في معايير الأساس الفلسفيّ(١%) بدرجة ضعيفة" يعمل المنهج على إشاعة ثقافة العدل والمساواة بين الجنسين"، وهي غير مقبولة تربوياً، أما مكونات المعرفة، فقد تضمن المحتوى من الحقائق(٢٠%)، ومن المفاهيم(٥١%)، ومن التعميمات (١١%)، ومن النظريات والقوانين(١%)، ومن المهارات (٣%)، ومن الاتجاهات (١٤%)، والفهم والاستيعاب (٥٢%)، والتطبيق (٢٦%)، والاستدلال (٢٢%)، وشكلت الأسئلة المقالية (٨١%)، والأسئلة الموضوعية(١٩%)، وشكلت أسئلة التكميل(١٣%)، وأسئلة الاختيار من متعدد (٦٨%)، وأسئلة المقابلة (١٧%)، وأسئلة الصواب والخطأ (٤%)، وشكلت الأنشطة الصفية (٧٥%)، والأنشطة اللاصفية (٢٥%)، أن هناك (١١) خطأً عريضاً بدرجة جيدة، وجيدة جدا، و(٣) خطوط بدرجة متوسطة والخط رقم(١) بدرجة ضعيفة، وهي غير مقبولة تربويا، وأن درجة توافر معايير الإخراج الفني للكتاب عالية، ولا يتوافر معيار:" يحتوي قائمة بالمصطلحات، "وقائمة المراجع المستخدمة في تأليف الكتاب" وأن درجة التوافر في معايير مقدمة الكتاب بدرجة متوسطة، ونسبة توافر معايير الصور والأشكال، ومعايير الأسئلة التقويمية، ومعايير الأنشطة بدرجة عالية. وأوصت الدراسة بضرورة إعادة النظر من قبل مطوري المناهج من أجل تعزيز الأساس الفكري، وتماثل المنهاج للخطوط العريضة، خاصة بيان عظمة الخالق في إبداع الكون، وتوظيف التكنولوجيا، وأوجه التقدير عند الطلبة، وتحقيق العدالة، وإشراك المعلمين في إعداد المناهج وتطويرها.

الكلمات المفتاحية : التقويم، منهاج العلوم والحياة، الصف الثامن

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

Abstract:

The current study aimed to evaluate the science curriculum for the eighth grade in Palestine, using the analytical descriptive approach. The study population and its sample were from the science and life book for the eighth grade. The researcher used tools in the study: a content analysis card (the four foundations of the curriculum, educational objectives and their areas). , knowledge components and levels, standards for curriculum elements, artistic direction, book introduction, and outline standards. The validity and reliability of the tools were verified, and the results showed: availability of curriculum foundations, arranged: cognitive foundation (40%), social foundation (26%), and psychological foundation. (19%), then the philosophical foundation (16%), with a very good degree, with the exception of criterion (9) in the philosophical foundation standards (1%), with a weak degree. The curriculum works to spread a culture of justice and equality between the sexes, which is educationally unacceptable, as for the components of knowledge. The content included facts (20%), concepts (51%), generalizations (11%), theories and laws (1%), skills (3%), attitudes (14%), understanding and comprehension (52%), and application. (26%), reasoning (22%), essay questions (81%), objective questions (19%), supplementary questions (13%), multiple choice questions (68%), interview questions (17%), and True and false (4%), and classroom activities constituted (75%) and extracurricular activities (25%). There are (11) broad lines with a good and very good degree, (3) lines with a moderate degree, and line No. (1) with a weak degree. It is not acceptable educationally, and the degree of availability of standards for the artistic direction of the book is high, and there is no standard available that “contains a list of terms, and a list of references

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

used in writing the book, and the degree of availability in the standards for the book's introduction is moderate, and the percentage of availability of standards for pictures and shapes, and standards for evaluative questions, The standards of activities are high. The study recommended the need for reconsideration by curriculum developers in order to strengthen the intellectual foundation and make the curriculum conform to the broad outlines, especially the statement of the greatness of the Creator in the creativity of the universe, the use of technology, aspects of student appreciation, achieving justice, and involving teachers in preparing and developing the curriculum.

Keywords: evaluation, science and life curriculum, eighth grade

١.١مقدمة

تمثل المناهج الركيزة الأساسية للنظام التربوي، حيث إن المنهاج يعكس بمحتواه أفكار المجتمع، وما يؤمن به من أجل الارتقاء والتقدم، وبما أن العالم بمجتمعاته يتطور بشكل مستمر، وبوتيرة متسارعة، فأصبح من الضرورة على المجتمعات التي تسعى لمواكبة التقدم أن تعمل على تطوير مناهجها الدراسية (خوري، 2012).

إن المفهوم الشائع للمناهج هو عبارة عن مقررات دراسية تدرس في المؤسسات التعليمية(المدارس) والتي تكون مسؤولة عن نقل المعلومات للطلبة لغرض فهمها، واستيعابها، والاستفادة منها في حياتهم العملية. والمنهج في مفهومه القديم والحديث مجموعة من المعلومات، والحقائق والمفاهيم، والأفكار التي يدرسها الطالب في صورة مواد مدرسية تشمل الأنشطة الصفية واللاصفيه، والخبرات التربوية، والثقافية، والعلمية، والاجتماعية، والفنية (محمود،٢٠٠٩).

ويعرف المنهج المدرسي بأنه المواد الدراسية التي تتضمن مجموعة من الخبرات التعليمية التي تهيؤها المدرسة لطلابها في داخلها أو خارجها، بقصد احتكاكهم بهذه الخبرات وتفاعلهم معها، مما يؤدي إلى حدوث عملية التعلم، وتحقيق النمو للطلاب، وهو الهدف الأسمى في العملية التعليمية(علي،٢٠١٠). وتمثل المناهج التربوية بشكل عام ومناهج العلوم بشكل خاص محورًا هاماً في العملية التعليمية

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

التعلمية، لأنها انعكاس، وتجسيد لمضمون تلك العملية، فهي بشكلها وتجديداتها المتسارعة في ظل المجتمع التكنولوجي، وعصر الثورة المعرفية، تهدف إلى مواكبة احتياجات الطلبة، وميولهم، واتجاهاتهم، وقدراتهم المتجددة، واحتياجات مجتمعاتهم (الغياض،٢٠٠٣).

تكمن أهمية مناهج العلوم في أنها تؤدى إلى عصر العلم والمعلومات، لذا أولت كثير من الدول عناية كبيرة لإصلاح مناهجها الدراسية، وتطويرها لتتناسب مع مقتضيات العصر الحديث، حيث تسهم مناهج العلوم في النمو الشامل المتكامل للشخصية الفلسطينية، على اعتبارها مادة تفكير، وبحث، وتقصي، حيث تعمل على تنمية مهارات التفكير بأنواعها المختلفة(وزارة التربية والتعليم الفلسطينية، ٢٠١٥). ولكون منهاج العلوم يتمتع بأهمية بالغة، ودور رئيس في التقدم والازدهار في شتى المجالات المختلفة التي تهم الأفراد والجماعات، وأن ازدهار أية أمة من الأمم يعتمد على مدى تقدمها في مجال العلوم، وفي ظل التنافس العالمي الشديد في تطوير أجهزة التربية، ووسائلها، فقد شهدت الآونة الأخيرة اهتماماً كبيراً في مجال تطوير مناهج العلوم وتحسينها بدءاً من الأهداف العامة، ثم تحليل محتواها، ومن ثم أساليب تدريسها، والوسائل التعليمية المناسبة لها، وانتهاء بتقييمها، وتقييم مخرجاتها التعليمية المختلفة(نور، ٢٠١٣).

وكذلك فإن مناهج العلوم تحتاج أكثر من غيرها للمراجعة والتحليل لمحتواها، والتقويم، والتطوير، وإعادة النظر فيها، وذلك نظراً للدور الذي تلعبه في تنمية الابداع، والقدرات العقلية لدى الطلبة، وقد تهدف عملية تحليل المحتوى لكتاب العلوم إلى تحديد مدى ملاءمة محتوى منهاج العلوم الفلسطيني للخطوط العريضة للمنهاج الفلسطيني(نشوان،٢٠١٤).

المنهاج المدرسي يعد ركناً أساسياً في المؤسسات التربوية باعتباره الأرض الخصبة لتعلم التفكير، وتنميته، فالمنهج هو أحد الضمانات التي تزود الإنسان بالمهارات، والمعارف، والخبرات التي تؤهله للتعامل مع عصر تكنولوجيا المعلومات، والاتصالات، وتعتبر المناهج الأداة الرئيسية في بناء الفرد، وتؤثر على نوعيه المجتمع، وصورته في الحاضر، والمستقبل، وعلى الرغم من تعدد مصادر التعلم كاستخدام الحاسوب، والانترنت إلا أن الكتاب المدرسي يظل الصورة الملموسة للمنهاج، والمرجع الأساسي للطالب، وهو مصدر عام من مصادر المعرفة العلمية في صورة منظمة، ويشتمل على رسوم وأشكال، وصور توضيحية، وتجعل منه عنصرًا مهما للتشويق والإثارة، والمتعة للطلبة، إذ يستطيعون الحصول عليه تكنولوجيا(الهويمل، ٢٠١٥).

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

وبين اللقاني (١٩٩٥: ٢٥٤) "أنه المصدر الرئيس للطلبة؛ لاشتماله على المعلومات المنظمة، وغير المنظمة، ويسمح بإثرائه وتحديثه وتعديله، ومسرح عمليات المنهاج: التصميم، والتنفيذ، والتطوير، والتقويم".

ويُعد الكتاب المدرسي من أهم المصادر العلمية؛ لإكساب المتعلمين المبادئ، والقيم، والاتجاهات، والمعارف، والمرجع الأساسي للطالب والمعلم في إعداد الدروس وتنظيمها، والأداة الرئيسة في عملية التعلم والتعليم، ومرجعًا أساسيًا في محتوى المنهاج وأهدافه التربوية، ويتضمن المعلومات، والمفاهيم، والأفكار، والاتجاهات، والقيم الأساسية المهمة المراد إيصالها للطلبة، ويعكس الكتاب المدرسي أسس المنهاج ممثلة بفلسفة المجتمع، ومنظومته القيمية، وأوضاعه الاجتماعية والاقتصادية، وطبيعة المتعلمين وخصائصهم النمائية(الناجي، ٢٠٠٤).

وهناك فوائد للتقويم تساعد المعلم والمتعلم على توجيه التقدم الذي يحققه المتعلم نحو إتقان التعلم، وتحديد جوانب القوة والضعف، وقدرات المتعلمين وابداعاتهم، وتوفير معلومات ضرورية للتنبؤ بمستوى الطلبة، والحصول على البيانات، والمعلومات اللازمة لتطوير منظومة التدريس، ويقدم مخرجات مهمة لإجراء البحوث والدراسات التربوية في تعليم المواد الدراسية، ومناهجها(عاشور والحوامدة ،٢٠٠٩).

أما المنطلقات التي ينطلق منها التقويم هي: التعامل مع المنهاج على أنه نظام، ويمثل الكتاب المصدر الأكثر أهميةً للمعلم والمتعلم لأنه يعتبر مرجعاً أساسياً للمعلم، والطالب على حد سواء، ويعتبر الكتاب المدرسي الوسيط الفعلي للتواصل بين المعلم والمتعلم، فالمتعلم يعيد النظر فيه متى يشاء، بالإضافة أنه يقدم للطلبة الأنشطة، ويوفر لهم فرصاً متساوية في التعليم تناسب قدراتهم(مرعي والحيلة،٢٠١٠).

ويرى ماك نيل (Mc Nei ,١٩٩٠: ٩٥) العلوم كدراسة التقويم مهمة في اتخاذ القرارات المتعلقة بالكتب المدرسية لمعرفة مواطن القوة والضعف، من أجل اتخاذ قرار صحيح، ومشاركة أولياء الأمور والمعلمين في عملية التقويم، وهناك دراسات في تقويم كتب العلوم كدراسة:

(Bhat&Shah,2021)؛(الطلاق،٢٠٢٠)؛(البغدادي،٢٠٢٠)؛(**Ismail,**٢٠١٩**&Aziz**)؛**(Elvionita&et al,2019)** (أبوعاذره، ٢٠١٩)؛(الخليفة،٢٠١٩)؛ الشاوي، والمياحي٢٠١٩)؛**(Kraishan&Almaamah,2016)**؛ (الرباع،٢٠١٧)؛ ودراسة(المرقطن،٢٠١٧)، وتأسيسا على ما تقدم فأنه يتطلب إجراء أبحاث تقويمية للوقوف على تحقق الجودة الشاملة التي اعتمدتها وزارة التربية

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

الفلسطينية بالمناهج الدراسية تحديدا منهاج العلوم من حيث أهدافه ومحتواه، وأنشطته، وأساليب تقويمه، وإخراجه الفني في ضوء الخطوط العريضة للمناهج.

٢.١ مشكلة الدراسة

لقد حظيت مناهج العلوم والحياة بالبحث، والتحليل، والتقويم، وذلك في مراحل تطويره المختلفة، حيث تسارعت عملية تصميم المناهج وتنفيذها، وتقويمها، فكان لابد من تقويم مناهج العلوم والحياة للصف الثامن بعد مراجعته، وتقويمه، وتطويره، كونها عملية مستمرة حيث يعتبر منهج العلوم والحياة من أحد الركائز الأساسية للتطور العلمي؛ التي تساعد في إعادة بناء هيكلية البنية المعرفية عند المتعلم، والاعتماد عليها في إكسابهم للعديد من المعارف، والمعلومات، والمهارات، وأخص بالذكر مهارات البحث العلمي(قشطة،٢٠١٨). ومن خلال عمل أحد الباحثين في تدريس مناهج العلوم في المرحلة الاساسية، واستشعاراً لأهميتها في تكوين شخصية المتعلم، والاهتمام بالبناء العقلي له، ومن منطلق أن المناهج الفلسطينية حديثة البناء، يرى الباحثون ضرورة إجراء دراسة تحليلية تقويمية لمنهاج العلوم والحياة، وتحديدا الاجابة عن السؤال الرئيس: **ما مدى تقويم منهاج" العلوم والحياة "للصف الثامن الأساسي في فلسطين؟**

٣.١ أسئلة الدراسة

سعت الدراسة إلى الإجابة عن الأسئلة التالية:

١. ما مدى مراعاة محتوى منهاج العلوم والحياة للصف الثامن الأساسي لأسس المنهاج الفلسطيني؟

٢. .كيف توزعت مكونات المعرفة في منهاج العلوم والحياة للصف الثامن الأساسي؟

٣. كيف توزعت الأهداف التعليمية للمجالات الثلاثة(المعرفية، الوجدانية، النفسحركية) في منهاج العلوم والحياة للصف الثامن الأساسي؟

٤. كيف توزعت مستويات الأهداف المعرفية(الفهم والاستيعاب، التطبيق، الاستدلال) في منهاج العلوم والحياة للصف الثامن الأساسي؟

٥. ما التقديرات التقويمية للأسئلة التقويمية في منهاج العلوم والحياة للصف الثامن الأساسي؟

٦. ما التقديرات التقويمية للأسئلة الموضوعية في منهاج العلوم والحياة للصف الثامن الأساسي؟

٧. ما التقديرات التقويمية لأنشطة منهاج العلوم والحياة للصف الثامن الأساسي؟

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

٨. ما التقديرات التقويمية للخطوط العريضة في منهاج العلوم والحياة للصف الثامن الأساسي؟
٩. ما التقديرات التقويمية لمعايير عناصر منهاج العلوم والحياة للصف الثامن الأساسي؟
١٠. ما التقديرات التقويمية لعناصر الإخراج الفني منهاج "العلوم والحياة للصّف الثامن الأساسي؟"
١١. ما التقديرات التقويمية لمقدمة منهاج العلوم والحياة للصف الثامن الأساسي ؟
١٢. ما التقديرات التقويمية للأشكال والصور المتضمنة في منهاج العلوم للصف الثامن الأساسي؟

١.٤ أهداف الدراسة

سعت الدراسة إلى تحقيق الأهداف الآتية: الكشف عن مدى مراعاة محتوى منهاج العلوم والحياة للصف الثامن الأساسي لأسس المنهاج الفلسطيني، والتعرف إلى الكيفية التي توزعت بها الأهداف التعليمية للمجالات الثلاثة(المعرفية، الوجدانية، النفسحركية)، كذلك كيفية توزيع مكونات المعرفة(الحقائق، والمفاهيم، والمبادئ والتعميمات، القوانين ونظريات)، والتعرف على مدى ملاءمة محتوى منهاج العلوم والحياة للصف الثامن الأساسي للخطوط العريضة للمنهاج الفلسطيني، والتقديرات التقويمية للأسئلة، في نهاية الوحدات التعليمية، والأسئلة والموضوعية، والأنشطة التعلمية التعليمية، والإخراج الفني والأشكال والصور، ومقدمة كتاب العلوم في منهاج العلوم والحياة للصف الثامن الأساسي؟

١.٥ أهمية الدراسة

تكمن أهمية الدراسة في الآتية:

الأهمية النظرية: قد تضيف الدراسة المعرفة في مجال تقويم المناهج الدراسية لمادة العلوم والحياة، كما يمكن أن تساعد المعلمين والمعلمات في التعرف إلى مكونات المعرفة المتضمنة في محتوى منهاج العلوم والحياة للصف الثامن الأساسي.

الأهمية التطبيقية: قد توجه الدراسة القائمين على تطوير المناهج الدراسية، لأهمية مناهج العلوم والحياة، والسعي إلى تقويمها وتطويرها لمعرفة مدى نجاحها، وتحقيقها للأهداف، والتعرف على جوانب القوة والضعف في المناهج الدراسية.

الأهمية البحثية : قد تسهم الدراسة في فتح آفاق الباحثين، والمهتمين لإجراء المزيد من الدراسات التي تتناول تقويم مناهج العلوم والحياة، ويمكن أن يستفيد منها الباحثون في استخدام أدواتها، ومنهاجيتها لإجراء دراسات مشابهة لها على مناهج دراسية أخرى.

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

٦.١ حدود الدراسة

اقتصرت هذه الدراسة على الآتية:

الحدود الموضوعية: اقتصرت على منهاج العلوم والحياة للصف الثامن الأساسي الفلسطيني بجزأيه المطبق في العام الدراسي ٢٠٢٣/٢٠٢٤م.

الحدود الزمانية: أجريت في الفصل الدراسي الثاني من العام ٢٠٢٣/٢٠٢٤ م.

الحدود المفاهيمية: اقتصرت على المفاهيم والمصطلحات الواردة فيها.

الحدود الإجرائية :اقتصرت على إجراء تقويم في مجال أسس المنهاج، وأهدافه، وتوزيعها، والمحتوى(مكوناته المعرفة العلمية، معايير عناصر المنهاج، ومعايير الخطوط العريضة للمنهاج الفلسطيني، والإخراج الفني، والأشكال والصور، ومعايير مقدمة كتاب العلوم.

٧.١ المصطلحات والتعريفات الإجرائية

التقويم(Evaluation) :

مجموعة الأحكام التي نزن بها جميع جوانب التعلم والتعليم، وتشخيص نقاط القوة والضعف فيها بقصد اقتراح الحلول، وتصحح مسارها، ومعنى ذلك أن عملية التقويم تتضمن تقدير التغيرات الفردية، والجمعية والبحث في العلاقات بين هذه التغيرات وبين العوامل المؤثرة فيها("شحاته، 204:2003).

تقويم المنهاج (Curriculum evaluation):

عمليّة " إصدار حكم على صلاحيّة المناهج الدراسيّة عن طريق تجميع البيانات الخاصّة للحكم عليها , وتحليلها , وتفسيرها في ضوء معايير موضوعيّة تساعد على اتّخاذ قرارات مناسبة بشأن المنهج (الشافعيّ، والكثيري، وعلي، ١٩٩٦: ٣٦٦)

تقويم منهاج العلوم والحياة إجرائيا: هي التقديرات الكمية التي يحصل عليها الباحث من تجميع البيانات من أدوات التحليل التي أعدت لهذا الغرض.

منهاج العلوم للصف الثامن الأساسي: هو المنهاج الذي تم إعداده من قبل فريق تأليف فلسطيني متكامل، والذي يدرس لأول مرة في 9 / 1 ٢٠٠٢/٩/١م، حيث اعتبرت الطبعة الحالية (٢٠٢٣/٢٠٢٤) نهائية.

٢. الإطار النظري

تمتد أهمية المنهاج المدرسي لتشمل كل عناصر العملية التعليمية التعلمية، وكل من له علاقة مباشرة أو غير مباشرة بها، فهو يعكس مضمون العملية التربوية، وجميع تحديثاتها المتسارعة في ظل المجتمع التقني والتكنولوجي، وعصر الثورة المعرفية، والمعلوماتية، ومن ناحية أخرى يراعي ميول الطلاب، وقدراتهم، كما

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

يراعي احتياجات المجتمع، لذلك يرى كثير من التربويين أنّ المناهج هي الوسيلة الفاعلة لإصلاح نظام التربية والتعليم، وتجديده، وتطويره في كل مجتمع من المجتمعات(خطاطبة، ٢٠١٧).

ويعد المنهاج المدرسي في غاية الأهمية للطالب فهو مصدر المعرفي الرئيس، الذي يعرض المادة العلمية له بطريقة منطقية ومناسبة لقدراته (الركابي والمشكور، ٢٠١٦).

٢.١مكونات وعناصر المنهاج:

الشكل: ويشمل الغلاف والصور والألوان والخطوط والشكل الفني للكتاب، وبما تحمله هذه العناصر من دلالات وإيحاءات يمكن أن تكون جزءا من المادة التعليمية، ووسيلة من وسائل ترسيخ المعرفة في ذاكرة المتعلم، إضافة إلى البعد الجمالي، وما له من آثار نفسية على الطالب، وبما أنّه الركيزة الأساسية التي يقوم عليها الإصلاح التربوي فقد كان البحث عن مواصفات جديدة للكتاب المدرسي تتجاوز النمطية التقليدية، ويلبي حاجات الطلاب النفسية والوجدانية والاجتماعية والفكرية والمعرفية (المودني، ٢٠١٠).

المحتوى: ويشمل الخبرات، والمعارف، والحقائق، والتجارب التي وضعت وفق معايير معينة، وتناسب المرحلة العمرية للطالب، وقدراته، وثقافته المجتمعية، كما تراعي التنظيم المنطقي للمعرفة عبر المراحل التعليمية (الآغا، ٢٠١٢).

الأهداف: تقوم الأهداف بدور جلي ومهم في العملية التعليمية التعلمية، فهي من جهة تعين المعلم على اختيار المحتوى التعليمي وتنظيمه واختيار الوسائل والطرائق والأساليب والمهارات اللازمة، وتحديد أساليب التقويم المناسبة، ومن جهة ثانية توجه الطالب نحو المطلوب منه، وتسهل عليه تنظيم المعلومة وفهمها، ومن ثم ينعكس الأمر في الحالتين على نتائج الطلاب وتحصيلهم العلمي (ناجي، ٢٠٠٨).

طرائق التدريس: ويقصد بها آلية عرض المعلومة وتبسيطها وترسيخها في ذهن الطلاب، وهي تتنوع بتنوع المادة المعروضة، وبتنوع ميول الطلاب وقدراتهم العقلية، وهذا يقع على عاتق المعلم في اختيار الأسلوب التعليمي الأكثر فعالية، ويحقق تعليما فعالا .

الأنشطة التربوية: تعد الأنشطة المنهجية واللامنهجية جزءا من المنهاج الدراسي، لما لها من دور في التعلم، فمن خلالها يتعلم الطالب الاعتماد على الذات والتعاون، وإشباع الميول، والرغبات، كما أنّها وسيلة من وسائل التوجيه، والإرشاد، ووسيلة من وسائل التقويم.

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

الوسائل التعليمية: تشمل كل ما يستخدمه المعلم في تقريب المعلومة وتوضيحها للطلاب، وتشمل الأجهزة، والأدوات، والمواد، ويجب أن تتسم بمراعاة الإمكانات البشرية، والبيئة الصفية، وقدرات الطلاب، والهدف التعليمي منها(الحيلة، ٢٠٠٧).

التقويم: وسيلة لقياس مدى تحقق أهداف المحتوى لدى المتعلم، ويشمل التقويم المادي بعلامة تقديرية من خلال الاختبارات، وأوراق العمل والواجبات الصفية والبيتية، وكذلك التقويم النوعي بالحكم على مستوى الطالب، ومشاركته، وانتمائه، وسلوكه، وإبداعاته، وهو التقويم الأمثل لمراعاة الفروق الفردية بين الطلاب، ومراعاة قدراتهم، ومواهبهم، ورغباتهم(عفانة، ٢٠١١).

٢.٢ أسس المنهاج:

أولاً- الأساس الفلسفيّ والعقديّ: يتبنى المنهج الفلسفة المنبثقة عن العقيدة التي يؤمن بها أفراد المجتمع، والقيم الوطنيّة، والديمقراطيّة والعقديّة، والاجتماعيّة السائدة في المجتمع، حيث يسهم المنهج في بثّ روح الإخاء، والتماسك، والاحترام بين أفراد المجتمع بغض النظر عن الدين، والعرق، والجنس، والاتّجاه السياسيّ، وتعزيز الهويّة الوطنيّة، والانتماء القوميّ ، ويغرس في نفوس المتعلّمين شعور الاعتزاز بالشخصيّات الوطنيّة والدينيّة والعلميّة والأدبيّة والتاريخيّة، وتعزيز روح التسامح، والمحبة، ونبذ التعصّب والظلم، والاستعلاء.

ثانياً -الأساس النفسي: يعتبر الطالب محور العمليّة التعليمية التعلّمية، والاهتمام بجميع جوانب كينونتة المعرفية، والوجدانية، والمهاراتية، وتكوين الاتجاهات، والقيم، والأنماط السلوكية المرغوب، وحرية اختيار الطلبة التخصصات وَفق ميولهم، ورغباتهم، ورعاية المواهب، والطاقات الإبداعية لديهم، ومراعاة العلاقة التفاعلية بين الطلبة والبيئة، وتنوّع الخبرات التي تنسجم مع الطبيعة الإنسانية، مما يتيح لهم التكيف والنمو وَفقاً لظروفهم الخاصة، واحتياجاتهم الفردية، ومراعاة العلاقة بين الخبرات السابقة والخبرات الجديدة(زيتون،2010)

ثالثاً -الأساس الاجتماعي: ويعتمد هذا الأساس على التمسك بمنظومة قيمية، تعزّز الوحدة الوطنية للشعب الفلسطيني، وبث روح المواطنة، والحس المدني، والنهج الديمقراطي، والمشاركة الفاعلة في بناء الحضارة الإنسانية، وتقدير إنسانية الإنسان، وتكوين اتجاهات إيجابية نحو الذات والآخرين، وتعزيز التعاون مع شعوب العالم؛ من أجل توطيد روح السلام، والأمن، والتفاهم، والرفاه، والعدالة، والحرية، والكرامة، والمساواة الإنسانية، وتجذير حرية التعبير عن الرأي، وتحقيق المساواة بين أبناء الشعب الفلسطيني بحقهم في التعليم، وعدم التمييز بينهم وتحقيق المساواة بين الجنسين، وإدماج الأشخاص ذوي الإعاقة بصورة فعالة تلبي رغباتهم، وتطلعاتهم،

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

ودعم الابتكار، والإبداع، واحترام المبادئ الإنسانية التي تقدّر الإنسان، وتعزّز مكانة العقل، وتحضّ على العلم، والعمل، والأخلاق، والمُثل العليا.

رابعاً -الأساس المعرفي: ويعتمد على الانتقال من التعليم إلى التعلّم، ومن إتقان المحتوى إلى التعلّم العميق، ومن التمكن المعرفي إلى امتلاكه، وإنتاجه، وانتقاده، واتّباع طرائق التعلّم والتعليم الحديثة بعيداً عن الاستظهار، والتلقين، وتبنّي النظرية التربوية الحديثة(المعرفية، والبنائية الاجتماعية)،واعتماد منهجية البِنية المعرفية، وعملياتها، وطرائقها، ونواتجها، وارتباطها بالسياقات الحياتية؛ ما يعكس وظيفية المعرفة لتحقيق التنمية الشاملة، والانفتاح على عالمية المعرفة، وتشجيع استكشافها، من خلال البحث العلمي، وتوظيف التكنولوجيا، وتعزيز مواهب الطلبة، ودعم مسيرة الابتكار، والتميز والإبداع في النظام التربوي، وتنمية التفكير العلمي(علي،٢٠١١).

٢.٣منهاج العلوم والحياة

تعد مناهج العلوم أكثر ارتباطا بعصر العلم والتكنولوجيا، حيث تهدف إلى تنمية مهارات التفكير العلمي، والاستقصاء لدى المتعلمين، وإكسابهم اتجاهات البحث العلمي، وتكوين مجتمعات علمية متقدمة، متسلحة بالعلم، والمعرفة (السنوسي،٢٠١٧).

ويهدف تدريس العلوم كعملية استقصائية لفهم المتعلم لما يحدث حوله واكتشاف الحقائق العلمية، وتزويد المتعلم بمهارات التفكير اللازمة لاكتشاف المعرفة العلمية وتطويرها، واستخدامها في حل المشكلات التي تواجهه، تحقيق التكامل في خبرات المتعلم من معارف ومهارات واتجاهات وقيم في إطار حياتي وظيفي، وتعميق قدرة المتعلم على التفكير الناقد للوصول لقرار عملي اتجاه المشكلات المرتبطة بحياته الشخصية أو بالمجتمع، وهذا تحقيق مبدأ الشمولية، والتوازن بين عناصر المنهاج الأربعة، والنظرة إلى المنهاج على أنه من عناصر نظام التربية، والحرص على النظرة المستقبلية حين القيام بعملية التقويم لغرض التنفيذ، أو التطوير، أو لكليهما (ميخائيل، ١٩٩٥: ٥٧).

فالمهمة الأولى التي يسعى اليها تدريس العلوم هي تعميق فهم المتعلم لطبيعة العلم، وهي هيكل منظم من المعرفة المتضمنة للحقائق، والمفاهيم، والتعميمات، والمبادئ، والنظريات، والتي يكونها المتعلم في ضوء ملاحظاته المنظمة، وتجاربه العلمية(صالح،٢٠١٦).

أن المعرفة العلمية لمنهاج العلوم شكل نتاجات العلم التي ظهرت نتيجة الاكتشافات، والتجريب، وتفسير الظواهر، وحب الاستطلاع، وتتم عملية تحليل

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

المحتوى لما يتضمنه من الحقائق، والمفاهيم، والمبادئ، والقوانين، والقواعد، والنظريات، وأساليب التفكير التي تترابط مع بعضها البعض بطريقة تسهل وتيسر على المتعلم المرور بخبرات تربوية تنمي القيم، والميول، والاتجاهات(الهويدي،٢٠١٠).

٤.٢ المهارات اللازمة لتحقيق الأهداف التربوية (اللولو، ٢٠١١).

الحقائق: نتاجات معرفية مفردة وخاصة يحصل عليها الإنسان من خلال الإدراك الحسي، وتتسم بالتكرار، وتعتمد على الملاحظة الدقيقة والموضوعية، والمجردة.

المفاهيم: الصورة الذهنية للمدركات الحسية، أو المجردة، وتتكون من تجريد عدة صفات مشتركة لعدة ظواهر، من اسم ودلالة لفظية.

المبادئ: علاقة كيفية بين المفاهيم، وتصاغ في صورة عبارة صحيحة علمياً لها صفة الشمول، ويمكن التوصل إليها من خلال التفكير.

القوانين: علاقة كمية بين المفاهيم وهي عبارات صحيحة علمياً يعبر عنها رمزياً، وتُحسب كمياً، وتتسم بالثبات النسبي.

القواعد: علاقات كمية وكيفية بين المفاهيم العلمية، ولها صفات القانون العلمي.

النظريات: إطار نظري يقوم على افتراضات، وتصورات ذهنية تم التحقق منها بالتجريب، وتفسر العلاقة بين الحقائق، والمفاهيم، والمبادئ والقوانين، وتساعد على التنبؤ، والتحكم، والضبط للظواهر المختلفة.

القيم: مواقف تنمو، وتستقر في المجتمعات، وتصبح معايير يقاس من خلالها سلوك الأفراد لها مجموعة من المكونات المعرفية، والانفعالية والمهارية تحدد كل موقف.

الاتجاهات: شعور الفرد النسبي تجاه ظاهرة معينة، ويعبر عنه بالقبول، أو الرفض لمجموعة من المكونات المعرفية، والانفعالية، والمهارية ويظهر المكون الانفعالي بصورة تنبئ بسلوك المتعلم.

الميول: اهتمامات، وتنظيمات وجدانية، تظهر في سلوك المتعلم، يمكن ملاحظاتها وقياسها.

أساليب التفكير والقدرات العقلية المختلفة: وهي التي يمكن توظيفها بالمادة الدراسية، وهي عدة أنماط منها: تفكير علمي، وناقد، وتأملي، وحل المشكلة، وإبداعي، وغير ذلك.

المهارات: قدرة المتعلم على القيام بعمل معين بسرعة، ودقة، وإتقان، وتوفير في الوقت والجهد.

وبما أن الكتاب يعد مصدرا من مصادر المنهاج ،ومترجما له، فهو المرجع الأساسي وربما الوحيد للعملية التعليمية في المدارس الفلسطينية، وانطلاقا من أهمية

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

الكتب المدرسية باعتبارها دليلا يعتمد عليها الطالب في اكتساب المعارف، والمعلومات، والمهارات، ودليلا يعتمد عليه المعلم في عملية التدريس، فان عملية تطويره، وتقويمه أمر لا يمكن الاستغناء عنه، لذلك فإن عملية تقويم، وتحليل الكتب المدرسية عملية علاجية تقود إلى تحسين محتوى الكتاب، كما تفيد في فهم محتواه، ومعرفة مكوناته العلمية، وتحسين عملية التدريس(صالحة، 2015).

٥.٢ معايير تقويم مناهج العلوم: والحياة

أن تتسق مع التصور الإسلامي شكلا ومضمونا، وتحقق الأهداف العامة للمنهج، وتتكامل فيه جملة من الحقائق، والمعايير، والقيم الثابتة، إضافة إلى المعارف، والخبرات، والمهارات الإنسانية، والصدق أي أن تراعي الحداثة العلمية، والقابلية للتطبيق، والدلالة أي أن يكسب المحتوى الطلبة مهارات البحث العلمي، وحل المشكلة، والتفكير الإبداعي والناقد، والتوازن بين العمق والشمول : والتي تتمثل في عرض موضوعات بدرجة مناسبة من العمق في المفاهيم بالمقارنة مع شمولها جميع مجالات الدراسة، والتوازن في التنظيم المنطقي، والسيكولوجي، وأن يلبي المحتوى حاجات المتعلمين في المراحل العمرية المختلفة، وأن يجمع المحتوى بين النظرية، والتطبيق(العرجا،2009).

٢. الدراسات السابقة:

دراسة لالثانبوي، ولاروبيكي(Lalthanpuii,& Lalropeki,2023) هدفت إلى تقييم الجوانب الفيزيائية للعلوم الثانوية للصف العاشر التي حددها مجلس التعليم المدرسي، فالكتاب المدرسي هو دليل ومصدر معلومات لكل من الطلاب، والمعلمين. ويمكّن الكتاب المدرسي المعلمين من اتباع تسلسل، ونمط معين في تحقيق أهداف التعليم، وهناك حاجة إلى تقييم الكتب المدرسية على أساس الجانب المادي لجعل عملية التعليم برمتها ذات صلة؛ لأنها تجذب المتعلم بشكل مباشر، وتتطلب كتب العلوم المدرسية إشرافًا متسقًا من مطوري المناهج الدراسية، من أجل تحديث المحتويات، والجودة، باستخدام المنهج التحليلي الوصفي، تم التقييم على أساس سبعة جوانب هي؛ تصميم غلاف الكتاب المدرسي، جودة الورق المستخدم، الطباعة، والتخطيط، والرسوم التوضيحية، وحجم الواجهة، والتجليد، والمتانة، والسعر.

وأجرى الناقة وشيحة (٢٠٢٢) دراسة هدفت إلى تحليل محتوى منهاج العلوم والحياة للصف الثالث الأساسي في ضوء مهارات التفكير المتشعب، ولقد استخدم الباحثان المنهج الوصفي التحليلي، وتمثلت عينة الدراسة كتاب العلوم والحياة للصف الثالث الأساسي الفلسطيني، ولتحقيق هدف الدراسة تم إعداد أداة تحليل المحتوى التي تضمنت قائمة مهارات التفكير المتشعب، وأظهرت نتائج الدراسة أن تركيز كتاب

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

العلوم والحياة على التفكير الطلق بنسبة (30.96 %)، ووجود ندرة في احتواء المحتوى على مهارة حل المشكلات بنسبة (7.93%).

وأما دراسة عبد(Abd , 2021) هدفت إلى تقويم الرسوم التوضيحية في كتاب العلوم للمرحلة الابتدائية وفق الصورة العلمية والتي تضمنت عدة معايير (١٠) معايير للصورة العلمية لكتاب العلوم للصف السادس في العراق، من إعداد الباحثة وهي(أداة التحليل) للصور التوضيحية، والصور العلمية، وتشمل (مطابقة محتوى الصورة العلمية - الدقة العلمية - مطابقة عنوان الصورة - وضوح الصورة - دقة الألوان - حجم الصورة العلمي - ملاءمة الصورة لمستوى الطلاب - حداثة الصورة - نوع ورق الصورة - تنسيق الصورة)، وتم الاتفاق على جميع معايير أهميتها في كتاب العلوم بنسبة (٨٠%)، صحيحة. وتم استخراج ثبات الأداة (0.83)، وأظهرت النتائج: أن الرسوم التوضيحية، والصور العلمية المتوافقة مع المعيار، والتي لم يتم تحديدها مقابل النسبة المنطوقة التي رسمها الخبراء، والمحكمون وهي (٧٠%)، وحصلت الرسوم التوضيحية المطابقة للمحتوى على نسبة (٨٢.٧%)، بينما نسبة المحتوى غير المتطابق (١٧.٢%)، وحصلت الرسوم التوضيحية التي تتميز بهذه الخاصية (الدقة العلمية) على نسبة (٨٦.٩%)، بينما لم يتم تمييزها بدقة(١٣%)، وحصلت (مطابقة العنوان مع الصورة) على (٧٠%)، أما الصور التوضيحية لم تطابق العنوان (٣٠%)، وكذلك (الوضوح) للصورة، بنسبة (٨٢.٥%) بينما لم تكن واضحة (١٧.٤%).

ودراسة بهات وشاه(Bhat & Shah, 2021) هدفت تقييم كتاب العلوم للصف الثامن على أساس ردود الخبراء ". أجريت الدراسة على (٣٠) خبيراً تم اختيارهم بشكل مقصود من مختلف المدارس الحكومية، في جامو وكشمير، وهناك استبيان مفتوح تم استخدامه لمعرفة إجابات الخبراء. تم تحليل البيانات باستخدام تحليل المحتوى، وكانت النتائج وفقا للمعلمين: معظم جوانب الكتاب في المستوى، ولا يحتاج إلى مراجعة، ولكن هناك أكيد جوانب الكتاب التي تحتاج إلى تغيير مثل: طباعة الكتاب، جودة الورق للكتاب، صفحة غلاف الكتاب، الصور الموجودة على صفحة الغلاف، لغة الكتاب المدرسي، مقدمة جديدة كلمات المفردات.

وقامت الطلاق(٢٠٢٠) بدراسة هدفت إلى تقويم كتاب العلوم للصف الرابع الأساسي في ضوء معايير الجودة الشاملة من وجهة نظر معلمي العلوم في مدينة الجيزة، واستخدمت الباحثة المنهج الوصفي التحليلي، وتمثل مجتمع الدراسة من معلمي العلوم للصف الرابع الأساسي البالغ عددهم (١٠٠)، تم اختيارهم بطريقة قصدية، وتم إعداد قائمة بمعايير جودة كتاب العلوم للصف الرابع الأساسي وتطوير

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

استبيان تم توزيعها على معلمي العلوم، وأظهرت نتائج الدراسة ان تقديرات العلوم لجودة كتاب العلوم للصف الرابع الأساسي في ضوء معايير الجودة الشاملة جاءت بدرجة مرتفعة، وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في متوسط تقديرات معلمي العلوم لجودة الكتاب العلوم للصف الرابع الأساسي في ضوء معايير الجودة الشاملة تبعا لمتغير المؤهل العلمي، ولا يوجد فروق ذات دلالة إحصائية لصالح متغير سنوات الخبرة.

وهدفت دراسة البغدادي(٢٠٢٠) إلى تقويم كتاب العلوم للصف الثالث من المرحلة المتوسطة في ضوء مهارات القرن الحادي والعشرين، واستخدمت الباحثة المنهج الوصفي التحليلي، وتمثل مجتمع الدراسة من كتاب العلوم للصف الثالث المتوسط ، واختيار عينة الدراسة الوحدة السادسة من الكتاب (وحدة الكهرباء والمغناطيس)، ولتحقيق هدف الدراسة تم إعداد بطاقة تحليل تشمل قائمة مهارات القرن الحادي والعشرين، واظهرت الدراسة أن مجمل تكرارات مهارات القرن الواحد والعشرين في كتاب العلوم بلغت(٢٧٠) ، وأن مهارات حل المشكلات تكررت بنسبة(٢٨.٨%) وهي درجة الأعلى، ومثلت مهارة التطور المعلوماتي المرتبة الأخيرة بنسبة (١٠%).

وأجرت أبو عاذره(٢٠١٩) دراسة هدفت إلى تقويم محتوى كتب العلوم السعودية والأردنية للصف الرابع الأساسي في ضوء المعايير العالمية، ولقد استخدمت الباحثة المنهج الوصفي التحليلي، وتمثل مجتمع وعينة الدراسة من كتب العلوم للصف الرابع الأساسي، بجزأيه الأول والثاني من المنهاج العلوم في الأردن، والسعودية المطبق في العام الدراسي(٢٠١٧-٢٠١٨)، ولتحقيق هدف الدراسة قامت الباحثة بإعداد أداة تحليل المحتوى لكتب العلوم من المعايير العالمية للصف الرابع، وأظهرت الدراسة وجود اختلاف في درجة تمثيل محتوى كتب العلوم للصف الرابع السعودي، والأردني للمعايير العالمية من حيث تكرارات لمجالاتها لصالح الكتاب السعودي.

ودراسة عزيز واسماعيل (Aziz& Ismail,٢٠١٩) هدفت إلى تقويم كتاب العلوم للصف الثالث الابتدائي في ضوء المعايير الدولية لمحتوى كتب العلوم. تكونت عينة البحث ومجتمعه من كتاب العلوم للصف الثالث الإعدادي النسخة الرابعة لعام (٢٠١٧)، واعتمدت استمارة التحليل أداة لتحقيق هدف البحث، وتم التحقق من صدق الأداة وثباتها، وأظهرت نتائج البحث أن مجال (البحث العلمي) احتل المرتبة الأولى في تضمين المعايير الميدانية في محتوى الكتاب مقارنة بمعايير المجالات الأخرى، كمؤشرات العشرة الأوائل لمجال (البحث العلمي) بمكوناته، وقد حصل معيارا

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

(مهارات التساؤل والاستقصاء) على معدلات عالية في ضوء المعايير التي حددها البحث، وفي ضوء عملية تحليل المحتوى، في حين حصلت مؤشرات المجال الآخر على معدلات أقل من المجال الأول، ونسب مختلفة من المعايير المتضمنة فيه.

وقامت الخليفة (٢٠١٩) بدراسة هدفت إلى تقويم محتوى كتب العلوم بالمرحلة المتوسطة في ضوء الكفايات العلمية المتضمنة لمجال المعرفة للبرنامج الدولي لتقييم الطلبة (PISA)، ولقد استخدمت الباحثة المنهج الوصفي التحليلي، وتمثل مجتمع الدراسة وعينته من كتب العلوم في المرحلة المتوسطة بالمملكة العربية السعودية والبالغ عددهم (١٢) كتابا ودليل المعلم، ولتحقيق هدف الدراسة تم اعداد بطاقة تحليل المحتوى، وأظهرت نتائج الدراسة أن عدد مؤشرات الكفايات العلمية التي توفرت في محتوى العلوم للمرحلة المتوسطة (٢٦) مؤشرا، منها (٨) مؤشرات مرتبطة بكفاية تحديد القضايا العلمية، و(٨) مؤشرات مرتبطة بكفاية استخدام الدليل العلمي، و(١٠) مؤشرات مرتبطة بكفاية الظواهر العلمية. ووجود فروق في تناول محتوى كتب العلوم للمرحلة المتوسطة للكفايات العلمية المتضمنة لمجال المعرفة العلمية للبرنامج الدولي لتقييم الطلبة (PISA) وفقا لمتغير الصف الدراسي.

وفي دراسة الشاوي، والمياحي(٢٠١٩) هدفت إلى تقويم كتاب العلوم للصف الخامس الابتدائي من وجهة نظر معلمي ومعلمات العلوم في محافظة البصرة، تكونت عينة الدراسة من (١٠٠) معلم ومعلمة لمادة العلوم للصف الخامس الابتدائي في محافظة البصرة للعام الدراسي (٢٠١٨-٢٠١٩)، وقد اعتمدت الباحثتان المنهج الوصفي؛ لأنه يتلاءم وإجراءات بحثهما من خلال استبانة تكونت من (٤٥) فقرة موزعة على أربع مجالات، وتوصلت الباحثتان إلى عدد من النتائج منها: أن المعايير المطلوبة لم تتوفر في كتاب العلوم للصف الخامس، إذا كانت نسبة ما تحقق من المعايير المطلوبة أقل من درجة المحك المعتمد في هذه الدراسة (٨٠%) في كل المجالات، وأن محتوى الكتاب يعاني من نقاط الضعف، والقصور، وأن لغة الكتاب بحاجة إلى تعديل، وإعادة صياغة، وأن أنشطة الكتاب، وأسئلته ليست بالمستوى المطلوب.

وفي دراسة إلفيونيتا وآخرون (Elvionita & et al,2019) هدفت إلى تقييم صلاحية الكتاب المدرسي حيث يعد أمرًا مهمًا لتحديد ما إذا كان الكتاب المدرسي يتمتع بالجودة المناسبة، وسعت إلى تقييم صدق الكتاب من حيث المحتوى، وأسلوب العرض، واللغة، والوجه، باستخدام استبيان تم تطويره على أساس مقياس ليكرت، وتم تقييم صلاحية الكتاب المدرسي من قبل ثلاثة خبراء وممارسين تربويين. تم تحليل البيانات لاحقًا لتحديد قيمة للخبراء والممارسين في جانب المحتوى هي (٠,٨١

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

و١) ، في جانب أسلوب عرض الكتاب المدرسي هي (٠,٨١ و٠,٩٤)، في جانب اللغة هي (٠,٨٨ و٠,٩٢)، على جانب الوجه هي(٠،٨٩ و ١) أظهرت قيمة الخبراء أن المحتوى، وأسلوب العرض واللغة، ووجه الكتاب المدرسي يتم تصنيفه على أنه صالح، وهذا يعني أن الكتاب المدرسي قد استوفى معظم معايير الجودة القياسية.

هدفت دراسة المرقطن (٢٠١٧) إلى تقويم منهاج العلوم والحياة للصفين الثالث والرابع في فلسطين، واستخدم المنهج الوصفي التحليلي، وتمثل مجتمع الدراسة وعينته من كتب العلوم والحياة للصفين الثالث والرابع والبالغ عددهم (٤) ووثيقة الخطوط العريضة لمنهاج العلوم والحياة، وتم اختيار عينة قصدية تألفت من (٢٠) معلما ومعلمة من المعلمين الذي يدرسون المنهاج، ولتحقيق أهداف الدراسة، تم إعداد أداة تحليل وثيقة الخطوط العريضة، وأداة تحليل محتوى كتب العلوم والحياة، وبطاقة ملاحظة الممارسات التدريسية لمعلمي العلوم، ومقابلة معلمي العلوم للمرحلة الأساسية، وأظهرت النتائج توافر سبعة عناصر في وثيقة الخطوط العريضة وعدم توافر (١٣) عنصراً منها، وشكلت الأهداف المعرفية أكثر من ثلثي أهداف المحتوى بنسبة(٦٥%) للصف الثالث و(٦٨%) للصف الرابع، ثم جاءت الأهداف المهارية بنسبة (٣٠%) للصف الثالث،(٢٦%) للصف الرابع، ثم الأهداف الوجدانية (٥%) للصف الثالث و(٦%) للصف الرابع وهي نسبة متدنية جدا.

وأجرى الرباع (٢٠١٧) دراسة هدفت إلى تقويم منهاج العلوم للصف السادس الأساسي في ضوء المعايير العالمية للتربية العلمية وفق أنموذج تقويم المملكة الأردنية، وقد اتبع الباحث المنهج الوصفي التحليلي، وتمثل مجتمع الدراسة من معلمي ومعلمات العلوم للصف السادس الأساسي والبالغ عدد(٥٠٠)، والمشرفين التربويين في محافظة إربد والبالغ عددهم (٣٠) مشرفًا، كما تكون مجتمعها وعينتها من كتاب العلوم للصف السادس الأساسي بجزأيه، وتم اعداد أداة تحليل المحتوى، وبطاقة ملاحظة للمعلمين، واستبانة المعايير العالمية للتربية العلمية للصفوف(٥-٨)، وأظهرت النتائج توفر معايير العلوم الفيزيائية بدرجة عالية جدا، وتوفر معايير علوم الأرض والفضاء بدرجة متوسطة، وتوفر معايير العلوم الحياتية بدرجة منخفضة، ودرجة تحقق معايير عناصر المنهاج من وجهة نظر كل من المعلمين والمشرفين متوسطة.

دراسة العياصرة، ويحيى (Alayasrah, & Yahyaa, 2017) هدفت إلى الكشف عن مهارات عمليات العلم الأساسية والمتكاملة في الصفوف الثلاثة الأولى من التعليم الابتدائي في الأردن باستخدام المنهج التحليلي الوصفي، يتكون مجتمع الدراسة

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

من كتب العلوم للصفوف الثلاثة الأولى من التعليم الابتدائي في الأردن للعام (٢٠١٥/٢٠١٦)، وعينة الدراسة هي مجتمعها، وقد أظهرت الدراسة أن أهم مهارات عملية العلم المتضمنة في كتب العلوم هي عملية الملاحظة، كما يشتمل الكتاب المدرسي على جميع مهارات عملية العلم المتكاملة، وتعد العملية التجريبية هي الأكثر شيوعاً، إلا أن الكتب لا تتضمن عمليات استخدام عنصر الزمان والمكان، وعملية الاتصال.

حيث هدفت دراسة كريشان والمامة (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(51) معلماً ومعلمة من المدارس الحكومية الأردنية، وتمثلت أداة الدراسة في استبانة مكونة من (62) فقرة، وأظهرت النتائج أن تقديرات المعلمين لتقييم كتاب العلوم للصف الثالث كانت متوسطة70.6%)، وأوصت الدراسة بأن يشارك المعلمون في تصميم كتب ؛ لأنهم هم الذين يتعاملون معها.

قام اموكي ونوافور(Umoke & Nwafor, ٢٠١٦) بدراسة هدفت الى تحليل كتب العلوم والتربية التكنولوجية المطورة والمستخدمة في تدريس العلوم والتربية التكنولوجية للمرحلة المتوسطة في مدينة نيجيريا، ولقد استخدم الباحثان المنهج الوصفي التحليلي، وتكونت عينة الدراسة من (٦) كتب للعلوم، والتكنولوجيا للمرحلة المتوسطة إضافة إلى عينة تكونت من (٣٠) معلما، تم اختيارهم بالطريقة العشوائية، وتم اعداد أداة تحليل المحتوى، واستبانة لجمع البيانات، وأظهرت النتائج أن مستوى تغطية المواضيع ونشاطات التعلم، والرسوم التوضيحية، واسئلة التغذية الراجعة، وملخصات نهاية الفصل كان عاليا، وأظهرت النتائج وجود تحيزات ثقافية، جندرية وعرقية في هذه الكتب.

وقام درويش وأبو منديل (٢٠١٤) دراسة هدفت إلى تقويم محتوى منهاج العلوم للمرحلة الأساسية للصفوف (٥-١٠) في ضوء الخطوط العريضة لمناهج العلوم الفلسطينية، حيث استخدم الباحثان المنهج الوصفي التحليلي، وتكونت مجتمع الدراسة، وعينته من جميع الكتب العلوم الفلسطينية للصفوف(٥-١٠)، والبالغ عددهم (١٢) كتابا بمعدل كتابين لكل صف دراسي للفصل الدراسي الأول والثاني، وجميع مشرفي مادة العلوم العاملين في سلك التربية والتعليم الفلسطينية، ووكالة الغوث الدولية والبالغ عددهم (٣١) مشرفاً، ولتحقيق هدف الدراسة تم اعداد أداة تحليل محتوى وفقا لمعايير الخطوط العريضة لمناهج العلوم الفلسطينية، واستبانة تكونت من (١٤) فقرة، واظهرت نتائج الدراسة توافر جميع معايير الواردة في الخطوط

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

العريضة في مناهج العلوم الفلسطينية للصفوف(٥-٩)، وركز محتوى كتب العلوم على اكتساب المعرفة العلمية المتعلقة بالمفاهيم الأساسية لمادة العلوم، والمعرفة الأدائية بصورة وظيفية، ووجود قصور في معايير التتابع والاستمرارية.

تعقيب على الدراسات السابقة :

اتفقت معظم الدراسات من حيث الهدف على تقويم كتب العلوم كدراسة (Lalthanpuii,& Lalropeki. 2023)؛ودراسة (Bhat & Shah,2021) ؛ودراسة (الطلاق،٢٠٢٠)؛ ودراسة(البغدادي،٢٠٢٠)؛ ودراسة (Ismail,٢٠١٩ &Aziz)؛ ودراسة(Elvionita & et al,2019)؛ ودراسة(أبو عاذره، ٢٠١٩)؛ ودراسة (الخليفة، ٢٠١٩)؛ ودراسة (الشاوي، والمياحي٢٠١٩)؛ ودراسة(الرباع، ٢٠١٧)؛ ودراسة (Kraishan, &Almaamah 2016)؛ وتشابهت هذه الدراسة مع دراسة(درويش وابو مندل،٢٠١٤)؛ ودراسة المرقطن (٢٠١٧) التي هدفت إلى تقويم منهاج العلوم والحياة للصفين الثالث والرابع في فلسطين في ضوء الخطوط العريضة.

وتم استخدام المنهج التحليلي الوصفي، أما بالنسبة لمجتمع الدراسة وعينتها فكانت كتب العلوم في المرحلة الاساسية، والمعلمين والمشرفين، وفيما يتعلق بالأدوات فقد تم استخدام أدوات التحليل، ومعايير الصور، ومعايير الخطوط العريضة لمناهج العلوم الفلسطينية، واستبانات، ومقابلة، وبطاقة ملاحظة للمعلمين، واستبانة المعايير العالمية للتربية العلمية، ومهارات القرن الحادي والعشرين، والمعايير الدولية لمحتوى كتب العلوم، ومعايير الجودة الشاملة، وقائمة مهارات التفكير المتشعب، ومعايير الجانب المادي، وبالنسبة للنتائج فهي متفاوتة، وأهم ما تميزت به هذه الدراسة استخدام أدوات تحليل منهاج العلوم للصف الثامن الاساسي من حيث: أسس منهاج الأربعة ومكوناته وفي ضوء معايير الخطوط العريضة لمناهج العلوم والحياة الفلسطينية.

٣.١ منهج الدراسة:

تم اتباع المنهج الوصفي التحليلي لتقويم منهاج العلوم والحياة للصف الثامن الأساسي، ويعرف المنهج الوصفي بأنه" المنهج الذي يدرس ظاهرة أو قضية موجودة حاليا، ويمكن الحصول منها على معلومات تجيب عن أسئلة البحث دون تدخل الباحث فيها.

٣.٢أداة تحليل المحتوى:

ولتحقيق أهداف الدراسة والإجابة عن تساؤلاتها قام الباحثان بإعداد أداة تحليل محتوى؛ وذلك لملاءمتها لأهداف ومنهجية الدراسة، وهي الاستمارة التي

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

يصممها الباحثون لجمع البيانات، ورصد معدلات تكرار الظواهر في المواد التي يحلل محتواها، وفائدتها أنها تساعد الباحث على استيفاء عناصر التحليل، واتباع نظام واحد في التحليل، وتحقيق موضوعية كبيرة، ومعامل ثبات مرتفع.

٣.٣هدف التحليل

– هو تقويم منهاج العلوم والحياة للصف الثامن الأساسي، وقد اختار الباحثان محتوى منهاج العلوم والحياة للصف الثامن الأساسي بجزأيه كما في الجدول(١)

الجدول (١) منهاج العلوم والحياة للصف الثامن بجزأيه

الكتاب	جهة التكليف	الطبعة	الجزء	عدد الوحدات	عدد الدروس	عدد الصفحات	الوحدة	عنوان الوحدة	عدد الصفحات
العلوم والحياة للصف الثامن	وزارة التربية والتعليم	٢٠٢٣/ ٢٠٢٤	الأول	٤	١٣	١٠٠	الأولى	الخلية والحياة	٢٦
							الثانية	الطاقة الميكانيكية	٧
							الثالثة	بنية الذرة	١٠
							الرابعة	الجهات الهوائية والرصد الجوي	١٠
			الثاني	٤	١٢	١٠٧	الخامسة	حياتنا كيمياء	١١
							السادسة	الحركة الموجية والصوت	٧
							السابعة	تنوع الكائنات الحية وتصنيفها	١٩
							الثامنة	النظام الشمسي	١٠
المجموع				٨	٢٥	٢٠٧			100

فئات التحليل: اعتمد الباحث أسس المنهاج الاربعة ومكوناته(الأهداف، والبنية المعرفية، والأنشطة، والتقويم)، والخطوط العريضة المطورة للمنهاج، والإخراج الفني، والأشكال والصور، ومعايير مقدمة الكتاب، ومعايير الأنشطة، والأسئلة التقويمية، وقد اعتمدت كفئات للتحليل.

وحدات التحليل: توجد خمسة أنواع لوحدة التحليل هي: الكلمة، والموضوع، أو الفكرة، والشخصية، والفقرة، أو المفردة، ومقياس المساحة والزمن، وقد تم اختيار الفكرة أو الموضوع كوحدة تحليل مناهج العلوم والحياة للصف؛ نظراً لملاءمتها لطبيعة الدراسة الحالية، حيث أن الفكرة تتضح من خلال "الفقرة" والتي تتمثل في نص لفظي، وشرح، وتوضيح، نشاط، وأمثلة محلولة، ومسائل، وتتكون من عدة جمل وبعض الرموز أو أشكال.

ضوابط عملية التحليل

وهذه الضوابط هي كما يلي:

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

تم التحليل في إطار محتوى منهاج العلوم والحياة للصف الثامن الأساسي الخاص بالمنهاج الفلسطيني للعام٢٠٢٣/٢٠٢٤ ، وفي إطار أسس المنهاج الأربعة ومكوناته: الأهداف، والبنية المعرفية، والأنشطة، وطرق التدريس، والوسائل، والتقويم، والخطوط العريضة المطورة للمنهاج، كما اشتمل التحليل على مقدمة الكتاب، والوحدة، وأسئلة التقويم الواردة في نهاية والوحدة، والإخراج الفني والصور والرسومات والأشكال، ولم يشتمل التحليل دليل المعلم أو أي نشرات مرفقة أثناء العام.

٣.٤ صدق أداة التحليل: تحقق الباحثان من صدق الأداة من خلال عرضها على مجموعة من المحكمين التربويين عددهم (٣)محكمين.

٣.٥ ثبات التحليل: وللتحقق من ثبات التحليل، قام الباحثان بحسابه بطريقتين:

الثبات عبر الزمن : وتم حساب معامل الثبات باختلاف عامل الزمن، أي أن يقوم الباحث، بتحليل مادة التحليل مرتين وعلى فترتين متباعدتين، وللتأكد من ثبات التحليل قام الباحثان بالتحليل أول مرة ومن ثم قام بإعادة التحليل بعد مضي ثلاثة أسابيع من بعد التحليل الأول، 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، و2Mضعف عدد الفئات التي تم فيها الاتفاق، و N1,N2 عدد الفئات التي حللت من قبل المحلل، حيث بلغت قيمة الثبات: أسس المنهاج (٠.٩٨)، مكونات المعرفة (٠.٩٩)، الأهداف التربوية (٠.٩٣)، الأهداف المعرفية (٠.٩٨)،الأنشطة(٠.٩٨)، مقدمة الكتاب(٠.٩٧)، أسئلة موضوعية (٠.٩٧)، الخطوط العريضة (٠.٩٩)، معايير مكونات المنهاج(٠.٩٦)، والصور (٠.٩٨)، الإخراج الفني (٠.٩٧)أسئلة مقالية موضوعية (٠.٩٨).

الثبات عبر الأفراد: وتم حساب معامل الثبات باختلاف المحللين، حيث يقوم مختص آخر بالتحليل، وبعد ذلك يتم حساب معامل الثبات من خلال عدد مرات الاتفاق بين المحللين مقسوماً على مجموع عدد الفئات المحللة، باستخدام معادلة هولستي، والجدول رقم(٣.٥)

والجدول(٣.٥) معامل الاتفاق بين تحليلي الباحث الأول والثاني، ومعامل الاتفاق بين تحليلي الباحث والمحلل الآخر، حيث بلغت قيمة الثبات: أسس المنهاج (٠.٩٨)، مكونات المعرفة (٠.٩٧)، الأهداف التربوية (٠.٩٢)، الأهداف المعرفية (٠.٩٥)،الأنشطة (٠.٩٨)، مقدمة الكتاب(٠.٩٥)، أسئلة موضوعية (٠.٩٦)،

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

الخطوط العريضة (٠.٩٨)، معايير مكونات المنهاج(٠.٩٨)، والصور (٠.٩٩)، الإخراج الفني (٠.٩٨)أسئلة مقالية موضوعية (٠.٩٨).

ويتبين أن ثبات أدوات الدراسة يتراوح بين (٠.٩٢-٠.٩٩) وهي درجة ثبات عالية، وبذلك تكون الأداة مناسبة للتطبيق.

٣.٦. خطوات تنفيذ الدراسة:

- الاطلاع على الأدب التربوي، والدراسات والبحوث العربية، والأجنبية التي تناولت تقويم، أو تحليل محتوى مناهج العلوم والحياة.
- إعداد أدوات الدراسة: بطاقات التحليل في صورتها الأولية ثم تحكيمها والخروج منها بالصورة النهائية للقائمة، التي يجب أن تتضمن محتوى منهاج العلوم للصف الثامن الأساسي، والتحقق من صدق الأدوات، وثبات التحليل، بالاتساق عبر الزمن والتحليل عبر الأفراد.
- تحليل محتوى منهاج العلوم والحياة بناء على أسس المنهاج الأربعة، ومكونات المنهاج، والخطوط العريضة، ومعايير عناصر المنهاج .
- معالجة نتائج التحليل إحصائياً باستخدام التكرارات والنسب المئوية، ورصد النتائج، ومناقشتها، وتفسيرها، وتقديم التوصيات .

الأساليب الإحصائية

وفي ضوء طبيعة الدراسة استخدم الباحثان الأساليب الإحصائية التالية : والتكرارات، والنسبة المئوية، ومعادلة هولستي لحساب ثبات التحليل.

نتائج الدراسة:

١٣.**النتائج المتعلّقة بالسؤال الأول:** ما مدى مراعاة محتوى منهاج العلوم والحياة للصف الثامن الأساسي لأسس المنهاج الفلسطيني؟

١٤.تم حساب التكرارات والنسب المئوية ، كما في الجدول (٢).

الجدول (٢) التقديرات التقويمية للأسس المنهاج في منهاج العلوم والحياة للصف الثامن الأساسي مرتبة حسب درجة توافرها تنازليا .

أسس المنهاج	الترتيب	الجزء الأول		الجزء الثاني		الجزأين	
		التكرار	النسبة	التكرار	النسبة	التكرار	النسبة
الأساس المعرفي	4	52	40%	58	40%	110	40%
الأساس الاجتماعيّ	2	34	26%	38	26%	72	26%
الأساس النفسي	3	25	19%	27	18%	52	19%
الأساس الفلسفيّ والعقديّ	1	19	15%	23	16%	43	16%

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

يبين الجدول (٢) درجة توافر أسس المنهاج مرتبة تنازليا وهي الأساس المعرفي بنسبة(٤٠%)، يليه الأساس الاجتماعي بنسبة(٢٦%)، يليه الأساس النفسي بنسبة (١٩%)، ثم الأساس الفلسفي والعقدي بنسبة (١٦%)، وهي بدرجة جيدة جدا.

ولمعرفة درجة توفر معايير أسس المنهاج الاربعة، ثم حساب التكرارات والنسب المئوية لكل جزء والجزأين معاً.

الجدول(٣) درجة توفر معايير أسس المنهاج الأربعة لكل جزء والجزأين معا

الأسس		المعايير	الجزء الأول		الجزء الثاني		الجزأين		الدرجة
			التكرار	النسبة	التكرار	النسبة	التكرار	النسبة	
الأساس الفلسفيّ والعقديّ	1	الفلسفة التربويّة التي يتبناها المنهج هي الفلسفة المنبثقة عن العقيدة التي يؤمن بها	4	21%	4	17%	8	19%	جيدة جدا
	2	يتبنّى المنهج القيم الوطنيّة والديمقراطيّة والعقديّة والاجتماعيّة السائدة في المجتمع	4	21%	5	22%	9	21%	جيدة جدا
	3	يسهم المنهج في بثّ روح الإخاء والتماسك والاحترام بين أفراد المجتمع	3	16%	3	13%	6	14%	جيدة جدا
	4	يعمل المنهج على تعزيز الهويّة الوطنيّة والانتماء القوميّ والإنسانيّ .	4	21%	6	26%	10	23%	جيدة جدا
	5	يغرس المنهج في نفوس المتعلّمين شعور الاعتزاز بالشخصيّات الوطنيّة والدينيّة	3	16%	4	17%	7	16%	جيدة جدا
	6	يعمل المنهج على تعزيز روح التسامح والمحبة ونبذ التعصّب والظلم والاستكبار	٢	5%	1	4%	3	7%	جيدة
الأساس الاجتماعيّ	1	يعكس المنهج ثقافة المجتمع بشكل جليّ وواضح، ويعمل على تعزيز العموميّات	3	9%	4	11%	7	10%	جيدة
	2	يلبّي المنهج طموحات المجتمع، وتطلّعاته، ويلامس هواجسه ومشكلاته .	3	9%	4	11%	7	10%	جيدة
	3	يعرّف المنهج أفراد المجتمع بحقوقهم العلميّة والصحيّة والحياتيّة، وواجباتهم	3	9%	3	8%	6	8%	جيدة
	4	يسعى المنهج إلى نشر الوعي العلميّ لمواجهة الخرافة وبعض العادات والتقاليد	4	12%	3	8%	7	10%	جيدة
	5	يسعى المنهج إلى نشر الوعي الصحّيّ، والثقافة الصحيّة والإنجابيّة .	5	15%	4	11%	9	13%	جيدة جدا
	6	يسعى المنهج إلى ملامسة بعض المشكلات الاجتماعيّة، ووضع الحلول	3	9%	4	11%	7	10%	جيدة
	7	يسعى المنهج إلى نشر ثقافة ترشيد الاستهلاك في المأكل والمشرب والطاقة .	4	12%	4	11%	8	11%	جيدة جدا
	8	يسعى المنهج إلى تعزيز اتّجاهات المتعلّمين الإيجابيّة نحو الحفاظ على نقاء	5	15%	6	16%	11	15%	جيدة جدا
	9	يعمل المنهج على إشاعة ثقافة العدل والمساواة بين الجنسين .	0	0%	1	3%	1	1%	ضعيفة
	10	يعمل المنهج على حفز المتعلّمين نحو العمل وإتقانه، ولا سيّما العمل اليدويّ	4	12%	5	13%	9	13%	جيدة جدا

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

الأساس النفسيّ	1	يراعي المنهج المراحل العمريّة ومتطلّباتها النمائيّة .	5	20%	7	26%	12	23%	جيدة جدا
	2	يعمل المنهج إشباع حاجات المتعلّمين، وتلبية ميولهم، وتنمية اتّجاهاتهم	5	20%	4	15%	9	17%	جيدة جدا
	3	يراعي المنهج الفروق الفرديّة بين المتعلّمين في أهدافه، ومحتواه، وطرائق	5	20%	5	19%	10	19%	جيدة جدا
	4	يأخذ المنهج بأساليب التعلّم التي أكّدت فاعليّتها نظريّات التعلّم، والبحوث العلميّة	6	24%	6	22%	12	23%	جيدة جدا
	5	يراعي المنهج المبادئ الأساسيّة للتعلّم كالاستعداد، والدافعيّة، والتعزيز	4	16%	5	19%	9	17%	جيدة جدا
الأساس المعرفيّ	1	يعمل المنهج على إكساب المتعلّمين الخبرات بمختلف أشكالها ، خصوصاً	7	13%	7	12%	14	13%	جيدة جدا
	2	يقدّم المنهج الحقائق والمفاهيم والتعميمات والنظريّات بصورة متوازنة .	7	13%	8	14%	15	14%	جيدة جدا
	3	يركّز المنهج على تقديم أساسيّات المعرفة، ويتيح المجال للمتعلّم للاطلاع	7	13%	8	14%	15	14%	جيدة جدا
	4	يحرص المنهج على تقديم كلّ ما هو جديد ودقيق في مختلف فروع المعرفة .	7	13%	8	14%	15	14%	جيدة جدا
	5	يبرز المنهج الطبيعة المتكاملة للمعارف، ويعمل على مدّ الجسور فيما بينها .	7	13%	7	12%	14	13%	جيدة جدا
	6	يقدّم المنهج باقة متنوّعة من المعارف، ويحرص على التوازن فيما بينها .	7	13%	8	14%	15	14%	جيدة جدا
	7	يركّز المنهج على تنمية مهارات التفكير العلميّ والناقد والإبداعيّ وحلّ المشكلة،	5	10%	6	10%	11	10%	جيدة
	8	يركّز المنهج على طبيعة المعرفة وكيفيّة اكتسابها من خلال مهارات البحث العلميّ	5	10%	6	10%	11	10%	جيدة

يبين الجدول(٢) أن درجة توافر معايير أسس المنهاج في الأساس الفلسفيّ والعقديّ بنسبة أكبر أو يساوي (١١%) فهي بدرجة جيدة جدا باستثناء المعيار رقم (٦) الذي ينص" يعمل المنهج على تعزيز روح التسامح والمحبة ونبذ التعصّب والظلم والاستكبار والاستعلاء العرقيّ أو الدينيّ بنسبة (٧%)، أما في الأساس الاجتماعي فهي بدرجة جيدة وجيدة جدا باستثناء المعيار رقم (٩) بنسبة (١%) بدرجة ضعيفة يعمل المنهج على إشاعة ثقافة العدل والمساواة بين الجنسين، وهي غير مقبولة تربوياً، أما معايير الأساس النفسيّ كانت جميعها بدرجة جيدة جدا ، وكذلك معايير الأساس المعرفيّ بدرجة جيدة جدا، باستثناء المعيار رقم (٧) الي ينص "يركّز المنهج على تنمية مهارات التفكير العلميّ، والناقد، والإبداعيّ، وحلّ المشكلة، على أنّها سبل النموّ المعرفيّ" والمعيار رقم(٨) الذي ينص "يركّز المنهج على طبيعة المعرفة وكيفيّة اكتسابها من خلال مهارات البحث العلميّ وأخلاقيّاته"، وهما بنسبة (١٠%) بدرجة جيدة.

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

واتفقت في بعض المعايير مع نتيجة دراسة (Umoke & Nwafor, ٢٠١٦) وجود تحيزات ثقافية، جندرية وعرقية في هذه الكتب.

النتائج المتعلّقة بالسؤال الثاني: كيف توزعت مكونات البنية المعرفية في محتوى منهاج العلوم والحياة"للصف الأساسي الثامن؟

وللإجابة عن هذا السؤال قام الباحثان بتحليل محتوى منهاج العلوم والحياة للصف الثامن بجزأيه في المجالات الآتية:(حقائق، مفاهيم، تعميمات مهارات واتجاهات)، ثم استخرجت التكرارات والنسب المئوية لكل جزء، كما في الجدول(٤) .

جدول رقم (٤) التقديرات التقويمية للبنية المعرفية في منهاج العلوم والحياة " للصف الثامن الأساسي

الكتاب	حقائق		مفاهيم		تعميمات		نظريات وقوانين		مهارات		اتجاهات		المجموع	
	التكرار	النسبة المئوية	التكرار	النسبة المئوية	التكرار	النسبة المئوية	التكرار	النسبة المئوية	التكرار	النسبة المئوية	التكرار	النسبة المئوية	التكرار	النسبة المئوية
جزء اول	113	34%	436	53%	٥٢	29%	١١	58%	٣١	58%	١٠٨	47%	751	46%
جزء ثاني	221	66%	٣٩٤	47%	١٢٥	71%	٨	42%	٢٢	42%	١٢١	53%	891	54%
جزأين	334	%20	830	51%	177	%11	١٩	%1	53	3%	229	14%	1642	%100

يبين الجدول (٤) أن مجموع مكونات المعرفة في منهاج العلوم للصف الثامن الاساسي بجزأيه بلغت (١٦٤٢) تكرارا أما الجزء الأول فقد تضمن (٧٥١) تكرارا بنسبة (٤٦%) والجزء الثاني (٨٩١) تكرارا بنسبة (٥٤%)، وقد تضمن محتوى منهاج العلوم للصف الثامن من الحقائق في الجزأين (٣٣٤) تكرارا، بنسبة (٢٠%) أما في الجزء الأول (١١٣) تكرارا بنسبة (٣٤%) والجزء الثاني (٢٢١) تكرار بنسبة (٦٦%)، وتضمن المحتوى من المفاهيم في الجزأين (٨٣٠) تكرارا، بنسبة(٥١%) أما في الجزء الأول (٤٣٦) تكرارا بنسبة (٥٣%) والجزء الثاني (٣٩٤) تكرار بنسبة (٤٧%)، ومن التعميمات في الجزأين (١٧٧) تكرارا،(١١%) بنسبة أما في الجزء الأول (٥٢) تكرارا بنسبة (٢٩%)، والجزء الثاني(١٢٥) تكرار بنسبة (٧١%)، وتضمن من النظريات والقوانين في الجزأين (١٩) تكرارا، بنسبة(١%)، أما في الجزء الأول (١١) تكرارا بنسبة (٥٨%)، والجزء الثاني (٨) تكرار بنسبة (٤٢%)، وتضمن من المهارات في الجزأين (٥٣) تكرارا، بنسبة (٣%) أما في الجزء الأول(٣١) تكرارا بنسبة (٥٨%)، والجزء الثاني (٢٢) تكرار

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

بنسبة (٤٢%)، ومن الاتجاهات في الجزأين (٢٢٩) تكرارا، بنسبة(١٤%) أما في الجزء الأول (١٠٨) تكرارا بنسبة (٤٧%) والجزء الثاني (١٢١) تكرار بنسبة (٥٣%)، واتفقت مع دراسة درويش وابو مندل (٢٠١٤) ، وركز محتوى كتب العلوم على اكتساب المفاهيم الأساسية لمادة العلوم، والمعرفة الأدائية بصورة وظيفية.

النتائج المتعلّقة بالسؤال الثالث: كيف توزعت الأهداف التعليمية للمجالات الثلاثة (المعرفية، الوجدانية، النفسحركية) في منهاج" العلوم والحياة للصف الثامن الاساسي؟

وللإجابة عن هذا السؤال قام الباحثان بتحليل محتوى منهاج" العلوم والحياة للصف الثامن بجزأيه إلى أهداف في المجالات الثلاثة(المعرفية، النفسحركية، والوجدانية)، ثم استخرجت التكرارات والنسب المئوية كما في الجدول (٥) .

جدول رقم (٥) التقديرات التقويمية لتوزيع لأهداف منهاج العلوم والحياة "للصف الثامن الأساسي بجزأيه

الكتاب	أهداف معرفية		أهداف نفسحركية		أهداف وجدانية		المجموع	
	التكرار	النسبة المئوية	التكرار	النسبة المئوية	التكرار	النسبة المئوية	التكرار	النسبة المئوية
الجزء الاول	٩	35%	٧	%35	٤	%20	20	%50
الجزء الثاني	٩	%45	٧	%35	٤	%20	20	%50
الجزأين	١٨	٤٥%	١٤	%٣٥	٨	%٢٠	٤٠	%١٠٠

ويتضح من الجدول (٥)أن الأهداف المعرفية شكلت نسبة (٤٥%) من أهداف منهاج" العلوم والحياة "للصف الثامن الأساسي بجزأيه .بينما شكّلت الأهداف المهارية ما نسبته (٣٥%) من أهداف الصف الثامن الأساسي، وأخيرًا جاءت الأهداف الوجدانية بنسبة مئوية(٢٠%)فقط، وهي نسب متوازنة، واختلفت مع نتيجة دراسة (المرقطن، ٢٠١٧)التي أظهرت توافر الأهداف بنسبة(٦٥%) للصف الثالث و(٦٨%) للصف الرابع، ثم جاءت الأهداف المهارية بنسبة (٣٠%) للصف الثالث،(٢٦%) للصف الرابع، وهي نسب مقبولة ، ثم الأهداف الوجدانية (٥%) للصف الثالث و(٦%) للصف الرابع وهي نسبة متدنية جدا.

النتائج المتعلّقة بالسؤال الرابع: كيف توزعت مستويات الأهداف المعرفية(الفهم والاستيعاب ، التطبيق، الاستدلال) في منهاج العلوم والحياة للصف الثامن الأساسي؟

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

الجدول (٦) توزيع الأهداف المعرفية السلوكية حسب تصنيف بلوم (فهم واستيعاب، تطبيق، استدلال)

الكتاب	فهم واستيعاب		تطبيق		استدلال		المجموع	
	التكرار	النسبة المئوية	التكرار	النسبة المئوية	التكرار	النسبة المئوية	التكرار	النسبة المئوية
الجزء الأول	71	49%	42	29%	31	22%	144	50%
الجزء الثاني	80	56%	33	23%	31	22%	144	50%
الجزأين	١٥١	%٥٢	٧٥	%٢٦	٦٢	%٢٢	٢٨٨	100%

ويتضح من الجدول(٦) أن الأهداف المعرفية في مستوى الفهم والاستيعاب قد شكلت نسبة (٥٢%) من أهداف منهاج" العلوم والحياة "للصف الثامن الأساسي بجزأيه، بينما شكّلت الأهداف في مستوى التطبيق ما نسبته (٢٦%)، وأخيرًا جاءت الأهداف بمستوى الاستدلال بنسبة مئوية(٢٢%) فقط.

النتائج المتعلّقة بالسؤال الخامس: ما التقديرات التقويمية للأسئلة التقويمية في منهاج العلوم والحياة للصف الثامن الأساسي؟

للإجابة عن السؤال تم حساب التكرارات والنسب المئوية للأسئلة التقويمية(مقالية، موضوعية) ، والجدول (٧) يبين ذلك.

جدول (٧)التقديرات التقويمية للأسئلة التقويمية(مقالية، موضوعية) في منهاج العلوم والحياة للصف الثامن الأساسي

الكتاب	أسئلة مقالية		أسئلة موضوعية		المجموع	
	التكرار	النسبة المئوية	التكرار	النسبة المئوية	التكرار	النسبة المئوية
الجزء	237	82%	51	18%	288	%٤١
الجزء	٣٣١	%٨١	٧٩	%١٩	٤١٠	%٥٩
الجزأين	568	81%	130	19%	698	%١٠٠

يبين الجدول (٧) أن مجموع مكونات الأسئلة التقويمية في منهاج العلوم للصف الثامن الأساسي بجزأيه بلغت (٦٩٨) تكرارا ، وتضمن الجزء الأول (٢٨٨) تكرارا بنسبة(٤١%) والجزء الثاني (٤١٠) تكرارا بنسبة(٥٩%)، أما مجموع مكونات الأسئلة المقالية في منهاج العلوم للصف الثامن الاساسي بجزأيه بلغت (٥٦٨) تكرارا

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

، بنسبة(٨١%) وتضمن الجزء الأول (٢٣٧) تكرارا بنسبة(٨٢%) والجزء الثاني (٣٣١) تكرارا بنسبة(٨١%) اما مجموع مكونات الأسئلة الموضوعية في الجزأين (١٣٠) تكرارا، بنسبة (١٩%)، وتضمن الجزء الأول (٥١) تكرارا بنسبة(١٨%) والجزء الثاني (٧٩) تكرارا بنسبة(١٩%).

النتائج المتعلّقة بالسؤال السادس: ما التقديرات التقويمية للأسئلة الموضوعية في منهاج العلوم والحياة للصف الثامن الأساسي؟

للإجابة عن السؤال تم حساب التكرارات والنسب المئوية لمدى مراعاة منهاج العلوم للأسئلة الموضوعية، والجدول (٨) يبين ذلك.

جدول (٨) التقديرات التقويمية للأسئلة الموضوعية في منهاج العلوم والحياة للصف الثامن الأساسي

الكتاب	أسئلة تكميل		اختيار من متعدد		مقابلة		الصواب والخطأ		المجموع	
	التكرار	النسبة	التكرار	النسبة	التكرار	النسبة	التكرار	النسبة	التكرار	النسبة
الجزء الاول	7	%١٢	40	%٦٨	11	%١٩	١	%٢	59	%٥٤
الجزء الثاني	7	%١٤	34	%٦٨	8	%١٦	1	%٢	50	%٤٦
الجزأين	١٤	%١٣	٧٤	%٦٨	١٩	%١٧	٤	%٤	١٠٩	100%

يبين الجدول (٨) أن مجموع الأسئلة الموضوعية في منهاج العلوم للصف الثامن الأساسي بجزأيه بلغت (١٠٩) تكرارا ، وتضمن الجزء الأول(٥٩) تكرارا بنسبة(٥٤%) والجزء الثاني (٥٠) تكرارا بنسبة(٤٦%)، وأسئلة التكميل في منهاج العلوم للصف الثامن الأساسي بجزأيه بلغت (١٤) تكرارا، بنسبة(١٣%)، وتضمن الجزء الأول (٧) تكرارا بنسبة(١٢%) والجزء الثاني (٧) تكرارا بنسبة(١٤%)، وأسئلة الاختيار من متعدد في الجزأين (٧٤) تكرارا، بنسبة (٦٨%)، وتضمن الجزء الأول (٤٠) تكرارا بنسبة(٦٨%) والجزء الثاني (٣٤) تكرارا بنسبة(٦٨%). وأسئلة المقابلة في الجزأين (١٩) تكرارا، بنسبة (١٧%)، وتضمن الجزء الأول (١١) تكرارا بنسبة(١٩%) والجزء الثاني (٨) تكرارا بنسبة(١٦%)، وأسئلة الصواب والخطأ في الجزأين (٤) تكرارا، بنسبة (٤%)، وتضمن الجزء الأول (١) تكرارا بنسبة(٢%) والجزء الثاني (١) تكرارا بنسبة(٢%).

النتائج المتعلّقة بالسؤال السابع: ما التقديرات التقويمية لأنشطة منهاج العلوم والحياة للصف الثامن الأساسي؟

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

للإجابة عن السؤال تم حساب التكرارات والنسب المئوية للأنشطة(صفي، لاصفي)، كما في والجدول (٩) .

جدول (٩) التقديرات التقويمية للأنشطة(صفي، لاصفي) في منهاج العلوم والحياة للصف الثامن الأساسي

الكتاب	نشاط صفي		نشاط لاصفي		المجموع	
	التكرار	النسبة المئوية	التكرار	النسبة المئوية	التكرار	النسبة المئوية
الجزء الأول	48	%٧٥	16	%٢٥	64	%٤٥
الجزء الثاني	59	%٧٦	19	%٢٤	78	%٥٥
الجزأين	١٠٧	%٧٥	٣٥	%٢٥	١٤٢	100%

يبين الجدول (٩) أن مجموع الأنشطة التعليمية في منهاج العلوم للصف الثامن الاساسي بجزأيه بلغت (١٤٢) تكرارا ، وتضمن الجزء الأول (٦٤) تكرارا بنسبة(٤٥%) والجزء الثاني (٧٨) تكرارا بنسبة(٥٥%)، ومجموع الأنشطة الصفية في منهاج العلوم للصف الثامن الأساسي بجزأيه بلغت (١٠٧) تكرارا ، بنسبة(٧٥%) وتضمن الجزء الأول (٤٨) تكرارا بنسبة(٧٥%) والجزء الثاني (٥٩) تكرارا بنسبة(٧٦%)، وأن مجموع الأنشطة اللاصفية في منهاج العلوم للصف الثامن الأساسي بجزأيه بلغت (٣٥) تكرارا بنسبة(٢٥%)، وتضمن الجزء الأول (١٦) تكرارا بنسبة(٢٥%) والجزء الثاني (١٩) تكرارا بنسبة(٢٤%).

واتفقت مع نتيجة (Umoke & Nwafor, ٢٠١٦) في مستوى تغطية نشاطات التعلم، حيث كان عاليا، واختلفت مع نتيجة دراسة الشاوي، والمياحي(٢٠١٩) أن أنشطة الكتاب ليست بالمستوى المطلوب.

النتائج المتعلّقة بالسؤال الثامن: ما التقديرات التقويمية للخطوط العريضة في منهاج العلوم والحياة للصف الثامن الأساسي؟

للإجابة عن السؤال تم حساب التكرارات والنسب المئوية لمدى مراعاة منهاج العلوم للصف الثامن الأساسي والحياة للخطوط العريضة المطورة، والجدول (١٠) يبين ذلك.

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

جدول (١٠)التقديرات التقويمية للخطوط العريضة المطورة للصف الثامن الأساسي

	الخطوط العريضة	الجزء الأول			الجزء الثاني			الجزأين		
		التكرار	النسبة	الدرجة	التكرار	النسبة	الدرجة	التكرار	النسبة	الدرجة
١	تسعى المناهج إلى بيان عظمة الخالق في إبداع الكون:	2	0%	ضعيفة	1	0%	ضعيفة	3	0%	ضعيفة
٢	يسعى إلى جعل المتعلم محورا للعملية التعليمية التعلمية	36	7%	جيدة	36	7%	جيدة	72	7%	جيدة
٣	يسعى محتوى منهاج العلوم إلى تنظيم التعلم حول مفاهيم رئيسة:	42	8%	جيدة	44	8%	جيدة	86	8%	جيدة
٤	يسعى محتوى منهاج العلوم إلى توظيف التكنولوجيا	32	٦%	جيدة	16	3%	جيدة	48	4%	متوسطة
٥	يسعى محتوى منهاج العلوم إلى تحقيق التكامل الأفقي والرأسي:	27	5%	جيدة	36	7%	جيدة	63	6%	جيدة
٦	يسعى إلى إكساب الطلبة معارف علمية متعلقة بمفاهيم كبرى:	36	7%	جيدة	36	7%	جيدة	72	7%	جيدة
٧	يسعى محتوى منهاج العلوم إلى إكساب الطلبة عمليات العلم	36	7%	جيدة	36	7%	جيدة	72	7%	جيدة
٨	يسعى إلى إكساب الطلبة مهارات تفكير ومهارات عقلية مختلفة:	42	8%	جيدة	48	9%	جيدة	90	8%	جيدة
٩	يسعى محتوى منهاج العلوم إلى إكساب الطلبة مهارات أدائية	43	8%	جيدة	27	5%	جيدة	70	7%	جيدة
١٠	يسعى محتوى منهاج العلوم إلى إكساب الطلبة الاتجاهات والميول	62	11%	جيدة جدا	75	14%	جيدة جدا	137	13%	جيدة جدا
١١	يسعى محتوى منهاج العلوم إلى تنمية الحس الجمالي.	29	5%	جيدة	36	7%	جيدة	65	6%	جيدة
١٢	يسعى محتوى منهاج العلوم إلى تعزيز أوجه التقدير لدى الطلبة.	24	4%	متوسطة	14	3%	جيدة	38	4%	متوسطة
١٣	يسعى محتوى منهاج العلوم إلى إكساب الطلبة مهارات حياتية.	44	8%	جيدة	44	8%	جيدة	88	8%	جيدة
١٤	يسعى إلى تنمية القدرة على الاتصال والتواصل.	39	7%	جيدة	30	6%	جيدة	69	6%	جيدة
١٥	إكساب الطلبة ثقافة علمية وتقانيه ملائمة لفهم الآثار المتبادلة لكل من العلم والتقانة والمجتمع والبيئة وتساعد على اتخاذ قرارات واعية	35	6%	جيدة	20	4%	متوسطة	55	5%	جيدة
١٦	يسعى محتوى منهاج العلوم إلى تحقيق العدالة	23	4%	متوسطة	20	4%	متوسطة	43	4%	متوسطة
	المجموع	552	100 %		519	100 %		1071	100 %	

يتبين من الجدول (١٠) أن هناك خطأً عريضا واحدا وهو" يسعى محتوى منهاج العلوم إلى إكساب الطلبة اتجاهات وميول علمية" بدرجة جيدة جدا، كما ان الخطوط العريضة الأتية: يسعى محتوى منهاج العلوم إلى: رقم (٢) " جعل المتعلم محورا للعملية التعليمية التعلمية ورقم(٣)" تنظيم التعلم حول مفاهيم رئيسة"، ورقم (٥) "تحقيق التكامل الأفقي والرأسي" ورقم(٦) إكساب الطلبة معارف علمية أساسية متعلقة بمفاهيم كبرى" ورقم (٧)" إكساب الطلبة مهارات تفكير ومهارات عقلية مختلفة" ، ورقم(٨) " إكساب الطلبة مهارات تفكير ومهارات عقلية مختلفة" ورقم

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

(٩)" إكساب الطلبة مهارات أدائية"، ورقم(١١)" تنمية الحس الجمالي"، ورقم(١٣)" إكساب الطلبة مهارات حياتية"، ورقم(١٤)" تنمية القدرة على الاتصال والتواصل"، بدرجة جيدة وهي مقبولة تربوياً. اما الخطوط الآتية: رقم(٤)" يسعى محتوى منهاج العلوم إلى توظيف التكنولوجيا"، ورقم(١٢) يسعى محتوى منهاج العلوم إلى تعزيز أوجه التقدير لدى الطلبة"، ورقم(١٦)" يسعى محتوى منهاج العلوم إلى تحقيق العدالة" بدرجة متوسطة وهي غير مقبولة تربويا. أما رقم (١) "تسعى المناهج إلى بيان عظمة الخالق في إبداع الكون" فهو بدرجة ضعيفة وغير مقبول تربويا. واتفقت مع نتيجة عدم توافر بعض الخطوط العريضة كما في دراسة(المرقطن، ٢٠١٧) التي أظهرت توافر سبعة عناصر في وثيقة الخطوط العريضة وعدم توافر (١٣) عنصراً منها، أما دراسة (درويش وابو مندل ،٢٠١٤) أظهرت توافر جميع الخطوط العريضة، وركز على المفاهيم والمعرفة الأدائية، ووجود قصور في معايير التتابع والاستمرارية.

النتائج المتعلّقة بالسؤال التاسع: ما التقديرات التقويمية لمعايير عناصر منهاج العلوم والحياة للصف الثامن الأساسي؟

الجدول (١١) نسبة توافر معايير عناصر المنهاج في منهاج العلوم والحياة للصف الثامن الأساسي

الرقم	المعيار	التكرارات		نسبة التوافر
		متوفر	غير متوفر	
١	تم تحديد الأهداف تحديداً واضحا ودقيقا في بداية كل وحدة	٤٠	0	100%
٢	تراعي الأهداف مستوى المتعلمين	٣٨	٢	95%
٣	يمكن تحقيق الأهداف في ضوء الامكانات المتوافرة	٣٩	١	98%
٤	تشتمل المجالات المعرفية والمهارية والوجدانية	٣٨	٢	95%
٥	مصاغة صياغة سلوكية تسمح بالملاحظة والقياس	٣٨	٢	95%
٦	تراعي الأهداف ميول المتعلمين	٣٨	٢	95%
٧	الأهداف متوازنة تغطي مستويات معرفية مختلفة	٤٠	٠	100%
٨	ترتبط الأهداف بحاجات المجتمع	٣٧	٣	93%
٩	ترتبط الأهداف بحاجات المتعلمين الحقيقية	٣٨	٢	95%
المحتوى				
١	يترجم المحتوى اهداف المنهاج ترجمة صادقة	٢٥	٠	100%
٢	يراعي المحتوى الخبرات السابقة	٢٥	٠	100%
٣	يعرض المحتوى بطريقة مشوقة	٢٣	٢	92%
٤	يتضمن المحتوى معلومات صحيحة علميا	٢٥	٠	100%

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

٥	يرتبط المحتوى بحياة المتعلمين وواقعهم ومشكلات مجتمعهم	٢٣	٢	92%
٦	يبرز المحتوى الجوانب الوظيفية	٢٣	٢	92%
٧	يراعي التوازن بين الشمول والعمق	٢٤	١	96%
٨	يراعي الميول المتعلم وحاجاتهم	٢٣	٢	92%
٩	يراعي المحتوى مبدأ الاستمرارية والتتابع والتكامل والتوسع	٢٥	٠	100%
١٠	يسمح المحتوى باستخدام أكثر من طريقة لتدريسه	٢٥	٠	100%
١١	المحتوى مكتوب بلغة سليمة	٢٥	٠	100%
١٢	يرتبط المحتوى بالفكر الإسلامي والقيم الوطنية والاتجاهات والأخلاقيات	٢٠	٥	80%
١٣	يتضمن المحتوى مواكبة الحداثة والمستجدات وإثارة التفكير	٢٣	٢	92%
١٤	تنمية الوعى الاجتماعي والبيئي والسياسي	٢٢	٣	88%
١٥	يعمل المحتوى على إشراك المتعلم في التعلم	٢٥	٠	100%
الأنشطة التعليمية				
١	تسعى الأنشطة التعليمية إلى تحقيق أهداف منهاج العلوم	142	0	100%
٢	تتميز بالتنوع لتلائم الفروق الفردية بين الطلبة	142	0	100%
٣	تساعد الطلبة على فهم واستيعاب المعرفة العلمية	136	6	96%
٤	تشجع على روح التعاون والعمل بروح الفريق	92	50	65%
٥	تتضمن أنشطة لعمليات العلم(تصنيف تفسير تجريب،	140	2	99%
٦	تعزز لدى الطلبة عملية البحث والاستقصاء	111	31	78%
٧	تلبي ميول الطلبة وحاجاتهم(رسم ، تلوين، لعب)	96	46	68%
٨	تشجع الطلبة على استنتاج المعرفة العلمية	120	22	85%
٩	تشجع على استخدام الوسائل والمواد المتوفرة في البيئة .	123	19	87%
١٠	تتحدى قدرات الطلبة	111	31	78%
١١	توفر الأنشطة فرص الحوار والمناقشة بين الطلبة	116	26	82%
١٢	تنمي الأنشطة مهارات الطلبة الكتابية والقرائية	126	16	89%
١٣	تشجع الطلبة على استخدام مصار التعلم المختلفة	111	31	78%
الطريقة				
١	تسهم طريقة التدريس بشكل فعال في تحقيق الأهداف	١٤٥	٤	97%
٢	تناسب الطريقة تدريس محتوى المنهاج	١٤٠	٩	94%
٣	تتسم طريقة التدريس بالمرونة والتنوع	١٤٤	٥	97%
٤	تستخدم الطريقة مثيرات متنوعة تحقق التشويق المستمر	١٣٦	١٣	91%
٥	تعرض الطريقة الدروس بسرعة تناسب قدرات المتعلمين موجهة لأكثر من حاسة	١٤٠	٩	94%

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

٦	تشجع طريقة التدريس المتعلمين على المشاركة والتفاعل	١٤٤	٥	97%
٧	تراعي طريقة التدريس الفروق الفردية	١٤٠	٩	94%
٨	تشجع المتعلمين على ممارسة اساليب التعلم الذاتي	١٤٥	٤	97%
٩	تثير طريقة التدريس التفكير وتنمي قدرات الطلبة العقلية	١٣٦	١٣	91%
الوسيلة				
١	يسهم استخدام الوسيلة في تحقيق الأهداف.	١٤٩	٤	97%
٢	تستخدم وسائل متنوعة.	١٤٠	٩	94%
٣	تشتمل الوسيلة على معلومات صحيحة علميا.	١٤٩	٠	100%
٤	تتمتع الوسيلة بالدقة والجاذبية والتشويق.	١٣٦	١٣	91%
٥	الوسيلة موجهة لأكثر من حاسة.	١٤٠	٩	94%
٦	الوسيلة سهلة الاستخدام ومناسبة للموقف التعليمي	١٤٤	٥	97%
٧	تتمتع الوسيلة بالبساطة وعدم التعقيد	١٣٦	١٣	%١٩
٨	الوسيلة مناسبة للفئة العمرية	١٤٥	٤	97%
٩	تسهم الوسيلة في الكشف عن المواهب والإبداعات	١٤٢	٧	95%
الأسئلة التقويمية				
١	ترتبط الأسئلة التقويمية بالأهداف العامة والخاصة للمحتوى	66	0	100%
٢	تراعي الأسئلة التقويمية الفروق الفردية بين الطلبة	66	0	100%
٣	تشتمل الأسئلة التقويمية على اسئلة موضوعية ومقالية	66	0	100%
٤	التقويم واقعي يعتمد على الاداء والممارسة بدلا من المعرفة النظرية	62	4	94%
٥	تستحدث الأسئلة التقويمية قدرات الطلبة العقلية	60	6	91%
٦	تقيس الأسئلة التقويمية ما وضعت من أجلة بدقة لأسئلة	65	1	98%
٧	تتضمن الأسئلة التقويمية على اسئلة في مستويات عقلية عليا ودنيا	64	2	97%
٨	تؤدي الأسئلة التقويمية إلى استرجاع الخبرات السابقة لدى الطلبة	66	0	100%
٩	تراعي الأسئلة التقويمية توظيف مصادر تعلم مختلفة	٤٤	52	21%
١٠	يمكن الاجابة عن بعض الأسئلة التقويمية كتابيا و شفويا	64	2	97%
١١	تقدم اسئلة ذات اجابات مفتوحة لإثارة التفكير لدى الطلبة	44	22	67%

يتبن من الجدول (١١) أن نسبة توافر معايير الأهداف تراوحت بين (٩٥%-١٠٠%)، ونسبة توافر معايير المحتوى تراوحت بين (٨٨%-١٠٠%) ، ونسبة توافر معايير الوسيلة تراوحت بين (٩١%-١٠٠%) وهي نسبة عالية، نسبة توافر معايير طرق التدريس وأساليبها تراوحت بين (٩١%-٩٧%) وهي نسبة عالية، وأن أعلى نسب توافر معايير الأنشطة التعليمية في محتوى منهاج العلوم والحياة للصف

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

الثامن الأساسي، هي (١٠٠%) للمعيارين "تسعى الأنشطة التعليمية إلى تحقيق أهداف منهاج العلوم والحياة" وتتميز بالتنوع لتلائم الفروق الفردية بين الطلبة، وأن أدنى النسب (٦٥%) للمعيار" تشجع على روح التعاون، والعمل بروح الفريق" ونسبة (٦٨%) للمعيار" تلبي ميول الطلبة وحاجاتهم(رسم، تلوين، لعب)"، كما أن نسبة التوافر (١٠٠%) في معايير الأسئلة التقويمية في نهاية الوحدات الدراسية، فهي ترتبط بالأهداف العامة والخاصة لمحتوى منهاج العلوم والحياة للصف الثامن الأساسي، وتراعي الفروق الفردية بين الطلبة وتشتمل على أسئلة موضوعية ومقالية، وتؤدي إلى استرجاع الخبرات السابقة، وتتفاوت نسبة المعايير، فهي تقيس ما وضعت من أجل قياسه، وتتضمن أسئلة في مستويات عقلية عليا ودنيا بنسبة (٩٨%)، واسئلة كتابية وشفوية بنسبة(٩٧%) وهي نسب عالية، كما أن نسبة توافر المعايير في الأسئلة التقويمية من حيث توظيف مصادر تعلم مختلفة بنسبة(٢١%)، وهي نسبة قليلة، تتفق هذه النتيجة مع نتيجة دراسة المرقطن (٢٠١٧) أن معايير الأهداف ونسبها جيدا، ودراسة (Umoke & Nwafor, ٢٠١٦) التي اظهرت أن المحتوى والانشطة والأسئلة التقويمية عالية؛ واختلفت مع نتيجة دراسة (Kraishan, &Almaamah 2016)؛(الرباع، ٢٠١٧) أن تحقق معايير عناصر المنهاج بدرجة متوسطة ودراسة (الشاوي، والمياحي٢٠١٩)التي أظهرت أن الأنشطة والأسئلة التقويمية ليست بالمستوى المطلوب

النتائج المتعلّقة بالسؤال العاشر: ما التقديرات التقويمية لعناصر الإخراج الفني لكتب "العلوم والحياة بجزأيه " للصّف الثامن الأساسي؟

الجدول (١٢) درجة توافر معايير الإخراج الفني لمنهاج العلوم والحياة للصف الثامن الأساسي

الرقم	المعيار	درجة التوافر		بشكل عام
		الجزء الأول	الجزء الثاني	
١	يشير تصميم الغلاف إلى موضوع الكتاب	عالية	عالية	عالية
٢	الوان الغلاف الخارجي للكتاب جذابة ومشوقة	عالية	عالية	عالية
٣	يحتوي الكتاب على جميع عناصر قائمة المحتويات	عالية	عالية	عالية
٤	يتصف ورق الكتاب بالجودة من حيث الحجم والسمك ومساحة الصفحات	متوسطة	متوسطة	متوسطة
٥	يمتاز كتاب العلوم والحياة بطباعة واضحة ونظيفة	متوسطة	متوسطة	متوسطة
٦	يستخدم الكتاب حيل الإخراج المناسبة لخصائص المتعلمين	عالية	عالية	عالية

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

٧	يخلو الكتاب من الأخطاء الاملائية والطباعية	عالية	عالية	عالية
٨	يحتوي على قائمة بالمصطلحات المستخدمة في الكتاب	لا يوجد	لا يوجد	لا يوجد
٩	يحتوي على قائمة المراجع المستخدمة في تأليف الكتاب	لا يوجد	لا يوجد	لا يوجد
١٠	المسافة بين السطور والكلمات مناسبة	عالية	عالية	عالية
١١	يحتوي على فهرس متسلسل يشير للمحتويات وصفحاتها	عالية	عالية	عالية

يتبين من الجدول (١٢) أن درجة توافر معايير الإخراج الفني لكتاب العلوم والحياة للصف الثامن الأساسي عالية في المعايير الآتية:

يشير تصميم الغلاف إلى موضوع الكتاب والوان الغلاف الخارجي للكتاب جذابة ومشوقة ويحتوي الكتاب على جميع عناصر قائمة المحتويات ،ويستخدم الكتاب حيل الإخراج المناسبة لخصائص المتعلمين الخطوط الغامقة، إبراز العناوين بألوان مميزة، إبراز المفاهيم والمصطلحات، ويخلو الكتاب من الأخطاء الاملائية، والطباعية، والمسافة بين السطور، والكلمات مناسبة يحتوي على فهرس متسلسل يشير للمحتويات وصفحاتها، كما أن درجة توافر المعايير الآتية: يتصف ورق الكتاب بالجودة من حيث الحجم، والسمك، ومساحة الصفحات ويمتاز كتاب العلوم والحياة بطباعة واضحة، ونظيفة، بدرجة متوسطة، ولا تتوافر معايير" يحتوي قائمة بالمصطلحات المستخدمة في الكتاب" "ويحتوي على قائمة المراجع المستخدمة في تأليف الكتاب." تتفق هذه النتيجة مع نتيجة دراسة(Bhat & Shah, 2021) ودراسة(Abd,2021)؛ ودراسة (Lalthanpuii,& Lalropeki,2023)؛ ودراسة(الطلاق،٢٠٢٢)؛ ودراسة (Elvionita & *et al,2019)*

النتائج المتعلّقة بالسؤال الحادي عشر: ما التقديرات التقويمية لمقدمة منهاج العلوم والحياة للصف الثامن الأساسي ؟

الجدول (١٣) يبين درجة التوافر في معايير مقدمة كتاب العلوم والحياة للصف الثامن الأساسي

الرقم	المعيار	درجة التوافر		بشكل عام
		الجزء	الجزء الثاني	
١	تعرض الهدف العام من دراسة المبحث	عالية	عالية	عالية
٢	تقدم تعريفا واضحا عن الكتاب	متوسطة	متوسطة	متوسطة
٣	تحفز مقدمة الكتاب المتعلم على التعلم	متوسطة	متوسطة	متوسطة
٤	تبين أهمية الكتاب وعلاقته بكتب العلوم الأخرى	متوسطة	متوسطة	متوسطة
٥	تحتوي ارشادات للمتعلم في طريقة التعامل مع الكتب والإفادة منه .	متوسطة	متوسطة	متوسطة

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

٦	ترشد المتعلم إلى اساليب التقويم المستخدمة	متوسطة	متوسطة	متوسطة
٧	تبين المقدمة الأسلوب المتبع في عرض المادة واسلوب تنظيم الكتاب	متوسطة	متوسطة	متوسطة
٨	تظهر علاقة المبحث بحياة الطلبة والمباحث الأخرى	متوسطة	متوسطة	متوسطة
٩	يعطي فكرة كاملة عن الكتاب من حيث المحتوى والتوزيع	متوسطة	متوسطة	متوسطة
١٠	تؤكد بأن محتوى كتب العلوم هو الحد الأدنى للمنهاج	متوسطة	متوسطة	متوسطة

يتبين من الجدول (١٣) أن درجة التوافر في معايير مقدمة كتاب العلوم والحياة للصف الثامن الأساسي هي للمعيار "تعرض الهدف العام من دراسة المبحث" وهو بدرجة عالية، بينما درجة التوافر في باقي المعايير هي بدرجة متوسطة دراسة Bhat (& Shah, 2021)

النتائج المتعلّقة بالسؤال الثاني عشر: ما التقديرات التقويمية للأشكال والصور المتضمنة في منهاج العلوم بجزأيه للصف الثامن الأساسي؟

جدول (١٤) توافر معايير الصور والأشكال في محتوى منهاج العلوم والحياة للصف الثامن الأساسي

الرقم	المعيار	التكرارات		نسبة التوافر
		متوفر	غير متوفر	
١	ترتبط الصورة بأهداف المحتوى	279	5	98%
٢	تعبر عن معلومات صحيحة ومكملة للمحتوى	256	9	97%
٣	تمتاز بوضوح الكتابة والرموز والتعبيرات	255	14	95%
٤	تستخدم الألوان بصورة وظيفية	257	12	96%
٥	تمتاز بتصميم ذو جودة عالية	257	12	96%
٦	تسهم في إثارة تفكير الطلبة	255	11	96%
٧	تتناسب مع المستوى العمري للطلبة	259	6	98%
٨	تجاور المحتوى الخاص بها وغير منفصلة	257	8	97%
٩	تخلو من الأخطاء العلمية والطباعية	259	7	97%
١٠	مشتقة من بيئة الطلبة	٢٤٩	14	95%

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

يتبين من الجدول (١٤) أن نسبة توافر معايير الصور والأشكال في محتوى منهاج العلوم والحياة، قد جاءت بنسبة (٩٥% -٩٨%) وهي نسبة توافر عالية فهي ترتبط بأهداف المحتوى وتناسب الفئة العمرية وتخلو من الأخطاء العلمية والطباعية، وتتفق هذه النتيجة مع نتيجة دراسة (دراسة(Bhat & Shah, 2021) ودراسة(Abd,2021) ودراسة (Lalthanpuii,& Lalropeki,2023)

التوصيات :

١) إعادة النظر من قبل مطوري المناهج من أجل تعزيز الأساس الفكري والعقدي خاصة إشاعة ثقافة العدل، والمساواة بين الجنسين.

٢) ضرورة الحرص من قبل مطوري المناهج على تماثل المنهاج للخطوط العريضة خاصة بيان عظمة الخالق في إبداع الكون، وتوظيف التكنولوجيا، وأوجه التقدير عند الطلبة، وتحقيق العدالة.

٣) إشراك المعلمين في إعداد المناهج وتطويرها.

٤) إجراء دراسات تحليلية تقويمية لكتب العلوم والحياة التي تتعلق بصفوف المرحلة العليا.

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

المراجع العربية

أبو عاذره، سناء.(٢٠١٩). تقويم محتوى كتب العلوم السعودية والاردنية للصف الرابع الأساسي في ضوء معايير العالمية: دراسة مقارنة، *مجلة العلوم التربوية النفسية، جامعة البحرين*،٢٠ (٣)٤٠٩-٤٣٤.

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.

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، 248 ،96-73.

الحيلة، محمد. (٢٠٠٧). *تصميم وإنتاج الوسائل التعليمية*، دار المسيرة، عمان.

الخطاطبة، محمد.(٢٠١٧). تقويم محتوى كتاب العلوم للصف الرابع الأساسي في ضوء متطلبات(TIMSS (*رسالة ماجستير غير منشورة*)، جامعة آل البيت، الأردن.

الخليفة، منى.(٢٠١٩). تقويم محتوى كتب العلوم بالمرحلة المتوسطة في ضوء الكفايات العلمية المتضمنة لمجال المعرفة للبرنامج الدولي لتقييم الطلبة .PISA (*رسالة ماجستير غير منشورة*)، جامعة القصيم، السعودية.

خوري، عبير.(٢٠١٢). العلوم العامة للمرحلة الأساسية الدنيا :دراسة مقارنة بين كتب العلوم الفلسطينية والاردنية في ضوء المعايير الثقافة العلمية،(*رسالة ماجستير غير منشورة*)، جامعة بيرزيت، فلسطين.

زيتون، عايش.(٢٠١٠).*الاتجاهات العالمية المعاصر في مناهج العلوم وتدريسها*، دار الشروق للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.

اللقاني، أحمد، والجمل، علي.(٢٠٠٣). *معجم المصطلحات التربوية المعرفة في* المناهج وطرق التدريس، ط٣، عالم الكتب، القاهرة.

السنوسي، هالة.(٢٠١٧). تقويم مناهج العلوم المطورة بالمرحلة المتوسطة في ضوء معايير تقويم أسس وعناصر وأثر المنهج، *المجلة المصرية للتربية العملية، الجمعية المصرية للتربية العملية*، ٦ (٢٠)١١٣-١٤٧).

الشافعيّ، إبراهيم، والكثيري، راشد، وعلي، سر الختم.(١٩٩٦) *المنهج المدرسيّ من منظور* جديد، مكتبة العبيكان، الرياض، السعودية.

الشاوي، زينب، والمياحي، ميساء(٢٠١٩).تقويم كتاب العلوم للصف الخامس الابتدائي من وجهة نظر معلمي ومعلمات العلوم في محافظة البصرة، *مجلة أبحاث البصرة للعلوم الإنسانية٤٤* (٤)٢٠١٩-٢٣٩.

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

شحادة، حسن.(٢٠٠٣). *المناهج الدراسية بين النظرية والتطبيق*، دار العربية للكتاب، ط (٣) ،عمان، الأردن.

صالح، حسام.(٢٠١٦). *طرائق واستراتيجيات تدريس العلوم*، دار الكتب والوثائق الوطنية، بغداد، العراق.

صالحة، فتحية.(٢٠١٥). مستوى جودة علم الأحياء المتضمنة بكتب العلوم لمرحلة التعليم الأساسي في ضوء المعايير العالمية (*رسالة ماجستير غير منشورة*)، الجامعة الإسلامية، غزة.

الطلاق، بسمة .(٢٠٢٠). تقويم كتاب العلوم للصف الرابع الأساسي في ضوء معايير الجودة الشاملة من وجهة نظر معلمي العلوم في لواء الجيزة،(رسالة ماجستير غير منشورة)، جامعة مؤتة، عمان، الأردن.

العرجا، محمد ((٢٠٠٩). مستوى جودة محتوى كتاب العلوم للصف الثامن في ضوء المعايير العالمية ومدى اكتساب الطلبة لها، (*رسالة ماجستير غير منشورة*)، الجامعة الإسلامية، غزة، فلسطين.

عفانة، محمد. (٢٠١١). واقع استخدام معلمي اللغة العربية لأساليب التقويم في المرحلة الإعدادية في مدارس وكالة الغوث الدولية في قطاع غزة في ضوء الاتجاهات الحديثة،(رسالة ماجستير غير منشورة)، الجامعة الإسلامية، غزة.

علي، محمد.(٢٠١٠). *موسوعة المصطلحات التربوية*، دار المسيرة، عمان، الأردن.

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 الإمام محمد بن سعود الإسلامية، الرياض، السعودية.

قشطة، تغريد. (٢٠١٨).مدى تضمن كتب العلوم والحياة للمرحلة الأساسية لأنشطة التفكير الإبداعي ومدى اكتساب طلبة الصف الرابع لها .(*رسالة ماجستير غير منشورة*)، الجامعة الإسلامية، غزة.

الرباع، علي.(٢٠١٧). تقويم منهاج العلوم للصف السادس الأساسي في ضوء معايير العالمية وفق انموذج التقويم(*رسالة دكتوراه غير منشورة*)، جامعة العلوم الإسلامية العالمية، عمان، الأردن

الركابي، عباس، والشكور، رشوان. (٢٠١٦). تحليل محتوى كتابي الكيمياء والفيزياء للصف الثاني المتوسط في ضوء متطلبات اختبار (TIMSS). *مجلة كلية التربية للبنات للعلوم الإنسانية*، جامعة الكوفة، العراق،(١٨)٤٩١-٥٢٠.

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

اللولو، فتحية. (٢٠١١). تحليل محتويات المناهج التعليمية، *المجلة التربوية*، جامعة عين شمس، مصر، (٣٥).

محمود، شوقي.٢٠٠٩). *تطوير المناهج رؤية معاصرة*، العربية للتدريب والنشر، القاهرة، مصر.

مخائيل، امطانيوس.(٢٠١٥).*القياس والتقويم التربوي للأسوياء وذوي الاحتياجات الخاصة*، دار الإعصار العلمي، عمان، الاردن.

مرعي، توفيق، والحيلة، محمد. (٢٠١٠). *المناهج التربوية الحديثة مفاهيمها وعناصرها وأسسها وعملياتها*، ط (٨)، دار المسيرة، عمان.

المودني، عبد اللطيف.(٢٠١٠)، الكتاب المدرسي والوسائط التعليمية، *مجلة دفاتر التربية والتكوين*، المغرب،(٣)١-١٢.

الناجي، علي. (٢٠٠٤). مستوى مقروئية ودرجة إشراكية كتاب اللغة العربية للصف السادس الأساسي في الامارات العربية المتحدة، *ندوة بناء جامعة الملك سعود - كلية التربية المناهج - الأسس والمنطلقات*، ١ (١)، ٥١٥-٥٥٢.

الناقة، صلاح، وشيحة، سلوى.(٢٠٢٢). تحليل محتوى كتب العلوم والحياة للصف الثالث الأساسي في فلسطين في ضوء مهارات التفكير المتشعب، *مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات التربوية والنفسية، الجامعة الإسلامية، غزة*، ٣٠ (٣)، ٩٢-١١٨.

نشوان، تيسير.(٢٠١٤). تصور مقترح لتطوير محتوي كتب الكيمياء للمرحلة الثانوية بفلسطين في ضوء بعض أبعاد التفكير في العلوم، *مجلة جامعة الأقصى (سلسلة العلوم الإنسانية)*، 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 (*دراسة ماجستير غير منشورة*)، كلية الدراسات العليا، جامعة النجاح الوطنية، فلسطين.

هويدي، زيد .(٢٠١٠).*أساليب تدريس العلوم في المرحلة الأساسية*، دار الكتاب الجامعي، دولة الامارات العربية المتحدة.

الهويمل، عمر. (٢٠١٥). تقويم كتاب لغتنا العربية المقرر على طلبة الصف الأول الأساسي من وجهة نظر معلميه، *مجلة كلية التربية جامعة عين شمس، مصر*، ١ (٣٩٠)، ٤٨٥-٥١٥.

وزارة التربية والتعليم الفلسطينية.(٢٠١٥). *الخطوط العريضة لمنهاج العلوم العامة*، مركز المناهج، رام الله، فلسطين.

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

المراجع الأجنبية

Alayasrah, M & Yahyaa S .(2017). The Analysis of the Science Textbooks for the First Three Grades in the Brimary Education in Jordan in the Domain of Science Process Skills *Review European Studies*,*9*(4)68-79.

Aziz, I., & Ismail, M. (2019). Evaluation Of Science Text Book For Third Primary Grade In The Light Of Criteria Of The International Content. *Opción, 35*, (١٩) 2899-2921

Bhat , M& Shah, B.(2021). Evaluation Of Science Textbook Of Class Viii Of Jammu And Kashmir State Board Of School Education On The Basis Of Responses Of Experts , *Palarch's Journal Of Archaeology Of Egypt/Egyptology,18*(8)1041-1048

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: Conference Series,1185,1-9

Abd,H.(2021).Evaluating The Illustrations In The Science Book For The Primary Stage According To The Scientific Picture ,*Multicultural Education 7*(12)514-522.

Kraishan, Osama M. & Almaamah, Ismail (2016). Evaluation of the Third Class Science Text Book from the Teacher's Perspective at Madaba Municipality. *International Education Studies, 9*(3)1913 - 9039.

Lalthanpuii,V Lalropeki,E.(2023)An Evaluation of Class X Mbse Science Textbook: Physical Aspect,*International Journal for Multidisciplinary Research (IJFMR),*(2) 1-5

Umoke, C. Nwafor,C .(2016). Evaluation of some approved Basic Science and Technology Textbook in Use in Junior Secondary Schools in Nigeria. *Journal of Education and Practice, 7*(14),69-79.

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

تقويم كتاب الرياضيات للصف السادس الأساسي في فلسطين في ضوء عناصره وأسس بنائه من وجهة نظر المعلمين - دراسة نوعية

Evaluation of the mathematics textbook for the sixth grade in Palestine, examining its components and foundational principles from the perspective of teachers- Qualitative study

إعداد

إكرام منصور

Ekram Mansour

طالبة دكتوراه في المناهج وطرق التدريس، كلية العلوم التربوية ، جامعة القدس

د. إيناس عارف صالح ناصر

D. Enas A. S. Nasser

أستاذ مشارك ، كلية العلوم التربوية، جامعة القدس

Doi: 10.21608/jasep.2024.382219

استلام البحث : ٩ / ٥ /٢٠٢٤

قبول النشر: ٢٨ / ٥ / ٢٠٢٤

منصور، إكرام وناصر، إيناس عارف صالح (٢٠٢٤). تقويم كتاب الرياضيات للصف السادس الأساسي في فلسطين في ضوء عناصره وأسس بنائه من وجهة نظر المعلمين - دراسة نوعية. ***المجلة العربية للعلوم التربوية والنفسية***، المؤسسة العربية للتربية والعلوم والآداب، مصر،٨(٤١) ، ٤٣ – ٧٢.

http://jasep.journals.ekb.eg

تقويم كتاب الرياضيات للصف السادس الأساسي في فلسطين في ضوء عناصره وأسس بنائه من وجهة نظر المعلمين ـ دراسة نوعية

المستخلص:

هدفت الدراسة إلى تقويم كتاب الرياضيات للصف السادس الأساسي ضمن معايير العناصر (الشكل والإخراج الفني للكتاب، الأهداف التعليمية، محتوى الكتاب، الأنشطة التعليمية، التقويم) والأسس (الفلسفية العقائدية، الاجتماعية، النفسية، المعرفية)، واستخدمت الباحثة المنهج النوعي مستخدمة المقابلة كأداة لدراستها، وتكوّنت عينة الدراسة من (١٢) معلماً ومعلمة يدرسون الرياضيات للصف السادس الأساسي في مديرية التربية والتعليم شمال الخليل من أصل مجتمع دراسة يبلغ (٨٤) معلماً ومعلمة، وخلصت الدراسة من خلال تحليل مقابلات المشاركين إلى تقويم عناصر وأسس منهاج الرياضيات للصف السادس الأساسي من وجهة نظرهم وأهم المعيقات التي تواجههم في تدريس المنهاج وكذلك بعض المقترحات لتحسين التعامل مع المنهاج، وقد جاءت الدراسة بمجموعة من التوصيات منها: إعادة النظر إلى المنهاج بما يتناسب والأحداث التي مرت بها البلاد ابتداءً من جائحة كورونا، إلى الحرب الصهيونية على قطاع غزة والضفة الغربية، كما أوصت الدراسة بضرورة ربط المادة بحياة الطالب بشكل أكبر، وضرورة مراعاة الفروق الفردية بين الطلبة في التقويم والأنشطة.

الكلمات المفتاحية: المنهاج، الكتاب المدرسي، التقويم.

Abstract:

The study aimed to evaluate the mathematics book for the sixth grade within the criteria of the elements (form and artistic output of the book, educational objectives, book content, educational activities and evaluation) and bases (ideological , social, psychological and cognitive philosophy).The researcher used the qualitative approach using the interview as a tool for her study, and the study sample consisted of (12) teachers who are teaching mathematics for the sixth grade in the Directorate of Education north of Hebron out of a study community of (84) teachers, and the study concluded through the analysis of the participants' interviews to evaluate the elements and bases of the mathematics curriculum for the sixth grade from their point of

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

view and the most important obstacles they face in teaching the curriculum, as well as some proposals to improve dealing with the curriculum, and the study came with a set of recommendations, including: reconsidering the curriculum in proportion to the events that the country went through, starting from the Corona pandemic, to the Zionist war on Gaza Strip and West Bank. Also, the study recommended the need to link the material to the student's life more, and the need to take into account the individual differences between students in the evaluation and activities.:

Keywords: curriculum, textbook, evaluation.

المقدّمة:

لقد شهدت المناهج الفلسطينية سلسلة من التغيير والتطوير، تضمنت مراجعة لأحدث التربويات من أجل الرقي والتقدم بالطالب المعاصر، حيث أن دور المنهاج والمعلم هو تقريب الفجوة بين ما يتعلمه الطالب في المدرسة والتطبيقات الحياتية وهذا ما برز في المناهج الحديثة في التعليم الأساسي في فلسطين، إلا أن هذا المنهج لابد أن يدرس بطريقة صحيحة وإلا فإن الجدوى منه ستكون ضئيلة جداً.

ويعد الكتاب المدرسي المرجع الرئيس للمعلم والمتعلم، فهو بحاجة إلى التعديل والتقويم المستمر بما يتلاءم مع مستجدات ومتطلبات العصر، وحتى يكون قادراً على تحقيق أهداف المنهج، لذلك عملية تقويم الكتاب عملية مهمة، فهي ركن أساسي من الأركان التي يرتكز عليها المنهج (الخليفة، ٢٠١٧).

ويمثل التقويم حجر الزاوية لإجراء أي تطوير أو تجديد تربوي يهدف إلى إصلاح العملية التربوية في أي مجتمع، ويساعد التقويم في معرفة درجة تحقق الأهداف الخاصة بعملية التعليم والتعلم، ويوفر قاعدة من المعلومات التي تلزم متخذي القرارات التربوية حول مدخلات وعمليات ومخرجات المسيرة التعليمية ولا تقتصر عملية التقويم باستكشاف الواقع فحسب، بل لعلاج العيوب أيضاً، فلا يكفي أن يتم تحديد أوجه التقصير فقط، بل يجب العمل على تلافيها والتغلب عليها، والتقويم عملية مهمة، ليس في مجال التربية فقط، وإنما في جميع مجالات الحياة، فطالما يقوم الإنسان بعمل ما فعليه أن يعرف نتيجة هذا العمل، والأخطاء التي يقع فيها حتى لا

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

تتكرر منه مرة ثانية، مما يسهم في تحسين وتعديل الأداءات والسلوكيات المرتبطة بالمواقف المتنوعة (داوي، ٢٠٢٠).

وإن الكتب المدرسية ومنها كتاب الرياضيات ينبغي أن تكون مواكبة لحركة التطور وأن تكون ملائمة للمرحلة التي تدرس فيها ومنسجمة مع الاتجاهات الحديثة للتربية، ولكي يتحقق هذا ينبغي أن تخضع الكتب إلى عملية تقويم مستمرة تستند إلى أسس علمية، وإن عملية تقويم المناهج الدراسية من الأمور الضرورية لكي يجري تطويرها وجعلها ملائمة مع متطلبات وحاجات العصر (أبو زينة، ١٩٨٢: ٨٥).

ونظراً لأن الرياضيات أحد أهم هذه المناهج التي تهدف إلى بناء مهارات الطالب من خلال إكسابه لغة التفكير التي تعينه على معالجة وتفسير المواقف من حوله وتجاوز مصاعب الحياة، فقد اكتسبت أهمية خاصة جعلت كثيراً من الدول والهيئات والمنظمات تولي رعاتها بتعليم الرياضيات وتحرص على تطوير مناهجها وسلامة ممارساتها التدريسية وجودة نواتجها ومخرجاتها.

كما سعت كثير من الدول وخاصة المتقدمة منها لتطوير مناهج الرياضيات وطرائق ووسائل تدريسها، إدراكاً منها بأهمية هذه المادة في تنمية المجتمع ودورها الفعال في رسم خطوط التقدم العلمي واسهامها الرائد في فروع المعرفة المختلفة (الهاشمي وعطية، ٢٠١١).

إذ إن تطوير مناهج الرياضيات بما يتناسب مع متطلبات العصر، وبما يلائم المرحلة التي تدرس فيها أو ينسجم مع الاتجاهات الحديثة للتربية، أمر ضروري حيث يتطلب أن تخضع المناهج لعملية تقويم مستمر مستنداً على معايير واضحة وأسس علمية حديثة (الوكيل، ومحمود، ٢٠١٣).

مشكلة الدراسة:

إن عملية تقويم الكتاب المدرسي تعد عملية تشخيصية هدفها تطوير المناهج من نواحٍ عديدة، وكتاب منهج الرياضيات للصف السادس الأساسي من بين هذه الكتب التي تحتاج بين حين وآخر إلى تقويم من أجل التطوير، حيث أوصت دراسات كثيرة بضرورة تقويم مناهج الرياضيات المختلفة من حيث عناصرها وغيره، ومنها الإخراج الفني والأنشطة التعليمية وأساليب التقويم وغيره، الأمر الذي دعا الباحثة إلى تقويم هذا الكتاب من حيث العناصر التالية: (الشكل والإخراج الفني للكتاب، الأهداف التعليمية، محتوى الكتاب، الأنشطة التعليمية والتقويم) وكذلك من حيث أسس بناء المنهج (الأسس الفلسفية العقائدية، الأسس الاجتماعية، الأسس النفسية، الأسس المعرفية).

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

أسئلة الدراسة:

من خلال ما تقدّم يمكن تحديد أسئلة الدراسة بالأسئلة التالية:

السؤال الأول: ما واقع منهاج الرياضيات للصف السادس الأساسي في ضوء عناصره (الشكل والإخراج الفني للكتاب، الأهداف التعليمية، محتوى الكتاب، الأنشطة التعليمية والتقويم) من وجهة نظر المعلمين في مديرية التربية والتعليم شمال الخليل؟

السؤال الثاني: ما واقع منهاج الرياضيات للصف السادس الأساسي في ضوء الأسس (الفلسفية والعقائدية، الاجتماعية، النفسية، المعرفية) من وجهة نظر معلمي الرياضيات في مديرية تربية شمال الخليل؟

السؤال الثالث: ما المعيقات التي تواجه معلمي الرياضيات للصف السادس في تدريس المنهاج من وجهة نظرهم؟

السؤال الرابع: ما مقترحات معلمي الرياضيات في مديرية التربية والتعليم شمال الخليل حول منهاج الرياضيات للصف السادس الأساسي؟

أهداف الدراسة:

تهدف هذه الدراسة إلى:

- التعرّف على واقع منهاج الرياضيات للصف السادس في ضوء عناصره التالية: الشكل والإخراج الفني للكتاب، الأهداف، المحتوى، الأنشطة التعليمية، التقويم) من وجهة نظر المعلمين.
- التعرف إلى واقع منهاج الرياضيات للصف السادس الأساسي في ضوء أسس بنائه التالية: الأسس الفلسفية العقائدية، الأسس الاجتماعية، الأسس النفسية، الأسس المعرفية، من وجهة نظر المعلمين.
- التعرّف إلى المعيقات التي تواجه المعلمين في تدريس منهاج الرياضيات للصف السادس الأساسي.
- التعرّف إلى المقترحات حول منهاج الرياضيات للصف السادس الأساسي.

أهمية الدراسة:

تنقسم أهمية الدراسة إلى:

الأهمية النظرية: حيث تقدم هذه الدراسة إطاراً نظرياً حول مناهج الرياضيات والقضايا المستجدة، وعرض دراسات سابقة تتناول تقييم منهاج الرياضيات بشكل خاص وباقي المناهج بشكل عام.

الأهمية العملية: قد يستفيد من نتائج هذه الدراسة وزارة التربية والتعليم إذ تعطي نتائج هذه الدراسة صورة واقعية لواقع منهاج الرياضيات للصف السادس من وجهة نظر

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

المعلمين كما تكشف عن بعض المعيقات والمقترحات حول المنهاج من وجهة نظرهم أيضاً، وكذلك انها تقود الباحثين إلى إجراء المزيد من الأبحاث المتعلقة بهذا المجال.

حدود الدراسة:

اقتصرت هذه الدراسة على:

الحدود البشرية: معلمي الرياضيات للصف السادس الأساسي في مديرية التربية والتعليم شمال الخليل.

الحدود المكانية: مدارس المرحلة الأساسية في مديرية التربية والتعليم شمال الخليل.

الحدود الزمانية: الفصل الدراسي الثاني ٢٠٢٣/٢٠٢٤.

مصطلحات الدراسة:

هنالك بعض المصطلحات التي لها علاقة بالدراسة تم تعريفها وتوضيحها بما يلي:

التقويم: هو عملية تشخيصية علاجية وقائية تسعى إلى الكشف عن مواطن القوة في الشيء المراد تقويمه ومن ثم دعمها وتعزيزها، وتحديد نقاط الضعف فيه ومن ثم بذل الجهود في علاجها والتخلص منها، حيث إنه يتم في نهاية هذه العملية إصدار حكم على ما تم تقويمه، إما أن يبقى كما هو أو يبدل جزء منه أو يتم تطويره أو تبديله وتغييره كاملاً (سعادة والعميري، ٢٠١٩).

التعريف الإجرائي: التقويم هو: تشخيص واقع كتاب الرياضيات للصف السادس الأساسي من حيث (الشكل والإخراج الفني للكتاب، الأهداف التعليمية، محتوى الكتاب، الأنشطة التعليمية والتقويم) والوقوف على نقاط القوة وجوانب الضعف من خلال جمع البيانات اللازمة من أجل اتخاذ القرارات المناسبة بخصوصه.

الكتاب المدرسي: هو الوعاء الذي يضم المحتوى الدراسي والوسائل التعليمية والأنشطة وأيضاً أساليب التقويم المختلفة، يتضمن مقدمة للمتعلم، وفهرس لعرض مواضيع المقرر بشكل موجز وقائمة للمفردات الجديدة غير المألوفة للمتعلمين (الخليفة، ٢٠١٧).

التعريف الإجرائي: هو كتاب الرياضيات للصف السادس الأساسي، وهو الكتاب الذي تم اعتماده من قبل وزارة التربية والتعليم في فلسطين.

الصف السادس: أحد الصفوف الدراسية من المرحلة الأساسية في المدارس الفلسطينية والذي يدخله التلاميذ بعد نجاحهم في الصف الخامس الأساسي وتكون أعمارهم ما بين (١١-١٢) سنة.

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

الإطار النظري:

يتكون المنهاج من مجموعة من العناصر المرتبطة فيما بينها ارتباطاً عضوياً يؤثر كل منهما في الآخر ويتأثر به، وهذه العناصر تشمل: الشكل والإخراج الفني، الأهداف، المحتوى، طرائق التدريس، الوسائل التعليمية، والأنشطة، والتقويم، (مرعي والحيلة: ٢٠٠٩).

وفيما يلي توضيح لعناصر المنهاج والتي قومت الباحثة منهاج الرياضيات للصف السادس الأساسي في دراستها معتمدة عليها:

أولاً: الأهداف:

تمثل الأهداف العنصر الأول من عناصر المنهاج، إذ كلما تحددت أهداف المنهاج بدقة ووضوح ساعد ذلك على اختيار المحتوى والطرائق والوسائل التي تعمل على تحقيق هذه الأهداف، وأن ذلك يساعد على اختيار أساليب ووسائل التقويم التي يمكن بوساطتها معرفة مدى تحقق الأهداف الموضوعة، والهدف التربوي هو المحصلة النهائية للعملية التربوية وهو الغاية المبتغاة التي أنشئت من أجلها المدرسة، والمصدر الذي يوجه الأنشطة التعليمية المقصودة لتحقيق النتائج المرغوب فيها. (صلاح وجويفل، ٢٠٢١).

ثانياً: المحتوى:

يعبر المحتوى عن جميع أجزاء المعرفة والمعلومات والأفكار والرموز والأشكال المراد من المتعلم أن يلم بها أثناء عملية التعلم ضمن فترة زمنية معينة، هذه المعلومات قد تكثف في كتاب مدرسي مقرر أو يمكن الحصول عليها من عدة مراجع ومصادر مختلفة، ومن أهم معايير اختيار المحتوى: أن يكون المحتوى مرتبط بالأهداف فكلما زاد ارتباط المحتوى بالأهداف أدى إلى زيادة الفرص المتاحة، لتحقيق هذه الأهداف؛ لأن الطرائق والوسائل والأنشطة المستعملة، غالباً ما تنصب على المحتوى الموضوع، أما ابتعاد المحتوى عن الأهداف فإنه يؤدي إلى الانحراف بالعملية التعليمية عن مسارها المرسوم، وأن يكون المحتوى صادقاً وله دلالته، ويستمد المحتوى صدقه إذا كانت المعلومات التي يتضمنها أساسية وحديثة ودقيقة وخالية من الأخطاء العلمية، وإن دلالة المحتوى تعني قدرته على إكساب الطالب طريقة البحث في المادة العلمية التي ينصب عليها المحتوى، وأن يكون هنالك توازن بين شمول المحتوى وعمقه. (مرعي والحيلة، ٢٠٠٩).

ثالثاً: الأنشطة التعليمية:

الأنشطة التربوية بشقيها المنهجي واللامنهجي جزء من المنهاج الدراسي، لما لها من دور في العملية التعليمية، فمن خلالها يتعلم الطالب الاعتماد على الذات،

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

والتعاون وإشباع الميول والرغبات، كما أنها وسيلة من وسائل التوجيه والإرشاد، ووسيلة من وسائل التقويم. (الحداد، ٢٠٢٣).

رابعاً: التقويم:

التقويم هو العملية التي يقوم بها الفرد أو الجماعة لمعرفة مدى النجاح أو الفشل في تحقيق الأهداف، التي يتضمنها المنهاج، وكذلك نقاط القوة والضعف به حتى يمكن تحقيق هذه الأهداف بطريقة أفضل. ويعتبر التقويم عنصراً من عناصر المنهاج، ويختلف عن غيره من عناصر المنهاج في كونه قادراً على التأثير فيه مع أنه يتأثر بها، وأنه يؤثر أيضاً في ذاته، وذلك عندما ينصب التقويم على وسائل كالاختبارات فيصدر الحكم عليها ليبين مدى صلاحيتها على أداء الغرض منها، وفيما إذا كان الأمر يتطلب تعديلها، أو تغييرها أو تطويرها. (زاير وحسين، ٢٠٢٠).

خامساً: الشكل والإخراج الفني للكتاب:

يتميز الكتاب في شكله العام بأنه أنيق المظهر جذاب الشكل ملائم الحجم، جيد الورق، واضح الحروف، متقن الطباعة، متناسق المسافات بين الأسطر والكلمات، خالياً من الأخطاء اللغوية والمطبعية، كما يتصف بأنه واضح الصور والرسوم والخرائط والبيانات، جميل الغلاف، متين التجليد، موفقاً باختيار اسمه وعنوانه الرئيس للطلاب، ومغرياً لهم بقراءته والاعتماد عليه في المذاكرة والدروس. (بحري، ٢٠١٥).

أسس بناء المنهاج:

يعرف حمادات (٢٠٠٩) أسس المنهاج بأنها الركائز النفسية والفلسفية والمعرفية والاجتماعية التي يجب اعتمادها عند تخطيط وتصميم وبناء المنهاج المدرسي، ووفق سعادة وإبراهيم (٢٠٠٤:٥١) وعبد الوهاب (٢٠٠٢:٥١) فإن أسس بناء المنهاج تتمثل في الأسس الأربعة: الأساس الفلسفي العقائدي، الأساس المعرفي، الأساس الاجتماعي، والأساس النفسي. كما أضافت بعض الدراسات مثل دراسة القضاة والخوالدة (٢٠١٤:١٨) الأساس التكنولوجي.

وفيما يلي توضيح لأسس بناء المنهاج والتي درستها الباحثة في دراستها:

أولاً: الأسس الفلسفية العقائدية:

وتعبر الأسس الفلسفية عن الأطر الفكرية التي يقوم عليها المنهاج، وتحديد مدخلاته وصياغة مضمونه، بما يعكس خصوصية المجتمع في عقيدته وتراثه، وحقوق أفراده وواجباتهم، ويعتبر الأساس الفلسفي من أهم الأسس؛ لأن له دوراً كبيراً في تخطيط المنهاج المدرسي وتحديد أهدافه واختيار محتواه وأنشطته التعليمية، وذلك لوجود علاقة وثيقة بين الفلسفة والتربية حيث تمثل الفلسفة البعد النظري للإنسان في

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

الحياة، في حين تمثل التربية منهج العمل لتطبيق المفاهيم النظرية الخاصة بالإنسان داخل النظام الاجتماعي؛ لأن التربية تعد عملية إنسانية اجتماعية لا يستغني عنها الانسان فرداً أو ضمن مجموعة، ومن أبرز الأسس الفلسفية في بناء المنهاج التركيز على الجانب الديني والروحي، مثل أركان الإسلام وأركان الإيمان، والجانب الوطني مثل الولاء والانتماء للوطن، ومراعاة الجانب الإسلامي والقومي مثل الاعتزاز بالحضارة الإسلامية، وأن الإسلام واللغة العربية والتاريخ المشترك من أسس وحدة الأمة العربية، والاهتمام بالجانب الإنساني مثل أهمية احترام إنسانية الانسان، وأهمية الانفتاح على الثقافات الإنسانية (الفتلاوي وهلالي، ٢٠٠٦).

ثانياً: الأسس الاجتماعية:

وهي القوى الاجتماعية المؤثرة في وضع المنهاج وتنفيذه والتي تتعلق بحاجات المجتمع وأفراده. وتتمثل في التراث الثقافي للمجتمع والقيم الدينية والأخلاقية والوطنية والإنسانية والمبادئ التي تسوده، والحاجات والمشكلات التي يهدف إلى حلها، والأهداف التي يحرص على تحقيقها، وتسهم الأسس الاجتماعية في ترسيخ المبادئ والقيم الاجتماعية في نفوس الطلبة والحفاظ على تلك القيم والمبادئ في المجتمع بشكل عام، كما أنها تسهم بشكل كبير في تلبية حاجات المجتمع الثقافية والحضارية والسياسية والاقتصادية، ويعزز مبادئ العدل والمساواة بين جميع أفراد المجتمع، ويرسخ مبادئ الحرية والديمقراطية، إضافة إلى أنها تساعد المجتمع على التأقلم مع التغييرات التي تطرأ في النظام الاجتماعي، ومن أبرز الأسس الاجتماعية في بناء المنهاج المحافظة على ثقافة المجتمع والمنطقة من تعاليم الدين الإسلامي والموروث الـأردني من حسن المعاملة والتعاون مع الغير وإكرام الضيف وحسن الجوار، وغيرها. كذلك المحافظة على موارد الدولة الطبيعية والصناعية، تعزيز الولاء والانتماء للوطن، والمحافظة على سياسة الدولة واحترام قوانينها وأنظمتها (عبد الوهاب، ٢٠٠٢).

ثالثاً: الأسس المعرفية:

تعبر الأسس المعرفية عن مجموعة المعاني والمعتقدات والأحكام والحقائق والمفاهيم والتصورات الفكرية التي تتكون لدى الإنسان نتيجة لمحاولاته المتكررة لفهم الظواهر والأشياء المحيطة به والتعامل معها والتأثر بها والتأثير فيها، وتكمن أهمية الأسس المعرفية في اكتساب معارف جديدة تتناسب والمرحلة العمرية للطالب وتحقق الأهداف التي على أساسها تم بناء المنهاج، كما تعمل على ربط الخبرات السابقة للطالب مع الخبرات الحالية، مما يسهم في زيادة التراكم المعرفي لديه، إضافة

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

إلى أنها تسهم في وضع المثيرات المعرفية التي تحفز لدى الطالب الابتكار والابداع والاعتماد على الذات (القضاة والخوالدة، ٢٠١٤).

رابعاً: الأسس النفسية:

وتعرف الأسس النفسية بأنها المبادئ التي توصلت إليها دراسات وبحوث علم النفس حول طبيعة المتعلم وخصائص نموه وحاجاته وميوله وقدراته واستعداداته، وحول طبيعة عملية التعلم التي يجب مراعاتها عند وضع أي منهج حالي. ولها أهمية كبيرة تتمثل في مراعاة مستوى النمو العقلي لدى الطالب والخصائص النمائية لدى كل مرحلة من المراحل المدرسية، بحيث يتم بناء المنهاج بطريقة تراعي قدرات الطلاب واستعداداتهم، وميولهم واتجاهاتهم، والاهتمام بالفروق الفردية وبخصائص النمو في مراحله العمرية المختلفة من جميع الجوانب العقلية والوجدانية والجسمية والاجتماعية، وأهم المشكلات التي تعترض سبيل هذا النمو في كل مرحلة منها، ومن أبرز الأسس النفسية في بناء المنهاج : تصميم المقررات المدرسية بما يتناسب ومستوى قدرات الطالب لكل مرحلة مدرسية، مراعاة الطلبة أصحاب الاحتياجات الخاصة في متطلباتهم العقلية والبدنية، ضرورة توفير البنية الأساسية التي تساعد على راحة الطالب من تأهيل قاعات التدريس بكل الوسائل اللازمة، توفير ساحات وملاعب للمدارس تسمح بممارسة الأنشطة البدنية، وغيرها.(عبد الوهاب، ٢٠٠٢).

الدراسات السابقة:

دراسة (العايد، ٢٠٢٣) والتي هدفت إلى تقويم منهاج الرياضيات المطور للصف العاشر الأساسي من وجهة نظر المعلمين في محافظة البلقاء، واعتمدت الدراسة المنهج المسحي الوصفي لتطوير أدوات الدراسة، وتكونت أداة الدراسة من (٤٧) فقرة موزعة على خمس مجالات وهي (الأهداف، المحتوى، طرائق التدريس، الأنشطة، التقويم)، وقد تم التحقق من صدق أداة الدراسة وثباتها، وتم اختيار عينة الدراسة بطريقة طبقية عشوائية وبحجم (٢٥٣) معلم ومعلمة رياضيات للصف العاشر الأساسي في محافظة البلقاء، حيث أظهرت النتائج أن القيمة التقديرية للمجالات الخمسة أغلبها بدرجات مرتفعة، كما أظهرت النتائج فرق ذو دلالة إحصائية في القيمة التقديرية لأداة الدراسة تعزى لمتغير الجنس، ولم تظهر فرقاً لمتغير المؤهل العلمي والخبرة عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq$ ٠.٠٥)، وأوصت الدراسة بإجراء المزيد من الدراسات والأبحاث المتخصصة حول المناهج المطورة والعمل على تطويرها وتقييمها باستمرار، وبناء وتطوير برامج تدريبية تفاعلية لتدريب

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

معلمي الرياضيات على استراتيجيات التدريس والتقويم والأنشطة الحديثة لمنهاج Collins المطور.

دراسة ياسين وهرشة (2022) هدفت إلى تحليل محتوى كتاب الرياضيات للصفين الخامس والسادس الأساسي ضمن معايير، واستخدمت الباحثتان المنهج الوصفي التحليلي باتباع اسلوب تحليل المحتوى، وتكونت عينة الدراسة في الموضوعات الواردة في منهاج كتاب الرياضيات للصفين الخامس والسادس الأساسي والتي طبقت في عام ٢٠١٧-٢٠١٨ م في فلسطين بواقع كتابين" فصلين"، واستخدمت الباحثة أداة تحليل المحتوى التي تم إعدادها وخلصت الدراسة الى تضمين كتاب الرياضيات للصفين الخامس والسادس الأساسي للعام الدراسي ٢٠١٧-٢٠١٨م، ومن أهم التوصيات الدراسة العمل على دمج التكنولوجيا بالأنشطة الرياضية العمل على إضافة أنشطة تتطلب من الطلبة التعبير بالكلمات، إعادة النظر في المحتوى وتعديله من أجل مراعاة الفروق الفردية بين الطلبة، العمل على إضافة محتوى يلبي حاجات المتعلمين وان يراعي مستوياتهم التعليمية، و إضافة محتوى يراعي الفروق التعليمية لدى الطلبة والعمل على تحسين نوعية الورق المصنوع منه الغلاف بورق أفضل من أجل استخدامه فترة طويلة.

وقام الشواورة (٢٠٢١) بدراسة هدفت إلى تقويم كتاب الرياضيات للصف الرابع الأساسي (المطور) من وجهة نظر المعلمين في الأردن، وقد اعتمدت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي حيث أعد الباحث استبانة مكونة من (٣١) فقرة موزعة على أربعة مجالات (المحتوى، الأهداف، التقويم، الإخراج الفني)، تم اشتقاقها في ضوء مجموعة من المعايير العالمية لتأليف الكتب العلمية، ووزعت الاستبانة على عينة مكونة من (١٥٠) معلماً بالطريقة العشوائية، أظهرت النتائج أن قيمة التقدير التقويمي للمجالات الأربعة كانت جميعها بمستوى متدنٍ، حيث كانت بالترتيب من الأقل إلى الأعلى: المحتوى، الأهداف، الإخراج الفني، التقويم، لم تظهر النتائج أي فروق دالة إحصائياً لمتغيرات الجنس وسنوات الخدمة والتخصص عند مستوى الدلالة (٠.٠٥).

دراسة حسن والزبون (٢٠٢١) هدفت إلى تقويم كتاب الرياضيات للصف العاشر في الأردن وفقا لمعايير المجلس القومي الأمريكي لمعلمي الرياضيات 2000) (NCTM,للمحتوى في مجالات الأرقام والعمليات والجبر والهندسة، والقياس، وتحليل البيانات والاحتمالات، وللإجابة عن أسئلة الدراسة تم تطوير استبانة المعرفة وجهة نظر معلمي الرياضيات في درجة تضمين كتاب الرياضيات المعايير NCTM، وتم التأكد من الخصائص السايكو مترية للأداة، ثم طبقت على عينة مكونة من ٨٣ معلما ومعلمة في محافظة العقبة. وأظهرت نتائج الدراسة أن كتاب

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

الرياضيات للصف العاشر احتوى على معظم مجالات معايير NCTM للمحتوى من وجهة نظر المعلمين حيث جاء مجال الهندسة أولا، يليه مجال الجبر في المرتبة الثانية، وجاء في المرتبة الثالثة مجال تحليل البيانات والاحتمالات، ثم مجال الأعداد والعمليات عليها في المرتبة الرابعة، وجاء مجال القياس في المرتبة الخامسة. كما بينت الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية في تقديرات المعلمين لتوافر معايير NCTMفي محتوى كتاب الرياضيات للصف العاشر، حسب متغير المستوى الأكاديمي ولصالح الفئة (بكالوريوس + دبلوم عالي أو ماجستير)، أما بالنسبة للنوع الاجتماعي والخبرة فلم يظهر لهما أي تأثير.

هدفت دراسة مليكة، وعلي (٢٠٢٠) إلى معرفة واقع تقييم مناهج الجيل الثاني لمادة الرياضيات الطور المتوسط من وجهة نظر أساتذة التعليم المتوسط تبعاً لمتغير الجنس والمنطقة والخبرة المهنية في ولاية سعيدة بالجزائر، وقد تكونت عينة الدراسة من (٥٧) أستاذ لمادة الرياضيات بالطور المتوسط، وتم الاعتماد على المنهج الوصفي واستخدم الاستبيان، وتوصلت الدراسة إلى وجود فروق في تقديرات الأساتذة تعزى لمتغير الجنس بينما لم يؤثر نوع المنطقة والأقدمية على تقديرات الأساتذة.

وهدفت دراسة عسقول وآخرون (٢٠١٩) إلى تحليل محتوى كتاب الرياضيات الفلسطينية للصف التاسع وذلك لتحديد معايير NCTM الواجب توافرها في كتاب الرياضيات للصف التاسع، استخدم الباحثون المنهج الوصفي التحليلي واستهدفت الدراسة محتوى كتاب الرياضيات للصف التاسع الأساسي بجزئيه الأول والثاني للعام الدراسي ٢٠١٧ - ٢٠١٨، واستخدم الباحثون أداة تحليل المحتوى التي تم إعدادها استناداً إلى معايير NCTM الخاصة بمعايير المحتوى، وأظهرت النتائج حصول مجال الجبر على أعلى نسبة بلغت ٤٦%، يليه مجال الهندسة في المرتبة الثانية بنسبة ٢٢.٣% ، ثم جاء مجال الأعداد والعمليات عليها على المرتبة الثالثة بنسبة ٢٠.٥ ، وفي المرتبة الرابعة حَصَلَ مجال البيانات والاحتمالات على نسبة ١٠.٣%، وأخيراً مجال القياس وهو الأقل توافراً، حيث كان في المرتبة الأخيرة بنسبة ٠.٥٥%، وأوصت الدراسة بضرورة اطلاع المتخصصين بالمناهج الدراسية على المعايير العالمية؛ وذلك للعمل على تطويرها، وتحديد مواطن الضعف والقصور فيها.

وسعت دراسة حاجي (Haji, ٢٠١٩) إلى تطوير فهم أعمق للمفاهيم الرياضية الواردة في مبادئ ومعايير الرياضيات المدرسية NCTM، وباستخدام المنهج الوصفي عمل الباحثان على تحليل محتوى وثيقة مبادئ ومعايير الرياضيات

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

المدرسية NCTM ، ثم عملا على تحديد المفاهيم اللفظية والكتابية وتحديد خصائص المفهوم، والمقارنة بين المفاهيم وتفسيرها، توصل الباحثان إلى توضيح أفضل المعايير ومبادئ NCTM التي تتكون من سته مبادئ هي: مبدأ العدالة، وذلك من خلال المحافظة على حق كل طالب بغض النظر عن ظروفهم وخلفيتهم، ومبدأ المنهاج الدراسي الذي يجب أن يكون متجانساً ويستوعب مختلف الأفكار الرياضية المهمة لتطوير الرياضيات، ثم التدريس الذي يجب أن يكون قادراً على معرفة ما يعرفه الطلاب وما يحتاجونه، وتطوير أنشطة فعالة تساعد على فهم أفضل للرياضيات، ومبدأ التعلم الذي يركز تعليم الرياضيات على جوانب الفهم والمعرفة السابقة، ومبدأ مشاركة الطلاب في تعلم الرياضيات يمكنهم من اكتساب فهم حقيقي للمفاهيم، ومبدأ التقييم الذي يدعم تعلم الرياضيات ويساعد على توفير تغذية راجعة للطلاب؛ وذلك لتحسين فهمهم ووعيهم للمفاهيم الرياضية، ومبدأ التكنولوجيا حيث أنها تعمل على تسهيل فهم المفاهيم الرياضية وتوضيحها، والحصول على النتائج بسرعة، وأكدت الدراسة على ضرورة تطبيق معايير ومبادئ الرياضيات المدرسية حول تدريس الرياضيات في المدارس وفي مناهج الرياضيات لما لها من أهمية في دعم الممارسات التعليمية الفعالة.

هدفت دراسة أبو الروس (٢٠١٨) إلى تقويم محتوى كتاب الرياضيات الفلسطينية المطورة للمرحلة الثانوية للصف العاشر والحادي عشر -الفرع العلمي- في ضوء معايير NCTM استخدم الباحث فيها المنهج الوصفي التحليلي؛ حيث اتبع أسلوب تحليل المحتوى، وتم إعداد الدراسة بالرجوع إلى معايير NCTM، وطبقت على كتاب الرياضيات للصفين العاشر والحادي عشر للفرع العلمي بجزئيه الأول والثاني، وبينت نتائج الدراسة المتعلقة بكتاب الرياضيات للصف العاشر أن محتوى كتاب الرياضيات يتوافق مع معايير NCTM، الخاصة بالمحتوى بنسبة ٥٤.٩٢%؛ حيث حقق الكتاب ٣٩ مؤشراً من أصل ٧١ مؤشراً فرعياً وذلك في مجالاته الأربعة، وأوصت الدراسة بإجراء دراسات أخرى لتقويم محتوى كتاب الرياضيات الفلسطينية للمراحل التعليمية المختلفة في ضوء معاييرNCTM ، بهدف استكمال مؤشرات المعايير غير المتحققة في كتاب الرياضيات للصفين العاشر والحادي عشر الفرع العلمي، وأوصى الباحث بإجراء دراسات مقارنة بين معايير NCTM، ومعايير عالمية أخرى.

وهدفت دراسة مقابلة (٢٠١٨) إلى تحليل كتاب الرياضيات المطور للصف السادس الأساسي في الأردن وذلك في ضوء معايير (NCTM, 2006)، استخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي من خلال تطبيق أسلوب تحليل المحتوى، حيث حلل

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

محتوى كتاب الرياضيات للصف السادس الأساسي في مسارين: المسار الأول في ضوء معايير المحتوى الواردة في وثيقة (NCTM, 2000)، والمسار الثاني في ضوء ما يجب التركيز عليه وفق وثيقة (NCTM, 2006). وأظهرت نتائج الدراسة أن معيار الأعداد والعمليات عليها كان له النصيب الأكبر بما نسبته ٤٤.٥١% من محتوى كتاب الرياضيات، وكانت نسبة معيار الجبر ١٥.٩٧%، واعتبر الباحث أن النسبة متدنية مقارنة مع أهمية موضوع الجبر، خاصة للصف السادس الذي يمثل الأساس للتعلم اللاحق، وأوصى الباحث إلى ضرورة التركيز على موضوع الجبر بصورة أكبر، والاهتمام بموضوع النسبة والتناسب، وربطه مع معرفة الطالب السابقة.

و أما دراسة معتوق (٢٠١٨) فقد هدفت إلى تقويم كتاب الرياضيات للصف الرابع الأساسي في الأردن في ضوء متطلبات TIMSS ومعايير NCTM، حيث تم إعداد أداة الدراسة بالاعتماد على متطلبات الدراسة الدولية (TIMSS, 2015) و قائمة معايير المجلس القومي لمعلمي الرياضيات (NCTM, ٢٠٠٠)، وتم تطوير أداة لتحليل محتوى كتاب الرياضيات للصف الرابع الأساسي، وكذلك تم تطوير استبانة المعرفة وجهة نظر معلمي الرياضيات للصف الرابع الأساسي في مدى تضمين كتاب الرياضيات لمتطلبات TIMSS ومعايير NCTM، طبقت الاستبانة على عينة تكونت من ١١٩ معلماً ومعلمة في محافظة معان، وأظهرت نتائج الدراسة - فيما يتعلق بمعايير NCTM - أن معيار الترابط الرياضي كان الأعلى توافراً بنسبة ٢٥.٢%، يليه معيار التواصل الرياضي بنسبة ٢٣.٨%، تبعه معيار التمثيل الرياضي بنسبة ٢٣.٤%، ومعيار حل المشكلات بنسبة ١٩.٦%، أما معيار البرهان فكان الأقل تمثيلاً بنسبة ٨%، وكانت النتائج من وجهة نظر المعلمين بالنسبة لتوافر معايير NCTM قد بينت وجود فروق ذات دلالة إحصائية تبعاً لمتغير الخبرة، أما النوع الاجتماعي فلم يظهر له أثر. وقد أوصت الدراسة بعدد من التوصيات منها: السعي إلى تطوير مناهج الرياضيات في ضوء متطلبات ومعايير عالمية، وضرورة التركيز على المسائل الخاصة بالبرهان وحل المشكلات.

أما دراسة (جودة وحرب، ٢٠١٧) فقد هدفت إلى تقويم كتاب الرياضيات الفلسطيني الجديد للصف الثاني الأساسي في ضوء معايير الجودة، استخدم الباحثان المنهج الوصفي التحليلي، وكانت عينة الدراسة البشرية عنقودية تكونت من (١٦٥) من معلمي الرياضيات حكومة ووكالة للصف الثاني الأساسي في محافظة رفح، أما عينة الدراسة الموضوعية فهي عينة تامة شملت جميع صفحات كتابي الرياضيات الفلسطيني الجديد في الفصلين الأول والثاني للصف الثاني الأساسي، واستخدام

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

الباحثان أداة تحليل المحتوى، واستبانة التقويم، وأشارت النتائج إلى أن السلبيات في الكتاب الأول كثيرة وهي أكثر من سلبيات الكتاب الثاني بكثير وتم حصرها في جداول منفصلة، وتوافق ذلك مع النتيجة الثانية التي بينت أن توافر معايير الجودة في الكتاب الأول ضعيفة وفي الكتاب الثاني كانت متوسطة، وكانت الأخطاء اللغوية والطباعية الواردة متصدرة لهذه السلبيات، وأظهرت النتائج أيضاً أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مدى توافر معايير جودة الكتاب تعزى لمتغير المؤسسة (حكومية – وكالة الغوث) لصالح معلمي الحكومة.

هدفت دراسة (شوبهي، ٢٠١٦) إلى تقويم محتوى مناهج الرياضيات للمرحلة المتوسطة في ضوء مهارات التفكير البصري، البعث الدراسة المنهج الوصفي للتعرف على مدى تضمين مهارات التفكير في محتوى كتب الرياضيات للمرحلة الأساسية العليا باستخدام أسلوب تحليل المحتوى، وتم إعداد أداة الدراسة من خلال تحديد مهارات التفكير البصري ذات الصلة بدراسة الرياضيات والضرورية لطلاب المرحلة المتوسطة بعد الاطلاع على الأدب التربوي والدراسات السابقة، اقتصرت عينة الدراسة على عينة من محتوى كتب الرياضيات للمرحلة المتوسطة، وأشارت نتائج التحليل بوجه عام إلى اهتمام محتوى كتب الرياضيات للمرحلة المتوسطة بمهارات التفكير البصري في جميع صفوف المرحلة المتوسطة.

كما هدفت دراسة (الشهري، ٢٠١٥) إلى تقويم محتوى الكتاب الرياضيات للصف الأول الثانوي في المملكة العربية السعودية في ضوء معايير (NCTM)، اتبعت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي تم تحليل موضوعات الأعداد والعمليات عليها من خلال أداة تحليل المحتوى، وتم إعداد أداة الدراسة من خلال تحليل الاستمارة، اقتصرت عينة الدراسة على عينة من محتوى كتب الرياضيات للصف الأول الثانوي ، وأشارت نتائج التحليل بوجه عام إلى اهتمام محتوى كتب الرياضيات بمراحل تعليمية مختلفة في ضوء معايير عالمية أخرى غير معايير (NCTM)، وقامت الباحثة بالتأكد من صدق وثبات الأدوات بالطرق المناسبة، وأوصت الباحثة بإجراء تقويم كتب الرياضيات بالصفوف الأخرى في ضوء معايير (NCTM).

وأشارت دراسة (حسين، ٢٠١٤) إلى تقويم كتاب الرياضيات للصف الأول الثانوي من وجهة نظر المعلمين والمعلمات في مدارس ثانوية بمنطقة المدينة المنورة ، اتبعت الدراسة المنهج التحليلي باستخدام أسلوب تحليل المحتوى، وتم إعداد أداة الدراسة من خلال تحليل المحتوى " الاستبانة " صممت لتقويم كتاب الأول الثانوي في المدينة المنورة ، اقتصرت عينة الدراسة على عينة من محتوى كتب

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

الرياضيات للصف الأول الثانوي ، وأشارت نتائج التحليل إلى أن الدرجة الكلية لتقويم المعلمين لكتاب الرياضيات الذي يدرس للصف الأول الثانوي كانت مرتفعة.

وهدفت دراسة (المحرز، ٢٠١٣) إلى تقويم منهج الرياضيات للصف الخامس الأساسي في الجمهورية العربية السورية على ضوء مستويات التفكير الهندسي لفان هايل، اتبعت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي وتمت المعالجة باستخدام برنامج الإحصائي SPSS، وتم إعداد أداة الدراسة أداة تحليل المحتوى موضوعات الهندسة المتضمنة في منهاج الرياضيات للصف الخامس الأساسي في الجمهورية العربية السورية ضمن مستويات التفكير الهندسي لفان هايل واختيار قياس مستويات التفكير الهندسي لدى الطلبة وفق مستويات التفكير الهندسي لفان هايل، اقتصرت عينة الدراسة على عينة من مجموعة من تلاميذ وتلميذات للصف الخامس الأساسي في محافظة حمص، وأشارت نتائج البحث إلى موضوعات الهندسة شملت أربعة مستويات وهي (البصري، والتحليلي ، شبة الاستدلالي ، الاستدلالي المجرد) ، وانعدام ا الباحثة بإعادة النظر في موضوعات الهندسة المتضمنة في منهاج الرياضيات للصف الخامس الأساسي في الجمهورية العربية في تسلسل مستويات التفكير الهندسي لفان هايل ، وأوصت السورية بحيث يتناسب تنظيمها مع مستويات التفكير الهندسي لفان هايل، واقترحت جميع المراحل التعليمية.

فيما هدفت دراسة (الريحاوي، ٢٠١٠) إلى تقويم محتوى كتاب الرياضيات للصف السابع الأساسي في إجراء بحوث سائلة للبحث الحالي في الجمهورية العربية السورية، وذلك من خلال معرفة مدى تحقيق محتوى كتاب الرياضيات للصف السابع في سوريا للأهداف العامة لمنهج الرياضيات المدرسية المطور في سوريا، كما وهدفت الى تقديم مقترحات لتحقيق محتوى الكتاب للأهداف العامة لمنهج الرياضيات، واتبعت الدراسة المنهج الوصفي وتمثلت عينة الدراسة بكتاب الرياضيات للصف السابع الأساسي في سوريا، وقامت الباحثة بإعداد أدوات الدراسة التي تمثلت في بطاقات تحليل المحتوى الأولى للتعرف على مكونات المعرفة الرياضية في محتوى الكتاب، والتي تمثلت بالمفاهيم والتعميمات والمهارات، وبطاقة التحليل الثانية تمثلت بتحليل محتوى الكتاب في ضوء الأهداف العامة لمنهج الرياضيات المطور في سوريا، وقامت الباحثة بالتأكد من صدق وثبات الأدوات بالطرق المناسبة، وبعد إجراء عملية التحليل توصلت الباحثة الى أنه لم يتحقق سوى هدفين من الأهداف العامة لمنهج الرياضيات المطور في سوريا، وأوصت الباحثة بإجراء دراسة مماثلة لكتب الرياضيات بالصفوف الأخرى، ومتابعة كتب الرياضيات بمختلف الصفوف بالتقويم والتطوير.

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

وهدفت دراسة ماتش وديرموت (Mauch & Dermott, 2007) إلى تعرف نقاط القوة ونقاط الضعف في ثلاث كتب رياضيات للمرحلة الابتدائية، إذ قام الباحثان بإعداد مقاييس للتقدير وتمت عملية التحليل في ضوء المقاييس، وخلصت النتائج إلى تقديرات متفاوتة لمحتوى الكتب السابقة، وتم استخدام النتائج في تقديم مقترحات من أجل إعداد كتب مدرسية في مادة الرياضيات للمرحلة الابتدائية التي يكون لها الدور الأفضل في تعزيز فهم الرياضيات.

دراسة سهيل، ٢٠٠٤ وهدفت الدراسة إلى تقويم كتاب الرياضيات للصفين الخامس والسادس استخدم الباحث قائمة معايير الجودة الكتب المدرسية، وقد بلغت عينة الدراسة (٦٠) معلماً ومعلمة من معلمي الرياضيات في مدارس محافظات غزة التابعة لوكالة غوث اللاجئين في العام الدراسي ٢٠٠٣ / ٢٠٠٤ وقد أظهرت نتائج الدراسة ما يأتي:

أن النسبة المئوية لمتوسطي درجة توفر معايير الجودة في كتاب الرياضيات للصفين الخامس والسادس ٦٠.٦% ٦٠.٤% على التوالي وهما تقديران يقعان ضمن المستوى المتوسط ويقتربان من المستوى المنخفض، لا توجد فروق ذات دلالة بين متوسطي التقديرات التقويمية للمعلمين والمعلمات للكتابين.

دراسة (Jenmai, 2004) وهدفت الدراسة إلى تقويم ثلاثة كتب للرياضيات في جمهورية الصين الشعبية للمرحلة الإعدادية حيث قام الباحث بعمل قائمة معايير تقويم الكتب وتمثلت عينة الدراسة من (٣٠٠) معلم ومعلمة وقد توصل الباحث الى ان الكتب الثلاثة تحقق نسبة ١٠٠% من الأهداف التعليمية وأنه يوجد اختلاف في مستويات الرضا عن الكتب الثلاثة وأن المعلمين أعطوا درجة عالية لتصميم الكتاب بينما أعطوا درجة منخفضة لصفات محتوى الكتاب وأن هناك ارتباطاً بين كل من المنهاج القديم والحديث.

دراسة (Shuhua, 2002) وهدفت الدراسة إلى المقارنة بين منهاج الرياضيات وكتبها في كل من الصين والولايات المتحدة استخدم الباحث المقابلات والملاحظات حيث قابل (٣٠) باحثاً تربويا ولاحظ (١٨) معلماً في الصين، وفي الولايات المتحدة كما لاحظ (١٥) حصة رياضيات في الولايات المتحدة، وقد تم تحليل المناهج في كلا البلدين وتقويم أكثر من خمس مجموعات من الكتب في كلا البلدين. أظهرت النتائج وجود عدة مشكلات في تعليم وتعلم الرياضيات، فالصين كانت بحاجة الى التزود بتكنولوجيا في تعليم وتعلم الرياضيات، وفي الولايات المتحدة كانت الحاجة للبحث عن مناحٍ جديدة لتحسين الضعف الموجود في استيعاب المفاهيم والمهارات الاساسية، لقد كشفت الدراسة عن حقيقة الحاجة إلى التوازن بين تصميم

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

المنهج للكتب المقررة، والتوازن بين طريقة تدريس الاستنباطية والطرق القائمة على المحسوسات في كلتا الدولتين.

التعقيب على الدراسات السابقة :

من خلال الدراسات السابقة والتي استعرضتها الباحثة في دراستها نلاحظ تباين أهداف الباحثين المهتمين بموضوع تقويم كتب الرياضيات وذلك حسب الكتاب الذي جرى تقويمه، وقد تنوعت أهداف الدراسات السابقة اذ هدفت إلى تقويم كتب الرياضيات بمراحل مختلفة، منها في المرحلة الأساسية الأولى مثل دراسة مقابلة (٢٠١٨) اذ تناولت تقويم كتاب الرياضيات للصف السادس الاساسي وكذلك دراسة معتوق (٢٠١٨) التي تناولت تقويم كتاب الرياضيات للصف الرابع الأساسي أما دراسة عسقول وآخرون (٢٠١٩) فقد تناولت كتاب الرياضيات للصف التاسع ، في حين قام حسين (٢٠١٤) والشهري (٢٠١٥) بتقويم كتب الرياضيات للمرحلة الثانوية وهذه الدراسات أيضاً منها ما تناولت تقويم كتب الرياضيات في ضوء العناصر مثل دراسة (العايد، ٢٠٢٣) ودراسة الشواورة (٢٠٢١) ومعظم الدراسات استخدمت المنهج الوصفي التحليلي وقد تميزت الدراسة الحالية عن باقي الدراسات باستخدامها المنهج النوعي مستخدمة المقابلة كأداة لها وقد قامت بتقويم الكتاب في ضوء عناصره وأسس بنائه معاً وقد استفادت الدراسة الحالية من الدراسات السابقة في صياغة أسئلة المقابلة وتحليل النتائج.

منهج الدراسة واجراءاتها وآلية التحليل:

استخدمت الدراسة منهجية البحث النوعي وذلك لرغبة الباحثة بتقويم كتاب الرياضيات للصف السادس الأساسي بالاعتماد على آراء معلمي الرياضيات ايماناً منها أن المقابلة من أصدق أدوات البحث وكذلك لأنها توفر عمقاً في الإجابات من خلال إعادة طرح الأسئلة وأنها توفر مؤشرات غير لفظية توضح المشاعر كنغمة الصوت وملامح الوجه.

أجرت الباحثة (١٥) مقابلة مع (١٥) من معلمي ومعلمات المدارس الحكومية في شمال الخليل، وأجريت المقابلات من خلال تسجيل المقابلة بجهاز تسجيل بعد أخذ موافقتهم بالتسجيل لأغراض البحث، واستغرقت المقابلات مدة (٦٠-٩٠) دقيقة للمقابلة الواحدة، وتم الاكتفاء بـ (١٢) من المشاركين؛ بسبب تشبع البيانات وتكرارها ووثقت المقابلات من خلال التسجيل الصوتي بعد أخذ اذن المشاركين وموافقتهم على التسجيل، تزامن ذلك مع تسجيل الملاحظات المهمة، تم التحليل يدوياً، ثم قُرئت المقابلات بعد التفريغ عدة مرات، مع تسجيل الملاحظات والانطباعات، وكان هناك اتساق كبير بين الأسئلة والاجابات من قبل المشاركين، وتم التحقق من

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

النتائج من خلال إعادة النظر والتأكد من الاتساق الداخلي مع الأدب التربوي السابق منتقلة إلى التحليل الشامل وتفسير النتائج بطريقة البيانات وتفسير مدلولاتها وفق نظرة شمولية لسياق البحث، ووضع توصيات بناءً على نتائج الدراسة الحالية.

مجتمع الدراسة وعينتها:

تكوّن مجتمع الدراسة من جميع معلمي الرياضيات للصف السادس الأساسي في مديرية التربية والتعليم/ شمال الخليل والبالغ عددهم (٨٤) معلم ومعلمة، حيث تم اختيار (١٢) منهم كعينة قصدية.

أداة الدراسة:

للكشف عن آراء معلمي الرياضيات للصف السادس الأساسي تم استخدام المقابلات الشخصية شبه المنظمة وتعتبر المقابلة شبه المنظمة مناسبة ودقيقة لجميع البيانات في هذه الدراسة حيث تساعد على جمع المعلومات بشكل منظم ومحدد.

صدق الأداة(المقابلة):

عرضت الباحثة أسئلة المقابلة على أربعة من المحكمين المختصين في مجال المناهج وأساليب التدريس؛ من أجل فحص صدقها، الذين أقروا بصلاحية أسئلة المقابلة، وقدموا بعض المقترحات والملاحظات، والتي أفادت منها الباحثة في إعادة صياغة بعض الأسئلة وصولاً إلى الصيغة النهائية.

ثبات الأداة(المقابلة):

قامت الباحثة بالتأكد من ثبات هذه الأداة عن طريق تطبيق الثبات بنوعيه:

١- الثبات عبر الزمن:

حيث عادت الباحثة إلى المقابلات وجداول التحليل بعد أسبوعين وأجرت التحليل من جديد، فوجدت تطابقاً بين التحليل الأول والثاني، وأضافت بعض التعديلات الطفيفة ما يمنح تحليل المقابلات درجة مرتفعة من الثبات عبر الزمن.

٢- الثبات بين - الشخصي:

تحققت الباحثة من ثبات المقابلة، عن طريق الثبات بين – الشخصي إذ طلبت من زميلة لها وباحثة تحليل المقابلات وقامت بمقارنة تحليلها مع تحليل الباحثة الأخرى وأخذت المجالات المشتركة وناقشتها.

النتائج:

النتائج المتعلقة بالسؤال الأول:

ما واقع منهاج الرياضيات للصف السادس الأساسي في ضوء عناصره (الشكل والإخراج الفني للكتاب، الأهداف التعليمية، محتوى الكتاب، الأنشطة التعليمية، التقويم) من وجهة نظر المعلمين؟

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

أولاً: الشكل والإخراج الفني للكتاب:

أظهرت نتائج التحليل اليدوي للمقابلات التي أجريت لمجموعة المعلمين والمعلمات أن غلاف كتاب الرياضيات للصف السادس الأساسي يمتاز بالجاذبية والجمال والألوان مناسبة حيث ذكر أحد المشاركين: ***" ألوان الغلاف مناسبة وتعمل على جذب انتباه الطلاب للمادة من حيث وجود التطريز الفلسطيني والأعمدة الذي يدلل على تراثنا الفلسطيني".***

كذلك أجمع المشاركون بأن تصميم الغلاف يتلاءم مع محتوى المادة وأن الصورة الموجودة على الغلاف تدل على محتوى المادة.

إلا أن الغالبية من المشاركين أجمعوا على أن غلاف الكتاب لا يمتاز بمتانة التجليد لأنَّ جودته منخفضة ويتلف بسرعة وأن الورق غير صالح للاستخدام لفترة طويلة.

وكذلك أظهرت نتائج التحليل أن حجم خط الكتاب يتسم بدرجة كافية من الوضوح والأحرف والكلمات واضحة، وكذلك أجمعوا أن الكتاب يتناسب مع عدد الصفحات والحجم، وكذلك أجمع المشاركون على أن الكتاب يخلو من أيّ أخطاء إملائية أو نحوية، وأن العناوين في الكتاب مناسبة وتتماشى مع الموضوعات وقالوا أنّ المسافة بين السطور وبين الفقرات والمسافة بين الكلمات متلائمة.

وأجمعوا على أن الغلاف يتضمن على البيانات الخاصة بالكتاب من حيث عنوان المادة والصف وشعار مركز المناهج والمؤلفين وأن الكتاب في آخره ذكر مجموعة المراجع التي استخدمها المؤلفون.

ثانياً: معيار الأهداف:

بعد تحليل نتائج المقابلات توصلت الباحثة إلى أن الأهداف واضحة وشاملة لجميع محتوى الوحدة وأنها تتصف بالمرونة وتتنوع بين الأهداف المعرفية والوجدانية وغيرها.

إلا أنهم أجمعوا أن الأهداف في كتاب الرياضيات للصف السادس الأساسي لا تراعي الفروق الفردية بين الطلاب حيث ورد على لسان المشارك رقم ٣: ***" الأهداف في كتاب الرياضيات للصف السادس لا تراعي الفروق الفردية بين الطلبة وقد سبق ورفعنا للوزارة مرات عدة بهذا الخصوص ".***

أما عن صياغة الأهداف فهي مصاغة بشكل واضح وصريح وشامل لجميع أهداف الوحدة وكذلك تتوافق الأهداف مع أهداف المنهاج من حيث شموليتها ووضوحها وهذا ما أكده كل من المشترك رقم ١،٥،٩،٨،٧،١١،١٢،٤،٢ وأجمعوا على توافر أهداف لكل وحدة دراسية.

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

ثالثاً: معيار المحتوى:

عند تحليل المقابلات توصلت الباحثة للنتائج التالية المتعلقة بعنصر المحتوى في كتاب الرياضيات للصف السادس الأساسي أجمع المشاركون أن المحتوى يحتوي على أهداف محددة وأن هنالك تناسب بين المحتوى والأهداف التعليمية.

وأنّ المحتوى يولي النشاط أهمية خاصة حيث أنّ في كل نشاط هناك أهمية خاصة وتميز كل نشاط فيه فكرة أما عن تلبية حاجات المتعلمين وميولهم فقد أجمع المشاركون بأن المحتوى لا يلبي حاجات المتعلمين وميولهم لأنه أكبر من مستوى المتعلمين في غالبيته وكذلك لا يراعي المحتوى الفروق الفردية بين المتعلمين وهذا ما أكده كل من المشترك رقم ٣،٨،٩،٢،١،٧،٦،٥،١١،١٢ حيث ورد على لسان أحدهم: ***" المحتوى أبداً لا يراعي حاجات المتعلمين ولا رغباتهم ولا الفروق الفردية بينهم حيث أشعر أنا كمعلم رياضيات للصف السادس بشيء من الإحباط ".***

وأما عن التسلسل المنطقي للمحتوى فقط كانت إجابتين أنه المحتوى لا يراعي التسلسل المنطقي في المعلومات داخله وكذلك يغطي المحتوى مفردات المنهاج المقرر في الخطة.

وقد أجمع أغلبية المشاركين بأن المحتوى لا يتناسب وعدد الحصص إلا أنه يتلاءم مع بيئة الطالب والمرحلة العمرية وقد ورد على لسان المشترك رقم ١٠: ***" دائماً ما ألجأ إلى الحصص الإضافية نتيجة عدم كفاية الحصص التي خصصتها الوزارة للمادة ".***

كذلك المحتوى يواكب التطور التكنولوجي وحداثة المعلومات والذي يدل على ذلك كما أوضح المشاركون وجود روابط إلكترونية في نهاية كل وحدة من وحدات الكتاب وهذا ما أكده جميع المشاركين على حد سواء.

وأن المحتوى ينمي مهارة التعلم الذاتي ويحتوي على أنشطة تنمي مهارات التفكير لدى الطلبة، وذكروا أيضاً أن هنالك دقة علمية واضحة للمعلومات المتوافرة في المحتوى وينمي الاتجاهات والقيم وقد ورد على لسان المشارك رقم ٥: ***" لم يسبق أني وجدت أخطاءً علمية في الكتاب ".***

وقالوا أنّ المحتوى يخلو من الحشو والتكرار وأنه يكسب المتعلم خبرات في المجال (المعرفي، المهاري، الوجداني) وأضافوا أن الكتاب يحتوي على أشكال ورسومات تعبيرية توضح المفهوم للمثال والأنشطة، كذلك أكّد أغلبيتهم أن الأمثلة توضح خطوات الحل ويعرضها في الكتاب.

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

رابعاً: الأنشطة التعليمية:

بعد تحليل المقابلات توصلت الباحثة إلى أمور عدّة لها علاقة في الأنشطة التعليمية حيث ذكر المشاركون أن هنالك تناسب بين الأنشطة التعليمية والأهداف التربوية وأن النشاط يعمل على جذب انتباه الطلاب وذلك من خلال الصور الموجودة التي تعمل على ذلك.

وأجمعوا أن هنالك تلاؤم للنشاط مع المرحلة العمرية وأن الأنشطة في معظمها هنالك ربط مع واقع الطلاب إلا أنهم قالوا أنّ الأنشطة لا تراعي الفروق الفردية بين الطلاب بل يتم إنجازها من قبل الطلبة المتفوقين أو المعلم، وكذلك أجمعوا أنه لا يوجد ربط للأنشطة مع التكنولوجيا، أما بالنسبة لوضوح تعليمات الأنشطة فقالوا أنّه يوجد وضوح في تعليمات تنفيذ الأنشطة.

وأجمع المشاركون على عدم وجود أنشطة تتطلب من الطلبة التعبير عن المفهوم أو التعبير باللغة الخاصة بالطالب.

وأجمعوا أن الأنشطة التعليمية تراعي إمكانيات وظروف المدارس إلّا أنها غير مشوّقة ولا تثير انتباه المتعلمين ولا تثير دافعية المتعلمين نحو التعلم وأجمعوا أنها غير كافية أو متنوعة في الكتاب وأنها لا تهتم بتوجيه المتعلمين إلى إنتاج بعض الوسائل التعليمية ذات العلاقة بمحتوى الكتاب.

حيث ورد على لسان المشارك رقم ٨: ***" صحيح أن الأنشطة في غالبيتها تراعي ظروف مدارسنا ولكنها لا تراعي الفروق الفردية بين الطلبة ولا تثير شغفهم أو تشوقهم نحو التعلم إلا من خلال الصور ".***

فيما أضاف المشارك رقم١٢: ***" لم أجد في الكتاب أنشطة تتطلب التعبير بلغة الطالب الخاصة والذي من شأنه تطوير الطالب لغوياً وفكرياً لو كان موجوداً ".***

خامساً: التقويم:

بعد قيام الباحثة بتحليل سلسلة المقابلات مع معلمي الرياضيات للصف السادس توصلت لتعميمات بخصوص عنصر التقويم في المنهاج حيث أجمع المشاركون على أنّ التقويم يرتبط بأهداف منهاج الكتاب وكذلك يرتبط التقويم بمحتوى الكتاب وهنالك تنوع في التقويم وأشكاله التكوينية والختامية وأجمعوا أنّ أسئلة الكتاب تتنوع بحيث تشمل الأسئلة الموضوعية والمقالية وتساعد الأسئلة على تثبيت فهم الطلبة لمادة الكتاب.

إلا أنهم قالوا أنّ الوضوح والدقة غير متوافران في أنماط التقويم ولا يوجد توازن في توزيع الأسئلة بين موضوعات الكتاب وكذلك لا يراعي التقويم مستويات المجال المعرفي (التذكر والفهم والتطبيق والتحليل والتقويم...).

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

وأجمعوا بأن التقويم لا يراعي الفروق الفردية للمتعلمين، ولا يقيس جوانب القوة والضعف لدى المتعلمين، وكذلك لا تراعي مستويات التفكير العليا، ولا تشجّع على الاكتشاف والابتكار ولا تثير دافعية المتعلمين للمشاركة وهنالك عدم وضوح في بعضها.

وتتوافق هذه النتائج مع نتائج دراسة ياسين والهرشة (٢٠٢٢) والتي قامت الباحثتان فيها بتحليل كل من كتاب الرياضيات الفلسطيني للصف الخامس والسادس في ضوء عناصر المنهاج.

السؤال الثاني:

ما واقع منهاج الرياضيات للصف السادس الأساسي في ضوء أسس بنائه (الفلسفة العقائدية، الاجتماعية، النفسية، المعرفية)؟

أولاً: الأسس الفلسفية والعقائدية:

من خلال تحلي مقابلات المشاركين توصلت الباحثة إلى نتائج في مجال الأسس الفلسفية والعقائدية حيث أجمع المشاركون بأن مجال الأسس الفلسفية والعقائدية في منهاج الرياضيات للصف السادس الأساسي متوفر بنسبة لا تتجاوز الـ ٢٠% وذلك لأن طبيعة مادة الرياضيات يصعب إظهار هذا المجال بشكل كبير خلاله، فهو يسهم في بث روح الإخاء والتماسك والاحترام وقد كان واضحاً من خلال الصور والرسومات وخصوصاً الغلاف كما أنّه يعزّز ويقدّر دور العلماء والشخصيات الوطنية والدينية في بعض أسئلته ورسوماته وأنشطته، كذلك يغرس روح التسامح والاستعلاء العرقي والديني وجميعها بنسب قليلة ظهرت بالمنهاج.

ثانياً: مجال الأسس الاجتماعية:

ظهر من خلال تحليل المقابلات أن نسبة توفر مجال الأسس الاجتماعية في منهاج الرياضيات للصف السادس الأساسي كانت متوسطة حيث أجمع المشاركون أن المؤشرات التالية متواجدة في المنهاج بنسب مختلفة تتراوح بين ٣٠% - ٨٠% تقريباً حيث قالوا أن المنهج يعكس ثقافة المجتمع العربي ويعزّز خصوصيات المجتمع الفلسطيني ويلبي طموحات المجتمع وتطلعاته في اللحاق بالثورة العلمية والمعلوماتية وكذلك يوعي الطلبة بحقوقهم الحياتية وواجباتهم تجاه المجتمع وكذلك يناقش بعض المشكلات الاجتماعية والتقنية وكذلك يعزز اتجاهات علمية إيجابية لدى المتعلم نحو قضايا ومشكلات البيئة والوطن.

وكذلك يحفز المتعلم على العمل والمهن العلمية والعمل اليدوي المهني والفني.

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

ثالثاً: مجال الأسس النفسية:

من خلال تحليل المقابلات توصلت الباحثة إلى أن مجال الأسس النفسية متواجد في منهاج الرياضيات للصف السادس من خلال مؤشرات عدة ولكن تواجده لا يتعدى نسبة الـ ٥٠% حسب رأي المعلمين ومن هذه المؤشرات التي تدلل على وجوده كما ذكر المشاركون:

أنه يراعي المراحل العمرية ومتطلباتها النمائية، وأنه يشبع الفضول وحب الاستطلاع العلمي لدى المتعلمين لتنمية ميول واتجاهات علمية إيجابية، إلا أنه لا يراعي الذكاءات المتعددة والفروق الفردية بين المتعلمين ولا يطوّر أساليب التعلم المتمركزة حول المتعلم. وأجمعوا أن المنهاج يهتم بمبادئ التعلم كالاستعداد والدافعية والتعزيز والتكرار وبذل الجهد والتنويع.

رابعاً: مجال الأسس المعرفية:

بعد تحليل المقابلات توصلت الباحثة إلى أن مجال الأسس المعرفية كما ذكر المشاركون متواجد في منهاج الرياضيات للصف السادس بنسبة متوسطة والمؤشرات التالية والموجودة في المنهج دليلاً على ذلك:

حيث أجمع المشاركون أن منهج الرياضيات للصف السادس يعمل على إكساب المتعلم خبرات متنوعة خصوصاً الخبرات العلمية. كذلك يقدّم المنهج الحقائق والمفاهيم والتعميمات والنظريات العلمية بصورة متوازنة ويتيح المنهج المجال للمتعلم للاطلاع على أساسيات المعرفة العلمية وآثارها التكنولوجية، كذلك يسعى المنهج إلى تقديم كل ما هو جديد ودقيق ويفيد في الحياة العملية. كذلك يحرص المنهج على تنمية مهارات التفكير العلمي والناقد وحل المشكلات واتخاذ القرارات.

السؤال الثالث:

ما المعيقات التي تواجه معلمي الرياضيات للصف السادس الأساسي في تدريس المنهاج من وجهة نظرهم؟:

من خلال تحليل المقابلات توصلت الباحثة إلى أهم العقبات التي تواجه معلمي الرياضيات للصف السادس الأساسي وقد أجمعوا على المعيقات التالية:

كثرة عدد الطلبة في الغرفة الصفية وعدم مناسبة البيئة التعليمية مما يقيدهم في المنهاج ويحد من قدرتهم على إعطاء المنهاج حقه، ما عقبته جائحة كورونا والحرب على غزة من تعطيل للمدارس وبالتالي انعكس أثرها على الطلاب، ارتفاع نصاب المعلمين من الحصص حيث لا تقل عدد الحصص عن ٢٥ حصة أسبوعية، كذلك كثافة محتوى الكتاب وقلة عدد الحصص الأسبوعية للمادة، ضعف الرضا الوظيفي لدى المعلمين وقلة الرواتب وكثرة الأعباء الكتابية الملقاة على عاتق المعلم،

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

قلة الدورات التدريبية وخصوصاً للمعلمين القدامى، عدم مشاركة المعلمين في إعداد المناهج أو الأخذ بآرائهم وكذلك عدم استقرار المعلم في مدرسة واحدة مما يشتت المعلم ويجعل إنجازه ضعيفاً، وكذلك أن المنهج لا يراعي مستويات الطلبة ولا يراعي ذوي صعوبات التعلم، كذلك كثافة المواضيع التي يتضمنها المنهاج غير آبه بما مرت به البلاد من جائحات وحروب وإضرابات، قلة متابعة أولياء الأمور لأبنائهم دراسياً.

تتلاءم هذه النتائج مع دراسة الشمري (٢٠١٩) والتي هدفت إلى التعرف على أهم مشكلات تدريس الرياضيات في المرحلة الابتدائية في المدارس الثانية بمنطقة الحائل والتي استخدم فيها الباحث المنهج الوصفي والاستبانة أداة الدراسة.

السؤال الرابع:

ما مقترحات معلمي الرياضيات للصف السادس الأساسي بالشكل الذي يخدم المنهاج؟ للتعامل مع المنهاج من وجهة نظر معلمي الرياضيات للصف السادس الأساسي توصلت الباحثة إلى أهم المقترحات للتعامل مع منهاج الرياضيات للصف السادس وهي:

مساعدة المشرفين التربويين للمعلمين المبتدئين على استخدام استراتيجيات التدريس الحديثة التي يعتمد عليها منهاج الرياضيات المطوّر، تشجيع الزيارات المتبادلة بين المعلم المبتدئ وعدد من المعلمين ذوي الخبرة والكفاءة في استراتيجيات التدريس الحديثة، تخفيض عدد الطلاب في الصف الدراسي بما يتناسب مع إمكانات كل مدرسة، تخفيف الأعباء الملقاة على عاتق المعلم وتخفيف نصاب الحصص الأسبوعية، قيام إدارة المدرسة بإعداد توعية تثقيفية موجهة لأولياء الأمور توضح أهمية متابعة أبنائهم، قولبة المنهاج بما يتناسب مع الأحداث التي مرت بها البلاد ابتداءً من جائحة كورونا وانتهاءً بالحرب على قطاع غزة وما خلفته من ضغوطات وعقبات في وجه تحقيق أهداف المنهاج، مراعاة المنهاج للفروق الفردية بين الطلاب والتخفيف منه، ربط المنهاج بصورة أكبر لحياة الطلاب العملية.

وتتوافق تلك النتائج مع نتائج دراسة (الحربي والمعثم، ٢٠١٣) والتي هدفت إلى تقديم تصوّر مقترح لعلاج مشكلات معلمي الرياضيات المبتدئين والتي تكونت عينتها من (٣٩) خبيراً في تعليم الرياضيات والتي اختارها الباحثان بطريقة قصدية في المملكة العربية السعودية.

التوصيات:

من خلال الدراسة توصي الباحثة بما يلي:

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

- القيام بدراسات جديدة تهدف إلى تقويم مناهج الرياضيات خصوصاً في ضوء أسس بناء المنهاج واستخدام مناهج كمية ونوعية في ذلك وذلك لندرتها.
- إعادة النظر في محتوى الرياضيات للصف السادس الأساسي من أجل مراعاة الفروق الفردية بين الطلبة.
- تحسين نوعية الورق المصنوع منه الغلاف بورق أفضل من أجل استخدامه فترة أطول.
- تخفيف الأعباء عن كاهل معلمي الرياضيات حتى يسهل التعامل مع المنهاج بشكل أفضل.
- تكثيف الدورات التدريبية الخاصة بالاستراتيجيات الحديثة للتعليم لمعلمي الرياضيات للصف السادس.
- قولبة المنهاج والعمل عليه بما يتناسب مع الأحداث التي مرت بها البلاد ابتداءً بجائحة كورونا العالمية وانتهاءً بالحرب الصهيونية على قطاع غزة.

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

المراجع العربية:

- أبو الروس، محمد. (٢٠١٨). ***تقويم محتوى كتب الرياضيات الفلسطينية المطورة للمرحلة الثانوية في ضوء معايير (NCTM)***، (رسالة ماجستير غير منشورة). كلية التربية – الجامعة الإسلامية، غزة، فلسطين.

- أبو زينة، فريد. (١٩٨٢). ***الرياضيات مناهجها وأصول تدريسها***، دار الفرقة، عمان.

- بحري، منى. (٢٠١٥). ***المنهج التربوي أسسه وتحليله***، دار الصفاء للنشر والتوزيع، عمان.

- جودة، موسى وحرب، إبراهيم. (٢٠١٧). ***تقويم كتاب الرياضيات للصف الثاني الأساسي من المنهاج الفلسطيني الجديد في ضوء معايير الجودة***، وزارة التربية والتعليم العالي، غزة، فلسطين.

- الحداد، إقبال. (٢٠٢٣). ***تقويم محتوى كتابي اللغة العربية المقررين للصف الأول والثاني الابتدائي من وجهة نظر معلمات اللغة العربية في دولة الكويت***، مجلة بحوث التعليم والابتكار، الكويت، ١٠، ١٠، ١٣٢-١٤٩.

- الحربي، محمد. والمعثم، خالد. (٢٠١٣). ***تصوير مقترح لعلاج مشكلات معلم الرياضيات في المملكة العربية السعودية من وجهة نظر خبراء تعليم الرياضيات***، كلية التربية، جامعة القصيم، جامعة الملك سعود، السعودية.

- حسين، عبير سليمان. (٢٠١٤). ***تقويم كتاب الرياضيات للصف الأول الثانوي من وجهة نظر المعلمين والمعلمات في مدارس ثانوية بمنطقة المدينة المنورة***، المجلة التربوية، الكويت، ٢٨ (١١٠).

- حسين، حابس والزبون، سماح. (٢٠٢١). ***تقويم كتاب الرياضيات للصف العاشر الأساسي من وجهة نظر معلمي الرياضيات في المملكة الأردنية الهاشمية في ضوء معايير NCTM***، جامعة الحسين بن طلال، وزارة التربية والتعليم، الأردن.

- حمادات، محمد. (٢٠٠٩). ***المناهج التربوية نظرياتها – مفهومها – أسسها – عناصرها – تخطيطها – تقويمها***، دار الحامد للنشر والتوزيع، عمان.

- الخليفة، حسن. (٢٠١٧). ***المنهج المدرسي المعاصر***، مكتبة الرشد، الرياض، ط١٧، ٢٤-٢٧٧.

- الخوالدة، دعاء وآخرون. (٢٠١٩). ***درجة مراعاة كتب اللغة العربية للصفوف الأساسية الثلاثة الأولى لأسس المنهاج من وجهة نظر المعلمين في محافظة جرش***، جرش، الأردن، ١-٧٨.

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

- داوي، علي. (٢٠٢٠). ***تقويم كتاب مادة اللغة العربية الثاني المتوسط في ضوء معايير جودة الكتاب من وجهة نظر المدرسين والمدرسات***، مجلة الفتح، ٢٤، ٤، ٣١٢-٣٣٩.

- دياب، سهيل. (٢٠٠٤). ***جودة كتاب الرياضيات المقررة في المنهاج الفلسطيني مؤتمر التربية في فلسطين وتغيرات العصر***، كلية التربية – الجامعة الإسلامية، غزة، فلسطين.

- الريحاوي، قمر محمد. (٢٠١٠). ***تقويم محتوى كتاب الرياضيات للصف السابع الأساسي في الجمهورية العربية السورية في ضوء أهداف تدريس المادة***، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة القاهرة، مصر.

- زاير، سعد وحسين، صبا. (٢٠٢٠). ***معايير الجودة وتحسين تدريس اللغة العربية***، دار الصفاء للنشر والتوزيع، عمان.

- سعادة، جودت، وإبراهيم، عبد الله. (٢٠٢١). ***تنظيمات المناهج وتخطيطها وتطويرها***، دار الشروق للنشر والتوزيع، عمان، ط١، ص٤٣٥.

- سعادة، جودت، والعميري، فهد. (٢٠١٩). ***تقويم المناهج التوجهات الحديثة – المعايير العالمية – التطبيقات التربوية – التطلعات المستقبلية***، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، عمان، ط١، ٤٨-٥٥-١١٢.

- الشهري، عبد الله علي عبد الرحمن. (٢٠١٥). ***تقويم محتوى كتاب الرياضيات للصف الأول ثانوي في المملكة العربية السعودية***، دراسات عربية في التربية وعلم النفس، السعودية، (٦٨).

- الشواورة، ياسين سالم. (٢٠٢١). ***تقويم كتاب الرياضيات (المطور للصف الرابع الأساسي في الأردن) من وجهة نظر المعلمين***، مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات التربوية والإسلامية، ٢٩، ٣، ٣٥٢-٣٦٤.

- شوبهي، جاسر بن حسين بن محمد. (٢٠١٦). ***تقويم محتوى مناهج الرياضيات للمرحلة المتوسطة في ضوء مهارات التفكير البصري***، المجلة العربية للعلوم ونشر الأبحاث، مؤسسة المجلة العربية للعلوم ونشر الأبحاث، فلسطين، ٢ (٥).

- الشمري، عفاف. (٢٠١٩). ***واقع الممارسات التدريسية لدى معلمات الرياضيات بالمرحلة الابتدائية في ضوء البراعة الرياضية***، مجلة تربويات الرياضيات، كلية التربية، جامعة حائل، ٢٢، ٦.

- صلاح، سهير وجويفل، مصطفى. (٢٠٢١). ***تقييم منهاج العلوم المطور Collins للصف الرابع الأساسي من وجهة نظر المعلمين والمشرفين في محافظة معان***، مجلة الشرق الأوسط للعلوم الإنسانية والثقافية، الأردن، ١، ١، ١١٠-١٢٨.

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

- العايد، يوسف. (٢٠٢٣). ***تقويم منهاج الرياضيات المطور للصف العاشر الأساسي من وجهة نظر المعلمين في محافظة البلقاء، محافظة البلقاء***، وزارة التربية والتعليم، الأردن، ٢٤، ٣، ٦٦٥-٦٩٩.
- عبد الوهاب، سمير، (٢٠٠٢). ***قضايا معاصرة في المناهج وطرق التدريس***، المكتبة المصرية، المنصورة.
- عسقول، محمد. وأبو عودة، عبد الرحمن. وأحمد، بلال. (٢٠١٩). ***تحليل محتوى كتب الرياضيات للصف التاسع في ضوء معايير (NCTM)***. مجلة كلية التربية الأساسية للعلوم التربوية والإنسانية، (٤٢)، ٣٣٧-٣٥٤.
- عطية، يوسف. (٢٠٢٣). ***تقويم منهاج الرياضيات المطور للصف العاشر الأساسي من وجهة نظر المعلمين في محافظة البلقاء***، الشونة الجنوبية، محافظة البلقاء، وزارة التربية والتعليم، الأردن.
- الفتلاوي، سهيلة وهلالي، أحمد. (٢٠٠٦). ***المنهاج التعليمي والتوجه الأيدلوجي النظرية والتطبيق***، دار الشروق، عمان.
- القضاة، بسام. وفخري، الخوالدة. (٢٠١٤). ***مقدمة في المناهج التربوية الحديثة مفاهيمها وعناصرها وأسسها وعملياتها***، دار وائل للنشر، عمان، الأردن.
- معتوق، نادية. (٢٠١٨). ***تقويم كتاب الرياضيات للصف الرابع الأساسي في الأردن في ضوء متطلبات TIMSS ومعايير NCTM***، (رسالة ماجستير غير منشورة). جامعة الحسين بن طلال، معان، الأردن.
- المحرز، هناء. (٢٠١٣). ***تقويم منهج الرياضيات للصف الخامس الأساسي في الجمهورية العربية السورية على ضوء مستويات التفكير الهندسي لفان هايل***، مجلة كلية الآداب جامعة بغداد، العراق، ١٠٦.
- مرعي، توفيق أحمد. والحيلة، محمد. (٢٠٠٩). ***المناهج التربوية الحديثة مفاهيمها عناصرها وأسسها وعملياتها***، ط٧، دار المسيرة للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.
- مقابلة، إبراهيم. (٢٠١٨). ***تحليل كتاب الرياضيات المطور للصف السادس الأساسي في الأردن في ضوء معايير (NCTM, 2006)***. مجلة العلوم التربوية، (٢)، ١-٢٩.
- مليكة، مخلفي، وعلي، شريفي. (٢٠٢٠). ***واقع تقييم مناهج الجيل الثاني لمادة الرياضيات من وجهة نظر أساتذة التعليم المتوسط في ولاية سعيدة***، مجلة الدراسات النفسية والتربوية، الجزائر، ١٣، ٣، ٢٩٢-٣٠٨.
- الهاشمي، عبد الرحمن، وعطية، محسن. (٢٠١١). ***تحليل مضمون المناهج الدراسية***، ط١، دار الصفاء، عمان.

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

- الوكيل، حلمي. ومحمود، بشير. (٢٠١٣). ***الاتجاهات الحديثة في تخطيط وتطوير مناهج المرحلة الأولى***، ط٣، مكتبة الفلاح للنشر والتوزيع، الكويت.
- ياسين، سندس. وهرشة، فرهان. (٢٠٢٢). ***تقويم كتاب الرياضيات للصفين الخامس والسادس الأساسي للمنهاج الفلسطيني***، جامعة النجاح الوطنية، نابلس، فلسطين.

المراجع الأجنبية:

- An, Shuhua, (2002). ***A comparative study of middle school mathematics programs in China and U.N*** ED4467, SE063811.
- Haji, S. (2019). ***NCTM's principles and standards for developing conceptual understanding in mathematics. Journal of research in mathematics trends and technology***, 01(02), 56-65.
- Jenmai, chang, (2004). ***Evaluation on mathematics text book elementary samples of grade 1-9 curriculum second learning stages***. China.
- Mauch, E., Dermott, M. (2007***). Can elementary mathematics textbooks be improved to facilitate student understanding of mathematics?*** Joumal – articles; reports – evaluative, mathematics and computer education, V.41(2), pp. 127-135.
- Wesdrop, Doanc, T. (2002). ***Candor student of mathematics in Holland***, Vol, (8). NO. (1).

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

تجربة الإدارة الذاتية في ضوء مبادئها لدى مديري المدارس العربية الابتدائية في منطقة بئر السبع التعليمية من وجهة نظرهم

The experience of self-management in light of its principles among principals of Arab primary schools in the Beersheba educational district from their point of view

إعداد

عيد عبد الله أبو عشيبه

Eid Abdallah Abo Ishebeh

باحث دكتوراه في القيادة والإدارة التربوية - جامعة الخليل - فلسطين

Doi: 10.21608/jasep.2024.382220

استلام البحث : ١٣ / ٥ /٢٠٢٤

قبول النشر: ٢٩ / ٥ / ٢٠٢٤

أبو عشيبه، عيد عبد الله (٢٠٢٤). تجربة الإدارة الذاتية في ضوء مبادئها لدى مديري المدارس العربية الابتدائية في منطقة بئر السبع التعليمية من وجهة نظرهم. ***المجلة العربية للعلوم التربوية والنفسية***، المؤسسة العربية للتربية والعلوم والآداب، مصر،٨(٤١) ، ٧٣ – ١٠٠.

http://jasep.journals.ekb.eg

تجربة الإدارة الذاتية في ضوء مبادئها لدى مديري المدارس العربية الابتدائية في منطقة بئر السبع التعليمية من وجهة نظرهم

المستخلص:

هدفت هذه الدراسة إلى معرفة درجة ممارسة الإدارة الذاتية لدى مديري المدارس العربية الابتدائية في منطقة بئر السبع التعليمية، إضافة إلى تحديد العلاقة الارتباطية بين تطبيق مبادىءالإدارة الذاتية وممارستها ميدانيا، وقد تكون مجتمع الدراسة من ٩٨ مديرا ومديرة، واستخدم الباحث المنهج الوصفي الكمي، وقام بجمع البيانات من خلال بناء استبانة مكونة من ثلاثين فقرة، واعتمد الباحث مجتمع الدراسة عينة للدراسة بسبب صغر حجم المجتمع الكلي، وأظهرت النتائج ضعفا في ممارسة الإدارة الذاتية لدى مديري المدارس، وضعفا في العلاقة الارتباطية بين تطبيق مبادىء الإدارة الذاتية وبين ممارستها ميدانيا.

الكلمات المفتاحية: الإدارة الذاتية، مديرو المدارس العربية الابتدائية، منطقة بئر السبع التعليمية.

Abstract:

This study aimed to determine the degree of self-management practice among male and female principals of Arab Primary Schools in the Beersheba educational district, and to determining the correlation between the application of its principles and their practice in the field .The study population consisted of 98 male & female managers. The researcher used the descriptive/ quantitative approach, and the study population adopted a sample for it, because of the small size of the overall community. The researcher built a questionnaire to collect data which consists of 30 paragraphs. The results showed a weakness in the practice of self- management among school principals, and a weakness in the correlation between the application of its principles and their practice in the field. The study presented its recommendations in light of the results.

Key Words: School Self-Management, Principals of Arab Primary Schools, Beersheba Educational District.

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

المقدمة:

تعدّ الإدارة المدرسية مدخلا مهما من مدخلات العملية التربوية والتعليمية؛ لأنه يعوّل عليها قيادة المؤسسة التعليمية نحو تحقيق أهدافها المخططة، غير أن الإدارة المدرسية تواجه تحديات داخلية وخارجية عديدة مرتبطة بتغيرات العصر، ومتطلبات الحداثة، وهذا يفرض على الإدارات المدرسية الاستجابة لمتطلبات التغيير والتجديد لتحسين أدائها، وتطوير مهاراتها؛ لرفع مستوى كفايات الفريق الإداري نحو فاعلية التخطيط، والتنسيق، والتوجيه، والتنظيم المدرسي؛ لتحقيق مخرجات تتصف بالجودة والنوعية.

ويعد مدخل الإدارة الذاتية المدرسية أحد مداخل الإدارة الحديثة التي تلبي متطلبات التغيير والتجديد التنظيمي للإدارة المدرسية، والتحول من الإدارة المركزية إلى الإدارة اللامركزية؛ لتهيئة مناخ تعاوني تشاركي جماعي بين أعضاء التنظيم المدرسي والشراكة مع المجتمع المحلي ومنظمات المجتمع المدني، استجابة إلى متطلبات التغيير التنظيمي للمدرسة نحو اللامركزية، والاستقلال الإداري الذي يسمح بأن تكون المدرسة وحدة إدارية تنظيمية مستقلة في اتخاذ القرار، وتفويض الصلاحيات، وصرف الميزانيات، وتنفيذ المشاريع التحسينية والتطويرية المستدامة للمعلمين والطلبة، بحيث تخضع المدرسة للمساءلة والمحاسبة أمام الإدارة التربوية العليا عن تحقيق أهدافها، ومستوى مخرجاتها التربوية، ونتاجاتها التعليمية (بني مرتضى، ٢٠١٩، ص٨٧) .

وتؤكد الإدارة الذاتية المدرسية من خلال التشاركية والاستقلالية على " التنمية الذاتية " التي تعتبر أن الفريق الإداري في المدرسة وأعضاء التنظيم المدرسي، وأولياء الأمور هم الأكثر قربا وتفاعلا مع الطلبة، وهم الأقدر على صنع القرارات التي تلبي احتياجاتهم التربوية والتعليمية من خلال تسخير طاقات المصادر البشرية والتكنولوجيا والتقنيات في الإدارة والعمل والتدريس، وتنفيذ المناهج نحو الإبداع والابتكار، وتحمل المسؤولية الفردية والجماعية، بعيدا عن الروتين والبيروقراطية(مقابلة، ٢٠٢٢، ص٢٠٠٣).

وتطبق الإدارة المدرسية الذاتية على عدة مستويات، بحيث تتكامل هذه المستويات لتحقيق (المنحى التكاملي) في الإدارة الذاتية للمدرسة من جميع جوانبها، فهناك الإدارة الذاتية على مستوى الفرد، وهناك الإدارة الذاتية على مستوى الجماعة، وهناك الإدارة الذاتية على مستوى المدرسة، وهناك الإدارة الذاتية على مستوى المدرسة والمجتمع، وأن هذه المستويات من الإدارات الذاتية هي مستويات أفقية شبكية منظمة ومخططة وهادفة

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

بينها علاقات تفاعلية تبادلية تشاركية تكاملية تحقق أهداف العمل(العتل،٢٠١٧) .

مشكلة الدراسة:

لقد قررت وزارة المعارف قبل ثلاث سنوات تنفيذ خطة الإصلاح الإداري الشاملة للمؤسسات التعليمية العربية؛ للتحول من الإدارة المركزية إلى الإدارة اللامركزية التي تتمثل في نقل السلطة الإدارية من القيادات الإدارية العليا إلى المؤسسات التعليمية بصورة مستقلة، وذلك استجابة للمتغيرات البيئية، ومواجهة التحديات الخارجية والداخلية، من خلال استقلالية المدرسة إداريا، بحيث يستطيع المدير والمعلمون والمجتمع المحلي عبر المشاركة الجماعية صنع القرارات الإدارية والتربوية والتعليمية المتعلقة بالتدريس والمناهج، والتنمية المهنية للمعلمين، واستثمار الموارد والميزانيات، وتطبيق مبادىء المحاسبة والمساءلة...

وتأسيسا على ما سبق، فقد رغب الباحث في معرفة درجة ممارسة مديري ومديرات المدارس العربية الابتدائية للإدارة الذاتية بعد ثلاث سنوات من تطبيقها، باعتباره جزءا منها، ومديرا لإحدى مدارسها، لغرض التعرف إلى وجهات نظر مديري المدارس في ممارسة تجربة التغيير والتجديد التنظيمي الجديد للإدارة الذاتية ، وفاعلية تطبيق مبادئها في المؤسسات التعليمية العربية، والوقوف على العلاقة الارتباطية بين كفايات الإدارات المدرسية وقدراتها المهنية والإدارية في تطبيق مبادىء الإدارة الذاتية وبين درجة ممارستها ميدانيا في مدارسهم؛ وبناء عليه فقد صاغ الباحث مشكلة الدراسة صياغة تقريرية في العنوان الآتي:

تجربة الإدارة الذاتية في ضوء مبادئها لدى مديري المدارس العربية الابتدائية في منطقة بئر السبع التعليمية من وجهة نظرهم

أسئلة الدراسة وفرضياتها:

ستجيب الدراسة عن الأسئلة الآتية، وستختبر الفرضيات الصفرية المنبثقة عنها:

السؤال الأول: ما درجة ممارسة الإدارة الذاتية في ضوء مبادئها لدى مديري المدارس العربية الابتدائية في منطقة بئر السبع التعليمية من وجهة نظرهم ؟

السؤال الثاني: ما العلاقة الارتباطية بين تقديرات مديري المدارس في تطبيق مبادىء الإدارة الذاتية، وبين تقديراتهم في درجة ممارستها ميدانيا في مدارسهم ؟

وقد انبثق عن هذاالسؤال الفرضية الصفرية الأولى الآتية:

H01: لا توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) بين تقديرات مديري المدارس في تطبيق مبادىء/أسس الإدارة الذاتية وبين تقديراتهم في درجة ممارستها ميدانيا.

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

السؤال الثالث: ما الفروق بين تقديرات مديري المدارس في درجة ممارسة الإدارة الذاتية في المدارس العربية الابتدائية في منطقة بئر السبع التعليمية التي تعزى إلى متغيرات : الجنس ، والمؤهل العلمي، والخبرة؟

وقد انبثق عن هذا السؤال الفرضيات الصفرية الثانية والثالثة والرابعة الآتية:

H02: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) بين تقديرات مديري المدارس في ممارسة الإدارة الذاتية في المدارس العربية الابتدائية في منطقة بئر السبع التعليمية **تعزى إلى متغير الجنس**.

H03: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) بين تقديرات مديري المدارس في ممارسة الإدارة الذاتية في المدارس العربية الابتدائية في منطقة بئر السبع التعليمية **تعزى إلى متغير المؤهل العلمي**.

H04: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) بين تقديرات مديري المدارس في ممارسة الإدارة الذاتية في المدارس العربية الابتدائية في منطقة بئر السبع التعليمية **تعزى إلى متغير الخبرة**.

مسوغات/مبررات الدراسة:

أجرى الباحث هذه الدراسة منطلقا من المبررات الآتية:

١- تقييم تجربة الإدارة الذاتية في المدارس العربية الابتدائية في منطقة بئر السبع التعليمية بعد مرور ثلاث سنوات على تطبيقها .

٢- معرفة العوامل المؤثرة على ممارسة الإدارة الذاتية في البيئات الإدارية للمدارس العربية الابتدائية.

٣- رصد مواطن القوة والضعف؛ لتحسين وتطوير تطبيقات مدخل الإدارة الذاتية المدرسية.

٤- محاكمة مردودات ونتائج تجربة الإدارة الذاتية على المدرسة والمجتمع.

أهداف الدراسة:

تسعى هذه الدراسة إلى تحقيق الأهداف الآتية:

١- تحديد درجة ممارسة مديري المدارس للإدارة الذاتية في المدارس العربية الابتدائية في منطقة بئر السبع التعليمية.

٢- معرفة مستوى العلاقة الارتباطية بين تطبيق مبادىء/أسس الإدارة الذاتية وبين درجة ممارستها ميدانيا.

٣- تشخيص العوامل الإيجابية، والعوامل السلبية المؤثرة على ممارسة المديرين للإدارة الذاتية.

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

٤- التعرف إلى الفروق بين تقديرات مديري المدارس في درجة ممارسة الإدارة الذاتية في المدارس العربية الابتدائية في منطقة بئر السبع التعليمية التي تعزى إلى متغيرات: الجنس، والمؤهل العلمي، والخبرة.

أهمية الدراسة :

تنطلق أهمية الدراسة من جانبين:

١- الأهمية النظرية/العلمية:

تتمثل هذه الأهمية في النتائج العلمية التي توصلت إليها الدراسة البحثية؛ لتحديد مستوى درجة ممارسة مديري المدارس الابتدائية للإدارة الذاتية، والوقوف على نتائج هذه التجربة بعد ثلاث سنوات من تطبيقها.

٢- الأهمية العملية/التطبيقية:

تتمثل هذه الأهمية في تقييم أداء مديري المدارس، ومهاراتهم الإدارية في تطبيق مدخل الإدارة الذاتية في الميدان التربوي في مدارسهم باعتباره تقييما ذاتيا من وجهة نظرهم، وتزويد الإدارة التربوية العليا وأصحاب القرار بتغذية راجعة؛ لتحديد مسارات التصحيح والإصلاح الإداري المترتبة على نتائج هذه الدراسة.

حدود الدراسة ومحدداتها:

١-حدود الدراسة: الحد المكاني : المدارس العربية الابتدائية في منطقة بئر السبع التعليمية، والحد الزماني هو الفصل الدراسي الثاني من العام الدراسي ٢٠٢٣/٢٠٢٤.

٢-محددات الدراسة: اقتصرت هذه الدراسة على مدخل الإدارة الذاتية، وعلى مديري المدارس العربية الابتدائية.

مصطلحات الدراسة :

الإدارة الذاتية المدرسية:

بالرجوع إلى أدبيات الإدارة الذاتية (حسن،٢٠١٦) و(الفياض،٢٠١١) و (عبد الناصر،٢٠١٥) و (بريجز، Briggs,2003) ، اشتق الباحث التعريف الآتي:

هو مدخل من مداخل الإدارة اللامركزية الحديثة، حيث تنتقل السلطة الإدارية من القيادة التربوية العليا إلى الإدارة المدرسية بصورة مستقلة، مما يمكن الإدارة المدرسية والمعلمين والمجتمع المحلي عبر التعاون والمشاركة الجماعية من صنع القرارات الإدارية والتربوية والتعليمية المتعلقة بإدارة المدرسة، وتنفيذ العملية التعليمية، والمناهج الدراسية، وتحقيق التنمية المهنية للمعلمين، واستثمار الموارد والميزانيات، وتطبيق مبدأ المحاسبة والمساءلة.

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

١- **المدارس العربية الابتدائية**:
مجموعة المدارس الابتدائية التابعة لوزارة المعارف الواقعة في محيط مدينة بئر السبع.

الدراسات السابقة:

١-دراسة العتيبي(٢٠٢٣):
هدفت هذه الدراسة إلى تطبيق تصور مقترح للإدارة الذاتية المدرسية في مدارس المملكة العربية السعودية الحكومية، واعتمد الباحث في بناء التصور المقترح على (تقنية دلفي، Delphi Technique)وتكون مجتمع الدراسة من مجموعة من الخبراء التربويين من المشرفين التربويين ومديري المدارس الحاصلين على درجة الماجستير فأعلى، واختار الباحث عينة ممثلة لمجتمع الدراسة، واعتمد الباحث المنهج الوصفي في دراسته، وأعد استبانة لجمع البيانات، وأظهرت النتائج فروقا إحصائية دالة لصالح التصور المقترح في تحقيق مبادىء ومتطلبات الإدارة الذاتية من حيث لامركزية الإدارة، وصنع القرار، والتقييم والمساءلة، والاتصال والتواصل ، والإدارة الجماعية التعاونية، كما أظهرت نتائج تقويم الطلبة تحسنا ملحوظا في المخرجات التعليمية.

٢-دراسة كلينك و بيلسر، Klinck & Pelser,2023 :
سعت هذه الدراسة إلى تحسين وتطوير قدرات فريق إدارة المدرسة الجماعية والتشاركية في الإدارة الذاتية، من خلال التعاون بين الفريق الإداري، وأعضاء هيئة التدريس، وممثلين عن المجتمع بالمحلي، ومؤسسات المجتمع المدني؛ لتقديم خدمات تربوية وتعليمية ناجحة تحقق رسالة المدرسة، واعتمد الباحث في دراسته على المنهج النوعي/الكيفي، وتم جمع البيانات باستخدام المقابلات المقننة، وتكون مجتمع الدراسة من مديري ومديرات المدارس في القطاع العام، واختار عينة ممثلة لمجتمع الدراسة بلغ عددها(١٢) مديرا ومديرة، وأظهرت النتائج فعالية الفريق الجماعي في إدارة شؤون المدرسة من حيث القيادة والإدارة، وتفويض الصلاحيات، والتواصل البناء، وحل المشكلات، والتنظيم المدرسي الجيد في تنفيذ المناهج، وطرق التدريس.

٣-دراسة العجمي (٢٠٢٣) :
أجريت هذه الدراسة لتقييم مدخل الإدارة الذاتية المتمركز حول المدرسة بدولة الكويت من خلال تلبية متطلبات الإصلاح اللازمة للإدارة الذاتية المتمركزة حول المدرسة، واعتماد معايير ومؤشرات الأداء للسلوك الإداري المتمركز حول المدرسة، وقد تكون مجتمع الدراسة من مديري ومديرات المدارس الحكومية، واختارت الباحثة عينة ممثلة لمجتمع الدراسة، واعتمدت المنهج الوصفي/الكمي، وقامت ببناء استبانة لجمع البيانات، وتوصلت الدراسة إلى نتائج أظهرت فروقا إحصائية لصالح تطبيق

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

الإدارة اللامركزية للإدارة الذاتية المتمركزة حول المدرسة التي تعتمد على الفريق التعاوني التشاركي بين المدرسة والمجتمع المحلي، وأن أهداف الخطة المدرسية التي بنيت في ضوء الرؤية والرسالة قد حققت نتائج ملموسة في مجال تلبية احتياجات المدرسة، والنمو المهني للمعلمين، وتنفيذ المناهج، والمشاركة الفاعلة للمجتمع المحلي ومؤسساته.

٤-دراسة الزيات (٢٠٢٢) :

هدفت هذه الدراسة إلى تلبية متطلبات تطبيق مدخل الإدارة الذاتية المدرسية، وتشخيص المعوقات الداخلية والخارجية التي تحد من تأثير وفاعلية ممارسة الإدارة الذاتية، وقد تكون مجتمع الدراسة من مديري ومديرات المدارس الحكومية العامة، واعتمد الباحث المنهج النوعي في دراسته، وأجرى عددا من المقابلات على عينة مختارة تمثل مجتمع الدراسة؛ لجمع البيانات والمعلومات، وأظهرت النتائج أهم المتطلبات اللازمة لتطبيق مدخل الإدارة الذاتية وهي الإدارة اللامركزية التي تحقق الاستقلال الإداري، وتكوين فريق تعاوني منظم تشاركي لإدارة المدرسة، وإدخال الشراكة المجتمعية والمؤسسات باعتبارهم شركاء في تحقيق أهداف المدرسة، وصنع القرارات الجماعية، والشفافية في المساءلة والمحاسبة، والاستثمار الأمثل للموارد والميزانيات، كما أشارت النتائج إلى أهم المعوقات التي تواجه الفريق الإداري كمقاومة التغيير، والصراعات التنظيمية، وأهلية القيادة والإدارة لدى مديري المدارس، وضعف الالتزام التنظيمي.

٥-دراسة بني مرتضى (٢٠١٦) :

سعت هذه الدراسة إلى الكشف عن مقومات تطبيق تجربة الإدارة الذاتية المدرسية، ومواجهة معوقاتها من وجهة نظر مديري ومديرات مدارس التعليم العام الثانوية بمنطقة الدمام التعليمية في المملكة العربية السعودية، وقد تكون مجتمع الدراسة من جميع مديري ومديرات المدارس الثانوية، واختار الباحث عينة عشوائية ممثلة للمجتمع بلغ عددها(٦٥) مديرا ومديرة، واعتمد الباحث المنهج الوصفي، وقام ببناء استبانة لجمع البيانات، وقد أظهرت النتائج فروقا إحصائية من وجهة نظر مديري المدارس الثانوية بإمكانية تطبيق مدخل الإدارة الذاتية من حيث القدرة على بناء فريق إداري تعاوني مشترك من المدرسة والمجتمع المحلي، والتحول من الإدارة المركزية إلى الإدارة اللامركزية، وإلغاء مظاهر الإدارة البيروقراطية، وإطلاق تفويض الصلاحيات، وتحسين المناخ التنظيمي، واعتماد مبادىء وأسس لبناء ثقافة تنظيمية خلاقة ومبدعة، والقدرة على مواجهة التحديات والمعوقات الداخلية والخارجية.

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

٦-دراسة باندر، Bandur, 2012:

هدفت هذه الدراسة إلى اختبار ومحاكمة تطبيق الإدارة الذاتية المدرسية في المدارس الأندونيسية والبالغ عددها(٥٠٤) مدرسة، وتأثيرها على حرية المدرسة في استقلالها الإداري، وتقييم قدرة المجلس الإداري المدرسي على استيعاب الشراكة المنظمة مع المجتمع المحلي، ومؤسسات المجتمع المدني، وتقييم استراتيجيات الإدارة التعاونية في مواجهة التحديات والمشكلات، وتحسين جودة العمل المدرسي والمخرجات النوعية لنتائج الطلبة، واختار الباحث (٤٢) مجموعة بؤرية من المديرين والمديرات بالطريقة العشوائية لإجراء المقابلات وطرح الأسئلة، وإجراء الحوارات والنقاشات، وأظهرت نتائج الدراسة قدرة المدارس على استيعاب تطبيقات مدخل الإدارة الذاتية المدرسية، وتحقيق رؤية المدرسة ورسالتها، وإيجاد الشركاء من المجتمع المحلي ومؤسساته، وقدرة المجلس الإداري على صنع القرار، وتفويض التمكين الإداري والمهمات، وصيانة البناء المدرسي، وصرف الميزانيات، ومواجهة التحديات والمعوقات، وحل المشكلات.

٧-دراسة الفهدي (٢٠١٣) :

أجريت هذه الدراسة بهدف تحسين وتطوير الإدارة الذاتية المدرسية في ضوء بعض النماذج العالمية في الولايات المتحدة، وإنجلترا، وأستراليا؛ للإفادة منها في مدارس القطاع العام في سلطنة عمان، وقد تكون مجتمع الدراسة من (٢٢ مدرسة) للذكور والإناث موزعة على المحافظات العمانية، واعتمد الباحث مجتمع الدراسة نفسه عينة للدراسة، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي الكيفي/النوعي ، وأجرى الباحث عددا من المقابلات لجمع البيانات، وقد أظهرت نتائج الدراسة تقييما للإدارات الذاتية المدرسية العمانية، وتشخيص مواطن ضعفها، وحددت النتائج مجالات الإفادة من النماذج العالمية تمثلت في زيادة منح تفويض الصلاحيات والسلطة، والمشاركة الجماعية في صنع القرار، وتوسيع دائرة الفريق الإداري من المدرسة والمجتمع المحلي، وإعادة بناء الهيكل التنظيمي، وتفعيل الاتصال والتواصل الأفقي، ومنح صلاحيات أكثر لزيادة استقلال الإدارة المدرسية، ورصد ميزانيات كافية للتحسين والتطوير التربوي والتعليمي.

٨-دراسة برودبنت وآخرون،Brodbent & et al (1993) :

سعت هذه الدراسة إلى معرفة فعالية تنظيم الإدارة الذاتية في مدارس القطاع العام في محافظة (اوكلاهوما) الأمريكية بعد سنتين ونصف من اعتماد مدخل الإدارة الذاتية؛ لتقييم أداء المجلس الإداري للمدرسة في تطبيق أسس ومبادىء أنماط وممارسات سلوك الإدارة الذاتية من حيث الاستقلال الإداري، وصنع القرار

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

الجماعي، ومسؤولية صرف الميزانيات، والتنمية المهنية للمعلمين، وتحقيق توقعات المجتمع المحلي من المدرسة؛ للوصول إلى مخرجات تتصف بالجودة والنوعية، وأظهرت النتائج أن المدارس واجهت التحديات والضغوطات الداخلية والخارجية ومواجهتها بوضع البدائل والحلول، حيث كان لمجموعات المعلمين الصغيرة من (كبراء المدرسين) الأثر الأكبر في التعاون القيادي والإداري للتغلب على معوقات الإدارة الذاتية، وقد عبر المعلمون عن مشاعر السعادة والسرور عندما حقق الطلبة نجاحات مميزة في نتائج التقويم والاختبارات المدرسية.

٩-دراسة ليفاتك، Levatich , (1998) :

هدفت هذه الدراسة إلى معرفة تأثير الإدارة الذاتية على تحسين وتطوير المؤسسة التعليمية من خلال تقييم تجربة الإدارة الذاتية في مدارس المملكة المتحدة بعد ست سنوات من تطبيقها من وجهة نظر مديري المدارس والمشرفين التربويين، في ضوء معايير تقيس فاعلية الأداء لفريق الإدارة الجماعية، والشراكة مع المجتمع المحلي، وإنتاجية المعلمين وتأثيرها على مخرجات ونتاجات التعليم والتعلم، حيث أظهرت نتائج الدراسة جودة العلاقات الانسانية والاجتماعية والتواصلية بين الرؤساء والمرؤوسين وممثلي المجتمع المحلي وتهيئة المناخ التنظيمي الإيجابي في المدرسة، إضافة إلى الاهتمام باستراتيجيات وطرائق التدريس، وتنفيذ المناهج، والتنمية المهنية المستدامة للمعلمين، وقد أشارت النتائج أيضا إلى تحسن حقيقي وملموس في نتائج الطلبة، ومخرجات التعلم.

التعقيب على الدراسات السابقة:

اتفقت دراسة الباحث مع الدراسات السابقة في تقدير درجة ممارسة الإدارة الذاتية المدرسية وتطبيقاتها الميدانية في المدارس، واختلفت معها في أهداف الدراسة، والفئات المستهدفة لمجتمع الدراسة، وبناء تصور مقترح لتطبيق الإدارة الذاتية، وتقييم التجربة في ضوء بعض النماذج الأجنبية.

وقد تميزت دراسة الباحث عن الدراسات السابقة في أنها الدراسة الأولى في ضوء حدودها ومحدداتها التي تُجرى على بيئات إدارية مدرسية تقوم بتجربة مدخل الإدارة الذاتية في المدارس العربية الابتدائية في منطقة بئر السبع التعليمية ، كما تميزت هذه الدراسة أيضا بأن نتائجها عبّرت عن وجهة نظر مديري المدارس الابتدائية عن درجة ممارستهم للإدارة الذاتية في مدارسهم في ضوء مبادىء وأسس الإدارة الذاتية.

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

الإطار النظـــــــري :

١-مفهوم الإدارة الذاتية :

أشار الباحثون(البقمي، ٢٠١٢) و (السلمي، ٢٠١٥) و(مصطفى، ٢٠٢٢) و (باندو Bando,2010) إلى أن الإدارة الذاتية المدرسية تعد مدخلا حديثا من مداخل الإدارة اللامركزية الحديثة التي تسمح للمدرسة بالاستقلال الإداري، والانفصال عن السلطة المركزية للإدارة التربوية العليا، استجابة للتغيير المنظّمي، وتحقيقا لفلسفة الإصلاح الإداري المتمركز حول المدرسة، حيث يتفق مدخل الإدارة الذاتية المدرسية مع الاتجاهات الحديثة للفلسفات الإدارية، والمداخل السلوكية القائمة على " المنحى التكاملي" للجهود الجماعية التعاونية المشتركة للسلوك القيادي والإداري للمجلس الإداري للمدرسة الذي يسعى إلى الاستثمار الأمثل للموارد المادية، والتقنيات التكنولوجية، والطاقات البشرية والميزانيات المالية؛ لتحقيق أهداف المؤسسة التعليمية التي تلبي توقعات المجتمع المحلي، والقيادة التربوية العليا.

٢-تعريف الإدارة الذاتية:

ليس هناك اختلاف يذكر بين الباحثين ومتخصصي القيادة والإدارة التربوية في تعريف الإدارة الذاتية المدرسية إلا من حيث أساليب العمل، وتحديد الأولويات، ويمكن تكثيف تعريفات الإدارة الذاتية المدرسية الواردة في الأدب النظري بالآتية:

- إدارة تشاركية جماعية منطلقة من التعاون والشراكة مع المجتمع المحلي من خلال استقلال السلطة الإدارية للمدرسة، والحرية في اتخاذ القرارات(طه،2011) و(بلوك Bullock,2002).
- مدخل إداري حديث من مداخل الإدارة اللامركزية، يهدف إلى التغيير والتجديد لتحقيق أهداف الإصلاح الإداري؛ لمواجهة التحديات(حسين،٢٠٠٦) و(كالدويل Kaldwell,2021).
- تفويض مباشر للسلطة من الإدارة المركزية التربوية العليا للمدرسة؛ لإعطاء المدرسة الحرية في العمل حسب ظروفها وخصوصيتها، بحيث تتحمل المدرسة المسؤولية عن رسالتها التربوية، ومخرجاتها التعليمية من خلال المساءلة والمحاسبة أمام الإدارة المركزية العليا(البرعي، ٢٠١٩) و(كوك Kock,2019).

٣-تعريف الباحث للإدارة الذاتية:

نقل السلطة من الإدارة المركزية العليا إلى المدرسة بصورة مستقلة، بحيث تتمكن الإدارة المدرسية والمعلمين والمجتمع المحلي عبر التعاون والمشاركة الجماعية من صنع القرارات الإدارية؛ لتحقيق الأهداف التربوية والتعليمية، ومسؤولية المدرسة عن أدائها أمام الإدارة التربوية العليا من خلال المساءلة والمحاسبة.

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

٤-أهمية الإدارة الذاتية:

أشارت أدبيات الإدارة الذاتية (أبو عرار،٢٠٢٢) و(صيام ،٢٠١٨) و (مرزا، ٢٠٢٢) و(ديموك Dimmock,2013) أن الإدارة الذاتية لها أهمية في العمل الجماعي والتعاوني المشترك القائم بين أعضاء المنظمة المدرسية والشراكة القوية مع المجتمع المحلي، والاستقلالية والحرية في العمل، وشعور جميع العاملين في المدرسة وشركائهم من المجتمع المحلي بتحمل المسؤولية عن أداء واجباتهم وأعمالهم، وخضوعهم للمحاسبة والمساءلة. كما أن أهمية الإدارة الذاتية تنطلق أيضا من الاستقلالية في صنع القرار كصرف الميزانيات، وتعيين المعلمين، وطريقة استثمار الموارد المادية، والطاقات البشرية، والمالية بهدف التحسين والتطوير، ومواجهة التحديات، والتكيف مع البيئة الخارجية من خلال تلبية متطلبات الحداثة.

٥-أهداف الإدارة الذاتية :

تسعى الإدارة الذاتية المدرسية إلى تحقيق مجموعة من الأهداف أهمها: توثيق عرى الروابط بين المدرسة وأولياء الأمور، والمجتمع المحلي، ومؤسسات المجتمع المدني بهدف استثمار الطاقات والإمكانات المتاحة لخدمة المؤسسة التعليمية، وتحقيق مستويات من الجودة والنوعية في المخرجات التعليمية، والمشاركة الجماعية في حل المشكلات المدرسية (إبراهيم، ٢٠٢٤) و (جبران والشمري، ٢٠١١).

كما تهدف الإدارة الذاتية إلى تغيير ثقافة المدرسة من الثقافة الأحادية الفردية في العمل إلى الثقافة الجماعية التشاركية، وتقليل صراعات العمل من خلال شبكة العلاقات الإنسانية والاجتماعية، والاتصال والتواصل الإيجابي في مناخ يسوده التكيف والرضا والأمن الوظيفي (السبيعي،٢٠١٥) و(عبد السميع،٢٠١٩).

٦-مبادىء/ أسس الإدارة الذاتية:

- **لا مركزية الإدارة:**

وتتحقق اللامركزية من خلال الاستجابة للتغيير والتجديد التنظيمي، وجعل المدرسة وحدة مستقلة في إدارتها، وصلاحياتها التنظيمية، وسياساتها التربوية والتعليمية، وتشكيل مجلس مشترك للقيادة والإدارة بالشراكة مع المجتمع المحلي، وإعادة بناء الهيكل التنظيمي، وفتح قنوات الاتصال والتواصل بين الرؤساء والمرؤوسين (بني مراد، ٢٠١٩) و(هارغريفيس Hargreaves,1995).

- **المشاركة في صنع القرار:**

وهي مشاركة جماعية بين الأطراف في المدرسة والمجتمع المحلي لصنع القرارات في مختلف مجالات العمل، كصياغة الفلسفات والسياسات، والتخطيط لبرامج التطوير والتحسين، وتحديد رؤية المدرسة، ورسالتها، وأهدافها، وتحديد

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

معايير تربوية وتعليمية ومهنية لتعيين المعلمين، وصرف الميزانيات، ورسم معالم الثقافة التنظيمية للمؤسسة التعليمية (سيف،٢٠١١) و(هابي Happi,2015).

- **التمية المهنية المستدامة:**

وتتمثل في تحديد الحاجات التنظيمية، والإدارية ، والمهنية، والتطويرية، والتحسينية، والتعليمية لجميع أعضاء المنظمة التعليمية من خلال تشخيص هذه الحاجات من مصادر مختلفة كالتقارير، والمقابلات، والاستبانات، وقوائم الرصد، والملاحظات، والتغذية الراجعة، ونتائج تقييم أداء العاملين، وتعبير الأفراد المباشر عن حاجاتهم؛ لتشخيص حالة الواقع، وتحديد حالة التحسين المتوقع، تحقيقا لإهداف التنمية المهنية المستدامة(الشهومي،٢٠١٨) و(لينغارد Lingard,20025).

- **جودة المخرجات التعليمية:**

يسعى مجلس القيادة والإدارة الذاتية للمدرسة إلى تحقيق مستويات عليا من الجودة والنوعية في المخرجات التربوية، والنتاجات التعليمية من خلال إجراءات منظمة كتحسين المدخلات والعمليات في النظام التعليمي، وتعزيز جودة الأداء والنمو المهني للمعلم، وإدخال التكنولوجيا والتقنيات التعليمة في التدريس، واختيار استراتيجيات التدريس المناسبة لتعليم التفكير، والتعلم الذاتي، واعتماد فلسفة التعليم المتمركز حول المتعلم (العجمي، ٢٠١١) و (سيمكينز Simkinsm1994).

- **التقييم والمساءلة:**

وهو مثول المؤسسة التعليمية حسب اللوائح والتشريعات المنتمية إلى فلسفة الإدارة الذاتية إلى التقييم الفتري والمرحلي، والمساءلة، والمحاسبة، والمحاكمة لمجلس القيادة والإدارة، وأعضاء التنظيم المدرسي، ووحدات ولجان المجتمع المحلي؛ للتأكد من أن المدرسة تقوم بواجباتها، وتحقيق أهدافها، ورسالتها التربوية والتعليمية(عبد الناصر،٢٠١٥) و(لي Lee,2013).

- **تنظيم تدفق المعلومات :**

يتم تنظيم تدفق المعلومات من خلال إزالة مظاهر الاتصال والتواصل الصاعد، والتواصل النازل واستبداله بالتواصل الأفقي بين الرؤساء والمرؤوسين، وإزالة جميع معوقات الاتصال والتواصل، وإنشاء قاعدة بيانات شبكية حاسوبية تتبادلها الفرق واللجان دون تأخير أو انتظار، واعتماد نظام الإدارة المرئية الشفافة والمفتوحة لجميع أعضاء التنظيم المدرسي، وإلغاء مظاهر الإدارة خلف الأبواب المغلقة(.مصطفى، ٢٠٢٢) و (نير Nir,2002).

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

المنهجية والإجراءات:

١-منهجية الدراسة:

اعتمد الباحث المنهج الوصفي/الكمي بشقيه المسحي والارتباطي؛ لأنه يريد دراسة ظاهرة يعايشها ويحس بها، وهي وصف ظاهرة إدارية(ممارسة الإدارة الذاتية)، ومعرفة العلاقة الارتباطية بين مبادئها وممارستها ميدانيا.

٢-مجتمع الدراسة:

يتكون مجتمع الدراسة من جميع مديري ومديرات المدارس العربية الابتدائية البالغ عددهم(٩٨) مديرا ومديرة، منهم (٨٦) مديرا من الذكور، و(١٢) مديرة من الإناث، موزعين على(٩٨) مدرسة في المدن والقرى والبلدات العربية الواقعة في محيط مدينة بئر السبع.

٣-عينة الدراسة :

بما أن عدد أفراد مجتمع الدراسة أقل من مئة مدير و مديرة ، فقد اعتبر الباحث أن مجتمع الدراسة الكلي (٩٨ مديرا ومديرة)هو نفسه عينة الدراسة(٨٦) مديرا، و (١٢) مديرة.

٤-أداة الدراسة :

قام الباحث ببناء استبانة لجمع المعلومات والبيانات، وقد استعان الباحث في بناء الاستبانة بالأدب النظري للإدارة الذاتية، وتحليل مبادئها وأسسها، والإفادة من الأبحاث والدراسات السابقة، وخبرات الأساتذة المتخصصين.

وقد تكونت الاستبانة من ستة محاور مثّلت مبادىء الإدارة الذاتية وهي:(لا مركزية الإدارة، والمشاركة في صنع القرار، والتنمية المهنية المستدامة، وجودة المخرجات التعليمية، والتقييم والمساءلة، وتنظيم تدفق المعلومات)، وقد تكونت الاستبانة من ثلاثين فقرة موزعة على محاورها الستة بمقدار خمس فقرات لكل محور، واعتمدت الاستبانة تدريج ليكرت الخماسي(Likert Scale) للإجابة عن فقراتها.

٥-صدق أداة الدراسة وثباتها:

أ-صدق المحكمين:

تم عرض الاستبانة في صورتها الأولية على خمسة محكمين من حملة شهادة الدكتوراة، ومن أصحاب الخبرة والتخصص في البحث العلمي والقيادة التربوية، والإدارة المدرسية، وقد أبدى المحكمون الملاحظات والمقترحات، وقد بلغت نسبة التوافق بينهم ٨٨%، وقد قام الباحث بالأخذ بملاحظات المحكمين وأجرى ما يلزم من حذف وإضافة وتعديل على فقرات الاستبانة.

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

ب-ثبات الاستبانة:

اعتمد الباحث (ثبات الإعادة) للتحقق من (ثبات الاستبانة)، من خلال تحديد عينة من المفحوصين (ثلاثين مديرا ومديرة) من أفراد العينة نفسها، وأعاد تطبيق الاستبانة عليهم مرة ثانية بفاصل زمني بلغ(٢١ يوما)، وبعد تصحيح الاستبانات ونفريغها تم معالجتها إحصائيا؛ لإيجاد معامل ارتباط تبات الإعادة حسب المعامل الإحصائي(لبيرسون Pearson) الذي بلغت نسبته ٨٩%، وهذه النسبة عالية وموثوقة للأداة التي تعبر عن استقرار ثباتها.

نتائج الدراسة وتفسيرها :

نتائج السؤال الأول: ما درجة ممارسة الإدارة الذاتية في ضوء مبادئها لدى مديري المدارس العربية الابتدائية في منطقة بئر السبع التعليمية من وجهة نظرهم؟

للإجابة عن هذا السؤال تم حساب المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، والوزن النسبي لمعرفة درجة ممارسة مديري المدارس للإدارة الذاتية كما في الجدول رقم(١).

جدول(١) درجة ممارسة الإدارة الذاتية لدى مديري ومديرات المدارس العربية الابتدائية في منطقة بئر السبع التعليمية

الرقم	المحـــاور (مبادىء الإدارة الذاتية)	الرتبة	عدد الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الوزن النسبي	درجة الممارسة
١-	لا مركزية الإدارة	١	٥	٣.٠٢	١.٠٠	%٥٩.٢	متوسطة
٢-	المشاركة في صنع القرار	٢	٥	٢.٥٠	١.٠١	%٥٠.٢	قليلة
٣-	التنمية المهنية المستدامة	٤	٥	٢.٣	١.١٩	%٤٢٥.٥	قليلة
٤-	جودة المخرجات التعليمية	٥	٥	٢.١	١.١٨	%٣٨.٨	قليلة
٥-	التقييـــــــم والمســـاءلة	٦	٥	٢.٠	١.١١	%٣٧.١	قليلة
٦-	تنظيـــم تدفق المعلومات	٣	٥	٢.٤	١.٢٨	%٤٤.٣	قليلة
المجموع	الدرجة الكلية		٣٠	٢.٣٨	١.١٢	%٤٥.٣	قليلة

يتبين من الجول(١) أن درجة ممارسة الإدارة الذاتية لدى مديري المدارس العربية الابتدائية في المنطقة التعليمية لمدينة بئر السبع جاءت (بدرجة قليلة) بمتوسط حسابي(٢.٣٨) وفق مقياس (ليكرت Likert Scale) الخماسي، وبانحراف معياري(١.١٢) ، ونسبة مئوية(٤٥%).

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

ويعزو الباحث – في ضوء خبراته وعمله كمدير مدرسة- هذه النتيجة المتدنية لممارسة الإدارة الذاتية في المدارس العربية الابتدائية في منطقة بئر السبع إلى أسباب ومتغيرات مختلفة ومتعددة أهمها: ضعف كفايات مديري المدارس في المهارات القيادية والإدارية والتأهيل الإداري والتربوي، وضعف أهلية مجلس الإدارة في قيادة المؤسسة التعليمية قيادة تعاونية تشاركية جماعية من حيث صنع القرارات التي تتجاوز الموضوعية والحيادية، وتعرض مجلس الإدارة إلى ضغوط داخلية وخارجية مثل المعايير القبلية والعشائرية في تعيين المعلمين، وإهمال معايير الخبرات، والتأهيل التربوي والتخصص الأكاديمي، ومحاولة سيطرة تيارات محددة من المجتمع المحلي على إدارة المدرسة، ووجود فريق إداري شكلي، حيث تُدار المدرسة من قبل(مراكز قوى) من داخل المدرسة وخارجها.

نتائج السؤال الثاني:

ما العلاقة الارتباطية بين تقديرات مديري المدارس في تطبيق مبادىء الإدارة الذاتية وبين تقديراتهم في درجة ممارستها ميدانيا؟

للإجابة عن السؤال تم اختبار الفرضية الصفرية الأولى المنبثقة عن السؤال وهي:

H01: لا توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) بين تقديرات مديري المدارس في تطبيق مبادىء/أسس الإدارة الذاتية وبين تقديراتهم في درجة ممارستها ميدانيا.

جدول(٢) العلاقة الارتباطية-حسب معامل ارتباط بيرسون- بين تطبيق مبادىء الإدارة الذاتية وبين درجة ممارستها ميدانيا من وجهة نظر مديري المدارس

المتغير المستقل	المتغير التابع		
مبادىء/أسس الإدارة الذاتية	درجة ممارسة الإدارة الذاتية ميدانيا		
	عدد الإجابات(n)	معامل ارتباط بيرسون	مستوى الدلالة الإحصائية(sig)
١-لا مركزية الإدارة	٩٨	٠.٥١٠	٠.٠٠
٢-المشاركة في صنع القرار	٩٨	٠.٤٩١	٠.٠٠
٣-التنمية المهنية المستدامة	٩٨	٠.٤٧٢	٠.٠٠
٤-جودة المخرجات بالتعليمية	٩٨	٠.٤٥٠	٠.٠٠
٥-التقييم والمساءلة	٩٨	٠.٤٣٣	٠.٠٠
٦-تنظيم تدفق المعلومات	٩٨	٠.٤٨٤	٠.٠٠
الدرجة الكلية	٩٨	٠.٤٧٣	٠.٠٠

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

يبين الجدول(٢) وجود علاقة ارتباطية (ضعيفة) بين تقديرات مديري المدارس في تطبيق مبادىء الإدارة الذاتية، وبين ممارستها ميدانيا والتي بلغ معامل ارتباطها(٠.٤٧٣)، حيث أن العلاقة الارتباطية القوية يجب أن تتجاوز(٠.٧٠%) فأكثر، وبناء عليه يرفض الباحث هذه الفرضية الصفرية ويقبل الفرضية البديلة.

ويفسرالباحث هذه النتيجة إلى ضعف فريق مجلس الإدارة واللجان والفرق الإدارية في تطبيق مبادىء الإدارة الذاتية التي تنطلق منها جميع الأعمال والممارسات الإدارية ونشاطاتها المختلفة في المدرسة، حيث توجد علاقة طردية موجبة بين تطبيق المبادىء وبين ممارسة الإدارة الذاتية ميدانيا، فكلما زاد تطبيق المبادىء بصورة صحيحة، زادت مظاهر ممارسة الإدارة الذاتية ميدانيا في المدرسة، وبمعنى آخر كلما عظُم تأثير تطبيق مبادىء الإدارة الذاتية كمتغير مستقل، عظُم تأثيرها على المتغير التابع(ممارسة الإدارة الذاتية).

نتائج السؤال الثالث:

ما الفروق بين تقديرات مديري المدارس في درجة ممارسة الإدارة الذاتية في المدارس العربية الابتدائية في منطقة بئر السبع التعليمية التي تعزى إلى متغيرات : الجنس ، والمؤهل العلمي، والخبرة؟

للإجابة عن السؤال الثالث تم اختبار الفرضيات الصفرية الثانية والثالثة والرابعة الآتية المنبثقة عن السؤال:

H02: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) بين تقديرات مديري المدارس في ممارسة الإدارة الذاتية في المدارس العربية الإبتدائية في منطقة بئر السبع التعليمية **تعزى إلى متغير الجنس**.

لفحص الفرضية استخدم الباحث اختبار(t) لمعرفة الفروق بين تقديرات مديري المدارس في ممارسة الإدارة الذاتية في مدارسهم من وجهة نظرهم تعزى إلى متغير الجنس.

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

جدول(٣) نتائج اختبار(t) للعينات المستقلة للفروق بين المتوسطات الحسابية لتقديرات المديرين لممارسة الإدارة الذاتية في المدارس العربية الابتدائية تبعا لمتغير الجنس

المحاور	الجنس	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ت المحسوبة	الدلالة الإحصائية المحسوبة
لا مركزية الإدارة	ذكر	٨٦	٣.٨٢	١.١٥	٣.٧٦	٠.٠٠ دالة إحصائيا
	أنثى	١٢	٢.٤٢	٠.٨٦		
المشاركة في صنع القرار	ذكر	٨٦	٢.٧٢	١.٠٥	٣.٧٠	٠.٠٠ دالة إحصائيا
	أنثى	١٢	٢.٣٥	٠.٩٦		
التنمية المهنية المستدامة	ذكر	٨٦	٢.٩٦	٠.٩٤	٣.٦٨	٠.٠٠ دالة إحصائيا
	أنثى	١٢	٢.٣١	٠.٩٠		
جودة المخرجات التعليمية	ذكر	٨٦	٢.٩٩	٠.٨٨	٣.٦٩	٠.٠٠ دالة إحصائيا
	أنثى	١٢	٢.٥٤	٠.٤٦		
التقييم والمساءلة	ذكر	٨٦	٢.٩٨	٠.٩٠	٣.٧٢	٠.٠٠ دالة إحصائيا
	أنثى	١٢	٢.٤٤	٠.٦١		
تنظيم تدفق المعلومات	ذكر	٨٦	٢.٨٩	٠.٨٤	٣.٦٦	٠.٠٠ دالة إحصائيا
	أنثى	١٢	٢.٦١	٠.٦٣		
الدرجة الكلية	ذكر	٨٦	٢.٩٤	٠.٨٧	٣.٦٥	٠.٠٠ دالة إحصائيا
	أنثى	١٢	٢.٥٤	٠.٦٦		

يبين الجدول(٣) وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) في تقديرات مديري المدارس العربية الابتدائية لممارسة الإدارة الذاتية تعزى لمتغير الجنس، حيث بلغت الدرجة الكلية لقيمة(ت) المحسوبة (٣.٦٥) وهي أكبر من قيمة (ت) الجدولية (١.٩٦) عند مستوى دلالة(٠.٠٥) ، ودالة إحصائيا بقيمة(٠.٠٠) ، وكانت الفروق لصالح الذكور؛ لأن متوسطاتهم الحسابية أعلى من المتوسطات الحسابية للإناث، وبهذه النتيجة يرفض الباحث الفرضية الصفرية الثانية، ويقبل الفرضية البديلة.

ويفسر الباحث هذه النتيجة إلى أن الذكور لديهم نزعة فطرية للقيادة والإدارة وتحمل المسؤولية، ومواجهة المواقف، ومعالجة المشكلات، والصبر والتحمل، ويظهرون الحسم والحزم في المواقف الإدارية، بينما طبيعة الإناث طبيعة أنثوية هادئة، فيها ميل إلى المهادنة والمسالمة، ومحاولة الابتعاد عن المواجهة، ولديهن خوف وقلق من الفشل الإداري، وتحمل المسؤولية؛ ولذلك جاءت الفروق لصالح الذكور.

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

H03: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) بين تقديرات مديري المدارس في ممارسة الإدارة الذاتية في المدارس العربية الإبتدائية في منطقة بئر السبع التعليمية **تعزى إلى متغير المؤهل العلمي**.

لفحص الفرضية تم استخدام اختبار(t) لمعرفة الفروق بين متوسطات تقديرات مديري المدارس في ممارسة الإدارة الذاتية من وجهة نظرهم تعزى إلى متغير المؤهل العلمي كما يبين الجدول(٤):

جدول(٤) نتائج اختبار(t) يبن الفروق بين متوسطات تقديرات مديري المدارس في ممارسة الإدارة الذاتية من وجهة نظرهم تعزى إلى متغير المؤهل العلمي

المحاور	المؤهل العلمي	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ت المحسوبة	الدلالة الإحصائية المحسوبة
لا مركزية الإدارة	بكالوريوس	٤	٢.٢١	١.٠٢	-١.٠١١-	٠.٣٢ غير دالة إحصائيا
	ماجستير فأعلى	٩٤	٢.٣٢	٠.٩٦		
المشاركة في صنع القرار	بكالوريوس	٤	٢.٤١	١.٠٠	-١.٠٢٣-	٠.٢٩ غير دالة إحصائيا
	ماجستير فأعلى	٩٤	٢.٥٤	١.٠٤		
التنمية المهنية المستدامة	بكالوريوس	٤	٢.٣٣	٠.٩٦	-١.١٠٢-	٠.٢٨ غير دالة إحصائيا
	ماجستير فأعلى	٩٤	٢.٤٦	٠.٩٨		
جودة المخرجات التعليمية	بكالوريوس	٤	٢.٣٨	١.٠٠	-١.١٦-	٠.٢٨ غير دالة إحصائيا
	ماجستير فأعلى	٩٤	٢.٥٦	١.٠٢		
التقييم والمساءلة	بكالوريوس	٤	٢.٤٠	٠.٩٨	-١.٣٢-	٠.٣٠ غير دالة إحصائيا
	ماجستير فأعلى	٩٤	٢.٥٥	١.٠١		
تنظيم تدفق المعلومات	بكالوريوس	٤	٢.٣٦	٠.٩٩	-١.٢٩-	٠.٣٤ غير دالة إحصائيا
	ماجستير فأعلى	٩٤	٢.٥٨	١.٠٣		
الدرجة الكلية	بكالوريوس	٤	٢.٣٥	٠.٩٩	-١.٢٧-	٠.٣١ غير دالة إحصائيا
	ماجستير فأعلى	٩٤	٢.٤٦	١.٠٠		

أظهر الجدول(٤) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (a=0.05) بين تقديرات مديري المدارس في ممارسة الإدارة الذاتية من وجهة نظرهم تعزى إلى متغير المؤهل العلمي، حيث بلغت الدرجة الكلية لقيمة(t) المحسوبة (-١.٢٧-)، وهي أصغر من قيمة (t) الجدولية(١.٩٦) عند مستوى الدلالة(٠.٠٥) وغير دالة إحصائيا، وبناء عليه يقبل الباحث الفرضية الصفرية.

ويفسر الباحث هذه النتيجة بعدم وجود فروق بين تقديرات مديري المدارس في ممارسة الإدارة الذاتية من وجهة نظرهم تعزى إلى مؤهلاتهم العلمية؛ بأن المؤهلات العلمية للمديرين هي مؤهلات أكاديمية تخصصية في المباحث الدراسية في اللقب الجامعي الأول، أو مؤهلات لا تنتمي إلى علوم الإدارة التربوية أو الإدارة المدرسية

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

في اللقب الجامعي الثاني، ولذلك جاء متغير المؤهل العلمي متغيرا حياديا، ولم يُظهِر فروقا بين تقديرات المديرين في ممارسة الإدارة الذاتية .

H04: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) بين تقديرات مديري المدارس في ممارسة الإدارة الذاتية في المدارس العربية الإبتدائية في منطقة بئر السبع التعليمية **تعزى إلى عدد سنوات الخبرة**.

ولاختبار صحة الفرضية تم حساب المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية لتقديرات مديري المدارس في ممارسة الإدارة الذاتية تبعا لمتغير عدد سنوات الخبرة كما في الجدول(٥):

جدول(٥) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية بين تقديرات مديري المدارس لممارسة الإدارة الذاتية من وجهة نظرهم تعزى إلى عدد سنوات الخبرة

المحاور	سنوات الخبرة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
لا مركزية الإدارة	١-٥	٢٢	٢.٢٣	٠.٩٩
	٦-١٠	٢٧	٢.٣٤	٠.٨٧
	١١ فأكثر	٤٩	٢.٢٩	١.٠١
	مجموع أفراد العينة	٩٨	----	---------
المشاركة في صنع القرار	١-٥	٢٢	٢.٤١	٠.٩٤
	٦-١٠	٢٧	٢.٣٦	٠.٨٤
	١١ فأكثر	٤٩	٢.٢٨	٠.٩٦
	مجموع أفراد العينة	٩٨	-------	---------
التنمية المهنية المستدامة	١-٥	٢٢	٢.٢٧	١.٠٠
	٦-١٠	٢٧	٢.٢٧	٠.٩٨
	١١ فأكثر	٤٩	٢.٣	١.٠٤
	مجموع أفراد العينة	٩٨	-----	-------
جودة المخرجات التعليمية	١-٥	٢٢	٢.٤٠	٠.٨٨
	٦-١٠	٢٧	٢.٣٨	٠.٩٠
	١١ فأكثر	٤٩	٢.٣١	١.٠٢
	مجموع أفراد العينة	٩٨	----	--------
التقييم والمساءلة	١-٥	٢٢	٢.٢٨	٠.٩٦
	٦-١٠	٢٧	٢.٣٧	١.١٢
	١١ فأكثر	٤٩	٢.٢٤	٠.٨٧
	مجموع أفراد العينة	٩٨	-----	-------
تنظيم تدفق المعلومات	١-٥	٢٢	٢.٤٤	١.٠٧
	٦-١٠	٢٧	٢.٢٦	٠.٩١
	١١ فأكثر	٤٩	٢.٣٥	٠.٨٢

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

	مجموع أفراد العينة	٩٨	----	--------
الدرجة الكلية	١-٥	٢٢	٢.٣٧	١.١٣
	٦-١٠	٢٧	٢.٤١	٠.٩٧
	١١ فأكثر	٤٩	٢.٤٨	١.٠٠

وللتحقق فيما إذا كانت هذه الفروق حقيقية استخدم الباحث تحليل التباين الإحادي لمعرفة الفروق بين المتوسطات الحسابية في درجة ممارسة الإدارة الذاتية لدى مديري المدارس من وجهة نظرهم تبعا لمتغير عدد سنوات الخبرة كما يوضح الجدول (٦) :

جدول(٦) نتائج تحليل التباين الأحادي للفروق بين المتوسطات الحسابية لتقديرات مديري المدارس في ممارسة الإدارة الذاتية من وجهة نظرهم تعزى إلى متغير عدد سنوات الخبرة

المحاور	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف المحسوبة	الدلالة الإحصائية المحسوبة	
لا مركزية الإدارة	بين المجموعات	٨.٥٢	٢	٣.٩٩	٢.٦٢	٠.٠٧	غير دالة إحصائيا
	داخل المجموعات	٢٧٤.٣٤	٢٧٩	١.٠٢			
	المجموع	٢٨٢.٨٦	٢٨١				
المشاركة في صنع القرار	بين المجموعات	٧.٤٤	٢	٤.٣٠	٤.٢٢	٠.٠٣	دالة إحصائيا
	داخل المجموعات	٢٧٥.٢٦	٢٧٩	٠.٩٨			
	المجموع	٢٨٢.٧	٢٨١				
التنمية المهنية المستدامة	بين المجموعات	٨.١٢	٢	٢.٣	٣.١١	٠.٠١	دالة إحصائيا
	داخل المجموعات	٢٧٤.٥	٢٧٩	١.٠١			
	المجموع	٢٨٢.٦	٢٨١				
جودة المخلرجات التعليمية	بين المجموعات	٩.٠١	٢	٣.٤٠	٣.٧٦	٠.٠٢	دالة إحصائيا
	داخل المجموعات	٢٨٠.١٢	٢٧٩	٠.٨٨			
	المجموع	٢٨٩.٣	٢٨١				
التقييم والمساءلة	بين المجموعات	٧.٩٩	٢	٢.٥٤	٢.٥٨	٠.٠٦	غير دالة إحصائيا
	داخل المجموعات	٢٧٥.٦	٢٧٩	١.٠٣			
	المجموع	٢٨٣.٦	٢٨١				
تنظيم تدفق المعلومات	بين المجموعات	٦.٩٨	٢	٣.٨٠	٣.٤٤	٠.٠١	دالة إحصائيا
	داخل المجموعات	٢٧٦.٢	٢٧٩	١.٠٤			
	المجموع	٢٨٣.١	٢٨١				
الدرجة الكلية	بين المجموعات	٨.٢٠	٢		٣.٨٩	٠.٠٤	دالة إحصائيا
	داخل المجموعات	٢٨٤.٩٥	٢٧٩				
	المجموع	٢٩٣.١	٢٨١				

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

أظهر الجدول(٦) وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين المتوسطات الحسابية لتقديرات مديري المدارس في ممارسة الإدارة الذاتية من وجهة نظرهم تعزى إلى متغير عدد سنوات الخبرة، فقد بلغت قيمة(ف) المحسوبة(٣.٨٩) عند مستوى الدلالة(٠.٠٤) ، ولمعرفة مصدر الفروق واتجاه الدلالة قام الباحث باستخدام اختبار(توكي، Tukey) وكانت نتائج هذا الاختبار كما في الجدول(٧):

جدول رقم (7) نتائج اختبار توكي (Tukey) لمعرفة اتجاه دلالة الفروق تبعاً لمتغير سنوات الخبرة

المتغير	سنوات الخبرة	١-٥	٦-١٠	١١ فأكثر
الدرجة الكلية	١-٥		0.09	-0.40-*
	٦-١٠			-0.30-
	١١ فأكثر			

يبين الجدول(٧) أن الفروق كانت لصالح المتوسطات الحسابية الأعلى، حيث تشير المقارنات البعدية للفروق في وجهات نظر المديرين في ممارسة الإدارة الذاتية التي تعزى إلى عدد سنوات الخبرة، أن الفروق جاءت لصالح مديري المدارس من أصحاب الخبرة من(١-٥ سنوات)، وبناء عليه يرفض الباحث الفرضية الصفرية ويقبل الفرضية البديلة.

ويفسر الباحث هذه النتيجة بأن جميع مديري المدارس هم متساوون في تطبيق تجربة الإدارة اللامركزية للإدارة الذاتية التي بدأت قبل ثلاث سنوات، وأنه لا عبرة لعدد سنوات الخبرة السابقة؛ لأنها تنتمي إلى خبرات الإدارة المركزية الهرمية التي ربما ما زالت تؤثر في السلوك الإداري لمديري المدارس، إضافة إلى أن مديري المدارس من أصحاب الخبرة(١-٥ سنوات) هم حديثو العهد بالإدارة المدرسية ولديهم حماسة ودافعية أكثر لإثبات(ذواتهم القيادية والإدارية) في ممارسة الإدارة الذاتية، كما أن خبراتهم الإدارية قليلة مع الإدارة المركزية مقارنة بأقرانهم، ولذلك جاءت الفروق لصالحهم.

التـــوصيات:

في ضوء نتائج الدراسة، يوصي الباحث بما يلي:

١- ضرورة تحسين مستوى الكفايات القيادية والإدارية لمديري المدارس في التنظيمات الإدارية اللامركزية خاصة تنظيم الإدارة الذاتية المدرسية.

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

٢- عقد حلقات تعليمية، ودورات تدريبية؛ لتنمية المهارات الإدارية في تطبيق مبادىء/أسس الإدارة الذاتية التي تساعد مجلس الإدارة المدرسية على ممارسة الإدارة الذاتية، وزيادة مظاهرها الدالة عليها.

٣- مواجهة القيم والمعتقدات السائدة لدى المجتمع المحلي، وأعضاء التنظيم المدرسي التي تؤثر سلبا على ممارسة الإدارة الذاتية وتطبيقاتها العملية من خلال استقطاب أصحاب الفكر الموضوعي الحر للتأثير على أصحاب المعتقدات القبلية والعشائرية.

٤- اقتراح البدائل والحلول الفعالة لمواجهة التحديات الداخلية والخارجية؛ لاحتواء المهددات المؤثرة على ممارسة الإدارة الذاتية والقضاء عليها.

٥- الإفادة من التجارب الناجحة في تطبيق الإدارة الذاتية في مواقع مدرسية أخرى، والقيام بالزيارات الميدانية لهذه المدارس، وإجراء المقابلات وطرح الأسئلة، وتسجيل المشاهدات والملاحظات لنقل الخبرات وتطويرها.

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

المراجع العربية والأجنبية

المراجع العربية:

إبراهيم, حسام الدين. (٢٠٢٤). تطوير نظام الإدارة المدرسية الذاتية بسلطنة عُمان في ضوء خبرة دولة نيجريا .مجلة البحث التربوي.(46)*23* ,

أبو عرار، ختام. (٢٠٢٢). معيقات تطبيق الإدارة المدرسية الذاتية ومن وجهة نظر مدراء مدارس بيرالسبع .مجلة كلية التربية (أسيوط).212-193 ,(8.2)38 .

البقمي، بدر. (٢٠١٢). درجة ممارسة مديري المدارس الثانوية بمحافظة الطائف للإدارة الذاتية من وجهة نظرهم ونظر وكلائهم، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة أم القرى، مكة المكرمة،السعودية.

البرعي، علي. (٢٠١٩). تطبيق الادارة الذاتية في المدرسة اليمنية في ضوء أفضل الممارسات المعاصرة المعاصرة .دراسات فى التعليم الجامعى-225 ,(42)42 , 267.

بني مراد، خليل(٢٠١٩) ، إمكانية تطبيق الإدارة المدرسية الذاتية ومعيقاتها كما يراها مديري ومديرات المدارس الثانوية بمنطقة الدمام التعليمية دراسة ميدانية ، مجلة دراسات للعلوم التربوية(١)٤٦ .

بني مرتضى، أحمد(٢٠١٩) إمكانية تطبيق الإدارة المدرسية الذاتية ومعيقاتها ىكما يراها مديرو ومدديرات المدارس الثانوية بمنطقة الدمام التعليمية(دراسة ميدانية)، مجلة دراسات للعلوم التربوية، مجلد (٤٦)، عدد(١)، ص٨٣-ص٩٤

جبران، علي و الشمري، راضي. (٢٠١١). درجة إمكانية تطبيق الإدارة المدرسية الذاتية في المدارس الحكومية من وجهة نظر القادة التربويين بمنطقة الرياض في المملكة العربية السعودية. دراسات – العلوم التربوية: الجامعة الأردنية - عمادة البحث العلمي، ٣٨، ١٣٢٣ – ١٣٤٣

حسن، هناء. (٢٠١٦). نظام الادارة الذاتية المدرسية ومدى امكانية تطبيقه في المدارس العزاقية من وجهة نظز القادة التربويين ومديزي المدارس الصديقة للطفل، مجلة الدراسات التربوية(٣٦)، ٩

حسين، سلامة(٢٠٠٦) الإدارة الذاتية ولا مركزية التعليم، الطبعة الأولى، دار الوفاء للطباعة واتلنشر، الإسكندرية: مصر

الزيات، عماد(٢٠٢٢) متطلبات تفعيل الإدارة الذاتية لمدارس التعليم الثانوي العام في مصر، مجلة كلية التربية، جامعة دمياط، مجلد(٣٧)، عدد(٨١)، ص٢-ص٢٥

السبيعي، سعيد (٢٠١٥). تفعيل مدخل الإدارة الذاتية في تطوير الأداء الإداري لمدير المدرسة. مجلة التربية، ع ١٦٣ , ج ٣، ١٩٩ - ٢٥٦.

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

السلمي، فايزة. (٢٠١٥). معوقات تطبيق الادارة الذاتية في المدارس الثانوية من وجهة نظر المديـــرات والمعلمات وسبل علاجها، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة أم القرى، مكة المكرمة، السعودية.

السيف، نورة (٢٠١١) معوقات تطبيق الإدارة الذاتية لدى مديرا ت المدارس الثانوية بمدينة الرياض، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة الإمام، الرياض.

الشهومي، إبراهيم وآخرون(٢٠٢١). الإدارة الذاتية للمدرسة في دول المكسيك والبرازيل والأكوادور وإمكانية الإفادة منها بسلطنة عمان .المجلة العربية للعلوم التربوية والنفسية.196-169 ,(20)5 ,

صيام، دارين(٢٠١٨) الإدارة الذاتية في مدارس المعارف الابتدائية في شرقي القدس، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة الخليل، فلسطين

طه, راضي و آخرون. (٢٠٢١). متطلبات تحقيق الإدارة الذاتية بالمدارس الابتدائية بدولة الكويت. مجلة كلية التربية (أسوان), ٣٦(٣٦), ٤٤٦-٤٦٢

عبد السميع، نسرين. (٢٠١٩). تصور مقترح بمتطلبات تطبيق الإدارة الذاتية بمدارس التعليم العام بمصر فى ضوء خبرات بعض الدول المتقدمة .مجلة كلية التربية بالمنصورة.181-163 ,(4)107 ,

عبد الناصر، أحمد. (٢٠١٥). الإدارة الذاتية مدخل للارتقاء بكفاءة المدرسة المنتجة في ضوء خبرات بعض الدول: دراسة تحليلية .مجلة كلية التربية (أسيوط).531-397 ,(1)31

العتل، أماني. (٢٠١٧). متطلبات تطبيق مدخل الإدارة الذاتية في إدارة المدرسة المتوسطة بدولة الكويت .مجلة البحث العلمى فى التربية18 ,(الجزء الخامس), ٤٤٥-٤٧٠.

العتيبي، فهد. (٢٠٢٣). تصور مقترح لتطبيق الإدارة الذاتية للمدرسة في مدارس التعليم العام في المملكة العربية السعودية .مجلة كلية التربية (أسيوط،مجلد(٣٩)، عدد(٣)، ص١٣٢-ص١٤٩

العجمي، نجلاء(٢٠٢٣) آليات مقترحة للإصلاح المتمركز حول المدرسة بدولة الكويت، مجلة كلية التربية، جامعة أسيوط، جزء(١)، عدد(١٠)، ص٢١٩-ص٢٣٨

العجمي، محمد(٢٠١١)، استراتيجيات الإدارة الذاتية للمدرسة والصف، الطبعة الأولى، دار المسيرة للنشر والتوزيع،عمان: الأردن

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

الفهدي، راشد, وآخرون. (٢٠١٣). تطوير الإدارة المدرسية الذاتية في سلطنة عمان في ضوء بعض النماذج العالمية .مجلة كلية التربية10 ,(س١٠. ع٦٥. ج١ (يناير٢٠١٣)), ٢١٠-٢٧٢.

الفياض، تهاني. (٢٠١١). واقع تطبيق الإدارة الذاتية في مدارس التعليم العام بمدينة الرياض من وجهة نظر المديرات والمعلمات (رسالة ماجستير غير منشورة). كلية العلوم الاجتماعية، جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، الرياض .

مرزا، محمد (٢٠٢٢). تطبيق الإدارة الذاتية في المدارس في بعض الدول المتقدمة وإمكانية الإفادة منها في المدارس السورية .مجلة جامعة البعث-سلسلة العلوم التربوية.(26)44

مصطفى، أحمد (٢٠٢٢). معوقات تفعيل الإدارة الذاتية في التعليم الثانوي الفني المصري في ضوء خبرات بعض الدول .المجلة التربوية لتعليم الكبار ,(1)4 , 196-217.

مقابلة، منصور (٢٠١٧) الإدارة الذاتية ومعوقات تطبيقهامن وجهة نظر قادة المدارسفي محافظة الطائف، مجلة جامعة النجاح للأبحاث(العلوم الإنسانية) ، المجلد(٣٦)، العدد(١٠)، ص٢٠١-ص٢٠٢٤

المراجع الأجنبية:

Bandur. A (2012) School –Mased Management Developments: Challenges & impacts. Journal of Educational Administration, 50(6), 845-873

Bando, F. (2010). The Effect of School Based Management on Parent Behavior and the Quality of Education in Mexico, Un published Doctoral dissertation, University of California, Berkeley, USA

Broadbent, J., Laughlin, R., Shearn, D., & Dandy, N. (1993). Implementing Local management schools: a theoretical and empirical analysis. Research papers in Education 8(2), 149-176

Briggs, K. L., & Wohl Stetter, P. (2003). Key elements of a successful school- based management strategy. School effectiveness and school improvement, 14(3), 351-372.

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

Bullock, A., & Thomas, H. (2002). Schools at the Centre. Routledge

Caldwell, B. J., & Spinks, J. M. (2021). The self-managing schools.Routledge.

Dimmock, C. (2013). School-based management and school effectiveness. Routledge.

Hargreaves, D. H. (1995). Self-managing Schools and Development Planning—chaos or control? School Organization, 15(3), 215-227

Happi, M. .(2015). School Based Management in Mexico, Washington interventional Cardiology Review World Group.

Kock, A.; Bastas, M. (2019). Project schools as a school-based management model, International Online Journal of Education and Teaching, 6(4). 923- 942

Klinck. k & Pelser. M (2023) Creating a high – performing school management Team. In Frontiers in Education (Vol.8, p. 1228).

Levatich, R. (1998). Local management of schools in England: results after six years. Journal of Education Policy, 13(3), 331-350

Lingard, B., Hayes, D., & Mills, M. (2002). Developments in school- based management: The specific case of Queensland, Australia. Journal of Educational Administration, 40(1) 6-30

Lee, T. (2013). Local management of schools and special education. In Policies for Diversity in Education (pp. 281-296). Routed

Nir, A. E. (2002). School-based management and its effect on teacher commitment.. International Journal of leadership commitment. International Journal of leadership in Education,5(4)

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

Simkins, Tim. (1994) "Efficiency, effectiveness and the local management of schools." Journal of Education Policy 9(1):

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

تقويم منهاج الرياضيات للصف العاشر الأساسي في ضوء اسس بنائه وعناصره

Mathematics Curriculum Evaluation for the Tenth Grade in Light of its Foundations and Elements

إعداد

تهاني خالد محمد جرار

Tahany Khaled Mohammed Jarar

طالبة دكتوراه في المناهج وطرق التدريس، كلية العلوم التربوية ، جامعة القدس

د. إيناس عارف صالح ناصر

Dr. Enas Aref Saleh Nasser

أستاذ مشارك ، كلية العلوم التربوية، جامعة القدس

Doi: 10.21608/jasep.2024.382221

استلام البحث : ١٥ / ٥ /٢٠٢٤

قبول النشـر: ٢٨ / ٥ / ٢٠٢٤

جرار، تهاني خالد محمد و ناصر، إيناس عارف صالح (٢٠٢٤). تقويم منهاج الرياضيات للصف العاشر الأساسي في ضوء اسس بنائه وعناصره. ***المجلة العربية للعلوم التربوية والنفسية***، المؤسسة العربية للتربية والعلوم والآداب، مصر،٨(٤١) ، ١٠١ – ١٣٢.

http://jasep.journals.ekb.eg

تقويم منهاج الرياضيات للصف العاشر الأساسي في ضوء اسس بنائه وعناصره

المستخلص:

هدفت هذه الدراسة إلى تقويم منهاج الرياضيات للصف العاشر الأساسي لمعرفة نسبة توافر الأسس الفلسفية والنفسية والاجتماعية والمعرفية المتضمنة في المنهاج كما هدفت لمعرفة مدى مراعاة منهاج الرياضيات للصف العاشر لعناصره (الأهداف, المحتوى, الأنشطة, الوسائل التعليمية, طرائق التدريس, التقويم) وذلك باستخدام المنهج الوصفي التحليلي حيث أستخدم في الدراسة أدوات وهي بطاقات تحليل قامت الباحثة بإعدادها والتأكد من صدقها. وتكونت عينة الدراسة التحليلية من منهاج الرياضيات للصف العاشر الأساسي بجزأيه الفصل الدراسي الأول والفصل الدراسي الثاني, وأظهرت نتائج الدراسة أن جميع أسس بناء المنهاج النفسية والاجتماعية والمعرفية والفلسفية ظهرت في منهاج الرياضيات للصف العاشر الأساسي بنسب متفاوته حيث ظهرت الأسس المعرفية بنسبة (٣٤%) والاجتماعية بنسبة (٢٧%) والنفسية بنسبة (٢٨%) أما الفلسفية فقد ظهرت بأقل نسبة (١٠%) كما أشارت نتائج الدراسة بأن منهاج الرياضيات للصف العاشر الأساسي قد راعى جميع العناصر (الأهداف, المحتوى, الأنشطة, طرائق التدريس, الوسائل التعليمية, التقويم) بنسب جيدة. وفي ضوء نتائج الدراسة قدمت الباحثة بعض التوصيات والمقترحات.

الكلمات المفتاحية: تقويم, منهاج, الصف العاشر الأساسي, أسس بناء المنهاج, عناصر المنهاج.

Abstract:

This study aimed to evaluate the mathematics curriculum for the tenth grade by identifying the percentage of availability of advanced psychological, philosophical, social, and cognitive foundations in the curriculum. The study also aimed to identify the extent to which the tenth-grade mathematics curriculum addresses its elements (objectives, content, activities, teaching aids, teaching methods, evaluation), using the descriptive-analytical approach. The researcher used analysis cards that she prepared and verified for validity. The analytical study sample consisted of the tenth-grade basic mathematics curriculum for the first and second semesters. The study results showed that all

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

the psychological, social, cognitive, and philosophical bases for curriculum construction appeared in the tenth-grade basic mathematics curriculum to varying degrees. The cognitive foundations appeared at a rate of (34%) , The social foundations appeared at a rate of (27%) , The psychological foundations appeared at a rate of (28%), while the philosophical foundations appeared at the lowest rate (10%). The study results also indicated that the tenth-grade basic mathematics curriculum addressed all the elements (objectives, content, activities, teaching methods, scientific means, evaluation) to good proportions. In light of the study results, the researcher presented some recommendations and suggestions.

Keywords: evaluation, curriculum, tenth grade, foundations of curriculum construction, curriculum elements.

مقدمة:

تلعب المناهج دوراً مهماً في العملية التعليمية حيث أنها تساهم في تطوير العملية التعليمية وتزويد الطلبة بالإطار المعرفي التربوي والإطار الثقافي الذي يساعدهم على المشاركة الفعالة في بناء المجتمع بإيجابية. وتكمن أهمية دراسة الموضوعات المتعلقة بالمنهاج من عمليات تخطيط وبناء وتطوير وتثقيف وتقويم ومعرفة عناصر المنهاج وطبيعة العلاقة بينها ومعرفة أسس بنائه في تطوير العملية التعليمية بفاعلية وكفاءة. وتعد مناهج الرياضيات من أكثر الموضوعات أهمية حيث أنها تعد مفتاح المعرفة الذي يحتاجه الفرد في حياته اليومية والمستقبلية. فتقويم المنهاج هو عبارة عن عملية يتم فيها دراسة المنهاج دراسة مستمرة للتعرّف على جوانب الضعف وعلاجها وكذلك جوانب القوة وتدعيمها وهي عملية ضرورية تسبق عملية تطوير المناهج(اللقاني, ٢٠١٣). وبما أن المنهاج عملية متكاملة يحتوي عدة عناصر(الأهداف, المحتوى, طرائق التدريس, الوسائل التعليمية, والتقويم) فلا بد أن يشمل التقويم عناصر المنهاج, ومن الأسس المهمة التي يجب أن يراعيها المنهاج الأساس الفلسفي والنفسي والمعرفي والأجتماعي.

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

مشكلة الدراسة:

جاءت فكرة تطوير المناهج الفلسطينية تماشياً مع التطورات المتعددة في كافة مجالات الحياة وبما أن الرياضيات هي لغة العلوم وأداتها في حل المشكلات و هي لغة التواصل التي يعبير بها عن الذات كان لا بد من تطوير منهاج الرياضيات وفق أسس علمية وللوصول إلى منهاج رياضيات مطور يجب أن يكون هناك تقويم مستمر لمناهج الرياضيات من أجل الكشف عن نقاط الضعف وعلاجها ومعرفة نقاط القوة وتدعيمها.

من هنا جاءت هذه الدراسة وقد تم اختيار منهاج الصف العاشر لتحليله وتقويمه لمعرفة مدى مراعاته لأسس بناءه وعناصره وذلك لأن الصف العاشر الأساسي يمثل حلقة الوصل بين المرحلة الأساسية والمرحلة الثانوية. وقد تشكلت مشكلة الدراسة للإجابة عن السؤالين الرئيسين:

١. ما مدى مراعاة منهاج الرياضيات للصف العاشر الأساسي لأسس بنائه (الفلسفية, النفسية, الاجتماعية والمعرفية)؟

٢. ما مدى مراعاة منهاج الرياضيات للصف العاشر الأساسي لعناصر المنهاج (الأهداف, المحتوى, الأنشطة, طرائق التدريس, الوسائل التعليمية والتقويم)؟

أسئلة الدراسة:

سعت الدراسة للإجابة عن السؤالين الرئيسين:

١. ما مدى مراعاة منهاج الرياضيات للصف العاشر الأساسي لأسس بنائه (الفلسفية, النفسية, الاجتماعية والمعرفية)؟

ويتفرع منه الاسئلة الآتية:

١. ما مدى توافر الأسس النفسية في منهاج الرياضيات للصف العاشر الأساسي؟

٢. ما مدى توافر الأسس الفلسفية في منهاج الرياضيات للصف العاشر الأساسي؟

٣. ما مدى توافر الأسس الاجتماعية في منهاج الرياضيات للصف العاشر الأساسي؟

٤. ما مدى توافر الأسس المعرفية في منهاج الرياضيات للصف العاشر الأساسي؟

٢. ما مدى مراعاة منهاج الرياضيات للصف العاشر الأساسي لعناصر المنهاج (الأهداف, المحتوى, الأنشطة, طرائق التدريس, الوسائل التعليمية والتقويم)؟

ويتفرع منه الأسئلة الآتية:

١. كيف توزعت الأهداف على المجالات الثلاثة (فهم ومعرفة, تطبيق, إستدلال) في منهاج الرياضيات للصف العاشر الأساسي؟

٢. كيف توزعت مكونات المعرفة (حقائق, مفاهيم, تعميمات, قوانين ونظريات) في منهاج الرياضيات للصف العاشر الأساسي؟

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

٣. ما مدى مناسبة الأنشطة في منهاج الرياضيات للصف العاشر الأساسي؟
٤. ما مدى مناسبة طرائق التدريس في منهاج الرياضيات للصف العاشر الأساسي؟
٥. ما مدى توافر الوسائل التعليمية في منهاج الرياضيات للصف العاشر الأساسي؟
٦. كيف توزعت الأسئلة التقويمية على المجالات الثلاثة (فهم ومعرفة, تطبيق, إستدلال) في منهاج الرياضيات للصف العاشر الأساسي؟

أهداف الدراسة:

١. التعرف على مدى مراعاة منهاج الرياضيات للصف العاشر الأساسي لأسس بنائه (الفلسفية, النفسية, الاجتماعية, المعرفية).
٢. التعرف على مدى مراعاة منهاج الرياضيات للصف العاشر الأساسي لعناصر المنهاج (الأهداف, المحتوى, الأنشطة, طرائق التدريس, الوسائل التعليمية, التقويم).

أهمية الدراسة:

١. تكمن أهمية هذه الدراسة في كونها دراسة تحليلية تقويمية شاملة لأسس بناء المنهاج وعناصره لمعرف نقاط الضعف والقوة في منهاج الرياضيات للصف العاشر الأساسي, وبذلك قد تسهم نتائج الدراسة في تحسين بعض جوانب منهاج الرياضيات.
٢. فتح المجال للمزيد من الدراسات التقويمية لمناهج الرياضيات.
٣. تزويد الباحثين في مجال التقويم والتحليل بأدوات يمكن الأستفادة منها.

حدود الدراسة:

إقتصرت الدراسة على الحدود الآتية:
الحدود الموضوعية: إقتصرت هذه الدراسة بتحليل وتقويم كتاب الرياضيات للصف العاشر الأساسي في الفصلين (الأول والثاني).
الحدود الزمانية: أجريت هذه الدراسة في الفصل الثاني من العام الدراسي ٢٠٢٤/2023 م.
الحدود المكانية: طبقت هذه الدراسة في محافظة جنين/فلسطين.

مصطلحات الدراسة:

التقويم:

فقد عرف عطية (٢٠٠٩) عملية التقويم بأنهاعملية منهجية لتحديد قيمة المنهاج بهدف تحديد مسار تخطيطه وتنفيذه وتطويره وتوجيه عناصره وأسسه لتحقيق أهداف محددة وفق معايير معينة. وتعرّفه الباحثة إجرائياً:**التقويم**: هو عملية إصدار حكم حول نقاط الضعف والقوة في منهاج الرياضيات للصف العاشر عن طريق تحليله في ضوء أسس بنائه وعناصره حسب الأدوات المرفقة في هذه الدراسة.

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

المفهوم الحديث للمنهاج: وقد عرفه سعادة وإبراهيم (٢٠٠٤) بأنه مخطط تربوي يحوي عناصر مكونة من أهداف, خبرات تعليمية, ومحتوى وتدريس وتقويم جميعها مشتقة من أسس فلسفية ونفسية ومعرفية واجتماعية تراعي المتعلم والمجتمع ويمكن تطبيقها في مواقف تعليمية وغير تعليمية داخل المدرسة وخارجها بهدف تحقيق شخصية متكاملة النمو من كافة الجوانب الجسمية والعقلية والوجدانية.

وتعرّفه الباحثة إجرائياً: بأنه جميع الخبرات والأنشطة التي يمر بها الطالب داخل المدرسة أو خارجها بهدف تكوين شخصية متكاملة لها تأثير إيجابي وفعال في بيئته والمجتمع الذي ينتمي له.

الصف العاشر الأساسي: وهو آخر صف في المرحلة الأساسية والتي تسبق المرحلة الثانوية. حيث قسمت الوزارة الصفوف إلى مرحلتين. المرحلة الأساسية وتحوي الصفوف من الأول الأساسي إلى العاشر الأساسي.والمرحلة الثانوية: وتحوي الصف الأول ثانوي والصف الثاني ثانوي.

أسس بناء المنهاج:

وهي أسس تربوية واضحة تقوم عليها عملية بناء المناهج التعليمية.

وتعرفها سويل (Sowell, Evelein, 1996) بأنها ركائز مهمة يقوم عليها المحتوى بهدف تنمية العمليات المعرفية واكتساب القيم والمهارات وثقافة المجتمع وهي بحاجة إلى تقييم دائم وإعادة تركيب.

بحيث يراعي المنهاج ثقافة المجتمع واحتياجات المتعلمين الذين هم اللبنة الأساسية في المجتمع.

عناصر المنهاج:

يتضمن المنهاج بمفهومه الحديث العناصر الآتية: ١- الأهداف ٢- المحتوى ٣- الأنشطة . ٤- طرائق التدريس ٥- الوسائل التعليمية ٦- التقويم.

الإطار النظري:

١. **المنهاج:**

١.١**مفهوم المنهاج قديماً:** هو المقررات الدراسية التي تركز على تقديم المعرفة للطلبة ومن ثم إختبار قدراتهم على الحفظ والاستيعاب باعتبارها التراث القيم الذي يتوارثه الأجيال (عطية, ٢٠٠٩).

بينما عرّفه العرنوسي وجبر (2015) بأنه المقررات الدراسية التي يتم إعدادها من قبل المختصين ويكلف تدريسها المعلمون باسلوب مناسب واختبار الطلبة بعد استيعابها دون مراعاة لميول الطلبة أو رغباتهم.

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

١.١مفهوم المنهاج حديثاً: عرّفه السر (٢٠٠٩) بأنه عبارة عن اكتساب الطلبة مجموعة من الخبرات المعرفية والمهارية والوجدانية المخطط لها والموجهة بحيث يلبي إحتياجات ورغبات الطلبة.

بينما يرى محمد (٢٠١٣) أن المنهاج هو جميع الأنشطة التربوية التعليمية التي تهدف لتحقيق نمو شامل للمتعلم في شخصيته وسلوكه بحيث يشارك في بناء مجتمعه ووطنه.

٢. **التقويم:**

٢.١ مفهوم تقويم المنهاج: يرى محمد (٢٠١٣) أن التقويم هو عملية لتحديد قيمة المنهاج من أجل توجيه مسيرة التصميم والتنظيم والتطوير للمنهاج وكذلك توجيه عناصره وأسسه من أجل تحقيق الأهداف المطلوبة في ضوء معايير محددة مسبقاً, ويتطلب تقويم المنهاج صناعة قرارات لتقويم تقدم المتعلم وخطة المنهاج بهدف تحسين المنهاج.

بينما عرّفه مسملي (١٩٩٩) بأنه إعطاء قيمة لشيء ما وفق مستويات حددت مسبقاً. بينما عرف تقويم المنهاج: بأنه دراسة مستمرة تهدف للتعرف على نقاط القوة والضعف في المنهاج في ضوء الأهداف التربوية من أجل تحسين المنهاج وتطويره.
بينما يرى السر (٢٠٠٨) بأن التقويم عملية تخطيط لجمع البيانات الوصفية لمعرفة درجة توافر معايير محددة أو تنظيم محتوى الكتب وفق نظريات التعليم والتعلم لتحديد نقاط الضعف والقوة لمساعدة أصحاب القرارات في إجراء التحسينات المناسبة من أجل تطوير المنهاج.

٢.٢ أهداف تقويم المنهاج: ذكر الشبلي (٢٠٠٠) بعض أهداف تقويم المنهاج منها:

١. معرفة أثر المنهاج لدى المتعلمين في ضوء الأهداف التربوية مما يساعد في تطوير المناهج.

٢. جمع البيانات اللازمة لمتخذي القرارات من أجل تطوير المناهج أو إلغائها.

٣.إعطاء خبرة مباشرة في ممارسة التقويم يؤدي إلى تطوير أساليب التقويم وإجراءاته.

بينما ذكر مفلح (٢٠٠٩) أن تقويم المنهاج يسعى لتحقيق مجموعة من الوظائف والأهداف ومنها:

١. معرفة ما حقق التربويون من بناء وتنفيذ المنهاج مما يزودهم بمؤشرات تساعد في تخطيط المناهج مستقبلاً وكذلك منحهم ثقة بالنفس لما تم تنفيذه من أعمال.

٢. المساعدة في تطوير الأهداف التعليمية.

٣. المساعدة في تطوير المحتوى التعليمي للمنهاج.

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

٤.المساعدة في تطوير طرائق التدريس بحيث تراعي احتياجات وخصائص المتعلمين.
٥.المساعدة في تطوير الأنشطة والوسائل التعليمية.
٦. التأكد من توافر المعايير في الأسس التي استند إليها المنهاج (الفلسفية, النفسية, الاجتماعية والمعرفية).
٧.زيادة الكفاية المهنية والعلمية للمعلمين بتوفير دورات تدريسية تلبي احتياجاتهم.
٨. تتضمن عملية تقويم المنهاج جمع البيانات وتحليلها وتفسيرها وإصدار قرارات مناسبة وهذا يزيد من المهارات الإشرافية والإدارية وكفايات البحث العلمي لدى المعلمين والمدراء والمشرفين المشتركين في عملية التقويم.

٢.٣ أنواع التقويم:

ذكر عطية (٢٠٠٩) أن أنواع التقويم تختلف باختلاف الأسس التي تقوم عليها فهناك
أولاً: تصنيف التقويم على أساس ووقت إجرائه:
١.التقويم المبدئي: ويتم قبل تنفيذ المنهاج بهدف جمع معلومات عن الوضع القائم قبل إجراء عملية التنفيذ ويسمى التقويم القبلي أو التمهيدي. ويفيد في معرفة المستوى المعرفي والوجداني والمهاري للمتعلمين و معرفة الكفايات المعرفية والأدائية للمعلمين.

وهذا يساعد في معرفة الامكانيات المتاحة ومستوى المشاركين في عملية تنفيذ المنهاج.

٢.التقويم التكويني أو البنائي: وهو ما يجري خلال عملية تنفيذ المنهاج ويسمى أحياناً التقويم التطويري والهدف منه تقديم تغذية راجعة حول ما أحرزه المتعلمون في المنهاج وهذا يساعد في تصحيح الأخطاء وجوانب القصور في المنهاج واقتراح السبل لتحسين المنهاج أو تطويره.

٣.التقويم الختامي أو النهائي: وهو ما يتم في نهاية تنفيذ المنهاج ويساعد في معرفة قدرة المنهاج على تحقيق الأهداف التي وضعت من أجلها.

ثانياً: تصنيف التقويم على أساس وظائفه أو أغراضه.

١.التقويم التشخيصي: ويكون بهدف الكشف عن المشكلات التي تواجه عملية تنفيذ المنهاج أو تطويره واتخاذ الإجراءات المناسبة لمعالجتها.

٢.**التقويم الانتقائي**: ويكون الهدف منه إنتقاء أفضل المدخلات والعمليات للحصول على أفضل المخرجات.

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

٣.**التقويم البنائي**: ويكون بهدف معرفة مؤشرات القوة والضعف في جميع عناصر المنهاج وأداء المشاركين عن طريق تقديم تغذية راجعة ومن ثم إصلاح نقاط القصور والوصول إلى المستوى المطلوب من تنفيذ المنهاج.

٤.**التقويم النهائي التجميعي**: يكون الهدف منه تجميع كافة المؤشرات التي تعتمد في إصدار الحكم النهائي على جميع عناصر المنهاج وعملياته من أجل معرفة مستوى المتعلمين أو تحديد النقطة التي يبدأ منها المقرر الدراسي الجديد أو إجراء مقارنات بين نتائج الطلبة أومعرفة ملاءمة المناهج التعليمية للمتعلمين.

٥.**التقويم التشخيصي**: ويكون الهدف منه متابعة المتعلم بعد التخرج ومعرفة آثار المنهاج وفعاليته لدى المتعلم في مجال العمل.

ثالثاً: تصنيف التقويم على أساس مكونات النظام التعليمي:

١.**تقويم المدخلات**: حيث يتم تناول مدخلات التعليم بما فيها الأهداف والمنهاج والمعلم بهدف معرفة جودة المدخلات ومدى توافر المعايير المطلوبة.

٢.**تقويم العمليات**: يتناول عمليات تنفيذ النظام التعليمي بما فيها من إستراتيجيات وأساليب وأنشطة تمارس من قبل المتعلمين بهدف تحديد الصعوبات التي تواجه العمليات ومعالجتها.

٣.**تقويم المخرجات**: ويتناول تحصيل الطلبة ومستوى تحقق الأهداف ومعرفة جوانب القصور في النظام التعليمي من أجل التعديل أو التطوير.

٤.٢مجالات التقويم:

قسمها عطية (٢٠٠٩) إلى نوعين:

١.التقويم الداخلي: ويشمل كافة عناصر المنهاج.

٢.التقويم الخارجي: ويشمل كفاءة المنهاج ومعرفة أثره.

٣. أسس المنهاج:

يقصد بها الأسس والمؤشرات والعوامل التي يتأثر بها بناء وتخطيط وتنفيذ المناهج وهي أفكار وفلسفات تربوية يستند إليها المنهاج وتؤثر في عملية وضعه وتنفيذه ويسود المناهج ثلاث إتجاهات تمثل الأسس التي يقوم عليها المنهاج كما ورد عن فريحات (٢٠٠٥)

الاتجاه الأول: ويرى أن الطالب هو محور بناء المنهاج وهذا الاتجاه يمثل الأسس النفسية للمنهاج.

الاتجاه الثاني: ويرى أن المعرفة هي محور بناء المنهاج وهذا الاتجاه يمثل الأسس المعرفية للمنهاج

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

الاتجاه الثالث: ويرى أن حاجات المجتمع وفلسفته وثقافته هي محور بناء المنهاج وهذا يمثل الأسس الفلسفية والاجتماعية للمنهاج.

٣.١ الأسس المعرفية: تقوم الأسس المعرفية على الاهتمام والتركيز على الكم المعرفي والأفكار والخبرات اللازمة للطلبة في حياتهم العملية دون الاهتمام بالفروق الفردية أو ميول الطلبة ورغباتهم.

٣.٢ الأسس الفلسفية: هي فلسفات فكرية وتربوية تنبثق عن فلسفة المجتمع وتهدف إلى تحقيق القيم والمعتقدات التي يؤمن بها المجتمع.

ومن أهم الفلسفات التربوية التي أثرت على المناهج كما ورد في اللقاني (٢٠١٣).

١. الفلسفة التقليدية: وترى هذه الفلسفة بأن المنهاج ثابت غير قابل للتطوير أو التغيير ويجب تدريس المواد الآتية: الأدب والدين والفلسفة والرياضيات والمنطق.

٢. الفلسفة التقدمية: وتركز هذه الفلسفة حول تلبية رغبات الطالب واحتياجاته وترى أن المدرسة وظيفتها نقل التراث الثقافي للمجتمع ويجب أن يكون هناك توافق بين حاجات الطلاب وحاجات المجتمع.

٣. الفلسفة الإسلامية: وتشتق مبادئها من القرآن الكريم والسنة النبوية وتقوم على أساس أن الإنسان متكامل روح وجسد وعقل في نظام متناغم. وتأخذ مبدأ التكامل بين متطلبات الحياة والآخرة. والتقويم مستمر للعملية التعليمية في ضوء أهداف التربية الإسلامية.

٣.٣الأسس الاجتماعية والثقافية: تعتبر الإنسان اللبنة الأساسية لبناء المجتمع وهو مجموعة من الأفراد يتعاونون وفق نظام معين. لذا يجب أن يعكس المنهاج ثقافة المجتمع ومعتقداته وأفكاره وعاداته وتقاليده عن طريق تقديم خبرات للمتعلم نظرية وتطبيقية تربط بين العناصر المادية والمعنوية للمجتمع.

٣.٤الأسس النفسية: تقوم الأسس النفسية على الاهتمام بتلبية رغبات المتعلمين ومراعاة الخصائص النمائية والميول وقدراتهم على التعلم خلال تخطيط وتنفيذ المنهاج.

وأوجز السر (٢٠١٩) بعض المبادئ والأسس العامة التي ينبغي أن تراعى في وضع المنهاج ومنها:

١. أن النمو يتأثر بالبيئة فالبيئة الصالحة تساعد على النمو السليم.

٢. النمو يشمل جميع نواحي شخصية الإنسان: فيجب أن يهتم المنهاج بجميع جوانب النمو في شخصية المتعلم.

٣. النمو عملية مستمرة فيجب وضع المنهاج في ضوء خبرات مترابطة ومتدرجة تستند إلى خبرات سابقة وتؤدي إلى اكتساب خبرات أخرى في المستقبل.

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

٤. النمو عملية فردية أي أنه يجب مراعاة الفروق الفردية بين المتعلمين في المنهاج.

٤. عناصر المنهاج:

يتكون المنهاج من عدة عناصر مترابطة مع بعضها البعض وهي الأهداف التعليمية, المحتوى التعليمي, الخبرات التعليمية, الطرق والوسائل التعليمية, التقويم.

٤.١الأهداف التعليمية: وهي وصف واضح ودقيق للتغير المراد إحداثه لدى الطلبة نتيجة التفاعل مع الخبرات المتقدمة لهم (اللقاني, ٢٠١٣). وتشتق الأهداف من خصائص وفلسفة المجتمع ومن خصائص المتعلمين ومن طبيعة المادة الدراسية وكذلك من طبيعة العصر.

٤.٢المحتوى أو المقرر الدراسي: ويعرفه إبراهيم (٢٠١٧) بأنه دعامة أساسية للمنهاج وشهدت التربية تقدماً في المقررات الدراسية وبنائها بسبب اهتمامها بمراجعة المقررات بشكل دائم ومستمر.

٤.٣طريقة التدريس: تعتبر طريقة التدريس مهمة في تحقيق الأهداف التربوية, حيث تلعب شخصية المعلم واسلوبه عاملاً مهماً في تحقيق الأهداف للمنهاج لذا يجب الاهتمام بتدريب المعلمين ورفع كفاءتهم التدريسية (إبراهيم, ٢٠١٧).

٤.٤الوسائل التعليمية: تلعب الوسائل التعليمية الحديثة والمتنوعة دوراً كبيراً في تهيئة المرافق التعليمية المناسبة للطلبة وحل المشكلات التي تواجههم في فهم المنهاج (إبراهيم, ٢٠١٧).

٤.٥النشاطات التعليمية: بينما عرف إبراهيم (٢٠١٧). النشاطات بأنها أساس المنهاج الحديث حيث يشارك الطلبة بالأنشطة التعليمية لاكتساب المعلومات والاتجاهات والمهارات مما يساعد في تعديل أساليب التفكير لديهم وبناء شخصياتهم.

٤.٦التقويم: ترتبط أساليب التقويم بالأهداف وتقيس مدى تحققها. كما أصبح لها أهمية في الحقل التربوي بحيث أصبحت القوة الضابطة التي توجه أعمال المعلم والطلبة (إبراهيم, ٢٠١٧).

الدراسات السابقة:

من خلال إطلاع الباحثة على الأدب النظري المتعلق بموضوع الدراسة لم تجد – على حد علم الباحثة- دراسات بنفس موضوع الدراسة لذا تناولت مجموعة من الدراسات والأبحاث العربية والأجنبية التي ساهمت في دعم موضوع الدراسة وتم ترتيبها زمنياً من الأحدث إلى الأقدم.

قامت دراسة آيبان (Ibaan. Gogo. Z, 2022) بتقويم مناهج الرياضيات في التعليم الثانوي في منطقة أكوكو نورو في ولاية ريغرز باستخدام نموذج التقويم (CIPP) وبلغ مجتمع الدراسة (٦١٢) طالب ومعلم رياضيات. تم اختيار عينة مكونة

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

من (٢٤٣) طالب ومعلم وكانت أدوات الدراسة إستبيان لتقييم منهاج الرياضيات من قبل المعلمين واختبار للطلبة لمعرفة فعّالية المنهاج وأثره على الطلبة. وتوصلت الدراسة بأن تعلم منهاج الرياضيات للصفوف الإعدادية لم يكن بشكل فعّال وأوصت ضرورة توفير الدعم في تنفيذ منهاج الرياضيات بشكل فعّال وكذلك توفير مصادر جيدة للتعلم للاستفادة منها من قبل المعلمين والطلاب.

وهدفت دراسة الخضير(٢٠٢١) لتقويم تعلم منهاج الرياضيات بالمشاريع للمرحلة الثانوية حيث كان منهج الدراسة المنهج الوصفي وبلغت عينة الدراسة (٧٠) معلمة من معلمات الرياضيات في المرحلة الثانوية في مدينة بريدة وكذلك (٨٠) طالبة من طالبات المرحلة الثانوية و(١٥) مشروعاً تم إعداده من قبل طالبات المرحلة الثانوية. ولتحقيق أهداف الدراسة استخدمت الباحثة ثلاث أدوات: الاستبانة للتعرف على واقع استخدام المشاريع من قبل المعلمات والمقابلة لمعرفة المعوقات التي تواجه الطالبات في استخدام المشاريع وبطاقة تقويم للتعرف على واقع المشاريع المنتجة من قبل الطالبات. وقد أظهرت النتائج بأن درجة استخدام المعلمات للمشاريع متوسطة و درجة استخدام الطالبات للتعلم بالمشاريع متوسطة, ومن الصعوبات التي تواجه المعلمات في تعلم المشاريع كثافة المقرر الدراسي وصعوبة التقويم بالمشاريع والتدريب على المشاريع. بينما تواجه الطالبات معوقات في اختيار المشاريع. لذا ظهرت درجة المشاريع المنتجة من الطالبات بدرجة متدنية.

بينما سعت دراسة العتيبي (٢٠٢٠) لتقويم محتوى كتب الرياضيات للمرحلة الابتدائية في ضوء المعايير الوطنية لمناهج الرياضيات وذلك باستخدام المنهج الوصفي التحليلي. حيث كانت عينة الدراسة كتب الرياضيات للصفوف رابع وخامس وسادس من المرحلة الابتدائية واستخدم الباحث بطاقة تحليل محتوى كأداة للدراسة تم بناؤها من قبل الباحث في ضوء المعايير الوطنية لمنهاج الرياضيات وتمثلت نتائج الدراسة بأن درجة توافر كل من الأعداد والعمليات عليها وفرع الهندسة والقياس وكذلك فرع الجبر والتحليل بدرجة متوسطة بينما درجة توافر الإحصاء والاحتمالات بدرجة منخفضة. وفي ضوء ذلك أوصت الدراسة مراجعة الكتب وتطويرها في ضوء المعايير المذكورة.

فيما تحدثت دراسة بوقبال وبعزي (٢٠٢٠) عن تقييم منهاج الرياضيات في الطور الأول في ضوء معايير بناء المناهج الحديثة من وجهة نظر الأساتذة في الجزائر حيث تم استخدام المنهج الوصفي والاستبيان كأداة للدراسة وبلغت عينة الدراسة (١٦٠) أستاذاً وأستاذة وتوصلت الدراسة إلى أن درجة تقويم المنهاج الرياضيات وفق معايير بناء المناهج الحديثة كانت بدرجة متوسطة. وأما دراسة أبو

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

الروس.(٢٠١٨) فقد قوّمت محتوى كتاب الرياضيات للصف العاشر والحادي عشر علمي للمنهاج الفلسطيني في ضوء معايير (NCTM) للمحتوى وشملت عينة الدراسة أربعة كتب الصف العاشر كتابين الفصل الأول والثاني وكذلك الحادي عشر علمي الفصل الأول والثاني. واستخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي وتم إعداد قائمة بالمعايير وفق (NCTM) لمحتوى كتاب الرياضيات حيث توصلت النتائج إلى أن نسبة توفر المعايير في الصف العاشر (٥٤.٩%) بينما كانت النسبة في كتاب الحادي عشر علمي (٦٦.١%). وأوصت الدراسة لإجراء مزيد من الدراسات التقويمية لكتب الرياضيات الفلسطينية لمراحل مختلفة في ضوء المعايير.

وهدفت دراسة فضيلة (٢٠١٨) إلى تقويم عناصر منهاج الرياضيات لمستوى السنة الخامسة ابتدائي في الجزائر واستخدم الباحث أداة استمارة تقويم مكونة من (٨٦) سؤال وطبقت الدراسة على عينة مكونة من (١٠٠) معلماً ومعلمة وتوصلت الدراسة إلى أن منهاج الرياضيات متلائم مع مستوى السنة الخامسة ابتدائي وكذلك تلاءم عناصر المنهاج (المحتوى, الأهداف, طرائق التدريس, الوسائل التعليمية وعملية التقويم) مع منهاج السنة الخامسة ابتدائي.

أما دراسة إبراهيم (٢٠١٧) تقويم منهج الرياضيات في المرحلة المتوسطة بالصومال. حيث كشفت عن ملاءمة منهج الرياضيات لبيئة الطلاب و ملائمة عناصر المنهاج (الأهداف, المحتوى, طرائق التدريس, الوسائل التعليمية والأنشطة وأساليب التقويم). من وجهة نظر المعلمين والموجهين في التعليم المتوسط في الصومال. حيث استخدم الباحث المنهج الوصفي وأداة الاستبانة بالإضافة إلى المقابلة على عينة الدراسة. وكانت أهم النتائج التي توصلت لها الدراسة أن المنهاج لا يحقق أهداف التربية الصومالية ولا يتصف بالوضوح وكذلك المحتوى غير مرتبط بالأهداف الصومالية ولا يلبي حاجات الطلبة وكذلك لا يراعي الفروق الفردية وفي ضوء ذلك أوصت الباحثة تحديد فلسفة التربية الصومالية وأهدافها من قبل الوزارة بوضع سياسة تعلمية وتوفير التدريب للمعلمين لتدريس المنهاج واستخدام الوسائل التعلمية الحديثة وكذلك طرائق تدريس مناسبة لتدريس مقررات الرياضيات.

بينما تحدثت دراسة هايز (Hayes, D, 2017) عن تقييم منهاج الرياضيات في جنوب ديفون في كلية FE حيث هدفت إلى تحليل وتقييم منهاج الرياضيات من أجل إجراء تحديثات على تصميم المنهاج وتعزيز تعلم الرياضيات للمتعلمين فوق سن (١٦). وأشارت النتائج إلى تخصيص ساعة في بداية كل يوم لتعلم الرياضيات وتسليم ما تم تعلمه في مدة زمنية تتراوح بين سنة أو سنتين وهذا يوفر للمتعلمين وقت لفهم ما

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

يتعلمون وللاستمتاع به باستخدام الأساليب المتنوعة والتعلم خارج فصول المدرسة مما يؤدي إلى عمق التعلم وزيادة التماسك الاجتماعي.

في حين أشار سيزار وآخرون (Cesar, A & others, 2017) في دراسة هدفت لتقييم التعلم وتحليل إجراءاته وأنواعه في منهاج الرياضيات وقد تم التركيز في هذه الدراسة على عنصر من عناصر المنهاج وهو التقويم أو تدريبات الرياضيات وقد توصلت الدراسة إلى أنه يمكن استخدام تقنيات متنوعة للتعليم وهذا يعتمد على خبرة وتمكين المعلمين من استخدام هذه التقنيات بحيث تحقق فعالية تعليم الرياضيات.

أما دراسة سوتاما وسابر وساميno (Sutam. S, Sabr. N & Samino, 2015) فقد سعت لتقييم إدارة منهاج الرياضيات وتقييم التعلم في الجوانب المعرفية والوجدانية والنفس حركية واستخدم الباحثون المنهج الإنثوغرافي. بينما كانت عينة الدراسة من المعلمين والمدراء والطلاب واستخدمت أدوات دراسة الملاحظة والمقابلة والوثائق. وكانت نتائج الدراسة أن إدارة المناهج ركزت في الجانب المعرفي على الإختبارات الشفهية أما الجانب الوجداني من خلال ملاحظة المجلات للمعلمين والتقييم الذاتي وتقييم الأقران بينما الجانب النفس حركي كان من خلال عمل مشروع بشكل جماعي.

فيما كانت دراسة الجلبي(٢٠١٤) حيث هدفت الدراسة إلى تحليل وتقويم موضوعات الهندسة المتضمنة في كتب الرياضيات للمرحلة المتوسطة في العراق في ضوء معايير(NCTM) وقد استخدمت الباحثة المنهج الوصفي التحليلي حيث تم بناء أداة التحليل وفق معايير (NCTM). واقتصرت عينة الدراسة على موضوعات الهندسة في كتب الرياضيات للمرحلة المتوسطة في العراق وتوصلت الدراسة إلى أن درجة توافر معايير (NCTM) في موضوعات الهندسة في الكتب المذكورة كانت تتراوح بين متوسطة ومتدنية وبعض المعايير غير موجودة وقد أوصت الباحثة بضرورة بناء مواضيع الهندسة في مناهج الرياضيات وفق المعايير وعمل دورات وورش عمل من أجل تحسين وتطوير المناهج في المرحلة المتوسطة.

فيما بحثت دراسة محمد (٢٠١٣) تقويم منهاج الرياضيات في كليات العلوم في الجنوب والوسط العراقي من وجهة نظر التدريسين. حيث تم إعداد استبانة أداة للدراسة .وقد توصلت الدراسة لمجموعة من النتائج ومنها أنه يوجد فروق إيجابية ذات دلالة إحصائية ولصالح أفراد العينة فيما لا يوجد فروق ذات دلالة إحصائية بين أفراد العينة تعزى إلى متغيرات الجنس والموقع الجغرافي. وقد أوصت الدراسة ببعض التوصيات لأصحاب القرار في مؤسسات التربية والتعليم العالي.

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

فيما اهتمت دراسة أبو العجين (Abu Aajeen, A. 2011) بتقويم مناهج الرياضيات الفلسطينية للصفوف السادس والسابع والثامن الأساسي في ضوء معياري التمثيل الرياضي والترابط الرياضي وقد توصلت الدراسة إلى أن درجة توافر معيار التمثيل الرياضي بنسبة (٤٨.٥%) بينما تحقق معيار الترابط الرياضي بنسبة (٤٢.٣%) وأوصت الدراسة بضرورة الترابط الأفقي والرأسي في موضوعات مناهج الرياضيات كما أوصت بضرورة التكامل بين جوانب المعرفة المفاهيمية والإجرائية وطرح تطبيقات رياضية في المحتوى.

أما دراسة محيي الدين (٢٠٠٨) فقد أهتمت بتحليل وتقويم محتوى الكتاب الثاني للرياضيات للصف الثالث ثانوي في السودان. في ضوء تحقيق أهداف منهاج الرياضيات في المرحلة الثانوية. كما بحثت في معرفة مدى تحقيق الكتاب معايير اختيار المحتوى وأسسه التنظيمية في عملية تقويم وتحصيل الطلاب. ومعرفة أهم الطرق والوسائل المستخدمة في تدريس الرياضيات واستخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي حيث بلغت عينة الدراسة (١٦٠) معلماً ومعلمة بنسبة (٢٢.٦%) من حجم المجتمع وكانت أدوات الدراسة استبانة وأداة تحليل المحتوى. وتوصلت الدراسة إلى النتائج الآتية: عدم وضوح الإطار المرجعي للكتاب, الكتاب لا يوفر الربط بين الجانب النظري والعملي. وعدم توفر نظرية الباقي وإشارة الاقتران وقلة النشاطات والمسائل المتقدمة وكانت درجة كل من تحقق الأهداف للمنهاج في المحتوى و معايير اختيار المحتوى ودرجة النظم المستخدمة في تقويم الطلاب ومراعاة الكتاب لمواصفات الكتاب المدرسي الجيد جميعها بدرجة أقل من متوسطة أما الصعوبات التي تواجه المعلمين خلال التدريس جاءت بدرجة متوسطة. وهدفت دراسة السر(٢٠٠٨) لتقويم تنظيم محتوى كتاب الرياضيات للصفوف (سابع, ثامن, تاسع) في ضوء نظريات التعليم والتعلم المعرفية. حيث أعد الباحث استبانة كأداة الدراسة وطبقت الدراسة على عينة مكونة من (١٨٥) معلماً ومعلمة. وأظهرت نتائج الدراسة بأن درجة تقويم الكتب الثلاثة جاءت في الحد الأدنى للمتوسطة كما أشارت إلى ضعف مراعاة النمو واهتمامات وحاجات الطلبة وكذلك ضعف ارتباط المحتوى مع محتويات المواد الدراسية الأخرى. فيما هدفت دراسة العجمي وعدس (٢٠٠٧) لتقييم كتب الرياضيات في المرحلة الابتدائية في الكويت في ضوء معايير (NCTM) واقتصرت الدراسة على تحليل كتاب الرياضيات للصف الخامس باستخدام الأداة أخذت من دراسات سابقة وقد توصلت إلى مجموعة من النتائج أهمها توفر معيار الهندسة في العدد والقياس بنسبة (٣٩.٥%). قلة التوازن بين عدد صفحات الشرح وعدد صفحات الأسئلة. عرض الكتاب المواضيع بشكل جيد من تمهيد واستخدام

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

طرق حل المسائل الروتينية الحياتية الإبداعية وكذلك افتقار الكتاب لطرق التأكد من صحة الحل. أما دراسة قعشوش (٢٠٠٦) فقد بحثت في تقويم كتاب الرياضيات المطور للصف الأول ثانوي باليمن واستخدم الباحث المنهج الوصفي وكانت الأداة استبانة طبقت على عينة الدراسة البالغ عدد أفرادها (٣٠) موجه وموجهة و (١٢٠) معلم معلمة من محافظة المحويت وأمانة العاصمة صنعاء. ومن أهم النتائج التي توصلت لها الدراسة يوجد توافق بدرجة كبيرة بين آراء الموجهين ومدرسين الرياضيات حول الأهداف ومعايير اختيار المحتوى وأسس تنظيمه ومواصفات الكتاب. كما توصلت الدراسة إلى أن عدد الحصص المقررة من قبل الوزارة لا يتناسب مع محتوى الرياضيات المطور للصف الأول ثانوي وكذلك المحتوى لا يحقق الأهداف التي تلبي حاجات الطلبة وإمكانية ربط المادة بسياقات حياتية. لذلك لمس الباحث بأن الدافعية نحو تعلم الرياضيات لدى الطلبة كانت ضعيفة. في حين أجريت دراسة سويل (Sowell, 1997). لتقويم مناهج الرياضيات المطبقة في المدارس في ولاية أريزونا في الولايات المتحدة وفق المعايير الصادرة عن المجلس القومي الأمريكي لمعلمي الرياضيات حيث كانت عينة الدراسة (٣٨٩) معلماً و معلمة توزعت على (١٤٢) مدرسة خاصة و (١٣٥) مدرسة حكومية شملت المدارس الأساسية والمتوسطة والمرحلة الثانوية حيث استخدم الباحث أداة المقابلة المقننة لجمع المعلومات وتوصلت الدراسة إلى أن منهاج رياضيات في المرحلة الأساسية يفتقر إلى موضوع الهندسة والقياس كما أشارت إلى ضرورة توافر مواضيع المنطق ومواضيع تثير تفكير الطالب في المرحلة الثانوية كما توصلت فيما يتعلق بقدرات المعلمين على التعليم بأن نصف المعلمين لا يمتلكون المعرفة الكافية لمصادر المنهاج وبعض المفاهيم الرياضية التي يتعلمونها.

التعليق على الدراسات السابقة:

يتضمن هذا البند استعراض أوجه الاختلاف والتشابه بين الدراسات السابقة والدراسة الحالية من حيث المنهاج والأدوات والعينة وموضوع الدراسة. اتفقت هذه الدراسة مع الدراسات السابقة في تقويم مناهج الرياضيات كما اتفقت كل من دراسة الحفير(٢٠٢١) وبوقبال وبعزي(٢٠٢٠) وإبراهيم(٢٠١٧) ودراسة قعشوش (٢٠٠٦) أنها استخدمت المنهج الوصفي بينما استخدمت هذه الدراسة المنهج الوصفي التحليلي وهذا ما اتفقت به مع دراسة الجلبي (٢٠١٤), العجمي وعدس (٢٠٠٧), محي الدين (٢٠٠٨) ودراسة هاينز (Hayes, 2017) وكذلك دراسة العتيبي (٢٠٢٠). إختلفت هذه الدراسة في أنها تناولت تحليل وتقويم منهاج الصف العاشر وهو أحد صفوف المرحلة الأساسية بينما تناولت دراسة آيبان (Ibaan, 2022)

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

والخضير(٢٠٢١) وهاينز (Hayes, 2017), محي الدين (٢٠٠٨) وقعشوش (٢٠٠٦) .جميع هذه الدراسات تناولت مناهج المرحلة الثانوية بينما اتفقت مع دراسة بوقبال وبعزي (٢٠٢٠), أبو الروس (٢٠١٨), إبراهيم (٢٠١٧), أبو العجين (Abu, Ajeen, 2011), دراسة السر (٢٠٠٨) الجلبي (٢٠١٤) ودراسة سويل (Soweel, 1997) أنها جميعها تناولت المرحلة الأساسية.

كما تباينت الدراسات السابقة من حيث أهداف التقويم فبعضها قوّم المنهاج في ضوء معايير (NCTM) وبعضها في ضوء المعايير الوطنية وكذلك اقتصرت بعض الدراسات السابقة على الأهداف أو المحتوى أو الأنشطة وبعضها تناول عناصر المنهاج فقط بينما تميزت الدراسة الحالية أنها تناولت تحليل وتقويم منهاج الرياضيات للصف العاشر في ضوء أسس بنائه(المعرفية, الفلسفية, النفسية والاجتماعية) وكذلك عناصر المنهاج (الاهداف, المحتوى, الأنشطة, طرائق التدريس, الوسائل التعليمية والتقويم) وهذا ما يسمى بالتقويم الداخلي للمنهاج كما اعتمدت الباحثة في التحليل على أدوات تم بنائها من الباحثة بعد الاطلاع على الأدب النظري المتعلق بموضوع الدراسة.

منهجية الدراسة وإجراءاتها:

منهج الدراسة:

اعتمدت الباحثة المنهج الوصفي التحليلي باعتباره المنهج المناسب لهذه الدراسة. ويعرفه عطية(٢٠٠٩) أنه اسلوب للبحث العلمي، يمكن استخدامه لوصف المحتوى الظاهر والمضمون الصريح للمواد المراد تحليلها والاجابة عن أسئلة الدراسة وفرضياتها.

قامت الباحثة بتحليل منهاج رياضيات للصف العاشر وحساب نسبة توافر أسس بنائه وكذلك تحليل عناصره ومعرفة مدى مراعاة المنهاج لعناصر المنهاج باجراء الحساب والتكرارات والنسب المئوية

مجتمع وعينة الدراسة:

تكون مجتمع الدراسة وعينته من كتاب الرياضيات للصف العاشر الأساسي بجزأيه الفصل الدراسي الأول والفصل الدراسي الثاني الطبعة الثالثة الصادر عن وزارة التربية والتعليم عام ٢٠٢١/ ٢٠٢٢م ودليل المعلم الطبعة الأولى ٢٠١٨/ ٢٠١٩م.

أدوات الدراسة:

لتحقيق أهداف الدراسة تم استخدام أدوات للتحليل التي تم بناؤها من الباحثة بعد الرجوع إلى الأدب النظري والدراسات السابقة التي لها علاقة بموضوع الدراسة

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

حيث قامت الباحثة بإعداد أداة لتقويم الأسس (المعرفية, الفلسفية, النفسية والاجتماعية). وأداة لتقويم الأهداف والأسئلة التقويمية, أداة تقويم الوسائل التعليمية أداة تقويم الأنشطة, أداة لتحليل المحتوى وأداة لتقويم طرائق التدريس.

١.بحيث تكونت أداة تقويم الأسسس من أربعة محاور: المحور الأول تعالج الأسس الفلسفية بواقع خمس فقرات والمحور الثاني يعالج الأسس الاجتماعية بواقع خمس فقرات, المحور الثالث يعالج الأسس النفسية بواقع أربع فقرات, والمحور الرابع يعالج الأسس المعرفية بواقع أربع فقرات.

٢. أداة لتقويم الأهداف والأسئلة التقويمية تم بنائها حسب تقسيم بلوم المطور إلى ثلاث مستويات (معرفة وفهم, تطبيق, استدلال).

٣. أداة تقويم الأنشطة التعليمية, أداة تقويم طرائق التدريس, أداة تقويم الوسائل التعليمية. تم بناء هذه الأدوات بالرجوع إلى الأدب النظري حيث تم الاستفادة من موضوع معايير الجودة الشاملة التي يجب مراعاتها عند تطوير المناهج لكل عنصر من عناصر المنهاج الواردة في اللقاني (٢٠١٣).

صدق الأدوات:

تعد الأدوات صادقه كونها تستند إلى معايير الجودة الشاملة لتطوير المناهج وبعض المعايير المتفق عليها من قبل التربويين المختصين. كما قامت الباحثة بعد الانتهاء من بناء الأدوات بعرضها على مجموعة من المحكمين المتخصصين بالمناهج وطرق التدريس لتحديد مدى ملائمتها لعملية تحليل وتقويم المنهاج وقد تم التعديل لبعض المعايير والتأكد من صحتها.

ثبات التحليل: تم التأكد من ثبات التحليل باجراء أسلوب الاتفاق بين تحليلين عبر الزمن لمحلل واحد حيث تم إجراء التحليل بفارق زمني مقداره ثلاثة أسابيع ولحساب معامل الثبات تم استخدام معادلة هولستي.

CR: معامل الثبات CR= 2M/(N1+N2)

N2: عدد الفئات التي تم تحليلها في المرة الثانية

N1: عدد الفئات التي تم تحليلها في المرة الأولى

2M: عدد الفئات المتفق عليها في المرة الأولى والثانية

تم حساب معامل الثبات للاسس وعناصر المنهاج ثم حساب الدرجة الكلية بايجاد الوسط الحسابي للجميع.

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

الاسس والعناصر	الاسس	الاهداف	المحتوى	الانشطة	طرائق التدريس	الوسائل التعليمية	التقويم
معامل الثبات	%٨٣	%٩٨	%٨٧	%٩٦	%٩٠	%٩٩	%٩٣
الدرجة الكلية	%٩٢						

حيث بلغت الدرجة الكلية لمعامل الثبات ٩٢% وهي نسبة عالية مما يؤكد ثبات التحليل.

إجراءات التحليل:

بعد الإنتهاء من أدوات الدراسة والتأكد من صدقها وثباتها تم الشروع في تحليل محتوى كتب الرياضيات للصف العاشر المقرر في العام ٢٠٢٣/٢٠٢٤ م.

هدف التحليل:

- هدفت عملية تحليل منهاج الرياضيات للصف العاشر لمعرفة مدى مراعاة المنهاج لأسس بنائه وكذلك مدى مراعاة المنهج لعناصر المنهاج.
- تم التحليل في إطار المحتوى العلمي للكتاب مع استبعاد الغلاف ومقدمة الكتاب.
- اشتمل التحليل على الأهداف والرسومات والأشكال والصور والأنشطة الواردة في المحتوى.
- تم التحليل في ضوء أسس بناء المنهاج وعناصره.
- فئات التحليل: تمثلت بالفقرات التي تمثل أسس بناء المنهاج وكذلك الفقرات التي تمثل عناصر المنهاج في ضوء معايير الجودة.

وحدة التحليل:

تم اختيار الفقرة كوحده للتحليل وذلك لمناسباتها لموضوع الدراسة حيث تم تحليل منهاج الرياضيات للصف العاشر بناء على توافر أساس بنائه (الفلسفية, المعرفية, النفسية, الاجتماعية) وكذلك بناءً على مراعاته لعناصر المنهاج (الاهداف, المحتوى, الأنشطة, الوسائل التعليمية, طرائق التدريس و التقويم). وتعد الفقرة هي كل من (الصور, الأنشطة, الأمثلة, الجداول, أتعلم, الاحظ, افكر, تعريف, استنتج, تمارين ومسائل, تمارين عامة, فكرة ريادية).

خطوات التحليل:

- قراءة محتوى كتاب الرياضيات للصف العاشر الجزء الأول والثاني ودليل المعلم.
- تحليل المنهج في ضوء أسس بنائه (الفلسفية, المعرفية, النفسية والاجتماعية).
- تحليل المنهاج في ضوء عناصره (الأهداف, المحتوى, الأنشطة, الوسائل التعليمية, طرائق التدريس والتقويم).
- التأكد من ثبات التحليل باستخدام معاملة هولستي.

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

- تفريغ البيانات وتحويلها إلى تكرارات ونسب مئوية.
- كتابة نتائج التحليل والتقويم والتعليق عليها.
- تقديم بعض التوصيات في ضوء النتائج التي توصلت لها الدراسة.

المعالجات الإحصائية:

- قامت الباحثة بتطبيق المعالجات الإحصائية الآتية:
- تطبيق معادلة هولستي للتأكد من ثبات التحليل.
- حساب التكرارات للتعبير عن فئات التحليل والنسب المئوية عن مدى توافرها ضمن منهاج الرياضيات للصف العاشر.

نتائج الدراسة ومناقشتها:

مناقشة السؤال الرئيس الأول: ما مدى مراعاة منهاج الرياضيات للصف العاشر الأساسي لأسس بنائه (الفلسفية, النفسية, المعرفية والإجتماعية). وللإجابة عن هذا السؤال قامت الباحثة بتحليل منهاج الرياضيات بإستخدام أداة تحليل وتقويم الأسس جدول (١).

جدول (١) يبين نسب توافر الأسس (الفلسفية, الاجتماعية, النفسية والمعرفية) في منهاج الرياضيات للصف العاشر الأساسي

الأسس	الفقرات	الفصل الدراسي الأول		الفصل الدراسي الثاني		المجموع	النسبة المئوية
		التكرارات	النسبة المئوية	التكرارات	النسبة المئوية	التكرارات	
الفلسفية	١. يتبنى القيم الوطنية السائدة في المجتمع.	١١	%٣	13	4%	24	4%
	٢. يسهم في بناء روح الإخاء والتماسك بين أفراد المجتمع.	١٠	3%	4	1%	14	2%
	٣. يسهم في غرس الإعتزاز بالشخصيات الوطنية في النفوس.	١	0.3%	0	0	1	0.2%
	٤. يعمل على تعزيز روح التسامح.	٠	0%	0	0	0	0
	٥. يعمل على تعزيز الهوية الوطنية والإنتماء القومي.	١٥	5%	11	3%	26	4%
المجموع		٣٧	%١١	٢٨	%٨	٦٥	%١٠
الإجتماعية	١. يعكس ثقافة المجتمع.	٤	1%	3	1%	7	1%

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

	٢. يلبي طموحات المجتمع وتطلعاته.	١	0.3%	6	2%	7	1%
	٣. يعمل على نشر الوعي الصحي.	١	0.3%	0	0%	1	0.2%
	٤. يلامس مشكلات المجتمع.	١٧	%٥	17	5%	34	5%
	٥. يربط بين الجانب النظري والعملي	٦٧	%٢٠	72	20%	139	20%
المجموع		٩٠	%٢٧	٩٨	%٢٨	١٨٨	%٢٧
النفسية	١. يراعي المرحلة العمرية والخصائص النمائية.	٢٤	%٧	٢٨	%٨	٥٢	%٨
	٢. يلبي حاجات المتعلمين.	١٨	%٥	١٨	%٥	٣٦	%٥
	٣. يعمل على تنمية إتجاهات إيجابية للمتعلمين.	١٩	%٦	١٤	%٤	٣٣	%٥
	٤. يراعي الفروقات الفردية للمتعلمين.	٢٨	%٨	٤٥	%١٣	٧٣	%١٠
المجموع		٨٩	%٢٦	١٠٥	%٣٠	١٩٤	%٢٨
المعرفية	١. يعمل على إكساب المتعلمين خبرات مختلفة.	١٥	%٥	٦	%٢	٢١	%٣
	٢. ينمي مهارات التفكير الإبداعي والنقاد وحل المشكلات.	٣٥	%١٠	٢١	%٦	٥٦	%٨
	٣. يشتمل على معارف ومعلومات حديثة.	١٩	%٦	٢٣	%٧	٤٢	%٦
	٤. يكامل بين الخبرات والمعارف المتضمنة فيه.	٤٩	%١٥	٧٠	%٢٠	١١٩	%١٧
المجموع		١١٨	%٣٦	١٢٠	%٣٥	٢٣٨	%٣٤
المجموع الكلي		٣٣٤	%٤٩	٣٥١		٦٨٥	

نلاحظ من الجدول أن أسس بناء المنهاج في منهاج الرياضيات للصف العاشر بلغت نسبتها (٤٩%) في الفصل الأول حيث بلغ عدد التكرارات (٣٣٤) تكراراً وكذلك(٣٥١) تكراراً في الفصل الثاني بنسبة (٥١%). ويتضح أن الأسس المعرفية جاءت بالمركز الأول حيث بلغ مجموع التكرارات بالفصلين (٢٣٨) تكراراً بنسبة مئوية(٣٤%) منها (١١٨)تكراراً الفصل الأول بنسبة مئوية(٣٦%) و (١٢٠) تكراراً بالفصل الثاني بنسبة مئوية(٣٥%) . وجاءت بالمرتبة الثانية الأسس النفسية حيث بلغ عدد التكرارات بالفصلين (١٩٩) تكراراً بنسبة مئوية(٢٨%) حيث

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

كان عدد التكرارات (٨٩)تكراراً في الفصل الأول بنسبة(٢٧%) و(١٠٥) تكرارات في الفصل الثاني بنسبة
(٣٠%).وجاءت بالمرتبة الثالثة الأسس الإجتماعية حيث بلغ عدد التكرار في الفصلين (١٨٨) تكراراً بنسبة مئوية (٢٧%) فيما بلغ عدد التكرار(٩٠) تكراراً في الفصل الأول بنسبة(٢٧%) و (٩٨) تكراراً في الفصل الثاني بنسبة(٢٨%) .وجاءت في المرتبة الرابعة والأخيرة الأسس الفلسفية حيث بلغ عدد التكرار في الفصلين(٦٥) بنسبة مئوية (١٠%) فقد كان عدد التكرار في الفصل الأول (٣٧) بنسبة مئوية (١١%) وفي الفصل الثاني (٢٨) تكراراً بنسبة مئوية (٨%).

إجابة الأسئلة الفرعية المنبثقة عن السؤال الرئيس الأول:

١. ما مدى توافر الأسس النفسية في منهاج الرياضيات للصف العاشر الأساسي؟

نلاحظ من الجدول (١) بأن نسبة توافر الأسس النفسية في منهج الرياضيات للصف العاشر بلغت(٢٨%) حيث كانت الفقرات الرقم (٢) تعمل على تلبية حاجات المتعلمين وكذلك (٣) تعمل على تنمية إتجاهات إيجابية للمتعلمين كانت بنسبة مئوية قليلة حيث كانت النسبة (٥%) لكل منهما.

٢. ما مدى توافر الأسس الفلسفية في منهاج الرياضيات للصف العاشر الأساسي؟

نلاحظ من الجدول (١) بأن نسبة توافر الأسس الفلسفية في منهاج الرياضيات للصف العاشر الأساسي بلغت (١٠%) وتمثل أقل نسبة في الأسس. حيث كانت الفقرة رقم (٣) غرس الإعتزاز بالشخصيات الوطنية في النفوس جاءت بتكرار (١) وكذلك فقرة (٤) يعمل على تعزيز روح التسامح جاءت بتكرار صفر.

٣. ما مدى توافر الأسس الإجتماعية في منهج الرياضيات للصف العاشر الأساسي؟

من جدول (١) نلاحظ أن نسبة الأسس الاجتماعية كانت(٢٧%) وقد كانت فقرة (٣) تعمل على نشر الوعي الصحي في المنهاج كانت مرة واحدة في الفصل الفصل الأول وكذلك نلاحظ أن فقرة (١) المنهاج يعكس ثقافة المجتمع. فقرة (٢) يلبي طموحات المجتمع وتطلعاته بنسبة قليلة جدا حيث بلغت النسبة (١%) لكل منهما وفقرة (٤) يمس مشكلات المجتمع جاءت بنسبة (٥%).

٤. ما مدى توافر الأسس المعرفية في منهج الرياضيات للصف العاشر الأساسي؟

نلاحظ من جدول (١) بأن نسبة الأسس المعرفية كانت(٣٤%) حيث كانت فقرة (٤) أن منهاج الرياضيات للصف العاشر يكامل بين الخبرات والمعارف المتضمنة فيه بنسبة (١٧%).

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

مناقشة السؤال الرئيس الثاني :ما مدى مراعاة منهج رياضيات للصف العاشر الأساسي لعناصر المنهاج (الأهداف, المحتوى, الأنشطة التعليمية, طرائق التدريس, الوسائل التعليمية والتقويم)؟

للإجابة عن هذا السؤال قامت الباحثة بالإجابة عن الأسئلة الفرعية المنبثقة عنه من خلال تحليل الأدوات المستخدمة في تحليل وتقويم عناصر المنهاج.

١. كيف توزعت الأهداف على المجالات الثلاثة (فهم ومعرفة, تطبيق, إستدلال) في منهاج الرياضيات للصف العاشر الأساسي؟

جدول (٢) يبين نسب توزيع الأهداف حسب بلوم المطور (معرفة وفهم, تطبيق, إستدلال) في منهاج الرياضيات للصف العاشر الأساسي

مستويات الأهداف	الفصل الدراسي الأول		الفصل الدراسي الثاني		المجموع		الترتيب
	التكرارات	النسبة المئوية	التكرارات	النسبة المئوية	مجموع التكرارات	النسبة المئوية	
معرفة وفهم	٦٦	%٢٩	٦١	%٣٤	١٢٧	%٣١	٢
تطبيق	١٣٨	%٦٠	٩٩	%٥٥	٢٣٧	%٥٨	١
إستدلال	٢٦	%١١	١٩	%١١	٤٥	%١١	٣
المجموع الكلي	٢٣٠	%٥٦	١٧٩	%٤٤	٤٠٩		

نلاحظ من جدول (٢) والذي يبين نسب توزيع الأهداف حسب بلوم المطور(معرفة وفهم, تطبيق, إستدلال).

نلاحظ من الجدول (٢) أنّ نسبة مستوى التطبيق في الأهداف (٥٨%) وهي أعلى نسبة بين المستويات حيث بلغت التكرارات (٢٣٧) تكراراً, حيث بلغ عدد التكرار (١٣٨) تكراراً في الفصل الأول بنسبة (٦٠%) و (٩٩) تكرارا في الفصل الثاني بنسبة (٥٥%) بينما بلغت نسبة مستوى المعرفة والفهم في الأهداف (٣١%) وتأتي بالمرتبة الثانية حيث بلغ عدد التكرارات (١٢٧) تكراراً (٦٦) تكراراً في الفصل الأول بنسبة (٢٩%) و (٦١) تكراراً في الفصل الثاني بنسبة (٣٤%) اما نسبة مستوى الاستدلال فقد بلغت (١١%) وجاءت في المرتبة الثالثة حيث بلغ عدد التكرار (٤٥) تكراراً منها (٢٦) تكراراً في الفصل الأول بنسبة (١١%) و(١٩) تكراراً في الفصل الثاني بنسبة (١١%).

٢. كيف توزعت مكونات المعرفة (حقائق, مفاهيم, تعميمات, قوانين, نظريات) في منهاج الرياضيات للصف العاشر الأساسي؟

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

جدول (٣) يبين نسب توزيع مكونات المعرفة (حقائق, مفاهيم, تعميمات, قوانين, نظريات) في منهاج الرياضيات للصف العاشر الأساسي

مكونات المعرفة	الفصل الدراسي الأول		الفصل الدراسي الثاني		المجموع	
	التكرارات	النسبة المئوية	التكرارات	النسبة المئوية	التكرارات	النسبة المئوية
حقائق	٢٦	%٣٠	١٨	%١٧	44	%٢٣
مفاهيم	١٦	%١٨	٣٦	%٣٥	52	%٢٧
تعميمات	٣٤	%٣٩	٢٦	%٢٥	60	%٣١
قوانين	١١	%١٢	١٨	%١٧	29	%١٥
نظريات	١	%١	٦	%٦	7	%٤
المجموع الكلي	٨٨		١٠٤		192	%١٠٠

نلاحظ من الجدول (٣) والذي يبين نسب توزيع مكونات المعرفة, حيث بلغت نسبة الحقائق (٢٣%) وكان عدد التكرارات (٤٤) تكراراً حيث كان (٢٦) تكراراً في الفصل الأول بنسبة (٣٠%) و (١٨) تكراراً في الفصل الثاني بنسبة (١٧%). أما نسبة المفاهيم كانت (٢٧%) حيث بلغ عدد التكرار (٥٢) تكراراً منها (١٦) تكراراً في الفصل الأول بنسبة (١٨%) و (٣٦) تكراراً في الفصل الثاني بنسبة (٣٥%). فيما بلغت نسبة التعميمات (٣١%) وكانت عدد التكرارات (٦٠) تكراراً منها (٣٤) تكراراً في الفصل الأول بنسبة (٣٩%) و (٢٦) تكراراً في الفصل الثاني بنسبة(٢٥%) أما القوانين فقد بلغت النسبة (١٥%) وعدد التكرارات (٢٩) تكراراً حيث بلغ عدد التكرار(١١) تكراراً في الفصل الأول بنسبة(١٢%) و (١٨) تكراراً بنسبة(١٧%) في الفصل الثاني. بينما بلغت نسبة النظريات (٤%) وكان عدد التكرارات (٧) منها تكرار واحد بنسبة (١%) في الفصل الأول و (٦) تكرارات بنسبة (٦%) في الفصل الثاني.

٣. ما مدى مناسبة الأنشطة في منهاج الرياضيات للصف العاشر الأساسي؟

جدول (٤) يبين تقويم الأنشطة التعليمية والنسب المئوية للأنشطة التعليمية في منهاج الرياضيات للصف العاشر الأساسي

تقويم الأنشطة التعليمية	الفصل الدراسي الأول		الفصل الدراسي الثاني		المجموع	
الفقرات	التكرارات	النسبة المئوية	التكرارات	النسبة المئوية	التكرارات	النسبة المئوية
١. تنمي مهارات التفكير العليا.	٣٠	%١٥	٢٠	%١٠	٥٠	%١٢
٢. تنمي مهارة فهم المقروء في حل لمشكلات.	٢١	%١٠	٢٣	%١١	٤٤	%١١
٣. تربط المحتوى بسياقات حياتية.	٣٣	%١٦	٢٦	%١٢	٥٩	%١٤
٤. تراعي الفروقات الفردية.	٨٤	%٤١	٧٠	%٣٤	١٥٤	%٣٧
٥. توظف أدوات ووحدات القياس لاكتساب مهارات القياس.	٠	%٠	٢٥	%١٢	٢٥	%٦
٦. فهم بتوضيح المصطلحات والمفاهيم.	٣٥	%١٧	٤٥	%٢٢	٨٠	%١٩
المجموع الكلي	٢٠٣		٢٠٩		٤١٢	

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

نلاحظ من الجدول (٤) والذي يبين النسب المئوية للأنشطة في منهج الرياضيات للصف العاشر الأساسي. نلاحظ أن الأنشطة التعليمية تراعي الفروقات الفردية بنسبة(٣٧%) حيث بلغت التكرارات (٨٤) تكراراً في الفصل الأول بنسبة(٤١%) بينما بلغ عدد التكرار(٧٠) تكراراً وبنسبة(٣٤%) في الفصل الثاني بينما كانت نسبة ربط الأنشطة للمحتوى بسياقات حياتية(١٤%) حيث بلغت التكرارات (٥٩) تكراراً منها(٣٣) تكراراً في الفصل الأول بنسبة(١٦%) بينما كان عدد التكرارات(٢٦) تكراراً في الفصل الثاني وبنسبة(١٢%) بينما كانت نسبة إهتمام الأنشطة بتوضيح المصطلحات والمفاهيم(١٩%) حيث بلغ عدد التكرار(٨٠) تكراراً منها(٣٥) تكراراً بنسبة(١٧%) في الفصل الأول و (٤٥) تكراراً بنسبة(٢٢%) في الفصل الثاني. بينما جاءت نسبة تنمية مهارات التفكير العليا في الأنشطة(١٢%) حيث بلغ عدد التكرار(٥٠) تكرارا منها (٣٠) تكراراً بنسبة (١٥%) في الفصل الأول و (٢٠) تكراراً بنسبة(١٠%) في الفصل الثاني وبلغت نسبة تنمية مهارات فهم المقروء في حل المشكلات(١١%) حيث بلغ عدد التكرار(٤٤) تكراراً(٢١) تكراراً بنسبة(١٠%) في الفصل الأول و(٢٣) تكرارا بنسبة(١١%) في الفصل الثاني فيما جاء نسبة توظيف أدوات وحدات القياس لاكتساب مهارات القياس (٦%) وهي الأقل بين النسب حيث بلغ عدد التكرار في الفصل الفصل الأول صفر تكرار وفي الفصل الثاني (٢٥) تكراراً بنسبة (١٢%).

٤. ما مدى مناسبة طرائق التدريس في منهاج الرياضيات للصف العاشر الأساسي؟

يبين جدول (٥) التكرارات والنسب المئوية لمناسبة طرائق التدريس لمنهاج الرياضيات للصف العاشر الأساسي

أداة تقويم طرائق التدريس	التكرارات	النسبة المئوية
الفقرات		
١. تراعي الفروق الفردية.	١٣	%١٨
٢. تعمل على تحقيق الأهداف التعليمية.	١٥	%٢٠.٥
٣. تهتم بتوضيح المصطلحات والمفاهيم.	١٥	%٢٠.٥
٤. تربط بين المعلومات النظرية والعملية.	١١	%١٥
٥. تنمي مستويات التفكير العليا عند المتعلمين.	١٩	%٢٦
المجموع الكلي	٧٣	%١٠٠

نلاحظ من الجدول (٥) الذي يبين التكرارات والنسب المئوية لمناسبة طرائق التدريس لمنهاج الرياضيات للصف العاشر الأساسي الواردة في كتاب دليل المعلم.نلاحظ أن طرائق التدريس الوارد ذكرها في دليل المعلم لمنهج الرياضيات

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

للصف العاشر الأساسي كانت تنمي مستويات التفكير العليا عند المتعلمين فقرة رقم (٥) بنسبة(٢٦%) حيث بلغ عدد التكرار (١٩) تكراراً وكانت نسبة هذه الفقرة الأكثر تكراراً بينما جاءت فقرة (٢) تعمل على تحقيق الأهداف التعليمية والفقرة (٣) تهتم بتوضيح المصطلحات والمفاهيم بنسبة (٢٠.٥%) لكل منهما حيث بلغ عدد التكرار (١٥) تكراراً لكل منهما في حين جاءت فقرة (١) تراعي الفروقات الفردية بنسبة(١٨%) حيث بلغ عدد التكرار (١٣) تكراراً اما فقرة (٤) تربط بين المعلومات النظرية والعملية جاءت بأقل نسبة حيث بلغت(١١%) وكان عدد التكرار (١١) تكراراً.

٥. ما مدى توافر الوسائل التعليمية في منهاج الرياضيات للصف العاشر الأساسي؟

جدول (٦) يمثل النسب المئوية لتوافر الوسائل التعليمية في منهاج الرياضيات للصف العاشر الأساسي

	الفصل الدراسي الأول		الفصل الدراسي الثاني		المجموع	
أداة تقويم الوسائل التعليمية	التكرارات	النسبة المئوية	التكرارات	النسبة المئوية	التكرارات	النسبة المئوية
١. الصور	١٥	%٢٢	٢٠	%١٥	٣٥	%١٧
٢. أشكال هندسية	٣	%٤	١١٠	%٨٢	١١٣	%٥٦
٣. رسومات	٤٤	%٦٥	٣	%٢	٤٧	%٢٣
٤. روابط وبرامج إلكترونية	٦	%٩	٢	%١	٨	%٤
المجموع الكلي	٦٨		١٣٥		٢٠٣	

نلاحظ من الجدول (٦) والذي يبين النسب المئوية لتوافر الوسائل التعليمية في منهج الرياضيات للصف العاشر الأساسي. نلاحظ أن نسبة الأشكال الهندسية كانت (٥٦%) بعدد تكرات (١١٣) تكراراً وهي النسبة الأعلى بين الوسائل حيث كانت (٣) تكرارات وبنسبة (٤%) في الفصل الأول وبلغ عدد تكرات (١١٠) تكراراً وبنسبة (٨٢%) في الفصل الثاني فيما بلغت نسبة الرسومات (٢٣%) حيث بلغ عدد التكرار(٤٧) تكرارا منها (٤٤) تكراراً في الفصل الأول بنسبة (٦٥%) و(٣) تكرارات بنسبة (٢%) في الفصل الثاني. أما نسبة الصور فقد بلغت (١٧%) حيث بلغ عدد التكرارات (٣٥) تكراراً منها (١٥) تكراراً وبنسبة (٢٢%) في الفصل الأول و (٢٠) تكراراً وبنسبة (١٥%) في الفصل الثاني فيما بلغت نسبة الروابط والبرامج الإلكترونية (٤%) وعدد التكرارات (٨) وهي النسبة الأقل بين الوسائل

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

التعليمية فقد بلغ عدد التكرار (٦) في الفصل الأول بنسبة (٩%) وتكراران بنسبة (١%) في الفصل الثاني.

٦. كيف توزعت الأسئلة التقويمية على المجالات الثلاثة (فهم ومعرفة, تطبيق, إستدلال) في منهاج الرياضيات للصف العاشر الأساسي؟

جدول (٧) يبين الجدول نسب الأسئلة التقويمية حسب بلوم المطور (فهم ومعرفة, تطبيق, إستدلال) في منهاج الرياضيات للصف العاشر الأساسي

	الفصل الدراسي الأول		الفصل الدراسي الثاني		المجموع	
مستويات الأسئلة التقويمية	التكرارات	النسبة المئوية	التكرارات	النسبة المئوية	مجموع التكرارات	النسبة المئوية
معرفة وفهم	٢٥	%١٢	٥	%٣	٣٠	%٨
تطبيق	١٣٢	%٦١	٨٧	%٥٠	٢١٩	%٥٦
إستدلال	٦٠	%٢٧	٨١	%٤٧	١٤١	%٣٦
المجموع الكلي	٢١٧		١٧٣		٣٩٠	

نلاحظ من الجدول (٧) أن نسبة التطبيق في الأسئلة بلغت (٥٦%) وهي النسبة الأعلى بين النسب, حيث بلغ عدد التكرارات (٢١٩) تكراراً منها (١٣٢) تكراراً بنسبة (٦١%) في الفصل الأول و (٨٧) تكراراً بنسبة (٥٠%) في الفصل الثاني, أما نسبة الإستدلال في الأسئلة كانت (٣٦%) حيث بلغ عدد التكرار (١٤١) تكراراً منها (٦٠) تكراراً وبنسبة (٢٧%) في الفصل الأول و (٨١) تكراراً وبنسبة (٤٧%) في الفصل الثاني فيما بلغت نسبة المعرفة والفهم في الأسئلة (٨%) وهي النسبة الأقل بين المستويات حيث كان عدد التكرارات (٣٠) تكراراً منها (٢٥) تكراراً وبنسبة (١٢%) في الفصل الأول و (٥) تكرارات وبنسبة (٣%)في الفصل الثاني.

مناقشة النتائج:

أشارت النتائج أن جميع أسس بناء المنهاج (الفلسفية, الإجتماعية, النفسية والمعرفية) قد توافرت منهاج الرياضيات للصف العاشر الأساسي وبنسب متفاوته حيث شكلت نسبة الأسس المعرفية النسبة الأعلى بينهم وجاءت الأسس النفسية والاجتماعية بنسب متقاربة من نسبة الأسس المعرفية, بينما كانت الأسس الفلسفية بنسبة قليلة. وتعزو الباحثة هذه النتائج إلى أن طبيعة مادة الرياضيات لا تحتاج إلى أسس فلسفية بنسبة كبيرة كونها مادة تطبيقية يحتاجها الطالب في الحياة العملية أكثر

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

من المواد الأخرى. فهو بحاجة إلى المعارف والمفاهيم والمهارات التي يمكن من خلالها حل المشكلات التي تواجهه في المجتمع بعد تحويلها إلى مسائل رياضية يمكن حلها.

كما أظهرت النتائج بإن منهاج الرياضيات للصف العاشر قد راعى جميع العناصر(أهداف, محتوى, أنشطة, طرائق تدريس, وسائل تعليمية, التقويم) بشكل جيد.

الأهداف: فقد توزعت على المستويات الثلاثة (معرفة, تطبيق,إستدلال) بنسب متفاوته وهذا يدل أن الأهداف تراعي الفروقات الفردية لدى الطلبة.

المحتوى: ظهرت جميع مكونات المعرفة في المحتوى بنسب متفاوته وجيدة حيث ركز المحتوى على الحقائق والمفاهيم والتعليمات بنسبة عالية أما النظريات والقوانين فقد ظهرت بنسبة منخفضة.

الأنشطة التعليمية: فقد ظهرت من خلال النسب بأنها تناسب الصف العاشر الأساسي من خلال مراعاتها للفروق الفردية والإهتمام بالمفاهيم والمصطلحات وكذلك ربط المحتوى بسياقات حياتية.

طرائق التدريس: يتضح من خلال نتائج الدراسة بأنه طرائق التدريس المذكورة في دليل المعلم جاءت بنسب مناسبة للصف العاشر حتى تمثلت في تنمية مستويات التفكير العليا لدى المتعلمين والعمل على تحقيق الأهداف والاهتمام بتوضيح المفاهيم والمصطلحات بشكل جيد.

الوسائل التعليمية: أوضحت النتائج بأن الوسائل التعليمية توافرت بنسب جيدة ركزت الوسائل التعليمية على الأشكال الهندسية بشكل كبير وكذلك ركزت على الرسومات والصورة بدرجة أقل منهما ظهرت الروابط والبرامج الإلكترونية بدرجة قليلة.

التقويم: ظهرت الأسئلة التقويمية في منهاج الرياضيات للصف العاشر موزعة على المستويات الثلاثة (معرفة, تطبيق, إستدلال) إلا أنها ركزت على مستوى التطبيق والإستدلال بشكل كبير بينما كانت أسئلة المعرفة بنسبة قليلة.

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

التوصيات والمقترحات:

١. تقويم وتطوير منهاج الرياضيات بصورة مستمرة من أجل مواكبة الحداثة والتطور في المجتمع.

٢. إجراء دراسات تحليلية تقويمية لمنهاج رياضيات في المرحلة الثانوية في ضوء الأسس وعناصر المنهاج.

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

قائمة المصادر و المراجع العربية:

أبوالروس ، محمد.(٢٠١٨): **تقويم محتوى كتب الرياضيات الفلسطينية المطورة للمرحلة الثانوية في ضوء معايير (NCTM) .** رسالة ماجستير منشورة. جامعة الأزهر. غزة.

ابراهيم ، شعيب عبدالله صلاد،ابراهيم، عبدالغني ابراهيم محمد.(٢٠١٧): **تقويم منهج الرياضيات في المرحلة المتوسطة بالصومال.**رسالة دكتوراه غير منشورة .جامعة النيلين،الخرطوم.

بايونس، أمل بنت سالم بن عبدالله.(٢٠١٩): تقويم كتاب الرياضات المطور للصف الأول متوسط.**مجلة القراءة والمعرفة.**(٢٠٨).٢٩٥- ٣١٦.

بوقبال، عماد، وبعزي، سمية.(٢٠٢١): تقييم منهاج الرياضيات للطور الأول من مرحلة التعليم الايتدائي وفق معايير بناء المناهج الحديثة من وجهة نظر الأساتذة.**مجلة العلوم النفسية والتربية.٧**(٣).١٦١-١٨٠.

الجلبي، فائزة عبدالقادر عبدالرازق.(٢٠١٤): تقويم محتوى الهندسة بمناهج الرياضيات المرحلة المتوسطة في ضوء معايير. **مجلة الفتح .١٠**(٦٠). ١-٢٣.(NCTM)

الخضير، شعاع بنت علي،و الخضير، نوال بنت سلطان محمد.(٢٠٢١): تقويم تعلم الرياضيات بالمشروعات للمرحلة الثانوية.**مجلة كلية التربية.٣٧**(٢).٣١٠-٣٣١.

السر،خالد خميس عاشور.(٢٠٠٨): تقويم تنظيم محتوى كتب الرياضيات للصفوف (السابع ،الثامن، والتاسع). الأساسية في فلسطين في ضوء نظريات التعلم والتعليم المعرفية.**مجلة الجامعة الاسلامية للبحوث الانسانية.١٦**(١).٤١١-٤٤٤.

السر،خالد خميس.(٢٠١٩): **أساسيات المناهج التعليمية.**مكتبة الطالب الجامعي: جامعة الأقصى، فلسطين.

سعادة، جودة أحمد، وابراهيم ، عبدالله.(٢٠١٥): **المنهج المدرسي المعاصر.**دار الفكر:عمان، الأردن.

الشبلي،ابراهيم مهدي.(٢٠٠٠): **المناهج بناءها، تنفيذها، تقويمها تطويرها(باستخدام النماذج).**دار الأمل للنشر والتوزيع: عمان، الأردن.

العتيبي ، فهد لافي.(٢٠٢٠): تقوييم محتوى كتب الرياضيات بالمرحلة الابتدائية في ضوء المعايير الوطنية لمناهج الرياضيات بالمملكة العربية السعودية.**مجلة دراسات عربية في التربية وعلم النفس**(١٢٥).

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

العجمي، فيصل فهيد محمد، وعدس، عبد الرحمن. (٢٠٠٧): **تقييم كتب الرياضيات في المرحلة الإبتدائية في دولة الكويت في ضوء المعايير العالمية لمنهاج الرياضيات** (NCTM). رسالة ماجستير غير منشورة.جامعة عمان العربية، عمان.

العرنوس ، ضياء عويد حربي، وجبر، سعد محمد.(٢٠١٥): **المناهج البناء والتطوير**.دار الصفاء للطباعة والنشر والتوزيع: عمان، الأردن.

عطية، محسن علي.(٢٠٠٩): **المناهج الحديثة وطرائق التدريس**.دار المناهج للنشر والتوزيع:عمان ، الأردن.ا

فريحات، رائد محمد سليمان.(٢٠٠٥): **دراسة تحليلية تقويمية لكتابي العلوم المقررين للصفين السابع والثامن الأساسي في فلسطين**.رسالة دكتوراه، جامعة النيلين، السودان.

فضيلة،طالب.(٢٠١٨): تقويم منهاج مادة الرياضيات لمستوى السنة الخامسة ابتدائي.**مجلة الحكمة للدراسات التربوية والنفسية ٦**(١٤).

قعشوش، علي علي محمد.(٢٠٠٦): **تقوييم محتوى الرياضيات المطور للصف الأول ثانوي بالجمهورية اليمنية**.رسالة ماجستير غير منشورة. جامعة ام درمان الإسلامية. السودان.

اللقاني ، أحمد حسن.(٢٠١٣): **المناهج بين النظرية و التطبيق** الطبعة الرابعة. دار عالم الكتب للطباعة و النشر و التوزيع: القاهرة, مصر.

محمد، محمد ابراهيم.(٢٠١٣): تقويم مناهج الرياضيات في كليات العلوم في جامعات الجنوب والوسط العراقي من وجهة نظر التدريسين.**مجلة دراسات البصرة والخليج العربي.**(١٦).

محيي الدين، محمد الغزالي علي.(٢٠٠٨): **تحليل وتقويم الكتاب الثاني للرياضيات بالصف الثالث بالمرحلة الثانوية السودانية**.رسالة ماجستير، كلية التربية، جامعة أمدرمان الإسلامية. السودان.

مسملي ، عيسى بن علي بن عيسى.(١٩٩٩): تقوبم المناهج.**اللقاء السنوي الثامن للجمعية السعودية للعلوم التربوية والنفسية الرياض:**الجمعية السعودية للعلوم التربوية والنفسية جامعة الملك سعود، ١- ١٥.

مفلح، غازي.(٢٠٠٩): **تقويم المنهج**.جامعة أم القرى.

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

المراجع الاجنبية:

Abu Alajeen,A(2011).**Evaluating the content of Palestinian Mathematics Teachers(NCTM)(In Arabic).**unpublished Master Thesis ,Al-Azhar university, Gaza , Palestine.

Cesar.A& others.(2017). Como Evaluar IOS Aprendizajes en Mathematicas.**INNOVA Research journal.2**(6). 35-51.

Hayes,D.(2017).An Analysis and evaluation of math's curriculum leading to proposal for an In novation to this curriculum. **The Step journal.4**(2)79-89.

Ibaan,Gog. Z(2022).Evaluation of The junior secondary Education mathematic curriculum implementation CIPPModel.**Ijariie8,**(2).Ignatius Ajuru University of Education, Nigeria.

Sowell,E & zambo,R.(1997).Alignment between standards and practices in mathematics education Experiences in Arizona. **Journal of curriculum and supervision.12**(4).344.

Sowell , Evelyn. J.(1996). Curriculum: An Integrative Interation.**Ohio:Merrill of prentice Hall.**

Sutam.S,Sabar.N &Samino.S.(2015).Management of curriculum 2013 Mathematic learning Evaluation In junior High school. **International journal of Education.7**(3).164-174.

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

تقويم الأداء التدريسي لمعلمي العلوم بالمرحلة الابتدائية في ضوء المعايير العالمية لتعليم وتعلم العلوم

Evaluating the teaching performance of primary school science teachers in light of international standards for teaching and learning science

إعداد

جبريل علي هادي اثلاوي

Gabriel Ali Hadi Athlawi

أ.د / عاصم محمد ابراهيم عمر

Prof. Asim Muhammad Ibrahim Omar

أستاذ المناهج وطرق تدريس العلوم المشارك - كلية التربية بجامعة الملك خالد

Doi: 10.21608/jasep.2024.382222

استلام البحث : ٢٠ / ٥ /٢٠٢٤

قبول النشــر: ٢ / ٦ / ٢٠٢٤

اثلاوي، جبريل علي هادي و عمر، عاصم محمد ابراهيم (٢٠٢٤). تقويم الأداء التدريسي لمعلمي العلوم بالمرحلة الابتدائية في ضوء المعايير العالمية لتعليم وتعلم العلوم. ***المجلة العربية للعلوم التربوية والنفسية***، المؤسسة العربية للتربية والعلوم والآداب، مصر،٨(٤١) ، ١٣٣ – ١٧٦.

http://jasep.journals.ekb.eg

تقويم الأداء التدريسي لمعلمي العلوم بالمرحلة الابتدائية في ضوء المعايير العالمية لتعليم وتعلم العلوم

المستخلص:

هدف البحث إلى تقويم الأداء التدريسي لمعلمي العلوم بالمرحلة الابتدائية في ضوء المعايير العالمية لتعليم وتعلم العلوم. ولتحقيق هذا الهدف، تم إعداد قائمة بمؤشرات الأداء التدريسي لمعلمي العلوم في ضوء المعايير العالمية لتعليم وتعلم العلوم، وفي ضوئها تم إعداد بطاقة ملاحظة الأداء التدريسي لمعلمي العلوم وضبطها إحصائيًا، وتم استخدام المنهج الوصفي التحليلي، نظرًا لمناسبته في تحقيق الهدف من البحث، وتمثلت عينة البحث النهائية في (٤٠) معلماً للعلوم تم اختيارهم عشوائياً من مدارس التعليم العام الابتدائي التابعة لإدارة التعليم بمحافظة صبيا. وأسفرت نتائج البحث عن أن مستوى الأداء التدريسي ككل لدى معلمي العلوم (عينة البحث) في ضوء المعايير العالمية لتعليم العلوم كان متقدما بنسبة (٧٠%)، وأن مستوى الأداء التدريسي لدى معلمي العلوم (عينة البحث) في المعايير الخاصة بـ: ممارسة أنشطة واستراتيجيات تعليمية فعالة، توظيف المحتوى العلمي في دعم تعلم الطلاب، إدارة عملية التعلم بكفاءة، واستخدام التكنولوجيا ومهارات التواصل كان جيدًا بنسبة تراوحت بين (٧١%) و(٧٥%)، بينما كان مستوى الأداء التدريسي لدى معلمي العلوم (عينة البحث) في المعيار الخاص باستخدام أساليب جيدة للتقويم والمراقبة متوسطًا بنسبة (٥٦%). وأوصت الدراسة بضرورة الاهتمام بتدريب معلمي العلوم قبل وأثناء الخدمة على الممارسات التدريسية الحديثة في ضوء المعايير العالمية لتعليم وتعلم العلوم، وتشجيعهم على مراعاة مؤشرات أداء المعايير العالمية في عملية التعليم والتعلم لضمان الأداء التدريسي الجيد.

الكلمات المفتاحية: تقويم الأداء التدريسي، المعايير العالمية لتعليم وتعلم العلوم.

Abstract:

The research aimed to evaluate the Teaching Performance of Elementary Stage Science Teachers Level in Light of the International Standards for Science Teaching and Learning. In order to achieve this goal, a list of performance indicators for science teachers was prepared in light of the international standards for teaching and learning of science. In light of this, the teaching performance observation sheet for science teachers was prepared and administrated. The analytical descriptive

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

method was used because of its relevance to achieve the aim of the research. The final research subject was represented in (40) teachers of science selected randomly from the elementary schools of the Department of Education in the province of Sabia. The results of the research showed that the level of teaching performance as a whole among the science teachers (the research subject) in the light of the international standards for science education was good at (70%), and that the performance level of the science teachers (the research subject) in the criteria of: Effective use of scientific content in support of student learning, efficient learning management, use of technology and communication skills was good rate ranged from (71%) to (75%), while the teaching performance of science teachers (the research subject) in the criteria of Use good methods for calendaring and monitoring was Good by (56%). The study recommended that attention be paid to the training of pre and In-service teachers of science on modern teaching practices in the light of the international standards for teaching and learning science and encourage them to take into account the indicators of the performance of international standards in the teaching and learning process to ensure good teaching performance.

Keywords: Evaluation of Teaching Performance, International Standards for Teaching and Learning Science.

مقدمة البحث:

إن التقدم الحضاري لأي دولة ورفاهية المواطن فيها تتوقف على مدى التقدم العلمي لهذه الدولة وتنامي الإنتاج الفكري فيها، ولذلك يحتاج كل فرد من أفراد المجتمع إلى قدر من العلم والمعرفة كي يتأقلم ويتكيف مع التغيرات المتسارعة والمستجدات المتلاحقة, ويسهم تدريس العلوم إسهاماً كبيراً في جعل الفرد المتعلم إنساناً عصريًا قادرًا على مواجهة تحديات العصر واستخدام لأدوات العلم بكفاءة، ونستطيع فهم دور تدريس العلوم في تطور المجتمعات حين ننظر لتسابق الدول

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

المتقدمة والنامية على حد سواء إلى تطوير مناهج العلوم بصورة مستمرة، لمواكبة متطلبات العصر وتحدياته الحالية والمستقبلية، وتلبية لاحتياجات مجتمعاتها.

وتشكل مناهج العلوم بالمرحلة الابتدائية اللبنة الأساسية لتعليم العلوم في المراحل الدراسية اللاحقة، فبقدر رسوخ ومتانة هذه القاعدة الأساسية يتماسك بنيان التعليم فيما بعد، وما يقوم به معلم العلوم من أساليب واستراتيجيات وتقويم أثناء ممارسة التدريس يؤثر إيجابًا أو سلباً على صلابة ومتانة هذا الأساس (إبراهيم، ٢٠٠٣).

لذلك أصبح السعي نحو توفير معايير ومواصفات لما يقوم به المعلم من ممارسات تدريسية هو أهم الأساليب لتحسين نوعية التدريس والارتقاء بمستوى أداء المعلم خاصة في عصرنا الحالي، ويعد توافر هذه المعايير والمواصفات في الممارسات التدريسية للمعلم، دليلاً على جودة أداء المعلم والعملية التعليمية (الناقة، ٢٠٠٦).

ويرتكز وضع معايير للأداء التدريسي للمعلم على فكرة الأداء أو الانجاز، بهدف تقويم قدراته المعرفية التخصصية ومهاراته الفنية التربوية وممارساته التدريسية، للتأكد من أن المعلم يمتلك المعارف والمهارات المرتبطة بالأداء التدريسي، ومن ثم تطوير برامج إعداد المعلمين، وكذلك تطوير وتدريب المعلمين أثناء الخدمة، بما يشجع على تحفيز أداءهم التدريسي (الصادق، ٢٠٠٤؛ محمد، ٢٠١١؛ Weichel, 2003).

ويسود الاتفاق بين معظم الدراسات في هذا الجانب أن ملاحظة سلوك معلم العلوم داخل غرفة الدراسة وخارجها يعتبر من أفضل المعايير ليس للحكم على كفاءة التدريس فقط، بل لإعداد المعلم وتدريبه قبل الخدمة وأثناءها، وتؤكد بشكل أو بآخر أهمية الاعتماد على ملاحظة الممارسات التدريسية للمعلم لتقويم أدائه، ويستند هذا الاتجاه إلى فرضية فحواها أن عملية التدريس ما هي إلا سلوك عام يمكن تجزئته وتحليله إلى أنماط سلوكية (مهارات أداء) يسهل ملاحظتها وقياسها، ومن ثم توجيهها وتقويمها، وأن المعلم الكفء هو من يستطيع أن يتقن هذه الأداءات التدريسية المرتبطة لما يقوم به في الموقف التعليمي (القحطاني،٢٠١٤؛ محمد،٢٠١١؛ يوسف،٢٠٠٩؛ Bennent et al.,2000؛ Abdullah,2006).

وتعد عملية تقويم الأداء التدريسي للمعلم من الموضوعات التي بحاجة لبحث وتقصي خاصة في ضوء المعايير العالمية. (Cotton, 2005, p.21). كما تعد من الإجراءات المهمة لتحقيق أهداف تعليم وتعلم العلوم بالمملكة العربية السعودية،

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

والحصول على متعلم ناجح ومتوافق مع المجتمع ومتطلباته، وتطوير أداء معلمي العلوم وتحسين جوانبهم المعرفية والمهارية وممارساتهم التدريسية.

ومن خلال تقويم الأداء التدريسي لمعلمي العلوم بالمرحلة الابتدائية في ضوء المعايير العالمية لتعليم وتعلم العلوم؛ يتم تعرف مواطن القوة والضعف في أدائهم التدريسي، وتحديد احتياجاتهم التدريبية اللازمة لرفع مستوى ذلك الأداء، ومن هنا تأتي ضرورة تقويم الأداء التدريسي لمعلمي العلوم للمرحلة الابتدائية في ضوء المعايير العالمية لتعليم وتعلم العلوم، وهو ما اهتم به البحث الحالي.

مشكلة البحث:

إن انطلاق رؤية ٢٠٣٠ بالمملكة العربية السعودية وما صاحب ذلك من تطوير لأداء جميع مؤسسات الدولة، ومنها وزارة التعليم والتي اشتملت على عدة مجالات في تطويرها، ومنها البحث العلمي والابتكار والاقتصاد الوطني ونمو الناتج المحلي بتحقيق حاجة سوق العمل من رأس المال البشري، وما ذلك إلا دليلا على أهمية الانتاج الفكري والبحث والابتكار في نمو الاقتصاد وشاهد على تقدم الدولة وتطورها ورفاهية المواطن فيها، ويتحقق ذلك النمو في الناتج المحلي والتطور في البحث والابتكار بتحقيق مستوى أداء مرتفع في تعليم وتعلم العلوم.

ولكن المتابع لواقع تعليم وتعلم العلوم بالمملكة العربية السعودية، يعرف حجم التدني في مستوى تعليم وتعلم العلوم وذلك قياساً على مستوى الطلاب في العلوم بالمسابقة الدولية لتقويم تحصيل العلوم والرياضيات (Timss)، حيث حصلت المملكة على الترتيب ٤٥ من أصل ٤٧ دولة في اختبار (Timss 2015) للعلوم للصف الرابع، وكذلك ما أشارت إليه بعض الدراسات من تدني مستوى الأداء التدريسي لمعلمي العلوم، مثل دراسة: (الغامدي،٢٠١٠؛ الغامدي،٢٠١٢؛ محمد،٢٠١١؛ المغربي وعزت،٢٠٠٥)، بالإضافة إلى ضعف الاهتمام بالأداء التدريسي في ضوء المعايير العالمية لتعلم وتعلم العلوم مثل دراسة: (مازن،٢٠٠٥؛ محمد،٢٠١١؛ معشي،٢٠١٧؛Abdelaziz,2004; Abdullah,2006).

ولتحسين مستوى تعليم وتعلم العلوم عملت وزارة التعليم على تطوير مناهج العلوم، ولإيمانها بأن هذا التطوير للمناهج يجب أن يواكبه تطوير لأداء معلم العلوم بإعداده وتدريبه ورعايته؛ ليتمكن من تحقيق الأهداف المنشودة لتعليم العلوم، وهذا التطوير يتطلب معايير تستند إلى المعايير العالمية لتعليم وتعلم العلوم تكون محكاً لهذا الأداء، ويتم تقويم الأداء التدريسي لمعلمي العلوم في ضوئها؛ لذا فقد تحددت مشكلة البحث الحالي في ضرورة تعرف مستوى الأداء التدريسي لمعلمي العلوم في المرحلة الابتدائية في ضوء المعايير العالمية لتعليم وتعلم العلوم.

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

أسئلة البحث:

سعى البحث إلى الإجابة عن الأسئلة الآتية:

١- ما المعايير العالمية لتعليم وتعلم العلوم اللازمة لتقويم الأداء التدريسي لمعلمي العلوم في المرحلة الابتدائية؟

٢- ما مؤشرات الأداء التدريسي اللازم توافرها لدى معلمي العلوم بالمرحلة الابتدائية في ضوء المعايير العالمية لتعليم وتعلم العلوم؟

٣- ما مستوى الأداء التدريسي لمعلمي العلوم بالمرحلة الابتدائية في ضوء المعايير العالمية لتعليم وتعلم العلوم؟

أهداف البحث:

هدف البحث إلى الآتي:

١- تحديد المعايير العالمية لتعليم وتعلم العلوم، اللازمة لتقويم الأداء التدريسي لمعلمي العلوم بالمرحلة الابتدائية.

٢- إعداد قائمة بمؤشرات الأداء التدريسي اللازم توافرها لدى معلمي العلوم بالمرحلة الابتدائية في ضوء المعايير العالمية لتعليم وتعلم العلوم.

٣- تقويم الأداء التدريسي لمعلمي العلوم بالمرحلة الابتدائية في ضوء المعايير العالمية لتعليم وتعلم العلوم.

أهمية البحث:

تمثلت أهمية البحث فيما يأتي:

١- يزود معلمي العلوم بالمرحلة الابتدائية بقائمة بمعايير ومؤشرات الأداء التدريسي في ضوء المعايير العالمية لتعليم وتعلم العلوم؛ يمكنهم من خلالها التقويم الذاتي لأدائهم، وتحديد احتياجاتهم التدريبية.

٢- يزود المسئولين عن تقويم أداء المعلم بوزارة التعليم ببطاقة ملاحظة يمكنهم استخدامها في قياس مستوى الأداء التدريسي لمعلمي العلوم في ضوء المعايير العالمية لتعليم وتعلم العلوم.

٣- يفيد المسئولين عن التدريب والتطوير المهني بوزارة التعليم في تقديم دورات تدريبية لتطوير جوانب الضعف وتعزيز جوانب القوة لدى معلمي العلوم بالمرحلة الابتدائية في ضوء نتائج التقويم.

حدود البحث:

اقتصر البحث على الحدود التالية:

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

١- معلمو العلوم في مدارس التعليم العام الابتدائي بإدارة التعليم بمحافظة صبيا بمنطقة جيزان بالمملكة العربية السعودية.

٢- تم تطبيق هذا البحث بداية الفصل الدراسي الثاني للعام الجامعي (١٤٣٨-١٤٣٩هـ/ ٢٠١٧-٢٠١٨م).

٣- تقويم الأداء التدريسي لمعلمي العلوم باستخدام بطاقة ملاحظة الأداء التدريسي.

٤- اقتصرت المعايير العالمية لتعليم وتعلم العلوم التي تم تقويم الأداء التدريسي في ضوئها على: ممارسة أنشطة واستراتيجيات تعليمية فعالة، توظيف المحتوى العلمي في دعم تعلم الطلاب، إدارة عملية التعلم بكفاءة، استخدام التكنولوجيا ومهارات التواصل، استخدام أساليب جيدة للتقويم والمراقبة.

مصطلحات البحث:

تضمن البحث الحالي التعريفات التالية:

أولا: تقويم الأداء التدريسي للمعلم: Teacher Teaching Evaluation performance

١- التقويم: Evaluation

عرفه النجار (٢٠١٠) بأنه: "عملية منظمة لجمع وتحليل المعلومات لغرض تحديد درجة تحقق الأهداف التربوية واتخاذ القرارات بشأنها لمعالجة جوانب الضعف وتوفير النمو السليم المتكامل من خلال أعادة تنظيم البيئة التربوية". (ص ١٦)

كما عرفه خليل (٢٠١١) بأنه: "إصدار حكم على مجموعة من الأشياء أو الموضوعات أو الأشخاص في ضوء مجموعة من المعايير أو المحكات أو المستويات وهو يتضمن التشخيص والعلاج والوقاية". (ص٦)

٢- الأداء التدريسي: Teaching performance

عرف العمايرة (٢٠٠٦) الأداء التدريسي بأنه: "درجة قيام عضو هيئة التدريس بتنفيذ المهام التعليمية المناطة به وما يبذله من ممارسات وأنشطة وسلوكيات تتعلق بمهامه المختلفة تعبيراً سلوكياً". (ص١٠٣)

وعرفه الموجي ومختار (٢٠١١) بأنه: "مجموعة من الأداءات والاجراءات التدريسية التي يقوم بها معلم العلوم بالمرحلة الابتدائية تخطيطاً وتنفيذاً وتقويماً للدروس، وهذه الأداءات يمكن ملاحظتها وتقويمها باستخدام أسلوب الملاحظة المنظمة ويمكن تنميتها ببرامج التنمية المهنية". (ص١٦٢)

٣- تقويم الأداء التدريسي للمعلم: Teacher Teaching Evaluation performance

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

فقد عرفه سكر وآخرون (٢٠٠٥) بأنه: "الحكم على مستوى امتلاك المعلم للمعارف والمهارات والاتجاهات الضرورية لأداء مهامه داخل حجرة الدراسة لتحقيق أهداف درس محدد، ويستدل على توفرها بالإنجازات (الأداءات)". (ص١٢٦)

أما ناصر (٢٠١٣) فعرف تقويم الأداء التدريسي لمعلم العلوم بأنه: "عملية مخططة ومستمرة ومقصودة لتأمين صورة عما يعرفه المعلم، وما يستطيع فعله بطريقة شمولية وفي كافة المستويات، وفي ضوء مقاييس تقدير متدرجة بهدف معرفة ما حققه المعلم من مستويات الأداء المحددة لتطوير ذاته". (ص١)

ويعرف تقويم الأداء التدريسي للمعلم إجرائيا بأنه: عملية منهجية ومنظمة تتضمن الملاحظة الفعلية لأداء معلم العلوم بالمرحلة الابتدائية وإصدار الحكم على هذا الأداء في ضوء مؤشرات الأداء التدريسي لمعلم العلوم بالمرحلة الابتدائية والتي تم وضعها في ضوء المعايير العالمية لتعليم وتعلم العلوم.

ثانيا: المعايير العالمية لتعليم وتعلم العلوم (ISTLS)

١- المعايير: Standard

عرف أبو زيد (٢٠٠٨) المعايير بأنها: "المستويات والأداءات المقننة التي اصطلح عليها عالمياً والتي ينبغي توفيرها لقياس أداء المعلم كمياً وكيفياً وإجرائياً، كما تعبر عما يتوقع حدوثه في أداء المعلم استهدافاً لتحقيق الجودة". (ص١٥٩٥).

٢- المعايير العالمية لتعليم وتعلم العلوم:

فقد عرفت تلك المعايير بأنها: "المحددات والمتطلبات الأساسية التي يجب أن يدركها المعلم، وفي ضوئها يمكن تحديد قدرته على أداء مهامه، والتي تستخدم لتقويم أدائه وتحديد مستواه، بحيث يمكن بناء برامج لتطوير هذا الأداء". (Johen,2003, p.28)

كما عرفها (محمد،٢٠١١، ٢١٦) بأنها: "مجموعة المتطلبات الأساسية التي ينبغي أن يتصف بها الأداء التدريسي لمعلمي العلوم والتي يمكن في ضوئها الحكم على كفاءة أداء المعلم في ضوء بعض النماذج والخبرات الدولية المعاصرة".

ويعرفها الباحث إجرائياً بأنها: محددات وضوابط ومتطلبات مقننة اصطلح عليها عالميا، يمكن في ضوئها تقويم أداء معلم العلوم ورفع كفاءة ممارساته التدريسية ليحقق أهداف تعليم وتعلم العلوم في المرحلة الابتدائية.

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

البحوث والدراسات السابقة

تضمن هذا الفصل استعراض البحوث والدراسات السابقة ذات العلاقة بموضوع البحث الحالي، حيث تم عرض هدف كل دراسة، ومنهجها، وعينتها، وأدواتها، ونتائجها، ثم التعليق عليها.

أولا: بحوث ودراسات تناولت تقويم الأداء التدريسي لمعلم العلوم:

وهدفت دراسة معشي (٢٠١٧) إلى معرفة واقع استخدام معلمي العلوم للتقويم البديل في المرحلة الابتدائية، واعتمدت المنهج الوصفي، وتمثلت أدوات الدراسة في بطاقة ملاحظة للتعرف على درجة استخدام المعلمين للتقويم البديل، واستبانتين الأولى للتعرف على الاستراتيجيات والأدوات للتقويم البديل المناسبة للاستخدام في المرحلة الابتدائية من وجهة نظر المختصين، والثانية للتعرف على الصعوبات، تكوّنت عينة الدراسة من (٣٠) معلماً في مدينة الرياض، وخلصت الدراسة إلى أن استخدام المعلمين للتقويم البديل كان بنسبة ضعيفة بمتوسط حسابي تراوح (من٢,٤٨٦إلى١,٩٧٥)، وجاء التقويم المعتمد على الأداء في الترتيب الأول بمتوسط حسابي بلغ (٢,٤٨٦)، في حين أن تقويم الأقران جاء في الترتيب الخامس بمتوسط حسابي بلغ (١,٩٧٥)، وجاءت صعوبات استخدام تقويم الأقران في الترتيب الأول بمتوسط حسابي بلغ (٣,٩٣)، وصعوبات استخدام التقويم بخرائط المفاهيم في الترتيب الخامس بمتوسط حسابي بلغ (٣,٤١)، وأهم الصعوبات هي: زيادة أعداد التلاميذ في الفصل، وقلة توفر وسائل تعليمية.

واستهدفت دراسة الموجي ومختار (٢٠١١) التعرف على فاعلية برنامج مقترح للتنمية المهنية قائم على التعلم الذاتي لمعلمي العلوم بالمرحلة الابتدائية في تنمية أدائهم التدريسي، وأثره في مهارات تفكير تلاميذهم. تمثلت عينة الدراسة في مجموعة من معلمي العلوم بالصفين الرابع والخامس الابتدائي بمصر، قوامهم (٣٠) معلم، قسما إلى مجموعتين ضابطة (١٥)، وتجريبية (١٥)، واتبعت الدراسة المنهج شبه التجريبي لدراسة فاعلية البرنامج المقترح، كما تمثلت أدوات الدراسة في استبانة لاستطلاع رأى كل من: موجهي ومعلمي العلوم بالمرحلة الابتدائية حول الاحتياجات التدريبية، وخبراء في المناهج وطرق التدريس والتقويم حول الأداءات التدريسية اللازمة لمعلمي العلوم، وبطاقة ملاحظة الأداء التدريسي لمعلم العلوم بالمرحلة الابتدائية، والبرنامج المقترح، وتوصلت الدراسة إلى عدة نتائج كان من أهمها: وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات معلمي العلوم بالمجموعة التجريبية ومعلمي المجموعة الضابطة في التطبيق البعدي لبطاقة الملاحظة للأداء التدريسي

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

لصالح معلمي المجموعة التجريبية، ووجود فاعلية للبرنامج التدريبي المقترح للتنمية المهنية في تنمية الأداء التدريسي لمعلمي العلوم، وأثر إيجابي في مهارات تفكير طلابهم دراسي مادة العلوم، وأوصت الدراسة بضرورة متابعة البرنامج التدريبي من أجل تنمية الأداء التدريسي لمعلمي العلوم، وينعكس ايجابيا على مهارات تفكير الطلاب.

وكشفت دراسة الغامدي (٢٠١٠) عن قائمة بالمعايير الواجب توافرها في أداء معلمي العلوم الطبيعية بالمرحلة المتوسطة بمنطقة الباحة في ضوء المعايير العالمية للتربية العلمية والتعرف على درجة ممارستهم لتلك المعايير، وتم استخدام المنهج الوصفي لبناء قائمة المعايير وللتعرف على درجة ممارسة معلمي العلوم الطبيعية بالمرحلة المتوسطة لمعايير التربية العلمية، وتمثلت أدوات الدراسة في بطاقتي ملاحظة والمقابلة اللتان طبقت على (٣٢) معلماً، وكانت ممارستهم بشكل عام (ضعيفة) وبمتوسط بلغ(١.٩٦) وهو أداء غير مرضي، أما مجال تخطيط التدريس فكان بدرجة (منعدمة) وبمتوسط بلغ(١.٧٤)، أما مجال تنفيذ التدريس ومجال التقويم والاستفادة من نتائجه فكانت ممارستهما لدى معلي العلوم الطبيعية بالمرحلة المتوسطة بدرجة (ضعيفة)، وبلغا متوسطات (١.٩٥) و (١.٧٦) على الترتيب، وحقق مجال مهنية المعلم درجة (متوسطة) وبلغ متوسطاً(٢.٥٦)، وأوصت بالتأكيد على مؤسسات إعداد المعلمين بتبني معايير التربية العلمية العالمية في برامج إعداد المعلمين، وكذلك أوصت ببناء برامج تدريبية للمعلمين أثناء الخدمة لإكسابهم معايير التربية العلمية العالمية.

وهدفت دراسة السعيد والحربي (٢٠١٣) إلى تقويم الأداء التدريسي لمعلمي العلوم للصفوف العليا بالمرحلة الابتدائية في ضوء متطلبات تدريس مناهج العلوم الحديثة، بلغت عينة الدراسة (٣١) من معلمي العلوم بالصفوف العليا (الرابع والخامس والسادس) بمحافظة الرس في السعودية، وتمثلت أداة الدراسة في بطاقة ملاحظة مكونة من (٨٢) مهارة في تسعة مجالات (التخطيط، والتهيئة، واختيار طرق التدريس، وتنفيذها، والأنشطة التعليمية، والوسائل التعليمية، وتعزيز استجابات الطلاب، والواجبات المنزلية، وادارة الصف)، للتعرف على مدى اكتساب معلمي العلوم للمهارات التدريسية اللازمة، وتوصلت نتائج الدراسة أن المعلمين يقومون بأداء مهارات التدريس اللازمة لتدريس مناهج العلوم الحديثة بدرجة متوسطة بلغت (٢.٨٤)، ولم يصل أداءهم للمهارات التدريسية في مجال إدارة الصف لمستوى التمكن وهو (٧٥٪)، أيضاً لم توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين أراء كل من مشرفي العلوم ومديري المدارس في مستوى الأداء التدريسي لمعلمي العلوم، ولم

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى أداء معلمي العلوم للمهارات التدريسية اللازمة لمنهج العلوم في المجالات التسع وفقا لمؤهلهم الدراسي أو سنوات خبرتهم.

وسعت دراسة القحطاني (٢٠١٤) إلى التعرف على مدى توافر معايير الجودة في الأداء التدريسي لأساتذة مقررات الدبلوم العام في التربية بجامعة الملك خالد من وجهة نظر الأساتذة وطلابهم، ومدى توافق وجهتي النظر حول توافر تلك المعايير في الأداء التدريسي للأساتذة. طبقت الدراسة باستخدام المنهج الوصفي على عينة قوامها (٤١) أستاذاً و(٤٦١) طالباً، وتمثلت أداة دراسة في استبانة مكونة من (٥) معايير رئيسة تحتوي (٥٥) معياراً فرعياً وجهت للأساتذة والطلاب، وتوصلت الدراسة في نتائجها إلى أن الأداء التدريسي كان عالياً من وجهة نظر الأساتذة والطلاب، حيث صنف ضمن التقدير ممتاز في معيار العلاقات مع الطلاب وتطبيق أنظمة الجامعة، ومعيار التمكن من المادة العلمية، وبتقدير جيد جدا في معيار تنفيذ التدريس، ومعيار التخطيط للتدريس، ومعيار تقويم التدريس، واتفق الطلاب وأساتذتهم على ترتيب المعايير الرئيسة لمدى توافر الأداء التدريسي على النحو: العلاقة مع الطلاب وتطبيق أنظمة الجامعة، فالتمكن من المادة العلمية، ثم تقويم التدريس، فتخطيط التدريس، وأخيرا تنفيذ التدريس، ووجد اختلاف ذو دلالة إحصائية بين تقويم الطلاب وأساتذتهم في معيار التخطيط للتدريس، ومعيار تقويم التدريس)، حيث رأى الأساتذة أن أداءهم ممتاز على عكس ما رآه طلابهم.

كما هدفت دراسة شفكات وخالد (Shafqat & Khalid, 2015) إلى تقويم ممارسات المعلمين والمشرفيين خلال ممارساتهم للتدريس وذلك في ولاية البنجاب بباكستان. واستهدفت الدراسة ١٦ معلم من تسع مؤسسات تعليمية بقطاع التعليم العام، حيث خضعوا جميعاً لبرنامج تدريب للتدريس قبل ممارساتهم لمهام التدريس للطلاب، ثم بعد ذلك قاموا بعملية التدريس للطلاب ولفترات مختلفة، اتبع في تلك الدراسة المنهج شبه التجريبي، وتمثلت أداة الدراسة في استبيان تم بواسطة الطلاب، وكشفت نتائج الدراسة عن وجود اختلافات كبيرة في ممارسات التقويم لكل من المعلمين والمشرفين، وأوصت بضرورة تبني برنامج تدريبي للمعلمين للتدريس قبل ممارساتهم المهام الفعلية لتدريس الطلاب، من أجل رفع معدل أدائهم التدريسي في ميدان التدريس الفعلي للطلاب.

ثانياً: دراسات تناولت المعايير العالمية لتعليم وتعلم العلوم:

قام دراسة أيودت (Audet, 2003) باستخدام معايير تعليم العلوم كأساس لتنمية معلم العلوم مهنياً وقامت الدراسة ببناء نموذجًا للتكامل بين برامج التدريس وأداءات تدريس المعلم، وتمثلت عينة الدراسة في (٥٩) معلم ومعلمة للعلوم بواقع

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

(٣٠ معلم، ٢٩ معلمة) بإنجلترا، حيث استخدمت الدراسة المنهج الوصفي، وقائمة معايير الأداء التدريسي للمعلم كأداة للدراسة، وقامت الدراسة بعمل نموذج تدريسي لتدريب المعلمين على الطرق الحديثة للتدريس في إطار برامج تدريس يتبناها لاحقاً معلمي العلوم، وتوصلت الدراسة في نتائجها إلى أن نموذج تدريب المعلمين على الطرق الحديثة للتدريس قد حقق نتائج ايجابية في أداءات تدريس المعلمين، وتزداد كفاءته إذا ما كانت تتماشى مع المعايير العالمية.

وأعدت دراسة كامبل بيبي ورودنج (Kimble, Bybee, & Rodging, 2006) برنامج للتنمية المهنية لمعلمي العلوم قبل وأثناء الخدمة قائم على المعايير القومية للتربية العلمية ، استمر لمدة ثلاث سنوات. تمثلت عينة الدراسة في (٢١) من معلمي العلوم بالولايات المتحدة الأمريكية ، واستخدمت الدراسة المنهج الشبه التجريبي ذو التصميم التجريبي، وأداة الدراسة تمثلت في البرنامج التنموي، وأشارت النتائج إلى تحسن الممارسات التدريسية لمعلمي العلوم خلال تنفيذ البرنامج وحتى بعد انتهاء البرنامج بفترة، وهذا يعزز من فاعلية برنامج التنمية المهنية في تحسين الممارسات والأداءات التدريسية للمعلمين.

واستهدفت دراسة عيسى ومحسن (٢٠١٠) وضع تصور مقترح لتطوير الأداء التدريسي لمعلمي العلوم وفق معايير الجودة في المرحلة الأساسية بمحافظات غزة، حيث قد قام الباحثان بتصميم استبيان تضمن (٧٢) فقرة في أحد عشر مجالاً رئيسياً في معايير جودة تطوير الأداء التدريسي لمعلمي العلوم، وتمثلت عينة الدراسة من (١٠٦) معلم ومعلمة بمدارس وكالة الغوث بغزة فلسطين، للتعرف على وجهات نظرهم في تطوير الأداء التدريسي وفق معايير الجودة، واتبعت الدراسة المنهج الوصفي، ومن نتائج الاستبيان اعتمدت الفقرات التي حصلت على (٩٠٪) فأعلى وفقاً لوجهة نظر معلمي العلوم لتطوير الأداء التدريسي، ثم تم إعداد بطاقة ملاحظة اشتملت على (٣٤) عبارة، وتطبيقها على عينة قوامها (٣٠) معلماً من معلمي العلوم، وتوصلت الدراسة وجود تدني بنسبة عالية في الأداء التدريسي لمعلمي العلوم، وأوصت بتصور مقترح لتطوير الأداء التدريسي للمعلمين.

أما دراسة محمد (٢٠١١) فسعت إلى تقويم الأداء التدريسي لمعلمي العلوم بالمرحلة الإعدادية في ضوء بعض المعايير الدولية المعاصرة، وتمثلت عينة الدراسة في (٦٠) معلما من معلمي العلوم بالمرحلة الإعدادية بمصر، واعتمدت الدراسة المنهج الوصفي، وتمثلت أدوات الدراسة في بطاقة ملاحظة تكونت من خمسة معايير تشتمل قائمة بمؤشرات الأداءات التدريسية، وتوصلت الدراسة إلى نتائج من أهمها: أن المعايير المشتملة لقائمة مؤشرات الأداءات التدريسية هي: ممارسة أنشطة

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

واستراتيجيات تعليمية فعالة- توظيف المحتوى العلمي في دعم تعلم الطلاب- إدارة عملية التعلم بكفاءة- التكنولوجيا ومهارات التواصل- استخدام أساليب جيدة للتقويم والمراقبة، وكان مستوى أداء معلمي العلوم في تلك المؤشرات دون حد التمكن المحدد بالدراسة، وأوصت الدراسة أن كل أداء تدريسي يحققه معلمي العلوم أقل من ٧٠٪ من إجمالي عدد المعلمين يمثل احتياج تدريبي، ولم توجد فروق ذات دلالة احصائية بين متوسط درجات المعلمين المؤهلين تربوياً وغير المؤهلين تربوياً، وبين ذوي الخبرة وحديثي التخرج من خلال بطاقة ملاحظة الأداء التدريسي ككل ولكل بعد من أبعادها.

واهتمت دراسة الغامدي (٢٠١٢) بتقديم قائمة بالمعايير التي يجب توافرها في الأداء التدريسي لمعلمات العلوم في ضوء المعايير العالمية، وتحديد مستوى الأداء التدريسي لمعلمات العلوم في ضوء المعايير العالمية، وتقديم تصور مقترح لتنمية الأداء التدريسي لمعلمات العلوم في ضوء المعايير العالمية كمحاولة لرفع الكفاءة العلمية والأدائية لهن، وتم إعداد قائمة بمعايير الأداء التدريسي لمعلمات العلوم في ضوء المعايير العالمية، واتباع المنهج الوصفي التحليلي، واستخدام بطاقة الملاحظة لقياس الأداء التدريسي لمعلمات العلوم (من إعداد: الباحثة)، وتكونت عينة الدراسة من (٢٩) معلمة بمدارس المرحلة المتوسطة للبنات بمكة المكرمة، وتوصلت الدراسة إلى عدة نتائج منها: ١- أن متوسط درجات معلمات العلوم في بطاقة ملاحظة أداء مهارات التدريس بلغ (٢٨٥.٤٦) بنسبة مقدارها (٧٤.٩٢٪)، حيث لم يصل إلى مستوي الكفاية المطلوب وهو(٣٨١درجة ونسبته ٨٥٪) وبالرغم من ذلك يُعد مستو الأداء جيد، ٢- بلغ عدد معايير الأداء الرئيسة التي تقيسها بطاقة الملاحظة (١٩) معياراً متضمنة (١٢٧) مهارة فرعية، وتراوحت نسبة أداء معلمات العلوم لمهارات التدريس الرئيسة ما بين (٥٥-٩٤.٦٧٪)، ٣- لم يصل أحداً من معلمات العلوم في المهارات المتضمنة في بطاقة الملاحظة إلى مستوى الأداء المحدد من قبل وهو٨٥٪ فأكثر باستثناء مهارة الالتزام بأخلاقيات المهنة،٤- وجد تقارب ملحوظ بين متوسطات أداء معلمات العلوم في كثير من المهارات ما بين (٦٠-٧٠٪)، ٥- أعلى ثلاث مهارات تدريسية بالنسبة لمتوسط الأداء هي: مهارة الاتصال واللغة بنسبة (٩٥.٥٦٪)، يليها مهارة أخلاقيات المهنة بنسبة (٩٤.٦٧٪)، ثم مهارة التمكن من المادة العلمية بنسبة (٨٤.٤٤٪)، وكانت أدنى ثلاث مهارات هي: مهارة الاستقصاء العلمي بنسبة (٦٥.٢٤٪)، ومهارة البحث العلمي نسبة (٥٦.٦٧٪)، ثم مهارة فهم التكامل بين فروع العلوم والمقررات الأخرى بنسبة (٥٥٪)، وجميع هذه النسب كانت مقبولة ولكنها لا تصل للمستوى المطلوب وهو ٨٥٪ فأكثر.

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

منهج البحث:

انطلاقا من الهدف الرئيسي للبحث الحالي، تم استخدام المنهج الوصفي لتقويم الأداء التدريسي لمعلمي العلوم بالمرحلة الابتدائية في ضوء المعايير العالمية لتعليم وتعلم العلوم، والذي تم فيه دراسة الوضع الراهن للظاهرة، وجمع البيانات والمعلومات باستخدام الملاحظة الفعلية واستخلاص النتائج وتفسيرها، ثم عمل التوصيات في ظل هذه النتائج.

مجتمع البحث:

تضمن مجتمع البحث جميع معلمي العلوم بالمرحلة الابتدائية بمدارس التعليم العام التابعة لإدارة تعليم صبيا، والبالغ عددهم (٣٣٥) معلماً، وهذا وفقاً لما هو مدون بسجلات إدارة تعليم صبيا وفقاً لإحصائيات العام الدراسي ١٤٣٨/١٤٣٩هـ.

عينة البحث:

تمثلت عينة البحث الأساسية في (٤٠) معلماً من معلمي العلوم بالمرحلة الابتدائية بمدارس التعليم العام التابعة لإدارة تعليم محافظة صبيا (مجتمع البحث)، تم اختيارهم عشوائياً بواقع معلم واحد من كل مدرسة.

أدوات البحث: **تمثلت أدوات البحث الحالي في بطاقة ملاحظة الأداء التدريسي لمعلمي العلوم بالمرحلة الابتدائية في ضوء المعايير العالمية لتعليم وتعلم العلوم، وتم إعداد بطاقة ملاحظة بالاطلاع على بعض الدراسات والبحوث السابقة التي قامت بإعداد بطاقات ملاحظة لقياس الأداء التدريسي لمعلمي العلوم.**

٤- صدق بطاقة الملاحظة: تم التحقق من صدق بطاقة ملاحظة الأداء التدريسي والتأكد من أنها تقيس ما وضعت لقياسه، وهو يعنى درجة تحقيق الأهداف التربوية التي صمم من أجلها المقياس، حيث تم قياس الصدق بطريقتين هما:

أ – صدق المحكمين:

تم عرض بطاقة الملاحظة في صورتها الأولية على أربعة محكمين، ثلاثة أساتذة في تخصص المناهج وطرق تدريس العلوم وأستاذ مشارك في نفس التخصص أيضاً، وذلك بهدف معرفة آرائهم وملاحظاتهم حول مناسبة فقرات بطاقة الملاحظة ومدى ارتباط الفقرات والأبعاد التي تنتمي إليها، والحكم على وضوح الصياغة اللغوية لتلك الفقرات، ومدى مناسبة الفقرات لتحقق الهدف من بطاقة الملاحظة.

وقد اتفق (٩٥٪) من السادة المحكمين اتفقوا على مناسبة المؤشرات الموضوعة كمؤشرات أداء، تم تعديل وحذف بعض المؤشرات وتغيير بعض الكلمات وإعادة الصياغة لبعض المؤشرات كما يلي:

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

البعد الاول اشتمل على تغيير بعض الكلمات، كتغيير كلمة مادة بمنهج، وكلمة التلميذ وتلاميذ إلى الطالب وطلاب، وحذف كلمة المعلم من جميع المؤشرات، أما البعد الثاني ففيه التعديلات بالصياغة لبعض المؤشرات، بالإضافة إلى حذف أو دمج بعض المؤشرات، فحذفت المؤشرات رقم (٢و٦و٧) في المعيار الثاني ليصبح ٩ مؤشرات، والمؤشر رقم (٧) في المعيار الثالث ليصبح ٩ مؤشرات ، وحذف المؤشر رقم (٤) ودمج المؤشر رقم (٣و١٠) في مؤشر واحد في المعيار الرابع ليصبح ٩ مؤشرات، وحذف المؤشر رقم (٦و١١) ودمج المؤشر (٧و٨) في المعيار الخامس ليصبح ١٢ مؤشراً، ملحق(٣).

ب- صدق الاتساق الداخلي :

تم تطبيق أداة البحث على عينة استطلاعية تمثلت في (١٠) من معلمي العلوم بالمرحلة الابتدائية بإدارة تعليم صبيا، وذلك لحساب صدق الاتساق الداخلي للبطاقة عن طريق حساب معاملات الارتباط بين مؤشرات بطاقة ملاحظة الاداء التدريسي لمعلمي العلوم في ضوء المعايير العالمية، والدرجة الكلية للمعيار الذي تنتمي إليه المفردة بعد حذف درجة المؤشر، وكانت معاملات الارتباط كما هو موضح بالجدول رقم (١):

جدول (١): معاملات الارتباط بين درجة كل مؤشر أداء ودرجة المعيار الذي تنتمي اليه

مؤشرات المعيار الأول	معامل ارتباط المؤشرات بالمعيار الاول	مؤشرات المعيار الثاني	معامل ارتباط المؤشرات بالمعيار الثاني	مؤشرات المعيار الثالث	معامل ارتباط المؤشرات بالمعيار الثالث	مؤشرات المعيار الرابع	معامل ارتباط المؤشرات بالمعيار الرابع	مؤشرات المعيار الخامس	معامل ارتباط المؤشرات بالمعيار الخامس
١	٠.٨٠٩**	١	٠.٤٩٨*	١	٠.٨١٧**	١	٠.٨١٩**	١	٠.٧٩٨**
٢	٠.٧١٧**	٢	٠.٧٩٣**	٢	٠.٧٤٤**	٢	٠.٧٩٠**	٢	٠.٦٩٣*
٣	٠.٦٣٤*	٣	٠.٧٣١**	٣	٠.٦٧٣*	٣	٠.٨٩٥**	٣	٠.٨١٤**
٤	٠.٨٨٨**	٤	٠.٧٧١**	٤	٠.٧١٧**	٤	٠.٦٠٨*	٤	٠.٥٢٥*
٥	٠.٧٦٥**	٥	٠.٨٠٦**	٥	٠.٨١٦**	٥	٠.٨٤٥**	٥	٠.٨٠٢**
٦	٠.٨٣٣**	٦	٠.٩٢٤**	٦	٠.٧٣٨**	٦	٠.٨٣٥**	٦	٠.٨٦٠**
٧	٠.٨٥٢**	٧	٠.٨٣٣**	٧	٠.٨١٦**	٧	٠.٨٦٨**	٧	٠.٧١٥**
٨	٠.٧٤٥**	٨	٠.٥٠٦*	٨	٠.٧٤٣**	٨	٠.٥٦٩*	٨	٠.٨٣٤**
٩	٠.٧٠٦**	٩	٠.٧٠٣**	٩	٠.٤٩٦*	٩	٠.٧٥٢*	٩	٠.٧٧٦**
١٠	٠.٥٦٦*							١٠	٠.٨٤٠**
								١١	٠.٥٠١*
								١٢	٠.٥٢١*

(*) تعني أن مستوى دلالة المؤشر (٠.٠٥)، أما (**) تعني أن مستوى دلالة المؤشر (٠.٠١)

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

يتضح من الجدول السابق أن معاملات الارتباط بين المؤشرات والدرجة الكلية للمعايير التي تنتمي اليها كانت دالة إحصائياً، مما يدل على ارتفاع صدق الاتساق الداخلي لبطاقة الملاحظة.

كذلك تم حساب معاملات الارتباط بين درجة كل معيار والدرجة الكلية لبطاقة الملاحظة ككل بعد حذف درجة المعيار وفقاً لما هو موضح في جدول (٢):

جدول(٢): معاملات الارتباط بين درجة المعايير والدرجة الكلية على البطاقة

المعيار	معامل ارتباط المعيار بالدرجة الكلية للبطاقة
ممارسة أنشطة واستراتيجيات تعليمية فعالة	**٠.٩٤٦
توظيف المحتوى العلمي في دعم تعلم الطلاب	**٠.٩٣٠
إدارة عملية التعلم بكفاءة	**٠.٨٦٢
استخدام التكنولوجيا ومهارات التواصل	**٠.٨٧٤
استخدام أساليب جيدة للتقويم والمراقبة	**٠.٩٢٣

** مستوى دلالة (٠.٠١)

ويتضح من الجدول السابق ارتفاع قيم معاملات الارتباط بين الدرجة الكلية على المعيار والدرجة الكلية للبطاقة والتي تراوحت بين (٠.٨٦٢ إلى ٠.٩٤٦)، مما يشير إلى صدق الاتساق الداخلي لبطاقة الملاحظة.

٥- الثبات:

يقصد به الحصول على نفس النتائج عند تكرار القياس باستخدام نفس الأداة وفى نفس الظروف، وقد تم حساب ثبات البطاقة بعدة طرق كالآتي:

أ- ثبات الملاحظين:

تم حساب ثبات الملاحظين حسب معادلة كوبر (Cooper,1973):، المشار إليه (في: الوكيل والمفتي, ٢٠٠٧, ص٢٨٨)

$$\text{ثبات الملاحظين} = \frac{\text{عدد مرات الاتفاق}}{\text{عدد مرات الاتفاق + عدد مرات عدم الاتفاق}} \times ١٠٠$$

وبتطبيق المعادلة السابقة تكون معاملات الثبات كما في الجدول (٣):

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

جدول (٣): نسب الاتفاق بين الملاحِظين باستخدام معادلة كوبر

م	المعايير	المؤشرات	نسبة الاتفاق
١	ممارسة أنشطة واستراتيجيات تعليمية فعالة	١٠	٠.٨١١
٢	توظيف المحتوى العلمي في دعم تعلم الطلاب	٩	٠.٩٠١
٣	إدارة عملية التعلم بكفاءة	٩	٠.٨٩٥
٤	استخدام التكنولوجيا ومهارات التواصل	٩	٠.٨٠٩
٥	استخدام أساليب جيدة للتقويم والمراقبة	١٢	٠.٨٩٤
	معامل الثبات الكلي لبطاقة الملاحظة		٠.٨٩١

يتضح من جدول (٣) أن معامل الثبات الكلي لبطاقة الملاحظة بلغ (٠.٨٩١) وهو معامل ثبات مرتفع إلي حد كبير، مما يدل على أن بطاقة الملاحظة تتمتع بدرجة عالية من الثبات، وبناءً عليه يمكن الاعتماد عليها في البحث الحالي.

ب- معامل ثبات ألفا- كرونباخ والتجزئة النصفية:

تم حساب ثبات البطاقة عن طريق حساب معامل ثبات ألفا- كرونباخ والتجزئة النصفية للبطاقة ككل، حيث بلغت قيمة معامل ثبات ألفا- كرونباخ (٠.٩٧٧) وهو يشير إلى معامل ثبات جيد، وبلغت قيمة معامل الثبات باستخدام معادلة سبيرمان- براون للبطاقة ككل (٠.٩٥٨)، وتم حساب معاملات ثبات -الفا- كرونباخ والتجزئة النصفية لكل معيار من معايير البطاقة كما هو موضح بجدول (٤).

جدول (٤): معاملات ثبات الفا- كرونباخ والتجزئة النصفية للبطاقة ككل ولكل معيار من معايير البطاقة

المعيار	معامل ثبات الفا- كرونباخ	معامل ثبات التجزئة النصفية
ممارسة أنشطة واستراتيجيات تعليمية فعالة	٠.٩١٩	٠.٨٩٥
توظيف المحتوى العلمي في دعم تعلم الطلاب	٠.٨٨٥	٠.٨٥٥
إدارة عملية التعلم بكفاءة	٠.٩١٣	٠.٨٦٩
استخدام التكنولوجيا ومهارات التواصل	٠.٩١٣	٠.٨٦٤
استخدام أساليب جيدة للتقويم والمراقبة	٠.٨٧٩	٠.٨١١
معامل الثبات الكلي لبطاقة الملاحظة	٠.٩٧٧	٠.٩٥٨

ويتضح من الجدول السابق (٤) ارتفاع قيم معاملات ثبات الفا كرونباخ لكل معيار من معايير البطاقة

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

حيث تراوحت بين (٠.٨٧٥ إلى ٠.٩١٩)، وكذلك ارتفاع قيم معاملات ثبات سبيرمان- براون لكل معيار من معايير البطاقة وتراوحت بين (٠.٨١١ إلى ٠.٨٩٥).

عرض نتائج البحث

- **نتائج البحث المتعلقة بالسؤال الأول:**

نص السؤال الأول على: "ما المعايير اللازمة لتقويم الأداء التدريسي لمعلمي العلوم بالمرحلة الابتدائية"؟

والإجابة على هذا السؤال: تمت في خطوات عمل أداة البحث، حيث تحددت أبعاد بطاقة ملاحظة الأداء التدريسي لمعلمي العلوم بالمرحلة الابتدائية في خمسة أبعاد، هي المعايير الخمسة الأكثر ارتباطا بالممارسات التدريسية لمعلمي العلوم أثناء عملية التعليم والتعلم بصياغة (محمد، ٢٠١١) وهي:

١- ممارسة أنشطة واستراتيجيات تعليمية فعالة.
٢- توظيف المحتوى العلمي في دعم تعلم الطلاب.
٣- إدارة عملية التعلم بكفاءة.
٤- استخدام التكنولوجيا ومهارات التواصل.
٥- استخدام أساليب جيدة للتقويم والمراقبة.

- نتائج البحث المتعلقة بالسؤال الثاني:

ونص السؤال الثاني على: "ما مؤشرات الأداء التدريسي اللازمة لتقويم الأداء التدريسي لمعلمي العلوم بالمرحلة الابتدائية في ضوء المعايير العالمية لتعليم وتعلم العلوم"؟

والإجابة على السؤال: تمت عن طريق ما سبق عرضه من إجراءات الوصول إلى قائمة المؤشرات والمعايير العالمية لتعليم وتعلم العلوم، تم سردها في جدول في جدول النتائج.

نتائج البحث المتعلقة بالسؤال الثالث :

نوضح هنا معيار الحكم على الأداء التدريسي لمعلمي العلوم في ضوء المعايير العالمية لتعليم وتعلم العلوم، ويكون الحكم بمستوى الأداء المماثل لمتوسط الاستجابة، كما في الجدول(٥) التالي:

المدى= ٥-١ =٤

طول الفئة = ٤÷٥ = ٠.٨

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

جدول (٥): المتوسط ومستوى الأداء

الرقم	متوسط الاستجابة	مستوى الأداء
١	من ١ إلى ١.٨	غير مرضي
٢	أكبر من ١.٨ إلى ٢.٦	مرضي
٣	أكبر من ٢.٦ إلى ٣.٤	متوسط
٤	أكبر من ٣.٤ إلى ٤.٢	متقدم
٥	أكبر من ٤.٢ إلى ٥	متميز

نص السؤال الثالث على "ما مستوى الأداء التدريسي لمعلمي العلوم بالمرحلة الابتدائية في ضوء المعايير العالمية لتعليم وتعلم العلوم"؟

والإجابة على هذا السؤال: تم حساب المتوسطات والانحرافات المعيارية لمؤشرات ومعايير الأداء التدريسي، وكذلك حساب النسبة المئوية ومستوى الأداء التدريسي لمعلمي العلوم في ضوء المعايير العالمية لتعليم وتعلم العلوم، التي تضمنتها بطاقة الملاحظة بعد تطبيقها على أفراد عينة البحث، وكانت النتائج كما هو موضح بالجدول التالي:

جدول (٦): المتوسط والانحراف المعياري والنسبة المئوية للمتوسط ومستوى الأداء في معايير ومؤشرات الأداء التدريسي لمعلمي العلوم بالمرحلة الابتدائية في ضوء المعايير العالمية لتعليم وتعلم العلوم

رقم المؤشر	مؤشر الأداء التدريسي لمعلمي العلوم	المتوسط	مستوى الأداء التدريسي	الانحراف المعياري	النسبة المئوية
المعيار الأول: ممارسة أنشطة واستراتيجيات تعليمية فعالة					
١	يحلل محتوى منهج العلوم لتحديد المفاهيم الرئيسة والفرعية لتدريس العلوم.	٤.٢٥	متميز	٠.٨١	%٨٥
٢	يحدد الأنشطة العلمية والوسائط التعليمية الملائمة لتحقيق أهداف تدريس العلوم.	٣.٨٣	متقدم	١.٠٦	%٧٧
٣	يشرك الطلاب في إجراء الأنشطة والتجارب المعملية.	٣.٧٠	متقدم	١.٠٢	%٧٤
٤	يستخدم وسائط تعليمية مناسبة لمفاهيم الدرس.	٤.١٣	متقدم	٠.٩٤	%٨٣
٥	يستخدم استراتيجيات ونماذج تدريسيه ملائمة لأهداف منهج العلوم.	٣.٨٢	متقدم	١.١١	%٧٧
٦	يوظف استراتيجيات تدريس وأنشطة تعليمية تواءم مستوى الطلاب.	٣.٧٢	متقدم	١.٠٨	%٧٥
٧	يدمج بين استراتيجيات تدريس العلوم وأساليب التقويم الحديثة.	٣	متوسط	١.١١	%٦٠
٨	يشجع الطلاب على ممارسة الأنشطة التعليمية	٣.٣٣	متوسط	١.٣٥	%٦٧

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

رقم المؤشر	مؤشر الأداء التدريسي لمعلمي العلوم	المتوسط	مستوى الأداء التدريسي	الانحراف المعياري	النسبة المئوية
	خارج الفصل الدراسي.				
٩	يوازن بين الممارسات التعليمية النظرية داخل الفصل والعملية بالمختبر.	٣.٧٠	متقدم	١.٠٩	%٧٤
١٠	يطبق استراتيجيات التدريس الحديثة مثل (استراتيجية التعلم التعاوني، الفصل المقلوب، الكرسي الساخن، تبادل الأدوار، .....الخ)	٣.٤	متقدم	٠.٩٩	%٦٨
	المعيار ككل	٣.٦٨٥	متقدم	٠.١٨٤	%٧٤
	المعيار الثاني: توظيف المحتوى العلمي في دعم تعلم الطلاب				
١	يشجع الطلاب ويساعدهم على ربط المحتوى العلمي بالبيئة المحلية.	٣.٦٣	متقدم	١.٠٣	%٧٣
٢	يفسر الأحداث والظواهر الطبيعية المحيطة بالطلاب تفسيرات علمية.	٣.٩٨	متقدم	١.١٤	%٨٠
٣	ينمي وعي الطلاب بمدى الترابط بين منهج العلوم والمناهج العلمية الأخرى.	٣.٨٣	متقدم	٠.٩٣	%٧٧
٤	يشجع الطلاب على الاستفادة من منهج العلوم في حل مشكلات مجتمعهم.	٣.٤٥	متقدم	١.٢٢	%٦٩
٥	يوضح أهمية منهج العلوم وتطبيق ما تم تعلمه في الحياة العملية.	٣.٦٥	متقدم	١.١٩	%٧٣
٦	يربط موضوعات المقرر بالمهارات الحياتية التي يجب أن يتقنها الطالب.	٣.٥٨	متقدم	١.١٧	%٧٢
٧	يوجه الطلاب للاستفادة من الموارد والخامات البيئية.	٣.٢	متوسط	١.٣٢	%٦٤
٨	يطبق الأنشطة والتدريبات الصفية لتعزيز فهم الطلاب لمحتوى المنهج.	٤.٣٥	متميز	٠.٩٢	%٨٧
٩	يستعين بالأشكال والرسومات والجداول في أثناء التدريس.	٤.٣	متميز	٠.٧٢	%٨٦
	المعيار ككل	٣.٧٧	متقدم	٠.١٩	%٧٥
	المعيار الثالث: إدارة عملية التعلم بكفاءة				
١	يحدد الأهداف العامة والخاصة لتدريس موضوعات العلوم.	٤.٣	متميز	٠.٩٥	%٨١
٢	يبدأ الدرس بعرض الأهداف المراد تحقيقها خلال الدرس.	٣.٢	متوسط	١.٣٤	%٦٤
٣	يحدد جدول زمني للفترة الزمنية التي سينجز فيها منهج العلوم.	٣.٨٨	متقدم	٠.٩١	%٧٨
٤	يشجع الطلاب على طرح افكارهم.	٣.٧	متقدم	١.١٤	%٧٤
٥	يضع آليات وخطوات محددة لتنفيذ أهداف تدريس العلوم.	٣.٥٥	متقدم	١.١٥	%٧١

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

رقم المؤشر	مؤشر الأداء التدريسي لمعلمي العلوم	المتوسط	مستوى الأداء التدريسي	الانحراف المعياري	النسبة المئوية
٦	ينظم الموقف التعليمي بما يساعد على تحقيق أهداف تدريس العلوم.	٣.٨	متقدم	٠.٩٧	%٧٦
٧	يشجع الطلاب على المبادرة وطرح الأسئلة العلمية.	٣.٧٨	متقدم	١.١٧	%٧٦
٨	يستخدم التعزيز المناسب لسلوك الطلاب.	٤.٣	متميز	٠.٨	%٨١
٩	يستخدم وسائل التقنية الحديثة في إدارة عملية التعلم.	٣.١٣	متوسط	١.١٦	%٦٣
	المعيار ككل	٣.٦٥٧	متقدم	٠.١٧٩	%٧٤
	المعيار الرابع: استخدام التكنولوجيا ومهارات التواصل				
١	يوظف التقنية الحديثة في تدريس العلوم.	٣.٤٥	متقدم	١.٢٢	%٦٩
٢	يعدد طرق التواصل مع الطلاب بما يعزز فهم العلوم.	٣.٦	متقدم	١.١	%٧٢
٣	يوجه الطلاب لاستخدام قواعد المعلومات للبحث عن الجديد في منهج العلوم.	٢.٩٨	متوسط	١.٣	%٦٠
٤	يهتم بمهارات التواصل غير اللفظي مع طلابه أثناء التدريس.	٣.٦٣	متقدم	١.٠٣	%٧٣
٥	يستخدم الحاسب وأجهزة العرض الرقمية في أثناء تدريس العلوم مثل: (عروض التقديم، وأدوات التعلم الإلكتروني، وأدوات الجيل الثاني من التعليم الإلكتروني)	٣.١	متوسط	١.٠٣	%٦٢
٦	يستعين بغرفة المصادر ومحتوياتها أثناء تفاعله مع الطلاب.	٣.٣٣	متوسط	١.١٤	%٦٧
٧	يستمع لآراء طلابه ووجهات نظرهم المتعلقة بمنهج العلوم.	٣.٧	متقدم	١.٢	%٧٤
٨	يمتلك مفردات لغوية جيدة تمكنه من استخدام مهارة التواصل أثناء التدريس.	٤.٥٨	متميز	٠.٧١	%٩٢
٩	يستخدم الوسائل التقنية المختلفة لتسهيل فهم الطلاب لمحتوى المنهج.	٣.٥٥	متقدم	١.٠٦	%٧١
	المعيار ككل	٣.٥٤	متقدم	٠.١٩٢	%٧١
	المعيار الخامس: استخدام أساليب جيدة للتقويم والمراقبة				
١	يوجه الأسئلة لجميع الطلاب دون تمييز.	٤.٣٣	متميز	٠.٦٦	%٨٧
٢	يستخدم نتائج تقويم الطلاب في تحسين تدريس العلوم.	٣.٢٨	متوسط	١.٠٩	%٦٦
٣	يربط أسئلة التقويم بأهداف تدريس العلوم.	٣.٦٣	متقدم	٠.٩٨	%٧٣
٤	يستخدم التغذية الراجعة أثناء تقويم الطلاب.	٣.٢	متوسط	١.٢	%٦٤
٥	يضع خطة لعملية تقويم الطلاب على مدار العام الدراسي.	١.٨٣	مرضي	٠.٩٦	%٣٧
٦	يستخدم طرق وأساليب تقويم متنوعة تراعي	٣.١٣	متوسط	١.٢٤	%٦٣

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

رقم المؤشر	مؤشر الأداء التدريسي لمعلمي العلوم	المتوسط	مستوى الأداء التدريسي	الانحراف المعياري	النسبة المئوية
	مستوى الطلاب والفروق الفردية بينهم.				
٧	يتبع أساليب التقويم المستمر لعلاج ما يواجه الطلاب من مشكلات في التحصيل.	٣.٢٣	متوسط	٠.٩٢	%٦٥
٨	يراقب أداء الطلاب أثناء عملية التعلم.	٣.٢٥	متوسط	١.١٩	%٦٥
٩	يستخدم أساليب تقويم مناسبة للأداء المهاري مثل: (بطاقة ملاحظة، اختبارات الأداء .....الخ)	١.١٥	غير مرضي	٠.٦٩	%٢٣
١٠	يستخدم أساليب تقويم مناسبة للجانب الوجداني مثل: (ملاحظة السلوك، مقاييس الاتجاهات.....الخ)	١.١٥	غير مرضي	٠.٦٩	%٢٣
١١	يصمم اختبارات تحصيلية مناسبة لقياس الجانب المعرفي الطلاب.	٤.٢	متميز	٠.٨٥	%٨٤
١٢	يستخدم مقياس التقدير المتدرج للأداء، وغيرها من الأساليب في تصحيح إجابات الطلاب وإعداد البحوث والتقارير.	١.٠٨	غير مرضي	٠.٤٧	%٢٢
المعيار ككل		٢.٨٢	متوسط	٠.١٤	%٥٦
الأداء التدريسي ككل		٣.٤٩٤	متقدم	٠.١٧٧	%٧٠

يتضح من الجدول السابق ما يلي:

أن الأداء التدريسي لدى معلمي العلوم بالمرحلة الابتدائية في ضوء المعايير العالمية لتعليم وتعلم العلوم ككل قد حقق مستوى أداء متقدم بشكل عام، حيث بلغ متوسطاً ٣.٤٩٤ وهو ما يعادل نسبة مئوية مقدارها ٧٠%، وحقق المعيار الثاني في بطاقة الملاحظة (توظيف المحتوى العلمي في دعم تعلم الطلاب) أعلى مستوى أداء بنسبة مئوية مقدرها٧٥%، يليه المعيار الأول (ممارسة أنشطة واستراتيجيات تعليمية فعالة) بنسبة٧٤%، ثم المعيار الثالث (إدارة عملية التعلم بكفاءة) بنسبة٧٤%، فالمعيار الرابع (استخدام التكنولوجيا ومهارات التواصل) بنسبة مئوية٧١%، أما المعيار الخامس (استخدام أساليب جيدة للتقويم والمراقبة) فحقق نسبة مئوية ٥٦% وهو أدنى مستوى أداء للمعايير في بطاقة الملاحظة، وتفصيل ذلك كما يلي:

<u>بالنسبة للمعيار الأول (ممارسة أنشطة واستراتيجيات تعليمية فعالة):</u> يتضح أن معظم مؤشرات الأداء التي تضمنها المعيار الأول متوافرة لدى معلمي العلوم بالمرحلة الابتدائية بمستوى متقدم، حيث بلغ المتوسط الكلي للمعيار ٣.٦٨٥، وتميز المؤشر رقم١ (يحلل محتوى منهج العلوم لتحديد المفاهيم الرئيسة والفرعية لتدريس العلوم) بمستوى أداء متميز وهو الأعلى في المعيار الأول ومتوسط بلغ ٤.٢٥، بينما حققت المؤشرات رقم٢و٣و٤و٥و٦و٩و١٠ (يحدد الأنشطة العلمية والوسائط

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

التعليمية الملائمة لتحقيق أهداف تدريس العلوم، يشرك الطلاب في إجراء الأنشطة والتجارب المعملية، يستخدم وسائط تعليمية مناسبة لمفاهيم الدرس، يستخدم استراتيجيات ونماذج تدريسيه ملائمة لأهداف منهج العلوم، يوظف استراتيجيات تدريس وأنشطة تعليمية تواءم مستوى الطلاب، يدمج بين استراتيجيات تدريس العلوم وأساليب التقويم الحديثة، يشجع الطلاب على ممارسة الأنشطة التعليمية خارج الفصل الدراسي) مستوى أداء متقدم بمتوسطات تراوحت (من٤.٣إلى٤.١٢)، أما مستوى الأداء للمؤشرات رقم٧و٨ (يوازن بين الممارسات التعليمية النظرية داخل الفصل والعملية بالمختبر، يطبق استراتيجيات التدريس الحديثة مثل (استراتيجية التعلم التعاوني، الفصل المقلوب، الكرسي الساخن، تبادل الأدوار، .....الخ) فهو متوسط، حيث حققا متوسطات (من٣إلى٣.٣٣).

<u>بالنسبة للمعيار الثاني (توظيف المحتوى العلمي في دعم تعلم الطلاب):</u> فقد حقق مستوى أداء المعلمين متقدم حيث بلغ المتوسط الكلي للمعيار ٣.٧٧، وتميز المؤشران رقم٨و٩ (يطبق الأنشطة والتدريبات الصفية لتعزيز فهم الطلاب لمحتوى المنهج، يستعين بالأشكال والرسومات والجداول في أثناء التدريس) بمستوى أداء متميز وبمتوسط (من٤.٣إلى٤.٣٥)، أما المؤشر رقم٧ (يوجه الطلاب للاستفادة من الموارد والخامات البيئية) فحقق أقل متوسط في المعيار الثاني بلغ(٣.٢) ومستوى أداء متوسط، في حين تراوح متوسط بقية المؤشرات (من٣.٤٥إلى٣.٩٨) وهو مستوى أداء متقدم.

<u>بالنسبة للمعيار الثالث (إدارة عملية التعلم بكفاءة):</u> فكان مستوى الأداء متقدم، بمتوسط كلي بلغ ٣.٦٥٧، وجاءت مؤشرات الأداء رقم٢و٩ (يبدأ الدرس بعرض الأهداف المراد تحقيقها خلال الدرس، يستخدم وسائل التقنية الحديثة في إدارة عملية التعلم) في ذيل قائمة المؤشرات لهذا المعيار بمستوى أداء متوسط، حيث بلغا متوسطاً (من٣.١٣إلى٣.٢)، وحققت مؤشرات الأداء رقم٣و٤و٥و٦و٧ (يحدد جدول زمني للفترة الزمنية التي سينجز فيها منهج العلوم، يشجع الطلاب على طرح أفكارهم، يضع آليات وخطوات محددة لتنفيذ أهداف تدريس العلوم، ينظم الموقف التعليمي بما يساعد على تحقيق أهداف تدريس العلوم، يشجع الطلاب على المبادرة وطرح الأسئلة العلمية) مستوى أداء متقدم بمتوسط (من٣.٥٥إلى٣.٨٨) أما مستوى الأداء الأعلى في هذا المعيار متميز فحققه المؤشر رقم١ ورقم٨ (يحدد الأهداف العامة والخاصة لتدريس موضوعات العلوم، يستخدم التعزيز المناسب لسلوك الطلاب) بمتوسط ٤.٣ لكليهما.

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

بالنسبة للمعيار الرابع (استخدام التكنولوجيا ومهارات التواصل): فهو أقل حظا من المعايير السابقة فقد حقق متوسطاً بلغ ٣.٥٤ ومستوى أداء متميز بشكل عام، وكان مؤشر الأداء رقم٨ (يمتلك مفردات لغوية جيدة تمكنه من استخدام مهارة التواصل أثناء التدريس) الأعلى في هذا المعيار بمتوسط بلغ ٤.٥٨ ومستوى أداء متميز، وحققت مؤشرات الأداء رقم١و٢و٤و٧و٩ (يوظف التقنية الحديثة في تدريس العلوم، يعدد طرق التواصل مع الطلاب بما يعزز فهم العلوم، يهتم بمهارات التواصل غير اللفظي مع طلابه أثناء التدريس، يستمع لآراء طلابه ووجهات نظرهم المتعلقة بمنهج العلوم، يستخدم الوسائل التقنية المختلفة لتسهيل فهم الطلاب لمحتوى المنهج) مستوى أداء متقدم بمتوسط تراوح (من ٣.٤٥إلى٣.٧)، أما مؤشرات الأداء رقم٣و٥و٦ (يوجه الطلاب لاستخدام قواعد المعلومات للبحث عن الجديد في منهج العلوم، يستخدم الحاسب وأجهزة العرض الرقمية في أثناء تدريس العلوم مثل: (عروض التقديم، وأدوات التعلم الإلكتروني، وأدوات الجيل الثاني من التعليم الإلكتروني، يستعين بغرفة المصادر ومحتوياتها أثناء تفاعله مع الطلاب) فكانت بمستوى أداء متوسط وبلغت متوسطا تراوح (من٢.٩٨إلى٣.٣٣).

بالنسبة للمعيار الخامس (استخدام أساليب جيدة للتقويم والمراقبة): نلاحظ أن هذا المعيار حقق مستوى أداء متوسط، وهو الأدنى في مستويات الأداء لمعايير بطاقة الملاحظة حيث حقق المعيار متوسط كلي بلغ ٢.٨٢، وكذلك تضمن أدنى مستوى أداء للمؤشرات رقم٩و١٠و١٢ (يستخدم أساليب تقويم مناسبة للأداء المهاري مثل: (بطاقة ملاحظة، اختبارات الأداء .....الخ، يستخدم أساليب تقويم مناسبة للجانب الوجداني مثل: (ملاحظة السلوك، مقاييس الاتجاهات .....الخ، يستخدم مقياس التقدير المتدرج للأداء، وغيرها من الأساليب في تصحيح إجابات الطلاب وإعداد البحوث والتقارير) وهو غير مرضي بمتوسط تراوح (من١.٠٨إلى١.١٥)، وحقق مؤشر الأداء رقم٥ (يضع خطة لعملية تقويم الطلاب على مدار العام الدراسي) مستوى مرضي ومتوسطاً بلغ ١.٨٣، أما مؤشرات الأداء رقم٢و٤و٦و٧و٨ (يستخدم نتائج تقويم الطلاب في تحسين تدريس العلوم، يستخدم التغذية الراجعة أثناء تقويم الطلاب، يستخدم طرق وأساليب تقويم متنوعة تراعي مستوى الطلاب والفروق الفردية بينهم، يتبع أساليب التقويم المستمر لعلاج ما يواجه الطلاب من مشكلات في التحصيل، يراقب أداء الطلاب أثناء عملية التعلم) فحققت متوسطاً تراوح (من٣.١٣إلى٣.٢٥) ومستوى أداء متوسط، ومؤشر الأداء رقم٣ (يربط أسئلة التقويم بأهداف تدريس العلوم) فحقق مستوى أداء متقدم بمتوسط بلغ٣.٦٣، وحققت مؤشرات الأداء رقم١و١١ (يوجه الأسئلة لجميع الطلاب دون تمييز، يصمم اختبارات تحصيلية

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

مناسبة لقياس الجانب المعرفي الطلاب) أعلى مستوى أداء في هذا المعيار وهو متميز بمتوسطات تراوحت (من٤.٢إلى٤.٣٣).

ثانيا: مناقشة نتائج البحث وتفسيرها

نص السؤال الثالث على "ما مستوى الأداء التدريسي لمعلمي العلوم بالمرحلة الابتدائية في ضوء المعايير العالمية لتعليم وتعلم العلوم"؟

وللإجابة على هذا السؤال قام الباحث بحساب المتوسطات والانحرافات المعيارية والنسبة المئوية ومستويات الأداء لمؤشرات ومعايير الأداء التدريسي لمعلمي العلوم بالمرحلة الابتدائية في ضوء المعايير العالمية في تعليم وتعلم العلوم، التي تتضمنها بطاقة الملاحظة بعد تطبيقها على أفراد عينة البحث، وقد أوضحت النتائج أن مستوى أداء معلمي العلوم متقدم بشكل عام في مؤشرات الأداء في المعيار الأول (ممارسة أنشطة واستراتيجيات تعليمية فعالة) والمعيار الثاني (توظيف المحتوى العلمي في دعم تعلم الطلاب) والمعيار الثالث (إدارة عملية التعلم بكفاءة) والمعيار الرابع وبالنسبة للمعيار الرابع (استخدام التكنولوجيا ومهارات التواصل) بمتوسط تراوح (من٣.٥٤إلى٣.٧٧)، أما المعيار الخامس (استخدام أساليب جيدة للتقويم والمراقبة) فحقق متوسطاً بلغ ٢.٨٢ ومستوى أداء متوسط، وأن معظم مؤشرات الأداء في المعايير التي تضمنتها بطاقة الملاحظة تمثل احتياجا تدريبيا متوسطا لتعزيز أداء معلمي العلوم فيها مستقبلا، عدا مؤشرات الأداء رقم١ (يحلل محتوى منهج العلوم لتحديد المفاهيم الرئيسة والفرعية لتدريس العلوم) في المعيار الأول، ورقم٨و٩ (يطبق الأنشطة والتدريبات الصفية لتعزيز فهم الطلاب لمحتوى المنهج، ويستعين بالأشكال والرسومات والجداول في أثناء التدريس) في المعيار الثاني، ورقم١و٨ (يحدد الأهداف العامة والخاصة لتدريس موضوعات العلوم، يستخدم التعزيز المناسب لسلوك الطلاب) في المعيار الثالث، ورقم٨ (يمتلك مفردات لغوية جيدة تمكنه من استخدام مهارة التواصل أثناء التدريس) في المعيار الرابع، ورقم١و١١ (يوجه الأسئلة لجميع الطلاب دون تمييز، يصمم اختبارات تحصيلية مناسبة لقياس الجانب المعرفي الطلاب) في المعيار الخامس، والتي حققت مستوى أداء متميز فهي لا تمثل احتياجا تدريبياً.

أما مؤشرات الأداء التي حققت مستوى أداء متوسط كمؤشرات الأداء رقم٧و٨ (يدمج بين استراتيجيات تدريس العلوم وأساليب التقويم الحديثة، يشجع الطلاب على ممارسة الأنشطة التعليمية خارج الفصل الدراسي) من المعيار الأول، والمؤشر رقم٧ (يوجه الطلاب للاستفادة من الموارد والخامات البيئية) في المعيار الثاني، ومؤشرات الأداء رقم٢و٩ (يبدأ الدرس بعرض الأهداف المراد تحقيقها خلال الدرس، يستخدم

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

وسائل التقنية الحديثة في إدارة عملية التعلم) من المعيار الثالث، ومؤشرات الأداء رقم٣و٥و٦ (يوجه الطلاب لاستخدام قواعد المعلومات للبحث عن الجديد في منهج العلوم، يستخدم الحاسب وأجهزة العرض الرقمية في أثناء تدريس العلوم مثل: (عروض التقديم، وأدوات التعلم الإلكتروني، وأدوات الجيل الثاني من التعليم الإلكتروني)، يستعين بغرفة المصادر ومحتوياتها أثناء تفاعله مع الطلاب) في المعيار الرابع، ومؤشرات الأداء رقم٢و٤و٦و٧و٨ (يستخدم نتائج تقويم الطلاب في تحسين تدريس العلوم، يستخدم التغذية الراجعة أثناء تقويم الطلاب، يستخدم طرق وأساليب تقويم متنوعة تراعي مستوى الطلاب والفروق الفردية بينهم، يتبع أساليب التقويم المستمر لعلاج ما يواجه الطلاب من مشكلات في التحصيل، يراقب أداء الطلاب أثناء عملية التعلم) في المعيار الخامس، فهي تمثل احتياجا تدريبيا شديدا، وكذلك مؤشرات الأداء التي حققت مستوى أداء مرضي كمؤشر الأداء رقم٥ (يضع خطة لعملية تقويم الطلاب على مدار العام الدراسي) في المعيار الخامس، أما مؤشرات الأداء رقم٩و١٠و١٢ (يستخدم أساليب تقويم مناسبة للأداء المهاري مثل: (بطاقة ملاحظة، اختبارات الأداء .....الخ، يستخدم أساليب تقويم مناسبة للجانب الوجداني مثل: (ملاحظة السلوك، مقاييس الاتجاهات .....الخ، يستخدم مقياس التقدير المتدرج للأداء، وغيرها من الأساليب في تصحيح إجابات الطلاب وإعداد البحوث والتقارير) من المعيار الخامس أيضاً، والتي حققت مستوى أداء غير مرضي فهي تمثل احتياجا تدريبيا شديدا لرفع أداء معلمي العلوم فيها.

ويمكن تفسير هذه النتائج وارتفاع مستوى أداء المعيار الثاني (توظيف المحتوى العلمي في دعم تعلم الطلاب) عن بقية المعايير بمستوى أداء متقدم ومتوسط بلغ (٣.٧٧)، في أن المقررات التعليمية الحديثة يتوافر فيها محتوى علمي قائم على أساليب البحث العلمي والتقصي والأنشطة العلمية، ويوفر مرجعا ثريا يسهل على المعلم استثماره لدعم تعلم طلابه بشكل متقدم، يليه المعيار الأول (ممارسة استراتيجيات وأنشطة تعليمية فعالة)، حيث حقق ثاني أفضل مستوى أداء بمتوسط بلغ (٣.٦٨٥)، ويمكن تفسير سبب تحقيق هذا الأداء في لدى معلمي العلوم، في ضوء ما أشار إليه الاحمد (٢٠١٣)، أنه لتحقيق الكفاءة الوظيفية التي يتم تقويم المعلم لابد أن يتمتع المعلم بقدر من القدرات والكفايات التدريسية، حيث إن مهنة المعلم لم تعد قاصرة على تزويد الطلاب بالمعلومات والحقائق، بل أصبحت عملية تربوية شاملة لجميع جوانب نمو الشخصية، لذلك لابد من استخدام استراتيجيات تدريسية فعالة، وهو ما عملت وزارة التعليم على التدريب عليه واستهدفت تطوير أداء المعلمين فيه من الوقت الذي بدأت فيه المقررات الجديدة تحل مكان المقررات القديمة ولذلك حقق

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

معلمي العلوم مستوى أداء متقدم، والتي يرى الباحث ضرورة الاستمرار بالتدريب لرفع المستوى وتحقيق نسبة أداء أعلى، أما تدني مستوى أداء المعلمين في المعيار الخامس(استخدام أساليب جيدة للتقويم والمراقبة) حيث حقق مستوى أداء متوسط، وحقق بعض مؤشرات الأداء التي تضمنها هذا المعيار مستوى أداء مرضي وغير مرضي، فيمكن تفسيرها في ضوء في ما أشار إليه الشهراني (٢٠١٢) من أن هناك معايير مهنية يجب توافرها لدى المعلم وذلك من منطلق تغير دور المعلم في العصر الحديث من ناقل للمعرفة إلى موجهاً ومرشداً لكيفية الحصول على المعرفة ونتيجة للاهتمام المتزايد بجودة التدريس، إضافة إلى اعتبار المعلم أهم عناصر هذه الجودة، فإن هذا يتطلب توفر مجموعة من الكفايات التي تعد بمثابة مكونات مهنية للمعلم، وينبغي أن يكتسبها أثناء مرحلة الإعداد والتكوين ليمارسها عند التحاقه بالمهنة، ومنها مهارات وأساليب تقويم تعلم الطلاب، ويرى الباحث أن المعلمين لا يستخدمون أساليب التقويم الحديثة كالتقويم المستمر لعلاج ما يواجه الطلاب من مشكلات في التحصيل، أو يراقبون أداء الطلاب أثناء عملية التعلم، أو يستخدمون مقياس التقدير المتدرج للأداء وغيرها من الأساليب في تصحيح إجابات الطلاب أو تقويم البحوث والتقارير لعدم تدريبهم على ذلك أثناء إعدادهم كمعلمين أو أثناء خدمتهم، مما يجعلهم يبتعدون عن ذلك ولا يستخدمونه ولا يطبقوه في تدريسهم بالرغم من ضرورة ذلك في ربط المقررات الحديثة بأساليب التقويم حديثة، والاهتمام بالجوانب الوجدانية والمهارية، وعدم حصر التقويم في الجانب المعرفي فقط والذي ظهر جلياً في نتائج البحث، حيث حقق مستوى الأداء التدريسي لمعلمي العلوم في مؤشر رقم١و١١ في المعيار الخامس (يوجه الأسئلة لجميع الطلاب دون تمييز، يصمم اختبارات تحصيلية مناسبة لقياس الجانب المعرفي الطلاب) مستوى أداء متميز، مما يؤكد اهتمام معلمي العلوم بالجانب المعرفي أكثر من جوانب التقويم الأخرى.

وتتفق تلك النتيجة مع دراسة كل من: (السعيد والحربي،٢٠١٣؛ عيسى ومحسن،٢٠١٠؛ الغامدي،٢٠١٠؛ الغامدي،٢٠١٢؛ معشي،٢٠١٧؛ محمد،٢٠١١) التي هدفت إلى الاعتماد على معايير عالمية لتعليم وتعلم العلوم في تقويم الأداء التدريسي لمعلمي العلوم، وكشفت جميعها عن وجود تدني بنسبة عالية في الأداء التدريسي لمعلمي العلوم، وعليه يجب وضع برامج تدريبية لتطوير الأداء التدريسي للمعلمين.

واتفقت مع دراسة كامبل، بيبي ورودنج (Kimble, Bybee, & Rodging, 2006)، التي أشارت النتائج إلى تحسن الممارسات التدريسية لمعلمي العلوم خلال

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

تنفيذ برنامج للتنمية المهنية، وهذا يعزز من فاعلية برنامج التنمية المهنية في تحسين الممارسات والأداءات التدريسية للمعلمين.

واتفقت كذلك أيضا مع دراسة الموجي ومختار (٢٠١١)، التي خلصت إلى فاعلية برنامج مقترح للتنمية المهنية في تنمية الأداء التدريسي للمعلمين، مما ينعكس على مهارات تفكير طلابهم.

خاتمة البحث

تناول هذا الفصل ملخص عام لنتائج البحث التي تم التوصل إليها، والتوصيات التي أوصى بها البحث وكذلك المقترحات البحثية المستقبلية.

أولاً: ملخص نتائج البحث:

١- التوصل إلى قائمة المعايير والمؤشرات العالمية لتعليم وتعلم العلوم اللازمة لتقويم أداء معلمي العلوم بالمرحلة الابتدائية.

٢- حققت معايير الأداء التدريسي (ممارسة أنشطة واستراتيجيات تعليمية فعالة- توظيف المحتوى العلمي في دعم تعلم الطلاب- إدارة عملية التعلم بكفاءة- استخدام التكنولوجيا ومهارات التواصل) مستوى أداء متقدم بشكل عام، بينما حقق المعيار الخامس (استخدام أساليب جيدة للتقويم والمراقبة) مستوى أداء متوسط.

٣- تباينت مستويات الأداء في مؤشرات الأداء التدريسي لمعلمي العلوم بالمرحلة الابتدائية في ضوء المعايير العالمية لتعليم وتعلم العلوم، بين متقدم ومتميز ومتوسط ومرضي وغير مرضي.

ثانياً: توصيات البحث:

انطلاقًا مما جاء في نتائج البحث الحالي وبعد المراجعة لما تقدم من دراسات وأبحاث علمية تتعلق بتقويم الأداء التدريسي لمعلمي العلوم بالمرحلة الابتدائية في ضوء المعايير العالمية لتعليم وتعلم العلوم، تم تقديم التوصيات التالية التي قد تساعد في تطوير أداء معلمي العلوم:

١- الاهتمام بإعداد وتدريب المعلمين على عملية التدريس في ضوء المعايير العالمية لتعليم وتعلم العلوم، قبل وأثناء ممارستهم لمهنة التعليم.

٢- استخدام بطاقة الملاحظة في تحديد مواطن القوة والضعف في أداء معلمي العلوم، ثم تطوير الأداء في ضوء المعايير العالمية لتعليم وتعلم العلوم.

٣- تدريب المعلمين على طرق التقويم الحديثة للطلاب والتخطيط لعملية التقويم والاستفادة منه لتحسين أدائهم، وربط استراتيجيات تدريسهم بالأساليب التقويمية الحديثة، حيث أن هناك قصور شديد في أداء معلمي العلوم في هذا الجانب.

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

٤- التأكيد على رفع الدافعية لدى المعلمين لتطوير ذواتهم وامكاناتهم التدريسية.

٥- حث المعلمين على مراعاة مؤشرات الأداء التي تضمنتها المعايير العالمية في عملية التعليم والتعلم لضمان الأداء الجيد.

٦- تدريب المعلمين على مراقبة أداء الطلاب أثناء عملية التعليم والتعلم لتقويم الجوانب المهارية والوجدانية للطلاب.

٧- تدريب المعلمين على استخدام مقياس التقدير المتدرج للأداء وغيرها من الأساليب في تصحيح إجابات الطلاب وإعداد البحوث والتقارير.

ثالثاً: مقترحات البحث:

من خلال معايشة الباحث لموضوع "تقويم الأداء التدريسي لمعلمي العلوم بالمرحلة الابتدائية في ضوء المعايير العالمية لتعليم وتعلم العلوم" اكتشف الباحث أن هناك زوايا أخرى للبحث الحالي وهي غاية في الأهمية، كموضوعات بحثية تتكامل بدورها مع البحث الحالي بل ويمكن اعتبارها امتداد له، ومن أهم تلك الموضوعات ما يلى:

١- برنامج تدريبي مقترح لتنمية الأداء التدريسي لدى معلمي العلوم في ضوء المعايير العالمية لتعليم وتعلم العلوم.

٢- دراسة العلاقة بين الأداء التدريسي لمعلمي العلوم في ضوء المعايير العالمية لتعليم وتعلم العلوم والمستوى التحصيلي لطلابهم بمراحل التعليم العام.

٣- برنامج تدريبي مقترح لتطوير مهارات التقويم لدى معلمي العلوم في ضوء الاتجاهات الحديثة للتقويم.

٤- إجراء هذه الدراسة على معلمين في تخصصات ومراحل تعليمية أخرى.

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

المراجع

أولا: المراجع العربية

إبراهيم، محمد عبد الرازق (٢٠٠٣). *منظومة تكوين المعلم في ضوء معايير الجودة الشاملة*. مصر: القاهرة: دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع.

ابن منظور، محمد (٢٠٠٣)*لسان العرب*. جزء ٢، مصر، القاهرة: دار الحديث للطباعة والنشر والتوزيع.

أبو الأسرار، فاطمة عبد الرحمن أحمد (٢٠٠٥). *تقويم مستويات أداء معلم العلوم للحلقة الأولى من التعليم الأساسي باليمن*. رسالة دكتوراه، غير منشورة، كلية التربية، جامعة عين شمس، مصر.

أبو زيد، الكريم طه (٢٠٠٨). الممارسات التدريسية لمعلمي العلوم بالمرحلة الثانوية في أمانة العاصمة بالجمهورية اليمنية في ضوء معايير الجودة. *مجلة دراسات في المناهج وطرق التدريس* (١٣٧)، الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس، كلية التربية، جامعة عين شمس العدد، ص٦٤-٨٧.

أبو عظمة، نجيب حمزة (٢٠١٠). *دور المعلم في مدرسة تواكب العصر*. سلسلة التربية وتقنيات التعليم، المملكة العربية السعودية، المدينة المنورة: مكتبة أبو عظمة

أحمد، أحمد على (٢٠٠٣). *الجودة الشاملة في الإدارة التعليمية والمدرسية*.ط١، مصر، الإسكندرية: دار الوفاء لدنيا الطباعة والنشر.

الأحمد، لنا أحمد ناصر (٢٠١٣). *تقويم الأداء التدريسي لمعلمات الفيزياء في المرحلة الثانوية بمنطقة القصيم في ضوء معايير الجودة الشاملة*. رسالة ماجستير، غير منشورة، كلية التربية، جامعة القصيم، القصيم ، المملكة العربية السعودية.

الإمام، بارة سمير (٢٠١٧). مستوى جودة معايير تقويم الأداء التدريسي في جامعة ورقلة الجزائرية : من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس فيها. *المجلة العربية لضمان الجودة في التعليم الجامعي* – اليمن. ١٠ (٣١)،١٢١-١٤٣.

البلاوي، حسن حسين؛ كردي، أحمد السيد؛ والوكيل، حلمي أحمد (٢٠٠٦). *الجودة الشاملة في التعليم بين مؤشرات التميز ومعايير الاعتماد " الأسس والتطبيقات"*. ط١، الأردن: دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة.

البديوي، توفيق إبراهيم (٢٠٠٧). المهارات التدريسية لمعلمي العلوم الشرعية في المدارس المتوسطة والثانوية. *رسالة التربية وعلم النفس*،٢٩، ٦٥-١٠٨.

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

بشير، محمود حسين (٢٠٠٥). *الاتجاهات الحديثة في التدريس*. مصر، القاهرة: دار عالم الكتب.

البقمي، مها بنت فراج (٢٠١٦). *نظرة على تعليم العلوم للجيل الرابع (NGSS)*. https://ecsme.ksu.edu.sa/sites/ecsme.ksu.edu.sa/files/attach/103.pdf

التودري، عوض (٢٠٠٦). *أدوار حديثة لمعلم المستقبل في ضوء المدرسة الإلكترونية، اللقاء السنوي الثالث عشر اعداد المعلم وتطويره في ضوء المتغيرات المعاصرة*. جامعة الملك سعود-الرياض، المملكة العربية السعودية. من ٢١-٢٠٠٦/٢/٢٢، ٦٩٣-٧٠٦.

جابر، عبد الحميد جابر (٢٠٠٢). *اتجاهات وتجارب معاصرة في تقويم أداء التلميذ والمدرس*. ط١، مصر ، القاهرة: دار الفكر

الجسار، سلوى عبد الله ؛والتمار، جاسم محمد (٢٠٠٤). واقع برنامج التربية العلمية في كلية بجامعة الكويت من وجهة نظر الطالب- المعلم. *مجلة العلوم التربوية*، ٥، ٦٥-٩٩.

الجغيمان، عبدالله بن محمد (٢٠١٢). الأداء التدريسي لمعلمي تربية الموهوبين في تنفيذ الأنموذج الإثرائي في مدارس التعليم العام في المملكة العربية السعودية. *مجلة العلوم التربوية والدراسات الإسلامية*، جامعة الملك سعود – السعودية، مجلد (٢٤)، عدد (١)، ص٩٧٧-٩٩٩.

الحربي، حمد بن مرزوق (٢٠١٣). *تقييم الأداء التدريسي لمعلمي العلوم للصفوف العليا من المرحلة الابتدائية بمحافظة الرس في ضوء متطلبات تدريس مناهج العلوم الحديثة*. رسالة ماجستير، غير منشورة، كلية التربية، جامعة القصيم، المملكة العربية السعودية.

الحسيني، سليمان فهد (٢٠١٢). *بناء برنامج تدريبي مستند إلى المعايير العالمية في التربية العلمية وتحديد فاعليته المهنية لمعلمي العلوم*. رسالة دكتوراه، غير منشورة، كلية العلوم التربوية والنفسية، جامعة عمان العربية، عمان، الأردن.

الحناوي، حامد (٢٠١٠). *دور كتاب التكنولوجيا للصف الثاني عشر في اكتساب الطلبة بعض المعايير العالمية لتكنولوجيا المعلومات*. رسالة ماجستير، غير منشورة، كلية التربية، الجامعة الإسلامية، غزة، فلسطين.

خلف، جمال والزهراني، يحيى (٢٠٠٩). *مهارات التفكير الإبداعي عند القائد التربوي المعاصر*. مصر، القاهرة: زمزم.

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

خليل، محمد أبو فتوح حامد (٢٠١١). *التقويم التربوي بين الواقع والمأمول*. المملكة العربية السعودية، الرياض: مكتبة الشقري.

حمدان، محمد حسن شاكر (٢٠١٢). *منظومة التعليم وأساليب التدريس*. ط٣، الأردن، عمان: دار الحامد للنشر.

الحويطي، عواد بن حماد بن حسن (٢٠١٠) تقويم الاداء التدريسي لأعضاء هيئة التدريس في كلية التربية والآداب في تبوك في ضوء الجودة الشاملة. *مجلة العلوم التربوية*، ١٠٦، ١٥٨-١٩٩.

الحيلة، محمد على (٢٠٠٧). *مهارات التدريس الصفي*. الأردن، عمان: دار المسيرة.

خيري، محمود، محمد (١٩٩٩). تقويم الكفاءات التدريسية لدى معلم العلوم. *مجلة التربية العلمية*، مصر، ٢ (١)، ص١٢٩-١٥٦.

خيري، ثناء عبد الجبار، خلف، جامع حسن؛ ومولي، لمياء حسن (٢٠١٣). *التقويم وأثره في تحسين جودة الأستاذ الجامعي*: دراس تطبيقية، ورقة بحثية منشورة في كتاب المؤتمر العربي الدولي الثالث لضمان جودة التعليم العالي. جزء ٢،جامعة الزيتونة، الأردن.

الدمرداش، صبري (٢٠٠٠). *مقدمة في تدريس العلوم*. الكويت: مكتبة الفلاح.

الرشدان، وسن وصفى (٢٠٠٦). *تقدير معلمي العلوم لمستوى مهاراتهم التدريسية وحاجاتهم لتطويرها في ضوء المعايير العالمية لتعليم العلوم*. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة اليرموك، الأردن.

راشد، محمد راشد (٢٠٠٧). معايير جودة الأداء التدريسي لمعلمي العلوم بالتعليم العام في ضوء أبعاد التعلم. الجمعية *المصرية للمناهج وطرق التدريس، المؤتمر العلمي التاسع عشر* (تطوير مناهج التعليم في ضوء معايير الجودة، دار الضيافة، جامعة عين شمس، مصر.

الرشيدي، فهد (٢٠١٠). *تقويم أداء معلمي التربية الإسلامية في ضوء مهارات التدريس وبناء أنموذج لتطويره في دولة الكويت*. رسالة ماجستير، غير منشورة، عمان العربية للدراسات العليا، عمان، الأردن.

الرويثي، إيمان محمد؛ الرؤساء، تهاني محمد (٢٠١١). *تقييم أداء معلمات العلوم في تدريس منهج العلوم للصف الأول متوسط وفق معايير مقترحة للتدريس*. مركز التميز البحثي في تطوير تعليم العلوم والرياضيات، جامعة الملك سعود ، الرياض، المملكة العربية السعودية.

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

رواقة، غازي ضيف الله؛ محمود، يوسف سيد؛ والشبلي، عبد الله على (٢٠٠٥). تقويم الأداء التدريسي للمعلمين حديثي التخرج من كليات التربية للمعلمين والمعلمات في سلطنة عمان، *مجلة جامعة دمشق*، ٢١(٢)، ١٣١-١٥٨.

زيتون، كمال (٢٠٠٤). *تدريس العلوم للفهم*. ط٢، مصر، القاهرة: دار عالم الكتب.

زيتون، عايش محمود (٢٠٠٥). *اساليب تدريس العلوم*. ط١، الأردن، عمان: دار الشروق للنشر والتوزيع.

الصادق، ممدوح عبد العظيم (٢٠٠٤). فاعلية استخدام الاتجاهات المعاصرة في تدريس العلوم على تطوير كفاءة المعلمين وتحصيل الطلاب بمرحلة التعليم الأساسي. الجمعية المصرية للتربية العلمية، *مجلة التربية العلمية*، المجلد (٧)، العدد (٤)، ص٢٣-٧٢

الصادق، منى (٢٠٠٤). *تحليل محتوى مناهج العلوم للصف العاشر وفقا المعايير الثقافية العلمية ومدى اكتساب الطلبة لها*. رسالة ماجستير، غير منشورة، كلية التربية، الجامعة الإسلامية، غزة، فلسطين.

صالحة، نوال فخري محمود (٢٠١٥). *مستوى جودة موضوعات علم الأحياء المتضمنة بكتب العلوم لمرحلة التعليم الأساسي في ضوء المعايير العالمية*. رسالة ماجستير، غير منشورة، كلية التربية، الجامعة الإسلامية ، غزة، فلسطين.

الصنيع، دلال عبد الكريم (٢٠١١). مدى توفير معايير الجودة في الأداء التدريسي لمعلمات اللغة الإنجليزية في المرحلة الثانوية من وجهة نظر مشرفاتهن التربويات في مدينة مكة المكرمة. ١١٢، ١٥٩-١٧٦.

السردية، نجاح رخاء (٢٠١٣). *تقويم أداء معلمي اللغة العربية في مهارات تدريس القراءة في المرحلة الأساسية الأولى في الأردن*. رسالة ماجستير، غير منشورة، جامعة أل البيت، كلية العلوم التربوية، الأردن.

السعيد، رضا مسعد (٢٠٠٨). اتجاهات حديثة في المناهج وطرق التدريس، دراسات وبحوث تجريبية، المنوفية ، مصر.

السعيد، سعيد محمد؛ والحربي، حمد بن مرزوق (٢٠١٣). تقييم الأداء التدريسي لمعلمي العلوم للصفوف العليا من المرحلة الابتدائية بمحافظة الرس في ضوء متطلبات تدريس مناهج العلوم الحديثة. *مجلة دراسات في المناهج وطرق التدريس*، مصر، (١٩٩)، ص ١٥-٣٧.

سكر وآخرون، نائلة، نجيب الخزندار؛ وناجي، رجب سكر (٢٠٠٥). تقويم أداء الطلبة المعلمين في كليات التربية بجامعة الأقصى في ضوء كفايات لازمة لمعلم

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

المستقبل. *مجلة التربية العلمية*، كلية التربية، جامعة عين شمس، مصر، ٨ (٤)، ص ١٥١-٢٠٨.

السلامات، محمد خير محمود؛ والشهري، خالد بن محمد هادي (٢٠١٦). مستوي أداء معلمي العلوم بالمرحلة الابتدائية في ضوء المعايير المهنية للمعلم السعودي. *مجلة اتحاد الجامعات العربية للتربية وعلم النفس* – سوريا، ١٤ (٢)،١١٠-١٣٨.

السيد، رضا مسعد (٢٠٠٣). تفعيل المعايير القومية في المدرسة المصرية. مؤتمر المستويات المعيارية ومناهج التعليم، *الصحفية التربوية الإلكترونية*، كلية التربية، جامعة المنوفية، ٣٨-٤٧.

السيد، ثناء مليجي (٢٠٠٩). جودة إعداد المعلم بكليات التربية تصور مقترح لتطوير برنامج التربية العلمية. *ورقة عمل مقدمة للندوة العلمية الثانية، نماذج عربية وعالمية في ضمان الجودة والاعتماد في التعليم الجامعي*، كلية التربية، جامعة طنطا، ١٧مارس، ص ١٤٣-٢٠٠.

شحاته، حسن سيد (٢٠٠٥). ثقافة المعايير والتعليم الجامعي. *المؤتمر العلمي السابع عشر مناهج التعليم والمستويات المعيارية*. دار الضيافة، جامعة عين شمس في ٢٦-٢٧ يوليو، (١) ٥٠-٧٥.

شحاته، حسن؛ والنجار، زينب (٢٠٠٣). *معجم المصطلحات التربوية والنفسية*. ط٢، مصر، القاهرة: الدار المصرية اللبنانية.

شعلة، الجميل محمد عبد السميع (٢٠٠٥). *التقويم التربوي للمنظومة التعليمية-اتجاهات وتعليمات*. مصر، القاهرة: دار الفكر العربي.

الشمراني، خليل (٢٠٠٢). *مستوى تمكن معلمي الصف الأول الابتدائي من أساليب تنمية مهارات القراءة لدى تلاميذهم*. رسالة ماجستير، غير منشورة، كلية التربية، جامعة أم القرى، مكة المكرمة، المملكة العربية السعودية.

الشمراني، سعيد محمد (٢٠٠٤). *أداء معلمي العلوم لمهارات تدريس العلوم*. دراسة مقارنة، رسالة ماجستير ،غير منشورة، كلية التربية، جامعة الملك سعود، الرياض، المملكة العربية السعودية.

الشهراني، عامر عبد الله (٢٠١٢). واقع برامج إعداد المعلم في المملكة العربية السعودية، ومقومات نجاحها. *ورقة عمل مقدمة للمنتدى الدولي للتعليم" المعلم والتحويل إلى عصر المعرفة*" الرياض، المملكة العربية السعودية.

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

طالب، عبد الله (٢٠١٠). تقويم أداء معلمي العلوم بمرحلة التعليم الأساسي في ضوء المعايير المهنية المعاصرة. *مجلة جامعة صنعاء للعلوم التربوية والنفسية -اليمن*، ٧ (١) ٦-٥٦.

الطنطاوي، عفت مصطفى (٢٠٠٥). معايير محتوى مناهج العلوم مدخل لتطوير مناهج العلوم بالمرحلة الإعدادية. المؤتمر العلمي التاسع " معوقات التربية العلمية في الوطن العربي: التشخيص والحلول" *الجمعية المصرية للتربية العلمية*، ١، ٥٦-٩٤.

عباس، حسين حسين؛ ومحمد وغادة ذكى (٢٠٠٧) تقويم أداء معلمي الصحة المهنية والإسعافات الأولية بقسم الكيمياء ومعلمي أساسيات الصحة العامة بالتعليم الثانوي الفني في ضوء بعض مؤشرات الجودة الشاملة للعمل الصحي المهني. مصر، القاهرة، ٢٥-٢٦ يوليو ٢٠٠٦، (١)، ٤٩٥-٥٧٦.

عبد السلام، مصطفى عبد السلام (٢٠٠٩) تطوير تدريس العلوم في ضوء التوجهات الحديثة، المؤتمر العلمي (١٣) " المنهج والمعلم والكتاب دعوة للمراجعة". *الجمعية المصرية التربية العلمية*، مصر (١)٤ ٧٧-١٠٧

عبد المجيد، عبد التواب؛ وعبد المجيد، لمياء (٢٠٠٩). متطلبات تطبيق معايير المجلس القومي الأمريكي لاعتماد تعلمي المعلم في كليات التربية بمصر. *الندوة العلمية الثانية: نماذج عربية وعالمية في ضمان الجودة والاعتماد في التعليم الجامعي*، كلية التربية، جامعة طنطا، ١٧ مارس، ص ٤٢٧-٤٤١.

عبد الوهاب، سعيد فيصل محمد (٢٠١١). تصور مقترح لتطوير الأداء التدريسي لعضو هيئة التدريس بجامعة الخرطوم في ضوء المواصفة الدولية للجودة. *ورقة بحثية منشورة في كتاب المؤتمر العربي الدولي الأول لضمان جودة التعليم*. جزء ٢، جامعة الزرقاء، الأردن.

العنزي، بشرى خلف (٢٠٠٧). تطوير كفايات المعلم في ضوء معايير الجودة في التعليم العام، اللقاء السنوي الرابع عشر الجودة في التعليم العام. بريدة- مركز *الملك خالد الحضاري* من ١٥-١٦ مايو ٢٠٠٧، ١٢٧-١٧٦.

العرجا، حسن (٢٠٠٩). *مستوى جودة محتوى كتاب العلوم للصف الثامن الأساسي في ضوء المعايير العالمية ومدى اكتساب الطلبة لها*. رسالة ماجستير، غير منشورة، كلية التربية، الجامعة الإسلامية ، غزة ، فلسطين.

عطية، محسن (٢٠٠٩). *الجودة الشاملة والجديد في التدريس*. الأردن، عمان: دار صفاء للنشر والتوزيع.

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

علام، صلاح الدين محمد (٢٠٠٣). *التقويم التربوي والمؤسسى*.ط١، مصر، القاهرة، دار الفكر العربي.

عليان، شاهر ربحي (٢٠١٠). *مناهج العلوم الطبيعية وطرق تدريسها النظرية والتطبيق*. ط١، الأردن، عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع.

العمايرة، محمد حسن (٢٠٠٦). تقدير أعضاء هيئة التدريس بجامعة الإسراء الخاصة بالأردن للمهام التعليمية المناطة بهم من وجهة نظر طلبتهم. *مجلة العلوم التربوية والنفسية*، البحرين، كلية التربية، المجلد (٧)، العدد (٣)، ص ٩٧-١١٦.

العمر، عبد العزيز بن مسعود (٢٠٠٩) تقويم أداء معلمي الفيزياء في كفاية التخطيط والإعداد لدروسهم باستخدام نموذج دانسلون. *مجلة البحوث التربوية*، كلية التربية، جامعة الملك سعود، الرياض، المملكة العربية السعودية، ٢٦٦.

العمراني، عبد الكريم جاسم (٢٠١٣). أنموذج مقترح لتقويم أداء تدريسي الجامعات العراقية في ضوء فلسفة وزارة التعليم العالي والبحث العلمي. *مجلة كلية التربية للبنات للعلوم الإنسانية*، جامعة الكوفة، العراق.

العيدروس، أغادير سالم مصطفي. (٢٠٠٩). تقويم أداء أعضاء هيئة التدريس بكلية التربية جامعة أم القرى .*المؤتمر القومي السنوي السادس عشر* (*التعليم الجامعي العربي ودوره في تطوير التعليم قبل الجامعي*)، مصر، ص١٧٦-٢٤٦.

عيسى، حازم زكي؛ ومحسن رفيق عبد الرحمن (٢٠١٠). تصور مقترح لتطوير الأداء التدريسي لمعلمي العلوم وفق معايير الجودة في المرحلة الأساسية بمحافظات غزة. *مجلة الجامعة الإسلامية* (سلسلة الدراسات الإنسانية)، المجلد (١٨)، العدد (١)، ص ١٤٧-١٨٩.

الغامدي، سعيد بن عبد الله جار الله (٢٠١٠). تقويم أداء معلمي العلوم الطبيعية بالمرحلة المتوسطة في ضوء المعايير العالمية للتربية العملية. *مجلة القراءة والمعرفة– مصر*، ١٠٤، ١٧٠-٢٢١.

الغامدي فوزية سعيد محمد (٢٠١٢). *تقويم الأداء التدريسي لمعلمات العلوم في المرحلة المتوسطة في ضوء المعايير العالمية*. رسالة ماجستير، غير منشورة في المناهج وطرق التدريس، كلية التربية، جامعة أم القرى، مكة، المملكة العربية السعودية.

الفاخري، سالم عبد الله (٢٠١٠). معايير جودة أداء المعلم في التعليم العام. المؤتمر العلمي الدولي الثاني "التعليم والأزمات المعاصرة-الفرص والتحديات"، ٩٣، ١٠٣-١٣٧

الفتلاوي، سهيلة محسن (٢٠٠٣). *الكفايات التدريسية*. الأردن، عمان: دار الشروق.

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

فتح الله، مندور عبد السلام (٢٠٠٧). *المدخل البسيط في المناهج وطرق التدريس*. المملكة العربية السعودية. الرياض: دار النشر الدولي.

فرج، عبد اللطيف حسين (٢٠٠٨). *تخطيط المناهج وصياغتها*. ط١، الأردن، عمان: دار الحامد.

الفقي، عبد المؤمن فرج (٢٠٠٤). *تقويم الاداء التدريسي*. ط١، ليبيا، بنى غازي: منشورات جامعة قاريونس.

القحطاني، محمد حسن آل سفران (٢٠١٤). معايير الجودة في الأداء التدريسي لأساتذة مقررات الدبلوم العام في التربية بجامعة الملك خالد ومدى توافرها لديهم من وجهة نظرهم ونظر طلابهم. *مجلة جامعة الملك خالد للعلوم التربوية*، جامعة الملك خالد، المملكة العربية السعودية، عدد (٢١)، ص ٩٥-١٢٩.

القرشي، وليد بن سالم بن خلف الله (٢٠١٠).*تقويم برامج تدريب المعلمين على سلسلة ماجروهل العالمية في ضوء بعض العوامل من وجهة نظرهم*. رسالة ماجستير، غير منشورة، كلية التربية، جامعة أم القرى، مكة المكرمة، المملكة العربية السعودية.

القرني، ناصر (٢٠٠٥). تقويم الأداء التدريسي بمعلمي العلوم في المرحلة الثانوية بالمملكة العربية السعودية من وجهة نظر الطلبة وأولياء الأمور. *رسالة الخليج العربي-السعودية*، ٢٧ (١٠١)، ١٤٤-١٤٨.

كرم، إبراهيم محمد (٢٠٠٢)؛ ما مدى إتقان معلم المواد الاجتماعية بمدارس التعليم العام بدولة الكويت للكفايات التدريسية؟ :دراسة استطلاعية لآراء الموجهين والمدرسين الأوائل .*مجلة العلوم التربوية والنفسية*، البحرين. ٣ (٤)، ١٢٢-١٦٣

اللقاني، أحمد حسين؛ والجمل، علي (٢٠٠٣). *معجم المصطلحات التربوية المعرفية في المناهج وطرق التدريس*. مصر، القاهرة: عالم الكتب.

اللولو، فتحية صبحي (٢٠٠٧). مستوى جودة موضوعات الفيزياء بكتب العلوم للمرحلة الدنيا في ضوء المعايير العالمية، المؤتمر التربوي الثالث (الجودة في التعليم الفلسطيني: مدخل للتميز)، كلية التربية، الجامعة الإسلامية بغزة، فلسطين، ٣٠-٣١ أكتوبر، الجزء الثاني.

مازن، حسام محمد (٢٠٠٥). الجامعات الافتراضية وآفاق التعليم عن بعد لبناء مجتمع المعرفة والتكنولوجيا العربي طبقاً لمستويات معيارية مقترحة للتعليم. الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس، *المؤتمر العلمي السابع عشر* (مناهج التعليم

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

والمستويات المعيارية)، المجلد الأول، دار الضيافة، جامعة عين شمس، يوليو ص ١-٥٠.

المالكي، مسفر بن عيضة (٢٠١١).الأداء التدريسي لمعلمي التربية الإسلامية للمرحلة الثانوية في ضوء معايير الجودة الشاملة بالمملكة العربية السعودية، *مجلة القراءة والمعرفة*، مصر، ٢(١٢١)، ١٥٥-١٨٩.

مجاهد، أشرف عبد المطلب (٢٠٠٥). جودة إعداد المعلم في ضوء التحديات العالمية المعاصرة. ورقة عمل مقدمة إلى ندوة أصول التربية، *كلية التربية، جامعة طنطا*، ١٩ أبريل، ص ١٣١-١٦٥.

محمد، المعتز بالله زين الدين (٢٠١١). تقويم الأداء التدريس لمعلمي العلوم بالمرحلة الإعدادية في ضوء بعض المعايير الدولية المعاصرة. *مجلة التربية العلمية*، مصر، مجلد (١٤)، عدد(٣)،ص٢١٣-٢٥٤.

محمد، جمال عبد السميع؛ ابراهيم، آية محمد منصور؛ والشافعي، أحمد محمد (٢٠١٣). تقويم الأداء التدريسي لمعلمي التربية الرياضية بالمرحلة الإعدادية بمدينة المنصورة. *المجلة العلمية لعلوم التربية البدنية والرياضة* – مصر، ٢١، ١٣٣-١٥٥.

محمود، حسين بشير(٢٠٠٥). حق المستويات المعيارية القومية للمنهج ونواتج التعلم. المؤتمر العلمي السابع عشر "مناهج التعليم والمستويات المعيارية، *الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس*، جامعة عين شمس، ٢٧٧-٢٨٨.

المصري، رامي توفيق أحمد (٢٠١٣) *تقويم الرسوم التعليمية في كتب العلوم للمرحلة الأساسية الدنيا وأثراؤها في ضوء معايير الجودة العالمية*. رسالة ماجستير، غير منشورة، كلية التربية، الجامعة الإسلامية، غزة، فلسطين.

المطرفي، غازي بن صلاح (٢٠١٠). فاعلية برامج تدريبي مقترح قائم على استراتيجيات التعليم النشط في تنمية المهارات التدريسية لدى الطلاب المتعلمين، تخصص علوم طبيعية بجامعة أم القرى، الجمعية المصرية للتربية العلمية، *مجلة التربية العلمية*، المجلد (١٣)، العدد (١)، مارس، ص ١١٩-١٦٤.

معشي، خالد محمد. (ابريل, ٢٠١٧). تقييم واقع استخدام معلمي العلوم التقويم البديل في المرحلة الابتدائية بمدرينة الرياض. *مجلة العلوم التربوية*، الصفحات ٢٦٩-٢٣٥.

المغربي، الشيماء وعزت، محمد (٢٠٠٥). ضوابط علمية لأعداد المعلم في ضوء المستويات المعيارية، الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس، *المؤتمر العلمي السابع* (مناهج التعليم والمستويات المعيارية)، دار الضيافة، جامعة عين شمس، يوليو، ص٢٥٧-٢٧٦.

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

مفضى، منال عواد (٢٠١٢). *تقويم أداء معلمي ومعلمات العلوم التربوية في ضوء معايير الجودة الشاملة في الأردن* .رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة أم درمان الإسلامية، أم درمان، السودان

مقدادي، أحمد عقاب دايس (٢٠٠٦) *فاعلية برنامج تدريبي لتنمية الأداء التدريسي لدى معلمي التربية الإسلامية بالأردن في ضوء حاجتهم التدريبية*. رسالة دكتوراه ، غير منشورة، معهد البحوث والدراسات العربية.

المقيد، رزان (٢٠١٣). *مستوى جودة موضوعات علم الفلك المتضمنة بكتب العلوم للمرحلة الاساسية في ضوء المعايير العالمية*. رسالة ماجستير، غير منشورة، كلية التربية الجامعة الإسلامية ، غزة ، فلسطين.

المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم (٢٠٠٣). تطوير أساليب تدريس العلوم في مرحلة التعليم الأساسي باستخدام تكنولوجيا التعليم. وقائع ندوة تطوير اساليب العلوم في مرحلة التعليم الأساسي باستخدام تكنولوجيا التعليم. مسقط، الإمارات.

المنوفي، زكى إبراهيم (٢٠٠٧). نحو مفهوم جديد لتدريس المواد والأنشطة: تدريس الدراسات الاجتماعية . مصر، القاهرة: دار العلم.

موسى، سامية محمد (٢٠٠١). فاعلية برنامج مقترح في تنمية مهارات التدريس بالعروض العلمية الاستقصائية لدى الأحياء طلاب الفرقة الثالثة، قسم الأحياء بكلية التربية، *الجمعية المصرية للتربية العلمية*، المجلد (٤)، العدد (٤)، ص١٢١-١٦٢.

الموسى، جعفر محمود (٢٠١٥). تقويم الأداء التدريسي لمعلمي الدراسات الاجتماعية في المرحلة الأساسية العليا في ضوء معايير الجودة. *مجلة كلية التربية* ،جامعة الأزهر، مصر، ٢ (١٦٥)، ٨١٣-٨٥٧.

الموجي، أماني محمد سعد الدين؛ مختار، هبه الله عدلي (٢٠١١). فاعلية برنامج مقترح للتنمية المهنية قائم على التعلم الذاتي لمعلمي العلوم بالمرحلة الابتدائية في تنمية أدائهم التدريسي وأثره في مهارات التفكير تفكير وتلاميذهم. *مجلة كلية التربية*، جامعة الإسكندرية، المجلد (٢١)، العدد (٦)، ص ١٢٣-٢٢٧.

هيئة تقويم التعليم العام. (٢٠١٦). *المعايير المهنية للمعلمين في المملكة العلربية السعودية*. الرياض: هيئة تقويم التعليم العام.

ناصر، كمال (٢٠١٣): تقويم أداء معلمي العلوم. ورارد بتاريخ ١٥ربيع أول١٤٣٨ه، على موقع:

https://www.slideshare.net/KamalNaser/ss-26873762

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

الناقة، محمود كامل (٢٠٠٦). معايير جودة الأصل والمعاصرة للعناصر التربوية وطرق التدريس. *ورقة مقدمة إلى ندوة مناهج التعليم العام نحو رؤية مستقبلية لمسار التعليم العام في العالم الإسلامي ومجتمعات الأقليات المسلمة*، الهيئة الإسلامية العالمية للتعليم ورابطة العالم الإسلامي.

النجار، نبيل جمعة صالح (٢٠١٠). *القياس والتقويم من منظور تطبيقي مع تطبيقات برمجة (*SPSS). الأردن، عمان: دار الحامد.

النجدي، عادل رسمي (٢٠٠٥). الاحتياجات التدريبية لمعلمي التاريخ بالمرحلة الثانوية بسلطنة عمان في ضوء المعايير العالمية. المؤتمر العلمي السابع عشر "مناهج التعليم والمستويات المعيارية". *الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس*، جامعة عين شمس، ٣٨٧-٤٢٠.

نصار، أنور شحاته حسين (٢٠١٧). واقع الأداء التدريس في كليات التربية من وجهة نظر الطلبة بجامعات غزة. *مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات التربوية والنفسية* - شئون البحث العلمي والدراسات العليا بالجامعة الإسلامية - غزة – فلسطين.٢٥ (١)،١٦٠-١٧٤.

نصر، محمد علي (٢٠١٠). رؤية مستقبلية مقترحة نحو تطوير إعداد المعلم في ضوء معايير الجودة، الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس، *المؤتمر العلمي التاسع (تطوير مناهج في ضوء معايير الجودة)* المجلد الأول، دار الضيافة، جامعة عين شمس، يوليو، ص ٨٦-٩٩.

نصر، محمد علي (٢٠٠٧). معلم العلوم: رؤى المستقبل نحو الارتقاء بإعداده بتوفير معايير الجودة، الجمعية المصرية للتربية العلمية. *المؤتمر العلمي الرابع عشر (التربية العلمية والمعايير-الفكرة والتطبيق)* فندق المرجان، فايد/الإسماعيلية،١-٣ أغسطس، ص١٤٣-١٥١.

الهويدي، زيد (٢٠٠٥) *أساسيات القياس والتقويم التربوي*. الأمارات، العين: دار الكتاب الجامعي.

وزارة التربية والتعليم (٢٠٠٨). مشروع المعايير التربوية لعناصر العملية التعليمية. *مركز التطوير التربوي*، الرياض، المملكة العربية السعودية.

وهبي ، السيد إسماعيل (٢٠٠٢). اتجاهات معاصرة في تقويم اداء المعلم – *المؤتمر العلمي الرابع عشر للجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس* (مناهج التعليم في ضوء مفهوم الأداء)- جامعة عين شمس القاهرة – ٢٤ـــ ٢٥ يوليو ٢٠٠٢ .

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

يوسف حديد (٢٠٠٩). أساليب معاصرة في تقويم الأداء التدريسي للمعلم. *مجلة العلوم الإنسانية*، الجزائر، عدد (٣١)، ص٨٣-٩٩.

يوسف، ماهر إسماعيل؛ والرافعين، محب محمود (٢٠٠٥). *التقويم التربوي أسسه وإجراءاته*. ط٤،المملكة العربية السعودية، الرياض: مكتبة الرشد.

ثانياً:- المراجع الأجنبية

Abdelaziz, H ,A.(2004). *Instructional Practics and Applications of Computer Technology and Multimedia*: A Model for Teaching Business, Education; Ph. D, University of Arkansas.

Abdullah.S., (2006). A Suggested Integrative Model for Pedagogical Course in ,Science teacher Education, *The Educational Journal Issue*, Not.(79) June; p.11-18.

Alhwiti, A.H. (2007). *Teacher Perceptions of the Effectiveness of the Social Studies Teacher Training Program at Tabouk Teachers' College in Saudi Arabia* , Unpublished Ph. D. Thesis, West Virginia University

Audet , Richard and Jordan, Linda (2003). *Professional Development Model For Exploring the National Science Education standards Science Educator*. 49 (1),p 21-29.

Bennent, H.; Habeshaw, T. Oshea , S. (2000): *Freshman South African students views on the study of chemistry*. The Annual meeting of the National Association for Research in Science teaching. New Orkleans, L. A, 28th April -1st May.

Cotton; K(2005): *Appling total Quality Management principles to Secondary Education* , http : www.nwor\sopd \ sivs \8035.html.

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

Harlen, W. (2014) *Assessment, Standards and Quality of Learning in science*. Published November 2014 by Cambridge Primary Review Trust,.

Houston, (2003*). Had Book of Research on Teacher Education*", MAC, Millan Pub co, NY,.

INTASC,(1992). *Interstate New Teacher Assessment and Support Consorium*. available at: http: www.ascd.org/readingroom/ books/ denielson96book.html.

Johen, A., J., (2003). ICT and Future Teachers: are we Peraing For Learning?, *Paper Presented at The IFIP Working* Group 3.1 and 3.3 Working Conference: ICT and The Teacher of The Feture, University of Melbourne, Australia, 27- 31 Jan.

Jones, J.(2005). *The Standards Movement-past and present* . A vaiable on line at:
http:// my erecpc.com/press wis/stndmvt.html.

Kaplan,L. (1998). Personal Creativity and Class Room Teaching Style Of Second year Iner-City Teachers ***Dissertation Abstracts International,*** 58(1), 42-60.

Kenneth,D. (2012). The effects of student centered approach in improving student's graphical interpretation stand kills and conceptual understanding of Kinematical motion. Latin-***American journal of Physics Education,*** (2),374- 381.

Kimble, T.; Bybee, C. & Rodging. K.,(2006). *The National Science Education Standards Personal Reflections.* School Science and Mathematics, Vol. (106), No.(3), p.57-63.

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

Kerr, P (2006) . *Design and validation of standards - based science teacher efficacy instrument*. PhD Dissertation, The Ohio state university.

Linda Mabry, (1999). "Writing to the Rubric: Effects of traditional Standardized Testing on Direct writing Assessment " , PhD, Delta Kappan ,V. 75 , N.4, http://www.pdkintl.org/kappan/kmab9905.htm

Lochrie, (2009).M. Business Teacher Education Re–Invented: A competency –Based field-based paradigm of teacher preparation for the twenty – first century. *Dissertation abstract*. 60 (3) 627- 637.

NCATE (2008). National Council for Accreditation of Teacher Education. Available : http://www.sciepub.com/reference/186601

NRC,(1996). National Science education standards. Washington, DC (on - lin) Available : . www.nap.edu/readingroom/books/ness/html

Noddings, K. (1997). Teaching For Understanding Harvard Comes to Pennell Elementary A Teacher Research Report: J.N.*A Eric digest* ED480234

Okay, L. & Brown, D. (2002).Two Mathematician's Perspectives on Standards: Interviews with Judith Roitman and Alfred Manasltw. *School Science and Mathematics*, 111(7), 309-315.

Plotnickelt, O. ; Levitt, K. & Garel ,M (2010). Performance Assessment of a standards- basd high School Biology Curriculum . *American Biology Teacher*, 6 (3) 150-158.

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

Salinger, T. (1995). *IRA Standards*, The Education reform the reading teacher p 49

Seldin, L.(1997). Implementation of the Kensas science education Standards, *Dissertation Abstract International* - A63/09, 3147- 3162.

Shafqat Ali & Khalid, Muhammad Ibrahim (2015). *Assessment of Teaching Practice: Perceptions of Pupil Teachers towards Supervisors and Cooperating Teacher's Practices*. The Dialogue, Vol. x, No.(4), 424-433.

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

تقويم كتاب اللّغة العربيّة للصّف الخامس الأساسي من وجهة نظر معلّميه في فلسطين

Evaluation of the Arabic language book for the fifth grade from the point of view of the teachers in, Palestine

إعداد

خالد علي عطا سمامرة

Khalid Ali Ata Samamreh

طالب دكتوراه في المناهج وطرق التدريس، كلية العلوم التربوية ، جامعة القدس

د. إيناس عارف صالح ناصر

Inas Aref Saleh Naser

أستاذ مشارك ، كلية العلوم التربوية، جامعة القدس

Doi: 10.21608/jasep.2024.382223

استلام البحث : ٢٠ / ٥ /٢٠٢٤

قبول النشــر: ٤ / ٦ / ٢٠٢٤

سمامرة، خالد علي عطا و ناصر، إيناس عارف صالح (٢٠٢٤). تقويم كتاب اللّغة العربيّة للصّف الخامس الأساسي من وجهة نظر معلّميه في فلسطين. ***المجلة العربية للعلوم التربوية والنفسية***، المؤسسة العربية للتربية والعلوم والآداب، مصر،٨(٤١) ، ١٧٧ – ٢١٦.

http://jasep.journals.ekb.eg

تقويم كتاب اللّغة العربيّة للصّف الخامس الأساسي من وجهة نظر معلّميه في فلسطين

المستخلص:

هدفت الدراسة الحالية إلى معرفة درجة تقويم كتاب اللغة العربية للصف الخامس الأساسي من وجهة نظر معلميه في مديرية التربية والتعليم جنوب الخليل، للعام الدراسي 2024-2023، واستخدم الباحث المنهج الوصفي المسحي، وقام ببناء استبانة تكونت من (٧٠) فقرة موزعة على خمسة مجالات (الشكل والإخراج الفني، والأهداف، والمحتوى، والوسائل التعليمية والأنشطة، والأسئلة التقويمية)، وتمّ التحقق من صدقها وثباتها، وتكون مجتمع الدراسة من جميع معلمي ومعلمات كتاب اللغة العربية للصف الخامس الأساسي في المدارس الحكومية التابعة لمديرية تربية وتعليم جنوب الخليل في فلسطين، وتكونت عينة الدراسة من (٦٨) معلما ومعلمة بما نسبتها (٦١.٨%) من مجتمع الدراسة، وتمّ اختيارها بالطريقة الطبقية العشوائية، وأظهرت نتائج الدراسة أنّ درجة تقويم كتاب اللغة العربية للصف الخامس الأساسي جاء بدرجة متوسطة وبمتوسط حسابي بلغ (٣.٥)، وكما أظهرت النتائج عدم وجود فروق دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) في درجة تقويم كتاب اللغة العربية للصف الخامس الأساسي تعزى لمتغيري الجنس، وسنوات الخبرة، في حين أظهرت نتائج الدراسة وجود فروق دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) في درجة تقويم كتاب اللغة العربية للصف الخامس الأساسي تعزى لمتغير المؤهل العلمي ولصالح درجة الماجستير فأعلى، وبناء على النتائج التي توصلت إليها الدراسة أوصى الباحث بعدة توصيات أهمّها: الأخذ بآراء معلمي ومعلمات اللغة العربية ومشرفيها وإشراكهم في إعداد المناهج وتطويرها.

الكلمات المفتاحية: التقويم، كتاب اللغة العربية، الصف الخامس الأساسي.

Abstract:

This study aimed to identify the degree of evaluation of the Arabic textbook for fifth grade in public schools in the South Hebron Directorate in Palestine from the point of view of their teachers for the academic year 2023/ 2024. To achieve the objectives of this study, the researcher used the descriptive survey method. He made a questionnaire which consisted of 70 items divided into 5 domains: the format and the art editing of the book, educational objectives, teaching strategies and

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

educational activities, evaluation methods, and educational content. The study community consisted of all female and male teachers who taught Arabic language book for fifth grade in the public schools in the South Hebron Directorate in Palestine. The sample of the study consisted of 68 teachers representing (61.8%) of the study community. It was selected randomly and according to the classes of the society. The study results showed that the evaluation results for the Arabic language book for the fifth grade was moderate. The average was (3.5) . They also showed that there were not significant differences at the level of significance ($\alpha \leq 0.05$) The degree of evaluation of the Arabic language book for the fifth grade. This is due to the gender and the years of experience. On other hand, the results showed that there were significant differences at the level of significance ($\alpha \leq 0.05$) in the degree of evaluation of the Arabic language book for the fifth grade due to the different academic qualification ,and in favor of a master's degree or higher . In the light of these results , the researcher recommended the following: Taking into account the opinions of Arabic language teachers and supervisors and prepare and develop the curriculum with their help.

Keywords: Calendar, Arabic language book, fifth grade.

المقدمة:

يعدُّ التعلم الأرضية الخصبة لنهضة المجتمعات وتطورها، كما أنّه من أدوات التغيير الأكثر تأثيرا في بناء المجتمع البنية الصالحة والهادفة؛ فالتعليم هو الأقدر على تحقيق النمو الهادف في الجوانب الشخصية للمتعلم، بما يحدثه من تغيرات تتناسب مع طبيعة المتعلم واستعداداته وقدراته، وبما يتفق مع فلسفة المجتمع؛ لتحقيق أكبر قدر ممكن من الفائدة للنظام التربوي ومخرجاته؛ لذا يعتبر التقويم محورا هاما في النظام التعليمي؛ حيث يساعد في الحكم على مخرجاته وتقديم تغذية راجعة تسهم في تطوير وتحسين النظام التعليمي، ولما له من أهمية عظيمة في المنظومة التعليمية

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

ككل؛ فيمكن من خلاله معرفة ما تحقق من أهداف تعليمية، وتقدّم للمعلم والمتعلم التغذية الراجعة التي تساعدهم في مراجعة أدائهم وتقويمه بشكل مستمر.

ويعدُّ التقويم عنصرا مهما من عناصر المنهاج، إذ يتضمن الكتاب المدرسي من حيث المضمون والإخراج والأهداف وملائمة الأسلوب المستخدم لمستوى المتعلمين وتفكيرهم والوسائل التعليمية المختلفة، وأساليب التقويم، والجوانب الشكلية المتعلقة بإخراج الكتاب من حيث نوع الورق والغلاف والمظهر العام (غفور،٢٠١٩).

ويبقى التقويم عنصرا حيويا من عناصر الحياة المختلفة التي يعيشها الإنسان بكافة جوانبها الاجتماعية والاقتصادية والسياسية والدينية والعسكرية والثقافية والعلمية التربوية، كما يرى الكثير من علماء التربية بأن المناهج الدراسية الملائمة تعتبر من بين أهم عناصر نجاح العملية التربوية المرغوب فيها؛ لذا لا بد من تصميم مناهج تلبي حاجات المتعلمين واهتماماتهم وميولهم وقدراتهم التي تراعي متطلبات المجتمع وظروفه وطموحاته (سعادة، والعمري، ٢٠١٨).

وتسير المناهج التعليمية بمجموعة مراحل تبدأ بتحديد الأهداف، ثّم التخطيط لها وتنفيذها، وبعد ذلك عملية التقويم، بحيث تعمل هذه المراحل بنظام متكامل ومتسلسل، فعملية التقويم عملية مستمرة خلال مراحل تصميم المنهاج وتطويره حتى إخراجه في صورته النهائية، عندها تتم عملية التقويم النهائي أو الختامي لإصدار الحكم على جودة المنهاج (محمد وآخرون، ٢٠١٣).

ويراعي المنهاج الفلسطيني للغة العربية المعايير الدولية بما يتناسب مع الخصوصية الفلسطينية، ويولي المنهاج الفلسطيني التقويم عناية خاصة، باعتباره جزءا مهما في العملية التعليمية التعلّمية، على أن يتخذ أشكالا وأنماطا متعددة ومختلفة؛ ليوفر التغذية الراجعة، وكما يساعد المعلمين في تطوير أدواتهم؛ لمعرفة مدى فهم المتعلمين للمعرفة الأدبية واللغوية، ويزود أولياء الأمور بمعلومات حول أداء أبنائهم ومستوى تحصيلهم في سياق أهداف التعليم ومخرجاته (وزارة التربية والتعليم، ٢٠٢٠).

ويعتبر الكتاب المدرسي أحد أهم المصادر العملية والمعرفية، الذي يحوي المبادئ والمفاهيم والمعارف، التي تعمل على توفير قاعدة عملية سليمة يكتسبها المتعلم ليصبح قادرا على التحليل والفهم وإكسابه مهارات تعينه في تعمله، ونظرا للمكانة المهمة التي يحتلها الكتاب المدرسي فقد وجب إخضاعه لعملية التقويم؛ من أجل التأكد من مدى تحقيقه للغايات المرجوة؛ ليكون أداة صالحة في المعلمين، كما أن ذلك يجعل المتعلمين أكثر استعدادا للتعلم (فرحاوي ولينده، ٢٠١٧).

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

ويرى الباحث أنّ عملية تقويم الكتاب المدرسي يمكّنه من إعطاء وصف دقيق لما يتضمنه من معايير وأهداف ومحتوى وأساليب ووسائل وأنشطة وتقويم؛ للكشف عن مواطن القوة والضعف، وبما أنّ كتب اللغة العربية ذات أهمية بالغة لما تلعبه من دور بارز في تشكيل شخصية المتعلم المعرفية والعملية، والتمكن من فهم باقي المواد الدراسية الأخرى؛ جاءت هذه الدراسة كمحاولة لتقويم كتاب اللغة العربية للصف الخامس الأساسي من وجهة نظر معلميه في مديرية التربية والتعليم في جنوب الخليل في ضوء عناصر المنهاج.

مشكلة الدراسة وأسئلتها:

يرى الباحث ضرورة تقويم الكتاب المدرسي؛ كونه إحدى ركائز المنهاج الرئيسة للوقوف على نقاط القوة وتعزيزها ونقاط الضعف وتقويمها، وكون الباحث معلم لغة عربية ولديه الخبرة في تدريس الصف الخامس الأساسي، من هنا رأى الباحث أنّ تقويم كتاب اللغة العربية للصف الخامس الأساسي بجزأيه الأول والثاني؛ للتعرف عن مدى مُلاءمته لعناصر المنهاج (الشكل الفني للكتاب وإخراجه، أهداف الكتاب، محتوى الكتاب، الوسائل والأساليب والأنشطة، والأسئلة التقويمية)، حيث تتمحور مشكلة الدراسة حول تقويم كتاب اللغة العربية للصف الخامس الأساسي من وجهة نظر معلميه في مديرية التربية والتعليم في جنوب الخليل، لما لهذه المرحلة من أهمية في إعداد هذا الجيل للحياة العلمية والعملية.

أسئلة الدراسة: السؤال الرئيس الأول: ما درجة تقويم كتاب اللغة العربية للصف الخامس الأساسي من وجهة نظر معلميه في مديرية التربية والتعليم في جنوب الخليل؟

السؤال الرئيس الثاني: ما الفروق في المتوسطات الحسابية لدرجة تقويم كتاب اللغة العربية للصف الخامس الأساسي من وجهة نظر معلميه في مديرية التربية والتعليم في جنوب الخليل تبعا لمتغير الجنس، والمؤهل العلمي، وسنوات الخبرة؟

فرضيات الدراسة:

للإجابة عن السؤال الرئيس الثاني تم تحويله إلى ثلاث فرضيات صفرية.

الفرضية الصفرية الأولى:

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة الإحصائية ($\alpha \leq 0.05$) في المتوسطات الحسابية لدرجة تقويم كتاب اللغة العربية للصف الخامس الأساسي من وجهة نظر معلميه في مديرية التربية والتعليم في جنوب الخليل تعزى لمتغير الجنس.

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

الفرضية الصفرية الثانية:

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة الإحصائية ($\alpha \leq 0.05$) في المتوسطات الحسابية لدرجة تقويم كتاب اللغة العربية للصف الخامس الأساسي من وجهة نظر معلميه في مديرية التربية والتعليم في جنوب الخليل تعزى لمتغير المؤهل العلمي.

الفرضية الصفرية الثانية:

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة الإحصائية ($\alpha \leq 0.05$) في المتوسطات الحسابية لدرجة تقويم كتاب اللغة العربية للصف الخامس الأساسي من وجهة نظر معلميه في مديرية التربية والتعليم في جنوب الخليل تعزى لمتغير سنوات الخبرة.

أهمية الدراسة:

تكمن أهمية الدراسة في كونها مرتبطة بمبحث اللغة العربية؛ ولما تحتله اللغة العربية من مكانة مرموقة بين الكتب المدرسة الأخرى، والدور الذي تلعبه في تعليم المتعلمين القراءة والكتابة اللتان تمكنهم من اكتساب المعرفة في المواد الدراسية الأخرى، كما تقدم رؤى واضحة للقائمين على تصميم المناهج والكتب المدرسية في وزارة التربية والتعليم في دولة فلسطين عن واقع كتاب اللغة العربية للصف الخامس الأساسي كما يراها معلمو ومعلمات اللغة العربية.

كما تساعد هذه الدراسة في إثراء البحوث التربوية ذات الصلة بموضوع اللغة العربية، وفتح الآفاق أمام المهتمين بمراكز تطوير المناهج بوزارة التربية والتعليم الفلسطينية والباحثين لإجراء المزيد من الدراسات الهادفة، بالإضافة إلى أنّ هذه الدراسة تكتسب أهميتها كونها تتعرض لاستقصاء آراء المعلمين الذين يقع على مسؤولياتهم تطبيق هذا الكتاب؛ مما يجعل لآرائهم أهمية بالغة في تقديم التغذية الراجعة المطلوبة لتحسين وتطوير الكتاب في الطبعات اللاحقة.

أهداف الدراسة:

تهدف الدراسة الحالية إلى تقويم كتاب اللغة العربية للصف الخامس الأساسي من وجهة نظر معلميه في مديرية التربية والتعليم في جنوب الخليل في ضوء المجالات الآتية: (الشكل الفني للكتاب وإخراجه، أهداف الكتاب، محتوى الكتاب، الوسائل التعليمية والأنشطة، والأسئلة التقويمية)، وأيضاً معرفة الاختلاف في درجة تقويمه تبعا لاختلاف الجنس، والمؤهل العلمي، وسنوات الخبرة في التدريس.

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

حدود الدراسة ومحدداتها:

محددات الدراسة:

المحدد الموضوعي: اقتصرت هذه الدراسة على تقويم كتاب اللغة العربية للصف الخامس الأساسي في فلسطين.

المحدد البشري: معلمو ومعلمات اللغة العربية للصف الخامس الأساسي في مديرية التربية والتعليم في جنوب الخليل.

حدود الدراسة: الحدود المكانية: اقتصرت هذه الدراسة على المدارس الحكومية التابعة لمديرية التربية والتعليم في جنوب الخليل.

الحدود الزمنية: الفصل الدراسي الثاني من العام الدراسي 2024-2023.

مصطلحات الدراسة وتعريفاتها الإجرائية:

التقويم: يعرفه سعادة والعميري (٢٠١٨) بأنّه تلك العملية التشخيصية العلاجية والوقائية، التي تهدف إلى الكشف عن جوانب القوة في الشيء المراد تقويمه، وذلك من أجل العمل على دعمها أو تعزيزها، ثمّ تحديد نقاط الضعف فيه؛ كي تبذل الجهود الحثيثة في سبيل إصلاحها أو التخلص منها، بحيث يتم في نهاية هذه العملية إصدار حكم على ما تمّ تقويمه. وتعرفه شراونة (٢٠١٨) بأنّه عملية تشخيصية وقائية علاجية هدفها الكشف عن مواطن القوة والضعف بقصد تطوير عمليات التعلم والتعليم بالصورة التي تساعد في تحقيق الأهداف التربوية المنشودة.

ويعرف الباحث التقويم إجرائياً بأنّه: معرفة واقع كتاب اللغة العربية للصف الخامس الأساسي من حيث الشكل والإخراج الفني للكتاب، الأهداف، المحتوى، الوسائل والأساليب التعليمية والأنشطة، والأسئلة التقويمية، والوقوف على نقاط القوة وجوانب الضعف من خلال جمع البيانات اللازمة من أجل اتخاذ القرارات المناسبة بخصوصه.

الكتاب المدرسي: هو الوعاء الذي يحوي المحتوى الدراسي والوسائل والأساليب والأنشطة التعليمية، والتقويم بمستوياته ومجالاته، كما يتضمن مقدمة للمتعلم، وفهرس يعرض محتوياته بشكل موجز، وقائمة بالمفردات الجديدة الغير مألوفة للمتعلمين (سعادة، وإبراهيم ٢٠١٤).

كتاب اللغة العربية: هو كتاب اللغة العربية للصف الخامس الأساسي ومقسم إلى جزأين، والذي تمّ اعتماده من قبل وزارة التربية والتعليم الفلسطينية والمقرر تدريسه للعام الدراسي ٢٠٢٣ - ٢٠٢٤م.

الصف الخامس الأساسي: هو السنة الخامسة في التعليم الابتدائي في المدارس الحكومية والخاصة، حيث يكون الطلبة اجتازوا أربعة سنوات سابقة في هذه المرحلة، وتتراوح أعمار الطلبة في هذه المرحلة ما بين ١٠-١١ عام.

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

معلمو ومعلمات كتاب اللغة العربية: هم المعلمون والمعلمات الذين يقع على عاتقهم تدريس كتاب اللغة العربية للصف الخامس الأساسي في مديرية التربية والتعليم في جنوب الخليل.

مديرية التربية والتعليم في جنوب الخليل: هي مؤسسة حكومية، منبثقة عن وزارة التربية والتعليم، تضم العديد من الدوائر والأقسام التي تقوم بتنظيم العملية التعليمية التعلّمية برمتها في المدارس الحكومية والخاصة في جنوب الخليل.

الأدب التربوي والدراسات السابقة:

تعدُّ عملية تقويم الكتب المدرسية ضروريات ملحة في ظل التطور العلمي والتربوي التي تشهدها المجتمعات، وللتعليم دور مهم ورئيس في تطور المجتمع ونهضته، والمنهاج المحور الرئيس الذي تدور حوله التطورات العلمية؛ لما له من أهمية كبيرة في الحاضر والمستقبل، ولهذا جاءت الحاجة إلى معرفة مواطن القوة والقصور في المناهج، من خلال عملية تقويم مستمرة وفق المعايير التربوية؛ لمعرفة مدى كفاءة المناهج والعمل على تحسينها وتطويرها بشكل مستمر.

وكما يحظى المنهاج بأهمية كبيرة في العملية التعليمية التعلمية، ويعتبر أساس للمنظومة التربوية التي تسعى تحقيق الأهداف المنشودة، ولهذا فإنّ المنهاج كان على الدوام محل نقد وتقويم مستمر من قبل المهتمين والقائمين على تطوير وتصميم المناهج، حتى يواكب كل ما هو جديد وهادف، ومحافظا على المعايير التربوية للمنهاج في ظل التطور العلمي في مجال التربية والتعليم (المرقطن، ٢٠١٧).

وتعتبر عملية تطوير المناهج من العمليات التربوية المعقدة التي تتشابك فيها العناصر النظرية والتطبيقية في صورة دقيقة، ولكي تعتبر المناهج فعالة ومتطورة فإنّها تحتاج إلى التقويم في صورة بحث إجرائي وتعزيز رجعي، وعليه فإنّ تقويم المناهج ينمي التكيف المستمر في الأساليب والتغييرات الاجتماعية والاقتصادية والسياسية والتكنولوجية (سليم وآخرون، ٢٠٠٦).

مفهوم التقويم التربوي:

يعرف الكيلاني، والروسان (٢٠١٤) التقويم التربوي بأنّه: عملية تجمع فيها بيانات بطرق القياس المختلفة، ويتم فيها التوصل إلى أحكام عن فاعلية العمل التربوي، سواء كان تدريسيا أم غيره، استنادا إلى معايير الفاعلية، وتترتب على هذه الأحكام قرارات ذات أهمية خاصة تتعلق بالطلبة أو الأساليب أو البرامج. وعرفته الزويني وآخرون (٢٠١٣) بأنّه: العملية التي يقوم بها الفرد أو الجماعة لمعرفة ما يتضمنه أي عمل من الأعمال من نقاط القوة والضعف ومن عوامل النجاح أو الفشل في تحقيق غايته المنشودة منه على أحسن وجه ممكن، وكما يعرفه سمامره (٢٠١٥)

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

بأنّه: العملية التي يتم من خلالها تشخيص جوانب القصور في العملية التربوية ووصف العلاج اللازم لتعديل جوانب الضعف، واكتشاف مواطن القوة وتعزيزها.
ولعل من أهم تعريفات التقويم التربوي ما طرحه بلوم: في أنّ التقويم إصدار حكم عن الأفكار والأعمال وطرق التدريس والمواد وغيرها من الأمور التربوية المتعددة، ويتطلب هذا التقويم استخدام المحاكاة والمستويات أو المعايير وذلك لتقييم مدى دقة الأمور أو الأشياء وفعاليتها (فتحية، ٢٠٢١).

مفهوم تقويم المنهاج:

هو عبارة عن عملية إصدار حكم على صلاحية المناهج الدراسية عن طريق تجميع البيانات الخاصة للحكم عليها، وتحليلها وتفسيرها في ضوء معايير موضوعية تساعد عللا اتخاذ قرارات مناسبة بشأن المنهاج (سعادة والعميري،٢٠١٨)، وعرف أورنستين وهنكنز مفهوم تقويم المنهج المدرسي بأنّه: عبارة عن مجموعة عمليات، يحرص الناس على بنائها أو تشكيلها، بحيث تمكنهم من جمع المعلومات واتخاذ القرارات المناسبة بخصوص قبول المنهج المدرسي بشكل عام، أو أي كتاب مدرسي مقرر منبثق عنه، أو العمل على تعديلهما، أو تطويرهما أو رفضهما (السالم، ٢٠٢٢).

الكتاب المدرسي:

مفهوم الكتاب المدرسي: هو الوثيقة التي بيد المتعلمين وأولياء الأمور التي تترجم المنهج إلى عمل يؤديه المتعلم بالمدرسة من أجل تحقيق أهداف المنهج (النوباني،٢٠١٦). ويرى الباحث أنّه الكتاب الذي يضم مجموعة من المعلومات الأساسية التي تسعى لتحقيق أهداف تربوية محددة مسبقا، وتقدم المعلومات بشكل علمي منظم لتدريس مادة معينة في زمن معين.

أهمية الكتاب المدرسي:

يرى الباحث أنّ الكتاب المدرسي من أهم أدوات تحقيق أهداف المنهاج، وبالرغم من تعدد الأنشطة التربوية والتعليمية في داخل المدرسة، والتطور الكبير في مجال التكنولوجيا إلا أنّ الكتاب المدرسي يحتل مكانة مرموقة، ولا يمكن أن يكون هناك بديل عنه، وهذا ليس بالمجتمعات العربية فحسب، بل في المجتمعات الغربية أيضاً، ويعتبر الكتاب المدرسي المصدر الأساسي للمعلومات، ووسيلة للوصول إلى المعرفة العلمية والأدبية.

ويرى حسان، والوحيدي (٢٠١٤)، أنّ الكتاب المدرسي من الوسائل الهامة في العملية التعليمية، فهو الوعاء الحامل للمادة العلمية، وهو المرجع الذي يستقي منه

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

المتعلم معارفه أكثر من غيره من المصادر، وهو المرشد بالنسبة للمعلم والمرجع الموثوق بالنسبة للمتعلم.

دواعي تقويم الكتاب المدرسي:

يرى الباحث أنّ هناك الكثير من الدواعي والمبررات لتقويم الكتاب المدرسي ومنها: زيادة في النمو المعرفي الذي يشهده العالم، ومعرفة الجوانب الإيجابية وتعزيزها أو السلبية؛ لتحديدها ومعالجتها، ومواكبة الواقع والتطورات الاجتماعية والاقتصادية والتكنولوجية والعلمية في نواحي متنوعة.

أنواع تقويم المنهاج التربوي:

تعتبر عملية التقويم عملية مستمرة من البداية إلى النهاية؛ لذلك يصنف تقويم المناهج إلى أربعة أنواع:

١- التقويم المبدئي أو التمهيدي: وهو يتم قبل بدء تطبيق المنهاج؛ حتى تتوافر صورة كاملة عن الوضع الكائن قبل التطبيق.

٢- التقويم التكويني أو البنائي: ويطلق عليه أحيانا التقويم التطويري، حيث يحدث التقويم البنائي في فترات مختلفة أثناء تطبيق المنهاج،؛ بهدف الحصول على معلومات تساعد في المراجعة لتطويريه وتحسينه.

٣- التقويم الختامي أو النهائي: ويحدث هذا التقويم بعد عملية تنفيذ المنهاج وتطبيقه؛ بهدف الوقوف على نقاط القوة وتعزيزها، ونقاط الضعف ومعالجتها.

٤- التقويم التتبعي: وهو التقويم الذي يتم من خلال مواصلة متابعة المتعلم بعد التخرج لتوفير معلومات يمكن من خلاله الحكم على فعالية المنهج، والمساعدة في تطويره على أساس علمي سليم (أبوعنزة، ٢٠٠٩).

أسس وضوابط تقويم المنهج المدرسي:

١- الأهداف: أن تكون عملية التقويم مرتبطة ومتماشية مع الأهداف التي وضع من أجلها المنهاج.

٢- الشمولية: أي أن تكون عملية التقويم شاملة لجميع مكونات المنهاج وعناصره.

٣- الاستمرارية: أن تكون عملية التقويم مستمرة في جميع أجزاء المنهاج وعملياته في العملية التعليمية، لا أن يقتصر على الكتاب المجرد فقط.

٤- التعاون: أي أن يتعاون في عملية التقويم المعلم والمدير والطالب وولي الأمر والمجتمع والمشرف والمتخصصون التربويون في وزارة التربية والتعليم والمؤسسات التعليمية.

٥- وسيلة: بأن تكون عملية التقويم وسيلة وليس هدفاً بذاته، وسيلة لتطوير المنهاج وتحسينه.

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

٦- الموضوعية: أي أن تعتمد وترتكز عملية التقويم على معايير تربوية محددة (فلحه، ٢٠١٩).

عناصر المنهاج التربوي:

هناك مجموعة من العناصر الأساسية للمنهج المدرسي:

أولاً: الأهداف التربوية: ويقصد بالأهداف التربوية بأنّها النتاجات التعليمية الكبرى المخططة التي يسعى المجتمع والنظام التعليمي والمدرسة إلى مساعدة المتعلم إلى بلوغها بالقدر الذي تسمح به إمكانياته وقدراته (الحاوري، وقاسم ٢٠١٦)، وهو التغير المرغوب الذي تسعى العملية التعليمية إلى تحقيقه في سلوك المتعلم (القيسي، ٢٠١٨).

مصادر اشتقاق الأهداف التربوية كما بينها الحاوري، وقاسم (٢٠١٦):

- المجتمع: يعد المجتمع أحد المصادر المهمة لاشتقاق أهداف التربية، من حيث فلسفته، وثقافته، ونوع الحكم فيه، وتوجيهاته، وطموحاته.
- المعرفة: تمثل المعرفة (المادة الدراسية) أحد أهم مصادر اشتقاق الأهداف التربوية من حيث طبيعتها، وبنيتها، وتنظيمها، وتوظيفها.
- المتعلم: طبيعة المتعلم وخصائصه وحاجاته ونموه وميوله أحد أهم المصادر لاشتقاق الأهداف التربوية.
- الاتجاهات العلمية الحديثة في التربية وعلم النفس: تعتبر الاتجاهات العالمية الحديثة في التربية وعلم النفس التربوي، وآراء التربية وعلمائها، وما تقدمه هذه الاتجاهات، وهؤلاء الخبراء من نظريات تربوية تستشرق المستقبل، وتعمل على تسهيل عملية التعليم والتعلم، وتظهر أهمية هذه الاتجاهات في ضرورة مواكبة علوم العصر ومتطلبات الحياة فيه بما يتواءم مع هويتنا وشخصيتنا من ناحية، وما يتلاءم وطموح تطوير العملية التعليمية والتربوية من ناحية أخرى.

دور الأهداف التعليمية في عملية التقويم:

تسهم الأهداف في بناء المناهج التعليمية وتطويرها، واختيار الوسائل والأنشطة والخبرات التعلمية المناسبة لتنفيذ المناهج، كما أنّها تساعد على تخطيط وتوجيه عملية التعليم عن طريق اختيار الأنشطة المناسبة لتحقيق التعلم بنجاح، كما توفر الأهداف التعليمية القاعدة التي يجب أن تنطلق منها العملية التقويمية، فالأهداف تسمح للمعلم والمربين بالوقوف على مدى فغالية التعليم ونجاحه في تحقيق التغير المطلوب في سلوك المتعلم (السامرائي، والخفاجي ٢٠١٤).

مجالات الأهداف التربوية: المجال المعرفي: ويتضمن الأهداف التي تركز على النواحي الفكرية كالمعرفة والتذكر والفهم والتطبيق والتحليل والتركيب والتقويم،

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

والمجال الوجداني أو الانفعالي: ويتضمن الأهداف التي تتعلق بالميول والاتجاهات والقيم وكل ما له علاقة بالعاطفة والوجدان من المشاعر والأحاسيس والقيم التي تؤثر في سلوك المتعلم، **والمجال النفسحركي:** وهو المجال الذي يكتسب فيه المتعلم المهارات الحركية ذات العلاقة بالحركات العضلية وتوافقها مع الجهاز العصبي (شلالفة،٢٠١١).

ثانيا: المحتوى التعليمي: ويعرف حمادنه، وعبيدات (٢٠١٢) المحتوى التعليمي بأنّه: نوعية المعارف والمعلومات والأنشطة التي يتم اختيارها وتنظيمها على نمط معين سواء كانت المعارف مفاهيم أم حقائق أم أفكارا أساسية، ويتم اختيار المحتوى في ضوء الأهداف، ويتم اختيار الأهداف في إطار فلسفة المجتمع وعقيدته، وجاء مفهوم المحتوى التعليمي عند صالح، وداخل (٢٠١٨) بأنّه: المادة التعليمية وما تشمله من معلومات ومعارف ومهارات يتم اختيارها، وتنظيمها على نحو معين بقصد تحقيق النمو الشامل للمتعلمين، وتعديل سلوكهم.

معايير اختيار المحتوى التعليمي:

- أن يكون المحتوى مرتبطا بالأهداف.
- أن يكون المحتوى صادقا وله دلالة: أي أن يحتوي على معارف حديثة وصحيحة علميا، وقابلة للتطبيق في مواقف متنوعة، وقدرته على اكتساب المتعلم روح المادة وطريقة البحث فيها.
- أن يرتبط المحتوى بالواقع الثقافي الذي يعيش فيه المتعلم فتكون معارفه متماشية مع واقع حياة المتعلم، وتساعده على فهم الظواهر التي تحدث حوله.
- أن يراعي المحتوى ميول وحاجات المتعلمين، مما يحفزهم على الإقبال على دراسته وتيسير عملية تعلمهم، وأن يكون ملائما لمستوى المتعلمين ولقدراتهم العقلية والجسمية لمرحلة النمو التي يمرون بها.
- أن يراعي المحتوى المنهج السابق والتأسيس عليه؛ لتنظيم البنية المعرفية للمتعلم (فريحات، ٢٠٠٥).

معايير ترتيب المحتوى:

إنّ المحتوى التعليمي كما له معايير في اختيار محتواه ينبغي أن يكون له معايير في ترتيبه، وهناك الكثير من أساليب تنظيم المحتوى وترتيبه كما بينها صالح وداخل (٢٠١٨) ومنها:

- تحقق تراكمية التعليم واستمراره: أي أن ينظم المحتوى أو الخبرات التعليمية في تتابع معين، إذ تتضمن كل مرحلة من مراحل المنهاج معارف أكثر تركيبا من

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

المعارف في المرحلة السابقة، ومراعاة التدرج في العمق والدقة والتحليل؛ لأنّ التعليم في كل مرحلة يعتمد على التعلم في الرحلة السابقة.

- تحقيق الربط بين الفروع المختلفة: تعتبر عملية الربط بين المعارف أحد أشكال التكامل الذي يؤدي إلى تيسير التعلم.

- تحقيق التوازن بين الترتيب المنطقي والترتيب السيكولوجي:ويقصد بالترتيب المنطقي تنظيم المعارف من السهل إلى الصعب، ومن المألوف إلى المجهول، ومن المحسوس إلى المجرد، ومن المباشر إلى غير المباشر، أمّا الترتيب السيكولوجي فيعني: أن ينظم محتوى المنهج بما يتناسب وميول المتعلمين وحاجاتهم وقدراتهم واستعداداتهم ومدى استفادتهم (ملائمة طبيعة المتعلم العقلية والجسدية).

- أن يتيح المحتوى استعمال أكثر من طريقة للتعلم:المعروف أن كافة المتعلمين لا يتعلمون بطريقة واحدة، فقد يكتسب البعض معارفه من خلال العمل في مجموعات، وقد يتعلم بعضهم من خلال المناقشة والحوار والملاحظة والتجريب وغيرها؛ لذا فإن فرص حدوث التعلم تزداد كلما تنوعت طرائق واستراتيجيات التعلم.

- التنظيم الخطي والأفقي للخبرات والمعارف في الكتاب المدرسي:ويقصد به التسلسل المنطقي في اكتساب المهارات ويمكن توضيح ذلك من خلال المثال الآتي:

تعريف المتعلم بالجملة الفعلية، لا تتم قبل معرفته بمكونات الجملة الفعلية، أي أنّ عملية التعلم تكون بنائية ومترابطة ومتسلسلة بشكل منطقي.

- التنظيم الخطي والرأسي للخبرات والمعارف في الكتاب المدرسي: ويقصد به ترتيب محتوى المنهاج جنبا إلى جنب، أي أن يكون هناك ترابط وتماسك بين المقررات التي تدرس في صف دراسي معين، مثال ذلك: تدريس مادة قواعد اللغة العربية إلى جانب الأدب والنقد والبلاغة والتعبير، فكل مادة قائمة بذاتها إلا أنها مترابطة باللغة العربية بنحو عام

ثالثاً: طرائق التدريس:

تمثل طرائق التدريس عنصرا مهما من عناصر المنهاج، فهي ترتبط بالأهداف والمحتوى ارتباطا وثيقا، كما أنّها تؤثر تأثيرا كبيرا في اختيار الأنشطة والوسائل التنظيمية الواجب استخدامها في العملية التعليمية التعلمية، وتعتبر طرائق التدريس أكثر عناصر المنهج تحقيقا للأهداف المرجوة.

المعايير الواجب مراعاتها في اختيار طريقة التدريس:

هناك العديد من المعايير الواجب مراعاتها في اختيار طرائق التدريس ومنها: مناسبتها للأهداف التربوية المنشودة، وأن تكون مثيرة لاهتمام المتعلمين نحو التعلم، ومناسبتها لنضج المتعلمين والفروق الفردية والمحتوى التعليمي، وقابليتها

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

للتعديل إذا تتطلب الموقف التعليمي ذلك، وأن تساعد المتعلمين في تنمية التفكير لديهم بمستوياته وأنواعه، وأن تسمح للمتعلمين بالمناقشة والحوار (عبد السلام، ٢٠٢١).

رابعاً: الأنشطة التعليمية:

العنصر الرابع من عناصر المنهج الحديث الأنشطة التعليمية وأساليب التدريس، فهي تشتمل على الجهود العقلية والبدنية التي يقوم بها المتعلمون، أو المعلمون، أو الاثنين معا من أجل تحقيق أهداف المنهج، وتحقيق النمو الشامل والمتكامل للمتعلم، وقد تمارس هذه الأنشطة داخل المدرسة أو خارجها بإشراف من المعلم، وهذه الأنشطة إمّا أن تكون تعليمية إذا مورست من المعلم، وإمّا تعلّمية حين يمارسها المتعلم، والعلاقة بين النوعين كالعلاقة بين السبب والنتيجة، وفي عملية اختيار الأنشطة لا بدّ أن تتم بدقة، وتخضع لمعايير محددة، وتوضع لها أهداف ترتبط بأهداف المنهج، وتنفذ بموجب خطة منظمة مدروسة بحيث تحقق أهداف التعلم المرغوبة، وللأنشطة التعليمية والتعلمية أهمية في المنهج تكمن في دورها وأثرها في تشكيل خبرات المتعلمين وتعديل سلوكهم، لذا تعدّ نشاطات التعليم والتعلم القلب النابض في المنهج (عطية، ٢٠١٣).

خامساً: **الوسائل والأساليب التعليمية:**

تعتبر الوسيلة التعليمية الأداة التي يستخدمها المعلم من أجل تحسين عملية التعليم والتعلم، أو تنمية الاتجاهات وغرس القيم المرغوب فيها، وللوسائل التعليمية المختلفة والمتنوعة مكانة مرموقة بين المدخلات التربوية لتعدد فوائدها، ولما له من دور في إثراء التعليم، واستثارة اهتمام المتعلمين وإشباع حاجاتهم، وزيادة خبرتهم وجعلهم أكثر استعدادا للتعلم، كما أنّها تساعد على إشراك جميع حواس المتعلم في عمليات التعليم، وترتبط أساليب التدريس ووسائله ارتباطا وثيقا بالمنهج الدراسي، وينبغي أن تستخدم هذه الأساليب والوسائل في ضوء علاقتها الوظيفية بعمليات التعليم والتعلم باعتبارها عمليات متكاملة، وهي ليست غايات في حد ذاتها، وإنّما هي وسائل لغايات، وهذه الغايات هي تحسين العملية التعليمية وجعلها أكثر كفاية وقدرة على إحداث نتائج التعلم المرغوب فيها، ومنها الوسائل البصرية، والوسائل السمعية، والوسائل البصرية السمعية، والمتاحف والرحلات والمعارض التعليمية، (جلوب،٢٠١٧).

سادساً: الأسئلة التقويمية:

يعد التقويم مكوناً مهماً من مكونات النظام التعليمي، ويعتبر عنصراً أساسياً من عناصر المنهج، وعنصر فاعل في كل عناصر المنهج الأخرى، فالحاجة إليه قائمة في اختيار أهداف المنهج ومحتواه، وتنفيذه وتقويمه وتطويره (عطية، ٢٠١٣).

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

وتعتبر الأسئلة التقويمية التي تعقب الدروس والوحدات الدراسية، مكونا رئيسا من مكونات الكتاب المدرسي، وذات أهمية بالغة في عملية التعليم والتعلم، وقدرتها على ترجمة النتاجات والأهداف التعليمية المنشودة، ولذلك لا بدّ من العناية بالأسئلة الواردة في الكتاب المدرسي؛ كونها عنصر رئيس يؤثر ويتأثر بطبيعة أهداف المنهاج ومحتواه العلمي (الطويسي، ٢٠١٣). ويعرف السؤال التعليمي بأنّه: عبارة عن مثير يستدعي رد فعل أو استجابة، ويتطلب من المتعلم قدراً من التفكير، وفحص المادة التعليمية التي بين يديه، ثمّ استرجاع المعلومات المخزنة في ذاكرته بطريقة تساعده على الإجابة بشكل صحيح (شلالفة،٢٠١١).

الدراسات السابقة:

أجرت جبار (٢٠١٩) دراسة بعنوان تقويم كتاب اللغة العربية للصف الثالث متوسط في ضوء جودة الكتاب المدرسي، وقد هدفت الدراسة إلى تقويم كتاب اللغة العربية للصف الثالث متوسط في ضوء جودة الكتاب، ولتحقيق هدف البحث اتبعت الباحثة المنهج الوصفي التحليلي لملاءمته وإجراءات البحث، وتكون مجتمع الدراسة من المدرسين والمدرسات الذين يدرسون مادة اللغة العربية للصف الثالث متوسط للعام الدراسي ٢٠١٧-٢٠١٨م في العراق، واختارت الباحثة العينة بطريقة عشوائية شملت (٢٠٥) مدرسا ومدرسة لمادة اللغة العربية في المرحلة المتوسطة، أما أداة الدراسة فقد أعدت الباحثة استبانة تكونت من(١٠٠) فقرة موزعة على ستة مجالات وهي(المقدمة، المحتوى، الأنشطة، وسائل التقويم، لغة الكتاب، الإخراج الفني للكتاب)، وأظهرت نتائج الدراسة بأنّ كتاب اللغة العربية للصف الثالث المتوسط لم تتوافر فيه معايير الجودة في مقدمة الكتاب ،والإخراج الفني، ومحتوى الكتاب فيه الكثير من نقاط الضعف والقصور.

وأجرى خوالده (٢٠٢٣) دراسة بعنوان تقويم كتاب اللغة العربية للصف الحادي عشر في الأردن في ضوء معايير إعداد الكتاب الجيد، وهدفت هذه الدراسة إلى تقويم كتاب اللغة العربية للصف الحادي عشر في الأردن في ضوء معايير الكتاب الجيد، ولتحقيق أهداف الدراسة استخدم الباحث المنهج الوصفي المسحي، حيث طور الباحث استبانة تكونت من (٤٤) فقرة توزعت على خمسة مجالات (النتاجات، والمحتوى، والأنشطة، والتقويم، والشكل العام والإخراج الفني للكتاب)، وتمثلت عينة الدراسة من (٣٦٥) معلما ومعلمة وجرى اختيارهم بالطريقة المتيسرة، وقد أظهرت نتائج الدراسة أنّ تقويم كتاب اللغة العربية للصف الحادي عشر جاء بدرجة متوسطة ولجميع المجالات بمتوسط حسابي بلغ (٣.٣٦)، وأظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات تقويم جودة مجالات (النتاجات، والمحتوى، والشكل

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

العام والإخراج الفني للكتاب) تعزى لمتغير سنوات الخبرة ولصالح المعلمين ذوي الخبرة (أكثر من ١٠ سنوات)، وكما أظهرت النتائج عدم جود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير الجنس.

وقام التميمي وهاشم (٢٠٢٠)بإجراء دراسة هدفت إلى تقويم كتاب اللغة العربية للصف الثالث المتوسط في ضوء معايير جودة الكتاب المدرسي، ولتحقيق هدف الدراسة اعتمد الباحث على المنهج الوصفي المسحي، وقد شمل مجتمع الدراسة مدرسي اللغة العربي ومدرساتها للصف الثالث المتوسط الذين يدرسون اللغة العربية والبالغ عددهم (٣٧٣) مدرس ومدرسة في محافظة بابل للعام الدراسي (٢٠١٠-٢٠٢٠م، وقد بلغت عينية الدراسة (١٠٠) مدرس ومدرسة، واستعمل الباحث العينة العشوائية؛ لتكون ممثلة لمجتمع الدراسة، أمّا أداة الدراسة فكانت استبانة تحتوي على معايير الجودة للكتاب المدرسي لمادة اللغة العربية للصف الثالث المتوسط، وتضمنت الاستبانة ١٣٤ فقرة موزعة على ١٨ معيارا، وموزعة على ستة مجالات وهي(الأهداف، المحتوى، طرائق التدريس، الأنشطة ووسائلها، التقويم، ولغة الكتاب وإخراجه الفني والطباعي)، وفي ضوء نتائج الدراسة استنتج الباحث بأنّ هناك تباين في توزيع المعايير على كتاب اللغة العربية للصف الثالث المتوسط بجزأيه (الأول والثاني)، ولا توجد قاعدة علمية موحدة لاختيار الموضوعات في الصف الثالث المتوسط معتمدة على معايير جودة الكتاب المدرسي.

وجاءت دراسة بريسم (٢٠٢١) بعنوان تقويم كتاب اللغة العربية للصف الثاني المتوسط من وجهة نظر مدرسي اللغة العربية ومشرفيها، وهدفت هذه الدراسة إلى تقويم كتاب اللغة العربية للصف الثاني المتوسط من وجهة نظر مدرسي اللغة العربية ومشرفيها، وتكونت عينة الدراسة من المشرفين والبالغ عددهم (٢٧) مشرفا ومشرفة وتمثل مجتمع البحث، والمدرسين والبالغ عددهم (١٥٨) مدرسا ومدرسة من مجموع مجتمع البحث البالغ (١٥٨١) مدرسا ومدرسة، واستخدمت الباحثة المنهج الوصفي لملاءمته وإجراءات الدراسة، وقامت الباحثة ببناء استبانة ضمت (٩١) فقرة موزعة على ستة مجالات، وأظهرت نتائج الدراسة بأنّ الكتاب يفتقر إلى مقدمة توضح الهدف من تدريسه، ومحتواه يعاني من الكثير من نقاط الضعف والقصور، وأنّ أمثلته وتمريناته ليست بالمستوى المطلوب، وأيضا لغة الكتاب بحاجة لتعديل وإعادة صياغة.

كما أجرت الزيود (٢٠٢١) دراسة هدفت إلى تقويم كتاب اللغة العربية للصف السابع الأساسي من وجهة نظر المعلمين والمعلمات في الأردن، وتألفت العينة من (١٣٥) معلما ومعلمة ممن يعملون في مديرية التربية والتعليم للواء سحاب في

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

محافظة العاصمة للعام الدراسي ٢٠١٩-٢٠٢٠م، واتبعت الباحثة المنهج الوصفي المسحي، متمثلاً في تصميم أداة الدراسة (الاستبانة) والتي بلغ عدد فقراتها (٥٨) فقرة، وبينت النتائج أن التقديرات التقويمية لكتاب اللغة العربية للصف السابع الأساسي من وجهة نظر المعلمين والمعلمات جاءت مرتفعة في جميع المجالات، كما أظهرت النتائج عدم وجود فروق دالة إحصائيا في التقديرات التقويمية لكتاب اللغة العربية للصف السابع الأساسي تعزى لمتغيري الجنس والمؤهل العلمي.

أما **أبو رديعة (٢٠٢٠)** فقد هدفت دراسته إلى التعرف على درجة تقويم كتاب لغتنا العربية للصف الرابع الأساسي من وجهة نظر معلمي اللغة العربية في مديرية التربية والتعليم للواء قصبة المفرق، ولتحقيق هدف الدراسة طور الباحث استبانة في (٥) مجالات: مقدمة الكتاب، أهداف الكتاب، المحتوى التعليمي، الوسائل والأساليب والأنشطة التعليمية، والتقويم، وبلغ عدد فقراتها (٥٥) فقرة، وتكونت عينة الدراسة من (١٣٥) معلما ومعلمة ممن يدرسون كتاب لغتنا العربية للصف الرابع الأساسي في مديرية تربية لواء قصبة المفرق في العام الدراسي ٢٠١٩- ٢٠٢٠م، وأظهرت نتائج الدراسة في السؤال الأول أنّ تقويم كتاب لغتنا العربية للصف الرابع الأساسي جاء بدرجة متوسطة ولجميع المجالات بمتوسط حسابي بلغ (٣.٦٢)، بينما أظهرت نتائج الدراسة في السؤال الثاني إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير الجنس والمؤهل العلمي في جميع المجالات ولصالح الإناث والدراسات العليا، وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير سنوات الخبرة.

وقام الطورة (٢٠١٦)بعمل دراسة هدفت إلى تقويم لغتنا العربية للصف الثالث الأساسي في الأردن من وجهة نظر معلميه، وتكون مجتمع الدراسة من معلمي اللغة العربية ومعلماتها للصف الثالث في مديريات التربية والتعليم في محافظة معان للعام الدراسي ٢٠١٣-٢٠١٤م والبالغ عددهم (١٢٨) معلما ومعلمة، وشملت العينة جميع أفراد المجتمع، ولتحقيق هدف الدراسة طور الباحث استبانة من (٤٨) فقرة ضمت أربعة مجالات: (الأهداف، والمحتوى، والتقويم، والإخراج الفني)، وبينت النتائج معدل فقرات الاستبانة جاء متوسطا، وجاء مجال الإخراج الفني عاليا، وباقي المجالات بالمرتبة المتوسطة، وأظهرت النتائج أنّه لا توجد فروق دالة إحصائيا تعزى لمتغيري الجنس والمؤهل العلمي.

وهدفت دراسة حسن (2023) إلى تقويم جودة مقرري اللغة العربية للخامس والرابع العلمي للدراسة الإعدادية في جمهورية العراق، في ضوء معايير الجودة الشاملة المعتمدة في وزارة التربية العراقية، حيث تكون مجتمع الدراسة من مقرري كتاب اللغة العربية للخامس والرابع العلمي للدراسة الإعدادية، واستخدم الباحث قائمة

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

تحليل تكونت من سبعة مجالات، بواقع(49) فقرة، وتم التحقق من صدق الأداة وثباتها، وأظهرت النتائج: أن جاء مجال المعايير الفنية في المرتبة الأولى، وحصل مجال الأنشطة التعليمية على المرتبة الثانية، وكانت درجة تطبيق المعايير في المقررين بدرجة كبيرة ومتوسطة.

وجاءت دراسة دانجو (Danju,2017) بعنوان تقييم المناهج الدراسية على أساس الطلاب: دراسة حالة لموضوع " تاريخ العالم المعاصر وتاريخ العلوم، وهدفت الدراسة إلى إجراء تقييم أكثر منهجية للمناهج الدراسية استنادا إلى إطار تقييم المنهج المدرسي لسياق stufflebeam والمدخلات والعمليات والمنتج (CIPP)، وهو يوفر المحاولة الأولى لإجراء تقييم منهجي لفعالية واستدامة وتأثير الدورة الاختيارية التي تمّ تقديمها مؤخرا بعنوان تركيا في منهج تاريخ العالم المعاصر في شمال قبرص، وقام الباحث بتطوير مقياس يعتمد على إطار التقييم (CIPP)، وتمّ التأكد من صدقه وثباته بناء على اختبار Bartlett Sphericity و-Kaiser Meyer-Olkin، وتكونت عينة الدراسة من ٣٩٩ طالبا في شمال قبرص، وأظهرت النتائج أن الأهداف والمحتويات وطريقة وطرق التدريس والكتاب المدرسي لدورة TCWH لم تكن فعالة.

أمّا دراسة جونسون (Johnson, 2006) هدفت إلى الكشف عن المعيقات والمشكلات التي تحول دون تطبيق علم الاستقصاء بمشروع المعايير القومية للتربية العملية (NSEF) في مقررات العلوم، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي على عينة مكونة من مدرستين من المدارس المتوسطة في الولايات المتحدة الوسطى، وتكونت أداة الدراسة من مقابلات المعلمين، وأظهرت نتائج الدراسة إلى أنّ أبرز تلك المعيقات تتمثل في الصعوبات الثقافية والتقنية.

وجاءت دراسة توم (Toom, ٢٠١٤) بهدف تقويم منهاج اللغة الإنجليزية وفق شهادة نيجيريا في التعليم في كلية التربية في ولاية آوغون، إذ أن ضعف أداء الطلاب في امتحانات اللغة الإنجليزية أصبح مصدر قلق لكثير من الآباء والأُمهات وأصحاب القرار والحكومات أيضاً، حيث أعاقت هذه المشكلة العديد من الطلاب النيجيريين من الانتقال إلى التعليم العالي، لذا نحن بحاجة إلى دراسة فاعلية أداء معلمي اللغة الإنجليزية في مدارس نيجيريا، وسعت الدراسة إلى سد الفجوة من خلال تقويم تنفيذ مناهج اللغة الإنجليزية من أجل تحديد فعالية أداء المعلمين لهذه المناهج، واشتملت الدراسة على عينة تكونت من (١٠) محاضرين و (٢٠) اطالب واستخدم الباحث أدوات مختلفة في البحث مثل الاستبانة والملاحظة والمقابلة، وبين نتائج الدراسة أن الموارد المادية والبشرية غير كافية ، وتعاني المدارس من نقص في

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

التكنولوجيا، علاوة على ذلك فإنالمواقف السلبية التي يقوم بها الطلاب أثرت على تنفيذ المناهج الدراسية.

وهدفت دراسة والستروم وسندبرغ (٢٠١٥ , Sundberg & Wahlstrom) إلى تقويم المناهج الدراسية وإصلاحها في السويد للمدارس الابتدائية ومرحلة ما قبل المدرسة ومراكز الترفيه، وقد عرضت الدراسة وصفا لمشروع تقويم المناهج الدراسية وإصلاحها في السويد للمدارس الابتدائية ومرحلة ما قبل المدرسة ومراكز الترفيه في السويد، وإنّ الغرض من مشروع التقويم هو توليد معارفَ جديدة بسبب تأثيرات حركات الإصلاح الدولية التربوية وإصلاح المناهج الدراسية الوطنية ومعرفة آثار الممارسات التي يقوم بها المعلمون محلياً، وقامت الدراسة على أساس نظرية المناهج المدرسية وفق إطار النظرية الكلاسيكية التفسيرية من خلال الربط ما بين المجتمع والبرامج التعليمية ومستوى المناهج الدراسية التي تدرس في الفصول الدراسية، وأظهرت نتائج الدراسة إلى أن إصلاح المناهج الدراسية ينطوي على تغييرات جوهرية في الأفكار والافتراضات ؛ أي فلسفات المناهج الدراسية الكامنة، وأن أحد أهم أسباب وجود مثل هذه المشكلة هو أن من يقوم بعملية تقويم للمناهج الدراسية في المدارس السويدية هو فقط يقوم بتقويم تجميعي .

التعقيب على الدراسات السابقة:

لاحظ الباحث من خلال مراجعته للدراسات السابقة أنّ هناك اهتماما بالكتاب المدرسي واستطلاع أراء التربويين حوله من قبل الباحثين بالدراسات التقويمية، حيث حظيت كتب اللغة العربية بالكثير من الدراسات التقويمية، ومنها دراسة الخوالدة (٢٠٢٣)، ودراسة جبار (٢٠١٩)، ودراسة أبو رديعة (٢٠٢٠)، ودراسة برسيم (٢٠٢١)، وغيرها من الدراسة ذات العلاقة التي اهتمت بتقويم مناهج وكتب اللغة العربية، وقد تعددت الجوانب التي تناولتها تلك الدراسات، كما تنوعت مستوياتها والمراحل التعليمية التي تناولتها وتنوعت مجالاتها واتبعت هذه الدراسات أساليب متنوعة في دراستها، ويتشابه الطرح في هذه الدراسة مع الدراسات التي هدفت إلى تقويم كتاب اللغة العربية للصف الخامس الأساسي في مديرية التربية والتعليم جنوب الخليل في فلسطين، وتمثلت الاستفادة من الدراسات السابقة بإثراء الأدب النظري والمساعدة في اختيار المنهج المناسب، وكذلك تحديد أداة الدراسة والمعالجة الإحصائية المناسبة، وكيفية عرض النتائج ومناقشتها، وتميزت الدراسة الحالية بتناولها كتاب اللغة العربية للصف الخامس الأساسي للعام الدراسي (٢٠٢٣-٢٠٢٤م).

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

منهجية الدراسة وإجراءاتها:

منهج الدراسة

اعتمد الباحث المنهج الوصفي كونه يهتم بوصف الظاهرة ودراستها وجمع البيانات والمعلومات الدقيقة لملاءمتها لمثل هذه الدراسة، للكشف عن درجة تقويم كتاب اللغة العربية للصف الخامس الأساسي من وجهة نظر معلميه في مديرية تربية وتعليم جنوب الخليل في فلسطين.

مجتمع الدراسة

تكون مجتمع الدراسة من جميع معلمي ومعلمات اللغة العربية الذين يدرسون الصف الخامس الأساسي في المدارس الحكومية في مديرية تربية وتعليم جنوب الخليل في فلسطين، للعام الدراسي 2024-2023، البالغ عددهم(١١٠) معلما ومعلمة، منهم(62) معلم، و(48) معلمة، حسب سجلات مديرية التربية والتعليم جنوب الخليل، كما يبين الجدول (١).

الجدول (١) يوضح توزيع مجتمع الدراسة في مديرية جنوب الخليل للعام -2023 2024

المديرية	الجنس		المجموع
جنوب الخليل	ذكر	أنثى	110
المجموع	62	48	

عينة الدراسة

تمَّ اختيار عينة الدراسة بالطريقة العشوائية الطبقية وقد بلغ عددها(٦٨) معلما ومعلمة، وتمثل عينة الدراسة(٦١.٨%) من مجتمع الدراسة. والجدول رقم (٢) يوضح توزيع عينة الدراسة حسب المتغيرات:

الجدول (٢) توزيع أفراد العينة حسب متغيرات الدراسة.

المتغيرات	الفئة	العدد	النسبة المئوية
الجنس	ذكر	41	60.3%
	أنثى	27	39.7%
	المجموع	68	100%
المؤهل العلمي	دبلوم	5	7.3%
	بكالوريوس	52	76.5%
	ماجستير فأعلى	11	16.2%
	المجموع	68	100%
سنوات الخبرة	أقل من5سنوات	13	19.2%
	من 10-5سنوات	19	27.9%

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

	أكثر من 10سنوات	36	52.9%
	المجموع	68	100%

أداة الدراسة

لتحقيق أهداف الدراسة في التعرف إلى درجة تقويم كتاب اللغة العربية للصف الخامس الأساسي من وجهة نظر معلميه في المدارس الحكومية في مديرية جنوب الخليل، قام الباحث بالاطلاع على الأدب التربوي والدراسات السابقة مثل: دراسة فلحه (٢٠١٩)، ودراسة سلمي (٢٠٢٢)، ودراسة العنزى (٢٠٢٢)، ودراسة أبو عنزة (٢٠٠٩)، ودراسة أبو حمدة (٢٠٠٣)، مما ساعده في بناء أداتها وهي عبارة عن استبانة مكونة في صورتها النهائية من (٧٠) فقرة، وتكونت من قسمين:

القسم الأول: معلومات عن المستجيب وتشمل متغيرات الدراسة (الجنس، المؤهل العلمي، وسنوات الخبرة).

القسم الثاني: شمل مجالات الاستبانة وفقراتها، حيث تكونت من (٧٠) فقرة موزعة على خمسة مجالات: (مجال الشكل والإخراج الفني، مجال الأهداف، مجال المحتوى، مجال الوسائل التعليمية والأنشطة، ومجال الأسئلة التقويمية).

صدق أداة الدراسة

تم التحقق من صدق أداة الدراسة من خلال عرضها على مجموعة من المحكمين من ذوي الخبرة والاختصاص ومن العاملين في مجال التربية والتعليم، حيث طلب منهم الباحث ملاحظة مدى مناسبة الفقرات من حيث صياغتها ومناسبتها للمجال الذي تمثله، وفي ضوء الملاحظات التي أشار إليها المحكمون، قام الباحث بإعادة الصياغة لبعض الفقرات، وحذف بعضها، وبذلك بنيت الاستبانة بصورتها النهائية من(70) فقرة موزعة على خمسة مجالات.

ثبات أداة الدراسة

تم التحقق من ثبات الأداة بتطبيقها على عينة استطلاعية مكونة من(15) معلم ومعلمة من مجتمع الدراسة وخارجها، وقد تمّ استخدام طريقة الاتساق الداخلي باستخدام معادلة كرونباخ ألفا لكل مجال من مجالات الاستبانة، والاستبانة كلل، كما في الجدول (٣):

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

الجدول (٣) قيمة معامل الثبات لكل مجال من مجالات الدراسة وقيمة الثبات الكلي

الرقم	المعيار	عدد الفقرات	معامل الثبات
1	الشكل والإخراج الفني للكتاب	١٢	90%
2	أهداف الكتاب	١٤	85.9%
3	محتوى الكتاب	١٧	95.5%
4	الوسائل التعليمية والأنشطة	18	95.4%
5	الأسئلة التقويمية	٩	91.7%
المجموع		٧٠	**91.7%**

تراوحت قيم معامل الثبات لمجالات الاستبانة بطريقة كرونباخ ألفا ما بين (٨٥.٩%-٩٥.٥%) على مستوى مجالات الاستبانة الخمسة، والقيمة الكلية (٩١.٧%) وهذه القيمة ملائمة لغايات الدراسة، حيث أكدت أنّ الأداة ثابتة فيما تقيس.

مفتاح التصحيح

اعتمد الباحث الدرجات الآتية من أجل تفسير النتائج:

- متوسط حسابي أقل أو يساوي ٢.٣٣ درجة منخفضة.
- متوسط حسابي من ٢.٣٤ إلى متوسط حسابي أقل أو يساوي ٣.٦٦ درجة متوسطة.
- متوسط حسابي أكثر من ٣.٦٧ درجة مرتفعة.

إجراءات الدراسة

بعد أن تمّ اعتماد الأداة في شكلها النهائي وبعد التأكد من صدقها وثباتها وصلاحيتها للتطبيق، قام الباحث بالإجراءات الآتية:

- اتباع الإجراءات الإدارية من خلال الحصول على تسهيل مهمة باحث، وموافقة مديرية التربية والتعليم في جنوب الخليل لتطبيق الاستبانة.
- تعميم وتوزيع الاستبانة على مجتمع الدراسة، ذلك من خلال مديرية التربية والتعليم جنوب الخليل في فلسطين.
- اعتماد الاستجابات المكتملة لمعالجتها إحصائيا.
- إدخال البيانات ومعالجتها إحصائيا باستخدام برنامج SPSS، وإجراء التحليل للبيانات للوصول إلى النتائج.

متغيرات الدراسة

اشتملت الدراسة على المتغيرات الآتية:

المتغيرات المستقلة:

- الجنس: وله مستويان هما: ذكر، وأنثى.
- المؤهل العلمي: وله ثلاثة مستويات: دبلوم، بكالوريوس، ماجستير فأعلى.

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

– سنوات الخبرة: ولها ثلاثة مستويات هما: أقل 5 من سنوات، من 5 إلى 10 سنوات، أكثر من 10سنوات.

المتغير التابع: درجة تقويم كتب اللغة العربية للصف الخامس الأساسي من وجهة في مديرية تربية وتعليم جنوب الخليل في فلسطين.

المعالجة الإحصائية

استخدم الباحث برنامج SPSS لمعالجة البيانات إحصائيا، وتم استخراج النسب المئوية، والمتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، ومعادلة كرونباخ ألفا، واختبار العينات المستقلة (Independent t-test)، واختبار تحليل التباين الأحادي(One Way ANOVA) واختبار LSD.

نتائج الدراسة ومناقشتها:

النتائج المتعلقة بالسؤال الأول:

ما درجة تقويم كتب اللغة العربية للصف الخامس الأساسي من وجهة نظر معلميه في مديرية التربية والتعليم في جنوب الخليل؟

ولمعرفة درجة استجابة المعلمين على محاور الاستبانة، تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية، وكانت درجة استجابة أفراد الدراسة على محاور الاستبانة كما يأتي:

الجدول رقم(٤) يوضح درجة تقويم عينة الدراسة على مجالات الاستبانة الخمسة

المعيار	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الدرجة
الشكل والإخراج الفني للكتاب	٣.٨٧	٠.٤٨٠	مرتفعة
الأهداف التعليمية	3.47	0.512	متوسطة
الأسئلة التقويمية	3.52	0.500	متوسطة
المحتوى التعليمي	٣.٣٧	0.502	متوسطة
الوسائل التعليمية والأنشطة	٣.٢٦	٠.٥٩٤	متوسطة
درجة التقويم الكلي	**3.5**	**0.517**	**متوسطة**

يتضح من الجدول رقم (٤) أنّ جميع مجالات الاستبانة متوافرة في كتاب اللغة العربية للصف الخامس الأساسي، إذ جاء في المرتبة الأولى مجال الإخراج والشكل الفني للكتاب بمتوسط حسابي (٣.٨٧) وبانحراف معياري (٠.٤٨٠) وبدرجة مرتفعة، وفي المرتبة الثانية مجال الأسئلة التقويمية بمتوسط حسابي (٣.٥٢) وبانحراف معياري (٠.٥٠٠) وبدرجة متوسطة ،وفي المرتبة الثالثة مجال الأهداف بمتوسط حسابي (٣.٤٧) وانحراف معياري (٠.٥١٢) وبدرجة متوسطة، وفي المرتبة الرابعة مجال المحتوى التعليمي بمتوسط حسابي (٣.٣٧) وانحراف معياري

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

(٠.٥٠٢) وبدرجة متوسطة، وفي المرتبة الأخيرة مجال الوسائل التعليمية والأنشطة بمتوسط حسابي (٣.٢٦) وبانحراف معياري (٠.٥٩٥) وبدرجة متوسطة،وعلى مستوى الدرجة الكلية للاستبيان بلغ المتوسط الحسابي(3.5)، وبانحراف معياري(0.517)، وهي درجة متوسطة، مما يشير إلى أنّ كتاب اللغة العربية قد تضمن مجالات الاستبيان بدرجة متوسطة من وجهة نظر أفراد عينة الدراسة.

وبينت النتائج الدراسة ومن خلال الإجراءات، والخطوات التي اتبعها الباحث في تقويم كتاب اللغة العربية للصف الخامس الأساسي في مديرية تربية وتعليم جنوب الخليل ضمن مجالات الدراسة (الشكل والإخراج الفني للكتاب، والأهداف التعليمية، والأسئلة التقويمية، والمحتوى التعليمي، والوسائل والأساليب التعليمية والأنشطة)، أنّ درجة تقويم كتاب اللغة العربية للصف الخامس الأساسي بشكل عام جاء بنتيجة متوسطة وبمتوسط حسابي (٣.٥)، وبانحراف معياري (٠.٥١٧)، ويعزو الباحث هذه النتيجة المتوسطة إلى اهتمام وزارة التربية والتعليم بمعايير الجودة الشاملة في كتاب اللغة العربية للصف الخامس الأساسي من حيث الشكل العام والإخراج الفني للكتاب، والأهداف، والمحتوى التعليمي، والأسئلة التقويمية، والوسائل والأساليب التعليمية والأنشطة. واتفقت هذه الدراسة مع دراسة الخوالدة (2023)، ودراسة أبو رديعة (2020)، ودراسة الشراونة (2018)، ودراسة فلحة (2019)، بأنّ جاءت درجة الدرجة الكلية لجميع المجالات بدرجة متوسطة، واختلفت مع دراسة الزيود (2021)، التي جاءت فيها الدرجة الكلية لجميع مجالات الدراسة بدرجة مرتفعة، وكذلك اختلف مع دراسة برسيم (٢٠٢١) برسيم حيث أظهرت نتائج الدراسة بأنّ الكتاب يفتقر إلى مقدمة توضح الهدف من تدريسه، ومحتواه يعاني من الكثير من نقاط الضعف والقصور، وأنّ أمثلته وتمريناته ليست بالمستوى المطلوب، وأيضا لغة الكتاب بحاجة لتعديل وإعادة صياغة،

وكما اختلف نتائج هذه الدراسة مع دراسة تميم وهاشم (٢٠٢٠) حيث أظهرت نتائج الدراسة بأنّ هناك تباين في توزيع المعايير على كتاب اللغة العربية للصف الثالث المتوسط بجزأيه (الأول والثاني)، ولا توجد قاعدة علمية موحدة لاختيار الموضوعات في الصف الثالث المتوسط معتمدة على معايير جودة الكتاب المدرسي.

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

النتائج المتعلقة بمجالات الاستبانة:

١- الشكل الإخراج الفني للكتاب.

تمّ حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية ودرجة التقويم لكل فقرة من فقرات هذا المجال والجدول (٥) يبين ذلك.

جدول(٥): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجة تقويم معلمي اللغة العربية ومعلماتها لكتاب اللغة العربية للصف الخامس الأساسي على مجال الشكل والإخراج الفني للكتاب

الرقم	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	النسبة المئوية	درجة التقويم
1	يتوافر عنصر الجذب والتشويق في غلاف الكتاب.	3.75	0.779	0.75%	مرتفعة
2	جودة التغليف أو التجلية من المتانة والنوعية	3.58	0.777	0.71%	متوسطة
3	ارتباط صورة الكتاب بمضمون الكتاب	3.85	0.605	0.77%	مرتفعة
4	تظهر العناوين الرئيسة والفرعية بحروف بارزة	3.86	0.789	0.77%	مرتفعة
5	تتسم الطباعة بالوضوح والدقة	3.92	0.630	0.78%	مرتفعة
6	يتميز ورق الكتاب بنوعية عالية الجودة	3.67	0.818	0.73%	مرتفعة
7	وضوح أرقام الصفحات	4.14	0.652	0.82%	مرتفعة
8	يراعي وضع الجداول والأشكال والصور والرسومات التوضيحية في مكانها المناسب	3.75	0.607	0.75%	مرتفعة
9	يشتمل الكتاب على فهرس الموضوعات	4.19	0.604	0.84%	مرتفعة
10	يخلو الكتاب من الأخطاء المطبعية	3.60	0.866	0.72%	متوسطة
١١	يوثق أسماء المؤلفين وسنة النشر	4.10	٠.٦٤٩	%٠.٨٢	مرتفعة
١٢	يوثق الآيات الكريمة والأحاديث النبوية النصوص الأدبية	4.00	٠.٧١٢	%٠.٨٠	مرتفعة
	الدرجة الكلية	**3.87**	**0.480**	**0.77%**	**مرتفعة**

يتبين من النتائج في الجدول (٥)، أنّ درجة تقويم معلمي ومعلمات كتاب اللغة العربية للصف الخامس الأساسي على فقرات مجالات شكل والإخراج الفني للكتاب مرتفعة باستثناء الفقرة رقم (٢) جاءت بدرجة متوسطة بمتوسط حسابي (٣.٥٨) وانحراف معياري (٠.٧٧٧)، وكذلك الفقرة رقم (١٠) جاءت بدرجة متوسطة بمتوسط حسابي بلغ (٣.٦٠) وبانحراف معياري بلغ (٠.٨٦٦)، في حين جاءت الدرجة الكلية لهذا المجال مرتفعة، بمتوسط حسابي(3.87)، وانحراف معياري بلغ(0.480)، ونسبة مئوية(0.77%)، ويرى الباحث أنّ الإخراج الجيد للكتاب هو التعبير الشكلي الصادق عن المضمون، وشكل الكتاب العام وإخراجه الفني مرتبط بميل الطالب لحب الكتاب والمحافظة عليه.

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

٢ : مجال الأهداف التعليمية

تمَّ حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية ودرجة التقويم لكل فقرة من فقرات هذا المجال والجدول (٦) يبين ذلك.

الجدول(٦) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والنسب المئوية لدرجة تقويم معلمي اللغة العربية ومعلماتها لكتاب الصف الخامس الأساسي لمجال فقرات الأهداف التعليمية

رقم الفقرة	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	النسبة المئوية	درجة التقويم
١	تتصف الأهداف بالمرونة والتحقق	٣.٧٢	٠.٧٠٩	%٠.٧٤	مرتفعة
٢	الأهداف واضحة ومحددة	٣.٧٢	٠.٦٦٥	%٠.٧٤	مرتفعة
٣	توجد أهداف في بداية كل وحدة دراسية	٣.٠٤	١.٠٩٨	%٠.٦٠	متوسطة
٤	ترتبط أهداف الكتاب بأهداف المرحلة التعليمية	٣.٤٨	٠.٧٠١	%٠.٦٩	متوسطة
٥	مراعاة الأهداف للفروق الفردية بين المتعلمين.	٣.٣٣	٠.٧٤٥	%٠.٦٦	متوسطة
٦	تشمل الأهداف على المهارات الأساسية للمادة	٣.٥٢	٠.٥٨٥	%٠.٧٤	متوسطة
٧	تنمي الأهداف الجانب المعرفي للمتعلمين	٣.٦١	٠.٦٢٣	%٠.٧٢	متوسطة
٨	تنمي الأهداف الجانب الوجداني للمتعلمين	٣.٤٧	٠.٦٣٤	%٠.٦٩	متوسطة
٩	تنمي الأهداف الجانب المهاري للمتعلمين	٣.٣٥	٠.٧٨٧	%٠.٦٧	متوسطة
١٠	تراعي أهداف الكتاب مبدأ انتقال أثر التعلم	٣.٤١	٠.٦٢٨	%٠.٦٨	متوسطة
١١	تراعي أهداف الكتاب المرحلة العمرية للمتعلمين	٣.٣٦	٠.٧١٠	%٠.٦٧	متوسطة
١٢	تراعي أهداف الكتاب تنمية قدرة المتعلمين على التفكير بأنواعه ومستوياته	٣.٤٨	٠.٦٣٤	%٠.٦٩	متوسطة
١٣	تعزز الأهداف الحس الوطني لدى المتعلمين	٣.٥٨	٠.٦٥١	%٠.٧١	متوسطة
١٤	ترتبط أهداف الكتاب بواقع المجتمع الفلسطيني	٣.٥٠	٠.٧٦٢	%٠.٧٠	متوسطة
الدرجة الكلية		٣.٤٧	٠.٥١٢	%٠.٦٩	متوسطة

تشير النتائج في الجدول (٦)، أنّ درجة تقويم معلمي ومعلمات كتاب اللغة العربية للصف الخامس في مديرية تربية وتعليم جنوب الخليل على فقرات محور الأهداف التعليمية للكتاب جاءت متوسطة بشكل عام، بمتوسط حسابي(3.47)، وانحراف معياري(0.512)، ونسبة مئوية (69%)، حيث حصلت الفقرة الأولى والثانية على أعلى ترتيب بدرجة تقويم مرتفعة، بمتوسط حسابي(3.72) لكل منهما، وانحراف معياري(0.709) للفقرة الأولى و(٠.٦٦٥) للفقرة الثانية، بينما جاءت الفقرة رقم(3)في الترتيب الأخير بدرجة تقويم متوسطة، وبمتوسط حسابي(3.04)، وانحراف معياري(1.098).

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

٣: النتائج المتعلقة بمجال المحتوى التعليمي

تمَّ حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية ودرجة التقويم لكل فقرة من فقرات هذا المجال والجدول (٧) يبين ذلك.

الجدول(٧) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والنسب المئوية لدرجة تقويم معلمي اللغة العربية ومعلماتها لكتاب الصف الخامس الأساسي لمجال فقرات المحتوى التعليمي

رقم الفقرة	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	النسبة المئوية	درجة التقويم
١	ينمي المحتوى الاتجاهات والقيم الإيجابية	٣.٥٤	٠.٧٤١	%٠.٧٠	متوسطة
٢	مناسبة المحتوى للأهداف التعليمية	٣.٥٤	٠.٦٣٣	%٠.٧٠	متوسطة
٣	يسهم المحتوى في تنمية الوعي الاجتماعي والسياسي والبيئي للمتعلمين	٣.٥٢	٠.٦٥٧	%٠.٧٠	متوسطة
٤	يتناسب المحتوى مع عدد الحصص المقررة لتدريسه	٣.٣٢	٠.٩٣٧	%٠.٦٦	متوسطة
٥	يراعي المحتوى الخبرات السابقة للمتعلمين	٣.٤٧	٠.٧٢٢	%٠.٦٩	متوسطة
٦	مراعاة المحتوى للفروق الفردية بين المتعلمين.	٣.٣٨	٠.٥٩٩	%٠.٦٧	متوسطة
٧	يتنوع المحتوى بالأنشطة الصفية واللاصفية	٣.٣٢	٠.٧٤١	%٠.٦٦	متوسطة
٨	يسهم المحتوى في تنمية الخيال لدى المتعلمين	٣.٢٣	٠.٧٥٥	%٠.٦٤	متوسطة
٩	يشجع المحتوى المتعلمين على البحث والاستقصاء وحل الأنشطة	٣.١٦	٠.٧٤٥	%٠.٦٣	متوسطة
١٠	يغذي المحتوى روح التعاون والمشاركة مع الآخرين	٣.٣٩	٠.٧١٥	%٠.٦٨	متوسطة
١١	ينسجم المحتوى مع محتوى المواد الدراسية الأخرى ذات الصلة	٣.٣٩	٠.٧٥٥	%٠.٦٨	متوسطة
١٢	يراعي المحتوى الحداثة في اختيار الموضوعات العلمية	٣.٣٩	٠.٦٢٦	%٠.٦٨	متوسطة
١٣	يحفز المحتوى المتعلمين على التعلم الذاتي والتعاوني	٣.١٣	٠.٦٨٩	%٠.٦٢	متوسطة
١٤	تتسم المفاهيم بالتسلسل والتكامل	٣.٧٣	٠.٥٦٢	%٠.٧٤	مرتفعة
١٥	يتضمن المحتوى نصوصا أدبية مترجمة	٣.٤٧	٠.٦٣٤	%٠.٦٩	متوسطة
١٦	يخلو المحتوى من الأخطاء اللغوية والنحوية والإملائية	٢.٧٣	١.٠٠١	%٠.٥٤	منخفضة
١٧	ينمي المحتوى الاتجاهات والقيم الإيجابية	٣.٧٠	٠.٧٣٤	%٠.٧٤	مرتفعة
	الدرجة الكلية	**٣.٣٧**	**٠.٥٠٢**	**%٠.٦٧**	**متوسطة**

تظهر النتائج في الجدول (٧)، أنّ درجة تقويم معلمي ومعلمات كتاب اللغة العربية للصف الخامس الأساسي في مديرية التربية والتعليم جنوب الخليل على فقرات مجال المحتوى التعليمي للكتاب الكلية جاءت متوسطة، بمتوسط حسابي(3.37)، وانحراف معياري(0.502)، ونسبة مئوية (67%)، حيث حصلت الفقرة رقم (١٤) على أعلى ترتيب بمتوسط حسابي (٣.٧٣)، وانحراف معياري

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

(٠.٥٦٢) وبدرجة مرتفعة، وتليها الفقرة رقم (١٧) بمتوسط حسابي (٣.٧٠)، وانحراف معياري (٠.٧٣٤)، وبدرجة مرتفعة، وجاءت الفقرة (١٦) في الترتيب الأخير بمتوسط حسابي بلغ (٢.٧٣)، وانحراف معياري (١.٠٠١)، وبدرجة منخفضة، في حين جاءت باقي فقرات المجال بدرجات متوسطة.

٤: النتائج المتعلقة بمجال الوسائل والأنشطة التعليمية

تمّ حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية ودرجة التقويم لكل فقرة من فقرات هذا المجال والجدول (٨) يبين ذلك.

الجدول(٨) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والنسب المئوية لدرجة تقويم معلمي اللغة العربية ومعلماتها لكتاب الصف الخامس الأساسي لمجال فقرات الوسائل والأنشطة التعليمية

رقم الفقرة	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	النسبة المئوية	درجة التقويم
١	تسهم الوسائل والأساليب التعليمية في تحقيق الأهداف التعليمية	٣.٣٨	٠.٧٣٣	%٠.٦٧	متوسطة
٢	تلبي الوسائل والأساليب التعليمية اتجاهات المتعلمين وميولهم	٣.٢٧	٠.٧٠٩	%٠.٦٥	متوسطة
٣	تحفز الوسائل والأساليب التعليمية على البحث والاستقصاء	٣.١٧	٠.٧٣١	%٠.٦٣	متوسطة
٤	تتسم الوسائل الأساليب بالإثارة والتشويق	٣.٢٥	٠.٧٧٩	%٠.٦٥	متوسطة
٥	تراعي الوسائل أعمار المتعلمين	٣.٢٢	٠.٧٣٣	%٠.٦٤	متوسطة
٦	تمتاز الوسائل والأساليب بسهولة تطبيقها	٣.٣٣	٠.٨٧٤	%٠.٦٦	متوسطة
٧	تراعي الوسائل الفروق الفردية بين المتعلمين.	٣.٣٣	٠.٧٨٤	%٠.٦٦	متوسطة
٨	تتلاءم الوسائل والأساليب مع الوقت المحدد للحصة	٣.١٦	٠.٩٧١	%٠.٦٣	متوسطة
٩	تشجع الوسائل على المناقشة والحوار	٣.٢٢	٠.٧٢٩	%٠.٦٤	متوسطة
١٠	تراعي الأنشطة إمكانيات المادية والبشرية	٣.١١	٠.٨٧٢	%٠.٦٢	متوسطة
١١	تساعد الأنشطة على إثارة أنواع التفكير لدى المتعلمين	٣.٣٢	٠.٧٠٠	%٠.٦٦	متوسطة
١٢	تتفق الأنشطة مع أهداف الكتاب ومحتواه	٣.٤١	٠.٦٥١	%٠.٦٨	متوسطة
١٣	ترتبط الأنشطة ببيئة المتعلمين	٣.٢٠	٠.٧٤٤	%٠.٦٤	متوسطة
١٤	تراعي الأنشطة الفروق الفردية	٣.٢٣	٠.٧٣٥	%٠.٦٤	متوسطة
١٥	يتوافر في الأنشطة عنصر التشويق	٣.٣٥	٠.٦٨٥	%٠.٦٧	متوسطة
١٦	تثير أنشطة الكتاب الدافعية للتعلم	٣.٢٣	٠.٦٩٣	%٠.٦٤	متوسطة
١٧	تنمي الأنشطة التذوق الفني لدى المتعلمين	٣.١٩	٠.٧٣٨	%٠.٦٣	متوسطة
١٨	تعزز الأنشطة فهم المتعلمين للمادة الدراسية	٣.٣٢	٠.٧٦١	%٠.٦٦	متوسطة
الدرجة الكلية		**٣.٢٦**	**٠.٥٩٤**	**%٠.٦٥**	**متوسطة**

تظهر النتائج في الجدول (٨)، أنّ درجة تقويم معلمي ومعلمات كتاب اللغة العربية للصف الخامس الأساسي في مديرية التربية والتعليم جنوب الخليل على فقرات مجالات

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

الوسائل والأنشطة التعليمية للكتاب جاءت جميع فقراته بدرجة متوسطة، وقد بلغ المتوسط الحسابي العام (3.26)، وانحراف معياري(0.594)، ونسبة مئوية (65%)، حيث حصلت الفقرة رقم (١٢)على أعلى ترتيب بمتوسط حسابي(3.41)، وانحراف معياري(0.651)، بينما جاءت الفقرة رقم(10)، في الترتيب الأخير بمتوسط حسابي(3.11)، وانحراف معياري(0.872).

٥: النتائج المتعلقة بمجال الأسئلة التقويمية.

تمّ حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية ودرجة التقويم لكل فقرة من فقرات هذا المجال والجدول (٩) يبين ذلك.

الجدول(٩) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والنسب المئوية لدرجة تقويم معلمي اللغة العربية ومعلماتها لكتاب الصف الخامس الأساسي لمجال فقرات الأسئلة التقويمية

رقم الفقرة	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	النسبة المئوية	درجة التقويم
١	تتصف الأسئلة بالتنوع(مقالية، موضوعية)	٣.٥٥	٠.٦٧٧	%٠.٧١	متوسطة
٢	تشتمل الأسئلة مجالات التعلم المختلفة(المعرفية والوجدانية والنفسحركية)	٣.٥٥	٠.٧٨٠	%٠.٧١	متوسطة
٣	تراعي الأسئلة الفروق الفردية	٣.٤٥	٠.٦٣٣	%٠.٦٩	متوسطة
٤	تتميز الأسئلة بالوضوح والدقة	٣.٥٥	٠.٦٠٧	%٠.٧١	متوسطة
٥	تثير الأسئلة تفكير المتعلمين	٣.٥٤	٠.٥٨٤	%٠.٧١	متوسطة
٦	تراعي الأسئلة التسلسل المنطقي (من السهل إلى الصعب...)	٣.٥٢	٠.٧٢٢	%٠.٧٠	متوسطة
٧	تراعي الأسئلة توظيف مصادر التعلم المختلفة	٣.٣٣	٠.٨٠٣	%٠.٦٦	متوسطة
٨	الأسئلة كافية ومتنوعة في نهاية كل درس	٣.٦١	٠.٧١٢	%٠.٧٢	متوسطة
٩	ترتبط الأسئلة بالأهداف التعليمية المراد تحقيقها	٣.٥٨	٠.٦٢٨	%٠.٧١	متوسطة
الدرجة الكلية		**٣.٥٢**	**٠.٥٠٠**	**%٠.٧٠**	**متوسطة**

تظهر النتائج في الجدول (٩)، أن درجة تقويم معلمي ومعلمات كتاب اللغة العربية للصف الخامس الأساسي في مديرية التربية والتعليم جنوب الخليل على فقرات مجالات الأسئلة التقويمية للكتاب الكلية جاءت متوسطة، بمتوسط حسابي(3.52)، وانحراف معياري(0.500)، ونسبة مئوية(0.70%) حيث حصلت الفقرة الثامنة على الترتيب الأول، بمتوسط حسابي بلغ(3.61)، وانحراف معياري(0.712)، وبنسبة

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

مئوية(0.72%)، في حين حصلت الفقرة السابعة على الترتيب الأخير، بمتوسط حسابي(3.33)، وانحراف معياري(0.803)، ونسبة مئوية بلغت(0.66%).

النتائج المتعلقة بالسؤال الرئيس الثاني:

ما الفروق في المتوسطات الحسابية لدرجة تقويم كتاب اللغة العربية للصف الخامس الأساسي من وجهة نظر معلميه في مديرية التربية والتعليم في جنوب الخليل تبعا لمتغير الجنس، والمؤهل العلمي، وسنوات الخبرة؟

وللإجابة عن هذا السؤال تم تحويل السؤال الرئيس الثاني إلى ثلاث فرضيات صفرية كما يأتي:

الفرضية الصفرية الأولى:

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) في المتوسطات الحسابية لدرجة تقويم كتاب اللغة العربية للصف الخامس الأساسي من وجهة نظر معلميه في المدارس الحكومية في مديرية التربية والتعليم جنوب الخليل تعزى لمتغير الجنس؟

ولتحقق من صحة الفرضية تم استخدام اختبار t-test للعينات المستقلة لقياس دلالة الفروق في المتوسطات الحسابية لمتوسط درجة تقويم كتاب اللغة العربية للصف الخامس الأساسي من وجهة نظر معلميه في المدارس الحكومية في مديرية التربية والتعليم في جنوب الخليل تعزى لمتغير للجنس كما في الجدول (١٠).

الجدول رقم (١٠) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لنتائج اختبار t-test للعينات المستقلة لمتوسطات درجة تقويم كتاب اللغة العربية للصف الخامس الأساسي من وجهة نظر معلميه في المدارس الحكومية في مديرية التربية والتعليم في جنوب الخليل تعزى لمتغير للجنس

الجنس	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الحرية	قيمة ت	الدلالة
ذكر	41	3.55	0.444	66	1.207	0.232
أنثى	27	3.42	0.471			

يتبين من الجدول رقم (١٠) أنّ مستوى الدلالة المحسوبة (٠.٢٣٢) وهي أكبر من مستوى الدلالة الإحصائية (٠.٠٥)، وعليه يتم قبول الفرضية الصفرية بعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \geq 0.05$) في المتوسطات الحسابية لدرجة تقويم كتاب اللغة العربية للصف الخامس الأساسي من وجهة نظر معلميه في المدارس الحكومية في مديرية التربية والتعليم في جنوب الخليل تعزى لمتغير الجنس في الدرجة الكلية لجميع مجالات الدراسة.

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

وقد يُعزى سبب عدم وجود فروق دالة إحصائيا في تقديرات المعلمين لمتغير الجنس إلى عوامل ذات علاقة بمعلمي اللغة العربية ومعلماتها حيث يتميز معلمو ومعلمات اللغة العربية للصف الخامس الأساسي بحرصهم واهتمامهم بالقيام بواجباتهم المدرسية المنوطة بهم، والالتزام بما هو مطلوب من أعمال تتعلق بالعمل الذي تقتضيه وظيفة المعلم، ومعالجة الأمور بجدية دون النظر للجنس،، كما أن المعلمين والمعلمات درَّسوا نفس الكتاب، وتلقوا نفس الدورات التدريبية التي تعقدها وزارة التربية والتعليم الفلسطينية وتتفق نتائج هذه الدراسة مع نتائج دراسة كل دراسة الشريف (٢٠٢٣)، ودراسة العنزى (٢٠٢٣)،ودراسة فلحه (٢٠١٩)،ودراسة الزيود (٢٠٢١) ودراسة الخوالدة (٢٠٢٣)بعدم وجود فروق في تقديرات المعلمين التقويمية لكتب اللغة العربية تُعزى لمتغير الجنس، وتختلف نتائج هذه الدراسة مع دراسة العنزى (٢٠٢٣).

الفرضية الصفرية الثانية:

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) في المتوسطات الحسابية لدرجة تقويم كتاب اللغة العربية للصف الخامس الأساسي من وجهة نظر معلميه في المدارس الحكومية في مديرية التربية والتعليم جنوب الخليل تعزى لمتغيرالمؤهل العلمي؟

ولتحقق من صحة الفرضية الثانية تم استخدام اختبار تحليل التباين الأحادي One Way ANOVAللعينات المستقلة لقياس دلالة الفروق فيالمتوسطات الحسابية لمتوسطات درجة تقويم كتاب اللغة العربية للصف الخامس الأساسي من وجهة نظر معلميه في المدارس الحكومية في مديرية التربية والتعليم في جنوب الخليل تعزى لمتغيرالمؤهل العلمي كما في الجدول (١١).

الجدول رقم (١١) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية تبعا لمتغير المؤهل العلمي

المؤهل العلمي	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	السنبة المئوية
دبلوم	٥	٣.١٣	٠.١٢٣	%٠.٧
بكالوريوس	٥٢	٣.٤٨	٠.٤٨١	%٠.٧٧
ماجستير فأعلى	١١	٣.٧٥	٠.٢٦١	%٠.١٦
المجموع	**٦٨**	**٣.٥٠**	**٠.٤٥٦**	**%١٠٠**

يلاحظ من الجدول (١١) أنّ هناك فروق ظاهرية في المتوسطات الحسابيةلدرجة تقويم كتاب اللغة العربية للصف الخامس الأساسي، ولتتحقق من دلالة الفروق تم استخدام اختبار تحليل التباين الأحادي One Way ANOVA

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

لمتوسطات درجة تقويم كتاب اللغة العربية للصف الخامس الأساسي من وجهة نظر معلميه في المدارس الحكومية في مديرية التربية والتعليم في جنوب الخليل تبعا لمتغير المؤهل العلمي كما يظهر في الجدول رقم (١٢).

الجدول رقم(١٢) نتائج تحليل التباين الأحادي One Way ANOVA لمتوسطات درجة تقويم كتاب اللغة العربية للصف الخامس الأساسي من وجهة نظر معلميه في المدارس الحكومية في مديرية التربية والتعليم في جنوب الخليل تعزى لمتغير المؤهل العلمي

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	الدلالة
بين المجموعات	١.٤١٤	٢	٠.٧٠٧	٣.٦٥٩	٠.٠٣١
داخل المجموعات	١٢.٥٦١	٦٥	٠.١٩٣		
المجموع	١٣.٩٧٦	٦٧			

يتبين من الجدول رقم (١٢) أنّ مستوى الدلالة المحسوبة (٠.٠٣١) وهي أقل من مستوى الدلالة الإحصائية (٠.٠٥)، وعليه تمّرفض الفرضية الصفريةوقبول الفرضية البديلة أي وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) في المتوسطات الحسابية لتقويم كتاب اللغة العربية للصف الخامس الأساسي من وجهة نظر معلميه في المدارس الحكومية في مديرية التربية والتعليم في جنوب الخليل تبعا لمتغير المؤهل العلمي في الدرجة الكلية لجميع مجالات الاستبانة الخمسة (الشكل والإخراج الفني للكتاب، والأهداف التعليمية، والمحتوى التعليمي، والوسائل والأنشطة التعليمية ، والأسئلة التقويمية للكتاب). ولمعرفة مصدر تلك الفروق قام الباحث بإجراء اختبار المقارنات المتعددة LSD كما في الجدول (١٣).

جدول رقم (١٣) نتائج اختبار المقارنات المتعددة LSD لتحديد اتجاه الفروق في تقويم كتاب اللغة العربية للصف الخامس الأساسي في مديرية التربية والتعليم جنوب الخليل تبعا لمتغير المؤهل العلمي

المؤهل العلمي		الدلالة (Sig)
دبلوم	بكالوريوس	٠.٠٩٠
	ماجستير فأعلى	*٠.٠١٠
بكالوريوس	دبلوم	٠.٠٩٠
	ماجستير فأعلى	٠.٠٦٨
ماجستير فأعلى	دبلوم	*٠.٠١٠
	بكالوريوس	٠.٠٦٨

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

يلاحظ من الجدول رقم (١٣) أنّ هناك فروق دالة إحصائيا بين من يحملون درجة الدبلوم وبين من يحملون درجة ماجستير فأعلى لصالح الماجستير فأعلى، ويرى الباحث أنّ هذه الفروق التي جاءت لصالح من يحملون درجة الماجستير فأعلى نتيجة ما لديهم من خبرة نظرية وعملية بسبب دراستهم الجامعية والعمل على تطوير خبراتهم التربوية، وتعرضهم لمساقات ذات علاقة بالمناهج وتقويمها، والمساقات الأخرى ذات العلاقة.

وأيضا يعزو الباحث سبب وجود فروق دالة إحصائيا لمتغير المؤهل العلمي بين من يحملون درجة الماجستير ودرجة الدبلوم ولصالح من يحملون درجة الماجستير فأعلى وعدم وجود فروق بين من يحملون درجة البكالوريوس ودرجة الماجستير فأعلى بسبب ما لديهم من معلومات في المواد التربوية وخبرات تعليمية وخلفية في القياس والتقويم تلقوها أثناء دراستهم الجامعية وأيضا من خلال الدورات التي تعقدها مديرية التربية والتعليم في جنوب الخليل في مجال القياس والتقويم والمناهج الدراسية وغيرها من الدورات والمؤتمرات ذات العلاقة؛ مما يجعلهم قادرين على الحكم على كتاب اللغة العربية للصف الخامس الأساسي. وتختلفنتائج هذه الدراسة مع نتائج دراسة العنزى (٢٠٢٣)، ودراسةالزيود (٢٠٢١)، ودراسة الشراونة (٢٠١٨)، ودراسة فلحه (٢٠١٩)، وتتفق نتائج هذه الدراسة مع دراسة أبو رديعة (٢٠٢٠) في وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير المؤهل العلمي.

الفرضية الصفرية الثالثة:

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) في المتوسطات الحسابية لدرجة تقويم كتاب اللغة العربية للصف الخامس الأساسي من وجهة نظر معلميه في المدارس الحكومية في مديرية التربية والتعليم جنوب الخليل تعزى لمتغيرسنوات الخبرة؟

ولتحقق من صحة الفرضية الثانية تم استخدام اختبار تحليل التباين الأحادي One Way ANOVAللعينات المستقلة لقياس دلالة الفروق فيالمتوسطات الحسابية لمتوسطات درجة تقويم كتاب اللغة العربية للصف الخامس الأساسي من وجهة نظر معلميه في المدارس الحكومية في مديرية التربية والتعليم في جنوب الخليل تعزى لمتغير سنوات الخبرة كما في الجدول (١٤).

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

الجدول رقم (١٤) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية تبعا لمتغير سنوات الخبرة

المؤهل العلمي	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	النسبة المئوية
أقل من ٥ سنوات	١٣	٣.٦٤	٠.٣٩٤	%٠.١٩
من ٥ إلى ١٠ سنوات	١٩	٣.٤٧	٠.٤٨٧	%٠.٢٨
أكثر من ١٠ سنوات	٣٦	٣.٤٦	٠.٤٦٣	%٠.٥٣
المجموع	**٦٨**	**٣.٥٠**	**٠.٤٥٦**	**%١٠٠**

يلاحظ من الجدول (١٤) أنّ هناك فروق ظاهرية في المتوسطات الحسابية ولتتحقق من دلالة الفروق تم استخدام اختبار تحليل التباينالأحادي One Way ANOVA لمتوسطات درجة تقويم كتاب اللغة العربية للصف الخامس الأساسي من وجهة نظر معلميه في المدارس الحكومية في مديرية التربية والتعليم في جنوب الخليلتبعا لمتغير سنوات الخبرة.

الجدول رقم (١٥) نتائج تحليل التباين الأحادي One Way ANOVA لمتوسطات تقويم كتاب اللغة العربية للصف الخامس الأساسي من وجهة نظر معلميه في المدارس الحكومية في مديرية التربية والتعليم في جنوب الخليل تعزى لمتغير سنوات

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	الدلالة
بين المجموعات	٠.٣١٦	٢	٠.١٥٨	٠.٧٥٢	٠.٤٧٦
داخل المجموعات	١٣.٦٦٦	٦٥	٠.٢١٠		
المجموع	**١٣.٩٧٦**	**٦٧**			

يتبين من الجدول رقم (١٥) أنّ مستوى الدلالة المحسوبة (٠.٤٧٦) وهي أكبر من مستوى الدلالة الإحصائية (٠.٠٥)، وعليه يتم قبول الفرضية الصفرية بعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) في المتوسطات الحسابية لدرجة تقويم كتاب اللغة العربية للصف الخامس الأساسي من وجهة نظر معلميه في المدارس الحكومية في مديرية التربية والتعليم في جنوب الخليل تعزى لمتغير سنوات الخبرة في الدرجة الكلية لجميع مجالات الاستبانة (الشكل العام والإخراج الفني، والأهداف التعليمية، والمحتوى التعليمي، والوسائل والأنشطة التعليمية، والأسئلة التقويمي).

ويمكن أن يُعزى سبب عدم وجود فروق دالة إحصائيا تبعا لمتغير سنوات الخبرة في درجات تقويم كتاب اللغة العربية للصف الخامس الأساسي إلى تلقي معظم المعلمين في الجامعات مقررات في المناهج والقياس والتقويم وأساليب التدريس وغيرها من المقررات ذات العلاقة، بالإضافة إلى عدد المعلمين الذين يحملون

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

شهادات علمية عليا، كما يمكن أن يعزى ذلك إلى الدورات التدريبية المقدمة لمعلمي ومعلمات كتاب اللغة العربية للصف الخامس الأساسي على مدار سنوات التدريس، وأيضا تشابه النظام التعليمي الجامعي الذي تلقوه جميع المعلمين والمعلمات في فترة تعلمهم في الجامعات، وهذه كله جعل لمتغير سنوات الخبرة عدم وجود أي اثر في درجة تقويمهم لكتاب اللغة العربية للصف الخامس الأساسي في المدارس الحكومية في مديرية التربية والتعليم في جنوب الخليل.وتتفق نتائج هذه الدراسة مع دراسة كل من أبو رديعة (٢٠٢٠)،والشراونة(2018)، ودراسة العنزى (٢٠٢٣) ودراسة فلحه (٢٠١٩)،ودراسة أبو عنزة (2009)، في عدم وجود فروق في تقديرات معلمي ومعلمات اللغة العربية تبعا لمتغير سنوات الخبرة، وتختلف نتائج هذه الدراسة مع دراسة الخوالدة (٢٠٢٣) التي أظهرت وجود فروق تعزى لمتغير سنوات الخبرة.

التوصيات:

– الأخذ بآراء مدرسي ومدرسات اللغة العربية ومشرفيها وإشراكهمفي إعداد المناهج وتطويرها كونهم على دراية أكبر بالمادة الدراسية

– عمل تقويم مستمر لكتاب اللغة العربية للصف الخامس الأساسي للوقوف على نقاط الضعف في المنهاج والعمل على تحسينها.

– الاهتمام بالأهداف التعليمية ما يتناسب والإمكانيات المادية والبشرية المتوافرة في المدارس الحكومية الفلسطينية.

– الاهتمام بالأنشطة التعليمية ما يتناسب مع خصائص المتعلمين والإمكانيات اللازمة لممارستها.

– القيام بدراسات تكشف الصعوبات التي تواجه المعلمين والمعلمات خلال تدريس كتاب اللغة العربية للصف الخامس الأساسي في فلسطين.

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

المراجع والمصادر:

أبو حمدة، هناء خليل. (٢٠٠٣). تقويم كتاب اللغة العربية للصف السادس الأساسي من وجهة نظر المعلمين في محافظة القدس، **رسالة ماجستير غير منشورة**، جامعة القدس، فلسطين.

أبو رديعة، عواد خلف. (٢٠٢٠). تقويم كتاب لغتنا العربية للصف الرابع الأساسي من وجهة نظر معلمي اللغة العربية في مديرية التربية والتعليم للواء قصبة المفرق الأردن، **مجلة العلوم التربوية والنفسية**، مجلد ٤، العدد ٢٥، 59-39.

أبو عنزة، يوسف عوض عبد الرحمن. (٢٠٠٩). دراسة تقويمية لكتاب اللغة العربية للصف الثاني عشر في محافظات غزة من وجهة نظر المعلمين في ضوء معايير الجودة، **رسالة ماجستير غير منشورة**، الجامعة الإسلامية، غزة.

بريسم، منتهى فهد. (٢٠٢١). تقويم كتاب اللغة العربية للصف الثاني المتوسط من وجهة نظر مدرسي اللغة العربية ومشرفيها، **مجلة الفتح للبحوث التربوية والنفسية**، مجلد ٢٥، العدد ٢، 354-327.

التميمي، ضياء عبدالله أحمد، وهاشم، على محي. (٢٠٢٠). تقويم كتاب اللغة العربية للصف الثالث المتوسط في ضوء معايير جودة الكتاب المدرسي، **مجلة الفنون والأدب وعلوم الإنسانيات والاجتماع**، العدد٥١، 324-306.

جبار، نغم شاكر. (٢٠١٩). تقويم كتاب اللغة العربية للصف الثالث متوسط في ضوء معايير جودة الكتاب المدرسي، **مجلة كلية التربية**، الجامعة المستنصرية، العدد ٤، 486-461.

جلوب، سمير خلف. (٢٠١٧). **الوسائل التعليمية**، دار من المحيط إلى الخليج للنشر والتوزيع، عمان الأردن.

الحاوري، محمد عبدالله، وقاسم، محمد سرحان علي. (٢٠١٦). **مقدمة في علم المناهج التربوية، دار الكتب**، صنعاء.

حسان، الجيلاني، والوحيدي، فوزي. (٢٠١٤). أهمية الكتاب المدرسي في العملية التربوية، **مجلة الدراسات والبحوث الاجتماعية**، مجلد ٢، العدد ٦، 210-194.

حسن، المثنى فليح. (2023). تقويم كتاب اللغة العربية وفق معايير الجودة للصف الرابع والخامس العلمي، **مجلة الدراسات المستدامة**، المجلد(5)، العدد(1)، 1280-1254.

حمادنه، محمد محمود ساري، وعبيدات، خالد حسين محمد. (٢٠١٢). **مفاهيم التدريس في العصر الحديث طرائق، أساليب، استراتيجيات**، عالم الكتب الحديث للنشر والتوزيع، إربد.

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

خوالده، عليان عبد اللطيف. (٢٠٢٣). تقويم كتاب اللغة العربية للصف الحادي عشر في الأردن في ضوء معايير إعداد الكتاب الجيد، **مجلة العلوم الإنسانية والطبيعية**، المجلد ٤، العدد ٦، 81-70.

الزويني، ابتسام صاحب، وحاتم، حيدر، والعرنوسي، ضياء. (٢٠١٣). **المناهج وتحليل الكتب**، دار صفاء للنشر والتوزيع، عمان.

الزيود، خلود محمد. (٢٠٢١). تقويم كتاب اللغة العربية للصف السابع الأساسي من وجهة نظر المعلمين والمعلمات في الأردن، **مجلة القبس للدراسات النفسية والاجتماعية** ،مجلد ١٠، العدد٣، 38-21.

السالم، عبير بنت صالح. (٢٠٢٢). تقويم محتوى مقرر اللغة العربية للصف الثالث المتوسط في ضوء معايير مقترحة مشتقة من المعايير العالمية ومعايير هيئة تقويم التعليم والتدريب بالمملكة العربية السعودية، **مجلة كلية التربية**، جامعة المنصورة، العدد١٢٣، 587-549.

السامرائي، قصي محمد، والخفاجي، رائد إدريس. (٢٠١٤). **الاتجاهات الحديثة في طرائق التدريس**، دار دجلة ناشرون وموزعون، عمان.

سعادة، جودة أحمد، وإبراهيم، عبدالله محمد. (٢٠١٤). **المنهج المدرسي المعاصر**، ط٧، دار الفكر ناشرون وموزعون، عمان.

سعادة، جودة أحمد، والعمري، فهد بن علي. (٢٠١٨). **تقويم المناهج بين الاستراتيجيات والنماذج**، دار الميسرة للنشر والتوزيع، عمان.

سلمي، رجاء عزمي إسماعيل. (٢٠٢٢). تقويم مقرر اللغة العربية للصف الثامن الأساسي في فلسطين، **رسالة ماجستير غير منشورة**، جامعة القدس، فلسطين.

سليم، محمد صابر، وسليمان، يحيى عطية، ومينا، فايز مراد، وعفيفي،يسري عفيفي، وشحاتة، حسن سيد، وفراج، محسن حامد.(٢٠٠٦). **بناء المناهج وتخطيطها**، دار الفكر ناشرون وموزعون، عمان.

سمامره، خالد على عطا. (٢٠١٥). تحليل وتقويم أسئلة الاختبار الوطني الموحد في كتاب لغتنا الجملية للصف السابع الأساسي في ضوء تصنيف بلوم للأهداف المعرفية في فلسطين، **رسالة ماجستير غير منشورة**، جامعة القدس، فلسطين.

شراونة، خلود يوسف عبد الكريم. (٢٠١٨). تقويم كتاب اللغة العربية للصف الثامن من وجهة نظر معلميه في المدارس الحكومية في محافظة الخليل، **رسالة ماجستير غير منشورة**، جامعة القدس، فلسطين.

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

الشريف، محمد بن حارب مليفي. (٢٠٢٣). تقويم كتاب الدراسات الاجتماعية للصف الأول المتوسط في ضوء معايير الجودة الشاملة من وجهة نظر معلمي الدراسات الاجتماعية، **مجلة العلوم التربوية والنفسية**، مجلد ١٧، العدد ١، 113-82.

شلالفة، منوى سعدي. (٢٠١١). دراسة تحليلية تقويمية لكتاب اللغة العربية للصف الخامس الأساسي من وجهة نظر المعلمين، **رسالة ماجستير غير منشورة**، جامعة القدس، فلسطين.

صالح، رحيم علي، وداخل، سماء تركي. (٢٠١٨). **المنهج والكتاب المدرسي**، مكتبة نور الحسن للطباعة والتنضيد، بغداد.

الطورة، هارون محمد علي. (٢٠١٦). تقويم كتاب لغتنا العربية للصف الثالث المتوسط في الأردن من وجهة نظر معلميه، **مؤتة للبحوث والدراسات- سلسلة العلوم الإنسانية والاجتماعية**، مجلد ٣٢، العدد٢، 322-301.

الطويسي، أحمد عيسى. (٢٠١٣). دراسة تحليلية للأسئلة التقويمية الواردة في كتب التربية المهنية لصفوف الخامس والسادس، **مجلة العلوم التربوية والنفسية**، مجلد ١٤، العدد٣، 444-417.

عبد السلام، محمد. (٢٠٢١). **استراتيجيات التدريس الحديثة دليل المعلم الناجح**، دار الكتب، عمان.

عطية، محسن علي. (٢٠١٣). **المناهج الحديثة وطرائق التدريس**، دار المناهج للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.

العنزى، سعود بن فرحان. (٢٠٢٣). تقويم كتاب الدراسات الإسلامية للصف الرابع من وجهة نظر معلمي المرحلة الابتدائية بمحافظة حفر الباطن. **مجلة شباب الباحثين**، كلية التربية، جامعة سوهاج، مجلد ٤، العدد ١٦، 867-828.

غفور، كمال إسماعيل. (٢٠١٩). تقويم كتاب الرياضيات للصف الأول المتوسط منن وجهة نظر مدرسي ومشرفي الرياضيات، **مجلة كلية التربية الأساسية**، المجلد ٢٥، العدد ١٠٤، 111-70.

فتحية، خباش. (٢٠٢١). التقويم التربوي المفهوم والنشأة والأهمية، **مجلة الرسالة للدراسات والبحوث الإنسانية**،المجلد ٦، العدد٣، 310-302.

فرحاوي، كمال، وليندة، بن بسعي. (٢٠١٧). الكتاب الموحد للمواد الأدبية بين ما هو موجود وما يجب أن يكون-دراسة تقويمية لكتاب السنة الأولى من التعليم الابتدائي، **مجلة تطوير العلوم الاجتماعية**، مجلد ١٠، العدد ٢، 293-280.

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

فريحات، رائد محمد سليمان.(٢٠٠٥). دراسة تحليلية تقويمية لكتابي العلوم المقررين للصفين السابع والثامن الأساسيين في فلسطين، **رسالة دكتوراه غير منشورة**، جامعة النيلين، السودان.

فلحه، آية محمود حسن. (٢٠١٩). تحليل محتوى منهاج اللغة العربية وتقييمه للصف الرابع من وجهة نظر معلمي ومعلمات اللغة العربية في محافظة قلقيلية، **رسالة ماجستير غير منشورة**، جامعة النجاح الوطنية، فلسطين.

القيسي، ماجد أيوب. (٢٠١٨). **المناهج وطرائق التدريس**، دار أمجد للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.

الكيلاني، عبدالله زيد، والروسان، فاروق فارع. (٢٠١٤). **التقويم في التربية الخاصة**، دار الميسرة للنشر والتوزيع،ط٤، عمان.

محمد، بدرية أحمد البلاها، وسوركتي، حسن منصور أحمد، والنورابي، سعيد محمد أحمد.(٢٠١٣). تحليل وتقويم كتب اللغة العربية في الحلقة الثانية لتلاميذ مرحلة التعلم الأساسي من وجهة نظر المعلمين والمعلمات بولاية الخرطوم – محلية شرق النيل، **مجلة العلوم والتقانة: في العلوم الإنسانية**، المجلد١٤ العدد ٢، 151-171.

المرقطن، شادن نعيم عبد الفتاح. (٢٠١٧). تقويم منهاج العلوم والحياة للصفين الثالث والرابع في فلسطين، **رسالة ماجستير غير منشورة**، جامعة القدس، فلسطين.

النوباني، بسمة طه مصطفى. (٢٠١٦). دراسة تقويمية لكتاب اللغة العربية للصف الرابع الأساسي من وجهة نظر المعلمين والمعلمات في محافظة جرش، **رسالة ماجستير غير منشورة**، جامعة جرش، الأردن.

وزارة التربية والتعليم، **الوثيقة الوطنية لمنهاج اللغة العربية**، فلسطين.

Danju,I,(2017). Student Based Curriculum Evaluation: A Case Study of " Contemporary World History and Science History" subject t, **Eurasia journal of Mathematics Science and Technology Education,** VOL,13,I, 8, 4815-4830.

Johnson, C .(2006). Effective professional Development and Change in Practice. **School Science and mathematics**. Vo1,06, I, 3, 150-161.

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

Tom, O .(2014). An Evaluation of the English Language Curriculum Ofthe Nigeria Certificate in Education, **open journal social sciences**. I, 2, 69-79.

Wahlstrom, N & Sundberg, D .(2015), **Theory-based evaluation of curriculum LGR11**, IFAU.

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

درجة تضمين قيم الهوية الفلسطينية في منهاج اللغة العربية للصف التاسع الأساسي في فلسطين دراسة تقويمية

"The degree of inclusion of Palestinian identity values in the Arabic language curriculum for the ninth grade in Palestine" An evaluation study"

إعداد

ديمه يوسف عطون

Deema Youssef Atoun

طالبه دكتوراه في المناهج وطرق التدريس، كلية العلوم التربوية ، جامعة القدس

د. إيناس عارف صالح ناصر

Inas Aref Saleh Naser

أستاذ مشارك ، كلية العلوم التربوية، جامعة القدس

Doi: 10.21608/jasep.2024.382224

استلام البحث : ٢٢ / ٥ /٢٠٢٤

قبول النشــر: ٩ / ٦ / ٢٠٢٤

عطون، ديمه يوسف و ناصر، إيناس عارف صالح (٢٠٢٤). درجة تضمين قيم الهوية الفلسطينية في منهاج اللغة العربية للصف التاسع الأساسي في فلسطين دراسة تقويمية. ***المجلة العربية للعلوم التربوية والنفسية***، المؤسسة العربية للتربية والعلوم والآداب، مصر،٨(٤١) ، ٢١٧ – ٢٤٤.

http://jasep.journals.ekb.eg

درجة تضمين قيم الهوية الفلسطينية في منهاج اللغة العربية للصف التاسع الأساسي في فلسطين دراسة تقويمية

المستخلص:

هدفت هذه الدراسة إلى الكشف عن مدى تضمين قيم الهوية الوطنية الفلسطينية في منهاج اللغة العربية في ظل تقويم منهاج اللغة العربية للصف التاسع من وجهة نظر الباحثة وحاولت الدراسة تحقيق الإجابة عن الأسئلة التالية :

- ما المعايير المعاصرة الواجب توافرها في منهاج اللغة العربية للصف التاسع من حيث (الأهداف – المحتوى
- والعرض – الوسائل و الأساليب – الأنشطة – التقويم)؟
- ما مدى مراعاة تأليف منهاج اللغة العربية للصف التاسع للمعايير المعاصرة من خلال تحليله وفق القائمة الموضوعة ؟
- ما درجة تضمين قيم الهوية الوطنية في كتاب اللغة العربية للصف التاسع في فلسطين أو إلى أي مدى برزت الهوية الوطنية وقيم الوطنية في كتاب اللغة العربية للصف التاسع؟

و قد اتبعت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي، الذي يعتمد أسلوب تحليل المحتوى لمناسبته موضوع الدراسة وأهدافها. وقد أظهرت الدراسة النتائج التالية:

- الأهداف الخاصة بالمنهاج للتاسع الأساسي حصلت على أعلى التكرارت ويمكن أن نفسر ذلك لأهمية الأهداف و ارتباطها بعناصر المنهاج و الدور المهم الذي تلعبه في مساعدة المعلمين و المتعلمين لتحقيق النتاجات العلمية المرغوبة. يليها التقويم . في ضوء البنود المعيارية التي بلغ عددها (١٨مؤشر) تناول المحتوى (القراءة والنثر والقواعد البلاغة والتعبير).
- القيم التي وردت في المنهاج كانت محدودة إلى حد ما ، رغم أهمية وحساسية المرحلة العمرية ، وأهمية غرس قيم في هذا الجيل. فقد كانت قيمة حب الوطن في المرتبة الأولى وأقل قيمة كانت الحفاظ على الممتلكات العامة. وأما بالنسبة للغة الكتاب، فهي سهلة منتقاة، والخطوط واضحة .

أوصت الباحثة بضرورة إعادة النظر من قبل واضعي المناهج الفلسطينية في منهاج اللغة العربية كونها اللغةا لأساسية لكافة المناهج و لا تقل في أهميتها عن أي موضوع وذلك استناداً لأبعاد المنهاج الخمسة ، ومحاولة الموازنة في نسبتها في المنهاج. كما أوصت بضرورة وضع أهداف كل درس ، ثم هدف كل موضوع في بداية كل درس. ثم خرجت بضرورة تزويد محتوى كتاب اللغة العربية للصف التاسع

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

بقيم الاحترام والتقدير و التواضع والتسامح والوفاء والإيثار والنظافة و الترتيب. والتركيز على قيم الانتماء و تحمل المسؤولية و العدالة لافتقار المنهاج من هذه القيم .
الكلمات المفتاحية :القيم ،هوية فلسطينية ، منهاج .

Abstract:

The aim of this study was to investigate the extent of the inclusion of Palestinian national identity values in the Arabic language textbook within the framework of evaluating the Arabic language curriculum for the ninth grade from the researcher's perspective. The study attempted to answer the following questions:

- What contemporary criteria should be met in the Arabic language curriculum for the ninth grade in terms of (objectives, content and presentation, resources and methods, activities, evaluation)?
- To what extent does the composition of the Arabic language curriculum for the ninth grade consider contemporary criteria through analysis based on the provided list?
- To what degree are the values of national identity included in the Arabic language textbook for the ninth grade in Palestine, or to what extent have national identity and values been highlighted in the Arabic language textbook for the ninth grade?
- The study followed a descriptive-analytical method, which relied on content analysis to suit the study's topic and objectives. The researcher used relevant sources of information on the study topic, analyzed them, and then compiled the data using a list of criteria and indicators.

The study revealed the following results:

- The objectives of the ninth grade curriculum received the highest frequency, which can be interpreted as due to the importance of objectives and their connection to curriculum components and the significant role they play in assisting

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

teachers and students in achieving desired academic outcomes. These were followed by evaluation. In light of the standardized items (18 indicators in total), the content covered reading, prose, rhetoric, and expression, which encompassed prose topics, clarified the differences between prose and poetry, and presented various forms such as articles, speeches, lectures, dialogues, stories, and theatrical works. It also laid the foundations for appreciating literary texts and included selected literary passages in poetry and prose.

- The values mentioned in the curriculum were somewhat limited, despite the importance and sensitivity of the age group and the significance of instilling values in this generation. As for the textbook language, it is easy to read, with clear fonts and bold black titles larger than the text itself. The base is placed within a rectangle frame with attractive illustrations to draw the student's attention, and Quranic verses are colored in a distinctive blue color different from the text. Sometimes examples are placed in a specific frame to grab the student's attention. The topics the curriculum aims to guide students to are highlighted in a different color to attract the student's attention.
- The researcher recommended a review by the developers of Palestinian curricula regarding the Arabic language curriculum, as it is the mother tongue, in terms of the five dimensions of the curriculum: objectives, content, activities, evaluation, and illustrative means, while attempting to balance their proportions in the curriculum. She also recommended setting objectives for each lesson, then objectives for each topic.
- Enhancing the content of the ninth-grade Arabic language textbook with values of respect, appreciation, humility, tolerance, loyalty, altruism, cleanliness, and organization. Emphasis should be placed on values of belonging,

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

responsibility, and justice due to the curriculum's lack of these values.

Keywords: values, Palestinian identity, curriculum.

المقدمة:

المناهج المدرسية هي أهم المؤشرات الدالة على مدى التقدمة للأمم، وهي أحد أهم الأدوات التي يسعى المجتمع من خلالها إلى إكساب المتعلمين المعارف والمفاهيم والمهارات والقيم، والتي يمكن ترجمتها وتحويلها إلى مواقف سلوكية تقرر مدى ارتباط الفرد بالمجتمع (أبوكف، نفين محمد فوزي). وقد شهدت المناهج في السنوات الأخيرة تطورات وتغيرات جديدة لتكون قادرة على مواكبة التغيرات السريعة التي يشهدها العالم المعاصر ؛ لذلك قامت الكثير من الدول بإعادة النظر في مناهجها الدراسية؛ لتصبح منسجمة مع حاجات الطلبة ، والمجتمع ، ومتطلباته حاضرا ومستقبلاً من خلال ما يقدمه من نشاطات وخبرات ومهارات متنوعة (الركابي والمشكور ، ٢٠١٦).

والمنهاج المدرسي هو ابن المجتمع ؛ لذا فهو ملازم لثقافته وعاداته وتقليده وقيمه، ويعمل على تعزيزها، و ذلك من خلال ترسيخ مبادئها في أذهان الطلاب. فمن خلال المنهاج المدرسي على حد تعبير بشير (٢٠٠٩) يمارس الطلاب قيم المجتمع الذي يعيشون فيه، ومبادئه ،وتصوراته مستخدمين ما يملكون من قدرات عقلية، وبدنية من أجل تحقيق رغباتهم وطموحاتهم وتطبيق أهمية المنهاج في العملية التعليمية التعلمية من امتلاكه أسس يبنى عليها، و من هذه الأسس (حوامدة،٢٠١١).

الأساس المعرفي: ويحدد في مجموع المعارف المقدمة للطالب، والبنية المفاهيمية للطالب ، وطرائق التفكير، ودور المعرفة في ترسيخ القيم والاتجاهات المختلفة.

الأساس النفسي: قدرة المنهاج على مراعاة الحالة النفسية للطالب ، وخصائصه الانفعالية والعوامل المؤثرة فيها ومراعاة حاجات الطلاب وفق مراحلهم العمرية ومشكلاتهم.

الأساس الاجتماعي: ويشمل التراث الثقافي للمجتمع، والقيم والمبادئ التي تسوده ، والحاجات التي يليها، والمشكلات التي يهدف إلى حلها والأهداف التي يحرص على تحقيقها . يضاف على هذه الأسس الأربعة في حالة المنهاج الفلسطيني الأساس الوطني.

تعد اللغة العربية أهم موارد الهوية القومية والثقافية الفلسطينية ، وبإعتبارها اللغة الأم يجب المحافظة عليها والعمل على تطويرها، كما تعد اللغة شاهداً على العصر، وهي هوية كل شعب ومعيار قوته أو ضعفه ومرآة أهلها، واللغة العربية

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

ثابت من ثوابت الأمة العربية ولا يمكن التنازل عنه. ومن الأهداف الأساسية للتعلم وتعليم اللغة العربية تنمية العنصر القومي ، وتصويب قراءة اللغة ، وتنمية القدرة على التعبير بوضوح ودقة، والتعبير عن مشاعره وأفكاره، والقدرة على تذوق الأدب والتعرف على الثقافات المتعاقبة (خطيب،٢٠١٢).

مشكلة الدراسة و أهميتها :

يتمثل التقويم للمناهج في الكشف عن قدرة المنهاج المدرسي على إحداث نتائج تحصيلية متوقعة منه في البيئات المدرسية. كما يتناول تقييم آثار المنهج على كل من المعلمين والتلاميذ و الإداريين، والبيئات المدرسية من الميول والمهارات السلوكية و التغييرات الشكلية و المادية (حمدان،١٩٩٨). و مما سبق نرى أن أهمية البحث تتجسد في الجوانب التالية:

الأهمية النظرية:

- اكتسبت الدراسة أهميتها من عدة أمور: فقد ارتبطت بمبحث اللغة العربية وذلك لتمتع اللغة العربية أهمية خاصة و مميزة فهي: تحتل مركزاً مرموقاً و حساساً بين الكتب المدرسية المباحث الدراسية ؛ وذلك للدور الذي تلعبه في تعليم القراءة والكتابة فإن أتقن الطلاب الفراءة و الكتابة في اللعة العربية تمكنوا من اكتساب المعرفة في المواد جميعها(دروزة.١٩٩٧).
- إلقاء الضوء على جوانب القوة و القصور لتتم معالجتها من قبل المختصين .
- الإستفادة من قائمة المعايير المستخدمة في هذا البحث ؛ لتطبيقها على كتب أخرى.

و يمكن أن تتضمن هذه الدراسة معرفة جديدة للباحثين، وقد ترفد المكتبة الوطنية بإطار نظري لقيم الهوية الوطنية ودرجة تضمنيها في كتاب اللغة العربية للصف التاسع الأساسي في فلسطين.

الأهمية العملية:

- الأهمية التي يحظى بها الصف التاسع كونه يشكل مرحلة انتقالية بين المرحلة الدنيا و المرحلة العليا.
- من الممكن أن تفيد هذه الدراسة المعنيين بمناهج اللغة العربية في عملية تطوير أهداف ومحتوى المناهج إذ تأتي هذه الدراسة متزامنة مع المناهج، لذا من الممكن الأخذ بنتائجها في تطوير المناهج الدراسية للمنهاج الفلسطيني.
- تقدم هذه الدراسة تحليلاً منهجياً لواقع قيم الهوية الوطنية في كتاب اللغة العربية للصف التاسع في فلسطين؛ لتساعد واضعي المنهاج لتطويره وتعديله.

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

- تساعد هذه الدراسة التربويين في عمليات تقييم وإصلاح مناهج اللغة العربية في ظل الجدل المستمر حول أهدافها ومحتواها.

كما وجدت الباحثة -من خلال الدراسات السابقة- محدودية قيم الهوية الوطنية في المناهج الفلسطينية كما في كتب اللغة العربية في بعص المراحل التعليمية، فقد أشارت نتائج بعض الدراسات إلى عدم التوافق بين وجود قيم الهوية الوطنية، ونسبة إدراجها ضمن الأهداف العامة والخاصة لمنهاج اللغة العربية. كما تفوم هذه الدراسة على نقويم درجة تضمين قيم الهوية الوطنية في كتاب اللغة العربية للصف التاسع في فلسطين ضمن تقويم وتحليل عام في المنهاج.

أسئلة الدراسة:

يمكن تحديد مشكلة الدراسة بالأسئلة التالية:

- ما المعايير المعاصرة الواجب توافرها في منهاج اللغة العربية للصف التاسع من حيث (الأهداف – المحتوى والعرض – الوسائل و الأساليب – الأنشطة – التقويم)؟
- ما مدى مراعاة تأليف منهاج اللغة العربية للصف التاسع للمعايير المعاصرة من خلال تحليله وفق القائمة الموضوعة ؟
- ما درجة تضمين قيم الهوية الوطنية في كتاب اللغة العربية للصف التاسع في فلسطين أو إلى أي مدى برزت الهوية الوطنية وقيم الوطنية في كتاب اللغة العربية للصف التاسع؟

أهداف الدراسة:

تهدف الدراسة إلى:

- تحليل كتاب اللغة العربية للصف التاسع وفق المعايير المعاصرة الواجب توافرها في منهاج اللغة العربية للصف التاسع من حيث (الأهداف – المحتوى والعرض – الوسائل و الأساليب – الأنشطة – التقويم).
- الكشف عن مدى مراعاة تأليف المنهاج للمعايير المعاصرة من خلال تاليفه وفق القائمة الموضوعة.
- بناء قائمة معيارية تتضمن أهم قيم الهوية الوطنية المقترح تضمنيها في كتاب اللغة العربية للصف التاسع في فلسطين.

حدود الدراسة ومحدداتها:

اقتصرت حدود الدراسة ومحدداتها على:

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

- تقوم هذه الدراسة على تقويم منهاج اللغة العربية المقرر للصف التاسع للعام (٢٠١٧/ ٢٠١٨) من خلال الأبعاد المحددة في مشكلة الدراسة وهي : الأهداف، محتوى الكتاب ومادته العلمية ، أسلوب الكتاب ولغته ،والأنشطة البنائية والختامية ، والتقويم .
- تحليل وتحديد درجة تضمين كتاب اللغة العربية للصف التاسع الأساسي في فلسطين، (والمقرر في العام(٢٠١٧/٢٠١٨) لقيم الهوية الوطنية، وتتحدد نتائج الدراسة بنتائج الدراسة بأداتها التي تم تطويرها.

مصطلحات الدراسة:

المعايير المعاصرة : مجموعة من البنود المعيارية المشتقة من منطلقات التطوير التربوي ،ونتائج الأبحاث التربوية الحديثة محلياً وعربياً وعالمياً ،والتي تمثل مواصفات الكتاب المدرسي الجيد ، وقد تم تضمين هذه المعايير في أداة البحث، ويمكن تعريفها بأنها جملة الكفايات التي يحكم على أساسها بصلاحية الكتاب و قيمته و مدى جودته.

المنهاج التربوي : هو المسار التربوي التعليمي التعلمي الذي يشمل الخطط والمحتوى الخاص بالتعلم ؛ ليكون أكثر من خطة أو برنامج منظم للدراسات النظرية و العملية التطبيقية .ويتضمن كل ما يتعلق بالمواد الدراسة ،والوسائل و الأساليب ذات العلاقة بعملية التعليم والتعلم و الواجب اتباعها خلال فترة زمنية محددة(خطة المنهاج الفلسطيني الأول،١٩٩٨)

قيم الهوية الوطنية: عرفها الديب (٢٠١٩) بأنها : "تلك التي تمثل الوعاء الذي يحتوي على مجموعة من الخصائص والسمات المشتركة بين أفراد المجتمع الواحد كالانتماء إلى الوطن واهتماماتهم، ونمط سلوكهم بحيث يصبح نمط حياة مشترك.

القيم : كما عرفها آخرون بأنها مجموعة من القوانين(غير مكتوبة) تنشأ في جماعة ما ثم يتخذونها كمعايير للحكم على الأفعال والأعمال المادية والمعنوية وهي تؤثر بقوة في الجماعة بحيث يصبح لها صفة الالتزام و الضرورية والعمومية ويصبح الخروج عنها انتهاكاً لمبادئ الجماعة وأهدافها ومثلها العليا **Wilson, 2001** . **(Jeanne)** .ويتماسك المجتمع إلى حد كبير على وحدة قيمه ومدى انتشارها وانسجامها (ماجد زكي ، ٢٠٠٧) .

الهوية الوطنية: هي التأثير الحاصل من تفاعل الأرض والمكان والزمان سوياً، حتى يطغى شعور واحد يجمع أفراد الشعب ويجتمعون على وحدة وطنية لا تعرف الحدود السياسية إنما تمتد لتصل الحدود الإنسانية أينما وجد أفراد المجتمع، فالهوية الوطنية تحتم على الفرد أن ينظر إلى أفراد مجتمعه أنهم في نفس المكان أينما وجدوا،

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

فالخروج من المكان لا يعني انتقاء الهوية الوطنية بالقدر الذي يعني الانتماء إلى وطن واحد (معلوف،١٩٩٩).

المنهاج التعليمي: هي الأداة التي تمكن المجتمعات من بناء شخصيات أفرادها وفق ثقافة وفلسفة المجتمع وهو مجموعة المواد التعليمية التي يتم تعلمها للطلبة (نسيمة وشقيق،٢٠١٨:٢٧).. ومن خلال تتبع الدراسات التربوية ، فإن المنهاج مصطلح عام يشتمل على عدد من المكونات و العناصر هي :

- الشكل : ويشمل الغلاف و الصور والألوان و الخطوط و الشكل الفني للكتاب ، و بما تحمله هذه العناصر من دلالت و إيحاءات يمكن أن تكون جزءً من المادة التعليمية ، إضافة إلى البعد الجمالي و ما له من آثار نفسية على الطالب (المودني، ٢٠١٠) .
- المحتوى : ويشمل الخبرات والمعارف و الحقائق والتجارب التي وضعت وفق معايير معينة ، وتتناسب المرحلة العمرية للطالب وقدراته ، وثقافته المجتمعية ، كما تراعي التنظيم المنطقي للمعرفة عبر المراحل التعليمية . (الآغا، ٢٠١٢) .
- الأهداف : تقوم الأهداف بدور مهم في العملية التعليمية التعلمية ، فهي تعين المعلم على اختيار المحتوى التعليمي و تنظيمه واختيار الوسائل والطرائق و الأساليب المناسبة كذلك توجه الطالب نحو المطلوب منه ، وتسهل عليه تنظيم المعلومة وتنظيمها (ناجي ،٢٠٠٨) .

الإطار النظري والدراسات السابقة:

يقوم انشاء منظومة القيم السليمة على أسس تربوية و فكرية تشرف عليها الدولة يتم من خلالها التوضيح للمتعلم بتلك المفاهيم ، والقيم الوطنية ، و الاجتماعية، و الدينية والسياسية ، ويأتي دور المؤسسات الاجتماعية كالمدرسة التي تمثل أداة المجتمع القائمة على تحقيق فلسفة التربية بأبعادها التربوية و التعليمية والاجتماعية وذلك من خلال بناء منظومة قيم و معتقدات لدى المتعلمين و تشكيل اتجاهات إيجابية نحوها، وتحسين شخصية المتعلم الإدراكية و الانفعالية والوجدانية والجسمية ونقل التراث الثقافي و تجديده وبناء منظومة قيم الانتماء للوطن وللأمتين العربية والإسلامية(عيوري،٢٠٠٥).

والمتعلم اليوم محتاج أكثر من أي وقت مضى إضافة إلى المعارف والمهارات إلى منظومة قيم تمكنه من استيعاب ثقافته وحضارته والانفتاح الواعي على الثقافات والحضارات الأخرى، كما أنه محتاج إلى معايير يزن بها ما يفد عليه من مبادئ و سلوكات و أفكار ليميز الخبيث من الطيب (الصمدي،٢٠٠٨، ص٥).

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

ويعد المنهاج المرجع الأول للمعلم من خلال المعلومات و المهارات التي يعالجها ، والتي وضعت بشكل مدروس من تربويين مختصين بما يتناسب وعقول الطلبة وقدراتهم وما يتناسب مع قيم المجتمع و ثقافته أيضاً.(Davari ,2013).

الدراسات السابقة:

دراسة عفانة (٢٠١١) بعنوان **واقع استخدام معلمي اللغة العربية لأساليب التقويم في المرحلة الإعدادية في مدارس وكالة الغوث في قطاع غزة في ضوء الاتجاهات الحديثة.**

هدفت الدراسة إلى تحديد الإتجاهات الحديثة في التقويم ، وإلى معرفة استخدام معلمي اللغة العربية في المرحلة الإعدادية في مدارس وكالة الغوث لأساليب التقويم البديل، وفحص أثر متغير الجنس في استجابة المعلمين ،اتبع الباحث المنهج الوصفي مستخدماً اداتين :الاستبانة و المقابلة: و تكونت عينة البحث من (٦٦) معلماً ومعلمة و(٢٤) مديراً و مديرة من قطاع غزة وبعد اجراء التحليل الاحصائي للبيانات باستخدام برنامج (spss) أشارت النتائج إلى أن نسبة استخدام معلمي اللغة العربية في المرحلة الإعدادية في مدارس وكالة الغوث في قطاع غزة لأساليب التقويم البديل جاءت منخفضة واحتل استخدام الاختبارات الكتابية لأداء تقويم المرتبة الأولى كما أثبتت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية في استخدام معلمي اللغة العربية في مدارس وكالة الغوث قي قطاع غزة لأساليب التقويم البديل لصالح المعلمات.

,أجرى عبد القادر ضيف الله دراسة هدفت **"الكشف عن حصور الهوية الوطنية في النص الأدبي في كتاب اللغة العربية (الجيل الثاني) للسنة الخامسة ابتدائي"**، وتم استخدام المنهج الوصفي (تحليل المحتوى) تكونت عينة الدراسة من منهاج اللغة العربية للسنة الخامسة ابتدائي لسنة ٢٠٢٠/٢٠٢٩ الطبعة الأولى، قام بدراسة النصوص الأدبية التي احتواها الكتاب وعددها خمسة وثلاثون نصاً أدبياً موزعة بين جنس النثر (الرواية والقصة والحكاية والأمثال والسيرة والتراجم)، والشعر وأدب الرحلة. وخلصت الدراسة إلى أن الهوية الوطنية تبدو متوسطة في حقيقتها وهي كافية لأجل تحقيق وتعزيز الوية الوطنية لدى المتعلم الجزائري.

وفي دراسة زهور شتوح بعنوان (**القيم الوطنية المتضمنة في كتاب اللغة العربية للسنة الأولى من التعليم المتوسط.** هدفت الرسالة إلى إبراز إصلاحات الجيل الثاني من حيث تبيان مدى تحقق الهوية الجزائرية وكيف تعمل على ترسيخ وتعزيز مبادئ وقيم الإسلام من خلال كتاب اللغة العربية للسنة الأولى متوسط وبعد تحليل جملة من القيم الواردة في نصوص الكتاب المدرسي للغة العربية كان واضحاً القيم

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

المراد غرسها لدى تلاميذ هذه المرحلة وقد حقق المؤلفون بعضاً من القيم فعلاً بيد أن هناك مقاطع لا تتجلى فيها هذه القيم بشكل واضح.

وفي دراسة لمحمد بلعباسي وربيحة عداد بعنوان (**أثر اللغة العربية في ترسيخ مقومات الهوية الوطنية**، هدفت الدراسة إلى (معرفة مكانة اللغة العربية بين اللغات والأسس والمناهج التعليمية وعلاقتها بالهوية الوطنية وهل تتناسب معها تناسب طردي أم عكسياً) <خرجت الدراسة بأهمية تعليم اللغة العربية في الإدارات والمؤسسات وضرورة إثراء المحتويات الدراسية بكل ما يصب في الهوية الوطنية من موضوعات بلغة عربية فصحى وضرورة تشجيع القراءة ومنها الثقافة والتمسك بالوطنية و بالتالي الاعتزاز بالهوية اللغوية فاللغة العربية هي الهوية الكبرى التي تتضمن تحتها الهويات الفرعية منها الوطنية.

منهجية الدراسة:

اتبعت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي، الذي يعتمد أسلوب تحليل المحتوى لمناسبته موضوع الدراسة وأهدافها. حيث اعتمدت الباحثة على مصادر المعلومات ذات الصلة بموضوع الدراسة وتحليلها ومن ثم تم تجميع البيانات عن طريق قائمة من المعايير و المؤشرات التي تم إعدادها بناء على الإطار النظري و الدراسات السابقة.

عينة الدراسة:

تكون مجتمع الدراسة وعينتها منهج اللغة العربية للصف التاسع بجزأيه الأول والثاني. الذي يدرس في فلسطين في العام ٢٠١٧/٢٠٢٤ والمقرر بموجب قرار مجلس التربية والتعليم كما هو مبين في الجدول رقم (١):

الصف	اسم الكتاب	عدد الأجزاء	عدد الدروس	عدد الصفحات	سنة النشر
التاسع	اللغة العربية	٢	٢٠	٢٦٧	٢٠٢٠
	دليل معلم اللغة العربية	١	-	٢٠٤	٢٠١٨

أداة الدراسة:

-تم بناء أداة خاصة بالباحثة بالرجوع لاستبانة أعدها الباحث زقوت (٢٠٠٢) في دراسة بعنوان "**تقويم معلمي اللغة العربية لكتاب لغتنا الجميلة المقرر للصف السادس الساسي في فلسطين وعلاقته باتجاهاتهم نحو التحديث**" .مع اجراء بعض التعديلات على فقراتها بما يتناسب مع موضوع الدراسة الحالية وبما يتناسب مع منهاج اللغة العربية الفلسطيني للصف التاسع بحيث كانت فقرات الأبعاد (الأهداف ، المحتوى ، الوسائل والأنشطة ، والتقويم) حيث قامت الباحثة بقراءة المنهاج وتحليله

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

وحساب التكرارات للأبعاد ثم تقويمه والخروج بنتائج وتوصيات بناءً على تقويم الباحثة.

-بعد الإطلاع و مراجعة الأدب النظري و الدراسات المتعلقة بقيم الهوية الوطنية كدراسة الدويري (٢٠١٧) وبعد استطلاع آراء الخبراء و المختصين قامت الباحثة بتطوير الدراسة، والتي تمثلت بقائمة مكونة من (٥) أبعاد وهي: البعد الوطني البعد السياسي القانوني البعد الاجتماعي البعد الحضاري البعد الثقافي ،والبعد البيئي.

صدق أداة الدراسة:

للتحقق من صدق أداة الدراسة، تم عرضها على مجموعة من المحكمين والخبراء والمختصين في المناهج وطرق التدريس واللغة العربية وعلم النفس التربوي بهدف تحديد صلاحية الأداة و مناسبتها ووضوحها للغاية التي طورت من أجلها.

سعت الباحثة إلى بناء أداة الدراسة من خلال مراجعة الدراسات و الأدبيات التربوية التي تناولت تحليل محتوى منهاج الصف التاسع لقيم الهوية الوطنية المقترح تضمنيها في كتاب اللغة العربية تحليل وتقويم منهاج اللغة العربية للصف التاسع حيث حيث يوضح جدول(٢ و ٣) الأدوات

جدول (٢):

البعد الوطني	١- حب الوطن ٢- الولاء و الانتماء للوطن ٣- الحرص على الوحدة الوطنية ٤- الاعتزاز بالمنجزات الوطنية ٥- قدسية العلم الوطني ٦- رمزية النشيد الوطني ٧- تغليب المصلحة الوطنية على المصلحة الشخصية ٨- اعلاء قيم العدل والمساواة وتكافؤ الفرص ٩- محاربة الفوضى وخطاب الكراهية ١٠- الحفاظ على الوطن والدفاع عنه ١١- التضحية من أجل الوطن ١٢- الاعتزاز بالهوية الوطنية ١٣- استذكار الشهداء وبطولاتهم ١٤- الحرص على بناء الوطن والنهوض به والعمل على تقدمه وازدهاره

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

البعد السياسي القانوني	١٥- احترام مبدأ العدالة ١٦- المشاركة السياسية واتخاذ القرار ١٧- تشجيع مبدأ الحوار وقبول الرأي الآخر ١٨- تغليب المصلحة العامة على المصلحة الخاصة
البعد الاجتماعي	١٩- تأدية الحقوق والواجبات والمواءمة بينهما ٢٠- تفعيل ثقافة العمل التطوعي والمشاركة المجتمعية ٢١- تعزيز قيمة التكافل الاجتماعي ٢٢- التعددية والتنوع والعيش المشترك ٢٣- التمسك بالقيم المجتمعية الحميدة كالمروءة والكرم والصدق والمحبة و الئام والترحاب والتسامح والعطف والعفو والاحترام والتعاون والوفاء و التواضع ٢٤- احترام حريات وحقوق الآخرين ٢٥- المحافظة على المرافق والممتلكات العامة والاستخدام الأمثل لها ٢٦- الإخلاص في آداء الواجب
البعد الحضاري	٢٧- احترام القيم والعادات والتقاليد الموروثة ٢٨- الاعتزاز بتاريخ الدولة وتراثها ٢٩- احترام مبدأ التعايش وحرية الأديان
البعد البيئي	٣٠- المحافظة على نظافة البيئة من أشكال التلوث ٣١- حب الطبيعة والمحافظة عليها

ومن المهم أن تتضمن أبعاد الهوية الوطنية تلك القيم التي تساعد الطالب المتعلم على فهم نفسه وهويتها التي تساهم بشكل جاد في تنمية الإحساس بالوطن وفي إيجاد المواطن الصالح المصلح المخلص المحب لوطنه، وفي تعزيز المعارف والمفاهيم والمهارات والقيم المرتبطة بالمواطنة الصالحة والتي يمكن ترجمتها إلى مواقف سلوكية وأفعال واقعة على الأرض في ضوء المشكلات الحالية والتحديات العالمية التي تواجهها الأمة. وجميع هذه القيم تسهم في تنمية الانتماء الوطني الحقيقي الذي ينبني الحرص على من الوطن وتقدمه إلى جانب كونها تعني الخرص على مقدرات الوطن واستثمارها إضافة إلى التعريف بالإرث الوطني الموروث وتعزيز الهوية التي تؤدي إلى حب الوطن والانتماء والانتساب الفعلي والاعتزاز بالذات.

ثبات تحليل المحتوى :

تحققت الباحثة من ثبات الأداة على طريقتين:

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

- **الأولى عبر الزمن**: حيث تم أخذ عينة من محتوى كتاب اللغة العربية للصف التاسع فحللها ثم بعد مرور أسبوعين حلل العينة منها ثم استخرج معامل الثبات بينهما .
- **الطريقة الثانية** : اتفقت الباحثة مع محلل آخر (مشرف اللغة العربية) و أعطتها عينة من محتوى كتاب اللغة العربية عينة الدراسة وقامت الباحثة بتحليل نفس العينة ثم تم استخراج قيمة الثبات بين تحليل الباحث وتحليل المحلل الآخر حيث بلغت قيمة الثبات (٨٠%) .

المعالجة الاحصائية :

تم التأكد من ثبات الأداة من خلال طريقة الثبات عبر الأفراد ويتم ذلك باستخدام معادلة هولستي لتقييم الانفاق بين المحللين ويشمل هذا الأسلوب البسيط الاتفاقات بين قرارات المحللين مقسماً على القرارات التي يتخذه الطرفان وتكون المعادلة كالنالي :

$$R = \frac{2M}{N1 + N2}$$

حيث أن:

R : قيمة الثبات

M: عدد الاتفاقات بين المحللين

N1: قرارات المحلل الأول

N2: قرارات المحلل الثاني

ولحساب الثبات، قامت الباحثة بتحليل الوحدة الخامسة من كتاب اللغة العربية للصف التاسع الفصل الأول وهي بعنوان : **"سيرة القيد و القلم "** وتم الاستعانة بمحلل آخر لتحليل نفس الوحدة بناء على أداة الدراسة التي تم إعدادها لأغراض الدراسة وبعد جمع النتائج التي توصل إليها المحللون وحسابها من حلال معادلة هولستي تبين أن قيمة الثبات (٠,٨٠).

اجراءات الدراسة :

تم اجراء هذه الدراسة وفق الخطوات الآتية :

- تحديد عينة الدراسة وهي منهاج اللغة العربية للصف التاسع الأساسي .
- بناء أداة تحليل للمنهاج لتحليلها ثم بناء قائمة في المجال الوطني من خلال الإطلاع على الأدب التربوي و الدراسات السابقة و التأكد من صدقها و مدى تضمين ثم إعداد قائمة القيم لتفريغ محتوى الكتاب بداخلها و التأكد من صدقها .

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

- قراءة محتوى كتاب اللغة العربية للصف التاسع .
- البدء بتحليل المنهاج بحسب المعايير التي تم اعتمادها ثم تحليل القيم لتحديد مدى تضمن المحتوى في ضوء قائمة القيم لتفريغ محتوى الكتاب بداخلها و التأكد من ثباتها.
- تحليل وحدة من الكتاب للتدريب وعرضها على المشرف قبل مباشرة بعملية التحليل للكتاب وتقويمه .
- البدء بعملية تحليل المنهج و القيم لتحديد مدى تضمن المحتوى لمؤشرات القيم الواردة في قائمة التخليل .
- تفريغ النتائج تحليل و تصنيفها و تحويلها إلى تكرارت ونسب مئوية ثم تفسيرها و التعليق عليها.
- كتابة النتائج و صياغة التوصيات في ضوء النتائج .

جدول(٣)

أداة تحليل منهاج اللغة العربية:

المعيار	المؤشرات	ملحوظات
الأهداف	١. احتوت مقدمة الكتاب على توضيح أهداف الكتاب عامة. ٢. بدأت كل وحدة من وحدات الكتاب بقائمة تضم الأهداف الخاصة به. ٣. الأهداف المرسومة في الكتاب تتفق مع الأهداف العامة الواردة في خطة المنهاج. ٤. صيغت الأهداف بطريق محددة تدل على نتاج سلوكي يمكن ملاحظته و قياسه . ٥. تتوزع الأهداف على مستويات المعرفة المختلفة كالتذكر والفهم و التطبيق. ٦. تحقق التدريبات أهداف الكتاب. ٧. يرتبط محتوى الكتاب بالأهداف التعليمية المرجو تحقيقها.	-الأهداف جميعا ركزت على تنمية القدرات اللغوية والملكات الأدبية، وأهملت مهارات أساليب التفكير السليم. نلاحظ أنه لا يوجد هناك توازن بين الأهداف، حيث التركيز على الأهداف المعرفية، ولم يتم التركيز على الأهداف الوجدانية الروحية، لذلك فإن السياسة التعليمية لم تعط الأهداف نفس القدر من الأهمية والتوازن بين الجوانب الثلاثة، وهي المعرفية، المهارية، الوجدانية, وكان يجب التركيز على الجانب المهاري أيضًا نظرًا لحاجة المجتمع في الوقت الحاضر إلى سد النقص في الأيدي العاملة.
محتوى الكتاب ومادته العلمية	٨. يلائم محتوى الكتاب الأهداف التعليمية لتدريس اللغة العربية ٩. تترابط محتوى الكتاب ترابط منطقي ١٠. يتناسب محتوى الكتاب و عدد الحصص المقررة له ١١. تتوزع وحدات الكتاب توزيعاً متساوياً بين	أن هناك تكامل في المنهج مع بقية مناهج اللغة العربية، مثل الأدب، النصوص، المطالعة، وعندما تم إيراد قطعة نصوص أو مطالعة، يتم التعامل معها مع أسس النصوص والمطالعة، من حيث التحليل للنحو والصرف.. لذلك تم التكامل في المنهج.

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

	الفصلين ١٢. تتوزع وحدات الكتاب توزيعا متساوي. ١٣. أبين الفصلين ١٤. - يراعي محتوى الكتاب خبرات الطلبة السابقة ١٥. - يوجه محتوى الكتاب خصائص الطلبة وقدراتهم العقلية ١٢ - يلبي محتوى الكتاب حاجات المتعلمين واهتماماتهم ١٣ - يسهم محتوى الكتاب في تكوين القيم الحميدة لدى الطلبة ١٤ - ينمي محتوى الكتاب خيال الطالب ١٥ - يسهم محتوى الكتاب في تكوين القيم الحميدة لدى الطلبة ١٦ - يسهم محتوى الكتاب في زيادة الثروة اللغوية لدى الطالب ١٧ - يوثق محتوى الكتاب النصوص الأصلية و الأقوال المأثورة من مصادرها ١٨ - يظهر التكامل بين الأفكار و المفاهيم ١٩ - يظهر التسلسل و التتابع بين الأفكارو المفاهيم ٢٠ - يراعي حداثة المعلومات ٢١ - يتضمن عنصر التشويق في عرض المادة العلمي ٢٢ - يخلو أسلوب الكتابة من الأخطاء العلمية ٢٣ - يخلو الكتاب من التكرار غير الضروري ٢٤ - يحفز الطلبة على التعلم الذاتي ٢٥ - تناسب لغة الكتاب مستوى الطلبة من حيث المفردات والتراكيب ٢٦ - تخلو لغة الكتاب من الأخطاء النحوية	يحتوي المحتوى على مراجع مصاحبة، و وسائل تعليمية، أو طرق تدريس محددة، وإنما كان عبارة عن مادة تجبر الطالبة على تقبلها على علاتها دون محاولة توضيحها بالوسائل التعليمية أو ترك الحرية للمعلم لاختيار طريقة التدريس المناسبة للشعر والنثر الموجود في المحتوى لا تتضمن مقدمة الكتاب على مؤشرات واضحة عن طرائق تدريس المنهج. يشمل الكتاب ١٠ دروس للفصل الأول و ١٠ دروس للفصل الثاني . احتوى دليل المعلم و الأنشطة في نهاية بعض الدروس على اسماء مراجع و مصادر تشجع المتعلمين على التعلم الذاتي و تفعيل المكتبة المدرسية. بالنسبة للتقويم في المحتوى يوجد تقويم بعد كل درس من دروس المحتوى، وهذا التقويم يتمتع بخاصية جيدة، حيث نلاحظ أنه من النوع الموضوعي، الذي يساعد الطالبة في التحليل والتصنيف والاستنتاج، ويتمثل في (استخرجي، اجمعي، ميزي، اقرئي النص واستخرجي، بيني، عيني... الخ) وهذا يتناسب مع أسس التقويم وخاصة في مادة اللغة العربية مع التركيز على جانب التذكر مما أثقل على الطلبة نوعاً ما. اشتملت الاسئلة على بعض الاسئلة التي لا تراعي الفروقات الفردية تناول المحتوى (القراءة والنثر والقواعد البلاغة والتعبير)، تعرض لموضوعات النثر، وتوضيح اختلاف النثر عن الشعر وبيان أنواعه، من مقال وخطابة ومحاضرة وحديث وقصة وأنواعها ومسرحية، وأسس تذوق النص الأدبي ونماذج من نصوص أدبية مختارة للشعر والنثر. القيم محدودة التي وردت في الدروس رغم أهمية وحساسية المرحلة العمر لا يتوافر أنشطة و تطبيقات لغوية وغير لغوية بشكل جيد بل كانت متوسطة ولا يكفي عدد الحصص لتطبيقها دائماً في الحصة الدرسية،	أسلوب

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

الكتاب ولغته	٢٧ - تساهم الأنشطة في فهم المادة العلمية	يحث الدارسين على شرح المفاهيم لفظياً
	٢٨ - تنفذ بعض الأنشطة من خلال العمل الجماعي	توافر أنشطة العصف الذهني
	٢٩ - تتسم الأنشطة بالدقة و الوضوح	يتوفر عنصر التكرار في الكثير من اسئلة التقويم
	٣٠ - توفر عدد الأنشطة بشكل كاف لكل درس	شمول الكتاب لأساليب متنوعة تقيس مدى تحقيق
	٣١ - تسهم الأنشطة في إضافة معرفة علمية	الأهداف التعليمية المحددة ولكنها حجمها مع عدد
	- تناسب أسئلة الكتاب موضوعات المادة	الحصص كثير وترهق الطلبة.
	٣٢ - تراعي أسئلة الكتاب الفروق الفردية بين الطلبة	لم يتوفر عنصر المرونة، في المحتوى، إضافة إلى
	٣٣ - تثير أسئلة الكتاب الفروق الفردية بين الطلبة	انعدام عنصر التوازن وتنوع النشاطات التي
	٣٤ - تثير أسئلة الكتاب دافعية الطلبة	تمارسها الطالبة، والعمل الفردي والعمل الجماعي،
	٣٥ - تقيس أسئلة الكتاب في نهاية كل وحدة أهداف	فكل الموضوعات كانت موجهة نحو شريحة
الأنشطة	تلك الوحدة	موحدة، ولم تراعي الفروق الفردية بين الطالبات.
البنائية	٣٦ - تشتمل أسئلة الكتاب على جميع عناصر	الأنشطة قليلة جداً ولا تراعي الفروقات بين
والختامية	المحتوى بحيث يكون التقويم شاملاً	الطلاب
	٣٧ - تساعد أسئلة الكتاب الطلبة على ربط الخبرات	أسئلة الكتاب فيها تكرار ملحوظ و تركز على
	السابقة بالخبرات الجديدة	الجانب المعرفي
التقويم	٣٨ - تقيس أسئلة الكتاب مستوى التذكر	
	٣٩ - تقيس أسئلة الكتاب مستوى الفهم	
	٤٠ - تقيس أسئلة الكتاب مستوى التطبيق	
	٤١ - تقيس أسئلة الكتاب مستوى التحليل	
	تقيس- أسئلة الكتاب مستوى التركيب	

الجدول (٤) :

التكرارات و الوزن النسبي لمعايير تحليل منهج اللغة العربية للصف التاسع :

المعيار	تكرار المعيار	نسبة المعيار في المنهاج	الرتبة
الأهداف العامة	٢١	%٣	٣
الأهداف الخاصة	٣٨٠	%٥٥	١
التقويم :	ف١ : ٢٨٠ ف٢ : ٣٦٩ م : ٦٤٩	%٤٠	٢
الأنشطة :	٨	%١.١	٤
الوسائل التعليمية:	٨	%١.١	٤
المجموع	٦٨٦	١٠٠	١٣

تفسير نتائج تحليل المحتوى حسب الأداتين في نموذج :جدول ٣، ٤ جاءت كما يلي :

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

نرى من خلال نتاجات الجدول(٣) و (٤) أن الأهداف الخاصة بالمنهاج للتاسع الأساسي حصلت على أعلى التكرارت ويمكن أن نفسر ذلك لأهمية الأهداف و ارتباطها بعناصر المنهاج و الدور المهم الذي تلعبه في مساعدة المعلمين و المتعلمين لتحقيق النتاجات العلمية المرغوبة. يليها التقويم . فمن خلال تحليل المنهاج و تحليل أسئلة التقويم و أدواته اللازمة في الكتاب موضوع البحث و في ضوء البنود المعيارية و عددها (١٠) تبين أن مؤلفي الكتاب و الدليل للغة العربية للصف التاسع قد وزعوا التقويم الختامي في نهاية كل درس وقد تم دمج تقويم مع المحتوى و الأنشطة بطريقة تحقق مبدأ تفاعل المتعلم المستمر لكن يؤخذ عليها العدد الكبير و تركيزها على الجانب المعرفي بشكل واضح كما هو واضح في الجدول (٣) أكثر من المستوى المهاري و الوجداني لكن بإمكان المعلم إثارة دافعية المتعلمين لو أحسن استغلال هذه الأسئلة و صياغتها . كما أن هناك أسئلة لا تراعي الفروقات الفردية عند الطلبة .

تحليل مستويات أهداف التقويم للدروس في منهاج اللغة العربية :

جدول (٥)

مستويات أهداف التقويم	التكرار	النسبة
تذكر	١٥٦	%٣٩.٣
فهم	٣٥١	%٩٥
تطبيق	٥١	%١٣
تحليل	٣٩	%١٠.٥
تقييم	٣٥	%٩.٤
ابتكار	١٤	%٣.٧
	المجموع :٣٦٩	

مما سبق نرى أن المنهاج قد ركز وبشكل ملحوظ على مهارة التذكر والفهم و أما مهارة التقييم و الابتكار فكانت قليلة و هذا يستدعي أهمية إعادة النظر في هذه النقطة، لما للتدرب و ممارسة المهارات العليا أهمية في رفع الابداع والتميز للطلبة في تلك المرحلة المهمة للطلبة لمواجهة المستقبل الحافل بالتحديات .

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

أداة تحليل محتوى كتاب اللغة العربية في ضوء قيم الهوية الوطنية:

جدول رقم (٦) :

القيمة	المؤشر	المجال					
		قراءة	قواعد	بلاغة	تعبير	نصوص	املاء
حب الوطن	ذكر صريح: صفد حصن الجليل رسالة من زنزانة، مهما حاول أن يكتم أنفاس الحنين، شجر الزيتون، وجود أبيات شعرية تتحدث عن الوطن: سنأتي ذات يوم يا أحبائي إلى أشيائنا ،وطني أحب إلي رغم جفائه ،يا شاعري أحببت مثلك موطني، تفوح من جنبات الأقصى و مدينة رائحة التاريخ ،تغليب المصلحة الوطنية على المصلحة الشخصية، إن شاء الله سيأتي هذا اليوم الذي تعطر فيه بلادنا بعبق الحرية	√	√			√	
الولاء للوطن	يتضمن الكتاب مواقف تدل عليها: لن أنسى تاريخا آلمت أحداثه قلبي يتضمن الكتاب قصص عن القيمة: فهمت زوجتي أنه يقصد الإبعاد الليل في عصر الانتفاضة يعني المداهمة، ما زال الشعب الفلسطيني مدافعا عن وطنه،	√ √ √				√	
الولاء للوطن	يتضمن الكتاب مواقف تدل عليها: لن أنسى تاريخا آلمت أحداثه قلبي يتضمن الكتاب قصص عن القيمة: فهمت زوجتي أنه يقصد الإبعاد الليل في عصر الانتفاضة يعني المداهمة، ما زال الشعب الفلسطيني مدافعا عن وطنه،	√ √ √		√		√	

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

التضحية من أجل الوطن - تأدية الحقوق والواجبات والمواءمة بينهما-	يتضمن الكتاب مواقف وقصص عن التضحية . يذكر الكتاب شخصيات تاريخية معروفة بالتضحية و الفداء. يبين الكتاب أهمية التضحية و الفداء.	√ √	√				
استذكار الشهداء	يرد في محتوى الكتاب مواقف لأبطال امتازوا بالحنكة في مقاومة الاحتلال وجود أبيات شعرية أو نصوص تتحدث عن الشهداء كما و تتضمن الأبيات الشعرية مواقف بطولية .	√ √ √	√				
الحرص على بناء الوطن والنهوض به والعمل على تقدمه		√	√				
تغليب المصلحة الوطنية على المصلحة الشخصية	وجود نصوص تتحدث عن الحفاظ على الوطن وممتلكاته	√	√				
احترام مبدأ العدالة المشاركة السياسية واتخاذ القرار	لم يرد نص صريح بهذا الشأن وتم تهميش هذا الجانب						

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

تعزيز المشاركة في اتخاذ القرار يتضمن الكتاب فقرات تحمل معاني الوحدة والعدالة	لم يرد نص صريح عليه يتضمن الكتاب مقولات أو أحاديث أو أبيات شعرية تتحدث عن العدل وبشكل صريح أو تحمل معنى العدل .	√		√			
تغليب المصلحة العامة على المصلحة الخاصة	تعزيز الحفاظ على الممتلكات العامة و أهميتها أي عدم العبث بممتلكات الدولة التي هي حق للجميع و تخدم أفراد الدولة.	√ √	√ √				
تفعيل ثقافة العمل التطوعي والمشاركة المجتمعية تعزيز قيمة التكافل الاجتماعي التعددية والتنوع والعيش المشترك	ورود لفظ التعاون أو التطوع أو المساعدة بشكل صريح. لم يرد بشكل واضح و صريح	√	√	√		√	
المجتمعية الحميدة كالمروءة والكرم والصدق والمحبة والوئام والترحاب	يتصمن الكتاب فقرات تحمل معاني المسامحة و العفو و أبيات شعرية تتحدث عن المسامحة.	√		√		√	
والعطف والعفو والاحترام والتعاون والوفاء والتواضع احترام حريات وحقوق الآخرين	ذكرت كلمة الاحترام أو التقدير بشكل صريح وجود أو قصص ت تتحدث عن الاحترام والتقدير والتعاون كم وقد يتضمن مواقف عن الاحترام و تقدير كبار السن .	√			√	√	√

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

يوضح الجدول رقم (٦)لأماكن التي وردت فيها المؤشرات الوطنية في منهاج الصف التاسع في اللغة العربية كدليل وجودها ونلاحظ ما يلي :

- كانت معظم المؤشرات تتركز في مجال القراءة و النصوص .
- انعدمت هذه المؤشرات في الاملاء و التعبير.
- كانت بنسبة متوسطة في البلاغة والقواعد.

جدول رقم (٧)

الرقم	البعد	تكرار القيمة	النسبة المئوية	الرتبة
١	الولاء والانتماء للوطن	١١	١٥	١
٢	الحرص على الوحدة الوطنية	٩	١٢,٥	٢
٣	الاعتزاز بالمنجزات الوطنية	٣	١٠	٣
٤	قدسية العلم الوطني	٠	٠	٠
٥	رمزية النشيد الوطني	٠	٠	٠
٦	تغليب المصلحة الوطنية على المصلحة الشخصية	١	١	١٢
٧	اعلاء قيم العدل والمساواة وتكافؤ الفرص	٠	٠	٠
٨	محاربة الفوضى وخطاب الكراهية	٠	٠	٠
٩	الحفاظ على الوطن والدفاع عنه	٣	٤	٧
١٠	التضحية من أجل الوطن	٥	٧	٥
١١	الاعتزاز بالهوية الوطنية	٠	٠	٠
١٢	استذكار الشهداء وبطولاتهم	٦	٨	٤
١٣	الحرص على بناء الوطن والنهوض به والعمل على تقدمه وازدهاره	٤	٥,٥	٦
	مجموع البعد الوطني	**٤٢**	٢.٨ ٢,٨ ١,٣ ١,٣	٨ ٨ ١٠ ١٠
	البعد السياسي القانوني			
١٤	احترام مبدأ العدالة	٢		
١٥	المشاركة السياسية واتخاذ القرار	٢		
١٦	تشجيع مبدأ الحوار وقبول الرأي الآخر	١		
١٧	تغليب المصلحة العامة على المصلحة الخاصة	١		
	مجموع البعد السياسي القانوني	**٦**		٧

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

	البعد الاجتماعي			٠
١٨	تأدية الحقوق والواجبات والمواءمة بينهما			٨
١٩	تفعيل ثقافة العمل التطوعي والمشاركة المجتمعية		٤	٠
٢٠	تعزيز قيمة التكافل الاجتماعي	٣	٠	٨
٢١	التعددية والتنوع والعيش المشترك	٠	٢,٨	٨
٢٢	التمسك بالقيم المجتمعية الحميدة كالمروءة والكرم	٢	٠	١٠
٢٣	والصدق والمحبة والوئام والترحاب والتسامح	٠	٢,٨	٦
٢٤	والعطف والعفو والاحترام والتعاون والوفاء	٢	٢,٨	
٢٥	والتواضع	٢	١,٣	
٢٦	احترام حريات وحقوق الآخرين	١	٥,٥	٦
	المحافظة على المرافق والممتلكات العامة	٤		٨
	والاستخدام الأمثل لها			٩
	الإخلاص في آداء الواجب			١٠٨
	مجموع البعد الاجتماعي	**١٤**		
	البعد الحضاري			
٢٧	احترام القيم والعادات والتقاليد الموروثة	٤	٥,٥	
٢٨	الاعتزاز بتاريخ الدولة وتراثها	٢		
٢٩	احترام مبدأ التعايش وحرية الأديان	٢	٢,٨ ٢,٥	
	مجموع البعد الحضاري:	٨		
	البعد البيئي	٠	٠	
٣٠	المحافظة على نظافة البيئة من أشكال التلوث	٢	٢,٨	
٣١	حب الطبيعة والمحافظة عليها			
	مجموع البعد الحضاري:	٢		
	المجموع الكلي	٧٢	١٠٠	

نلاحظ في الجدول رقم (٧) أن **قيمة حب الوطن جاءت في المرتبة الأولى** بنسبة (١٥ %) بينما جاءت في المرتبة الثانية قيمة الولاء و الانتماء للوطن بنسبة (١٢.٥ %) **تليها قيمة استذكار الشهداء وبطولاتهم** في المرتبة الثالثة بنسبة (٨ %) وحصلت على المرتبة الرابعة **قيمة التضحية من أجل الوطن بنسبة** (٧ %) بينما جاءت في المرتبة الخامسة قيمة الحرص على بناء الوطن و النهوض به والعمل على تقدمه و ازدهاره وقيمة الإخلاص في آداء الواجب بنسبة (٥) تليها في المرتبة السادسة قيمة الحرص على الوحدة الوطنية و قيمة الحفاظ على الوطن و الدفاع عنه بنسبة (٤) ثم في المرتبة السابعة تعددت القيم وكانت على التوالي حب الطبيعة والمحافظة عليها ثم الاعتزاز بتاريخ الدولة وترلثها يليها احترام مبدأ التعايش و حرية الأديان و احترام حريات وحقوق الآخرين ثم التمسك بالقيم المجتمعية و تعزيز

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

التكافل الاجتماعي ثم و المشاركة احترام مبدأ العدالة ثم المشاركة السياسية و اتخاذ القرار بنسبة (٢. ٨) وفي المرتبة الثامنة و الأخيرة جاءت القيم التالية :المحافظة على المرافق و الممتلكات العامة ثم تفضيل المصلحة العامة على الخاصة و تغليب المصلحة الوطنية على المصلحة الشخصية وأخيراً تشجيع مبدأ الحوار و الرأي الآخر بنسبة (٢.٢).

النتائج والمناقشة :

- السؤال الأول : ما المعايير المعاصرة الواجب توافرها في منهاج اللغة العربية للصف التاسع من حيث (الأهداف – المحتوى والعرض – الوسائل و الأساليب – الأنشطة – التقويم)؟

تكونت أداة البحث من (٤٢) بند شكلت بمجملها أهم المعايير المعاصرة التي يفترض توافرها في كتاب اللغة العربية من حيث المجالات المذكورة سابقاً، وقد جاء تقسيم المعايير في المجالات متفقاً مع التقسيم الذي اعتمده في دراسة عام لمناقشته المادة نفسها بالتحليل و التقويم مع بعض الاختلافات في عدد البنود (ضمن كل مجال و صياغته؛ لاختلاف المرحلة التعليمية المتناولة في كل من الدارسين .

- **السؤال الثاني : ما مدى مراعاة تأليف المنهاج اللغة العربية للصف التاسع للمعايير المعاصرة من خلال تحليله وفق القائمة الموضوعة؟ ؟**

من حيث الأهداف :

- راعت **الأهداف** الجوانب المهارية و الوجدانية بنسب قليلة ، رغم أن الاهتمام بها مهم بالنسبة للفئة العمرية لهذه المرحلة وذلك مراعاة لجوانب التكامل بين المدرسة و الحياة العملية ، و قد تراوحت النسب بين الأهداف بين المتوسطة و الجيدة الأمر الي يعكس الالتزام بالوثيقة الوطنية لتأليف منهاج اللغة العربية .
- **استخلصت الباحثة من نتائج تحليل الأهداف في ضوء البنود المعيارية المخصصة لها و عدده (٤٢)** أن المنهاج موضوع الدراسة لم يحقق معيار التأكيد على ضرورة توظيف التكنولوجيا في التعليم و التعلم، و تفسير ذلك بأن الأمر يترك للمعلم في اختيار الطريقة التي تناسبه لعدم توافر الوسائل التقنية في جميع المدارس بنفس المستوى. و ترى الباحثة في اختيار الطريقة التي تناسب المعلم خصوصا في ظل التقدم السريع الذي نعيشه ساعة تلو الساعة و الأمور المستجدة التي حدثت في وطننا هذا العام .

من حيث المحتوى :

- المحتوى : في ضوء البنود المعيارية التي بلغ عددها(١٨مؤشر) تناول المحتوى (القراءة والنثر والقواعد البلاغة والتعبير)، والتي تعرض لموضوعات النثر،

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

وتوضيح اختلاف النثر عن الشعر وبيان أنواعه، من مقال وخطابة ومحاضرة وحديث وقصة وأنواعها ومسرحية، وأسس تذوق النص الأدبي ونماذج من نصوص أدبية مختارة للشعر والنثر.

- **القيم التي وردت في المنهاج كانت محدودة إلى حد ما** ، رغم أهمية وحساسية المرحلة العمرية وأهمية غرس قيم في هذا الجيل.

من حيث اللغة و الأسلوب :

- **بالنسبة للغة الكتاب،** فهي سهلة منتقاة، والخطوط واضحة والعناوين بلون أسود سميك أكبر من المادة نفسها، ويتم وضع القاعدة داخل إطار مستطيل مع رسومات جذابة حتى يلفت نظر الطالبة وانتباهها إليه، كذلك يتم تلوين الآيات القرآنية بلون مميز مغاير للكتاب، وهو اللون الأزرق، وفي بعض الأحيان يتم وضع الأمثلة داخل إطار محدد، يساعد في لفت نظر الطالبة وانتباهها إليه، كما أن الموضوعات التي يرغب المنهج في توجيه الطالبة إليها يتم وضعها بلون أسود ويوضع تحتها خط.
- **السؤال الثالث :** ما درجة تضمين قيم الهوية الوطنية في كتاب اللغة العربية للصف التاسع في فلسطين أو إلى أي مدى برزت الهوية الوطنية وقيم الوطنية في كتاب اللغة العربية للصف التاسع؟

بناءً على الملاحظات ونتائج التكرارات السابق عرضها نخرج بالنتائج التالية:

- جاء التركيز في محتوى اللغة العربية للصف التاسع في المجال الوطني والأخلاقي على : قيم الانتماء للوطن والحرية ومحاربة الفساد والالتزام بالقانون والوحدة والتراث وأقل قيمة كانت الحفاظ على الممتلكات العامة.
- لم يركز محتوى اللغة العربية للصف التاسع الأساسي في المجال الأخلاقي على التسامح والاحترام والتقدير وفي مجال الوطنية لم يركز على قيم التراث والوحدة.

التوصيات:

توصي الباحثة في ضوء النتائج على بالأمور التالية:

- ضرورة إعادة النظر من قبل واضعي المناهج الفلسطينية في منهاج اللغة العربية كونها أساس التعلم للطلاب وذلك بالنسبة لأبعاد المنهاج الخمسة وهي (الأهداف – المحتوى – الأنشطة – التقويم – ووسائل الايضاح) ومحاولة الموازنة في نسبتها في المنهاج.

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

- ضرورة وضع أهداف كل درس ، ثم هدف كل موضوع لأن التوجه السائد حديثاً هو التركيز على معرفة المتعلم بالأهداف السلوكية.
- تزويد محتوى كتاب اللغة العربية للصف التاسع بقيم الاحترام والتقدير و التواضع والتسامح والوفاء والإيثار والنظافة و الترتيب.
- التركيز على قيم الانتماء و تحمل المسؤولية و العدالة لافتقار المنهاج من هذه القيم حتى ولو كان بشكل غير مباشر كالأنشطة والمشارع التي تشجع عليها .
- تدريب الطلبة على مهارات عقلية عليا من خلال الأهداف في التقييم التهائي للدروس ة زيلدة المشاريع الطلابية لانتاج طلبة مبدعين .
- الاهتمام بشكل أكبر بالبحوث التي تعنى بالقيم و تنمية الهوية الفلسطينية .

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

قائمة المصادر والمراجع :

الآغا، رقية. (2009) . ***تحليل كتاب اللغة العربية للصف الحادي عشر من منظور مأثوراتي . رسالة ماجستير***، الجامعة الإسلامية، غزة.

بلعباسي ,محمد ،عداد ،ربيحة .(٢٠٢٠) . ***أثر اللغة العربية في ترسيخ مقومات الهوية الوطنية*** . *المركز الجامعي الونشريسي* ، إصدار ديسمبر.المجلد ٦ . العدد ٢ .ص١٢-٢٠ .

دروزة، أفنان نظير. ***معايير لتقسيم المناهج وتطويرها***. مجلة اتحاد الجامعات العربية،ع٣١ ، إصدار يوليو،١٩٩٩، ص١٥.

زقوت، محمد. (٢٠٠٢). ***تقويم معلمي اللغة العربية لتتاب "لغتنا الجميلة " المقرر للصف السادس احساسي في فلسحين وعلاقته باتجاهاتهم نحو التحديث. رسالة ماجستير***،الجامعة الإسلامية، غزة .

معلوف، أمين. (2004) . ***الهويات القاتلة***، بيروت : دار الفا رابي .

حوامدة، محمد. (٢٠١١) . ***درجة تمثيل كتاب اللغة العربية للصف الثامن الأساسي في الأردن للأسس العقلية والفلسفية والنفسية والمعرفية وا لإجتماعية للمنهاج. مجلة جامعة أم القرى للعلوم النفسية والتربوية*** ، السعودية، المجلد (٣) ، العدد(١) .

الصمدي، خالد .(2008) .***القيم الإسلامية في المنظومة التربوية .دراسة للقيم الإسلامية وآليات تعزيزها .منشورات المنظمة الإسلامية للتربية والعلوم والثقافة*** .اليسيسكو .الرباط المملكة المغربية.

حمدان، محمد. (٢٠٠١). ***تقييم الكتاب المدرسي نحو إطار علمي للتقويم في التربية*** (نظرية قرار المجال)، دمشق: دار التربية الحديثة. وزارة التربية والتعليم 2004) . .(***كتاب اللغة العربية للصف التاسع الأساسي .***

الإدارة العامة للمناهج التربوية ، فلسطين.

شتوح ، زهور. (٢٠٢١) .***القيم الوطنية المتضمنة في كتاب اللغة العربية للسنة الأولى من التعليم المتوسط ، أطروحة دكتوراه غير منشورة .كلية اللغة العربية وآدابها، جامعة باتنة، الجزائر.***

شيماء مصطفى العامري. (٢٠٠٧). ***"دراسة تقويمية للنصوص والبحوث الأدبية المقررة على تلاميذ المرحلة الإعدادية في ضوء بعض القيم العربية"، رسالة ماجستير غير منشورة، في معهد الدراسات التربوية، جامعة القاهرة.***

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

ضيف الله ، عبد القادر . (٢٠٢٣) .***حضور الهوية الوطنية في النص الأدبي في اللغة العربية "الجيل الثاني "للسنة الخامسة الابتدائي .المدرسة العليا للأساتذة*** ،القسطنطينية ،المجلد ١٩ ،العدد ١، صفحة٣٩٣ – ٣٧٥ .

ماجد زكي الجلاد(2007). ***تعلم القيم وتعليمها (تصور نظري وتطبيقي لطرائق واستراتيجيات تدريس القيم)*** ، عمان، دار الميسرة للنشر والتوزيع ، ص45 .

المودني، عبد اللطيف . (٢٠١٠) . ***الكتاب المدرسي والوسائط التعليمية. مجلة دفاتر التربية والتنوين***، المجلس الأعلى للتربية والتكوين والبحث العلمي، المغرب، العدد (٣) .

الموسوي، نعمان. (٢٠١٤) .***دراسة تحليلية للأسئلة التقويمية في كتب اللغة العربية وا لرياضيات للصف السادس الابتدائي في مملكة البحرين. مجلة العلوم التربوية والنفسية***، جامعة البحرين، البحرين، المجلد(١٥) ، العدد (٥).

Wilson, Jeanne. (2001**). *Moral development of Japanese and American Kinergarten Aged Children, Compartive Study, EDD, Tkeunivenity of Memphis* .**

Davari،- Hossein.(2013**). A Critical Evaluation of PNU ESP Textbooks.** ***Journal of- Language Teaching and Research***، Vol. 4، No. 4، p813_823**.**

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

تقويم منهاج اللغة العربية للصف الرابع الأساسي في فلسطين

Evaluation of the Arabic language curriculum for the fourth grade in Palestine

إعداد

رنا حميدان عبد العزيز الجعبة

Rana Hamedan Juba

طالبه دكتوراه في المناهج وطرق التدريس، كلية العلوم التربوية ، جامعة القدس

د. إيناس عارف صالح ناصر

Inas Aref Saleh Naser

أستاذ مشارك ، كلية العلوم التربوية، جامعة القدس

Doi: 10.21608/jasep.2024.382225

استلام البحث : ٢٢ / ٥ /٢٠٢٤

قبول النشــر: ٩ / ٦ / ٢٠٢٤

الجعبة، رنا حميدان عبد العزيز وناصر، إيناس عارف صالح (٢٠٢٤). تقويم منهاج اللغة العربية للصف الرابع الأساسي في فلسطين. ***المجلة العربية للعلوم التربوية والنفسية***، المؤسسة العربية للتربية والعلوم والآداب، مصر،٨(٤١) ، ٢٤٥ – ٢٨٠.

http://jasep.journals.ekb.eg

تقويم منهاج اللغة العربية للصف الرابع الأساسي في فلسطين

المستخلص:

هدفت الدراسة الحالية إلى تقويم منهاج اللغة العربية للصف الرابع الأساسي في فلسطين، باستخدام أسلوب المنهج الوصفي التحليلي، وتكون مجتمع الدراسة وعينته من كتاب اللغة العربية بجزأيه للصف الرابع الأساسي الفلسطيني، وقد استخدمت الباحثة أداة الدراسة: بطاقة تحليل محتوى الكتاب من حيث تقويم: (البنية المعرفية للمحتوى، مجالات الأهداف التعليمية، مستويات الأهداف السلوكية، أسئلة التقويم، الإخراج الفني، عناصر المنهاج، أسس المنهاج). وتم التحقق من صدق الأداة وثباتها. وأظهرت النتائج: توافر البنية المعرفية للمحتوى من الحقائق بنسبة (٢٠%) والمفاهيم (٥١%) والتعميمات (١١%) والنظريات والقوانين (١%) والمهارات (٣%) والاتجاهات (١٤%). أما مجالات الأهداف التعليمية: جاءت الأهداف المعرفية بنسبة (٧٥%) والنفسحركية (٥٠%) والوجدانية (٥٠%)، وهي نسب متوازنة. أما الأهداف السلوكية: بلغت نسبة الفهم والاستيعاب (٥٢%) والتطبيق (٢٦%) والاستدلال (٢٢%). وقد ظهر توزان في الأسئلة التقويمية: حيث كانت نسبة الأسئلة المقالية (٥٠%) والأسئلة الموضوعية (٥٠%). أما الإخراج الفني كانت نسبة التوافر عالية باستثناء قائمة المراجع ومناسبة عدد صفحات الكتاب لمستوى الصف. وجاءت معايير عناصر المنهاج بنسب مئوية متفاوتة بين (٤٨-٥٢) % وهي نسب مقبولة. وأخيرا جاءت أسس المنهاج مرتبة تنازليا: المعرفية (٤٩%) والاجتماعية (١٩%) والنفسية (١٧%) والفلسفية (١٥%). وأوصت الدراسة بضرورة حرص مطوري المناهج على تماثل عناصر وأسس المنهاج خاصة الأسس الفلسفية، وإشراك المعلمين في إعداد المناهج وتطويرها. وضرورة تضمين المنهاج للأنشطة اللاصفية، والتوازن بين الأهداف الانفعالية والنفسحركية والأهداف المعرفية.

الكلمات المفتاحية: التقويم، المنهاج، الصف الرابع الأساسي.

Abstract:

The current study aimed to evaluate the Arabic language curriculum for the fourth grade in Palestine, using the analytical descriptive approach. The study population and its sample consisted of the Arabic language book, both parts, for the Palestinian fourth grade. The researcher used the study tool: the book's content analysis card in terms of (evaluating the cognitive structure For content, areas of educational objectives, levels of

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

behavioral objectives, assessment questions, artistic direction, curriculum elements, and curriculum foundations. The validity and reliability of the tool was verified. The results showed: availability of the cognitive structure of the content, including facts (20%), concepts (51%), generalizations (11%), theories and laws (1%), skills (3%), and trends (14%). As for the areas of educational goals: cognitive goals were (75%), psychomotor (50%), and emotional (50%), and these are balanced percentages. As for the behavioral objectives: the percentage of understanding and comprehension was (52%), application (26%), and reasoning (22%). There was a balance in the evaluation questions: the percentage of essay questions was (50%) and the objective questions were (50%). As for the artistic direction, the availability rate was high, except for the reference list, and the number of pages of the book was appropriate for the grade level. The standards for the curriculum elements came in percentages varying between (48-52)%, which are acceptable percentages. Finally, the foundations of the curriculum were arranged in descending order: cognitive (49%), social (19%), psychological (17%), and philosophical (15%). The study recommended the need for curriculum developers to ensure that the elements and foundations of the curriculum are similar, especially the philosophical foundations, and to involve teachers in preparing and developing the curriculum. The curriculum needs to include extracurricular activities, and a balance between emotional and psychomotor goals and cognitive goals.

Keywords: evaluation, textbook evaluation, curriculum, content analysis.

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

المقدمة

يُعد الكتاب المدرسي من أهم المصادر العلمية؛ لإكساب المتعلمين المبادئ والقيم والاتجاهات والمعارف، والمرجع الأساسي للطالب والمعلم في إعداد وتنظيم الدروس، والأداة الرئيسة في عملية التعلم والتعليم، ومرجعًا أساسيًا في محتوى المنهاج وأهدافه التربوية، ويتضمن المعلومات والمفاهيم والأفكار والاتجاهات والقيم الأساسية المهمة المراد إيصالها للطلبة، ويعكس الكتاب المدرسي أسس المنهاج ممثلة بفلسفة المجتمع، ومنظومته القيمية وأوضاعه الاجتماعية والاقتصادية، وطبيعة المتعلمين وخصائصهم النمائية، (الناجي، ٢٠٠٣: ١٧٨).

وعناصر المنهاج الأربعة تشتمل على رسوم وأشكال وصور توضيحية، وتجعل منه عنصرًا مهما للتشويق والإثارة والمتعة للطلبة، إذ يستطيعون الحصول عليه تكنولوجيا، تسهل عملية الحصول على المعلومات (الهويمل، ٢٠١٥).

وبين اللقاني (١٩٩٥: ٢٥٤) أنه المصدر الرئيس للطلبة؛ لاشتماله على المعلومات المنظمة وغير المنظمة، ويسمح بإثرائه وتحديثه وتعديله، ومسرح عمليات المنهاج، التصميم والتنفيذ والتطوير والتقويم.

وذكر عاشور والحوامدة (٢٠٠٩: ٤٠٥) فوائد للتقويم تساعد المعلم والمتعلم على توجيه التقدم الذي يحققه المتعلم نحو إتقان التعلم، وتحديد جوانب القوة والضعف، وقدرات المتعلمين وابداعاتهم، وتوفير معلومات ضرورية للتنبؤ بمستوى الطلبة، والحصول على البيانات والمعلومات اللازمة لتطوير منظومة التدريس، ويقدم مخرجات مهمة لإجراء البحوث والدراسات التربوية في تعليم المواد الدراسية ومناهجها. وبين مرعي والحيلة (٢٠١٠: ١٠٣) المنطلقات التي ينطلق منها التقويم، وهي: التعامل مع المنهاج على أنه نظام حيث سيتيح لنا هذا تحقيق مبدأ الشمولية والتوازن بين عناصر المنهاج الأربعة، والنظرة إلى المنهاج على أنه من عناصر نظام التربية، والحرص على النظرة المستقبلية حين القيام بعملية التقويم لغرض التنفيذ أو التطوير ر أو لكليهما (ميخائيل، ١٩٩٥: ٥٧).

ويرى ماك نيل (Mc Nei ,١٩٩٠: ٩٥) أن عملية التقويم مهمة في اتخاذ القرارات المتعلقة بالكتب المدرسية لمعرفة مواطن القوة والضعف، من أجل اتخاذ قرار صحيح، ومشاركة أولياء الأمور والمعلمين في عميلة التقويم لمعرفة التأثيرات التي تحدث للمتعلمين.

وتأسيسا على ما تقدم، يتطلب إجراء أبحاث تقويمية للوقوف على تحقق الجودة الشاملة التي اعتمدتها وزارة التربية الفلسطينية بالمناهج الدراسية، تحديدا المقرر الدراسي من حيث محتواه ونتاجاته التعليمية وأنشطته وأساليب تقويمه

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

وإخراجه الفني ومصادر المعرفة لتنفيذ المحتوى ومواد التعلم، وقد تحسست الباحثة بالضرورة إلى إجراء دراسة تقويمية لكتب اللغة العربية بضوء معايير الجودة الشاملة لأسس وعناصر المنهاج.

مشكلة الدراسة وأسئلتها

حرصت الوزارة في الميدان التربوي على تزويدها بالمقترحات والملحوظات التي تسهم بالارتقاء في تقويم المنهاج المدرسي وتحسين صورته. وهذا يستلزم التعرض للمعايير الواجب توافرها في المحتوى الجيد والذي تم على أساسه تصميم هذه الكتب. وبحدود علم الباحثة هناك قلة في الدراسات السابقة التي تناولت تقويم منهاج اللغة العربية بكافة أسس وعناصر المنهاج ومكوناته الداخلية للصف الرابع، وهذا ما يميز هذه الدراسة، وبذلك تتحدد مشكلة الدراسة بإجابتها عن السؤال الرئيس الآتي: **ما درجة تقويم منهاج اللغة العربية للصف الرابع الأساسي في فلسطين؟**

أسئلة الدراسة

وانبثق عن السؤال الرئيس الاسئلة الفرعية الآتية:

١. ما التقديرات التقويمية للبنية المعرفية في محتوى منهاج اللغة العربية للصف الرابع الأساسي؟
٢. ما التقديرات التقويمية لمجالات الأهداف التعليمية (المعرفية، الوجدانية، النفسحركية) في محتوى منهاج" اللغة العربية للصف الرابع الأساسي؟"
٣. كيف توزعت مستويات الأهداف السلوكية (الفهم والاستيعاب، التطبيق، الاستدلال) في منهاج اللغة العربية للصف الرابع الأساسي؟
٤. ما التقديرات التقويمية للأسئلة التقويمية (المقالية والموضوعية) في منهاج اللغة العربية للصف الرابع الأساسي؟
٥. ما التقديرات التقويمية لعناصر الإخراج الفني لكتاب "اللغة العربية" بجزأيه للصّف الرابع الأساسي؟
٦. ما مدى مراعاة منهاج اللغة العربية لمعايير عناصر المنهاج للصف الرابع الأساسي؟
٧. ما درجة تضمين منهاج اللغة العربية لمعايير الأسس (النفسية، المعرفية، الاجتماعية، الفلسفية) للصف الرابع الأساسي؟

أهداف الدراسة

سعت الدراسة إلى تحقيق الأهداف الآتية: الكشف عن مدى مراعاة محتوى منهاج اللغة العربية للصف الرابع الأساسي لأسس وعناصر المنهاج الفلسطيني،

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

والتعرف إلى الكيفية التي توزعت بها الأهداف التعليمية للمجالات الثلاثة (المعرفية، الوجدانية، النفسحركية)، كذلك كيف تم توزيع مكونات المعرفة (الحقائق، والمفاهيم، والمبادئ والتعميمات، القوانين والنظريات والمهارات والاتجاهات)، والتعرف على كيفية توزيع مستويات الأهداف السلوكية (الفهم والاستيعاب، التطبيق، الاستدلال)، والتقديرات التقويمية (المقالية والموضوعية) للأسئلة في نهاية الوحدات التعليمية، والأنشطة والأساليب التعليمية والإخراج الفني للكتاب.

أهمية الدراسة

تتمثل أهمية الدراسة كونها محاولة لتقويم منهاج اللغة العربية للصف الرابع الأساسي وفق عناصر ومكونات وأسس المنهاج كاملة، حيث تسعى لمعرفة مكامن القوة والضعف في المنهاج من أجل المعالجة والتطوير، ولإفادتها في مساعدة القائمين على المنهاج من أجل تطويره مستقبلا، والكشف عن حاجات الطلبة وميولهم وقدراتهم واستعداداتهم، وجمع البيانات التي تساعد المتخصصين في إعداد المناهج، وتحسين المنهاج من خلال مراحل تصميمه المتنوعة كالتخطيط والتنفيذ والتطوير، وتحديد قيمة فاعلية المنهاج التربوي وتطبيقه في الميدان.

حدود الدراسة

الحدود المكانية**:** تم تطبيق الدراسة في محافظة الخليل في فلسطين.

الحدود الزمانية: تم تطبيق الدراسة خلال الفصل الدراسي الثاني عام ٢٠٢٤.

الحدود الموضوعية: اقتصرت الدراسة على كتاب اللغة العربية للصف الرابع الأساسي بجزأيه للعام ٢٠٢٤.

المصطلحات والتعريفات الإجرائية

التقويم: عرف دافاري (Davari, ٢٠١٣) عملية التقويم بأنّها عملية تحديد قيمة عناصر المنهاج وأهميتها بغية تنفيذه وتطويره، وتوجيه عناصره وأسسه نحو تحقيق الأهداف المرجوة منه وفق معايير محددة. وتعرفه الكندري (٢٠١٤) بأنّه الوسيلة التي يمكن بوساطتها تحديد مدى نجاح المنهاج في تحقيق الأهداف التي وضع من أجلها، وهو وسيلة ضرورية لعملية تطوير المنهاج وتحسينه وفق أسس علمية سليمة. وعند حمودي (٢٠١٤) هي عملية يتم من خلالها معرفة نقاط القوة في المنهاج وتلافيها من قبل المختصين والمشرفين على المنهاج، وكذلك معرفة نقاط القوة في المنهاج وتعزيزيها في ضوء الأهداف المرادة من المنهاج.

المنهاج: يعرف مرعي والحيلة (٢١:٢٠٠٠) المنهاج بأنه: مجموع المعلومات والحقائق والمفاهيم والأفكار التي يدرسها الطلبة في صورة مواد دراسية. في حين يرى بشير (٢٠٠٩) أن المنهاج لا يقتصر فقط على الكتاب المدرسي، وإنما يشمل

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

عنصر أخرى مكملة له، منها: الأهداف التعلمية، والمحتوى التعليمي، والنشاطات المنهجية واللامنهجية، والوسائل التعليمية، وطرائق التدريس، واستخدام التكنولوجيا في التعليم، والأساليب التقويمية من اختبارات ووظائف وانشطة ومشاريع واوراق عمل.

الصف الرابع الأساسي: هو الصف الذي يدرس فيه كتاب لغتنا الجميلة بجزأيه الأول والثاني، والذي يدرس في فلسطين للعام (٢٠٢٣\٢٠٢٤).

الإطار النظري

شهد المنهاج الفلسطيني العديد من التغيرات التي أشرفت عليها وزارة التربية والتعليم من خلال مركز المناهج الفلسطيني، وبالتعاون مع التربويين والأكاديميين والمختصين والمشرفين والمعلمين، وكأنّ آخرها إنجاز المنهاج الفلسطيني الجديد عام ٢٠١٨، لجميع الفروع ولجميع المراحل الدراسية. ولا شك في أن تحليل محتوى المنهاج وتقييمه يساعد في تطوير المنهاج وتحسينه، وهو ما أشار إليه الآغا (٢٠٠٩) والخليفة وهاشم (٢٠١١) وبحري (٢٠١٢) وحداد (٢٠١٧) في حديثهم عن مبررات التحليل وأهمية التقويم، من خلال الكشف عن نقاط القوة فيه وتعزيزها، أو من خلال الكشف عن نقاط الضعف وتعديلها من خلال التوصيات والمقترحات والبرامج والتصورات المقدمة، ومن هذا المنطلق تهدف هذه الدراسة إلى تحليل منهاج اللغة العربية للصف الرابع الأساسي وتقييمه.

ولكي يكون المنهاج قادرا على تحقيق الأهداف التي وضع من أجلها لا بد من أن يتوفر فيه مجموعة من الشروط والعناصر والسمات أشارت إليها كثير من الدراسات التربوية، ومنها دراسة دافاري (Davari, ٢٠١٣)، التي أشارت إلى ضرورة استخدام الطرائق والأساليب الحديثة في التعليم في عرض الكتاب. وتمتد أهمية المنهاج المدرسي لتشمل كل عناصر العملية التعليمية التعلمية، وكل من له علاقة مباشرة أو غير مباشرة بها، فهو يعكس مضمون العملية التربوية وجميع تحديثاتها المتسارعة في ظل المجتمع التقني والتكنولوجي وعصر الثورة المعرفية والمعلوماتية، ومن ناحية أخرى يراعي ميول الطلاب واحتياجاتهم وقدراتهم، كما يراعي احتياجات المجتمع من جهة أخرى (خطاطبة، ٢٠١٧). ويعد المنهاج المدرسي في غاية الأهمية للطالب فهو مصدر المعرفي الرئيس، الذي يعرض المادة العلمية له بطريقة منطقية ومناسبة لقدراته (الركابي والمشكور، ٢٠١٦).

مكونات وعناصر المنهاج للكتاب المدرسي:

الشكل: ويشمل الغلاف والصور والألوان والخطوط والشكل الفني للكتاب، وبما تحمله هذه العناصر من دلالات وإيحاءات ووسيلة من وسائل ترسيخ المعرفة في

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

ذاكرة المتعلم، إضافة إلى البعد الجمالي وما له من آثار نفسية على الطالب، ويلبي حاجات الطلاب النفسية والوجدانية والاجتماعية والفكرية والمعرفية (المودني، ٢٠١٠).

المحتوى: ويشمل الخبرات والمعارف والحقائق والتجارب التي وضعت وفق معايير معينة، وتناسب المرحلة العمرية للطالب، وقدراته، وثقافته المجتمعية، كما تراعي التنظيم المنطقي للمعرفة عبر المراحل التعليمية (الآغا، ٢٠١٢).

الأهداف: تقوم الأهداف بدور جلي ومهم في العملية التعليمية التعلمية، فهي من جهة تعين المعلم على اختيار المحتوى التعليمي وتنظيمه واختيار الوسائل والطرائق والأساليب والمهارات اللازمة، وتحديد أساليب التقويم المناسبة، ومن جهة ثانية توجه الطالب نحو المطلوب منه، وتسهل عليه تنظيم المعلومة وفهمها، ومن ثم ينعكس الأمر في الحالتين على نتائج الطلاب وتحصيلهم العلمي (ناجي، ٢٠٠٨).

طرائق التدريس: ويقصد بها آلية عرض المعلومة وتبسيطها وترسيخها في ذهن الطلبة، وهي تتنوع بتنوع المادة المعروضة، وبتنوع ميول الطلاب وقدراتهم العقلية، وهذا يقع على عاتق المعلم في اختيار الأسلوب التعليمي الأكثر فعالية، ويحقق تعليما فعالا يشترك فيه المعلم والطالب.

الأنشطة التربوية: بشقيها المنهجي واللامنهجي جزء من المنهاج الدراسي، لما لها من دور في العملية التعليمية التعلمية، فمن خلالها يتعلم الطالب الاعتماد على الذات والتعاون وإشباع الميول والرغبات، كما أنّها وسيلة من وسائل التوجيه والإرشاد، ووسيلة من وسائل التقويم.

الوسائل التعليمية: تشمل كل ما يستخدمه المعلم في تقريب المعلومة وتوضيحها للطلاب، وتشمل الأجهزة والأدوات والمواد، ويجب أن تتسم بمراعاة الإمكانات البشرية والبيئة الصفية وقدرات الطلاب والهدف التعليمي منها، حتى لا تنعكس سلبا على أداء المعلم وتحصيل الطالب (الحيلة، ٢٠٠٧).

التقويم: وسيلة لقياس مدى تحقق أهداف المحتوى لدى التلميذ، ويشمل التقويم المادي بعلامة تقديرية من خلال الاختبارات وأوراق العمل والواجبات الصفية والبيتية، وكذلك التقويم النوعي بالحكم على مستوى الطالب ومشاركته وانتمائه وسلوكه وإبداعاته، وهو التقويم الأمثل لمراعاة الفروق الفردية بين الطلاب، ومراعاة قدراتهم ومواهبهم ورغباتهم. (عفانة، ٢٠١١).

أسس المنهاج:

وتنطلق أهمية المنهاج في العملية التعليمية التعلمية من امتلاكه أسسا يبنى عليها، ومن هذه الأسس:

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

• **الأساس المعرفي**: ويحدد في مجموع المعارف المقدمة للطالب، والبنية المفاهيمية، وطرائق التفكير، ودور المعرفة في ترسيخ القيم والاتجاهات المختلفة.
• **الأساس النفسي:** قدرة المنهاج على مراعاة الحالة النفسية للطالب وخصائصه الانفعالية والعوامل المؤثرة فيها، ومراعاة حاجات الطلاب وفق مراحلهم العمرية ومشكلاتهم (الجعبة، ٢٠٠٩).
• **الأساس الفلسفي**: الأهداف التي ترتئيها وزارة التربية والتعليم من المنهاج في بوتقة الأهداف الاجتماعية والثقافية والاقتصادية والوطنية، مع مراعاة خصوصية المجتمع وتوجهاته ومشكلاته وقيمه.
•**الأساس الاجتماعي**: ويشمل التراث الثقافي للمجتمع، والقيم والمبادئ التي تسوده والحاجات التي يلبيها والمشكلات التي يهدف الى حلها والاهداف التي يحرص على تحقيقها (حوامدة، ٢٠١١).

خطوات تقويم الكتاب المدرسي:

لتكون عملية تقويم الكتاب المدرسي أكثر دقة ووضوحا؛ فلا بد من تحديد خطوات علمية تسير عليها لتكون بذلك عملية علمية موضوعية. وعلى هذا يحدد (حمدان،١٩٩٧) عشر خطوات لعملية تقويم الكتاب المدرسي، هي على النحو الآتي:
تحديد الجهات المعنية بتقويم الكتاب المدرسي، اختيار وتنقيح أهداف تقويم الكتاب المدرسي، تخطيط التصميم التقويمي المناسب، أو تطوير الخطة المناسبة للتقويم، تحديد المصادر التي سيستقي منها المختصون البيانات المطلوبة، اختيار طرق وأدوات جمع البيانات، جمع البيانات المطلوبة من مصادرها وباستعمال الأدوات المناسبة، تحليل البيانات وتفسيرها، ومقارنة النتائج مع المعايير المناسبة للحكم، ثم تقرير النتائج وتزويد الجهات المعنية بالتغذية اللاحقة لها وتوظيفها لتحسين الكتاب المدرسي.

مواصفات أهداف الكتاب المدرسي الجيد:

يحدد الخوالدة (٢٠٠٧) و (مرعي والحيلة ٢٠٠٩) مواصفات أهداف الكتاب المدرسي الجيد في النقاط الآتية:

- تظهر في مقدمة كل وحدة تعليمية ومرتبطة بالأهداف العامة للكتاب المدرسي الواردة في المقدمة.
- تعكس سلوكاً متوقعاً من المتعلم، بحيث تشتمل على مضمون الخبرة التعلمية المرتبطة بالسلوك المرغوب، وعلى الشروط أو المعايير التي يحدث فيها هذا السلوك.

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

- تصاغ صياغة سلوكية تدور حول المتعلم نفسه، وتكون الصياغة واضحة ومحددة وقابلة للملاحظة والقياس والتقويم.
- تشتمل في مجملها على نتاجات التعلم الثلاثة المعرفي والوجداني الانفعالي، والأدائي النفسحركي.
- تلبي احتياجات المتعلم وتراعي خصائصه والإمكانات المتاحة، بحيث ترتبط ارتباطاً مباشراً بمحتوى الوحدة التعليمية وفصولها وتشتق منه وتتلاءم معه من حيث الكمية والنوعية. وهذا يعني اختيار محتوى الوحدات التعليمية بدلالة أهدافها، بناء على تحليل علمي مسبق للأهداف يوضح الطريقة لتغطيه الأهداف راسيا افقيا.

خصائص تحليل المحتوى:

ويستخلص الباحثان الهاشمي وعطية (٢٠٠٩) عددا من الخصائص التي يجب أن يتحلى بها تحليل المحتوى، وهذه الخصائص على النحو الآتي:

١- **الوصف الموضوعي**: ويقصد به الوصف الموضوعي للمحتوى، وتفسيره كما هو، وفي ضوء القوانين التي تمكننا من التنبؤ بها دون تأثير كبير بالميول والمشاعر الذاتية والعواطف والمصالح الشخصية، ويفهم من مفهوم الوصف الموضوعي للمحتوى اتباع معايير محددة للوصف أو تتبع معيار واحد.

٢- **التنظيم**: تحليل المحتوى وفق خطة عملية، واضحة الأهداف والفروض وخطوات التحليل، وبناء النتائج بناء على الوصف الموضوعي. ويكون التنظيم في تحليل المحتوى من خلال تصنيف المحتويات المبحوثة: حيث يعد أهم خطوة في تحليل المحتوى لأنّه انعكاس مباشر للمشكلة المراد دراستها، ثم تصميم استمارة التحليل، وهي الاستمارة التي يصممها الباحث ليفرغ فيها محتوى كل مصدر في حال تعدادها، وتحتوي استمارة التحليل على (البيانات الأولية فئات المحتوى وحدات التحليل الملاحظات.

٣-**الكمية:** يعتمد تحليل المحتوى على مدى التقدير الكمي للمحتوى، ومن خلالها يتم الحكم عليه، والاستناد إليه في النتائج، ويكون ذلك من خلال تصميم جداول التفريغ، ويفرغ فيها الباحث المعلومات من استمارات التحليل تفريغاً كمياً ثم تطبيق المعالجات الإحصائية اللازمة الوصفية منها والتحليلية، ثم سرد النتائج وتفسيرها، (المدخلي، ٢٠٠٢).

معايير المحتوى المنهجي: ولا بد من توفر جملة من المعايير في المحتوى، تعد بمثابة الركيزة الأساسية في المنهاج، ورؤية وزارة التربية والتعليم، ولا بد من اعتبارها في تحليل المحتوى، ومن هذه المعايير:

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

١. **التوسع العمودي**: ويقصد به الاستمرار والتتابع في عرض المعلومات والخبرات والمعارف في المراحل التعليمية العمرية المختلفة، ابتداء من الصف الأول إلى الصف الثاني عشر وتسميه الباحثة اللولو (٢٠١١) بالتنظيم الرأسي، وتقصد به التتابع بمحتوى المادة الدراسية الواحدة.

٢. **التوسع الأفقي**: ويكون من خلال الربط بين جميع المواد للصف الواحد، ويحقق التنظيم الأفقي مبدأ التكامل والترابط بين محتويات المادة الدراسية الواحدة وبين المواد الدراسية المختلفة في المرحلة الواحدة مما يساعد في فهم أعمق وأشمل للمادتين .

٣. **التوحيد**: ويقصد به جمع المواد ذات التخصص الواحد في وحدة واحدة، بهدف تنظيم المادة التعليمية للمتعلم.

٤. **اللغة**: يرتبط النمط اللغوي ارتباطا وثيقا باختيار محتوى المقرر الدراسي أو المادة التعليمية، الذي يمتاز بالعمومية والشمول وسعة الانتشار بعيدا عن التعقيد والغرابة، وعليه تتعرض عملية تحليل المحتوى لما يتضمنه من الحقائق والمفاهيم والمبادئ والقوانين والقواعد والنظريات وأساليب التفكير التي تترابط مع بعضها البعض بطريقة تسهل وتيسر على المتعلم المرور بخبرات تربوية تنمي القيم والميول والاتجاهات والمهارات اللازمة لتحقيق الأهداف التربوية (اللولو، ٢٠١١). وهذا تفصيلها:

الحقائق: نتاجات معرفية مفردة وخاصة يحصل عليها الإنسان من خلال الإدراك الحسي وتتسم بالتكرار وتعتمد على الملاحظة الدقيقة والموضوعية والمجردة. المفاهيم: الصورة الذهنية للمدركات الحسية أو المجردة وتتكون من تجريد عدة صفات مشتركة لعدة ظواهر ويتكون من اسم ودلالة لفظية. المبادئ: علاقة كيفية بين المفاهيم وتصاغ في صورة عبارة صحيحة علمياً لها صفة الشمول ويمكن التوصل إليها من خلال التفكير. القوانين: علاقة كمية بين المفاهيم وهي عبارات صحيحة علمياً يعبر عنها رمزياً وتُحسب كمياً وتتسم بالثبات النسبي. النظريات: إطار نظري يقوم على افتراضات وتصورات ذهنية تم التحقق منها بالتجريب تفسر العلاقة بين الحقائق والمفاهيم والمبادئ والقوانين وتساعد على التنبؤ والتحكم والضبط للظواهر المختلفة. القيم: مواقف تنمو وتستقر في المجتمعات وتصبح معايير يقاس من خلالها سلوك الأفراد لها مجموعة من المكونات المعرفية والانفعالية والمهارية تحدد كل موقف. الاتجاهات: شعور الفرد النسبي تجاه ظاهرة معينة ويعبر عنه بالقبول أو الرفض لمجموعة من المكونات المعرفية والانفعالية والمهارية ويظهر المكون الانفعالي بصورة تنبئ بسلوك المتعلم. الميول: اهتمامات وتنظيمات وجدانية تظهر

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

في سلوك المتعلم يمكن ملاحظاتها وقياسها. المهارات: قدرة المتعلم على القيام بعمل معين بسرعة ودقة وإتقان وتوفير في الوقت والجهد.

مبررات تحليل المحتوى:

يتصل تحليل المحتوى في المناهج الدراسية اتصالا مباشرا بتطوير المنهاج، وبعمل التربويين بشكل دائم ومستمر على تعديله وتحسينه، ومن ناحية ثانية تتضمن عملية تطوير المنهج عدة مهام منها: تحديد فلسفة التطوير وغايته، وصياغة الأهداف العامة والخاصة وتصنيفها، ورسم خريطة لمحتوى المنهج ومحتوى المادة الدراسية بالنسبة لكل صف دراسي، وتنفيذ تلك الخريطة، والتتابع لتنظيم المنهج وتحقيق الترابط الكلي بين أجزاء المنهج أو عناصره. كذلك يعتمد التطوير على أسلوب تقدير الحاجات الذي يتضمن جمع معلومات عامة عن المجتمع، وتحديد الخصائص العامة للسكان، وخصائص مجتمع المدرسة ومتضمنات البرامج والمقررات، وخصائص الهيئة التدريسية، واستراتيجيات التعلم وأنماطه وبيانات خاصة بالمتعلم، بالإضافة إلى تحديد الإمكانات المتاحة (غوادرة، ٢٠١٦).

خصائص تقويم منهاج اللغة العربية:

لا بد من تقويم منهاج اللغة العربية لأنه يمتاز عن غيره من المناهج في جميع المراحل التعليمية بتنوعه من حيث المهارات (القراءة والكتابة والفهم والتعبير والتذوق والاستماع) ومن حيث المضمون، ففيه الموروث الديني والأدبي والتاريخي والتراثي، لهذا كله فإنّ منهاج اللغة العربية بحاجة إلى جهد مضاعف من القائمين على تطوير المناهج مقارنة بالفروع الأخرى التي تميل إلى التخصص والتحديد. فقد جاء تطوير منهاج اللغة العربية للصف الرابع الأساسي ضمن خطة وزارة التربية والتعليم التي ترمي إلى تطوير التعليم، مراعية في تقويم هذا الكتاب أن تنطلق من رؤية جديدة (وزارة التربية والتعليم ٢٠١٨).

وقد أجمع التربويون على أنّ تقويم المنهاج لا بد من أن يتسم بمجموعة من الخصائص كالشمولية والاستمرارية والموضوعية والاقتصادية، بحيث تراعي عملية التقويم الوقت والجهد والتكلفة (القضاة وعساف والخوالدة وأبو لطيفة، ٢٠١٤).

وتشير بريكة (٢٠٠٨) إلى أنّ عملية التقويم محددة بمعايير، ومن هذه المعايير: معيار الملاءمة أو المناسبة، ويقصد به ملاءمة كل عنصر من عناصر المنهاج لبقية العناصر، ومناسبة العناصر نفسها مع كل أساس من أسس المنهاج، ومعيار الكفاية أو الفاعلية: تتعلق الكفاية أو الفاعلية بمدى تنفيذ المنهاج من قبل المعلم، وتكون الكفاية خارجية بمعنى توافر الوسائل التعليمية والإمكانات اللازمة لتحقيق النتاج أو المخرجات في ضوء الأهداف، كما تكون داخلية بمعنى دقة تصميم

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

عناصر المنهاج بشكل محدد ومناسب لتوفير الشروط التي تساعد على تحقيق الكفاية الخارجية. وبذلك فإنّ عملية التقويم عملية تربوية تتطلب الدراسة المستفيضة والبحث والنظر والإمعان والتحقيق والتمحيص والتثمين للموضوع المراد تقييمه (بشير، ٢٠٠٩). وتتم عملية التقويم باستخدام مجموعة من الطرائق والآليات والإجراءات المناسبة، وكذلك استخدام الوسائل المختلفة التي تساعد في إجراء عملية التقويم، مثل: الاختبارات، والمقابلة، والملاحظة والاستبيان، ودراسة الحالة، والتقارير الذاتية والتحليل، وبالاعتماد على جملة من المعايير (لقوقي، ٢٠١٦).

أنواع التقويم: وللتقويم أنواع عدة، قسمها الهاشمي وعطية (٢٠٠٩) بحسب زمن الإجراء، على النحو الآتي: التقويم القبلي: الحصول على صورة كاملة عن المنهاج قبل البدء بتطبيقه في المدارس، ويشمل تحديد مستوى المتعلمين، ومناقشة آلية تنفيذه. التقويم التكويني: تقويم ينفذ بشكل مستمر أثناء تنفيذ المنهاج، ويشمل الحصول على تغذية راجعة بشكل مستمر في كل مرحلة من مراحل التعلم من الطلاب والمعلمين. التقويم التشخيصي: تشخيص الصعوبات التي يواجهها المعلمون والطلاب في عملية التعليم والتعلم بهدف إيجاد الحلول للتغلب عليها أو علاجها. التقويم النهائي: يهدف إلى فحص الأهداف والخبرات والنتاجات التعليمية التي اكتسبها الطلاب من المنهاج.

الدراسات السابقة

الدراسات العربية

هدفت دراسة حسن (٢٠٢٣) إلى تقويم كتاب اللغة العربية وفق معايير الجودة للصف الرابع والخامس العلمي، حيث سعت الدراسة إلى تقويم جودة مقرري اللغة العربية للخامس والرابع العلمي للدراسة الاعدادية بجمهورية العراق بضوء معايير الجودة الشاملة المعتمدة لوزارة التربية العراقية. وتكون المجتمع الدراسي من مقرري كتاب اللغة العربية للخامس والرابع العلمي للدراسة الاعدادية والدراسة هذه استخدمت قائمة تحليل متكونة من سبعة مجالات بـ ٤٩ فقرة وتم التحقق من صدقها وثباتها. وتوصلت الدراسة الى النتائج الاتية: جاء مجال المعايير الفنية للمقرر المعني بالمرتبة الأولى بالمقررين وبالمرتبة الثانية مجال معايير الأنشطة التعليمية ودرجة تطبيق المعايير بالمقررين كانت بدرجة كبيرة ومتوسطة.

وسعت دراسة العبادي (٢٠٢٣) الى معرفة الواقع الحالي لكتاب قواعد اللغة العربية للصف الرابع الابتدائي شكلا ومضمونا" في ضوء معايير الجودة للكتاب المدرسي وجوانب القوة والقصور فيه، استخدم أداة البحث الاستبانة التي تألفت من سبعة مجالات ولكل مجال عدد من الاسئلة تجيب عليها أفراد العينة وتقابلها الدرجة وأبعاد الاستبيان (جيد-متوسط -ضعيف). وبعد عرض فقرات الاستبيان على

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

مجموعة من المتخصصين في المناهج وطرائق تدريس اللغة العربية، وبعد حساب درجة الاتفاق لكل مجال من مجالات الاستبيان السبعة فكانت قيمتها تتراوح بين(٠,٨٨-٠,٩٢) وقد أجرى الباحث عملية تحقيق الصدق الظاهري للاستبيان من خلال العرض على المتخصصين، وجرى عرض استمارة الاستبيان بصورته النهائية، وبعد استخدام الوسائل الاحصائية المعتمدة في تحليل البيانات من معامل الارتباط بيرسون والوسط المرجح حصل الباحث على النتائج المبينة في الجداول.

وهدفت دراسة أبو رديعة (٢٠٢٠) إلى التعرف على درجة تقويم كتاب لغتنا العربية للصف الرابع الأساسي من وجهة نظر معلمي اللغة في مديرية التربية والتعليم للواء قصبة المفرق في الأردن العربية، ولتحقيق أهداف الدراسة طور الباحث استبانة في (٥) مجالات: مقدمة الكتاب، أهداف الكتاب المحتوى التعليمي الوسائل والأساليب والأنشطة التعليمية والتقويم، أظهرت نتائج الدراسة في السؤال الأول في الدرجة الكلية بالمستوى المتوسط، وبلغ المتوسط الحسابي للأداة ككل (٣.٦٢)، بينما أظهرت نتائج الدراسة في السؤال الثاني وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لأثر الجنس والمؤهل العلمي في جميع المجالات وفي الدرجة الكلية وصالح الإناث والدراسات العليا، وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لأثر سنوات الخبرة وجاءت الفروق لصالح ١٠ سنوات فأكثر.

كما هدفت دراسة الثقفي (٢٠٢٠) التعرف إلى درجة تقويم كتاب لغتي الجميلة للصف الرابع الابتدائي بالمملكة العربية السعودية في ضوء مواصفات الكتاب الجيد، هَدَفَ هذا البحث إلى تقويم كتاب لغتي الجميلة المقرر تدريسه للصف الرابع الابتدائي بالمملكة العربية السعودية في ضوء مواصفات الكتاب المدرسي الجيد، وتحقيقا لهذا الهدف قام الباحث بتحديد مواصفات الكتاب المدرسي الجيد ثم قام باشتقاق أداة منها لتطبيقها على عينة البحث التي هي مجتمع البحث نفسه كتاب لغتي الجميلة للصف الرابع الابتدائي، مستخدما المنهج الوصفي القائم على تحليل المحتوى. وبعد تحليل الكتاب وتطبيق الأداة توصل الباحث لعدد من النتائج كان أهمها أن الكتاب محل الدراسة قد حقق من مواصفات الكتاب المدرسي الجيد ما نسبته (٦٦.٦٦%) وهذا يعني أن الكتاب لم يحقق المستوى الأفضل والمرغوب فيه إلا في ثلثي المواصفات.

وتشير دراسة حداد (٢٠١٧) إلى تقويم محتوى كتب اللغة العربية المقررة في المرحلة الابتدائية من جهة نظر معلمي اللغة العربية في دولة الكويت، والكشف عن جوانب القوة والضعف فيها من جهة نظر معلمي اللغة العربية في المرحلة الابتدائية، استخدمت الباحثة المنهج الوصفي التحليلي، ولتحقيق هدف البحث قامت الباحثة بإعداد

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

استبانة اشتملت على سبعة أبعاد بهدف تقويم محتوى كتب اللغة العربية في المرحلة الابتدائية وتطبيقها في عدة مجالات هي: (أهداف المقرر _ والخطة الدراسية وتقديم الكتاب والمحتوى العلمي للكتاب_ وتدريبات الدروس_ وإخراج الكتاب وأساليب التقويم)، وبعد تحليل البيانات إحصائيا باستخدام برنامج التحليل الإحصائي للعلوم الاجتماعية (SPSS)، أظهرت النتائج ارتباط الأهداف في المقرر بالأهداف العامة للخطة المدرسية، والخطة المدرسية تناسب مستوى المتعلمين بدرجة عالية، وكانت درجة إثراء المحتوى والتدريبات متوسطة، أما الإخراج الفني للكتاب حصل على أعلى المستويات وكذلك الأمر بالنسبة لأساليب التقويم النوعي.

كما هدفت دراسة عتيق (٢٠١٧) إلى تقويم كتب اللغة العربية للمرحلة الأساسية الدنيا وفق المنهاج المعدل من وجهة نظر المعلمين، ولتحقيق أهداف الدراسة استخدمت الباحثة المنهج الوصفي التحليلي، إذ قامت بإعداد استبانة، وزعت على معلمي ومعلمات اللغة العربية للصفوف من الأول حتى الرابع الأساسي، واشتملت الاستبانة على (٤٢) فقرة، موزعة على (٧) مجالات هي: الإخراج الفني، والمحتوى، والنتاجات التعليمية، والوسائل والأنشطة والأساليب، والتقويم، وطريقة عرض المادة، وخصوصية مادة اللغة العربية، كما تم حساب معامل الثبات للاستبانة باستخدام معادلة كرونباخ ألفا وكان (٠.٨٩). واظهرت النتائج أنَّ الدرجة الكلية لمجالات تقويم كتب اللغة العربية للمرحلة الأساسية الدنيا وفق المنهاج المعدل من وجهة نظر المعلمين والمعلمات في مديرية جنين، قد أتت بمتوسط (٣.٦٦) وانحراف (٠.٣٧)، وهذا يدل على درجة تقويم مرتفعة.

أما دراسة الشمري (٢٠١٧) هدفت إلى معرفة درجة توافر معايير المنهج التكاملي وأسسه في كتاب لغتي الجميلة" المقرر على تلاميذ الصف الخامس الابتدائي بمدارس التعليم الابتدائي بمدينة حائل من جهة نظر المعلمين والمشرفين التربويين، اعتمدت الدراسة على المنهج الوصفي، ولتحقيق أهداف البحث تم إعداد استبانة اشتملت على محاور (التقويم والأهداف والمحتوى واستراتيجيات التدريس والأنشطة والوسائل التعليمية والتقويم)، وبعد تحليل البيانات إحصائيا باستخدام برنامج التحليل الإحصائي للعلوم الاجتماعية (SPSS) أظهرت النتائج التالية: أن درجة توافر معايير المنهج التكاملي وأسسه في أهداف كتاب لغتي الجميلة ومحتواه المقرر على تلاميذ الصف الخامس كبيرة من جهة نظر المعلمين والمشرفين التربويين، في حين كانت درجة توافر الأسس والمعايير في استخدام استراتيجيات التدريس المتضمنة، وأساليب تقويم المنهج التكاملي متوفرة من جهة نظر المعلمين، كما كانت متوفرة بدرجة

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

متوسطة من جهة نظر المشرفين التربويين، في حين كانت درجة استخدام الوسائل والأنشطة التعليمية متوافرة من جهة نظر المعلمين والمشرفين التربويين.

وسعت دراسة اللبان (٢٠١٦) إلى معرفة درجة تقويم كتاب قواعد اللغة العربية للصف الأول متوسط وفق معايير الجودة الشاملة من جهة نظر مدرسي اللغة العربية ومدرساتها. هدفت الدراسة إلى تقويم كتاب قواعد اللغة العربية للصف الأول متوسط وفق معايير الجودة الشاملة من جهة نظر مدرسي اللغة العربية ومدرساتها، اعتمدت الباحثة المنهج الوصفي، واستخدمت أداة البحث الاستبانة، تألفت عينة الدراسة من (١٣٧) معلماً ومعلمة من معلمي اللغة العربية في المدارس المتوسطة في محافظة بابل، وبعد تحليل البيانات إحصائيا باستخدام برنامج التحليل الإحصائي للعلوم الاجتماعية (SPSS) أظهرت النتائج: أنّ معايير الجودة لم تتوفر في كتاب قواعد اللغة العربية للصف الأول المتوسط، وأنّ الكتاب يفتقر إلى مقدمة توضح الهدف من تدريس الكتاب، وأن محتوى الكتاب يعاني الكثير من نقاط الضعف والقصور وأن التمرينات ليست بالمستوى المطلوب، وأنّ لغة الكتاب بحاجة إلى تعديل وإعادة صياغة.

وأشارت دراسة غوادرة (٢٠١٦) إلى تقويم منهاج اللغة العربية الفلسطيني الجديد للصف العاشر الأساسي من جهة نظر المعلمين والمعلمات في محافظة الخليل. استخدم الباحث المنهج الوصفي، وتكونت عينة البحث من (١١٩) معلما ومعلمة من معلمي الصف العاشر الأساسي في محافظة الخليل، واستخدم الباحث أداة البحث الاستبانة مكونة من ثمانية أبعاد (الشكل العام للكتاب، ومقدمة الكتاب والأهداف، ومحتوى الكتاب، والأساليب المستخدمة في عرض المادة، وسائل التقويم في الكتاب، وتنمية مادة الكتاب لاتجاهات إيجابية، ومدى ملاءمة الأنشطة)، وبعد تحليل البيانات إحصائيا باستخدام برنامج التحليل الإحصائي للعلوم الاجتماعية (SPSS) أشارت النتائج: إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات المعلمين والمعلمات نحو منهاج اللغة العربية للصف العاشر الأساسي، وتعزى للمتغيرات المؤهل العلمي، وسنوات الخبرة، والتخصص) ووجود فروق وفقا لمتغير الجنس لصالح الإناث.

الدراسات الأجنبية

هدفت دراسة أومت وأبوزر كيلن (Umit & Abuzer Ceylan, ٢٠١٧) بعنوان: (دراسة نتائج التعلم المدرجة في المنهج التركي للعلوم في شروط مهارات عملية العلوم). إلى معرفة دور منهج العلوم التركي في تحقيق مهارات عملية العلوم وأثرها في نتائج التعلم، تم إجراء الدراسة وفقًا لتحليل المستندات الخاصة بعلوم المدارس الثانوية التركية، وتم التحليل من خلال تقييم التعلم القائم على المعايير التي

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

بناها الباحثون في مهارات العلوم. أظهرت النتائج: أن معدل تمثيل مهارات عملية العلوم لمناهج العلوم يختلف مع مستوى الصف ولا تؤدي إلى النتائج المرجوة.

كما سعت دراسة دافاري (Davari ,٢٠١٣) بعنوان: (تقييم نقدي للكتب المدرسية في إيران). إلى تقييم نقدي للكتب المدرسية الإيرانية بهدف تقييم تطوير المواد والكشف عن العيوب الأساسية التي تعاني منها الكتب المدرسية، لتقديم بعض الاقتراحات والحلول العملية لمعالجة المشاكل والعيوب الكبيرة في هذه الكتب المدرسية، وتوصلت الدراسة إلى أنّه يجب أن تكون الخطوة الأولى في إعداد الكتب المدرسية الاهتمام الحقيقي باحتياجات المتعلمين، وأوصت بضرورة مراجعة الكتب وتحديثها، وتوفير النصوص والمهام بأحدث المفاهيم والمعلومات، ويجب أن يعزز مثل هذا التنقيح من اهتمامات المتعلمين ودوافعهم.

وقد أشارت دراسة واندا وهارمون (Wanda & Harmon, ٢٠١٤)، بعنوان (تصورات وممارسات المعلمين في تدريس مواد التربية الوطنية في الصفوف من الرابع حتى الثامن الابتدائي). إلى معرفة تصورات المعلمين وممارساتهم في تدريس مواد التربية الوطنية في الصفوف من الرابع حتى الثامن الابتدائي في المدارس المتوسطة، وكذلك تصوراتهم حول دليل المعلم الذي يتبعونه، استخدمت الدراسة استبانة لقياس تصورات المعلمين وأشارت النتائج إلى أنّ هناك بعض الفروق ذات دلالة إحصائية بين تصورات المعلمين والمعلمات بين الممارسات الفعلية في تدريس وتقييم كتب التربية الوطنية وبين الممارسات الفعلية التي يمارسونها في الصف المدرسي.

وهدفت دراسة والستروم وسندبرغ (Wahlstrom & , ٢٠١٥ Sundberg) إلى تقويم المناهج الدراسية وإصلاحها في السويد للمدارس الابتدائية ومرحلة ما قبل المدرسة ومراكز الترفيه. عرضت الدراسة وصفاً لمشروع تقويم المناهج الدراسية وإصلاحها في السويد للمدارس الابتدائية ومرحلة ما قبل المدرسة ومراكز الترفيه في السويد، وأشارت الدراسة إلى نتائج منها: أن إصلاح المناهج الدراسية ينطوي على تغييرات جوهرية في الأفكار والافتراضات؛ أي فلسفات المناهج الدراسية الكامنة، وأن أحد أهم أسباب وجود مثل هذه المشكلة هو أن من يقوم بعملية تقويم للمناهج في المدارس السويدية هو فقط يقوم بتقويم تجميعي.

التعقيب على الدراسات السابقة:

اتفقت الدراسة من حيث الهدف مع بعض الدراسات كدراسة (حسن، ٢٠٢٣)؛ (العبادي، ٢٠٢٣)؛ (أبو رديعة، ٢٠٢٠)؛ (الثقفي ٢٠٢٠)؛ (الحداد، ٢٠١٧)؛ (الشمري، ٢٠١٧)؛ (غوادرة، ٢٠١٦)؛ (اللبان، ٢٠١٦)؛ (عتيق، ٢٠١٦)

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

التي تناولت تقويم كتاب اللغة العربية. أما بالنسبة لمنهج الدراسة فقد اشتملت الدراسات السابقة على المنهج الوصفي التحليلي، وأداة الاستبانة كأداة رئيسة وأداة تحليل المحتوى. أما هذه الدراسة فقد تميزت بأنها من الدراسات النادرة في فلسطين في حدود علم الباحثة، والتي هدفت إلى تقويم منهاج اللغة العربية للصف الرابع في كافة أسس المنهاج وعناصره، ومعايير التقويم والإخراج الفني للكتاب.

الطريقة والإجراءات

مجتمع الدراسة وعينتها

تكون مجتمع الدراسة وعينتها من كتاب اللغة العربية للصف الرابع الأساسي بجزأيه، تم اختياره بطريقة قصدية لأنه يفترض أن يرتقي في التقويم لمستوى عال لعناصر المنهاج وأسسه ومكوناته والإخراج الفني للكتاب.

منهج الدراسة

اتبعت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي في تحليل وتقويم منهاج اللغة العربية للصف الرابع الأساسي، لكونه أنسب المناهج ملاءمة لغايات الدراسة لاستقصاء معايير التقويم.

أداة الدراسة

استخدمت الباحثة أداة تحليل تم اختيارها لتستخدم معيارا في تحليل محتوى منهاج اللغة العربية للصف الرابع، تم اختيارها وفقا للغرض المنشود من مجمل المعايير التي اعتمدتها وزارة التربية كمعايير لتحقيق التقويم في كتاب اللغة العربية. وذلك لملاءمتها لأهداف ومنهجية الدراسة، وهي أدوات تحليل المحتوى التي يصممها الباحثون لجمع البيانات ورصد معدلات تكرار الظواهر في المواد التي يحلل محتواها، وقد قامت الباحثة بإعداد أداة لتحليل المحتوى: البنية المعرفية، والأهداف التعليمية ومستوياتها، والأسئلة التقويمية والموضوعية، والإخراج الفني للكتاب، ومعايير عناصر المنهاج، وأسس المنهاج (النفسية والمعرفية والاجتماعية والفلسفية).

هدف التحليل

هو تقويم منهاج اللغة العربية للصف الرابع الأساسي من المنهاج الفلسطيني بجزأيه الذي اشتمل على(٣٠) درساً.

فئات التحليل

تكونت فئات التحليل من البنية المعرفية، والأهداف التعليمية ومستوياتها، والأسئلة التقويمية والموضوعية، والإخراج الفني للكتاب، ومعايير عناصر المنهاج، وأسس المنهاج (النفسية والمعرفية والاجتماعية والفلسفية)، وقد اعتمدت كفئات للتحليل.

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

وحدات التحليل: توجد خمسة أنواع لوحدة التحليل هي :الكلمة، والموضوع، أو الفكرة، والشخصية، والفقرة، أو المفردة، ومقياس المساحة، والزمن، وقد تم اختيار الفكرة أو الموضوع كوحدة تحليل مناهج اللغة العربية؛ نظراً لملاءمتها لطبيعة الدراسة الحالية، حيث أن الفكرة تتضح من خلال "الفقرة" والتي تتمثل في نص لفظي، وشرح، وتوضيح، نشاط، وأمثلة محلولة، ومسائل، وتتكون من عدة جمل وبعض الرموز أو أشكال.

ضوابط عملية التحليل

وهذه الضوابط هي كما يلي:

تم التحليل في إطار محتوى منهاج اللغة العربية للصف الرابع الأساسي الخاص بالمنهاج الفلسطيني للعام ٢٠٢٤/٢٠٢٣، وفي البنية المعرفية، والأهداف التعليمية ومستوياتها، والأسئلة التقويمية والموضوعية، والإخراج الفني للكتاب، ومعايير عناصر المنهاج، وأسس المنهاج (النفسية والمعرفية والاجتماعية والفلسفية)، ولم يشتمل التحليل دليل المعلم أو أي نشرات مرفقة أثناء العام.

صدق الأداة

تم عرض أداة التحليل على عدد من المحكمين المختصين في المناهج وطرق التدريس للتأكد من مناسبة الفقرات التي تم تحديدها، وبضوء توجيهات المحكمين قامت الباحثة بتحديد الفقرات الأكثر تمثيلاً للمجالات، وبذلك تم التحقق من صدق القائمة.

ثبات التحليل: وللتحقق من ثبات التحليل، قامت الباحثة بحسابه بطريقتين:

أولا: الثبات عبر الزمن (الضمنشخصي): وفيها يتم حساب معامل الثبات باختلاف عامل الزمن، أي أن تقوم الباحثة بتحليل مادة التحليل مرتين وعلى فترتين متباعدتين، وللتأكد من ثبات التحليل قامت الباحثة بالتحليل أول مرة، ومن ثم

قامت بإعادة التحليل بعد مضي ثلاثة أسابيع من بعد التحليل الأول، وتم استخدام معادلة كوبر (١٩٧٤) Cooper والتي تنص على: نسبة الاتفاق= عدد مرات الاتفاق / عدد مرات الاتفاق +عدد مرات الاختلاف *١٠٠%. وكانت النسبة المئوية للاتفاق بين تحليلي الباحثة عالية، وقد ظهرت قيمة الثبات كما يلي: ثبات مكونات البنية المعرفية بقيمة (0.98) ومجالات الأهداف (0.91) ومستوياتها (0.91) وقيمة الثبات للأسئلة التقويمية (0.89) وللإخراج الفني (0.90) ولجميع معايير عناصر المنهاج (0.95). ولأسس المنهاج (0.96) وهي قيم ثبات عالية.

ثانيا: الثبات عبر الأفراد (البينشخصي): تم حساب معامل الثبات باختلاف المحللين، حيث يقوم مختص آخر بالتحليل، وبعد ذلك يتم حساب معامل الثبات من خلال عدد

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

مرات الاتفاق بين المحللين مقسوماً على مجموع عدد الفئات المحللة، للتأكد من ثبات التحليل لأداة الدراسة، وقد قامت الباحثة بالتحليل مع زميل آخر، وتم استخدام معادلة كوبر وكانت النسبة المئوية للاتفاق بين تحليل الباحثة والباحث الآخر عالية، وقد ظهرت قيمة الثبات كما يلي: ثبات مكونات المعرفة بقيمة (0.97) ومجالات الأهداف (0.90) ومستوياتها (0.90) وقيمة الثبات للأسئلة التقويمية (0.90) وللإخراج الفني (0.91) ولجميع معايير عناصر المنهاج (0.95). ولأسس المنهاج (0.96) وهي قيم ثبات عالية.

نتائج الدراسة

نتائج السؤال الأول: **ما التقديرات التقويمية للبنية المعرفية (الحقائق، والمفاهيم، والمبادئ والتعميمات، القوانين والنظريات، والمهارات، والاتجاهات) في محتوى منهاج اللغة العربية للصف الرابع الأساسي؟**

للإجابة عن هذا السؤال قامت الباحثة بتحليل محتوى منهاج اللغة العربية للصف الرابع الأساسي بجزأيه في المجالات الآتية:(حقائق، مفاهيم، مبادئ وتعميمات، نظريات وقوانين، مهارات واتجاهات) ، ثم استخرجت التكرارات والنسب المئوية لكل جزء، كما يظهر بالجدول (١).

الجدول (١) التكرارات والنسب المئوية للتقديرات التقويمية للبنية المعرفية في كتاب اللغة العربية بجزأيه للصف الرابع الأساسي

البنية المعرفية	حقائق		مفاهيم		تعميمات		نظريات وقوانين	
	التكرار	النسبة المئوية	التكرار	النسبة المئوية	التكرار	النسبة المئوية	التكرار	النسبة المئوية
جزء أول	113	34%	436	53%	٥٢	29%	١١	58%
جزء ثاني	221	66%	٣٩٤	47%	١٢٥	71%	٨	42%
الجزأين	334	%20	830	51%	177	%11	١٩	%1

تابع:

مهارات		اتجاهات		المجموع	
التكرار	النسبة المئوية	التكرار	النسبة المئوية	التكرار	النسبة المئوية
٣١	58%	١٠٨	47%	٧٥١	46%
٢٢	42%	١٢١	53%	891	54%
53	3%	229	14%	1642	%100

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

يتبين من الجدول (١) أن مجموع التقديرات التقويمية للبنية المعرفية في كتاب اللغة العربية للصف الرابع الأساسي بجزأيه قد بلغت (١٦٤٢) تكرارا، حيث تضمن الجزء الأول (٧٥١) تكرارا بنسبة (٤٦%)، والجزء الثاني (٨٩١) تكرارا بنسبة (٥٤%)، وقد تضمنت الحقائق في الجزأين (٣٣٤) تكرارا، بنسبة (٢٠%)، وتضمنت المفاهيم أعلى تكرارا (٨٣٠) بنسبة مئوية (٥١%)، وتضمنت التعميمات (١٧٧) تكرارا بنسبة (١١%)، وقد حصلت النظريات والقوانين أقل تكرارا ونسبة مئوية (١٩) تكرارا، بنسبة (١%)، وتضمن من المهارات (٥٣) تكرارا، بنسبة (٣%)، ومن الاتجاهات (٢٢٩) تكرارا بنسبة (١٤%).

النتائج المتعلّقة بالسؤال الثاني: **ما التقديرات التقويمية لمجالات لأهداف التعليمية (المعرفية، الوجدانية، النفسحركية) في محتوى منهاج" اللغة العربية للصف الرابع الأساسي؟"**

وللإجابة عن هذا السؤال قامت الباحثة بتحليل محتوى كتاب اللغة العربية للصف الرابع بجزأيه للأهداف في المجالات الثلاثة (المعرفية، النفسحركية، والوجدانية)، ثم استخرجت التكرارات والنسب المئوية لكل جزء كما يظهر في الجدول(٢).

جدول رقم (٢) مجموع التكرارات والنسب المئوية لمجالات الأهداف التعليمية (المعرفية، الوجدانية، النفسحركية)

الوحدة	أهداف معرفية		أهداف نفسحركية		أهداف وجدانية		المجموع	
	التكرار	النسبة المئوية	التكرار	النسبة المئوية	التكرار	النسبة المئوية	التكرار	النسبة المئوية
الجزء الأول	٣٦	%51	٢٣	٤٨%	١٨	٤٧%	٧٧	٥٠%
الجزء الثاني	٣٤	%48	٢٤	٥١%	٢٠	٥٢%	٧٨	٥٠%
المجموع الكلي	٧٠	٧٥%	٤٧	٥٠%	٣٨	٥٠%	١٥٥	١٠٠%

يتضح من الجدول (٢) أن الأهداف المعرفية شكلت أعلى تكرارا وبنسبة (٧٥%) من أهداف كتاب" اللغة العربية للصف الرابع الأساسي بجزأيه .بينما شكّلت الأهداف النفسحركية والوجدانية نسب متكافئة بقيمة (٥٠%).

نتائج السؤال الثالث: **كيف توزعت الأهداف السلوكية (الفهم والاستيعاب، التطبيق والاستدلال) في منهاج اللغة العربية للصف الرابع الأساسي؟**

وللإجابة عن هذا السؤال قامت الباحثة بتحليل محتوى كتاب اللغة العربية للصف الرابع بجزأيه للأهداف السلوكية (الفهم والاستيعاب، التطبيق الاستدلال)، ثم استخرجت التكرارات والنسب المئوية لكل جزء كما يظهر في الجدول (٣).

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

الجدول (٣) توزيع التكرارات والنسب للأهداف السلوكية حسب تصنيف بلوم (فهم واستيعاب، تطبيق، استدلال)

الوحدة	فهم واستيعاب		تطبيق		استدلال		المجموع	
	التكرار	النسبة المئوية	التكرار	النسبة المئوية	التكرار	النسبة المئوية	التكرار	النسبة المئوية
الجزء الأول	84	%٥١	42	%٢٩	31	%٢٢	١٥٧	%٥٢
الجزء الثاني	80	%٥٣	33	%٢٣	31	%٢٢	144	%٤٨
المجموع	١٦٤	%٥٢	٧٥	%٢٦	٦٢	%٢٢	٣٠١	%١٠٠

يتضح من الجدول (٣) أن الأهداف السلوكية في مستوى الفهم والاستيعاب قد شكلت أعلى نسبة مئوية (٥٢%) من أهداف كتاب اللغة العربية للصف الرابع الأساسي بجزأيه، بينما شكّلت الأهداف في مستوى التطبيق ما نسبته (٢٦%) من أهداف الصف الرابع الأساسي، وأخيرًا جاءت الأهداف بمستوى الاستدلال بأقل نسبة مئوية (٢٢%).

نتائج السؤال الرابع: **ما التقديرات التقويمية للأسئلة التقويمية (المقالية والموضوعية) في منهاج اللغة العربية للصف الرابع الأساسي؟**

للإجابة عن السؤال تم حساب التكرارات والنسب المئوية لمدى مراعاة منهاج اللغة العربية للصف الرابع الأساسي للأسئلة التقويمية (المقالية والموضوعية)، كما في الجدول (٤).

جدول (٤) التقديرات التقويمية للأسئلة التقويمية (المقالية والموضوعية)

الكتاب	الوحدة	أسئلة مقالية		أسئلة موضوعية		المجموع	
		التكرار	النسبة المئوية	التكرار	النسبة المئوية	التكرار	النسبة المئوية
الجزء الأول	المجموع	٩٢	%٥٠	121	%49	٢١٣	%٥٠
الجزء الثاني	المجموع	٩٠	%٥٠	125	%50	٢١٥	%٥٠
مجموع الجزأين		١٨٢	%٥٠	246	50%	٤٢٨	%١٠٠

يتبين من الجدول (٤) أن مجموع مكونات الأسئلة التقويمية في كتاب اللغة العربية للصف الرابع الأساسي بجزأيه قد بلغت (428) تكرارا، حيث تضمن الجزء الأول (213) تكرارا بنسبة (50%)، والجزء الثاني (215) تكرارا بنسبة (50%)، وبلغ مجموع مكونات الأسئلة المقالية بجزأيه (182) تكرارا بنسبة (50%)، حيث تضمن الجزء الأول (92) تكرارا بنسبة (50%) والجزء الثاني (90) تكرارا بنسبة

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

(50%)، وقد بلغ مجموع مكونات الأسئلة الموضوعية بجزأيه (246) تكرارا، بنسبة (50%)، حيث تضمن الجزء الأول (121) تكرارا بنسبة (49%)، والجزء الثاني (125) تكرارا بنسبة (50%).

النتائج المتعلقة بالسؤال الخامس: **ما التقديرات التقويمية لعناصر الاخراج الفني لكتاب "اللغة العربية بجزأيه للصّف الرابع الأساسي؟**

للإجابة عن السؤال تم حساب درجة التوافر لمدى مراعاة كتاب اللغة العربية لمعايير عناصر المنهاج للإخراج الفني بجزأيه كما يظهر في الجدول (٥).

الجدول (٥) درجة التوافر لمدى مراعاة كتاب اللغة العربية لمعايير عناصر المنهاج للإخراج الفني

الرقم	المعيار	درجة التوافر		بشكل عام
		الجزء الأول	الجزء الثاني	
١	جاذبية الغلاف للطلبة وجودة ورق الكتاب	عالية	عالية	عالية
٢	جودة التغليف أو التجليد من حيث النوعية والمتانة	عالية	عالية	عالية
٣	ارتباط صورة الغلاف بمضمون الكتاب	عالية	عالية	عالية
٤	وضوح الطباعة	متوسطة	متوسطة	متوسطة
٥	خلو الكتاب من الأخطاء المطبعية	عالية	عالية	عالية
٦	إظهار العناوين بحروف بارزة وجميلة	عالية	عالية	عالية
٧	مناسبة عدد صفحات الكتاب لمستوى الصف	منخفضة	منخفضة	منخفضة
٨	يحتوي على قائمة المراجع المستخدمة في تأليف	لا يوجد	لا يوجد	لا يوجد
٩	اشتمال الكتاب على رسوم وصور مناسبة	متوسطة	متوسطة	متوسطة
١٠	جاذبية ألوان الكتاب ووضوح الرسوم والصور	عالية	عالية	عالية
١١	اشتمال الكتاب على فهرس يوضح محتوياته	عالية	عالية	عالية

يتبين من الجدول (٥) أن درجة توافر معايير الإخراج الفني لكتاب اللغة العربية للصف الرابع الأساسي عالية في معظم المعايير، ولا يتوافر معيار "يحتوي على قائمة المراجع المستخدمة في تأليف الكتاب." ويتوفر معيار" مناسبة عدد صفحات الكتاب لمستوى الصف" بدرجة منخفضة.

النتائج المتعلقة بالسؤال السادس: **ما مدى مراعاة كتاب اللغة العربية لعناصر المنهاج التعليمية (الأهداف، المحتوى، الأنشطة، الوسائل، الأساليب، التقويم) للصف الرابع الأساسي؟**

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

للإجابة عن هذا السؤال تم رصد معايير عناصر المنهاج، وتوصلت الباحثة إلى قائمة تصنيفية بالمعايير الواجب توافرها في كتاب اللغة العربية بجزأيه للصف الرابع الأساسي، مكونة في صورتها النهائية من (٤٦) معيارا: الأهداف (٧) معايير، المحتوى (٩) معايير، الأنشطة (٨) معايير، الوسائل (٨) معايير، الأساليب (٦) معايير، التقويم (٨)، كما يبين الجدول (٦).

الجدول (٦) مجموع التكرارات والنسب المئوية لعناصر المنهاج (الأهداف، المحتوى، الأنشطة، الوسائل، الأساليب، التقويم)

	المعايير	الجزء الأول		الجزء الثاني		المجموع الكلي للجزأين	
	الأهداف	التكرار	النسب	التكرار	النسب	التكرار	النسب
١	وجود أهداف عامة وواضحة في بداية كل وحدة	١٢٠	%١١	١٢٠	%١١	٢٤٠	%١١
٢	تنوع الأهداف وارتباطها بحاجات المتعلمين الحقيقية	١٢٤	%١١	١٣٠	%١٢	٢٥٤	%١١
٣	تم اشتقاق أهداف الكتاب من فلسفة المجتمع الفلسطيني	١٥٥	%١٤	١٥٢	%١٤	٣٠٧	%١٤
٤	تنمي الأهداف اتجاهات وقيم إيجابية نحو مادة اللغة العربية	٣٠١	%٢٦	٢٨٨	%٢٦	٥٨٩	%٢٦
٥	تحقيق مادة الكتاب لأهداف تدريس اللغة العربية التي نص عليها المنهاج الفلسطيني	١٩٠	%١٧	١٩٠	%١٧	٣٨٠	%١٧
٦	تتصف الأهداف وموضوعات الكتاب بالتنظيم والتسلسل والتخطيط والترابط	٨٨	%٧	٨٤	%٧	١٧٢	%٧
٧	تركز الأهداف على المفاهيم والمبادئ والحقائق العلمية	١٥٨	%١٤	١٥٧	%١٣	٣٣٣	%١٤
	المجموع	١١٣٦	%٥٠	١١٣٩	%٥٠	٢٢٧٥	%١٠٠
	المحتوى						
٨	يراعي بناء المحتوى الخبرات السابقة وتنمية التعلم الذاتي للطلبة	43	%١٤	27	9%	70	%١١
٩	يسعى المحتوى لجعل المتعلم محورا للعملية التعليمية التعلمية	32	%١٠	16	%٥	48	%٨
١٠	يحرص المحتوى على ترابط وتكامل مهارات اللغة العربية	27	%٨	36	%١٢	63	%١٠
١١	يسعى المحتوى إلى ربط الطلبة بمشكلات المجتمع وإكسابهم مهارات حياتية	36	%١١	36	%١٢	72	%١٢
١٢	يربط المحتوى الطلبة بالفكر الإسلامي والأخلاقي والقيم الوطنية	36	%١١	36	%١٢	72	%١٢
١٣	مواكبة المحتوى الحداثة والمستجدات العصرية وإثارة التفكير بأنواعه	42	%١٣8	48	%١٦	90	%١٥

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

١٤	يركز المحتوى على تنمية الوعي الاجتماعي والسياسي والبيئي	2	0%	1	0%	3	0%
١٥	اهتمام المحتوى بالتكامل الأفقي والرأسي والترابط مع المواد الدراسية الأخرى	62	20%	75	%٢٥	137	%٢٣
١٦	يسعى محتوى منهاج اللغة العربية إلى تنمية القدرة على الاتصال والتواصل واكتساب اتجاهات وميول علمية	24	7%	14	%٤	38	%٦
	المجموع	٣٠٤	%٥١	289	%٤٩	593	100%
	الأنشطة						
١٧	ترتبط الأنشطة المستخدمة ارتباطا وثيقا بالأهداف	٣٣	%١٣	٣٧	%١٥	٧٠	%١٥
١٨	تحرص الأنشطة في التركيز على الجوانب الاجتماعية والوجدانية والانفعالية للطلبة	٢٣	%١٠	٢٥	%١٠	٤٨	%١٠
١٩	تشتمل النشاطات على أنشطة صفية وغير صفية	١٩	%٨	١٧	%٧	٣٦	%٨
٢٠	مراعاة الأنشطة لميول الطلبة وحاجاتهم	٢٨	%١٢	٢٦	%١١	٥٤	%١١
٢١	مناسبة الأنشطة لمستوى نضج الطلبة وخبراتهم	٢٢	%٩	٢٦	%١١	٤٨	%١٠
٢٢	اشتمال الأنشطة على رسوم وصور مناسبة وواضحة	٣٠	%١٣	٢٨	%١٢	٥٨	%١٢
٢٣	تنمية الأنشطة لروح التعاون والعمل الجماعي لدى الطلبة	٤٢	%١٨	٤٢	%١٧	٨٤	%١٧
٢٤	تساهم الأنشطة في تفعيل دور الإذاعة المدرسية في التعليم	٤٠	%١٧	٤٢	%١٧	٨٢	%١٧
	المجموع	٢٣٧	%٤٩	٢٤٣	%٥١	٤٨٠	%١٠٠
	الوسائل						
٢٥	تنوع الوسائل التعليمية وتحقيقها للغرض الذي وضعت من أجله	٣٣	%١٣	٣٣	%١٣	٦٦	%١٣
٢٦	مناسبة الوسائل للمرحلة العمرية للطلبة	٤٧	%١٨	٤٥	%١٨	٩٢	%١٨
٢٧	بساطة الوسائل وعدم التعقيد	٣٦	%١٤	٣٨	%١٥	٧٤	%١٥
٢٨	مناسبة الوسائل للمرحلة العمرية للطلبة	٢٨	%١١	٢٨	%١١	٥٦	%١١
٢٩	تساهم الوسائل في الكشف عن مواهب وإبداعات الطلبة	٣٩	%١٥	٣٤	%١٤	٧٣	%١٥
٣٠	تحرص الوسائل على مراعاة الفروق الفردية بين الطلبة	٣٠	%١٣	٢٧	%١٢	٥٧	%١١
٣١	ارتباط الوسائل بالتراث الأدبي الفلسطيني	٢	%٠	٤	%٢	٦	%٢
٣٢	تتصف الوسائل بقابليتها للتطبيق من قبل المتعلمين باختلاف مستوياتهم	٤٠	%١٦	٣٧	%١٥	٧٧	%١٥
	المجموع	٢٥٥	%٥١	٢٤٦	%٤٩	٥٠١	%١٠٠
	الأساليب						
٣٣	تنوع الأساليب التعليمية ومراعاتها اتجاهات ورغبات الطلبة	١٩	%١٥	٢١	%١٦	٤٠	%١٥
٣٤	تراعي الأساليب التعليمية الحوار والمناقشة وتذوق	٢١	%١٦	١٨	%١٥	٣٩	%١٥

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

	النص الأدبي						
٣٥	توظيف أساليب واستراتيجيات حديثة في التعليم	٨	%٦	٩	%٧	١٧	%٨
٣٦	تساهم الأساليب التعليمية في خلق تعلم فعال نشط	٢٥	%٢٠	٢٢	%١٧	٤٧	%١٨
٣٧	تراعي الأساليب التعليمية الأسلوب القصصي والتمثيلي	٣٥	%٢٧	٣٤	%٢٦	٦٩	%٢٦
٣٨	تحرص الأساليب في الكشف عن قدرات الطلاب وميولهم	٢٢	%١٦	٢٤	%١٩	٤٦	%١٨
	المجموع	١٣٠	%٥٠	١٢٨	%٥٠	٢٥٨	%١٠٠
	التقويم						
٣٩	مناسبة أسئلة التقويم للمستويات العقلية للطلبة	٥٦	%١٨	٥١	%١٧	١٠٧	%١٨
٤٠	ارتباط أسئلة التقويم بمحتوى الكتاب	٤٤	%١٤	٤٦	%١٦	٩٠	%١٥
٤١	أسئلة التقويم تستثير دافعية المتعلمين للمشاركة	٣٨	%١٢	٣٢	%١١	٧٠	%١٢
٤٢	تراعي أسئلة التقويم الفروق الفردية لدى الطلبة	٣١	%١٠	٣٥	%١٢	٦٦	%١١
٤٣	تدرج أسئلة التقويم من السهل على الصعب	٣٢	%١٠	٢٧	%٩	٥٩	%١٠
٤٤	قياس وسائل التقويم لجميع مستويات التفكير (تذكر وفهم وتطبيق وتحليل)	٤٢	%١٤	٤٣	%١٤	٨٥	%١٤
٤٥	يتسم التقويم بالاستمرارية والشمولية للمنهاج	٣٦	%١٢	٣٥	%١٢	٧١	%١١
٤٦	توازن أسئلة التقويم بين مجالات الأهداف المعرفية والوجدانية والنفسحركية	٢٩	%١٠	٢٨	%٩	٥٧	%٩
	المجموع	٣٠٨	%٥١	٢٩٧	%٤٩	٦٠٥	%١٠٠

يظهر الجدول (٦) أن مجموع معايير الأهداف في محتوى كتاب اللغة العربية بجزأيه قد بلغت (٢٢٧٥) تكرارا، حيث بلغ مجموع الجزء الأول (١١٣٦) تكرارا بنسبة (٥٠%)، والجزء الثاني (١١٣٩) تكرار بنسبة (٥٠%)، وبلغ أعلى تكرارا بقيمة (٤٢٨) بنسبة (٢٦%) وهي للمعيار رقم (٤) "تنوع الأهداف المعرفية السلوكية (فهم واستيعاب، تطبيق، استدلال)"، وبلغ أدنى معيار (١٧٢) تكرارا بنسبة (٧%) وهي للمعيار رقم (٦)، "تتصف الأهداف وموضوعات الكتاب بالتنظيم والتسلسل والتخطيط والترابط".

كما وقد بلغ مجموع معايير المحتوى (٥٩٣) تكرار، حيث بلغ مجموع الجزء الأول (٣٠٤) تكرارا بنسبة (٥١%)، والجزء الثاني (٢٨٩) تكرار بنسبة (٤٩%)، وقد بلغ أعلى تكرارا بقيمة (١٣٧) بنسبة (٢٣%)، وهي للمعيار رقم (١٥) "اهتمام المحتوى بالتكامل مع المواد الدراسية الأخرى" وقد بلغ أدنى معيار (٣) تكرارا بنسبة (٠%)، وهي للمعيار رقم (١٤) "يركز المحتوى على تنمية الوعي الاجتماعي والسياسي والبيئي"

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

وبالنسبة للمجال الثالث من عناصر المنهاج (الأنشطة) فقد بلغ معياري (تنمية الأنشطة لروح التعاون والعمل الجماعي لدى الطلبة) و(تساهم الأنشطة في تفعيل دور الإذاعة المدرسية في التعليم) أعلى قيمة تكرارية (٨٤) بنسبة (١٧%). وقد بلغ مجموع المعيار (تشتمل النشاطات على أنشطة صفية وغير صفية) أقل قيمة تكرارية (٣٦) بنسبة (٨%) من ضمن القيمة الكلية لمجموع (مجال الأنشطة) البالغ (٤٨٢) تكرارا.

أما المجال الرابع من عناصر المنهاج (الوسائل) فقد بلغ مجموع معيار (مناسبة الوسائل للمرحلة العمرية للطلبة) أعلى قيمة تكرارية (٩٢) بنسبة (١٨%). ويفتقر المنهاج إلى مراعاة المعيار (ارتباط الوسائل بالتراث الأدبي الفلسطيني) حيث بلغ أقل قيمة تكرارية (٦) بنسبة (٢%) من ضمن القيمة الكلية لمجموع (مجال الوسائل) البالغ (٥٠١) تكرارا بنسبة (١٠٠%).

أما المجال الخامس من عناصر المنهاج (الأساليب) فقد بلغ مجموع معيار (تراعي الأساليب التعليمية الأسلوب القصصي والتمثيلي) أعلى قيمة تكرارية (٦٩) بنسبة (٢٦%). ويفتقر المنهاج إلى مراعاة المعيار (توظيف أساليب واستراتيجيات حديثة في التعليم) حيث بلغ أقل قيمة تكرارية (١٧) بنسبة (٨%) من ضمن القيمة الكلية لمجموع (مجال الوسائل) البالغ (٢٥٨) تكرارا بنسبة (١٠٠%).

بالنسبة للمجال السادس من عناصر المنهاج (التقويم) فقد بلغ مجموع معيار (مناسبة أسئلة التقويم للمستويات العقلية للطلبة) بجزأيه أعلى قيمة تكرارية (١٠٧) بنسبة (١٨%). ويفتقر المنهاج إلى مراعاة المعيار (توازن أسئلة التقويم بين مجالات الأهداف المعرفية والوجدانية والنفس حركية) حيث بلغ أقل قيمة تكرارية (٥٧) بنسبة (٩%) من ضمن القيمة الكلية لمجموع (مجال المحتوى) البالغ (٦٠٥) تكرارا بنسبة (١٠٠%).

النتائج المتعلقة بالسؤال السابع: **ما درجة تضمين كتاب اللغة العربية لمعايير الأسس (النفسية، المعرفية، الاجتماعية، الفلسفية) للصف الرابع الأساسي في فلسطين؟**

للإجابة عن هذا السؤال تم رصد التكرارات والنسب المئوية لمعايير أسس المنهاج (النفسية، المعرفية، الاجتماعية، الفلسفية)، في كتاب اللغة العربية بجزأيه للصف الرابع الأساسي مرتبة تنازليا كما في الجدول(٧).

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

جدول (٧) مجموع التكرارات والنسب المئوية لمعايير الأسس (النفسية، المعرفية، الاجتماعية، الفلسفية)

أسس المنهاج	الجزء الأول		الجزء الثاني		الجزأين	
	التكرار	النسبة	التكرار	النسبة	التكرار	النسبة
الأسس المعرفية	٣٩٣	%٤٩	٤٠٠	%٥٠	٧٩٣	%٤٩
الأسس الاجتماعية	١٥١	%١٩	١٦٣	%٢٠	٣١٤	%١٩
الأسس النفسية	١٢٩	%١٦	١٢٩	%١٥	٢٥٨	%١٧
الأسس الفلسفيّة	١٢٧	%١٦	١٢٠	%١٥	٢٤٧	%١٥
المجموع	٨٠٠	%١٠٠	٨١٢	%١٠٠	١٦١٢	١٠٠

يبين الجدول (٧) درجة توافر أسس المنهاج مرتبة تنازليا وهي الأسس المعرفية بنسبة (٤٩%)، يليه الأسس الاجتماعية بنسبة (١٩%)، يليه الأسس النفسية بنسبة (١٧%)، ثم الأسس الفلسفية بنسبة (١٥%).

الجدول(٨) التكرارات والنسب المئوية لمعايير الأسس (النفسية والمعرفية والاجتماعية والفلسفية) في كتاب اللغة العربية بجزأيه للصف الرابع في فلسطين

رقم الفقرة	الفقرات	الجزء الأول		الجزء الثاني		المجموع الكلي للجزأين	
	مجالات الأسس النفسية:	التكرار	النسبة	التكرار	النسبة	التكرار	النسبة
١	يراعي المنهج الفروق الفرديّة بين المتعلّمين في أهدافه، ومحتواه، وطرائق تدريسه، ووسائله، وأنشطته، وأساليب تقويمه.	١٨	%١٤	٢٣	%١٨	٤١	%١٦
٢	يعمل المنهاج على إشباع حاجات المتعلّمين، وتلبية ميولهم، وتنمية اتّجاهاتهم الإيجابيّة، وحل مشكلاتهم.	١٢	%٩	٩	%٧	٢١	%٨
٣	يحرص المنهاج على أهمية اتباع العادات الصحية السليمة في التغذية والنظافة وممارسة الألعاب الرياضية.	٦	%٥	٤	%٣	١٠	%٤
٤	يراعي المنهاج المبادئ الأساسيّة للتعلّم كالاستعداد، والدافعيّة، والتعزيز والتكرار، والتنويع.	٢٢	%١٧	٢٦	%٢٠	٤٨	%١٩
٥	يحرص المنهاج على تحقيق الذات وتحمل المسؤولية لدى الطلبة	١٣	%١٠	٩	%٧	٢٢	%٩
٦	ينمي المنهاج اتجاهات إيجابية نحو اللغة العربية	٣٣	%٢٦	٤٠	%٣١	٧٣	%٢٨
٧	يراعي المنهاج الخصائص النمائية للطلبة وتطويرها	٨	%٦	١١	%٩	١٩	%٧
٨	يعزز المنهاج قيمة العمل الخيري والإنساني ومساعد الآخرين، والتعاون بين المدرسة والبيت.	٨	%٦	٥	%٤	١٣	%٥
٩	ينمي المنهاج الشعور بقيمة الوالدين وطاعتهما	٢	%٢	٠	%٠	٢	%٠
١٠	ينمي المنهاج اتجاهات إيجابية نحو المعلم والمتعلم	٧	%٥	٢	%١	٩	%٤
	المجموع	١٢٩	%٥٠	١٢٩	%٥٠	٢٥٨	%١٠٠

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

	مجالات الأسس المعرفية						
١١	يقدّم المنهج الحقائق والمبادئ والمفاهيم والتعميمات والنظريّات بصورة متوازنة لمنهاج اللغة العربية.	٣٩	%١٠	٤٤	%١١	٨٣	%١٠
١٢	يركّز المنهج على تقديم أساسيّات ومهارات اللغة العربية للمتعلم والاطلاع على تفاصيلها.	٦٠	%١٥	٥٤	%١٤	١١٤	%١٤
١٣	يقدّم المنهج باقة متنوّعة من المعارف والأفكار والمفردات الجديدة في اللغة العربية.	٩٠	%٢٣	٩٣	%٢٣	١٨٣	%٢٣
١٤	يركّز المنهج على تنمية مهارات التفكير العلميّ والناقد والإبداعيّ وحلّ المشكلة.	٧٠	%١٨	٦٥	%١٦	١٣٥	%١٧
١٥	يعرض المنهاج أعمال أدباء محليين من فلسطين	١٢	%٣	١٤	%٤	٢٦	%٣
١٦	ينمي المنهاج القدرة على استيعاب المفاهيم العلمية واللغوية وتوظيفها في سياقات ذات معنى.	٦٧	%١٧	٧٢	%١٨	١٣٩	%١٨
١٧	يوظف المنهاج التكنولوجيا في تعلم مهارات اللغة العربية	٥	%١	٧	%١	١٢	%٢
١٨	يبرز المنهاج أهمية المطالعة في حياة الفرد والمجتمع	٤	%١	٥	%١	٩	%٢
١٩	يحرص المنهاج على توظيف مفهوم التعلم الذاتي	١٩	%٥	١٥	%٤	٣٤	%٤
٢٠	ينمي المنهاج اتجاهات إيجابية نحو مهارات التعبير والتذوق الأدبي	٢٧	%٧	٣١	%٨	٥٨	%٧
	المجموع	٣٩٣	%٥٠	٤٠٠	%٥٠	٧٩٣	%١٠٠
	مجالات الأسس الاجتماعية						
٢١	يعكس المنهج طموحات وثقافة المجتمع، ويعمل على تعزيزها وتطويرها وحل مشكلاتها.	١١	%٧	١٦	%١٠	٢٧	%٩
٢٢	يعرّف المنهج أفراد المجتمع بحقوقهم، وواجباتهم ومسؤوليّاتهم تجاه أنفسهم ومجتمعهم.	١٢	%٨	١٤	%٩	٢٦	%٨
٢٣	يسعى المنهج إلى نشر الوعي الصحي والعلميّ لمواجهة الخرافة وبعض العادات والتقاليد البالية.	١٩	%١٣	٢٣	%١٤	٤٢	%١٣
٢٤	يسعى المنهج إلى التعاون في نشر ثقافة ترشيد الاستهلاك في المأكل والمشرب والطاقة.	٨	%٥	٦	%٤	١٤	%٤
٢٥	يعمل المنهج على إشاعة ثقافة العدل والمساواة بين الجنسين.	٧	%٥	٤	%٢	١١	%٤
٢٦	يحرص المنهاج الحفاظ على بيئة المجتمع وممتلكاته.	٦	%٤	٧	%٤	١٣	%٤
٢٧	يتبنى المنهاج تطوير شخصية الناشئة وصقل إنسانيتها	٣٩	%٢٦	٣٦	%٢٢	٧٥	%٢٤
٢٨	يشجع المنهاج على العمل التطوعي وآثاره في المجتمع	٥	%٣	٤	%٢	٩	%٣
٢٩	يحرص المنهاج على نقل تراث وثقافة المجتمع الفلسطيني والمحافظة عليها	٨	%٥	١٣	%٨	٢١	%٧
٣٠	يراعي المنهاج حرية التعبير عن الرأي واحترام الرأي الآخر	٣٦	%٢٤	٤٠	%٢٥	٧٦	%٢٤
	المجموع	١٥١	%٤٨	١٦٣	%٥٢	٣١٤	%١٠٠
	مجالات الأسس الفلسفية:						
٣١	يتضمن المنهاج جميع الخبرات التي تحقق التكامل في	٤٤	%٣٥	٤١	%٣٤	٨٥	%٣٥

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

	بناء شخصية المتعلم من مختلف الجوانب الروحية والمادية والعقلية						
٣٢	يراعي المنهاج التكامل بين الخبرات التي تحقق التكامل بين متطلبات حياة الإنسان في الدنيا والآخرة عند تصميم المنهج	٥	%٤	٤	%٣	٩	%٤
٣٣	يتبنّى المنهاج القيم الوطنيّة والديمقراطيّة والعقديّة والاجتماعيّة السائدة في المجتمع	١٥	%١١	٢٠	%١٧	٣٥	%١٤
٣٤	يعمل المنهاج على تعزيز فلسفة التسامح ونبذ التعصّب والظلم	١٢	%١٠	١٣	%١١	٢٥	%١٠
٣٥	يعمل المنهاج على تعزيز الهويّة الوطنيّة والانتماء القوميّ والإنسانيّ	٢٢	%١٧	٢٥	%٢١	٤٧	%١٩
٣٦	يسهم المنهاج في بثّ روح الإخاء والاحترام بين أفراد المجتمع بغض النظر عن الدين والجنس والاتجاه السياسي	١٧	%١٣	١٣	%١١	٣٠	%١٢
٣٧	يحرص المنهاج على التوازن في محتوى المنهاج بين المعارف الكونية والدينية، وبين الجوانب المادية والروحية	١٢	%١٠	٤	%٣	١٦	%٦
	المجموع	١٢٧	%٥١	١٢٠	%٤٩	٢٤٧	%١٠٠

يظهر الجدول (٨) أن القيمة الكلية لمجموع تكرارات (الأسس النفسية) قد بلغت (٢٥٨) تكرارا، وقد حاز معيار "تنمية اتجاهات إيجابية نحو اللغة العربية" أعلى تكرارا بقيمة (٧٣) وبنسبة (٢٨%). بينما يفتقر المناهج تضمين المعيار "ينمي الكتاب الشعور بقيمة الوالدين وطاعتهما "حيث حصل على أقل قيمة تكرارية (٢) بنسبة (٠%) وهي بدرجة ضعيفة وغير مقبولة تربويا. وبالنسبة (للأسس المعرفية) بلغ المجموع الكلي للتكرارات (٧٩٣). حيث حاز المعيار (يقدّم المنهج باقة متنوّعة من المعارف والأفكار والمفردات الجديدة في اللغة العربية) أعلى تكرارا (١٨٣) بنسبة (٢٣%)، بينما حصل المعيار (يبرز المنهاج أهمية المطالعة في حياة الفرد والمجتمع) أدنى تكرارا (٩) بنسبة (٢%) وهي بدرجة ضعيفة وغير مقبولة تربويا.
وقد بلغ مجموع التكرارات (للأسس الاجتماعية) (٣١٤)، حيث بلغ معياري (يتبنى المنهاج تطوير شخصية الناشئة وصقل إنسانيتها) و (يتبنى المنهاج حرية التعبير عن الرأي واحترام الرأي الآخر) على أعلى تكرارا (٧٦) بنسبة (٢٤%)، بينما تفتقر الأسس الاجتماعية إلى المعيار (يعمل المنهج على إشاعة ثقافة العدل والمساواة بين الجنسين) الذي حصل على أقل تكرارا (١١) بنسبة (٤%) وهي بدرجة متوسطة وغير مقبولة تربويا.
وأخيرا بلغ مجموع التكرارات (للأسس الفلسفية) (٢٤٧)، حيث حاز المعيار (يتضمن الكتاب جميع الخبرات التي تحقق التكامل في بناء شخصية المتعلم من

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

مختلف الجوانب الروحية والمادية والعقلية) على أعلى تكرارا (٨٥) بنسبة (٣٥%)، بينما حصل المعيار (يراعي الكتاب التكامل بين الخبرات التي تحقق التكامل بين متطلبات حياة الإنسان في الدنيا والآخرة عند تصميم المنهج) على أقل تكرارا (٩) بنسبة (٤%) وهي بدرجة متوسطة وغير مقبولة تربويا.

التوصيات:

١. وبناء على نتائج الدراسة فإن الباحثة توصي بما يلي:
٢. ضرورة الحرص من قبل مطوري المناهج على تماثل عناصر وأسس المنهاج خاصة الأسس الفلسفية والعقدية.
٣. ضرورة تضمين المنهاج للأنشطة اللاصفية، والأسئلة التقويمية التي تتطلب مهارات التفكير العليا.
٤. التوازن بين الأهداف الانفعالية والنفسحركية والأهداف المعرفية.
٥. إشراك المعلمين في إعداد المناهج وتطويرها.
٦. الاهتِمام بالإخراج الفني الكتاب وتطبيق معاييرها.

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

المراجع والمصادر العربية

أبو رديعة عواد. (٢٠٢٠). تقويم كتاب لغتنا العربية للصف الرابع الأساسي من وجهة نظر معلمي اللغة في مديرية التربية والتعليم، للواء قصبة المفرق في الأردن العربية، *المجلة العربية للعلوم ونشر الأبحاث مجلة العلوم التربوية، والنفسية (٢٥)* ٣٩-٥٩.

أبو عنزة، يوسف. (٢٠٠٩). دراسة تقويمية لكتاب اللغة العربية للصف الثاني عشر في محافظات غزة من وجهة نظر المعلمين في ضوء معايير الجودة، *رسالة ماجستير*، الجامعة الاسلامية غزة، فلسطين.

الآغا، رقية. (٢٠٠٩). تحليل كتاب اللغة العربية للصف الحادي عشر من منظور مأثوراتي، (*رسالة ماجستير غير منشورة*)، الجامعة الإسلامية، غزة.

الآغا، سناء. (٢٠١٢). صورة المرأة في كتاب اللغة العربية بالمرحلة الأساسية العليا في فلسطين.(*رسالة ماجستير غير منشورة*)، جامعة الأزهر، غزة.

بحري، مني. (٢٠١٢). *المنهج التربوي أسسه وتحليله*، دار صفاء للنشر والتوزيع، عمان.

بريكة، نجلاء. (٢٠٠٨). تقويم فعالية منهاج الرياضيات الفلسطيني للصف الحادي عشر بالفرع الأدبي. (*رسالة ماجستير غير منشورة*)، الجامعة الإسلامية، غزة.

الثقفي، إبراهيم. (٢٠٢٠). التعرف إلى درجة تقويم كتاب لغتي الجميلة للصف الرابع الابتدائي بالمملكة العربية السعودية في ضوء مواصفات الكتاب المدرس ي الجيد، أطروحة دكتوراه بجامعة القصيم، المملكة العربية المتحدة، *مجلة علوم الإنسان والمجتمع ٩* (٣)، 255 ٢٨٦.

الجعبة، رنا. (٢٠٠٩). "الأسس النفسية والمعرفية المتضمنة في منهاج اللغة العربية للمرحلة الأساسية الدنيا في محافظة الخليل" *(رسالة ماجستير غير منشورة)*، جامعة القدس.

حداد، إقبال. (٢٠١٧). تقويم محتوى كتب اللغة العربية المقررة في المرحلة الابتدائية من جهة نظر معلمي اللغة العربية في دولة الكويت. *مجلة العلوم التربوية النفسية ١٨* (١).

حسن، مثنى. (٢٠٢٣). تقويم كتاب اللغة العربية وفق معايير الجودة للصف الرابع والخامس العلمي، *مجلة الدراسات المستديمة ٥* (١)، ١٢٥٤-١٢٨٠.

حمدان، زياد. (١٤١٧هـ). *تقييم الكتاب المدرسي نحو إطار علمي للتقويم في التربية*، دار التربية الحديثة دمشق، سوريا.

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

حمدان، محمد. (١٤٠٦هـ). *تقييم المنهج معالجة شاملة لمفاهيمه وطرقه*. دار التربية الحديثة، عمان، الأردن.

حمودي، ليلى. (٢٠١٤). تقويم محتوى كتاب مادة الكيمياء للصف الأول المتوسط وفق معايير محددة، *مجلة كلية التربية الأساسية*، جامعة بابل، العراق، العدد (٧٢).

حوامدة، محمد. (٢٠١١). درجة تمثيل كتاب اللغة العربية للصف الثامن الأساسي في الأردن للأسس العقدية والفلسفية والنفسية والمعرفية والاجتماعية للمنهاج. *مجلة جامعة أم القرى للعلوم النفسية والتربوية السعودية، المجلد ٣* (١).

الحيلة محمد. (٢٠٠٧). *تصميم وإنتاج الوسائل التعليمية*، دار المسيرة، عمان.

الخطاطبة، محمد. (٢٠١٧). تقويم محتوى كتاب العلوم للصف الرابع الأساسي في ضوء متطلبات (TIMSS ٢٠١٥). *(رسالة ماجستير غير منشورة)*، جامعة آل البيت، الأردن.

الخليفة، حسن، وهاشم، كمال. (٢٠١١). *التقويم التربوي: مفهومه وأساليبه ومجالاته وتوجهاته الحديثة*، مكتبة الرشد، الرياض.

الخوالدة، محمود. (١٤٢٧هـ). *أسس بناء المناهج التربوية وتصميم الكتاب التعليمي*، دار المسيرة، ط(٢) عمان، الأردن.

الركابي، عباس، والشكور، رشوان. (٢٠١٦). تحليل محتوى كتابي الكيمياء والفيزياء للصف الثاني المتوسط في ضوء متطلبات اختبار Timss. *مجلة كلية التربية للبنات للعلوم الإنسانية*، جامعة الكوفة، العراق، العدد (١٨).

سالم، محمد. (٢٠٠٨). تحليل محتوى كتاب لغتنا العربية للصف السادس في المملكة الأردنية الهاشمية. *(رسالة ماجستير غير منشورة)*، الجامعة الأردنية، عمان - الأردن.

السر، خالد. (٢٠١٨). *كتاب أساسيات المناهج التعليمية*، جامعة الأقصى، غزة- فلسطين.

شلالفه، منوي. (٢٠١١). تحليل وتقويم كتاب اللغة العربية للصف الخامس الأساسي من وجهة نظر المعلمين، (*رسالة ماجستير غير منشورة*)، كلية العلوم التربوية، عمادة الدراسات العليا، جامعة القدس.

الشمري، زيد. (٢٠١٧). تقويم كتاب لغتي الجميلة المقرر على تلاميذ الصف الخامس الابتدائي في ضوء أسس ومبادئ المنهج التكاملي من جهة نظر المعلمين والمشرفين التربويين بالمملكة العربية السعودية، المجلة *التربوية السعودية، المجلد ٣١* (١٢٣).

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

عاشور، راتب والحوامدة، فؤاد. (٢٠٠٩). *فنون اللغة العربية واساليب تدريسها بين النظرية والتطبيق*، عالم الكتاب الحديث، عمان.

العبادي، حسين. (٢٠٢٣). تقويم كتاب قواعد اللغة العربية للصف الرابع الابتدائي من وجهة نظر المعلمين وفق معايير جودة الكتاب المدرسي، *رسالة ماجستير*، *مجلة الفتح* ٢١ (١)، ٤٣٥-٤٥٦.

عتيق، آمال. (٢٠١٧). تقويم كتب اللغة العربية للمرحلة الأساسية الدنيا وفق المنهاج المعدل من وجهة نظر المعلمين، *رسالة ماجستير*، كلية الدراسات العليا بجامعة النجاح الوطنية، نابلس فلسطين.

العدوي، غسان وياسين وكنعان، أحمد علي. (٢٠٠٩). تحليل محتوى كتاب القراءة في ضوء معايير الجودة الشاملة ومؤشراتها بحث منشور، *مجلة دمشق* ٢٥ (٣).

عطية، محسن، والهاشمي عبد الرحمن. (٢٠٠٩). *تحليل محتوى مناهج اللغة العربية رؤية نظرية تطبيقية*، دار صفاء للنشر، عمان

عفانة، محمد. (٢٠١١). واقع استخدام معلمي اللغة العربية لأساليب التقويم في المرحلة الإعدادية في مدارس وكالة الغوث الدولية في قطاع غزة في ضوء الاتجاهات الحديثة، *رسالة ماجستير*، الجامعة الإسلامية غزة.

غوادرة، نضال. (٢٠١٦). تقويم منهاج اللغة العربية الفلسطيني الجديد للصف العاشر الأساسي من جهة نظر المعلمين والمعلمات في محافظة الخليل. *مجلة كلية التربية الأساسية للعلوم التربوية والإنسانية جامعة بابل، العراق* ٢٦ .

القضاة، بسام، وعساف، محمد والخوالدة، مؤيد، وأبو لطيفة، رائد. (٢٠١٤). *مقدمة في المناهج التربوية الحديثة*. دار وائل للنشر والتوزيع. عمان

القوقي، إلهام. (٢٠١٦). آليات تقويم محتوى البرامج التعليمية "مرحلة التعليم الثانوي أنموذجا". *(رسالة ماجستير غير منشورة)*، جامعة قاصدي مرباح الجزائر.

اللبان، فرح. (٢٠١٦). تقويم كتاب قواعد اللغة العربية للصف الأول متوسط وفق معايير الجودة الشاملة من جهة نظر مدرسي اللغة العربية ومدرساتها. *مجلة كلية التربية الأساسية للعلوم التربوية والإنسانية، جامعة بابل، العراق (٢٥)*.

اللقاني، أحمد. (١٩٩٥). *تطوير مناهج التعليم*، عالم الكتب، *القاهرة*.

اللولو، فتحية. (٢٠١١). *تحليل محتويات المناهج التعليمية المجلة التربوية*، جامعة عين شمس، مصر، العدد (٣٥).

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

محمد، بدرية وسوركتي، حسن. (٢٠١٣). تحليل وتقويم كتب اللغة العربية في الحلقة الثانية لتلاميذ مرحلة التعليم الأساسي من جهة نظر المعلمين والمعلمات بولاية الخرطوم. *رسالة ماجستير*، جامعة السودان للعلوم والتكنولوجيا، الخرطوم.

مخيائيل امطاتبوس. (١٩٩٥). *التقويم التربوي الحديث*، جامعة سبها: مؤسسة الرسالة، ليبيا.

المدخلي، محمد. (٢٠٠٢). *منهج تحليل المحتوى بحث جامعي، كلية المعلمين*، جامعة الملك عبد العزيز، السعودية.

مرعي، توفيق، والحيلة، محمد. (٢٠٠٠). *المناهج التربوية الحديثة*. دار المسيرة للنشر والتوزيع، عمان.

مرعي، توفيق، والحيلة، محمد. (٢٠١٠). *المناهج التربوية الحديثة مفاهيمها وعناصرها واسسها وعملياتها*، ط(٨) دار المسيرة للنشر والتوزيع، عمان.

وزارة التربية والتعليم العالي. (٢٠١٨). التربية تطلق عامها الدراسي وتحتفي باستكمال المناهج الجديدة. دائرة الإعلام التربوي دولة فلسطين. https://www.mohe.pna.ps

المليجي، رفعت والحديبي، علي. (٢٠٠٦). *إتقان محتوى دروس مادة التخصص: مقدمة عامة عن تحليل المحتوى*، جامعة أسيوط: مشروع تطوير برنامج التربية والتعليم، مصر.

المودني، عبد اللطيف. (٢٠١٠)، الكتاب المدرسي والوسائط التعليمية. *مجلة دفاتر التربية والتكوين*، المجلس الأعلى للتربية والتكوين والبحث العلمي، المغرب، العدد(٣).

الموسوي، نعمان. (٢٠١٤). دراسة تحليلية للأسئلة التقويمية في كتب اللغة العربية والرياضيات للصف السادس الابتدائي في مملكة البحرين. *مجلة العلوم التربوية والنفسية، جامعة البحرين، البحرين، ١٥* (٥).

الناجي، علي. (٢٠٠٣). *مستوى مقروئية ودرجة إشراكية كتاب اللغة العربية للصف السادس الأساسي في الامارات العربية المتحدة*، وزارة التربية والتعليم بقطر.

ناجي، عادلة. (٢٠٠٨). الأهداف التربوية بين الأصالة والمعاصرة. بحث جامعي، كلية التربية ابن رشد، جامعة بغداد.

الهاشمي، عبد الرحمن وعطية محسن. (٢٠٠٩). *تحليل محتوى مناهج اللغة العربية*، دار صفاء، *عمان*.

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

الهويمل، عمر. (٢٠١٥). تقويم كتاب لغتنا العربية المقرر على طلبة الصف الأول الأساسي من وجهة نظر معلميه، *مجلة كلية التربية جامعة عين شمس*، مصر ١ (٣٩٠)، ٤٨٥-٥١٥.

المصادر والمراجع الأجنبية

Davari, Hossein. (2013). A Critical Evaluation of PNU ESP Textbooks. *Journal of Language Teaching and Research*. *4*, (1) 813-823.

Doll, Ronald C. (1999). *Curriculum Improvement: Decision Making Process*: Sixth Edition. Baston: Allyn & Bacon.

Fritzsche, k, Peter. (2005*). In Search of A new Language: Textbooks in the GDR. Clearing house* – No: So 030462, Eric Document Reproduction Services No. ED 330638.

Mc. Neil, J.D. (1990).*Curriculum, A Comprehensive Introduction* (Fourth Edition). Library of Congress, U.S.A.

Wanda, Hedrick & Harmon, Janis. (2014). Teachers' Beliefs and Practices of Vocabulary Instruction with Social Studies *Textbooks in Grades 4-8. Reading Horizons 45*, (2), 103_125.

Umit. Duruk & Abuzer Akgün & Ceylan Doğan. (2017). *Examining the Learning Outcomes Included in the Turkish Science Curriculum in Terms of Science*.

Wahlstrom, N & sundberg, D. (2015). *Theory-based evaluation Curriculum LGR11*, IFAU.

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

درجة وعي معلمي العلوم بالقيم العلمية المتضمنة في كتب العلوم بالمرحلة الابتدائية

The degree of science teachers' awareness of the scientific values included in science books at the primary stage

إعداد

سعد علي أحمد سفياني

Saad Ali Ahmed Sufyani

طالب دكتوراه مناهج وطرق تدريس العلوم جامعة الملك خالد

Doi: 10.21608/jasep.2024.382226

استلام البحث : ٢٥ / ٥ /٢٠٢٤

قبول النشــر: ١٤ / ٦ / ٢٠٢٤

سفياني، سعد علي أحمد (٢٠٢٤). درجة وعي معلمي العلوم بالقيم العلمية المتضمنة في كتب العلوم بالمرحلة الابتدائية. ***المجلة العربية للعلوم التربوية والنفسية***، المؤسسة العربية للتربية والعلوم والآداب، مصر،٨(٤١) ، ٢٨١ – ٣٠٨.

http://jasep.journals.ekb.eg

درجة وعي معلمي العلوم بالقيم العلمية المتضمنة في كتب العلوم بالمرحلة الابتدائية

المستخلص:

هدف البحث إلى التعرف على مدى وعي معلمي العلوم بالقيم العلمية المتضمنة في كتب العلوم في المرحلة الابتدائية، كما هدف البحث إلى تحديد ما إذا كانت هناك فروق ذات دلالة إحصائية في درجة وعي معلمي العلوم بالقيم العلمية تعزى لمتغيرات: النوع، المؤهل الدراسي، الخبرة العملية، واستخدم الباحث في البحث الحالي المنهج الوصفي، تم استخدام استبيان (إعداد الباحث) درجة وعي معلمي العلوم بالقيم العلمية المتضمنة في كتب العلوم بالمرحلة الابتدائية، وقد تم تطبيق البحث على عينة من المعلمين والمعلمات العاملين بمدارس المرحلة الابتدائية بالمدراس التابعة لمكتب تعليم العارضة بمدينة (جازان) بالمملكة العربية السعودية والذي بلغ عددهم (٦٧) معلم ومعلمة. توصلت النتائج إلى ارتفاع درجة وعي معلمي العلوم بالقيم العلمية المتضمنة في كتب العلوم بالمرحلة الابتدائية، كما توصلت نتائج الدراسة كما أظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائياً عند مستوى الدلالة = α٠.٠٥) تعزى لمتغير النوع في البعد (أهمية العلم)، ولصالح الإناث. و أظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائياً عند مستوى الدلالة (α = ٠.٠٥) تعزى لمتغير سنوات الخبرة في البعد (أخلاقيات العلم)، ولصالح عدد سنوات الخبرة من (٥- ١٠) سنوات، وكانت توصيات البحث مراعاة تضمين القيم العلمية في كتب العلوم للمرحلة الابتدائية والتنويع والتتابع في مستويات تضمينها في صفوف المرحلة الابتدائية.

الكلمات المفتاحية : وعي – القيم العلمية .

Abstract:

The research aimed to identify the extent of science teachers' awareness of the scientific values contained in science books at the primary stage. The research also aimed to determine whether there are statistically significant differences in the degree of science teachers' awareness of scientific values due to the variables: gender, academic qualification, practical experience, In the current research, the researcher used the descriptive approach. A questionnaire (prepared by the researcher) was used to determine the degree of science teachers'

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

awareness of the scientific values included in science books at the primary stage. The research was applied to a sample of teachers working in primary schools in schools affiliated with the Al-Ardah Education Office in the city of (Jazan). In the Kingdom of Saudi Arabia, the number of whom reached (67) male and female teachers. The results showed an increase in the degree of science teachers' awareness of the scientific values included in science books at the primary stage. The results of the study also showed that there were statistically significant differences at the significance level ($\alpha = 0.05$) attributed to the gender variable in the dimension (importance of science), and in favor of females. The results showed that there were statistically significant differences at the level of significance ($\alpha = 0.05$) due to the variable years of experience in the dimension (ethics of science), and in favor of the number of years of experience (from 5-10 years). The research recommendations were to take into account the inclusion of scientific values in science books for the stage. Primary school, diversification and succession in the levels of inclusion in primary school grades

key words : Awareness - scientific values .

مقدمة البحث :

يعتبر العنصر البشري عنصراً هاماً في تطوير مؤسسات التربية والتعليم وعلى اعتبار أن المدرسة جزء متأصل في المجتمع تقوم بممارسة دورها وتحقيق الازدهار والتطور للمجتمع، لذلك فإن جعل معلمي المدارس أفضل يجسد أمرا ضروريا لدى أهل الاختصاص ومن يهتم بذلك، فمعلمي المدارس هم المحور الأساسي الذي تدور حوله النشاطات والبرامج التعليمية المختلفة، فهم من يسيّر أمورها وهم الموجهين لتحقيق غاياتها بوظائفهم المتنوعة، فالمعلم يراعي الطلاب ويحافظ عليهم ويفسح المجال بشكل كامل لنمو الطلبة وتنظيم سير العمل.

فمعلمي المدارس هم المحور الأساسي الذي تدور حوله البرامج التعليمية والنشاطات المتنوعة وحتى يصبح بإمكان التعليم تلبية حاجات العصر بشكل فعلي يتوجب تأمين مناخ تعليمي ملائم وتأمين مدراء مؤهلين. (frank,2007, 72-78).

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

كما إن تعليم مادة العلوم نال عناية واسعة، وشهد تقدما ملحوظا في الأعوام الماضية، فإن أبرز ما تتصف به مادة العلوم وتميزها عن سواها من المواد، كما أن مضمون المادة متعلق بالتجارب العلمية في المعامل المخبرية وعلى اعتبار أن مادة العلوم إحدى المواد الرئيسية كان يتوجب التركيز على الناحية العلمية والنشاطات التي ترافقها والتي من خلالها تساهم في اكتساب الخبرة والمهارة، والتجريب لرفع دافع الطلبة للتعلم و تطوير ميولهم وتوجهاتهم العلمية.

فإن تدريس مادة العلوم متباين عن تدريس أي مادة أخرى بسبب ما تحتويه من أهمية و معلومات علمية واسعة (الموجي، ٢٠١٦).

كما أن القيم العلمية تكون نتيجة للتوجهات التي تتكون لدى الفرد فيما يخص مسألة علمية أو موقف يتعلق بالعلم قبولاً أو رفضا حيث يعمل بشكل عقلاني بالمواقف التي تستوجب التصرف الواعي والمتزن والموضوعي عندما يتم الحكم على آراء الغير.

وهي الأسس المقياسية والركائز الراسخة بصورة نسبية في شخصية المرء وهي من تقوم بتوجيه المعلم في صلاته مع المجتمع والطلبة ومع نفسه وطريقته في التعامل مع الثورة التكنولوجية والعلم والتي تكون واضحة عن طريق إحساسه و خياراته وسلوكه وطريقة مواجهته لمشاكل العلم و قضاياه في المجتمع والعالم ككل .(الربيعان، ٢٠٢٠)

وأن إلمام المعلم بهذه القيم العلمية يساعد على رفع وتحسين كفاءة العملية التعليمية مما ينعكس إيجابيا على الطلبة.

مشكلة البحث :

تعد العلوم بناء معرفيا تراكميا عبر الزمن، وهي ضرورة ملحة لجميع المجتمعات. وتلعب مناهج العلوم دورا مهما في تقدم المجتمعات من خلال بناء مواطن مثقف علمياً وعلى درجة عالية من الكفاءة والأداء، حيث تقدم للمتعلم أشكالا متعددة من المعرفة العلمية والمهارات والاتجاهات والقيم العلمية، كما أن تنمية الاتجاهات و القيم العلمية من الأهداف الأساسية لتعليم العلوم باعتبارها موجهة للسلوك ومتنبئة به، وبالتالي تكوين العقلية العلمية التي تحتاجها المجتمعات للتطور والتقدم.

وتركز المعايير القومية للتربية العلمية (NSES) القائمة عليها مناهج العلوم الحالية في أهدافها على ثلاث مجالات وهي: المجال المعرفي، والمجال المهاري، والمجال الوجداني. وفي المجال الوجداني توجد ثلاث

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

أبعاد للقيم العلمية، وهي القيم المرتبطة بالتعليم والمرتبطة بالعلوم والمرتبطة بتعليم العلوم. وهذه القيم الثلاث مترابطة ومتداخلة ومتشابكة مع بعضها البعض، حيث العلم ليس بمعزل عن المجتمع. (زيتون، ٢٠١٠).

والقيم العلمية هي محصلة الاتجاهات الإيجابية لدى الأفراد إزاء موضوع علمي أو موقف متصل بالعلوم. والعلوم ليست بمعزل عن المجتمع حيث القيم في العلوم تتضمن قيما مرتبطة بتعليم العلوم والقيم المعرفية في العلوم والقيم المجتمعية والقيم الخاصة بالعلم والعلماء.

والمطلع على مناهج العلوم يلاحظ تركيزها على المعلومات العلمية والاهتمام بالجانب المعرفي العلمي على حساب الجانب الوجداني الذي تتشكل من خلاله القيم العلمية. فأتت القيم العلمية في كتب العلوم بصورة مهمشة وغير صريحة. (الموجي، ٢٠١٦)

والقيم العلمية في مناهج العلوم تتألف من: حب الاستطلاع، والتفكير العلمي، والأمانة العلمية، وتقدير العلم والعلماء، وقبول النقد، وأخلاقيات البحث العلمي.

والعديد من الدراسات أكدت على ضرورة الاهتمام بالقيم ومنها دراسة (الربيعان، ٢٠٢٠) ومنها (الصالح، ٢٠٢٢) اللذين أكدا على أهمية تضمين القيم العلمية عند تدريس مختلف المواد الدراسية، كذلك أكدت العديد من المؤتمرات على أهمية وضرورة توجيه كل الاهتمام نحو القيم العلمية، ومنها المؤتمر التربوي الدولي الأول (٢٠١٢)، والمؤتمر الدولي القيمي الثاني (٢٠١٨). وجاءت رؤية المملكة العربية السعودية للتأكيد على قيم التنمية المستدامة الايجابية للفرد والمجتمع.

ومن هنا تأتي أهمية وواجب إلمام معلمي مادة العلوم بهذه القيم العلمية وتوصيلها إلى الطلبة، خصوصا معلمي المرحلة الابتدائية إذ هي مرحلة تأسيس وتوجيه سلوك الطلبة، وبناء اتجاهاتهم العلمية.

وجاء هذا البحث كمحاولة لاستكشاف وتحليل مدى وعي معلمي مادة العلوم بالقيم العلمية المتضمنة في كتب العلوم في المرحلة الابتدائية، فهو بمثابة مساهمة لتبيين واقع تضمين القيم العلمية عند تدريس مادة العلوم في المرحلة الابتدائية، والكشف عن أوجه القصور والخلل في هذا السياق.

تساؤلات البحث :

- مادرجة وعي معلمي العلوم بالقيم العلمية المتضمنة في كتب العلوم بالمرحلة الابتدائية ؟

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في درجة وعي معلمي العلوم بالقيم العلمية تعزى لمتغيرات: النوع، المؤهل الدراسي، الخبرة العملية ؟

أهداف البحث :

- التعرف على مدى وعي معلمي العلوم بالقيم العلمية المتضمنة في كتب العلوم في المرحلة الابتدائية .
- الكشف عن الفروق ذات الدلالة الإحصائية في درجة وعي معلمي العلوم بالقيم العلمية تعزى لمتغيرات: النوع، المؤهل الدراسي، الخبرة العملية.

أهمية البحث :

يستمد البحث أهميته من أهمية الموضوع والفئة الوظيفية التي تتناولها، والتي تُمثل مستقبل أمة بأكملها، حيث يمثل المعلمون في المدراس شريحة عريضة في المجتمع، ولذلك وعي المعلمون بالقيم العلمية، العِلم الذي يهتم بتحسين أدائهم وزيادة فاعليتهم، ولأن أهمية الدراسة تأتي بما يمكن أن تسفر عنه من نتائج أو تضيفه إلى ميدان التربية، فإن أهمية الدراسة الحالية تتأتى في جانبين أولهما نظري والثاني تطبيقي، تتمثل فيما يلي :

(أ) : الأهمية النظرية :

١- تتمثل الأهمية النظرية في كون البحث يتناول موضوع يعتبر من الموضوعات الحديثة وهو وعي معلمي العلوم بالقيم العلمية المتضمنة في كتب العلوم، مما يعزز من أهمية البحث الحالي.

٢- سوف يثري البحث المكتبة العربية والسعودية علي وجه الخصوص فيما يتعلق بمدخل تربوي حديث وهو درجة وعي معلمي العلوم بالقيم العلمية.

(ب) : الأهمية التطبيقية :

١. تفيد القائمين على تنفيذ السياسات في مجال التربية، في المملكة العربية السعودية على تطوير مهارات معلمي العلوم، وذلك في وضع السياسات التعليمية.

٢. تنبع أهمية البحث من الناحية التطبيقية من تحديد درجة وعي معلمي العلوم بالقيم العلمية المتضمنة في كتب العلوم بالمرحلة الابتدائية، وقد تفيد هذه الدراسة القائمين على مناهج العلوم بالمملكة العربية السعودية.

٣. قد تفيد الدراسة واضعي السياسات ومتخذي القرارات في التعرف على الجوانب المختلفة لأسلوب جديد من أساليب تطوير التعليم والذي يسهم في تطوير وتعزيز أداء المعلمين بالمملكة العربية السعودية وذلك كي تتماشى مع رؤية المملكة العربية السعودية ٢٠٣٠.

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

مصطلحات البحث:

(١) القيم العلمية:

تعني القيم العلمية ترك مساحة بعد كل تساؤل علمي مرتبط بصورة أو شكل أو نموذج يثير اهتمام المتعلم في بداية كل درس لكتابة الإجابة ومناقشتها مع الآخرين، تليها مرحلة معالجة المفاهيم العلمية الأساسية، وتتم بطرق استقصائية وتجريبية من خلال استقصاء مبني أو موجّه أو حرّ، يكتب فيه المتعلم ملاحظاته وقياساته وتفسيراته للوصول إلى نتائج وتعاميم (النوح، ٢٠٠٧).

يعرفها الباحث إجرائيا هي ما تتضمنه كتب العلوم للمرحلة الابتدائية في المملكة العربية السعودية من قيم ومبادئ علمية.

(٢) الوعي :

عرفه جروان (٢٠٠٦) بأنه مهارة عقلية ، من أهم مكونات السلوك الذكي ، في معالجة المعلومات تنمو مع التقدم في العمر والخبر ة ، وتقوم بمهمة السيطرة على جميع نشاطات التفكير ، العاملة الموجهة لحل المشكلة.

ويعرفه الباحث إجرائياً : تقديرات المعلمون ذاتياً حول ما يملكونه من مهارات المعرفة والتفكير وحب الاستطلاع، والتخطيط ، والتقويم ، واستخدام هذه التقديرات في تطوير العملية التعليمية.

حدود البحث :-

١- الحدود الموضوعية **:** يتناول البحث درجة وعي معلمي العلوم بالقيم العلمية المتضمنة في كتب العلوم بالمرحلة الابتدائية

٢- الحدود البشرية : يقتصر تطبيق البحث الحالي على المعلمين و المعلمات العاملين بمكتب تعليم العارضة بمدينة جازان والبالغ عددهم (١٠٠) معلم ومعلمة

٣- الحدود المكانية : مدارس المرحلة الابتدائية بالعارضة - مدينة جازان – المملكة العربية السعودية

٤- الحدود الزمنية : تم تطبيق البحث الحالي في الفصل الدراسي الثاني من العام الجامعي ٢٠٢٤م – ١٤٤٥

الإطار النظري والدراسات السابقة للبحث

تعتبر القيم الإطار المرجعي أو أساس الحكم على السلوك الخارجي عند الفرد وهي أيضا الأساس الذي يعتمد عليه عند الحكم على علاقة أبناء المجتمع مع بعضهم البعض فماذا نقصد بالقيمة؟

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

١ ـ مفهوم القيم:

مجموعة مبادىء إيجابية وقواعد مهمتها توجيه تفكير الفرد في القضايا التي تواجهه بحياته اليومية بشكل إيجابي والقيم العلمية مرتبطة مع التفكير العلمي من خلال علاقة وثيقة فهي تلازمه ووظيفتها هي توجيه التفكير حتى يكون إبداعي ويمكن استعماله بشؤون الحياة اليومية

هناك علاقة وثيقة بين القيم العلمية والتفكير العلمي فالفرد الذي يفكر بطريقة علمية سليمة لا بد أن يكون عنده رغبة شديدة في الفهم والمعرفة العلمية ويكون أيضاً كثير الاستفسار عن الظواهر والأشياء التي تحدث حوله ويستعمل في تفكيره المنطق السليم ويرفض الأوهام والخرافات التي تخالف العلم وعنده رغبة في الإثبات العلمي والتحقق من الأمور بمختلف الوسائل والطرق حتى يصل إلى النتائج التي يرغب بها كما أنه يثق بأهمية النتائج التي يتوصل عليها عن طريق العلم . (الجبر، ٢٠٢١)

٢ـ أهمية القيم العلمية:

تعتبر القيم للمجتمع والفرد مثل الأساس الذي ينطلق منه البناء فهي المبادئ والمعتقدات التي تبقى في وجدان الفرد بعد ذلك يتم ترجمتها لسلوك ظاهر تجاه القضايا المواجهة لهم.

والعلماء اهتموا بالقيم العلمية اهتماما كبيرا وهذا الاهتمام ازداد كثيرا في عصر المعرفة والتكنولوجية وتعتبر أهمية القيم العلمية للطلبة في التناغم بين الأصول الثقافية والدينية الموجودة في المجتمع الإنساني وبين أخلاقيات العلم وتعريف الطلاب لمنظومة القيم العلمية يعينهم على اتخاذها إطارا مرجعيا في المواقف المختلفة التي تواجههم والقيم العلمية كذلك تساعد على تقويم ممارسات أعضاء الهيئة التدريسية سواء خارج القاعة الصفية أو داخلها وتعد القيم العلمية إحدى دعائم التعليم المتميز وهو المسؤول عن صنع معرفة نافعة كما للقيم العلمية دور في تطوير مهارات الطلاب التي تتصل بالعلم كالقدرة على التحليل والتعامل مع الحقائق العلمية عندما تدرس النظريات العلمية وعند ارتباطها بالبيئة كما أنها تفعل الإحساس بالمشاركة تجاه مشكلات البيئة وقضايا العلم وأيضاً الاهتمام بالقيم العلمية له دور بدفع حركة البحث العلمي في تخصصات عديدة ويؤدي هذا الأمر لتجهيز بيئة علمية تزدهر العلوم المتنوعة فيها ويشعر الفرد بأهمية الثقافة العلمية ومكانة العلماء والعلم هناك دور مهم للقيم العلمية عند دراسة فلسفة العلم في إطار السياق الثقافي والاجتماعي للمجتمع على مختلف مستوياته العالمي والمحلي

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

كالخصوبة الفكرية والدقة التجريبية والشمولية والتعليل العلمي والمرونة العلمية والقابلية للتجريب والبحث عن التوافق العلمي والأسباب (السلمي، ٢٠١٢).

٣ -أهمية القيم العلمية للمعلم:

أما أهمية القيم العلمية للمعلم فإن تشرب المعلم للقيم التي ترتبط بالعلم واكتسابه للعلم فإن حياته كاملة تتشكل بطريقة جيدة وتصبح اتجاهاته ونشاطاته وسلوكه سليمة متميزة بالأسلوب العلمي والإيجابي كما تجعله قادراً على مجابهة المشكلات والعوائق التي يواجهها بسبب التقدم التكنولوجي والعلمي ومواجهة العادات البالية والتقاليد والخرافات والشائعات.

وكنتيجة لذلك فإن الاهتمام بالقيم العلمية أزداد في عصرنا الحالي لأسباب عديدة منها جهود العلماء في المجتمع وزيادة الوعي عند المجتمع الدولي لأهمية العلم وبعد ذلك من المتوقع أن يتواجد نوع من التقدير أو المحاسبة من المجتمع تجاه العلم وآثاره وكذلك لم يعد المجتمع العلمي ينظر إلى العلم على أنه ذلك النسق الموضوعي الذي يخلو من القيم فاختلفت النظرة وأصبحت تعتبر العلم إنتاج للبشر أي يصنعه الإنسان وله ضوابط اجتماعية تحكمه كأي نسق آخر . (السلمي، ٢٠١٢).

٤- مكونات القيم العلمية وخصائصها:

تتألف القيم العلمية من ثلاثة مكونات ذكرها صبحي و ستيتيه (٢٠٠٢) وهي :

١. المفهوم المعرفي : يحتوي على المعارف والمعلومات التي يكونها الشخص حول موضوع معين .

٢. المفهوم الوجداني: هي التي يتم ترسيخها بوجدان الشخص وشدتها تكون حسب قوة القيمة واعتقاده بها .

٣. المفهوم السلوكي أو الأدائي: يتمثل بالأسلوب الذي يجب أن يسلكه الشخص تجاه موضوع معين

خصائص القيم

تتميز القيم بعدة خصائص ذكرها الجلاد (٢٠٠٧) ونختصرها فيما يلي:

- القيم إنسانية: القيم تتميز بأنها مشتركة بين عدد من الناس وبأنها إنسانية وتعتبر القيم محكمات التي تحكم على سلوك الناس كأفراد أو جماعات .

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

- القيم ذاتية وشخصية: فهي تشمل معاني عديدة كالاختبار والمفاضلة والرفض والقبول والنفع والإشباع واللذة والسرور والرغبة والاعتقاد والاهتمام وتعبر هذه المعاني عن عناصر شخصية.
- القيم ثابتة بشكل نسبي فهي في التغيير أبطأ من الميول والرغبات والاتجاهات .
- القيم نسبية: تختلف القيم من عادة لأخرى ومن ثقافة لأخرى ومن مكان لمكان آخر ومن زمان لزمان آخر ومن شخص لشخص آخر.
- القيم معيارية: تعتبر مقياس لسلوك الفرد وعلى أساسها يتم إصدار الأحكام .
- القيم قابلة للقياس: ويستعمل لذلك بطاقات الملاحظات واختبارات المواقف والاستبانات والمقاييس.
- القيم اختيارية: أي يتم توجيهها للشخص في اختيار التفضيلات والبدائل بنواحي الحياة المختلفة الثقافية الاقتصادية والاجتماعية.

٥- روافد تكوين القيم العلمية:

المدرسة: هي مؤسسة مهمتها تنمية وتنشئة الطلاب وتزويدهم بالقيم والخبرات والمعارف وهي مؤسسة يقضي الطلاب فيها معظم وقتهم وهي موكلة من قبل المجتمع لأن لها دور مهم وكبير في منح القيم للطلاب .

دور العبادة: تعتبر من المؤسسات الهامة في إعطاء وتنمية القيم العلمية، لم يتم تأسيس المساجد للصلاة فقط بل هي مكان الناس فيه يجتمعون للتباحث في أمور دنياهم ودينهم ولتلقي العلم و للمساجد دور هام في الدعوة للمحافظة والالتزام بالقيم .

وسائل الإعلام: تعتبر وسائل الإعلام سلاح ذو حدين أي يمكن أن تحمل رسائل سلبية ويمكن أن تحمل رسائل إيجابية كما أنها لها دور هام في غرز وتنمية وتغيير القيم حيث أنه في الوقت الحالي لا يوجد بيت يخلو من شبكات الإنترنت أو التلفاز حيث أنه باستطاعة الآباء أن يحققوا الفائدة لأبنائهم عن طريق متابعتهم للبرامج العلمية واطلاعهم على المعارف والمهارات المفيدة وبالأخص البرامج التي تحمل رسائل إيجابية في تنميتها للقيم العلمية عند الأشخاص.

المجتمع: للمجتمع تأثير كبير في قيم الأفراد فالمجتمع المنفتح والمتطور على العلم والتكنولوجية ينمي القيم العلمية بطريقة أفضل من

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

المجتمع المنغلق الذي لا يوجد به مؤهلات العلم وأيضاً تؤثر العادات والتقاليد في كل مجتمع على منظومة القيم عند الفرد .

جماعة الأقران: تعتبر إحدى المصادر المهمة التي يكتسب الفرد من خلالها القيم فلها أثر فعال على أفرادها لأنها تستطيع أن تنقل لهم قيم سلبية أو آفات اجتماعية ضارة أو أن تنقل لهم قيم إيجابية مفيدة ومتميزة.

الجو العائلي (الأسرة): تعتبر الأسرة مؤسسة اجتماعية صغيرة يتعلم من خلالها الطفل القيم والخبرات والمعارف. (صبحي، ستيتيه ٢٠٠٢).

الدراسات السابقة:

دراسة أبو الحمائل (٢٠١٩) هدف البحث إلى تحديد دور مناهج العلوم في المرحلة الابتدائية بالمملكة العربية السعودية في تعزيز قيم المواطنة الطلابية لتحقيق أهداف الرؤية ٢٠٣٠، وكذلك الكشف عن فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات استجابات مادة العلوم. المعلمين حول دور مناهج العلوم في تعزيز قيم المواطنة الطلابية لتحقيق أهداف الرؤية ٢٠٣٠ والتي تعزى لمتغيرات (الجنس، عدد سنوات الخبرة، المؤهل العلمي). وتوصل البحث إلى عدد من النتائج وهي أبرزها: تعزيز قيم المواطنة لدى الطلاب من خلال مناهج العلوم في مجموع محاور الاستبيان من وجهة نظر معلمي العلوم بمدينة جدة وجاءت بدرجة تحصيل (متوسط) من وجهة نظر مدرسين العلوم بجدة. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات استجابات معلمي العلوم حول دور مناهج العلوم في تعزيز قيم المواطنة بشكل عام، وتعزى جميع المحاور إلى اختلاف سنوات الخبرة. كما أوصت الدراسة بعدد من التوصيات منها: ضرورة عقد دورات تدريبية توعوية لمعلمي العلوم حول دور التعليم في تعزيز قيم المواطنة لتحقيق رؤية ٢٠٣٠. ضرورة تدريب المعلمين على كيفية ربط جميع المناهج التعليمية قيم ومبادئ وقيم المواطنة لتحقيق رؤية ٢٠٣٠، وضرورة إيصال هذه الفكرة للطلبة في كافة المراحل التعليمية.

دراسة أبو شهلا (٢٠١٩) هدفت الدراسة: تقويم كتب العلوم والحياة للمرحلة الأساسية في ضوء القيم العلمية وتصور مقترح لإثرائها. أداة الدراسة: استخدم الباحث أداة تحليل المحتوى لتحليل كتب العلوم والحياة للمرحلة الأساسية، وتوصلت نتائج الدراسة الى أهم نتائج الدراسة: أظهرت نتائج تحليل كتب العلوم والحياة للمرحلة الأساسية في ضوء القيم العلمية النسب التالية: أولا: الصف الثامن الأساسي: محور حب الاستطلاع (٥٢.٥%)، محور الأمانة والدقة العلمية(١٣.٣%) محور

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

المنهجية العلمية في التفكير والتجريب (١٤.٥%)، محور التشارك والتعاون العلمي (٤.٩%)، محور تقبل النقد (٤.٩%)، محور تقدير العلم والعلماء (٩.٨%). ثانيا: الصف التاسع الأساسي: محور حب الاستطلاع (٤٤.٣%)، محور الأمانة والدقة العلمية (١٦.٦%) محور المنهجية العلمية في التفكير والتجريب (٢٠.٦%)، محور التشارك والتعاون العلمي (٦.٦%)، محور تقبل النقد (٥.١%)، محور تقدير العلم والعلماء (٦.٨%). - أهم توصيات الدراسة: تضمين القيم العلمية بشكل مدروس في مناهج التعليم العام بشكل متدرج وفقا لخصائص المراحل العمرية، مع التركيز بشكل أكبر على تضمينها من خلال منهج العلوم والحياة؛ نظرا لكونها تقابل الجانب الوجداني المتعلق بالقضايا الإنسانية والاجتماعية والأخلاقي.

دراسة الشمالي وآخرون (٢٠٢٠). هدفت الدراسة التعرف إلى درجة امتلاك معلمي العلوم للممارسات التدريسية المرتبطة بطبيعة المسعى العلمي، أظهرت نتائج الدراسة أن درجة امتلاك الممارسات التدريسية لا تختلف باختلاف المتغيرات المستقلة، والممارسات الأكثر امتلاكاً هي المرتبطة بمجال النشاط العلمي والمعرفة، ومجال المضامين المجتمعية للنشاط العلمي. وفي ضوء النتائج يوصي البحث بتضمين مفهوم طبيعة المسعى العلمي ومجالاته في برامج الوزارة التدريبية وخططها المستقبلية المتعلقة بالمناهج وإعداد المشرفين والمعلمين.

دراسة الجبر وآخرون (٢٠٢١). استهدفت الدراسة الكشف عن القيم العلمية المضمنة في كتب العلوم للمرحلة المتوسطة بالمملكة العربية السعودية، واتبعت المنهج الوصفي التحليلي، وتكون مجتمعها من جميع كتب علوم المرحلة المتوسطة في الفصلين الدراسيين الأول والثاني، وبلغ عددها ٦ كتب، ومثلت العينة كامل المجتمع، باستخدام أداة تحليل محتوى، وتكونت من خمس قيم علمية هي: حب الاستطلاع، وتقبل النقد، وأخلاقيات الأمانة العلمية، والطريقة العلمية، تقدير العلم والعلماء، وأبرزت النتائج تحقق جميع القيم العلمية في الكتب بنسب متفاوتة، فكانت قيمة حب الاستطلاع هي الأكثر تضمينا في الكتب، بنسبة (٤٩,٨٩%)، بينما قيمة تقبل النقد الأقل تضمينا، بنسبة (٢,٨٦%)، ووجدت فروق دالة عند ($\alpha \geq 0.05$) بين الكتب في مستوى تضمين قيمتي حب الاستطلاع وتقدير العلم والعلماء، لصالح الصف الأول المتوسط، وعدم وجود فروق في مستوى تضمين بقية القيم العلمية.

دراسة Mönch (2022). هدفت الدراسة إلى تحديد عناصر معرفة معلمي العلوم للقيم اللغوية والعلمية في المرحلة الابتدائية والثانوية. تم إجراء البحث على قاعدة بيانات مركز معلومات الموارد التعليمية، تم تصنيف النتائج بشكل استنتاجي واستقرائي وفقًا لإطار نموذج الإجماع المنقح لمعرفة

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

المحتوى التربوي، مع وضع عناصر من فئات المعرفة المختلفة على سبيل المثال، نماذج دور اللغة العلمية، وجعل المصطلحات العلمية واللغة واضحة، توفير فصل دراسي استطرادي، و توفير تمثيلات وموارد متعددة، كما استنتج الباحثان أن هناك حاجة إلى مزيد من البحث حول معرفة المعلمين للقيم اللغوية والعلمية، حيث أن المقالات التي تم تحليلها تعتمد بشكل أساسي على دراسات الحالة، بالإضافة التركيز على اللغة العلمية في برامج تعليم المعلمين.

دراسة الصالح (٢٠٢٠). هدفت الدراسة للكشف عن مستوى تضمين القيم في كتابي المهارات الحياتية للمرحلة الابتدائية في المملكة العربية السعودية وسلطنة عُمان، تم تصميم بطاقة تحليل المحتوى، وتم التأكد من صدق الأداة بعرضها على مجموعة من المحكمين .وتوصلت الدراسة إلى أن إجمالي تكرارات القيم (١٩٤) في المملكة و(١٤٦) في عُمان، كما أشارت النتائج لوجود فروق دالة إحصائيًّا في تضمين كل من القيم الاقتصادية والأسرية لصالح كتاب المهارات الحياتية في المملكة، وتضمين القيم الصحية لصالح كتاب المهارات الحياتية في سلطنة عُمان، أما القيم الدينية والأخلاقية، والاجتماعية، والمعرفية، والوطنية، والجمالية فلا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في تضمينها في الكتابين. وبناء على هذا كانت أبرز التوصيات الاهتمام بتضمين القيم الدينية والأخلاقية في كتابي المهارات الحياتية للصف الأول الابتدائي في الدولتين، أما أبرز المقترحات فكان إجراء دراسة تحليلية لدرجة تضمين القيم بكتب المهارات الحياتية في المراحل المختلفة.

دراسة الأسمري (٢٠٢٣). هدفت الدراسة إلى التعرف على أهمية القيم العلمية لمحتوى كتب العلوم للصف الثاني متوسط. والكشف عن القيم المتوفرة فيها. وتكونت العينة من (٩) كتب تمثل جميع مقررات العلوم بالمرحلة المتوسطة لجميع الفصول الدراسية الثلاثة. وقامت الباحثة ببناء قائمة بالقيم العلمية التي يجب مراعاتها في محتوى منهج العلوم بالمرحلة المتوسطة في السعودية؛ ليتم في ضوئها بناء أدوات البحث الآتية: قائمة القيم العلمية في الكتاب، وبناء بطاقة تحليل محتوى المنهج لجميع الفصول الدراسية في ضوء القيم العلمية. وقد تم تحديد محتوى هذه القائمة بالرجوع إلى الإطار النظري للبحث والأدبيات والدراسات والبحوث ذات العلاقة بالبحث الحالي. وتوصلت النتائج إلى أن أكثر القيم توفرا في المقررات الثلاثة هي: حب الاستطلاع، يليه التفكير العلمي، بينما لوحظ أن أقلها توفرا القيم المتعلقة بالتروي في إصدار الأحكام. وبينت الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠.٠٥) في تضمين القيم العلمية ككل، وكذلك القيم الواردة في المجالات الأربعة

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

(تقدير العلماء -أخلاقيات العلم - التروي في إصدار الأحكام - قبول النقد)، في محتوى مقررات العلوم في المرحلة المتوسطة بشكل عام بينما كان مقرر الصف الثاني المتوسط أكثر توفرًا للقيم العلمية ككل، يليها مقرر الصف الثالث المتوسط، ثم الصف الأول المتوسط.

دراسة بخاري (٢٠٢١). هدفت الدراسة إلى تحديد مدى تركيز مقرر الأحياء للصف الثالث الثانوي بالمملكة العربية السعودية، لعام ١٤٤١هـ على القيم العلمية ومظاهرها السلوكية، والتعرف على أساليب تضمينها في المقرر .وأظهرت نتائج الدراسة أن عدد المظاهر السلوكية المتضمنة بالقيم العلمية العشرة بالدراسة (٣٨) مظهرا سلوكيا، ومجموع تكراراتها في مقرر الأحياء (٣٨٥)، وأن المظاهر الخمسة التي حققت أعلى التكرارات في مقرر الأحياء للصف الثالث الثانوي هي: عرض المعلومات (٨٨) تكرارا، الأمانة العلمية (٦٢)، والتأني في اصدار الأحكام (٦٠)، التفكير العلمي (٤٨)، والمعرفة وحب الاطلاع (٤٣) تكرار. وكشفت النتائج أن مقرر الأحياء للصف الثالث الثانوي لم يركز على الإطلاق على أحد عشر مظهرا سلوكيا للقيم العلمية، كما تصدر أسلوب التناول الضمني للمظاهر السلوكية للقيم العلمية بمقرر الأحياء، حيث بلغ مجموع تكراراته (٢٤٢) بنسبة مئوية مقدارها (٦٣%)؛ في حين بلغ مجموع تكرارات الأسلوب الصريح في تناول القيم العلمية (١٤٣) بنسبة مئوية (٣٧%)؛ وتصدر أسلوب الفقرة الشارحة أساليب المعالجة للقيم العلمية في مقرر الأحياء للصف الثالث الثانوي بنسبة (٤٧%)، يليه أسلوب المعالجة من خلال أنشطة التقويم، بنسبة (٢٧%)، وفي المرتبة الثالثة من خلال الأهداف بنسبة (١٥%)، وفي المرتبة الرابعة أسلوب المعالجة من خلال المنظم البصري بنسبة (١%). واستنادا للنتائج قدمت الباحثة عدداً من التوصيات لتضمين القيم العلمية ومظاهرها السلوكية بمقرر الأحياء للصف الثالث الثانوي، وكان من أبرزها: تعزيز وإثراء محتوى مقرر الأحياء للصف الثالث الثانوي بالقيم العلمية صراحة لا ضمنا وبذل مزيد من الجهد في التنويع في أساليب تضمين المظاهر السلوكية لتلك القيم بالمقرر.

دراسة عبد العزيز (٢٠٢١). هدفت الدراسة إلى الكشف عن مدى تركيز مقرر العلوم للصف الأول المتوسط على القيم الوطنية والصحية والبيئية والاقتصادية والمعززة لتقدير جهود العلماء في تطور العلوم والمعارف، في ضوء سياسة التعليم في المملكة العربية السعودية، وتقديم تصور مقترح لتعزيزها بمقرر العلوم للصف الأول متوسط. طبقت الدراسة على كتابي الطالب وكتابي النشاط للفصلين الدراسيين الأول والثاني للعام الجامعي ١٤٤١هـ. واستخدم لتحليل المحتوى بطاقة محكمة من

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

إعداد الباحثين ومعيار لتفسير النسب المئوية، وتوصلت الدراسة إلى النتائج التالية: احتلت القيم البيئية المرتبة الأولى بنسبة تركيز (٤٣%) أي بدرجة تركيز متوسطة وبتركيز صريح ومباشر إلى حد ما؛ وفي المرتبة الثانية القيم الوطنية بنسبة تركيز (٢٣%) بدرجة تركيز منخفضة وتركيز صريح إلى حد ما ومباشر وبشكل عشوائي وغير مؤطر منهجيا، وفي المرتبة الثالثة القيم المعززة لتقدير جهود العلماء في تطور العلوم بدرجة تركيز منخفضة جدا حيث بلغت نسبة التركيز (١٧.٨%) بتركيز صريح ومباشر على تقدير جهود علماء الغرب في تطور العلوم وتهميش لجهود العلماء المسلمين؛ وفي المرتبة الرابعة القيم الصحية بنسبة تركيز (١٤.٧%) بدرجة تركيز منخفضة جدا؛ واحتلت القيم الاقتصادية المرتبة الخامسة بنسبة تركيز (١.٦%) بدرجة تركيز منخفضة جدا، مع عدم وجود إطار منهجي واضح بالمقرر لتعزيز القيم محل الدراسة. كما قدمت الدراسة تصورا مقترحا لآليات تعزيز اكتساب الطلبة للقيم التربوية في مقرر العلوم للصف الأول المتوسط. وفي ضوء ذلك أوصت بضرورة تركيز مقرر العلوم على إكساب الطلبة للقيم التربوية من خلال إطار منهجي منظم وواضح وبصورة أكثر عمق وشمولية تضمن تحقق تعزيز المقرر للمظاهر السلوكية للقيم التربوية، إضافة إلى ضرورة توعية وتدريب المعلمين والمعلمات على أساليب تدريس جيدة تسهم في تعزيز المقرر لاكتساب الطلاب للقيم التربوية.

التعليق على الدراسات السابقة:

تعددت الدراسات والبحوث السابقة التي تناولت مواضيع القيم العلمية، كما تنوعت الدراسات التي تناولت معلمي العلوم ومناهج العلوم بمختلف المراحل الدراسية ويوجد اهتمام من قبل الباحثين والتربويين بأهمية القيم العلمية في المناهج التعليمية سواء داخل المملكة أو خارجها.

إلا أنه لم يعثر الباحث على أية دراسة لها علاقة بوعي معلمي العلوم بالقيم العلمية المتضمنة في كتب العلوم في المرحلة الابتدائية لهذا جاءت الدراسة الحالية لتسد الفجوة في الدراسات السابقة.

إجراءات البحث

- **منهج البحث :**

استخدم الباحث في البحث الحالي المنهج الوصفي فالمنهج الوصفي هو عباره عن استخدام طريقة منظمة لتحليل وتفسير وتصوير أو تشخيص الوضع الراهن لمؤسسات المعلومات والمستفيدين منها وما يرتبط بهما، ومن سمات هذا المنهج أنه يرتبط بمؤسسات معينة أو جماعات معينة، وفي مكان محدد وأنه ينصب على الوقت

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

الحاضر حيث أنه يتناول أشياء موجودة بالفعل وقت اجراء البحث، وعلى هذا الأساس يختلف المنهج المسحي عن غيره من مناهج البحث .

- **مجتمع البحث :**

تم تطبيق البحث الحالي على المعلمين و المعلمات البالغ عددهم (١٠٠) معلم و معلمة من العاملين بمكتب العارضة بمدينة (جازان) بالمملكة العربية السعودية.

- **عينة البحث:**

تم تطبيق البحث على عينة من المعلمين والمعلمات العاملين بمدارس المرحلة الابتدائية بالمدراس التابعة مكتب تعليم العارضة بمدينة (جازان) بالمملكة العربية السعودية والذي بلغ عددهم (٦٧) معلم ومعلمة .

- **أداة البحث :**

تم استخدام استبيان (إعداد الباحث) بعنوان " درجة وعي معلمي العلوم بالقيم العلمية المتضمنة في كتب العلوم بالمرحلة الابتدائية، مقسم على خمسة أبعاد وهي كالآتي :

- البُعد الأول : أخلاقيات العلم
- البُعد الثاني : التفكير الإبداعي
- البُعد الثالث : أهمية العلم
- البُعد الرابع : المطالعة وحب الاستطلاع
- البُعد الخامس : التفكير الناقد والمرونة

الكفاءة السيكو مترية لأداة البحث :

اولاً : صدق البحث:

(١) صدق المحكمين : لحساب الصدق تم عرض المقياس على المختصين في المجال واعتمادا على آراء وملاحظات الخبراء، وباعتماد نسبة (٨٠%) فأكثر لغرض قبول الفقرة أو رفضها، فضلا عن التعديل، ومدى انتماء العبارات للاستبيان، ووضوحها وأهميتها، وعلى ضوء آراء واقتراحات المحكمين التي أثرت الاستبانة، أعدت بصورتها النهائية قبل توزيعها على عينة الدراسة وبذلك تكون الأداة قد حققت الصدق الظاهري.

(٢) صدق الاتساق الداخلي :تحقق صدق الاتساق الداخلي: من خلال حساب معاملات الارتباط بين الدرجة الكلية لكل بعد من الأبعاد والدرجة الكلية للاستبيان كما في جدول التالي.

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

المفردة	ر١	ر٢	المفردة	ر١	ر٢	المفردة	ر١	ر٢
1	.860**٠	.822**٠	١٠	.874**٠	.896**٠	١٩	.788**٠	**.728**٠
2	.869**٠	.866**٠	١١	.828**٠	.826**٠	٢٠	.797**٠	**.761**٠
3	.797**٠	.761**٠	١٢	.782**٠	.690**٠	٢١	.680**٠	.646**٠
4	.693**٠	.688**٠	١٣	.814**٠	.818**٠	٢٢	.835**٠	.810**٠
5	.788**٠	.728**٠	١٤	.881**٠	.892**٠	٢٣	.826**٠	.788**٠
6	.874**٠	.896**٠	١٥	.777**٠	.786**٠	٢٤	.901**٠	.898**٠
7	.882**٠	.852**٠	١٦	.819**٠	.840**٠	٢٥	0.882**	.788**٠
8	.699**٠	.717**٠	١٧	.876**٠	.847**٠			
٩	.770**٠	.712**٠	١٨	.693**٠	.688**٠			

يتضح من الجدول أن معاملات الارتباط بين مفردات استبيان درجة وعي معلمي العلوم بالقيم العلمية المتضمنة في كتب العلوم بالمرحلة الابتدائية، والبعد الفرعي الذي تنتمي إليه والدرجة الكلية للاستبيان كانت دالة عند مستوى دلالة (٠.٠١) مما يعني التأكد من صدق الاتساق الداخلي للاستبيان.

ثانياً : ثبات الاستبيان :

قام الباحث بقياس الثبات باستخدام معامل "ألفا كرونباخ " والجدول التالي يوضح قيم معامل ألفا لكرونباخ استبيان درجة وعي معلمي العلوم بالقيم العلمية المتضمنة في كتب العلوم بالمرحلة الابتدائية

جدول معامل ثبات الفا كرونباخ

المتوسط Mean	التباين Variance	الانحراف المعياري Std. Deviation	عدد المفردات N of Items	Cronbach's Alpha
1.595	.030	0.173	٢٥	0.700**

من خلال الجدول السابق يتضح أن معامل ألفا لكرونباخ بالنسبة لاستبيان درجة وعي معلمي العلوم بالقيم العلمية المتضمنة في كتب العلوم بالمرحلة الابتدائية قد بلغت قيمته **0.700 وهو معامل ثبات مرتفع.

أساليب المعالجة الإحصائية المستخدمة في تحليل بيانات البحث:

استخدم الباحث برنامج الرزمة الإحصائية (Statistical Package for the Social Science) وذلك للإجابة عن التساؤلات، وتحقيق أهداف البحث وفقا للمعالجات الإحصائية التالية :

- الإحصاء الوصفية لعينة البحث: التوزيع التكراري، والنسب المئوية لوصف عينة البحث حسب البيانات الديموغرافية والوظيفية(، المؤهل العلمي، عدد سنوات الخبرة).

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

- الإحصاء الوصفية للبحث: (المتوسط الحسابي , والانحراف المعياري، لمعرفة الرأي السائد لمفردات العينة، وتصنيف عباراتها حسب درجة أهميتها ومستوى تحقيقها، وقياس تشتت الإجابات عن متوسطات عبارات الاستبانة .
- اختبار " ت" للعينات المستقلة (Test T Sample Independent) للكشف عن الفروق بين آراء أفراد العينة

التحليل الاحصائي ونتائج البحث

بعد تطبيق أداة البحث - المعدة من قبل الباحث، والقائمة على درجة وعي معلمي العلوم بالقيم العلمية المتضمنة في كتب العلوم بالمرحلة الابتدائية، يعرض الباحث ما توصل إليه من النتائج والبيانات المترتبة على تحليلها إحصائياً؛ لمعرفة ما إذا كانت الأسئلة التي وضعها صحيحة، أم لا؟

(أ) : البيانات الديمغرافية :

النوع	التكرار	النسبة %
ذكر	٤٣	%٦٣
أنثى	٢٤	%٣٧
المجموع	٦٧	%١٠٠

يتضح من الجدول السابق عدد المشاركين في عينة الدراسة وفقاً لمتغير النوع، حيث بلغ عدد الذكور (٤٣) فرد بنسبة وصلت الى ٦٣ % ، بينما بلغ عدد الإناث المشاركين الى(٢٤) بنسبة وصلت الى ٣٧% .

النوع	التكرار	النسبة %
بكالوريوس	٥٠	%٧٤
ماجستير	١٤	%٢٠.٦
دكتوراه	٣	%٥.٥
المجموع	٦٧	%١٠٠

النوع	التكرار	النسبة %
أقل من (٥) سنوات	**٦**	**%٨**
من(٥) الى (١٠) سنوات	١٥	%٢٢
أكثر من (١٠) سنوات	**٤٦**	**%٦٨**
المجموع	٦٧	%١٠٠

يتضح من الجدول السابق اختلاف عينة الدراسة من حيث المؤهل الدراسي، حيث بلغت (٥٠) فرداً بنسبة ٧٤.٦% حاصلين على درجة البكالوريوس، و كان عدد الحاصلين على درجة الماجستير (١٤) فرداً حاصل على درجة الماجستير

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

بنسبة ٢٠.٦% . بينما كان عدد الحاصلين من أفراد عينة الدراسة على درجة الدكتوراه (٣) فرد اً بنسبة ٥.٥% .

يتضح من الجدول السابق أنه تتنوع عينة الدراسة من حيث عدد سنوات الخبرة العملية، حيث بلغت (٦) فرد خبرتهم أقل من ٥ سنوات بنسبة ٨ % ، و كان (١٥) فرداً خبرتهم من(٥) الى (١٠) سنوات بنسبة وصلت الى ٢٢% ، بينما كانت النسبة الأكبر لمن هم لديهم خبرة أكثر من ١٠ سنوات، حيث بلغ عددهم (٤٦) فرداً بنسبة وصلت الى ٦٨. %.

عرض نتائج البحث ومناقشته :

مناقشة نتائج السؤل الأول: ما درجة وعي معلمي العلوم بالقيم العلمية المتضمنة في كتب العلوم بالمرحلة الابتدائية. وللإجابة على هذا السؤال تم استخدام المتوسطات الحسابية والانحراف المعياري لجميع فقرات الاستبانة لاستجابات العينة

م	البعد	العبـــــــــــارة	المتوسط الحسابي	النسبة المئوية	الانحراف المعياري	درجة الممارسة
١	البُعد الأول: أخلاقيات العلم	يقوم المعلم بتنمية التعاون بين التلاميذ من خلال الأنشطة التعليمية	٤.١٦	٩٧.٣	٠.٩٩	مرتفعة
٢		يحث المعلم التلاميذ على نشر المعلومات ومشاركتها بينهم	٤.٢٥	٦٤.٦	٠.٩٤	مرتفعة
٣		ينمي المعلم الاهتمام بالوقت وتقدير قيمته لدى التلاميذ	٤.١٩	٧٣.٨	٠.٩٣	مرتفعة جداً
٤		ينمي المعلم الشعور لدى التلاميذ بالمكانة الرفيعة للعلماء	٤.١٢	٧٣.٨	٠.٩١	متوسطة
٥		يشيد المعلم بالإنجازات العلمية وتأثيرها على تعلم التلاميذ	٤.٢٦	٨٣.٣	٠.٩٧	مرتفعة جداً
		المتوسط العام	**٤.٢٢**			**مرتفعة**
٦	البُعد الثاني: التفكير الإبداعي	يستخدم المعلم مواد البيئة المحلية في تنفيذ الأنشطة العلمية	٤.٢٩	٦٤,٣	٠.٩٩	مرتفعة
٧		يشجع المعلم التلاميذ على انتاج الكثير من الأفكار للسلامة من الأخطار مثل الزلازل والبراكين	٤.١٧	٤٧,٦	٠.٩١	مرتفعة جداً
٨		يمارس المعلم الأنشطة والتجارب المخبرية للإثبات وجمع الملاحظات	٤.١٣	٥٩,٥	٠.٩٨	متوسطة
٩		يوظف المعلم الجداول والرسومات وخرائط المفاهيم في تعلم التلاميذ	٤.١٨	٨٥	٠.٨٩	مرتفعة
١٠		يقوم المعلم بإجراء التجارب أمام التلاميذ للتوصل	٤.٢٢	54.8	٠.٨٩	مرتفعة

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

		إلى نتائج موثوقة			
	المتوسط العام		٤.٢٥	مرتفعة	
١١	البعد الثالث: أهمية العلم	يشجع المعلم التلاميذ عن البحث في معلومات المقرر قبل ان يقوم بشرحها	٤.٢٢	٥٥	٠.٩١	مرتفعة
١٢		يوضح المعلم أثر العلم ودوره في حياة التلاميذ اليومية	٤.٢١	٥٠	٠.٩٩	مرتفعة
١٣		ينمي المعلم المهارات العلمية والعقلية لدى التلاميذ	٤.٢٥	٥٨	٠.٩٧	مرتفعة
١٤		يهتم المعلم بربط المعرفة والمعلومات في المقرر بواقع حياة التلاميذ	٤.٢٠	٧٠.٦	٠.٩٣	مرتفعة
١٥		يهتم المعلم بتوضيح أهمية العلم في الإسلام وتقدير العلماء لدى التلاميذ	٤.١٧	٥٥	٠.٨٨	مرتفعة
	المتوسط العام		٤.٢٠	مرتفعة	
١٦	البعد الرابع: المطالعة وحب الاستطلاع	يثير المعلم حب الاستطلاع لدى التلاميذ ليقوموا بطرح تساؤلات حول محيطهم	٤.٢١	٥٠	٠.٩٩	مرتفعة
١٧		يحفز المعلم التلاميذ على القيام بالملاحظات المنظمة وجمع البيانات وتسجيلها	٤.١٥	٨٥	٠.٨٩	مرتفعة
١٨		يساعد المعلم التلاميذ على تكوين فرضية لتفسير سبب علمي	٤.٢٥	٦٤.٦	٠.٩٤	مرتفعة
١٩		يشجع المعلم التلاميذ على طرح أسئلة من خلال الأنشطة التمهيدية	٤.٢٩	٥٩,٥	٠.٩٧	مرتفعة جداً
٢٠		يقوم المعلم بمطالعة المواقع الإلكترونية أمام التلاميذ لإثراء معارف التلاميذ	٤.١٧	٥٥	٠.٩١	مرتفعة
	المتوسط العام		٤.٢٢	مرتفعة	
٢١	البُعد الخامس: التفكير الناقد	يتعامل المعلم بحكمة مع العوائق التي تعترض إجراء الأنشطة	٤.٢٢	٥٥	٠.٩١	مرتفعة
٢٢		يستخدم المعلم سياقات متعددة للاستنتاج تناسب ميول واهتمامات التلاميذ	٤.١٧	٥٠	٠.٩٩	مرتفعة
٢٣		بحث المعلم التلاميذ على تقبل المعلومات والنصائح بأريحية	٤.٢٥	٥٨	٠.٩٧	مرتفعة
٢٤		يعطي المعلم للتلاميذ الفرصة لاستخلاص النتائج وتفسيرها	٤.٢٠	٧٠.٦	٠.٩٣	مرتفعة
٢٥		يحث المعلم التلاميذ على توضيح وتفسير المعلومات بطريقة بسيطة	٤.١٨	٥٥	٠.٨٨	مرتفعة
	المتوسط العام		٤.٢١	مرتفعة	

- جاءت استجابات أفراد عينة الدراسة بمتوسط عام على فقرات تطبيق البعد الأول : أخلاقيات العلم بمتوسط (٤.٢٢) وهذا المتوسط يشير إلى درجة ممارسة مرتفعة .

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

▪ وتراوحت استجابات أفراد عينة الدراسة على عبارات تطبيق البعد الأول : أخلاقيات العلم حيث تراوحت متوسطات استجابتهم من (٤.١٢ إلى٤.٢٦) من وجهة نظر أفراد عينة الدراسة وهي متوسطات تشير إلى درجة ممارسة مرتفعة مما يوضح التفاوت في استجابات أفراد عينة الدراسة على عبارات هذا البُعد من وجهة نظرهم .

▪ كما احتلت العبارة رقم (٥) بالمرتبة الأولى وهي " يشيد المعلم بالإنجازات العلمية وتأثيرها على تعلم التلاميذ " من أبعاد أخلاقيات العلم بمتوسط حسابي (٤,٢٦)، وانحراف معياري (٠.٩٧) - بينما احتلت العبارة رقم (٤) وهي" ينمي المعلم الشعور لدى التلاميذ بالمكانة الرفيعة للعلماء " بمتوسط حسابي (٤.١٢)، وانحراف معياري (٠.٩١).

▪ وجاءت استجابات أفراد عينة الدراسة بمتوسط عام على فقرات تطبيق البعد الثاني : التفكير الإبداعي بمتوسط (٤.٢٥) وهذا المتوسط يشير إلى درجة ممارسة مرتفعة .

▪ وتراوحت استجابات أفراد عينة الدراسة على عبارات تطبيق البعد الثاني : التفكير الإبداعي، حيث تراوحت متوسطات استجابتهم من (٤.١٣ إلى٤.٢٩) من وجهة نظر أفراد عينة الدراسة وهي متوسطات تشير إلى درجة ممارسة مرتفعة مما يوضح التفاوت في استجابات أفراد عينة الدراسة على عبارات هذا البُعد من وجهة نظرهم .

▪ كما احتلت العبارة رقم (٦) بالمرتبة الأولي وهي " يستخدم المعلم مواد البيئة المحلية في تنفيذ الأنشطة العلمية " من أبعاد التفكير الإبداعي بمتوسط حسابي (٤,٢٩)، وانحراف معياري (٠.٩٩) - بينما احتلت العبارة رقم (٨) وهي" يمارس المعلم الأنشطة والتجارب المخبرية للإثبات وجمع الملاحظات، المرتبة الأخيرة التفكير الإبداعي بمتوسط حسابي (٤.١٣)، وانحراف معياري (٠.٨٩).

▪ وجاءت استجابات أفراد عينة الدراسة بمتوسط عام على فقرات تطبيق البعد الثالث : أهمية العلم بمتوسط (٤.٢٠) وهذا المتوسط يشير إلى درجة ممارسة مرتفعة .

▪ وتراوحت استجابات أفراد عينة الدراسة على عبارات تطبيق البعد الثالث : اهمية العلم حيث تراوحت متوسطات استجابتهم من (٤.١٧ إلى٤.٢٥) من وجهة نظر أفراد عينة الدراسة وهي متوسطات تشير إلى درجة ممارسة مرتفعة مما يوضح التفاوت في استجابات أفراد عينة الدراسة على عبارات هذا البُعد من وجهة نظرهم .

▪ كما احتلت العبارة رقم (١٣) بالمرتبة الأولي وهي " ينمي المعلم المهارات العلمية والعقلية لدى التلاميذ " من أبعاد أهمية العلم بمتوسط حسابي (٤,٢٥)،

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

وانحراف معياري (٠.٩٧) - بينما احتلت العبارة رقم (١٥) وهي" يهتم المعلم بتوضيح أهمية العلم في الإسلام وتقدير العلماء لدى التلاميذ، المرتبة الأخيرة من بعد أهمية العلم بمتوسط حسابي (٤.١٧)، وانحراف معياري (٠.٨٨).

- وجاءت استجابات أفراد عينة الدراسة بمتوسط عام على فقرات تطبيق البعد الرابع : المطالعة وحب الاستطلاع بمتوسط (٤.٢٢) وهذا المتوسط يشير إلى درجة ممارسة مرتفعة .
- وتراوحت استجابات أفراد عينة الدراسة على عبارات تطبيق البعد الرابع : المطالعة وحب الاستطلاع حيث تراوحت متوسطات استجابتهم من (٤.١٥ إلى٤.٢٩) من وجهة نظر أفراد عينة الدراسة وهي متوسطات تشير إلى درجة ممارسة مرتفعة مما يوضح التفاوت في استجابات أفراد عينة الدراسة على عبارات هذا البُعد من وجهة نظرهم .
- كما احتلت العبارة رقم (١٩) بالمرتبة الأولى وهي " يشجع المعلم التلاميذ على طرح أسئلة من خلال الأنشطة التمهيدية " من بُعد المطالعة وحب الاستطلاع بمتوسط حسابي (٤,٢٩)، وانحراف معياري (٠.٩٧) - بينما احتلت العبارة رقم (٢٠) وهي" يقوم المعلم بمطالعة المواقع الإلكترونية أمام التلاميذ لإثراء معارف التلاميذ، المرتبة الأخيرة من بُعد المطالعة وحب الاستطلاع بمتوسط حسابي (٤.١٧)، وانحراف معياري (٠.٩١).
- وجاءت استجابات أفراد عينة الدراسة بمتوسط عام على فقرات تطبيق البعد الخامس: التفكير الناقد بمتوسط (٤.٢١) وهذا المتوسط يشير إلى درجة ممارسة مرتفعة .
- وتراوحت استجابات أفراد عينة الدراسة على عبارات تطبيق البعد الخامس (التفكير الناقد) حيث تراوحت متوسطات استجابتهم من (٤.١٧ إلى٤.٢٥) من وجهة نظر أفراد عينة الدراسة وهي متوسطات تشير إلى درجة ممارسة مرتفعة مما يوضح التفاوت في استجابات أفراد عينة الدراسة على عبارات هذا البُعد من وجهة نظرهم.
- كما احتلت العبارة رقم (٢٣) بالمرتبة الأولي وهي " يحث المعلم التلاميذ على تقبل المعلومات والنصائح بأريحية " من بُعد التفكير الناقد بمتوسط حسابي (٤,٢٩)، وانحراف معياري (٠.٩٧) - بينما احتلت العبارة رقم (٢٢) وهي" يستخدم المعلم سياقات متعددة للاستنتاج تناسب ميول واهتمامات التلاميذ "، المرتبة الأخيرة من بُعد التفكير الناقد بمتوسط حسابي (٤.١٧)، وانحراف معياري (٠.٩٩).

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

- وتتفق نتائج البحث الحالي مع العديد من الدراسات السابقه مثل دراسة كل من دراسة عبد العزيز، اسامة (٢٠٢١)، و دراسة الأسمري ،الحارثي (٢٠٢٣) ، و دراسة الجبر، لولوة، وآخرون (٢٠٢١) حيث توصلت النتائج إلى ارتفاع درجة وعي معلمي العلوم بالقيم العلمية المتضمنة في كتب العلوم بالمرحلة الابتدائية حيث توصلت نتائج البحث إلى اشادة المعلمين بالإنجازات العلمية وتأثيرها على تعلم التلاميذ

مناقشة نتائج السؤال الثاني: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في درجة وعي معلمي العلوم بالقيم العلمية تعزى لمتغيرات: النوع، المؤهل الدراسي، الخبرة العملية. وللإجابة عن هذا السؤال تم استخراج المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، باختلاف متغير النوع، المؤهل العلمي، عدد سنوات الخبرة، ويوضح الجدول التالي هذه النتائج:

المتغيرات	المستويات	المجالات	أخلاقيات العلم	التفكير الإبداعي	أهمية العلم	المطالعة والاستطلاع	التفكير الناقد	الدرجة الكلية
النوع	ذكر	المتوسط الحسابي	٤.٣٢	٤.٢٨	٤.٢٨	٤.٠٥	٤.١٨	٤.٢٨
		الانحراف المعياري	٠.٧٩	٠.٩١	٠.٩٢	٠.٩٧	٠.٩٨	٠.٨٤
	أنثى	المتوسط الحسابي	٤.٢٠	٤.١٦	٤.٢١	٠.٨٣	٤.١٢	٤.١٦
		الانحراف المعياري	٠.٨٣	٠.٨٩	٠.٩٧	٠.٩٢	٠.٩٧	٠.٨٩
المؤهل الدراسي	بكالوريوس	المتوسط الحسابي	٤.٢٠	٤.١٥	٤.٢٢	٤.١١	٤.١٣	٤.١٩
		الانحراف المعياري	٠.٩٢	٠.٨٩	٠.٨٣	٠.٨٩	٠.٩٧	٠.٨٦
	ماجستير	المتوسط الحسابي	٤.١٥	٤.١٢	٤.١٤	٤.١٨	٤.٠٥	٤.١٤
		الانحراف المعياري	٠.٩٩	٠.٩٧	٠.٨٩	٠.٩٨	٠.٩٨	٠.٩١
	دكتوراه	المتوسط الحسابي	٤.٢٧	٤.١١	٤.٠٥	٤.١٦	٤.٩	٤.٢٠
		الانحراف المعياري	٠.٨٩	٠.٩٣	٠.٨٨	٠.٩٢	٠.٩٤	٠.٨٣
عدد سنوات الخبرة	أقل من ٥ سنوات	المتوسط الحسابي	٤.١٥	٤.١٨	٤.٠٨	٤.١٢	٤.٢٠	٤.١٢
		الانحراف المعياري	٠.٨٩	٠.٩٨	٠.٨٧	٠.٩٣	٠.٨٣	٠.٩٧
	من ٥ الى ١٠ سنوات	المتوسط الحسابي	٤.٠٥	٤.١٦	٤.٠٥	٤.١٦	٤.٠٥	٤.٤١
		الانحراف المعياري	٠.٩٨	٠.٨٩	٠.٨٥	٠.٩٥	٠.٩٨	٠.٧٧
	أكثر من ١٠ سنوات	المتوسط الحسابي	٤.٢٠	٤.١٩	٤.١٣	٤.١٧	٤.١٥	٤.١٣
		الانحراف المعياري	٠.٨٤	٠.٩٣	٠.٨٩	٠.٩٨	٠.٩٩	٠.٩٦

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

يتضح من الجدول السابق وجود فروق بين المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، باختلاف متغير النوع، المؤهل العلمي، عدد سنوات الخبرة، وتختلف نتائج البحث مع نتائج الدراسات السابقة حيث تبين عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائياً عند مستوى الدلالة (α = ٠.٠٥) تعزى لمتغير المؤهل الدراسي في الأبعاد (أخلاقيات العلم، التفكير الإبداعي، أهمية العلم، المطالعة وحب الاستطلاع، التفكير الناقد)، كما تختلف نتائج البحث مع نتائج دراسة أبو الحمائل (٢٠١٩) حيث توصل البحث الى وجود فروق ذات دلالة إحصائياً عند مستوى الدلالة (α = ٠.٠٥) تعزى لمتغير سنوات الخبرة.

ولمعرفة ما إذا كانت هذه الفروق ذات دلالة إحصائيا استخرجت نتائج تحليل التباين متعدد المتغيرات (Manova) للكشف عن دلالة الفروق بين المتوسطات الحسابية

جدول نتائج تحليل التباين متعدد المتغيرات (Manova) للكشف عن دلالة الفروق بين المتوسطات الحسابية لاستجابات أفراد عينة الدراسة

المتغير	البّعد	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	الدلالة الإحصائية
النوع H: 0.092*	أخلاقيات العلم	١.٦٧١	١	١.٦٧١	٢.٦٢١	٠.١٠٦
	التفكير الإبداعي	٠.١١٣	١	٠.١١٣	٠.٢٢٨	٠.٦٣٣
	أهمية العلم	٢.٣٨٤	١	٢.٣٨٤	٤.٣١٦	*٠.٠٣٨
	المطالعة و الاستطلاع	١.١١٨	١	١.١١٨	٢.٢٦٠	٠.١٣٣
	التفكير الناقد	٢.١٦٨	١	٢.١٦٨	٢.١٩٢	٠.١٣٣
المؤهل الدراسي H: 0.030*	أخلاقيات العلم	١.١٣٩	١	١.١٣٩	١.٧٨٧	٠.١٨٢
	التفكير الإبداعي	١.١١٨	١	١.١١٨	٢.٢٦٠	٠.١٣٣
	أهمية العلم	١.٨٥٦	١	١.٨٥٦	٢.٧٢١	٠.١٠٠
	المطالعة و الاستطلاع	٢.١٦٨	١	٢.١٦٨	٢.١٩٢	٠.١٣٣
	التفكير الناقد	٢.١٧٤	١	٢.١٦٥	٢.١٩٣	٠.١٣٣
عدد سنوات الخبرة W: 0.228*	اخلاقيات العلم	٣.٦٢٤	٢	١.٨١٢	٣.٢٨٠	*٠.٠٣٨
	التفكير الإبداعي	١.١١٨	١	١.١١٨	٢.٢٦٠	٠.١٣٣
	أهمية العلم	٠.١١٣	١	٠.١١٣	٠.٢٢٨	٠.٦٣٣
	المطالعة و الاستطلاع	٢.١٦٨	١	٢.١٦٨	٢.١٩٢	٠.١٣٣
	التفكير الناقد	١.١١٨	١	١.١١٨	٢.٢٦٠	٠.١٣٣

*** ذات دلالة إحصائياً عند مستوى دلالة.٠.٠٥**

H: دلالة إختبار هوتلينج (Hotelling`s Trace)

W: دلالة إختبار ويلكس لامبدا (Wilks `Lambda)

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

يتضح من الجدول السابق عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائياً عند مستوى الدلالة (α = ٠.٠٥) تعزى لمتغير الجنس في الأبعاد (أخلاقيات العلم، التفكير الإبداعي، والمطالعة وحب الاستطلاع، والتفكير الناقد)، كما أظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائياً عند مستوى الدلالة (α = ٠.٠٥) تعزى لمتغير النوع في البعد (أهمية العلم)، حيث جاءت قيمة " ف " المحسوبة ٤.٣١٦، وبمستوى دلالة (٠.٠٣٨ *) ولصالح الإناث

كما أظهرت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائياً عند مستوى الدلالة (α = ٠.٠٥) تعزى لمتغير المؤهل الدراسي في الأبعاد (أخلاقيات العلم، التفكير الإبداعي، أهمية العلم، المطالعة وحب الاستطلاع، التفكير الناقد)

وتختلف نتائج البحث مع نتائج الدراسات السابقة حيث تبين عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائياً عند مستوى الدلالة (α = ٠.٠٥) تعزى لمتغير المؤهل الدراسي في الأبعاد (أخلاقيات العلم، التفكير الإبداعي، أهمية العلم، المطالعة وحب الاستطلاع، التفكير الناقد)، كما تختلف نتائج البحث مع نتائج دراسة أبو الحمائل (٢٠١٩) حيث توصل البحث الى وجود فروق ذات دلالة إحصائياً عند مستوى الدلالة (α = ٠.٠٥) تعزى لمتغير سنوات الخبرة.

وأظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائياً عند مستوى الدلالة (α = ٠.٠٥) تعزى لمتغير عدد سنوات الخبرة، في الأبعاد (التفكير الإبداعي، أهمية العلم، المطالعة وحب الاستطلاع، التفكير الناقد)، كما أظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائياً عند مستوى الدلالة (α = ٠.٠٥) تعزى لمتغير سنوات الخبرة في البعد (أخلاقيات العلم)، حيث جاءت قيمة " ف " المحسوبة ٣.٢٨٠، وبمستوى دلالة (٠.٠٣٨ *) ولمعرفة لصالح أي الفئات، تم عمل اختبار دونيت ت ٣ (DUNNETT T3) للمقارنات البعدية لعد تجانس التباين ، حيث تبين الفرق بين الفئتين (٥- ١٠)، وبين (أكثر من ١٠) سنوات، ولصالح عدد سنوات الخبرة من) ٥- ١٠ سنوات.

ملخص نتائج البحث:

- توصلت النتائج إلى ارتفاع درجة وعي معلمي العلوم بالقيم العلمية المتضمنة في كتب العلوم بالمرحلة الابتدائية حيث توصلت نتائج البحث إلى اشادة المعلمين بالإنجازات العلمية وتأثيرها على تعلم التلاميذ، و استخدام مواد البيئة المحلية في تنفيذ الأنشطة العلمية، وتنمية المهارات العلمية والعقلية لدى التلاميذ، وتشجيع التلاميذ على طرح أسئلة من خلال الأنشطة التمهيدية، وحث التلاميذ على تقبل المعلومات والنصائح بأريحية.

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

- كما توصلت نتائج الدراسة كما أظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائياً عند مستوى الدلالة (α = ٠.٠٥) تعزى لمتغير النوع في البعد (أهمية العلم)، ولصالح الإناث .
- و أظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائياً عند مستوى الدلالة (α = ٠.٠٥) تعزى لمتغير سنوات الخبرة في البعد (أخلاقيات العلم)، ولصالح عدد سنوات الخبرة من) ٥- ١٠ سنوات.

التوصيات المقترحة :

استكمالا لما توصل إليه الباحث وفي ضوء النتائج للبحث يوصي الباحث بالتوصيات التالية:

- مراعاة تضمين القيم العلمية في كتب العلوم للمرحلة الابتدائية والتنويع والتتابع في مستويات تضمينها في صفوف المرحلة الابتدائية. حيث توصلت نتائج البحث إلى إشادة المعلمين بالإنجازات العلمية وتأثيرها على تعلم التلاميذ.
- ضرورة استخدام معلمي العلوم لأنشطة إثرائية لتعزيز القيم العلمية التي وردت بنسبة أقل في محتوى كتب العلوم للمرحلة الابتدائية، كقيمة الطريقة العلمية، وتقبل النقد. حيث توصلت نتائج البحث إلى ضرورة تنمية المهارات العلمية والعقلية لدى التلاميذ، وتشجيع التلاميذ على طرح أسئلة.
- إجراء دراسات مماثلة لتحليل محتوى كتب العلوم في المرحلة الابتدائية، وكتب العلوم للمرحلة المتوسطة، للكشف عن مدى تضمينها للقيم العلمية.

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

المراجع والمصادر :

المراجع العربية :

أبو الحمائل، أحمد. (٢٠١٩). *دور مناهج العلوم في تعزيز قيم المواطنة لدى طلاب المرحلة الابتدائية بالمملكة العربية السعودية لتحقيق أهداف رؤية ٢٠٣٠ من وجهة نظر معلمي العلوم*، مجلة جامعة أم القرى *للعلوم التربوية والنفسية*، ١٠ (٢)، ٣٦٨-٣٩٣.

أبو شهلا، أشرف. (٢٠١٩). *تقويم كتب العلوم والحياة للمرحلة الأساسية في ضوء القيم العلمية، وتصور مقترح لإثرائها*. [رسالة ماجستير غير منشورة]. كلية التربية الجامعة الإسلامية.

الأسمري، نهاية، والحارثي، عبدالرحمن بن محمد. (٢٠٢٣). *مدى تضمين القيم العلمية في مقررات العلوم بالمرحلة المتوسطة، مجلة الآداب للدراسات النفسية والتربوية*، ٥ (٣)، ٢٨٣-٣٢١.

النوح، مساعد بن عبد الله. (٢٠٠٧). *القيم المصاحب للتفكير العلمي لدى طلاب كليات المعلمين وعلاقتها ببعض المتغيرات. مجلة دراسات تربوية واجتماعية- كلية التربية جامعة حلوان*. ١٣ (٦).١٠٤-١٢٥.

الجلاد، ماجد زكي محمد.(٢٠٠٧). أثر دورة التعلم والخرائط المفاهيمية في اكتساب طلاب الصف التاسع الأساسي للمفاهيم الفقهية " مجلة جامعة الشارقة للعلوم الإنسانية والإجتماعية. ٤ (١). ٥-٣٠.

بخاري، فخرية. (٢٠٢١). *القيم العلمية و مظاهرها السلوكية بمقرر الأحياء للصف الثالث الثانوي بالمملكة العربية السعودية من وجهة نظرهم. مجلة العلوم التربوية* والنفسية، ٥ (١٠)، ٤٥-٧١.

الجابري، خولة. (٢٠٢٣). أهمية التعليم في المرحلة الابتدائية. موضوع. https://mawdoo3.com/

الجبر، لولوة، وآخرون. (٢٠٢١). *القيم العلمية المضمنة في كتب علوم للمرحلة المتوسطة في المملكة العربية السعودية. مجلة رسالة الخليج العربي*، (١٦٢)، ١٢٣-١٤٣.

الجهني، أحمد. (٢٠١٩). *واقع تفعيل معلم و معلمة العلوم لمنظومة القيم في مقرر العلوم للصف الثالث المتوسط من وجهة نظرهم*.[رسالة ماجستير منشوره]. كلية التربية والآداب، جامعة تبوك، المملكة العربية السعودية.

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

الربيعان، وفاء محمد. (٢٠٢٠). القيم العلمية في مقررات العلوم وسبل تنميتها. مقالة منشورة على موقع *تعليم جديد*. https://www.new-educ.com/

زيتون، عايش. (٢٠١٠). *الاتجاهات العالمية المعاصرة في مناهج العلوم وتدريسها*. عمان: دار الشرق.

السلمي، سليمان. (٢٠١٣). *دور مناهج العلوم الطبيعية في تنمية القيم العلمية لدى طلاب المرحلة الثانوية من وجهة نظر معلمي ومشرفي العلوم الطبيعية واتجاهات الطلاب نحوها*. [رسالة دكتوراه غير منشورة]. كلية التربية جامعة أم القرى، المملكة العربية السعودية.

الشمالي، محمود أحمد وآخرون. (٢٠٢٠). *مستوى الممارسات التدريسية المرتبطة بطبيعة المسعى العلمي لدى معلمي العلوم للمرحلة الأساسية العليا في فلسطين*. *مجلة آفاق للبحوث والدراسات*، ٣ (١)، ١٩٣-٢١٧.

الصالح، أسيل. (٢٠٢٠). *مستوى تضمين القيم في كتابي المهارات الحياتية للمرحلة الابتدائية في المملكة العربية السعودية وسلطنة عمان- دراسة مقارنة*. *المجلة العربية للعلوم التربوية والنفسية*. ٦ (٣٠). ٢٣-٥٢.

صبحي، تيسر، وستيتيه، دلال .(٢٠٠٢). *مقارنة بين قيم الثقافة الاجتماعية والثقافية والعلمية والأخلاقية لطلبة جامعة آل البيت والجامعة الأردنية*. *مجلة مركز البحوث التربوية*. ١١ (٢١). ١٢٩-١٦٥.

عبد العزيز، أسامة. (٢٠٢١). *مدى تركيز مقرر العلوم للصف الأول متوسط على القيم الوطنية و الصحية والبيئية والاقتصادية في سياسة التعليم بالمملكة العربية السعودية و تصور مقترح لآلية تعزيزها*. مجلة *البحوث التربوية والنفسية جامعة بغداد*. (٦٨). ٢٧٤-٣١١.

فتحي، جروان. (٢٠٠٦). *تعليم التفكير–مفاهيم وتطبيقات*. دار الكتاب الجامعي للنشر عمان.

الموجي، أماني محمد. (٢٠١٦). *تقويم مناهج العلوم للمرحلة الابتدائية في ضوء نسق مقترح للقيم العلمية بمصر*. *مجلة دراسات عربية في التربية وعلم النفس*. رابطة التربويين العرب للنشر. ٤٧٣-٥٠٨.

المراجع الأجنبية :

Mönch, Markic. (2022). *Science Teachers' Pedagogical Scientific Language Knowledge—A Systematic Review*. Educ. Sci. 2022.

Frank, Erica. (2007). *Personal and professional correlates of US medical students' vegetarianism. Journal of the American Dietetic Association. 107*.(1). 72-78.

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

أثر تطبيق برنامج الطفولة المبكرة على التحصيل العلمي لطلاب الصف الرابع بمحافظة بيشة

The impact of implementing the early childhood program on the academic achievement of fourth-grade students in Bisha Governorate

إعداد

هناء مساعد بن رقوش
Hanaa M. Raqoush

سميرة عبدالرحمن العمري
Samira A. Al-Omari

راجية ابراهيم عسيري
Ragia Ibrahim Asiri

حصة جبل الشهراني
Hessa Jabal Al-Shahrani

عائشة عبدالله المعاوي
Aisha A. Al-Muawi

سمية شارع السعدي
Samia Shar'a Al-Sa'di

عهود عبدالله الغامدي
Ahood A. Al-Ghamdi

مطرة رجا الشهراني
Matra Raja Al-Shahrani

أمل عبدالله الغامدي
Amal A. Al-Ghamdi

أفراح سعد الجنيبي
Afrah Saad Al-Junaibi

Doi: 10.21608/jasep.2024.382228

استلام البحث : ٢٨ / ٥ /٢٠٢٤

قبول النشـر: ١٦ / ٦ / ٢٠٢٤

رقوش، هناء مساعد و العمري، سميرة عبدالرحمن و عسيري، راجية ابراهيم و الشهراني، حصة جبل و المعاوي، عائشة عبدالله و السعدي، سمية شارع و الغامدي، عهود عبدالله و الشهراني، مطرة رجا و الغامدي، أمل عبدالله و الجنيبي ، أفراح سعد (٢٠٢٤). أثر تطبيق برنامج الطفولة المبكرة على التحصيل العلمي لطلاب الصف الرابع بمحافظة بيشة. ***المجلة العربية للعلوم التربوية والنفسية***، المؤسسة العربية للتربية والعلوم والآداب، مصر،٨(٤١) ، ٣٠٩ – ٣٣٠.

http://jasep.journals.ekb.eg

أثر تطبيق برنامج الطفولة المبكرة على التحصيل العلمي لطلاب الصف الرابع بمحافظة بيشة

المستخلص:

هدف البحث للتعرف إلى أثر تطبيق برنامج الطفولة المبكرة على التحصيل العلمي لطلاب الصف الرابع بمحافظة بيشة، بالاعتماد على المنهج التجريبي والتصميم شبه التجريبي، الذي يشتمل على متغير مستقل واحد؛ وهو برنامج الطفولة المبكرة، وثلاث متغيرات تابعة، وهي التحصيل العلمي لمقرر العلوم، والتحصيل العلمي لمقرر الرياضيات، والتحصيل العلمي لمقرر اللغة العربية، والقياسين القبلي والبعدي، تكونت عينة البحث من (٥٠) طالب وطالبة من الصف الرابع الابتدائي من مدارس محافظة بيشة مقسمين إلى مجموعتين تجريبية وضابطة تتكون كل واحدة منهما من (٢٥) طالب وطالبة، وبعد التأكد من تكافؤ المجموعتين بالقياس القبلي، تم تطبيق برنامج الطفولة المبكرة على المجموعة التجريبية، وإجراء القياس البعدي لكلا المجموعتين الضابطة والتجريبية، وتوصل البحث إلى أنّ حجم تأثير المتغير المستقل وهو (برنامج الطفولة المبكرة) في التحصيل العلمي لمقرر العلوم كانت بنسبة تأثير (٣٣.٢٪)، وهي نسبة مرتفعة، وأنّ حجم تأثير المتغير المستقل وهو (برنامج الطفولة المبكرة) في التحصيل العلمي لمقرر الرياضيات كانت بنسبة تأثير (٢٩.٩٪)، وهي نسبة مرتفعة، وأنّ حجم تأثير المتغير المستقل وهو (برنامج الطفولة المبكرة) في التحصيل العلمي لمقرر اللغة العربية كانت بنسبة تأثير (١٣.٢٪)، وهي نسبة متوسطة، وتوجد فروق دالة إحصائيا عند مستوى دلالة ٠,٠٥ بين متوسط درجات أفراد المجموعة التجريبية من الذكور والاناث التي تم تطبيق برنامج الطفولة المبكرة عليها في القياس البعدي للاختبار التحصيلي لكافة المقررات، ولصالح الاناث، وأنّ حجم تأثير المتغير المستقل وهو (برنامج الطفولة المبكرة) في التحصيل العلمي لكافة المقررات كانت بنسبة تأثير (٣٩.٩٪)، وهي نسبة مرتفعة، وأوصى البحث بدعوة المسؤولين في وزارة التعليم على تطبيق برنامج الطفولة المبكرة للصف الرابع الابتدائي، وخصوصاً للإناث، وعقد الندوات وورش العمل لتعريف المعلمين بأهمية تطبيق برنامج الطفولة المبكرة على التحصيل الدراسي للطلاب، وبحث أثر تطبيق برنامج الطفولة المبكرة للصف الرابع الابتدائي على التحصيل العلمي للطلاب بكافة المقررات.

Abstract:

The aim of the research was to identify the effect of applying the early childhood program on the academic

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

achievement of fourth-grade students in Bisha Governorate, based on the experimental method and quasi-experimental design, which includes one independent variable; It is the early childhood program, and three dependent variables, which are the academic achievement of the science course, the academic achievement of the mathematics course, and the academic achievement of the Arabic language course, and the pre- and post-measurements. The research sample consisted of (50) male and female students from the fourth grade of primary school from the schools of Bisha Governorate, divided into two experimental and control groups, each consisting of (25) male and female students. After ensuring the equivalence of the two groups in the pre-measurement, the early childhood program was applied to the experimental group, and the post-measurement was conducted for both the control and experimental groups. The research concluded that the size of the effect of the independent variable, which is (the early childhood program), on the academic achievement of the science course was at an effect rate of (33.2%), which is a high percentage, and that the size of the effect of the independent variable, which is (the early childhood program), on the academic achievement of the mathematics course was at an effect rate of (29.9%), which is a high percentage, and that the size of the effect of the independent variable, which is (the early childhood program), on the academic achievement of the Arabic language course was at a rate of The effect of (13.2%) is an average percentage, and there are statistically significant differences at a significance level of 0.05 between the average scores of the experimental group members of males and females who were applied the early childhood program in the post-measurement of the achievement test for all courses, in favor of females, and that the size of the

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

effect of the independent variable, which is (the early childhood program) on the academic achievement of all courses was at an effect rate of (39.9%), which is a high percentage. The research recommended inviting officials in the Ministry of Education to apply the early childhood program for the fourth grade of primary school, especially for females, and holding seminars and workshops to familiarize teachers with the importance of applying the early childhood program on students' academic achievement, and researching the effect of applying the early childhood program for the fourth grade of primary school on students' academic achievement in all courses.

مقدمة:

لتحقيق أهداف التعليم في رؤية المملكة؛ تم الاهتمام بمرحلة الطفولة المُبكرة، وذلك في إطار عمل وزارة التعليم، ولزيادة أعداد الأطفال المستهدفين من خدمات الوزارة؛ تم البدء بمشروع التطوير، وذلك من خلال دمج مجموعة معينة من مدارس البنين والبنات بمختلف مدن المملكة العربية السعودية تحت مظلة ما يسمّى بمدارس الطفولة المُبكّرة، حيث تعتبر من المشاريع الوطنية المستحدثة التي تهدف إلى تحسين جودة التعليم، والتي اعتُمدت بقرار وزاري، وهو مجهود وطني كبير وفعال للارتقاء بالتعليم في المملكة العربية السعودية لتصبح في مصاف الدول المتقدمة في هذا المجال، وهو بدوره يضمن مستقبلاً مشرقاً للسعوديين (دحمان وبديوي، ٢٠٢٠).

يعد برنامج الطفولة المبكرة أحد المشاريع الرئيسية التي تضمنتها الخطة الاستراتيجية لتطوير التعليم العام في المملكة العربية السعودية، ويهدف هذا المشروع إلى تبني مناهج قائمة وفق معايير تربوية عالمية، وبإشراف كفاءات تربوية؛ وبتمكين المعلمات والقيادات المدرسية والقيادات الإشرافية، وهو ما يحقق الرفع من مستوى تحصيل الأطفال في هذه المرحلة التعليمية المهمة، كما أن هذا المشروع سيكون من ضمن نتائجه بناء شراكات استراتيجية مع مؤسسات لها خطط واضحة لتنمية مرحلة الطفولة المبكرة من خلال مناهج وبرامج متنوعة ضمن مجالات تربوية وتعليمية، ومن هذا المنطلق فإنّ تقييم البرنامج يعتبر حاجة ملحة وضرورة هامة للتحقق من مدى نجاحه، وتحسينه وتطويره، وحتى يكون التقييم فعالاً ومفيداً فلا بد أن يستند إلى أسس ومعايير مكتوبة ومقبولة عالمياً (الشربيني وآخرون، ٢٠١٨).

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

لذلك تهدف الدراسة الحالية إلى قياس أثر تطبيق برنامج الطفولة المبكرة على التحصيل العلمي لطلاب الصف الرابع بمحافظة بيشة في ضوء عدد من المعايير المحلية والعالمية القياسية للطفولة المبكرة، حتى يتسنى من خلالها إمداد صانعي القرار فيما يجب اتخاذه نحو جدوى المخرجات التعليمية للبرنامج التطويري الذي تقوم الوزارة بتجربته على المدارس الابتدائية المشاركة في المشروع التطويري للطفولة المبكرة بالمملكة العربية السعودية.

في ضوء ما تقدم تسعى الدراسة للإجابة عن السؤال الرئيس التالي: ما أثر تطبيق برنامج الطفولة المبكرة على التحصيل العلمي لطلاب الصف الرابع بمحافظة بيشة؟

ويتفرع من السؤال الرئيس التساؤلات التالية:

١. ما أثر تطبيق برنامج الطفولة المبكرة على التحصيل العلمي لطلاب الصف الرابع بمحافظة بيشة لمقرر العلوم؟

٢. ما أثر تطبيق برنامج الطفولة المبكرة على التحصيل العلمي لطلاب الصف الرابع بمحافظة بيشة لمقرر الرياضيات؟

٣. ما أثر تطبيق برنامج الطفولة المبكرة على التحصيل العلمي لطلاب الصف الرابع بمحافظة بيشة لمقرر اللغة العربية؟

٤. هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠.٠٥) بين متوسط درجات المجموعة التجريبية في القياس البعدي لكافة المقررات تعزى للجنس؟

أهداف الدراسة:

تسعى الدراسة الحالية لتحقيق الأهداف الآتية:

١. تحديد أثر تطبيق برنامج الطفولة المبكرة على التحصيل العلمي لطلاب الصف الرابع بمحافظة بيشة.

٢. تحديد أثر تطبيق برنامج الطفولة المبكرة على التحصيل العلمي لطلاب الصف الرابع بمحافظة بيشة لمقرر العلوم.

٣. تحديد أثر تطبيق برنامج الطفولة المبكرة على التحصيل العلمي لطلاب الصف الرابع بمحافظة بيشة لمقرر الرياضيات.

٤. تحديد أثر تطبيق برنامج الطفولة المبكرة على التحصيل العلمي لطلاب الصف الرابع بمحافظة بيشة لمقرر اللغة العربية.

٥. تحديد الفروق بين متوسط درجات المجموعة التجريبية في القياس البعدي لكافة المقررات التي تعزى للجنس.

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

أهمية الدراسة:

تتمثل أهمية الدراسة في التالي:

١. الأهمية النظرية: قد تكون هذه الدراسة تمهيداً لدراسات وبحوث جديدة تتناول جوانب أخرى في هذا الموضوع.

٢. الأهمية التطبيقية: تستمد الدراسة الحالية أهميته امن المرحلة التي يدرسها، فطلبة المرحلة الابتدائية يشكلون حلقة هامة في بناء المجتمع، والتي تعتمد عليها باقي المراحل الدراسية، ويؤمل أن تسهم النتائج التي ستتوصل إليها الدراسة في تقديم الاقتراحات والتوصيات التي تؤدي إلى تحسين مستوى تطبيق برنامج الطفولة المبكرة.

الأدب النظري:

أهمية تعليم العلوم:

تشكل مناهج العلوم في المرحلة الابتدائية اللبنة الأساسية لتعليم العلوم في المراحل الدراسية اللاحقة، فبقدر رسوخ ومتانة هذه القاعدة الأساسية يتماسك بنيان التعليم فيما بعد فإتقان الطلاب للمفاهيم الأساسية في مناهج العلوم في هذه المرحلة يؤثر على إتقانهم وتقدمهم في المراحل التالية، وما يتبعه المعلم من أساليب تدريس وتقويم تؤثر إما إيجاباً أو سلبًا على صلابة ومتانة هذا الأساس (إبراهيم، ٢٠٠٥)، ولقد مرت عملية تطوير مناهج العلوم في المرحلة الابتدائية في المملكة العربية السعودية بخمس مراحل كانت أولاها عام ١٣٨٧ هـ حتى نهاية ١٣٩٢ هـ حيث تم تأليف كتاب مبادئ العلوم والصحة، والمرحلة الثانية عام ١٣٩٣هـ حتى نهاية ١٣٩٨هـ حيث تم تأليف كتاب العلوم والتربية الصحية، والمرحلة الثالثة عام ١٣٩٩هـ حتى نهاية ١٤١٩هـ حيث تم تأليف كتاب العلوم للطالب وكتاب المعلم من مجموعة من الخبراء ضمن مشروع تطوير العلوم والرياضيات الذي نفذته الجامعة الأمريكية في بيروت بلبنان والمرحلة الرابعة عام ١٤٢٠ هـ حتى عام ١٤٢٩هـ حيث تم تحديث كتاب العلوم بتكليف لجنة من بعض مشرفي المناهج ومشرفي إدارة تعليم الرياض والمعلمين (العقيل، ٢٠٠٢)، والمرحلة الخامسة عام ١٤٣٠هـ حتى عام ١٤٣١هـ حيث تم تطبيق مشروع تطوير الرياضيات والعلوم الطبيعية (سلسلة ماجروهل) على جميع مدارس المملكة، ولكي يكون هناك عمل حقيقي وتطوير فعلي لمناهج العلوم في المرحلة الابتدائية فلا بد من تحسس مواطن القوة والضعف في هذه المناهج والعمل على معرفة المشكلات والصعوبات التي يواجهها معلم العلوم أثناء التدريس (العنزي، ٢٠٠٩)، فالخطوة الأولى لإصلاح التعليم بشكل عام هي التعرف على أبرز المشكلات التي تواجه النظام التعليمي في أي جانب من جوانبه (محجوب،

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

١٩٩٨)، وحتى تكون عملية الإصلاح والتطوير عملية سليمة فلابد أن نبدأ بدراسة المشكلات التي تواجه تدريس العلوم (قطب، ١٩٨٦).

أهمية تعليم الرياضيات:

يحتل الرياضيات مكانة ومركز مهم بين العلوم المختلفة حيث يصفها البعض بأنها العمود الفقري لتلك العلوم، لتنظيم الخبرات وفهم المحيط الذي نعيش به، حيث أضحت الرياضيات بتركيبتها الدقيقة غنية بصورة لا تضاهيها أي مادة بقوتها ومنطقها وشدة اتساقها فالذي يحدث الآن من تطورات علمية وتكنولوجية وحياتيه تجعلنا نفكر في تغيير المنهاج لصورة تطابق تحقيق متطلبات الفرد لمواكبة تلك التطورات العلمية والتكنولوجية والحياتية، فالمتميز رياضياً لا يعني له كم من المعرفة الرياضية لديه؛ وإنما قدرته على إدراك وتوظيف المعرفة الرياضية في حل المشكلات والتصرف في المواقف، وهنا يجب الإشارة الى أنه لا بد من أن يتم تغيير النظرة التي ترى أن التحصيل هو الهدف الأساسي لتعليم الرياضيات. فالرياضيات هي التي يستطيع الطالب من خلالها توظيف ما اكتسبه من معرفة رياضية في حل المشكلات التي تواجهه في المواقف المختلفة وفي خدمة المجتمع الذي يعيش فيه. ولقد أصبحت الرياضيات في حياتنا المعاصرة اليوم، أكثر أهمية وضرورة عما كانت عليه في الماضي، لأنها تستخدم في العديد من مجالات الحياة اليومية مما يعني وجود قوة خفية للرياضيات (أبو مزيد، ٢٠١٢)، وتؤكد الدراسات الحديثة أن منهاج الرياضيات وأساليب تدريسها هو أسلوب في التفكير يعتمد أساسه على الفهم والمنطق حيث يعتمد على نمط الاكتشاف والمناقشة للوصول إلى الحل (العيثاوي، ٢٠١٤)، وهنا يأتي دور المعلم لمنهاج الرياضيات لتنمية التحصيل الدراسي حيث يجب أن يتم استخدام الأنشطة التعليمية والتي تعد إحدى عناصر المنهج المدرسي ولا يتحقق ذلك بالأساليب التدريسية المعتادة كالإلقاء والرد على المتعلم وإنما العمل على تطبيق نظريات النمو العقلي التي تؤثر تطبيقاتها التربوية في مراحل التعليم المختلفة ويثمر عنها تعديل أساليب التدريس في مختلف المواد الدراسية وتنمية الاتجاهات الإيجابية للطلبة نحو مادة الرياضيات، فالاتجاهات التي يحملها الطلبة لها دور كبير في العملية التعليمية حيث أنها تحدد الاستعدادات النفسية والميول المختلفة التي تؤثر في سلوك الطلبة ومدى استجابتهم لموقف معين (الوعاني، ٢٠٠٩).

أهمية تعليم اللغة العربية:

اللغة هي ذلك النظام الذي يحقق الوظائف التواصلية والمعرفية بين البشر، وأداة للتعبير عن الأحاسيس والمشاعر والإرادة والخطاب، ووسيلة يكتسب بها الإنسان المعرفة؛ فهي وسيلة لنقل المعلومات وحفظها وتناقلها عبر الأجيال، وهي

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

بذلك ظاهرة سلوكية، أي أنها شكل متميز من أشكال السلوك الإنساني، إذ لا تكتمل دلالة المادة اللغوية إلا بإسنادها إلى الموقف الذي تستعمل فيه والسلوك الذي ينتج منه. وتعتبر اللغة أهم وسائل التفاهم والاحتكاك بين أفراد المجتمع في جميع ميادين الحياة، وبدون اللغة يتعذر النشاط المعرفي للبشرية، فاللغة بمثابة وسيلة اتصال وتبادل بالأفكار، وبها يحفظ تراث الأمة التي تتكفل اللغة بنقله عبر الأجيال المتعاقبة، فهي تشكل حلقة وصل بين الماضي والحاضر ليعيش الإنسان في مستقبل مشرق (أبو زكار، ٢٠١٦).

حيث إن اللغة تشكل الوعاء الذي يحفظ تراث الأمة وتاريخها، ولعل الشعوب التي أوجدت كيانها، وأبرزت شخصيتها وأثبتت وجودها على مستوى الأمم الأخرى تهتم باللغة لإدراكها أهمية اللغة حيث تمثل وحدة الأمة وقوتها ومجدها، فالأمة تقوى بلغتها وتضعف وتذوب بانهيار لغتها وهي بذلك رمز عزة الأمة وكرامتها (زقوت، ١٩٩٩).

كما يهدف تعليم اللغة العربية منذ بداية السلم التعليمي إلى تزويد الأطفال بأدوات المعرفة، ومساعدتهم على اكتساب العادات الصحيحة والاتجاهات السليمة، وتكوين ميول إيجابية نحو أنفسهم ومجتمعهم، ولا يتم ذلك إلا من خلال امتلاك الطفل للمهارات الأساسية؛ وهي القراءة والكتابة والاستماع والتحدث، حيث إن التدرج الصحيح القائم على أسس علمية لهذه المهارات كفيل في تنميتها من خلال مرور الطفل في المراحل التعليمية المختلفة، فوصول الطفل لنهاية المرحلة قد يمكنه من امتلاك مستوى لغوي يستطيع من خلاله استخدام اللغة استخداماً سليماً من خلال إتقان المهارات الأساسية للغة، وتنطوي اللغة على أربع مهارات أساسية هي: الاستماع والتحدث والقراءة والكتابة وتحت كل مهارة قائمة من المهارات الفرعية (أبو بكر، ٢٠٠٢).

التحصيل العلمي:

اختلفت نظرة العلماء في تحديد تعريف للتحصيل العلمي، وذلك بسبب اختلاف الزوايا التي ينظرون بها للمفهوم وفيما يلي عرض لأهم تلك التعريفات، حيث يعرف التحصيل العلمي بأنه "درجة الاكتساب التي يحققها فرد أو مستوى النجاح الذي يحرزه أو يصل إليه في مادة دراسية أو مجال تعليمي أو تدريبي معين، فالاختبارات التي يطبقها المعلم على طلابه على مدار العام الدراسي يفترض أنها تقيس التحصيل الدراسي أو الأكاديمي" (علام، ٢٠٠٢)، ويرى عبد السلام (١٩٦٠) بأنّ التحصيل العلمي هو "حدوث عمليات التعلم التي نرغبها، ومادام التعريف يتضمن عمليات التعلم التي نرغبها فإنه بالتالي يتضمن حكماً تقييمياً بمعنى أن قيمة

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

التحصيل تتوقف على ما إذا كانت عمليات التعلم تسير في الاتجاه الذي يعتبر أساسيًا في نظر صاحب اختبار التحصيل، كما يعرف بأنه" نشاط عقلي معرفي للطالب يستدل عليه من مجموع الدرجات التي يحصل عليها في أدائه لمتطلبات الدراسة" (الخالدي، ٢٠٠٣).

العوامل المؤثرة في التحصيل العلمي

تتعدد عوامل التأثير في تحصيل الطالب وكلها عوامل متداخلة قد تعمل مجتمعة، وقد يؤثر عامل واحد دون الآخر، أو يؤثر عامل في طالب دون آخر، وعلى هذا يمكن تقسيم العوامل المؤثرة في التحصيل العلمي كما يلي: (السدحان، ٢٠٠٤)

١- عوامل عقلية: تشمل التأخر في القدرة على القراءة لعدم الإلمام بأساسياتها في وقت مبكر، وأيضاً عدم القدرة على التذكر بالشكل الصحيح، بالإضافة إلى القدرات الذكائية المنخفضة.

٢- عوامل جسمية: وتشمل ضعف السمع والبصر والهزال والإصابة بالأمراض التي تفقد الجسم حيويته وبالتالي لا تتيح له الفرصة لبذل الطاقة المطلوبة في عمليتي التعليم والتعلم.

٣- عوامل انفعالية: وتتعدد مظاهر هذه العوامل ولعل من أبرزها في حياة الطلاب القلق، فالطالب المضطرب انفعالياً بسبب القلق أو غيره من الاضطرابات الانفعالية يصبح غير قادر على التركيز أو الاستيعاب، سواء في أثناء تلقي الدروس في المدرسة، أو خلال استذكاره في منزله.

٤- عوامل بيئية: البيئة الأسرية التي يعيشها الطالب، وهذه البيئة أو المحيط الاجتماعي بمعناه الشامل يشمل: الأسرة، والحي، والأصدقاء، ومما لا شك فيه أن هناك تلازماً بين الاضطرابات الأسرية في حياة الطالب وتدني مستوى التحصيل.

طرق قياس التحصيل العلمي:

تُعد الاختبارات هي طريقة قياس النواتج المعرفية التي يتعلمها الطلاب من المنهج بما يتضمنه من حقائق، ومفاهيم وتعميمات وقوانين وتنقسم إلى ثلاثة أنواع:

١- الاختبارات الشفهية: في هذا النوع من الاختبارات يطرح المعلم أسئلة على الطالب ليجيب عنها بطريقة شفهية، ويطرح المعلم أيضا هذه الأسئلة متضمنة جميع المستويات المعرفية (صبري والرافعي، ٢٠٠٨).

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

٢- الاختبارات العملية: وتسمى (الاختبارات الأدائية) وهي الاختبارات التي تقيس أداء الأفراد بهدف التعرف على بعض الجوانب الفنية في المادة المتعلمة وفي بعض المهارات التي لا يمكن قياسها بالاختبارات الشفهية أو الكتابية من مقالية وموضوعية، ولذلك فهي لا تعتمد على الأداء اللغوي المعرفي للطالب، وإنما تعتمد على ما يقدمه الطالب من أداء عملي في الواقع، ولا يقتصر هذا النوع من الاختبارات على قياس النواتج المرتبطة بالمهارة فقط ولكنها تقيس نواتج مرتبطة بالمعرفة والمهارة (صبري والرافعي، ٢٠٠٨).

٣- الاختبارات التحريرية (اختبارات الورقة والقلم): وهذه الاختبارات تنقسم إلى نوعين من الاختبارات:

– الاختبارات المقالية: تنظم امتحانات المقال بصورة تتطلب من الطالب أن يشرح وبوضوح الخبرة المكتسبة لديه، وعلى الرغم من محاسن هذا النوع من الامتحانات إلا أنه يواجه بعض العيوب حيث توصف بأنها ذاتية التصحيح وأن أسئلتها لا تشمل المنهج كله وقد تساعد الطلاب على الاستظهار والحفظ. (كراجة، ١٩٩٧).

– الاختبارات الموضوعية: لقد وضعت هذه الاختبارات لتلاقي النقص الذي تواجهه الامتحانات المقالية، وغالباً ما يتضمن الاختبار الموضوعي كما ذكر صبري والرافعي (٢٠٠٨) على أربعة نماذج من الأسئلة كالصح والخطأ، الاختيار من متعدد، أسئلة المزاوجة، والتكميل.

الطريقة والإجراءات:

منهجية الدراسة: تعتمد الدراسة على المنهج التجريبي وذلك بهدف اختبار فرض يقرر علاقة بين متغيرين، لمعرفة أثر تطبيق برنامج الطفولة المبكرة على التحصيل العلمي لطلاب الصف الرابع بمحافظة بيشة.

التصميم التجريبي للدراسة: تشتمل الدراسة الحالية على متغير مستقل واحد؛ وهو برنامج الطفولة المبكرة، وثلاث متغيرات تابعة، وهي التحصيل العلمي لمقرر العلوم، والتحصيل العلمي لمقرر الرياضيات، والتحصيل العلمي لمقرر اللغة العربية، لذا سيتم استخدام التصميم شبه التجريبي للمجموعتين الضابطة والتجريبية وفقاً لنمط التصميم في الجدول (١):

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

جدول (١): التصميم التجريبي

المجموعات	القياس القبلي	المعالجة التجريبية	القياس البعدي
تجريبية	اختبار تحصيلي (العلوم، والرياضيات، واللغة العربية)	برنامج الطفولة المبكرة	اختبار تحصيلي (العلوم، والرياضيات، واللغة العربية)
ضابطة		الطريقة التقليدية	

مجتمع الدراسة: يتمثل مجتمع الدراسة المستهدف بطلاب الصف الرابع بمدارس البنين والبنات في محافظة بيشة.

عينة الدراسة: تم اختيار عينة الدراسة من خلال استخدام أسلوب المعاينة القصدية الملائمة من طلاب الصف الرابع بمدارس البنين والبنات، بحيث تم اختيار المجموعة التجريبية وعددها (٢٥) من طلاب وطالبات يخضعون لبرنامج الطفولة المبكرة، والمجموعة الضابطة لمجموعة من طلاب الصف الرابع بمدارس البنين والبنات لن يخضعوا للبرنامج وعددهم (٢٥) من مدارس محافظة بيشة.

حدود الدراسة:

- الحدود الموضوعية: دراسة أثر تطبيق برنامج الطفولة المبكرة على التحصيل العلمي لطلاب الصف الرابع.
- الحدود زمانية: تم إجراء الدراسة الميدانية في الفصل الثاني من العام الدراسي ١٤٤٤ه.
- الحدود البشرية: تم تطبيق الدراسة على طلاب الصف الرابع الابتدائي من البنين والبنات.
- الحدود المكانية: تم تطبيق الدراسة في محافظة بيشة.

صدق الاختبارات: للتحقق من صدق الاختبارات تم عرضها في صيغتها الأولية على مجموعة من المحكمين من أصحاب الاختصاص في المناهج وطرق التدريس وكذلك من المختصين في العلوم والرياضيات واللغة العربية، وذلك بغرض معرفة آرائهم ومقترحاتهم حول درجة وضوح الأسئلة ومصداقيتها وملاءمتها للطلاب ومدى وضوح تعليمات الاختبار، وللتحقق من أن كل سؤال يقيس المستوى المعرفي الذي وضع من أجله، وقد وافق المحكمون على صلاحية معظم فقرات الاختبارات فيما رأوا أن يتم تعديل بعض الفقرات، وتم اجراء التعديلات الضرورية المطلوبة إلى أن ظهرت الاختبارات في الصورة النهائية.

ثبات الاختبارات: بعد تحكيم الاختبارات والأخذ بآراء ومقترحات المحكمين وإجراء التعديلات اللازمة تم تطبيق الاختبارات على عينة مماثلة في الخصائص للعينة التي سوف تجري عليها التجربة مكونة من (٢٠) طالب وطالبة، وذلك للتحقق من ثبات

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

الاختبارات، وقد تم إيجاد معامل الثبات بطريقة التجزئة النصفية وذلك عن طريق تقسيم الاختبارات إلى جزأين متكافئين، وتم حساب الارتباط بين الجزأين ثم تم تطبيق معادلة سبيرمان براون لمعرفة الثبات الكلي الذي يتكون من هذين الجزأين وتم حسابه أيضاً عن طريق الحاسب الآلي وبلغ معامل الثبات (٠.٨٤)، مما يدل على ثبات عالٍ للاختبارات وبالتالي صلاحيتها لتنفيذ التجربة وتطبيقها على عينة الدراسة بعد تنفيذ الإجراءات التجريبية الضرورية.

تطبيق الاختبار القبلي: تم تطبيق الاختبار القبلي على المجموعتين الضابطة والتجريبية؛ بهدف قياس تحصيل الطلاب والطالبات في الاختبارات التحصيلية، والتأكد من تكافؤ مجموعتي الدراسة باستخدام اختبار (ت) للعينات المستقلة (Independent – Samples T Test)، لبحث الفروق بين متوسطات درجات أفراد المجموعتين (التجريبية -الضابطة) في التطبيق القبلي للاختبار التحصيلي وكانت النتائج كالتالي:

جدول (٢) نتائج اختبار تحليل "ت" لعينتين مستقلتين للفروق بين متوسطات درجات أفراد المجموعتين (التجريبية -الضابطة) في التطبيق القبلي للاختبارات التحصيلية

المقرر	المجموعة	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة (ت)	القيمة الاحتمالية
العلوم	الضابطة	٢٥	1.296	0.953	-1.230	0.224
	التجريبية	25	1.667	1.240		
الرياضيات	الضابطة	25	1.481	1.051	-0.942	0.350
	التجريبية	25	1.778	1.251		
اللغة العربية	الضابطة	25	0.852	0.662	-0.192	0.848
	التجريبية	25	0.889	0.751		
كافة المقررات	الضابطة	25	3.630	1.391	-1.420	0.161
	التجريبية	٢٥	4.333	2.166		

يظهر الجدول رقم (٢) التالي:

- تشير نتائج التحليل إلى أنّ القيمة الاحتمالية للاختبارات التحصيلية ولكافة المقررات أكبر من ٠.٠٥ مما يدل على عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات أفراد المجموعتين (التجريبية – الضابطة) في التطبيق القبلي للاختبارات التحصيلية.

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

- تم الاطلاع على قوائم أسماء الطلاب وأعمارهم، وتبين أن أعمارهم متقاربة مما يؤكد تكافؤ المجموعتين من حيث متغير العمر الزمني.

- البيئة المدرسية: تم التأكد من تكافؤ البيئة الصفية من حيث التهوية والإضاءة والتكييف للمجموعتين التجريبية والضابطة.

الأساليب الإحصائية: تم تفريغ وتحليل الاختبارات من خلال برنامج SPSS الإحصائي وتم استخدام الاختبارات الإحصائية التالية:

١. اختبار ألفا كرونباخ لمعرفة ثبات فقرات الاختبارات التحصيلية.
٢. معامل الثبات باستخدام معادلة سبيرمان براون.
٣. معامل ارتباط بيرسون لقياس صدق الفقرات.
٤. اختبار ت t-test للمجموعات المستقلة، للتأكد من تكافؤ مجموعتي الدراسة التجريبية والضابطة في القياسات القبلية للتحصيل الدراسي لكافة المقررات.
٥. اختبار ت t-test للمجموعات المستقلة، لاختبار أسئلة الدراسة عن الدلالة الإحصائية للفروق بين المجموعتين التجريبية والضابطة في القياسات البعدية للتحصيل الدراسي لكافة المقررات.
٦. **مربع إيتا (η2)** لمعرفة حجم تأثير المتغير المستقل في إحداث الفرق الحاصل للمتغير التابع.
٧. حجم التأثير d: حجم التأثير للمتغير المستقل

الجدول المرجعي لتحديد مستويات حجم التأثير

الأداة المستخدمة	حجم التأثير			
	صغير	متوسط	كبير	كبير جدا
D^2	٠.٢	٠.٥	٠.٨	١.١
η2	٠.٠١	٠.٠٦	٠.١٤	٠.٢٠

نتائج الدراسة:

شملت الدراسة السؤال الرئيس التالي: ما أثر تطبيق برنامج الطفولة المبكرة على التحصيل العلمي لطلاب الصف الرابع بمحافظة بيشة؟، والذي تفرع منه التساؤلات التالية:

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

١. ما أثر تطبيق برنامج الطفولة المبكرة على التحصيل العلمي لطلاب الصف الرابع بمحافظة بيشة لمقرر العلوم؟
٢. ما أثر تطبيق برنامج الطفولة المبكرة على التحصيل العلمي لطلاب الصف الرابع بمحافظة بيشة لمقرر الرياضيات؟
٣. ما أثر تطبيق برنامج الطفولة المبكرة على التحصيل العلمي لطلاب الصف الرابع بمحافظة بيشة لمقرر اللغة العربية؟
٤. هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠.٠٥) بين متوسط درجات المجموعة التجريبية ومتوسط درجات المجموعة الضابطة في القياس البعدي لكافة المقررات تعزى للجنس؟

لإجابة سؤال الدراسة الفرعي الأول تم استخدام اختبار " ت " للمجموعات، بين المجموعتين التجريبية والضابطة، والجدول (٣) يبين نتائج التحليل الإحصائي:

جدول (٣) نتائج اختبار تحليل "ت" لعينتين مستقلتين في التطبيق البعدي للاختبار التحصيلي في مقرر العلوم

المقرر	المجموعة	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة (ت)	القيمة الاحتمالية	مستوى الدلالة
العلوم	الضابطة	٢٥	2.815	0.921	5.089	0.000	دالة احصائيا عند ٠.٠١
	التجريبية	٢٥	4.000	0.784			

تشير نتائج التحليل إلى أن قيمة اختبار " ت " المحسوبة تساوي (٥.٠٨٩)، والقيمة الاحتمالية تساوي ٠.٠٠٠ وهي أقل من ٠.٠٥ مما يدل على وجود فروق دالة إحصائيا عند مستوى دلالة ٠,٠٥ بين متوسط أفراد المجموعة التجريبية التي تم تطبيق برنامج الطفولة المبكرة عليها ومتوسط درجات أفراد المجموعة الضابطة في القياس البعدي للاختبار التحصيلي لمقرر العلوم، لصالح المجموعة التجريبية، ولمعرفة حجم تأثير المتغير المستقل (برنامج الطفولة المبكرة) في إحداث الفرق الحاصل للمتغير التابع (التحصيل الدراسي لمقرر العلوم)، تم استخدام مربع إيتا من قيمة (ت) المحسوبة كما يلي:

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

$$\eta^2 = \frac{t^2}{t^2 + df}$$

حيث أنّ قيمة t الاختبار المحسوب، df درجة الحرية ($df=n_1 + n_2-2$)، ويدل مربع إيتا على نسبة من تباين المتغير التابع ترجع للمتغير المستقل، أما حجم التأثير فيدل على نسبة الفرق بين متوسطي المجموعتين في وحدات معيارية، ويمكن حساب حجم التأثير باستخدام مربع إيتا (**η2**) باستخدام المعادلة:

$$d = \frac{2\sqrt{\eta^2}}{\sqrt{1-\eta^2}}$$

حيث أن d : حجم التأثير، **η2 مربع ايتا**

حجم التأثير المرتبط بقيمة مربع إيتا (η^2) يأخذ ثلاث مستويات هي:

- يكون حجم التأثير صغير إذا كان ٠.٠١ < η^2 < ٠.٠٦
- يكون حجم التأثير متوسط إذا كان ٠.٠٦ < η^2 < ٠.١٤
- يكون حجم التأثير كبير إذا كان ٠.١٤ < η^2

وحجم التأثيرd ، 2ηجدول (٤) قيمة " ت" ،

المقرر	قيمة " ت"	قيمة "η2"	قيمة d	حجم التأثير
العلوم	5.089	0.332	1.411	كبير

يبين جدول (٤) أنّ قيمة η^2 المحسوبة لمقرر العلوم (٠.٣٣٢) وقيمة (d)تساوي (١.٤١١) مما يشير إلى أنّ حجم تأثير المتغير المستقل وهو **(برنامج الطفولة المبكرة)** في التحصيل العلمي لمقرر العلوم كانت بنسبة تأثير (٣٣.٢٪)، وهي نسبة مرتفعة تقع في نطاق حجم التأثير الكبير لمستويات حجم التأثير سالفة الذكر.

لإجابة سؤال الدراسة الفرعي الثاني تم استخدام اختبار " ت " للمجموعات، بين المجموعتين التجريبية والضابطة، والجدول (٥) يبين نتائج التحليل الإحصائي:

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

جدول (٥) نتائج اختبار تحليل "ت" لعينتين مستقلتين في التطبيق البعدي للاختبار التحصيلي في مقرر الرياضيات

المقرر	المجموعة	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة (ت)	القيمة الاحتمالية	مستوى الدلالة
الرياضيات	**الضابطة**	٢٥	3.000	1.144	4.713	0.000	دالة احصائيا عند ٠.٠١
	التجريبية	٢٥	4.815	1.642			

تشير نتائج التحليل إلى أن قيمة اختبار " ت " المحسوبة تساوي (٤.٧١٣)، والقيمة الاحتمالية تساوي ٠.٠٠٠ وهي أقل من ٠.٠٥ مما يدل على وجود فروق دالة إحصائيا عند مستوى دلالة ٠,٠٥ بين متوسط أفراد المجموعة التجريبية التي تم تطبيق برنامج الطفولة المبكرة عليها ومتوسط درجات أفراد المجموعة الضابطة في القياس البعدي للاختبار التحصيلي لمقرر الرياضيات، لصالح المجموعة التجريبية.

ولمعرفة حجم تأثير المتغير المستقل (برنامج الطفولة المبكرة) في إحداث الفرق الحاصل للمتغير التابع (التحصيل الدراسي لمقرر الرياضيات).

وحجم التأثير d ، $\eta 2$جدول (٦) قيمة " ت" ،

المقرر	قيمة " ت"	قيمة "$\eta 2$"	قيمة d	حجم التأثير
الرياضيات	4.713	0.299	1.307	كبير

يبين جدول (٦) أنّ قيمة η^2 المحسوبة لمقرر الرياضيات (٠.٢٩٩) وقيمة (d)تساوي (١.٣٠٧) مما يشير إلى أنّ حجم تأثير المتغير المستقل وهو **(برنامج الطفولة المبكرة)** في التحصيل العلمي لمقرر الرياضيات كانت بنسبة تأثير (٢٩.٩٪)، وهي نسبة مرتفعة تقع في نطاق حجم التأثير الكبير لمستويات حجم التأثير سالفة الذكر.

لإجابة سؤال الدراسة الفرعي الثالث تم استخدام اختبار "ت" للمجموعات، بين المجموعتين التجريبية والضابطة، والجدول (٧) يبين نتائج التحليل الإحصائي:

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

جدول (٧) نتائج اختبار تحليل "ت" لعينتين مستقلتين في التطبيق البعدي للاختبار التحصيلي في مقرر اللغة العربية

المقرر	المجموعة	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة (ت)	القيمة الاحتمالية	مستوى الدلالة
اللغة العربية	**الضابطة**	٢٥	1.741	0.903	2.812	0.007	دالة احصائيا عند ٠.٠١
	التجريبية	٢٥	2.333	0.620			

تشير نتائج التحليل إلى أن قيمة اختبار "ت" المحسوبة تساوي (٢.٨١٢)، والقيمة الاحتمالية تساوي ٠.٠٠٧ وهي أقل من ٠.٠٥ مما يدل على وجود فروق دالة إحصائيا عند مستوى دلالة ٠,٠٥ بين متوسط أفراد المجموعة التجريبية التي تم تطبيق برنامج الطفولة المبكرة عليها ومتوسط درجات أفراد المجموعة الضابطة في القياس البعدي للاختبار التحصيلي لمقرر اللغة العربية، لصالح المجموعة التجريبية.

ولمعرفة حجم تأثير المتغير المستقل (برنامج الطفولة المبكرة) في إحداث الفرق الحاصل للمتغير التابع (التحصيل الدراسي لمقرر اللغة العربية).

وحجم التأثيرd ، 2ηجدول (٨) قيمة " ت"

المقرر	قيمة " ت"	قيمة "η2"	قيمة d	حجم التأثير
اللغة العربية	2.812	0.132	0.780	متوسطا

يبين جدول (٨) أنّ قيمة η^2 المحسوبة لمقرر اللغة العربية (٠.١٣٢) وقيمة (d)تساوي (٠.٧٨) مما يشير إلى أنّ حجم تأثير المتغير المستقل وهو **(برنامج الطفولة المبكرة)** في التحصيل العلمي لمقرر اللغة العربية كانت بنسبة تأثير (١٣.٢٪)، وهي نسبة متوسطة تقع في نطاق حجم التأثير المتوسط لمستويات حجم التأثير سالفة الذكر.

لإجابة سؤال الدراسة الفرعي الرابع تم استخدام اختبار "ت" للمجموعات، بين نتائج القياس البعدي لكافة المقررات لمجموعتي الذكور والاناث من المجموعة التجريبية، والجدول (٩) يبين نتائج التحليل الإحصائي:

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

جدول (٩) نتائج اختبار تحليل "ت" لعينتين مستقلتين في القياس البعدي للاختبار التحصيلي لكافة المقررات

المقرر	المجموعة	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة (ت)	القيمة الاحتمالية	مستوى الدلالة
كافة المقررات	**الذكور**	١٢	9.78	0.703	3.702	0.000	دالة احصائيا عند ٠.٠١
	الاناث	١٣	12.41	0.420			

تشير نتائج التحليل إلى أن قيمة اختبار "ت" المحسوبة تساوي (٣.٧٠٢)، والقيمة الاحتمالية تساوي ٠.٠٠٠ وهي أقل من ٠.٠٥ مما يدل على وجود فروق دالة إحصائيا عند مستوى دلالة ٠,٠٥ بين متوسط درجات أفراد المجموعة التجريبية من الذكور والاناث التي تم تطبيق برنامج الطفولة المبكرة عليها في القياس البعدي للاختبار التحصيلي لكافة المقررات، ولصالح الاناث.

لإجابة سؤال الدراسة الرئيس

تم استخدام اختبار "ت" للمجموعات، بين المجموعتين التجريبية والضابطة، والجدول (١٠) يبين نتائج التحليل الإحصائي:

جدول (١٠) نتائج اختبار تحليل "ت" لعينتين مستقلتين في التطبيق البعدي للاختبار التحصيلي لكافة المقررات

المقرر	المجموعة	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة (ت)	القيمة الاحتمالية	مستوى الدلالة
كافة المقررات	**الضابطة**	٢٥	7.556	1.928	5.880	0.000	دالة احصائيا عند ٠.٠١
	التجريبية	٢٥	11.148	2.522			

تشير نتائج التحليل إلى أن قيمة اختبار "ت" المحسوبة تساوي (٥.٨٨) والقيمة الاحتمالية تساوي ٠.٠٠٠ وهي أقل من ٠.٠٥ مما يدل على وجود فروق دالة إحصائيا عند مستوى دلالة ٠,٠٥ بين متوسط أفراد المجموعة التجريبية التي تم تطبيق برنامج الطفولة المبكرة عليها ومتوسط درجات أفراد المجموعة الضابطة في القياس البعدي للاختبارات التحصيلية لكافة المقررات، لصالح المجموعة التجريبية.

ولمعرفة حجم تأثير المتغير المستقل (برنامج الطفولة المبكرة) في إحداث الفرق الحاصل للمتغير التابع (التحصيل الدراسي لكافة المقررات).

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

جدول (١١) قيمة " ت" ، η2 ، d وحجم التأثير

المقرر	قيمة " ت"	قيمة "η2"	قيمة d	حجم التأثير
اللغة العربية	-5.880	0.399	1.631	كبير

يبين جدول (١١) أنّ قيمة η^2 المحسوبة لكافة المقررات (٠.٣٩٩) وقيمة (d)تساوي (١.٦٣١) مما يشير إلى أنّ حجم تأثير المتغير المستقل وهو **(برنامج الطفولة المبكرة)** في التحصيل العلمي لكافة المقررات كانت بنسبة تأثير (٣٩.٩٪)، وهي نسبة مرتفعة تقع في نطاق حجم التأثير الكبير لمستويات حجم التأثير سالفة الذكر.

ملخص النتائج:

- توجد فروق دالة إحصائيا عند مستوى دلالة ٠,٠٥ بين متوسط أفراد المجموعة التجريبية التي تم تطبيق برنامج الطفولة المبكرة عليها ومتوسط درجات أفراد المجموعة الضابطة في القياس البعدي للاختبار التحصيلي لمقرر العلوم، لصالح المجموعة التجريبية.

- حجم تأثير المتغير المستقل وهو (برنامج الطفولة المبكرة) في التحصيل العلمي لمقرر العلوم كانت بنسبة تأثير (٣٣.٢٪)، وهي نسبة مرتفعة.

- توجد فروق دالة إحصائيا عند مستوى دلالة ٠,٠٥ بين متوسط أفراد المجموعة التجريبية التي تم تطبيق برنامج الطفولة المبكرة عليها ومتوسط درجات أفراد المجموعة الضابطة في القياس البعدي للاختبار التحصيلي لمقرر الرياضيات، لصالح المجموعة التجريبية.

- حجم تأثير المتغير المستقل وهو (برنامج الطفولة المبكرة) في التحصيل العلمي لمقرر الرياضيات كانت بنسبة تأثير (٢٩.٩٪)، وهي نسبة مرتفعة.

- توجد فروق دالة إحصائيا عند مستوى دلالة ٠,٠٥ بين متوسط أفراد المجموعة التجريبية التي تم تطبيق برنامج الطفولة المبكرة عليها ومتوسط درجات أفراد المجموعة الضابطة في القياس البعدي للاختبار التحصيلي لمقرر اللغة العربية، لصالح المجموعة التجريبية.

- حجم تأثير المتغير المستقل وهو (برنامج الطفولة المبكرة) في التحصيل العلمي لمقرر اللغة العربية كانت بنسبة تأثير (١٣.٢٪)، وهي نسبة متوسطة.

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

– توجد فروق دالة إحصائيا عند مستوى دلالة ٠,٠٥ بين متوسط درجات أفراد المجموعة التجريبية من الذكور والاناث التي تم تطبيق برنامج الطفولة المبكرة عليها في القياس البعدي للاختبار التحصيلي لكافة المقررات، ولصالح الاناث.

– توجد فروق دالة إحصائيا عند مستوى دلالة ٠,٠٥ بين متوسط أفراد المجموعة التجريبية التي تم تطبيق برنامج الطفولة المبكرة عليها ومتوسط درجات أفراد المجموعة الضابطة في القياس البعدي للاختبارات التحصيلية لكافة المقررات، لصالح المجموعة التجريبية.

– حجم تأثير المتغير المستقل وهو (برنامج الطفولة المبكرة) في التحصيل العلمي لكافة المقررات كانت بنسبة تأثير (٣٩.٩٪)، وهي نسبة مرتفعة.

التوصيات:

أشارت هذه الدراسة إلى وجود فعالية لتطبيق برنامج الطفولة المبكرة على التحصيل العلمي لطلاب الصف الرابع بمحافظة بيشة، وفي ضوء هذه النتيجة يمكن صياغة التوصيات الآتية:

– دعوة المسؤولين في وزارة التعليم على تطبيق برنامج الطفولة المبكرة للصف الرابع الابتدائي، وخصوصاً للإناث.

– عقد الندوات وورش العمل لتعريف المعلمين بأهمية تطبيق برنامج الطفولة المبكرة على التحصيل الدراسي للطلاب.

– بحث أثر تطبيق برنامج الطفولة المبكرة للصف الرابع الابتدائي على التحصيل العلمي للطلاب بكافة المقررات.

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

قائمة المراجع:

أبو بكر، عبد اللطيف. (٢٠٠٢). فعالية برنامج لعلاج صعوبات الفهم القرائي لدى تلاميذ الصف الرابع الابتدائي في ضوء نظرية إلماعات السياق لستيرنبرج. **مجلة الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس**. (٧٩).

إبراهيم، لينا. (٢٠٠٥). واقع تدريس العلوم في الصفوف الأساسية الثلاثة الأولى في الأردن وسبل تطويره في ضوء الاتجاهات المعاصرة في التربية العلمية. **(رسالة دكتوراه).** كلية الدراسات العليا. جامعة عمان، الأردن

أبو زكار، محمد. (٢٠١٦). مستوى انقرائية كتاب" لغتنا الجميلة " لدى طلبة الصف الرابع الأساسي. (**رسالة ماجستير غير منشورة).** جامعة الأزهر. غزة.

أبو مزيد، مبارك. (٢٠١٢). أثر استخدام النمذجة الرياضية في تنمية مهارات التفكير الإبداعي لدى طلاب الصف السادس الأساسي بمحافظات غزة. **(رسالة ماجستير غير منشورة).** جامعة الأزهر-غزة.

الخالدي، أديب. (٢٠٠٣). **سيكولوجية الفروق الفردية والتفوق العقلي**. عمان: دار وائل للنشر والتوزيع.

دحمان، الهنوف وبديوي، عبد الرحمن. (٢٠٢٠). واقع تطبيق برامج صعوبات التعلم في مدارس مرحلة الطفولة المبكرة من وجهة نظر المعلمات ومعوقات نجاحها. **مجلة جامعة فلسطين للأبحاث والدراسات**. ٤ (١).

زقوت، محمد. (١٩٩٩). **المرشد في تدريس اللغة العربية**. غزة: مكتبة الجامعة الإسلامية.

السدحان، عبد الله. (٢٠٠٤)**. الترويح والتحصيل الدراسي**. الرياض: مكتب التربية العربي لدول الخليج.

الشربيني، هانم والزهار، نجلاء والموسى، رباب. (٢٠١٨). دراسة تحليلية للمفاهيم الرياضية التي يشملها دليل المعلمة في المنهج الإبداعي للطفولة المبكرة وفق المعايير الأساسية الدولية للرياضيات والمعايير النمائية بالمملكة العربية السعودية. **مجلة الطفولة**. (٣٠).

صبري، ماهر والرافعي، محب. (٢٠٠٨). **التقويم التربوي أسسه وإجراءاته**. الرياض: مكتبة الرشد.

عبد السلام، محمد. (١٩٦٠). **القياس النفسي التربوي**. القاهرة: مكتبة النهضة المصرية.

العقيل، فهد. (٢٠٠٢). **معالجات مهمة لتطوير كتاب العلوم**. وزارة التربية والتعليم. الرياض.

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

علام، صلاح الدين. (٢٠٠٢). **القياس والتقويم التربوي والنفسي أساسياته وتطبيقاته وتوجيهاته المعاصرة.** القاهرة: دار الفكر العربي

العنزي، لافي. (٢٠٠٩). مشكلات تدريس مقرر العلوم في الصفوف الأولية من المرحلة الابتدائية من وجهة نظر معلمي هذه المرحلة في مدينة عرعر. **(رسالة ماجستير غير منشورة).** كلية التربية، جامعة أم القرى، مكة المكرمة.

العيثاوي، منتهى. (٢٠١٤). أثر استخدام معمل الرياضيات في مهارات التفكير الرياضي والتحصيل لدى طالبات الصف الأول المتوسط في بغداد. **(رسالة ماجستير غير منشورة).** جامعة الشرق الأوسط- الأردن.

قطب، يوسف. (١٩٨٦). التعليم داخل المدرسة وخارجها. **مجلة التربية.** (٣).

كراجة، عبد القادر. (١٩٩٧). **القياس والتقويم في علم النفس رؤية جديدة.** القاهرة: دار اليازوري العلمية.

محجوب، علي. (١٩٩٨). المشكلات التي تواجه تدريس العلوم بالتعليم الأساسي من وجهة نظر الموجهين والمعلمين. **المجلة التربوية.** (٣).

الوعاني، ماجد. (٢٠٠٩). واقع استخدام التقنيات التعليمية ومعينات التدريس المعملي في تدريس الرياضيات المرحلة الابتدائية. **(رسالة ماجستير غير منشورة).** جامعة أم القرى- المملكة العربية السعودية.

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

تقويم منهاج الرياضيات للصف الأول الأساسي من وجهة نظر معلمي ومشرفي الرياضيات في فلسطين

Evaluation of the first grade mathematics curriculum from the perspective of mathematics teachers and supervisors in Palestine

إعداد

سوسن فكتور اسطفان

Susan Victor Stephan

طالب دكتوراه في المناهج وطرق التدريس، كلية العلوم التربوية ، جامعة القدس

د. إيناس عارف صالح ناصر

Inas Aref Saleh Naser

أستاذ مشارك ، كلية العلوم التربوية، جامعة القدس

Doi: 10.21608/jasep.2024.382229

استلام البحث : ٣٠ / ٥ /٢٠٢٤

قبول النشـر: ٢٠ / ٦ / ٢٠٢٤

سوسن فكتور اسطفان إيناس عارف صالح ناصر (٢٠٢٤). تقويم منهاج الرياضيات للصف الأول الأساسي من وجهة نظر معلمي ومشرفي الرياضيات في فلسطين. ***المجلة العربية للعلوم التربوية والنفسية***، المؤسسة العربية للتربية والعلوم والآداب، مصر،٨(٤١) ، ٣٣١ – ٣٨٤.

http://jasep.journals.ekb.eg

تقويم منهاج الرياضيات للصف الأول الأساسي من وجهة نظر معلمي ومشرفي الرياضيات في فلسطين

المستخلص:

هدفت الدراسة إلى تقويم مناهج الرياضيات للصف الأول الأساسي من وجهة نظر معلمي ومشرفي الرياضيات في فلسطين وفق أسس بناء المنهاج وعناصره. واعتمدت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي نظراً لملائمته لهدف الدراسة، حيث اعتمدت الباحثة على أداة الاستبيان التي وجهت لمعلمي منهاج الرياضيات في المدارس الأساسية في محافظة بيت لحم، كما وظفت أداة المجموعة البؤرية التي ضمت مشرفي ومشرفات المرحلة الأساسية الدنيا لمبحث الرياضيات. وقد تكون مجتمع الدراسة من ١٢٠ معلم ومعلمة لمبحث الرياضيات للصف الأول الأساسي، و٦ مشرفين ومشرفات. بحيث شملت العينة ٨٠ معلم ومعلمة و٦ مشرفين ومشرفات. وتم تحليل البيانات الكمية باستخدام برنامج SPSS، وتم تحليل البيانات النوعية توظيف تحليل المحتوى. وأظهرت نتائج الدراسة أن مستوى توفر معايير تقويم أسس منهاج الرياضيات للصف الأول الأساسي من وجهة نظر معلمي الرياضيات في محافظة بيت لحم جاء بشكل كبير في محاوره: الأسس المعرفية يليه الفلسفي والديني ومن ثم الأساس الاجتماعي وأخيراً الأساس النفسي. علاوة على أن مستوى توفر معايير تقويم عناصر منهاج الرياضيات للصف الأول الأساسي من وجهة نظر معلمي الرياضيات في محافظة بيت لحم قد جاء بدرجة كبيرة، حيث حصل محور الوسائل والأنشطة التعليمية على المرتبة الأولى، ومن ثم أدوات التقييم، طرق التدريس. وقد تبين أنه توجد فروق بين متوسطات تقديرات أفراد عينة الدراسة لمستوى توفر معايير تقويم أسس المنهاج في منهاج الرياضيات للصف الأول الأساسي لدى معلمي الرياضيات في فلسطين تعزى لمتغير الجنس وذلك ضمن محوري الأساس الفلسفي والديني والأساس الاجتماعي. إضافة إلى أن مستوى تقويم جودة كتاب الرياضيات للصف الأول الأساسي قد جاء بدرجة كبيرة، حيث ان موضوعات الكتاب تتدرج من المحسوس إلى المجرد ومن السهل إلى الصعب ويتضمن مخططات ورسوماً توضيحية وجميلة وجذابة للطبة وحجم الكتاب وتصميمه مناسب لأعمار الطلبة. وقد أكد المشرفون على مراعاة المنهاج لعناصره الأساسية وتوفر أهدافاً واضحة منبثقة من أهداف الوزارة وتتناسب مع حاجة وقدرات الطلبة واحتوائه على أنشطة وتمارين مناسبة إلا أنه يفتقر إلى توظيف التكنولوجيا في تطبيقه.

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

Abstract:

The study aimed to evaluate mathematics curricula for the first grade from the point of view of mathematics teachers and supervisors in Palestine according to the principles of curriculum construction and its elements. The study adopted the descriptive analytical approach due to its suitability to the aim of the study. The researcher relied on the questionnaire tool that was directed to teachers of the mathematics curriculum in basic schools in Bethlehem Governorate. The researcher as well used the focus group tool that included male and female supervisors of the lower basic stage for mathematics. The study population consisted of 120 male and female teachers of mathematics for the first grade, and 6 male and female supervisors. The sample included 80 male and female teachers and 6 male and female supervisors. The quantitative data collected from male and female teachers was analyzed using SPSS software, and the qualitative data collected from supervisors was analyzed using content analysis. The results of the study showed that the level of availability of standards for evaluating the foundations of the mathematics curriculum for the first grade from the point of view of mathematics teachers in Bethlehem Governorate came largely in its axis: cognitive foundations, followed by philosophical and religious foundations, then the social foundation, and finally the psychological foundation. In addition, the level of availability of standards for evaluating the elements of the mathematics curriculum for the first grade, from the point of view of mathematics teachers in Bethlehem Governorate, came to a high degree, as the axis of educational methods and activities ranked first, and then the evaluation tools and teaching methods. Results showed that there are differences between the average estimates of the study sample for the level of criteria availability for

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

evaluating the foundations of the math curriculum for the first grade due to the gender of teachers, within the two axes of the philosophical and religious foundation and the social foundation. In addition, the level of evaluation of the quality of the mathematics book for the first grade has reached a high degree. It includes beautiful and attractive diagrams and illustrations for students, and the book's size and design are appropriate for the ages of the students. The supervisors emphasized that the curriculum takes into account its basic elements, provides clear objectives emanating from the Ministry's goals and is compatible with the needs and abilities of the students, and contains appropriate activities and exercises, but it lacks the use of technology in its application.

خلفية الدراسة:

المقدمة:

يشهد عصرنا الحالي الكثير من التغيرات والتطورات في مجالات ونواحي الحياة المختلفة، فالتطور الذي تميز به هذا العصر والتفجر المعرفي والثورة التكنولوجية المعاصرة قد فرضت واقعاً جديداً على غالبية المؤسسات والأنشطة المجتمعية بما فيها المدارس والجامعات والسعي نحو وضع قضية التعليم والمنهاج من أولوياتها.

إن الحياة في تطوّر وتغير دائمين، فهناك التفجر المعرفي، والثورة التكنولوجية في مجال الاتصالات، ومجال علم النفس الذي يكشف كلّ يوم مزيداً من أسرار نموّ الأفراد، وطبيعة تعلمهم والطرائق والوسائل المساعدة على هذا التعلم، وأساليب قياسه وتقويمه، وهناك التفاعل الاجتماعي المستمر، والانتشار الثقافي المتسارع، وهذا بدوره يؤثر بشكل أو بآخر في أهداف التربية وسياساتها ووسائلها، مما استدعى إعداد خطط واتخاذ إجراءات متعددة للتكيف وهذا الواقع ومنها تقويم المناهج القائمة وتحديثها وتطويرها بشكل دوري ومستمر.

فالمنهج بمفهومه الحديث هو مجموعة الخبرات التربوية التي تنظمها المدرسة بداخلها أو خارجها لمساعدة الطالب بالوصول إلى أفضل ما تمكنه منه قدراته ومساعدته على النمو الشامل المتكامل، أي النمو في الجوانب المختلفة العقلية والثقافية والدينية والاجتماعية والجسمية والنفسية والفنية نمواً يؤدي إلى تعديل سلوك

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

الطلبة ويكفل تفاعلهم بنجاح مع بيئتهم ومجتمعهم وابتكارهم حلولاً للمشكلات (الزويني وآخرون، 2013).

وبما أن المنهج يمثل محتوى التربية للمتعلمين فلا بد لنا من معرفة ما تحقق من المحتوى، أي ما تعلمه هؤلاء المتعلمون وما لم يتعلموه لنطور في هذا المحتوى بما يحقق الأهداف من ناحية ولكي نقرر سير المتعلمين من ناحية أخرى وهذا يعني ضرورة وجود توازن وتوافق بين مفهوم المنهج وأبعاده من ناحية ومفهوم التقويم وأبعاده من ناحية أخرى (الشبلي، 2000).

كما وأن المنهج بعد مرور مدة من الزمن سيفتقر إلى كثير من المستجدات الاجتماعية والنفسية والعلمية والتكنولوجية التي ظهرت بعد بنائه وتنفيذه وتتمثل الخطوة الأولى لتطوير المنهج المطبق بتقويمه وإعادة النظر في نوعية المناهج وتأليفها وتنظيمها وتقويمها وفق أسس بناء المنهاج وعناصره.

مشكلة الدراسة:

لقد حظيت مناهج الرياضيات في معظم دول العالم بالتطوير والتحديث على نحو يتلائم مع التطورات والتغيرات التي حدثت في كافة المجالات والتي شهدها العالم في السنوات الأخيرة، فقد غزت الرياضيات فروع العلوم الأخرى ودخلت حياة الناس اليومية عن طريق الحاسبات الالكترونية في عالم الصناعة والتجارة، وأصبحت الرياضيات جزءا من حياة الفرد لتساعده في تنظيم أمور حياته ومعاملاته بشكل أفضل وأسرع مما كانت عليه.

يعتبر الرياضيات من أصعب المواد الدراسية تعلماً وتعليماً لما تتصف به من تسلسل منطقي وتجريد في المفاهيم والعلاقات وتراكم موضوعاتها ذوات البنية المحكمة، أي إنه يصعب الوصول إلى مستوى دون المرور بالمستويات التي تسبقه، ومما يزيد من صعوبة تعليم وتعلم الرياضيات الاختلاف في القدرات ومستويات الإدراك لدى المتعلمين (خضير وهادي، 2012).

كما وإن الرياضيات من أهم المواد الدراسية التي تدرس في المرحلة الأساسية والمراحل التي تليها فلا توجد مرحلة دراسية تخلو منه في مراحل التعليم المدرسية، وانطلاقاً من أهمية المرحلة الأساسية في حياة الطالب التعليمية في الصفوف الأولى في المدرسة وما يكتسبه من معارف ومفاهيم كأساس لجميع المواد الدراسية. حيث جاء هذا البحث لتأكيد أهمية تعليم الرياضيات في الصف الأول الأساسي من خلال تقويم منهاج الرياضيات للصف باستطلاع آراء معلمي ومشرفي الرياضيات للمرحلة الأساسية الدنيا.

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

أسئلة الدراسة:

لقد تحددت مشكلة البحث في السؤالين الآتيين:

السؤال الأول: ما مستوى توفر معايير تقويم أسس المنهاج وعناصره في منهاج الرياضيات للصف الأول الأساسي من وجهة نظر معلمي الرياضيات في فلسطين؟

السؤال الثاني: هل تختلف وجهات نظر معلمي الرياضيات في فلسطين في مستوى توفر معايير تقويم أسس المنهاج وعناصره في منهاج الرياضيات للصف الأول الأساسي باختلاف (الجنس، المؤهل العلمي، الخبرة في التعليم)؟

السؤال الثالث: ما مستوى تقويم جودة كتاب الرياضيات للصف الأول الأساسي في فلسطين؟

السؤال الرابع: ما تصورات مشرفي الرياضيات في فلسطين حول توفر معايير تقويم أسس المنهاج وعناصره في منهاج الرياضيات للصف الأول الأساسي؟

فرضيات الدراسة:

لقد تم تحويل السؤال الثاني إلى فرضيات صفرية كما يلي:

الفرضية الأولى: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\propto \geq 0.05$) بين متوسطات تقديرات أفراد عينة الدراسة لمستوى توفر معايير تقويم أسس المنهاج وعناصره في منهاج الرياضيات للصف الأول الأساسي لدى معلمي الرياضيات في فلسطين تعزى لمتغير الجنس.

الفرضية الثانية: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\propto \geq 0.05$) بين متوسطات تقديرات أفراد عينة الدراسة لمستوى توفر معايير تقويم أسس المنهاج وعناصره في منهاج الرياضيات للصف الأول الأساسي لدى معلمي الرياضيات في فلسطين تعزى لمتغير المؤهل العلمي.

الفرضية الثالثة: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\propto \geq 0.05$) بين متوسطات تقديرات أفراد عينة الدراسة لمستوى توفر معايير تقويم أسس المنهاج وعناصره في منهاج الرياضيات للصف الأول الأساسي لدى معلمي الرياضيات في فلسطين تعزى لمتغير الخبرة في التعليم.

أهداف الدراسة:

يهدف هذا البحث للتعرف على مستوى توفر معايير تقويم أسس منهاج الرياضيات للصف الأول الأساسي من وجهة نظر معلمي الرياضيات في فلسطين.

6.1 أهمية الدراسة: تنبع أهمية البحث مما يلي:

- تلبية للحاجة الملحة لعمليات التقويم والتطوير للمناهج بصفة عامة ومنهاج الرياضيات للصف الأول الأساسي بصفة خاصة.

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

- الإسهام في تحسين منهاج الرياضيات للصف الأول الأساسي وفق أسس بناؤه وعناصره.
- المساعدة في تحسين مستويات تدريس مادة الرياضيات للصف الأول الأساسي.

حدود الدراسة:

الحدود الزمانية: تم إجراء البحث خلال الفصل الثاني من العام الدراسي ٢٠٢٣/٢٠٢٤.

الحدود البشرية: معلمي ومشرفي الرياضيات للصف الأول الأساسي في المدارس الخاصة والحكومية في محافظة بيت لحم.

الحدود الموضوعية: تقويم منهاج الرياضيات للصف الأول الأساسي في فلسطين وفق أسس بناء المنهاج وعناصره.

مصطلحات الدراسة:

- **التقويم**: عملية منهجية تقوم على أسس علمية، تستهدف إصدار الحكم بدقة وموضوعية على مدخلات وعمليات ومخرجات أي نظام، ومن ثم تحديد جوانب الضعف والقوة في كل منها، تمهيداً لاتخاذ القرارات المناسبة للإصلاح. (عفانه ونشوان، 2016)
- **تقويم المنهاج**: وقد تم تعريفه اجرائيا بأنه عملية جمع بيانات كمية باستخدام أدوات مقننة لتقويم المنهج داخليا لقياس مدى توافر المعايير السليمة في أسس بناء المنهج، وعناصره، والكتاب المدرسي، وتفسير تلك البيانات، وتقديم التوصيات بهدف تحسينه وتطويره .
- **المنهاج:** مجموعة الخبرات والأنشطة التي تقدمها المدرسة تحت إشرافها للطلبة بقصد عيش الخبرات وتفاعلهم معها، لإحداث تعلم أو تعديل في سلوكياتهم ويؤدي إلى تحقيق النمو الشامل المتكامل الذي هو الهدف الأسمى للتربية (محمد، 2012).
- **كتاب الرياضيات للصف الأول الأساسي:** وقد تم تعريفه اجرائيا بأنه كتاب الرياضيات الفلسطيني الجديد (فصل أول وفصل ثاني) للصف الأول الأساسي المقرر من وزارة التربية والتعليم عام (2016)، ويتكون من مجموعة الأهداف الرياضية والمحتوى الرياضي ووسائل التقويم، وبعض المواصفات الخاصة، وهو جميع الخبرات الرياضية التي يمر بها تلاميذ الصف الأول الأساسي تحت إشراف المدرسة أو بتوجيه منها.

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

الخلفية النظرية والدراسات السابقة:

يعتبر قطاع التعليم محوراً أساسياً في بناء الدول وتقدمها، ومسؤولاً عن عمليات التطوير، لذلك تحرص الدول على بناء نموذج تعليمي فعال ومتقدم، يخلق الأفراد المنجزين والفاعلين والمبدعين سعياً نحو إحداث التطور في باقي قطاعات الحياة.

ودولة فلسطين ليست بمعزل عن هذا التقدم الدؤوب الذي يشهده العالم، وليست بعيدة في سياستها عن تطوير التعليم وتحسينه في فلسطين لذلك بذلت وزارة التربية والتعليم منذ قدوم السلطة الوطنية جهداً في بناء منهاج فلسطيني ينمي معارف الطلاب وخبراتهم، وفي الوقت ذاته يحافظ على القيم الاجتماعية والثقافية والتاريخية والدينية والوطنية للشعب الفلسطيني. ولا شك في أن تحليل محتوى المنهاج وتقييمه يساعد في تطوير المنهاج وتحسينه.إذ أن نجاح أي نظام تعليمي يرتكز على دقة عملية التقويم لهذا النظام، والتقويم هو أكثر عناصر أي نظام خطورة وأهمية، بما يترتب عليه من قرارات وإجراءات التغيير أو تطوير للنظام.

حيث تعتبر المناهج التربوية أداة توظفها التربية في تعديل سلوك الطلبة، فهي تعمل على تطوير مهاراتهم واتجاهاتهم الإيجابية، وترسخ لديهم العادات والقيم الاجتماعية التي تتوافق مع قيم المجتمع، كما تعمل على تهذيب الأخلاق وتنمية الميول. فالمنهاج الجيد يتميز بمراعاة واقع المجتمع وتمثيل فلسفته، ومراعاة خصائص الطلبة واحتياجاتهم ومساعدتهم على التكيف مع بيئتهم. (عرار، 2023).

مفهوم المنهاج:

يرجع التربويون مفهوم مصطلح المنهاج (Curriculum) إلى أصول لاتينية فأصل الكلمة يعود إلى جذر لاتيني إغريقي معناه: مضمار سباق الخيل. وكان يقام في مواسم معينة ومع مرور الزمن صارت الفروسية والسباق بخاصة فناً له ضوابطه، وعلماً له قواعده وأسسه، وصارت ميداناً للدراسة وفق مقررات وأداءات، ثم تطور توصيف المصطلح حتى صار يطلق على خطط خاصة، ومواد دراسية، ودلالة على طريقة ينتهجها الفرد حتى يصل إلى هدف يقصده.

وتستعمل في العربية كلمة أخرى هي كلمة (المقرر) التي يقابلها في الإنجليزية كلمة (Syllabus). ويقصد بها المعرفة التي يُطلب من المتعلمين تعلمها في مادة من المواد خلال سنة دراسية، فصارت الكلمتان متلازمتين في المعنى (المنهاج Curriculum والمقرر Syllabus) (الخوالدة وعيد، 2014).

أن المنهج بمفهومه التقليدي الضيق هو عبارة عن مجموعة المعلومات والحقائق والمفاهيم التي تعمل المدرسة على إكسابها للتلاميذ بهدف إعدادهم للحياة

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

وتنمية قدراتهم عن طريق الإلمام بخبرات الآخرين والاستفادة منها. ولقد جاء هذا المفهوم بنظرة تقليدية إلى وظيفة المدرسة إذ كانت ترى إن وظيفتها تنحسر في تقديم ألواناً من المعرفة إلى الطلبة ثم التأكد عن طريق الاختبارات عن حسن استيعابها لها. إن مفهوم (المناهج) أوسع من ذلك بكثير حيث أنها تشمل كل ما يتصل بالعملية التعليمية سواء كان ذلك الاتصال اتصالاً مباشراً أو غير مباشر (الزويني وآخرون، 2013).

وعليه فقد عرف اللقاني (2013) المنهج بمفهومه الحديث بأنه "مجموعة الخبرات التربوية التي تقدمها المدرسة للطلاب داخل أبنيتها أو خارجها بقصد مساعدتهم على النمو الشامل في جميع الجوانب (العقلية – الجسمية – الدينية – الثقافية – الاجتماعية) مما يؤدي إلى تعديل سلوكهم وتحقيق الأهداف التربوية المنشودة".

بينما أشارت فلحة وعلي (2019) إلى مفهوم المنهاج الحديث بأنه يشمل كل ما له علاقة بالعملية التعليمية التعلمية، وكل ما يؤثر في إثارة الدافعية لدى الطلاب، ويجعل من التعليم تعلماً نشطاً فعالاً يقوم على التعلم التعاوني والتبادلي بين المعلم والطلاب من جهة، وبين الطلاب أنفسهم من جهة ثانية، ويشمل كذلك كل ما يقرب المضمون والمعرفة للطالب وينظمها ويرسخها في ذهنه بشكل يضمن ديمومتها واستمرارها، كما يشمل كل ما يحقق الربط والتواصل بين البيئة التعليمية والتقدم العلمي المعاصر والقيم المجتمعية والثقافية والوطنية.

أسس بناء المنهاج:

ويقصد بأسس المنهج القوى والعوامل الأساسية التي تؤثر في عمليات بناء المنهج وتطويره، وتؤثر في تحديد أهداف المنهج واختيار محتواه وتنظيمه وتحديد الطرق والأنشطة وأساليب التقويم الملائمة. إن مفهوم أسس المناهج يتمثل بكافة المؤثرات والعوامل التي تتأثر بها عمليات المنهج في مراحل التخطيط والتنفيذ، وهذه المؤثرات والعوامل تعد المصادر الرئيسة للأفكار التربوية التي تصلح أساساً لبناء وتخطيط المنهج الصالح وتسمى أسس المناهج في الأدب التربوي بمنطلقات بناء أو تطوير المنهج.

ويمكن تعريف أسس المنهج المدرسي بأنها المقومات أو الركائز الفلسفية والاجتماعية والنفسية والمعرفية التي ينبغي مراعاتها عند تخطيط المنهج المدرسي أو بنائه. وغالباً ما يكتب النجاح أو الفشل للمنهج المدرسي بمقدار مراعاة المخططين لهذه الأسس أثناء التخطيط ولذا يبذل مخططو المناهج جهوداً كبيرة في سبيل أخذ هذه

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

الأسس بالحسبان عند تصميم المناهج أو تقويمها أو تعديلها أو تطويرها (الجعكي، 2017).

وتكمن أهمية أسس بناء المنهج في أن المنهج يشتق مكوناته (الأهداف، والمحتوى-طرق التدريس وأنشطة التعليم والتعلم، وأساليب التقويم) من هذه الأسس. وتتمثل هذه الأسس بحسب ما جاءت في الخوالدة وعيد(٢٠١٤) في الآتي:

١) الأساس الفلسفي والديني ٢) الأساس الاجتماعي ٣) الأساس النفسي
٤) الأساس المعرفي

٢) **أولاً: الأسس الفلسفية والدينية للمناهج المدرسية:**

لا بد لأي منهج أن تكون له فلسفة عامة أو تربوية وقد يعتمد على أكثر من فلسفة تقوم عليها جوانبه المختلفة. ومن أهم الفلسفات التي أثرت على المناهج المدرسية: الفلسفة التقليدية – الفلسفة التقدمية – الفلسفة التربوية الإسلامية

- **الفلسفة التقليدية:** تتحدد وظيفة التربية وفق مبادئ الفلسفة التقليدية في حفظ التراث الثقافي ونقله من جيل إلى جيل، وبذلك تنحصر وظيفة المدرسة في نقل التراث الثقافي للمجتمع، وغرس المبادئ والأفكار والعقائد في نفوس الطلاب خلال تعلم المنهج الدراسي. واهتمت المناهج المدرسية بالمادة العلمية فقط، وأهملت الجوانب المهارية والجوانب الوحدانية، ولذلك احتلت مناهج الفلسفة المنطق والرياضيات مكان الصدارة في المناهج المدرسية (اللقاني،٢٠١٣).
- **الفلسفة التقدمية:** بحسب ما جاء في اللقاني (٢٠١٣) فإن وظيفة التربية في الفلسفة التقدمية تتمثل في الاهتمام بميول الطلاب وحاجاتهم ومشكلاتهم، وكذلك الاهتمام بمشكلات المجتمع. وينادى أصحاب الفلسفة التقدمية بضرورة اهتمام المناهج بتنمية شخصية الطفل، وإطلاق حريته في اختيار ما يناسبه من الأنشطة التعليمية دون التقيد بمنهج مدرسي محدد. وقد أشار السر(٢٠١٨) أن الفلسفات العملية (التقدمية) تقوم على الاهتمام بميول وحاجات المتعلمين، وإطلاق قدراتهم وميولهم الإبداعية وتنميتها وتهذيبها والاهتمام بتحرير القدرات الدفينة وإثارة نمو الشخصية.
- **الفلسفة التربوية الإسلامية**: وقد أشار اللقاني (٢٠١٣) الى الفلسفة التربوية الإسلامية والتي تنظر إلى الإنسان على أساس أنه كل متكامل (روح وعقل ونفس وجسم) وأنه نتاج التفاعل بين هذه المكونات. أما الروح فعلمها عند الله فهي تمثل السر الإلهي في الإنسان الذي لا يعلمه إلا هو سبحانه وتعالى.

وقد أكد السر(٢٠١٨) على **الفلسفة الدينية** والتي وتقوم على تبني الدين أساساً تستند إليه المناهج الدراسية، وتتوجه به أهدافها ومحتواها وأنشطتها وأساليب التقويم

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

فيها. كما وقد أشار محمد(٢٠١٢) الى فلسفات أخرى ومنها: فلسفة إعادة البناء والتكوين والفلسفة الوجودية.

فلسفة إعادة البناء والتكوين : والتي تبحث في إعادة بناء وتكوين المجتمع من خلال التربية وقد يطلق عليها التجديد أو المذهب التجديدي خاصة وأنها تضع عبء إعادة وتجديد التشكيل الثقافي والاجتماعي في المجتمع على كاهل التربية لذا فإن المنهج – طبقاً لهذه الفلسفة – يركز على الأحداث الجارية في المجتمع وكذلك القضايا الاجتماعية ويتميز دور المعلم بأنه نشط اجتماعي يتوجه نحو المثالية التي دعا إليها، أي من الواجب حل المشكلات لدى جميع أفراد المجتمع كي يستطيع أن يقوم بمهامه وتكون طريقة التدريس قائمة على المشاريع العملية في آن واحد والامتحانات في ضوء هذه الفلسفة تقيس قدرة الطلاب على قيامهم بالدور الاجتماعي النشط الذي تعلموا من أجله ليكون أحد النشطاء الاجتماعيين، وعليه فإن ذلك النوع من التعليم لا ينبغي أن يكون داخل بيئة مدرسية مغلقة ولكن داخل مدارس بلا جدران.

الفلسفة الوجودية: تقوم على أساس فلسفي وجودي وتؤكد على أن الفرد حر في أفعاله ومسؤول عنها في ذات الوقت، وتؤكد على أن الوجود يسبق الجوهر وتهتم بذاتية الفرد وأهميته، وانطلقت الفلسفة من صيحة ديكارت (أنا أفكر إذن أنا موجود). ويدور المنهج حول الاختيار الفردي والوعي بالفرد (جسداً ونفساً) باعتباره موجوداً ويتمثل دور المعلم في أنه فرد مسئول وملتزم بإبقاء العلاقة بين أنا وأنت أي بين الأنا والآخر.

ثانياً: الأسس الثقافية والاجتماعية للمناهج المدرسية:

نظراً لأنماط الحياة المختلفة والعلاقات الاجتماعية المتشابكة والصيغ الثقافية المتباينة فإن خصوصية الثقافة في مجتمع ما لا بد وأن تختلف عن خصوصيات ثقافية في مجتمعات أخرى حتى وإن تشابهت بعض ملامحها. فإن المناهج لا بد وأن تتضمن أساسيات وجوهر الثقافة لأنها سمة المجتمع، وتقدم تبريراً لأية تغييرات ثقافية طارئة أو تفسيرات وشروح تتفق والأوضاع الاجتماعية والتيارات الثقافية أو حتى الاقتصادية الحادثة، كما عليها أن تراعي الخصوصيات الثقافية المحلية لأن جميعها يكون السمة القومية لثقافة المجتمع (محمد،٢٠١٢).

وتعد المدرسة وسيلة المجتمع للقيام بعملية التطبيع الاجتماعي ونقل التراث الثقافي من جيل إلى جيل، واعتبار المنهج أداة المدرسة لإحداث التغييرات المرغوبة في سلوك الطلاب. بحسب ما جاء في اللقاني (٢٠١٣) فإن العلاقة بين النظم الاجتماعية والمنهج تتبلور في ضرورة اهتمامه بتوضيح دور النظم الاجتماعية وأهميتها في الحياة، مع تنمية الاتجاهات الإيجابية لدى المتعلمين لاحترام هذه الأنظمة

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

والسير في ضوئها ولا بد للمنهج أن يبين للمتعلمين أن لهذه النظم الأهمية البالغة في تنظيم حياة الناس بعيداً عن العشوائية والارتجالية وتسهيلاً لأمور حياتهم وأن يبين الوظائف العديدة للنظم الاجتماعية.

ثالثا: الأسس النفسية للمناهج المدرسية:

يتعلق الأساس النفسي بمحورين، الأول: يتعلق بخصائص المتعلمين ومطالب نموهم وحاجتهم، والثاني: يتعلق بعملية التعلم والعوامل المؤثرة فيها. ويعني هذا الأساس أن تستند المناهج الدراسية في تخطيطها وبنائها وتنفيذها وتقويمها على مبادئ النمو ونظريات التعلم والنماء، بما ينسجم مع خصائص الفرد البيولوجية والنفسية وسماته، ومتطلبات نموه في كل مرحلة من مراحل نموه، وقدراته، وحاجاته، وبما يتوافق مع الكيفية التي يتعلم بها الفرد.

ويهدف المنهج الدراسي إلى مساعدة المتعلم على النحو الشامل المتكامل في جميع جوانب شخصيته ولهذا هناك ضرورة لدراسة خصائص النمو العام للمتعلم لفهمه وإشباع حاجاته ومراعاة ميوله وتوجيه سلوكه ومراعاة قدراته واستعداداته باستخدام المنهج الدراسي(اللقاني،٢٠١٣).

وقد **أشار السر** (٢٠١٨) أن هناك مبادئ وأسساً عامة للنمو ينبغي أن تراعى في وضع المناهج ومنها أن النمو عملة مستمرة في مختلف جوانب النمو ويشمل جميع نواحي شخصية الإنسان، فهو عملية النمو فردية وتؤثر جوانبه في بعضها البعض كما وان النمو يتأثر بالبيئة ويعتبر سلوك إنساني معقد. وللمنهج أدوار متعددة ومنها:

- ❖ دور المنهج الدراسي نحو مراعاة حاجات الطلاب باشباع بعض الحاجات البيولوجية للطلاب والحاجات المكتسبة.
- ❖ دور المنهج في تنميته ميول الطلاب من خلال المناهج المدرسية بممارسة الأنشطة الرياضية والاشتراك في الاندية المدرسية وتشجيع القراءة والمطالعة.
- ❖ دور المنهج الدراسي في تنمية الاتجاهات لدى الطلاب كالاتجاهات الإيجابية المستقاة من العقيدة والعادات والتقاليد السليمة للمجتمع وتنمية الاتجاهات اللازمة للمحافظة على البيئة وصيانة مواردها الطبيعية.
- ❖ دور المنهج الدراسي في مراعاة قدرات الطلاب واستعداداتهم وربط ميول الطلاب بقدراتهم واستعداداتهم حتى يسهل تحقيق الأهداف المرغوبة.

رابعاً: الأسس المعرفية للمنهج:

يقصد بالأسس المعرفية للمنهج الدراسي تلك الأسس التي تتعلق بطبيعة المادة الدراسية ومصادرها ومستجداتها، وعلاقتها بمجالات المعرفة الأخرى،

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

وتطبيقات التعليم والتعلم فيها والعلاقة بين المعرفة والمهارات والقيم والاتجاهات (اللقاني، ٢٠١٣). كما ويمكن تعريف الأساس المعرفي بأنه تلك المقومات المتعلقة بطبيعة المعرفة الإنسانية وخصائصها ومصادرها ومجالاتها، والتي تؤثر في اختيار وتنظيم المعرفة المنهجية التي تمثل عنصراً رئيساً من عناصر المنهج (السر، ٢٠١٨).

وقد أختلف فلاسفة نظرية المعرفة حول ما إذا كانت المعرفة ذاتية أم موضوعية فمنهم من قال إنها ذاتية، ومنهم من قال إنها موضوعية، والبعض الآخر قال إنها ذاتية وموضوعية، وهو القول الأرجح فالمعرفة نسبية حتى في العلوم الطبيعية إذ لات وجد هناك معرفة مطلقة إن أي معرفة من المعارف لها أبعاد موضوعية ولها انعكاساتها على المنهج، فينبغي على المنهج أن يهتم بذاتية الإنسان العارف ونفسيته وانفعالاته كما أن عليه أن يهتم بموضوع المعرفة ومجالها أي بتوضيح الأشياء التي يكلف الطالب بمعرفتها (الجعكي، ٢٠١٧).

لقد أثرت النظرة إلى المعرفة على محتوى ومضمون المناهج الدراسية، ويمكن توضيح ذلك بحسب ما جاء لدى السر (٢٠١٨).

- ❖ النظرة البنائية والوظيفية للمعرفة: ترى النظرة البنائية للمعرفة أن المعرفة غاية في ذاتها، وأنها ضرورية لبناء القدرات العقلية وتنميتها، لذلك تمركزت المناهج الدراسية حول المعرفة، وظهرت مناهج التنظيمات المعرفية. أما النظرة الوظيفية للمعرفة فقد نظرت للمعرفة على أنها عندما وسيلة وليست غاية في ذاتها، وأن وظيفتها حل المشكلات التي يمر بها المتعلم، وأصبح التركيز على طريقة الحصول على المعرفة، وليس كمية المعرفة، وظهرت مناهج تمركزت حول أنشطة وخبرات ترتبط بالمتعلمين أو المجتمع أو بمحاور شخصية أو اجتماعية.
- ❖ النظرة التوفيقية: هنا ينظر إلى المعرفة واستخداماتها في تخطيط المنهج نظرة مركبة من النظرتين السابقتين، حيث يعتقد بأن المداخل البنائية للنظم المعرفية مرغوب فيها في بناء المناهج، وكذلك هناك حاجة بشرية للمعرفة. هنا ظهرت مناهج تتمحور حول مشكلات مجتمعية تهم المتعلمين، فيما عرف بالمنهج المحوري.
- ❖ النظرة الفلسفية للمعرفة: كما أثرت النظرة الفلسفية إلى المعرفة في طبيعة المحتوى المعرفي للمنهج وأهدافه، فالنظرة الفلسفية التي ترى أن المعرفة الحقة يمكن أن توجد في عالم الواقع والحقيقة، ترى أن يركز المنهج على الأنشطة والدراسات العملية، وعلى تعلم أفكار ومفاهيم ترتكز على الخبرة والتجربة، أما

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

النظرة الفلسفية التي ترى أن المعرفة الحقة لا توجد إلا في العقل، فإنها ترى أن يركز المنهج على الدراسات الرمزية والمجازية كالفن والأدب، والدراسات الفلسفية.

عناصر المنهاج:

من خلال تتبع الدراسات والأدب التربوي تبين أن المنهاج يتكون من عدة عناصر وقد أكد عليها اللقاني (2013) بما يلي:

الأهداف، والمحتوى، وطرق التدريس، والوسائل والأنشطة التعليمية وأساليب التقويم.

١. **الأهداف**: يأتي تحديد الأهداف في مقدمة اهتمام واضعي المناهج وتعد الخطوة الأساسية التي يتم البدء بها عند التفكير في بناء منهج دراسي إذ يساعد تحديد الأهداف على وضوح الغايات وتركيز الجهود في العملية التعليمية وتحديدها يساعد إلى حد كبير في عملية تقويمها، وعادة ما تكون الأهداف هي الأساسي والمعيار التي يبنى عليه بقية عناصر المنهج وتؤثر تأثيراً كبيراً على هذه العناصر (الزويني وآخرون، 2013).

وتعرف ناجي بحسب ما ورد في دراسة فلحة وعلي (2019) المبررات التي تقف وراء اهتمام التربويين بالأهداف التربوية فهي مخرجات التعلم والنواتج منه، وهي الموجه للعملية التربوية بجميع عناصرها، ولها دور فعال في التخطيط والتنفيذ والتقويم في المناهج الدراسية، وتساعد في الاختيار الأمثل للوسائل التعليمية والأساليب التدريسية.

٢. **المحتوى**: ويشمل الخبرات والمعارف والحقائق والتجارب التي وضعت وفق معايير معينة، وتناسب المرحلة العمرية للطالب، وقدراته، وثقافته المجتمعية، كما تراعي التنظيم المنطقي للمعرفة عبر المراحل التعليمية. وللمنهاج الفلسطيني خصوصية يجب مراعاتها في إعداد المحتوى التربوي، فهناك قيمة مضاعفة للمناهج في الحالة الفلسطينية، وذلك لكون تلك المناهج تمثل فرصة تاريخية للشعب الفلسطيني في تقرير مصيره التربوي، وينتظر من تلك المناهج أن تؤدي رسالتها في تغيير المجتمع بما يضمن المساواة والعدالة الاجتماعية، ويحقق له التنمية والرفاه الاقتصادي المبني على استثمار كافة طاقاته البشرية نساءً ورجالاً (الأغا، 2012).

٣. **طرق التدريس:** وتتمثل بآلية عرض المعلومة وتبسيطها لترسخ في ذهن الطلبة، وتتنوع بتنوع المادة المعروضة، وبحسب ميول الطلاب وقدراتهم العقلية، وعليه يترتب على المعلم اختيار الأسلوب التعليمي الأكثر فعالية، وليحقق تعليماً فعالاً يشترك فيه المعلم والطالب.

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

وقد أكد اللقاني (2013) على معايير جودة طرائق التدريس وأهمها: ضرورة ارتباط طرق التدريس بنواتج التعلم المستهدفة ودورها في إحداث التكامل بين الجوانب النظرية والجوانب التطبيقية والعملية للمحتوى، وإسهامه في تنمية مهارات التعلم الذاتي لدى المتعلمين والاتصال الإيجابي بين الطلاب بعضهم مع بعض وبين الطلاب والمعلمين وضرورة مراعاة الفروق الفردية بين المتعلمين وتشجيعهم على إكتشاف العلومات بأنفسهم.

٤. **الأنشطة والوسائل التعليمية**: بحسب ما جاء في فلحة وعلي (2019) عن عيسى وطموس فإن الأنشطة التربوية بشقيها المنهجي واللامنهجي جزء من المنهاج الدراسي، لما لها من دور في العملية التعليمية التعلمية، فمن خلالها يتعلم الطالب الاعتماد على الذات والتعاون وإشباع الميول والرغبات، كما أنها وسيلة من وسائل التوجيه والإرشاد ووسيلة من وسائل التقويم.

ويدعو التوجه الحديث في الحقل التربوي إلى ضرورة الربط بين المدرسة والبيئة وهذا لا يتحقق بشكل كلي من خلال مضمون ومعارف المناهج الدراسية وحدها، فلا يمكن أن تشمل المناهج على كل الخبرات والمواقف التي يحتاج إليها الطلبة في الحياة، ومن ها لا بد من وجود وسائل أخرى تكمل نواحي لا يمكن تحقيقها داخل الفصل، ومن تلك الوسائل الأنشطة المدرسية بمجالاتها المختلفة سواء أكانت عقلية أم اجتماعية أم علمية أم دينية أم فنية (فلحة وعلي، 2019).

وأما الوسائل التعليمية فتشمل كل ما يستخدمه المعلم في تقريب المعلومة وتوضيحها للطلاب، وتشمل الأجهزة والأدوات والمواد، ويجب أن تتسم بمراعاة الإمكانات البشرية والبيئة الصفية وقدرات الطلاب والهدف التعليمي منها، حتى لا تنعكس سلباً على أداء المعلم وتحصيل الطالب (الحيلة، 2007).

٥. **أساليب التقويم:** التقويم وسيلة لقياس مدى تحقق أهداف المحتوى لدى التلميذ، ويشمل التقويم المادي بعلامة تقديرية من خلال الاختبارات وأوراق العمل والواجبات الصفية والبيتية، وكذلك التقويم النوعي بالحكم على مستوى الطالب ومشاركته وانتمائه وسلوكه وإبداعاته، وهو التقويم الأمثل لمراعاة الفروق الفردية بين الطلاب، ومراعاة قدراتهم ومواهبهم ورغباتهم (فالح، 2019).

وقد أكد اللقاني (2013) على جودة أساليب التقويم وارتباطها بنواتج التعلم المستهدفة مع أهمية تنوع أساليب التقويم (اختبارات، بطاقات ملاحظة – مقاييس اتجاهات وغيرها) وتكاملها وتناولها للجوانب النظرية والجوانب العملية للمنهج مع مراعاة أن تكون أساليب التقويم اقتصادية في الوقت والجهد والتكلفة واتسامها بالقدرة على التمييز بين الطلاب الأقوياء والطلاب الضعاف.

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

مفهوم التقويم وتقويم المنهج:

يعد التقويم جزءً لا يتجزأ من العملية التعليمية فهو اصدار حكم على مراحل أو جانب من جوانبها وفق معايير ومحاكاة معينة كما أن التقويم بحد ذاته عملية له أهدافه الخاصة بشأن التعرف على نقاط القوة والضعف ومعرفة مدى النجاح أو الفشل في تحقيق الأهداف.

فالتقويم عملية تقييم منظمة لعمليات البرنامج ونواتجه، أو لسياسة معينة يتبناها البرنامج، في ضوء مجموعة من المحكات الصريحة والمضمرة كوسيلة للإسهام في تحسين البرنامج أو السياسة التي يتبناها البرنامج (الدوسري، 2004).

وأما تقويم المنهج Curriculum evaluation: هو عملية جمع الأدلة التي تساعد على تحديد مدى فاعلية المنهج، أي مدى تحقيق المنهج لأهدافه، والحكم على المنهج من خلال توافر معايير أسسه ومعايير مكوناته، ويسمى التقويم الداخلي للمنهج، وكذلك الحكم على فاعلية المنهج في إحداث التغيرات المطلوبة في المتعلمين، ويسمى التقويم الخارجي للمنهج (السنوسي، 2017).

وقد أشار الشبلي (2000) أننا نلجأ لتقويم المنهج من أجل تحقيق الأهداف التالية:

١. معرفة ما حققه التربويون من بناة للمنهج ومنفذين له ويزودهم بمؤشرات يستطيعون بموجبها تخطيط عملهم اللاحق.
٢. تبرير ما يبذل من جهد ووقت ومال بالنسبة للتربويين وللمواطنين بشكل عام.
٣. التعرف على آثار المنهج لدى المتعلمين في ضوء الأهداف التربوية.
٤. تشخيص السلبيات في حال التنفيذ وبخاصة كيفية التنفيذ وفق الظروف المختلفة.
٥. جمع البيانات التي تساعد متخذ القرار في اتخاذ موقف من المنهج تطويراً أو استمراراً أو إلغاءاً.
٦. مساعدة التقويم في حل المشكلات التربوية.
٧. تطوير أساليب التقويم وإجراءات التقويم.

الرياضيات:

للرياضيات ميزة خاصة إذ أنها أداة ضرورة للتعامل بين الأفراد في الحياة كما أنها تساعد بالتعرف على مشكلات مجتمعهم وتسهم في وضع حلول لها إذ أصبح الفكر الرياضي من مستلزمات أي عصر ومكوناً أساسياً للثقافة لا يمكن الاستغناء عن دراستها في جميع مجالات الحياة (قاسم، 2018).

حيث أفاد أبو زينة (2010) بان أهمية الرياضيات في مناهج مراحل التعليم العام تنبع من خلال نظرتين متكاملتين وشاملتين للرياضيات: الأولى: تنظر للرياضيات على أنها أداة للاستخدام والتطبيق، فهناك مهارات رياضية ولغايات ضرورة

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

يحتاجها الفرد ليعيش ضمن مجتمع يتفاعل مع مؤثراته الثقافية والاجتماعية والاقتصادية. والنظرة الثانية تنظر للرياضيات على أنها نظام معرفي له بنيته وتنظيمه المستقلين، والرياضيات كنظام معرفي له بنية هيكلية تساعد الفرد على تنمية التفكير الناقد وتسهم في بناء شخصيته وقدرته على الإبداع من خلال إتاحة الفرصة له لاكتشاف المفاهيم والعلاقات. كما وأكد على أهداف منهاج الرياضيات في مرحلة التعليم الأساسي والتي تحقق ما يلي:

١. اكتساب المفاهيم والمهارات والكفايات الأساسية المتعلقة بالأعداد والأرقام والعمليات عليها والتي تمكن الفرد من توظيفها واستخدامها في حياته اليومية وفي تعامله مع الآخرين.
٢. التعرف على وحدات القياس المختلفة التي يحتاجها الفرد في حياته اليومية، وعلى العلاقات فيما بينها، واستخدامها وتوظيفها.
٣. استيعاب المفاهيم والتعميمات الرياضية الهندسية التي تعين الفرد على فهم المحيط المادي حوله وعلى تمثيل هذا المحيط بنماذج رياضية وأشكال هندسية.
٤. اكتساب المقدرة على إجراء الحسابات ذهنياً وعلى تقدير الإجابات والتحقق من صحتها.
٥. استيعاب قدر كاف من المعلومات الرياضية الأساسية التي يحتاجها الطالب في دراسته اللاحقة ودراسته للموضوعات الأخرى.
٦. التعرف إلى بنية الرياضيات وبنائها وإلى المنهج المتبع في الوصول إلى المعرفة الرياضية والتحقق من صحتها.
٧. التعرف على مجالات تطبيقات الرياضيات في الحياة اليومية وفي عصر العلم والتكنولوجيا.
٨. استخدام الأسلوب السليم في التفكير والاستدلال وحل المشكلات.
٩. تنمية اتجاهات وعادات سليمة مثل: النظام والترتيب والتركيز والصبر والمثابرة والتعاون وحسن التصرف في المواقف المختلفة.
١٠. تنمية الاتجاهات الإيجابية نحو الرياضيات وتذوق جوانب الجمال والتناسق في بنائها وأسلوبها ومحتواها.

الغايات العامة لتدريس الرياضيات في الصفوف (١-٤): بحسب ما جاء في الوثيقة الوطنية لمبحث الرياضيات لدولة فلسطين (2016) فإن الغاية من منهاج الرياضيات هي اكتساب معارف ومهارات أساسية في الرياضيات، وتطوير القدرة على التفكير بأنواعه والتواصل الفعال وتوظيفها في استكشاف حلول عملية لظواهر طبيعية وإجتماعية ومشكلات حياتية، وتكوين اتجاه إيجابي نحو الرياضيات.

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

١. اكتساب الطالب مفاهيم وحقائق أساسية في الرياضيات.
٢. اكتساب مهارات إجراء العمليات الأربع على الأعداد الطبيعية والكسور.
٣. تنمية الحس العددي والتقدير والتقريب واستعمالها في حل بعض المشكلات والتحقق من صحة الإجابة.
٤. تعرف المقاييس المختلفة واكتساب مهارة القياس وفهم العلاقات بين وحدات القياس والتحويل فيما بينها.
٥. تنمية القدرة على حل المسائل الكلامية والمشكلات غير الروتينية ضمن موضوعات المحتوى المختلفة.
٦. ملاحظة الأنماط العددية والبصرية واكتشاف قاعدة النمط والتحقق من حصة القاعدة لحالات أخرى.
٧. اكتساب مهارة التقدير وتوظيفها في فحص معقولية الإجابة أو الناتج عند حل المسألة.
٨. إتاحة فرص ممارسة الاكتشاف الرياضي من خلال نماذج ملائمة لهذه المرحلة.
٩. اكتساب فهم بنيوي للرياضيات من خلال العلاقات بين الموضوعات الرياضية مثل العلاقة بين الجمع والطرح.

الكتاب المدرسي:

ان عملية بناء منهج ناجح لا بد أن يتبعها عمليات تطوير، وحيث أن الكتاب يمثل الصورة الملموسة للمنهج ويعالج القضايا المختلفة، لذا فأن تطوير المنهج يحتاج إلى تقويم الكتاب المدرسي كونه يرتبط بالمنهج ارتباطاً وثيقاً وعليه فإن الكتب المدرسية ومنها كتاب الرياضيات ينبغي أن تكون مواكبة لحركة التطور وأن تكون ملائمة للمرحلة التي تدرس فيها ومنسجمة مع الاتجاهات الحديثة للتربية.

إن تقويم الكتب المدرسية يتم في ضوء معايير محددة، ثم الحكم على مناسبتها للاستخدام ومن أهم هذه المعايير: الخصائص العامة للكتاب من حيث المقدمة والمحتوى والأهداف والأنشطة والتقويم والشكل العام والإخراج الفني...الخ. فمقدمة الكتاب تعطي انطباعاً عن الكتاب من حيث توزيع محتواه ،وأما محتوى الكتاب فهو جوهره الذي يعتبر ترجمة للأهداف المعدة للكتاب والتي تفيد المعلم والمتعلم في معرفة حدود المعلومات والقيم والمهارات المطلوب منه معرفتها ودراستها وأما الأنشطة فهي من المجالات المهمة التي تؤخذ بعين الاعتبار عند تقييم الكتب، لأنه من خلالها يتم التوظيف الفعلي للمعرفة النظرية في الكتاب، مما يرسخ المادة النظرية في أذهان المتعلمين ويحقق الأهداف المهارية إلى حد ما ، بينما يعتبر التقويم العنصر الذي بواسطته يمكن الحكم على مدى تحقيق الأهداف التي وضع الكتاب لتحقيقها

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

ولذلك يجب العناية بالأسئلة التي يتضمنها هذا الكتاب، وتنوعها وارتباطها بالأهداف وأما المواصفات الفنية والإخراج فهما أيضاً عنصران هامان من عناصر التقويم، لأن الغلاف يلعب دوراً كبيراً في تشويق المتعلمين لدراسة الكتاب، والطباعة يجب أن تكون واضحة مريحة لنظر المتعلم أثناء القراءة. (الياس وحمراء، 2015).

حيث تم توزيعه على عينة من أساتذة المدرسة الابتدائية ممن سبق لهم التدريس في الطور الأول حيث كان عدد أفرادها 160 أستاذاً وأستاذة، وبعد المعالجة الإحصائية للبيانات توصل الباحثان إلى نتيجة مفادها أن درجة تقييم أساتذة المدرسة الابتدائية لمنهاج الرياضيات في الطور الأول وفق معايير بناء المناهج الحديثة كانت متوسطة.

الدراسات السابقة:

دراسة بوقيال وبعزي (2021): هدفت هذه الدراسة إلى معرفة درجة تقييم أساتذة المدرسة الابتدائية لمنهاج الرياضيات في الطور الأول وفق معايير بناء المناهج الحديثة، ولتحقيق أهداف الدراسة تم الاعتماد على المنهج الوصفي، وتمثلت أداة الدراسة في الاستبيان الذي صمم لهذا الغرض، حيث صيغت أداة الدراسة موزعة على مجالين: المجال الأول: أسس بناء المناهج بأربعة محاور (الأسس الفلسفية، الأسس النفسية، الأسس الاجتماعية، الأسس المعرفية). والمجال الثاني: عناصر المنهاج الدراسي وتضمن ست محاور: (الأهداف التربوية، المحتوى المعرفي، طريقة التدريس، الوسائل التعليمية، الأنشطة التعليمية، التقويم). وتم توزيعه على عينة من أساتذة المدرسة الابتدائية ممن سبق لهم التدريس في الطور الأول حيث كان عدد أفرادها 160 أستاذاً وأستاذة، وبعد المعالجة الإحصائية للبيانات توصل الباحثان إلى نتيجة مفادها أن درجة تقييم أساتذة المدرسة الابتدائية لمنهاج الرياضيات في الطور الأول وفق معايير بناء المناهج الحديثة كانت متوسطة.

دراسة بشارة وأرباب (2019): هدفت هذه الدراسة إلى تقويم أهداف ومحتوى مقرر الرياضيات للصف الثامن أساس بمحلية دنقلا في السودان من وجهة نظر معلمي الرياضيات، واتبع الباحثان في الدراسة المنهج الوصفي المسحي التحليلي. وقد تم تصميم استبانة وزعت لعينة من معلمي الرياضيات بمحلية دنقلا يبلغ عددهم 100 فرداً يمثلون 68.5% من مجتمع الدراسة، تم اختيارهم بطريقة عشوائية وتم تحليلها باستخدام برنامج SPSS وتوصلت الدراسة للنتائج التالية: أهداف مقرر الرياضيات للصف الثامن واضحة ومرتبطة بأهداف التربية العامة ومرتبطة بأهداف منهج الرياضيات، كما أنها ملائمة لتنمية التفكير والبحث العلمي ولكنها تركز الجانب المعرفي وتهمل الجانبين المهاري والوجداني للأهداف.

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

دراسة غفور (2019): هدفت الدراسة إلى تقويم كتاب الرياضيات للصف الأول المتوسط الطبعة الأولى 2016م من وجهة نظر مدرسي ومشرفي الرياضيات في المجالات (لغة الكتاب، المحتوى، أمثلة الكتاب، الأسلوب وطريقة العرض، التقويم). استخدم الباحث المنهج الوصفي واختار عينة من المدرسين الذين يدرسون كتاب الرياضيات للصف الأول المتوسط في المدارس المتوسطة والثانوية في مركز قضاء بعقوبة وعددهم (42) مدرساً ومدّرسة بواقع (13) مدرساً و(29) مدرّسة ومشرفي مادة الرياضيات قضاء بعقوبة وعددهم (6) بواقع مشرفين وأربع مشرفات. استعمل الباحث الاستبيان أداة لبحثه تم التأكد من صدق وثبات أداة الدراسة. وتوصل الباحث إلى النتائج الآتية: لا توجد توضيحات لموضعات الكتاب إذ يبدأ الموضوع بحل الأمثلة إلا بعض التعريفات التي لا تفي بالغرض. وهناك تراكم للمفاهيم الهندسية في الكتاب مما يؤثر على استيعاب الطلبة وتأخر التعلم. كما أن محتوى الكتاب أعلى من مستوى تفكير طلبة الصف الأول المتوسط. وأوصى الباحث بإجراء بعض التعديلات على مواضيع الكتاب والتخفيف من المفاهيم الهندسية في الكتاب وتأجيل بعضها إلى الصف الثاني المتوسط.

دراسة المالكي والرياشي(٢٠١٩): هدف البحث إلى تحديد قائمة بمكونات البراعة الرياضية اللازم توافرها في محتوى منهج الرياضيات بالصفوف العليا من المرحلة الابتدائية، والكشف عن درجة توافرها، ثم وضع تصور مقترح يسهم في تطوير محتوى المنهج في ضوء مكونات البراعة الرياضية، ولتحقيق أهداف البحث قام الباحث بإعداد قائمة بمكونات البراعة الرياضية اللازم توافرها في محتوى منهج الرياضيات بالصفوف العليا من المرحلة الابتدائية، ضمن خمس مكونات رئيسة هي: الاستيعاب المفاهيمي والطلاقة الإجرائية والكفاءة الاستراتيجية، والاستدلال التكيفي والرغبة المنتجة، وقد تضمن كل مكون عدد من المؤشرات وصلت في مجملها إلى (٣٥) مؤشراً، وتكونت عينة البحث من كتب رياضيات الصفوف الرابع، والخامس، والسادس في الفصلين الدراسيين الأول والثاني، طبعه العام الدراسي (١٤٣٩/١٤٤٠هـ) (٢٠١٨/٢٠١٩م)، وخلصت نتائج البحث إلى: تحديد قائمة بمكونات البراعة الرياضية اللازم توافرها في محتوى منهج الرياضيات بالصفوف العليا من المرحلة الابتدائية، والتي اشتملت على (٣٥) مؤشراً توزعت على خمسة مكونات رئيسية هي الاستيعاب المفاهيمي والطلاقة الإجرائية والكفاءة الاستراتيجية والاستدلال التكيفي والرغبة المنتجة، كما وأظهرت نتائج البحث أن كلا من الطلاقة الإجرائية والكفاءة الاستراتيجية والاستدلال التكيفي قد توافرت في محتوى منهج الرياضيات بالصفوف العليا من المرحلة الابتدائية بدرجة عالية، وأظهرت النتائج

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

أيضاً توافر كل من الاستيعاب المفاهيمي والرغبة المنتجة بدرجة متوسطة، وفي ضوء ما تم الخلوص إليه من نتائج تم تقديم تصور مقترح يهدف إلى تطوير محتوى منهج الرياضيات بالصفوف العليا من المرحلة الابتدائية في ضوء مكونات البراعة الرياضية ومراعاة التكامل بين مكوناتها الخمسة، والذي يمكن تطبيقه بعقد ورش عمل دورية لتدريب معلمي الرياضيات على تبني الممارسات التدريسية القائمة على تنمية البراعة الرياضية لدى الطلاب، ثم تقديم بعض التوصيات والمقترحات.

جودة وحرب (٢٠١٨): هدفت الدراسة إلى تقويم كتاب الرياضيات الفلسطيني الجديد للصف الثاني الأساسي في ضوء معايير الجودة، استخدم الباحثان المنهج الوصفي التحليلي، وكانت عينة الدراسة البشرية عنقودية تكونت من (165) من معلمي الرياضيات حكومة ووكالة للصف الثاني الأساسي في محافظة رفح، أما عينة الدراسة الموضوعية فهي عينة تامة شملت جميع صفحات كتابي الرياضيات الفلسطيني الجديد في الفصلين الأول والثاني للصف الثاني الأساسي، واستخدم الباحثان أداة تحليل المحتوى، واستبانة للتقويم، وأشارت النتائج إلى أن السلبيات في الكتاب الأول كثيرة وهي أكثر من سلبيات الكتاب الثاني بكثير وتم حصرها في جداول مفصلة، وتوافق ذلك مع النتيجة الثانية التي بينت أن توافر معايير الجودة في الكتاب الأول ضعيفة وفي الكتاب الثاني كانت متوسطة، وكانت الأخطاء اللغوية والطباعية الواردة متصدرة لهذه السلبيات، وأظهرت النتائج أيضاً أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مدى توافر معايير جودة الكتاب تعزى لمتغير المؤسسة (حكومية، وكالة الغوث) لصالح معلمي الحكومة.

دراسة البعاج وبريسم (2017): هدفت الدراسة إلى إجراء دراسة تقويمية لجودة كتاب النشاط لمادة الرياضيات للصف الأول الابتدائي، اعتمد الباحثان على المنهج الوصفي التحليلي، وقد اشتمل المجتمع على جميع معلمي ومعلمات الرياضيات للصف الاول الابتدائي في مركز محافظة واسط والبالغ عددهم(٨٨)معلم ومعلمة واما عينة البحث فقد بلغت (44) معلم ومعلمة تم اختيارها بالطريقة العشوائية البسيطة بنسبة ٥٠%من المجتمع الاصلي. ولتحقيق الدراسة قامت الباحثتان ببناء معايير التقويم وأداة البحث، وتم عرضها على مجموعة من المحكمين والخبراء، وتوصلت الباحثتان إلى مجموعة من الاستنتاجات كان أهمها: بلغت معايير تقويم جودة كتاب النشاط لمادة الرياضيات للصف الأول الابتدائي (46) معيار، موزعة على أربعة مجالات، هي (الإخراج الفني والطباعي والتأليف، الترتيب المنطقي والسايكولوجي وأساليب عرض المحتوى، ملائمة المحتوى لمخرجات التعلم، والوظائف الرئيسة للنشاط المدرسي)، وأن توفر هذه المعايير بشكل عام في كتاب

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

النشاط لمادة الرياضيات للصف الأول الابتدائي كان بنسبة 43% وهذه نسبة ضعيفة، إذا ما قورنت بأهمية هذه المعايير لتلميذ الصف الأول الابتدائي.

دراسة قاسم (2018): هدفت الدراسة إلى التعرف على تقويم كتاب الرياضيات للصف الخامس الابتدائي في ضوء معايير التقويم العالمية من وجهة نظر المعلمين والمعلمات، ولتحقيق أهداف الدراسة تم استخدام المنهج الوصفي حيث قام الباحث بتطوير استبانة وتوزيعها على عينة البحث وتكونت من 44 فقرة موزعة على 6 مجالات، فقد تم أخذ عينة عشوائية تكونت من (100) معلم ومعلمة بينما بلغ مجتمع الدراسة 351 مدرسة ضمن مديرية تربية الرصافة الثالثة في محافظة بغداد، وبعد إجراء التحليل الاحصائي تبين أن وجهة نظر المعلمين والمعلمات في تقويم كتاب الرياضيات للصف الخامس الابتدائي جاءت متوسطة.

دراسة خضير وهادي (2012): هدفت الدراسة إلى تقويم كتاب الرياضيات للصف السادس الابتدائي من وجهة نظر المعلمين، وذلك من خلال تقويم مادة الرياضيات المقرر تدريسها في الصف السادس الابتدائي في مركز محافظة ديالى. وجرى التقويم في ضوء معايير وزارة التربية: (مدى تحقيق الكتاب لأهداف وزارة التربية ، ملائمة الموضوعات لمستوى التلاميذ ، وضوح صور ورسوم ا لكتاب ومدى مساعدتها للتلاميذ ، مدى ترابط موضوعات الكتاب ، جودة إخراج الكتاب). ولقد اختار الباحثان العينة الاستطلاعية الأساسية بالطريقة الطبقية العشوائية فبعد تحديد المجتمع الأصلي لهذا البحث سحب الباحثان عشوائياً العينة الاستطلاعية والأساسية. وقد توصل الباحثان إلى استنتاجات منها: مقدمة الكتاب لا تتضمن لفكرة عامة عن محتوى الكتاب وموضوعات الكتاب كانت دقيقة من الناحية العلمية وتتدرج من المحسوس إلى المجرد ومن الصعب إلى السهل. واقترح الباحثان إجراء دراسات مماثلة لصفوف دراسة أخرى للمرحلتين (الابتدائية والثانوية) وكذلك دراسات عن تقويم منهج الرياضيات في كليات التربية الأساسية.

دراسة التليني والأسطل (2013): هدفت الدراسة إلى تقويم محتوى كتاب الرياضيات للصف الرابع الأساسي في فلسطين وفق متطلبات التمس، استخدم الباحثان المنهج الوصفي التحليلي، وقاما بإعداد قائمة بمتطلبات التمس لمحتوى منهاج الرياضيات شملت (85) متطلباً توزعت على البعد المعرفي وبعد المحتوى، كما قاما بإعداد أداة لتحليل المحتوى، كما قاما ببناء استبانة لمعرفة مدى توظيف متطلبات التمس في تدريس الكتاب، وكانت عينة الدراسة عددها (97) معلماً ومعلمة من معلمي الرياضيات للصف الرابع، وكان من أهم النتائج بناء قائمة بمتطلبات التمس الواجب تضمينها في محتوى كتاب الرياضيات للصف الرابع الأساسي، تكونت من

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

(85) معياراً توزعت على ست مجالات هي (الأعداد، الأشكال الهندسية والقياسات، عرض البيانات، التطبيق، الاستدلال)، وقد تراوح توفر هذه المعايير في الكتاب بنسب متفاوتة.

دراسة (An, 2002): هدفت الدراسة إلى المقارنة بين منهاج الرياضيات وكتبها في كل من الصين والولايات المتحدة استخدم الباحث المقابلات والملاحظات حيث قابل (30) باحثاً تربوياً ولاحظ (18) معلماً في الصين، وفي الولايات المتحدة كما لاحظ (15) حصة رياضيات في الولايات المتحدة، وقد تم تحليل المناهج في كلا البلدين وتقويم أكثر من خمس مجموعات من الكتب في كلا البلدين، أظهرت النتائج وجود عدة مشكلات في تعليم وتعلم الرياضيات، فالصين كانت بحاجة على التزود بتكنولوجيا في تعليم وتعلم الرياضيات، وفي الولايات المتحدة كانت الحاجة للبحث عن مناحٍ جديدة لتحسين الضعف الموجود في استيعاب المفاهيم والمهارات الأساسية . لقد كشفت الدراسة عن حقيقة الحاجة إلى التوازن بين تصميم المنهج الكتب المقررة، والتوازن بين طريقة التدريس الاستنباطية والطرق القائمة على المحسوسات في كلتا الدولتين.

تعقيب على الدراسات السابقة وعلاقتها بالدراسة الحالية:

أكدت معظم الدراسات السابقة على تقويم منهاج الرياضيات وكتابه وركزت معظمها على المرحلة الابتدائية. وقد استخلصت الباحثة من الدراسات السابقة الأمور التالية:

- أهمية مراعاة الدقة والوضوح في كتاب الرياضيات ومراعاته لمستوى الطلبة حيث أشارت دراسة غفور (2019) إلى تراكم في المفاهيم الهندسية في الكتاب وعدم وضوح موضوعات الكتاب وكذلك بالنسبه لمحتواه فقد جاء أعلى من مستوى تفكير طلبة الصف الأول المتوسط.
- ضرورة التركيز على مكونات البراعة الرياضية في منهج الرياضيات ابتداء من المرحلة الابتدائية وليس فقط في المرحلة العليا وهذا ما أشارت إليه دراسة المالكي والرياشي (2019) بأهمية توفر ومراعاة مكونات البراعة الرياضية وتكاملها ضمن مكوناتها الخمس (الاستيعاب المفاهيمي، الطلاقة الإجرائية، الكفاءة الاستراتيجية، الاستدلال التكيفي، الرغبة المنتجة).
- أهمية تدقيق جودة الكتاب وخلوه من الأخطاء اللغوية والطباعية لأهمية ذلك وتأثيره على الطلبة وهذا ما أكدت عليه نتائج دراسات كل من جودة وحرب (2018) ودراسة البعاج وبريسم (2017) وقاسم (2018).

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

- ضرورة الاهتمام إلى مقدمة الكتاب ليتم من خلالها الإشارة إلى محتوى وموضوعات الكتاب وترابط هذه الموضوعات وملائتمتها لمستوى الطلبة وهذا ما أكدت عليه دراسة خضر وهادي (2012).
- أهمية التركيز على احتواء كتب الرياضيات لمتطلبات اختبار التمس من حيث الأعداد والأشكال الهندسية والقياسات وعرض البيانات والتطبيق والاستدلال على أن تتلائم مع قدرة الطلبة والمراحل الثمانية لهم. وهذا ما ركزت عليه دراسة التليني والاسطل (2013).
- أهمية مراعاة أسس بناء المنهاج وعناصره عند بناء وتطوير أي منهاج وبالخصوص الرياضيات ومراعاة التوازن بين تصميم المنهج والكتب المقررة والتوازن بين طرق التدريس الاستنباطية والقائمة على المحسوس وهذا ما أشارت إليه دراسة An (2002).
- أهمية التركيز على الجانبين المهاري والوجداني وليس فقط الجانب المعرفي للأهداف وهذا ما أكدت عليه نتائج دراسة بشارة وأرباب (2019). بينما أكدت دراسة بوقال وبعزي (2021) على أهمية مراعاة معايير أسس بناء المناهج الفلسفية والاجتماعية والنفسية المعرفية.
- لقد استفادت الباحثة من الدراسات السابقة من حيث المنهجية والاستفادة في عملية إعداد أداة الدراسة وبنائها وإبراز مشكلة الدراسة وأهميتها.

الطريقة والإجراءات:

منهج الدراسة:

تبنت الباحثة المنهج الوصفي التحليلي لملائمته لطبيعة الدراسة وذلك لجمع المعلومات من عينة الدراسة المتمثلة بمعلمي الرياضيات للصف الأول الأساسي في المدارس الخاصة والحكومية في محافظة بيت لحم، وكذلك استطلاع آراء مشرفي الرياضيات للمرحلة الأساسية الدنيا في محافظة بيت لحم، ثم تحليل وتفسير هذه المعلومات للوصول إلى النتائج التي تصف التقديرات التقويمية لمنهاج الرياضيات للصف الأول الأساسي من وجهة نظر المعلمين في فلسطين.

مجتمع الدراسة: وتكون المجتمع من قسمين:

القسم الأول: جميع معلمي الرياضيات للصف الأول الأساسي في المدارس الخاصة والحكومية في محافظة بيت لحم والبالغ عددهم ١٢٠ معلم ومعلمة.

القسم الثاني: مشرفي مبحث الرياضيات للمرحلة الأساسية الدنيا في مديرية التربية والتعليم في محافظة بيت لحم وعددهم ستة مشرفين ومشرفات.

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

3.3: عينة الدراسة: وتشكلت العينة من مجموعتين:
المجموعة الأولى: تكونت من ٨٠ معلماً ومعلمة من معلمي الرياضيات للصف الأول الأساسي في المدارس الخاصة والحكومية في محافظة بيت لحم تم اختيارهم بطريقة عشوائية من مجتمع الدراسة علماً بأن حجم العينة يمثل ٦٦% من حجم المجتمع الأصلي.
المجموعة الثانية: ٦ مشرفين لمبحث الرياضيات للمرحلة الأساسية الدنيا.

جدول رقم (١): خصائص أفراد العينة

المتغير	مستوى المتغير	العدد	النسبة المئوية
الجنس	ذكر	٢٣	%٢٨.٧
	أنثى	٥٧	%٧١.٣
المؤهل العلمي	بكالوريوس	٥٧	%٧١.٣
	دراسات عليا	٢٣	%٢٨.٧
سنوات الخبرة في التعليم	أقل من ٥ سنوات	١٢	%١٥
	من (٥ – ١٠) سنوات	١٨	%٢٢.٥
	أكثر من ١٠ سنوات	٥٠	%٦٢.٥

الأدوات:
لتحقيق أهداف الدراسة وللإجابة عن تساؤلاتها اعتمدت الباحثة أداتين للدراسة
الأداة الأولى: الاستبانة: حيث قامت الباحثة بتطوير استبانة مغلقة تم بنائها بالاعتماد على مقياس ليكرت الخماسي كأداة بحث لجمع البيانات من عينة الدراسة (معلمي الرياضيات للصف الاول الاساسي في المدارس الخاصة والحكومية في محافظة بيت لحم) .
تكونت الاستبانة من ثلاث أقسام وهي:

- **القسم الأول**: تضمن معلومات عن أفراد الدراسة (الجنس، المؤهل العلمي، الخبرة في التعليم).
- **القسم الثاني**: اشتمل على أربعة مجالات بغرض تقييم المنهاج وفق أسس بنائه (الفلسفي والديني، الاجتماعي، النفسي، المعرفي) ولكل مجال خمس معايير
- **القسم الثالث**: اشتمل على خمسة مجالات بغرض تقويم المنهاج في ضوء عناصره (الأهداف، المحتوى، طرق التدريس، الوسائل والأنشطة التعليمية، أساليب التقويم) ولكل مجال خمس معايير.
- **القسم الرابع**: اشتمل على مجال واحد بعشرة معايير بغرض تقويم جودة كتاب الرياضيات للصف الأول الأساسي.

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

الأداة الثانية: المجموعة البؤرية: وتمثلت بالمقابلة المركزة وهي ما تسمى حلقات النقاش وتم اجراؤها مع ست مشرفين ومشرفات لمبحث الرياضيات للمرحلة الأساسية الدنيا من محافظة بيت لحم. وتعتبر المقابلات الجماعية المركزة إحدى أدوات البحث العلمي، تستخدم لجمع البيانات، والمعلومات، وتوليدها، وتُجرى، من خلال اختيار الباحث مجموعة من الأشخاص، يكون بينهم رابط مشترك، يُعنى به الباحث (العمر أو الجنس أو المستوى التعليمي، أو هواية معينة، أو عناية مشتركة...الخ)، يجري معهم حوار في مكان مناسب يساعد في التحدث ويسمح لهم بإبداء آرائهم دون خوف بحيث يوجه لهم الأسئلة ويسجل المعلومات التي يحصل عليها من تفاعل المشاركين مع بعضهم بطرائق مختلفة (الرشيدي، ٢٠١٧). وتضمنت المقابلة الأسئلة الرئيسة الأربعة التالية:

السؤال الأول: ما مستوى توفر معايير أسس بناء المنهاج (الفلسفية والدينية، الاجتماعية، النفسية، المعرفية) في كتاب منهاج الرياضيات للصف الأول الأساسي في فلسطين؟

السؤال الثاني: ما مستوى توفر معايير عناصر المنهاج (الأهداف، المحتوى، طرق التدريس، الوسائل والأنشطة التعليمية، أساليب التقويم) في منهاج الرياضيات للصف الأول الأساسي في فلسطين؟

السؤال الثالث: ما مستوى تقويم جودة كتاب الرياضيات للصف الأول الأساسي في فلسطين؟

السؤال الرابع: ما هي المقترحات لتطوير منهاج الرياضيات للصف الأول الأساسي في فلسطين بحسب المستجدات التربوية؟

إجراءات جمع البيانات من عينة الدراسة:

جمع البيانات الكمية باستخدام الاستبانة وتحليلها:

- تم تحويل الاستبانة إلى نموذج الكتروني (Google Form) يعبىء عن طريق الانترنت.
- تم إرسال النموذج الألكتروني إلى أفراد عينة الدراسة بالتواصل مع مشرفي الرياضيات ومدراء المدارس في محافظة بيت لحم وذلك في شهر نيسان خلال الفصل الثاني من العام الدراسي ٢٠٢٣/٢٠٢٤.
- تم إدخال البيانات وتحليلها إحصائياً استخدام حزمة البرامج الإحصائية للعلوم الاجتماعية (SPSS).

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

صدق الاستبانة:

للتحقق من صدق أداة الاستبانة فقد تم أولاً التحقق من الصدق الظاهري للأداة، وذلك بعرضها على مجموعة من المحكمين والمختصين في موضوع الدراسة. والأخذ بملاحظاتهم ومنها (حذف فقرات أو تعديلا لغوياً أو إضافة فقرات) حتى أخرجت الاستبانة بصورتها النهائية (ملحق رقم ١). أما من حيث صدق البناء لأداة الاستبانة، فقد تم التحقق منه بطريقة إحصائية باستخراج معاملات ارتباط بيرسون لفقرات الدراسة مع الدرجة الكلية للأداة.

حيث اتضح أن أداة الدراسة "الاستبانة" تتمتع بصدق البناء، وأن جميع قيم الارتباط لفقرات الأداة مع الدرجة الكلية جاءت دالة إحصائياً حيث تراوحت قيم الارتباط بين (٠.١٤٠ - ٠.٨٨٠)، كما أن جميع الفقرات حصلت على دلالة إحصائية أقل من مستوى الدلالة (٠.٠٥)، وبذلك فإن الأداة تقيس ما وضعت لأجل قياسه.

ثبات الاستبانة

تم استخدام معامل كرونباخ ألفا (Cronbach's Alpha) بهدف التحقق من ثبات أداة الاستبيان، وكانت الدرجة الكلية ٠.٩٥، مما يشير إلى أن الاستبيان يتمتع بدرجة عالية جداً من الثبات .

جمع البيانات النوعية باستخدام حلقة النقاش (المجموعة البؤرية)

- لقد تم التنسيق المسبق لحلقة النقاش وذلك بالاتصال مع رئيس قسم الاشراف التربوي والتحدث مع المشرفين والمشرفات المشاركين واختيار الوقت والمكان المناسب لهم.
- لقد تم إجراء حلقة النقاش (المجموعة البؤرية) في مكتب الاشراف التربوي التابع لمديرية التربية والتعليم في محافظة بيت لحم بحضور ست مشرفين ومشرفات لمبحث الرياضيات للمرحلة الأساسية الدنيا.
- لقد تم التهيئة للموضوع وتعريف المجموعة على موضوع البحث وأخذ موافقتهم المكتوبة على إجراء المقابلة وكذلك على التسجيل الصوتي قبل المباشرة في اللقاء.
- لقد تميز النقاش بتبادل الأفكار المميزة وطرح الآراء التربوية وتبادل الخبرات مما ساهم في توفر معلومات غنية ومعمقة عن موضوع الدراسة بخصوص تقويم منهاج الرياضيات للصف الأول الأساسي.
- لقد حرصت الباحثة على بناء الثقة وتفعيل لغة حوار مهنية بين المشاركين مما ساهم في طرح مواضيع جوهرية انعكست على نوعية وتميز البيانات المقدمة والوصول إلى مرحلة التشبع.

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

- لقد استغرقت حلقة النقاش ساعة من الزمن وقد تخللها الإجابة عن جميع أسئلة الدراسة.

مصداقية البيانات:

لضمان مصداقية البيانات، اتبعت الباحثة ما يلي:

- حرية اختيار المشاركين لمكان وزمان المقابلة.
- عرضت الباحثة أسئلة المقابلة على مشرفين تربويين ودكتور في البحث العلمي من خارج العينة المشاركة.
- خلال جمع البيانات وتحليلها تم تدوين الملاحظات لتوثيق الأفكار وإجابات المشاركين.
- استخدام التسجيل الصوتي لاقوال المشاركين في حلقة النقاش بعد أخذ موافقتهم على ذلك.
- تكرار مراجعة نتائج البحث بالمقارنة مع الملاحظات المدونة والتفريغات الصوتية لأقوال المشاركين في حلقة النقاش.
- مراعاة الباحثة لاخلاقيات البحث العلمي وعدم ذكر أسماء المشاركين والاكتفاء بإعطائهم حروفاً رمزية للتميز بين إجاباتهم.
- أكدت الباحثة للمشاركين على ضمان خصوصيتهم وعدم الكشف عن هوياتهم وكذلك إعلامهم بأن المعلومات التي تم الحصول عليها سرية وسوف تستخدم لأغراض البحث فقط.
- قامت الباحثة بتوثيق البيانات المقدمة من المشاركين بموضوعية بعيداً عن الذاتية أو التحيز.

تحليل البيانات:

لتحليل البيانات التي تم جمعها من خلال المجموعة البؤرية قامت الباحثة بالاستماع للتسجيل الصوتي وتفريغ المقابلة الصوتية إلى بيانات مكتوبة وتنظيم البيانات وترميزها ومن ثمتسجيل الملاحظات والاجابات المترابطة وتحديد الأنماط ثم صياغة النتائج.

متغيرات البحث: تضمن البحث المتغيرات الآتية:

المتغيرات المستقلة:

- الجنس وله مستويان هما: ذكر ، أنثى.
- المؤهل العلمي وله مستويين وهما : بكالوريوس أو أقل، دراسات عليا

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

- سنوات الخبرة في التعليم وله ثلاث مستويات وهي: أقل من 5 سنوات، من (5-10) سنوات، أكثر من 10 سنوات.

المتغيرات التابعة: مستوى توفر معايير تقويم أسس المنهاج وعناصره في منهاج الرياضيات للصف الأول الأساسي.

المعالجة الإحصائية:

تمت مراجعة الاستبانات والتأكد من صلاحيتها للتحليل الإحصائي. بحيث أدخلت البيانات على جهاز الحاسوب على برنامج الرزم الإحصائية للعلوم الاجتماعية (SPSS v.27). تم استخراج الأعداد والمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للإجابة عن أسئلة الدراسة، وتم توظيف عدد من الاختبارات الإحصائية مثل: اختبار One Way Anova، T-Test، Tukey Test، Pearson Correlation، Cronbach Alpha.

نتائج الدراسة:

أولاً: النتائج المتعلقة بأسئلة الدراسة: (أداة الاستبانة)

السؤال الأول: ما مستوى توفر معايير تقويم أسس المنهاج وعناصره في منهاج الرياضيات للصف الأول الأساسي من وجهة نظر معلمي الرياضيات في فلسطين؟

١. مستوى توفر معايير تقويم أسس منهاج الرياضيات للصف الأول الأساسي من وجهة نظر معلمي الرياضيات:

لقد تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لإجابات المشاركين على محاور الاستبيان، وقد جاء مستوى توافر معايير تقويم أسس منهاج الرياضيات على النحو الآتي:

جدول رقم (٢) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمحاور أسس منهاج الرياضيات للصف الأول الأساسي مرتبة بشكل تنازلي

المحاور	العدد	المتوسطات الحسابية	الانحرافات المعيارية	درجة التوفر
أساس معرفي	80	3.8050	٠.5219	كبيرة
أساس فلسفي وديني	80	3.7300	٠.5382	كبيرة
أساس اجتماعي	80	3.7025	٠.5910	كبيرة
أساس نفسي	80	3.5575	٠.7163	متوسطة
الدرجة الكلية	**80**	**٣.٦٩٨٨**	**٠.٥٩١٩**	**كبيرة**

يتضح من الجدول السابق، أن مستوى توفر معايير تقويم أسس منهاج الرياضيات للصف الأول الأساسي من وجهة نظر معلمي الرياضيات في محافظة

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

بيت لحم كبير بمتوسط حسابي مقداره (٣.٦٩٨٨)، بحيث حصل محور الأساس المعرفي على أعلى متوسط حسابي بلغ (٣.٨٠٥٠)، تلاه محور الأساس الفلسفي والديني بمتوسط حسابي بلغ (٣.٧٣٠٠)، وثم محور الأساس الاجتماعي بمتوسط حسابي بلغ (٣.٧٠٢٥)، وأخيراً محور الأساس النفسي بمتوسط حسابي بلغ (٣.٥٥٧٥).

أما بالنسبة للمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات كل محور من محاور أسس منهاج الرياضيات للصف الأول، فقد تم استخراجها بشكل تفصيلي لكل محور، كما يلي:

أ. محور الأساس الفلسفي والديني

جدول رقم (٣): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لإجابات المشاركين على فقرات محور الأساس الفلسفي والديني مرتبة تنازلياً

الفقرات	العدد	المتوسطات الحسابية	الانحرافات المعيارية	الدرجة
يعمل المنهج على تعزيز روح التسامح والمحبة ونبذ الظلم والكراهية.	80	3.8125	٠.7646	كبيرة
يتبنى المنهج القيم الوطنية والديمقراطية والدينية والاجتماعية السائدة في المجتمع.	80	3.8125	٠.6181	كبيرة
يسهم المنهج في بث روح الاحترام بين أفراد المجتمع بعض النظر عن الدين والعرق والجنس	80	3.7625	٠.7333	كبيرة
يتبنى المنهج الفلسفة التربوية المنبثقة عن العقيدة التي يؤمن بها أفراد المجتمع.	80	3.7250	٠.6745	كبيرة
يتبنى المنهج حرية الرأي وأن لكل طالب الحق في التعبير عن رأيه ضمن حدود الأنظمة والقوانين.	80	3.5375	٠.8104	متوسطة
الدرجة الكلية	**80**	**٣.٣٧٠٠**	**٠.٧٢٠٢**	**كبيرة**

تشير المعطيات الواردة في الجدول أعلاه إلى أن الدرجة الكلية لمحور الأساس الفلسفي والديني كانت كبيرة، بحيث أن توفر معايير تقويم أساس منهاج الرياضيات من وجهة نظر المعلمين جاء كبيراً. وقد جاءت أهم الفقرات في المحور "يعمل المنهج على تعزيز روح التسامح والمحبة ونبذ الظلم والكراهية" بمتوسط حسابي (٣.٨١٢٥)، تليها الفقرة " يتبنى المنهج القيم الوطنية والديمقراطية والدينية والاجتماعية السائدة في المجتمع" بمتوسط حسابي بلغ (٣.٨١٢٥). بينما كانت أقل فقرة أهمية " يتبنى المنهج حرية الرأي وأن لكل طالب الحق في التعبير عن رأيه ضمن حدود الأنظمة والقوانين" بمتوسط حسابي (٣.٥٣٧٥).

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

ب. محور الأساس الاجتماعي

جدول رقم (٤): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لإجابات المشاركين على فقرات محور الأساس الاجتماعي مرتبة تنازلياً

الفقرات	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الدرجة
يسهم المنهج في تقوية العلاقة بين البيت والمدرسة.	80	3.8000	٠.6443	كبيرة
يشجع المنهج على الأنشطة والأعمال الجماعية والتعاونية.	80	3.8000	٠.8175	كبيرة
يساعد المنهج المتعلم على التكيف مع الثقافة في المجتمع واكتساب العادات والتقاليد والقيم المفيدة.	80	3.6875	٠.6283	كبيرة
يكسب المنهج المتعلم اتجاهات موجبة نحو المحافظة على البيئة وتنمية مواردها.	80	3.6250	٠.6632	متوسطة
يسعى المنهج نحو تعليم التلاميذ التوفيق بين الصالح العام والخاص.	80	3.6000	٠.8050	متوسطة
الدرجة الكلية	**80**	**٣.٧٠٢٥**	**٠.٧١١٦**	**كبيرة**

تشير المعطيات الواردة في الجدول أعلاه إلى أن الدرجة الكلية لمحور الأساس الاجتماعي كبيرة، بحيث أن توفر معايير تقويم أساس منهاج الرياضيات من وجهة نظر المعلمين جاء كبيراً. وقد جاءت أهم الفقرات في المحور "يسهم المنهج في تقوية العلاقة بين البيت والمدرسة" بمتوسط حسابي (٣.٨٠٠٠)، تليها الفقرة "يشجع المنهج على الأنشطة والأعمال الجماعية والتعاونية" بمتوسط حسابي بلغ (٣.٨٠٠٠). بينما كانت أقل فقرة أهمية "يسعى المنهج نحو تعليم التلاميذ التوفيق بين الصالح العام والخاص" بمتوسط حسابي (٣.٦٠٠٠).

ت. محور الأساس المعرفي

جدول رقم (٥): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لإجابات المشاركين على فقرات محور الأساس المعرفي مرتبة تنازلياً

الفقرات	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الدرجة
يركز المنهج على أساسيات البنية المعرفية في محتوى المنهج وكذلك في عملية التدريس.	80	3.9750	٠.5948	كبيرة
يعمل المنهج على تنمية المهارات المعرفية مثل (الاستنتاج، التمييز، الربط، التصنيف، التحليل، المقارنة).	80	3.8750	٠.6032	كبيرة

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

يقدم المنهج مجموعة متنوعة من المعارف ويحرص على التوازن بينها.	80	3.7750	٠.6157	كبيرة
يوفر المنهج الخبرات الحسية والحركية المباشرة للمتعلم.	80	3.7500	٠.6843	كبيرة
يوفر المنهج استراتيجيات التعلم الذاتي والنشط والتعليم المستمر.	80	3.6500	٠.7811	متوسطة
الدرجة الكلية	**80**	**٣.٨٠٥٠**	**٠.٦٥٥٨**	**كبيرة**

تشير المعطيات الواردة في الجدول أعلاه إلى أن الدرجة الكلية لمحور الأساس المعرفي من حيث توفر معايير تقويم أساس منهاج الرياضيات من وجهة نظر المعلمين جاء كبيراً. وقد جاءت أهم الفقرات في المحور " يركز المنهج على أساسيات البنية المعرفية في محتوى المنهج وكذلك في عملية التدريس" بمتوسط حسابي (٣.٩٧٥٠)، تليها الفقرة " يعمل المنهج على تنمية المهارات المعرفية مثل (الاستنتاج، التمييز، الربط، التصنيف، التحليل، المقارنة)" بمتوسط حسابي بلغ (٣.٨٧٥٠). بينما كانت أقل فقرة أهمية " يوفر المنهج استراتيجيات التعلم الذاتي والنشط والتعليم المستمر" بمتوسط حسابي (٣.٦٥٠٠).

ث. محور الأساس النفسي

جدول رقم (٦): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لإجابات المشاركين على فقرات محور الأساس النفسي مرتبة تنازلياً

الفقرات	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الدرجة
يراعي المنهج المبادئ الأساسية للتعلم كالاستعداد والدافعية والتعزيز والتكرار والتوسع.	80	3.6250	٠.8015	متوسطة
يراعي المنهج الفروق الفردية للمتعلمين.	80	3.6125	٠.8033	متوسطة
يراعي المنهج حاجات المتعلم وقدراته والتوجه وفق استعداداته.	80	3.5875	٠.7061	متوسطة
يكسب المنهج المتعلم أنماط التفكير بشتى أنواعه.	80	3.5750	٠.8826	متوسطة
ينمي المنهج ميول ومواهب المتعلم ويستثمر وقت الفراغ لديه,	80	3.3875	٠.9069	متوسطة
الدرجة الكلية	**80**	**٣.٥٥٧٥**	**٠.٨٢٠١**	**متوسطة**

تشير المعطيات الواردة في الجدول أعلاه إلى أن الدرجة الكلية لمحور الأساس النفسي من حيث توفر معايير تقويم أساس منهاج الرياضيات من وجهة نظر المعلمين جاء متوسطاً. وقد جاءت أهم الفقرات في المحور "يراعي المنهج المبادئ الأساسية

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

للتعلم كالاستعداد والدافعية والتعزيز والتكرار والتوسع" بمتوسط حسابي (٣.٦٢٥٠)، تليها الفقرة "يراعي المنهج الفروق الفردية للمتعلمين" بمتوسط حسابي بلغ (٣.٦١٢٥). بينما كانت أقل فقرة أهمية "ينمي المنهج ميول ومواهب المتعلم ويستثمر وقت الفراغ لديه" بمتوسط حسابي (٣.٣٨٧٥).

٢. مستوى توفر معايير تقويم عناصر منهاج الرياضيات للصف الأول الأساسي من وجهة نظر معلمي الرياضيات:

لقد تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لإجابات المشاركين على محاور الاستبيان، وقد جاء مستوى توافر معايير تقويم عناصر منهاج الرياضيات على النحو الآتي:

جدول رقم (٧): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية ودرجات محاور عناصر منهاج الرياضيات للصف الخامس الأساسي مرتبة تنازلياً

المحاور	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الدرجة
الوسائل والأنشطة التعلمية	80	3.8625	٠.5311	كبيرة
أدوات التقييم	80	3.7725	٠.5138	كبيرة
طرق التدريس	80	3.7675	٠.5810	كبيرة
الأهداف	80	3.7625	٠.5911	كبيرة
المحتوى	80	3.7300	٠.5868	كبيرة
الدرجة الكلية	**80**	**٣.٧٧٩٠**	**٠.٥٦٠٨**	**كبيرة**

يتضح من الجدول السابق، أن مستوى توفر معايير تقويم عناصر منهاج الرياضيات للصف الأول الأساسي من وجهة نظر معلمي الرياضيات في محافظة بيت لحم كبير بمتوسط حسابي للدرجة الكلية بلغ (٣.٧٧٩٠)، بحيث حصل محور الوسائل والأنشطة التعلمية على أعلى متوسط حسابي مقداره (٣.٨٦٢٥)، يليه محور أداوت التقييم بمتوسط حسابي بلغ (٣.٧٧٢٥)، وتلاه محور طرق التدريس بمتوسط حسابي بلغ (٣.٧٦٧٥)، ومن ثم محور الأهداف بمتوسط حسابي بلغ (٣.٧٦٢٥)، وأخيراً محور المحتوى بمتوسط حسابي بلغ (٣.٧٣٠٠).

أما بالنسبة للمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات كل محور من محاور عناصر منهاج الرياضيات للصف الأول، فقد تم استخراجها بشكل تفصيلي لكل محور، كما يلي:

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

أ. محور الأهداف

جدول رقم (٨): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لإجابات المشاركين على فقرات محور الأهداف لمنهاج الرياضيات مرتبة تنازلياً

الفقرات	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الدرجة
تم تحديد الأهداف تحديداً واضحاً ودقيقاً.	80	4.0375	٠.6452	كبيرة
مناسبة الأهداف للزمن المتاح للمتعلم للمرور بالخبرات التعليمية.	80	3.7500	٠.7377	كبيرة
تتدرج الأهداف من المستوى العام (التربوية) إلى المستوى الخاص (التدريسية أو السلوكية).	80	3.7500	٠.7713	كبيرة
تراعي الأهداف مختلف الجوانب للمتعلم)الشخصية، المعرفية، المهارية، الوجدانية (بشكل متوازن	80	3.7250	٠.7458	كبيرة
الأهداف بسيطة لا تتضمن أكثر من ناتج واحد من نواتج التعلم.	80	3.5500	٠.7614	متوسطة
الدرجة الكلية	**80**	**٣.٧٦٢٥**	**٠.٧٣٢٣**	**كبيرة**

تشير المعطيات الواردة في الجدول أعلاه إلى أن الدرجة الكلية لتوفر معايير تقويم عنصر الأهداف لمنهاج الرياضيات من وجهة نظر المعلمين جاء كبيراً. وقد جاءت أهم الفقرات في المحور " تم تحديد الأهداف تحديداً واضحاً ودقيقاً" بمتوسط حسابي (٤.٠٣٧٥)، تليها الفقرة " مناسبة الأهداف للزمن المتاح للمتعلم للمرور بالخبرات التعليمية" بمتوسط حسابي بلغ (٣.٧٥٠٠). بينما كانت أقل فقرة أهمية " الأهداف بسيطة لا تتضمن أكثر من ناتج واحد من نواتج التعلم" بمتوسط حسابي (٣.٥٥٠٠).

ب. محور المحتوى

جدول رقم (٩): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لإجابات المشاركين على فقرات محور المحتوى لمنهاج الرياضيات مرتبة تنازلياً

الفقرات	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الدرجة
يسمح المحتوى باستخدام طرائق وأساليب التدريس المناسبة والمتنوعة.	80	3.8000	٠.6443	كبيرة
يتسم المحتوى بالاستمرارية والتتابع والتكامل والامتداد العمودي والأفقي في مختلف موضوعاته.	80	3.7875	٠.7238	كبيرة

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

ينمي المحتوى مهارات الحوار والتواصل والمهارات الاجتماعية.	80	3.7250	٠.6745	كبيرة
ينمي محتوى المنهج أنواع ومستويات التفكير لدى المتعلم.	80	3.7125	٠.6402	كبيرة
يعزز المنهج المحتوى الرغبة بالتعلم وحب المعرفة والاستطلاع لدى المتعلم.	80	3.6250	٠.7356	متوسطة
الدرجة الكلية	**80**	**٣.٧٣٠٠**	**٠.٦٨٣٧**	**كبيرة**

تشير المعطيات الواردة في الجدول أعلاه إلى أن الدرجة الكلية لتوفر معايير تقويم عنصر المحتوى لمنهاج الرياضيات من وجهة نظر المعلمين جاء كبيراً. وقد جاءت أهم الفقرات في المحور "يسمح المحتوى باستخدام طرائق وأساليب التدريس المناسبة والمتنوعة" بمتوسط حسابي (٣.٨٠٠٠)، تليها الفقرة "يتسم المحتوى بالاستمرارية والتتابع والتكامل والامتداد العمودي والأفقي في مختلف موضوعاته" بمتوسط حسابي بلغ (٣.٧٨٧٥). بينما كانت أقل فقرة أهمية " يعزز المنهج المحتوى الرغبة بالتعلم وحب المعرفة والاستطلاع لدى المتعلم" بمتوسط حسابي (٣.٦٢٥٠).

ت. محور طرق التدريس

جدول رقم (١٠): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لإجابات المشاركين على فقرات محور طرق التدريس لمنهاج الرياضيات مرتبة تنازلياً

الفقرات	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الدرجة
تتميز طرق التدريس باستخدام التكنولوجيا وتوظيفها في العملية التعليمية والتعلمية.	80	3.8625	٠.6702	كبيرة
تتلائم طرق التدريس مع أهداف المنهج ومحتواه وتسهم في تحقيق هذه الأهداف بشكل فعال.	80	3.7875	٠.6501	كبيرة
تثير طرق التدريس الحماسة والدافعية عند المتعلم للأقبال على التعلم.	80	3.7375	٠.7069	كبيرة
تساعد طرق التدريس على تنمية مهارات التعلم لدى المتعلم (التعليم الذاتي وضمن فريق).	80	3.7250	٠.7111	كبيرة
تتسم طرق التدريس بالمرونة والتنوع بحيث تنسجم ومتطلبات المحتوى وتراعي الفروق الفردية للمتعلمين.	80	3.7250	٠.6930	كبيرة
الدرجة الكلية	**80**	**٣.٧٦٧٥**	**٠.٦٨٦٢**	**كبيرة**

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

تشير المعطيات الواردة في الجدول أعلاه إلى أن الدرجة الكلية لتوفر معايير تقويم عنصر طرق التدريس لمنهاج الرياضيات من وجهة نظر المعلمين جاء كبيراً. وقد جاءت أهم الفقرات في المحور "تتميز طرق التدريس باستخدام التكنولوجيا وتوظيفها في العملية التعليمية والتعلمية" بمتوسط حسابي (٣.٨٦٢٥)، تليها الفقرة "تتلائم طرق التدريس مع أهداف المنهج ومحتواه وتسهم في تحقيق هذه الأهداف بشكل فعال" بمتوسط حسابي بلغ (٣.٧٨٧٥). بينما كانت أقل فقرة أهمية " تتسم طرق التدريس بالمرونة والتنوع بحيث تنسجم ومتطلبات المحتوى وتراعي الفروق الفردية للمتعلمين" بمتوسط حسابي (٣.٧٢٥٠).

ث. محور الوسائل والأنشطة التعلمية

جدول رقم (١١): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لإجابات المشاركين على فقرات محور الوسائل والأنشطة التعلمية لمنهاج الرياضيات مرتبة تنازلياً

الفقرات	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الدرجة
تستخدم الوسائل والأنشطة التعلمية في الوقت المناسب لضمان تحقيق فعالية استخدامها.	80	3.9500	٠.6141	كبيرة
استخدام الأجهزة والمواد التعلمية والتكنولوجيا الحديثة.	80	3.8750	٠.6632	كبيرة
تتنوع الوسائل والأنشطة التعلمية بحيث تراعي الفروق الفردية للمتعلمين وتلبي حاجاتهم وميولهم واهتمامهم.	80	3.8750	٠.6438	كبيرة
تتسم الوسائل والأنشطة التعلمية بالمرونة وإمكانية استخدامها في مختلف البيئات والمواقف التعليمية.	80	3.8125	٠.6181	كبيرة
تتسم الوسائل والأنشطة التعلمية بالجاذبية والوضوح والتركيز على النقاط العلمية المحددة بعيداً عن تشتت المتعلم.	80	3.8000	٠.7186	كبيرة
الدرجة الكلية	**80**	**٣.٨٦٢٥**	**٠.٦٥١٥**	**كبيرة**

تشير المعطيات الواردة في الجدول أعلاه إلى أن الدرجة الكلية لتوفر معايير تقويم عنصر الوسائل والأنشطة التعلمية لمنهاج الرياضيات من وجهة نظر المعلمين جاء كبيراً. وقد جاءت أهم الفقرات في المحور " تستخدم الوسائل والأنشطة التعلمية في الوقت المناسب لضمان تحقيق فعالية استخدامها" بمتوسط حسابي (٣.٩٥٠٠)، تليها الفقرة "استخدام الأجهزة والمواد التعلمية والتكنولوجيا الحديثة" بمتوسط حسابي بلغ (٣.٧٨٥٠). بينما كانت أقل فقرة أهمية " تتسم الوسائل والأنشطة التعلمية

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

بالجاذبية والوضوح والتركيز على النقاط العلمية المحددة بعيداً عن تشتت المتعلم" بمتوسط حسابي (٣.٨٠٠٠).

ج. محور أدوات التقييم

جدول رقم (١٢): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لإجابات المشاركين على فقرات محور أدوات التقييم لمنهاج الرياضيات مرتبة تنازلياً

الفقرات	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الدرجة
تراعي أدوات التقييم الفروق الفردية بين الطلاب.	80	3.8000	٠.7186	كبيرة
تتسم أدوات التقويم بالوضوح والدقة والبعد عن الغموض وتعدد احتمالات الإجابة.	80	3.8000	٠.6825	كبيرة
تتناول أساليب التقويم أدوات التقويم أثر المنهج على الجانبين الشخصي والتحصيلي للمتعلمين.	80	3.7875	٠.5887	كبيرة
تتسم أدوات التقويم بالصدق والثبات والموضوعية والتكامل وسهولة التطبيق.	80	3.7625	٠.6412	كبيرة
تتبادل أدوات التقويم مختلف عناصر المنهج من الأهداف إلى أساليب التقويم.	80	3.7125	٠.6402	كبيرة
الدرجة الكلية	**80**	**٣.٧٧٢٥**	**٠.٦٥٤٢**	**كبيرة**

تشير المعطيات الواردة في الجدول أعلاه إلى أن الدرجة الكلية لتوفر معايير تقويم عنصر أدوات التقييم لمنهاج الرياضيات من وجهة نظر المعلمين جاء كبيراً. وقد جاءت أهم الفقرات في المحور " تراعي أدوات التقييم الفروق الفردية بين الطلاب" بمتوسط حسابي (٣.٨٠٠٠)، تليها الفقرة " تتسم أدوات التقويم بالوضوح والدقة والبعد عن الغموض وتعدد احتمالات الإجابة" بمتوسط حسابي بلغ (٣.٨٠٠٠). بينما كانت أقل فقرة أهمية " تتبادل أدوات التقويم مختلف عناصر المنهج من الأهداف إلى أساليب التقويم" بمتوسط حسابي (٣.٧١٢٥).

السؤال الثاني: هل تختلف وجهات نظر معلمي الرياضيات في فلسطين في مستوى توفر معايير تقويم أسس المنهاج وعناصره في منهاج الرياضيات للصف الأول الأساسي باختلاف (الجنس، المؤهل العلمي، الخبرة في التعليم)؟

للإجابة عن هذا السؤال فقد تم تحويله لمجموعة من الفرضيات كما يلي:

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

الفرضية الأولى: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات تقديرات أفراد عينة الدراسة لمستوى توفر معايير تقويم أسس المنهاج وعناصره في منهاج الرياضيات للصف الأول الأساسي لدى معلمي الرياضيات في فلسطين تعزى لمتغير الجنس.

لاختبار هذه الفرضية تم استخدام اختبار (ت) للفروق بين متوسطات تقديرات أفراد العينة لمستوى توفر معايير تقويم أسس المنهاج وعناصره في منهاج الرياضيات للصف الأول الأساسي لدى معلمي الرياضيات في فلسطين تعزى لمتغير الجنس. بحيث تم أولاً فحص الفروق فيما يتعلق بأسس المنهاج ومن ثم الفروق فيما يتعلق بعناصر المنهاج كما يلي:

أ. الفروق بين أفراد العينة فيما يتعلق بأسس المنهاج تعزى لمتغير الجنس

جدول رقم (١٣): نتائج اختبار (ت) للفروق بين متوسطات تقديرات أفراد العينة لمستوى توفر معايير تقويم أسس منهاج الرياضيات للصف الأول الأساسي لدى معلمي الرياضيات في فلسطين تعزى لمتغير الجنس

المحاور	الجنس	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ت	الدلالة الإحصائية
أساس فلسفي وديني	ذكر	23	3.9217	٠.4295	٢.٣١٢	٠.٠٢٥
	أنثى	57	3.6526	٠.5612		
أساس اجتماعي	ذكر	23	3.9043	٠.4547	٢.٢٥٤	٠.٠٢٨
	أنثى	57	3.6211	٠.6229		
أساس معرفي	ذكر	23	3.8087	٠.4111	٠.٠٤٦	٠.٩٦٤
	أنثى	57	3.8035	٠.5637		
أساس نفسي	ذكر	23	3.6957	٠.5842	١.٢٢٦	٠.٢٢٥
	أنثى	57	3.5018	٠.7607		

يتضح من الجدول أعلاه أنه توجد فروق بين متوسطات تقديرات أفراد العينة لمستوى توفر معايير تقويم أسس المنهاج في منهاج الرياضيات للصف الأول الأساسي لدى معلمي الرياضيات في فلسطين تعزى لمتغير الجنس، حيث كانت الفروق في محورين هما: محور الأساس الفلسفي والديني بقيمة دلالة إحصائية بلغت (٠.٠٢٥)، وكانت الفروق في هذا المحور لصالح الذكور، وكذلك الامر فيما يتعلق بمحور الأساس الاجتماعي حيث بلغت قيمة الدلالة الإحصائية (٠.٠٢٨) وكانت الفروق لصالح الذكور.

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

ب. الفروق بين أفراد العينة فيما يتعلق بعناصر المنهاج تعزى لمتغير الجنس

جدول رقم (١٤): نتائج اختبار (ت) للفروق بين متوسطات تقديرات أفراد العينة لمستوى توفر معايير تقويم عناصر منهاج الرياضيات للصف الأول الأساسي لدى معلمي الرياضيات في فلسطين تعزى لمتغير الجنس

المحاور	الجنس	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة (ت)	الدلالة الإحصائية
أهداف	ذكر	23	3.8522	٠.6156	٠.٨٤٠	٠.٤٠٦
	أنثى	57	3.7263	٠.5826		
محتوى	ذكر	23	3.8348	٠.4773	١.١٣٦	٠.٢٦١
	أنثى	57	3.6877	٠.6245		
طرق التدريس	ذكر	23	3.8000	٠.4552	٠.٣٦١	٠.٧١٩
	أنثى	57	3.7544	٠.6279		
الوسائل والأنشطة التعلمية	ذكر	23	3.9130	٠.3004	٠.٧٠٠	٠.٤٨٦
	أنثى	57	3.8421	٠.6008		
أدوات التقييم	ذكر	23	3.8261	٠.4835	٠.٦١٣	٠.٥٤٣
	أنثى	57	3.7509	٠.5281		

يتضح من الجدول أعلاه، أنه لا توجد فروق بين متوسطات تقديرات أفراد العينة لمستوى توفر معايير تقويم عناصر المنهاج في منهاج الرياضيات للصف الأول الأساسي لدى معلمي الرياضيات في فلسطين تعزى لمتغير الجنس، بحيث جاءت قيم الدلالة الإحصائية لجميع المحاور أكبر من (٠.٠٥).

الفرضية الثانية: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\propto \geq 0.05$) بين متوسطات تقديرات أفراد عينة الدراسة لمستوى توفر معايير تقويم أسس المنهاج وعناصره في منهاج الرياضيات للصف الأول الأساسي لدى معلمي الرياضيات في فلسطين تعزى لمتغير المؤهل العلمي.

لاختبار هذه الفرضية تم استخدام اختبار (ت) للفروق بين متوسطات تقديرات أفراد العينة لمستوى توفر معايير تقويم أسس المنهاج وعناصره في منهاج الرياضيات للصف الأول الأساسي لدى معلمي الرياضيات في فلسطين تعزى لمتغير المؤهل العملي. بحيث تم أولاً فحص الفروق فيما يتعلق بأسس المنهاج ومن ثم الفروق فيما يتعلق بعناصر المنهاج كما يلي:

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

أ. الفروق بين أفراد العينة فيما يتعلق بأسس المنهاج تعزى لمتغير المؤهل العلمي

جدول رقم (١٥): نتائج اختبار (ت) للفروق بين متوسطات تقديرات أفراد العينة لمستوى توفر معايير تقويم أسس منهاج الرياضيات للصف الأول الأساسي لدى معلمي الرياضيات في فلسطين تعزى لمتغير المؤهل العلمي

المحاور	المؤهل العلمي	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة (ت)	الدلالة الإحصائية
أساس فلسفي وديني	بكالوريوس أو أقل	57	3.6982	٠.5478	٠.٨٢٩	٠.٤٠٠
	دراسات عليا	23	3.8087	٠.5169		
أساس اجتماعي	بكالوريوس أو أقل	57	3.6912	٠.5238	٠.٢٣٠	٠.٨١٩
	دراسات عليا	23	3.7304	٠.7449		
أساس معرفي	بكالوريوس أو أقل	57	3.8386	٠.4934	٠.٨٣٩	٠.٤٠٧
	دراسات عليا	23	3.7217	٠.5900		
أساس نفسي	بكالوريوس أو أقل	57	3.5754	٠.6709	٠.٣٢٠	٠.٧٥١
	دراسات عليا	23	3.5130	٠.8330		

يتضح من الجدول أعلاه أنه لا توجد فروق بين متوسطات تقديرات أفراد العينة لمستوى توفر معايير تقويم أسس المنهاج في منهاج الرياضيات للصف الأول الأساسي لدى معلمي الرياضيات في فلسطين تعزى لمتغير المؤهل العلمي، بحيث جاءت قيم الدلالة الإحصائية لجميع المحاور أكبر من (٠.٠٥).

ب. الفروق بين أفراد العينة فيما يتعلق بعناصر المنهاج تعزى لمتغير المؤهل العلمي

جدول رقم (١٦): نتائج اختبار (ت) للفروق بين متوسطات تقديرات أفراد العينة لمستوى توفر معايير تقويم عناصر منهاج الرياضيات للصف الأول الأساسي لدى معلمي الرياضيات في فلسطين تعزى لمتغير المؤهل العلمي

المحاور	المؤهل العلمي	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة (ت)	الدلالة الإحصائية
أهداف	بكالوريوس أو أقل	57	3.7579	٠.5790	٠.١٠٩	٠.٩١٧
	دراسات عليا	23	3.7739	٠.6333		
محتوى	بكالوريوس أو أقل	57	3.7053	٠.5745	٠.٥٧٠	٠.٥٧٢
	دراسات عليا	23	3.7913	٠.6251		
طرق التدريس	بكالوريوس أو أقل	57	3.7895	٠.6111	٠.٥٧٤	٠.٥٦٩
	دراسات عليا	23	3.7130	٠.5074		
الوسائل والأنشطة التعلمية	بكالوريوس أو أقل	57	3.8456	٠.5411	٠.٤٥٥	٠.٦٥١
	دراسات عليا	23	3.9043	٠.5147		
أدوات التقييم	بكالوريوس أو أقل	57	3.8000	٠.5358	٠.٨٠٣	٠.٤٢٦
	دراسات عليا	23	3.7043	٠.4587		

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

يتضح من الجدول أعلاه، أنه لا توجد فروق بين متوسطات تقديرات أفراد العينة لمستوى توفر معايير تقويم عناصر المنهاج في منهاج الرياضيات للصف الأول الأساسي لدى معلمي الرياضيات في فلسطين تعزى لمتغير المؤهل العلمي، بحيث جاءت قيم الدلالة الإحصائية لجميع المحاور أكبر من (٠.٠٥).

الفرضية الثالثة: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \geq 0.05$) بين متوسطات تقديرات أفراد عينة الدراسة لمستوى توفر معايير تقويم أسس المنهاج وعناصره في منهاج الرياضيات للصف الأول الأساسي لدى معلمي الرياضيات في فلسطين تعزى لمتغير الخبرة في التعليم.

لاختبار هذه الفرضية تم استخدام اختبار التباين الأحادي (ANOVA) للفروق بين متوسطات تقديرات أفراد العينة لمستوى توفر معايير تقويم أسس المنهاج وعناصره في منهاج الرياضيات للصف الأول الأساسي لدى معلمي الرياضيات في فلسطين تعزى لمتغير الخبرة في التعليم. بحيث تم أولاً فحص الفروق فيما يتعلق بأسس المنهاج ومن ثم الفروق فيما يتعلق بعناصر المنهاج كما يلي:

أ. الفروق بين أفراد العينة فيما يتعلق بأسس المنهاج تعزى لمتغير الخبرة في التعليم

جدول رقم (١٧): نتائج اختبار التباين الأحادي (ANOVA) للفروق بين متوسطات تقديرات أفراد العينة لمستوى توفر معايير تقويم أسس منهاج الرياضيات للصف الأول الأساسي لدى معلمي الرياضيات في فلسطين تعزى لمتغير الخبرة في التعليم

المحاور		العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة (F)	الدلالة الإحصائية
أساس فلسفي وديني	أقل من 5 سنوات	12	3.6167	٠.5997	٥.٠١١	٠.٠٠٩
	٥-١٠ سنوات	18	3.4333	٠.4614		
	أكثر من 10 سنوات	50	3.8640	٠.5086		
	المجموع	80	3.7300	٠.5382		
أساس اجتماعي	أقل من 5 سنوات	12	3.7000	٠.7006	٠.٥٤٣	٠.٥٨٣
	٥-١٠ سنوات	18	3.5778	٠.4052		
	أكثر من 10 سنوات	50	3.7480	٠.6231		
	المجموع	80	3.7025	٠.5910		
أساس معرفي	أقل من 5 سنوات	12	3.8667	٠.6678	١.١٠٨	٠.٣٣٥
	٥-١٠ سنوات	18	3.6444	٠.4032		
	أكثر من 10 سنوات	50	3.8480	٠.5199		

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

	المجموع	80	3.8050	٠.5219		
أساس نفسي	أقل من 5 سنوات	12	3.5833	٠.8922	٠.٠١١	٠.٩٨٩
	٥-١٠ سنوات	18	3.5444	٠.5305		
	أكثر من 10 سنوات	50	3.5560	٠.7420		
	المجموع	80	3.5575	٠.7163		

يتضح من الجدول أعلاه أنه توجد فروق بين متوسطات تقديرات أفراد العينة لمستوى توفر معايير تقويم أسس المنهاج في منهاج الرياضيات للصف الأول الأساسي لدى معلمي الرياضيات في فلسطين تعزى لمتغير الخبرة في التعليم، حيث كانت الفروق في محور الأساس الفلسفي والديني بقيمة دلالة إحصائية بلغت (٠.٠٠٩)، وهي قيمة أقل من (٠.٠٥)، وقد كانت الفروق في هذا المحور لصالح المعلمين الذي لديهم خبرة في التعليم أكثر من ١٠ سنوات كما هو واضح من خلال المتوسطات الحسابية. بينما لا يوجد فروق في المحاور الأخرى.

ب. الفروق بين أفراد العينة فيما يتعلق بعناصر المنهاج تعزى لمتغير الخبرة في التعليم

جدول رقم (١٨): نتائج اختبار التباين الأحادي (ANOVA) للفروق بين متوسطات تقديرات أفراد العينة لمستوى توفر معايير تقويم عناصر منهاج الرياضيات للصف الأول الأساسي لدى معلمي الرياضيات في فلسطين تعزى لمتغير الخبرة في التعليم

المحاور		العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة (F)	الدلالة الإحصائية
أهداف	أقل من 5 سنوات	12	3.6667	٠.6893	٠.٢٩٥	٠.٧٤٦
	٥-١٠ سنوات	18	3.7222	٠.4857		
	أكثر من 10 سنوات	50	3.8000	٠.6087		
	المجموع	80	3.7625	٠.5911		
محتوى	أقل من 5 سنوات	12	3.6167	٠.7107	٠.٣١١	٠.٧٣٣
	٥-١٠ سنوات	18	3.7111	٠.4861		
	أكثر من 10 سنوات	50	3.7640	٠.5961		
	المجموع	80	3.7300	٠.5868		
طرق التدريس	أقل من 5 سنوات	12	3.6667	٠.8150	٠.٣٥١	٠.٧٠٥
	٥-١٠ سنوات	18	3.7222	٠.5493		
	أكثر من 10 سنوات	50	3.8080	٠.5344		
	المجموع	80	3.7675	٠.5810		
الوسائل والأنشطة	أقل من 5 سنوات	12	3.7167	٠.6952	٠.٥٤٦	٠.٥٨٢
	٥-١٠ سنوات	18	3.8667	٠.5488		

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

التعلمية	أكثر من 10 سنوات	50	3.8960	٠.4852		
	المجموع	80	3.8625	٠.5311		
أدوات التقييم	أقل من 5 سنوات	12	3.6500	٠.6667	٠.٧١٥	٠.٤٩٢
	٥-١٠ سنوات	18	3.7111	٠.5051		
	أكثر من 10 سنوات	50	3.8240	٠.4791		
	Total	80	3.7725	٠.5138		

يتضح من الجدول أعلاه، أنه لا توجد فروق بين متوسطات تقديرات أفراد العينة لمستوى توفر معايير تقويم عناصر المنهاج في منهاج الرياضيات للصف الأول الأساسي لدى معلمي الرياضيات في فلسطين تعزى لمتغير الخبرة في التعليم، بحيث جاءت قيم الدلالة الإحصائية لجميع المحاور أكبر من (٠.٠٥).

السؤال الثالث: ما مستوى تقويم جودة كتاب الرياضيات للصف الأول الأساسي في فلسطين؟

للإجابة عن هذا السؤال، فقد تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات محور جودة كتاب الرياضيات للفصل الأول الأساسي، كما هي واضحة في الجدول التالي:

جدول رقم (١٩): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لإجابات أفراد العينة على فقرات محور جودة كتاب الرياضيات مرتبة تنازلياً

الفقرات	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الدرجة
مناسبة طبع بالألوان المحببة للتلاميذ وتوافر عنصر التشويق.	80	4.0250	٠.8415	كبيرة
مناسبة حجم الخط والرسم الطباعي للرموز والصور مع عمر المتعلم العقلي والزمني.	80	4.0125	٠.8189	كبيرة
يتم عرض المادة في الكتاب بشكل منطقي ومنسق (من الكل إلى الجزء ومن المعلوم إلى المجهول ومن السهل إلى الصعب ومن المحسوس إلى المجرد).	80	3.9625	٠.6452	كبيرة
يراعي الانتقال التدريجي من المحسوس إلى شبه المحسوس والأسلوب الحلزوني في عرض المحتوى.	80	3.8750	٠.7182	كبيرة
مناسبة التجليد بالجودة والمتانة وتميز الطباعة بالوضوح.	80	3.8500	٠.8283	كبيرة
تراعي المسائل والتدريبات الوضوح والدقة والمناسبة لأعمار المتعلم.	80	3.7375	٠.7069	كبيرة
يتضمن كل موضوع في الكتاب أنشطة وتدريبات وأسئلة تقويمية تسمح للمتعلم بإغناء خبراته وتثبيت التعلم.	80	3.7375	٠.7914	كبيرة
يتضمن الكتاب قائمة بالمراجع ومصادر التعلم التي	80	3.7375	٠.8228	كبيرة

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

يمكن العودة إليها في حال الرغبة في المزيد من المعرفة.				
يناسب حجم الكتاب ووزنه المحتوى العمري للمتعلم ويبدو متيناً من حيث تماسك الأوراق ونوعها.	80	3.7125	٠.7826	كبيرة
يخلو الكتاب من الأخطاء الطباعية ويمتاز بصياغة لغوية تناسب عمر المتعلم.	80	3.6250	٠.8171	متوسطة
الدرجة الكلية	**80**	**٣.٨٢٧٥**	**٠.٧٧٧٣**	**كبيرة**

يتضح من الجدول السابق، أن مستوى تقويم جودة كتاب الرياضيات للصف الأول الأساسي من وجهة نظر معلمي الرياضيات في محافظة بيت لحم جاء كبيراً بمتوسط حسابي للدرجة الكلية بلغ (٣.٨٢٧٥)، بحيث كانت أهم الفقرات " مناسبة طبع بالألوان المحببة للتلاميذ وتوافر عنصر التشويق" بمتوسط حسابي مقداره (٤.٠٢٥٠)، تليها الفقرة " مناسبة حجم الخط والرسم الطباعي للرموز والصور مع عمر المتعلم العقلي والزمني" بمتوسط حسابي بلغ (٤.٠١٢٥). أما الفقرة الأقل أهمية فقد كانت " يخلو الكتاب من الأخطاء الطباعية ويمتاز بصياغة لغوية تناسب عمر المتعلم" بمتوسط حسابي بلغ (٣.٦٢٥٠).

ثانياً: نتائج المجموعة البؤرية: (حلقة النقاش مع المشرفين)

السؤال الأول: ما مستوى توفر معايير أسس بناء المنهاج (الفلسفية والدينية، الاجتماعية، النفسية، المعرفية) في كتاب منهاج الرياضيات للصف الأول الأساسي في فلسطين؟

أكدت نتائج السؤال الأول بأن المنهاج يراعي أسس بنائه الفلسفية والدينية ويؤكد على التنوع الديني والقيم الوطنية ونقل التراث الثقافي وبث روح الاحترام والتقارب بين الطالب وزملائه بغض النظر عن الدين أو الجنس. وقد ظهر ذلك في أقوال المشاركين والمشاركات: المشرفة (ش.ح) "أن المنهاج يراعي التنوع الديني بنلاحظ في صور بنات مرتديات الحجاب والبعض لا"، والمشرفة (ف.خ) "إن الأماكن الدينية مذكورة في المسائل الكلامية وهذا بخلي الأستاذ يتوسع في الشرح ويحكي عن هاي الأماكن والمناسبات الخاصة فيها". والمشرفة (س.أ) "في بالكتاب مذكور أسماء مخيمات ومدن الداخل مثل عكا، يافا والبرتقال اليافوي والبحر وهيك بتعرفوا الطلاب على وطنهم والأماكن اللي ما بقدروا يزوروها".

كما أكدت المشرفة (ش .ح) على نفس النقطة التي أشارت لها (س.أ) بخصوص ذكر الأماكن الوطنية والدينية والمدن الفلسطينية. وقد قالت المشرفة (ن.هـ) "لما تصمم المنهاج كان أردني بعدين مرتين تصمم المنهاج الفلسطيني وكان التركيز على خصوصية فلسطين والقضية والتأكيد دايماً على التنوع الديني وتقبل الآخر وهذا في كل المباحث". والمشرف (م.ق) "أكدت على أنه منهاج الرياضيات

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

الفلسطيني كان اله خصوصية ذكر الحجارة وأبواب القدس خلال السياق والأماكن الدينية بالإضافة لوجود أساسيات مفاهيم الرياضيات الموجودة في كل كتب الرياضيات بالعالم والمعروف عنه منهاج الأرقام والتجريد".

وقد استرسل المشاركون بالتطرق إلى مدى مراعاة منهاج الرياضيات للصف الأول الأساسي لاسس بنائه الاجتماعية والنفسية والمعرفية وتم التطرق اليها بشكل متداخل حيث أكد المشاركون على مناسبة المنهاج للمرحلة العمرية وتشابكه مع المواد الأخرى باعتباره منهاج تكاملي ويتناسب مع مرحلة النمو للطالب وأنه ينمي قيم التعاون والعمل الجماعي لدى الطلبة ويركز على أساسيات البنية المعرفية لتدريس الطلبة ولكنه يفتقر قضايا تثير التفكير مثل القضايا الجدلية ومن استشهادات المشاركين بهذا الخصوص، ما قالته المشرفة (ف.خ) "معظم التمارين فيها تعزيز للتعاون مثل تعاون مع زميلك، حل بمساعدة الأهل". والمشرف (ع.ن) "المنهاج فيه كثير نشاطات وبيعتمد على الحواس وبتتشابك مع المواد الأخرى". كما أشارت المشرفة (ش.ح) إلى "افتقار المنهج لانشطة فكر، قدم رأيك، وما في قضايا تثير الخلاف وتصل إلى نقطة اتفاق". والمشرفة (ف.خ) ركزت على قضية المرأة في المنهاج، حيث قالت "بتلاحظ إخراج المرأة من دورها كربة منزل وبحاجة أكثر إلى تكامل هذا مع باقي المناهج". وبينت النتائج أن المشرفة (س.أ) والمشرفة (ش.ح) لم تتفقا مع النقطة السابقة وذلك بقولهن "لا يزال هناك ارتباط بالمرأة ربة منزل وما بتشعر أنه يحكو عن المساواة".

وفي سياق آخر، تم التطرق إلى موضوع عرض المعلومات، بحيث قالت المشرفة (ن.هـ) "للمنهاج خطوط عريضة والمعلم بتوسع بطريقته في معلمين بعرضوا خارطة وغيرهم صور أو حصة أو فيديو وهيك". كما ذكرت المشرف (ع.ن) "لازم تكون العملة اللي يستخدمها المنهج الشيكل وليس الدينار حتى تتعامل مع الواقع اللي عايشه الطالب". علاوة على ما أشارت إليه المشرفة (ش.ح) "لازم المعلم يكون ذكي ووطني بنفس الوقت ويشعر الطالب بأسباب التعامل مع الشيكل وأنه في عملة الدينار والليرة لأنه تعامل الطالب مع الدينار محدود جداً". وفي نفس السياق أشارت المشرفة (س.أ) "نحنا نضع في أوراق العمل عملة الشيكل" ومهم الطالب يعرف أنه بالعالم في أنواع عملات"، إضافة إلى ذلك، فقد أكد المشرف (ع.ن) على عدة أمور " لم يتم بناء المنهاج بمعزل عن باقي المباحث، كان في تكامل بين الرياضيات والعربي والدين والوطنية وهيك عزز قيم الوطنية وتعددية الثقافات ووجهات النظر والأديان، فعلاً مثل ما حكت مس (ن. هـ). "المنهاج الفلسطيني اله خصوصية خاصة ومميزة ". والمشرفة (س.أ) أشارت بأن "المنهاج الأول كان في

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

مشكلات صعبة على الأولاد مثل الطرح ضمن ٩٩ وفي هذا المنهاج لغوه وفعلاً التعديل بالمنهاج الحالي كثير أفضل وهذا إذا بتحكي عن محتواه".

السؤال الثاني: ما مستوى توفر معايير عناصر المنهاج (الأهداف ، المحتوى، طرق التدريس، الوسائل والأنشطة التعليمية، أساسيب التقويم) في منهاج الرياضيات للصف الأول الأساسي في فلسطين؟

أكد المشاركون على مراعاة المنهاج لعناصره الأساسية من حيث توفر أهدافاً واضحة وبسيطة وتناسب حاجة وقدرات الطلبة كما وتم الإشارة إلى التكامل والتتابع في المفاهيم ومحتوى المنهاج، وتوفر الأنشطة والتمارين المناسبة ولكن جاءت بعض الملاحظات بخصوص توظيف التكنولوجيا في تطبيقه ومن مداخلات المشاركين ما أشارت إليها المشرفة (س.أ) "الأهداف متوفرة في بداية كل وحدة وهي منبثقة من أهداف الوزارة وفيه وضوح للأهداف السلوكية". والمشرفة (ش.ح) "في عنا أهداف مرحلية، كل مرحلة لازم الطالب يتقن أهداف معينة". والمشرف (ع.ن) "دروس العدد ١ ، ٢ أخذت مدة أطول وتركيز أكثر وإعطاء درس، درس لكل عدد ولكن في الفصل الثاني تم إعطاء دروس الطرح والجمع ثقلٍ نفس دروس الفصل الأول مع أنها تحتاج وقت أطول". حيث أكد معظم المشاركين على هذه النقطة ولكن جاءت المشرفة (ن.هـ) بمداخلة ان التركيز على الأعداد في بداية الصف الأول جاء قبل اعتماد منهاج خاص برياض الأطفال وباعتبار أنه ليس جميع الطلاب بدخلو روضة". وأيدتها المشرفة (ف.خ) بقولها "عرض المادة لازم يبدأ بالمحسوس ومن ثم المجرد هذا أساسي وما لازم يجتهد المعلم بأشياء قبل ما يعرض الطالب للمفاهيم بشكل حسي وبعدين مجرد"، وأكدت (ن.هـ) هذه قاعدة أساسية مركزية في تدريس الرياضيات". كما أردف المشرف(ع.ن) "لما نحكي المخروط والاسطوانة بدون مجسم ما بعرف الطالب لازم نجيب محسوس ونعبيه ماء وبالتطبيق العملي يتعلم الطالب حجم المخروط وهيك عمره ما بنساه ،معظم مفاهيم الرياضيات لها تطبيق عملي وإذا طبق الأستاذ أمام الطلاب عمره الطالب ما بنساه". إضافة إلى ذلك، فقد قال المشرف (م.ق) "يجب أن نبدأ بمادة ملموسة ثم نتوجه إلى الصوري ثم المجرد". والمشرفة (ن.هـ) "في عدة طرق مطروحة للجمع والطرح وهذا يشتت الطلاب، المفروض المعلمة تعتمد الطريقة الأسهل للطالب وما تخربش الطلاب، وهون بكون دور إبداع المعلم بالتغيير بطريقة التدريس بحسب الأنسب والأسهل للطلاب". أما المشرفة (ش.ج) فقالت "لو بدنا نحكي على التقويم، منلاحظ أنه الكتاب يفتقر التقويم الاجتماعي وتقويم الشخصية والمهارات، فقط يقتصر على المعرفي". وبذلك فقد أكدت كل من (ن.هـ) و (س.أ) و (ش.ح) على وجود مشكلة حقيقية في جوانب

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

التقويم، حيث يتم استخدام تقديرات لتقويم الطلبة وليس علامات ولكنها جميعها تهتم بالجانب المعرفي والمعلومات التي امتلكها الطالب ولا تقيس مهارات شخصية واجتماعية. ودعمها في هذا الرأي المشرفة (ف.خ) "سجل تقويم السمات بقيس جوانب متعددة ولكنه دايماً بعمل مشاكل وبعلقوا عليه الأهل"، والمشرفة (ش.ح) "العام الحالي تم الغاء سجل السمات مع أنه في جوانب منيحة ولكنه غير دقيق ويحتاج متابعة كثيرة بين المعلمين للتحضير الصحيح والمعايير فيه كانت واسعة ومفتوحة"، والمشرفة (ن.هـ) "حسب الوزراة للمرحلة (١-٤) ما في اشي اسمه امتحان بس في مدارس خاصة وبعض المدارس الحكومية بتعمل تجاوز وبتعطي امتحان، الأصل يكون بس ورقة عمل لقياس فهم الطالب". أما المشرف (م.ق) فقد أشار إلى أن "المعلم لما يتابع تقييم الطالب بقيس فقط إذا كتب أو جمع أو طرح ما بهم إذا كان متعاون أو لأ يعني بقيس معرفي وليس اجتماعي"، والمشرف (ع.ن) ذكر أنه "يوجد بالكتاب نشاط المشروع وهذا يعزز قيم العمل بالمجموعات وهذا اشي إيجابي ولكن هل كل المعلمين بطبقوه". كذلك المشرف(م.ق) الذي أشار إلى أن "المنهاج خطوط عريضة، لازم يكون فيه زيادة حرية للمعلم في عمله ويتابع المنهاج بين ايديه بأريحية، حسب عدد طلابه والفروق الفردية والبيئة كل هذا يختلف من مدرسة إلى أخرى". والمشرفة (ش.ح) "لازم المعلم يحضر أوراق عمل محوسبة تساعد الطالب والأهل حتى يدرسوا أولادهم".

بينما تعارض مع ذلك المشرف (م.ق) بقولها "ما بلزم أوراق عمل، الكتاب مليان تمارين"، وقد أكدت كل من (س.أ) و (ش.ح) "على أنه أوراق العمل هدفها تدريب وتمكين الطالب وممكن يتم بنائها بطريقة بسيطة واضحة وتشرح خطوات التعامل معها بسهولة حتى يحلها الطالب بالبيت بإشراف الأهل مثل (هيا نكتب، نعمل كذا....)".

السؤال الثالث: ما مستوى تقويم جودة كتاب الرياضيات للصف الأول الأسسي في فلسطين؟

لقد أثنى معظم المشاركين على جودة الكتاب من حيث الشكل ونوعية الأوراق والمحتوى للمادة التعليمية ومناسبتها للطلبة، وتم الربط بين شكل الكتاب وصور الغلاف مع الأساس الديني والوطني وكان هناك ملاحظات بخصوص الرسومات والصور وعدم وضوحها كونها رسومات كاريكتارية وليس أشخاص أو أطفال ونجد هذا من خلال بعض الاستشهادات مثل ما أشارت إليه المشرفة (ش.ح) "بنلاحظ صورة الكوفية والقدس والأعلام على غلاف الكتاب وشكله كثير ملفت للنظر وجميل وبحكي وبعبر عن أماكن دينية ورموز وطنية". وأكدت على هذه النقطة (ن.هـ)

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

بقولها " في صورة قبة الصخرة وكنيسة القيامة وهيك بتعرفوا الطلاب على قيم وطنية ودينية في كل الكتب". كما ذكرت المشرفة (ف.خ) حول "جودة ورق الكتاب جيدة والصور حلوة مثل الكاريكاتير وهذا محبب للطلاب"، وأثنى على هذه النقطة كل من (س.أ) و(ع.ن). بينما أكدت (ن.هـ) و (ش.ح) بأفضلية وجود أشخاص للرسومات والصور حتى تحاكي الواقع المعاش". وأيدتها المشرفة (م.هـ) بقولها "الكتاب يستخدم الاستقراء بشكل ممتاز وبنتقل مع الطالب من الملموس للمجرد ومن السهل إلى الصعب وفي دور كبير للمعلم وهذا يتدرج في الدليل وكثير واضح". كما دعمت هذا الرأي المشرفة (ف.خ) بقولها "الكتاب شيق والخطوط والألوان جميلة وملفتة للطلاب وفيها تشويق وجذب للانتباه"، والمشرف (ع. ن) بقوله "الكتاب فيه دليل يساعد المعلم ويدعم تطبيق كل الأنشطة وكمان المنهج تم مراجعته وتعديل الأخطاء المطبعية في الطبعة الجديدة".

السؤال الرابع: ما هي المقترحات لتطوير منهاج الرياضيات للصف الأول الأساسي في فلسطين بحسب المستجدات التربوية؟

أثنى الجميع على جودة وتميز المنهاج إلا أنه يحتاج بعض التعديلات لمواكبة المستجدات الحديثة والتقدم التكنولوجي وجاءت المقترحات في مجال التكنولوجيا ودعم فهم المقروء بالمسائل الكلامية وتخفيف كثافة بعض التمارين في صفحات الكتاب، كما وتم التاكيد على ضرورة مراعاة تنوع معايير التقويم. ونجد هذا من خلال ما تم طرحه من المشاركين، مثل المشرفة (ف.خ) "يوجد ازدحام ببعض الصفحات أفضل تقليل عدد المسائل والتمارين لو في كل صفحة مسألتين". وأثنت على ذلك المشرفة (ن.هـ) "بعض المسائل الكلامية طويلة يجب تقصيرها لسطر واحد حتى تشجع الطلاب على القراءة". والمشرف (م.ق) "الرياضيات في كل العالم عمومية ولها نفس المحتوى تقريباً بعكس المواد الأخرى مثل الاجتماعيات يختلف من دولة لأخرى وهيك ممكن نستفيد من كتب عالمية في الرياضيات مثل Math power ". كما اقترحت المشرفة (س.أ) بأنه "من الأفضل زيادة عدد المسائل الكلامية وتكون قصيرة ومن واقع حياة الطلاب". وتطرقت المشرفة (ن.هـ) إلى موضوع فهم المسائل بقولها "المهم فهم المسألة وليس فقط المكتوب بحسب فهم المفهوم ويكتبوا وليس فقط يقرأ أو يسمع، لازم يفهم مثلاً سماعي ٥ + ١ (بكتب) ولكن هو لازم يفهم المفهوم أنه معي ٥ وكان يعني ١ صار معي ٦".

وقد اقترحت المشرفة (س.أ) بضرورة توظيف التكنولوجيا في تعليم الرياضيات والمناهج الأخرى، بقولها "بعد الكورونا والحرب والتحديات بالواقع الجديد، صار لازم نعزز التكنولوجيا والبرامج الالكترونية للتعليم". كما أكدت هذا

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

الكلام كل من (ن. هـ) "نحن بحاجة إلى إعادة دراسة المنهاج وإرفاق برامج الكترونية وممكن يكون دليل الكتروني"، وكذلك (ش.ح) "لدينا الكثير من المواقع الالكترونية المحوسبة والمتوفرة بس بدها تجميع وتصنيف حسب كل وحدة وتعميمها كدليل للمعلمين". إضافة إلى ما قاله المشرف (ع.ن) "انا بفكر لازم يكون في نشاطات لتقييم مهارات وشخصية الطلاب وليس فقط المعلومات والمعارف".

5. تفسير النتائج:

في ضوء النتائج التي توصلت اليها الباحثة بعد الإجابة عن أسئلة الدراسة والتحقق من الفرضيات ونتائج المقابلة البؤرية فقد قامت الباحثة بتلخيص هذه النتائج وتفسيرها من وجهة نظرها بما يأتي:

أولاً: ان مستوى توفر معايير تقويم أسس منهاج الرياضيات للصف الأول الأساسي من وجهة نظر معلمي الرياضيات في محافظة بيت لحم جاء بشكل كبير في محاوره: الأسس المعرفية يليه الفلسفي والديني ومن ثم الأساس الاجتماعي وأخيراً الأساس النفسي.

ويبقى المنهج ضمن الأساسي الفلسفي والديني يحتاج إلى الاهتمام بحرية الرأي وحق الطالب في التعبير عن رأيه ضمن حدود الأنظمة والقوانين كما ومن الضروري تركيز المنهج على تنمية اتجاهات إيجابية لدى الطلبة نحو المحافظة على البيئة وتنمية مواردها وتعليمهم التوفيق بين الصالح العام والخاص وهذا ضمن الأساس الاجتماعي. بينما يحتاج المنهج لتوفير استراتيجيات التعلم الذاتي والنشط والتعليم المستمر، وهذا ضمن الأساس المعرفي، ويبقى الأساسي النفسي بحاجة إلى إعادة دراسته والتركيز عليه من حيث مراعاة الفروق الفردية للمتعلمين وحاجاتهم وقدراتهم وتعزيز مهارات التفكير بشتى أنواعها وتنمية ميول ومواهب المتعلمين.وقد يتم تفسير ذلك بأن المناهج للمرحلة الأساسية تحتاج إدخال منهاج خاص بالمهارات الحياتية والأخلاقيات مما يعزز القيم الايجابية لدى الطلبة وانعكاس ذلك في تصرفاتهم نحو المجتمع.

وقد أكدت آراء مشرفين الرياضيات للمرحلة الأساسية الدنيا على مراعاة المنهاج للأسس الفلسفية والدينية وكذلك الأسس الاجتماعية والنفسية إلا أن الأسس المعرفية للمنهاج تحتاج إلى إثارة قضايا تفكير جدلية.

ثانياً: ان مستوى توفر معايير تقويم عناصر منهاج الرياضيات للصف الأول الأساسي من وجهة نظر معلمي الرياضيات في محافظة بيت لحم قد جاء بدرجة كبيرة، حيث حصلت المحاور التالية: الوسائل والأنشطة التعليمية، أدوات التقييم، طرق التدريس على تقدير بدرجة كبيرة في كافة الفقرات بينما تحتاج الأهداف لإعادة صياغة

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

بالتركيز على أن تكون بسيطة وتركز على ناتج واحد من نواتج التعلم وهذا ضمن عنصر الأهداف وكذلك يحتاج المنهج ضمن عنصر المحتوى لتعزيز رغبة التعلم وحب المعرفة والاستطلاع لدى المتعلم.

ويمكن تفسير هذا بالحاجة إلى التناغم بين عناصر المنهاج عند بنائه وربط تحقيق الأهداف وعرض المحتوى بأساليب متنوعة وأدوات تقويم متعددة تتلائم وحاجة وقدرات المتعلم.

وقد أكد المشرفون على مراعاة المنهاج لعناصره الأساسية وتوفر أهدافاً واضحة منبثقة من أهداف الوزارة وتتناسب مع حاجة وقدرات الطلبة واحتوائه على أنشطة وتمارين مناسبة إلا أنه يفتقر إلى توظيف التكنولوجيا في تطبيقه ويمكن تفسير ذلك بأن حوسبة التعليم تحتاج إلى اجتهاد من المعلم وتأهيله لاستخدام التكنولوجيا في التعليم وكذلك بيئة مدرسية غنية ومجهزة تكنولوجياً، كما وأن عنصر التقويم يركز على الجوانب المعرفية لدى المتعلم ويفتقر للتقويم الاجتماعي وتقويم جوانب الشخصية للمتعلمين ويمكن تفسير ذلك إلى صعوبة قياس وتطبيق تقييم هذه الجوانب.

ثالثاً: تبين أنه توجد فروق بين متوسطات تقديرات أفراد عينة الدراسة لمستوى توفر معايير تقويم أسس المنهاج في منهاج الرياضيات للصف الأول الأساسي لدى معلمي الرياضيات في فلسطين تعزى لمتغير الجنس وذلك ضمن محوري الأساس الفلسفي والديني والأساس الاجتماعي. ويمكن تفسير ذلك في أن الذكور يركزون بصورة كبيرة على الجوانب الاجتماعية والدينية والوطنية والتأكيد عليها في المناهج وبشكل خاص في مجتمعنا الفلسطيني وخصوصيته، بينما الجوانب المعرفية والنفسية للطلبة فهي متشابهه في الكثير من الدول وتتركز على المتعلم وخصائصه والمحتوى التعليمي ولا يوجد فروق في تقديراتها بين الذكور والإناث. كما وقد تبين وجود فروق بين متوسطات تقديرات أفراد العينة لمستوى توفر معايير تقويم أسس المنهاج في منهاج الرياضيات للصف الأول الأساسي لدى معلمي الرياضيات في فلسطين تعزى لمتغير الخبرة في التعليم وذلك ضمن الأساس الفلسفي والديني لصالح من لديهم خبرة أكثر من ١٠ سنوات ويمكن تفسير ذلك بما تعكسه الخبرة من تمكن وقدرة لدى المعلم لتعزيز وإثارة الجوانب الوطنية والدينية بصورة أقوى من المعلم بخبرة أقل.

رابعاً: ان مستوى تقويم جودة كتاب الرياضيات للصف الأول الأساسي من وجهة نظر معلمي الرياضيات في محافظة بيت لحم قد جاء بدرجة كبيرة، حيث ان موضوعات الكتاب تتدرج من المحسوس إلى المجرد ومن السهل إلى الصعب ويتضمن مخططات ورسوماً توضيحية وجميلة وجذابة للطبة وحجم الكتاب وتصميمه مناسب لأعمار الطلبة. إلا أنه بحاجة إلى الاهتمام أكثر بصياغة لغوية تناسب عمر

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

المتعلم ومراجعته من الأخطاء الطباعية بينما أكد المشرفون على جودة الكتاب من حيث الشكل والمحتوى ومناسبته للطلبة وأنه قد تم تعديل الأخطاء المطبعية ضمن الطبعة الجديدة. ويمكن تفسير التقييم الجيد للكتاب بسبب تقويم المنهج المستمر واعادة الطباعة والاخذ بالملاحظات والتغذية الراجعة من المعلمين.

التوصيات:

لقد لخصت الباحثة التوصيات بالاعتماد على نتائج الدراسة وآراء مشرفين الرياضيات للمرحلة الأساسية الدنيا ضمن عينة الدراسة وجاءت التوصيات بما يلي:

- إثراء المنهج بتطبيقات وأنشطة تعزز استخدام التكنولوجيا في التعليم.
- إثراء الكتاب بتمارين وأنشطة تعزز فهم المقروء وتكون قصيرة وواضحة تتناسب مع أعمار وقدرات طلبة الصف الأول الأساسي.
- تخفيف كثافة التمارين في بعض صفحات الكتاب.
- تطوير أدوات تقويم للجوانب السلوكية والشخصية وعدم اقتصارها على الجوانب المعرفية والشخصية فقط.
- الأخذ بآراء المعلمين في الميدان التربوي نظراً لخبرتهم في مجال تطبيق المنهاج والتعرف على تفاصيله والمشاكل التي قد تواجه كل منهم بحسب خصوصية المدرسة والمتعلمين.
- إغناء المنهاج بأنشطة وتمارين تعزز مهارات التفكير والتعلم النشط والابداعي والتعلم الذاتي.

المقترحات:

استكمالاً لهذه الدراسة فقد اقترحت الباحثة ما يأتي:

- إجراء دراسات مشابهة لهذه الدراسة بخصوص تقويم منهاج الرياضيات لصفوف المرحلة الأساسية الدنيا.
- إجراء دراسة حول التناغم في منهاج الرياضيات من حيث أسس بناؤه وكذلك عناصره والربط بينهما بشكل متناسق.
- إجراء المزيد من الدراسات لتقويم منهاج الرياضيات بشكل تكاملي وعمودي لمختلف المباحث.
- إجراء المزيد من الدراسات لتقويم مناهج المباحث المختلفة وبشكل تكاملي للصف الواحد.

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

المراجع:

أبو زينة، فريد كامل. (2010). **تطوير مناهج الرياضيات المدرسية وتعليمها**. دار وائل للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.

الأغا، رقية. (2012). **صورة المرأة في كتاب اللغة العربية بالمرحلة الأساسية العليا في فلسطين**. رسالة ماجستير، جامعة الأزهر، غزة.

الياس، أسما وحمراء، روز. (2015). **دراسة تحليلية تقويمية لكتاب الدراسات الاجتماعية للصف الرابع الأساسي في الجمهورية العربية السورية في ضوء المعايير المعاصرة**، مجلة جامعة تشرين للبحوث والدراسات العلمية، سلسلة الآداب والعلوم الإنسانية، المجلد (37)، العدد (2).

البعاج، هديل صالح فالح وبريسم، غسق عبد الرضا. (2017). **دراسة تقويمية لجودة كتاب النشاط لمادة الرياضيات للصف الأول الابتدائي** مركز البحوث النفسية، ع (26).

بوقيال، عماد وبعزي، سمية. (2021). **تقييم منهاج الرياضيات للطور الأول من مرحلة التعليم الابتدائي وفق معايير بناء المناهج الحديثة من وجهة نظر الأساتذة.** مجلة العلوم النفسية والتربوية، ع (7)، مجلد (3)، ص ص: 161-180.

التليني، إبراهيم محمد نهرو إبراهيم والأسطل، إبراهيم حامد. (2013). **تقويم كتاب الرياضيات للصف الرابع الأساسي في فلسطين وفق متطلبات TIMS** . أطروحة ماجستير. المناهج وطرق التدريس، الجامعة الإسلامية (فلسطين: غزة).

الجعكي، عواطف سالم. (2017). **أسس بناء المنهج.** مجلة أنوار المعرفة، ع (2)، ص: 64-78.

جودة، موسى محمد وحرب، سعيد إبراهيم. (2018). **تقويم كتاب الرياضيات للصف الثاني الأساسي من المنهاج الفلسطيني الجديد في ضوء معايير الجودة.** مجلة جامعة القدس المفتوحة للأبحاث والدراسات التربوية والنفسية، المجلد (8) ، ع (24).

الحيلة، محمد. (2007). **تصميم وإنتاج الوسائل التعليمية**. عمان: دار المسيرة.

خضير (خير)، علي خالد وهادي، رائد حميد. (2012) **. تقويم كتاب الرياضيات للصف السادس الابتدائي من وجهة نظر المعلمين.** مجلة الفتح، ع (51).

الخوالدة، ناصر أحمد وعيد، يحيى إسماعيل. (2014). **تحليل المحتوى في المناهج والكتب الدراسية (الدليل والمرشد، النظري والعملي والمعايير).** زمزم ناشرون وموزعون، عمان، الأردن.

الدوسري، راشد حماد. (2004). **القياس والتقويم التربوي الحديث**. دار الفكر ناشرون وموزعون، عمان، الأردن.

الرشيدي، غازي عنيزان. (2017). **البحث النوعي في التربية**، مكتبة الفلاح للنشر والتوزيع، دولة الكويت.

الزويني، ابتسام صاحب والعرنوسي، ضياء وحاتم، حيدر. (2013) . **المناهج وتحليل الكتب**. دار صفاء للنشر والتوزيع، عمان.

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

السر، خالد خميس. (2018). أساسيات المناهج التعليمية. جامعة الأقصى، غزة، فلسطين.
السنوسي، هالة عبد القادر سعيد. (2017). **تقويم مناهج العلوم المطورة بالمرحلة المتوسطة في ضوء معايير تقويم أسس وعناصر أثر المنهج.** المجلة المصرية للتربية العلمية، مجلد (20)، ع (6)، ص ص: 113-147 .
الشبلي، إبراهيم مهدي. (2000). **المناهج بناؤها تنفيذها تقويمها تطويرها باستخدام النماذج**. دار الأمل للنشر والتوزيع، اربد، الأردن.
عبد الكريم، أرباب محمد. (2019). **تقويم أهداف ومحتوى مقرر الرياضيات للصف الثامن بمرحلة الأساس من وجهة نظر معلمي الرياضيات.** مجلة ريس للعلوم الإنسانية، جامعة بابير،ع (38)، مجلد (3).
عرار، رقية أسعد صالح. (2023). **مناهج التربية الإسلامية والثقافة الإسلامية بين الواقع والمأمول**. المجلة العلمية لكلية التربية، جامعة أسيوط، المجلد (39)، ع (5).
عفانة، عزو إسماعيل ونشوان، تيسير محمود. (2016). **اتجاهات حديثة في القياس والتقويم التربوي**. مكتبة سمير منصور للطباعة والنشر والتوزيع، غزة.
غفور، كمال إسماعيل. (2019). **تقويم كتاب الرياضيات للصف الأول المتوسط من وجهة نظر مدرسي ومشرفي الرياضيات،** مجلة كلية التربية الإسلامية، المجلد (25)، ع (104).
فلحة، آية محمود حسن وحبايب، علي. (٢٠١٩). **تحليل محتوى منهاج اللغة العربية وتقييمه للصف الرابع من وجهة نظر معلمي ومعلمات اللغة العربية في محافظة قلقيلية،** أطروحة ماجستير، جامعة النجاح الوطنية، كلية الدراسات العليا، نابلس، فلسطين.
قاسم، رياض زاير. (2018). **تقويم كتاب الرياضيات للصف الخامس الابتدائي من وجهة نظر المعلمين والمعلمات**. الجامعة المستنصرية، كلية التربية الأساسية، مجلد (24)، ع (100).
اللقاني، أحمد حسين. (2013). **المناهج بين النظرية والتطبيق.** دار عالم الكتب للطباعة والنشر والتوزيع، القاهرة.
المالكي، علي محمد سالم والرياشي، حمزة عبد الحكم. (2019). **تقويم محتوى منهج الرياضيات بالصفوف العليا من المرحلة الابتدائية في ضوء مكونات البراعة الرياضية.** مجلة تربويات الرياضيات، المجلد (22)، ع (8). الجزء الثاني.
محمد، طاهر محمد الهادي. (2012). **أسس المناهج المعاصرة.** دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، عمان، الأردن.
وزارة التربية والتعليم. (٢٠١٦). **الوثيقة الوطنية لمبحث الرياضيات،** مركز المناهج.
An, Shuhua, (2002). A comparative study of middle school mathematics programs in china and the u.n ED 4467. SE. 63811.

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

دور القصص الرقمية في تنمية بعض مهارات التفكير الناقد لدى طالبات الصف الثالث متوسط من وجهة نظر المعلمات

The Role of Digital Stories in Developing Some Critical Thinking Skills among Third-Grade Female Students from Teachers' Perspective"

إعداد

عايشة بنت مرزوق المطيري

Aisha Marzouq Al-Mutairi

هند بنت صالح الخضيري

Hind Saleh Al-Khudairi

د. عبلاء بنت محمد الربيعان

Dr. Ablaa Mohammed Al-Rubaian

أستاذ المناهج وطرق تدريس الدراسات الاجتماعية المساعد - كلية التربية-جامعة القصيم

Doi: 10.21608/jasep.2024.382230

استلام البحث: ٢ / ٦ /٢٠٢٤

قبول النشـر: ٢٢ / ٦ / ٢٠٢٤

المطيري، عايشة بنت مرزوق و الخضيري، هند بنت صالح و الربيعان، عبلاء بنت محمد (٢٠٢٤). دور القصص الرقمية في تنمية بعض مهارات التفكير الناقد لدى طالبات الصف الثالث متوسط من وجهة نظر المعلمات . ***المجلة العربية للعلوم التربوية والنفسية***، المؤسسة العربية للتربية والعلوم والآداب، مصر،٨(٤١) ، ٣٨٥ – ٤٢٤.

http://jasep.journals.ekb.eg

دور القصص الرقمية في تنمية بعض مهارات التفكير الناقد لدى طالبات الصف الثالث متوسط من وجهة نظر المعلمات

المستخلص:

تهدف الدراسة الحالية إلى التعرف على دور القصص الرقمية في تنمية مهارات التفكير الناقد لدى طالبات الصف الثالث متوسط؛ تم استخدام المنهج الوصفي التحليلي من خلال إعداد استبانة طبقت على عينة مكونة من(٤٠) معلمة من معلمات المرحلة المتوسطة في القصيم، وأظهرت النتائج أن دور القصص الرقمية في تنمية مهارات التفكير الناقد لدى طالبات الصف الثالث متوسط من وجهة نظر المعلمات كان بدرجة مرتفعة جدا بشكل عام كما أن درجة دور القصص الرقمية في تنمية مهارات التفكير الناقد(الاستنتاج، التحليل، الاستقراء، التفسير) لدى الطالبات من وجهة نظر المعلمات كان بدرجة مرتفعة جدا. وأوصت الدراسة بحث معلمات المرحلة المتوسطة باستخدام القصص الرقمية أثناء التدريس لما لها من دور كبير جدا في تنمية مهارات التفكير الناقد لدى الطالبات.

الكلمات المفتاحية: القصص الرقمية، التفكير الناقد، مهارات التفكير الناقد.

Abstract :

The current study aims to identify the Role of digital stories on developing critical thinking skills among third-grade female students. The descriptive-analytical method was employed by preparing a questionnaire administered to a sample of 40 female teachers from intermediate schools in Al-Qassim region. The results indicated that the role of digital stories in developing critical thinking skills among third-grade female students, from the teachers' perspective, was very high overall. Additionally, the degree of the role of digital stories in developing critical thinking skills (inference, analysis, deduction, interpretation) among female students, as perceived by teachers, was very high. The study recommended that intermediate school teachers use digital stories during teaching due to their significant role in developing critical thinking skills among female students.

Keywords: Digital stories, critical thinking, critical thinking skills.

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

المقدمة:

في خضمّ ثورة معرفية وتنافس اقتصادي عالمي، باتت مهارات التفكير النقدي بوصلة نجاحٍ لا غنى عنها. وتُدرك المملكة العربية السعودية أهمية ذلك، وتسعى من خلال رؤية ٢٠٣٠ إلى غرس بذور التفكير الإبداعي وحلّ المشكلات في نفوس طلابها. يشهد النظام التعليمي السعودي نقلة نوعية شاملة، بدءًا من تطوير المعلمين، ومرورًا بتحديث أساليب التدريس ووسائله الإلكترونية، وصولًا إلى دمج تقنيات التعليم عن بعد وتطوير المناهج الدراسية.

وتُعدّ إضافة مادة الفلسفة ومقرر تنمية مهارات التفكير الناقد إلى المرحلة المتوسطة خطوة استراتيجية نحو إعداد جيلٍ قادرٍ على مواكبة عصر التكنولوجيا المتسارع. ففي عالمٍ يُسيطر عليه الإنترنت، وأجهزة الهواتف الذكية، وتطبيقات الويب المتنوعة، باتت مهارات التفكير العليا، والدافعية للتعلم، ومحو الأمية الرقمية ضروريةً للنجاح والتميز. ولذلك، تُولي المملكة العربية السعودية اهتمامًا بالغًا بتجهيز طلابها بالمهارات اللازمة لمواجهة تحديات هذا القرن، وجعلهم قادةً فاعلين في مسيرة التقدم العلمي والتقني. إنّ هذه الجهود المباركة تُؤسس لمستقبلٍ واعدٍ للمملكة، تُسطر فيه قصة نجاحٍ مبهرةٍ بأحرفٍ من نور المعرفة والإبداع كب ذلك يتطلب إعداد وتجهيز المتعلم وإمداده بالمهارات اللازمة لمواجهة تحديات هذا القرن، والتي تركز على مهارات التفكير العليا، والدافعية للتعلم بالإضافة إلى محو الأمية المعلوماتية والتكنولوجية (المبارك، ٢٠١٩).

برزت القصص الرقمية كأداة تعليمية واعدة، تجمع بين السرد المُقنع والمحتوى الرقمي المُثرى، من فيديو وصور وصوت، لتحقيق أهداف تربوية وتعليمية مميزة خلال السنوات القليلة الماضية، أثبتت القصص الرقمية فعاليتها في تعزيز التفاعل بين المعلم والطالب، وإثراء العملية التعليمية في مختلف المواقف ولكن على الرغم من إمكانياتها الهائلة، تفتقر رواية القصص الرقمية إلى إطار نظريّ مُتكامل يُحدد أسس توظيفها بشكلٍ فعّال في تطوير العملية التربوية والتعليمية. ومع ازدياد أهمية التعلم الرقمي، بات من الضروريّ وضع إطار نظريّ يُنظم استخدام القصص الرقمية، ويُحدد خصائصها ومكوناتها، وخطوات إعدادها، وطرق تقييم فاعليتها لكي تصبح أداة في تطوير العملية التربوية والتعليمية (شيمي ٢٠٠٩).

فالقصة الرقمية أثبتت نجاحها وفاعليتها في العملية التعليمية لأنها تجعل الطالب محور عملية التعلم وتتيح له المشاركة والتفاعل بنشاط في الموقف التعليمي وتثير حواسه المختلفة وجذب انتباهه للتعلم بدافعية عالية وتجعله مفكراً في إيجاد الحلول للمواقف والمشكلات التي يواجها (بوزردة، ٢٠٢٢).

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

والقصص الرقمية هي القصص التي يتم تصميمها إلكترونياً باستخدام التقنيات الرقمية والوسائط المتعددة مثل الصوت والصورة والرسوم الإلكترونية، عن طريق تطبيقات رقمية متخصصة (المهيرات، ٢٠١٩).

وتكمن أهمية استخدام القصص الرقمية في العملية التعليمة في تحسين فهم المتعلم للمعلومات والمعارف، وتتيح له فرصة تنمية خياله في تحليل وتفسير الأحداث التي تتضمنها القصة، وتزيد من التشويق والاثارة والتسلية في عملية التعلم وتبعد الملل عن المتعلم، كما أنها تجعل المتعلم يوظف جميع حواسه، وتساهم في تسهيل عملية انتقال المعلومات لديه، وتنمي مهارات النقد والتحليل والحوار لدى المتعلم (العدوي، ٢٠١٥).

فسرد القصة الرقمية يساعد في تنمية مهارات التفكير النقدي بشكل كبير من خلال إشراك المتعلمين في المحتوى التفاعلي الذي يتطلب منهم تحليل وتجميع المعلومات من مصادر مختلفة، ومن خلال تنسيقات الوسائط المتعددة، يتم تشجيع الطلاب على التفكير بشكل نقدي حول الرسائل المنقولة في القصة والنظر في وجهات نظر مختلفة. على سبيل المثال، يمكن لعمليات المحاكاة التفاعلية أو تجارب الواقع الافتراضي أن تتحدى الطلاب لحل المشكلات واتخاذ القرارات بناءً على الأدلة المقدمة في القصة (Bilici, Yilmaz. 2024).

أن للقصص الرقمية الأثر الكبير على العديد من مهارات الطلبة فهي تعمل على تطوير مهارات الاتصال والتواصل لديهم، سواء كانت تلك المهارات بصرية أو كتابية أو سمعية، وتساعد في تحسين فهم الطلبة وتعزيز قدراتهم على التعبير اللغوي، ويقودهم إلى اكتشاف العديد من الحلول للمشكلات التي يواجهها، وبالتالي تحسين فهم الطلبة وتعزيز تعلمهم، مما ينعكس بشكل ايجابي على إثراء خيال الطالب واكتساب مهارات سوق العمل التي يحتاجها في المستقبل، أو مها ارت في التعليم(٢٠٢٠ al Ehrlich, et)

وللقصص الرقمية دور كبير في عملية التعليم والتعلم في تنمية مهارات التفكير الناقد لدى المتعلمين فقد أثبتت العديد من الدراسات أهمية التدريس باستخدام القصص الرقمية في المقررات والمجالات المختلفة وأثرها في تنمية مهارات متنوعة لدى الطلاب ومنها مهارات التفكير الناقد التي تعد من أهم المهارات التي ينبغي على المتعلم امتلاكها وممارستها في حياته العلمية والعملية، فمهارات التفكير الناقد من أهم مهارات القرن الحادي والعشرين تساعد الفرد في التعمق بالموضوع للوصول إلى المعرفة من خلال توظيف خبراته ومهاراته بطريقة منطقية وموضوعية، فالتفكير الناقد ينمى لدى الفرد القدرة على كشف الحقائق وتمييزها وتمكينه من مهارات البحث

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

معتمدًا على ذاته وداعمًا لمجتمعه وموردًا يستثمر في رقي وتقدم مجتمعه المعرفي والاقتصادي (قرعان، ٢٠١٦).

كما أن تنمية مهارات التفكير الناقد كما أشار ناجي والرشيد (٢٠١٩) أصبح ضرورة حتمية وملحة خاصة في عصر المعلوماتية والتقنية والتحديات المعرفية التي تواجه الأفراد سواء في كمية المعارف المتزايدة أو في طريقة توظيفها في حياتهم اليومية.

وتعتبر مهارة التفكير الناقد مهارة أساسية يحتاجها كل أفراد المجتمع، كونها مهارة تعود بالفائدة على الطلبة وتؤدي إلى فهم أعمق للمحتوى التعليمي وتجعل من الخبرات المدرسية ذات معنى وترفع من المستوى التحصيلي للطلبة. وتعتبر إحدى مهارات التفكير العليا التي يخضع الطالب بها المعلومات لمجموعة من المعايير حتى يستطيع التوصل إلى نتيجة واتخاذ قرار أو نقد على أساس علمي وموضوعي وبإتباع الخطوات الصحيحة لذلك (الحربي،٢٠١٦).

وتشمل مهارة التنبؤ بالافتراضات، وهي القدرة على تحديد الافتراضات التي تصلح كحل أولي في القضية المطروحة، ومهارة الاستنتاج وهي القدرة التي نستخدم فيها ما نملكه من معارف ومهارات التمييز بين درجات صحة أو خطأ نتيجة ما تبعا والتعبير لدرجة ارتباطها بمعلومات معطاة. ومهارة التفسير وهي القدرة على الفهم والتعبير عن المعنى والأهمية للعديد من الوقائع المتوافرة أو القدرة على إعطاء تبريرات، أو استخلاص نتيجة معينة في ضوء الوقائع والحوادث المشاهدة. مهارة الاستنباط: وهو القدرة على فهم العلاقات بين الوقائع والحكم على مدى ارتباط نتيجة ما بين تلك الوقائع(حماد، وأبو أحمد، ٢٠٢١).

من الواضح أن القصص الرقمية تمنح المتعلم الفرصة لتحويل النصوص المقروءة إلى صور ذهنية خيالية يتفاعل معها ويستمتع بها ؛بالإضافة إلى ذلك، فإن استخدام الوسائط التكنولوجية المتنوعة في القصص الرقمية يتيح للطلاب فرصة قوية للتفكير في الحياة وإيجاد روابط قوية بين المحتوى الدراسي وخبراتهم الشخصية خارج الصف. فالقصص الرقمية، بفضل ما تحتويه من إمكانيات تكنولوجية متعددة كالصور والمؤثرات الصوتية والنصوص والتعليق الصوتي، تسهم في تطوير مهارات التفكير لدى الطالب، مثل التذكر والتحليل والتركيب والتقييم. يتم ذلك من خلال الربط بين أحداث القصة بشكل عام وبين الأحداث الواقعية، مما يساعد في تقييم الأحداث بحرية وبعيداً عن القيود التقليدية للفصل الدراسي. وقد دفع ذلك الباحثتين إلى أهمية إجراء دراسة بعنوان "دور القصص الرقمية في تنمية بعض مهارات التفكير الناقد لدى طالبات الصف الثالث متوسط من وجهة نظر المعلمات".

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

مشكلة البحث:

في ظل التحولات والتطورات السريعة التي يشهدها المجتمع السعودي المعاصر في القرن الحادي والعشرين، والتي تشمل العديد من القضايا المرتبطة بالعولمة، والمعلوماتية، والتطور الفكري والعلمي والمعرفي، أصبحت التحديات التي تواجه النظم التربوية أكثر تعقيداً. هذه التحولات السريعة أزالت الحواجز والمسافات، مما وضع النظم التربوية أمام ضرورة اللحاق بهذه التطورات. استجابةً لهذه التحديات، صدر قرار وزارة التعليم بتدريس التفكير الناقد، وهو أمر ضروري في ظل الظروف الحالية في عدة مجالات.

لتتماشى مع هذه المتغيرات، من الضروري تنمية مهارات التفكير العليا لدى طلاب التعليم العام، وأبرزها التفكير الناقد، الذي يؤثر بشكل مباشر على توجهات الطلاب وبالتالي على المجتمع ككل. التفكير الناقد يلعب دوراً حيوياً في تنمية الإبداع والابتكار، والتأمل، والتحليل، والتقويم، مما يساعد في إعداد جيل قادر على مواكبة هذه التطورات ويمتلك مختلف المهارات الضرورية للتعامل مع متطلبات ومتغيرات هذا القرن، ومن أهمها مهارات التفكير بشكل عام ومهارات التفكير الناقد بشكل خاص، كونها من أبرز مهارات القرن الحادي والعشرين.

لتنمية مهارات التفكير لدى المتعلمين، يجب اتباع استراتيجيات تدريسية حديثة وبرامج تعليمية وتقنيات متطورة تتماشى مع تلك التغيرات والتطورات. من هنا، تبرز أهمية توظيف القصص الرقمية في العملية التعليمية، خاصة في ضوء ما أكدته العديد من الدراسات السابقة حول فعاليتها في تعزيز التفكير الناقد والمهارات الأخرى في هذا المجال منها ما أكدته دراسة (الشريف(٢٠١٤) على وجود أثر ايجابي للقصة الرقمية التعليمية كمدخل تكنولوجي على تنمية التفكير الناقد، والتحصيل المعرفي ومهارات الإنتاج والاتجاه نحوها لدى الطلاب.

وأوصت بضرورة استخدام القصص الرقمية التعليمية كإحدى صور المشروعات التي يمكن تقديمها في مختلف المقررات الدراسية، ومشروع التخرج في مرحلة البكالوريوس بأقسام تكنولوجيا التعليم مما يغير من دور كلٍّ من المعلم والمتعلم. وضرورة تحويل بعض موضوعات المقررات الدراسية المتنوعة لمختلف المراحل الى قصص رقمية تعليمية لما لها من تأثير فاعل.

أشارت دراسة الحربي(٢٠١٦) إلى فاعلية القصص الرقمية في تنمية مهارات الاستماع الناقد في مقرر اللغة الإنجليزية لدى طالبات المرحلة الثانوية، وأظهرت النتائج أن التدريس باستخدام القصص الرقمية ذو فاعلية كبيرة في تنمية مهارات الاستماع الناقد لدى طالبات المرحلة الثانوية في مقرر الإنجليزي في مدينة

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

الرياض. وهذا ما أكده موسى (٢٠٢١) إلى أهمية ممارسة المعلمين لمهارات التفكير الناقد وإكسابها للطلاب، لأن تعليم التفكير وممارسته من قبل المعلمين يعزز فرص البقاء في هذا العالم السريع والمتغير، كما ان ممارسة المعلمين لتنمية مهارات التفكير الناقد أصبح هدفًا من أهداف التربية في العديد من دول العالم المتقدم. كما أوصت دراسة الاحيدب والكلثم (٢٠٢٣) بضرورة حث المعلمات في ممارسة مهارات التفكير الناقد أثناء العملية التدريسية من خلال تزويد الطالبات بمواقف تعليمة التي تساعد على اكساب وتنمية مهارات التفكير الناقد لدى الطالبات. إلا أن الممارسات التربوية في المدارس ما زالت تتمحور باتباع الأساليب التقليدية التي تحد من تنمية مهارات التفكير لدى المتعلم ولا تشجعه على التعلم النشط.

وهذا ما أشارت إليه نتائج دراسة سيد (٢٠٢٠) إلى ضعف الأداء التدريسي لمعلمي العلوم في المرحلة المتوسطة في ضوء تنمية مهارات التفكير الناقد، وأوصت دراسة حماد، وأبو احمد(٢٠٢١) بضرورة استخدام القصص الرقمية في استراتيجيات التعلم المختلفة، مثل التعلم التعاوني والفصول المقلوبة وغيرها، وإطلاع المعلمين على نتائج دراسات استخدام القصص الرقمية في التعليم. وأكدت **دراسة وبكناندز وسونتي**(Wiwikananda,Susanti, **2022**) **دراسة يازداني وآخرون**(Yazdani,et al , 2022) على وجود أثر القصة الرقمية على تنمية التفكير الناقد. وأوصت دراسة مرعي، وجرادات(٢٠٢٣) باستخدام القصة الرقمية في العملية التعليمية والتربوية لتطوير مهارات التفكير الإبداعي لدى طلبة المرحلة الأساسية، كما أوصت دراسة الجاسري(٢٠٢٣) بتوظيف برامج تعليمية مبنية على القصص الرقمية لتطوير مهارات متعددة عند الطلاب كمهارات التعبير بأنواعه، ومهارات التفكير ومهارات أخرى مهمة.

ويُستنتج مما سبق أن القصص الرقمية تعتبر من المداخل الحديثة في التعليم، كأحد مستحدثات تكنولوجيا التعليم. تُستخدم هذه القصص كأداة فعّالة لتوصيل وتقريب معلومات الدرس أثناء التدريس، ولتنمية مهارات تعليمية مختلفة. يمكن للمعلمين استخدام القصص الرقمية لتطوير مهارات التفكير الناقد لدى طلابهم. بناءً على ذلك، تحددت مشكلة البحث الحالي في الكشف عن دور القصص الرقمية في تنمية مهارات التفكير الناقد لدى طالبات الصف الثالث متوسط من وجهة نظر المعلمات.

أسئلة البحث:

ما دور القصص الرقمية في تنمية بعض مهارات التفكير الناقد لدى طالبات الصف الثالث متوسط من وجهة نظر المعلمات؟ ويتفرع منه الأسئلة الفرعية التالية:

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

١. ما دور القصص الرقمية في تنمية مهارات الاستنتاج لدى طالبات الصف الثالث متوسط؟
٢. ما دور القصص الرقمية في تنمية مهارات الاستقراء لدى طالبات الصف الثالث متوسط؟
٣. ما دور القصص الرقمية في تنمية مهارات التفسير لدى طالبات الصف الثالث متوسط؟
٤. ما دور القصص الرقمية في تنمية مهارات التحليل لدى طالبات الصف الثالث متوسط؟

أهداف البحث:

١. التعرف على دور القصص الرقمية في تنمية مهارات الاستنتاج لدى طالبات الصف الثالث متوسط.
٢. التعرف على دور القصص الرقمية في تنمية مهارات الاستقراء لدى طالبات الصف الثالث متوسط.
٣. التعرف على دور القصص الرقمية في تنمية مهارات التفسير لدى طالبات الصف الثالث متوسط.
٤. التعرف على دور القصص الرقمية في تنمية مهارات التحليل لدى طالبات الصف الثالث متوسط.

– أهمية البحث:

الأهمية النظرية:

١. يستمد البحث الحالي أهميه النظرية من أهمية الموضوع الذي يتناوله؛ حيث إن الأفراد الذين يتمتعون بالتفكير الناقد يمتلكون آلية تصحيح الذات وتطوير الفكر نحو الحل الأكثر بعدًا عن العاطفة، وهذا ما يكسبهم العديد من المهارات الشخصية اللازمة لهم في الحياة.
٢. تتناول الدراسة أحد المداخل التكنولوجية الحديثة وهي القصص الرقمية ودورها في تنمية مهارات التفكير الناقد لدى الطالبات.
٣. أن تسهم نتائج الدراسة في تعزيز استخدام الاستراتيجيات والطرق التعليمية الحديثة كالتعليم باستخدام القصص الرقمية.
٤. تركز الدراسة الحالية على مطلب ضروري يتماشى مع أهداف التعليم في المملكة والذي ينادي بتنمية مهارات التفكير الناقد من خلال توظيف التكنولوجيا الرقمية.

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

الأهمية التطبيقية:

١. توجيه نظر المؤسسات التعليمية في ضرورة تبني أساليب واستراتيجيات جديدة في تقديم المحتوى التعليمي الإلكتروني؛ سعيا للارتقاء بالتعليم والتعلم.
٢. توجيه اهتمام المعلمين والوالدين إلى استخدام القصص الرقمية في تنمية مهارات التفكير الناقد لدى الطالبات.
٣. تزود المعلمين بقائمة بمهارات التفكير الناقد يمكن الاستفادة لتوظيف استراتيجياتهم التدريسية لتنميتها وتطويرها لدى طلابهم.
٤. توجيه اهتمام مطوري المناهج الدراسية بضرورة تضمين القصص الرقمية في محتوى وأنشطة المناهج لتنمية المهارات لدى الطلاب.

حدود البحث: يقتصر البحث على الحدود التالية :

- الحدود الموضوعية: دور القصص الرقمية في تنمية بعض مهارات التفكير الناقد (الاستنتاج، الاستقراء، التفسير، التحليل).
- الحدود المكانية: منطقة القصيم مدينة بريدة، السعودية.
- الحدود الزمنية: الفصل الدراسي الثاني من العام الدراسي ٢٠٢٣ / ٢٠٢٤.
-الحدود البشرية: طالبات الصف الثالث من المرحلة المتوسطة.

مصطلحات البحث:

- **القصص الرقمية:** شكل مبدع من رواية تدور حول حدث أو شخص أو مكان - يمكن أن تكون حقيقية، أو خيالية، ويتم فيها توظيف الصوت والموسيقى والمؤثرات الصوتية والنصوص والصور والرسوم والفيديو؛ وذلك لخدمة أغراض تربوية (شحاتة،٢٠١٦).

  وتعرفها الباحثتان إجرائياً القصص الرقمية بأنها مزيج من الرسومات الرقمية، والنصوص، والسرد الصوتي المسجل، والفيديو والموسيقى لتقديم معلومات حول موضوع معين.
- **التفكير الناقد:** يُعرَّف بأنه التفكير الذي يبنى على قيم فكرية عالمية كالوضوح، والدقة، والاتساق، والملاءمة، والعمق، والأدلة الصحيحة، والاتساع، والإنصاف، فهو تفكير تأملي استدلالي تقييمي ذاتي، يتضمن مجموعة من الاستراتيجيات والعمليات المعرفية المتداخلة كالتفسير، والتحليل، والتقييم، والاستنتاج؛ بهدف تفحص الآراء والمعتقدات، والأدلة، والبراهين، والمفاهيم. (أبو جادو، ونوفل، ٢٠١٠).

وتعرف الباحثتان مهارات التفكير الناقد إجرائيا: بأنه قدرة طالبات الصف الثالث الثانوي على الاستقراء والاستنتاج والتحليل والتفسير عند تعرضهن لموقف أو

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

مشكلة معينة أو محتوى نص معين ويقاس باستجابات عينة الدراسة على الأداة التي تم إعدادها.

الإطار النظري والدراسات السابقة

أولا: الإطار النظري:

المحور الأول: القصص الرقمية:

أولاً: مفهوم القصص الرقمية :

تعرف بأنها حكاية نثرية واقعية أو خيالية قائمة على استخدام أحد برامج إنتاج الوسائط المتعددة في المزج المنظم للصور والخرائط والنصوص والخلفيات الموسيقية والتعليق الصوتي بغرض تجسيد الأحداث والشخصيات والمواقف والظواهر التي تدعم تحقيق هدف أو أكثر من أهداف التعليم والتعلم (سرحان، ٢٠١٤).

يعرفها عبد الباسط (٢٠١٤) بانها عملية الجمع المنظم بين القصص التقليدية وتوظيف التكنولوجيا الرقمية أو بين السرد الشفهي والمحتوى الرقمي والذي يشمل الصوت والصورة والفيديو.

وتعرف القصة الرقمية بأنها مجموعة من الإجراءات المترابطة التي توظف القصص خلال عملية التعلم بشكل يمزج بين الصور الكاريكاتورية والنصوص والأصوات والتأثيرات الصوتية والحركية؛ لسرد قصة تعليمية بطريقة مشوقة (مهدي وآخرون، ٢٠١٦).

القصص الرقمية هي قصص انتجت وحفظت ونشرت باستخدام الوسائط الرقمية فهي نماذج يتم فيه المزج بين القصص القديمة والادوات التكنولوجية الحديثة التي تثري القصة بعناصر رقمية مثل الصوت والصورة والرسوم المتحركة وغيرها وعلى الرغم من ذلك فأن الاساس في القصص الرقمية يعتمد على المضمون وليس التكنولوجيا المستخدمة (المبارك،٢٠١٩)

ويعرفها بالمان (Balaman,٢٠٢٠) بأنها سرد القصة في عملية التعليم باستخدام الوسائط التكنولوجية مثل الفيديو والصور والرسومات الرقمية ويمكن مشاركتها مع الطلاب ونشرها في مختلف وسائل التواصل الاجتماعي. وعليه فإن القصص الرقمية أداة تعليمية لعرض المحتوى التعليمي باستخدام القصص الروائية عن طريق التقنيات والتطبيقات الرقمية والوسائط المتعددة.

ويرى شحاته (٢٠٢٢) أن القصة الرقمية هي المزج بين الصور والموسيقى والأسلوب القصصي والحركة والصوت معا، وإضفاء الألوان الزاهية على النصوص والزخارف على الصور من أجل توضيح هدف تعليمي

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

القصص الرقمية هي أدوات تعليمية قوية تجمع بين مهارات سرد القصص التقليدية والمكونات الرقمية مثل النصوص والصور والتسجيلات الصوتية والموسيقى والفيديو، وتدور القصص الرقمية حول موضوع مختار وغالبًا ما يكون لها وجهة نظر محددة، على غرار رواية القصص التقليدية، فالقصص الرقمية تتكون من منظور شخصي، وسؤال مثير للاهتمام، ومحتوى عاطفي، ومؤثرات صوتية، وقوة موسيقية وإيقاع(Bilici, Yilmaz. 2024).

ونلاحظ أن التعريفات السابقة تتفق أن القصة الرقمية هي تطور حادث على القصة التقليدية المتعارف عليها بالاعتماد على التكنولوجيا الرقمية. وهي وسيلة دمج بين سرد رواية القصة مع مجموعة متنوعة من الوسائط المتعددة الرقمية مثل الرسومات والصور والصوت والفيديو والموسيقى، وذلك مصاحب للمعلومات ووجهة نظر معينة.

ثانيا: برامج إنتاج القصص الرقمية:

ان عمليات إنتاج القصص الرقمية لا تتطلب أي برامج خاصة، وهناك العديد من البرامج المعتمدة على الويب والتي يمكن أن تساعد المعلمين المتعلمين على إنشاء قصص رقمية بسهولة مثل برنامج Animoto والذي يوفر مزايا رائعة للوسائط المتعددة، وبرنامج photo Story والذى يتميز بأنه مجاني(المبارك، ٢٠١٩)

ويوجد ضمن برامج ويندز، أما برنامج Story bird فيسمح للمتعلمين بالتعاون في إنشاء القصص الرقمية المصورة في حين يتيح برنامج digital vaults للمتعلمين إنشاء حساب خاص وبناء قصص باستخدام المصادر الرقمية وحفظها وإرسالها عبر البريد الإلكتروني أو تشاركها عبر الروابط الفائقة، ويعد برنامجي I Movie و Windows movie maker من أفضل وأيسر البرامج المستخدمة لإحداث التتابع بالقصص الرقمية (شحاتة، ٢٠١٦)

ثانيا: أهمية القصص الرقمية:

تعتبر القصة الرقمية من الطرق الفعالة في التدريس والتعلم والتي برزت في أواخر الثمانينات من القرن الماضي حيث يمكن استخدامها في المواقف التعليمية المختلفة، كما يمكن أن يشترك كل من المعلم والمتعلم في إنتاجها وتشتق القصص الرقمية قوتها من خلال المزج بين الصور والموسيقى والأسلوب الروائي والحركة والصوت معاً، وكذلك من خلال إضفاء الألوان الزاهية على النصوص(الدوسري،٢٠٢١).

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

ذكر كلا من (Multisilta ,Niemi,٢٠١٦)حماد، وأبو أحمد(٢٠٢١) المبارك(٢٠١٩), الحربي(٢٠١٦)، (Rizvic, et al ,٢٠١٩) يمني (٢٠٢٠)، مرعي، وجرادات(٢٠٢٣) أن أهمية القصص الرقمية تتمثل فيما يلي:

- تخطي جميع العقبات التي تحول دون تقدم المادة العلمية إلى المتعلمين في صورة أشكال تفاعلية.
- تساعد المتعلم على توفير الوقت لسهولة استيعاب الدروس التعليمية من خلالها.
- تساعد على تنمية اكتساب المعرفة لدى المتعلمين مع مراعاة الفروق الفردية بينهم وتمكينهم من إتمام عمليات التعلم في بالشكل الذي يناسب مستوي تقدمهم حسب قدراتهم الذاتية.
- تساعد الطالب على الاحتفاظ بالمعلومات لأطول فترة ممكنة.
- تعمل علي ترك أثر إيجابي في مختلف مواقف التعلم.
- تساعد القصة الرقمية على تنمية مهارات التفكير الناقد التخيل الإبداعي للتفكير العليا مما ينمي الاستكشاف والتأمل ويسمح بقدر كبير من الاستعداد والتعلم.
- تجعل المحتوى النظري أكثر فهم وقابل للاستيعاب.
- توفر العديد من مصادر التعلم المتنوعة وبالقليل من التكاليف.
- سرعة تغير وتطوير المناهج والبرامج التعليمية بما يتماشى مع متطلبات التطوير دون تكاليف إضافية.

ثالثا: دور القصص الرقمية وتنمية مهارات التفكير:

ويشير المبارك (٢٠١٩) مرعي، وجرادات(٢٠٢٣) الجاسري(٢٠٢٣) إلى أن توظيف القصص الرقمية في التعليم يساعد على تدعيم مستويات التفكير :

١. **مستوى التذكر**: استماع المتعلم إلى قصة مصورة إلكترونية تعلمة كيفية إعادة سردها مما ينمي ثروته اللغوية واللفظية تساعد القراءة الإلكترونية المتعلم على تصور أوجه التشابه والاختلاف بين الحروف، تساعده في تصور الحركات المختلفة القصيرة والطويلة.. وتساعده على وضع الحرف في أول الكلمة ووسطها وآخرها.
٢. مستوى التحليل: تدريب المتعلم على أن يحلل الجملة إلى كلمات والفقرات إلى جمل والموضوع إلى فقرات. تدريب المتعلم على تحليل ما يقرؤه الكترونيا" من حيث العلل والاسباب والنتائج والافكار ومدى توافق ما يقرؤه مع ما لديه من خبرات، تشجيع المتعلم على مناقشة ما يقرؤه الكترونيا" خصوصا" الموضوعات التي تناسب ميولة واهتماماته. تدريب المتعلم على تحليل بعض

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

الجمل للتعرف على ادوات الربط وصيغ الأمر والنهي والاستفهام والجمع والتذكير والتأنيث وأسماء الاشارة.

٣. مستوى التقويم: تشجيع للتعلم على مناقشة ما يقرأ الكترونيا" خصوصا الموضوعات التي تناسب ميولة واهتماماته، ويعلق على رأي غيره أو ينقده في ضوء معايير تناسب مرحلته العمرية والفكرية. تنمى القصص الرقمية لدى لطالب القدرة على فهم واستيعاب الموضوعات المناسبة لسنة في سرعة معقولة. تساعده على التمييز بين الصواب والخطأ فيما يقرأ إلكترونيا" وأن يبدي رأيه في الموضوع المقروء.

٤. مستوى التركيب: تدريب المتعلم على أن يؤلف من الأفكار الجزئية فكرة كلية وأن ينسق بين عدة جمل وأن يضع بعض الأفكار بطريقته الخاصة. يستنتج التماثل والاختلاف في أشكال الكلمات والحروف، والحركات القصيرة، والطويلة.

٥. مستوى الاستقبال: ينتقي ما يقرأه عن ميل حقيقي واختيار شخصي ويتفاعل مع ما يقرأه من خلال مواقع الانترنت والبرمجيات التي تتيح ذلك يتابع المتعلم قراءة الموضوعات والقصص التي تستهويه من خلال مواقع الانترنت والبرمجيات التي تتيح ذلك،.

رابعا: عناصر القصص الرقمية:

الحربي(٢٠١٦) والمبارك(٢٠١٩)، والشريف(٢٠١٤)، مرعي، وجرادات(٢٠٢٣) الجاسري(٢٠٢٣) هناك مجموعة من المكونات التي ينبغي توافرها في القصة الرقمية يمكن تلخيصها فيما يلى:

١- وجهة النظر (Point of View): تتمثل في تحديد وجهة نظر كاتب القصة باستخدام الضمير الشخصي "أنا" بدلاً من عرض وجهة نظر أكثر بعداً.

٢- سؤال مثير (Dramatic Question): وهو سؤال افتتاحي يجذب انتباه المتعلم، تتم الإجابة عليه في نهاية القصة.

٣- المحتوى العاطفي (Emotional Content): يتضمن تفاصيل القضايا والأحداث والظواهر التي تجذب انتباه ومشاعر الجمهور، مثل الضحكات، الدموع، وتعبيرات السرور، مما يعزز التفاعل مع موضوع القصة.

٤- الاقتصاد (Economy): القصة الرقمية المؤثرة تستخدم المعلومات والصور والرسوم والأصوات اللازمة فقط، دون تحميل المشاهد بمعلومات وتفاصيل زائدة عن الحد المطلوب.

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

٥- الخطو (Pacing): عرض تسلسل الأحداث في القصة بمعدل تقدم مناسب لطبيعة كل مشهد، مما يساعد بفاعلية في توضيح القصة للمتعلم ويضفي جاذبية على المشاهد.

٦- الموسيقى التصويرية (Soundtrack): تدعم محتوى القصة وتضفي جاذبية على مشاهدها.

٧- الصوت (Voice): يسهم في إضفاء الطابع الشخصي على القصة، كما يساعد المتعلمين على تفهم أحداثها بشكل أفضل.

خامسا: شروط ومعايير إنتاج القصص الرقمية:

حدد كلا من شحاتة (٢٠١٦)،السيد(٢٠١٨)، **السيد،** (٢٠٢١)، المبارك(٢٠١٩)، العدوان (٢٠٢١) عدة شروط ومعايير أساسية لابد من توفرها في القصص الرقمية منها ما يلي:

- **الموسيقى التصويرية:** تُعد الموسيقى عنصراً هاماً في القصص الرقمية، إذ تعبر بصدق عن المشاعر، وتساعد في نقل الجمهور من حالة إلى أخرى أو تمهيد لذلك. كما تساهم في إضافة حالة من الترقب لدى المتلقي، مما يجذب الانتباه. ويجب عدم المبالغة في استخدامها، لأن ذلك قد يأتي بنتائج سلبية.

١) الصوت: يمثل الصوت في القصص الرقمية صوت الراوي الذي يقوم برواية القصة ويعتبر عصبها الرئيس. ينبغي أن يكون الصوت مؤثراً بشكل إيجابي على المتلقي، لذا يتم تسجيل الصوت عدة مرات لاختيار الأفضل. يجب أن يكون الصوت أكثر من مجرد قراءة تعليق على القصة، بل هو المحرك الأساسي لها.

٢) السرعة: يجب أن تكون هناك وتيرة واضحة في عرض القصة الرقمية، تنقل المتلقي من حالة وجدانية إلى أخرى. يمكن تحقيق ذلك من خلال سرعة سرد الأحداث، إيقاع الموسيقى، معدل سرعة صوت الراوي، والفترة الزمنية في عرض الصور. يجب مراعاة التناسق بين جميع العناصر المعروضة، والتحكم الدقيق في تسريع أو تقليل أو إيقاف عرض عناصر القصة.

٣) السؤال الدرامي: طرح سؤال يثير اهتمام المتلقي في بداية القصة للاحتفاظ باهتمامه حتى النهاية.

٤) المحتوى العاطفي: يوفر المحتوى العاطفي للقصة الرقمية زيادة في اهتمام المتلقي من خلال تأثيرات الموسيقى ونبرة صوت الراوي.

٥) وجهة النظر: يجب أن تحمل القصة وجهات نظر مختلفة، ولا تُقدَّم بطريقة مجردة مثل سرد الوقائع. كما يجب مراعاة وجهة نظر المتلقي المستهدف.

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

٦) الاقتصاد: واحدة من أكبر المشكلات في إنتاج القصص الرقمية هي استخدام كمية كبيرة من الوسائط الرقمية (الصوت، النصوص، الصور) بشكل مفرط.
٧) أفضل راوي: أفضل راوي للقصة الرقمية هو من عاش الأحداث وتفاعل معها أو من كتب هذه القصة. يجب أن يركز الراوي أثناء روايته على النقاط التعليمية التي تحفز المتعلمين للنظر إلى الشاشة.
٨) توظيف لقطات الفيديو: استخدام لقطات الفيديو في القصص يمنحها لمسة إنسانية، ويجب أن يتماشى صوت الراوي مع لقطات الفيديو.
٩) استخدام صور الكاريكاتير: تساعد صور الكاريكاتير في نقل المشاعر والانفعالات بوضوح وتقليل الحوار. عند سرد قصة من منظور واحد، يجب تنسيق الجدول الزمني لسلسلة الأحداث وتتابعها بصورة تفاعلية تجذب المتعلم وتدفعه إلى المتابعة حتى نهاية القصة.

سادسا: خطوات انتاج القصص الرقمية:

أشار المبارك (٢٠١٩) الحربي(٢٠١٦)، مرعي، وجرادات(٢٠٢٣) الجاسري(٢٠٢٣) إلى أن هناك عشر خطوات لإنتاج القصص الرقمية هي:

١. اتخاذ قرار بإنتاج القصة: يتضمن هذا تحديد عنوان القصة، موضوعها، وفكرتها الرئيسية.
٢. تجزئة القصة إلى أحداث هامة: يتم تقسيم القصة إلى أحداث رئيسية تسهم في بناء فكرتها وتساعد على تذكرها.
٣. كتابة سيناريو القصة: يجب كتابة السيناريو بكلمات بسيطة وواضحة مع تجنب النسخ المباشر للنصوص.
٤. رسم القصة في اللوحة القصصية: رسم رسوم تخطيطية معبرة في لوحة قصصية تتضمن سلسلة متتابعة من المرئيات البسيطة مثل لصق الأشكال والصور، أو الرسوم المحددة بإطارات مفردة، التي تمثل محتوى القصة الرقمية. تشمل اللوحة كل الأحداث المتضمنة في النص، مصورة في عدد من اللوحات التي تمثل كل منها حدثاً مرئياً معيناً.
٥. الحكي التجريبي للقصة: جرب سرد قصتك ثلاث مرات في أوقات مختلفة لتقييمها وتحسينها.
٦. التفكير العميق في القصة: بعد الانتهاء من السرد، اطرح على نفسك أسئلة حول الأجزاء التي قد تحتاج إلى حذف أو إضافة، ثم قم بإجراء التعديلات اللازمة على اللوحة القصصية.

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

٧. وضع الملاحظات على اللوحة القصصية: أعد سرد القصة على نفسك بصوت عالٍ وسجل ملاحظاتك على اللوحة القصصية.
٨. حكي القصة لزميل: جرب حكي القصة لأحد زملائك دون استخدام اللوحة القصصية، وحاول أن ترويها من مخيلتك.
٩. إضافة المشاعر إلى القصة: عندما تصل ثقتك بالقصة إلى مستوى مقبول، حاول إضافة المشاعر أثناء سردها لإضفاء الحيوية والواقعية عليها.
١٠. حكي القصة للمستمعين: عند إنتاج قصتك وأثناء تسجيلها، تحدث بوضوح وببطء وبثقة.
١١. خريطة القصة الرقمية: خريطة القصة الرقمية التعليمية هي صفحة واحدة توضح كيفية اندماج المكونات الضرورية للقصة الرقمية. تساعد هذه الخريطة في تجميع الأفكار وتنظيمها حول القصة بشكل متكامل.

المحور الثالث: التفكير الناقد :

أولاً: مفهوم التفكير الناقد

ذكر العتوم (٢٠١١) أن جون ديوي يعتبر التفكير الناقد تفكيراً تأملياً محكوماً بقواعد المنطق والتحليل. يرى ديوي أن التفكير الناقد هو نتاج لمظاهر معرفية متعددة، تشمل معرفة الافتراضات، والتفسير، وتقويم المناقشات، والاستنباط، والاستنتاج. ويؤكد ديوي أن التفكير الناقد هو عملية تقويمية تستخدم قواعد الاستدلال المنطقي في التعامل مع المتغيرات، وهو عملية عقلية مركبة من مهارات وميول.

ويرى الشريف (٢٠١٤) أن التفكير الناقد يتضمن مجموعة من العمليات التي يمكن استخدامها منفردة أو مجتمعة، أو بأي تنظيم آخر. يعتبر الشريف أن التفكير الناقد أكثر تعقيداً من مهارات التفكير الأساسية، حيث يبدأ بادعاء أو نتيجة معينة، ثم يتم التحقق من مدى صدقها، أو جدارتها، أو أهميتها أو دقتها. كما يتضمن التفكير الناقد طرقاً للتفكير تدعم الحكم المتوصل إليه.

ويعرف الجبر (٢٠١٦) التفكير الناقد بأنه حكم منظم ذاتياً يهدف إلى التفسير، والتحليل، والتقييم، والاستنتاج. ويهتم التفكير الناقد بشرح الاعتبارات المتعلقة بالأدلة والبراهين، والمفاهيم، والطرق والمقاييس التي يستند إليها الحكم الذي تم التوصل إليه. ويعد التفكير الناقد أداة أساسية للاستقصاء، وقوة تحريرية في مجال التربية، ومصدراً غنياً في حياة المرء الشخصية.

وأخيراً، يُعرف الجاسري (٢٠٢٣) التفكير الناقد بأنه عملية تفكيرية مركبة، عقلانية أو منطقية، يتم فيها إخضاع فكرة أو أكثر للتحقق والتقصي وجمع الأدلة والشواهد

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

بموضوعية للتأكد من صحتها، ثم إصدار الحكم بقبولها أو رفضها وفقاً لمعايير أو قيم معينة.

ثانياً: مفهوم مهارات التفكير الناقد:

يرى ناجي (٢٠١٩) أن التفكير الناقد يتضمن استخدام القدرات العقلية العليا، مثل التحليل والتركيب والتقويم، من خلال خمس قدرات أساسية: الاستنتاج، وتقويم الحجج، ومعرفة الافتراضات، والاستنباط، والتفسير. وعرف مرعي وجرادات (٢٠٢٣) مهارات التفكير الناقد بأنها قدرة الفرد على التفكير بشكل واضح وعقلاني وفهم العلاقة المنطقية بين الأفكار. يشيرون إلى أن التفكير الناقد كان موضوعاً مهماً للنقاش منذ القدم، بدءاً من الفلاسفة اليونانيين الأوائل مثل سقراط وأفلاطون، وصولاً إلى العصر الحديث، حيث يتمثل في قدرة الفرد على التمييز بين الأخبار الصحيحة والمزيفة.

ويضيف الجاسري (٢٠٢٣) أن التفكير الناقد يشمل القدرة على التحليل والتمييز والاختيار والاختبار للمعلومات المتاحة في موضوع البحث، بهدف التمييز بين الأفكار السليمة والخطأ.

ويستخلص مما سبق أن التفكير نشاط عقلي منطقي يتم في خطوات مرتبة للوصول إلى حل أو حكم. لابد من وجود فكرة أو مشكلة أو نص أو افتراض أو قضية يتم إخضاعها للتفكير. ضرورة امتلاك الفرد لعدد من المهارات التي تؤهله للقيام بعمليات التفكير الناقد. ضرورة وجود معايير محددة يتم في ضوئها إجراء عمليات التفكير الناقد.

ثالثاً: أهمية تعليم التفكير الناقد:

أشار كلا من أبو جادو ونوفل(٢٠١٣) الكيلاني (٢٠١٤)، ناجي(٢٠١٩)، المبارك(٢٠١٩) إلى أن تكمن أهمية التفكير الناقد تكمن فيما يلي:

- يكسب الطلبة القدرة على فهم الفروق الثقافية بين الحضارات، واستيعاب دور المكان (الجغرافيا) في تشكيل الحضارة الإنسانية: يساعد الطلاب على تقدير التنوع الثقافي وفهم كيف أن العوامل الجغرافية تؤثر في تطور المجتمعات والحضارات.
- يحسن قدرة المعلمين في مجال التدريس وإنتاج منجزات عملية قيمة ومسؤولة: يعزز مهارات المعلمين في إعداد وتقديم دروس فعالة وقيمة، مما يساهم في تحسين جودة التعليم.

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

- يسهل قدرة المعلمين على إنتاج أنشطة تسمح لطلبتهم بممارسة هذه المهارات في الغرفة الصفية: يمكن المعلمين من تصميم أنشطة صفية تعزز ممارسة الطلاب لمهارات التفكير الناقد والإبداعي.
- يحول عملية اكتساب المعرفة من عملية خاملة إلى نشاط عقلي يؤدي إلى إتقان أفضل للمحتوى المعرفي، وفهم أعمق له على اعتبار أن التعلم إنما هو في الأساس عملية تفكير: يشجع التعلم النشط الذي يركز على التفكير والتحليل، مما يعزز فهم الطلاب للمحتوى بشكل أعمق وأكثر دقة.
- يشجع المتعلمين على ممارسة مجموعة كبيرة من مهارات التفكير مثل: حل المشكلات، والتفكير المتشعب، والتفكير الإبداعي، والمقارنة الدقيقة، والمناقشة، والأصالة في إنتاج الأفكار، ورؤية ما وراء الأشياء (الرؤية المتفحصة الشاملة) والتحليل، والتقييم، والاستنتاج، والبحث، والاستدلال، واتخاذ القرارات الآمنة، والتنظيم، والمرونة والتواصل، والتفاوض الذكي مع الذات ومع الآخرين: يعزز تنمية مجموعة واسعة من المهارات الفكرية والاجتماعية، مما يساعد الطلاب على التفكير النقدي والإبداعي وحل المشكلات بفعالية.
- يطور لدى المتعلمين تربية وطنية مثالية، وحساً عالياً بالمجتمع المحيط والتفاعل معه والسعي لرقيه وتقدمه، وينمي شعوراً قوياً بالمشاركة السياسية الفعالة والتوجه الديمقراطي: يشجع الطلاب على أن يكونوا مواطنين فعّالين ومسؤولين، ويعزز الشعور بالانتماء والمشاركة الإيجابية في المجتمع والسياسة.

ويستخلص في ضوء ما سبق أن التفكير الناقد أصبح من أهم أهداف التربية المعاصرة في العالم، وقد واكبت التربية والتعليم في المملكة هذا التوجيه، فمن أهدافها تنمية الجانب المهاري لدى المتعلمين كي تكسبهم شخصية متوازنة قادرة على حل المشكلات.

ثالثًا: معايير التفكير الناقد:

حدد كلاً من قرعان (٢٠١٦) والعتوم، وآخرون(٢٠١٣)، وناجي (٢٠١٩) أن هنالك مجموعة من المعايير والمواصفات الواجب مراعاتها في التحقق من التفكير الناقد اتفق عليها الباحثون، والمقصود بها تلك المواصفات المتفق عليها من الباحثين والتي يمكن من خلالها الحكم على نوعية التفكير كالتالي:

١. الوضوح: يتعين أن تكون مهارات التفكير الناقد واضحة المعالم وصورة دقيقة بلا غموض، بحيث تكون قابلة للفهم الدقيق من خلال التفصيل والتوضيح وذكر الأمثلة. الوضوح يعد من أهم معايير التفكير الناقد، كونه المدخل الرئيس لباقي

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

المعايير. فإذا لم تكن العبارة واضحة، لن يكون بالإمكان فهمها ومعرفة القصد والحكم الصحيح.

٢. الربط: يجب أن يكون هناك ترابط قوي وواضح بين عناصر الموقف أو المشكلة. يعني ذلك ربط العلاقة بين العبارة أو السؤال بموضوع النقاش، وتمييز العناصر المترابطة في الموضوع أو المشكلة عن غير المترابطة. يتم ذلك من خلال تحديد طبيعة المشكلة أو الموضوع بدقة ووضوح.

٣. الصحة:يجب أن تكون العبارات موثوقة ومدعومة بالأدلة والبراهين والأرقام وغيرها. فقد تكون العبارة واضحة، ولكنها ليست صحيحة. لذا، من المهم التأكد من صحة المعلومات المقدمة.

٥. الدقة: يجب التعبير عن موضوع التفكير بدقة وتفصيل، وذلك من خلال جهد كبير واستيفاء الموضوع حقه من المعالجة والتعبير، بدون زيادة أو نقصان، وبعيداً عن حشو الكلام غير الضروري وغير المعبر عن الفكرة.

٦. المنطق: التفكير الناقد مبني على المنطق والحيادية. يكون التفكير منطقياً بتنظيم الأفكار وتسلسلها وترابطها بطريقة تؤدي إلى معانٍ واضحةٍ ومحددة أو نتائج مترتبة على حجج معقولة.

٧. الدلالة والأهمية: يتعين التعرف على أهمية المشكلة أو الموقف مقارنةً بالمشكلات والمواقف الأخرى التي يواجهها الفرد. تقييم أهمية المشكلة يساعد في توجيه التفكير نحو القضايا ذات الأولوية.

٨. العمق: يجب معالجة المشكلة أو الظاهرة بعمق كبير في التفكير والتفسير، بحيث يكون التفكير مناسباً للتعقيد والتشعب في المشكلة أو الموقف. يجب تجنب السطحية في المعالجة لضمان فهم أعمق وأشمل.

٩. الاتساع: يعني تناول عناصر المشكلة بالشمولية، من جميع الأطراف والجوانب، والاطلاع على جميع وجهات النظر والآراء. يجب دراسة كيفية حل المشكلة من جميع الأطراف لضمان شمولية التفكير.

رابعا: المكونات الأساسية لمهارات التفكير الناقد :

ذكر الشريف(٢٠١٤)، الجبر(٢٠١٦)، حمّاد، وأبو حمد،(٢٠١٩)، الحربي(٢٠١٦)،) أن مهارات التفكير الناقد تعتمد على مكونات خمسة , اذا افتقدت احداهما, لا يتم العملية بالمرة, اذ لكل منها صلة وثيقة ببقية المكونات , وهذه المكونات هي كالتالي:

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

١. القاعدة المعرفية: تشير إلى مجموعة المعلومات والمعتقدات والقيم التي يمتلكها الفرد ويعتقد في صحتها وصحة مسلماتها. تعتبر هذه القاعدة أساساً لتشكيل وجهات نظر الفرد وتوجهاته.
٢. الأحداث الخارجية: تشير إلى المثيرات التي تثير الإحساس بالتناقض وتؤثر في التفكير الناقد. تتفاوت كفاءة هذه المثيرات حسب مستوى النمو المعرفي للفرد، ويمكن أن تتراوح من الوضوح إلى الغموض والتعقيد.
٣. النظرية الشخصية: تعني الصيغة الشخصية التي يشكلها الفرد استناداً إلى قاعدته المعرفية، وتكون مميزة له بشكل فردي، وتعكس وجهة نظره الشخصية في العديد من القضايا والمسائل.
٤. الشعور بالتناقض أو التباعد: يبدأ هذا الشعور بنظرة قلقة تتطور تدريجياً إلى البحث عن مصادر المعرفة لحل التناقضات التي يشعر بها الفرد.
٥. حل التناقض: يمثل هذه المرحلة جميع الجوانب التي تشكل تفكير الفرد الناقد، حيث يسعى الفرد إلى حل التناقضات من خلال خطوات متعددة تتضمن التحليل والتفكير العميق والبحث عن الحلول المناسبة.

خامسا: أنواع مهارات التفكير الناقد

أشار السيد(٢٠١٨)، المبارك(٢٠١٩)، وناجي(٢٠١٩)، وعبدالعال(٢٠٢٠) أن مهارات التفكير الناقد تتضمن خمس مهارات للتفكير الناقد كالتالي:

١. مهارة التحليل: تتضمن تحديد العلاقات بين العبارات والأسئلة والمفاهيم بطريقة دقيقة ومعبرة عن الاعتقادات أو الحكم أو التجارب أو المعرفة أو الآراء. تشمل هذه المهارة فحص الآراء واكتشاف الحجج وتحليلها.
٢. مهارة الاستقراء: تتعلق بصحة النتائج وتبنيها على مقدمات صحيحة، مثل الإثباتات العلمية والتجارب. يمكن أن يكون الاستقراء استنتاجيًا بناءً على احتمالات متوقعة.
٣. مهارة الاستدلال: تشمل إنشاء الحجج والافتراضات وجمع الأدلة للوصول إلى استنتاجات، بما في ذلك التعرف على العلاقات السببية.
٤. مهارة الاستنتاج: تتعلق بتحديد العناصر الضرورية لاستخلاص نتائج منطقية من العبارات أو الصفات أو الأسئلة، وخلق جدل أو نقاش منطقي.
٥. مهارة التقييم: تتعلق بقياس مدى مصداقية العبارات والتعبيرات الأخرى وتقييمها لتفهم وإدراك الشخص وتجربته ووضعه وحكمه ورأيه. تشمل هذه المهارة تقييم الادعاءات والحجج.

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

خامسا: متطلبات تنمية مهارات التفكير الناقد:

حدد كلاً من الخضراء(٢٠١٥)، وقرعان (٢٠١٧) السيد(٢٠١٨)، السيد(٢٠٢٠) مجموعة من المتطلبات اللازمة لتنمية مهارات التفكير الناقد التي يمكن من خلالها تعليم التفكير الناقد في المقررات الدراسية شريطة توافر بيئة داعمه له، وتتمثل في جانب المعلم والمنهاج والبنية التحتية، وباعتبار المعلم أهم ركيزة لتعليم التفكير الناقد في البيئة الداعمة لتنمية مهارات التفكير الناقد الضوء عليه بأن يكون:

١. يوفر للطلب حرية التعبير في مأمن من التجريح أو الاحتقار (فن التعامل).
٢. يقدِّر أهمية التفكير (لديه الرغبة).
٣. يخلق بيئة تعاونية يسودها التسامح والعمل بروح الفريق (لديه الإدارة).
٤. يشجع طلبته على تنمية الثقة بالنفس (ثقة بالنفس
٥. مؤهلا لتعليم التفكير (لديه القدرة والكفاءة).

سادساً: طرق تنمية التفكير الناقد لدى طالبات الصف الثالث المتوسط

تنمية التفكير الناقد عند الطلاب يستوجب تعلمهم التأمل والتفكير في وجهات النظر بطريقة نقدية , وادراكهم المناقشات الضمنية في كل عرض , وقيامهم بعمل مقارنة المتشابهات مثلها مثل الاختلافات , فيما بين النقاط المختلفة لوجهات النظر , وعليه يمكن تنمية مهارات التفكير الناقد عن طريق التعلم الفعال الذي يغذي مهارات التعرف , وليس الاستماع السلبي , والذي يجعل الطلاب قادرين على تنمية الاعتماد على النفس في تحليلهم لكل من الادبيات والوسائط(الشريف، ٢٠١٤).

أشار الجبر(٢٠١٦)، وتوفيق، ونوفل(٢٠١٧)، وقرعان(٢٠١٧)، والمبارك(٢٠١٩) إلى أن هناك خمس طرق مهمة من أجل تدريس مهارات التفكير الناقد، وهي:

١. طريقة الكتابة السريعة: تعتبر هذه الطريقة من الاستراتيجيات الهامة في التفكير الناقد والتطبيق، حيث توفر مساحة للطلاب للكتابة بشكل معتاد دون الشعور بالضغط، مما يساعدهم على استكشاف أفكارهم وتحديد ما يريدون التعبير عنه بشكل أكثر إبداعًا.
٢. طريقة الحديث الاستقصائي: تساهم هذه الطريقة في تنظيم التفاعل بين الطلاب وتشجيعهم على التفكير بشكل عام والتفكير النقدي بشكل خاص من خلال طرح الأسئلة التي تعزز التفكير النقدي.
٣. طريقة الانعكاس: تساهم في تطوير مهارات التفكير الناقد لدى الطلاب من خلال استخدام أنماط مختلفة مثل المجلات العاكسة والعمل الجماعي لإظهار فهمهم بشكل ناقد وإنشاء منتجات تعكس أفكارهم.

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

٤. طريقة طرح الأسئلة الأساسية: تعتبر هذه الأسئلة بديلًا مهمًا عن الأسئلة النموذجية، حيث تعزز فهم الطلاب وتوضح المفاهيم لهم بشكل أفضل، مما يساهم في تطوير مهارات التفكير الناقد لديهم.
٥. طريقة التقييم التكويني: تعتبر هذه الطريقة من الأدوات التعليمية الفعالة في تقييم فهم الطلاب وتطوير مهاراتهم، حيث توفر مجموعة متنوعة من الأساليب لتقييم أدائهم بشكل شامل.
٦. طريقة الاستنتاج: تعتبر هذه الطريقة من أدوات التفكير الناقد التي تساعد الطلاب على تحليل المواقف والوصول إلى استنتاجات مهمة، مما يساهم في تطوير مهاراتهم في التفكير الناقد وحل المشكلات.

ثانيا: الدراسات السابقة

هدفت دراسة (Zakary, Samah& Eman,٢٠١٥) إلى التعرف على تأثير برنامج قائم على القصص الرقمية الإنجليزية في اداء الكتابة والتفكير التأملي لطلاب المرحلة الإعدادية الثانية وتم تطبيق الدراسة لمدة ثلاثة اشهر واظهرت نتائجها وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات المجموعات الضابطة والتجريبية في الاختبار البعدي للأداء في حين لم يكن هناك فرق معنوي بين متوسط الدرجات في التفكير التأملي.

هدفت دراسة(Cigerci&Gultekin,٢٠١٧) إلى تحديد تأثير القصص الرقمية على مهارات الاستماع للمتعلمين من الصف الثاني الى الرابع ابتدائي وطبقت الدراسة في مدينة اسكى في تركيا لمدة اربعة اسابيع واستخدمت الدراسة المنهج التجريبي والمنهج الوصفي التحليلي وقد وجد فرق في اختبار الفهم الاستماعي البعدي بين المجموعات التجريبية والضابطة لصالح التجريبية واظهرت نتائج المقابلات للمعلمين والمتعلمين ان القصص الرقمية وأنشطة الاستماع إليها أوجد بيئة رقمية صفية أكثر جاذبية وتحفيز على التعلم.

هدفت دراسة(Chan,2019) إلى التعرف على فاعلية رواية القصص الرقمية (DST) في تنمية مهارات التفكير الناقد لدى عينة من الطلبة في هونغ كونغ بلغت(٨٧) تم اختيارهم بصورة عشوائية وتم تقسيمهم إلى مجموعتين مجموعة تجريبية (ن١=٣٦) ومجموعة ضابطة (ن٢=٥١)، تم تطبيق اختبار التفكير الناقد قبل وبعد تنفيذ التجربة. وأظهرت النتائج فاعلية القصص الرقمية في تنمية مهارات التفكير الناقد.

هدفت دراسة (المبارك، ٢٠١٩) إلى التعرف على أثر القصة الرقمية في تنمية مهارات التفكير في المستويات الثلاث التالية: التذكر والتحليل والتركيب، إذ إن المزج

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

بين الوسائط التكنولوجية في القصص الرقمية يخلق فرصة قوية أمام المتعلمات لتنمية التفكير، تكونت عينة الدراسة من ٣٥ طالبة من طالبات الصف الثالث ابتدائي، واشتملت الدراسة الحالية على المتغيرات التالية المتغير المستقل طريقة التعلّم، ولها مستويان: القصص التقليدية، القصص الرقمية حيث تمّ تعليم المجموعة الضابطة بالطريقة التقليدية، والمجموعة التجريبية بالطريقة الرقمية، المتغيرات التابعة مهارا ت التفكير: ولها ثلاث مستويات (التذكّر، التحليل، والتركيب)، قياس التفكير: وله مستويان، قياس مباشر، قياس مؤجل، حيث تمّ قياس مهارات التفكير مرتين بعد التعلّم مباشر ة، وأخرى مؤجلة بعد أسبوعين من التعلّم. وجمعت البيانات عن طريق الأدوات التالية القصص الرقمية، اختبار مهارات التفكير، وقد أسفرت نتائج الدراسة عن: وجود أثر ذي دلالة إحصائية في مهارات التفكير بشكلٍ عام يعزى لطريقة التعلّم بالقصة الرقمية باستخدام القياسين المباشر والمؤجل.

هدفت دراسة حمّاد، وأبو حمد(٢٠٢٠) وهدفت هذه الدراسة إلى الكشف عن أثر تطبيق القصص الرقمية في تنمية مهارات التفكير الناقد لدى طالبات الصف السادس الأساسي في العاصمة عمان، ولتحقيق هدف الدراسة قامت الباحثتان بالاعتماد على المنهج شبه التجريبي، وكانت عينة الدراسة عبارة عن (٥٠) من طلبة الصف السادس الأساسي في مادة العلوم، وقسَّمت الباحثتان العينة إلى مجموعتين وكانت المجموعة الضابطة عبارة عن (٢٥) طالبةً، وللمجموعة التجريبية (٢٥) طالبًا، وقامتا ببناء أداة بطاقة الملاحظة لرصد النتائج، وتم التأكد من صدقها وثباتها. خلصت النتائج إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية ($\alpha = 0.05$) تعزى الى المجموعة التجريبية في تنمية مهارات التفكير الناقد لدى الطالبات، وجاءت الفروق لصالح المجموعة التجريبية الذين استخدموا القصة الرقمية، أما عن التوصيات فقد أوصت الباحثتان إلى ضرورة استخدام القصص الرقمية في استراتيجيات التعلم المختلفة.

هدفت دراسة تشن وتشونج(Chen, Chuang, 2020) إلى الكشف عن أثر الألعاب التعليمية باستخدام القصص الرقمية على تنمية التفكير الناقد لدى طلاب المرحلة الثانوية في تايوان، تم استخدام المنهج شبه التجريبي من خلال تصميم المجموعة الواحدة ذات التطبيق القبلي والبعدي وتكونت العينة من ٤٦ طالب ، وتمثلت أدوات البحث في اختبار التفكير الناقد، وتوصلت النتائج إلى أن اللعب استخدام القصص الرقمية ساهمت في تطوير مهارات التفكير الناقد لدى الطلاب.

هدفت دراسة حماد، وأبو احمد(٢٠٢١) إلى الكشف عن أثر تطبيق القصص الرقمية في تنمية مهارات التفكير الناقد لدى طالبات الصف السادس الأساسي في العاصمة عمان، اعتمدت على المنهج شبه التجريبي، وكانت عينة الدراسة عبارة عن

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

(٥٠) من طلبة الصف السادس الأساسي في مادة العلوم ، (٢٥)طالب مجموعة ضابطة (٢٥) طالب مجموعة تجريبية، وطبقة بطاقة الملاحظة لرصد النتائج التأكد وتم من صدقها وثباتها. خلصت النتائج إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى الى المجموعة التجريبية في تنمية مهارات التفكير الناقد لدى الطالبات، وجاءت الفروق لصالح المجموعة التجريبية الذين استخدموا القصة الرقمية كما وأظهرت النتائج وجود فروق لصالح المجموعة التجريبية الذين استخدموا القصة الرقمية مقارنة بأفراد المجموعة التقليدية .أما عن التوصيات فقد أوصت الباحثتان إلى ضرورة استخدام القصص الرقمية في استراتيجيات التعلم المختلفة، مثل التعلم التعاوني والفصول المقلوبة وغيرها، و إطالع المعلمين على نتائج دراسات استخدام القصص الرقمية في التعليم.

هدفت دراسة وبكناندز وسونتي(Wiwikananda,Susanti, 2022) وهدفت إلى الكشف عن أثر القصة الرقمية على تنمية التفكير الناقد. واستخدم الباحث المنهج شبه التجريبي من خلال تصميم المجموعة الواحدة ذات التطبيق القبلي والبعدي وتكونت العينة من ٢٠ طالب من مدارس اللغات الثانوية الإسلامية في إندونيسيا، وتمثلت أدوات البحث في اختبار التفكير الناقد، وتوصلت النتائج إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في التطبيق القبلي والبعدي لاختبار التفكير الناقد لصالح التطبيق البعدي.

هدفت دراسة يازداني وآخرون(Yazdani,et al , 2022) إلى الكشف عن أثر القصص الرقمية في تنمية الكفاءة الذاتية ومهارات التفكير الناقد لدى طلاب المرحلة الثانوية في إيران . واستخدم الباحث المنهج شبه التجريبي من خلال تصميم المجموعتين التجريبية والضابطة ذات التطبيق القبلي والبعدي وتكونت العينة من ٣١ طالب طلاب الصف الثاني الثانوي بمدينة كنبادكافوس، تم تطبيق أدوات البحث مقياس الكفاءة الذاتية واختبار التفكير الناقد قبل التجربة وبعدها على أفراد المجموعتين، وتوصلت النتائج إلى فاعلية استخدام القصص الرقمية في زيادة الكفاءة الذاتية والتفكير الناقد لدى الطلاب في المجموعة التجريبية.

هدفت دراسة مرعي، وجرادات(٢٠٢٣) وهدفت إلى الكشف عن أثر استخدام القصة الرقمية في تنمية مهارات التفكير الإبداعي لدى طلبة الصف الثالث الأساسي لمادة العلوم في الأردن، اتبعت الدراسة المنهج شبه التجريبي، وتكون أفراد الدراسة من (٨٠) طالبا وطالبة من طلبة الصف الثالث الأساسي في مدرسة الصويفية الثانوية للبنات التابعة لمديرية لواء وادي السير، وقد قسمت العينة إلى مجموعتين تجريبية وضابطة: المجموعة الأولى تجريبية وعددها (٤٠) طالبا وطالبة درسوا باستخدام

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

القصة الرقمية، والمجموعة الثانية ضابطة وعددها (٤٠) طالبا وطالبة درسوا بالطريقة الاعتيادية، واستخدم اختبار للتفكير الإبداعي، وقد تم التحقق من صدقه وثباته، كشفت النتائج عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المتوسطات الحسابية للمجموعتين في الأداء البعدي لمهارات التفكير الإبداعي لصالح أداء المجموعة التجريبية تعزى لطريقة التدريس باستخدام القصة الرقمية، وأوصت الدراسة باستخدام القصة الرقمية في العملية التعليمية والتربوية لتطوير مهارات التفكير الإبداعي لدى طلبة المرحلة الأساسية.

هدفت دراسة الجاسري(٢٠٢٣) إلى معرفة فاعلية القصة الرقمية من خلال التعلم المعكوس في تنمية مهارات الاستماع الناقد والتحصيل في مادة اللغة العربية لطلاب الصف الثالث الابتدائي، استخدم الباحث المنهج شبه التجريبي، حيث تكونت عينة الدراسة من ٥٠ طالباً وزعت بشكل عشوائي على مجموعتين، هما المجموعة التجريبية والضابطة، وتم استخدام أداتين الأولى بطاقة الملاحظة لمهارات الاستماع، والأداة الثانية الاختبار التحصيلي، وأظهرت النتائج وجود فروق بينن المجموعتين لصالح المجموعة التجريبية، وأوصت الدراسة بتوظيف برامج تعليمية مبنية على القصص الرقمية لتطوير مهارات متعددة عند الطلاب كمهارات التعبير بأنواعه، ومهارات التفكير ومهارات أخرى مهمة.

التعليق على الدراسات السابقة:

بعد استعراض الدراسات السابقة، يتضح اتفاق الدراسة مع معظم الدراسات السابقة في تناول القصص الرقمية ودورها في تنمية مهارات التفكير الناقد، مثل دراسة: (حمّاد، وأبو حمد،٢٠٢٠)، ودراسة: (الشريف.٢٠١٤)؛ ودراسة (Yazdani,et al 2022 ,)؛ (Wiwikananda,Susanti, 2022)؛ كما يتضح أن جميع الدراسات استخدمت المنهج الشبه التجريبي واختلفت الدراسة الحالية معها في اتباعها المنهج الوصفي التحليلي للتعرف على أثر القصص الرقمية في تنمية مهارات التفكير الناقد من وجهة نظر المعلمات.

يتضح مما سبق أهمية القصص الرقمية في العملية التعليمية وتنمية مهارات التفكير لدى المتعلمين وهذا ما أكدته نتائج الدراسات السابقة، كما أوصت معظم الدراسات في استخدام القصص الرقمية في العملية التعليمية، إلا أن معظم الدراسات كانت في بيئات مختلفة وهذا ما دفع الباحثتان للتعرف على دور وأثر القصص الرقمية في تنمية مهارات التفكير الناقد لدى طالبات الصف الثالث بالمملكة العربية السعودية من وجهة نظر المعلمات.

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

منهجية وإجراءات البحث:

- منهج البحث: يعتمد البحث من أجل تحقيق أهدافه على تطبيق المنهج الوصفي التحليلي يكشف عن أثر القصص الرقمية في تنمية التفكير الناقد كونه المنهج المناسب لتحقيق أهداف البحث.

- مجتمع البحث وعينته: يتكون مجتمع البحث من جميع معلمات اللغة العربية للمرحلة المتوسطة بمنطقة القصيم، المملكة العربية السعودية والبالغ عددهم (٢٩٧) فرداً حسب إحصائيا مكتب التعليم بالمنطقة، وتكونت عينة البحث الأساسية من (٤٠) معلمة من معلمات اللغة العربية للمرحلة المتوسطة بمنطقة القصيم.

- أداة البحث: لتحقيق أهداف البحث والإجابة عن أسئلته فقد تم إعداد استبانة لجمع البيانات حيث تم بنائها بالرجوع إلى الدراسات السابقة، وقد مرت عملية بناء الاستبانة وفق الخطوات التالية:

- **تحديد الهدف من الاستبانة:**

تهدف الاستبانة إلى التعرف على دور القصص الرقمية في تنمية بعض مهارات التفكير الناقد لدى طالبات الصف الثالث متوسط بمنطقة القصيم من وجهة نظر المعلمات.

- **بناء الاستبانة في صورتها الأولية:**

بعد الرجوع إلى الدراسات السابقة والادبيات ذات العلاقة بمهارات التفكير الناقد فقد تم التوصل إلى أربع مهارات رئيسية للتفكير الناقد وهي (الاستنتاج، التحليل، الاستقراء، التفسير) ثم تم بناء الفقرات او المهارات الفرعية لمهارات التفكير الناقد الرئيسة لتشكل فقرات الاستبانة، وقد تكونت الاستبانة من قسمين هما:

–**القسم الأول:** البيانات الشخصية لعينة البحث (المؤهل العلمي، عدد سنوات الخبرة، عدد الدورات التدريبية).

–**القسم الثاني:** فقرات الاستبانة والتي بلغت (٣٢) فقرة فرعية تعبر عن مهارات التفكير الناقد الرئيسة وذلك على النحو الآتي:

- مهارة الاستنتاج: ويتضمن ٨ فقرات.
- مهارة التحليل: ويتضمن ٨ فقرات.
- مهارة الاستقراء: ويتضمن ٨ فقرات.
- مهارة التفسير: ويتضمن ٨ فقرات.

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

وقد تم اعتماد مقياس ليكرت الخماسي لتصميم الاستبانة وهو: (غير موافق بشدة، غير موافق، محايد، موافق، موافق بشدة) وتعطى الدرجات التالية على الترتيب (١، ٢، ٣، ٤، ٥).

التحقق من صدق الاستبانة: تم التحقق من صدق الاستبيان بطريقتين هما:

١. الصدق الظاهري (صدق المحكمين):

بعد الانتهاء من إعداد الاستبانة تم عرضها في صورتهما الأولية على مجموعة من المحكمين وتم تعريفهم بهدف الدراسة، وطلب منهم الاطلاع على الاستبانة وإبداء آرائهم فيها من حيث: أهمية أبعاد ومحاور وفقرات الاستبانة، ومدى انتماء كل فقرة بالبعد والمحور المنتمية إليه، ومدى وضوح الفقرات وسلامة صياغتها اللغوية وملاءمتها، وقد أبدى المحكمين بعض الملاحظات وقام الباحثتان بإجراء التعديلات التي اقترحها بعض المحكمين، وأهمها حذف الفقرة السادسة من البعد الأول ليتصبح فقرات الاستبيان (٣١) فقرة بعد التحكيم.

٢.صدق الاتساق الداخلي:

للتحقق من صدق الاتساق الداخلي، من خلال حساب معامل ارتباط (بيرسون)، للتعرف على درجة ارتباط كل فقرة بالدرجة الكلية البعد الذي تنتمي إليه، ويوضح الجدول التالي نتائج صدق الاستبانة:

جدول رقم (١) معاملات ارتباط فقرات الاستبانة

	مهارة الاستنتاج	مهارة التحليل	مهارة الاستقراء	مهارة التفسير
١	**0.51	**0.77	**0.78	**0.75
٢	**0.69	**0.82	**0.50	**0.82
٣	**0.76	**0.57	**0.80	**0.85
٤	**0.70	**0.84	**0.79	**0.89
٥	**0.74	**0.75	**0.89	**0.92
٦	**0.77	**0.79	**0.91	**0.85
٧	**0.75	**0.65	**0.66	**0.76
٨		**0.83	**0.90	**0.84

**** دالة عند مستوى ٠.٠١**

من الجدول (١) يتضح أن معاملات ارتباط بيرسون بين درجة كل فقرة والدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي إليه مرتبطة ارتباطاً ذا دلالة إحصائية؛ وهذا يؤكد صدق الاستبانة وفقراتها.

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

ثبات الاستبانة:

تم التحقق من ثبات الاستبيان من خلال استخدام معامل ألفا كرونباخ لحساب الثبات قيمة الفا كرونباخ للثبات للاستبانة بشكل عام بلغت ٠.٩٦، وهي قيمة مرتفعة للثبات، وعليه فإن الاستبانة تتمتع بثبات مرتفع.

الأداة في صورتها النهائية:

بعد التأكد من صدق وثبات الاستبانة أصبحت جاهزة للتطبيق بصورتها النهائية مكونة من ٣١ فقرةً موزعةً على أبعاد الاستبانة.

- الأساليب الإحصائية: تتمثل أساليب التحليل الإحصائي المستخدمة لتحليل بيانات البحث بما يلي:

- المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للتعرف على استجابات أفراد عينة البحث على فقرات الاستبانة للإجابة عن أسئلة البحث.
- معامل ارتباط بيرسون لصدق الاتساق الداخلي لتقييم صدق الاستبانة، ومعامل كرونباخ ألفا للتحقق من ثبات الاستبانة.

ولتسهيل تفسير النتائج تم استخدام المحك المبين في الجدول التالي:

الجدول رقم (٢) : محك تفسير النتائج

درجة الموافقة	مدى المتوسطات
منخفضة جداً	١-١.٨٠
منخفضة	١.٨١-٢.٦٠
متوسطة	٢.٦١-٣.٤٠
مرتفعة	٣.٤١-٤.٢٠
مرتفعة جداً	٤.٢١-٥.٠٠

نتائج الدراسة ومناقشتها:

النتيجة المتعلقة بالسؤال الرئيس الذي ينص على: ما دور القصص الرقمية في تنمية مهارات التفكير الناقد لدى طالبات الصف الثالث متوسط؟

للإجابة على هذا السؤال تم استخدام المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لاستجابات عينة الدراسة حول فقرات الاستبيان، ورتبت الفقرات حسب المتوسط الحسابي والحكم على درجة الموافقة في ضوء المحك المعتمد في البحث، ويتضح ذلك في الجدول الآتي:

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

جدول(٣) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لآراء عينة الدراسة حول دور القصص الرقمية في تنمية مهارات التفكير الناقد

م	أبعاد الاستبيان	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الموافقة	الترتيب
١	مهارة الاستنتاج	4.51	0.45	مرتفعة جدا	١
٢	مهارة التحليل	4.32	0.58	مرتفعة جدا	٣
٣	مهارة الاستقراء	4.46	0.56	مرتفعة جدا	٢
٤	مهارة التفسير	4.28	0.76	مرتفعة جدا	٤
الاستبيان ككل		4.39	0.51	مرتفعة جدا	

يتضح من الجدول أعلاه المتوسط الحسابي لدرجة موافقة آراء عينة الدراسة حول درجة دور القصص الرقمية في تنمية مهارات التفكير الناقد لدى طالبات الصف الثالث متوسط، حيث بلغ المتوسط الكلي ٤.٣٩ ودرجة مرتفعة جدا، أي أن القصص الرقمية تؤثر بشكل كبير جدا في تنمية مهارات التفكير الناقد لدى الطالبات لما لها من تشويق واثارة وتحفيز للمتعلم على التفكير بشكل إيجابي. كما يتضح من الجدول أن متوسطات استجابات أفراد العينة على أبعاد الاستبيان تراوحت بين(٤.٢٨-٤.٥١)، وكانت جميعها بدرجة مرتفعة جدا من وجهة نظر العينة وتشير هذه النتيجة أن القصص الرقمية لها تأثير كبير في تنمية مهارات التفكير الناقد بجميع ابعاده الاستنتاج والتحليل والاستقراء والتفسير. ويتضح أن أعلى درجة كانت في مهارة الاستنتاج حيث بلغ متوسطها ٤.٥١ بدرجة مرتفعة جداً، أي أن تأثير القصص الرقمية كانت بالمرتبة الأولى على مهارات الاستنتاج وقد يعزى ذلك لأن القصص الرقمية تشجع الطالب على الغوص في الموقف التعليمي مما يساعده في استنتاج الفكرة العامة وأفكاره الرئيسية والفرعية والأسباب الواردة فيه، وكانت في المرتبة الأخيرة مهارة التفسير بمتوسط ٤.٢٨ بدرجة مرتفعة جدا وقد يعود هذا إلى أهمية استخدام القصص الرقمية في مساعدة الطالبة في توضيح المحتوى التعليمي وشرح الأفكار الواردة فيه. وهذ النتيجة تتفق مع ما أشار إليه العدوي (٢٠١٥) إلى أن التدريس باستخدام القصة الرقمية يساعد في تحسين استيعاب المتعلمين بحيث تقدم فرصة لتنمية الخيال لدى المتعلم في تحليل وتفسير الأحداث القصة وتبعدهم عن الملل؛ إذ تقوم بتوظيف جميع الحواس لدى المتعلمين وتسهل عليهم عملية التعليم وتكسبهم مهارات والنقد والحوار والتحليل والتفسير. بالإضافة إلى أنها تعمل على تنمية مهارات التفكير الناقد، وأن استخدامها في مجال التعليم يساعد الطلبة على التفاعل الإيجابي بطرح ما يدور في عقولهم والتعبير بحرية تامة عن آرائهم وما يخطر لديهم من مواقف مشابهه (المهيرات، ٢٠١٩). وتتفق هذه النتيجة مع نتيجة

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

دراسة الشريف (٢٠١٤) التي أثبتت فاعلية القصص الرقمية في تنمية مهارات التفكير الناقد، ودراسة (الحربي، ٢٠١٦) التي أظهرت فاعلية القصص الرقمية في تنمية مهارات الاستماع الناقد. وتتفق أيضا مع دراسة(Chan,2019) ودراسة المبارك (٢٠١٩) أظهرت نتائجها فاعلية رواية القصص الرقمية في تنمية مهارات التفكير الناقد.

النتيجة المتعلقة بالسؤال الأول الذي ينص على: ما دور القصص الرقمية في تنمية مهارات الاستنتاج لدى طالبات الصف الثالث متوسط؟

للإجابة على هذا السؤال تم استخدام المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لاستجابات عينة الدراسة حول فقرات الاستبيان، ورتبت الفقرات حسب المتوسط الحسابي والحكم على درجة الموافقة في ضوء المحك المعتمد في البحث، ويتضح ذلك في الجدول الآتي:

جدول (٤) المتوسطات والانحرافات المعيارية لفقرات البعد الأول مهارة الاستنتاج

	البعد الأوّل	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الموافقة	الترتيب
١	استنتاج الفكرة العامة للنص	4.65	0.483	مرتفعة جدا	١
٦	استخلاص العبر المستفادة من النص	4.65	0.736	مرتفعة جدا	٢
٢	استنباط معاني المفردات الجديدة في النص	4.55	0.504	مرتفعة جدا	٣
٤	استنتاج الأفكار الرئيسية والفرعية في النص.	4.55	0.504	مرتفعة جدا	٤
٥	استنتاج الأسباب والنتائج الواردة في النص	4.45	0.639	مرتفعة جدا	٥
٧	استنتاج النتائج المنطقية لمشكلة او موقف معين في النص.	4.43	0.747	مرتفعة جدا	٦
٣	استنتاج الادعاءات والحجج في النص	4.28	0.816	مرتفعة جدا	٧
	المتوسط الكلي	4.51	0.45	مرتفعة جدا	

يلاحظ من الجدول(٤) أن المتوسط الحسابي لدرجة دور القصص الرقمية في تنمية مهارات الاستنتاج لدى طالبات الصف الثالث متوسط بلغ ٤.٥١ وبدرجة مرتفعة جداً من وجهة نظر عينة البحث، ويتضح أيضا أن المتوسطات الحسابية لفقرات البعد الأول مهارة الاستنتاج تراوحت ما بين (٤.٢٨ – ٤.٦٥) وجميعها حصلت على درجة مرتفعة جدا من وجهة معلمات المرحلة المتوسطة بمنطقة القصيم. وتشير هذه النتيجة إلى أن تطبيق مدخل القصص الرقمية في التدريس يؤثر بشكل كبير جدا في تنمية مهارة الاستنتاج لدى الطالبات، وقد يعزى ذلك إلى أن القصص الرقمية تعزز عملية التعلم وتحفز المتعلم على التعمق في محتوى الدروس، يلاحظ من الجدول أن الفقرة الأولى حصلت على الترتيب الأول بمتوسط ٤.٦٥ بدرجة عالية

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

جدا وهذا يدل أن القصص الرقمية تعرض الموقف التعليمي بصورة متكاملة مما تشجع الطالبة في قدرتها على استنتاج أبرز الأفكار والقضايا التي تضمنها الموقف سواء كانت صريحة في النص أو ضمنية، كما حصلت الفقرة الثالثة على الترتيب الاخير بدرجة عالية جدا ومتوسط ٤.٢٨؛ لأن التدريس باستخدام القصص الرقمية تساعد الطالبات في تنمية خيالهن العلمي والاندماج في مجريات القصة مما يسهل عليهن استنتاج الأفكار والمعاني والأسباب والنتائج والادعاءات والحجج في الموضوع التي تناولتها القصة. وتتفق هذه النتيجة مع نتيجة دراسة الشريف (٢٠١٤) التي أثبتت فاعلية القصص الرقمية في تنمية مهارات التفكير الناقد، ودراسة (الحربي، ٢٠١٦) التي أظهرت فاعلية القصص الرقمية في تنمية مهارات الاستماع الناقد. وتتفق أيضا مع دراسةChan,2019)) ودراسة المبارك (٢٠١٩) أظهرت نتائجها فاعلية رواية القصص الرقمية في تنمية مهارات التفكير الناقد.

النتيجة المتعلقة بالسؤال الثاني الذي ينص على: ما دور القصص الرقمية في تنمية مهارات التحليل لدى طالبات الصف الثالث متوسط؟

للإجابة على هذا السؤال تم استخدام المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لاستجابات عينة الدراسة حول فقرات الاستبيان، ورتبت الفقرات حسب المتوسط الحسابي والحكم على درجة الموافقة في ضوء المحك المعتمد في البحث، ويتضح ذلك في الجدول الآتي:

جدول (٥) المتوسطات والانحرافات المعيارية لفقرات البعد الثاني المتعلق بمهارة التحليل

	البعد الثاني	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الموافقة	الترتيب
١	التمييز بين الأفكار الرئيسية والفرعية في النص.	4.45	0.749	مرتفعة جدا	١
٣	التمييز بين أوجه الشبه والاختلاف في العناصر المختلفة.	4.45	0.504	مرتفعة جدا	٢
٢	التمييز بين المعاني المباشرة والتلميحات الضمنية في النص.	4.38	0.838	مرتفعة جدا	٣
٤	التمييز بين الآراء والحقائق الواردة في النص.	4.38	0.740	مرتفعة جدا	٤
٧	التمييز بين الأفكار الواقعية المنطقية وغير الواقعية في النص	4.33	0.730	مرتفعة جدا	٥
٦	التفريق بين المعلومات الصائبة والخاطئة.	4.30	0.723	مرتفعة جدا	٦
٥	التمييز بين ما يتصل بالموضوع ومالا يتصل به	4.20	0.791	مرتفعة	٧
٨	تحليل العلاقات والروابط بين مكونات عناصر الموقف.	4.08	0.997	مرتفعة	٨
	المتوسط الكلي	4.32	0.58	مرتفعة جدا	

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

يلاحظ من الجدول (٥) أن المتوسط الحسابي لدرجة دور القصص الرقمية في تنمية مهارات التحليل لدى طالبات الصف الثالث متوسط بلغ ٤.٣٢ وبدرجة مرتفعة جداً من وجهة نظر عينة البحث، ويتضح أيضا أن المتوسطات الحسابية لفقرات البعد الثاني مهارة التحليل تراوحت ما بين (٤.٠٨ – ٤.٤٥) وجميعها حصلت على درجة مرتفعة جدا من وجهة معلمات المرحلة المتوسطة بمنطقة القصيم عدا فقرتين بدرجة مرتفعة. وتشير هذه النتيجة إلى أن التدريس باستخدام القصص الرقمية في التدريس له دور ويؤثر بشكل كبير جدا في تنمية مهارة التحليل لدى الطالبات، وقد يعزى ذلك إلى أن القصص الرقمية تعزز عملية التعلم وتحفز المتعلم على التركيز في مكونات وعناصر الموقف التعليمي والمحتوى الذي يتم تدريسه مما يسهل على الطالبات تحليله إلى مكوناته وإدراك العلاقة بين عناصره، يلاحظ من الجدول ان الفقرة الأولى حصلت على الترتيب الأول بمتوسط ٤.٤٥ ودرجة مرتفعة جدا وهذا يدل ان القصة الرقمية تؤثر بشكل كبير في قدرة الطالبات في إدراك الفرق بين الأفكار الرئيسية والفرعية في النص والتمييز بينهما، وحصلت على الترتيب الاخير الفقرة الثامنة بمتوسط ٤.٠٨ بدرجة عالية وهذا يؤكد ان القصة الرقمية تعرض الموقف التعليمي بشكل جذاب وبسيط يساعد الطالبات في إدراك الروابط بين مكونات الموقف التعليمي المعروض عليهن. وتتفق هذه النتيجة مع نتيجة دراسة الشريف (٢٠١٤) التي أثبتت فاعلية القصص الرقمية في تنمية مهارات التفكير الناقد، ودراسة (الحربي، ٢٠١٦) التي أظهرت فاعلية القصص الرقمية في تنمية مهارات الاستماع الناقد. وتتفق أيضا مع دراسة(Chan,2019) ودراسة المبارك (٢٠١٩) أظهرت نتائجها فاعلية رواية القصص الرقمية في تنمية مهارات التفكير الناقد.

النتيجة المتعلقة بالسؤال الثالث الذي ينص على: ما دور القصص الرقمية في تنمية مهارات الاستقراء لدى طالبات الصف الثالث متوسط؟

للإجابة على هذا السؤال تم استخدام المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لاستجابات عينة الدراسة حول فقرات الاستبيان، ورتبت الفقرات حسب المتوسط الحسابي والحكم على درجة الموافقة في ضوء المحك المعتمد في البحث، ويتضح ذلك في الجدول الآتي:

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

جدول (٦) المتوسطات والانحرافات المعيارية لفقرات البعد الثالث المتعلق بمهارة الاستقراء

	البعد الثالث	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الموافقة	الترتيب
٢	التوصل إلى الفكرة العامة للدرس من خلال الأفكار والمعلومات التي يتضمنها	4.73	0.452	مرتفعة جدا	١
٧	استخلاص نتيجة عامة للمشكلة من مجموعة نتائج جزئية للمشكلة .	4.58	0.501	مرتفعة جدا	٢
٣	تسهيل الربط بين المفاهيم والمصطلحات للوصول إلى قوانين عامة	4.53	0.640	مرتفعة جدا	٣
١	الوصول إلى التعميمات من الأمثلة والمعلومات الجزئية	4.50	0.751	مرتفعة جدا	٤
٤	استقراء الأحداث التي يتناولها النص او الموقف .	4.45	0.749	مرتفعة جدا	٥
٨	استقراء صحة النتائج والمعلومات الواردة في ضوء حقائق محددة .	4.38	0.740	مرتفعة جدا	٦
٥	صياغة فرضيات منطقية حول المشكلة او الموقف في ضوء معطيات محددة .	4.28	0.816	مرتفعة جدا	٧
٦	جمع البيانات والمعلومات المناسبة ذات الصلة بالمشكلة او الموقف من بين بيانات كثيرة .	4.28	0.905	مرتفعة جدا	٨
	المتوسط الكلي	4.46	0.56	مرتفعة جدا	

يلاحظ من الجدول (٦) أن المتوسط الحسابي لدرجة دور القصص الرقمية في تنمية مهارات الاستقراء لدى طالبات الصف الثالث متوسط بلغ ٤.٤٦ وبدرجة مرتفعة جداً من وجهة نظر عينة البحث، ويتضح أيضا أن المتوسطات الحسابية لفقرات البعد الثالث مهارة الاستقراء تراوحت ما بين (٤.٢٨ – ٤.٧٣) وجميعها حصلت على درجة مرتفعة جدا من وجهة معلمات المرحلة المتوسطة بمنطقة القصيم. وتشير هذه النتيجة إلى أن تطبيق مدخل القصص الرقمية في التدريس له دور بشكل كبير جدا في تنمية مهارة الاستقراء لدى الطالبات، وقد يعزى ذلك إلى أن القصص الرقمية تعزز عملية التعلم وتحفز المتعلم على تجزئة محتوى الموقف التعليمي من خلال ضرب أمثلة متعددة تساعدهن على الوصول إلى قاعدة عامة من تلك الجزئيات، يلاحظ من الجدول أن الفقرة الثانية حصلت على الترتيب الأول بمتوسط ٤.٧٣ بدرجة عالية جدا وهذا يدل أن القصص الرقمية تعرض الموقف التعليمي بصورة متكاملة بالتفصيل مما تشجع الطالبة في قدرتها على استقراء الفكرة العامة

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

للموقف او النص، كما حصلت الفقرة السادسة على الترتيب الاخير بدرجة عالية جدا ومتوسط ٤.٢٨ لأن التدريس باستخدام القصص الرقمية تساعد الطالبات في توضيح جوانب الموقف وتشجعهن على جمع المعلومات ذات الصلة بالموقف او المشكلة. وتتفق هذه النتيجة مع نتيجة دراسة الشريف (٢٠١٤) التي أثبتت فاعلية القصص الرقمية في تنمية مهارات التفكير الناقد، ودراسة (الحربي، ٢٠١٦) التي أظهرت فاعلية القصص الرقمية في تنمية مهارات الاستماع الناقد. وتتفق أيضا مع دراسة(Chan,2019) ودراسة المبارك (٢٠١٩) أظهرت نتائجها فاعلية رواية القصص الرقمية في تنمية مهارات التفكير الناقد.

النتيجة المتعلقة بالسؤال الرابع الذي ينص على: ما دور القصص الرقمية في تنمية مهارات التفسير لدى طالبات الصف الثالث متوسط؟

للإجابة على هذا السؤال تم استخدام المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لاستجابات عينة الدراسة حول فقرات الاستبيان، ورتبت الفقرات حسب المتوسط الحسابي والحكم على درجة الموافقة في ضوء المحك المعتمد في البحث، ويتضح ذلك في الجدول الآتي:

جدول (٧) المتوسطات والانحرافات المعيارية لفقرات البعد الرابع المتعلق بمهارة التفسير

	البعد الرابع	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الموافقة	الترتيب
١	توضيح معاني الكلمات والمفردات الجديدة الواردة في النص.	4.50	0.847	مرتفعة جدا	١
٣	تحديد المشكلة ومكوناتها واسبابها بوضوح.	4.48	0.751	مرتفعة جدا	٢
٢	شرح الأفكار الصريحة والضمنية الواردة في النص.	4.35	0.834	مرتفعة جدا	٣
٨	ترتيب الأفكار والبيانات المعطاة في ضوء معايير محددة.	4.30	0.823	مرتفعة جدا	٤
٤	توضيح الغموض والتناقض في الأفكار والمعلومات المعطاة.	4.25	0.981	مرتفعة جدا	٥
٥	تعليل الأسباب الواردة في ضوء أدلة علمية.	4.13	1.017	مرتفعة	٦
٦	تفسير النتائج المعطاة في ضوء الحقائق المنطقية.	4.13	1.017	مرتفعة	٧
٧	توضيح البيانات الواردة في الأشكال والصور والجداول.	4.13	1.017	مرتفعة	٨
	المتوسط الكلي	4.28	0.76	مرتفعة جدا	

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

يلاحظ من الجدول(٧) أن المتوسط الحسابي لدرجة دور القصص الرقمية في تنمية مهارات التفسير لدى طالبات الصف الثالث متوسط بلغ ٤.٢٨ وبدرجة مرتفعة جداً من وجهة نظر عينة البحث، ويتضح أيضا أن المتوسطات الحسابية لفقرات البعد الرابع مهارة التفسير تراوحت ما بين (٤.١٣ – ٤.٥٠) وجميعها حصلت على درجة مرتفعة جدا من وجهة معلمات المرحلة المتوسطة بمنطقة القصيم، عدا ثلاث فقرات بدرجة عالية، وتشير هذه النتيجة إلى أن تطبيق مدخل القصص الرقمية في التدريس له دور كبير جدا في تنمية مهارة التفسير لدى الطالبات، وقد يعزى ذلك إلى أن القصص الرقمية تساعد في عرض الموقف التعليمي بدقة ووضوح تشجع الطالبات على التفاعل مع الدرس، يلاحظ من الجدول أن الفقرة الأولى حصلت على الترتيب الأول بمتوسط ٤.٥٠ بدرجة عالية جدا وهذا يدل أن القصص الرقمية تعرض الموقف التعليمي واضحة ولغة مفهومه تتناسب مع مستوى الطالبات مما تشجع الطالبة في قدرتها على فهم معاني الكلمات والجمل والعبارات الواردة مما تزيد قدرتها على توضيحها وشرحها بلغتها الخاصة، كما حصلت الفقرة السابعة على الترتيب الاخير بدرجة عالية ومتوسط ٤.١٣ لأن التدريس باستخدام القصص الرقمية يتم عرض الأشكال والصور بطريقة تساعد الطالبات في تنمية خيالهن العلمي في توضيح البيانات الواردة في الأشكال والصور والجداول. وتتفق هذه النتيجة مع نتيجة دراسة الشريف (٢٠١٤) التي أثبتت فاعلية القصص الرقمية في تنمية مهارات التفكير الناقد، ودراسة (الحربي، ٢٠١٦) التي أظهرت فاعلية القصص الرقمية في تنمية مهارات الاستماع الناقد. وتتفق أيضا مع دراسة(Chan,2019) ودراسة المبارك (٢٠١٩) أظهرت نتائجها فاعلية رواية القصص الرقمية في تنمية مهارات التفكير الناقد.

التوصيات:

في ضوء النتائج التي تم التوصل إليها في البحث الحالي توصي الباحثتان ما يلي:

- حث معلمات المرحلة المتوسطة في استخدام القصص الرقمية عند التدريس لما لها من دور في تنمية مهارات التفكير الناقد لدى الطالبات.
- عقد برامج ودورات تدريبية للمعلمات في المرحلة المتوسطة في تنمية مهاراتهن في كيفية استخدام القصص الرقمية أثناء التدريس.
- على مطوري المناهج تضمين المناهج الدراسية في المرحلة المتوسطة قصص رقمية ذات صلة بالموضوعات الدراسية لتنمية مهارات التفكير الناقد لدى المتعلمين في هذه المرحلة.

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

- تدريب المعلمات في المرحلة المتوسطة على تصميم وإنتاج القصص والروايات الرقمية واستخدامها في العملية التعليمية.
- حث مركز مصادر التعلم على إنتاج المزيد من القصص الرقمية والتي تساعد على تنمية المفاهيم والمعارف والمهارات المختلفة لدى الطالبات.

المقترحات:

في ضوء النتائج التي تم التوصل إليها في البحث الحالي تقترح الباحثتان إجراء الدراسات والبحوث التالية:

- إجراء بحث تجريبي على طالبات الصف الثالث المتوسطة للكشف عن فاعلية التدريس باستخدام القصص الرقمية في تنمية مهارات التفكير الناقد لديهن.
- درجة استخدام معلمات المرحلة المتوسطة بمدينة القصيم للقصص الرقمية أثناء تدريسهن.
- إجراء نفس البحث الحالي على مناطق ومدن أخرى وعينات من مراحل تدريسية مختلفة في المملكة لزيادة تأكيد دور القصص الرقمية في تنمية مهارات التفكير الناقد.
- دور استخدام القصص والروايات الرقمية في تنمية مهارات التفكير الإبداعي لدى طالبات المرحلة المتوسطة.

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

المراجع:

أولاً: المراجع العربية:

الأحيدب، فاطمة، والكلثمة، مها. (٢٠٢٣). واقع ممارسات معلمات العلوم لاستراتيجية الاستقصاء العلمي لتنمية التفكير الناقد في تدريسهن. *مجلة العلوم التربوية والدراسات الإنسانية*،(٣٤)، ١٧٢ - ١٩٧.

بوزردة، مريم. (٢٠٢٢). أثر استخدام القصص الرقمية في تنمية مهاراتي الاستماع والتحدث لدى متعلمي الطور الأول من التعليم الابتدائي. *مجلة منتدى الأستاذ، ١٨* (١)، ٤٢-٦١.

توفيق، مرعي، ونوفل، محمد (٢٠١٧). مستوى مهارات التفكير الناقد لدى طلبة كلية العلوم التربوية الجامعية (الأونروا)، المنارة، المجلد ١٣، العدد.

الجاسري، عبدالمجيد ناصر، والدلالعة، أسامة محمد أمين أحمد. (٢٠٢٣). فاعلية القصة الرقمية من خلال التعلم المعكوس في تنمية مهارات الاستماع الناقد والتحصيل في مقرر اللغة العربية لدى طلاب المرحلة الابتدائية. *مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات التربوية والنفسية*، ٣١ (١)، ٣٤٦ - ٣٧٠.

الجبر، لولوه بنت أحمد بن سليمان .(٢٠١٦). مهارات التفكير الناقد في الأنشطة المتضمنة في كتاب الكيمياء للصف الثاني الثانوي: دراسة تحليلية، مجلة العلوم التربوية والنفسية، مج٩, ع٢.

الجهني، هاني بن سعيد بن سفر. (٢٠٢٣). أثر القصص الرقمية في تنمية مهارات الاستماع الناقد لدى متعلمي اللغة العربية الناطقين بغيرها. *دراسات عربية في التربية وعلم النفس*،(١٤٨)، ٤٠١ - ٤٣٤.

حبيب، مجدي.(٢٠١٣). اتجاهات حديثة في تعليم التفكير (استراتيجيات مستقبلية للألفية الجديدة)، القاهرة، دار الفكر العربي.

الحربي، سلمى بنت عيد بن عبد الله. (٢٠١٦). فاعلية القصص الرقمية في تنمية مهارات الاستماع الناقد في مقرر اللغة الإنجليزية لدى طالبات المرحلة الثانوية في مدينة الرياض. *المجلة الدولية التربوية المتخصصة*، ٥(٨)، 276 - 308 .

حمّاد، هبة داود، وأبو حمد، ديانا نبيل. (٢٠٢٠) أثر تطبيق القصص الرقمية في تنمية مهارات التفكير الناقد لدى طالبات الصف السادس الأساسي في العاصمة عمان. مجلة العلوم الإنسانية والطبيعية، ٣(١)، ٨١٧-٨٣٠.

الخضراء، فادية(٢٠١٥). تنمية التفكير الابتكاري والناقد: دراسة تجريبية. عمان: ديبونو للنشر والتوزيع.

الدوسري، مرام بنت عبد الله، عبد الرحمن، منال. (٢٠٢١). معوقات استخدام القصة الرقمية في التدريس بالمرحلة الابتدائية من وجهة نظر المعلمين والمعلمات بمدينة الرياض، مجلة البحوث التربوية والنفسية والاجتماعية،(٤٠)، (١٩١)، ٥١٥-٥٥٠.

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

السيد، جيهان صبحي الددموني.(٢٠٢٣). القصص الرقمية ودورها في تنميه مهارات الاستعداد لتعلم القراءة والكتابة لدي أطفال الروضة، مجلة كلية التربية – جامعة دمياط،(٣٨)،(٨٦)،(٤)،٣٠٣-٣٣٣
سيد، فهد بن على بن عبدالله. (٢٠٢٠). تقويم الأداء التدريسي لمعلمي العلوم في المرحلة المتوسطة بمنطقة جازان في ضوء مهارات التفكير الناقد والحلول المقترحة لتفعيلها. *مجلة كلية التربية*، ٣٦ (١)، ٥٩٦ - ٦١١.
السيد، مروه محمود الشناوي.(٢٠١٨). توظيف القصة الرقمية في تنمية بعض المفاهيم الصحية لدى طفل الروضة. مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات التربوية والنفسية، (٢٦)،(٣).
الشريف، إيمان ذكي موسي محمد. (٢٠١٤). القصة الرقمية التعليمية مدخل تكنولوجي لتنمية التفكير الناقد والتحصيل المعرفي، ومهارات الإنتاج، والاتجاه نحوها لدى الطلاب. *دراسات تربوية واجتماعية*، ٢٠ (٢)، ٣٧٧ - ٤٦٢.
شيمي، نادر سعيد علي. (٢٠٠٩). أثر تغير نمط رواية القصة الرقمية القائمة على الويب على التحصيل وتنمية بعض مهارات التفكير الناقد والاتجاه نحوها. *مجلة تكنولوجيا التعليم*، ١٩(٣)، ٣ – ٣٧.
عبد العال، سمية لبيب(٢٠٢٠). فاعلية أنشطة إثرائية قائمة على مدخل الدراما التربوية في تنمية المفاهيم الكيميائية ومهارات التفكير الناقد لطلاب المرحلة الثانوية
العتوم، عدنان والجراح، عبد الناصر وبشارة، موفق.(٢٠١٣). تنمية مهارات التفكير نماذج نظرية وتطبيقات عملية. ط(٤). عمان: دار المسيرة.
العدوان، زيد سليمان، و أبو سعده، دعاء خليل.(٢٠٢١). أثر توظيف القصة الرقمية في تطوير المهارات الاجتماعية لدى طلبة الصف الأول الأساسي في الأردن. مجلة العلوم التربوية،(١)،(٢٨).
العدوي، داليا. (٢٠١٥). قصة رقمية مقترحة كمدخل لتحسين الإدراك البصري للخط البسيط في الطبيعة لدى الأطفال ذوي صعوبات التعلم. *مجلة بحوث في التربية الفنية والفنون* – كلية التربية الفنية، جامعة حلوان، مصر، (٤٦)، ١-٤٠.
عفانة، عزو(٢٠١٣). مستوى مهارات التفكير الناقد لدى طلبة كلية التربية في الجامعة الإسلامية بغزة"، مجلة البحوث والدراسات التربوية الفلسطينية. المجلد الأول، العدد الأول، ١٩٩٨، ص٣٩-٨٢،
قرعان، محمد عيد(٢٠١٥). بناء برنامج تدريبي لمعلمي اللغة العربية قائم على تعليم التفكير وقياس أثره في توظيف مهارات الأسئلة لديهم وانعكاس ذلك على مهارات التعبير الشفوي لدى طلبتهم في الصف العاشر الأساسي في الأردن. (رسالة دكتوراه) جامعة العلوم الإسلامية العالمية، الأردن.
قرعان، محمد عيد. (٢٠١٦). تعلم التفكير النظرية والتطبيق، عمان: دار الأيام للنشر.

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

قرعان، محمد عيد، والدليمي، طه(٢٠١٧). أثر برنامج تدريبي قائم على التفكير في تحسين مهارات توظيف الأسئلة الصفية لدى معلمي اللغة العربية، بحث منشور في مجلة جامعة القدس المفتوحة للأبحاث والدراسات التربوية، المجلد (٦) ع (٢٠) الصفحات ٣٤: ٤٤
الكيلاني، أنمار(٢٠١٤). التفكير الناقد لدى مديري المدارس الثانوية الحكومية الملتحقين ببرنامج ماجستير الإدارة التربوية في الجامعة الأردنية"، دراسات (العلوم الإنسانية)، ٢٢(٣).
المبارك، ريم بنت عبد الرحمن إبراهيم. (٢٠١٩). أثر القصص الرقمية في تنمية مهارات التفكير لدى طالبات الصف الثالث الابتدائي بمدارس جامعة الأميرة نورة بنت عبد الرحمن. *مجلة العلوم التربوية والنفسية، جامعة القصيم*، ١٢ (4)، ١٥٤٤-١٥٧٨.
مرعي، سمر صبحي، وجرادات، سهير عبد الله. (٢٠٢٣). أثر تدريس مادة العلوم باستخدام القصة الرقمية في تنمية مهارات التفكير الإبداعي لدى طلبة الصف الثالث الأساسي في الأردن. *مجلة دراسات العلوم التربوية*، ٥٠ (٢)، ٤٤٧-٤٩٠.
مهدي، حسن، ودرويش، عطا، والجرف، ريم. (٢٠١٧). فاعلية استراتيجية في القصص الرقمية في إكساب طالبات الصف التاسع الأساسي بغزة المفاهيم التكنولوجية. مجلة جامعة القدس المفتوحة للأبحاث والدراسات التربوية والنفسية، ٤(١٣). ١٤٥-١٨٠.
المهيرات، فواز. (٢٠١٩). أثر القصة الرقمية في تحصيل مادة التاريخ لدى طلبة الصف السادس في الأردن. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة الشرق الأوسط، الأردن.
موسى، مبراك. (٢٠٢١). التفكير الناقد والممارسات التعليمية. مجلة البحوث التربوية والتعليمية،١٠(٢)، ١٥٩ - ١٧٤.
ناجي، ماجد، والرشيد، عبد الرحمن. (٢٠١٩). فاعلية برنامج تدريبي في تنمية مهارات التفكير الناقد لدى طلبة الجامعات. مجلة الدراسات التربوية والنفسية- جامعة السلطان قابوس، ١٣(١)، ١٠٨-١٢٣.
يمني، سمير أحمد.(٢٠٢٠).فاعلية برنامج قائم علي القصص الرقمية لتنمية المفاهيم الدينية الإسلامية لدى أطفال الروضة، مجلة العلوم التربوية، (٢٨)،٤(٤)،٣٤٣-٣٨٨

ثانياً: المراجع الأجنبية:

Balaman, S. (2020). A study on the impacts of digital storytelling on EFL learners' self-efficacy and attitudes toward education technologies. International *Online Journal of Education and Teaching* (IOJET), *7*(1). 289-311. http://iojet.org/index.php/IOJET/article/view/471

Bilici, S., Yilmaz. M. (2024). The effects of using collaborative digital storytelling on academic achievement and skill development in biology education. In *Education and Information Technologies*. https://doi.org/10.1007/s10639-024-12638-7

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

Chan, C. (2019). *Using digital storytelling to facilitate critical thinking disposition in youth civic engagement: A randomized control trial.* Children and Youth Services Review, 107, 104522.

Chen, H. L., & Chuang, Y. C. (2021). The effects of digital storytelling games on high school students' critical thinking skills. *Journal of Computer Assisted Learning, 37(*1), 265-274.

Ehrlich, D., Ehrlich, J., & Haberyan. (2020). Storytelling in a First-Year Seminar. InSight: A Journal of Scholarly Teaching, 15, 105-121.

Niemi, H., & Multisilta, J. (2016). Digital storytelling promoting twenty-first century skills and student engagement. Technology, Pedagogy and Education, 25(4), 451-468.

Rizvic, S., Boskovic, D., Okanovic, V., Sljivo, S., & Zukic, M. (2019). Interactive digital storytelling: bringing cultural heritage in a classroom. Journal of Computers in Education, 6(1), 143-166.

Wiwikananda, S., & Susanti, A. (2022). Improving Students' Critical Thinking Skills through Digital Storytelling on Narrative Text. Pioneer: Journal Of Language And *Literature*, *14*(2), 356 – 375. Doi:10.36841/pioneer.v14i2.1685

Yazdani, Z., Maghami, H., Asadi, F.& Dehzire, M. (2022).The Effectiveness of Digital Storytelling on Self-Efficacy and Critical Thinking of Secondary Elementary Students. *Journal of Research In Teaching, 10(*3), 193-193.

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

تنمية المهارات العاطفية والاجتماعية لدى طلاب المرحلة الجامعية من خلال المقررات التعليمية من وجهة نظر الطلاب

Developing emotional and social skills among university students through educational courses from the students' point of view

إعداد

عبده بن محمد صغير بن عبده ظافري

Abdo Mohammed Sagheer Abdo Dhafri

باحث دكتوراة بجامعة الملك خالد

أ.د/ مسفر أحمد مسفر الوادعي

Prof. Misfer Ahmed Misfer Al-Wadaei

أستاذ الناهج وطرق تدريس العلوم الشرعية بجامعة الملك خالد

Doi: 10.21608/jasep.2024.382231

استلام البحث : ٩ / ٦ /٢٠٢٤

قبول النشـــر: ٢٢ / ٦ / ٢٠٢٤

ظافري، عبده بن محمد صغير بن عبده والوادعي، مسفر أحمد مسفر (٢٠٢٤). تنمية المهارات العاطفية والاجتماعية لدى طلاب المرحلة الجامعية من خلال المقررات التعليمية من وجهة نظر الطلاب. ***المجلة العربية للعلوم التربوية والنفسية***، المؤسسة العربية للتربية والعلوم والآداب، مصر،٨(٤١) ، ٤٢٥ – ٤٤٢.

http://jasep.journals.ekb.eg

تنمية المهارات العاطفية والاجتماعية لدى طلاب المرحلة الجامعية من خلال المقررات التعليمية من وجهة نظر الطلاب

المستخلص:

هدف هذا البحث إلى تنمية المهارات العاطفية والاجتماعية لدى طلاب المرحلة الجامعية من خلال المقررات التعليمية من وجهة نظر الطلاب في ضوء المهارات المستقبلية وتكونت عينة البحث من كتاب المهارات الحياتية للمحلة الثانوية للعام الدراسي ١٤٤٥هـ ، واستخدم الباحث أداة تحليل قامت ببنائها في ضوء المهارات العاطفية والاجتماعية ا تكونت من خمس مهارات، وكشفت النتائج أن درجة مراعاة كتاب المهارات الحياتية للمرحلة الثانوية متوسطة، وأنها تقاربت بفارق بسيط في مراعاة المهارتين بدرجة متوسطة ، وفي ضوء نتائج البحث تمت التوصية بإعادة النظر في تطوير كتاب المهارات الحياتية لمرحلة الثانوية بما يلبي المهارات المستقبلية (العاطفية والاجتماعية، وتوظيف التقنية في جميع دروس المقرر وإرشاد الطلاب للتعامل الآمن معها حيث يُعد ذلك من متطلبات عصر المعرفة.

الكلمات المفتاحية: المهارات العاطفية والاجتماعية.

Abstract:

This research aimed to develop the emotional and social skills of university This research aimed to develop the emotional and social skills of university students through educational courses from the students' point of view in light of the future skills. The research sample consisted of the life skills book for the secondary school for the academic year 1445 AH. The researcher used an analysis tool that she built in light of the emotional and social skills. It consisted of five skills, and the results revealed that the degree of consideration of the life skills book for the secondary stage was average, and that it came close with a slight difference in taking into consideration the two skills to a moderate degree. In light of the research results, it was recommended to reconsider the development of the life skills book for the secondary stage in a way that meets future skills (emotional, social, employing technology in all course lessons

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

and guiding students to deal with it safely, as this is one of the requirements of the knowledge age.
Keywords: emotional and social skills.

المقدمة:

إن المراحل العديدة التي يمر بها الإنسان تضعه أمام تحديات وتغيرات مختلفة تساهم في صقل شخصيته وتوجيهها، فهو يحتاج الى تعلم مهارات توجه استجاباته ايجابا لتساهم في بناء شخصية متوازنة قادرة على مواجهة التحديات المعاصرة والتغلب عليها. وتعتبر المؤسسات التعليمية مرحلة مهمة في بناء مهارات الطالب وتوجيهها، وتسهم في تبلور شخصيته وتوجهاته المستقبلية، حيث أن دمج برامج التعلم الاجتماعي والعاطفي بالأنشطة التعليمية للمناهج المدرسية تسهم بشكل موجه في تطوير مهاراته وكفاءاته الاجتماعية (الطراونة، ٢٠٢١)، والتي تساعده على مواجهة التحديات الحياتية، وبالتالي تحقيق النجاح في شتى مجالات الحياة، كذلك خبراته وتفاعله مع زملائه ومجتمعه أصبحا هما الأساس، مما دعا إلى ضرورة اكتسابها وتنميتها لدى الأفراد والسعي نحوها في تحقيق التقدم والتطور للمجتمع (مصطفى، ٢٠١٦).

وتعرف التعاونية للتعليم الأكاديمي المهارات الاجتماعي والعاطفي (٢٠٢١ CASEL,) بأنها التي تقدم وتعزز التعلم المتكامل الأكاديمي والاجتماعي والعاطفي لجميع الطلاب من خلال البحث والممارسة؛ لضمان أن يصبح جميع الطلاب على دراية ومسؤولية ورعاية وأعضاء مساهمين في المجتمع. وفي المملكة العربية السعودية من خلال برنامج تنمية القدرات البشرية الذي أطلقه سمو ولي العهد في عام ٢٠٢١ تم تحديد مهارات المستقبل والتي من ضمنها المهارات الاجتماعية والعاطفية بناء على موجهات أهمها : رؤية ٢٠٣٠، وفلسفة التعليم والاستراتيجيات الوطنية للتعليم ، للنهوض بقدرات مواطنيها من خلال تطوير منظومة التنمية البشرية لما لها من دور فاعل في جميع مراحل الحياة بشكل عام والتعليمية بشكل خاص، وجعلها أكثر استدامة لمواكبة التغييرات المستقبلية واحتياجات سوق العمل والندوات والدراسات ذات العلاقة بتحديد المهارات اللازمة.

ومن هذا المنطلق، أظهرت نتائج دراسة كلارك وآخرون Clare al., (et,2021) أن تدخلات (SEL) الشاملة تعزز المهارات الاجتماعية والعاطفية الشباب وتقلل من أعراض الاكتئاب والقلق على المدى القصير، وهذه المهارات لا

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

تعزز النجاح الأكاديمي فحسب، بل تساعد الطلاب أيضاً على تطوير مهارات التفكير العليا وحل المشكلات التي يحتاجون إليها لتحقيق النجاح.

ومن الجدير بالذكر أن المؤسسات الجامعية يقع على عاتقها مسئوليات كبرى، من أهمها تلبية احتياجات المجتمع والتي يعتمد عليها في تحقيق النمو ومواكبة التقدم والتطور العالمي ويتحقق ذلك من خلال الإعداد المعرفي والثقافي والمهني للطلاب ومن خلال تطبيق الأنشطة التربوية والتطبيقات العملية ؛ لذا كان من الضروري الاهتمام بتنمية المهارات في المرحلة الجامعية؛ من أجل مواجهة الحياة ومشكلاتها وتحديات العصر والتفاعل معه، بالإضافة إلى دورها في تنمية الثقة بالنفس والقدرة على التفكير البناء والابداع والابتكار واتخاذ القرارات وحل المشكلات والتعامل مع تغيرات العالم(العلي، ٢٠١٥).

ونظرا لأهمية تنمية كفاءات التعلم الاجتماعي والعاطفي في المقررات والتحصيل الدراسي للطلاب، كذلك تأكيدا على ما جاء في برنامج تنمية القدرات البشرية (٢٠٢١- ٢٠٢٥) على التركيز بشكل أكبر على مهارات المستقبل وتضمينها في جميع نواحي المنظومة التعليمية من معايير ومناهج، وأساليب تقييم وبرامج التأهيل والتدريب، وبيئة التعلم والشراكة مع المجتمع المحلي. وفي المقابل أشارت نتائج العديد من الدراسات إلى دور كفاءات التعلم الاجتماعي والعاطفي في تعزيز المناخ والعلاقات المدرسية الإيجابية وتدعم السلوك الإيجابي (Albright et al, ٢٠١٩): ودورها في تحقيق النمو الأكاديمي والتحصيلي للطلاب (Ecklund,٢٠٢١). وعلى الرغم من ذلك إلا أن تقرير منظمة اليونسكو (UNESCO, ٢٠٢١) ذكرت وجود فاقد تعليمي في مهارات التعلم الاجتماعي والعاطفي خلال جائحة كورونا، والفاقد التعليمي للمستويات الأخرى، حيث أطلقت اليونسكو واليونيسف والبنك الدولي مهمة مشتركة، أسمتها مهمة استعادة التعليم ٢٠٢١، وركزت على ثلاث أولويات منها استعادة فقدان التعلم وذلك من خلال تطوير المهارات الاجتماعية والعاطفية لدى الطلبة وإعداد المعلمين وتمكينهم من خلال التدريب والدعم الإضافي المحتمل لتنفيذ التعليم العلاجي والتعلم الاجتماعي العاطفي (World Bank Group, ٢٠٢١). وفي ضوء ما سبق تتمثل مشكلة الدراسة في غموض يكتنف تنمية كفاءات التعلم الاجتماعي والعاطفي وعلاقتها بالتحصيل الدراسي من خلال المقررات في التدريب والدعم.

وتسعى هذه الدراسة بدورها في الكشف عن درجة تواجد المهارات الاجتماعية والعاطفية لدى الطلاب والعمل على تعزيزها وتوظيفها في المقررات التعليمية والممارسات التربوية لخدمة المهتمين بالتعليم الجامعي بالاهتمام بجانب مهارات

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

المستقبل "الاجتماعية والعاطفية"، وإثراء الثقافة العلمية في مقرراتها القائمة على التعلم الاجتماعي والعاطفي.

الأهداف:

التعرف إلى المهارات التي يفرضها الوضع الحالي على طلاب المرحلة الجامعية.

أسئلة الدراسة:

تأتي هذه الدراسة لتبحث عن:

ما درجة تواجد المهارات العاطفية والاجتماعية التي يجب تنميتها لدى طلاب المرحلة الجامعية من خلال المقررات التعليمية؟

الإطار النظري:

من المعروف أن مجتمع المملكة العربية السعودية يتطلع إلى نهضة حضارية بجوانبها الاقتصادية والاجتماعية معتمداً على سواعد أبنائه في الحاضر والمستقبل وكنزه الكامن في ثروته البشرية، ويتأتى ذلك إلى بالأخذ في إعدادهم إعداداً متكاملاً معرفياً واجتماعياً وعاطفياً ونفسياً، ويمكن تحقيق ذلك في دراستنا عن طريق تنمية مهارات التعلم الاجتماعي العاطفي في مراحلهم الأكاديمية الذي يهدف لتنمية كل من الذات وتنظيمها وبناء الدوافع الإيجابية للتعلم من خلال مقرراتها والتعاطف مع الآخرين والمهارات الاجتماعية الحياتية.

أولاً: مفهوم التعلم الاجتماعي العاطفي:

تعرف المهارات الاجتماعية والعاطفية بأنها: "الخصائص الفردية التي تنشأ عن الاستعدادات البيولوجية والعوامل البيئية، وتتجلى في أنماط متسقة من الأفكار والمشاعر والسلوكيات، وتستمر في التطور من خلال تجارب التعلم الرسمية وغير الرسمية، وتؤثر على النتائج الاجتماعية والاقتصادية الهامة طوال حياة الفرد (Fruyt et al ,٢٠١٥,٢٧٩). بينما يعرفها جرانت وآخرون (Grant al ,٢٠١٧.٣ et) بأنها: " مجموعة متنوعة من الكفاءات السمات الشخصية أو المهارات غير المعرفية التي أثبتت الأبحاث أنها مهمة لنجاح التلاميذ في المدرسة وفي الحياة".

وتعرف إجرائيا: بأنها المهارات التي يحتاجها الطلاب للحصول على تجربة تعليمية آمنة تحقق لهم النجاح في حياتهم الاجتماعية والعملية، من خلال تقدير ذواتهم ومجتمعهم، والتحلي بالاستقلالية الفكرية، والقدرة على حل النزاعات، وإدارة الصراعات التي تواجههم في مراحل حياتهم التعليمية.

ثانيا: النظرية المستندة:

تستند تنمية مهارات التعلم الاجتماعي العاطفي في المقام الأول إلى البنائية الاجتماعية التي تعتمد على التفاعل المستمر بين الطلاب وبعضهم البعض في مواقف

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

التعلم المختلفة بما يسمح لهم بتطوير مهاراتهم واكتساب خبرات جديدة وتطوير أدائهم وأداء أقرانهم، وقد بدأت المدارس والجامعات تدرك أهميته وتأثير التعلم الاجتماعي العاطفي على قدرات الطلاب علي التعلم وعلى حياتهم الخاصة أيضًا خارج المنظومة التعليمية، لذا صار من المهم تدريب المعلمين على تطبيقات التعلم الاجتماعي العاطفي حتى يمكن الاستفادة منها في تطوير عملية تعليم الطلاب داخل الجامعات والفصول الدراسية (بدوي و عبد الحليم، ٢٠٢١). لا سيما في ظل تطلعات المجتمع السعودي الحالية إلى أن تكون الفصول الدراسية أكثر من مجرد أماكن لتعليم وتحصيل اللغات أو الرياضيات والعلوم أو سائر المواد الأخرى، وإنما لتصبح بيئة مناسبة توفر للطلاب المتطلبات الأساسية للنمو الشامل في المهارات الاجتماعية والعاطفية من خلال المقررات التعليمية التي تؤهلهم في تحقيق الهدف الحقيقي من خلالها.

ثالثا: أهمية التعلم الاجتماعي العاطفي:

تعد مهارات المستقبل من المهارات المتجددة لمواكبة متطلبات القدرات البشرية، وركزت استراتيجية برنامج القدرات البشرية على ثلاث مهارات تعد الأهم في هذه المرحلة؛ لضمان الجاهزية للمستقبل، ومن ضمنها المهارات الاجتماعية والعاطفية والتي تشمل مهارات العمل الجماعي، ومهارات التكيف مع التغيرات المجتمعية وتقبل الاخرين واحترام ثقافتهم.

ويعد التعلم الاجتماعي والعاطفي عنصراً مهماً في التعليم يعزز المشاركة النشطة والرفاهية بين الطلاب والمعلمين. وهي نهج في التدريس والتعلم يؤكد على تطوير المهارات الاجتماعية والعاطفية، مثل الوعي الذاتي، والإدارة الذاتية، ومهارات العلاقة، والوعي الاجتماعي، وصنع القرار المسؤول. ولقد ثبت أنها تحسن الأداء الأكاديمي من خلال زيادة مشاركة الطلاب، والتحفيز والإنجاز من خلال تطوير المهارات الاجتماعية والعاطفية، ويتم تجهيز الطلاب بشكل أفضل لإدارة التوتر، وهذا ما أكدت عليه دراسة كلارك وآخرون (Clarke et al., ٢٠٢١)، أن تدخلات التعلم الاجتماعي والعاطفي تعزز المهارات الاجتماعية والعاطفية للشباب وتقلل من أعراض الاكتئاب والقلق على المدى القصير، وبناء علاقات إيجابية مع أقرانهم والمعلمين، واتخاذ قرارات مسؤولة. ونظرا لأهمية كفاءات التعلم الاجتماعي والعاطفي في التحصيل الدراسي للطلبة، فقد وأظهرت نتائج دراسة (Kaşikci& Ozhan,٢٠٢١) وجود علاقة ارتباط موجبة ومعنوية بين مهارات التعلم الاجتماعي والعاطفي والتحصيل الدراسي والسعادة ودورها في تحقيق النمو الأكاديمي والتحصيلي.

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

وفي جانب فوائد (SEL) المتعلقة بالتأثيرات الطويلة المدى أظهرت نتائج دراسة تايلور وآخرون (Taylor et al.,2017) أن التعلم الاجتماعي والعاطفي كان فعالاً باستمرار مع جميع المجموعات الديموغرافية داخل الولايات المتحدة وخارجها. يدعم هذا فكرة أن الأصول الاجتماعية والعاطفية التي يتم الترويج لها في (SEL) ويمكن أن تدعم التطور الإيجابي للطلاب من خلفيات عائلية وسياقات جغرافية متنوعة.

ومن هنا فقد نص برنامج القدرات البشرية على رفع مستوى الاستفادة من فرص التنمية والتطوير الموجهة وفق متطلبات سوق العمل من خلال الاستفادة من المعلمين المؤهلين والنماذج الرائدة في المجتمع للاستلهام منها والاقتداء بها، والحث على التحليل والتفكير الناقد وابتكار الحلول، وتزويد المتعلمين بالخبرات التعليمية المخصصة لكل مرحلة في رحلة التطوير (برنامج القدرات البشرية ٢٠٢١-٢٠٢٥).

ومما يتضح هنا أن تنمية المهارات الاجتماعية والعاطفية في ضوء نظرية التعلم الاجتماعي، يسهم في مساعدة المعلمين على تطوير ممارساتهم التدريسية بما يمكنهم من تطوير آلياتهم في إدارة الفصل، واتخاذ القرارات الصائبة المسئولة التي تعزز من مستوى تقدم عمليات تعلم الطلاب، وتحسن قدرة المعلمين على تقديم الدعم للطلاب وتشجيعهم بشكل دائم، وإجراء المناقشات المستمرة داخل الفصل، وتحقيق التوازن بين التعلم المباشر والتعلم النشط، فضلا عن تجنب الضغط الأكاديمي، وتقديم تغذية الراجعة المستمرة.

رابعا: فوائد التعلم الاجتماعي والعاطفي:

يتميز التعلم الاجتماعي والعاطفي بأن لديه مزيج قوي من الأدلة والدعم. تأتي النتائج أدناه من مجالات ومصادر متعددة وتتضمن تحليلات لبعض الدراسات التي تظهر أن التعلم الاجتماعي والعاطفي يؤدي إلى نتائج إيجابية للطلاب والبالغين والمجتمعات المدرسية تتعلق بالمهارات الاجتماعية والعاطفية المواقف حول الذات والمدرسة والمواضيع الاجتماعية السلوكيات الاجتماعية المشاكل السلوكية الاضطراب العاطفي والأداء الأكاديمي (CASEL,2021). وتلعب الكفاءات الاجتماعية والعاطفية دورا مهما في تحسين النتائج السلوكية حيث أظهرت نتائج دراسة كلارك وآخرون (Clarke et al., ٢٠٢١) أن تدخلات التعلم الاجتماعي والعاطفي تعزز المهارات الاجتماعية والعاطفية للشباب وتقلل من أعراض الاكتئاب والقلق على المدى القصير. وفي جانب فوائد التعلم الاجتماعي والعاطفي المتعلقة بالتأثيرات الطويلة المدى أظهرت نتائج دراسة تايلور وآخرون (Taylor ., ٢٠١٧ et al) أن المهارات الاجتماعية والعاطفية تساعد على تحسين نتائج الحياة، بينما تظهر

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

دراسة نوعية قام بها جونيس وآخرون (Jones at el.,٢٠٢٠) ، أن بيئات التعلم الداعمة للتعلم الاجتماعي والعاطفي تغذي شعور الشباب بأنفسهم كأعضاء مجتمع قيمين ومتعددي الأبعاد.

خامسا: آليات تطبيق وتنمية مهارات التعلم الاجتماعي والعاطفي في المؤسسات التعليمية:

يمكن أن تتخذ الجهود المبذولة لتناول كفاءات الطلاب الاجتماعية والعاطفية في المدارس والجامعات عدة ويصف تقرير صادر عن التعاونية للتعلم (Kendziora and Yoder,٢٠١٦)، أشكال الأكاديمي والعاطفي (٢٠١٥., Dusenbury et al) أربعة نهج عامة لتعزيز التعلم الاجتماعي والعاطفي:

- تدريس مباشر ومخصص كلياً للتعلم الاجتماعي والعاطفي يهدف إلى تطوير كفاءات محددة.
- ممارسات تدريس عامة تدعم بيئات الفصول الدراسية وتتميز بتوقعات مشتركة وعلاقات إيجابية وغيرها من الميزات التي تعزز التعلم الاجتماعي والعاطفي مثل استخدام العمل الجماعي لتيسير التعاون).
- دمج إرشادات التعلم الاجتماعي والعاطفي في المناهج الأكاديمية (مثل إشراك التلاميذ في أنشطة حل المعادلات المعقدة في الرياضيات للإسهام في غرس المثابرة بالإضافة إلى تعلم الرياضيات).
- جهود لتهيئة ظروف ومناخ مدرسي يعزز التعلم الاجتماعي والعاطفي، بما في ذلك أساليب انضباط جديدة ورؤية مشتركة (Grant,٢٠١٧).

سادسا: تضمين التعليم الاجتماعي والعاطفي في المقررات الدراسية:

يعد التعلم الاجتماعي العاطفي نمط تعليمي مهم للكثير من الطلاب الذي يتعرضون إلى المشكلات الحياتية والاسرية مما يجعل التعلم لهم عنصر ثانوي إذا ما تم أخذ بهذه الحالة والعمل بكافة السبل ما بين المعلمين والإدارة المدرسية إلى تدارك هذا الوضع بحيث لا يؤثر على سير العملية التعليمية، بل يجب التركيز على النواحي الإيجابية التي يتطلب من الطلبة العمل بها والاشارة إلى الجوانب السلبية التي من شأنها أن تؤثر عليها سير تعليم الطلبة ولهذا فإن الاهتمام بتعزيز الأمور الإيجابية في تعليم الطلبة بصورة مستمرة وتوفير بعض الأمثلة من شأنه أن يعزز عملية التعليم (CASEL Guid, ٢٠١٥).

فلا بد من توافر المناهج الدراسية التي تؤكد على التعلم الاجتماعي، والتي تتضمن مهارات حياتية معينة يستطيع المعلمون دمجها في ممارسات التدريس اليومية الخاصة بهم وانتقال هذه المهارات إلى الطلبة، فإن توظيف المنهاج المهارات إدارة

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

العواطف وإدارة العلاقة مع الآخرين والتعاطف مع الآخرين من شأنه أن يعزز التعلم الاجتماعي والعاطفي في حياة الطلبة وتعزيز الجوانب الإيجابية في تعامل الطلبة مع الآخرين من صدق وأمانة (مهدي، محمد، ٢٠١٧).

وعليه فإن توظيف التعلم الاجتماعي العاطفي يمكن توظيفه من خلال التعليم التعاوني، والتعليم القائم على المشاريع وتطبيق أساليب وأنشطة تعليمية متنوعة بما يناسب الطلاب، ولا يخفى في هذا الجانب بأن للمعلم دور مهم في إنجاح التعلم الاجتماعي العاطفي من خلال مناقشة الطلبة وتوفير الأجواء المناسبة والتي تهيء للطلبة القدرة على التفاعل والمشاركة الفعالة في البيئة التعليمية تحقيق الانسجام الجيد بين التعلم الاجتماعي العاطفي وبرامج المدرسة وتبني القيم الأساسية والإيجابية في تفاعل الطلبة مع البيئة بشكل عام وتعريض الطلبة الفرص متواصلة الممارسة مهارات التعلم الاجتماعي العاطفي (الحربي وإيناس، ٢٠٢١).

ولهذا يكمن تضمين التعلم الاجتماعي العاطفي في المناهج من خلال التشارك والتعاون ما بين المعلم والطلبة بالإضافة إلى توفير الأنشطة سواء الصفية أو خارج الصف بالإضافة إلى الأنشطة التي لها علاقة مباشرة الطلبة ويمكن تطبيقها في الأنشطة الصفية وغير الصفية ويمكن تضمين التعلم الاجتماعي كما بينها كل من Jones et al.,2019). ، Messier, 2020)

- يتم تضمن التعلم الاجتماعي العاطفي في المناهج من خلال تمثيل الأدوار التي تمجد العلاقات الإيجابية بين الطلبة بالإضافة استخدام أساليب التعلم النشط، والمسرحيات، ولعب الأدوار.
- إعطاء الفرد الفرصة الكافية للتعبير عن نفسه أمام الطلبة.
- تضمن بعض المناهج ملاحق قصصية تعزز الجوانب الاخلاقية الإيجابية للطلبة.
- مشاركة الطلبة في تذكر بعض المواقف الصعبة لاتخاذ القرارات المناسبة.
- تضمين المناهج بعض الأنشطة الموجه نحو المجتمع المحلي.
- تضمين استراتيجيات التدريس التي تسمح للطلاب بالتعبير عن أفكارهم بحرية ومساعدة الطلاب على احترام الاعراف الاجتماعية والقوانين بالإضافة إلى توظيف مهارات توجيه السلوك والتعامل مع الأخطاء بشكل بناء (التميمي،٢٠١٧).
- إنشاء بيئة تعاونية على مستوى المدرسة وخلق فصول دراسية ومناخ تعليمي مناسب والذي من شأنه أن يهيئ فرصة للطالب في التواصل والتفاعل الاجتماعي مع الآخرين (Yang et al.,2018).

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

منهج الدراسة:

اعتمدت الدراسة المنهج الوصفي (تحليل المحتوى) باعتباره الأنسب لطبيعة مشكلة الدراسة والمتمثلة في التعرف على مدى توفر المهارات العاطفية والاجتماعية في محتوى كتاب المهارات الحياتية للمرحلة الثانوية في المملكة العربية السعودية من خلال تحليل المحتوى لهذا الكتاب، فالمنهج الوصفي(التحليلي) يصف واقع الظاهرة المراد دراستها بواسطة الرصد التكراري لظهور المادة المدروسة، سواء أكانت كلمة، أم موضوعا، أم شخصية، أم مفردة، أم وحدة قياس أو زمن العساف (٢٠١٢)، وذلك بتحليل محتواه للتعرف على مدى توافر المهارات العاطفية والاجتماعية ، من خلال جمع البيانات عنها وتصنيفها، ومقارنتها. وتحليلها، واستخراج النتائج.

مجتمع البحث وعينته:

يتمثل مجتمع البحث وعينته بمحتوى كتاب المهارات الحياتية للمرحلة الثانوية الفصول الثلاثة للعام الدراسي ١٤٤٥هـ، ويوضح الجدول التالي خصائص عينة البحث:

جدول (١) خصائص عينة البحث

الفصل	عدد الوحدات	عدد الدروس	عدد الصفحات
الأول	١	٦	٣٢
الثاني	١	٤	٢٠
الثالث	١	٦	٣٦
المجموع	٣	١٥	٨٨

أداة الدراسة:

لتحقيق أهداف البحث تم بناء بطاقة تحليل في ضوء بعض المهارات العاطفية والاجتماعية المناسب تنميتها لدى طلاب المرحلة الجامعية، حيث حدد الباحث مهارتين هي: المهارات العاطفية، المهارات الاجتماعية، والتي تضم (١٠) مؤشرا فرعيا، ولبناء الأداة تم الاطلاع على الأدبيات التربوية والدراسات السابقة كدراسة طليس وصلوبة (٢٠١٨)، والتميمي (٢٠٢١)، والمطري وآخرون (٢٠٢٢) ، وابتسام القحطاني ونورة الأسمري (٢٠٢٢) التي تناولت المهارات العاطفية والاجتماعية؛ بالإضافة إلى الأهداف التعليمية لتدريس مقرر المهارات الحياتية للمرحلة الثانوية، ثم عُرضت الأداة على مجموعة من المحكمين من تخصص المناهج وطرق التدريس، للحصول على ملحوظاتهم حولها من حيث مدى وضوحها ومناسبتها وتم تعديلها بناءً على ملحوظاتهم، وتمثلت وحدة التحليل

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

في الأفكار التي تتضمن مهارات العاطفية والاجتماعية سواءً بطريقة ضمنية أو صريحة في كتاب المهارات الحياتية (الفصول الثلاثة).

صدق وثبات الأداة:

مجموعة من المحكمين من ذوي الخبرة والمختصين في مجالات المناهج وطرق التدريس بوزارة ا والتعليم بلغ عددهم (٥) محكمين، وقد عادت استمارة تحليل المحتوى المحكمة جميعها، وأجمع المحكمون على صدقها، وملاءمتها لقياس المجالات التي وضعت من أجلها، وذلك بعد إجراء التعديلات المناسبة في ضوء ملاحظات المحكمين وتوجيهاتهم، إما بالحذف أو الإضافة، أو إعادة الصياغة، أو إعادة الترتيب. وتم تطبيق فقرات كل منها وتكراراتها ونسبتها المئوية.

يقصد بثبات التحليل درجة اتفاق المحللين في تحليلهم لعناصر المحتوى أو درجة اتفاق الشخص مع نفسه، فيما لو أعاد التحليل مرة أخرى بعد فترة من الزمن، ويعد بصورة عامة معامل الثبات مقبولاً إذا كانت النسبة المئوية تزيد على (٨٠) (السيد ١٩٧٩، ص ٥١٩).

ولقياس الثبات طرق مختلفة من أكثرها شيوعًا ومناسبة في دراسات تحليل المحتوى هي طريقة إعادة التحليل، التي تقوم على أساس إجراء التحليل مرتين على المادة نفسها، وتحديد العلاقة بينهما في شكل درجة معينة تعتبر مؤشرًا لمعامل الثبات، إذ تكشف عن مدى الاتفاق بين التحليلين، فكلما كانت الدرجة مرتفعة كان معامل الثبات عاليا (طعيمة، ٢٠٠٨، ص ٢٢٤)، ولإعادة التحليل شكلان هما:

الأول: الثبات عبر الزمن أو الاتساق الزمني، وهو أن يتوصل الباحث إلى النتائج نفسها إذا جرى إعادة التحليل بعد مدة بين ثلاثة أسابيع أو أربعة من التحليل الأول." **الثاني:** الثبات عبر الأفراد أو ما يسمى الاتساق بين المحللين المختلفين، وهو أن يتوصل باحثان أو أكثر يعملان بشكل مستقل إلى النتائج نفسها، بتطبيق فئات التحليل ووحداته نفسها على المحتوى نفسه (فتح الله، ٢٠١٥، ص ١٥٨). وللتأكد من ثبات الأداة وصلاحيتها للتطبيق تم تحليل محتوى مجتمع البحث، والذي تمثل في كتاب المهارات الحياتية للمرحلة الثانوية، وذلك باتباع ما يلي:

أولا - حساب ثبات التحليل عبر الزمن باستخدام معادلة هولستي (Holsti) قام الباحث بتحليل منهج المهارات الحياتية (الفصول الدراسية الثلاثة) لقياس الثبات باستخدام بطاقة التحليل، ثم أعاد التحليل للمحتوى بعد مضي أسبوعين من انتهاء التحليل الأول، ومن ثم تم حساب معامل الثبات عن طريق حساب نسبة الاتفاق بين التحليلين باستخدام معادلة هلوستي (Holsti)، وصيغتها كالتالي:

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

$$\text{هولستي} = \frac{2\text{x عدد مرات الاتفاق}}{\text{ن 1} + \text{ن 2}}$$

حيث إن:
ت عدد الحالات المتفق عليها في التحليلين.
ن ١ عدد حالات التحليل الأول.
ن ٢ عدد حالات التحليل الثاني (طعيمة، ٢٠٠٤).

ثانيا حيث يعتمد على حساب نسبة الاتفاق والاختلاف بين التحليلين وفق المعادلة التالية:

- حساب ثبات التحليل باختلاف الأفراد باستخدام معادلة كوبر (Cooper).

$$\text{نسبة الاتفاق} = \frac{\text{عدد مرات الاتفاق} \times 100\%}{\text{عدد مرات الاتفاق} + \text{عدد مرات الاختلاف}}$$

جدول (٢) جدول ثبات أداة البحث

م	المهارات	المهارات الفرعية/المؤشرات	التكرار (١)	التكرار (٢)	نسبة الاتفاق	معدل نسب الاتفاق
١	المهارات الاجتماعية	يعزز الانتماء الوطني في إنجازاته الماضية والحالية.	٨	٩	٠.٨٨	١٠,٩
٢		يوجه المتعلم للقيام بمسؤولياته تجاه المجتمع.	١٢	١٣	٠,٩٢	
٣		يطور وينمي مهارات التعلم التعاوني.	١٦	١٧	٠,٩٤	
٤		يشجع على تقديم الخدمات التطوعية.	٥	٦	٠.٨٣	
٥		ينمي مبدأ العدالة الاجتماعية.	٩	١٠	٠,٩٠	
١	المهارات العاطفية	يوجه المتعلم على الاهتمام بمشاعر الآخرين.	٩	١٠	٠,٩٠	٨٧٥,
٢		ينمي القدرة على تنظيم العواطف والأفكار والسلوكيات بنجاح في المواقف المختلفة.	٨	٩	٠,٨٩	
٣		تنمية ضبط النفس والسيطرة لدى المتعلم.	3	٤	٠,٧٥	
٤		يحث على فعل الخير والعمل به.	١٥	١٧	٠,٨٨	
٥		يعزز المقرر القيم والمبادئ الإسلامية والثبات عليها.	١٤	١٥	٠,٩٣	

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

جدول (٣) جدول ثبات التحليل

المهارة	معدل نسب الاتفاق
المهارات العاطفية	٠,٨٧
المهارات الاجتماعية	٠,٩١
الثبات العام للتحليل	٠,٨٩

يظهر من خلال الجدول السابق أن معامل الثبات العام وصل إلى ٨٩%وهو معامل ثبات مرتفع مما يدل على ثبات بطاقة تحليل المحتوى.

الأداة في صورتها النهائية:

توصل الباحث إلى الصورة النهائية لبطاقة تحليل المحتوى والتي أعدت في ضوء بعض من المهارات العاطفية والاجتماعية، والمكونة في صورتها النهائية من جدول (٢) لتتكون من عدد المؤشرات السلوكية الدالة عليها، وبلغت تلك المؤشرات بشكل إجمالي (١٠) مؤشراً سلوكيا.

والجدول (٤) التالي يبين توزيع المؤشرات على المهارات المكونة للقائمة في صورتها النهائية.

جدول (٤)

	المهارة الرئيسية	عدد المؤشرات
المهارات	العاطفية	٥
	الاجتماعية	٥
	مجموع مؤشرات المهارات	١٠

الأساليب الإحصائية المستخدمة:

- حساب التكرارات والنسب المئوية.
- معادلة كوبر للتحقق من ثبات أداة البحث.

حساب ثبات التحليل باستخدام المعادلتين التاليتين:

١- معادلة هولستي (Holsti) لحساب ثبات بطاقة التحليل عبر الزمن.
٢- معادلة كوبر (Cooper) لحساب ثبات بطاقة التحليل باختلاف الأفراد.
٣- تحديد معيار الحكم على مستوى تضمين المهارتين التكرارات والنسب المئوية حيث استخدم الباحث أساليب الإحصاء الوصفي البسيط، وهي التكرارات (Frequencies) والنسب المئوية (Percentiles) لتحديد مدى تضمين كتاب المهارات الحياتية للمرحلة الثانوية في المملكة العربية السعودية.

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

نتائج الدراسة ومناقشتها:

النتائج المتعلقة بالسؤال: ما درجة توافر المهارات العاطفية والاجتماعية التي يجب تنميتها لدى طلاب المرحلة الجامعية من خلال المقررات التعليمية؟

بعد جمع المعلومات ومن ثم تحليلها للإجابة على سؤال البحث والقيام بالوصف الكمي للبيانات التي تم جمعها، وذلك من خلال حساب التكرارات والنسب المئوية، والحكم على درجة توافر المهارات العاطفية والاجتماعية في كتاب المهارات الحياتية للمرحلة الثانوية الثالث الثانوي" بالمملكة العربية السعودية، ولحساب درجة توافر المهارات قسمت الأفكار الخاصة بكل مهارة على عدد دروس الكتاب بافتراض أن كل درس لا بد أن يتناول المهارات العاطفية والاجتماعية حسب المعادلة التالية:

$$\text{نسبة توافر المهارة} = \frac{\text{عدد الأفكار الخاصة بكل مهارة حسب تقدير الباحثة}}{\text{عدد دروس الكتاب}} \times ١٠٠$$

وتم تحويل ناتج المعادلة السابقة إلى خمس مستويات للتوافر كالتالي:

وقد تم الحكم على درجة التضمين وفق الجدول (٥) الآتي:

النسبة المئوية		درجة التضمين
من	إلى	
٠%		غير مضمن
٠.١%	٢٠%	مضمن بدرجة ضعيفة جدا
أكبر من ٢٠%	٤٠%	مضمن بدرجة ضعيفة
أكبر من ٤٠%	٦٠%	مضمن بدرجة متوسطة
أكبر من ٦٠%	٨٠%	مضمن بدرجة عالية
أكبر من ٨٠%	١٠٠%	عالية جدا

جدول (٦) المهارات العاطفية

المهارة	المؤشرات	التكرار	نسبة التوافر	درجة التوافر	الترتيب
المهارات العاطفية	يوجه المتعلم على لاهتمام بمشاعر الآخرين.	٩	٦٠%	متوسطة	٣
	ينمي القدرة على تنظيم العواطف والأفكار والسلوكيات بنجاح في المواقف المختلفة.	٨	٥٣%	متوسطة	٤
	تنمية ضبط النفس	٣	٢٠%	ضعيفة	٥

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

	والسيطرة لدى المتعلم.				
	يحث على فعل الخير والعمل به.	١٥	%٨٧	عالية جدا	٢
	يعزز المقرر القيم والمبادئ الإسلامية والثبات عليها.	١٤	%٩٣	عالية جدا	١
المجموع		٤٩	%٦٢.٦	متوسطة	

يتضح من الجدول (٦) أن المهارات العاطفية متوافرة بدرجة متوسطة، وتباينت المؤشرات من عالية جدًّا إلى متوسطة باستثناء مؤشر واحد كانت ضعيفة؛ حيث جاء تعزيز المقرر للقيم والمبادئ الإسلامية والثبات عليها بدرجة عالية جدا؛ إذ بلغت (٩٣٪)، ويعزو الباحث هذه النتيجة إلى ارتباط مقرر المهارات الحياتية بالحياة الدينية والعملية للطلاب وبالمواضيع المرتبطة بهم، بينما جاء مؤشر توجيه المتعلم على الاهتمام بمشاعر الآخرين بدرجة متوسطة مع تنمية القدرة على تنظيم العواطف والأفكار والسلوكيات بنجاح في المواقف المختلفة. وفي الترتيب الأخير بين مؤشرات هذه المهارة هي تنمية ضبط النفس والسيطرة لدى المتعلم، إذ بلغت (٢٠%) بدرجة ضعيفة، وقد يعود ذلك لتركيز المقرر على تزويد الطلاب بالمواضيع الأساسية التي تساعد على تزويدهم بالمعارف الضرورية للقيام بمهامه ومسؤولياتهم في المستقبل، وقد لا تتوافق هذه الموضوعات مع ميولهم واهتماماتهم بشكل كافٍ، وتتفق هذه النتيجة مع ما أشار إليه (Beggas &Olsan, 2021) اشارت البيانات إلى انه لا تزال هناك حاجة لمزيد من الدراسات في منهج التعلم الاجتماعي العاطفي على مستوى المدرسة للحصول على نتائج أكثر تحديدا.

جدول (٧) المهارات الاجتماعية

المهارة	المؤشرات	التكرار	نسبة التوافر	درجة التوافر	الترتيب
المهارات الاجتماعية	يعزز الانتماء الوطني في إنجازاته الماضية والحالية.	٨	%٤٧	متوسطة	٣
	يوجه المتعلم للقيام بمسؤولياته تجاه المجتمع.	١٢	%٧١	عالية	٢
	يطور وينمي مهارات التعلم التعاوني.	١٦	%٩٤	عالية جدا	١
	يشجع على تقديم الخدمات التطوعية.	٥	%٣٠	ضعيفة	٥
	ينمي مبدأ العدالة الاجتماعية.	٩	%٥٣	متوسطة	٤
المجموع		٥٠	%٥٩	متوسطة	

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

يتضح من الجدول (أن مهارات المجال الاجتماعي متوافرة بدرجة متوسطة، وتباينت المؤشرات من عالية جدا إلى ضعيفة؛ حيث جاء يطور وينمي مهارات التعلم التعاوني بدرجة عالية جدا حيث بلغت (٩٤%)، وهذا ما أكدت عليه دراسة (Kaşikci& Ozhan,٢٠٢١) وجود علاقة ارتباط موجبة ومعنوية بين مهارات التعلم الاجتماعي والعاطفي والتحصيل الدراسي والسعادة ودورها في تحقيق النمو الأكاديمي والتحصيلي. بينما جاء مؤشر يشجع على تقديم الخدمات التطوعية بدرجة ضعيفة جدا وفي الترتيب الأخير بين مؤشرات هذه المهارة، ويعزو الباحث هذه النتيجة إلى الاهتمام بالمؤشرات الأخرى عن طريق العمل فبالرغم من ارتباطها الوثيق بطبيعة المقرر إلا أن المقرر ركز على المؤشرين الثاني والثالث بشكل أكبر، وتتفق هذه النتيجة مع دراسة تهاني المزيني (٢٠٢٢) التي أكدت على أن هذه المهارات متوافرة بدرجة ضعيفة لقلة مناقشة هذه الموضوعات والاهتمام بها.

التوصيات والمقترحات:

١- تطوير مقرر المهارات الحياتية للمرحلة الثانوية من خلال تضمين المهارات العاطفية والاجتماعية وخاصةً ما يتعلق بمهارات المجال الاجتماعي في بعض مؤشراته كالخدمات التطوعية، وضبط النفس وكيفية السيطرة عليها من خلال المواقف التعليمية.

٢- استخدام أدوات لتحديد المهارات العاطفية والاجتماعية لدى المتعلمين تكون مدخلا لتطوير وتحسين المناهج الدراسية ودمج التقنية.

٣- تصميم برامج تدريبية للمتعلمين لتنمية مهاراتهم العاطفية والاجتماعية.

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

المراجع

المراجع العربية:

اليونسكو (٢٠٢٠) موجز سياساتي: التعليم أثناء جائحة كوفيد - ١٩ وما بعدها.

الحربي، مروة محمد علي البنيان؛ حويل، إيناس إبراهيم أحمد (٢٠٢١) برامج تنمية مهارات التعلم الاجتماعي والعاطفي لدى طلاب التعليم العام في الولايات المتحدة الامريكية وأستراليا - دراسة مقارنة. المجلة العربية للعلوم التربوية والنفسية. ٥(٢٢)، ٤٠٧-٤٣٤.

العجمي، زينب العياصرة، محمد المحرزي راشد (٢٠١٩). أثر برنامج تعليمي مستند إلى مكونات الذكاء العاطفي وفق نموذج جولمان في تنمية السلوكات الأخلاقية في مادة التربية الإسلامية مجلة الدراسات التربوية والنفسية - جامعة السلطان قابوس. ١٣(٢). ٢٩٩-٢٧٥.

مهدي رشا محمد هناء (٢٠١٧) فعالية برنامج قائم على كفاءات التعلم الاجتماعي والوجداني في تنمية دافعية التعلم ومهارات التعلم الاجتماعي والوجداني. المجلة العلمية لكلية التربية - جامعة أسيوط. ٣٣ (٦). ٤٦٦ - ٤٨٦.

وثيقة المملكة العربية السعودية. (٢٠٣٠)، تمت الزيارة في ٢٥ مارس https://www.vision2030.gov.sa/ar2023

وزارة التعليم (١٤٤٣). تدريس اللغة الإنجليزية بدءًا من الصف الأول الابتدائي يعزز من قدرات الطلبة في مرحلة مبكرة وإعدادهم لمهارات المستقبل https://moe.gov.sa/ar/mediacenter/MOEnews/Pages/en-tech-1443

المراجع الأجنبية:

Balta-Salvador, R., Olmedo-Torre, N., Peña, M., & Renta-Davids, A. (2021). Academic and emotional effects of online learning during the COVID-19 pandemic on engineering students. Education and Information Technologies, 26, 7407-7434. https://doi.org/10.1007/s10639-021-10593-1

Clarke, A., Sorgenfrei, M., Mulcahy, J., Davie, P., Friedrich, C., & McBride, T. (2021). Adolescent mental health: A systematic review on the effectiveness of school-based interventions. Early Intervention Foundatio.

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

Taylor, R. D., Oberle, E., Durlak, J. A., & Weissberg, R. P. (2017). Promoting positive youth development through school-based social and emotional learning interventions: A meta-analysis of follow-up effects. Child Development, 88(4), 1156- 1171. https://doi.org/10.1111/cdev.12864

Jones, D. E., Greenberg, M., & Crowley, M. (2015). Early social-emotional functioning and public health: The relationship between kindergarten social competence and future wellness. American Journal of Public Health, 105(11), 2283- 2290, https://doi.org/10.2105/AJPH.2015.302630

Jones, E. P., Margolius, M., Skubel, A., Flanagan, S., & Hynes, M. (2020). All of who I am: Perspectives from young people about how learning happens. America's Promise Alliance.

Jones, S., Barnes, S., Bailey, R., & Doolittle, E. (2017). Promoting social and emotional competencies in elementary school. The Future of Children, 27(1), 49-72.

UNESCO. (2019). Behind the numbers: Ending school violence and bullying. the United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization. 70. Paris, France: UNESCO.

Jones, S., Barnes, S., Bailey, R., & Doolittle, E. (2017). Promoting Social and Emotional Competencies in Elementary School. The Future of Children, 27(1), 49-72. Retrieved from http://www.jstor.org/stable/44219021

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

إدارة الأداء الاستراتيجي باستخدام بطاقة الأداء في الجامعات السعودية

Strategic Performance Management Using Scorecard in Saudi Universities

إعداد

د.عزة أحمد علي الغامدي

Dr. Azza Ahmed Ali Al-Ghamdi

Doi: 10.21608/jasep.2024.382232

استلام البحث : ١٢ / ٦ /٢٠٢٤

قبول النشـــر: ٢٥ / ٦ / ٢٠٢٤

الغامدي، عزة أحمد علي (٢٠٢٤). إدارة الأداء الاستراتيجي باستخدام بطاقة الأداء في الجامعات السعودية. ***المجلة العربية للعلوم التربوية والنفسية***، المؤسسة العربية للتربية والعلوم والآداب، مصر،٨(٤١) ، ٤٤٣ – ٤٩٤.

http://jasep.journals.ekb.eg

إدارة الأداء الاستراتيجي باستخدام بطاقة الأداء في الجامعات السعودية

المستخلص:

هدف البحث إلى التعرف على إدارة الأداء الاستراتيجي باستخدام بطاقة الأداء بالجامعات السعودية، والوقوف على واقع إدارة لأداء الاستراتيجي بالجامعات السعودية باستخدام بطاقة الأداء من وجهة نظر القيادات الأكاديمية، وتقديم استراتيجية مقترحة لتطوير إدارة الأداء الاستراتيجي بالجامعات السعودية باستخدام بطاقة الأداء، واستخدم البحث المنهج الوصفي بمدخلَه المسحي ، وتكونت عينة الدراسة من (٤٠) قائدًا أكاديميًا، اختيروا بالطريقة العشوائية الطبقية. واستخدم البحث استبانة تضم (٣١) عبارة موزعة في أربع محاور، وتم التأكد من صدقها وثباتها. أظهرت النتائج ما يلي: أن مستوى العمليات الداخلية في جامعة الملك خالد (الكلي) جاء مرتفعًا، حيث بلغ المتوسط الحسابي لاستجابات القيادات الأكاديمية على مجال العمليات الداخلية (٣.٧٣) وانحراف معياري (٠.٦٦) ،و أن مستوى مجال رضا العملاء(تحديداً الطلبة) في جامعة الملك خالد (الكلي) جاء مرتفعًا، حيث بلغ المتوسط الحسابي لاستجابات القيادات الأكاديمية على مجال رضا العملاء(تحديداً الطلبة) (٣.٥٢) وانحراف معياري (٠.٧٤)، و أن مستوى مجال الجانب المالي في جامعة الملك خالد (الكلي) جاء مرتفعًا، حيث بلغ المتوسط الحسابي لاستجابات القيادات الأكاديمية على مجال بمجال الجانب المالي في جامعة الملك خالد (٣.٥٢) وانحراف معياري (٠.٧٤)، وجاء أن مستوى التعلم والنمو في جامعة الملك خالد (الكلي) جاء متوسطًا، حيث بلغ المتوسط الحسابي لاستجابات القيادات الأكاديمية على بُعد التعلم والنمو (٣.٣٧) وانحراف معياري (٠.٦٦).

الكلمات المفتاحية: إدارة الأداء الاستراتيجي- استخدام بطاقة الأداء - الجامعات السعودية

Abstract:

The research aimed to identify strategic performance management using the scorecard in Saudi universities, and to determine the reality of strategic performance management in Saudi universities using the scorecard from the point of view of academic leaders, and to present a proposed strategy for developing strategic performance management in Saudi universities using the scorecard. The research used the descriptive approach with its survey approach. The study sample

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

consisted of (40) academic leaders, selected by a stratified random method. The research used a questionnaire that included (31) A statement distributed in four axes, and its validity and reliability were confirmed. The results showed the following: that the level of internal operations at King Khalid University (total) was high, as the arithmetic mean of the responses of academic leaders in the area of internal operations was (3.73) and a standard deviation of (0.66), and that the level of the area of customer satisfaction (specifically students) was in King Khalid University (overall) came high, as the arithmetic mean of academic leaders' responses in the field of customer satisfaction (specifically students) reached (3.52) and a standard deviation of (0.74), tements distributed in four axes, and its validity and reliability were confirmed.), and that the level of the field of the financial aspect at King Khalid University (total) was high, as the arithmetic mean of academic leaders' responses to a field in the field of the financial aspect at King Khalid University reached (3.52) and a standard deviation of (0.74), and it was stated that the level of learning and growth at the University King Khalid (total) was average, with the arithmetic mean of academic leaders' responses on the learning and growth dimension being (3.37) and a standard deviation of (0.66).

Keywords: strategic performance management - use of the scorecard - Saudi university

المقدمة

يشهد العالم اليوم تحولات سريعة، وتطورات متلاحقة في شتى المجالات، ويعد المجال التعليمي من أكثر المجالات تأثراً بهذه التطورات، وأصبح الاهتمام بأداء المؤسسات وتجويد عملها، وتحديث نظم العمل فيها هي السمة المميزة لهذا العصر وتتماشى مع الأداء الاستراتيجي الأمثل، والجامعات تأتي في مقدمة مؤسسات المجتمع التي تقع عليها مسؤوليات عظيمة في أن تواكب هذا التغير.

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

وأشار عثمان، وقابيل (٢٠١٩، ص٣) إلى أن التعليم الجامعي يعد القاطرة التي تقود جميع القطاعات في المجتمع إلى التطور والملاءمة مع التغيرات المتلاحقة، واستخدام الأدوات والموارد المتاحة بكفاءة وفعالية لتحقيق الميزة التنافسية، وتعتمد أغلب المؤسسات في عملية تقويم أدائها على الأساليب التقليدية فقط؛ مما أظهر الحاجة إلى تبني أساليب حديثة في عملية تقويم الأداء (السعدون، ٢٠١٧، ٣).

كما تنامت الحاجة إلى دراسة البيئة المحيطة بالمنظمات، وفهم مؤثراتها واحتياجاتها، لتحديد الأهداف، وأفضل السبل لتحقيقها، ثم تقويم النتائج في ضوء المستهدفات، والاهتمام ببناء القدرات building capacity لفهم أبعاد التوجه الاستراتيجي وآلياته (Al Bento 2013,et.al) وذلك بالإضافة إلى تبني المداخل الإدارية والتخطيطية المرتكزة على البعد المنظومي الذي يراعي مصالح جميع الأطراف وذوي العلاقة، والذين تتنوع احتياجاتهم وتتعدد تطلعاتهم.

وتعد إدارة الأداء الاستراتيجي من أهم مداخل ومرتكزات تحقيق النقلات والطفرات النوعية والتحول الكيفي نحو النمو والتطور المستقبلي للمنظمات، وصياغة التوجه الاستراتيجي وتصحيح أية انحرافات في الأداء ومسار العمل، الأمر الذي يتطلب الاهتمام بها خصوصًا في مراحل التحولات الكبرى.

وإن الهدف من إدارة الأداء الاستراتيجي للمنظمة هو ترجمة الرسالة والرؤية والأهداف الاستراتيجية إلى نتائج قابلة للقياس تحدد درجة النجاح بحيث تتم المشاركة فيها بين المنظمة وكافة الأطراف المعنية وتوفير أدوات لتقييم وتحسين الأداء وتأكيد مفهوم الشراكة الاستراتيجية والتعلم المتبادل (خطاب ٢٠٠٩، ٨٣٧) وعلى اعتبار الأداء الاستراتيجي أنه منظومة من الأبعاد، فإن تقييم أحد مكونات مؤسسة ما أو أحد برامجها التربوية دون أن يتناولها كمنظومة متكاملة يفتقد مصداقيته في غالب الأحيان، لأنه من الصعوبة بمكان عزل تفاعل أجزاء النظام عن بعضها، ولعل ذلك يوجب ضرورة الاعتماد على نماذج تقييم تعطي صورة متوازنة عن الأداء، بالشكل الذي يعين على اتخاذ القرارات، ورسم السياسات والاختيار من بينها،

وتقدم إدارة الأداء الاستراتيجي تصورا كاملا وشموليا عن مستقبل المؤسسة على المدى القريب والبعيد، ففي الوقت الذي ينصب فيه اهتمام المؤسسة على الرؤية المستقبلية يجب أن لا تفقد تركيزها عن العمليات التشغيلية، كما تعمل إدارة الأداء الاستراتيجي على تحقيق التوزان بين الفعالية والكفاءة والبيئة الداخلية والخارجية ، وقد أكد (قطيط،٢٠٢٣، ١١٤) على ضرورة الاهتمام بالأداء الاستراتيجي والذي يدعم قدرات رصد واستشراف المسارات العامة التي يمكن أن تتبناها المؤسسات،

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

بما يتلاءم مع مجمل التحديات المحتملة والفرص المتوقعة، ووضع خطة استراتيجية مع ربطها بالأداء التشغيلي بالمؤسسة.
ووضع الخطط الاستراتيجية التي تمكن المؤسسة من المنافسة (عشيبة، ٢٠١١، ٣٠٣)

كما أشار فيلب (Philip,2011,1) إلى أنه تزايدت في الآونة الأخيرة الحاجة إلى توفير المعلومات الخاصة بالجوانب المالية وغير المالية لمؤسسات التعليم الجامعي؛ والبحث عن أساليب ومداخل تقييم مشتقة من الاستراتيجيات الموجهة لعمليات التحسين المستمر. نتيجة لذلك ظهرت مجموعة من المداخل والنماذج الإدارية التي يمكن استخدامها في إدارة الأداء الجامعي، ومنها بطاقة الأداء المتوازن التي تتكون من خمسة أبعاد أساسية هي: التعليم والنمو، والعمليات الداخلية والعملاء والتمويل، وخدمة المجتمع.(Abu AL-Ghanem,2012,35)، ويؤكد المفيز (٢٠١٦ ، ٣٠٥) إلى أن الجامعات السعودية تشهد نهضة تنموية شاملة، وقفزات كمية ونوعية لمواكبة التغيرات المطردة، وتجد الجامعات نفسها مدفوعة في ظل هذه التحديات لتبني رؤى طموحة تهدف من خلالها لتحقيق المنافسة للوصول إلى العالمية.

وقد أوصت دراسة الحامد، والعمري (٢٠١٨) على ضرورة توعية القيادات الأكاديمية بأهمية بطاقة الأداء المتوازن وماهية هذا الأسلوب؛ لذا من خلال ما تقدم أولت هذه الدراسة أبعاد بطاقة الأداء المتوازن الأهمية التي تستحقها؛ وهذه القضية تأتي في مقدمة القضايا التي تؤرق إحساس الباحث؛ وبالتالي جاءت دراسة (رؤية مقترحة لتطوير الأداء الاستراتيجي بجامعة الملك خالد في ضوء بطاقة الأداء المتوازن؛ لتكون ضرورة ملحة في هذه المرحلة تفرضها متطلبات التحديات والتغيرات المتسارعة.

ونظرًا لأهمية بطاقة الأداء في دعم إدارة لأداء الاستراتيجي للمنظمات، ومن خلال ما ذكر تتضح أهمية تطوير إدارة الأداء للجامعات السعودية باستخدام بطاقة الأداء ، وهذا ما تحتاج إليه الجامعة الأسباب عديدة ستوضحه مشكلة الدراسة.

مشكلة الدراسة:

تشهد المملكة العربية السعودية في هذه الآونة العديد من أوجه التطوير من خلال رؤية ٢٠٣٠ ومؤشراتها لقياس مدى التقدم في تحقيق المستهدفات المرحلية. كما أصبح على كافة الجامعات تحقيق التكيف مع جوانب التطوير والمواءمة مع نظام جديد للجامعات له محدداته وأبعاده، كما يتطلب تحسين الجاهزية لتطبيق لوائحه وإجراءاته.

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

ولقد أعدت وزارة التعليم خطة طويلة المدى للتعليم الجامعي في المملكة تتضمن مشروع أطلق عليه "الخطة المستقبلية للتعليم الجامعي في المملكة العربية السعودية - مشروع آفاق". ويهدف المشروع إلى إعداد خطة استراتيجية طويلة المدى (٢٥) عاماً تحدد رؤية التعليم الجامعي، ورسالته، واحتياجاته، وأنماطه ونوعية مخرجاته. وزارة التعليم العالي، (٢٠١١)، كما اهتمت الجامعات السعودية بتطوير أدائها الاستراتيجي من خلال إعداد الخطط لتحقيق الاعتمادات الوطنية والدولية لبرامجها وأدائها المؤسسي، وتحقيق أهدافها طويلة المدى. (الشبل،٢٠١٩، ١٨)

وإن قيادة التعليم الجامعي تعمل على تحقيق أهداف رؤية المملكة ٢٠٣٠، التي من ضمنها حصول ما لا يقل عن خمس جامعات سعودية على مراتب متقدمة ضمن أفضل ٢٠٠ جامعة في التصنيف العالمي؛ وهذا يضع الجامعات أمام تحدي في مواكبة التغير نحو تجويد العمل والسباق نحو الميزة التنافسية، وتطوير خططها الاستراتيجية، لتحقيق أداء استراتيجي متميز؛ لذا من الأهمية بمكان البحث عن وسائل غير تقليدية قادرة على تطوير أدائها بعد معرفة الواقع وتقييمه؛ مما استدعى الحاجة لظهور نماذج رائدة لقياس الأداء الاستراتيجي، مثل بطاقة الأداء المتوازن ؛ لا سيما وأن التغيرات السريعة والتحول إلى عصر المعرفة والمعلومات ترتب عليه التحول نحو الاقتصاد المبني على المعرفة، وهو ما دفع الجامعات إلى استثمار المعرفة لتحقيق عوائد اقتصادية .(Sudriman,2012,991) ويؤكد عبد العال (٢٠١٩ ، ٤١٧) أن من أهم الوسائل الغير تقليدية هي: بطاقة قياس الأداء الاستراتيجي؛ التي تعد من أهم المبادئ التي تعمل على توفر منطلقات أساسية الإحداث التطوير وتحقيق الأهداف العامة، وتصحيح المسار الاستراتيجي للجامعات.

وعليه فإن الجهود التي تبذلها الجامعات السعودية في تطوير الخطة الاستراتيجية تحتاج أن يوازيها اتخاذ ما من شأنه مواجهة التحديات التي تحول دون تحقيق الهدف؛ وبالتالي تسعى الجامعة لإنجاز أهدافها الاستراتيجية التي تسهم في تحقيق الجامعة لرؤيتها ورسالتها وأهدافها الاستراتيجية الطموحة، والارتقاء بمستوى الأداء المؤسسي في الجامعة.

وأشار الزاملي والسامرائي (٢٠١٢ ، ٤٤١) إلى أن الأداء الاستراتيجي يعد من المرتكزات الحيوية للإدارة الحديثة التي تسعى إلى تحقيق أهدافها بفاعلية وكفاءة، وفي ظل البيئة الحديثة وما رافقتها من تغيرات عديدة ومتلاحقة ظهرت الحاجة إلى مؤشرات ومقاييس جديدة للأداء، تكون أكثر انسجاماً وملاءمة مع التغيرات التي رافقت هذه البيئة. و اعتمدت جامعة الملك خالد في إعداد خطتها الاستراتيجية على مجموعة من الأطر الداعمة لنجاح عملية التخطيط الاستراتيجي، منها: التزام القيادة

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

بالتغيير، ومشاركة المستفيدين من داخل الجامعة وخارجها في صياغة الخطة الاستراتيجية، والشفافية في جميع الإجراءات والمرونة، والقياس المستمر، والمقارنة بأداء الجامعات الأخرى، والنماذج الناجحة منها ، وأكدت نتائج دراسة التويجري (٢٠١٩) إلى أن درجة تطبيق أبعاد بطاقة الأداء المتوازن جاءت ضعيفة في جامعة الإمام عبد الرحمن الفيصل.

ومما سبق يظهر أهمية البحث وسائل تقييم غير تقليدية، ومن هذه الوسائل استخدام بطاقة الأداء بأبعادها المختلفة، المعرفة واقع إدارة الأداء الاستراتيجي بالجامعات السعودية للوصول إلى استراتيجية مقترحة لتطوير إدارة الأداء الاستراتيجي بالجامعات السعودية باستخدام بطاقة الأداء ؛ لذا تتحدد مشكلة الدراسة في السؤال الرئيس التالي: كيف يمكن تطوير إدارة الأداء الاستراتيجي بالجامعات السعودية باستخدام بطاقة الأداء ؟ ويتفرع منه أسئلة فرعية على النحو الآتي:

١. ما مفهوم إدارة الأداء الاستراتيجي باستخدام بطاقة الأداء بالجامعات السعودية ؟
٢. ما واقع إدارة لأداء الاستراتيجي بالجامعات السعودية باستخدام بطاقة الأداء من وجهة نظر القيادات الأكاديمية؟
٣. هل هناك فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (٠,٠٥) في درجة تقدير أفراد الدراسة لواقع إدارة الأداء الاستراتيجي بالجامعات السعودية في ضوء قياس أبعاد بطاقة الأداء تعزى للمتغيرات الآتية طبيعة العمل، عدد سنوات الخدمة في العمل القيادي)؟.
٤. ما الاستراتيجية المقترحة لتطوير إدارة الأداء الاستراتيجي بالجامعات السعودية باستخدام بطاقة الأداء ؟.

أهداف البحث:

١. التعرف على إدارة الأداء الاستراتيجي باستخدام بطاقة الأداء بالجامعات السعودية.
٢. الوقوف على واقع إدارة لأداء الاستراتيجي بالجامعات السعودية باستخدام بطاقة الأداء من وجهة نظر القيادات الأكاديمية.
٣. الكشف عن فروقات ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (٠,٠٥) في درجة تقدير أفراد الدراسة لواقع إدارة الأداء الاستراتيجي بالجامعات السعودية في ضوء قياس أبعاد بطاقة الأداء تعزى للمتغيرات الآتية طبيعة العمل، عدد سنوات الخدمة في العمل القيادي).
٤. تقديم استراتيجية مقترحة لتطوير إدارة الأداء الاستراتيجي بالجامعات السعودية باستخدام بطاقة الأداء .

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

أهمية الدراسة:

تستمد هذه الدراسة أهميتها في ما يلي:

- **الأهمية النظرية:**

– أن الدراسة سوف تساهم في تحسين ورفع مستوى أداء الخدمات المالية والإدارية والتعليمية التي تقدمها الجامعات السعودية بصورة تتميز بالجودة العالية.

– تعتبر بطاقة الأداء نظام إداري وقياس استراتيجي يقوم بترجمة المهمة الأساسية للجامعة إلى مجموعة متوازنة من مقاييس الأداء المتكاملة.

– إبراز أهمية بطاقة الأداء لتطوير إدارة الأداء الاستراتيجي.

– الاستفادة من نتائج البحث في إجراء بحوث علمية تتناول جامعات أخرى.

– تعد هذه الدراسة مفيدة لمتخذي القرار في المؤسسات التعليمية، حيث تتيح لهم معلومات حول الوضع الراهن للجامعة.

- **الأهمية العلمية:**

– تكمن أهمية الدراسة في تقييم إدارة الأداء باستخدام بطاقة الأداء ؛ بصفتها أداة حديثة لقياس الأداء وتحسينه مما يساعد على تحقيق الميزة التنافسية.

– إن الدراسة سوف تساهم في وضع آليات لاستثمار الإمكانات المادية والبشرية للجامعة استثمارًا أمثل.

– تأتى أهمية الدراسة من أهمية الهدف الذى تسعى إليه وهو تقديم استراتيجية مقترحة لتطوير إدارة الأداء لاستراتيجي باستخدام بطاقة الأداء .

مصطلحات الدراسة:

- **الأداء الاستراتيجي**: يعرف بأنه الدالة الكلية للأداء المالي والتشغيلي، ومعدل الإبداع، والتعلم، ورضاء العميل، وذلك من خلال السعي إلى ترجمة رؤية المنظمة ورسالتها إلى أهداف استراتيجية، ومن ثم ترجمة هذه الأهداف إلى أهداف تشغيلية على مستوى الأعمال ثم المستوى الوظيفي لخلق التكامل في القيم المضافة" (سعيد، ٢٠٠٥ ، ٤١).

ويعرف الأداء الاستراتيجي إجرائيا بأنه هو: أداء رؤية الجامعة بكفاءة عالية مما يحقق ترجمة هذه الرؤية إلى خطط استراتيجية يتم تنفيذها بشكل متميز.

- **إدارة الأداء الاستراتيجي:**

يعتبر الأداء وإدارة الأداء من الموضوعات التي حظيت باهتمام الباحثين بمختلف اتجاهاتهم الفكرية ومنهم علماء النفس والاجتماع والهندسة البشرية

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

والاقتصاد والإدارة بمختلف مدارسها الفكرية أما من الناحية العملية فقد أصبح واحداً من أهم التحديات التي تواجهها منظمات القرن الواحد والعشرين.

كما تعرف إدارة الأداء الاستراتيجي بأنها مجمل العمليات والأنشطة التي تسعى المؤسسات من خلالها إلى تحقيق أهدافها الاستراتيجية والمؤسسية، وتصحيح أية انحرافات فيما هو مستهدف تحقيقه من مؤشرات(Armstrong, 2015, 12) .

وتعرف إدارة الأداء الاستراتيجي إجرائياً بأنها: مجمل العمليات والأنشطة التي يتم من خلالها تحقيق رسالة الجامعة وأهدافها في ضوء توجهها الاستراتيجي وفق مؤشرات أداء محددة وقادرة على كشف الفجوات وتشخيص مكامن الخلل وجوانب التميز .

حدود الدراسة:

اقتصرت الدراسة في حدودها على الآتي:

- **الحدود الموضوعية**: اقتصرت الدراسة الحالية على التعرف على واقع إدارة الأداء الاستراتيجي بالجامعات السعودية باستخدام بطاقة الأداء من وجهة نظر القيادات الأكاديمية وصولاً إلى الاستراتيجية المقترحة لتطوير إدارة الأداء الاستراتيجي بالجامعات السعودية باستخدام بطاقة الأداء الخمسة وهي(الشؤون المالية- و المستفيدون رضا الطلبة ، النمو والتعلم، العمليات الداخلية).
- **الحدود المكانية**: اقتصرت الدراسة على جامعة الملك خالد في المملكة العربية السعودية.
- **الحدود الزمنية**: سوف يتم تطبيق هذه الدراسة في شهر مايو ٢٠٢٤ م.
- **الحدود البشرية** اقتصرت هذه الدراسة على القيادات الأكاديمية بجامعة الملك خالد من عمداء الكليات والعمادات المساندة، ووكلائهم، ورؤساء الأقسام ووكلائهم.

الإطار النظري للبحث

المحور الأول: إدارة الأداء الاستراتيجي

- **مفهوم إدارة الأداء الاستراتيجي :**

الأداء الاستراتيجي: يعبر الأداء عن قدرة المؤسسة على تحقيق أهدافها والحصول على رضا المستفيدين والقيام بالمسؤوليات الأخلاقية، والاجتماعية تجاه المجتمع، كما يخلص الفكر الإداري إلى أنه إذا لم تستطع منظمة قياس نشاطها لا يمكنها الرقابة عليه، وفي ظل تعدد المتغيرات المؤثرة على أداء مختلف أنواع المؤسسات، تزايد التوجه نحو تبني أساليب حديثة لقياس الأداء وتقييمه مع السعي إلى

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

صياغة مجموعة من مؤشرات الأداء المعبرة عن النواتج والمخرجات التي يجب تحقيقها (الموسى، ٢٠١٧، ١٧)

ويرى عبد الحميد ومنصور (٢٠١٥،٢٨) أن قياس الأداء الاستراتيجي يعد نظام محاسبي يستخدم لغرض تقييم أداء مديري المؤسسات من وجهة نظر استراتيجية وهذا النظام يستعمل عندما يتم تفويض المسؤوليات للإدارة العليا لإدارة الأعمال الاستراتيجية. كما أن الأداء الاستراتيجي يمثل انعكاساً لقدرة استخدام الجامعة للموارد المالية والبشرية، واستغلالها بكفاءة وفعالية بصورة تجعلها قادرة على تحقيق أهدافها .

ويعد الأداء مفهوما جوهرياً للمنظمات بشكل عام مهما كانت طبيعة عملها إذ يتمحور معه وجود المنظمة من عدمه وتزخر الأدبيات الإدارية بالعديد من البحوث والدراسات التي تناولت موضوع الأداء من جوانبه كافة، لكنها لم تتوصل إلى اتفاق أو إجماع على مفهوم محدد للأداء لارتباطه بالمغيرات البيئية المختلفة سواء الداخلية أو الخارجية.

ويبين الأداء الاستراتيجي كيفية عمل المنظمة إجمالاً بناء على وجود إطار استراتيجي يحدد رؤيتها ورسالتها، كما أنه النتيجة النهائية لنشاط المنظمة وهو انعكاس لكيفية استخدام المنظمة لمواردها المادية والبشرية لغرض تحقيق أهدافها. كما أنه ترجمة الخطط الاستراتيجية إلى نتائج ومساعدة المديرين على الاستجابة السريعة وبفاعلية للتغيرات غير المتوقعة ويمكن النظر إليه على أنه كيف تعمل المنظمة إجمالا.(الياسري، ٢٠١٢، ٥٦).

تعرف إدارة الأداء الاستراتيجي بأنها هي عملية تساعد المديرين على تطوير وتطبيق خطط استراتيجية عالية الجودة، وتحديد أهداف طموحة وتتبع الأداء عن كتب الجميع الأنشطة التي تساعد على تحقيق الأهداف الاستراتيجية وبالتالي إيجاد قيمة مستدامة (Ana Maria Constantin,: 2009) ، أن إدارة الأداء الاستراتيجي منهجية فكرية تشكل سياسة المؤسسة بصورة تناسب متطلبات ومتغيرات العصر، وبالشكل الذي يضمن قيامها بأداء رسالتها وفق آليات منهجية واضحة لتحديد الأهداف ومتابعة تحقيقها .

وأوضح (قطيط ،٢٠٢٢ ،١٣٩) أن إدارة الأداء الاستراتيجي تمثل مجمل العمليات والأنشطة التي يتم من خلالها تحقيق رسالة الجامعة وأهدافها في ضوء توجهها الاستراتيجي وفق مؤشرات أداء محددة وقادرة على كشف الفجوات وتشخيص مكامن الخلل وجوانب التميز.

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

ويعبر الأداء الاستراتيجي للمنظمة عن محصلة لأداء الأفراد والوحدات التنظيمية وتأثيرات البيئة عليهم، حيث تتحدد الفلسفة التي يقوم عليها الأداء الاستراتيجي في أن كل مستوى من مستويات الأداء هو جزء من مستوى أداء كلي أكبر بالمنظمة، كما أنه الاتجاه المنطقي لتحيد مسار المنظمة في المستقبل، وبالتالي فالأداء الاستراتيجي يهدف إلى إحداث توافق تام بين هذه العناصر الاستراتيجيات الواجبة التنفيذ، والظروف البيئية المحيطة بالمنظمة. ويتطلب ذلك ما يلي: (خطاب، ٢٠٠٩)

- صياغة الرؤية والاستراتيجية التي تمد المنظمة باتجاه طويل الأجل وتساعدها في وضع رسالة واضحة تسعى للوصول إليها.
- تحويل الرؤية والرسالة والاستراتيجية إلى أهداف قابلة للقياس.
- الانتقال بالاستراتيجية إلى مرحلة تحقيق الأهداف المرغوبة.
- تحقيق وتنفيذ الاستراتيجية المختارة بكفاءة وفعالية.
- تقييم الأداء ومراجعة التحسينات الجديدة وتحديد الإجراءات التصحيحية على المدى الطويل.

ويقصد بإدارة الأداء الاستراتيجي) إجرائيا: هي إطار شامل يتضمن مجموعة من العمليات التي يتم من خلالها تنفيذ الاستراتيجية وتقويمها من خلال أنشطة وإجراءات مختلفة تبدأ من التخطيط للأداء الاستراتيجي، وتنظيمه وتوجيهه وتقويمه: لجعل استراتيجية الجامعة في محرك الأداء والشغل الشاغل للأفراد، وجماعات العمل، والكليات والأقسام بها، بما يحقق الصورة المستقبلية والوضع المرغوب للجامعة كما هو موثق في خطتها الاستراتيجية.

- **أهمية إدارة الأداء الاستراتيجي:**

يتمثل الغرض من إدارة الأداء الاستراتيجي في توفير الوسائل التي يمكن من خلالها الحصول على نتائج أفضل من المنظمة والفرق والأفراد، ضمن إطار متفق عليه للأهداف والمعايير ومتطلبات الكفاءة المخطط لها، ومواجهة الهاجس الكبير الذي يواجه المديرين. والمتمثل في وجود هوة كبيرة بين الاستراتيجية المخطط لها من قبل المؤسسة والنشاطات اليومية التنفيذية على أرض الواقع، فهي تعمل على توصيل الاستراتيجية لكل أفراد المؤسسة. كما تساعد على وضوح الأهداف من خلال الإجابة على السؤال كيف أساهم في تحقيق أهداف المؤسسة من خلال ما أقوم به يومياً ؟ (Huang,2009,211)

وأبرز (المومري ٢٠١٥، ٢) أن المنظمات الناجحة هي التي تمتلك عنصرين أساسين الاستراتيجية الفعالة، والإدارة الكفؤة وبالنظر إلى المصفوفة في الشكل التالي نلاحظ أنه هما: يمكننا وضع هذه المنظمات في أحد التصنيفات الأربعة على النحو

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

التالي : منظمات لديها استراتيجية فعالة وإدارة كفؤة فإن هذه المنظمات تكون في مربع الازدهار، ومنظمات استراتيجية فعالة وإدارة غير كفؤة فإنها تكون في مربع البقاء أو العمل من أجل البقاء. وفي حالة عدم وجود كلا العنصرين الاستراتيجية الفعالة والإدارة الكفؤة فإن هذه المنظمات حينها تكون في مربع الموت البطيء والمنظمات التي لديها الإدارة الكفؤة مع عدم وجود الاستراتيجية الفعالة يجعلها في مربع الموت السريع، وهذا يدل على خطورة الاهتمام بكفاءة الإدارة مع إغفال وضع الاستراتيجيات الفعالة.

كما تكمن أهمية الأداء الاستراتيجي في احتياج المنظمات إلى أداة تستطيع من خلالها الحكم على فعالية الأنشطة والعمليات اللازمة لتحقيق الأهداف المنشودة، والتوصل إلى ما قد يكون هناك تباين بين النتائج المستهدفة والنتائج التي تحققت فعلاً (طولان وآخرون، ٢٠٢١، ٢٨)، وأشار (Chandrashekhar et al,2017,) أن إدارة الأداء الاستراتيجي SPM تنشئ لغة مشتركة بين الأجزاء المختلفة للمنظمة للتفاعل بشفافية وفعالية، وبالتالي المساعدة في كسر الجمود ونقص التواصل، وتقيس SPM التقدم العام نحو رؤية المنظمة وأهدافها الاستراتيجية. كما يمكن من قياس التنفيذ في الأجزاء الفردية من المنظمة على طول سلسلة القيمة، مما يساعد على تحديد تلك المجالات التي تساهم في الأهداف الاستراتيجية وتلك التي لا تساهم

- **فلسفة ومقومات إدارة الأداء الاستراتيجي**

نتيجة للتطور المتسارع في عالم الإدارة، وفى ظل المتغيرات التي تحيط بجميع المؤسسات كان لابد من البحث عن أساليب حديثة لإدارة الأداء الاستراتيجي تتلاءم مع حجم التحديات وتنطلق من الأهداف الاستراتيجية للمؤسسة، مع ضرورة العمل على صياغة مجموعة من مؤشرات الأداء الرئيسية المعبرة عن النواتج التي يجب تحقيقها سواء في صورة كمية أو كيفية. وبناء عليه، هناك عدد من المقومات الأساسية التي تستند إليها إدارة الأداء الاستراتيجي، ومن أهمها ما يلي:

أ) تعزيز التوازن بين أبعاد الأداء: لقد شغلت فلسفة التوازن العديد من الباحثين في الفكر الإنساني بكل ممارساته التطبيقية أو الاجتماعية، وانطبق الحال ذاته على الفكر الإداري الذي تؤشر بداياته الضعف الواضح لتبني هذه الفلسفة والاكتفاء على الأداء المالي وهو ما دفع المهتمين بقياس مؤشراته فقط، إلا أن التعامل مع هذا النوع من الأداء بوصفه نتيجة قد لا يمثل هدفًا لمعظم المنظمات التي تتباين في أهدفها فضلا عن وضع الإدارة أمام نتائج تفقد إدارة المنظمات الفرصة على تشخيص مواطن الضعف على نحو دقيق وسريع مما قد يفقد فرصة التصحيح في الوقت الحقيقي لها. (حسن؛ أحمد، ٢٠١١، ١٦٣).

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

والأداء الاستراتيجي المتوازن هو انعكاس لقدرة المنظمة وقابليتها على تحقيق أهدافها، ويعكس كيفية استخدام الموارد المادية والبشرية والمالية واستغلالها بالصورة الملائمة؛ لتحقيق الغرض منها، كما أن بطاقة الأداء المتوازن تمكن المنظمة من تقييم الأداء على نحو متكامل عن طريق ربط الأهداف المتعددة التي تسعى المنظمة لتحقيقها، على ضوء ترجمة رؤية المنظمة واستراتيجياتها إلى أهداف ومقاييس. (Olson& Slater, 2002,12)

ولقد تزايد التوجه المعاصر نحو الأداء المتوازن كأحد أهم المداخل المعاصرة المرتكزة على البعد المنظومي والشمولي بما لا يغفل مصالح جميع الأطراف والشركاء المؤثرين على الخدمة التعليمية والمتأثرين بها (Al Bento, et al,2013) ، كما أصبح لزاماً على كافة المؤسسات إحداث التوازن بين الاستراتيجيات والعمليات في ظل البيئة التنافسية المعاصرة من خلال كفاءة ممارسات تقييم الأداء والتي لا تقف عند حدود جمع البيانات، وإنما تعزز من تنفيذ السياسات والأهداف (Ahmadi, Parviz, et.al,2012,2267) ، وينعكس التوازن في الأداء من خلال (Heavey, Murphy 2012,12):

- التوازن بين الأهداف قصيرة الأجل والأهداف طويلة الأجل.
- ٠٠٠٠٠٠التوازن بين الأداء الداخلي والأداء الخارجي.
- التوازن بين الموارد والإمكانات المتاحة ومستوى النواتج المستهدفة.

وفي هذا الإطار، هناك نموذج تحليل مجال القوى لقياس التوازن بين القوى الدافعة التي تشجع التطوير والتغيير والقوى المقيدة أو المعيقة (Sarayreh Khudair, Barakat. 2013 ,3) حيث إن المجال الميداني به نوعين من القوى وهما:

– **القوى الدافعة Driving forces :** التي تدفع المؤسسة في اتجاه التطوير والتغيير كالحوافز والتنافس والقيادة والموارد البشرية المتميزة، والمناخ التنظيمي الداعم للتحسين.

– **القوى المعيقة Restraining forces :** وهي العوامل التي تعيق تنفيذ عمليات وخطط التطوير، كتدني المهارات والمقاومة والخوف من التغيير (Skepe,2012,4).

وفي إطار التوازن، فإن أي ممارسة موضوعية لتقويم الأداء بشكل عام تتضمن أربعة مجالات أساسية وهى أولا: البنية التنظيمية وتتضمن الهيكل، والثقافة، والقيادة، والمناخ التنظيمي، ثانياً : الفعالية وتشمل فاعلية التخطيط والتنفيذ والتقييم والاتصالات، وثالثاً: الموارد المتاحة وتتمثل بالموارد البشرية والمالية والفنية، ورابعاً : المعرفة الشاملة وتتضمن الزبائن والمنافسين وطبيعة البيئة المحيطة . (رابعة،

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

٢٠١١، ١٢٨) حيث تهدف عملية التقييم إلى قياس ما تم إنجازه من قبل المنظمة خلال فترة زمنية محددة مقارنة بما تم التخطيط له، وباستخدام مجموعة من المعايير والمؤشرات مع تحديد أوجه القصور والانحراف وسبل علاجها.

ومما سبق فإن إدارة الأداء الاستراتيجي التي تتسم بالكفاءة يجب أن تستند إلى إحداث توازن بين الأهداف قصيرة وطويلة الأجل، وبين إمكانات بيئتها الداخلية واحتياجات بيئتها الخارجية، وبين البعد المؤسسي العام وطموحات مواردها البشرية.

ب) الالتزام بخريطة استراتيجية: من أجل أن تحقق إدارة الأداء أهدافها لابد أن ترتبط باستراتيجية المنظمة بشكل يحقق التناسق والتكامل بينهما، وبما يعزز ويدعم تحقيق المنظمة لميزة تنافسية. وتمثل الخرائط الاستراتيجية تصوير للعلاقات السببية، لبيان كيفية الربط بين الأهداف الاستراتيجية الفرعية بعضها البعض وبين مؤشرات الأداء الأساسية، وذلك من خلال مجموعات متتالية من العلاقات الافتراضية

وتشير دراسة (Rastislav,2016,108) إلى أهمية وجود نظام الإدارة الأداء الاستراتيجي، بما يسمح في صنع القرارات الرشيدة المبنية على تشخيص سليم للموارد المتاحة والإمكانات المتوافرة، وتحقيق أقصى درجات المواءمة مع الاستراتيجيات المتبعة، بما يعظم من القيمة المتحققة لجميع الأطراف ذوي العلاقة بأداء المنظمة، وفي سياق دور الخريطة الاستراتيجية، تبين دراسة (دودين، ٢٠١٥، ١٣٤) أهمية تطبيق بطاقة الأداء المتوازنة في الجامعات باعتبارها أداة للتخطيط الاستراتيجي، إلى جانب كونها أداة لتقييم الأداء الاستراتيجي، وكنظام للإدارة الاستراتيجية، مع الربط بين متغيرات الجودة الشاملة، والتخطيط الاستراتيجي لتتمكن من تحقيق أهدافها الاستراتيجية بكفاءة وفاعلية.

وترصد كثير من الأدبيات الإدارية إلى أهمية الخريطة الاستراتيجية ودورها في تحسين كفاءة الأداء الاستراتيجي، وإدارته بفاعلية، حيث أنها تعمل على الربط والتناغم بين الأهداف الفردية والتنظيمية، والتركيز على الأولويات والقضايا الاستراتيجية التي يجب التركيز عليها في ضوء رؤية المؤسسة ورسالتها التي تسعى لتحقيقها (Han Zhong,2015) كما تعتبر الخريطة الاستراتيجية في الفكر الإداري المعاصر أحد أهم جوانب الإدارة الاستراتيجية، كمرحلة محورية في إعداد الخطط الاستراتيجية، وكأداة وسيطة تساعد في ترجمة الاستراتيجية إلى أهداف ومؤشرات قابلة للتقييم والقياس . (Pietrzak,2014).

وفي هذا الإطار، لابد من الإشارة إلى أن عملية نجاح الإدارة الاستراتيجية في المؤسسات التعليمية تحتاج إلى مزيد من برامج التدريب المتطورة بهدف الاطلاع على المقاييس الحديثة في تقويم الجامعات واعتماد حالات المفارقة والتشخيص الدقيق

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

لمواطن الضعف بغية معالجتها ووضع الحلول المناسبة بها. (مشرف، ٢٠١١ ، ٤٢٣).

كما يعتمد التخطيط الاستراتيجي في مؤسسات التعليم العالي على دراسة التحولات والتغيرات والنمو؛ لما له من علاقة بالمؤسسة الجامعية لاستشراف مستقبلها، أي على عملية التنبؤ باتجاهات المتغيرات البيئية، وتحديد أثرها على نشاط المؤسسة الجامعية؛ وهذا يتطلب توفر معلومات حديثة ودقيقة ومستمرة وإلى مناهج وأساليب لتحليل هذه المعلومات، وتوظيفها لصياغة الاستراتيجية، وهو ما يدعو إلى تبني نظام معلومات إداري؛ للتنبؤ بالمستقبل؛ لإحداث التوافق والانسجام والتكامل في منهجية التخطيط الاستراتيجي. (القطروني، ٢٠١٤، ٥٩).

يتبين من ذلك، أهمية بناء نموذج منطقي لخريطة استراتيجية تربط الأهداف المختلفة بعضها ببعض من خلال علاقات سببية cause & effect ، بحيث يتدرج هذا النموذج في سياق منطقي من النشاطات المختلفة، التي تقوم بها مختلف الوحدات داخل المؤسسة، ويتم ذلك من خلال صياغة مخطط الخريطة الاستراتيجية للمؤسسةStrategy Map ، لوصف الأهداف بشكل تسلسلي، يوضح العلاقات التي تربط بين الاستراتيجيات والنشاطات المختلفة، والنتائج المؤثرة على الأداء الاستراتيجي.

ج) **الاستناد إلى مؤشرات الأداء:**مع زيادة تعقد البيئة المعاصرة وتعدد عناصرها وتشابك متغيراتها ؛ تزايدت الحاجة إلى المعلومات المتعلقة بمؤشرات الأداء لمؤسسات التعليم الجامعي على اختلاف مستوياتها، حيث أصبحت تشكل دليلاً إرشادياً في عملية اتخاذ القرارات، وقد صاحب ذلك وجود حاجة ملحة لإيجاد أساليب ومداخل تقييم مشتقة من الاستراتيجيات الموجهة لعمليات التطوير والتحسين المستمر ، كما تزايد التوجه للاهتمام بمؤشرات الأداء المستدام للجامعات الذي يرتكز على الوعي بالتنمية المستدامة للبيئة، وتعزيز الثقافة المؤسسية للاستدامة sustainability والمواطنة المسئولة، والبحث العلمي وخدمة المجتمع من منظور المسئولية(Wang and Ching,2015, 906) وتوفر مؤشرات الأداء الأساسية إطاراً جيداً لإجراء المقارنات المرجعية benchmarkingبين الجامعات، بالإضافة إلى استكشاف أفضل الممارسات best practiceوالتعلم من الخبرات النوعية التي يمكن نقلها وتبنيها.-Sae) .Khow,2014, 35)

وفي هذا السياق، تلعب وظيفة المراجعة الداخلية دوراً هاماً، حيث تقوم بمد الإدارة العليا بالمعلومات الضرورية التي تساعدها في اتخاذ القرارات، ومعرفة مدى كفاءة

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

وفعالية نظام الرقابة الداخلية المطبق من ناحية أخرى (محمود، ٢٠٢٠،٤)، كما يجب أن تواكب مقاييس الأداء المختلفة الرؤى الاستراتيجية الجديدة التي تطرأ على إدارة أهداف المؤسسة، من أجل اتخاذ قرارات مستقبلية مناسبة تساهم في ترميم جوانب الضعف التي تشهدها المؤسسة الوقفية مستقبلا. (بوريش، ٢٠١٧،٣).

وقد أصبحت المقارنة المرجعية Benchmarking مدخلا مهما للتحسين وتحديد الفجوة بين الأداء الحالي للمنظمة والأداء للمنظمات الأخرى ذات النشاط المشابه، فضلاً عن كونها وسيلة تدعم قدرات المنافسة ومقارنة ممارساتها وأدائها بغيرها من المنظمات، كما أنها عملية تحسين الأداء من خلال المطابقة المستمرة، والدراسة والتحليل وتبني أفضل الممارسات (ربايعة، ٢٠١١، ١١٢).

كما أن تحليل فجوة الأداء الاستراتيجي يمكن المنظمة المتعلمة من تحديد احتياجاتها، ويوجهها أين يجب أن تركز جهودها. (الدليمي، ٢٠١٩، ٢١٦)

وبناء على ما سبق، يتبين أن مؤشرات الأداء قد أصبحت ضرورة لنظم التقييم والقياس المعاصرة لمختلف أنواع المؤسسات ومنها الجامعات، لما لها من دور وظيفي في التطوير المبني على أدلة وشواهد سليمة، تساعد في تشخيص مكامن الخلل وجوانب الانحراف في مسارات الأداء التي يستند إليها التوجه الاستراتيجي العام للمؤسسة المعبر عنه من خلال رؤيتها ورسالتها وأهدافها.

د) **الاستدامة التنظيمية والتمويلية:** إن أحد محددات جودة إدارة النظم التعليمية هو الهيكل التنظيمي، الذي يخلق الانسجام والتناغم بين كافة الأنشطة والممارسات والأهداف، بما يفرض تعزيز المرونة وقلة تركيز السلطة في المستويات الإدارية العليا، وخفض مستوى الرسمية والتعقيد في بنية الهياكل لدعم تدفق المهام والأدوار (Ooshaksaraie, et.al, 2011, 151) كما تتنوع الهيكل التنظيمية وفق ثلاثة أبعاد هي مدى التعقد complexity أو عدد المستويات الإدارية، ومستوى الرسمية formalization أي درجة اتباع اللوائح الإدارية والعمل وفق التوصيف الوظيفي، وأخيرًا درجة المركزية centralization أي نمط تركيز السلطة ودرجة مشاركة المستويات التنفيذية وذوي العلاقة والمستفيدين. (Shoghi, Safieepoor 2013,91)

وبناء على سمات التعقد في بيئة الجامعات المعاصرة، فإنه لابد من تحديث هياكلها مع عدم تركيز السلطة لدى القيادات العليا، وتعزيز المشاركة الفعلية للقيادات التنفيذية في صنع القرار، كما أن الهياكل التي تدعم الأداء المرتكز على المشروعات والبرامج تصبح أكثر ملاءمة لكفاءة الإنجاز.

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

ومن هنا يتضح أن النضج المؤسسي يعد متطلباً لتطوير المؤسسة واستدامة عملياتها ومشروعاتها الأساسية. كما أن هناك علاقة واضحة بين مقدرات الموارد البشرية والأداء الاستراتيجي، بما يفرض تفعيل نشاط البحث والتطوير ودعم الأفكار الإبداعية بقصد إضفاء ميزة على المخرجات، وتطوير برامج ومقاييس للعملية التعليمية وتوظيفها باتجاه تحقيق أهدافها وأهداف منتسبيها. (جلاب، ٢٠١٧)

وبناء على ذلك، يتضح أن جدارات ومهارات الموارد البشرية والتي يقوم عليها كفاءة تنفيذ المشروعات وتحقيق الأهداف المخطط لها وفق مؤشرات أداء مستهدفة، لها علاقة طردية مع فعالية إدارة الأداء الاستراتيجي بالجامعات، والوصول إلى النضج المؤسسي، وفيما يتعلق بالتمويل والإنفاق.

المحور الثاني : بطاقة الأداء المتوازن

- **مفهوم بطاقة الأداء المتوازن**

لقد توصلت أبحاث كل منNorton و Kaplan من جامعة هارفارد وفي مقالة نشرتها مجلة هارفارد Harvard Business Reviewعام ١٩٩٢ الى منهج جديد سمُّي "بطاقة الأداء المتوازن Balanced Scorecard وذلك من أجل استحداث أدوات لتقييم الأداء في المؤسسة الاقتصادية ،ولقد عرّف كل منهما بطاقة الأداء المتوازن BSC على أنها أسلوب إداري يترجم رؤية واستراتيجية التنظيم إلى مجموعة مقاييس تغطي الأداء الشامل للمؤسسة، وتوفر إطارا لقياس وإدارة الاستراتيجية، من خلال أربعة أبعاد: بعد مالي، بعد العملاء، بعد العمليات الداخلية، بعد التعلم والنمو(Choffel,2011,8)

كما عرّفها كل من Simona. A. Popa على أنّه إطار لإدارة الأداء تربط استراتيجية المؤسسة بالعمليات اليومية، وتوفر نظرة شاملة عن المشروع، حيث تتكوّن من مجموعة مقاييس للأداء تغطي رؤية شاملة للمؤسسة(2009,216,ة . Simona)

وبالتالي فإن بطاقة الأداء المتوازن BSC عبارة عن أسلوب حديث ومتكامل يساهم في دمج التصور المالي مع عوامل السوق والتشغيل والإنتاج والموارد البشرية من جل ضمان تحقيق الاستراتيجيات المحددة والرقابة عليها بما يكفل تحقيق الأهداف المرسومة وتقييم الأداء وتطويره في ضوء تلك الأهداف.

- **أبعاد بطاقة الأداء المتوازن:**

١. تطرق Kaplan & Norton إلى أربعة أبعاد أساسية من أجل تقييم وتحسين أداء المنظمة، بحيث يتم تطوير الأداء من عدة جوانب وليس الاكتفاء بجانب على حساب الجوانب الأخرى وهي :

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

٢. بعد العملاء: ويعكس جميع الأنشطة والإجراءات الإدارية والأهداف التي تقابل حاجات ورغبات العملاء؛ (الغالبي ، وإدريس ، ٢٠٠٧م، ٣٠٧).
٣. البعد المالي: يعمل على تعقب وقياس الاستراتيجيات المطبقة بالمؤسسة والتي تساهم في تحسين النتيجة المالية في نهاية السنة. (وليد، ٢٠١٨م، ٢٣) .
٤. بعد العمليات الداخلية: يعمل هذا المنظور على قياس العمليات التي لها انعكاس على رضا الزبائن (وليد، ٢٠١٨م، ٢٤) .
٥. بعد التعلم والنمو: يركز هذا المنظور على كيفية تدريب العاملين وتعليم المستخدمين داخل المؤسسة والعمل على رفع مستوى إدراكهم لمتطلبات العمل .)وليد، ٢٠١٨م، ٢٤)

- **مقومات تطبيق بطاقة الأداء المتوازن:**

تواجه عملية تطبيق بطاقة الأداء المتوازن بعض المشاكل التي يجب تفاديها منها:
١. صعوبة تتمثل في أن الرغبة في اعداد بطاقة متكاملة منذ البداية يؤدى إلى شلل كامل في العملية.
٢. صعوبة تعظيم كل المؤشرات في آن واحد حيث إنه يجب الفصل بين مختلف الأهداف.
٣. التوقعات الخاصة ببطاقة الأداء المتوازن ترتبط بصفة مباشرة أو غير مباشرة بمصالح الأطراف التي تتعامل مع المؤسسة كالمستثمرين ويتم إقصاء بعض الشركاء القادرين على التأثير على مفهوم الاستراتيجية.
٤. تؤثر ثقافة المؤسسة في عملية تطبيق بطاقة الأداء حيث إن هناك من يري ضرورة تبني البطاقة بشيء من المرونة والبعض الآخر يري تطبيقها دون إدماج العناصر الاستراتيجية وبالتالي تكون مصدراً للنقاش أكثر منها قوة للتكامل والقيادة.
٥. يؤثر المحيط الاجتماعي في كيفية استعمال بطاقة الأداء من مؤسسة لأخري.

- **معوقات الأداء الاستراتيجي ودور إدارة الأداء في مواجهتها:**

يعتبر فشل الاستراتيجيات من أهم التحديات التي تواجه المنظمات الربحية وغير الربحية فقد أشار Niven إلى أنه ١٠ % فقط من المنظمات تنفذ استراتيجيتها. ومن خلال دراسة الأسباب الرئيسة لهذا الفشل وجد أنها تتركز في أربعة عوائق أو حواجز أساسية هي: عائق متعلق بالرؤية حيث (٥%) فقط من العاملين يفهمون الاستراتيجية، وعائق يتعلق بالأفراد حيث (٢٥%) فقط من المديرين لديهم حوافز مرتبطة بالاستراتيجية، وعائق يتعلق بالإدارة حيث (٨٥%) من الإدارة العليا تنفق

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

أقل من ساعة واحدة في الشهر في مناقشة الاستراتيجية. وعائق يتعلق بالموارد حيث (٦٠%) من المؤسسات لا تربط الاستراتيجية بميزانيتها. (Niven,2006:10) .

وأنه بدلاً من استثمار مبالغ كبيرة من المال في صياغة الاستراتيجيات وفقط، فإنه يجب على المؤسسات العمل على تحسين إدارة أدائها الاستراتيجي وتحقيق التوازن والموائمة بين أنشطة صياغة الاستراتيجية وأنشطة تنفيذها وتقويمها، وعندما يدرك المديرون بشكل صحيح أهمية إدارة الأداء الاستراتيجي، يمكنهم تخصيص الموارد المحدودة بشكل كفء، خاصة وأن كما إدارة الأداء الاستراتيجي يقع على هيكل أوسع بل يشمل كل المؤسسة، وليس فقط على الإدارة العليا فالتنفيذ والتقويم يشمل أشخاصا أكثر من التخطيط. الأمر الذي يستدعي بالضرورة قيادة داعمة وثقافة تنظيمية مناسبة، وإقناع العاملين بقبول التغييرات وتنفيذ الاستراتيجيات بطريقة تحقق رؤية المؤسسة ورسالتها.

المحور الثالث : الدراسات السابقة:

- هدفت دراسة فيلب (Philip,2011)إلى تحديد كيف يمكن أن تتطور إدارة المدرسة من خلال تبني نظام قياس أداء مندمج ومبني على بطاقة الأداء المتوازن، وتمت مراجعة العديد من الأدبيات والدراسات الأفضل تطبيقات بطاقة الأداء المتوازن كأداة لتقويم أداء الجامعات، وبينت النتائج أن إلى أهمية تطبيق استراتيجية بطاقة الأداء المتوازن وتتبع قياس الأداء فيه بشكل منظم ومتكامل بالتركيز على مصادر التمويل والتنمية البشرية، والاستثمار في البحث العلمي، ووضع أدلة واقعية ملموسة للأعمال.
- بينما هدفت دراسة (Karuhanga,2015) إلى اقتراح أداة لتقييم تنفيذ إدارة الأداء الاستراتيجي (PM) من خلال دراسة ممارسات إدارة الأداء الاستراتيجي في الجامعات الحكومية في أوغندا، وكشفت النتائج أنه يمكن تقييم تنفيذ ممارسات PM في الجامعات على أساس خمس ركائز أساسية وهي مواءمة الرؤية التنظيمية والرسالة والاستراتيجية وأهداف الأداء الفردي ومشاركة الموظفين في تنفيذ إدارة المواد على مستوى الوحدة، ووجود خطة تحسين، ووجود خطة لتقييم الأداء ونوعية الموظفين وفهمهم للخطة الاستراتيجية، وباستخدام هذه الركائز الخمس، يمكن لمديري الجامعات تحديد المناطق الرمادية في أنظمة إدارة المشاريع الخاصة بهم والتي يمكن تركيز اهتمام الإدارة عليها لتحسينها.
- وهدفت دراسة الديحاني (٢٠١٧)إلى التعرف على إمكانية تحديد مستوى الأداء في كلية التربية بجامعة الكويت باستخدام بطاقة الأداء المتوازن من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس، واستخدم المنهج المسحي الوصفي من خلال أداة تم

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

تطبيقها على (٩٨) عضو هيئة تدريس في كلية التربية بجامعة الكويت. وحصل بعد الروية واستراتيجيات العمل على مستوى أداء متوسط، بينما حصلت باقي الأبعاد على مستوى أداء ضعيف، وأظهرت فروق ذات دلالة إحصائية المتغير الدرجة العلمية لصالح الأساتذة وسنوات الخبرة لصالح ٢١ فأعلى.

- وهدفت دراسة عبود (٢٠١٧)إلى تقويم أداء جامعة الملك فيصل في ضوء بطاقة الأداء المتوازن بأبعادها الأربعة العملاء المالية العمليات الداخلية، التعليم والنمو)، ولتحقيق غرض الدراسة طورت استبانة طبقت على عينة بلغت (٢٧٠)، وبينت نتائج الدراسة إلى أن مقومات استخدام بطاقة الأداء موجودة في جامعة الملك فيصل بدرجة متوسطة لكل من البعد المالي بعد العمليات بعد التعليم والنمو، وبدرجة مرتفعة بالنسبة البعد العملاء. وكانت هناك فروق بين الذكور والإناث حول مدى تأثير مقومات أبعاد قياس الأداء المتوازن على مستوى الأداء في جامعة الملك فيصل لصالح الذكور، وكذلك لصالح أفراد عينة الدراسة ذوي التخصصات العلمية ما عدا بعد العملاء؛ وبينت النتائج أن هناك فروق لسنوات الخبرة والمؤهل العلمي على وجهة نظر المفحوصين نحو استخدام بطاقة الأداء المتوازن.
- وكشفت دراسة الحامد والعمري (٢٠١٨)إلى الوقوف على واقع الأداء الإداري الجامعة الملك عبد العزيز في ضوء بطاقة الأداء المتوازن، حيث تكون مجتمع الدراسة من جميع القيادات الأكاديمية وقد تم اختيار أفراد عينة الدراسة بالطريقة القصدية والبالغ عددهم (١٠٥)؛ ولتحقيق هدف الدراسة قامت الباحثة بتطوير استبانة مكونة من (٥٠) فقرة موزعة على خمسة مجالات تم التأكد من صدقها وثباتها. وقد أظهرت نتائج الدراسة أن واقع الأداء الإداري في جامعة الملك عبد العزيز في ضوء بطاقة الأداء من وجهة نظر القيادات الأكاديمية فيها كان متوسطة في جميع المجالات، وأظهرت الدراسة عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزي لمتغير الجنس، ووجود فروق ظاهرية ذات دلالة إحصائية تعزي المتغير الرتبة الأكاديمية لصالح أستاذ مساعد، والمتغير الخبرة لصالح ١٠ سنوات فأكثر.
- وهدفت دراسة التويجري (٢٠١٩)إلى بناء تصور مقترح لتطبيق بطاقة الأداء المتوازن بجامعة الأمام عبد الرحمن بن فيصل، وذلك من خلال التعرف على درجة تطبيق أبعاد بطاقة الأداء المتوازن المالي التعلم والنمو العمليات الداخلية العملاء، واستخدمت الدراسة المنهج المسحي الوصفي، وقد تم إعداد الاستبانة كأداة للبحث، وتكون مجتمع الدراسة من جميع القيادات الأكاديمية والإدارية، وقد

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

أظهرت نتائج الدراسة أن المتوسط العام لدرجة تطبيق أبعاد بطاقة الأداء المتوازن ضعيفة.

- بينما قدمت دراسة (Torneo & Mojica,2020) نظام إدارة الأداء الاستراتيجي (SPMS) في وكالات حكومية وطنية فلبينية مختارة في الفترة من ٢٠١٣ إلى ٢٠١٧ ، وتحديدًا وزارة الداخلية والحكومة المحلية ووزارة التعليم ولجنة التعليم العالي. ومدى مناسبته للسياق الثقافي والإداري وأظهرت التقييمات التي أجريت أنه يعتبر نظام SPMS قابلا للتطبيق من الناحية النظرية، ولكن به العديد من العيوب التي تمنع التنفيذ الفعال في هذه الوكالات. وللتخفيف من الآثار السلبية يجب إعادة تصميم نظام SPMS المناشدة الدوافع الجوهرية والتركيز على التحسين الفردي ويجب تبسيط عمليات إدارة الأداء واعتماد منهجية أكثر مرونة، وضرورة العمل على التحديث المستمر لنظام SPMS بحيث يتماشى بصورة جيدة مع الثقافة الفلبينية.
- كما أظهرت دراسة تهامي (٢٠٢١) أنه على الرغم من أن الجامعات العربية اتجهت نحو وضع استراتيجيات وخطط مستقبلية لمسايرة التقدم العالمي إلا أن هذه الاستراتيجيات والخطط لا ترقى أحيانا إلى مستوى التنفيذ ومن ثم لا يصحبها تحسن في مستوى الأداء والتميز، وأكدت دراسة حسين (٢٠٢٢) أن تطبيق عمليات التخطيط الاستراتيجي وإعداد استراتيجية مؤسسية بالجامعات المصرية تتم بشكل نظري لإعداد خطة تضم الغايات والأهداف الاستراتيجية دون التزام العاملين بالجامعات بإنجازها ويرجع ذلك إلى نقص ثقافة إدارة الأداء الاستراتيجي وقلة الوعي والمعرفة بأهمية ربط نشاطات العاملين بالجامعات بالتخطيط الاستراتيجي.
- هدفت دراسة2022, Francis Osei-Kuffour إلى زيادة الوعي بتأثير تطبيق BSC في مواجهة تحديات الأداء المالي في محاصرة قطاع التعليم الخاص وهدفت الدراسة إلى تقييم مدى تطبيق بطاقة الأداء المتوازن في عمليات مؤسسات التعليم العالي الخاصة والعلاقة بينها وجهات نظر بطاقة الأداء المتوازن والمالية.
- استهدفت دراسة محمد(٢٠٢٢) أثر استخدام بطاقة الأداء المتوازن في تحسين أداء مؤسسات التعليم العالي، واستهدف أيضاً دراسة مدي تطبيق المعاهد العليا الخاصة محل الدراسة لمفاهيم استخدام بطاقة الأداء المتوازن وفعالية الأداء بمؤسسات التعليم العالي، عن طريق استطلاع أراء عينة من العاملين ذوي الاختصاص ببعض هذه المعاهد، وتتمثل مشكلة البحث في القصور في أداء

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

مؤسسات التعليم العالي وتحقيق معايير تقييم الأداء الاستراتيجي بالمعاهد محل الدراسة، الأمر الذي قد يرجع إلي ضعف إدراك وتطبيق مفاهيم استخدام بطاقة الأداء المتوازن من الناحية المحاسبية والإدارية، واعتمد الباحثان على المزج بين المنهج الاستقرائي والمنهج الاستنباطي وقد توصل البحث إلى عدة نتائج، كان أهمها وجود أثر ذو دلالة إحصائية لجميع أبعاد استخدام بطاقة الأداء المتوازن في تحسين أداء مؤسسات التعليم العالي، وأهمية تبني أبعاد استخدام بطاقة الأداء المتوازن لدعم أداء مؤسسات التعليم العالي، وأوصي الباحثان بعدد من التوصيات أهمها: العمل على استخدام بطاقة الأداء المتوازن بأبعادها الخمس، واتخاذ كل ما من شأنه تحسين أداء مؤسسات التعليم العالي.

- هدفت دراسة الرشيدي (٢٠٢٣) إلى معرفة الدور الذي تؤديه الذكاء الاستراتيجي في تحسين الأداء الاستراتيجي. وتكمن أهمية البحث من خلال تقديم إطار نظري من لربط أبعاد الذكاء الاستراتيجي وبيان مدى تأثيرها لتحسين الأداء، واعتمد البحث على المنهج الوصفي، ومن أبرز النتائج التي توصل إليها الباحث هي وجود تأثير للمتغير المستجيب (الذكاء الاستراتيجي) بمجموع أبعاده (الاستشراف، التفكير المنظم، الرؤية الاستراتيجية الشراكة، الدافعية) في المتغير التابع (الأداء الاستراتيجي)، وختم البحث بمجموعة من التوصيات أهمها تعزيز الذكاء الاستراتيجي في المنظمات كأداة لجمع وتحليل المعلومات الذي بدورها سيسهم ويساعد في بناء قدرات وقابليات الموظفين وتمكنهم من تطوير خططهم وأفكارهم المستقبلية عند تقديم الخدمة في المنظمات.
- وأكدت دراسة هلال والعتيبي (٢٠٢٣) أهمية تقويم الأداء الاستراتيجي حيث يوفر مقياسا لمدى نجاح المؤسسة، ويظهر مدى إسهام المؤسسة في عملية التنمية الاقتصادية والاجتماعية. ويظهر التطور الذي تحققه المؤسسة في مسيرتها نحو الأفضل أو العكس، وأن نموذج كابلان و نورتون Kaplan& Norton من أكثر النماذج إفادة في تقويم الأداء الاستراتيجي للإدارات ويمكن تطبيقه على كافة المستويات الإدارية، مما يتيح إمكانية التعلم الاستراتيجي ووضع أولويات لكل مستوى إداري وبما يوفر أداة اتصال لوضع الأهداف الاستراتيجية لكل من يعمل في المؤسسة.

التعليق على الدراسات السابقة:

أ- أوجه التشابه بين الدراسة الحالية والدراسات السابقة:

١) اتفقت الدراسة الحالية مع كلٍّ من: دراسة فيلب (Philip,2011) ، ودراسة(Karuhanga,2015)، و دراسة الديحاني (٢٠١٧)، ودراسة

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

الحامد والعمري (٢٠١٨) في منهج الدراسة الوصفي، و في الاستبانة كأداة للدراسة

ب-أوجه الاختلاف بين الدراسة الحالية والدراسات السابقة:

من خلال الاطلاع على الدراسات العربية والأجنبية السابقة تختلف الدراسة الحالية عن الدراسات السابقة فى تناولها إدارة الأداء الاستراتيجي باستخدام بطاقة الأداء في الجامعات السعودية

أوجه التميز والاستفادة من الدراسات السابقة:

- **تمثلت الاستفادة من الدراسات السابقة في الدراسة الحالية بما يلي:**

١. تحديد الفجوة البحثية وتدعيم مشكلة الدراسة.
٢. صياغة وبلورة الإطار النظري، والربط والتحليل مع نتائج الدراسة الحالية .
٣. اختيار منهج البحث وتصميم أداة الدراسة (الاستبانة).

- **تميزت الدراسة الحالية عن الدراسات السابقة في عدة نقاط:**

١) كونها تهدف إلى تقديم تصور مقترح استراتيجية مقترحة لإدارة الأداء الاستراتيجي باستخدام بطاقة الأداء في الجامعات السعودية.
٢) استهدفت هذه الدراسة القادة من العمداء للكليات وعمداء العمادات المساندة والوكلاء، في جامعة الملك خالد، إذ ترى الباحثة أن القيادات هم الجهة المخولة لإدارة الأداء الاستراتيجي بالجامعات السعودية .

إجراءات البحث :

- منهج البحث: هدفت الدراسة إلى التعرف على واقع إدارة لأداء الاستراتيجي بالجامعات السعودية باستخدام بطاقة الأداء من وجهة نظر القيادات الأكاديمية ، واستنادًا إلى مشكلة الدراسة وأهدافها وتساؤلاتها، فإن المنهج المناسب لهذه الدراسة هو المنهج الوصفي بمدخله المسحي .
- مُجتمع الدِّراسة: تكوَّن مجتمع الدراسة من جميع القيادات الأكاديمية: (وكيل الجامعة للتطوير /عمداء الكليات والعمادات / وكلاء الكليات والعمادات / رؤساء الأقسام) بجامعة الملك خالد، وقد حرصت الباحثة على اختيار هذه الجامعة؛ كونها جامعات مستقلة تميزت بإدارة استراتيجية .

عيّنة الدِّراسة: تم اختيار العينة بالطريقة العشوائية البسيطة من (٤٠) من القيادات الأكاديمية في بجامعة الملك خالد.

أداة البحث:

استُخدمت الاستبانة كأداة للدراسة الميدانية، حيث تم إعداد الاستبانة بناءً على أهداف الدراسة، والأدبيات والدراسات السابقة المتعلقة بموضوع الدراسة الحالية، وقد

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

تضمَّنَت الاستبانة في صورتها الأولية جزأين، كما يلي:

- الجزء الأول: ويشتمل على البيانات الشخصية لأفراد عينة الدراسة (الرتبة العلمية، وعدد سنوات الخبرة العملية، والوظيفة الحالية).
- الجزء الثاني: ويحتوي على أربع محاور، كما يلي:

أ- المحور الأول: يقيس مجال العمليات الداخلية من وجهة نظر القيادات الأكاديمية، ويشتمل على (١٠) عبارات.

ب- المحور الثاني: يقيس مجال رضا الطلبة ، من وجهة نظر القيادات الأكاديمية، ويشتمل على (٨) عبارات.

ج- المحور الثالث: يقيس مجال الشؤون المالية من وجهة نظر القيادات الأكاديمية، ويشتمل على (٨) عبارات.

د- المحور الرابع: يقيس مجال التعلم والنمو من وجهة نظر القيادات الأكاديمية، ويشتمل على (٨) عبارات.

وقد تصدَّر الاستبانة لغايات التحكيم خطاب مُوجَّه للمحكم، طلبت فيه الباحثة قراءة عبارات الاستبانة، وبيان الرأي من حيث مناسبة العبارات لمضمون الاستبانة وانتماؤها إلى المحور والبُعد الواردة فيه، بالإضافة إلى الحكم على مدى وضوحها وصياغتها اللغوية.

صدق الأداة:

الصدق الظاهري: تم عرض الاستبانة في صورتها الأولية على (٢٨) محكمًا من أعضاء هيئة التدريس في الجامعات السعودية والعربية المتخصصين، وتم التعديل بناء على مقترحاتهم.

صدق الاتساق الداخلي: تم حساب الاتساق الداخلي لفقرات أداة البحث وذلك بحساب معاملات ارتباط بيرسون بين كل فقرة والدرجة الكلية للمحور التابعة له، وتراوحت نسبة الارتباط لعبارات المحور الأول العمليات الداخلية بين (٠.٨٧٣) و(٠.٨٩٢)، والمحور الثانى : رضا الطلبة ما بين (٠.٨٣١) و(٠.٨٥٢)، والمحور الثالث الشؤون المالية ما بين (٠.٦٨٣) و(٠.٨٣٣) ، والمحور الرابع التعلم والنمو ما بين (٠.٨٦٢) و(٠.٨٧٤) ، وهو ما يدل على ان عبارات الاستبانة تتمتع بدرجة صدق عالية، وصالحة للتطبيق الميداني.

ثبات الأداة: أن معاملات الثبات لمحوري الأداة وأبعادهما كانت مرتفعة، ومناسبة لأغراض الدراسة الحالية؛ لأنها تزيد على (٦٠%)، إذ بلغت قيمة معامل الثبات الكلي لمحور العمليات الداخلية (٠.٩٧٨)، كما بلغت قيمة معامل الثبات الكلي

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

لمحور رضا الطلبة(٠.٩٤١)، كما بلغت قيمة معامل الثبات الكلي لمحور الشؤون المالية (٠.٨٨٢)، كما بلغت قيمة معامل الثبات الكلي لمحور التعلم والنمو (٠.٩٥٤. الاستبانة في صورتها النهائية :

- الجزء الأول: ويشتمل على البيانات الشخصية لأفراد عينة الدراسة (الرتبة العلمية، وعدد سنوات الخبرة العملية).
- الجزء الثاني: ويحتوي على أربع محاور، كما يلي:

أ- المحور الأول: يقيس مجال العمليات الداخلية من وجهة نظر القيادات الأكاديمية، ويشتمل على (١٠) عبارات.

ب- المحور الثاني: يقيس مجال رضا الطلبة ، من وجهة نظر القيادات الأكاديمية، ويشتمل على (٦) عبارات.

ج- المحور الثالث: يقيس مجال الشؤون المالية من وجهة نظر القيادات الأكاديمية، ويشتمل على (٧) عبارات.

د- المحور الرابع: يقيس مجال التعلم والنمو من وجهة نظر القيادات الأكاديمية، ويشتمل على (٨) عبارات.

عرض نتائج الإجابة عن السؤال الثالث ومناقشتها وتفسيرها:

النتائج المتعلقة بمجال العمليات الداخلية في جامعة الملك خالد:

الجدول (١) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والترتيب لاستجابات القيادات الأكاديمية حول مستوى العمليات الداخلية

رقم العبارة	العمليات الداخلية	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المستوى	الترتيب
١	تحرص الجامعة على تطوير إجراءات عملياتها الداخلية بشكل دوري.	٤.٠٢	٠.٨٠	مرتفع	١
٢	تقوم الجامعة خدماتها التعليمية وفق معايير واضحة.	٣.٨٩	٠.٧٨	مرتفع	٣
٣	تراعى الجامعة التوازن بين قدراتها الأكاديمية وأعداد القبول للطلبة الجدد.	٣.٨٢	٠.٨٢	مرتفع	٧
٤	تستثمر الجامعة نتائج الأبحاث العلمية بشكل فعال.	٣.٨٣	٠.٨٤	مرتفع	٦
٥	تحرص الجامعة على تشخيص احتياجات المجتمع.	٣.٨٤	٠.٩٠	مرتفع	٥
٦	تعمل الجامعة على تطوير مجالات البحث العلمي.	٣.٨١	٠.٨٥	مرتفع	٨
٧	تعمل الجامعة على تشغيل خطتها الاستراتيجية بفاعلية.	٣.٨٤	٠.٨٩	مرتفع	٤

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

رقم العبارة	العمليات الداخلية	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المستوى	الترتيب
٨	تعتمد الجامعة على توافر المهارات المعرفية الحديثة ضمن شروط التوظيف	٣.٨١	٠.٨٨	مرتفع	٩
٩	تسعى الجامعة لاستقطاب الكفاءات المتميزة للعمل بالجهات المختلفة.	٣.٦٨	٠.٩٥	مرتفع	١٠
١٠	تستخدم الجامعة التكنولوجيا الحديثة في أدارة عملياتها التشغيلية.	٣.٩٠	٠.٨٣	مرتفع	٢
المتوسط العام لمستوى العمليات الداخلية		٣.٧٣	٠.٦٦	مرتفع	-

يُظهر الجدول (١) أن مستوى العمليات الداخلية في جامعة الملك خالد (الكلي) جاء مرتفعًا، حيث بلغ المتوسط الحسابي لاستجابات القيادات الأكاديمية على مجال العمليات الداخلية (٣.٧٣) وانحراف معياري (٠.٦٦)، ويمكن تفسير هذه النتيجة المرتفعة باهتمام الجامعات السعودية في تحقيق العمليات الداخلية ، حتى تكون مؤهلة لتصبح ضمن أفضل (٢٠٠) جامعة في التصنيف العالمي بحلول (٢٠٣٠م)، من خلال الاهتمام بتطوير إجراءات عملياتها الداخلية بشكل دوري.، واستخدم الجامعة التكنولوجيا الحديثة في أدارة عملياتها التشغيلية.، وتقوّم الجامعة خدماتها التعليمية وفق معايير واضحة.

بالنسبة للعبارات، فقد جاءت استجابات القيادات بمستوى "مرتفع"، حيث تراوحت المتوسطات الحسابية للعبارات ما بين (٣.٦٨) و(٤.٠٢)، كما تراوحت الانحرافات المعيارية للعبارات ما بين (٠.٧٨) و(١.٠٢)، وكانت أعلى المؤشرات الدالة على بجامعة الملك خالد ، ما ورد في العبارة (١): " تحرص الجامعة على تطوير إجراءات عملياتها الداخلية بشكل دوري." التي جاءت في الترتيب الأول بمتوسط حسابي (٤.٠٢) وانحراف معياري (٠.٨٠) وبمستوى مرتفع، وجاء في الترتيب الثاني المؤشر الوارد في العبارة (١٠): "تستخدم الجامعة التكنولوجيا الحديثة في أدارة عملياتها التشغيلية." بمتوسط حسابي (٣.٩٠) وانحراف معياري (٠.٨٣) وبمستوى مرتفع. وتُعدّ هذه النتيجة منطقية؛ كون دخول الجامعة في التصنيفات التنافسية العالمية للجامعات هو معيار معتمد في الحكم على تقدم وتطور الجامعة في تحقيق أهدافها وتحقيق مكانة متقدمة لها باستخدام التكنولوجيا الحديثة في أدارة عملياتها التشغيلية.

وتعزو الباحثة ذلك إلى جهد الجامعة في حرصها على اعتماد برامجها التخصصية، ويفسر الباحث هذه النتيجة أيضاً أنه لربما أن هنالك توجه عند الجامعة

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

إلى تطوير العمليات الداخلية ولديها تغيير بالثقافة التنظيمية في بيئة العمل الداخلية، من استخدام للتقنية والشفافية في معايير القبول السنوي؛ والتخصيص، والتحويل الداخلي حسب النسب الموزونة والطاقة الاستيعابية، وسهولة الاتصال بين الأقسام، وتحرص الجامعة على استقطاب الكفاءات والقدرات المتميزة للعمل في أجهزتها الأكاديمية والإدارية، وهذا ما تؤكده أن جامعة الملك خالد اعتمدت في تحديد القضايا الإستراتيجية بخطتها الإستراتيجية على عددٍ من المرجعيات منها نتائج المقارنات المرجعية، والتي برز من خلالها حاجة الجامعة لمزيد من الجهود واستقطاب أعضاء هيئة تدريس متميزين، وتتفق هذه النتيجة مع دراسة مكورتر (٢٠٠٥)Mcwhorter، وهذا ما أكدته الخطة الإستراتيجية لجامعة الملك خالد؛ حيث تم صياغة الأهداف الإستراتيجية من قبل فريق إعداد الخطة الإستراتيجية، واعتمدت على سبعة أهداف إستراتيجية منها هدف تنمية الموارد المالية، وتتفق هذه النتيجة مع دراسة (٢٠٠٥ Mewhorter)، وتختلف مع دراسة كل من الحامد، والعمري (٢٠١٨)، وكذلك دراسة عبود (٢٠١٧) ؛ حيث جاء هذا البعد بدرجة متوسطة، ووفقًا لاستجابات أفراد الدراسة على العبارات المكونة لهذا البعد، يتبين أن هناك تفاوتاً في درجة موافقتهم؛ حيث تراوحت متوسطات موافقتهم ما بين (٣,٣٠-٣,٦٦)،

النتائج المتعلقة بمجال مجال رضا العملاء(تحديداً الطلبة)في جامعة الملك خالد:

الجدول (٢) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والترتيب لاستجابات القيادات الأكاديمية حول مستوى مجال رضا العملاء(تحديداً الطلبة)

رقم العبارة	رضا العملاء(تحديداً الطلبة)	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المستوى	الترتيب
١	تهتم الجامعة بضمان تكافؤ الفرص بين بين الطلبة.	٣.٧٨	٠.٨٤	مرتفع	٢
٢	تحرص الجامعة على تطوير الخطط والمناهج بما يتناسب مع الاحتياجات الفعلية لسوق العمل	٣.٦٤	٠.٧٩	مرتفع	٣
٣	يلبي الإرشاد الأكاديمي في الجامعة حاجات الطلبة الأساسية.	٣.٣٣	١.٠١	متوسط	٦
٤	تهيئ الجامعة الإمكانات المناسبة التي تساعد الطلبة على تطوير مهاراتهم	٣.٨٣	٠.٨٠	مرتفع	١
٥	تعمل الجامعة على تطوير إجراءاتها التنظيمية لتحقيق الأهداف الخاصة برضا الطلبة.	٣.٣٩	١.٠٣	متوسط	٤
٦	تطور الجامعة علاقتها مع خريجيها باستقطاب المتميزين منهم	٣.٣٦	٠.٨٩	متوسط	٥
المتوسط العام لمستوى رضا العملاء(تحديداً الطلبة)		**٣.٥٢**	**٠.٧٤**	**مرتفع**	**-**

يُظهر الجدول (٢) أن مستوى مجال رضا العملاء(تحديداً الطلبة) في جامعة الملك خالد (الكلي) جاء مرتفعًا، حيث بلغ المتوسط الحسابي لاستجابات القيادات

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

الأكاديمية على مجال رضا العملاء(تحديداً الطلبة) (٣.٥٢) وانحراف معياري (٠.٧٤)، بالنسبة للعبارات، فقد جاءت استجابات القيادات ما بين المستوى "متوسط" و"مرتفع"، وقد جاءت (٣) عبارات بمستوى متوسط، و(٣) عبارات بمستوى مرتفع.

ويمكن عزو هذه النتيجة إلى أن الطالب يعد محور العملية التعليمية في الجامعة، وبالتالي فالجامعة تسعى لتحقيق درجة عالية من رضا الطلبة فيما يخدم تعليمهم من بيئة جاذبة وتعليم نوعي وإرشاد أكاديمي متميز، وهو أهم مستفيد يجب العناية به، حيث اعتمدت جامعة الملك خالد في إعداد خطتها الإستراتيجية على مجموعة من الأطر الداعمة لنجاح عملية إدارة الأداء الاستراتيجي؛ منها الشفافية في جميع الإجراءات، والمرونة.

وكانت أعلى المؤشرات الدالة مجال رضا العملاء(تحديداً الطلبة) على بجامعة الملك خالد ، ما ورد في العبارة (٤): " تهيئ الجامعة الإمكانات المناسبة التي تساعد الطلبة على تطوير مهاراتهم" التي جاءت في الترتيب الأول بمتوسط حسابي (٣.٨٣) وانحراف معياري (٣.٨٣) وبمستوى مرتفع، وجاء في الترتيب الثاني المؤشر الوارد في العبارة (١): "تهتم الجامعة بضمان تكافؤ الفرص بين بين الطلبة.." بمتوسط حسابي (٣.٧٨) وانحراف معياري (٠.٨٤) وبمستوى مرتفع.

أما أقل المؤشرات الدالة على رضا العملاء(تحديداً الطلبة) في جامعة الملك خالد، من حيث الترتيب: فقد جاء المؤشر الوارد في العبارة (٣): "يلبي الإرشاد الأكاديمي في الجامعة حاجات الطلبة الأساسية." في الترتيب الأخير بمتوسط حسابي (٣.٣٣) وانحراف معياري (١.٠١) وبمستوى متوسط ، وفي الترتيب قبل الأخير جاء المؤشر الوارد في العبارة (٦): " تطور الجامعة علاقتها مع خريجيها باستقطاب المتميزين منهم" بمتوسط حسابي (٣.٣٦) وانحراف معياري (٠.٨٩) وبمستوى متوسط.

ويتضح مما سبق أن الجامعة تلتزم بإعادة صياغة برامجها لتواكب تطلعات السوق فيما يخدم خريجيها، وهذا ما تؤكده الخطة الإستراتيجية بجامعة الملك خالد؛ حيث جاء ضمن أهدافها الإستراتيجية السبعة: هدف تطوير جودة التعليم والتعلم، وكذلك هدف توفير بيئة أكاديمية جاذبة؛ وتتفق هذه النتيجة مع دراسة عبود (٢٠١٧) حيث جاء المتوسط الحسابي لهذا البعد مرتفعاً، وتختلف هذه النتيجة مع دراسة التويجري (٢٠١٩) حيث جاء هذا البعد بدرجة ضعيفة؛ بينما جاء هذا البعد في دراسة الحامد، والعمري (٢٠١٨) متوسطاً .

النتائج المتعلقة بمجال الجانب المالي في جامعة الملك خالد:

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

الجدول (٣) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والترتيب لاستجابات القيادات الأكاديمية حول مستوى الجانب المالي

رقم العبارة	العمليات الداخلية	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المستوى	الترتيب
١	تحرص الجامعة من خلال البرامج والمبادرات على تنوع مصادر التمويل لتحسين إيراداتها	٣.٣٣	٠.٨٨	متوسطة	٧
٢	تقدر الجامعة الكلفة المالية المستقبلية للعمليات التعليمية بشكل دقيق.	٣.٨٣	٠.٩٢	مرتفعة	٢
٣	تستثمر الجامعة مواردها المالية بفاعلية.	٣.٣٦	٠.٨٧	متوسطة	٦
٤	تفعل الجامعة نظام المحاسبية بصفة مستمرة.	٤.١٢	٠.٩٣	مرتفعة	١
٥	تدير الجامعة مواردها المالية وفق استراتيجية واضحة.	٣.٨٠	٠.٩٨	مرتفعة	٤
٦	يتناسب مستوى الأداء المالي بالجامعة مع خطتها الاستراتيجية.	٣.٨١	٠.٨٤	مرتفعة	٣
٧	تعمل الجامعة على ربط نتائج الأداء بنظام الحوافز والمكافآت	٣.٧٣	٠.٩٠	مرتفعة	٥
المتوسط العام لمستوى الجانب المالي		**٣.٦٠**	**٠.٨٢**	**مرتفعة**	**-**

يُظهر الجدول (٣) أن مستوى مجال الجانب المالي في جامعة الملك خالد (الكلي) جاء مرتفعًا، حيث بلغ المتوسط الحسابي لاستجابات القيادات الأكاديمية على مجال بمجال الجانب المالي في جامعة الملك خالد (٣.٥٢) وانحراف معياري (٠.٧٤)، بالنسبة للعبارات، فقد جاءت استجابات القيادات ما بين المستوى "متوسط" و"مرتفع"، وقد جاءت عبارتين بمستوى متوسط، و(٥) عبارات بمستوى مرتفع ، وكانت أعلى المؤشرات الدالة على مجال الجانب المالي على بجامعة الملك خالد ، ما ورد في العبارة (٤): " تفعل الجامعة نظام المحاسبية بصفة مستمرة" التي جاءت في الترتيب الأول بمتوسط حسابي (٤.١٢) وانحراف معياري (٠.٩٣) وبمستوى مرتفع، وجاء في الترتيب الثاني المؤشر الوارد في العبارة (٢): "تقدر الجامعة الكلفة المالية المستقبلية للعمليات التعليمية بشكل دقيق. " بمتوسط حسابي (٣.٨٣) وانحراف معياري (٠.٩٢) وبمستوى مرتفع،

أما أقل المؤشرات الدالة على رضا العملاء(تحديداً الطلبة) في جامعة الملك خالد، من حيث الترتيب: فقد جاء المؤشر الوارد في العبارة (١) "تحرص الجامعة من خلال البرامج والمبادرات على تنوع مصادر التمويل لتحسين إيراداتها" في الترتيب الأخير بمتوسط حسابي (٣.٣٣) وانحراف معياري (٠.٨٨) وبمستوى متوسط ،

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

وفي الترتيب قبل الأخير جاء المؤشر الوارد في العبارة (٣) " تستثمر الجامعة مواردها المالية بفاعلية." بمتوسط حسابي (٣.٣٦) وانحراف معياري (٠.٨٧) وبمستوى متوسط.

النتائج المتعلقة بمجال التعلم والنمو في جامعة الملك خالد:

الجدول (٤) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والترتيب لاستجابات القيادات الأكاديمية حول مستوى التعلم والنمو

رقم العبارة	التعلم والنمو	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المستوى	الترتيب
١	يتوافق تصميم البرامج الأكاديمية في الجامعة مع متطلبات سوق العمل.	٣.٣٣	٠.٩٧	متوسط	٣
٢	يتوافق تصميم البرامج الاثرائية للمتميزين بما يحقق التنافسية العالمية	٣.٢٤	٠.٨٧	متوسط	٧
٣	تشمل برامج التدريب المقدمة من الجامعة ترسيخ المعرفة التقنية	٣.٢٩	٠.٧٥	متوسط	٤
٤	تعمل الجامعة على الاستفادة من نتائج تقويم منسوبيها في تطوير أدائهم بصفة مستمرة.	٣.٦٧	٠.٧٩	مرتفع	١
٥	تحرص الجامعة على توفير بيئة جاذبة للنمو والتطور المهني.	٣.٦٥	٠.٨١	مرتفع	٢
٦	تدعم الجامعة الابتكارات والأنشطة الإبداعية.	٣.٢٥	٠.٩١	متوسط	٦
٧	تطور الجامعة برامجها وخططها الدراسية بصورة دورية لضمان جودة الخريجين.	**٣.٢٠**	٠.٨٥	متوسط	٨
٨	تحرص الجامعة على توفير برامج فعالة للتدريب الميداني للطلبة وفق احتياجاتهم الفعلية.	٣.٢٩	٠.٨٤	متوسط	٥
	المتوسط العام لمستوى التعلم والنمو	**٣.٣٧**	**٠.٦٦**	**متوسط**	**-**

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

يُبيّن الجدول (٤) أن مستوى التعلم والنمو في جامعة الملك خالد (الكلي) جاء متوسطًا، حيث بلغ المتوسط الحسابي لاستجابات القيادات الأكاديمية على بُعد التعلم والنمو (٣.٣٧) وانحراف معياري (٠.٦٦)، وقد يعود السبب في هذه النتيجة المتوسطة إلى تراجع في عمليات التدريب المباشر اللازم لتطوير مهارات العاملين بجامعة الملك خالد، كما أن التوسع في البنى التحتية في جامعة خالد، نظرًا للتزايد الكبير في أعداد الطلبة الملتحقين بالجامعات قد ترتب عليه تراجع في الميزانيات المخصصة للتدريب وتطوير مهارات العاملين، وما ترتب على ذلك من بعض الروتين وضعف التنويع والابتكار في استخدام أساليب التدريب الحديثة، ،بالإضافة إلى ضعف في انتداب منسوبي جامعة الملك خالد لدورات خارجية بهدف الاطلاع على الخبرات الحديثة في التعلم والنمو المهني بالدول المتقدمة ونقلها للجامعات السعودية للارتقاء بأدائها.

وكانت أعلى المؤشرات الدالة على التعلم والنمو في جامعة الملك خالد ، ما ورد في العبارة (٤): " تعمل الجامعة على الاستفادة من نتائج تقويم منسوبيها في تطوير أدائهم بصفة مستمرة." التي جاءت في الترتيب الأول بمتوسط حسابي (٣.٦٧) وانحراف معياري (٠.٧٩) وبمستوى مرتفع. ، وجاء في الترتيب الثاني المؤشر الوارد في العبارة (٥): "تحرص الجامعة على توفير بيئة جاذبة للنمو والتطور المهني. " بمتوسط حسابي (٣.٦٥) وانحراف معياري (٠.٨١) وبمستوى مرتفع. وتعزو الباحثة ذلك إلى أن جامعة الملك خالد تعمد الى وضع الخطط التدريبية الملائمة أكاديميًا أو إداريًا أو تقنيًا، في جميع مجالات العمل الجامعي.

أما أقل المؤشرات الدالة على التعلم والنمو في جامعة الملك خالد ، من حيث الترتيب: فقد جاء المؤشر الوارد في العبارة (٧): "تطور الجامعة برامجها وخططها الدراسية بصورة دورية لضمان جودة الخريجين." في الترتيب الأخير بمتوسط حسابي (٣.٢٠) وانحراف معياري (٠.٨٥) وبمستوى متوسط،، وجاء في الترتيب قبل الأخير المؤشر الوارد في العبارة (٢): "يتوافق تصميم البرامج الاثرائية للمتميزين بما يحقق التنافسية العالمية" بمتوسط حسابي (٣.٢٤) وانحراف معياري (٠.٨٧) وبمستوى متوسط.

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

يتضح مما سبق أن الجامعة تلتزم بتحقيق الميزة التنافسية، وتحقيق التنمية المهنية لمنسوبيها، وتهتم بالاعتماد البرامجي، ومن الملاحظ أن الجامعة أصبحت تعتمد في أداء محاضراتها على الأداء الإلكتروني، ونظام البلاك بورد بدلاً من الأداء التقليدي، وهنالك تحول متميز في الأداء وتوليد الأفكار الإبداعية، ومواكبة المستجدات، وكذلك يمكن تفسير النتيجة بأن جامعة الملك خالد اعتمدت في تحديد القضايا الإستراتيجية بخطتها الإستراتيجية على عددٍ من المرجعيات منها التحليل الإستراتيجي الداخلي والخارجي، وتقييم نقاط القوة والضعف للجامعة بشكل عام من خلال التحليل الرباعي، وهذا ما أكدته الخطة الإستراتيجية بجامعة الملك خالد حيث ورد ضمن أهدافها السبعة هدف تطوير الأداء المؤسسي، وتتفق هذه النتيجة مع دراسة فيلب (Philip,2011) التي توصلت نتائجها إلى أهمية تطبيق استراتيجية بطاقة الأداء المتوازن وتختلف مع دراسة عبود (٢٠١٧) حيث جاء هذا البعد متوسطاً، وتختلف أيضاً مع دراسة الديحاني (٢٠١٧) حيث جاء متوسط هذا البعد ضعيفاً.

استراتيجية مقترحة لتطوير إدارة الأداء الاستراتيجي بالجامعات السعودية باستخدام بطاقة الأداء .

تقوم الجامعات بدور مهم في تحقيق إدارة الأداء الاستراتيجي ، حيث تسهم في تطوير المنظومة التعليمية من خلال وظائفها المتضمنة: التعليم، والبحث العلمي، وخدمة المجتمع. وحيث تمر معظم مؤسسات التعليم الجامعى السعودي بمرحلة تحول عميقة وتحديات فرضت عليها ضرورة مواكبة التغيرات ومواءمة احتياجات المجتمع وخطط التنمية، ووفقًا لنتائج الإطار النظري ونتائج الدراسات السابقة وما قدمته الدراسة الميدانية من منطلقات ومرتكزات، وما خلصت إليه من نتائج؛ فقد سعت هذه الدراسة إلى تقديم تلك الاستراتيجية، بعد تحكيمها من أساتذة متخصصين وفق المحاور التالية:

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472



شكل (٢٠) خطوات الاستراتيجية المقترحة
المصدر: من تصميم الباحثة

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

وتوضح الخريطة المفاهيمية التالية خطوات الاستراتيجية المقترحة

أولاً: أهداف الاستراتيجية المقترحة.

١. تطوير الأنظمة الإدارية والمعلوماتية
٢. تبني المفاهيم الاستراتيجية لدى الكادر البشري
٣. المحافظة على مستوى ارتفاع إدارة الأداء الإستراتيجي في جامعة الملك خالد؛ حيث جاءت نتيجة الأبعاد ،مرتفعة مع العمل على تطوير ذلك الأداء وفق أبرز الاتجاهات العالمية.
٤. تطبيق أبرز الاتجاهات العالمية المعاصرة في تطوير إدارة الأداء الإستراتيجي "بطاقة الأداء المتوازن".
٥. تطوير مهارات الموارد البشرية فيما يتعلق بتطبيق الرؤية المقترحة لتطوير إدارة الأداء الإستراتيجي للجامعة
٦. تحسين قدرات جامعة الملك خالد في تخطيط إدارة الأداء الاستراتيجي، وتنظيمه، وتوجيهه ومتابعته، وتقييمه، وتحسينه، لاستمرار السيطرة عليه في الاتجاهات المحققة للأهداف.
٧. • التحسين المستمر للخدمات التي تقدمها الجامعات السعودية ودعم رسالتها العالمية، وصورتها وسمعتها وقدراتها التنافسية، وذلك من خلال تطوير قدراتها في إدارة أدائها الاستراتيجي.

ثانيا: منطلقات الاستراتيجية المقترحة

١. العقيدة والقيم والمبادئ الإسلامية التي يقوم عليها المجتمع السعودي، والتي تحث على استمرار السعي في الأرض والتطوير والتحسين، حيث قال رسول الله صلى الله عليه وسلم: "إذا قامت الساعة وفي يد أحدكم فسيلة فليغرسها"، كما حثّ الدين الحنيف على التخطيط للمستقبل ورسم السيناريوهات المتوقعة لمواجهة المشكلات والتحديات، حيث قال تعالى في الآية (٦٠) من سورة الأنفال ﴿وَأَعِدُّوا لَهُمْ مَا اسْتَطَعْتُمْ مِنْ قُوَّةٍ وَمِنْ رِبَاطِ الْخَيْلِ تُرْهِبُونَ بِهِ عَدُوَّ اللَّهِ وَعَدُوَّكُمْ
٢. تنطلق الاستراتيجية المقترحة من مجموعة من المنطلقات ويمكن تناولها على النحو التالي: رؤية المملكة ٢٠٣٠: تدعم رؤية المملكة التوجه نحو تبني نماذج التطوير الإستراتيجي للجامعات السعودية، وتُمثل نقلة نوعية في إدارة الأداء الإستراتيجي في تلك الجامعات، وأن تكون خمس جامعات من ضمن أفضل (٢٠٠) جامعة عالمية.
٣. التحول الوطني: حيث يهدف برنامج التحول الوطني إلى تحقيق التميز الأداء الحكومة.

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

٤. نجاح استخدام بطاقة الأداء المتوازن في الشركات مما أصبح لزاماً استخدام تلك البطاقة في الجامعات.
٥. نتائج وتوصيات ومقترحات الدراسات السابقة حيث أوصت بعض الدراسات السابقة إلى ضرورة تطوير إدارة الأداء الإستراتيجي للجامعات بما يتوافق مع التغيرات العالمية.

ثالثا : مبررات الاستراتيجية المقترحة.

١. العمل على تحقيق رؤية المملكة ٢٠٣٠.
٢. الاستفادة الاستقلالية المنضبطة من مع لائحة نظام الجامعات السعودية الجديد في العمل الأكاديمي المستقل بما يحقق أداء استراتيجيا مميزاً.
٣. استخدام أدوات غير تقليدية في تقييم إدارة الأداء الإستراتيجي مثل بطاقة الأداء المتوازن ؛ لتجويد العمل بالجامعات السعودية.
٤. التغلب على التحديات؛ لمواكبة التطورات والمستجدات الحديثة.

رابعًا: مراحل بناء الاستراتيجية المقترحة.

المرحلة الأولى: التخطيط.

تعد مرحلة التخطيط لبناء الرؤية المقترحة من أهم المراحل التي يجب الاهتمام بها؛ والتي يتخللها تهيئة، وإعداد وتحضير ويمكن تحديد مراحل التخطيط لبناء الرؤية المقترحة على النحو التالي:

١.نشر ثقافة تطوير إدارة الأداء الإستراتيجي باستخدام مداخل معاصرة مثل "بطاقة الأداء المتوازن"، وتوضيح مبررات العمل بهذه البطاقة لجميع منسوبي الجامعة، لضمان قناعتهم ومشاركتهم في إنجاح هذه الرؤية.
٢. إعداد برامج تدريبية وورش عمل؛ لتأصيل فهم عملية تطوير إدارة الأداء الإستراتيجي في ضوء بطاقة الأداء المتوازن.
٣. استقطاب الكفاءات البشرية في ضوء معايير نوعية.
٤. توفير الإمكانات والموارد المالية والمادية التي تطلبها عملية التطوير.
٥. تحديد المعوقات ومقاومة التغيير التي من الممكن أن تواجه بناء الرؤية المقترحة ووضع السبل المقترحة للتغلب عليها.

المرحلة الثانية: تشخيص الواقع.

تنطلق عملية تشخيص الواقع من أجل تحديد نقاط القوة والضعف التي تمتلكها الجامعة للتحول نحو تبنّي الرؤية المقترحة وتحليل جميع البيانات التي تم جمعها، وهي على النحو التالي:

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

- **نقاط القوة:**

١. وجود موارد بشرية ذات كفاءة، وموارد مالية كافية لدى الجامعة لبناء الرؤية.
٢. وجود تجارب فعلية لتدريب العاملين بالجامعة من قبل، والمتمثلة في أقسام أو إدارات تطوير الأداء.
٣. وجود متخصصين ومُدرّبين متميزين بالجامعة.
٤. التحول الوطني نحو تطوير إدارة الأداء الإستراتيجي للجامعة.
٥. وجود رؤية المملكة ٢٠٣٠ التي يوجد بها محددات رئيسة يمكن الاعتماد عليها في بناء الرؤية المقترحة.
٦. الإرادة التامة عند القيادات الجامعية نحو تحسين الأداء الإستراتيجي للجامعة، وتنمية أفرادها.
٧. توجه الجامعة نحو الاستثمار في رأس المال البشري.
٨. وجود نماذج عالمية رائدة نجحت في تطوير إدارة الأداء الإستراتيجي باستخدام بطاقة الأداء المتوازن يمكن الاعتماد عليها في بناء الرؤية المقترحة.

- **نقاط الضعف :**

١. قلة المتخصصين في مجال تطوير إدارة لأداء الإستراتيجي في الجامعة.
٢. تركيز الجامعة في المقام الأول على الجوانب الأكاديمية دون سواها.
٣. تعقد الإجراءات التشريعية والإدارية المرتبطة بتطبيق الرؤية المقترحة .
٤. عدم اقتناع أو مقاومة بعض القيادات بالجامعة بأهمية تطوير إدارة الأداء الإستراتيجي لها.
٥. التكلفة المادية والمعنوية التي ستقع على الجامعة من جراء تطبيق الاستراتيجية.

المرحلة الثالثة: إجراءات تنفيذ الرؤية المقترحة.

يمكن تناول إجراءات تنفيذ الرؤية المقترحة التي سيتم تبنّيها في الجامعة من خلال تحديد أهم عناصرها، والتي تشمل:

الإجراء الأول: الوعي برؤى الجامعة واستراتيجيتها عند بناء الرؤية المقترحة، يجب أن ترتكز على مجموعة أُسس تتمثل فيما يأتي:

١. أن يكون التعلم مدى الحياة.
٢. مواكبة التطبيق العملي للنواحي النظرية المتعلقة بالتطوير في ظل بطاقة الأداء المتوازن .
٣. أن تفكر الجامعة بطرق ابتكارية للوصول إلى التميز.
٤. التركيز على البحث العلمي المبتكر، والإبداع لتحقيق التميز.

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

٥. أن يكون شعار الجامعة: العنصر البشري ،أولاً، ومقدماً على كل النواحي الأخرى.
٦. خلق ثقافة تنظيمية لدى جميع منسوبي الجامعة.

- **الفرص:**

١. الصورة الذهنية الإيجابية لبعض الجامعات والكليات والأساتذة.
٢. وجود مناخ اجتماعي دافع وداعم للتنافسية من حيث التأكيد على آليات السوق والابتكار والإبداع.
٣. تحسين قدرة الجامعات التنافسية في الاقتصاد العالمي القائم على المعرفة.

- **التهديدات:**

١. دخول الجامعات الأجنبية منافسة للجامعات المصرية في السوق المحلية.
٢. منافسة الجامعات الخاصة للجامعات الحكومية.
٣. تتعدد أجهزة الرقابة الخارجية على أداء الجامعات المصرية.
٤. وجود بعض العقبات التي تواجه تشكيل الهيئة القومية لضمان جودة التعليم والاعتماد.
٥. ضعف مشاركة المستفيدين في تقييم برامج الخدمات التعليمية.

الإجراء الثاني : تنفيذ الاستراتيجية المقترحة: وفيما يخص هذا الإجراء في الرؤية المقترحة، لابد من الارتكاز على:

١. تنفيذ الخطط التي رُسمت من قبل المخططين متضمنةً إجراءات محددة للوصول إلى النتائج المرجوة.
٣. شخص يقوم بعمله المحدد له؛ ليتحقق التكامل.

المرحلة الرابعة : التقويم في الرؤية المقترحة.

التقويم المرحلي وذلك بعد كل خطوة من خطوات التطبيق بحيث يكون الهدف ذلك عدم تكرار الوقوع في تلك الأخطاء لاحقاً.

التقويم الختامي من خلال تحديد نقاط القوة والضعف ووضع إجراءات للتحسين.

سادسًا: متطلبات نجاح تنفيذ الرؤية المقترحة.

يرتكز تنفيذ الرؤية المقترحة على العديد من المتطلبات، وتتمثل في الآتي:

١. تبني فلسفة رؤية من المملكة ٢٠٣٠ التي تدعم التوجه نحو تبنّي نماذج التطوير الإستراتيجي للجامعات السعودية.
٣. العمل على إعادة النظر في رؤية الجامعة ورسالتها بحيث تتضمن ملامح التطوير الإستراتيجي لأدائها.

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

٤. تطوير إدارة الأداء الإستراتيجي في الجامعات السعودية بما يحقق الأهداف الإستراتيجية.
٥. إنشاء وحدة بالجامعة بمسمي وحدة إدارة الأداء الإستراتيجي؛ هدفها تطوير إدارة الأداء الإستراتيجي للجامعة.
٦. التزام قيادات الجامعة بتبني الاستراتيجية المقترحة والعمل على تطبيقها.
٧. تشكيل فريق عمل إداري متميز للبدء بتطبيق الاستراتيجية المقترحة.
٨. توفير الميزانية المالية الخاصة بتطبيق الاستراتيجية المقترحة.

جدول(٥) الخطة الاستراتيجية باستخدام بطاقات الأداء المتوازن

الأهداف	الأهداف التنفيذية	الأنشطة
التخطيط لإدارة الأداء الاستراتيجي		
وصف الاستراتيجية واختصارها التوجه الاستراتيجي	وصف المكونات الأساسية للاستراتيجية واختصارها في صفحة واحدة، وبيان علاقات السبب والنتيجة بينها	تحديد علاقات السبب والنتيجة بين الرؤية والرسالة والقيم وأبعاد لخطة الاستراتيجية
تحديد عوامل النجاح الحاسمة ومؤشرات الأداء الرئيسة	الوقوف على عوامل النجاح الحاسمة والتي تمثل نقاط جوهرية تشكل أكبر نسبة في نجاح الرئيسية وفقا لتلك العوامل	- اجتماع بين قيادات المؤسسة لتحديد العوامل الحاسمة لنجاح الخطة الاستراتيجية - تحويل تلك العوامل إلى مؤشرات أداء رئيسية بحيث يمكن قياسها ومتابعتها
وضع الخطط التشغيلية	تحويل الغابات والأهداف الاستراتيجية خطط عمل تنفيذية.	صياغة أهداف تفصيلية محددة وقابلة للقياس وواقعية، ومزمنة ومحددة التكلفة. تحديد المستهدفات والمؤشرات والمبادرات تلك اللازمة لتحقيق الأهداف صياغة البرامج والمشروعات التنفيذية
أتمتة إدارة الأداء الاستراتيجي	استخدم برمجيات وتطبيقات إدارة الأداء لتوفير البيانات والمعلومات التي في ضوتها يتم تقديم التغذية الراجعة وتصحيح الانحرافات	تصميم نظم برمجية تقوم على الاستفادة من الإمكانات التي توفرها التكنولوجيا الحديثة في جمع وحفظ ومعالجة البيانات، لتسهيل عملية المقارنة في أداء الجامعة بموجب التقارير التي تحقيها هذه النظم

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

		كمخرجات والتي يسهل التعامل معها من خلال المؤشرات الخاصة بتقويم الأداء الاستراتيجي.
تنظيم إدارة الأداء الاستراتيجي		
هيكل تنظيمي منسق مع الاستراتيجية	تحقيق التكامل بين الهياكل التنظيمية والأنظمة والعمليات الإجرائية والخطة الاستراتيجية. بحيث تصبح الجامعة واستراتيجيتها كيانا مترابطا ارتباطا عضويا	مراجعة الهياكل التنظيمية بالمؤسسة وربطها بالخطة الاستراتيجية. تحديث التوصيفات والمسؤوليات الوظيفية بما يتناسب مع متطلبات تنفيذ الاستراتيجية
وحدة لإدارة الأداء الاستراتيجي	إنشاء وحدة الإدارة الأداء الاستراتيجي	- تكون مسؤولة عن متابعة الاستراتيجي الأداء ، وإصدار أدلة التنفيذ. وإعداد دليل للمؤشرات والأهداف. وتشكيل فريق عمل يتولى مهمة جمع القراءات وإصدار التقارير وتتشكل من فريق عمل يتكون من قسم
خطط تشغيلية لكل وحدة إدارية	توزيع مهام تنفيذ الخطة الاستراتيجية على الأقسام والوحدات الإدارية.	عمل بطاقات أداء لكل وحدة تنظيمية تشتمل على المهام المطلوب منها تنفيذها
بطاقات أداء فردية	وسط أداء الأفراد بالخطط التشغيلية والخط الاستراتيجية	توزيع المهام على الأفراد داخل الوحدات التنظيمية المختلفة، من خلال تصميم بطاقات أداء لكل فرد تبين دوره في تنفيذ الاستراتيجية
توجيه إدارة الأداء الاستراتيجي		
القيادة الاستراتيجية	تطبيق أسلوب القيادة الاستراتيجية.	تطوير قدرات قيادات المؤسسة لكي يكونوا قادة استراتيجيين قادرين على إدارة التغيير المستمر وإحداث التوازن بين مقتضيات السياق الداخلي والخارجي من ناحية والتوجه الاستراتيجي للجامعة
التواصل الاستراتيجي	دمج عناصر الاتصال كجزء من الاستراتيجية لتحقيق سهولة نقل القرارات إلى المستويات التنفيذية وانتقال المعلومات والبيانات للمستوى الإشرافية والعليا، مما يدعم فعالية التنسيق حول الأداء الاستراتيجي	بناء نظام معلومات واتصال بين كافة وحدات المؤسسة زيادة التنسيق بين العاملين بالجامعة. بحيث يتعامل المتعاونون مع نفس الإصدار من المعلومات ، وبالتالي لا يتعرضون للتفسيرات

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

		يسبب عدم الوضوح فيها
التدريب	تطوير مهارات كافة العاملين بالمؤسسة	تصميم البرامج التدريبية وفقا لمتطلبات معايير الأداء لتحقيق أهدافها في رفع كفاءة العاملين وتحسين جودة الأداء الاستراتيجي
الحوافز	ربط الحوافز بالأداء الاستراتيجي نموذج سلوك يحركه الأداء	تصميم نظام القياس وتقييم الأداء الاستراتيجي، وإجراءات تقسيم وتوزيع الحوافز، وتوقيتها، وفقا لمستوى الإنجاز في الخطة الاستراتيجية
الثقافة التنظيمية	تأسيس ثقافة تنظيمية من تقاليد وعادات وقصص وقيم مشتركة تحسن الأداء الاستراتيجي وتقوى الالتزام بالاستراتيجية وتدعم التماسك بالمؤسسة	تشخيص الثقافة التنظيمية الحالية بالمؤسسة من خلال المقابلات والاستبيانات . التخطيط لثقافة تنظيمية جديدة تتناسب مع الخطة الاستراتيجية. غرس الثقافة التنظيمية من خلال عدة أساليب مثل نمط القيادة والقصص والرموز التنظيمية، والرموز المادية تقويم الثقافة التنظيمية ومدى مساهمتها في تحسين الأداء الاستراتيجي
تقويم إدارة الأداء الاستراتيجي		
قياس الأداء الاستراتيجي وتقييمه	بيان موقف ومستوى الأداء الاستراتيجي وإنجاز الأهداف المطلوبة ومقارنته بالأداء المخطط له لبيان الفجوة والانحرافات	القياس المستمر الحالة كل مؤشر من مؤشرات الأداء (منهجية رصد ومتابعة قراءات مؤشرات الأداء) رصد وتحديد مستوى فجوات الأداء، وأين توجد
نظام التقويم الأداء الاستراتيجي	تقديم التغذية الراجعة والإجراءات اللازمة لتصحيح مسار الأداء الاستراتيجي	وضع الإجراءات والأساليب الكفيلة لتحديد صحة الإجراءات التخطيطية والتنفيذية التي سارت عليها منظومة العمل، فهو بمثابة جهاز للسيطرة والتحكم والتوجيه
إدارة المخاطر الاستراتيجية	تجنب مخاطر التنفيذ ومعالجتها	مراجعة المخاطر والقضايا الاستراتيجية، ومواجهتها.

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

المتابعة والتقويم للاستراتيجية المقترحة:

تعد مرحلة التقويم هي المرحلة الأخيرة في تطبيق الاستراتيجية المقترحة، لكنها من أهم المراحل فيه، إذ تهدف إلى التأكد من تحقق كافة الأهداف التي تسعى الاستراتيجية المقترحة لتحقيقها وفق المحددات الزمنية والبشرية والتقنية والمالية المطلوبة. كما يتم في هذه المرحلة قياس مدى الانحراف عن تحقيق الأهداف وفق المؤشرات المحددة، واتخاذ الإجراءات التصحيحية وتقديم التغذية الراجعة المناسبة.

ولمتابعة الاستراتيجية المقترحة، تم تحديد الجهات المسؤولة عن التنفيذ والمتابعة، والجهات المساندة لها، وذلك على النحو الآتي:

١. وزارة التعليم (للتعليم العالي): وهي التي ستقوم بدراسة الاستراتيجية المقترحة وتقديمها كنموذج عمل للجامعات.
٢. إدارات الجامعات، وهي التي ستقوم باعتماد الاستراتيجية المقترحة بعد دراستها والبدء بتطبيقها وتنفيذها.
٣. العمادات المساندة داخل الجامعات، والكليات التي يتم فيها قياس أثر الاستراتيجية المقترحة ومؤشرات الأداء.
٤. معاهد الإدارة والتدريب، والتي يمكن الاستفادة منها في تدريب وتنمية قدرات الكوادر البشرية في الجامعات.
٥. المؤسسات الداعمة والقطاع الخاص الذي يمكن أن تسهم في تنفيذ وتمويل الأنشطة التكنولوجية والتدريبية والمتطلبات المالية للاستراتيجية المقترحة.

متطلبات تنفيذ الاستراتيجية المقترحة:

يعتمد تنفيذ الاستراتيجية المقترحة إدارة الأداء الاستراتيجي باستخدام بطاقة الأداء في الجامعات السعودية على توفر مجموعة من المتطلبات يمكن تصنيفها إلى متطلبات تنظيمية إدارية، ومتطلبات تشريعية وسياسية، ومتطلبات بحثية ومجتمعية، وتتضمن ما يلي: (الشمري، ٢٠١٨)، و(صلاح الدين، ٢٠٢٠)، و(القرشي، ٢٠٢٠).

أولًا: متطلبات تنظيمية وإدارية:

١. قناعة ودعم وتأييد الإدارة العليا في الجامعة بضرورة ارة الأداء الاستراتيجي باستخدام بطاقة الأداء في الجامعات السعودية
٢. البدء بتقييم الوضع الاستراتيجي للجامعات السعودية، وذلك من خلال تحليل البيئة الداخلية للجامعة لتحديد نواحي القوة والضعف، إلى جانب تحليل بيئتها الخارجية لتحديد الفرص والتهديدات التي تؤثر على ارة الأداء الاستراتيجي باستخدام بطاقة الأداء في الجامعات السعودية.

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

٣. تنمية الموارد البشرية العاملة بالجامعات، من خلال تشجيع أعضاء المجتمع الجامعي على المناقشات البناءة، وطرح الأفكار والمقترحات المبتكرة، وتنمية مهاراتهم ومعارفهم بالتعلم المستمر والتدريب، ودعم النماذج السلوكية المتميزة وتحفيزها وتكريمها.
٤. تطوير نظام إعداد القيادات الجامعية وتدريبها، بما بضمن توفير قيادات تربوية تؤمن بالتغيير والفكر الاستراتيجي.
٥. تنويع مصادر التمويل في الجامعات، وتشجيع الاستثمار الخاص والدولي في مجال التعليم.
٦. توفير الإمكانات المادية والتكنولوجية والمالية اللازمة لضمان تحقيق الأداء الاستراتيجي باستخدام بطاقة الأداء في الجامعات السعودية .
٧. إحداث تطوير في النظم الإدارية المنظمة للعمل الجامعي لجعلها أكثر مرونة، من خلال تجنب التعقيدات الإدارية والمعوقات البيروقراطية في العمل.
٨. إيمان القيادات التعليمية بالإدارة الاستراتيجية وتحويلها إلى برامج عمل لتدعيم آليات التطوير التنظيمي واتخاذ إجراءات فعلية لتنفيذ ومتابعة ذلك.
٩. تحديد الوظائف والاختصاصات بدقة ووضوح.

ثانيًا: متطلبات تشريعية وسياسية:

١. تحديث السياسات التعليمية واللوائح والقوانين بصفة مستمرة.
٢. تدعيم المحاسبية والمتابعة وتقويم الأداء الجامعي، والتعزيز بالحوافز المادية والمعنوية.
٣. اعتماد الجامعات السعودية خطط استراتيجية طويلة المدى تتضمن تحديد رؤية ورسالة وأهداف واضحة قابلة للتطبيق والقياس.
٤. وفق معايير محددة، بما يضمن رفع جودة العملية التعليمية وكفاءتها، وتحقيق متطلبات التطوير والتحسين الجامعي.
٥. تفعيل دور وحدات التدريب والجودة بالجامعات من خلال تشكيل لجان وفرق عمل تقوم بنشر الوعي بثقافة الجودة الشاملة داخل التنظيم الجامعي.
٦. تطوير الشراكات الدولية، والاستفادة من التجارب والخبرات العالمية في الأداء الاستراتيجي باستخدام بطاقة الأداء .
٧. إصدار قوانين وقرارات ولوائح تسهم في تحقيق المتطلبات سالفة الذكر.

ثالثًا: متطلبات بحثية ومجتمعية:

١) إتاحة الدوريات العلمية المتخصصة للطاقم الأكاديمي وتسهيل الوصول إلى المجلات الدولية والنشر فيها.

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

٢) إيفاد أعضاء هيئة التدريس في مهام عملية وبحثية للاستفادة من الخبرات العالمية.
٣) دعم المشروعات البحثية المشتركة مع الجامعات المتميزة.
٤) تعزيز خدمات الترجمة والنشر الدولي للكتب والأبحاث.
٥) تفعيل المشاركة المجتمعية للجامعة، وتعزيز الشراكات مع المجتمع المحلي.

معوقات تنفيذ الاستراتيجية المقترحة لإدارة الأداء الاستراتيجي، وسبل التغلب عليها

- اكتفاء الجامعة بصياغة الاستراتيجية واعتمادها كوثيقة ويمكن التغلب على ذلك بنشر ثقافة أن الاستراتيجية ليست مجرد وثيقة بل هي الخطة والطريق الذي يبين صورة المؤسسة في المستقبل وأن الصياغة مجرد خطوة في تشكيل وتنفيذ الصورة المستقبلية.
- ضعف تغلل الاستراتيجية في كيان الجامعة، ويمكن التغلب على ذلك بالعمل على نشر الاستراتيجية ووصفها واختصارها وتوضيحها لجميع العاملين من خلال الاجتماعات والندوات والنشرات المختلفة حتى تصبح الاستراتيجية هي أساس الأهداف لكل وحدة وفرد وجماعة عمل بالمؤسسة. كما يحتاج ذلك إلى تطبيق إدارة التغيير الاستراتيجي
- قلة ربط الاستراتيجية بالميزانية، ويمكن التغلب على ذلك بأن يتم بناء موازنات مؤسسات التعليم العالي وفقًا لاستراتيجيتها.
- نقص وجود نظم برمجية لإدارة الأداء الاستراتيجي، ويمكن التغلب على ذلك من خلال تهيئة البيئة اللازمة لتكنولوجيا إدارة الأداء الاستراتيجي، والعمل على تطبيقها

التوصيات

من خلال نتائج الدراسة ظهر البعد المالي في الترتيب الأخير، وقبل الأخير ظهر بعد النمو والتعلم؛ وعليه توصي الدراسة بما يلي:

١- أن تعمل الجامعة على خطط هادفة في إيجاد مصادر تمويل متنوعة، تؤدي إلى تحسين إيرادات الجامعة لاسيما مع الاستقلالية المنضبطة في ظل نظام الجامعات الجديد.

٢- توفير البيئة الجاذبة في القاعات التدريسية والمعملية بالجامعة.

٣- أن تُفعّل الجامعة أنظمة الحوافز والمكافآت التشجيعية للعاملين؛ من أجل دفعهم نحو التميز في العمل، وتوليد أفكار إبداعية.

٤- أن تقوم الجامعة عملياتها الداخلية تقويماً دورياً، بناءً على التغذية الراجعة.

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

٥- أن يعرف القيادات الجامعية بواقع إدارة الأداء الإستراتيجي، والعمل على تطوير ذلك الأداء في ضوء بطاقة الأداء المتوازن.
٦- أن تكون هنالك رؤية لتطوير إدارة الأداء الإستراتيجي في الجامعة.

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

المراجع

أولاً : المراجع العربية:

- تهامي، جمعة سعيد (٢٠٢١) دراسة تحليلية المقاييس تميز الأداء الاستراتيجي في الجامعات ، المجلة التربوية ، ج ٩١ ، ٢٧٧٢ ـ ٢٧٩٠
- التويجري، فاطمة (٢٠١٩). تصور مقترح لتطبيق بطاقة الأداء المتوازن بجامعة الإمام عبد الرحمن بن فيصل، مجلة كلية التربية في العلوم التربوية، ٤٣ (٤)، ١١٦-١٤١
- التويجري، فاطمة (٢٠١٩). تصور مقترح لتطبيق بطاقة الأداء المتوازن بجامعة الإمام عبدالرحمن بن فيصل، مجلة كلية التربية في العلوم التربوية، ٤٣ (٤)، ١١٦-١٤١.
- جلاب، إحسان دهش (٢٠١٧) توظيف مقدرات الموارد البشرية في تعزيز الاداء الإستراتيجي : بحث استطلاعي تحليلي في بعض كليات جامعة القادسية، مجلة الغري للعلوم الاقتصادية والإدارية، مج ١٤ ، ع ١ ، جامعة الكوفة ـ كلية الإدارة والاقتصاد، ١٥٠ – ١٨٥
- الحامد، فصل والعمري، بسام (٢٠١٨) واقع الأداء الجامعة الملك عبد العزيز في السعودية في ضوء بطاقة الأداء المتوازن من وجهة نظر القيادات الأكاديمية فيها المجلة التربوية الأردنية، ٣ ١٠٢-٧٧ ،(١)
- الحامد، فصل والعمري، بسام (٢٠١٨). واقع الأداء لجامعة الملك عبدالعزيز في السعودية في ضوء بطاقة الأداء المتوازن من وجهة نظر القيادات الأكاديمية فيها المجلة التربوية الأردنية، (١),٧٧-١٠٢
- حسن، علاء أحمد، ميسون عبد الله (٢٠١١) قياس أداء جامعة الموصل وتقييمه باستخدام بطاقة الأداء المتوازن : دراسة حالة مجلة العلوم الاقتصادية ـ العراق، مج ٧، ع ٢٨، ص ص ١٥٩ ـ ١٩٩.
- الحسيني، فلاح (٢٠٠٠) الإدارة الاستراتيجية، دار وائل للنشر، عمان، الأردن، ط ١.
- خطاب، عايدة سيد (٢٠٠٩) قياس مدى مساهمة إدارة الموارد البشرية في الأداء الإستراتيجي للمنظمة: دراسة تطبيقية على قطاع البترول المشترك، المؤتمر السنوي الرابع عشر : الأزمة المالية الاقتصادية العالمية وآثارها على قطاعات الاقتصاد القومي، مج ، جامعة عين شمس ـ كلية التجارة ـ وحدة بحوث الأزمات، ٨٣٤ – ٨٨٣.

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

- الخطة الاستراتيجية الجامعة الملك خالد (٢٠١٨). وثيقة مختصرة، ٢٠١٨ - ٢٠٢٠.
- الدليمي، عراك عبود عمير (٢٠١٩) تأثير تحليل فجوة الأداء الإستراتيجي في إمكانية التحول إلى المنظمة المتعلمة، مجلة جامعة الأنبار للعلوم الاقتصادية والإدارية، مج ١١، ع ٢٦، جامعة الأنبار - كلية الإدارة والاقتصاد، ٢١٥ – ٢٣٨
- دودين، أحمد يوسف (٢٠١٥) واقع ممارسة بطاقة الأداء المتوازنة كأداة للتخطيط الإستراتيجي في مؤسسات التعليم العالي في الوطن العربي دراسة ميدانية: حالة الجامعات الأردنية الخاصة الثقافة والتنمية، س ١٥ ، ع٨٨ ، جمعية الثقافة من أجل التنمية، ١٣٣ - ١٧٩
- الديحاني، سلطان (٢٠١٧) . إمكانية تحديد مستوى الأداء في كلية التربية بجامعة الكويت باستخدام بطاقة الأداء المتوازن من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس مجلة الدراسات التربوية والنفسية،١١, (٣),١٢٢-١٥٦
- الديحاني، سلطان (٢٠١٧). إمكانية تحديد مستوى الأداء في كلية التربية بجامعة الكويت باستخدام بطاقة الأداء المتوازن من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس مجلة الدراسات التربوية والنفسية، ١٢٢-١٥٦ ،(٣) ١١
- ربايعة، فاطمة على (٢٠١١) المقارنة المرجعية مدخل لتحسين الأداء المؤسسي في المنظمات العامة : دراسة تطبيقية على المجلس الأعلى للعلوم والتكنولوجيا"، مؤتة للبحوث والدراسات سلسلة العلوم الإنسانية والاجتماعية، مج ٢٦ ، ع ٧
- الرشيدي، عبدالعزيز ناصر (٢٠٢٣). دور الذكاء الاستراتيجي في تحسين الأداء الاستراتيجي، مجلة وادي النيل للدراسات والبحوث الإنسانية والاجتماعية والتربوية ، ٣٩(٣٩).جامعة القاهرة - فرع الخرطوم - كلية الآداب. ٢٥٣٦-٩٥٥٥
- الزاملي على والسامرائي، منال (٢٠١٢). المقاييس المالية وغير المالية لتكاليف الجودة واستعمالها في تقويم الأداء الإستراتيجي بالتطبيق على معمل المدافئ والطباخات، مجلة الكوت للعلوم الاقتصادية والإدارية، عدد خاص بالمؤتمر العلمي العراق: جامعة واسط)، (٣٢)، ١٠٢ .١٣٠
- السعدون، هدي مؤيد حاتم (٢٠١٧) استخدام بطاقة الأداء المتوازن في الأداء الاستراتيجي الجامعة القادسية، رسالة ماجستير غير منشورة كلية الإدارة والاقتصاد، جامعة القادسية.

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

- سعيد، سناء عبد الرحيم (٢٠٠٥). تصميم نظام تقويم الأداء الاستراتيجي للجامعات باعتماد تقنية بطاقة الدرجات المتوازنة: دراسة تطبيقية في جامعة بغداد. رسالة دكتوراه غير منشوره، كلية الإدارة والاقتصاد، جامعة بغداد.
- الشبل، يوسف بن عبد الرحمن (٢٠١٩) تطوير الأداء الإستراتيجي بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية في ضوء إدارة المعرفة، مستقبل التربية العربية، مج ٢٦ ، ع ١١٩ ، المركز العربي للتعليم والتنمية، ١٣ ـ ٨٨
- طولان، تهاني صالح زكي عطية أحمد عوض محمد وجاد الرب سيد محمد (٢٠٢١) أثر استشراف المستقبل ودوره في تعظيم الأداء الاستراتيجي لإدارة الموارد المجلة العلمية للدراسات التجارية والبيئية ١٢(٤). ٢٨ ـ ٥٨
- عبد الحميد، معتصم فضل عبد الرحيم ومنصور، فتح الرحمن الحسن (٢٠١٥) بطاقة الأداء المتوازن ودورها في تقويم الأداء بالصندوق القومي للمعاشات، مجلة العلوم الاقتصادية، (٢) ١٦، ٩٨- ١١٢.
- عبد العال، عنتر محمد (٢٠١٩) مدخل بطاقة قياس الأداء المتوازن دراسة ميدانية على الأداء الاستراتيجي بالجامعات المصرية في ضوء جامعة سوهاج، المجلة التربوية، (٦٢)، ٤١٦-٤٧٩
- عبود، يسري (٢٠١٧). تقويم الأداء بجامعة الملك فيصل في ضوء أبعاد بطاقة الأداء المتوازن، مجلة الدراسات النفسية والتربوية، ١٩، ٤٥-٦٧ .
- عبود، يسرى (٢٠١٧). تقويم الأداء بجامعة الملك فيصل في ضوء أبعاد بطاقة الأداء المتوازن، مجلة الدراسات النفسية والتربوية، ١٩، ٤٥ ـ ٦٧ .
- عثمان على فراج، وقابيل عبير رفعت علي (٢٠١٩) تطبيق إدارة الجودة الشاملة باستخدام منظور الأداء المتوازن من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس والجهاز الإداري بكلية السياسة والاقتصاد جامعة السويس مصر. المجلة الدولية لضمان الجودة، ٢ (٢) ٣٥-٧٥
- الغالبي ، طاهر محسن منصور ، إدريس، وائل محمد صبحي (٢٠٠٧)، دراسات في الاستراتيجية وبطاقة الأداء المتوازن، زهران للنشر والتوزيع، الأردن، ، ٣٠٧-٣٠٨ .
- القطروني، زينب حسن (٢٠١٤) التخطيط الإستراتيجي: الفلسفة وآليات التطبيق – مدخل لتحسين أداء مؤسسات التعليم العالي، مجلة دراسات الاقتصاد والأعمال، س ١، ع ١، جامعة مصراتة ـ كلية الاقتصاد والعلوم السياسية، ٥٧

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

- قطيط ،عدنان محمد (٢٠٢٣) آليات مقترحة لتجسير فجوات الأداء الاستراتيجي بجامعات دراسة حالة مجلة البحث التربوي السنة (٢٢) ٤٣(١)،المركز القومي للبحوث التربوية والتنمية بالقاهرة، مصر، ١١٢-١٦٩
- محمد، عماد محمد صدقي(٢٠٢٢) استخدام بطاقة الأداء المتوازن في تحسين أداء مؤسسات التعليم العالي "دراسة ميدانية على المعاهد العليا الخاصة " ، المجلة العلمية للدراسات المحاسبية، ٤(١). جامعة قناة السويس - كلية التجارة.٢٤٢ - ٢٧٥
- محمود، وائل حسين (٢٠٢٠) مدخل مقترح لتطوير المراجعة الداخلية في ظل بيئة البيانات الضخمة: دراسة ميدانية، الفكر المحاسبي، مج ٢٤ ، ع ١ ، جامعة عين شمس - كلية التجارة -قسم المحاسبة والمراجعة، ١ - ٥٩
- مشرف، عباس مزعل (٢٠١١) دورة الأداء الإستراتيجي في تنمية القائد الإداري دراسة تحليلية لآراء عينة من رؤساء الأقسام العلمية في جامعة الكوفة ، مجلة مركز دراسات الكوفة، ع ٣، جامعة الكوفة - مركز دراسات الكوفة، ٤١٩ - ٤٣٨
- المفيز، خولة عبد الله (٢٠١٦) تقويم أداء كلية الدراسات التطبيقية وخدمة المجتمع بجامعة الملك سعود باستخدام بطاقة الأداء المتوازن المجلة التربوية الدولية المتخصصة (٥) ٧، ٣٣٢-
- الموسى، ناهد عبد الله (٢٠١٧) تطبيق بطاقة الأداء المتوازن في تقييم أداء الكليات التقنية في المملكة العربية السعودية مجلة الإدارة التربوية (٤) ١٤، ١٥-٧
- المومري، مصطفى بن محمد (٢٠١٥) النماذج الخاصة بتطبيقات بطاقة الأداء المتوازن للمؤسسات الإسلامية والحكومية والتنموية نماذج علمية وممارسات وتجارب التطبيقات بطاقة الأداء المتوازن في عدد من المؤسسات الإسلامية والحكومية والتنموية، المؤتمر الرابع لممارسات المتميزة في التخطيط الإستراتيجي تحت عنوان الدور التطبيقي للمؤسسات الإسلامية والحكومية والتنموية "تجارب وتطبيقات متميزة"، في الفترة من ٥-٧ يناير، وزارة الأوقاف والشئون الإسلامية الكويتية، قطاع التخطيط والتطوير إدارة التخطيط والمعلومات دولة الكويت
- هلال ،محمد سعيد عبد المطلب و العتيبي، تهاني سعود عبد الله (٢٠٢٣) تقويم الأداء الاستراتيجي للمؤسسات التعليمية على ضوء نموذج كابلان ونورتون

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

مجلة الإدارة التربوية، ١٠(٣٧)، الجمعية المصرية للتربية المقارنة الإدارة التعليمية ١٣-٥٧

- وليد ، الطرش (٢٠١٨)، دور بطاقة الأداء المتوازن في قياس وتقييم الأداء الاستراتيجي، رسالة دكتوراه، جامعة محمد بوضياف، مسيلة.
- الياسري، أكرم محسن (٢٠١٢) أثر عمليات إدارة المعرفة في الأداء الإستراتيجي: دراسة استطلاعية لآراء عينة من القيادات الإدارية في جامعات الفرات الأوسط، مجلة جامعة بابل- العلوم الإنسانية، مج ٢٠ ، ع ١ ، جامعة بابل، ٥٤ – ٦٩.

ثانياً : المراجع الأجنبية:

- Abu Al-Ghanem, Saws an. (2012), Using Balanced Scorecard in Strategic Implementation: Case Study in the Ministry of Planning and International Cooperation, Unpublished Master Thesis, Balsa Applied University, Salt, Jordan.
- Ahmadi Parviz, et.al (2012) Using the balanced score card to design organizational comprehensive performance evaluation model", African Journal of Business Management Vol.6 pp.2267-2277, February
- Al Bento, et.al (2013) "Validating cause and effect relationships in the balanced scorecard", Academy of Accounting and Financial Studies Journal, Volume 17, Number 3, p.49
- Ana-Maria, G., Constantin, B., & Cătălina, R. (2009). The strategic performance management process. Annals of Faculty of Economics, 4(1), 276-279
- Chandrashekhar, V., Saxena, A., Gil. V., & Jain, P. (2017). Strategic Performance Measurement: Creating a Common Language to Drive Execution, PWC.
- Choffel, Denis.et Meyssonnier, Francois.Dix ans de débats au tour du balanced scorecard, HAL Id: halshs-00581157 https://halshs.archives-ouvertes.fr/, (30 Mar 2011),

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

- Francis ,2022, Global Journal of Management and Business Research: - Administration and Management , Volume 21 Issue 9 Version Osei-Kuffour 1.0 ,
- Han, Shuangmiao; Zhong, Zhou (2015) Strategy Maps in University Management: A Comparative Study, Educational Management Administration & Leadership, v43 n6 p939-953 Nov 2015
- Heavey, Colm and Murphy, Eamonn (2012) " Integrating the Balanced Scorecard with Six Sigma", The TQM Journal, Vol. 24 No. 2, pp. 108- 122
- Huang, H. (2009). Designing a knowledge-based system for strategic planning: A balanced scorecard perspective, Expert Systems with Applications, 36.
- Karuhanga, B. N. (2015). Evaluating implementation of strategic performance management practices in universities in Uganda. Measuring business excellence, 19(2), 42-56.
- McWhorter, L (2005). Dose the balanced scorecard reduce information overload? Management accounting quarterly, 4(4), 1-9.
- Olson, Eric M. & Slater, Stanley F. (2002) "The balanced scorecard, competitive strategy, and performance", Business Horizons/ May-June, p.12
- Ooshaksaraie, M., et.al (2011). Relation between Organizational Structure and Organizational Entrepreneurship: Case Stud,. Kuwait Chapter of Arabian Journal of Business and Management Review, 33(832), 1-10
- Philip, S (2011). Design and implementation of the balanced scorecard at a university institute, measuring business excellence,10(3)

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

- Philip, S.P. (2011). Design and implementation of the balanced scorecard at a university institute, measuring business excellence, 15(3), pp.-34-45.
- Rastislav, Rajnoha, Petra, Lesníková (2016) Strategic Performance Management System and Corporate Sustainability Concept Specific Parametres in Slovak Enterprises, Journal of Competitiveness, Vol. 8, Issue 3, pp. 107 - 124,
- Sae-Khow, Jirasak (2014) Developing of indicators of an e-learning benchmarking model for higher education institutions", TOJET: The Turkish Online Journal of Educational Technology April, volume 13 issue 2
- Sarayreh, Bashar Hussein; Khudair, Hassan & Barakat Eyad (2013) Comparative Study: The Kurt Lewin of Change Management, vol.2, issue 4.
- Shoghi, B., & Safieepoor, A. (2013). The effects of organizational structure on the entrepreneurial orientation of the employees. International Journal of Academic Research in Business and Social Sciences, 3(11), 90.
- Simona . P(2009) ,The Balanced Scorecard: Translating Strategy into Results ,The Ninth International Conference, may 22-23
- Skepe Siphelo (2012) Evaluation of the applicability of Lewin's Force Field Analysis in the implementation of the Financial Sector Charter at
- Torneo, A. R., & Mojica, B. J. (2020). The strategic performance management system in selected Philippine National Government agencies: Assessment and policy recommendations. Asian Politics & Policy, 12(3), 432-454.
- Wang, Wen-Sheng and Ching, Gregory S. (2015) "Developing Sustainability Indicators for Higher Education

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

Institutions in Taiwan", International Journal of Information and Education Technology, Vol. 5, No. 12, December

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

توافر أبعاد التنمية المستدامة في وثيقة سياسة التعليم بالمملكة العربية السعودية (دراسة تحليلية)

Availability of sustainable development dimensions in the education policy document in the Kingdom of Saudi Arabia (an analytical study)

إعداد

أ.د. فاطمة بنت عبد الله البشر

Prof. Fatima Abdullah Al-Bashar

أستاذ الإدارة التربوية جامعة الامام محمد بن سعود الاسلامية

أحلام بنت علي العنزان

Ahlam Ali Al-Anzan

بشاير بنت عزام الرحيمي

Bashair Azzam Al-Rahimi

جيهار بنت صالح العتيبي

Jihar Saleh Al-Otaibi

باحثات دكتوراه إدارة تربوية - جامعة الامام محمد بن سعود الاسلامية

Doi: 10.21608/jasep.2024.382233

استلام البحث : ١٢ / ٦ /٢٠٢٤

قبول النشـــر: ٢٥ / ٦ / ٢٠٢٤

البشر، فاطمة بنت عبد الله و العنزان، أحلام بنت علي و الرحيمي، بشاير بنت عزام و العتيبي، جيهار بنت صالح (٢٠٢٤). توافر أبعاد التنمية المستدامة في وثيقة سياسة التعليم بالمملكة العربية السعودية (دراسة تحليلية). ***المجلة العربية للعلوم التربوية والنفسية***، المؤسسة العربية للتربية والعلوم والآداب، مصر،٨(٤١) ، ٤٩٥ – ٥٤٠.

http://jasep.journals.ekb.eg

توافر أبعاد التنمية المستدامة في وثيقة سياسة التعليم بالمملكة العربية السعودية (دراسة تحليلية)

المستخلص:

هدفت الدراسة إلى التعرف على درجة توافر أبعاد التنمية المستدامة في وثيقة سياسة التعليم بالمملكة العربية السعودية، وتقديم مقترحات يمكن أن تحسن من وثيقة سياسة التعليم بالمملكة العربية السعودية في توافر أبعاد التنمية المستدامة، استخدمت الباحثات المنهج الوصفي (تحليل المحتوى)"Content Analysis " لتطبيق الدراسة، وتم استخدام قائمة معايير أبعاد التنمية المستدامة كأداة للدراسة حيث تكونت من (٤) أبعاد، تضمنت (٣١) معياراً، توصلت الدراسة إلى مجموعة من النتائج كالتالي:

- جاءت أبعاد التنمية المستدامة مرتبة حسب نسبة توافرها بوثيقة سياسة التعليم بالمملكة العربية السعودية.
- البُعد "الاجتماعي" في المرتبة الأولى، بنسبة (٤٨.٩١)، وبدرجة "متوسطة".
- البُعد "الاقتصادي" في المرتبة الثانية، بنسبة (٣٩.١٣)، وبدرجة "منخفضة".
- البُعد "البيئي" في المرتبة الثالثة، بنسبة (٧.٦١)، وبدرجة " منخفضة جدا".
- البُعد "التكنولوجي" في المرتبة الرابعة، بنسبة (٤.٣٥)، وبدرجة " منخفضة جدا".
- قدمت الدراسة مجموعة من المقترحات لتحسين وثيقة سياسة التعليم بالمملكة العربية السعودية في ضوء أبعاد التنمية المستدامة.

Abstract:

The study aimed to identify the degree of availability of sustainable development dimensions in the education policy document in the Kingdom of Saudi Arabia, and to present proposals that could improve the education policy document in the Kingdom of Saudi Arabia in the availability of sustainable development dimensions. The researchers used the descriptive approach (content analysis) to implement the study. The list of standards for sustainable development dimensions was used as a tool for the study, as it consisted of (4) dimensions, which included (31) standards. The study reached a set of results as follows:

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

- The dimensions of sustainable development are arranged according to their availability in the education policy document in the Kingdom of Saudi Arabia.
- The "social" dimension ranked first, with a percentage of (48.91), and a "medium" degree.
- The "economic" dimension ranked second, with a percentage of (39.13), and a "low" degree.
- The "environmental" dimension ranked third, with a percentage of (7.61), and a "very low" degree.
- The "technological" dimension ranked fourth, with a percentage of (4.35), and a "very low" degree.
- The study presented a set of proposals to improve the education policy document in the Kingdom of Saudi Arabia in light of the dimensions of sustainable development

المقدمة:

تعبر السياسة التعليمية عن مجموعة المبادئ التي توجه مسار التعليم في أي دولة، وتشمل فلسفة ومراحل وأنواع وأهداف التعليم، والوسائل التي يتم من خلالها تحقيق هذه الأهداف، فصنع السياسة التعليمية التي تصاغ بمقتضاها بعض الخطوط العريضة المرشدة، والمبادئ العامة، لها دورٍ هام في تشكيل وتوجيه النظام التعليمي وبرامجه وخططه بكافة عناصره لتحقيق أهداف المجتمع.

وتبنى السياسة التعليمية على أسس علمية تساعد في وضع الخطط، وبناء البرامج، وتحديد آلياتها بقياس الأداء في النظام التعليمي، وفي تحديد الأطر والمبادئ والمسؤوليات الإدارية وحل كثير من المشاكل التربوية، وتوجيه واتخاذ القرارات الصائبة بما يضمن تطورها وتميزها ومنافستها للمؤسسات التعليمية الرائدة (المصري والضمرات ومخلص، ٢٠٢٤م، ص٣٩).

وتعد المملكة العربية السعودية من أولى الدول التي حرصت على وجود سياسة تعليمية تنبثق من الدين الإسلامي الذي تدين به الأمة عقيدة، وعبادة، وخلقاً، وشريعة، وحكماً، ونظاماً متكاملاً للحياة، حيث أصدرت في عام ١٣٩٠ه وثيقة سياسة التعليم لتكون المرجع الأساسي لنظام التعليم السعودي وأهدافه، وتخطيطه وكل ما يتعلق به من أحكام، وجاءت هذه الوثيقة لترسم للمملكة غاياتها واشتقت أهدافها وخططت برامجها في ضوء ثوابتها (عنايات، ٢٠٢٠م، ص٦٣٢).

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

رسمت وثيقة سياسة التعليم بالمملكة العربية السعودية الخطوط العريضة التي تقوم عليها عملية التربية والتعليم في المملكة العربية السعودية، أداءً للواجب في تعريف الفرد بربه ودينه، وإقامة سلوكه على شرعه سبحانه وتعالي، وتلبية لحاجات المجتمع وتحقيقاً لأهداف الأمة (الشهوان، ٢٠١٢م، ص٤١٥).

ونظراً لأهمية التنمية المستدامة للمؤسسات الصناعية والاقتصادية، فهي للمؤسسات التربوية أكثر ضرورة وأهمية؛ كونها تعني بإعداد وتربية الانسان الذي يعد من أهم عناصر التنمية الشاملة والقائم على تنفيذها، فالتنمية لا يمكن الحديث عنها دون ربطها بالتعليم فهي الأداة الأساسية والوسيلة التي يعتمد عليها المجتمع في مواجهة المستجدات المحلية والعالمية، ولإصلاح منظومة التعليم لابد من تحول كامل لسياساته التي تشمل فلسفته وأهدافه، ولذلك لابد أن تتضمن سياساته متطلبات أبعاد التنمية المستدامة (العتيبي، ٢٠٢٤م، ص١٧).

وقد أشار الدوسري (٢٠١٩م) بأن وزارة التعليم توجهت إلى اصلاح سياسات التعليم كي تواكب رؤية المملكة ٢٠٣٠م، من خلال تجويد التعليم وتطويره، بالإضافة إلى تعزيز قدرة نظام التعليم السعودي على تلبية متطلبات التنمية بما يتوافق مع منظومة التعليم المعاصر مستقبلًا، ومن هذا المنطلق تأتي التنمية المستدامة في مقدمة المفاهيم التي يجب أن تشملها خطة تطوير السياسات التعليمية بالمملكة (ص٦٣٢).

وتتمثل أبعاد التنمية المستدامة قي البُعد الاجتماعي الذي يركز على الفرد، وعلى تحقيق العدالة الاجتماعية، وضمان حياة كريمة وآمنة اجتماعيا تساعده على العيش، و تكفل له نصيب من الثروات الطبيعية، والخدمات دون الإضرار بالأجيال اللاحقة، كذلك البُعد الاقتصادي الذي يهدف إلى تحقيق التوازن بين القطاعات الاقتصادية، والمحافظة على استمرار الإنتاج وتحسين الدخل ومواجهة الفقر، كما يهدف البُعد البيئي إلى تعزيز قيم المحافظة على البيئة، والحد من السلوكيات البشرية التي تؤدي إلى تدهورها، أما البُعد التكنولوجي فيهدف إلى توظيف التكنولوجيا وتسخير الموارد الطبيعية والطاقة (السعدية والحبسية،٢٠٢٤م، ص ٢٥٣).

وكون التنمية المستدامة تمثل أرضية مشتركة لجميع العاملين في الميدان التربوي، فقد جاءت هذه الدراسة لتحليل بعض البنود الخاصة التي تضمنتها الوثيقة فهي محل نظر، ولعل من الأفضل تحديد درجة توافر أبعاد التنمية المستدامة في وثيقة سياسة التعليم بالمملكة العربية السعودية.

مشكلة البحث:

أقرت منظمة اليونسكو (٢٠١٨م) بأن التعليم حق أساسي من حقوق الفرد وعامل مهم في تعزيز التنمية المستدامة، ونظرا لأن العالم يواجه تحديات بيئية، واجتماعية،

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

واقتصادية متزايدة يتعرض لها التعليم، فهناك حاجة متزايدة لدمج مفهوم التنمية المستدامة في جوانب التعليم وسياساته، وتؤكد أهداف الأمم المتحدة على أهمية التعليم الجيد كحجر زاوية للتنمية المستدامة، ودوره في تمكين الأفراد والمجتمعات من مواجهة التحديات العالمية والمساهمة في مستقبل أكثر استدامة(ص٩).

وبما أن المملكة العربية السعودية جزءًا من المنظومة العالمية، فقد تأثر نظامها التعليمي بعدد من التحديات، ومن أبرزها ظهور عدد من المشكلات التي يعاني منها التعليم العام في المملكة، وعلى رأسها مشكلة ضعف المخرجات، وقد أثبتت نتائج الاختبارات الدولية حيث احتلت المملكة لمراكزٍ متأخرة من بين الدول المشاركة، ومن أهم الأسباب التي أدت إلى ذلك جمود السياسات التعليمية، وعدم تطورها منذ اصدار وثيقة التعليم (هويمل والعنادي ،٢٠١٥، ٢٧٣)، و ما أكده تقرير المنتدى الاقتصادي (٢٠١٥م) حول جودة التعليم عالميًا في المملكة العربية السعودية، وقد جاء ترتيبها متأخرًا بسبب وجود مشكلات يعاني منها نظام التعليم العام وسياساته.

وانطلاقًا من أهمية سياسة التعليم كونها جزءًا أساسيا من سياسة الدولة العامة، حظيت عملية إصلاح السياسات التعليمية وتطويرها في المملكة العربية السعودية أولوية، واهتمام لا يمكن تجاهله في خطط واستراتيجيات المملكة، وعلى الرغم من ذلك فإن هناك العديد من الدراسات المحلية التي أوصت بضرورة تطوير وثيقة التعليم بالمملكة العربية السعودية؛ حيث أنها لم يجر عليها أي تعديل، أو تطوير لتلبي التغيرات والتحديات التي طرأت على المجتمع السعودي و العالم أجمع، وأن مضمون سياستها لم يتوافق تمامًا مع المعايير الدولية والتوجهات العامة للسياسات التعليمية، فهناك ما يلزم إضافته وتعديله لتتواءم معها، كما أن درجة تطبيق بنود هذه الوثيقة جاءت بدرجات متفاوتة، وربما أقل من المطلوب كدراسة كلا من (المنقاش، ٢٠٠٦؛ الدوسري، ٢٠١٩؛ البواردي، ٢٠٢٠؛ العتيبي، ٢٠٢٠؛ عنايات، ٢٠٢٠؛ القحطاني والحارثي، ٢٠٢٣؛ العتيبي، ٢٠٢٤).

وقد أثبتت نتائج دراسة (الرشيدي ومندني،٢٠١٧م) وجود الكثير من نقاط الضعف في السياسة التعليمية للملكة العربية السعودية من واقع تشخيص نظامها التعليمي، والتي تتمثل في: عدم تحديث وثيقة سياسة التعليم بالمملكة وربطها بالمتغيرات المحيطة (ص ٥٨٧). كذلك أشارت دراسة (الذوري، ٢٠٢١م) إلى وجود حاجة لإجراء المزيد من الدراسات والبحوث التي تدرس وتحلل سياسة التعليم بالمملكة العربية السعودية في ضوء سياسات تعليمية دولية وعالمية، كأحد أهم شواهد تميز نظمها التعليمية، وإيجاد نقاط الضعف فيها، ومن ثم الاستفادة منها في تطوير وثيقة سياسة التعليم بالمملكة(ص٨٩٤).

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

ومن الضروري أن تستند سياسة التعليم إلى مقومات ومعايير واضحة تحدد منطلقات العمل التربوي ومجال فاعليته، وقد جاءت دراسة غوص(٢٠٢٠م) مؤكدة على إعادة صياغة معايير مستقبلية لسياسة التعليم حتى يسهل فهمها وتطبيقها، ومراجعة بنودها بصورة مستمرة، لتكون سياسة التعليم في المملكة قادرة على مواجهة العولمة، وأوصت هذه الدراسة بالاستفادة من نتائج البحوث العملية في إرساء معايير واضحة لسياستها المستقبلية.

ومن هذا المنطلق وعلى حد علم الباحثات فإنه لا يوجد دراسة سابقة تناولت تحليل وثيقة سياسة التعليم بالمملكة العربية السعودية في تحقيق التنمية المستدامة من خلال توافر أبعادها (الاجتماعية، والاقتصادية، والبيئية، والتكنولوجية).

وفي ضوء ما سبق يمكن تحديد مشكلة الدراسة الحالي **في السؤال الرئيس التالي: ما درجة توافر أبعاد التنمية المستدامة في وثيقة سياسة التعليم بالمملكة العربية السعودية؟**

أسئلة الدراسة:

١. ما درجة توافر بُعد التنمية المستدامة الاجتماعي في وثيقة سياسة التعليم بالمملكة العربية السعودية؟

٢. ما درجة توافر بُعد التنمية المستدامة الاقتصادي في وثيقة سياسة التعليم بالمملكة العربية السعودية؟

٣. ما درجة توافر بُعد التنمية المستدامة البيئي في وثيقة سياسة التعليم بالمملكة العربية السعودية؟

٤. ما درجة توافر بُعد التنمية المستدامة التكنولوجي في وثيقة سياسة التعليم بالمملكة العربية السعودية؟

٥. ما المقترحات التي يمكن أن تحسن من وثيقة سياسة التعليم بالمملكة العربية السعودية في ضوء أبعاد التنمية المستدامة؟

أهداف الدراسة:

١. التعرف على درجة توافر بُعد التنمية المستدامة الاجتماعي في وثيقة سياسة التعليم بالمملكة العربية السعودية.

٢. التعرف على درجة توافر بُعد التنمية المستدامة الاقتصادي في وثيقة سياسة التعليم بالمملكة العربية السعودية.

٣. التعرف على درجة توافر بُعد التنمية المستدامة البيئي في وثيقة سياسة التعليم بالمملكة العربية السعودية.

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

٤. التعرف على درجة توافر بُعد التنمية المستدامة التكنولوجي في وثيقة سياسة التعليم بالمملكة العربية السعودية.
٥. تقديم مقترحات ا يمكن أن تحسن من وثيقة سياسة التعليم بالمملكة العربية السعودية في ضوء أبعاد التنمية المستدامة.

أهمية الدراسة:

يمكن توضيح أهمية الدراسة العلمية والعملية كما يلي:

أولًا: الأهمية العلمية:

ـ ندرة الأبحاث والدراسات المتعلقة بوثيقة السياسة التعليمية في الوطن العربي بشكل عام، وفي المملكة العربية السعودية بشكل خاص.
ـ تثري الدراسة الحالية المكتبة الأدبية السعودية الخاصة بالبحوث التحليلية بدراسة جديدة تتناول تحليل وثيقة سياسة التعليم السعودية في تحقيق أبعاد التنمية المستدامة.
ـ يؤُمل بإذن الله تعالى أن تسهم الدراسة الحالية في توجيه أنظار الباحثين لإجراء مزيد من الدراسات التحليلية لوثيقة سياسة التعليم بالمملكة وربطها بمتغيرات أخرى.

ثانيًا: الأهمية العملية:

ـ الكشف عن تحقق أبعاد التنمية المستدامة في وثيقة سياسة التعليم للمهتمين، والباحثين، وصناع القرار في مجال التعليم.
ـ تقدم الدراسة مجموعة من أهم المعايير لتقييم تحقق أبعاد التنمية المستدامة في السياسات التعليمية، والتي يمكن الاعتماد عليها في نقد السياسات التعليمية لأنظمة تعليمية في دول مختلفة.
ـ يؤمل بإذن الله تعالى أن تفيد نتائج الدراسة المسؤولين بوزارة التعليم عن تطوير السياسات التعليمية، بدرجة توافر أبعاد التنمية المستدامة ببنود وثيقة سياسة التعليم بالمملكة.
ـ تقدم الدراسة مجموعة من المقترحات لتحسين وثيقة سياسة التعليم بالمملكة العربية السعودية في ضوء أبعاد التنمية المستدامة في تطوير السياسات التعليمية.

حدود الدراسة:

اقتصرت الدراسة على الحدود الآتية:
ـ الحدود الموضوعية: تحليل وثيقة سياسة التعليم في المملكة العربية السعودية في ضوء تحقق أبعاد التنمية المستدامة (الاجتماعي، الاقتصادي، البيئي، التكنولوجي)، وتقديم مقترحات لتحسين وثيقة سياسات التعليم بالمملكة العربية السعودية.
ـ الحدود الزمانية: تم تحليل وثيقة سياسة التعليم في المملكة العربية السعودية خلال الفصل الثالث للعام الدراسي ١٤٤٥-١٤٤٦ه.

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

مصطلحات الدراسة:

١. السياسات التعليمية: Educational policies

ـ عرفها العتيبي (٢٠٢٢، ٧٥) بانها: " المواد الدستورية العامة للتعليم، وهي التي تبين الأسس العامة التي يقوم عليها التخطيط لإنشاء مؤسساته، وتبين أهداف العملية التعليمية وتحدد مقاصدها سواء كانت هذه المواد مكتوبة معلنة بقرارات ومراسيم أو غير مكتوبة ولا معلنة إلا أنها ملاحظة ذهناً لدى المشرفين على مؤسسات التعليم والمنشئين لها والموجهين لمسيرتها".

ـ وتعرف إجرائيا بأنها: مجموعة القوانين والأنظمة واللوائح والتي تتضمن مجموعة من المبادئ أو الأفكار أو الاتجاهات التي تمثل الأطر العامة التي تضعها المملكة العربية السعودية لنظامها التعليمي، والغاية منها توجيه نظام التعليم السعودي والعملية التربوية، وترسيخ العدالة والمشاركة والمنهج العلمي.

٢. وثيقة سياسة التعليم في المملكة العربية السعودية:

هي وثيقة رسمية في المملكة صدرت عن اللجنة العليا لسياسة التعليم في عام ١٣٩٠ه، وتضمنت ٢٣٦ بندا تندرج تحت تسعة أبواب، وهي كالآتي: الأسس العامة التي يقوم عليها التعليم، غاية التعليم وأهدافه العامة، أهداف مراحل التعليم، التخطيط لمراحل التعليم، أحكام خاصة، وسائل التربية والتعليم، نشر العلم، تمويل التعليم، أحكام عامة، وتعد هذه الوثيقة هي المرجع الأساسي لنظام التعليم في المملكة العربية السعودية (الحربي والمهدي، ٢٠١٦م، ص٥٦).

٣. التنمية المستدامة: Sustainable Development

ـ عرفها العتيبي (٢٠٢٤، ٢٠) بأنها: " هي التنمية التي تلبي احتياجات البشر في الوقت الحالي دون المساس بقدرة الأجيال القادمة على تحقيق أهدافه، وترتكز على النمو الاقتصادي المتكامل المستدام والإشراف البيئي والمسؤولية الاجتماعية، حيث يسهم راس المال البشري وتطويره في التنمية المستدامة وضمان بقاء المؤسسة في ساحة المنافسة".

ـ وتعرف إجرائيا بأنها: مستوى توافر أبعاد التنمية المستدامة (الاجتماعي، والاقتصادي، والبيئي، والتكنولوجي) بوثيقة سياسة التعليم بالمملكة العربية السعودية وتقاس من خلال تحليل محتوى الوثيقة بالاعتماد على قائمة معايير.

الإطار الأدبي للبحث: يتضمن الإطار الأدبي للدراسة قسمين الإطار النظري والدراسات السابقة.

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

الإطار النظري:

أولًا: التنمية المستدامة:

ـ مفهوم التنمية المستدامة:

هناك عدد من التعريفات التي تخص التنمية المستدامة، منها تعريف لجنة برونتلاند في أواسط الثمانينات من القرن العشرين: "بأنها التنمية التي تُعنى بحاجات المجتمع الحالي دون أن تمس بحقوق الأجيال القادمة" (قاقيش، ٢٠١٨، ص ٦٢).

بينما يعرّف الاتحاد الأوروبي لحماية الطبيعة (IUCN) التنمية المستدامة بأنها: "تحسين نوعية الحياة مع العيش ضمن القدرة الاستيعابية للنظم البيئية الداعمة" (الخرمان، ٢٠١٨، ص ٦).

في حين يعرفها الكيال (٢٠١٩م) بأنها "مفهوم شامل للتطور والنمو الاقتصادي، والسياسي، والثقافي والاجتماعي، فهو يربط الإنسان بموارده البيئية، وايجاد فرص للعيش الكريم للأجيال الحالية، والأجيال القادمة، فالتنمية المستدامة تهتم بتطوير وسائل الإنتاج بطرق لا تؤدي إلى استنزاف الموارد الطبيعية، مع تلبية احتياجات الجيل الحالي دون إهدار حقوق الأجيال القادمة"(ص ١٢).

وفي ضوء التعريفات السابقة، نستخلص أن أهم ما يميز مفهوم التنمية المستدامة هو ربطه بين النمو والاقتصاد والبيئة والمجتمع والتكنولوجيا، من خلال التقليل من استهلاك الطاقة، والمواد، وزيادة الانسجام مع الطبيعة، بما يضمن لها الاستمرارية بكفاءة كمصدر للحياة، لهذا لا يوجد مفهومًا محددًا للتنمية المستدامة، إذ أن الغرض من التنمية المستدامة هو استمرار تلك التنمية بحيث يتحقق منها فكرتين أساسيتين الأولى: هي الحاجة للحفاظ على مستوى أفضل للأفراد، أما الثانية: فتتمثل بالحدود القصوى لها من حيث تلبية احتياجات الحاضر والمستقبل، بأقل طاقة ممكنة من القدرة البيئية، وبما يتناسب مع مستوى التكنولوجيا والنظم الاجتماعية.

ـ أهداف التنمية المستدامة:

هي مجموعة من الأهداف العالمية التي وضعتها الأمم المتحدة لتحقيق التنمية المستدامة على الصعيد الاقتصادي، والاجتماعي، والبيئي، والتكنولوجي، وهذه الأهداف تسعى إلى تحقيق التوازن بين احتياجات البشرية الحالية دون المساس بقدرة الأجيال القادمة على تلبية احتياجاتها، وتتمثل أهداف التنمية المستدامة في القضاء على الفقر في جميع أشكاله في كل مكان، القضاء على الجوع، وتحقيق الأمن الغذائي، وتحسين التغذية، وتعزيز الزراعة المستدامة.، وضمان حياة صحية جيدة وتعزيز الرفاهية للجميع في جميع الأعمار، وضمان توفير التعليم ذي الجودة والفرص التعليمية المتساوية للجميع، وتحقيق المساواة بين الجنسين وتمكين جميع

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

النساء والفتيات، وضمان توافر المياه النظيفة والصرف الصحي للجميع وإدارة الموارد المائية بشكل مستدام، وضمان وصول الجميع إلى طاقة ميسورة ونظيفة ومستدامة، وتعزيز النمو الاقتصادي الشامل والعمل اللائق والابتكار. (الكيال، ٢٠١٩، ص ١٣):

ونستنتج ما سبق أن أهداف التنمية المستدامة تمثل إطاراً ضرورياً، وشاملاً لتحقيق التوازن بين التنمية الاقتصادية، والاجتماعية، والبيئية، والتكنولوجية، فمن خلال تحقيق هذه الأهداف، يمكننا بناء مستقبل أفضل للأجيال الحالية والمستقبلية، وتحقيق التنمية الشاملة التي تضمن العدالة للجميع. ولهذا فإن التزام الدول والمجتمعات بتحقيق هذه الأهداف يعكس الإرادة الجادة للعمل معاً من أجل النهوض بالبشرية والحفاظ على مواردها.

ـ أبعاد التنمية المستدامة:

تتجلى أبعاد التنمية المستدامة في مجموعة متنوعة من الجوانب تمتد من الاقتصاد، والاجتماع، إلى البيئة والتكنولوجيا، وهذه الأبعاد تمثل الأسس التي يجب أخذها في الاعتبار عند صياغة السياسات، وتنفيذ البرامج التنموية، حيث تعكس توازناً حقيقياً بين تحقيق التنمية الاقتصادية والاجتماعية والحفاظ على البيئة واعتماد التكنولوجيا بشكل مستدام وفاعل، وتتمثل أبعاد التنمية المستدامة في الآتي:

١) البعد الاقتصادي:

يُقصد به "الاستدامة الاقتصادية"، والتي تعني تحقيق أقصى قدر من الإيرادات المالية، والربحية مع الاحتفاظ بالموارد المطلوبة ولفترة زمنية أطول، ووفقًا لهذا النهج يتعلق الشاغل الرئيس للتنمية المستدامة بكيفية تطوير الدول لاقتصادها، مع ضرورة الانتباه إلى أن النمو الاقتصادي السريع يحقق أقصى قدر من الفوائد، خاصة بالنسبة للبلدان النامية، ومن منظور التنمية المستدامة، يجب أن يكون النمو الاقتصادي ذو أثر سلبي محدود أو معدوم على البيئة (جرادات، ٢٠٢٣م، ص ٢٤).

ويرى الخرمان (٢٠١٨م، ص١١) أن البعد الاقتصادي للتنمية المستدامة أو الاستدامة الاقتصادية تكون في مجال المياه: ضمان الإمداد الكافي ورفع كفاءة استخدام المياه في التنمية الزراعية، والصناعية، والحضرية، والريفية، في مجال الغذاء لرفع الإنتاجية الزراعية والإنتاج من أجل تحقيق الأمن الغذائي في الإقليم والتصدير، وفي مجال الصحة لزيادة الإنتاجية من خلال الرعاية الصحية، والوقائية، وتحسين الصحة، والأمان في أماكن العمل، وفي مجال المأوى (السكن) والخدمات لضمان الإمداد الكافي والاستعمال الكفء لموارد البناء ونظم المواصلات.

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

وبناءً على ذلك فإن تطبيق مبادئ التنمية المستدامة، يستدعي تدعيم، وتفعيل أدوات الاقتصاد البيئي بشكل جيد يساعد على استهلاك موارد الحاضر بأسلوب يراعي مصالح المستقبل، الأمر الذي يتطلب مجموعة من التشريعات لمواجهة السياسات الاقتصادية المتدنية، بالإضافة إلى التخلص من النظام الاقتصادي الدولي غير العادل.

٢) البعد الاجتماعي:

يشير هذا البعد إلى العلاقة بين الفرد والطبيعة، حيث تسعى التنمية المستدامة إلى النهوض بالواقع، وتحقيق الرفاهية والسعادة للفرد، وتحسين سبل العيش، والحصول على الخدمات التعليمية، والصحية، وتوفير الحد الأدنى من معايير الأمن، واحترام حقوق الفرد في التعليم والتعبير عن الرأي، بالإضافة إلى تنمية الثقافات المختلفة، وبالتالي فإن يتم تنفيذ هذه الأهداف يكون من خلال الأنظمة التعليمية (لقمان،٢٠٢٠م، ص١٣٦).

ويمكن توضيح المتطلبات الاجتماعية لتحقيق التنمية المستدامة في التعليم، إشباع الحاجات الأساسية لكل الأفراد، وتمكينهم من تحقيق آمالهم في الحياة، مع إطلاق الطاقات الكامنة في المجتمع للإبداع والابتكار، وتعميق الشعور بالانتماء، وترسيخ الهوية دون تمييز، أو تفضيل بناء على لون، أو جنس، أو عرق، بما يحقق مبدأ المواطنة، وتحسين سُبل الحصول على الخدمات الصحية، والتعليمية، الأساسية، بشكل عادل ومتوازن يحقق المساواة بين أفراد المجتمع، مع تحقيق الرضا المجتمعي بكافة أشكاله الوظيفية والمالية والمعيشية، وإحداث تغيرات جذرية في النظم الاقتصادية، والتشريعية، والسياسية، والثقافية، لتحقيق الدعم الكافي للطبقات المهمشة، وتوفير أكبر قدر من الدعم لهم. (بديوي والصيرفي وسالم،٢٠٢٢م، ص٤٨)

كما وضحت دراسة (الرافعي،٢٠١٢م، ص ٣٨) انأن يعتمد التعلم على الأعمدة الأربعة للتربية (لنتعلم - لنعرف - ولنكون - وللعيش المشترك)، ويمكن للتعليم تحقيق ذلك على اعتبار أنه يقوم بدور حاسم في الاستجابة للتغيرات المتسارعة في شتى المجالات، تراعي التنمية مبدأ العدالة الاجتماعية بين الأجيال، بمعنى ألا يستأثر جيل بمنافع أو موارد بيئة محدودة، ثم يترك البيئة فقيرة للأجيال القادمة، يعني حماية حقوق الأجيال القادمة في بيئة غير مستنزفة، وتحقيق المشاركة الواسعة بين جميع الطبقات لحماية حقوق الأجيال الحالية والقادمة، وترشيد استخدام جميع موارد الاستدامة والاستمرارية في التنمية، بمعنى أن التنمية يجب أن تستمر من أجل الأجيال القادمة من أرض خصبة، ومياه نقية، وهواء نظيف، و تنمية الجوانب الثقافية،

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

والحضارية، والبيئية، إحياء روح التفاؤل والثقة، والاهتمام بالعملية الإدارية وتنمية الكوادر.

وبالتالي فإن البعد الاجتماعي للتنمية المستدامة يركز على تعزيز المساواة والعدالة الاجتماعية، وتعزيز حقوق الإنسان، وتحسين جودة الحياة للجميع، ويشمل ذلك توفير التعليم والرعاية الصحية، وتشجيع المشاركة المجتمعية، والسياسية لجميع شرائح المجتمع.

٣) البعد البيئي:

يُعرّفه بني حسن (٢٠٢٣م) بأنه" قدرة البيئة على القيام بدورها بشكل سليم، والحد من آثارها السلبية من أجل الوصول إلى بيئة متوازنة، ولا شك أن تحقيق التنمية البيئية يسهم في خلق بيئة صحية مستدامة للأجيال الحالية والمستقبلية، وبالتالي يجب أن يكون للتنمية الاقتصادية أثرًا إيجابيًا يتماشى مع أهداف الاستدامة لتحقيق التوازن والاستمرارية"(٢٩).

وتعد التنمية البيئية أحد الأبعاد الرئيسية للتنمية المستدامة، فالنظام المستدام بيئياً هو النظام الذي يحافظ على قاعدة ثابتة من الموارد الطبيعية، ويهتم البعد البيئي للتنمية المستدامة بحماية البيئة عن طريق ترشيد استخدام الموارد المتجددة وغير المتجددة، والحفاظ على البيئة والتقليل من اختلال توازنها، فالتنمية المستدامة تعني حماية الموارد الطبيعية من الضغوط البشرية، وعدم الإفراط في استخدام الأسمدة والمبيدات التي تلوث المياه السطحية، والجوفية، فالاستدامة هي الاستخدام الأمثل للأراضي الزراعية والموارد المائية، وحماية الأصناف الحيوانية، والنباتية، من خطر الانقراض والحد من التغير الكبير في استقرار المناخ العالمي وتدمير طبقة الأوزون، وترشيد استهلاك المياه (محفوظ، ٢٠٢٤، ص ٣٢).

ويرى (الخرمان، ٢٠١٨م، ص ١٠) أن تحقيق الاستدامة البيئية في المجالات الحيوية يكون في مجال المياه: تهدف إلى ضمان الحماية الكافية للمستنقعات المائية، والمياه الجوفية، وموارد المياه العذبة، والأنظمة الايكولوجية، وفي مجال الغذاء: تهدف إلى ضمان الاستخدام المستدام والحفاظ على الأراضي، والغابات، والمياه، والحياة البرية، والأسماك، وفي مجال الصحة: تهدف إلى ضمان الحماية الكافية للموارد البيولوجية، والأنظمة الايكولوجية والأنظمة الداعمة للحياة، وفي مجال المأوى (السكن) والخدمات: تهدف إلى ضمان الاستخدام المستدام، والمثالي للأراضي، والغابات، والطاقة.

واستنادًا إلى ما سبق، فإن البعد البيئي للتنمية المستدامة يهدف إلى الحفاظ على التنوع البيولوجي والموارد الطبيعية، والحفاظ على جودة البيئة، والتصدي لتغير

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

المناخ وتلوث الهواء والمياه، ويتطلب ذلك اتخاذ إجراءات للحد من استخدام الموارد الطبيعية، وتبني تقنيات الاستدامة.

٤) البعد التكنولوجي:

أضاف بعض الباحثين بعداً رابعاً للتنمية المستدامة، ويسمى بالبعد التكنولوجي، أو البعد التقني، الذي يهتم بالتحول إلى تكنولوجيا تُستخدم بأكثر كفاءة وأقل قدر من الطاقة والموارد، وبما أن البعد التكنولوجي هو عنصر مهم في تحقيق التنمية المستدامة، فلا بد من التحول من الاعتماد على رأس المال الإنتاجي إلى الاعتماد على رأس المال البشري (غاي، ٢٠٢٤م، ص ص ٦٠٢-٦٠٣).

وتتطلب التنمية المستدامة ضرورة التحول إلى تكنولوجيا أنظف وأكفأ، تقلل من استهلاك الطاقة وغيرها من الموارد الطبيعية إلى أدنى حد ممكن، كل هذا يحتاج إلى قوة بشرية يمكنها تحقيق هذا التحول التكنولوجي، ولديها القدرة على إعداد وتنفيذ برامج التوعية البيئية للحد من مشكلات التلوث وإيجاد حلول لها، ولن يتأتى هذا إلا من خلال برامج تعليم الكبار التي تستهدف ذلك، ومن شأن التعاون التكنولوجي الذي يهدف إلى سد الفجوة بين الدول الصناعية والنامية أن يزيد من الإنتاجية، وأن يحول دون مزيد من التدهور في نوعية البيئة (الرافعي، ٢٠١٢، ص ٣٨).

ونستخلص من خلال الأبعاد الأربعة السابقة، إلى ضرورة تضمينها في السياسات والاستراتيجيات؛ لتحقيق التنمية المستدامة للمجتمعات، والتي تعزز العدالة، والاستدامة، والازدهار، وبالتالي يأتي دور صانعي السياسات في تبني أساليب حياة وأنماط استهلاك مستدامة، وتعزيز التعاون الدولي والشراكات المحلية والعالمية، وبناء مستقبل أفضل للأجيال الحالية والقادمة.

ـ خصائص التنمية المستدامة:

تُعد التنمية المستدامة نهجًا شاملاً يهدف إلى تحقيق التوازن بين الاقتصاد، والاجتماع، والبيئة، وفيما يلي أبرز الخصائص الأساسية للتنمية المستدامة بالتداخل والترابط بين عناصرها المختلفة، حيث يتفاعل الاقتصاد والاجتماع والبيئة بشكل مترابط لتحقيق أبعادك التنمية المستدامة، والمشاركة المجتمعية، حيث يلعب كل فرد، وكل منظمة دوراً فعّالاً في عملية تحقيق أبعاد التنمية المستدامة، وضمان استدامة الموارد، وتحسين الحياة على المدى البعيد، مع التركيز على تحقيق حقوق الأجيال الحالية والمستقبلية، وتغطي جميع نواحي الحياة، بما في ذلك الاقتصاد، والاجتماع، والبيئة، وتسعى لتحقيق التوازن بينها، وتلبية الاحتياجات لجميع الأفراد في المجتمع دون التضحية بحقوق الأجيال المقبلة. (بني حسن، ٢٠٢٣م، ص ٢٧-٢٨)

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

وتأسيسًا لما سبق تعد هذه الخصائص بمثابة الركائز الأساسية لأبعاد التنمية المستدامة في تحقيق سياسات تعليمية مواكبة للتطورات العالمية، وبناء مستقبل مستدام.

ثانيا: وثيقة سياسة التعليم بالمملكة العربية السعودية:

مفهوم السياسة التعليمية:

تنطلق السياسة التعليمية من الفلسفة التربوية التي يأخذ بها بلد ما، وتشمل المبادئ الأساسية للتربية، والخطوط العريضة، والغايات، والأهداف التي ترسمها الفلسفة الاجتماعية؛ من أجل النهوض بالوطن وتقدمه وتنميته، والحد من الفجوة بين المجتمعات المختلفة من خلال توفير التعليم للفئات المحرومة اجتماعيًا، واقتصاديًا (Rai Purl, 2017, p211).

وتعرفها وثيقة سياسة التعليم السعودية بأنها: "الخطوط العامة التي تقوم عليها عملية التربية والتعليم، أداءً للواجب في تعريف الفرد بربه ودينه وإقامة سلوكه على شرعه وتلبيةً لحاجات المجتمع وتحقيقاً لأهداف الأمة". (العتيبي والمنتشري، ٢٠٢٢، ص ٧٦)

في حين يعرف القحطاني والحارثي(٢٠٢٣م) السياسة التعليمية بأنها:" الاتجاهات العامة التي تضعها السلطات التعليمية لتوجيه العمل بالأجهزة التعليمية في المستويات المختلفة عند اتخاذ قراراتها، كما أنها تمثل الإطار العام للنظام التعليمي في أي دولة، ويوضح هذا الإطار العلاقة بين ما تحتاجه تلك الدولة، وما ينبغي أن تقوم به المؤسسات التعليمية، وتصاغ بواسطة إدارات مختصة وبمشاركة الفئات الفاعلة في المجتمع (ص ١٨٣)

فوثيقة سياسة التعليم تعد المرجع الأساسي لنظام التعليم السعودي وأهدافه، وتخطيطه وكل ما يتعلق به من أحكام، وجاءت لتعبر عن مجموعة من الأغراض من أهمها: الأغراض الدينية القائمة على الإيمان بالله ورسوله، والاهتمام بالموارد الدينية في جميع مراحل التعليم والأغراض التربوية والتعليمية العامة المحددة لمراحل التعليم المختلفة، حيث إن للدولة السعودية منذ نشأتها الأول ثوابت لا تحيد عنها، مشتقة من كتاب الله وسنة نبيه محمد ﷺ، الذي يتم في ضوئهما تحديد الأسس والغايات لأي مجال من مجالات الحياة، وفي مجال التعليم رسمت المملكة غاياتها واشتقت أهدافها وخططت برامجها في ضوء ثوابتها (القحطاني والحارثي، ٢٠٢٣م، ص ١٨٥).

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

مبادئ السياسة التعليمية في وثيقة سياسة التعليم:

شملت وثيقة سياسة التعليم في المملكة العربية السعودية مجموعة من المبادئ الأساسية التي تقوم عليها السياسة التعليمية في المملكة، وقد ذكر الشهوان (٢٠١٢م) هذه المبادئ كالتالي(ص٤١٣):

١. **المبدأ الإيماني:** تضمين القيم والمبادئ الدينية الإسلامية في عملية التعليم، وتعزيز الوعي الديني والأخلاقي لدى الطلاب.

٢. **المبدأ الإنساني:** تطوير شخصية الطالب بشكل شامل وإعداده ليكون عضواً فعّالاً في المجتمع، وتعزيز قيم التسامح والتعاون واحترام حقوق الإنسان.

٣. **مبدأ العدل وتكافؤ الفرص التعليمية بين المواطنين:** ضمان توفير فرص التعليم المتساوية لجميع الطلاب دون تمييز بناءً على الجنس أو العرق أو الطبقة الاجتماعية.

٤. **المبدأ التنموي:** تطوير مهارات الفكر والإبداع والابتكار لدى الطلاب، وتحفيزهم على المساهمة في التنمية الاقتصادية والاجتماعية للمجتمع.

٥. **المبدأ العلمي:** التشجيع على التفكير العلمي والبحث العلمي واستخدام الأساليب العلمية في تعلم الطلاب وتطويرهم.

٦. **مبدأ التربية للعمل:** تنمية مهارات الطلاب واستعدادهم لدخول سوق العمل والمساهمة في التنمية الاقتصادية للبلاد.

٧. **مبدأ التربية للقوة والبناء:** تعزيز القيم الوطنية والمواطنية وتحفيز الطلاب على بناء مجتمع قوي ومزدهر.

٨. **مبدأ التربية المتكاملة:** توفير تجربة تعليمية شاملة تشمل الجوانب العلمية، والثقافية، والاجتماعية، والدينية.

٩. **مبدأ الأصالة والتجديد:** الحفاظ على القيم، والتقاليد، الثقافية، والتاريخية للمملكة، مع الاستعداد لاعتماد التجديد والتطور في عملية التعليم.

١٠. **مبدأ التربية للحياة:** تمكين الطلاب ليكونوا أفراداً مسؤولين ومبدعين ومنتجين في مجتمعهم وبيئتهم.

وبناءً على ما سبق تعد هذه المبادئ الأساسية دليلاً على التزام المملكة بتوفير نظام تعليمي شامل، ومتكامل، يساهم في تطوير الفرد والمجتمع، لذا من الضروري للمؤسسات التعليمية التركيز على تحقيق هذه المبادئ، بما يساعد في بناء مستقبل مشرق للمملكة، حيث يتمتع الطلاب بفرص تعليمية متساوية وشاملة تمكنهم من تطوير مهاراتهم، وقدراتهم بشكل كامل، وهو ما يسهم في تحقيق أبعاد التنمية المستدامة.

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

مدخلات النظام التعليمي في المملكة وفق وثيقة سياسة التعليم:

وفقًا لوثيقة سياسة التعليم في المملكة العربية السعودية، فإن هناك أربع مدخلات رئيسية للنظام التعليمي، وهي كالتالي (الصحفي والعجلان وابن حسن والمحيميد، ٢٠٢١م، ص ص ٩٧-٩٩):

١. **المدخل الأول (السياسات):** أشارت وثيقة سياسة التعليم في المملكة (١٣٩٠ه)، إلى أن غاية التعليم تتمثل في الفهم الصحيح للإسلام وغرس العقيدة في نفوس الناشئة، وإكسابهم القيم والمثل الإسلامية، بالإضافة إلى تزويدهم بالمعارف والمهارات المختلفة، وتنمية الاتجاهات السلوكية البناءة؛ لتطوير المجتمع السعودي اقتصاديًا، واجتماعيًا، وثقافيًا، وتهيئة الفرد ليكون عضوًا فعالًا في المجتمع (ص ص ٢-٥).

٢. **المدخل الثاني (الأهداف):** جاء في وثيقة سياسة التعليم في المملكة (١٣٩٠ه) ستة وثلاثون هدفًا للتعليم السعودي، واستنبط منها أربعة أهداف كبرى، وهي الهدف الديني من حيث بناء الفرد المسلم، والهدف العلمي في بناء الفرد لغويًا، ورياضيًا، وعلميًا، وحركيًا، والهدف النفسي من خلال مراعاة خصائص النمو للفرد، والهدف الخاص في العناية بفئات التربية الخاصة كالموهوبين والمتأخرين وذوي الإعاقة (ص ص ٤-٧).

٣. **المدخل الثالث (المعلمون):** ذكرت وثيقة سياسة التعليم في المملكة (١٣٩٠ه) أن إعداد المعلم يشترط فيه نوعين من الإعداد وهما: الإعداد الشرعي، والعلمي، مع تحديد حد أدنى لمدة الإعداد وهي ثلاث سنوات لمعلمي المرحلة الابتدائية، وأربع سنوات لمعلمي المرحلة المتوسطة والثانوية، مع المراعاة في عملية اختيار العاملين في القطاع التعليمي باشتراط أن يكونوا من ذوي الكفاءة الشرعية، والعلمية، والتربوية، والخلقية (ص ص ١٥-١٩).

٤. **المدخل الرابع (الطلاب):** حددت وثيقة سياسة التعليم في المملكة (١٣٩٠ه) سبع فئات لطلاب النظام التعليمي السعودي وهم: مرحلة الحضانة ورياض الأطفال، والمرحلة الابتدائية، والمرحلة المتوسطة، والمرحلة الثانوية، والمرحلة الجامعية، ومرحلة محو الأمية، ومرحلة التعليم الخاص (ص ص ١١-١٩).

ومن خلال النظر في المداخل الأربعة الرئيسة للنظام التعليمي، يظهر الالتزام الواضح بتوجيه العملية التعليمية باتجاه تحقيق الفوائد الدينية، والعلمية، والنفسية، والتربوية للمجتمع والفرد، لاسيما في ضوء رؤية المملكة ٢٠٣٠، والتي تهتم بالاستثمار في تطوير رأس المال البشري، ولضمان استمرارية تطوير النظام التعليمي في المملكة.

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

الدراسات السابقة:

الدراسات العربية

١. **دراسة (المنقاش،٢٠٠٦) بعنوان: " دراسة تحليلية لسياسة التعليم في المملكة العربية السعودية ومقترحات لتطويرها". هدفت الدراسة** إلى تحليل سياسة التعليم في المملكة العربية السعودية، الهدف من هذا التحليل هو معرفة مدى توافق هذه السياسة مع أهم المعايير الدولية والتوجهات العامة للسياسات التعليمية، ومعرفة مدى دقة صياغتها وتنفيذها على أرض الواقع، ومن ثم اقتراح التعديلات اللازمة عليها، فقد تم جمع وتلخيص وتصنيف أهم المعايير الدولية والتوجهات العامة للسياسات، كما تمت مراجعة أدبيات الدراسة المتعلقة بصياغة وتنفيذ السياسة التعليمية لمعرفة مدى دقة صياغتها وتنفيذ بنودها، **وقد تم التوصل للنتائج التالية**: أن وثيقة سياسة التعليم في المملكة وضعت قبل أكثر من أربعة وثلاثين عاما، ولم يجر عليها أي تعديل، أو تطوير لتلبي التغيرات، والتحديات التي طرأت على المجتمع السعودي، وعلى العالم أجمع خاصة في مجال التعليم، و من ناحية صياغة السياسة التعليمية هناك بعض المشاكل في بنية النص لبعض البنود تحتاج لإعادة صياغة حتى يسهل فهمها، وتطبيقها، و من ناحية المضمون لم تتوافق سياسة التعليم السعودية تمامًا مع المعايير الدولية والتوجهات العامة للسياسات التعليمية ، فهناك ما يلزم إضافته والتأكيد عليه، رابعا: من ناحية تطبيق هذه السياسة لم يتم تطبيق بعض البنود، وبعضها كانت درجة تطبيقه أقل من المطلوب، والبعض الآخر تم تطبيقه.

٢. **دراسة (البراهيم، ٢٠١٤). بعنوان: "تطوير التعليم من أجل تحقيق التنمية المستدامة في المملكة العربية السعودية". هدفت الدراسة** إلى فهم واقع التنمية المستدامة في المملكة العربية السعودية وأبعادها والعوامل التي تؤثر فيها، بالإضافة إلى تحديد المعوقات والتحديات التي تواجه تحقيقها، وتقييم واقع تطوير السياسات التعليمية من أجل تحقيق التنمية المستدامة في البلاد، **واستخدم الباحث** المنهج الوصفي المسحي بمدخليه الوثائقي والمسحي، وإعداد أداة الاستبانة لهذا الغرض ، وقد **أظهرت نتائج الدراسة** أن المملكة العربية السعودية مهتمة جداً بقضية تطوير التعليم في مدارسها، من خلال تطوير السياسات التعليمية بهدف تحقيق التنمية المستدامة، كذلك بذلت المملكة العديد من الجهود من أجل تحقيق التنمية المستدامة مثل: إنشاء المؤسسات التعليمية التي تخدم هذا الهدف كجامعة الملك عبد الله للعلوم والتقنية، كما بينت الدراسة مجموعة من التحديات الرئيسة لتحقيق التنمية المستدامة في المملكة تتعلق بالجوانب الاجتماعية، والاقتصادية، والبيئية.

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

٣. **دراسة (بورسلي، ٢٠١٧). بعنوان: "تطوير سياسات التعليم والتدريب لتعليم الكبار من أجل تنمية مستدامة: دراسة حالة دولة الكويت". هدفت الدراسة** إلى تسليط الضوء على تطوير سياسات التعليم والتدريب لتعليم الكبار من أجل تنمية مستدامة: دراسة حالة دولة الكويت. واستعرض البحث سياسات تعليم الكبار في دولة الكويت، والتي من بينها وجود هيكل بناء تنظيمي للنظام التربوي الكويتي، ووثيقة استراتيجية التعليم العام في دولة الكويت(٢٠٠٥ -٢٠٢٥)،وبرامج عامة تحقق غايات سياسة التعليم بالدولة، ففي السياسة التربوية توجد هناك آراء متضاربة ومتباينة حول القوي المشتركة في رسم هذه السياسة، و في النظام المركزي تتمتع السلطة المركزية بحق تحديد الاتجاهات العامة للسياسة التربوية وطبيعة المدارس وإنشائها، وأوضحت الدراسة أسس التعليم والتدريب في تعليم الكبار، وواقع التعليم التقني والمهني في نظام التعليم في مرحلة التعليم ما قبل المدرسة، والتعليم الأساسي، والثانوي، والعالي، ثم تطرقت الدراسة إلى مسار تخطيط التحليل الحرج لبيئة تعليم الكبار، فتحليل المسار الحرج هو أداة قوية تسهل وضع الجول الزمني للمُشرع وتخطيط موارد المشاريع المطلوبة ويمكن تطبيقها من خلال عدة خطوات منها: معرفة كل الأنشطة التي يجمعها المشروع وتحديد المخطط الشبكي بشكل دوري أثناء تنفيذ المشروع.

٤. **دراسة (نوى وآخرون، ٢٠١٨) بعنوان: "سياسات التعليم العالي ومتطلبات التنمية المستدامة في الجزائر". هدفت الدراسة** إلى إبراز الدور الهام الذى تضطلع به سياسات التعليم العالي في الرفع من كفاءة، وجودة مخرجات المؤسسات التعليمية بما يواكب متطلبات، وأبعاد التنمية المستدامة، حيث سعت الجزائر جاهدة في تحقيق ذلك من خلال انتهاج سياسات تعليمية تخدم الطلبة بالدرجة الأولى، ومن جهة ثانية تمكن من تحقيق ما كان منتظرًا منها بسبب الكم الهائل لمخرجات الجامعة الجزائرية على حساب النوعية، والمنافي تماماً لمتطلبات سوق العمل في ظل غياب التخطيط للاحتياجات التعليمية في الجزائر والذى واكب انفصال السياسة التعليمية عن خطط التنمية، وبالتالي فشل التعليم في تحقيق التنمية المرجوة منه، والابتعاد كل البعد عن تحقيق متطلبات وأبعاد التنمية المستدام، **واستخدم الباحث** المنهج الوثائقي، **وتوصلت الدراسة إلى النتائج التالية**: إن انفصال المناهج والبرامج التعليمية عن الواقع المؤسساتي أدى إلى إخفاق المؤسسات التربوية والجامعات ومراكز التكوين الجزائرية في أداء دورها كمولد للموارد البشرية المؤهلة التي كان المفروض أن تستغل مباشرة من قبل المؤسسات الاقتصادية بعد التخرج، وإن غياب التنسيق بين مؤسسات التعليم والمؤسسات الصناعية، يؤدي إلى عدم إثراء الجانب التطبيقي

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

للخريج، والذي سينعكس سلبا على مواءمته عمليا لاحتياجات سوق العمل. بالإضافة إلى أن غياب التخطيط للاحتياجات التعليمية في الجزائر أدى إلى انفصال السياسة التعليمية عن خطط التنمية، وبالتالي فشل التعليم في تحقيق التنمية المرجوة منه. وإن التركيز عل الكم أدى إلى توجيه نفقات التعليم نحو زيادة عدد الهياكل البيداغوجية لاستيعاب العدد المتزايد من الطلبة وهذا على حساب الكيف والاهتمام بجودة العملية التعليمية وجودة مخرجاتها.

٥. **دراسة (الحربي، ٢٠١٩) بعنوان: "السياسة التعليمية ودورها في تحقيق الهدف الرابع من أهداف التنمية المستدامة، التعليم ٢٠٣٠: رؤية تحليلية". هدفت الدراسة** إلى إجراء تحليل شامل لدور السياسة التعليمية في الوطن العربي في تحقيق الهدف الرابع من أهداف التنمية المستدامة، كما هو موضح في رؤية التعليم ٢٠٣٠، **واعتمدت الدراسة** على المنهج الوصفي التحليلي، من خلال التحليل النقدي للسياسات التعليمية المعمول بها في الوطن العربي، ودراسة أثرها على تحقيق الهدف الرابع للتنمية المستدامة، **وأظهرت النتائج** أن السياسات التعليمية الفعالة تلعب دوراً حاسماً في تعزيز التعليم الشامل والمتساوي، وتحسين جودة التعليم، مما يسهم في تعزيز التنمية المستدامة.

٦. **دراسة (الدوسري، ٢٠١٩) بعنوان: " القيم الاقتصادية في سياسة التعليم في المملكة العربية السعودية: دراسة تحليلية". هدفت الدراسة** إلى الكشف عن مدى تضمين القيم الاقتصادية في وثيقة سياسة التعليم في المملكة العربية السعودية، **واستخدمت الدراسة** المنهج الوصفي التحليلي من خلال أسلوب (تحليل المحتوى)، وتكوّن مجتمع الدراسة من محتوى وثيقة سياسة التعليم في المملكة العربية السعودية، **وتوصلت الدراسة إلى نتائج**، منها: أن بنود وثيقة سياسة التعليم في المملكة العربية السعودية تناولت العديد من القيم الاقتصادية، واختلفت في نسب التناول، وعدد التكرارات، فيما لم تتناول المحور الثاني (الاعتدال في الإنفاق)، وهذا مؤشر على أهمية القيم الاقتصادية وارتباطها بالتعليم، وجاء ترتيب محاور مقياس القيم الاقتصادية كما توفرت في بنود سياسة التعليم في المملكة العربية السعودية على النحو التالي: محور (التنمية الاقتصادية) جاء بالمرتبة الأولى وبنسبة (٤٦.٧٨%)، محور (الإنتاج) جاء بالمرتبة الثانية وبنسبة (٤٠.٣٥%)، محور (العمل) جاء بالمرتبة الثالثة وبنسبة (١١.٦٩%)، محور (الادخار) جاء بالمرتبة الرابعة وقبل الأخيرة وبنسبة (١.١٧%)، محور (الاعتدال في الإنفاق) جاء في المرتبة الخامسة والأخيرة، وبنسبة (٠%)، ولم يذكر في بنود الوثيقة نصاً أو ضمناً.

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

٧. **دراسة (القحطاني والحارثي، ٢٠٢٣) بعنوان: " السياسة التعليمية في المملكة العربية السعودية بين الواقع والمأمول في ضوء البعد العالمي للمنظومة التربوية المعاصرة: دراسة تحليلية ". هدفت الدراسة** إلى إجراء دراسة تحليلية للسياسة التعليمية في المملكة العربية السعودية بين الواقع والمأمول في ضوء البعد العالمي للمنظومة التربوية المعاصرة، من خلال تحديد مضامين البعد العالمي للمنظومة التربوية المعاصرة، والتعرف على أبرز ملامح السياسة التعليمية في المملكة العربية السعودية، والكشف عن مدى توافر البعد العالمي للمنظومة التربوية المعاصرة في السياسة التعليمية في المملكة العربية السعودية، **واستخدم الباحث** المنهج الوصفي التحليلي، من خلال تحليل وثيقة سياسة التعليم في المملكة والدراسات السابقة التي تناولتها، **وتوصلت النتائج** إلى أن بعض معايير البعد العالمي للمنظومة التربوية غير مطبقة بشكل مناسب في سياسة التعليم بالمملكة العربية السعودية.

الدراسات الأجنبية:

١. **دراسة (Læssøe & Mochizuki, 2015) بعنوان: "الاتجاهات الحديثة في السياسة الوطنية للتعليم من أجل التنمية المستدامة وتغير المناخ". هدفت الدراسة** إلى التعرف على مدى التطوير الحادث في السياسات التعليمية في عدد من البلدان بهدف تحقيق التنمية المستدامة والنوعية بمخاطر التغير المناخي، وقد **اعتمدت الدراسة** على المنهج الوصفي التحليلي، من خلال مراجعة الأدبيات العلمية المتعلقة بموضوع الدراسة، وتكونت عينة الدراسة من ١٧ دولة، تم اختيارها بشكل عشوائي لتمثل الدول المتقدمة والدول النامية والاقتصادات الناشئة، وقد **توصلت الدراسة** إلى أن السياسات التعليمية الوطنية في هذه البلدان قد تطورت بشكل كبير بهدف تحقيق التنمية المستدامة ومراعاة التغير المناخي، إلا أنها ما زالت في حاجة إلى التحسين المستمر.

٢. دراسة. (Khadim et al., 2021). بعنوان: "تحليل محتوى وثيقة سياسة التعليم الوطنية ٢٠١٧ ومدى تضمينها للسياسات التعليمية الهادفة لتحقيق التنمية المستدامة في باكستان".

هدفت الدراسة إلى التعرف على مدى تضمين وثيقة سياسة التعليم الصادرة عام ٢٠١٧ في باكستان لأبعاد وأهداف التنمية المستدامة، ولتحقيق هذا الهدف **قام الباحثون** بتحليل وثيقة سياسة التعليم في باكستان (٢٠١٧م) باستخدام برنامج N-Vivo لتحليل المحتوى النوعي، والتوصل إلى مدى تضمين الوثيقة لأبعاد التنمية المستدامة الرئيسية، وهي البعد المجتمعي، البعد الاقتصادي، والبعد البيئي، **وتوصلت الدراسة** إلى أن الأبعاد الثلاثة للتنمية المستدامة قد تم مناقشتها في وثيقة سياسة التعليم

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

٢٠١٧، إلا أن الوثيقة لم تتضمن خطة شاملة وتفصيلية لكيفية تطبيق هذه الأبعاد الثلاثة في السياسة التعليمية للدولة.

٣. **دراسة (İnce et al., 2022) بعنوان: "الأبعاد الأساسية للتنمية المستدامة في التعليم في تركيا: تحليل وثائق السياسة التعليمية". هدفت الدراسة** إلى تحليل السياسات التعليمية في تركيا، ودراسة أبعاد التنمية المستدامة المتضمنة في هذه السياسات، **و تم استخدام المنهج** الوصفي التحليلي لتحليل الوثائق وفحص المستندات الخاصة بسياسات التعليم في تركيا، وتكونت عينة الدراسة من الوثائق الرسمية للسياسة التعليمية في تركيا والدراسات المرتبطة بها، **وأظهرت نتائج الدراسة** أن أبعاد التنمية المستدامة قد وجدت طريقها بشكل متزايد إلى السياسات التعليمية في تركيا، وأن هناك اهتماما متزايداً من قبل الحكومة التركية بتبني ودمج التعليم من أجل التنمية المستدامة في جميع عمليات التعليم.

٤. **دراسة (Kaur & Sharma, 2023) بعنوان: " تحديات السياسة التعليمية الجديدة ٢٠٢٠ في الهند لتحقيق الهدف الرابع من أهداف التنمية المستدامة: مراجعة واسعة النطاق للأدبيات".هدفت الدراسة** إلى تقديم تقييم شامل للتحديات التي تواجه السياسات التعليمية الجديدة في الهند الصادرة عام ٢٠٢٠، والتي تهدف إلى تحقيق الهدف الرابع من أهداف التنمية المستدامة، وقد **استخدمت الدراسة** المنهج الوصفي التحليلي في استعراض الأدبيات العلمية المرتبطة بتحديات التعليم في الهند وسياساتها التعليمية، وذلك لتقديم تقييم شامل لسياسة التعليم الجديدة لعام ٢٠٢٠، **وأشارت نتائج الدراسة** إلى أن سياسة التعليم الجديدة لعام ٢٠٢٠م في الهند تهدف لتحقيق الهدف الرابع من أهداف التنمية المستدامة، من خلال إعادة صياغة البنية الأكاديمية، والمناهج، وآليات تنظيم المؤسسات التعليمية، والحوكمة، بهدف تعزيز مهارات ومعرفة المتعلمين وزيادة الوعي بالعدالة الاجتماعية، والمساواة بين الجنسين، وحماية التنوع البيولوجي، والاستهلاك المستدام والقضاء على الفقر، ومع ذلك تشير الدراسة إلى وجود تحديات مثل: نقص التمويل والتفاوت بين الجنسين والظروف الاقتصادية الاجتماعية والاختلافات السياسية التي قد تعيق تحقيق الهدف الرابع من أهداف التنمية المستدامة. ومن اهم المقترحات التي قدمت خريطة طريق لصانعي السياسات التعليمية لتسهيل تنفيذ سياسة التعليم الجديدة لتحقيق الهدف الرابع من أهداف التنمية المستدامة.

٥. **دراسة (Varadharaj, 2023) بعنوان: "أهداف التنمية المستدامة وسياسة التعليم الوطنية في الهند: دراسة تحليلية". هدفت الدراسة** إلى استكشاف مدى تضمين أهداف وأبعاد التنمية المستدامة في السياسة الوطنية للتعليم في الهند، حيث

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

تهدف سياسة التعليم الوطنية في الهند، التي تم إصدارها في عام ٢٠٢٠ إلى إحداث ثورة في نظام التعليم، والتوافق مع العديد من أهداف وأبعاد التنمية المستدامة، **وقد توصلت الدراسة** إلى أن العديد من جهود سياسة التعليم الوطنية في الهند تتلاءم مع أهداف التنمية المستدامة، حيث ركزت السياسة الوطنية للتعليم في الهند على تقديم التعليم ذو الجودة الذي يتضمن التوعية بالمساواة بين الجنسين، وحق المواطنين في المياه النظيفة والصرف الصحي، والعمل المناسب والنمو الاقتصادي، والمجتمعات المستدامة، والعمل المناخي، ولهذا أكدت الدراسة على الدور الأساسي للتعليم في تحقيق أهداف التنمية المستدامة وتعزيز مستقبل أكثر عدالة وازدهارًا ووعيًا بالبيئة في الهند.

التعليق على الدراسات السابقة:

- اتفقت الدراسات السابقة مع الدراسة الحالية في تناولها تحليل السياسات التعليمة، ولكنها لم تتفق معها في هدف تحليلها من حيث أبعاد التنمية المستدامة.
- تشابهت الدراسة الحالية مع الدراسات السابقة في أهداف دراسة العلاقة بين التنمية المستدامة والسياسات التعليمية، مثل دراسة (البراهيم، ٢٠١٤)، ودراسة (Læssøe & Mochizuki, 2015) ودراسة (نوى وآخرون، ٢٠١٨)، ودراسة (الحربي،٢٠١٩) ودراسة (İnce et al., 2022)، ودراسة (Varadharaj, 2023)، ودراسة (Kaur & Sharma, 2023)
- تشابهت الدراسة الحالية مع بعض الدراسات السابقة في النطاق الجغرافي للدراسة "المملكة العربية السعودية"، مثل دراسة المنقاش (٢٠٠٦)، ودراسة (البراهيم، ٢٠١٤)، ودراسة الدوسري (٢٠١٩)، ودراسة (الحربي،٢٠١٩)، ودراسة (القحطاني والحارثي، ٢٠٢٣).
- اختلفت الدراسة الحالية مع بعض الدراسات السابقة في النطاق الجغرافي، مثل دراسة (بورسلي،٢٠١٧)، ودراسة (İnce et al., 2022)، ودراسة (Varadharaj, 2023)، ودراسة (Kaur & Sharma, 2023).

الإطار التحليلي للدراسة:

تضمن الإطار التحليلي للدراسة الإجراءات التي تم اتباعها لتصميم قائمة المعايير، والخطوات التي تم من خلالها اجراء التحليل، كذلك تحليل محتوى الوثيقة وتفسير النتائج.

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

أولا: منهجية وإجراءات التحليل.

- **منهج الدراسة:**

استخدمت الباحثات المنهج الوصفي، باستخدام أحد أنواعه وهو (تحليل المحتوى) "Content Analysis "، ويعرف تحليل المحتوى بأنه:" مجموعة الأساليب والإجراءات الفنية التي صممت لتفسير النصوص المكتوبة، والرسومات والصور، والأفكار، المتضمنة في الوثائق والكتاب أو المنهاج" (العبري،٢٠٠٤، ص١٢). كما أن اتباع أسلوب تحليل المحتوى يكون فيه الباحث أقل تحيزًا وأكثر موضوعية عن طرق البحث الأخرى؛ وذلك بسبب الطبيعة الكمية الظاهرة التي يتصف بها (العساف، ١٤٢٧ه، ص٢٤٣).

١. إعداد قائمة المعايير

- تحديد الهدف من قائمة المعايير وهو حساب مدي توافر أبعاد التنمية المستدامة في وثيقة سياسة التعليم بالمملكة العربية السعودية من خلال اعداد دراسة تحليلية.
- الاطلاع على الأدب النظري حول أبعاد التنمية المستدامة والقضايا والمفاهيم التي ترتبط بها، وثيقة السياسات التعليمية بالمملكة العربية السعودية.
- مراجعة المحتوى والأدوات الخاصة بالدراسات السابقة ومن أكثر الدراسات التي استفادت الدراسة الحالية من أدواتها لصياغة قائمة المعايير: دراسة السعدية وآخرون (٢٠٢٤)، دراسة العتيبي (٢٠٢٠)، الدوسري (٢٠١٩)، المنقاش (٢٠٠٦).
- مراعاة صياغة المعايير بطريقة مفهومة وواضحة، والتركيز على المفاهيم والقضايا الخاصة بالتنمية المستدامة المرتبطة بالتعليم وقد تم تقسيم قائمة المعايير إلى أربع أبعاد، تمثل أبعاد التنمية المستدامة هي: (الاجتماعي، والاقتصادي، والبيئي، والتكنولوجي).
- تم اختيار مقياس ليكرت الثلاث للحكم على درجة توافر الأبعاد (توافر بدرجة مرتفعة، توافر بدرجة متوسطة، توافر بدرجة منخفضة).
- الصدق الظاهري (عرض قائمة المعايير على المحكمين) ثم عرض قائمة المعايير على عدد (٣) من أعضاء هيئة التدريس- ملحق (٢)، لإبداء الرأي حول مدى وضوح المعايير، ومدى ملاءمتها لما وضعت لأجله وقياسه، ومدى مناسبة المعايير للبعد الذي تنتمي إليه، مع وضع التعديلات والاقتراحات التي يمكن من خلالها تطوير قائمة المعايير.

وبناءً على التعديلات والاقتراحات، قامت الباحثات بإجراء التعديلات اللازمة التي اتفق عليها المحكمين، وهي كالآتي:

- التصحيح اللغوي والاملائي لبعض المعايير.

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

- إضافة معايير جديدة للأبعاد.
- تغيير مقياس ليكرت الثلاثي إلى الخماسي حتى يكون أكثر دقة في قياس درجة التوفر.
- بناء قائمة المعايير في صورتها النهائية: تكونت قائمة المعايير من عدد (٤) أبعاد، وفق مقياس ليكرت الخماسي ملحق (١) كما يلي:
- البُعد الاجتماعي تكون من (٨) معايير.
- البُعد الاقتصادي تكون من (٧) معايير.
- البُعد البيئي تكون من (٨) معايير.
- البُعد التكنولوجي تكون من (٨) معايير.

٢. خطوات التحليل

- **وحدات التحليل**: تختلف وحدات التحليل التي تستخدم في تحليل المحتوى؛ فقد تكون كلمة، جملة، فقرة، وتم اختيار "الفكرة" كوحدة لتحليل المحتوى؛ لأنها أكثر شمولًا من غيرها؛ سواء كانت كلمة، أو جملة، وذلك في التعبير أبعاد التنمية المستدامة في بنود وثيقة سياسة التعليم بالمملكة.
- **درجات توافر التكرارات**: للحكم على درجة توافر المعيار أو البُعد بالوثيقة وهي كالتالي:

جدول (١) النسب المئوية لدرجات توافر الأبعاد

درجة التوافر	النسبة المئوية	
	إلى	من
متوافر بدرجة منخفضة جداً	%٢٠	%٠
متوافر بدرجة منخفضة	%٤٠	أكبر من ٢٠%
متوافر بدرجة متوسطة	%٦٠	أكبر من ٤٠%
متوافر بدرجة عالية	%٨٠	أكبر من ٦٠%
متوافر بدرجة عالية جدا	%١٠٠	أكبر من ٨٠%

حساب الثبات الكلي لتحليل المحتوى: تم حساب الثبات لكل بُعد من أبعاد التنمية المستدامة، من خلال حساب الثبات الكلي للتحليل بمعادلة (هولستي Holisty) التي تم توضيحها في طعيمة (١٤٢٥م، ص ٢٢٦) والتي يتم الاعتماد عليها في حساب أدوات تحليل المحتوى حساب النسبة المئوية للاتفاق بين الباحثات الأولى (أحلام العنزان باحثة دكتوراه، جيهار العتيبي باحثة دكتوراه) والثانية (بشاير الرحيمي باحثة دكتوراه، أ.د. فاطمة البشر عضو هيئة تدريس):

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

$$R= 2* (C1,2)/ (C1) + (C2) =$$

حيث إن (R) هي معامل ثبات التحليل، و (C1,2) هي عدد الوحدات المتفق عليها بين التحليلين، و(C1) هي نتائج التحليل الأول، و(C2) هي نتائج التحليل الثاني.

جدول (٢) معامل ثبات تحليل محتوى وثيقة التعليم

الابعاد	الباحثة الأولى	الباحثة الثانية	الاتفاق	معامل الثبات
الاجتماعي	٤٥	٤٨	٤٥	٠.٩٧
الاقتصادي	٣٧	٣٦	٣٦	٠.٩٨
البيئي	٨	٧	٧	٠.٩٣
التكنولوجي	٤	٤	٤	١.٠٠
الثبات الكلي للأبعاد	٩٤	٩٥	٩٢	٠.٩٧

ويتضح من الجدول (٢) أن نسب الثبات عالية بين أبعاد التنمية المستدامة؛ حيث تراوحت بين ٠.٩٣ - ١.٠٠، وبلغ الثبات الكلي لتحليل الوثيقة ٠.٩٧، وهي نسب يمكن الوثوق بها لثبات نتائج تطبيق تحليل محتوى وثيقة سياسات التعليم بالمملكة العربية السعودية، وهذا يدل على وضوح أبعاد التنمية المستدامة، مما أدى إلى نتائج متقاربة بين تحليل الباحثة الأولى وتحليل الباحثة الثانية.

- **تجهيز الوثيقة:** لإتمام عملية التحليل قامة الباحثات بتنفيذ الإجراءات التالية:

- طباعة وثيقة سياسة التعليم بالمملكة العربية السعودية وترقيم صفحاتها حيث تكونت من (غلاف، وفهرس، وعدد ٢١ صفحة) حتى يتم الإشارة أليهم في التحليل.
- تكونت الوثيقة من تمهيد وعدد (٩) أبواب تضمنت عدد (٢٢) فصلاً، تكونت من عدد (٢٣٦) بنداً متسلسلة تبدأ من التمهيد وتنتهي في الباب التاسع.
- تم ترقيم معايير التحليل (١-١) حيث يعبر الرقم الأول على رقم (البُعد) بينما يعبر الرقم الثاني عن رقم (المعيار)، ليتم كتابتها على محتوى الوثيقة خلال عملية التحليل، ثم حصرها.

٣. الأساليب الإحصائية المستخدمة

لتحقيق أهداف الدراسة، وتحليل البيانات التي تم جمعها من تحليل المحتوى للوثيقة، فقد تم استخدام العديد من الأساليب الإحصائية المناسبة باستخدام الحزم الإحصائية للعلوم الاجتماعية (Statistical Package for Social Sciences) والتي يرمز لها اختصارًا بالرمز (SPSS). وتم الاعتماد على الأساليب الإحصائية الآتية:

١. التكرارات. النسب المئوية لحساب الأوزان النسبية للمعايير وحساب درجة التوافر.

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

٢. معادلة هولستي لحساب درجة ثبات محتوى التحليل.

ثانيا: تحليل محتوى الوثيقة وتفسيرها.

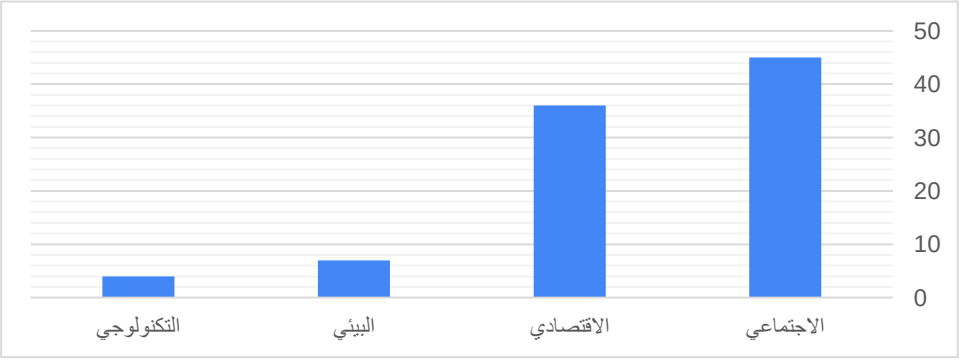
قامت الباحثات بتحليل محتوى وثيقة سياسة التعليم بالمملكة العربية السعودية بجميع مكوناتها حيث تضمنت تمهيداً وعددها تسعة عشر بابًا، وكل باب يشمل مجموعة من الفصول، وقد تضمنت الأبواب والفصول مجموعة من البنود المتسلسلة؛ وعددها (٢٣٦) بندًا.

إجابة السؤال الرئيس: ما درجة توافر أبعاد التنمية المستدامة في وثيقة سياسة التعليم بالمملكة العربية السعودية؟

للإجابة على السؤال الرئيس والحصول على درجة توافر جميع أبعاد التنمية المستدامة في كامل محتوى وثيقة سياسة التعليم بالمملكة تم استخدام حساب عدد التكرارات، والأهمية النسبية لكل معيار في البُعد، والنسبة الكلية للبعد، وهي كالآتي:

جدول (٣) درجة توافر بُعد التنمية المستدامة الاجتماعي

أبعاد التنمية المستدامة	عدد التكرار	النسبة	الدرجة
الاجتماعي	٤٥	٤٨.٩١	متوسطة
الاقتصادي	٣٦	٣٩.١٣	منخفضة
البيئي	٧	٧.٦١	منخفضة جدا
التكنولوجي	٤	٤.٣٥	منخفضة جدا
التكرار الكلي	٩٢	٣٨.٩٨	
درجة التوافر لأبعاد التنمية المستدامة		منخفضة	



شكل (١) درجة التوافر لأبعاد التنمية المستدامة

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

- تكونت معايير التنمية المستدامة من أربع أبعاد، وهي (الاجتماعي، الاقتصادي، البيئي، التكنولوجي)، وقد جاءت درجة توفرها بوثيقة سياسة التعليم بالمملكة العربية السعودية بنسبة (٣٨.٩٨) بدرجة منخفضة.
- تراوحت درجة التوافر لأبعاد التنمية المستدامة بين (٤.٣٥) و (٤٨.٩١) أي جاءت درجة توافرها بين المتوسطة والمنخفضة جدا.
- جاءت أبعاد التنمية المستدامة مرتبة حسب نسبة توافرها بوثيقة سياسة التعليم بالمملكة العربية السعودية.
- البُعد "الاجتماعي" في المرتبة الأولى، بنسبة (٤٨.٩١)، وبدرجة "متوسطة".
- البُعد "الاقتصادي" في المرتبة الثانية، بنسبة (٣٩.١٣)، وبدرجة "منخفضة".
- البُعد "البيئي" في المرتبة الثالثة، بنسبة (٧.٦١)، وبدرجة " منخفضة جدا".
- البُعد "التكنولوجي" في المرتبة الرابعة، بنسبة (٤.٣٥)، وبدرجة " منخفضة جدا".

يتضح مما سبق انخفاض درجة توافر أبعاد التنمية المستدامة "بدرجة منخفضة" إلى "منخفضة جدا" بجميع بنود وثيقة سياسة التعليم بالمملكة العربية السعودية، وقد يكمن السبب في أنه عند إعداد الوثيقة - منذ فترة طويلة- لم يكن هناك انتشارًا لمفهوم التنمية المستدامة وأبعادها، وأهمية تضمينه داخل المحتوى الثقافي والتعليمي لتحقيق التنمية الحقيقية، كذلك خلال الفترة السابقة لم يتم تطوير بنود الوثيقة لتضمينها المفاهيم الحديثة.

وفيما يلي النتائج التفصيلية فيما يتعلّق بمعايير أبعاد التنمية المستدامة وكانت النتائج كالتالي:

إجابة السؤال الأول: ما درجة توافر بُعد التنمية المستدامة "الاجتماعي" بوثيقة سياسة التعليم بالمملكة العربية السعودية؟

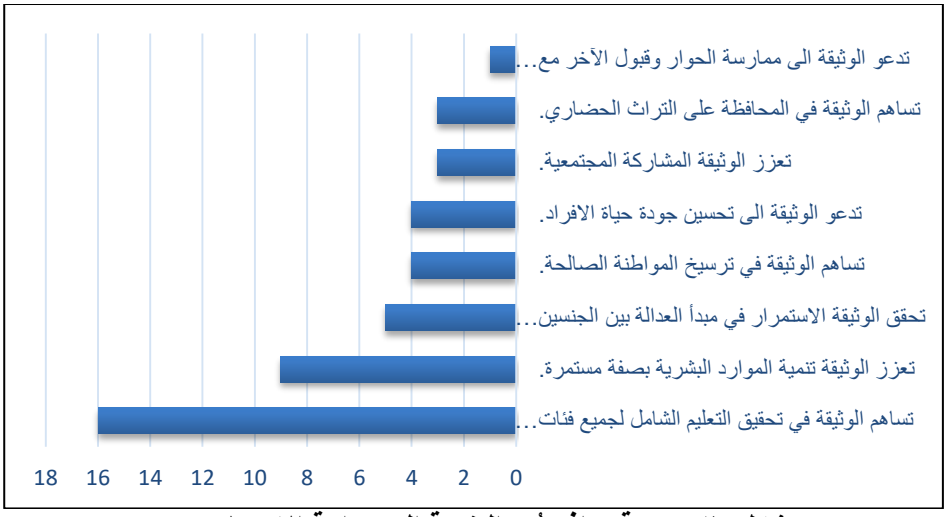
للإجابة على السؤال الأول تم استخدام حساب عدد التكرارات، والأهمية النسبية لكل معيار في البُعد، والنسبة الكلية للبعد، كما يلي:

جدول (٤) درجة توافر بُعد التنمية المستدامة الاجتماعي

الترقيم	المعيار	رقم البند بالوثيقة	عدد التكرار	النسبة	الدرجة
(١-١)	تعزز الوثيقة تنمية الموارد البشرية بصفة مستمرة.	١-٥٣-٥٤-٨١-٩٢-١٢٢-١٢٥-١٧٠-٢٢٩	٩	٢٠.٠٠	منخفضة جدا
(١-٢)	تساهم الوثيقة في تحقيق التعليم الشامل لجميع فئات المجتمع لبناء رأس المال البشري	٩-٣٦-٥٥-٥٦-٥٧-١٠٠-١٢٣(أ)-١٢٦-١٧٤(أ)-١٨٠-١٨٨-١٩٠-١٩٢-٢١٥-٢٣٣-	١٦	٣٥.٥٦	منخفضة

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

الترقيم	المعيار	رقم البند بالوثيقة	عدد التكرار	النسبة	الدرجة
	اللازم.	٢٣٦			
(١-٣)	تحقق الوثيقة الاستمرار في مبدأ العدالة بين الجنسين في فرص التعليم والتعلم.	١٠-١٤٩-١٥٣-١٥٤-١٨٧	٥	١١.١١	منخفضة جدا
(١-٤)	تعزز الوثيقة المشاركة المجتمعية.	١٩-٢١-٦٦	٣	٦.٦٧	منخفضة جدا
(١-٥)	تساهم الوثيقة في ترسيخ المواطنة الصالحة.	١٨-٤٨-٨٨-١١٠	٤	٨.٨٩	منخفضة جدا
(١-٦)	تدعو الوثيقة إلى ممارسة الحوار وقبول الآخر مع الاعتزاز بالمواطنة.	٤٥	١	٢.٢٢	منخفضة جدا
(١-٧)	تساهم الوثيقة في المحافظة على التراث الحضاري.	١٨-٤٧-١٤١	٣	٦.٦٧	منخفضة جدا
(١-٨)	تدعو الوثيقة إلى تحسين جودة حياة الأفراد.	٥-٦-٤٠-٧٠	٤	٨.٨٩	منخفضة جدا
المجموع			٤٥	١٠٠	متوسطة



شكل (٢) درجة توافر بُعد التنمية المستدامة الاجتماعي

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

- جاءت درجة توافر البُعد الاجتماعي للتنمية المستدامة بوثيقة سياسات التعليم بالمملكة بدرجة (متوسطة) بنسبة (٤٨.٩١%) مقارنة بباقي الأبعاد.
- جاء ترتيب المعايير التابعة للبعد الاجتماعي من حيث ترتيب درجة التوافر كالتالي (٢/ ١/ ٣/ ٥/ ٨/ ٦/٧/٤).
- **جاء المعيار رقم (١-٢)**: الذي ينص على " **تساهم الوثيقة في تحقيق التعليم الشامل لجميع فئات المجتمع لبناء رأس المال البشري اللازم.**"، في الترتيب الأول بدرجة (منخفضة) من حيث درجة التوافر بين معايير البُعد الاجتماعي وذلك بنسبة (٣٥.٥٦%) ويتضح تضمين محتوى وثيقة التعليم على مجموعة من البنود تضمنت توفير التعليم الشامل لجميع فئات المجتمع وللاستشهاد على ذلك بند (٩، ص٢)" تقرير حق الفتاة في التعليم بما يلائم فطرتها"، وبند (٥٦، ص٥) "العناية بالطلاب المعوقين جسميا أو عقليا"، وبند (٥٧،ص٢) " الاهتمام باكتشاف الموهوبين ورعايتهم"، بند (١٠٠، ص ٩) " إتاحة الفرصة أمام الطلاب القادرين بالجامعات والكليات"، بند (١٢٣ (أ)،ص١١) " تفتح المدارس لطلاب القرى"، بند (١٧٤(أ)،ص ١٥) "غير السعوديين"، بند (١٨٠،ص١٦) "تعليم الكبار"، بند (١٩٠،ص ١٧) " رعاية المكفوفين" ، بند (١٩٢،ص ١٧) "رعاية النابغين"، بند(٢١٥،ص ١٩) " رعاية الشباب"، بند (٢٣٢،ص ٢١) " التعليم مجاني في كافة مراحلة بدون رسوم".

يتضح من البنود السابقة أن وثيقة سياسة التعليم تضمنت ذكر فئات مختلفة من المجتمع وتوفير التعليم لها، إضافة إلى مجانية التعليم لهم بجميع المراحل التعليمية، مثل توفير التعليم بجميع مناطق المملكة، كما تم توفير مدارس تعليم البنات، وإنشاء إدارة التربية الخاصة لرعاية ذوي الاحتياجات الخاصة، وإدارة تعليم الكبار والتعليم المستمر ورعاية الموهوبين. وقد بلغ عدد المدارس بالمملكة العربية السعودية وفق آخر بيانات صادرة عن وزارة التعليم (٤٣.٢٣٣) مدرسة بجميع مناطق المملكة و تشمل تعليم البنين والبنات والتعليم المستمر ومدارس الدمج لعام ١٤٤٣/١٤٤٤ه.

- **جاء المعيار رقم (١-١)**: الذي ينص على " **تعزز الوثيقة تنمية الموارد البشرية بصفة مستمرة**"، في الترتيب الثاني بدرجة (منخفضة جدا) من حيث درجة التوافر بين معايير البُعد الاجتماعي وذلك بنسبة (٢٠.٠٠%) ويتضح تضمين محتوى وثيقة التعليم على مجموعة من البنود تضمنت تنمية الموارد البشرية بصفة مستمرة وللاستشهاد على ذلك بند (١، ص١) " ضمان حقول التعليم ومراحلة المختلفة"، وبند (٥٣،ص٥) "مساعدة الفرد على النمو السوي"، بند (٥٤،ص٥) " التعرف على الفروق الفردية للطلاب ومساعدتهم على النمو وفق قدراتهم"، بند (٨١،ص ٧)

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

"اعداد الطالب لما يلي هذه المرحلة من مراحل حياته"، بند (١٢٢، ص١١) " تضع الجهات المختصة الخطط اللازمة لاستيعاب جميع الطلاب الذين هم في سن التعليم الابتدائي"، بند (١٢٥، ١١) " الدراسة في المرحلة المتوسطة متاحة لحملة الشهادة الابتدائية"، بند (١٧٠،ص ١٥) " تدريب المعلمين عملية مستمرة"، بند (٢٢٩،ص ٢٠) " تعتبر الدولة ان الطاقة البشرية هي المنطلق في استثمار سائر طاقاتها". .

- **جاء المعيار رقم (١-٣)**: الذي ينص على " **تحقق الوثيقة الاستمرار في مبدأ العدالة بين الجنسين في فرص التعليم والتعلم**"، في الترتيب الثالث بدرجة (منخفضة جدا) من حيث درجة التوافر بين معايير البُعد الاجتماعي وذلك بنسبة (١١.١١ %) ويتضح تضمين محتوى وثيقة التعليم على مجموعة من البنود تضمنت العدالة بين الجنسين في فرص التعليم والتعلم وللاستشهاد على ذلك بند (١٠، ص٢) " طلب العلم فرض على كل فرد بحكم الإسلام"، بند (١٤٩، ص١٣) " تنشأ كليات البنات ما أمكن ذلك"، بند (١٥٣،ص ١٣) " يستهدف تعليم الفتاة تربيتها صحيحة إسلامية"، بند (١٥٤،ص ١٣) " تهتم الدولة بتعليم البنات"، بند (١٨٧،ص ١٧) " تتولى الجهات المختصة محو الامية بين النساء".

- **جاء المعيار رقم (١-٥)**: الذي ينص على " **تساهم الوثيقة في ترسيخ المواطنة الصالحة**"، في الترتيب الرابع بدرجة (منخفضة جدا) من حيث درجة التوافر بين معايير البُعد الاجتماعي وذلك بنسبة (٨.٨٩ %) ويتضح تضمين محتوى وثيقة التعليم على مجموعة من البنود تضمنت ترسيخ المواطنة الصالحة وللاستشهاد على ذلك بند (١٨، ص ٢) " الارتباط الوثيق بتاريخ أمتنا"، بند (٣٣، ص ٣) " تربية المواطن المؤمن ليكون لبنة صالحة للامة"، بند (٤٨، ص٥) " تبصير الطلاب بما لوطنهم من أمجاد"، بند(٨٨، ص٨) "تدريبه على خدمة مجتمعه ووطنه"، بند (١١٠، ص ١٠) " إعداد مواطنين أكفاء مؤهلين علميا".

- **جاء المعيار رقم (١-٨)**: الذي ينص على " **تدعو الوثيقة إلى تحسين جودة حياة الأفراد**."، في الترتيب الخامس بدرجة (منخفضة جدا) من حيث درجة التوافر بين معايير البُعد الاجتماعي وذلك بنسبة (٨.٨٩ %) ويتضح تضمين محتوى وثيقة التعليم على مجموعة من البنود تضمنت تحسين جودة حياة الأفراد وللاستشهاد على ذلك بند (٥، ص١) " تحقق السعادة لبني الانسان"، بند (٦، ص ١) " تحقق العزة في الدنيا والسعادة في الدار الاخرة"، بند (٤٠، ص٤) " رفع مستوى الصحة النفسية"، بند (٧٠، ص ٧) " إسعاد الطفل وتهذيبه".

- **جاء المعيار رقم (١-٤)**: الذي ينص على " **تعزز الوثيقة المشاركة المجتمعية**"، في الترتيب السادس بدرجة (منخفضة جدا) من حيث درجة التوافر بين معايير البُعد

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

الاجتماعي وذلك بنسبة (٦.٦٧ %) ويتضح تضمين محتوى وثيقة التعليم على مجموعة من البنود تضمنت المشاركة المجتمعية وللاستشهاد على ذلك بند (١٩، ص ٢) " جمع كلمة المسلمين وتعاونهم"، بند (٢١، ص٢) " التكافل الاجتماعي بين افراد المجتمع تعاونا ومحبةً"، بند (٦٦، ص٦) " إيلاف الطفل ونقله للحياة الاجتماعية والمشاركة".

- **جاء المعيار رقم (١-٧):** الذي ينص على " **تساهم الوثيقة في المحافظة على التراث الحضاري**"، في الترتيب السابع بدرجة (منخفضة جدا) من حيث درجة التوافر بين معايير البُعد الاجتماعي وذلك بنسبة (٦.٦٧ %) ويتضح تضمين محتوى وثيقة التعليم على مجموعة من البنود تضمنت المحافظة على التراث الحضاري وللاستشهاد على ذلك بند (١٨، ص٢) الارتباط الوثيق بتاريخ امتنا وحضارة ديننا الإسلامي"، بند (٤٧،ص ٥) " يدرس التاريخ الإسلامي دراسة منهجية"، بند (١٤١، ص١٢) " يدرس في الكليات تاريخ العلوم في الإسلام وحضارتنا الإسلامية".

- **جاء المعيار رقم (١-٦):** الذي ينص على " **تدعو الوثيقة إلى ممارسة الحوار وقبول الآخر مع الاعتزاز بالمواطنة**"، في الترتيب الثامن بدرجة (منخفضة جدا) من حيث درجة التوافر بين معايير البُعد الاجتماعي وذلك بنسبة (٢.٢٢ %) ويتضح تضمين محتوى وثيقة التعليم على مجموعة من البنود تضمنت ممارسة الحوار وقبول الآخر مع الاعتزاز بالمواطنة وللاستشهاد على ذلك بند (٤٥، ص٤) " اكتساب القدرة على التعبير الصحيح في التخاطب".

ويمكن تفسير سبب أن معيار (١-٦) جاء في الترتيب الأخير إلى أن جميع البنود لم تتضمن أي ذكر لقواعد الاتصال، وإدارة والحوار، ولكن تم الإشارة لها بطريقة غير مباشرة في البند (٤٥) بأنه لابد للمتعلم اكتساب القدرة على التعبير عن نفسه خلال التخاطب.

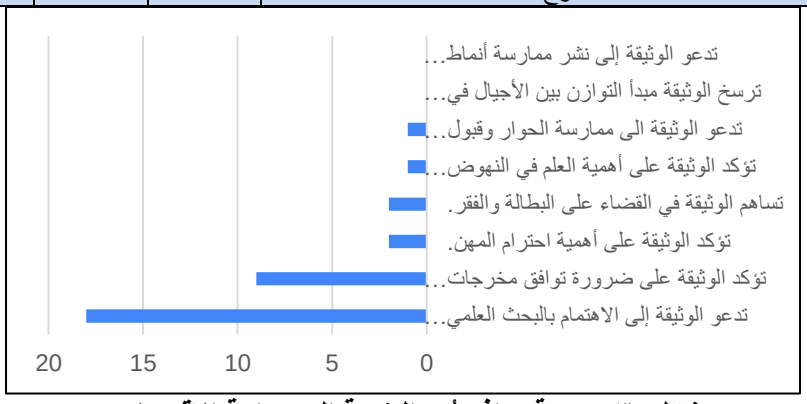
إجابة السؤال الثاني: ما درجة توافر بُعد التنمية المستدامة "الاقتصادي" بوثيقة سياسة التعليم بالمملكة العربية السعودية؟

للإجابة على السؤال الثاني تم استخدام حساب عدد التكرارات، والأهمية النسبية لكل معيار في البُعد، والنسبة الكلية للبعد، كما يلي:

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

جدول (٥) درجة توافر بُعد التنمية المستدامة الاقتصادي

الترقيم	المعيار	رقم البند بالوثيقة	عدد التكرار	النسبة	الدرجة
(٢-١)	ترسخ الوثيقة مبدأ التوازن بين الأجيال في استهلاك الموارد.	٠.٠٠	٠.٠٠	٠.٠٠	منخفضة جدا
(٢-٢)	تؤكد الوثيقة على أهمية احترام المهن.	٥٩-٧٨	٢	٥.٥٦	منخفضة جدا
(٢-٣)	تدعو الوثيقة إلى نشر ممارسة أنماط الاستهلاك المستدام.	٠.٠٠	٠.٠٠	٠.٠٠	منخفضة جدا
(٢-٤)	تساهم الوثيقة في القضاء على البطالة والفقر.	١٠١-١٦٢	٢	٥.٥٦	منخفضة جدا
(٢-٥)	تؤكد الوثيقة على أهمية العلم في النهوض الاقتصادي للدولة.	٢٨	١	٢.٧٨	منخفضة جدا
(٢-٦)	تؤكد الوثيقة على ضرورة توافق مخرجات التعليم مع سوق العمل.	٥٨-٥٩(أ)-١٠٢-١١٥-١٣٤-١٥٧-١٥٨-١٥٩-١٦١	٩	٢٥.٠٠	منخفضة
(٢-٧)	تدعو الوثيقة إلى الاهتمام بالبحث العلمي والابتكار.	١٦-٤١-٦٩-٧٨-٨٥-١١٣-١٣٥-١٣٨-١٣٩-١٤٤-١٧١-١٩٤-٢١٦-٢١٧-٢٢٧-٢٢٨(أ،ب،ج)	١٨	٥٠.٠٠	متوسطة
المجموع			٣٦	١٠٠	منخفضة



شكل (٣) درجة توافر بُعد التنمية المستدامة الاقتصادي

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

- جاءت درجة توافر البُعد الاقتصادي للتنمية المستدامة بوثيق سياسات التعليم بالمملكة بدرجة (منخفضة) بنسبة (٣٩.١٣%) مقارنة بباقي الابعاد.
- جاء ترتيب المعايير التابعة للبعد الاقتصادي من حيث ترتيب درجة التوافر كالتالي (٧/ ٦/ ٢/ ٤/ ٥/ ٣/١).
- **جاء المعيار رقم (٢-٧):** الذي ينص على **" تدعو الوثيقة إلى الاهتمام بالبحث العلمي والابتكار"**، في الترتيب الأول بدرجة (متوسطة) من حيث درجة التوافر بين معايير البُعد الاقتصادي وذلك بنسبة (٥٠.٠٠%) ويتضح تضمين محتوى وثيقة التعليم على مجموعة من البنود تضمنت الاهتمام بالبحث العلمي والابتكار وللاستشهاد على ذلك بند (١٦، ص٢) " التفاعل الواعي مع التطورات الحضارية العالمية"، بند (٤١، ص٤) تشجيع وتنمية روح البحث والتفكير العلمي"، بند (٨٧، ص٧) " تعهد نشاطه الابتكاري"، بند (٨٥، ص٨) "تشويقه إلى البحث عن المعرفة"، بند (١١٣، ص١٠) " النهوض بحركة التأليف والبحث العلمي"، بند (١٣٨، ص١٢) " تتعاون الجامعات في المملكة مع الجامعات العالمية"، بند (١٤٤، ص ١٢) "تعنى الجامعة بالبحوث الإسلامية وتقوم بترجمتها ونشرها"، بند (١٩٤، ص١٧) " تهيئ للنابغين وسائل البحث العلمي"، بند (٢١٦، ص ١٩) " تعتني الدولة بإنشاء المكتبات العامة" بند (٢٢٨(ب)، ص ٢٠) "إيجاد منح دراسية ".

ويمكن تفسير سبب أن المعيار (٢-٧) جاء أعلى المعايير ببنود الوثيقة في درجة التوافر إلى أن وثيقة سياسة التعليم تضمنت جميع المراحل التعليمية بما فيها التعليم الجامعي لذلك جاءت مجموعة كبيرة من البنود تحث على البحث العلمي والابتكار، والتطوير الحضاري والابتكار وتشجيع الإنتاج العلمي.

- **جاء المعيار رقم (٢-٦):** الذي ينص على **" تؤكد الوثيقة على ضرورة توافق مخرجات التعليم مع سوق العمل"**، في الترتيب الثاني بدرجة (منخفضة) من حيث درجة التوافر بين معايير البُعد الاقتصادي وذلك بنسبة (٢٥.٠٠%) ويتضح تضمين محتوى وثيقة التعليم على مجموعة من البنود تضمنت توافق مخرجات التعليم مع سوق العمل وللاستشهاد على ذلك بند (٥٨، ص ٥) " الاهتمام الخاص بالتعليم المهني"، بند (٥٩(أ)، ص٦) "يتاح للطالب القيام بالأعمال الفنية اليدوية"، بند (١٠٢، ص٩) "تخريج عدد من المؤهلين لسد حاجة البلاد"، بند (١١٥،ص ١٠) "القيام بالخدمات التدريبية والدراسات التجديدية التي تنقل الخرجين إلى سوق العمل"، بند (١٦١، ص ١٤) " لسد احتياجات المملكة من العاملين في الميادين الزراعية والتجارية والصناعية". .

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

- **جاء المعيار رقم (٢-٢)**: الذي ينص على " **تؤكد الوثيقة على أهمية احترام المهن**"، في الترتيب الثالث بدرجة (منخفضة جداً) من حيث درجة التوافر بين معايير البُعد الاقتصادي وذلك بنسبة (٥.٥٦%) ويتضح تضمين محتوى وثيقة التعليم على مجموعة من البنود تضمنت احترام المهن وللاستشهاد على ذلك بند (بند ٥٩، ص٥) " غرس حب العمل في نفوس الطلاب والإشادة به في سائر صوره"، بند (٧٨، ص٧) " تنمية تقدير العمل اليدوي".
- **جاء المعيار رقم (٢-٤)**: الذي ينص على "**تساهم الوثيقة في القضاء على البطالة والفقر**"، في الترتيب الرابع بدرجة (منخفضة جداً) من حيث درجة التوافر بين معايير البُعد الاقتصادي وذلك بنسبة (٥.٥٦%) ويتضح تضمين محتوى وثيقة التعليم على مجموعة من البنود تضمنت القضاء على البطالة والفقر وللاستشهاد على ذلك بند (١٠١، ص ٩)" تهيئة سائر الطلاب للعمل بشكل لائق"، بند (١٦٢، ص ١٤) " تفسح الدولة المجال أمام الخرجين للعمل في المنشآت والشركات".
- **جاء المعيار رقم (٢-٥):** الذي ينص على " **تؤكد الوثيقة على أهمية العلم في النهوض الاقتصادي للدولة**"، في الترتيب الرابع بدرجة (منخفضة جداً) من حيث درجة التوافر بين معايير البُعد الاقتصادي وذلك بنسبة (٢.٧٨%) ويتضح تضمين محتوى وثيقة التعليم على مجموعة من البنود تضمنت على أهمية العلم في النهوض الاقتصادي للدولة وللاستشهاد على ذلك بند (٢٨، ص٣) " وتطوير المجتمع اقتصاديا".
- **المعايير (٢-١) و (٢-٣):** في الترتيب الأخير بدرجة (منخفضة جداً) من حيث درجة التوافر بين معايير البُعد الاقتصادي وذلك بنسبة (٠,٠٠%) فلم يتم تضمينهم بمحتوى وثيقة سياسة التعليم السعودية ضمن أي بند من البنود.

ويمكن تفسير سبب أن هذين المعيارين جاءا أقل المعايير في درجة التوافر إلى أن مبدأ التوازن بين الأجيال في استهلاك الموارد، والاستهلاك المستدام من المبادئ الاقتصادية التي انتشرت في الآونة الأخيرة مع ظهور مفهوم التنمية المستدامة، ونظرًا لعدم تحديث بنود وثيقة سياسة التعليم فلم يتم الإشارة إليهما، أو ذكرهما في أي بند من بنودها.

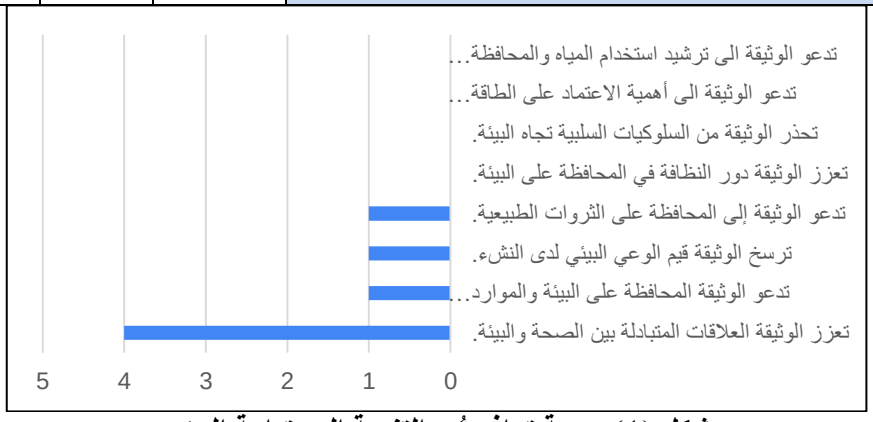
إجابة السؤال الثالث: ما درجة توافر بُعد التنمية المستدامة "البيئي" بوثيقة سياسة التعليم بالمملكة العربية السعودية؟

للإجابة على السؤال الثالث تم استخدام حساب عدد التكرارات، والأهمية النسبية لكل معيار في البُعد، والنسبة الكلية للبعد، كما يلي:

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

جدول (٦) درجة توافر بُعد التنمية المستدامة البيئي

الترقيم	المعيار	رقم البند بالوثيقة	عدد التكرار	النسبة	الدرجة
(٣-١)	تدعو الوثيقة المحافظة على البيئة والموارد الطبيعية بما يضمن استمرارها للأجيال القادمة.	٧٧	١	١٤.٢٩	منخفضة جدا
(٣-٢)	تعزز الوثيقة دور النظافة في المحافظة على البيئة.	٠.٠٠	٠.٠٠	٠.٠٠	منخفضة جدا
(٣-٣)	ترسخ الوثيقة قيم الوعي البيئي لدى النشء.	٤٩	١	١٤.٢٩	منخفضة جدا
(٣-٤)	تدعو الوثيقة إلى المحافظة على الثروات الطبيعية.	٤٩	١	١٤.٢٩	منخفضة جدا
(٣-٥)	تحذر الوثيقة من السلوكيات السلبية تجاه البيئة.	٠.٠٠	٠.٠٠	٠.٠٠	منخفضة جدا
(٣-٦)	تعزز الوثيقة العلاقات المتبادلة بين الصحة والبيئة.	٥١-٦٨-٢٠٣-٢٠٥	٤	٥٧.١٤	متوسطة
(٣-٧)	تدعو الوثيقة إلى أهمية الاعتماد على الطاقة البديلة والمتجددة.	٠.٠٠	٠.٠٠	٠.٠٠	منخفضة جدا
(٣-٨)	تدعو الوثيقة إلى ترشيد استخدام المياه والمحافظة عليها.	٠.٠٠	٠.٠٠	٠.٠٠	منخفضة جدا
المجموع			٧	١٠٠	منخفضة جدا



شكل (٤) درجة توافر بُعد التنمية المستدامة البيئي

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

- جاءت درجة توافر البُعد البيئي للتنمية المستدامة بوثيق سياسات التعليم بالمملكة بدرجة (منخفضة جدا) بنسبة (٧.٦١%) مقارنة بباقي الابعاد.
- جاء ترتيب المعايير التابعة للبعد البيئي من حيث ترتيب درجة التوافر كالتالي (٦/ ١/ ٣/ ٤/ ٢/ ٨/٧/٥).

- **جاء المعيار رقم (٣-٦)**: الذي ينص على " **تعزز الوثيقة العلاقات المتبادلة بين الصحة والبيئة"**، في الترتيب الأول بدرجة (متوسطة) من حيث درجة التوافر بين معايير البُعد البيئي وذلك بنسبة (٥٧.١٤%) ويتضح تضمين محتوى وثيقة التعليم على مجموعة من البنود تضمنت العلاقات المتبادلة بين الصحة والبيئة وللاستشهاد على ذلك بند (٥١، ص ٥) " تعويد الطلاب العادات الصحية السليمة، ونشر الوعي الصحي"، بند (٦٨، ص٦) " وتعويده العادات الصحية"، بند (٢٠٣، ص١٨) " توفير الشروط الصحية بالمبنى المدرسي"، بند (٢٠٥، ص١٨) "توفير العناية الصحية للطلاب علاجية كانت أو وقائية".

ويمكن تفسير سبب أن المعيار (٣-٦) جاء أعلى المعايير ببنود الوثيقة في درجة التوافر إلى أن وثيقة سياسة التعليم تضمنت بنودا شجعت على العناية بالصحة والعادات الصحية والنظافة، وتوفير الشروط الصحية بالمباني المدرسية وذلك من أجل الاهتمام بالجانب الصحي للمتعلمين، وليس بقصد تحقيق البعد البيئي للتنمية المستدامة، لذلك هذا البند لم يتم فيه ذكر العلاقة بين البيئة والصحة بشكل مباشر كما جاء بنص المعيار.

- **جاء المعيار رقم (٣-١):** الذي ينص على " **تدعو الوثيقة المحافظة على البيئة والموارد الطبيعية بما يضمن استمرارها للأجيال القادمة"**، في الترتيب الثاني بدرجة (منخفضة جدا) من حيث درجة التوافر بين معايير البُعد البيئي وذلك بنسبة (١٤.٢٩%) ويتضح تضمين محتوى وثيقة التعليم على مجموعة من البنود تضمنت لمحافظة على البيئة والموارد الطبيعية بما يضمن استمرارها للأجيال القادمة وللاستشهاد على ذلك بند (٧٧، ص٧) " تعريفه بنعم الله عليه في نفسه وفي بيئته الاجتماعية والجغرافية ليحسن استخدام النعم وينفع نفسه وبيئته".

- **جاء المعيار رقم (٣-٣):** الذي ينص على " **ترسخ الوثيقة قيم الوعي البيئي لدى النشء"**، في الترتيب الثالث بدرجة (منخفضة جدا) من حيث درجة التوافر بين معايير البُعد البيئي وذلك بنسبة (١٤.٢٩%) ويتضح تضمين محتوى وثيقة التعليم على مجموعة من البنود تضمنت الوعي البيئي لدى النشء وللاستشهاد على ذلك بند (٤٩، ص ٥) " فهم البيئة بأنواعها المختلفة معرفة الثروات الطبيعية".

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

- **جاء المعيار رقم (٣-٤)**: الذي ينص على " **تدعو الوثيقة إلى المحافظة على الثروات الطبيعية"**، في الترتيب الرابع بدرجة (منخفضة جدا) من حيث درجة التوافر بين معايير البُعد البيئي وذلك بنسبة (١٤.٢٩%) ويتضح تضمين محتوى وثيقة التعليم على مجموعة من البنود تضمنت المحافظة على الثروات الطبيعية وللاستشهاد على ذلك بند (٤٩، ص ٥) "التأكيد على ثروات بلادنا ومواردها".

- **المعايير (٣-٢) و (٣-٥) و(٣-٧) و (٣-٨):** في الترتيب الأخير بدرجة (منخفضة جداً) من حيث درجة التوافر بين معايير البُعد البيئي وذلك بنسبة (٠,٠٠%) فلم يتم تضمينهم بمحتوى وثيقة سياسة التعليم السعودية ضمن أي بند من البنود.

ويمكن تفسير سبب أن هذين المعيارين جاءا أقل المعايير في درجة التوافر إلى أن مبدأ المحافظة على الماء، والاعتماد على الطاقة المتجددة، والسلوكيات السلبية مع البيئة لم تذكر في بنود الوثيقة فهذه الاتجاهات ظهرت حديثًا، وعند إعداد وثيقة سياسة التعليم لم تكن منتشرة، أو ذات أهمية لذكرها في الوثيقة والاهتمام بها في التعليم.

إجابة السؤال الرابع: ما درجة توافر بُعد التنمية المستدامة التكنولوجي بوثيقة سياسة التعليم بالمملكة العربية السعودية؟

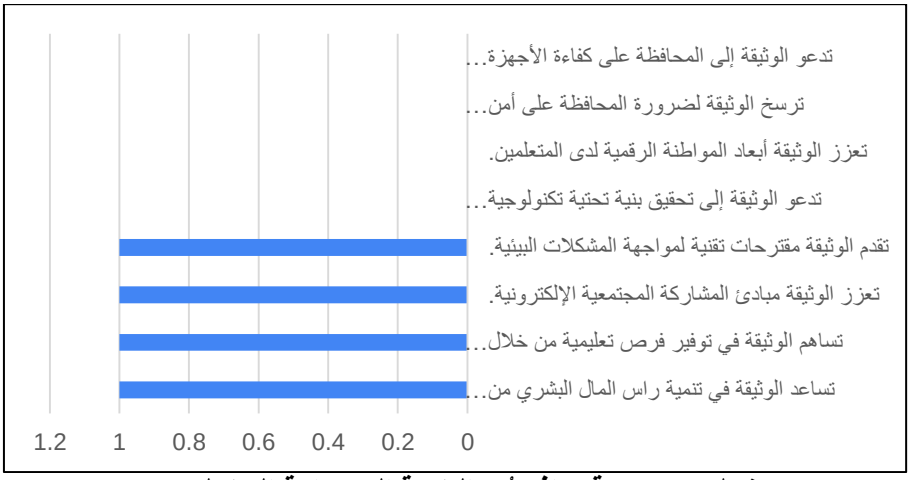
للإجابة على السؤال الرابع تم استخدام حساب عدد التكرارات، والأهمية النسبية لكل معيار في البُعد، والنسبة الكلية للبعد كما يلي:

جدول (٧) درجة توافر بُعد التنمية المستدامة التكنولوجي

الترقيم	المعيار	رقم البند بالوثيقة	عدد التكرار	النسبة	الدرجة
(٤-١)	تساعد الوثيقة في تنمية راس المال البشري من خلال التدريب على المهارات الرقمية.	١٩٧	١	٢٥.٠٠	منخفضة
(٤-٢)	تساهم الوثيقة في توفير فرص تعليمية من خلال التقنيات الحديثة.	٢٠٠	١	٢٥.٠٠	منخفضة
(٤-٣)	تدعو الوثيقة إلى تحقيق بنية تحتية تكنولوجية متمكنة في قطاع التعليم.	٠.٠٠	٠.٠٠	٠.٠٠	منخفضة جدا
(٤-٤)	تعزز الوثيقة مبادئ المشاركة المجتمعية الإلكترونية.	٥٩(ب)	١	٢٥.٠٠	منخفضة
(٤-٥)	تقدم الوثيقة مقترحات تقنية لمواجهة المشكلات البيئية.	١١٢	١	٢٥.٠٠	منخفضة
(٤-٦)	تعزز الوثيقة أبعاد المواطنة	٠.٠٠	٠.٠٠	٠.٠٠	منخفضة جدا

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

	الرقمية لدى المتعلمين.				
(٤-٧)	ترسخ الوثيقة لضرورة المحافظة على أمن المعلومات والامن السيبراني.	٠.٠٠	٠.٠٠	٠.٠٠	منخفضة جدا
(٤-٨)	تدعو الوثيقة إلى المحافظة على كفاءة الأجهزة الالكترونية.	٠.٠٠	٠.٠٠	٠.٠٠	منخفضة جدا
المجموع		٤	١٠٠		منخفضة جدا



شكل (٥) درجة توافر بُعد التنمية المستدامة التكنولوجي

- جاءت درجة توافر البُعد التكنولوجي للتنمية المستدامة بوثيق سياسات التعليم بالمملكة بدرجة (منخفضة جدا) بنسبة (٤.٣٥%) لجميع الأبعاد.
- جاء ترتيب المعايير التابعة للبعد التكنولوجي من حيث ترتيب درجة التوافر كالتالي (١/ ٢/ ٤/ ٥/ ٣/ ٨/٧/٦).
- **جاء المعيار رقم (٤-١): الذي ينص على " تساعد الوثيقة في تنمية راس المال البشري من خلال التدريب على المهارات الرقمية"**، في الترتيب الأول بدرجة (منخفضة) من حيث درجة التوافر بين معايير البُعد التكنولوجي وذلك بنسبة (٢٥.٠٠%) ويتضح تضمين محتوى وثيقة التعليم على مجموعة من البنود في تنمية راس المال البشري من خلال التدريب على المهارات الرقمية وللاستشهاد على ذلك بند (١٩٧، ص١٨) " يتناول التدريب كافة الجوانب التعليمية والأجهزة العاملة بها".

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

ويمكن تفسير سبب أن المعيار (٤-١) جاء أعلى المعايير ببنود الوثيقة في درجة التوافر إلى أن وثيقة سياسة التعليم تضمنت معيارًا واحدًا تم فيه ذكر الأجهزة المدرسية المتطورة، فلم يكن في عهد إعداد الوثيقة هذا المستوى من التطور التكنولوجي في العملية التعليمة وتطبيق التحول الرقمي للتعليم، ولكنها من خلال بند واحد حثت على ضرورة التدريب على أجهزة المدرسة التكنولوجية بشكل عام.

- **جاء المعيار رقم (٤-٢):** الذي ينص على " **تساهم الوثيقة في توفير فرص تعليمية من خلال التقنيات الحديثة**"، في الترتيب الثاني بدرجة (منخفضة) من حيث درجة التوافر بين معايير البُعد التكنولوجي وذلك بنسبة (٢٥.٠٠%) ويتضح تضمين محتوى وثيقة التعليم على مجموعة من البنود تضمنت توفير فرص تعليمية من خلال التقنيات الحديثة وللاستشهاد على ذلك بند (٢٠٠، ص ١٨) "تكون المدرسة بكامل أجهزتها ونظامها محققه للأهداف التعليمية".

- **جاء المعيار رقم (٤-٤):** الذي ينص على " **تعزز الوثيقة مبادئ المشاركة المجتمعية الإلكترونية**"، في الترتيب الثاني بدرجة (منخفضة) من حيث درجة التوافر بين معايير البُعد التكنولوجي وذلك بنسبة (٢٥.٠٠%) ويتضح تضمين محتوى وثيقة التعليم على مجموعة من البنود تضمنت المشاركة المجتمعية الإلكترونية وللاستشهاد على ذلك بند (٥٩(أ)، ص ٦) " تكوين المهارات العلمية والعناية بالجوانب التطبيقية في المدرسة".

- **جاء المعيار رقم (٤-٥):** الذي ينص على " **تقدم الوثيقة مقترحات تقنية لمواجهة المشكلات البيئية**"، في الترتيب الثاني بدرجة (منخفضة) من حيث درجة التوافر بين معايير البُعد التكنولوجي وذلك بنسبة (٢٥.٠٠%) ويتضح تضمين محتوى وثيقة التعليم على مجموعة من البنود تضمنت مقترحات تقنية لمواجهة المشكلات البيئية وللاستشهاد على ذلك بند (١١٢، ص ١٠) " وإيجاد الحلول السليمة الملائمة لمتطلبات الحياة المتطورة واتجاهاتها التقنية والتكنولوجية".

- **المعايير (٤-٣) و (٤-٦) و(٤-٧) و (٤-٨)**: في الترتيب الأخير بدرجة (منخفضة جداً) من حيث درجة التوافر بين معايير البُعد البيئي وذلك بنسبة (٠,٠٠%) فلم يتم تضمينهم بمحتوى وثيقة سياسة التعليم السعودية ضمن أي بند من البنود.

ويمكن تفسير سبب أن هذين المعيارين جاءا أقل المعايير إلى أن جميع هذه البنود ترتبط بالتطور التكنولوجي والرقمي، وأن هذا الأمر تم تطبيقه حديثًا في التعليم السعودي، وهذا ما يؤكد على أن وثيقة سياسة التعليم بالمملكة العربية السعودية لا

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

تمثل الواقع الحديث بالمملكة، وأنها بحاجة إلى تطوير وتحديث، يواكب ما تم تطويره بالعملية التعليمية.

إجابة السؤال الخامس: ما المقترحات التي يمكن ان تحسن وثيقة سياسة التعليم بالمملكة العربية السعودية في توافر أبعاد التنمية المستدامة؟

وفي ضوء نتائج الدراسة التي كشفت عن نقاط ضعف وثيقة سياسة التعليم بالمملكة العربية السعودية تقترح الباحثات مجموعة من التحسينات كالتالي:

- بينت نتائج الدراسة أن درجة توافر أبعاد التنمية المستدامة في وثيقة سياسة التعليم بالمملكة العربية السعودية جاءت منخفضة، بنسبة (٣٨.٩٨%)، لذلك تقترح الباحثات على المسؤولين عن سياسات التعليم بالوزارة، بتضمين فصل مستقل بالوثيقة يشمل مفهوم التنمية المستدامة، وما تشمله من أبعاد لتواكب السياسات التعليمية العالمية.
- بينت نتائج الدراسة أن درجة توافر البعد الاقتصادي في وثيقة سياسة التعليم بالمملكة العربية السعودية جاءت منخفضة، جاءت بنسبة (٣٩.١٣%)، لذلك تقترح الباحثات على المسؤولين عن سياسات التعليم بالوزارة بتضمين المفاهيم، والمبادئ، والقيم الاقتصادية، في ضوء المتغيرات الاقتصادية ببنود السياسات.
- بينت نتائج الدراسة أن درجة توافر البعد لبيئي في وثيقة سياسة التعليم بالمملكة العربية السعودية جاءت منخفضة جداً، وبنسبة (٧.٦١%)، لذلك تقترح الباحثات على المسؤولين عن سياسات التعليم بالوزارة بتضمين المفاهيم والمبادئ الخاصة بالبيئة والمحافظة عليها ضمن بنود الوثيقة.
- بينت نتائج الدراسة أن درجة توافر البعد التكنولوجي في وثيقة سياسة التعليم بالمملكة العربية السعودية جاءت منخفضة جداً، بنسبة (٤.٣٥%)، لذلك تقترح الباحثات على المسؤولين عن سياسات التعليم بالوزارة بتضمين المعرفة والمهارات الرقمية ضمن بنود الوثيقة.
- بينت نتائج الدراسة أن المعايير (٢-١) و (٢-٣) التابعة للبعد الاقتصادي جاءت بدرجة توافر منخفضة جداً، بنسبة (٠,٠٠%)، لذلك تقترح الباحثات على المسؤولين عن سياسات التعليم بالوزارة بإعادة صياغة بنود وثيقة سياسة التعليم في المملكة العربية السعودية لتتضمن تلك المعايير.
- بينت نتائج الدراسة أن المعايير (٣-٢) و (٣-٥) و(٣-٧) و (٣-٨) التابعة للبعد البيئي جاءت بدرجة توافر منخفضة جداً، بنسبة (٠,٠٠%)، لذلك تقترح الباحثات على المسؤولين عن سياسات التعليم بإعادة صياغة بنود وثيقة سياسة التعليم في المملكة العربية السعودية لتتضمن تلك المعايير.

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

- بينت نتائج الدراسة أن المعايير (٤-٣) و (٤-٦) و(٤-٧) و (٤-٨) التابعة للبعد التكنولوجي جاءت بدرجة توافر منخفضة جداً، بنسبة (٠,٠٠%)، لذلك تقترح الباحثات على المسؤولين عن سياسات التعليم بالوزارة بإعادة صياغة بنود وثيقة سياسة التعليم في المملكة العربية السعودية لتتضمن تلك المعايير.
- بينت نتائج الدراسة تركيز بنود الوثيقة على البعد الاجتماعي والاقتصادي، وإهمالها للبعد البيئي والتكنولوجي، لذا يجب أن يتم التوازن بين الأبعاد الأربعة للتنمية المستدامة.
- بينت نتائج الدراسة تكرارًا لبعض المعايير في أكثر من بند من بنود الوثيقة بنفس المضمون كمعيار (١-١) (١-٢)، و(٢-٦) (٢-٧)، فيجب حذف البنود المكررة التي تحمل نفس المعنى.
- عدم وضوح بعض البنود في ذكر بعض المعايير، ولكنها مرتبطة بفكرة المعيار كمعيار (١-٦)، (٢-٥)، (٣-٤)، (٤-٥)، لذا من الأفضل إعادة الصياغة بشكل واضح.
- بعض البنود كانت غير دقيقة في صياغتها وتعبيرها عن المعايير كمعيار (٣-٦) حيث ذكرت أهمية الوعي الصحي، ولكن لم تربطه بالبيئة بشكل مباشر، توضيح العلاقات وصياغتها بصورة دقيقة في بنود فرعية.
- بعض البنود لم يكن بينها ترابطًا، وتسلسلًا في الأفكار، ودقة في الصياغة، حيث لا بد من مراعاة التسلسل والترابط.

النتائج:

- تكونت قائمة معايير التنمية المستدامة من أربع أبعاد، وهي (الاجتماعي، الاقتصادي، البيئي، التكنولوجي)، وقد جاءت درجة توفرها بوثيقة سياسة التعليم بالمملكة العربية السعودية بنسبة (٣٨.٩٨)، وبدرجة منخفضة.
- تراوحت درجة التوافر لأبعاد التنمية المستدامة بين (٤.٣٥) و (متوسطة) أي جاءت درجة توافرها بين المتوسطة والمنخفضة جدا.
- جاءت أبعاد التنمية المستدامة مرتبة حسب نسبة توافرها بوثيقة سياسة التعليم بالمملكة العربية السعودية.
- البُعد "الاجتماعي" في المرتبة الأولى، بنسبة (٤٨.٩١)، وبدرجة "متوسطة".
- البُعد "الاقتصادي" في المرتبة الثانية، بنسبة (٣٩.١٣)، وبدرجة "منخفضة".
- البُعد "البيئي" في المرتبة الثالثة، بنسبة (٧.٦١)، وبدرجة " منخفضة جدا".
- البُعد "التكنولوجي" في المرتبة الرابعة، بنسبة (٤.٣٥)، وبدرجة " منخفضة جدا".

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

- بعض المعايير لم تتحقق باي نسبة في بنود وثيقة سياسة التعليم كمعايير (٢-١) و (٢-٣)، (٣-٢) و (٣-٥) و(٣-٧) و (٣-٨)، (٤-٣) و (٤-٦) و(٤-٧) و (٤-٨).
- قدمت الدراسة مجموعة من المقترحات لتحسين الوثيقة في ضوء أبعاد التنمية المستدامة.

التوصيات:

ـ أظهرت نتائج الدراسة ضعف بنود الوثيقة في تضمينها أبعاد التنمية المستدامة، لذلك يوصي بضرورة تطوير معايير إعداد ومراجعة وثيقة سياسة التعليم بالمملكة لتواكب التطورات العالمية.

ـ أظهرت نتائج الدراسة تداخل مفهوم بعض البنود، لذلك يوصي بإعادة صياغة البنود المتداخلة أو التي تتسم بعدم الوضوح.

ـ أظهرت نتائج الدراسة أنه منذ إعداد وثيقة سياسة التعليم بالمملكة لم يتم تحديثها حتى الآن؛ لذلك يوصي بضرورة تحديث بنود الوثيقة، وتنفيذ مراجعة دورية، وتقويم شامل لسياسات التعليم خلال فترات محددة، أو عند الحاجة لذلك.

ـ أظهرت نتائج الدراسة أن أكثر الأبعاد ضعفًا في درجة التوافر هما: البعد البيئي، والتكنولوجي؛ لذلك يوصي بضرورة إعطاء البعد التكنولوجي، والبيئي مزيداً من الاهتمام في بنود الوثيقة بغية تحقيق التنمية بشتى جوانبها وزيادة التركيز على البعد الاقتصادي.

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

المراجع:

المراجع العربية:

ابن هويمل، ابتسام ناصر، والعنادي، عبير مبارك. (٢٠١٥). **تطوير نظام إعداد المعلم في المملكة العربية السعودية في ضوء تجربتي اليابان وفنلندا** .المجلة التربوية الدولية المتخصصة، مج٤, ع٢، ٣١.

بديوي، رزق منصور محمد، الصيرفي، محمد عبد الوهاب حامد بدر، وسالم، أحمد حمدي عبد الرحمن. (٢٠٢٢). **دور التعليم في تلبية متطلبات التنمية المستدامة: دراسة تحليلية**. مجلة كلية التربية، مج١٠, ع٣٠، ١٨ - ٨٤.

البراهيم، هيا بنت عبد العزيز. (٢٠١٤). **تطوير التعليم من أجل تحقيق التنمية المستدامة في المملكة العربية السعودية**. رسالة التربية وعلم النفس، ع ٤٤، ١ - ٣٢.

بني حسن، عبير تيسير ارشيد. (٢٠٢٣). **أثر التغيير التنظيمي على تحقيق التنمية المستدامة في البلديات: دراسة حالة** بلدية جرش الكبرى (رسالة ماجستير غير منشورة). جامعة جرش، جرش.

البواردي، ندى عبد العزيز سليمان. (٢٠٢٠). **واقع إدارة المناطق التعليمية في المملكة العربية السعودية وتجارب بعض دول العالم: بحث مقارن** .دراسات عربية في التربية وعلم النفس، ع١١٩، ٢٠٥.

بورسلي، سبيكة حسين. (٢٠١٧). **تطوير سياسات التعليم والتدريب لتعليم الكبار من أجل تنمية مستدامة: دراسة حالة**. دولة الكويت. مجلة كلية التربية، مج٦٦، ع٢، ٨٨ - ١١٨.

جرادات، هيا رياض. (٢٠٢٣). **التحول الرقمي وأثره في التنمية المستدامة: دراسة تحليلية لآراء عينة من موظفي شركات الاتصالات الأردنية**. (رسالة ماجستير غير منشورة). جامعة الزرقاء، الزرقاء.

الحربي، سعود هلال. (٢٠١٩). **السياسة التعليمية ودورها في تحقيق الهدف الرابع من أهداف التنمية المستدامة، التعليم ٢٠٣٠: رؤية تحليلية.** المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم. عدد خاص. ١-٧٢.

الحربي، قاسم عائل، المهدي، ياسر فتحي. (٢٠١٦م). **نظام التعليم بالمملكة العربية السعودية الواقع والمأمول**. الرياض: مكتبة الرشد.

الخرمان، بكر عبد الله عواد. (٢٠١٨). **التنمية المستدامة في السنة النبوية: دراسة تأصيلية**. (رسالة ماجستير غير منشورة). جامعة آل البيت، المفرق.

الدوسري، راشد ظافر. (٢٠١٩). **القيم الاقتصادية في سياسة التعليم في المملكة العربية السعودية: دراسة تحليلية**، دراسات العلوم التربوية.

الذروي، حسن علي قاسم. (٢٠٢١). **تطوير نظام التعليم في المملكة العربية السعودية في ضوء تجربة كوريا الجنوبية وفق أسلوب جورج بيرايدي للدراسة المقارنة**. مجلة ابن خلدون للدراسات والأبحاث، مج١, ع٢، ٦٩٢ – ٩٢٠

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

الرافعي، محب كامل. (٢٠١٢). **دور تعليم الكبار في تحقيق التنمية المستدامة**. تعليم الجماهير، س٣٩, ع٥٩، ٣٥ - ٤٦.

الرشيدي، غازي عنيزان، ومندني، لطيفة فيصل. (٢٠١٧). الملامح المميزة لنظام التعليم في سنغافورة، وإمكانية الإفادة منها في دولة الكويت: دراسة تحليلية. مجلة كلية التربية، مج٢٧, ع١، ٩١ - ١٣٤.

السعدية، فاطمة بنت هاشل بن هلال، والحبسية، رضية بنت سليمان بن ناصر. (٢٠٢٤). **العلاقة بين ممارسة مديري المدارس للقيادة المستدامة وتحقيق أبعاد التنمية المستدامة في مدارس محافظة شمال الباطنة بسلطنة عمان**. المجلة العربية للعلوم التربوية والنفسية، ع٣٦، ٢٤٩ - ٢٨٢.

الشهوان، عبد العزيز بن شهوان. (٢٠١٢). **وثيقة سياسة التعليم في المملكة العربية السعودية من وجهة نظر المشرفين التربويين**. مجلة العلوم التربوية والنفسية، مج ١٣، ع ٣، ٤٠٥ - ٤٤٠.

الصحفي، أمل عطية الله صالح، العجلان، باسمة بنت سليمان، ابن حسن، دارين، والمحيميد، يارا عبد الرحمن محمد. (٢٠٢١). **تطوير النظام التعليمي في المملكة العربية السعودية في ضوء خبرة كلاً من سنغافورة، وكوريا الجنوبية، وفنلندا، وكندا**. الثقافة والتنمية، س٢١، ع١٦٨، ٧٩ - ١٦٠.

طعيمة، رشدي أحمد، (١٤٢٥)، **تحليل المحتوى في العلوم الإنسانية مفهومه، أسسه، واستخداماته**. دار الفكر العربي للنشر والتوزيع، ص ص ٢٢١ – ٢٢٦.

العبري، محمد (٢٠٠٩)، **تحليل المحتوى تعريفه وأهميته وخطواته**. مجلة التطوير التربوي، ٧(٤٨)، ٣٨، ص ١٢.

العتيبي، دلال تركي محمد. (٢٠٢٤). **درجة ملائمة بيئة التعلم في ضوء أبعاد التنمية المستدامة من وجهة نظر معلمات الصفوف الأولية**. مجلة بحوث عربية في مجالات التربية النوعية، ع٣٣.

العتيبي، عبد الله غازي الدعجاني. (٢٠٢٠). **آليات مقترحة لتفعيل دور البحث التربوي في تطوير السياسة التعليمية بالمملكة العربية السعودية**. المجلة التربوية الدولية المتخصصة، مج٩, ع٢، ١٤٩ - ١٦١.

العتيبي، فارس عويض، والمنتشري، عائض أحمد. (٢٠٢٢). **السياسات التعليمية في عهد خادم الحرمين الشريفين الملك سلمان بن عبد العزيز -حفظه الله- لتحقيق رؤية المملكة العربية السعودية ٢٠٣٠: دراسة تحليلية**. مجلة العلوم التربوية والنفسية، مج٦، ع١٩، ٧١ - ١٠٢.

العساف، صالح حمد، (١٤٢٧)، **المدخل إلى البحث في العلوم السلوكية**. (ط٤)، مكتبة العبيكان.

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

عنايات، أيمن أنور عبد الله. (٢٠٢٠). **صنع السياسة التعليمية في المملكة العربية السعودية والولايات المتحدة الأمريكية: دراسة مقارنة.** مجلة كلية التربية بالمنصورة، ع١١٢, ج١، ٦٣٠ - ٦٦٢.

غاي، فاطمة. (٢٠٢٤). **التكنولوجيا الرقمية وانعكاسها على أبعاد التنمية المستدامة بالجزائر للفترة الممتدة ما بين ٢٠٠٥ إلى ٢٠٢١م: دراسة تحليلية.** مجلة قبس للدراسات الإنسانية والاجتماعية، مج ٦، ع ١، ٥٨٧-٦١٠.

غوص، أسرار عبد الرحمن. (٢٠٢٠م). **معايير مقترحة لبناء سياسة مستقبلية للتعليم العالي في المملكة العربية السعودية.** جامعة الأزهر، مجلة التربية، مج (١) ع١٨٧، ص ص ٤٤٣-٤٧٧.

قاقيش، مايا مالك مخائيل. (٢٠١٨). **دور الحوكمة الإلكترونية في التنمية المحلية المستدامة: حالة تطبيقية في أمانة عمان الكبرى.** (رسالة ماجستير غير منشورة). جامعة البلقاء التطبيقية، السلط.

القحطاني، أشواق محمد، والحارثي، عبد الرحمن نفيز المذاهبي. (٢٠٢٣). **السياسة التعليمية في المملكة العربية السعودية بين الواقع والمأمول في ضوء البعد العالمي للمنظومة التربوية المعاصرة: دراسة تحليلية.** مجلة كلية التربية، ع١٠٨، ١٧٩ - ٢٢٧.

الكيال، رشا أحمد عبد الله. (٢٠١٩). **أثر محددات السياحة على التنمية المستدامة.** (رسالة ماجستير غير منشورة). جامعة مؤتة، مؤتة.

لقمان، أبكر يعقوب آدم. (٢٠٢٠). **تضمين أبعاد التنمية المستدامة في المناهج التعليمية: دراسة تحليل مضامين كتاب العلم في حياتنا للصف الثامن بمرحلة التعليم الأساسي في السودان.** مجلة أبحاث، ع١٦، ١٥٧ - ١٧٧.

محفوظ، مائسة عوض أحمد. (٢٠٢٤). **دور التربية البيئية في تحقيق البعد البيئي للتنمية المستدامة.** مجلة الدراسات والبحوث الاجتماعية، مج ١١، ع ٤، ٢٦-٤٥.

المصري، ايمان؛ الضمرات، الاء؛ مخلص، محمد. (٢٠٢٤). **سياسات التعليم**، مكتبة الرشد للنشر والتوزيع.

المنتدى الاقتصادي. (٢٠١٥) **ترتيب الدول من حيث جودة التعليم**
https://drgawdat.edutech-portal.net/archives/14608

المنقاش، سارة بنت عبد الله. (٢٠٠٦). **دراسة تحليلية لسياسة التعليم في المملكة العربية السعودية ومقترحات لتطويرها** .مجلة جامعة الملك سعود - العلوم التربوية والدراسات الإسلامية، مج ١٩, ع ١، ٣٨١.

نوى، طه حسين، سرار، خيرة، وسي لاخضر، غربي يسين. (٢٠١٨). **سياسات التعليم العالي ومتطلبات التنمية المستدامة في الجزائر.** مجلة آفاق للعلوم، ع١١، ٣٥٢ - ٣٦٧.

اليونسكو. (٢٠١٨). **اسهام المدارس في اعداد المواطن العالمي من اجل التنمية المستدامة**، منظمة الأمم المتحدة.

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

https://books.google.com.sa/books?id=IIxLDwAAQBAJ&pg=PT9&hl=ar&source=gbs_selected_pages&cad=1#v=onepage&q&f=false

المراجع الاجنبية:

İnce, B. H., Dayıoğlu-Öcal, S., Soysal, N., Albayrak-Sarı, A., Bağcı, A., & Öztürk, M. (2022). Key Elements of Education for Sustainable Development in Turkey's Education: An Analysis of Policy Documents. In Educational Response, Inclusion and Empowerment for SDGs in Emerging Economies: How do education systems contribute to raising global citizens? (pp. 3-20). Cham: Springer International Publishing.

Kaur, P., & Sharma, A. (2023). The Challenges of New Education Policy 2020 of India and Sustainable Development Goal for Education: A Extensive Literature Review. Phalanx: A Quarterly Review for Continuing Debate Vol-18, No-2, 64-78.

Khadim, M., Qureshi, N., & Khan, A. M. (2021). Content Analysis of National Education Policy 2017: Educational Exertions towards Education for Sustainable Development in Pakistan. Journal of Educational Research (1027-9776), 24(1).

Læssøe, J., & Mochizuki, Y. (2015). Recent trends in national policy on education for sustainable development and climate change education. Journal of Education for Sustainable Development, 9(1), 27-43.

Rai Puri, S. (2017). Critical Analysis of India's Education Policy: Determining Objectives, Outcomes and Flaws. https://nickledanddimed.com

Varadharaj, H. (2023). SUSTAINABLE DEVELOPMENT GOALS AND NATIONAL EDUCATION POLICY: A SYNERGISTICAPPROACH. Impact Of New Education Policy Among Future Generation. Vol 1. ISBN: 978-93-94004-25-2

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

التنمية المهنية للمعلمين في سنغافورة وسبل الاستفادة منها في المملكة العربية السعودية

Professional development for teachers in Singapore and ways to benefit from it in the Kingdom of Saudi Arabia

إعداد

مي عبدالعزيز عبدالله الصالح

Mai Abdulaziz Abdullah Alsaleh

باحثة دكتوراه، قسم السياسات التربوية، جامعة الملك سعود

Doi: 10.21608/jasep.2024.382234

استلام البحث : ٢٧ / ٦ /٢٠٢٤

قبول النشـــر: ١٥ / ٧ / ٢٠٢٤

الصالح، مي عبدالعزيز عبدالله (٢٠٢٤). التنمية المهنية للمعلمين في سنغافورة وسبل الاستفادة منها في المملكة العربية السعودية. ***المجلة العربية للعلوم التربوية والنفسية***، المؤسسة العربية للتربية والعلوم والآداب، مصر،٨(٤١) ، ٥٤١ ــ ٥٥٤.

http://jasep.journals.ekb.eg

التنمية المهنية للمعلمين في سنغافورة وسبل الاستفادة منها في المملكة العربية السعودية

المستخلص:

هدفت الدراسة إلى التعرف على واقع برامج التنمية المهنية للمعلم في سنغافورة، وتحديد مجالات وأساليب التنمية المهنية للمعلم في سنغافورة، إضافة إلى وضع التصور المقترح للاستفادة من خبرة سنغافورة في تطوير برامج التنمية المهنية للمعلم في المملكة العربية السعودية، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي، وتوصلت الدراسة إلى عدد من النتائج أهمها: توفير وتفعيل تكنولوجيا المعلومات والاتصالات لتطوير التعليم، وحتى يتحقق ذلك لابد من ثلاث مراحل: تدريب المعلمين على احتراف استخدام التكنولوجيا وتوظيفها فيما يخدم التعليم، ثم تشجيع الطلاب على استخدامها بهدف التعليم، وأخيرًا دمجها في المناهج وطرق التدريس، قيام وزارة التعليم بعقد شراكات مع كليات التربية في الجامعات السعودية لتنفيذ برامج التنمية المهنية للمعلمين على أن تكون من ثلاثة إلى ستة شهور، ودراسة تفريغ المعلمين أثناء التحاقهم بالبرامج المهنية. وقدمت الدراسة عدداً من التوصيات منها: ضرورة الاستفادة من نظام الحوافز المادية والمعنوية المقدمة للمعلمين في سنغافورة، وقيام وزارة التعليم السعودية بالتخطيط لتفعيل مجتمعات التعلم المهنية.

الكلمات المفتاحية: التنمية المهنية، المعلم، سنغافورة

Abstract:

The study aimed to identify the reality of professional development programs for teachers in Singapore, to determine the areas and methods of professional development for teachers in Singapore, in addition to proposing a vision for benefiting from Singapore's experience in developing professional development programs for teachers in the Kingdom of Saudi Arabia. The study used a descriptive analytical approach and reached several findings, the most important of which are: providing and activating information and communication technology to develop education. To achieve this, three stages must be followed: training teachers to professionally use and employ technology in the service of education, then encouraging students to use it for educational purposes, and finally integrating

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

it into curricula and teaching methods. The Ministry of Education should establish partnerships with colleges of education in Saudi universities to implement professional development programs for teachers lasting from three to six months, and to study the release of teachers while they are enrolled in professional programs. The study provided several recommendations, including the necessity of benefiting from the system of material and moral incentives offered to teachers in Singapore, and the Saudi Ministry of Education planning to activate professional learning communities.

Key words: Professional development, teacher, Singapore

المقدمة

تواجه الأنظمة التعليمية تحديات متعددة؛ بصفتها ذات علاقة مباشرة بتقدم المجتمعات، مما فرض تحسيناً مستمراً في جميع أبعاد العملية التعليمية. ويعد المعلم من أهم مكونات التعليم في كافة المراحل الدراسية؛ مما يتطلب منه تطويراً في مهاراته، وطرق التدريس، وزيادة معارفه ومعلوماته، ومعرفة تامة بخصائص المتعلمين. ويتميز العصر الحالي بتنوع مصادر المعرفة، وطرق اكتسابها، وغزارتها؛ مما يتطلب من المعلم تنمية مهنية مستمرة، وتدريباً متواصلاً، وتعلماً ذاتياً عميقاً.

وعلى المعلم اكتساب مهارات إدارة الفصل، والتخطيط الجيد للدروس، بالإضافة إلى الإلمام الكامل بالتقنيات التعليمية الحديثة، والقدرة على توظيفها في تقديم الدروس، مع أهمية امتلاك مهارات التواصل والتفاعل مع المتعلمين، والتأثير فيهم، والقيام بأدواره التي أصبحت مزيجاً من مهام المربي، والقائد، والمرشد، والناقد، والمستشار، والضابط لبيئة التعلم. والأهم رفع مستوى قدرة المعلم في التعامل مع تقنيات العصر، وتسخيرها لخدمة العملية التربوية والتعليمية؛ ولذلك فيجب أن يكون المعلم عارفاً بواجباته، متمتعاً بالكفايات التعليمية اللازمة للقيام بعمله.

يأتي هذا في الوقت الذي تحقق فيه أغلب دول العالم -ومنها سنغافورة- نجاحات متقدمة في برامج التنمية المهنية للمعلم أثناء الخدمة؛ بينما النظام التعليمي السعودي فيما يخص تدريب المعلم مازال يسير بوتيرة بطيئة، ومازالت برامج التنمية المهنية دون المستوى المأمول.

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

مشكلة الدراسة

أكدت عدد من الدراسات أن برامج التنمية المهنية للمعلم مازالت دون المستوى المأمول، ومنها دراسة السنبل (٢٠٠٣) التي توصلت إلى أن عدداً محدوداً من المعلمين هم من يحضون بفرصة للتدريب بسبب قلة قنوات التدريب؛ والطرق التقليدية المتبعة. ويرى العجاجي (٢٠٠٨) أن التنمية المهنية للمعلمين تواجه عدداً من الصعوبات أبرزها تعذر التحاق كافة المعلمين في برامج التنمية المهنية. وأوصت دراسة العدواني (٢٠١١) بالتوسع في التدريب أثناء الخدمة، والاهتمام بالاتجاهات الحديثة عند تصميم برامج التنمية المهنية للمعلمين. وبناءً على ما سبق فإن من المهم البحث عن اتجاهات التدريب الحديثة، وإيجاد بدائل تمكن المعلمين من مواكبة متطلبات القرن الحادي والعشرين.

وبناءً على ما سبق فإن مشكلة الدراسة تتمثل في الإجابة عن السؤال الرئيس التالي: **ما أهم برامج التنمية المهنية للمعلم في سنغافورة؟ وكيف يمكن الاستفادة منها في تحقيق التنمية المهنية للمعلم في المملكة العربية السعودية؟** ويتفرع منه الأسئلة الآتية:

١. ما واقع برامج التنمية المهنية للمعلم في سنغافورة؟
٢. ما أهم برامج التنمية المهنية للمعلم في سنغافورة؟
٣. ما التصور المقترح للاستفادة من تجربة سنغافورة في برامج التنمية المهنية للمعلم في المملكة العربية السعودية؟

أهداف الدراسة

سعت الدراسة إلى تحقيق الأهداف الآتية

١. التعرف على واقع برامج التنمية المهنية للمعلم في جمهورية سنغافورة.
٢. تحديد مجالات وأساليب التنمية المهنية للمعلم في جمهورية سنغافورة.
٣. وضع التصور المقترح للاستفادة من خبرة سنغافورة في تطوير برامج التنمية المهنية للمعلم في المملكة العربية السعودية.

أهمية الدراسة

تتمثل أهمية هذه الدراسة في تزويد المسؤولين عن التنمية المهنية للمعلمين في المملكة العربية السعودية بمرتكزات نجاح التجربة في سنغافورة؛ للاستفادة من الخطوات العملية التي قامت عليها السياسات التعليمية في سنغافورة.

ويمكن لمصممي برامج التدريب للمعلمين في المملكة العربية السعودية تضمين موضوعات التنمية المهنية في الدورات التدريبية. ويمكن أن يستفيد الباحثون من هذه

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

الدراسة من خلال التوسع في بعض الجوانب ورصد نقاط القوة في التجربة السنغافورية الخاصة ببرامج التنمية المهنية للمعلم.

مصطلحات الدراسة

التنمية المهنية للمعلم: تعني تنمية مهاراته، وقدراته للقيام بأدواره الجديدة والمتجددة، وتحمل المسؤولية والمشاركة الإيجابية في تطوير المجتمع (أحمد، ٢٠١٤)

بينما تؤكد منظمة اليونسكو أن التنمية المهنية تعني تنمية الشخص في إطار دوره المهني، وتتضمن تنمية الخبرات الرسمية مثل: حضور ورش العمل، والاجتماعات المهنية، والخبرات غير الرسمية مثل معرفة أدبيات المهنة، ومتابعة المستجدات من خلال وسائل الإعلام (العنزي، ٢٠١٥).

منهج الدراسة:

اعتمدت الدراسة على المنهج الوصفي التحليلي. وهو المنهج الذي يعتمد على دراسة الظاهرة كما توجد في الواقع، ويهتم بوصفها وصفاً دقيقاً، ويعبر عنها كيفياً، أو كمياً، فالتعبير الكيفي يصف الظاهرة ويوضح خصائصها، أما التعبير الكمي فيعطيها وصفاً رقمياً يوضح مقدار الظاهرة، أو حجمها، أو درجة ارتباطها مع الظواهر الأخرى (العساف، ٢٠١١).

الدراسات السابقة

- دراسة آل رفعة (٢٠١٧) التي هدفت إلى تحقيق المتطلبات التربوية التي تساعد في تحسين أداء المعلمين في مدارس التعليم العام بالمملكة العربية السعودية، واتبعت الدراسة المنهج الوصفي، وتوصلت إلى أن توفير المناخ التربوي المناسب بسهم في تحقيق جودة الأداء التربوي للمعلمين، وأن استخدام استراتيجيات حديثة في التدريس يسهم في رفع جودة أداء المعلمين، ويحسّن كفاءتهم وفقاً للمعايير التربوية المعتمدة
- دراسة (الشهري، ٢٠١٨) بعنوان: معوقات التنمية المهنية لمعلمات المرحلة الثانوية في المدارس الحكومية في منطقة الرياض، وهدفت إلى تحديد معوقات التنمية المهنية لمعلمات المرحلة الثانوية من وجهة نظرهن، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي المسحي، وتكونت العينة من (٣٦٣) معلمة، ومن أبرز النتائج: أن عدم إشراك المعلمة في اختيار برامج التنمية المهنية التي تحتاجها كان أهم معوقات التنمية المهنية.
- دراسة الدهشان ومحمود (٢٠٢١) وهدفت إلى وضع رؤية مقترحة لتطوير برامج التنمية المهنية للمعلمين في ضوء متطلبات الثورة الصناعية الرابعة، واتبعت الدراسة المنهج الوصفي، وتوصلت نتائجها إلى ضرورة إنشاء منصة رقمية لدعم

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

الروابط بين المعلمين، وبناء المهارات اللازمة للتقدم التكنولوجي، واعتماد الطرق التكنولوجية في برامج التنمية المهنية للمعلمين، وإتاحة مقررات إلكترونية تفاعلية محلية وعالمية، ودمج مهارات التفكير، والإبداع، والابتكار في المقررات، والأنشطة الدراسية

- دراسة محمد (٢٠١٢) بعنوان: تطوير برامج تدريب معلمي المرحلة المتوسطة في المملكة العربية السعودية في ضوء متطلبات مجتمع المعرفة، وهدفت إلى تقديم تصور مقترح لبرامج تدريب معلمي المرحلة المتوسطة في المملكة العربية السعودية في ضوء متطلبات مجتمع المعرفة، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي، وكانت أهم نتائجها قائمة بأهم الاحتياجات المهنية المعلوماتية لمعلمي المرحلة المتوسطة، بالإضافة إل التصور المقترح لبرامج تدريب معلمي المرحلة المتوسطة.
- دراسة هويمل والعنادي (٢٠١٥) هدفت إلى دراسة تجربة كل من فنلندا واليابان والاستفادة منهما في تطوير نظام إعداد المعلم في المملكة العربية السعودية واعتمدت الدراسة على المنهج المقارن، وتوصلت إلى أن نسب قبول الطلاب في المملكة تُعتبر مرتفعة مقارنة مع دول المقارنة نتيجةً انخفاض معايير القبول فيها وهذا من شأنه أن يُقلل من مستوى المخرجات التعليمية. وأكدت النتائج على ضعف إكساب المعلمين المهارات والقدرات البحثية، وبناءً على ذلك أوصت الدراسة بالعمل على رفع المعايير المعتمدة في المؤسسات التعليمية لقبول الطالب، وتعزيز التركيز على تطوير القدرات البحثية ومستوى المعرفة بالمناهج البحثية للمعلمين
- دراسة دودين وآخرين (٢٠١٢) وهدفت إلى التعرف على أثر المؤهل العلمي، والممارسات، والمعتقدات لدى كل من معلمي المملكة العربية السعودية وتايوان، في تحصيل الطلبة في الاختبارات الدولية (timss) واستخدم الباحثون المنهج الوصفي المقارن، وتكونت العينة من (١٧١) معلماً من المملكة العربية السعودية، (١٥٢) معلماً من تايوان، وتوصلت الدراسة إلى عدد من النتائج أهمها: وجود فروق جوهرية في برامج إعداد معلمي الرياضيات، وكذلك في برامج التنمية المهنية، وفي معتقدات المعلمين حول أهمية البيئة التعليمية في تحصيل الطلاب.

أهداف التنمية المهنية للمعلم

يمكن تحديد أهداف التنمية المهنية للمعلم كما ذكرها وهبة (٢٠١٥) في:

١. رفع مستوى كفاءة المعلم، وتحقيق النمو المهني المستمر، وتنمية الجوانب الإبداعية لديه.

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

٢. تنمية قدرات المعلم على مواجهة التغيرات المهنية، ومساعدته في التكيف معها مثل: التغيرات في أهداف التعليم، ومناهجه، وطرق تدريسه.
٣. إكساب المعلمين المهارات والخبرات التي تجعلهم أكثر قدرة على تحسين العمل، وتوسيع نموهم المعرفي، بالتعاون مع الخبراء والمتخصصين من رجال التربية.
٤. تعريف المعلمين بتوجهات الدولة في تطوير منظومة التعليم، وخططها في هذا الشأن، وتمكينهم من دراسة أهداف ومشكلات المجتمع المعاصرة من منظور جديد.
٥. تحسين فرص التميز العلمي، والإنجاز المهني للمعلمين، وتمكينهم من التدرج والترقي الوظيفي.
٦. تنمية الكفايات العلمية والعملية لدى المعلم، وإكسابه مهارة التخطيط في المناهج وطرق التدريس، واستراتيجيات إدارة الصف. ومعرفته بالجديد من وسائل التقويم والأساليب الحديثة في الاختبارات.
٧. تزويد المعلم بمهارات إدارة الصف بأسلوب تربوي فعال، وتحسين قدراته، وتمكينه من استخدام تكنولوجيا المعلومات والتعليم في العملية التعليمية، والاطلاع على ما استحدث منها والتدريب على تطبيقها.

التنمية المهنية للمعلم في سنغافورة

تمهيد

تقع جمهورية سنغافورة في جنوب شرق آسيا بين المحيط الهندي غربًا وبحر الصين شرقًا، ويتجاوز عدد سكانها أربعة ملايين نسمة، واللغة الإنجليزية هي اللغة الرسمية، وتعتبر سنغافورة من أكثر البلاد الآسيوية رخاء ورفاهية؛ إذ يصنف دخل الفرد فيها من الأكثر ارتفاعًا في العالم (أبو ناصر والجغيمان، ٢٠١٢). وحققت سنغافورة إنجازات هائلة في جميع قطاعاتها، ولعل أبرز إنجازاتها التي ساهمت في رفعتها هي ما حققته في المجال التربوي والتعليمي، والذي جعلها نموذجًا يُحتذى به من قبل الدول الأخرى الغربية والعربية. وتقوم الحكومة السنغافورية بتمويل التعليم في البلاد والتعليم مجاني في المراحل الابتدائية، ويدفع طلبة المرحلة الثانوية والكليات المتوسطة رسوم دراسية رمزية مقابل تعليمهم. وتتولى وزارة التربية والتعليم بسنغافورة تمويل برامج تدريب المعلمين أثناء الخدمة، وتدفع مبلغًا سنويًا مقطوعًا لكل معلم يتراوح بين (٤٠٠-٧٠٠ دولار) لتطوير نفسه، أو لشراء مستلزمات تقنية، أو لأخذ خبرات جديدة في التدريس (عيسان، ٢٠٠٩، ص.٣٩).

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

إعداد المعلم

تهتم وزارة التربية والتعليم في سنغافورة بالمعلم من خلال التركيز على برامج إعداده وتدريبه وتأهيله، انطلاقًا من مبدأ أن التنمية المهنية للمعلم هي عملية مستمرة لا تتوقف عند فترة معينة، ولا ترتبط بالمؤهل، أو بسنوات الخبرة التي يمر بها المعلم في التعليم، فهو بحاجة إلى تطوير مستمر ليتزامن مع التطور العلمي، والتقني، والمعرفي عالميًا، ولمواجهة التغيرات في سوق العمل ومتطلباته (عيسان، ٢٠٠٩, ص. ٣٧).

وتتولى وزارة التربية بالتعاون التخطيط لبرامج التنمية المهنية للمعلمين بالتعاون مع الجامعات والكليات التربوية ومؤسسات التدريب الخاصة، والمراكز التدريبية التابعة لجهاز التعليم، والمواقع الإلكترونية الخاصة بالتدريب المستمر والتدريب عن بعد، والقنوات التلفزيونية الخاصة بالمعلمين التي تعرض فيها أبرز التجارب والمشاريع التي يقوم المعلمون بأدائها في الميدان، أما مجالات التدريب فإنها تتمثل فيما يلي:

- الجانب العلمي والمعرفي التخصصي لدى المعلمين.
- مهارات استخدام تقنية المعلومات والاتصال بالتعليم والتعلم.
- مهارات الاتصال والعلاقات الإنسانية وتعزيز روح الانتماء لمهنة التعليم.

ولكي تحقق برامج التنمية المهنية أهدافها لا بد من اعتبار الأسس التالية:

- معاملة المعلم كمتعلم فعال، وإشراكه في تصميم المهام التعليمية التدريبية، وتنفيذها وتقويمها ومشاهدتها وإبداء وجهة نظره فيها
- مشاركة المعلم بفعالية بحيث يتفاعل عملياً مع إجراءات تنفيذ البحوث الإجرائية في الميدان.
- متابعة المعلم وتوجيهه من قبل فرق متخصصة في التدريب داخل المدرسة.
- تدريب المعلم على المهارات المطلوبة داخل المدرسة
- توجيه جهود المعلم نحو ربط التدريب بالمنهج وحسب المهارات المطلوبة، مع القدرة على تطبيقها وتقويمها بأساليب علمية داخل البيئة الصفية الفعلية.

إن تطوير خبرات المعلم في المجال المعرفي والتخصصي، والقدرة على توظيف وسائل وأدوات التقويم، تجعله قادراً على تقييم ممارسته وممارسات الآخرين المهنية بموضوعية (عيسان، ٢٠٠٩).

ويقوم المعهد الوطني للتعليم بملاحظة المعلمين لمدة ثلاث سنوات، من أجل تحديد أي مسار وظيفي يناسبهم، وهذه المسارات (داود، ٢٠١٧، عبدالمجيد، ٢٠١٩):

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

- مسار التدريس: ويلتحق به الراغبون في العمل كمعلمي صفوف مع توفير فرص التنمية والتقدم المهني في المجالات التربوية والتدريسية، ويتدرج المعلم وصولاً إلى أعلى درجة وهي كبير معلمين.
- مسار القيادة: يتم اكتشاف موهبة القيادة لدى المعلم في وقت مبكر، ويتم إعداده وتدريبه لمدة ستة أشهر، وبعدها يتم ترقيته كقيادة تنفيذية.
- المسار المتخصص: ويتم تدريب المعلم للقيام بهذا الدور، مع التركيز على المهارات العلمية والمعرفية، والتطوير التعليمي، ويلتحق فيه الراغبون في العمل على تطوير المناهج الدراسية.

برامج التنمية المهنية للمعلم في سنغافورة

١. تعليم التفكير

بدأ اهتمام سنغافورة بتنمية مهارات التفكير عام ١٩٩٧؛ إذ عُقد في هذا العام المؤتمر الدولي السابع للتفكير في سنغافورة تحت شعار "مدارس تفكر...وطن يتعلم"، ثم في عام ١٩٩٧ زاد الاهتمام بتعليم التفكير في المدارس السنغافورية بإنشاء مركز سنغافورة لتعليم التفكير بمبادرة وإشراف من المعهد الوطني للتعليم. وتعد تجربة سنغافورة في تنمية مهارات التفكير نموذجاً ينبغي الاستفادة منه حيث أصبح تعليم التفكير ركيزة أساسية لإصلاح التعليم وتطويره. ويقدم المركز دورات تدريبية متخصصة للمعلمين في مجالات مهارات التفكير الناقد وكيفية تعليمه، وأساليب تدريس التفكير بشكل مستقل، وطرق تدريس التفكير ضمن محتوى المادة الدراسية، وكيفية قياس وتقييم التفكير الناقد ويعتمد المركز آلية لتنفيذ البرامج التدريبية للمعلمين لتمكينهم من إتقان الاستراتيجيات التعليمية والأساليب التربوية التي تساعدهم على تطوير التفكير الناقد عند المتعلمين (المغيصيب، ٢٠٠٧).

٢. التدريب عن بعد

توجد اتجاهات ترى ضرورة أن تنبع الهوية المهنية من الممارسات التدريسية، من خلال تعزيز مسؤولية المعلم عن تنمية ذاته مهنياً؛ فالتدريب عن بُعد من الاتجاهات الحديثة في مجال التنمية المهنية للمعلم أثناء الخدمة، وهو مطلب ضروري لاستكمال أوجه النقص، أو العجز التي تواجه برامج التنمية المهنية التقليدية، الطلب الم تزايد للبرامج التجديدية بسبب التكنولوجيا والتغيرات المستحدثة والجديدة في مجال التعليم حيث تؤدي تكنولوجيا التعليم دوراً مهماً في مجال التعليم بصفة عامة، وإعداد وتدريب المعلمين بصفة خاصة؛ إذ يعتبر التعليم عن بعد أحد تكنولوجيات التعليم التي أحدثت تطوراً تعليمياً في نظم التعليم؛ لأنه يقوم على استخدام وسائل التقنية (شرتيل، ٢٠١٦).

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

٣. التدريب عن طريق الفصول الذكية:

تعتبر الفصول الذكية إحدى استراتيجيات التدريب التي يتم توظيفها في تطبيق الدورات لمدة عام أو أكثر ويتم تطبيقها عن طريق تكوين فريق "التدريب والتعلم"، وهم من زملاء المهنة من عدة دول على سبيل المثال من كندا، ونيوزلندا، والنرويج، وأستراليا، وسنغافورة، واليابان، وكوريا وغيرها.....ويتم استقطاب الخبراء والمدربين من عدة دول حسب طبيعة البرنامج التدريبي مع توفر المعايير والخبرة المطلوبة، ويلتقي هؤلاء في الفصل الافتراضي الإلكتروني الذي يتيح لهم الفرصة للتعارف واكتساب خبرات التدريب، ويتواصل أعضاء التدريب والتعلم عن طريق لوحة المفاتيح، والصوت والسماعات والكاميرات التي تنقل صوراً حية لزملائهم ومدربيهم في كافة أنحاء العالم. أما المواد العلمية فيتم نقلها عن طريق الشاشة الرئيسية للعرض، حيث يتمكن الجميع من مشاهدتها، ويقوم المتدربون بأداء الأنشطة والتمارين مباشرة، ويتم كذلك تحديد الواجبات المشتركة، وتنظيم حلقات العمل المتعددة ذات العلاقة بالبرنامج التدريبي وفي نهاية الدورة يخضع المتدربون لاختبار مباشر في وقت واحد (صالحة، ٢٠١١).

٤. مشروع المدرسة الإلكترونية:

تبنت وزارة التربية السنغافورية بالتعاون مع مجلس الحاسوب الوطني (NCB) مشروع ربط المدارس بشبكة الإنترنت، وكان الهدف هو توصيل المعلومات للمدارس، وقد بدأ المشروع بإنشاء ست مدارس عام ١٩٩٦، ولتحقيق هذه الرؤية تبنت الوزارة خطة استراتيجية لنشر تقنية المعلومات من خلال التعليم والتدريب للجميع. ولتنفيذ المشروع بدأ تدريب المعلمين على توظيف شبكة الإنترنت في تنفيذ البرامج التعليمية بتوظيف التقنيات الحديثة، وتم تشكيل فرق تدريبية، وتقوم فرق التدريب بوضع الأطر العامة للبرامج التدريبية وبناء المعايير والمواصفات الفنية، وهيكلة المحتوى، والتصميم التعليمي، وحجم المحتوى ومداه ومتابعته بما يحقق الأهداف. ويكون المعلم المتعلم أحد الشركاء الفعليين في جميع هذه العمليات، ولضمان توظيف المعلم لتقنيات التعليم والتعلم يتم تخصيص من ٢٠ إلى ٢٥ درجة من تقويم أداء المعلم لهذا الغرض. (صالحة، ٢٠١١).

٥. مجتمعات التعلم المهنية

ولتحقيق ثقافة مهنية قوامها التميز المهني يقودها المعلم، قدمت أكاديمية المعلم في سنغافورة مبادرة مجتمع التعلم المهني للمعلمين في مدارس سنغافورة منذ عام ٢٠٠٩ . وهي أول دولة تبنت نموذج مجتمعات التعلم للارتقاء بتمهين المعلم ودمجته في الإطار الاستراتيجي للمدرسة، وتقوم على الأسلوب

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

التعاوني بين المعلمين في المجتمعات المهنية كممارسين متأملين، وتنتشر هذه المجتمعات في أغلب مدارس سنغافورة، أكاديمية سنغافورا للمعلمين (Low, et al., 2017).

ويتشارك المعلمون في تكوين ثقافة مهنية واسعة، وهي تبدأ من إشراكهم في مهام واقعية، مثل تحويل نظريات التدريس إلى ممارسات عملية في حجرات الدراسة (لفهم العلاقة بين النظرية والتطبيق). ومن خلال الحوار التأملي، يمكن للمعلمين اكتساب القدرة على العمل بوصفهم ممارسين ناقدين ومحللين، وتحقيق شعورهم بالرضا في الحصول على نتائج قابلة للتحقيق.

أسهمت الجهود البحثية حول مجتمعات تعلم المعلمين في سنغافورة في إلقاء الضوء على تعلم المعلم أثناء الخدمة، والجهود الفردية للتنمية المهنية. وتقوم هذه الجهود البحثية التي تتم إما وجهاً لوجه، أو عبر الإنترنت، بتخطيط برامج للتنمية المهنية التعاونية لتطوير الممارسة التحليلية لدى المعلمين وتعزيز توظيفهم للحوار التأملي بشكل أكبر في مجتمعات التعلم. وهي قدرة يمكن بناؤها لتنمية الابتكار في التدريس. وتعد مبادرة مجتمع التعلم المهني للمعلمين واحدة من الإصلاحات التعليمية المتعددة التي تم تنفيذها في مدارس سنغافورة. كما أنها أداة من أدوات التنمية المهنية للمعلم. ومن خلال المشاركة في برامج مجتمعات التعلم المهنية، يجتمع المعلمون لتطوير خبرتهم المعرفية، وتحقيق النمو المهني المتطور (Chew, 2016).

التصور المقترح للاستفادة من تجربة سنغافورة في التنمية المهنية للمعلم في المملكة العربية السعودية

- إعداد المعلم القادر على إكساب الطلاب مهارات التفكير الناقد، وتهيئة المناخات المناسبة لتعليم هذا النوع من التفكير وممارساته.
- توفير قنوات تساعد المعلم على التدريب المستمر لمواجهة التغيرات السريعة والمتلاحقة في جميع المجالات.
- التعليم المتميز بمخرجات منافسة عالمياً، يقوم على معلمين يتمتعون بمهارات عالية، وخبرات واسعة، وكفاءة مهنية؛ ولذلك يجب زيادة الاهتمام بالمعلمين من جميع الجوانب المهنية والتحفيزية.
- إعطاء مساحة من الاستقلالية لقادة المدارس الحكومية والأهلية، والسماح لهم بأن يمارسوا جانبًا من الإبداع والتنوع، على أن تكون هذه المدارس متميزة وتدار من قبل قائد مميز ومؤهل لذلك.
- توفير وتفعيل تكنولوجيا المعلومات والاتصالات لتطوير التعليم، وحتى يتحقق ذلك لابد من ثلاث مراحل: تدريب المعلمين على احتراف استخدام التكنولوجيا

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

وتوظيفها فيما يخدم التعليم، ثم تشجيع الطلاب على استخدامها بهدف التعليم، وأخيرًا دمجها في المناهج وطرق التدريس.

- دراسة تفريغ المعلمين أثناء الدورات التدريبية ومنحهم الفرصة لاختيار المسار المناسب لهم.
- الاهتمام بالتنمية المهنية للمعلمين التي تكون عن بعد؛ لمواجهة صعوبات الانتشار الجغرافي للمدارس في المملكة.
- قيام وزارة التعليم بعقد شراكات مع كليات التربية في الجامعات السعودية لتنفيذ برامج التنمية المهنية للمعلمين على أن تكون مدة كل برنامج من ثلاثة إلى ستة شهور، يحصل بعدها المعلم على دبلوم في التعليم الفعال، ويستحق زيادة في راتبه الشهري بمقدار العلاوة السنوية، ويمكن لكل معلم الالتحاق بهذا الدبلوم كل خمس سنوات.
- إنشاء تطبيقات تقنية يتم تحميلها في الهاتف الجوال لكل معلم، لتكون مجتمعات تعلم خاصة بالعاملين في الميدان التربوي؛ لتبادل الآراء والأفكار، والاستفادة من خبرات بعضهم.

التوصيات

تقدم الباحثة التوصيات الآتية:

- ضرورة الاستفادة من نظام الحوافز المادية والمعنوية المقدمة للمعلمين في سنغافورة.
- قيام وزارة التعليم السعودية بالتخطيط لتفعيل مجتمعات التعلم المهنية.
- عقد شراكات بين الوزارة وكليات التربية لتنفيذ برامج التنمية المهنية للمعلمين.

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

المراجع

آل رفعة، سفر (٢٠١٧) المتطلبات التربوية لتحقيق جودة أداء المعلم في مدارس التعليم العام في المملكة العربية السعودية. *مجلة العلوم التربوية والنفسية* ١٠(٤) ٩٤١ – ٩٨٧

أبو ناصر، فتحي، والجغيمان، عبدالله. (٢٠١٢). *الإدارة والسياسات التربوية في مجال الموهوبين والمبدعين*. دار المسيرة للنشر والتوزيع.

أحمد، فرج حافظ (٢٠١٤، نوفمبر) التنمية المهنية المستدامة لأستاذ الجامعة في ضوء متغيرات العصر *(المؤتمر العربي الحادي عشر: التعليم الجامعي: الإصلاح والتطوير)* جامعة عين شمس. القاهرة.

داود. عبدالعزيز. (٢٠١٧). تحليل النظام التعليمي في جمهورية سنغافورة باستخدام نموذج موهلمان النظري. *مجلة التربية المقارنة والدولية*، ٣ (٧). ١٣-١٠٩.

الدهشان جمال ومحمود هناء (٢٠٢١) رؤية مقترحة لتطوير برامج التنمية المهنية للمعلمين في ضوء متطلبات الثورة الصناعية الرابعة. *مجلة كلية التربية جامعة أسيوط ٣٧* (١١) ١ – ١٣٦

شرتيل، نبيلة سعد (٢٠١٦) التنمية المهنية للمعلمين بمرحلة التعليم الأساسي في أثناء الخدمة بليبيا، *مجلة الجامعة الأسمرية الإسلامية*، ع، ٢٦.

الشهري، نورة فارس (٢٠١٨) معوقات التنمية المهنية لمعلمات المرحلة الثانوية في المدارس الحكومية بمنطقة الرياض، *مجلة جامعة الأزهر، مجلد ١ (١٧٧٩).*

صالحة، عبدالله يوسف (٢٠١١) الإستراتيجيات الحديثة في تدريب المعلمين أثناء الخدمة "تجربة سنغافورة". *مجلة رسالة التربية، (٢٣).* كلية التربية، جامعة السلطان قابوس، عمان

عبدالمجيد، ابتسام. (٢٠١٩). التدريب والتنمية المهنية المستدامة على مستوى المدرسة في ضوء مدخل الإدارة الذاتية بسنغافورة: دروس مستفادة. *مجلة الفيوم*، ١ (١٢). ١-٥٤.

العساف، صالح حمد (٢٠١١) *المدخل إلى البحث في العلوم السلوكية*. مكتبة العبيكان. الرياض.

العنزي، سعود عيد (٢٠١٥) واقع التنمية المهنية لدى أعضاء هيئة التدريس في جامعة تبوك. *دراسات في العلوم التربوية.*

العجاجي، عائشة أحمد (٢٠٠٨) *خصائص المعلم في الدول ذات التحصيل المرتفع timss (سنغافورة- الصين) والدول ذات التحصيل المنخفض (المملكة*

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

العربية السعودية) رسالة ماجستير غير منشورة. جامعة أم القرى. مكة المكرمة.

عيسان، صالحة. (٢٠٠٩). الاستراتيجيات الحديثة في تدريب المعلمين أثناء الخدمة: تجربة سنغافورة. *رسالة التربية*، (٢٣)، ٣٦-٤٥.

محمـد، بثينـة محمـود، (٢٠١٢)، تطوير برامج تدريب معلمي المرحلة المتوسطة بالمملكة العربية السعودية في ضوء متطلبات مجتمع المعرفـة، *مجلة جامعـة المجمعـة (١)*، المملكة العربية السعودية.

المغيصيب، عبدالعزيز (٢٠١٤) *تعليم التفكير الناقد قراءة في تجربة معاصرة*. جامعة قطر.

هويمل، ابتسام والعنادي، عبير. (٢٠١٥). تطوير نظام إعداد المعلم في المملكة العربية السعودية في ضوء تجربتي اليابان وفنلندا. *المجلة الدولية التربوية المتخصصة*، ٤ (٢)٣١ - 50.

وهبة، عماد صموئيل((٢٠١٥) *اتجاهات معاصرة في التنمية المهنية* للمعلم. الإسكندرية. دار المعرفة الجامعية.

Chew, L. (2016). Teacher Training and Continuing Professional Development: The Singapore Model. Proceeding of International Conference on Teacher Training and Education (ICTTE) FKIP UNS 2015, 1(1), 954-961.

Low, Ee Ling., Goodwin, A. Lin & Snyder, Jon. (2017) . Focused on Learning: Student and Teacher Time in a Singapore School. Stanford Center for Opportunity Policy in Education and National Institute of Education, Singapore.

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

دَرجَة مُمَارسَة مُشْرِفي الإدارة المدْرسيَّة لِأدْوارهم الوظيفيَّة وعلاقتهَا بِمستَوى المهارات القياديَّة لَدى مُديرِي المدارس ومساعديهم بِسلْطَنة عُمان

The Degree to which School Administration Supervisors Practice their Job Roles and its Relationship to the Level of Leadership Skills Among School Principals and their Assistants in the Sultanate of Oman

إعداد

ناصر بن حمد بن محمد السليماني

Nasser Hamad Mohammed Al Sulaimani

طالب ماجستير جامعة نزوى

د. علي خميس

Dr. Ali Khamis

جامعة نزوى - سلطنة عمان

د. ربيع بن المر الذهلي

Dr. Rabie Al Morr Al Zhahli

جامعة نزوى - سلطنة عمان

Doi: 10.21608/jasep.2024.382235

استلام البحث: ٢ / ٧ /٢٠٢٤

قبول النشـــر: ٢٢ / ٧ / ٢٠٢٤

السليماني ، ناصر بن حمد بن محمد و خميس، علي و الذهلي، ربيع بن المر(٢٠٢٤). دَرجَة مُمَارسَة مُشْرِفي الإدارة المدْرسيَّة لِأدْوارهم الوظيفيَّة وعلاقتهَا بِمستَوى المهارات القياديَّة لَدى مُديرِي المدارس ومساعديهم بِسلْطَنة عُمان. ***المجلة العربية للعلوم التربوية والنفسية***، المؤسسة العربية للتربية والعلوم والآداب، مصر،٨(٤١)، ٥٥٥ ـ ٥٩٤.

http://jasep.journals.ekb.eg

دَرجَة مُمَارسَة مُشْرِفي الإدارة المدْرسيَّة لِأدْوارهم الوظيفيَّة وعلاقتهَا بِمسْتَوى المهارات القياديَّة لَدى مُديرِي المدارس ومساعديهم بِسلْطَنة عُمان

المستخلص:

هَدفَت الدِّراسة إلى التَّعَرُّف على دَرجَة مُمَارسَة مُشْرِفي الإدارة المدْرسيَّة لِأدْوارهم الوظيفيَّة وعلاقتهَا بِمسْتَوى المهارات القياديَّة لَدى مُديرِي المدارس ومساعديهم بِسلْطَنة عُمان، ولتحْقيق أَهدَاف الدِّراسة أُسْتخْدم المنْهج اَلوصْفِي الارْتباطيُّ، كمَا تمَّ تَطوِير اِسْتبانة مُكَونَة مِن (٤٨) فِقْرَة، مُقَسمَة إِلى مِحْورَيْنِ: دَرجَة مُمَارسَة مُشْرِفي الإدارة المدْرسيَّة لِأدْوارهم الوظيفيَّة وله (٢٤) فِقْرَة، ومسْتَوى المهارات القياديَّة لَدى مُديرِي المدارس ومساعديهم وله (٢٤) فِقْرَة، وتمَّ التَّأَكُّد مِن صِدْقهَا، وثباتهَا، وطبَّقتْ على عَينَة مُكَونَة مِن (٣١٧) مُديرًا ومديرة ومساعدًا ومساعدة. وَتَوصلَت الدِّراسة إلى أنَّ دَرجَة مُمَارسَة مُشْرِفي الإدارة المدْرسيَّة لِأدْوارهم الوظيفيَّة فِي سَلطنَة عُمَان مِن وُجهَة نظر مُديرِي المدارس ومساعديهم جَاءَت مُتَوسطَة، وأنَّ مُستَوى المهارات القياديَّة لَدى مُديرِي المدارس ومساعديهم مِن وُجهَة نَظرهِم جاء كبيرًا، وخلصتْ الدِّراسة إلى عدم وُجُود عَلاقَة اِرْتباطيَّة ذات دَلالَة إِحْصائيَّة عِنْد مُستَوى دَلالَة ($\alpha \leq 0.01$) بَيْن دَرجَة مُمَارسَة مُشْرِفي الإدارة المدْرسيَّة لِأدْوارهم الوظيفيَّة ومسْتَوى المهارات القياديَّة لَدى مُديرِي المدارس ومساعديهم فِي سَلطنَة عُمَان. وأوصت الدراسة إلى عَقْد وِرش عمل ودوْرَات تدْريبيَّة مُتَخصصَة لِمشْرِفي الإدارة المدْرسيَّة لِزيادة كفاءتهم فِي كَيفِية إِعدَاد اَلخُطط المدْرسيَّة، وتقْويمهَا، وتنْفيذهَا، وقيام قِسْم الإدارة المدْرسيَّة بِتزْويد مُديرِي المدارس ومساعديهم بِمَا يَستَجِد مِن بُحُوث ودراسات وَكتَب فِي مَجَال المهارات القياديَّة التَّرْبويَّة.

الكلمات المفْتاحيَّة: الأدْوار الوظيفيَّة، المهارات القياديَّة، مُشْرِفي الإدارة المدْرسيَّة، سَلطنَة عُمَان.

Abstract:

The study aimed to identify the degree to which school administration supervisors exercise their job roles and its relationship to the level of leadership skills among school principals and their assistants in the Sultanate of Oman. To achieve the objectives of the study, the descriptive correlational approach was used A questionnaire consisting of (48) items was developed, divided into two axes: the degree of management

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

supervisors' practices the level of leadership skills among school principals and their assistants has (24) items, and its validity and reliability were confirmed, and it was applied to a sample of (317) male and female principals, assistants, and assistants. The study concluded that the degree of school administration supervisors' exercise of their job roles in the Sultanate of Oman, from the point of view of school principals and their assistants, was moderate, and that the level of leadership skills among school principals and their assistants, from their point of view, was high the study indicated that there was no statistically significant correlation at the significance level ($\alpha \leq 0.01$) between the degree to which school administration supervisors practice their job roles and the level of leadership skills among school principals and their assistants in the Sultanate of Oman.

The study recommended holding specialized workshops and training courses for school administration supervisors to increase their efficiency in how to prepare, evaluate, and implement school plans, and for the school administration department to provide school principals and their assistants with: You will find research, studies and books in the field of educational leadership skills .

Keywords: job roles, leadership skills, school administration supervisors, the Sultanate of Oman.

المقدمة:

مع تَزايُد أَهَميَّة التَّعْليم فِي تَخطِيط التَّنْمية الاقْتصاديَّة والاجْتماعيَّة الشَّاملة، هُنَاك وَعْي عَالَمِي مُتَزايِد بِدَور التَّعْليم، وَمعَه الحاجة اَلمِحة لِتطْوِير قُوَى عَامِلة مُدَربَة قَادِرة على اِسْتيعاب التَّطوُّرات الجديدة على جميع المسْتويات - المحلِّيَّة والْإقْليميَّة والْعالميَّة - ومواجهة التَّحدِّيات اَلتِي تُصاحبهَا، وهناك أَيْضًا وَعْي مُتَزايِد بِالْحاجة إِلى الكفاءة، والالْتزام الأَخْلاقيُّ، وَوضُوح الرُّؤْية، وَدرجَة التَّكامل لَدى الإداريِّين، وَالتِي تُسَاهِم فِي تَقدُّم المجْتمعات الحديثة وتطوُّرهَا.

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

يُعَد النِّظَام التَّعْليميُّ مِن أهمّ النُّظم الاجْتماعيَّة لِمَا لَه مِن أَهَميَّة فِي حَيَاة المجْتمع وَسِر نَهضَتِه، فَبدُون قِيادة تَربوِية فَعَّالة قَادِرة على تَجاوُز العقبات والتَّحدِّيات، لَا يُمْكِن لِهَذا النِّظَام أن يُؤدِّي رِسالَته ويحقِّق أهْدافه، ونظرًا لِلانْفجار المعْرفيّ والاتِّصالات المتطوّرة والتِّكْنولوجْيات الحديثة، أَصبَح مِن الضَّروريّ أن تَستجِيب المؤسَّسات التَّعْليميَّة لِلتَّغيُّرات الجديدة، مِمَّا يزيد مِن الحاجة إلى بِيئة قِيادِيَّة تفْرضهَا التَّغيُّرات اَلتِي تعيشهَا المؤسَّسات المعاصرة (خليل، ٢٠٢١).

إن دوْر مُشرِّف الإدارة المدْرسيَّة هُو دَوْر مِحوَري لِرَفع قُدرات إدارَات المدارس الإنْتاجيَّة وَذلِك بِاسْتثْمار كِفاياته الإشْرافيَّة وخبْراته الإداريَّة فِي العمل الإشْرافيّ، وَكذَلِك اِسْتخْدام الأساليب المتنوّعة فِي الإشْراف وَالتِي ثَبتَت فاعليَّتهَا فِي تَقوِيم مَسَار مُديري المدارس، وتوْجيههم اَلوُجهة السَّليمة لِتحْقِيق أَهدَاف العمليَّة التَّعْليميَّة، وإثارة دافعيتهم لِتحْقِيق أَعلَى مُسْتويات الإنْجاز، وتبْصيرهم بِطرق مُوَاكبَة المسْتجدَّات التَّرْبويَّة، لَاسيَّمَا وأنَّ نَظرَة سِياسة الإشْراف اَلحدِيث لِلْعمليَّة التَّعْليميَّة أَنهَا حَركَة ذات اِتِّجاهيْنِ مُتبادليْنِ (الراسبية والصوافية، ٢٠٢١).

ولِكيْ تَكُون إدارة المدْرسة فَعَّالة، يَجِب أن يَمتَلِك مُدير المدْرسة مهارَات قِيادِيَّة مُعَينَة، مِثْل المهارات الفنِّيَّة، فامْتلاكه لِلْمهارات الفنِّيَّة فِي مجاليْ التَّدْريس والْإدارة تَمكنَه مِن كَسْب ثِقة العاملين فِي المدْرسة وَتحقِيق أهْدافه، والمهارات الإنْسانيَّة وهِي المهارات المتعلِّقة بِمحاولات مُديرِي المدارس فِي بِنَاء جُسُور اَلأُلفة والاحْترام مع الكوادر المخْتلفة، وكسْب ثِقتهم واحْترامهم مِن خِلَال فَهْم مشاعرهم، والْمهارات الفكْريَّة وهِي قُدرَة المديرين على التَّفْكير اَلْجاد فِي كَافَّة المتغيّرات والْمسْتجدَّات ووضْع السِّينارْيوهات المناسبة لِمواجهتهَا، واسْتشْراف اَلفُرص اَلتِي تُسَاعِد على تَحسِين مُستَوَى المنظَّمة فِي كَافَّة المجالات (الأغبري، ٢٠٠٦).

هَذِه المهارات القياديَّة الأساسيَّة مُهمَّة جِدًّا لِنجاح القادة التَّرْبويّين، لِأنَّ نَجَاح مُديرِي المدارس يَعتَمِد على مُستَوَى هَذِه المهارات القياديَّة، وقدْرتهم على تطْبيقهَا فِي عَملِهِم وَفِي علاقاتهم مع الآخرين، واسْتنادًا لِمَا سبق ذِكْره جَاءَت هَذِه الدِّراسة لِتسلُّط الضَّوْء على دَرجَة مُمَارسَة مُشْرِفي الإدارة المدْرسيَّة لِأدْوارهم الوظيفيَّة وعلاقتهَا بِمسْتَوى المهارات القياديَّة لَدى مُديرِي المدارس ومساعديهم بِسلْطَنة عُمان.

مُشْكِلة الدِّراسة:

لِمَا لِإشْرَاف الإدارة المدْرسيَّة مِن دَوْر كبير فِي تَنمِية وَتطوِير الإدارة المدْرسيَّة والارْتقاء بِأدائهَا لِتحْقِيق الأهْداف التَّرْبويَّة المرْجوَّة، الأمْر اَلذِي يَترتَّب علَيْه الارْتقاء بِمسْتَوى العاملين فِي المدْرسة، وَتحسِين المخْرجات التَّعْليميَّة القادرة

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

على مُوَاجهَة تحدِّيَات العصْر وَقادِرة على تَحقِيق التَّنْمية الاجْتماعيَّة والاقْتصاديَّة فِي البلَاد.

كمَا وَيعَد الاهْتمام بِتطْوِير أَدَاء مُديرِي المدارس، وإكْسابهم المهارات اللَّازمة لِأداء أعْمالهم وَتحسِين مقْدراتهم الإداريَّة مِن أهمّ الأهْداف اَلتِي تَسعَى المؤسَّسات التَّرْبويَّة لِتحْقيقهَا، وَفِي ظِلّ تَطوُّر المهارات القياديَّة لِمديري المدارس وَتعقد المشْكلات التَّرْبويَّة، وَالتِي فَرضَت مُتطلَّبات يَنبَغِي توافرهَا لَدى مُديرِي المدارس فِي السَّلْطنة مُتَمثلَة بِالْمهارات القياديَّة لِلْقيَام بِالْأدْوار المتوقَّعة مِنْهم، فَإن مَعرِفة مُستوَى المهارات القياديَّة لَدى مُديرِي المدارس ومساعديهم بَاتَت مِن الأوْلويَّات اَلتِي يُمْكِن مِن خِلالِهَا رَفْع كَفاءَة مُدير المدْرسة ونجاحه فِي عَملِه.

إلَّا أنَّ الواقع يَظهَر أنَّ هُنَاك قُصورًا فِي دَوْر مُشرّف الإدارة المدْرسيَّة فِي كثير مِن المجالات الإداريَّة والْفنّيَّة، وَهذَا مَا تُؤَكده نَتائِج عدد مِن الدِّراسات التَّرْبويَّة مِن وُجُود الضَّعْف والْقصور والْمشْكلات اَلتِي تُوَاجِه مُشْرِف الإدارة المدْرسيَّة كدراسة المقْبالي (٢٠١٥) وَالتِي هَدفَت لِلتَّعَرُّف على مُمارسات مُشْرِفي الإدارة المدْرسيَّة فِي وِزارة التَّرْبية والتَّعْليم بِسلْطَنة عَمَّان فِي ضَوْء مَبادِئ اَلْجَودة الشَّاملة وَسبُل تطْويرهَا، فقد تَوصلَت إلى أنَّ التَّرْكيز على الإداريّين فِي الرُّتْبة الأخيرة، ويعْزو هَذِه النَّتيجة إلى أنَّ مُشْرِفي الإدارة المدْرسيَّة لَا يسْتخْدمون أَسالِيب الإشْراف المخْتلفة بِشَكل جَيّد لِتحْقِيق جَودَة الأدَاء.

بيْنمَا أشارتْ نَتائِج دِراسة الغافري (٢٠١٤) إلى أنَّ مُشْرِفي الإدارة المدْرسيَّة يُمارسون دَورُهم فِي التَّنْمية المهْنيَّة بِدرجة مُتَوسطَة، وأنَّ مُشْرِف الإدارة المدْرسيَّة يُسْهِم بِدرجة مُنخفضَة جِدًّا فِي تَنمِية قُدرَة مُدير المدْرسة لِوَضع خُطَط التَّنْمية المهْنيَّة لِلْكوادر التَّدْريسيَّة والْفنّيَّة والْإداريَّة، كمَا أَنَّه يَقُوم الأعْمال الماليَّة والْإداريَّة المتعلّقة بِالْمدْرسة ويقدّم تَغذِية رَاجِعة مُنَاسبَة لِمدارسه بِدرجة مُنخفضَة جِدًّا، أيْ أنَّ وَاقِع إشرَاف الإدارة المدْرسيَّة بِسلْطَنة عمان فِي حَاجَة إلى تَطوِير لِيحقّق أهْدافه بِدرجة كَبِيرَة.

كمَا بَحثَت عِدَّة دِراسَات فِي مُستوَى المهارات القياديَّة لَدى مُديرِي المدارس وَدرجَة اِمْتلاكهم وممارستهم لِتلْك المهارات، حَيْث أَظهَرت تِلْك الدِّراسات ضعْفًا فِي دَرجَة اِمْتلاكهم لِلْمهارات القياديَّة كدراسة عَبْد الفتَّاح وَأبُو لَاوِي (٢٠٢١) وَالتِي هَدفَت لِلتَّعَرُّف على دَرجَة اِمتِلاك مُديرِي المدارس الأساسيَّة الخاصَّة فِي لِوَاء قَصبَة عَمَّان فِي مُحَافظَة العاصمة عمان لِلْمهارات القياديَّة وعلاقتهَا بِالْأداء الصَّفّيّ لِلْمعلّمين مِن وُجهَة نظر المديرين والْمعلّمين، فَأظهرَت نَتائِج الدِّراسة أنَّ دَرجَة اِمتِلاك مُديرِي

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

المدارس الأساسيَّة الخاصَّة لِلْمهارات القياديَّة مِن وُجهَة نظر مُعلِّميهم جَاءَت مُتَوسطَة، وَهذَا يَعنِي ضعْفًا فِي اِمْتلاكهم لِلْمهارات القياديَّة.

أَمَّا دِراسة هَزايِمة وحجازي (٢٠١٤) هَدفَت لِلتَّعَرُّف على دَرجَة مُمَارسَة مُديرَات المدارس لِلْمهارات القياديَّة فِي مُحَافظَة إِرْبِد مِن وُجهَة نظر المعلِّمات، وأظهرت النتائج أن تقديرات أفراد العينة لمدى تطبيق مديري المدارس للمهارات القيادية كانت متوسطة، وضعْف الممارسة مُرْتَبِط بِضَعف اِمْتلاكهم لِلْمهارات القياديَّة وقدْرتهم على توْظيفهَا.

وَمِن خِلَال عمل الباحث كمدير مَدْرَسة وجد أنَّ هُنَاك حَاجَة لِلتَّعَرُّف على مُستَوَى المهارات القياديَّة لَدى مُديرِي المدارس ومساعديهم، حَيْث تَعُد المهارات القياديَّة اَلتِي يُمارسهَا مُدير المدْرسة كَونَه المسْؤول الأوَّل عن إدارة المدْرسة والْقيام بِالْأعْمال الإداريَّة والْإشْرافيَّة والتَّعامل مع المجْتمع المحَلِّيّ، فمسْتَوى تِلْك المهارات لَدى كُلّ قَائِد تَربَوِي يَجِب أن يَكُون كبيرًا لِكيْ يَتَمكَّن مِن قِيادة المؤسَّسة اَلتِي يُديرهَا وإِحْدَاث التَّغْيير المرْغوب فِيهَا مِن هُنَا جاء اِهتِمام الباحث لِدراسة دَرجَة مُمَارسَة مُشْرِفي الإدارة المدْرسيَّة لِأدْوارهم الوظيفيَّة وعلاقتهَا بِمسْتَوى المهارات القياديَّة لَدى مُديرِي المدارس ومساعديهم بِسلْطَنة عمان، مِن أَجْل تَحقِيق اَلْجَودة فِي أَدائِهم لِأعْمالهم فِي الحاضر والْمسْتقْبل.

أَسئِلة الدِّراسة:

ستسْعى الدِّراسة الحاليَّة لِلْإجابة عن التَّساؤلات اَلآتِية:

١- مَا دَرجَة مُمَارسَة مُشْرِفي الإدارة المدْرسيَّة لِأدْوارهم الوظيفيَّة فِي سَلطنَة عُمَان مِن وُجهَة نظر مُديرِي المدارس ومساعديهم؟

٢- مَا مُستَوَى المهارات القياديَّة لَدى مُديرِي المدارس ومساعديهم فِي سَلطنَة عُمَان مِن وُجهَة نَظرهِم؟

٣- هل تُوجَد عَلاقَة اِرْتباطيَّة ذات دَلالَة إِحْصائيَّة بَيْن دَرجَة مُمَارسَة مُشْرِفي الإدارة المدْرسيَّة لِأدْوارهم الوظيفيَّة ومسْتَوى المهارات القياديَّة لَدى مُديرِي المدارس ومساعديهم فِي سَلطنَة عُمَان؟

أَهدَاف الدِّراسة:

تَهدِف هَذِه الدِّراسة إِلى:

١- التَّعَرُّف على دَرجَة مُمَارسَة مُشْرِفي الإدارة المدْرسيَّة لِأدْوارهم الوظيفيَّة فِي سَلطنَة عُمَان مِن وُجهَة نظر مُديرِي المدارس ومساعديهم.

٢- التَّعَرُّف على مُستَوَى المهارات القياديَّة لَدى مُديرِي المدارس ومساعديهم فِي سَلطنَة عُمَان مِن وُجهَة نَظرهِم.

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

٣- الكشْف عن وُجُود عَلاقَة إرْتباطيَّة ذات دَلالَة إحْصائيَّة بَيْن دَرجَة مُمَارسَة مُشْرفي الإدارة المدْرسيَّة لأدْوارهم الوظيفيَّة ومسْتَوى المهارات القياديَّة لَدى مُديري المدارس ومساعديهم فِي سَلطنَة عُمَان.

أَهَميَّة الدّراسة:

ستتمَثَّل أَهَميَّة هَذِه الدّراسة فِي الآتِي:

الأهمِّيَّة النَّظريَّة:

١- تَتَمثَّل الأهمِّيَّة النَّظريَّة فِي أنَّ الدِّراسة الحاليَّة تَنَاولَت مَوضُوعاً مِن المَوْضوعات الَمهِمة فِي الحقْل التَّرْبويّ المتمثِّل فِي مُمَارسَة مُشْرفي الإدارة المدْرسيَّة لأدْوارهم الوظيفيَّة، ومسْتَوى المهارات القياديَّة لَدى مُديري المدارس ومساعديهم؛ إذ تقدم المفاهيم، والْمصْطلحات، والْأَدب النَّظَريُّ فِي هَذِه المَوْضوعات مع الإشارة إلى أنَّ المهارات القياديَّة فِي المؤسَّسات التَّعْليميَّة لَم يَتِم تناوله كثيرًا فِي سَلطنَة عُمَان.

٢- تُسَاعِد مُديري المدارس الحكوميَّة فِي تَعزِيز مَفهُوم المهارات القياديَّة فِي المؤسَّسات التَّعْليميَّة بِمراحلهَا المخْتلفة.

٣- يُؤمَل مِن هَذِه الدِّراسة أن تُسْهِم فِي إثْرَاء المكْتبة العمانيَّة، والْعربيَّة، والْأجْنبيَّة فِي الجانب النَّظَريّ، وأنَّ تُقدّم فَائِدة عِلْميَّة سَتسهِم بإضافة جَدِيدَة إلى مَا هُو مُتَاح مِن معْلومات نَظَريَّة، واسْتنْتاجات مُتَعلقَة بِالْأَدْوار الوظيفيَّة لِمشْرفي الإدارة المدْرسيَّة مِن جِهة، والْمهارات القياديَّة لَدى مُديري المدارس ومساعديهم بِسلْطَنة عَمَّان مِن جِهة أُخرَى.

٤- سَتسهِم هَذِه الدِّراسة إلى فَتْح الأبْواب أَمَام طُلَّاب العلْم لإجْرَاء دِراسَات أُخرَى مُشَابهَة ذات عَلاقَة بِمَوْضوع المهارات القياديَّة، وَستُشكل نَوَاة لِلْمفاهيم، والْمصْطلحات والْأَدب النَّظَريُّ، والنَّتائج الَتِي تَوصلَت لَهَا.

الأهمِّيَّة التَّطْبيقيَّة:

١- مِن الَمُؤمل أن تُفيد نَتائِج هَذِه الدِّراسة مُشْرفي الإدارة المدْرسيَّة لِكيْ يُؤَدوا دَورُهم فِي تَطوير وَتنمِية المهارات القياديَّة لِمديري المدارس ومساعديهم.

٢- ستفيد نَتائِج هَذِه الدِّراسة المسْؤولين فِي وِزارة التَّرْبية والتَّعْليم والْمديريَّات التَّعْليميَّة لِيتمكَّنوا مِن اِختِيار مُشْرفي الإدارة المدْرسيَّة، ومديري المدارس مِمَّن يتمتَّعون بِقدرَات إشْرافيَّة ومهارات قِيادِيَّة فَاعِلة، وَتطوير مَعايِير اِخْتيارهم بِحَيث تَتَوفَّر فِي المترشّح الكفايات والْمهارات اللَّازمة لِطبيعة عمل مُشرّف الإدارة المدْرسيَّة ومدير المدْرسة.

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

٣- ستفيد نَتائِج هَذِه الدِّراسة مَراكِز التَّدْريب بِالْوزارة والْمديريَّات فِي إِعدَاد الدَّوْرات التَّدْريبيَّة الملائمة لِمشْرِفي الإدارة المدْرسيَّة ومديري المدارس الَّذين تَنقُصهم المهارات القياديَّة، وَتطوِير كفاءاتهم الإشْرافيَّة.
٤- سَوْف تُسَاعِد هَذِه الدِّراسة فِي وَضْع اَلخُطط والْبرامج اَلتِي تُسَاهِم فِي تَدعِيم أو مُعَالجَة اَلقُصور فِي مَجَال المهارات القياديَّة لِمديري المدارس.
٥- سَوْف تُسَاعِد هَذِه الدِّراسة فِي تَحسِين الأساليب الإشْرافيَّة اَلتِي يسْتخْدمهَا مُشْرِفو الإدارة المدْرسيَّة وَباعِثاً لَهُم نَحْو التَّجْديد والتَّنْويع.

حُدُود الدِّراسة:

اَلحُدود المَوْضوعيَّة: تَنَاولَت هَذِه الدِّراسة دَرجَة مُمَارسَة مُشْرِفي الإدارة المدْرسيَّة لِأدْوارهم الوظيفيَّة مِن خِلَال الأبْعاد: (التَّخْطيط، الإشْراف، التَّدْريب، التَّقْويم) وعلاقتهَا بِمسْتَوى المهارات القياديَّة لَدى مُديرِي المدارس ومساعديهم مِن خِلَال الأبْعاد: (المهارات القياديَّة الذَّاتيَّة، المهارات القياديَّة الفنِّيَّة، المهارات القياديَّة الإنْسانيَّة، المهارات القياديَّة الفكْريَّة) بِسلْطَنة عُمَان.

اَلحُدود الزَّمانيَّة: تمَّ تَطبِيق هَذِه الدِّراسة فِي اَلْعام الدِّراسيّ ٢٠٢٣ / ٢٠٢٤ م.

اَلحُدود المكانيَّة: تمَّ تَطبِيق الدِّراسة فِي جميع المدارس الحكوميَّة فِي أَربَع مُحافظات (الدَّاخليَّة، مَسقَط، جَنُوب الشَّرْقيَّة، شَمَال الباطنة).

اَلحُدود البشريَّة: تمَّ تَطبِيق الدِّراسة على جميع مُديري ومديرات مَدارِس المحافظات الأرْبع (الدَّاخليَّة، مَسقَط، جَنُوب الشَّرْقيَّة، شَمَال الباطنة) ومساعديهم.

مُصْطلحات الدِّراسة:

الممارسة:

يعرفهَا عَطوِي (٢٠٠٤، ٩) بِأَنَّهَا "النَّشَاط اَلذِي يَعتَمِد على التَّفْكير، والْعَمل اَلذهْنِي المرْتبط بِالشَّخْصيَّة الإداريَّة، وبالْجوانب والاتِّجاهات السُّلوكيَّة الخاصَّة بِتحْفِيز اَلجُهود الجماعيَّة نَحْو تَحقِيق هدف مُشتَرَك بِاسْتخْدام الإمْكانات المتاحة وفْقًا لِأسس ومفاهيم عِلْميَّة ".

كمَا يعرفهَا الباحث إِجْرائيًّا بِأَنَّهَا: الأدَاء اَلفعْلِي اَلذِي يَقُوم بِه ويؤدِّيه مُشْرِف الإدارة المدْرسيَّة فِي عَملِه خِلَال قِيامه بِالْإشْراف على المدارس، والتقائه بِمديري ومديرات المدارس ومساعديهم سَوَاء أَكَان ذَلِك بِشَكل فَردِي أم جَماعِي.

مُشرِف الإدارة المدْرسيَّة:

يعرف مُشْرِف الإدارة المدْرسيَّة بِأَنه "هُو المسْؤول عن تَنفِيذ السِّياسات التَّرْبويَّة لِلْوزارة ميْدانيًّا فِي نِطَاق الإدارة المدْرسيَّة، ويتوَلَّى تَوجِيه ومتابعة وَتقيِيم وَتحسِين أَعمَال القائمين بِالْإدارة المدْرسيَّة والْكوادر الإداريَّة المساعدة ويشارك فِي

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

تَقويم أَدائِهم وَهُو بِحكْم مَوقعِه أَدَاة اِتِّصال وتفاعل بَيْن المسْتويات التَّرْبويَّة المخْتلفة بِالْمنْطقة التَّعْليميَّة " (وِزارة التَّرْبية والتَّعْليم، ٢٠٠٥، ١٥).

وسوْف يَعتَمِد الباحث التَّعْريف السَّابق الوارد مِن وِزارة التَّرْبية والتَّعْليم بِسلْطَنة عمان فِي دِراسَته.

المهارات القياديَّة:

تعرف المهارات القياديَّة بِأَنَّهَا "مَجمُوعة مِن القدرات والْكفايات اَلتِي يَتسِم بِهَا اَلمدِير لِلْقيَام بِسلوك يَومِي مُستثمِر وموظَّف مهاراته الإداريَّة والْإدْراكيَّة، والذَّاتيَّة، والْإنْسانيَّة، والْفنِّيَّة بِالتَّعامل مع الموظَّفين؛ لِإنْجَاز أَعمَال وَمَهام فِي خِدْمَة الأهْداف المحدَّدة، كمَا أَنهَا مُكتسبَة وَنامِية" (غبون، ٢٠٢٠، ١٧٨).

وتعرف المهارات القياديَّة إِجْرائيًّا فِي هَذِه الدِّراسة بِأَنَّهَا مَجمُوعة مِن القدرات اَلتِي يَجِب أن يُمارسهَا مُدير المدْرسة لِكيْ يَتَمكَّن مِن القيَام بِدوْره القياديّ، وَأَداء المهَامّ الموكلة إِلَيه بِكفاءة وفاعليَّة وتتمَثَّل فِي المهارات الذَّاتيَّة والْمهارات الفنِّيَّة والْمهارات الإنْسانيَّة والْمهارات الفكْريَّة، وتقاس بِمسْتَوى تِلْك المهارة لَديْه، وَالتِي يَحصُل علىْهَا المسْتجيب بِنَاء على اِسْتجابة عَينَة الدِّراسة على الأدَاة اَلمعِدة لِذَلك.

الإطَار النَّظَريُّ:

المحْور الأوَّل: إشرَاف الإدارة المدْرسيَّة:

تُعتبَر عَمَليَّة الإشْراف على الإدارة المدْرسيَّة إِحْدى الرَّكائز الأساسيَّة فِي تَطوِير العمل التَّرْبويّ والتَّعْليميّ، فَهُو عُنصُر مُهِم مِن عَناصِر النِّظَام التَّعْليميّ، ويِنْعَكس الاهْتمام بِتطْوِير عمليَّاته، وأساليبه على العمليَّة التَّعْليميَّة، وَلكَي يَكُون المشْرفون على الإدارة المدْرسيَّة فَاعلِين فِي تَطوِير العمليَّة التَّعْليميَّة والتَّرْبويَّة، يَجِب أن يكونوا على اِطِّلاع دَائِم بِالْمتغيّرات، والْمسْتجدَّات الإداريَّة والْإشْرافيَّة، وإعْدادهم لِأداء دَورهِم بِفاعليَّة، فإشْرَاف الإدارة المدْرسيَّة يُمْكِن النَّظر إِلَيه على أَنَّه نِظَام فَرعِي مِن الإدارة التَّرْبويَّة، وَهُو يَتَفاعَل مع نِظَام الإشْراف التَّرْبويّ بِهَدف تَحسِين أَدَاء المدارس وتطْويرهَا (الغافري، ٢٠١٤).

وتَزامَن اِسْتحْداث نِظَام إِشرَاف الإدارة المدْرسيَّة مِن قِبل وِزارة التَّرْبية والتَّعْليم بسلطنة عمان، مع بَدْء الاسْتعْدادات لِتطْبِيق التَّعْليم الأساسيّ فِي أَلْعام الدِّراسيّ ١٩٩٧ / ١٩٩٨ م ، وقد تَطلَّب هذَا الإعْداد تَحسِين شَامِل لِلْبيئة المدْرسيَّة، والْمناهج التَّعْليميَّة، وَطرُق التَّدْريس المخْتلفة، ومؤهِّلات المعلِّمين، وَنوعِية الكادر الإداريّ والْفَنِّيّ وأدائهم فِي مَدارِس السَّلْطنة، وَلكَي تُحقِّق اللَّامرْكزيَّة أهْدافهَا وَلكَي تَتَمتَّع المدارس بِنَوع مِن الاسْتقْلاليَّة وتدير شُؤونَهَا بِنفْسِهَا، فَإِن مَدارِس السَّلْطنة بِحاجة إِلى دَعْم وَتعزِيز وَتطوِير وَتحسِين بِيئتِهَا التَّعْليميَّة (عطاري وآخرون، ٢٠٠٥).

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

وَلِهذَا فَإن مُشرَف الإدارة المدْرسيَّة يَلعَب دوْرًا مُهمًّا فِي تَحسِين جَودَة التَّعْليم، وَضمَان تَنظِيم العمليَّات فِي المدْرسة بِشكل فَعَّال، مع تَقدِيم الدَّعْم والتَّوْجيه اللَّازم لِمدير المدْرسة فِي تَطوِير مهاراته وَتحسِين أَدائِه، وَتلمِس الاحْتياجات التَّدْريبيَّة اَلتِي تُسَاهِم فِي تَطوِير العمل الإداريّ وزيادة فاعليَّته، ولتحْقيق ذَلِك يَحْتاج مُشْرِف الإدارة المدْرسيَّة إلى مهارَات إداريَّة وقياديَّة إلى جَانِب فَهْم عميق لِلَّوائح والْأَنْظمة التَّعْليميَّة.

مفهوم إشراف الإدارة المدرسية:

يُعتَبَر إشرَاف الإدارة المدْرسيَّة أحد العناصر الهامَّة فِي المنْظومة التَّرْبويَّة، حَيْث اِتَّخذ طُرُق واساليب مُتَنوعَة، ومرَّ بِتطوُّرات كَثِيرَة، وَلذَلِك اِجتهَد كثير مِن الكتَّاب والْباحثين التَّرْبويّين فِي إيجَاد تَعرِيف مُنَاسِب لِلْإشْراف التَّرْبويّ كَكُل، وإشْرَاف الإدارة المدْرسيَّة على وَجْه اَلخُصوص، فقد عرف القحْطاني (٢٠١٧) إشرَاف الإدارة المدْرسيَّة بِأَنه " عَمَليَّة تفاعليَّة قِيادِيَّة إنْسانيَّة تَتِم بَيْن اَلمشْرِف والْمدير ذات تَأثِير إيجابيّ تَعمَل على تَطوِير التَّعَلُّم والتَّعْليم وَتحسِين المخْرجات لِتحْقِيق الأهْداف التَّرْبويَّة "(ص. ٤١١).

وَفِي ضَوْء التَّطوُّرات الحديثة لِمفْهوم إشرَاف الإدارة المدْرسيَّة يعْرفه الطَّعَّاني (٢٠٠٥) بِأَنه " عَمَليَّة تعاونيَّة قِيادِيَّة دِيمقْراطيَّة مُنَظمَة، تُعنَى بِالْموْقف التَّعْليميّ التَّعلُّميّ بِجميع عَناصِره مِن مَناهِج ووسائل وأساليب وَبيئَة ومعلِّم وطالب وإدارة، وَتهدِف دِراسة العوامل المؤثِّرة فِي ذَلِك اَلموْقِف وتقْييمهَا لِلْعمل على تحْسينهَا وتنْظيمهَا مِن أَجْل تَحقِيق أَهدَاف العمليَّة التَّعْليميَّة التَّعلُّميَّة "(ص. ١٩).

وَحسَب مَا جاء فِي وِزارة التَّرْبية والتَّعْليم (٢٠٠٥) يُشير مُصطَلَح إشرَاف الإدارة المدْرسيَّة إلى كَافَّة اَلجُهود التَّرْبويَّة والْفنِّيَّة والْإداريَّة المنظَّمة اَلتِي تَقُوم بِهَا جِهَاز إشرَاف الإدارة المدْرسيَّة مِن أَجْل مُتَابعَة وَتوجِيه المدارس، وَهِي كَوحْدَة إداريَّة وَفنيَّة تَهدِف إلى تَحسِين العمليَّة التَّعْليميَّة، ومعالجة نِقَاط الضَّعْف وَتطوِير الجوانب الإيجابيَّة، ورفْع الأدَاء المدْرسيّ إلى أَعلَى مُستَوَى مُمْكِن.

وبعد دِراسة التَّعْريفات السَّابقة يميل الباحث على أن يَكُون تَعرِيف إشرَاف الإدارة المدْرسيَّة هُو عَمَليَّة قِيادِيَّة مُنَظمَة تُعنَى بِمتابعة أَدَاء الكادر الإداريّ بِالْمدْرسة، وتحْليله، وتقْويمه، والْعَمل على مُساعدتهم فِي التَّغَلُّب على نَواحِي اَلقُصور لَديهِم، وَتحدِيد الاحْتياجات التَّدْريبيَّة لَهُم، والتَّنْسيق مع الجهَات المخْتلفة لِتنْفيذهَا، وَذلِك لِتطْوِير العمل الإداريّ المدْرسيّ وَتحسِين المخْرجات التَّعْليميَّة.

أهمية إشراف الإدارة المدرسية:

يُعَد الإشْراف عَمَليَّة مُهمَّة لِكلّ مِن المشْرفين والْإداريّين على حدّ سَوَاء، وتكْمن أَهَميَّة هَذِه العمليَّة فِي أَنهَا تُسَاعِد مُديري المدارس على تَحقِيق الأهْداف

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

التَّرْبويَّة اَلتِي يسْعوْن إلى تحْقيقهَا، وتساعدهم على تطْويرهم اَلمهْني وَتطوير المعلِّمين، وتساعدهم على فَهْم كَيفِية الأدَاء، وَتنفِيذ أَشكَال مُختلفَة مِن الأنْشطة ودعْم الجانب الإنْسانيّ لَديهِم، كمَا يُسَاعِد الإشْراف أيْضًا على تَحسِين جَودَة التَّعْليم مِن خِلَال تَوفِير أَفضَل ظُرُوف تعْليميَّة مُمْكِنة فِي المدارس حَتَّى يَتَمكَّن القائمون على العمليَّة التَّعْليميَّة مِن أَدَاء أدْوارهم بِفاعليَّة (حُسَين وَعوَض اَللَّه، ٢٠٠٦).

يُعتَبَر مُشْرِف الإدارة المدْرسيَّة هَمزَة الوصْل بَيْن مَيْدَان التَّعْليم، ومخْتَلف الجهَات المسْؤولة إداريًّا وفنِّيًّا عن هذَا الميْدان؛ فَهُو يَنقُل رُؤيَتَه المبْنيَّة على وَاقِع وملاحظات الميْدان التَّعْليميّ، ويقدِّم معْلومات حَقيقِية عن الجوانب الإيجابيَّة والسَّلْبيَّة فِي العمل، وَكذَلِك معْلومات أَساسِية وَحيوية لِلْمديريَّة العامَّة لِلتَّرْبية والتَّعْليم بِالْمحافظات التَّعْليميَّة، ووزارة التَّرْبية والتَّعْليم وهيْئاتهَا المخْتلفة، ويزوّدهَا بِمعْلومات أَساسِية وَحيوية، كمَا أَنَّه يَستخْدِم نَتائِج عَمَليَّة التَّقْييم كَأَساس لِاتِّخَاذ القرارات لِتحْسِين أَدَاء هَذِه المدارس بِاسْتخْدام الأساليب العلْميَّة والْموْضوعيَّة، وَبهَذِه الطَّرِيقة يُسَاهِم بِشكل فَعَّال فِي عَمَليَّة التَّخْطيط المسْتقْبليّ بِكلّ مُتطلَّبات العمليَّة التَّعْليميَّة التَّعلُّميَّة، مِن مَرافِق وتجْهيزات وَمَواد، وموارد بَشَريَّة تُسَاهِم فِي تَحسِين الأدَاء وَتطوير العمل وَتحقِيق الأهْداف (العقلة، ٢٠٠٣).

وَيرَى أَمْر اَللَّه (٢٠١٣) أنَّ أَهمِيَّة إِشرَاف الإدارة المدْرسيَّة تَكمُن فِي تحقيق اَلآتِي:

- التَّعاون مع مُدير المدْرسة لِتحْقِيق أَهدَاف التَّعْليم وغاياته.
- تَنظِيم وَتنسِيق المهَامّ الإداريَّة والْفنِّيَّة دَاخِل المدْرسة مِن أَجْل أن تُحقِّق المدْرسة أهْدافهَا.
- نَقْل الخبْرات والتَّجارب، وأفْضل الممارسات إلى المشاركين فِي إدارة المدْرسة.
- مُعَالجَة مُخْتَلِف المشاكل اَلتِي تَحُول دُون تَحقِيق المدْرسة لِرسالتهَا.
- وَضْع خُطَط التَّطْوير والنُّموّ اللَّازمة لِلْمدْرسة بِنَاء علي تَحلِيل الواقع.

ويسْتنْتج مِن هذَا أنَّ لِإشْرَاف الإدارة المدْرسيَّة أَهَميَّة تَتَمثَّل فِي كَون مُشْرِف الإدارة المدْرسيَّة مُدْركاً لِكافَّة الوسائل المساعدة للكادر الإداريَّ فِي المدْرسة على التَّغَيُّر والتَّطْوير والسَّيْر نَحْو الأفْضل، وَتنمِية المهارات القياديَّة لَديهِم، واخْتياره الأسْلوب اَلمُعين اَلذِي يسْتلْزمه اَلموْقِف الإشْرافيُّ بِكلّ أبْعاده، وَيمكِن لِمشْرِفي الإدارة المدْرسيَّة الَّذين يقودون عَمَليَّة التَّغْيير والتَّطْوير التَّرْبويّ أن يُطبِّقوا مهارَات وأساليب قِيادِيَّة جَدِيدَة اِسْتجابة لِلظُّروف التَّعْليميَّة الطَّارئة، طالمَا أنَّ الغرض مِن هَذِه المهارات والْأساليب هُو تَحسِين أَدَاء الكادر الإداريّ المدْرسيّ.

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

أهداف إشراف الإدارة المدرسية:

يَهدِف إشرَاف الإدارة المدْرسيَّة فِي سَلطنَة عُمَان بِنَاء على مَا جاء فِي وِزارة التَّرْبية والتَّعْليم (٢٠٠١) إلى تَحقِيق اَلآتِي:

- التَّعَرُّف على الكفاءات الإداريَّة والتَّرْبويَّة فِي الإدارة المدْرسيَّة، وَتطوِير قُدراتهم الإداريَّة والْفنِّيَّة.
- مُسَاعدَة مُديرِي المدارس على فَهْم مَشاكِل الطُّلَّاب، ودوافعهم، واتِّخَاذ الخطوات اللَّازمة لِلتَّغَلُّب عليْهَا بِمَا يُلبِّي اِحْتياجات الطُّلَّاب وَيشبِع دوافعهم.
- تَوفِير مُنَاخ تنْظيميّ يَرفَع مِن الرُّوح المعْنويَّة لِمديري المدارس، ويشجِّع على تَحقِيق أَقصَى دَرَجات الرِّضَا الوظيفيّ.
- تَعزِيز التَّفاهم والثِّقة المتبادلة بَيْن أَعضَاء الهيْئة الإداريَّة والْفنِّيَّة والتَّدْريسيَّة، مِمَّا يَنعَكِس إيجابًا على تَحصِيل الطُّلَّاب.
- التَّعاون مع إدارة المدْرسة لِتمْكِين الممارسات الإداريَّة اَلتِي تُحقِّق الاسْتخْدام اَلمَرِن والْفعَّال والْكفْء لِلْمعدَّات والْمرافق المدْرسيَّة.
- تَعزِيز رُوح التَّعاون بَيْن مُديرِي المدارس ونقْل الخبْرات الإداريَّة، والْممارسات الإداريَّة الجيِّدة بَيْن مُديرِي المدارس.
- تَطوِير دِيناميكيَّات التَّغْيير دَاخِل المدْرسة وخارجهَا، وَضَمان المشاركة الفعَّالة لِلْمدْرسة والْمجْتمع المحَلِّيّ.
- تَقيِيم أَدَاء الإدارة المدْرسيَّة، واقْتراح سُبُل تَحسِين أَدَاء الإدارة المدْرسيَّة.
- العمل على تَوظِيف قُدرات ومهارات شَاغِلي الوظائف الإداريَّة بِالْمدْرسة بِوسائل إشرَاف الإدارة المدْرسيَّة المخْتلفة.
- العمل على إذكَاء رُوح التَّعاون، ونقْل الخبْرات الإداريَّة المتميِّزة بَيْن إدارَات المدارس المخْتلفة.

وَيمكِن القوْل إنَّ أَهدَاف إشرَاف الإدارة المدْرسيَّة تَعدَّت النَّمط السَّائد وَهُو الاهْتمام بِتطْوِير النُّموّ اَلمهْنِي ومراقبة الأدَاء فقط؛ بل أَصبَح يَهتَم بِالْعمليَّة التَّعْليميَّة كَكُل، ويشْمل جميع عَناصِر البيئة المدْرسيَّة والْمتمثِّلة فِي العاملين مِن مُشْرفين ومديرين ومعلِّمين، وَكذَلِك الطُّلَّاب لِكوْنِهم مِحوَر العمليَّة التَّعْليمة، والْمنْهاج المدْرسيُّ، وَعملِية التَّفاعل مع البيئة المدْرسيَّة كَكُل، لِيحقِّق السِّياسات العامَّة لِلْإدارة اَلعُليا فِي البيئة المدْرسيَّة.

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

الكفايات اللَّازمة لِمشْرف الإدارة المدْرسيَّة:

وترْتَبط الكفايات والْمهارات اِرْتباطًا وثيقًا بِالْأدْوار والْمهامّ المسْندة إلى الفرْد، فالْكفايات المطْلوبة مِن الفرْد لِأداء وَظِيفَة مُعَينَة تَعتَمِد على نَوْع اَلمهمة أو اَلمهمة المسْندة إلَيه، بيْنمَا تَرتَبِط الكفايات الإشْرافيَّة المطْلوبة مِن اَلمشْرف بِالْمهامّ اَلتِي يُؤَديهَا، وَبمَا أنَّ مُشَرف الإدارة المدْرسيَّة هُو القائد التَّرْبويُّ فِي الحقْل التَّرْبويّ الذي يتابع الجوانب المتعلِّقة بِإشْرَاف الإدارة المدْرسيَّة لِذَا؛ لَا بُدَّ مِن أن تَتَوافَر فِيه بَعْض الكفايات اللَّازمة لِطبيعة عَملِه، نُجْملهَا على النَّحْو اَلآتِي:

١- **الكفايات التَّخْطيطيَّة:** تَلعَب عَمَليَّة التَّخْطيط دوْرًا مُهمًّا فِي العمليَّة الإداريَّة، حَيْث أَن لَهَا الأسْبقيَّة على الوظائف اَلأُخرى، وتكوُّن بِمثابة الأسَاس لَهَا وَيهدِف التَّخْطيط إلى سدِّ التَّفاوتِ بَيْن الوضْع الحاليّ والْحالة المرْغوبة لِلنِّظَام (عليْمَات، ٢٠٠٧).

٢- **الكفايات العلْميَّة:** تُعَد المعْرفة الواسعة فِي الإدارة التَّعْليميَّة وإدارة المدْرسة، إلى جَانِب الالْتزام بِالْبقاء على اِطِّلاع بِأحْدث التَّطوُّرات فِي هذَا المجَال، بِمَا فِي ذَلِك النَّشرات والتَّوْجيهات مِن السُّلطات اَلعُليا، ضَرورِية لِلْحفَاظ على الخبْرة والْفعَّاليَّة فِي هذَا النَّوْع مِن العمل (العمَريّ، ٢٠٠٧).

٣- **الكفاية الإشْرافيَّة:** تعد قُدرَة اَلمشْرف على فَهْم الظُّروف الفريدة لِكلِّ مَدْرَسة والتَّخْطيط وَتحدِيد الأوْلويَّات بِشَكل فَعَّال وفْقًا لِذَلك جانبًا رَئيسِيا مِن كفايته، وَمِن الضَّروريّ أن يَكُون المشْرفون قَادرِين على التَّكَيُّف فِي تفاعلاتهم مع الآخرين، وتجنُّب الالْتزام الصَّارم بِآرائهم الخاصَّة، وينْبَغي عَليهِم التَّرْكيز على إبرَاز الجوانب الإيجابيَّة قَبْل مُعَالجَة أيّ سلْبيَّات مُحتملَة، عِلاوة على ذَلِك، يَجِب أن يَمتَلِك المشْرفون وعْيًا قويًّا بِمسْؤوليَّاتهم الإداريَّة والتَّنْظيميَّة، وَيجِب عَليهِم اِسْتخْدام اِسْتراتيجيَّات التَّعْزيز بِشَكل فَعَّال مع الثَّنَاء الحقيقيّ على الإداريِّين المسْتحقِّين (وِزارة التَّرْبية والتَّعْليم، ٢٠٠٥).

٤- **الكفايات التَّدْريبيَّة:** إنَّ عَمَليَّة التَّدْريب هِي مَسعَى مُسْتَمِر ومنظَّم يُركِّز على الأفْراد، بِهَدف إحدَاث تغْييرات فِي معارفهم ومهاراتهم وقدراتهم الفنِّيَّة. وَذلِك لِتلْبية اِحْتياجات مُحَددَة فِي الحاضر والْمسْتقْبل، مع الأخْذ فِي الاعْتبار مُتطلَّبات وظيفتهم الحاليَّة، ودوْرهم المسْتقْبليُّ فِي المجْتمع (حمودة، ٢٠١١).

٥- **الكفايات التَّقْويميَّة:** يُشير هذَا إلى اَلقُدرة على التَّقْويم بِنَاء على مَبادِئ رَاسِخة تَشمَل الصِّدْق، والْموْضوعيَّة، والشُّموليَّة، والاسْتمْراريَّة، بِمَا فِي ذَلِك تَقويم كُلّ مِن اَلخُطط والْبرامج، فضْلا عن اَلقُدرة على قِيَاس الكفاءة الإداريَّة والتَّقدُّم (وِزارة التَّرْبية والتَّعْليم، ٢٠٠٥).

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

٦- **الكفايات الشَّخْصيَّة:** إنَّ التَّعْبير عن السُّلوك اَلقوِيم، وَحُسن السِّيرة والْأَخْلاق، إلى جَانِب التَّوازن اَلنفْسِي، والتَّصرُّفات الحكيمة، والثِّقة بِالنَّفْس والْمتبادل، والْمعْتقدات اَلقوِية، واحْترام القيم الأَخْلاقيَّة، والتَّفاني اَلمهْنِي، واتِّخَاذ القرارات فِي الوقْتِ المناسب، كُلهَا عَناصِر أَساسِية لِلْكفاية الشَّخْصيَّة (عَايَش، ٢٠٠٩).

يَتضِح أنَّ الكفايات الواردة تسلِّط الضَّوْء على ضَرُورَة أن يَمتَلِك مُشْرِف الإدارة المدْرسيَّة مَجمُوعة مِن المهارات حَتَّى يَتَمكَّن مِن القيَام بِواجباته بِفعَّاليَّة، ولاكْتساب هَذِه المهارات، مِن الضَّروريّ أن يَخضَع اَلمشْرِف لِتدْرِيب شَامِل لِتمْكينه مِن إتقَان تَنظِيم وَتخطِيط المهَامّ الإداريَّة، وَكذَلِك اِسْتغْلال كَافَّة الموارد المتاحة لِتحْقِيق الأَهْداف المرْجوَّة.

دَوْر إشرَاف الإدارة المدْرسيَّة فِي تَطوِير الإدارة المدْرسيَّة:

يُمْكِن تَصنِيف دَوْر مُشرِف الإدارة المدْرسيَّة فِي تَطوِير الإدارة المدْرسيَّة فِي أربع مجالَات - كمَا جاء فِي أَدبِيات الإدارة المدْرسيَّة وَالتِي سيوردهَا الباحث - وَهِي: التَّخْطيط والْإِشْراف والتَّدْرِيب والتَّقْويم-، وَسيَتِم التَّطَرُّق بِشَيء مِن التَّفْصيل فِي كُلّ مَجَال على حِدَّة كالْآتي:

١- دَوْر مُشرف الإدارة المدْرسيَّة فِي التَّخْطيط:

التَّخْطيط الفعَّال أَمْر بَالِغ الأهمِّيَّة ولَا غِنى عَنْه لِلتَّنْفيذ النَّاجح لِلْمهَامّ الإشْرافيَّة فِي الإدارة المدْرسيَّة، ويَجِب على مشْرِف الإدارة المدْرسية أن يُخصِّص الوقْت الكافي، ويبْذل اَلجُهد اللَّازم لِتحْقِيق الأَهْداف المرْجوَّة.

وبناء على تَحلِيل الواجبات المنوطة بِمشْرف الإدارة المدْرسيَّة، يُمْكِن الاسْتدْلال على أنَّ دَورَه فِي مَجَال التَّخْطيط، كمَا بيْنه عِيده (٢٠٠٧)، يَشمَل المسْؤوليَّات التَّالية:

- تَنظِيم زِياراته الإشْرافيَّة وَفْق الأَهْداف المحدَّدة.
- التَّعاون مع مُديرِي المدارس لِتعْزِيز مهاراتهم فِي صِياغة خُطَّة النُّموّ اَلمهْنِي الشَّاملة لِجميع العاملين فِي المدْرسة.
- التَّأَكُّد مِن المتابعة مع مُدير المدْرسة والْمديريَّة فِيمَا يَتَعلَّق بِاسْتيفاء مُتطلَّبات المدارس مِن الكادر الإداريّ والتَّدْريسيّ والتَّجْهيزات.
- التَّعاون مع مُديرِي المدارس لِوَضع اِسْتراتيجيَّة شَامِلة لِمجالس أَولِياء اَلأُمور.
- دَعْم مُديرِي المدارس فِي اِسْتخْدام الأساليب والتِّقْنيَّات المعاصرة لِلْوفَاء بِمسْؤوليَّاتهم بِفعَّاليَّة.
- وبالتَّنْسيق مع مَركَز التَّدْرِيب فِي المديريَّة، يَتِم تَقيِيم أثر وَفائِدة الدَّوْرات التَّدْرِيبيَّة على الموظَّفين الإداريّين بِنَاء على اِحْتياجاتهم المحدَّدة فِي التَّقارير الإشْرافيَّة، وَمِن ثمَّ يَتِم التَّرْشيح لِهَذه الدَّوْرات.

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

٢- دَوْر مُشرِّف الإدارة المدْرسيَّة فِي الإشْراف:

قدَّم الأسَدي (٢٠٠٦) لَمحَة عَامَّة عن مسْؤوليَّات مُشْرِف الإدارة المدْرسيَّة فِي الإشْراف، ويشْمل ذَلِك:

- تَوجِيه مُديرِي المدارس نَحْو الأساليب التَّعاونيَّة، والْإشْراف على تَنفِيذ القرارات المتَّخذة خِلَال الاجْتماعات المدْرسيَّة لِمواجهة التَّحدِّيات التَّعْليميَّة.
- التَّوْجيه الموْضوعيُّ اَلمُقدم لِمديري المدارس يُساعدهم على تَقدِيم التَّغْذية الرَّاجعة لِمدارسهم.
- تَتِم مُرَاقبَة ومتابعة أثر التَّدْريب اَلمُقدم لِلْموظَّفين الإداريِّين فِي المدْرسة عن كثب.
- تَوجِيه مُديرِي المدارس لِلْمشاركة فِي قِراءة وإعْدَاد مَوَاد البحْث الإجْرائيَّة المتعلِّقة بِإدارة المدْرسة.

٣- دَوْر مُشرِّف الإدارة المدْرسيَّة فِي التَّدْريب:

التَّدْريب عَمَليَّة دِينامِيكيَّة تَسعَى إِلى تَسهِيل تَنمِية الطَّاقات الكامنة لَدى المتدرِّبين، بِمَا يُمْكنهم مِن تَعزِيز كفاءاتهم فِي أَدَاء عَملِهِم بِثبات وبِإنْتاجيَّة مُثْلَى، ويتضَمَّن ذَلِك إِحدَاث تغْييرات فِي معْلوماتهم، وخبْراتهم، وأساليب سُلوكِهم، واتِّجاهاتهم (حَمودَة، ٢٠١١).

وَيهدِف التَّدْريب إِلى تَحقِيق الآتي:

- تَعزِيز الفهْم والْوَعْي لَدى المتدرِّبين.
- رَفْع كَفاءَة الموظَّفين مِمَّا يُؤدِّي إِلى زِيادة قِيمتِهم المهْنيَّة.
- مُسَاعدَة الأفْراد على صَقْل قُدراتهم على التَّواصل وإتْقَان فنِّ التَّعامل مع الآخرين.
- السَّعْي لِتعْزِيز الأدَاء الأكاديميّ لِلطَّلَبة فِي مَجَال التَّعْليم.
- مُسَاعدَة الموظَّفين على اِتِّخاذ خِيارَات مُسْتنيرة، وَتوظِيف الأساليب العلْميَّة لِحلِّ التَّحدِّيات اَلتِي يُواجهونهَا.
- التَّأَكُّد مِن بَقَاء المتدرِّبين على اِطِّلاع دَائِم بِالتَّطوُّرات التَّعْليميَّة والتِّقْنيَّة ذات اَلصلَة بِمسْؤوليَّاتهم الوظيفيَّة المحدَّدة (المعايْطة، ٢٠١٢).

٤- دَوْر مُشرِّف الإدارة المدْرسيَّة فِي التَّقْويم:

أوْضح الغافري (٢٠٠٦) على أنَّ التَّقْويم لَه أَهَميَّة فِي الإدارة المدْرسيَّة والرّقابة التَّرْبويَّة، ويشْمل ذَلِك إعادة تَقوِيم السِّياسات التَّعْليميَّة القائمة على الفلْسفة والنَّهْج التَّعْليميّ، ومواءمة اِحْتياجات سُوق العمل المحَلِّيّ مع المعْرفة والْمهارات المنْقولة دَاخِل المدارس، وجمْع رُدُود الفعْل لِتعْزِيز الأدَاء اَلْعام، وَتحدِيد مدى فَعالِية المناهج

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

والْبرامج المدْرسيَّة فِي تَحقِيق الأهْداف المرْجوَّة، وإجْرَاء التَّغْييرات اللَّازمة لِلتَّطْوير والتَّحْسين.

وَيمكِن تَلخِيص دَوْر مُشرِف الإدارة المدْرسيَّة فِي التَّقْويم فيما يأتي: (زَايِد، ٢٠٠٨)

- يَتِم تَقوِيم الأدَاء الوظيفيّ لِمديري المدارس والْكوادر الإداريَّة المساعدة على أُسُس عِلْميَّة وموْضوعيَّة.
- يَتِم تَقوِيم البرامج التَّدْريبيَّة المقدَّمة لِمديري المدارس وَتقدِيم التَّوْصيات لِتحْسينهَا.
- تَعزِيز ثَقافَة التَّقْويم الذَّاتيّ المسْتمرّ بَيْن مُديري المدارس، والطَّاقم الإداريّ بِهَدف تَعزِيز التَّطْوير الشَّامل لِلْعمليَّات الإداريَّة والْمدْرسيَّة.
- التَّأْكيد على أَهَميَّة اِسْتخْدام المعايير العلْميَّة، والْموْضوعيَّة عِنْد تَقوِيم أَدَاء العاملين فِي المدْرسة، مِمَّا يُوفِّر أساسًا متينًا لِلتَّقْويم.
- يَتِم إجرَاء التَّقْويم السَّنَويّ لِمديري المدارس بِهَدف تَحسِين أَدائِهم.
- تَحفِيز مُديري المدارس على الابْتكار والتَّجْريب والْإبْداع.

وبناء على مَا تَقدَّم فَإن مجالَات أَدوَار إشرَاف الإدارة المدْرسيَّة الأربعة (التَّخْطيط، والْإشْراف، والتَّدْريب، والتَّقْويم) تَحظَى بِأهمِّيَّة قُصوَى فِي مُخْتَلف المؤسَّسات والْمنظَّمات الإداريَّة المخْتلفة، وَلَكنهَا ذات أَهَميَّة خَاصَّة فِي القطَاع التَّعْليميّ، وَيرجِع ذَلِك إلى الدَّوْر المحْوريّ اَلذِي يلْعبه التَّرْبويُّون فِي هَذِه المجالات، حَيْث أَنهُم يُساهمون بِشَكل كبير فِي تَطوِير العمليَّة التَّعْليميَّة، لَتحقِيق الأهْداف المرْجوَّة.

المحْور الثَّاني: المهارات القياديَّة:

القيادة هِي عَلاقَة بَنَّاءة وَهادِفة بَيْن الأشْخاص تَعتَمِد على المعْتقدات، والْقرارات الطَّوْعيَّة لِلْأفْراد دَاخِل المنظَّمة، فضْلا عن ثِقتهم اَلتِي لَا تَتَزعزَع فِي الصِّفَات الشَّخْصيَّة لِلْقائد، والْكفاءة المسْتمدَّة مِن مَنصبِه اَلرفِيع، وَهُو دَوْر لَا يَتِم تأْسيسه مِن خِلَال التَّخْويف أو التَّهْديد بِالاسْتبْداد مِن الرُّؤساء، بل مِن خِلَال الإطَار القانونيّ، واللَّوائح، والْأنْظمة دَاخِل المنظَّمة، واَلتِي تَمنَح القائد سُلطَة فَرْض الامْتثال وإجْبَار المرْؤوسين على تَنفِيذ الأوامر.

مِمَّا لَا شكَّ فِيه أنَّ القادة يَجِب أن يمْتلكوا صِفَات، ومهارات مُتَميزَة تمكِّنهم مِن التَّأْثير بِشَكل فَعَّال على سُلُوك أتْباعهم، وَتحقِيق أَهدَاف مُنظَّمتهم، لِفَهم دِينامِيكيَّات القيادة، اَلتِي تَشمَل القائد والْأتْباع والْموْقف، وَمِن الضَّروريّ أن يَمتَلِك القائد مهارَات القيادة أو يُطَورهَا، لِتحْقِيق الأهْداف التَّنْظيميَّة والرِّضَا اَلفرْدِي، مع تَعزِيز الإنْتاجيَّة فِي نَفْس الوقْتِ (العريشي وآخرون، ٢٠١٥).

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

مَفهُوم المهارات القياديَّة:

المهارات هِي " جَمْع لِكلمة مَهارَة وَهِي فِي اَللغَة العربيَّة تَعنِي الحذْق فِي الشَّيْء وأحْكامه والْأداء اَلمُتقن لَه، ويقال " مَهْر الشَّيْء مَهارَة " أيْ حَكَمَه وأصْبح لَه حاذقًا ويقال أيْضًا مَهَر فِي العمل والصِّناعة " (أحمَد ومحمَّد، ٢٠١٢، ص. ٢٠٨).

ووفْقًا لَكاتْز، فَإن المصْطلح العرَبيَّ لِلْمهارات يَتَوافَق مع المصْطلح الإنْجليزيّ " skills "، لِلدَّلالة على اَلقُدرة على التَّطَوُّر بدلا مِن أن تَكُون فِطْريَّة، ويؤكِّد كاتْز كَذلِك على أنَّ المهارات تُظْهِر مِن خِلَال الأدَاء وليْس مُجرَّد القدرات، والْمعْيار الأساسيُّ لِلْمهارات يَكمُن فِي فعَّاليَّتهَا عَبْر مُخْتَلِف الظُّروف (Katz, 1955).

وتَشمَل المهارات القياديَّة مَجمُوعة مِن القدرات والْإجْراءات اَلتِي يسْتخْدمهَا القادة الإداريُّون لِتحْقِيق أهْدافهم المحدَّدة بِكفاءة وفعَّاليَّة (الخليْفات، ٢٠٠٦).

وبالنَّظر إلى التَّعْريفات المذْكورة أعلَاه، يُمْكِن أن نَستنْتِج أنَّ المهارات القياديَّة يُمْكِن اَلحُصول عليْهَا مِن خِلَال الممارسة، أو توْريثهَا وَمِن ثمَّ رِعايتهَا وَصَقلهَا مِن خِلَال التَّدْريب والْممارسة، إلَّا أنَّ هَذِه المهارات تَختَلِف مِن قَائِد إلى آخر حسب نَشأتِهم، والْأيْديولوجيَّات والنَّظريَّات اَلتِي يلْتزمون بِهَا، وَإن البيئة اَلتِي نشأ فِيهَا القائد، والْمعْتقدات اَلتِي يحْملهَا تُؤثِّر بِشَكل كبير على أُسلُوب قِيادَته.

أَهَميَّة اِمتِلاك مُدير المدْرسة لِلْمهارات القياديَّة:

يعد مُدير المدْرسة مِحوَر القيادة فِي الإدارة المدْرسيَّة؛ إذ يَقُوم بِتنْسِيق اَلجُهود مع المرْؤوسين فِي مجالَات التَّنْظيم، والتَّخْطيط، والْإشْراف، والْمتابعة، والتَّقْويم، وَتفويض الصَّلاحيَّات بِمَا يَضمَن أَدَاء المهمَّات التَّرْبويَّة على أَكمَل وَجْه وَجوْدَة عَالِية، وَحتَّى يَتَمكَّن اَلمدِير مِن أَدَاء دَورِه اَلمهِم لَا بُدَّ لَه مِن اِمتِلاك المهارات القياديَّة اللَّازمة اَلتِي تُمَكنه مِن أَدَاء عَملِه، وإنْجَاز المهَامّ الموكلة إلَيه بِكفاءة عَالِية، لِأَنه مُشرِف مُقيم ومسْؤول عن ضَمَان جَودَة التَّعْليم فِي المدْرسة، فَأَداء اَلمدِير يَتَطلَّب تَوافُر مهارَات إداريَّة لِلنَّجَاح فِي عَملِه، وإنْجَاز مهامّه المنوطة به بِالْإضافة إلى تَوفّر السِّمَات الشَّخْصيَّة اَلتِي تُشكِّل نمط شَخْصيَّته بِمَا يَنعَكِس على تَنمِية مرْؤوسيه، والْإشْراف عَليهِم، وتمْكينهم مِن اِكتِساب خِبْرَات تُتيح لَهُم أَدَاء أدْوارهم الاجْتماعيَّة فِي إطَار عَمَليَّة ثَابِتة مُسْتمِرَّة (مساد، ٢٠٠٥).

لَا يُمْكِن المبالغة فِي أَهَميَّة المهارات القياديَّة لِمديري المدارس، لِأَنَّهَا عُنصُر أَساسِي لِلنَّجَاح فِي الإدارة التَّعْليميَّة، كمَا هُو اَلْحال فِي مجالَات الإدارة اَلأُخرى، والْمهارة هِي قُدرَة اِسْتثْنائيَّة يَتِم تنْميتهَا وَصَقلهَا مِن خِلَال الخبْرة والتَّجْريب والْممارسة، وتلْعب دوْرًا رَئيسِيا فِي التَّطْوير المسْتمرّ.

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

أنواع المهارات القياديَّة:

مِن الأهمِّيَّة بِمكان فِي مَجَال القيادة التَّرْبويَّة أن يَمتَلِك مُدير المدْرسة مَجمُوعة مِن المهارات القياديَّة كمَا حدَّدهَا عُلَماء الإدارة، واكْتساب هَذِه المهارات يُمْكنهَا أن تُؤثِّر بِشَكل كبير على أَدَاء مُدير المدْرسة كَقائِد تعْليميّ، وَيمكِن تَطوير هَذِه المهارات مِن خِلَال التَّدْريب، وتشْمل المهارات الأساسيَّة اَلتِي تُؤثِّر بِشَكل كبير على نَجَاح القائد التَّرْبويّ: المهارات الذَّاتيَّة، والْفنِّيَّة، والْإِنْسانيَّة، والْفكْريَّة، وتعْتَبر هَذِه المهارات والْقدرات ضَرورِية لِأيّ مُدير مَدْرَسة يَسعَى إِلى التَّفَوُّق فِي دَورَة، وَيمكِن اِعتِبار مُدير المدْرسة اَلذِي يَمتَلِك هَذِه المهارات قائدًا ناجحًا، فِي حِين أَنَّ الافْتقار إِلَيْهَا يُمْكِن أن يُؤدِّي إِلى اِنخِفاض الفعَّاليَّة واحْتمال الفشل.

أولاً: المهارات الذَّاتيَّة (Individualistic Skills):

تَشمَل المهارات اَلتِي تشْملهَا هَذِه اَلفِئة مَجمُوعة مِن الخصائص والْقدرات الأساسيَّة لِتشْكِيل شَخصِية الفرْد، مِثْل السِّمَات الشَّخْصيَّة، والْقدرات المعْرفيَّة، والْقيادة، والْإِبْداع، والانْضباط الذَّاتيُّ، وتتعَلَّق هَذِه المهارات على وَجْه التَّحْديد بِالْعَمل والْأداء، وَيتِم تنْميتهَا مِن خِلَال تَطوير إِطَار عمل، وبناء اَلثقَة والاحْترام، وَتعزِيز اَلثقَة فِي اِتِّخاذ القرَار (عَبْد اَلعزِيز والْعامريّ، ٢٠٠٣).

وتعْتَمد فَعالِية المهارات الذَّاتيَّة لِلْقائد على سِماته الجسديَّة، مِثْل اَلقُوة والتَّحمُّل والنَّشاط والْحيويَّة، وتسْمح هَذِه المهارات لِلْقائد بِالْهَام وَتحفِيز مرْؤوسيه مِن أَجْل تَحقِيق الأهْداف المرْجوَّة، بِالْإِضافة إِلى القدرات البدنيَّة، تَلعَب القدرات العقْليَّة أيْضًا دوْرًا حاسمًا، حَيْث أَنَّ الذَّكَاء وتحْديدًا اَلقُدرة على الخيَال وَرُوح الدُّعابة، أَمْر ضَرورِي لِلْإِدارة الفعَّالة، عِلاوة على ذَلِك، يَتَشابَك مَبدَأ المبادرة والابْتكار مع المهارات الشَّخْصيَّة، بِمَا فِي ذَلِك الشَّجاعة، والْقدْرة على اِتِّخاذ القرَار، والسُّرْعة والْقدْرة على تَوقُّع التَّحدِّيات المحْتملة ومعالجتهَا، وَيعَد ضَبْط النَّفْس جانبًا أَساسِيا مِن المهارات الذَّاتيَّة، مع التَّأْكيد على أَهَميَّة قُدرَة القائد على إِدارة نَفسِه قَبْل إِدارة الآخرين، وَمِن أَجْل التَّعامل بِفعَّاليَّة مع التَّحدِّيات عِنْد ظُهورِهَا، مِن الضَّروريّ أن يُحَافِظ القائد على الشُّعور بِالْهدوء وَرَباطَة الجأْش، وَهذَا لَا يَعنِي أَنَّ القائد يَجِب أن يَكبِت عَواطِفه، بل يَمتَلِك اَلقُدرة على تنْظيمهَا وإدارتهَا (الناصر، ٢٠٠٩).

عِنْد فَحْص المهارات الذَّاتيَّة، يُصْبِح مِن الواضح أَنهَا تَشمَل الخصائص الشَّخْصيَّة، والْكفاءة المعْرفيَّة، والاسْتباقيَّة، والْأصالة، وتتطَلَّب طَبِيعَة المهَامّ الإداريَّة أن يَتَمتَّع القائد بِالصِّحَّة البدنيَّة السَّليمة، والنَّشاط والْقدْرة على التَّحَمُّل، مِن أَجْل غَرْس الطَّاقة والدِّيناميكيَّة بَيْن اَلقُوى العاملة، فضْلا عن الحفَاظ على ضَبْط النَّفْس، فالْقادة بِهَذه المهارات يُظْهرون الصَّبْر وَرَباطَة الجأْش، وينظِّمون عواطفهم ويبْتعدون عن

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

القلق والانْدفاع، وَيقومون بتَحلِيل اَلأُمور بِدقَّة قَبْل اِتِّخاذ القرارات، ويمْتلكون إِحْساسًا قويًّا بِالْمسْؤوليَّة والثِّقة بِالنَّفْس ضِمْن حُدُود مَعقُولة، ويتجنَّبون مَخاطِر الغطْرسة أو اَلغُرور.

ثانيًا: المهارات الفنّيَّة (Technical Skills):

يَجِب أن يَتَمتَّع القائد بِالْخبْرة فِي مَجالِه، وأن يُظْهِر الإتْقان والْإلْمام بِالْمهامّ اَلتِي يُؤَديهَا مرْؤوسوه، وَيجِب أن يَكُون لَديهِم فَهْم عميق لِمخْتَلف المراحل، والْعلاقات والْمتطلَّبات اَلتِي يَنطَوِي عليْهَا العمل، بِالْإضافة إِلى ذَلِك يَجِب أن يَمتَلِك القائد مهارَات تَواصُل فَعَّالة، مُسْتخْدمًا قُوَّة الكلمات لِنَقل المعْنى، وَمِن الأهمِّيَّة بِمكان أن يُشَارِك القائد فِي تَحلِيل مَدرُوس، وأن يظلَّ على اِطِّلاع بِالطُّرق والْموارد المتاحة لِتنْفِيذ العمل بِنجاح (العلَّاق، ٢٠١٠).

وهناك قُدرات وسمات تَرتَبِط بِالْمهارة الفنِّيَّة لِلْقائد وَمِنهَا كمَا بيْنهَا الغزْو (٢٠١٠): اَلقُدرة على تَحمُّل المسْؤوليَّة، والإلْمام الكامل، والحزْم، والإيمان بِالْهَدف وإِمْكانيَّة تحْقيقه.

فِي المشْهد التَّعْليميّ الدَّائم التَّطَوُّر اليوْم، يرى الباحث أَنَّه مِن الضَّروريّ أن يَمتَلِك القادة التَّرْبويُّون المهارات الفنِّيَّة، وَيرجِع ذَلِك إِلى التَّغيُّرات المسْتمرَّة، والتَّقدُّم فِي أَساليب التَّدْريس والتَّعلُّم، وللتَّمكُّن مِن التَّنَقُّل بِفعَّاليَّة فِي هذَا العصْر، لَا يَنبَغِي لِلْقادة أن يمْتلكوا قَاعِدة مَعرفِية وَاسِعة فحسْب، بل يَجِب أن يتمتَّعوا أيْضًا بِالْقدْرة على اَلحُصول على المعْلومات عِنْد الحاجة، وَهُم لَا يعْتمدون فقط على مَصادِر خَارجِية، بل يبْحثون بِشَكل اِسْتباقيّ عن المعْلومات المطْلوبة، وَيظهِر هؤلاء القادة بِاسْتمْرار عَقلِية مُوَجهَة نَحْو البحْث، ويسْعَوْن دائمًا إِلى الابْتكار والْإبْداع، ويتوَقَّف نَجَاح القائد التَّرْبويّ على قُدْرته على اِمتِلاك رُؤيَة وَاضِحة لِلْعمليَّة التَّعْليميَّة، وفهْم شُموليّ لَهَا.

ثالثاً: المهارات الإنسانية (Human Skills):

وَهِي قُدرَة القائد على العمل كَعُضو فِي مَجمُوعة بنجاح، وأن يَبُث رُوح المودة والتَّعاون فِي اَلفرِيق اَلذِي يرأسه؛ فَهِي قُدرَة تَتَعلَّق بِالتَّعامل مع النَّاس، وَيدرِك خِلالَهَا اَلمدِير مَواقِف الأفْراد والْجماعات واتِّجاهاتهم، والْفروق الفرْديَّة بَيْن المرْؤوسين؛ مِمَّا يُمْكِنه مِن نَقْل مَا يُريده إِليْهِم بِالْأسْلوب اَلذِي يُوافقهم ويشجّعهم على المشاركة، وَيجِب أن تَكُون هَذِه المهارة دَائِمة، وَألَّا تَكُون مُؤَقتَة لِفتْرة مِن الزَّمن، وأن تَتَجلَّى فِي كُلّ تَصرُّف مِن تصرُّفاته (أَمْر اَللَّه، ٢٠١٣).

وَيرَى البنَّا (٢٠١٣) أَنَّ مَهارَة القائد فِي التَّعامل مع مرْؤوسيه، وَتنسِيق مساعيهم، وَتعزِيز الشُّعور بِالتَّعاون بيْنهم تُشكِّل مهاراته الإنْسانيَّة، وتشْمل السِّمَات الأساسيَّة المرْتبطة بِذَلك مَثَل: النَّزاهة والشَّخْصيَّة الشَّاملة والصِّدْق والْإخْلاص

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

والْأَخْلاق الحميدة، ولامْتلاك هَذِه المهارات يَجِب على القائد أن يُقيم علاقَات إِيجابيَّة مع الآخرين، وأن يَكُون مُنْفتِحًا على الاقْتراحات والْملاحظات البنَّاءة مِن فَرِيقِه، وأن يُوفِّر لَهُم اَلْفُرص لِعَرض إِبْداعاتهم، وَتلبِية طلباتهم، وَتلبِية اِحْتياجاتهم.

وقد قَسَّم الأغَا (٢٠٠٨) المهارات الإِنْسانيَّة إِلى عِدَّة مهارَات، وَهِي كمَا يَلِي: مَهارَة الاتِّصال والتَّواصل، وإِقامة العلاقات مع الآخرين، وبِنَاء فريق العمل، وتَقدِير الآخرين.

مِمَّا سبق يُمْكِن القوْل إِنَّ جَوهَر المهارات الإِنْسانيَّة يَكمُن فِي فنِّ التَّفاعل بَيْن الأشْخاص، والْقيادة الفعَّالة تَقتَضِي اَلْقُدرة على التَّواصل مع الأفْراد على كَافَّة المسْتويات، سَوَاء كان ذَلِك دَاخِل المؤسَّسة التَّعْليميَّة أو دَاخِل المجْتمع المحَلِّيّ ومؤسَّساته المخْتلفة وموظَّفيه، وتعْتَبر المهارات الإِنْسانيَّة بِمثابة الأسَاس لِلْقيادة التَّعْليميَّة، وتتطَلَّب أن يَمتَلِك القادة فهْمًا عميقًا لِلطَّبيعة البشريَّة والْقدْرة على التَّنَقُّل فِي هَذِه العلاقات بِطريقة مَدرُوسة وَهادِفة مِن أَجْل دَفْع العمليَّة التَّعْليميَّة إِلى الأمَام، وتمْتدَّ الرَّوابط الإِنْسانيَّة الحقيقيَّة إِلى مَا هُو أَبعَد مِن مُجرَّد المجاملات أو الابْتسامات العرضيَّة؛ فَهِي تَتَطلَّب فهْمًا شاملا لِقدرَات الأفْراد ودوافعهم واحْتياجاتهم، عِلاوة على ذَلِك، فَإِنهَا تَنطَوِي على الاسْتفادة مِن هَذِه القدرات لِإلْهَام التَّعاون الجماعيّ نَحْو تَحقِيق الأهْداف المشْتركة، سَوَاء كَانَت تَتَعلَّق بِالْعَمل نَفسِه أو بِالْأفْراد المشاركين.

رابعاً: المهارات الفكرية (Conceptional Skills):

ويشار عَادَة إِلى هَذِه المهارة وَالتِي تَشمَل قُدرَة القائد على التَّحْليل، والدِّراسة، والاسْتنْتاج، والْمقارنة، والرَّبْط، وإِحْدَاث التَّغْيير الإِيجابيّ على أَنهَا اَلْقُدرة على تَحدِيد وربْط المتغيِّرات الرَّئيسيَّة فِي كُلِّ مَوقِف على حِدَّة، مِمَّا يُؤدِّي فِي النِّهاية إِلى نَتائِج دَقِيقَة (الجابري، ٢٠٠٩).

وتَنبَثِق مِن المهارات الفكْريَّة مجْموعتان مِن المهارات الإِضافيَّة، اَلأُولى هِي المهارات السِّياسيَّة، وَالتِي تَشمَل قُدرَة القائد على إِدرَاك مُنَظمتِه كَجُزء لَا يَتَجزَّأ مِن المجْتمع اَلْأَوسع اَلذِي يَعمَل فِي ، ويشْمل ذَلِك اَلْقُدرة على التَّعَرُّف على الصَّالح اَلْعام والْأهْداف الشَّاملة، بِالْإِضافة إِلى إِقامة صِلة بَيْن أَهدَاف وسياسات المنظَّمة وتلْك الخاصَّة بِالنِّظام الحاليّ، كمَا أَنهَا تَنطَوِي على التَّوْفيق بَيْن الاتِّجاهات والضُّغوط السَّائدة دَاخِل كُلِّ مِن المجْتمع والْأنْشطة التَّنْظيميَّة (حسن، ٢٠٠٤).

والثَّانية هِي المهارات الإِداريَّة، فَقُدرَة القائد على فَهْم عَمِلِه وَتنفِيذ مهامِّه بِمَا يَتَماشَى مع أَهدَاف المنظَّمة، مع تَلبِية اِحْتياجات ومتطلَّبات مرْؤوسيه، تَعكِس مهاراته الإِداريَّة، وَمِن أَجْل اِتِّخاذ القرارات بِشَكل فَعَّال دَاخِل النِّظَام، وَخَاصَّة فِي الأدْوار القياديَّة والْإِداريَّة اَلعُليا، تَعُد المهارات الفكْريَّة أمْرًا بَالِغ الأهمِّيَّة، حَيْث تمكن هَذِه

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

المهارات القادة مِن مُراعَاة عَوامِل مُختلفَة، مِثْل مُكونَات النِّظَام والْبيئة الخارجيَّة، عِنْد تَنفِيذ القرارات، وَمِن اَلمهم مُلَاحظَة أَنَّه على الرَّغْم مِن أَهَميَّة المهارات الفنِّيَّة والْإنْسانيَّة، إلَّا أَنَّه يَجِب الاهْتمام بِتنْمِية المهارات الفكْريَّة (اَلطويل، ١٩٩٩).

وَيرَى الباحث أنَّ المهارات الفكْريَّة تَلعَب دوْرًا هامًّا فِي تَعزِيز أَدَاء المعلِّمين، وتمْكينهم مِن تَحقِيق نَتائِج وَاقعِية وَناجِحة، وتشْمل هَذِه المهارات الخبْرة الفنِّيَّة، والْمهارات الشَّخْصيَّة، وَيعَد اِمتِلاك هَذِه المهارات أمْرًا ضَرورِيا لِلْأفْراد الَّذين يطْمحون إلى التَّفَوُّق فِي المهَامّ الإداريَّة، وأنَّ اِمتِلاك وممارسة مُدير المدْرسة لِلْمهارات القياديَّة تَمكنَه مِن مُمَارسَة دَورِه الوظيفيّ بِشَكل فَاعِل، فَهُو اَلمشْرِف اَلمقِيم وَهُو القائد فِي مَدْرَسته، وبالتَّالي مَطلُوب مِنْه مهارَات قِيادِيَّة تَمكنُه مِن تَقيِيم المعلِّمين وَتقدِيم الدَّعْم اللَّازم لَهُم، وتمكِّنه مِن تَكوِين فريق نَاجِح فِي المدْرسة مِن خِلَال تَفوِيض الصَّلاحيَّات، وتعْمل على زِيادة تَواصُل اَلمدِير مع العاملين بِكلِّ أطْيافهم.

الدِّراسات السَّابقة:

سَيتِم تَناوُل الدِّراسات السَّابقة المتعلِّقة بِموْضوع الدِّراسة، العربيَّة والْأجْنبيَّة، وَسيَتِم ترْتيبهَا زمنيًّا مِن الأحْدث إلى الأقْدم، كمَا يَلي:

أوَّلا: الدِّراسات اَلتي تَنَاولَت الإشْراف:

دِراسة الشِّراري (٢٠١٤) هَدفَت الدِّراسة لِلْكشْف عن دَوْر مُشرِّف الإدارة المدْرسيَّة فِي تَطوِير أَدَاء مُديري المدارس مِن وُجهَة نظر مُديري المدارس فِي مِنطَقة الجوْف بِالْمملْكة العربيَّة السُّعوديَّة فِي ضَوْء مُتَغيِرِي (الجنْس، والخبْرة). وتمَّ اِختِيار أَفرَاد عَينَة البحْث بِالطَّرِيقة الطَّبقيَّة العشْوائيَّة بِالاعْتماد على مُتَغير (الجنْس) كمتغَيِّر طَبقِي، حَيْث بلغ عدد أَفرَاد عَينَة البحْث (٢٧٣) مُديرًا ومديرة مُوزَّعِين إلى (١٠٩) مُديرًا و (١١٤) مُديرَة. وقد أَظهَرت النَّتائج تَوسَّط دَوْر مُشرِّف الإدارة المدْرسيَّة فِي تَطوِير أَدَاء مُديري المدارس ومجالاته مِن وُجهَة نظر مُديري المدارس فِي مِنطَقة الجوْف فِي مَجَال التَّقْويم والتَّطْوير، وَمَجال التَّخْطيط، وَمَجال التَّنْمية المهْنيَّة.

دِراسة الهاجري (٢٠١٣) هَدفَت الدِّراسة لِلتَّعَرُّف على وَاقِع مُمَارسَة مُشْرِفي الإدارة المدْرسيَّة لِأساليب الإشْراف التَّرْبويّ فِي إدارة التَّرْبية والتَّعْليم بِمحافظة بِيشة بِالْمملْكة العربيَّة السُّعوديَّة، وتكوُّن مُجتَمَع الدِّراسة مِن جميع مُديري مَدارِس التَّعْليم اَلْعام وَمشرِفي الإدارة المدْرسيَّة فِي إدارة التَّرْبية والتَّعْليم بِمحافظة بِيشة والْبالغ عَددُهم (٢٥٦) مُديرًا و (١٠) مُشرفا لِلْإدارة المدْرسيَّة، وجَاءَت تقْديرات أَفرَاد الدِّراسة على دَرجَة مُمَارسَة مُشْرِفي الإدارة المدْرسيَّة لِأساليب الإشْراف التَّرْبويّ اَلتِي تناولتْهَا الدِّراسة بِدرجة مُتَوسطَة.

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

دِراسة الزَّهْرانيّ (٢٠١٢) هَدفَت الدِّراسة لِلتَّعَرُّف على دَرجَة مُسَاهمَة مُشْرِفي الإدارة المدْرسيَّة فِي تَطوِير الإدارة المدْرسيَّة فِي مَدارِس المملْكة العربيَّة السُّعوديَّة مِن وُجهَة نظر مُديرِي المدارس فِي مِنطَقة الباحة. تَكونَت عَينَة الدِّراسة مِن (٣٧١) مُديرًا ومديرة. ولتحْقيق هدف الدِّراسة تمَّ تَطوير اِسْتبانة وتمَّ التَّأَكُّد مِن صِدْقهَا وثباتهَا. أَظهَرت نَتائِج الدِّراسة أنَّ دَرجَة مُسَاهمَة مُشْرِفي الإدارة المدْرسيَّة فِي تَطوِير الإدارة المدْرسيَّة فِي المملْكة العربيَّة السُّعوديَّة مِن وُجهَة نظر مُديرِي المدارس جَاءَت مُتَوسطَة.

كمَا هَدفَت دِراسة اَلصقْرِي (٢٠٠٥) إلى التَّعَرُّف على دَوْر مُشرِّف الإدارة المدْرسيَّة وَمدَى أَهَميَّة مُمارسته لِدوْرة مِن وُجهَة نظر مُديرِي مَدارِس التَّعْليم الأساسيّ ومساعديهم فِي سَلطنَة عُمَان، واسْتخْدم الباحث الاسْتبانة لِجَمع البيانات، حَيْث تمَّ تَوزِيع الاسْتبانة على عَينَة مُكَونَة مِن (٢٨٧) مُديرًا ومساعدًا مِن مَدارِس التَّعْليم الأساسيّ فِي سَلطنَة عُمَان، وَتَوصلَت الدِّراسة إلى أنَّ دَوْر مُشرِّف الإدارة المدْرسيَّة عَالِي الأهمِّيَّة ومتوَسِّط الممارسة.

ثانيًا: الدِّراسات اَلتِي تَنَاولَت المهارات القياديَّة:

دِراسة الحنيْطي (٢٠٢١) هَدفَت هَذِه الدِّراسة لِلْوقوف على دَرجَة اِمتِلاك مُديرِي المدارس الحكوميَّة فِي مِنطَقة القويْسمة بِالْمملْكة الأرْدنِّيَّة لِلْمهارات القياديَّة، وَاتبعت الباحثة المنْهج اَلوصْفِي اَلمسْحِي نظرًا لِملاءمته لِلدِّراسة، وَتَكونَت عَينَة الدِّراسة مِن عَينَة عشْوائيَّة مِن مديري المدارس فِي لِوَاء القويْسمة وعددهم (٢٣) مُديرًا ومديرة، وقد أَظهَرت نَتائِج الدِّراسة أنَّ مُديرِي المدارس الحكوميَّة فِي مِنطَقة لِوَاء القويْسمة لَديهِم مهارَات قِيادِيَّة مُرتفعَة.

دِراسة عَبْد الفتَّاح وَأَبُو لَاوِي (٢٠٢١) هَدفَت هَذِه الدِّراسة لِلتَّعَرُّف على دَرجَة اِمتِلاك مُديرِي المدارس الأساسيَّة الخاصَّة فِي لِوَاء قَصبَة عَمَّان فِي مُحَافظَة العاصمة عَمَّان لِلْمهارات القياديَّة وعلاقتهَا بِالْأداء الصَّفِّيّ لِلْمعلِّمين مِن وُجهَة نظر المديرين والْمعلِّمين، وَتَكونَت عَينَة الدِّراسة مِن (٤٥) مُديرًا ومديرة، و (١٤٠) معلما ومعلِّمة. وقد اِسْتخْدمتْ الدِّراسة المنْهج اَلوصْفِي اَلمسْحِي الارْتباطيَّ، واسْتخْدمتْ الاسْتبانة أَدَاة لِلدِّراسة بَعْد أن تمَّ التَّأَكُّد مِن صِدْقهَا وثباتهَا، وقد أَظهَرت نَتائِج الدِّراسة أنَّ دَرجَة اِمتِلاك مُديرِي المدارس الأساسيَّة الخاصَّة لِلْمهارات القياديَّة مِن وُجهَة نظر مُعلِّميهم جَاءَت مُتَوسطَة.

دِراسة المطيْري والسَّرْحان (٢٠٢٠) هَدفَت هَذِه الدِّراسة إلى تَعرَّف دَرجَة مُمَارسَة مُديرِي المدارس الثَّانويَّة فِي دَولَة اَلكُويت لِلْمهارات القياديَّة مِن وُجهَة نظر المعلِّمين تَكُون مُجتَمع الدِّراسة مِن جميع مُعَلِمِي المدارس الثَّانويَّة فِي دَولَة اَلكُويت.

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

وتمَّ اِسْتخْدام المنْهج اَلوصْفِي اَلمسْحِي، تَكونَت عَينَة الدِّراسة مِن (٧٣٢) معلما ومعلِّمة وَأَظهرَت النَّتائج أنَّ دَرجَة مُمَارسَة مُديري المدارس الثَّانويَّة فِي دَولَة اَلكُويت لِلْمهارات القياديَّة جَاءَت بِدرجة مُرتفعَة.

دِراسة حَرَاحشَة (٢٠٢٠) هَدفَت الدِّراسة لِلتَّعَرُّف على دَرجَة مُمَارسَة مُديري مَدارِس التَّرْبية والتَّعْليم لِقصبة اَلمفْرق لِلْمهارات القياديَّة مِن وُجهَة نظر المعلِّمين، وتمَّ اِسْتخْدام المنْهج اَلوصْفِي مِن خِلَال تَطوير اِسْتبانة تَكونَت مِن (٣٥) فِقْرَة. طَبقَت على عَينَة تمَّ اِخْتيارهَا بِالطَّريقة العشْوائيَّة البسيطة، وَتَكونَت مِن (٦١٥) معلما ومعلِّمة مِن مَدارِس التَّرْبية والتَّعْليم لِلِّواء قَصبَة اَلمفْرق، وبيَّنتْ النَّتائج أنَّ دَرجَة مُمَارسَة مُديري مَدارِس التَّرْبية والتَّعْليم لِقصبة اَلمفْرق لِلْمهارات القياديَّة مِن وُجهَة نظر المعلِّمين جَاءَت مُتَوسطَة.

دِراسة جُبْران (Jubran, 2017) هَدفَت الدِّراسة لِلْكشْف عن دَرجَة مُمَارسَة مُديري المدارس الابْتدائيَّة لِلْمهارات القياديَّة مِن وُجهَة نظر المعلِّمين دَاخِل اَلخَط الأخْضر فِي فِلسْطِين فِي ضَوْء المنظَّمة المتعلِّمة والثَّقافة التَّنْظيميَّة، وقد تَوصلَت الدِّراسة إلى أنَّ دَرجَة مُمَارسَة مُديري المدارس الابْتدائيَّة لِلْمهارات القياديَّة كَكُل مِن وُجهَة نظر المعلِّمين دَاخِل اَلخَط الأخْضر كَانَت كَبِيرَة.

دراسة جامبو وميشيل (gambo and Michael, ٢٠١٥) وَالتِي هَدفَت لِلتَّعَرُّف على المهارات القياديَّة الفاعلة لِمديري المدارس الثَّانويَّة بِولاية بِلاتْيو فِي نيْجيرْيَا، واعْتَمد فِيهَا المنْهج اَلوصْفِي اَلمسْحِي، وقد اِسْتخْدم الاسْتبانة كَأَداة لِلدِّراسة طُبقَت على عَينَة عشْوائيَّة مُكَونَة مِن (٣٢) مُديرَة (١٨) مُدير مِن مَدارِس جُوس الشَّماليَّة فِي وِلاية بِلاتْيو، وقد تَوصلَت الدِّراسة إلى اِفتِقار مُديري المدارس لِلْمهارات القياديَّة وَالتِي كَانَت سببًا فِي ضَعْف الأدَاء الأكاديميّ لِلطُّلَّاب.

دِراسة إقبَال (Iqbal , ٢٠١٢) هَدفَت لِلتَّعَرُّف على المهارات القياديَّة اَلتِي تُمَارِس مِن قَبْل مُديري المدارس فِي مُحَافظَة خَيبَر باخْتانخوا الباكسْتانيَّة، ووضْع اِسْتراتيجيَّة مُنَاسبَة مِن أَجْل تَحسِين تِلْك المهارات، وأسْتخْدم المنْهج اَلوصْفِي التَّحْليليَّ، وطبَّقتْ الاسْتبانة كَأَداة لِلدَّارسة على عَينَة عشْوائيَّة بَسِيطَة مُكَونَة مِن (٢٠) مُديرًا و (٤٠) معلما، وَتَوصلَت الدِّراسة إلى أنَّ المديرين لَم يتلقَّوْا أيُّ تَوجِيه أو تَدرِيب صحيح فِيمَا يَخُص مهاراتهم القياديَّة أثنَاء خِدْمتِهم، وبالتَّالي فَهُم لَا يُدْركون تمامًا دوْرهم كَقادَة تعْليميّين.

دِراسة يُوميكر (Umikker , ٢٠٠٥) هَدفَت لِلتَّعَرُّف على مُستَوى المهارات القياديَّة والإشْرافيَّة لَدى المديرين وَمشرِفي الإدارة المدْرسيَّة، وَتقيِيم الحاجات التَّدْريبيَّة لَهُم فِي ضَوْء مهاراتهم الحاليَّة اَلتِي يمْتلكونهَا فِي نِيويورْك،

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

وأسْتخْدم المنْهج اَلوصْفِي اَلمسْحِي الارْتباطيَّ، وتمَّ أَستخْدِم الاسْتبانة كَأَداة لِجَمع البيانات، وتكوُّن مُجتَمَع الدِّراسة مِن جميع المديرين وَمشرِفي الإدارة المدْرسيَّة فِي مَدِينَة نِيويورْك، وقد أَظهَرت نَتائِج الدِّراسة أنَّ مُستوَى المهارات الإداريَّة جَاءَت بِدرجة مُنخفضَة وَدُون المسْتوى المطْلوب، وَأكَّد المديرون حاجتَهم لِلْبرامج التَّدْريبيَّة تمْكينهم مِن اِمتِلاك المهارات القياديَّة.

الطريقة والإجراءات

مَنهَج الدِّراسة:

ونظرًا لِطبيعة الدِّراسة فقد تمَّ اِختِيار المنْهج اَلوصْفِي الارْتباطيّ لِتوافقه مع مُتطلَّبات الدِّراسة، فَهُو يَهتَم " بِوَصف الظَّاهرة وجمْع البيانات عَنهَا وَذلِك مِن أَجْل تَحدِيد مَا إِذَا كَانَت تُوجَد عَلاقَة بَيْن مُتغيّرين كمين أو أَكثَر، ومقْدَار هَذِه العلاقة، ويعبّر عن مِقدَار العلاقة بِمعامل الارْتباط " (جَفورِي وايرْسان، ٢٠١٢، ص. ٣٢٣). وتأْسيسًا على ذَلِك تَتَناوَل الدِّراسة وصف وَتفسِير دَرجَة مُمَارسَة مُشْرِفي الإدارة المدْرسيَّة لِأَدْوارهم الوظيفيَّة وعلاقتهَا بِمسْتَوى المهارات القياديَّة لَدى مُديرِي المدارس ومساعديهم بِسلْطَنة عَمَّان.

مُجتَمَع الدِّراسة:

تَكُون مُجتَمَع الدِّراسة مِن جميع مُديرِي ومديرات المدارس الحكوميَّة ومساعديهم بِالْمحافظات الأرْبع التَّالية: (الدَّاخليَّة، مَسقَط، شَمَال الباطنة، جَنُوب الشَّرْقيَّة) فِي سَلطنَة عُمَان لِلْعَام الدِّراسيّ (٢٠٢٣ / ٢٠٢٤ م)، البالغ عَددُهم (١٠٢٧) مُديرًا ومديرة ومساعدًا ومساعدة، مِنْهم (٢٣٣) بِمحافظة الدَّاخليَّة بِنسْبة (٢٢.٧ %)، و (٢٧٢) بِمحافظة مَسقَط بِنسْبة (٢٦.٥ %)، و (٤٠٠) بِشمال الباطنة بِنسْبة (٣٨.٩ %)، و (١٢٢) بِجنوب الشَّرْقيَّة بِنسْبة (١١.٩ %)، حسب اَلكتاب السَّنَويّ لِلْإحْصاءات التَّعْليميَّة الإصْدار (٥٣) (وزارة التربية والتعليم، ٢٠٢٣).

عينة الدراسة:

تمَّ اِعتِبار مُجتَمَع الدِّراسة هُو العيّنة، لِأَنه مِن الصُّعوبة تَحدِيد عَينَة الدِّراسة، وَذلِك بِسَبب أنَّ جِهة العمل المتمثِّلة فِي وِزارة التَّرْبية والتَّعْليم قَامَت بِتوْزِيع الاسْتبانة إِلكْترونيًّا عَبْر رَابِط على جميع مُجتَمَع الدِّراسة مِن خِلَال نِظَام المراسلات المعْتمد لَدى الوزارة، وَوصَل عدد الرُّدود مِن جميع المحافظات الأرْبع (٣١٧) ردًّا وجميعهَا صَالِح لِلتَّحْليل الإحْصائيّ، وتمَّ أَخْذ هَذِه الرُّدود كَعينَة لِلدِّراسة حَيْث شَكلَت العيّنة نِسْبَة (٣٠.٩ %) مِن مُجتَمَع الدِّراسة، ويوضّح الجدْول (١) العيّنة حسب المتغيّرات الدِّيمغْرافيَّة لِلدِّراسة.

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

جدول (١) العينة حسب المتغيرات الديمغرافية للدراسة

المتغير	المستوى	العدد	النسبة %	الاجمالي
الجنس	ذكر	١٣٣	٤٢	٣١٧
	انثى	١٨٤	٥٨	
المحافظة التعليمية	الداخلية	٩٦	٣٠.٣	
	مسقط	٦٦	٢٠.٨	
	شمال الباطنة	٧٨	٢٤.٦	
	جنوب الشرقية	٧٧	٢٤.٣	
المسمى الوظيفي	مدير	١٧٨	٥٦.٢	
	مساعد مدير	١٣٩	٤٣.٨	
عدد سنوات الخبرة	٥ سنوات وأقل	٣٦	١١.٤	
	(٦ – ١٠)	٤١	١٢.٩	
	(١١- ١٩)	١١٩	٣٧.٥	
	٢٠ سنة وأكثر	١٢١	٣٨.٢	

أَدَاة الدِّراسة:

بِهَدف الإجابة على أَسئِلة الدِّراسة قام الباحث بِتطْوِير اِسْتبانة خَاصَّة بِالاسْتفادة مِن الدِّراسات السَّابقة وَالتِي تَنَاولَت مَواضِيع مُمَارسَة مُشْرِفي الإدارة المدْرسيَّة لِأدْوارهم الوظيفيَّة، حَيْث تمَّ تَطوِير الاسْتبانة بِتحْدِيد المجالات الرَّئيسة اَلتِي ستشْملهَا الاسْتبانة، وصياغة الفقْرات اَلتِي تقع تَحْت كُلِّ مِحوَر، وتمَّ عَرْض الاسْتبانة على المحكَّمين، وتمَّ تعْديلهَا وفْقًا لِآرائهم.

وَتكونَت الأدَاة (الاسْتبانة) مِن ثَلاثَة أَجزَاء:

اَلجُزء الأوَّل: ويتكَوَّن مِن المعْلومات الدِّيمغْرافيَّة.

اَلجُزء الثَّاني: ويتكَوَّن مِن المحْور الأوَّل: دَرجَة مُمَارسَة مُشْرِفي الإدارة المدْرسيَّة لِأدْوارهم الوظيفيَّة، وَبِه (٢٤) فِقْرَة، ويتناول أَربَعة أَبعَاد كالتَّالي: اَلبُعد الأوَّل: التَّخْطيط ويتكَوَّن مِن (٦) فِقْرَات، واَلبُعد الثَّاني: الإشْراف ويتكَوَّن مِن (٦) فِقْرَات، واَلبُعد الثَّالث: التَّدْريب ويتكَوَّن مِن (٦) فِقْرَات، واَلبُعد الرَّابع: التَّقْويم ويتكَوَّن مِن (٦) فِقْرَات.

اَلجُزء الثَّالث: ويتكَوَّن مِن المحْور الثَّاني: مُستَوَى المهارات القياديَّة لَدى مُديرِي المدارس ومساعديهم، وَبِه (٢٤) فِقْرَة، ويتناول أَربَعة أَبعَاد كالتَّالي: اَلبُعد الأوَّل: المهارات القياديَّة الذَّاتيَّة ويتكَوَّن مِن (٦) فِقْرَات، واَلبُعد الثَّاني: المهارات القياديَّة

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

الفنِّيَّة ويتكَوَّن مِن (٦) فِقْرَات، واَلبُعد الثَّالث: المهارات القياديَّة الإنْسانيَّة ويتكَوَّن مِن (٦) فِقْرَات، واَلبُعد الرابع: المهارات القياديَّة الفكْريَّة ويتكَوَّن مِن (٦) فِقْرَات.
كمَا تمَّ تبنِّي تَدرُّج لِيكارْتْ الخماسيّ (كبير جِدًّا = ٥، كبير = ٤، مُتَوسط = ٣، قليل = ٢، قليل جِدًّا = ١).

صدق أداة الدراسة:

١- الصدق الظاهري:

قام الباحث بِالتَّحقُّق مِن الصِّدْق الظَّاهريّ لِلْأدَاة اَلتِي ستسْتخْدم فِي البحْث (الاسْتبانة)، وَذلِك بِعرْضِهَا على مَجمُوعة مِن المحكَّمين مِن أَساتِذة الجامعات، وَكذَلِك بَعْض العاملين فِي الحقْل التَّرْبويّ بِتخصُّصات مُختلفَة بلغ عَددُهم (١٠) مُحكَّمِين، لِلتَّأَكُّد مِن وُضُوح وارْتباط كُلّ فِقْرَة بِبعْدِهَا ومحْورهَا، وبعد مراجعة شاملة للاستبيان بأكمله، أكد المحكمون بالإجماع على دقته وملاءمته في تقييم الأبعاد المقصودة، وتم تنفيذ التعديلات بناءً على التعليقات القيمة التي قدمها المحكمون، حيث أُعيدتْ صِياغة الفقْرة (٤) فِي بُعْد الإشْراف، وأعيدتْ صِياغة الفقْرة (١) و (٦) فِي بُعْد التَّدْريب، وأعيدتْ صِياغة الفقْرة (١) فِي بُعْد التَّقْويم. كذلك أُعيدتْ صِياغة الفقْرة (٢) فِي بُعْد المهارات القياديَّة الذَّاتيَّة، وأعيدتْ صِياغة الفقْرة (١) فِي بُعْد المهارات القياديَّة الفنِّيَّة، وأعيدتْ صِياغة الفقْرة (٣) فِي بُعْد المهارات القياديَّة الإنْسانيَّة.

صِدْق البنَاء:

وللتَّحقُّق مِن صِدْق بِنَاء الاسْتبانة تمَّ اِسْتخْدام عَينَة مَسحِية مُكَونَة مِن (٣٠) مُديرًا ومديرة مِن خَارِج عَينَة الدِّراسة، وتمَّ حِسَاب مَعامِل اِرتِباط بِيرْسون بَيْن دَرَجات كُلّ فِقْرَة فِي الاسْتبانة والدَّرجة اَلكُلية لِلْمجَال اَلذِي تَنتَمِي إِلَيه، وتمَّ إِجرَاء هذَا التَّحْليل بِاسْتخْدام البرْنامج الإحْصائيّ (SPSS)، كمَا هُو مُوضَّح فِي الجدْول (٢):

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

جدول (٢) قياس صدق الاتساق الداخلي بمعامل ارتباط بيرسون

المحور	البُعد	رقم الفقرة	معامل ارتباط	المحور	البُعد	رقم الفقرة	معامل ارتباط
درجة ممارسة مشرفي الإدارة المدرسية لأدوارهم الوظيفية	التخطيط	١	٠.٨٥٧**	مستوى المهارات القيادية لدى مديري المدارس ومساعديهم	المهارات القيادية الذاتية	١	٠.٧٦٣**
		٢	٠.٧٧٥**			٢	٠.٨٠٢**
		٣	٠.٧٣٦**			٣	٠.٩٠٠**
		٤	٠.٦٣٨**			٤	٠.٨٢٠**
		٥	٠.٧٣٩**			٥	٠.٨٤٠**
		٦	٠.٦٥٤**			٦	٠.٨٦٠**
	الإشراف	١	٠.٦٣٧**		المهارات القيادية الفنية	١	٠.٨٨٢**
		٢	٠.٨٦٧**			٢	٠.٨٢٥**
		٣	٠.٦٧١**			٣	٠.٩٠٩**
		٤	٠.٧٤٨**			٤	٠.٨٤٢**
		٥	٠.٥٠٤**			٥	٠.٩٤٣**
		٦	٠.٧٩٩**			٦	٠.٦٦٦**
	التدريب	١	٠.٧١٣**		المهارات القيادية الإنسانية	١	٠.٦٦٥**
		٢	٠.٧٧٨**			٢	٠.٧٤٣**
		٣	٠.٥٥٢**			٣	٠.٨٠٤**
		٤	٠.٧٨٠**			٤	٠.٧٥٢**
		٥	٠.٧٦٣**			٥	٠.٦٦٥**
		٦	٠.٧٨٩**			٦	٠.٧١٦**
	التقويم	١	٠.٨٨٩**		المهارات القيادية الفكرية	١	٠.٦٤٩**
		٢	٠.٨٧٠**			٢	٠.٦٩٩**
		٣	٠.٦٩٣**			٣	٠.٦٣٩**
		٤	٠.٧٧٣**			٤	٠.٧٣٤**
		٥	٠.٨١٢**			٥	٠.٧٨٢**
		٦	٠.٨٠٣**			٦	٠.٧٠١**

**عند مستوى دلالة (٠.٠١)

يَتضِح مِن خِلَال الجدْول (٢) وُجُود اِرتِباط دال إِحْصائيًّا بَيْن دَرَجات كُلّ فِقْرَة مِن فِقْرَات الاسْتبَانة والدَّرجة اَلكُلية لِلْبعْد اَلذِي تَنتَمِي إِلَيه الفقْرة حَيْث تَراوَح مَعامِل اِرتِباط بِيرْسون فِي المحْور الأَوَّل بَيْن (٠.٥٠٤ - ٠.٨٨٩)، وَتَراوَح مَعامِل اِرتِباط بِيرْسون فِي المحْور الثَّاني بَيْن (٠.٦٣٩ - ٠.٩٤٣)، وَهذَا يَدُل على تَمتُّع المحْوريْنِ بِصدْق البنَاء.

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

ثبات الاستبانة:

لِلتَّأَكُّد مِن ثَبَات الاسْتبانة تمَّ تطْبيقهَا على عَينَة مِن خَارِج عَينَة الدِّراسة الأصْليَّة مُكَونَة مِن (٣٠) مُديرًا ومديرة، حَيْث تمَّ اِسْتخْدام مَعامِل أَلفَا كرونْباخ (Cronbach ' s Alpha)، ويوضِّح جَدوَل (٣) ثَبَات مِحوَري أَدَاة الدِّراسة بِمعامل أَلفَا كرونْباخ، وَكذَلِك لِلْمجْموع اَلكُلي.

جدول (٣) قياس ثبات محوري أداة الدراسة بمعامل ألفا كرونباخ

م	أبعاد المحور الأول	معامل ألفا كرونباخ	أبعاد المحور الثاني	معامل ألفا كرونباخ
١	التخطيط	٠.٨٢٤	المهارات القيادية الذاتية	٠.٩٠٧
٢	الإشراف	٠.٨٠٨	المهارات القيادية الفنية	٠.٩١٦
٣	التدريب	٠.٨٢٤	المهارات القيادية الإنسانية	٠.٨١٩
٤	التقويم	٠.٨٩٣	المهارات القيادية الفكرية	٠.٧٦٠
المجموع الكلي		٠.٨٣٧		٠.٨٥١

يَتضِح مِن خِلَال الجدْول (٣) أَنَّ مِحوَري أَدَاة الدِّراسة يتَّصفَان بِثبات مُرْتَفِع فِي المجْموع اَلكُلي، وَعلَى مُستَوَى كُلّ بُعْد، وَهذَا يجْعلهمَا صَالحِين لِلتَّطْبيق، حَيْث بلَغ المجْموع اَلكُلي لِمعامل ثَبَات المحْور الأوَّل (٠.٨٣٧)، والْمجْموع اَلكُلي لِمعامل ثَبَات المحْور الثَّاني (٠.٨٥١).

إِجْراءات تَطبِيق الدِّراسة:

وبعْد الانْتهاء مِن إِعدَاد أَدَاة الدِّراسة والتَّأَكُّد مِن صِدْقهَا وثباتهَا، بَاشَر الباحث بَعْد حُصوله على تَسهِيل مُهمَّة بَاحِث مِن قِسْم التَّرْبية والدِّراسات الإنْسانيَّة، بِالاتِّصال بِدائِرة الدِّراسات التَّرْبويَّة والتَّعاون اَلدوْلِي فِي وِزارة التَّرْبية والتَّعْليم، وَتمَّت الموافقة بِتطْبِيق الاسْتبانة على أَربَع مُحافظات (الدَّاخليَّة، مَسقَط، شَمَال الباطنة، وَجنُوب الشَّرْقيَّة)، وَمِن ثمَّ تمَّ تَوزِيع أَدَاة الدِّراسة على عَينَة الدِّراسة المكوَّنة مِن مُديرِي المدارس ومساعديهم مِن خِلَال رَابِط إِلكْترونيّ بِاسْتخْدام نَماذِج جُوجَل. وبعْد ذَلِك، تمَّ تَحلِيل البيانات اَلتِي تمَّ جَمعُها ومعالجتهَا واسْتخْلاصهَا بِاسْتخْدام برْنامج (SPSS)، وبعْدهَا تَمَّت مُنَاقشَة نَتائِج الدِّراسة، وتمَّ صِياغة التَّوْصيات والْمقْترحات بِنَاء على النَّتائج اَلتِي تمَّ اَلحُصول علَيْهَا مِن أَدَاة الدِّراسة.

المعالجات الإحْصائيَّة:

اِعْتمَدتْ هَذِه الدِّراسة على برْنامج الرِّزْمة الإحْصائيَّة (spss)؛ لِاسْتخْراج نَتائِج الدِّراسة والْإِجابة عن أَسْئلتهَا، كمَا يَأتِي:

١- مُعَادلَة أَلفَا كِرونْباخ (Cronbach - Alpha) لِحساب مَعامِل ثَبَات أَدَاة الدِّراسة.

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

٢- معامِل اِرتِباط بِيرْسون (Pearson) لِحساب صِدْق الفقْرات عن طريق حِسَاب اِرتِباط الفقْرات والْبعْد اَلذِي تَنتَمِي إِلَيه، وللْإِجابة عن السُّؤَال الثالث.
٣- المتوسّطات الحسابيَّة والانْحرافات المعْياريَّة لِلْإِجابة عن السُّؤالَيْنِ الأوَّل والثَّاني.

عرض نتائج الدراسة وتفسيرها:

سيتم عرْض النَّتائج اَلتِي تَوصلَت إِلَيْهَا الدِّراسة، وَالتِي هَدفَت إِلى التَّعَرُّف على دَرجَة مُمَارسَة مُشْرِفي الإدارة المدْرسيَّة لِأدْوارهم الوظيفيَّة وعلاقتهَا بِمسْتَوى المهارات القياديَّة لَدى مُديرِي المدارس ومساعديهم بِسلْطَنة عمان؛ ولتحْقيق ذَلِك قام الباحث بِتحْدِيد أَسئِلة الدِّراسة وجمْع بيانَات مُجتَمَع الدِّراسة، وَفِيمَا يَلِي عَرْض لِنتائج الدِّراسة وفْقًا لِترْتِيب الأسْئلة وأبْعَاد مَحاوِر الاسْتبانة، حَيْث تمَّ تَفسِير اَلحُدود حسب مِقيَاس لِيكارْتْ الخماسيّ، وتمَّ حِسَاب المدى (٥ - ١ = ٤) ثُمَّ تقْسيمه على أَكبَر قَيمَة فِي المقْياس لِلْحصول على طُول اَلخلِية أيْ (٤ ÷ ٥ = ٠.٨)، وبعْد ذَلِك أُضيفتْ هَذِه القيمة إِلى أقلّ قَيمَة فِي المقْياس، وَذلِك لِتحْدِيد اَلحَد الأعْلى لِهَذه اَلخلِية، والْموضَّح فِي جَدوَل (٤) أَدنَاه:

جدول (٤) المعيار المعتمد في تفسير نتائج الدراسة حسب المتوسط الحسابي: (المنيزل والعتوم، ٢٠١٠).

المتوسط الحسابي	الدرجة
٤.٢٠ – ٥.٠٠	كبيرة جداً
٣.٤٠ – ٤.١٩	كبيرة
٢.٦٠ – ٣.٣٩	متوسطة
١.٨٠ – ٢.٥٩	قليلة
١.٠٠ – ١.٧٩	قليلة جداً

أولاً: النتائج المتعلقة بالسؤال الأول:

وَالذِي يَنُص على التَّالي: مَا دَرجَة مُمَارسَة مُشْرِفي الإدارة المدْرسيَّة لِأدْوارهم الوظيفيَّة فِي سَلطنَة عُمَان مِن وُجهَة نظر مُديرِي المدارس ومساعديهم؟

وَمِن أَجْل الإجابة على هذَا السُّؤَال تمَّ اِسْتخْراج المتوسّطات الحسابيَّة والانْحرافات المعْياريَّة لِأبْعَاد مِحوَر مُمَارسَة مُشْرِفي الإدارة المدْرسيَّة لِأدْوارهم الوظيفيَّة، وَمِن ثَمَّ التَّعَرُّف على دَرجَة الممارسة كمَا هُو مُوضَّح فِي الجدْول (٥):

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

جدول (٥) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لأبعاد محور ممارسة مشرفي الإدارة المدرسية لأدوارهم الوظيفية من وجهة نظر مديري المدارس ومساعديهم مرتبة تنازلياً حسب المتوسط الحسابي

الرتبة	رقم البُعد	البُعد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الممارسة
١	٤	التقويم	٣.٤٣	٠.٤٩	كبيرة
٢	١	التخطيط	٣.٣٨	٠.٥٢	متوسطة
٣	٢	الاشراف	٣.٣٠	٠.٤٧	متوسطة
٤	٣	التدريب	٣.٢٠	٠.٤٩	متوسطة
		المجموع الكلي	٣.٣٣	٠.٣٩	متوسطة

يَتضِح مِن الجدْول (٥) أنَّ دَرجَة مُمَارسَة مُشْرِفي الإدارة المدْرسيَّة لِأدْوارهم الوظيفيَّة فِي سَلطنَة عُمَان مِن وُجهَة نظر مُديري المدارس ومساعديهم جَاءَت مُتَوسطَة عُمومًا، بِمتوَسّط حِسابيّ (٣.٣٣)، وانْحراف مِعْياريْ (٠.٣٩)، وتراوحتْ المتوسّطات الحسابيَّة لِلْأبْعاد بَيْن المتوسّطة والْكبيرة، حَيْث تَراوَح المتوسّط الحسابيُّ بَيْن (٣.٢٠ – ٣.٤٣)، وَتَراوَح الانْحراف المعْياريُّ فِي الأبْعاد بَيْن (٠.٤٧ – ٠.٥٢)، حَيْث حصل بعْد التَّقْويم على أعلَى المتوسّطات الحسابيَّة وبدرَجة كَبِيرَة، بِمتوَسّط حِسابيّ (٣.٤٣) وانْحراف مِعْياريْ (٠.٤٩)، وبعْده جاء بعْد التَّخْطيط بِدرجة مُتَوسطَة، بِمتوَسّط حِسابيّ (٣.٣٨) وانْحراف مِعْياريْ (٠.٥٢)، وبعْده جاء بعْد الإشْراف بِدرجة مُتَوسطَة، بِمتوَسّط حِسابيّ (٣.٣٠) وانْحراف مِعْياريْ (٠.٤٧)، وَفِي الرْتبة الأخيرة بعْد التَّدْريب بِدرجة مُتَوسطَة وبمتوسّط حِسابيّ (٣.٢٠) وانْحراف مِعْياريْ (٠.٤٩).

وقد يُعزَى ذَلِك إلى أنَّ بَعْض مُشْرِفي الإدارة المدْرسيَّة لَا يُدرّبون مُديري المدْراس على إعدَاد الْخُطط المدْرسيَّة الفاعلة، ولَا يقومون بِحثهم على أَخْذ رَأْي الكوادر المخْتلفة فِيمَا يَخُص تَطوِير العمل المدْرسيّ، وَرُبمَا لَا يُوجّهونهم إلى الأساليب الَتِي تُحفّز على العمل بِروح الفرِيق الواحد، وَالتِي تُسَاهِم على تَحقِيق الْجَودة الشَّاملة، وقد يُعزَى أيْضًا إلى قِلَّة تحْفيزهم لِمديري المدارس لِحضور فُرَص التَّدْريب الَتِي تُطوّر مِن قُدراتهم ومهاراتهم القياديَّة، وبذْل الْجُهد فِي التَّنْمية الذَّاتيَّة بِمَا يُعزّز مهارَات الأدَاء لَديهِم، وَهذَا يَتفِق مع دِراسة الشّراري (٢٠١٤)، ودراسة الهاجري (٢٠١٣)، الَتِي تَوصلَت إلى أنَّ مُشْرِفي الإدارة يُمارسون أدْوارهم بِدرجة مُتَوسطَة، ودراسة الزَّهْرانيّ (٢٠١٢) الَتِي تَوصلَت إلى أنَّ دَرجَة مُسَاهمَة مُشْرِفي الإدارة المدْرسيَّة فِي تَطوِير الإدارة المدْرسيَّة جَاءَت مُتَوسطَة ، ودِراسة الصقْري (٢٠٠٥) التي توصلت على أن ممارسة مُشرّف الإدارة المدْرسيَّة لأدواره كانت متوسطة.

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

ثانياً: النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني:

وَالذِي يَنُص على التَّالي: مَا مُستَوَى المهارات القياديَّة لَدى مُديري المدارس ومساعديهم فِي سَلطنَة عُمَان مِن وُجهَة نَظرهِم؟

وَمِن أَجْل الإجابة على هذَا السُّؤَال تمَّ اِسْتخْراج المتوسّطات الحسابيَّة والانْحرافات المعْياريَّة لِأبْعَاد مِحوَر مُستَوَى المهارات القياديَّة لَدى مُديري المدارس ومساعديهم وَمِن ثمَّ التَّعَرُّف على مُستَوَى المهارات كمَا هُو مُوضَّح فِي الجدْول (٦):

جدول (٦) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية ومستوى المهارات القيادية لدى مديري المدارس ومساعديهم مرتبة تنازلياً حسب المتوسط الحسابي

الرتبة	رقم البُعد	البُعد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	مستوى المهارة
١	٣	المهارات القيادية الإنسانية	٣.٧٢	٠.٥٦	كبير
٢	١	المهارات القيادية الذاتية	٣.٥٥	٠.٤٣	كبير
٣	٤	المهارات القيادية الفكرية	٣.٣٩	٠.٣٩	متوسط
٤	٢	المهارات القيادية الفنية	٣.٣٣	٠.٣٧	متوسط
		المجموع الكلي	٣.٥٠	٠.٢٢	كبير

يَتضِح مِن الجدْول (٦) أنَّ مُستَوَى المهارات القياديَّة لَدى مُديري المدارس ومساعديهم مِن وُجهَة نَظرهِم جاء كبيرًا عُمومًا، وبمتوسّط حِسابيّ (٣.٥٠) وانْحراف مِعْياريْ (٠.٢٢)، وَجَاء مُستَوَى المهارات القياديَّة لَدى مُديري المدارس ومساعديهم فِي بُعدَي المهارات القياديَّة الإنْسانيَّة والْمهارات القياديَّة الذَّاتيَّة كبيرًا، وَجَاء مُتَوسط فِي بُعدَي المهارات القياديَّة الفكْريَّة والْمهارات القياديَّة الفنِّيَّة، حَيْث تَراوَح المتوسّط الحسابيُّ لِجميع الأبْعاد بَيْن (٣.٣٣ – ٣.٧٢)، وَتَراوَح الانْحراف المعْياريُّ لِجميع الأبْعاد بَيْن (٠.٣٧ – ٠.٥٦)، حَيْث حصل بُعْد المهارات القياديَّة الإنْسانيَّة على أَعلَى المتوسّطات الحسابيَّة، بِمتوَسّط حِسابيّ (٣.٧٢) وانْحراف مِعْياريْ (٠.٥٦)، وبعْده جاء بُعْد المهارات القياديَّة الذَّاتيَّة، بِمتوَسّط حِسابيّ (٣.٥٥) وانْحراف مِعْياريْ (٠.٤٣)، وبعْده جاء بُعْد المهارات القياديَّة الفكْريَّة، بِمتوَسّط حِسابيّ (٣.٣٩) وانْحراف مِعْياريْ (٠.٣٩)، وَفِي الرْتبة الأخيرة بُعْد المهارات القياديَّة الفنِّيَّة وبمتوسّط حِسابيّ (٣.٣٣) وانْحراف مِعْياريْ (٠.٣٧).

وَيمكِن تَفسِير ذَلِك إلى أنَّ وِزارة التَّرْبية والتَّعْليم تولي اِهتِمام كبير فِي تَطوِير وَتعزِيز مهارَات القيادة فِي المدارس، والتَّرْكيز على التَّطْوير اَلمهْنِي الذَّاتيّ اَلذِي يُسَاعِد فِي تَعزِيز القدرات القياديَّة، وقد يُعزَى ذَلِك أيْضًا إلى أنَّ مَدرِي المدارس قد اِلتحقوا بِدوْرَات القيادة المدْرسيَّة فِي مُخْتَلِف الجهَات التَّدْريبيَّة كالْمعْهد التَّخصُّصيّ لِلتَّدْريب اَلمهْنِي لِلْمعلِّمين، وتمَّ مِن خِلَال هَذِه الدَّوْرات تنْميتهم مِهْنِيا فِي مَجَال

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

المهارات القياديَّة، وتتفق هذه النتيجة مع دراسة الحنيطي (٢٠٢١)، ودراسة المطيري والسرحان (٢٠٢٠)، ودراسة إقبال (Iqbal, 2012)، ودراسة جبران (Jubran, 2017) والتي أشارت إلى أن درجة ممارسة المهارات القيادية لدى مديري المدارس جاءت كبيرة. وقد اختلفت هذه النتيجة مع دراسة عبد الفتاح وأبو لاوي (٢٠٢١)، ودراسة حراحشة (٢٠٢٠)، والتي أشارت أن درجة ممارسة المهارات القيادية لدى مديري المدارس جاءت متوسطة، واختلفت مع دراسة جامبو وميشيل (gambo and Michael, 2015)، ودراسة يوميكر (٢٠٠٥ ,Umikker)، وَالتِي أشارتْ إلى أنَّ دَرجَة اِمتِلاك المهارات القياديَّة لَدى مُديرِي المدارس جَاءَت مُنخفضَة.

ثالثاً: النتائج المتعلقة بالسؤال الثالث:

وَالذِي يَنُص على التَّالي: هل تُوجَد عَلاقَة اِرْتباطيَّة ذات دَلالَة إحْصائيَّة بَيْن دَرجَة مُمَارسَة مُشْرِفي الإدارة المدْرسيَّة لِأدْوارهم الوظيفيَّة ومسْتَوى المهارات القياديَّة لَدى مُديري المدارس ومساعديهم فِي سَلطنَة عُمَان؟

لِلْإجابة عن هذَا السُّؤَال؛ تمَّ اِسْتخْدام مَعامِل اِرتِباط بِيرْسون (Pearson) اَلذِي يُوضِّح نَتائِج دَلالَة الارْتباط بَيْن دَرجَة مُمَارسَة مُشْرِفي الإدارة المدْرسيَّة لِأدْوارهم الوظيفيَّة ومسْتَوى المهارات القياديَّة لَدى مُديري المدارس ومساعديهم فِي سَلطنَة عُمَان، واسْتخْدام المعْيار التَّالي فِي تَفسِير قُوَّة مَعامِل الارْتباط، كمَا ورد فِي دودين (٢٠١٨)، وَيظهِر ذَلِك فِي الجدْول (٧):

جدول (٧) تفسير مدى قوة معامل الارتباط

قيمة معامل الارتباط	مستوى قوة معامل الارتباط
من ٠ إلى أقل من ٠.٣٠	ضعيف جداً
من ٠.٣٠ إلى أقل من ٠.٥٠	ضعيف
من ٠.٥٠ إلى أقل من ٠.٧٠	متوسط
من ٠.٧٠ إلى أقل من ٠.٩٠	قوي
من ٠.٩٠ إلى أقل من ١	قوي جداً

وقد أَظهَرت نَتائِج مَعامِل اِرتِباط بِيرْسون التَّالي:

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

جدول (٨) معامل ارتباط بيرسون للعلاقة درجة ممارسة مشرفي الادارة المدرسية لأدوارهم الوظيفية ومستوى المهارات القيادية لدى مديري المدارس ومساعديهم في سلطنة عمان

الأبعاد	المهارات القيادية الذاتية	المهارات القيادية الفنية	المهارات القيادية الانسانية	المهارات القيادية الفكرية	المجموع الكلي للمحور الثاني
التخطيط قوة العلاقة	٠.٠١ ضعيفة جداً	٠.١٠ ضعيفة جداً	٠.٠٩ ضعيفة جداً	٠.٠٣ ضعيفة جداً	٠.١٢ ضعيفة جداً
الاشراف قوة العلاقة	٠.٠٦ ضعيفة جداً	٠.٠٣ ضعيفة جداً	٠.١٠ ضعيفة جداً	٠.٠٦ ضعيفة جداً	٠.٠٨ ضعيفة جداً
التدريب قوة العلاقة	٠.٠٢ ضعيفة جداً	٠.٠٧ ضعيفة جداً	٠.٠١ ضعيفة جداً	٠.٠٩ ضعيفة جداً	٠.٠٠ ضعيفة جداً
التقويم قوة العلاقة	٠.٠٧ ضعيفة جداً	٠.٠٤ ضعيفة جداً	٠.٠٢ ضعيفة جداً	٠.٠٧ ضعيفة جداً	٠.٠٣ ضعيفة جداً
المجموع الكلي للمحور الأول قوة العلاقة	٠.٠٥ ضعيفة جداً	٠.٠٥ ضعيفة جداً	٠.٠٦ ضعيفة جداً	٠.٠٦ ضعيفة جداً	٠.٠٦ ضعيفة جداً

** مستوى الدلالة (٠.٠١).

يَتضِح مِن الجدْول (٨) أنَّ العلاقة جَاءَت ضَعِيفَة جِدًّا بَيْن دَرجَة مُمَارسَة مُشْرِفي الإدارة المدْرسيَّة لِأدْوارهم الوظيفيَّة ومسْتَوى المهارات القياديَّة لَدى مُديرِي المدارس ومساعديهم فِي سَلطنَة عُمَان عُمومًا، وجاءتْ ضَعِيفَة جِدًّا بَيْن بُعْد التَّخْطيط وجميع أَبعَاد المهارات القياديَّة، وجاءتْ أَيْضًا ضَعِيفَة جِدًّا بَيْن بُعْد الإشْراف وجميع أَبعَاد المهارات القياديَّة، كمَا جَاءَت ضَعِيفَة جِدًّا كَذلِك بَيْن بُعْد التَّدْريب وجميع أَبعَاد المهارات القياديَّة، وَضَعيفَة جِدًّا بَيْن بُعْد التَّقْويم وجميع أَبعَاد المهارات القياديَّة، ولَا تُوجَد عَلاقَة اِرْتباطيَّة ذات دَلالَة إِحْصائيَّة عِنْد مُستَوى دَلالَة ($\alpha \leq 0.01$) بَيْن دَرجَة مُمَارسَة مُشْرِفي الإدارة المدْرسيَّة لِأدْوارهم الوظيفيَّة ومسْتَوى المهارات القياديَّة لَدى مُديرِي المدارس ومساعديهم فِي سَلطنَة عُمَان فِي جميع الأبْعاد.

وقد يُعزَى ذَلِك بِسَبب مُمَارسَة مُديري المدارس لِمهارات قِيادِيَّة فَاعِلة بِفَضل التَّدْريب والتَّطْوير اَلذِي يتلقَّوْنه مِن خِلَال بَرامِج تَطوير القيادة المسْتقلَّة عن مُشْرِفي الإدارة المدْرسيَّة مِن ضِمْنهَا برْنامج القيادة المدْرسيَّة فِي المعْهد التَّخصُّصيّ لِلتَّدْريب اَلمهْنِي لِلْمعلِّمين، وقد يكونون قَادَة ذَوِي خِبْرَة وَاسِعة فِي المجَال التَّعْليميّ قَبْل تولِّيهم مَنصِب الإدارة، وقد اِكْتسبوا مهارَات القيادة مِن خِلَال هَذِه الخبْرة، أو رُبمَا قد يَكُون

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

لَدى بَعْض مُديرِي المدارس مُبَادرَة شَخصِية قَويَّة لِتطْوِير مهارَات القيادة الخاصَّة بِهم بِغضّ النَّظر عن الإشْراف المباشر مِن قِبل مُشْرِفي الإدارة المدْرسيَّة، وقد تَتَنوَّع مهارَات القيادة المطْلوبة فِي إدارة المدارس عن تِلْك المطْلوبة فِي الإشْراف على مُشْرِفي الإدارة المدْرسيَّة، مِمَّا يَعنِي عدم وُجُود اِرتِباط مُبَاشِر بيْنهمَا.

توْصيَات الدِّراسة:

بِنَاء على مَا تَوصلَت إِلَيه الدِّراسة الحاليَّة مِن نَتائِج، فَإِن الباحث يُوصي بِالْآتي:

أوَّلا: التَّوْصيات الخاصَّة بِدرجة مُمَارسَة مُشْرِفي الإدارة المدْرسيَّة لِأدْوارهم الوظيفيَّة:

١- عَقْد ورش عمل ودوْرَات تدْريبيَّة مُتَخصصَة لِمشْرِفي الإدارة المدْرسيَّة لِزيادة كفاءتهم فِي كَيفِية إعدَاد اَلخُطط المدْرسيَّة وتقْويمهَا وتنْفيذهَا، وَفِي كَيفِية تَوظِيف الأساليب الإشْرافيَّة الحديثة، وَفِي كَيفِية مُتَابعَة أثر التَّدْريب لِلْعاملين بِالْمدْرسة، مِن قَبْل مَراكِز التَّدْريب المخْتلفة فِي المحافظات التَّعْليميَّة.

٢- التَّقْويم المسْتمرُّ لِأداء مُشْرِفي الإدارة المدْرسيَّة مِن قبل اَلمشْرِف الأوَّل لِلْإدارة المدْرسيَّة فِي ضَوْء مَعايِير مُستمَدة مِن دَورِه فِي مَجَال التَّخْطيط والْإشْراف والتَّدْريب والتَّقْويم.

٣- قِيَام قِسْم الإدارة المدْرسيَّة بِالْمديريَّات التَّعْليميَّة بِتنْظِيم تَبادُل الزِّيارات بَيْن مُشْرِفي الإدارة المدْرسيَّة مع المحافظات اَلأُخرى، ومع الدُّول الصَّديقة والشَّقيقة، لِتبادل ونقْل الأفْكار والْخبْرات، وتطْبيقهَا على أَرْض الواقع، وَذلِك بِهَدف تَدوير خِبْرَات مُشْرِفي الإدارة المدْرسيَّة.

٤- حَصْر الاحْتياجات التَّدْريبيَّة لِمشْرِفي الإدارة المدْرسيَّة مِن قَبْل مُشْرِف الإدارة المدْرسيَّة الأوَّل سنويًّا، والْعَمل على تَلبِية هَذِه الاحْتياجات بِدوْرَات تدْريبيَّة مُنَاسبَة قَدْر الإمْكان.

ثانيًا: التَّوْصيات الخاصَّة بِمسْتَوى المهارات القياديَّة لَدى مُديرِي المدارس ومساعديهم:

١- عَقْد ورش عمل ودوْرَات تدْريبيَّة مُتَخصصَة لِمديري المدارس ومساعديهم لِزيادة كفاءتهم فِي كَيفِية الاسْتفادة مِن مَنظُومة إجادة، وَكيفِية التَّعامل مَعهَا، وَفِي كَيفِية تَفعِيل اللَّوائح والْإجْراءات المنظِّمة لِلْعمل دَاخِل المدْرسة، وَطرُق الإبْداع والتَّجْديد فِي العمل المدْرسيّ، مِن قبل مُشْرِفي الإدارة المدْرسيَّة.

٢- قِيَام قِسْم الإدارة المدْرسيَّة بِتزْويد مُديرِي المدارس ومساعديهم بِمَا يَستَجِد فِي المجالات المخْتلفة لِلْمهارات القياديَّة، واطِّلاعهم على تَجارِب الدُّول الرَّائدة فِي

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

هذَا المجَال، وإغْنَاء المكْتبات المدْرسيَّة بِمَا يَستَجِد مِن بُحُوث، ودراسات، وَكتَب فِي مَجَال مهارَات القيادة التَّرْبويَّة، وَذلِك لِتعْزِيز هَذِه المهارات لَديهِم.

بُحُوث مُقترحَة:

يَقتَرِح الباحث القيَام بِالْبحوث الآتِية:

١- دَرجَة تَوافُر المهارات القياديَّة لَدى مُشْرِفي الإدارة المدْرسيَّة فِي سَلطنَة عُمَان.

٢- برْنامج تدْريبيٌّ مُقتَرَح لِتطْوِير المهارات القياديَّة لِمديري المدارس ومساعديهم فِي سَلطنَة عُمَان.

٣- دَوْر مُشرِف الإدارة المدْرسيَّة فِي تَنمِية المهارات القياديَّة لِمديري المدارس ومساعديهم.

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

المراجع:

أولاً: المراجع العربية:

أحمد، ميسون، ومحمد، مناف. (٢٠١٢). الانماط القيادية ودورها في تنمية مهارات العاملين: دراسة استطلاعية على عينة من قيادة الادارات والعاملين في مديرية شبكة كهرباء نينوى، *مجلة الرافدين* مج ٣٤، ع ١٠٩، جامعة الموصل.

الأسدي، سعيد جاسم. (٢٠٠٦). *الإشراف التربوي*. دار الثقافة للنشر والتوزيع.

الأغا، رائد. (٢٠٠٨). *المهارات القيادية لدى المسئولين في شركة الاتصالات الخلوية الفلسطينية (جوال) بين الواقع والمنظور المعياري* [رسالة ماجستير غير منشورة]. الجامعة الإسلامية.

الأغبري، عبدالصمد. (٢٠٠٦). *الإدارة المدرسية – البعد التخطيطي والتنظيمي المعاصر* (ط ٢). دار النهضة العربية.

أمر الله، سهام محمد. (٢٠١٣). *الاشراف التربوي*. مؤسسة حورس الدولية للنشر والتوزيع.

البنا، هالة مصباح. (٢٠١٣). *الإدارة المدرسية المعاصرة*. دار صفاء للنشر والتوزيع.

الجابري، صلاح بن سمار. (٢٠٠٩). *المهارات القيادية اللازمة لإدارة التغيير التنظيمي* [رسالة ماجستير غير منشورة]. جامعة نايف للعلوم الأمنية.

حراحشة، عماد خلف. (٢٠٢٠). درجة ممارسة مديري مدارس التربية والتعليم لقصبة المفرق للمهارات القيادية من وجهة نظر المعلمين. *مجلة العلوم التربوية والنفسية*، ٤ (٢٠)، ١ – ٢١.

حسن، ماهر. (٢٠٠٤). *القيادة-أساسيات ونظريات ومفاهيم*. دار الكندي للنشر والتوزيع.

حسين، سلامه عبد العظيم، وعوض الله، عوض الله سليمان. (٢٠٠٦). *اتجاهات حديثة في الاشراف التربوي*. دار الفكر للنشر والتوزيع.

حمودة، رامي حسين. (٢٠١١). *مفاهيم حديثة في وظائف الإدارة التربوية والتعليمية*. دار أسامة.

الحنيطي، فاطمة محمد عشبان. (٢٠٢١). درجة امتلاك مديري المدارس الأساسية الحكومية في لواء القويسمة للمهارات القيادية. *المجلة العربية للعلوم الإنسانية والاجتماعية*، ع١٠، ١ -٣٧.

الخليفات، مها. (٢٠٠٦). *أثر المهارات القيادية على بلورة التماثل التنظيمي في المؤسسات العامة الأردنية* [رسالة ماجستير غير منشورة]. جامعة مؤته.

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

خليل، نبيل سعد. (٢٠٢١). *القيادة في المنظمات التعليمية*. دار الفجر للنشر والتوزيع.
دودين، حمزة محمد. (٢٠١٨). *التحليل الإحصائي المتقدم للبيانات باستخدام spss*. دار المسيرة للطباعة والنشر.
الراسبية، امينة بنت راشد، والصوافية، ثريا بنت محمد. (٢٠٢١). *ومضات استرشادية في اشراف الإدارة المدرسية*. دار روافد للطباعة والنشر والتوزيع.
زايد، عطاف علي. (٢٠٠٨). *دور الإرشاد والإشراف في العملية التربوية*. دار كنوز المعرفة.
الزهراني، فيصل بن سعيد. (٢٠١٢). *درجة مساهمة مشرفي الإدارة المدرسية في تطوير الإدارة المدرسية في مدارس المملكة العربية السعودية من وجهة نظر مديري المدارس* [رسالة ماجستير غير منشورة]. جامعة جرش.
الشراري، جمال صبيح دايش. (٢٠١٤). دور مشرف الإدارة المدرسية في تطوير أداء مديري المدارس من وجهة نظر مديري المدارس في منطقة الجوف. *مجلة التربية*، ٣ (١٥٨)، ١٨٩-٢٣٥.
الصقري، خليفة بن خلفان. (٢٠٠٥). *أهمية دور الموجه الإداري ومدى ممارسته من وجهة نظر مديري مدارس التعليم الاساسي ومساعديهم في سلطنة عمان* [رسالة ماجستير غير منشورة]. جامعة السلطان قابوس.
الطعاني، حسن أحمد. (٢٠٠٥). *الإشراف التربوي مفاهيمه وأهدافه وأسسه وأساليبه*. دار الشروق للنشر والتوزيع.
الطويل، هاني. (١٩٩٩). *الإدارة التعليمية-مفاهيم وآفاق*. دار وائل للطباعة والنشر.
عايش، أحمد جميل. (٢٠٠٩). *إدارة المدرسة نظرياتها وتطبيقاتها التربوية*. دار الميسرة للنشر والتوزيع.
عبد العزيز، منصور، والعامري، أحمد. (٢٠٠٣). مهارات المديرين الإدارية في الأجهزة الحكومية بين الممارسة والتمكين -دراسة تحليلية. *مجلة جامعة الملك سعود*، ١٦ (٢٣١-٢٧٣).
عبد الفتاح، أيمن عثمان، وأبو لاوي، أمين موسى. (٢٠٢١). درجة امتلاك مديري المدارس الأساسية الخاصة للمهارات القيادية وعلاقتها بالأداء الصفي للمعلمين من وجهة نظر المديرون والمعلمين في الأردن. *مجلة جامعة عمان العربية للبحوث -سلسلة البحوث التربوية والنفسية*، ٦ (١)، ٢١٢ – ٢٢٢.
العريشي، جبريل بن حسن، علي، عيد عبد الواحد، السيد، فايزة أحمد، وعبد المعطي، أحمد حسين. (٢٠١٥). *هندسة القيادة التربوية وثقافة التغيير*. الدار المنهجية للنشر والتوزيع.

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

عطاري، عارف، عيسان، صالحة، ومحمود، ناريمان. (٢٠٠٥). *الإشراف التربوي نماذجه النظرية وتطبيقاته العملية*. مكتبة الفلاح للنشر والتوزيع.

العقلة، محمد أحمد (٢٠٠٣). *دور الموجه الإداري في متابعة الأداء المدرسي*. وزارة التربية والتعليم.

عليمات، صالح ناصر. (٢٠٠٧). *العمليات الإدارية في المؤسسات التربوية*. دار الشروق.

العلاق، بشير. (٢٠١٠). *القيادة الإدارية*. دار اليازوري العلمية للنشر والتوزيع.

العمري، علي ابراهيم علي. (٢٠٠٧). *الصعوبات التي تواجه المشرف التربوي عند تطبيقه الورش التعليمية* [رسالة ماجستير غير منشورة]. جامعة أم القرى.

عيده، محمد سليمان. (٢٠٠٧). *المنظور المستقبلي للإشراف التربوي في الأردن في ضوء الواقع واتجاهاته المعاصرة*. دار الفرقان للنشر والتوزيع.

الغافري، عبد الله بن حمد. (٢٠٠٦). *تقويم فاعلية أدوات التقويم التكويني المستمر المستخدمة في مادة التربية الإسلامية في الحلقة الثانية من التعليم الأساسي من وجهة نظر مشرفي المادة ومعلميها* [رسالة ماجستير غير منشورة]. جامعة السلطان قابوس.

الغافري، وضحاء بنت علي. (٢٠١٤). *دور المشرفين الإداريين في التنمية المهنية لمدري مدارس التعليم الأساسي بمحافظة الظاهرة في سلطنة عمان* [رسالة ماجستير غير منشورة]. جامعة نزوى.

غبون، رولا. (٢٠٢٠). الذكاء العاطفي وعلاقته بالمهارات القيادية لدى مديري المدارس في محافظة بيت لحم، *مجلة العلوم التربوية والنفسية*، ٤(٢٥)، ١٧٤-٢٠١.

الغزو، فاتن عوض. (٢٠١٠). *القيادة والاشراف الإداري*. دار أسامة للنشر والتوزيع.

القحطاني، سعود بن جمعان. (٢٠١٧). إسهامات مشرفي الإدارة المدرسية في تنمية المهارات القيادية لمديري المدارس الحكومية بمحافظة القويعية. *مجلة البحث العلمي في التربية*، ٨ (١٨)، ٤٠٧ – ٤٣٥.

مساد، عمر. (٢٠٠٥). *الإدارة المدرسية*. دار الصفاء للنشر والتوزيع.

المطيري، سلمان تركي، والسرحان، خالد علي. (٢٠٢٠). درجة ممارسة مديري المدارس الثانوية في دولة الكويت للمهارات القيادية من وجهة نظر المعلمين. *المجلة التربوية الأردنية*، مج٥، ع٣، ١ -٢٣.

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

المعايطة، عبد العزيز عطا الله. (٢٠١٢). *اتجاهات حديثة في الإشراف التربوي*. دار وائل للنشر.

المقبالي، زايد بن خليفة بن محمد. (٢٠١٥). *تطوير ممارسات مشرفي الإدارة المدرسية في وزارة التربية والتعليم بسلطنة عمان في ضوء مبادئ الجودة الشاملة* [رسالة ماجستير غير منشورة]. جامعة السلطان قابوس.

المنيزل، عبد الله فلاح، والعتوم، عدنان يوسف. (٢٠١٠). *مناهج البحث في العلوم التربوية والنفسية*. إثراء للنشر والتوزيع.

الناصر، هادي. (٢٠٠٩). *القيادة التربوية وتطوير المهارات*. www.alitthad.com/paper.

الهاجري، نايف بن سلطان. (٢٠١٣). ممارسة مشرفي الإدارة المدرسية لأساليب الإشراف التربوي في إدارة التربية والتعليم بمحافظة بيشة. *دراسات عربية في التربية وعلم النفس*، ٤ (٣٣)، ٢٢٥ -٢٧٨.

هزايمة، أميمة محمد، وحجازي، عبد الحكيم ياسين فندي. (٢٠١٤). *درجة ممارسة مديرات المدارس للمهارات القيادية ومعوقاتها وسبل تطويرها في محافظة إربد* [أطروحة دكتوراه غير منشورة]. جامعة اليرموك.

وزارة التربية والتعليم. (٢٠٠٥). *التوجيه الإداري في مدارس سلطنة عمان*، دائرة تطوير الأداء المدرسي.

وزارة التربية والتعليم. (٢٠٠١). *دليل عمل مدارس التعليم الأساسي*. مطابع وزارة التربية والتعليم.

ثانياً: المراجع الأجنبية:

Iqbal, M. (2012). *Strategy of improving the leadership skills for the schools' managers at Khyber Pakhtunkhwa* [Master's Thesis]. International Islamic University.

Jubran, Ali Mohammad. (2017). The practicing degree of leadership skills by school principals in the green line in Palestine in light of learning organization and organizational culture. *International Journal for Research in Education*. Vol. 41: Iss. 1, Article 6. https://scholarworks.uaeu.ac.ae/ijre/vol41/iss1/6.

Katz, R. L. (1955). *Skills of an effective administrator*. Harvard Business.

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

Gambo, G. & Michael, A. (2015). *The effective leadership skills for high schools managers in the State of Plateau*, Nigeria.

Umikker, W. (2005). *How to build supervisor's management skills.* Medical Laboratory. Gale Group Nelson Publishing.

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

مستوى تضمين مستويات العمق المعرفي في كتابي الدراسات الإسلامية للصف الأول المتوسط في المملكة العربية السعودية وجمهورية تونس العربية

دراسة مقارنة

The level of inclusion of cognitive depth levels in the Islamic studies books for the first intermediate grade in the Kingdom of Saudi Arabia and the Arab Republic of Tunisia
A comparative study

إعداد

نوال بنت مذكر المطيري
Nawal Madhkir Al-Mutairi
جامعة القصيم - كلية التربيـة - قسم المناهج وطرق التدريس

Doi: 10.21608/jasep.2024.382236

استلام البحث : ٤ / ٧ /٢٠٢٤

قبول النشـــر: ٢٥ / ٧ / ٢٠٢٤

المطيري، نوال بنت مذكر (٢٠٢٤). مستوى تضمين مستويات العمق المعرفي في كتابي الدراسات الإسلامية للصف الأول المتوسط في المملكة العربية السعودية وجمهورية تونس العربية - دراسة مقارنة. ***المجلة العربية للعلوم التربوية والنفسية***، المؤسسة العربية للتربية والعلوم والآداب، مصر،٨(٤١)، ٥٩٥ – ٦٢٤.

http://jasep.journals.ekb.eg

مستوى تضمين مستويات العمق المعرفي في كتابي الدراسات الإسلامية للصف الأول المتوسط في المملكة العربية السعودية وجمهورية تونس العربية دراسة مقارنة

المستخلص:

هدفت الدراسة إلى لكشف عن مستوى تضمين مستويات العمق المعرفي في كتابي الدراسات الإسلامية للصف الأول المتوسط في المملكة العربية السعودية وجمهورية تونس العربية، وهي دراسة مقارنة اتبعت المنهج الوصفي باستخدام أسلوب تحليل المحتوى، وتكوّن مجتمع الدراسة من كتب مقرر الدراسات الإسلامية للصف الأول المتوسط في المملكة العربية السعودية، ومحتوى كتب مقرر التربية الإسلامية للصف السابع الأساسي في جمهورية تونس، اشتملت عينة الدراسة على محور علم التوحيد (الوحدة الأولى) من كتب مقرر الدراسات الإسلامية للصف الأول المتوسط الفصل الدراسي الأول طبعة عام ١٤٤٣ه، ٢٠٢١م في المملكة العربية السعودية، والمبحث الأول من كتاب مقرر التربية الإسلامية المبحث الأول للصف السابع الأساسي في جمهورية تونس طبعة عام ٢٠٢٠م، وتم اختيار هذه العينة بطريقة قصدية في محاولة من الباحثة أن تستهدف موضوعات التوحيد الكشف عن مستويات العمق المعرفي فيها. وتوصلت الدراسة إلى تميز كتاب الدراسات الإسلامية في دولة تونس من حيث التركيز على الجوانب التطبيقية وتدعيم الشرح بالتأملات البصرية وأسئلة الاستكشاف وتمثيل الأدوار، وكثرة الأنشطة المثيرة للتفكير، وإبراز المهارات المطلوب اكتسابها في عناوين فرعية مثل "أتأمل واستكشف" و"أحلل واستثمر" و"أوظف وأقيمّ" كما تميز الكتاب بغلق كل فقرة بأسئلة التقويم الذاتي للتأكد من الالمام بما تم عرضه وتوضيحه، وبناءاً على النتائج قدمت الباحثة عدداً من التوصيات منها دعوة مطوري المناهج إلى بناء وتطوير كتب الدراسات الإسلامية في المملكة العربية السعودية وفق استراتيجية حل المشكلات لتنمية التفكير الاستراتيجي والتفكير الممتد لدى الطلاب، ومراعاة التدرج المنطقي والسيكولوجي في تضمين مستويات العمق المعرفي في كتب الدراسات الإسلامية في مراحل التعليم العام عن طريق بناء مصفوفة مدى وتتابع في ضوء هذه المستويات.

Abstract:

The study aimed to: To reveal the level of inclusion of cognitive depth levels in the Islamic Studies textbooks for the Kingdom of Saudi Arabia and the first intermediate grade in the Arab Republic of Tunisia, which is a comparative study that

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

the descriptive approach using the content analysis followed The study community consisted of Islamic Studies . method rade in the Kingdom for the first intermediate g curriculum books of Saudi Arabia, and the content of Islamic Education curriculum books for the seventh basic grade in the Republic of Tunisia. The the first unit)) the axis of monotheism study sample included or the first f the Islamic Studies curriculum books from intermediate grade, first semester, edition1443 ,AH 2021AD in the Kingdom of Saudi Arabia, and the first topic from the Islamic Education curriculum book, the first topic for the seventh basic grade in the Republic of Tunisia, edition2020AD. This sample was chosen intentionally in an attempt by the researcher to target monotheism topics to reveal the levels of cognitive .depth in them. the Islamic Studies The study concluded that pects book in Tunisia is distinguished by its focus on applied as and supporting the explanation with visual reflections, playing, the abundance of -exploration questions and role provoking activities, and highlighting the skills required -thought headings such as “I reflect and explore”, “I -to be acquired in sub lyze and invest”, and “I employ and evaluate”. The book is ana -also distinguished by closing each paragraph with self assessment questions to ensure familiarity with what was presented and explained. Based on the results, the researcher ecommendations, including calling on presented a number of r curriculum developers to build and develop Islamic Studies -books in the Kingdom of Saudi Arabia according to a problem solving strategy to develop strategic thinking and extended o account the logical and thinking among students , and taking int psychological progression in including levels of cognitive depth in Islamic Studies books in the stages of general education by .building a matrix of extent and sequence in light of these levels

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

مقدمة:

اهتمت التربية الإسلامية في شخصية الفرد المسلم ومقوماتها العقلية والنفسية والجسدية، وضمنّت حقوقه وواجباته ليكون عضو فعال ونشط في بناء وتمكين المجتمع المسلم، ومن أمثلة ذلك؛ الاهتمام بإعمال العقل بالتفكير السليم والإدراك الواضح، وتنويره بالعلم والمعرفة الصحيحة، وتحريره من البدع، والخرافات، ونواقض العقيدة.

ويأتي دور المؤسسات التعليمية في المجتمع المسلم في ضرورة تطوير المناهج الدراسية بما يخدم تنمية التفكير وتعزيز النمو المعرفي لدى المتعلمين، ولطبيعة هذا القرن وما يحدث به من تحديات عصرية ومتطلبات مجتمعية، فإنه من الضرورة تعليم التفكير بوجهٍ عام، وتضمينه في المناهج الدراسية، وتنفيذه ضمن خطة ومصفوفة المنهج الدراسي، وتوجيه الجهود إلى تنمية التفكير لدى المتعلمين، وحثهم على المشاركة والفعالية في عمليات التعليم والتعلم، ويكون الهدف الأول هو مساعدة المتعلمين على إعمال عقولهم وممارسة التفكير العلمي السليم (السيد، ٢٠١٩، ص ٣٤).

وتضطلع مناهج الدراسات الإسلامية في المملكة العربية السعودية إلى دور جوهري في تنمية المتعلمين معرفيًا وفكريًا، حيث نصت أهداف وثيقة مجال معايير تعلم الدراسات الإسلامية (٢٠١٩) إلى " أن مناهج التربية الإسلامية بما تحتويه من حقائق ومعارف وتوجيهات وقيمًا ثابتة، منصوصًا عليها في مصدري التشريع، تقدم فرضًا للمتعلمين؛ لتعزيز مهارات التفكير بأنواعه، من خلال البحث وتقصي المعلومات، وتفسيرها وتحليلها، والمهارات الشخصية، وتدعو إلى الإفادة من نتاج العقل البشري، وتوظيفه في عمارة الأرض وفق منهج الله، وهو مناسب لكل زمان ومكان، وقابل للتطبيق في مختلف البيئات والظروف (ص١١).

ومن هنا يتطلب الاهتمام بتقوية التفكير وتعميق المعرفة في مناهج الدراسات الإسلامية، لما من شأنه تنمية قدرة الطلاب على التحليل والتقويم للمعارف العلمية الجديدة المكتسبة من المصادر المتعددة، وفحص أفكارهم الجديدة عقديًا، وربطها بما لديهم من معارف في بنائهم المعرفي ووضعها في إطار مفاهيمي سليم.

ويتحقق ذلك عند البحث في مضامين المناهج القائمة وفق تصنيف عالمي عن مستويات التفكير العليا. وفي ظل الانتقادات التي وجهت لتصنيف بلوم السداسي للمعرفة ابتكر نورمان ويب webb عام (٢٠٠٢) تصنيفًا لعمق المعرفة للمواءمة بين المعايير والمحتوى والتقييم، ومن خلاله يتم تصنيف المعرفة حسب مستويات عمقها، وذلك حتى يتحقق التعلم ذو المعنى، وربط المعرفة الجديدة بالسابقة الموجودة في بنية

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

المتعلم المعرفية مما يؤدي إلى أفكار مترابطة ومتكاملة بما يسهم في زيادة قدرة المتعلم على المقارنة والتمييز وفهم الأفكار المتناقضة.

مشكلة الدراسة:

نتيجة للتغير السريع في القرن الحادي والعشرون، والتدفق المعرفي المتزايد من قنوات متعددة، والانتشار الهائل لوسائل التواصل الاجتماعي والأجهزة التقنية بين أيدي النشء؛ فإن مناهج التربية الإسلامية وخاصة مقرر التوحيد يتحمل جزء من المسؤولية عن توجيه وإرشاد الطلاب في المرحلة المتوسطة والثانوية، وتشكيل شخصياتهم، وتزويدهم بالمعارف الدينية النقية، والمعتقدات الإيمانية البيضاء؛ إذ إن ما يتم تقديمه من محتوى في مقررات التربية الإسلامية يعد الموجه الأول في تربية الطلاب في المدارس؛ لأنها تستمد ذلك المحتوى من كتاب الله تعالى والسنة النبوية المطهرة.

مما تظهر الحاجة إلى التعرف على واقع تضمين كتب الدراسات الإسلامية وخاصة علم التوحيد في تنمية التفكير، حيث أثبتت الدراسات السابقة التي قيمت واقع محتوى كتب التوحيد بشكل عام ضعف وقصور تضمين مستويات التفكير، كما في دراسة الشنيقات (٢٠١٦) أثبتت تركيزها على مستوى متدني من التفكير في المعرفة والفهم والتذكر، وضعف اهتمامها بالمستويات العُليا، كما أثبتت نتائج دراسة وفاء السيف (٢٠١٥) أن أهداف كتب مقرر التوحيد وهي أقل المواد تكرارا لمهارات التفكير الناقد بنسبة (١٣.٨%) من مجموع تكرار كتب الدراسات الإسلامية للمرحلة المتوسطة، ودراسة المطرودي (٢٠٢٠) التي جاءت أبرز نتائجها مؤكدة أن المجموع الكلي للمحاور الرئيسة للتفكير الابتكاري (الطلاقة – المرونة – الأصالة) المتضمنة في محتوى الأسئلة التقويمية والأنشطة المصاحبة لجميع مقررات التربية الإسلامية بدرجة (ضعيفة)، وأوصت دراسة السنيدي (٢٠١٧) بأهمية الاهتمام بالتفكير القائم على التحليل الشمولي عند تدريس التوحيد في المرحة المتوسطة.

كما لاحظت الباحثة طيلة سنوات عملها معلمة الدراسات الإسلامية، أن محتوى كتب التوحيد على وجه التحديد لا يقوي البنية المعرفية لدى الطالبات، ويركز على مستويات متدنية من عمق التفكير؛ لذا يصعب على بعض الطالبات إدراك بعض الأمور العقدية وفهمها، فضلًا عن أن محتوى مقرر التوحيد مجرد، وكتابه المدرسي غير مدعم بالصور والإيضاحات التي تساعد على إيصال المعلومات للطالبات، ولا ينمي عمق المعرفة لدى الطالبات، ولا يظهر في الأنشطة والأسئلة التقويمية تحليل القضايا العقدية، والبرهنة على ثبوتها أو بطلانها، ولا يولد لديهن الفهم المبني على الحجج المنطقية، ولا يركز على إعادة إنتاج المعرفة، أو تطبيق المفاهيم والمهارات

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

والانخراط في عمليات ذهنية، وتفسير المعلومات، وجمعها، والتفكير الاستراتيجي والتخطيط واستخدام الأدلة وربط الأفكار-التي تعد من مكونات تصنيف ويب لعمق المعرفة-؛ مما جعل الطالبات يشعرن بالملل وقلة الدافعية اتجاه هذا المقرر وعدم وعيهن بأهميته.

كما أوصت عدد من مؤتمرات الاتجاهات الحديثة في المناهج الدراسية، مثل المؤتمر الدولي الثامن للاتجاهات المتقدمة في الدراسات الإسلامية (٢٠٢١) الذي عقد عن بعد إلى أهمية الاستفادة من تجارب الدول الناجحة في مناهج الدراسات الإسلامية، مما تحتم على الباحثة البحث عن الدول العربية الرائدة في مناهج الدراسات الإسلامية لمعرفة مستوى تضمين كتب الدراسات الإسلامية في ضوء مستويات العمق المعرفي، ومقارنته مع مستوى تضمين كتب الدراسات الإسلامية، وأوجه الإفادة من الدراسة المقارنة، وتم اختيار تجربة جمهورية تونس العربية، حيث حلت تونس في المركز ٨٤ عالميًا، والسابع عربيًا في مؤشر جودة التعليم العالمي الصادر عن المنتدى الاقتصادي العالمي في دافوس(Davos, 2021) عام ٢٠٢١م.

واستنادًا على ما سبق تتحدد مشكلة الدراسة في **مستوى تضمين كتابي الدراسات الإسلامية في المملكة وجمهورية تونس في ضوء مستويات العمق المعرفي.**

أسئلة الدراسة:

١- ما مستوى تضمين مستويات العمق المعرفي في كتابي الدراسات الإسلامية للصف الأول المتوسط في المملكة العربية السعودية وجمهورية تونس العربية؟

٢- ما أوجه الاتفاق بين كتابيّ الدراسات الإسلامية للصف الأول المتوسط في المملكة العربية السعودية وجمهورية تونس العربية في مستوى تضمين مستويات العمق المعرفي؟

٣- ما أوجه الاختلاف بين كتابيّ الدراسات الإسلامية للصف الأول المتوسط في المملكة العربية السعودية وجمهورية تونس العربية في مستوى تضمين مستويات العمق المعرفي؟

أهداف الدراسة:

١- الكشف عن مستوى تضمين مستويات العمق المعرفي في كتابي الدراسات الإسلامية للصف الأول المتوسط في المملكة العربية السعودية وجمهورية تونس العربية.

٢- تحديد أوجه الاتفاق بين كتابيّ الدراسات الإسلامية للصف الأول المتوسط في المملكة العربية السعودية وجمهورية تونس العربية في مستوى تضمين مستويات العمق المعرفي.

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

٣- تحديد أوجه الاختلاف بين كتابيّ الدراسات الإسلامية للصف الأول المتوسط في المملكة العربية السعودية وجمهورية تونس العربية في مستوى تضمين مستويات العمق المعرفي.

أهمية الدراسة:

انطلقت أهمية الدراسة والحاجة إليها فيما يلي:

-استجابة للاتجاهات العالمية الحديثة في تطوير المناهج الدراسية بعقد مقارنة بين منهج الدولة الأم ومنهج إحدى الدول المتقدمة.

-توجيه أنظار مخططي المناهج في المملكة إلى أهمية تبني تصنيف ويب لعمق المعرفة عند تأليف مناهج الدراسات الإسلامية في المرحلة المتوسطة.

-تعد هذه الدراسة-في حدود علم الباحثة- من أوائل الدراسات المقارنة التي تناولت الكشف عن مستوى تضمين مستويات العمق المعرفي في كتب الدراسات الإسلامية للصف الأول المتوسط في المملكة العربية السعودية وجمهورية تونس العربية.

حدود الدراسة:

الحدود الموضوعية: تضمنت هذه الدراسة مستويات ويب للعمق المعرفي وهي: التذكر وإنتاج المعرفة، تطبيق المفاهيم والمهارات، التفكير الاستراتيجي، التفكير الممتد.، واقتصر التحليل على المحتوى والأنشطة وأسئلة التقويم لكل درس من دروس علم التوحيد

الحدود الزمانية : طُبقت هذه الدراسة على طبعة عام ١٤٤٣ه، ٢٠٢١م من كتابي الدراسات الإسلامية للصف الأول المتوسط في المملكة العربية السعودية وجمهورية تونس.

مصطلحات الدراسة:

تتحدد مصطلحات الدراسة فيما يلي:

مستويات العمق المعرفي:

يعرف ويب Webb **(٢٠٠٢):** عمق المعرفة بأنه مستوى التعقيد العقلي الذي يتعلق بكل من المعلومات التي يتوقع أن يعرفها الطلاب وكيفية استفادتهم من تلك المعارف في سياقات مختلفة وكيفية وصولهم إلى التعميمات بشكل جيد، وكم المعارف السابقة التي يجب أن يمتلكوها لفهم الأفكار، ويتكون من أربعة مستويات هي: (التذكر وإنتاج المعرفة، وتطبيق المفاهيم والمهارات، التفكير الاستراتيجي، التفكير الممتد).

وتُعرف إجرائيًا: التعقيد العقلي والقدرات الذهنية العليا التي تحتاجها طالبات المرحلة المتوسطة عند دراسة مقرر الدراسات الإسلامية؛ لفهم غايات علم التوحيد والأمور العقدية الكُبرى، والواردة في المحتوى والأنشطة والأسئلة التقويمية المضمنة

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

في كتب الدراسات الإسلامية في المملكة وجمهورية تونس العربية للمرحلة المتوسطة، وتتكون من أربع مستويات (التذكر وإنتاج المعرفة، وتطبيق المفاهيم والمهارات، التفكير الاستراتيجي، التفكير الممتد)، والتي سيتم الوصول إليها بواسطة بطاقة تحليل المحتوى المعدّة لهذا الغرض.

الإطار النظري:

تعددت التصنيفات لأنماط التفكير، ولكل منها ما يميزه عن الآخر، ومنها ما صممه نورمان ويب Norman Webb عام (٢٠٠٢م) ويعد تطويرًا لتصنيف بلوم السداسي للمجال المعرفي، أطلق عليه عمق المعرفة (Depth of knowledge DOK)، -ويعتبر ويب أحد علماء مركز ويسكونس للبحوث التربوية (Wisconsin Center for Education Research) -وكان هدفه من إنشاء هذا التصنيف المؤامة بين معايير المنهج وعملية التقييم، وذلك بتحليل التوقعات المعرفية التي تتطلبها المعايير، والأنشطة المنهجية ومهام التقييم، ويعتمد نموذج DOK على افتراض أن جميع عناصر المعرفة يمكن تصنفيها إلى مجموعة من المهام تعكس مستوى مختلف من الإدراك والتوقع اللازمة لإكمال المهمة، ويشمل هذا النموذج جميع أشكال المعرفة الإجرائية والتوضيحية والتطبيقية وما إلى ذلك (Webb, 2002 ؛ Hess, 2013).

مفهوم عمق المعرفة Depth of Knowledge(DOK):

عرف هيس Hessعمق المعرفة: بأنه فحص ناقد للأفكار والحقائق الجديدة ووضعها في البناء المعرفي وعمل روابط متعددة بينها، وفيها يبحث الطالب عن معنى ويركز على الحجج والبراهين الأساسية والمفاهيم المطلوبة لحل مشكلة ما (Hess, 2013, p14).

ويُعرفه غرين Greene: بأن عمق المعرفة هو القدرة على نقد الأفكار وفحصها وتمثيلها في البنية المعرفية من خلال الربط وإيجاد العلاقات فيما بينها لحل المشكلات الواقعية والمستقبلية(Greene, 2020, p11) .

ويتضح مما سبق أنه تتبلور فكرة عمق المعرفة حول توظيف استراتيجيات التفكير التي تتطلب تفاعل عمليات ومعالجات ذهنية متداخلة وجهد عقلي فاحص وواعٍ في التعلم والتعليم وفق مستويات متدرجة هرميًا؛ لإحداث تعلم ذي معنى، وتطبيق المفاهيم في مواقف متعددة، وربط الأفكار، وفهم مدروس لمشكلات المستقبل.

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

مستويات عمق المعرفة:

وتُعرفها صباح علي (٢٠٢١) بأنها" مستويات من التفكير التي يجب على الطالب إتقانها لفحص الأفكار والمفاهيم الجديدة ومعالجة المعرفة بهدف توظيفها لربط الأفكار بعضها ببعض وتطبيق المهارات المطلوبة بفهم عميق نسبيًا" (ص٣٩٠).

يتكون تصنيف ويب من أربع مستويات لعمق المعرفة، كما أوردها ويب (٢٠٠٢) وهيس (٢٠١٣) وسلام (٢٠١٩) وكريمة محمد (٢٠٢٠) فيما يلي:

المستوى الأول: التذكر وإعادة الإنتاج (DOK1): ويعني قدرة الطلاب على التعرف والتذكر الآلي للحقائق والمفاهيم والتعميمات أو تقديم استجابات آلية دون تفكير أو جهد ذهني، يشتمل هذا المستوى على المهام الأساسية التي تتطلب من الطلاب التذكر، واستظهار المعرفة، وإعادة إنتاجها، وينطوي هذا المستوى على الحقائق، أو استخدام إجراءات أو صيغ بسيطة، واسترجاع واستنساخ البيانات، والتعاريف، والتفاصيل، والمعلومات.

ومن **الأسئلة** التي ينطبق عليها هذا المستوى: هل يمكنك أن تذكر؟ متى حدث؟ من كان؟ كيف يمكنك التعرف على؟ ما هو؟ عدد مجالات؟ حدد أنواع؟ هل يمكنك اختيار؟ كيف تكتب؟ ما يمكن تضمينه في قائمة حول؟ من اكتشف؟ اذكر أمثلة لـ؟ من أسس؟ من أنشأ؟ ما مساحة؟ هل يمكنك تحديد؟ كيف تصف؟

المستوى الثاني: تطبيق المفاهيم والمهارات (DOK2): وهو قدرة الطلاب على الانخراط في عمليات ذهنية محدودة تتمثل في تدوين الملاحظات، وتفسير المعلومات، وجمع البيانات وتصنيفها وتنظيمها ومقارنتها واستخدام الجداول والرسوم والأشكال البيانية، وإبراز الفروق، أو مقارنة الأحداث والمفاهيم وإعادة صياغة المعلومات بأسلوب آخر أو تلخيصها، كما يتطلب تصنيفاً أو فرزاً للأشياء إلى فئات ذات معنى، وتوضيح وشرح القضايا والمشاكل والأنماط، وتوضيح العلاقات بين الأسباب والنتائج، وحل المشكلات المعتادة، وهذا المستوى يتجاوز التذكر واستدعاء المعارف.

ومن **الأسئلة** التي يمكن استخدامها في هذا المستوى: كيف يمكن تصنيف؟ كيف يمكن التنظيم في جدول؟ كيف يمكن تطبيق؟ كيف يمكن تمثيل؟

المستوى الثالث: التفكير الاستراتيجي (DOK3): ويعني قدرة الطلاب على التفكير والتخطيط واستخدام الأدلة وربط الأفكار ببعضها بشكل هادف، وغيرها من العمليات العقلية الأكثر تعقيد عن المستوى السابق، والقيام بسلسلة من الخطوات للوصول إلى الحل، يتطلب هذا مستوى أعلى في المطالب المعرفية من المستويين السابقين وهو يمثل استخدام عمليات التفكير العليا قصيرة الأمد، ويقوم الطلاب بشرح أو تبرير

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

التفكير وتقديم الدعم والاستنتاجات المرسومة، ومهام المستوى الثالث عادة تتطلب تفكيرًا أو تعقيدًا أو تطوير خطة أو سلسلة من الإجراءات، ويكون هناك أكثر من رد أو حل ممكن، كما يتضمن مهارات التركيب والتأمل.

ومن **الأسئلة** التي يمكن استخدامها في هذا المستوى: ماذا يحدث لو؟ كيف تصف التسلسل لـ؟ كيف يمكن أن تبرر؟ كيف تفسر؟ كيف يمكنك التحقق من معقولية؟ كيف يمكن ربط؟ كيف يمكنك تحليل؟ ادعم بالأدلة الكافية لإثبات ...؟ كيف يمكنك تفسير الرسم التالي؟

المستوى الرابع: التفكير الممتد (DOK4):

يشير Webb (٢٠٠٢) إلى أن هذا المستوى يمثل قمة هرم مستويات عمق المعرفة، ويحتاج هذا المستوى الاستخدام المكثف لعمليات التفكير والمعالجات العقلية المتقدمة، وتعديل الخطط بمرور الوقت، والاستقصاء لحل المشكلات الواقعية، كما تطلب تنفيذ أنشطة ذهنية معقدة كجمع وتنظيم وتفسير المعلومات من مصادر متعددة، واستخدام استراتيجيات التفكير، وكتابة تقارير بحثية، والتحليل المتشعب، وتوضيح وجهات النظر وتقييمها، وتحليل التقارير، وإعادة تنظيم وتوظيف المعارف في سياقات متنوعة، ومعالجة المشكلة في ظروف متعددة.

ومن **الأسئلة** التي يمكن عرضها لتتوافق مع هذا المستوى ما توقعاتك المستقبلية؟ اكتب سيناريو مستقبلي لحل مشكلة؟ ماذا نحتاج لحل مشكلة؟ كيف يمكن أن تعد تقريرا لـ؟ اقترح حلولاً لـ؟ ابحث مستخدما؟ كيف تقيّم؟ كيف يمكن تنظيم البيانات في شكل جديد؟ ما المعلومات التي نحتاجها لـ؟ ما تفسيراتك البديلة لـ؟ ماذا تحتاج لإعداد خطة لـ؟ أعد تقريرا لـ، وغيرها من الأسئلة التي يستخدم فيها الطالب مهارات التفكير المعقدة.

ينبغي توضيح ما يحتاجه الطلاب ليكونوا قادرين على اجتياز المستويات الأربعة لعمق المعرفة وكيف تبدو دقة عملية التعليم والتعلم في كل مستوى، وأنه لا يجب التخلي عن دقة التعليم من أجل الوصول إلى أعمق مستويات عمق المعرفة، فمثلا، عندما يؤدي الطلاب مهمة في مستوى منخفض للعثور على أدلة واقعية في النص، يمكنهم ممارسة الدقة من خلال محاسبة أنفسهم على الدقة الفورية، واختيار أفضل الأدلة(Boyles, 2016) .

وترى الباحثة أن المواقف التعليمية والمناهج الدراسية يجب أن تكون متنوعة بالمهام في مختلف مستويات ويب، والتركيز بداية في المستويات الأولى واعتبارها كسلم للصعود إلى المستويات العليا التي تعد من أهم أغراض التربية الحديثة.

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

كتاب الدراسات الإسلامية للصف الأول المتوسط في المملكة العربية السعودية :

ترتكز مناهج التعليم في المملكة العربية السعودية على أساس الدين الإسلامي، ويبرز في هذا الأساس جوانب الإسلام والايمان والإحسان، ويتمثل في مقرر الدراسات الإسلامية بفروعه الأربعة: التفسير، والتوحيد، والفقه ، والحديث، والدراسة الحالية تركز على فرع التوحيد الذي يقوم بتأصيل العقيدة وبناء الأساس الديني لدى الطلبة ، ويتضح من خلال مقرر التوحيد المعرفة البنائية التكاملية على هيئة وحدات تهدف إلى تبصير المتعلم بخالقه وعقيدته، وكيفية تحقيق العبودية الكاملة لله وحده ويجتنب الشرك .

وموضوعاته تتمثل فيما يلي:

-الوحدة الأولى: مقدمات في التوحيد.

-الوحدة الثانية: الدعوة إلى التوحيد.

-الوحدة الثالثة: الشهدتان

-الوحدة الرابعة: الشرك

كتاب التربية الإسلامية للصف السابع الأساسي في دولة تونس:

اعتمد الكتاب في تقسيمه على المباحث، حيث تضمن كل مبحث مجالا دينيا متكاملاً ومترابطاً في موضوعاته، ومستقلا عن المباحث الأخرى من حيث تكامل المعرفة، ولكل منها بنيته المعرفية المهمة في تكامل الشخصية الإسلامية، وكانت موضوعات المباحث على صورة آيات قرآنية وهي على، النحو التالي:

المبحث الأول: "قل آمنت بالله ثم استقم"

المبحث الثاني: "بل الله فاعبد وكن من الشاكرين"

المبحث الثالث " فأحسن كما أحسن الله إليك".

المبحث الرابع: " ولا تبغ الفساد في الأرض".

العلاقة بين العمق المعرفي ومقررات الدراسات الإسلامية في المرحلة المتوسطة:

إن المفاهيم الإسلامية ومفاهيم العقيدة خاصة ينبغي أن يكون لها واقع عملي في نفوس الطلبة وسلوكهم، فهي ليست مادة نظرية، أو مجرد معلومات تقدم لهم، مما يستدعي مراعاة نفسية المتعلمين عند صياغة مفردات المنهج، كما أن التأكيد على أهمية مفاهيم العقيدة وضرورة مناسبتها للطلبة في المرحلة المتوسطة نابع من أهمية هذه المرحلة ذاتها التي يمر خلالها الطالب بفترة حرجة من حياته يكون فيها سريع التأثر بالظروف والتيارات الخارجية، نتيجة ما يمر به من تغيرات جسمية ونفسية (الدوسري، ٢٠١٥).

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

وعند الدراسة النفسية لمطالب النمو وخصائصه لدى طلاب المرحلة المتوسطة تتميز ببعض السمات التي تظهر على الطالبات في هذه المرحلة المتصلة بخصائص النمو العقلي والانفعالي والاجتماعي، وهذه الخصائص كما وردت في الدليل الإجرائي لخصائص النمو في المرحلتين المتوسطة والثانوية وتطبيقاتها التربوية الصادر من وزارة التعليم (٢٠١٧):

النمو العقلي: نمو الذكاء العام، ويزداد الإدراك والفهم، التفكير المجرد والمنطقي والقدرة على التحليل والتمثيل للأحداث والمواقف، وزيادة معدلات التذكر، والربط بين الموضوعات السابقة، كما يزيد الانتباه وتطول فترته، وإدراك العلاقات بين العناصر واستنتاج العلاقات الجديدة.

النمو الانفعالي: التذبذب الانفعالي كسرعة الغضب والرضا، الاهتمام بردود أفعال الآخرين، انخفاض مفهوم الذات، ويظهر الاندفاع والحماس، والمخاوف من الحياة المستقبلية.

النمو الاجتماعي: التعصب للرأي، الرغبة في التحدي، الاهتمام بالمظهر العام ولفت انتباه الآخرين، والرغبة في الاستقلالية، والانتماء للأصدقاء ومسايرتهم، وتقليد الآخرين، والخجل.

وباستقراء ما سبق ترى الباحثة أن تنمية العمق المعرفي لدى طلاب المرحلة المتوسطة في المسائل العقدية مطلب محوري، وهدف أساس من أهداف التربية الإسلامية، وذلك لوجود طاقات مهدرة لدى المراهقين لا بد من استغلالها بشكل إيجابي لحمايتهم من الإلحاد، والانحراف الفكري في كافة صوره، وحيث يفتقر الجيل الحالي (خاصة المراهقين) إلى الدافعية والرغبة في التعليم بشكل عام وخاصة تعليم المقررات ذات الطبيعة الدينية، ويتأثرون بالآخرين ويقلدونهم وخاصة بعد انتشار وسائل التواصل الاجتماعي الذي سهل الاتصال العالمي بمختلف الأجناس والأديان والعقائد والمذاهب.

والعمق المعرفي ركيزة أساسية لتحقيق أهداف تعلم الدراسات الإسلامية، لأنه يساعد في تنظيم المعلومات وإنتاج الأفكار، وابتكار الحلول للمسائل العقدية والفقهية المعاصرة، علاوة على ذلك فإن إنتاج الأفكار وتطبيق المفاهيم والمهارات والتفكير الممتد والاستراتيجي تتيح للطالبة إعادة بناء المعرفة بأسلوبها الخاص، وترجمتها إلى منتجات ذات قيمة، وهذا بدوره يساعد في استبقاء المعرفة لمدة أطول، ومن ثم تطور في القدرات التحليلية والنقدية لديها.

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

الدراسات المرتبطة بموضوع البحث:

يتناول هذا الجزء عرض الدراسات السابقة ذات الصلة بمتغيرات الدراسة الحالية.

أولًا: الدراسات السابقة التي تناولت تحليل كتب التوحيد: ثانيًا: الدراسات السابقة التي تناولت مستويات العمق المعرفي؛ وسيكون عرض الدراسات السابقة تصاعديًا (من الأقدم إلى الأحدث)، ثم التعقيب على الدراسات السابقة وتوضيح أوجه الشبه والاختلاف بينها وبين الدراسة الحالية، ثم سيتم في نهاية المحاور الثلاثة عرض أوجه الاستفادة من الدراسات السابقة ككل.

أولاً: الدراسات التي تناولت تحليل كتب التوحيد:

هدفت دراسة **الشنيقات (٢٠١٦)** لمعرفة درجة تضمين مهارات التفكير المتضمنة في كتاب الطالب والنشاط لمادة التوحيد للصفوف الثلاثة الأولى في المملكة العربية السعودية، واتبعت الدراسة المنهج الوصفي بأسلوب تحليل المحتوى، وتم بناء بطاقة تحليل وقد حاولت الدراسة التوصل لهدفها عن طريق تحليل أسئلة التقويم وأنشطة كتاب الطالب والنشاط وتصنيفها وفق المهارات العقلية الأساسية لدى بلوم، وأظهرت النتائج أن مجموع أسئلة التقويم والأنشطة في كتابي الطالب والنشاط لمقرر مادة التوحيد للصف الأول الأساسي هي (٧٧) سؤالا وزعت على النحو الآتي: مستوى المعرفة؛ الحفظ والتذكر بنسبة (٧٧.٩%)، مستوى الفهم والاستيعاب بنسبة (٢.٦%)، مستوى التطبيق بنسبة (١.٣%)، مستوى التحليل بنسبة (٩.١%)، مستوى التركيب بنسبة (٧.٨%)، مستوى التقويم بنسبة (١.٣%). كما بلغ مجموع أسئلة التقويم والأنشطة في كتابي الطالب والنشاط لمقرر مادة التوحيد للصف الثالث الأساسي (٧٨) سؤالا وزعت على النحو الآتي: المعرفة؛ الحفظ والتذكر بنسبة (٥٥.١%)، مستوى الفهم والاستيعاب بنسبة (٩%)، مستوى التطبيق بنسبة (٥.١%)، مستوى التحليل بنسبة (٢٤.٤%)، مستوى التركيب بنسبة (٥.١%)، مستوى التقويم بنسبة (١.٣%). ودلت النتائج أن مهارات التفكير في الصفوف الثلاثة الأولى تركزت جميعها في مستوى المعرفة؛ الحفظ والتذكر وكان عددها ونسبتها تقل بارتفاع مستوى الصف، كما أنها تبقى دون المستوى المقبول نحو الارتقاء بالعقل الانساني تنمية وتطوير.

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

وهدفت دراسة **السنيدي(٢٠١٧)** إلى الكشف عن فاعلية استخدام استراتيجية المجموعات التعاونية الصغيرة المعتمدة على التعلم المستند إلى الدماغ في تنمية التفكير التحليلي والشمولي في تدريس مقرر التوحيد بالمرحلة المتوسطة في المملكة العربية السعودية ، واستخدم الباحث المنهج الوصفي وشبه التجريبي، وكانت العينة مكونة من ٧٠ طالب من طلاب الصف الأول المتوسط ومعتمدا على نظرية التعلم المستند على الدماغ وكذلك مقياس التفكير التحليل والتفكير الشمولي(القبلي والبعدي)وأوضحت نتائج الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى التفكير الشمولي والتحليلي في مادة التوحيد بين المجموعتين التجريبية والضابطة لصالح أفراد المجموعة التجريبية

كما هدفت دراسة **المطرودي (٢٠٢٠)** إلى معرفة مدى إدراج مهارات التفكير الإبداعي في محتوى التقويم والأنشطة المصاحبة لدورات التربية الإسلامية في برنامج الدورات المشتركة على مستوى المدرسة الثانوية. اعتمد الباحث المنهج الوصفي وأسلوب تحليل المحتوى، واستخدام بطاقة تحليل المحتوى كأداة للدراسة، حللت الدراسة ٥٩٧ سؤالاً تقييمياً و٥٧٢ نشاطاً مصاحباً. تشير النتائج إلى أن النتيجة الإجمالية للمجالات الرئيسية الثلاثة للتفكير الإبداعي (الطلاقة والمرونة والأصالة) المدرجة في أسئلة التقييم والأنشطة المصاحبة في جميع الدورات جاءت منخفضة، أشارت النتائج إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط ترتيب المهارات المتعلقة بتغيير المحتويات في كل مقرر (العقيدة، الحديث، الفقه) وفي المجموع الكلي. فيما يتعلق بمتوسط الدرجات، فقد جاءوا لصالح المهارات المدرجة في الأنشطة المصاحبة.

ثانيًا: الدراسات التي تناولت العمق المعرفي:

هدفت دراسة **شاهين (٢٠٢٠)** إلى الكشف عن مدى توفر مستويات العمق المعرفي في كتب الأحياء (١، ٢، ٣) – نظام المقررات – للمرحلة الثانوية، ولتحقيق هذا الهدف قام الباحث بإعداد قائمة مؤشرات مستويات عمق المعرفة التي يمكن تضمينها في كتب الأحياء، وقد استخدم الباحث المنهج الوصفي بأسلوب تحليل المحتوى، وأظهرت النتائج أن مستوى التذكر وإنتاج المعرفة في جميع كتب الأحياء (١، ٢، ٣) جاء في المرتبة الأولى، حيث بلغت نسبته في كتب الأحياء: (٤١%)،

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

(٤١.٢%)، (٤٠.٨%) على التوالي، يليه مستوى تطبيق المفاهيم والمهارات في المرتبة الثانية، ونسبته في كتب الأحياء: (٣٥.٧%) (٣٥%)، (٣٥.٣%)، ثم مستوى التفكير الممتد في المرتبة الثالثة، ونسبته في كتب الأحياء: (١٦.٢%) (١٨.١%)، (١٦.٧%)، ثم مستوى التفكير الاستراتيجي في المرتبة الرابعة والأخيرة، ونسبته في كتب الأحياء: (٧%) (٥.٧%)، (٧%) وهي نسب منخفضة جدًا.

التعقيب على الدراسات السابقة:

اتفقت الدراسة الحالية مع دراسة (الشنيقات،٢٠١٦) ودراسة (المطرودي،٢٠٢٠) ودراسة (السنيدي،٢٠١٧) على ضرورة تضمين مهارات التفكير كتب التربية الإسلامية، كما اتفقت مع دراسة (شاهين،٢٠٢٠) على أهمية تدريب الطلبة على اكتساب مهارات العمق المعرفي ودمجه في الأنشطة ووسائل التقويم.

وقد تميزت الدراسة عن غيرها في اختيارها لكتاب التوحيد لأهميته في ترسيخ العقيدة لدى الطالب وهو الأساس لبقية فروع الدراسات الإسلامية، وكذلك اختيار مستويات العمق المعرفي لأهميتها في تنمية مهارات التفكير والانتقال بالطالب من التفكير البسيط إلى التفكير العميق والناقد والابداعي.

منهج الدراسة:

بعد أن قامت الباحثة بتحديد مشكلة الدراسة، وأهدافها وأسئلتها وبعد الاطلاع على الدراسات السابقة التي تناولت دراسات مقارنة تحليلية لكتب الدراسات الإسلامية كما في دراسة الدوسري (٢٠١٨)، ودراسة الخالدي (٢٠٢٠)، وعلى كتب مناهج البحث، تبين أن المنهج الوصفي باستخدام أسلوب تحليل المحتوى هو المنهج الملائم لهذه الدراسة، ووفقاً للمنهج المناسب لطبيعة هذه الدراسة فإنها تتمثل في: دراسة تحليلية مقارنة: حيث تهدف إلى تحليل محتوى كتاب مقرر الدراسات الإسلامية للصف الأول المتوسط في المملكة وتونس في ضوء مستوى تضمين مستويات العمق المعرفي.

مجتمع الدراسة:

تكوّن مجتمع الدراسة من كتب مقرر الدراسات الإسلامية للصف الأول المتوسط في المملكة العربية السعودية، ومحتوى كتب مقرر التربية الإسلامية للصف السابع الأساسي في جمهورية تونس.

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

عينة الدراسة:

اشتملت عينة الدراسة على محور علم التوحيد (الوحدة الأولى) من كتب مقرر الدراسات الإسلامية للصف الأول المتوسط الفصل الدراسي الأول طبعة عام ١٤٤٣ه، ٢٠٢١م في المملكة العربية السعودية، والمبحث الأول من كتاب مقرر التربية الإسلامية المبحث الأول للصف السابع الأساسي في جمهورية تونس طبعة عام ٢٠٢٠م، وتم اختيار هذه العينة بطريقة قصدية في محاولة من الباحثة أن تستهدف موضوعات التوحيد الكشف عن مستويات العمق المعرفي فيها.

أدوات الدراسة:

وطبقاً لما تحتاجه الدراسة من بيانات استخدمت هذه الدراسة الأداة البحثية التالية:

-اعتمدت الدراسة على بطاقة تحليل المحتوى من دراسة شاهين (٢٠١٩) وذلك للمبررات التالية:

-تبنت الأداة تصنيف ويب للعمق المعرفي، وهي المستويات المعتمدة في هذه الدراسة.

-حداثة الدراسة وتقارب أهدافها مع أهداف الدراسة الحالية وهي تحليل محتوى كتب في ضوء مستويات العمق المعرفي.

- وضوح المؤشرات، ومناسبتها من حيث الصياغة العلمية والبناء اللغوي، مناسبة للمستوى الذي تنتمي إليه.

-دقة بناء بطاقة تحليل المحتوى ومرورها في منهجية علمية واضحة في خطوتين وهي: إعداد قائمة بمؤشرات مستويات عمق المعرفة الأربعة، وتحكيمها من خلال عرضها على المتخصصين في المناهج وطرق التدريس، حيث بلغ عدد مؤشرات المستويان الأول والثاني (٧) مؤشرات لكل منهما، بينما بلغ عدد مؤشرات المستويان الثالث والرابع (٦) مؤشرات لكل منهما، كما تم عرضها في جدول رقم (١).

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

جدول (١) قائمة مؤشرات مستويات عمق المعرفة

م	مستويات العمق المعرفي	المؤشرات
١	المستوى الأول: التذكر وإعادة الإنتاج	يتضمن المحتوى تعريفات واضحة للمصطلحات والمفاهيم العلمية
٢		يشتمل المحتوى على حقائق علمية مناسبة لطبيعة المقرر
٣		يتضمن المحتوى خرائط مفاهيم لدروس المقرر
٤		يشتمل المحتوى على الأدوات التي تساعد الطلاب على التذكر (عنوان رئيس - عنوان فرعي - علامة استفهام عند السؤال)
٥		يتضمن المحتوى صوراً توضيحية لموضوعات المقرر
٦		يعرض المحتوى المعرفة العلمية في نقاط رئيسة
٧		يقدم المحتوى غلقاً (مخلصاً) مناسباً في نهاية كل درس أو وحدة
٧	المستوى الثاني: تطبيق المفاهيم والمهارات	يشرح المحتوى المفاهيم والمبادئ العلمية التي تسهم في الإدراك الكلي للمتعلمين
٨		يطبق المحتوى المعارف والمعلومات العلمية بأشكال مختلفة في مواقف جديدة
٩		يقارن المحتوى بين المفاهيم والمصطلحات المتضمنة في المقرر
١٠		يصنف المحتوى الموضوعات أو العناصر إلى فئات
١١		يبين المحتوى العلاقات بين المفاهيم والمبادئ العلمية ذات العلاقة
١٢		يرشد المحتوى الطلاب إلى كيفية استخدام أدوات القياس المناسبة
١٣		يستخدم المحتوى أسئلة أثناء عرض المحتوى لإثارة ذهن الطلاب
١٤	المستوى الثالث: التفكير الاستراتيجي	يتضمن المحتوى عمليات التفكير العليا (التحليل، التقويم)
١٥		يتضمن المحتوى بعض الخصائص المشتركة بين المفاهيم
١٦		يتضمن المحتوى بعض المستقبليات ذات العلاقة بالمقرر
١٧		يعرض المحتوى حلول بعض المشكلات العلمية
١٨		يتضمن المحتوى نقدا لبعض الأفكار أو الموضوعات في الدرس
١٩		يعرض المحتوى أوجه الاتفاق والاختلاف بين خصائص المفاهيم
٢٠	المستوى الرابع: التفكير الممتد	يتضمن المحتوى بعض عمليات التفكير العليا(التأمل-التعديل)
٢١		يعرض المحتوى المعارف والمعلومات والمهارات لحل المشكلات الواقعية
٢٢		يتضمن المحتوى أسئلة التقويم الذاتي
٢٣		يتضمن المحتوى مهارات الاقناع أو الاثبات
٢٤		يرشد المحتوى المتعلمين إلى توظيف مهاراتهم البحثية للتوصل إلى معلومات جديدة
٢٥		يقدم المحتوى معلومات جديدة للطلاب في درس

ثم قام الباحث ببناء بطاقة تحليل المحتوى في ضوء القائمة، وقياس صدقها من خلال عرضها على المحكمين، ثم ثباتها بطريقتين علميتين مناسبتين.

كما قامت الباحثة بتكييف بعض المؤشرات وتغيير صياغتها؛ لتكون مناسبة مع طبيعة مقررات الدراسات الإسلامية، ومحتوى علم التوحيد.

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

ثبات الأداة:

تم قياس ثبات الأداة باستخدام طريقة قياس ثبات التحليل (عبر الزمن)؛ كما يذكر طعيمة (٢٠٠٤) والذي يعني: إعطاء نفس النتائج إذا ما تم التحليل أكثر من مرة بواسطة الباحث نفسه في أوقات مختلفة، ، وقد تم تطبيق التحليل بواسطة الباحثة نفسها في هذه الدراسة، فقامت الباحثة باختيار (درس من محور التوحيد في كتاب الدراسات الإسلامية في المملكة، ودرس من مبحث التوحيد من كتاب الدراسات الإسلامية في تونس)؛ بطريقة عشوائية، ثم تحليلها، وبعد أسبوعين تم إعادة التحليل، ومن ثم تم حساب الفرق بين التحليلين.

وذلك عن طريق حساب معامل الاتفاق باستخدام معادلة هولستي Holisti لحساب معامل الاتفاق بين المحللين وفقا للمعادلة التالية (علام، ٢٠٠٧، ص١٣٨).

ومن خلال تطبيق معادلة هولستي يكون معامل الاتفاق كالتالي:

معادلة هولستي= عدد الفئات المتفق عليها / مجموع عدد الفئات التحليل في مرتي التحليل

$$= \frac{٢ \times ٧٧}{٨٨ + ٧٧} = ٠,٩٣$$

-إخراج أداة الدراسة في صورتها النهائية: وهي "بطاقة تحليل "

ضوابط تحليل المحتوى:

- القراءة المتعمقة والفاحصة للدروس الواردة والمحددة في كتب عينة الدراسة في الكتب؛ واعية بهدف التعرف على موضوعاتها وأفكارها الفرعية والرئيسية، وتحديد مستويات العمق المعرفي كما وردت في الأدب النظري للدراسة الحالية.

-تحديد فئة التحليل: التي تشكل مستويات العمق المعرفي الأربعة ومؤشراتها الفرعية الواردة في الجدول السابق، وذلك من خلال مراجعة الأدب النظري ذات الصلة، والدراسات السابقة المتعلقة بمستويات عمق المعرفة، اتضح أن هي الفئة المناسبة لطبيعة هذه الدراسة.

-تحديد وحدة التحليل: تم اختيار وحدة الفكرة، ليظهر من خلالها تكرار المؤشر المراد تحليل المحتوى في ضوئه، حيث تم اعتماد كل تعريف أو نشاط أو توضيح أو سؤال كفكرة مستقلة.

-طباعة عينة الدراسة لإجراء التحليل ورقيًا؛ سعيًا لمزيد من الدقة والموضوعية، ثم حصر على جميع موضوعات وفقرات المحتوى، والأنشطة وأسئلة التقويم الواردة في الكتابين، من خلال التأشير عليها بلون مخالف.

-رصد القيمة وذلك بإعطاء تكرار واحد لكل نشاط أو سؤال فرعي أو فقرة دالة على أحد مستويات العمق المعرفي.

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

- تفريغ نتائج التحليل في جداول تكرارية مشتملة على المستوى والمؤشر بحسب الموضوع وتكرارها، ونسبتها المئوية وترتيبها في كل كتاب.

الأساليب الإحصائية:

لمعالجة بيانات الدراسة تم استخدام الأساليب الإحصائية الآتية:

- التكرارات والنسبة المئوية؛ لحساب تكرار كل مؤشر، والنسبة المئوية لتوفرها في المحتوى.

- معادلة هولستي (Holisty)؛ لحساب معامل الثبات الاستمارة تحليل المحتوى.

-معيار الحكم على مستوى التضمين في عينة الدراسة، بعد الرجوع للدراسات السابقة والأدبيات ذات الصلة،

ومن ذلك دراسة تقويم كتب الرياضيات المدرسية بالمملكة العربية السعودية في توظيفها للمنظمات البصرية(المعثم،٢٠٢٠) وقد تم التعديل بعد الرجوع لخبيرة في المناهج وطرق التدريس وذلك لغرض إجراءات الدراسة كما في الجدول الآتي:

النسبة المئوية		درجة التوفر
من	إلى	
أكبر من ٣٠%	٥٠%	متوفر بدرجة متوسطة
أكبر من ٥٠%	٧٠%	متوفر بدرجة عالية
أكبر من ٧٠%	١٠٠%	متوفر بدرجة عالية جداً

نتائج الدراسة وتفسيرها ومناقشتها:

فيما يلي استعراض النتائج التي توصلت إليها الباحثة، ومناقشتها وتفسيرها والمتعلقة بأهداف الدراسة المتمثلة في "مستوى تضمين مستويات العمق المعرفي في كتابي الدراسات الإسلامية في دولتي السعودية وتونس":

إجابة السؤال الأول: والذي ينص على: ما مستوى تضمين مستويات العمق المعرفي في كتب الدراسات الإسلامية للصف الأول المتوسط في المملكة العربية السعودية وجمهورية تونس العربية؟

للإجابة عن سؤال الدراسة الأول تم رصد التكرارات وحساب النسب المئوية وتحديد رتبة كل مستوى من مستويات العمق المعرفي في كل جزء من كتب التربية الإسلامية المستهدفة، ثم للكتاب ككل، كما يوضحه الجدول رقم (٢).

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

جدول (٢)

م	مستويات العمق المعرفي	المؤشرات	كتاب التربية الإسلامية في المملكة			كتاب التربية الإسلامية في تونس		
			التكرار	النسبة	الرتبة	التكرار	النسبة	الرتبة
١	المستوى الأول: التذكر واعادة الإنتاج	يتضمن المحتوى تعريفات واضحة للمصطلحات والمفاهيم العلمية	٨	%٦	٥	١٧	%٩	٤
٢		يشتمل المحتوى على حقائق علمية مناسبة لطبيعة المقرر	٣١	%٢٤	٢	٤٤	%٢٤	٢
٣		يتضمن المحتوى خرائط مفاهيم لدروس المقرر	١٢	%٩	٤	٣	%١	٦
٤		يشتمل المحتوى على الأدوات التي تساعد الطلاب على التذكر (عنوان رئيس ـ عنوان فرعي ـ علامة استفهام عند السؤال)	٦٢	%٤٨	١	٧٧	%٤٣	١
٥		يتضمن المحتوى صوراً توضيحية لموضوعات المقرر	٢	%١	٦	١٥	%٨	٥
٦		يعرض المحتوى المعرفة العلمية في نقاط رئيسة	١٤	%١٠	٣	٢٢	%١٢	٣
٧		يقدم المحتوى غلقاً (ملخصا) مناسباً في نهاية كل درس أو وحدة	٠		٧	٠	٠	٧
		المجموع	١٢٩			١٧٨		
١	المستوى الثاني: تطبيق المفاهيم والمهارات	يشرح المحتوى المفاهيم والمبادئ العلمية التي تسهم في الإدراك الكلي للمتعلمين	١٢	%٣٥	١	١٧	%١٥	٣
٢		يطبق المحتوى المعارف والمعلومات العلمية بأشكال مختلفة في مواقف جديدة	٠	٠	٠	٧	%٧	٤
٣		يقارن المحتوى بين المفاهيم والمصطلحات المتضمنة في المقرر	٠	٠	٠	٦	%٥	٥
٤		يصنف المحتوى الموضوعات أو العناصر إلى فئات	٨	%٢٣	٣	٥١	%٤٦	١
٥		يبين المحتوى العلاقات بين المفاهيم والمبادئ العلمية ذات العلاقة	٩	%٢٦	٢	٦	%٥	٥
٦		يرشد المحتوى الطلاب إلى كيفية استخدام أدوات القياس المناسبة	٠	٠	٠	٣	%٢	٦
٧		يستخدم المحتوى أسئلة أثناء عرض المحتوى لإثارة ذهن الطلاب	٥	%١٤	٤	٢٠	%١٨	٢
		المجموع	٣٤			١١٠		

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

١	المستوى الثالث: التفكير الاستراتيجي	يتضمن المحتوى عمليات التفكير العليا (التحليل، التقويم)	٦	%٢٢	٢	٣٠	%٤٩	١
٢		يتضمن المحتوى الخصائص المشتركة بين المفاهيم	٤	%١٤	٣	٦	%٩	٣
٣		يتضمن المحتوى بعض المستقبليات ذات العلاقة بالمقرر	٠	٠	٠	٦	%٩	٣
٤		يعرض المحتوى حلول بعض المشكلات العلمية	٣	%١٣	٤	٣	%٤	٤
٥		يتضمن المحتوى نقدا لبعض الأفكار أو الموضوعات في الدرس	١٢	%٤٤	١	١٠	%١٦	٢
٦		يعرض المحتوى أوجه الاتفاق والاختلاف بين خصائص المفاهيم	٢	%٧	٥	٦	%٩	٣
		المجموع	٢٧	١٠٠		٦١	..	
١	المستوى الرابع: التفكير المتد	يتضمن المحتوى بعض عمليات التفكير العليا(التأمل-التعديل)	٥	%٦	٤	٣٠	%٢٥	٢
٢		يعرض المحتوى المعارف والمعلومات والمهارات لحل المشكلات الواقعية	٠	٠	٠	٥	%٤	٤
٣		يتضمن المحتوى أسئلة التقويم الذاتي	١٨	%٢٤	٢	٣٠	%٢٥	٢
٤		يتضمن المحتوى مهارات الاقناع أو الاثبات	٣٧	%٤٩	١	٣١	%٢٦	١
٥		يرشد المحتوى المتعلمين إلى توظيف مهاراتهم البحثية للتوصل إلى معلومات جديدة	٠	٠	٠	٥	%٤	٤
٦		يقدم المحتوى معلومات جديدة للطلاب في درس	١٥	%٢٠	٣	١٨	%١٥	٣
		المجموع	٧٥	..		١١٩	٠٠	
		المجموع الكلي	٢٥١			٤٢٣		

يتضح من جدول رقم (٢) ما يأتي:

١-أن المؤشرات في المستوى الأول (التذكر وإعادة إنتاج المعرفة) كانت الأكثر تكرارا لدى السعودية

ويرجع السبب في ذلك إلى النظام التعليمي السعودي الذي ينبع من الفكر الديني في الحرص على تزويد المتعلم منذ مراحل تعليمه الأولى بالكم الأكبر من المعلومات حول عقيدته، والتوسع في تحصيل المعلومات والمعارف اللازمة لبناء قاعدة دينية لدى المتعلم في المرحلة المتوسطة.

في حين اتضح من المؤشر رقم (٧): (قدم المحتوى غلقاً (ملخصا) مناسباً في نهاية كل درس أو وحدة) لم يضمنا لدى السعودية وكذلك تونس، وقد يعزى السبب في ذلك

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

إلى أن طبيعة المعلومات الدينية المقدمة ليست ذات كتلة مستقلة ينفصل يعضها عن بعض.

٢-أن أعلى المؤشرات تكراراً في المستوى الثاني (تطبيق المهارات والمفاهيم) كان لصالح دولة تونس حيث تميز المبحث بالتركيز على الجانب التطبيقي وربط الطالب بواقعه من خلال التطبيقات والأنشطة، واستحداث المواقف التي تتطلب منه الربط بين ما تعلمه وما يواجهه من مواقف.

في حين كتاب السعودية يميل إلى الجانب النظري وزخم المعلومات والمعارف التي تتطلب من الطالب الحفظ والاستظهار فقط، لهذا لم يضمن المؤشر الثاني والثالث وكذلك السادس

٣-أن أعلى المؤشرات تكراراً في المستوى الثالث (التفكير الاستراتيجي) كان لصالح تونس، حيث تضمن مبحث التوحيد أنشطة وتطبيقات تنمي مهارات التحليل والتقويم لدى الطالب.

٤-أن أعلى المؤشرات تكراراً في المستوى الرابع: التفكير الممتد كان لصالح المملكة، حيث ركز المبحث على تنمية المستويات العليا للعمق المعرفي كالتحليل والتأمل ومهارات الاقناع والاثبات، ويعزى ذلك لتضمن الكتاب للكثير من أدلة القرآن الكريم والسنة النبوية التي هي الأصل في الاقناع والاثبات.

ويتضح مما سبق تشابه النتائج مع نتائج دراسة الخالدي (٢٠٢٠) في تفوق كتب السعودية في تعميق الجوانب الشرعية، وتتقارب هذه الدراسة مع دراسة المطرودي (٢٠٢٠) بأن المضامين التي ينعكس فيها المستويات العُليا من التفكير ترتكز في الأنشطة، كما تتفق هذه الدراسة مع دراسة شاهين (٢٠٢٠) في أن توافر مستويات العمق المعرفي -بصرف النظر عن نوع المقرر-منخفضة ومتدنية التضمين.

إجابة السؤال الثاني والذي ينص على (تحديد أوجه الاتفاق بين كتابيّ الدراسات الإسلامية للصف الأول المتوسط في المملكة العربية السعودية وجمهورية تونس العربية في مستوى تضمين مستويات العمق المعرفي):

وعند قراءة بحثية متعمقة للجدول رقم (٢) لإبراز أوجه الاتفاق بين دولتي المقارنة موضع الدراسة في المستوى الأول للعمق المعرفي يتضح كما تضمن المؤشر الأعلى في الاتفاق الذي ينص على: يشتمل المحتوى على الأدوات التي تساعد الطلاب على التذكر (عنوان رئيس - عنوان فرعي - علامة استفهام عند السؤال) بنسب متقاربة، حيث بلغت لدى السعودية (٤٨%) ولدى تونس (٤٣%). وتعد درجة التوافر متوسطة حيث بلغت بين ٣٠% إلى ٥٠%، ويُرجع ذلك إلى

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

ضرورة تضمين مساعدات التذكر لتحسين التعلم للموضوعات الهامة في حياة الطالب، واعتماد الطالب على تخزين المعارف المحورية التي تتناول عقيدته في الذاكرة طويلة المدى، وفاعلية الأسئلة المثيرة للتفكير العميق أثناء عرض المحتوى والأسئلة التقويمية في نهاية الدروس، ونظرًا للبناء الفني لتصميم الكتب المطورة التي تعتمد بشكل كبير على تصميم العناوين الرئيسة والجانبية والفرعية. وجاء المؤشر "تضمن المحتوى حقائق علمية مناسبة" لطبيعة علم التوحيد في الرتبة الثانية في الاتفاق، بنسب موحدة، حيث بلغت (٢٤%) وتعد درجة التوافر أقل من متوسطة حيث لم تتجاوز ٣٠% وذلك لأهمية الحقائق العقدية، كما جاء مؤشر " يعرض المحتوى المعرفة العلمية في نقاط رئيسة " في مرتبة موحدة في الاتفاق (المرتبة الثالثة)، وقد يعود المسوغ إلى البناء الفني والإخراج للمحتوى التعليمي، في حين أن مؤشر "يقدم المحتوى غلقاً (ملخصا) مناسباً في نهاية كل درس أو وحدة" لم تبين نتيجة التحليل تضمينه في كلا الكتابين؛ مما قد يسوغ ذلك علميًا إلى تراكم المعرفة وترابطها وتحقق مبادئ تنظيم المحتوى (التتابع والاستمرار)، وانعكاس التنظيم الحلزوني الذي نادى به برونر.(Bruner, 1966)" اعتماد التنظيم الحلزوني، وذلك بتقديم المفاهيم والمبادئ المرتبطة بتلك المفاهيم في صورة سلسلة متتالية من التعريفات والأمثلة والتصنيفات المتصاعدة والتجريد والتعميم " الذي لا يتطلب غلق بالضرورة للموضوعات.

والجدير بذكره أن المستوى الثاني للعمق المعرفي لم يظهر فيه نسب اتفاق بين الدولتين، إلا في مؤشر واحد وهو "يبين المحتوى العلاقات بين المفاهيم والمبادئ العلمية ذات العلاقة" وقد يُعزى ذلك إلى أهمية الربط بين المفاهيم وتوضيح العلاقات والمقاربات في التوحيد كعلم أصولي، في حين وجود نسب اختلاف متعددة سيرد ذكرها في السؤال الثالث.

كما أوضحت نتائج التحليل في المستوى الثالث من العمق المعرفي وجود اتفاق بين الكتابين في الرتبة في مؤشر "يتضمن المحتوى نقدا لبعض الأفكار أو الموضوعات في الدرس" ويُعزى ذلك إلى العناية بالتفكير النقدي، وضرورة المبررات العقدية التي تعزز النقد ودحض الحجج المفسدة للعقيدة، ومؤشر " يعرض المحتوى حلول بعض المشكلات العلمية" و " يعرض المحتوى أوجه الاتفاق والاختلاف بين خصائص المفاهيم" ومؤشر " يتضمن المحتوى الخصائص المشتركة بين المفاهيم" بدرجة أقل من متوسطة حيث لم تتجاوز (٣٠%)؛ وقد يُرجع لك إلى اعتماد الكتب على الجانب النظري في عرض المعلومات دون الأخذ بالتطبيقات العلمية، وتقديم المفاهيم بطريقة واحدة وقلة التنوع في عرضها بصورة تبرز أوجه الشبه والاختلاف.

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

بينما المستوى الرابع من العمق المعرفي: اتضح من نتائج التحليل وجود نقاط اتفاق متعددة في الرتب بين مؤشر" يتضمن المحتوى مهارات الاقناع أو الاثبات"، وقد يرجع ذلك منطقيًا إلى كثرة البراهين والأدلة من القرآن الكريم والسنة النبوية وخاصة في السعودية التي تستمد دستورها من مصدري التشريع، وجاء مؤشر "يتضمن المحتوى أسئلة التقويم الذاتي " في المرتبة الثانية وقد يرجع ذلك منطقيًا وجود منظمات بصرية ضمن المحتوى لممارسة التقويم الذاتي مثل "أوظف وأقيم" و"أتأمل وأستكشف" و"أحلل وأستثمر" وجميعها ممارسات تأملية دافعة للتقويم الذاتي إلا أن كلاهما درجة الاتفاق أقل من متوسطة لم تتجاوز(٥٠%)؛ وفي السياق ذاته جاء مؤشر" يقدم المحتوى معلومات جديدة للطلاب في درس" بالمرتبة الثالثة بنسبة أقل من (٥٠%)؛ وذلك قد يبرر إلى أن المحتوى سبق تقديمه في صفوف سابقة من المرحلة الابتدائية لكن بلغة أبسط.

ويتضح مما سبق في الاتفاق بين المستويات ككل بلغ المستوى الأول للعمق المعرفي (التذكر وإنتاج المعرفة) الأعلى من حيث عدد المؤشرات ونسبها ورتبها وذلك كتضمين المحتوى في الدولتين المفاهيم والمصطلحات اللازمة لتأصيل العقيدة كالإيمان بالله، والتوحيد ونقيضه الشرك، والفطرة، والجنة والنار، والاستقامة ونقيضها المعاصي والذنوب، والنقد لبعض الأفكار التي ركزت على الأمور المخالفة للعقيدة الصحيحة، مثل إنكار توحيد الألوهية، و إنكار البعث؛ ويعزى ذلك إلى التركيز على أساسيات المعرفة، والأفكار الجوهرية دون التركيز على الحقائق الثانوية، والعرض الشمولي للحقائق،

تتفق هذه النتيجة مع ما خلصت إليه دراسة فداء الشنيقات (٢٠١٦) التي حللت كتب التوحيد في السعودية وفق مستويات بلوم العليا وخلصت إلى مستوى المعرفة والحفظ والتذكر توافر بنسبة (٧٧.٩%)، كما أنها تبقى دون المستوى المقبول نحو تنمية المهارات العقلية لدى الطلاب، إلا أنها تختلف مع نتائجها في تضمين بقية المستويات، حيث تتميز الدراسة الحالية بتوافر أعلى نسبيًا، وكما تلتقي هذه الدراسة مع دراسة شاهين (٢٠٢٠) في أن مستوى التذكر وإنتاج المعرفة في جميع الكتب جاء في المرتبة الأولى.

إجابة السؤال الثالث والذي ينص على (ما أوجه الاختلاف بين كتابيّ التربية الإسلامية للصف الأول المتوسط في المملكة العربية السعودية وجمهورية تونس العربية في مستوى تضمين مستويات العمق المعرفي؟):

وعند إجراء تحليل شمولي وتأملي للجدول رقم (٢) لإبراز أوجه الاختلاف بين دولتي المقارنة موضع الدراسة في المستوى الأول للعمق المعرفي يتضح عدم

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

وجود اختلاف ملحوظ بين الدولتين؛ ويمكن القول إن المستويات الدنيا في أوجه التفكير أو العمق المعرفي بشكل عام متساوية وتعد قاعدة تأسيسية صلبة ترتكز عليها المستويات الأعلى والأعمق فمن الصعب وجود تفاوت بينها في المقررات عادة.

بينما في المستوى الثاني من العمق المعرفي لوحظ وجود اختلاف بين دولتي المقارنة، فالمؤشر الأعلى في الاختلاف هو مؤشر" يصنف المحتوى الموضوعات أو العناصر إلى فئات" تكرر بنسبة أعلى حيث بلغت ٤٦% بينما السعودية بلغت ٢٣% ؛ وقد يُرجع إلى التركيز على المعارف المجزأة والمعلومات التفصيلية والعناصر المستفيضة في كتاب تونس، بينما مؤشر "يستخدم المحتوى أسئلة أثناء عرض المحتوى لإثارة ذهن الطلاب" جاء لصالح كتاب تونس بنسبة أعلى من السعودية، وقد يرجع السبب إلى الفلسفة التأملية والتفكير ما وراء المعرفي الذي اتبعته تونس في تأليف الكتب الدراسية مثل وجود تساؤل "كتابي كيف أتعامل معه؟ ...وغيرها، كما في مؤشر" يشرح المحتوى المفاهيم والمبادئ العلمية التي تسهم في الإدراك الكلي للمتعلمين " لصالح السعودية، وذلك لوجود عدد المفاهيم مثل "الإيمان، التوحيد، الفطرة، البعث" في حين كتاب تونس أقل ويُعزى لمحدودية العمق العقائدي لديهم،

وجاء مؤشر" يستخدم المحتوى أسئلة أثناء عرض المحتوى لإثارة ذهن الطلاب" لصالح كتاب تونس لاختلاف الرتبة ويبرر ذلك لاعتماده بشكل واضح على إثارة التفكير التأملي والتساؤل الذاتي.

كما أن هناك مؤشرات تم تضمينها بدرجة متدنية في كتاب تونس، ولم تتوافر في كتاب السعودية وهي: "يطبق المحتوى المعارف والمعلومات العلمية بأشكال مختلفة في مواقف جديدة"، و"يقارن المحتوى بين المفاهيم والمصطلحات المتضمنة" وقد يُعزى تدني التطبيقات العملية في كتاب السعودية، بينما كتاب تونس يتميز بالوظيفية أكثر، ومؤشر" يرشد المحتوى الطلاب إلى كيفية استخدام أدوات القياس المناسبة" في المقرر " تم تضمينها بدرجة متدنية في كتاب تونس، ولم تتوافر في كتاب السعودية؛ وقد يبرر ذلك علميًا إلى احتواء الكتب في السعودية على مسلمات عقدية لا تقبل نقلها في سياقات مختلفة لأنها تمس العقيدة الإسلامية، وقد يُعزى ذلك إلى تفويض المعلم إلى المقارنة بالمفاهيم التي سبق دراستها ومهارات المعلم التدريسية.

بينما المستوى الثالث في العمق المعرفي يتضح اختلاف ملحوظ في مؤشر" يتضمن المحتوى عمليات التفكير العليا (التحليل، التقويم)" بالرتبة والنسبة لصالح كتاب تونس حيث بلغت ٤٩%؛ ويرجع ذلك إلى اهتمامهم الفعلي بمهارات التفكير العُليا وتعزيز موسع للقدرات التحليلية والتقويمية، ومؤشر "يتضمن المحتوى بعض

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

المستقبليات ذات العلاقة بالمقرر" لصالح تونس بنسبة ٩%، وخلو كتاب السعودية ويرجع ذلك إلى الاهتمام بالجانب النظري في كتاب السعودية.

كما خلصت نتائج الاختلاف في المستوى الرابع من العمق المعرفي إلى اختلاف ظاهر في مؤشري " يعرض المحتوى المعارف والمعلومات والمهارات لحل المشكلات الواقعية" و" يرشد المحتوى المتعلمين إلى توظيف مهاراتهم البحثية للتوصل إلى معلومات جديدة" جاءت بين الدولتين لصالح تونس؛ وقد يسوغ ذلك علميًا إلى وجود مقررات أخرى في السعودية تستهدف تنمية المهارات وحل المشكلات الحياتية، والمهارات البحثية.

ويتضح مما سبق في أن الاختلاف بشكل عام أعلى في المستوى الثاني (تطبيق المفاهيم والمهارات) والثالث (التفكير الاستراتيجي) والرابع (التفكير الممتد) تفوق كتاب تونس بتفاوت كبير؛ ويعزى ذلك كما ذكر أعلاه إلى طبيعة الكتاب في تركيزه على الجوانب التطبيقية، ومهارات توظيف المحتوى، والاهتمام بالأنشطة ومهام التعلم بعد كل عنصر من عناصر المحتوى، والالتفات الفعلي لاستثارة تفكير الطلاب، والوصول إلى المعالجات العقلية المعقدة.

وتتفق هذه النتائج الشنيقات (٢٠٢٠) في أن المستويات العليا من التفكير في كتب التوحيد في المملكة تتوافر بنسب تتراوح من منخفضة إلى متوسطة، ومع دراسة المطرودي (٢٠٢٠) التي أوردت نتائجها تفاوت كبير في تضمين مهارات التفكير في كتب التوحيد.

التعقيب على النتائج:

يتضح مما سبق تميز كتاب الدراسات الإسلامية في دولة تونس من حيث التركيز على الجوانب التطبيقية وتدعيم الشرح بالتأملات البصرية وأسئلة الاستكشاف وتمثيل الأدوار، وكثرة الأنشطة المثيرة للتفكير، وإبراز المهارات المطلوب اكتسابها في عناوين فرعية مثل "أتأمل واستكشف" و"أحلل واستثمر" و"أوظف وأقيّم" كما تميز الكتاب بغلق كل فقرة بأسئلة التقويم الذاتي للتأكد من الالمام بما تم عرضه وتوضيحه.

التوصيات:

وفي ضوء نتائج الدراسة توصي الباحثة بما يلي:

-دعوة مطوري المناهج إلى بناء وتطوير كتب الدراسات الإسلامية في المملكة العربية السعودية وفق استراتيجية حل المشكلات لتنمية التفكير الاستراتيجي والتفكير الممتد لدى الطلاب.

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

-مراعاة التدرج المنطقي والسيكولوجي في تضمين مستويات العمق المعرفي في كتب الدراسات الإسلامية في مراحل التعليم العام عن طريق بناء مصفوفة مدى وتتابع في ضوء هذه المستويات.

-التأكيد على مصممي المناهج بإثراء كتب الدراسات الإسلامية بأنشطة عميقة وأسئلة سابرة في نهاية كل درس في كتب الدراسات الإسلامية؛ لما لها من دور فعلي في تنمية مستويات العمق المعرفي.

المقترحات:

استكمالا لما انتهت إليه الدراسة الحالية تقترح الباحثة إجراء الدراسات التالية:

- -فاعلية نموذج تدريسي قائم على التقويم وفاعليته في تنمية مستويات العمق المعرفي لدى طالبات المرحلة المتوسط في مقرر التوحيد.
- فاعلية وحدة تدريسية مطورة في ضوء مدخل التعلم القائم على المشروعات التعليمية وفاعليته في تنمية مستويات العمق المعرفي لدى طالبات المرحلة المتوسطة في مقرر التربية الإسلامية.
- -تصور مقترح لتطوير مقرر التوحيد للمرحلة المتوسطة في ضوء مستويات العمق المعرفي.

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

المراجع:

الخالدي، جمال خليل. (٢٠٢٠). **موضوعات محبة النبي ﷺ المتضمنة في كتب التربية الإسلامية في المملكة العربية السعودية ودولة الإمارات العربية المتحدة:** دراسة تحليلية مقارنة .المجلة السعودية للعلوم التربوية: جامعة الملك سعود -الجمعية السعودية للعلوم التربوية والنفسية- جستن، (٤)، ٢٧-٤٩.

الدوسري، علي طارد. (٢٠١٨). **ملامح التربية الجمالية المتضمنة في صور كتب التربية الإسلامية في المملكة العربية السعودية** ودولة الكويت: دراسة تحليلية مقارنة. **المجلة** التربوية: جامعة الكويت- مجلس النشر العلمي، ٣٢ (١٢٨)، ٢٧١-٣٠٠.

الدوسري، مناب بنت مبارك. (٢٠١٥). **مدى تنمية مقرر التوحيد للمفاهيم العقدية لدى طالبات الصف الثالث المتوسط من وجهة نظر المعلمات بمدينة الرياض ودرجة اكتسابهن لها**. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية.

سلام، باسم صبري محمد. (٢٠١٩). **تأثير التعلم الخبراتي في الجغرافيا على تنمية عمق المعرفة الجغرافية والدافعية العقلية لدى طلاب المرحلة الثانوية. مجلة كلية التربية: جامعة أسيوط** - كلية التربية، ٣٥(٥)، ١٨٩-٢٣٣.

السنيدي، سامي بن فهد. (٢٠١٧). **فاعلية استخدام استراتيجية المجموعات التعاونية الصغيرة المعتمدة على التعلم المستند إلى الدماغ في تنمية التفكير التحليلي والشمولي في تدريس مقرر التوحيد بالمرحلة المتوسطة في المملكة العربية السعودية**. دراسات عربية في التربية وعلم النفس: رابطة التربويين العرب، (٨٤)، ٢٣-٥٩.

السيف، وفاء بنت سعد. (٢٠١٥). **دراسة تحليلية لأهداف وثيقة منهج مواد العلوم الشرعية للمرحلتين الابتدائية والمتوسطة في ضوء مهارات التفكير الناقد.** دراسات عربية في التربية وعلم النفس: رابطة التربويين العرب، (٦١)، ٢٨٩-٣٥٦.

السيد، عبد الرحيم. (٢٠١٩). **مداخل وتطبيقات عملية لتعلم مهارات التفكير في إطار المناهج الدراسية. مجلة العلوم الإسلامية واللغة العربية:** جامعة غرب كردفان- كلية العلوم الاسلامية واللغة العربية، (٣)، ٢٩-٥٨.

الشنيقات، فداء محمد. (٢٠١٦). **مهارات التّفكير المُتضمّنة في كتابي الطّالب والنّشاط لمادة التّوحيد للصّفوف الثّلاثة الأولى في المملكة العربيّة السّعوديّة**. المجلة

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

التربوية الدولية المتخصصة: دار سمات للدراسات والأبحاث، ٥(١٢)، ٣٧٣-٣٨٨.

شاهين، عبدالرحمن بن يوسف. (٢٠٢٠). **مدى توفر مستويات العمق المعرفي في كتب الأحياء للمرحلة الثانوية - نظام المقررات في المملكة العربية السعودية:** دراسة تحليلية. مجلة كلية التربية: جامعة أسيوط - كلية التربية، ٢٣(١)، ٤١٧-٤٥٦.

طعيمة، رشدي. (٢٠٠٤). **تحليل المحتوى في العلوم الإنسانية (مفهومه-أسسه-استخداماته).** القاهرة: دار الفكر العربي.

عبيدات، ذوقان وعبد الحق، كايد وعدس، عبد الرحمن. (٢٠١٦). البحث العلمي: مفهومه وأدواته وأساليبه. ط١٨، عمان: دار الفكر.

علام، صلاح الدين محمود. (٢٠٠٧). **القياس والتقويم التربوي في العملية التدريسية**. عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع.

علي، صباح. (٢٠٢١). **استخدام استراتيجية التدريس التبادلي القائمة على منصة الموودل Moodel وأثرها في تنمية مهارات تصميم المواقف التعليمية ومستويات عمق المعرفة لطلاب تكنولوجيا التعليم بكليات التربية النوعية.** مجلة كلية التربية في العلوم التربوية: جامعة عين شمس-كلية التربية، ٤٥(١)، ٣٧٩-٤٢٨.

محمد، كريمة محمود. (٢٠٢٠). **استخدام نموذج نيدهام البنائي في تدريس العلوم لتنمية عمق المعرفة العلمية ومهارات التفكير عالي الرتبة لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية .**المجلة التربوية: جامعة سوهاج-كلية التربية، ٧٦، ١٠٤٧١٠٤٧-١١٢٥.

المطرودي، خالد. (٢٠٢٠). **دراسة تحليلية لمهارات التفكير الابتكاري المتضمنة في محتوى الأسئلة التقويمية والأنشطة المصاحبة لمقررات التربية الإسلامية في البرنامج المشترك بالمرحلة الثانوية.** المجلة التربوية: جامعة الكويت-مجلس النشر العلمي، ٣٤(١٣٤)، ٩٥-١٣٨.

المؤتمر الدولي الثامن (٢٠٢١). للاتجاهات المتقدمة في الدراسات الإسلامية. مسترجع من:
https://ne-np.facebook.com/Arabresearcherid/photos/a.1100282656680212/5662484843793281

هيئة تقويم التعليم والتدريب. (٢٠١٩م). **وثيقة معايير مجال تعلم الدراسات الإسلامية.** الرياض: هيئة تقويم التعليم والتدريب.

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

وزارة التعليم. (٢٠١٧). **الدليل الإجرائي لخصائص النمو في المرحلتين المتوسطة والثانوية وتطبيقاتها التربوية**. الرياض: الإدارة العامة للتوجيه والإرشاد.

المراجع الأجنبية:

Webb, N. L. (2002). Depth-of-knowledge levels for four content areas**. Language Arts**, *28*(March).

Davos. (2021). **Arab Countries Global Education Quality Index**. Retrieved from: https://www.educationandemployers.org/davos-2021/

Greene, M.(2020).**The Use of a Modified Hess' Cognitive Rigor Matrix to Assess Students' Depth of Knowledge in Key Concepts of Gas Stoichiometry and Chemical Equilibrium.** A dissertation submitted to the Graduate Center Faculty in Urban Education in partial fulfillment of the requirements for the degree of Doctor of Philosophy, The City University of New York, ProQuest LLC, ProQuest Number: 27736642.

Hess, Karin K. (2013). **A Guide for Using Webb's Depth of Knowledge with Common Core State Standards**, The Common Core Institute.

Boyles, Nancy (2016). **Pursuing the Depths of Knowledge**. Educational Leadership, v74 n2 p46-50.

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

ضَعْفُ مَهَارَةِ التَحدُّثِ لَدَى طَالِبَاتِ الصُّفُوفِ المُبَكِّرَةِ الأَسْبَابُ وَالمُقْتَرَحَاتُ،

Weakness of speaking skills among early grade students, causes and suggestions.

إعداد

نورة بنت عبد الله عليان الحربيّ

Noura Abdullah Alian Al Harbi

قسم المناهج وطرق التدريس - كلية التربية - جامعة القصيم

أ.د. محمد بن عبد العزيز الربعيّ

Prof. Mohammed Abdul Aziz Al Rabiei

أستاذ المناهج وطرق تدريس اللغة العربيّة - كلية التربية - جامعة القصيم

Doi: 10.21608/jasep.2024.382237

استلام البحث : ٥ / ٧ /٢٠٢٤

قبول النشـــر: ٢٥ / ٧ / ٢٠٢٤

الحربيّ، نورة بنت عبد الله عليان و الربعيّ، محمد بن عبد العزيز (٢٠٢٤). ضَعْفُ مَهَارَةِ التَحدُّثِ لَدَى طَالِبَاتِ الصُّفُوفِ المُبَكِّرَةِ ،الأَسْبَابُ وَالمُقْتَرَحَات. ***المجلة العربية للعلوم التربوية والنفسية*** ، المؤسسة العربية للتربية والعلوم والآداب، مصر،٨(٤١)، ٦٢٥ – ٦٦٤.

http://jasep.journals.ekb.eg

ضَعْفُ مَهَارَةِ التَحدُّثِ لَدَى طَالِبَاتِ الصُّفُوفِ المُبَكِّرَةِ ،الأَسْبَابُ وَالمُقْتَرَحَاتُ

المستخلص:

هدفت الدِّراسة الحالية الكشف عن مدى ضعف مهارة التحدّث لدى طالبات الصفوف المبكرة ، الأسباب والمقترحات. وتحقيقا لأهداف الدِّراسة تم استخدام المنهج الوصفيّ المسحيّ ، وتكونت عينة الدِّراسة من (٥٦) معلمة من مُعلّمات اللغة العربية في مدارس بريدة ،وقد تم اختيار العينة من مجتمع الدِّراسة بالطريقة القصدية، وتمثلت أداة الدِّراسة في استبانة تم توزيعها على العينة ،وقد توصلت الدِّراسة إلى أسباب ضعف مهارة التحدّث لدى طالبات الصفوف المبكرة إلى عدد من النتائج، من أبرزها: أسباب تعود إلى الأداء التدريسي للمعلمة وهي قلّة الفرص المتاحة للمعلمة لتدريب الطالبات على التواصل اللفظي، وندرة ربط تدريس المحادثة بالأنشطة التعليميّة، وهناك أسباب تعود إلى الطالبة منها: غلبة استخدام العاميّة على اللغة الفصحى أثناء التحدّث ،وضعف الحصيلة اللغويّة لدى الطالبة، وأسباب أخرى تعود إلى البيئة المدرسّية والمنهج وهي :عدم وجود مرافق مدرسيّة تنمى اللغة لدى الطالبات و عدم وجود معامل صوتيّة مخصصة لإجراء الاختبارات والتدريبات المناسبة لتطوير مهارة التحدّث. كما أظهرت الدِّراسة أهمية موافقة العيّنة لمقترحات معالجة أسباب ضعف مهارة التحدّث منها: مقترحات تعود إلى الأداء التدريسي المعلمة باستخدام أساليب التحفيز والتعزيز لطالبات لتنمية مهارة التحدّث ، وإتاحة المعلمة فرصة للطالبات للتدرب على التواصل اللفظي ومقترحات تعود إلى الطالبة منها: مشاركة الطالبة في المناقشات والحوار داخل الفصل ،وتنمية لغة الطالبة من خلال القراءة وغيرها من الممارسات ومقترحات تعود إلى البيئة المدرسّية والمنهج منها تفعيل الأنشطة اللغوية اللاصفية وتوفير مرافق مدرسيّة تنميّ اللغة لدى الطالبات، ومن خلال تحليل البيانات السابقة؛ فقد توصلت الباحثة إلى عدد من الاستنتاجات، جاءت على النحو التالي:

- أن هناك أسباباً عديدة لضعف مهارة التحدّث لدى طالبات الصفوف المبكّرة منها ما يعود إلى الأداء التدريسي للمعلمة، ومنها إلى الطالبة، وأخرى تعود إلى البيئة المدرسّية والمنهج.
- أن هناك تأييدًا من عينة الدِّراسة لمقترحات معالجة ضعف مهارة التحدّث لدى طالبات الصفوف المبكرة بمدينة بريدة، والتي منها ما يعود إلى الأداء التدريسي للمعلمة، ومنها ما يعود إلى الطالبة، وأخرى تعود إلى البيئة المدرسّية والمنهج.

الكلمات المفتاحيّة : ضعف - مهارة التحدّث -الصفوف المبكرة .

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

Abstract:

The current study aimed to reveal the extent of the weakness in speaking skills among early grade students، the reasons and suggestions in the city of Buraidah. To achieve the study's objectives، the descriptive survey method was used، and the study sample consisted of (56) Arabic language teachers in Buraidah schools. The sample was randomly selected from the study population، and the study tool was a questionnaire distributed to the sample. The study concluded that the reasons for the weakness in speaking skills among early grade students led to several results، the most prominent of which are: reasons related to the teacher، such as the lack of opportunities for the teacher to train students in verbal communication، and the rarity of linking conversation teaching to educational activities. There are reasons related to the student، including: the predominance of using colloquial language over classical Arabic while speaking، and the weakness of the student's linguistic repertoire. Other reasons relate to the school environment and curriculum، such as the absence of school facilities that develop language among students and the absence of sound labs designated for conducting appropriate tests and exercises to develop speaking skills. The study also showed the importance of the sample's agreement with the proposals to address the reasons for the weakness in speaking skills، including: proposals related to the teacher using motivational methods and reinforcement for students to develop speaking skills، and allowing the teacher to give students the opportunity to practice verbal communication. Proposals related to the student include: the student's participation in discussions and dialogue inside the classroom، and the development of the student's language through reading and other practices. Proposals related to the school environment

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

and curriculum include activating extracurricular language activities and providing school facilities that develop language among students. Through the analysis of the previous data، the researcher reached a number of conclusions، as follows:

- There are many reasons for the weakness in speaking skills among early grade students، some of which are related to the teacher، others to the student، and others to the school environment and curriculum.
- There is support from the study sample for proposals to address the weakness in speaking skills among early grade students in the city of Buraidah، some of which are related to the teacher، others to the student، and others to the school environment and curriculum.

Keywords: Weakness - Speaking Skills - Early Grades.

المُقدّمة:

تعد اللغة من أبرز مظاهر التواصل البشري وتعبيره، فهي الوسيلة التي يتفاهم من خلالها الأفراد والمجتمعات، وتعبر عن أفكارهم ومشاعرهم وحضارتهم. واللغة العربية تتميز بأنّها لغة البيان والشريعة الإسلامية، حيث نزل بها القرآن الكريم، مما يضيف إليها قيمةً دينيةً وثقافيةً عميقةً، قال تعالى: ﴿كِتَابٌ فُصِّلَتْ آيَاتُهُ قُرْآنًا عَرَبِيًّا لِّقَوْمٍ يَعْلَمُونَ﴾ [فصلت: ٣].

القرآن الكريم هو الذي أعطى اللغة العربيّة مكانتها الرفيعة والمميزة بين لغات العالم. فهو ليس فقط كتاب دينيّ، بل هو أيضاً معجزة لغوية وأدبية تتميز بأسلوبها البديع وجمالها الفائق، وقد حفظت اللغة العربية هذا الكنز العظيم وأثبتت قدرتها على البقاء والازدهار عبر العصور حيث قال صلى الله عليه وسلّم: «إِنَّ مِنَ الْبَيَانِ لَسِحْرًا» أَوْ "إِنَّ بَعْضَ الْبَيَانِ لَسِحْرٌ» رواه البخاري رقم (٥٧٦٧).

ولتعليم اللغة العربية أهمية كبيرة في جميع المراحل الدراسية. فهي ليست مجرد وسيلة للتواصل، بل هي بوابة لفهم الثقافة والعلم والتاريخ العربي. من خلال تعلم اللغة العربية، يمكن للطلاب أن يكتسبوا فهماً أعمق للنصوص الدينية والأدبية، ويستطيعوا التواصل بفعالية مع المجتمع العربي وفهم تقاليده وقيمه. كما أنها تسهم في تنمية مهارات التفكير النقدي والإبداعي لدى الطلاب، وتمكنهم من الاستفادة من

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

مصادر المعرفة والمعلومات المتاحة باللغة العربية. وإن تعلم اللغة العربية يعزز التعددية الثقافية ويساهم في تعزيز التفاهم الثقافي والاجتماعي بين الشعوب والثقافات المختلفة. (الندوي،١٤٤٣، ١١٧).

إنّ تعلم اللغة العربية في المراحل الدراسية الأولى يُعتبر الأساس الذي يمهد الطريق لاكتساب المعرفة والفهم العميق للمواد الأخرى. إذ تُعتبر اللغة العربية ليست فقط وسيلة للتواصل، بل هي أيضًا أداة لنقل المفاهيم والأفكار والمعرفة. بالتالي، يُعتبر تعلمها في المراحل الابتدائية والمراحل التعليميّة الأولى أساسيًا لبناء القدرات اللغوية والفهم العميق للمواد الدراسية الأخرى فيما بعد.

مهارة التحدّث تعتبر أحد الأسس الرئيسية في تعلم اللغة العربية وفي الاتصال اللغوي بشكل عام. من خلال التحدّث، يمكن للفرد التعبير عن أفكاره ومشاعره بوضوح ودقة، والتفاعل مع الآخرين في مختلف المواقف والسياقات الاجتماعيّة. وبالتالي، يكون تطوير مهارة التحدّث مهمًا جدًا في تنمية القدرات اللغوية والتواصلية لدى الأفراد في سياق تعليم اللغة العربية، ويتم تنمية مهارة التحدّث من خلال مختلف الأنشطة اللغوية مثل الحوارات، والمناقشات، والأدوار المسرحية، والعروض الشفوية، وغيرها. وتكون هذه الأنشطة فرصًا لتطبيق المفردات والتعابير اللغوية المكتسبة، وتحسين قدرة الطلاب على التعبير بوضوح وفهم الرسائل والمعلومات بشكل صحيح. بالإضافة إلى ذلك، يتم تدريب الطلاب على مهارة التحدّث في المراحل الابتدائية بشكل خاص لتنمية الثقة بالنفس وتحسين القدرة على التعبير عن الأفكار والمشاعر بطريقة مناسبة ولائقة في المواقف الاجتماعيّة المختلفة. (رحلاوي، طايبي ،٢٠١٩).

التحدّث هي المهارة التي يتعلمها الطفل بعد الاكتفاء من عملية الاستماع، وهي المهارة التي تمكّنه من التواصل اللغوي بشكل فعّال مع محيطه الاجتماعي وجماعته اللغوية. من خلال التحدّث، يستطيع الفرد التعبير عن أفكاره ومشاعره، وتبادل الآراء والأفكار مع الآخرين، مما يسهم في بناء علاقات اجتماعية قوية وفعّالة. والتحدّث ليس مجرد إطلاق الكلمات والجمل بل هو عملية تحديد الأفكار والأهداف التي يريد المتحدث تبليغها، وتقديمها بطريقة واضحة ومنطقية للمستمعين؛ لذلك، يعتبر التحضير المسبق للموضوع وتنظيم الأفكار واختيار الكلمات المناسبة جزءًا هامًا من مهارة التحدّث. كما يجب أن يكون المتحدث قادرًا على التعبير عن أفكاره بطريقة جذابة ومثيرة للاهتمام لجذب انتباه المستمعين والحفاظ على تفاعلهم. (جخراب ،٢٠١٩، ص ٧٠)

فالتحدّث ليس فقط عملية إطلاق الكلمات، بل هو فن يتطلب فهماً عميقاً

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

للمواضيع والقضايا التي يتحدث عنها الشخص. بالتحدّث بوضوح وبثقة، يمكن للفرد أن يؤثر في الآخرين، ويقنعهم بآرائه وأفكاره، ويتبادل معهم الأفكار والمعرفة. فعلى سبيل المثال، في الحياة الاجتماعيّة، يمكن للتحدث الفعّال أن يسهم في إقناع الآخرين بوجهات نظره ويساعد في بناء علاقات إيجابية ومؤثرة. ومن خلال التعبير عن الرأي بحرية، يمكن للأفراد أن يشاركوا في الحوارات والنقاشات التي تدور في المجتمع، ويساهموا في صناعة القرارات وتشكيل الرأي العام. وهذا يسهم في تعزيز الديمقراطية وتعزيز الشفافية والتفاهم بين أفراد المجتمع. بالتالي، يمثل التحدّث بثقة ووضوح فرصة للفرد للتأثير في الآخرين وتغيير الأفكار والمواقف، مما يعزز دوره في المجتمع ويساهم في بناء مجتمع أفضل وأكثر تفاعلية. (فرج،٢٠٠٣:٤٧).

فمهارة التحدّث تلعب دوراً حيوياً في تنمية الأطفال وتطوير قدراتهم اللغوية والاجتماعيّة منذ سن مبكرة. ومن خلال التواصل والمشاركة في الحوارات والنقاشات مع الآخرين، يتعلم الأطفال كيفية التعبير عن أنفسهم بوضوح وثقة، وكيفية التفاعل مع الآخرين بطريقة ملائمة ومحترمة.

عندما يشارك الأطفال في المحادثات والأنشطة التواصلية، يتعلمون كيفية تنظيم أفكارهم وترتيبها بشكل منطقي، ويطورون قدرتهم على صياغة الجمل والعبارات بشكل دقيق ومفهوم. كما يمكن لمهارة التحدّث أن تساعد الأطفال في التغلب على الخجل والانطواء، وتعزز اندماجهم في المجتمع وتعزيز ثقتهم بأنفسهم. بالإضافة إلى ذلك، يعتبر التحدّث والاستماع جزءاً أساسياً من عملية تعلم اللغة، حيث يمكن للأطفال من خلالهما فهم اللغة المنطوقة واكتساب المفردات وتطوير المهارات اللغوية الأخرى مثل: القراءة والكتابة. بشكل عام، فإن تعزيز مهارة التحدّث لدى الأطفال في مراحلهم العمرية المبكرة يساهم في تطوير شخصيتهم وتعزيز تفاعلهم الاجتماعي وتحسين قدراتهم التعليميّة في المستقبل. (المحمدي، ٢٠١٣؛ الطحان، ٢٠٠٨؛ العيسوي وموسى، والشيزاوي، ٢٠٠٥).

وفقاً لدراسة مجاور (١٩٩٩)، فإن تطوير مهارات التحدّث لدى الأطفال يلعب دوراً حاسماً في تعزيز مهاراتهم القرائية. فعادات التحدّث الضعيفة يمكن أن تكون عائقاً أمام اكتساب الطفل لمهارات القراءة بشكل فعّال. إذ يعتبر التحدّث المفعم بالثقة والوضوح واستخدام الكلمات بشكل صحيح وسليم جزءاً أساسياً من تطوير مهارات القراءة. بناءً على هذا الاستنتاج، يمكن القول إن التركيز على تطوير مهارات التحدّث يجب أن يكون جزءاً أساسياً من برنامج تعليمي فعّال، خاصة في المراحل الأولى من التعليم. ومن المهم أن يتعلم الأطفال كيفية التعبير عن أفكارهم ومشاعرهم بوضوح وصراحة، وذلك من خلال المشاركة في النقاشات والحوارات الجماعية.

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

بالتالي، يمكن القول إن مهارة التحدّث لها تأثير مباشر على نمو مهارات اللغة الأخرى، وخاصة مهارة القراءة، ويجب أن تكون جزءاً لا يتجزأ من الجهود المبذولة لتطوير مستوى اللغة لدى الأطفال في المراحل الأولى من التعليم. (مدكور ،٢٠٠٦).

فالمحادثة تلعب دوراً حاسماً في تطوير مهارات اللغة الأخرى، بما في ذلك مهارة القراءة والكتابة. فالأطفال الذين يتمتعون بمهارات تحدث جيدة غالباً ما يظهرون تحصيلًا أفضل في القراءة، وهذا يمكن أن يعزز الثقة لديهم في التعبير عن أنفسهم بشكل كتابي. علاوة على ذلك، فإن المحادثة تساهم في إغناء الكتابة من خلال تعلم الأنماط اللغوية والتراكيب الجميلة التي يمكن استخدامها في التعبير الكتابي. وكما ذكرت، فإن تدريب المحادثة يتطلب أيضًا تطوير مهارة الاستماع، وهذا يعزز القدرة على فهم وتحليل ما يقال والاستجابة بشكل مناسب. وبالطبع، صحة الكلام ودقته تعتمد على القواعد النحوية الصحيحة، مما يبرز أهمية تعلم القواعد النحوية وتطبيقها في المحادثات والتعبير الكتابي؛ لذا يمكن القول إن المحادثة تشكل جزءاً أساسياً من عملية تعلم اللغة وتطويرها في جميع جوانبها. (السيد ،١٩٨٨).

وعلى الرغم من أهمية المحادثة في المجال التعليميّ والمجال الاجتماعيّ، إلا أن هناك ضعفًا عامًا يعانيه الطلبة، ويتمثل هذا الضعف كما كشفت نتائج الرابطة الدولية لتقويم الأداء التربوي في معظم دول العالم مدار البحث. وهذا الضعف قد لا يتحرر منه الطلبة، وقد ينتقل معهم إلى مراحل التعليم المختلفة (Applebee1990، etal).

ومن مظاهر ضعف الطلبة في هذه المهارة ضعف قدرتهم على مواجهة الجمهور وما ينتابهم من خوف وخجل وارتباك، وعدم الجرأة في الكلام، أو ما يتعلق بالأفكار، حيث يمكن وصفها بالضحالة والغموض، وعدم الترابط مما يجعل توضيحها أمرا صعبا (سمك، ١٩٩٨).

ويعزو الناقة (١٩٨٢) ضعف الطلبة في اللغة عموما، والتعبير خصوصا إلى ضعف المنهج والمحتوى، وغياب الاستراتيجيات التعليميّة التي من شأنها إبراز الأنشطة المدرسّية التي تحفز على ممارسة هذا الفن التعبيري بأشكاله المختلفة.

وتعد التلقائية والطلاقة في التعبير من غير تكلف من الأهداف الأساسية لتعليم اللغة للأطفال، وذلك أن الرغبة في التعبير عن النفس أمر ذاتي عند الطفل، يميل إليه ويحب أن يمارسه، ولذا وجب على المعلم أن يشجع تلاميذه على الانطلاق في الكلام والتعبير عما في النفس، أو عما يطلب منه بلغة واضحة، وطلاقة طبيعية دون خجل أو تردد. (أبو الهيجاء، ٢٠٠٢، ص ١٠٦).

وقد أشار (فياض، ٢٠١١) إلى أنّ دور المعلم في تنمية مهارة التحدّث لدى

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

الطلاب يعتبر أساسيًا، ويتطلب تفهمًا عميقًا لاحتياجات وخصائص الطلاب، واستخدام أساليب تعليمية متطورة وإبداعية، اذ ينبغي للمعلم أن يوفر للأطفال تجارب تعليمية شيقة وممتعة تزيد من رغبتهم في التواصل والتحدّث. واستخدام جمل سهلة ومفهومة للأطفال، وتجنب استخدام جمل معقدة أو غير واضحة. وتوضيح الأفكار بشكل واضح ومباشر، دون استخدام عبارات مبهمة أو غير واضحة. ويجب أن يكون المعلم نموذجًا إيجابيًا للأطفال في التحدّث والتواصل. وإن يشجعهم على التحدّث والتعبير عن أنفسهم بحرية، وتحفيزهم لاستخدام الحديث كوسيلة للتعبير والتواصل.

تلعب المناهج المدرسّية دورًا حاسمًا في تحقيق أهداف تربوية شاملة، ومن ضمن هذه الأهداف تعزيز مهارة المحادثة لدى الطلاب. وينبغي أن تصمم المناهج بطريقة تشجع الطلاب على التعبير عن أنفسهم بثقة ووضوح، وتوفير الفرص لهم لتطوير مهارات التواصل الفعّالة ويمكن للمناهج المدرسّية أن تلعب دورًا فعّالًا في تعزيز مهارة المحادثة لدى الطلاب وتأهيلهم لمواكبة متطلبات العصر الحديث في التواصل والتفاعل الاجتماعي والثقافي. (المهتدي، وآخرون، ٢٠١٧).

وأخيرًا تعتبر الجهود المشتركة بين الأسرة، والمعلم، والمنهج، والتلميذ أساسية لتعزيز مهارة التحدّث وتنميتها. ويقع على عاتق المعلم دور مهم في هذا السياق، حيث يمكنه توجيه التلاميذ وتحفيزهم على التحدّث من خلال استخدام أساليب تعليمية مبتكرة ومثيرة باستخدام أنشطة مثيرة دافعة للاتصال الشفوي، يمكن للمعلم تحفيز الطلاب على التواصل والتعبير عن أنفسهم بثقة. كما يمكن للمعلم توجيه التلاميذ لممارسة جميع جوانب اللغة العربية بشكل متوازن، بما في ذلك الاستماع، والقراءة، والكتابة، إلى جانب المهارة في التحدّث. علاوة على ذلك، يمكن للمعلم أن يساعد التلاميذ في تطوير مهاراتهم اللغوية والفكرية من خلال تشجيعهم على استكشاف اللغة واستخدامها بشكل إبداعي. وباستثماره للحصص الدراسية بشكل فعّال، يمكن للمعلم تعزيز ثقافة الحوار والتواصل الفعّال بين التلاميذ، مما يساعدهم على التفاعل مع بعضهم البعض بطريقة تعزز فهمهم المتبادل وتحفزهم على التعلم المستمر. (أحمد، ٢٠٠٤).

ومن خلال ما سبق تتضح وجليًا أهمية وتأثير مهارة التحدث في تعزيز التواصل الفعال وتطوير المهارات الاجتماعية واللغوية للأطفال في الصفوف المبكرة، وبقاء أثرها في مسيرتهم التعليمية كذلك. وبناء على ذلك فإن الاهتمام بتطويرها واكتساب مهاراتها يشكل جزءا مهما من بناء الطالب والشخصية، كما يجب تشجيع الأطفال على تنمية هذه المهارة الحيوية من خلال توفير الفرص الملائمة للتدريب والاستكشاف، سواء في المنزل أو في البيئة التعليمية.

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

ومن جهة أخرى، يجب أن يكون لدى المعلمين وأولياء الأمور الوعي بأهمية تنمية مهارة التحدث وتقديم الدعم والتوجيه للأطفال وتوفير البيئة المشجعة والمثيرة للفضول، وخلق فرص التفاعل والتحدي اللغويين المناسبين والتعزيز تطور مهارات التحدث لدى طلاب المرحلة الابتدائية بشكل عام تعزيزا لنموهم الشامل وتكاملا في تحقيق مهاراته اللغوية السليمة والشاملة.

ولتعميق الجانب النظري للموضوع فقد تم الاطلاع على عدد من الدراسات السابقة ذات العلاقة بموضوع الدِّراسة والتي أفادت في القيام بهذه الدِّراسة، وسيتم عرضها وفق الترتيب الزمني من الأقدم إلى الأحدث، وذلك على النحو التالي:

١- دراسة عبّود، حميد: (٢٠٠٨):

هدفت هذه الدِّراسة إلى البحث في صعوبات تعليم المحادثة في المرحلة الابتدائية من وجهة نظر معلمي اللغة العربية ومعلماتها ، وقد استخدم الباحثان المنهج الوصفي تحليلي واعتمدا الاستبانة أداة لتحقيق أهداف البحث، وزعت الصعوبات على عدة مجالات هي:(الصعوبات في مجال المعلم ،التلميذ ، الكتاب المدرسي ،طرائق التدريس ،التقويم) وتوصلت نتائج الدِّراسة إلى إثبات ضعف تشجيع المعلم لتلاميذه مما أدى إلى شعورهم بالخوف والخجل وقلة كفاية الوقت المخصص لدرس المحادثة وقلة اهتمام المعلمين وإدارة المدرسة بالتلاميذ الضعفاء والموهوبين وقلة اهتمام بالوسائل التعليميّ ة والتقنيات التربوية في التدريس وكثرة واجبات معلم اللغة العربية والحصص المكلف بها وقلة الدورات التي تتيح للمعلم الاطلاع على أحدث المستجدات التربوية.

٢- دراسة الموسوي، زبون (٢٠١٠):

هدف هذا البحث إلى معرفة أسباب ضعف تحصيل تلاميذ المرحلة الابتدائية في مادة التعبير من وجهة نظر معلمي المادة ومعلماتها، اقتصر البحث على معلمي المرحلة الابتدائية في المدارس التابعة للمديرية العامة لمحافظة ميسان للعام الدراسي ٢٠٠٩ - ٢٠١٠م، واستخدم الباحثان منهج الوصفي التحليلي وتكونت عينة البحث الكلية من (١٠٠) معلمًا ومعلمة. وقد وجه الباحثان استبانة استطلاعية لمعرفة أسباب ضعف تحصيل تلاميذ المرحلة الابتدائية في مادة التعبير، وقد أوضحت نتائج البحث أن هناك جملة من الأسباب تؤدي إلى ضعف تحصيل تلاميذ المرحلة الابتدائية في مادة التعبير وأن درس التعبير مهم جدًا فهو الذي ينمي لدى التلاميذ القدرة على التحدّث والتحاور مع الآخرين، كما يعودهم على التعبير عن أفكارهم ورغباتهم وميولهم وأحاسيسهم ويجب أن يضع القائمون على التعليم الابتدائي نصب أعينهم وأن يضعوا العلاج الملائم لها.

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

٣- دراسة العنزي: (٢٠١٠):

هدفت هذه الدِّراسة إلى الاستقصاء والتعرف على مشكلات التعبير الشفوي في المرحلة الابتدائية من وجهة نظر معلمي ومشرفي اللغة العربية في مدينة عرعر، مستخدمة المنهج الوصفي التحليلي وقد أجريت هذه الدِّراسة على عينة بلغ عددها (١٦٢) من المعلمين والمشرفين. ولهذه الغاية قام الباحث بتصميم استبانة حول مشكلات تعلم التعبير الشفوي في المرحلة الابتدائية. وقد توصلت الدِّراسة إلى مجموعة من النتائج كان من أبرزها الآتي: أن درجة الموافقة على وجود مشكلات التعبير الشفوي قد جاءت بدرجة متوسطة، وأن محور المشكلات المتعلقة بالطالب جاءت بالمرتبة الأولى بدرجة كبيرة، تلتها المشكلات المتعلقة بالمنهاج، وحلت في المرتبة الأخيرة المشكلات المتعلقة بالمعلم. وعدم وجود فروق دالة إحصائيًا عند مستوى الدلالة (٠.٠٥) في مجالي (المشكلات المتعلقة بالمنهاج، والمشكلات المتعلقة بالمعلم) تعزى للنوع الاجتماعي، ووجود فروق في مجال المشكلات المتعلقة بالطالب، ولصالح المعلمين الذكور، ووجود اختلافات في تحديد مشكلات التعبير الشفوي ومجالاتها ولصالح حملة درجة الماجستير فأكثر، وعدم وجود اختلافات في تحديد مشكلات التعبير الشفوي ومجالاتها تعزى للخبرة.

٤ - دراسة أحمد: (٢٠١٦):

هدفت هذه الدِّراسة للبحث في مهارة التحدّث وأثرها في التعبير الشفوي عند تلميذات الصف الرابع الابتدائي ، وقد أجريت هذه الدِّراسة على تلميذات الصف الرابع الابتدائي في مدينة بغداد واختارت الباحثة المنهج التجريبي وتكونت العينة البحث ١٥٦ طالبة تم تقسيمهن إلى مجموعتين مجموعة تجريبية (٣٦)ومجموعة ضابطة (٤٠) واعتمدت الباحثة أداة الاستبانة لتحقيق أهداف البحث، والذي كان من نتائجه أنه لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عن مستوى (٠.٠٥) بين متوسط درجات تلميذات المجموعة التجريبية اللواتي يدرسن التعبير الشفوي عن طريق تنمية مهارة التحدّث ،ومتوسط درجات تلميذات الصف الرابع الابتدائي اللواتي يدرسن التعبير الشفوي ذاتها بالطريقة التقليدية .والتي لا تركز على مهارة التحدّث وقد كان من أهم نتائج هذه الدِّراسة أن مهارة المحادثة بوصفها منهجا حديثا ذات أثر في تنمية مهارات التعبير الشفهي. والمحادثة تلفت انتباه الطالبات بصورة مثيرة جدا في أثناء عرض مادة التعبير الشفهي. وهي مهارة تنمي عملية التفكير والتركيز على إثراء الفكر والتعبير عنده بدقة.

٥-المهتدي وآخرين: (٢٠١٧):

هدفت الدِّراسة إلى الكشف عن درجة امتلاك طلبة الصف الثّانيْ الأساسي

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

لبعض مهارات التحدّث في ضوء المحتوى التعليميّ ، واستخدمت الدِّراسة المنهج التحليلي في تحديد مهارات التحدّث والمنهج الوصفي للإجابة عن أسئلة الدِّراسة وتكونت العينة الدِّراسة من (٥٠) طالبًا وطالبة ممن هم في الصف الثّانيْ الأساسي من مدرستي خديجة بنت خويلد الأساسية المختلطة ومعان الأساسية المختلطة في مديرية التربية والتعليم لقصبة معان. ولتحقيق أهداف الدِّراسة تم تطبيق بطاقة ملاحظة مكونة من ثمانية عشر فقرة على أفراد عينة الدِّراسة . وأشارت نتائج الدِّراسة إلى امتلاك تلاميذ الصف لثّانيْ الأساسي لمهارات التحدّث كانت متوسطة، كما وجدت فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (a<٠.٠٥) لصالح الإناث في مهارة التحدّث .

٦- دراسة تواتي: (٢٠١٩):

هدفت هذه الدِّراسة إلى الكشف عن صعوبات تعلم التعبير الشفوي لدى تلاميذ السنة الثالثة ابتدائي اعتمدت على المنهج الوصفي الذي يعتمد على آلية التحليل بوصفه أداة إجرائية، وقد تكونت العينة من مجموعة تلاميذ يدرسون في الصف الثالث من التعليم الابتدائي ويبلغ عددهم (٨٩) تلميذًا وتوصلت النتائج إلى أن المستوى المعرفي لتلاميذ السنة الثالثة ابتدائي يعتمد أساسا على مستوى المعلمين، وإن العوامل النفسية والعقلية والعضوية تعتبر من بين أهم الأسباب التي تودي إلى صعوبات التعلم وان إعطاء المعلم التلميذ الحرية لإبداء رأيه ، قد يقلل من الخجل والأمراض الكلامية التي يعاني منها التلميذ . كما خلصت الدِّراسة إلى أن استعمال المعلم العامية والفصحى في تدريسه لنشاط التعبير الشفوي ضمان للفهم الأسرع والوصول المعلومة المرادة وإن طريقة الحوار، والمناقشة بين المعلم والمتعلم من أنجح الطرق في تدريس نشاط التعبير الشفوي.

٧- دراسة النجار (٢٠٢٠):

هدفت الدِّراسة إلى التعرف على صعوبات تدريس التعبير الشفوي في مرحلة التعليم الأساسي من وجهه نظر معلمي المادة، ولتحقيق أهداف الدِّراسة أعتمد الباحث المنهج الوصفي وأعد استبانة تم توزيعها على عينة الدِّراسة المكونة من مجموعة من معلمي المادة في مرحلة التعليم الأساسي، وقد أظهرت النتائج أن الرأي السائد بمجتمع الدِّراسة يكون إما أنها صعوبات بدرجة متوسطة أو كبيرة؛ مما يدل على وجود هذه الصعوبات، مع مراعاة ترتيبها؛ الأمر الذي يستدعي معالجتها، وأخذها بعين الاعتبار، خاصة تلك التي تكون بدرجة كبيرة. فجاءت أعلى الفقرات من حيث الوسط الحسابي الفقرة التي تنص على أن الخوف والخجل اللذان يصيبان التلميذ عند مطالبته بالتعبير الشفوي، أما أقل الفقرات من حيث الوسط الحسابي فهي الفقرة التي تنص

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

على قلة عدد الموضوعات التي تعطى للتلميذ خلال السنة الدراسية في المراحل الابتدائية.

٨- دراسة Rusmana ،Dodi ،Kurniasih ،Nuzsep ،(2020):

هدفت هذه الدِّراسة إلى تقييم مهارة التحدّث لدى طلاب المرحلة الابتدائية في سوالويزي في إندونيسيا وذلك من خلال تطوير أدوات مهارة التحدّث وتحليلها من خلال نموذج راش، وقد استخدمت الدِّراسة المنهج التحليلي الوصفي. وكانت عينتها من عدد من طلاب بعض المدراس الحكومية في إندونيسيا بلغ عددهم ٩٠ طالبا، وقد أظهرت نتائج الدِّراسة عن ضرورة رفع مستوى مهارة التحدّث كونها وسيلة تواصل رئيسية بينهم وبين مجتمعهم، كما أظهرت ضعف مستوى الطلاب في مهارة التحدّث حين طلب منهم التحدّث أمام زملائهم في الفصول أو في مكان عام وأن طلاقتهم في التحدّث تكون مع المقربين منهم فقط، وأنهم لا يزالون يعانون من صعوبات في التواصل مع بعض الأشخاص في محيطهم وضرورة معالجة ذلك.

٩- دراسة Sulastriningsih ,Abdul Ganik &Jufri,(2020) :

هدفت هذه الدِّراسة إلى بناء نموذج تعليمي صالح لمهارات التحدّث يعتمد على المنهج التكاملي البنائي على طلاب الصف الثالث بالمدارس الابتدائية في منطقة جوا، جنوب سولاويزي حيث قامت هذه الدِّراسة بتكييف نموذج بورغ وغال في الإعداد والتخطيط والتنفيذ ومراحله، وقد أظهرت النتائج أهمية بناء النموذج وصلاحيته لتعليم مهارات التحدّث من خلال المنهج البنائي التكاملي لطلاب الصف الثالث الابتدائي والذي أثبت كفاءته من خلال التجارب الميدانية التي تم تطبيقها بشكل موسع.

مُشْكِلَةُ البَحْثِ:

لاحظت الباحثة، من خلال خبرتها في تدريس طالبات الصفوف المبكرة واطلاعها على الواقع الدراسي، وجود ضعف في مستوى مهارة التحدّث. وتجلى هذا الضعف في ضعف الثروة اللفظية لدى الطالبات، وصعوبة اختيار المفردات المناسبة، وضعف الثقة بالنفس والخجل أثناء الحديث.

وقد أثبتت بعض الدراسات السابقة وجود هذه المشكلة حيث أكد العنزي (٢٠١٠) في دراسته "مشكلات تعلم التعبير الشفوي لدى طلبة المرحلة الابتدائية في مدينة عرعر من وجهة نظر مشرفي ومعلمي اللغة العربية" والتي أشارت أن هناك مشكلات تتعلق بالطالب والمنهج والمعلم. وأكدت دراسة تواتي (٢٠١٩) "صعوبات تعلم التعبير الشفهيّ في السنة الثالثة ابتدائي" أن المستوى المعرفي لتلاميذ السنة الثالثة ابتدائي يعتمد أساسا على مستوى المعلمين، وأن العوامل النفسية والعقلية والعضوية تعتبر من بين أهم الأسباب التي تودي إلى صعوبات التعلم وأن إعطاء

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

المعلم التلميذ الحرية لإبداء رأيه ، قد يقلل من الخجل والأمراض الكلامية التي يعاني منها التلميذ .وكما أشارت الدِّراسة الاستطلاعية التي قامت بها الباحثة التي شملت ١٣ معلمة إلى وجود ضعف في اكتساب هذه المهارة بنسبة مرتفعة جدًا، وكان من أبرز مظاهرها الخجل والتردد وضعف الحصيلة اللغوية. وأعادوا الأسباب إلى الخوف ونقص الثقة بالنفس، وعدم منح الطالبات الفرصة الكافية للتعبير عن أنفسهن. وقدموا لذلك عدة مقترحات، من أهمها تفعيل الأنشطة بمختلف أنواعها واستخدام التحفيز والتعزيز لبث الحماس لدى الطالبات، واستخدام استراتيجيات مناسبة لتنمية هذه المهارة. ومن هنا تشكلت مشكلة الدِّراسة "ضعف مهارة التحدّث لدى طالبات الصفوف المبكرة ، الأسباب والمقترحات "

أَسْئِلَةُ الدِّراسة:

استنادًا إلى ما تقدم، يمكن تحديد مشكلة الدِّراسة في الأسئلة التالية:

١. ما مستوى ضعف مهارة التحدّث لدى طالبات الصفوف المبكرة في مدينة بريدة؟
٢. ما أسباب ضعف مهارة التحدّث لدى طالبات الصفوف المبكرة في مدينة بريدة؟
٣. ما المقترحات لمعالجة ضعف مهارة التحدّث لدى طالبات الصفوف المبكرة في مدينة بريدة؟

أَهْدَافُ الدِّراسة:

يهدف البحث إلى ما يلي:

١.تحديد مستوى ضعف مهارة التحدّث لدى طالبات الصفوف المبكرة بمدينة بريدة.
٢.تحديد أسباب ضعف مهارة التحدّث لدى طالبات الصفوف المبكرة بمدينة بريدة.
٣.تقديم مقترحات لمعالجة ضعف مهارة التحدّث لدى طالبات الصفوف المبكرة بمدينة بريدة.

أَهَمِيَةُ الدِّراسة:

١. لفت نظر المتخصصين إلى واقع مهارة التحدث لدى طالبات الصفوف المبكرة ومناقشتها.
٢. إتاحة الفرصة لإجراء بحوثٍ مماثلة لبقية المهارات الصفوف المبكرة أو لمهارة التحدّث لدى بقية المراحل التعليميّة.
٣. تقديم المقترحات بشأن تطوير تعليم وتعلم مهارة التحدّث لدى طالبات الصفوف المبكرة.

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

حُدُودُ الدِّراسة:

تقتصر نتائج البحث على الحدود التالية:

الحُدُودُ المَوضُوعِيّةِ: ضعف مهارة التحدّث لدى طالبات الصفوف المبكرة الأسباب والمقترحات.

الحُدُودُ المَكَانِيّةِ: ستطبق هذه الدِّراسة في المملكة العربية السعودية في منطقة القصيم، في مدارس طالبات الصفوف المبكرة بمدينة بريدة.

الحُدُودُ الزُمَانِيَّةِ: الفصل الدراسي الثّانيْ من العام الحالي ١٤٤٥.

الحُدُودُ البَشَرِيَّةِ: طالبات الصفوف المبكرة.

مُصْطَلَحَاتُ الدِّراسة:

مهارة التحدّث:

عرفها (السيد،١٩٨٨: ٢٩٥)." التحدّث مهارة لغويّة تحقق للمرء التعبير عما في نفسه كما تحقق له الاتصال الاجتماعي أيضا".

يعرفها اللبودي (٢٠٠٠) بأنها القدرة على صوغ الأفكار والمشاعر والآراء في ألفاظ مناسبة تنقل المعنى المقصود للسامع.

كما عرفها (علي،٢٠١٧ :٨٥). "نشاط أساسي من أنشطة الاتصال بين البشر، وهو الطرف الثّانيْ من عملية الاتصال الشفوي، ويتسع الحديث عن الكلام ليشمل نطق المفردات والحوار والتعبير الشفوي"

وتعرفها الباحثة إجرائيًا: هي قدرة الطالبات الصفوف المبكرة في مدارس مدينة بريدة على التعبير عن أفكارهم ومشاعرهم بوضوح وفعالية باستخدام اللغة.

٢-الصفوف المبكرة:

الصفوف المبكرة: مرحلة الصفوف المبكرة: بحسب تعريف وزارة التعليم: هي الصفوف الثلاث الأولى من مرحلة التعليم الابتدائي بالمملكة العربية السعودية وتبدأ من الصف الأَوَّلُ حتى الثالث، وهي أهم مراحل التعليم حيث تشكل أساس تكوين شخصية الطفل وتنمية مهاراته وقدراته في جميع مجالات نموه الروحية والعقلية والنفسية والعاطفية واللغوية والجسمية ومساعدته على مواجهة شؤون الحياة العلمية والاجتماعيّة. (الندوي،٢٠٢٢).

وتعرفها الباحثة إجرائيًا: هي الصفوف الثلاثة الأولى من المرحلة الابتدائية في مدارس مدينة بريدة.

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

الإِجْرَاءَاتُ المَنْهَجِيَّةُ وَالمَيْدَانِيَةُ

الخطة الإجرائيّة:

إجراءات الدِّراسة:

١. تم اختيار العيّنة للدّراسة؛ حيث تكوّن مجتمع الدِّراسة من جميع مُعلّمات اللغة العربية في المرحلة الابتدائيّة في منطقة القصيم والبالغ عددهن (٦٠٩) للعام الدراسيّ (١٤٤٥)، (٢٠٢٤ م)، وتكونت عيّنة الدِّراسة من مُعلّمات اللغة العربية في مرحلة الصفوف المبكرة في مدينة بريدة والبالغ عددهن (٥٦) معلمة.

٢. استخدمت الباحثة أداة البحث (الاستبانة) وإعدادها بصورتها الأوليَّة.

٣. تطبيق أداة البحث على عينة استطلاعيَّة؛ للتأكد من صدقها وثباتها.

٤. عرض أداة البحث على المختصين المحكَّمين لإبداء ملاحظاتهم ومرئياتهم حول بنود الاستبانة.

٥. عمل التعديلات في ضوء رأي المحكمين حول فقرات الاستبانة.

٦. التوصل إلى الصورة النهائية لأداة البحث والتأكد من جاهزيتها للتطبيق على عينة البحث؛ وتكونت في صورتها النهائية من قسمين:

- القسم الأول: يحتوي على البيانات الأوليّة الخاصة بمفردات عيّنة البحث، والمتمثلة في (الاسم - المؤهل العلميّ - سنوات الخبرة - عدد الدورات التخصصية).
- القسم الثاني: ويتكون من (٦) محاور رئيسية.

٧. المعالجة البيانية لنتائج الدِّراسة باستخدام الحزمة البيانية؛ حيث ستعتمد الباحثة البرنامج الإحصائي (إكسل) لتفريغ البيانات للإجابة عن سؤال الدِّراسة، وذلك باستخدام المتوسطات الحسابية والانحرافات المعياريّة لنتائج الاستبانة.

ولتحديد مستوى ضعف مهارة التحدّث لدى طالبات الصفوف المبكرة، الأسباب والمقترحات .

ولتحليل البيانات استُخدِم برنامج الحزم الإحصائية الاجتماعيّة (spss)؛ حيث استُخدمت الأساليب الآتية:

١- التكرارات والنسب المئويّة؛ لوصف خصائص العيّنة.

٢- معامل ألفا كرونباخ؛ لحساب ثبات الأداة.

٣- معامل ارتباط بيرسون (pearson Correlation)؛ لحساب الاتساق الداخلي للأداة.

٤- المتوسطات الحسابية والانحرافات المعياريّة والرتب؛ للإجابة عن السؤال الأَوَّلُ والثَّاني.

٨. التأمل النقديّ؛ والذي سيوضح النتائج المتوقعة في معرفة ضعف مهارة التحدّث

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

لدى طالبات الصفوف المبكرة، الأسباب والمقترحات ومناقشتها والتغلب عليها.

الخطة الإجرائية لحل المشكلة:

١. تحديدُ مُشكلة الدِّراسة وأسئلتها.
٢. إعداد الدراسات السابقة والإطار النظري.
٣. التعقيب على الدّراسات السابقة.
٤. الاطلاع على دراسات وأدبيّات تتعلق بموضوع ضعف مهارة التحدّث لدى طالبات الصفوف المبكرة.
٥. تطوير أداة الاستبانة، والتأكد من صدقها عن طريق عرضها على المحكّمين، والتأكد من ثباتها.
٦. تحديد الباحثة لمجتمع الدِّراسة وعيّنتها.
٧. قيام الباحثة أولًا بعمل دراسة استطلاعية في نهاية الفصل الدراسيّ الأَوَّلُ في العام الدراسي (١٤٤٥)/(٢٠٢٣)؛ لتأكيد الإحساس بالمشكلة لمجتمع وأفراد عيّنة الدِّراسة وهن مُعلّمات اللغة العربية في مدينة بريدة (ملحق ١)، وبلغ عدد الاستجابات (١٣)، حيث تهدف هذه الدِّراسة إلى تأكيد مشكلة الدِّراسة والوقوف على ضعف مهارة التحدّث لدى طالبات الصفوف المبكرة وتهدف أيضا إلى تعميق المعارف بموضوع الدِّراسة وجمع المعلومات والبيانات المتعلقة بمختلف جوانبه لمُعلّمات أفراد العينة ، ودلت نتائج الدِّراسة الاستطلاعية إلى وجود ضعف في اكتساب هذه المهارة بنسبة مرتفعة جدًا، وكان من أبرز مظاهرها الخجل والتردد وضعف الحصيلة اللغوية. وأعادوا الأسباب إلى الخوف ونقص الثقة بالنفس، وعدم منح الطالبات الفرصة الكافية للتعبير عن أنفسهن.

اختيار الاستبانة أداة للدراسة ؛ لسهولة نشرها وسرعة الحصول على أكبر عدد من الاستجابات من أفراد العينة، وبناءً على ذلك تم بناؤها، وتحتوي الاستبانة على معلومات عن أفراد العينة (المؤهل العلمي - سنوات الخبرة - الدورات التدريبية التخصصية)، وهي مكونة من ستة محاور المحور الأول: أسباب تعود إلى الأداء التدريسي للمعلمة، والمحور الثاني: أسباب تعود إلى الطالبة ، والمحور الثالث: أسباب تعود إلى البيئة المدرسّية والمنهج، والمحور الرابع: مقترحات تعود إلى الأداء التدريسي للمعلمة ،والمحور الخامس : مقترحات تعود إلى الطالبة ،المحور السادس : مقترحات تعود إلى البيئة المدرسّية والمنهج .

٨. عرض الاستبانة على الخبراء المحكمين (ملحق ٢) البالغ عددهم (٩) محكمين ومحكمات؛ وبناءً على ذلك تم حذف وتغيير بعض العبارات وفقا لآراء المحكمين.

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

٩. تطبيق أداة البحث بصورتها النهائية في نهاية الفصل الثّانيْ في العام (١٤٤٥هـ) (٢٠٢٤) (ملحق ٣) بإرسال رابط الاستبانة إلى الفئة المستهدفة وهي عينة البحث (مُعلّمات مدارس بريدة)؛ حيث بلغ عدد العينة (٥٦) من (٦٠٩) مجتمع الدِّراسة، تم اختيارهن بطريقة القصدية للإجابة عن بنود الاستبانة.

جمعُ البيَاناتِ، وتفسيرُ وتحليلُ النتائج:

حيث اعتمدت الباحثة البرنامج الإحصائي (إكسل) لتفريغ البيانات للإجابة عن سؤال الدِّراسة، كما تم استخدام المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لنتائج الاستبانة، ولتحديد درجة ضعف مهارة التحدّث لدى طالبات الصفوف المبكرة، الأسباب والمقترحات .استُخدم مقياس (ليكرت) لاستجابة العينة؛ وتدرج المقياس على النحو التالي: موافق بشدة (٣)، موافق (٢) غير موافق (١).

تصميمُ البحثِ:

وفقا لأهداف البحث وأسئلته استخدمت الباحثة منهج البحث الإجرائي الوصفي المسحي ويحتوي المنهج الوصفي المسحي على جمع البيانات والحقائق وتصنيفها ومدى تبويبها؛ بهدف استخراج الاستنتاجات ذات الدلالة، ثم الوصول إلى تعميمات بشأن الظاهرة التي هي (موضوع الدِّراسة).

مجتمعُ وعيّنة البحثِ:

مجتمع الدِّراسة: تكون مجتمع الدِّراسة من جميع مُعلّمات اللغة العربية في المرحلة الصفوف المبكرة في منطقة القصيم البالغ عددهن (٦٠٩) معلمة لهذا العام الدراسي ١٤٤٥هـ / ٢٠٢٤م.

عينة البحث: أما عينة الدِّراسة فقد تكونت من مُعلّمات اللغة العربية في مدينة بريدة والبالغ عددهن (٥٦) معلمة من مجموع مجتمع البحث تم اختيارهن بطريقة العينة القصدية.

أدواتُ الدِّراسة:

اعتمدت الباحثة في هذه الدِّراسة على الاستبانة كأداة لجمع البيانات في مسعى لتحقيق أهدافها الميدانية، وقد قامت الباحثة بتصميم الاستبانة من خلال الإطار النظري للدراسة والاطلاع على أدبيات التربوية والدّراسات السّابقة المتعلقة بموضوع البحث وأهميته، تم بناء وتطوير الاستبانة بهدف معرفة الأسباب وبناء الحلول المقترحة لمواجهة ضعف مهارة التحدّث لدى طالبات الصفوف المبكرة.

ولتحقيق هدف الدِّراسة المتمثل في "تحديد مستوى ضعف مهارة التحدّث لدى طالبات الصفوف المبكرة ، الأسباب والمقترحات " فقد تم الاطلاع على الدراسات السابقة المتعلقة بموضوع البحث تطوير استبانة خصيصًا لأغراض الدِّراسة، وتكونت

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

من ستة محاور رئيسة، هي:
- أسبَابُ تعودُ إلى الأداء التدريسي للمعلمةِ.
- أسبَابُ تعودُ إلى الطالبةِ.
- أسبَابُ تعودُ إلى البيئةِ المدرسّية والمنهجِ.
- -مقترحاتٌ تعود إلى الأداء التدريسي للمعلّمة.
- مقترحاتٌ تعودُ إلى الطالبةِ.
- مقترحاتُ تعودُ إلى البيئةِ المدرسّية والمنهجِ.

وتم عرض الاستبانة على عدد من المحكمين المختصين الذين أجروا عليها بعض التعديلات والإضافات التي تمت مراعاة غالبها، وبعد ذلك تشكلت أداة الدِّراسة بصورتها النهائية (الملحق ٣).

الصدقُ والثباتُ في أداةِ البحثِ (الاستبانةُ):

تم استخراج صدق وثبات استبانة "ضعف مهارة التحدّث لدى طالبات الصفوف المبكرة، الأسباب والمقترحات "كما يلي:

أ. الصدقُ الظاهريُّ للاستبانةِ:

بعد الانتهاء من إعداد الاستبانة وبناء عباراتها تم عرضها على مشرف البحث في صورتها الأوليّة ومن ثم على عدد (٩) من المحكّمين من ذوي الاختصاص والخبرة، كما في ملحق (٢) وذلك للتأكد من مدى ارتباط كل عبارة بالبعد الذي تنتمي إليه، ومدى وضوح كل عبارة، وسلامة صياغتها اللغوية، وملاءمتها لتحقيق الهدف الذي وضعت من أجله، واقتراح طرق تحسينها وذلك بالحذف أو الإضافة، أو إعادة الصياغة أو غير ذلك مما ورد ويرونه مناسبًا.

وبعد استعادة الاستبانة بصورتها النهائية ملحق (٣) من المحكمين وفي ضوء الاقتراحات الواردة أعادت الباحثة صياغة الاستبانة حيث تم حذف وإضافة وإعادة صياغة بعض العبارات عليها.

ب. الاتساقُ الداخليُّ لفقراتِ الأداةِ:

أُستخرجت معاملات الاتساق الداخلي كمؤشر من مؤشرات الصدق، من خلال حساب معامل ارتباط (بيرسون) بين درجة كلِّ فقرة من فقرات الأداة مع درجة البعد الذي تنتمي إليه الفقرة، للكشف عن مدى اتساق الفقرات في قياس المحور الواردة فيه. يوضح الجدول (١) معاملات الارتباط بين درجة كلّ فقرة من فقرات الأداة مع الدرجة الكلية للمحور الواردة فيه.

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

جدول (١): قيم معاملات ارتباط بيرسون بين درجة كلّ فقرة من فقرات استبيان "ضعف مهارة التحدّث لدى طالبات الصفوف المبكرة ،الأسباب والمقترحات"، والمحور الذي تنتمي إليه.

الفقرة	معامل الارتباط	الفقرة	معامل الارتباط	الفقرة	معامل الارتباط
المجال الأول: أسباب ضعف مهارة التحدّث لدى طالبات الصفوف المبكرة بمدينة بريدة					
	المحور الأول: أسباب تعود إلى الأداء التدريسي للمعلمة		**المحور الثاني: أسباب تعود إلى الطالبة**		**المحور الثالث: أسباب تعود إلى البيئة المدرسّية والمنهج**
١	**٠.٧٨٩	١	**٠.٦٦٧	١	**٠.٧٢٦
٢	**٠.٦٢٨	٢	**٠.٧٠٥	٢	**٠.٦٩٦
٣	**٠.٨١٢	٣	**٠.٦٧٧	٣	**٠.٦٩٧
٤	**٠.٦٣٦	٤	**٠.٧١٧	٤	**٠.٦٢٥
٥	**٠.٨٨٣	٥	**٠.٧٥٧	٥	**٠.٦٤٤
٦	**٠.٦٧٢				
٧	**٠.٨١٢				
المجال الثاني: مقترحات لمعالجة ضعف مهارة التحدّث لدى طالبات الصفوف المبكرة بمدينة بريدة					
	المحور الأول: مقترحات تعود إلى الأداء التدريسي للمعلمة		**المحور الثاني: مقترحات تعود إلى الطالبة**		**المحور الثالث: مقترحات تعود إلى البيئة المدرسّية والمنهج**
١	**٠.٨٢٦	١	**٠.٨٥٧	١	**٠.٩٠٧
٢	**٠.٧٩٩	٢	**٠.٧٨٩	٢	**٠.٧٩٠
٣	**٠.٨٥٠	٣	**٠.٩٣٩	٣	**٠.٨٧٢
٤	**٠.٨٠٩	٤	**٠.٩٢٣	٤	**٠.٨٢١
٥	**٠.٨٥٧			٥	**٠.٨٩٦
٦	**٠.٨٤٦				
٧	**٠.٨٠٩				

تشير النتائج في الجدول (١) إلى أنّ قيم معاملات الارتباط لكلّ فقرة من فقرات أداة "ضعف مهارة التحدّث لدى طالبات الصفوف المبكرة، الأسباب والمقترحات" مع الدرجة الكلية للمحور الذي تنتمي إليه الفقرة، تراوحت معاملات الارتباط لفقرات للمجال الأول- أسباب ضعف مهارة التحدّث لدى طالبات الصفوف المبكرة، - ما بين (٠.٦٢٨)، و(٠.٨٨٣)، كما تراوحت قيم معامل الارتباط فقرات المجال الثاني: مقترحات لمعالجة ضعف مهارة التحدّث لدى طالبات الصفوف المبكرة في مدينة بريدة، ما بين (٠.٧٩٩)، و(٠.٩٣٩)، وترتبط جميع هذه القيم

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

ارتباطًا موجبًا، ودال إحصائيًّا مع الدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي إليه عند مستوى دلالة (α≤٠.٠١)، مما يشير إلى مناسبة كلّ فقرة من فقرات محاور الأداة.

ج. الاتساقُ الداخليُ لمحاورِ الأداةِ مع الدرجةِ الكليةِ للأداةِ:

ويوضح الجدول (٢) معامل ارتباط مجالات ومحاور الأداة بالدرجة الكلية للأداة:

جدول (٢) : معاملات ارتباط بيرسون بين درجة كل محور من محاور الأداة مع الدرجة الكلية للأداة

مجالات ومحاور الأداة		معامل الارتباط بالدرجة الكلية
المجال الأول: أسباب ضعف مهارة التحدّث لدى طالبات الصفوف المبكرة.	المحور الأول: أسباب تعود إلى الأداء التدريسي للمعلمة	**0.646
	المحور الثاني: أسباب تعود إلى الطالبة	**0.689
	المحور الثالث: أسباب تعود إلى البيئة المدرسّية والمنهج	**0.614
معامل ارتباط المجال الأَوَّلُ بالدرجة الكلية		**0.828**
المجال الثاني: مقترحات لمعالجة ضعف مهارة التحدّث لدى طالبات الصفوف المبكرة بمدينة بريدة	المحور الأول: مقترحات تعود إلى الأداء التدريسي للمعلمة	**0.731
	المحور الثاني: مقترحات تعود إلى الطالبة	**0.711
	المحور الثالث: مقترحات تعود إلى البيئة المدرسّية والمنهج	**0.760
معامل ارتباط المجال الثَّانيْ بالدرجة الكلية		**0.894**

**دالة عند مستوى دلالة (٠.٠١) وأقل

يتّضح من جدول (٢) أنّ معامل ارتباط كل مجالات ومحاور أداة ضعف مهارة التحدّث لدى طالبات الصفوف المبكرة، الأسباب والمقترحات" مع الدرجة الكلية للأداة بلغت للمجال الأول: أسباب ضعف مهارة التحدّث لدى طالبات الصفوف المبكرة في مدينة بريدة القيمة (٠.٨٢٨)، كما بلغ معامل ارتباط المجال الثاني: مقترحات لمعالجة ضعف مهارة التحدّث لدى طالبات الصفوف المبكرة في مدينة بريدة .القيمة (٠.٨٩٤)، وتراوحت قيم معاملات الارتباط لمحاور الأداة الفرعية ما بين (٠.٦١٤)، و(٠.٧٦٠)، وترتبط جميع هذه القيم ارتباطًا موجبًا، ودال إحصائيًّا مع الدرجة الكلية للأداة الذي تنتمي إليه عند مستوى دلالة (α≤٠.٠١)، مما يشير إلى مناسبة مجالات ومحاور الأداة.

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

بياناتُ عينةِ الدِّراسة:

أ- المؤهل: يوضح الجدول (٣) وصف عينة الدِّراسة حسب المؤهل العلمي:

جدول: (٣) وصف عينة الدِّراسة وفق المؤهل العلمي.

المؤهل العلمي	العدد	النسبة
بكالوريوس	٤٧	٨٣.٩
دبلوم	٨	١٤.٣
ماجستير	١	١.٨
المجموع	**٥٦**	**١٠٠**

يتضح من الجدول (٣) أن أغلب عينة الدِّراسة مؤهلهم العلمي بكالوريوس حيث بلغت (٨٣.٣%)، يليهم من مؤهلهم العلمي دبلوم نسبة بلغت (١٤.٣%)، وأخيرًا من مؤهلهم العلمي ماجستير بنسبة بلغت (١.٨).

ب _عدد سنوات الخبرة:

يوضح الجدول (٤) وصف عينة الدِّراسة حسب عدد سنوات الخبرة:

جدول (٤) وصف عينة الدِّراسة وفق سنوات الخبرة

سنوات الخبرة	العدد	النسبة
4	1	1.8
5	4	7.1
6	1	1.8
7	3	5.4
8	2	3.6
9	1	1.8
11	2	3.6
12	7	12.5
13	7	12.5
15	2	3.6
16	2	3.6
18	1	1.8
20	1	1.8
22	1	1.8
23	1	1.8
25	3	5.4
26	1	1.8
27	2	3.6
28	2	3.6

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

سنوات الخبرة	العدد	النسبة
29	3	5.4
30	1	1.8
33	1	1.8
المجموع	**56**	**100.0**

ج _حسب عدد الدورات:

يوضح الجدول (٥) وصف عينة الدِّراسة حسب عدد الدورات:

جدول (٥) وصف عينة الدِّراسة وفق عدد الدورات

عدد الدورات	العدد	النسبة
1	1	1.8
2	5	8.9
3	7	12.5
4	10	17.9
5	4	7.1
6	4	7.1
7	2	3.6
8	1	1.8
10	7	12.5
12	1	1.8
13	2	3.6
15	1	1.8
16	1	1.8
17	1	1.8
20	3	5.4
40	2	3.6
50	2	3.6
60	2	3.6
المجموع	**56**	**100.0**

ثباتُ أداةِ استبانةِ:

بعد التحقّق من صدق الأداة، أُستخرجت معاملات الثبات لأبعاد أداة الدِّراسة باستخدام معامل ألفا كرونباخ (Cronbach's Alpha)، ويوضح الجدول (٦) هذه المعاملات.

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

الجدول (٦): معامل ألفا كرونباخ لقياس ثبات أداة ضعف مهارة التحدّث لدى طالبات الصفوف المبكرة، الأسباب والمقترحات

مجالات ومحاور الأداة		عدد الفقرة	معامل ألفا كرونباخ
المجال الأول: أسباب ضعف مهارة التحدّث لدى طالبات الصفوف المبكرة.	المحور الأول: أسباب تعود إلى الأداء التدريسي للمعلمة.	٧	٠.٨٧٠
	المحور الثاني: أسباب تعود إلى الطالبة.	٥	٠.٧١٦
	المحور الثالث: أسباب تعود إلى البيئة المدرسّية والمنهج.	٥	٠.٦٣٤
معامل ثبات المجال الأول: أسباب ضعف مهارة التحدّث لدى طالبات الصفوف المبكرة.		١٧	**٠.٨٣٤**
المجال الثاني: مقترحات لمعالجة ضعف مهارة التحدّث لدى طالبات الصفوف المبكرة بمدينة بريدة	المحور الأول: مقترحات تعود إلى الأداء التدريسي للمعلمة.	٧	٠.٩٢٣
	المحور الثاني: مقترحات تعود إلى الطالبة.	٤	٠.٨٩١
	المحور الثالث: مقترحات تعود إلى البيئة المدرسّية والمنهج.	٥	٠.٩٠٨
معامل ثبات المجال الثاني: مقترحات لمعالجة ضعف مهارة التحدّث لدى طالبات الصفوف المبكرة بمدينة بريدة.		١٦	**٠.٩٢٩**
ثبات الأداة ككل.		٣٣	**٠.٩١٨**

يتّضح من جدول (٦) أنّ معامل ثبات ألفا كرونباخ للأداة ككل بلغت القيمة (٠.٩١٨)، وبلغ معامل ثبات معامل ثبات المجال الأول: أسباب ضعف مهارة التحدّث لدى طالبات الصفوف المبكرة بمدينة بريدة القيمة (٠.٨٣٤)، وبلغ معامل ثبات المجال الثاني: مقترحات لمعالجة ضعف مهارة التحدّث لدى طالبات الصفوف المبكرة بمدينة بريدة القيمة (٠.٩٢٩)، وتراوحت قيم معاملات ثبات محاور الأداة الفرعية ما بين (٠.٦٣٤)، و(٠.٩٢٣)، وتشير هذه المعاملات إلى معاملات ثبات مناسبة ومقبولة إحصائيًا.

معيارُ تفسيرِ النتائجِ:

لتحديد أسباب ضعف مهارة التحدّث لدى طالبات الصفوف المبكرة، وتحديد مقترحات معالجة ضعف مهارة التحدّث لدى طالبات الصفوف المبكرة، استخدم مقياس ليكرت الثلاثي لاستجابة العينة، حيث تضمن المقياس ما يلي: أوافق بشدة (٣)، أوافق (٢)، لا أوافق (١)، استخرج المدى وطول الفئة كما يلي:

- المدى يساوي الفرق بين أعلى قيمة لفئات المقياس وأقل قيمة لفئات المقياس = ٣-١=٢.

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

- طول الفئة تساوي المدى قسمة عدد فئات المقياس = ٣/٢= ٠.٦٦٧

جدول (٧): مقياس أسباب ضعف مهارة التحدّث لدى طالبات الصفوف المبكرة

المتوسط الحسابي:	فئة الاستجابة:
١-أقل من ١.٦٧	غير موافق.
من ١.٦٧ – أقل من ٢.٣٤	موافق.
من ٢.٣٤ – ٣.٠٠	موافق بشدة.

المعالجاتُ الإحصائيةُ

لتحليل البيانات، أُستخدِم برنامج الحزم الإحصائية الاجتماعيّة (SPSS)، حيث استخدمت الأساليب الآتية:

- التكرارات والنسب المئوية لوصف خصائص العينة.
- معامل ألفا كرونباخ لحساب ثبات الأداة.
- معامل ارتباط بيرسون (Pearson Correlation) لحساب الاتساق الداخلي للأداة.
- المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتب للإجابة عن السؤال الأول، والثاني.

الاعتباراتُ الأخلاقيةُ:

_ تمّ التعامل مع المعلومات من الاستبانة بسرية وأنها ستستخدم لأغراض البحث فقط.
_ الحفاظ على خصوصية الأسماء في الاستبانة ومراعاتها.

سرية البيانات وذلك من خلال:

١- الاتصاف بالأمانة.
٢- تزويد المُعلّمات بالمعلومات الضرورية للإجابة عليها.
٣- التأكيد على المشاركات بالبحث أن هذه المعلومات ستستخدم لأغراض البحث العلمي.

محدداتُ البحثِ (القصور):

إن أي قصور في هذا البحث يعود إلى صعوبة الوصول إلى عدد مُعلّمات اللغة العربية في منطقة القصيم وصعوبة الحصول على استجابات الاستبانة من مجتمع المعلمات. كما حدث تداخل بين تطبيق الأداة واختبارات الفصل الدراسي الثاني. ولكن ولله الحمد والفضل تمت بكل بنودها وصورها وبمصداقية ومعايير ثابتة وعالية وعليه ستظهر ثماره ونتائجه المتوقعة على الواقع التعليميّ، بإذن الله تعالى واضحة جلية.

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

نتائجُ البحثِ وَمُنَاقشَتُهَا:

السؤال الأول: ما أسباب ضعف مهارات التحدّث لدى طالبات الصفوف المبكرة بمدينة بريدة؟

للإجابة عن هذا السؤال تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية، والرتب، وفئة الاستجابة على فقرات أسباب ضعف مهارات التحدّث لدى طالبات الصفوف المبكرة بمدينة بريدة، ويوضح الجدول (٨) هذه النتائج:

جدول (٨) : المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية، والرتب، وفئة الاستجابة على فقرات أسباب ضعف مهارات التحدّث لدى طالبات الصفوف المبكرة بمدينة بريدة

م	العبارات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة	فئة الاستجابة
	المحور الأول: أسباب تعود إلى الأداء التدريسي للمعلمة:				
٤	قلة الفرص المتاحة للمعلمة لتدريب الطالبات على التواصل اللفظي.	٢.٠٥	٠.٦٧٢	١	موافق
٦	ندرة ربط تدريس المحادثة بالأنشطة التعليميّة.	١.٩٣	٠.٦٥٧	٢	موافق
٣	قصور في استخدام طرائق التدريس المناسبة لتنمية مهارة التحدّث.	١.٨٠	٠.٦٧٢	٣	موافق
٥	عدم استخدام أساليب التحفيز والتعزيز عند الطالبات لتنمية مهارة التحدّث.	١.٧٥	٠.٧٩٢	٤	موافق
١	ضعف إعداد المعلمة لتدريس مهارة التحدّث.	١.٧١	٠.٦٥٣	٥	موافق
٧	عدم تفعيل استخدام الوسائل التعليميّة أثناء تدريس المحادثة.	١.٧٠	٠.٧١١	٦	موافق
٢	ضعف مفردات المعلمة وثروتها اللغوية	١.٦١	٠.٦٧٩	٧	غير موافق
	المتوسط العام للمحور الأول: أسباب تعود إلى الأداء التدريسي للمعلمة	**١.٧٩**	**٠.٥١٩**		**موافق**
	المحور الثاني: أسباب تعود إلى الطالبة:				
٣	غلبة استخدام العامية على اللغة الفصحى أثناء التحدّث	٢.٥٩	٠.٦٢٦	١	موافق بشدة
١	ضعف الحصيلة اللغوية لدى الطالبة.	٢.٥٢	٠.٥٣٩	٢	موافق بشدة
٢	انخفاض مستوى الدافعية لتنمية مهارة التحدّث لدى الطالبات.	٢.٣٤	٠.٦١١	٣	موافق بشدة
٤	شعور الطالبة بالرهبة والخجل أثناء المحادثة.	٢.٣٠	٠.٦٥٨	٤	موافق

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

م	العبارات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة	فئة الاستجابة
٥	ضعف قدرة الطالبة على المشاركة في المناقشة والحوار.	٢.٢٠	٠.٦٩٩	٥	موافق
	المتوسط العام للمحور الثاني: أسباب تعود إلى الطالبة:	**٢.٣٩**	**٠.٤٣١**		موافق بشدة
المحور الثالث: أسباب تعود إلى البيئة المدرسّية والمنهج:					
١	عدم وجود مرافق مدرسية تنمي اللغة لدى الطالبات "مكتبة المدرسّية ...الخ.	٢.٣٨	٠.٦٧٦	١	موافق بشدة
٣	عدم وجود معامل صوتية مخصصة لإجراء الاختبارات والتدريبات المناسبة لتطوير مهارة التحدّث.	٢.٣٦	٠.٦٩٩	٢	موافق بشدة
٥	قلة الوقت المتاح للجانب التطبيقي لتنمية مهارة التحدّث بسبب كثرة أعداد الطالبات.	٢.٢١	٠.٦٨٠	٣	موافق
٢	ضعف تفعيل الأنشطة اللغوية اللاصفية (الإذاعة المدرسّية -المسرح – الصحافة المدرسّية).	١.٨٩	٠.٧٣١	٤	موافق
٤	ضعف الاهتمام بالتواصل الشفوي بالمنهج.	١.٧٧	٠.٦٦٠	٥	موافق
	المتوسط العام للمحور الثالث: أسباب تعود إلى البيئة المدرسّية والمنهج.	**٢.١٢**	**٠.٤٣٩**		**موافق**
	المتوسط العام لأسباب ضعف مهارات التحدّث لدى طالبات الصفوف المبكرة بمدينة بريدة.	**٢.٠٧**	**٠.٣٥٣**		**موافق**

يتضح من الجدول (٨) أن المتوسط العام لأسباب ضعف مهارات التحدّث لدى طالبات الصفوف المبكرة بمدينة بريدة، بلغ (٢.٠٧) بانحراف معياري (٠.٣٥٣)، ويقع المتوسط ضمن فئة موافق، وكان الأسباب التي تعود إلى الطالبة هي الأعلى تأثيرًا على ضعف مهارات التحدّث لدى طالبات الصفوف المبكرة بمدينة بريدة بمتوسط حسابي بلغ (٢.٣٩)، وانحراف معياري بلغ (٠.٤٣١)، ويقع ضمن فئة الاستجابة موافق بشدة، ويليه بالترتيب الثاني، الأسباب التي تعود إلى البيئة المدرسّية والمنهج، بمتوسط حسابي بلغ (٢.١٢)، وانحراف معياري (٠.٤٣٩) ويقع المتوسط ضمن فئة الاستجابة موافق، وجاءت بالترتيب الثالث الأسباب التي تعود إلى المعلمة بمتوسط حسابي بلغ (١.٧٩)، وانحراف معياري (٠.٥١٩)، ويقع ضمن فئة الاستجابة موافق.

ويتضح من الجدول (٨) أن المتوسطات الحسابية لفقرات الأسباب التي تعود إلى الأداء التدريسي للمعلمة تراوحت ما بين (١.٦١)، و(٢.٠٥)، وكانت أبرز أسباب

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

ضعف مهارات التحدّث لدى طالبات الصفوف المبكرة بمدينة بريدة تعود إلى الأداء التدريسي للمعلمة، مرتبة تنازليا حسب المتوسط الحسابي، هي:

- جاءت الفقرة (٤) التي تنص على " قلة الفرص المتاحة للمعلمة لتدريب الطالبات على التواصل اللفظي، بالترتيب الأَوَّلُ بمتوسط حسابي بلغ (٢.٠٥)، وانحراف معياري بلغ (٠.٦٧٢)، ويقع المتوسط ضمن فئة الاستجابة موافق.
- وجاءت الفقرة (٦) التي تنص على "ندرة ربط تدريس المحادثة بالأنشطة التعليميّة، بالترتيب الثّانيْ بمتوسط حسابي بلغ (١.٩٣)، وانحراف معياري بلغ (٠.٦٥٧)، ويقع المتوسط ضمن فئة الاستجابة موافق.
- وحصلت الفقرة (٣) التي تنص على: "قصور في استخدام طرائق التدريس المناسبة لتنمية مهارة التحدّث "، على الترتيب الثالث، بمتوسط حسابي بلغ (١.٨٠)، وانحراف معياري بلغ (٠.٦٧٢)، ويقع المتوسط ضمن فئة الاستجابة موافق.
- وحصلت الفقرة (٥) التي تنص على " عدم استخدام أساليب التحفيز والتعزيز عند الطالبات لتنمية مهارة التحدّث" على الترتيب الرابع، بمتوسط حسابي بلغ (١.٧٥)، وانحراف معياري بلغ (٠.٧٩٢)، ويقع المتوسط ضمن فئة الاستجابة موافق.
- وجاءت الفقرة (١) التي تنص على: "ضعف إعداد المعلمة لتدريس مهارة التحدّث "، بالترتيب الخامس، بمتوسط حسابي بلغ (١.٧١)، وانحراف معياري بلغ (٠.٦٥٣)، ويقع المتوسط ضمن فئة الاستجابة موافق.
- وجاءت الفقرة (٧) التي تنص على: "عدم تفعيل استخدام الوسائل التعليميّة أثناء تدريس المحادثة"، على الترتيب السادس، بمتوسط حسابي بلغ (١.٧٠)، وانحراف معياري بلغ (٠.٧١١)، ويقع المتوسط ضمن فئة الاستجابة موافق.
- وجاءت الفقرة (٢) التي تنص على "ضعف مفردات المعلمة وثروتها اللغوية"، على الترتيب السابع والأخير، بمتوسط حسابي بلغ (١.٦١)، وانحراف معياري بلغ (٠.٦٧٩)، ويقع المتوسط ضمن فئة الاستجابة غير موافق.

وتظهر النتائج في الجدول (٨) أن المتوسطات الحسابية لفقرات الأسباب التي تعود إلى الطالبة تراوحت ما بين (٢.٢٠)، و(٢.٥٩)، وكانت أبرز أسباب ضعف مهارات التحدّث لدى طالبات الصفوف المبكرة بمدينة بريدة تعود إلى الطالبة، مرتبة تنازليا حسب المتوسط الحسابي، هي:

- جاءت الفقرة (٣) التي تنص على "غلبة استخدام العامية على اللغة الفصحى أثناء التحدّث "، بالترتيب الأَوَّلُ بمتوسط حسابي بلغ (٢.٥٩)، وانحراف معياري بلغ

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

(٠.٦٢٦) ويقع المتوسط ضمن فئة الاستجابة موافق بشدة.

- وحصلت الفقرة (١) التي تنص على " ضعف الحصيلة اللغوية لدى الطالبة"، على الترتيب الثاني، بمتوسط حسابي بلغ (٢.٥٢)، وانحراف معياري بلغ (٠.٥٣٩) ويقع المتوسط ضمن فئة الاستجابة موافق بشدة.
- وحصلت الفقرة (٢) التي تنص على "انخفاض مستوى الدافعية لتنمية مهارة التحدّث لدى الطالبات"، على الترتيب الثالث، بمتوسط حسابي بلغ (٢.٣٤)، وانحراف معياري بلغ (٠.٦١١)، ويقع المتوسط ضمن فئة الاستجابة موافق بشدة.
- وجاءت الفقرة (٤) التي تنص على "شعور الطالبة بالرهبة والخجل أثناء المحادثة"، بالترتيب الرابع، بمتوسط حسابي بلغ (٢.٣٠)، وانحراف معياري بلغ (٠.٦٥٨)، ويقع المتوسط ضمن فئة الاستجابة موافق.
- وجاءت الفقرة (٥) التي تنص على "ضعف قدرة الطالبة على المشاركة في المناقشة والحوار"، بالترتيب الخامس والأخير، بمتوسط حسابي بلغ (٢.٢٠)، وانحراف معياري بلغ (٠.٦٩٩)، ويقع المتوسط ضمن فئة الاستجابة موافق.

وتشير النتائج في الجدول (٨) إلى أن المتوسطات الحسابية لفقرات الأسباب التي تعود إلى البيئة المدرسّية والمنهج تراوحت ما بين (١.٧٧)، و(٢.٣٨)، وكانت أبرز أسباب ضعف مهارات التحدّث لدى طالبات الصفوف المبكرة بمدينة بريدة تعود إلى البيئة المدرسّية والمنهج، مرتبة تنازليا حسب المتوسط الحسابي، هي:

- جاءت الفقرة (١) التي تنص على: "عدم وجود مرافق مدرسية تنمي اللغة لدى الطالبات "مكتبة المدرسّية ...الخ"، بالترتيب الأول، بمتوسط حسابي بلغ (٢.٣٨)، وانحراف معياري بلغ (٠.٦٧٦)، ويقع المتوسط ضمن فئة الاستجابة موافق بشدة.
- وحصلت الفقرة (٣) التي تنص على "عدم وجود معامل صوتية مخصصة لإجراء الاختبارات والتدريبات المناسبة لتطوير مهارة التحدّث "، على الترتيب الثاني، بمتوسط حسابي بلغ (٢.٣٦)، وانحراف معياري بلغ (٠.٦٩٩)، ويقع المتوسط ضمن فئة الاستجابة موافق بشدة.
- وجاءت الفقرة (٥) التي تنص على "قلة الوقت المتاح للجانب التطبيقي لتنمية مهارة التحدّث بسبب كثرة أعداد الطالبات"، بالترتيب الثالث، بمتوسط حسابي بلغ (٢.٢١)، وانحراف معياري بلغ (٠.٦٨٠) ويقع المتوسط ضمن فئة الاستجابة موافق.
- وحصلت الفقرة (٢) التي تنص على "ضعف تفعيل الأنشطة اللغوية اللاصفية (الإذاعة المدرسّية -المسرح – الصحافة المدرسّية)"، على الترتيب الرابع،

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

بمتوسط حسابي بلغ (١.٨٩)، وانحراف معياري بلغ (٠.٧٣١)، ويقع المتوسط ضمن فئة الاستجابة موافق.

- وجاءت الفقرة (٤) التي تنص على "ضعف الاهتمام بالتواصل الشفوي بالمنهج"، على الترتيب الخامس والأخير، بمتوسط حسابي بلغ (١.٧٧)، وانحراف معياري بلغ (٠.٦٦٠)، ويقع المتوسط ضمن فئة الاستجابة موافق.

السؤال الثاني: ما المقترحات لمعالجة ضعف مهارة التحدّث لدى طالبات الصفوف المبكرة بمدينة بريدة؟

للإجابة عن هذا السؤال تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية، والرتب، وفئة الاستجابة على فقرات مقترحات لمعالجة ضعف مهارة التحدّث لدى طالبات الصفوف المبكرة بمدينة بريدة، ويوضح الجدول (٩) هذه النتائج:

جدول (٩): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية، والرتب، وفئة الاستجابة على فقرات مقترحات لمعالجة ضعف مهارة التحدّث لدى طالبات الصفوف المبكرة بمدينة بريدة

م	العبارات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة	فئة الاستجابة
	المحور الأول: مقترحات تعود إلى الأداء التدريسي للمعلمة:				
٥	استخدام أساليب التحفيز والتعزيز لطالبات لتنمية مهارة التحدّث.	٢.٣٨	٠.٦٧٦	١	موافق بشدة
٤	إتاحة المعلمة فرصة للطالبات للتدرب على التواصل اللفظي.	٢.٣٤	٠.٦١١	٢	موافق بشدة
٣	استخدام طرائق التدريس المناسبة لتنمية مهارة التحدّث.	٢.٢٩	٠.٦٥٣	٣	موافق
٧	تفعيل استخدام الوسائل التعليميّة أثناء تدريس المحادثة.	٢.٢٥	٠.٧٢٠	٤	موافق
١	تعزيز كفاءة المعلمة في تدريس مهارة التحدّث.	٢.٢٣	٠.٦٨٧	٥	موافق
٢	تنمية المعلمة ثروتها اللغوية واستخدام مفردات وصيغ متنوعة.	٢.٢٣	٠.٦٨٧	٦	موافق
٦	ربط المحادثة بالأنشطة التعليميّة.	٢.٢٢	٠.٦٣٢	٧	موافق
	المتوسط العام للمحور الأول: مقترحات تعود إلى الأداء التدريسي للمعلمة:	**٢.٢٨**	**٠.٥٥٢**		موافق
	المحور الثاني: مقترحات تعود إلى الطالبة:				
٤	مشاركة الطالبة في المناقشات والحوار داخل الفصل.	٢.٥٧	٠.٦٢٨	١	موافق بشدة

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

م	العبارات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة	فئة الاستجابة
١	تنمية لغة الطالبة من خلال القراءة وغيرها من الممارسات.	٢.٥٥	٠.٦٣٠	٢	موافق بشدة
٣	تعزيز التواصل الإيجابيّ لدى الطالبة مع نفسها والآخرين.	٢.٥٥	٠.٦٠١	٣	موافق بشدة
٢	عدم استخدام الطالبة العامية أثناء المحادثة.	٢.٣٢	٠.٧٦٥	٤	موافق
	المتوسط العام للمحور الثاني: مقترحات تعود إلى الطالبة:	**٢.٥٠**	**٠.٥٧٢**		موافق بشدة
	المحور الثالث: مقترحات تعود إلى البيئة المدرسّية والمنهج:				
٢	تفعيل الأنشطة اللغوية اللاصفية (الإذاعة المدرسّية -المسرح – الصحافة المدرسّية).	٢.٥٥	٠.٦٠١	١	موافق بشدة
١	توفير مرافق مدرسية تنمي اللغة لدى الطالبات "مكتبة مدرسية ..... الخ.	٢.٥٤	٠.٦٨٧	٢	موافق بشدة
٥	تفعيل الجانب التطبيقي في تدريس مهارة التحدّث من خلال خفض أعداد الطالبات في الفصول مثلا.	٢.٤٥	٠.٧١١	٣	موافق بشدة
٣	توفير معامل صوتية مخصصة لإجراء الاختبارات والتدريبات المناسبة لتطوير مهارة التحدّث.	٢.٤٣	٠.٦٨٤	٤	موافق بشدة
٤	زيادة عدد الدروس الخاصة بالتواصل الشفوي في المنهج.	٢.٣٠	٠.٧٨٤	٥	**موافق**
	المتوسط العام للمحور الثالث: مقترحات تعود إلى البيئة المدرسّية والمنهج:	**٢.٤٥**	**٠.٥٩٥**		موافق بشدة
	المتوسط العام لمقترحات معالجة ضعف مهارة التحدّث لدى طالبات الصفوف المبكرة بمدينة بريدة:	**٢.٣٩**	**٠.٤٦٩**		موافق بشدة

يتضح من الجدول (٩) أن عينة لدراسة توافق بشدة على مقترحات معالجة ضعف مهارة التحدّث لدى طالبات الصفوف المبكرة بمدينة بريدة، حيث بلغ المتوسط العام لاستجابة العينة على مقترحات المعالجة (٢.٣٩)، بانحراف معياري (٠.٤٦٩)، ويقع المتوسط ضمن فئة الاستجابة موافق بشدة. كما بينت النتائج أن عينة الدِّراسة توافق بشدة على مقترحات معالجة الضعف التي تعود إلى الطالبة بمتوسط حسابي بلغ (٢.٥٠)، وانحراف معياري (٠.٥٧٢)، وجاءت المقترحات التي تعود الطالبة بالترتيب الأولى، وتليها بالترتيب الثّانيْ مقترحات المعالجة التي تعود إلى البيئة المدرسّية والمنهج بمتوسط حسابي بلغ (٢.٤٥)، وانحراف معياري (٠.٥٩٥)، ويقع

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

المتوسط ضمن فئة موافق بشدة، وحصلت على الترتيب الأخير المقترحات التي تعود إلى الأداء التدريسي للمعلمة بمتوسط حسابي بلغ (٢.٢٨)، وانحراف معياري (٠.٥٥٢)، ويقع المتوسط ضمن فئة الاستجابة موافق.

ويتضح من الجدول (٩) أن المتوسطات الحسابية لفقرات مقترحات معالجة أسباب الضعف التي تعود إلى الأداء التدريسي للمعلمة تراوحت ما بين (٢.٢٢)، و(٢.٣٨)، وكانت أبرز المقترحات لمعالجة ضعف مهارات التحدّث لدى طالبات الصفوف المبكرة بمدينة بريدة التي تعود إلى الأداء التدريسي للمعلمة، مرتبة تنازليا حسب المتوسط الحسابي، هي:

- جاءت الفقرة (٥) التي تنص على "استخدام أساليب التحفيز والتعزيز لطالبات لتنمية مهارة التحدّث "، بالترتيب الأَوَّلُ بمتوسط حسابي بلغ: (٢.٣٨)، وانحراف معياري بلغ (٠.٦٧٦) ويقع المتوسط ضمن فئة الاستجابة موافق بشدة.
- وجاءت الفقرة (٤) التي تنص على "إتاحة المعلمة فرصة للطالبات للتدرب على التواصل اللفظي"، بالترتيب الثّانيْ بمتوسط حسابي بلغ: (٢.٣٤)، وانحراف معياري بلغ: (٠.٦١١)، ويقع المتوسط ضمن فئة الاستجابة موافق بشدة.
- وحصلت الفقرة (٣) التي تنص على: " استخدام طرائق التدريس المناسبة لتنمية مهارة التحدّث "، على الترتيب الثالث، بمتوسط حسابي بلغ (٢.٢٩)، وانحراف معياري بلغ (٠.٦٥٣)، ويقع المتوسط ضمن فئة الاستجابة موافق.
- وحصلت الفقرة (٧) التي تنص على: "تفعيل استخدام الوسائل التعليميّة أثناء تدريس المحادثة"، على الترتيب الرابع، بمتوسط حسابي بلغ: (٢.٢٥)، وانحراف معياري بلغ: (٠.٧٢٠)، ويقع المتوسط ضمن فئة الاستجابة موافق.
- وجاءت الفقرة (١) التي تنص على "تعزيز كفاءة المعلمة في تدريس مهارة التحدّث "، بالترتيب الخامس، بمتوسط حسابي بلغ: (٢.٢٣)، وانحراف معياري بلغ: (٠.٦٨٧)، ويقع المتوسط ضمن فئة الاستجابة موافق.
- وجاءت الفقرة (٢) التي تنص على "تنمية المعلمة ثروتها اللغوية واستخدام مفردات وصيغ متنوعة"، على الترتيب السادس، بمتوسط حسابي بلغ: (٢.٢٣)، وانحراف معياري بلغ: (٠.٦٨٧)، ويقع المتوسط ضمن فئة الاستجابة موافق.
- وجاءت الفقرة (٦) التي تنص على: "ربط المحادثة بالأنشطة التعليميّة"، على الترتيب السابع والأخير، بمتوسط حسابي بلغ: (٢.٢٢)، وانحراف معياري بلغ: (٠.٦٣٢)، ويقع المتوسط ضمن فئة الاستجابة غير موافق.

ويتضح من الجدول (٩) أن المتوسطات الحسابية لفقرات مقترحات معالجة أسباب الضعف التي تعود إلى الطالبة تراوحت ما بين (٢.٥٧)، و(٢.٣٢)، وكانت أبرز

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

المقترحات لمعالجة ضعف مهارات التحدّث لدى طالبات الصفوف المبكرة بمدينة بريدة التي تعود إلى الطالبة، مرتبة تنازليا حسب المتوسط الحسابي، هي:

- جاءت الفقرة (٤) التي تنص على "مشاركة الطالبة في المناقشات والحوار داخل الفصل"، بالترتيب الأَوَّلُ بمتوسط حسابي ب بلغ: (٢.٥٧)، وانحراف معياري بلغ: (٠.٦٢٨)، ويقع المتوسط ضمن فئة الاستجابة موافق بشدة.
- وجاءت الفقرة (١) التي تنص على: "تنمية لغة الطالبة من خلال القراءة وغيرها من الممارسات"، بالترتيب الثّانيْ بمتوسط حسابي بلغ: (٢.٥٥)، وانحراف معياري بلغ: (٠.٦٣٠)، ويقع المتوسط ضمن فئة الاستجابة موافق بشدة.
- وحصلت الفقرة (٣) التي تنص على: "تعزيز التواصل الإيجابي لدى الطالبة مع نفسها والآخرين"، على الترتيب الثالث، بمتوسط حسابي بلغ: (٢.٥٥)، وانحراف معياري بلغ: (٠.٦٠١)، ويقع المتوسط ضمن فئة الاستجابة موافق بشدة.
- وحصلت الفقرة (٢) التي تنص على: "عدم استخدام الطالبة العامية أثناء المحادثة"، على الترتيب الرابع، بمتوسط حسابي بلغ (٢.٣٢)، وانحراف معياري بلغ: (٠.٧٦٥) ويقع المتوسط ضمن فئة الاستجابة موافق.

ويتضح من الجدول (٩) أن المتوسطات الحسابية لفقرات مقترحات معالجة أسباب الضعف التي تعود إلى البيئة المدرسّية والمنهج تراوحت ما بين (٢.٥٥)، و(٢.٣٠)، وكانت أبرز المتقرحات لمعالجة ضعف مهارات التحدّث لدى طالبات الصفوف المبكرة بمدينة بريدة التي تعود إلى البيئة المدرسّية والمنهج، مرتبة تنازليا حسب المتوسط الحسابي، هي:

- جاءت الفقرة (٢) التي تنص على: "تفعيل الأنشطة اللغوية اللاصفية (الإذاعة المدرسّية -المسرح – الصحافة المدرسّية)"، بالترتيب الأَوَّلُ بمتوسط حسابي بلغ: (٢.٥٥)، وانحراف معياري بلغ: (٠.٦٠١)، ويقع المتوسط ضمن فئة الاستجابة موافق بشدة.
- وجاءت الفقرة (١) التي تنص على: "توفير مرافق مدرسية تنمي اللغة لدى الطالبات "مكتبة مدرسية ..... الخ"، بالترتيب الثّانيْ بمتوسط حسابي بلغ: (٢.٥٤)، وانحراف معياري بلغ: (٠.٦٨٧)، ويقع المتوسط ضمن فئة الاستجابة موافق بشدة.
- وحصلت الفقرة (٥) التي تنص على "تفعيل الجانب التطبيقي في تدريس مهارة التحدّث من خلال خفض أعداد الطالبات في الفصول مثلا"، على الترتيب الثالث،

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

بمتوسط حسابي بلغ: (٢.٤٥)، وانحراف معياري بلغ: (٠.٧١١)، ويقع المتوسط ضمن فئة الاستجابة موافق بشدة.

- وحصلت الفقرة (٣) التي تنص على: " توفير معامل صوتية مخصصة لإجراء الاختبارات والتدريبات المناسبة لتطوير مهارة التحدّث "، على الترتيب الرابع، بمتوسط حسابي بلغ: (٢.٤٣)، وانحراف معياري بلغ: (٠.٦٨٤)، ويقع المتوسط ضمن فئة الاستجابة موافق بشدة.
- وحصلت الفقرة (٤) التي تنص على: "زيادة عدد الدروس الخاصة بالتواصل الشفوي في المنهج"، على الترتيب الرابع، بمتوسط حسابي بلغ: (٢.٣٠)، وانحراف معياري بلغ: (٠.٧٨٤)، ويقع المتوسط ضمن فئة الاستجابة موافق.

مُنَاقَشَةُ وَتَفْسِيرُ النَتَائِجِ:

من خلال تحليل البيانات السابقة؛ فقد توصلت الباحثة إلى عدد من الاستنتاجات، جاءت على النحو التالي:

١- إن هناك أسبابًا عديدة لضعف مهارة التحدّث لدى طالبات الصفوف المبكرة في مدينة بريدة؛ منها ما يعود إلى الأداء التدريسي للمعلمة، ومنها إلى الطالبة، وأخرى تعود إلى البيئة المدرسّية والمنهج.

٢- إن من أهم الأسباب التي تعود إلى الأداء التدريسي للمعلمة قلة الفرص المتاحة لها لتدريب الطالبات على التواصل اللفظي.

٣- إن من أهم الأسباب التي تعود إلى الطالبة غلبة استخدام العامية على اللغة الفصحى أثناء التحدّث.

٤- إن من أهم الأسباب التي تعود إلى البيئة المدرسّية والمنهج عدم وجود مرافق مدرسية تنمي اللغة لدى الطالبات "المكتبة المدرسّية ...الخ ".

٥- إن هناك تأييدًا من عينة الدِّراسة لمقترحات معالجة ضعف مهارة التحدّث لدى طالبات الصفوف المبكرة بمدينة بريدة، منها ما تعود إلى ا الأداء التدريسي للمعلمة وذلك باستخدام أساليب التحفيز والتعزيز لطالبات لتنمية مهارة التحدّث، ومنها ما تعود إلى الطالبة وهي مشاركة الطالبة في المناقشات والحوار داخل الفصل. ومنها ما تعود إلى البيئة المدرسّية والمنهج هي تفعيل الأنشطة اللغوية اللاصفية (الإذاعة المدرسّية -المسرح -الصحافة المدرسّية).

التَأمُّلُ النَّقْدَيُ:

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

للوصول إلى نتائج مفيدة في هذا البحث، عمدت الباحثة إلى جمع البيانات الصحيحة، مثل عدد مجتمع الدِّراسة الذي بلغ (٦٠٩) معلمة يمثلن مُعلّمات اللغة العربية في المرحلة الابتدائية في مدينة بريدة، ثم عمدت إلى إجراء دراسة استطلاعية لعدد من مجتمع الدِّراسة بلغ: (١٣) معلمة، وقد هدفت الدِّراسة الاستطلاعية إلى التحقق من وجود مشكلة في الدِّراسة، والاستعانة بها في بناء محاور وعبارات الأداء. وركزت الباحثة على ستة محاور أساسية هي: أسباب تعود إلى الأداء التدريسي للمعلمة، أسباب تعود إلى الطالبة، أسباب تعود إلى البيئة المدرسّية والمنهج، ومقترحات تعود إلى الأداء التدريسي للمعلمة، ومقترحات تعود إلى الطالبة، ومقترحات تعود إلى البيئة المدرسّية والمنهج؛ لكشف عن مستوى ضعف مهارة التحدّث لدى طالبات الصفوف المبكرة في مدينة بريدة.

أما فيما يخص البحوث المستقبلية، فإن الباحثة ترى أهمية التعمق وجمع بيانات أكثر عن مشكلة الدِّراسة، وتوسيع نطاق جمع المعلومات والاستفاضة في الاطلاع على البحوث والدراسات السابقة ذات العلاقة بالموضوع.

وقد توصلت الباحثة في هذا البحث إلى نتائج مفيدة بإذن الله تعالى؛ حيث تم استخدام استبانة بأسئلة محددة وواضحة تخص موضوع الورقة العلمية الحالية وتقيس آراء العينات بشكلٍ حيادي، كما أن الاستبانة وُزِّعت على مُعلّمات في أكثر من مدرسة؛ حتى لا تكون النتائج محصورة في بيئة مدرسية واحدة، وذلك من خلال نشر وإرسال الاستبانة عن طريق الرابط. ثم تم تحليل البيانات المجموعة من عينات الدِّراسة بشكلٍ دقيق، مع توضيح عدد إجابات العينات في كل سؤال مرفق بنسبة مئوية مع العدد الكلي. وخلص هذا البحث إلى نتائج من أهمها: أن من أسباب ضعف مهارة التحدّث التي تعود إلى الأداء التدريسي للمعلمة قلة الفرص المتاحة لها لتدريب الطالبات على التواصل اللفظي، وندرة ربط تدريس المحادثة بالأنشطة التعليميّة، ومن أسباب الضعف التي تعود إلى الطالبة غلبة استخدام العامية على اللغة الفصحى أثناء التحدّث ، وضعف الحصيلة اللغوية لدى الطالبة، وإن من أسباب التي تعود إلى البيئة المدرسّية والمنهج، عدم وجود مرافق مدرسية تنمي اللغة لدى الطالبات وعدم وجود معامل صوتية مخصصة لإجراء الاختبارات والتدريبات المناسبة لتطوير مهارة التحدّث .

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

وقد استخدمت الباحثة نتائج الدِّراسة للوصول إلى مقترحات وتوصيات، والتي كان من أهمها: إتاحة المعلمة فرصة للطالبات للتدرب على التواصل اللفظي، واستخدام طرائق التدريس المناسبة لتنمية مهارة التحدّث وتفعيل الوسائل التعليميّة أثناء تدريس المحادثة، واستخدام أساليب التحفيز والتعزيز لتنمية المهارة لديهن. كما يجب مشاركة الطالبات في المناقشات والحوار داخل الفصل، وتنمية اللغة من خلال القراءة وغيرها من الممارسات، وتعزيز التواصل الإيجابي لديهن، وعدم استخدام العامية أثناء المحادثة. كما أن نتائج الدِّراسة تتوسع لتشمل أهمية تطوير البيئة المدرسّية وتفعيل الأنشطة اللغوية اللاصفية (الإذاعة المدرسّية، المسرح، الصحافة المدرسّية)، وتوفير مرافق مدرسية تنمي اللغة لدى الطالبات مثل مكتبة مدرسية ومعامل صوتية مخصصة لإجراء الاختبارات والتدريبات المناسبة لتطوير مهارة التحدّث، وزيادة عدد الدروس الخاصة بالتواصل الشفوي في المنهج.

واستخدمت الباحثة مجموعة من الإجراءات للوصول إلى نتائج الدِّراسة، بما في ذلك اختيار العينة قصديه وتحديد حجم العينة وتنفيذ دراسة استطلاعية، والتي أكدت ضعف مهارة التحدّث. وقد اتجهت الباحثة إلى اختيار الاستبانة أداة لجمع البيانات كونها الأداة البحثية الأنسب للمنهج البحثي الحالي، وكذلك لتمكينها من إجراءات بنائها وسهولة توزيعها على المُعلّمات في مختلف مدارس مدينة بريدة وجمع المعلومات عن طريق الإنترنت؛ مما يعني سرعة الحصول على المعلومة. ولكن الجانب السلبي يتمثل في صعوبة الحصول على استجابات الاستبانة من مجتمع المُعلّمات وعدم تفاعلهم وتداخل تطبيقها مع الاختبارات في الفصل الدراسي الثاني. ومن الأفضل في المستقبل توسيع عمليات جمع المعلومات من خلال المقابلة الشخصية لحصد المعلومات والبيانات من العينات باستخدام أسئلة تتضمن مرونة أكبر من أسئلة الاستبانة، وأيضًا استخدام أداة الملاحظة؛ وذلك للوقوف على العينة وجمع المعلومات أثناء وجودنا بشكلٍ مباشر.

وقد تمكنت الباحثة من الاستفادة من الجانب العملي التطبيقي أثناء إجراء البحث العميق. كما أدركت أهمية البحث والاستقصاء المتقن للمعلومات، والتعرف على أهمية الدِّراسة الاستطلاعية وكيفية تطبيقها، ومعرفة كيفية تصميم الأدوات وتنفيذها. وأدركت الباحثة أهمية الجانب النظري والاطلاع على الدراسات السابقة،

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

ومعرفة تفسير النتائج ومناقشتها بشكل مناسب. كما أن العمل على هذه الدِّراسة أثبت للباحثة أهمية الصبر والتأني عند جمع المعلومات والبيانات، والحرص على صحة ودقة المعلومات وعدم تكوينها من مدرسة واحدة، بل من عدة مدارس مختلفة في مدينة بريدة؛ لتوسيع قاعدة البيانات والحصول على أدق نتيجة تعكس واقع التعليم في مدينة بريدة.

أما فيما يتعلق بصدق النتائج؛ فقد راعت الباحثة في اختيار العينة واتباع الإجراءات العلمية في التطبيق واستخدام الأساليب الإحصائية المناسبة. كما أخضعت الدِّراسة أداتها للتحكيم من قبل متخصصين لضبط ودقة الأداء المستخدمة في البحث الحالي.

وبالنسبة لوجهة نظر الباحثة قبل وبعد الانتهاء من هذا البحث الإجرائي، فإنها لم تتغير بخصوص مشكلة الدِّراسة؛ إذ كانت الباحثة في بداية اختيار موضوع البحث على إحساس علمي بوجود ضعف في مهارة التحدّث لدى طالبات الصفوف المبكرة في مدينة بريدة، دون أن يكون لديها تصور واضح لأسباب ذلك الضعف أو حلوله. وبعد إجراء هذه الدِّراسة، استطاعت الباحثة تحديد أسباب ضعف هذه المهارة لدى طالبات الصفوف المبكرة، وكذلك تحديد أسباب تتعلق بالأداء التدريسي للمعلمة والطالبة والبيئة المدرسّية والمنهج. ولم تتوقف هذه الدِّراسة فقط عند تحديد الأسباب، بل قدمت أيضًا مقترحات للتغلب عليها. أما فيما يخص اختلاف ممارسات الباحثة، فقد اتضحت صعوبة جمع المعلومات عن طريق الاستبانة، رغم نجاح الباحثة في جمع بيانات مفيدة جدًا في البحث. ومع ذلك، تعتقد الباحثة أنه في مثل هذه الحالات يكون من الأفضل توسيع طرق جمع البيانات لتشمل المقابلات الشخصية والملاحظة.

واستخلاصًا لما سبق، يمكن القول: إن نتائج هذه الدِّراسة لا تظهر تحيزات للباحثة؛ حيث تُسلط الضوء على مشكلة محددة واضحة، وهي ضعف مهارة التحدّث لدى طالبات الصفوف المبكرة. فالباحثة أرادت فقط التأكد مما إذا كانت المشكلة موجودة بشكل مؤثر أم لا، وما هي الفجوات المسببة لمثل هذه المشكلة؟

ومما قد يؤثر في تعميم نتائج البحث بصورة أكبر خارج الحدود المكانية له، حيث إن العينة كانت قليلة، إذ بلغ مجموع المشاركات في هذه الدِّراسة (٥٦) معلمة. وكذلك، توقيت جمع البيانات كان في اختبارات الفصل الدراسي الثاني، مما تسبب في

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

تأخير الحصول على المعلومات وضعف إقبال المُعلّمات على المشاركة في استبانة البحث.

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

المراجع:

أولاً : المراجع العربيّة :

أبو الهيجاء، فؤاد. (٢٠٠٢). *أساليب وطرق تدريس اللغة العربية وإعداد دروسها اليومية* ، ط: (٢)، دار المناهج للنشر والتوزيع، الأردن .

أحمد ،بيمان جلال .(٢٠١٦). مهارة التحدّث وأثرها في التعبير الشفوي عند تلميذات الصف الرابع الابتدائيّ. *مجلة آداب ذي قار* ع:(١٨، ٣٥٤-٣٨١).

أحمد، رانيا شاكر السيد. (٢٠٠٤) *برنامج مقترح لتنمية مهارات التعبير الشفوي لدى الطالبات المُعلّمات بقسم اللغة العربية في ضوء مدخل التواصل اللغوي*، دراسة ماجستير غير منشور، كلية البنات: جامعة شمس.

تواتي، الضاوية، وبن ساسي، محمد محمود. (٢٠١٩). *صعوبات تعلم التعبير الشفوي في السنة الثالثة ابتدائي*، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة قاصدي مرباح ، ورقلة، ورقلة.

جخراب، سعاد. (٢٠١٩). *تنمية المهارات اللغوية لدى المتعلم _اللغة العربية في التعليم الابتدائي عينة* _ ص: (٧٠).

رحلاوي، عالية، طايبي، همامة . (٢٠١٩). *تعليم مهارة التحدّث في الطور الأوَّلُ من التعليم الابتدائي*: دراسة وصفية تحليلية.

سمك ، محمد صالح. (١٩٩٨). *فن التدريس للتربية اللغوية وانطباعاتها المسلكية وأنماطها العلمية* . القاهرة : دار الفكر العربي.

السيد ،محمود أحمد. (١٩٨٨)*.تعليم اللغة العربية بين الواقع والطموح* . ط ،١ دمشق ، سوريا :دار طلاس .

السيد، محمود أحمد. (١٩٨٨). *في طرائق تدريس اللغة العربية*، ط:(١)، دمشق. المطبعة الجديدة.

الطحان ، طاهرة : (٢٠٠٨). *مهارات الاستماع و التحدّث في الطفولة المبكرة* .ط(٢) ، عمان : دار الفكر للنشر والتوزيع .

عبود، صلاح مهدي، حميد، رائد حسين. (٢٠٠٨). *صعوبات تعليم محادثة في المرحلة الابتدائية ووسائل علاجها من وجهة نظر معلمي اللغة العربية ومعلماتها*، جامعة بابل.

علي، أحمد. (٢٠١٧). فاعلية التعلم النشط في تنمية مهارتي الاستماع و التحدّث لدارسي اللغة العربية الناطقين بغيرها في ضوء معايير الإطار المرجعي الأوربي المشترك للغات. *مجلة التواصل اللساني*: (١٨/٢/٧٩- ١٠٠).

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

العنزي، طارق معيض، والخوالدة، محمد إبراهيم علي غزيوات. (٢٠١٠). *مشكلات تعلم التعبير الشفوي لدى طلبة المرحلة الابتدائية في مدينة عرعر من وجهة نظر مشرفي ومعلمي اللغة العربية* (رسالة ماجستير غير منشورة). جامعة مؤتة، الكرك.

العيسوي ، جمال ،وموسى ، محمد ،والشيزاوي ،عبد الغفار . (٢٠٠٥). *طرق تدريس اللغة العربية بمرحلة التعليم الأساسي بين النظرية والتطبيق* . العين :دار الكتاب الجامعي .

فرج ، سمير محمد سلوم. (٢٠٠٣) *برنامج مقترح لعلاج الأخطاء اللغوية الشائعة في التعبير الشفوي لدى طلاب الصف الأوَّلُ الثانوي* ، رسالة دكتوراه غير منشورة كلية التربية : جامعة المنوفية .صفحة: (٤٧).

اللبودي، منى إبراهيم. (٢٠٠٠). *تنمية فنيات الحوار وآدابه لدى طالب المرحلة الثانوية، أطروحة دكتوراه*، جامعة عين شمس، قاعدة معلومات دار المنظومة.

مجاور، محمد صلاح الدين علي. (١٩٩٩). *تدريس اللغة العربية أسسه وتطبيقاته الكويت*: دار القلم صفحة ٨٥.

محسن سليمان فياض، *الاستراتيجيات التربوية ومهارات الاتصال التربوي* ، دار صفاء للنشر والتوزيع ، الأردن: م ،ط: (١) . ص :(١٧٢ -١٧٣).

المحمدي، تركي. (٢٠١٣) . *فاعلية استخدام الألعاب اللغوية في تنمية مهارات التحدّث لدى تلاميذ الصف الأوَّلُ ابتدائي*. رسالة ماجستير غير منشورة كلية التربية _ جامعة أم القرى.

مدكور، علي أحمد. (٢٠٠٦). *طرق تدريس اللغة العربية*. عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع.

المهتدي، رهام ،وأبو عمر، ريما ،والحسنات ،حسن .(٢٠١٧). درجة امتلاك طلبة الصف الثّانيْ الأساسي لبعض مهارات التحدّث في ضوء المحتوى التعليميّ . *مجلة جامعة الحسين بن طلال للبحوث*. المجلد (٣) العدد:(١).

الموسوي، نجم عبدالله، وزبون، رجاء سعدون.(٢٠١٠). أسباب ضعف تحصيل تلاميذ المرحلة الابتدائية في مادة التعبير من وجهة نظر معلمي المادة ومعلماتها، *مجلة ميسان للدراسات الأكاديمية المجلد* ٩ العدد١٧.

الناقة ، محمود كامل ، ويونس ، فتحي على ،ومذكور ، على أحمد.(١٩٨٢). *أساسيات تعليم اللغة العربية والتربية الدينية* . القاهرة ، دار الثقافة للطباعة والنشر.

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

النجار، المهدي علي المهدي. (٢٠٢١). صعوبات تدريس التعبير الشفوي في مرحلة التعليم الأساسي من وجهة نظر معلمي المادة. *المجلة العلمية لكلية التربية، جامعة مصراتة، ليبيا، السنة السابعة* ، المجلد السابع ، العدد الثامن عشر .

الندوي، مطلق. (٢٠٢٢). درجة توفير معايير أدب الطفل في مقرر لغتي لمرحلة الصفوف المبكرة في المملكة العربية السعودية *المجلة العربية للعلوم ونشر الأبحاث* _ مجلة المناهج وطرق التدريس -المجلد:(١)، (١٤). ص: (١١٦-١٤).

ثانيًا: المَرَاجِعُ الأَجْنَبِيَّةُ :

Jufri ،Akhmad Sakti'، Djumingin' Sulastriningsih & Abdul Ganik، Hamsu (2020)The Development of Learning Models of Speaking Skills Based on Integrative-Constructivic Approach on Elementary Students. *Solid State Technology*: (63) 5 .

Arthur N. Applebee، Judith A. Langer، Ina V. S. Mullis، Mary A. Foertsch، Lynn B. Jenkins.(1990). *Leering to Write in our Nations schools Achievement in 1988 a t; Instructions and Grades 4.8 and 12، Princeton*. N.J. Educational Testing Service.

Rusmana' Nandang "، Dodi Suryana'، Heni Surya Kurniasih'، Nuzsep Almigo. (2020)The Development of Speaking Skill's Instrument in Elementary School with Rasch Model Analysis. *Universal Journal of Educational Research* 8(7): 2758-2765، 2020.

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

إدارة الازمات والكوارث في ضوء المنهج النبوي الشريف وإمكانية الإفادة منه بالمدارس الثانوية

Managing crises and disasters in light of the noble Prophetic curriculum and the possibility of benefiting from it in secondary schools

إعداد

هند محميد الفقيه

Hind Mohammed Al Fakih

جامعة الملك سعود - كلية التربية - قسم الإدارة التربوية

Doi: 10.21608/jasep.2024.382239

استلام البحث : ٥ / ٧ /٢٠٢٤

قبول النشـــر: ٢٥ / ٧ / ٢٠٢٤

الفقيه، هند محميد (٢٠٢٤). إدارة الازمات والكوارث في ضوء المنهج النبوي الشريف وإمكانية الإفادة منه بالمدارس الثانوية. ***المجلة العربية للعلوم التربوية والنفسية***، المؤسسة العربية للتربية والعلوم والآداب، مصر،٨(٤١)، ٦٦٥ – ٦٨٦.

http://jasep.journals.ekb.eg

إدارة الازمات والكوارث في ضوء المنهج النبوي الشريف وإمكانية الإفادة منه بالمدارس الثانوية

المستخلص:

تتناول هذه الدراسة دور إدارة الأزمات والكوارث في ضوء المنهج النبوي الشريف، وتُركز على أهمية تطبيقه في المدارس الثانوية .وتُشير الدراسة إلى أنّ المنهج النبوي يقدم إطارًا متكاملًا لإدارة الأزمات، حيث يركز على التخطيط الوقائي، والاستعداد للأزمات، والتعامل الفعال معها، والتعافي من آثارها .كما تُؤكّد الدراسة على أهمية تعزيز القيم والمبادئ الإسلامية في هذا المجال، مثل الصبر والتوكل على الله والتكافل الاجتماعي، واستخدمت الدراسة المنهج التاريخي لعرض ممارسات إدارة الأزمات في العصر النبوي، والمنهج الوصفي لتحليل المعلومات المتعلقة بإدارة الأزمات في المدارس الثانوية، وتكمن أهمية الدراسة في تحليل دور إدارة الأزمات والكوارث في ضوء المنهج النبوي، مع التركيز على تطبيقه في المدارس الثانوية، لضمان سلامة الطلاب والمعلمين واستمرارية العملية التعليمية. وتُقدم الدراسة توصياتٍ لتعزيز إدارة الأزمات والكوارث في المدارس الثانوية، مثل إعداد خطط طوارئ فعالة، وتوفير التدريب اللازم للعاملين، وتعزيز ثقافة الوقاية من الأزمات . وتُؤكّد الدراسة على أنّ الاستفادة من المنهج النبوي الشريف تُساهم في بناء مجتمعاتٍ أكثر قدرةً على الاستجابة للأزمات والكوارث بشكل فعال ومنها: عداد خطط طوارئ فعالة في المدارس الثانوية، مع مراعاة تعاليم المنهج النبوي، و توفير التدريب اللازم للعاملين في المدارس على كيفية التعامل مع الأزمات، و تعزيز ثقافة الوقاية من الأزمات والكوارث في المجتمع المدرسي

الكلمات المفتاحية: الأزمات – الكوارث – المدارس الثانوية – السنة النبوية.

ABSTRACT:

This study addresses the role of crisis and disaster management in light of the noble Prophetic curriculum, and focuses on the importance of its application in secondary schools. The study indicates that the Prophetic approach provides an integrated framework for crisis management, as it focuses on preventive planning, preparing for crises, effectively dealing with them, and recovering from their effects. The study also emphasizes the importance of promoting Islamic values and principles in this field, such as patience, trust in God, and social

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

solidarity. The study used the historical approach to present crisis management practices in the Prophet's era, and the descriptive approach to analyze information related to crisis management in secondary schools. The study provides recommendations to enhance crisis and disaster management in secondary schools, such as preparing effective emergency plans, providing the necessary training for employees, and promoting a culture of crisis prevention. The study confirms that benefiting from the noble Prophetic approach contributes to building societies more capable of responding to crises and disasters effectively.

Keywords: crises - disasters - secondary schools - the Sunnah of the Prophet.

المقدمة:

لقد أصبحت الأزمات والكوارث جزءًا لا يتجزأ من نسيج الحياة المعاصرة، يُعد عالم الأزمات عالم اليوم؛ نظرا للتغيرات في مجالات الحياة كافة، سواء أكانت التغيرات في المجالات السياسية أم الاقتصادية أم الاجتماعية أم البيئية ، ووقوع الأزمات والكوارث قد أصبح من حقائق الحياة اليومية ولها العديد من التحديات الداخلية والتهديدات الخارجية، والتي أثرت في حياة الإنسان داخل الكيان الاجتماعي والتنظيمي،وعليه ازدادت الحاجة للتعرف على الأزمات والكوارث لإيجاد الطرق والوسائل العلمية لتخفيف الآثار السلبية المرتبطة بهما ، وتحديد مصادر المخاطر والتهديدات وإزالة مسبباتها أو تقليل الخسائر البشرية والمادية والمعنوية الناتجة ، وهذا يتطلب وضع خطط مسبقة للاستعداد والوقاية، لذا فإن مواجهة الأزمات والوعي بها، يعد أمراً ضرورياً لتفادي المزيد من الخسائر المادية والمعنوية

وتمثل الأزمات مصدراً لتهديد استقرار الوزارات والمؤسسات المتعددة ومقومات البيئة الخاصة بالعمل؛ وهذا الأمر الذي يتطلب مواجهة أنماط تنظيمية غير مألوفة، ونظماً وأنشطة مبتكرة تمكن من استيعاب ومواجهة الظروف الجديدة المترتبة على التغييرات المفاجئة، إذ يلزم توافر درجة عالية من التحكم في الطاقات والإمكانات وحسن توظيفها في إطار مناخ تنظيمي يتسم بدرجة عالية من الاتصالات الفعالة .بناءً على ذلك جاء اهتمام المنظمات الإدارية في دول العالم المتقدمة، بتطبيق إدارة الأزمات في مجالات العمل كافة؛ حرصاً منها على اتخاذ القرارات بأساليب

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

وطرق تعتمد على السنة النبوية الشريفة في حل الازمات فقد قدم المنهج النبوي الشريف خير منهج يمكن أن يسهم في مواجهة الكوارث والأزمات داخل المؤسسات بما يحقق لها رؤية مستقبلية واضحة تعتمد على دقة المعلومات والتخطيط العلمي السليم المستمد من المنهج النبوي الشريف لتجاوز الأزمات والكوارث ، وحتى تمر بسلام من كافة الصعوبات التي تواجهها، ولأهمية ذلك الموضوع ينبغي على الإدارات أن تعد فرقاً خاصة لمواجهة الأزمات حتى يمكن تجنبها ، أو الحد من آثارها السلبية التي تنتج عن دخولها دون استعداد مناسب لمواجهتها (محمود،٢١،٢٠١٢).

وتتناول الدراسة الحالية دور إدارة الأزمات والكوارث في مواجهة الأزمات والكوارث، فإدارة الازمات والكوارث يقع على عاتقها الاهتمام بوضع الخطط المنظمة التي من شأنها أن تمنع حدوث الأزمات والكوارث والتدريب على مواجهتها في ضوء المستوى الأمثل وفقاً لإمكانات كل مدرسة؛ الأمر الذي يُشير إلى ضرورة تمتع القائمين على العمل الإداري المدرسي بكفايات شخصية ومهنية مميزة ؛ لمواجهة الأزمات والحد من آثارها السلبية كظاهرة العنف المدرسي، أو حدوث الانهيارات والتشققات في بعض المباني المدرسية القديمة؛ ما يُؤدي إلى إعاقة مسيرة العملية التعليمية، وبالتالي حدوث أزمة(أحمد،٢٠٠٢،ص١٤).

وفي المملكة العربية السعودية تواجه المدارس أزمات متنوعة، حيث شهدت بعض البيئات المدرسية تسارع ظهور أنماط عديدة من الأزمات المدرسية والتي كانت لها تداعيات سلبية على استقرار العملية التعليمية، وكان من أشدها إضراب المعلمين عن العمل بالإضافة إلى تزايد حالات العنف بين الطلبة وحالات الاعتداء على المدرسين، وعلى الرغم من أن تلك الأزمات حظيت باهتمام الصحافة وأصحاب القرار وأصبحت واقعاً ملموساً من جانب القائمين على العملية التعليمية إلا أن تلك القضية لم تحظ بالاهتمام الكافي خاصة فيما يتعلق بإجراء الدراسات للتعرف على كيفية التعامل مع تلك الأزمات ، وفي ضوء هذا البحث سيتم تناول إدارة الازمات وفق المنهج النبوي الشريف في التعامل مع الازمات والكوارث (الزامل، وأخرون،٢٠٠٧،ص٦٦).

مشكلة الدراسة

تعد الازمات والكوارث ظاهرة تهدد المؤسسات العامة في كل دول العالم وخاصة قطاع التعليم ، ولأهمية المرحلة الثانوية من بين كل المراحل التعليمي ووجود العديد من التهديدات من أزمات وكوارث، مع وجود تباين في توافر استراتيجيات لإدارة الأزمات والكوارث التي في الغالب تكون ردود أفعال على حدوث الازمة أو الكارثة ، بمعنى أن الجهود التي تُبذل هي جهود علاجية للازمات

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

والكوارث كرد فعل في معظم الأحيان لما يحدث من أزمات مختلفة، و بدرجة أكبر من كونها جهودًا وقائية واستعداديه لما يمكن حدوثه من الأزمات؛ لذا فيوجد قصور كبير في إدارة الازمات والكوارث والتخطيط لها وتمثل هذه الفجوة التي يجب التركيز عليها للتعرف على دور الإدارة في الحد من الأزمات والكوارث في المدارس النبوية من خلال إتباع المنهج النبوي الشريف ، فتحليل معالجة الازمات والكوارث في السنة النبوية يعطي الكثير من الطرق الاسترشادية لمواجهة الإدارة للأزمات والكوارث، لذال تُثار تساؤلات حول إدارة الأزمات والكوارث وما هو المنهج الأمثل الذي يمكن الاسترشاد به في مواجهة الأزمات والكوارث، ونظراً لخبرات الباحثة في العمل والتقييم بالمدارس الثانوية حيث يوجد ضعف في تطبيق ادارة الأزمات والكوارث وفق ماورد في الدليل التنظيمي والإجرائي لمدارس التعليم العام، وبالتالي تتلخص مشكلة الدراسة في البحث عن إجابة لمثل هذه التساؤلات من خلال الاسترشاد بالمنهج النبوي في تحليل الازمات والكوارث في المدارس الثانوية في المملكة العربية السعودية ، ويمكن صياغة مشكلة الدراسة في التساؤل التالي :

ما هو دور إدارة الازمات والكوارث في مواجهة الأزمات والكوارث في المدارس الثانوية في ضوء المنهج النبوي الشريف؟

أسئلة الدراسة

ما هو دور إدارة الازمات والكوارث في مواجهة الأزمات والكوارث في المدارس الثانوية في ضوء المنهج النبوي الشريف؟

ينبثق عن هذا التساؤل عدد من الأسئلة الفرعية هي:

١. ما هي أهمية إعداد خطط طوارئ فعالة لضمان سلامة الطلاب والمعلمين والموظفين في حالات الأزمات؟
٢. ما هي العناصر الأساسية لخطط الطوارئ الفعالة في المدارس الثانوية؟
٣. كيف يمكن تعزيز القيم والمبادئ الإسلامية في مجال إدارة الأزمات والكوارث في المدارس الثانوية؟

أهداف الدراسة

سعت الدراسة لتحقيق الأهداف الآتية:

- تحديد مفهوم إدارة الأزمات والكوارث في ضوء المنهج النبوي الشريف.
- توضيح أهمية إدارة الأزمات والكوارث في المدارس الثانوية.
- نشر الوعي بأهمية إدارة الأزمات والكوارث في المدارس الثانوية .
- تعزيز ثقافة الوقاية من الأزمات والكوارث في المجتمع المدرسي .

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

- المساهمة في تطوير خطط طوارئ فعالة في المدارس الثانوية .
- تحسين قدرة المدارس الثانوية على الاستجابة للأزمات والكوارث بشكل فعال .
- تعزيز القيم والمبادئ الإسلامية في مجال إدارة الأزمات والكوارث.

أهمية الدراسة

تمثلت أهمية الدراسة الحالية في جانبين هما كالآتي

الأهمية العلمية (النظرية)

- تُساهم في تطوير نظريات علم إدارة الأزمات والكوارث :من خلال دراسة حالات الأزمات والكوارث الواقعية في المدارس الثانوية، يمكن للباحثين تحسين فهمهم لكيفية نشوء هذه الأزمات وتطورها، وكيفية الاستجابة لها بشكل فعال.
- تُقدم رؤى جديدة للتعامل مع الأزمات والكوارث :من خلال تحليل البيانات من الدراسات الواقعية، يمكن للباحثين تحديد أفضل الممارسات لإدارة الأزمات والكوارث في المدارس الثانوية، وتطوير أدوات وتقنيات جديدة للوقاية من الأزمات والتخفيف من حدتها.
- تُعزز فهمنا للسلوك البشري في حالات الأزمات :من خلال دراسة سلوك الطلاب والموظفين والمعلمين خلال حالات الأزمات، يمكن للباحثين فهم كيفية تأثير هذه الأحداث على الأشخاص وكيفية مساعدتهم على التأقلم والتغلب عليها.

الأهمية العملية (التطبيقية)

- تُحسّن من سلامة وأمان الطلاب والموظفين :من خلال التخطيط والاستعداد الجيدين للأزمات والكوارث، يمكن للمدارس الثانوية تقليل مخاطر وقوع إصابات أو وفيات في حالات الطوارئ.
- تُقلّل من تعطل العملية التعليمية :من خلال وجود خطط مدروسة للتعامل مع الأزمات، يمكن للمدارس الثانوية استئناف العملية التعليمية بسرعة أكبر بعد وقوع كارثة.
- تُحسّن من صورة المدرسة والمجتمع :من خلال إظهار قدرتها على التعامل بفعالية مع الأزمات، يمكن للمدرسة الثانوية تعزيز ثقة المجتمع بها وتحسين صورتها العامة.
- تُوفّر المال :من خلال الوقاية من الأزمات والتخفيف من حدتها، يمكن للمدارس الثانوية توفير المال الذي يمكن استخدامه في مجالات أخرى.

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

- تُعزّز من شعور الطلاب والموظفين بالراحة والأمان :من خلال معرفتهم أن المدرسة لديها خطة للتعامل مع أي حالة طارئة، يمكن للطلاب والموظفين الشعور براحة أكبر وأمان أكبر أثناء وجودهم في المدرسة.

حدود الدراسة:

تتمثل حدود الدراسة في الحدود الموضوعية المتمثلة في معالم المنهج النبوي الشريف في إدارة الأزمات.

مصطلحات الدراسة

- الأزمة: لحظة حرجة ونقطة تحول، أو موقف مفاجئ يؤدي إلى أوضاع جديدة تتسم بعدم الاستقرار، وتحدث نتائج غير مرغوب فيها، في وقت قصير، مما يستلزم مهارة عالية لإدارتها والتصدي لها. غير أن ذلك ليس بالأمر المتاح في كل الأوقات، فعادة أثناء الأزمة تكون الأطراف المعنية غير مستعدة، أو غير قادرة على المواجهة.
- إدارة الأزمة: فن السيطرة على الموقف الطارئ من خلال التنبؤ بالأزمات واستشعار ورصد المتغيرات الداخلية او الخارجية المولدة لها وتعبئة الموارد المتاحة ورفع كفاءة وقدرة نظام صنع القرارات لمواجهتها والتقليل من الخسائر الى الحد الادنى.
- كما يمكن تعريفها بأنها علم وفن التعامل مع المواقف المفاجئة والطارئة والضاغطة التي تواجه المدارس الثانوية والتي تتطلب تنفيذ إجراءات وتغييرات ومعالجات سريعة لإعادة التوازن والاستقرار مرة أخرى.

منهج الدراسة

نظرا لطبيعة الدراسة التي تهدف إلى التعرف على معالم المنهج النبوي الشريف في إدارة الأزمات والكوارث وإمكانية الإفادة منه في المدارس الثانوية فيمكن استخدام المنهج التاريخي في عرض بعض الوقائع والممارسات التاريخية المميزة في العصر النبوي، إضافة لاستخدام المنهج الوصفي من خلال جمع المعلومات التي ترتبط بموضوع الدراسة وتحليلها وتفسيرها لاستخلاص أبرز ممارسات إدارة الأزمات بالمنهج النبوي ومن ثم وضع إجراءات عملية لتحديد سبل الاستفادة منها في إدارة الأزمات والكوارث بالمدارس الثانوية .

الدراسات السابقة

الدراسة الاولي: دراسة (اليماني، ٢٠١٣) بعنوان " دور مديرات بمدارس في إدارة الأزمات والكوارث: دراسة نظرية بالتطبيق على عينة من مديرات المدارس بمحافظة جدة .*المؤتمر السعودي الدولي الأول لإدارة الأزمات والكوارث"*

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

تهدف هذه الدراسة في التعرف على دور الادارة المدرسية في الوقت الحاضر ومسؤوليتها الكبيرة في تحقيق الاهداف التربوية وذلك الآن العالم أصبح سريع التغير والتطور وتتلاحق عليه ضروب المعرفة الجديدة، وأصبح يتزايد كم المعرفة وتنوعها أمراً واقعاً مما يتطلب وقفة أمام الميادين الجديدة ولابد من الاشارة إلى أن ادارات المدارس الآن تمر بمشكلات وأزمات قد تحول دون الالتزام بالأهداف الأساسية لها وبالتالي تنعكس سلبياً على المستوى العلمي للطلاب. إذن لابد من توفر العنصر القيادي الكفء في الأداء لإدارة المؤسسات التعليمية والتربوية بشكل ايجابي مع المشكلات والازمات التي تمر بها مؤسساتنا التربوية وكيفية التعامل مع مجتمع تسوده العلاقات الاجتماعية التي لا يمكن تجاوزها وان المدرسة جزء من هذا المجتمع تؤثر وتتأثر به دائما. ومن هذا يتضح لمديرات المدارس مهام في كافة المستويات ويعد ركن أساسي من أركان العملية التعليمية ومن أسمى هذه المهام التوجيه والرقابة والمتابعة وتقسيم الأداء ولهذا يمكن القول بأن عمل مديرة المدرسة هو القوة الدافعة للوصول للغايات الأساسية بأحسن الوسائل العلمية وأقل التكاليف وبحدود الامكانيات المتاحة وان متابعة مدير المدرسة سلوكياً وادائياً أثناء العمل يعد غاية في الاهمية لكي نستطيع أن نتعرف على واقع الادارة المدرسية وماذا يفعل في ظل الظروف المعقدة، وأهم ما توصلت إلية الدراسة أن مديرات المدارس قائدات تربويات وإداريات يتمتعن بقدرة وامكانية تساعدهن في مواجهة الصعوبات التي تعترض عملهن الاداري، إذن لابد من الاقرار بالتباين والاختلاف في مستوى الاداء، فلابد ان تعرف من خلال البحث والدراسة ماذا تفعلن المديرات في وقت الأزمات وما دورهن الذى يجب أن يتوافر في مثل هذه الأزمات، وإلى أي حد أن تطمئن بأن هناك قادة اداريين لهم القدرة والكفاية للإدارة المدرسية في وقت الأزمات لذا ارتأت الباحثة دراسة دور المديرات في المدارس والوقوف بشكل علمي على ما يجري في المدرسة من ممارسات سلوكية قد تؤثر في تحقيق المدرسة لأهدافها التربوية.

الدراسة الثانية: دراسة (آل وديان، ٢٠٢١) بعنوان " ستقبل القيادة التعليمية في ضوء أبعاد إدارة الأزمات والكوارث"

هدفت هذه الدراسة المسحية الوصفية إلى معالجة مشكلة الضعف الظاهر لدى غالبية القيادات المدرسية في إدارة الأزمات والكوارث، واستشراف سناريوهات المستقبل المتوقع لها، ولتحقيق ذلك صمم الباحث استبانة مكونة من (٣١) فقرة موزعة على ثلاثة محاور في ضوء إدارة الأزمات: "واقع القيادة المدرسية"، "الأزمات الأكثر احتمالا"، "مستقبل القيادة المتوقع"، وتوصلت الدراسة أن مستوى القادة في إدارة الأزمات في الواقع الحالي وفي استشراف الأزمات الأكثر احتمالا كان ضعيفا، بينما

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

كان السيناريو المتوقع لمستقبل القيادة المدرسية في ضوء إدارة الأزمات والكوارث إيجابيا بقوة، مع وجود فروق دالة إحصائيا عند مستوى (α=0.05) تعود لمتغير الجنس لصالح الإناث في محور "الأزمات الأكثر احتمالا"، وفروق دالة إحصائيا تعود لمتغير الخبرة في القيادة في جميع المحاور لصالح" خمس سنوات فأكثر. وقد أوصى الباحث بضرورة تأكد إدارة التعليم من امتلاك قادة المدارس مهارات إدارة الأزمات والكوارث، وكذلك بضرورة تبنيها أحد النماذج المعاصرة في إدارة الأزمات، وأيضا بضرورة إنشاء وحدة مفعلة ونشطة لإدارة الأزمات في المدارس.

الدراسة الثالثة: دراسة (المشوخي،٢٠١٣)، بعنوان " التخطيط للوقاية من الأزمات والكوارث في الإسلام"

يهدف هذا البحث إلى تقديم تعريف لمفهوم إدارة الأزمات في الإسلام، حيث يُبرز مفهوم الأزمة وخصائصها، ويُؤكد على أهمية التخطيط الوقائي قبل حدوثها. كما يستعرض البحث نماذج ملهمة من السنة النبوية تُظهر كيف تعامل النبي ﷺ مع مختلف أنواع الأزمات، وتُقدم الدراسة توصيات عملية لتطبيق مبادئ إدارة الأزمات النبوية في الحياة اليومية، مما يُساهم في تعزيز القدرة على التعامل مع الأزمات بكفاءة.

المحور الأول: الأزمات والكوارث المدرسية

تُعدّ الأزمات التعليمية ظاهرةً طارئة تواجهها المجتمعات ومؤسساتها التعليمية بكافة أشكالها، وتتطلب اتخاذ قرارات حاسمة وفعالة في ظلّ ضيق الوقت. وتتميز الأزمات التعليمية عن المشكلات العادية بِعنصر المفاجأة وسرعة تفاقمها، ممّا يجعلها نقطة تحول حاسمة تُحدد مسار التعليم إما نحو التقدم أو التراجع، وعلى الرغم من صعوبتها، تُقدم الأزمات التعليمية فرصًا للتحسين والتطوير. فهي تُحفّز على إبداع حلول مبتكرة وإعادة تقييم الأنظمة التعليمية وتطويرها. كما تُساهم في توحيد الجهود وتعزيز التعاون بين مختلف أطراف العملية التعليمية، ولذلك، تُعدّ إدارة الأزمات التعليمية بفعالية مهارةً أساسيةً لضمان استمرارية العملية التعليمية وتحقيق التقدم المنشود. وتتطلب هذه الإدارة اتباع خطوات مدروسة تشمل التخطيط الوقائي، والاستجابة السريعة، والتعافي الفعّال، وتُلقي الأزمات التعليمية الضوء على نقاط الضعف في المنظومة التعليمية وتُحفّز على إيجاد حلول مبتكرة لمعالجتها. وبالتالي، تُعدّ فرصةً للتعلم والتطوير إذا تمّ التعامل معها بِحكمة وفعالية (سوهام بادي،٢٠١٨، ص٧١).

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

تعريف الأزمات والكوارث المدرسية:

- **الأزمة المدرسية :**هي مشكلة أو خلل مفاجئ يحدث داخل المدرسة، يتسبب في قلق وتوتر لجميع أفرادها، ويتطلب قرارًا سريعًا وحاسمًا من قيادة المدرسة للسيطرة عليها (سوهام بادي،٢٠١٨، ص٧٢)
- **الكارثة المدرسية :**هي أزمة ذات حجم أكبر ونتائج أكثر خطورة، قد تُسبب أضرارًا مادية أو بشرية جسيمة (الأصمعي، ٢٠٢١، ص١٤).

إدارة الأزمة المدرسية:

هي مجموعة من الإجراءات التي تتخذها المدرسة لتوجيه أفرادها للعمل في الظروف الطارئة، مع الاستفادة من الإمكانات المتاحة، واتخاذ القرارات المناسبة والسريعة للسيطرة على الأزمة وتقليل الأضرار (القرني، ٢٠٢١، ص٢٩٣.)

خصائص الأزمات التعليمية: (القرني، ٢٠٢١، ص٣٠٠.)

- نقص المعلومات :قلة البيانات والمعلومات المتاحة خلال الأزمة، مما يُصعب على صناع القرار تحديد المسار الصحيح.
- التعقيد :تشابك العوامل المؤثرة في الأزمة ووجود مصالح متضاربة بين أطراف مختلفة.
- الشعور بالعجز :شعور صناع القرار بالحيرة وعدم القدرة على التعامل مع الأزمة، ممّا قد يدفعهم إلى الكذب أو التضليل.
- القوى المعارضة :وجود أطراف تسعى لتفاقم الأزمة بدلاً من حلها، ممّا يُزيد من صعوبة السيطرة عليها.

أنواع الأزمات المدرسية:

تتنوع أزمات المدارس وتختلف باختلاف المدرسة، لكن بعضها مشترك بين معظم المدارس، ونذكر منها: (أبو فارة، ٢٠١٠، ص٢٧)

أولاً: أزمات تتعلق بالطلاب:

- كره بعض المواد الدراسية :شعور بعض الطلاب بالنفور من مواد معينة، ممّا يُعيق تحصيلهم الدراسي.
- العنف بين الطلاب :انتشار السلوك العدواني والمشاجرات بين الطلاب، ممّا يُهدد سلامة البيئة المدرسية.
- المشكلات الصحية والنفسية :معاناة بعض الطلاب من مشكلات صحية أو نفسية تؤثر على تحصيلهم وسلوكهم.
- التسرب الدراسي :ترك بعض الطلاب للدراسة لأسباب مختلفة، مثل ضعف التحصيل أو صعوبة الظروف المعيشية.

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

- نقص المهارات التقنية والمعرفية :عدم امتلاك بعض الطلاب للمهارات اللازمة للتعامل مع التكنولوجيا الحديثة أو فهم المواد الدراسية.

ثانياً: أزمات تتعلق بالمنهج الدراسي: (اليوسفي، ٢٠١٤، ص١٥٠).

- المناهج الدراسية المزدحمة :ثقل المناهج الدراسية وكثافتها، ممّا يُعيق عملية التعلم ويُثقل كاهل الطلاب.
- قلة الموارد المالية :نقص الميزانية المخصصة لتطوير المناهج الدراسية وإدخال التكنولوجيا الحديثة في التعليم.
- نقص الكوادر المؤهلة :عدم وجود عدد كافٍ من المعلمين المدربين على استخدام التكنولوجيا الحديثة وتطبيق المناهج الجديدة.

ثالثاً: أزمات تتعلق بالمباني المدرسية: (أبو علي، ٢٠١٤، ص٢٧٢).

- نقص المباني المدرسية :عدم توفر عدد كافٍ من المدارس لاستيعاب جميع الطلاب، ممّا يؤدي إلى الاكتظاظ.
- سوء حالة المباني :قدم بعض المباني المدرسية وعدم صيانتها بشكل دوري، ممّا يُشكل خطرًا على سلامة الطلاب.
- قلة الموارد المالية للإصلاح :نقص الميزانية المخصصة لصيانة المباني المدرسية وتوفير بيئة تعليمية مناسبة.

رابعًا: أزمات تتعلق بالإدارة المدرسية: (عباد الزهرة محسن، ٢٠١٩، ص٥٢٤).

- طغيان المركزية في اتخاذ القرار :تركيز السلطة في أيدي قلة من الأشخاص، ممّا يُعيق مشاركة باقي أفراد المدرسة في عملية صنع القرار.
- عدم وجود آليات مثلى لاتخاذ القرار :غياب خطوات واضحة ومدروسة لاتخاذ القرارات، ممّا قد يؤدي إلى اتخاذ قرارات خاطئة.
- ضعف العلاقات الإنسانية :سوء التواصل بين الإداريين والعاملين، وغياب روح التعاون والعمل الجماعي.
- حدية التعامل :اتباع أسلوب قاسٍ في التعامل مع الطلاب أو المعلمين، ممّا يُخلق بيئة سلبية.

خامسًا: أزمات تتعلق بالمعلمين: (يونس، ٢٠٢٢، ص٢٥٣)

- نقص التأهيل :عدم حصول المعلمين على التدريب الكافي لتطوير مهاراتهم وتحديث معارفهم.
- قلة الخبرة :توظيف معلمين غير مؤهلين أو ذوي خبرة قليلة، ممّا يُؤثر على جودة التعليم.

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

- عدم الرغبة في التدريس :عمل بعض المعلمين بدافع الحصول على وظيفة فقط، دون وجود رغبة حقيقية في التعليم.
- قلة استخدام الوسائل التعليمية :عدم استغلال المعلمين للوسائل الحديثة في عملية التعليم، ممّا يُجعل العملية التعليمية مملة وغير فعالة.

متطلبات إدارة الأزمات المدرسية وأساليب التعامل معها:

مسؤوليات قائد المدرسة: (أحمد إبراهيم ،٢٠٢١، ص٤٢.)

- تشكيل فريق إدارة الأزمات :تكوين فريق من ذوي الخبرة والكفاءة للتعامل مع الأزمات بشكل فعال.
- توفير قواعد بيانات :إنشاء قاعدة بيانات شاملة تضمّ معلومات عن الطلاب والموظفين والمباني والموارد.
- التخطيط :وضع خطط مسبقة للتعامل مع مختلف أنواع الأزمات، وتحديد الأدوار والمسؤوليات.
- التنظيم وتبسيط الإجراءات :تنظيم سير العمل وتبسيط الإجراءات لتسهيل اتخاذ القرارات في حالات الطوارئ.
- التواصل الفعال :التواصل مع جميع أطراف المدرسة بشكل فعال لتوفير المعلومات والتوجيهات اللازمة.
- التواجد في موقع الأحداث :التواجد في موقع الأزمة للسيطرة على الموقف واتخاذ القرارات المناسبة.

الفرع الثاني: دلالة السنة النبوية في معالجة الازمات والكوارث

أولاً: تعامله عليه الصلاة والسلام في المرحلة السرية من الدعوة

وهذه المرحلة التي كانت في بداية العهد المكي، وما قد يسميها البعض بمرحلة التكوين، أو مرحلة الاستضعاف، وهذه التقسيمات إنما هي وصف لواقع المسلمين في تلك المراحل، وكيفية تعاملهم معها، بناء على توجيهات النبي عليه الصلاة والسلام، وهي شاهدة على مشروعية التخطيط المسبق للمحافظة على بقاء المسلمين وعدم القضاء عليهم من قبل المشركين، سواء بالإذن لهم بكتمان الإيمان وإخفاء الشعائر أو حتى بالنطق بكلمة الكفر - بشروط وضوابط -، ثم بالهجرة إلى الحبشة، ثم بالهجرة إلى المدينة، وقد تواترت الأخبار أن رسول الله ﷺ لما مات عمه أبو طالب لقي هو

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

والمسلمون أذى من المشركين فقال لهم النبي ﷺ حين ابتلوا وشطت بهم عشائرهم: "تفرقوا، وأشار قبل أرض الحبشة، وكانت أرضاً فيه ترحل إليها قريش رحلة الشتاء، فكانت أولى الهجرة في الإسلام، وإنما أمر رسول الله ﷺ أصحابه بالخروج إلى النجاشي لعدله(المستدرك على الصحيحين، ٦٧٨/٢، رقم ٤٢٤٢)

ثانيًا: أمره عليه الصلاة والسلام بالاستعداد:

المتأمل في سيرة النبي عليه الصلاة والسلام يجد أوامره الكثيرة والمتعددة في الاستعداد لما يستقبل من أمر، ومن ذلك ما جاء في الصحيح عن حذيفة رضي الله عنه قال: كنا مع رسول الله ﷺ فقال: "أحصوا لي كم يلفظ الإسلام؟، قال: فقلنا: يا رسول الله، أتخاف علينا ونحن ما بين الست مئة إلى السبع مئة؟! قال: "إنكم لا تدرون لعلكم أن تبتلوا. قال: فابتلينا حتى جعل الرجل منا لا يصلي إلا سرّا" (صحيح مسلم، ٢٨٩٥)

ومن ذلك ماروته عَائِشَةَ رضي الله عنها قالت: "دَفَ أَهْلُ أَبْيَاتٍ مِنْ أَهْلِ الْبَادِيَةِ حِضْرَةَ الأَضحَى زَمَنَ رَسُولِ اللهِ ﷺ، فَقَالَ رَسُولُ اللهِ ﷺ: "ادَخِرُوا ثَلاثًا ثُمَ تَصَدَقُوا بِمَا بَقِيَ، فَلَمَا كانَ بَعْدَ ذَلِكَ، قَالُوا: يَا رَسُولَ اللهِ، إنَّ النّاسَ يَتْخِذُونَ الأَسْقِيَةَ مِنْ ضَحَايَاهُمْ وَيَجْمُلُونَ مِنْهَا الْوَدَكَ، فَقَالَ رَسُولُ اللهِ ﷺ: وَمَا ذَاكَ، قَالُوا نَهَيْتَ أَنْ تُؤْكَلَ لُحُومُ الضّحَايا بَعْدَ ثَلاثٍ، فَقَالَ: إنَمَا نَهَيْتُكُمْ مِنْ أَجْلِ الدَافّةِ الّتِى دَفْتْ فَكُلُوا وَادّخِرُوا وَتَصَدّقُوا." (عبد الله اليماني، ١٩٦٤، ١٤٥/٤)

ففي هذا الحديث نجد أن النبي عليه الصلاة والسلام نهى عن ادخار لحوم الأضاحي لمصلحة تتعلق بظرف طارئ وهي حاجة الوفود التي قدمت إلى المدينة، فقد بان في هذا الحديث الوجه والعلة التي من أجلها نهى رسول الله ﷺ عن أكل لحوم الضحايا بعد ثلاث فقال عليه الصلاة والسلام: "إنّمَا نَهَيْتُكُمْ مِن أَجْلِ الدَافَةِ"، ثم لما زالت هذه الحاجة في رجع الأمر إلى الأصل وهو الإباحة، وهذا كله من الاستعداد لما يطرأ من ظروف وأحوال.

ثالثًا: نهيه عليه الصلاة والسلام عن الخروج من أرض الطاعون:

نهى رسول الله ﷺ عن الخروج من الأرض التي وقع بها الطاعون أو الدخول فيها، وهذا نوع من التخطيط للوقائية من أزمة انتشار المرض، وفي هذا حصر له، وهو ما يسمى بالحجر الصحي، فعن النبي ﷺ قال: إذا سَمِعْتُم بِالطّاعُونِ بِأَرْضٍ فلا

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

تَدْخُلُوهَا وإذا وَقَعَ بِأَرْضٍ وَأَنْتُمْ بها فلا تَخْرُجُوا منها"(صحيح البخاري ، رقم ٥٣٩٦)، ولمسلم: "إِنَّ هذا الْوَجَعَ رِجْزٌ أو عَذَابٌ أو بَقِيَّةُ عَذَابٍ عُذِّبَ بِهِ أُنَاسٌ من قَبْلِكُمْ فإذا كان بِأَرْضٍ وَأَنْتُمْ بها فلا تَخْرُجُوا منها وإذا بَلَغَكُمْ أَنَّهُ بِأَرْضٍ فلا تَدْخُلُوهَا"، (صحيح مسلم ، رقم ٢٢١٨)، قال ابن القيم - رحمه الله:" وقد جمع النبي صلى الله عليه وسلم للأمة في نهيه عن الدخول إلى الأرض التي هو بها ونهيه عن الخروج منها بعد وقوعه كمال التحرز منه؛ فإن في الدخول في الأرض التي هو بها تعرضا للبلاء وموافاة له في محل سلطانه وإعانة للإنسان على نفسه وهذا مخالف للشرع والعقل بل تجنب الدخول إلى أرضه من باب الحمية التي أرشد الله سبحانه إليها وهي حمية عن الأمكنة والأهوية المؤذية"(زاد المعاد ، ٤٢/٤)

رابعاً: نماذج من إدارة الأزمات والكوارث في السنة النبوية:

إن النماذج على التخطيط لإدارة الازمات والكوارث في سيرة النبي عليه الصلاة والسلام ليست خاصة بمواقف محددة بل نجدها في حياته كلها عليه الصلاة والسلام، نجدها في أمره بالأخذ بالأسباب وتوكله على الله عز وجل في دفع ما ينزل من بلاء أو مصيبة أو ما يقع من أزمات، ولعل من المشاهد في السيرة النبوية الكريمة على التخطيط الوقائي من الكوارث والازمات، ما يلي:

١ .هجرة النبي عليه الصلاة والسلام مع أبو بكر الصديق إلى المدينة:

فقد خرج ليلا إلى غار ثور، ومكث فيه لمدة ثلاثة أيام، واستأجر دليلا ماهرا وكان مشركا، ودفعا إليه بالراحلتين اللتين اشتراهما الصديق وكان يعلفهما لهذا اليوم، ووضعت له أسماء الزاد، وكان ابنه عبدالله يتسمع ما يقوله الناس عنهما في النهار، ويخبرهما به في الليل، وكان مولى الصديق عامر يرعى الغنم في النهار ثم يريحها في الغار ليطعما من ألبانها ويزيل بها أثار أقدام عبدالله بن أبي بكر(فتح الباري ، ٢٣٦/٧-٢٣٩)

٢ .تأسيس المجتمع المدني:

حرص النبي عليه الصلاة والسلام على إقامة مجتمع قوي ومتماسك، وقد كان من أهم العناصر لمواجهة الأزمات القادمة هي وحدة المجتمع وتعاونه، وتقوية روابط الولاء والإخوة بين المسلمين، لذا قام ببناء المسجد الذي كان له دوره الكبير ليس فقط في إقامة الصلاة بل كان مكانا لإيواء الضعفاء والمهاجرين الذين عرفوا بأهل الصفة (

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

صحيح البخاري، ١٦٩/١)، كما كان مركز التعليم، بل واعتقال الأسرى كما في قصة ثُمَامَةُ بن أثال لترغيبهم في الإسلام(صحيح مسلم، رقم ١٧٦٤)، وفيه كان يستقبل النبي عليه الصلاة والسلام الوفود ويعقد الألوية.

قدم المهاجرون من مكة وقد أخذت قريش أموالهم فآخى النبي عليه الصلاة والسلام بينهم وبين الأنصار (صحيح البخاري، ١٣٧٨/٣)، وكان لهذا الفعل أثره الإيجابي على المجتمع المسلم.

ولما وصل إلى المدينة كتب الصحيفة بينه وبين يهود المدينة(فتح الباري ، ٨٥/٤) وعقد المعاهدات مع القبائل من حول المدينة لعزل قريش، ومن ذلك: المعاهدة مع قبيلة بني ضمرة، وقبيلة خزاعة، وبنو غفار، وقبيلة جهينة، كما راسل الملوك والرؤساء خارج الجزيرة العربية في الفترة من هدنة الحديبية ٦ هـ وغزوة تبوك ٩ هـ(٧٠)، قال ابن القيم - رحمه الله: "لما رجع من الحديبية كتب إلى ملوك الأرض وأرسل إليهم رسله، فكتب إلى ملك الروم، فقيل له: إنهم لا يقرؤون كتابا إلا إذا كان مختوما، فاتخذ خاتما من فضة ونقش عليه ثلاثة أسطر، محمد سطر، ورسول سطر، والله سطر، وختم به الكتب إلى الملوك، وبعث ستة نفر في يوم واحد في المحرم سنة سبع"(زاد المعاد، ١١٩/١-١٢٠) ثم ذكر بقية الرسل الذين بعثهم النبي صلى الله عليه وسلم .

٣ .ترسيخ مبدأ الشورى:

لقد أمر الله سبحانه وتعالى نبيه عليه الصلاة والسلام بالمشاورة، فقال سبحانه: {فَبِمَا رَحْمَةٍ مِنَ اللهِ لِنتَ لَهُمْ وَلَوْ كُنتَ فظ غَلِيظَ الْقَلْبِ لَانفَضُّوا مِنْ حَوْلِكَ فَاعْفُ عَنْهُمْ واستغفر لَهُمْ وَشَاوِرهُمْ في الْأَمْرِ فَإِذَا عَزَمْتَ فَتَوَكَّلْ عَلَى اللهِ إِنَّ اللَّهَ يُحِبُ الْمُتَوَكِلِينَ}(سورة آل عمران ، آية ١٥٩)، كما مدح سبحانه المؤمنين بهذه الصفة فقال عز وجل: {وَالَّذِينَ اسْتَجَابُوا لِربهِمْ وَأَقَامُوا الصَلَاءَ وَأَمْرُهُمْ شُورَى بَيْنهُمْ ومِمَا رَزَقْتَاهُمْ يُلْفِقُونَ}(سورة الشوري ، آية : ٣٨)، وسميت هذه السورة التي وردت فيها الآية بالشورى.

ومن يطالع السيرة النبوية يجد كثرة استشارته عليه الصلاة والسلام لأصحابه الكرام، وفي هذا إشراك لهم في الرأي واتخاذ القرار، والاستفادة مما لديهم من قدرات أو خبرات أو معلومات تهم في تجاوز الأزمات قبل وقوعها، بالرغم من أنه عليه

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

الصلاة والسلام يوحى إليه إلا أن الله عز وجل أراد بهذا أن تقتدي به الأمة، ولهذا قال الحسن: "قد علم الله عز وجل أنه ما به إلى مشاورتهم حاجة؛ ولكنه أراد أن يستن به من بعده"(تفسير البغوي، ٣٦٥/١)، وقال ابن جرير - رحمه الله: "تطييبا منه بذلك أنفسهم، وتألفا لهم على دينهم، وليروا أنه يسمع منهم ويستعين بهم، وإن كان الله عز وجل قد أغناه بتدبيره له أموره وسياسته إياه وتقويمه أسبابه عنهم"(تفسير الطبري ، ص ١٥٢)، وقال ابن كثير - رحمه الله: "كان رسول الله ﷺ يشاور أصحابه في الأمر إذا حدث تطييبا لقلوبهم ليكون أنشط لهم فيما يفعلونه"(تفسير القرآن العظيم ، ٤٢١/١)، وقال النووي - رحمه الله: "والمختار الذي عليه جمهور الفقهاء ومحققو أهل الأصول أن الأمر للوجوب، وفيه أنه ينبغي للمتشاورين أن يقول كل منهم ما عنده ثم صاحب الأمر يفعل ما ظهرت له مصلحة والله أعلم(شرح النووي ، ٧٤/٤)

إن مبدأ الشورى يُعد من التخطيط قبل الأزمة بتقوية الكيان الإداري، كما أنها جزء من التخطيط في الاستفادة من المعلومات والخبرات وتنوعها، إذ أن نقص المعلومات يعد سببا من أسباب وقوع الأزمات التي من خصائصها عنصر المفاجأة .وليس من المستغرب أن يكون أحد أسباب وقوع الأزمات وجود القائد الذي يفرض رأيه على الآخرين، ويضع الحلول غير السليمة مما ينتج أزمة، وإن كانت الأمور في الظاهر توهم بوجود إجماع وتوافق كاذب.

الفرع الثالث: طرق الاستفادة من المنهج النبوي في مواجهة الأزمات والكوارث في المدارس الثانوية

وتتمثل طرق الاستفادة من المنهج النبوي في مواجهة الأزمات والكوارث في المدارس الثانوية فيما يلي:

تعزيز القيم والمبادئ الإسلامية: (الأصمعي، ٢٠٢١، ص٥٤).

- **الصبر :**يُعدّ الصبر من أهمّ القيم الإسلامية التي تُساعد على التحمّل والصمود في مواجهة الأزمات.
- **الشجاعة :**تُعزّز الشجاعة من قدرة الطلاب والمعلمين على مواجهة المخاطر واتخاذ القرارات الصائبة في حالات الأزمات.
- **التعاون :**يُساهم التعاون بين الطلاب والمعلمين والإدارة في تخطّي الأزمات بشكلٍ أكثر فعالية.

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

- **التكاتف :**يُعزّز التكاتف من شعور الجميع بالمسؤولية والمشاركة في مواجهة الأزمات.
- **الإيمان :**يُساعد الإيمان على الثقة بالله تعالى والتسليم لقضائه، ممّا يُخفّف من وطأة الأزمات.

تطبيق تعاليم الإسلام في التعامل مع الأزمات: (الأصمعي، ٢٠٢١، ص٥٥).

- **التقوى :**تُعدّ التقوى أساسًا للنجاة في الدنيا والآخرة،
- **الدعاء :**يُساعد الدعاء على طلب العون من الله تعالى في مواجهة الأزمات.
- **الصدقة :**تُساهم الصدقة في كفّ الأذى وجلب الخير.
- **الصبر على المصائب :**يُعدّ الصبر على المصائب من علامات الإيمان،
- **الشكر في السراء والضراء :**يُساعد الشكر على التفاؤل والأمل في مواجهة الأزمات.

الاستفادة من سيرة النبي محمد ﷺ: (جعفر، ٢٠١٧، ص٣٠١).

- **مواجهة الشدائد :**واجه النبي محمد ﷺ العديد من الشدائد في حياته،
- **الصبر على الأعداء :**صبر النبي محمد ﷺ على أعدائه،
- **التوكل على الله :**توكّل النبي محمد ﷺ على الله تعالى في جميع أموره،
- **الدعاء :**كان النبي محمد ﷺ يدعو الله تعالى في جميع أحواله،
- **التفاؤل :**كان النبي محمد ﷺ متفائلًا بالخير،

تطبيق تعاليم الإسلام في الوقاية من الأزمات: (جعفر، ٢٠١٧، ص٢٩٩).

- **الحفاظ على النظافة :**تُساعد النظافة على الوقاية من الأمراض المعدية.
- **الاهتمام بالصحة :**تُساعد العناية بالصحة على تقوية المناعة ضد الأمراض.
- **التحلي بالمسؤولية :**تُساعد المسؤولية على اتخاذ القرارات الصائبة والتصرفات الآمنة.
- **الوعي بالمخاطر :**يُساعد الوعي بالمخاطر على تجنّبها أو تقليل آثارها.
- **التخطيط والاستعداد :**يُساعد التخطيط والاستعداد على مواجهة الأزمات بشكلٍ أكثر فعالية.

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

الاستفادة من تجارب المسلمين في مواجهة الأزمات: (أحمد إبراهيم، ٢٠١٩، ص٥٥).

- **دراسة التاريخ الإسلامي :**يُمكن الاستفادة من تجارب المسلمين في مواجهة الأزمات والكوارث من خلال دراسة التاريخ الإسلامي.
- **الاستفادة من قصص الأنبياء :**تُقدم قصص الأنبياء العديد من الدروس والعبر في كيفية مواجهة الأزمات.
- **التعلم من تجارب الدول الإسلامية :**تُمكن الاستفادة من تجارب الدول الإسلامية في مواجهة الأزمات والكوارث.

الخاتمة

تُعدّ الأزمات والكوارث ظاهرةً طارئة تواجهها المؤسسات التعليمية بكافة أشكالها، وتتطلب اتخاذ قرارات حاسمة وفعالة في ظلّ ضيق الوقت .ونظرًا لأهمية المرحلة الثانوية من بين كل المراحل التعليمية ووجود العديد من التهديدات من أزمات وكوارث، مع وجود تباين في توافر استراتيجيات لإدارة الأزمات والكوارث التي في الغالب تكون ردود أفعال على حدوث الازمة أو الكارثة، تأتي هذه الدراسة لتتناول دور إدارة الأزمات والكوارث في ضوء المنهج النبوي الشريف.

أهم النتائج:

١. أظهرت الدراسة أنّ المنهج النبوي الشريف يقدم إطارًا متكاملًا لإدارة الأزمات والكوارث، حيث يركز على التخطيط الوقائي والاستعداد للأزمات، والتعامل الفعال معها، والتعافي من آثارها.

٢. كما أكدت الدراسة على أهمية تعزيز القيم والمبادئ الإسلامية في مجال إدارة الأزمات والكوارث، مثل الصبر والتوكل على الله والتكافل الاجتماعي.

٣. وخلصت الدراسة إلى ضرورة الاستفادة من المنهج النبوي الشريف في تطوير خطط طوارئ فعالة في المدارس الثانوية، وتعزيز قدرتها على الاستجابة للأزمات والكوارث بشكل فعال.

التوصيات:

١. ضرورة إعداد خطط طوارئ فعالة في المدارس الثانوية، مع مراعاة تعاليم المنهج النبوي الشريف.

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

٢. توفير التدريب اللازم للعاملين في المدارس الثانوية على كيفية التعامل مع الأزمات والكوارث.
٣. تعزيز ثقافة الوقاية من الأزمات والكوارث في المجتمع المدرسي.
٤. إجراء المزيد من الدراسات حول دور المنهج النبوي الشريف في إدارة الأزمات والكوارث في مختلف المجالات.

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

المراجع

١. القرآن الكريم
٢. أحمد إبراهيم أحمد، (٢٠١٩) خطة إجرائية في إدارة الأزمة المدرسية، الإسكندرية: دار الوفاء لدنيا الطباعة والنشر، ص ٣٨.
٣. أحمد إبراهيم أحمد، (٢٠٢١) إدارة الأزمات التعليمية في المدارس، دار الفكر العربي، القاهرة، ص ٤٢.
٤. آل وديان، شارع بن عائض. (٢٠٢١). مستقبل القيادة التعليمية في ضوء أبعاد إدارة الأزمات والكوارث .*مجلة إدارة المخاطر والأزمات، مج٣, ع٢* ، ١٩ - 33.مسترجع من http://search.mandumah.com/Record/1237023
٥. تفسير الطبري (جامع البيان عن تأويل آيات القرآن)، محمد بن جرير الطبري، (١٩٨٤) دار الفكر: بيروت، ط١،
٦. تفسير القرآن العظيم (تفسير ابن كثير)، إسماعيل بن عمر بن كثير، (١٩٨٠) دار الفكر: بيروت، ط١، ٤/٤٤٠.
٧. التفسير الكبير، (مفاتيح الغيب)، محمد عمر الرازي الشافعي، (٢٠٠٠) دار الكتب العلمية: بيروت، ط١.
٨. التلخيص الحبير، أحمد بن علي بن حجر، (١٩٤٨) المدينة المنورة: عبد الله اليماني، ط١.
٩. التيسير بشرح الجامع الصغير، عبد الرؤوف المناوي، (١٩٨٨) مكتبة الإمام الشافعي: الرياض، ط٣.
١٠. الجامع لأحكام القرآن (تفسير القرطبي)، محمد بن أحمد القرطبي، (١٩٨٠) دار الشعب: القاهرة، ط١، د.ت.
١١. رانيا صاصيلا(٢٠١٤)، رئيم سمير اليوسفي، "درجة توافر مهارات إدارة الأزمات لمديري مدارس التعليم الثانوي في محافظة دمشق من وجهة نظر المدرسين "، مجلة جامعة تشرين للبحوث والدراسات العلمية، مجلد (٣٦)، عدد (١)، ، ص ١٥٠.
١٢. زاد المسير، عبد الرحمن بن الجوزي، (١٩٨٣) المكتب الإسلامي: بيروت، ط٣.
١٣. زاد المعاد في هدي خير العباد، محمد بن القيم الجوزية، (١٩٨٩) تحقيق: شعيب الأرناؤوط، وعبدالقادر الأرناؤوط، مؤسسة الرسالة- مكتبة منار: بيروت – الكويت، ط١٤.

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

١٤.سنن النسائي، أحمد بن شعيب أبو عبد الرحمن النسائي، (١٩٨٧) تحقيق: عبد الفتاح أبو غدة، مكتب المطبوعات الإسلامية: حلب، ط٢.
١٥.سنن أبي داود، سليمان بن الأشعث أبو داود السجستاني الأزدي، (٢٠٠٠) تحقيق: محمد محيي الدين عبد الحميد، دار الفكر: بيروت ١.
١٦.سنن البيهقي الكبرى، أحمد بن الحسين بن علي بن موسى البيهقي، (١٩٨٨) تحقيق: محمد عبد القادر عطا، مكتبة دار الباز: مكة المكرمة، ط١.
١٧.سوهام بادي، (٢٠١٨) "دور الثقافة التنظيمية في تفعيل تطبيق الإدارة الإلكترونية فى المكتبات ومراكز المعلومات"، المجلة الاردنية للمكتبات والمعلومات، جمعية المكتبات والمعلومات الاردنية، المجلد (٥٣)، العدد الاول، ص٧١.
١٨.شرح النووي على صحيح مسلم، يحبى بن شرف بن مري النووي، (١٩٧٥) دار إحياء التراث العربي: بيروت، ط٢.
١٩.شريفة ناصر مرعي القرني، (٢٠٢١) "درجة توفر كفايات إدارة الأزمات لدى قائدات مدارس محافظة بيشة، المجلة العلمية لكلية التربية، مجلد (٣٧)، عدد (٣)، كلية التربية، جامعة أسيوط، ص٢٩٣.
٢٠.صحيح البخاري (الجامع الصحيح)، محمد بن إسماعيل البخاري الجعفي، (١٩٨١) تحقيق: مصطفى ديب البغاء، بيروت: دار ابن كثير، ط١.
٢١.صحيح مسلم، مسلم بن الحجاج أبو الحسين القشيري النيسابوري، تحقيق: محمد فؤاد عبد الباقي، (١٩٨١) بيروت: دار إحياء التراث العربي، ط ١،
٢٢.مجدي محمد يونس (٢٠٢٢) " تصور مقترح لرفع كفاءة جاهزية المدارس الثانوية لإدارة الأزمات المدرسية بمنطقة القصيم، مجلة مستقبل التربية العربية"، مجلد (٢٠)، عدد (٨٧)، ص ٢٥٣.
٢٣.محمد الأصمعي (٢٠٢١)، محروس سليم،" مؤسسات تعليمية "الأسباب والمواجهات"، المجلة التربوية، جزء (٩١)، كلية التربية، جامعة سوهاج، ص١٤.
٢٤.المشوخي، زياد بن عابد. (٢٠١٣). التخطيط للوقاية من الأزمات والكوارث في الاسلام .*المؤتمر السعودي الدولي الأول لإدارة الأزمات والكوارث، ج ١*، الرياض: جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، ١٥٠ - ١٦٣. مسترجع من http://search.mandumah.com/Record/459793

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

٢٥.منتهى عباد الزهرة محسن (٢٠١٩)، "إدارة الأزمات لعمداء الكليات في الجامعة المستنصرية وعلاقتها باتخاذ القرار الفعال من وجهة نظر التدريسيين'، مجلة كلية التربية، عدد (٣٤)، ص ٥٢٤.
٢٦.وفقي حامد أبو علي (٢٠١٤)، التنمية الإدارية للمؤسسات التعليمية على ضوء التغيرات والاتجاهات المعاصرة، دار الوفاء لدنيا الطباعة والنشر، الإسكندرية، ص ٢٧٢.
٢٧.اليماني، وداد عبد الله. (٢٠١٣). دور مديرات بمدارس في إدارة الأزمات والكوارث: دراسة نظرية بالتطبيق على عينة من مديرات المدارس بمحافظة جدة .*المؤتمر السعودي الدولي الأول لإدارة الأزمات والكوارث، ج ٢* ، الرياض: جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، ٦٠٤ - ٦٥٢. مسترجع من http://search.mandumah.com/Record/459815
٢٨.يوسف حمد أبو فارة، (٢٠١٠) إدارة الأزمات، دار إثراء للنشر والطباعة، عمان، ص ٢٧-٢٨.
٢٩.يونس إبراهيم جعفر، (٢٠١٧)" أثر التخطيط الاستراتيجي في إدارة الأزمات دراسة تطبيقية: المؤسسات العامة في منطقة ضواحي القدس، مجلة جامعة الأقصى، مجلد (٢١)، عدد (١)، سلسلة العلوم الإنسانية، جامعة الأقصى، ص ٢٩٥.

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

تحليل الفئات الكامنة لاختبار تيمس الرياضيات للصف الثامن في السعودية وسنغافورة

Latent Class Analysis for TIMSS Mathematics Test for Eighth Grade in Saudi Arabia and Singapore

إعداد

هيفاء بنت جبار بن مزيد المطيري

Haifa Jabbar Mazid Al-Mutairi

باحثة دكتوراة- جامعة الملك سعود

Doi: 10.21608/jasep.2024.382241

استلام البحث : ٥ / ٧ /٢٠٢٤

قبول النشـــر: ٢٥ / ٧ / ٢٠٢٤

المطيري، هيفاء بنت جبار بن مزيد (٢٠٢٤). تحليل الفئات الكامنة لاختبار تيمس الرياضيات للصف الثامن في السعودية وسنغافورة . ***المجلة العربية للعلوم التربوية والنفسية***، المؤسسة العربية للتربية والعلوم والآداب، مصر،٨(٤١)، ٦٨٧ – ٧١٤.

http://jasep.journals.ekb.eg

تحليل الفئات الكامنة لاختبار تيمس الرياضيات للصف الثامن في السعودية وسنغافورة

المستخلص:

هدفت هذه الدراسة إلى معرفة عدد الفئات الكامنة وعدد الأفراد في كل فئة من الفئات الكامنة لأداء طلبة الصف الثامن على اختبار تيمس للرياضيات ٢٠١٩ في السعودية مقارنة بسنغافورة، ومعرفة مدى دقة تصنيف الفئات الكامنة في السعودية مقارنة بسنغافورة. وتكونت عينة الدراسة من (404) طالبا وطالبة من المملكة العربية السعودية ، و (350) طالبا وطالبة من سنغافورة. وبينت نتائج بيانات السعودية أن نموذج الفئتين الكامنين هو النموذج الأمثل، كما أوضحت النتائج أن الغالبية العظمى من الأفراد هم ضمن الفئة الأولى حيث بلغت النسبة ٩٠%، وعدد قليل يقع ضمن الفئة الثانية ويمثل ١% من افراد العينة. وبينت نتائج بيانات سنغافورة أن نموذج الفئات الثلاث الكامنة هو النموذج الأمثل، وأن عدد الأفراد الذين ضمن الفئة الأولى مساو لعدد الأفراد الذين ضمن الفئة الثانية حيث بلغت النسبة (٤٠%) لكليهما، ونسبة (٢٠%) من أفراد العينة وقعوا ضمن الفئة الثالثة. وأوضحت النتائج أن دقة تصنيف الفئات الكامنة لأداء طلبة الصف الثامن في النموذج الأمثل للسعودية بلغت القيمة (0.929) وتعتبر قيمة جيده، أما في النموذج الأمثل لسنغافورة بلغت القيمة (0.769) وهي قيمة مقبولة.

الكلمات المفتاحية: تحليل الفئات الكامنة، دراسة التوجهات الدولية للرياضيات والعلوم.

Abstract:

This study aimed to find out the number of latent classes and the number of individuals in each latent class for the performance of eighth-grade students on the 2019 TIMSS Mathematics Test in Saudi Arabia compared to Singapore and to find out the accuracy of the classification of latent classes in Saudi Arabia compared to Singapore. The study sample consisted of (404) male and female students from the Kingdom of Saudi Arabia, and (350) male and female students from Singapore. The results of the Saudi data showed that the two-latent class model is the optimal model. The results also showed that most individuals fall within the first class, as the percentage

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

reached 90%. A small number fall within the second class, representing 1% of the sample individuals. The results of the Singapore data showed that the three-latent class model is the optimal model and that the number of individuals within the first class is equal to the number of individuals within the second class, as the percentage reached (40%) for both. The rate of (20%) of the sample individuals fell within the third class. The results showed that the accuracy of classification of latent classes for eighth-grade students' performance in the optimal model for Saudi Arabia reached a value of 0.929, which is considered a good value, while in the optimal model for Singapore, the value reached 0.769, which is an acceptable value.

Key Word: Latent Class Analysis, Trends International Mathematics and Science Sady.

المقدمة:

إن التقييمات الدولية واسعة النطاق International Large Scale (Assessments) تمكنال المشاركة معرفة مستوى تحصيل طلابها مقارنة بالدول الأخرى. مما يساعد صانعي القرارات وراسمي السياسات التربوية في تحديد معايير حقيقية صادقة وثابتة، وواقعية للتحصيل، تعينهم على مراقبة وتقييم النجاحات أو الاخفاقات التربوية (أبو لبدة وعبابنة، ٢٠٢١).

كما تعتبر الاختبارات الدولية مؤشرا هاما لمستوى تحصيل الطلبة في المواد الدراسية الأساسية والمهارات التعليمية، فهي تتيح إمكانية مقارنة التحصيل الدراسي للطلبة في أنظمة تربوية متباينة في خلفياتها الثقافية والاقتصادية والاجتماعية، مما يساهم في الوصول إلى أهم الوسائل المؤدية إلى تعليم أفضل (السلمي وآخرون، ٢٠٢٢)

ولقد أظهرت البحوث التربوية (Fitriati, 2014; Ghagar et al., 2011) وجود علاقات بين بيئات التعلم وأداء الطلاب عبر الدول، فالطلاب الذين لديهم المزيد من الفرص للتعلم وأكثر دعما لبيئات التعلم، تتمتع بلدانهم بتحقيق أعلى أداء في الرياضيات والعلوم. وعليه فإن بيانات الاتجاهات في الدراسة الدولية للرياضيات والعلوم Trends In International Mathematics And Science (TIMSS)

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

Study التي تطبق على طلبة الصف الرابع والثامن هي مصدر مهم لمعرفة كيفية تحسين تعليم الرياضيات والعلوم من خلال تحليلها (Mullis et al., ٢٠٢١).

وبالرغم من التحسن الملموس في أداء طلبة المملكة العربية السعودية في اختبارات تيمس TIMSS 2019 مقارنة باختبارات تيمس TIMSS 2015، إلا أن نتائج الصف الثامن (الثاني المتوسط) بينت أن عددًا كبيرًا من الطلبة في المملكة تنقصهم المعرفة الأساسية بالرياضيات والعلوم، وهذا يشكل تحديًا لمستقبل التعليم في المملكة، والتي تطمح إلى تطوير اقتصاد تقوده المعرفة (هيئة تقويم التعليم والتدريب، ٢٠٢١). وقد أوضحت نتائج المملكة العربية السعودية في اختبار تيمس TIMSS 2019 للرياضيات أن ٥٣% من طلبة الصف الثامن لم يصلوا إلى المعيار الدولي المنخفض (٤٠٠ درجة)، وهذا يعني أنهم لم يتمكنوا من حل المسائل التي تمثل أدنى مستوى من مستويات المعرفة في الرياضيات.

ومن أجل الحصول على تقديرات دقيقة ولفهم العلاقات بين المتغيرات المؤثرة على الأداء في الرياضيات بشكل متعمق، لارتباطها بالتقدم الذي يمكن للطلبة إحرازه في المجالات العلمية، والاستفادة منها في توجيه القرارات، فإنه من المهم الاعتماد على نماذج قياس وطرق تحليل متقدمة لبيانات الاختبارات الدولية واسعة النطاق، ومن الطرق المتقدمة تحليل الفئات الكامنة (Latent Class Analysis- LCA)، الذي يمكن أن يوفر للاختبارات واسعة النطاق نظرة عميقة خلال عمليات التعلم والتعليم، والتي قد تؤدي إلى تطوير التدخلات التي يمكن إجرائها (Hickendorf et al., 2018).

مشكلة الدراسة:

من القضايا الجوهرية والمهمة في الاختبارات واسعة النطاق؛ ضرورة التحقق من مدى صلاحية الاستدلالات التي تم إجراؤها على أساس درجات الاختبار لمجموعات مختلفة من المتقدمين للاختبار، وذلك يستدعي دراستها بنماذج تحليل متقدمة تعالج هذا الجانب. لذا فمن المهم استخدام نماذج وأساليب التحليل المتمركزة حول الفرد، ومقارنة أداء الطلبة داخل وبين الدول، حيث تختلف أنماط استجابات الطلبة تبعًا لاختلاف الأفراد والثقافات والدول، ويعد تحليل الفئات الكامنة (LCA) من أهم نماذج القياس وطرق التحليل المتقدم للبيانات، التي تهدف الى الكشف عن الفئات وتصنيف الأفراد على حسب نمط إجاباتهم (Saatcioglu, ٢٠٢١).

وهذا يتطلب دراسة أداء طلبة المملكة العربية السعودية في اختبار تيمس الرياضيات TIMSS 2019 في الصف الثامن، وتحليل أدائهم وفئاتهم، باستخدام طرق متقدمة مثل تحليل الفئات الكامنة (LCA)، ومقارنته بأداء وفئات دول أخرى

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

حققت مستويات متقدمة في اختبار تيمس TIMSS 2019، مثل دولة سنغافورة، بما يمكن من فهم أداء الطلبة بشكل أعمق ومعرفة المتغيرات التي تساعد في تحسينه.

وانطلاقا من الدراسات السابقة (Oliveri et al., 2013; Saatcioglu, 2021) التي أكدت على أهمية تحليل الفئات الكامنة، وكذلك لأهمية وجود ابحاث تحلل أداء الطلاب على الاختبارات الدولية بالمملكة العربية السعودية مقارنة بدول أخرى، ومن هنا تظهر الحاجة الماسة لهذه الدراسة؛ فهناك فجوة بحثية تكمن في قلة الأبحاث التي تناولت تحليل الفئات الكامنة (LCA) وبخاصة في الاختبارات الدولية المهمة مثل اختبارات تيمس TIMSS.

أسئلة الدراسة: تتحدد أسئلة الدراسة فيما يلي:

س١: ما عدد الفئات الكامنة وما عدد الأفراد في كل فئة من الفئات الكامنة التي يمكن استخلاصها من أداء طلبة الصف الثامن على اختبار تيمس للرياضيات ٢٠١٩ في السعودية مقارنة بسنغافورة؟

س٢: ما دقة تصنيف الفئات الكامنة لأداء طلبة الصف الثامن على اختبار تيمس للرياضيات ٢٠١٩ في السعودية مقارنة بسنغافورة؟

أهداف الدراسة:

تهدف الدراسة الحالية الى تحقيق ما يلي:

١- معرفة عدد الفئات الكامنة وعدد الأفراد في كل فئة من الفئات الكامنة التي يمكن استخلاصها من أداء طلبة الصف الثامن على اختبار تيمس للرياضيات ٢٠١٩ في السعودية مقارنة بسنغافورة.

٢- معرفة مدى دقة تصنيف الفئات الكامنة لأداء طلبة الصف الثامن على اختبار تيمس للرياضيات ٢٠١٩ في السعودية مقارنة بسنغافورة.

أهمية الدراسة:

يتوقع أن تسهم الدراسة الحالية في إثراء عدد من الجوانب النظرية والتطبيقية كما يلي:

الأهمية النظرية:

١- تسليط الضوء على أحد أساليب التحليل الحديثة (نموذج تحليل الفئات الكامنة) وإثراء الدراسات والبحوث العربية في المجال التربوي بأساليب متقدمة.

٢- المساهمة في مساعدة الباحثين والأكاديميين على الفهم المتعمق لكيفية استخدام تحليل الفئات الكامنة (LCD).

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

الأهمية التطبيقية:

١- يتوقع أن تسهم نتائج هذه الدراسة في تقديم معلومات لصناع القرار تساعد في تحديد معايير حقيقة وواقعية للحكم على مستوى الطلبة في الاختبارات الدولية، وذلك باتخاذ العديد من القرارات لتحسين العملية التعليمية.

٢- من الممكن أن تساعد نتائج الدراسة الباحثين في تطبيق أساليب تحليل متطورة على الدراسات والبحوث حول الاختبارات واسعة النطاق، تمكنهم من الحصول على تفسيرات دقيقة.

حدود الدراسة:

الحدود الموضوعية: تقتصر الحدود الموضوعية للدراسة على ما يلي:

١- استجابات طلبة الصف الثامن في كل من السعودية وسنغافورة المشاركين في اختبار TIMSS ٢٠١٩ على مفردات اختبار الرياضيات.

٢- الفئات الكامنة في اختبار تيمس الرياضيات TIMSS 2019 باستخدام أسلوب تحليل الفئات الكامنة (LCD).

الحدود المكانية: المدارس المشاركة في دراسة تيمس TIMSS ٢٠١٩ في كل من السعودية وسنغافورة.

الحدود الزمانية: بيانات اختبار تيمس الرياضيات TIMSS 2019 لأنها أحدث بيانات حتى الان.

مصطلحات البحث:

هي دراسة دولية تجرى كل أربع سنوات لتقويم تحصيل الطلبة في الرياضيات والعلوم، من خلال أداء اختبارات موحدة على عينة من طالب وطالبات الصف الرابع والثامن، ويصاحبها تطبيق استبانات على الطلبة ومعلميهم ومديري المدارس لتوفر بيانات شاملة تسهم في تحسين التعليم (Mullis et al., 2020)،

التعريف الإجرائي:

هي الدرجة التي يحصل عليها طالب الصف الثامن على اختبار تيمس الرياضيات TIMSS 2019في السعودية وسنغافورة.

الإطار النظري:

المحور الأول: تحليل الفئات الكامنة:

١- مفهوم تحليل الفئات الكامنة:

إن تحليل الفئات الكامنة (LCA) هو نموذج انحدار متعدد المتغيرات يصف العلاقات بين مجموعة من المتغيرات التابعة ومجموعة من المتغيرات الكامنة الفئوية (Muthen & Muthen, 1998-2017). ويعرف هاجينارس وماكوتشون

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

(Hagenaars & McCutcheon, 2002) تحليل الفئات الكامنة (LCA) بأنه إجراء إحصائي يستخدم لتحديد مجموعات فرعية مختلفة نوعيًا ضمن المجموعات التي تشترك في بعض الخصائص. ويشير هنري وموثين (Henry & Muthen, 2010) إلى أن تحليل الفئات الكامنة هو طريقة إحصائية تستخدم لتحديد المجموعات الفرعية باستخدام المتغيرات الملاحظة. وعليه فإن تحليل الفئات الكامنة هو أسلوب إحصائي لتحليل البيانات الفئوية متعددة المتغيرات، عندما تأخذ البيانات شكل سلسلة من الاستجابات الفئوية (Linzer & Lewis, 2011). فتحليل الفئات الكامنة (LCA) يعتبر أحد أشكال النمذجة المختلطة mixture modeling، والذي يعمل على افتراض أن التوزيع الملاحظ للمتغيرات؛ هو نتيجة لخليط كامن من التوزيعات الأساسية (Sinha et al., 2021). فهو يشرح العلاقات بين المتغيرات الواضحة وبعض المتغيرات غير الملاحظة أو الكامنة على أساس البيانات التي تم الحصول عليها (Dey, 2016). وإن الافتراض الكامن وراء أسلوب تحليل الفئات الكامنة (LCA) هو أنه بالإمكان تفسير العضوية في المجموعات أو الفئات من خلال الدرجات عبر مؤشرات التقييم أو المقاييس (Weller et al., 2020).

٢- نموذج تحليل الفئات الكامنة:

يصف النموذج الهيكلي Structural Modelثلاثة أنواع من العلاقات في مجموعة واحدة من معادلات الانحدار متعددة المتغيرات وهي: العلاقات بين المتغيرات الكامنة الفئوية، والعلاقات بين المتغيرات الملاحظة، والعلاقات بين المتغيرات الكامنة الفئوية والمتغيرات الملاحظة التي ليست مؤشرات فئة كامنة (Muthen & Muthen, 1998-2017).

إن نموذج تحليل الفئات الكامنة (LCA) يصف المعلمات الرئيسية في النموذج، ويفترض أن هناك M من مؤشرات الفئة الكامنة $u_1, u_2, ...u_M$ والتي تمت ملاحظتها على n من الأفراد، وأن مؤشرات M هي جميعها مقاييس لمتغير الفئة الكامنة الفئوية C، الذي يحتوي على K من الفئات الكامنة (Nylund-Gibson & Choi, 2018).

٣- افتراضات نموذج تحليل الفئات الكامنة:

يقوم نموذج تحليل الفئات الكامنة (LCA) على عدة افتراضات وهي أن تكون العينة عشوائية بسيطة، والاستقلال المحلي، وتساوي احتمالات الاستجابة لأي فردين أو وحدات مختارة من العينة، ويفترض كذلك أن المؤشرات تشير إلى فئة كامنة واحده (Dey, 2016). ويعني افتراض الاستقلال المحلي أي أن عضوية الفئة الكامنة تفسر كل التباين المشترك بين المؤشرات الملاحظة، بمعنى أن أي ارتباط بين

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

المؤشرات الملاحظة يتم تفسيره بالكامل من خلال متغير الفئة الكامنة (Nylund-Gibson & Choi, 2018).

٤- استخدامات تحليل الفئات الكامنة:

إن عملية تحليل الفئات الكامنة (LCA) يمكن استخدامها لتحديد ووصف الفئات الكامنة ضمن الأفراد، باعتبار أن الفئات هي مجموعات فرعية غير ملاحظة (Nylund-Gibson & Choi, 2018). وعلية فإن أسلوب تحليل الفئات الكامنة (LCA) يستخدم لتجميع الأفراد في فئات؛ حيث يفترض أن الأفراد يتكونون من مجموعات فرعية، تشترك في بعض أنماط السلوك، وتختلف في أنماط أخرى، ويمكن اختزال عدم التجانس إلى عدد محدود من المجموعات أو الطبقات. كما يوفر أسلوب تحليل الفئات الكامنة (LCA) طرقًا قائمة على الاحتمالية لتحديد المجموعات الفرعية، باستخدام استجابات الأفراد الملحوظة كمؤشرات (Porcu et al., 2017). ويعتبر أداة تحليلية قوية تسمح بتجميع العناصر غير المتجانسة على أساس الأفراد، وعلى عكس طرق التجميع الأخرى، فإنه يسمح باختبار ملاءمة النموذج (Sinha et al., 2021).

ومن الممكن تحديد عدد الفئات باستخدام طرق اختيار النموذج، كما يمكن اختيار المتغيرات في تحليل الفئة الكامنة، للمساعدة في قابلية تفسير النموذج، كما أن إزالة المعلمات غير الضرورية يمكن أن يؤدي إلى تصنيف أفضل ودقة تقديرات المعلمة (Dean & Raftery, 2010). ويتم فحص عدم تجانس المجموعات بإنشاء الفئات بناء على أنماط استجابة الافراد على الفقرات بدلاً من خصائص المجموعة (Oliveri et al., 2016)، بحيث يتم تقدير نموذج الفئة الكامنة دون وجود متغيرات مشتركة (Masyn, ٢٠١٧).

٥- خطوات إجراء تحليل الفئات الكامنة:

يتم تحليل الفئات الكامنة (LCA) من خلال إجراء سلسلة من النماذج، بدءًا بنموذج من فئة واحدة ثم إضافة فئة واحدة في كل مرة، ثم مقارنة النماذج بناءً على معايير إحصائية وموضوعية، ومن ثم تحديد النموذج الأفضل، وتتحسن جودة النموذج مع فئات إضافية حتى يتم العثور على الحل الأمثل، ومن ثم تتناقص جودة النموذج (Weller et al., 2020).

وذكر نيلوند-جيبسون وتشوي (Nylund-Gibson & Choi, 2018) بأنه يوجد معلمتان مهمتان في نموذج تحليل الفئات الكامنة (LCA) بدون متغيرات مشتركة، وهما:

أ- الحجم النسبي للفئات الكامنة: إن الحجم النسبي لكل فئة هو نسبة الأفراد في فئة كامنة معينة K، ويشار له بالرمز π_k، ويشير نموذج تحليل الفئات الكامنة

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

(LCA) إلى أن الفئات K متنافية وشاملة، مما يعني أن كل فرد في الأفراد لديه عضوية في واحدة بالضبط من فئات K الكامنة، بمعنى أن ١= $\sum\pi_k$.

ب- احتمالات الفقرات الشرطية: وهي مجموعة معلمات تصف العلاقات بين المؤشرات الملحوظة والمتغير الفئوي الكامن.

٦- التحليل العاملي وتحليل الفئات الكامنة:

يعد التحليل العاملي(Factor Analysis (FA مثالاً على النهج المرتكز على المتغير حيث يركز على تحديد العلاقات بين المتغيرات، ويفترض أن هذه العلاقات تنطبق على جميع الافراد، ويتم تحديد بنية العوامل التي تفسر العلاقات الخطية بين مجموعة من المتغيرات الملاحظة (Collins & Linda., 2010).

ويعتبر التحليل العاملي (FA) هو نوع خاص من نماذج المتغيرات الكامنة، ويتم استخدامه عندما يكون المتغير الكامن ومتغيرات المؤشر مستمرين، وبالمقابل فإن تحليل الفئات الكامنة (LCA) يعتبر مناسب عندما تكون المتغيرات الواضحة الفئوية هي مؤشرات لواحد أو أكثر من المتغيرات الكامنة المستمرة (Day, 2016).

كما أن تحليل الفئات الكامنة (LCA) يقوم بتجميع أفراد متشابهين، بينما يقوم التحليل العاملي (FA) بتجميع العناصر المتشابهة، كما يحدد التحليل العاملي مجموعات من المتغيرات المتشابهة مع بعضها البعض من خلال تقدير عامل كامن يمثل التباين المشترك بين مجموعة المؤشرات المختارة، ومن ثم يطلق عليه نموذج "العامل المشترك"، بينما يقوم تحليل الفئات الكامنة(LCA) بتجميع الأفراد على أساس عدم التجانس، حيث يتم تمييز الأفراد وفقًا لأنماط متباينة بشكل منهجي من خلال الاستجابات لمجموعة من المؤشرات الملاحظة (Nylund-Gibson & Choi, 2018).

٧- التحليل العنقودي وتحليل الفئات الكامنة:

إن التحليل العنقودي(Cluster Analysis (CA وتحليل الفئات الكامنة (LCA) كلاهما تحليلات موجهة نحو الفرد، والتي تستخدم أنماط الدرجات لتحديد الأفراد الذين يمكن تجميعهم معاً، وعلى الرغم من أوجه التشابه، الا أن التحليل العنقودي (CA) وتحليل الفئات الكامنة (LCA) يقدمان افتراضات مختلفة حول البيانات ويستخدمان إجراءات إحصائية مختلفة، فتحليل الفئات الكامنة (LCA) يعتمد على افتراض وجود الفئات الكامنة وشرح أنماطها بناء على النتائج الملاحظة عبر الحالات، أما في التحليل العنقودي(CA) فيتم استخدام وسائل متغيرة مثل "قرب" الحالات؛ ويتم من خلالها الحصول على العضوية في التجمع أو العنقود، وبالمقابل

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

فإنه في تحليل الفئات الكامنة (LCA) يتم الحصول على احتمالات العضوية فقط (Weller et al., 2020).

٨- مؤشرات الملائمة في تحليل الفئات الكامنة (المعايير الإحصائية):

لتحديد العدد الأمثل للفئات الكامنة (النموذج الأفضل)، فإن هناك عددا من المؤشرات الإحصائية الذي يسعى إلى تحقيق التوازن بين تعقيد النموذج وحجم العينة، يتم حسابها باستخدام الحد الأقصى لتقدير الاحتمالية(Sinha et al., 2021). ويمكن الاستناد إليها في تقرير النموذج الأفضل، ومن هذه المؤشرات:

أ-معيار المعلومات(IC) Information Criteria.

ب- معيار معلومات اكايكي (AIC) Akaike Information Criteria.

ج- معيار المعلومات البايزي (BIC) Bayesian Information Criterion.

د- معيار المعلومات البايزي المعدل وفق حجم العينة (SABIC) Sample-size adjusted Bayesian Information Criterion.

هـ- معيار معلومات اكايكي المتسق (CAIC) Consistent Akaike Information Criterion.

و- معيار الوزن التقريبي للأدلة (AWE) Approximate Weight of Evidence Criterion.

ويتم الاعتماد على القيمة الأقل لهذه المؤشرات عند الحكم على مدى ملائمة النموذج وتحديد الافضل (Nylund-Gibson & Choi, ; Weller et al., 2020) 2018. وهناك مؤشر أخر وهو احتمال النموذج الصحيح التقريبي للفئات cmP (K) مقارنة بجميع النماذج الأخرى، فالنموذج الأفضل هو النموذج الذي يحقق cmP (K) > .10 (Masyn, ٢٠١٧).

ومن المؤشرات الأخرى كذلك مؤشر دقة التصنيف انتروبي (Entropy) وتتراوح قيمته من الصفر حتى الواحد، وكلما كانت قيمة هذا المؤشر قريبة من الواحد، كان ذلك مؤشرا على دقة التصنيف، ومدى ملائمة النموذج (Masyn, 2013)

المحور الثاني: دراسة التوجهات الدولية للرياضيات والعلوم (TIMSS):

١-مفهوم دراسة التوجهات الدولية في الرياضيات والعلوم (TIMSS):

إن دراسة التوجهات الدولية في العلوم والرياضيات (TIMSS) هي دراسة دولية تجرى كل أربع سنوات لتقويم تحصيل الطلبة في الرياضيات والعلوم، من خلال أداء اختبارات موحدة على عينة من طلبة الصف الرابع والثامن، ويصاحبها تطبيق

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

استبانات على الطلبة ومعلميهم ومديري المدارس لتوفر بيانات شاملة تسهم في تحسين التعليم (Mullis et al., 2020).

وتعتبر دراسة تقويميه لاختبار التحصيل المعرفي لتتبع الأداء المدرسي لطلبة الصفين الرابع والثامن في كلا من الرياضات والعلوم، ونفذت الدراسة لأول مرة في عام ١٩٩٥م، ثم تتابعت دوراتها كل أربعة أعوام (هيئة تقويم التعليم والتدريب، ٢٠٢١). وتتميز دراسة التوجهات الدولية في الرياضيات والعلوم (TIMSS)، بشمولية وثراء المعلومات والبيانات التي توفرها حول عناصر العملية التعليمية (المنهج، الطالب، المعلم، المدرسة)، والممارسات التعليمية في الرياضيات والعلوم (الشمراني وآخرون، ٢٠١٦).

٢-أهداف دراسة التوجهات الدولية للرياضيات والعلوم (TIMSS):

تهدف دراسة التوجهات الدولية للرياضيات والعلوم (TIMSS) إلى توفير أفضل المعلومات للمساعدة في تحسين تعليم الرياضيات والعلوم وتعلمها، حيث يشتمل اختبار تيمس TIMSSعلى استبيانات للطلاب والمعلمين والمدارس. ويشير قويدر والسوالمة (٢٠١٧) إلى أن دراسة التوجهات الدولية للرياضيات والعلوم (TIMSS) تهدف الى مساعدة دول العالم في تحسين تعلم الطلبة في مادتي العلوم والرياضيات من خلال توفير المعلومات الضرورية لتطوير السياسات التربوية.

وقد تم تطوير عدد من عناصر الاستبيانات وتحليلها باستخدام نظرية الاستجابة للفقرة (IRT) لتوفير مؤشرات دقيقة للجوانب المهمة للتعليم مثل اتجاهات الطلبة نحو تعلم الرياضيات والعلوم، كما توفر نتائج الاستبيانات ثروة من المعلومات حول كافة السياقات التي يتعلم فيها الطلاب الرياضيات والعلوم (Mullis et al., ٢٠٢٠).

٣- أبعاد دراسة التوجهات الدولية للرياضيات (TIMSS):

ذكر موليس وآخرون (Mullis et al., ٢٠٢٠) بأن أطر تقييم تيمس للرياضيات TIMSS 2019 للصف الثامن تعتمد على بعدين رئيسين وهما:

١- بعد المحتوى (Content Dimension): وهو مجالات المحتوى الرئيسية المراد تقييمها، ويشتمل على: مجال العدد بنسبة ٣٠%، ومجال الجبر بنسبة ٣٠%، ومجال الهندسة بنسبة ٢٠%، ومجال البيانات والاحتمالات بنسبة ٢٠%.

٢- البعد المعرفي (Cognitive Dimension): وهو مستويات عمليات التفكير المراد تقييمها، ويتضمن ثلاثة مستويات وهي: مستوى المعرفة بنسبة ٣٥%، ومستوى التطبيق بنسبة ٤٠%، ومستوى الاستدلال بنسبة ٢٥%.

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

٤-أدوات دراسة التوجهات الدولية للرياضيات والعلوم (TIMSS):

إن البيانات في دراسة التوجهات الدوليَة في الرياضيات والعلوم (TIMSS) يتم جمعها من خلال الاختبارات والاستبانات المصاحبة لها، فأسئلة الاختبارات يتم توزيعها في كتيبات وبترتيب معين، بحيث يحتوي كل كتيب على عينة من أسئلة المادتين (الشمراني وآخرون، ٢٠١٦).

وذكر مارتن وآخرون (Martin et al., ٢٠٢٠) أنه منذ بداية تقييمات تيمس TIMSS الأولى في عام ١٩٩٥، وفي كل دورة تقييم تيمس TIMSS يتم جمع المعلومات من كل دولة مشاركة حول السياقات الوطنية والمدرسية والفصول الدراسية حيث يتعلم الطلاب الرياضيات والعلوم، والغرض من جمع هذه البيانات هو معرفة المزيد حول العوامل التعليمية المرتبطة بالتحصيل في الرياضيات، وتتضمن أربعة استبانات، وتتشمل على عددًا من الأسئلة والعبارات، وهي كالتالي:

١-استبيان المدرسة:

يتم توزيع استبيان المدرسة على مديري المدارس في الصفين الرابع والثامن، ويحتوي على أسئلة عن مستوى مهارات القراءة والكتابة والحساب لدى الطلاب، ومدى توافر الموارد التعليمية، والخلفية الاجتماعية والاقتصادية للطلاب، ومدى تركيز المدرسة على النجاح الأكاديمي.

٢-استبيان المعلم:

يتم توزيع استبيان المعلم على معلمي الطلاب، وهو حول تعليم المعلمين وخبرتهم والتطوير المهني والرضا الوظيفي، وكذلك حول الاستعداد لتدريس الطلاب، وقيامهم بأنشطة تعليمية مختلفة، والصعوبات في التعليم، وموضوعات المناهج الدراسية التي تمت تغطيتها، وممارسات التقييم، ومدى توافر أجهزة الحاسب.

٣-استبيان الطالب:

يتم تطبيق استبيان الطالب على جميع الطلاب في الصفين الرابع والثامن، ويشتمل على أسئلة عن تجاربهم التعليمية المتعلقة بتعلم الرياضيات والعلوم، كما يتضمن قياس اتجاهاتهم نحو تعلم الرياضيات والعلوم.

٤-استبيان المنهج:

إن منسق دراسة تيمس TIMSS داخل كل دولة مسؤولا عن استكمال استبيانات المناهج الدراسية، والتي تتضمن جمع المعلومات حول سياسات وممارسات المناهج الوطنية المتعلقة بالأنظمة التعليمية في الدول، وتنظيم ومحتوى مناهج الرياضيات والعلوم لديهم.

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

٥-عينة دراسة التوجهات الدولية للرياضيات TIMSS 2019:

إن العينة المستهدفة في دراسة التوجهات الدولية للرياضيات TIMSS 2019 هي طلبة الصف الرابع والثامن، والتي تمثل السنة الرابعة والثامنة من التعليم الرسمي على التوالي، بدءًا من السنة الأولى من التعليم الابتدائي، ويمكن للدول اختيار تقييم إحدى الصفين أو كلاهما (Martin et al., ٢٠٢٠).

٦-مستويات الأداء حسب مقاييس المقارنة الدولية في تيمس الرياضيات TIMSS 2019 للصف الثامن:

يتم تفسير النتائج على مقياس تحصيل الرياضيات للصف الثامن في TIMSS 2019 في أربع مستويات وهي كالتالي:

١-المعيار الدولي المتقدم (٦٢٥ درجة): أن يتمكن الطلبة من حل المشكلات المتنوعة، وحل المعادلات الخطية، وإجراء التعميمات، وحل مسائل الكسور والتناسب والنسبة المئوية وتبرير استنتاجاتهم، وفهم الدوال الخطية والتعبيرات الجبرية، وتطبيق المعرفة بالأشكال الهندسية لحل المشكلات التي تتضمن الزوايا والمساحة، ومساحة السطح، وحساب المتوسطات، وتفسير البيانات لاستخلاص النتائج وتبريرها، وحل المسائل ذات الخطوات المتعددة.

٢-المعيار الدولي المرتفع (٥٥٠ درجة): أن يتمكن الطلبة من تطبيق الفهم والمعرفة في مجموعة متنوعة من المواقف المعقدة نسبيًا، وحل مسائل الكسور والكسور العشرية والنسب، ومعرفة التعبيرات والمعادلات الجبرية، وحل مجموعة متنوعة من مسائل الزوايا، ومسائل المثلثات والخطوط المتوازية والمستطيلات والأشكال المتطابقة والمتشابهة، وتفسير الرسوم البيانية وحل المشكلات التي تتضمن النتائج الممكنة والاحتمالات.

٣- المعيار الدولي المتوسط (٤٧٥ درجة): أن يتمكن الطلبة من تطبيق المعرفة الرياضية الأساسية في مواقف متنوعة، وحل مسائل الأعداد الصحيحة، والأعداد السالبة، والكسور، والكسور العشرية، والنسب، ومعرفة خصائص الأشكال ثنائية الأبعاد، والاحتمالات، وقراءة وتفسير الرسوم البيانية.

٣- المعيار الدولي المنخفض (٤٠٠ درجة): أن يكون لدى الطلبة بعض المعرفة بالأعداد الصحيحة والرسوم البيانية الأساسية (Mullis et al., ٢٠٢٠).

٧-توجهات تحصيل طلبة الصف الثامن في اختبار تيمس الرياضيات TIMSS:

إن الاتجاهات في تحصيل في طلبة الرياضيات في الصف الثامن عبر السنوات الماضية تشير إلى وجود تحسن في أداء الدول المشاركة في دورات اختبارات تيمس TIMSSالسابقة، فمن بين ٣٣ دولة شاركت في كل من TIMSS 2015 و

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

TIMSS 2019، حصلت ١٣ دولة على ارتفاع في متوسط التحصيل، وبالمقابل أربع دول انخفض لديها مستوى التحصيل، كما أن الاتجاهات بين عامي ٢٠٠٧ و٢٠١٩، وبين عامي ١٩٩٥ و٢٠١٩، تظهر أيضًا ارتفاع أكثر من الانخفاض في متوسط تحصيل الرياضيات، وفي عام ٢٠١٩ مقارنة بعام ٢٠٠٧، بالنسبة للدول الـ ٢٣ في كلا التقييمين، كان هناك ١٦ ارتفاع وانخفاض واحد فقط، أما في عام ٢٠١٩ مقارنة بعام ١٩٩٥، بالنسبة للدول الـ ١٨ في كليهما، وجد تسع ارتفاعات واربع انخفاضات (Mullis et al., ٢٠٢٠).

إن متوسط أداء طلبة الصف الثامن في الرياضيات في المملكة العربية السعودية في عام ٢٠١١ بلغ ٣٩٤ نقطة، ثم انخفض متوسط الأداء بشكل كبير في عام ٢٠١٥ بمعدل ٢٦ نقطة، حيث بلغ ٣٦٨ نقطة، ثم أصبح متوسط الأداء في ٢٠١٩ موافقًا ما كان عليه في عام ٢٠١١ فبلغ ٣٩٤ نقطة، إي أن متوسط أداء طلبة المملكة العربية السعودية لم يتغير خلال المدة بين عام٢٠١١ وعام ٢٠١٩، بل ظل مستقرا عند ٣٩٤ نقطة، وبناءً على ذلك يصعب توقع التوجه المستقبلي لمسار نتائج المملكة العربية السعودية على المدى الطويل (هيئة تقويم التعليم والتدريب، ٢٠٢١).

كما أن متوسط أداء طلبة الصف الثامن في سنغافورة كان في عام ١٩٩٥ كان ٦٠٩ نقطة، ثم انخفض خمس نقاط في عام ١٩٩٩ وبلغ ٦٠٤ نقطة، ثم ارتفع نقطة واحده في عام ٢٠٠٣، وتلا ذلك انخفاض ملحوظ في عام ٢٠٠٧ حيث بلغ ٥٩٣ نقطة، ثم توالت الارتفاعات خلال العامين ٢٠١١ و٢٠١٥، حيث بلغ ٦١١ و٦٢١ على التوالي، وفي عام ٢٠١٩ انخفض متوسط الأداء وبلغ ٦١٦ نفطة، ولكن يعتبر أعلى متوسط أداء بين جميع الدول المشاركة في TIMSS 2019.

الدراسات السابقة:

بحثت دراسة ساتسيوغلو وأتار (Saatcioglu & Atar, 2020) عن وجود فئات كامنة في بيانات اختبار تيمس العلوم للصف الثامن TIMSS 2015 لثلاث دول وهي سنغافورة وتركيا وجنوب أفريقيا، وتكونت العينة من (٤٣٦) طالبًا من سنغافورة و (٤٣٢) طالبًا من تركيا و(٨٩٤) طالبًا من جنوب إفريقيا. وتم إجراء تحليل الفئة الكامنة باستخدام النماذج المختلطة لنظرية الاستجابة للفقرة (Mixture IRT)، وأظهرت النتائج أن البيانات التي تم الحصول عليها في سنغافورة وتركيا وجنوب أفريقيا من الاختبار الفرعي للعلوم للصف الثامن لها بنية غير متجانسة وتتكون من فئتين كامنتين، فقد تبين وجود فئات كامنة في بيانات الدول ذات الأداء المرتفع والمتوسط والمنخفض بغض النظر عن تصنيف أداء الدولة، كما تبين أن بيانات سنغافورة تناسب نموذج راش المختلط (MRM) المكون من فئتين بشكل

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

أفضل، بينما كانت بيانات تركيا وجنوب إفريقيا تتناسب البيانات مع النموذج المختلط أحادي المعلم (Mix 1PL IRT) المكون من فئتين بشكل أفضل، كما تم التوصل إلى أن أداء الطلبة في الفئة الأولى في سنغافورة وتركيا وجنوب أفريقيا البيانات أفضل في الإجابة على الفقرات من طلبة الفئة الثانية.

كما هدفت دراسة ساتشيوغلو (Saatcioglu, ٢٠٢١) إلى التحقق من مدى عدم تجانس بيانات تيمس الرياضيات TIMSS 2015 في تركيا والولايات المتحدة الأمريكية للصف الثامن، وشملت هذه الدراسة (٤٣٢) طالبًا من تركيا و (٧٢٧) طالبًا من الولايات المتحدة الأمريكية. وتم استخدام تحليل الفئة الكامنة، لتحديد الفئات التي تسبب عدم التجانس في البيانات، وأظهرت النتائج أن البيانات التي تم الحصول عليها من كلا البلدين تناسب نموذج الفئات الثلاثة. وتم التحقق من شرط الاستقلال المحلي من خلال فحص بواقي المتغير الثنائي (BVR)، وتبين أن المتغيرات الملاحظة في كل حالة فئة كامنة مستقلة عن بعضها البعض. كما تبين من تحليل الفئات الكامنة(LCD) أن الطلبة في الفئة الأولى لديهم أداء أعلى في الإجابة على الفقرات بشكل صحيح، وكان الطلبة في الفئة الثانية لديهم أداء متوسط الأداء في الإجابة على الفقرات بشكل صحيح، في حين أن طلبة الفئة الثالثة لديهم مستوى أقل في الإجابة على الفقرات بشكل صحيح. كما تبين أنه في تركيا ١٣% من الطلبة في الفئه الأولى، و٣٥% في الفئة الثانية، و ٥٢% في الفئة الثالثة، أما في الولايات المتحدة الأمريكية ١٨% من الطلبة في الفئة الأولى، و٥٦% في الفئة الثانية، و٢٦% في الفئة الثالثة، كما أظهرت النتائج أن النسبة المئوية للطلبة ذوي الأداء المرتفع في الولايات المتحدة الأمريكية أكثر من تركيا، كما أن نسبة الطلبة ذوي الأداء المنخفض في الولايات المتحدة الأمريكية أقل من تركيا.

وركزت دراسة توكر وجرين (Toker & Green, 2021) على المقارنة بين نتائج تحليل الفئات الكامنة (LCA)، ونموذج راش المختلط (MRM)، باستخدام بيانات تيمس الرياضيات TIMSS 2011 للصف الثامن. وتألفت العينة من (٢٦٥٩٦) طالبًا في الصف الثامن من أربع دول وهي تركيا والولايات المتحدة الأمريكية وسنغافورة وفنلندا. ووفرت الدراسة معلومات مفيدة حول تقنيتين من التقنيات الشائعة الاستخدام، وتبين أنه في تحليل الفئات الكامنة (LCA)، كانت تقديرات معلمات الفقرة على المقياس اللوغاريتمي، والتي قد يكون فمن الصعب تفسيرها إلى حد ما، وبالمقابل يتم تقديم نفس المعلومات بمقياس أكثر قابلية للتفسير ضمن نموذج راش المختلط (MRM)، حيث تكون معلمات الفقرة عبارة عن قياس لصعوبة الفقرة لكل فئة. كما أظهرت النتائج أن القرار مختلف بشأن عدد الفئات في التقنيتين. واستناداً إلى معيار

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

المعلومات البايزي (BIC)، فقد قدمت كلا التقنيتين نتائج مماثلة، كما كان للتحليلين حلول مختلفة إلى حد ما لأوزان الفئات، حيث أن تحليل الفئات الكامنة (LCA) يضع معظم الحالات في الفئة الوسطى لحلول من ثلاث فئات، وفي الفئة الثانية لحل من فئتين، كما يستخدم تحليل الفئات الكامنة (LCA) احتمالات الاستجابة حيث يكون لدى الطلبة نفس احتمالية إعطاء الإجابة الصحيحة داخل نفس الفئة، ونتيجة لذلك ليس لدى الطلبة في نفس الفئة فروق كمية، وإن الاختلاف الوحيد الذي أنشأه وأظهره تحليل الفئات الكامنة (LCA) هو بين المجموعات وهو نتيجة للاختلافات النوعية، و بالمقابل نموذج راش المختلط (MRM)، بغض النظر عن عدد الفئات، يقوم بفرز الفئات بناءً على التشابه في أنماط استجاباتها مما يؤدي إلى ترتيب الحالات بترتيب يقع فيه معظم الطلبة في الفئة الأولى ثم الثانية ثم الثالثة.

التعقيب على الدراسات السابقة:

من خلال استعراض ما سبق عرضه من الدراسات تم استنتاج ما يلي:

تباينت الدراسات السابقة التي تناولت تحليل الفئات الكامنة لفقرات اختبارات تيمسTIMSS في المادة الدراسية، فدراسة ساتسيوغلو وأتار (Atar, 2020 & Saatcioglu) درست اختبار تيمس للعلوم TIMSS، أما دراسة ساتشيوغلو (Saatcioglu, ٢٠٢١) ودراسة توكر وجرين (Toker & Green , 2021) فاتفقت على دراسة اختبار تيمس للرياضيات TIMSS.

كما تباينت الدراسات السابقة في تناولها لتحليل الفئات الكامنة لفقرات اختبارات تيمس من حيث حجم العينة، فهناك دراسات اختارت عينات متوسطة الحجم تتراوح بين (١٠٠٠) إلى (٢٠٠٠) مثل دراسة ساتسيوغلو وأتار(Atar, 2020 & Saatcioglu) ودراسة ساتشيوغلو (Saatcioglu, ٢٠٢١) في حين أن هناك دراسات اختارت عينات كبيرة الحجم في حدود (٢٧٠٠٠) مثل دراسة توكر وجرين (Toker & Green, 2021).

ويتضح مما سبق قلة الدراسات – على حد علم الباحثة – التي تناولت الأداء التفاضلي باستخدام تحليل الفئات الكامنة لبيانات دراسة التوجهات الدولية للرياضيات (TIMSS) وندرتها في العالم العربي بشكل عام وفي المملكة العربية السعودية بشكل خاص.

علاوة على ما سبق، فإن معظم الدراسات اعتمدت على بيانات دراسة التوجهات الدولية للرياضيات (TIMSS) استخدمت أساليب إحصائية تقليدية تعتمد على المتغير وليس الفرد، ولم تتناول المتغيرات الكامنة.

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

لذلك فإن الدراسة الحالية سيتناول دراسة فقرات اختبار تيمس الرياضيات TIMSS 2019 لطلبة الصف الثامن استنادا على بيانات السعودية وسنغافورة، وذلك باستخدام تحليل الفئات الكامنة؛ مما سيعطي تقديرات دقيقة لمعالم القياس، كما سيوضح كيفية استخدام تحليل الفئات الكامنة في الدراسات والبحوث المماثلة.

منهج الدراسة: اعتمدت الباحثة في الدراسة الحالية على المنهج الوصفي الارتباطي المقارن لملاءمته لأهداف الدراسة وتساؤلاتها؛ وذلك لإيجاد عدد الفئات الكامنة في تحصيل الطلبة في الرياضيات لكل من المملكة العربية السعودية وسنغافورة، وكذلك إيجاد عدد الإفراد في كل فئة من الفئات المستخرجة من تحليل الفئات الكامنة (LCD)، باستخدام بيانات دراسة التوجهات الدولية للرياضيات والعلوم TIMSS 2019.

مجتمع الدراسة: تكون مجتمع الدراسة من مجتمعين وهما: جميع طلبة الصف الثامن في المملكة العربية السعودية، وجميع طلبة الصف الثامن في سنغافورة لعام ٢٠١٩.

عينة الدراسة:

يتكون تصميم العينة الدولية الأساسية لاختبارTIMSS من عينة عنقودية مكونة من مرحلتين، مرحلة اختيار العينات الأولى، ويتم فيها اختيار عينات من المدارس باستخدام طريقة عشوائية منتظمة، أما المرحلة الثانية فيتم اختيار فصل واحد أو أكثر من الصف المستهدف لكل مدرسة مشاركة، وتمثلت عينة الدراسة الأساسية في عينتين، العينة الأولى تكونت من طلبة الصف الثامن الذين اختبروا اختبار تميس الرياضيات TIMSS 2019 في المملكة العربية السعودية وعددهم (5680) طالبا وطالبة من (٢٠٩) مدرسة، أما العينة الثانية تكونت من طلبة الصف الثامن الذين اختبروا اختبار تيمس الرياضيات TIMSS 2019 في سنغافورة وعددهم (4853) طالبا وطالبة من (١٥٣) مدرسة، والذين تم اختيارهم عشوائيا من قبل فريق تيمس TIMSS للمشاركة في اختبار تيمس الرياضيات TIMSS 2019(٢٠٢٠ ,.Martin et al).

وتكونت عينة هذه الدراسة من عينتين، العينة الأولى تتكون من طلبة الصف الثامن الذين اختبروا اختبار تميس الرياضيات TIMSS 2019 في المملكة العربية السعودية وأجابوا على الكراسة الأولى وعددهم (404) طالبا وطالبة، أما العينة الثانية تتكون من طلبة بالصف الثامن الذين اختبروا اختبار تيمس الرياضيات TIMSS 2019 في سنغافورة وأجابوا على الكراسة الأولى وعددهم (350)طالبا وطالبة.

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

جدول رقم (1): عينة طلبة الدول موضع الدراسة في اختبار تيمس الرياضيات TIMSS 2019

الدولة	رمز الدولة	نوع الإختبار	عدد المدارس	عدد الطلبة	عدد طلبة (الكراسة الأولى)
المملكة العربية السعودية	SAU 682	ورقي	٢٠٩	5680	٤٠٤
سنغافورة	SGP 702	الكتروني	١٥٣	4853	٣٥٠

أدوات وأساليب الدراسة:

تقدم اختبارات تيمس TIMSSبيانات ضخمة كفيلة بتوفير العديد من الأفكار المفيدة التي يمكن البناء عليها وتعميق البحث فيها من قبل الراغبين في إصلاح سياسة التعليم (هيئة تقويم التعليم والتدريب، ٢٠٢١). وتغطي تقييمات TIMSS مجموعة واسعة من المواضيع، كما اعتمدت TIMSS على مقياس نظرية الاستجابة للفقرة (IRT) لتوفير مقاييس دقيقة، ولتقديم تقديرات غير متحيزة لتحصيل الطلبة، وتتمثل أداة الدراسة في اختبار تيمس٢٠١٩ TIMSS للرياضيات والعلوم للصف الثامن، حيث اتيح الاختبار على نوعين وهما اختبار النسخة الورقية أو اختبار النسخة الإلكترونية (Martin et al., ٢٠٢٠). وسيتم التعامل في هذا البحث مع الفقرات ذات الاختيار من متعدد في الكراسة الأولى من اختبار تيمس الرياضيات ٢٠١٩ TIMSS بنسختيه الورقية والالكترونية المتماثلة وعددها (٢٠) فقرة، بحيث تُحول استجابات الطلبة على صورة (صفر وواحد) لغايات التحليل بالاستناد إلى مفتاح التصحيح المستخدم بالاختبار.

١- اختبار تيمس TIMSS النسخة الورقية:

وزعت اسئلة اختبار تيمس الرياضيات والعلوم TIMSS 2019 الورقي علي (١٤) كتيبا اختباريا مرقمة من ١ الي ١٤، بحيث يجيب كل طالب من أفراد عينة الدراسة عن كتيب واحد فقط من بين هذه الكتيبات (١٤) والتي قد حددت له مسبقا بطريقة عشوائية، ويحتوي كل كتيب اختبار علي اسئلة في الرياضيات والعلوم، حيث أن بعض اسئلة الاختبار من نوع الاختبار من متعدد وبعضها الاخر من نوع بناء الاستجابة الذي يتطلب من الطالب اجابة قصيرة أو اجابة مطولة، ويعتمد الاختبار في تصميمة على عناقيد من الاسئلة تم توزيعها علي كتيبات الاختبار بطريقة منتظمة، والعنقود عبارة عن مجموعة من الاسئلة وضعت مع بعضها البعض، كما وزعت أسئلة الاختبار جميعها على (٢٨) عنقودا، بحيث أن نصف هذه العناقيد في الرياضيات والنصف الاخر في العلوم، كما أن كل سؤال من أسئلة الاختبار يظهر في

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

عنقود واحد فقط، أما في عملية توزيع عناقيد الاسئلة علي كتيبات الاختبار يظهر كل عنقود في كتيبتين، ويتكون الكتيب من جزأين، وكل جزء يشتمل علي عنقودين في الرياضيات أو العلوم (أبو لبدة وعبابنة، ٢٠٢١).

٢-إختبار تيمس TIMSS النسخة الإلكترونية:

أولت دراسة تيمس TIMSS 2019 اهتمامًا خاصًا لتحويل فقرات الاختبار النسخة الورقية إلى النسخة الإلكترونية eTIMSS، ولقد كرّس فريق اختبار TIMSS 2019 جهدًا كبيرًا لتحديد العناصر المتكافئة أو الثابتة في النسخة الورقية والنسخة الإلكترونية من حيث المحتوى والخصائص السيكو مترية، وتم تصميم تقييم eTIMSS بحيث يحاكي تصميم TIMSS الورقي بالطريقة التي يتم بها تجميع عناقيد الفقرات في كتيبات الطلبة، وتم إضافة مجموعتين من أسئلة حل المشكلات والاستفسار(PSI) Problem Solving and Inquiry في اختبار تيمس الإلكتروني eTIMSS، فلقد كانت مبادرة جديدة تم تقديمها لأول مرة في عام ٢٠١٩، بحيث تم تجميعها في مجموعتين إضافيتين من العناقيد لكل اختبار، مع عنقودين من الرياضيات وعنقودين العلوم، وعلى الرغم من أنها تعتبر من المهام المطورة حديثًا فقد تم تصميمها لتشكل جزءًا لا يتجزأ من تقييمات الرياضيات والعلوم، إلا أنه لم يكن لها نظير في TIMSS الورقي ولم يتم تضمينها (Mullis & Martin, 2017).

إجراءات الدراسة:

١-توفير بيانات الدراسة: تم الحصول على بيانات طلبة الصف الثامن في السعودية وسنغافورة الذين طبق عليهم اختبار مادة الرياضيات في دراسة التوجهات الدولية للرياضيات والعلوم TIMSS ٢٠١٩ من الموقع الرسمي للرابطة الدولية لتقويم التحصيل التربوي.

٢-إعداد البيانات للتحليل الإحصائي: تم دمج ملفات بيانات اختبار الرياضيات ٢٠١٩ TIMSS للصف الثامن من خلال وحدة الدمج Merge Module في برنامج محلل قاعدة البيانات الدولية للرابطة الدولية لتقويم التحصيل التربوي (IEA IDB Analyzer)، للحصول على ملف SPSS يشتمل على استجابات الطلبة على مفردات اختبار الرياضيات.

٣-معالجة البيانات: وذلك من خلال إعطاء القيمة صفر للإجابة غير الصحيحة، والقيمة ١ للإجابة الصحيحة.

٤-تحديد عدد الفئات الكامنة وعدد الأفراد في كل فئة: تم تحديد عدد الفئات الكامنة وعدد الافراد في كل فئة وتحديد النموذج الأفضل باستخدام تحليل الفئات الكامنة (LCA)، اعتمادا على محك معلومات أكايكي Information Criteria (AIC)،

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

Akaike، ومحك المعلومـــات البايزي Bayesian Information Criterion (BIC) (Nylund-Gibson & Choi, 2018)، وذلك لكل من السعودية مقارنة بسنغافورة.

٥- **التحقق من دقة تصنيف الفئات الكامنة:** تم تحديد مدى دقة تصنيف الفئات الكامنة لكل من السعودية و سنغافورة، باستخدام تحليل الفئات الكامنة (LCA)، استنادا على مؤشر إنتروبي (Entropy) (Wang et al , ٢٠١٧).

الأساليب الإحصائية: لتحليل البيانات والإجابة على أسئلة الدراسة، قامت الباحثة باستخدام الأساليب الإحصائية التالية:

١- **معالجة القيم المفقودة:** تم فحص القيم المفقودة لكل من المملكة العربية السعودية وسنغافورة، وتم تحليل بيانات الرياضيات لكل دولة على حدة، ولمعالجة القيم المفقودة تم استخدام طريقة تعظيم التوقعات (Expectation Maximization (EM، وذلك من خلال برنامج M plus.

٢- **تحليل الفئات الكامنة (LCA) للإجابة عن السؤال الأول والسؤال الثاني:**

تم تحليل الفئات الكامنة لبيانات اختبار تيمس الرياضيات ٢٠١٩ للصف الثامن لكل من السعودية وسنغافورة كلا على حده، حيث تم البدء تحليل الفئة الواحدة ثم تحليل الفئتان الكامنتان ثم تحليل الثلاث فئات الكامنة وتلا ذلك تحليل الفئات الأربع الكامنة، ومن ثم مقارنة نتائج التحليل، وتحديد النموذج الأمثل، وذلك باستخدام قيم معيار معلومات اكايكي(AIC) وقيم معيار الوزن التقريبي للأدلة (AWE) وقيم معيار المعلومـــات البايزي(BIC) ومعيار معلومات اكايكي المتسق (CIAC)، وكذلك تم استخدام اختبار احتمال النموذج التقريبي ((cmp(k))، وهذه الخطوة تعتبر الخطوة صفر من خطوات إيجاد الفقرات ذات الأداء التفاضلي في تحليل الفئات الكامنة حيث تتضمن تشغيل سلسلة من نماذج الفئات الكامنة ثم تحديد النموذج الأمثل، والتعامل مع المتغير المشترك كمتغير مساعد ليس له أي تأثير على متغير الفئة الكامنة. كما تم إيجاد عدد الأفراد في كل فئة من فئات النموذج الأمثل. وكذلك تم تحديد دقة التصنيف باستخدام مؤشر انتروبي **(**Entropy**)** في النموذج الأمثل.

نتائج الدراسة ومناقشتها:

عرض النتائج وفقا لأسئلة الدراسة:

١-النتائج المتعلقة بالإجابة عن السؤال الأول: **" ما عدد الفئات الكامنة وما عدد الأفراد في كل فئة من الفئات الكامنة التي يمكن استخلاصها من أداء طلبة الصف الثامن على اختبار تيمس للرياضيات ٢٠١٩ في السعودية مقارنة بسنغافورة؟"**

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

للإجابة عن هذا السؤال تم تحليل الفئات الكامنة لبيانات اختبار تيمس الرياضيات ٢٠١٩ للصف الثامن لكل من السعودية وسنغافورة كلا على حده، حيث تم البدء تحليل الفئة الواحدة ثم تحليل الفئتان الكامنتان ثم تحليل الثلاث فئات الكامنة وتلا ذلك تحليل الفئات الأربع الكامنة، ومن ثم مقارنة نتائج التحليل، وتحديد النموذج الأمثل، وهي تعتبر الخطوة صفر من خطوات إيجاد الفقرات ذات الأداء التفاضلي في تحليل الفئات الكامنة.

أولا: تحليل الفئات الكامنة (LCD) لبيانات اختبار تيمس الرياضيات ٢٠١٩ للصف الثامن في السعودية:

جدول(2): تحليل الفئات الكامنة لبيانات اختبار تيمس الرياضيات ٢٠١٩ للصف الثامن في السعودية

النموذج	LL	npar	AIC	BIC	CIAC	AWE	cmp(k)
فئة واحدة	-4168.93	٢٠	8377.85	8457.88	8477.88	8637.91	0.000
فئتان	-4011.73	٤١	8105.45	**8269.51**	**8310.51**	8638.57	**1.000**
ثلاث فئات	-3968.67	٦٢	8061.35	8309.43	8371.43	8867.52	0.000
أربع فئات	-3930.03	٨٣	8026.07	8358.19	8441.19	9105.30	0.000

يتضح من الجدول أعلاه أن قيم معيار معلومات اكايكي(AIC) وقيم معيار الوزن التقريبي للأدلة (AWE) تزداد مع ازياد عدد الفئات لذا لا يمكن الاستناد عليها في تحديد النموذج الأمثل، أما بالنسبة لقيم معيار المعلومـــات البايزي(BIC) و معيار معلومات اكايكي المتسق (CIAC) فتبين أن نموذج الفئتين الكامنين هو النموذج الأمثل، حيث أن القيم في النموذج ذي الفئتين الكامنتين هي أقل القيم مقارنة بالفئات الأخرى(BIC= ٨٢٦٩.٥١، CIAC= ٨٣١٠.٥١)، كما تبين أن إضافة فئة ثالثة لا يحسن النموذج و إنما يودي الى تدهور النموذج وارتفاع القيم، كما بين احتمال النموذج التقريبي ((cmp(k)) إلى تفضيل النموذج ذي الفئتين الكامنتين على النماذج الأخرى.

وبينت نتائج التحليل عدد الأفراد في كل فئة من الفئات الكامنة في نموذج التحليل المكون من فئتين وهي كما هو موضح في جدول (٦).

جدول (3): عدد الأفراد في كل فئة من الفئات الكامنة في النموذج الأمثل للسعودية

الفئة	عدد الافراد	النسبة المئوية
الفئة الأولى	٣٦٧	%٩٠
الفئة الثانية	٣٧	%١

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

ويتضح من الجدول أعلاه بان الغالبية العظمى من الأفراد هم ضمن الفئة الأولى حيث بلغت النسبة ٩٠%، وعدد قليل يقع ضمن الفئة الثانية ويمثل ١% من افراد العينة.

ثانيا: تحليل الفئات الكامنة (LCD) لبيانات اختبار تيمس الرياضيات ٢٠١٩ للصف الثامن في سنغافورة:

جدول (4): تحليل الفئات الكامنة لبيانات اختبار تيمس الرياضيات ٢٠١٩ للصف الثامن في سنغافورة

النموذج	LL	npar	AIC	BIC	CIAC	AWE	cmp(K)
فئة واحدة	-3653.93	20	7347.86	7425.02	7445.02	7602.18	0.000
فئتان	-3235.88	41	6553.77	6711.94	6752.94	7075.12	0.000
ثلاث فئات	-3163.11	62	6450.23	**6689.42**	**6751.42**	**7238.61**	**1.000**
أربع فئات	-3137.82	83	6441.63	6761.84	6844.84	7497.05	0.000

يتضح من الجدول أعلاه كذلك أن قيم معيار معلومات اكايكي (AIC) تزداد مع ازياد عدد الفئات لذا لا يمكن الاستناد عليها في تحديد النموذج الأمثل، أما بالنسبة لقيم معيار المعلومـــات البايزي (BIC) وقيم معيار معلومات اكايكي المتسق(CIAC) وقيم معيار الوزن التقريبي للأدلة (AWE) فبينت أن نموذج الفئات الثلاث الكامنة هو النموذج الأمثل، حيث أن القيم في النموذج ذي الفئات الثلاث الكامنة هي أقل القيم مقارنة بالفئات الأخرى(BIC= ٦٦٨٩.٤٢، CIAC = ٦٧٥١.٤٢، AWE= 7238.61)، كما تبين أن إضافة فئة رابعة لا يحسن النموذج و إنما يودي الى تدهور النموذج وارتفاع القيم، كما بين احتمال النموذج التقريبي cmp(k) إلى تفضيل النموذج ذي الفئات الثلاث الكامنة على النماذج الأخرى.

وبينت نتائج التحليل عدد الأفراد في كل فئة من الفئات الكامنة في نموذج التحليل المكون من ثلاث فئات، وهي كما هو موضح في جدول (٨).

جدول (5): عدد الأفراد في كل فئة من الفئات الكامنة في النموذج الأمثل لسنغافورة

الفئة	عدد الافراد	النسبة المئوية
الفئة الأولى	141	40%
الفئة الثانية	139	40%
الفئة الثالثة	٧٠	20%

ويتضح من الجدول أعلاه عدد الأفراد الذين ضمن الفئة الأولى مساو لعدد الأفراد الذين ضمن الفئة الثانية حيث بلغت النسبة (٤٠%) لكليهما، ونسبة (٢٠%) من أفراد العينة وقعوا ضمن الفئة الثالثة.

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

٢-النتائج المتعلقة بالإجابة عن السؤال الثاني: **"ما دقة تصنيف الفئات الكامنة لأداء طلبة الصف الثامن على اختبار تيمس للرياضيات ٢٠١٩ في السعودية مقارنة بسنغافورة؟ "**

جدول (6): مؤشر دقة تصنيف الفئات الكامنة في النموذج الأمثل لكل من السعودية وسنغافورة

الدولة	مؤشر انتروبي (Entropy)	التصنيف
السعودية	0.929	جيد
سنغافورة	0.769	مقبول

يشير مؤشر انتروبي **(**Entropy**)** في النموذج الأمثل للسعودية الى دقة التصنيف الى فئتين كامنين حيث بلغت القيمة (0.929) وتعتبر قيمة جيده حيث أنها قريبة من الواحد، كما يشير مؤشر انتروبي **(**Entropy**)** في النموذج الأمثل لسنغافورة و الذي يتضمن ثلاث فئات الى دقة التصنيف مقبولة حيث بلغت القيمة (0.769).

خلاصة نتائج الدراسة:

هدفت هذه الدراسة إلى معرفة عدد الفئات الكامنة وعدد الأفراد في كل فئة من الفئات الكامنة التي يمكن استخلاصها من أداء طلبة الصف الثامن على اختبار تيمس للرياضيات ٢٠١٩ في السعودية مقارنة بسنغافورة، ومعرفة مدى دقة تصنيف الفئات الكامنة لأداء طلبة الصف الثامن على اختبار تيمس للرياضيات ٢٠١٩ في السعودية مقارنة بسنغافورة. ولتحقيق هذه الأهداف تم تحليل الفئات الكامنة لبيانات اختبار تيمس الرياضيات ٢٠١٩ للصف الثامن لكل من السعودية وسنغافورة كلا على حده، حيث تم البدء تحليل الفئة الواحدة ثم تحليل الفئتان الكامنتان ثم تحليل الثلاث فئات الكامنة وتلا ذلك تحليل الفئات الأربع الكامنة، ومن ثم مقارنة نتائج التحليل، وتحديد النموذج الأمثل، وذلك باستخدام قيم معيار معلومات اكايكي(AIC) وقيم معيار الوزن التقريبي للأدلة (AWE) وقيم معيار المعلومـــات البايزي(BIC) ومعيار معلومات اكايكي المتسق (CIAC)، وكذلك تم استخدام اختبار احتمال النموذج التقريبي ((cmp(k)، حيث يتم تشغيل سلسلة من نماذج الفئات الكامنة ثم تحديد النموذج الأمثل، ومن ثم إيجاد عدد الأفراد في كل فئة من فئات النموذج الأمثل، وكذلك تحديد دقة التصنيف باستخدام مؤشر انتروبي **(**Entropy**)** في النموذج الأمثل.

ويمكن تلخيص النتائج التي توصلت اليها الدراسة الحالية فيما يلي:

١-بينت نتائج بيانات السعودية أن نموذج الفئتين الكامنين هو النموذج الأمثل، حيث أن القيم في النموذج ذي الفئتين الكامنتين هي أقل القيم مقارنة بالفئات الأخرى، كما تبين أن إضافة فئة ثالثة لا يحسن النموذج و إنما يودي الى تدهور النموذج وارتفاع

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

القيم، كما أوضحت النتائج أن الغالبية العظمى من الأفراد هم ضمن الفئة الأولى حيث بلغت النسبة ٩٠%، وعدد قليل يقع ضمن الفئة الثانية ويمثل ١% من افراد العينة.
٢-بينت نتائج بيانات سنغافورة أن نموذج الفئات الثلاث الكامنة هو النموذج الأمثل، حيث أن القيم في النموذج ذي الفئات الثلاث الكامنة هي أقل القيم مقارنة بالفئات الأخرى، كما تبين أن إضافة فئة رابعة لا يحسن النموذج و إنما يودي الى تدهور النموذج وارتفاع القيم. وبينت نتائج التحليل أن عدد الأفراد الذين ضمن الفئة الأولى مساو لعدد الأفراد الذين ضمن الفئة الثانية حيث بلغت النسبة (٤٠%) لكليهما، ونسبة (٢٠%) من أفراد العينة وقعوا ضمن الفئة الثالثة.
٣-أوضحت النتائج أن دقة تصنيف الفئات الكامنة لأداء طلبة الصف الثامن على اختبار تيمس للرياضيات ٢٠١٩ في في النموذج الأمثل للسعودية الى دقة التصنيف الى فئتين كامنين حيث بلغت القيمة (0.929) وتعتبر قيمة جيده، أما في النموذج الأمثل لسنغافورة والذي يتضمن ثلاث فئات الى دقة التصنيف مقبولة حيث بلغت القيمة (0.769).

المقترحات والتوصيات:

في ضوء ما توصلت الية نتائج الدراسة، تقترح الباحثة عددا من التوصيات للباحثين، والجهات ذات العلاقة، تتلخص فيما يلي:

١- استخدام الأساليب الإحصائية المتمركزة على الفرد في الدراسات العربية المهتمة بالكشف الأداء التفاضلي.
٢- إجراء دراسات تقارن بين أساليب التحليل المختلفة مثل مقارنة بين التحليل العنقودي وتحليل الفئات الكامنة (LCA).
٣- القيام بأبحاث تهتم بدراسة فاعلية استخدام أسلوب تحليل الفئات الكامنة معالجة القضايا القياسية المعاصرة مثل معادلة الاختبارات، بناء بنوك الأسئلة، تصميم الاختبارات التكيفية.
٤- إجراء الدراسات باستخدام بيانات اختبارات بيزا (PISA)، اختبارات الرخصة المهنية، القدرة المعرفية، كما يمكن استخدام البيانات المولدة حاسوبياً للكشف عن العوامل التي تؤثر على الأداء.
٥- عقد ورش تدريبية باللغة العربية لتعريف الباحثين والمهتمين بماهية أسلوب تحليل الفئات الكامنة (LCD)، وكيفية استخدام البرامج الحاسوبية لإجرائه.

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

المراجع:

المراجع العربية:

أبو لبدة، خطاب؛ عبابنة، عماد (٢٠٢١). *التقرير الوطني الأردني عن الدراسة الدولية للرياضيات والعلوم لعام ٢٠١٩* . المركز الوطني لتنمية الموارد البشرية.

السلمي، شروق عبدالرحيم؛ العصري، لمى عبدالله؛ العمري، أثير حسن (٢٠٢٢). دراسة تحليلية لنتائج اختبار TIMSSلطلبة المملكة العربية السعودية ومعرفة مدى تضمين منهج الرياضيات والعلوم لمعايير الاختبارات الدولية. مجلة *المناهج وطرق التدريس*، ١(١٥)، ١٥٨-١٧٢.

https://doi.org/10.26389/AJSRP.R260622

الشمراني، صالح علوان؛ الشمراني، سعيد محمد؛ البرصان، إسماعيل سلامة (٢٠١٦). *إضاءات حول نتائج دول الخليج في دراسة التوجهات الدولية في العلوم والرياضيات TIMSS2015*. مركز التميز البحثي في تطوير العلوم والرياضيات، جامعة الملك سعود.

هيئة تقويم التعليم والتدريب (٢٠٢١). *تقرير تيمس ٢٠١٩: نظرة أولية في تحصيل طلبة الصفين الرابع والثاني المتوسط في الرياضيات والعلوم بالمملكة العربية السعودية في سياق دولي*. هيئة تقويم هيئة التعليم والتدريب.

المراجع الأجنبية:

Dey, A. (2016). A review on applications of Latent Class Analysis. *Indo – Asian Journal of Multidisciplinary Research*, 2(4), 681-686.

Dean, N., & Raftery, A. E. (2010). Latent Class Analysis variable selection. *The Institute of Statistical Mathematics*, *62*, 11-35. https://doi.org/10.1007/s10463-009-0258-9

Fitriati, F. (2014). Differential Item Functioning: Item level analysis of TIMSS Mathematics test items using Australian and Indonesian database. *Makara Human Behavior Studies in Asia*, *18*(2), 127-139. http://dx.doi.org/10.7454/mssh.v18i2.3467

Ghagar, M., Othman, R., & Mohammadpour, E. (2011). Multilevel analysis of achievement in Mathematics of

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

Malaysian and Singaporean students. *Journal of Educational Psychology and Counseling*, 2, 285-304.

Hagenaars, J. A., & McCutcheon, A. L. (2002). *Applied Latent Class Analysis*. Cambridge University Press.

Henry, K. L., & Muthen, B. (2010). Multilevel Latent Class Analysis: An application of adolescent smoking typologies with individual and contextual predictors. *Structural Equation Modeling*, *17*(2), 193-215. https://doi.org/10.1080/10705511003659342

Hickendorff, M., Edelsbrunner, P. A., McMullen, J., Schneider, M., & Trezise, K. (2018). Informative tools for characterizing individual differences in learning: Latent Class, Latent Profile, and Latent Transition Analysis. *Learning and Individual Differences*, *66*, 4-15.

Juul-Larsen, H. G., Christensen, L. D., Bandholm, T., Andersen, O., Kallemose, T., Jorgensen, L. M., & Petersen, J. (2020). Patterns of multimorbidity and differences in healthcare utilization and complexity among acutely hospitalized medical patients (≥65 years)- a Latent Class Approach. *Clinical Research Centre*, *12*, 245-259.

Linzer, D. A., & Lewis, J. B. (2011). PoLCA: An R package for polytomous variable Latent Class Analysis. *Journal of Statistical Software*, 24(10), 1-29.

Magidson, J., Vermunt, J. & Madura, J. (2020). Latent Class Analysis. *Sage Research Methods Foundation.* http://dx.doi.org/10.4135/9781526421036

Masyn, K. (2017). Measurement invariance and Differential Item Functioning in Latent Class Analysis with Stepwise Multiple Indicator Multiple Cause Modeling. *Structural Equation Modeling: A Multidisciplinary Journal*, 24(2), 180-197. https://doi.org/10.1080/10705511.2016.1254049

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

Martin, M. O., von Davier, M. & Mullis, I.(2020). *Methods and procedures: TIMSS 2019 technical report*. TIMSS & PIRLS International Study Center.

Mullis, I. V. S., Martin, M. O., Foy, F., Kelly, D. L. & Fishbein, B. (2020). *TIMSS 2019 international results in Mathematics and Science*. TIMSS & PIRLS International Study Center.

Mullis, I. V. S., Martin, M. O., & Von Davier, M. (2021). *TIMSS 2023 assessment frameworks.* TIMSS & PIRLS International Study Center.

Muthen, L. K., & Muthen, B. O. (1998-2017). *M plus user's guide (8th ed).* Muthen & Muthen.

Nylund-Gibson, K., & Choi, A. Y. (2018). Ten frequently asked questions about Latent Class Analysis. *Translational Issues in Psychological Science*, *4*(4), 440-461.

Oliveri, M. E., Ercikan, K., Lyons

-Thomasb, J., Holtzmana, S. (2016). Analyzing Fairness Among Linguistic Minority Populations Using a Latent Class Differential Item Functioning Approach. Applied measurement in education 2016, 29(1), 17-29. http://dx.doi.org/10.1080/08957347.2015.1102913

Oliveri, M. E., Ercikan, K., & Zumbo, B. (2013). Analysis of sources of Latent Class Differential Item Functioning in international assessments. *International Journal of Testing*, *13*(3), 272-293. https://doi.org/10.1080/15305058.2012.738266

Porcu, M., & Giambona, F. (2017). Introduction to Latent Class Analysis with applications. *Journal of Early Adolescence*, 37(1), 129-158. https://doi.org/10.1177/0272431616648452

Saaatcioglu, F. M. (2021). An Application of Latent Class Analysis for TIMSS 2015 data: detecting heterogeneous

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

subgroups. *Journal of Measurement and Evaluation in Education and Psychology*, 12(4), 321-335.

Saaatcioglu, F. M., & Atar, H. Y. (2020). A study on the identification of Latent Classes using Mixture Item Response Theory Models: TIMSS 2015 case. *Participatory Educational Research*, 7(3), 180-191. http://dx.doi.org/10.17275/per.20.41.7.3

Sinha, P., Calfee, C. S. & Delucchi, K. L. (2021). Practitioner's guide to Latent Class Analysis: methodological considerations and common pitfalls. *the Society of Critical Care Medicine*. 49(1).
https://doi.org/10.1097/ccm.0000000000004710

Toker, T., & Green, K. (2021). A comparison of Latent Class Analysis and the Mixture Rasch Model using 8th grade Mathematics data in the fourth international Mathematics and Science study TIMSS 2011. *International Journal of Assessment Tools in Education*, 8(4), 959-974. https://doi.org/10.21449/ijate.1024251

Wang, M., Deng, Q., Bi, X., Ye, H., & Yang, W. (2017). Performance of the entropy as an index of classification accuracy in Latent Profile Analysis: A Monte Carlo simulation study. *Acta Psychologica Sinica*, 49(11), 1473-1482. https://doi.org/10.3724/SP.J.1041.2017.01473

Weller, B. E., Bowen, N. K., & Faubert, S. J. (2020). Latent Class Analysis: A guide to best practice. *Journal of Black Psychology*, 46(4), 287-311.
https://doi.org/10.1177/0095798420930932

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

مهارات ما وراء المعرفة كمتنبئات بأساليب التعلم لدى طالبات كلية التربية

Metacognition Skills as Predictors of Learning Styles among Female Students of the College of Education

إعداد

ريم بنت سفر العتيبي

Reem AL-Otaibi

قسم علم النفس - جامعة الملك سعود – المملكة العربية السعودية

Doi: 10.21608/jasep.2024.382243

استلام البحث : ٥ / ٧ /٢٠٢٤

قبول النشـــر: ٢٥ / ٧ / ٢٠٢٤

العتيبي، ريم بنت سفر (٢٠٢٤). مهارات ما وراء المعرفة كمتنبئات بأساليب التعلم لدى طالبات كلية التربية. ***المجلة العربية للعلوم التربوية والنفسية***، المؤسسة العربية للتربية والعلوم والآداب، مصر،٨(٤١)، ٧١٥ – ٧٥٤.

http://jasep.journals.ekb.eg

مهارات ما وراء المعرفة كمتنبئات بأساليب التعلم لدى طالبات كلية التربية

المستخلص:

هدفت الدراسة إلى الكشف عن القدرة التنبؤية لمهارات ما وراء المعرفة بأساليب التعلم لدى طالبات مرحلة البكالوريوس في كلية التربية بجامعة الملك سعود. وتكونت عينة الدراسة من عدد ٤١٢ طالبة من مختلف التخصصات والمستويات الدراسية، وطُبق عليهن مقياس مهارات ما وراء المعرفة من ترجمة وتقنين الباحثة وكذلك مقياس أساليب التعلم المعدل لإنتويستل وتايت Entwistle and Tait, (1994) بتعريبه وتقنينه للبيئة السعودية الصباطي ورمضان (٢٠٠٢). ودلت الدراسة على مجموعة من النتائج كالتالي: في مهارات ما وراء المعرفة كانت متوسط درجات الطالبات (١٠٥.٩٩) وهذا أعلى من المتوسط الفرضي (٩٠) بحجم أثر كبير (٠.٩٧٤) ونسبة توفر مهارة مرتفعة (٠.٧١) مما يدل على مستوى عالٍ من مهارات ما وراء المعرفة لدى الطالبات، وبلغت متوسط درجاتهن في بُعد تحديد الأهداف والخطة (٣١.٦٦) وهذا أعلى من المتوسط الفرضي (٢٧) وحجم الأثر كان كبيراً (٠.٩٤) ونسبة توفر المهارة كانت مرتفعة (٠.٧٠٣)، مما يدل على أن الطالبات يمتلكن مهارات متقدمة في هذا البُعد. وكان متوسط درجات الطالبات في بُعد المراقبة والتحكم في التعلم (٤٥.٠٢) وهذا أعلى من المتوسط الفرضي (٣٩) مع حجم أثر كبير (٠.٨١٥) ونسبة توفر مهارة مرتفعة (٠.٦٩٢) مما يعكس تحكمًا جيدًا في عملية التعلم. وفي بُعد تقويم عملية التعلم كان متوسط درجات الطالبات (٢٩.٣١) أعلى من المتوسط الفرضي (٢٤) وحجم الأثر كان كبيراً (٠.٩٠٨) ونسبة توفر المهارة كانت مرتفعة (٠.٧٣٢) مما يشير إلى أن الطالبات قادرات على تقييم عملية تعلمهن بشكل فعال. وفي أساليب التعلم كانت متوسط درجات الطالبات (١٠٢.٢٤) أعلى من المتوسط الفرضي (٨٤) مع حجم أثر كبير (١.٣٢) ونسبة توفر مهارة مرتفعة (٠.٧٣) مما يعكس مستوى عالٍ من استخدام أساليب التعلم المتنوعة، حيث حصلت الطالبات في بُعد التعلم السطحي على متوسط درجات (٣٥.٩٧) تجاوز المتوسط الفرضي (٣٠) مع حجم أثر كبير (١.٠٩) ونسبة توفر مهارة مرتفعة (٠.٧٢) مما يشير إلى مهارات قوية في هذا البُعد، وفي التعلم العميق كانت درجات الطالبات (٣٠.٤٥) أعلى من المتوسط الفرضي (٢٤) بحجم أثر كبير (١.٤٩) ونسبة توفر مهارة مرتفعة (٠.٧٦) مما يعكس قدرة قوية على التعلم العميق. وفي التعلم الاستراتيجي متوسط درجات الطالبات (٣٥.٨٢) كان أعلى من المتوسط الفرضي (٣٠) مع حجم أثر كبير (١.٠٤) ونسبة توفر مهارة مرتفعة (٠.٧٢) مما يدل على مهارات متقدمة في استخدام استراتيجيات التعلم. وكانت القدرة التنبؤية لمهارات ما

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

وراء المعرفة في بُعد تحديد الأهداف والخطة وتقويم عملية التعلم ذات دلالة إحصائية على أساليب التعلم، حيث يمكن لكل منهما أن يحسن أساليب التعلم بمقدار ٠.٥٣٦ و١.١٧ وحدة على التوالي. أما بُعد المراقبة والتحكم في التعلم من مهارات ما وراء المعرفة لم يظهر قدرة تنبؤية ذات دلالة إحصائية في هذه الدراسة.

(**الكلمات المفتاحية:** مهارات ما وراء المعرفة، متنبئات، أساليب التعلم)

Abstract:

The study aimed to reveal the predictive power of Metacognition skills for learning styles among undergraduate female students at the College of Education at King Saud University. The study sample consisted of 412 female students from different majors and study levels, and the Metacognition skills scale translated and standardized by the researcher and the modified learning styles scale of Entwistle and Tait (Entwistle and Tait, 1994) was applied to them.) Al-Sabati and Ramadan (2002) translated and adapted for the Saudi environment. The study indicated a set of results as follows: In Metacognition skills, the mean score of the students was (105.99), which is higher than the hypothesized mean (90), with a large effect size (0.974) and a high skill availability ratio (0.71), which indicates a high level of Metacognition skills of the students, and their mean score in the dimension of setting goals and plan was (31.66), which is higher than the hypothesized mean (27), with a large effect size (0.94) and a high skill availability ratio (0.703), which indicates that students possess advanced skills in this dimension. The average score of students in the monitoring and controlling learning dimension (45.02) was higher than the hypothesized average (39) with a large effect size (0.815) and a high skill availability ratio (0.692), reflecting good control over the learning process. In the dimension of evaluating the learning process, the average score of the students (29.31) was higher than the hypothetical average (24), with a large effect size

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

(0.908) and a high skill availability ratio (0.732), indicating that students are able to evaluate their learning process effectively. In learning styles, the students' average score (102.24) was higher than the hypothetical average (84) with a large effect size (1.32) and a high skill availability ratio (0.73), reflecting a high level of use of various learning styles, as students in the surface learning dimension obtained an average score (35. 97) exceeded the hypothetical average (30) with a large effect size (1.09) and a high skill availability ratio (0.72) indicating strong skills in this dimension, and in deep learning the students' scores (30.45) were higher than the hypothetical average (24) with a large effect size (1.49) and a high skill availability ratio (0.76) reflecting a strong ability for deep learning. In strategic learning, the mean score (35.82) was higher than the hypothesized mean (30) with a large effect size (1.04) and a high skill availability ratio (0.72) indicating advanced skills in the use of learning strategies. The predictive power of Metacognition skills in the goal-setting, planning, and evaluating the learning process dimension was statistically significant on learning styles, each of which can improve learning styles by 0.536 and 1.17 units, respectively. The monitoring and controlling learning dimension of Metacognition skills did not show a statistically significant predictive ability in this study.

Keywords: Metacognition Skills, Predictors, Learning Styles**.**

المقدمة:

إن السعي لفهم المتغيرات التربوية والنفسية التي تحيط بالطلبة في ظل تسارع التطورات والتغيرات الحضارية والثقافية والزمنية والتي لا تستثني المجالات والبيئة التعليمية، يلعب دورًا أساسيًا في تعزيز قدرتهم على استيعاب المعلومات وتطبيقها بفعالية وهذا ما تهدف له كل مؤسسة تعليمية تهتم بطلابها وطالباتها وتحاول الارتقاء بهم وتحسين مخرجاتهم العلمية. حيث أنه عند ملاحظة وفهم الظواهر

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

والظروف التي تحيط بالطلبة نفسياً وبيئياً وثقافياً واجتماعياً وأكاديمياً والتحكم بها بهدف تحسينها يمكن أن يحسن النواتج التعليمية ويحقق أهداف التعليم بشكل أفضل.

وتُعد مهارات ما وراء المعرفة من العوامل النفسية المعرفية التي تسهم في تحسين التعلم ورفع كفاءته. حيث يشير مفهوم ما وراء المعرفة إلى وعي الأفراد بعملياتهم الفكرية المعرفية، بما يشتمل على إمكانيتهم لمراقبة وتقييم وتعديل خطواتهم التعليمية (Flavell, 1979). ويعزز هذا الوعي المعرفي من قدرة المتعلمين على تطبيق أساليب وطرق تعلم ملائمة وتحقيق أهداف أكاديمية أعلى (Schraw & Dennison, 1994).

حيث يتم تعريف أساليب التعلم بأنها سلوك فريد يعمل كعلامة على طريقة التعلم والتكيف في البيئة فضلاً عن إعطاء مؤشرات لكيفية عمل الدماغ (ثابت،٢٠١٨). والجدير بالذكر أنها تعتبر من العوامل المؤثرة في العملية التعليمية والتي يلاحظها التربويون في الميدان التعليمي حيث يتّبعها الطلبة كنهج أثناء تلقيهم المحتوى العلمي سواءً كان نظري أم تطبيقي في الأهمية والتأثير، وذلك من ناحية تنوعها وفاعليتها ونتائجها واختصارها للوقت والجهد خلال مراحل تلقي ومعالجة وتخزين واسترجاع المعلومات ولانطلاقها من أهداف الطلبة وتوجهاتهم (العرفج،٢٠١٩).

وفي السياق الأكاديمي المعاصر أهمية لفهم كيف يمكن لمهارات ما وراء المعرفة أن تؤثر على أساليب التعلم. تحديداً بين طلبة المرحلة الجامعية لما تستلزم هذه المرحلة في الغالب ذاتية التعلم (Khan, 2023). وقد أظهرت بعض الأبحاث أن مهارات ما وراء المعرفة تلعب دوراً محورياً في تحديد كيفية اختيار الطلبة لاستراتيجيات التعلم التي يتبعونها، وفي ذلك أشارت دراسة استهدفت تأثير الوعي بالعمليات المعرفية الذهنية على اختيار أساليب التعلم لدى الطلبة في مجالات تعليمية متعددة، أن من يمتلكون مهارات متقدمة في ما وراء المعرفة يُظهرون قدرة أفضل على استخدام أساليب تعلم فعالة ومناسبة لمواقف التعلم المتباينة منذ الصغر (Perry et al., 2010). وأشارت بعض الدراسات إلى أن تطوير مهارات ما وراء المعرفة يمكن أن يعزز من قدرة الطلبة على إدارة تعلمهم بطريقة أكثر فاعلية، مما يساهم في تحسين الأداء الأكاديمي لديهم (Wang et al., 2021). ومع ذلك هناك حاجة لمزيد من البحث لفهم متغير مهارات ما وراء المعرفة بشكل محدد وتنبؤي مع متغير أساليب التعلم لدى طالبات المرحلة الجامعية، مما يتيح الفرصة بإذن الله لتحسين العملية التعليمية وإتاحة الفرصة للمتخصصين لبناء برامج واستراتيجيات تدعم نجاح

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

الطلبة وانجازاتهم الأكاديمية وذلك بناء على النتائج التي تتوصل لها هذه الدراسة فنهضة التعليم هي نهضة وقوة للمجتمع وتطوره ورخائه.

مشكلة الدراسة:

تعتبر مهارات ما وراء المعرفة من الموضوعات التي نالت على الاهتمام في الأبحاث التربوية ومنها الأبحاث التي طُبقت على طلبة التعليم العالي، حيث كان لها دور ملحوظ في تحسين نتائج التعلم (Rosdiana et al., 2023). وفي البيئة الجامعية يُعتبر الاهتمام بالمتغيرات التربوية ومنها مهارات ما وراء المعرفة أمر ذو فائدة عملية تطبيقية لتحقيق الأداء الأكاديمي الجيد والتعامل الفعال مع متطلبات التعلم المتنوعة وتطوير قدرات ومهارات المتعلمين (Schraw & Dennison, 1994). ورغم توفر العديد من الدراسات حول تأثير مهارات ما وراء المعرفة على عملية التعلم إلا أن هناك فجوة ملحوظة (على حد علم الباحثة) في فهم كيفية تأثير هذه المهارات بشكل تنبؤي على أساليب التعلم التي تعتمدها طالبات المرحلة الجامعية في البيئة السعودية. حيث أن بعض الأبحاث والدراسات التي تناولت موضوع ما وراء المعرفة ركزت على علاقتها بظروف ومتغيرات أكاديمية وتربوية وثقافية مختلفة أو على مراحل تعليمية أخرى كصغار السن، مما يعني أن هناك حاجة لدراسات تركز بشكل خاص على طلبة المرحلة الجامعية (Perry et al., 2010).

وفي حين أن بعض الدراسات تشير إلى أن مهارات ما وراء المعرفة يمكن أن تؤثر على كيفية اختيار الطلبة لأساليب التعلم وتطبيقها (سعدون وكروش، ٢٠٢٠) إلا أنه هناك عدم وضوح ودقة في مدى التنبؤ بهذه العلاقة بين المتغيرين وتحديداً في مرحلة التعليم الجامعي، مما استدعى التساؤل لدى الباحثة حول تحديد كيف يمكن لمهارات ما وراء المعرفة أن تكون بمثابة مؤشرات تنبؤية لأساليب التعلم عند الطلبة. لذا تمثلت مشكلة الدراسة في نقص الأدلة حول العلاقة التنبؤية بين مهارات ما وراء المعرفة وأساليب التعلم التي تتخذها الطالبات في المرحلة الجامعية. وقد يُعَدُّ هذا النقص في الأدلة أحد العوائق التي تقف أمام فهم وتطوير العملية التعليمية وبالتالي تعيق تحسن أداء الطلبة لمستويات أفضل مما هي عليه.

أسئلة الدراسة

في ضوء ما سبق تحاول الدراسة الإجابة عن الأسئلة التالية:

١- ما مستوى مهارات ما وراء المعرفة لدى طالبات كلية التربية؟
٢- ما مستوى أساليب التعلم لدى طالبات كلية التربية؟
٣- ما القدرة التنبؤية لمهارات ما وراء المعرفة بأساليب التعلم لدى طالبات كلية التربية؟

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

أهداف الدراسة:

تهدف الدراسة الحالية إلى الكشف عن ما يلي:

١- الكشف عن مستوى مهارات ما وراء المعرفة لدى طالبات كلية التربية.

٢- الكشف عن مستوى أساليب التعلم لدى طالبات كلية التربية.

٣- الكشف عن القدرة التنبؤية لمهارات ما وراء المعرفة بأساليب التعلم لدى طالبات كلية التربية.

أهمية الدراسة:

تبرز الأهمية النظرية لهذه الدراسة من خلال تقديم نتائج علمية يمكن أن تساعد في تفسير علاقة مهارات ما وراء المعرفة بأساليب التعلم وإمكانية التنبؤ بها حيث أنها من المتغيرات التربوية النفسية المؤثرة على انجاز الطلبة، فضلاً عن أنه لا توجد دراسة (على حد علم الباحثة) تناولت هذا الموضوع بالبحث في البيئة التعليمية السعودية.

أما الأهمية التطبيقية هي في مساهمة الدراسة الحالية في توفير أداة ذات خصائص سيكومترية مناسبة لقياس مهارات ما وراء المعرفة والتي قد يستفاد منها مستقبلاً في المجال البحثي والتطبيقي. إضافة إلى ما يمكن لهذه الدراسة أن تزود به ذوي الاهتمام والاختصاص في المجال التربوي التعليمي بنتائج تخدمهم في اتخاذ المناسب من إجراءات وبناء برامج تدريبية أو الأخذ بالتوصيات التي تتوصل لها هذه الدراسة.

حدود الدراسة:

- الحدود الموضوعية:

تتحدد بموضوع "مهارات ما وراء المعرفة كمتنبئات بأساليب التعلم لدى طالبات كلية التربية".

- الحدود الزمانية:

تتحدد بالفصل الدراسي الثاني من العام الدراسي ١٤٤٥هـ - ٢٠٢٤م.

- الحدود المكانية:

كلية التربية بجامعة الملك سعود في مدينة الرياض.

- الحدود البشرية:

تقتصر هذه الدراسة على عينة من طالبات مرحلة البكالوريوس في كلية التربية في جامعة الملك سعود المسجلات في أقسام الكلية من الفصل الدراسي الثاني للعام الجامعي ١٤٤٥هـ.

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

مصطلحات الدراسة:

- مهارات ما وراء المعرفة Metacognition Skills :

عرفها جون فلافل John Flavell عام ١٩٧٩م بأنها: "الدراية والإدراك حول العمليات المعرفية، فيتم فيها مراقبة وضبط وتحكم وتقويم ذاتي للفهم والذاكرة والأنشطة المعرفية الأخرى، فهي إشارة لعملية التفكير في التفكير" (Flavell, 1985).

وتعرف الباحثة مهارات ما وراء المعرفة إجرائيا بأنها:

مجموع الدرجات التي تحصل عليها الطالبات في مقياس مهارات ما وراء المعرفة والذي أعده بأصله الأجنبي كل من: مصطفى ألتينداج ونوراي سينيم أوغلو (Altindag & Senemoglu, 2013) وستقوم الباحثة بترجمته لأغراض الدراسة وسيتم التأكد من مؤشرات صدقه وثباته.

- أساليب التعلم Learning Styles :

عرفها أنتويستل (Entwistle, 1981) بأنها: "تبني الطالب لطرق واستراتيجيات متباينة للدراسة من خلال توجهاته التي تحددت بأهدافه ودوافعه تجاه الدراسة ويحدث أثناء تلقيه ومعالجته للمعلومات" (ص. ١٠٠).

وإجرائياً تعرف الباحثة أساليب التعلم بأنها:

هو مجموع الدرجات التي تحصل عليها الطالبات في المقاييس الفرعية الثلاثة: (الأسلوب العميق Deep Style، والأسلوب السطحي Surface Style، والأسلوب الاستراتيجي Strategic Style) لاستبيان أساليب التعلم المعدل الذي أعده بأصله إنتويستل وتايت (Entwistle and Tait, 1994)، وقام بترجمته الصباطي ورمضان (٢٠٠٢)، ولأغراض الدراسة سيتم التأكد من مؤشرات صدقه وثباته.

الإطار النظري والدراسات السابقة:

أولاً الإطار النظري:

- مهارات ما وراء المعرفة:

ارتبط مفهوم ما وراء المعرفة بمفهوم الإدراك الذاتي والوعي وانعكاسه على الأنشطة والمعرفة والذي أشار له جون ديوي John Dewey في ثلاثينيات القرن العشرين، إلا أن التصور الواضح للمفهوم وأبعاده العامة ترجع بشكل واضح إلى العالم فلافل Flavell وذلك في منتصف السبعينات (ياسر،٢٠٠٧). ويعرف الغريري (٢٠١٧) مصطلح ما وراء المعرفة بأنه: "التفكير من المستويات العليا بحيث يشمل

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

مهارات التحكم النشط بالعمليات المعرفية التي تدخل في التعلم، وهي مهارات التخطيط والمراقبة والتقييم حيث أنها عمليات فوق معرفية بطبيعة حالها" (ص. ٢٣). كما تم تعريف مهارات ما وراء المعرفة بأنها: "وعي وإدراك الفرد لقدرته الذهنية وتحكمه في أفكاره والانتباه لعملياته المعرفية قبل أي عمل محدد وخلاله وبعده" (التميمي، ٢٠١٠, ص. ٢١). وقد عرفتها الجديلي (٢٠١٩) بأنها: "إدراك الفرد لعملياته المعرفية من خلال القدرة على تنظيمها وتوجيهها وتقييمها ضمن البيئة الصفية الملائمة" (ص. ١١). كما عرفها جونسون (Johnson, 2005) بأنها: "التمكن والإلمام بالمعرفة والعمليات المعرفية وأن مهمة التحكم والضبط من مهام ومهارات المتعلم المعرفية، فهي المعرفة حول المعرفة" (ص. ١٣).

ومن خلال التعريفات السابقة يتضح وجود صلة وثيقة وارتباط بين مفهوم ما وراء المعرفة ومهاراتها, وقد ذكر فلافل (Flavell, 1970) عدة صفات لمهارات ما وراء المعرفة حيث تتصف بأنها قصدية ومخططة وموجهة نحو هدف وتتمثل في سلوكيات لتحقق مهمات معرفية. أما باريس ووينوجراد (Paris & Winograd, 1990) قد ركّزا على صفتين لمهارات ما وراء المعرفة وهي: صفة تقييم الذات وتعني التأمل الشخصي للفرد حول حالته المعرفية الخاصة وقدرته ودافعيته, وصفة الإدارة الذاتية للمعرفة وتعني العمليات الذهنية التي تعين على تنسيق الجوانب المعرفية لحل المشكلات وتتضمن الخطط والمراقبة والمراجعة.

النظرية المفسرة لمهارات ما وراء المعرفة:

- نظرية فلافل Flavell Theory :

تعود الرؤية الجليّة لمفهوم ما وراء المعرفة إلى فلافل Flavell حيث اهتم في دراساته بملاحظة أن الأطفال من مراحل عمرية مختلفة يقومون بمهام التعلم بأساليب متنوعة، أي أنهم يطورون طرق متمايزة عند القيام بعملية التفكير، وأنه كلما تقدموا في المراحل العمرية فإنه ينعكس عليهم إدراك أعمق لاستراتيجيات التفكير لديهم (Duell, 1986).

يذكر الغريري (٢٠١٧) أن فلافل Flavell يوجه إلى النظر لمنشأ ما وراء المعرفة لنميز بين تفكير ما وراء المعرفة والأنواع الأخرى، حيث أنها لا تصدر من معرفة الشخص الخارجية بشكل مباشر بل تتعلق بما يعرف عن التمثيل الداخلي لهذه المعرفة من ناحية كيف تعمل وكيف يشعر الشخص بها، فهي تشتمل على تنظيم وتنسيق ومراقبة فاعلة للوصول إلى أهداف محققة. ويرى أن ما وراء المعرفة تقوم على توظيف الأبنية المعرفية وحفظها، وكذلك البحث عنها واستعادتها، والعمل بمهام معرفية موجهه بأهداف معينة.

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

ويرى فلافل (Flavell, 1977) أن مهارات ما وراء المعرفة متعددة كالوعي بالمعرفة Metacognition والتي يقصد بها الوعي بالعمليات المعرفية التي يؤديها المتعلم ويضبطها ويتحكم بها فهي المعرفة والإدراك للظواهر والعمليات المعرفية، وذكر أنواعاً أخرى مثل وعي الذاكرة Metamemoey ويقصد بها إدراك عمليات التذكر، وأيضاً ذكر وعي الاستيعاب Metacomperehention ووعي الانتباه Metaatiention ووعي التفكير Metathinking.

تصنيف مهارات ما وراء المعرفة:

تعتبر مهارات ما وراء المعرفة عمليات ذهنية معقدة في معالجة المعلومات حيث أنها تتطور مع النمو وزيادة الخبرات، واكتسابها يعين الفرد على فهم وتنظيم سلوكه (الغريري، ٢٠١٧). وتشابه المهتمون بتنمية التفكير في تصنيف أبعاد ومهارات ما وراء المعرفة نتيجة للأبحاث التي ركزت منذ بداية السبعينات على التفكير ما وراء المعرفي، فقد اتفق بعض الباحثين ومنهم ستيرنبرج (Sternberg, 1985) و(فارس، ٢٠١٣) و(شواهين، ٢٠٢٠) على تصنيف مهارات ما وراء المعرفة إلى:

١- التخطيط: ويشمل تعيين الهدف وتحديد طريقة التنفيذ وتسلسل الخطوات وتوقع العقبات المحتملة وحلولها وتخمين النتائج المتوقعة.

٢- المراقبة والتحكم: ويشمل استمرارية الاهتمام بالهدف والمحافظة على تسلسل المراحل والانتقال فيما بينها وإصلاح الأخطاء.

التقييم والتقويم: ويشمل الحكم المحايد على مدى تحقق الأهداف ودقة النتائج ومدى ملائمة الخطوات والطرق المطبقة.

- أساليب التعلم:

مفهوم أساليب التعلم:

حصل مفهوم أساليب التعلم وتنوعها على اهتمام واسع من قِبل الباحثين في الميدان التربوي منذ منتصف سبعينات القرن الماضي، وغَلُب عليه أن يشتمل على عناصر معرفية تختص بمعالجة المعلومات بطريقة تفضيلية، وعناصر فسيولوجية تتعلق بالاستجابات نحو البيئة، وعناصر مؤثرة ترتبط بشعور الفرد نحو الموقف التعليمي (الربيع وغانم، ٢٠٢٠). وفي نفس السياق جاء تعريف الجيلاني وأبو سعد (El-Gilany & Abu saad, 2012) لأساليب التعلم بأنها طرق ذات سمات معرفية، وانفعالية، وخصائص نفسية لها ثبات نسبي وتستخدم كمنبئات بطريقة إدراك الطلبة، وتفاعلهم وكيفية استجابتهم للبيئة التعليمية والمعلومات المترافقة فيها.

وقد تم تعريف أساليب التعلم أيضاً بأنها نهج معين يستخدمه الطلبة بانتظام وانسجام للتعامل مع المعلومات أثناء المهام التعليمية المتنوعة بصرف النظر عن

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

متطلبات عملية التعلم (Schmeck, 1983). ومن خلال ما سبق فإن أساليب التعلم تعتبر وصف للطرق المتنوعة التي يتبعها المتعلم خلال تعامله مع مواقف التعلم، وهي غير ثابتة ومتغيرة بتغير إدراك الطلبة والأساليب المفضلة بالنسبة لهم، لذا يستحسن تنظيم بيئة التعلم والمحتوى التعليمي وفقاً لأساليب التعلم لدى الطلبة (العرفج، ٢٠١٩).

النموذج المفسر لأساليب التعلم وأبعاده:

- نموذج أنتويستل Entwistle :

قدم أنتويستل (Entwistle, 1981) نموذج يفسر فيها أساليب التعلم، حيث يُبنى هذا النموذج على العلاقة بين أساليب التعلم ومخرجات التعلم وأن الفرد يتبع توجهات معينة تتعلق بدوافعه لذا ينتج عنها أساليب محددة يستخدمها الطلبة أثناء التعلم وتعكس مستويات متنوعة من الفهم.

وأن أساليب التعلم تنتج عن ثلاثة توجهات كما ذكرها (أبو عوف، ٢٠٢٠) هي: التوجه نحو المعنى الشخصي، ونحو التحصيل، ونحو إعادة الإنتاجية. وبذلك يظهر أن أنتويستل Entwistle حاول أن يفسر مهمة التعلم من خلال الربط بين هدف الطلبة ودافعيتهم وتفضيلاتهم في اختيار أسلوب التعلم وبين عمليات أداء المهمة ونتائجها (البعيجي والتميمي، ٢٠١٩).

وتتعدد أساليب التعلم وتتنوع بتنوع الدراسات والنظريات حول عملية التعلم، وقد اعتمدت الباحثة على نموذج أنتويستل (Entwistle, 1981) لأساليب التعلم الثلاثة وهي:

١- أسلوب التعلم العميق Deep Style: وهو الأكثر فعالية حيث ينشأ من خلال وجود الدافعية الداخلية، فيتميز بالإقبال على عملية التعلم.
٢- أسلوب التعلم السطحي Surface Style: ويرتبط نوعاً ما بالدوافع المهنية وخشية الفشل.
٣- أسلوب التعلم الاستراتيجي Strategic Style: ويتضمن التركيز على نتائج عملية التعلم، ويرتبط بإدارة الوقت وتحقيق الهدف المنشود.

ثانياً الدراسات السابقة والتعقيب عليها:

في هذا الجزء يتم استعراض بعض الدراسات المرتبطة بموضوع الدراسة الحالية والتي استفادت منها الباحثة بعد عرضها مرتبة من الأقدم إلى الأحدث من خلال تقسيمها على المحاور التالية:

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

أولاً/ الدراسات التي اهتمت بمهارات ما وراء المعرفة وعلاقتها بالمتغيرات الأخرى:

كشفت دراسة سيتي آون وآخرون (Setiawan et al., 2020) عن تأثير مهارات ما وراء المعرفة على نتائج تعلم مادة الجغرافيا لدى الطلبة في إندونيسيا، حيث اتبعت المنهج الوصفي على عينة من ٥٥ طالبًا. وتم التطبيق باستخدام الاستبيانات وجداول التوثيق. أظهرت النتائج أن هناك تأثير كبير لمهارات ما وراء المعرفة على نتائج تعلم الطلاب، وقد كانت مساهمة تأثير مهارات ما وراء المعرفة على نتائج تعلم الجغرافيا الحيوية تساوي ٤٤.٤٪، في حين تأثرت النسبة المتبقية البالغة ٦٦.٦٪ بعوامل أخرى.

وقام فارنام وأنجومشوا (Farnam & Anjomshoaa, 2020) بدراسة اتبعت المنهج الوصفي التحليلي وهدفت إلى الكشف عن العلاقة بين مهارات ما وراء المعرفة والدافعية الأكاديمية والتحصيل الأكاديمي لدى عينة بلغت ٣٣٢ من طلاب وطالبات الصف الأول الثانوي في إيران. وتمثلت أدوات الدراسة في مقياس دافعية الإنجاز الأكاديمي ومقياس أونيل (O'Neill, 1996) لمهارات ما وراء المعرفة بالإضافة إلى مُعدّل التحصيل الأكاديمي للطلبة. وأوضحت النتائج أن التخطيط كأحد مكونات ما وراء المعرفة له تأثير كبير على الدافعية الأكاديمية، وأن للوعي المعرفي والتنظيم كمكونات لما وراء المعرفة تأثير كبير على التحصيل.

وقد أجرى العنزي (٢٠٢١) دراسة وصفية ارتباطيه هدفت إلى الكشف عن العلاقات المتبادلة بين الدافعية الأكاديمية وما وراء المعرفة والنهوض الأكاديمي، وبلغت عينة البحث (١٢٧) طالباً وطالبة من المرحلة الثانوية في مدارس مدينة الرياض، وتم استخدام مقياس ما وراء المعرفة. وأظهرت النتائج وجود تأثيرات مباشرة ودالة إحصائياً بين ما وراء المعرفة والنهوض الأكاديمي، وبين ما وراء المعرفة والدافعية الأكاديمية.

وهدفت دراسة ليان قوزوفا (Lianguzova, 2021) إلى فهم فهم كيفية إدراك الفرد للحياة اليومية ودور مهارات ما وراء المعرفة والشخصية في السياق الاجتماعي والتأثيرات الخارجية، معتمدةً على المنهج الوصفي. وتكونت العينة من ٣٠ فرداً من النساء والرجال في موسكو، وتم تطبيق مقياس شرو ودينيسن (Schraw & Dennison,1994) لمهارات ما وراء المعرفة، ومقياس كاربوف وسكايتفا (Karpov & Skiteva,2005) للتكيف. وأظهرت النتائج وجود علاقة ذات دلالة إحصائية بين مهارات ما وراء المعرفة في الوعي الذاتي المعرفي وبين الاعتقادات الإيجابية المعرفية وبين الحاجة للتحكم المعرفي في الأفكار.

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

واهتمت دراسة وانق وآخرون (Wang et al., 2021) بالكشف عن دور مهارات ما وراء المعرفة والتحفيز والتحكم بالنفس في التنبؤ بمشاركة الطلاب في تعلم الرياضيات مع مضي الزمن، حيث اتبعت المنهج الوصفي في دراستين طوليتين على عينة بلغ عددها ٢٣٢٥ و٢٠٧ من المراهقين (الذين تتراوح أعمارهم بين ١١ و١٥ عامًا) التابعين ل٢٠ مدرسة عامة متعددين الأعراق في الولايات المتحدة. وطبقت الدراسة من خلال تطبيق مقياس المشاركة في الرياضيات واعتماد استبيانات لمهارات ما وراء المعرفة وللتحفيز والتحكم بحيث متوفرة في الفصل وتعبئتها عبر الاتصال بالانترنت. وتبين من خلال النتائج أن كلاً من المهارات ما وراء المعرفية والتحفيز والتحكم بالنفس ساهمت بشكل فريد في التنبؤ بمشاركة وتعلم الطلبة للرياضيات، بالإضافة إلى أن مهارات ما وراء المعرفة عملت بشكل تفاعلي مع التحفيز والتحكم لتشكيل وتشجيع المشاركة في تعلم الرياضيات.

ثانياً/ الدراسات التي اهتمت بأساليب التعلم وعلاقتها بالمتغيرات الأخرى:

أشارت دراسة وصفية ارتباطية قام بها العتيبي (٢٠١٥) للكشف عن النمذجة للعلاقة السببية بين مهارات التعلم الموجه ذاتيًا وأساليب التعلم والتحصيل الدراسي وتأثيراتها المباشرة وغير المباشرة. حيث طُبقت على عينة عددهم (١٤٠) طالب جامعي. وتم تطبيق مقياس أساليب التعلم المعدل لإنتويستل وتايت (Entwistle & Tait, 1994)، ودلت النتائج على سيادة الأسلوب السطحي والاستراتيجي كأساليب للتعلم، وعلى اختلاف التأثير المباشر لأساليب التعلم في التحصيل الأكاديمي عن التأثير غير المباشر، حيث أن كلاهما كان دالاً إحصائياً.

ووضحت دراسة الثبيتي والعزيزي (٢٠١٦) المبنية على المنهج الوصفي الارتباطي العلاقة بين أساليب التعلم والتحصيل الدراسي لدى عينة قوامها ٣٠١ من طلاب وطالبات جامعة شقراء، حيث تم فيها تطبيق مقياس إنتوستل وتايت (Entwistle & Tait, 1994)، ودلت النتائج على وجود علاقة ارتباطيه بين أساليب التعلم والتحصيل الدراسي.

واستهدفت دراسة العرفج (٢٠١٩) التعرف على العلاقة بين أساليب التعلم ومستوى التحصيل الدراسي والتخصص الأكاديمي، حيث اتبعت المنهج الوصفي الارتباطي وتكونت العينة من (٩٢) طالبة من طالبات الكليات الصحية بجامعة الملك سعود في الرياض. وتمثلت أداة الدراسة بمقياس أساليب التعلم المعدل من إعداد إنتوستل وتايت (Entwistle & Tait, 1994) وبترجمة وتقنين الصباطي ورمضان (٢٠٠٢) على البيئة السعودية. وأظهرت النتائج وجود فروق دالة إحصائيا في

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

أساليب التعلم (السطحي والعميق والإستراتيجي) تبعاً لمتغير التخصص ومتغير التحصيل الدراسي، وأنه توجد علاقة بين أساليب التعلم والتخصص والتحصيل.

كما سعت دراسة سعدون وكروش (٢٠٢٠) إلى معرفة العلاقة بين أساليب التعلم ومهارات ما وراء المعرفة لدى ١٠٠ من طلبة المرحلة المتوسطة والثانوية في الجزائر. واتبعت المنهج الوصفي الارتباطي، وذلك بتطبيق مقياس أساليب التعلم المعدل من إعداد إنتوستل وتايت (Entwistle & Tait, 1994) ومقياس ما وراء المعرفة من إعداد عبد الناصر الجراح وعبيدات (٢٠١١). وأسفرت النتائج عن وجود علاقة ارتباطيه بين أساليب التعلم (السطحي والعميق والاستراتيجي) وما وراء المعرفة، ووجود أثر حقيقي على ما وراء المعرفة ناتج عن أسلوب واحد على الأقل من أساليب التعلم (السطحي والعميق والاستراتيجي)، وعدم وجود فروق في ما وراء المعرفة بين الجنسين من الطلبة حافظي القرآن الكريم، وعدم وجود فروق في ما وراء المعرفة بين المرحلتين (المتوسطة والثانوية) من الطلبة حافظي القرآن الكريم.

واتجهت دراسة خان (Khan, 2023) إلى معرفة ما إذا كانت أساليب التعلم تؤثر على الإنجاز والتحصيل الأكاديمي لطلبة كليات الطب في باكستان. والتي اعتمدت المنهج الوصفي حيث شارك ٢٠٠ منهم في الدراسة من خلال استكمال استبيان VARK وهو استبيان أساليب التعلم الأربعة (البصري، السمعي، القراءة والكتابة،الحركي). ثم تقييم أنماط التعلم بناءً على الاستبيان. كذلك الحصول على درجات التحصيل من أقسام الطلبة بالكلية. وكانت النتائج توضح أن معظم الطلاب فضلوا التعلم أحادي النمط بفرق إحصائي كبير بين الجنسين، حيث فضل معظم الطلاب الذكور التعلم الأحادي النمط (٦٢.٧%)، في حين فضلت الطالبات أنماط التعلم الثنائية النمط (٤١.٤%). وكان التعلم السمعي هو الأكثر انتشارًا في المجموعة الأحادية النمط في المجموعتين الذكور والإناث، وبالنسبة لعلاقة أسلوب التعلم بالتحصيل في هذه الدراسة لم تكن هناك علاقة مهمة بين أسلوب التعلم والنتيجة الأكاديمية، أي لم يكن هناك فرق ذو دلالة إحصائية في نتيجة التحصيل الدراسي في المجموعات الفرعية لأساليب التعلم المختارة مع عدم وجود فروق بين الجنسين في تأثير أسلوب التعلم على التحصيل الدراسي.

تعقيب على الدراسات السابقة:

يتضح من خلال عرض الدراسات السابقة أنها كانت موجهة لفهم طبيعة وتأثير بعض المتغيرات النفسية التربوية وعلاقتها ببعضها خصوصاً على فئة الطلبة والطالبات في المراحل التعليمية المختلفة، حيث استفادت الباحثة منها في تحديد وفهم مشكلة ومتغيرات الدراسة الحالية ومفاهيمها.

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

العديد من الدراسات مثل دراسة (Farnam & Anjomshoaa, 2020) ودراسة (Lianguzova, 2021) ودراسة (سعدون وكروش، ٢٠٢٠) استهدفت مهارات ما وراء المعرفة وكيفية تأثيرها على الدافعية الأكاديمية والتحصيل. وهذا ينبه إلى أهمية ما وراء المعرفة في فهم دورها مع المتغيرات الأخرى كمتغير أساليب التعلم.

وأغلب الدراسات مثل دراسة (Setiawan et al., 2020) ودراسة (Lianguzova 2021) ، ودراسة (Wang et al., 2021) ودراسة (العنزي، ٢٠٢١) اتبعت المنهج الوصفي مما يشير إلى مناسبته كمنهج يخدم أهداف هذه الدراسة.

واتفقت كل من دراسة (العتيبي،٢٠١٥) ودراسة (الثبيتي والعزيزي،٢٠١٦) ودراسة (العرفج،٢٠١٩) ودراسة (سعدون وكروش،٢٠٢٠) على استخدام مقياس أساليب التعلم المعدل من إعداد إنتوستل وتايت (Entwistle & Tait, 1994)، وفي هذا تأكيد على مدى مناسبة المقياس لقياس أساليب التعلم ولما له من مؤشرات صدق وثبات جيدة، كما أن هذه الدراسات ركزت على تأثير أساليب التعلم المختلفة (السطحي، العميق، والاستراتيجي)، بينما تركز دراسات أخرى على تأثير ما وراء المعرفة بشكل رئيسي، مما يدعو إلى مزيد من البحث حول علاقة هاذين المتغيرين معاً وتحديد مدى تأثير أحدهم على الآخر.

واختلفت بعض الدراسات في السياقات الثقافية والجغرافية أثناء دراستها لعلاقات المتغيرات، كدراسة (Lianguzova, 2021) كانت في موسكو ودراسة (Khan, 2023) كانت في باكستان، مما يدعو إلى دراسة متغير مهارات ما وراء المعرفة وأساليب التعلم في البيئة العربية السعودية لفهم أفضل وأجود تعميماً في النتائج.

وأخيراً قد تباينت الدراسات في أهدافها وحجم عيناتها والمجالات الأكاديمية والمراحل الدراسية التي ركزت عليها، وهذه الاختلافات تساهم في دعم الاهتمام بموضوع مهارات ما وراء المعرفة وموضوع أساليب التعلم على عدة أوجه، كدراسة (سعدون وكروش، ٢٠٢٠) التي دعمت وجود العلاقة بينهما مما يدعو لاحتمالية إمكانية تنبؤ أحدهما بالآخر.

منهجية الدراسة وإجراءاتها:

- المنهج الدراسة المستخدم:

تتبع الباحثة المنهج الوصفي الارتباطي للكشف عن القدرة التنبؤية لمهارات ما وراء المعرفة بأساليب التعلم لدى طالبات كلية التربية بجامعة الملك سعود.

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

- مجتمع الدراسة:
جميع طالبات مرحلة البكالوريوس المنتظمات في كلية التربية بجامعة الملك سعود في مقرها الرئيس بالرياض للفصل الدراسي الثاني من العام الجامعي ١٤٤٥هـ ماعدا طالبات السنة الأولى المشتركة، وبحسب إحصائية مكتب إدارة البيانات في جامعة الملك سعود للطلب رقم (١٠٣) كان قد بلغ مجموع عددهن الفعلي (٩٠٠) طالبة يتوزعن على (٥) تخصصات علمية.

- عينة الدراسة: تتمثل في:

١- تم التطبيق على العينة الاستطلاعية وقد بلغ عددهن (١٣٥) طالبة من طالبات كلية التربية المنظمات بمرحلة البكالوريوس بجامعة الملك سعود وذلك للتحقق من الخصائص السيكومترية لأدوات الدراسة، وتمت مشاركتهن بطريقة عشوائية خلال الفصل الدراسي الأول من العام ١٤٤٥هـ.

٢- بهدف تحقق أهداف الدراسة الحالية فقد تم تطبيق أدوات الدراسة على عينة ممثلة للمجتمع وهي العينة الأساسية للدراسة، وبلغ عدد العينة (٤١٢) طالبة من طالبات كلية التربية المنتظمات لجميع أقسام الكلية في كافة المستويات الدراسية لمرحلة البكالوريوس في جامعة الملك سعود بالطريقة العشوائية.

وصف عينة الدراسة (البيانات الديموغرافية):
من خلال الجدول التالي:

جدول ١ توزيع عينة الدراسة حسب التخصص والمستوى الدراسي

		العدد	النسبة المئوية
التخصص الدراسي	الدراسات القرآنية	٣٧	%٩
	الطفولة المبكرة	١٠٩	%٢٦.٥
	علم النفس	١٤٦	%٣٥.٤
	الدراسات الإسلامية	١٢٠	%٢٩.١
المستوى الدراسي	المستوى الأول	٧٠	%١٧
	المستوى الثاني	٤٦	%١١.٢
	المستوى الثالث	٥٥	%١٣.٣
	المستوى الرابع	٣٣	%٨
	المستوى الخامس	٥٠	%١٢.١
	المستوى السادس	٣٨	%٩.٢
	المستوى السابع	٦٢	%١٥
	المستوى الثامن	٥٨	%١٤.٢
إجمالي العينة		٤١٢	**%١٠٠**

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

- أدوات الدراسة:

١- مقياس مهارات ما وراء المعرفة من إعداد مصطفى ألتينداج ونوراي سينيم أوغلو (Altindag & Senemoglu, 2013):

المقياس في صورته الأصلية قد تم تطبيقه على طلبة الجامعة، حيث يقيس مهارات ما وراء المعرفة من خلال (٣٠) عبارة يتم الإستجابة عليها تبعاً لأسلوب ليكرت بتدرج خماسي (موافق بشدة - موافق – متردد – غير موافق – غير موافق بشدة). ويتمتع المقياس بمؤشرات صدق وثبات عالية. وقد قامت الباحثة بالحصول على موافقة المؤلفين باستخدام المقياس وترجمته لأغراض الدراسة.

صدق الأداة:

١/صدق المحكمين: قامت الباحثة بترجمة المقياس من الإنجليزية إلى العربية وكذلك ترجمته الترجمة العكسية من العربية للإنجليزية وعرضه في المرحلتين على ٣ محكمين في اللغة الإنجليزية للتأكد من سلامة الترجمة صياغةً ومعنى، ومن ثم عرض عباراته على ١٠ محكمين من عدة جامعات سعودية متخصصين في العلوم النفسية والتربوية لتحكيمه من عدة نواحي كسلامة ووضوح العبارات وتمثيلها للأبعاد، وقد تم إجراء التعديلات المطلوبة في كل المراحل.

٢/صدق الاتساق الداخلي:

تم التحقق من الاتساق الداخلي لعبارات مقياس مهارات ما وراء المعرفة باستخدام معامل ارتباط بيرسون في حساب معاملات الارتباط بين درجة كل عبارة من عبارات المقياس بالدرجة الكلية للبُعد الذي تنتمي إليه العبارة، فكانت معاملات الارتباط كما هي موضحة بجدول (٢):

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

جدول ٢ معاملات الارتباط بين درجة كل عبارة بالدرجة الكلية للبُعد في مقياس مهارات ما وراء المعرفة

رقم العبارة	معامل الارتباط	رقم عبارة	معامل الارتباط	رقم العبارة	معامل الارتباط
التحكم في التعلم		**التخطيط والمراقبة**		**التقويم الذاتي**	
٣	**٠.٤٧٣				
٦	**٠.٥٠٧				
٧	**٠.٥٠١	٢	**٠.٣٣٩	١	**٠.٤٨٢
٨	**٠.٥٠٦	٤	**٠.٥٣٣	٥	**٠.٥٩٩
١٣	**٠.٤٣١	١٠	**٠.٤٢١	٩	**٠.٦٦٧
١٥	**٠.٢٦٠	١٢	**٠.٥٣٦	١١	**٠.٧٣٠
١٩	**٠.٤٥٠	١٤	**٠.٤٥٧	١٦	**٠.٥٧٣
٢٠	**٠.٢٨٨	١٧	**٠.٤٩٢	١٨	**٠.٧٥٢
٢٤	**٠.٣٩٦	٢٣	**٠.٣٧٦	٢١	**٠.٦٨٢
٢٦	**٠.٤٩٧	٢٥	٠.٠٨٨	٢٢	**٠.٧٠٤
٢٧	**٠.٦٣٠	٢٩	**٠.٣٣٦		
٢٨	**٠.٥٤٢				
٣٠	**٠.٤٣٣				

ملاحظة. ن= (١٣٥): ** دالة عند مستوى الدلالة ٠.٠١-- * دالة عند مستوى الدلالة ٠.٠٥

من خلال استعراض البيانات بالجدول (٢) يتبين أن جميع قيم معاملات الارتباط بين العبارات والبُعد الذي تنتمي إليه كانت قيمًا موجبة ودالة إحصائيًا عند مستوى دلالة (٠.٠١) عدا الفقرة رقم (٢٥) من البعد التخطيط والمراقبة فقد كان غير داله حيث بلغت القيمة (٠.٠٨٨)، وبالتالي سيتم استبعادها أما باقي الفقرات فقد أظهرت تجانس مقبول يمكن الاعتماد عليه في الدراسة الحالية.

وكذلك تم التحقق من الاتساق الداخلي لأبعاد المقياس بحساب معاملات ارتباط بيرسون بين درجة البعُد والدرجة الكلية للمقياس، فكانت معاملات الارتباط كما هي موضحة بجدول (٣):

جدول ٣ معاملات الارتباط بين درجة كل بُعد بالدرجة الكلية لمقياس مهارات ما وراء المعرفة

البُعد	عنوان البُعد	معامل الارتباط
البُعد الأول	التخطيط والمراقبة	**٠.٧٤١
البُعد الثاني	التحكم في التعلم	**٠.٨٧٥
البُعد الثالث	التقويم الذاتي للتعلم	**٠.٨٤٠

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

ملاحظة. ن= (١٣٥): ** دالة عند مستوى الدلالة ٠.٠١ -- * دالة عند مستوى الدلالة ٠.٠٥

يتضح من النتائج المبينة بالجدول (٣) أن قيم معاملات الارتباط بين درجة كل بُعد من أبعاد مقياس مهارات ما وراء المعرفة والدرجة الكلية للمقياس كانت موجبة ودالة إحصائيًا عند مستوى (٠.٠١)، وهو ما يؤكد اتساق أبعاد المقياس.

٣/الصدق التمييزي:

تم التحقق من الصدق التمييزي لمقياس مهارات ما وراء المعرفة وأبعاده الفرعية من خلال حساب دلالة الفروق بين متوسطيّ درجات أعلى (٢٧%) وأدنى (٢٧%) من استجابات العينة الاستطلاعية، وجاءت النتائجُ كما هي موضحة بجدول (٤):

جدول ٤ الصدق التمييزي لأبعاد مقياس مهارات ما وراء المعرفة والدرجة الكلية

أبعاد مهارات ما وراء المعرفة	أقل من ٢٧% ن = ٣٦		أعلى من ٢٧% ن = ٣٦		قيمة ت	قيمة الدلالة
	المتوسط	الانحراف	المتوسط	الانحراف		
التخطيط والمراقبة	٢٦.٣٢	١.٩٨	٣٤.٤٤	١.٤٨	**١٩.٣٧	٠.٠٠
التحكم في التعلم	36.32	٢.٧٤	٥٠.٠٢	٣.١٠	**١٩.٧١	٠.٠٠
التقويم الذاتي للتعلم	٢١.٥٩	٢.٩٨	٣٤.٠٢	٢.٢٢	**١٩.٧٦	٠.٠٠
الدرجة الكلية	٨٧.٢٧	٦.٠٩	١١٥.٨٨	٦.٧٠	**١٨.٨٣	٠.٠٠

ملاحظة. ** دالة عند مستوى الدلالة ٠.٠١ -- * دالة عند مستوى الدلالة ٠.٠٥

تظهر البيانات بالجدول (٤) عن وجود فروق ظاهرية بين متوسطات درجات المجموعات العليا والدنيا من مقياس مهارات ما وراء المعرفة وأبعاده،حيث جاءت جميع قيم (ت) دالة إحصائيًا عند مستوى (٠.٠١)، مما يدل على تمتع المقياس بقدرة تمييزية مناسبة وبدلالات صدق جيدة.

ثبات الأداة: معامل ألفا كرونباخ:

تم التأكد من ثبات درجات المقياس وأبعاده الفرعية باستخدام معامل ألفا كرونباخ كما يلي:

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

جدول ٥ قيم معاملات ثبات ألفا كرونباخ لمقياس ما وراء المعرفة وأبعاده الفرعية

	أبعاد المقياس	عدد العبارات	معامل ثبات ألفا كرونباخ
١	التخطيط والمراقبة	٨	٠.٥٥٤
٢	التحكم في التعلم	١٣	٠.٥٧١
٣	التقويم الذاتي للتعلم	٨	٠.٨٥١
	معامل الثبات الكلي لأداة القياس وفق ألفا كرونباخ	٢٦	٠.٨٧٢

يتبين من النتائج الموضحة بالجدول (٥) أن معاملات ثبات ألفا كرونباخ لدرجات أبعاد المقياس مناسبة حيث بلغت أقل قيمة معامل ثبات (٠.٥٥٤) للبُعد التخطيط والمراقبة بينما بلغت أعلى قيمة معامل ثبات (٠.٨٥١) للبُعد التقويم الذاتي للتعيم، أما الثبات العام لدرجات المقياس فقد بلغ القيمة (٠.٨٧٢)، وهذه القيمة تعبر عن معامل ثبات جيد ومقبول، مما يدل على ثبات درجات مقياس مهارات ما وراء المعرفة.

٢- مقياس أساليب التعلم المعدل لإنتويستل وتايت Entwistle and Tait, (1994):

ويتكون من (٣٠) عبارة موزعة على (٣) مقاييس فرعية لأساليب التعلم الثلاثة: السطحي والعميق والاستراتيجي. ولكل مقياس فرعي (١٠) فقرات لقياسه حيث يتم الاستجابة عليه تبعاً لأسلوب ليكرت بتدرج خماسي، وقد قام بتعريبه وتقنينه للبيئة السعودية الصباطي ورمضان (٢٠٠٢). ويتسم هذا المقياس ببنية عاملية جيدة وقيم جيدة لمؤشرات الصدق والثبات في الدراسات العربية.

صدق الأداة: تم التحقق من صدق المقياس من خلال:

١/صدق الاتساق الداخلي:

تم التحقق من الاتساق الداخلي لعبارات مقياس أساليب التعلم باستخدام معامل ارتباط بيرسون في حساب معاملات الارتباط بين درجة كل عبارة من عبارات المقياس بالدرجة الكلية للبُعد الذي تنتمي إليه العبارة، فكانت معاملات الارتباط كما هي موضحة بجدول (٦):

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

جدول ٦ معاملات الارتباط بين درجة كل عبارة بالدرجة الكلية للبُعد في مقياس أساليب التعلم

رقم العبارة	معامل الارتباط	رقم العبارة	معامل الارتباط	رقم العبارة	معامل الارتباط
التعلم العميق		التعلم السطحي		التعلم الاستراتيجي	
١	**٠.٢٣٦	٣	**٠.٥٦٠	٢	**٠.٣٧٥
٤	**٠.٥١٨	٥	**٠.٦١٥	٨	**٠.٤٥٧
٩	**٠.٤٩٩	٦	**٠.٥٩٣	١٠	**٠.٣٤٥
١٣	**٠.٣٠٢	٧	**٠.٦٠٠	١٢	**٠.٤٩٦
١٩	**٠.٤١٠	١١	**٠.٢٨٣	١٥	**٠.٣٩٤
٢٢	**٠.٤٣٥	١٤	**٠.٣٣٩	١٨	**٠.٤١٤
٢٣	**٠.٦٠٧	١٦	٠.١٤٠	٢١	**٠.٤٨١
٢٥	**٠.٦٠٤	١٧	**٠.٣٠٥	٢٤	**٠.٦٠٤
٢٨	**٠.٥٤٢	٢٠	٠.٠٧٤	٢٧	**٠.٥٠٣
٣٠	**٠.٥٧٥	٢٦	**٠.٣٣٨	٢٩	**٠.٥٦٥

ملاحظة. ن= (١٣٥): ** دالة عند مستوى الدلالة ٠.٠١ -- * دالة عند مستوى الدلالة ٠.٠٥

من خلال استعراض البيانات بالجدول (٦) يتبين أن جميع قيم معاملات الارتباط بين العبارات والبُعد الذي تنتمي إليه كانت قيمًا موجبة ودالة إحصائيًا عند مستوى دلالة (٠.٠١)عدا الفقرتين رقم (١٦) و (٢٠) من بعد التعلم السطحي فقد كانتا غير دالتين وبالتالي سيتم استبعادهما أما باقي الفقرات فقد أظهرت تجانس مقبول يمكن الاعتماد عليه في الدراسة الحالية.

كما تم التحقق من الاتساق الداخلي لأبعاد المقياس بحساب معاملات ارتباط بيرسون بين درجة البعُد والدرجة الكلية للمقياس، فكانت معاملات الارتباط كما هي موضحة بجدول (٧):

جدول ٧ معاملات الارتباط بين درجة كل بُعد بالدرجة الكلية لمقياس أساليب التعلم

البُعد	عنوان البُعد	معامل الارتباط
البُعد الأول	التعلم العميق	**٠.٨٨٨
البُعد الثاني	التعلم السطحي	**٠.٥٥٨
البُعد الثالث	التعلم الاستراتيجي	**٠.٨٩٣

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

ملاحظة. ن= (١٣٥): ** دالة عند مستوى الدلالة ٠.٠١ -- * دالة عند مستوى الدلالة ٠.٠٥

يتضح من النتائج المبينة بالجدول (٧) أن قيم معاملات الارتباط بين درجة كل بُعد من أبعاد مقياس أساليب التعلم والدرجة الكلية للمقياس كانت موجبة ودالة إحصائيًا عند مستوى (٠.٠١)، وهو ما يؤكد اتساق أبعاد المقياس.

٢/الصدق التمييزي: تم التحقق من الصدق التمييزي لمقياس أساليب التعلم وأبعاده الفرعية من خلال حساب دلالة الفروق بين متوسطيّ درجات أعلى ٢٧% وأدنى ٢٧% من استجابات العينة الاستطلاعية، وجاءت النتائجُ كما هي موضحة بجدول (٨):

جدول ٨ الصدق التمييزي لأبعاد مقياس أساليب التعلم والدرجة الكلية

أبعاد النموذج الإرباعي	أقل من ٢٧% ن = ٣٦		أعلى من ٢٧% ن = ٣٦		قيمة ت	قيمة الدلالة
	المتوسط	الانحراف	المتوسط	الانحراف		
التعلم العميق	٣٠.٧٦	٣.٢٨	٤١.٣٢	٢.١٦	**١٥.٨٩	٠.٠٠
التعلم السطحي	٢٩.٦٢	٢.٠٩	٣٧.٨٢	١.٦٦	**١٨.٢٢	٠.٠٠
التعلم الاستراتيجي	٣٠.٨١	٢.٩٥	٤١.١٢	٢.١٩	**١٦.٥٧	٠.٠٠
الدرجة الكلية	٩٤.٤١	٦.٨٢	١١٦.٦٥	٤.٦٢	**١٥.٩٥	٠.٠٠

ملاحظة. ** دالة عند مستوى الدلالة ٠.٠١ -- * دالة عند مستوى الدلالة ٠.٠٥

تظهر البيانات بالجدول (٨) عن وجود فروق ظاهرية بين متوسطات درجات المجموعات العليا والدنيا من مقياس النموذج الإرباعي وأبعاده،حيث جاءت جميع قيم (ت) دالة إحصائيًا عند مستوى (٠.٠١)، مما يدل على تمتع المقياس بقدرة تمييزية مناسبة وبدلالات صدق جيدة.

ثبات الأداة:

- **معامل ألفا كرونباخ:** تم التأكد من ثبات درجات المقياس وأبعاده الفرعية باستخدام معامل ألفا كرونباخ كما هي موضحة بجدول (٩):

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

جدول ٩ قيم معاملات ثبات ألفا كرونباخ لمقياس أساليب التعلم وأبعاده الفرعية

	أبعاد المقياس	عدد العبارات	معامل ثبات ألفا كرونباخ
١	التعلم العميق	١٠	٠.٧٠٠
٢	التعلم السطحي	٨	٠.٥٠٩
٣	التعلم الاستراتيجي	١٠	٠.٦٧٩
	معامل الثبات الكلي لأداة القياس وفق ألفا كرونباخ	٢٨	٠.٨٢٣

يتبين من النتائج الموضحة بالجدول (٩) أن معاملات ثبات ألفا كرونباخ لدرجات أبعاد المقياس مناسبة حيث بلغت أقل قيمة معامل ثبات (٠.٥٠٩) للبُعد التعلم السطحي بينما بلغت أعلى قيمة معامل ثبات (٠.٧٠٠) للبُعد التعلم العميق، أما الثبات العام لدرجات المقياس فقد بلغ القيمة (٠.٨٢٣)، وهذه القيمة تعبر عن معامل ثبات جيد ومقبول، مما يدل على ثبات درجات مقياس أساليب التعلم.

الأساليب الإحصائية:

لتحليل بيانات الدراسة والإجابة عن تساؤلاتها سيتم استخدام:

١- احصاء وصفي تستخدم فيه التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات للإجابة عن أسئلة الدراسة: الأول والثاني.

٢- تحليل الإنحدار البسيط والمتعدد، للإجابة عن السؤال الثالث.

عرض النتائج ومناقشتها:

نتائج الدراسة: سوف يتم عرض نتائج الدراسة ومناقشتها طبقا لتساؤلات الدراسة.

أولًا: عرض نتائج السؤال الأول ومناقشتها

ينص السؤال الأول في الدراسة الحالية على **"ما مستوى مهارات ما وراء المعرفة لدى طالبات كلية التربية؟"**.

وللإجابة على هذا السؤال تم الاعتماد على عدد من المؤشرات الإحصائية ومنها:

- المتوسط الفرضي: تم حساب المتوسطات والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة، ومقارنة النتائج بالمتوسط الفرضي للمقياس والذي يتم حسابه من خلال القانون الآتي: (مجموع ترميز البدائل على الفقرة/ عدد البدائل للفقرة) * عدد الفقرات للبعد
- حجم الأثر: تم الاعتماد في حساب حجم الأثر على معامل كوهين والذي تم حسابه من خلال القانون التالي:

$$\text{Cohen's d} = (M1 - M2) / S$$

حيث:

M1: الوسط الحسابي للمجموعة الأولى.

M2: الوسط الحسابي الفرضي.

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

S: الانحراف المعياري للعينة الواحدة.

كما يمكن الاعتماد في الحكم على حجم الأثر وفقًا لتقسيم (Cohen, 1988) للعينة الواحدة كما في الجدول (١٠) الآتي:

جدول ١٠ محكات القبول لاختبار كوهين لعينة واحدة.

تصنيف	حجم الفرق في الحجم القياسي
التأثير صغير	بين ٠.٢ و٠.٥
التأثير متوسط	بين ٠.٥ و٠.٨
التأثير كبير	بين ٠.٨ و١.٢

- نسبة توفر المهارة: وهي إحدى الطرق التي تساهم في معرفة مدى ارتفاع أو انخفاض استجابات أفراد الدراسة كما يفيد في ترتيب المحاور وقد تم حسابه وفق القاعد التالية:

(عدد عبارات البعد × متوسط الاستجابات على البعد) / (النهاية العظمى لدرجة البعد)

كما يمكن اعتماد قيم القبول وفق الجدول (١١)الآتي:

جدول ١١ محكات تقدير نسبة توفر المهارة

نسبة توفر المهارة	درجة القبول
أقل من ٣٦%	ضعيف جدًا
من ٣٦% لأقل من ٥٢%	ضعيف
من ٥٢% لأقل من ٦٨%	متوسط
من ٦٨% لأقل من ٨٤%	مرتفع
أكثر من ٨٤%	مرتفع جدًا

وللتحقق من دلالة الفروق بين المتوسطات تم استخدام اختبار (ت) لعينة واحدة (One Samples T-Test)، ويوضح الجدول (١٢) الفروق بين متوسط استجابات العينة والمتوسط الفرضي على مقياس مهارات ما وراء المعرفة وأبعاده الفرعية:

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

جدول ١٢ دلالة الفروق بين المتوسط التجريبي والمتوسط الفرضي على مقياس مهارات ما وراء المعرفة وأبعاده

أبعاد مهارات ما وراء المعرفة	المتوسط الفعلي	الانحراف المعياري	المتوسط الفرضي	قيمة ت	القيمة الاحتمالية	نسبة توفر المهارة	درجة الامتلاك	الترتيب	اختبار كوهين
تحديد الأهداف والخطة	٣١.٦٦	٤.٩٥	٢٧	١٩.٠٨	٠,٠٠	٠.٧٠٣	مرتفع	٢	٠.٩٤
المراقبة والتحكم في التعلم	٤٥.٠٢	٧.٣٩	٣٩	١٦.٥٥	٠,٠٠	٠.٦٩٢	مرتفع	٣	٠.٨١٥
تقويم عملية التعلم	٢٩.٣١	٥.٨٥	٢٤	١٨.٤٣	٠,٠٠	٠.٧٣٢	مرتفع	١	٠.٩٠٨
مهارات ما وراء المعرفة	١٠٥.٩٩	١٦.٤١	٩٠	١٩.٧٨	٠,٠٠	٠.٧١	مرتفع	-	٠.٩٧٤

ملاحظة. (ن=٢٠٣)

يتضح من الجدول (١٢) النتائج الآتية:

- وجود تباين ظاهري بين متوسطات درجات استجابات العينة والمتوسط الفرضي على بُعد (تحديد الأهداف والخطة). وللكشف عن معنوية هذه الفروق ننتقل لاختبار "ت" لعينة واحدة حيث بلغت قيمة اختبار "ت" القيمة (١٩.٠٨) وبقيمة احتمالية بلغت (٠.٠٠). وهي قيمة دالة إحصائيًا مما يعني أنه توجد فروق حقيقية بين متوسطات درجات استجابات طالبات كلية التربية على بُعد (تحديد الأهداف والخطة)، كما يتضح من النتائج من نفس الجدول أن تأثير حجم الأثر لهذا البعد كبير وفقًا لمحك كوهين حيث بلغت قيمته (٠.٩٤). وبالنظر إلى نسبة توفر المهارة لهذا البعد نجد أنها بلغت (٠.٧٠٣) وهي قيمة تقع في فئة (مرتفع) مما يعني امتلاك طالبات كلية التربية لمهارات هذا البعد بشكل كبير،ويأتي هذا البعد في المرتبة الثانية مقارنة ببقية أبعاد مهارات ما وراء المعرفة.
- وجود تباين ظاهري بين متوسطات درجات استجابات العينة والمتوسط الفرضي على بُعد (المراقبة والتحكم في التعلم). وللكشف عن معنوية هذه الفروق ننتقل لاختبار (ت) لعينة واحدة حيث بلغت قيمة اختبار "ت"القيمة (١٦.٥٥) وبقيمة احتمالية بلغت (٠.٠٠). وهي قيمة دالة إحصائيًا مما يعني أنه توجد فروق حقيقية بين متوسطات درجات استجابات طالبات كلية التربية على بُعد (المراقبة والتحكم في التعلم)، كما يتضح من النتائج من نفس الجدول أن تأثير حجم الأثر لهذا البعد كبير وفقًا لمحك كوهين حيث بلغت قيمته (٠.٨١٥). وبالنظر إلى نسبة توفر المهارة لهذا البعد نجد أنها بلغت (٠.٦٩٢) وهي قيمة تقع في فئة (مرتفع) مما

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

يعني امتلاك طالبات كلية التربية لمهارات هذا البعد بشكل كبير، ويأتي هذا البعد في المرتبة الثالثة مقارنة ببقية أبعاد مهارات ما وراء المعرفة.

- وجود تباين ظاهري بين متوسطات درجات استجابات العينة والمتوسط الفرضي على بُعد (تقويم عملية التعلم). وللكشف عن معنوية هذه الفروق ننتقل لاختبار (ت) لعينة واحدة حيث بلغت قيمة اختبار "ت"القيمة (١٨.٤٣) وبقيمة احتمالية بلغت (٠.٠٠). وهي قيمة دالة إحصائيًا مما يعني أنه توجد فروق حقيقية بين متوسطات درجات استجابات طالبات كلية التربية على بُعد (تقويم عملية التعلم)، كما يتضح من النتائج من نفس الجدول أن تأثير حجم الأثر لهذا البعد كبير وفقًا لمحك كوهين حيث بلغت قيمته (٠.٩٠٨). وبالنظر إلى نسبة توفر المهارة لهذا البعد نجد أنها بلغت (٠.٧٣٢) وهي قيمة تقع في فئة (مرتفع) مما يعني امتلاك طالبات كلية التربية لمهارات هذا البعد بشكل كبير، ويأتي هذا البعد في المرتبة الأولى مقارنة ببقية أبعاد مهارات ما وراء المعرفة.
- وجود تباين ظاهري بين متوسطات درجات استجابات العينة والمتوسط الفرضي لمقياس مهارات ما وراء المعرفة ككل، حيث بلغ متوسط استجابات العينة القيمة (١٠٥.٩٩) بينما بلغت قيمة المتوسط الفرضي القيمة (٩٠). وللكشف عن معنوية هذه الفروق ننتقل لاختبار (ت) لعينة واحدة حيث بلغت قيمة اختبار "ت"القيمة (١٩.٧٨) وبقيمة احتمالية بلغت (٠,٠٠٠). وهي قيمة دالة إحصائيًا مما يعني أنه توجد فروق حقيقية بين متوسطات درجات استجابات طالبات كلية التربية والمتوسط الفرضي لمقياس مهارات ما وراء المعرفة، وهذا بدوره مؤشر على تمتع الطالبات بمستوى مرتفع من مهارات ما وراء المعرفة. كما يتضح النتائج السابقة من نفس الجدول أن تأثير حجم الأثر لهذا المتغير (مهارات ما وراء المعرفة) كبير وفقًا لمحك كوهين حيث بلغت قيمته (٠.٩٧٤)، كما بلغت نسبة توفر المهارة لهذا المتغير النسبة (٠.٧١) وهي قيمة تقع في فئة (مرتفع) مما يعني امتلاك طالبات كلية التربية لمهارات (ما وراء المعرفة) بشكل كبير.
- وهذه النتائج تتفق مع ما أشارت له دراسة (Setiawan et al. 2020) إلى أن مهارات ما وراء المعرفة تؤثر بشكل كبير على نتائج التعلم، مما يدعم أهمية مهارات ما وراء المعرفة في تحسين الأداء الأكاديمي. كما اتفقت مع ما توصلت له دراسة (Farnam & Anjomshoaa 2020) حول تأثير مهارات ما وراء المعرفة على التحصيل الأكاديمي تتماشى مع وجود مستوى مرتفع من مهارات ما وراء المعرفة في الدراسة الحالية، حيث يتضح أن الوعي المعرفي والتنظيم لهما تأثير إيجابي على أساليب التعلم.

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

ثانيًا: عرض نتائج السؤال الثاني ومناقشتها.

٤- ينص السؤال الثاني في الدراسة الحالية على **"ما مستوى أساليب التعلم لدى طالبات كلية التربية؟"**.

وللإجابة على هذا السؤال تم حساب المتوسطات والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة على مقياس أساليب التعلم وأبعادها، ومقارنة النتائج بالمتوسط الفرضي للمقياس والذي يتم حسابه من خلال القانون الآتي: (مجموع ترميز البدائل / عدد البدائل) × عدد الفقرات

وللتحقق من دلالة الفروق بين المتوسطات تم استخدام اختبار (ت) لعينة واحدة (One Samples T-Test)، ويوضح الجدول (١٣) الفروق بين متوسط استجابات العينة والمتوسط الفرضي على مقياس أساليب التعلم وأبعاده الفرعية:

جدول ١٣ دلالة الفروق بين المتوسط التجريبي والمتوسط الفرضي على مقياس أساليب التعلم وأبعاده

أبعاد أساليب التعلم	المتوسط الفعلي	الانحراف المعياري	المتوسط الفرضي	قيمة ت	القيمة الاحتمالية	نسبة توفر المهارة	درجة الامتلاك	الترتيب	اختبار كوهين
التعلم السطحي	٣٥.٩٧	٥.٤٤	٣٠	٢٢.٢٨	٠,٠٠	٠.٧٢	مرتفع	٢	١.٠٩
التعلم العميق	٣٠.٤٥	٤.٣٠	٢٤	٣٠.٤٣	٠,٠٠	٠.٧٦	مرتفع	١	١.٤٩
التعلم الاستراتيجي	٣٥.٨٢	٥.٥٩	٣٠	٢١.١٠	٠,٠٠	٠.٧٢	مرتفع	٣	١.٠٤
أساليب التعلم	١٠٢.٢٤	١٣.٧٧	٨٤	٢٦.٨٨	٠,٠٠	٠.٧٣	مرتفع	-	١.٣٢

ملاحظة. (ن=٢٠٣)

يتضح من الجدول (١٣) النتائج الآتية:

- وجود تباين ظاهري بين متوسطات درجات استجابات العينة والمتوسط الفرضي على بُعد (التعلم السطحي). وللكشف عن معنوية هذه الفروق ننتقل لاختبار "ت"العينة واحدة حيث بلغت قيمة اختبار "ت" القيمة(٢٢.٢٨) وبقيمة احتمالية بلغت (٠.٠٠). وهي قيمة دالة إحصائيًا مما يعني أنه توجد فروق حقيقية بين متوسطات درجات استجابات طالبات كلية التربية على بُعد (التعلم السطحي)، كما يتضح من النتائج من نفس الجدول أن تأثير حجم الأثر لهذا البعد كبير وفقًا لمحك كوهين حيث بلغت قيمته (١.٠٩). وبالنظر إلى نسبة توفر المهارة لهذا البعد نجد أنها بلغت (٠.٧٢) وهي قيمة تقع في فئة (مرتفع) مما يعني امتلاك طالبات كلية التربية لمهارات هذا البعد بشكل كبير، ويأتي هذا البعد في المرتبة الثانية مقارنة ببقية أبعاد أساليب التعلم.

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

- وجود تباين ظاهري بين متوسطات درجات استجابات العينة والمتوسط الفرضي على بُعد (التعلم العميق). وللكشف عن معنوية هذه الفروق ننتقل لاختبار "ت"لعينة واحدة حيث بلغت قيمة اختبار "ت"القيمة (٣٠.٤٣) وبقيمة احتمالية بلغت (٠.٠٠). وهي قيمة دالة إحصائيًا مما يعني أنه توجد فروق حقيقية بين متوسطات درجات استجابات طالبات كلية التربية على بُعد (التعلم العميق)، كما يتضح من النتائج من نفس الجدول أن تأثير حجم الأثر لهذا البعد كبير وفقًا لمحك كوهين حيث بلغت قيمته (١.٤٩). وبالنظر إلى نسبة توفر المهارة لهذا البعد نجد أنها بلغت (٠.٧٦) وهي قيمة تقع في فئة (مرتفع) مما يعني امتلاك طالبات كلية التربية لمهارات هذا البعد بشكل كبير، ويأتي هذا البعد في المرتبة الأولى مقارنة ببقية أبعاد أساليب التعلم.
- وجود تباين ظاهري بين متوسطات درجات استجابات العينة والمتوسط الفرضي على بُعد (التعلم الاستراتيجي). وللكشف عن معنوية هذه الفروق ننتقل لاختبار "ت"لعينة واحدة حيث بلغت قيمة اختبار "ت"القيمة (٢١.١٠) وبقيمة احتمالية بلغت (٠.٠٠). وهي قيمة دالة إحصائيًا مما يعني أنه توجد فروق حقيقية بين متوسطات درجات استجابات طالبات كلية التربية على بُعد (التعلم الاستراتيجي)، كما يتضح من النتائج من نفس الجدول أن تأثير حجم الأثر لهذا البعد كان أيضًا كبير وفقًا لمحك كوهين حيث بلغت قيمته (١.٠٤). وبالنظر إلى نسبة توفر المهارة لهذا البعد نجد أنها بلغت (٠.٧٢) وهي قيمة تقع في فئة (مرتفع) مما يعني امتلاك طالبات كلية التربية لمهارات هذا البعد بشكل كبير، ويأتي هذا البعد في المرتبة الثالثة مقارنة ببقية أبعاد أساليب التعلم.
- وجود تباين ظاهري بين متوسطات درجات استجابات العينة والمتوسط الفرضي لمقياس أساليب التعلم ككل، حيث بلغ متوسط استجابات العينة القيمة (١٠٢.٢٤) بينما بلغت قيمة المتوسط الفرضي القيمة (٨٤). وللكشف عن معنوية هذه الفروق ننتقل لاختبار "ت"لعينة واحدة حيث بلغت قيمة اختبار "ت"القيمة (٢٦.٨٨) وبقيمة احتمالية بلغت (٠.٠٠). وهي قيمة دالة إحصائيًا مما يعني أنه توجد فروق حقيقية بين متوسطات درجات استجابات طالبات كلية التربية والمتوسط الفرضي لمقياس أساليب التعلم، وهذا بدوره مؤشر على تمتع الطالبات بمستوى مرتفع من مهارات أساليب التعلم. كما تظهر النتائج السابقة من نفس الجدول أن تأثير حجم الأثر لهذا المتغير (أساليب التعلم) كبير وفقًا لمحك كوهين حيث بلغت قيمته (١.٣٢)، كما بلغت نسبة توفر المهارة لهذا المتغير النسبة (٠.٧٣) وهي قيمة تقع

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

في فئة (مرتفع) مما يعني امتلاك طالبات كلية التربية لمهارات (أساليب التعلم) بشكل كبير.

- وهذه النتائج تتفق مع ما أشارت له دراسة سعدون وكروش (٢٠٢٠) وجدت علاقة بين أساليب التعلم وما وراء المعرفة، مما يعزز من فهمنا لنتائج الدراسة الحالية حيث أظهرت الطالبات مهارات في الأساليب العميقة والاستراتيجية. وهي كذلك كما أظهرت نتائج العتيبي (٢٠١٥) والثبيتي والعزيزي (٢٠١٦) وجود العلاقة بين أساليب التعلم والتحصيل الدراسي، مما يتماشى مع مستوى أساليب التعلم المختلفة لدى طالبات كلية التربية، وذلك يختلف مع ما ذهبت له نتائج دراسة Khan, (2023) حيث أظهرت عدم وجود علاقة واضحة بين أساليب التعلم والتحصيل، والدراسة الحالية تؤكد أن الطالبات يمتلكن مهارات تعلم مختلفة تؤثر بشكل كبير على أساليب التعلم وربما يعود تفسير ذلك لمدى مناسبة مقياس أساليب التعلم وأبعاده (السطحي والاستراتيجي والعميق) المستخدم في هذه الدراسة.

ثالثًا: عرض نتائج السؤال الثالث ومناقشتها:

١- ينص السؤال الثالث على أنه **"ما القدرة التنبؤية لمهارات ما وراء المعرفة بأساليب التعلم لدى طالبات كلية التربية؟"**

وللإجابة على هذه السؤال؛ تم استخدام اختبار تحليل الانحدار المتعدد (Multiple Regression) وذلك للكشف عن إمكانية التنبؤ بأساليب التعلم من خلال مهارات ما وراء المعرفة وأبعاده (تحديد الأهداف والخطة، المراقبة والتحكم في التعلم، تقويم عملية التعلم)،وقد تم في البداية التحقق من الافتراضات الأساسية لتحليل الانحدار وذلك كالآتي:

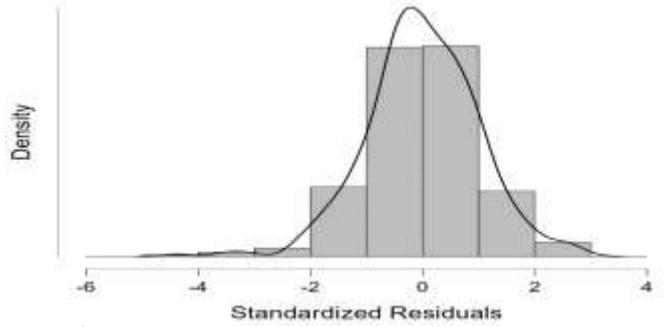
التوزيع الطبيعي للبواقي (Normality of Residuals)

تم التحقق من افتراض التوزيع الطبيعي للبواقي أو الأخطاء من خلال الرسم البياني لقيم البواقي المعيارية للانحدار، والتي يفترض أن تتوزع طبيعيًا، ويبين شكل (١) توزيع البواقي المعيارية لنموذج الانحدار.

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

شكل ١

توزيع البواقي المعيارية لنموذج الانحدار



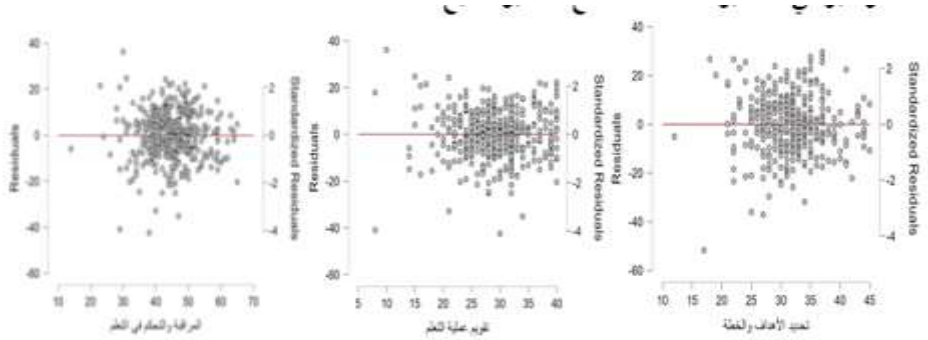
يتضح من الشكل رقم (١) أن قيم البواقي المعيارية لمتغير (أساليب التعلم) تتبع التوزيع الطبيعي وفقًا لأبعاد مهارات ما وراء المعرفة (تحديد الأهداف والخطة، المراقبة والتحكم في التعلم، تقويم عملية التعلم وبالتالي يتحقق شرط التوزيع الطبيعي.

الخطية (linearity)

يفترض تحليل الانحدار ارتباط المتغير التابع مع المتغيرات المستقلة ارتباطًا خطيًا، وقد تم التأكد من تحقق هذا الشرط باستخدام الرسم البياني للبواقي (**Residuals vs. Covariates**) والذي يظهر الفروق بين القيم المرصودة والقيم المتوقعة لكل بعد كما في الشكل (٢):

شكل ٢

انتشار البواقي للمتغيرات المستقلة مع المتغير التابع



ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

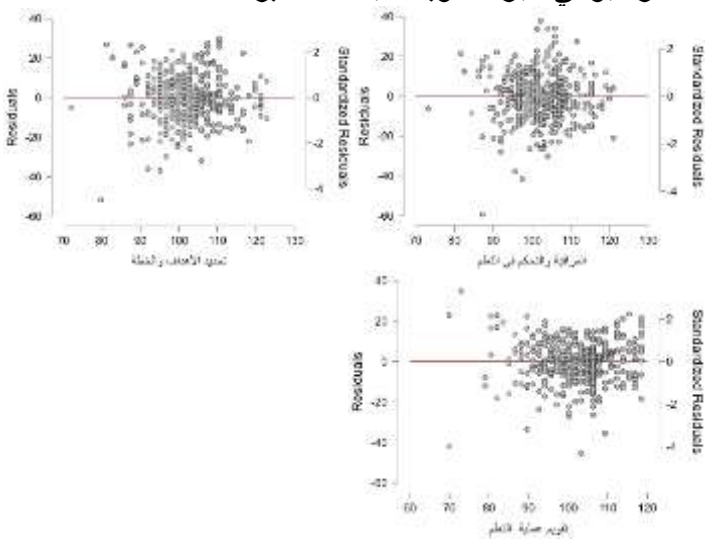
يبين الشكل رقم (٢) أن قيم البواقي المعيارية لقيم المتغيرات المنبئة لا تأخذ شكل منتظمًا حول الخط المستقيم وفقًا لكل بعد من الأبعاد مما يشير إلى أن شرط الخطية قد تحقق بين المتغيرات المستقلة المنبئة أبعاد مهارات ما وراء المعرفة (تحديد الأهداف والخطة، المراقبة والتحكم في التعلم، تقويم عملية التعلم، والمتغير التابع (أساليب التعلم).

تجانس التباين للخطأ (Homoscedasticity).

وهو افتراض يتعلق بالتباين المتساوي لأخطاء النموذج. أي يفترض أن التباين (أو الانتشار) للأخطاء المتبقية (الفروق بين القيم الملاحظة والقيم المتوقعة من النموذج) متساوٍ عبر جميع مستويات المتغير المستقل ويمكن الكشف عنه من خلال شكل الانتشار **(Residuals vs. Predicted)** كما في الشكل رقم (٣):

شكل ٣

انتشار البواقي عبر مستويات أبعاد المتغير المستقل



يبين الشكل رقم (٣) أن تباين البواقي المعيارية تتوزع بشكل متوازن لجميع أبعاد مهارات ما وراء المعرفة (تحديد الأهداف والخطة، المراقبة والتحكم في التعلم، تقويم عملية التعلم)، حيث نلاحظ أن قيم البواقي تتوزع أعلى وأسف الخط البياني، ولم تأخذ البيانات أي شكل نمطي معين مما يدل على تحقق شرط تجانس التباين للخطأ.

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

استقلالية البواقي (Independence of Residual)

يفترض تحليل الانحدار استقلالية البواقي عن بعضها البعض، وقد تم التحقق من هذا الافتراض باستخدام اختبار دوربين- واتسن (Durbin- Watson) والذي تتراوح قيم هذا المؤشر ضمن المدى (٠ – ٤) وكلما كانت القيمة أقرب للعدد (٢) كانت جيدة (Durbin & Watson,1950)، وبعد تطبيق الاختبار بلغت قيمته (١.٨١٨) وهي قيمة قريبة من (٢) مما يدل على استقلالية وعدم ارتباط البواقي.

معامل الارتباط:

تم استخدام معامل ارتباط بيرسون لتوضح درجة الارتباط بين كل بعد من متغير ما وراء المعرفة مع متغير أساليب التعلم، ويتضح ذلك في الجدول (١٤):

جدول ١٤ معامل الارتباط بين أبعاد المتغير المنبئ مهارات ما وراء المعرفة والمتغير التابع أساليب التعلم

المتغيرات	أساليب التعلم	مستوى المعنوية
تحديد الأهداف والخطة	**٠.٥٥٣**	**٠.٠٠٠**
المراقبة والتحكم في التعلم	**٠.٥٠٢**	**٠.٠٠٠**
تقويم عملية التعلم	**٠.٦٤٤**	**٠.٠٠٠**

ملاحظة. (ن=٤١٢)

تظهر النتائج الموضحة بالجدول (١٤) أن هناك ارتباط موجب بين جميع متغيرات أبعاد مهارات ما وراء المعرفة (تحديد الأهداف والخطة، المراقبة والتحكم في التعلم، تقويم عملية التعلم)، تراوحت بين (٠.٥٠٢ : ٠.٦٤٤) وهي قيم دالة إحصائيًا ذلك أن القيمة الاحتمالية بلغت (٠.٠٠)، وهي قيمة أقل من مستوى الدلالة (٠.٠٥)، مما يدل على أن هناك ارتباطات بين المتغيرات المنبئة أبعاد مهارات ما وراء المعرفة (تحديد الأهداف والخطة، المراقبة والتحكم في التعلم، تقويم عملية التعلم)، كما أن الارتباط الدال بين قيم المتغيرات المنبئة والمتغير التابع يعتبر شرط لإدخال المتغير المنبئ في نموذج المعادلة الانحدارية.

الارتباطات المتعددة (Multicollinearity):

يفترض تحليل الانحدار المتعدد عدم وجود ارتباطات متعددة بين المتغيرات المستقلة أبعاد المتغير المنبئ مهارات ما وراء المعرفة(تحديد الأهداف والخطة، المراقبة والتحكم في التعلم، تقويم عملية التعلم) مع المتغير التابع أساليب التعلم، وقد تم التحقق من هذا الافتراض من خلال مؤشرين وهما معامل تضخم التباين (VIF) والذي إذا كانت قيمته أكبر من (١٠) فإن ذلك يشير إلى وجود مشكلة الارتباط المتعدد بين المتغيرات المستقلة، أما المؤشر الثاني فهو معامل التسامح (Tolerance) حيث

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

يفترض تكون قيمة هذا المؤشر أكبر من (٠.١) (Kutner et al., 2004). وفي الدراسة الحالية تراوحت مؤشر معامل التضخم (VIF) للنموذج ما بين (٢.١٤٩: ٢.٩٣٠) وهي أقل من القيمة (١٠)، بينما تراوحت قيم مؤشر التسامح (Tolerance) ما بين (٠.٣٤١: ٠.٤٦٥) وهي أكبر من القيمة (٠.١) مما يشير إلى عدم وجود مشكلة تعددية خطية بين متغيرات النموذج.

وبعد التحقق من الافتراضات الأساسية لتحليل الانحدار تم اجراء تحليل الانحدار المتعدد للتنبؤ بأساليب التعلم من خلال أبعاد متغير ما وراء المعرفة بطريقة (Enter).

جدول ١٥ الإحصاءات الوصفية

المتغيرات	المتوسط	الانحراف المعياري	الخطأ المعياري
أساليب التعلم	١٠٢.٢٤	١٣.٧٦	٠.٧٦٨
تحديد الأهداف والخطة	٣١.٦٥	٤.٩٥	٠.٢٤٤
المراقبة والتحكم في التعلم	٤٥.٠٢	٧.٣٨	٠.٣٦٤
تقويم عملية التعلم	٢٩.٣٠	٥.٨٤	٠.٢٨٨

ملاحظة. ن = ٤١٢

تشير النتائج بالجدول (١٥) إلى أن هناك تباين بين متوسطات درجات أبعاد مهارات ما وراء المعرفة حيث بلغ أقل متوسط لبعد تقويم عملية التعلم (٢٩.٣٠) بينما بلغ أعلى متوسط لبعد المراقبة والتحكم في التعلم (٤٥.٠٢٢) وبانحراف معياري (٥.٨٤: ٧.٣٨) على التوالي. وللكشف عن معنوية هذه الفروق، تم استخراج جدول تحليل التباين للنموذج العام للانحدار وذلك كما هو موضح بجدول (١٦):

جدول ١٦ اختبار تحليل التباين لنموذج الانحدار الكلي

النموذج	مجموع المربعات	درجات الحرية df	متوسط المربعات	قيمة F	الدلالة Sig.
الانحدار	٣٣٩٢٨.٧٨	٣	١١٣٠٩.٥٩	١٠٤.٨٨	٠.٠٠٠
البواقي	٤٣٩٩٢.٤٢	٤٠٨	١٠٧.٨٢٥		
المجموع	٧٧٩٢١.٢١	٤١١			

تظهر البيانات الواردة في الجدول رقم (١٦) إلى أن نموذج الانحدار معنوي وذو دلالة إحصائية، حيث تظهر النتائج أن قيمة (ف) بلغت القيمة (١٠٤.٨٨) بقيمة احتمالية (٠.٠٠) وهي أقل من القيمة الاحتمالية (٠,٠٥)، مما يعني أنه يمكن التنبؤ بمتغير (أساليب التعلم) من خلال أبعاد متغير (مهارات ما وراء المعرفة) بشكل

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

معنوي. كما تم حساب معاملات الانحدار ودلالتها الإحصائية وذلك كما هو موضح بجدول (١٧):

جدول ١٧ اختبار تحليل الانحدار المتعدد للتنبؤ بأساليب التعلم من خلال أبعاد مهارات ما وراء المعرفة

المتغيرات المنبئة	معامل الانحدار اللا معياريB	معامل الانحدار المعياري Beta	قيمة ت	دلالة ت	معامل التسامح	معامل تضخيم التباين	معامل التحديد
الثابت تحديد	١٠٢.٢٤٠	---	١٥٠.٧١	٠.٠٠٠	---	----	--
الأهداف والخطة المراقبة والتحكم في التعلم تقويم عملية التعلم	٠.٥٣٦	٠.١٩٣	٣.٠٢٧	٠.٠٠٠	٠.٣٤١	٢.٩٣٠	٠.٣٠٦
	٠.٠٢٥	٠.٠١٣	٠.٢١٢	٠.٨٣٢	٠.٣٦١	٢.٧٧١	٠.٢٥٢
	١.١٧	٠.٥٠٠	٩.١٧٦	٠.٠٠٠	٠.٤٦٥	٢.١٤٩	٠.٤١٥

كشفت النتائج المتحصل عليها من الجدول (١٧) أن أبعاد مهارات ما وراء المعرفة (تحديد الأهداف والخطة، تقويم عملية التعلم) قادرة على التنبؤ بالمتغير التابع (أساليب التعلم)، حيث تراوحت قيمة اختبار ت (٣.٠٢٧) و (٩.١٧٦) على التوالي، وهي قيمة معنوية ذلك أن قيمة الدلالة الإحصائية لهما أقل من مستوى الدلالة المطلوب وهو (٠.٠٥)، وبالتالي فإنه يمكن تضمين هذين البعدين في نموذج المعادلة الانحدارية، بينما نجد أن بعد (المراقبة والتحكم في التعلم) لم يظهر قدرة تنبؤية جيدة حيث بلغت قيمة ت (٠.٢١٢) ومستوى دلالة (٠.٨٣٢) وهي أكبر من مستوى الدلالة المطلوب وهو (٠.٠٥) مما يعني استبعاد هذا البعد من المعادلة الانحدارية،وبالنظر للنتائج السابقة نجد أن قيمة بيتا غير المعيارية المناظرة لثابت المعادلة الانحدارية بلغت القيمة (١٠٢.٢٤٠)، وبقيمة احتمالية (٠.٠٠) وهي أصغر من مستوى المعنوية (٠,٠٥) مما يعني تضمين ثابت المعادلة في المعادلة الانحدارية.

كما يمكن تفسير نتائج السابقة بشكل أكثر تفصيلًا وفق التالي:

- تحديد الأهداف والخطة: بلغت قيمة بيتا غير المعيارية المقابلة لهذا البعد القيمة (٠.٥٣٦) وبقيمة احتمالية بلغت (٠.٠٠)، وهي أصغر من مستوى المعنوية (٠,٠٥)، حيث يمكن تفسير ذلك أنه كلما تحسن بعد (تحديد الأهداف والخطة) بمقدار الوحدة تحسن بذلك أساليب التعلم بمقدار (٠.٥٣٦) وحدة. وبالنظر إلى معامل التحديد لهذا البعد والذي يعبر عن مقدار التباين المفسر للمتغير التابع

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

والذي يعود سببه لتأثر المتغير المستقل نجد أن قيمته بلغت (٠.٣٠٦)، مما يعني أن هناك نسبة قدرها (٣٠%) تقريبًا من تباين المتغير التابع (أساليب التعلم) يعود سببه إلى تأثير هذا البعد (تحديد الأهداف والخطة).

- تقويم عملية التعلم: بلغت قيمة بيتا غير المعيارية المقابلة لهذا البعد القيمة (١.١٧) وبقيمة احتمالية بلغت (٠.٠٠)، وهي أصغر من مستوى المعنوية (٠.٠٥)، حيث يمكن تفسير ذلك أنه كلما تحسن بعد (تقويم عملية التعلم) بمقدار الوحدة تحسن بذلك أساليب التعلم بمقدار (١.١٧) وحدة. وبالنظر إلى معامل التحديد المتغير لهذا البعد نجد أن قيمته بلغت (٠.٤١٥)، مما يعني أن هناك نسبة قدرها (٤١%) تقريبًا من تباين المتغير التابع (أساليب التعلم) يعود سببه إلى تأثير هذا البعد (تقويم عملية التعلم).
- وهذه النتائج تؤكد أشارت له دراسة وانق وآخرون (2021) أن مهارات ما وراء المعرفة تلعب دورًا في التنبؤ بالمشاركة في التعلم، مما يدعم النتائج الحالية التي توضح تأثير مهارات ما وراء المعرفة على أساليب التعلم. كما أن كلا من دراسة (Setiawan et al., 2020) ودراسة (Farnam & Anjomshoaa 2020) تدعمان النتائج بأن مهارات ما وراء المعرفة والتخطيط تلعب دورًا في تنمية مهارات التعلم، مما يعزز من نتائج القدرة التنبؤية لمهارات ما وراء المعرفة في الدراسة الحالية.

ومن خلال هذه النتائج يمكن كتابة المعادلة الانحدارية وفق الصورة الآتية:

أساليب التعلم= (١٠٢.٢٤٠) + (٠.٥٣٦) × تحديد الأهداف والخطة + (١.١٧) × تقويم عملية التعلم. والمعادلة توضح كيفية تأثير كلاً من **تحديد الأهداف والخطة** و**تقويم عملية التعلم** على **أساليب التعلم بحيث أن: تحديد الأهداف والخطة** يؤثر بشكل إيجابي على **أساليب التعلم**، لكن التأثير ليس كبيرًا مقارنة بتأثير **تقويم عملية التعلم**. **تقويم عملية التعلم** له تأثير أكبر على **أساليب التعلم** مقارنة بـ **تحديد الأهداف والخطة** وهذا يعني أن تحسين كيفية تقويم عملية التعلم قد يكون له تأثير أكبر على تحسين أساليب التعلم.

التوصيات والمقترحات

التوصيات:

- توجيه من يعملون في المجال التربوي التعليمي على استهداف مهام تختص بمهارات ما وراء المعرفة في تدريب الطالبات من خلال استخدام أساليب التعلم (السطحي والعميق والاستراتيجي) بشكل يتناسب مع مختلف أنواع المحتوى التعليمي سواء كان نقد أو ابتكار أو غيرها، مما يساعد على تحسين قدراتهن ومهاراتهن الذاتية في التعلم.

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

- العمل على تقديم برامج تدريبية وإرشادية دورية لأعضاء هيئة التدريس لتزويدهم بما يخص تطوير مهارات ما وراء المعرفة لدى الطلبة، مدعمة بنتائج الدراسات الحديثة في المجال العملي وهو الميدان مع الطلبة، والتطوير والمراجعة المستمرة لتحسين النتائج المرجوة.
- تطوير تطبيقات التعلم وجعلها بخيارات تناسب اختلافات الطلبة في أساليب تعلمهم وأهدافهم المنشودة.

الأبحاث المقترحة:

- أثر الذكاء الاصطناعي في تعزيز مهارات ما وراء المعرفة لدى طالبات كلية التربية.
- تطوير الأدوات البحثية لقياس مهارات ما وراء المعرفة وأساليب التعلم ليتناسب تطبيقها على عينات مختلفة الفئات من شرائح المجتمع الأكاديمي مثل طلبة المرحلة المتوسطة.
- دراسة مقارنة لاستراتيجيات تعزيز مهارات ما وراء المعرفة بين المدارس الحكومية والمدارس العالمية في السعودية.
- أثر الأساليب التعليمية التقليدية وأساليب التعليم الحديثة على تنمية مهارات ما وراء المعرفة لدى طالبات المرحلة الثانوية.

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

المراجع

أبو عوف، طلعت. (٢٠٢٠). توجهات أهداف الإنجاز وعلاقتها بأساليب التعلم وفق نموذج فيلدر – سيلفر مان لدى طلاب الدبلوم المهنية بكلية التربية بسوهاج. *المجلة التربوية*, (٧٠)، ١٠٨٧-١١٨٠.

البعيجي، جمال، والتميمي، صنعاء. (٢٠١٩). أساليب التعلم وعلاقتها بالدافعية المعرفية لدى طلبة الجامعة. *مجلة كلية التربية الأساسية*، ٢٥ (١٠٤)، ٦٠٨-٦٤٣.

التميمي، عواد. (٢٠١٠). *طرائق التدريس العامة المألوف والمستحدث*. دار الحوراء.

ثابت، عصام محمود محمد. (٢٠١٨). أنماط التفكير السائدة لدى الطلاب العاديين وذوي صعوبات التعلم وعلاقتها بأساليب التعلم وتوجهات أهداف الإنجاز. *المجلة التربوية*، (٥٣)، ٥٧١-٦٢٧.

الثبيتي، عمر، والعزيزي، عيسى. (٢٠١٦). العلاقة السببية بين أساليب التعلم لطلاب جامعة شقراء والتحصيل الدراسي في ضوء بعض المتغيرات. *مجلة كلية التربية*، (١٧١)، ٢١٩-٢٥١.

الجديلي، سها. (٢٠١٩). *أثر توظيف استراتيجية الاستجواب الذاتي في تنمية مهارات تحليل النصوص الأدبية والتفكير الناقد لدى طالبات الصف التاسع الأساسي* [رسالة ماجستير غير منشورة]. الجامعة الإسلامية بغزة.

الربيع، فيصل، وغانم، صالح. (٢٠٢٠). التعويق الذاتي الأكاديمي وأسلوبي التعلم السطحي والعميق لدى الطلبة العرب في جامعات فلسطين. *مجلة مؤتة للبحوث والدراسات- سلسلة العلوم الإنسانية والاجتماعية*, ٣٥ (٥). ٤٧-٨٧.

رمضان، محمد، والصباطي، ابراهيم. (٢٠٠٢). الفروق في أساليب التعلم لدى طلاب الجامعة في ضوء التخصص ومستوى التحصيل الدراسي.*المجلة العلمية لجامعة الملك فيصل*،١-٢٢.

سعدون، رندة، وكروش، سميرة. (٢٠٢٠). *أساليب التعلم وعلاقتها بالتفكير ما وراء المعرفي لدى عينة من التلاميذ الحافظي للقرآن الكريم* {أطروحة ماجستير غير منشورة}. جامعة الشهيد حمه لخضر بالوادي
كلية العلوم الاجتماعية والإنسانية.

شواهين، خير. (٢٠٢٠). *تعليم مهارات المطالعة من أجل المعرفة وما وراء المعرفة*. عالم الكتب الحديث.

عبد اللاه، سحر. (٢٠٢٠). الذكاء الأخلاقي في علاقته بتوجهات أهداف الإنجاز لدى طلاب كلية التربية بسوهاج. *المجلة التربوية*، (٧٣)، ٥٩٥-٦٣٧. DOI: 10.12816/EDUSOHAG. 2020. 85286

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

العتيبي، خالد. (٢٠١٥). نمذجة العلاقة السببية بين مهارات التعلم الموجه ذاتيًا وأساليب التعلم والتحصيل الأكاديمي لطلاب كلية المجتمع بجامعة الملك سعود. *المجلة الأردنية في العلوم التربوية*، ١١ (٣)، ٢٥٥- ٢٦٨.

العرفج، عبير. (٢٠١٩). أساليب التعلم لدى طالبات الكليات الصحية بجامعة الملك سعود وعلاقتها بمستوى التحصيل الدراسي. *المجلة التربوية لكلية التربية بسوهاج*،(٦٦)، ١٥٩-١٩١. DOI: 10.21608/edusohag.2019.47183

العنزي، فرحان. (٢٠٢١). نمذجة العلاقات بين الدافعية الأكاديمية وما وراء المعرفة والنهوض الأكاديمي لدى طلبة المرحلة الثانوية. *مجلة التربية بجامعة الأزهر*،(١٨٩)، ٦٢٠-٦٨٠. DOI: 10.21608/jsrep.2021.160553

الغريري، سعدي. (٢٠١٧). *ما وراء المعرفة نشأتها نماذجها مهاراتها استراتيجياته*. مركز ديبونو لتعليم التفكير.

فارس، علي. (٢٠١٣). *مهارات ما وراء المعرفة وعلاقتها بالقدرة على التفكير الإبداعي وحل المشكلات لدى تلاميذ المرحلة الثانوية* [رسالة ماجستير غير منشورة]. جامعة الجزائر.

مكتب إدارة البيانات. (١٤٤٥). *إحصائية بأعداد طالبات مرحلة البكالوريوس - كلية التربية للعام الدراسي ١٤٤٥هـ* (رقم الطلب ١٠٣). جامعة الملك سعود.

ياسر، صائب عبد الجليل. (٢٠٠٧). *أثر برنامج حاسبي للرسوم الكرتونية في تنمية مهارات المعرفة لدى طلبة الصف الأول المتوسط* [رسالة ماجستير غير منشورة]. جامعة بغداد.

Altindag, M., & Senemoglu, N. (2013). Metacognitive skills scale. Hacettepe universitesi eğitim fakültesi dergisi. *H U Journal of Education. 28*(1), 15-26.

Cohen, J. (1988). Statistical power analysis for the behavioral sciences (2nd ed.). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates

Duell, O. K. (1986). Metacognitive skills. In G. Phye & T. Andre (Eds), *Cognitive Classroom Learning*. Academic Press.

Durbin, J. Watson, S. (1950). Testing for serial correlation in least squares regression—I *Biometrika* 37 409–428

El-Gilany, A., & Abusaad, F. (2012). Self-directed learning readiness and learning styles among Saudi undergraduate nursing students. *Nurse Education, 33*, 1040-1044.

Entwistle, N. (1981). *Styles of learning and teaching*. John Wiley-Sons Ltd.

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

Entwistle, N., & Tait, H. (1994). *The revised approaches to studying inventory*. Centre for research on learning and Instruction-University of Edinburgh.

Farnam, A., & Anjomshoaa, H. (2020). The relationship between metacognition skills with academic motivation and academic achievement among high school students in Kerman, Iran. *International Journal of Pediatrics*,*8*(1), 10759-10766. DOI: 10.22038/ijp.2020.45608.3731

Flavell, J., Friedrichs, A., & Hoyt, J. (1970). Developmental changes in memorization processes. *Cognitive Psychology*, *1*(4), 324-340.

Flavell, J. (1977). *Cognitive development*. Prentie Hall.

Flavell, J. H. (1979). Metacognition and cognitive monitoring: A new area of cognitive-developmental inquiry. *American Psychologist*, *34*(10), 906-911.

Flavell, J. (1985). *Cognitive development* (2nd ed). Prentice-Hall.

Johnson, F. (2005). *Olfactory metacognition: A meta memory perspective on order naming* [Doctoral thesis, Uppsala University]. Uppsala: Acta Universities Upsaliencies.https://www.divaportal.org/smash/record.jsf?pid=diva2%3A166525&dswid=1950

Khan, A. (2023). A Study of the Relationship of Learning Styles of Undergraduate Medical Students to Academic Achievements. *Pak Armed Forces Med*. *73*(1), 260-264. DOI: https://doi.org/10.51253/pafmj.v73i1.6188

Kutner, M., Nachtsheim, C., Neter, J., & Li, W. (2004). "Applied Linear Statistical Models" (5th ed.). McGraw-Hill Irwin.

Lianguzova, V. (2021) Personality and features of metacognition and perception of everyday life. *European Psychiatry*. *1*(64), 442-443. doi: 10.1192/j.eurpsy.2021.1180

Paris, S. G., & Winograd, P. (1990). Promoting metacognition and motivation of exceptional children. *Remedial and Special Education*. *11* (6), 7-15.

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

Perry, N., VandeKamp, K., Mercer, L., & Nordby, C. (2010). Investigating Teacher-Student Interactions That Foster Self-Regulated Learning. *Journal of Educational Psychologist, 37*(1), 5-15. https://doi.org/10.1207/S15326985EP3701_2

Rosdiana, L., Damaianti, V., Mulyati, Y., & Sastromiharjo, A. (2023). The Role of Metacognitive Strategies in Academic Writing Skills in Higher Education. *International Journal of Learning, Teaching and Educational Research, 22*(6), 328-344. https://doi.org/10.26803/ijlter.22.6.18

Schmeck, R. (1983). Learning styles of college students in RF, Dillon and R. Schmeck (eds.) Individual differences In cognition. *New York- Academic Press,1*, 233-279.

Schraw, G., & Dennison, R. S. (1994). Assessing metacognitive awareness. *Contemporary Educational Psychology, 19*(4), 460-475. https://doi.org/10.1006/ceps.1994.1033

Setiawan, F., Arisanty, D., Hastuti, K., & Rahman, A. (2020). The Effect of Metacognitive Ability on Learning Outcomes of Geography Education Students. *Indonesian Journal on Learning and Advanced Education. 2*(2), 82-90. DOI: 10.23917/ijolae.v2i2.9257

Sternberg, R. j. (1985). *beyound IQ:A Triarchic Theory of Human Intelligence*. Cambridge University Press.

Veenman, M. V. J., Van Hout-Wolters, B. H. A. M., & Afflerbach, P. (2006). Metacognition and learning: Conceptual and methodological considerations. *Metacognition Learning, 1*(1), 3-14. https://doi.org/10.1007/s11409-006-6893-0

Wang, M., Binning, K., Toro, J., Qin, X., & Zepeda, C. (2021). Skill, Thrill, and Will: The Role of Metacognition, Interest, and Self-Control in Predicting Student Engagement in Mathematics Learning Over Time. *Child Development. 92*(4), 1369–1387. DOI: 10.1111/cdev.13531

Zimmerman, B. J. (2002). Becoming a self-regulated learner: Which are the key subprocesses? *Contemporary Educational Psychology, 41*(2), 63-70. DOI: 10.1207/s15430421tip4102_2

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

Assessment of Readiness for Drug Treatment Among Addicts Residing in the Al-Sadiq Al-Tayeb Association in Jerusalem

BY

Majed Aloush **Awni Tubasi**

Omar Rimawi

Department of Psychology, Faculty of Education, Al-Quds University, Jerusalem, Palestine

Doi: 10.21608/jasep.2024.382244

استلام البحث : ١٩ / ٥ /٢٠٢٤

قبول النشـــر: ٢٢ / ٦ / ٢٠٢٤

Aloush, Majed & Tubasi, Awni & Rimawi, Omar (2024). Assessment of Readiness for Drug Treatment Among Addicts Residing in the Al-Sadiq Al-Tayeb Association in Jerusalem, ***Arab Journal of Educational and Psychological Sciences,*** AIESA, Egypt, 8 (41), 763 – 784.

http://jasep.journals.ekb.eg

Assessment of Readiness for Drug Treatment Among Addicts Residing in the Al-Sadiq Al-Tayeb Association in Jerusalem

Abstract:

Background: The focus of this study is to explore readiness for drug treatment among individuals with addiction issues at the Al-Sadiq Al-Tayeb Association in Jerusalem.

Methods: A descriptive approach was employed, involving a sample of 105 individuals who provided informed consent. The Socrates Scale, a tool assessing motivation for change in drug-taking behaviors, was used to measure readiness for treatment. This tool has shown high validity and reliability, as evidenced by its Cronbach's alpha coefficient.

Results: Statistical analyses indicated significant differences in readiness for treatment based on social status, with divorced individuals exhibiting the highest levels of readiness, followed by married and single individuals. Employment status was also a significant factor, with unemployed participants being more ready for treatment than their employed counterparts. Furthermore, ease of access to drugs was correlated with increased readiness for treatment. The type of substance abused also affected readiness, with cocaine users showing greater readiness than cannabis users.

Conclusions: These findings highlight the complexity of readiness for treatment and suggest the need for a tailored intervention approach to improve rehabilitation efforts. These results underscore the importance of considering social status, employment status, ease of access to drugs, and the type of substance abused when developing treatment strategies.

Keywords: Readiness for treatment, Drug addiction, Rehabilitation, Motivation for change.

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

المستخلص:

الهدف: تركز هذه الدراسة على استكشاف الاستعداد للعلاج من المخدرات بين الأفراد الذين يعانون من مشاكل الإدمان في جمعية الصديق الطيب بالقدس.

المنهجية: تم استخدام المنهج الوصفي، شمل عينة من ١٠٥ أفراد قدموا موافقة مستنيرة. استُخدم مقياس سقراط، وهو أداة لتقييم الدافع للتغيير في سلوكيات تعاطي المخدرات، لقياس الاستعداد للعلاج. أظهر هذا الأداة صلاحية وموثوقية عالية، كما يُثبت ذلك معامل ألفا كرونباخ.

النتائج: أشارت النتائج الإحصائية إلى وجود فروقات معنوية في الاستعداد للعلاج بناءً على الحالة الاجتماعية، حيث أظهر الأفراد المطلقون أعلى مستويات من الاستعداد، يليهم المتزوجون والعزاب. كانت الحالة الوظيفية أيضًا عاملًا مهمًا، حيث كان المشاركون العاطلون عن العمل أكثر استعداداً للعلاج من نظرائهم الموظفين. بالإضافة إلى ذلك، كانت سهولة الوصول إلى المخدرات مرتبطة بزيادة الاستعداد للعلاج. كما أثر نوع المادة المستخدمة على الاستعداد، حيث أظهر مستخدمو الكوكايين استعداد أكبر من مستخدمي القنب.

الاستنتاجات: تسلط هذه النتائج الضوء على تعقيد الاستعداد للعلاج وتشير إلى الحاجة إلى نهج تدخل مخصص لتحسين جهود التأهيل. تؤكد هذه النتائج على أهمية الأخذ بعين الاعتبار الحالة الاجتماعية، والحالة الوظيفية، وسهولة الوصول إلى المخدرات، ونوع المادة المستخدمة عند تطوير استراتيجيات العلاج.

الكلمات المفتاحية: الاستعداد للعلاج، إدمان المخدرات، التأهيل، الدافع للتغيير.

Introduction:

Drug addiction is one of the most significant health and social challenges worldwide, affecting not only individuals but also the entire social and economic fabric. This issue poses challenges in public health and the legal system (Chiu, et al., 2010). This study aimed to understand the factors influencing readiness for change and treatment in individuals with drug addiction. Drug addiction, a complex public health issue, impacts individuals and communities worldwide. Substance addiction is defined as the pathological use of substances that leads to risky behaviors or continued use despite social, psychological, occupational, or health problems (Adamson and

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

Akindele, 1994; Gureje et al., 2007; NIDA, 2014; Onifade et al., 2011; Broussard, 2016). Understanding and assessing the factors that motivate addicts to seek and be ready for treatment are crucial, as research shows that readiness for change and motivation for recovery are essential for the success and sustainability of treatment (DiClemente et al., 2004; Miller and Rollnick, 2012). We hypothesize that multiple psychological, social, and cultural factors influence this readiness, and these factors vary according to the variables of the current study.

Treatment readiness encompasses understanding the psychological and behavioral factors that motivate individuals to seek and commit to treatment. This includes early problem recognition and contemplation of change (Prochaska and DiClemente, 1983). Research shows that substance addiction has extensive physical, psychological, mental, emotional, social, and economic impacts (Iorfa et al., 2018; Ruwan et al., 2016). These wide-ranging effects complicate the treatment process, making the assessment of treatment readiness a critical step in the recovery journey. Motivation and a desire for change are key to successful treatment outcomes, as studies have shown that a lack of these elements often leads to failure in initiating, continuing, or committing to treatment (Friedman et al., 1994; Carney and Kefalas, 1995). Recent research has indicated variations in the willingness to use treatment facilities among people who inject drugs (PWIDs) in various countries, including France, Tanzania, Australia, Iran, and Scotland (Donadille et al., 2022; Masunga, et al., 2022; Marshall et al., 2022; Khezri, et al., 2021; Trayner et al., 2021). These variations underscore the importance of considering cultural, social, and economic contexts when assessing treatment readiness.

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

Several studies have explored the factors influencing readiness and motivation for drug addiction treatment. For instance, Burrow et al. (2019) demonstrated that taking concrete steps toward change, such as reducing drug use posttreatment, is necessary among American Hispanic adolescents. Mobasher et al. (2017) highlighted the effectiveness of group therapy with incentives to enhance readiness for change among patients addicted to multiple substances. Jones et al. (2021) focused on the psychological readiness required for transitioning from opioid substitution treatment to withdrawal and heroin abstinence, highlighting the importance of self-efficacy beliefs in predicting opioid abstinence. Furthermore, Singh et al. (2019) reported that comprehensive treatments that involve combination of pharmacological and psychosocial interventions were more effective at fostering the desire to quit drug use. Additionally, various studies emphasize the need to design therapeutic interventions tailored to individual patient characteristics, such as social status and personal differences, in patients with substance use disorders, both with and without attention deficit hyperactivity disorder (Flores-Garcia et al., 2020; Slepecky et al., 2018; Almodovar Fernandez et al., 2019).

The topic of readiness for drug treatment and the impact of diverse variables have been extensively addressed in related research. Shahrabadi et al. (2020) reported a significant correlation between social status, particularly being unmarried, and increased readiness for treatment. Other studies, such as those by Farabee (1998) and Prendergast (2002), observed a positive relationship between employment and improved treatment outcomes, indicating the role of employment in preventing relapse. Similarly, Atkinson et al. (2003), Sahker et al. (2019), and Rumrill and Bishop (2023) highlighted the beneficial impact of employment on individuals' psychological

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

state and recovery outcomes. Moreover, Richardson et al. (2012) and Rongli et al. (2021) presented the intricate relationship between employment and treatment outcomes, emphasizing the significance of meaningful and satisfying employment in supporting recovery.

A study by Opsal et al. (2019) revealed that individuals who are mandatorily admitted to treatment exhibit lower motivation for change than those admitted voluntarily. In other research, such as the study by Hori et al. (2012), differences were identified in the age of onset of use and the first contact with treatment among patients dependent on cocaine and cannabis. Shaharabadi et al. (2020) noted that the type of drug substance did not significantly affect readiness for treatment. Furthermore, Lichenstein et al. (2023) and Levin et al. (2006) found differences in motivations and the severity of dependence among users of various substances. Collectively, these studies provide a comprehensive understanding of the factors influencing readiness for drug treatment, encompassing aspects such as social status, employment, the method of admission to treatment, and the type of substance used.

Study Procedures

Purpose and Scope: This study aims to develop insights that can aid in enhancing the support and care provided to people with drug addiction, particularly in settings such as the Al-Sadiq Al-Tayeb Association. More effective therapeutic methods are needed to improve the health and social status of individuals affected by drug addiction. The focus is on analysing individual differences and understanding how various factors impact people addicted to drugs based on the specified study variables.

Methodology and Hypothesis: A descriptive approach was employed in the study, using a questionnaire tailored to the

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

exploratory nature of the research. The proposed hypothesis is as follows: There are no significant differences at the significance level of $\alpha \leq 0.05$ in the assessment of readiness for drug treatment among people with drug-related diseases residing in the Al-Sadiq Al-Tayeb Association, in accordance with the study variables.

Participants: Participants were selected from among people with a history of drug addiction residing in the Al-Sadiq Al-Tayeb Association using a convenience sampling method. A total of 105 participants were included. Demographically, the participants were categorized into four groups according to marital status (single, 36.2%; n=38; married, 40.0%; n=42; divorced, 23.8%; n=25) and employment status (employed, 55.2%; n=58; unemployed, 44.8%; n=47). Concerning the ease of obtaining drugs, 73.3% (n=77) of the participants reported it as easy, whereas 26.7% (n=28) found it difficult. Regarding the type of drug used, 50.5% (n=53) of the participants used cocaine, while 49.5% (n=52) used cannabis. Table 1 illustrates the distribution of the study sample.

Table 1: Distribution of the Study Sample According to Study Variables

Variables	Levels	Frequency	Percent %
Marital status	Single	38	36.2
	Married	42	40.0
	Divorced	25	23.8
Employment Status	Employed	58	55.2
	Unemployed	47	44.8
Ease of Drug Access	Easy	77	73.3
	Difficult	28	26.7
Material Type	Cocaine	53	50.5
	Hashish	52	49.5

Study Tools: This study utilized the Socrates Scale of Therapeutic Readiness, a widely used measure for assessing a

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

client's motivations to change their drug-taking behavior. This scale comprises 19 items divided into three subscales, recognition, ambivalence, and taking steps, reflecting an individual's awareness, uncertainty, and behavior related to drug use. Typically, applied in adult treatment samples, this scale was developed by Miller & Tonigan in 1996 and has been employed in various studies and diverse communities (Jason, et al., 2019; Fauziah, 2010; Myers, et al., 2016; Lillie, et al., 2020). The responses in the study were recorded using a five-point Likert scale. To categorize average response scores, class length was calculated using the formula (maximum - minimum)/number of categories, resulting in approximately 1.33 (i.e., (5 - 1)/3). Consequently, response levels were classified as low (1 to <2.33), medium (2.34 to <3.67), or high (3.68 to 5).

Validity and Reliability of the Tool: The tool's validity was confirmed by calculating Pearson's correlation coefficient for the questionnaire items against the total tool score, which showed statistical significance across all items. The tool's reliability was established through the Cronbach's alpha equation, with a value of 0.93 for the drug therapeutic readiness scale.

Statistical analysis: Data processing involved calculating arithmetic means and standard deviations for each item after questionnaire collection. Statistical analyses, including the t test, one-way ANOVA, Pearson's correlation coefficient, and Cronbach's alpha, were also conducted using SPSS, version 23.

Analysis:

This section outlines the methods used to interpret data collected from 105 participants at the Al-Sadiq Al-Tayeb Association. Tables were designed to clearly display various demographic information and drug use patterns. Statistical tests such as 'T' tests and one-way ANOVA, along with Pearson's

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

correlation coefficient and Cronbach's alpha, were employed to examine statistically significant relationships and differences. These analyses aim to provide a deeper understanding of the factors influencing treatment readiness and aid in the development of effective addiction treatment strategies.

Table 2: Analysis of variance (ANOVA) assessing the level of readiness for addiction treatment based on marital status.

Variables	Marital Status	N	M	SD	F value	p value
Recognition	Single	38	2.28	0.52	4.86	0.01
	Married	42	2.75	1.14		
	Divorced	25	2.96	0.91		
Ambivalence	Single	38	2.85	0.74	4.74	0.01
	Married	42	3.09	1.01		
	Divorced	25	3.51	0.54		
Taking Steps	Single	38	2.45	0.73	1.68	0.19
	Married	42	2.74	1.08		
	Divorced	25	2.88	1.06		
Total	Single	38	2.47	0.49	3.91	0.02
	Married	42	2.82	1.03		
	Divorced	25	3.04	0.81		

Table 2 presents the results of the analysis of variance (ANOVA) assessing the level of readiness for addiction treatment based on marital status. Significant differences were observed ($F = 3.91$, $p = 0.02$). The divided individuals exhibited the highest readiness for treatment ($M = 3.04$, $SD = 0.81$), followed by the married individuals ($M = 2.82$, $SD = 1.03$) and, finally, the single individuals ($M = 2.47$, $SD = 0.49$). These findings suggest that marital status may influence the level of readiness for addiction treatment, with divorced individuals showing the highest levels of readiness.

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

Table 3: Comparative analysis of readiness for drug addiction treatment by employment status

Variables	Employment Status	N	M	SD	t value	p value
Recognition	Employed	58	2.36	1.02	-3.51	.00
	Unemployed	47	2.96	0.70		
Ambivalence	Employed	58	2.79	0.88	-4.71	.00
	Unemployed	47	3.49	0.63		
Taking Steps	Employed	58	2.36	1.00	-3.89	.00
	Unemployed	47	3.05	0.79		
Total	Employed	58	2.45	0.91	-4.48	.00
	Unemployed	47	3.11	0.57		

Table 3 shows statistically significant differences in the level of readiness for addiction treatment based on employment status. There are notable differences in overall readiness for addiction treatment between employed and unemployed individuals. Specifically, employed individuals exhibit a significantly lower level of readiness ($M = 2.45$, $SD = 0.91$) than unemployed individuals ($M = 3.11$, $SD = 0.57$) ($t = -4.48$, $p < 0.01$).

Table 4: Comparative analysis of readiness for drug addiction treatment by ease of drug access

Variables	Ease of Drug Access	N	M	SD	t value	p value
Recognition	Easy	77	2.66	0.88	0.56	0.24
	Difficult	28	2.54	1.07		
Ambivalence	Easy	77	3.21	0.77	1.87	0.11
	Difficult	28	2.82	0.99		
Taking Steps	Easy	77	2.81	0.90	2.39	0.17
	Difficult	28	2.27	1.05		
Total	Easy	77	2.84	0.75	1.70	0.04
	Difficult	28	2.48	1.00		

Table 4 shows the results of a comparative analysis assessing the level of readiness for addiction treatment in

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

relation to the ease or difficulty of obtaining drugs. Statistically significant differences were observed ($t = 1.70$, $p = 0.04$), indicating that individuals who find it easy to obtain drugs generally exhibit greater levels of readiness for treatment ($M = 2.84$, $SD = 0.75$) than do those who find it difficult ($M = 2.48$, $SD = 1.00$). These findings suggest that the ease or difficulty of obtaining drugs may influence the level of readiness for addiction treatment.

Table 5: Comparative analysis of Readiness for Drug Addiction Treatment by Material Type

Variable	Material Type	N	M	SD	t value	p value
Recognition	Cocaine	53	2.92	0.87	3.40	0.00
	Hashish	52	2.33	0.91		
Ambivalence	Cocaine	53	3.29	0.82	2.34	0.02
	Hashish	52	2.91	0.84		
Taking Steps	Cocaine	53	2.98	0.87	3.46	0.00
	Hashish	52	2.35	0.97		
Total	Cocaine	53	3.02	0.74	3.62	0.00
	Hashish	52	2.46	0.84		

Table 5 displays the results of a comparative analysis assessing the level of readiness for addiction treatment based on the type of drug substance, categorized into cocaine and Hashish. Cocaine users exhibited significantly greater levels of readiness for treatment ($M = 3.02$, $SD = 0.74$) than did Hashish users ($M = 2.46$, $SD = 0.84$) ($t = 3.62$, $p < 0.01$). These findings suggest that the type of drug substance can significantly influence the level of readiness for addiction treatment, with cocaine users demonstrating greater readiness than Hashish users.

Discussion of Results:

The study revealed statistically significant differences among various groups concerning the level of readiness for addiction treatment. Notably, divorced individuals rank highest

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

in this readiness, aligning with the findings of Shahrabadi et al. (2020), who highlighted the increased optimism of unmarried people in starting a new life. This may be attributed to divorce possibly acting as a catalyst for life reassessment and an increased desire for change. Married individuals come in second in terms of readiness, suggesting that marriage might offer stability that encourages seeking treatment, albeit not as strongly as in divorced individuals. Conversely, single individuals rank lowest in readiness, possibly due to a lack of external motivators such as family obligations or social pressures.

Interestingly, the results indicate that unemployed individuals demonstrate a greater level of readiness for addiction treatment than their employed counterparts. These findings contrast with previous research by Farabee (1998), Prendergast (2002), and Atkinson et al. (2003), who emphasized the positive role of employment in addiction treatment, suggesting that employed individuals might be less prepared for treatment. However, these results are somewhat consistent with Sahker et al. (2019), Rumrill & Bishop (2023), and Rognli et al. (2021), who explored the impact of employment on recovery, though not directly on treatment readiness. Employed individuals may face increased professional pressure that affects their readiness for treatment. Employment can be a source of stress and may limit the time and energy available for considering and committing to treatment. Moreover, employed individuals might experience greater stigma upon acknowledging their need for treatment, possibly leading to delayed or avoided treatment seeking. In contrast, unemployed individuals might have more time for self-assessment and condition awareness, enhancing the likelihood of recognizing the need for treatment and the desire for significant life changes.

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

The findings also revealed significant differences between individuals who easily obtained drugs and those who found it challenging, with the former showing greater readiness for addiction treatment. This observation differs from that of Opsal et al. (2019), who suggested that addiction severity, rather than the ease of obtaining drugs, is the main predictor of continued use. Individuals with easy access to drugs might be more cognizant of addiction risks and adverse impacts, given their frequent and effortless exposure to drugs. This could lead to a broader network of drug users, increasing awareness of the need for treatment. Conversely, those in environments with easy drug access might face social pressures or challenging circumstances, heightening their awareness of their treatment needs. On the other hand, individuals struggling to obtain drugs might be less aware of addiction's impact on their lives, negatively influencing their treatment readiness.

Moreover, the study showed statistically significant differences between cocaine and cannabis users in terms of their level of readiness for addiction treatment, consistent with the findings of Horey et al. (2012), Shahrabadi et al. (2020), Lichenstein et al. (2023), and Levin et al. (2006). Cocaine's stronger effects and greater dependency likely lead to increased awareness of addiction risks, thus elevating treatment readiness. Cocaine users may be more aware of the severe health risks associated with their usage, motivating them to seek treatment. Furthermore, cocaine's association with greater social and legal stigma compared to cannabis might encourage users to seek treatment to restore their social standing or avoid legal consequences. Additionally, the greater cost and lower availability of cocaine compared to cannabis might lead to financial and logistical challenges that encourage treatment

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

seeking. Its serious psychological and physical effects likely heighten users' awareness of their need for treatment.

The results emphasize the importance of social and employment status in determining individuals' readiness for addiction treatment. Treatment programmes are advised to consider these factors, offering targeted support for singles and specific strategies for each employment group tailored to their unique challenges and needs. Additionally, understanding the impact of ease of drug access on treatment readiness is crucial, as it necessitates the provision of awareness and support for individuals in both scenarios. Furthermore, the results underscore the need to develop therapeutic strategies that account for the type of drug substance, variations in risk awareness, and social and legal stigma, providing tailored psychological and social support to enhance treatment readiness and outcomes.

Conclusions:

The study indicated the significant effects of social status, employment, and the ease of obtaining drugs on individuals' readiness for addiction treatment. It is observed that divorced and unemployed individuals exhibit greater readiness for treatment than their single and employed counterparts, underscoring the importance of providing targeted support for each distinct category. Moreover, the results suggest that individuals who find it easier to obtain drugs generally show greater readiness for treatment. Notably, cocaine users demonstrated greater readiness for treatment than cannabis users did. These findings emphasize the necessity of developing customized treatment programs that consider individual differences and offer appropriate awareness and support, thereby enhancing the overall effectiveness of addiction treatment.

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

Acknowledgements: The authors extend their sincere thanks and appreciation to all those who participated in filling out the questionnaires for the study.
Funding: No funding was received for this study.
Conflict of interest: The authors report no conflicts of interest.

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

References:

Adamson, T. A., & Akindele, M. O. (1994). Experience with an inpatient treatment model for alcohol and drug dependence in Nigeria. West African Journal of Medicine, 13(2), 105-108.

Almodovar-Fernandez, I., Sánchez-Thevenet, P., Benito, A., Baquero, A., Marí-Sanmillan, M. I., & Haro, G. (2019). The effectiveness of a brief motivational nursing intervention to reduce psychoactive substance consumption in entertainment-sector workers: A transversal, observation, and semiexperimental study. International Journal of Mental Health Nursing, 28(5), 1093-1101.

Atkinson, J., Montoya, I., Whitsett, D., Bell, D., & Nagy, C. (2003). The relationship among psychological distress, employment, and drug use over time in a sample of female welfare recipients. Journal of Community Psychology, 31(3), 223-234.

Broussard, G. (2016). The evolving role of the United Nations Office on Drugs and Crime in fighting wildlife and forest crimes. In Handbook of Transnational Environmental Crime, 457-468.

Burrow-Sánchez, J. J., Corrales, C., & Totsky, J. (2019). Predictive validity of the SOCRATES in a clinical sample of Latina/o adolescents. *Psychology of Addictive Behaviors*, *33*(2), 171–177. https://doi.org/10.1037/adb0000432

Carney, M. M., & Kivlahan, D. R. (1995). Motivational subtypes among veterans seeking substance abuse treatment: Profiles based on stages of change. Psychological Assessment, 9(2), 135-142.

Chiu, M. Y., Ho, W. W., Lo, W. T., & Yiu, M. G. (2010). Operationalization of the SAMHSA model of recovery: A

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

quality of life perspective. Quality of Life Research, 19, 1-13.

DiClemente, C. C., Schlundt, D., & Gemmell, L. (2004). Readiness and stages of change in addiction treatment. American Journal on Addictions, 13(2), 103-119.

Donadille, C., Célerier, I., Gutowski, M., Grelli, N., Maradan, G., Jauffret-Roustide, M., ... & Roux, P. (2022). Drug consumption rooms: Opinion and willingness among people who inject drugs in Marseille, France. Revue D'epidemiologie et de Sante Publique, 71(1), 101421. https://doi.org/10.1016/j.respe.2022.101421

Farabee, D., Prendergast, M. L., & Anglin, M. D. (1998). Effectiveness of coerced treatment for drug-abusing offenders. Federal Probation, 62(1), 3-10.

Fauziah, I., Arifin, Z., Wan Shahrazad, W. S., Lukman, Z. M., Roseliza Murni, A. R., Zainah, A. Z., & Siti Fatihah, G. (2010). Measuring motivational readiness for change among drug addicts in Malaysia: A descriptive analysis. The Social Sciences, 5(5), 429-432.

Flores-Garcia, L., Ytterstad, E., Lensing, M. B., & Eisemann, M. (2020). Exploring personality and readiness to change in patients with substance use disorders with and without ADHD. Journal of Attention Disorders, 24(9), 1255-1265. https://doi.org/10.1177/1087054716677819

Friedman, A. S., Granick, S., & Kreisher, C. (1994). Motivation of adolescent drug abusers for help and treatment. Journal of Child & Adolescent Substance Abuse, 3(1), 69-88.

Gureje, O., Degenhardt, L., Olley, B., Uwakwe, R., Udofia, O., Wakil, A., ... & Anthony, J. C. (2007). A descriptive epidemiology of substance use and substance use disorders in Nigeria during the early 21st century. Drug and Alcohol Dependence, 91(1), 1-9.

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

https://doi.org/10.1016/j.drugalcdep.2007.04.010

Horey, J. T., Mariani, J. J., Cheng, W. Y., Bisaga, A., Sullivan, M., Nunes, E., & Levin, F. R. (2012). Comparison of substance use milestones in cannabis-and Cocaine-dependent patients. Journal of Addictive Diseases, 31(1), 60-66. https://doi.org/10.1080/10550887.2011.642753

Iorfa, S. K., Ugwu, C., Ifeagwazi, C. M., & Chukwuorji, J. C. (2018). Substance use among youths: Roles of psychoticism, social alienation, thriving, and religious commitment. African Journal of Drug and Alcohol Studies, 17(2), 133-146.

Jason, J., Burrow-Sanchez, J. J., Corrales, C., & Totsky, J. (2019). Predictive validity of the SOCRATES in a clinical sample of Latina/o adolescents. Psychology of Addictive Behaviors, 33(2), 171-177.
https://doi.org/10.1037/ADB0000432

Jones, S., Jack, B., Kirby, J., Wilson, T. L., & Murphy, P. N. (2021). Methadone-assisted opiate withdrawal and subsequent heroin abstinence: The importance of psychological preparedness. The American Journal on Addictions, 30(1), 11-20. https://doi.org/10.1111/ajad.13062

Khezri, M., Karamouzian, M., Sharifi, H., Ghalekhani, N., Tavakoli, F., Mehmandoost, S., ... & Shokoohi, M. (2021). Willingness to utilize supervised injection facilities among people who inject drugs in Iran: Findings from 2020 national HIV biobehavioral surveillance survey. International Journal of Drug Policy, 97, 103355.
https://doi.org/10.1016/j.drugpo.2021.103355

Levin, F. R., Brooks, D. J., Bisaga, A., Raby, W., Rubin, E., Aharonovich, E., & Nunes, E. V. (2006). Severity of dependence and motivation for treatment: Comparison of

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

marijuana- and Cocaine-dependent treatment seekers. Journal of Addictive Diseases, 25(1), 33–41. https://doi.org/10.1300/J069v25n01_06

Lichenstein, S. D., Kohler, R., Ye, F., Potenza, M. N., Kiluk, B., & Yip, S. W. (2023). Distinct neural networks predict Cocaine versus cannabis treatment outcomes. Molecular Psychiatry. https://doi.org/10.1038/s41380-023-02120-0

Lillie, K. M., Jansen, K. J., Dirks, L. G., Lyons, A. J., Alcover, K. C., Avey, J. P., ... & Shaw, J. L. (2020). Assessing the predictive validity of the stages of change readiness and treatment eagerness scale (SOCRATES) in Alaska Native and American Indian people. Journal of Addiction Medicine, 14(5), e241. https://doi.org/10.1097/ADM.0000000000000661

Marshall, A. D., Conway, A., Cunningham, E. B., Valerio, H., Silk, D., Alavi, M., ... & Grebely, J. (2022). Willingness of people who inject drugs to participate in a randomized controlled trial involving financial incentives to initiate hepatitis C treatment. Drug and Alcohol Dependence, 235, 109438. https://doi.org/10.1016/j.drugalcdep.2022.109438

Masunga, K., Iseselo, E. A., Tarimo, E. G., Sandstrom, A., & Kulane, A. (2022). Awareness and willingness to use HIV oral preexposure prophylaxis among people who inject drugs in Dar es Salaam, Tanzania: A cross-sectional survey. PLOS Global Public Health. https://doi.org/10.1371/journal.pgph.0000776

Miller, W. R., & Rollnick, S. (2012). *Motivational interviewing: Helping people change*. Guilford press.

Miller, W. R., & Tonigan, J. S. (1996). Assessing drinkers' motivation for change: The Stages of Change Readiness and Treatment Eagerness Scale (SOCRATES). Psychology of Addictive Behaviors, 10(2), 81-89.

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

Mobasher, M. W., Enaba, D., & Khalil, M. A. (2017). Do motivational incentives facilitate drug addiction therapy? Addictive Disorders & Their Treatment, 16(1), 13-19. https://doi.org/10.1097/ADT.0000000000000096

Myers, B., van der Westhuizen, C., Naledi, T., Stein, D. J., & Sorsdahl, K. (2016). Readiness to change is a predictor of reduced substance use involvement: Findings from a randomized controlled trial of patients attending South African emergency departments. BMC Psychiatry, 16, 1-12. https://doi.org/10.1186/s12888-016-0879-2

National Institute on Drug Abuse. (2014). Drugs, brains, and behavior: The science of addiction (No. 7). National Institutes of Health, US Department of Health and Human Services.

Opsal, A., Kristensen, O., & Clausen, T. (2019). Readiness to change among involuntarily and voluntarily admitted patients with substance use disorders. Substance Abuse Treatment, Prevention, and Policy, 14, 47. https://doi.org/10.1186/s13011-019-0237-y

Prendergast, M. L., Podus, D., Chang, E., & Urada, D. (2017). The effectiveness of drug abuse treatment: a meta-analysis of comparison group studies⋆. In *Drug Abuse: Prevention and Treatment* (pp. 279-298). Routledge.

Prochaska, J. O., & DiClemente, C. C. (1983). Stages and processes of self-change of smoking: Toward an integrative model of change. Journal of Consulting and Clinical Psychology, 51(3), 390.

Richardson, L., Wood, E., Montaner, J., & Kerr, T. (2012). Addiction treatment-related employment barriers: The impact of methadone maintenance. Journal of Substance

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

Abuse Treatment, 43(3), 276–284. https://doi.org/10.1016/j.jsat.2011.12.008

Rognli, E. B., Aas, E. M., Drake, R. E., Marsden, J., Anders, P., Bond, G. R., ... & Arnevik, E. A. (2021). The effect evaluation of Individual Placement and Support (IPS) for patients with substance use disorders: Study protocol for a randomized controlled trial of IPS versus enhanced self-help. Trials, 22(1), 1-9. https://doi.org/10.1186/s13063-021-05105-4

Rumrill, S. P., & Bishop, M. L. (2023). The role of employment status, change, and satisfaction for people who have completed substance use disorder treatment. Work (Reading, Mass.), 74(2), 355–369. https://doi.org/10.3233/WOR-236012

Ruwan, I. I. F., Ajodo, F. M., & Kwasau, A. A. (2016). Personality as a factor in deviant behaviour among secondary school students in Kaduna state. Nigerian Journal of Psychological Research, 12, 31-34.

Sahker, E., Ali, S. R., & Arndt, S. (2019). Employment recovery capital in the treatment of substance use disorders: Six-month follow-up observations. Drug and Alcohol Dependence, 205, 107624. https://doi.org/10.1016/j.drugalcdep.2019.107624

Shahrabadi, S., Jalali, A., Jalali, R., & Gholami, A. (2020). Psychological, social, and motivational factors in persons who use drugs. *Substance Abuse Treatment, Prevention, and Policy*, *15*(1), 1-10. https://doi.org/10.1186/s13011-020-00273-7.

Singh, K., Srivastava, P., & Chahal, S. (2019). Application of Motivational Enhancement Therapy in group settings among patients with substance abuse. Indian Journal of Psychiatric Social Work, 10(1), 22-27.

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

Slepecky, M., Stanislav, V., Martinove, M., Kotianova, A., Kotian, M., Chupacova, M., ... & Prasko, J. (2018). Discrepancy between readiness to change, insight, and motivation in alcohol-dependent inpatients. Neuro-Endocrinology Letters, 39(2), 135-142.

Trayner, K. M., Palmateer, N. E., Hutchinson, S. J., Goldberg, D. J., Shepherd, S. J., Gunson, R. N., ... & McAuley, A. (2021). High willingness to use drug consumption rooms among people who inject drugs in Scotland: Findings from a national biobehavioural survey among people who inject drugs. International Journal of Drug Policy, 90, 102731. https://doi.org/10.1016/j.drugpo.2020.102731

Onifade, P. O., Somoye, E. B., Ogunwobi, O. O., Ogunwale, A., Akinhanmi, A. O., & Adamson, T. A. (2011). A descriptive survey of types, spread and characteristics of substance abuse treatment centers in Nigeria. *Substance abuse treatment, prevention, and policy*, *6*(1), 1-10.

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472