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**

تقييم المجلس الأعلى للجامعات المصرية (٦ / ٧)

المجلد الثامن – العدد (٤٢) نوفمبر ٢٠٢٤م

يتم النشر الالكتروني على المنصات الآتية







الصفحة الرئيسية

السنه: –كل السنوات –

المجله: المجلة العربية للعلوم التربوية والنفسية

القطاع: الدراسات التربوية

م	القطاع	اسم المجلة	اسم الجهه / الجامعة	ISSN-P	ISSN-O	السنه	نقاط المجله
1	الدراسات التربوية	المجلة العربية للعلوم التربوية والنفسية	المؤسسة العربية للتربية والعلوم والآداب	2537-0464	2537-0472	2024	6



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 بناءًعليها للكشاف العربى للإستشهادات 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 للمجلات العلمية العربية

Arab Citation & Impact Factor
Arab Online Database

Arcif
Analytics

التاريخ: 2024/10/20

الرقم: L24/0025 ARCIF

سعادة أ. د. رئيس تحرير المجلة العربية للعلوم التربوية و النفسية المحترم

المؤسسة العربية للتربية و العلوم و الآداب، القاهرة، مصر

تحية طيبة وبعد...

يسر معامل التأثير والاستشهادات المرجعية للمجلات العلمية العربية (أريف - ARCIF)، أحد مبادرات قاعدة بيانات "معرفة" للإنتاج والمحتوى العلمي، إعلامكم بأنه قد أطلق التقرير السنوي التاسع للمجلات للعام 2024.

يندرج معامل التأثير "أريف Arcif" إشراف "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 الإسكندرية، قاعدة بيانات معرفة). بالإضافة للجنة علمية من خبراء وأكاديميين ذوي سمعة علمية رائدة من عدة دول عربية وبريطانيا.

ومن الجدير بالذكر بأن معامل "أريف Arcif" قام بالعمل على فحص ودراسة بيانات ما يزيد عن (5000) عنوان مجلة عربية علمية أو بحثية في مختلف التخصصات، والصادرة عن أكثر من (1500) هيئة علمية أو بحثية في العالم العربي، ودمج منها (1201) مجلة علمية فقط لتكون معتمدة ضمن المعايير العالمية لمعامل "أريف Arcif" في تقرير عام 2024.

ويسرنا تهنئتكم وإعلامكم بأن المجلة العربية للعلوم التربوية و النفسية الصادرة عن المؤسسة العربية للتربية و العلوم و الآداب، القاهرة، مصر، قد نجحت في تحقيق معايير اعتماد معامل "أريف 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 "أريف Arcif" العام لمجلتكم لسنة 2024 (1.5522)، ونهنئكم بحصول المجلة على:

- المرتبة الخامسة والعشرون عربياً من مجموع إجمالي المجلات في معامل "أريف Arcif" العام، و البالغ عددها (1201).
- المرتبة الثانية في تخصص علم النفس من إجمالي عدد المجلات (36) على المستوى العربي، مع العلم أن متوسط معامل "أريف" لهذا التخصص بلغ (0.563)، كما صنفت مجلتكم في هذا التخصص ضمن الفئة (Q2) وهي الفئة الوسطى المرتفعة .

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 بوزيان	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(٢٠٠ دولار أمريكي)، وللمصريين بالجنيه المصري حسب حجم البحث، اذا كان يعمل في جهة مصرية .
- 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 مسلم إبراهيم مخامرة - عبد الناصر ندى - قندهار فرعون درجة ممارسة القيادة الاستر اتيجية وعلاقتها بالعمليات الإدارية من وجهة نظر المديرين والمعلمين في المدارس الخاصة في ضواحي القدس	١ – ٣٦
أدهم شريتح - حازم العاروري – د. إيناس عارف صالح ناصر تقويم منهاج الفيزياء في ضوء معايير (STEM) للصف الحادي عشر العلمي	٣٧ - ٦٦
الفيصل بن حميد بن عبدالله الهنداسي - بولا أبو طايع و اقع الممارسات التدريسية لمعلمي ومعلمات العلوم في سلطنة عمان القائمة على معايير تعليم العلوم للجيل القادم (NGSS)	٦٧ - ٩٤
بلسم عابد عبدالله المغذوي التحديات التي تواجه تعليم التفكير الناقد في المدارس الثانوية بالمملكة العربية السعودية	٩٥ - ١١٨
حارث هيرماوان كوزمايهارسو دراسة مقارنة لنظامي التعليم في اليابان و إندونيسيا: فرص لتطوير التعليم في إندونيسيا	١١٩ - ١٤٨
ريم جميل عبدالرزاق - د. هيلة عبدالله السليم الخصائص السيكومترية لمقياس سلوك المساعدة الإلكتروني بين المتفرّجين من طلبة جامعة الملك سعود في سياق التنمُّر الإلكتروني	١٤٩ - ١٨٤
سحاب بنت مرزوق عتيق المطيري - أ.د. محمد بن عبد العزيز صالح الربعي تدني فاعليَّة استخدام استر اتيجيات التَّدريس الدَّاعمة لتنمية المهارات اللغوية الأساسيَّة لدى طالبات الصف الر ابع الابتدائي (الأسباب والمقترحات)	١٨٥ - ٢١٢

سعاد ابراهيم محمود غانم - ريم محمد كامل عناتي درجة ممارسة رؤساء أقسام الاشراف التربوي في مديريات التربية والتعليم بمحافظة الخليل لقيادة التغيير من وجهة نظر المشرفين التربويين	٢١٣ - ٢٤٦
د. سعود غسان البشر - أيمن عبدالله العبيد - دانه بنت فهد القحطاني - عبدالاله بن عبدالله الرويتع - سعود لافي العنزي - مشاري وارد الشمري - هاجر حمود العتيبي تصوُّرات طلاب الدراسات العليا لدور الذكاء الاصطناعي في الحدِّ من الآثار الاقتصادية للهدر التربوي: دراسة نوعية	٢٤٧ - ٢٧٤
عبدالله محمد عبدالله الشهري - أ.د/ مسفر أحمد مسفر الوادعي تعزيز الإرشاد المهني لدى طلبة المرحلة الثانوية وفق مستهدفات برنامج تنمية القدرات البشرية	٢٧٥ - ٢٩٠
عبد الله ضيف الله فايز الشهري - أ.د/ مسفر أحمد مسفر الوادعي مهارات الارشاد السياحي اللازمة لطلاب المرحلة الثانوية في ضوء الاستراتيجية الوطنية للسياحة	٢٩١ - ٣١٠
علي بن يحيى البهكلي - أ.د/ مسفر أحمد مسفر الوادعي تنمية المهارات العاطفية من خلال مقررات الدراسات الإسلامية لدى طلبة المرحلة المتوسطة	٣١١ - ٣٥٤
أ.د. فاطمة بنت عبد الله البشر - فاطمة بنت عوض العتيبي - أروى بنت عبد العزيز العساف - فاطمة بنت سعد السبيعي تحليلُ وثيقةِ سياسةِ التَّعليمِ بالمملكةِ العربيَّةِ السُّعوديَّةِ وفقَ رُؤية المملكة ٢٠٣٠	٣٥٥ - ٣٨٤
فداء ماهر مرار - نفين محمد حماد - أ.د/ عفيف زيدان دراسة تقويمية لدورة تهيئة المعلمين الجدد في مديرية تربية بيرزيت	٣٨٥ - ٤١٢

ماجد بن أحمد محمد آل عطا العسيري - أ.د /مسفر أحمد مسفر الوادعي تنمية مهارات غوص السكوبا الترفيهي لدى طلبة المرحلة المتوسطة والمرحلة الثانوية	٤١٣ - ٤٢٢
أثير أحمد صالح الزهراني - منال سعيد أحمد الزهراني - أ.د / حياة محمد سعد الحربي درجة ممارسة مديرات المدارس الثانوية الحكومية بمحافظة جدة لمصادر القوة التنظيمية من وجهة نظر عينة من المعلمات	٤٢٣ - ٤٦٨
منى عبد الهادي أبو سليم - د. إيناس عارف صالح ناصر دراسة تحليلية تقويمية لكتاب الدراسات الاجتماعية للصف السابع الأساسي من وجهة نظر المعلمين	٤٦٩ - ٥١٤
ميسلون تحسين سلامه عيسه - د .إيناس عارف صالح ناصر مدى تضمين أبعاد التنمية المستدامة في كتاب العلوم للصف الرابع الأساسي في فلسطين	٥١٥ - ٥٤٢
نادية الديك - د. إيناس عارف صالح ناصر دراسة تحليلية تقويمية لمنهاج اللغة الإنجليزية للصف السادس من وجهة نظر المعلمين في محافظة بيت لحم	٥٤٣ - ٥٨٨
نجاح بنت لافي عبيد العنزي دور القيادة المدرسية في توعية الطالبات بالمواطنة الرقمية بمنطقة الحدود الشمالية	٥٨٩ - ٦٤٤
نفين حماد - فداء مرار دراسة تقويمية لمنهاج الرياضيات للصف السابع الأساسي في ضوء المهارات الحياتية	٦٤٥ - ٦٨٢

يوسف بن عبيد بن خلف المزروعي أثر استراتيجية سوم **"SWOM"** على التحصيل الدراسي في مادة العلوم لدى طلبة الصف السابع بمدرسة سهيل بن عمرو العامري للتعليم الأساسي بمحافظة مسقط	٦٨٣ - ٧٠٠
Prof. Nadia Tazi- Prof. Alajab Mohammed Alajab Ismail - Mohammed F A A M Ghaleb **Understanding the Usage of Artificial Intelligence Applications by Kuwaiti Teachers with Disabled Students**	٧٠١ - ٧٥٦
Ola Hussein **The Relationship Between Rigid Cognitive Style and Social Anxiety Among Secondary School Students In Jerusalem**	٧٥٧ - ٧٩٠
Maher Dakhilallah Alsaedi **Balancing Self-Identity and External Openness in Bilingualism: An AI Perspective**	٧٩١ - ٨٣٨

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 ٢٠٢٤ 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

درجة ممارسة القيادة الاستراتيجية وعلاقتها بالعمليات الإدارية من وجهة نظر المديرين والمعلمين في المدارس الخاصة في ضواحي القدس

The degree of strategic leadership practice and its relationship to administrative processes from the point of view of principals and teachers in private schools in the suburbs of Jerusalem

إعداد

إبراهيم مسلم إبراهيم مخامرة

Ibrahim Musallam Ibrahim Makhamreh

عبد الناصر ندى

Abdul Nasser Neda

قندهار فرعون

Kandahar Pharaoh

عمادة الدراسات العليا -جامعة القدس - فلسطين

Doi: 10.21608/jasep.2024.391137

استلام البحث : ٩ / ٥ /٢٠٢٤

قبول النشر: ٢٨ / ٥ / ٢٠٢٤

مخامرة، إبراهيم مسلم إبراهيم و ندى، عبد الناصر و فرعون، قندهار (٢٠٢٤). درجة ممارسة القيادة الاستراتيجية وعلاقتها بالعمليات الإدارية من وجهة نظر المديرين والمعلمين في المدارس الخاصة في ضواحي القدس. ***المجلة العربية للعلوم التربوية والنفسية***، المؤسسة العربية للتربية والعلوم والآداب، مصر،٨(٤٢) ، ١ – ٣٦.

http://jasep.journals.ekb.eg

درجة ممارسة القيادة الاستراتيجية وعلاقتها بالعمليات الإدارية من وجهة نظر المديرين والمعلمين في المدارس الخاصة في ضواحي القدس

المستخلص:

هدف هذا البحث معرفة درجة ممارسة القيادة الاستراتيجية وعلاقتها بالعمليات الإدارية من وجهة نظر المديرين والمعلمين في المدارس الخاصة في ضواحي القدس، وتحديد في درجة ممارسة القيادة الاستراتيجية والعمليات الإدارية، باختلاف متغيرات البحث (الجنس، المسمى الوظيفي، والمؤهل العلمي، وعدد سنوات الخبرة، والدورات التدريبية في مجال القيادة). ولتحقيق هدف البحث اعتمد الباحثون المنهج الوصفي التحليلي، واختيرت عينة عشوائية، ضمت (٦٢) مديراً ومعلماً في المدارس الخاصة في ضواحي القدس طبقت عليهم الاستبانة. وأظهرت نتائج البحث أن المتوسط الحسابي لتقديرات مديري ومعلمي المدارس الخاصة لدرجة ممارسة القيادة الاستراتيجية بلغ (٤.١٦)، وبتقدير مرتفع، "تحليل البيئة الداخلية" بالمرتبة الأولى، بمتوسط حسابي قدره (٤.٢٤)، ومستوى مرتفع، بينما جاء مجال "تحليل البيئة الخارجية" في المرتبة الأخيرة، بمتوسط حسابي بلغ (٣.٩٩)، ومستوى مرتفع. كما أشارت النتائج أن لتقديرات مديري ومعلمي المدارس الخاصة لممارسة العمليات الإدارية بلغ (٤.٢٨)، ومستوى مرتفع، وجاء مجال "عملية اتخاذ القرار" بالمرتبة الأولى، بمتوسط حسابي قدره (٤.٣١)، ومستوى مرتفع، بينما جاء مجال "عملية التوجيه" في المرتبة الأخيرة ، بمتوسط حسابي بلغ (٤.٢١)، ومستوى مرتفع. كما بينت نتائج البحث وجود علاقة ارتباطية دالة احصائية إيجابية مرتفعة بين ممارسة القيادة الاستراتيجية والعمليات الإدارية.كما أظهرت النتائج، عدم وجود فروق بين تقديرات مديري ومعلمي المدارس الخاصة في ضواحي القدس درجة ممارسة القيادة الاستراتيجية وكذلك للعمليات الإدارية تعزى لمتغيرات (الجنس، المسمى الوظيفي، والمؤهل العلمي، وعدد سنوات الخبرة، والدورات التدريبية في مجال القيادة). ويوصي الباحثون بضرورة قيام قادة المدارس بصياغة رؤية ورسالة طويلة الأجل لمؤسساتهم التعليمية شاملة أهداف استراتيجية، وواقعية، وقابلة للتطبيق والقياس والتعديل للتوصل إلى أفضل المخرجات التربوية والتعليمية، وضرورة إشراك المعلمين في صنع القرارات والتطبيق الواقعي ومتابعة الميدان، وتوظيف مواقع التواصل الاجتماعي والإنترنت بذلك.

الكلمات المفتاحية: القيادة الاستراتيجية، العمليات الإدارية.

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

Abstract:

This study aimed to identify the degree of strategic leadership practice and its relationship to administrative processes from the point of view of principals and teachers in private schools in the suburbs of Jerusalem, and determining the degree of practicing strategic leadership and administrative operations, according to the variables of the study (gender, job title, educational qualification, number of years of experience, and training courses in the field of leadership). To achieve the aim of the study, the researchers adopted the analytical descriptive approach, and a random sample was selected, which included (62) principals and teachers in private schools in the suburbs of Jerusalem, to whom the questionnaire was applied.

The results of the study showed that the arithmetic mean of the estimates of principals and teachers of private schools for the degree of practicing strategic leadership was (4.16), and with a high grade, “internal environment analysis” ranked first, with an arithmetic mean of (4.24), and a high level. While the field of "analysis of the external environment" came last, with an arithmetic average of (3.99), and a high level. The results also indicated that the estimates of principals and teachers of private schools for the practice of administrative operations amounted to (4.28), a high level and the field of "decision-making process" ranked first, with an arithmetic average of (4.31), and a high level, while the field of "guidance process" came in the last rank, with an arithmetic average of (4.21), and a high level. The results of the study also showed that there is a high positive statistical correlation between the practice of strategic leadership and administrative operations. The results also showed that there were no differences between the estimates of principals and teachers of private schools in the suburbs of Jerusalem of the

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

degree of practicing strategic leadership as well as of administrative operations due to the variables (gender, job title, educational qualification, number of years of experience, and training courses in the field of leadership).The researchers recommend the need for school leaders to formulate a long-term vision and mission for their educational institutions, including strategic, realistic, applicable, measurable, and amendable goals to reach the best educational and educational outcomes, and the need to involve teachers in decision-making, realistic application, and follow-up in the field, and the use of social networking sites and the Internet.

Keywords: strategic leadership, administrative operations.

المقدمة:

ومن خلال عمل الباحثين في الميدان التربوي ومعرفتهم بالأنظمة الإدارية، وتأثرهم بالعملية التعليمية، وإيمانهم الجاد بالأهمية العميقة للتغيير والتحسين لتحقيق والجودة في التعليم من خلال البحث العلمي، جاء هذا البحث ليسهم في تحقيق تلك الرؤية من خلال البحث في **درجة ممارسة القيادة الاستراتيجية وعلاقتها بالعمليات الإدارية من وجهة نظر مديري ومعلمي المدارس الخاصة في ضواحي القدس.**

مشكلة البحث وأسئلته

تواجه المؤسسات التربوية الكثير من المعوقات في ظل متغيرات الواقع ومتطلبات العصر، ويتكبد مدير المدرسة أعباء إدارية كبيرة تعيق تحقيق الأهداف التربوية، لذلك يحتاج مدير المدرسة لأساليب وأنماط إدارية يستطيع من خلالها التميز في عمله وأدائه الإداري، وتعتبر القيادة الاستراتيجية من الأنماط القيادية الحديثة التي تسعى للرقي بالمؤسسات التربوية، لأنها تعطي رؤية واضحة للمدير برسالة مدرسته وبالإمكانيات المادية والبشرية وعوامل القوة والضعف في مدرسته، وتمكنه من الوصول إلى العمليات الإدارية لأن القيادة الاستراتيجية جزء مهم وعنصر فعال للوصول إلى درجة التميز.

وبرغم أهمية الموضوع وفوائده يجد الباحثون أنه يوجد ندرة في الدراسات، وتكاد تخلو الدراسات التي تربط بين القيادة الاستراتيجية بالعمليات الإدارية وتوضيح العلاقة بينهما.

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

وبناءً على ما تقدم تبرز مشكلة البحث في الإجابة عن السؤال الرئيسي:

ما درجة ممارسة القيادة الاستراتيجية وعلاقتها بالعمليات الإدارية من وجهة نظر مديري ومعلمي المدارس الخاصة في ضواحي القدس؟

وبناءً عليه، سيجيب هذا البحث عن الأسئلة الفرعية الآتية:

- **السؤال الأول:** ما درجة ممارسة القيادة الاستراتيجية من وجهة نظر مديري ومعلمي المدارس الخاصة في ضواحي القدس؟
- **السؤال الثاني:** ما درجة ممارسة العمليات الإدارية من وجهة نظر مديري ومعلمي المدارس الخاصة في ضواحي القدس؟
- **السؤال الثالث**: هل توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين ممارسة القيادة الاستراتيجية والعمليات الإدارية من وجهة نظر مديري ومعلمي المدارس الخاصة في ضواحي القدس؟
- **السؤال الرابع**: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) في استجابات مديري ومعلمي المدارس الخاصة في ضواحي القدس لدرجة ممارسة القيادة الاستراتيجية، تعزى لمتغيرات (الجنس، المسمى الوظيفي، المؤهل العلمي، عدد سنوات الخبرة، الدورات التدريبية في مجال القيادة)؟
- **السؤال الخامس**: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) في استجابات مديري ومعلمي المدارس الخاصة في ضواحي القدس لدرجة ممارسة العمليات الإدارية، تعزى لمتغيرات (الجنس، المسمى الوظيفي، المؤهل العلمي، عدد سنوات الخبرة، الدورات التدريبية في مجال القيادة)؟

فرضيات البحث

لتحقيق أهداف البحث، وضعت الفرضيات الآتية:

الفرضية الأولى: لا توجد علاقة ارتباط ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين ممارسة القيادة الاستراتيجية والعمليات الإدارية من وجهة نظر مديري ومعلمي المدارس الخاصة في ضواحي القدس.

الفرضية الثانية: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) في استجابات مديري ومعلمي المدارس الخاصة في ضواحي القدس لدرجة ممارسة القيادة الاستراتيجية تعزى لمتغيرات (الجنس، المسمى الوظيفي، المؤهل العلمي، عدد سنوات الخبرة، الدورات التدريبية في مجال القيادة).

الفرضية الثالثة: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) في استجابات مديري ومعلمي المدارس الخاصة في ضواحي القدس لدرجة ممارسة

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

العمليات الإدارية تعزى لمتغيرات (الجنس، المسمى الوظيفي، المؤهل العلمي، عدد سنوات الخبرة، الدورات التدريبية في مجال القيادة).

أهداف البحث

يسعى هذا البحث إلى تحقيق الأهداف الآتية:

أولا: التعرف إلى درجة ممارسة القيادة الاستراتيجية من وجهة نظر مديري ومعلمي المدارس الخاصة في ضواحي القدس.

ثانيا: التعرف إلى درجة ممارسة العمليات الإدارية من وجهة نظر مديري ومعلمي المدارس الخاصة في ضواحي القدس.

ثالثا: تحديد العلاقة بين ممارسة القيادة الاستراتيجية والعمليات الإدارية من وجهة نظر مديري ومعلمي المدارس الخاصة في ضواحي القدس.

رابعا: فحص وجود فروق ذات دلالة إحصائية في استجابات مديري ومعلمي المدارس الخاصة في ضواحي القدس لدرجة ممارسة القيادة الاستراتيجية، تعزى لمتغيرات (الجنس، المسمى الوظيفي، المؤهل العلمي، عدد سنوات الخبرة، الدورات التدريبية في مجال القيادة).

خامسا: فحص وجود فروق ذات دلالة إحصائية في استجابات مديري ومعلمي المدارس الخاصة في ضواحي القدس لدرجة ممارسة العمليات الإدارية، تعزى لمتغيرات (الجنس، المسمى الوظيفي، المؤهل العلمي، عدد سنوات الخبرة، الدورات التدريبية في مجال القيادة).

أهمية البحث

تكمن أهمية البحث من خلال البحث في القيادة الاستراتيجية وعلاقته بالعمليات الإدارية لدى مديري ومعلمي المدارس الخاصة في ضواحي القدس، فتتمثل الأهمية النظرية للبحث بتكوين إطار مفاهيمي عن متغيرات البحث (القيادة الاستراتيجية، والعمليات الإدارية) بشكل يسهم في تحليل مضامينها، وتعرف أهميتها وأبعاد المتغيرين عن طريق جمع وتحليل أراء الباحثين والدراسات السابقة، ونقطة انطلاق لأبحاث أخرى بما توفره من إثراء للأدب النظري في مجال القيادة الاستراتيجية والعمليات الإدارية والعلاقة بينهما، وإثراء المكتبات العربية والمكتبة الفلسطينية بمرجع ذو أهمية للأكاديميين والتربويين.

وانبثقت الأهمية العملية للبحث من أهمية دور القيادة الاستراتيجية في تطوير العمليات الإدراية من وجهة نظر مديري ومعلمي المدارس الخاصة، فالقيادة بوجه عام قد تلعب دوراً مهماً في عملية بناء ثقافة تنظيمية مرنة ومساندة العمليات الإدارية، كما برزت الأهمية العملية لهذا البحث من خلال ما أسفرت عنه من نتائج وآليات ونماذج عملية

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

مقترحة يمكن الاستفادة منها في عملية تطوير العمليات الإدارية بالإضافة إلى معرفة المتطلبات اللازمة لإعداد قيادة استراتيجية تسهم في تطوير عمليات إدارية مرنة ومساندة للعمليات التطويرية في المدارس بصفة عامة.

حدود البحث ومحدداته

تمثل حدود البحث الحالي في الآتي:

أ- **الحدود البشرية**: اقتصر تطبيق البحث على مديري ومعلمي المدارس الخاصة في ضواحي القدس.

ب- **الحدود المكانية**: تم تطبيق هذا البحث على المدارس الخاصة في ضواحي القدس.

ت- **الحدود الزمانية**: طبق هذا البحث في العام الدراسي ٢٠٢٢-٢٠٢٣.

ث- **الحدود المفاهيمية**: اقتصر البحث على الحدود المفاهيمية والمصطلحات الواردة في البحث.

١.٧ التعريفات الاصطلاحية والإجرائية

يتضمن البحث العديد من المصطلحات التي تم تعريفها مفهوماً وإجراءً على النحو الآتي:

القيادة:

تعرف القيادة بأنها " ممارسة التأثير على الأفراد إذ يتعاونون معا في سبيل تحقيق هدف مشترك، وينبغي أن يكون الهدف أساسيا وجوهريا لكل الأفراد العاملين في المؤسسة" (عماد الدين، ٢٠٠٦، ٦).

ويمكن تعريف القيادة إجرائياً بأنها "عملية يقوم من خلالها القائد بالتأثير بالمرؤوسين من خلال الممارسات والصفات والمواقف القيادية التي ينتهجها، إذ يعمل على تنظيم وتوجيه السلوك على نحو إيجابي وفاعل".

القيادة الاستراتيجية:

تعرف القيادة الاستراتيجية بأنها "القدرة على التنبؤ بالمستقبل وتصوره، والمرونة في إنجاز الأعمال، وتحسين الهيكل التنظيمي، وامتلاك القدرة على التأثير على الآخرين لاتخاذ قرارات طوعية تعزز احتمالات نجاح المؤسسة على المدى الطويل مع الحفاظ على المخرجات التعليمية على المدى القصير (Ismail et al.,2018: 486).

وتعرف القيادة الاستراتيجية **إجرائياً** بأنها" الممارسات التي يتبعها المديرين والمعلمين في المدارس الحكومية الثانوية في المحافظات الشمالية، والتي تتمثل بجوانب القيادة مع تنظيم العمليات الإدارية وتنسيقها، ليتم تحسين الخدمات التعليمية للطلبة، وتحقيق الأهداف الاستراتيجية، والحصول على نتائج إيجابية طويلة المدى.

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

العمليات الإدارية:

هي أعمال ونشاطات محددة يؤدي تنفيذها إلى حسن سير العمل في المؤسسة، وبالتالي تحيقي أهداف المؤسسة المتمثل بالبقاء، والنمو، والازدهار، وهي التخطيط، والتعليم والتوجيه، والإشراف والرقابة الإدارية واتخاذ القرارات، والاتصال، والقياس، والتقويم والتغذية العكسية (عليمات، ٢٠٠٧: ٢٨).

ويمكن تعريف العمليات الإدارية إجرائياً بأنها وظائف يقوم بها مدير المدرسة لتوفير حسن سير العمل في المدرسة، بهدف تحقيق أهداف المدرسة المتصلة بالبقاء، والتي تشمل التخطيط، والتنظيم والرقابة، والمتابعة، والتقويم والاتصال، واتخاذ القرار

المحور الأول: القيادة الاستراتيجية

تعبر الاستراتيجية عن تصور مبدئي للرؤى المستقبلية للمنظمة ورسم سياستها وتحديد غايتها على المدى البعيد وتحديد أبعاد العلاقات المتوقعة بينها وبين بيئتها بما يسهم في بيان الفرص والمخاطر المحيطة بها ونقاط القوة والضعف المميزة لها، وذلك بهدف اتخاذ القرارات الاستراتيجية المؤثرة على المدى البعيد ومراجعتها وتقويمها (السالم وصالح، ٢٠٠٦).

تعرف القيادة الاستراتيجية بأنها العملية التي تتضمن تصميم وتنفيذ وتقييم القرارات ذات الأثر طويل الأجل التي تهدف إلى زيادة قيمة المنظمة من وجهة نظر العملاء والمساهمين والمجتمع ككل، فالقيادة الاستراتيجية تحرص على رضاء العملاء وعلى جذب المزيد منهم إلى المنظمة حتى تزداد فرصتها من الفوز على المنافسين كما تزداد فرصتها في تحقيق الأرباح، كما تستخدم القيادة الاستراتيجية في المنظمات الحكومية والخدمية وفي المنظمات التي لا تهدف إلى تحقيق الربح لزيادة رضاء المتعاملين معها والمستفيدين من خدماتها (عوض، ٢٠٠٤).

ويتطلب تنمية وتطوير استراتيجية المنظمة إحداث نوعاً من التوفيق بين الظروف البيئية وإمكانيات تلك المنظمة، وتساهم إدارة الموارد البشرية بدرجة كبيرة في تحسين استغلال موارد وإمكانيات المنظمة والتي تتطلب نوعاً من التفاعل والتكامل فيما بينها حتى يمكن تحقيق أهداف المنظمة، ولخلق ذلك التفاعل والتكامل بين إمكانيات المنظمة يجب على مسؤولي الموارد البشرية الأخذ في الاعتبار استراتيجية المنظمة وتحديد المهارات والقدرات الفردية لتطبيق تلك الاستراتيجية، وإعداد نظم وبرامج الموارد البشرية فيما يتعلق بتعيين الأفراد وتقييم أدائهم والتأثير على دافعيتهم للعمل (أبو بكر، ٢٠٠٨).

والقيادة الاستراتيجية هي تلك العمليات اللازمة لوضع وتنقيح وتطبيق بعض التصرفات اللازمة لإنجاز بعض النتائج المرغوب فيها، كما أن القيادة الاستراتيجية

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

هي سلسلة متصلة من القرارات والتصرفات التي تؤدي إلى تنمية وتكوين استراتيجية أو استراتيجيات فعالة تساعد على تحقيق أهداف المنظمة وعملية القيادة الاستراتيجية هي طريقة يمكن من خلالها تحديد الأهداف وصنع القرارات الاستراتيجية (الحسيني، ٢٠٠٦).

وحتى يؤدي المدخل الاستراتيجي دوره بكفاءة في مؤسسات التعليم فإنه بحاجة إلى قادة تربويين قادرين على إدارة التغيير المتداخل والمستمر، وإحداث التوازن بطريقة إبداعية بين مقتضيات البيئة الخارجية من ناحية والقيم والأغراض والأولويات التنظيمية من ناحية أخرى، لذلك تأتي القيادة الاستراتيجية لتمثل النمط القيادي الأكثر ملائمة لتحقيق نجاح المدخل الاستراتيجي في العمل التنظيمي (محمد، ٢٠١١).

وتزيد القيادة الاستراتيجية الالتزام والتعاون وترسخ النموذج القيمي الاخلاقي في العلاقات المؤسسية الداخلية، وتعتبر حلقة وصل حسن بين المجتمع الداخلي للجامعة والمجتمع الخارجي، وتسهم القيادة الاستراتيجية في بناء ثقافة تنظيمية فعالة قابلة للتغيير والتبديل (pinar، ٢٠١٣).

كما تقوم القيادة الاستراتيجية بوظائف متعددة، إذ تتضمن الإدارة عبر الآخرين، ومساعدة المنظمات على التوافق مع التغيير الذي يتزايد اليوم في بيئة العمل المعولمة، وكذلك تتضمن القيادة الاستراتيجية القدرة على إحداث تكيف وتكامل المنظمة مع بيئتها الداخلية والخارجية، والاندماج في معالجة المعلومات المعقدة (حسين، ٢٠٢١).

وتتميز بأنها القيادة الاستراتيجية تؤدي دورها بكفاءة عالية في بيئة تتصف بالغموضوالتعقيد والتشويش نتيجة الوفرة المعلوماتية، ويرى البعض أن القادة الاستراتيجيين يتطلعون لوضع توجهات للمؤسسة وتحديد وجهتها المستقبلية، ويؤسسون المعنى والأغراض والأهداف للمؤسسة، ولا يقف دورها فقط عند مساعدة المؤسسة على التكيف مع البيئة المتغيرة ولكنها تساعد على تشجيع المدراء لتنفيذ أنشطتهم الإدارية (السنهوتي، ٢٠٢٢)

المحور الثاني: العمليات الإدارية

هي أعمال ونشاطات محددة يؤدي تنفيذها إلى حسن سير العمل في المؤسسة، وبالتالي تحقيق أهداف المؤسسة المتمثل بالبقاء، والنمو، والازدهار، وهي التخطيط، والتعليم، والتوجيه، والإشراف والرقابة الإدارية، واتخاذ القرارات، والاتصال، والقياس، والتقويم والتغذية العكسية (عليمات، ٢٠٠٧).

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

تعتبر القيادة الإدارية في المنظمات بشكل عام المحرك الأساسي، والعامل المؤثر في كافة التعاملات داخل هذه المؤسسة، فهي تؤثر في دافعية العاملين، ومستوى رضاهم عن العمل، وولاءهم للمؤسسة التي يعملون بها، وإذا كان هذا في المؤسسة بشكل عام، فإن المؤسسات التعليمية تعد من بين المنظمات الأكثر التي تتأثر بالأنماط القيادية بها؛ وذلك لأن المنظمات التعليمية يغلب عليها العلاقات الإنسانية بين العاملين بها والقيادة الإدارية، حيث تتشابك فيها العلاقات الإنسانية بين المعلمين بعضهم البعض، وبين المعلمين والإداريين، وبين المعلمين والطالب، وبين المعلمين والقيادة (الحربي، ٢٠٢٠).

والوظائف الإدارية من الموضوعات ذات الأهمية الكبيرة في حياة الأفراد، والمنظمات، والشعوب، فإنجاز الوظائف الإدارية بفعالية تمثل العمود الفقري للمنظمات، وتوافر المعلومات يؤثر تأثيراً بالغاً في إنجاز المهام الإدارية. ومن أجل إنجاز الوظائف الإدارية بفعالية وذات الجدوى العالية، لابد من توافر قدر من المعلومات بجودة معينة، وهذه الجودة لا تتوافر إلا بوجود نظم معلومات تعتمد عليها الإدارة عند إنجازها للوظائف الإدارية، كالتخطيط، والتنظيم، والتوجيه، والرقابة، واتخاذ القرار، والتقييم (حراحشة ومقابلة، ٢٠٠٩).

كما يعتبر الإداريون أهم فئات مجتمعنا المعاصر، فعلى درجة كفاءتهم وترتيبتهم وإعدادهم والتزامهم الخلقي ووضوح رؤيتهم وتكاملها يتوقف تقدم المجتمعات وتطورها، والإداري إنسان تتوافر لديه مجموعة من البنى والتراكيب المعرفية والمهارية والقيمية وهذا بالإضافة إلى أن بيئة العمل الإداري مليئة بالمثيرات والمؤثرات المتعددة، لذا فإن ممارسة الإداري لوظائفه الأساسية تتطلب منه أن يكون على علم بوظائف دوره ومتطلباته وأبعاده وأنه يحسن في الوقت نفسه تبصر منطلقاته الفلسفية ومدى تكامل مفاهيم النظرية التي تعتمد في ممارسة عملية الاختيار بين البدائل واحتمالات المواقف التي يقابلها ويتعامل معها (شحادة، ٢٠٠٨)

الدراسات السابقة

أولا: دراسات تناولت القيادة الاستراتيجية

قام سنقفن وآخرون (Singphen et al., 2019) بدراسة هدفت الكشف عن التأثير المباشر وغير المباشر والكامل لعوامل القيادة الاستراتيجية لمسؤولي المدارس التي تؤثر على فعالية المدارس الصغيرة الحجم، أجريت الدراسة في تايلند، واستخدمت المنهج الوصفي التحليلي، وتمثلت أداة الدراسة باستبانة، إذ تكونت عينة الدراسة من مديري المدارس الصغيرة الحجم التابعة لمكتب منطقة الخدمة التعليمية الأولية، وهي لجنة التعليم الأساسي في العام الدراسي والبالغ عددهم (٧٩٦) مديراً.

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

وتوصلت نتائج الدراسة إلى أن تحديد الاتجاه التنظيمي (SETTD) له تأثير مباشر وتأثير غير مباشر وكلي على فعالية معظم المدارس الصغيرة الحجم. بالإضافة إلى ذلك، كان لصياغة الاستراتيجية تأثير غير مباشر أعلى من تنفيذ الاستراتيجية. كان للرقابة الاستراتيجية والتقييم تأثير مباشر وتأثير كلي على فعالية المدرسة صغيرة الحجم.

وأجرى إسماعيل واخرون (Ismail, et al., 2018) دراسة هدفت التعرف إلى أثر تعاون المعلم كوسيط للقيادة الاستراتيجية على جودة التدريس، أجريت الدراسة في ماليزيا، واستخدمت المنهج الكمي والنوعي، وتم اعتماد الاستبانة أداة لجمع بيانات الدراسة، إذ تكونت عينة الدراسة من معلمي المدارس الثانوية في مدينة كيلانتان والبالغ عددهم (711) معلماً ومعلمة وتم اختيارهم بالطريقة المسحية، وتوصلت نتائج الدراسة إلى أن تعاون المعلم هو وسيط جزئي للمتغير المستقل (القيادة الاستراتيجية) والمتغير التابع (جودة التدريس)، أن قادة المدرسة يخططون ويطورون برنامجاً أكثر فعالية من أجل تمكين التعاون بين المعلمين لتحسين جودة التدريس، وأنه مع وجود تعاون بين المعلمين، ستزداد جودة التدريس مقارنة بممارسة القيادة الاستراتيجية فقط.

وقام **الزهراني (٢٠١٨)** بدراسة هدفت التعرف إلى القيادة الاستراتيجية وأثرها في تطوير قدرات التعلم التنظيمي من خلال دراسة ميدانية في جامعة أم القرى، أجريت الدراسة في السعودية، واستخدمت المنهج الكمي والنوعي، إذ قام الباحث بتصميم استبانة كأداة للدارسة، وتكونت عينة الدراسة (764) عضوا من أعضاء الهيئة التدريسية والقادة الأكاديميين في جامعة أم القرى، وأظهرت النتائج أن درجة ممارسة القيادة الاستراتيجية جاءت بدرجة مرتفعة، وأن هناك علاقة ارتباطية موجبة بين أبعاد القيادة الاستراتيجية وبين تطوير قدرات التعلم التنظيمي التوليدي والتكيفي.

وقام **الشمري (٢٠١٨)** بدارسة هدفت التعرف إلى لدرجة فاعلية مدراء المدارس في قيادة التغيير اللازمة للتطوير الإداري في المدارس في دولة الكويت من وجهات نظرهم، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي، وتمثلت أداة الدراسة من خلال استبانة, وتكونت عينة الدراسة من (٤٦٥) عضوا من أعضاء الهيئة التدريسية في جامعة الكويت تم اختيارهم بالطريقة العشوائية. وأظهرت النتائج وجود فروق ذات مؤشر إحصائية عمى محور الثقافة التنظيمية تعود لمتغير الجنس لصالح الذكور دون الإناث، ولسنوات الخبرة كانت من صالح من هم أقل من (٥) سنوات،

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

ولا يوجد فروق ذات مؤشر إحصائية تعزى لمتغير المرحمة التدريسية والمؤهل العلمي.

ثانياً: دراسات تناولت العمليات الإدارية

هدفت دراسة **فضل الله (٢٠٢٢)** للكشف عن مدى استخدام الأنظمة الإلكترونية في إدارة العمليات الإدارية والتعليمية بالتعليم المفتوح، من خلال تطبيقها على عمليات جامعة السودان المفتوحة، أستخدم المنهج الوصفي التحليلي، وتمثل مجتمع الدراسة في العاملين بجامعة السودان المفتوحة، حيث تم اختيار عينة قصدية قوامها ٣٨ من موظفي الخدمة التعليمية بفروع الجامعة بولاية الخرطوم، ورئاسة الجامعة، وكانت أداة الدراسة الاستبانة التي تكونت من ثلاثة محاور بواقع ٣٦ عبارة، تم تحليل البيانات بواسطة التحليل الإحصائي SPSS، وكانت أهم النتائج أن لاستخدام الأنظمة الإلكترونية دور فعال في إدارة العمليات الإدارية والتعليمية والتقويمية، وأوصت الدراسة برفع كفاءة القوة البشرية العاملة في مجال الأنظمة الإلكترونية بالتأهيل والتدريب.

وهدفت دراسة **شرف (٢٠٢١)** إلى التعرف على آليات تطوير العمليات الإدارية (التخطيط - التنظيم - التوجيه – التقويم) لدى القيادة الأكاديمية بجامعة القصيم، واعتمدت الدراسة على المنهج الوصفي، والاستبيان أداة لها وقد طبق على عينة عشوائية بسيطة عددها (١٦١) من عضوات هيئة التدريس بجامعة القصيم، وأظهرت نتائج الدراسة أن واقع العمليات الإدارية (التخطيط - التنظيم - التوجيه – التقويم) لدى القيادة الأكاديمية بجامعة القصيم من وجهة نظر عضوات هيئة التدريس بجامعة القصيم جاءت بدرجة كبيرة بمتوسط بلغ (٨٤.٤١)، ولا توجد فروق دالة إحصائيا في استجابات أفراد العينة في رؤيتهم لتطوير القيادة الأكاديمية للعمليات الإدارية بجامعة القصيم تعزى إلى (الدرجة العلمية - الخبرة) بينما جاءت فروق في طبيعة الكلية في اتجاه الكليات العملية في بعد التخطيط فقط، وتوصلت الدراسة إلى بعض الآليات لتطوير العمليات الإدارية بجامعة القصيم.

وهدفت دراسة **(علي، ٢٠١٧)** إلى تعرف درجة ممارسة العمليات الإدارية في كليات جامعة تشرين، وفق مدخل إعادة هندسة العمليات الإدارية من وجهت نظر العاملين فيها من أعضاء الهيئة التعليمية، والتعرف إلى الفروق في درجة ممارسة العمليات الإدارية تبعا للمتغيرات الآتية (الكلية، نوع العمل، المؤهل العلمي، الخبرة الوظيفية). ولتحقيق أهداف البحث تم بناء استبانة مؤلفة من (٩٤) فقرة موزعة إلي سبعه مجالات هي: (التخطيط، التنظيم، التوجيه، المتابعة والتقدم، الرقابة، التطبيق اتخاذ القرار). طبقت الاستبانة علي عينة مؤلفة من (٣٨٠) عضواً من أعضاء الهيئة

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

التعليمية والإدارية في كليات جامعة تشرين. حللت نتائج الاستبانة باستخدام برنامج ال"SPSS "للوصول إلي المؤشرات الإحصائية لنتائج البحث، وقد استخدمت النسب المئوية، والمتوسطات الحسابية ، ومعادلة كرونباخ ألفا، ومعامل سيبر مان براون، (T-TEST)، و(ANOVA ONE WAY)، و(SCHAFFEE) أظهرت النتائج أن درجة استخدام كل مجال من المجالات العلمية الإدارية وفق مدخل إعادة هندسة العمليات الإدارية في ممارسة العمليات الإدارية تبعاً لمتغير الخبرة. وظهرت فروق دالة إحصائيا لمتغير الكلية التي يعمل فيها لصالح الكليات العلمية، ووجود فروق دالة إحصائيا تبعا لمتغير نوع العمل لصالح العمل الإداري، ووجود فروق دالة إحصائياً لمتغير المؤهل العلمي لصالح ذوي المؤهل الأعلى كما قدم البحث مقترحات منها تبني مدخل إعادة هندسة العمليات الإدارية ، كأداة من أدوات التغير في تطوير العمل الإداري في جامعة تشرين، وتعزيز مفهوم إعادة هندسة العمليات الإدارية للعاملين في جامعة تشرين من إداريين وأكاديميين.

اختلف هذا البحث مع بقية الدراسات التي هدفت إلى دراسة القيادة الاستراتيجية مستلقة أو بربطها بمتغير آخر، وكذلك في العمليات الإدارية، التي ربطت تطوير العمليات الإدارية مع متغير آخر، واتفقت في منهج الدراسة مع غالبية الدراسات التي استخدمت المنهج الوصفي، واختلفت عن بقية الدراسات التي استخدمت المنهج التحليلي أو الكمي والنوعي، أما من حيث الأداة فاتفقت الدراسة مع غالبية الدراسات في اختيار الاستبيان أداة للدراسة، أما الدراسات التي تناولت العلاقة بين القيادة الاستراتيجية والعمليات الإدارية، فقد اتفقت مع كافة الدراسات في الربط بين المتغيرين (القيادة الاستراتيجية والعمليات الإدارية)، واختلفت عنها في اختيار العينة من المديرين والمعلمين في المدارس الخاصة، في حين اختيرت عينات تلك الدراسات من أعضاء هيئة التدريس، ومن معلمي المدارس الثانوية ومعلمي المدارس الإعدادية أو الابتدائية، ويعتبر أهم ما يميز الدراسة الحالية عن غيرها من الدراسات كونها تناولت العلاقة بين متغيري القيادة الاستراتيجية والعمليات الإدارية من وجهة نظر المديرين والمعلمين في المدارس الخاصة في ضواحي القدس والتي تعد الدراسة الأولى – بحسب علم الباحثون – في ضواحي القدس.

منهج البحث

اتبع الباحثون في هذا البحث المنهج الوصفي لملاءمته لموضوع وأهداف البحث.

طرق جمع البيانات

اعتمد الباحثون على نوعين من البيانات:

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

أ. البيانات الأولية: وذلك بالبحث في الجانب الميداني من خلال توزيع الاستبانات لدراسة بعض مفردات البحث وحصر وتجميع المعلومات اللازمة في موضوع البحث، ومن ثم تفريغها وتحليلها باستخدام برنامج SPSS الإحصائي (Statistical Package for Social Science) واستخدام الاختبارات الإحصائية المناسبة بهدف الوصول لدلالات ذات قيمة ومؤشرات تدعم موضوع البحث.

ب. البيانات الثانوية: وذلك من خلال مراجعة الكتب والدوريات والمنشورات الخاصة أو المتعلقة بالموضوع قيد البحث.

مجتمع البحث

تمثل مجتمع البحث من جميع المديرين والمعلمين في المدارس الخاصة في ضواحي القدس، والبالغ عددهم (٣٧) مديراً و(٤٨٥) معلماً بحسب ما أفادت به شؤون الموظفين في وزارة التربية والتعليم.

عينة البحث

تم اختيار عينة البحث بطريقة العينة العشوائية، وتم تطبيق البحث على عينة قوامها (٦٢) مديراً ومعلماً، وبعد جمع الاستبانات، قام الباحثون بإدخال البيانات بهدف تحليل النتائج باستخدام برنامج الرزم الإحصائية للعلوم الاجتماعية SPSS، وفيما يلي وصف عينة البحث:

جدول (١): توزيع عينة البحث حسب المتغيرات الديمغرافية

المتغيرات الديمغرافية	المستوى	التكرار	النسبة المئوية %
الجنس	ذكر	14	22.6
	أنثى	48	77.4
المسمى الوظيفي	مدير	29	46.8
	معلم	33	53.2
المؤهل العلمي	بكالوريوس	46	74.2
	ماجستير فأعلى	16	25.8
سنوات الخبرة	أقل من 5 سنوات	18	29.0
	من-5 أقل من 10 سنوات	15	24.2
	من-10 أقل من 20 سنة	11	17.7
	20سنة فأكثر	18	29.0
الدورات التدريبية في مجال القيادة	لا يوجد	21	33.9
	من 3-1 دورات	31	50.0
	من 6-4 دورات	3	4.8
	أكثر من 6 دورات	7	11.3
المجموع		62	100.0

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

يتبين من خلال الجدول (١) أن (٤٨) من عينة البحث من هم من الإناث بنسبة (٧٧.٤%)، و(٣٣) منهم معلم بنسبة (٥٣.٢%)، و(٤٦) منهم يحملون درجة البكالوريوس بنسبة (٧٤.٢%)، و(١٨) منهم لديه خبرة في العمل الإداري أقل من ٥ سنوات و٢٠ سنة فأكثر من الخبرة بنسبة (٢٩.٠%)، ومنهم (٣١) معلماً ومديراً حاصلين على دورات تدريبية في مجال القيادة بنسبة (٥٠.٠%).

صدق أداة البحث

قام الباحثون بفحص صدق أداة البحث:

أ. صدق المحكمين: عرضت أداة البحث على مجموعة من المحكمين بلغ عددهم (٤) من المتخصصين في العلوم التربوية. وذلك لمعرفة آرائهم حول الفقرات ومدى وضوحها وقدرتها على قياس أهداف البحث. هذا بالإضافة إلى معرفة صحة الفقرات من ناحية سلامة صياغتها وملائمتها للغرض الذي وضعت من أجله، وقد عدلت بعض الفقرات، وحذفت أخرى، وأضيفت فقرات لم تكن موجودة، واعتمد الباحثون الملاحظات والتعديلات التي أجمع عليها أكثر من (٨٠%).

ب. صدق الاتساق الداخلي: للتحقق من صدق بناء المقاييس، تم استخدام معامل ارتباط بيرسون لاستخراج قيم معاملات ارتباط الفقرات بالمجال الذي تنتمي إليه، وقورنت بالمعيار المعتمد لقبول الفقرة حسب ما جاء في اسويرو (Asuero, 2006)، وتعتبر قيمة معامل الارتباط ضعيفة، إذا كانت أقل من (.30)، وتعتبر متوسطة، إذا تراوحت بين (٠.٣ ≤ معامل الارتباط ≤ ٠.٧٠)، وتعتبر قوية إذا زادت عن (.70).

وجائت النتائج أن جميع معاملات الارتباطات لدرجات فقرات كل مجال مع الدرجة الكلية للمجال الذي تنتمي إليه دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (0.01)، وبذلك يتضح أن معامل الارتباط لجميع فقرات هذه الأداة بين متوسطة وقوية وأن جميع الفقرات دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة (.01).

ثبات أداة البحث

يقصد بثبات الأداة إمكانية الحصول على نفس النتائج في حال تم استخدام نفس الأداة مرة ثانية، على نفس المجموعة في نفس الظروف في وقت لاحق، وللتحقق من ثبات أداة البحث تم حساب معامل الثبات كرونباخ ألفا Cronbach' alpha وذلك حسب مجالات البحث، والدرجة الكلية لجميع الفقرات، كما يوضحه الجدول (٢).

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

جدول رقم (٢) معامل ثبات كرونباخ ألفا لأداة البحث للمجالات والدرجة الكلية

الرقم	المجال	عدد البنود	معامل كرونباخ ألفا (α)
1	المجال الأول: التصميم	٤	٠.٦٥١
2	المجال الثاني: تحليل البيئة الخارجية	٤	٠.٧٥٩
3	المجال الثالث: تحليل البيئة الداخلية	٤	٠.٧٨٦
٤	المجال الرابع: تنفيذ الاستراتيجية	٤	٠.٨٠٧
٥	المجال الخامس: التقويم والمتابعة	٤	٠.٦٦٤
الدرجة الكلية لمحور القيادة الاستراتيجية		**٢٠**	**٠.٨٩٥**
١	المجال الأول: عملية التخطيط	٣	٠.٨٠٠
٢	المجال الثاني: عملية التنظيم	٤	٠.٧٨٩
٣	المجال الثالث: عملية التوجيه	٤	٠.٨٦٢
٤	المجال الرابع: عملية الرقابة	٤	٠.٨٦٧
٥	المجال الخامس: عملية اتخاذ القرار	٤	٠.٨٢٨
الدرجة الكلية لمحور العمليات الإدارية		**١٩**	**٠.٩٣١**

** دال إحصائياً عند مستوى (.01)

يتضح من الجدول (٣) أن معامل كرونباخ ألفا الكلي لفقرات محور القيادة الاستراتيجية، بلغ (.895) وتراوح معامل الثبات ما بين (.807) لمجال تنفيذ الاستراتيجية، و(٦٥١.) لمجال التصميم، بينما بلغ معامل كرونباخ ألفا الكلي لفقرات محور العمليات الإدارية (.931) وتراوح معامل الثبات ما بين (.967) لمجال عملية الرقابة، و(.789) لمجال عملية التنظيم، وبذلك تتمتع الاستبانة بدرجة عالية من الثبات، وهو ما يؤكد وضوح الفقرات والفهم لمضمون الفقرات.

نتائج البحث ومناقشتها

من أجل تفسير النتائج اعتمدت المتوسطات الحسابية الموزونة الآتية المعتمدة إحصائياً والخاصة بالاستجابة على الفقرات كالآتي:

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

ولغايات تفسير المتوسطات الحسابية، وتحديد مستوى درجة ممارسة القيادة الاستراتيجية وعلاقتها بالعمليات الإدارية لدى عينة البحث، حولت العلامة وفق المستوى الذي يتراوح ما بين (١-٥) درجات، وذلك وفقاً للمعادلة الآتية:

$$\text{طول الفئة} = \frac{\text{الحد الأعلى} - \text{الحد الأدنى (للتدرج)}=٥-١}{\text{عدد المستويات المفترضة}=٣} = ١.٣٣$$

وصنف إلى ثلاثة مستويات، هي: مستوى منخفض (أقل من ٢.٣٣)، مستوى متوسط (٢.٣٣-أقل من ٣.٦٦)، مستوى مرتفع (٣.٦٦-٥).

النتائج المتعلقة بأسئلة البحث

أولا: النتائج المتعلقة بالسؤال الأول

ما درجة ممارسة القيادة الاستراتيجية من وجهة نظر مديري ومعلمي المدارس الخاصة في ضواحي القدس؟

للإجابة عن السؤال الأول، حُسبت المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، لمجالات محور القيادة الاستراتيجية، والجدول (٤) يوضح ذلك:

جدول (٤) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمجالات محور القيادة الاستراتيجية وعلى المقياس ككل مرتبة حسب قيمة المتوسط الحسابي

الرتبة	الرقم	المجال	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المستوى
١	٣	تحليل البيئة الداخلية	4.2460	.49690	**مرتفع**
٢	٤	تنفيذ الاستراتيجية	4.2460	.54414	**مرتفع**
٣	١	التصميم	4.2298	.54566	**مرتفع**
٤	٥	التقويم والمتابعة	4.1210	.67104	**مرتفع**
٥	٢	تحليل البيئة الخارجية	3.9987	.68411	**مرتفع**
		الدرجة الكلية للقيادة الاستراتيجية	4.1683	.52007	**مرتفع**

يتضح من الجدول (٤) أن المتوسط الحسابي لتقديرات عينة البحث على محور القيادة الاستراتيجية ككل بلغ (٤.١٦)، وبتقدير مرتفع. أما المتوسطات الحسابية لمجالات محور القيادة الاستراتيجية، فقد تراوحت ما بين (٤.٢٤-٣.٩٩)، وجاء مجال "تحليل البيئة الداخلية" بالمرتبة الأولى، بمتوسط حسابي قدره (٤.٢٤)، ومستوى مرتفع، بينما جاء مجال "تحليل البيئة الخارجية" في المرتبة الأخيرة، بمتوسط حسابي بلغ (٣.٩٩)، ومستوى مرتفع.

وقد يعزى ذلك إلى أن مديري ومعلمي المدارس الخاصة يحرصون على معرفة وتحليل البيئة التنظيمية العامة والتنافسية لاتخاذ القرارات الصحيحة،

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

ويتوجهوا نحو إجراء تحليل نقاط القوة والضعف والفرص والمخاطر، بهدف استثمار نقاط القوة على أفضل وجه، والتقليل من نقاط الضعف التنظيمية، والتعرف على الفرص الناشئة، ووضع خطط دقيقة للتغلب على الأزمات والتهديدات، وتحويل التهديدات إلى فرص ومن خلال صياغة وتنفيذ الاستراتيجيات المناسبة، يمكنها تحقيق القدرة التنافسية.

وبقراءة متمعِّنة لنتائج الاستبانة المتعلقة في القيادة الاستراتيجية، تبين أن أعلى متوسط أعطته عينة البحث لمجال تحليل البيئة الداخلية، فيما كان أقل متوسط لمجال تحليل البيئة الخارجية لهذا المجال من قبل المديرين والمعلمين على حدٍ سواء، وقد يرجع ذلك لإهتمام الإدارة المدرسية باحتياجات المعلمين، ووجود اتصال فعال بين العاملين، وهذا ما انعكس على شكل تقدير مرتفع، وتأتي هذه النتيجة متفقة مع دراسة **الزهراني (٢٠١٨)** التي أظهرت أن درجة ممارسة القيادة الاستراتيجية جاءت بدرجة مرتفعة.

ثانيا: النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني

ما درجة ممارسة العمليات الإدارية من وجهة نظر مديري ومعلمي المدارس الخاصة في ضواحي القدس؟

للإجابة عن السؤال الثاني، حُسبت المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، لمجالات العمليات الإدارية، والجدول (٥) يوضح ذلك:

جدول (٥) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمجالات العمليات الإدارية وعلى المقياس ككل مرتبة حسب قيمة المتوسط الحسابي

الرتبة	الرقم	المجال	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المستوى
١	٥	عملية اتخاذ القرار	4.3145	.50598	**مرتفع**
٢	٢	عملية التنظيم	4.3105	.50344	**مرتفع**
٣	٤	عملية الرقابة	4.3024	.52818	**مرتفع**
٤	١	عملية التخطيط	4.2581	.48818	**مرتفع**
٥	٣	عملية التوجيه	4.2177	.55346	**مرتفع**
		الدرجة الكلية للعمليات الإدارية	4.2806	.46843	**مرتفع**

يتضح من الجدول (٥) أن المتوسط الحسابي لتقديرات عينة البحث على محور العمليات الإدارية ككل بلغ (٤.٢٨)، وبتقدير مرتفع، أما المتوسطات الحسابية لتقديرات عينة البحث على مجالات العمليات الإدارية تراوحت بين (٤.٣١-٤.٢١)، وجاء "عملية اتخاذ القرار" بالمرتبة الأولى، بمتوسط حسابي قدره (٤.٣١)،

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

ومستوى مرتفع، بينما جاء مجال "عملية التوجيه" في المرتبة الأخيرة ، بمتوسط حسابي بلغ (٤.٢١)، ومستوى مرتفع.

وبقراءة متمعِّنة لنتائج الاستبانة المتعلقة في العمليات الإدارية، فيما كان أقل متوسط لمجال عملية التوجيه، ويفسر الباحثون هذه النتيجة يعزى ذلك إلى قدرة القيادة على تنسيق جهود الأفراد وفرق العمل المختلفة لحل المشكلات التي تعرقل تحقيق الأهداف التعليمية في اطار من التفاهم والاحترام باستخدام الأساليب الفنية التي تستند على الأسلوب العلمي بالإضافة إلى تعزيز العمل بروح الفريق، وتتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسة شريف(٢٠٢١) التي جاءت درجة واقع العمليات الإدارية لدى القيادة الأكاديمية بجامعة القصيم من وجهة نظر عضوات هيئة التدريس بجامعة القصيم كبيرة.

ثالثاً: النتائج المتعلقة بالسؤال الثالث

هل توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين ممارسة القيادة الاستراتيجية والعمليات الإدارية من وجهة نظر مديري ومعلمي المدارس الخاصة في ضواحي القدس؟

وللإجابة على هذا السؤال تم فحص الفرضية الأولى التي نصها:

لا توجد علاقة ارتباط ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين ممارسة القيادة الاستراتيجية والعمليات الإدارية من وجهة نظر مديري ومعلمي المدارس الخاصة في ضواحي القدس.

ولفحص الفرضية، استخدم الباحثون اختبار معامل الارتباط بيرسون (Pearson Correlation)، ونتائج الجدول (٦) تبين ذلك:

الجدول (٦): نتائج اختبار معامل الارتباط بيرسون للعلاقة بين ممارسة القيادة الاستراتيجية والعمليات الإدارية

المجال	تحليل البيئة الداخلية		تنفيذ الاستراتيجية		التصميم		التقويم والمتابعة		تحليل البيئة الخارجية	
	معامل الارتباط (ر)	مستوى الدلالة	معامل الارتباط (ر)	مستوى الدلالة	معامل الارتباط (ر)	مستوى الدلالة	معامل الارتباط (ر)	مستوى الدلالة	معامل الارتباط (ر)	مستوى الدلالة
العمليات الإدارية	.743**	.000	.696**	.000	.699**	.000	.752**	.000	.619**	.000

(**) دال احصائيا

يتضح من الجدول (٦) أنه توجد علاقة ارتباطية دالة احصائياً عند مستوى الدلالة (α≤ ٠.٠٥) بين ممارسة القيادة الاستراتيجية والعمليات الإدارية، وهي علاقة ارتباط

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

موجبة، بمعنى أنه يوجد علاقة إيجابية بين ممارسة القيادة الاستراتيجية والعمليات الإدارية من وجهة نظر مديري ومعلمي المدارس الخاصة في ضواحي القدس.
وقد يعزى ذلك إلى حرص الإدارة المدرسية على توظيف استراتيجيات قيادية فعالة، ومهارات وكفايات جديدة تساعد في الاستجابة لأي تحديات قد تطرأ في الوقت الحالي وفي المستقبل، والتنبؤ بالمسار الصحيح لممارسة العمليات الإدارية في المدرسة، وتدريب فرق فعالة، وكوادر بشرية مؤهلة قادرة على تعزيز والحفاظ على ممارسة العمليات الإدارية.

وقد يعود إلى أن تطبيق القيادة الاستراتيجية بالشكل المطلوب يسهم تكوين انعكاسات قوية وجوهرية تساعد المدرسة على ممارسة العمليات الإدارية، وتعظيم مخرجاتها التعليمية، والتكيف مع المتغيرات والمستجدات التي تطرأ في البيئة الخارجية والاستعداد للتغلب على أي من التهديدات والأزمات التي قد تتعرض لها المدرسة.

رابعاً: النتائج المتعلقة بالسؤال الرابع

هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) في استجابات مديري ومعلمي المدارس الخاصة في ضواحي القدس لدرجة ممارسة القيادة الاستراتيجية، تعزى لمتغيرات (الجنس، المؤهل العلمي، عدد سنوات الخبرة، الدورات التدريبية في مجال القيادة)؟

وللإجابة على هذا السؤال تم فحص الفرضيات التالية:

نتائج فحص الفرضية الثانية

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) في استجابات مديري ومعلمي المدارس الخاصة في ضواحي القدس لدرجة ممارسة القيادة الاستراتيجية تعزى لمتغيرات (الجنس، المسمى الوظيفي، المؤهل العلمي، عدد سنوات الخبرة، الدورات التدريبية في مجال القيادة).

أولا: لفحص الفرضية المتعلقة بمتغير الجنس استخرجت المتوسطات الحسابية بين تقديرات مديري ومعلمي المدارس الخاصة في ضواحي القدس لدرجة ممارسة القيادة الاستراتيجية تبعاً لمتغير الجنس، وكذلك الانحرافات المعيارية، واستخدم اختبار (ت) لمجموعتين مستقلتين (Independent Sample t-test)، وجاءت النتائج كما هو موضح بالجدول (٧).

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

الجدول (٧): نتائج اختبار(ت) لعينتين مستقلتين لاختبار دلالة الفروق بين تقديرات مديري ومعلمي المدارس الخاصة في ضواحي القدس لدرجة ممارسة القيادة الاستراتيجية لديهم تبعاً لمتغير الجنس

	ذكر		أنثى		قيمة (ت)	مستوى الدلالة
	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري		
الدرجة الكلية	4.1000	.64837	4.1882	.48267	-.555	.581

*** دال إحصائياً عند مستوى $\alpha \leq 0.05$**

من خلال البيانات الواردة في الجدول (٧) نقبل الفرضية الصفرية، بمعنى أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq$ ٠.٠٥) بين تقديرات مديري ومعلمي المدارس الخاصة في ضواحي القدس لدرجة ممارسة القيادة الاستراتيجية تبعاً لمتغير الجنس، على الدرجة الكلية.

وقد يعزى ذلك إلى أن جميع مديري ومعلمي المدراس الخاصة بغض النظر عن جنسهم يرون حرص الإدارة المدرسية على ممارسة القيادة الاستراتيجية لما فيها مصلحة المدرسة والسعي نحو التحقيق الأهداف المرسومة والوصول الى مستوى عال من التنافسية محلياً وإقليمياً، وتحفز المعلمين وتزيد ثقتهم بأنفسهم عبر إشراكهم في عملية صنع واتخاذ القرارات والعمل على إكسابهم الخبرات والمهارات التعليمية اللازمة والاهتمام بجميع الاقتراحات والأفكار الإبداعية التي تصدر منهم وتبنيها والعمل على تطويرها وتطبيقها مما يعمل على الارتقاء بمستوى العملية التعليمية والحفاظ على جودتها.

ثانيا: لفحص الفرضية المتعلقة بمتغير المسمى الوظيفي استخرجت المتوسطات الحسابية بين تقديرات مديري ومعلمي المدارس الخاصة في ضواحي القدس لدرجة ممارسة القيادة الاستراتيجية تبعاً لمتغير المسمى الوظيفي، وكذلك الانحرافات المعيارية، واستخدم اختبار (ت) لمجموعتين مستقلتين (Independent Sample t-test)، وجاءت النتائج كما هو موضح بالجدول (٨).

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

الجدول (٨): نتائج اختبار(ت) لعينتين مستقلتين لاختبار دلالة الفروق بين تقديرات مديري ومعلمي المدارس الخاصة في ضواحي القدس لدرجة ممارسة القيادة الاستراتيجية لديهم تبعاً لمتغير المسمى الوظيفي

	مدير		معلم		قيمة (ت)	مستوى الدلالة
	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري		
الدرجة الكلية	4.1793	.49145	4.1586	.55140	.155	.877

*** دال إحصائياً عند مستوى $\alpha \leq 0.05$**

من خلال البيانات الواردة في الجدول (٨) نقبل الفرضية الصفرية، بمعنى أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq$ ٠.٠٥) بين تقديرات مديري ومعلمي المدارس الخاصة في ضواحي القدس لدرجة ممارسة القيادة الاستراتيجية تبعاً لمتغير المسمى الوظيفي، على الدرجة الكلية.

ويعزو الباحثون ذلك إلى أن المعلم قد لا يكون مراقبا في عمله للممارسات الإدارية، كون المعلم ما يتهم به هو القيام بعمله في البيئة المدرسية، وعدم اهتمامه بالأمور الأخرى الإدارية والوظيفية.

ثالثاً: لفحص الفرضية المتعلقة بمتغير المؤهل العلمي استخرجت المتوسطات الحسابية بين تقديرات مديري ومعلمي المدارس الخاصة في ضواحي القدس لدرجة ممارسة القيادة الاستراتيجية تبعاً لمتغير المؤهل العلمي، وكذلك الانحرافات المعيارية، واستخدم اختبار (ت) لمجموعتين مستقلتين (Independent Sample t-test)، وجاءت النتائج كما هو موضح بالجدول (٩).

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

الجدول (٩): نتائج اختبار(ت) لعينتين مستقلتين لاختبار دلالة الفروق بين تقديرات مديري ومعلمي المدارس الخاصة في ضواحي القدس لدرجة ممارسة القيادة الاستراتيجية لديهم تبعاً لمتغير المؤهل العلمي

	بكالوريوس		ماجستير فأعلى		قيمة (ت)	مستوى الدلالة
	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري		
الدرجة الكلية	4.1801	.51447	4.1344	.55158	.300	.765

*** دال إحصائياً عند مستوى $\alpha \leq 0.05$**

من خلال البيانات الواردة في الجدول (٩) نقبل الفرضية الصفرية، بمعنى أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq$ ٠.٠٥) بين تقديرات مديري ومعلمي المدارس الخاصة في ضواحي القدس لدرجة ممارسة القيادة الاستراتيجية تبعاً لمتغير المؤهل العلمي، على الدرجة الكلية.

وقد يعزى ذلك إلى أن مديري ومعلمي المدارس من حملة جميع المؤهلات العلمية يمتلكون من التجارب ما يمكنهم من الحكم على ممارسات الإدارة المدرسية.

رابعاً: لفحص الفرضية المتعلقة بمتغير عدد سنوات الخبرة استخرجت المتوسطات الحسابية لتقديرات مديري ومعلمي المدارس الخاصة في ضواحي القدس لدرجة ممارسة القيادة الاستراتيجية تعزى لمتغير عدد سنوات الخبرة، وكذلك الانحرافات المعيارية، واستخدم اختبار تحليل التباين الأحادي (One Way ANOVA) لأكثر من مجموعتين مستقلتين، وجاءت النتائج كما هو موضح بالجدولين (١٠)، (١١).

جدول (١٠): المتوسطات الحسابية لتقديرات مديري ومعلمي المدارس الخاصة في ضواحي القدس لدرجة ممارسة القيادة الاستراتيجية تبعاً لمتغير عدد سنوات الخبرة

المجال	أقل من 5 سنوات		من-5 أقل من 10 سنوات		من-10 أقل من 20 سنة		20سنة فأكثر	
	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
الدرجة الكلية	4.2824	.34226	4.2600	.62198	3.9591	.75559	4.1056	.38113

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

جدول (١١): نتائج تحليل التباين الأحادي لاختبار مستوى دلالة الفروق بين تقديرات مديري ومعلمي المدارس الخاصة في ضواحي القدس لدرجة ممارسة القيادة الاستراتيجية لديهم تبعاً لمتغير عدد سنوات الخبرة

المجال	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	ف	مستوى الدلالة
الدرجة الكلية	بين المجموعات	.913	3	.304	1.132	.344
	داخل المجموعات	15.586	58	.269		
	المجموع	16.499	61			

*** دال إحصائياً عند مستوى 05. 0≥α**

من خلال البيانات الواردة في الجدول (١١) نقبل الفرضية الصفرية، بمعنى أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α≤ ٠.٠٥) بين تقديرات مديري ومعلمي المدارس الخاصة في ضواحي القدس لدرجة ممارسة القيادة الاستراتيجية تعزى لمتغير عدد سنوات الخبرة، على الدرجة الكلية.

ويعزو الباحثون هذه النتيجة أن مديري ومعلمي المدارس الخاصة يخضعون إلى نفس الظروف والدورات التدريبية، وبرامج التنمية المهنية، فضلاً عن التشابه في بيئات العمل الأمر الذي يجعلهم جميعاً قادرين على تطبيق القيادة الاستراتيجية في ممارساتهم الإدارية.

خامساً: لفحص الفرضية المتعلقة بمتغير عدد سنوات الخبرة استخرجت المتوسطات الحسابية لتقديرات مديري ومعلمي المدارس الخاصة في ضواحي القدس لدرجة ممارسة القيادة الاستراتيجية تعزى لمتغير الدورات التدريبية في مجال القيادة، وكذلك الانحرافات المعيارية، واستخدم اختبار تحليل التباين الأحادي (One Way ANOVA) لأكثر من مجموعتين مستقلتين، وجاءت النتائج كما هو موضح بالجدولين (١٢)، (١٣).

جدول (١٢): المتوسطات الحسابية لتقديرات مديري ومعلمي المدارس الخاصة في ضواحي القدس لدرجة ممارسة القيادة الاستراتيجية تبعاً لمتغير الدورات التدريبية في مجال القيادة

المجال	لا يوجد		من 1-3 دورات		من 4-6 دورات		أكثر من 6 دورات	
	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
الدرجة الكلية	4.0548	.51718	4.2366	.49463	4.2167	.29297	4.1857	.73184

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

جدول (١٣): نتائج تحليل التباين الأحادي لاختبار مستوى دلالة الفروق بين تقديرات مديري ومعلمي المدارس الخاصة في ضواحي القدس لدرجة ممارسة القيادة الاستراتيجية لديهم تبعاً لمتغير الدورات التدريبية في مجال القيادة

المجال	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	ف	مستوى الدلالة
الدرجة الكلية	بين المجموعات	.424	3	.141	.510	.677
	داخل المجموعات	16.074	58	.277		
	المجموع	16.499	61			

*** دال إحصائياً عند مستوى 05. 0≥α**

من خلال البيانات الواردة في الجدول (١٣) نقبل الفرضية الصفرية، بمعنى أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α≤ ٠.٠٥) بين تقديرات مديري ومعلمي المدارس الخاصة في ضواحي القدس لدرجة ممارسة القيادة الاستراتيجية تعزى لمتغير الدورات التدريبية في مجال القيادة، على الدرجة الكلية.

وتعزى هذه النتيجة إلى أن مديري ومعلمي المدارس الحكومية الثانوية يخضعون إلى نفس الظروف والدورات التدريبية، وبرامج التنمية المهنية، فضلاً عن التشابه في بيئات العمل الأمر الذي يجعلهم جميعاً قادرين على تطبيق القيادة الاستراتيجية في ممارساتهم الإدارية.

خامساً: النتائج المتعلقة بالسؤال الرابع

هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α≤0.05) في استجابات مديري ومعلمي المدارس الخاصة في ضواحي القدس لدرجة ممارسة العمليات الإدارية، تعزى لمتغيرات (الجنس، المسمى الوظيفي، المؤهل العلمي، عدد سنوات الخبرة، الدورات التدريبية في مجال القيادة)؟

وللإجابة على هذا السؤال تم فحص الفرضيات التالية:

نتائج فحص الفرضية الثالثة

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α≤0.05) في استجابات مديري ومعلمي المدارس الخاصة في ضواحي القدس لدرجة ممارسة العمليات الإدارية تعزى لمتغيرات (الجنس، المسمى الوظيفي، المؤهل العلمي، عدد سنوات الخبرة، الدورات التدريبية في مجال القيادة).

أولا: لفحص الفرضية المتعلقة بمتغير الجنس استخرجت المتوسطات الحسابية بين تقديرات مديري ومعلمي المدارس الخاصة في ضواحي القدس لدرجة ممارسة العمليات الإدارية تبعاً لمتغير الجنس، وكذلك الانحرافات المعيارية، واستخدم اختبار

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

(ت) لمجموعتين مستقلتين (Independent Sample t-test)، وجاءت النتائج كما هو موضح بالجدول (١٤).

الجدول (١٤): نتائج اختبار(ت) لعينتين مستقلتين لاختبار دلالة الفروق بين تقديرات مديري ومعلمي المدارس الخاصة في ضواحي القدس لدرجة ممارسة العمليات الإدارية لديهم تبعاً لمتغير الجنس

	ذكر		أنثى		قيمة (ت)	مستوى الدلالة
	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري		
الدرجة الكلية	4.1333	.59215	4.3236	.42362	-1.346	.183

*** دال إحصائياً عند مستوى $\alpha \leq 0.05$**

من خلال البيانات الواردة في الجدول (١٤) نقبل الفرضية الصفرية، بمعنى أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq$ ٠.٠٥) بين تقديرات مديري ومعلمي المدارس الخاصة في ضواحي القدس لدرجة ممارسة العمليات الإدارية تبعاً لمتغير الجنس، على الدرجة الكلية.

ويرى الباحثون أن عدم وجود فروق في الاستجابة بين الجنسين قد يعود إلى أن كلا الجنسين يتبعون التعليمات والقوانين نفسها، المنصوص عليها من وزارة التربية والتعليم, كما أنهم يتلقون التدريب نفسه، لذلك فإن العمليات الإدارية التي يمارسونها، غالبا ما تتشابه، وكذلك فكل من المديرين والمعلمين يخضعون لمعايير التوظيف نفسها, ويتعرضون لنفس العوامل السياقية, كالعوامل المادية والإدارية والفنية.

ثانيا: لفحص الفرضية المتعلقة بمتغير المسمى الوظيفي استخرجت المتوسطات الحسابية بين تقديرات مديري ومعلمي المدارس الخاصة في ضواحي القدس لدرجة ممارسة العمليات الإدارية تبعاً لمتغير المسمى الوظيفي، وكذلك الانحرافات المعيارية، واستخدم اختبار (ت) لمجموعتين مستقلتين (Independent Sample t-test)، وجاءت النتائج كما هو موضح بالجدول (١٥).

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

الجدول (١٥): نتائج اختبار(ت) لعينتين مستقلتين لاختبار دلالة الفروق بين تقديرات مديري ومعلمي المدارس الخاصة في ضواحي القدس لدرجة ممارسة العمليات الإدارية لديهم تبعاً لمتغير المسمى الوظيفي

	مدير		معلم		قيمة (ت)	مستوى الدلالة
	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري		
الدرجة الكلية	4.2391	.44749	4.3172	.49003	-.652	.517

*** دال إحصائياً عند مستوى $\alpha \leq 0.05$**

من خلال البيانات الواردة في الجدول (١٥) نقبل الفرضية الصفرية، بمعنى أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq$ ٠.٠٥) بين تقديرات مديري ومعلمي المدارس الخاصة في ضواحي القدس لدرجة ممارسة العمليات الإدارية تبعاً لمتغير المسمى الوظيفي، على الدرجة الكلية.

ويعزو الباحثون ذلك إلى أن كلا المديرين والمعلمين قادرين على فهم الواقع الإداري بموضوعية، قادرين على تقييم العمليات الإدارية التي تجري في المدرسة التي يعملون بها.

ثالثاً: لفحص الفرضية المتعلقة بمتغير المؤهل العلمي استخرجت المتوسطات الحسابية بين تقديرات مديري ومعلمي المدارس الخاصة في ضواحي القدس لدرجة ممارسة العمليات الإدارية تبعاً لمتغير المؤهل العلمي، وكذلك الانحرافات المعيارية، واستخدم اختبار (ت) لمجموعتين مستقلتين (Independent Sample t-test)، وجاءت النتائج كما هو موضح بالجدول (١٦).

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

الجدول (١٦): نتائج اختبار(ت) لعينتين مستقلتين لاختبار دلالة الفروق بين تقديرات مديري ومعلمي المدارس الخاصة في ضواحي القدس لدرجة ممارسة العمليات الإدارية لديهم تبعاً لمتغير المؤهل العلمي

	بكالوريوس		ماجستير فأعلى		قيمة (ت)	مستوى الدلالة
	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري		
الدرجة الكلية	4.3181	.45259	4.1729	.51102	1.069	.289

*** دال إحصائياً عند مستوى $\alpha \leq 0.05$**

من خلال البيانات الواردة في الجدول (١٦) نقبل الفرضية الصفرية، بمعنى أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq$ ٠.٠٥) بين تقديرات مديري ومعلمي المدارس الخاصة في ضواحي القدس لدرجة ممارسة العمليات الإدارية تبعاً لمتغير المؤهل العلمي، على الدرجة الكلية.

ويعزو الباحثون ذلك الى أن أفراد مجتمع البحث لديهم رؤية متشابهة حول درجة ممارسة العمليات الإدارية من وجهة نظر مديري ومعلمي المدارس الحكومية الثانوية في المحافظات الشمالية بغض النظر عن مؤهلهم العلمي وهذا يدل على أن متغير المؤهل العلمي لا يؤثر في رؤية أفراد مجتمع البحث.

رابعاً: لفحص الفرضية المتعلقة بمتغير عدد سنوات الخبرة استخرجت المتوسطات الحسابية لتقديرات مديري ومعلمي المدارس الخاصة في ضواحي القدس لدرجة ممارسة العمليات الإدارية تعزى لمتغير عدد سنوات الخبرة، وكذلك الانحرافات المعيارية، واستخدم اختبار تحليل التباين الأحادي (One Way ANOVA) لأكثر من مجموعتين مستقلتين، وجاءت النتائج كما هو موضح بالجدولين (١٧)، (١٨).

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

جدول (١٧): المتوسطات الحسابية لتقديرات مديري ومعلمي المدارس الخاصة في ضواحي القدس لدرجة ممارسة العمليات الإدارية تبعاً لمتغير عدد سنوات الخبرة

المجال	أقل من 5 سنوات		من-5 أقل من 10 سنوات		من-10 أقل من 20 سنة		20سنة فأكثر	
	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
الدرجة الكلية	4.3898	.39267	4.3011	.44617	4.3091	.62469	4.1370	.45203

جدول (١٨): نتائج تحليل التباين الأحادي لاختبار مستوى دلالة الفروق بين تقديرات مديري ومعلمي المدارس الخاصة في ضواحي القدس لدرجة ممارسة العمليات الإدارية لديهم تبعاً لمتغير عدد سنوات الخبرة

المجال	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	ف	مستوى الدلالة
الدرجة الكلية	بين المجموعات	.601	3	.200	.909	.442
	داخل المجموعات	12.784	58	.220		
	المجموع	13.385	61			

*** دال إحصائياً عند مستوى 05. 0≥α**

من خلال البيانات الواردة في الجدول (١٨) نقبل الفرضية الصفرية، بمعنى أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α≤ ٠.٠٥) بين تقديرات مديري ومعلمي المدارس الخاصة في ضواحي القدس لدرجة ممارسة القيادة الاستراتيجية تعزى لمتغير عدد سنوات الخبرة، على الدرجة الكلية.

وتعزى هذه النتيجة إلى أن أفراد عينة البحث الذين مارسوا العمل الإداري لفترة طويلة، وامتلكوا خبرة ودراية في التعامل مع مختلف المواقف والمشكلات، إلا أن الأعمال التي يقومون بها روتينية متكررة، تضم مجموعة من المهام والواجبات المتشابهة، إذ لا تحتاج إلى خبرة عالية، أي أنهم يتفقون بغض النظر عن مستوى خبراتهم على النتائج التي تم التوصل إليها، ولا توجد اختلافات حول درجة ممارستها.

خامساً: لفحص الفرضية المتعلقة بمتغير عدد سنوات الخبرة استخرجت المتوسطات الحسابية لتقديرات مديري ومعلمي المدارس الخاصة في ضواحي القدس لدرجة ممارسة العمليات الإدارية تعزى لمتغير الدورات التدريبية في مجال القيادة، وكذلك الانحرافات المعيارية، واستخدم اختبار تحليل التباين الأحادي (One Way ANOVA) لأكثر من مجموعتين مستقلتين، وجاءت النتائج كما هو موضح بالجدولين (١٩)، (٢٠).

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

جدول (١٩): المتوسطات الحسابية لتقديرات مديري ومعلمي المدارس الخاصة في ضواحي القدس لدرجة ممارسة العمليات الإدارية تبعاً لمتغير الدورات التدريبية في مجال القيادة

المجال	لا يوجد		من 1-3 دورات		من 4-6 دورات		أكثر من 6 دورات	
	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
الدرجة الكلية	4.2476	.40501	4.2677	.51464	4.2444	.46736	4.4524	.49725

جدول (٢٠): نتائج تحليل التباين الأحادي لاختبار مستوى دلالة الفروق بين تقديرات مديري ومعلمي المدارس الخاصة في ضواحي القدس لدرجة ممارسة العمليات الإدارية لديهم تبعاً لمتغير الدورات التدريبية في مجال القيادة

المجال	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	ف	مستوى الدلالة
الدرجة الكلية	بين المجموعات	.238	3	.079	.351	.789
	داخل المجموعات	13.147	58	.227		
	المجموع	13.385	61			

*** دال إحصائياً عند مستوى 05. 0≥α**

من خلال البيانات الواردة في الجدول (٢٠) نقبل الفرضية الصفرية، بمعنى أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α≤ ٠.٠٥) بين تقديرات مديري ومعلمي المدارس الخاصة في ضواحي القدس لدرجة ممارسة العمليات الإدارية تعزى لمتغير الدورات التدريبية في مجال القيادة، على الدرجة الكلية.

ويعزو الباحثون ذلك إلى أن أفراد العينة لديهم رؤية متشابهة حول درجة ممارسة العمليات الإدارية وفقا لمتغير عدد الدورات التدريبية في مجال القيادة وهذا يدل على أن عدم وجود دورات تدريبية في مجال القيادة قد يؤدي على عدم ممارسة أفراد مجتمع البحث للعمليات الإدارية في المدارس وعدم معرفتهم بها وكيفية توظيفها في المدارس.

التوصيات:

بناءً على ما توصل له البحث، يوصي الباحثون بما يلي:

١. أن تعمل الإدارات المدرسية على تخصيص الموارد المتاحة للنهوض بالعملية التعليمية، والعمل الدؤوب للوصول إلى تحقيق الهدف الذي تعمل من أجله.

٢. نشر ثقافة اكتساب مهارات جديدة ومتطورة في التعليم والمشاركة الفاعلة في إدارة المدرسة في التخطيط والتطوير.

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

٣. ضرورة قيام قادة المدارس بصياغة رؤية ورسالة طويلة الأجل لمؤسساتهم التعليمية شاملة أهداف استراتيجية، وواقعية، وقابلة للتطبيق والقياس والتعديل للتوصل إلى أفضل المخرجات التربوية والتعليمية.

٤. ضرورة تبني نتائج البحث وإجراء دراسات مماثلة على مجتمعات أخرى ودراسة العلاقات بين متغيرات البحث بمتغيرات أخرى.

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

المصادر والمراجع

الحربي، قاسم بني عائل. (٢٠٠٦). **الإدارة المدرسية الفاعلة لمدرسة المستقبل مداخل جديدة لعالم جديد في القرن الحادي والعشرين**، المملكة العربية السعودية: مكتبة الملك فهد الوطنية

الحريري، رافدة. (٢٠٠٧). **التخطيط الاستراتيجي في المنظومة المدرسية**، عمان: دار الفكر.

حسين، سلامة. (٢٠٠٧). **ثورة إعادة الهندسة، مدخل جديد لمنظومة التعليم.** الإسكندرية: دار الجامعة الجديدة.

الحسيني، فالح حسن. (٢٠٠٦). الإدارة الاستراتيجية: مفاهيمها -مداخلها- عملياتها المعاصرة. ط ٢. دار وائل للنشر والتوزيع. عمان.

الحليمي، محمد. (٢٠١٧). **درجة ممارسة مديري المدارس الثانوية بمحافظات غزة للتخطيط الاستراتيجي وعلاقتها بتنمية المهارات القيادية لدى معلميهم**، (رسالة ماجستير غير منشورة)، الجامعة الإسلامية، غزة

حنون، نادية. (٢٠١٠). **"درجة استخدام الهندسة الإدارية في ممارسة العمليات الإدارية في المدارس الحكومية في محافظات الضفة الغربية من وجهة نظر المديرين والمديرات"**، (رسالة ماجستير غير منشورة)، جامعة النجاح الوطنية، نابلس، فلسطين.

خطاب، عايدة سيد، زإسماعيل، صابر محمد. (٢٠٠٥). **التخطيط الاسراتيجي**. ط١. دار الحريري للطباعة. القاهرة

الدوري، زكريا وصالح، أحمد. (٢٠٠٩). **الفكر الاستراتيجي وانعكاساته على نجاح منظمات الأعمال؛ قراءات وبحوث**، عمان: دار اليازوري العلمية للنشر والتوزيع.

الرشيدي، عايض والشملان، خالد ومرسي، مرفت والقحطاني، شايع والجهني، نعيم. (٢٠١٨). **نماذج معاصرة في القيادة**. الرياض، مكتبة الاقتصاد والقانون.

الرويلي، محمد. (٢٠٠٣). **تصورات القادة التربويين في المملكة العربية السعودية لمدى توافر عناصر الإدارة المدرسية الفعالة ومدى أهميتها المستقبلية وعلاقة ذلك باتجاهاتهم نحو التغيير والتطوير**، (أطروحة دكتوراه)، جامعة اليرموك، اربد، الأردن.

الزهراني، إبراهيم. (٢٠١٨). القيادة الاستراتيجية وأثرها في تطوير قدرات التعلم التنظيمي. دراسة ميدانية بجامعة أم القرى، **المجلة الدولية للأبحاث التربوية**، ٤٢ (٢): ١٨٩-٢٣٨.

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

شرف، علية محمد إسماعيل. (٢٠٢١). تطوير العمليات الإدارية لدى القيادة الأكاديمية بجامعة القصيم في ضوء نموذج كايزن. **مجلة جامعة الجوف للعلوم التربوية**، ٧(١):١٢١ - ١٤٦.

الشمري، عايد. (٢٠١٨). **أثر التمكين الإداري في تحقيق القدرات التنافسية: دراسة حالة جامعة الكويت**، (رسالة ماجستير غير منشورة)، جامعة آل البيت، الأردن.

عابر، سعد عابد. (٢٠١٣). أدوار القيادة الاسراتيجية في التطوير التنظيمي. **مجلة الإدارة والاقتصاد**. (١): ٢٥١-٢٧٨.

عبد العزيز، أحمد (٢٠١٠). **القيادة الاستراتيجية ودورها في تنمية القدرات التنافسية لمنظمات الأعمال الدولية في جمهورية مصر العربية**، (أطروحة دكتوراه)، جامعة قناة السويس، الاسماعلية، مصر

عبد العزيز، أحمد. (٢٠١٠). **القيادة الاستراتيجية ودورها في تنمية القدرات التنافسية لمنظمات الأعمال الدولية في جمهورية مصر العربية**، (أطروحة دكتوراه)، جامعة قناة السويس، الاسماعلية، مصر

العجمي، محمد حسين. (٢٠٠٨). **استراتيجيات الإدارة الذاتية للمدرسة والصف**، عمان، دار المسيرة للنشر والتوزيع

عساف، محمود. (٢٠٠٥). **واقع الإدارة المدرسية في محافظات غزة في ضوء معايير الإدارة الاستراتيجية**، (رسالة ماجستير غير منشورة)، الجامعة الاسلامية، غزة، فلسطين.

عقيلي، عمر. (١٩٩٦). **أصول الإدارة**، القاهرة، دار وهدان للطباعة والنشر

علي، نايفة. (٢٠١٧). ممارسة العمليات الإدارية في جامعة تشرين وفق مدخل إعادة هندسة العمليات الإدارية من وجهة نظر أعضاء الهيئة التعليمية والإدارية في الجامعة. **مجلة اتحاد الجامعات العربية للتربية وعلم النفس**، ١٥(٢): ١٩٩ - ٢٤٢.

عليمات، صالح ناصر. (٢٠٠٧). **العمليات الإدارية في المؤسسات التربوية**، رام الله، دار الشروق للنشر والتوزيع.

عماد الدين، منى. (٢٠٠٦). **آفاق تطوير الإدارة والقيادة التربوية في البلاد العربية**، الأردن، عمان، مركز الكتاب الأكاديمي

العمرات، محمد. (٢٠١٤). مهارات التخطيط الاستراتيجي المتحققة لدى مديري ومديرات تربية البتراء من وجهة نظر المعلمين والمعلمات، **مجلة العلوم التربوية والنفسية**، ١٥(٢): ٣٠٨ – ٣٣٥.

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

فضل الله، يس بابكر أحمد. (٢٠٢٢). مدى استخدام الأنظمة الإلكترونية في إدارة العمليات الإدارية والتعليمية بالتعليم المفتوح "بالتطبيق على جامعة السودان المفتوحة". **مجلة ابن خلدون للدراسات والأبحاث**، ٢(٩): ٤٢٦ – ٤٥٤.

الكردي، رنا. (٢٠١٠). **درجة تطبيق التخطيط الاستراتيجي في مديريات التربية والتعليم في محافظات الضفة الغربية من وجهة نظر العاملين فيه**، (رسالة ماجستير غير منشورة)، جامعة النجاح الوطنية، فلسطين.

لهبت، فراس. (٢٠١٠). **دور المشرفين التربويين في تطوير الإدارة المدرسية كما يراها مديرو المدارس الحكومية في المحافظات الشمالية لوسط فلسطين**، (رسالة ماجستير غير منشورة)، جامعة النجاح الوطنية، نابلس، فلسطين.

اللوح، نبيل وحجير، طارق. (٢٠١٨). **القيادة الاستراتيجية ودورها في تحقيق التميز المؤسسي بقطاع التعليم التقني**. بحث مقدم إلى المؤتمر العلمي الثاني الاستدامة والبيئة الإبداعية في قطاع التعليم التقني، كلية فلسطين التقنية، فلسطين

المربع، صالح. (٢٠٠٨). **القيادة الاستراتيجية ودورها في تطوير الثقافة التنظيمية في الأجهزة الأمنية**، (أطروحة دكتوراه)، جامعة نايف العربية للعلوم الأمنية، الرياض، السعودية

مصطفى، يوسف. (٢٠٠٧). **الإدارة التربوية مداخل جديدة لعالم جديد**، القاهرة، دار الفكر العربي

الهويش، خالد. (٢٠١٣). **دور مشرف الإدارة المدرسية في تنمية مهارات التخطط الاستراتيجي لدى مدري المدارس الابتدائية بمنطقة القصيم**، (رسالة ماجستير غير منشورة)، جامعة الملك عبدالعزيز، المملكة العربية السعودية

وهبة، هاني. (٢٠٠٨). **واقع الإدارة الاستراتيجية في الجامعات الفلسطينية في محافظات غزة وسبل تطويرها"**، (رسالة ماجستير غير منشورة)، الجامعة الاسلامية، غزة، فلسطين

يونس، طارق. (٢٠١٢). **الفكر الاستراتيجي للقادة: دروس مستوحاة من التجارب العالمية والعربية**، القاهرة، المنظمة العربية للتنمية الإدارية، ط٢

Amoli, S. J., & Aghashahi, F. (2016). An investigation on strategic management success factors in an educational complex. **Procedia-Social and Behavioral Sciences**. (230) 447-454

Anyieni, A. G., & Areri, D. K. (2016). Assessment of the Factors Influencing the Implementation of Strategic Plans in

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

Secondary Schools in Kenya. **Journal of Education and Practice**, 7(16), 1-8

Chatchawaphun, P., Julsuwan, S., & Srisa-ard, B. (2016). Development of Program to Enhance Strategic Leadership of Secondary School Administrators. **International education studies**, 9(10), 34-46

Ismail, S. Kanesan, A. & Muhammad, F. (2018). Teacher Collaboration as a Mediator for Strategic Leadership and Teaching Quality. **International Journal of Instruction**, 11 (4), 485-498

Lameras, P. (2014). **Conducting a SWOT Analysis of the Existing English Educational Language Programmes and Curricula in England**, Research Paper, Coventry University

Lo, M., & Han, D. (2014). Exploring Competitive Strategies of China Ceramic Tile Industrial Cluster in Global Economy**. Open Journal of Social Sciences**, 2(3), 11

Luhangala, H. M., & Anyieni, A. (2019). Strategy Implementation on Organisation Performance: A Case of Public Secondary Schools Nyamira County, Kenya. **International Academic Journal of Human Resource and Business Administration**, 3(5), 394-410

McGrath, J. & Laksana, (2018). A strategic leadership model for teacher evaluation using walkthroughs for student engagement at international schools in Thailand. **Scholar: Human Sciences**, 10(2), 111-121

Moturi, B. K., Benjamin, W. K., & Kimeli, S. J. (2019). Influence of Principals' Leadership Styles on Implementation of Strategic Plans in Public Secondary Schools in Trans Nzoia West Sub County. **International Journal of Recent Innovations in Academic Research,** *3*(4), 210-221

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

Nikolaos, K., & Georgios, A. (2014). **The Effect of External Environment of High Schools in the Workplace of Secondary Education Faculty: A Systemic Approach**, In IV International Conference on Critical Education Critical Education in the Era of Crisis.

Prasertcharoensuk, T., & Tang, K. N. (2017). The effect of strategic leadership factors of administrators on school effectiveness under the Office of Maha Sarakham Primary Educational Service Area 3. **Kasetsart Journal of Social Sciences**, 38(3), 316-323

Serfontein, J. J. (2010). **The impact of strategic leadership on the operational strategy and performance of business organisations in South Africa**. Doctoral dissertation, Stellenbosch: University of Stellenbosch

Singphen, T., Poopayang, P., Siphai, S., & Charoensuk, P. (2019). Strategic Leadership Factors of School Administrators Influencing the Effectiveness of Small-Sized Schools. **International Journal of Educational Administration and Policy Studies**, 11(3), 20-28

Stavroula, S., Labros, S., Georgios, A., & Ioannis, P. (2014). The Effect of the School Internal Environment of Secondary Education on Daily Work of Teaching Staff: A Systemic Approach. **Mediterranean Journal of Social Sciences**, *5*(13), 244

Uzarski, D., & Broome, M. E. (2019). A Leadership Framework for Implementation of an Organization's Strategic Plan. **Journal of Professional Nursing,** *35*(1), 12-17

Van Wyk, C., & Moeng, B. G. (2014). The Design and Implementation of a Strategic Plan in Primary Schools. **International Business & Economics Research Journal (Iber),** *13*(1), 137-144

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

تقويم منهاج الفيزياء في ضوء معايير (STEM) للصف الحادي عشر العلمي

Evaluation of the Physics Curriculum in Light of STEM Standards for the Eleventh Scientific Grade

إعداد

أدهم شريتح **حازم العاروري**

Adham Shriteh **Hazem Al-Arouri**

دكتوراه في جامعة القدس – فلسطين

د .إيناس عارف صالح ناصر

Dr. Enas Aref Saleh Nasser

أستاذ مشارك ، كلية العلوم التربوية، جامعة القدس

Doi: 10.21608/jasep.2024.391139

استلام البحث : ٩ / ٥ /٢٠٢٤

قبول النشر: ٢٨ / ٥ / ٢٠٢٤

شريتح، أدهم والعاروري، حازم و ناصر، إيناس عارف صالح (٢٠٢٤). تقويم منهاج الفيزياء في ضوء معايير (STEM) للصف الحادي عشر العلمي . ***المجلة العربية للعلوم التربوية والنفسية***، المؤسسة العربية للتربية والعلوم والآداب، مصر،٨(٤٢) ، ٣٧ – ٦٦.

http://jasep.journals.ekb.eg

للصف الحادي عشر العلمي(STEM)تقويم منهاج الفيزياء في ضوء معايير

المستخلص:

هدفت هذه الدراسة الى تقويم منهاج الفيزياء للصف الحادي عشر العلمي في ضوء معايير (STEM) , ولتحقيق هذه الهدف استخدم الباحث المنهج التحليلي وهو احد اساليب المنهج الوصفي ،حيث تمثلت اداة الدراسة في قائمة تقويم المحتوى معايير (STEM) , حيث تضمن الكتاب مجالات متعدده (وسائل التقويم ، الاهداف , المحتوى ، الانشطة) ، تكونت في صورتها النهائية من المعايير السبعة مصنفة إلى (٣١) مؤشراً، وتم التحقق من صدقها وثباتها واستخدمها الباحثان في تقويم منهاج الفيزياء للصف الحادي عشر العلمي. وقد خلصت الدراسة إلى أن تقويم منهاج الفيزياء للصف الحادي عشر العلمي ركز على معيار تفسير وتوصيل المعلومات من العلوم والتكنولوجيا و الرياضيات والهندسة الذي حصل على نسبة (٢٤%)، كما وجد أن هناك ندرة في معيار الانخراط في الاستقصاء فهو يكاد ينعدم بمؤشراته، أما باقي المجالات فتتراوح نسبتها ١٩%١٧% - ١٣%٧%٥%. وفي ضوء تلك النتائج يوصي الباحثان بإعادة النظر في محتوى الكتاب بما يكفل ورود هذه المعايير بناء برامج وتنفيذ دورات تدريبية لمعلمي العلوم على منى ,STEM وإعادة النظر في كتاب الفيزياء الحادي عشر العلمي ، وتطويره بشكل يتماشى مع التوجهات العالمية التي تؤكد على ضرورة اشتمال مناهج العلوم على تلك المعايير واستثمار محتوى كتاب الفيزياء الحادي عشر العلمي لتحقيق أهداف منحى(STEM) ، من خلال تضمين معايير منحى (STEM) بصورة متوازنة، وبنسبة تجعل هذه الكتب قادرة على تحقيق الأهداف المرجوة وتصميم منهج مرافق للمقرر الرسمي لكتب الفيزياء وفق معايير منحى.(STEM) .

الكلمات المفتاحية : منهاج الفيزياء , تعليم (STEM) ، منحى (STEM) ،معايير (STEM) .

Abstract:

This study aimed to evaluate the physics curriculum for the eleventh scientific grade in light of STEM standards. To achieve this goal, the researcher used the analytical approach, which is one of the methods of the descriptive approach, where the study tool was the content evaluation list of STEM standards, as the book included multiple fields (The evaluation methods, objectives, content, and activities, in their final form, consisted

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

of the seven standards classified into (31) indicators. Their validity and reliability were verified and the researchers used them in evaluating the physics curriculum for the eleventh scientific grade. The study concluded that the evaluation of the physics curriculum for the eleventh scientific grade focused on the criterion of interpreting and communicating information from science, technology, mathematics, and engineering, which obtained a percentage of (24%). It was also found that there is a scarcity of the criterion for engaging in investigation, as it is almost non-existent with its indicators, as for the rest. In the fields, the percentage ranges from 19%17% - 13%7%5%. In light of these results, the researchers recommend reconsidering the content of the book to ensure that these standards are met, building programs and implementing training courses for science teachers on STEM, reconsidering the eleventh scientific physics textbook, and developing it in a way that is consistent with global trends that stress the need for science curricula to include These standards and investing in the content of the eleventh scientific physics book to achieve the STEM goals, by including the STEM standards in a balanced manner, and in a proportion that makes these books capable of achieving the desired goals and designing an accompanying curriculum for the official curriculum of physics books in accordance with the STEM standards

key Words: Physics Curriculum, STEM Education , STEM Approach , STEM Criteria ,

المقدمة :

مع التطور العلمي الهائل، واستمرار الحياة، والبحث العلمي تزداد المعرفة العلمية بشكل كبير، وتتفرع، وتتنوع، وبالتالي فهناك صعوبة في نقلها، وتعليمها إلى الطلبة، لذلك ركز التربويون على بناء المنهج كأحد أهم أهداف المعرفة العلمية لأنها تعد الجهاز المركزي في العملية التربوية وقد اشار العديد من الباحثين ،منها ما اشار اليه

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

الفتلي (٢٠٢٠) في دراسته ان تقدم الامم اصبح معتمدا على ما تملكه من معرفة وثقافة متقدمة وثورة بشريه متعلمة قادرة على الابداع والانتاج والمنافسة في سوق العمل ، فضلا عن تحقيق اعلى معدلات التنمية ، فالامم التي تمتاز بالمعرفة هي الامم القوية الت تنظر الى القطاع التعليمي والتربوي انه اساس بناء الدولة التي يمكن لها بناء المجتمع .

المنهج الدراسي هو اختيار وتنظيم للخبرات التعليمية التي تعتبر ضرورية لتطوير شخصية ومجتمع الطلبة، يشمل المنهج المعلومات، القيم، السلوكيات، والمهارات التي يجب اختيارها بعناية وترتيبها بشكل يتناسب مع احتياجات التطور لكل مرحلة عمرية وتعليمية.في سياق آخر، يعرف المنهج علميا على أنه مجموعة من التقنيات والطرق المصممة لفحص الظواهر والمعارف المكتشفة أو المراقبة حديثا، حيث تطور مفهوم المنهج الدراسي بشكل شامل ليصبح أكثر شمولية وموضوعية، حيث يستخدم كأداة مجتمعية ودولية لتحقيق أهداف بناء المجتمع والخطط التنموية على المدى الطويل والقصير.

ولتحقيق بناء منهج دراسي شامل وفعال يساهم في تحقيق أفضل نتائج تعليمية للطلاب يجب ان يحتوي على المكونات الاتية (الأهداف التعليمية ،المحتوى الدراسي ،طرق التدريس ،وسائل التقويم) اما بالنسبة للتعليم، يمثل المنهج تسلسل مخطط للتعليم ووجهة نظر لتجارب الطالب فيما يتعلق بالأهداف التعليمية للمعلم أو المدرسة، يتم تطوير المناهج للمساعدة في المواكبة للتطورات العلمية والتربوية الحالية، والتغييرات الاقتصادية والاجتماعية والثقافية.

تعتبر عملية التقويم مقوما اساسيا من مقومات العملية التعليمية وعنصرا اساسيا من عناصر المنهج ، في الوسيلة التي يمكن من خلالها معرفة مدى نجاح المنهاج المدرسي في تحقيق اهدافه التعليمية وكيفية الاستفادة من جوانب القوة في العملية التعليمية وتأكيدها وكيفية معالجة القصور في المنهاج وتلافيها.

أهمية تقويم المناهج تكمن في قدرته على:

- تحديد فعالية المنهج والمواد الدراسية.
- اختبار مدى صلاحية وملاءمة المنهج لأهداف التعليم.
- معرفة مدى تحقيق المخرجات المطلوبة.
- اكتشاف مواطن الضعف في عملية التعليم.

لذا فقد حظيت مناهج العلوم في مختلف انحاء العالم بالعديد من الجهود الاصلاحية لتتماشى مع متطلبات العصر ، وتحقيق الاهداف التربوية لكل دولة في تعزيز التربية لكل طالب وللمجتمع (Aldughaim,2017).

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

وتعد مناهج الفيزياء احد اهم الفروع في العلوم الطبيعية ومن المناهج المهمة في حياة الطلبة ، وذلك كون علم الفيزياء هو علم الطبيعة والجسيميات والذره والكون ، فهو علم يساعد على فهم جميع الظواهر الطبيعية كما يعتبر اساس التقدم التقني والتكنولوجي (الفيصل ٢٠١٦) وقد اشار شيباتا وسيثنا وفلمان (Chiappetta,Sethna & Fillman) ان كتب العلوم يجب ان تساعد على تسهيل مادة العلوم وجعلها مناسبة لفهم الطلبة دون التأثير على المادة العلمية المطروحه ، وبدون ان تفقد المادة العلمية معناها,وان تعرض العلم على شكل يبين الاختام باكتشاف ووصف الظواهر الطبيعية .

مشكلة البحث:

تشير الدراسات والبحوث في الادب التربوي الى ان المناهج الدراسية تحتاج الى عملية تعديل وتطوير مستمره ،حيث كشف تقرير المؤتمر السابع والعشرين للمنظمة العالمية للقياس والتقويم التربوي في البرازيل ان معظم عمليات الإصلاح يجب ان تركز على المدخلات التربوية بدلا عن المخرجات ، كما اظهر التقرير على ان هناك نقص في الخبرات والمهارات سبب لكثير من الطلبة عدم الاستفادة من خبراتهم التربوية والعلمية (نازو ،٢٠٢٠).

وانطلاقا من المؤشرات التي اشارت لها الدراسات والبحوث والمؤتمرات جاءت الدارسة الحالية لتقويم كتاب الفيزياء الحادي عشر العلمي في ضوء معاييرمنحى (STEM) ،والذي يمن اعتباره اهم المنهجيات التي يتكامل فيها المناهج الدراسية ،وانطلاقا من اهمية المنهج المدرسي في العملية التعلمية وتحقيق افضل المخرجات العلمية جاءت هذه الدراسة لمعرفة مدى تضمين معايير منحى (STEM) في المنهاج الدراسي للصف الحادي عشر للفيزياء.

تمثلت مشكلة الدراسة بالسؤال الرئيس التالي :ما التقديرات التقويمية لتقويم منهاج الفيزياء في ضوء معايير(STEM) للصف الحادي عشر العلمي؟

وينبثق عن السؤال الرئيس عدة أسئلة فرعية :

١- ما مدى تحقق معايير (STEM) في كتاب الفيزياء للصف الحادي عشر علمي؟
٢- ما مستوى جودة كتاب الفيزياء للصف الحادي عشر علمي وفقاً لتلك المعايير ؟

اهداف البحث :

يهدف البحث الحالية الى :

١- تقويم كتاب الفيزياء للصف الحادي عشر العلمي في فلسطين في ضوء معايير (STEM) تبعا لمجالات (الاهداف ، اللغة والشكل العام، الانشطة والرسومات والاشكال، التقويم ، تنمية الاتجاهات والقيم العلمية لدى الطلبة)

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

٢- التعرف معايير تقويم العلوم التي يقوم عليها منحى (STEM) والتي يجب ان يتضمنها كتاب الفيزياء للصف الحادي عشر الثانوي العلمي في دولة فلسطين.
٣- التعرف على مستوى جودة كتاب الفيزياء للصف الحادي عشر علمي وفقاً لتلك المعايير.

اهمية البحث :

- تكمن اهمية البحث في تقويم منهاج الفيزياء وفق احد اهم المناهج العالمية الحديثة التي تقوم على المكاملة بين محتوى ومهارات واهداف تخصصات العلوم والهندسة والتكنولوجيا والرياضيات (STEM) .وتكمن ايضا في نتائجا التي يمكن لها ان تقدم تغذية راجعة للمؤسسة التعليمية الفلسطينية حول مدى تضمين مناهج المرحلة الثانوية لمعايير (STEM)، التي تعد من اهم الاتجاهات العالمية تطوير وتصميم المناهج ، والتي اثبتت فعاليتها في كثير من الدول المتقدمة ،وهذا في الوقت التي تسعى به دولة فلسطين تضمين المعاير في منهاجها الدراسية ، ولا سيما كتب العلوم ، كما ان الدراسة تلقي الضوء على المعايير التي توافرها كتب الفيزياء للمرحلة الثانوية ضمن اداة التحليل للمنهاج بما يتوافق مع المعايير العالمية لكتب العلوم ضمن معايير (STEM).
- قلة الدراسات حسب اطلاع الباحثين التي تناولت تقويم مقرر الفيزياء في ضوء معايير منحى (STEM) في كتب الفيزياء للمرحلة الثانوية بصوره عامة ، والبيئة التعليمية في فلسطين بصوره خاصة.

حدود البحث :

تقتصر الدراسة الحالية على الحدود التالية : .

الحدود المكانية : وزارة التربية والتعليم / فلسطين

الحدود الزمانية : الفصل الدراسي الثاني للعام ١٤٤٥

الحدود الموضوعية : اقتصر موضوع الدراسة على تقويم منهاج الفيزياء للصف الخادي عشر العلمي في ضوء معايير منحى (STEM).

الاطار النظري :

منحى (STEM)

منذ بداية القرن الواحد والعشرون ظهرت العديد من المجالات الصناعية والتكنولوجية المتطورة إلى فتح آفاق جديدة للتعلم والاكتشاف، تجاوزت بدورها الاسلوب التقليدي المتبع في العملية التعليمية داخل الغرف الصفية وطريقة سرد المعلومات ونقلها إلى الطالب، وركّزت على أهمية التطبيق العملي لتطوير المعرفة ، واتساع المجالات المعرفية، الأمر الذي من شأنه أن يسهم في تطور هذه المعرفة

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

بالمزيد من الاختراعات والاكتشافات ,ومع التقدم العلمي وحصول الطلاب الى درجات متدنية من التعليم , كان لابد من اعادة النظر في المنظومة العلمية وسير تطبيقاتها للغرفة الصفية بما يلائم التطور المستمر في عملية التطور المعرفي , وهذا ما يجعل الطالب والمعلم جزءا من هذه العملية التي يمكن من خلالها الغاء النظام التقليدي التي من شانها رص المعلومات التي يتسم بها طلابنا .

اهتم كثير من الباحثين أمثال (Harrison, Matthew, 2011;Mentzer, Nathan, 2011;
Mayhew, K. C., & Edwards, A. C. 1966; Hefferich, ; Jan,Zachary,&Nancy.2014; Abrams, Southerland, & Silva. 2007; Colin R,& Bjornk.2001 ; Werner, Gary et al., 2011; Cameron, D. Denson et al., 2009; Stephanie, Pace Marshall, 2008 ; HANOVER RESEARCH; Azza, Sharkawy ,et al,2009;

في دراسة مدخل STEM وبيان دور كل من المعلم والطالب وكيفية ترتيب المناهج بحث تتوافق فيما بينها من اجل الوصول الى تعلم ذي قيمة تتم من خلالها زيادة تحصيل الطلاب ودوره في توجيه الطلاب ايجابيا نحو الرياضيات والعلوم والهندسة والتكنولوجيا خاصة والمدرسة عامة، وأيضا دور STEM في تحفيز الطلاب وتغيير الجو العام في الصف .

فمنذ بداية القرن الرابع والعشرون ظهر ما يعرف (STEM Education (Science, Technology, Engineering, and Mathematics و الذى عرف فى بدايته ببرنامج (SET))العلوم – التصميم الهندسي – التكنولوجيا) ثم أضيفت الرياضيات ليصبح STEM , وكانت بداية ظهور STEM في الولايات المتحدة الأمريكية، وانتشرت في جميع أقطار العالم، (Colin R,& Bjornk.2001) حيث هدف هذا البرنامج الى ايجاد بيئة متكاملة بين المواد الدراسية الثلاثة (العلوم والرياضيات والتكنولوجيا) عن طريق التفكير الهندسي، والتي من خلالها يمكن الحصول على المعرفة عن طريق التجربة العلمية المرتبطة بالمحاولة والخطأ (Cameron, 2009). ففي مجال العلوم نحن نتحدث عن وصف العالم بما فيه من ظواهر واكتشافات، ونعرض هذا الوصف بأسلوب رياضي ليسهل نقله وتحليله، بينما تسهم الهندسة في تغيير العالم بمنظور تطبيقي يعتمد على كل من العلوم والرياضيات (Ann, 2004) . فالتعلم من خلال STEM يحفّز الإبداع لدى الطلبة من خلال منظومة الربط بين المناهج التعليمية، ويجعل المعلم يدرك أهمية الوصول إلى اللغة العلمية التي تتناسب مع الطالب باختلاف عمره وطريقة تفكيره.

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

ويتم تطبيق STEM من خلال الأنشطة العملية التي تجعل النتائج أقرب إلى الفهم والإدراك كونها ملموسة، (Harrison & Matthew, 2011)

هناك العديد من التوجهات في " STEAM Education " ستيم " وذلك بإضافة حرف A ليدل على "الفنون" بحيث تصبح المجالات هي " العلوم والتكنولوجيا والهندسة والفن والرياضيات " وذلك لقناعة بعض المؤسسات التربوية والتعليمية بأهمية الفنون والتي تشمل اللغات والآداب والموسيقى والرسم وغيرها ايضا (Hefferich, Jan, Zachary, &Nancy.2014) .

وهذا النوع من التعليم يجد شكلا اخر للغرفة الصفية , من حيث تفاعل الطلبة و العمل كروح الفريق ,وضبط سلوك الطلاب وتغيير تفكيره (Suzan , 2001) والتركيز بجميع حواسه بدل من الاستماع والتلقين الذي يتلاقاه الطالب لمدة ست ساعات متواصلة وهذه بحد ذاتها مشكلة ,كذلك تتعدى المشكلة كونها مشكلة مدرسية إلى مشاكل في المنظومة الجامعية حيث أن الطالب ينتقل من نظام يعتمد على التلقين إلى نظام بحث وتطوير، وننتظر منه بعد ذلك الإبداع والابتكار.(Suzan , Winebrenner, 2001) .

لقد وجدت هذه الفكرة من قبل جون ديوي عام ١٨٩٦ حيث اقام ديوي منهجه على حرف الطهي والحياكة والنجارة باعتبار انها العلاقة الأساسية بين الإنسان وعالمه وكان ذلك في المدرسة الملحقة بجامعة شيكاغو. وكانت الأنشطة الخاصة مرتبطة بالحرف من خلال البحث عن الطعام ، والحصول على الملبس والمأوى ، وتهيئة الظروف لنمو القيم والميول السليمة , من اجل تحقيق ذلك ظهرت الحاجة إلى وجود أنشطة عقلية ويدوية, فهذه الأعمال تتطلب المواد والعمل اليدوي، ومن ناحية أخرى تحتاج إلى التخطيط والمحاولة والتجريب .(Mayhew, K. C., & Edwards, A. C. 1966)

ويعرف ساندرز (Sandres,2009)٠ منهاج(STEM) بانه المنهاج التعليمي الذي بحث عن مجالين او اكثر من مجالات (STEM) في حين عرفه مور (Morre,Kelly&Knowles,2016) بانه محاولة الجمع بين مجالات (STEM) في وحدة واحدة او جميعها او درس واحد ، بحيث تظهر العلاقات المرتبطة بمجالات (STEM) بينما عرفه كيلي ونولز بانه منهاج تعليمي متعدد التخصصات يكامل بين اثنين او اكثر من مجالات (STEM).

ما هو التعليم المعتمد على STEM

تعليم بواسطة (STEM) هو منهج تعليمي يعمل على مشاركة الطلبة في التقصي لحل المشكلات و هو نهج متعدد التخصصات يتعلم فيها الطلبة ويقومون

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

بتطبيق المفاهيم في العلوم والتكنولوجيا والهندسة والرياضيات وذلك بحكم طبيعتها.(Hefferic Jan, &Zachary, 2014) ,و خلق فرص تعلم قوية داخل الصفوف من حيث موضوع البحث والمجال الذي تغطيه ، هذا ويتم اعداد الطلبة واعداد المناهج في مرحلة الطفولة المبكرة لتكون داعمة لتعليم STEM . من خلال النظر في تعريف كل تخصص او مجال من هذه المجالات نجد ما يلي : (Hom ,2014)

•العلوم : العمليات التي يتم من خلالها التعرف على العالم وكيف يعمل من خلال الاستكشاف وجمع البيانات ، والبحث عن العلاقات و الأنماط، و توليد الأفكار والتفسيرات باستخدام الأدلة.

•تكنولوجيا : الأدوات التي تم تصميمها لتلبية الاحتياجات الإنسانية مثل الموازين لمعرفة الاوزران ومقارنتها ، و العدسات للنظر عن كثب في الكائنات الحية ، و الأدوات الرقمية مثل أجهزة الكمبيوتر والأجهزة اللوحية والاجهزة المحمولة .

•هندسة : العمليات والاجراءات اللازمة لتصميم الأدوات والنظم و الهياكل التي تساعد البشر وتلبي احتياجاتهم أو تحل مشاكلهم .

•رياضيات : دراسة الكميات (كم عدد أو حجم) ، المجسمات (الأشكال) ، والفضاء (الزوايا و المسافات) ، والتحويلات (http://www.livescience.com/43296-what-is-stem-education.html).

تشير الدراسات (Harrison & Matthew, 2011) ان مصطلح STEM انطلق في ٢٠٠١ حيث اصبح هذا المصطلح من المفردات التعليمية المهمة التي من خلاله تسعى المؤسسات التعليمية احداث نقلة نوعية وثوره في المسيرة التعليمية عن طريق تدريس مواد العلوم والرياضيات ودمجها مع التكنولوجيا والهندسة من خلال الحصة الصفية العادية ،وهذا وتعمل مدخل STEM على تحويل الفصول الدراسية التقليدية والتي تركز على المعلم بشكل اساسي الى فصول ابداعية يصبح المعلم بها ميسر للعملية التعليمية ويقود الطلبة نحو الاستكشاف والتعلم وحل المشكلات والتعلم الاستكشافي وتحفز الطلبة على المشاركة ووضع التحديات وحلها (Cameron, 2009).

ين تكمن الحاجات لمدخل (STEM)

جاء في دراسة كولين وبجرونك (Colin & Bjornk, 2001) ان الاتجاه نحو تطبيق مدرسة (STEM) تتم حسب الحاجات التالية :

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

•الحاجة التربوية : وذلك نتيجة انخفاض في مستوى الاداء للمواد العلمية وخصوصا الفيزياء والرياضيات والتكنولوجيا والهندسة على مختلف المراحل الدراسية ونفور الطلاب منها بسبب عدم تمثيلها وربطها بالواقع الحياتي .

•الحاجة الاجتماعية : وينتج عن ذلك بسبب الازمة الاقتصادية العالمية ، لذلك اصبح هناك حاجة ملحة من اجل ايجاد اسواق عمل تنافسية يتطلب من خلالها ايجاد موظفين يتمتعون بكفاءات علمية من اجل الاهتمام بالتطبيق العملي للعلوم داخل المدرسة وبالفعل زاد الطلب العالمي على خريجي (STEM) لما يتميزون به من مهارات عالية

http://www.connectionslearning.com/Libraries/PDFs/STEM_Pri
(mer_PreparingStudents.pdf

مستويات التدريس STEM

اشار ابرام في دراسته (Abrams, Southerland, & Silva,. 2007) الى التحديات التي تواجه مستويات التدريس وهي كالاتي :

١-المرحلة الابتدائية : ترتكز هذه المرحلة من خلال تقديم مستويات تمهيدية عن مقررات STEM , وتعريف بالفرص العمل المستقبلية , ويعتمد مقررات STEM في هذه المرحلة على التعليم القائم على حل المشكلات , كذلك على التعلم باللعب , وذلك من اجل ربط الحياة خارج المدرسة مع مقررات STEM.

٢-المرحلة الاساسية : في هذه المرحلة تصبح مقررات بحث اكثر جدية , بحيث يبدا الطالب متابعة مجالات العلوم المتكاملة , وفي هذه المرحلة يبدا الطالب باستكشاف المهن بحيث يختار المهنه التي تمكنه مستقبلا من ايجاد العمل .

٣-المرحلة الثانوية : لا ترتكز هذه المرحلة في التعليم على التطبيق العملي فقط لمقررات STEM ولكن ايضا تحتاج الى العمل الجماعي والتواصل وحل المشكلات وكذلك اتقان المهارات الاساسية التي يبحث عنها سوق العمل , ويتم ذلك من خلال تجهيز الطلاب للجامعات ومن ثم بعد ذلك المشاركة في سوق العمل .
(HANOVER RESEARCH). www.hanoverresearch.com

متطلبات تطبيق مدخل STEM

في دراسة (Stephanie, Pace &Marshall, 2008) ناقش متطلبات تطبيق مدخل STEM، وقد اشار الى ثلاث محاور يمكن من خلالها تغيير النمط التقليدية الى طرق حديثه مستحدثة متكاملة كما يلي :

١- تغيير واقع تدريس العلوم، والرياضيات في المدارس حيث يصبح ما يتم تدريسه واقعاً ومطابقا لما في العلوم الرياضيات .تسعى مدخل (STEM) الى تحقيق

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

مهارات الطلاب من خلال التركيز على مهارات التحري، والاكتشاف والاعتماد على التحليل وتكوين الفروض، والتجريب العلمي وإصدار الاحكام المعتمدة على الدليل والتعمق في المعنى، وليس المعرفة والتعمق في البحث، والاكتشاف، وليس التحصيل وحب التعاون، وليس التنافس. (HANOVER RESEARCH)

٢- تغيير طريقة تدريس العلوم، والرياضيات في المدرسة بحيث يتحول الطالب إلى التعمق في المعرفة العلمية، والمهارات، والعادات العقلية، ليقوموا بفعل العلوم والبحث، و التحري، وحل المشكلات الابداعية، والتفكير العلمي.

وحتى يتم تطبيق مدخل STEM يجب ان تتوافر الخبرات الاتية (HANOVER RESEARCH):

- توافر الخبرات الكاملة حول المفاهيم .
- التركيز على التحري وحل المشكلات ويتم ذلك من خلال التكنولوجيا .
- التطبيق العملي والاستكشاف من خلال التوجيه من قبل المعلم او المجموعات التعاونية ما بين الطلاب
- التقييم المعتمد على الاداء وطرق ايجاد حل للمشكلات باقل الاماكن المتوفرة بعيدا عن التحصيل الكمي .(Nadelson,Callahan,Pyke, Hay,Dance,& Pfiester)

٣- تغيير الرؤية، وأهداف التعليم بحيث تسعى إلى تحقيق فهم العلوم، والرياضيات وتطبيقاتهما التكنولوجية من قبل جميع أفراد الشعب، وليس لفئة من الصفوة العلمية فقط.

ومن احتياجات تغيير الرؤية لستيفان (Stephanie& Marshall, 2008) أن نحقق ما يلى:

التدريس للمناهج بواقعية وتغيير تركيب المنهج وادواره والتجديد المستمر للمناهج .

الاحتياجات الازمة لتطبيق المنهاج المقترح في ضوء مدخل STEM). (HANOVER RESEARCH)

١-الخبرة والتدريب: الحاجة إلى تدريب المعلمين على ما يلى:

المنهاج : أهدافه، ومعاييره، واستراتيجيات تنفيذه .تصميم، و تنفيذ الأنشطة . المهارات الهندسية، و الرياضية و مهارات البحث، و التحري، وحل المشكلات. الخبرة اليدوية، والصناعية .التفكير العلمي، و اتخاذ القرار . البحوث، والمشروعا .علوم الكمبيوتر، والبرمجة. التصميم الهندسي .الاتصال مع خبراء تكنولوجيين، ومؤسسات صناعية، وتكنولوجية، وجمعيات علمية. .الامكانات المادية: الحاجة إلى تجهيزات معملية تكنولوجية في المدارس الثانوية من حيث: معامل كمبيوتر ومعامل

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

انترنت ومعامل وسائط متعدد و معامل علمية مجهزة بأدوات رقمية و ورش صناعية.

٢-المصادر التعليمية يحتاج المعلم إلى توفر ما يلى من مصادر تعليمية .دليل المعلم للوحدات التعليمية للمنهج،و دليل الطالب للأنشطة، وأوراق العمل و دليل التقويم. وبرامج حاسوبية وسائط متعددة.

في دراسة مينتزر (Mentzer, 2011)قام الباحث باستخدام عملية التصميم الهندسي، ووصف كيفية إدماج كل عنصر من عناصرها في عملية تصميم منهج الصف الحادي عشر لمادة الصناعة، ودورة النظم، و التحقق من كيفية إشراك الطلبة في التكنولوجيا، مع التصميم الهندسي.حيث قام Mentzer جمع البيانات من الطلبة والمعلمين من اجل معالجة كيفية ادماج العناصر ، وقد تم الحصول على بيانات مثل خطط الدروس، والنشرات، والمجلات الطلابية، والتقارير، والعروض التقديمية. عمل Mentzer بتحديد ستة عناصر ضرورية للتصميم الهندسي وهى: تعريف المشكلة، ووضع الحلول، والتحليل، و صنع نموذج، والتجريب، وصنع القرار، والعمل الجماعي. وقد تم استخدام مشاريع وأنشطة فردية للطالب بدأت صغيرة ثم اتسعت وأصبحت أكثر عقيدا , وأظهرت النتائج أيضا اكتساب الطالب خبرة التصميم، والتعامل مع المواد الهندسية.

معايير (STEM)

جاء في دراسة الشرقاوي (Sharkawy et al,2009)قام مجموعة من الباحثين بتحديد معايير تدريس مدخل STEM بعد دراسة كل من: طرق تدريس العلوم، والرياضيات، و التكنولوجيا في المدرسة؛ ومناهج التكنولوجيا في مدارس الدول المختلفة؛ وأهداف تدريس العلوم، والرياضيات في المدرسة؛ والمداخل التي تتيح فرصة التداخل بين فروع العلم المختلفة؛ والتداخل، والتأثير بين الرياضيات، والعلوم، والتكنولوجيا، و التصميم الهندسي؛ وطبيعة المواد الدراسية، وأثرها على تعلم الطلبة وزيادة اشتراكهم في المنهج. وقد خلص الباحثون إلى سبعة معايير يجب توافرها عند تصميم وحدات مناهج STEM كما يلى: ضرورة احترام خصوصية كل موضوع والهدف من تدريسه؛ واستخدام نفس العمليات و المحتوى بين الموضوعات المتداخلة؛ وأن تعكس الوحدات رؤية بنائية للتعلم، وتصميم مهمات ذات أهداف محددة ، و زيادة دافعية الطلبة في التعلم؛ وتسمح هذه الوحدات للطلبة باستخدام التعلم من الرياضيات، والعلوم لتدعيم التعلم في التكنولوجيا، وبقدر كافي لتحسين تعلم المواد االثلاثة .

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

لقد حدد قسم التعليم في ولاية ماريلاند الامريكية (Maryland state debartment of education,2012) سبعة معايير لمنحى (STEM) هي :

١- تعلم وتطبيق محتوى (STEM): وهي عملية انخراط الطلبة في العلوم والبحث في لقضايا العالمية وتطوير حلول للمشكلات والتحديات الحقيقية التي يواجهها العالم وذلك من خلال :
أ- تقديم شروحات وافية تساعد الطلبة في فهم محتواه .
ب-توظيف محتوى (STEM).
ت-البحث في القضايا الشائكة عالميا.
ث-تقديم حلول للتحديات والمشاكل التي يواجهها العالم .

٢- دمج محتويات مجالات (STEM): تطبيق المحتوى المدمج في العلوم والرياضيات والهندسة والتكنولوجيا من خلال:
- الربط بين موضوعات مجالات (STEM) والمجالات الاخرى.
- الدمج بين محتويات مجالات (STEM) بطريقة تكاملية .

٣- تفسير وتوصيل المعلومات في العلوم و الهندسة والرياضيات والتكنولوجيا :تطبيق المفردات الخاصة بمجال علمي معين في حالة توصيل المجالات الاربعة من خلال :
- تناول المعلومات المناسبة من مجالات (STEM) وتحليلها
- استخدام لغة علمية سليمة وسلسة في التعبير عن موضوع معين
- تشجيعهم على الاندماج في التفكير النقدي للمعلومات .
- تقييم مصادر المعلومات المتعددة مثل البيانات الكمية والوسائط المتعددة بطرق مختلفة
- التواصل بشكل فعال مع الاخرين .
- تحفيزهم على استخدام الجدل و المناظرة العلمية

٤- الانخراط في الاستقصاء من خلال الدوام على طرح الاسئلة التالية :
- ما هي التحديات والمشكلات العالمية.
- كيف يمكن عمل استقصاء حقيقي لمجالات (STEM)تساعد في اللوصول لاجابات عن التحديات والمشكلات العالمية

٥- الانخراط في التفكير المنطقي التي من شأنها مساعدة الطلبة على الحصول على اجابات للاسئلة المطروحة من خلال :
- المشاركة في التفكير الناقد.
- بناء افكار ابداعية ومبتكره .

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

٦- التعاون كفريق(STEM): من خلال العمل بروح الفريق الواحد للتوصل الى اجابات ممنطقية وقوية للقضايا و المشكلات العالمية من خلال:

- تحديد مجال معين من مجالات
- تحليل مجال معين من مجالات
- تطبيق مجال معين من مجالات
- مشاركة الافكار مع الجهات المختصة لتحقيق الاهداف .

٧- استخدام التكنولوجيا بشكل استراتيجي: يساعد منهاج الفيزياء الطلبة على استخدام التكنولوجيا ليتيح لهم الفرصة للوصول لحل القضايا والمشكلات التي يواجهها العالم من خلال:

- تحديد وفهم الحاجات التكنولوجية الازمة لتطوير حلول للمشكلات والقضايا العالقة
- دراسة مخاطر وتأثير التكنولوجيا
- تحسين وابتكار تقنيات جديدة تزيد من القدرات البشرية على حل المشكلات .

التقويم واهميته

يقصد بها تلك العملية التشخيصية والعلاجية والوقائية ، التي تهدف بالدرجة الاساس عن الكشف عن جوانب القوة في الشيء المراد تقويمه ، وذلك من اجل دعمها وتعزيزها ثم تحديد نقاط الضعف فيه كي تبذل الجهود في تصحيحها او التخلص منها بحيث يييم في نهاية هذه العملية اصدار حكم على الشي~ الذي تم تقويمه ، بان يبقى كما هو او اصلاحه بشكل جزئي او كلي وتبديل لبعض الاجزاء (سعادة ،٢٠١٩).

اهداف التقويم :

ان عملية تقويم المنهاج الدراسية واساليب التدريس يتم من خلال تقويم ركائز المنهاج (الاهداف ، المحتوى ، الاساليب والانشطة ، التقويم) للوصول الى تغذية راجعه تسهم في تطوير العملية التربوية (Al-Duhaimi, Al-Kafaji,2014i)، وتكمن الاهداف في :

- تشخيص مواطن القوة والضعف في المنهاج الدراسي .
- التحقق من فاعلية وكفاءة المنهج لإمكانية تطبيقه على المستوى التعليمي .

ويأكد الباحثان ان اهم اهداف التقويم انه يمثل الاداة التي يمكن قياس مدى تحقق الاهداف ، مع قياس درجة تلك الاهداف ومقارنتها مع غيرها من اهداف العملية التعليمية .

الخطوات الاجرائية للتقويم :

لضمان عملية التقويم ونجاحها يجب ان يكون هناك خطوات متسلسلة لعملية التقويم يمكن تلخيصها فيما يلي(Al-Duhaimi, Al-Kafaji,2014):

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

١- تحديد المعايير للجانب المراد تقويمه
٢- تحديد الادوات الازمه او إعدادها لجمع المعلومات والبيانات المناسبة .
٣- جمع المعلومات باستخدام الادوات المناسبة وبواسطة اشخاص مؤهلين.
٤- تحليلي البيانات للحصول على صورة للواقع المراد تقويمه .
٥- تفسير النتائج التي يتم الحصول عليها من خلال تحليل البيانات.
٦- اصدار الاحكام القيمية حول الموق الذي جرى تقويمه .
٧- اخذ القرارات الازمه لاحداث التغيير او التعديل او التطوير او المزيد من عمليات التقويم

منهاج الفيزياء:

تعد مادة الفيزياء احد المواد العلمية الاساسية في المرحلة الثانوية ، وياتي هذا الكتاب في اطار مشروع تطوير مناهج العلوم الهادف الى احداث تطوير نوعي في تعليم العلوم ، وتعلم كل ما يرتبط بها من محاور واكتساب ما تتطلب من مهارات وبما يوفر الضمانات الكفيلة بان يكون الطالب الدور الرئيسي في عملية التعلم والتعليم ،حيث توزعت مادته الى فصلين دراسيين اشتمل الفصل الدراسي الاول على ست فصول في موضوع الميكانيكا اما الفصل الثاني فشمل سبع فصول في موضوع الضوء, الكهرباء السكونية ، والفيزياء الطبية .

تسعى دولة فلسطين كغيرها من دول العالم الى تطوير منهاهجها الدراسية بما يواكب التطلعات العالمية في بناء نموذج تعليمي رصين , وهذا ما تسعى له وزارة التربية والتعليم في بناء مناهج مدرسية. فجاءت هذه الدراسة لتحليل وتقويم كتاب الفيزياء في ضوء معايير STEM ، حيث يعد التحليل من اهم اساليب البحث العلمي ، حيث قام الباحثون والمختصون في مجال العلوم التربوية على تحليل محتوى المناهج المدرسية في ضوء معايير معينة للتحقق من مدى مطابقة محتوى هذا المنهاج لهذه المعايير .

تشير دراسة العطوي(٢٠٢٠) إلى التعرف على مدى تضمين معايير العلوم والتكنولوجيا والهندسة والرياضيات (STEM) في محتوى كتب العلوم للمرحلة المتوسطة في المملكة العربية السعودية. تم تشكيل عينة من كتاب العلوم للصف الثاني المتوسط. استخدمت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي باستخدام أسلوب تحليل المحتوى والذي يحتوي على (٣٠) مؤشراً موزعة على (٧) معايير رئيسية. تم التحقق من الثبات باستخدام معادلة هولستي. أشارت نتائج الدراسة إلى أن معايير العلوم والتكنولوجيا والهندسة والرياضيات (STEM) بلغت ٤٠٣ تكرارات بنسبة (٧٤%) من المستوى المتوقع والمقدر (٤٠٣) تكرارات. وحقق المعيار الثالث

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

"تفسير المعلومات من العلوم والتكنولوجيا والهندسة والرياضيات" أعلى متوسط بإجمالي ١٠٠ تكرار بنسبة ٣٥%. وجاء المعيار السابع "التكنولوجيا للتطبيق الاستراتيجي" في المركز الأخير بمجموع ٨ ترددات بنسبة ٢.٨% في ضوء النتائج

تشير دراسة ملكاوي واليوسف (٢٠١٨) عن مدى تضمين معايير منحى (STEM) في محتوى مقررات الفيزياء المطورة للمرحلة الثانوية في الاردن ، حيث تكون مجتمع الدراسة من مقرات الفيزياء المطورة للصفين الاول الثانوي والثاني ثانوي المطبقة في العام الدراسي (٢٠١٨-٢٠١٧) واختيرت عينة الدراسة بالطريقة العشوائية البسيطة ، اتبع الباحث المنهج الوصفي التحليلي ، وتم التاكد من صدق محتواها من خلال محكمين مختصين ، واستخدم الباحث معادلة (هولستي) للتحقق من ثبات الاداة ، كما استخدم الباحث معادلة (كابا) لحساب ثبات التحليل ، واشارت النتائج الى تدني مستوى تضمين معايير منحى(STEM) .في مقررات الفيزياء المطورة للمرحلة الثانوية في الاردن ، واوصى الباحث بإعادة بناء مقررات الفيزياء للمرحلة الثانوية بحيث تتضمن معايير منحى(STEM) وتطوير المناهج لجميع المراحل في ضوء معايير منحى (STEM) وعقد دورات تدريبية للمعلملين لتعريفهم بمنحى (STEM).

اما دراسة فريحات (٢٠٢٠) والتي هدفت الى تقويم كتاب الفيزياء للصف العاشر من وجهة نظر المعلمين ، استخدم فيها الباحث المنهج الوصفي والاستبانة لجمع المعلومات ، حيث تمثلت عينة الدراسة من (٤٦) معلما ، واشارت النتائج تقديرا متوسطا للكتاب بشكل عام حيث جاءت مجالات تقويم الكتاب مرتبة على النحة الاتي (اللغة والشكل ، الاهداف ، وسائل التقويم ، تنمية الاتجاهات العلمية ، الانشطة والاشكال ، المحتوى).

وجاء في دراسة المالكي (Al-Maliki,2014) التي هدفت الى تقويم كتب الفيزياء للمرحلة المتوسطة في ضوء معايير الجودة الشاملة في العراق ، استخدم فيها الباحث المنهج الوصفي التحليلي، حيث تكونت عينة الدراسة من ١١٣ مدرسا ومدرسة ، واستخدم الباحث الاستبانة اداة لجمع المعلومات ، حيث اشارت النتائج التي توصل اليها ان كتاب الفيزياء للصف الاول متوسط يمتاز بجودة عالية وبنسبة ٩٣% ، وكذلك كتاب الفيزياء للصف الثاني متوسط يمتاز بجودة عالية وبنسبة ٩٢% كما يمتاز كتاب الفيزياء للصف الثالث متوسط يمتاز بجودة عالية وبنسبة ٩٣% .

تقويم الكتاب المدرسي: هو عملية جمع بيانات تمكننا من اصدار حكم على مدى كفاءة الكتاب من حيث إخراج الكتاب ومحتوى الكتاب والمهارات والدروس والأنشطة وتقديمها وتقويمها.

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

الطريقة والاجراءات

منهج الدراسة :

اتبعت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي ، لانه المنهج الانسب لتحقيق اهادف الدراسة ومن اكثر الاساليب البحثية المستخدمة في تقويم المناهج الدراسية ، والذي يهدف لتقويم محتوى منهاج الفيزياء للصف الاول الثانوي العلمي في فلسطين في ضوء معايير (STEM).

مجتمع الدراسة وعينتها

تكون مجتمع الدراسة من منهاج الفيزياء للصف الحادي عشر العلمي من جزأين يتم تدريسه فصلين دراسيين اشتمل على الجزأين الاول (الكميات المتجهة والحركة في بعدين ،القوى والعزوم ،قوانين نيوتن في الحركة ، الشغل والطاقة الميكانيكية ، الحركة الدائرية ، الحركة التوافقية البسيطة) والثاني (في موضوع الضوء, الكهرباء السكونية ، والفيزياء الطبية)

اداة الدراسة :

لتحقيق اهداف الدراسة والاجابة على اسئلتها تم الاستعانة بأداة الدراسة المتمثلة في تقويم المحتوى في ضوء معايير منحى (STEM) ، التي اشار لها قسم التعليم في ولاية ماريلاند الامريكية (Maryland state debartment of education,2012) وتم ذلك وفق الاجراءات التالية :

١- ترجمة نسخة المعايير الاصلية ((STEM)) الى اللغة العربية وفق عدد من الخطوات التي اشار اليها برسلين (Brislin,1970) او ما تعرف باسم (back-Translation)، حيث تالف الاداة في صورتها النهائية من سبة معايير رئيسية مشتملة على ٣٠ مؤشرا .

٢- اعادة صياغة هذه المعايير بالشكل الذي يتلاءم مع تقويم محتوى الكتاب.

جدول (١) قائمة معايير (STEM)

	المعيار	المؤشر
١	تعلم المحتوى الدقيق للعلوم والتكنولوجيا و الرياضيات والهندسة وتطبيقه	فهم محتوى (STEM) من خلال تقديم شروحات وافية
		توظيف محتوى (STEM) في الاجابة عن مفاهيم معقدة
		البحث في القضايا العالمية
		تقديم حلول للتحدايات و المشاكل الحقيقة التي تواجه البيئة المحيطة و العالم
٢	دمج محتويات للعلوم والتكنولوجيا و الرياضيات والهندسة	ربط موضوعات مجالات (STEM) والمجالات الاخرى
		الدمج بين محتويات مجالات (STEM) بطريقة تكاملية
		جعل الطلبة قادرين على الاجابة على الاسئلة المعقدة

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

		اتاحة الفرصة للطلبة للبحث في القضايا التي يواجهها العالم لتجعلهم قادرين على وضع حلول لتلك القضايا
٣	تفسير وتوصيل المعلومات من العلوم والتكنولوجيا و الرياضيات والهندسة	تناول المعلومات المناسبة من مجالات وتحليلها (النصوص ، المرئي والمسوع)
		استخدام لغة علمية رصينة في التعبير عن موضوع علمي
		تشجيعهم على الاندماج في التفكير النقدي.
		تقييم مصادر المعلومات المتعددة مثل البيانات الكمية والوسائط المتعددة بطرق مختلفة
		التواصل بشكل فعال مع الاخرين
		تحفيزهم على استخدام الجدل و المناظرة العلمية
٤	الانخراط في الاستقصاء	التحديات والمشكلات العالمية.
		عمل استقصاء حقيقي لمجالات (STEM)تساعد في اللوصول لاجابات عن التحديات والمشكلات العالمية
		تنقيح الاسئلة وتطوير اسئلة جديدة تساعد في فهم وحل المشكلات
٥	الانخراط في التفكير المنطقي	المشاركة في التفكير الناقد.
		بناء افكار ابداعية ومبتكره
		تحليل تأثير القضايا والمشكلات التي تواجه العالم
		اتاحة الفرصة لاختيار اساليب علمية منظمة ومناسبة وتطبيقها (تطبيقات هندسية وتكنولوجية)
٦	التعاون كفريق(STEM)	تحديد مجال معين من مجالات
		تحليل مجال معين من مجالات
		تطبيق مجال معين من مجالات
		مشاركة الافكار مع الجهات المختصة لتحقيق الاهداف
		تحليل فرص العمل المتوفره ضمن مجالات (STEM) التي تتعلق بهدف الفريق
٧	استخدام وتطبيق التكنولوجيا بشكل استراتيجي	تحديد وفهم الحاجات التكنولوجية الازمة لتطوير حلول للمشكلات والقضايا العالقة
		دراسة مخاطر وتأثير التكنولوجيا
		تحسين وابتكار تقنيات جديدة تزيد من القدرات البشرية على حل المشكلات
		استخدام التكنولوجيا بشكل اخلاقي
		تحسين التقنيات المتوفرة التي تزيد من القدرات البشرية على حل المشكلات

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

ثبات الاداة :

قام الباحثان بتحليل المادة ذاتها ، حيث يتفقان على اسس التحليل واجراءاته ، ثم ينفرد كل منهما بالتحليل المطلوب ، وبعد ذلك الوقوف على النتائج ومدى تطابقها بين الباحثين، حيث قام الباحثين بتحليل الفصل الاول الميكانيكا لمحتوى كتاب الفيزياء للصف الاول الثانوي العلمي .

ثبات التحليل:

استخدام الباحثان معادلة هولستي (Holsti) (لحساب ثبات الاتساق عبر الأفراد، حيث قام بعملية التحليل محللان ممن لهم خبرة في تدريس الفيزياء، من خلال حساب عدد مرات الاتفاق بين المحللين مقسوما على مجموع الفئات المحللة. ويوضح جدول (١) نقاط الاتفاق بين المحللين ومعاملات الثبات.وتم استخدام الترميز في كل من التكررات (ت) والنسبة المئوية (ن).

معادلة هولستي = (٢× عدد مرات الاتفاق)/(عدد مرات المحلل الاول + عدد مرات المحلل الثاني)

جدول (٢) نقاط الاتفاق بين المحللين ومعاملات الثبات لتحليل كتاب الفيزياء للأول الثانوي العلمي

	الفصل الاول	الفصل الثاني	الفصل الثالث	الفصل الرباع	الفصل الخامس	الفصل الساس	الفصل السابع	الفصل الثامن	الفصل التاسع	الفصل العاشر	الفصل الحادي عشر	الفصل الثاني عشر	الفصل الثالث عشر
المحلل الاول	٢٤	٣٨	٤٠	٢٩	٢٦	٣٢	١٩	٣٦	٥٩	٢٢	٢٨	٢٠	٣٦
المحلل الثاني	٣٣	٣٠	٤٨	٢٧	٣٠	٢٩	٢٨	٢٩	٤٠	٢٤	٢٦	٢٣	٢٨
نقاط الاتفاق	٢٤	٣٠	٤٠	٢٧	٢٦	٢٩	١٩	٢٩	٤٠	٢٢	٢٦	٢٠	٢٨
معامل الثبات	٨٤ %	٨٨ %	%٩٠	%٩٦	%٩٢	%٩٥	%٨٠	%٨٩	%٨٠	%٩٦	%٩٦	٩٣ %	٨٧ %

خطوات الدراسة :لإجراء الدراسة قامت الباحث بالخطوات التالية:

١- الاطلاع على الأدب التربوي والدراسات السابقة ذات الصلة المباشرة بالدراسة الحالية مثل دراسة (العطوي ،٢٠٢٠) (فريحات ،٢٠٢٠)، (المالكي ،٢٠١٤) والرجوع إلى المراجع التربوية والمواقع الإلكترونية المتخصصة في الجودة والتقويم في المناهج الدراسية، لبلورة إطار فكري عن الموضوع قيد الدراسة

٢- ترجمة نسخة المعايير الاصلية (STEM) الى اللغة العربية وفق عدد من الخطوات التي اشار اليها برسلين (Brislin,1970) او ما تعرف باسم (back-Translation)، حيث تالف الاداة في صورتها النهائية من سبعة معايير رئيسية .

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

٣- إعداد أداة الدراسة بالاعتماد على معايير (STEM).
٤- التأكد من ثبات الاداة عن طريق استخدام معادلة هوليستي.
٥- تقويم منهاج الفيزياء للصف الحادي عشر وفقاً لمعايير (STEM)
٦- معالجة نتائج التحليل إحصائياً باستخدام التكرارات والنسب المئوية.
٧- رصد النتائج ومناقشتها وتفسيرها.
٨- صياغة التوصيات في ضوء النتائج التي تم التوصل إليها، ومن ثم صياغة المقترحات بناء على النتائج .

المعالجات الإحصائية المستخدمة في الدراسة :

في ضوء طبيعة هذه الدراسة استخدم الباحث الأساليب الإحصائية معادلة هوليستي والتكرارات والنسب المئوية.

نتائج الدراسة :

للإجابة عن اسئلة الدراسة وتحقيق اهدافها تم حساب عدد التكرارات لكل مؤشر من مؤشرات معايير STEM) مع كل عنصر من عناصر المنهاج .

١- أولا: نتائج السؤال الرئيس: :ما التقديرات التقويمية لتقويم منهاج الفيزياء في ضوء معايير(STEM) للصف الحادي عشر العلمي. وللإجابة عن هذا السؤال تم حساب عدد تكرارات كل معيار من معايير منحى (STEM) السبعة الرئيسة ومؤشراتها، و حساب نسبة المؤشرات في كل عنصر من العناصر في عينة الدراسة استخدمت المعادلة التالية :النسبة المئوية = (عدد تكرارت العناصر) (مجموع عدد تكرارات مؤشرات المعيار ككل × ١٠٠ % ونقدم المثال الآتي لإلقاء مزيد من الإيضاح على طريقة تحديد هذه النسبة، فمثلاً في جدول (٣) التالي، يشير العدد (٠) إلى عدد مرات تكرار المؤشر الأول (فهم محتوى STEM من خلال تقديم شروحات وافية في عينة التحليل، ويشير العدد (٤٩) إلى مجموع عدد تكرارات توافق الاهداف مع مؤشرات المعايير ، وعليه، فإن نسبة توافق العنصر الاول (الاهداف) (٠) + ٤٩ = ٤٩%. أما فيما يخص حساب نسبة تكرار المعيار في المحتوى ككل، فقد تم حسابها باستخدام المعادلة التالية :نسبة وجود المعيار = (مجموع تكرارات مؤشرات المعيار) / (مجموع تكرارات مؤشرات المعايير جميعها) × ١٠٠ % ولمزيد من الإيضاح، فمثلا في جدول (٣): عدد تكرارات المجال الأول والمتمثل بـ "تعلم المحتوى الدقيق للعلوم والتكنولوجيا والهندسة والرياضيات وتطبيقه) يساوي (١٦%)

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

الجدول (٣): عدد تكرارات كل معيار من معايير منحى (STEM) السبعة الرئيسة ومؤشراتها، و حساب نسبة المئوية في منهاج الفيزياء للحادي عشر العلمي

	المؤشر	الاهداف		اللغة والشكل		محتوى الكتاب		الانشطة		التقويم		القيم والاتجاه		مجموع	
		ت	ن%		ت	ن%	ت	ن%	ت	ن%	ت	ن %	ت	ن	ت
	تحقق المعيار الاول تعلم المحتوى الدقيق للعلوم والتكنولوجيا و الرياضيات والهندسة وتطبيقه													٣٦	%١٥
١	فهم محتوى (STEM) من خلال تقديم شروحات وافية	٠	٠	٠	٠	٠	٠	٠	٠	٠	٠	٠	٠	٠	٠
٢	توظيف محتوى (STEM) في الاجابة عن مفاهيم معقدة	٠	٠	٠	٠	٠	٠	٠	٠	٠	٠	٠	٠	٠	٠
٣	البحث في القضايا العالمية	١	٣	٠	٤	١٢	٤	١٢	١	٣	٣	١٠	٤٢	١٣	
٤	تقديم حلول للتحدايات و المشاكل الحقيقة التي تواجه البيئة المحيطة و العالم	٨	٢٥	٠	٣	١٠	٨	٢٥	٢	٦	٢	٦	٧٤	٢٣	
	تحقق المعيار الثاني دمج محتويات للعلوم والتكنولوجيا و الرياضيات والهندسة													٤٦	%١٩
٥	ربط موضوعات مجالات (STEM) والمجالات الاخرى	٠	٠	٠	١	٣	٠	٠	١	٣	٠	٠	٦	٢	
٦	الدمج بين محتويات مجالات (STEM) بطريقة تكاملية	٩	٢٩		٥	١٦	٤	١٢	٣	١٠	٠	٠	٦٨	٢١	
٧	جعل الطلبة قادرين على الاجابة على الاسئلة المعقدة	٤	١٣	٠	٢	٦	٠	٠	٠	٠	٠	٠	١٩	٦	
٨	اتاحة الفرصة للطلبة للبحث في القضايا التي يواجهها العالم لتجعلهم قادرين علي وضع حلول لتلك القضايا	٢	٦		٢	٦	٠	٠	٠	٠	٠	٠	١٣	٤	
٩	تناول المعلومات المناسبة من مجالات وتحليلها (النصوص ، المرئي والمسوع)	٢	٦	٣	٣	١٠	١	٣	٢	٦	٢	٠	٤٢	١٣	
	تحقق المعيار الثالث تفسير وتوصيل المعلومات من العلوم والتكنولوجيا و الرياضيات والهندسة													٥٨	%٢٤
١٠	استخدام لغة علمية رصينة في التعبير عن موضوع علمي	٤	١٣	٤	٢	٦	٣	١٠	٢	٦	٠	٠	٤٨	١٥	
١١	تشجيعهم على الاندماج في التفكير النقدي.	٨	٢٥	٠	٤	١٢	٣	١٠	٣	١٠	١	٠	٦١	١٩	
١٢	تقييم مصادر المعلومات المتعددة مثل البيانات الكمية والوسائط المتعددة بطرق مختلفة	٢	٦	٠	٢	٦	١	٣	٠	٠	٠	٠	٢٣	٧	
١٣	التواصل بشكل فعال مع الاخرين	٣	١٠	٠	٢	٦	٨	٢٥	٣	١٠	٠	٠	٥٢	١٦	
١٤	تحفيزهم على استخدام الجدل و المناظرة العلمية	١	٣	٠	٠		٠		٠	٠	٠	٠	٣	١	
	تحقق المعيار الرابع الانخراط في الاستقصاء													١٢	%٥
١٥	التحديات والمشكلات العالمية.	١	٣	٠	٢	٦	٢	٦	٣	١٠	٢	٦	٣٢	١٠	
١٦	عمل استقصاء حقيقي لمجالات (STEM)تساعد في اللوصول لاجابات عن التحديات والمشكلات العالمية	٠	٠	٠	٠	٠	٠	٠	٠	٠	٠	٠	٠	٠	
١٧	تنقيح الاسئلة وتطوير اسئلة جديدة تساعد في فهم وحل المشكلات	٠	٠	٢	٠	٦	٠	٠	٠	٠	٠	٠	٦	٢	
	تحقق المعيارالخامس الانخراط في التفكير المنطقي													٤٠	%١٧

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

١٨	المشاركة في التفكير الناقد.	٨	٢٥	٠	٠	٤	١٣	٣	١٠	٣	١٠	١	٣	١٨	٥٨
١٩	بناء افكار ابداعية ومبتكره	٥	١٦	٠	٠	٣	١٠	٣	١٠	٣	١٠	٠	٠	١٤	٤٥
٢٠	تحليل تأثير القضايا والمشكلات التي تواجه العالم	٤	١٣	٠	٠	٢	٦	١	٣	١	٣	٠	٠	٨	٢٦
٢١	اتاحة الفرصة لاختيار اساليب علمية منظمة ومناسبة وتطبيقها (تطبيقات هندسية وتكنولوجية)	٠	٠	٠	٠	٠	٠	٠	٠	٠	٠	٠	٠	٠	٠
	تحقق المعيار السادس التعاون كفريق(STEM)													٣٠	%١٣
٢٢	تحديد مجال معين من مجالات	٣	١٠	٠	٠	٢	٦	٢	٦	٣	١٠	٠	٠	١٠	٣٢
٢٣	تحليل مجال معين من مجالات	٤	١٣	٠	٠	٢	٦	١	٣	٣	١٠	٠	٠	١٠	٣٢
٢٤	تطبيق مجال معين من مجالات	٥	١٦	٠	٠	٢	٦	١	٣	٢	١٠	٠	٠	١٠	٣٢
٢٥	مشاركة الافكار مع الجهات المختصة لتحقيق الاهداف	٠	٠	٠	٠	٠	٠	٠	٠	٠	٠	٠	٠	٠	٠
	تحقق المعيار السابع استخدام وتطبيق التكنولوجيا بشكل استراتيجي													١٦	%٧
٢٦	تحليل فرص العمل المتوفره ضمن مجالات (STEM) التي تتعلق بهدف الفريق	٠	٠	٠	٠	٠	٠	٠	٠	٠	٠	٠	٠	٠	٠
٢٧	تحديد وفهم الحاجات التكنولوجية الازمة لتطوير حلول للمشكلات والقضايا العالقة	٣	١٠	٠	٠	٢	٦	٢	٦	١	٣	١	٣	٩	٢٩
٢٨	دراسة مخاطر وتأثير التكنولوجيا	٢	٦	٠	٠	١	٣	١	٣	١	٣	٢	٦	٧	٢٣
٢٩	تحسين وابتكار تقنيات جديدة تزيد من القدرات البشرية على حل المشكلات	٠	٠	٠	٠	٠	٠	٠	٠	٠	٠	٠	٠	٠	٠
٣٠	استخدام التكنولوجيا بشكل اخلاقي	٠	٠	٠	٠	٠	٠	٠	٠	٠	٠	٠	٠	٠	٠
٣١	تحسين التقنيات المتوفرة التي تزيد من القدرات البشرية على حل المشكلات	٠	٠	٠	٠	٠	٠	٠	٠	٠	٠	٠	٠	٠	٠
	المجموع													٢٣٨	

جدول ٤: الترتيب والتكرارات والنسبة المئوية لتوافر معايير STEM في منهاج الفيزياء للاول الثانوي العلمي

	المعيار	التكرار	النسبة المئوية
١	تفسير وتوصيل المعلومات من العلوم والتكنولوجيا و الرياضيات والهندسة	٥٨	%٢٤
٢	دمج محتويات للعلوم والتكنولوجيا و الرياضيات والهندسة	٤٦	%١٩
٣	الانخراط في التفكير المنطقي	٤٠	%١٧
٤	تعلم المحتوى الدقيق للعلوم والتكنولوجيا و الرياضيات والهندسة وتطبيقه	٣٦	%١٥
٥	التعاون كفريق(STEM)	٣٠	%١٣
٦	استخدام وتطبيق التكنولوجيا بشكل استراتيجي	١٦	%٧
٧	الانخراط في الاستقصاء	١٢	%٥
	المجموع	٢٣٨	%١٠٠

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

نلاحظ من جدول ٤ ان كتاب الفيزياء الاول الثانوي العلمي اشتمل على جزء بسيط من المعايير في حين ان بعض المؤشرات لم توجد ولم يتم تضمينها في الكتاب .

ثانيا : النتائج المتعلقة بالسؤال ما مستوى جودة كتاب الفيزياء للاول الثانوي العلمي وفقاً لتلك المعايير؟ بناءا على ذلك جاءت الإجابة على السؤال الثاني على النحو التالي

١- تتركز معظم المعايير في المحتوى الدراسي، وما يدل على ذلك وجود أعلى النسب المئوية في بند المحتوى، مما يدل على أنه هناك كم كبير من المعلومات موجود بين دفتي الكتاب، والتي كان من الأجدر تقليصها وزيادة الأنشطة التي تساعد على البحث والتقصي ليصل الطالب للمعلومة بنفسه، فمع الانفجار المعرفي الحادث اليوم لن يتمكن الكتاب تغطية كافة جوانب العلم، وهنا يكمن توجيه الطالب للوسائل المتنوعة للحصول على المعرفة، وانتقائها بما يخدم المحتوى المطلوب

٢- فيما يتعلق بالأهداف والتقويم نجد أن معايير الجودة تقل نسبة تواجدها مقارنة بالمحتوى، حيث وجد أن معظم الأهداف وأساليب التقويم تخدم الجانب المعرفي بنسبة كبيرة، كما أنها تركز على المستويات الدنيا لتصنيف بلوم، فمعظم الأسئلة في نهاية الدرس أو الوحدة هي في مستوى المعرفة - الفهم - التطبيق وقلت أسئلة التحليل - التركيب - التقويم والتي تخدم مهارات التفكير العليا.

٣- فيما يتعلق بالأنشطة فقد وردت الكثير من الأنشطة التي تخدم المحتوى وتعززه وتوصل الطالب لكثير من المعارف والمعلومات باستخدام التقنيات الحديثة أساليب التعلم المختلفة التعلم التعاوني ربط بالبيئة والمجتمع، فقد كانت هناك العديد من الادوات التي يمكن استخدامها في التجارب المخبرية التي تعزز الفهم لدى الطلاب

٤- اما فيما يتعلق باللغة والقيم والاتجاهات فقدت تلك المؤشرات في احتوائها لذلك لم يكن لها أي قيمة بالنسبة للمعايير

جدول ٥ التكرارات النسب المئوية لكل عنصر من عناصر المنهاج

	الاهداف	اللغة والشكل	محتوى الكتاب	الانشطة	التقويم	القيم والاتجاه
التكرار	٤٩	٦	٥٠	٤٨	٣١	١٤
النسبة المئوية	%٢٣	%٣	%٢٥	%٢٤	١٦	%٧

مناقشة النتائج

أظهرت نتائج الدراسة أن كتاب الفيزياء الحادي عشر العلمي التي تم تطويرها من وزارة التربية والتعليم الفلسطينية عام (٢٠١٩)، والمطبقة الآن في جميع المدارس الثانوية الحكومية والخاصة التابعة لوزارة التربية والتعليم، لم تشتمل على جميع معايير منحى (STEM) الذي يقوم على المكاملة بين محتوى ومهارات

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

تخصصات العلوم والهندسة والتكنولوجيا والرياضيات .(STEM) ا نما اشتمل كتاب الفيزياء على نسب متدنية من معايير (STEM)، وهذا يعد امرا ملحا في اعادة بناء المنهاج وتصميمه، ععلما على أن كتاب الفيزياء قد أخذت صياغته بالتوجهات العالمية في بنائها، ولا سيما أن(STEM) هو أحد أهم الاتجاهات والمداخل العالمية في تصميم المناهج الآن والتي اثبتت فاعليتها في كثير من دول العالم المتقدمة، وجاء هذا في الوقت الذي تسعى فيه فلسطين إلى تضمين المعايير الحديثة في منهاهجها، ولا سيما مناهج العلوم .وان هذه الكتب لم تبى في الاصل على منحى (STEM).

التوصيات:

انطلاقا من نتائج الدراسة التي كشفت عن فقدان كتاب الفيزياء الحادي عشر العلمي على معايير منحى (STEM) بنسب متدنية ومتفاوتة وغير متوازنة، فإن الدراسة توصي بما يلي- :

١- إعادة النظر في كتاب الفيزياء الحادي عشر العلمي ، وتطويره بشكل يتماشى مع التوجهات العالمية التي تؤكد على ضرورة اشتمال مناهج العلوم على تلك المعايير .

٢- استثمار محتوى كتاب الفيزياء الحادي عشر العلمي لتحقيق أهداف منحى (STEM)، من خلال تضمين معايير منحى (STEM) بصورة متوازنة، وبنسبة تجعل هذه الكتب قادرة على تحقيق الأهداف المرجوة.

٣- تصميم منهج مرافق للمقرر الرسمي لكتب الفيزياء وفق معايير منحى (STEM).

٤- إجراء دراسات لوضع تصور مقترح لمنهاج الفيزياء بحيث تحقق التكامل بين مجالات منحى (STEM)

٥- بناء برامج وتنفيذ دورات تدريبية لمعلمي العلوم والفيزياء لأن المحتوى يتطلب أن يكون المعلمين مؤهلين بقدر مناسب مع منحى (STEM).

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

المصادر والمراجع :

١- آل فيصل، حنان حسين (٢٠١٦). تقويم مقررات الفيزياء للمرحلة الثانوية في ضوء مسابقات أولمبياد الفيزياء الدولي، *مجلة دراسات عربية في التربية وعلم النفس*، ع (٧٩)، ٣٥٧-٤٠٥.

٢- نازو، هيثم حنا (٢٠٢٠). تقويم كتاب مرشد مدرس الفيزياء للصف الثالث المتوسط من وجهة نظر المدرسين والاختصاصيين التربويين وفقا لعناصر المنهج، *مجلة دراسات تربوية*، بغداد، ع(٥٢)، ١٠٩-١٣٤.٤

٣- العطوي د. عطا الله بن عوده. (٢٠٢٠). تضمين معايير STEM في كتب العلوم للمرحلة المتوسطة في المملكة العربية السعودية مدى تضمين معايير STEM في كتب العلوم للمرحلة المتوسطة في المملكة العربية السعودية .مجلة الجامعة الإسلامية للعلوم التربوية الاجتماعية ،.(5) 2020 .

٤- فريحات، رائد محمد (٢٠٢٠). تقويم كتاب الفيزياء للصف العاشر الأساسي من وجهة نظر المدرسين في محافظة رام الله والبيرة، المجلة العربية للعلوم ونشر الأبحاث، *مجلة العلوم التربوية والنفسية*، (26) 4، 100-118.

5- Aldughaim, K. (2017). Science preservice teachers' structural knowledge of (STEM) (Science and Technology and Engineering and Mathematics) and Teaching Science. Journal of Curricula and Instructions Studies, (226), 86-121

6- (م. د سماح عبد الكريم عباس الفتلي. (٢٠٢٠. Trajest model and its effect on the development of scientific survey among second grade students is average in physics and their academic achievement. *Misan Journal of Academic Studies*, *19*(المؤتمر الافتراضي الأول–ملحق ٣٨).

7- hiappetta, E, Sentha, G., & Fillman, D. (1991). A Quantitative Analysis of High School Chemistry Textbooks for Scientific Literacy Themes. Journal of Research in Science Teaching, 28(10), 939-951.

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

8- Maryland State Department of education. (2012). Maryland State STEM Standards of Maryland. Washington, DC: The National Academies Press.

9- Al-Maliki, Abeer Abbas. (2014). Evaluation of middle school physics books in light of the comprehensive quality standards (unpublished Master Thesis). Al-Qadisiyah University, Diwaniyah

10- - Al-Duhaimi, Hameed Mohammad Hamza & Al-Kafaji, Rahman Moslem Hamza. Evaluation of the Book of Physics for the First Intermediate Class According to Teachers and Specialized Educationalists. Basic Education College Magazine of Educational and Humanities Sciences,2014,464-481.)18(

11- Brislin, R. (1970). Back-translation for crosscultural research. Journal of Cross-Cultural Psychology, 1 (3), 185-216

12- Wai, J., Lubinski, D., Benbow, C. P., & Steigner, J. H. (2010). Accomplishment in science, technology, engineering, and mathematics (STEM) and its relation to STEM educational dose: A 25-year longitudinal study. Journal of Educational Psychology, 102(4), 860-871.

13- Nadelson, L. S., Shadle, S. E., & Hettinger, J. K. (2013). A journey toward mastery teaching: STEM faculty engagement in a year-long faculty learning community. *Learning Communities Journal*.

14- Lee, M. H., Chai, C. S., & Hong, H. Y. (2019). STEM education in Asia Pacific: Challenges and development. The Asia-Pacific Education Researcher, 28, 1-4.

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

15- Kizilay, E., Yamak, H., & Kavak, N. (2019). High school students that consider choosing science, technology, engineering, and mathematics (STEM) fields for their university education. Science Education International, 30(1).

16- -Daugherty, J. L., Reese, G. C., & Merrill, C. (2010). Trajectories of mathematics and technology education pointing to engineering design.4-Denson, C. D., Avery, Z. K., & Schell, J. W. (2010). Critical inquiry into urban African-American students' perceptions of engineering. Journal of African American Studies, 14(1), 61-74.

17- -Denson, C. D., Kelley, T. R., & Wicklein, R. C. (2009). Integrating engineering design into technology education: Georgia's Perspective...

18- -Hall, C., Dickerson, J., Batts, D., Kauffmann, P., & Bosse, M. (2011). Are we missing opportunities to encourage interest in STEM fields?.

19- Harrison, M. (2011). Supporting the T and the E in STEM: 2004-2010. Design and Technology Education: an International Journal, 16(1).

20- -Heldman, B. (2010). Where's the C in STEM?. Learning & Leading with Technology, 38(1), 16-19.

21- -Jeon, S. R., & Lee, T. W. (2012). A strategy using writing based on STEAM instruction for information gifted students' creative problem-solving. Journal of the Korea society of computer and information, 17(8), 181-188.

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

22- -Khachatryan, V., Sirunyan, A. M., Tumasyan, A., Adam, W., Bergauer, T., Dragicevic, M., ... & Hammer, V. M. (2011). Measurements of inclusive W and Z cross sections in pp collisions at\ sqrt {s}= 7 TeV. Journal of High Energy Physics, 2011(1), 1-40.

23- -Kwon, S., Nam, D., & Lee, T. (2011). The effects of convergence education based STEAM on elementary school students' creative personality. InProceedings of the 19th International Conference on Computers in Education, Chiang Mai: Asia-Pacific Society for Computers in Education.

24- -Locke, E. (2008). Proposed model for a streamlined, cohesive, and optimized K-12 STEM curriculum with a focus on engineering.

25- -Maor, D. (2000). Video Analysis: Adding Another Dimension to Qualitative Research?

26- -Marshall, S. P. (2008). Blessed Unrest: The Power of Unreasonable People to Change the World..

27- -Marshall, S. P. (2009). Re-imagining specialized STEM academies: Igniting and nurturing decidedly different minds, by design. Roeper Review, 32(1), 48-60.

28- -Mayhew, K. C., & Edwards, A. C. (1966). The Dewey school: The laboratory school of the University of Chicago, 1896-1903. Transaction Publishers.

29- -Mentzer, N. (2011). High school engineering and technology education integration through design challenges.

30- -Newton, L. D., Newton, D. P., Blake, A., & Brown, K. (2002). Do primary school science books for children show a

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

concern for explanatory understanding?.Research in Science & Technological Education, 20(2), 227-240

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

واقع الممارسات التدريسية لمعلمي ومعلمات العلوم في سلطنة عمان القائمة على معايير تعليم العلوم للجيل القادم (NGSS)

The reality of teaching practices for science teachers in the Sultanate of Oman based on the Next Generation Science Education Standards (NGSS)

إعداد

الفيصل بن حميد بن عبدالله الهنداسي

Al-Faisal Humaid Abdullah Al-Hindassi

المعهد العالي للدكتوراه بالجامعة اللبنانية بلبنان - المعهد التخصصي للتدريب المهني بسلطنة عمان

بولا أبو طايع

Paula Abu Taya

الجامعة اللبنانية

Doi: 10.21608/jasep.2024.391140

استلام البحث : ١٧ / ٥ /٢٠٢٤

قبول النشر: ٩ / ٦ / ٢٠٢٤

الهنداسي، الفيصل بن حميد بن عبدالله و أبو طايع، بولا (٢٠٢٤). واقع الممارسات التدريسية لمعلمي ومعلمات العلوم في سلطنة عمان القائمة على معايير تعليم العلوم للجيل القادم (NGSS). ***المجلة العربية للعلوم التربوية والنفسية***، المؤسسة العربية للتربية والعلوم والآداب، مصر،٨(٤٢) ، ٦٧ – ٩٤.

http://jasep.journals.ekb.eg

واقع الممارسات التدريسية لمعلمي ومعلمات العلوم في سلطنة عمان القائمة على معايير تعليم العلوم للجيل القادم (NGSS)

المستخلص:

هدفت الدراسة إلى تقصي واقع الممارسات التدريسية لمعلمي ومعلمات العلوم في سلطنة عمان القائمة على معايير تعليم العلوم للجيل القادم (NGSS)، ولتحقيق ذلك تم استخدام المنهج الوصفي، وتكونت عينة الدراسة من (٢٠) معلماً ومعلمة من معلمي مادة العلوم بولاية السويق في سلطنة عمان، وتمثلت اداة الدراسة في بطاقة الملاحظة. وأظهرت النتائج أن المتوسطات الحسابية على محاور بطاقة الملاحظة تراوحت ما بين (2.53– 3.38) جاء أعلاها محور تحليل النتائج وتفسيرها بمتوسط (3.38) وبدرجة ممارسة متوسطة. وجاء ثانياً محور الانخراط في الجدل العلمي المستند إلى الادلة بمتوسط (3.35) وبدرجة ممارسة متوسطة. وجاء ثالثاً محور الحصول على المعلومات وتقييمها وتوصيلها بمتوسط (3.04) وبدرجة ممارسة متوسطة. ورابعاً جاء محور الاستقصاء العلمي وتنفيذه بمتوسط (2.81) وبدرجة ممارسة متوسطة. أما في المرتبة الخامسة فقد جاء محور ممارسة طرح الاسئلة وتحديد المشكلة بمتوسط (2.54) وبدرجة ممارسة منخفضة. وأخيراً جاء محور بناء التفسيرات وتصميم الحلول بمتوسط (2.53) وبدرجة ممارسة منخفضة. وبلغ المتوسط الحسابي ككل (2.94) مما يدل ذلك على أن درجة توظيف معلمي ومعلمات العلوم في سلطنة عمان للممارسات التدريسية القائمة على معايير العلوم للجيل القادم (NGSS) متوسطة. وأوصت الدراسة بإعداد برامج تدريبية لتدريب المعلمين على الممارسات التدريسية القائمة على معايير العلوم للجيل القادم (NGSS).

الكلمات المفتاحية: الممارسات- العلوم- معايير- الجيل- القادم

Abstract:

The study aimed to investigate the reality of the teaching practices of science teachers in the Sultanate of Oman based on the Next Generation Science Education Standards (NGSS). To achieve this, the descriptive approach was used. The study sample consisted of (20) science teachers in the state of AL-Suwaiq in the Sultanate of Oman. The study tool was the observation card. The results showed that the arithmetic averages on the note card axes ranged between (2.53-3.38), the highest

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

being the axes of analyzing and interpreting results with an average of (3.38) and a moderate degree of practice. The theme of engaging in scientific debate based on evidence came second, with an average of (3.35) and a moderate degree of practice. The axis of obtaining, evaluating and communicating information came third, with an average of (3.04) and a moderate degree of practice. Fourthly, the focus of scientific investigation and its implementation came with an average of (2.81) and a moderate degree of practice. As for fifth place, the axis of practicing asking questions and identifying the problem came with an average of (2.54) and a low degree of practice. Finally, the theme of constructing explanations and designing solutions came with an average of (2.53) and a low degree of practice. The arithmetic mean as a whole was (2.94), which indicates that the degree to which science teachers in the Sultanate of Oman employ teaching practices based on the Next Generation Science Standards (NGSS) is moderate. The study recommended preparing training programs to train teachers on teaching practices based on Next Generation Science Standards.

Key word: teaching practices- science- Next Generation- Education Standards- NGSS.

المقدمة:

يُعد إطلاق القمر الصناعي السوفيتي سبوتنيك (Sputnik) عام(١٩٥٧م)، نقطة تحول كبيرة في مجال تعليم العلوم والرياضيات، فقد سعت الولايات المتحدة الأمريكية إلى تطوير مناهجها ونظامها التعليمي لكي تستطيع مواكبة التطور الكبير الذي وصل اليه الاتحاد السوفيتي في وقتها في مجال العلوم والفضاء. فقد مرت عملية تطوير الانظمة التعليمية في مجال العلوم في الولايات المتحدة الامريكية بعدة مراحل، تخللها العديد من المشاريع العلمية التي تهدف إلى تطوير تعليم العلوم بشكل خاص. (زيتون، ٢٠١٠)

ويعد تقرير "أمة في خطر" (A Nation at Risk) الذي اطلقه الرئيس الامريكي الرئيس الأمريكي رونالد ريغان (Ronald Reagan) عام (١٩٨٣م) عن

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

طريق اللجنة الوطنية للتميز التربوي بمثابة البداية الحقيقة لمشاريع تطوير تعليم العلوم في الولايات المتحدة الامريكية. تلى هذا التقرير العديد من المشاريع ومنها: مشروع حركة العلوم والتقنية والمجتمع (Science Technology and Society) (STS) الذي تبنته جمعية التربية العلمية، ومشروع (٢٠٦١) العلم لكل الأمريكيين (Science for All Americans (Project2061 الذي اصدرته الهيئة الامريكية لتقدم العلوم، وكذلك مشروع حركة المعايير الوطنية للتربية العلمية (National Science Education Standards) الذي اقره المجلس القومي للبحث، تلى ذلك العديد من المشاريع والحركات الاصطلاحية المختلفة لتطوير مناهج وتعليم العلوم. (حنفي، ٢٠١٣)

ولعل حصول الولايات المتحدة الامريكية على ترتيب متأخر في الاختبارات العالمية (TIMSS & PISA) مقارنة بنظيراتها في الدول الآسيوية التي حازت على المراكز الأولى عالميًّا، كان من أهم اسباب قيام كلاً من منظمة البحوث الوطنية (NRC)و مؤسسات أخرى مثل National Center for Education Statistics, Institute American Science and Engineering Indicators for National Science Foundation (Research)بدراسة واقع تدريس العلوم داخل الغرف الصفية في المدارس الأمريكية وفي أكثر من ولاية الولايات الامريكية، والتي بدورها أشارت إلى ضرورة إعادة هيكلة تدريس العلوم وتصميم معايير أكثر حداثة لتعليم العلوم. (العجمي والعمر، ٢٠١٩)

ونتيجة لذلك فقد قام كلاً من المجلس القومي للبحوث (NRC) (National Research Council)، والجمعية الامريكية لتقدم العلوم (AAAS) (American Association for the Advancement of Science)، والرابطة القومية لمعلمي العلوم بأمريكا (NSTA) (National Science Teachers Association)، بتصميم معايير حديثة لتعليم العلوم، أطلق عليها معايير تعليم العلوم للجيل القادم (Next Generation Science Standards)، والتي تهدف إلى إصلاح وتطوير منظومة تعليم العلوم. (سيد، ٢٠٢١)

وتتضمن هذه المعايير ثلاث محاور رئيسة وهي: المفاهيم الشاملة (Crosscutting Concepts)، والأفكار المحورية التخصصية (Disciplinary Core Idea،والممارسات العلمية والهندسية (Science and Engineering Practices والتي تتمحور حول الممارسات والافكار والمفاهيم الفرعية التي يجب أن يتم التركيز عليها عن تعليم العلوم.(عبدالعزيز، ٢٠١٩)

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

وتندرج تحت هذه المحاور العديد من المواضيع والمفاهيم والممارسات، وهذه المحاور هي (العجمي والعمر، ٢٠١٩؛ عبدالعزيز، ٢٠١٩؛ سيد، ٢٠٢١):

أولاً: المفاهيم الشاملة (Crosscutting Concepts) والتي تعتبر أسلوب لربط المفاهيم المشتركة بين كل فروع العلم؛ وتقوم بتفسيـر المفاهيم العلمية التي يتم التطرق لها في كافة العلوم المختلفة، وهذه المفاهيم هي: النماذج أو الأنماط (Patterns)، السبب والنتيجة (Cause and effect)، القياس والتناسب والكمّية (Scale, proportion, and quantity)، الأنظمة ونماذج النظام (Systems and system models)، التركيب والوظيفة (Structure and function)، الثبات والتغير(Stability and change) ،الطاقة والمادة والتدفقات والدورات والحفظ (Energy and Matter: Flows Cycles and Conservation).

ثانياً: الممارسات العلمية والهندسية (Science and Engineering Practices)، ويقصد بها تلك التي يستخدمها العلماء في بناء وتطوير النماذج والبحث والاستقصاء، بينما يقصد بالممارسات الهندسية تلك التي يقوم بها المهندسون في بناء الانظمة وتصميمها. وتندرج تحت هذه الممارسات مجموعة من الممارسات الفرعية وهي(الشريف والغامدي، ٢٠٢٢؛ الزول والشبلي، ٢٠٢٣): طرح الأسئلة (العلوم) وتحديد المشكلات الهندسية، تطوير النماذج واستخدامها، تخطيط الاستقصاءات وإجراؤها، تحليل البيانات وتفسيرها، استخدام الرياضيات والتفكير الحسابي، بناء التفسيرات العلمية وتصميم الحلول الهندسية، الاعتماد على الحجة والدليل العلمي، جمع المعلومات، وتقويمها، ونقلها.

ثالثاً: الأفكار المحورية التخصصية (Disciplinary Core Idea)، ويقصد بها مجموعة الافكار والمواضيع المحورية العامة التي تندرج ضمنها جميع المفاهيم العلمية والهندسية والحياتية، والتي يجب على الطلبة ان يتعلموها ويكتسبون المهارات المرتبطة بها. وقد تم تقسيمها إلى أربع أفكار أو محاور رئيسية وهي(الهلال، ٢٠٢١؛ الشريف والغامدي، ٢٠٢٢؛ الزول والشبلي، ٢٠٢٣): علوم الفيزياء (Physical Science)،علوم الحياة (Life Science)، علوم الارض والفضاء (Earth and Space Science)، علوم الهندسة والتكنولوجيا (Engineering and technology Science).

ومع اعتماد معايير تعليم العلوم للجيل القادم Next Generation (Science Standards) في التعليم، أزداد الاهتمام بالمعلمين وكيفية تطوير مهاراتهم وإكسابهم الممارسات التدريسية في تعليم الطلبة العلوم، وإكسابهم المفاهيم

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

والمهارات التي تضمنتها المعايير، ونظراً لأهمية تلك الاخيرة ومساهمتها في إصلاح تعليم العلوم. وأشارت (NRC, 2013) إلى أهمية فهم المعلمين لأفكار الطلبة، وضرورة توظيف الاساليب والممارسات التدريسية المتوافقة مع المعايير والتي تؤدي في حال تطبيقها إلى زيادة كفاءة تعليم العلوم. (العجمي والعمر، ٢٠١٩).

ونظراً لأهمية معايير تعليم العلوم للجيل القادم Next Generation (Science Standards) ودور المعلم الكبير في تطبيق هذه المعايير، وأهمية الممارسات التي يقوم بها في تحقيق هذه المعايير، فقد سعت العديد من الدراسات مثل: (الشريف والغامدي، ٢٠٢٢)، (العصيمي،٢٠٢٠)، (الجهني، ٢٠٢٠) ،(أبو عاذرة، ٢٠١٩) ، (الشايب، ٢٠١٩) ، (العجمي والعمر، ٢٠١٩) ، (Smith and Nadelson, 2017، (Boesdorfer and Staude, 2016) لتقصي مدى تطبيق المعلمين للممارسات التدريسية المنبثقة من المعايير.

حيث هدفت دراسة (الشريف والغامدي، ٢٠٢٢) إلى التعرف على مدى ممارسة معلمات الأحياء بالمرحلة الثانوية للممارسات العلمية والهندسية لمعايير العلوم للجيل القادم (NGSS)، التي استخدمت المنهج الوصفي، والاستبانة كأداة للدراسة، وأسفرت النتائج عن أن درجة ممارسة معلمات الأحياء بالمرحلة الثانوية للممارسات العلمية والهندسية التابعة لمعايير العلوم للجيل القادم (NGSS) كانت عالية جداً، وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى للمتغيرات (المؤهل العلمي، سنوات الخبرة، الدورات التدريبية).

كما سعت دراسة (العصيمي،٢٠٢٠) إلى تقصي درجة توافر الممارسات العلمية والهندسية المتوافقة مع معايير العلوم للجيل القادم (NGSS) في أداء معلمي العلوم بالمرحلة المتوسطة في مكة المكرمة، ولتحقيق أهداف الدراسة تم استخدام المنهج الوصفي، وتمثلت أداتي الدراسة في الاستبانة وبطاقة المقابلة، وأظهرت نتائج الدراسة توافر ممارسة طرح الأسئلة وتحديد المشكلات" بدرجة كبيرة جداً في أداء المعلمين، وتوافر أربع ممارسات رئيسة بدرجة توافر كبيرة، وهي: تحليل البيانات وتفسيرها، وبناء التفسيرات وتصميم الحلول، وتخطيط الاستقصاءات وإجرائها، والحصول على المعلومات وتقويمها والتواصل بها، كما أظهرت النتائج درجة توافر متوسطة لثلاث من الممارسات العلمية والهندسية، وهي: تطوير النماذج واستخدامها، واستخدام الرياضيات والتفكير الحاسوبي والرياضي، والانخراط بالحجج والبراهين والأدلة.

كما قام (الجهني، ٢٠٢٠) بإجراء دراسة هدفت إلى تقصي واقع ممارسة معلمات العلوم في المرحلة المتوسطة لمعايير العلوم للجيل القادم (NGSS)، تم خلال

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

الدراسة استخدام المنهج الوصفي، وتمثلت أداة الدراسة في بطاقة ملاحظة، وتوصلت الدارسة إلى مجموعة من النتائج وهي: توفر معيار الأفكار المحورية بنسبة متوسطة، ومعيار الممارسات العلمية والهندسية بنسبة ضعيفة، ومعيار المفاهيم الشاملة بنسبة ضعيفة.

كما تناولت دراسة (أبو عاذرة، ٢٠١٩) تقصي واقع ممارسة معلمات الفيزياء للمرحلة الثانوية لمعايير العلوم للجيل القادم (NGSS)، ولتحقيق أهداف الدراسة تم استخدام المنهج الوصفي، وتمثلت أداة الدراسة في الاستبانة، وخلصت الدراسة إلى مجموعة من النتائج وهي: ضعف الممارسات الهندسية لدى المعلمات، و عدم وجود فهم عميق لتلك الممارسات.

وأجرى (الشياب، ٢٠١٩) دراسة هدفت إلى تحديد مستوى امتلاك معلمي العلوم في المرحلة الثانوية بالمملكة العربية السعودية الممارسات العلمية والهندسية لمعايير الجيل القادم. ولتحقيق أهداف الدراسة تم استخدام المنهج الوصفي، وتمثلت أداة الدراسة في الاستبانة، وأبرزت نتائج الدراسة امتلاك المعلمين لمعايير العلوم للجيل القادم (NGSS)، بدرجة بين المتوسط والضعيف.

كما أجرى (العجمي والعمر، ٢٠١٩) دراسة تمّ الكشف خلالها عن مستوى معرفة وتنفيذ معلمات الكيمياء بالمرحلة الثانوية للممارسات العلمية والهندسية، وقد تم استخدام المنهج الوصفي، وتمثلت أداة الدراسة في الاستبانة وبطاقة الملاحظة، وأظهرت النتائج أن مستوى معرفة معلمات الكيمياء للمرحلة الثانوية للممارسات العلمية الهندسية في ضوء معايير العلوم للجيل القادم (NGSS) كانت بدرجة "متوسطة" في ضوء نتائج الاستبانة، بينما أوضحت نتائج بطاقة الملاحظة أن مستوى تنفيذ عينة من معلمات الكيمياء في المرحلة الثانوية للممارسات العلمية والهندسية في ضوء معايير العلوم للجيل القادم (NGSS) كانت "ضعيفة."

وقام (Smith and Nadelson, 2017) بتقصي مدى ممارسة معلمي العلوم للمرحلة الابتدائية لمعايير العلوم الجيل القادم (NGSS). ولتحقيق أهداف الدراسة تم استخدام المنهج الوصفي، وتمثلت أدوات الدراسة بطاقة ملاحظة صفية وبطاقة مقابلة واستبانة، واظهرت نتائج الدراسة ان المعلمين لم يتمكنوا من تطبيق جميع المعايير و كانوا ينفذونها جزئيا رغم ادراكهم لأهميتها أوصت الدراسة بضرورة تنمية مهارات المعلمين في تطبيق معايير العلوم للجيل القادم(NGSS).

كما قام (Boesdorfer and Staude, 2016) ببحث مدى ممارسة معلمي الكيمياء للمرحلة الثانوية لمعايير العلوم للجيل القادم (NGSS). ولتحقيق أهداف الدراسة تم استخدام المنهج الوصفي، وتمثلت أداة الدراسة في الاستبانة، وبينت نتائج

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

الدراسة عدم ممارسة المعلمين لمعايير الجيل القادم رغم معرفتهم بها، وفي ضوء ذلك اوصت الدراسة بضرورة تدريب المعلمين وتطبيقهم لمعايير العلوم للجيل القادم (NGSS).

وفي ظل هذا الاهتمام الكبير بمعايير تعليم العلوم للجيل القادم (Next Generation Science Standards)، إلا أنه لم تجرى أي دراسة سابقة في سلطنة عمان حول مدى تطبيق المعلمين والمعلمات لهذه الممارسات في التعليم. لذا جاءت هذه الدراسة لتقصي مدى توظيف معلمي ومعلمات العلوم في سلطنة عمان للممارسات التدريسية القائمة على معايير تعلم العلوم للجيل القادم (NGSS).

مشكلة الدراسة:

يعُد المعلم من أهم الركائز التي تعتمد عليها منظمات التعليم العالمية، كونه يسهم بشكل كبير في تطوير اداء الطلبة، وتنمية المهارات المختلفة لديهم، فهو المسؤول عن إعداد جيل قادر على مواكبة التغيرات العلمية والثقافية المتسارعة. لذا ركزت العديد من الدول على تطوير مهارات المعلم، وتنمية معارفه وفقاً لمستجدات العصر الحالي، وكذلك ركزت على تطبيق أفضل المعايير العالمية في تدريس المواد الدراسية المختلفة بشكل عام، ومادة العلوم بشكل خاص. (العصيمي،٢٠٢٠)، (الجهني، ٢٠٢٠)

وتسعى معايير تعليم العلوم للجيل القام (NGSS)، إلى تطوير المنظومات التربوية بهدف إعداد جيل يمتلك المعرفة والمهارات الحديثة في مجال العلوم، ولذا ركزت الانظمة التربوية على تطوير جميع جوانب العملية التعليمية التعلمية مثل: (المنهج الدراسي، واساليب التدريس، واساليب التقويم، والمعلم).

وركزت العديد من الدراسات مثل (الحارثية والمحرزي وحسن، ٢٠٢٣؛ العنزي، ٢٠٢٣؛ محمد، ٢٠٢١؛ نوافلة واليماني، ٢٠١٤) على تقييم ومتابعة هذه الممارسات التدريسية للمعلمين ومدى إسهامها في تعلم الطلبة، وذلك نظراً لأهميتها في تعليم وتعلم الطلبة.

وفي ذات السياق فقد لاحظ الباحثان كون أحدهما يعمل في تدريب المعلمين والاشراف عليهم، وجود بعض القصور في الممارسات التدريسية التي يقوم بها المعلمين، وهذا القصور لا يتناسب مع معايير تعليم العلوم للجيل القام (NGSS). وبناءً على ذلك تم إجراء دارسة استطلاعية هدفت إلى تقصى مدى معرفة معلمي ومعلمات العلوم لمعايير تعليم العلوم للجيل القام (NGSS)، وشملت الدراسة الاستطلاعية (١٢) معلم ومعلمة، واشارت الدراسة. إلى قلة وعي المعلمين

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

والمعلمات لمعايير تعليم العلوم للجيل القام (NGSS)، وهذا بدوره قد يؤثر على الممارسات التدريسية التي يقومون بها عند تعليم الطلبة.

وتُعد الممارسات التدريسية التي يقوم بها المعلم في الحصة الدراسية ذات تأثير كبير على مستويات الطلبة، ومدى تحقيقهم للأهداف التربوية المختلفة، ومن هذا المنطلق فقد سعت سلطنة عمان إلى تطوير المعلم والاهتمام بصقل مهاراته المختلفة، حيث ركزت (مجلس التعليم، ٢٠١٧) إلى ضرورة توفير خبرات تعلم هادفة للمعلم، ومراعاة معايير الجودة لجميع عناصر العملية التعليمة. وكذلك اشارت فلسفة التعليم في سلطنة عمان بالارتقاء بكفاءة الكوادر التربوية وجودة تأهيلهم (مجلس التعليم، ٢٠١٧)، وأكد الإطار الوطني العماني لمهارات المستقبل بضرورة التركيز على المهارات المرتبطة بوظائف المستقبل (وزارة التربية والتعليم، ٢٠١٨).

ومن جانب أخر فقد اشارت نتائج العديد من الدراسات مثل (Kawasaki, 2015)، (Morales, 2016)، (الجهني، ٢٠٢٠)، إلى تباين كبير بين الممارسات التدريسية التي يقوم بها المعلمين وتلك المنبثقة من معايير تعليم العلوم للجيل القام (NGSS)، وأوصت هذه الدراسات بضرورة تقصي مدى ممارسة المعلمين لهذه الممارسات في تعليم الطلبة.

ومن منطلق أهمية هذه المعايير واهتمام السلطنة برفع كفاءة المعلمين والمعلمات، فقد جاءت هذه الدراسة لتقصي مدى توظيف معلمي ومعلمات العلوم في سلطنة عمان للممارسات التدريسية القائمة على معايير العلوم للجيل القادم (NGSS).

أسئلة الدراسة:

١- ما درجة توظيف معلمي ومعلمات العلوم في سلطنة عمان للممارسات التدريسية القائمة على معايير العلوم للجيل القادم (NGSS)؟

٢- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في توظيف معلمي ومعلمات العلوم في سلطنة عمان للممارسات التدريسية القائمة على معايير العلوم للجيل القادم (NGSS) تعزى لعامل النوع الاجتماعي؟

٣- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في توظيف معلمي ومعلمات العلوم في سلطنة عمان للممارسات التدريسية القائمة على معايير العلوم للجيل القادم (NGSS) تعزى لعامل الخبرة التدريسية؟

أهداف الدراسة:

تهدف الدراسة الحالية إلى:

١- تقصي درجة توظيف معلمي ومعلمات العلوم في سلطنة عمان للممارسات التدريسية القائمة على معايير العلوم للجيل القادم (NGSS)؟

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

٢- تقصي العلاقة بين الممارسات التدريسية القائمة على معايير العلوم للجيل القادم (NGSS) لدى معلمي ومعلمات العلوم بسلطنة عمان والنوع الاجتماعي؟
٣- تقصي العلاقة بين الممارسات التدريسية القائمة على معايير العلوم للجيل القادم (NGSS) لدى معلمي ومعلمات العلوم بسلطنة عمان والخبرة التدريسية؟

أهمية الدراسة:

تنبع أهمية الدراسة من الجانب النظري في كونها تلقي الضوء على مفهوم معايير العلوم للجيل القادم (NGSS)، وأهمية توظيفها في تدريس العلوم، كما أنها تلقي الضوء على الممارسات التدريسية التي يجب أن يقوم بها معلم العلوم في الغرفة الدراسية.

أما من الناحية التطبيقية فإن أهمية الدراسة تبرز في تقديم نتائج علمية حول مدى توظيف معلمي ومعلمات العلوم بسلطنة عمان للممارسات التدريسية القائمة على معايير العلوم للجيل القادم (NGSS)، وكذلك تبين علاقة توظيف معلمي ومعلمات العلوم بسلطنة عمان للممارسات التدريسية القائمة على معايير العلوم للجيل القادم (NGSS) بكل من العوامل (النوع الاجتماعي، الخبرة التدريسية)، كما أنها تقدم أداة محكمة علمياً لقياس هذه الممارسات التدريسية.

مصطلحات الدراسة:

معلمي ومعلمات العلوم:

يعرفون إجرائياً بأنهم: جميع معلمي ومعلمات مادة العلوم الذين يدرسون طلبة الصفوف (٥- ١٢)، والذين يعملون في مدارس سلطنة عمان الحكومية خلال العام الدراسي (٢٠٢٣/ ٢٠٢٤).

الممارسات التدريسية:

يعرفها (Karnes & Bean, 2009, 23) كونها: "مجموعة من السلوكيات والإجراءات والأنشطة التي يقوم بها المعلم أثناء تدريسيه للمقرر الدراسي، وتتمثل في التخطيط التدريسي، وصياغة الأهداف، وتحديد مصادر التعلم وأدواته، وإدارة الصف، وتوظيف التكنولوجيا، وتقويم الاداء".

كما يعرفها (الشمري والعريني، ٢٠١٩، ٩٢) بانها: " مجموع الإجراءات والنشاطات التعليمية التعلمية المقصودة والمتوافرة من قبل المعلم، والتي يتم من خلالها التفاعل بينه وبين المتعلمين، بغية تسهيل عملية التعلم وتحقيق النمو الشامل والمتكامل للمتعلم".

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

وتعرفها الدارسة الحالية إجرائياً بأنها: "جميع الاجراءات والانشطة والسلوكيات التدريسية التي يقوم بها المعلم أو المعلمة في الحصة الدراسية، وتنبثق هذه الممارسات التدريسية من معايير العلوم للجيل القادم (NGSS)"

معايير العلوم للجيل القادم (NGSS):

يعرفها (الربيعان وآل حمامة، ٢٠١٧، ٩٧) بأنها: رؤية معاصرة لتعليم العلوم تقوم على مبدأ التكامل للأبعاد الثلاثية مع عدد محدد من الأفكار في مجال (علم الفيزياء، علم الأحياء، علم الأرض والفضاء، الهندسة وتطبيقات العلم، والممارسات العلمية والهندسية)، حيث ترتكز على الممارسات للأفكار العلمية واستخدام المفاهيم المشتركة بهدف إعداد متعلمين مؤهلين بمهارات القرن الحادي والعشرين قادرين على بناء مجتمعاتهم وتطويرها.

وتعرف الدراسة الحالية إجرائياً على أنها: معايير حديثة في تدريس العلوم تركز على المفاهيم الاساسية في فروع مادة العلوم، وعلى الافكار الرئيسية للعلوم الطبيعية، وتنبثق منها مجموعة من الممارسات التدريسية التي يجب أن يطبقها معلم مادة العلوم اثناء تدريسه للطلبة.

محددات الدراسة:

يمكن تحديد محددات الدارسة في الآتي:

١- الحدود المكانية والزمانية: اقتصر تطبيق الدراسة في سلطنة عمان.

٢- الحدود الزمانية:-تمّ تطبيق الدراسة خلال العام الدراسي (٢٠٢٣/ ٢٠٢٤).

٣- الحدود البشرية: اقتصر تطبيق الدراسة على معلمي ومعلمات العلوم الذين يدرسون طلبة الصفوف (٥- ١٢) في مدارس التعلم الاساسي العام في سلطنة عمان.

منهج الدراسة:

اتبعت الدراسة المنهج الوصفي، وذلك لتحديد مدى توظيف معلمي ومعلمات العلوم في سلطنة عمان للممارسات التدريسية القائمة على معايير العلوم للجيل القادم (NGSS) ، وذلك من خلال تطبيق أداة الدراسة (بطاقة ملاحظة الممارسات التدريسية القائمة على معايير العلوم للجيل القادم (NGSS)، وذلك بغرض جمع البيانات حول موضوع الدراسة. والاجابة عن تساؤلاتها.

مجتمع الدراسة وعينتها:

يتكون مجتمع الدراسة من جميع معلمي ومعلمات مادة العلوم في ولاية السويق بسلطنة عمان والبالغ عددهم (١٦٥) معلماً ومعلمة، وتكونت عينة الدراسة

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

من (٢٠) معلماً ومعلمة لمادة العلوم في ولاية السويق بسلطنة عمان بواقع (١٠) معلمين، و (١٠) معلمات.

أداة الدراسة:

تصميم بطاقة الملاحظة لمدى توظيف معلمي ومعلمات العلوم في سلطنة عمان للممارسات التدريسية القائمة على معايير العلوم للجيل القادم (NGSS). تكونت بطاقة الملاحظة من (٦) محاور وهي: ممارسة طرح الاسئلة وتحديد المشكلة، الاستقصاء العلمي وتنفيذه، تحليل النتائج وتفسيرها، بناء التفسيرات وتصميم الحلول، والانخراط في الجدل العلمي المستند إلى الادلة، الحصول على المعلومات وتقييمها وتوصيلها. يحتوي كل محور على (٤) مؤشرات. تضمنت عملية تصميم بطاقة الملاحظة مجموعة من المراحل وهي:

١- تحديد الهدف من بطاقة الملاحظة: يهدف استخدام بطاقة الملاحظة كأداة الى تقصي مدى توظيف معلمي ومعلمات العلوم في سلطنة عمان للممارسات التدريسية القائمة على معايير العلوم للجيل القادم (NGSS)

٢- تحديد محاور بطاقة الملاحظة: بعد الاطلاع على الادب التربوي (الشريف والغامدي، ٢٠٢٢)، (العصيمي،٢٠٢٠)، (الجهني، ٢٠٢٠) ،(أبو عاذرة، ٢٠١٩) ، (الشايب، ٢٠١٩) ، (العجمي، ٢٠١٩) ، (Smith and Nadelson, 2017، Boesdorfer and Staude, 2016) ، تم تحديد محاور بطاقة الملاحظة والبنود التي يتضمنها كل محور.

٣- بناء بطاقة الملاحظة: بالاستفادة من دراسة كلاً من (الزول والشبلي، ٢٠٢٣)، (الشريف والغامدي، ٢٠٢٢) (الهلال، ٢٠٢١)، . وتم مراعاة الاتي عند بناء بطاقة الملاحظة: أولاً: تحديد المتغيرات الاساسية في واجهة المقياس وهي: النوع الاجتماعي (ذكر- أنثى)، وسنوات الخبرة (أقل من ٥ سنوات، من ٥- ١٠ سنوات، أكثر من ١٠ سنوات)، التخصص الدراسي (فيزياء، كيمياء، أحياء). ثانياً: صياغة تعليمات بطاقة الملاحظة بدقة وبوضوح وتحديد الهدف منها وإن البيانات ستستخدم لأغراض البحث العلمي فقط.

٤- حساب صدق بطاقة الملاحظة: للتأكد من صدق محتوى بطاقة الملاحظة، تم عرضها بعد الانتهاء من تصميمها على مجموعة من المحكّمين المختصين في مجال المناهج وطرق التدريس، والاشراف التربوي، والقياس والتقويم، والتدريب، حيث طُلب منهم إبداء آرائهم وملاحظاتهم حول سلامة تعليمات بطاقة الملاحظة ووضوحها، وصدق العبارات في قياس ما وُضع لأجله، ودقة الصياغة اللغوية، وبناءً على ملاحظات المحكّمين وآرائهم تم تعديل بعض مؤشرات بطاقة

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

الملاحظة، حتى أصبحت بصورتها النهائية المكونة من (٦) محاور، وكل محور يحتوي على (٤) مؤشرات.

٥- ثبات بطاقة الملاحظة: تم حساب الثبات عن طريق تطبيق البطاقة على عينة استطلاعية وإعادة تطبيقها بعد فترة زمنية (اسبوعين)، واظهرت نتائج التطبيق أن قيمة معامل الثبات لبطاقة الملاحظة قد بلغ (0.84) وهو معامل ثبات عالي.

متغيرات الدراسة:

تمثّلت متغيرات الدراسة بالآتي:

١- المُتغير المستقل (Independent Variable): ويتمثل في توظيف معلمي ومعلمات العلوم في سلطنة عمان للممارسات التدريسية القائمة على معايير العلوم للجيل القادم (NGSS)

٢- المُتغيرات التابعة (Dependent Variables): وتمثّلت في: النوع الاجتماعي (ذكر- أنثى)، الخبرة التدريسية: (أقل من ٥ سنوات، من ٥- ١٠ سنوات، أكثر من ١٠ سنوات)

إجراءات الدراسة:

مرت الدراسة في مراحلها بمجموعة من الاجراءات وهي: بناء الاطار النظري ومسح عام، للدراسات السابقة المرتبطة بالدراسة الحالية، تصميم أداة الدراسة وفقا لأبعادها، قياس صدق أداة الدراسة وذلك من خلال عرضهما على مجموعة من المحكمين من ذوي الاختصاص، قياس ثبات أداة الدراسة وذلك من خلال تطبيقهما على عينة استطلاعية ومن ثم إعادة تطبيقهما بعد فترة زمنية على نفس العينة وحساب معامل الثبات، تطبيق أداة الدراسة على عينة الدراسة وجمع البيانات، تحليل البيانات وتفسيرها بغرض الإجابة على اسئلة الدراسة.

الأساليب الإحصائية

لتحليل بيانات الدراسة تم استخدام برنامج SPSS، حيث استخدمت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للإجابة عن السؤال الأول، كما تم الاعتماد على اختبار Mann–Whitney U test اللابارامتري نظراً لصغر حجم عينة الدراسة عند الإجابة عن السؤالين الثاني والثالث.

نتائج الدراسة:

١- نتائج السؤال الأول: ما درجة توظيف معلمي ومعلمات العلوم في سلطنة عمان للممارسات التدريسية القائمة على معايير العلوم للجيل القادم (NGSS)؟

لمعرفة درجة توظيف معلمي ومعلمات العلوم في سلطنة عمان للممارسات التدريسية القائمة على معايير العلوم للجيل القادم (NGSS)؛ تم حساب المتوسطات

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

الحسابية والانحرافات المعيارية للتقديرات التي حصل عليها أفراد العينة على محاور بطاقة الملاحظة، والجدول رقم (١) يوضح هذه النتائج.

جدول رقم (١) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات أفراد العينة على محاور بطاقة الملاحظة

م	الرتبة	محاور الاستبانة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الممارسة
1	5	ممارسة طرح الاسئلة وتحديد المشكلة	2.54	0.41	منخفضة
2	4	الاستقصاء العلمي وتنفيذه	2.81	0.23	متوسطة
3	1	تحليل النتائج وتفسيرها	3.38	0.30	متوسطة
4	6	بناء التفسيرات وتصميم الحلول	2.53	0.45	منخفضة
5	2	الانخراط في الجدل العلمي المستند إلى الادلة	3.35	0.42	متوسطة
6	3	الحصول على المعلومات وتقييمها وتوصيلها	3.04	0.25	متوسطة
		المتوسط الحسابي ككل	2.94	0.11	متوسطة

أظهرت النتائج في الجدول رقم (١) أن المتوسطات الحسابية للتقديرات التي حصل عليها أفراد العينة على محاور بطاقة الملاحظة تراوحت ما بين (2.53–3.38) جاء أعلاها محور تحليل النتائج وتفسيرها بمتوسط حسابي (3.38) وبدرجة ممارسة متوسطة. وحل في المرتبة الثانية محور الانخراط في الجدل العلمي المستند إلى الادلة بمتوسط حسابي (3.35) وبدرجة ممارسة متوسطة. وجاء في المرتبة الثالثة محور الحصول على المعلومات وتقييمها وتوصيلها بمتوسط حسابي (3.04) وبدرجة ممارسة متوسطة. وحل في المرتبة الرابعة محور الاستقصاء العلمي وتنفيذه بمتوسط حسابي (2.81) وبدرجة ممارسة متوسطة. أما في المرتبة الخامسة فقد جاء محور ممارسة طرح الاسئلة وتحديد المشكلة بمتوسط حسابي (2.54) وبدرجة ممارسة منخفضة. أما في المرتبة الأخيرة فقد جاء محور بناء التفسيرات وتصميم الحلول بمتوسط حسابي (2.53) وبدرجة ممارسة منخفضة. وبلغ المتوسط الحسابي ككل (2.94) مما يدل ذلك على أن درجة توظيف معلمي ومعلمات العلوم في سلطنة عمان للممارسات التدريسية القائمة على معايير العلوم للجيل القادم (NGSS) متوسطة.

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

وللتعرف بشكل أكثر تفصيلا على درجة توظيف معلمي ومعلمات العلوم في سلطنة عمان للممارسات التدريسية القائمة على معايير العلوم للجيل القادم (NGSS)؛ تم استخراج المتوسطات الحسابية للتقديرات التي حصل عليها أفراد العينة وفقا لكل بند من بنود الملاحظة، وفيما يلي عرضا للنتائج حسب كل محور:

المحور الأول: ممارسة طرح الاسئلة وتحديد المشكلة

جدول رقم (٢) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات محور ممارسة طرح الاسئلة وتحديد المشكلة

رقم الفقرة	الرتبة	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الممارسة
2	1	يطلب المعلم من الطلبة تبادل طرح الاسئلة بينهم والإجابة عنها.	4.35	0.49	مرتفعة جدا
1	2	يشجع المعلم الطلبة على طرح الاسئلة العلمية المرتبطة بالظواهر الطبيعية.	2.30	0.80	منخفضة
4	3	يدرب المعلم الطلبة على صياغة الاسئلة الاستقصائية.	2.15	0.75	منخفضة
3	4	يشجع المعلم الطلبة على طرح الاسئلة السابرة حول الظواهر العلمية.	1.35	0.49	منخفضة جدا
		المتوسط الحسابي ككل	2.54	0.41	منخفضة

يتبين من الجدول رقم (٢) أن المتوسطات الحسابية لفقرات محور ممارسة طرح الاسئلة وتحديد المشكلة تراوحت بين (1.35 -4.35) حيث جاءت في المرتبة الأولى الفقرة (2) التي نصها " يطلب المعلم من الطلبة تبادل طرح الاسئلة بينهم " بمتوسط حسابي (4.35) وبدرجة ممارسة مرتفعة جدا. وجاءت بقية الفقرات ما بين درجة منخفضة ومنخفضة جدا، حيث حلت في المرتبة الثانية الفقرة (1) التي نصها " يشجع المعلم الطلبة على طرح الاسئلة العلمية المرتبطة بالظواهر الطبيعية" بمتوسط حسابي (2.30) وبدرجة ممارسة منخفضة. وفي المرتبة الثالثة جاءت الفقرة (4) التي نصها " يدرب المعلم الطلبة على صياغة الاسئلة الاستقصائية" بمتوسط حسابي (2.15) وبدرجة ممارسة منخفضة. وفي المرتبة الاخيرة جاءت الفقرة (3) التي نصها " يشجع المعلم الطلبة على طرح الاسئلة السابرة حول الظواهر العلمية." بمتوسط حسابي بلغ (1.35) وبدرجة ممارسة منخفضة جدا.

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

المحور الثاني: الاستقصاء العلمي وتنفيذه

جدول رقم (٣) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات محور الاستقصاء العلمي وتنفيذه

رقم الفقرة	الرتبة	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الممارسة
8	1	يطلب المعلم من الطلبة تقييم الخطوات التي يقومون بها في كل خطوة من خطوات الاستقصاء.	4.40	0.50	مرتفعة جدا
5	2	يبين المعلم للطلبة أهمية إجراء الاستقصاء العلمي.	2.90	0.55	متوسطة
7	3	يطلب المعلم من طلبته إجراء استقصاءات فردية أو جماعية للإجابة على الاسئلة العلمية.	2.20	0.77	منخفضة
6	4	يشجع الطلبة على تصميم خطوات الاستقصاء العلمي الذي سيقومون بتنفيذه.	1.75	0.64	منخفضة جدا
		المتوسط الحسابي ككل	2.81	0.23	مخفضة

يتضح من الجدول رقم (٣) أن المتوسطات الحسابية لفقرات محور الاستقصاء العلمي وتنفيذه تراوحت بين (1.75 -4.40) جاءت أعلاها الفقرة (8) التي نصها " يطلب المعلم من الطلبة تقييم الخطوات التي يقومون بها في كل خطوة من خطوات " بمتوسط حسابي (4.40) وبدرجة ممارسة مرتفعة. وجاءت في المرتبة الثانية الفقرة (5) التي نصها " يبين المعلم للطلبة أهمية إجراء الاستقصاء" بمتوسط حسابي (2.90) وبدرجة ممارسة متوسطة. وحلّت الفقرة (7) التي نصها "يطلب المعلم من طلبته إجراء استقصاءات فردية أو جماعية للإجابة على الاسئلة العلمية" بمتوسط حسابي (2.20) وبدرجة ممارسة منخفضة. وجاءت في المرتبة الأخيرة الفقرة (6) التي نصها " يشجع الطلبة على تصميم خطوات الاستقصاء العلمي الذي سيقومون بتنفيذه" بمتوسط حسابي بلغ (1.75) وبدرجة ممارسة منخفضة جدا.

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

المحور الثالث: تحليل النتائج وتفسيرها

جدول رقم (٤) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات محور تحليل النتائج وتفسيرها

رقم الفقرة	الرتبة	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الممارسة
12	1	يطلب المعلم من الطلبة تفسير النتائج، وتحديد العلاقات بين المتغيرات.	4.55	0.51	مرتفعة جدا
10	2	يطلب المعلم من الطلبة تصميم جداول لكتابة النتائج بها.	3.95	0.51	مرتفعة
9	3	يطلب المعلم من الطلبة جمع النتائج وتصنيفها بدقة.	2.55	1.05	منخفضة
11	4	يشجع المعلم الطلبة على تمثيل النتائج بيانياً.	2.45	0.51	منخفضة
		المتوسط الحسابي ككل	3.38	0.30	متوسطة

يتبين من الجدول رقم (٤) أن المتوسطات الحسابية لفقرات محور تحليل النتائج وتفسيرها تراوحت بين (2.45 -4.55) حيث جاءت في المرتبة الأولى الفقرة (12) التي نصها " يطلب المعلم من الطلبة تفسير النتائج، وتحديد العلاقات بين المتغيرات" بمتوسط حسابي (4.55) وبدرجة ممارسة مرتفعة جدا. وجاءت في المرتبة الثانية الفقرة (10) التي نصها " يطلب المعلم من الطلبة تصميم جداول لكتابة النتائج بها" بمتوسط حسابي (3.95) وبدرجة ممارسة مرتفعة. وفي المرتبة الثالثة جاءت الفقرة (9) التي نصها " يطلب المعلم من الطلبة جمع النتائج وتصنيفها بدقة " بمتوسط حسابي (2.55) وبدرجة ممارسة منخفضة. وجاءت في المرتبة الاخيرة الفقرة (11) التي نصها " يشجع المعلم الطلبة على تمثيل النتائج بيانياً " بمتوسط حسابي بلغ (2.45) وبدرجة ممارسة منخفضة.

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

المحور الرابع: بناء التفسيرات وتصميم الحلول

جدول رقم (٥) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات محور بناء التفسيرات وتصميم الحلول

رقم الفقرة	الرتبة	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الممارسة
15	1	يدرب المعلم الطلبة على استخدام المنطق والتفكير العلمي لإظهار علاقات السبب والنتيجة.	3.00	0.79	متوسطة
13	2	ينمي المعلم لدى الطلبة مهارة التأمل في الظواهر العلمية وتقديم تفسيرات لسبب حدوثها.	2.90	0.64	متوسطة
14	3	يطلب المعلم من الطلبة تقديم أدلة وبراهين حول التفسيرات العلمية التي يقدمونها حول الظواهر العلمية.	2.40	1.05	منخفضة
16	4	يشجع المعلم الطلبة على تطبيق الافكار والمبادئ العلمية لتصميم حلول للظواهر أو المشكلات العلمية.	1.85	0.75	منخفضة
		المتوسط الحسابي ككل	2.53	0.45	منخفضة

يتبين من الجدول رقم (٥) أن المتوسطات الحسابية لفقرات محور بناء التفسيرات وتصميم الحلول تراوحت بين (1.85 -3.00) جاءت أعلاها الفقرة (15) التي نصها " يدرب المعلم الطلبة على استخدام المنطق والتفكير العلمي لإظهار علاقات السبب والنتيجة " بمتوسط حسابي (3.00) وبدرجة ممارسة متوسطة. وجاءت في المرتبة الثانية الفقرة (13) التي نصها " ينمي المعلم لدى الطلبة مهارة التأمل في الظواهر العلمية وتقديم تفسيرات لسبب حدوثها" بمتوسط حسابي (2.90) وبدرجة ممارسة متوسطة. وحلّت الفقرة (14) التي نصها " يطلب المعلم من الطلبة تقديم أدلة وبراهين حول التفسيرات العلمية التي يقدمونها حول الظواهر العلمية" بمتوسط حسابي (2.40) وبدرجة ممارسة منخفضة. وجاءت في المرتبة الأخيرة الفقرة (16) التي نصها " يشجع المعلم الطلبة على تطبيق الافكار والمبادئ العلمية لتصميم حلول للظواهر أو المشكلات العلمية" بمتوسط حسابي بلغ (1.85) وبدرجة ممارسة منخفضة.

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

المحور الخامس: الانخراط في الجدل العلمي المستند إلى الادلة

جدول رقم (٦) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمحور الانخراط في الجدل العلمي المستند إلى الادلة

رقم الفقرة	الرتبة	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الممارسة
17	1	يطلب المعلم من الطلبة النقاش حول النتائج المختلفة التي توصلوا لها، وتبرير مدى صحتها.	4.40	0.50	مرتفعة جدا
18	2	يشجع المعلم على الجدل العلمي المبني على الادلة.	3.90	0.79	مرتفعة
20	3	يقدم المعلم أمثلة لكيفية تقديم الادلة والحجج العملية.	3.35	0.81	متوسطة
19	4	يصمم المعلم مناظرات بين الطلبة حول الظواهر المختلفة.	1.75	0.79	منخفضة
		المتوسط الحسابي ككل	3.35	0.42	متوسطة

يتضح من الجدول رقم (٦) أن المتوسطات الحسابية لفقرات محور الانخراط في الجدل العلمي المستند إلى الأدلة تراوحت بين (1.75 -4.40) حيث جاءت في المرتبة الأولى الفقرة (17) التي نصها " يطلب المعلم من الطلبة النقاش حول النتائج المختلفة التي توصلوا لها، وتبرير مدى صحتها " بمتوسط حسابي (4.40) وبدرجة ممارسة مرتفعة جدا. وجاءت في المرتبة الثانية الفقرة (18) التي نصها " يشجع المعلم على الجدل العلمي المبني على الادلة" بمتوسط حسابي (3.90) وبدرجة ممارسة مرتفعة. وفي المرتبة الثالثة جاءت الفقرة (20) التي نصها " يقدم المعلم أمثلة لكيفية تقديم الادلة والحجج العملية" بمتوسط حسابي (3.35) وبدرجة ممارسة متوسطة. وحلّت في المرتبة الاخيرة الفقرة (19) التي نصها " يصمم المعلم مناظرات بين الطلبة حول الظواهر المختلفة " بمتوسط حسابي بلغ (1.75) وبدرجة ممارسة منخفضة.

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

المحور السادس: الحصول على المعلومات وتقييمها وتوصيلها
جدول رقم (٧) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمحور الحصول على المعلومات وتقييمها وتوصيلها

رقم الفقرة	الرتبة	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة ممارسة
24	1	يطلب المعلم من الطلبة التحقق من صحة المعلومات التي حصلوا عليها وتقيمها.	4.05	0.89	مرتفعة
22	2	يوجه المعلم الطلبة لجمع معلومات اضافية حول الموضوع من المكتبة أو الانترنت أو مصادر أخرى.	3.85	0.75	مرتفعة
23	3	يدرب المعلم الطلبة على عرض الافكار شفوياً أو كتابياً.	2.65	1.09	متوسطة
21	4	يقدم المعلم للطبلة نصوص علمية ويطلب منهم تحديد الافكار الرئيسية فيها.	1.60	0.50	منخفضة
		المتوسط الحسابي ككل	3.04	0.25	متوسطة

يتضح من الجدول رقم (٧) أن المتوسطات الحسابية لفقرات محور الحصول على المعلومات وتقييمها وتوصيلها تراوحت بين (1.60 -4.05) حيث جاءت في المرتبة الأولى الفقرة (24) التي نصها " يطلب المعلم من الطلبة التحقق من صحة المعلومات التي حصلوا عليها وتقيمها" بمتوسط حسابي (4.05) وبدرجة ممارسة مرتفعة. وجاءت في المرتبة الثانية الفقرة (22) التي نصها " يوجه المعلم الطلبة لجمع معلومات اضافية حول الموضوع من المكتبة أو الانترنت أو مصادر أخرى" بمتوسط حسابي (3.85) وبدرجة ممارسة مرتفعة. وحلت في المرتبة الثالثة جاءت الفقرة (20) التي نصها " يدرب المعلم الطلبة على عرض الافكار شفوياً أو كتابياً" بمتوسط حسابي (2.65) وبدرجة ممارسة متوسطة. وجاءت في المرتبة الاخيرة جاءت الفقرة (21) التي نصها " يقدم المعلم للطبلة نصوص علمية ويطلب منهم تحديد الافكار الرئيسية فيها." بمتوسط حسابي بلغ (1.60) وبدرجة ممارسة منخفضة.

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

مناقشة نتائج السؤال الاول: ما درجة توظيف معلمي ومعلمات العلوم في سلطنة عمان للممارسات التدريسية القائمة على معايير العلوم للجيل القادم (NGSS)؟

تشابهت نتائج السؤال الاول مع نتائج دراسة كلاً من: (الشياب، ٢٠١٩؛ العجمي والعمر، ٢٠١٩) حيث تراوحت درجة توظيف العينات في هذه الدراسات للممارسات التدريسية القائمة على معايير تعلم العلوم للجيل القادم (NGSS) بدرجة متوسطة وكذلك الدراسة الحالية.

بينما اختلفت نتائج السؤال الاول مع نتائج دراسة كلاً من (الشريف والغامدي، ٢٠٢٢؛ العصيمي، ٢٠٢٠) حيث أشارتا أن درجة توظيف العينات في هذه الدراسات للممارسات التدريسية القائمة على معايير تعلم العلوم للجيل القادم (NGSS) جاءت بدرجة كبيرة وكبيرة جداً، وكذلك أختلف نتائج السؤال الاول مع نتائج دراسة كلاً من (الجهني، ٢٠٢٠؛ أبو عاذرة، ٢٠١٩؛ Smith and Nadelson, 2017، Boesdorfer and Staude, 2016) , حيث جاءت بدرجة ضعيفة وضعيفة جداً.

ويمكن تفسير نتيجة السؤال الاول من وجهة نظر الباحثان في عدة نقاط وهي:

- عدم معرفة المعلمين والمعلمات لمعايير تعلم العلوم للجيل القادم (NGSS)، فمن خلال سؤال المعلمين والمعلمات عنها، لم يبدو أي معرفة تخصصية عن هذه المعايير وماهيتها، وكيفية التعامل والاستفادة منها. وهذا بدوره يجعل المعلمين والمعلمات يطبقون ممارسات تدريسية غير منبثقة من المعايير.
- نظراً لخبرة أحد الباحثان حيث يعمل في المعهد التخصصي للتدريب المهني للمعلمين وهو الجهة المسؤولة عن تدريب المعلمين والمعلمات في السلطنة، فقد لاحظ أن المعهد التخصصي لم يتطرق في برامج التدريبية التي تستهدف المعلمين والمعلمات إلى هذه المعايير في البرامج التدريبية، وهذا بدوه يبين القصور في هذا الجانب ويبين سبب وجود قصور لدى المعلمين والمعلمات في تطبيق الممارسات التدريسية المتسقة مع المعايير.
- ضغط الحصص الدراسية التي يعاني منها المعلمين والمعلمات تجعلهم غير قادرين على تطبيق الممارسات التدريسية بشكل جيد، حيث يصل نصاب المعلمين والمعلمات في المتوسط إلى (٢٠) حصة تدريسية اسبوعياً، مما يجعل المعلم غير قادر على التركيز والتخطيط بشكل جيد للحصص. وكذلك نجد أن وقت التدريس للحصص في بعض المدارس هو فقط(٣٠) دقيقة للحصة الواحدة، مما يصعّب على المعلم تطبيق الممارسات التدريسية المختلفة.

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

٢- نتائج السؤال الثاني: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في توظيف معلمي ومعلمات العلوم في سلطنة عمان للممارسات التدريسية القائمة على معايير العلوم للجيل القادم (NGSS) تعزى لمتغير النوع الاجتماعي؟

لمعرفة ما إذا كانت توجد فروق ذات دلالة إحصائية في توظيف معلمي ومعلمات العلوم في سلطنة عمان للممارسات التدريسية القائمة على معايير العلوم للجيل القادم (NGSS) تعزى لمتغير النوع الاجتماعي تم استخدام اختبار Mann–Whitney U test، والجدول (٨) يوضح النتائج.

جدول رقم (٨) نتائج اختبار مان ويتني لدلالة الفروق بين الذكور والإناث في توظيف معلمي ومعلمات العلوم في سلطنة عمان للممارسات التدريسية القائمة على معايير العلوم للجيل القادم (NGSS)

المحور	النوع	N	متوسط الرتب Mean Rank	مجموع الرتب Sum of Ranks	قيمة (z)	قيمة الاختبار (U)	مستوى الدلالة
ممارسة طرح الاسئلة وتحديد المشكلة	ذكر	10	11.85	118.50	36.5	-1.04	0.298
	أنثى	10	9.15	91.50			
الاستقصاء العلمي وتنفيذه	ذكر	10	11.80	118.00	37	-1.04	0.297
	أنثى	10	9.20	92.00			
تحليل النتائج وتفسيرها	ذكر	10	13.90	139.00	16	-2.67	0.007
	أنثى	10	7.10	71.00			
بناء التفسيرات وتصميم الحلول	ذكر	10	8.00	80.00	25	-1.93	0.053
	أنثى	10	13.00	130.00			
الانخراط في الجدل العلمي المستند إلى الادلة	ذكر	10	9.95	99.50	44.5	-0.43	0.670
	أنثى	10	11.05	110.50			
الحصول على المعلومات وتقييمها وتوصيلها	ذكر	10	8.90	89.00	34	-1.30	0.193
	أنثى	10	12.10	121.00			
المتوسط الحسابي ككل	ذكر	10	11.35	113.50	41.5	-0.65	0.518
	أنثى	10	9.65	96.50			

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

أظهرت نتائج اختبار مان ويتني في جدول (٨) عدم وجود فروق دالة إحصائيا بين في توظيف معلمي ومعلمات العلوم في سلطنة عمان للممارسات التدريسية القائمة على معايير العلوم للجيل القادم (NGSS)، حيث بلغت قيمة إحصائي الاختبار(U=-0.65)، بقيمة احتمالية (p=0.518) أعلى من مستوى الدلالة (α=0.05). وعلى مستوى المحاور الفرعية يتضح عدم وجود فروق في جميع المحاور ماعدا محور تحليل النتائج وتفسيرها حيث بلغت قيمة إحصائي الاختبار(U=-2.67)، بقيمة احتمالية (p=0.007) وبالعودة لمتوسطات الرتب يتضح أن هذه الفروق كانت لصالح الذكور.

مناقشة نتائج السؤال الثاني: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في توظيف معلمي ومعلمات العلوم في سلطنة عمان للممارسات التدريسية القائمة على معايير العلوم للجيل القادم (NGSS) تعزى لمتغير النوع الاجتماعي؟

ويمكن تفسير نتيجة السؤال الثاني في كون المعلمين والمعلمات في سلطنة عمان يتلقون نفس التعليم الجامعي وبشكل مختلط، وكذلك يتلقون نفس البرامج التدريبية، وكذلك توجد العديد من اللقاءات ومجتمعات التعلم المهنية بينهم، مما يجعل خبراتهم وتجاربهم متقاربة ومتشابهة، وكذلك طرق التدريس التي يستخدمونها، والممارسات التدريسية التي يتبنونها.

٣- نتائج السؤال الثالث: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في توظيف معلمي ومعلمات العلوم في سلطنة عمان للممارسات التدريسية القائمة على معايير العلوم للجيل القادم (NGSS) تعزى لعامل الخبرة التدريسية؟

تم استخدام اختبار Mann–Whitney U test للتحقق ما إذا كانت توجد فروق ذات دلالة إحصائية في توظيف معلمي ومعلمات العلوم في سلطنة عمان للممارسات التدريسية القائمة على معايير العلوم للجيل القادم (NGSS) تعزى لعامل الخبرة التدريسية حيث تم تقسيم فئات الخبرة إلى فئتين (١٠ سنوات أو أقل، أكثر من ١٠ سنوات)، والجدول (٩) يوضح النتائج.

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

جدول (٩) نتائج اختبار مان ويتني لدلالة للفروق في توظيف معلمي ومعلمات العلوم في سلطنة عمان للممارسات التدريسية القائمة على معايير العلوم للجيل القادم (NGSS) وفقا لمتغير سنوات الخبرة

المحور	سنوات الخبرة	N	متوسط الرتب Mean Rank	مجموع الرتب Sum of Ranks	قيمة (z)	قيمة الاختبار (U)	مستوى الدلالة
ممارسة طرح الاسئلة وتحديد المشكلة	١٠ سنوات أو أقل	11	11.77	129.50	35.5	-1.08	0.278
	أكثر من ١٠ سنوات	9	8.94	80.50			
الاستقصاء العلمي وتنفيذه	١٠ سنوات أو أقل	11	10.41	114.50	48.5	-0.08	0.936
	أكثر من ١٠ سنوات	9	10.61	95.50			
تحليل النتائج وتفسيرها	١٠ سنوات أو أقل	11	10.86	119.50	45.5	-0.32	0.752
	أكثر من ١٠ سنوات	9	10.06	90.50			
بناء التفسيرات وتصميم الحلول	١٠ سنوات أو أقل	11	8.14	89.50	23.5	-2.02	0.043
	أكثر من ١٠ سنوات	9	13.39	120.50			
الانخراط في الجدل العلمي المستند إلى الادلة	١٠ سنوات أو أقل	11	11.86	130.50	34.5	-1.17	0.244
	أكثر من ١٠ سنوات	9	8.83	79.50			
الحصول على المعلومات وتقييمها وتوصيلها	١٠ سنوات أو أقل	11	10.82	119.00	46	-0.29	0.775
	أكثر من ١٠ سنوات	9	10.11	91.00			
المتوسط الحسابي ككل	١٠ سنوات أو أقل	11	10.68	117.50	47.5	-0.15	0.878
	أكثر من ١٠ سنوات	9	10.28	92.50			

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

يتضح من خلال نتائج اختبار مان ويتني في جدول (٩) عدم وجود فروق دالة إحصائيا بين في توظيف معلمي ومعلمات العلوم في سلطنة عمان للممارسات التدريسية القائمة على معايير العلوم للجيل القادم (NGSS)، حيث بلغة قيمة إحصائي الاختبار (U=-0.15)، بقيمة احتمالية (p=0.878) أعلى من مستوى الدلالة (α=0.05).

مناقشة نتائج السؤال الثالث: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في توظيف معلمي ومعلمات العلوم في سلطنة عمان للممارسات التدريسية القائمة على معايير العلوم للجيل القادم (NGSS) تعزى لعامل الخبرة التدريسية؟

تشابهت نتائج السؤال الثالث مع نتيجة دراسة (الشريف والغامدي، ٢٠٢٢)، حيث أشارت إلى عدم وجود فروق دالة إحصائيا بين في توظيف معلمي ومعلمات العلوم في سلطنة عمان للممارسات التدريسية القائمة على معايير العلوم للجيل القادم (NGSS) تابعة لمتغير سنوات الخبرة، بينما اختلفت مع دراسة (العصيمي، ٢٠٢٠) والتي أشارت إلى وجود فروق دالة إحصائيا بين في توظيف معلمي ومعلمات العلوم في سلطنة عمان للممارسات التدريسية القائمة على معايير العلوم للجيل القادم (NGSS)، لصالح السنوات الاكثر خبرة.

ويمكن تفسير نتائج السؤال الثالث من وجهة نظر الباحثان في أن المعلمين والمعلمات في سلطنة عمان يتبادلون الخبرات بينهم بشكل مستمر في البرامج التدريبية المختلفة، وكذلك فإن المعلم الاول في المدرسة يطلب منه دائما تطوير مهارات المعلمين وتدريبيهم، وهذا ما يجعل التواصل بين المعلمين الذيم يمتلكون خبرة كبيرة مستمر ومتواصل مع المعلمين الاقل خبرة، وهو بدورة ما يؤدي إلى عدم وجود فروق في الممارسات التدريسية التي يقومون بها.

توصيات الدراسة: أوصت الدراسة من خلال نتائجها إلى ما يأتي:

١- نشر ثقافة معايير تعلم العلوم للجيل القادم (NGSS) بين المعلمين والمعلمات في سلطنة عمان.

٢- إعداد برامج تدريبية لتدريب المعلمين على الممارسات التدريسية القائمة على معايير العلوم للجيل القادم (NGSS).

مقترحات الدراسة: تقترح الدراسة ما يأتي:

١- إعداد دراسة تقيس مدى وعي المشرفين والمشرفات في سلطنة عمان لمعايير تعلم العلوم للجيل القادم (NGSS).

٢- تقصي مدى وعي مدربي ومدربات العلوم في المعهد التخصصي للتدريب المهني للمعلمين لمعايير تعلم العلوم للجيل القادم (NGSS).

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

المراجع:

أبو عاذرة، سناء محمد ضيف الله. (٢٠١٩). واقع ممارسة معلمات الفيزياء بالمرحلة الثانوية لمعايير الجيل القادم .***مجلة جامعة أم القرى للعلوم التربوية والنفسية***. ١٠ (٢). ١٠٠- ١٣٤.

الجهني، آمال بنت سعد. (٢٠٢٠). واقع ممارسة معلمات العلوم في المرحلة المتوسطة لمعايير العلوم للجيل القادم (NGSS). ***مجلة كلية التربية***. (٣٠). ٩٤- ١١٨.

الحارثية، نصراء بنت علي بن سلطان، المحرزي، راشد بن سيف بن مصبح، و حسن، عبدالحميد سعيد. (٢٠٢٣). ***تقويم فاعلية برنامج خبراء الرياضيات بالمعهد التخصصي للتدريب المهني للمعلمين في سلطنة عمان في ضوء نموذج كيركباتريك: دراسة تبعية متعددة الجوانب*** (رسالة ماجستير غير منشورة). جامعة السلطان قابوس، مسقط.

حنفي، محمد ماهر. (٢٠١٣). اصلاح التعليم الجامعي المصري في ضوء مشروعات تطوير التعليم العالي. ***مجلة كلية التربية***. (١٣). ٢١٨- ٢٦٤.

الربيعان، وفاء محمد عبدالله، و آل حمامه، عبير بنت سالم. (٢٠١٧). تحليل محتوى كتب العلوم للصف الأول متوسط في المملكة العربية السعودية في ضوء معايير (NGSS).***المجلة التربوية الدولية المتخصصة***، ٦ (١١). ٩٥- ١٠٨.

الزول، منى رمضان عبدالقادر؛ الشلبي، إلهام. (٢٠٢٣). ***تقييم الأداء التدريسي لمعلمي العلوم للمرحلة الأساسية العليا في ضوء معايير (NGSS)***(رسالة ماجستير غير منشورة). جامعة الشرق الأوسط، عمان.

زيتون، عايش محمود. (٢٠١٠). ***الاتجاهات العالمية المعاصرة في مناهج العلوم وتدريسها***. دار الشروق للنشر والتوزيع. عمان. المملكة الاردنية الهاشمية.

سيد، هناء فاروق أحمد. (٢٠٢١). تصور مقترح لمنهج البيولوجي بالتعليم الثانوي الزراعي في ضوء معايير الجيل القادم للعلوم .(NGSS). ***مجلة البحث العلمي في التربية***. ٢٢ (٢) ، ٤٦٢- ٤٩١.

الشريف، منيره محمد عبيدالله، و الغامدي، ريم أحمد رمزي. (٢٠٢٢). ***مدى ممارسة معلمات الأحياء بالمرحلة الثانوية للممارسات العلمية والهندسية لمعايير الجيل القادم (NGSS)*** (رسالة ماجستير غير منشورة). جامعة الطائف، الطائف.

الشمري، عفاف بنت عليوي بن سعد، و العريني، حنان بنت عبدالرحمن بن سليمان. (٢٠١٩). واقع الممارسات التدريسية لدى معلمات الرياضيات بالمرحلة الابتدائية في ضوء البراعة الرياضية .***مجلة تربويات الرياضيات***. ٢٢ (٦). ٨٥- ١٣٧.

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

الشياب، معن بن قاسم. (٢٠١٩). مستوى امتلاك معلمي العلوم في المرحلة الثانوية في المملكة العربية السعودية للممارسات العلمية والهندسية في ضوء الجيل القادم من معايير العلوم (NGSS). ***مجلة جامعة أم القرى للعلوم التربوية والنفسية***. ١٠ (٢) . ٣٨٨- ٣٦٦.

عبدالعزيز، دعاء عبدالرحمن. (٢٠١٩). تقويم محتوى كتب علوم المرحلة الإعدادية في ضوء الجيل القادم لمعايير العلوم (NGSS). ***المجلة التربوية***. ٦٨. ٢٣١- ٢٩٥.

العجمي، نمشة محمد، و العمر، عبدالعزيز بن سعود. (٢٠١٩). ***مستوى معرفة وتنفيذ معلمات الكيمياء بالمرحلة الثانوية للممارسات العلمية والهندسية وفق معايير (NGSS)***رسالة ماجستير غير منشورة). جامعة الملك سعود، الرياض.

العصيمي، حميد هلال. (٢٠٢٠). درجة توافر الممارسات العلمية والهندسية المتوافقة مع معايير العلوم للجيل القادم NGSS في أداء معلمي العلوم بالمرحلة المتوسطة ***مجلة كلية التربية***، ٣١ (١٢٢). ٣١٤- ٣٥٨.

العنزي، مبارك بن غدير سعد. (٢٠٢٣). اتجاهات معلمي العلوم بالمرحلة المتوسطة نحو استخدام الممارسات العلمية والهندسية في التدريس وفق معايير العلوم للجيل القادم(NGSS). ***مجلة كلية التربية***. ٣٤ (١٣٤). ٤٩٧- ٥٣٨.

مجلس التعليم . (٢٠١٧) **فلسفة التعليم في سلطنة عُمان**. الأمانة العامة لمجلس التعليم.

محمد، كريمة عبداللاه محمود. (٢٠٢١). برنامج تدريبي قائم على مراكز التعلم لتنمية الممارسات العلمية المتعلقة بمعايير العلوم للجيل القادم "NGSS" والتفكير السابر لدى الطلاب معلمي العلوم بكلية التربية . **المجلة التربوية**. ٨٧ ، ١٤٩٩- ١٥٨٢.

نوافلة، محمد خير نواف، واليمانى، مها عبدالجبار. (٢٠١٤). درجة ممارسة معلمي العلوم للكفايات الأدائية في التدريس و لمسؤولياتهم نحو أنفسهم و الطلبة و المجتمع من وجهات نظر مشرفي العلوم و معلميها الأوائل في سلطنة عمان . ***إربد للبحوث والدراسات - العلوم التربوية***. ١٧ (٢٢)، ١٩٥- ٢٤٧.

الهلال، منال. (٢٠٢١). ***مستوى توظيف معلمي علوم المرحلة الاساسية في الاردن للممارسات العلمية والهندسية (SEB) لمعايير العلوم للجيل القادم (NGSS) أثناء تدريسهم*** (رسالة ماجستير غير منشورة). جامعة آل البيت. الاردن.

وزارة التربية والتعليم. (٢٠١٨). ***دليل المعهد التخصصي للتدريب المهني للمعلمين***. سلطنة عمان.

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

Boesdorfer, S & Staudte, K. (2016). Teachers practices high school chemistry just prior to the adoption of the Next Generation Science Standards, ***school and Mathematics***, 116 (8), 422-458.

Greany T& Other (2016***). trends in Math &Science Study (TIMSS).***National Report: England.

Karnes, F. A. & Bean, S. M. (Eds.). (2009). ***Methods and materials for teaching the gifted (3rd ed.).*** Waco, TX: Prufrock Press.

Kawasaki, j, (2015). ***Examining teachers goals classroom instruction around the science and engineering practices in the next generation science standards***. Unpublished dissertation university of California.

Morales, C. J. (2016). ***Adapting to national standards: The experience of one middle school science teacher's implementation of the Next Generation Science Standards (NGSS),*** Ph.D. University of Michigan.

Smith, J., & Nadelson, L. (2017). Finding alignment: The perceptions and integration of the Next Generation Science Standards practices by elementary teachers. ***School Science and Mathematics***, 117(5), 194-203.

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

التحديات التي تواجه تعليم التفكير الناقد في المدارس الثانوية بالمملكة العربية السعودية

Challenges of teaching critical thinking in secondary schools in the Kingdom of Saudi Arabia

إعداد

بلسم عابد عبدالله المغذوي

Balsam Abed Almoghathwi

باحثة دكتوراه، جامعة الملك سعود، كلية التربية، قسم السياسات التربوية

Doi: 10.21608/jasep.2024.391141

استلام البحث : ١٩ / ٥ /٢٠٢٤

قبول النشر: ١٥ / ٦ / ٢٠٢٤

المغذوي، بلسم عابد عبدالله (٢٠٢٤). التحديات التي تواجه تعليم التفكير الناقد في المدارس الثانوية بالمملكة العربية السعودية. ***المجلة العربية للعلوم التربوية والنفسية***، المؤسسة العربية للتربية والعلوم والآداب، مصر،٨(٤٢) ، ٩٥ – ١١٨.

http://jasep.journals.ekb.eg

التحديات التي تواجه تعليم التفكير الناقد في المدارس الثانوية بالمملكة العربية السعودية

المستخلص:

هدفت الدراسة الحالية إلى الكشف عن مستوى التحديات التي تواجه تعليم التفكير الناقد في المرحلة الثانوية بالمملكة العربية السعودية، والتعرف على مستوى التحديات الثقافية والاجتماعية والتربوية التي تواجه تعليم التفكير الناقد، وقد اتبعت الدراسة المنهج الوصفي المسحي، كما استعانت بالاستبانة كأداة لتحقيق أهدافها، وتمثلت عينة الدراسة بـ (٣٢٧) معلماً ومعلمة بالمرحلة الثانوية بمنطقة المدينة المنورة التعليمية، وقد تم تطبيق الاستبانة في الفصل الدراسي الثاني من العام الدراسي ١٤٤٥هـ، وأظهرت نتائج الدراسة أن مستوى التحديات التي تواجه تعليم التفكير الناقد بالمملكة العربية السعودية جاء مرتفعاً، كما احتلت التحديات التربوية المرتبة الأولى بمستوى مرتفع تليها التحديات الاجتماعية بمستوى مرتفع وأخيراً التحديات الثقافية بمستوى متوسط، وأوصت الدراسة بالعمل على إيجاد حلول مناسبة لمواجهة هذه التحديات في مؤسسات التربية والتعليم.

الكلمات المفتاحية: التفكير الناقد، التحديات، المدارس الثانوية.

Abstract:

The aim of the study is to identify the level of cultural, social and educational challenges facing critical thinking education in secondary school in the Kingdom of Saudi Arabia. The study followed the descriptive survey approach and used the questionnaire as a tool to achieve its objectives. The study sample consisted of (327) male and female teachers in secondary school in the Madinah Educational District. The questionnaire was applied in the second semester of the academic year 1445 AH. The results of the study showed that the level of challenges facing critical thinking education in the Kingdom of Saudi Arabia was high, and educational challenges ranked first at a high level, followed by social challenges at a high level and finally cultural challenges at an average level. The study recommended working to find appropriate solutions to these challenges in educational institutions.

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

Keywords: critical thinking, Challenges, secondary schools.

المقدمة:

يعد التفكير الناقد واحداً من أهم متطلبات الحياة المعاصرة، وأحد مهارات القرن الحادي والعشرين، ففي ظل الثورة التقنية والانفتاح الفكري أصبحت الحياة مليئة بالعديد من الخيارات المتنوعة، يقف أمامها الفرد ليتحمل مسؤولية اختياراته وتبعاتها مما يتطلب تزويده بمهارات التفكير الناقد والقدرة على التمحيص والتحليل والاستدلال بهدف الوصول إلى قرار فكري متزن.

وفي هذا السياق، تهتم أنظمة التعليم حول العالم بالتفكير الناقد فقد قامت بعض الدول بتضمينه في مناهجها، وتشير منظمة التعاون والتنمية الاقتصادية إلى أن التفكير الناقد كان الأكثر تركيزاً بين المهارات المعرفية في مناهج الدول المشاركة بنسبة ٦٦% ثم حل المشكلات بنسبة ٥٩% ويعد التفكير الناقد أكثر حضوراً في مناهج اللغة الوطنية بنسبة ١٥% وأقل في علوم الصحة بنسبة ٤% (OECD, 2020).

محلياً، وفي المملكة العربية السعودية، يحظى التعليم في رؤية ٢٠٣٠ بأهمية كبيرة، ومن الجهود المبذولة إدراج مقرر للتفكير الناقد بهدف تحسين كفاءة مخرجات نظام التعليم ومع ذلك لا تزال هناك بعض التحديات التي تواجهه، فقد أشارت دراسات أجريت في السعودية كدراسة الحضيف والسكران (٢٠٢٠)؛ وحمدي والغامدي (٢٠٢١) إلى بعض عقبات تنمية التفكير الناقد كالتركيز على التلقين، وأوصت بتحسين وتطوير تعليم التفكير الناقد.

وبناءً على ما سبق، ونظراً لأهمية التفكير الناقد وأهمية تعليمه تأتي هذه الدراسة محاولة الكشف عن التحديات التي تواجه تعليم التفكير الناقد في المدارس الثانوية في المملكة العربية السعودية.

مشكلة الدراسة:

يتأثر التعليم بالعديد من العوامل والقوى المختلفة بعضها من داخل النظام التعليمي والبعض الآخر من خارجه، وتتفاعل هذه القوى مع التعليم فقد تكون عوامل قوة له وقد تشكل تحديات تواجهه وتعيق تحقيق أهدافه بما فيه تعليم التفكير الناقد على الرغم من جهود تطويره.

وفي هذا الصدد، وفيما يتعلق بتعليم التفكير الناقد هناك فجوة بين ثقة المعلمين في قدراتهم على تعزيز مهارات التفكير الناقد وأدائهم الفعلي، فمن المرجح أن يقول المعلمون إنهم واثقون من قدرتهم على مساعدة الطلاب ليصبحوا مفكرين

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

ناقدين بدلاً من القول إنهم كثيراً ما يكلفون بمهام تتطلب التفكير الناقد، فمثلاً ٩٣٪ من المعلمين الدنماركيين واثقين من قدرتهم على مساعدة الطلاب على التفكير الناقد بينما ٦١٪ يكلفونهم في كثير من الأحيان بمهام تتطلب التفكير الناقد، وفي السعودية يقول ٧٩% من المعلمين إن لديهم ثقة بقدرتهم على مساعدة الطلاب على التفكير الناقد قليلاً أو كثيراً بينما يكلف ٦٢% منهم الطلاب بشكل متكرر أو دائمًا بمهام تتطلب التفكير الناقد (OECD, 2020).

فضلاً عن ذلك، يشخص تقرير صادر عن البنك الدولي (٢٠١٩) حالة أنظمة التعليم في الشرق الأوسط وشمال افريقيا بأنها أنظمة تركز على مفاهيم الانضباط والاستعلام، ولذلك يغلب على التعليم الحفظ التلقيني للمبادئ والانفصال عن حياة الطالب وضعف العلاقات بين النظرية والتطبيق، وعدم توفر وقت كافي لممارسة التفكير الناقد، ويمتد الانضباط للأسرة والمجتمع فالمجتمعات ذات الأعراف الاجتماعية القوية تولي أهمية أكبر للطاعة وتقليل الأسئلة وإبداء الرأي (البنك الدولي، ٢٠١٩).

وعلى الصعيد المحلي، تسعى رؤية المملكة العربية السعودية إلى إعداد مواطن منافس عالمياً يمتلك مهارات المستقبل ومنها التفكير الناقد، إلا ان هناك بعض التحديات التي تكتنف التعليم السعودي مثل التركيز على الحفظ والتلقين، لذلك قامت وزارة التعليم بإدراج مواد جديدة كالتفكير الناقد (برنامج تنمية القدرات البشرية، ٢٠٢١)، وفي هذا الصدد، أشارت دراسة Alandejani (2021) إلى أن المعلمين في السعودية يستخدمون غالباً أسلوب التدريس الذي تم تدريبهم عليه، ولا يطبقون كل مهارات التفكير الناقد لتأثرهم بالترميز الثقافي المسبق.

وتأسيساً على ما سبق، تبحث هذه الدراسة عن إجابات للتساؤل الرئيسي التالي: ما مستوى التحديات التي تواجه تعليم التفكير الناقد في المملكة العربية السعودية في المدارس الثانوية؟

ويتفرع من هذا السؤال كل من الأسئلة التالية:

١. ما مستوى التحديات الثقافية التي تواجه تعليم التفكير الناقد بالمملكة العربية السعودية في المدارس الثانوية؟
٢. ما مستوى التحديات الاجتماعية التي تواجه تعليم التفكير الناقد بالمملكة العربية السعودية في المدارس الثانوية؟
٣. ما مستوى التحديات التربوية التي تواجه تعليم التفكير الناقد بالمملكة العربية السعودية في المدارس الثانوية؟

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

أهداف الدراسة:

- التعرف على مستوى التحديات الثقافية التي تواجه تعليم التفكير الناقد بالمملكة العربية السعودية في المدارس الثانوية.
- الكشف عن مستوى التحديات الاجتماعية التي تواجه تعليم التفكير الناقد بالمملكة العربية السعودية في المدارس الثانوية.
- معرفة مستوى التحديات التربوية التي تواجه تعليم التفكير الناقد بالمملكة العربية السعودية في المدارس الثانوية.

أهمية الدراسة:

الأهمية النظرية:

- تأتي الأهمية النظرية من أهمية تناول موضوع التفكير الناقد وعلاقته بالتربية والتعليم، وأهمية التعرف على التحديات التي تواجهه مما يساعد المفكرين على تكوين آراء علمية حول كيفية تشكلها واقتراح حلول تربوية مناسبة.
- الإضافة العلمية والفكرية للدراسات التي تناولت تعليم التفكير الناقد وإفادة الباحثين التربويين والمهتمين في هذا الموضوع وتأثير التحديات الحالية على تعليمه.

الأهمية التطبيقية:

- يتوقع أن تفيد نتائج الدراسة المعنيين وصناع القرار في اتخاذ القرارات المتعلقة بتعليم التفكير الناقد آخذين بعين الاعتبار تأثير التحديات المختلفة سواء ثقافية أو اجتماعية أو تربوية، وسبل التغلب عليها.
- يمكن أن تساعد توصيات الدراسة ومقترحاتها المهتمين بموضوع التفكير الناقد والمعنيين به على التوسع فيه بحثياً.

حدود الدراسة:

الحدود الموضوعية: اقتصرت الدراسة على الكشف عن التحديات التي تواجه تعليم التفكير الناقد بالمملكة العربية السعودية في المرحلة الثانوية.

الحدود البشرية: اقتصرت الدراسة على عينة من معلمي ومعلمات المرحلة الثانوية.

الحدود الزمانية: تم تطبيق أداة الدراسة في الفصل الدراسي الثاني من العام الدراسي ١٤٤٥هـ.

الحدود المكانية: تم إجراء الدراسة على عينة من معلمي ومعلمات المرحلة الثانوية بمنطقة المدينة المنورة التعليمية.

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

مصطلحات الدراسة:

التحديات (Challenges): يقصد بها "دعوة للانخراط في منافسة لإثبات قدرة الفرد ومهارته وتفوقه" (فلية والزكي، ٢٠٠٤، ٧٢)، وهي "المرحلة التي يوظف فيها الطالب جميع قدراته وإمكاناته الإبداعية للوصول إلى حل المشكلة موضع الدراسة" (المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم أ، ٢٠٢٠، ١٩).

وتعرفها الباحثة إجرائياً بأنها: المؤثرات السلبية التي يمكن أن تُحِد أو تعيق تعليم التفكير الناقد في كل من المجالات الثقافية والاجتماعية والتربوية.

التفكير الناقد (Critical Thinking): هو "القدرة على تقدير الحقيقة ومن ثم الوصول إلى القرارات في ضوء تقديم المعلومات وفحص الآراء المتاحة والأخذ بعين الاعتبار وجهات النظر المختلفة" (المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، ٢٠٢٠ب، ص.٢٤)

وتعرفه الباحثة إجرائياً بأنه: المهارات الفكرية التي تمكن الطلبة من فحص وتقييم الأفكار وترجيح أنسبها وفق أسسٍ موضوعية للوصول إلى حكم مقبول فكرياً، سواءً تم تعليمها بشكل مباشر أو غير مباشر بالمرحلة الثانوية.

الإطار النظري:

النشأة التاريخية لمفهوم التفكير الناقد:

ظهر مفهوم التفكير الناقد قديماً في الفلسفة اليونانية، وكان الفيلسوف اليوناني سقراط يستخدم ممارسات فلسفية تشجع على التفكير الناقد من خلال الحوار السقراطي، ثم جاء أفلاطون ودعا إلى تدريب العقل على التفكير لأن الأشياء تختلف عن ظواهرها (علي، ٢٠٠٩)، ثم أسس أرسطو علم المنطق وضبط الاستدلال، ثم جاء الفكر الإسلامي داعماً لمبادئ النظر العقلي وأصوله (العبد الكريم، ٢٠٢٢).

وبعد ذلك تطور التفكير الناقد وتم تناوله من زوايا فكرية متعددة، وعلى سبيل المثال في القرن العشرين استخدم ديوي Dewey مصطلح التفكير التأملي ودعا إلى ربط التفكير الناقد بالعلم الحديث وتطبيق المنهج العلمي لفهم عملية التفكير، ثم استمر طرح التفكير الناقد كهدف مركزي للتعليم في القرن الحادي والعشرين في أنظمة التعليم المختلفة حول العالم (Gosner, 2023).

مفهوم التفكير الناقد:

يختلف مفهوم التفكير الناقد حسب وجهات نظر المفكرين والعلماء وحقولهم المعرفية إذ لا يوجد تعريف واحد متفق عليه للتفكير الناقد على حد علم الباحثة.

فلسفياً يعرّفه إنيس Ennis التفكير الناقد بأنه التفكير التأملي المعقول الذي يركز على تقرير ما يجب تصديقه أو فعله (Wang, 2017,P.1267). كما يعرف

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

بول Paul التفكير الناقد بأنه "فن تحليل وتقييم التفكير برؤية تحسينه، وهو ذاتي التوجه وذاتي الانضباط وذاتي الرقابة وذاتي التصحيح" (بول وإيلدر، د.ت، ص.٣).
ومن ناحية علم النفس يعرفه "ستيربرغ Sternberg بأنه العمليات والاستراتيجيات وأساليب التمثل والتصورات التي يستخدمها الناس لحل المشكلات واتخاذ القرارات وتعلم مفاهيم جديدة" (لاي، ٢٠١١/٢٠٢٢، ص.٦).

أما تربوياً فيعرَّفه جليسر Glaser بأنه " الميل إلى التفكير العميق في المشاكل والمواضيع التي ترد ضمن مجال خبرة المرء، والإحاطة بنهج منطق الأسئلة وتعليلها، مع بعض المهارة في تطبيق هذا النهج" (فيشر، ٢٠٠١/٢٠٠٩، ص.١٦).

ويلاحظ مما سبق تعدد آراء العلماء والمفكرين في مفهوم التفكير الناقد، ومع ذلك هناك عناصر مشتركة بينها، إذ يمكن القول بأن التفكير الناقد عملية عقلية هادفة وعميقة ومنضبطة ومكتسبة، تتضمن الفحص والتمحيص للمقدمات والشك فيها بغية الوصول إلى الحقيقة، وذلك باستخدام عدة مهارات كالتحليل والتفسير والاستنتاج والتقييم، وتتصف نتائجه بالاتساق مع المقدمات وفقاً لمعايير معينة.

أهمية التفكير الناقد:

يعد التفكير الناقد مهماً من عدة نواحي، فمن الناحية الفكرية يشير العبد الكريم، وآخرون (٢٠٢٢) إلى أن التفكير الناقد:

- يعوّد الفرد على التأني والتعمق والبعد عن السطحية والاستعجال في إطلاق الأحكام.
- يشجع على تنمية الشغف المعرفي والإقبال على المعرفة بدافع ذاتي من خلال ممارسة التفكير باستمتاع.
- يوجه التفكير نحو تحقيق أغراض معينة أو حلول مناسبة فهو مهم لاستثمار المهارات المعرفية وتوظيفها

ويرى عامر، والمصري (٢٠١٧) أن للتفكير الناقد أهمية اجتماعية وثقافية، ومنها أنه:

- عامل مهم للتقدم الاجتماعي فالمجتمعات المتقدمة تحل مشكلاتها بناءً على أسس علمية عكس المجتمعات الأقل تقدماً والمستهلكة.
- يسهم في التكيف مع التغيرات الاجتماعية والثقافية المتسارعة في العصر الحالي والتفكير فيها بشكل ناقد.

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

- يساعد على تحليل حاجات المجتمع والوصول إلى حلول مقترحة وقابلة للتطبيق للمشكلات الاجتماعية.

كما يعد التفكير الناقد مهماً من الناحية الاقتصادية فهو:

- يمثل أحد المتطلبات الوظيفية التي يبحث عنها أرباب العمل فالوظائف التي تتطلب مهارات التفكير الناقد تعد الأعلى أجراً (غريغ، ولويس، ٢٠٢٠).
- يعد أحد كفايات ومهارات وظائف المستقبل والثورة الصناعية التي تتطلب التعامل معها بمرونة ونقد، وحسن الاستفادة من بعض مظاهرها مثل الذكاء الصناعي وانترنت الأشياء (الراشدي، ٢٠٢٢).
- يساهم في النمو الاقتصادي من خلال الاستثمار في رأس المال البشري مما يزيد الوظائف ونمو الإنتاجية للقوى العاملة، (البنك الدولي، ٢٠٢١).

ومن الناحية التربوية يشير رسن (٢٠٢٣) إلى أن التفكير الناقد:

- يُحوّل اكتساب المعرفة من عملية خاملة إلى نشاط عقلي وذلك بافتراض أن التعلم عملية تفكير، مما يجعل دور الطالب إيجابياً وفاعلاً في عملية التعليم، ويحسن مستوى التحصيل الدراسي.
- يرفع مستوى فهم الطلبة للفروق الثقافية بين الحضارات المختلفة وتنمية وعيهم بالتنوع الثقافي.
- يسهم في في تمتع الطلبة بالصحة النفسية الجيدة نتيجة قدرتهم على التكيف مع المتغيرات.

مهارات التفكير الناقد:

تتعدد تصنيفات المفكرين لمهارات التفكير الناقد، حيث يصنفها ديك Dick إلى Alsaleh (2020):

- تحديد الحجج: ويشمل ذلك الموضوعات والخاتمة والأسباب والتنظيم.
- تحليل الحجج: ويشمل افتراضات الحجج.
- مراعاة المؤثرات الخارجية: وتشمل القيم، والسلطة، واللغة والمؤثرات العاطفية.
- الاستدلال التحليلي العلمي: ويشمل الاستدلال السببي والإحصائي.
- الاستدلال والمنطق: ويشمل القياس والاستنباط والاستقراء.

كما يصنف هاليبرن Halpern مهارات التفكير الناقد إلى Alsaleh (2020):

- مهارات التفكير اللفظي: وهي مهارات الفهم والإقناع المضمنة في اللغة.

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

- مهارات تحليل الحجة: وأسباب دعم الاستنتاج.
- مهارات اختبار للفرضيات: وتفسير الأحداث والتنبؤ بها.
- الاحتمال وعدم اليقين: وتتضمن الشك في الاحتمالات.
- مهارات اتخاذ القرار وحل المشكلات.

تحديات التفكير الناقد:

تتنوع التحديات التي تواجه التفكير الناقد وتتسبب في إعاقته، ويمكن تصنيفها في عدة مجالات فكرية واجتماعية وثقافية وتربوية، حيث يذكر كلٌ من (القبالي والتريكي ،٢٠٢٠؛ والفضلي ،٢٠٢١؛ والعبد الكريم وآخرون ،٢٠٢٢) أن للتفكير الناقد تحديات فكرية منها على سبيل المثال:

- الانحياز العاطفي والتقيد بالعوامل العاطفية والانفعالية مما يعوق التفكير الناقد ويبعده عن تناول القضية بموضوعية ويؤثر في اتخاذ القرار السليم.
- الانقياد للآراء المتواترة والأقوال الشائعة التي تنتشر في المجتمع دون التأكد من صحتها مثل بعض الأمثال الشعبية والأخبار المتداولة.
- تطرف الرأي وجموده في جانب واحد من الحقيقة وتهميش بقية الجوانب وأحادية التفكير والتعميم.

ومن التحديات الاجتماعية ما يلي:

- ثقافة الطاعة المطلقة والمجتمعات التي تُعلي من تسلط الكبار على الصغار ولا تشجع على عرض القضايا للنقد والمناقشة (الرباط، ٢٠٢٢).
- ضعف كفاءة التواصل بين الثقافات واعتماد الصور النمطية عن الثقافات الأخرى نتيجة قلة التفاعل معها، ويقصد بالصور النمطية الثقافية المعتقدات الصارمة حول فئة معينة من الأفراد الذين يعتبرون متقاربين في نمط ثقافي واحد (Annenkova & Domysheva, 2020).

بالإضافة إلى ذلك، يعتري التفكير الناقد تحديات في الجانب التربوي منها ما يشير إليه (عامر، والمصري ،٢٠١٧؛ ومحمد ،٢٠٢٢) وغيرهما:

- البيئة التربوية غير المناسبة مثل ارتفاع أعداد الطلبة في الصف الدراسي، وضعف مشاعر الثقة والأمان بين الطالب والمعلم ومحدودية الوقت المخصص للنقاش والتفاعل الصفي.
- الاتجاهات التربوية التي ترى أن المعلم محور عملية التعليم وأنه مرجع الحقيقة الوحيد قد تؤدي إلى عدم تقبل آراء الطلبة والتقليل منها.

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

- افتقار المناهج الدراسية لأنشطة تنمي التفكير الناقد واقتصارها على مستويات معرفية دنيا كالتذكر.

النظريات المفسرة للتفكير الناقد:

حاولت عدة نظريات تقديم تفسير للتفكير الناقد من رؤى مختلفة كعلم النفس والفلسفة وغيرهما، ومن هذه النظريات ما يلي:

- **النظرية الثقافية الاجتماعية لفيجوتسكي L. S. Vygotsky:**

ليف سيميونوفيتش فيجوتسكي L. S. Vygotsky هو عالم نفس سوفيتي درس اللغويات والفلسفة ثم شارك في البحوث النفسية أثناء عمله في معهد موسكو لعلم النفس، اهتم بدراسة العوامل الاجتماعية والثقافية وتأثيرها في صنع الوعي البشري، ومن أشهر أعماله الفكر واللغة (Britannica, 2023).

وقد قدم فيجوتسكي نظرية حول الأداء العقلي والتفكير يطلق عليها في بعض الأدبيات مسمى النظرية الثقافية الاجتماعية، حيث ركز فيجوتسكي على الروابط بين الأفراد والسياقات الاجتماعية والثقافية التي يتصرفون فيها ويتفاعلون معها ويتشاركون فيها الخبرات، وتنادي النظرية بأن الأداء العقلي العالي للأفراد كالتفكير الناقد له أصل اجتماعي، وأن التفاعل الاجتماعي يؤدي دوراً أساسياً في عملية التطور المعرفي، لذلك فإن التواصل بين الأطفال والأفراد الأكثر منهم في الخبرة الاجتماعية كالمعلمين والآباء يعمل على تحسين التفكير الناقد لديهم (Padmanabha, 2018).

- **نظرية روبرت اينيس Robert Ennis للتفكير الناقد:**

روبرت اينيس فيلسوف أمريكي، يعرف التفكير الناقد Ennis (2011) بأنه ما يجب اعتقاده أو عمله في موقف أو حادث ما. ومن وجهة نظر اينيس يرى أن التفكير الناقد يتسم بسمتين أساسيتين الأولى أنه تفكير معقول أي يهدف إلى استنتاج قرارات مقبولة ومسوغة عقلياً، وأنه تفكير تأملي أي أنه يتضمن وعي تام بخطوات التفكير التي تم اتباعها، كما يعتقد اينيس أن المفكر الناقد المثالي مستعد لمحاولة تصحيح الأمر وتقديم موقفه بأمانة ووضوح والاهتمام بالآخرين.

علاوة على ذلك، فإن المفكر الناقد المثالي من وجهة نظر اينيس لديه القدرة على التوضيح والبحث والاستدلال بحكمة، كما يرى أنه في أي موقف تعليمي يجب أن يكون التفكير الناقد هدفاً سواء تم تعليمه بشكل صريح أو متضمن، كما يتطلب تعليم التفكير الناقد فحص تقاليد التفكير الجيد في مجالات البحث الناجحة الحالية Ennis, (2011).

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

الدراسات السابقة:

تناولت العديد من الدراسات العربية والأجنبية التحديات التي يمكن أن تعيق تعليم التفكير الناقد، وسيتم استعراضها في السطور التالية بدءاً من الأقدم إلى الأحدث.

حيث هدفت دراسة **الشديفات (٢٠١٨)** للتعرف على معوقات التفكير الناقد من وجهة نظر الأساتذة الأكاديميين، واستخدمت المنهج الوصفي وأداة الاستبانة، وتكونت العينة من (٤٦) أستاذاً أكاديمياً في جامعة نجران، وجاءت المعوقات المتعلقة بالمتعلم في المرتبة الأولى يليها على التوالي المعوقات المتعلقة بالسياسة التعليمية والمناهج والمعلم ثم المعوقات المتعلقة بالبيئة الاجتماعية، ومن أهم المعوقات تركيز المتعلم على الحصول على شهادة النجاح، وتركيز المنهج على المعرفة، واستخدام المعلم لأسلوب الإلقاء وضعف تشجيع الأسرة على تقبل الرأي الآخر.

وسعت دراسة **عبد العزيز، وعلي (Abdulazeez and Ali,2021)** لاستقصاء وجهات نظر المعلمين حول التحديات التي تواجههم في تدريس التفكير الناقد، واتبعت المنهج النوعي وأداة المقابلة شبه المنظمة، وتكونت العينة من عشرة معلمين في المرحلة الثانوية بالسليمانية في كردستان، وتوصلت إلى أهم التحديات كالخلفية الاجتماعية للأسرة وشيوع ثقافة الطاعة والاتجاه السلبي نحو التعبير عن الأفكار، ومحدودية الوقت وساعات العمل المرهقة للمعلمين وضعف الانترنت وأساليب التدريس غير المناسبة وزيادة عدد الطلاب.

كما هدفت دراسة **لبيب، وآخرون (Labib et al.,2021)** للتعرف على معوقات تنمية مهارات التفكير الناقد لأطفال المرحلة المبكرة في مجالات خصائص واحتياجات الأطفال وبيئة الفصل والمنهج والإدارة والمعلمة، واستخدمت المنهج الوصفي المسحي وأداة الاستبانة وتألفت العينة من (١٢٠) معلمة رياض أطفال بالدمام والرياض، وكشفت عن معوقات منها صعوبة فهم الأطفال لعناصر المشكلة والاستنتاج وزيادة عددهم والتركيز على الأهداف المعرفية ونقص المعلمات واتباع أساليب تدريس تقليدية والإدارة البيروقراطية وتعدد مسؤوليات المعلمة وضعف مهاراتها المهنية.

وأجرى **ايزي، وآخرون (Eze et al., 2022)** دراسة هدفت للتعرف على آراء الطلاب حول عوائق تطوير التفكير الناقد في الفصل الدراسي، وتم استخدام المنهج النوعي وتحليل الظواهر التفسيرية وأداة المجموعة المركزة، وتكونت العينة من عشر طلاب من البكالوريوس والدراسات العليا في قسم التدقيق الداخلي بجامعة جنوب افريقيا، وأشارت إلى عدد من العوائق منها أن الأساتذة أهم عائق لعدم درايتهم

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

بالتفكير الناقد والاعتماد على التلقين، وعدم اهتمام الطلبة به وتفضيلهم للأسئلة المغلقة والحصول على شهادة النجاح وثقافة المجتمع التي لا تشجع على النقاش.

وقام **كانماز (Kanmaz, 2022)** بإجراء دراسة هدفت للكشف عن مستوى وعي معلمي المرحلة الإعدادية بمهارات التفكير الناقد ومعوقاته والفروق وفق متغيرات النوع الاجتماعي وسنوات الخبرة والتخصص، واتبعت المنهج المختلط التفسيري الوصفي المسحي والفينومولوجي، واستخدمت مقياس مهارات التفكير الناقد والمقابلة شبه المنظمة، وكانت العينة (٤٦٩) معلم للدراسة الكمية، و(٢٠) معلم للنوعية في دينزلي بتركيا، وتوصلت إلى أن مستوى وعي أفراد العينة كان عالياً، ووجود فروق لصالح سنوات الخبرة من ٦-٢٤ سنة وتخصص اللغة الإنجليزية وعدم وجود فروق تابعة للنوع الاجتماعي، ومن المعوقات نقص المعلمين وافتقارهم لوقت للتخطيط واكتظاظ الفصول بالطلاب وتركيزهم على الحفظ والتذكر وقصور المناهج ومحدودية الوقت.

وتعليقاً على الدراسات السابقة يلاحظ أنها أجريت في مجتمعات متنوعة، كما أنها استخدمت مناهج مختلفة مثل المنهج النوعي وتحليل الظواهر، واستعانت بأدوات بحثية متعدد مثل الاستبانة أو المقابلة، إلا أنها جميعاً خلصت إلى تحديد عدد من التحديات التي يمكن أن تواجه تعليم التفكير الناقد.

المنهج والأداة:

اتبعت الدراسة المنهج الوصفي المسحي نظراً لملائمته أهداف وطبيعة الدراسة، وهو المنهج "الذي يهدف لوصف الظاهرة المدروسة، أو تحديد المشكلة، أو تبرير الظروف والممارسات، أو التقييم والمقارنة، أو التعرف على ما يعمله الآخرون في التعامل مع الحالات المماثلة لوضع الخطط المستقبلية" (القحطاني وآخرون، ٢٠١٣، ص.٢٠٤).

كما استعانت بأداة الاستبانة ويقصد بها "استمارة يصممها الباحث في ضوء الكتابات ذات الصلة بالمشكلة التي يراد بحثها أو يحصل عليها جاهزة ويعدلها على ضوء أسس علمية وتتضمن بيانات أولية عن المبحوثين وفقرات عن أهداف البحث" (النوح، ٢٠٢٠، ص.١٤٧-١٤٨).

وقد مر إعداد الاستبانة بعدة مراحل بدءاً بمراجعة الأدبيات التربوية ذات العلاقة لاستخلاص محاورها ثم صياغتها في صورتها الأولية.

كما تدرجت الاستجابات وفق مقياس ليكرت الخماسي (أوافق بشدة، أوافق، محايد، لا أوافق، لا أوفق بشدة).

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

وللتأكد من صدق الأداة تم إجراء الصدق الظاهري بعرض الصورة الأولية للاستبانة على ثمانية من السادة المحكمين وفي ضوء آرائهم بُنيت في صورتها النهائية التي تكونت من جزئين، احتوى الجزء الأول على البيانات الديموغرافية الأولية لأفراد العينة، واشتمل الجزء الثاني على تحديات تعليم التفكير الناقد بالمملكة العربية السعودية في (١٦) عبارة موزعة على ثلاثة أبعاد هي التحديات الثقافية والتحديات الاجتماعية والتحديات التربوية.

كما تم التأكد من ثبات الاستبانة باستخراج معامل ألفا كرونباخ Alpha Cronbach الذي بلغت قيمته (٠,٨٩٧) مما يدل على أن الاستبانة تتمتع بدرجة ثبات مرتفعة وهي صالحة للتطبيق.

وقد تم توزيع الاستبانة الكترونياً ومن ثم تحليلها واستخراج نتائجها وتفسيرها كما هو موضح في الجدول (١).

جدول (١): التفسير الكيفي لقيم متوسطات الاستجابة على عبارات الاستبانة

متوسط الاستجابة	٥- ٤,٢	٤,١- ٣,٤	٣,٣- ٢,٦	٢,٥- ١,٨	١,٧- ١
التفسير الكيفي	مرتفع جداً (موافق بشدة)	مرتفع (موافق)	متوسط (محايد)	منخفض (غير موافق)	منخفض جداً (غير موافق بشدة)

المجتمع والعينة:

تألف مجتمع الدراسة من معلمي ومعلمات المرحلة الثانوية بالمدارس الحكومية في منطقة المدينة المنورة التعليمية، وعددهم (٨٣٠٢) معلم ومعلمة، (٤٤١١) منهم ذكور، و(٣٨٩١) منهم إناث (الإدارة العامة للتعليم بمنطقة المدينة المنورة، ٢٠٢٤).

وقد تم اختيار عينة عشوائية طبقية من المعلمين والمعلمات، ويقصد بها: "تقسيم الأصل الكلي إلى طبقات أو أقسام على حسب أهمية هذه الطبقات في المعالجة الإحصائية ثم اختيار عدد الوحدات المختارة من كل طبقة بنفس نسبة عدد وحدات الطبقة في الأصل الكلي" (الجندي، وديباب، ٢٠١٤، ص.٢٣)، كما تم توزيع الاستبانة على العينة المستهدفة واستجاب منهم (٣٣٧) مفردة، ويصف الجدول (٢) خصائص أفراد العينة وفق النوع الاجتماعي.

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

جدول(٢): وصف عينة الدراسة وفق النوع الاجتماعي

المتغير		عدد المعلمين/ات	النسبة المئوية
النوع الاجتماعي	ذكر	١٥٨	%٤٨,٣
	أنثى	١٦٩	%٥١,٧
المجموع		٣٢٧	%١٠٠

نتائج الدراسة ومناقشتها:

للوصول إلى إجابات لأسئلة الدراسة تم تطبيق الاستبانة على عينة من معلمي ومعلمات المرحلة الثانوية لمعرفة التحديات الثقافية والاجتماعية والتربوية التي تواجه تعليم التفكير الناقد، وتم تحليل البيانات بعد جمعها، ويوضح الجدول (٣) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمحور التحديات التي تواجه تعليم التفكير الناقد وأبعاده وترتيب كل بعد منها.

جدول (٣): استجابات أفراد العينة لأبعاد التحديات التي تواجه تعليم التفكير الناقد

م	البعد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب	المستوى
١	التحديات الثقافية	٣,٣٦	١,٠٦	٣	متوسط
٢	التحديات الاجتماعية	٣,٦٣	٠,٩٧	٢	مرتفع
٣	التحديات التربوية	٤,٠٢	٠,٦٨	١	مرتفع
	التحديات ككل	٣,٧٦	٠,٧١	-	مرتفع

ويشير الجدول (٣) إلى أن مستوى التحديات التي تواجه تعليم التفكير الناقد جاء مرتفعاً بمتوسط حسابي قدره (٣,٧٦) وانحراف معياري قدره (٠٧١)، وتعزز هذه النتيجة تشخيص برنامج تنمية القدرات البشرية للتحديات التي تواجه منظومة التعليم السعودية ومنها محدودية ربط متطلبات مؤهلات المعلمين بجودة مخرجات الأداء، والاعتماد على المنهج النظري وضعف التركيز على الجانب العملي، ووجود مركزية في عدد من الأنشطة، ومحدودية دور وسائل التوعية الإعلامية بالقيم (برنامج تنمية القدرات البشرية، ٢٠٢١).

كما يتضمن الجدول (٣) ترتيب أبعاد التحديات حيث كانت التحديات التربوية أعلاهن بمستوى مرتفع ومتوسط حسابي (٤,٠٢) وانحراف معياري (٠,٦٨)، تليها التحديات الاجتماعية بمستوى مرتفع ومتوسط حسابي (٣,٦٣) وانحراف معياري (٠,٩٧)، وأخيراً التحديات الثقافية بمستوى متوسط ومتوسط حسابي (٣,٣٦) وانحراف معياري (١,٠٦)، وربما تعزى هذه النتيجة لطبيعة عمل

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

عينة الدراسة كمعلمين مما يفرض عليهم القرب من المشكلات ذات الطابع التربوي وتلمس حجم تأثيرها، بالإضافة إلى ما شهده المجتمع السعودي من تغيرات اجتماعية وثقافية قد يكون لها تأثير في توقعات أو مشاهدات عينة الدراسة للتحديات في هذين الجانبين على نحو ايجابي مما قلل من ترتيبها مقارنة بالتحديات التربوية.

بالإضافة إلى ذلك، تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لكل عبارة من عبارات التحديات التي تواجه تعليم التفكير الناقد مبينة في الجدول (٤).

جدول (٤): استجابات أفراد العينة لعبارات التحديات التي تواجه تعليم التفكير الناقد

رقم العبارة	العبارة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب في البعد	الترتيب ككل	مستوى الاستجابة
البعد الأول: التحديات الثقافية						
٣	الثقة المفرطة في دقة الكثير من المعلومات المتداولة	٣,٥٨	١,٢٣	١	١١	مرتفع
٤	الخوف من نقد التراث الثقافي	٣,٥٣	١,١٨	٢	١٢	مرتفع
٢	التسليم بتفسير الخرافات الشعبية للظواهر	٣,١٩	١,٣٨	٣	١٥	متوسط
١	اعتبار البعض أن التعصب الفكري من سمات قوة الشخصية	٣,١٦	١,٣٨	٤	١٦	متوسط
البعد الثاني: التحديات الاجتماعية						
٧	تحيز وسائل الإعلام الحديثة لنشر آراء معينة	٣,٨٧	١,١٣	١	٧	مرتفع
٦	الميل للامتثال للمعايير الاجتماعية السائدة	٣,٧٢	١,١٦	٢	٩	مرتفع
٨	ضعف ثقافة السؤال الموجه نحو رموز السلطة	٣,٦٥	١,٠١	٣	١٠	مرتفع
٥	استخدام الأسلوب التسلطي في التنشئة الاجتماعية	٣,٣١	١,٣٥	٤	١٤	متوسط
البعد الثالث: التحديات التربوية						
١٢	قلة توفر الكوادر العلمية المتخصصة في الفلسفة لتعليم التفكير الناقد	٤,٣١	٠,٨٤	١	١	مرتفع جداً
٩	الحاجة لسياسات تربوية واضحة تتبنى تعليم التفكير الناقد	٤,٢٨	٠,٧٦	٢	٢	مرتفع جداً
١٥	اكتظاظ الفصول بأعداد كبيرة من الطلبة	٤,٢٥	١,٠٣	٣	٣	مرتفع جداً
١١	ضعف الإعداد المهني لمعلمي التفكير الناقد	٤,٠٤	٠,٩٩	٤	٤	مرتفع
١٦	محدودية الوقت المتاح لتعليم التفكير الناقد	٤,٠٣	١,٠٤	٥	٥	مرتفع

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

١٣	تركيز أساليب التقويم على قياس مستوى تذكر المعرفة	٣,٩٤	١,٠١	٦	٦	مرتفع
١٤	تركيز المقرر الدراسي على الجوانب النظرية أكثر من التطبيقية	٣,٨٤	١,٠٩	٧	٨	مرتفع
١٠	الاعتماد على طرق تدريس تقليدية في تعليم التفكير الناقد	٣,٥٠	١,٢٧	٨	١٣	مرتفع
التحديات التي تواجه تعليم التفكير الناقد ككل		٣.٧٦	٠,٧١	-	-	مرتفع

ويتضح من الجدول (٤) تفاوت مستويات عبارات محور التحديات التي تواجه تعليم التفكير الناقد ككل حيث حصلت ثلاث عبارات على مستوى مرتفع جداً، وعشر عبارات على مستوى مرتفع، وثلاث عبارات أخرى على مستوى متوسط، وفيما يلي تفصيل كل عبارة وفقاً لترتيبها في التحديات ككل من الأعلى إلى الأدنى.

- أحرزت العبارة رقم (١٢) المرتبة الأولى في التحديات بمستوى مرتفع جداً، ونصها "قلة توفر الكوادر العلمية المتخصصة في الفلسفة لتعليم التفكير الناقد" بمتوسط حسابي (٤,٣١) وانحراف معياري (٠,٨٤)، وتتفق هذه النتيجة مع ما توصلت إليه دراسة Eze et al. (2022) من أن المعلمين أهم عائق لعدم درايتهم بالتفكير الناقد والاعتماد على التلقين.
- وفي المرتبة الثانية جاءت العبارة رقم (٩) بمستوى مرتفع جداً وهي "الحاجة لسياسات تربوية واضحة تتبنى تعليم التفكير الناقد" ومتوسط حسابي (٤,٢٨) وانحراف معياري (٠,٧٦) مما يتفق مع ما أشارت إليه دراسة الشديفات (٢٠١٨) فالمعوقات المتعلقة بالسياسة التعليمية من أهم تحديات تعليم التفكير الناقد.
- والمرتبة الثالثة كانت للعبارة رقم (١٥) بمستوى مرتفع جداً ونصها "اكتظاظ الفصول بأعداد كبيرة من الطلبة" بمتوسط الحسابي (٤,٢٥) وانحراف معياري (١,٠٣)، وهو ما يتفق مع أشارت إليه نتائج دراسة كل من (Abdulazeez and Ali، 2021؛ Labib et al.، 2021؛ Kanmaz ، 2022).
- تليها المرتبة الرابعة للعبارة رقم (١١) بمستوى مرتفع، وهي "ضعف الإعداد المهني لمعلمي التفكير الناقد" بمتوسط حسابي (٤,٠٤) وانحراف معياري (٠,٩٩)، وهو ما يتفق مع ما خلصت إليه دراسة Labib et al. (2021).
- وجاءت العبارة رقم (١٦) في المرتبة الخامسة بمستوى مرتفع، ونصها "محدودية الوقت المتاح لتعليم التفكير الناقد" بمتوسط حسابي (٤,٠٣) وانحراف معياري (١,٠٤) مما يتفق مع دراسة Abdulazeez and Ali (2021).

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

- وحصلت العبارة رقم (١٣) على المرتبة السادسة بمستوى مرتفع، وهي "تركيز أساليب التقويم على قياس مستوى تذكر المعرفة" بمتوسط حسابي (٣,٩٤) وانحراف معياري (١,٠١)، مما يتفق مع ما خلصت إليه دراسة Eze et al. (2022).
- وكانت المرتبة السابعة للعبارة رقم (٧) بمستوى مرتفع، وهي "تحيز وسائل الإعلام الحديثة لنشر آراء معينة" ومتوسط حسابي (٣,٨٧) وانحراف معياري (١,١٣) مما يتفق مع ما أشارت إليه دراسة Abdulazeez and Ali (2021).
- وفي المرتبة الثامنة جاءت العبارة رقم (١٤) بمستوى مرتفع، وهي "تركيز المقرر الدراسي على الجوانب النظرية أكثر من التطبيقية" بمتوسط حسابي (٣,٨٤) وانحراف معياري (١,٠٩)، مما يتفق مع ما توصلت له دراسة Kanmaz (2022) من قصور المناهج.
- وحصلت العبارة رقم (٦) على المرتبة التاسعة بمستوى مرتفع، ونصها "الميل للامتثال للمعايير الاجتماعية السائدة" بمتوسط حسابي (٣,٧٢) وانحراف معياري (١,١٦) مما يتفق مع وصلت له دراسة Abdulazeez and Ali (2021).
- وأحرزت العبارة رقم (٨) المرتبة العاشرة بمستوى مرتفع ونصها "ضعف ثقافة السؤال الموجه نحو رموز السلطة" بمتوسط حسابي (٣,٦٥) وانحراف معياري (١,٠١)، وهو ما أشارت إليه دراسة Abdulazeez and Ali (2021).
- وكانت المرتبة الحادية عشرة للعبارة رقم (٣) بمستوى مرتفع، وهي "الثقة المفرطة في دقة الكثير من المعلومات المتداولة" بمتوسط حسابي (٣,٥٨) وانحراف معياري (١,٢٣) وهو ما أشارت إليه دراسة Eze et al. (2022).
- وحصلت على المرتبة الثانية عشرة العبارة رقم (٤) بمستوى مرتفع، وهي "الخوف من نقد التراث الثقافي" بمتوسط حسابي (٣,٥٣) وانحراف معياري (١,١٨)، مما يشبه ما أشارت إليه دراسة Abdulazeez and Ali (2021).
- وجاءت العبارة رقم (١٠) في المرتبة الثالثة عشرة بمستوى مرتفع، وهي "الاعتماد على طرق تدريس تقليدية في تعليم التفكير الناقد" بمتوسط حسابي (٣,٥٠) وانحراف معياري (١,٢٧) مما يتفق مع أشارت إليه دراسة الشديفات (٢٠١٨)، و Labib et al. (2021).

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

- وكانت المرتبة الرابعة عشرة للعبارة رقم (٥) بمستوى متوسط، وهي "استخدام الأسلوب التسلطي في التنشئة الاجتماعية" بمتوسط حسابي (٣,٣١) وانحراف معياري (١,٣٥) وتؤيدها دراسة الشديفات (٢٠١٨)، ودراسة Abdulazeez and Ali (2021).
- وحصلت على المرتبة الخامسة عشرة العبارة رقم (٢) بمستوى متوسط، وهي "التسليم بتفسير الخرافات الشعبية للظواهر" بمتوسط حسابي (٣,١٩) وانحراف معياري (١,٣٨).
- والمرتبة السادسة عشرة والأخيرة كانت للعبارة رقم (١) بمستوى متوسط، ونصها "اعتبار البعض أن التعصب الفكري من سمات قوة الشخصية" بمتوسط حسابي (٣,١٦) وانحراف معياري (١,٣٨).

وبمناقشة النتائج السابقة في ضوء النظريات المفسرة للتفكير الناقد التي سبق ذكرها يستنتج بأن العوامل الثقافية والاجتماعية يمكن أن تشكل تحديات تعيق تعليم التفكير الناقد، مما يدعم ما تنادي به نظرية فيجوتسكي الذي يرى أن التفكير له أصل اجتماعي ويتأثر بالتفاعل في المحيط الاجتماعي وبالتواصل الثقافي بين الأفراد وبالخبرة الاجتماعية المتكونة لديهم.

فعلى سبيل المثال يعد استخدام الأسلوب التسلطي في التنشئة أحد تحديات الجانب الاجتماعي إذ يمكن أن يحد من تطور تعليم التفكير الناقد، وكذلك التعصب الفكري والثقة المفرطة في تلقي المعلومات ودقتها دون تمحيص، وهذه العادات الذهنية يتم دعمها أو تقليلها في السياقات الاجتماعية والثقافية بمستويات مختلفة ويمكن أن يشكل وجودها عائقاً أمام تعليم التفكير الناقد.

كما تشير النتائج السابقة إلى أن التحديات التربوية تعتبر عوائق أمام تعليم التفكير الناقد مثل ضعف السياسات التربوية ونقص تأهيل المعلمين ومحدودية الوقت المخصص لتعليم التفكير الناقد وزيادة أعداد الطلبة وغيرها.

وفي هذا السياق، تشير نظرية اينيس للتفكير الناقد إلى أنه في أي موقف تعليمي يجب أن يكون التفكير الناقد هدفاً سواء تم تعليمه بشكل صريح أو متضمن، وأن تعليم التفكير الناقد يتطلب فحص تقاليد التفكير الجيد، وبناء عليه يمكن تعليم التفكير الناقد واستهدافه مع أهمية ظروف البيئة التربوية اتي تعمل على تنميته لا على إعاقته، ولذلك فإن وجود العديد من التحديات في البيئة التربوية كما تشير إليها نتائج هذه الدراسة تتطلب إعادة النظر في مدى إمكانية تحقيق الغاية المنشودة في ظل هذه التحديات، والبحث عن حلول لها.

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

تعليق الباحثة:

يتضح من التحليل السابق، أن هناك بعض التحديات التي يمكن أن تواجه تعليم التفكير الناقد وتقلل من النتائج المرجوة منه، وهذه التحديات متعددة ومتداخلة ولكن يمكن تصنيفها في عدة مجالات اجتماعية وثقافية وتربوية، وتأتي التحديات التربوية في قائمة التحديات التي تواجه تعليم التفكير الناقد تليها الاجتماعية وأخيراً الثقافية، فالتعليم نظام مفتوح يتأثر بعناصره الداخلية مثل المعلم والطالب والمنهج وغيرها كما يتأثر بالبيئة المحيطة والسياق الاجتماعي والثقافي الذي تتم فيه عملية التعليم لذلك لابد من أخذ تأثيرها بعين الاعتبار.

فضلاً عن ذلك، توضح هذه التحديات أن التفكير الناقد عملية تعليمية مكتسبة يمكن تحسينها أو الحد منها، ويتوقف على مستوى وجودة مدخلات وعمليات النظام التعليمي مثل صياغة السياسات التربوية وجودة إعداد المعلم وتأهيله وتخصيص وقت كافي لمناقشة قضايا التفكير الناقد والسماح للطلبة بالمشاركة فيها وطبيعة محتوى المقررات، وبالتالي لابد من مراجعة هذه المدخلات والعمليات وتقديم تغذية راجعة توفر حلولاً مناسبة للتحديات التي تواجه تعليم التفكير الناقد الذي أصبح واحداً من أهم أهداف التعليم في القرن الحادي والعشرين ومهارات المستقبل.

التوصيات:

بناء على النتائج السابقة توصي الدراسة بما يلي:

- أهمية مراعاة مؤسسات التربية والتعليم والمؤسسات الاجتماعية المختلفة وصناع القرار للتحديات التي تواجه تعليم التفكير الناقد، والاهتمام بإيجاد حلول مناسبة للحد من تأثيرها السلبي الذي يعيق تحقيق الأهداف المنشودة من تعليم التفكير الناقد.
- تثقيف الأسر والمعلمين والطلبة وشرائح المجتمع بأهمية التفكير الناقد ومردوده الإيجابي على الفرد والمجتمع ورفع مستوى الوعي بالتحديات الاجتماعية والثقافية والتربوية التي يمكن أن تقف أمامه لتلافي تأثيراتها.

المقترحات:

تقترح الدراسة الحالية ما يلي:

- إجراء المزيد من الدراسات حول تعليم التفكير الناقد والعوامل المؤثرة فيه.
- تقديم دراسة عن العوائق والتحديات التي قد تواجهه في مختلف الأصعدة الاجتماعية والتربوية وغيرهما.

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

- إجراء دراسات عن سبل تعزيز التفكير الناقد في المؤسسات التربوية المختلفة مثل الأسرة والمدرسة والجامعة ووسائل الإعلام التقليدية والحديثة.

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

المراجع:

الإدارة العامة للتعليم بمنطقة المدينة المنورة. (٢٠٢٤). *إحصائية التعليم*. الإدارة العامة للتعليم بمنطقة المدينة المنورة

برنامج تنمية القدرات البشرية (٢٠٢١). الوثيقة الإعلامية برنامج تنمية القدرات البشرية ٢٠٢١-٢٠٢٥

البنك الدولي. (٢٠١٩). *توقعات وتطلعات إطار جديد للتعليم في الشرق الأوسط وافريقيا*. البنك الدولي.

البنك الدولي. (٢٠٢١). *تطوير المهارات*. البنك الدولي. استرجع في أغسطس ٢٨، ٢٠٢٣، من

https://www.worldbank.org/en/topic/skillsdevelopment

بول، ريتشارد، وإيلدر، ليندا. (د.ت). *الدليل المصغر للتفكير الناقد المفاهيم والأدوات* (أحمد القاضي؛ مترجم)، مؤسسة التفكير الناقد.

الجندي، حسن، ودياب، حسن. (٢٠١٤). *الإحصاء والحاسب الآلي*. مكتبة الأنجلو المصرية.

الحضيف، نجلاء محمد، والسكران، عبدالله فالح. (٢٠٢٠). دور المدرسة في تنمية التفكير الناقد لدى طالبات المرحلة الثانوية في مدينة الرياض وسبل تعزيزه دراسة ميدانية في مدينة الرياض. *مجلة القراءة والمعرفة*، ٢٢٩، ١٧٩-٢١٨

حمدي، علي محمد، والغامدي، غرم الله مسفر. (٢٠٢١). دور معلمي الرياضيات في تنمية التفكير الناقد لدى طلابهم. *مجلة تربويات الرياضيات*. ٢٤(٢)، ٤٥-٨٤

الراشدي، عمر حسن. (٢٠٢٢). *التفكير الناقد التأصيل المفاهيم المهارات والتطبيقات*. شركة تكوين المتحدة.

الرباط، بهيرة شفيق. (٢٠٢٢). *التفكير النقدي رؤى وتطبيقات*. دار العالم العربي.

رسن، أحمد نعمة. (٢٠٢٣). *التساؤل ودوره في التحصيل والتفكير الناقد*. دار المناهج للنشر والتوزيع.

الشديفات، خلود عبد الرحيم. (٢٠١٨). معوقات التفكير الناقد من وجهة نظر الأساتذة الأكاديميين في جامعة نجران. *مجلة الطريق للعلوم التربوية والاجتماعية*، ٥(٦)، ٦٠٨-٦٣٦

عامر، طارق عبد الرؤوف، والمصري، إيهاب عيسى. (٢٠١٧). *التفكير الناقد والتفكير التأملي*. مؤسسة طيبة.

العبد الكريم، راشد. (٢٠١٩). *البحث النوعي في التربية* (ط.٢)، مكتبة الرشد.

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

العبد الكريم، راشد، والحسينان، إبراهيم، والعقل، عقل. (٢٠٢٢). *التفكير الناقد المفهوم والتطبيقات*. وجوه للنشر والتوزيع.
علي، إسماعيل إبراهيم. (٢٠٠٩). *التفكير الناقد بين النظرية والتطبيق*. دار الشروق.
غريغ، راسيل، ولويس، هيلين. تعليم التفكير الإبداعي والناقد في المدارس (ساجدة عطاري، مترجم)، *دار الفكر*. (العمل الأصلي نشر في ٢٠١٩).
الفضلي، صلاح. (٢٠٢١). *التفكير الناقد*. دار المجد.
فلية، فاروق، والزكي، أحمد. (٢٠٠٤). *معجم مصطلحات التربية لفظاً واصطلاحاً*. دار الوفاء لدينا. مصر.
فيشر، آلك. (٢٠٠٩). *مقدمة في التفكير الناقد* (ياسر العيتي؛ مترجم)، دار السيد للنشر. (العمل الأصلي نشر في ٢٠٠١).
القبالي، يحيى أحمد، والتريكي، بدور محمد. (٢٠٢٠). *التفكير الناقد*. فضاءات للنشر والتوزيع.
القحطاني، سالم، والعامري، أحمد، وآل مذهب، معدي، والعمر، بدران. (٢٠١٣). *منهج البحث في العلوم السلوكية مع تطبيقات على spss* (ط.٤). المؤلفين.
محمد، آمال جمعة. (٢٠٢٢). *ثنائية الألفية الثالثة التفكير الناقد والوعي الاجتماعي*. المتحدة للنشر والتوزيع.
مكتب التربية العربي لدول الخليج. (٢٠٢٠).
المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم. (٢٠٢٠أ). *المعجم الموحد لمصطلحات الابداع والابتكار*. المركز التربوي للغة العربية لدول الخليج.
المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم. (٢٠٢٠ب). *المعجم الموحد لمصطلحات الحكامة التربوية*. المركز التربوي للغة العربية لدول الخليج.
النوح، مساعد عبدالله. (٢٠٢٠). *المرجع في البحث التربوي*. مكتبة الرشد.
Alandejani, J. (2021). Perception of Instructors' and Their Implementation of Critical Thinking within Their Lectures. *International Journal of Instruction*, 14(4), 411-426.
Abdulazeez, A. R. & Ali, S. A. (2021). Teaching Critical Thinking Skills in Sulaimani City High Schools: Challenges and Obstacles. Journal of University of Raparin, 8(4), 212–224
Annenkova, A. V., & Domysheva, S. A. (2020). Developing Critical Thinking Skills For Overcoming Stereotypes In

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

Intercultural Communication. *Economic and Social Trends for Sustainability of Modern Society (ICEST 2020)*, vol 90. European Proceedings of Social and Behavioural Sciences, pp. 1028-1038. European Publisher. https://doi.org/10.15405/epsbs.2020.10.03.119

Britannica. (2023). *L. S. Vygotsky*. Encyclopedia Britannica, 7 Jun. 2023, Retrieved in September22 ,2023 from L. S. Vygotsky | Cognitive Theory, Developmental Psychology & Education | Britannica

Ennis, R. H. (2011). The Nature of Critical Thinking: An Outline of Critical Thinking Dispositions and Abilities. *University of Illinois*, *2*(4), 1-8.

Eze, I. F., Iwu, C. G. & Dubihlela, J. (2022). Students' views regarding the barriers to learning critical thinking. *International Journal of Research in Business and Social Science*, 11(4), 355–364.

Gosner, W. (2023). critical thinking. *Encyclopedia Britannica*. Retrieved in August2,2023 from https://www.britannica.com/topic/critical-thinking

Kanmaz, A. (2022). Middle school teachers' critical thinking skills and awareness towards teaching critical thinking skills. *International Online Journal of Education and Teaching*, 9(4). 1648- 1671

Labib, S.A., Abdul Muttalib, O.M., Ismail, Z.A. & Nounou, N.A. (2021). Obstacles of Developing Critical Thinking Skills for Early-Stage Children from the Female Teachers' Point of View in Saudi Arabia. *Psychology and Education*, 58(1), 667-681

Organisation for Economic Co-operation and Development. (2020a). *What Students Learn Matters: Towards a 21st*

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

Century Curriculum. OECD Publishing, Paris, https://doi.org/10.1787/d86d4d9a-en

Padmanabha, C.H. (2018). Critical Thinking: Conceptual Framework. *i-manager's Journal on Educational Psychology*, 11(4),45-53.

Alsaleh, Nada. (2020). Teaching Critical Thinking Skills: Literature Review. *The Turkish Online Journal of Educational Technology*. 19(1), 21-39. https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1239945.pdf

Wang, S. (2017). An Exploration into Research on Critical Thinking and Its Cultivation: An Overview. *Theory & Practice in Language Studies*, 7(12). 1266-1280

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

دراسة مقارنة لنظامي التعليم في اليابان وإندونيسيا:
فرص لتطوير التعليم في إندونيسيا

A Comparative Study of the Education Systems in Japan and Indonesia: Opportunities for Developing Education in Indonesia

إعداد

حارث هيرماوان كوزمايهارسو

Harith Hermawan Kuzmaiharso

طالب الدكتوراه في مسار الإدارة التربوية بقسم التربية في كلية اللغة العربية والدراسات الإنسانية بالجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة

Doi: 10.21608/jasep.2024.391142

استلام البحث : ٢٢ / ٥ /٢٠٢٤

قبول النشـــر: ٢٢ / ٦ / ٢٠٢٤

كوزمايهارسو، حارث هيرماوان (٢٠٢٤). دراسة مقارنة لنظامي التعليم في اليابان وإندونيسيا: فرص لتطوير التعليم في إندونيسيا. ***المجلة العربية للعلوم التربوية والنفسية***، المؤسسة العربية للتربية والعلوم والآداب، مصر،٨(٤٢)، ١١٩ – ١٤٨.

http://jasep.journals.ekb.eg

دراسة مقارنة لنظامي التعليم في اليابان وإندونيسيا: فرص لتطوير التعليم في إندونيسيا

المستخلص:

يهدف هذا البحث إلى استعراض النظرة العامة لنظامي التعليم في اليابان وإندونيسيا، وتحديد أوجه التشابه والاختلاف بينهما، واقتراح الوسائل لتطوير النظام التعليمي في إندونيسيا. استخدم الباحث المنهج الوصفي المقارن لملاءمته لطبيعة البحث. ومن أبرز التوصيات التي قدمها الباحث ما يلي:

١. تحسين تكافؤ الفرص التعليمية من خلال توفير الموارد والفرص التعليمية المتساوية لجميع الطلاب بغض النظر عن خلفياتهم الاجتماعية والاقتصادية.
٢. تحسين التنسيق بين الوزارتين المسؤولتين عن التعليم الحكومي والديني لضمان تكامل الجهود وتقديم تعليم شامل.
٣. توفير برامج الماجستير والدكتوراه بشكل أوسع وزيادة الدعم للبحث العلمي والابتكار لتعزيز القدرات الأكاديمية والبحثية للطلاب.
٤. تعزيز تعليم اللغة الإندونيسية بجودة عالية لتعزيز الهوية الوطنية والقدرات اللغوية للطلاب.
٥. تطوير برامج قروض طلابية مماثلة لمنظمة خدمات الطلاب اليابانية (JASSO) لتغطية نسبة أكبر من طلاب التعليم العالي وتخفيف العبء المالي على الأسر.
٦. توجيه الموارد لبناء وتحديث المرافق التعليمية في المناطق النائية لضمان وصول التعليم إلى جميع الطلاب بغض النظر عن موقعهم الجغرافي.

الكلمات المفتاحية: دراسة مقارنة – نظام التعليم – اليابان – إندونيسيا – تطوير التعليم.

Abstract:

This research aims to provide an overview of the education systems in Japan and Indonesia, identify the similarities and differences between them, and propose ways to develop the educational system in Indonesia. The researcher used the comparative descriptive method due to its suitability for the nature of the study. The main recommendations presented by the researcher are as follows:

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

1. Improve educational equity by providing equal resources and educational opportunities for all students, regardless of their social and economic backgrounds.
2. Enhance coordination between the two ministries responsible for public and religious education to ensure integrated efforts and comprehensive education.
3. Expand master's and doctoral programs and increase support for scientific research and innovation to enhance students' academic and research capabilities.
4. Promote high-quality Indonesian language education to strengthen national identity and students' linguistic abilities.
5. Develop student loan programs similar to the Japan Student Services Organization (JASSO) to cover a larger proportion of higher education students and reduce the financial burden on families.
6. Allocate resources for building and updating educational facilities in remote areas to ensure that education is accessible to all students, regardless of their geographic location.

Keywords: Comparative Study – Education System – Japan – Indonesia – Education Development.

مقدمة:

لقد شهد العالم تغييرات وتطورات وتقدماً كبيراً في مختلف مجالات الحياة البشرية. ويُعدّ التعليم من أبرز المجالات التي شهدت نمواً سريعاً تماشياً مع تزايد حاجة الإنسان للمعرفة. يتمتع التعليم بأهمية بالغة في مختلف جوانب الحياة، بما في ذلك تطوير جودة الموارد البشرية، ورفع مستوى القراءة والكتابة والحساب، وتشكيل القيم والأخلاق الوطنية، والتنمية الاقتصادية، والقضاء على الفقر، وتحقيق الاستقرار الاجتماعي والأمني، فضلاً عن التقدم في مجالات التكنولوجيا والعلوم، وغيرها من المجالات.

في العصر الحديث، تحتل التربية مكانةً غاية في الأهمية في تطور الإنسان (Sarica & Cavus, 2019). إنّ حاجة الإنسان للتعليم ليست فقط ضرورية لنمو

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

الفرد، بل هي أيضاً حاسمة للتقدم الاجتماعي والاقتصادي. يلعب التعليم دوراً مهماً في مساعدة الأفراد على فهم العالم من حولهم، وتطوير مهارات التفكير النقدي، وإعدادهم لمواجهة تحديات الحياة المختلفة. علاوة على ذلك، يعمل التعليم كأداة رئيسية في تعزيز المساواة، والعدالة الاجتماعية، والديمقراطية من خلال توفير فرص متساوية لجميع الأفراد لتحقيق النجاح. من خلال التعليم الجيد، يمكن للمجتمع أن يصل إلى مستوى أفضل من الصحة، ويقلل من مستويات الفقر، ويحسن جودة الحياة بشكل عام.

لضمان جودة التعليم المثلى، يتطلب الأمر تخطيط نظام تعليمي محكم لمواجهة التحديات المختلفة للعصر، سواء على المستوى الإقليمي أو العالمي. إن نظام التعليم المتميز سينتج أفراداً متعلمين، ناقدين، ومبدعين، قادرين على التكيف والمساهمة بشكل كبير في مختلف جوانب الحياة.

إحدى الطرق التي يمكن اتباعها للحصول على نظام تعليمي جيد ومحكم هي إجراء دراسة مقارنة للتعليم بين الدول التي تسعى لتحسين نظامها التعليمي والدول المتقدمة التي تمتلك نظامًا تعليميًا متميزًا. وبهذه الطريقة، يمكن للأنظمة التي أثبتت فعاليتها في الدول المتقدمة أن تُقلَّد وتُكيَّف من قِبَل الدول التي لا يزال نظامها التعليمي في طور النمو. إذا أثبتت المقارنة بين أنظمة التعليم في مختلف الدول قيمتها وفوائدها في الماضي، فإن قيمتها وفائدتها تزداد اليوم بشكل أكبر. يعود ذلك إلى دراسة العوامل المختلفة التي تشكل هذه الأنظمة وتُميّزها من دولة إلى أخرى. تشمل هذه العوامل التاريخ، والجغرافيا، والاقتصاد، والسياسة، والثقافة، والدين، والتأثيرات المختلفة الأخرى التي تعمق حياة الشعوب (Al-Abbad, 2021).

من بين الدول المتقدمة ذات الأنظمة التعليمية الأفضل في العالم، تبرز اليابان كواحدة من الرواد. العديد من الدول النامية تتخذ من اليابان مرجعًا رئيسيًا في جهودها لتحسين جودة التعليم لديها (Johan, 2018). كدولة نامية، يمكن لإندونيسيا أن تحاكي التقدم الذي حققته اليابان من خلال منهجية الدراسة المقارنة للتعليم. وبهذه الطريقة، يمكن لإندونيسيا تحديد نقاط الضعف في نظامها التعليمي وتبني نظام تعليمي أكثر نجاعة لمواجهة التحديات والقضايا التعليمية المحلية. يجب أن يتم هذا الأمر مع مراعاة القيم والمعايير السائدة في إندونيسيا.

بناءً على ما سبق، تهدف هذه الدراسة إلى استقصاء إمكانية الاستفادة من عوامل نجاح النظام التعليمي الياباني بالمقارنة مع النظام التعليمي الإندونيسي من خلال دراسة مقارنة، بهدف استخلاص مبادئ تعليمية يمكن توظيفها لتعزيز وتطوير النظام التعليمي في إندونيسيا.

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

مشكلة البحث:

يُعدّ التعليم إحدى الركائز الأساسية في تحديد مستقبل أي أمة. يمكن لجودة التعليم الجيدة أن تنتج موارد بشرية كفؤة وقادرة على المنافسة على المستوى العالمي. على العكس، يمكن لنظام التعليم غير الكافي أن يعيق تطور الأفراد والمجتمع. في إندونيسيا، غالبًا ما تُعتبر الدرجات العالية أهم من النزاهة. على سبيل المثال، هناك العديد من الحالات التي يقوم فيها المعلمون بمساعدة الطلاب على اجتياز الامتحانات الوطنية (UN) من خلال توزيع مفاتيح الإجابات للحفاظ على تصنيف المدرسة مرتفعًا. مثل هذه الممارسات تساهم في تدهور جودة التعليم في إندونيسيا (Zarman, 2017).

حاليًا، تُعد إندونيسيا واحدة من الدول ذات جودة التعليم المنخفضة. وفقًا لبرنامج التقييم الدولي للطلاب (PISA)، تحتل إندونيسيا المرتبة ٧٢ من بين ٧٧ دولة. يعود ذلك إلى تدني كفاءة المعلمين ونظام التعليم في إندونيسيا (Sulfemi, 2019). لذلك، من المهم تقييم وفهم حالة التعليم في إندونيسيا والعوامل المؤثرة فيها. يتطلب ذلك تحليلًا عميقًا لتحديد نقاط الضعف وإمكانات التحسين في نظام التعليم لتحقيق نتائج أفضل في المستقبل.

لقد بذلت حكومة إندونيسيا من خلال وزارة التربية والتعليم والثقافة جهودًا عديدة لتحسين جودة التعليم في إندونيسيا. في عام ٢٠٢٤، تم تخصيص ميزانية التعليم في إندونيسيا مقدارها (٦٦٥) تريليون روبية، ما يعادل ٢٠٪ من إجمالي ميزانية الإيرادات والنفقات الوطنية (APBN). هذه هي أعلى مخصصات تم تحقيقها لقطاع التعليم على الإطلاق. تشمل الميزانية الإنفاق الحكومي المركزي، والتحويلات إلى المناطق، وتمويل الاستثمار، مع التركيز على تحسين الوصول إلى التعليم، وجودة خدمات التعليم، وكفاءة المعلمين، وكذلك الاستثمار في مجال التعليم.

على الرغم من أن قطاع التعليم يتلقى تخصيصًا سنويًا كبيرًا من الميزانية، إلا أن جودة التعليم في إندونيسيا لا تزال بعيدة عن التوقعات الحكومية. يرجع ذلك إلى عدة عوامل، مثل التوزيع غير المتكافئ للمنشآت التعليمية، إساءة استخدام أموال التعليم، الحاجة إلى تحسين كفاءة المعلمين، وكذلك المناهج الدراسية التي لم تتكيف بشكل كامل مع التطورات الزمنية.

لتحقيق أهداف التعليم المثلى، يتطلب الأمر جهوداً مستمرة لتحسين البنية التحتية التعليمية، ومراقبة توزيع الميزانية على كل منطقة، وكذلك تعديل المناهج الدراسية لتكون أكثر ملاءمة لتطورات العصر واحتياجات المجتمع الإندونيسي. من المهم جداً أن تقوم إندونيسيا بإجراء تحسينات كبيرة في نظام التعليم، سواء من حيث

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

المناهج الدراسية، أو كفاءة المعلمين، أو توزيع المرافق التعليمية بشكل عادل في جميع أنحاء إندونيسيا (Connie Chairunnisa, Istayatiningtias, et al., 2019).

إن إحدى الجهود المبذولة لتحسين نظام التعليم في إندونيسيا هي الاستفادة من نجاح الدول المتقدمة التي تمتلك أنظمة تعليمية رائدة ومجربة. لقد أثبتت الأنظمة التعليمية الجيدة في الدول المتقدمة، مثل اليابان، فعاليتها في تحسين جودة الموارد البشرية، مما يؤدي بدوره إلى تأثير إيجابي على التنمية الاقتصادية للدولة. تُعد اليابان واحدة من الدول الآسيوية التي تتمتع بالعديد من المزايا، مما يجعلها نموذجًا يُحتذى به للدول النامية الأخرى، بما في ذلك إندونيسيا.

من بين الأدلة على تفوق اليابان ما حققته في تصنيف برنامج التقييم الدولي للطلاب (PISA) لعام ٢٠٢٢، حيث احتلت اليابان المرتبة الرابعة بشكل عام في متوسط درجات الرياضيات والعلوم والقراءة. بالتفصيل، حصلت اليابان على المرتبة الثالثة في القراءة، والمرتبة الثانية في العلوم، والمرتبة الخامسة في الرياضيات (The Yomiuri Shimbun, 2023).

استنادًا لما سبق، سوف يسعى الباحث من خلال دراسته الحالية إلى تقديم السبل المقترحة لتطوير نظام التعليم في إندونيسيا، وعليه تتلخص مشكلة البحث في السؤال الرئيس التالي: **ما الآليات المقترحة لتطوير النظام التعليمي في إندونيسيا؟**

ويتفرع عن السؤال الرئيس الأسئلة الفرعية التالية التي يمكن في ضوء نتائجها تقديم الآليات المقترحة لتطوير النظام التعليمي في إندونيسيا:

١. ما النظرة العامة على نظامي التعليم في اليابان وإندونيسيا؟
٢. ما أوجه التشابه والاختلاف بين النظامين؟
٣. ما الوسائل المقترحة لتطوير النظام التعليمي في إندونيسيا؟

أهداف البحث:

يهدف هذا البحث إلى الأهداف التالية:

١. التعرف على النظرة العامة على نظامي التعليم في اليابان وإندونيسيا.
٢. التعرف على أوجه التشابه والاختلاف بين النظامين.
٣. التعرف على الوسائل المقترحة لتطوير النظام التعليمي في إندونيسيا.

أهمية البحث:

تُعَدُّ دراسة المقارنة بين التعليم في اليابان وإندونيسيا ذات أهمية خاصة في عدة جوانب:

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

١. يمكن لهذه الدراسة أن تحدد أفضل الممارسات التي تطبقها اليابان والتي قد تكون ملائمة للتطبيق في إندونيسيا.
٢. يساعد التحليل المقارن على فهم الفجوات والتحديات التي يواجهها النظام التعليمي في إندونيسيا.
٣. يمكن لمثل هذه الأبحاث أن تشكل أساسًا لصناع القرار في صياغة استراتيجيات لتحسين جودة التعليم.
٤. تشجع الدراسة المقارنة على الابتكار في طرق التدريس والمناهج الدراسية.
٥. من خلال فهم أعمق، يمكن لإندونيسيا تبني نهج أكثر فعالية لتعزيز مهارات القراءة والكتابة لدى الطلاب.
٦. يساهم ذلك أيضًا في تحسين الموارد البشرية لتصبح أكثر تنافسية على المستوى العالمي.
٧. تعزز مثل هذه الدراسات التعاون الثنائي بين البلدين في مجال التعليم.

حدود البحث:

١. الحدود الموضوعية: يتناول البحث الحالي النظرة العامة على نظام التعليم في كل من اليابان وإندونيسيا، ومعرفة أوجه التشابه والاختلاف بين النظامين من خلال التحليل المقارن، وتقديم السبل المقترحة التي يمكن من خلالها تطوير نظام التعليم في إندونيسيا.
٢. الحدود المكانية: يقتصر البحث الحالي على دراسة نظامي التعليم في اليابان وإندونيسيا.
٣. الحدود الزمانية: يتم إجراء هذا البحث من خلال العام الدراسي ١٤٤٦ هـ - ٢٠٢٤.

منهج البحث:

استخدم الباحث المنهج الوصفي المقارن لدراسة نظامي التعليم في اليابان وإندونيسيا، بهدف تحديد الفروق الأساسية بينهما واستخلاص الدروس المستفادة التي يمكن أن تسهم في تطوير التعليم في إندونيسيا. يُعرَّف المنهج الوصفي المقارن على أنه "المنهج العلمي الذي يركز على دراسة الظواهر من خلال مقارنة سماتها وعناصرها المختلفة عبر بيئات متعددة، بهدف تحديد أوجه التشابه والاختلاف بينها وتحليل الأسباب والتأثيرات التي تنجم عنها". تم جمع البيانات من مصادر ثانوية تشمل الدراسات السابقة، والتقارير الحكومية، والإحصاءات التعليمية. تم تحليل البيانات باستخدام المقارنة المنهجية لتحديد نقاط القوة والضعف في كل نظام تعليمي. أسفرت الدراسة عن تقديم مجموعة من التوصيات العملية التي يمكن أن تساعد

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

صانعي السياسات التعليمية في إندونيسيا على تحسين جودة التعليم وتعزيز فعاليته بناءً على التجارب الناجحة في اليابان.

مصطلحات البحث:

يمكن تحديد المصطلحات الواردة في البحث على النحو التالي:

أولًا: نظام التعليم:

نظام التعليم كما عرّفه الأحمدي هو: "الإطار الذي يجمع بين جميع عناصر ومكونات العملية التعليمية، بما في ذلك الغايات والأهداف والأنظمة والمناهج والطلاب والمعلمين وكافة العاملين في قطاع التعليم" (الأحمدي، ٢٠١٨، ص ٤٤٢). بينما يعرّفه البلالي بأنه: "إطار يشتمل على جميع العناصر الضرورية للعملية التعليمية، من أهداف وغايات وأنظمة، وكذلك المعلمين والطلاب وكافة العاملين في قطاع التعليم. ويتضمن هذا النظام الإمكانيات المادية والمنشآت التعليمية مثل المدارس والجامعات والمناهج، وترتبط هذه المكونات ببعضها البعض من خلال علاقات تساهم في تحقيق الأهداف التي وضعتها الدولة مسبقًا" (البلالي، ٢٠٢٢، ص ٤٣٢).

التعريف الإجرائي لنظام التعليم: "الإطار الذي يضم جميع مكونات العملية التعليمية، بما في ذلك الفلسفات، الأهداف، العوامل، الأنظمة، المناهج، الإمكانات المادية، المعلمين، الطلاب، والعاملين في قطاع التعليم، ويتم في هذا الإطار التنسيق والتعاون بين جميع هذه العناصر لتحقيق الأهداف المحددة التي وضعتها الدولة."

ثانيًا: التربية المقارنة:

عرّف الأحمدي التربية المقارنة بأنها: "دراسة نظم التعليم وفلسفاته وأوضاعه ومشكلاته في بلد أو أكثر، مع تحليل كل ظاهرة من ظواهره وكل مشكلة من مشكلاته، وإرجاعها إلى القوى والعوامل الثقافية التي أدت إلى نشوئها" (الأحمدي، ٢٠١٨، ص ٤٤٢).

التعريف الإجرائي للتربية المقارنة: "تحليل النظم التعليمية في دولتين أو أكثر من خلال مقارنة جميع العناصر المؤثرة فيها، مثل السياسات، الظواهر، والقوى، والعوامل، والمشكلات، والتحديات، من أجل تحديد أبرز جوانب القوة للاستفادة منها، وكشف جوانب الضعف لتجنبها بما يسهم في تحسين الأداء التعليمي في بلد معين."

الدراسات السابقة:

اطلع الباحث على عدد من الدراسات السابقة التي تناولت دراسات مقارنة للنظم التعليمية بشكل عام. ونظرًا لكثرة هذه الدراسات التي تناولت موضوع المقارنة

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

بين الأنظمة التعليمية في عدة دول وإمكانية الاستفادة منها في تطوير النظام التعليمي، قرر الباحث التركيز على أبرز الدراسات ذات العلاقة المباشرة بالموضوع الحالي فقط. وسيتم استعراض هذه الدراسات مع مراعاة الترتيب الزمني من الأقدم إلى الأحدث، مع ذكر عنوانها، المنهج المستخدم، أهم أهدافها، أبرز نتائجها، والتوصيات، وذلك على النحو التالي:

١. دراسة الأحمدي (٢٠١٨) بعنوان: "نظام التعليم في فنلندا والإمارات العربية المتحدة: دراسة تحليلية مقارنة".

هدفت الدراسة إلى وصف وتحليل نظام التعليم في فنلندا والإمارات العربية المتحدة، واستكشاف الجذور التاريخية لهذين النظامين، والتعرف على العوامل المؤثرة في نظام التعليم في كلتا الدولتين، بالإضافة إلى دراسة الأسس التي يقوم عليها النظامان، وبيان أوجه الشبه والاختلاف بينهما. اعتمد الباحث على المنهج المقارن باعتباره الأنسب لتتبع خطوات التطور في الأنظمة التعليمية وتحليل الأسباب التي أدت إليها والمؤثرات التي تعرضت لها. توصلت الدراسة إلى مجموعة من النتائج، أهمها أن نظام التعليم في فنلندا والإمارات العربية المتحدة يتبع النمط المركزي، لكن النظام التعليمي في فنلندا يتميز بمرونة أكبر من خلال تطبيق مبدأ اللامركزية، مما يمنح المدارس استقلالية في إدارة شؤونها الداخلية واتخاذ القرارات ضمن الإطار القانوني لوزارة التعليم الفنلندية. كما ساهم النظام التعليمي في فنلندا بفاعلية في تحقيق نمو اقتصادي قائم على المعرفة من خلال تلبية احتياجات سوق العمل للقوى البشرية المدربة ذات الأداء الأكاديمي المتميز. يتصف اتخاذ القرار في فنلندا بمركزية التشريع ولا مركزية التنفيذ، حيث تم نقل مستويات القرار والمسؤولية عن التعليم من وزارة التعليم إلى المدارس والبلديات المحلية. أما في نظام التعليم الإماراتي، فيتصف اتخاذ القرار بمركزية التشريع والتنفيذ.

٢. دراسة العباد (٢٠٢١) بعنوان: "دراسة مقارنة لنظامي التعليم في نيوزلندا وإندونيسيا وإمكانية الإفادة منها في تطوير نظام التعليم ما قبل الجامعي في إندونيسيا".

هدف البحث إلى التعرف على العوامل المؤثرة في نظام التعليم في كل من نيوزيلندا وإندونيسيا، وإجراء التحليل المقارن بينهما، ومن ثم التوصل إلى عدد من المبادئ التربوية التي تساعد في فهم تأثير العوامل المجتمعية على تطوير النظام التعليمي في إندونيسيا وغيرها من البلاد الإسلامية. اعتمد الباحث في دراسته على أسلوبي المنهج المقارن، وهما: المنهج الوصفي المقارن والمنهج التحليلي المقارن. توصلت الدراسة إلى مجموعة من المبادئ التربوية التي يمكن الاستفادة منها في

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

معالجة التحديات التي تواجه النظام التعليمي في إندونيسيا، ومنها: تقليل المركزية من خلال استحداث جهات مساندة للوزارة، وضرورة زيادة ميزانية تمويل التعليم بشرط أن تُستخدم بشكل يعزز التعليم بشكل عام، وضرورة توفر الكوادر المؤهلة علميًا لمعالجة ضعف تأهيل المعلمين قبل وأثناء الخدمة، وزيادة مخصصات المعلمين في القطاعين العام والخاص لمنع هجرتهم إلى نظم تعليمية أخرى، وأخيرًا، الاهتمام بمستوى تحصيل الطلاب، ومشاركة أولياء الأمور، وتعزيز الثقة بين الطلاب والمجتمع المحلي.

٣. دراسة عبد العال (٢٠٢٢) بعنوان: "دراسة مقارنة لنظام التعليم الابتدائي في كل من مصر والبرازيل".

هدفت هذه الدراسة إلى فهم نظام التعليم الابتدائي في كل من مصر والبرازيل من حيث فلسفة التعليم، أهداف التعليم الابتدائي، إدارة التعليم، التمويل، البنية التنظيمية، المقررات الدراسية والأنشطة، وإعداد المعلم. سعت الدراسة إلى اقتراح آليات لتطوير التعليم الابتدائي في مصر بالاستفادة من التجربة البرازيلية. لتحقيق هذا الهدف، استخدمت الدراسة المنهج المقارن. توصلت الدراسة إلى مجموعة من التوصيات، من أبرزها: ربط مفهوم وفلسفة التعليم الابتدائي في مصر باحتياجات ومتطلبات سوق العمل كما هو معمول في البرازيل؛ تطبيق نظام التفويض في إدارة المدرسة لبعض العاملين للمساهمة في التغلب على مشكلات التعليم الابتدائي؛ تشجيع الجمعيات الأهلية والشراكات المحلية ورجال الأعمال على المساهمة في تمويل التعليم الابتدائي كما هو الحال في البرازيل؛ تلبية المقررات الدراسية لحاجات التلاميذ وميولهم، وتعزيز اهتماماتهم، ومراعاة قدراتهم واستعداداتهم؛ تعيين المعلمين ذوي الخبرة والكفاءة للتدريس في هذه المرحلة.

٤. دراسة الدعفس (٢٠٢٣) بعنوان: "نظام التعليم في سنغافوراة والمملكة العربية السعودية: دراسة مقارنة".

هدفت الدراسة إلى استكشاف نظام التعليم الرائد في سنغافورة للاستفادة من تلك التجربة الناجحة في تشكيل وتطوير نظام التعليم السعودي. كما تم تسليط الضوء على نظام التعليم في المملكة العربية السعودية وما حققه من تطور دؤوب. من خلال عقد مقارنة بين النظامين التعليميين، استخلصت الدراسة أوجه الشبه والاختلاف للاستفادة من جوانب القوة ودعمها، ومحاولة التغلب على جوانب الضعف. استخدمت الباحثة المنهج المقارن في هذه الدراسة. وقد توصلت الدراسة إلى عدد من مقترحات التطوير، من أبرزها: تعزيز المشاركة الاجتماعية في مواجهة مشكلات التعليم باعتباره هدفًا وطنيًا واستراتيجية تتطلب مشاركة المؤسسات الحكومية والأهلية، مما

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

يبرز الحاجة إلى تنويع مصادر تمويل التعليم وإشراك الخبراء والمؤسسات الاجتماعية في عملية إدارة وتوجيه النظام التعليمي؛ التعليم من أجل الإبداع والابتكار من خلال الكشف عن الموهوبين وتنميتهم وفق الأساليب العلمية المستمدة من نتائج البحوث التربوية والنفسية الحديثة؛ تعزيز التعلم الذاتي كبديل للتعلم الاعتمادي، مما يمكن المتعلم من الاعتماد على مصادر متنوعة والشعور بالقدرة على استخلاص النتائج من المقدمات والتعامل مع مصادر المعرفة الحديثة مثل الحاسبات وشبكات المعلومات وفق أسلوب التعلم الذاتي.

التعليق على الدراسات السابقة:

يمكن للباحث ذكر أوجه التشابه بين الدراسات الأربع على ما يلي:

أولًا: أوجه التشابه بين الدراسات السابقة:

١. **استخدام المنهج المقارن:** اعتمدت جميع الدراسات على المنهج المقارن كأداة بحثية رئيسية، حيث يساعد هذا المنهج في تحليل ومقارنة الأنظمة التعليمية المختلفة لتحديد الفروقات وأوجه التشابه والاستفادة منها في تطوير الأنظمة التعليمية المستهدفة.
٢. **التركيز على تحليل الأنظمة التعليمية:** كل دراسة ركزت على وصف وتحليل نظام تعليمي معين أو أكثر، بهدف فهم كيفية عمل هذه الأنظمة، بما في ذلك الأهداف والفلسفات والممارسات التعليمية.
٣. **الاهتمام بتحديد أوجه الشبه والاختلاف:** تهدف الدراسات إلى استنباط أوجه الشبه والاختلاف بين الأنظمة التعليمية المدروسة لتقديم توصيات مستندة إلى نقاط القوة والضعف، مما يساعد في تحسين وتطوير الأنظمة التعليمية المستهدفة.
٤. **السعي إلى تقديم توصيات لتحسين التعليم:** جميع الدراسات اختتمت بتقديم مجموعة من التوصيات المستندة إلى نتائج المقارنة، بهدف تحسين وتطوير الأنظمة التعليمية في البلدان المستهدفة.

ثانيًا: أوجه الاختلاف بين الدراسات السابقة:

أما أوجه الاختلاف بين الدراسات الأربع فهي على ما يلي:

١. **نطاق الدول المدروسة:**

- دراسة الأحمدي (٢٠١٨): ركزت على نظام التعليم في فنلندا والإمارات العربية المتحدة حيث استكشفت الدراسة التعليم في دولتين مختلفتين تمامًا في سياقهم الثقافي والاجتماعي، مع التركيز على نقاط القوة مثل مرونة النظام الفنلندي.

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

- دراسة العباد (٢٠٢١): ركزت على نظامي التعليم في نيوزيلندا وإندونيسيا حيث استهدفت فهم تأثير العوامل المجتمعية على التعليم وتقديم توصيات لتحسين التعليم في إندونيسيا، مستفيدة من تجربة نيوزيلندا.
- دراسة عبد العال (٢٠٢٢): ركزت على نظام التعليم الابتدائي في مصر والبرازيل حيث اهتمت بفهم كافة جوانب التعليم الابتدائي من فلسفة التعليم إلى إعداد المعلم، مع التركيز على كيفية تطبيق التجربة البرازيلية في مصر.
- دراسة الدعفس (٢٠٢٣): ركزت على نظام التعليم في سنغافورة والمملكة العربية السعودية حيث هدفت إلى الاستفادة من تجربة سنغافورة الناجحة في تحسين التعليم في السعودية، مع التركيز على التطورات التي حققتها السعودية.

٢. العوامل المدروسة:

- دراسة الأحمدي (٢٠١٨): شملت تحليل الجذور التاريخية، العوامل المؤثرة، وأسس النظامين التعليميين حيث اهتمت بتحليل الخلفيات التاريخية والمبادئ الأساسية للنظامين التعليميين، وكيف أثرت هذه العوامل على تطورهما.
- دراسة العباد (٢٠٢١): ركزت على العوامل المجتمعية وتأثيرها على تطوير التعليم حيث سعت إلى فهم كيف تؤثر العوامل المجتمعية المختلفة على التعليم في إندونيسيا وكيف يمكن الاستفادة من نموذج نيوزيلندا لتحسين النظام التعليمي.
- دراسة عبد العال (٢٠٢٢): تناولت فلسفة التعليم، أهداف التعليم الابتدائي، إدارة التعليم، التمويل، البنية التنظيمية، المقررات الدراسية، الأنشطة، وإعداد المعلم حيث غطت جميع جوانب التعليم الابتدائي بشكل شامل، مع التركيز على كيفية تطبيق النماذج الناجحة من البرازيل في النظام التعليمي المصري.
- دراسة الدعفس (٢٠٢٣): ركزت على التجربة السنغافورية وكيفية الاستفادة منها في تطوير التعليم السعودي حيث استهدفت استعراض وتحليل الجوانب المختلفة من النظام التعليمي في سنغافورة وكيفية تطبيقها لتحسين النظام التعليمي في السعودية.

٣. أبرز النتائج والتوصيات:

- دراسة الأحمدي (٢٠١٨): أوصت بتطبيق مبدأ اللامركزية في التعليم الإماراتي، مستفيدة من مرونة النظام الفنلندي الذي يمنح المدارس استقلالية أكبر في إدارة شؤونها.
- دراسة العباد (٢٠٢١)**:** ركزت على تحسين هيكلة النظام التعليمي الإندونيسي من خلال تقليل المركزية وزيادة الدعم المالي، مع التركيز على رفع كفاءة وتأهيل المعلمين.

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

- دراسة عبد العال (٢٠٢٢): أوصت بربط التعليم الابتدائي في مصر بمتطلبات سوق العمل، وتحسين الإدارة المدرسية، وتعزيز الدعم المجتمعي والمشاركة في تمويل التعليم.
- دراسة الدعفس (٢٠٢٣): أوصت بتعزيز دور المجتمع في التعليم السعودي، ودعم الإبداع والابتكار، وتشجيع التعلم الذاتي للطلاب لتعزيز قدراتهم الأكاديمية والشخصية.

٤. الفترة الزمنية:

- دراسة الأحمدي (٢٠١٨): أجريت في عام ٢٠١٨، والتي تعكس الظروف والتحديات التي كانت قائمة في الأنظمة التعليمية خلال تلك الفترة.
- دراسة العباد (٢٠٢١): أجريت في عام ٢٠٢١، والتي تقدم تحليلًا وتوصيات تتناسب مع السياق التعليمي والمجتمعي في تلك الفترة.
- دراسة عبد العال (٢٠٢٢): أجريت في عام ٢٠٢٢، والتي تعكس التطورات الحديثة والتحديات الراهنة في النظامين التعليميين.
- دراسة الدعفس (٢٠٢٣): أجريت في عام ٢٠٢٣، والتي تعكس أحدث التطورات والتحديات في النظامين التعليميين المستهدفين، مع التركيز على الابتكارات والإصلاحات الجديدة.

كل دراسة قدمت نظرة شاملة ومقارنة معمقة للأنظمة التعليمية المختلفة، مستندة إلى المنهج المقارن لتقديم توصيات مفيدة. من خلال التحليل الدقيق، يمكن ملاحظة أن التنوع في الفترات الزمنية والدول المستهدفة والعوامل المدروسة يمنح كل دراسة ميزة فريدة تساهم في تقديم فهم أعمق وأوسع للنظم التعليمية وكيفية تطويرها بناءً على التجارب الناجحة.

الإطار النظري للبحث:

أولًا: النظرة العامة على نظام التعليم في اليابان:

يشتهر نظام التعليم في اليابان بالانضباط والجودة العالية، إذ يركز المنهج الدراسي فيه على إتقان الأساسيات الأكاديمية، وتطوير الشخصية، وتعزيز أخلاقيات العمل. يستمر التعليم الإلزامي في اليابان لمدة تسع سنوات، تشمل ست سنوات من التعليم الابتدائي وثلاث سنوات من التعليم الإعدادي. إلى الجانب الأكاديمي، تولي الحكومة اليابانية اهتمامًا كبيرًا بالأنشطة اللامنهجية والتدريب الأخلاقي. يهدف هذا النظام إلى تكوين شخصية ذات معرفة واسعة ونزاهة عالية. وسيستعرض الباحث في هذا السياق بعض المحاور الأساسية المتعلقة بنظام التعليم في اليابان، وذلك على النحو التالي:

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

١. سياسة التعليم في اليابان:

تتميز سياسة التعليم الياباني بالخصائص التالية، أهمها (Pont, et al., 2018, p.3):

- الأداء العالي والعدالة: يُعرف نظام التعليم الياباني بأدائه العالي في التقييمات الدولية وتأثير محدود للحالة الاجتماعية والاقتصادية على النتائج الأكاديمية.
- التعليم الشامل: يتم تقديم التعليم بواسطة معلمين مؤهلين تأهيلًا عاليًا وبدعم من التعاون المجتمعي والأبوي.
- التحسين المستمر: تراجع اليابان سياساتها التعليمية باستمرار لمواجهة التحديات الاقتصادية والديموغرافية والاجتماعية والتعليمية.
- التوجه نحو المستقبل: الهدف هو تجهيز الطلاب بالمعرفة والمهارات والمواقف والقيم اللازمة للقرن الحادي والعشرين.

تتميز سياسة التعليم اليابانية بأداء أكاديمي عالٍ وعدالة في النتائج، بغض النظر عن الحالة الاجتماعية والاقتصادية للطلاب. يشمل النظام تعليمًا شاملًا تقدمه هيئة تدريس مؤهلة بدعم من المجتمع وأولياء الأمور، مع التركيز على التحسين المستمر لمواجهة التحديات المختلفة. وتهدف السياسة إلى تجهيز الطلاب بالمهارات والمعرفة اللازمة لمتطلبات القرن الحادي والعشرين.

٢. إدارة التعليم في اليابان:

تتسم إدارة التعليم في اليابان بالخصائص التالية:

- الإدارة اللامركزية: تُتخذ القرارات التعليمية، بما في ذلك إدارة المدارس وتوزيع المعلمين، بشكل رئيسي على المستوى المحلي أو الإقليمي، حيث يتم اتخاذ ٦٦% من القرارات محليًا مقارنة بمتوسط منظمة التعاون والتنمية الاقتصادية البالغ ٢٣%.
- دور مجالس التعليم: تكون مجالس التعليم في المحافظات والبلديات مسؤولة عن إنشاء وإدارة المدارس، واعتماد المعلمين، وتقديم التدابير الداعمة لتشغيل المدارس (Pont, et al., 2018, p.30).
- القيادة المدرسية: القادة المدرسيون في اليابان هم معلمون سابقون ذوو خبرة يخضعون لتدريب إضافي. تم استحداث مناصب جديدة مثل نائب المدير الأول والمعلم الأول لتعزيز الإدارة الفعالة للمدارس (Pont, et al., 2018, p.41).
- مشاركة المجتمع: تتفاعل المدارس مع المجتمعات المحلية من خلال شراكات متنوعة، مما يعزز النهج الشامل للتعليم. يشمل ذلك أنشطة مثل تقديم الغداء والتنظيف والبرامج اللامنهجية (Pont, et al., 2018, p.71).

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

تتسم إدارة التعليم في اليابان بالطابع اللامركزي، حيث تُتخذ القرارات على المستوى المحلي. تعتمد مجالس التعليم على إنشاء المدارس واعتماد المعلمين. يتمتع القادة المدرسيون بخبرة واسعة ويتلقون تدريبًا إضافيًا، كما تسهم المناصب المستحدثة في تعزيز الإدارة الفعالة. بالإضافة إلى ذلك، تتفاعل المدارس مع المجتمعات المحلية لتعزيز التعليم الشامل وتوفير الأنشطة اللامنهجية.

٣. المراحل التعليمية (السلم التعليمي) في اليابان:

تنقسم المراحل التعليمية في اليابان كما يلي (Pont, et al., 2018, p.35):

- التعليم في مرحلة الطفولة المبكرة: يشمل رياض الأطفال، المدارس الحاضنة، والمراكز التعليمية والرعاية للأطفال (ECEC) للأطفال الذين تتراوح أعمارهم بين ٠-٦ سنوات. (ص ٣٥)
- التعليم الابتدائي: المدرسة الابتدائية للأطفال الذين تتراوح أعمارهم بين ٦-١٢ سنة.
- التعليم الإعدادي: المدرسة الإعدادية للطلاب الذين تتراوح أعمارهم بين ١٢-١٥ سنة.
- التعليم الثانوي: المدرسة الثانوية للطلاب الذين تتراوح أعمارهم بين ١٥-١٨ سنة.
- التعليم العالي: الجامعات، الكليات المتوسطة، والمدارس المهنية للطلاب الذين تزيد أعمارهم عن ١٨ سنة.

تشمل المراحل التعليمية في اليابان نظامًا متكاملًا يبدأ من التعليم في مرحلة الطفولة المبكرة، مرورًا بالتعليم الابتدائي والإعدادي والثانوي، وصولًا إلى التعليم العالي. يتميز هذا النظام بالتركيز على تطوير مهارات الأطفال والشباب تدريجيًا، مما يضمن إعدادهم بشكل شامل لمراحل التعليم المتقدمة والحياة المهنية.

٤. المناهج الدراسية في اليابان:

تم تصميم المناهج الدراسية في اليابان لتحقيق توازن بين المعرفة، والكفاءات، والقيم لدى الطلاب (Pont, et al., 2018, p.79). وفيما يلي بعض النقاط الرئيسية:

- التعليم الشامل: يركز على المعرفة الأكاديمية، وصفات الشخصية، والمهارات الاجتماعية.
- معايير المناهج الوطنية: تُراجع كل عشر سنوات للتكيف مع التغيرات المجتمعية واحتياجات المستقبل.

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

- التعلم النشط: يركز على طرق التعلم الاستباقي، التفاعلي، والحقيقي (Pont, et al., 2018, p.81 & 34).
- الكفاءات للمستقبل: يهدف إلى تطوير قدرات حل المشكلات، عادات التعلم مدى الحياة، ومهارات التعاون.

يولي اليابانيون اهتمامًا كبيرًا لتعليم العلوم والرياضيات خلال مراحل التعليم الابتدائي والثانوي، لاعتقادهم بأنها تشكل الأساس للتكنولوجيا. كما يتعلم الطلاب اللغة اليابانية المعروفة بصعوبتها، ويمارسون فن الخطابة والدراسات الاجتماعية. يهدف منهج العلوم إلى تنمية مهارات الطفل في الملاحظة والتجريب وعلم التشريح. بنهاية الصف السادس، يكون الطالب قد تعلم تصميم وتنفيذ التجارب البسيطة وتسجيل ملاحظاته. بالإضافة إلى ذلك، يدرس الأطفال الموسيقى، بما في ذلك الغناء والعزف وتذوق الموسيقى الغربية واليابانية. في الصف السادس، يتعلم الطلاب فن الحفر على الخشب، وتحظى التربية الرياضية باهتمام كبير من الحكومة (شاهين، ٢٠١٨، ص ٢٨٧).

٥. إعداد المعلمين في اليابان:

تتم عملية إعداد المعلمين في اليابان عبر المراحل التالية:

- التعليم الأولي للمعلمين (ITE): يجب على المرشحين اجتياز امتحانات الدخول وإكمال دورات إعداد المعلمين والتدريب العملي. يتم تقديم التعليم الأولي للمعلمين من قبل الجامعات وأقسام التعليم (Pont, et al., 2018, p.57).
- شهادة العمل والتوظيف: بعد إكمال التعليم الأولي للمعلمين، يقدم المرشحون طلبات إلى مجالس التعليم المحلية للحصول على شهادات تدريس، ويجب عليهم اجتياز امتحانات التوظيف التنافسية للتدريس في المدارس العامة (Pont, et al., 2018, p.55).
- برنامج الإرشاد والتوجيه: يخضع المعلمون الجدد لبرنامج إرشاد لمدة عام واحد ويتم تعيين مرشد لهم، وعادة ما يكون معلمًا كبيرًا أو نائب مدير المدرسة.
- التطوير المهني: يشارك المعلمون في تطوير مهني مستمر، بما في ذلك طريقة "دراسة الدروس" وتجديد رخصة شهادة التدريس الإلزامية كل ١٠ سنوات.

يعد إعداد المعلمين في اليابان أمرًا حيويًا لضمان جودة التعليم، حيث يتضمن اجتياز امتحانات ودورات إعداد مكثفة وتدريب عملي من خلال الجامعات وأقسام التعليم. يضمن نظام الشهادات والتوظيف التنافسي أن المعلمين مؤهلون بشكل جيد. بالإضافة إلى ذلك، توفر برامج الإرشاد والتطوير المهني المستمر، مثل "دراسة

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

الدروس"، دعمًا مستمرًا للمعلمين وتجديدًا منتظمًا لرخص التدريس، مما يعزز من كفاءتهم ومهاراتهم التدريسية.

٦. **مصادر تمويل التعليم في اليابان**:

تنوعت مصادر تمويل التعليم في اليابان حيث يمكن استعراضها على النحو التالي:

- التمويل العام: تمول الحكومة اليابانية التعليم الإلزامي (الابتدائي والإعدادي) بشكل رئيسي (Pont, et al., 2018, p.63). ومع ذلك، فإن التمويل العام للتعليم في مرحلة الطفولة المبكرة والتعليم العالي محدود (Pont, et al., 2018, p.16).
- التمويل الخاص: يتم تغطية جزء كبير من تكاليف التعليم، خاصة في مرحلة الطفولة المبكرة والتعليم العالي، من خلال المصادر الخاصة، بما في ذلك الأسر.
- مساهمة الأسر: تساهم الأسر اليابانية بشكل كبير في تكاليف التعليم، خاصة في التعليم العالي، حيث تأتي ٥٢% من التمويل من الأسر (Pont, et al., 2018, p.144).
- القروض الطلابية: تقدم منظمة خدمات الطلاب اليابانية (JASSO) قروضًا للطلاب، ولكن ٣٨% فقط من طلاب التعليم العالي مؤهلون للحصول على هذه القروض (Pont, et al., 2018, p.141).

يعد تمويل التعليم في اليابان أمرًا أساسيًا لتنمية الموارد البشرية، حيث يضمن التمويل العام جودة التعليم الإلزامي، بينما يتيح التمويل الخاص وقروض الطلاب فرص التعليم المبكر والعالي. تساهم الأسر بشكل كبير في تكاليف التعليم العالي، مما يعزز من إمكانية الوصول إلى التعليم المتقدم، ويسهم في إعداد كوادر بشرية مؤهلة تلبي احتياجات السوق ومتطلبات التنمية الاقتصادية.

٧. **التحديات التي تواجه نظام التعليم في اليابان:**

مهما تقدم نظام التعليم في اليابان إلا أنه يواجه عدة تحديات تؤثر على فعاليته واستدامته. ومن أبرز التحديات التي تواجه نظام التعليم الياباني ما يلي:

- رفاهية الأطفال: على الرغم من الأداء الأكاديمي العالي، يظهر الطلاب اليابانيون مستويات أعلى من القلق ورضا أقل عن الحياة مقارنة بأقرانهم في دول منظمة التعاون والتنمية الاقتصادية (OECD) (Pont, et al., 2018, p.19).
- أعباء العمل على المعلمين: يواجه المعلمون في اليابان أعباء عمل كبيرة، مما يمكن أن يؤثر على قدرتهم على تقديم تعليم عالي الجودة والحفاظ على توازن صحي بين العمل والحياة الشخصية.

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

- امتحانات دخول الجامعات: الطابع الحاسم لهذه الامتحانات يضع ضغطًا على نظام التعليم بأكمله، مما قد يقوض الإصلاحات التعليمية الأوسع (Pont, et al., 2018, p.71).
- التغيرات الاقتصادية والديموغرافية: قضايا مثل شيخوخة السكان، الركود الاقتصادي، وزيادة العمالة غير المنتظمة تشكل تحديات كبيرة لاستدامة نموذج التعليم الحالي.

ثانيًا: النظرة العامة على نظام التعليم في إندونيسيا:

يحظى قطاع التعليم باهتمام كبير من الحكومة الإندونيسية، ورغم زيادة ميزانية التعليم سنويًا، لا يزال التعليم يواجه العديد من المشكلات والتحديات التي تعوق تحقيق الأهداف المرجوة. يتطلب ذلك إيجاد السبل الممكنة لتعزيز نظام التعليم وضمان جودته. في هذا السياق، سيستعرض الباحث بعض المحاور الأساسية المتعلقة بنظام التعليم في إندونيسيا، وذلك على النحو التالي:

١. سياسة التعليم في إندونيسيا:

بناءً على القانون رقم ٢٠ لعام ٢٠٠٣ لجمهورية إندونيسيا بشأن نظام التعليم الوطني، تم صياغة السياسة التعليمية في إندونيسيا لتحقيق الأهداف التالية (Abdul Rozak, 2021, p.201-202):

١. السعي لتحقيق تكافؤ الفرص في الحصول على تعليم عالي الجودة لكافة أبناء الشعب الإندونيسي.
٢. تعزيز القدرات الأكاديمية والمهنية وضمان رفاهية الكوادر التعليمية لتمكينهم من أداء مهامهم بشكل أمثل.
٣. تحديث نظام التعليم، بما يشمل إعداد وتطوير المناهج الدراسية على المستويين المحلي والوطني.
٤. تمكين المؤسسات التعليمية، سواء المدارس أو غيرها، كمراكز لنشر القيم والمواقف والمهارات، مع تعزيز مشاركة الأسرة والمجتمع بدعم من المرافق والبنية التحتية الملائمة.
٥. إجراء تحديث وتثبيت نظام التعليم الوطني استنادًا إلى مبادئ اللامركزية، واستقلالية العلوم، والإدارة.
٦. تحسين جودة المؤسسات التعليمية التي ينظمها المجتمع والحكومة لتحقيق نظام تعليمي فعّال وكفء.
٧. تطوير جودة الموارد البشرية منذ الطفولة وبشكل موجه ومتكامل وشامل.
٨. تعزيز السيطرة على العلوم والتكنولوجيا وتطويرها وتوظيفها بكفاءة.

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

٢. إدارة التعليم في إندونيسيا:

تتميز الإدارة التعليمية في إندونيسيا بنظام غير مركزي، حيث تشرف الدولة على نوعي التعليم الحكومي والأهلي عبر وزارتين: وزارة التربية والثقافة والبحث العلمي والتكنولوجيا، المسؤولة عن التعليم الحكومي، ووزارة الشؤون الدينية التي تشرف على مؤسسات التعليم الديني ومدارسه. ويعتمد نظام التعليم الوطني في إندونيسيا على الإدارة المركزية مع وجود عدة قنوات إدارية غير مركزية تشرف على التعليم في المدن، ومقرها في جاكرتا. كما يوجد في كل إقليم مجلس تعليمي وإدارة تعليمية مكونة من المدير والمعلمين وأولياء الأمور ورموز المجتمع (عبد الهادي، ٢٠١٩، ص ٤٩٧-٤٩٩).

٣. المراحل التعليمية (السلم التعليمي) في إندونيسيا:

تتألف المراحل التعليمية في إندونيسيا من عدة مستويات بدءًا من التعليم الأساسي وصولًا إلى التعليم العالي. وفيما يلي شرح مفصل لهذه المراحل (Hanggoro, 2022, 366-367):

أولًا: التعليم الأساسي (المدرسة الابتدائية والمدرسة المتوسطة):

- المدرسة الابتدائية (SD): يبدأ التعليم الأساسي في إندونيسيا من المدرسة الابتدائية، التي تستمر لمدة (٦) سنوات (من الصف الأول إلى الصف السادس). يلتحق الطلاب عادةً بالمدرسة الابتدائية في سن (٦) أو (٧) سنوات.
- المدرسة المتوسطة (SMP): بعد التخرج من المدرسة الابتدائية، ينتقل الطلاب إلى المدرسة المتوسطة الأولى التي تستمر لمدة (٣) سنوات (من الصف السابع إلى الصف التاسع). تعد المدرسة المتوسطة جزءًا من التعليم الأساسي الإلزامي لجميع الأطفال.

ثانيًا: التعليم الثانوي (المدرسة الثانوية العليا والمدرسة الثانوية المهنية):

- المدرسة الثانوية العامة (SMA): بعد التخرج من المدرسة المتوسطة، يمكن للطلاب الالتحاق بالمدرسة الثانوية العامة التي تستمر لمدة (٣) سنوات (من الصف العاشر إلى الصف الثاني عشر). في هذه المرحلة، يمكن للطلاب اختيار تخصصات معينة مثل العلوم الطبيعية، العلوم الاجتماعية، أو اللغات.
- المدرسة الثانوية المهنية (SMK): الخيار الآخر بعد المدرسة المتوسطة هو المدرسة الثانوية المهنية التي تستمر أيضًا لمدة (٣) سنوات. تقدم المدرسة الثانوية المهنية تعليمًا يركز على المهارات المهنية والإعداد المباشر لمتطلبات سوق العمل.

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

ثالثًا: التعليم العالي:

- الدبلوم (Diploma): يتضمن برنامج الدبلوم ثلاث مستويات: برنامج الدبلوم الأول (D1) الذي يستمر لمدة سنة واحدة، وبرنامج الدبلوم الثاني (D2) الذي يستمر لمدة سنتين، وبرنامج الدبلوم الثالث (D3) الذي يستمر لمدة ثلاث سنوات. يوجد أيضًا برنامج الدبلوم الرابع (D4) الذي يعادل برنامج البكالوريوس ولكنه يركز بشكل أكبر على التطبيقات العملية.
- البكالوريوس (Strata-1): يستمر برنامج البكالوريوس عادةً لمدة (٤) سنوات. يحصل الطلاب الذين يكملون هذا البرنامج على درجة البكالوريوس.
- الماجستير (Strata-2): يستمر برنامج الماجستير لمدة سنتين بعد إكمال برنامج البكالوريوس. يحصل خريجو هذا البرنامج على درجة الماجستير.
- الدكتوراه (Strata-3): برنامج الدكتوراه هو أعلى مستوى تعليمي، ويمتد عادةً لمدة (٣) إلى (٥) سنوات بعد إكمال برنامج الماجستير. يحصل خريجو هذا البرنامج على درجة الدكتوراه.

إضافة إلى التعليم النظامي، تمتلك إندونيسيا نظامًا للتعليم غير النظامي يشمل الدورات التدريبية والتعليم المجتمعي لتعزيز المهارات والمعرفة لدى أفراد المجتمع.

٤. المناهج الدراسية في إندونيسيا:

منذ الاستقلال، شهد المنهاج التعليمي في إندونيسيا العديد من التغييرات التي تتماشى مع متطلبات العصر. وفيما يلي عرض لبعض المناهج التعليمية التي تم تطبيقها في إندونيسيا:

- منهج (١٩٤٧): المعروف باسم "خطة التعليم لعام ١٩٤٧"، وهو أول منهاج تم تطبيقه بعد استقلال إندونيسيا.
- مناهج (١٩٥٢)، (١٩٦٤)، (١٩٧٥)، (١٩٨٤)، (١٩٩٤)، (٢٠٠٤)، و(٢٠٠٦): خلال هذه الفترة، خضعت إندونيسيا لعدة تغييرات في المناهج التعليمية.
- منهج (٢٠١٣): هذا المنهج سبق منهج "مرديكا"، وكان يركز على التعليم القائم على الكفاءة.
- منهج مرديكا (٢٠٢٢): أطلقته وزارة التعليم والثقافة والبحث العلمي والتكنولوجيا في فبراير ٢٠٢٢ كجزء من برنامج "التعلم المستقل" لتحسين جودة التعليم في مرحلة ما بعد جائحة كوفيد-١٩.

يهدف منهج مرديكا (Merdeka) إلى تحقيق تعليم ذو مغزى وفعّال، وتعزيز الإيمان والتقوى بالله سبحانه وتعالى، والأخلاق الفاضلة، وتنمية الإبداع

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

والحس والابتكار لدى الطلاب كمتعلمين مدى الحياة، متوافقين مع مبادئ البانكاسيلا (قرار وزير التعليم والثقافة والبحث العلمي والتكنولوجيا لجمهورية إندونيسيا رقم ١٢ لعام ٢٠٢٤، ٢٠٢٤، ص. ١٦).

تم تصميم منهاج مرديكا (Merdeka) استنادًا إلى المبادئ التالية (قرار وزير التعليم والثقافة والبحث العلمي والتكنولوجيا لجمهورية إندونيسيا رقم ١٢ لعام ٢٠٢٤، ٢٠٢٤، ص. ١٦):

١. تطوير الشخصية: يشمل هذا المبدأ تطوير الكفاءات الروحية والأخلاقية والاجتماعية والعاطفية للطلاب، سواء من خلال تخصيص وقت محدد لذلك أو بدمج هذه الكفاءات ضمن عملية التعليم.
٢. المرونة: يتسم هذا المنهاج بالمرونة التي تتيح تعديله وفقًا لاحتياجات تطوير كفاءات الطلاب، وخصائص المؤسسة التعليمية، والسياق الاجتماعي والثقافي المحلي.
٣. التركيز على المحتوى الأساسي: يركز المنهاج على المحتوى الأكثر ضرورة لتطوير كفاءات وشخصية الطلاب، مما يوفر للمعلمين الوقت الكافي لتقديم تعليم معمق وهادف.

٥. إعداد المعلمين في إندونيسيا:

لا تزال إندونيسيا تواجه تحديات كبيرة في إعداد المعلمين على مختلف المستويات التعليمية، وخاصة في ظل الحاجة الماسة إلى توسيع قاعدة التعليم وتنفيذ خطط التنمية الاقتصادية والاجتماعية بعد الاستقلال. وقد قامت الدولة بمعالجة هذه المشكلة من خلال وضع برامج تدريجية للتدريب ابتداءً من بداية الخمسينات، حيث بدأت بفئة معلمي المرحلة الابتدائية من خريجي المدرسة الابتدائية، ثم امتدت إلى باقي المعلمين في المستويات والمراحل التعليمية الأخرى (البنك الدولي، ٢٠١٤).

تم إنشاء أول كلية لإعداد المعلمين في عام ١٩٤٥ بهدف تأهيل معلمي المرحلتين المتوسطة والثانوية. كما أنشأت وزارة الشؤون الدينية كليات مماثلة لإعداد معلمي المراحل الابتدائية والمتوسطة والثانوية. ومنحت شهادة المدرسة العالية لإعداد المعلمين لمدرسي التعليم الابتدائي، بينما مُنحت شهادة كلية إعداد المعلمين لمدرسي التعليم الثانوي. وقد جرى هذا كله في السبعينات، حيث عملت وزارة التعليم والثقافة على تطوير برامج إعداد المعلمين أثناء الخدمة لرفع مستوى أدائهم. بالإضافة إلى ذلك، اهتمت الوزارة بتقديم برامج في الإدارة المدرسية للمعلمين ومديري المدارس (Roach, 2019, p.12).

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

٦. مصادر تمويل التعليم في إندونيسيا:

في إندونيسيا، هناك عدة مصادر لتمويل التعليم، وهي كالتالي (Sudarmono, et al., 2021, p.273-274):

١. الحكومة المركزية والحكومة المحلية: يتم توفير التمويل من خلال صندوق المساعدة التشغيلية للمدارس (BOS) وصندوق مساعدة الطلاب الفقراء (BSM). يهدف هذا الدعم إلى تمويل عمليات المدارس وتقديم المساعدة للطلاب الفقراء لتفادي احتمال التسرب المدرسي نتيجة الصعوبات المالية في تسديد تكاليف التعليم.

٢. المجتمع: يشمل هذا المصدر التمويل الذي يتم الحصول عليه من الأفراد والمؤسسات في المجتمع لدعم الأنشطة المدرسية المتنوعة.

٣. أولياء الأمور: يشمل هذا المصدر التمويل الذي يتم توفيره من قبل أولياء الأمور لتلبية احتياجات التعليم لأبنائهم في المدارس. يشمل ذلك رسوم التسجيل، الرسوم المدرسية الشهرية أو مساهمات تعزيز التعليم (SPP)، تكاليف الامتحانات الفصلية والنهائية، تكاليف الأنشطة اللاصفية، تكاليف شراء الكتب الدراسية والزي المدرسي، تكاليف الأنشطة العملية، تكاليف الرحلات المدرسية، التبرعات الاجتماعية، وتكاليف أخرى.

٧. التحديات التي تواجه نظام التعليم في إندونيسيا:

فيما يلي بعض المشاكل والتحديات التي تواجه التعليم في إندونيسيا (Patandung & Panggua, 2022, p.796-802):

١. مشكلة التوزيع العادل للتعليم: يواجه العديد من الأطفال في سن التعليم صعوبة في الوصول إلى التعليم بسبب نقص المرافق التعليمية، لا سيما في المناطق النائية والمناطق الريفية.

٢. مشكلة جودة التعليم: لا تزال جودة التعليم في إندونيسيا منخفضة مقارنة بالدول الأخرى، ويتأثر ذلك بضعف كفاءة المعلمين وعدم توافق المناهج الدراسية مع احتياجات سوق العمل.

٣. مشكلة كفاءة النظام التعليمي: يعاني النظام التعليمي من نقص الكفاءة في استثمار الموارد المتاحة لتحقيق الأهداف التعليمية المرجوة.

٤. تحديات تطور العلوم والتكنولوجيا: يتطلب التقدم التكنولوجي الابتكار في النظام التعليمي، ولكنه يثير أيضًا تحديات عدة، من بينها الحاجة إلى تخصيص ميزانية كبيرة لاستخدام التكنولوجيا في مجال التعليم، وانخفاض معدل استيعاب الموارد

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

البشرية نتيجة الاستخدام الواسع للتكنولوجيا في مختلف المجالات، بما في ذلك مجال التعليم.

ثالثًا: أوجه التشابه والاختلاف بين نظامي التعليم في اليابان وإندونيسيا:

يتم استعراض أوجه التشابه والاختلاف بين نظامي التعليم في اليابان وإندونيسيا على النحو التالي:

١. من حيث سياسة التعليم:

□ **أوجه التشابه:**

السياسة التعليمية في اليابان وإندونيسيا تتشابه في عدة جوانب، منها التحسين المستمر للجودة التعليمية، دور المجتمع وأولياء الأمور، وتأهيل المعلمين بشكل مستمر، بالإضافة إلى الاهتمام بتزويد الطلاب بالمهارات اللازمة للمستقبل وتعزيز القيم الإيجابية. كلا النظامين يسعيان لتحسين البنية التحتية للتعليم.

□ **أوجه الاختلاف:**

ومع ذلك، هناك اختلافات بارزة بينهما. تركز اليابان على الأداء العالي والعدالة في النتائج التعليمية، بينما تسعى إندونيسيا لتحقيق تكافؤ الفرص التعليمية. تعتمد اليابان وإندونيسيا نظامًا لامركزيًا في إدارة التعليم وتركزان على تعزيز العلوم والتكنولوجيا. تهتم إندونيسيا بتمكين المؤسسات التعليمية وتحديث النظام التعليمي بانتظام، بالإضافة إلى تطوير الموارد البشرية منذ الطفولة. وأخيرًا، تعزز اليابان التعاون المجتمعي والأبوي بشكل أكبر مقارنة بإندونيسيا.

٢. من حيث إدارة التعليم:

□ **أوجه التشابه:**

إدارة التعليم في كل من اليابان وإندونيسيا تتسم باللامركزية، حيث يتم اتخاذ القرارات التعليمية على المستوى المحلي. في كلا البلدين، يتم إشراك المجتمع المحلي في العملية التعليمية من خلال مجالس التعليم التي تضم المديرين والمعلمين وأولياء الأمور. هذه المجالس تلعب دورًا مهمًا في إنشاء وإدارة المدارس واعتماد المعلمين وتقديم الدعم اللازم لتشغيل المدارس.

□ **أوجه الاختلاف:**

تُظهر اليابان تميزًا في القيادة المدرسية حيث يتولى القادة المدرسيون ذوو الخبرة والمعلمون السابقون، بعد تلقيهم تدريبًا إضافيًا، مناصب إدارية لتعزيز فعالية الإدارة. إضافة إلى ذلك، تتفاعل المدارس اليابانية بشكل أكثر تفاعلًا مع المجتمع المحلي من خلال الشراكات والأنشطة اللامنهجية. بالمقابل، تعتمد إندونيسيا على نظام مزدوج لإدارة التعليم يشمل وزارتين تشرفان على التعليم الحكومي والديني، مع

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

تركيز أكبر على الإدارة المركزية من جاكرتا وإشراك المجتمع المحلي في مجالس التعليم على مستوى الأقاليم.

٣. من حيث المراحل التعليمية (السلم التعليمي):

□ **أوجه التشابه:**

تتسم المراحل التعليمية في كل من اليابان وإندونيسيا بنظام متكامل يبدأ من التعليم الأساسي وصولًا إلى التعليم العالي. يشمل النظام في كلا البلدين التعليم الابتدائي والإعدادي والثانوي والعالي. في اليابان وإندونيسيا، يبدأ التعليم في مرحلة الطفولة المبكرة ويستمر حتى التعليم العالي. كلا النظامين يركزان على إعداد الطلاب بشكل تدريجي لمراحل التعليم المتقدمة والحياة المهنية.

□ **أوجه الاختلاف:**

في اليابان، التعليم الثانوي ينقسم إلى المرحلة الإعدادية (١٢-١٥ سنة) والثانوية (١٥-١٨ سنة)، في حين أن إندونيسيا تحتوي على المدارس الثانوية العامة والمهنية بعد التعليم الأساسي. التعليم العالي في اليابان يشمل الجامعات والكليات المتوسطة والمدارس المهنية، بينما في إندونيسيا، يشمل برامج الدبلوم والبكالوريوس والماجستير والدكتوراه، بالإضافة إلى نظام التعليم غير النظامي الذي يتضمن الدورات التدريبية والتعليم المجتمعي.

٤. من حيث المناهج الدراسية:

□ **أوجه التشابه:**

المناهج الدراسية في كل من اليابان وإندونيسيا تهدف إلى تحقيق توازن بين المعرفة، والكفاءات، والقيم. كلا النظامين يركز على تطوير الكفاءات اللازمة لمواجهة تحديات المستقبل، بما في ذلك مهارات التفكير النقدي والتعلم مدى الحياة. يتم مراجعة المناهج بانتظام في كلا البلدين لتتكيف مع التغيرات المجتمعية واحتياجات المستقبل، كما أن كلاهما يولي اهتمامًا خاصًا لتعليم العلوم والرياضيات، وتطوير مهارات الأطفال في الملاحظة والتجريب.

□ **أوجه الاختلاف:**

في اليابان، يركز المنهج على التعليم الشامل الذي يشمل المعرفة الأكاديمية وصفات الشخصية والمهارات الاجتماعية. يتم مراجعة معايير المناهج الوطنية كل عشر سنوات، مع التركيز على طرق التعلم النشط والتفاعلي. كما يُعطى أهمية كبيرة لتعليم اللغة اليابانية والموسيقى وفن الحفر على الخشب.

في إندونيسيا، شهدت المناهج العديد من التغييرات منذ الاستقلال، مع أحدث منهج "مرديكا" الذي يركز على التعليم القائم على الكفاءة بعد جائحة كوفيد-١٩. هذا

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

المنهج يتميز بالمرونة لتلبية احتياجات الطلاب والمجتمع المحلي، ويهدف إلى تنمية الشخصية والإيمان والتقوى والأخلاق الفاضلة. يركز المنهج أيضًا على المحتوى الأساسي لتطوير كفاءات الطلاب، مما يتيح للمعلمين تقديم تعليم معمق وهادف.

٥. من حيث إعداد المعلمين:

□ **أوجه التشابه:**

في كل من اليابان وإندونيسيا، يُعد إعداد المعلمين عملية حيوية لضمان جودة التعليم. يتضمن كلا النظامين مراحل تعليمية متعددة تبدأ بالتعليم الأولي للمعلمين، ثم التوظيف والشهادات، تليها برامج الإرشاد والتوجيه للمعلمين الجدد، بالإضافة إلى التطوير المهني المستمر.

□ **أوجه الاختلاف:**

في اليابان، يتم التركيز على نظام تطوير مهني مستمر يتضمن "دراسة الدروس" وتجديد رخصة التدريس كل (١٠) سنوات، مما يعزز من كفاءة المعلمين بشكل دوري. في إندونيسيا، كانت البداية بتدريب معلمي المرحلة الابتدائية من خريجي المدرسة الابتدائية، ثم تم تطوير برامج إعداد المعلمين عبر المراحل التعليمية المختلفة. كما أن إندونيسيا تواجه تحديات كبيرة في إعداد المعلمين بسبب الحاجة إلى توسيع قاعدة التعليم وتنفيذ خطط التنمية الاقتصادية والاجتماعية، بينما يتمتع نظام إعداد المعلمين في اليابان باستقرار وتطوير مستمر.

٦. من حيث مصادر تمويل التعليم:

□ **أوجه التشابه:**

كل من اليابان وإندونيسيا تعتمد على مزيج من التمويل العام والخاص لتغطية تكاليف التعليم. توفر الحكومات المركزية والمحلية في كلا البلدين دعمًا ماليًا للمدارس والطلاب، وتشمل مصادر التمويل أيضًا مساهمات من الأسر والمجتمعات المحلية.

□ **أوجه الاختلاف:**

في اليابان، تُمول الحكومة التعليم الإلزامي بشكل رئيسي بينما التعليم في مرحلة الطفولة المبكرة والتعليم العالي يعتمد بشكل كبير على التمويل الخاص ومساهمات الأسر. تأتي ٥٢% من تمويل التعليم العالي من الأسر، مع تقديم قروض طلابية من قبل منظمة خدمات الطلاب اليابانية (JASSO) التي تغطي فقط ٣٨% من طلاب التعليم العالي.

في إندونيسيا، يتم توفير التمويل من خلال صندوق المساعدة التشغيلية للمدارس (BOS) وصندوق مساعدة الطلاب الفقراء (BSM) لدعم عمليات

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

المدارس والطلاب المحتاجين. المجتمع وأولياء الأمور يساهمون بشكل كبير في تمويل الأنشطة المدرسية والاحتياجات التعليمية، بما في ذلك الرسوم المدرسية وتكاليف الأنشطة اللاصفية.

٧. من حيث التحديات التي تواجه نظام التعليم:

□ **أوجه التشابه:**

كلا من نظام التعليم في اليابان وإندونيسيا يواجه تحديات تؤثر على فعاليتهما واستدامتهما. تتضمن هذه التحديات قضايا تتعلق برفاهية الأطفال وجودة التعليم وتوزيع الموارد بشكل عادل، بالإضافة إلى التغيرات الاقتصادية والتكنولوجية التي تؤثر على النظام التعليمي.

□ **أوجه الاختلاف:**

في اليابان، تشمل التحديات مستويات القلق العالية بين الطلاب، أعباء العمل الكبيرة على المعلمين، والضغوط الناتجة عن امتحانات دخول الجامعات، بالإضافة إلى التغيرات الديموغرافية والاقتصادية مثل شيخوخة السكان والركود الاقتصادي. أما في إندونيسيا، فتشمل التحديات الرئيسية نقص المرافق التعليمية في المناطق النائية، ضعف كفاءة المعلمين، عدم توافق المناهج الدراسية مع احتياجات سوق العمل، ونقص الكفاءة في استثمار الموارد المتاحة، بالإضافة إلى التحديات التكنولوجية التي تتطلب تخصيص ميزانية كبيرة لاستخدام التكنولوجيا في التعليم وتحسين استيعاب الموارد البشرية.

رابعًا: الوسائل المقترحة لتطوير النظام التعليمي في إندونيسيا:

في هذه المرحلة الأخيرة، سيتم استعراض بعض الوسائل المقترحة لتطوير وتعزيز النظام التعليمي في إندونيسيا، استنادًا إلى ما تم عرضه في المحاور السابقة، بما يسهم في تحقيق الأهداف المرجوة التي وضعتها الحكومة الإندونيسية من خلال وزارة التعليم والثقافة والبحث العلمي والتكنولوجيا، وذلك على النحو التالي:

□ **الوسائل المقترحة لتطوير سياسة التعليم في إندونيسيا:**

- تحسين تكافؤ الفرص التعليمية من خلال توفير الموارد والفرص التعليمية المتساوية لجميع الطلاب بغض النظر عن خلفياتهم الاجتماعية والاقتصادية.
- تشجيع المشاركة الفعالة من قبل أولياء الأمور والمجتمع في العملية التعليمية لتعزيز الدعم والاهتمام بتعليم الأطفال.
- تحسين نظام الإدارة اللامركزي للتعليم من خلال تدريب الكوادر الإدارية وتوفير الأدوات اللازمة لضمان تنفيذ السياسات التعليمية بفعالية.

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

□ **الوسائل المقترحة لتطوير إدارة التعليم في إندونيسيا:**

- تشجيع المدارس على بناء شراكات قوية مع المجتمع المحلي وتنظيم الأنشطة اللامنهجية التي تساهم في دمج الطلاب والمجتمع.
- تحسين التنسيق بين الوزارتين المسؤولتين عن التعليم الحكومي والديني لضمان تكامل الجهود وتقديم تعليم شامل.
- تعزيز دور المجتمع المحلي في مجالس التعليم على مستوى الأقاليم لضمان مشاركة واسعة وفعالة في عملية اتخاذ القرار التعليمي.

□ **الوسائل المقترحة لتطوير المراحل التعليمية في إندونيسيا:**

- تطوير برامج التعليم المهني والتقني لتمكين الطلاب من اكتساب المهارات العملية المطلوبة في سوق العمل، وتعزيز التعاون مع الصناعات المحلية.
- توسيع تنوع برامج التعليم العالي لتشمل المزيد من التخصصات والبرامج المهنية والفنية بما يتماشى مع احتياجات السوق وتطلعات الطلاب.
- توفير برامج الماجستير والدكتوراه بشكل أوسع وزيادة الدعم للبحث العلمي والابتكار لتعزيز القدرات الأكاديمية والبحثية للطلاب.

□ **الوسائل المقترحة لتطوير المناهج الدراسية في إندونيسيا:**

- إجراء مراجعة دورية لمعايير المناهج الوطنية، مثلما تفعل اليابان كل عشر سنوات، لضمان مواكبة المناهج للتطورات الحديثة واحتياجات المجتمع.
- تعزيز أساليب التعلم النشط والتفاعلي في الفصول الدراسية لتحفيز الطلاب على المشاركة الفعالة وتطوير مهارات التفكير النقدي والإبداعي.
- تعزيز تعليم اللغة الإندونيسية بجودة عالية لتعزيز الهوية الوطنية والقدرات اللغوية للطلاب.

□ **الوسائل المقترحة لتطوير إعداد المعلمين في إندونيسيا:**

- اعتماد نظام تجديد رخصة التدريس كل عشر سنوات لتشجيع المعلمين على تحديث مهاراتهم ومعارفهم بانتظام.
- توجيه المزيد من الموارد والاستثمارات نحو تدريب المعلمين لتوسيع قاعدة التعليم وتلبية احتياجات التنمية الاقتصادية والاجتماعية.
- إنشاء برامج تأهيل مكثفة للمعلمين الجدد لضمان تجهيزهم بشكل جيد للتعامل مع التحديات التعليمية وتقديم تعليم فعال.

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

□ **الوسائل المقترحة لتطوير تمويل التعليم في إندونيسيا:**

- تعزيز الدعم المالي الحكومي للتعليم الإلزامي لضمان توفير تعليم مجاني وذو جودة لجميع الأطفال في المراحل التعليمية الأساسية.
- تطوير برامج قروض طلابية مماثلة لمنظمة خدمات الطلاب اليابانية (JASSO) لتغطية نسبة أكبر من طلاب التعليم العالي وتخفيف العبء المالي على الأسر.
- تحسين إدارة وتوزيع صندوق (BOS) لضمان وصول الأموال بشكل عادل وفعال إلى المدارس التي تحتاجها.

□ **الوسائل المقترحة لتطوير قدرة النظام التعليمي في إندونيسيا على مواجهة التحديات:**

- توجيه الموارد لبناء وتحديث المرافق التعليمية في المناطق النائية لضمان وصول التعليم إلى جميع الطلاب بغض النظر عن موقعهم الجغرافي.
- تخصيص ميزانيات كافية لتوفير الأجهزة والتقنيات الحديثة في المدارس، وتدريب المعلمين والطلاب على استخدامها بشكل فعال لتعزيز العملية التعليمية.
- توفير برامج تدريب مستمرة وشاملة للمعلمين لتحسين مهاراتهم وكفاءتهم، بما في ذلك التدريب على استخدام التكنولوجيا في التعليم.
- تحديث المناهج الدراسية بانتظام لضمان توافقها مع احتياجات سوق العمل الحالي والمستقبلي، وإدخال مهارات جديدة تتماشى مع التطورات الاقتصادية والتكنولوجية.

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

قائمة المصادر والمراجع:

الأحمدي، فؤاد لافي مسفر. (٢٠١٨). **نظام التعليم في فنلندا والإمارات العربية المتحدة: دراسة تحليلية مقارنة.** إدارة البحوث والنشر العلمي (المجلة العلمية)، كلية التربية، جامعة أسيوط، مج٣٤، ع٨، ٤٣٧-٤٦٣.

البلالي، هدى بنت عبد الرحمن. (٢٠٢٢). **نظام التعليم في المملكة العربية السعودية والإمارات (دراسة مقارنة).** كلية التربية، جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، ٣٢٩-٤٦١.

البنك الدولي. (٢٠١٤). **إندونيسيا: تحسين التعليم من خلال إصلاح الإدارة والارتقاء الشامل للمعلمين.** على الرابط التالي:
https://www.albankaldawli.org/ar/results/2014/04/14/indonesia-better-education

الدعفس، مريم عبد العزيز. (٢٠٢٣). **نظام التعليم في سنغافوراة والمملكة العربية السعودية: دراسة مقارنة.** المجلة الدولية للعلوم التربوية والنفسية، كلية التربية، جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، مج٧٢، ٣٢٢-٣٧٧.

شاهين، راندة أحمد. (٢٠١٨). **أثر تطبيق تجربة نظام التعليم الياباني على التعليم المصري في صناعة طفل المستقبل.** إدارة البحوث والنشر العلمي (المجلة العلمية)، كلية رياض الأطفال، جامعة أسيوط، ع٥، ج٢، ٢٦٢-٣٠٠.

العباد، عبد الله حمد. (٢٠٢١). **دراسة مقارنة لنظامي التعليم في نيوزيلندا وإندونيسيا وإمكانية الإفادة منها في تطوير نظام التعليم ما قبل الجامعي في إندونيسيا.** مجلة كلية التربية ببنها، ع (١٢٥)، ج (١).

عبد العال، هناء أحمد محمود. (٢٠٢٢). **دراسة مقارنة لنظام التعليم الابتدائي في كل من مصر والبرازيل.** مجلة كلية التربية، جامعة بورسعيد، ع٣٨، ١٩٣-٢٣٤.

عبد الهادي، أميرة. (٢٠١٩). **الإدارة الذاتية في إندونيسيا وإمكانية الإفادة منها في تطوير إدارة المعاهد الثانوية الأزهرية في مصر.** مجلة كلية التربية، مج١٩ (٤)، ٤٨١-٥١٠.

Abdul Rozak. (2021). **Kebijakan Pendidikan di Indonesia.** ALIM – Journal of Islamic Education. Vol. 3 (2). 197-208.

Connie Chairunnisa, C., I. Istayatiningtias, et al. (2019). **Pengembangan Model Pendidikan Karakter di Sekolah Menengah Pertama.** Mitra Wacana Media.

Hanggoro, Dwi. (2022). **Perbandingan Sistem Pendidikan Indonesia dan Sistem Pendidikan Jepang: Memajukan**

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

Pendidikan Bangsa. Jurnal Exponential. Vol. 3. No. 2. 363-373.

Johan, T. S. B. (2018). **Perkembangan Ilmu Negara Dalam Peradaban Globalisasi Dunia.** Deepublish.

Kementerian Pendidikan Republik Indonesia. (2024). **Peraturan Menteri Pendidikan, Kebudayaan, Riset, dan Teknologi Republik Indonesia No. 12 Tahun 2024.** 1-72.

Pont, Beatriz, et al. (2018). **Education Policy in Japan: Building Bridges towards 2030.** Reviews of National Policies for Education. OECD Publishing. Paris.

Roach, Eric. (2019). **Education in Indonesia.** WENR.

Sarica, Gulcin Nagehan, and Nadire Cavus. (2009). **"New Trends in 21st Century English Learning."** Procedia – Social and Behavioral Sciences 1 (1): 439-45. https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2009.01.079.

Sudarmono, et al. (2021). **Pembiayaan Pendidikan.** Jurnal Manajemen Pendidikan dan Ilmu Sosial (JMPIS). Vol. 2. Issue 1. 266-280.

Sulfemi, W. B. (2019). **Kompetensi Profesionalisme Guru Indonesia dalam Menghadapi MEA.**

The Yomiuri Shimbun. (2023). **Japanese students move up PISA rankings; Now 3rd in reading; Shorter school closures in pandemic may be a factor.** The Japan News. https://japannews.yomiuri.co.jp/society/general-news/20231205-153879/

Zarman, W. (2017). **Ternyata Mendidik Anak Cara Rasulullah Mudah & Efektif.** Kawan Pustaka.

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

الخصائص السيكومترية لمقياس سلوك المساعدة الإلكتروني بين المتفرّجين من طلبة جامعة الملك سعود في سياق التنمرُّ الإلكتروني

Psychometric properties of the electronic helping behavior scale among bystander students at King Saud University in the context of cyberbullying

إعداد

ريم جميل عبدالرزاق

Reem Abdulrazzak

باحثة دكتوراة قسم علم النفس-كلية التربية-جامعة الملك سعود

د. هيلة عبدالله السليم

Dr. Heyla A Selim

أستاذ مشارك قسم علم النفس-كلية التربية-جامعة الملك سعود

Doi: 10.21608/jasep.2024.391143

استلام البحث: ٢٢ / ٥ /٢٠٢٤

قبول النشـــر: ٢٢ / ٦ / ٢٠٢٤

عبدالرزاق، ريم جميل و السليم، هيلة عبدالله (٢٠٢٤). الخصائص السيكومترية لمقياس سلوك المساعدة الإلكتروني بين المتفرّجين من طلبة جامعة الملك سعود في سياق التنمُّر الإلكتروني. ***المجلة العربية للعلوم التربوية والنفسية***، المؤسسة العربية للتربية والعلوم والآداب، مصر،٨(٤٢)، ١٤٩ – ١٨٤.

http://jasep.journals.ekb.eg

الخصائص السيكومترية لمقياس سلوك المساعدة الإلكتروني بين المتفرّجين من طلبة جامعة الملك سعود في سياق التنمُّر الإلكتروني

المستخلص:

هدف البحث الحالي إلى إعداد مقياس سلوك المساعدة الإلكتروني بين المتفرجين من طلبة جامعة الملك سعود في سياق التنمُّر الإلكتروني، وقد تم التحقق من الخصائص السيكومترية للمقياس بصورتيه المتمثّلة في الصدق والثبات. تم اعتماد مواقف افتراضية في مقياس سلوك المساعدة الإلكتروني، إضافة إلى مقاييس التقرير الذاتي بما يتفق مع طبيعة متغير سلوك المساعدة الإلكتروني لدى المتفرجين في سياق التنمر الإلكتروني. واعتمد البحث على المنهج الوصفي، وتمثّلت عينة البحث في (١٢٦) طالبًا وطالبةً من طلاب وطالبات جامعة الملك سعود، وكشفت النتائج عن وجود دلالات صدق وثبات عالية للمقياس من خلال نتائج صدق الاتساق الداخلي، وصدق البناء، ومعاملات ثبات ألفا كرونباخ، وماكدونالد أوميجا، والتجزئة النصفية، وأوصى البحث باستخدام الصورة الحالية من المقياس في التعرف إلى سلوك المساعدة الإلكتروني لدى المتفرجين في سياق التنمُّر الإلكتروني، كما أوصى البحث بإجراء دراسات لاحقة لتقنين واشتقاق معايير محلية للمقياس الحالي على مدى أوسع من العينات والأعمار الزمنية.

الكلمات المفتاحية: الخصائص السيكومترية - سلوك المساعدة الالكتروني – المتفرّجون - التنمُّر الإلكتروني.

Abstract:

The current research aimed to prepare a scale for electronic helping behavior among bystanders from King Saud University students in the context of cyberbullying. The psychometric properties of the scale, represented by validity and reliability, were verified. Hypothetical situations were designed to build a scale for electronic helping behavior among bystanders in the context of cyberbullying in its two forms, in addition to self-report scales consistent with the nature of the variable of helping behavior among bystanders in the context of cyberbullying. The research relied on the descriptive approach, and the research sample consisted of (126) male and female students from King Saud University. The results revealed the existence of high validity and reliability indications for the scale

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

through the results of internal consistency validity, construct validity, Cronbach's alpha, McDonald's omega, and split-half reliability coefficients. The research recommended using the current form of the scale to identify electronic helping behavior from bystanders in the context of cyberbullying. The research also recommended conducting subsequent studies to standardize and derive local standards for the current scale over a wider range of samples and time ages.

Keywords: Psychometric Properties -Electronic Helping Behavior – Bystanders - Cyberbullying.

مقدمة البحث

إن طلاب الجامعات يواجهون عددًا من المشكلات التي يمكن أن تعوق تقدّمهم، وتؤثر على العملية التعليمية والمناخ في حجرة الدراسة والجامعة، ولعل من أكثر هذه المشكلات شيوعًا في هذا العصر سلوك التنمُّر الذي يُعدّ شكلًا من أشكال السلوك العدواني المتكرر والمتعمّد والموجّه من قِبل شخص، أو أكثر (متنمّر) نحو شخص آخر، أو أكثر (ضحية)، حيث تتصف العلاقة بينهما بعدم التوازن في القوة البدنية، أو النفسية، أو الاجتماعية، وقد يشتمل التنمّر على عدوان بدني، أو لفظي، أو نفسي، أو اجتماعي (Smith & Berkkun, 2017).

ويعد طلاب الجامعات من أكثر الفئات المستخدمة لتكنولوجيا الاتصالات، ومواقع التواصل الاجتماعي، حيث إن ما يقرب من ١٠٠% من الطلاب الجامعيين في الكليات ذات الأربع سنوات يستخدمون الإنترنت بانتظام، و٨٦% منهم أعضاء في مواقع التواصل الاجتماعي، و٩٦% منهم يمتلكون هاتفًا نقّالًا (Smith et al., 2011)، وقد أصبحت مواقع التواصل والشبكات الاجتماعية تحظى بشعبية كبيرة بين المراهقين والشباب، وقد تشكّل هذه المواقع مكانًا مشتركًا لحدوث سلوكيات التنمُّر، وهو ما يطلق عليه التنمُّر الإلكتروني (Bastiaensens et al., 2014).

والتنمُّر الإلكتروني شكلٌ من أشكال التنمُّر يُمارَس من خلال الوسائل الإلكترونية مثل: البريد الإلكتروني، أو الاتصال الهاتفي، أو غرف الدردشة، أو مواقع التواصل الاجتماعي (على سبيل المثال: Facebook, Twitter, Instagram and Snapchat)، أو ابتزاز الضحية بصور ومحتويات خاصة من خلال نشرها على الإنترنت (Van et al., 2020; Smokowski & Evans, 2019).

وقد أشارت الدراسات الحديثة إلى أن هذا النوع من التنمُّر (التنمُّر الإلكتروني) قد شهد زيادة كبيرة في معدلات حدوثه، وذلك بالتزامن مع زيادة

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

استخدام وسائل التواصل الاجتماعي، وشبكة الإنترنت من قِبل المراهقين والشباب، فقد أشار Duggan (2017) إلى أن ٦٧% من الشباب الذين تتراوح أعمارهم بين ١٨ و٢٩ عامًا تعرّضوا للتنمُّر الإلكتروني، بما في ذلك، على سبيل المثال لا الحصر، الشتائم المُسيئة، والإحراج المتعمد، والتهديدات الجسدية، والمطاردة، والتّحرش الجنسي.

وعندما يتعرض فرد للتنمُّر -سواء كان ذلك في الجامعة أو إلكترونيًا- فغالبًا ما يكون هناك متفرجون أو مارة يشاهدون موقف التنمُّر، ويمكنهم مساعدة الضحية، أو المشاركة في التنمُّر، أو البقاء سلبيين (Olenik-Shemesh et al., 2017)، فقد أشارت دراسة Callaghan et al. (2019) إلى أن ١٣.٣% من المراهقين أفادوا بأنهم يقومون بسلوك التنمُّر، وأفاد ٢٥.١% أنهم وقعوا ضحية للتنمُّر، وأفاد ٣٠.٥% أنهم شاهدوا التنمُّر في الشهرين الماضيين، وكان المتفرجون وضحايا التنمُّر أكثر عرضة بشكل ملحوظ للتعرض لأعراض نفسية، وأعراض جسدية، وانخفاض الرضا عن الحياة.

ويتباين رد فعل المتفرّجين عندما يرون موقف التنمُّر، والذي يمكن أن يكون له تأثير مهم في موقف التنمُّر بأكمله، وعلى الضحية _ خاصةً _، حيث يعد دفاع المتفرجين عن الضحايا وسيلةً فعالةً لوقف، أو ردع التنمُّر من قِبَل المتنمِّر، وقد تم إدراج سلوك المتفرجين كتدخل فعّال في برامج مكافحة التنمُّر (Kärnä et al., 2011).

وقد أظهرت الأبحاث أن المتفرجين المشاهدين للتنمُّر نادرًا ما يتدخلون في موقف التنمُّر (TBB, 2019). وحيثما فعلوا ذلك، فإنه _في كثير من الأحيان_ تظهر منهم سلوكيات إيجابية، أو سلبية تدعم التنمُّر، أو تحد منه، وتتراوح سلوكيات المتفرجين بين تشجيع المتنمِّر (موسى وفرحان، ٢٠١٣)؛ والدفاع عن الضحية ومساعدتها (Zych et al., 2019)، أو السلبية وعدم التدخل في موقف التنمُّر من الأساس (Wachs, 2013)، وفي هذا السياق، أشار Wachs (2013) في دراسته أن الأفراد المساعدين للمتنمِّر في موقف التنمُّر بلغت نسبتهم (٢٠%)، بينما المدافعين عن الضحية بلغت نسبتهم (٢٥%)، في حين كان المتفرجون السلبيون يمثّلون نسبة (٥٥%) من المتفرجين.

وسلوك المساعدة بين المتفرجين في سياق التنمُّر الإلكتروني قد يأخذ عدة أشكال مع ضحية التنمُّر، فقد تكون المساعدة متمثّلة في تقديم الدعم العاطفي للضحية، أو مطالبة المتنمر بالتوقف عن إيذاء الضحية، وقد يصل الأمر إلى تهديد المتنمر ومواجهته، في حين قد يتجه بعضهم الآخر من المتفرجين إلى طلب المساعدة، والإبلاغ عن حادث التنمر (Bussey et al., 2020; Moxey & Bussey,

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

(2020; Machackova, 2020، ومع تعدد سلوكيات المساعدة بين المتفرجين في سياق التنمر الإلكتروني، تظهر الحاجة إلى أداة قياس تتسم بالصدق والثبات؛ للتعرف إلى الاستعداد للمساعدة لدى المتفرجين، وهذا ما يرمي البحث الحالي إلى الوصول إليه.

مشكلة البحث

لقد أشارت أدبيات البحث على أن المتفرجين يقومون بدور حاسم في حدوث سلوك التنمر، أو عدم حدوثه، لكن لا يُعرف سوى القليل عن أدوار المتفرجين في التنمُّر الإلكتروني _وبصورة خاصة في أدبيات البحث العربية_ ، وذلك على الرغم من وجود عدد كبير من طلاب الجامعات الذين يقومون بدور المتفرج والمشاهد للتنمر الإلكتروني، فقد أظهرت دراسة Sarmiento & Leguizamón (2016) التي أجريت على ٨٠٦ طالبًا مسجلين في ١٠ جامعات في كولومبيا أن أكثر من ٧٩% من طلاب الجامعات أفادوا بأنهم يشاهدون مواقفًا للتنمر الإلكتروني، وقد أشارت بعض الدراسات إلى أن المتفرجين المشاهدين للتنمر الإلكتروني قد تصدر عنهم مجموعة متنوعة ومعقدة من السلوكيات التي تؤثر في موقف التنمُّر الإلكتروني (Leung et al., 2018; Song & Oh, 2018)، وبالتالي، هناك حاجة إلى فهم كيفية إدراك المتفرجين في سياق التنمُّر الإلكتروني، وكيف يؤثر فهمهم للتنمر الإلكتروني على استعدادهم للتدخل والمساعدة، وما هي السلوكيات التي يمكنهم أن يستجيبوا بها ردًا على موقف التنمر الإلكتروني الذي يشاهدونه.

وقد يتدخل بعض المتفرجون مدافعين عن الضحايا؛ لوقف هذا التنمر الإلكتروني، كما أنه من المحتمل أن تتواجد هذه المجموعات من المتفرجين في تفاعلات وجهًا لوجه (على سبيل المثال، التحدث إلى شخص متنمّر إلكترونيًا، أو الجلوس بجانبه) وعلى الإنترنت (على سبيل المثال، التّفاعل على أحد مواقع التواصل الاجتماعي) (Sarmiento et al., 2019)، وقد يكون بعض الأشخاص متفرجين سلبيين يعرفون شيئًا عن التنمُّر الإلكتروني الذي يحدث مع أقرانهم، لكنهم لا يتخذون أي إجراء؛ لوقف هذه التنمُّر، أو ردع المتنمِّر؛ مما قد يؤدي إلى تعزيز المتنمِّرين إلكترونيًا إلى القيام بمزيدٍ من التنمُّر الإلكتروني، كما يمكن أن يؤدي تقاعس المتفرجين إلى زيادة الآثار الضارة للتنمُّر على الضحية (Brody et al., 2016).

وفي هذا السياق، أشارت دراسة Gahagan et al (2016) إلى أن (٤٦%) من طلاب الجامعات أفادوا أنهم شهدوا تنمُّرًا إلكترونيًا على مواقع التواصل الاجتماعي، وأن حوالي (٦١%) من طلاب الجامعات الذين شهدوا التنمر الإلكتروني على مواقع التواصل الاجتماعي لم يفعلوا شيئًا للتدخل، وعندما تم سؤال طلاب الجامعات عن مسؤوليتهم المتصورة عندما يشاهدون التنمُّر الإلكتروني على مواقع التواصل الاجتماعي، أشار بعض طلاب الجامعات إلى أنهم يعتقدون أن مسؤوليتهم

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

في التدخل كانت ظرفية، بينما يعتقد آخرون أن هناك مستوى ثابتًا وواضحًا من المسؤولية تجاه التنمُّر الإلكتروني من طلاب الجامعات على مواقع التواصل الاجتماعي.

ومن ثم دعا ذلك إلى ضرورة وجود أدوات قياس صالحة وواضحة؛ للتعرف إلى سلوك المساعدة الإلكتروني بين المتفرجين في سياق التنمُّر الإلكتروني، وهناك عديد من الأدوات والمقاييس المصممة لقياس التنمُّر الإلكتروني، وتتمتع هذه الأدوات والمقاييس بخصائص سيكومترية جيدة (Berne et al., 2013)، لكن لا توجد –في حدود علم الباحثة– مقاييس تقيس مباشرةً سلوك المساعدة الإلكتروني بين المتفرجين في سياق التنمّر الإلكتروني _خاصةً_ في البيئة العربية، ومن ثم هناك ضرورة لتعزيز المعرفة فيما يتعلق بقياس سلوكيات المتفرجين في مواقف التنمُّر الإلكتروني عامةً، وسلوك المساعدة الإلكتروني بين المتفرجين في سياق التنمر الإلكتروني _خاصةً_ ما قد يعزز المعرفة حول الطبيعة المعقدة وديناميكيات أدوار المتفرجين في مساعدة الطلاب ضحايا التنمُّر الإلكتروني، ومن ثم تتحدد مشكلة البحث في السؤال الرئيس الآتي:

ما الخصائص السيكومترية لمقياس سلوك المساعدة الإلكتروني بين المتفرجين من طلبة جامعة الملك سعود في سياق التنمُّر الإلكتروني؟

ويتفرع من هذا السؤال الرئيس الأسئلة الفرعية الآتية:

١. ما مؤشرات الصدق لمقياس سلوك المساعدة الإلكتروني بين المتفرجين من طلبة جامعة الملك سعود في سياق التنمُّر الإلكتروني؟
٢. ما مؤشرات الثبات لمقياس سلوك المساعدة الإلكتروني بين المتفرجين من طلبة جامعة الملك سعود في سياق التنمُّر الإلكتروني؟

هدف البحث

هدف البحث الحالي إلى إعداد مقياس سلوك المساعدة الإلكتروني بين المتفرجين من طلبة جامعة الملك سعود في سياق التنمُّر الإلكتروني، وذلك من خلال التحقق من الخصائص السيكومترية للمقياس المتمثّلة في الصدق والثبات.

أهمية البحث

أ. الأهمية النظرية:

- تناول البحث متغير سلوك المساعدة بين المتفرجين في سياق التنمُّر الإلكتروني، والذي حظي باهتمام الدراسات الأجنبية إلا أنه _في حدود علم الباحثة_ لا توجد دراسات عربية تناولته بالبحث والدراسة.
- من المأمول أن يُثري البحث المكتبة العربية بأداة قياس تتسم بالصدق والثبات لقياس سلوك المساعدة الإلكتروني بين المتفرجين في سياق التنمُّر الإلكتروني.

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

- يركّز البحث على المرحلة الجامعية، وهي مرحلة مهمة في حياة الطلاب الشخصية، والاجتماعية، والمهنية، والأسرية.

ب. الأهمية التطبيقية:

- مساعدة الباحثين في إعداد برامج تدريبية تستهدف خفض التأثيرات السلبية للتنمُّر على الضحية، من خلال تدريب الشباب الجامعي على سلوكيات المساعدة من المتفرجين للضحايا في سياق التنمُّر الإلكتروني.
- توفير أداة تساعد الباحثين والمتخصصين في التعرّف إلى سلوكيات المساعدة الإلكترونية من المتفرجين للضحايا في سياق التنمُّر الإلكتروني.
- قد تفيد نتائج البحث القائمين على برامج الوقاية من التنمُّر الإلكتروني، وصانعي السياسات عامةً، والبرامج الإرشادية والتربوية الجامعية خاصةً، وتوجيه التوعية بصورة خاصة لفئة المتفرجين في سياق التنمُّر الإلكتروني.

حدود الدراسة

تتحدد الدراسة الحالية بالحدود الآتية:

أ. **الحدود الموضوعية:** اقتصر البحث على إعداد مقياس سلوك المساعدة الإلكتروني بين المتفرجين من طلبة جامعة الملك سعود في سياق التنمُّر الإلكتروني الذي يتميز بخصائص سيكومترية مناسبة مثل: الصدق والثبات.

ب. **الحدود المكانية:** تم تطبيق البحث في جامعة الملك سعود.

ج. **الحدود الزمانية:** تم تطبيق البحث في العام الدراسي ١٤٤٥هـ.

مصطلحات البحث

أ. التنمر الإلكتروني Cyberbullying

التعريف العلمي: هو أي سلوك ينفذ من خلال الوسائل الإلكترونية من قِبل الأفراد، أو الجماعات بشكل متكرر، وينقل رسائلًا عدوانية تهدف إلى إلحاق الأذى بالآخرين، أو التسبب لهم بعدم الراحة (Schultze-Krumbholz et al., 2016).

التعريف الإجرائي: هو الاستجابة التي يسجّلها المشارك لمواقف التنمُّر الإلكتروني الافتراضية (سياق التنمر الإلكتروني) والتي تضمنها المقياس الذي أعدته الباحثة.

ب. سلوك المساعدة الإلكتروني: Electronic Helping Behavior

التعريف العلمي: يعرّف سلوك المساعدة الإلكتروني على أنه إجراءات يتم تنفيذها في بيئة رقمية بغرض إفادة أفراد معينين أو تعزيز العلاقات الإيجابية مع الآخرين (Lysenstøen et al., 2021).

التعريف الإجرائي: هو مجموع الدرجة الكلية التي يحصل عليها المشارك من خلال إجابته على فقرات مقياس سلوك المساعدة الإلكتروني والمواقف الافتراضية في سياق التنمر الإلكتروني الذي أعدته الباحثة.

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

الإطار النظري

المتفرجون Bystanders

إن المتفرجين في سياق التنمّر الإلكتروني هم أولئك الذين يتواجدون و/أو يشهدون تعرض الضحية للتنمُّر الإلكتروني، ويؤدون دورًا حاسمًا في ديناميكية التنمُّر (Machackova, 2020; Pepler et al., 2021)، والمتفرجون قد لا يتدخّلون ويمرون وكأنهم لم يروا شيئًا، ويظهر دور هؤلاء المتفرجين في نمو سلوك التنمر في اعتقاد المتنمرين بأن زملاء الدراسة يدعمون ما يفعلونه مع الضحية، وعلى الرغم من أن المتفرجين ليسوا مشاركين أساسيين في عملية التنمُّر إلا أنهم يتأثرون سلبيًا بالتنمُّر، فالمتفرجون الذين يشاهدون حوادث تنمر متكررة دون تدخل منهم، أو قدرة على التّدخل، قد تنخفض ثقتهم بأنفسهم وتقديرهم لذاتهم (TBB, 2019).

أنواع المتفرجين

يمكن تقسيم المتفرجين إلى أربعة أنواع، وهي كالآتي:

١. **المتفرجون الرافضون للتنمُّر:**

وهم يلاحظون ويشاهدون مواقف التنمُّر على الضحية دون تدخلٍ منهم، وعلى الرغم من أن بعض المتفرجين قد يرغبون في التدخّل ومساعدة الضحية إلا أن هناك عدة أسباب قد تجعل المارة متفرجين سلبيين، وهي:

- الخوف من التّعرض للأذى، أو أن يصبحوا هم هدفًا، أو ضحية من ضحايا الشخص المتنمّر.
- الخوف من أن تزيد الأمور سوءًا إذا تدخّلوا؛ لمساعدة الضحية.
- قد لا يعرفون أصلًا ماذا يجب عليهم أن يفعلوا (TBB, 2019).

٢. **المتفرجون المعززون للتنمُّر:**

وهم يشاركون في موقف التنمر بالهتاف للمتنمّر، أو لوم الضحية، مما يوحي بموافقتهم على سلوك التنمّر (موسى وفرحان، ٢٠١٣).

٣. **المتفرجون المدافعون عن ضحايا التنمُّر:**

وهم الأشخاص الذين يميلون لمساعدة ضحايا التنمُّر الإلكتروني، وهم يتسمون بكفاءة أخلاقية عالية، وتعاطف كبير مع ضحية التنمُّر الإلكتروني، ويحبون أقرانهم، ويتمتعون بعلاقات شخصية مرغوبة (Lambe et al., 2019)، كما أنهم يتّسمون ببعض الصفات النفسية والشخصية مثل: انخفاض الخوف، والتعاطف العالي، والكفاءة الذاتية (Barlińska et al., 2018; Kazerooni et al., 2018; Olenik-Shemesh et al., 2017; Zych et al., 2019).

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

٤. **المتفرجون السلبيون:**
وهم أشخاص يشاهدون مواقف التنمُّر، ولا يتدخلون فيها لا سلبًا ولا إيجابًا (Wachs, 2013).

ردود فعل المتفرّجين في مواقف التنمُّر الإلكتروني:

إن ردود الفعل والسلوكيات التفاعلية للأشخاص المتفرجين تؤثر في استمرارية حوادث التنمُّر الإلكتروني، والعواقب التي قد تترتب على الضحية والمتنمر، وهذه السلوكيات التفاعلية من المتفرجين يمكن أن تتمثّل في عدة أشكال، ويمكن عرضها على النحو الآتي:

١. مساعدة بنّاءة تركز على الضحية، على سبيل المثال: (تقديم الدعم العاطفي للضحية)، أو تركز على الفتوة البناءة، على سبيل المثال: (مطالبة المتنمِّر بالتوقف)، أو العدوانية، على سبيل المثال: (تهديد المتنمر) (Luo & Bussey, 2019; Bussey et al., 2020; Moxey & Bussey, 2020).
٢. مساعدة أكثر حزمًا أو عدوانية، على سبيل المثال: المواجهة، الانتقام.
٣. مساعدة إيجابية اجتماعية، على سبيل المثال: الدعم المقدّم للضحية.
٤. مساعدة غير مباشرة فعّالة: على سبيل المثال: طلب المساعدة، والإبلاغ عن الحادث (Machackova, 2020).

العوامل التي تؤثر في سلوك المساعدة بين المتفرجين في سياق التنمُّر الإلكتروني

أولًا: العوامل السياقية

١. **الخطورة الملحوظة على الضحية في موقف التنمُّر:**

وهي عامل مؤثر في استجابات المتفرجين بسبب ارتباطها بالإدراك، أو التوقّع حول الضرر المحتمل، أو الفعلي (Chen & Cheng, 2017)، على سبيل المثال: عندما يقوم الشباب بتقييم حوادث التنمُّر الإلكتروني على أنها خطيرة، فإنهم يكونون أكثر تحفيزًا للتدخل بإيجابية؛ لدعم الضحية (Bastiaensens et al., 2014; DeSmet et al., 2014)، إضافةً إلى ذلك، وجدت دراسة (Macaulay et al, 2019) أن المتفرجين أفادوا أنهم سيقدّمون الدعم العاطفي للضحية، ويتدخلون؛ لمواجهة المتنمِّر عندما قيّموا الحادث على أنه خطير.

٢. نوع التنمُّر الإلكتروني:

هناك تمييز واضح بين سلوكيات التنمُّر الإلكتروني النصية المكتوبة، على سبيل المثال: (نشر، أو مشاركة تعليقات سلبية)، والسلوكيات المرئية، على سبيل المثال: (نشر، أو مشاركة صورة/فيديو محرج)، وفي هذا السياق، أجرى Smith et al. (2006) دراسة حدد فيها كيف يمكن أن يؤثر نوع التنمُّر الإلكتروني على الخطورة المدركة من موقف التنمُّر الإلكتروني، حيث يُنظر إلى الأفعال المرئية للتنمُّر

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

الإلكتروني بشكل أكثر خطورة من الأشكال المكتوبة، ويعزى ذلك إلى تأثيرها الأكبر على الضحية.

٣. مدى انزعاج الضحية:

إن درجة انزعاج الضحية تقوم بدور واضح في كيفية إدراك الشباب للتنمُّر الإلكتروني والاستجابة له، حيث تشير الأبحاث إلى أنه عندما تكون الضحية أكثر انزعاجًا من الوقوع ضحيةً للتنمّر الإلكتروني، يكون الشباب المتفرجون أكثر استعدادًا؛ لتقديم دعم إيجابي للضحية ومساعدتها (Domínguez-Hernández et al., 2018; Macaulay et al., 2019).

٤. مدى الكشف عن هوية المتنمِّر إلكترونيًا:

إن ضحايا التنمُّر الإلكتروني قد لا يعرفون هوية المتنمِّر، وقد لا يعرف المتفرجون كيفية الرد إذا أخفى المتنمِّر هويته، وقد أشارت دراسة (Sticca & Perren 2013) إلى أن الشباب ينظرون إلى التنمُّر الإلكتروني على أنه أكثر خطورة من التنمُّر التقليدي؛ وذلك بسبب احتمالية عدم الكشف عن الهوية التي يتميز بها التنمر الإلكتروني، كما أجرت دراسة Dredge et al. (2014) عدة مقابلات مع ٢٥ شابًا وشابة تتراوح أعمارهم بين ١٥ و٢٤ عامًا ممن تعرضوا للتنمر الإلكتروني، أو ممن شاهدوه، وأشار الشباب إلى أن المواقف التي يُخفي فيها المتنمِّر هويته، تعد أكثر خطورة.

٥. نوع العلاقة بين المتفرج وكل من الضحية والمتنمِّر:

فإذا كان المتفرج وثيق الصلة بالضحية فمن المتوقع وباحتمالية كبيرة أن يقدّم المساعدة لها، أما إذا كان المتفرّج وثيق الصلة بالمتنمِّر، فمن المتوقع وباحتمالية كبيرة ألا يدافع عن الضحية، بل وقد يشجّع المتنمِّر على تكرار سلوكه (Trach & Hymel, 2020) ففي دراسة تجريبية Patterson et al. (2017) تلاعب المؤلفون بالعلاقة بين الضحية والمتفرج (أي صديق مقرب، صديق ليس قريبًا، غريب)، وأظهرت الدراسة أن العلاقة الوثيقة بين الضحية والمتفرّج تنبأت بالسلوك الدفاعي من المتفرج نحو الضحية، حيث يمكننا أن نفترض أن القرب بين المتفرج والضحية زاد من الحاجة إلى تحمّل المتفرج لمسؤوليته تجاه الضحية.

وفي سياق ما سبق، أشارت دراسة Macaulay et al. (2022) إلى عدة عوامل تسببت في حدوث اختلافات في استجابات المتفرجين لمواقف التنمُّر الإلكتروني، وتمثّلت هذه العوامل في: (الخطورة الملحوظة على الضحية في موقف التنمُّر، ونوع التنمُّر الإلكتروني، ومدى انزعاج الضحية).

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

ثانيًا: العوامل الفردية

وهي عوامل تتعلق بجنس المتفرجين، أو أعمارهم، أو تعرضهم للتنمُّر في فترات سابقة من حياتهم، أو صحتهم العقلية (DeSmet et al., 2019)، أو مستوى اندفاعيتهم (Erreygers et al., 2016)، أو الصعوبات النفسية الاجتماعية التي يُعايشونها (Lambe et al., 2017)، أو تقديرهم لذاتهم (Olenik-Shemesh et al., 2017)، أو كفاءتهم الذاتية (Ferreira et al., 2020).

ثالثًا: العوامل الاجتماعية

إن البيئة الاجتماعية ومكوناتها قد يكون لها تأثير على سلوك المساعدة الصادر من المتفرجين تجاه ضحايا التنمُّر الإلكتروني، وفي هذا السياق، حدد كل من: (Domínguez-Hernández, et al, 2018; Lambe et al, 2019) عدة عوامل مرتبطة بسلوك المساعدة الصادر من المتفرجين تجاه ضحايا التنمُّر الإلكتروني، وكان من أهم هذه العوامل: تأثيرات الأقران، على سبيل المثال: (الشعبية، ومعايير الأقران)، وأولياء الأمور، على سبيل المثال: (مشاركة الوالدين، وتوقعات الوالدين للدفاع)، والمدرسة، على سبيل المثال: (مشاركة المعلمين، وتوقعات المعلمين، ومكافحة التنمُّر في الفصول الدراسية).

الدراسات السابقة

١. دراسة Van Cleemput (2014)

هدفت الدراسة إلى التحقق من عوامل ومحددات السلوكيات التفاعلية للمتفرجين عند مواجهة التنمُّر الإلكتروني، واعتمدت الدراسة على المنهج الوصفي، واستخدمت الاستبانة في جمع البيانات من (٢٣٣٣) طالبًا تتراوح أعمارهم بين ٩ و١٦ عامًا، وأظهرت نتائج الدراسة أن المراهقين الذين انضموا إلى التنمُّر الإلكتروني كانوا أكبر سنًا، وكان لديهم مستويات أقل من التعاطف، وكانوا أكثر عرضةً للتورط في التنمُّر الإلكتروني، وكان المراهقون الذين ساعدوا الضحية أصغر سنًا، وكان لديهم مستويات أعلى من التعاطف، وكانوا أكثر عرضة للوقوع ضحية للتنمُّر الإلكتروني في الأشهر القليلة الماضية، أما المراهقون الذين لم يفعلوا شيئًا عندما شهدوا التنمُّر الإلكتروني، كانوا أيضًا أكبر سنًا، وأظهروا مستويات أقل من التعاطف، وكانوا أقل عرضة للوقوع ضحية للتنمُّر، كما أشارت النتائج إلى أنه لم يكن القلق الاجتماعي لدى المتفرجين مرتبطًا بمساعدة الضحية، أو البقاء سلبيًا.

٢. دراسة Bastiaensens et al (2014)

هدفت الدراسة إلى دراسة تأثير العوامل السياقية (خطورة الحادث، هوية وسلوك المتفرجين الآخرين) على النيات السلوكية للمتفرجين؛ لمساعدة الضحية، أو تعزيز المتنمِّر في حالات التنمُّر على الفيسبوك، واعتمدت الدراسة على المنهج الوصفي، من خلال تطبيق تجربة قائمة على المواقف الافتراضية عبر توزيع استبانة

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

على عينة الدراسة من خلال الإنترنت، وتمثّلت عينة الدراسة في (٤٥٣) طالبًا من طلاب السنة الثانية من المدارس الثانوية، وأظهرت النتائج من ناحية أن المتفرجين لديهم نوايا سلوكية أعلى؛ لمساعدة الضحية عندما شاهدوا حادثة أكثر خطورة، كما تفاعلت خطورة الحادث مع هوية المتفرجين الآخرين في التأثير على النيات السلوكية؛ لمساعدة الضحية، ومن ناحية أخرى، كان لدى المتفرجين نيات سلوكية أعلى للانضمام إلى التنمُّر عندما كان المتفرجون الآخرون أصدقاءًا جيدين وليسوا مجرد معارف، إضافةً إلى ذلك، وُجد تأثير تفاعلي بين هوية وسلوك المتفرجين الآخرين على النيات السلوكية للانضمام إلى التنمّر.

٣. دراسة Ferreira et al (2016)

هدفت هذه الدراسة إلى فهم السلوك المحدد الذي يقدمه الطلاب المتفرجون، أي ما إذا كانوا قد لاحظوا حوادث التنمر الإلكتروني، وفسروا هذه الأحداث على أنها حالة طوارئ، وما هي الإجراءات التي قرروا أنها مناسبة لتقديم المساعدة، واعتمدت الدراسة على المنهج الوصفي، واستبانة التنمُّر الإلكتروني لطلاب الجامعات، وقد أجاب إجمالي ٧٨٨ طالبًا جامعيًا برتغاليًا وبرازيليًا على استبانة التنمُّر الإلكتروني لطلاب الجامعات، وأشارت نتائج الدراسة إلى أن المتفرجين غير النشطين كانوا أكثر عرضة لأن يصبحوا هم أنفسهم ضحايا، أو متنمرين، في حين أن أولئك الذين تدخلوا كانوا أقل عرضة لأن يصبحوا ضحية، أو متنمرين.

٤. دراسة Barlińska et al (2018)

كان الهدف من هذه الدراسة هو التحقق مما إذا كان التعاطف قد يحفّز تدخّل المراهقين المتفرجين في حالات التنمُّر الإلكتروني، وقد اعتمدت الدراسة على المنهج الوصفي، والاستبانة كأداة لجمع المعلومات، وتمثّلت عينة الدراسة في (٢٧١) طالبًا، وأشارت النتائج إلى أن تنشيط التعاطف لدى المتفرجين يزيد من احتمالية تدخلهم بالإيجاب في مواقف التنمُّر الإلكتروني، ويتمثّل الاستنتاج الذي توصلت إليه الدراسة هو أن تنشيط وتحفيز التعاطف لدى المتفرجين يمكن أن يُسهم في إنشاء أنماط سلوكية أكثر صحة بين المتفرجين في سياق التنمُّر الإلكتروني، مما يزيد من احتمالية الإبلاغ عن أعمال التنمُّر الإلكتروني.

٥. دراسة Koehler & Weber (2018)

هدفت الدراسة إلى التحقق من كيفية تأثير حوادث التنمُّر الإلكتروني بدرجات متفاوتة من الخطورة (الإهانات فقط مقابل الإهانات والتهديدات) على تصور المتفرجين للحادث، وميلهم إلى إلقاء اللوم على الضحية، ومدى استعدادهم لمساعدة الضحية، واعتمدت الدراسة على المنهج الوصفي، من خلال تطبيق تجربة قائمة على المواقف الافتراضية عبر توزيع استبانة على عينة الدراسة من خلال الإنترنت،

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

وتمثّلت عينة الدراسة في (٢٤٠) شابًا ألمانيًا، وأظهرت نتائج الدراسة أن المشاركين قيّموا الحادث الذي تضمّن تهديدات وإهانات (مقارنةً بالإهانات فقط) على أنه أكثر خطورة؛ وكان هذا بدوره مرتبطًا باستعداد أكبر لمساعدة الضحية، في المقابل، عززت الحادثة التي تبدو أقل خطورة (تحتوي على إهانات فقط) ميل المشاركين إلى إلقاء اللوم (جزئيًا على الأقل) على الضحية، وقد ارتبط إلقاء اللوم على الضحية بميل أقل؛ لدعم الضحية.

٦. دراسة Sarmiento et. al., (2019)

هدفت هذه الدراسة إلى الكشف عن أدوار مجموعات مختلفة من المتفرجين الذين يشاهدون مواقف تنمّر إلكتروني، كما هدفت إلى تصميم مقياس المتفرجين للتنمّر الإلكتروني، والتّحقق من صحته، واعتمدت الدراسة على المنهج الوصفي، وأجريت الدراسة على عينة مكونة من (٩٩٦) شابًا كولومبيًا وإسبانيًا قاموا بملء استبانة إلكترونية، وركّزت على السلوكيات المختلفة للمتفرجين أثناء مشاهدة التنمُّر الإلكتروني. وتم إجراء التحليل العاملي الاستكشافي والتوكيدي للمقياس مع التّحقق من صدق وثبات المقياس، وأشارت النتائج إلى أن المقياس يتمتّع بخصائص سيكومترية عالية، والمتفرجون على التنمُّر الإلكتروني قد يدافعون عن ضحايا التنمر الإلكتروني، وقد يعززوه ويشجعوه.

٧. دراسة Macaulay et al (2022)

تناولت هذه الدراسة كيفية إدراك الشباب لخطورة حوادث التنمُّر الإلكتروني، وكيفية استجابتهم كمتفرجين وفقًا للعوامل المختلفة المرتبطة بالتنمُّر الإلكتروني مثل: (الإعلان عن الحادث، وعدم الكشف عن الهوية، والنوع، واستجابة الضحية)، واعتمدت الدراسة على المنهج الوصفي، وتمثلت عينة الدراسة في (٩٩٠) طالبًا تتراوح أعمارهم بين ١١ و٢٠ عامًا من مدرستين، وكلية واحدة في إنجلترا، واستجاب المشاركون لـ ٢٤ مقالة قصيرة افتراضية، وكانت ردود المتفرجين هي: تجاهل الحادث، وتشجيع المتنمّر، وطلب مساعدة البالغين، وطلب مساعدة الأصدقاء، وتقديم الدعم العاطفي للضحية، وتحدي المتنمِّر، وكانت المشكلة الأعلى ملاحظةً في سلوكيات المتفرجين هي عندما يكون المتنمِّر مجهول الهوية، وعندما تكون الضحية منزعجة بشدة، وكانت استجابة الضحايا هي العامل الأكثر تأثيرًا في جميع إستراتيجيات الاستجابة حول كيفية تفاعل الشباب مع التنمُّر الإلكتروني، يليها الإعلان عن الحادث، وعدم الكشف عن هوية المتنمِّر، وإلى حد محدود نوع التنمُّر الإلكتروني، وتشير النتائج إلى أن المتفرجين يستجيبون بشكل مختلف للتنمُّر الإلكتروني وفقًا للإعلان عن الحادث، وعدم الكشف عن هويتهم، ونوع التنمُّر الإلكتروني، واستجابة الضحية.

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

التعقيب على الدراسات السابقة

١. من حيث المنهج المتبع:

اعتمدت معظم الدراسات السابقة على المنهج الوصفي لدراسة سلوك المساعدة لدى المتفرجين، كما في دراسات (Van Cleemput, 2014; Sarmiento et al, 2019; Macaulay et al, 2022)، وفى البحث الحالي اتّبعت الباحثة المنهج الوصفي باعتباره المنهج المناسب لهذا البحث.

٢. من حيث الأدوات:

كانت الاستبانة، أو المقياس والمواقف القصيرة الافتراضية هي القاسم المشترك في الدراسات السابقة، وفى البحث الحالي، سوف تستخدم الباحثة الاستبانة والمواقف القصيرة الافتراضية؛ لجمع البيانات من العينة المشاركة بالبحث.

٣. من حيث حجم ونوع العينة:

تنوّعت أحجام العينات المستخدمة في الدراسات السابقة، وتراوحت ما بين (٢٤٠) و(٢٣٣٣) حسب الهدف منها.

٤. من حيث النتائج التي توصلت إليها:

عند استعراض نتائج الدراسات السابقة التي تناولت سلوك المساعدة بين المتفرجين في سياق التنمُّر الإلكتروني، وجد أنها تنوّعت وفقًا للهدف، فقد توصلت دراسة **Van Cleemput (2014)** إلى أن المراهقين الذين ساعدوا الضحية كانوا أصغر سنًا، وكان لديهم مستويات أعلى من التعاطف، وكانوا أكثر عرضة؛ للوقوع ضحية للتنمّر الإلكتروني في الأشهر القليلة الماضية، كما أشارت دراسة **Macaulay et al. (2022)** إلى أن ردود المتفرجين كانت تتمثّل في تجاهل الحادث، وتشجيع المتنمِّر، وطلب مساعدة البالغين، وطلب مساعدة الأصدقاء، وتقديم الدعم العاطفي للضحية، وتحدي المتنمر، في حين أشارت دراسة **Barlińska et al. (2018)** إلى أن تنشيط وتحفيز التعاطف لدى المتفرجين يمكن أن يُسهم في إنشاء أنماط سلوكية أكثر صحة بين المتفرجين في سياق التنمر الإلكتروني، كما أظهرت نتائج من دراسة **Bastiaensens et al. (2014)** أن المتفرجين لديهم نوايا سلوكية أعلى؛ لمساعدة الضحية عندما شاهدوا حادثة أكثر خطورة.

أوجه الشبه والاختلاف بين موضوع البحث والموضوعات المتناولة في الدراسات السابقة:

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

تتمثّل أوجه الشبه في الاعتماد على المنهج الوصفي، كما يتشابه البحث الحالي في تناوله، أو استخدامه استبانةً يمكن استخدامها مع طلاب الجامعة، بينما تتمثّل أوجه الاختلاف في وجود ندرة في الدراسات العربية والأجنبية التي عنيت بدراسة سلوك المساعدة الإلكتروني لدى المتفرجين لمواقف التنمّر، كما تشابهت عينة البحث الحالي مع عدد من الدراسات السابقة مثل: دراسة Macaulay et al. (2022)، ودراسة Koehler & Weber (2018).

أوجه الاستفادة من الدراسات السابقة:

تتمثّل أوجه الاستفادة من الدراسات السابقة في التّعرف إلى ما تم التوصل إليه من نتائج في تلك البحوث والدراسات، ومن ثم محاولة استكمال تلك الجهود العلمية النظرية والتطبيقية. وكذلك الاستفادة من البحوث والدراسات السابقة في تحديد أداة البحث الحالية، والاستفادة من الإطار النظري لتلك البحوث والدراسات السابقة، ومن ثم التّوجه من خلالها لكتابة الإطار النظري للبحث الحالي، وكذلك الاستفادة من الدراسات السابقة في معرفة طرق تحليل النتائج، ومن ثَم كيفية مناقشتها وتفسيرها.

منهجية البحث:

استخدمت الباحثة في البحث الحالي المنهج الوصفي؛ لمناسبته طبيعة البحث، وللوصول إلى الأهداف التي يسعى لتحقيقها.

عينة الدراسة :

تكونت عينة الدراسة من (١٢٦) طالبًا وطالبةً من طلاب وطالبات جامعة الملك سعود، ويوضّح جدول (١) خصائص عينة الدراسة وفقًا لمتغيرات النوع، والفئة العمرية، والمرحلة التعليمية، ونوع الكلية ومدة استخدام مواقع التواصل الاجتماعي في اليوم.

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

جدول (١) خصائص عينة الدراسة وفقًا لمتغيرات النوع، والفئة العمرية، والمرحلة التعليمية، ونوع الكلية،ومدة استخدام مواقع التواصل الاجتماعي في اليوم

المتغيرات		التكرارات	النسبة المئوية %
النوع	ذكور	٢٥	%١٩,٨
	إناث	١٠١	%٨٠,٢
	المجموع	**١٢٦**	**%١٠٠**
الفئة العمرية	من ١٨- ٢٤ عامًا	٧٣	%٥٧,٠
	من ٢٤- ٣٠ عامًا	٢٥	%١٩,٨
	أكبر من ٣٠ عامًا	٢٨	%٢٢,٢
	المجموع	**١٢٦**	**%١٠٠**
المرحلة التعليمية	دبلوم	٤	%٣,٢
	دبلوم عالٍ	٣	%٢,٤
	بكالوريوس	٩٢	%٧٣,٠
	ماجستير	١٢	%٩,٥
	دكتوراة	١٥	%١١,٩
	المجموع	**١٢٦**	**%١٠٠**
نوع الكلية	علمية	٣٤	%٢٧,٠
	إنسانية	٩٢	%٧٣,٠
	المجموع	**١٢٦**	**%١٠٠**
مدة استخدام مواقع التواصل الاجتماعي في اليوم	أقل من ساعة	٧	%٥,٦
	من ساعة إلى ٣ ساعات	٤٢	%٣٣,٣
	أكثر من ٣ ساعات	٧٧	%٦١,١
	المجموع	**١٢٦**	**%١٠٠**

يتضح من جدول (١) أن عينة الدراسة تكونت من (١٢٦) طالبًا وطالبةً من طلاب وطالبات جامعة الملك سعود؛ حيث تم توزيعهم وفقًا للنوع (٢٥) ذكورًا، و(١٠١) إناثًا، ووفقًا للفئة العمرية (٧٣) من ١٨- ٢٤ عامًا، و(٢٥) من ٢٤- ٣٠ عامًا، و(٢٨) أكبر من ٣٠ عامًا، ووفقًا للمرحلة التعليمية (٤) دبلومات، و(٣) دبلومات عالية، و(٩٢) بكالوريوس، و(١٢) ماجستير، و(١٥) دكتوراة، ووفقًا لنوع الكلية (٣٤) عمليةً، و(٩٢) إنسانيةً، ووفقًا لمدة استخدام مواقع التواصل الاجتماعي في اليوم (٧) أقل من ساعة، و(٤٢) من ساعة إلى ٣ ساعات، و(٧٧) أكثر من ٣ ساعات.

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

أداة البحث:

قامت الباحثة بإعداد مقياس سلوك المساعدة الالكتروني لدى المتفرجين في سياق التنمر الإلكتروني، وذلك بصورتين، واحدة للذكور والأخرى للإناث.

وصف أداة البحث:

تم إعداد مقياس سلوك المساعدة الإلكتروني لدى المتفرجين في سياق التنمر الإلكتروني بصورتيه في شكل مواقف افتراضية قصيرة ومقاييس التقرير الذاتي بما يتفق مع طبيعة متغير سلوك المساعدة الإلكتروني لدى المتفرجين في سياق التنمر الإلكتروني.

وقد تم البدء أولًا بتعريف "سلوك المساعدة الإلكتروني لدى المتفرجين في سياق التنمر الإلكتروني"، ثم استعرضت الباحثة مقاييس سلوك المساعدة لدى المتفرجين في سياق التنمر الإلكتروني التي صُممت بواسطة عدد من الباحثين، ومن هذه المقاييس مقياس Prieto-Fidalgo et al., (2022) الذي ركز على تحديد مشاعر المتفرجين في سياق التنمر الإلكتروني وكذلك المتنمرين والضحايا. ومقياس Ferreira et al., (2019) المكون من ثلاث أبعاد (الكفاءة الذاتية، وتحمل المسؤولية، وتفسير الأحداث). ومقياس Jia et al., (2022) المكون من مكونًا من ١٦ عنصرًا له خمسة أبعاد. بالإضافة إلى مقياس تدخل المتفرج للتنمر الإلكتروني (CBIQ) لـ Jenkins et al., (2021) والذي يقيس استعداد المشارك للتدخل بالمساعدة في حالات التنمر الإلكتروني. وقد أشار البحث إلى أن مقياس CBIQ يقيس العوامل التي تحدد استجابة المتفرج لحدث التنمر، مثل القدرة على تحديد حدث التنمر، وإدراك الحدث كحالة طارئة، والشعور بالمسؤولية، ومعرفة كيفية التدخل، والاستعداد للتصرف. كذلك تم استخدام المقياس لدراسة الأنواع المختلفة لمشاركة المتفرجين بين الشباب، وتحديد أنماط الاستجابة الإلكترونية المختلفة بناء على تصنيف الضحية - المتنمر - المدافع.

وقد اتضح أن الباحثين في المقاييس السابقة قد استخدموا مقاييس التقرير الذاتي والمواقف الافتراضية لقياس سلوك المساعدة لدى المتفرجين في سياق التنمر الإلكتروني باللغة الإنجليزية؛ مما دعا الباحثة إلى إعداد مقياس يشتمل مواقف افتراضية لقياس سلوك المساعدة الإلكتروني لدى المتفرجين في سياق التنمر الإلكتروني باللغة العربية، والذي استمدت الباحثة مواقفه وبنوده من مصدرين أساسيين: الأول هو التراث السيكولوجي المتمثل في الكتابات والآراء النظرية التي تناولت سلوك المساعدة لدى المتفرجين في سياق التنمر الإلكتروني، والثاني يتمثل في الاطلاع على الأدوات التي أعدها الباحثون وتعريفاتهم الإجرائية لسلوك المساعدة الإلكتروني لدى المتفرجين في سياق التنمر الإلكتروني.

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

وقد تكون المقياس من ثلاث مواقف، يتضمن كل موقف عدد من البنود بلغت (١٣) بند، تقيس في إجمالها (٤) أبعاد لسلوك المساعدة لدى المتفرجين في سياق التنمر الإلكتروني كما ذكرها Wong et al (2021)، وتتمثل أبعاد المقياس فيما يلي:

١. تفسير الموقف على أنه حالة خطرة:

ويتمثل في تقييمات الأفراد للضرر أو الضيق الناجم عن سلوك التنمر الإلكتروني (Huang et al, 2020). ويأخذ هذا البعد الفرعي في الاعتبار التأثير العاطفي والنفسي والاجتماعي للتنمر الإلكتروني على الضحية، بالإضافة إلى العواقب المحتملة على رفاهيتهم وسلامتهم. ومن المرجح أن يتدخل المتفرجون في المواقف التي يُنظر إليها على أنها شديدة الخطورة، حيث تعاني الضحية من ضرر أو ضيق كبير.

٢. درجة المسؤولية:

وهي معتقدات الأفراد حول التزامهم باتخاذ الإجراءات اللازمة عندما يشهدون مواقف للتنمر الإلكتروني (Butler et al, 2021). ويشمل هذا البعد الفرعي تصورات وإدراكات الواجب الأخلاقي، والمسؤولية الاجتماعية، والمساءلة الشخصية عن معالجة حوادث ومواقف التنمر الإلكتروني. وترتبط المستويات الأعلى من المسؤولية المدركة بزيادة احتمالية تدخل المتفرجين، حيث يشعر الأفراد بأنهم مجبرون على التمسك بالمعايير الأخلاقية وحماية رفاهية الآخرين في بيئات الإنترنت.

٣. الاعتقاد بالكفاءة الذاتية:

وهو بعد يشير إلى إيمان الأفراد بقدرتهم على التدخل بفعالية وإحداث فرق إيجابي في مواقف التنمر الإلكتروني (Clark & Bussey, 2020). ويشمل هذا البعد الفرعي الثقة في مهارات التواصل لدى الفرد، وقدراته على حل المشكلات، والقدرة على التأثير على نتيجة الموقف. وترتبط المستويات الأعلى من الكفاءة الذاتية باستعداد أكبر لاتخاذ الإجراءات اللازمة حيث يشعر المتفرجون بالقدرة على التدخل ودعم الضحية.

٤. اتخاذ القرار النهائي بتقديم المساعدة:

ويتمثل في عمليات صنع القرار التي يختار من خلالها الأفراد استراتيجية لدعم المتنمرين أو مواجهتهم أو الانضمام إليهم وذلك عندما يشاهدون حالات من التنمر الإلكتروني، فهو يقيس استعداد المتفرج للتصرف. فيُعبر هذا البعد عن المرحلة النهائية من المعالجة العقلية بالتوصل لاتخاذ المتفرج قرار سلوك المساعدة من عدمه.

وتمثلت مواقف المقياس بصورتيه فيما يلي:

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

١. **الموقف الافتراضي الأول:** اشتمل على ٥ بنود، يجاب عنها من خلال مقياس ليكرت الخماسي (لا أتفق بشدة – لا اتفق – محايد – أتفق – أتفق بشدة).
٢. **الموقف الافتراضي الثاني:** اشتمل على ثلاث بنود، يجاب عنها من خلال مقياس ليكرت الخماسي (غير مناسب جدًا – غير مناسب – محايد – مناسب – مناسب جدًا).
٣. **الموقف الافتراضي الثالث:** اشتمل على ٥ بنود، يجاب عنها من خلال مقياس ليكرت الخماسي (لا أتفق بشدة – لا اتفق – محايد – أتفق – أتفق بشدة).

أمثلة من مواقف المقياس وبنوده:

- **الموقف الافتراضي الأول: (صورة الذكور):**

أنتَ عضو في نادي الطلاب في جامعتك، أبدى محمد أحد منتسبي النادي الجدد _ والذي يُعاني من الوزن الزائد _ حماسًا ملفتًا من خلال اقتراحاته التي ناقشها مع زملائه إزاء تطوير النادي وذلك على مجموعة التواصل الاجتماعي الخاصّة بالنادي، كان مبادراً ومتحمّساً خلال المناقشة، إلا أن حماسه سرعان ما بدأ بالتلاشي نتيجة سخرية بعض زملائه من شكله، وتوالت ملاحظات المتنمرين الساخرة من وزنه الزائد حتى توقَّف تماماً عن التفاعل في المجموعة نتيجة شعوره بالإهانة.

جدول (٢): بدائل الموقف الافتراضي الأول

البند	لا أتفق بشدة	لا أتفق	محايد	أتفق	أتفق بشدة
أرى أن حالة التنمر الالكتروني تشكل خطورة على الطالب محمد					
أعتقد أن من مسؤوليتي أن أتدخل بالدفاع عن الطالب المتضرر					
أرى أن من مسؤوليتي أن أتدخل بإعادة توجيه المحادثة إلى الموضوع الأساسي					
أدرك أن لدي القدرة الذاتية للتدخّل وتقديم المساعدة للطالب المتضرر					
أميل إلى التواصل مع الطالب المتضرر بشكل خاص لتقديم المساعدة					

الموقف الافتراضي الثالث: (صورة الإناث): سارة إحدى مشهورات مواقع التواصل الاجتماعي، تعاني من حملة تشويه من حسابات مجهولة بتعليقات كاذبة ومهينة حول حياتها الخاصة وتتنامى تلك التعليقات المتنمّرة بشكل يجعل هروب سارة منها أمرًا صعبًا، مع أنها تفعل ما بوسعها لوضع حد لتلك الحسابات المجهولة والتبليغ عنها وحظرها، إلا أن هؤلاء المتنمرين ينشؤون حسابات أخرى للاستمرار في نقد سارة والتنمّر إلكترونيًا عليها.

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

جدول (٣): بدائل الموقف الافتراضي الثالث

البند	لا أتفق بشدة	لا أتفق	محايد	أتفق	أتفق بشدة
يمكن وصف حالة التنمر الإلكتروني على المشهورة سارة بأنها خطرة					
أعتقد أنه من مسؤوليتي التدخُّل للدفاع عن المشهورة في مواقع التواصل الاجتماعي العامة					
سأتدخل في هذا الموقف للدفاع عن المشهورة					
أعتقد أن لدي القدرة الذاتية للتدخُّل وتقديم المساعدة للمشهورة					
سأتواصل مع المشهورة بشكل خاص لتقديم المساعدة					

وقد تم تحويل وتصميم أداة البحث إلى نموذج إلكتروني يصلح للتطبيق الإلكتروني عبر الإنترنت، واستعانت الباحثة في ذلك بنماذج جوجل (Google Forms)، التي تتميز بسهولة الاستخدام وسرعة الوصول لأكبر عدد ممكن من أفراد العينة في وقت قصير، كما تتيح هذه النماذج في نهاية التطبيق ملفات إكسل (Microsoft Excel) يمكن من خلالها استخراج درجات أفراد العينة على أداة البحث بأقل قدر من الخطأ.

نتائج البحث

١. صدق مقياس سلوك المساعدة الإلكتروني:

أ. الاتساق الداخلي:

لحساب الاتساق الداخلي لمقياس سلوك المساعدة الإلكتروني تم حساب علاقة الارتباط بطريقة بيرسون بين درجات أفراد العينة على كل فقرة مع الدرجة الكلية للمقياس، والدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي إليه، والجدول الآتي يوضح ذلك:

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

جدول (٤): معاملات الارتباط بين درجة الفقرة والدرجة الكلية للأبعاد ولمقياس سلوك المساعدة الإلكتروني

تفسير الموقف على أنه حالة خطرة			درجة المسؤولية			الاعتقاد بالكفاءة الذاتية			اتخاذ القرار النهائي بتقديم المساعدة		
الفقرة	مع المقياس	مع البعد	الفقرة	مع المقياس	مع البعد	الفقرة	مع المقياس	مع البعد	الفقرة	مع المقياس	مع البعد
1	.548**	.723**	2	.655**	.795**	4	.597**	.770**	5	.624**	.701**
6	.522**	.802**	3	.556**	.753**	11	.629**	.796**	7	.550**	.625**
9	.533**	.821**	8	.488**	.585**	-	-	-	12	.615**	.765**
-	-	-	10	.624**	.619**	-	-	-	13	.569**	.739**

*دالة عند مستوى (٠.٠١) - *دالة عند مستوى (٠.٠٥)

يتضح من الجدول (٤) فيما يتعلق بالبعد الأول "تفسير الموقف على أنه حالة خطرة" أن جميع قيم معاملات ارتباط فقراته بالدرجة الكلية للمقياس تراوحت بين (.522 & .548)، وارتباطاتها بالدرجة الكلية للبعد تراوحت بين (.723 & .821) وجميعها قيم دالة إحصائياً عند مستوى (٠.٠١)، وفيما يتعلق بالبُعد الثاني "درجة المسؤولية" يتضح أن جميع قيم معاملات ارتباط فقراته بالدرجة الكلية للمقياس تراوحت بين (.488 & .655)، وارتباطاتها بالدرجة الكلية للبعد تراوحت بين (.585 & .795) وجميعها قيم دالة إحصائياً عند مستوى (٠.٠١)، وفيما يتعلق بالبُعد الثالث "الاعتقاد بالكفاءة الذاتية" يتضح أن جميع قيم معاملات ارتباط فقراته بالدرجة الكلية للمقياس تراوحت بين (٥٩٧. & .629)، وارتباطاتها بالدرجة الكلية للبعد تراوحت بين (.770 & .796) وجميعها قيم دالة إحصائياً عند مستوى (٠.٠١)، وفيما يتعلق بالبُعد الرابع "اتخاذ القرار النهائي بتقديم المساعدة" يتضح أن جميع قيم معاملات ارتباط فقراته بالدرجة الكلية للمقياس تراوحت بين (.550 & .624)، وارتباطاتها بالدرجة الكلية للبعد تراوحت بين (.625 & .765) وجميعها قيم دالة إحصائياً عند مستوى (٠.٠١)، وهذا يدل على أن مقياس سلوك المساعدة الإلكتروني يتمتع بدرجة عالية من الاتساق الداخلي.

كذلك تم حساب قيم معاملات الارتباط بين الأبعاد مع بعضها البعض وبالدرجة الكلية للمقياس باستخدام معامل ارتباط بيرسون وجاءت النتائج كما في الجدول (٥)

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

جدول (٥): معاملات الارتباط بين أبعاد سلوك المساعدة الإلكتروني مع بعضها ومع الدرجة الكلية للمقياس

الأبعاد	الدرجة الكلية	تفسير الموقف على أنه حالة خطرة	درجة المسؤولية	الاعتقاد بالكفاءة الذاتية	اتخاذ القرار النهائي بتقديم المساعدة
الدرجة الكلية	-	-	-	-	-
تفسير الموقف على أنه حالة خطرة	.678**	-	-	-	-
درجة المسؤولية	.844**	.519**	-	-	-
الاعتقاد بالكفاءة الذاتية	.783**	.311**	.604**	-	-
اتخاذ القرار النهائي بتقديم المساعدة	.834**	.334**	.532**	.662**	-

****دال عند مستوى (٠.٠١)**

يتضح من الجدول (٥) أن قيم معاملات الارتباط بين الأبعاد مع بعضها البعض تراوحت بين (.311 & .662) وجميعها دالة إحصائياً عند مستوى (٠.٠١)، وبين الأبعاد مع الدرجة الكلية للمقياس تراوحت بين (.678 & .844) وجميعها دالة إحصائياً عند مستوى (٠.٠١)، وهذا يؤكد على صلاحية استخدام المقياس في هذه الدراسة.

ب. صدق البناء:

لاستخراج صدق البناء لمقياس سلوك المساعدة الإلكتروني تم استخدام طريقة التحليل العاملي الاستكشافي، وللتعرف على البنية العاملية للصورة الحالية للمقياس تم استخدم التحليل العاملي الاستكشافي Factor Analys، المعتمد على المكونات الأساسية (Principal Component Analysis)، لاستجابات أفراد العينة على مقياس سلوك المساعدة الإلكتروني، حيث تم اختبار مدى ملائمة البيانات للتحليل العاملي عن طريق اختبار كايزر- ماير- أولكن (KMO)، وقد بلغت قيمته (KMO=0.952)، للتأكد من ملائمة البيانات للتحليل العاملي، حيث أنه كلما كانت قيم (KMO) أكبر من (٦٠.) كلما كان ذلك أفضل (دودين، ٢٠١٠)، وهي أعلى من الحد الأدنى المطلوب، ويدعم ذلك دلالة قيمة مربع كاي كا٢ $\left(X^2\right)$، لاختبار بارتليت سفارستي (Bartlett's - Sphericity) والتي بلغت $\left(\chi^2 = 6700.356, p = 0.000\right)$،

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

وهي دالة إحصائياً وفقاً لمحك جيلفورد، وقد تم تحليل المصفوفة الارتباطية لفقرات المقياس، وذلك باستخدام محك كايزر (Kaiser) في اختيار عدد العوامل، بحيث يعد العامل جوهريا إذا كانت قيمة جذره الكامن (1.0 ≤) صحيح، وقد استخدمت القيمة (0.30) كحد أدنى لقبول تشبعات الفقرات بالعوامل. (دودين، ٢٠١٠).

وقد فسرت ما نسبته (77.87%) من التباين الكلي للمقياس، وتراوحت الجذور الكامنة للعوامل بين (1.497 &7.096)، حيث بلغت نسبة العامل الأول إلى الثاني (1:3) تقريباً، فيما استطاع العامل الأول تفسير ما نسبته (70%) تقريباً من التباين المفسر الكلي للعوامل المستخرجة وجميعها مؤشرات على أحادية البعد كدليل على صدق البناء للمقياس، ويمثل الجدول رقم (٦)، مصفوفة التشبع للفقرات على الأبعاد كالآتي:

جدول رقم (٦): مصفوفة التشبع للفقرات على الأبعاد لمقياس سلوك المساعدة الإلكتروني

م	الفقرات	العوامل		
		1	2	3
1	A1	0.842		0.332
2	B8	0.837		
3	B6	0.821		
4	C9	0.791		
5	A3	0.787		
6	A2		0.477	0.745
7	A4		0.402	0.726
8	A5		0.544	0.643
9	B7		0.545	0.614
10	C12		0.829	
11	C13		0.822	
12	C11		0.822	
13	C10	0.308	0.818	

٢. ثبات مقياس سلوك المساعدة الالكتروني:

للتحقق من الثبات تم استخدام معامل ألفا-كرونباخ (Cronbach's Alpha)، وثبات أوميجا، والتجزئة النصفية، للدرجة الكلية للمقياس ولكل بُعد على حدة، والجدول (٧)، يوضح نتائج معاملات الثبات لكل بعد على حدة:

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

جدول (٧): معامل الثبات لمقياس سلوك المساعدة الإلكترونية

الأبعاد	عدد الفقرات	ثبات ألفا	ثبات التجزئة	ثبات أوميجا
تفسير الموقف على أنه حالة خطرة	3	.897	.895	.899
درجة المسؤولية	4	.848	.874	.858
الاعتقاد بالكفاءة الذاتية	2	.696	.696	-
اتخاذ القرار النهائي بتقديم المساعدة	4	.857	.812	.857
الدرجة الكلية	13	.949	.906	.950

يتضح من الجدول (٧) فيما يتعلق بالبُعد الأول "تفسير الموقف على أنه حالة خطرة" أن معامل ثبات ألفا بلغ (.897)، وبلغ معامل ثبات التجزئة النصفية (.895)، فيما بلغ معامل ثبات أوميجا (.899) وهي معاملات ثبات مرتفعة، وفيما يتعلق بالبُعد الثاني "درجة المسؤولية" يتضح أن معامل ثبات ألفا بلغ (.848)، وبلغ معامل ثبات التجزئة النصفية (.874)، فيما بلغ معامل ثبات أوميجا (.858) وهي معاملات ثبات مرتفعة، وفيما يتعلق بالبُعد الثالث "الاعتقاد بالكفاءة الذاتية" يتضح أن معامل ثبات ألفا بلغ (.696)، وبلغ معامل ثبات التجزئة النصفية (.696)، وهي معاملات ثبات مقبولة، وفيما يتعلق بالبُعد الرابع "اتخاذ اقرار" يتضح أن معامل ثبات ألفا بلغ (.857)، وبلغ معامل ثبات التجزئة النصفية (.812)، فيما بلغ معامل ثبات أوميجا (.857) وهي معاملات ثبات مرتفعة، أما فيما يتعلق بالدرجة الكلية للمقياس "المساعدة الالكتروني" يتضح أن معامل ثبات ألفا بلغ (.949)، وبلغ معامل ثبات التجزئة النصفية (.906)، فيما بلغ معامل ثبات أوميجا (.950) وهي معاملات ثبات مرتفعة، وهذا مؤشر على صلاحية استخدام المقياس في هذه الدراسة.

مناقشة النتائج:

لقد هدف البحث الحالي إلى إعداد مقياس سلوك المساعدة الإلكتروني بين المتفرجين من طلبة جامعة الملك سعود في سياق التنمُّر الإلكتروني، وذلك من خلال التحقق من الخصائص السيكومترية للمقياس المتمثّلة في الصدق والثبات، حيث تم إجراء نوعين للصدق على المقياس تمثّلت في صدق الاتساق الداخلي، وصدق البناء، كما تم الاعتماد على عدة أنواع لمعاملات الثبات تمثّلت في ثبات ألفا كرونباخ، وماكدونالد أوميجا، والتجزئة النصفية.

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

وقد جاءت نتائج البحث مؤكدة لنتائج الدراسات السابقة التي تناولت مقاييس متعلقة بسلوكيات المتفرجين في سياق التنمُّر الإلكتروني، وسلوكياتهم المختلفة في مثل هذه المواقف (DeSmet et al, 2018; Pozzoli & Gini, 2020; Leung, 2021; Alcántar-Nieblas et al, 2024)، ففي صدق الاختبار، تم الاعتماد أولًا على صدق الاتساق الداخلي بأنواعه الثلاثة، وتمثّل النوع الأول في حساب معاملات ارتباط بيرسون بين كل فقرة، والدرجة الكلية لمقياس سلوك المساعدة الإلكتروني لدى المتفرج في سياق التنمُّر الإلكتروني، بينما تمثّل النوع الثاني في حساب معاملات ارتباط بيرسون بين كل فقرة والدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي إليه على المقياس، في حين تمثّل النوع الثالث في حساب معاملات ارتباط بيرسون بين كل بُعد من الأبعاد والدرجة الكلية لمقياس سلوك المساعدة الإلكتروني لدى المتفرّج في سياق التنمُّر الإلكتروني، وفي النوع الأول كانت معامل ارتباط كل بند بالدرجة الكلية للمقياس دالةً إحصائيًا عند مستوى دلالة (٠,٠١)، وفي النوع الثاني كانت معامل ارتباط كل فقرة بالدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي إليه دالةً إحصائيًا عند مستوى دلالة (٠,٠١)، وفي النوع الثالث كانت معامل ارتباط كل بُعد بالدرجة الكلية للمقياس دالةً إحصائيًا أيضًا عند مستوى دلالة (٠,٠١) مما يؤكد أن فقرات المقياس متماسكة ومتجانسة، وأن كل بند يُسهم ويقيس البعد الذي ينتمي إليه، وأن كل بُعد من أبعاد المقياس يرتبط بالدرجة الكلية للمقياس.

وفيما يتعلق بصدق البناء فقد اعتمد البحث على التحليل العاملي الاستكشافي؛ للتعرف على البنية العاملية للمقياس، وتبيّن من التحليل أن قيمة اختبار كايزر- مايز- أولكن (KMO) قد بلغت المحك المطلوب (أكبر من ٦٠.)، وأن قيمة مربع كاي كا٢ $\left(X^2\right)$، لاختبار بارتليت سفارستي كانت دالة إحصائياً، كما تبين من التحليل أنه تم استخلاص ثلاثة عوامل فسرت ما نسبته (٧٧.٨٧%) من التباين الكلي للمقياس. وجميعها مؤشرات على صدق البناء للمقياس.

وفيما يتعلّق بثبات المقياس، فقد تم التّحقق منه بطرق عدة، تمثّلت الطريقة الأولى في ثبات ألفا كرونباخ، والثانية في ثبات ماكدونالد أوميجا، والثالثة في ثبات التجزئة النصفية، وكشفت النتائج عن معاملات ثبات مرتفعة في المقياس ككل، وفي كل بعد على حدة من أبعاد المقياس الأربعة، وهذا يتفق تمامًا مع نتائج الثبات في المقاييس المستخدمة في الدراسات السابقة.

وبمجمل هذه النتائج، فقد تحقق قدرٌ كبيرٌ من الشروط والخصائص السيكومترية التي تنص عليها أدبيات البحث الحديثة في القياس النفسي (Rust & Golombok, 2014; Coaley, 2014; Furr, 2021)؛ مما يدل على صلاحية المقياس للاستخدام والتطبيق في مجتمع البحث الحالي.

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

التوصيات والمقترحات البحثية:

١. استخدام الصورة الحالية من المقياس في التعرف على سلوك المساعدة الإلكتروني من المتفرجين في سياق التنمُّر الإلكتروني؛ وذلك بهدف تقديم البرامج التربوية والسلوكية والإرشادية لهم.

٢. إجراء دراسة مماثلة لتطبيق المقياس على عينات أخرى في التعليم قبل الجامعي، مثل: المرحلة الابتدائية والثانوية.

٣. إجراء دراسة لتقنين واشتقاق معايير محلية للمقياس الحالي، حتى يمكن استخدام المقياس على مدى أوسع من العينات، والأعمار الزمنية.

٤. وجود مشاركين من المزيد من الجامعات، من مناطق مختلفة، ومن خلفيات ثقافية مختلفة ليكون أكثر قابلية للتعميم.

٥. كذلك قد تستخدم الأبحاث المستقبلية دراسات طولية لتقييم اتساق سلوكيات المتفرج عبر الوقت وتأثير التدخلات لزيادة سلوكيات المتفرج الإيجابية. يمكن لمثل هذه الدراسات أن تحدد التحولات في سلوكيات مساعدة الطلاب خلال مستويات مختلفة من تعليمهم واستكشاف التغييرات في سلوكيات المتفرجين والعوامل التي تؤثر على تلك السلوكيات، وكيف يمكن أن تؤدي التدخلات إلى تغييرات طويلة الأجل.

٦. ضرورة الاهتمام بظاهرة التنمر الإلكتروني والوعي بمدى خطورتها على المجتمع، وبصورة خاصة دور توعية المتفرجين في الحد من التنمر الإلكتروني.

٧. التخطيط لعقد لقاءات توعوية بأخطار التنمر الإلكتروني على ضحايا التنمر، وتنمية سمة التعاطف مع ضحايا التنمر لتشجيع المتفرجين لمساعدتهم والدفاع عنهم وحمايتهم.

قيود البحث:

١. على الرغم من أن البحث يقدم أداة صالحة سيكومتريًا للتعرف على سلوك المساعدة الإلكتروني بين المتفرّجين في سياق التنمُّر الإلكتروني، إلا أن هذا البحث اقتصر على تقديم الأداة والتحقق من خصائصها السيكومترية دون ربطها بمتغيرات أخرى.

٢. صغر حجم العينة واقتصارها على طلبة الجامعة فقد يحد حجم العينة من إمكانية تعميم النتائج إلى مواضع وسياقات أخرى تشمل مختلف المجموعات السكانية والمستويات التعليمية.

٣. بالإضافة إلى ذلك، فإن أحد القيود الرئيسية هو أن الدراسة تجرى في وقت محدد، وبالتالي، فإن البيانات التي يتم جمعها هي فقط لفترة معينة. لا يسمح التصميم بتقييم الاتجاهات في سلوك المتفرج أو فعالية التدخلات المستقبلية.

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

قائمة المراجع:

أولًا: المراجع العربية

دودين، حمزة محمد. (٢٠١٠). *التحليل الإحصائي المتقدم للبيانات باستخدام SPSS*. عمان: دار المسيرة.

موسى، علي & فرحان، محمد. (٢٠١٣). *سلوك التنمر عند الأطفال والمراهقين: مفهومه – أسبابه – علاجه*. الرياض: جامعة نايف العربية للعلوم الأمنية.

ثانيًا: المراجع الأجنبية

Alcántar-Nieblas, C., Cuervo, A. A. V., Parra-Pérez, L. G., Álvarez-Montero, F. J., & García-Vázquez, F. I. (2024). Psychometrics Properties of the Styles of Bystander Defender Intervention Scale in Cyberbullying: Its Relationships with Moral Identity and Cyberbullying. *Revista Colombiana de Psicología*, *33*(1), 29-46. https://doi.org/10.15446/rcp.v33n1.105145

Barlińska, J., Szuster, A., & Winiewski, M. (2018). Cyberbullying among adolescent bystanders: Role of affective versus cognitive empathy in increasing prosocial cyberbystander behavior. *Frontiers in psychology*, *9*, 340748. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2018.00799

Bastiaensens, S., Vandebosch, H., Poels, K., Van Cleemput, K., DeSmet, A., & De Bourdeaudhuij, I. (2014). Cyberbullying on social network sites. An experimental study into bystanders' behavioural intentions to help the victim or reinforce the bully. *Computers in Human Behavior*, *31*, 259-271. https://doi.org/10.1016/j.chb.2013.10.036

Batson, C. D., & Shaw, L. L. (1991). Evidence for altruism: Toward a pluralism of prosocial motives. *Psychological inquiry*, *2*(2), 107-122. https://doi.org/10.1207/s15327965pli0202_1

Berne, S., Frisén, A., Schultze-Krumbholz, A., Scheithauer, H., Naruskov, K., Luik, P., ... & Zukauskiene, R. (2013). Cyberbullying assessment instruments: A systematic

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

review. *Aggression and violent behavior*, *18*(2), 320-334. https://doi.org/10.1016/j.avb.2012.11.022

Brody, N., & Vangelisti, A. L. (2016). Bystander intervention in cyberbullying. *Communication Monographs*, *83*(1), 94-119. https://doi.org/10.1080/03637751.2015.1044256

Bussey, K., Luo, A., Fitzpatrick, S., & Allison, K. (2020). Defending victims of cyberbullying: The role of self-efficacy and moral disengagement. *Journal of school psychology*, *78*, 1-12. https://doi.org/10.1016/j.jsp.2019.11.006

Butler, L. C., Graham, A., Fisher, B. S., Henson, B., & Reyns, B. W. (2021). Examining the effect of perceived responsibility on online bystander intervention, target hardening, and inaction. *Journal of Interpersonal Violence*, *37*(21–22). https://doi.org/10.1177/08862605211055088

Callaghan, M., Kelly, C., & Molcho, M. (2019). Bullying and bystander behaviour and health outcomes among adolescents in Ireland. J Epidemiol Community Health, 73(5), 416-421. https://doi.org/10.1136/jech-2018-211350

Chen, L. M., & Cheng, Y. Y. (2017). Perceived severity of cyberbullying behaviour: differences between genders, grades and participant roles. *Educational psychology*, *37*(5), 599-610. https://doi.org/10.1080/01443410.2016.1202898

Clark, M., & Bussey, K. (2020). The role of self-efficacy in defending cyberbullying victims. *Computers in Human Behavior*, *109*, 106340. https://doi.org/10.1016/j.chb.2020.106340

Coaley, K. (2014). *An introduction to psychological assessment and psychometrics.* Sage Publications Ltd. ID: 5017775

DeSmet, A., Bastiaensens, S., Van Cleemput, K., Poels, K., Vandebosch, H., Deboutte, G., ... & De Bourdeaudhuij, I. (2018). Psychometric data of a questionnaire to measure cyberbullying bystander behavior and its behavioral

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

determinants among adolescents. *Data in brief*, *18*, 1588-1595. https://doi.org/10.1016/j.dib.2018.04.087

DeSmet, A., De Bourdeaudhuij, I., Walrave, M., & Vandebosch, H. (2019). Associations between bystander reactions to cyberbullying and victims' emotional experiences and mental health. *Cyberpsychology, Behavior, and Social Networking*, *22*(10), 648-656. https://doi.org/10.1089/cyber.2019.0031

DeSmet, A., Deforche, B., Hublet, A., Tanghe, A., Stremersch, E., & De Bourdeaudhuij, I. (2014). Traditional and cyberbullying victimization as correlates of psychosocial distress and barriers to a healthy lifestyle among severely obese adolescents–a matched case–control study on prevalence and results from a cross-sectional study. *BMC public health*, *14*, 1-12. https://doi.org/10.1186/1471-2458-14-224

Domínguez-Hernández, F., Bonell, L., & Martínez-González, A. (2018). A systematic literature review of factors that moderate bystanders' actions in cyberbullying. *Cyberpsychology: Journal of Psychosocial Research on Cyberspace*, *12*(4). https://doi.org/10.5817/CP2018-4-1

Dredge, R., Gleeson, J. F., & De la Piedad Garcia, X. (2014). Risk factors associated with impact severity of cyberbullying victimization: a qualitative study of adolescent online social networking. *Cyberpsychology, behavior, and social networking*, *17*(5), 287-291. https://doi.org/10.1089/cyber.2013.0541

Duggan, M. (2017). *Experiencing online harassment.* Pew Research Center.

Erreygers, S., Pabian, S., Vandebosch, H., & Baillien, E. (2016). Helping behavior among adolescent bystanders of

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

cyberbullying: The role of impulsivity. *Learning and Individual Differences*, *48*, 61-67. https://doi.org/10.1016/j.lindif.2016.03.003

Ferráns, S. D., Selman, R., & Feigenberg, L. F. (2012). Rules of the culture and personal needs: Witnesses' decision-making processes to deal with situations of bullying in middle school. *Harvard Educational Review*, *82*(4), 445-470. https://doi.org/10.17763/haer.82.4.4u5v1n8q67332v03

Ferreira, P. C., Simão, A. M., Paiva, A., & Ferreira, A. (2019). Responsive bystander behaviour in cyberbullying: A path through self-efficacy. *Behaviour & Information Technology*, *39*(5), 511–524. https://doi.org/10.1080/0144929x.2019.1602671

Ferreira, P. C., Simão, A. V., Ferreira, A., Souza, S., & Francisco, S. (2016). Student bystander behavior and cultural issues in cyberbullying: When actions speak louder than words. *Computers in Human Behavior*, *60*, 301-311. https://doi.org/10.1016/j.chb.2016.02.059

Ferreira, P. C., Simão, A. V., Paiva, A., & Ferreira, A. (2020). Responsive bystander behaviour in cyberbullying: A path through self-efficacy. *Behaviour & Information Technology*, *39*(5), 511-524. https://doi.org/10.1080/0144929X.2019.1602671

Furr, R. M. (2021). *Psychometrics: an introduction*. SAGE publications.

Gahagan, K., Vaterlaus, J. M., & Frost, L. R. (2016). College student cyberbullying on social networking sites: Conceptualization, prevalence, and perceived bystander responsibility. *Computers in human behavior*, *55*, 1097-1105. https://doi.org/10.1016/j.chb.2015.11.019

Huang, C. L., Zhang, S., & Yang, S. C. (2020a). How students react to different cyberbullying events: Past experience,

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

judgment, perceived seriousness, helping behavior and the effect of online disinhibition. *Computers in Human Behavior*, *110*, 106338. https://doi.org/10.1016/j.chb.2020.106338

Jenkins, L. N., Snyder Kaminski, S., & Miller, M. (2021). Bystander intervention in bullying: Differences across latent profiles. *International Journal of Bullying Prevention, 3*, 130-137. http://dx.doi.org/10.1007/s42380-020-00067-2

Jia, Y., Wu, Y., Jin, T., & Zhang, L. (2022). How are bystanders involved in cyberbullying? A latent class analysis of the Cyberbystander and their characteristics in different intervention stages. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, *19*(23), 16083. https://doi.org/10.3390/ijerph192316083

Kärnä, A., Voeten, M., Little, T. D., Poskiparta, E., Kaljonen, A., & Salmivalli, C. (2011). A large-scale evaluation of the KiVa antibullying program: Grades 4–6. *Child development*, *82*(1), 311-330. https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2010.01557.x

Kazerooni, F., Taylor, S. H., Bazarova, N. N., & Whitlock, J. (2018). Cyberbullying bystander intervention: The number of offenders and retweeting predict likelihood of helping a cyberbullying victim. *Journal of Computer-Mediated Communication*, *23*(3), 146-162. https://doi.org/10.1093/jcmc/zmy005

Koehler, C., & Weber, M. (2018)." Do I really need to help?!" Perceived severity of cyberbullying, victim blaming, and bystanders' willingness to help the victim. *Cyberpsychology: Journal of Psychosocial Research on Cyberspace*, *12*(4). https://doi.org/10.5817/CP2018-4-4

Lambe, L. J., Della Cioppa, V., Hong, I. K., & Craig, W. M. (2019). Standing up to bullying: A social ecological review

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

of peer defending in offline and online contexts. *Aggression and violent behavior*, *45*, 51-74. https://doi.org/10.1016/j.avb.2018.05.007

Lambe, L. J., Hudson, C. C., Craig, W. M., & Pepler, D. J. (2017). Does defending come with a cost? Examining the psychosocial correlates of defending behaviour among bystanders of bullying in a Canadian sample. *Child Abuse & Neglect*, *65*, 112-123. https://doi.org/10.1016/j.chiabu.2017.01.012

Leung, A. N. M. (2021). To help or not to help: intervening in cyberbullying among Chinese cyber-bystanders. *Frontiers in psychology*, *12*, 483250. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.483250

Leung, A. N., Wong, N., & Farver, J. M. (2018). You are what you read: The belief systems of cyber-bystanders on social networking sites. *Frontiers in psychology*, *9*, 322640. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2018.00365

Luo, A., & Bussey, K. (2019). The selectivity of moral disengagement in defenders of cyberbullying: Contextual moral disengagement. *Computers in Human Behavior*, *93*, 318-325. https://doi.org/10.1016/j.chb.2018.12.038

Lysenstøen, C., Bøe, T., Hjetland, G. J., & Skogen, J. C. (2021). A review of the relationship between social media use and online prosocial behavior among adolescents. Frontiers in Psychology, 12,579347.https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.579347

Macaulay, P. J., Betts, L. R., Stiller, J., & Kellezi, B. (2022). Bystander responses to cyberbullying: The role of perceived severity, publicity, anonymity, type of cyberbullying, and victim response. *Computers in Human Behavior*, *131*, 107238. https://doi.org/10.1016/j.chb.2022.107238

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

Macaulay, P. J., Boulton, M. J., & Betts, L. R. (2019). Comparing early adolescents' positive bystander responses to cyberbullying and traditional bullying: The impact of severity and gender. *Journal of Technology in Behavioral Science*, *4*, 253-261. https://doi.org/10.1007/s41347-018-0082-2

Machackova, H. (2020). Bystander reactions to cyberbullying and cyberaggression: individual, contextual, and social factors. *Current opinion in psychology*, *36*, 130-134. https://doi.org/10.1016/j.copsyc.2020.06.003

Moxey, N., & Bussey, K. (2020). Styles of bystander intervention in cyberbullying incidents. *International journal of bullying prevention*, *2*(1), 6-15. https://doi.org/10.1007/s42380-019-00039-1

Musa, Ali & Farhan, Muhammad. (2013). *Bullying behavior in children and adolescents: its concept - causes - treatment.* Riyadh: Naif Arab University for Security Sciences.

Olenik-Shemesh, D., Heiman, T., & Eden, S. (2017). Bystanders' behavior in cyberbullying episodes: Active and passive patterns in the context of personal–socio-emotional factors. Journal of interpersonal violence, 32(1), 23-48. https://doi.org/10.1177/0886260515585531

Patterson, L. J., Allan, A., & Cross, D. (2017). Adolescent bystander behavior in the school and online environments and the implications for interventions targeting cyberbullying. *Journal of school violence*, *16*(4), 361-375. https://doi.org/10.1080/15388220.2016.1143835

Pepler, D., Mishna, F., Doucet, J., & Lameiro, M. (2021). Witnesses in cyberbullying: Roles and dilemmas. *Children & Schools*, *43*(1), 45-53. https://doi.org/10.1093/cs/cdaa027

Pozzoli, T., & Gini, G. (2020). Behavior during cyberbullying episodes: Initial validation of a new self-report scale. *Scandinavian journal of psychology*, *61*(1), 22-29.

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

https://doi.org/10.1111/sjop.12517

Prieto-Fidalgo, Á., Orue, I., González-Cabrera, J. M., Machimbarrena, J. M., & Calvete, E. (2022). Relationship between trait mindfulness and the roles of cyberbullying bystanders among adolescents. *Behavioral Psychology/Psicología Conductual*, *30*(3), 663–675. https://doi.org/10.51668/bp.8322304n

Rust, J., & Golombok, S. (2014). *Modern psychometrics: The science of psychological assessment*. Routledge. https://doi.org/10.4324/9781315787527

Sarmiento, A., & Leguizamón, D. (2016). *Adaptación y validación del instrumento de cyberbullying escolar (ICIB) en universitarios* (Doctoral dissertation, Tesis de Maestría). Konrad Lorenz Fundación Universitaria).

Sarmiento, A., Herrera-López, M., & Zych, I. (2019). Is cyberbullying a group process? Online and offline bystanders of cyberbullying act as defenders, reinforcers and outsiders. *Computers in Human Behavior*, *99*, 328-334. https://doi.org/10.1016/j.chb.2019.05.037

Schultze-Krumbholz, A., Schultze, M., Zagorscak, P., Wölfer, R., & Scheithauer, H. (2016). Feeling cybervictims' pain—The effect of empathy training on cyberbullying. *Aggressive behavior*, *42*(2), 147-156. https://doi.org/10.1002/ab.21613

Smith, A., Rainie, L., & Zickuhr, K. (2011). College students and technology. https://doi.org/20.500.12592/2v8ggz

Smith, P. K., Mahdavi, J., Carvalho, M., & Tippett, N. (2006). An investigation into cyberbullying, its forms, awareness and impact, and the relationship between age and gender in cyberbullying. *Research Brief No. RBX03-06. London: DfES.*

Smith, P., K. & Berkkun, F. (2017). *Focus on: Bullying 2017*. London, National Children's Bureau

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

Smokowski, P. R., & Evans, C. B. (2019). *Bullying and Victimization Across the Lifespan*. Springer International Publishing.

Song, J., & Oh, I. (2018). Factors influencing bystanders' behavioral reactions in cyberbullying situations. *Computers in Human Behavior*, *78*,

Sticca, F., & Perren, S. (2013). Is cyberbullying worse than traditional bullying? Examining the differential roles of medium, publicity, and anonymity for the perceived severity of bullying. *Journal of youth and adolescence*, *42*, 739-750. https://doi.org/10.1007/s10964-012-9867-3

Taber, K.S. (2017) The Use of Cronbach's Alpha When Developing and Reporting Research Instruments in Science Education. *Research in Science Education*, 48, 1273-1296. https://doi.Org/10.1007/s11165-016-9602-2

TBB. (2019). The Basics of Bullying. *Curriculum Review*, *59*(2), 10–11.

Trach, J., & Hymel, S. (2020). Bystanders' affect toward bully and victim as predictors of helping and non-helping behaviour. *Scandinavian journal of psychology*, *61*(1), 30-37. https://doi.org/10.1111/sjop.12516

Van Cleemput, K., Vandebosch, H., & Pabian, S. (2014). Personal characteristics and contextual factors that determine "helping,""joining in," and "doing nothing" when witnessing cyberbullying. *Aggressive behavior*, *40*(5), 383-396. https://doi.org/10.1002/ab.21534

van, R., Steglich, C., & Veenstra, R. (2020). The way bullying works: How new ties facilitate the mutual reinforcement of status and bullying in elementary schools. *Social Networks*, *60*, 71-82. https://doi.org/10.1016/j.socnet.2018.12.006

Wachs, S. (2013). Moral disengagement and emotional and social difficulties in bullying and cyberbullying: Differences by participant role. In *Emotional and behavioural difficulties*

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

associated with bullying and cyberbullying (pp. 119-132). Routledge. ISBN: 9781315656694

Wong, R. Y., Cheung, C. M., Xiao, B., & Thatcher, J. B. (2021). Standing up or standing by: Understanding bystanders' proactive reporting responses to Social Media Harassment. *Information Systems Research*, *32*(2), 561–581. https://doi.org/10.1287/isre.2020.0983

Zych, I., Baldry, A. C., Farrington, D. P., & Llorent, V. J. (2019). Are children involved in cyberbullying low on empathy? A systematic review and meta-analysis of research on empathy versus different cyberbullying roles. *Aggression and violent behavior*, *45*, 83-97. https://doi.org/10.1016/j.avb.2018.03.004

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

تدني فاعليَّة استخدام استراتيجيات التَّدريس الدَّاعمة لتنمية المهارات اللغوية الأساسيَّة لدى طالبات الصف الرابع الابتدائي (الأسباب والمقترحات)

Low effectiveness of using teaching strategies supporting the development of basic language skills among fourth-grade female students (Causes and Suggestions)

إعداد

سحاب بنت مرزوق عتيق المطيري

Sahab Marzouq Atiq Al-Mutairi

أ.د. محمد بن عبد العزيز صالح الربعي

Prof. Mohammed Abdul Aziz Saleh Al-Rubaie

أستاذ المناهج وطرق تدريس اللغة العربية - كلية التربية - جامعة القصيم

Doi: 10.21608/jasep.2024.391144

استلام البحث : ٢٠ / ٧ /٢٠٢٤

قبول النشر: ٢٠ / ٨ / ٢٠٢٤

المطيري، سحاب بنت مرزوق عتيق و الربعي، محمد بن عبد العزيز صالح (٢٠٢٤). تدني فاعليَّة استخدام استراتيجيات التَّدريس الدَّاعمة لتنمية المهارات اللغوية الأساسيَّة لدى طالبات الصف الرابع الابتدائي (الأسباب والمقترحات). ***المجلة العربية للعلوم التربوية والنفسية***، المؤسسة العربية للتربية والعلوم والآداب، مصر،٨(٤٢) ، ١٨٥ – ٢١٢.

http://jasep.journals.ekb.eg

تدني فاعليَّة استخدام استراتيجيات التَّدريس الدَّاعمة لتنمية المهارات اللغوية الأساسيَّة لدى طالبات الصف الرابع الابتدائي (الأسباب والمقترحات)

المستخلص:

هدف البحث الحالي إلى الكشف عن مدى تدني فاعلية استخدام استراتيجيات التَّدريس الدَّاعمة في تنمية المهارات اللغوية الأساسيَّة لدى طالبات الصف الرابع الابتدائي في مدارس البنات في مدينة القصيم، وتحقيقًا لأهداف البحث أُستخدم المنهج الوصفي المسحي، وتكونت عيِّنة البحث من (٣٨) معلمة من معلمات مدارس القصيم، واختيرت العيِّنة عشوائيًا من مجتمع البحث، وتمثلت أداة البحث في استبانة وُزعت على العيِّنة، وقد توصل البحث إلى عدد من النتائج، من أبرزها: وجود أسباب تدني فاعلية استخدام استراتيجيات التَّدريس الدَّاعمة لتنمية المهارات اللغوية الأساسيَّة، إذ تراوحت المتوسطات الحسابية لفقرات المحور الأول "أسباب تعود إلى المعلمات" ما بين (٢.٣٨-٢.١١)، وكذلك أظهرت النتائج أن المتوسطات الحسابية للمحور الثاني "أسباب تعود إلى المنهج الدِّراسي " بلغت ما بين (٢.٣٢-٢.١٩) ، أمَّا المحور الثالث "أسباب تعود إلى البيئة التَّدريسيّة" فقد أظهرت النتائج أن المتوسطات الحسابية بلغت ما بين (٢.٧٠-٢.٣٨)، وأمَّا نتائج الحلول المقترحة لرفع فاعلية استخدام الاستراتيجيات الدَّاعمة لتنمية المهارات اللغوية الأساسيَّة، فكان أبرزها: المقترح الأول "مقترحات تعود إلى المعلمات"، إذ تراوحت المتوسطات الحسابية ما بين (٢.٦٣-٢.٥٠)، والمقترح الثاني" مقترحات تعود إلى المنهج الدِّراسي"، إذ تراوحت نتائج المتوسطات الحسابية ما بين (٢.٤٦-٢.٤١)، أمَّا المقترح الثالث "مقترحات تعود إلى البيئة التَّدريسيّة" فتراوحت نتائج المتوسطات الحسابية ما بين (٢.٧٠-٢.٥٩). وخَلُص البحث إلى عدد من الاستنتاجات جاءت على النحو الآتي:

- أن للبيئة التَّدريسية الدَّور الأهم في تدني فاعلية استخدام استراتيجيات التَّدريس الدَّاعمة.
- أن هناك صعوبات عديدة لدى المعلمات في استخدام استراتيجيات التَّدريس الدَّاعمة لتنمية المهارات اللغوية.
- تأييد مقترحات وحلول لمعالجة أسباب تدني فاعلية استخدام استراتيجيات التَّدريس عند المعلمات، وفي المنهج الدِّراسي والبيئة التَّدريسية منها:
  - استخدام وسائل تعليمية تدعم هذه الاستراتيجيات.
  - رفع كفاية المعلمات وتنمية قدراتهن في تدريس المهارات اللغوية.

الكلمات المفتاحية: فاعلية -استراتيجيات التَّدريس- المهارات اللغوية الأساسيَّة- الصف الرابع الابتدائي

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

Abstract:

The current study aims to investigate the effectiveness of supportive teaching strategies in developing basic language skills among fourth-grade female students in girls' schools in Al-Qassim. The study adopted a descriptive survey approach and involved 38 teachers from Al-Qassim schools, selected randomly from the study population. The study tool was a questionnaire distributed to the sample. The study found several results, including:

1. Reasons behind the low effectiveness of using supportive teaching strategies for developing basic language skills, with mean scores ranging between (2.11 - 2.38) for factors attributed to teachers, and between (2.19 and 2.32)for factors attributed to the curriculum. Regarding factors related to the teaching environment, mean scores ranged between (2.38 - 2.70).

2. Proposed solutions to enhance the effectiveness of using supportive strategies for developing basic language skills, with mean scores ranging between (2.50 - 2.63) for proposals attributed to teachers, between (2.41 - 2.46) for proposals attributed to the curriculum, and between (2.59 - 2.70) for proposals attributed to the teaching environment. Based on the analysis of the data, the researcher reached several conclusions:

- The teaching environment plays a crucial role in the low effectiveness of using supportive teaching strategies.
- Teachers face various difficulties in using supportive teaching strategies to develop language skills.
- Supporting proposals and solutions to address the reasons for the low effectiveness of using teaching strategies among teachers, curriculum, and teaching environment, including:
- Using educational resources that support these strategies.

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

- Enhancing teachers' efficiency and developing their capacities in teaching language skills.

Keywords: Effectiveness, Teaching Strategies, Basic Language Skills, Fourth grade in primary school.

المقدّمة:

تمثل اللغة منظومة مترابطة، تؤثر وتتأثر في تعليم المقررات الدِّراسية، فهي الأداة التي يستخدمها المعلم والمتعلم في التَّفكير والتَّواصل مع المجتمع، أي أنَّ نمو الفرد يرتبط بنمو لغته (الشخريتي ، ٢٠٠٩)، وتتميز اللغة العربية بصفة خاصة بمكانة فريدة ومميزة؛ كونها لغة القرآن والسُّنة، فهي لسان وحال الفكر الإسلامي الذي أتى لهداية الأمة البشرية جمعاء، وهي لغة الحضارة والتراث العربي، وبناءً على ذلك، ولأجل تحقيق اتصال فعال؛ يجب إتقان مهاراتها الأساسيَّة: الاستماع، والقراءة، والكلام، والكتابة (الدليمي والوائلي ٢٠٠٣).

وبما أنَّ التَّعلُّم عمليّة ديناميكيّة وجوهريّة، قائمة على ما يُقدَّم للمتعلم من معارف ومهارات لغوية مثل: النطق، والقراءة، والاستماع، والكتابة، وعلى ما يقوم به المتعلم من أجل اكتسابه المعارف وتعزيزها؛ لأنها أساس نجاح العمليّة التَّعليميّة البيداغوجيّة؛ لذا يجب الاهتمام أكثر بقابليته واستجابته للعملية التَّعليميّة، وعلى معلِّم اللغة أن يمتلك الكفاية اللغوية للغة التي يعلّمها، ويستعملها استعمالًا سليمًا (سهيل، ليلى ٢٠١٣)، ويمكن القول: إن استراتيجيات التَّدريس من الأمور المهمة التي لها أثر كبير في فهم المتعلمين وتفاعلهم مع عملية التَّدريس، والإسهام في تنمية المهارات المختلفة لأية مادة؛ إذ إنها أساس في تحصيل التلاميذ للمعارف والمهارات الموجودة في الدروس (عبد القادر.٢٠٢٣).

فالمتعلم يصبح ناجحًا ومتمكنًا عند إتقانه لمهارات اللغة الأساسيَّة الأربعة، (الاستماع، والتَّحدُّث، والقراءة، والكتابة)، فهو يحقِّق درجة عالية من الإتقان؛ ولتحقيق ذلك فإنه يجب استخدام استراتيجيات تدريس حديثة ومتنوعة وفعالة في سبيل إتقان هذه المهارات اللغوية الأساسيَّة الأربعة للوصول إلى عملية الفهم والاكتشاف والتحصيل.

هذا، وقد أشارت بعض الدِّراسات السابقة إلى وجود تدنٍ في بعض المهارات، واستخدام الاستراتيجيات، مثل: دراسة مصلح (٢٠١٦) الذي قام بدراسة وصفية عن ماهية الاستراتيجيات التي تُنمي المهارات اللغوية الأربعة، ودراسة اليزيدي (٢٠٢١) الذي اقترح برنامجًا لمعالجة الضعف في مهارات اللغة العربية، كما أشارت دراسة الدراويش (٢٠٠٦) إلى ضعف طلبة المرحلة الأساسيَّة في اللغة العربية، وذكر

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

الأسباب وطرق علاجها، وحيث يتطلب إتقان هذه المهارات اللغوية عند طالبات الصف الرابع الابتدائي وجودَ معلمٍ قادر على تعليمها، وأن يستخدم استراتيجيات حديثة ومتنوعة، وداعمة لتنميتها؛ وهذا ما شجع الباحثة لإجراء البحث الحالي، وأسهم في تعميق إحساسها بمشكلة البحث (تدني فاعلية استخدام استراتيجيات التَّدريس الدَّاعمة لتنمية المهارات اللغوية الأساسيَّة لدى طالبات الصف الرابع الابتدائي).

ولتعميق الجانب النَّظري للموضوع؛ فقد جرى الاطلاع على عدد من الدِّراسات السابقة ذات العلاقة بموضوع البحث، التي أفادت في القيام بهذا البحث، والتي جاءت على النحو الآتي:

١. دراسة (Melefa ٢٠١٤):

بحثت هذه الدِّراسة في استراتيجيات تعزيز تطور اللغة وأساس للتعلم في مرحلة الطفولة المبكرة، وجرى اعتماد تصميم البحث المسحي في إجراء البحث، واختيرت عيِّنة عشوائية من ٧١ مُعلمًا للدِّراسة، وحُللت البيانات باستخدام الإحصائيات الوصفية للمتوسط والانحراف المعياري، وكشفت الدِّراسة أن الاستراتيجيات المعززة لتطوير اللغة أمر بالغ الأهمية للتحصيل التعليمي للأطفال في التعليم في مرحلة الطفولة المبكرة، وأظهرت النتائج أن للمعلمين دورًا مهمًّا في تنمية القدرات اللغوية للأطفال في مرحلة الطفولة المبكرة، ويجب عليهم التَّخطيط لمجموعة متنوعة من الأنشطة من أجل جذب اهتمام الأطفال، وإبقائهم متحمسين للتعلُّم.

٢. دراسة محمد، عباس (٢٠١٥):

هدفت هذه الدِّراسة إلى تقويم مدرسي اللغة العربية في ضوء مهارات التَّدريس الفعَّال بتحديد مهارات التَّدريس الفعَّال لمدرسي اللغة العربية، وتقويم فاعلية مدرسي اللغة العربية في ضوء تلك المهارات، ولتحقيق هدف البحث اختار الباحث عيِّنة من مدرسي اللغة العربية الذين يقومون بتدريس المرحلة المتوسطة، وبلغت العيِّنة (٥٥) مدرسًا ومدرسة من مجتمع البحث البالغ عددهم (١٤٩) مدرسًا ومدرسة، وأعدَّ الباحث قائمة بمهارات التَّدريس الفعَّال معتمدًا على عددٍ من الإجراءات، منها توجيه استبانة مفتوحة إلى عددٍ من مدرسي اللغة العربية، والمشرفين التربويين، والأساتذة المتخصصين باللغة العربية وطرائق تدريسها، وكانت أداة البحث استمارة ملاحظة تحتوي على مهارات التَّدريس الفعَّال التي جرى تحديدها، وتحقق الباحث من صدق وثبات الأداة، وتوصل الباحث إلى عدد من الاستنتاجات منها: عدم اهتمام مدرسي اللغة العربية بالخطة اليومية والتَّحضير المسبق، وأوصى بضرورة تزويد مدرسي اللغة العربية بمهارات التَّدريس الفعَّال، وفتح مراكز للتعليم المستمر، واقترح الباحث

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

إجراء دراسة مماثلة تتناول المرحلة الإعدادية، وبناء برنامج لتطوير أداء المدرسين في ضوء تلك المهارات.

٣. دراسة عمران، علي (٢٠١٦):

تحدثت الدِّراسة عن استراتيجيات تنمية المهارات اللغوية الأربعة لدى المتعلم: دراسة وصفية؛ وعليه فقد سعى البحث إلى دراسة الطرق والاستراتيجيات التي يمكن من خلالها تنمية المهارات اللغوية الأربعة: الاستماع، والكلام، والقراءة، والكتابة لدى المتعلم، ولتحقيق الهدف فقد أُستخدم المنهج الوصفي في الوصول إلى أهم الطرق والاستراتيجيات التي يمكن استخدامها في تنمية المهارات اللغوية الأربعة. وقد أظهرت النتائج وجود طرق مختلفة لتنمية المهارات اللغوية الأربعة (الاستماع، والكلام، والقراءة، والكتابة) تم استعراضها وفقًا لكل مهارة.

٤. دراسة غبيش، علي (٢٠١٩):

هدفت هذه الدِّراسة إلى بيان أثر التَّدريب باستخدام الأنشطة المتكاملة في تنمية المهارات اللغوية لدى الناشئة، وأشارت الدِّراسات التَّربوية التي عرضت لمجال تعليم اللغة للناشئة - إلى افتقاده التركيز على الجوانب المعرفية، وغلبة التَّلقين والحفظ، وإهمال جانب الممارسة والتَّدريب، وعدم الاستعانة بالطرق الحديثة في التعلُّم، والاعتماد بشكل كبير على خبرة المؤلفين والمعلمين أكثر من اعتمادها على تصور علمي محدد، وافتقارها إلى التَّوازن والتَّكامل في جميع جوانب النُّمو السليم الشامل للمتعلم، فضلًا عن ضعف القدرة على استخدام اللغة الفصحى استخدامًا جيدًا - برغم كونها من المهارات الأساسيَّة لتحقيق الهوية والمواطنة، وتوصلت الدِّراسة إلى عدد من الاستنتاجات، وقدمت عددًا من التوصيات لعل أهمها تأكيد استعمال اللغة العربية الفصحى في جميع مراحل التَّعليم، وضرورة استخدام الأنشطة المتنوعة والمتكاملة لمراعاة خصائص نمو المتعلمين.

٥. دراسة خنفر، الهزايمة (٢٠٢١):

هدفت هذه الدِّراسة إلى تعرُّف الصعوبات التي تواجه معلمي اللغة العربية في تدريس المهارات اللغوية في ظل جائحة كورونا، والتعرُّف إلى أثر كلٍّ من المتغيرات (الجنس، وسنوات الخبرة، والمؤهل العلمي) على هذه الصعوبات، واستخدمت الدِّراسة المنهج الوصفي، وتكوَّن مجتمع الدِّراسة من معلمي ومعلمات اللغة العربية في المدارس الحكومية، وتكونت عيِّنة الدِّراسة من (٥) معلمين شملت (معلم ومعلمة) اختيروا بالطريقة العشوائية ، تكونت أداة الدِّراسة من استبانة طوّرتها الباحثة، وصممتها من جزأين: المعلومات الديموغرافية، و(٣٣) فقرة موزعة على مجالين، الصعوبات المتعلقة باستخدام التكنولوجيا، والصعوبات المتعلقة بمعلم اللغة العربية.

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

وقد طُبقت الأداة على عيّنة الدِّراسة بعد التحقق من صدقها وثباتها، وأظهرت النَّتائج أن الصعوبات المتعلقة باستخدام التكنولوجيا جاءت في المرتبة الأولى بدرجة عالية، بينما جاءت الصعوبات المتعلقة بمعلم اللغة العربية في المرتبة الثانية بدرجة متوسطة، أوصت الدِّراسة بتقديم دورات تدريبية لمعلمي اللغة العربية عن تذليل الصعوبات المتعلقة بتدريس المهارات اللغوية، وإجراء دراسات أخرى في ضوء متغيرات أخرى.

٦. دراسة مرسال. (٢٠٢٢):

هدفت هذه الدِّراسة إلى تعرُّف فاعلية برنامج تدريبي قائم على عمليات ما وراء المعرفة في تنمية مهارات التَّدريس الإبداعي، والفاعلية الذَّاتية في التَّدريس لدى الطلاب متعلمي الرياضيات، وللإجابة عن أسئلة البحث، والتحقق من صحة فروضه أُستخدم المنهج شبه التجريبي المرتكز على التصميم التجريبي ذي المجموعتين (التجريبية، والضابطة)، فتضمنت المجموعة التَّجريبية (٣٢) طالبًا من طلاب الفرقة الثالثة بشعبة الرياضيات بكلية التربية، بينما تضمنت المجموعة الضابطة (٣٠) طالبًا من طلاب الفرقة نفسها في الفصل الدِّراسي الأول من العام الجامعي ٢٠٢٢/٢٠٢١م. وقد أشارت نتائج الدِّراسة إلى ضرورة الاهتمام بالتدريس المرتكز على عمليات ما وراء المعرفة، ورفع مستوى وعي الطلاب المعلَّمين بتلك العمليات في أثناء تدريس مقررات التَّدريس المصغر، وطرق التَّدريس والتدريب الميداني، والاهتمام بمعتقدات المعلم في قدراته، ومهاراته الذَّاتية، بالإضافة إلى ضرورة ربط عمليات ما وراء المعرفة بمهارات التَّدريس الإبداعي، والمعتقد في قدرات الذَّات لدى الطلاب معلمي الرياضيات في أثناء التَّدريب على مهارات التَّدريس.

٧. دراسة عبد القادر، عبد الباسط (٢٠٢٣):

هدفت هذه الدِّراسة إلى التعرُّف على أثر استخدام استراتيجيات تعلم اللغة في تدريس اللغة العربية على تنمية بعض المهارات اللغوية (القراءة، والكتابة) لدى طلاب الصف الخامس الابتدائي؛ ولتحقيق هذا الهدف جرى إعداد مواد البحث وأدواته، التي تمثلت في أوراق عمل التلميذ، ودليل المعلم، واختبار المهارات اللغوية ، ثم اختيرت مجموعتا البحث من بين طلاب الصف الخامس الابتدائي، وطُبقت أدوات البحث قَبْليا، وقد استُخِدم المنهج شبه التجريبي ذو المجموعتين ،وجرى تنفيذ تجربة البحث، ثم تطبيق أدوات البحث بعديًّا، ثم عولجت النَّتائج إحصائيًّا ، وقد توصل البحث إلى وجود علاقة ارتباطية بين تنمية مهارات القراءة، وتنمية مهارات الكتابة في التطبيق البعدي.

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

٨. دراسة Teng (2023):

هدفت هذه الدِّراسة إلى دراسة التَّطور التاريخي لاستراتيجيات تعلم اللغة الثانية، وراجع الباحث تقييم استراتيجيات تعلم اللغة من خلال تلخيص أدوات البحث التي طوّرها الباحثون والممارسون التَّربويون على مر السنين، بعد ذلك راجع نتائج الأبحاث التي سلطت الضوء على الفروق الفردية في استخدام الاستراتيجية، والعوامل التي تؤدي إلى اختلافات فردية في اختيار الاستراتيجية وأداء تعلُّم اللغة الثانية. وتلخصت نتائج هذه الدِّراسة في فعالية التَّعليم المبني على الاستراتيجية في تعلم اللغة الثانية، وإلقاء الضوء على التَّحدِّيات المتبقية للتعليم، وطرق التَّدريس المتعلقة باستراتيجيات تعلُّم اللغة.

مشكلة البحث:

لاحظت الباحثة من خلال خبرتها في تدريس المرحلة الابتدائية في الفئة المستهدفة لعدة سنوات تحديدًا الصَّف الرابع أن هناك تدنيًّا وضعفًا في مستوى المهارات اللغوية الأساسيَّة، الممثلة في المهارات الآتية: القراءة، والكتابة، والاستماع، والتَّحدُّث، وأن من أسباب التدني ضعف استخدام استراتيجيات التعلم الدَّاعمة لتنمية هذه المهارات، كما تتفق مع ملاحظاتها هذه كثير من زميلاتها اللواتي لاحظن نفس الأمر.

كما دلت نتائج الدِّراسة الاستطلاعية التي أجريت على ١١ معلمة تتفاوت خبرتهن ما بين سنتين إلى ٢٩ سنة على وجود تدنٍ وضعف في استخدام استراتيجيات التَّدريس الدَّاعمة؛ إذ أجابت ما نسبته ٨١% منهن بالموافقة، أو الموافقة بشدة على وجود هذا التدني، وذكرن أسبابًا لذلك من أهمها: إهمال التَّدريب وممارسة الاستراتيجيات، وعدم تأهيل بعض المعلمات تربويًّا في استخدام الاستراتيجية المناسبة للصف الرابع الابتدائي، وجود فروق فردية بين الطالبات، وعدم إعطاء الطالبات الوقت الكافي للتدرب على المهارات اللغوية، كما قدمن عدة اقتراحات لمعالجة ذلك الضعف منها: الالتحاق بدورات تدريبيّة تعليميّة مختصة بموضوعات الاستراتيجيات المناسبة، وحصر أفضل الاستراتيجيات المطبقة وقياس مدى فاعليتها، واعتماد ما يناسب منها طبيعة المادة وخصائص الطالبات، واختيار عدد محدد لا يزيد عن ثلاث استراتيجيات بالفصل الدِّراسي والعمل عليها حتى يتمكن الطلاب من الإتقان الجيد، وتحقيق الفائدة المرجوة.

ومن هنا تتمثل مشكلة البحث في: (تدني فاعلية استخدام استراتيجيات التَّدريس الدَّاعمة لتنمية المهارات اللغوية الأساسيَّة لدى طالبات الصف الرابع الابتدائي).

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

أسئلة البحث:

بناء على ما سبق؛ يمكن صياغة مشكلة البحث في الأسئلة الآتية:

١. ما درجة فاعلية استخدام استراتيجيات التَّدريس الدَّاعمة لتنمية المهارات اللغوية الأساسيَّة لدى طالبات الصف الرابع الابتدائي؟

٢. ما أسباب تدني فاعلية استخدام استراتيجيات التَّدريس الدَّاعمة لتنمية المهارات اللغوية الأساسيَّة؟

٣. ما الحلول المقترحة لزيادة فاعلية استخدام الاستراتيجيات الدَّاعمة لتنمية المهارات اللغوية الأساسيَّة؟

أهداف البحث:

يهدف البحث إلى ما يلي:

١. تحديد مستوى تدني فاعلية استخدام استراتيجيات التَّدريس الدَّاعمة لتنمية المهارات اللغوية الأساسيَّة لدى طالبات الصف الرابع الابتدائي.

٢. تحديد أسباب تدني فاعلية استخدام استراتيجيات التَّدريس الدَّاعمة لتنمية المهارات اللغوية الأساسيَّة.

٣. تقديم مقترحات لزيادة فاعلية استخدام استراتيجية التَّدريس الدَّاعمة لتنمية المهارات اللُّغوية الأساسيَّة.

أهمية البحث:

١. لَفْت نظر المجتمع التَّعليمي إلى واقع استخدام استراتيجيات التَّدريس التي تدعم المهارات اللُّغوية الأساسيَّة في المرحلة الابتدائية.

٢. مساعدة المعلمات على اختيار استراتيجيات التَّدريس المناسبة والملائمة لتنمية المهارات اللغوية الأساسيَّة في المرحلة الابتدائية.

٣. لفت نظر الميدان التَّعليمي إلى إجراء بحوث مماثلة لاستخدام استراتيجيات التَّدريس الدَّاعمة لتنمية المهارات اللازمة.

حدود البحث:

حدود موضوعية:

تتحدد في موضوع: تدني فاعلية استخدام استراتيجيات التَّدريس الدَّاعمة لتنمية المهارات اللغوية

حدود زمانية:

الفصل الدِّراسي الثاني لعام ١٤٤٥هـ_٢٠٢٤م.

حدود مكانية:

المملكة العربية السعودية _ القصيم_ المدرسة الابتدائية _الصف الرابع الابتدائي.

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

حدود بشرية:

طالبات الصف الرابع الابتدائي.

مصطلحات البحث:

الفاعلية:

عرّف شحاتة والنجار (٢٠٠٣) الفاعلية بأنها "مدى الأثر الذي يمكن أن تحدثه المعالجة التَّجريبيَّة باعتبارها متغيرًا مستقلًا في أحد المتغيرات التابعة ".

وتعرّفها الباحثة إجرائيًّا بأنها: الأثر الناتج عن استراتيجيات التَّدريس الدَّاعمة لتنمية المهارات الأساسيَّة اللغوية لطالبات الصف الرابع الابتدائي.

استراتيجيات:

عرّف الكبيسي (٢٠١١) الاستراتيجية بأنها: تحركات المعلم داخل الفصل، وأفعاله التي يقوم بها، التي تحدث بشكل منتظم ومتسلسل.

وتعرّفها الباحثة إجرائيًّا بأنها: مجموعة من الإجراءات المنظمة، والخطوات المتسلسلة التي يتبعها معلم اللغة العربية لتنمية المهارات اللغوية الأساسيَّة لطالبات الصف الرابع ابتدائي.

المهارات اللغوية:

عرّف عليان (٢٠٠٠) المهارة اللغوية بأنها: "أداء لغوي صوتي أو غير صوتي يتميز بالسرعة والدقة والكفاءة والفهم، مع مراعاة القواعد اللغوية المنطوقة والمكتوبة، ويقصد بالحيز الصوتي اللغة المنطوقة، والحيز غير الصوتي هو اللغة المكتوبة".

أمَّا الباحثة فتعرّفها إجرائيًّا بأنها: مهارات اللغة الأساسيَّة القراءة، والكتابة، والتَّحدُّث، والاستماع في المرحلة الدِّراسية الأولى لطالبات الصف الرابع الابتدائي.

الخطة الإجرائية:

تصميم البحث:

وفقًا لأهداف البحث وأسئلته، فقد استخدمت الباحثة منهج البحث الإجرائي ويختص المنهج الوصفي المسحي بجمع البيانات والحقائق، وتصنيفها ومدى تبويبها؛ بهدف استخراج الاستنتاجات ذات الدلالة، ثم الوصول إلى تعميمات بشأن الظاهرة التي هي موضوع البحث.

الخطة الإجرائيَّة لحل المشكلة:

١. تحديد مشكلة البحث، وأسئلتها.
٢. إعداد الدِّراسات السابقة، والإطار النظري.
٣. التَّعقيب على الدِّراسات السابقة.

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

٤. الاطلاع على دراسات سابقة وأدبيات تتعلق بموضوع التَّدريس الفعَّال، وارتباطه بمهارات اللغة الأساسيَّة.
٥. تطوير أداة الاستبانة، والتَّأكُّد من صدقها عن طريق عرضها على المحكّمين، والتَّأكُّد من ثباتها.
٦. تحديد الباحثة لمجتمع البحث وعينته.
٧. عملت الباحثة أولًا دراسة استطلاعية في نهاية الفصل الأول في العام الدِّراسي ١٤٤٥هـ لتأكيد الإحساس بالمشكلة لمجتمع العيِّنة وأفرادها، وهن معلمات مادة "لغتي الجميلة" في مدينة البدائع في منطقة القصيم (ملحق ١)، وبلغ عدد الاستجابات (١١)، وهدفت الدِّراسة الاستطلاعية إلى الكشف عن وجود تدنٍ وضعف في استخدام استراتيجيات التَّدريس الدَّاعمة، وقد دلت نتائج الدِّراسة الاستطلاعية على أن ٨١% من العيِّنة الاستطلاعية يرين أن هناك ضعفًا في استخدام هذه الاستراتيجيات الدَّاعمة في تنمية المهارات اللغوية، واقترحن لذلك عدة مقترحات وحلول تساعد على ذلك.
٨. اختيار الاستبانة أداة للبحث؛ لسهولة نشرها وسرعة الحصول على أكبر عدد من الاستجابات من أفراد العينة، وبناءً على ذلك جرى بناؤها، وتكونت من جزأين تضمن الجزء الأول منها على معلومات عن أفراد العيِّنة كـــ(المؤهل الدِّراسي، وسنوات الخبرة، وجهة العمل، والدورات التَّخصصيّة)، وتكوّن الجزء الثاني من ثلاثة محاور؛ المحور الأول: أسباب تعود إلى المعلمات، والمحور الثاني: أسباب تعود إلى المنهج الدِّراسي، والمحور الثالث: أسباب تعود إلى البيئة التَّدريسيّة، وأيضا ثلاثة مقترحات؛ المقترح الأول: مقترحات تعود إلى المعلمات، والمقترح الثاني: مقترحات تعود إلى المنهج الدِّراسي، والمقترح الثالث: مقترحات تعود إلى البيئة التَّدريسية.
٩. عرض الاستبانة على الخبراء المحكّمين (ملحق ٢) البالغ عددهم (٧) محكَّمين، وبناءً على ذلك تم حذف وتغيير بسيط في بعض العبارات وفقًا لآراء المحكِّمين.
١٠. تطبيق أداة البحث بصورتها النِّهائية في نهاية الفصل الدِّراسي الثاني في عام (١٤٤٥-٢٠٢٤) (ملحق٣) بإرسال رابط الاستبانة إلى الفئة المستهدفة، وهي عيِّنة البحث (معلمات مدارس القصيم)؛ حيث بلغ عدد العينة (٣٨) من (٦٠٩) مجتمع البحث، اخترن بطريقة عشوائية للإجابة على بنود الأسئلة.
١١. جمع البيانات، وتفسير وتحليل النَّتائج.
اعتمدت الباحثة البرنامج الإحصائي (إكسل) لتفريغ البيانات للإجابة عن سؤال البحث، كما أُستخدمت المتوسطات الحسابيَّة والانحرافات المعياريَّة لنتائج الاستبانة، ولتحديد مدى تدني استخدام استراتيجيات التَّدريس الدَّاعمة لتنمية المهارات اللغويَّة

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

الأساسيَّة لدى طالبات الصف الرابع الابتدائي استُخدم مقياس (ليكرت) لاستجابة العيّنة؛ وتدرج المقياس على النحو الآتية: موافق بشِّدة، موافق، غير موافق.
المشاركون في البحث:

– **مجتمع البحث:** تكون مجتمع البحث من جميع معلمات مادة "لغتي الجميلة" في المرحلة الابتدائية في منطقة القصيم البالغ عددهن (٦٠٩) معلِّمات لهذا العام الدِّراسي ١٤٤٥هـ/٢٠٢٤م.

– **عيّنة البحث:** عيّنة البحث تتكون من معلمات مادة "لغتي الجميلة" للمرحلة الابتدائية في مدينة البدائع البالغ عددهن (٣٨) معلِّمة من مجموع مجتمع البحث، اخترن بطريقة العيّنة العشوائية.

طرق جمع البيانات:

لتحقيق هدف البحث المتمثل في "تدني فاعلية استخدام استراتيجيات التَّدريس الدَّاعمة في تنمية المهارات اللغوية الأساسيَّة لدى طالبات الصف الرابع الابتدائي" فقد اعتمدت الباحثة في دراستها على الاستبانة كأداة لجمع البيانات لتحقيق أهدافها الميدانية، وصممت الاستبانة من خلال الإطار النظري للدراسة، والاطلاع على الدِّراسات السابقة المتعلقة بموضوع البحث وأهميته، وجرى بناء الاستبانة وتطويرها بهدف بناء حلول مقترحة لمواجهة الصعوبات، وتذليل العقبات في طرق استخدام الاستراتيجيات، وما يخدم المعلمة في شرحها. وتكوَّن الجزء الثاني من الأداة من ثلاثة محاور، وثلاثة مقترحات:

- أسباب تعود إلى المعلمات.
- أسباب تعود إلى المنهج الدِّراسي.
- أسباب تعود إلى البيئة التَّدريسيّة.
- مقترحات تعود إلى المعلمات.
- مقترحات تعود إلى المنهج الدِّراسي.
- مقترحات تعود إلى البيئة التَّدريسيّة.

وعرضت الاستبانة على عدد من المحكّمين المختصين الذين أجروا عليها بعض التعديلات والإضافات البسيطة التي جرت مراعاتها، وبذلك تشكَّلت أداة البحث بصورتها النِّهائية (ملحق٣).

الصدق والثبات في أداة البحث (الاستبانة):

جرى استخراج صدق استبانة "تدني فاعلية استخدام استراتيجيات التَّدريس الدَّاعمة في تنمية المهارات اللغوية الأساسيَّة لدى طالبات الصف الرابع الابتدائي" وثباتها، كما يلي:

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

أ. الصدق الظاهري للاستبانة:

بعد الانتهاء من إعداد الاستبانة، وبناء عباراتها عُرضت على مشرف البحث في صورتها الأولية، ومن ثم على (٧) من المحكّمين من ذوي الاختصاص والخبرة، كما في ملحق (٢)، وذلك للتَّأكُّد من مدى ارتباط كل عبارة بالبعد الذي ينتمي إليه، ومدى وضوح كل عبارة، وسلامة صياغتها اللغوية، وملاءمتها لتحقيق الهدف الذي وضعت من أجله، واقتراح طرق تحسينها، وذلك بالحذف والإضافة، أو إعادة الصياغة أو غير ذلك مما يرونه مناسبًا.

وبعد استعادة الاستبانة بصورتها النِّهائية ملحق (٣) من المحكمين، وفي ضوء الاقتراحات الواردة أعادت الباحثة صياغتها فجرى حذف وإضافة وإعادة صياغة بعض العبارات عليها.

ب. الاتساق بين العبارات والبُعد الذي تنتمي إليه، والارتباط مع الأداة (الاستبانة):

أُستخرجت معاملات الاتساق الداخلي كمؤشر من مؤشرات الصدق، من خلال حساب معامل ارتباط (بيرسون) بين درجة كل فقرة من فقرات الأداة مع درجة البُعد الذي تنتمي إليه الفقرة؛ للكشف عن مدى اتساق الفقرات في قياس المحور الواردة فيه. ويوضح الجدول (١) معاملات الارتباط بين درجة كل فقرة من فقرات الأداة مع الدرجة الكلية للمحور الواردة فيه.

جدول (١): قيم معاملات ارتباط بيرسون بين درجة كل فقرة من فقرات استبانة "استراتيجيات التَّدريس الدَّاعمة لتنمية المهارات اللغوية الأساسيَّة لدى طالبات الصف الرابع الابتدائي "، والمحور الذي تنتمي إليه

الفقرة	معامل الارتباط	الفقرة	معامل الارتباط	الفقرة	معامل الارتباط
أسباب تدني فاعلية استخدام استراتيجيات التَّدريس الدَّاعمة لتنمية المهارات اللغوية الأساسيَّة					
المحور الأول: أسباب تعود إلى المعلمات		المحور الثاني: أسباب تعود إلى المنهج الدِّراسي		المحور الثالث: أسباب تعود إلى البيئة التَّدريسيّة	
١	**٠.٨٨٠	١	**٠.٨٢٩	١	**٠.٨٤٨
٢	**٠.٩٤٧	٢	**٠.٩٠٩	٢	**٠.٧٨٨
٣	**٠.٩٠٢	٣	**٠.٨٠٤	٣	**٠.٦١٨
٤	**٠.٨٤٨	٤	**٠.٧٧٨	٤	**٠.٨١٧
٥	**٠.٨٧١			٥	**٠.٦٧٤
٦	**٠.٨٥٣				
المقترحات لرفع فاعلية استخدام الاستراتيجيات الدَّاعمة لتنمية المهارات اللغوية الأساسيَّة					
المحور الأول: مقترحات تعود إلى المعلمات		المحور الثاني: مقترحات تعود إلى المنهج الدِّراسي		المحور الثالث: مقترحات تعود إلى البيئة التَّدريسيّة	
١	**٠.٨٤٠	١	**٠.٩١٤	١	**٠.٩٦٩

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

الفقرة	معامل الارتباط	الفقرة	معامل الارتباط	الفقرة	معامل الارتباط
٢	**٠.٨٦٤	٢	**٠.٩١٤	٢	**٠.٩٦٩
٣	**٠.٨٧٨	٣	**٠.٨٣٩	٣	**٠.٩١٤
٤	**٠.٨٥٥	٤	**٠.٩١٥	٤	**٠.٩١٦
٥	**٠.٩١٧			٥	**٠.٨٤٨
٦	**٠.٩١٧				

** دالة عند ٠.٠١ أو أقلّ.

تشير النتائج في الجدول (١) إلى أن قيم معاملات الارتباط لكل فقرة من فقرات أداة استراتيجيات التَّدريس الدَّاعمة لتنمية المهارات اللغوية الأساسيَّة لدى طالبات الصف الرابع الابتدائي مع الدرجة الكلية للمحور الذي تنتمي إليه الفقرة، تراوحت ما بين (٠.٦١٨)، و(٠.٩٦٩)، وترتبط جميع هذه القيم ارتباطًا موجبًا، ودالًا إحصائيًّا مع الدرجة الكلية للمجال الذي تنتمي إليه عند مستوى دلالة ($\alpha \leq$٠.٠١)، مما يشير إلى مناسبة كلّ فقرة من فقرات محاور الأداة.

ج. الاتساق الداخلي لمحاور الأداة مع الدرجة الكلية للأداة:

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 الأداة ومحاورها		معامل الارتباط بالدرجة الكلية
أسباب تدني فاعلية استخدام استراتيجيات التَّدريس الدَّاعمة لتنمية المهارات اللغوية الأساسيَّة	المحور الأول: أسباب تعود للمعلمات	**٠.٧٤٨
	المحور الثاني: أسباب تعود إلى المنهج الدّراسي	**٠.٧١٥
	المحور الثالث: أسباب تعود إلى البيئة التَّدريسيّة	**٠.٧٧١
معامل ارتباط المجال الأول بالدرجة الكلية		**٠.٩٣٠
مقترحات لرفع فاعلية استخدام استراتيجيات التَّدريس الدَّاعمة لتنمية المهارات اللغوية الأساسيَّة	المحور الأول: مقترحات تعود للمعلمات	**٠.٨٥٢
	المحور الثاني: مقترحات تعود إلى المنهج الدّراسي	**٠.٧٧٧
	المحور الثالث: مقترحات تعود إلى البيئة التَّدريسيّة	**٠.٨١٢
معامل ارتباط المجال الثاني بالدرجة الكلية		**٠.٩٢٧

** دالة عند ٠.٠١ أو أقلّ.

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

يتّضح من جدول (٢) أن معامل ارتباط كل مجالات ومحاور أداة استراتيجيات التَّدريس الدَّاعمة لتنمية المهارات اللغوية الأساسيَّة لدى طالبات الصف الرابع الابتدائي مع الدرجة الكلية للأداة بلغت للمجال الأول: أسباب تدني فاعلية استخدام استراتيجيات التَّدريس الدَّاعمة لتنمية المهارات اللغوية الأساسيَّة القيمة (٠.٩٣٠)، وبلغ معامل ارتباط المجال الثاني: مقترحات لرفع فاعلية استخدام استراتيجيات التَّدريس الدَّاعمة لتنمية المهارات اللغوية الأساسيَّة القيمة (٠.٩٢٧)، وتراوحت قيم معاملات الارتباط لمحاور الأداة الفرعية ما بين (٠.٧١٥)، و(٠.٨٥٢)، وترتبط جميع هذه القيم ارتباطًا موجبًا، ودالًا إحصائيًّا مع الدرجة الكلية للأداة الذي تنتمي إليه عند مستوى دلالة ($\alpha \leq$٠.٠١)، مما يشير إلى مناسبة مجالات ومحاور الأداة.

بيانات عيّنة البحث:

أ- المؤهل: يوضح الجدول (٣) وصف عيّنة البحث حسب المؤهل العلمي:

جدول (٣) وصف عيّنة البحث وفق المؤهل العلمي.

المؤهل العلمي	العدد	النسبة
بكالوريوس لغة عربية	٣٦	%٩٧.٣
ماجستير	١	%٢.٧
المجموع	٣٧	%١٠٠

يتضح من الجدول (٣) أن أغلب عيّنة البحث مؤهلهم العلمي بكالوريوس لغة عربية بنسبة بلغت (٩٧.٢%)، في حين كانت أقل نسبة لمن مؤهلهم العلمي ماجستير إذ بلغت (٢.٧%).

ب- عدد سنوات الخبرة:

يوضح الجدول (٤) وصف عيّنة البحث حسب سنوات الخبرة:

جدول (٤) وصف عيّنة البحث حسب سنوات الخبرة

عدد سنوات الخبرة	العدد	النسبة
أقل من خمس سنوات	٢	%٥.٤
من ٥ سنوات إلى أقل من ١٠ سنوات	٧	%١٨.٩
١٠سنوات وأكثر	٢٨	%٧٥.٧
المجموع	٣٧	%١٠٠

يتضح من الجدول (٤) أن أغلب عيّنة البحث خبرتهم من ١٠ سنوات وأكثر، إذ بلغت نسبتهم (٧٥.٧%)، يليهم من خبرتهم من ٥ سنوات إلى أقل من ١٠ سنوات بنسبة بلغت (١٨.٩%)، وأخيرًا من خبرتهم أقل من خمس سنوات بنسبة بلغت (٥.٤%).

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

ج_ وصف العينة حسب الدورات التَّدريبيّة:

يوضح الجدول (٥) وصف عيّنة البحث حسب الدورات التدريبية:

جدول (٥) وصف عيّنة البحث حسب الدورات التدريبية.

عدد الدورات التدريبية	العدد	النسبة
لا يوجد	١	%٢.٧
أقل من ٥ دورات	١٢	%٣٢.٤
من ٥ دورات إلى أقل من ١٠ دورات	٥	%١٣.٥
١٠دورات وأكثر	١٩	%٥١.٤
المجموع	٣٧	%١٠٠

يتضح من الجدول (٥) أن أكثر من نصف عيّنة البحث قد التحق بـ ١٠ دورات وأكثر بنسبة بلغت (٥١.٤%) محققًا بذلك التَّرتيب الأول، في حين جاء في التَّرتيب الثاني من التحق بخمس دورات فأقل بنسبة بلغت (٣٢.٤%)، وجاء في التَّرتيب الثالث من التحق بخمس دورات إلى أقل من عشر بنسبة بلغت (١٣.٥%)، ويلاحظ أن فردًا واحدًا من العيّنة لم يلتحق بأي دورة بنسبة بلغت (٢.٧%).

ثبات أداة استبانة:

بعد التحقّق من صدق الأداة، أُستخرجت معاملات الثبات لأبعاد أداة البحث باستخدام معامل ألفا كرونباخ (Cronbach's Alpha)، ويوضح الجدول (٦) هذه المعاملات.

جدول (٦) معامل ألفا كرو نباخ لقياس ثبات أداة استراتيجيات التَّدريس الدَّاعمة لتنمية المهارات اللغوية الأساسيَّة لدى طالبات الصف الرابع الابتدائي

مجالات ومحاور الأداة		عدد الفقرة	معامل ألفا كرونباخ
أسباب تدني فاعلية استخدام استراتيجيات التَّدريس الدَّاعمة لتنمية المهارات اللغوية الأساسيَّة	المحور الأول: أسباب تعود للمعلمات	٦	٠.٩٤٣
	المحور الثاني: أسباب تعود إلى المنهج الدِّراسي	٤	٠.٨٥١
	المحور الثالث: أسباب تعود إلى البيئة التَّدريسيّة	٥	٠.٧٩٩
ثبات محور الأسباب		١٥	٠.٩٠٨
مقترحات لرفع فاعلية استخدام استراتيجيات التَّدريس الدَّاعمة لتنمية المهارات اللغوية الأساسيَّة	المحور الأول: مقترحات تعود للمعلمات	٦	٠.٩٣٨
	المحور الثاني: مقترحات تعود إلى المنهج الدِّراسي	٤	٠.٩١٨
	المحور الثالث: مقترحات تعود إلى البيئة التَّدريسيّة	٥	٠.٩٥٧
ثبات محور المقترحات		١٥	٠.٩٥٧
ثبات الأداة ككل		٣٠	٠.٩٥٦

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

يتضح من جدول (٦) أنّ قيم معامل ثبات ألفا كرونباخ للأداة ككل بلغت (٠.٩٥٦)، وبلغت قيم معامل محور أسباب تدني فاعلية استخدام استراتيجيات التَّدريس الدَّاعمة لتنمية المهارات اللغوية الأساسيَّة (٠.٩٠٨)، وبلغ معامل ثبات محور مقترحات لرفع فاعلية استخدام استراتيجيات التَّدريس الدَّاعمة لتنمية المهارات اللغوية الأساسيَّة (٠.٩٥٧)، وتراوحت قيم معاملات ثبات محاور الأداة الفرعية ما بين (٠.٧٩٩)، و(٠.٩٥٧)، وتشير هذه المعاملات إلى معاملات ثبات مناسبة ومقبولة إحصائيًّا.

إجراءات البحث:

١. اختيرت العيّنة للبحث؛ إذ تكوَّن مجتمع البحث من مجتمع معلِّمات "لغتي الجميلة" في المرحلة الابتدائية في منطقة القصيم، والبالغ عددهن (٦٠٩) معلمات للعام الدِّراسي (١٤٤٥،٢٠٢٤م)، وتكونت عيّنة البحث من معلمات مادة "لغتي الجميلة" للصف الرابع الابتدائي للمرحلة الابتدائية والبالغ عددهن (٣٨) معلِّمة.

٢. استخدمت الباحثة أداة البحث (الاستبانة)، وإعدادها بصورتها الأوليَّة.

٣. تطبيق أداة البحث على عيّنة استطلاعيَّة؛ للتأكُّد من صدقها وثباتها.

٤. عرض أداة البحث على المختصِّين المحكّمين لإبداء ملاحظاتهم ومرئياتهم على بنود الاستبانة.

٥. عمل التَّعديلات في ضوء رأي المحكّمين عن فقرات الاستبانة.

٦. التوصل إلى الصورة النِّهائية لأداة البحث، والتَّأكُّد من جاهزيتها للتطبيق على عيّنة البحث، وتكوَّنت في صورتها النِّهائية من قسمين:

- القسم الأوَّل: يحتوي على البيانات الأوليَّة الخاصة بمفردات عيّنة البحث، والممثَّلة في: (الاسم، والمؤهِّل العلمي، وسنوات الخبرة، وعدد الدورات التَّخصصيّة في تخصص اللغة العربية).
- القسم الثَّاني: ويتكون من ثلاثة محاور رئيسة.

٧. المعالجة البيانية لنتائج البحث باستخدام الحزمة البيانية؛ إذ اعتمدت الباحثة البرنامج الإحصائي (إكسل) لتفريغ البيانات للإجابة عن سؤال البحث؛ وذلك باستخدام المتوسّطات الحسابيَّة، والانحرافات المعيارية لنتائج الاستبانة.

ولتحديد مدى ضعف فاعلية استخدام استراتيجيات التَّدريس الدَّاعمة في تنمية المهارات اللُّغوية الأساسيَّة لدى طالبات الصَّف الرابع الابتدائي، استُخدم مقياس ليكرت.

ولتحليل البيانات؛ استُخدِم برنامج الحزم الإحصائيَّة (SPSS)؛ واستُخدمت الأساليب الآتية:

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

- التّكرارات والنِّسب المئوية لوصف خصائص العيّنة.
- 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.

٨. التَّأمل النّقدي الذي وضّح النَّتائج في معرفة مدى تدني فاعلية استخدام استراتيجيات التَّدريس الدَّاعمة في تنمية المهارات اللغوية الأساسيَّة لدى طالبات الصف الرابع الابتدائي، ومناقشتها والتَّغلب عليها.

الاعتبارات الأخلاقية:

- التعامل مع المعلومات بسرية، وأنها ستستخدم لأغراض البحث فقط.
- الحفاظ على خصوصية الأسماء في الاستبانة ومراعاتها.
- سرية البيانات، وذلك من خلال:

١. الاتصاف بالأمانة والمصداقية.
٢. تزويد المعلمات بالمعلومات الضرورية للإجابة عليها.
٣. التأكيد على المشارِكات بالبحث أن هذه المعلومات ستستخدم لأغراض البحث فقط.

محددات البحث (القصور):

إن أي قصور نشأ من واقع إجراء البحث فهو بسبب ضيق الوقت، وانشغال المعلمات بوقت الاختبارات، وطبيعة مادة البحث وأساليبه، ولله الحمد والمنة تمت بكل بنودها وصورها بمصداقية، ومعايير ثابتة وعالية؛ وعليه ستظهر نتائجه مثمرة على الواقع التَّعليمي بإذن الله.

نتائج البحث ومناقشتها:

نتائج السؤال الأول ومناقشتها:

السؤال الأول: ما أسباب تدني فاعلية استخدام استراتيجيات التَّدريس الدَّاعمة لتنمية المهارات اللغوية الاساسية؟

للإجابة عن هذا السؤال جرى حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية، والرتب لأسباب تدني فاعلية استخدام استراتيجيات التَّدريس الدَّاعمة لتنمية المهارات اللغوية الاساسية، ويوضح الجدول (٧) هذه النتائج:

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

جدول (٧) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية، والرتب لأسباب تدني فاعلية استخدام استراتيجيات التَّدريس الدَّاعمة لتنمية المهارات اللغوية الأساسيَّة

م	العبارة	المتوسطات الحسابية	الانحرافات المعيارية	الرتبة
المحور الأول: أسباب تعود للمعلمات				
٤	قلة التَّنويع في استخدام الاستراتيجيات الدَّاعمة لمراعاة الفروق الفردية بين الطالبات.	٢.٣٨	٠.٦٣٩	١
٣	تطبيق استراتيجية التَّدريس بما لا يؤدي إلى فاعليتها بشكل صحيح.	٢.٢٧	٠.٦٥٢	٢
٦	ضعف استخدام الوسائل التَّعليميّة التي تدعم الاستراتيجيات المناسبة لتنمية تلك المهارات لدى الطالبة.	٢.٢٦	٠.٧٢٠	٣
٢	عدم اختيار طريقة التَّدريس المناسبة لتدريس المهارات اللغوية.	٢.٢٤	٠.٦٤١	٤
٥	قلة استخدام أساليب التَّحفيز المناسبة لتنمية المهارات اللغوية لدى الطالبة.	٢.٢٠	٠.٦٦٠	٥
١	ضعف كفاية المعلمات في تدريس المهارات اللغوية الأساسيَّة.	٢.١١	٠.٧٣٧	٦
	المتوسط الحسابي لمحور أسباب تعود للمعلمات.	**٢.٢٤**	**٠.٥٨٦**	
المحور الثاني: أسباب تعود إلى المنهج الدِّراسي				
٣	عدم كفاية الوقت لتفعيل استراتيجيات التَّدريس الفاعلة بسبب طول المنهج.	٢.٣٢	٠.٦٦٩	١
١	بناء المناهج وتصميم الوحدات والدروس بما لا يناسب بعض استراتيجيات التَّدريس الفاعلة.	٢.٢٧	٠.٦٩٣	٢
٢	عدم إعطاء المهارات اللغوية نسبًا متوازنة في المنهج المدرسي.	٢.٢٢	٠.٧١٢	٣
٤	ضعف الجانب التَّطبيقي الذي ينمّي المهارات اللغوية في المناهج.	٢.١٩	٠.٦٦٠	٤
	المتوسط الحسابي لمحور أسباب تعود إلى المنهج الدِّراسي	**٢.٢٥**	**٠.٥٦٨**	
المحور الثالث: أسباب تعود إلى البيئة التَّدريسيّة				
٥	عدم وجود مكتبة محفزة تساعد على تفعيل استخدام استراتيجيات التَّدريس لتنمية المهارات اللغوية.	٢.٧٠	٠.٤٦٣	١
٤	كثرة أعداد الطالبات في الفصول.	٢.٤٩	٠.٦٠٧	٢
١	عدم توفير الوسائل التَّعليميّة في بعض المدارس.	٢.٤٧	٠.٦٥٠	٣
٢	ضعف البنية التَّحتيّة التقنية في بعض المدارس مثل شبكة الإنترنت.	٢.٤٥	٠.٦٠٥	٤

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

م	العبارة	المتوسطات الحسابية	الانحرافات المعيارية	الرتبة
٣	قلة برامج التَّدريب المستمر للمعلمات على رأس العمل.	٢.٣٨	٠.٦٨١	٥
	المتوسط الحسابي لمحور أسباب تعود إلى البيئة التَّدريسيّة	**٢.٥٠**	**٠.٤٥١**	
	المتوسط الحسابي لأسباب تدني فاعلية استخدام استراتيجيات التَّدريس الدَّاعمة لتنمية المهارات اللغوية الأساسيَّة	**٢.٣٣**	**٠.٤٣٠**	

نتائج السؤال الثاني ومناقشتها:

السؤال الثاني: ما الحلول المقترحة لرفع فاعلية استخدام الاستراتيجيات الدَّاعمة لتنمية المهارات اللغوية الأساسيَّة؟

للإجابة عن هذا السؤال حُسبت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية، والرتب لاستجابة عيّنة البحث على فقرات الحلول المقترحة لرفع فاعلية استخدام الاستراتيجيات الدَّاعمة لتنمية المهارات اللغوية الأساسيَّة، ويوضح الجدول (٨) هذه النتائج:

جدول (٨) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية، والرتب لاستجابة عيّنة البحث على فقرات الحلول المقترحة لرفع فاعلية استخدام الاستراتيجيات الدَّاعمة لتنمية المهارات اللغوية الأساسيَّة

م	العبارة	المتوسطات الحسابية	الانحرافات المعيارية	الرتبة
	المحور الأول: مقترحات تعود للمعلمات			
٤	التَّنويع في استخدام الاستراتيجيات الدَّاعمة لمراعاة الفروق الفردية بين الطالبات.	٢.٦٣	٠.٤٩٢	١
٥	استخدام أساليب التَّحفيز المناسبة لتنمية المهارات اللغوية لدى الطالبة.	٢.٦٢	٠.٤٩١	٢
٦	استخدام الوسائل التَّعليميّة التي تدعم الاستراتيجيات المناسبة لتنمية تلك المهارات لدى الطالبة.	٢.٦١	٠.٤٩٠	٣
٣	تنفيذ طريقة التَّدريس المختارة بطريقة مناسبة.	٢.٥٤	٠.٥٠٥	٤
١	رفع مستوى كفاية المعلمات في تدريس المهارات اللغوية.	٢.٥١	٠.٦٠٧	٥
٢	اختيار طريقة التَّدريس المناسبة لتدريس المهارات اللغوية.	٢.٥٠	٠.٥٠٧	٦
	المتوسط الحسابي لمحور مقترحات تعود للمعلمات.	**٢.٥٧**	**٠.٤٥٢**	
	المحور الثاني: مقترحات تعود إلى المنهج الدِّراسي			

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

م	العبارة	المتوسطات الحسابية	الانحرافات المعيارية	الرتبة
١	بناء المناهج وتصميم الوحدات والدروس بما يتناسب مع استراتيجيات التَّدريس الفاعلة في تعليم تلك المهارات.	٢.٤٦	٠.٥٥٨	١
٣	منح الوقت الكافي لتفعيل استراتيجيات التَّدريس الفاعلة.	٢.٤٥	٠.٥٠٥	٢
٤	مراعاة الجانب التَّطبيقي الذي ينمّي المهارات اللغوية في المناهج.	٢.٤٤	٠.٥٥٨	٣
٢	إعطاء المهارات اللغوية نسبًا متوازنة في المنهج المدرسي.	٢.٤١	٠.٥٥١	٤
	المتوسط الحسابي لمحور مقترحات تعود إلى المنهج الدِّراسي	**٢.٤٥**	**٠.٤٨٦**	
	المحور الثالث: مقترحات تعود إلى البيئة التَّدريسيّة			
٥	وجود مكتبة محفزة تساعد لتفعيل استخدام استراتيجيات التَّدريس لتنمية المهارات اللغوية.	٢.٧٠	٠.٥٢٠	١
٣	تدريب المعلمات على تنمية قدراتهن في تدريس المهارات اللغوية.	٢.٦٢	٠.٥٩٤	٢
٤	مراعاة العدد المناسب للطالبات في الفصول.	٢.٦١	٠.٥٤٥	٣
١	توفير الوسائل التَّعليميّة في المدارس.	٢.٦٠	٠.٥٥١	٤
٢	توفير البنية التَّحتيّة التِّقنيّة في بعض المدارس مثل شبكة الإنترنت.	٢.٥٩	٠.٥٥١	٥
	المتوسط الحسابي لمحور مقترحات تعود إلى البيئة التَّدريسيّة	٢.٦٣	٠.٥١٠	
	المتوسط الحسابي لمحور الحلول المقترحة لرفع فاعلية استخدام الاستراتيجيات الدَّاعمة لتنمية المهارات اللغوية الأساسيَّة.	٢.٥٦	٠.٤٢٤	

مناقشة وتفسير النتائج:

ومن خلال تحليل البيانات السابقة فقد توصلت الباحثة إلى عدد من الاستنتاجات، جاءت على النحو الآتي:

١. وجود أسباب عديدة لتدني فاعلية استخدام استراتيجيات التَّدريس الدَّاعمة لتنمية المهارات اللغوية منها ما يعود إلى المعلمات ومنها ما يعود لطبيعة المنهج الدِّراسي وأخرى تعود إلى البيئة التَّدريسيّة.

٢. للبيئة التَّدريسيّة الدور الأهم في تدني فاعلية استخدام هذه الاستراتيجيات الدَّاعمة لتنمية المهارات اللغوية الأساسيَّة لدى طالبات الصف الرابع الابتدائي.

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

٣. عدم تطبيق طريقة التَّدريس بشكل سليم يؤثر على فاعلية تدريس استراتيجيات التَّدريس الدَّاعمة في تنمية المهارات اللغوية.
٤. ضعف كفاية المعلمات في تدريس المهارات اللغوية الأساسيَّة سبب واضح لتدني فاعلية استخدام استراتيجيات التَّدريس الدَّاعمة لتنمية المهارات اللغوية، لما له من دور مهم في معرفة كيفية استخدام هذه الاستراتيجيات، وتوظيفها بالطريقة الصحيحة والسليمة.
٥. كثرة أعداد الطالبات في الفصول مؤثر على فاعلية استخدام استراتيجيات التَّدريس الدَّاعمة في تنمية المهارات اللغوية.
٦. طرح مقترحات وحلول واردة في الأداة لمعالجة أسباب التدني عند المعلمات، وفي المنهج الدِّراسي، والبيئة التَّدريسيّة منها:
- التنويع في استخدام هذه الاستراتيجيات لتنمية المهارات اللغوية لدى طالبات الصف الرابع الابتدائي.
- استخدام وسائل تعليميّة تدعم هذه الاستراتيجيات لتنمية تلك المهارات لدى الطالبة.
- رفع مستوى كفاية المعلمات في تدريس المهارات اللغوية.
- تدريب المعلمات على تنمية قدراتهن في تدريس المهارات اللغوية.

التأمل النقدي في البحث:

للوصول إلى نتائج مفيدة في هذا البحث عمدت الباحثة إلى جمع البيانات الصحيحة، مثل: عدد مجتمع البحث الذي بلغ (٦٠٩) معلِّمات يمثلن معلمات اللغة العربية في منطقة القصيم، ثم عمدت الباحثة إلى إجراء دراسة استطلاعية لعدد من مجتمع البحث بلغ (١١) معلِّمة، وقد هدفت الدِّراسة الاستطلاعية إلى التحقق من وجود مشكلة البحث ومناقشتها، وإيجاد الحلول المناسبة لمعالجتها.

ركزت الباحثة على ثلاثة محاور أساسية، هي: أسباب ومقترحات تعود إلى المعلمات، وأسباب ومقترحات تعود إلى المنهج الدِّراسي، وأسباب ومقترحات تعود إلى البيئة التَّدريسيّة؛ وذلك لمعرفة أسباب تدني فاعلية استخدام استراتيجيات التَّدريس الدَّاعمة لتنمية المهارات اللغوية الأساسيَّة.

أمَّا البحوث المستقبلية فإنَّ الباحثة ترى أهمية التَّعمق في ذلك، وسيكون من الأفضل توسيع نطاق جمع المعلومات والتَّقصي عن دور البيئة التَّدريسيّة في توفير الوسائل التَّعليميّة اللازمة لتطبيق هذه الاستراتيجيات بشكل فعّال، وتشجيع المعلمات على أخذ دورات تعليميّة تساعدهن على معرفة كيفيَّة استخدام وتنويع استراتيجيات التَّدريس في تنمية المهارات اللغوية الأساسيَّة، وسيزيد من قيمة البحث جمع معلومات إضافية خاصة في فاعلية استخدام استراتيجيات التَّدريس في تعليم الطالبات على

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

الاستفادة من هذه الاستراتيجيات، وفاعلية هذه الاستراتيجيات في تنمية قدرات الطالبات في الإبداع، وتعزيز التَّعلُّم والتَّحصيل الدِّراسي، وتنمية مهارات التَّفكير الإبداعيّة.

وقد توصلت الباحثة في هذا البحث إلى نتائج مفيدة -بإذن الله تعالى-حيث جرى استخدام استبانة محددة وواضحة تخص موضوع الورقة العلميَّة الحاليَّة، وتقيس آراء المعلمات بشكل حيادي، وقد وزعت الاستبانة عن طريق رابط على مجموعة من المعلمات في أكثر من مدرسة حتى لا تكون النَّتائج محصورة على بيانات بيئة واحدة، ثم تحليل البيانات المجموعة من عينات البحث بشكل دقيق مع توضيح عدد إجابات المعلمات في كل سؤال مرفق بنسبة مئوية من العدد الكلي، وحسب نتائج البحث فقد ظهرت بعض الإجراءات التي نجحت في إجراء كل التغيير المطلوب بما فيها تخصيص دورات تعليميّة لكل استراتيجية في تدريس المهارات اللغوية الأساسيَّة ورفع فاعليتها باستخدامها بالطريقة الصحيحة، وأيضًا توفير وسائل تعليميّة تدعم هذه الاستراتيجيات وتنمي قدرات المعلمات في تدريس المهارات اللغوية الأساسيَّة.

كما ستُستخدم نتائج البحث في معرفة أهمية استخدام استراتيجيات التَّدريس الدَّاعمة وفاعليتها في تنمية المهارات اللغوية الأساسيَّة للصفوف العليا بما في ذلك تحديدًا صف رابع ابتدائي، حيث بلغت عدد الدورات التي التحقوا بها ١٠ دورات وأكثر بنسبة بلغت (٥١.٤%)، يليهم من التحق بدورات عددها أقل من ٥ دورات بنسبة بلغت (٣٢.٤%)، وجاء في الترتيب الثالث من التحق بدورات عددها من٥ دورات إلى أقل من ١٠ دورات بنسبة بلغت (١٣.٥%)، ويلاحظ أن فردًا واحدًا من العينة لم يلتحق بأي دورة بنسبة بلغت (٢.٧%)، وليس بالضرورة جميعها متخصصة في استخدام استراتيجيات تدريس فاعله ومحددة.

ومن أبرز النتائج: وجود أسباب لتدني فاعلية استخدام استراتيجيات التَّدريس الدَّاعمة في تنمية المهارات اللغوية الأساسيَّة لطالبات الصف الرابع الابتدائي بدرجة عالية.

وقد تراوحت المتوسطات الحسابية لفقرات المحور الأول "أسباب تعود إلى المعلمات" بلغت ما بين (٢.٣٨-٢.١١) ، وكذلك أظهرت النتائج أن المتوسطات الحسابية للمحور الثاني "أسباب تعود إلى المنهج الدِّراسي " بلغت ما بين (٢.٣٢-٢.١٩) ، أمَّا المحور الثالث "أسباب تعود إلى البيئة التَّدريسيّة" فقد أظهرت النتائج أن المتوسطات الحسابية بلغت ما بين (٢.٧٠-٢.٣٨)، وهنا يتضح أنها حصلت على تأكيد أن هناك أسبابًا ظاهرةً في استخدام هذه الاستراتيجيات، وظهرت نتائج الحلول المقترحة لرفع فاعلية استخدام الاستراتيجيات الدَّاعمة لتنمية المهارات اللغوية

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

الأساسيَّة، ومن أبرزها: المقترح الأول "مقترحات تعود إلى المعلمات إذ تراوحت المتوسطات الحسابية ما بين (٢.٦٣-٢.٥٠)، وتراوحت نتائج المتوسطات الحسابية للمقترح الثاني" مقترحات تعود إلى المنهج الدِّراسي" ما بين (٢.٤٦-٢.٤١)، أما المقترح الثالث "مقترحات تعود إلى البيئة التَّدريسيّة" فتراوحت نتائج المتوسطات الحسابية ما بين (٢.٧٠-٢.٥٩)، وكانت جدًا مقترحات مفيدة للمعلمات أو في المنهج الدِّراسي أو في البيئية التَّدريسيّة.

ولذلك يجب الحرص على: زيادة خبرة المعلمات عن طريق الدورات التَّدريبيَّة المتخصصة في طرق تدريس هذه الاستراتيجيات واستخدامها استخدامًا صحيحًا ومناسبًا، وأيضًا توفير بيئة صفية مناسبة للطالبات، ومراعاة طول المنهج الدِّراسي، وأعداد الطالبات في الفصول، وتوفير وسائل تعليميَّة تساعد على ذلك.

وتؤكد نتائج البحث ضرورة تفعيل البنية التَّحتيّة في المدارس كشبكة الإنترنت، وتوفير مكتبة محفزّة تساعد في تفعيل استخدام استراتيجيات التَّدريس لتنمية المهارات اللغوية، وزيادة كفاية المعلمات وتأهيلهن على استخدام هذه الاستراتيجيات، وستُستخدم نتائج هذا البحث في نشر الوعي الثقافي بين المعلمات والابتعاد عن الطريقة التقليدية للطالبات والاستفادة من فاعلية هذه الاستراتيجيات لما لها تأثير على تنمية المهارات اللغوية الأساسيَّة.

كما أن نتائج البحث تتوسع لأهمية المقترحات التي استفادت منها المعلمات كحل مقترح في زيادة فاعلية استخدام استراتيجيات التَّدريس في تنمية المهارات اللغوية لدى الطالبات وتوسيع مداركهن، فهي تُفيد في زيادة توعية المعلمات في أهمية هذه الاستراتيجيات الدَّاعمة في تنمية هذه المهارات.

وقد اتجهت الباحثة إلى اختيار الاستبانة أداةً لجمع البيانات لتمكنها من إجراءات بنائها، وسهولة توزيعها على المعلمات في مدارس القصيم، وجمع المعلومات عن طريق الإنترنت ،مما يعني سهولة الحصول على المعلومة وسهولة المرونة، إضافة إلى أن عينات الدراسة قمن بالاستجابة عن أسئلة الاستبانة بالوقت المناسب لكل واحدة منهن، غير أن الأمور لا تسير كما يشتهي المرء، إذ صادف توزيع الاستبانة وقت إعداد أسئلة اختبارات نهائية للطالبات، مما قلل من تفاعل المعلمات مع أداة الدراسة، فاضطرت الباحثة إلى نشر الاستبانة في وقت آخر، وتمت بمرونة وتأييد للمقترحات بشكل أكبر، وإذا كانت الباحثة قد اقتصرت على الاستبانة في هذا البحث فإنها ترى أن من الأفضل مستقبلًا توسيع عمليات جمع المعلومات لتشمل المقابلة الشخصية لقدرتها على جمع المعلومات والبيانات أكثر من أي أداة أخرى، كما أن أسئلتها تتضمن مرونة أكبر من أسئلة الاستبانة، وأيضًا أداة الملاحظة للوقوف على العيّنة وجمع

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

معلومات بشكل مباشر ومعرفة مدى استيعاب المعلمات لهذه الإستراتيجيات الدَّاعمة لتنمية المهارات اللغوية الأساسيَّة.

وقد استفادت الباحثة في أثناء البحث بتقبل المعلمات لاستخدام هذه الاستراتيجيات الحديثة التي تزيد من فاعلية التَّدريس وأهميته لدى الطالبات، وتقبلهن للتعلُّم الذي يساعدهم على فهم المهارات اللغوية الأساسيَّة بطريقة مشوقة وأكثر فاعلية، والتطور السريع للمعلمات في طرق التعليم، كما أدركت الباحثة أهمية البحث والتقصي عن المعلومة بشكل دقيق، والحرص على جمع المعلومات من العيّنات المعيَّنة بالدِّراسة، وكذلك أهمية وجود حلول جذرية ومقترحات عن فاعلية استراتيجيات التَّدريس، كما أنَّ العمل في هذا البحث أثبت للباحثة أهمية الصبر والتأني عند جمع المعلومات والبيانات، والحرص على صحة ودقة المعلومات، وألّا تكون المعلومات من مدرسة واحدة بل من عدة مدارس مختلفة في القصيم؛ لتوسيع قاعدة البيانات، والحصول على أدق المعلومات تعكس واقع التَّعليم في مدن القصيم.

أمَّا فيما يتعلق بصدق النتائج؛ فقد راعت الباحثة العشوائِية في اختيار العيّنة، واتباع الإجراءات العلمِّية في التطبيق، واستخدام الأساليب الإحصائية المناسبة.

وأمَّا فيما يخص وجهة نظر الباحثة قبل وبعد الانتهاء من البحث الإجرائي، فإنها لم تتغير بخصوص مشكلة البحث؛ إذ إنها في بداية التخطيط في الدِّراسة لاحظت تدنيًّا في فاعلية استخدام استراتيجيات التَّدريس، وبعد إجراء هذا البحث استطاعت الباحثة أن تحدد الأسباب التي تواجه المعلمات، وكذلك تحديد المشكلات الموجودة في المنهج الدِّراسي وأيضًا في البيئة التَّدريسيّة، وهذا البحث لم تتوقف عند تحديد الأسباب، بل اقترحت الباحثة حلولًا ومقترحات لذلك، مما ساعد المعلمات على الاستفادة من ذلك، وتقبل ومراعاة ذلك. ففي نهاية البحث فقد اتضح صعوبة جمع المعلومات عن طريق الاستبانة رغم نجاح الباحثة في الحصول على بيانات مفيدة جدًا في البحث، لكنها على يقين بمثل هذه الحالات يكون من الأفضل توسيع طرق جمع البيانات لتشمل المقابلات الشخصية والملاحظة.

ويمكن القول: إن نتائج البحث لا تعكس تحيزات الباحثة؛ إذ البحث يسلط الضوء على مشكلة محددة واضحة وهي: أسباب تدني فاعلية استخدام استراتيجيات التَّدريس الدَّاعمة، فالباحثة أرادت فقط التأكد من: "هل المشكلة فعلًا موجودة بشكل مؤثر أم لا؟ وما الفجوات المسببة لمثل هذه المشكلات؟"؛ مما يؤثر في تعميم هذا البحث بصورة أكبر خارج الحدود المكانية له؛ إذ أن العيّنة قليلة، فمجموع المشاركات في هذا البحث (٣٨) معلمة، وكذلك توقيت جمع المعلومات كان ضيقًا في نهاية الفصل الدِّراسي،

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

مما سبب تأخيرًا في الحصول على المعلومات وضعفًا في إقبال المعلمات على المشاركة في استبانة البحث.

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

المراجع

أولًا: المراجع العربية:

١. عليان، أحمد فؤاد (٢٠٠٠) المهارات اللغوية ماهيتها وطرائق تنميتها، الرياض: دار المسلم للنشر والتوزيع.

٢. خنفر، لبنى جميل عبد اللطيف، الهزايمة، سامي محمد عبد الله (٢٠٢١). الصعوبات التي تواجه معلمي اللغة العربية في تدريس المهارات اللغوية في ظل جائحة كورونا [رسالة ماجستير]. جامعة آل البيت، الأردن.

٣. الدراويش، محمود أحمد أبو كته (٢٠٠٦). مظاهر ضعف طلبة المرحلة الأساسيَّة في اللغة العربية، الأسباب وطرق العلاج، *مجلة التربية*، (١٥٨)،١٣٦-١٥٨.

٤. الدليمي، طه، والوائلي، سعاد (٢٠٠٣)، اللغة العربية مناهجها وطرائق تدريسها، (د.ط) عمان: دار الشروق للنشر والتوزيع.

٥. سهل، ليلى (٢٠١٣). المهارات اللغوية ودورها في العملية التَّعليميّة. *مجلة العلوم الإنسانية*، (٢٩)، ٢٣٩-٢٥٤.

٦. شحاتة، حسن، والنجار، زين(٢٠٠٣م). معجم المصطلحات التربوية والنفسية. القاهرة: الدار المصرية اللبنانية.

٧. الشخريتي، سوسن (٢٠٠٩) أثر برنامج مقترح في تنمية بعض مهارات القراءة لدى تلاميذ الصف السادس الأساسي بمدارس وكالة الغوث الدولية بشمال غزة [رسالة ماجستير غير منشورة]. الجامعة الإسلامية بغزة.

٨. عبد القادر، محمود هلال عبد الباسط (٢٠٢٣)، أثر استخدام استراتيجيات تعلم اللغة في تدريس اللغة العربية على تنمية بعض المهارات اللغوية لدى طلاب المرحلة الابتدائية. *مجلة العلوم التربوية والنفسية*، ٧(١٧)، ١٠٣-١٢١.

٩. غبيش، ناصر فؤاد علي، (٢٠١٦). أثر التدريب باستخدام الأنشطة المتكاملة تنمية المهارات اللغوية لدى الناشئة، المجلة العربية لبحوث التدريب والتطوير،٢(٥)، ٥١-٦٠.

١٠. الكبيسي، عبد الواحد. (٢٠١١) أثر استخدام التَّدريس التبادلي على التحصيل والتفكير الرياضي. مجلة الجامعة السعودية-سلسلة الدراسات الإنسانية،١٩(٢)، ٦٨٧-٧٣١.

١١. محمد، محمد عباس (٢٠١٥)، تقويم فاعلية مدرسي اللغة العربية في ضوء مهارات التَّدريس الفعال. *مجلة العلوم الإنسانية*، ٢٢(٣)،١٤٣٦-١٤٥٥.

١٢. مرسال، إكرامي محمد، والغنام، سحر ماهر خميس إبراهيم (٢٠٢٢). برنامج تدريبي قائم على عمليات ما وراء المعرفة لتنمية مهارات التَّدريس الإبداعي

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

والفاعلية الذاتية في التَّدريس لدى الطلاب معلمي الرياضيات. *مجلة كلية التربية*، ٣٢(٣)، ٢٠٥-٢٣٧.

١٣. مصلح، عمران أحمد علي (٢٠١٦). استراتيجيات تنمية المهارات اللغوية الأربعة لدى المتعلم: دراسة وصفية. مجلة مجمع، (١٨)، ٣٠٢ -٣٤٦.

١٤. اليزيدي، أمين عبد الله محمد حسين، والسفياني، هلال محمد علي سيف (٢٠٢١). برنامج مقترح لمعالجة ضعف مهارات اللغة العربية "القرائية، الكتابية، التعبيرية" لدى طلبة التعليم العام والجامعي. مجلة المهرة للعلوم الإنسانية، (١٠)، ٣٧٧-٤٣٠.

ثانيًا: المراجع الأجنبية:

15. E.P. Obiweluozo ', Omotosho Moses Melefa 2 1 Department of Educational Foundations, University of Nigeria, Nsukka 2 Department of English and Literary Studies, University of Nigeria, Nsukka. *E-mail of corresponding author: melefa2003@yahoo.com.
16. Teng, F. (2023). Language learning strategies. In Z. Wen, R. Sparks, A. Biedron., & F. Teng (Eds.), Cognitive individual differences in second language acquisition: Theories, assessment, and pedagogy (pp. 147-173). Berlin: De Gruyter.

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

درجة ممارسة رؤساء أقسام الاشراف التربوي في مديريات التربية والتعليم بمحافظة الخليل لقيادة التغيير من وجهة نظر المشرفين التربويين

The Degree of Practicing Change Leadership by Heads of Supervision Departments in the Directorates of Education in Hebron Governorate from the Educational Supervisors Point of View

إعداد

سعاد ابراهيم محمود غانم

Suad Ibrahim Mahmoud Ghanem

ريم محمد كامل عناتي

Reem Mohamed Kamel Anati

كلية الدراسات العليا والبحث العلمي - جامعة الخليل

Doi: 10.21608/jasep.2024.391146

استلام البحث : ٢٠ / ٧ /٢٠٢٤

قبول النشر: ٢٠ / ٨ / ٢٠٢٤

غانم، سعاد ابراهيم محمود وعناتي، ريم محمد كامل (٢٠٢٤). درجة ممارسة رؤساء أقسام الاشراف التربوي في مديريات التربية والتعليم بمحافظة الخليل لقيادة التغيير من وجهة نظر المشرفين التربويين. ***المجلة العربية للعلوم التربوية والنفسية***، المؤسسة العربية للتربية والعلوم والآداب، مصر،٨(٤٢) ، ٢١٣ – ٢٤٦.

http://jasep.journals.ekb.eg

درجة ممارسة رؤساء أقسام الاشراف التربوي في مديريات التربية والتعليم بمحافظة الخليل لقيادة التغيير من وجهة نظر المشرفين التربويين

المستخلص:

هدفت هذه الدراسة إلى استكشاف درجة ممارسة رؤساء أقسام الاشراف التربوي في مديريات التربية والتعليم بمحافظة الخليل لقيادة التغيير من وجهة نظر المشرفين التربويين، وتكوّن مجتمع الدراسة من جميع المشرفين التربويين في أقسام الاشراف التربوي بمحافظة الخليل في العام الدراسي ٢٠٢٣، والبالغ عددهم (١٤٧) مشرفاً ومشرفة، وتمّ اختيار عينة عشوائية قوامها (١٠٦) مشرفاً ومشرفةً، بنسبة (٧٢.١%) من مجتمع الدّراسة. استخدمت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي، وتمّ توظيف استبانة لقيادة التغيير. وتوصلت الدراسة إلى أنّ درجة ممارسة رؤساء أقسام الاشراف التربوي في مديريات التربية والتعليم بمحافظة الخليل لقيادة التغيير من وجهة نظر المشرفين التربويين جاءت مرتفعة، وبمتوسط حسابي بلغ (٣.٨٩) وبانحراف معياري (٠.٥٨)، وأشارت النتائج إلى عدم وجود فروق دالة إحصائياً في درجات ممارسة رؤساء أقسام الإشراف التربوي لقيادة التغيير وفقاً لمتغيرات (الجنس، والمؤهل العلمي، وعدد سنوات الخدمة في الاشراف). وأوصت الدراسة بتنمية الاستعداد لدى رؤساء أقسام الإشراف التربوي في تحفيز المشرفين والمشرفات نحو تحقيق أهداف التغيير، وذلك لتحقيق الفائدة المرجوة من استخدام مهارات التحفيز، وبناء فرق العمل.

الكلمات المفتاحية: قيادة التغيير، المشرف التربوي، رئيس قسم الاشراف التربوي، الاشراف التربوي، محافظة الخليل.

Abstract:

This study aimed to investigate the degree of educational supervisors' commitment of change leadership in the Hebron Education Directorates. The study is directed to 147 of educational supervisors in Hebron Governorate in the year of 2023. A random sample of 106 supervisors has been chosen , approximately(72.1%) according to the study sample. A descriptive and analytical approach was used. Furthermore, a questionnaire of change leadership was functioned in this study. It found that the degree of educational supervisors' commitment of change leadership in Hebron Governorate has been high with

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

average of (3.89), also, with a standard deviation of (0.58). The results indicated that there were no statistically and significantly different in the degree of educational supervisors' change leadership commitment, according to variables of genders, educational qualifications, and years of supervisory experience). The study revealed a recommendation of focusing on developing the readiness of educational supervision heads departments in order to motivate educational supervisors to achieve the change aims and to achieve the benefits of applying motivational skills and of enhancing work teams.

Keywords: change leadership, educational supervisor, department head of educational supervision, educational supervision, Hebron Governorate

مقدمة:

يشهد العالم اليوم ثورة تقنية ومعلوماتية، وتغير متسارع فرض على الدول والمجتمعات إعادة النظر في الممارسات المرتبطة بعملية التعلم باعتبارها روح العملية التعليمية، مما حتّم بناء جيل ينتج المعرفة ويستثمرها لتحقيق مستقبل واعد كما تطمح رؤية وزارة التربية والتعليم الفلسطينية، وعندما نتحدث عن القيادة التربوية نجد بوصلة التغيير تشير إلى المشرف التربوي قائد التغيير والتطوير في الميدان التربوي، وهو بلا شك من أهم عناصر تطوير العملية التربوية والتعليمية، إن لم يكن أهمها على الإطلاق، وهو أفضل عنصر مؤهل ومتمكن في الميدان.

ومع عجلة التغيير المتسارع، أصبح لزاماً استحداث نظم وأساليب أكثر فاعلية وجودة لدعم عملية التعليم للارتقاء بالكفاءات العامة للمعلمين والمربين، ورفع ممارساتهم إلى التعلم النوعي، ومن هنا يشكل الاشراف التربوي العملية الديمقراطية التعاونية المنظمة، التي تقوم على التخطيط، والدراسة، والتحليل، ويستعين المشرف التربوي بوسائل وأنشطة وأساليب فردية وجماعية متنوعة؛ حيث يتميز الاشراف التربوي بالإيجابية والعمق الذاتي اللذان يقومان على أسس التعامل الإنساني والحوار، وهو صلة الوصل والتواصل مع الميدان التربوي (الشهراني، ٢٠٢١، ٣٧٧).

ويُعدّ الإشراف التربوي المسؤول عن أبعاد العملية التعليمية التعلمية، وهو منهج تطبيقي يجمع بين وظائف الإدارة نحو التخطيط والقيادة والرقابة والتنمية المستمرة للموارد البشرية والمادية والفنية المتاحة، وهو عملية تشاركية؛ يشترك مع من له

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

علاقة بالعملية التعليمية والتعلمية، وذلك بأسلوب مرن فيه من الديناميكية ما يصل لآفاق الابداع والابتكار، ولكن في ذات الوقت عملية خاضعة لقواعد وضوابط وإجراءات ومهام مخطط لها بدقة لتحقق أهدافها بفاعلية (حسين والفرشوطي، ٢٠١٨، ٦٦٢).

الإشراف التربوي قيادة تربوية، لا يقتصر فيها دور المشرف التربوي على تسيير أمور العمل، بل يتعداه ليصل إلى استشراف المستقبل، من خلال التصور المستقبلي لما يرغب أن تكون عليه العملية التربوية؛ وحول هذه النظرة يبني فريق عمل يؤمن بها ويلتزم بتحقيقها، ومن هذه النظرة المستقبلية يشتق أهدافاً واقعية يخطط مع فريقه للوصول لها، حافزاً لهم، ساعياً للتعامل مع أي صراع ينشأ داخل الفريق لتوجيهه وجهة بناءة لإحداث التغيير المطلوب (بليل، ٢٠١٩، ١٠).

ففي المفهوم الحديث للإشراف التربوي يغلب الطابع الجماعي التعاوني على العمل الإشرافي، فيصبح الرفع من مستوى المدرسة عملاً جماعياً، لا يعتمد على جهد فرد واحد أو أنشطة فردية، ويأخذ طابع العمل المؤسسي، حيث لم يعد مفهوم المدرسة تلك المجموعة من المعلمين الذين يعملون بشكل منفصل في معزل عن بعضهم، بل صار عملهم جماعياً تعاونياً يحتاجون فيه إلى قيادة تربوية بمدرسة متعلمة ومجتمع مهني (خلف الله وصافي، ٢٠٢٢، ٣٣٩).

ومن أبرز التحديات التي يواجهها المشرف التربوي ظاهرة مقاومة التغيير؛ فالإشراف التربوي معني بإحداث التغيير في أداء الميدان التربوي، ولتحقيق ذلك لابد أن يُلمّ المشرف التربوي بأسس القيادة ونظرياتها وأنماطها، وأسس التخطيط، ووضع الأهداف، وإدارة الوقت، وتحديد الأولويات، وآلية التغيير، وطرق التعامل مع مقاومة التغيير، من خلال حفز المعلمين، والمستفيدين وإثارة دافعيتهم لتحقيق أهدافهم المهنية، وأهداف المدرسة أو الادارة التي يشرف من خلالها، وإدارة الاختلاف وأسس إدارة الصراع وتفادي الآثار السلبية له، وتوجيهه وجهة إيجابية (الشعبي، ٢٠١٩).

إضافة لذلك، لا بدّ له أن يدير عملية التغيير بطريقة بناءة، بحيث يسعى لتحجيم أثر مقاومة التغيير، ومن المهم جداً إتقان المهارات الأساسية للاتصال الفاعل وأسس التعامل الإنساني، وإدارة الحوار- ونبذ العزلة، وبث روح التعاون، وتقديم برامج تنمية مهنية نوعية، وبحوث إجرائية تتوافق وحاجة المعلم أو الفئة المشرف عليها، وتحقق تطوراً في كفاءته مما سينعكس إيجابياً على مخرجات التعليم، وهو الهدف الرئيس الذي نسعي جميعاً لتحقيقه (الزامل، ٢٠١٨، ١٨٥).

ومن يتبنى قيادة عملية التغيير عليه أن يتمتع بصفات قيادية وممارسة أنماط قيادية مبتكرة، وأن يكون مؤمناً برسالة التغيير التي يحملها، ولديه القدرة

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

على مواجهة الحقائق القاسية بشجاعة وإقدام وإخلاص، وأن يمتلك النضج والحكمة، ويتمتع ببصيرة وبراعة وذوق، متحمساً ومبادراً أثناء أدائه لعمله، وحازماً في اتخاذ القرارات المستعجلة، وماهراً في الاتصال الفعّال ولديه القدرات الإدارية (التخطيط والتنظيم والتوجيه والتنفيذ والرقابة والتقويم)، وقيادة التغيير باعتبارها عملية انتقال من حالة معينة (وضع قائم يعتبر مشكلة) إلى وضع جديد مرغوب فيه (حل للمشكلة)، إذ تتطلب قيادة عملية التغيير تشخيص المشكلة وتحليلها، وتحديد الأهداف المنشودة، ووضع الخطة اللازمة، بحيث تتضمن رؤيا واضحة لعملية إحداث التغيير المطلوب من خلال حشد الدعم والمساندة للمشاركة في اتخاذ القرارات المناسبة ومراقبة سير العمل ومتابعة تحقيق النتائج (عوض الله، ٢٠٢١، ٣)، وفي أقسام الإشراف التربوي لا بدّ لرئيس القسم أن يتمتع بجميع المزايا السابقة الذكر حتى يمكنه أن يقود جنوده من المشرفين التربويين قيادة ابداعية مبتكرة، تسعى للتغيير والتطوير.

ولرئيس قسم الإشراف التربوي في مديريات التربية والتعليم وفي وزارة التربية والتعليم عدد من المهام التي يطّلع بها لإنجاح العملية الإشرافية، منها؛ إعداد خطة قسم الإشراف التربوي في المديرية، ووضع برنامج الزيارات الإشرافية ومتابعته، ورفع التوصيات لمدير التربية بخصوص إجازات المشرفين التربويين، وعقد اجتماعات شهرية (مرة واحدة على الأقل) وتوثيقها في محاضر رسمية وتعميمها على المشرفين التربويين (زمرية أو جماعية)، ومرافقة المشرفين التربويين ميدانياً، وحضور بعضاً من الاجتماعات التي يعقدونها، والقيام بزيارات ميدانية للمدارس ومتابعة توصيات المشرفين التربويين الواردة من الميدان، ومتابعة تقارير الزيارات الإشرافية، وعمل مشرف التدريب والمشرفين التربويين فنياً وإدارياً وتقييم عملهم، والتنسيق مع الأقسام الأخرى في تنفيذ دورات التدريب، والإشراف على برامج الدورات اللوائية والأيام الدراسية واقتراح الدورات وورش العمل اللازمة في مديريته، ورفعها إلى الإدارة العامة للإشراف والتأهيل التربوي، ومتابعة تعليمات الإدارة العامة للإشراف والتأهيل التربوي، والمشاركة في ترشيح المعلمين والإداريين للدورات التربوية (المحلية والخارجية)، والإشراف على تنفيذ المشاريع الريادية ذات الطابع التدريبي (وزارة التربية والتعليم العالي، ٢٠١٩).

وبناءً على ما سبق وانطلاقاً من خبرة الباحثين، وعملهم في الميدان التربوي، فإنّ دور المشرف التربوي في قيادة عملية التغيير يعتبر أساسياً ومهماً، فهو يمتلك القدرة على رؤية سير وتطور العملية التعليمية من موقعه بطريقة أوضح من المعلم، الذي يكون منغمساً في روتين العملية التعليمية اليومية، فالمشرف

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

التربوي بحاجة لقيادة عملية التغيير لإحداث الأثر المطلوب، وذلك بقيامه بمراقبة مجريات الأمور ومعرفة مواطن الضعف من أجل معالجتها، كذلك توجيه المعلم لإدخال الاستراتيجيات والوسائل المختلفة التي تضمن إحداث تغيير هادف، يسهم في الرقي بنتائج العملية التربوية، وتحقيق أهدافها، وهو أمر بحاجة إلى تطبيق في الواقع، وفي هذا السياق يتجلى الدور البارز الذي يقوم به رؤساء أقسام الإشراف التربوي وما يقع على عاتقهم من مهام جوهرية في تنمية مهارات قيادة التغيير لدى المشرفين التربويين من خلال تطبيق رؤساء الأقسام أنفسهم لهذا النوع من القيادة، في محاولة جادّة للنهوض بالعملية التربوية على كافة الأصعدة.

من هنا، جاءت هذه الدراسة جاءت لتسليط الضوء على درجة ممارسة رؤساء أقسام الإشراف التربوي في مديريات التربية والتعليم بمحافظة الخليل لقيادة التغيير من وجهة نظر المشرفين التربويين.

مشكلة الدراسة وأسئلتها

يتم التركيز على قيادة التغيير غالباً وبشكل مكثف في مجال الاقتصاد أكثر من المجالات التربوية، على الرغم من أنّ تنمية أداء المؤسسات التربوية لا يتم إلا من خلال توفر قادة التغيير، ومن ثم مناخ وهيكلية تنظيمية تضمن تحقيق درجة مناسبة من التغيير، وتكثر في مجال التربية والتعليم التغيرات التي لا تستطيع مواكبة التغيرات المتلاحقة وتحدياتها المتعددة، وذلك لكونها عشوائية، وتفتقر إلى الخطط المدروسة، إلى جانب غياب القيادة المؤثرة القادرة على توجيه جهود التغيير نحو تحقيق أهدافها.

وتكمن مشكلة هذه الدراسة في أنّ عملية التغيير أمر حتمي في المؤسسات التربوية، حتى تكون قادرة على تأدية رسالتها في خدمة المجتمع، وتتضمن قيادة تغيير مهيأة للقيام بدورها الريادي في إحداث التغييرات التربوية التي تواكب التغييرات الحديثة والمتسارعة في كافة مجالات الحياة، إضافة للتركيز على دعم المهارات القيادية المتطورة لدى القادة الأكاديميين، ودمجهم في عملية التغيير، ولمّا كانت الإدارات التربوية تمتاز بالجمود والروتين، ورفض التغيير، أصبحت الحاجة ملحة إلى وجود قادة تربويين يطورون ويبدعون ويغيرون في المؤسسات التربوية.

وتعدّ عملية قيادة التغيير المحرك الرئيس في إحداث التجديد والتطوير في الميدان التربوي بشكل عام وفي أقسام الإشراف التربوي بشكل خاص، وذلك من خلال التأثير في أهم عناصر العملية التعليمية (المعلمين والطلبة)، إذ لاحظ الباحثون من خلال عملهم في قسم الإشراف التربوي، بأنّ عمل رئيس قسم الإشراف التربوي، والمشرف التربوي على حدّ سواء، يتصف بالتكرار والروتين

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

والنمطية في معظم الأحيان، ما استدعى طرح هذا الموضوع؛ من أجل تسليط الضوء على ممارسة رؤساء أقسام الإشراف التربوي لقيادة التغيير من وجهة نظر المشرفين التربويين الذين يقعون تحت مسؤوليته، في أقسام الإشراف التربوي بمحافظة الخليل. ولا يعفى رئيس القسم الاشراف التربوي مسؤولية التغيير، إذ نجد بعضهم لا يحاول تطوير مستوى أدائه لينعكس بدوره على أداء المشرفين التربويين، ويفتقد بعضهم إلى روح التطوير وتنمية الذات معرفياً من خلال الاطلاع على خبرات حديثة، واكتساب مهارات جديدة، واستحداث أساليب متنوعة.

لقد أظهرت بعض الدراسات المحلية مثل دراسة (عوض الله، ٢٠٢١) أنّ هناك حاجة ملحة لوجود مشرف مبدع قادر على مواكبة التغيرات المتسارعة في عالمنا المعاصر، والذي من خلاله يكون قادر يتم إعداد المعلم المبدع والذي ينعكس في دوره الفعال في إيجاد طالب مبدع، ويرى المعمري والكيومية وحماد (٢٠٢٠) أنّه لا بدّ يقوم المشرفون التربويون بالتجديد والتغيير في أساليبهم الإشرافية، للنهوض بالعملية التعليمية، وبالتالي فإن مشكلة الدراسة تتلخص في السؤال الرئيس الآتي:

ما درجة ممارسة رؤساء أقسام الاشراف التربوي في مديريات التربية والتعليم بمحافظة الخليل لقيادة التغيير من وجهة نظر المشرفين التربويين؟ وينبثق من هذا السؤال الرئيس الأسئلة الفرعية الآتية:

- السؤال الأول: ما درجة ممارسة رؤساء أقسام الاشراف التربوي في مديريات التربية والتعليم بمحافظة الخليل لأبعاد قيادة التغيير (العلاقات الإنسانية الجيدة، وبناء فرق العمل، وتحقيق الاتصال الفعال، وتحقيق مبدأ الشراكة في التغيير، إدارة وقت التغيير بفاعلية، التحفيز نحو تحقيق أهداف التغيير) من وجهة نظر المشرفين التربويين؟
- السؤال الثاني: هل تختلف متوسطات درجات ممارسة رؤساء أقسام الاشراف التربوي في مديريات التربية والتعليم بمحافظة الخليل لقيادة التغيير من وجهة نظر المشرفين التربويين باختلاف الجنس، المؤهل العلمي، عدد سنوات الخبرة في الاشراف؟

أهداف الدراسة

هدفت هذه الدراسة إلى الكشف عن درجة ممارسة رؤساء أقسام الاشراف التربوي في مديريات التربية والتعليم بمحافظة الخليل لقيادة التغيير من وجهة نظر المشرفين التربويين، والكشف أيضاً عن ممارسات قيادة التغيير من قبل رؤساء أقسام لإشراف التربوي من خلال أبعاد التغيير (العلاقات الإنسانية الجيدة، وبناء فرق العمل، وتحقيق الاتصال الفعال، وتحقيق مبدأ الشراكة في التغيير، إدارة وقت التغيير

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

بفاعلية، التحفيز نحو تحقيق أهداف التغيير)، كما وتهدف هذه الدراسة إلى تقديم توصيات لوزارة التربية والتعليم حول ممارسات قيادة التغيير في مؤسساتها التربوية، إضافة للكشف عن أهم الفروق ذات الدلالة الإحصائية بين متوسطات أفراد العينة فيما يتعلق بواقع ممارسة رؤساء أقسام الإشراف التربوي في مديريات التربية والتعليم بمحافظة الخليل لقيادة التغيير من وجهة نظر المشرفين التربويين تعزى لمتغيرات الدراسة (الجنس، المؤهل العلمي، وسنوات الخبرة).

أهمية الدراسة

الأهمية النظرية

تتمثل الأهمية النظرية للدراسة، في تناولها لمكون أساسي من النظام التربوي والعملية التعليمية وهم المشرفون التربويون ورؤسائهم، إضافة لتناولها موضوع قيادة التغيير والذي يُعدّ ضرورة ملحة في العصر الحالي الذي يتسم بالتغيرات المتسارعة؛ ليتمكن المشرفون التربويون من مساعدة المعلمين في مواكبة التغيرات السريعة لتحسين جودة أدائهم في العملية التعليمية، وتوفير بيانات مهمة للجهات المعنية حول درجة ممارسة رؤساء أقسام الاشراف التربوي لقيادة التغيير من وجهة نظر المشرفين التربويين، إضافة لقلة الدراسات العربية -في حدود علم الباحثين- التي تناولت قيادة التغيير في أقسام الإشراف التربوي، وهذه الوحيدة التي تناولت قيادة التغيير لدى رؤساء أقسام الاشراف التربوي على مستوى فلسطين.

الأهمية التطبيقية

تنبثق الأهمية التطبيقية لهذه الدراسة الحالية من خلال نتائجها في الكشف عن درجة ممارسات رؤساء أقسام الإشراف التربوي لقيادة التغيير، وتفيد نتائج الدراسة صناع القرار وواضعي السياسات التربوية من خلال مراجعة وتعديل معايير اختيار رؤساء أقسام الاشراف التربوي، والمشرفين التربويين وفق المعايير المطلوبة، إضافة إلى أنّها تخدم الباحثين والدارسين في هذا المجال، لما لها من أثر في تحسين ممارسات القيادات لقيادة التغيير.

حدود الدراسة

تتمثل حدود الدراسة فيما يأتي:

– الحد الموضوعي: تناولت الدراسة الحالية موضوع قيادة التغيير بأبعاده الآتية: (العلاقات الإنسانية الجيدة، وبناء فرق العمل، وتحقيق الاتصال الفعال، وتحقيق مبدأ الشراكة في التغيير، إدارة وقت التغيير بفاعلية، التحفيز نحو تحقيق أهداف التغيير)، لدى رؤساء أقسام الإشراف التربوي في مديريات التربية والتعليم بمحافظة الخليل من وجهة نظر المشرفين التربويين.

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

– الحدود البشرية: تتمثل في رؤساء أقسام الإشراف التربوي في مديريات التربية والتعليم بمحافظة الخليل من وجهة نظر المشرفين التربويين.

– الحدود المكانية: أقسام الإشراف التربوي في مديريات التربية والتعليم بمحافظة الخليل (الخليل، شمال الخليل، جنوب الخليل، يطا).

– الحدود الزمانية: طبقت هذه الدراسة خلال العام ٢٠٢٣م.

مصطلحات الدراسة

قيادة التغيير(Change Leadership): هي " قيادة الجهد المخطط، والمنظم للوصول إلى تحقيق الأهداف المنشودة للتغيير، من خلال التوظيف العلمي السليم للموارد البشرية والإمكانات المادية، والفنية المتاحة للمؤسسة التعليمية" (عوض الله، ٢٠٢١، ١٣)، ويعرّفها القطيفان (٢٠٢٠) بأنّها الاستراتيجيات المدروسة التي يتبعها القائد بالمؤسسة من خلال استغلاله الإمكانات المتاحة بشكل فعّال ومبتكر، لإحداث التغييرات اللازمة والوصول بالمؤسسة التعليمية للأهداف المنشودة، للتحوّل من واقع معين إلى واقع أفضل.

ويعرّف الباحثون قيادة التغيير **إجرائياً** بأنّها: الجهود الإشرافية التربوية القيادية المنشودة لإحداث التغيير وتحقيق التعايش الفاعل للمؤسسة التربوية، والاستجابة بشكل أفضل لمتطلبات التغيير وتحدياته وتقنياته، وما يتطلبه ذلك من مهارات إدارية وقيادية للتأثير بالآخرين عن طريق تمكينهم وتحفيزهم واستثمار إمكاناتهم الفردية والجماعية بفاعلية من أجل تحقيق أهداف التغيير المنشودة، وتقاس بالدرجة التي يحصل عليها أفراد عينة الدراسة وفق مقياس قيادة التغيير.

المشرف التربوي (Educational Supervisor): هو الفرد الذي تسند له مهمة الإشراف على المدارس ومتابعة أداء المعلمين لتحقيق النمو المهني والتربوي والتعلم الذاتي، بالتعاون مع جميع الأطراف في العملية التعليمية ذات الصلة بغرض النهوض بالعملية التعليمية وتجويد مخرجاتها (بليل، ٢٠١٩، ١٣)، ويعرّف أيضاً بأنّه خبير تربوي يقدم الدعم الفني والمشورة والخبرة للمعلمين، وإدارة المدرسة؛ بهدف الارتقاء بكفاياتهم ومهاراتهم وخبراتهم واستثمار قدراتهم من أجل تحقيق تعليم نوعي يلبي حاجات الطلبة وأهداف التعليم (وزارة التربية والتعليم العالي، ٢٠١٨).

إجرائياً: المشرفون التربويون الذين يعملون في مكاتب الإشراف التربوي في مديريات التربية والتعليم بمحافظة الخليل، وهم المبحوثون في هذه الدراسة.

أمّا رئيس قسم الاشراف التربوي: فهو من يرأس ويدير قسم الاشراف التربوي في مديريات التربية والتعليم، وهو حلقة الوصل بين المشرفين التربويين ومديرية التربية والتعليم ووزارة التربية والتعليم.

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

الإشراف التربوي (Educational Supervision): هو تلك العملية المخططة والمنظمة والهادفة إلى مساعدة المديرين والمعلمين على امتلاك مهارات تنظيم تعلم التلاميذ بشكل يؤدي إلى تحقيق الأهداف التعليمية والتربوية، وتكون على هيئة نظام يتكون من مجموعة من العناصر أو العمليات، ولكل عنصر أو عملية وظيفة وعلاقات تبادلية مع بقية العناصر والعمليات ، ولها مدخلات وعمليات ومخرجات (أبو حطب، ٢٠٢١، ١٠).

ويعرّف الباحثون الإشراف التربوي إجرائيّاً بأنّه عملية فنية مخططة منظمة تهدف لتحسين الناتج التعليمي من خلال تقديم الخبرات المناسبة للمعلمين وتهيئة الإمكانات والظروف المناسبة للتدريس الجيد الذي يؤدي إلى نمو الطالب فكرياً وعلمياً واجتماعياً من خلال توظيف الأساليب الإشرافية الحديثة والمناسبة.

محافظة الخليل: محافظة فلسطينية تقع في جنوب الضفة الغربية، وتعتبر من أكبر محافظات الضفة من حيث المساحة وعدد السكان، إذ تبلغ مساحتها (٩٩٧) كم^{٢}، وبلغ عدد سكانها في منتصف العام ٢٠٢٢م حوالي (802172) نسمة، تضم محافظة الخليل أربع مديريات تربية وتعليم هي: الخليل، وشمال الخليل، وجنوب الخليل، ويطا، حيث بلغ عدد المدارس في العام الدراسي (٢٠٢٢- ٢٠٢٣) بمحافظة الخليل (٦٢٣) مدرسة؛ منها (531) مدرسة حكومية، و(١٩) مدرسة تابعة لوكالة الغوث وجميها أساسية، و(٧٣) مدرسة خاصة (وزارة التربية والتعليم، ٢٠٢٣).

الإطار النظري والدراسات السابقة

مفهوم قيادة التغيير: عرّف بيسيوغلو وكندكشي (Beycioglu &Kondakci, 2020) قيادة التغيير بأنّها عملية إدارة وتنظيم التغييرات في مؤسسة ما بطريقة فعّالة ومنظمة، يتم فيها تطبيق مبادرات جديدة لتحقيق التميز في الأداء، ويتم فيها تعديلات على مستوى الأفراد أو الجماعات أو المنظمة، وتطبيق أساليب جديدة في مجالات السلوكيات، والقيم، والاستراتيجيات، والتقنيات، وبدعم ومشاركة كافة المشاركين والمستفيدين من العملية التعليمية.

وتعرّف قيادة التغيير أيضاً على أنها عملية منظمة لتخطيط، وتنظيم، وتوجيه التغيير في المؤسسات التربوية، وإيجاد علاقات متوازنة بين المؤسسة والبيئة المحلية، وما يكتنفها من متغيرات ومستجدات، وذلك لتحقيق الأهداف التربوية المنشودة من أجل التطوير (ربايعة، ٢٠١٨، ١٩).

وتعدّ قيادة التغيير جوهر العملية الإدارية، فالتحوّل من الإدارة التعليمية إلى قيادة التغيير يتطلب تمكين القائد التربوي من الممارسات القيادية الحديثة التي تؤكد على أهمية العمل الجماعي، وصنع القرارات التشاركية، وتحقيق مشاركة كافة

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

الجهات المتصلة بالعملية التعليمية، واستثمار إمكاناتهم بشكل أفضل، والتعرّف على الاستراتيجيات الضرورية لإحداث التغيير الإيجابي في المؤسسة التعليمية، مما يجعلها أكثر قوة لمواجهة التحديات وتلبية المتطلبات للوصول إلى الغايات المنشودة (المعمري وحماد والكيومية، ٢٠٢٠).

ومن أهم المبررات التي تلزم حدوث عمليات التغيير؛ التحديات والتغييرات التي فرضتها العولمة، بالإضافة إلى التقدم العلمي والأساليب الإدارية الحديثة والثورة التكنولوجية؛ التي أحدثت تغييراً في حياة الإنسان، وهذا يحتم نظام معلومات أساسي في جميع المؤسسات وخاصة نظام التعليم، وهذا يتطلب تغييرًا في قسم الإشراف التربوي، حيث أنه يحتاج إلى تحديث برامجه وخططه حتى تتماشى مع التغيرات الحاصلة في النظام التعليمي (الزامل، ٢٠١٨).

فيما يتعلق بمجالات التغيير فإنّ القائد يركز في جهوده لقيادة التغيير داخل المؤسسات التربوية على جانبني هما: الجانب التنظيمي، والجانب الثقافي والانفعالي، وذلك من خلال جهوده الرامية إلى إعادة بناء وهيكلة التنظيم المؤسسي والمتضمنة إحداث التغيير في البناء الرسمي للمؤسسة التعليمية، والأدوار الوظيفية التي تضمن تأثيراً غير مباشر على تحسين وتطوير العملية التعليمية، إن مجالات قيادة التغيير متعددة، فلا بدّ من وجود رؤية ورسالة وهيكلية تعمل من خلالها المؤسسات التربوية (ربايعة، ٢٠٢٠، ٧٢٣).

وللتغيير عدة خطوات، منها؛ تهيئة الالتزام بالتغيير عن طريق التحليل المشترك لعمل المؤسسة، وإيجاد رؤية مشتركة للتنظيم والإدارة وتحقيق الأهداف، ومراجعة الاستراتيجيات وفقاً للمشاكل الناجمة عن عملية التغيير، والاستفادة من الخبرات العالمية الناجحة التي تبنت إدارة التغيير، والتركيز على تحسين أداء المشرفين بصورة مستمرة، وعمل دورات تدريبية للمشرفين على آليات تطبيق استراتيجيات التغيير، وعمل لقاءات دورية بين العاملين للاطلاع على مستجدات التغيير، ووضع معايير اختيار المشرفين بناء على كفايات ترتبط بمفاهيم التغيير، وحث المشرفين على المشاركة في مؤتمرات قيادة التغيير، والحرص على استخدام أساليب حديثة في الاتصال والتواصل، والتقويم المستمر لخطوات تطبيق التغيير(الزامل، ٢٠١٨).

إنّ إحداث التغيير في المؤسسة التربوية يفضي إلى تحسين وتطوير عمليتي التعليم والتعلم، وهذا لا يتم إلا بوجود متطلبات ضرورية، أهمها؛ اقتناع القائد التربوي بأهمية التغيير الهادف الايجابي، وقدرته على الابداع والابتكار، وإقناع العاملين بأهمية مواكبة التحديات والانفجار العلمي والتكنولوجي، كما لا بد من

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

استخدام أفضل الطرق والوسائل الأكثر فاعلية لإحداث التغيير، وتبني النمط القيادي المناسب للنهوض بالمؤسسة التربوية، وتحقيق رسالتها، ولا بدّ من اعتماد التغيير المدروس المخطط له، الذي يهدف إلى تطوير وتحسين عمل قيادة المؤسسة التربوية (الزهراني، ٢٠١٧).

فيما يتعلق بأبعاد قيادة التغيير التربوي، فقد اقترح كل من الزهراني (٢٠١٧) والزامل (٢٠١٨) تصنيف جميع المهارات الإدارية اللازمة لقائد التغيير الفعّال إلى ستة أبعاد رئيسية، وهي الأبعاد التي تبناها الباحثون في هذه الدراسة، وفيما يلي توضيح لهذه الأبعاد:

أولاً: تنمية العلاقات الإنسانية الجيدة: توجد أهمية كبيرة للعلاقات الإنسانية في تهيئة البيئة المناسبة لتحقيق النجاح في إحداث التغيير المطلوب في المجال التربوي، حيث يوجد دور كبير لقادة المدارس في خلق جو عملي؛ لتحفيز العاملين على الأداء الإيجابي، في بيئة تعاونية تشاركية ضمن حدود سياسة التغيير، حيث يشعر العاملون بأنهم يعملون لتحقيق أهداف المؤسسة التربوية. ومن الممارسات لتحقيق أهداف التغيير بفعالية، اعتماد القادة لمبدأ العدل في توزيع المسئوليات والواجبات، وإتاحة حرية التعبير للعاملين عن آرائهم وتقبلها، وتشجيع القادة على إقامة الأنشطة الاجتماعية واللقاءات الدورية بين الأفراد، وتشجيعهم على عرض مشكلاتهم.

ثانياً: بناء فرق العمل لإحداث التغيير: ويتضمن هذا البعد جانبين؛ الأول يتمثل في بناء فريق عمل قادر على إحداث التغيير المطلوب، والبعد الثاني يتعلق برعاية وتنمية قدرات الأفراد اللازمة لإحداث التغيير. وترى الزهراني (٢٠١٧) أنّ فريق العمل يجب أن يتشكل من الأفراد الذين تتوفر لديهم المعرفة والخبرة والمهارات اللازمة لإحداث التغيير المطلوب، حيث إنّ تنفيذ التغيير يتم من قبل فرق التغيير، وأنه يجب عليهم أن يتعاونوا بشكل إيجابي، وبناء علاقات جيدة مع كل من سيتأثرون بالتغييرات الجديدة.

ومن الممارسات الناجحة لقادة المؤسسات التربوية -ومنهم رؤساء أقسام الاشراف التربوي- في بناء فريق التغيير ورعاية قدرات المشرفين التربويين، أن يتم من خلال مختصين تربويين ذوي مستوى عالٍ المهارات، وتحديد مهارات وقدرات كل عضو من أعضاء فريق التغيير؛ لتحديد دوره بالشكل الصحيح، وعدم احتكار السلطة، والعمل بروح الفريق.

ثالثاً: تحقيق الاتصال الفعال بالآخرين: يعتمد دور الاتصال الفعّال على القادة تبعاً لمدى قدراتهم في التأثير على أفراد الفريق، حيث يجب أن تكون لديهم رؤية ورسالة واضحة لكي تُقَدّم إلى الأفراد، حيث إن القادة بحاجة لتوضيح وإقناع الأفراد بطبيعة

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

التغيير ومدى الحاجة له، وتتمثل الأهداف التي يجب أن يحققها القادة من خلال الاتصال بالأفراد المستهدفين في التغيير التعرف على آراء الأفراد، ومشاركتهم في عملية اتخاذ القرارات اللازمة لإجراء التغيير، والإعلان عن إحداث التغيير، وتقديم كل ما له علاقة بعملية التغيير للأفراد؛ لكي يتمكنوا من إدراك ما يجب القيام به، ومتابعة الأفراد حول كيفية سير عملية التغيير من خلال الاجتماعات، والكشف والتعرف على أسباب مقاومة التغيير.

رابعاً: تحقيق مبدأ الشراكة في التغيير: تعتبر مشاركة المرؤوسين في عمليات التخطيط، واتخاذ القرارات المتعلقة بالعمل، من أهم الخطوات والأسس التي تقوم عليها القيادة الناجحة في مجال التغيير، حيث سيكون الأفراد أكثر استعداداً لتقبل التغيير والمشاركة في إجرائه في كل فرصة تتاح لهم، وهذا يعتبر من الوسائل المهمة في تقليل مقاومة التغيير، من خلال تشجيع العاملين الذين يتزعمون المقاومة للتغيير وإشراكهم في تصميم وتنفيذ برامج التغييري، إذ يخلق هذا الإجراء نوعاً من الالتزام تجاه عملية التغيير، كما أن مشاركة العاملين تساعد المديرين بتشخيص المشاكل لعمليات التغيير، ويتميز هذا الأسلوب بأنه يساعد في زيادة اندماج العاملين وقبولهم.

خامساً: إدارة الوقت في عملية التغيير بفاعلية: الوقت مورد يجب أن تتم إدارته بطريقة صحيحة وسليمة؛ إذ لا يمكن تعويضه، وعلى قائد التغيير استثماره الاستثمار الأمثل لتحقيق أهداف التغيير المرجوة، وتتضمن إدارة الوقت معرفة كيفية قضاء الوقت في الزمن الحاضر، وتحليلها والتخطيط للاستفادة منها بشكل فعّال في المستقبل، كما يجب تحديد وقت مناسب للبدء بعملية التغيير وفق جداول زمنية موضوعة مسبقاً، مع الأخذ بعين الاعتبار التغييرات المفاجئة التي تطرأ على الإدارة، ومتابعة الالتزام بتنفيذ هذه الخطط مع مراعاة تطوير الأفراد القائمين بعملية التغيير.

سادساً: التحفيز نحو تحقيق أهداف التغيير: تحفيز العاملين يعد إحدى مهام القائد، وتتمثل في التأكد من أن أفراد المؤسسة يستوعبون ويشاركون في الرؤية، وتحويلها إلى واقع، ويعتمد نجاح عملية التغيير على فريق العمل، الذين يقومون بعملية التغيير، وعلى القادة الذين يتابعون هذه العملية، ولضمان متابعة فريق العمل لإجراء التغيير، يجب أن يتم تحفيزهم من خلال مكافآت مختلفة، تعود عليهم نتيجة لتفانيهم في أداء المهام المطلوبة، وإشعارهم بقيمتهم وتقدير إنجازاتهم باستخدام الأساليب المعنوية والمادية لتحفيزهم على التغيير المطلوب.

الدراسات السابقة والتعقيب عليها

وعُنيت عديد من الدراسات بقيادة التغيير في المؤسسات التربوية، منها دراسة الرنتيسي (٢٠٢٢) التي هدفت إلى دراسة واقع الإشراف التربوي في مدارس

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

محافظة رام الله والبيرة وعلاقته بالأداء المتميز لدى المعلمين من وجهة نظر مديري المدارس، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي الارتباطي، إذ طبقت مقاييس: الإشراف التربوي، والأداء المتميز، وضمّت عينة الدراسة (١٦٣) مديراً ومديرة اختيروا بالطريقة العشوائية الطبقية، وأظهرت النتائج أنّ مستوى واقع الإشراف التربوي لدى المعلمين كان متوسطاً، ومستوى الأداء المتميز لدى المعلمين كان مرتفعاً.

بينما هدفت دراسة الوعري (٢٠٢٢) التعرف إلى دور مديري المدارس الثانوية في قيادة التغيير والتطوير المهني من وجهة نظر معلمي ومعلمات مدرسة الفرير في شرقي القدس، وتكوّنت عينة الدراسة من (٥٠) معلماً ومعلمة من مجتمع الدراسة اختيروا بطريقة عشوائية، واتُبع المنهج الوصفي التحليلي واستخدمت الاستبانة كأداة لجمع البيانات، وكانت أهم النتائج التي توصلت إليها الدراسة: أنّ درجة قيادة التغيير ودرجة التطوير المهني كانت متوسطة، وأوصت الدراسة بضرورة العمل على توفير برامج تدريبية لكل من المدراء والمعلمين لتطويرهم قيادياً ومهنياً.

أمّا دراسة إبراهيم والنافعي (٢٠٢٢) فهدفت لدراسة كفايات قيادة التغيير اللازمة لمديري مدارس محافظة شمال الشرقية بسلطنة عُمان في ضوء النموذج السلوفيني، واتبع الباحثان المنهج الوصفي، وتكوّن مجتمع الدراسة من جميع مديري ومديرات مدارس التعليم الأساسي الحكومية بمحافظة شمال الشرقية بسلطنة عُمان، أمّا عينة الدراسة فتكونت من (٧٢) مدير ومديرة، وأظهرت النتائج أن كفايات قيادة التغيير اللازمة لمديري مدارس محافظة الشرقية في ضوء النموذج السلوفيني جاءت مرتفعة.

وسعت دراسة أبو حطب (٢٠٢١) إلى بناء تصور مقترح لتطوير الإشراف التربوي في المدارس الحكومية بالمحافظات الجنوبية لفلسطين في ظل الأزمات، وقد اتبعت الدراسة المنهج المسحي الشامل لتشخيص واقع الإشراف التربوي في المدارس الحكومية بالمحافظات الجنوبية لفلسطين، فطبقت استبانة على جميع أفراد مجتمع الدراسة البالغ تعدادهم (١٩٢) مشرفاً تربوياً، ومدير مدرسة حكومية بمحافظات (رفح/خانيونس)، كما اتبعت الدراسة المنهج البنائي لبناء التصور المقترح لتطوير الإشراف التربوي في المدارس الحكومية بالمحافظات الجنوبية لفلسطين في ظل الأزمات، وتوصلت الدراسة إلى بناء تصور مقترح لتطوير الإشراف التربوي في المدارس الحكومية بمحافظات جنوب غزة في ظل الأزمات، وأوصت الدراسة بتوسيع صلاحيات مديري المدارس والمشرفين؛ بما يمكنهم من نسج علاقات تعاون

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

مع الجهات المختصة ذات العلاقة لتسيير العمليات الإشرافية والتعليمية في ظل الأزمات.

وقام سولانما ورفاقه (Sullanmaa et.al., 2021) بدراسة هدفت إلى تحديد العلاقات بين إدارة التغيير وتبادل المعرفة واتساق المناهج الدراسية وتأثير المدرسة على إصلاح المناهج المدرسية الوطنية في مدارس التعليم الأساسي بفنلندا، واتبعت الدراسة المنهج الوصفي، واستخدمت الاستبانة كأداة لجمع البيانات، وتم تطبيقها على عينة مكونة من (٢٤٤٧) معلماً ومعلمة، وتوصلت الدراسة إلى اعتماد قيادة التغيير في المناهج الدراسية الفنلندية على استراتيجيات الترابط والتماسك وتبادل المعارف، بالإضافة إلى التعاون الفعال بين الإدارة المدرسية والمعلمين.

وأجرى باروز (Powers, 2021) دراسة هدفت إلى التعرف على واقع قيادة التغيير في المدارس العليا بالولايات المتحدة الأمريكية، واتبعت الدراسة المنهج الوصفي، كما استخدمت الاستبانة في جمع البيانات وتم تطبيقها على عينة مكوّنة من (٦١) مديراً ومديرة، وكشفت نتائج الدراسة أن مديري المدارس يعتمدون في إدارة التغيير على ثلاثة أبعاد هي: سلوكيات العاملين، والبعد العاطفي من خلال إخبار العاملين بالتغيير وطمأنتهم وإشراكهم في التخطيط والتنفيذ والتقويم لجميع عملياته وإجرائه، والبعد الإدراكي الذي يرتكز على تقبل التغيير وعدم التراجع فيه.

وهدفت دراسة القطيفان (٢٠٢٠) التعرف إلى قيادة التغيير لدى مديري المدارس الخاصة في محافظة العاصمة عمان وعلاقتها بالقيادة الابتكارية من وجهة نظر مساعدي المديرين، واستخدم المنهج الوصفي الارتباطي، واستخدمت الاستبانة كأداة لجمع المعلومات، وتكوّن مجتمع الدراسة من مديري المدارس الخاصة في عمان، وأظهرت نتائج الدراسة أنّ درجة توافر متطلبات قيادة التغيير لدى مديري المدارس الخاصة كان مرتفعاً، وأوصت الدراسة بالاستمرار في عملية الاهتمام بالتطوير والتشجيع على التغيير والتخطيط المستمر من أجل تحقيق الأهداف المرجوة.

بينما هدفت دراسة الشلاقي (٢٠٢٠) إلى التعرف على واقع ممارسة القيادات التربوية لإدارة التغيير في الإدارة العامة للتعليم بمنطقة حائل من وجهة نظر القيادات التربوية، والتعرف على معوقات تطبيق إدارة التغيير لدى الإدارة العامة للتعليم، والتعرف على السبل المقترحة لتطوير إدارة التغيير في الإدارة العامة للتعليم بمنطقة حائل من وجهة نظر القيادات التربوية، واستخدم الباحث المنهج الوصفي المسحي، والاستبانة كأداة لجمع البيانات، وتحدد مجتمع الدراسة في العاملين في إدارة التعليم بمدينة حائل من مساعدين، ومديري إدارات، ورؤساء أقسام، ذكوراً وإناثاً،

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

والبالغ عددهم (١٢٦)، وتم تطبيق أداة الدراسة على جميع أفراد المجتمع بطريقة المسح الشامل، وقد بينت النتائج أن واقع ممارسة القيادات التربوية لإدارة التغيير لدى الإدارة العامة للتعليم بمنطقة حائل جاء بدرجة متوسطة وقد أوصى الباحث بضرورة الاهتمام بالاتصال الإداري باعتباره من أهم عوامل تحقيق التواصل بين القيادات للقيام بالتغيير الإداري.

وحاولت المعمري وآخرون (٢٠٢٠) دراسة واقع ممارسة المشرفين التربويين لقيادة التغيير من وجهة نظر المعلمين الأوائل بالمدارس الحكومية في سلطنة عمان، واتبع المنهج الوصفي لتحقيق أغراضها واستخدمت الاستبانة كأداة لجمع البيانات، وتكونت عينة الدراسة من (٣١٠) من المعلمين من كلا الجنسين في محافظات مسقط شمال الباطنة جنوب الباطنة، الداخلية، وأظهرت النتائج أنّ واقع ممارسة المشرفين التربويين لمهارات قيادة التغيير جاءت متوسطة، وأوصت الدراسة بتحديد الاحتياجات التدريبية للمشرفين التربويين في ضوء أبعاد ومجالات قيادة التغيير.

وأجرى ألومود وأولور (Alumod & Awulor, 2020) دراسة هدفت إلى التعرف على دور الإشراف التربوي المتمركز على المدرسة في تحسين وتطوير أداء المعلمين في المدارس الثانوية بولاية إيدو بنيجريا، واتبعت الدراسة المنهج الوصفي، والاستبانة كأداة لجمع البيانات وتم تطبيقها على عينة مكونة من (٤٤٤) معلماً ومعلمة، وكانت أهم النتائج التي توصلت إليها الدراسة أنّ دور الإشراف التربوي المتمركز على المدرسة في تحسين وتطوير أداء المعلمين في المدارس الثانوية بولاية إيدو بنيجريا جاء بدرجة عالية بشكل عام.

كما أجرى كابادنجان (Capadngan, 2020) دراسة هدفت إلى التعرف على العلاقة بين كفاءات الإشراف التعليمي لدى مديري المدارس الحكومية وكفاءة المعلمين بمدينة أوزامير بالفلبين، واتبعت الدراسة المنهج الوصفي، واستخدمت الاستبانة في جمع البيانات والمعلومات وتم تطبيقها على عينة مكونة من (١٨) مديراً ومديرة، و(١٨٥) معلماً ومعلمة، وتوصلت نتائج الدراسة إلى أن درجة توافر كفاءات الإشراف التعليمي لدى مديرين المدارس الحكومية بمدينة أوزامير بالفلبين جاءت متوسطة بشكل عام من وجهة نظر المعلمين، وجاءت عالية في أبعاد عمليات التدريس والتعلم.

وقام نجوينيا (Ngwenya, 2020) بدراسة هدفت إلى التعرف على دور الإشراف التربوي المتمركز على المدرسة في تدعيم التنمية المهنية للمعلمين في مدارس مدينة بولاوايو بزيمبابوي، واتبعت الدراسة المنهج الوصفي، والاستبانة لجمع

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

البيانات والمعلومات، تم تطبيقها على عينة مكونة من (١٠٢) معلماً ومعلمة، وتوصلت نتائج الدراسة إلى أن دور المشرف التربوي المتمركز على المدرسة في تدعيم التنمية المهنية للمعلمين في مدارس مدينة بولاوايو بزيمبابوي جاءت بدرجة متوسطة. وأجرت داماس (Dammas, 2020) دراسة هدفت إلى التعرف على مستوى ممارسات عناصر الإشراف التربوي في تحقيق فاعلية المعلمين مع الكشف عن خصائص المعلم الفعّال من وجهة نظرهم، واستخدمت الباحثة المنهج الوصفي المسحي، والاستبانة لجمع البيانات والمعلومات تم تطبيقها على عينة من (٣٢١) معلماً ومعلمة يعملون في مدارس مديمة جدة بالمملكة العربية السعودية، وتوصلت الدراسة إلى أنّ عناصر الإشراف التربوي تؤدي الممارسات المطلوبة بنسبة (٩٧%) وهي نسبة جيدة.

كما قام كل من هي وهوردوفا (Heyi & Hordofa, 2020) بدراسة هدفت إلى التعرف على ممارسات الإشراف التعليمي المتمركز على المدارس الثانوية بمنطقة أوروميا بأثيوبيا، واتبعت الدراسة المنهج الوصفي، واستخدمت الاستبانة في جمع البيانات والمعلومات وتم تطبيقها على عينة مكونة من (٤١٦) من المديرين والمشرفين التعليميين والمشرفين المدرسيين، وتوصلت الدراسة إلى أن ممارسات الإشراف التعليمي المتمركز على المدارس الثانوية بمنطقة أوروميا بأثيوبيا جاء بدرجة منخفضة وممارسات الاشراف ومهارات التواصل لدى المشرفين جاءت منخفضة.

وهدفت دراسة الزامل (٢٠١٨) إلى التعرف على واقع ممارسة قيادة التغيير في مراكز الإشراف التربوي بمنطقة الرياض من وجهة نظر مديرات ومشرفات مراكز الإشراف التربوي، واستخدمت الباحثة المنهج الوصفي التحليلي، والاستبانة كأداة لجمع المعلومات وتكونت عينة الدراسة من (١٠) من مديريات مراكز الإشراف التربوي بمنطقة الرياض و(٣٦٤) من المشرفات التربويات اللاتي يعملن بمراكز الإشراف التربوي بمنطقة الرياض، وتمثلت أهم النتائج في أنّ ممارسة قيادة التغيير من قبل مديريات مراكز الإشراف بمنطقة الرياض كان عالياً، وأوصت الدراسة بتنظيم دورات تدريبية في القيادة والإشراف في ضوء أبعاد التغيير والارتقاء بمهارتهن اللازمة لقيادة التغيير.

التعقيب على الدراسات السابقة

اتفقت بعض الدراسات السابقة مع الدراسة الحالية في استخدامها للمنهج الوصفي، مثل دراسة القطيفان (٢٠٢٠) والرنتيسي (٢٠٢٢) والزامل (٢٠١٨) والشلاقي (٢٠٢٠) والوعري (٢٠٢٢) وإبراهيم والنافعي (٢٠٢٢) والمعمري

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

وآخرون (٢٠٢٠)، واتفقت دراسة الزامل (٢٠١٨) مع الدراسة الحالية في أنّ كل منهما هدفت التعرف على واقع ممارسة قيادة التغيير في مراكز الإشراف التربوي، مع اختلاف المكان والزمان.

كما واتفقت هذه الدراسة مع دراسة القطيفان (٢٠٢٠)، والشلاقي (٢٠٢٠)، والوعري (٢٠٢٢)، وإبراهيم والنافعي (٢٠٢٢)، والمعمري وآخرون (٢٠٢٠) في إلقاء الضوء على واقع إدارة التغيير في المدارس والتطرق إلى مفهوم التغيير في المنظمات والتطرق إلى أنماط ومتطلبات التغيير.

أمّا بالنسبة لدراسة الوعري (٢٠٢٢) التي هدفت التعرف الى دور مديري المدارس الثانوية في قيادة التغيير والتطوير المهني من وجهة نظر معلمي ومعلمات مدرسة الفرير في شرقي القدس، ودراسة إبراهيم والنافعي (٢٠٢٢) إلى سعت للتعرف إلى كفايات قيادة التغيير اللازمة لمديري مدارس محافظة شمال الشرقية بسلطنة عُمان في ضوء النموذج السلوفيني، فقد اختلفتا عن الدراسة الحالية بأنهما ركزتا على وظائف مدير المدرسة وأدواره من حيث إدارة التغيير.

وما تميزت به الدراسة الحالية أنّها الوحيدة – على حد معرفة الباحثين- التي تناولت موضوع قيادة التغيير لدى رؤساء أقسام الإشراف التربوي، وركّزت على الممارسات القيادية، بخلاف الدراسات السابقة التي ركزت على أدوار المشرفين ومديرين المدارس في التغيير، وتؤكد الدراسة الحالية على أبعاد قيادة التغيير، ولا تعتبر مستقلة عن بعضها، وإنما تتضافر معاً لتتشكل الكفايات اللازمة لقيادة التغيير لرؤساء أقسام الإشراف التربوي من وجهة نظر المشرفين التربويين في محافظة الخليل.

طريقة وإجراءات الدّراسة

منهج الدّراسة:

من أجل إجراء الدّراسة الحالية تم استخدام المنهج الوصفي التحليلي، الذي يعتبر أكثر المناهج ملاءمة لمثل هذه الدّراسة.

مجتمع الدّراسة:

تكوّن مجتمع الدّراسة من المشرفين التربويين في مديريات التربية والتعليم الأربعة في محافظة الخليل والبالغ عددهم (١٤٧) مشرفاً ومشرفة، خلال العام الدراسي (٢٠٢٢/٢٠٢٣م) موزعين كما هو موضح في الجدول (١).

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

جدول (١): وصف مجتمع الدراسة من حيث المديرية وعدد المشرفين والمشرفات فيها

المديرية	عدد المشرفين التربويين	عدد المشرفات التربويات	العدد الكلي
جنوب الخليل	٢٥	٢١	٤٦
الخليل	١٧	٢٦	٤٣
شمال الخليل	١٤	١٦	٣٠
يطا	١٥	١٣	٢٨
المجموع	٧١	٧٦	١٤٧

عينة الدّراسة:

تم اختيار عينة عشوائية قوامها (١٠٦) مشرف ومشرفة، بنسبة (٧٢.١%) من مجتمع الدّراسة، والجدول الآتي يوضح توزيع أفراد عينة الدّراسة حسب المتغيرات الديموغرافية.

الجدول (٢): توزيع أفراد العينة حسب المتغيرات الديمغرافية (الجنس، المؤهل العلمي، عدد سنوات الخبرة في الاشراف)

المتغير	الفئة	العدد	النسبة المئوية
الجنس	ذكر	٥٢	%٤٩.١
	انثى	٥٤	%٥٠.٩
	المجموع	106	100.0
المؤهل العلمي	بكارلوريوس	٤٢	%٣٩.٦
	ماجستير فأعلى	٦٤	%٦٠.٤
	المجموع	106	100.0
عدد سنوات الخبرة في الاشراف	٥ سنوات فأقل	١٨	%١٧.٠
	٥-١٠ سنوات	١٤	%١٣.٢
	أكثر من ١٠ سنة	٧٤	%٦٩.٠
	المجموع	106	100.0

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

أداة الدّراسة

لتحقيق أهداف الدراسة أعدّ الباحثون استبانة، تم بناؤهما وتطويرها بالاستعانة بالأدب التربوي والدراسات السابقة، وتكونت من (٣٩) فقرة موزعة على الأبعاد الآتية (العلاقات الانسانية الجيدة، بناء فرق العمل لإحداث التغيير، تحقيق الاتصال الفعّال، تحقيق مبدأ الشراكة في التغيير، إدارة وقت التغيير بفاعلية، التحفيز نحو تحقيق أهداف التغيير).

صدق المحكمين:

تم عرض أدوات الدّراسة على خمسة من المحكمين، وتمّ التعديل والإضافة والحذف بناءً على الملاحظات التي أبداها المحكمون.

كما تمّ التحقق من صدق الأداة من الناحية الإحصائيّة أيضاً بحساب معامل الارتباط بيرسون لفقرات الدّراسة في كل فقرة من فقرات قيادة التغيير مع الدرجة الكلية لها، وذلك كما هو موضح في الجدول الآتي:

الجدول (٣): نتائج معامل الارتباط بيرسون (Pearson Correlation) بين كل فقرة من فقرات الدّراسة مع الدرجة الكلية

البعد	رقم الفقرة	معامل الارتباط (ر)	الدلالة الإحصائيّة	البعد	رقم الفقرة	معامل الارتباط (ر)	الدلالة الإحصائيّة
العلاقات الانسانية الجيدة	1	0.761**	0.00	تحقيق مبدأ الشراكة في التغيير	1	0.860**	0.00
	2	0.781**	0.00		2	0.842**	0.00
	3	0.719**	0.00		3	0.838**	0.00
	4	0.721**	0.00		4	0.601**	0.00
	5	0.845**	0.00		5	0.850**	0.00
	6	0.740**	0.00	إدارة وقت التغيير بفاعلية	1	0.846**	0.00
	7	0.808**	0.00		2	0.846**	0.00
بناء فرق العمل لإحداث التغيير	1	0.828**	0.00		4	0.879**	0.00
	2	0.714**	0.00		5	0.840**	0.00
	3	0.840**	0.00		6	0.890**	0.00
	4	0.800**	0.00	التحفيز نحو تحقيق أهداف التغيير	1	0.738**	0.01
	5	0.914**	0.00		٢	0.819**	0.00
	6	0.856**	0.00		٣	0.764**	0.00
	٧	0.867**	0.00		4	0.834**	0.00
	٨	0.902**	0.00		5	0.846**	0.00
	٩	0.813**	0.00		6	0.842**	0.00
تحقيق الاتصال	1	0.840**	0.00		٧	0.787**	0.00
	2	0.821**	0.00				

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

الفعّال	3	0.774**	0.00				
	4	0.327**	0.00				
	5	0.721**	0.00				

** دالّة إحصائيّاً عند ($\alpha \leq$ ٠.٠١)

يشير الجدول (٣) إلى أن جميع قيم مصفوفة ارتباط فقرات المجال مع الدرجة الكلية للمجال دالّة إحصائيّاً، مما يشير إلى قوة الاتساق الداخلي لفقرات المقياس، وهذا بالتّالي يعبر عن صدق فقرات الأداة في قياس ما صيغت من أجل قياسه.

ثبات أداة الدراسة

الجدول (٤): معاملات الثبات

المقياس	عدد الفقرات	كرونباخ ألفا معامل الثبات
العلاقات الانسانية الجيدة	٧	٠.٩٣٦
بناء فرق العمل لإحداث التغيير	٩	٠.٩٥٩
تحقيق الاتصال الفعّال	٥	٠.٨٥٦
تحقيق مبدأ الشراكة في التغيير	٥	٠.٩١٠
إدارة وقت التغيير بفاعلية	٦	٠.٩٥٨
التحفيز نحو تحقيق أهداف التغيير	٧	٠.٩٤٠
الدرجة الكلية للمقياس	٣٩	٠.٩٨٤

تشير المعطيات الواردة في الجدول (٤) أن قيمة معامل ثبات كرونباخ ألفا لجميع مجالات المقياس وللدرجة الكلية للمقياس كانت مرتفعة، إذ تراوحت قيم معامل ثبات كرونباخ ألفا لمجالات المقياس بين (٠.٨٥٦ – ٠.٩٥٩)، وبلغ معامل ثبات كرونباخ ألفا للدرجة الكلية للمقياس (٠.٩٨٤)، مما يشير إلى أن المقياس يتمتع بدرجة مرتفعة من الثبات، وهذا يشير إلى أن المقياس صالح للتطبيق وتحقيق أهداف الدّراسة.

تصحيح المقياس

تصحح الإجابات على فقرات المقياس من خلال إعطاء الإجابة (موافق بشدة ٥ درجات)، والإجابة (موفق ٤ درجات)، والإجابة (محايد ٣ درجات)، والإجابة (معارض درجتين)، والإجابة (معارض بشدة درجة واحدة).

وتم تقسيم طول السلم الخماسي إلى ثلاث فئات لمعرفة درجة موافقة أفراد عينة الدّراسة (المشرفين التربويين في مديريات التربية والتعليم في محافظة الخليل)، وتم حساب فئات المقياس الخماسي كما يلي:

مدى المقياس = الحد الأعلى للمقياس-الحد الأدنى للمقياس = (٥-١) = ٤

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

عدد الفئات = ٣
طول الفئة = مدى المقياس ÷ عدد الفئات
= ٤ ÷ ٣ = ١.٣٣
بإضافة طول الفئة (١.٣٣) للحد الأدنى لكل فئة نحصل على فئات المتوسطات الحسابية، تم تحديد درجة الموافقة على مقياسي الدراسة حيث كانت الفئة (١-٢.٣٣ فأقل) درجة منخفضة، والفئة (٢.٣٤-٣.٦٧) درجة متوسطة، والفئة (٣.٦٨ فأكثر) درجة مرتفعة.

الأسلوب الإحصائي

حللت بيانات الدّراسة بعد تطبيق الأدوات على أفراد عينة الدّراسة، باستخدام حزمة البرامج الإحصائيّة للعلوم الاجتماعية، من خلال استخراج المتوسّطات الحسابيّة، والانحرافات المعيارية، واختبار كرونباخ ألفا، ومعامل ارتباط بيرسون، واختبار تحليل التّباين الأحادي، واختبار شيفيه.

نتائج الدّراسة

نص السؤال الأول على: ما درجة ممارسة رؤساء أقسام الاشراف التربوي في مديريات التربية والتعليم بمحافظة الخليل لقيادة التغيير من وجهة نظر المشرفين التربويين؟

للإجابة عن السؤال الأول، تم استخراج المتوسّطات الحسابيّة والانحرافات المعيارية لدرجة ممارسة رؤساء أقسام الاشراف التربوي في مديريات التربية والتعليم بمحافظة الخليل لقيادة التغيير من وجهة نظر المشرفين التربويين، وذلك كما يتضح في الجدول (٥).

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

الجدول (٥): المتوسّطات الحسابيّة والانحرافات المعيارية لدرجة ممارسة رؤساء أقسام الاشراف التربوي في مديريات التربية والتعليم بمحافظة الخليل لقيادة التغيير من وجهة نظر المشرفين التربويين، مرتبة تنازلياً: (ن=١٠٦)

البعد	رقم الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة	درجة الموافقة
العلاقات الإنسانية الجيدة	١	4.03	0.76	١	مرتفعة
	٧	3.98	0.73	٢	مرتفعة
	٦	3.95	0.76	٣	مرتفعة
	٤	3.94	0.74	٤	مرتفعة
	٣	3.88	0.74	٥	مرتفعة
	٢	3.88	0.73	٦	مرتفعة
	٥	3.78	0.94	٧	مرتفعة
الدرجة الكلية للمجال		3.92	0.65	٢	مرتفعة
بناء فرق العمل لإحداث التغيير	٢	4.04	0.66	١	مرتفعة
	٣	3.98	0.66	٢	مرتفعة
	٤	3.96	0.65	٣	مرتفعة
	٩	3.91	0.70	٤	مرتفعة
	١	3.89	0.76	٥	مرتفعة
	٦	3.81	0.77	٦	مرتفعة
	٧	3.80	0.79	٧	مرتفعة
	٥	3.79	0.88	٨	مرتفعة
	٨	3.75	0.81	٩	مرتفعة
الدرجة الكلية للمجال		3.88	0.64	٤	مرتفعة
تحقيق الاتصال الفعّال	٤	4.26	0.57	١	مرتفعة
	٢	3.99	0.71	٢	مرتفعة
	٥	3.98	0.57	٣	مرتفعة
	٣	3.97	0.77	٤	مرتفعة
	١	3.85	0.77	٥	مرتفعة
الدرجة الكلية للمجال		4.01	3.84	1	مرتفعة
تحقيق مبدأ الشراكة في التغيير	٢	3.94	0.60	١	مرتفعة
	٤	3.91	0.63	٢	مرتفعة
	٣	3.91	0.63	٣	مرتفعة
	٥	3.86	0.59	٤	مرتفعة
	١	3.66	0.80	٥	متوسطة
الدرجة الكلية للمجال		3.85	0.58	٥	مرتفعة

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

البعد	رقم الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة	درجة الموافقة
إدارة وقت التغيير بفاعلية	٥	4.05	0.61	١	مرتفعة
	١	3.97	0.62	٢	مرتفعة
	٦	3.94	0.75	٣	مرتفعة
	٢	3.91	0.68	٤	مرتفعة
	٣	3.89	0.75	٥	مرتفعة
	٤	3.85	0.73	٦	مرتفعة
الدرجة الكلية للمجال		3.91	0.60	٣	مرتفعة
التحفيز نحو تحقيق أهداف التغيير	٧	4.02	0.79	١	مرتفعة
	١	3.94	0.75	٢	مرتفعة
	٢	3.92	0.73	٣	مرتفعة
	٥	3.87	0.76	٤	مرتفعة
	٤	3.80	0.88	٥	مرتفعة
	٦	3.70	0.91	٦	مرتفعة
	٣	3.35	1.21	٧	متوسطة
الدرجة الكلية للمجال		3.80	0.74	6	مرتفعة
قيادة التغيير		٣.٨٩	٠.٥٨	مرتفعة	

تشير البيانات الموضحة في الجدول (٥)، أن درجة ممارسة رؤساء أقسام الاشراف التربوي في مديريات التربية والتعليم بمحافظة الخليل لقيادة التغيير من وجهة نظر المشرفين التربويين جاءت مرتفعة، إذ بلغ المتوسط الحسابي للدرجة الكلية (٣.٨٩) بانحراف معياري (٠.٥٨)، وهذا يدلّ على أنّ رؤساء مراكز الاشراف التربوي لديهم استعداد واضح لممارسة قيادة التغيير، وقد يعود هذا لزيادة وعيهم بثقافة الشراكة والعمل الجماعي ضمن فريق يجمع المشرفين التربويين، و إدراكهم لأهمية الأخذ بسياسة التحفيز نحو تحقيق الأهداف التربوية، إضافة للاتصال الفعّال وبناء العلاقات الإنسانية، وأهمية إدارة وقت التغيير بفاعلية.

ويتضح من الجدول (٥) أن تحقيق الاتصال الفعّال احتل المركز الأول بمتوسط حسابي بلغ (٤.٠١) وبانحراف معياري (٠.٥٤)، وتجلى ذلك من خلال استخدام رؤساء أقسام الاشراف التربوي للمراسلات الألكترونية للتواصل مع المشرفين التربويين، والذي جاء في المرتبة الأولى في مجال الاتصال الفعّال بمتوسط حسابي (٤.٢٦) وانحراف معياري (٠.٥٦)، ويُعزى ذلك إلى أنّ معظم المراسلات في وزارة التربية والتعليم أصبحت الكترونية من أجل توفير الوقت والجهد، والسرعة في الإنجاز، وهي متاحة لدى الجميع، وهذا يدل على توطين التقنية في قسم الاشراف، كما أنّ النتائج أظهرت أنّ رؤساء قسم الإشراف التربوي يتيحون الفرصة

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

للمشرفين التربويين لإبداء مقترحات ويشجعونهم على تبادل المعرفة والخبرة، إذ جاءت هذه الفقرة في المرتبة الثالثة، كما أنّهم يحرصون على ايجاد قنوات اتصال مفتوحة بينهم وبين المشرفين التربويين للتّعرف على آرائهم، ومشاركتهم في عملية اتخاذ القرارات اللازمة لإجراء التغيير، وجاءت فقرة (يُطلع المشرفين التربويين على دواعي وأهداف التغيير) في المرتبة الاخيرة بمتوسط حسابي (٣.٩٨)، إذ لا بدّ من الإعلان عن إحداث التغيير، وتقديم كل ما له علاقة بعملية التغيير للمشرفين؛ لكي يتمكنوا من إدراك ما يجب القيام به، ومتابعتهم حول كيفية سير عملية التغيير من خلال الاجتماعات، والكشف والتعرّف على أسباب مقاومة التغيير.

أمّا بالنسبة لبُعد العلاقات الانسانية الجيدة فقد جاء في المركز الثاني وبمتوسط حسابي بلغ (٣.٩٢) وانحراف معياري (٠.٦٥)، حيث أظهرت النتائج أنّ رئيس قسم الاشراف التربوي يحرص على توطيد العلاقات الإنسانية مع المشرفين التربويين، فالقدرة على العمل مع الآخرين والتفاهم معهم بأسلوب هادف وطريقة سليمة تعتبر من السمات الرئيسة المميزة للشخصية القيادية الناجحة، إذ أنّ إنجاز أهداف المؤسسة التربوية يتطلب بناء علاقات إنسانية سليمة بين جميع العاملين فيها على حدٍ سواء، إضافة لتعزيز الثقة في قدراتهم، ويظهر ذلك من خلال إبراز انجازات المشرفين التربويين أمام القيادات العليا، كما أنّه يحاول الوقوف على احتياجاتهم وتلبيتها من أجل تسهيل أدائهم للمهام الملقاة على عاتقهم، وفي المقابل جاءت فقرة (يسعى لتحقيق العدالة بين المشرفين التربويين) في الرتبة الأخيرة في مجال العلاقات الإنسانية الجيدة من وجهة نظر المشرفين التربويين بموتوسط حسابي (٣.٧٨)، ويعزى ذلك إلى أنّ تحقيق العدالة قد يعتمد على طريقة تقييم الأداء الموظفة من قبل رئيس قسم الاشراف التربوي ومدى فاعليتها.

وجاء في المركز الثالث إدارة وقت التغيير بفاعلية بمتوسط حسابي بلغ (٣.٩١) وبانحراف معياري (٠.٦٠)، حيث أظهرت النتائج أنّ رئيس قسم الاشراف التربوي يضع برنامجاً زمنياً لتنفيذ إجراءات التغيير، ويحدد وقتاً مناسباً للبدء في إحداث التغيير، كما ويتابع مدى الالتزام بتنفيذ خطط العمل، ويعُزى ذلك إلى أنّ إعداد استراتيجية التغيير تتطلب من القائد أن يراعي التسلسل الزمني لكل مرحلة من مراحل التغيير (التخطيط، والتنظيم، والتوجيه، والتقييم)، وعلى المشرفين الالتزام بالخطة الزمنية مع مراعاة الولويات، كما أنّ إدارة الوقت ترتبط أيضاً بقدرة رئيس القسم على تحديد المهام، مع مراعاة تخصص المشرف التربوي، وقدرته ومهارته في أداء المهام الموكلة إليه.

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

وجاء في المركز الرابع بناء فرق العمل لإحداث التغيير بمتوسط حسابي بلغ (٣.٨٨) بانحراف معياري (٠.٦٤)، وفرق العمل هي وحدات تتألف من المشرفين التربويين يعملون معاً لتحقيق هدف مشترك، وهذا يتطلب منحهم الصلاحيات للقيام بأداء المهام المحددة لهم مع تحمّل المسؤولية الكاملة عن ذلك، حيث جاءت فقرة (يمنح الصلاحيات لأعضاء الفريق) في المرتبة الأولى في مجال بناء الفرق العمل بمتوسط حسابي (٤.٠٤)، كما يعمل رؤساء أقسام الاشراف التربوي على تسهيل الصعوبات أمام التزامات فريق العمل.

أمّا تحقيق مبدأ الشراكة في التغيير فجاء في المركز الخامس بمتوسط حسابي بلغ (٣.٨٥) بانحراف معياري (٠.٥٨)، وظهر ذلك من خلال إتاحة الفرصة للمشرفين التربويين للمشاركة في وضع أهداف التغيير، ومنحهم بعض الصلاحيات في اتخاذ القرارات، وتزوّيدهم بالمستجدات الخاصة بتطور العمل، وتعتبر مشاركة المشرفين التربويين من الأمور المهمة لإدارة التغيير، إذ أنها تمكّن رئيس القسم من خلق الجو النفسي والموقف الملائم الذي يحفّز المشرفين لبذل أقصى جهودهم لتحقيق أعلى مستوى للأهداف، كما انّ مشاركة المشرفين في التغيير تسهم في تقليل مقاومتهم للتغيير، ويخلق لديهم نوعاً من الالتزام تجاه التغيير.

وأخيراً التحفيز نحو تحقيق أهداف التغيير جاء في المرتبة الأخيرة، بمتوسط حسابي بلغ (٣.٨٠) وبانحراف معياري (٠.٧٤)، مع أنّ النتائج أظهرت أنّ رؤساء قسم الاشراف التربوي يقدرون إنجازات المشرفين التربويين ويشيدون بها، ويشجعونهم لتقديم أفكار متميزة جديدة، ويحرصون على تأهيلهم مهنياً، إلاّ أنّ التحفيز نحو تحقيق أهداف التغيير احتلّ المرتبة الأخيرة بمتوسط حسابي بلغ (٣.٨٠) بانحراف معياري (٠.٧٤)، هي أقل نتيجة في هذا المجال، ويعزى ذلك إلى عدم قدرة رؤساء الأقسام على التحفيز المالي، إذ انّ وزارة التربية والتعليم التعليم هي الجهة المخولة لمنح الحوافز المالية.

واتفقت هذ النتيجة مع دراسة الزامل (٢٠١٨) والتي هدفت إلى التعرف على واقع ممارسة قيادة التغيير في مراكز الإشراف التربوي بمنطقة الرياض جاءت بدرجة عالية، اختلفت مع دراسة المعمري(٢٠٢٠) والرنتيسي (٢٠٢٢) في أنّ واقع ممارسة المشرفين التربويين لقيادة التغيير جاءت متوسطة.

السؤال الثاني: هل تختلف متوسطات درجات ممارسة رؤساء أقسام الاشراف التربوي في مديريات التربية والتعليم بمحافظة الخليل لقيادة التغيير من وجهة نظر المشرفين التربويين باختلاف الجنس، المؤهل العلمي، عدد سنوات الخبرة في الاشراف؟

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

أولاً: الفروق في درجات ممارسة رؤساء أقسام الاشراف التربوي في مديريات التربية والتعليم بمحافظة الخليل لقيادة التغيير من وجهة نظر المشرفين التربويين وفقاً لمتغير الجنس.

تم استخدم اختبار (ت) (t-test) لغايات فحص الفروق في متوسطات درجات ممارسة رؤساء أقسام الاشراف التربوي في مديريات التربية والتعليم بمحافظة الخليل لقيادة التغيير من وجهة نظر المشرفين التربويين وفقاً لمتغير الجنس.

الجدول (٦) نتائج اختبار (ت) (t-test) للفروق في متوسطات ممارسة رؤساء أقسام الاشراف التربوي في مديريات التربية والتعليم بمحافظة الخليل لقيادة التغيير من وجهة نظر المشرفين التربويين وفقاً لمتغير الجنس

المتغيرات التابعة	الجنس	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة (ت) المحسوبة	الدلالة الإحصائيّة
العلاقات الانسانية الجيدة	ذكر	52	3.92	0.69	-0.002	0.998
	انثى	54	3.92	0.63		
بناء فرق العمل لإحداث التغيير	ذكر	52	3.94	0.67	0.898	0.371
	انثى	54	3.83	0.62		
تحقيق الاتصال الفعّال	ذكر	52	4.03	0.59	0.359	0.720
	انثى	54	3.99	0.50		
تحقيق مبدأ الشراكة في التغيير	ذكر	52	3.88	0.63	0.583	0.561
	انثى	54	3.82	0.53		
إدارة وقت التغيير بفاعلية	ذكر	52	4.01	0.60	1.507	0.135
	انثى	54	3.83	0.60		
التحفيز نحو تحقيق أهداف التغيير	ذكر	52	3.88	0.79	1.060-	0.292
	انثى	54	3.72	0.71		
الدرجة الكلية لقيادة التغيير	ذكر	52	3.94	0.61	0.804	0.423
	انثى	54	3.85	0.55		

** دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (٠.٠١) / * دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (٠.٠٥)

يتضح من خلال النتائج الواردة في الجدول (٦) ما يلي:

أظهرت النتائج عدم وجود فروق دالة إحصائياً في درجات ممارسة رؤساء أقسام الاشراف التربوي في مديريات التربية والتعليم بمحافظة الخليل لقيادة التغيير من وجهة نظر المشرفين التربويين وفقاً لمتغير الجنس، عند الدرجة الكلية وجميع أبعاد قيادة التغيير، وذلك لكون مستوى الدلالة أكبر من (٠.٠٥)، ويعود السبب في إلى أنّ الذكور والاناث يعيشون في نفس البيئة، ويخضعون إلى ظروف متشابهة، من

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

حيث الفرص المتاحة لهم في إحداث التغيير المطلوب، وخاصة فيما يتعلق بأقسام الاشراف التربوي ووزارة التربية والتعليم.

أولاً: الفروق في درجات ممارسة رؤساء أقسام الاشراف التربوي في مديريات التربية والتعليم بمحافظة الخليل لقيادة التغيير من وجهة نظر المشرفين التربويين وفقاً لمتغير المؤهل العلمي.

تم استخدام اختبار (ت) (t-test) لغايات فحص الفروق في متوسطات درجات ممارسة رؤساء أقسام الاشراف التربوي في مديريات التربية والتعليم بمحافظة الخليل لقيادة التغيير من وجهة نظر المشرفين التربويين وفقاً لمتغير المؤهل العلمي.

الجدول (٧) نتائج اختبار (ت) (t-test) للفروق في متوسطات ممارسة رؤساء أقسام الاشراف التربوي في مديريات التربية والتعليم بمحافظة الخليل لقيادة التغيير من وجهة نظر المشرفين التربويين وفقاً لمتغير المؤهل العلمي

المتغيرات التابعة	المؤهل العلمي	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة (ت) المحسوبة	الدلالة الإحصائيّة
العلاقات الانسانية الجيدة	بكارلوريوس	٤٢	4.02	0.72	1.270	0.207
	ماجستير فأعلى	٦٤	3.85	0.61		
بناء فرق العمل لإحداث التغيير	بكارلوريوس	٤٢	3.94	0.65	0.721	0.473
	ماجستير فأعلى	٦٤	3.84	0.65		
تحقيق الاتصال الفعّال	بكارلوريوس	٤٢	4.08	0.46	1.066	0.289
	ماجستير فأعلى	٦٤	3.97	0.59		
تحقيق مبدأ الشراكة في التغيير	بكارلوريوس	٤٢	3.90	0.45	0.633	0.528
	ماجستير فأعلى	٦٤	3.82	0.66		
إدارة وقت التغيير بفاعلية	بكارلوريوس	٤٢	3.94	0.53	0.283	0.777
	ماجستير فأعلى	٦٤	3.91	0.66		
التحفيز نحو تحقيق أهداف التغيير	بكارلوريوس	٤٢	3.80	0.62	-0.014	0.989
	ماجستير فأعلى	٦٤	3.80	0.83		
الدرجة الكلية لقيادة التغيير	بكارلوريوس	٤٢	3.95	0.51	0.688	0.493
	ماجستير فأعلى	٦٤	3.87	0.63		

** دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (٠.٠١) / * دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (٠.٠٥)

يتضح من خلال النتائج الواردة في الجدول (٧) ما يلي:

أظهرت النتائج عدم وجود فروق دالة إحصائياً في درجات ممارسة رؤساء أقسام الاشراف التربوي في مديريات التربية والتعليم بمحافظة الخليل لقيادة التغيير من وجهة نظر المشرفين التربويين وفقاً لمتغير المؤهل العلمي، عند الدرجة الكلية

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

وجميع أبعاد قيادة التغيير، وذلك لكون مستوى الدلالة أكبر من (٠.٠٥)، ويعود السبب في ذلك إلى الظروف المشابهه التي يخضع لها جميع العاملين في وزارة التربية والتعليم وخاصة مديريات التربية محافظة الخليل.

ثالثاً: الفروق في درجات ممارسة رؤساء أقسام الاشراف التربوي في مديريات التربية والتعليم بمحافظة الخليل لقيادة التغيير من وجهة نظر المشرفين التربويين وفقاً لمتغير عدد سنوات الخبرة في الاشراف.

تم استخدم تحليل التباين الأحادي (ANOVA) لغايات فحص الفروق في متوسطات درجات ممارسة رؤساء أقسام الاشراف التربوي في مديريات التربية والتعليم بمحافظة الخليل لقيادة التغيير من وجهة نظر المشرفين التربويين وفقاً لمتغير عدد سنوات الخبرة في الاشراف.

الجدول (٨) نتائج تحليل التباين الأحادي (ANOVA) للفروق في ممارسة رؤساء أقسام الاشراف التربوي في مديريات التربية والتعليم بمحافظة الخليل لقيادة التغيير من وجهة نظر المشرفين التربويين وفقاً لمتغير عدد سنوات الخبرة في الاشراف

المتغيرات التابعة	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط الربعات	قيمة ف	مستوى الدلالة
العلاقات الانسانية الجيدة	بين المجموعات	.403	2	.202	.461	0.632
	داخل المجموعات	45.069	103	.438		
	المجموع	45.473	105			
بناء فرق العمل لإحداث التغيير	بين المجموعات	.350	2	.175	.414	0.662
	داخل المجموعات	43.519	103	.423		
	المجموع	43.869	105			
تحقيق الاتصال الفعّال	بين المجموعات	.352	2	.176	.589	0.557
	داخل المجموعات	30.834	103	.299		
	المجموع	31.186	105			
تحقيق مبدأ الشراكة في التغيير	بين المجموعات	.676	2	.338	1.000	0.372
	داخل المجموعات	34.849	103	.338		
	المجموع	35.525	105			
إدارة وقت التغيير بفاعلية	بين المجموعات	.295	2	.147	.397	0.673
	داخل المجموعات	38.218	103	.371		
	المجموع	38.513	105			
التحفيز نحو تحقيق أهداف التغيير	بين المجموعات	1.381	2	.691	1.235	0.295
	داخل المجموعات	57.626	103	.559		
	المجموع	59.007	105			

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

المتغيرات التابعة	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط الربعات	قيمة ف	مستوى الدلالة
الدرجة الكلية لقيادة التغيير	بين المجموعات	.489	2	.244	.714	0.492
	داخل المجموعات	35.233	103	.342		
	المجموع	35.722	105			

** دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (٠.٠١) / * دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (٠.٠٥)

يتضح من خلال النتائج الواردة في الجدول (٨) ما يلي:

أظهرت النتائج عدم وجود فروق دالة إحصائياً في درجات ممارسة رؤساء أقسام الاشراف التربوي في مديريات التربية والتعليم بمحافظة الخليل لقيادة التغيير من وجهة نظر المشرفين التربويين وفقاً لمتغير عدد سنوات الخبرة في الاشراف، عند الدرجة الكلية وعند الأبعاد جميع الأبعاد، وذلك لكون مستوى الدلالة أكبر من (٠.٠٥)، ويعود السبب في ذلك إلى أن المشرفين التروبين يؤمنوا بالتغيير والتجديد وسياساته التي تؤدي إلى تطور العملية التربوية في مديريات التربية والتعليم بغض النظر عن عدد سنوات الخبرة، وتختلف نتائج هذه الدراسة مع دراسة العزام (٢٠١٦)، التي أظهرت أنّ الموظفين ذوي عدد سنوات الخبرة (أقل من ٥ سنوات) كانت لديهم الرغبة في التغيير أكبر من الموظفين الأكثر خبرة، والذين تعودوا على نمط روتيني في العمل ولايرغبون في إحداث تغيير في بيئة العمل.

التوصيات

- تنمية الاستعداد لدى رؤساء أقسام الإشراف التربوي لتحفيز المشرفين والمشرفات نحو تحقيق أهداف التغيير، من أجل تحقيق الفائدة المرجوة من استخدام مهارات التحفيز، وبناء فرق العمل.
- التوسع في منح الصلاحيات لرؤساء الأقسام لتمكينهم من تحفيز المشرفين والمشرفات المتميزين.
- التنسيق بين وزارة التربية والتعليم وبين كليات التربية في الجامعات لتنظيم برامج التدريبية تلبي احتياجات رؤساء أقسام الإشراف التربوي.
- زيادة المخصصات المالية لمراكز الإشراف التربوي لتنفيذ البرامج التطويرية.
- تطوير المنظومة الإشرافية وتحسين أساليبها وأدواتها، وكل ذلك سينعكس على أدوار المشرف التربوي الذي بدوره سيؤدي الى تحسين المخرجات التعليمية.

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

المراجع

المراجع العربية

إبراهيم، حسام الدين والنافعي، تركي. (٢٠٢٢). كفايات قيادة التغيير اللازمة لمديري مدارس محافظة شمال الشرقية بسلطنة عُمان في ضوء النموذج السلوفيني، *مجلة ابن خلدون للدراسات والابحاث*، ٢ (٨).

أبو حطب، وسام. (٢٠٢١). *تصور مقترح لتطوير الإشراف التربوي في المدارس الحكومية بالمحافظات الجنوبية لفلسطين في ظل الأزمات*، كلية التربية، جامعة الأقصى بغزة.

بليل، عفاف. (٢٠١٩). *تطوير كفايات المشرفين التربويين في ظل إدارة الجودة الشاملة بالمرحلة الابتدائية* [أطروحة دكتوراه غير منشورة]. جامعة حمد دباغين.

الثبيتي، هلال. (٢٠١٧). متطلبات قيادة التغيير التنظيمي بالمدارس الثانوية في محافظة الطائف، *مجلة القراءة والمعرفة، جامعة عين شمس - كلية التربية - الجمعية المصرية للقراءة والمعرفة*، ٤ (١٨).

حسين، بانقا والفرشوطي، أحمد. (٢٠٢٠). الإثراء الوظيفي وعلاقته بالالتزام الوظيفي لدى المشرفين والمشرفات التربويين بمكاتب التربية والتعليم في منطقة تبوك. *مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات التربوية والنفسية*، ٢٨ (١)، ٦٦١-٦٨١.

خلف الله، محمود وصافي، فاتن. (٢٠٢٢). تصور مقترح لتحسين مستوى الكفاءة الداخلية لنظام الإشراف التربوي في المحافظات الجنوبية لفلسطين. *مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات التربوية والنفسية*، ٣٠ (٥).

الدغشي، أحمد. (٢٠٢٢). *التغيير التربوي*، مركز الكتاب الأكاديمي.

دوجلاس، سميث. (٢٠٠١). ترجمة أحمد الخزامي، إدارة تغيير الأفراد والأداء المبادئ والاستراتيجيات، اتراك للطباعة النشر والتوزيع.

مرام محمود محمد ربايعة. (٢٠١٨). *أنماط قيادة التغيير لدى مديري ومديرات المدارس الحكومية في محافظة جنين من وجهة نظرهم ووجهة نظر معلميهم*.(Doctoral dissertation, AL-Quds University) .

رنتيسي، نانسي.(٢٠٢٢). *واقع الإشراف التربوي في مدارس محافظة رام الله والبيرة وعلاقته بالأداء المتميز لدى المعلمين من وجهة نظر مديري المدارس*، جامعة القدس المفتوحة عمادة الدراسات العليا والبحث العلمي.

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

الزامل، مها. (٢٠١٨). واقع ممارسة قيادة التغيير في مراكز الإشراف التربوي بمنطقة الرياض: دراسة ميدانية على المديرات والمشرفات بمراكز الإشراف التربوي. *شؤون اجتماعية*، ٣٥ (١٣٨)، ١٨٣- ٢٢٠.

الزامل، مها. (٢٠١٨). واقع ممارسة قيادة التغيير في مراكز الإشراف التربوي بمنطقة الرياض، *مجلة الشؤون الاجتماعية*، (١٣٨)

الشعبي، زهراء. (٢٠١٩). دور الإشراف التربوي في تجويد الأداء المدرسي، *مجلة الوطن، مؤسسة عسير للصحافة والنشر*.

الشلاقي، حامد. (٢٠٢٠). واقع إدارة التغيير في الإدارة العامة للتعليم بمنطقة حائل وسبل تطويرها من وجهة نظر القيادات التربوية، *المجلة العربية للعلوم ونشر الأبحاث ـ مجلة العلوم التربوية والنفسية*، ٤ (٣١).

الشهراني، وفاء. (٢٠٢١). تصور مقترح لتطوير الممارسات السلوكية للمشرفين التربويين على ضوء الاتجاهات العالمية المعاصرة. *مجلة كلية التربية. جامعة طنطة*، ٨٤ (٤).

العزام، ميسم. (٢٠١٦). درجة ممارسة مديري المدارس الثانوية الحكومية في محافظة إربد لقيادة التغيير من وجهة نظر المعلمين. *Dirasat: Educational Sciences*، ٤٣.

عوض الله، هيام. (٢٠٢١). *واقع ممارسات المشرفين التربويين لقيادة التغيير وعلاقته في جودة الأداء التدريسي في المدارس الحكومية من وجهة نظر مديري المدارس في المحافظات الشمالية في فلسطين (دراسة ميدانية)*. [رسالة ماجستير غير منشورة]. جامعة القدس المفتوحة، فلسطين.

القطيفان، رائد. (٢٠٢٠). *قيادة التغيير لدى مديري المدارس الخاصة في محافظة العاصمة عمان وعلاقتها بالقيادة الابتكارية من وجهة نظر مساعدي المديرين*، كلية العلوم التربوية جامعة الشرق الأوسط.

المعمري، بثينة وآخرون. (٢٠٢٠). واقع ممارسة المشرفين التربويين لقيادة التغيير من وجهة نظر المعلمين الأوائل بالمدارس الحكومية في سلطنة عمان، *العلوم التربوية جامعة القاهرة - كلية الدراسات العليا للتربية*،٢٨ (٤). DOI :189238.2020.ssj/21608.

المعمري، بثينة وحماد، وحيد والكيومية، أمل. (٢٠٢٠). واقع ممارسة المشرفين التربويين لقيادة التغيير من وجهة نظر المعلمين الأوائل بالمدارس الحكومية في سلطنة عُمان. *العلوم التربوية: مجلة علمية محكّمة ربع سنوية*, ٢٨ (٤), ٤٦٧-٥١٠.

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

الوعري، عريب. (٢٠٢٢). دور مديري المدارس الثانوية في قيادة التغيير والتطوير المهني من وجهة نظر معلمي ومعلمات مدرسة الفرير في شرقي القدس، *البحوث والنشر العلمي المجلة العلمية، ٣٨* (٧).

وزارة التربية والتعليم العالي. (٢٠١٩). معايير المشرف التربوي في فلسطين. وزارة التربية والتعليم.

https://www.mohe.pna.ps/general-education/general-education/Brochures-and-Studies

المراجع الأجنبية

Alumode, B. Awulor, N. (2020). Influence of Internal Supervision of Instruction on Improving Teacher Perfomance in Secondary School in Edo State, *British Journal of Education, 8*(3), 97-121.

Beycioglu ,K., Kondakci ,Y. (2020). Organizational Change in Schools, ECNU Review of Education, 4(4), 788-807.

Capadngan, A. D. (2020). Instructional supervision competence of public school heads as it correlates to teachers' proficiency International Journal of current Research, 12 (10), 14484-14488.

Dammas, A.H. (2020). Educational supervision and role on the teachers efficiency in the high elementarey schools of Jrddah City, Saudi Arabia, *International Journal of multidisciplinary Sciences and Advanced Technology,1*(3) 85-114.http//www.ijmsat.com

Heya, F, Hordofa, A. (2020). Practices of Instructional Supervision in Secondary Schools of Bale Zone of Oromia Region, *Journal of Education and Practice, 11* (7) 1-14

Powers, G, L. (2021). *Leading Teacher and Managing Change, Guidance For School Administrators, Un Published dissertation* Doctoral, Johns Hopkins University, USA.

Sullanmaa ,J., Pyhltoc ,K., Pitarinenf ,J,. Soini, T. (2021).Relationships between change management,

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

Knowledge sharing, curriclum coherence and school impact in national curriculum reform a longitudinal approach,*International Journal of Leadership in Education*, (10),1-26.

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

تصوُّرات طلاب الدراسات العليا لدور الذكاء الاصطناعي في الحدِّ من الآثار الاقتصادية للهدر التربوي: دراسة نوعية

Graduate students' perceptions of the role of artificial intelligence in reducing economic impacts of dropout: a qualitative study

إعداد

د. سعود غسان البشر
Dr. Saud G Albeshir
قسم الإدارة التربوية بجامعة الملك سعود

أيمن عبدالله العبيد
Ayman abdulleh Alobayed
قسم الإدارة التربوية بجامعة الملك سعود

دانه بنت فهد القحطاني — **Danah Fahad Alqahtani**
عبدالاله بن عبدالله الرويتع — **Abdulelah abdullah Alruwaitea**
سعود لافي العنزي — **Saud Lafi Al-Anzi**
مشاري وارد الشمري — **Meshari Warid Alshammari**

هاجر حمود العتيبي
Hajar Hmoud Al otaibi
طلاب دراسات عليا في الإدارة التربوية بجامعة الملك سعود

Doi: 1000000000000

استلام البحث: ١٦ / ٨ /٢٠٢٤

قبول النشر: ١٦ / ٩ / ٢٠٢٤

سعود، غسان و العبيد، أيمن عبدالله و القحطاني، دانه بنت فهد و الرويتع، عبدالاله بن عبدالله و العنزي، سعود لافي و الشمري، مشاري وارد و العتيبي، هاجر حمود (٢٠٢٤). تصوُّرات طلاب الدراسات العليا لدور الذكاء الاصطناعي في الحدِّ من الآثار الاقتصادية للهدر التربوي: دراسة نوعية. ***المجلة العربية للعلوم التربوية والنفسية***، المؤسسة العربية للتربية والعلوم والآداب، مصر،٨(٤٢) ، ٢٤٧ – ٢٧٤.

http://jasep.journals.ekb.eg

تصوُّرات طلاب الدراسات العليا لدور الذكاء الاصطناعي في الحدِّ من الآثار الاقتصادية للهدر التربوي: دراسة نوعية

المستخلص:

يُطلق على الرسوب وترك مقاعد الدراسة قبل التخرُّج من المرحلة الثانوية مصطلح (الهدر التربوي)، ويُشكل الهدر التربوي تحدِّيات كبيرة لكثيرٍ من نُظُم التعليم بما فيها المملكة العربية السعودية التي تشهد ارتفاعات غير مسبوقة في العقود الأخيرة لنفقات مؤسَّسات التعليم العام؛ نتيجة أسباب كثيرة من ضمنها الهدر التربوي. وتهدف هذه الدراسة إلى اكتشاف تصوُّرات طلاب الدراسات العليا في إحدى الجامعات الحكومية في السعودية حول إمكانية توظيف تقنيات الذكاء الاصطناعي المخصَّصة لغرض التعليم في الحدِّ من الرسوب والتسرُّب في المدارس الحكومية في البلاد. وقد اعتمدت الدراسة على المنهج النوعي والمقابلات لجمع المعلومات للدراسة. وقد بلغت عيِّنة الدراسة ٢٥ مشاركًا، قام الباحث الأوَّل بمقابلتهم. ومن أبرز نتائج الدراسة: اتفاق المشاركين على الآثار الاقتصادية السلبية للرسوب والتسرُّب على المستوى الشخصي والوطني، وكما أشارت النتائج إلى أن هناك اتجاهًا إيجابيًّا نحو تطبيقات الذكاء الاصطناعي ودوره في تحسين التحصيل العلمي للطلاب، كما اعتقد المشاركون أنه بإمكانية تطبيقات التعليم المزوَّدة بتقنيات الذكاء الاصطناعي المساهمة بفاعلية في الحدِّ من التعثُّر الدراسي الناتج عن انخفاض التحصيل الدراسي، وهو أبرز سبب للرسوب والتسرُّب. وقامت الدراسة بوضع عدد من التوصيات والمقترحات لتفعيل استخدام تطبيقات الذكاء الاصطناعي في المدارس

الكلمات الاستدلالية: الهدر التربوي, التسرب من المدرسة, كفاء الانفاق على التعليم, تمويل المدارس, الذكاء الاطناعي, الذكاء الاصطناعي في التعليم.

Abstract:

Dropout is a significant challenge to many education systems, including the Saudi educational system, which has witnessed unprecedented rises in public education institutions' expenditures in recent decades due to many reasons, including grade retention for many pupils. This study aims to discover graduate students' perceptions at a public university in Saudi Arabia about the possibility of employing artificial intelligence technologies designated for education in reducing failure and dropout in public schools in the country. The study adopted a qualitative approach and interviews to collect information. The study sample consisted of 25 participants whom the first researcher interviewed. One of the most prominent results of the study was the participants' agreement on the adverse economic effects of failure and dropout at the personal and national

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

levels. The results indicated a positive tendency towards artificial intelligence applications and its role in improving students' academic achievement. Participants also believed that education applications equipped with artificial intelligence technologies could effectively reduce academic failure due to low academic achievement, the most prominent cause of grade retention and dropout. The study developed several recommendations and proposals to activate school artificial intelligence applications.

Keywords: educational waste, school dropout, efficiency of spending on education, school financing, artificial intelligence, artificial intelligence in education.

المقدِّمة:

تهتمُّ الدول المعاصرة بتنمية وتطوير شعوبها والتي يُطلق عليها في الأدبيات الحديثة مورد بشريٌّ، وبالرغم من اختلافات الآراء حول إنسانية مصطلح المورد البشري إلا إن كثيرًا من الدراسات العلمية المتراكمة تُثبت أن هناك علاقة بين تنمية الموارد البشرية وبين نمو الناتج المحلي الإجمالي، وكذلك هناك علاقة طردية إيجابية بين ارتفاع مستوى التعليم لدى السكان وبين نمو الناتج المحلي القومي، والناتج المحلي الإجمالي هو: القيمة الإجمالية للسلع والخدمات المنتَجَة داخل حدود الدولة، في حين أن الناتج القومي الإجمالي هو: القيمة الإجمالية للسلع والخدمات التي يُنتجها السكان في بلد ما بغضِّ النظر عن الموقع الجغرافي (Inkson, 2008). وتُشير نتائج الكثير من الدراسات إلى إيجابيات انتشار التعليم على المجتمعات البشرية في جميع جوانبها، سواءً كانت فكرية أو اجتماعية أو صحية أو أمنية، وجميع تلك الجوانب هامة لتطوير الاقتصاد الوطني وتطوُّره، لذلك حرصت الحكومات في معظم دول العالم في العقود الأخيرة على توفير التعليم المجاني للمراحل التعليمية الأساسية، حيث تُموَّل غالبًا من أموال دافعي الضرائب (Aghion et al,. 2009; Awan, et al., 2011;Campbell, 2005;Moussa, & Omoeva, 2020).

وقد ارتفعت نسبة عدد الأطفال المنتظِمين في المدارس كنتيجة لانتشار المدارس المموَّلة حكوميًّا حول العالم وزيادة انتظام السكان لِمَن هم في سِنِّ المدرسة في المدارس النظامية؛ بسبب القوانين الإجبارية للتعليم، وكذلك قناعة الأُسر بأهمية تعليم أبنائها (Unicef,2024). وبالرغم من إيجابيات التعليم المجاني إلا أن التوسُّع في المدارس المجانية ساهم في ارتفاع فاتورة التعليم في جميع دول العالم دون استثناء، وقد صاحب ذلك زيادات في كلفة الطالب حول العالم متزامنة مع التضخُّم في النفقات الرأسمالية والجارية المتعلِّقة بقطاع التعليم من بناء مدارس وتشغيلها وتأثيثها، إلى رواتب المعلِّمين والإداريين، ونفات توفير الكتُب، وصيانة المرافق، وفواتير الكهرباء والماء، وتوفير النقل المدرسي، وتعيين الحراسات الأمنية، وغيرها من نفقات كثيرة. ومع ارتفاع تكلفة الطالب في المدارس

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

العامة حول العالم فإن هناك اتجاهًا عالميًّا بأهمية الحدِّ من الرسوب أو إعادة السنة الدراسية؛ لأسباب تربوية ونفسية، لكن يبقى أيضًا الجانب الاقتصادي له دور مهم، حيث يُؤدِّي إعادة سنة دراسية للطالب في دفع تكلفة سنة إضافية؛ مما يُسبِّب هدرًا كبيرًا للنظام التعليمي يُؤثِّر على كفاءة الإنفاق (الرشدان, ٢٠١٥).

في المقابل ليس من صالح المجتمع والاقتصاد الوطني أن يترك السكان ممن هم في سِنِّ التعليم المدرسة؛ لأن هذا يُسمَّى تسرُّبًا، والتسرُّب يقصد به: ترك المقاعد الدراسية بصورة كاملة قبل الانتهاء من المرحلة الدراسية، خاصة المرحلة الثانوية. ويُسبِّب ارتفاع نسبة التسرُّب أيضًا في ضرر اقتصادي فادح للدول، فكثير من الدراسات تربط بين انخفاض مستوى التعليم في بلد ما وتدنِّي مستوى الاقتصاد فيها، بالإضافة إلى ارتفاع نسبة الجرائم والأمراض والاعتقادات السلبية، وهي متغيِّرات تُؤثِّر في الاقتصاد الوطني كذلك. ويرجع السبب في خطورة الهدر التربوي المتمثِّل في الرسوب والذي غالبًا ما يقود إلى التسرُّب أنه يضرُّ الاقتصاد، سواءً على المستوى الشخصي أو القومي, فقد أشارت الاحصائيات إلى أن الأشخاص ممن لم يُكملوا تعليمهم الثانوي غالبًا ما يُعانون من صعوبات اقتصادية طيلة حياتهم؛ نظرًا لأنهم يمتلكون مهارات ومعارف محدودة، تجعلهم غير مناسبين للوظائف التي تمنح رواتب ومزايا عالية، وتجعل هؤلاء الفئة من الذي لم يُكملوا تعليمهم يعملون بوظائف ضعيفة الأجر، وهذا يضرُّ بالأفراد الذين لم يُكملوا تعليمهم، ويضرُّ أسرهم أيضًا طيلة حياتهم (Irwin et al, 2021) .

قضية الدراسة:

لقد اهتمَّت حكومة المملكة العربية السعودية بتوفير التعليم المجاني منذ سنوات الدولة الأولى، وسعت في انتشاره، ويتمُّ تمويل المدارس الحكومية في السعودية بشكل كامل من قِبَل الحكومة بطريقة مركزية عن طريق المخصَّصات السنوية لوزارة التعليم في ميزانية الدولة. وقد وصل عدد المدارس الحكومية إلى أكثر من ٢٤ ألف مدرسة، تخدم أكثر من ستة ملايين طالب وطالبة. ويُقدَّر الكادر التعليمي في المدارس السعودية بـ ٥٧٩ ألف موظف، وتشمل المسميات الوظيفية لهذا العدد: المعلِّمين والمديرين والمشرفين التربويين، بالإضافة إلى أكثر من ١٢٢ ألف موظف من الطاقم الإداري. وتشهد ميزانيات التعليم ارتفاعات سنوية كبيرة في العقود الماضية كنتيجة لانتشار مؤسَّسات التعليم الحكومية، بما فيها المدارس (وزارة التعليم, ٢٠٢٤). وفي عام ٢٠١٦ انطلقت رؤية المملكة ٢٠٣٠ والتي من أهدافها الاستدامة المالية للقطاعات العامة في الدولة، ومن ضمنها المدارس، لذلك أطلقت المملكة عددًا من المبادرات ومن ضمنها مبادرة كفاءة الإنفاق، والتي تعني محاولة تقليل المصروفات للحد الأقصى مع الحفاظ على الجودة. ويُعتبر الرسوب والتسرُّب من صور الهدر التربوي، ويتنافى مع كفاءة الإنفاق، لذلك من الهام العمل على تقليصه في النظام التعليمي في المملكة العربية السعودية (البشر وآخرون, ٢٠٢٤). وتتعدَّد أسباب الرسوب والتسرُّب، لكن من المؤكَّد أن من أبرز تلك الأسباب ضعف الجودة التعليمية، وعدم قدرة المعلِّمين والمناهج على مراعاة الفروق الفردية بين المتعلِّمين، لذلك تُساهم التقنيات الحديثة من تقنيات الذكاء

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

الاصطناعي في تحسين التحصيل الدراسي للطلاب، ومراعاة أساليبهم في التعلُّم واكتساب المعرفة والمهارات، وقد أكَّدت نتائج عدد من الدراسات أن تقنيات الذكاء الاصطناعي قادرة -بعد مشيئة الله تعالى- على تقليل الهدر التربوي في مؤسَّسات التعليم، وتسعى الدراسة الحالية لاكتشاف تصوُّرات عدد من الخبراء في مجال التعليم والإدارة وآرائهم في قدرة الذكاء الاصطناعي في تحقيق كفاءة الإنفاق من خلال تقليل نسبة الهدر التربوي المتمثِّلة في الرسوب، والذي غالبًا ما يقود إلى التسرُّب(Abotsi et al., 2018; Latif, & Hammayun,2015;Sarker et al., 2018;Shiao, 2023).

سؤال الدراسة: سؤال الدراسة الرئيس هو: ما هي تصوُّرات طلاب الدراسات العليا لدور الذكاء الاصطناعي في الحدِّ من الآثار الاقتصادية للهدر التربوي؟

أهداف الدراسة وأهميتها:

تهدف الدراسة إلى اكتشاف تصوُّرات طلاب الدراسات العليا لدور الذكاء الاصطناعي في الحدِّ من الآثار الاقتصادية للهدر التربوي المتمثلة في الرسوب والتسرُّب، وهناك أهداف تفصيلية للدراسة وهي:

- تعرُّف أسباب الهدر التربوي من وجهة نظر المشاركين.
- اكتشاف تصوُّرات المشاركين عن الآثار الاقتصادية للهدر التربوي.
- الكشف عن وجهات نظر عيِّنة الدراسة عن تقنيات الذكاء الاصطناعي وتوظيفها في التعليم.
- تعرُّف إمكانية تطبيقات التعليم المزوَّدة بتقنيات الذكاء الاصطناعي في ترشيد النفقات.
- اكتشاف تصوُّرات المشاركين حول قدرات تطبيقات الذكاء الاصطناعي المخصَّصة لغرض التعليم في الحدِّ من الهدر التربوي.

أهمية الدراسة:

وترجع أهمية الدراسة كونها -بحسب علم الباحثين- أوَّل دراسة تُنشر باللغة العربية تستخدم المنهجية النوعية في موضوع الذكاء الاصطناعي بشكل عام وفي موضوع تطبيقات الذكاء الاصطناعي ودوره في الحدِّ من الآثار الاقتصادية للهدر التربوي. لذا فإنه من المتوقَّع أن تكون هذه الدراسة بما تحتويه من نتائج إضافة نوعية للأدبيات العربية المنشورة عن مجال اقتصاديات التعليم.

مصطلحات الدراسة:

الهدر التربوي: يعرف الجعيدي والعجمي (٢٠١٩) الهدر التربوي بانه حجم الفاقد في التعليم نتيجة الرسوب وترك المدرسة في اي صف من الصفوف ولاي سبب من الاسباب. وتعتمد الدراسة الحالية هذا التعريف لمصطلح الهدر التربوي

الذكاء الاصطناعي: تُعرِّف الهيئة السعودية للبيانات والذكاء الاصطناعي (سدايا) الذكاء الاصطناعي بأنه: أنظمة تستخدم تقنيات قادرة على جمع البيانات واستخدامها للتنبُّؤ أو التوصية أو اتخاذ القرار بمستويات متفاوتة من التحكُّم الذاتي، واختيار أفضل إجراء؛ لتحقيق أهداف محدَّدة.

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

الإطار النظري والدراسات السابقة:

أولا: الإطار النظري:

أ: إحصائيات الهدر التربوي حول العالم:

يتمُّ تعريف معدَّل التسرُّب في منظمة الأمم المتحدة للطفولة (يونيسيف) على أنه: نسبة الأطفال والشباب في الفئة العُمرية الرسمية؛ أي: مَن هم في سِنّ المدرسة وغير المسجَّلين في مستويات التعليم ما قبل الابتدائي أو الابتدائي أو الثانوي أو الأعلى. وقد قدَّرت منظمة الأمم المتحدة للطفولة نسبة التسرُّب بين الأطفال بحوالي ٢٥٠ مليونًا؛ أي: أن طفلًا من بين كل ٦ أطفال لا يُكملون مراحل التعليم النظامية. وتكثر نسبة التسرُّب في الدول الفقيرة؛ نظرًا لحاجة هؤلاء إلى العمل نتيجة الفقر، وأيضًا زواج البنات في وقت مبكر مقارنة بالمعايير المعاصرة يُعتبر من أسباب التسرُّب الدراسي، بالإضافة إلى الصراعات وانتشار الجرائم والمواد الممنوعة وضعف نظام التعليم (Unicef,2023)، وقد بلغت نسبة الأطفال غير المنتظمين بالمدارس حوالي ١٦% في عام ٢٠٢٢، وتُشير تقارير منظمة الأمم المتحدة للتربية والعلم والثقافة إلى أن من أكثر الدول التي تشهد تسرُّبًا هي دول جنوب الصحراء الكبرى، حيث تصل نسبة التسرُّب من المدرسة إلى نسبة تقترب من ٣٠%، وقد قدَّرت إحصائيات منظمة الأمم المتحدة للتربية والعلم والثقافة أنه يُوجد طفل من أصل خمسة أطفال ممن هم في سِنّ المدرسة في القارة الإفريقية لا يذهبون إلى المدارس (unesco,2023).

وفي تقرير نُشِر في عام ٢٠٢٣ قدَّرت المنظمة أن الدول في منطقة وسط وجنوب آسيا هي أكبر الدول التي تشهد تسرُّبًا مدرسيًّا، حيث كانت نسبة مَن لا يُكملون المرحلة الابتدائية ٨.٦%، بينما كانت نسبة مَن لم يُكملوا المرحلة المتوسطة ١٤.٣%، فيما كانت نسبة مَن لم يُكملوا المرحلة الثانوية ٣٩.٣%، بينما وصلت النسبة العامة لمعدَّل التسرُّب ٢٠.٢% في دول منطقة وسط وجنوب القارة الآسيوية. وكانت نسبة التسرُّب العامة في دول شمال إفريقيا وغرب القارة الآسيوية والتي تشمل الكثير من الدول العربية ثاني أكبر نسبة تشهد تسرُّبًا، حيث كانت النسبة ١٢.٢% ، يُذكر أن الكثير من الدول العربية في هذه البقعة الجغرافية مثل فلسطين المحتلة, والسودان, وسوريا، ولبنان واليمن قد شهدت في السنوات الماضية اختلالات أمنية وعدم استقرار، مما ساهم في انقطاع ملايين الأطفال عن المدارس. وقد كانت نسبة الأطفال الذين لم يُكملوا المرحلة الابتدائية ٩.٤%، وفي المرحلة المتوسطة ٩.٤%، بينما لم يستطع ٢١.٣% من الأطفال في سِنّ الدراسة من إكمال المرحلة الثانوية في الدول الواقعة قي شمال إفريقيا وغرب آسيا، وقد احتلَّت الدول من شرق وجنوب شرق القارة الآسيوية المرتبة الثالثة كأكبر الدول التي تشهد تسرُّبًا، وقد كانت نسبة مَن لم يُكملوا المرحلة الابتدائية ٤.٢%، ونسبة التسرُّب من المرحلة المتوسطة ٨.٤% ، أمَّا نسبة مَن لم ينجحوا في الحصول على درجة الثانوية العامة فقد كانت ١٧% ، وكانت النسبة الكلية للتسرُّب من النظام التعليمي في الدول الواقعة شرق وجنوب شرق القارة الآسيوية ٨.٤%. بينما جاءت الدول اللاتينية والكاريبية في المرتبة الرابعة كأكبر نسبة تسرُّب من النظام التعليمي

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

الأساسي بنسبة كلية بلغت ٧.٦%، وقد كانت نسبة تسرُّب الطلاب المنتمين لتلك الدول ٣.٥% في المرحلة الابتدائية، وبلغت ٦.١% في المرحلة المتوسطة، وكانت النسبة ١٧.٥% في المرحلة الثانوية. وقد كانت أقل نسبة للتسرُّب من النظام التعليمي الأساسي في الدول الأوروبية ودول شمال القارة الأمريكية، حيث كانت النسبة ٢.٧% فقط، وكانت نسبة التسرُّب في المرحلة الابتدائية ١.٩%، ونفس النسبة للمرحلة المتوسطة، بينما ارتفعت إلى ٥.١% في المرحلة الثانوية بحسب تقرير اليونسكو لعام ٢٠٢٣. ويُلخِّص الجدول التالي نسبة التسرُّب من المرحلة الثانوية في عدد من الدول (unesco,2023):

الدولة	نسبة التسرُّب
الولايات المتحدة الأمريكية (٢٠٢٢)	5.3%
جمهورية باكستان (٢٠١٨)	44%
أفغانستان (٢٠٢٢)	٤٠% من مجموع الأطفال ٨٠% من الإناث محرومات من التعليم بعد سيطرة جماعة طالبان
بوركينا فاسو	63%
فنلندا	0.59%
بريطانيا	6.4%
فينتنام	13%
دول الاتحاد الأوروبي (٢٠٢٢)	12.2%
جمهورية الصين	4.4%

ب: الأثر الاقتصادي للهدر التربوي:

يُساهم ارتفاع نسبة الرسوب والتسرُّب في النظام التعليمي في ارتفاع كلفة الطالب؛ بسب إعادته للسنة الدراسية أكثر من مرة واحدة؛ أي: بدلًا من أن يقضي التلميذ ١٢ عامًا دراسيًّا في التعليم سوف يدرس ١٣ عامًا، وهذا يُكلِّف الكثير من الأموال. ولا شكَّ أن ترك الأطفال ممن هم في سِنّ المدرسة المقاعد الدراسية له أثر سلبي على هؤلاء الأفراد بشكل خاص، وعلى الاقتصاد القومي بشكل عام، كما أن الهدر التربوي يُضعف من كفاءة الإنفاق على التعليم العام. وقد أشارت العديد من التقارير إلى ارتباط مستوى الدخل بمتغير المستوى

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

الدراسي بشكل إيجابي، فكلَّما زاد مستوى الدرجة التعليمية كانت الأجور التي يتقاضاها الفرد أعلى، والعكس صحيح بشكل عام، إذًا سوف يتأثر الأشخاص الذين لا يُكملون السنوات المدرسية ومَن يعولونهم طيلة سنوات حياتهم من الجانب الاقتصادي؛ بسبب تدنِّي الأجور؛ نظرًا لأن الأشخاص المتسرّبين من النظام التعليمي غالبًا لا يمكلون المهارات العلمية والمهارية الكافية التي تتطلَّبها الوظائف التي تُوفِّر مزايا وظيفية جيدة، لذلك غالبًا ما يلتحق هؤلاء الأشخاص بالمهن البسيطة، والعكس صحيح (Latif et al, 2015).

كما أن تسرُّب الأطفال من المدارس يضرُّ بالجانب الاقتصادي لكثيرٍ من الدول؛ كون الاستثمار بالعنصر البشري سوف يتأثر وسوف تكون الدول التي لا يتوفر بها عدد كبير من المؤهَّلين علميًّا طاردة للاستثمار الخارجي، كنتيجة لعدم امتلاك الملاءة المالية لكثير من الأفراد الذين لا يمكلون المؤهَّلات التعليمية؛ بسبب عملهم بوظائف بسيطة، وبالتالي سوف يتأثر مستوى استهلاك هؤلاء الأفراد داخل الاقتصاد المحلي، حيث لن يكون بمقدورهم السياحة والذهاب للمطاعم والمقاهي والسفر والاستفادة من خدمات القطاع الخاص، ويُؤثِّر ذلك سلبًا على دورة الاقتصاد الوطني، ويتسبَّب في الركود الاقتصادي(Latif et al, 2015). وأشارت بعض الدراسات أيضًا إلى أن الرسوب والتسرُّب يُساهمان في ارتفاع نسبة الجرائم وتعاطي الممنوعات في أوساط هؤلاء الفئة، وهذا له أيضًا آثار سلبية، سواء على المستوى الاجتماعي أو على الصعيد الاقتصادي، حيث يُساهم في الحاجة لبناء المزيد من السجون، ومراكز الشرطة، وتوظيف الكثير من رجال الأمن، ويُفقد الحكومات والمجتمعات الفرصة من الاستفادة بالمخصَّصات المالية بمشاريع منتجة بدلًا من صرفها على منشآت غير منتجة من السجون التي تسهلك الكثير من الأموال؛ بسبب الحاجة إلى توفير العديد من الحراس والتغذية والطبابة للمساجين(Bäckman, 2017;Rud et al., 2018).

ويرجع السبب في خطورة الهدر التربوي المتمثِّل في الرسوب والذي غالبًا ما يقود إلى التسرُّب أنه يضرُّ بالاقتصاد، سواءً على المستوى الشخصي أو القومي, فقد أشارت الدراسات إلى أن الأشخاص ممن لم يُكملوا تعليمهم الثانوي غالبًا ما يُعانون من صعوبات اقتصادية طيلة حياتهم؛ نظرًا لأنهم يمتلكون مهارات ومعارف محدودة تجعلهم غير مناسبين للوظائف التي تمنح رواتب ومزايا عالية، وتجعل هؤلاء الفئة من الذي لم يُكملوا تعليمهم يعملون بوظائف ضعيفة الأجر، وهذا يضرُّ بالأفراد الذين لم يُكملوا تعليمهم وكذلك بأسرهم طيلة حياتهم. ففي تقرير للمركز الوطني للإحصائيات التعليمية في الولايات المتحدة الأمريكية (٢٠٢٤) أثبت أن التسرُّب من المرحلة الثانوية له آثار اقتصادية سلبية، ففي عام ٢٠١٧ كان وسيط -وليس متوسط- الدخل السنوي للموظفين بدوام كامل ومن الفئة العُمرية بما بين ٢٥ إلى ٣٤ عامًا ممن لم يُكملوا المرحلة الثانوية ٢٦ ألف دولار سنويًّا، بينما العاملون من نفس التصنيف ممن أكملوا المرحلة الثانوية كان وسيط دخلهم السنوي ٣٢ ألف دولار. وكان هناك ارتفاع في الدخل السنوي كلَّما ارتفع المؤهَّل الدراسي أيضًا، حيث بلغ وسيط رواتب الموظفين بدوام كامل من الفئة العُمرية ما بين سِن ٢٥ إلى ٣٤ سنة ممن لديهم مؤهَّل الدبلوم المشارك ٣٩ ألف دولار، بينما كان الدخل السنوي للأشخاص بنفس

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

المواصفات باستثناء حصولهم على درجة البكالوريس أو أعلى أكثر من ٥٥ ألف دولار أمريكي، مما يُشير إلى ارتفاع مستوى الدخل بارتفاع مستوى التعليم. كما يتأثر الاقتصاد الوطني بالتسرُّب أيضًا؛ كون أن كثيرًا من الدول تعتمد على الضرائب وخاصة ضرائب الدخل في تمويل مشاريعها، لذلك فإن ازدياد نسبة التسرُّب تتسبَّب في انخفاض الدخل للأفراد، وبذلك سوف يدفعون ضرائب دخل قليلة؛ مما يُعيق الحكومات في تمويل المشاريع التنموية، ويُعرِّضها لخطر الإفلاس، وهذا أمر يُضعف الدول، وقد حدثت نماذج معاصرة لذلك. كما أن انخفاض مستوى تعليم السكان يُصنَّف أنه من المواضيع الطاردة للاستثمارات الأجنبية التي دائمًا ما ترغب في وجود العناصر المؤهَّلة علميًّا؛ مما يزيد من الصعوبات الاقتصادية على كثير من الدول، لذلك نلاحظ أن الدول التي يزيد بها نسب التسرُّب مثل الدول الناطقة باللغة الفرنسية في جنوب الصحراء الكبرى تكثر بها المشكلات الاقتصادية، ولذلك من الهام تقليل الهدر التربوي المتعلِّق بالرسوب والتسرُّب في الأنظمة التعليمية في الدول العربية بشكل عام، وفي المملكة العربية السعودية بشكل خاص.

ثانياً: الذكاء الاصطناعي

أ: تطور الذكاء الاصطناعي:

بدأت رحلة الذكاء الاصطناعي في منتصف القرن الميلادي الماضي، ويُعتبر الدكتور البريطاني وعالم الرياضيات آلان ماتيسون تورنغ هو مِن مؤسِّسي علم الذكاء الاصطناعي في الخمسينيات من القرن الماضي، وبالرغم من الميول الشاذة للدكتور البريطاني والتي أدَّت إلى محاكمته وإدانته إلا إنه ساهم في تأسيس مفوم الذكاء الاصطناعي، وقد اقترح البريطاني اختبار تورينج الشهير كمقياس لذكاء الآلة. وقد شهدت هذه الحقبة -التي يُشار إليها غالبًا باسم "ولادة الذكاء الاصطناعي"- وضع مفاهيم أساسية متعلِّقة بهذا العلم مثل: التفكير الرمزي ونماذج الشبكات العصبية المبكرة. ومع ذلك، فقد كان التقدُّم بطيئًا؛ بسبب القيود المفروضة على القدرة الحاسوبية وتوافر البيانات، وكانت الأسئلة دائمًا تدور حول أخلاقيات الذكاء الاصطناعي وتأثيرها على البشر. وقد شهد هذا المجال نهضة جديدة في العقود الأخيرة، حيث تميَّزت بمعالم مهمَّة مثل انتصار ديب بلو الحاسوب المطوَّر من شركة آي بي إم على غاري كاسباروف في لعبة الشطرنج في عام ١٩٩٧م، يُذكر أن الروسي غاري كاسباروف هو بطل العالم في الشنطرج في تلك المرحلة، واستمرَّت مسيرة تطوير خوارزميات التعلُّم العميق، لا سيما مع إدخال الشبكات العصبية التلافيفية في مهام تعرُّف الصور. وقد أدَّت الاختراقات في الأجهزة –مثل: وحدات معالجة الرسومات- إلى تسريع تدريب الشبكات العصبية، مما أدَّى إلى تقدُّم سريع في تطبيقات الذكاء الاصطناعي المختلفة، بما في ذلك معالجة اللغة الطبيعية، والروبوتات، والمركبات المستقلة. وقد أدَّى ظهور شركات مثل جوجل، وفيسبوك، وشات جي بي تي وجول جيرماي إلى تعزيز البحث والتطوير في مجال الذكاء الاصطناعي، ودفعه إلى طليعة الإبداع التكنولوجي (Kaul et al., 2020; Toosi et al., 2021). كما اهتمَّت المملكة العربية السعودية بموضوع الذكاء الاصطناعي بشكل كبير، وقد أُنشِئت الهيئة السعودية للبيانات والذكاء الاصطناعي التي

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

تُختصر باسم (سدايا) وذلك بموجب أمر ملكي صدر في عام ٢٠١٩م، وترتبط الهيئة مباشرة برئيس مجلس الوزراء (سدايا, ٢٠٢٤). وقد حصلت السعودية على المركز الأوَّل عالميًّا في مؤشِّر الإستراتيجية الحكومية للذكاء الاصطناعي في عام ٢٠٢٣، والذي تمنحه تورتويس أنتليجينس (وكالة الأنباء السعودية, ٢٠٢٣).

ب: أنواع الذكاء الاصطناعي:

بحسب الخبراء في مجال الذكاء الاصطناعي يُوجد ثلاثة أنواع للذكاء الاصطناعي، وهي: الذكاء الاصطناعي المحدود، والذكاء الاصطناعي العام، والذكاء الاصطناعي الفائق. أما الذكاء الاصطناعي المحدود ويُطلق عليه أيضًا الذكاء الاصطناعي الضعيف، فهو مجموعة من الأنظمة المتخصِّصة التي يمكنها التعامل مع عدد محدود من المهام مثل تطبيقات سيري أو ترجمة جوجل أو الربورتات. والنوع الثاني من الذكاء الاصطناعي هو الذكاء الاصطناعي العام، وهي آلية يمكنها تنفيذ مهام بشرية وفكرية وبدنية وعاطفية، وهي غير موجودة في الوقت الحالي. أما النوع الثالث من أنواع الذكاء الاصطناعي فهو الذكاء الاصطناعي الفائق، وهي عبارة عن آلات مزوَّدة بقدرات إدراكية تفوق الذكاء البشري، وهي غير موجودة على أرض الواقع حتى اللحظة بحسب كتاب صادر عن مكتب الذكاء الاصطناعي في دولة الإمارات العربية المتحدة (دليل الذكاء الاصطناعي, ٢٠٢٠).

ج: الذكاء الاصطناعي والتحصيل العلمي:

يُعتبر ضعف التحصيل الدراسي من أبرز أسباب الرسوب والتسرُّب من المدرسة، ومن أهم السبُل لتحسين التحصيل الدراسي للطلاب بما فيهم الطلاب من ذوي الإعاقة استخدام تطبيقات التعليم المزوَّدة بالذكاء الصناعي. وتُساهم تقنيات الذكاء الاصطناعي بلعب دور إيجابي في التعليم, فقد أشارت الدراسات إلى أن هناك علاقة إيجابية بين استخدام تطبيقات الذكاء الاصطناعي وتحسُّن التحصيل العلمي للطلاب. وتشهد السنوات الحالية توسُّعًا غير مسبوق في تطبيقات التعليم من خلال تطبيقات الذكاء الاصطناعي، وهناك مميزات لتطبيقات الذكاء الاصطناعي في التعليم ومنها: مراعاة الفروق الفردية: حيث تُساهم تقنيات الذكاء الاصطناعي في تحليل بيانات أداء الطلاب وتفاعلاتهم، وتُساهم في وضع خطط تعليمية لكل طالب؛ كون كل طالب يتعلَّم بطريقة مختلفة. وتتميَّز أيضًا تطبيقات الذكاء الاصطناعي المخصَّصة للتعليم بأنها تُوفِّر التغذية الراجعة بشكل مباشر للمتعلِّم، وهذا أمر محفِّز للطلاب. كما تُساهم تطبيقات الذكاء الاصطناعي المعلِّمين في اكتشاف أنماط تعلُّم الطلاب واتخاذ قرارات علاجية لهم؛ بسبب أن لتلك التطبيقات قدرة هائلة على تحليل المعلومات؛ مما يقود لتحسين تحصيل الطلاب. ويمكن لتطبيقات الذكاء الاصطناعي توفير خيارات متنوِّعة للتلاميذ من الموارد التعليمية، مثل الدروس المتحركة، والاختبارات التفاعلية، والألعاب التعليمية، وهذا يجعل عملية التعلُّم أكثر تنوُّعًا وتشويقًا، مما يُساعد في جذب انتباه الطلاب وتعزيز استيعابهم للمفاهيم. يُذكر أن هناك الكثير من تطبيقات الذكاء الاصطناعي التي أثبتت فاعليتها للتلاميذ الذين هم في سِنِّ المدرسة، سواء كانت تطبيقات

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

لتعلُّم اللغات مثل دولنجو وبركاتيكا أو تطبيقات ذكية للمساعدة في المهام والواجبات المنزلية مثل تطبيق خان ميجو، وهو التطبيق الذكي المطوَّر من مؤسَّسة خان أكاديمي المعروفة في مساعدة الطلاب حول العالم للمساهمة في تحسين التحصيل الدراسي، كما أن تطبيق سقراطك المزوَّد من جوجل يُساهم في مساعدة الطلاب على تحسين التحصيل العلمي، بالإضافة إلى تطبيقات الذكاء الاصطناعي التوليدي مثل: شات جي بي تي الذي يُساهم في تطوير التعليم من خلال توليد الأفكار وتصحيح النصوص وإعادة صياغتها؛ مما ينعكس إيجابيًّا على مهارات الطلاب وقدراتهم الإبداعية (Zhai et al., 2021;Hopcan et al., 2023;Tahiru, 2021;Marino et al., 2023).

ثالثا: الدراسات السابقة

أجرى لطيف وهاميون (Latif, & Hammayun, ٢٠١٥) دراسة هدفت إلى اكتشاف الآثار الاقتصادية لتسرُّب الطلاب في جمهورية باكستان. وقد اعتمد الباحث على المنهج الوصفي، كما استعرضت الدراسة أسباب الهدر التربوي في باكستان التي وصلت نسبة التسرُّب فيها لأكثر من ٥٠% في بعض السنوات من الطلاب والطالبات الذين لا يكملون المرحلة الثانوية، وترجع معظم الأسباب التي وجدتها الدراسة إلى مشكلات تتعلَّق بجودة التعليم والفقر والثقافة المجتمعية، حيث يعيش نسبة كبيرة من الطلاب في ظروف اقتصادية صعبة، يصعب معها التركيز على الدراسة، أيضًا ضعف المتابعة الوالدية والنظام التعليمي يُساهم في تفاقم مشكلة التسرُّب، كما أن زواج الصغيرات يقود إلى ارتفاع نسبة التسرُّب وسط الفتيات، حيث يحول تزويج البنات في الصغر دون إكمالهن للمرحلة الثانوية. وقد توصَّلت الدراسة إلى أن ارتفاع نسبة عدم إكمال التعليم الأساسي في باكستان ساهم في خسارة اقتصادية كبيرة تُقدَّر بأكثر من ٢٠٠ مليار دولار أمريكي، ويُضيف الباحث أنه بسبب عدم إكمال التعليم لنسبة كبيرة من الشعب الباكستاني فإنهم سوف يجدون صعوبة في الحصول على وظائف بأجور عالية، وسوف يتمُّ توظيفهم برواتب دون المستوى المأمول، لذلك سوف لن تكون ضرائب الدخل كبيرة ومؤثرة، وذلك سوف يؤثِّر على إيرادات الحكومة، مما يُضعف قدراتها على الاستمثار في تطوير البلاد، كما أن عدم توفُّر الكثير من الكوادر المتعلِّمة بشكل جيد سوف يكون عاملًا طاردًا للاستثمار الأجنبي الذي يبحث عن موارد بشرية متعلِّمة ومبدعة، وهذا لن يكون إذا استمرَّت نسب التسرُّب من النظام التعليمي في الجمهورية الباكستانية على حالها من الارتفاع.

أجرى أبوتزاي وآخرون (Abotsi et al., ٢٠١٨) دراسة بعنوان: "قضايا التسرُّب وانعكاساتها الاقتصادية: أدلة من المجتمعات الريفية في غانا". وقد اعتمد الباحث في هذه الدراسة على المنهج الوصفي الكمي، واستخدم الاستبانة لجمع المعلومات، وقد قام بتوزيع الاستبانة بطريقة عشوائية في خمسة مجتمعات ريفية في غانا، وقد شارك في الدراسة ٤٦ أسرة. ووجدت الدراسة أن نسبة التسرُّب من المرحلة الثانوية وصلت إلى ٩٣% في تلك المجتمعات الريفية، وقد كشفت النتائج عن عددٍ من الأسباب التي قادت إلى ترك المدرسة، أبرزها: الفقر، والزواج المبكر، وضعف التحصيل العلمي للوالدين، وبُعد المدرسة

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

عن المنزل، والعقاب الجسدي في المدارس. كما وجدت الدراسة أن هناك علاقة ذات دلالة إحصائية بين التسرُّب من المدرسة وتدنِّي الحالة الاقتصادية لأسر الأشخاص المتسرّبين.

قام شاركر وآخرون (Sarker et al., ٢٠١٩) بدراسة بعنوان: "الأثر الاقتصادي للتسرُّب من المدارس في بنغلاديش". وقد اعتمدت الدراسة على منهجية مراجعة الأدبيات لدراسة أسباب وأثر التسرُّب من المدارس على الاقتصاد والمجتمع في دولة بنغلاديش. وتُشير الورقة البحثية إلى أن نسبة التسرُّب في هذه الدولة وصل إلى ٣٢ %، وقد أشارت الدراسة إلى أن نسبة ٤٠% من أسباب التسرُّب في بنغلاديش ترجع لسبب تفشِّي الفقر في البلاد، بينما ٣٧% من الأسباب ترجع إلى عدم حبِّ الأطفال للمدرسة، كما أشارت الدراسة إلى أن من أسباب التسرُّب من المدرسة للإناث هو الزواج المبكر، حيث كانت ٥٠% من المتسرّبات قُمن بالزواج قبل التخرُّج من المرحلة الثانوية. وقامت الدراسة باستعراض إحصائيات وأرقام عن أهمية الاستثمار في رأس المال البشري، مؤكِّدة أن هناك علاقة بين الاستثمار في التعليم وتحسُّن الناتج المحلِّي، وقد قدَّمت الدراسة عددًا من المقترحات؛ للتقليل من الهدر التربوي وضرره على الاقتصاد والمجتمع.

أجرى الفايز والسدحان (٢٠٢١) دراسة بعنوان: "تحسين كفاءة الإنفاق من خلال دمج المدارس الحكومية قليلة العدد". وهدفت الدراسة إلى مراجعة أفضل الممارسات العالمية في دمج المدارس بالمناطق ذات الكثافات السكانية المنخفضة، كما هدفت الدراسة إلى تقديم مقترحات لرفع كفاءة المدارس منخفضة العدد في المملكة العربية السعودية. وقد استخدمت الدراسة المنهج النوعي التحليلي، وقام الباحثان بتحليل الوثائق ومراجعة تجارب الدول في دمج المدارس قليلة العدد، وكما قام الباحثان بمقابلة ٢٠ خبيرًا. وقد درس الباحثان تجارب إحدى عشرة دولة في التعامل مع المدارس قليلة العدد، منها: الولايات المتحدة، والنرويج، وفلندا، وكندا، والصين. ومن أبرز النتائج التي كشفتها الدراسة عند مراجعة تجارب الدول في محاولة التقليل من كلفة الطالب في المناطق قليلة السكان النقاط التالية: دمج المدارس قليلة العدد، ودمج الصفوف المقاربة داخل المدرسة الواحدة، وإنشاء المدارس الشبكية وهي عبارة عن تعيين مدرسة رئيسة واحدة تتولَّى إدارة عدة مدارس صغيرة مجاورة داخل المقاطعة التعليمية نفسها؛ مما يسمح بمشاركة الموارد البشرية والمادية في أكثر من موقع، أيضًا من الممارسات الشائعة التي وجدتها الدراسة هي دمج المقاطعات التعليمية؛ بهدف تقليل الإنفاق والتقليل من النفقات التشغيلية. كما قدَّمت الدراسة مقترحًا لمعالجة المدارس قليلة العدد في السعودية.

قام شياو وآخرون (Shiao et al., ٢٠٢٣) بدراسة بعنوان: "تقليل معدَّل التسرُّب من خلال نموذج التعلُّم العميق للتعليم المستدام: تتبُّع طويل المدى لنتائج التعلُّم لفوج المرحلة الجامعية من ٢٠١٨ إلى ٢٠٢١. وقد هدفت الدراسة إلى معرفة أثر التعلُّم العميق -وهو فرع من فروع الذكاء الاصطناعي- على معدَّل التسرُّب للطلاب حديثي الالتحاق بإحدى الجامعات في تايوان، وقد استخدمت هذه الدراسة نموذج التنبُّؤ بمخاطر التسرُّب؛ لتحسين فعالية تعلُّم الطلاب، حيث طبَّقت هذه الدراسة هذا النموذج للتنبُّؤ بمخاطر التسرُّب على ٢٢٠٥ طلاب

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

جديدين مسجَّلين في فصل الخريف لعام ٢٠١٨، وبعد التتبُّع والتوجيه المناسب، انخفض خطر التسرُّب لدى الطلاب المعرَّضين للخطر بنسبة كبيرة؛ مما يدلُّ على فاعلية هذه التقنية من تقنيات الذكاء الاصطناعي في تقليل التسرُّب، وقد وجدت الدراسة أن الطلاب الذكور تأثَّروا بشكل إيجابي أكبر من الإناث من خلال تقنية التعلُّم العميق، كما أن تقنيات التعلُّم العميق كانت أكثر فائدة للطلاب من خلفيات اقتصادية أقل. وقد وجدت الدراسة أن الدفعة التي استفادت من توفُّر تقنيات التعلُّم العميق كانت نسبة الرسوب والتعثُّر لديهم أقلَّ مقارنة بالدفعات السابقة؛ مما يدلُّ على فاعلية تقنيات الذكاء الاصطناعي في تحسين التعلُّم وتقليل الهدر التربوي.

أجرى شنغ وآخرون (Zheng et al., ٢٠٢٣) دراسة بعنوان: "فعالية الذكاء الاصطناعي في التحصيل الدراسي وإدراك التعلُّم: التحليل التلوي". وقد أجرت هذه الدراسة تحليلًا تلويًّا شاملًا لآثار الذكاء الاصطناعي على التحصيل التعليمي وإدراك التعلُّم. وقام الباحثون بعمل منهجية التحليل التلوي وذلك بتجميع ٢٤ مقالة علمية منشورة بإجمالي ٢٩٠٨ مشاركين ما بين عامي ٢٠٠١ و ٢٠٢٠. وكشفت نتائج الدراسة أن الذكاء الاصطناعي كان له حجم تأثير كبير على التحصيل التعليمي وحجم تأثير صغير على إدراك التعلُّم. وقد تمَّ تحليل أحجام التأثير لـ ١٣ متغيرًا وسيطًا، بما في ذلك: مستويات العيِّنة، وحجم العيِّنة، ومجالات التعلُّم، وطرق التعلُّم، وتصميم البحث، وإعدادات البحث، ومدة التدخُّل، وأنواع التنظيم للعلاج، ودور الذكاء الاصطناعي، ومجالات تطبيق الذكاء الاصطناعي، وبرمجيات الذكاء الاصطناعي، وأجهزة الذكاء الاصطناعي، وتقنيات الذكاء الاصطناعي. وقد وجدت الدراسة أن حجم العيَّنة، ومستوى العيِّنة، ومجالات التعلُّم، وأنواع التنظيم، وأدوار الذكاء الاصطناعي، والأجهزة ساهمت بشكل كبير في تحسين فعالية الذكاء الاصطناعي.

قام الباحثان (Di& gone, 2024) بدراسة بعنوان: "نهج قائم على الذكاء الاصطناعي لإنشاء جرد مكاني يتعلَّق بالسلامة في السمات المعمارية للمباني المدرسية". وقد قام الباحثان بتطوير طريقة مدعومة بالذكاء الاصطناعي لإنشاء قوائم جرد تفصيلية للميزات المعمارية المتعلِّقة بالسلامة في المباني المدرسية من بيانات المسح بالليزر. وقد تمَّ استخدام نموذج الكاميرا الافتراضية لمحاذاة مجموعات البيانات المختلفة ونموذج التجزئة؛ لتحديد الكائنات الموجودة في بيانات السحابة النقطية. وتتميَّز الطريقة المستخدمة بهذه الدارسة بإمكانية تمكين مسؤولي المدارس من إنشاء قوائم جرد شاملة لميزات السلامة. ويعتقد الباحثان أن فهم المعلومات المكانية للميزات المعمارية المتعلِّقة بالسلامة داخل مبنى المدرسة أمرٌ بالغ الأهمية للاستجابات الفعَّالة لحلات العنف الطلابي مثل التنمر و الاستجابة لحالات الطوارئ، مثل: حالات الحريق، وكذلك حالات إطلاق النار التي تكثُر في المدارس الأمريكية بشكل عام.

أجرى السيد (٢٠٢٤) دراسة بعنوان: "الذكاء الصناعي ومستقبل التعليم"، وقد هدفت هذه الدراسة الوصفية إلى تقديم معلومات تحليلية عن أهمية الذكاء الاصطناعي

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

والأدوار التي يقوم بها في مجال التعليم. ويعتقد الباحث أن الذكاء الصناعي يمثِّل تحوُّلًا رئيسًا في مستقبل البشر، وسوف يُغيِّر الكثير من المفاهيم، فهناك نماذج من الذكاء الصناعي ساهمت بالفعل في تغيير الواقع في كثير من المنظمات الخدمية والصناعية مثل: الربوتات الذكية، والمركبات ذاتية القيادة، وغيرها من قدرة الذكاء الصناعي على توقُّع السيناريوهات المحتملة والأزمات المستقبلية، ويعتقد الباحث أن الذكاء الصناعي لديه القدرة على تحويل الفصول الدراسية التقليدية إلى فصول ذكية، تقدِّم المحتوى العلمي مع مراعاة الفروق الفردية بين المتعلِّمين، سواء من خلال تفريد التعليم أو تغيير وسائل التعليم والتواصل، ويُضيف الباحث أن التعليم بمساعدة الذكاء الصناعي يكون أكثر فاعلية وإنصافًا، وهناك العديد من تطبيقات الذكاء الاصطناعي المفيدة في هذا الشأن: فهناك تطبيقات الواقع المعزز، وتطبيقات الواقع الافتراضي، ومن تطبيقات الذكاء الاصطناعي: ربوبوتات الدردشة، والنظم الخبيرة، ونظم التعلُّم الذكي. ويقدِّم البحث عدة استخدامات أو مجالات للذكاء الاصطناعي في التعليم، فالمجال الأول: هو استخدام الذكاء الاصطناعي كمادة تعليمية، ويُقصد بها أن تكون علوم الذكاء الاصطناعي في حدِّ ذاتها مقرَّرًا يقوم الطلاب بتعلُّمها. المجال الثاني: هو استخدام الذكاء الاصطناعي كوسيلة تعليم وتعلُّم، حيث يستفيد المعلِّم من توظيف تطبيقات الذكاء الاصطناعي كوسيلة تعليمية، كاستخدام أنظمة خبيرة من جانب التلاميذ لحلِّ المشكلات والتدريب. المجال الثالث: استخدام الذكاء الاصطناعي في الإدارة التعليمية، وتساعد تطبيقات الذكاء الاصطناعي مديري المدارس والإداريين في إنجاز الكثير من المهام الإدارية، خاصة استخدام نُظُم خبيرة فعَّالة تُساهم في اتخاذ القرارات الإدارية المعقَّدة، وتصميم الجداول الدراسية، واتخاذ قرارات بشأن الطلاب، وكذلك استخدامها في تشخيص الواقع المدرسي. المجال الرابع: استخدام الذكاء الاصطناعي لأغراض التقويم، ويتمُّ الاستفادة من الذكاء في إعداد الاختبارات بشكل موضوعي، والمساعدة في تصحيح الاختبارات، ويمكن لتطبيقات الذكاء الاصطناعي أن تُراعي الفروق الفردية بين الطلاب في طرُق تصميم الاختبارات، بعكس طرُق الاختبارات التقليدية. المجال الخامس: دعم الطلاب ذوي الإعاقة بالذكاء الاصطناعي، حيث تُساهم تطبيقات الذكاء الاصطناعي في مساعدة التلاميذ ممن لديهم إعاقات بصرية وسمعية في إتقان التعلُّم بواسطة تقنيات الواقع المعزز والافتراضي، كما أن الروبوتات الذكية تعلِّم الطلاب الذين يُواجهون مشكلات صحية أو جسدية. وتُفصِّل الدراسة في طرُق مساهمة الذكاء الاصطناعي في التعليم، ويقترح الباحث أن يتمَّ الاعتماد بشكل أكبر على الذكاء الاصطناعي في المدارس؛ كونها قادرة على الاستجابة للمتغيرات المتسارعة في عالم اليوم.

التعليق على الأدبيات السابقة:

استفادت الدراسة الحالية من الدراسات السابقة في تعميق المفاهيم في موضوعات الرسوب والتسرُّب أو ما يُسمَّى بالهدر التربوي، كما استفادت الدراسة في معرفة أسباب وآثار الهدر التربوي في عدد من دول العالم، خاصة الآثار الاقتصادية، وهي التي تهتمُّ بها

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

الدراسة الحالية، وكما استفادت هذه الورقة العلمية من الأدبيات السابقة في تعميق المعرفة في موضوع الذكاء الاصطناعي بشكل عام وفوائد تطبيقات الذكاء الاصطناعي في التعليم بشكل خاص، وقد ساهمت الدراسات السابقة أيضًا في صياغة سؤال الدراسة واختيار المنهجية. وتميَّزت الدراسة الحالية عن الدراسات السابقة بأنها دراسة نوعية، وهي الدراسة العربية الأولى -حسب علم الباحثين- عن الذكاء الاصطناعي والتي تستخدم منهجية البحث النوعية، كما أن موضوع الدراسة جديد من نوعه، حيث لا يُوجد دراسة منشورة –حسب علم الباحثين– عن دور الذكاء الاصطناعي في الحدِّ من الهدر التربوي.

عينة الدراسة والمنهجية:

تمَّ اختيار عيِّنة الدراسة بطريقة العيِّنة القصدية، وقد تكوَّنت عيِّنة الدراسة من ٢٥ طالبًا وطالبة من طلاب الدراسات العليا في إحدى الكليات في السعودية، وبعد أخذ موافقة عيِّنة الدراسة قام الباحث الأوَّل بإجراء مقابلات مع عيِّنة الدراسة عن طريق برنامج زووم في عام ٢٠٢٤م، وقد تمَّ تسجيل المقابلات؛ بقصد التأكُّد من صحة المعلومات، وتمَّ تحويل المقابلات الصوتية إلى نصوص مكتوبة، وكما تمَّ استخدام مراجعة الأقران؛ للتأكيد على مصداقية وثبات المعلومات النوعية والتي هي دائمًا محل للجدل. وقد استخدمت الدراسة المنهج النوعي لمناسبته أهداف البحث، والبحث النوعي يساعد في فهم العديد من الموضوعات بصورة أكثر عمقًا من خلال أدوات جمع المعلومات النوعية ومن ضمنها المقابلات، وقد اعتمدت الدراسة على منهجية دراسة الظواهر في البحث النوعي كمنهجية بحثية لهذا البحث، وتهتمُّ منهجية دراسة الظاهرة كمنهجية بحثية نوعية بتسليط الضوء على الأفكار بشأن الظاهرة المدروسة بعيدًا عن الاهتمام بتعميم النتائج (الرشيدي, ٢٠١٨). وقد اعتمدت الدراسة على منهجية تحليل المعلومات المقترحة من (Bingham, 2023) والمكوَّنة من خمس مراحل: ففي المرحلة الأولى: تمَّ تنظيم بيانات المقابلات وتكوين الترميز للموضوعات المشتركة. وفي المرحلة الثانية: تمَّت عملية فرز البيانات. وفي المرحلة الثالثة: تمَّت عملية فهم البيانات، أمَّا في المرحلة الرابعة: فيتمُّ تفسير البيانات والتي تمَّ بها تحديد الأنماط والموضوعات. وفي المرحلة الخامسة والأخيرة: تمَّ شرح البيانات.

نتائج الدراسة

يُعدّ الرسوب والتسرب المدرسي من أكبر صور الهدر التربوي في الأنظمة التعليمية، ويقصد بالهدر التربوي في هذا البحث إعادة دراسة مقرر من المقررات لأكثر من مرة واحدة، أو إعادة السنة الدراسية لمرة واحدة أو أكثر في مراحل الدراسة الأساسية قبل الجامعية، كما يشمل مفهوم الهدر التربوي التسرب الدراسي وترك المقاعد الدراسية. وقد أشارت نتائج الدراسة بصورة عامة إلى أن المشاركين لديهم اتجاهات إيجابية نحو الذكاء

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

الاصطناعي بصورة كبيرة، وثقة في قدرته على علاج الكثير من الأسباب المؤدية إلى الرسوب أو التسرب من المدرسة. وقد رُتبت النتائج على حسب الأنماط أو ما يسمى بالثيمات.

النمط الأول: الهدر التربوي وكفاءة الإنفاق ويشمل موضوعي:

- الهدر التربوي وآثاره الاقتصادية
- كفاءة الإنفاق:

١.١: الهدر التربوي وآثاره الاقتصادية

اتفق المشاركون على أن للرسوب والانقطاع عن المدرسة آثارًا اقتصادية كبيرة على الفرد وعلى المجتمع، وأجمع المشاركون على أن انخفاض التحصيل الدراسي هو من أهم أسباب الانقطاع عن الدراسة والرسوب في المدارس السعودية. وأشارت نتائج الدراسة إلى أن المشاركين يعتقدون أن هناك أسبابًا عديدة للرسوب والانقطاع عن الدراسة أو ما يُسمى بالتسرُّب، لكن لم يكن هناك إجماع على سببٍ واحد فقط، فغالبيتهم عزوا الرسوب والتسرُّب إلى عوامل متعلِّقة بالأسرة مثل عدم إيمان الأسرة بالتعليم أو ضعف الرقابة ومتابعة التحصيل العلمي للطلاب؛ بسبب مرض الوالدين أو التفكُّك الأسري نتيجة الطلاق، وأضاف المشاركون أنه نتيجة لضعف الرقابة الأسرية فإن الأطفال معرَّضون لمصاحبة أقران ورُفقاء السوء الذين غالبًا ما يحولون دون التفوُّق التعليمي، بل إن تأثيرهم قد يُوقع الكثير في الفشل في التعليم. كما قال بعض المشاركين مثل المشارك رقم (٤): إن السبب الرئيس للرسوب والتسرُّب هو النظام التعليمي، فهناك تكدُّس في الفصول، وعدم تأهيل جيد للمعلِّمين، والمدارس لا تؤدِّي دورها الرئيس بشكل جيد، فالأطفال لا يتعلَّمون بالشكل المطلوب في المدارس الحكومية. كما علَّق المشارك رقم (٩): أن كثيرًا من الأطفال لديهم إعاقات خفية تُعيقهم عن التعلُّم بشكل طبيعي، لذلك هم يحتاجون لنوعٍ من التعليم والمعاملة الخاصة، وهذا لا يحدث في كثير من المدارس؛ مما يقود إلى التعثُّر في الدراسة. واتفق المشاركون جميعهم على أن التسرُّب من النظام التعليمي له أثر اقتصادي سلبي على الفرد والمجتمع، وأضاف المشارك رقم (١١): غالبًا ما تصدر المشاكل والجرائم من أشخاص يفتقدون للتعليم، فنادرًا ما نسمع عن جريمة منظَّمة يقودها شخص متخرج من الجامعة، لكن دائمًا ما تكون التنظيمات الإجرامية التي تقوم بالسرقات وتوزيع المواد الممنوعة هم من الفئة غير المتعلِّمة بشكل جيد، مما ينتهي بنسبة كبيرة منهم خلف القضبان، ولا شكَّ أن وجود هؤلاء الأشخاص في السجون لن يحلَّ المشكلة بل يُؤدِّي إلى تفاقمها من الناحية الاقتصادية، حيث يخسر المجتمع العديد من الموارد البشرية في سِنِّ الإنتاج؛ نتيجة بقائها في السجون،

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

أيضًا يتطلَّب السجين توفير رعاية أمنية وصحية وتغذية، وهذا أمر مكلِّف اقتصاديًّا؛ كون أن السجون تموَّل من قِبَل مصادر تمويل حكومية. وأكَّد بعض المشاركين أنه غالبًا ما يقوم الأشخاص ممن لم يُكملوا تعليمهم بالالتحاق بوظائف ضعيفة في الرواتب؛ مما يُعرِّضهم للعيش في مستوى دون خط الفقر.

١.٢ـكفاءة الإنفاق:

أيضًا اتفق غالبية المشاركين -باستثناء اثنين منهم- على أن تكلفة التعليم عالية الثمن في السعودية، وتحتاج إلى وضع خطة للتأكُّد من كفاءة الإنفاق. ومن الطرُق المقترحة التي عبَّر عنها المشاركون: ضرورة تنويع مصادر التمويل، وعدم الاعتماد على التمويل الحكومي كمصدر وحيد للتمويل. وقد اقترح المشاركون أفكارًا عديدة لتنويع مصادر تمويل التعليم العام، منها: تفعيل المدارس المنتجة، وبناء الأوقاف، وبناء الشراكات مع القطاع غير الربحي مثل: الجمعيات الخيرية، وإقامة دعوات لرجال الأعمال للمساهمة في تبنِّي عدد من المبادرات التي تموِّل المدرسة، وتجعلها غير معتمدة كليًّا على الأموال الحكومية. كما أشارت النتائج إلى أن هناك ثقة كبيرة من المشاركين في قدرة تقنيات الذكاء الاصطناعي في معالجة عدد كبير من أسباب ضعف التحصيل الدراسي، والذي هو من أبرز مسبِّبات التعثُّر الدراسي المؤدِّي للرسوب، والذي في كثير من الأحيان يُؤدِّي للتسرُّب، ويُسبِّب هدرًا للطاقات والموارد. وقد اعترف المشاركون بشكل عام أن تكدُّس الطلاب في الفصول يُعدُّ من أسباب ضعف التحصيل الذي يقود إلى التعثُّر الدراسي لكثير من الأطفال، خاصة وأن لكل طفل أساليبه في التعلُّم، وفي ظلِّ ارتفاع كلفة التعلُّم، وخاصة أن معظم ميزانية وزارة التعليم تذهب لأجور المعلِّمين، فإنه من غير الوارد تقليل عدد الطلاب أمام كل معلِّم في الفترة القليلة القادمة في المدارس الحكومية، لذلك فإن الحل المناسب والاقتصادي هو الاعتماد على تطبيقات وبرامج الذكاء الاصطناعي التي أثبتت خلال السنوات الماضية قدرتها على مُراعاة الفروق الفردية، ومعالجة مشاكل كثيرة، بما فيها انخفاض التحصيل العلمي بأقل تكلفة ممكنة وبجودة جيدة، وهذا ما يحقِّق كفاءة الإنفاق في المدارس.

النمط الثاني: دور الذكاء الاصطناعي في معالجة أسباب الهدر التربوي المتعلقة بالمجالات التعليمية، وتشمل دور تطبيق الذكاء الاصطناعي في:

- مراعاة الفروق الفردية بين المتعلمين.
- تيسير المناهج والمحتويات الدراسية.
- التعامل مع التحديات التعليمية لدى المتعلمين من ذوي الإعاقة.
- معالجة الفاقد التعليمي.

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

- الوسائل التعليمية.
- تشخيص الواقع والتخطيط للمستقبل.

٢.١- مراعاة الفروق الفردية

اتفق المشاركون على أن الذكاء الاصطناعي يساعد على حل كثير من الموضوعات المتعلقة بضعف التحصيل الدراسي، الذي يُعدّ السبب الرئيس في إعادة المرحلة الدراسية أكثر من مرة، أو ربما يقود عددًا من التلاميذ إلى ترك الدراسة على الإطلاق. وأكد ثمانية من المشاركين أن تطبيقات الذكاء الاصطناعي لديها القدرة على مراعاة الفروق الفردية بين الطلاب، وتعطي لكل طالب خطة دراسية وتدريبات تراعي مستواه الحالي، وتحاول تطويره ونقله إلى مستوى أعلى؛ مما يسهم في تحسين التحصيل العلمي للطلاب، ويقلل نسب الرسوب والتسرب. واتفق المشاركون على أن المعلم يصعب عليه مراعاة الفروق الفردية بين المتعلمين بصورة فعالة، نظرًا إلى محدودية الوقت والجهد وكثرة الطلاب في الحجرات الدراسية، وفي ظل حرص وزارات التعليم في الدول العربية على أهمية تقليل النفقات التشغيلية خاصة تلك المتعلقة بتعويضات المعلمين التي تستهلك أغلب المخصصات المالية لوزارات التعليم، فمن غير المرجح في المدى القريب والمتوسط تقليل حجم الفصول وتقليل عدد الطلاب أمام كل معلم لمحاولة ترشيد النفقات بل العكس لذلك تأتي تطبيقات الذكاء الاصطناعي التعليمية بوصفها بديلًا للمعلمين بصورة كبيرة، وقد بدأت التطبيقات التي تستخدم الذكاء الاصطناعي تأخذ مكانها في المنظمات التعليمية، وأصبح المعلم الذكي هو خيار جيد للطلاب الذين يعانون من تحديات في التعليم التقليدي أو من لديهم قدرات فوق متوسط الطلاب، ومن شأن الذكاء الاصطناعي مراعاة الفروق الفردية جميعها بين المتعلمين وبالسرعة التي يرغب بها المتعلم، لذلك من المقترحات أن تُصمم وزارة التعليم تطبيقات ذكاء اصطناعي؛ لتدريس الطلاب في المملكة وهو ما سيوفر كثيرًا من النفقات على العوائل التي عادة ما تضطر لإحضار معلم خصوصي مكلف ماليًا بعدّه حلًا لتعويض النقص في التحصيل العلمي لأبنائهم؛ نتيجة عدم استيعابهم للدروس جيدًا، لذلك يعتقد المشاركون أن تطبيقات الذكاء الاصطناعي ستوفر كثيرًا من الأموال في حال اعتُمد عليها بوصفها وسيلة مساعدة للتعلم.

٢.٢- المناهج

وقال عدد من المشاركين إن المناهج الدراسية هي من ضمن الأسباب التي تقود لكثرة التعثر الدراسي، فبعض المناهج يصعب فهمها أو لا تراعي المرحلة العمرية للطلاب، ولا تتواكب مع المتغيرات الحديثة، لكن في الوقت ذاته يعتقد المشاركون أن تطبيقات الذكاء

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

الاصطناعي من شأنها بحكم امتلاكها لقدرات هائلة، وتحليلها لمعلومات لا حصر لها، ومقارنتها مع أفضل أساليب التعليم وطرقه أن تُنظّم المعلومات في المناهج سواء للمعلمين في تحضيرهم للدروس أو للتلاميذ في إتقانهم للمحتويات التعليمية. فالذكاء الاصطناعي لديه القدرة على عرض المعلومات بطرق مختلفة أكثر تفاعلية من التعليم التقليدي، وهذا أيضًا يحد من صعوبة المناهج، ويسهم في الحد من الهدر التربوي، ويحسن في نهاية الأمر من تعزيز كفاءة الإنفاق على التعليم.

٢.٣- الطلاب من ذوي الإعاقة

ذكر أربعة من المشاركين أن تطبيقات الذكاء الاصطناعي لها القدرة على الحد من الرسوب والتسرب الدراسي المتعلق بالطلاب من ذوي الإعاقة خاصة أولئك الذين يعانون من صعوبات تعلم يصعب تشخيصها، وقد ذكر مشاركان متخصصان في مجال تعليم ذوي الإعاقة كيف يمكن للتطبيقات المعتمدة على الذكاء الاصطناعي مساعدة الطلاب ممن لديهم عسر في القراءة أو عمى في الألوان أو إعاقة بصرية على تسهيل المهام وتحويل النصوص المكتوبة إلى منطوقة وكتابة بعض المتطلبات، كما يمكن لتطبيقات الذكاء الاصطناعي مساعدة المعلمين ممن يعملون في مجال تدريس الأطفال من ذوي الإعاقة وتصميم الخطط الفردية ومراقبة تحسنهم واستمرارهم في اكتساب المعلومات، وهذا من شأنه التقليل من فرص ترك الطلاب للمدرسة، كما أكد أحد المشاركين على أن تطبيقات الذكاء الاصطناعي أثرت بالفعل في سلوك الأطفال الذين يعانون من إعاقة.

٢.٤- الفاقد التعليمي

وقد أشارت النتائج إلى أن تطبيقات الذكاء الاصطناعي قادرة على تعويض الفاقد التعليمي نتيجة انقطاع الطلاب عن المدرسة؛ بسبب المرض أو الانتقال إلى مدرسة جديدة أو غيرها من الظروف، وهي أيضًا من أسباب الرسوب الدراسي البارزة، وتراعي تطبيقات الذكاء الاصطناعي الوضع التعليمي المتأخر دراسيًا، وقد لا يستطيع المعلم تعويض الفاقد التعليمي للطلاب جميعهم، نظرًا إلى قلة وقته ومحدودية جهده، وكذلك لا تستطيع المدرسة توفير معلم إضافي؛ لكثرة الالتزامات المالية لذلك سيسهم الذكاء الاصطناعي في تعويض الفاقد التعليمي لدى الطلاب؛ مما يقود إلى التقليل من إعادة العام الدراسي، وهذا سيكون له تكلفة كبيرة على الاقتصاد الوطني؛ لكون الطالب سيبقى سنة إضافية في المدرسة، إضافة إلى خسارة سوق العمل عنصر من عناصر الإنتاج وهذا ينعكس سلبًا على التنمية.

٢.٥- الوسائل التعليمية

ووجدت نتائج الدراسة أن من أسباب الهدر التربوي الذي يمكن للذكاء الاصطناعي الحد منه هو افتقار المدارس إلى الوسائل التعليمية والمختبرات، فكثير من المدارس قد لا

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

تتوفر لها وسائل تعليمية حديثة تزيد من تفاعل الطلاب وتقرب لهم المفاهيم، لذلك فاستخدام الذكاء الاصطناعي سيسهم في تحسين التحصيل العلمي للطلاب من خلال عرض المعلومات والمفاهيم من جهة، وللذكاء الاصطناعي القدرة على تخفيف التكاليف المالية الكبيرة المتعلقة بالمواد المستخدمة في المختبرات العلمية منها مثلًا أن الذكاء الاصطناعي يسمح للطلاب بإجراء تجارب علمية من خلاله دون الحاجة إلى شراء كثير من المواد الكيميائية، وهذا له أثر إيجابي في تقليل النفقات من جهة والمحافظة على صحة وسلامة البيئة والتلاميذ من جهة أخرى.

٢.٦ـ تشخيص واقع الطلاب والتخطيط للمستقبل

صرح عدد من المشاركين بأن تطبيقات الذكاء الاصطناعي تساعد المعلمين والمدرسة على تحديد نقاط القوة والضعف لدى المتعلمين من خلال الاختبارات الافتراضية ووسائل التقييم الأخرى؛ مما يوفر معلومات جيدة للإدارة المدرسية والمعلمين في اتخاذ قرارات سريعة؛ لمعالجة الأسباب التي قد تقود إلى تدني التحصيل الدراسي لدى الطلاب أو ربما عدم إحرازهم لدرجات كافية للنجاح. وتتميز تطبيقات الذكاء الاصطناعي بوفرة طرق التقييم وتنوعها وتفعيل استخدام تلك التطبيقات، واشتراك المدرسة في تلك الخدمات التي تقدمها التطبيقات الذكية ستسهم في تطوير المدرسة وتفعيل دورها بصورة سليمة، وتساعد كذلك تطبيقات الذكاء الاصطناعي على اتخاذ قرارات دون تحيز بشري؛ مما يؤدي إلى قبولها بصورة أكبر من أعضاء المدرسة جميعهم، لكون الذكاء الاصطناعي لا يعرف التحيز إلا للمعلومات وهذا له انعكاس إيجابي على بيئة العمل، وسيكون له انعكاس كذلك على تطور أداء الطلاب وتحصيلهم مما يمنع رسوبهم.

النمط الثالث: دور الذكاء الاصطناعي في الحد من أسباب الهدر التربوي المتعلقة بالمتغيرات السلوكية، وتشمل موضوعين فرعية هي: الحضور والانصراف للطلاب، ودور الذكاء الاصطناعي في الحد من السلوكيات الخاطئة بما في ذلك دور الذكاء الاصطناعي في التقليل من العنف والتنمر الذي يؤدي إلى أضرار كبيرة من أبرزها قلة الدافعية للدراسة، وكثرة التغيب عن المدرسة، والتسرب الدراسي.

٣.١ـ الحضور والانصراف للطلاب

يمكن لتطبيقات الذكاء الاصطناعي مساعدة الإدارة المدرسية على الحد من نسبة الرسوب والتسرب من خلال إعطاء مؤشرات وقائية وعلاجية للطلبة الأكثر عرضة للرسوب أو التسرب من المدرسة. ففي حالة تفعيل المدارس لأنظمة تحضير الطلاب والطالبات من خلال تطبيقات الذكاء الاصطناعي وهي مطبقة في كثير من المدارس الخاصة

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

في العالم سواء تلك التي تتعرف على وجه التلميذ فتحضره، وفي حال تأخره أو غيابه يُرسل إشعار إلكتروني عن طريق البريد الإلكتروني إلى ولي الأمر؛ مما يسهم في تعزيز الانضباط المدرسي ويقلل من احتمالية تكرار التغيب، ويسهم الذكاء الاصطناعي في تحليل المعلومات وبناء تصورات بعيدة عن التدخل البشري لمعالجة المشكلات بما فيها قضايا التأخر أو الغياب اللتين تكثران في أوساط الطلاب المتعثرين دراسيًا، حيث تكثر احتمالية تركهم للمقاعد الدراسية دون رجوع. ويضيف المشارك رقم ٨ أن الذكاء الاصطناعي له دور في تعزيز الانضباط لدى الطلاب ومعرفة إذا كان أحد الطلاب يتكرر منه التأخر أو الغياب أو الهروب من الفصول المدرسية أو من المدرسة من خلال تطبيقات الذكاء الاصطناعي التي تعطي معلومات ضخمة حول حالة انضباط الطلاب وسلوكياتهم، ويمكن للذكاء الاصطناعي تحليل المعلومات ومقارنتها للوصول إلى خلاصات تساعد على تحديد الطلاب الأكثر عرضة للتسرب المدرسي أو التعثر الدراسي نتيجة كثرة الغياب، كما أضاف مشاركون أن الذكاء الاصطناعي قد يسهم في الكشف عن التلاميذ الذين لديهم مشكلات صحية أو أسرية طارئة من خلال مقارنة حضور التلميذ في العام الدراسي، فقد يكون الطالب أكثر انضباطًا بداية السنة لكن يبدأ بكثرة الغياب في منتصف السنة الدراسية؛ مما قد يشير إلى وجود مشكلات طارئة للتلميذ سواء أكانت اقتصادية أم اجتماعية مثل المشكلات الأسرية، وعندها يمكن للإدارة المدرسية والموجه التربوي التدخل المباشر لمحاولة عزل تأثير تلك المشكلات عن الطالب، ومحاولة التقليل من الآثار السلبية قدر الممكن وهذا يصعب كشفه دون وجود تقنيات الذكاء الاصطناعي.

٣.٢- دور الذكاء الاصطناعي في الحد من السلوكيات الخاطئة

أكد المشارك رقم ١١ أن من أسباب الهدر التربوي المتعلق في التسرب المدرسي والرسوب هو رفاق السوء خاصة بالنسبة للطلاب في المرحلة الثانوية التي تكون فيها مرحلة المراهقة، ويمكن للذكاء الاصطناعي الحد من السلوكيات السلبية التي دائمًا ما ترافق الطلاب ذوي الأخلاق السيئة الذين يتعمدون مخالفة التعليمات وممارسة سلوكيات غير جيدة سواء داخل المدرسة من كثرة افتعال المشكلات أو تخريب المرافق والأثاث المدرسي أو التدخين داخل دورات المياه أو السلوكيات خارج المدرسة مثل تعاطي المواد الممنوعة أو المشاجرات؛ لذلك ستسهم تطبيقات الذكاء الاصطناعي في الكشف عن كثير من السلوكيات غير المرغوبة بدقة وبسرعة استباقية كبيرة لا يمكن للعنصر البشري أن يلاحظها، وتحمي كثيرًا من الطلاب من الانحراف الذي يؤدي في العادة إلى ترك المقاعد الدراسية، فكثير ممن هم في السجون نتيجة لارتباطهم بمجموعة أقران سلبية تعرفوا على بعضهم البعض في المدارس، لذلك من المهم أن تفعل المدارس الذكاء الاصطناعي من كاميرات ذكية ونحوها؛

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

لحماية الطلاب وضمان الحد من الهدر التربوي نتيجة السلوكيات الخاطئة كمحصلة لرفاق السوء، وكما قيل "الصاحب ساحب".

اعتقد ثلة من المشاركين أن الذكاء الاصطناعي بإمكانه التقليل من العنف المدرسي الذي هو من أبرز الأسباب التي تقود إلى التعثر الدراسي؛ بسبب قلة الدافعية نحو الدراسة وكثرة التغيب عن المدرسة نتيجة عدم الرغبة في التعرض للمتاعب والتنمر. ويعتقد المشارك رقم ١٥ أن أحد أبرز أسباب كثرة التغيب عن المدرسة بالنسبة للتلاميذ وهو أبرز أسباب الرسوب والتسرب المدرسي تعرض الطالب لحالات تعنيف من زملائه في المدرسة، فهناك دراسات تربط بين كثرة الغياب والفشل المدرسي، وبين تعرض الطلاب للتنمر سواء أكان تنمرًا جسديًا أم لفظيًا أم إلكترونيًا من خلال تطبيقات التواصل الافتراضي والألعاب الإلكترونية التي يحرص على استخدامها صغار السن بكثرة، وقد يقود تركيب كاميرات مزودة بتقنيات الذكاء الاصطناعي إلى الكشف عن حالات التنمر قبل تضخمها وتحولها إلى مشكلة يصعب حلها. يذكر أن كثيرًا من جرائم إطلاق النار في المدارس في بعض الدول الغربية خاصة في المدارس الأمريكية هي نتاج التنمر؛ لذلك تفعيل تطبيقات الذكاء الاصطناعي ستسهم في الكشف عن حالات العنف وتحليلها بصورة ذكية وإعطاء تنبؤات بمؤشرات وتحليلات عن أكثر الأوقات والأماكن التي من المحتمل أن يقع بها تنمر أو مشاجرة، مما يسهم في التشخيص المبكر للمشكلة والتدخل السريع من الإدارة المدرسية، للتأكيد على توفير بيئة تعليمية آمنة للجميع وهذا من شأنه تقليل نسب الهدر التربوي وتعزيز كفاءة الإنفاق.

ومن الواضح أن المشاركين لديهم اتجاهات إيجابية تجاه تطبيقات الذكاء الاصطناعي بصورة عامة، وكذلك اتجاهات إيجابية نحو دور تطبيقات الذكاء الاصطناعي في تقليل الهدر التربوي المتعلق بالرسوب وإعادة المقرر والسنة الدراسية لأكثر من مرة، وكذلك الحد من خطورة التسرب المدرسي؛ نظرًا إلى أن الذكاء الاصطناعي لديه كثير من الأدوات المساعدة على التنبؤ وتشخيص وعلاج الأسباب المؤدية لذلك. وقد قُسمت النتائج إلى نمطين وكل نمط تحته عدد من الموضوعات لتنظيم المعلومات. ويتناول النمط الأول الهدر التربوي وكفاءة الإنفاق ويشمل موضوعين فرعيين هما الهدر التربوي وآثاره الاقتصادية و كفاءة الإنفاق. وتناول النمط الثاني دور الذكاء الاصطناعي في معالجة أسباب الهدر التربوي المتعلقة بالمجالات التعليمية، وشملت ستة موضوعات فرعية هي مراعاة الفروق الفردية بين المتعلمين، وتيسير المناهج والمحتويات الدراسية، والتعامل مع التحديات التعليمية لدى المتعلمين من ذوي الإعاقة، ومعالجة الفاقد التعليمي، والوسائل التعليمية،

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

وتشخيص الواقع والتخطيط للمستقبل كما عرض النمط الثالث: دور الذكاء الاصطناعي في الحد من أسباب الهدر التربوي المتعلقة بالمتغيرات السلوكية وتشمل موضوعين فرعية هي الحضور والانصراف للطلاب، ودور الذكاء الاصطناعي في الحد من السلوكيات الخاطئة بما في ذلك ودور الذكاء الاصطناعي في التقليل من العنف والتنمر اللذين يؤديان إلى أضرار كبيرة من أبرزها قلة الدافعية للدراسة وكثرة التغيب عن المدرسة والتسرب الدراسي.

مناقشة النتائج والتوصيات:

أشارت نتائج الدراسة إلى أن الرسوب والتسرُّب من المدرسة له عواقب اقتصادية كبيرة على الفرد وعلى الاقتصاد الوطني، وتتفق هذه النتيجة مع دراسات (Abotsi et al, 2018; Latif, & Hammayun, 2015)، ووجدت الدراسة أن المشاركين يعتقدون بضرورة تطوير تمويل المدارس الحكومية في البلاد، وتتماشى هذه النتيجة مع دراسة (الفايز و السدحان, ٢٠٢١). أيضًا أشارت نتائج الدراسة إلى أن الانقطاع عن المدرسة يُسبِّب هدرًا في الموارد المالية، ولا ينسجم مع مفهوم كفاءة الإنفاق، وتتفق هذه النتيجة مع الدراسات (Abotsi et al, 2018; Sarker et al., 2018; Latif, & Hammayun, 2015). وقد أشارت نتائج الدراسة الحالية إلى أن هناك أسبابًا متعلِّقة بالأسرة تُسبِّب التسرُّب، بالإضافة إلى عوامل تتعلَّق بالنظام التعليمي (Abotsi et al, 2018; Sarker et al., 2018; Latif, & Hammayun, 2015)، كما أشارت الدراسة إلى وجود انطباعات إيجابية للمشاركين تجاه تقنيات الذكاء الاصطناعي بشكل عام. ووجدت الدراسة أن الذكاء الاصطناعي لديه القدرة على تحسين التحصيل الدراسي لدى معظم الطلاب، وهذا سوف يُؤدِّي إلى تقليص التعثُّر الدراسي، خاصة وأن أبرز أسباب الرسوب والتسرُّب ناجمة من نقص التحصيل الدراسي حسب وجهة نظر المشاركين، وتفق هذه النتائج مع دراسة (Shiao et al., 2023;Zheng et al.,2023). ووجدت نتائج الدراسة أن تطبيقات الذكاء الاصطناعي لها القدرة على معالجة الكثير من الأمور التعليمية، ومنها مراعاة الفروق الفردية بين المتعلِّمين, وتيسير المناهج والمحتويات الدراسية, والتعامل مع التحدِّيات التعليمية لدى المتعلِّمين من ذوي الإعاقة, ومعالجة الفاقد التعليمي, وتعويض نقص الوسائل التعليمية، وتشخيص الواقع والتخطيط للمستقبل، وتتفق هذه النتائج مع دراسات (السيد, ٢٠٢٤; Shiao et al., 2023;Zheng et al.,2023). كما أشارت نتائج الدراسة إلى إيمان المشاركين بقدرات الذكاء الاصطناعي في الحدِّ من أسباب الهدر التربوي المتعلِّقة بالمتغيرات السلوكية، ومنها: مراقبة انضباط الطلاب، وتقليل العنف والتنمُّر، وتتفق هذه النتيجة مع دراسة (Di& gone, 2024).

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

التوصيات:

في ضوء النتائج السابقة تُوصي هذه الدراسة بما يلي:

- الاهتمام بمسببات الهدر التربوي من رسوب وتسرُّب، وإقامة الندوات والدراسات للحدِّ من تلك الظاهرة.
- ضرورة الاستفادة من التقنيات التعليمية المزوَّدة بالذكاء الاصطناعي، والتوسُّع في استخدامها في المدارس؛ لِما لها من إيجابيات كبيرة.
- تُوصي الدراسة وزارة التعليم بتصميم تطبيقاتها التعليمية المزوَّدة بالذكاء الاصطناعي؛ لضمان عدم تلقِّي التلاميذ رسائل خاطئة تخالف الثقافة العربية والإسلامية من التطبيقات المصمَّمة بواسطة الغرب.
- إقامة مؤتمرات مستمرة عن تطبيقات الذكاء الاصطناعي المختصة بالتعليم.
- إجراء دراسات تعتمد على المنهجية النوعية والمختلطة في موضوعات كفاءة الإنفاق، وقضايا التمويل؛ كونها تُوفر معلومات أكثر عمقًا وثراء من البيانات الكمية.
- عمل دراسات حول أثر تطبيقات الذكاء الاصطناعي على التحصيل العلمي للطلاب.
- عمل دراسات حول أثر تطبيقات الذكاء الاصطناعي في تخفيض نسب الرسوب والتسرُّب.

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

المراجع

المراجع العربية

البشر, سعود, الشهري, أ, ابراهيم, ح, اديسا , ع , الرويتع, ع, الشمري , ع , اواتارا كريم. (٢٠٢٤). مقترحات لتعزيز كفاءة الإنفاق على التعليم العام في المملكة العربية السعودية في ظل رؤية السعودية ٢٠٣٠.المجلة الدولية للعلوم الانسانية والاجتماعية. العدد ٥٨(دراسة مقبولة للنشر)

الجعيدي, وضحا., & العجمي, نوف. (٢٠١٩). الهدر التربوي والعوامل المؤدية إليه بالمرحلة الثانوية للبنات بمحافظة الخرج. مجلة كلية التربية (أسيوط), ٣٥(٩), ٧٠١-٧٢١.

دليل الذكاء الاصطناعي. (٢٠٢٠). مكتب وزير الدولة للذكاء الاصطناعي, البرنامج الوطني للذكاء الاصطناعي. مسترجع من https://ai.gov.ae/wp-content/uploads/2020/02/AIGuide_AR_v1-online.pdf

دليل الذكاء الاصطناعي. (٢٠٢٠). مكتب وزير الدولة للذكاء الاصطناعي, البرنامج الوطني للذكاء الاصطناعي. مسترجع من https://ai.gov.ae/wp-content/uploads/2020/02/AIGuide_AR_v1-online.pdf

الرشدان, عبدالله.(٢٠١٥). في اقتصاديات التعليم.دار وائل للنشر والتوزيع.عمان , الأردن

الرشيدي, غازي.(٢٠١٨). البحث النوعي في التربية. مكتبة الفلاح للنشر والتوزيع. الكويت

السيد, م.. (٢٠٢٤). الذكاء الاصطناعي ومستقبل التعليم. مجلة الذكاء الاصطناعي ومستقبل التعليم. المجلد ٢ العدد الثالث.

الفايز, فايز & السدحان , عبدالله. (٢٠٢١). تحسين كفاءة الإنفاق من خلال دمج المدارس الحكومية قليلة العدد. المجلة العلمية لجامعة الملك فيصل

الهيئة السعودية للبيانات والذكاء االصطناعي. (٢٠٢٤). الذكاء الاطناعي. مسترجع من https://sdaia.gov.sa/ar/SDAIA/about/Pages/AboutAI.asp

وزارة التعليم.(٢٠٢٤). مركز إحصاءات التعليم ودعم القرار. مسترجع من https://departments.moe.gov.sa/Statistics/Educationstatistics/Pages/GEStats.aspx

وزارة التعليم.(٢٠٢٤). مركز إحصاءات التعليم ودعم القرار. مسترجع من https://departments.moe.gov.sa/Statistics/Educationstatistics/Pages/GEStats.aspx

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

المراجع الأجنبية

Abotsi, A. K., Yaganumah, N., & Obeng, H. E. (2018). Dropouts issues and its economic implications: Evidence from rural communities in Ghana. Journal of Economics and Economic Education Research, 19(1), 1-13.

Aghion, P., Boustan, L., Hoxby, C., & Vandenbussche, J. (2009). The causal impact of education on economic growth: evidence from US. Brookings papers on economic activity, 1(1), 1-73.

Amir-ud-Din, R., Mahmood, H. Z., Abbas, F., Salman, V., & Zafar, S. (2021). Leaving studies because of lack of interest: an analysis of the risk factors of school dropouts in Pakistan. Quality & Quantity, 1-26.

Awan, Masood Sarwar and Malik, Nouman and Sarwar, Haroon and Waqas, Muhammad (2011): Impact of education on poverty reduction. Published in: International Journal of Academic Research , Vol. 3, No. 1 (2011): pp. 659-664.

Bäckman, O. (2017). High school dropout, resource attainment, and criminal convictions. Journal of research in crime and delinquency, 54(5), 715-749.

Bingham, A. J. (2023). From data management to actionable findings: a five-phase process of qualitative data analysis. *International Journal of Qualitative Methods*, *22*, 16094069231183620.

Campbell, D. E. (2006, March). What is education's impact on civic and social engagement. In *Measuring the effects of education on health and civic engagement: Proceedings of the Copenhagen symposium* (pp. 25-126).

Di, C., & Gong, J. (2024). An AI-based approach to create spatial inventory of safety-related architectural features for school buildings. Developments in the Built Environment, 100376.

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

Hopcan, S., Polat, E., Ozturk, M. E., & Ozturk, L. (2023). Artificial intelligence in special education: a systematic review. Interactive Learning Environments, 31(10), 7335-7353.

Inkson, K. (2008). Are humans resources?. *Career Development International*, *13*(3), 270-279.

Irwin, V., Zhang, J., Wang, X., Hein, S., Wang, K., Roberts, A., York, C., Barmer, A., Bullock Mann, F., Dilig, R., and Parker, S. (2021). Report on the Condition of Education 2021 (NCES 2021-144). U.S. Department of Education. Washington, DC: National Center for Education Statistics. Retrieved [date] from https://nces.ed.gov/pubsearch/pubsinfo. asp?pubid=2021144

Latif, A., Choudhary, A. I., & Hammayun, A. A. (2015). Economic effects of student dropouts: A comparative study. Journal of global economics, 3(2), 1-4.

Marino, M. T., Vasquez, E., Dieker, L., Basham, J., & Blackorby, J. (2023). The future of artificial intelligence in special education technology. Journal of Special Education Technology, 38(3), 404-416.

Moussa, W., & Omoeva, C. (2020). The long-term effects of universal primary education: Evidence from Ethiopia, Malawi, and Uganda. Comparative Education Review, 64(2), 179-206.

National Center for Education Statistics (2024). Trends in High School Dropout and Completion Rates in the United States. Retreved from https://nces.ed.gov/programs/dropout/index.asp

National Center for Education Statistics. (2024). Status Dropout Rates. Condition of Education. U.S. Department of Education, Institute of Education Sciences. Retrieved May 30, 2024, from https://nces.ed.gov/programs/coe/indicator/coj.

Rud, I., van Klaveren, C., Groot, W., & van Den Brink, H. M. (2018). What drives the relationship between early criminal involvement

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

and school dropout?. Journal of Quantitative Criminology, 34, 139-166.

Sarker, M. N. I., Wu, M., & Hossin, M. A. (2019). Economic effect of school dropout in Bangladesh. International journal of information and education technology, 9(2), 136-142.

Shiao, Y. T., Chen, C. H., Wu, K. F., Chen, B. L., Chou, Y. H., & Wu, T. N. (2023). Reducing dropout rate through a deep learning model for sustainable education: long-term tracking of learning outcomes of an undergraduate cohort from 2018 to 2021. Smart Learning Environments, 10(1), 55.

Tahiru, F. (2021). AI in education: A systematic literature review. *Journal of Cases on Information Technology (JCIT)*, *23*(1), 1-20.

unesco. (2023).250 million children out-of-school: What you need to know about UNESCO's latest education data. Retrevd fromhttps://www.unesco.org/en/articles/250-million-children-out-school-what-you-need-know-about-unescos-latest-education-data

Zhai, X., Chu, X., Chai, C. S., Jong, M. S. Y., Istenic, A., Spector, M., ... & Li, Y. (2021). A Review of Artificial Intelligence (AI) in Education from 2010 to 2020. Complexity, 2021(1), 8812542.

Zheng, L., Niu, J., Zhong, L., & Gyasi, J. F. (2023). The effectiveness of artificial intelligence on learning achievement and learning perception: A meta-analysis. Interactive Learning Environments, 31(9), 5650-5664.

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

تعزيز الإرشاد المهني لدى طلبة المرحلة الثانوية وفق مستهدفات برنامج تنمية القدرات البشرية

Enhancing Career Guidance for High School Students in Line with the Objectives of the Human Capability Development Program

إعداد

عبدالله محمد عبدالله الشهري

Abdullah Mohammed Abdullah Al-Shahri

باحث دكتوراه بجامعة الملك خالد

أ.د/ مسفر أحمد مسفر الوادعي

Prof.Safar Ahmed Safar Al-Wadaei

أستاذ المناهج وطرق التدريس بقسم التعليم والتعلم ـ كلية التربية ـ جامعة الملك خالد

Doi: 10.21608/jasep.2024.391148

استلام البحث : ١٦ / ٨ /٢٠٢٤

قبول النشر: ١٦ / ٩ / ٢٠٢٤

الشهري، عبدالله محمد عبدالله و الوادعي، مسفر أحمد مسفر (٢٠٢٤). تعزيز الإرشاد المهني لدى طلبة المرحلة الثانوية وفق مستهدفات برنامج تنمية القدرات البشرية. ***المجلة العربية للعلوم التربوية والنفسية***، المؤسسة العربية للتربية والعلوم والآداب، مصر،٨(٤٢) ، ٢٧٥ – ٢٩٠.

http://jasep.journals.ekb.eg

تعزيز الإرشاد المهني لدى طلبة المرحلة الثانوية وفق مستهدفات برنامج تنمية القدرات البشرية

المستخلص:

هدفت الدراسة إلى التعرف على دور التعزيز الإرشادي المهني لدى طلبة المرحلة الثانوية وفق مستهدفات برنامج تنمية القدرات البشرية، وتم استخدام المنهج الوصفي، مع الاعتماد على الاستبانة كأداة للدراسة، حيث تكوّن مجتمع الدراسة من طلبة المرحلة الثانوية بالتعليم العام في المملكة العربية السعودية لعام ١٤٤٥ه وعددهم (٢٧٠) طالب وطالبة من الصف الثالث الثانوي بمحافظة المجاردة، وتوصلت الدراسة إلى عدد من النتائج، من أبرزها دور تعزيز الإرشاد المهني في تنمية اتجاهات طلبة المرحلة الثانوية في المجاردة نحو العمل المهني من وجهة نظرهم، وأشارت النتائج إلى أن أفراد عينة الدراسة موافقون على توجه طلبة المرحلة الثانوية نحو التعليم المهني في المملكة العربية السعودية بمتوسط (٣.٤٩)، وأن هذا الأمر ظهر في جميع (المحاور) ما عدا المحور الثالث (الاتجاهات المتعلقة بالجانب التعليمي) فقد جاءت الإجابة علية بدرجة (محايد)، وأن محور الاتجاهات المتعلقة بالجانب الشخصي من أكثرها موافقة من قبل طلبة المرحلة الثانوية بمتوسط حسابي (٣.٦٨). وفي ضوء النتائج أوصت الدراسة بضرورة وجود برامج توعوية للمجالات المهنية من قبل مؤسسات المجتمع ، ودمج التقنية وتكنولوجيا الاتصالات بالتعليم المهني لمواكبة التغيرات الحديثة المتوقعة مع احتياجات سوق العمل والمتوافقة مع رؤية المملكة ٢٠٣٠

الكلمات المفتاحية: الإرشاد المهني، التعزيز، طلبة المرحلة الثانوية، برنامج تنمية القدرات البشرية.

Abstract:

The study aimed to identify the role of enhancing career guidance for high school students in line with the objectives of the Human Capability Development Program. The descriptive methodology was used, relying on a questionnaire as the study tool. The study population consisted of high school students in public education in the Kingdom of Saudi Arabia for the year 1445 AH, totaling 270 third-year high school students from Al-Majardah. The study reached several conclusions, most notably the role of enhancing career guidance in developing high school

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

students' attitudes in Al-Majardah towards professional work from their perspective. The results indicated that the study sample agreed on the tendency of high school students towards vocational education in the Kingdom of Saudi Arabia, with an average of (3.49). This was evident in all axes except for the third axis (attitudes related to the educational aspect), which was rated as neutral. The axis related to personal attitudes had the highest agreement among high school students, with an arithmetic mean of (3.68). In light of the results, the study recommended the necessity of having awareness programs about professional fields by community institutions, integrating technology and communication technology into vocational education to keep up with modern changes expected to meet the needs of the labor market, and aligning with Saudi Vision 2030.
Keywords: Career Guidance, Enhancement, High School Students, Human Capability Development Program.

المقدمة

يعد التعليم محوراً أساسياً في تحديد مستقبل المجتمعات لأنه الركيزة الأساسية لتقدم الدول بما يقدمه من قوى عاملة تعتبر مواءمتها مع متطلبات سوق العمل من أكبر التحديات التي تواجه الدول لذا أصبح لزاماً على المؤسسات التعليمية ضرورة تحسين كفاءة مخرجاتها في المهن المختلفة لأن التعليم يمثل المحرك الأساسي لتنمية قدرات الأفراد ورفع مهاراتهم مما يؤدي إلى تعدد مجالات العمل وتنوع فرص الاختيار المتاحة في سوق العمل والذي بدوره يؤدي إلى الرفاهية الاجتماعية والاقتصادية والتي تعتبر أحد أهداف رؤية 2030 (أحمد ، 2021) .

وتعتبر المرحلة الثانوية من أهم مراحل التعليم التي يمر بها الطالب ، فهي مرحلة بداية الإعداد للحياة العملية وتحمل المسؤولية والمشاركة الفعلية في المجتمع، ويتوقف نجاح الطالب في هذه المرحلة على مدى تقبله لكافة المتغيرات التي يمر بها والتوافق معها ليتم تحقيق النمو ، هذا بالإضافة للمتغيرات المتسارعة التي طرأت على المجتمع في المملكة العربية السعودية من توجه نحو فتح العديد من التخصصات

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

العلمية والوظائف الجديدة التي يتطلبها سوق العمل نتيجة للتقدم العلمي والتكنولوجي (المطيري ، 2020) .

ويعتمد الاختيار المهني السليم الذي يحقق الرضا والسعادة للطلاب على اتخاذ قرار المهنة المستقبلية بشكل صحيح، وهو ما ينشأ من الطالب نفسه ويتطلب فهمه لذاته وإدراكه لخصائص المهن المختلفة (المسعودي ، 2019) .

وفي التعليم العام تقدم مدارس المرحلة الثانوية التوجيه والإرشاد المهني ، ويقوم الموجه الطلابي بتفعيل أنشطته خصوصاً في يوم المهنة العالمي ضمن البرامج بالاستفادة من خدمات البوابات الالكترونية للجامعات والكليات والمعاهد والمراكز التد ريبية ومشاركة الجهات ذات العلاقة وذلك كما نص عليه الدليل التنظيمي لمدارس التعليم العام في إصداره الأخير 1442 ه ضمن مهام الموجه الطلاب (وزارة التعليم ، 442 هـ)

ويعد الإرشاد المهني أمراً مهماً لأنه يمكن أن يساعد طلاب المرحلة الثانوية على اتخاذ القرارات التي تتوافق مع أهدافهم وقدراتهم واهتماماتهم الشخصية، وتحقيق النجاح الوظيفي الشامل(Sofyan, Mutohhari& Nurtanto, 2022) كما يعد الإرشاد المهني مصدراً قيماً لطلاب المرحلة الثانوية الذين يبحثون عن التوجيه والدعم في رحلاتهم المهنية، من خلال توفير المعلومات والموارد اللازمة والتوجيه المهني والمشورة لطلاب المرحلة الثانوية ولها دور حيوي في تشكيل حياتهم والخيارات التي يتخذونها فيما يتعلق بمسيرتهم المهنية (Skovhus, Thomsen, 2022,p496). كما أنه يسهم في مساندة الطلاب في اختيار الخيار المهني المناسب بناءً على اهتماماتهم وقدراتهم وآفاقهم المستقبلية، حيث يوفر للطلاب معلومات حول المسارات الوظيفية المختلفة المتاحة لهم والمؤهلات المطلوبة والتدريب المطلوب لتلك المهن، وفرص العمل المتاحة وتطوير المهارات الأساسية مثل اتخاذ القرار، والتفكير النقدي، وحل المشكلات، وتعزيز الذات (Van Hai, Huong, Van son & Le,2022,p555). ويتضح مما تقدم أهمية ودور الارشاد المهني في تعزيز مهارات طلاب المرحلة الثانوية لتلبية احتياجات سوق العمل وتعزيز قدرتهم على اختيار الوظائف والأعمال المحققة لرغباتهم وطموحاتهم وفق مستهدفات برنامج تنمية القدرات البشرية، وما يتطلب من العمل على إعادة توجيه وبناء المهارات لدى مخرجات المرحلة الثانوية. وبالبحث الحالي حاولت تعزيز الإرشاد المهني لدى طلبة المرحلة الثانوية وفق مستهدفات برنامج تنمية القدرات البشرية.

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

ويقوم الباحث في دراسته الحالية باستطلاع واقع الارشاد المهني لدى طلبة المرحلة الثانوية لرصد وتقييم فعالية أساليب الارشاد المهني لمساعدتهم في اتخاذ القرارات المهنية واختيار التخصصات المناسبة لقدراتهم وامكاناتهم الشخصية والمهنية.

مشكلة البحث :

إن مساعدة الطلاب على اتخاذ القرار المهني السليم في اختيار التخصص المناسب وبالتالي المهنة المناسبة والاعداد لها يعمل على ردم الفجوة بين مرحلتي الدراسة الانتقالية من الثانوية إلى الجامعية . وقد بينت نتائج البحث تدّني مستوى فعالية الارشاد والتوجيه المهني لدى طلبة المرحلة الثانوية (المطيري ، 2020) ، وذلك مما يشير إلى الحاجة إلى الارشاد والتوجيه المهني في المرحلة الدراسية الثانوية .

ومن واقع تجربة الباحث في التعرف على واقع الارشاد المهني لطلاب المرحلة الثانوية كونه أحد منسوبي التعليم لاحظ مدى الضعف في استخدام الارشاد المهني داخل المدارس من قبل بعض الموجهين الطلابيين ، ومن خلال اطلاع الباحث على بعض الدراسات ومنها ، و دراسة الزهراني (٢٠٢١) أهمية توافر المعارف والمهارات اللازمة لطلاب المرحلة الثانوية حتى يتاح لهم فرص وظيفية ملائمة في الجامعة وفي سوق العمل، ودراسة السلمي والزهراني(٢٠٢٣) التعليم الثانوي لا يعد الطالب لأي نوع من أنواع العمل، ويتخرج منه وهو لا يجيد أي مهارة، أو مهنة معينة بل ينظر إلى الجامعة على أنها المرحلة اللاحقة التي لا مناص منها من الالتحاق بها لتعلم مهنة معينة أو إكمال دراسته الجامعية .

ودراسة بوصلاح (٢٠١٩) وجود معوقات تحد من عمليات الارشاد المهني في التعليم الثانوي منها الافتقار لاستراتيجيات تعزيز وتنمية اتجاهات الطلاب نحو مهن المستقبل وقلة الأنشطة العلمية والعملية الإثرائية التي تعنى بتعليم المهارات المهنية ودراسة النواش والعنزي ومنشي والعريفي (٢٠٢٢) أهمية الإعداد والتهيئة لطلاب المرحلة الثانوية للإرشاد المهني قبل انتقالهم للتعليم الجامعي .

ومن خلال اطلاع الباحث على توصيات بعض المؤتمرات مثل توصيات المؤتمر الذي عقدته إدارة تعليم الطائف(٢٠٢٢) ملتقى التوجيه والارشاد المهني وأكد على أهمية برامج الإرشاد التعليمي المهني في تبصير الطلاب بقدراتهم وإمكاناتهم ومساعدتهم على اختيار المسار المناسب .

وعلى حد علم الباحث فإنه لا توجد دراسة حديثة لتقييم دور الارشاد والتوجيه المهني في مدارس المرحلة الثانوية بعد المرحلة الانتقالية للمملكة العربية السعودية

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

نحو تحقيق رؤية 2030 ولأهمية الارشاد والتوجيه المهني في تحقيق محاور الرؤية نحو تنمية الفرد المستدامة وضرورة تحسين درجة كفاءة مخرجاتها في المهن المختلفة ، تبرز أهمية الدراسة الحالية .

وعطفاً على ما سبق عرضه ومن خلال المعطيات السابقة وانطلاقاً من توجهات الدولة المتمثلة في رؤية المملكة العربية السعودية ٢٠٣٠ م، فإن الحاجة قائمة لدراسة هذا الموضوع لتحسين السياسات والإجراءات التي تدعم عمليات الارشاد المهني لدى طلبة المرحلة الثانوية بمحافظة المجاردة وفق مستهدفات برنامج تنمية القدرات البشرية

وعلى ضوء ما سبق تبلورت مشكلة البحث في تعزيز الإرشاد المهني لدى طلاب المرحلة الثانوية بمحافظة المجاردة وفق مستهدفات برنامج تنمية القدرات البشرية.

أسئلة البحث :

هدفت الدراسة للإجابة عن السؤال: ما الأساليب المعززة للإرشاد المهني لدى طلبة المرحلة الثانوية وفق مستهدفات برنامج تنمية القدرات البشرية؟ ويتفرع عنه الأسئلة التالية:

١. ما متطلبات تعزيز الإرشاد المهني وفق مستهدفات برنامج تنمية القدرات البشرية لدى طلبة المرحلة الثانوية؟

٢. ما المقترحات لتعزيز الإرشاد المهني لدى طلبة المرحلة الثانوية وفق مستهدفات برنامج تنمية القدرات البشرية؟

أهداف البحث :

يهدف البحث الحالي إلى:

١. الكشف عن الممارسات الفعلية المعززة لدور الارشاد المهني في مدارس المرحلة الثانوية وفق مستهدفات برنامج تنمية القدرات البشرية.

٢. تحديد متطلبات تعزيز الإرشاد المهني وفق مستهدفات برنامج تنمية القدرات البشرية لدى طلبة المرحلة الثانوية.

٣. تقديم عدد من المقترحات والإجراءات اللازمة لتعزيز الإرشاد المهني لدى طلبة المرحلة الثانوية وفق مستهدفات برنامج تنمية القدرات البشرية.

أهمية البحث :

تكمن أهمية البحث في الجوانب الآتية:

الأهمية النظرية :

١. قد تُسهم البحث بالمعرفة التراكمية لموضوع البحث ذات العلاقة بالممارسات المعززة للإرشاد المهني في مدارس المرحلة الثانوية، في توفير إطار مفاهيمي وفق

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

أسس علمية يساعد مخططي برامج تطوير التعليم الثانوي على تصميم برامج ومشاريع تمُكّنهم من إحداث التغيير المطلوب، وفق مستهدفات برنامج تنمية القدرات البشرية.

٢. يأتي البحث الحالي تحقيقاً لمتطلبات رؤية المملكة العربية السعودية ٢٠٣٠م , وبرنامج التحول الوطني ٢٠٢٠م وبرنامج تنمية القدرات البشرية (٢٠٢١) والتي أشارت إلى مواصلة الاستثمار في التعليم والتدريب وتزويد الطلبة بالمعارف والمهارات اللازمة للوظائف المستقبلية

الأهمية العلمية التطبيقية :

١. العمل على توجيه مخرجات ا لمرحلة الثانوية لتحقيق متطلبات سوق العمل. من خلال تزويد الطلبة بالتغذية الراجعة وتحديد احتياجاتهم الارشادية وتشخيص جوانب القوة والضعف مما يمكنهم من التطوير وفق متطلبات سوق العمل.

٢. إعداد قائمة بعدد من الأساليب التطبيقية للإرشاد المهني وتوجيه العاملين في الميدان التربوي لتطبيقها.

مصطلحات البحث :

الإرشاد المهني Career guidance " عملية مساعدة الأفراد لتحديد ومتابعة المسارات الوظيفية المناسبة وهذا النوع من التوجيه والمشورة يقدم لطلاب المرحلة الثانوية بهدف التوعية بالتغيير الوظيفي وتزويد الطلاب بالأدوات والموارد اللازمة لاتخاذ قرارات مستنيرة عن حياتهم المهنية (Ravichandran , 2023,p48 وعرّفه السلمي والزهراني (٢٠٢٣م، ص٢١٥م)" الخدمات الإرشادية المهنية التي تكون موجهة لطالب المرحلة الثانوي في جانب الإعداد المهني وتنمية الوعي بمتطلبات المهن والاختيارات المتصلة بالمجال الأكاديمي، والمجال الاجتماعي، ومجال اتخاذ القرار المهني، ومجال الأساليب الإرشادية المناسبة"

ويعرفه الباحث إجرائياً : برنامج تنموي شامل مصمم من أجل مساعدة الطلاب في اتخاذ وتنفيذ خيارات تعليمية ومهنية مستنيرة تساعدهم على رسم مستقبلهم وتحديد وجهتهم المهنية لاختيار المسار الدراسي المناسب.

التعزيز:Reinforcement يُعرِّفهُ القبلي (٢٠١٤م، ص١١) أنَّه "عملية تثبيت السلوك المناسب، أو زيادة احتمالات تكراره في المستقبل، وذلك بإضافة مثيرات إيجابية، أو إزالة مثيرات سلبية بعد حدوثه. " ويُعرَّفُ التعزيزُ إجرائيًا أنَّه: عملية تثبيت السلوك المعرفي والوجداني بالممارسات المستَهدَفة في برنامج تنمية القدرات البشرية لدى طلاب المرحلة الثانوية وذلك بالقيام بعددٍ من الأدوار التي تدعمُ تثبيتَها وزيادة ممارستِهم لها في المواقف ذات العلاقة بالمهن المستقبلية.

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

المرحلة الثانوية : (Secondary stage) المرحلة التي تلي المرحلة المتوسطة وفق نظام المسارات بحسب وزارة التعليم (٢٠٢١) نظام يساعد في تحقيق متطلبات التنمية الوطنية المستقبلية في المملكة وفق رؤية ٢٠٣٠ من خلال إيجاد البدائل والفرص ، ليختار مساراً يتناسب ميوله وقدراته ويمده بالمهارات والكفايات الحديثة التي تساعده في الإعداد للحياة وإكمال تعليمه بعد الثانوي ويحتوي على خمسة مسارات رئيسية (المسار العام، مسار علوم الحاسب والهندسة، ومسار الصحة والحياة، ومسار إدارة الأعمال والمسار الشرعي (ص٤). ويتبنى البحث هذا التعريف إجرائياً.

برنامج تنمية القدرات البشرية The Human Capability Development Progra: هو أحدُ برامج رؤية المملكة ٢٠٣٠ ، ويعنى بتنمية المهارات الأساسية والمستقبلية، وتطوير قدرات جميع مواطنّي المملكة العربية السُّعودية، وترسيخ القيم لديهم، وتنمية المعارف لمختلف الفئات العمرية والمستويات التعليمية؛ سعيًا لتلبية مُتطلَّبات سوق العمل المستقبلي المحلي والعالمي (برنامج تنمية القدرات البشرية ، ٢٠٢١ ، ص. ٨.)

حدود البحث :

تحددت نتائج البحث بالحدود التالية :

الحد الموضوعي : تجرى الدراسة حول اتجاهات طلبة المرحلة الثانوية نحو التعليم المهني وسبل تعزيزها وفق مستهدفات برنامج تنمية القدرات البشرية بالإبعاد التالية (الاتجاهات المتعلقة بالجانب الشخصي ، الاتجاهات المتعلقة بالجانب المجتمعي ، الاتجاهات المتعلقة بالجانب التعليمي) .

الحد البشري : طلبة الثانوية العامة في مدارس التعليم العام في محافظة المجاردة .

الحد المكاني : مدارس التعليم الثالث الثانوي في محافظة المجاردة للذكور والإناث في الفصل الدراسي الثاني من العام الدراسي (١٤٤٥ه) .

أدبيات البحث

المحور الأول : التعليم المهني :

نشأة التعليم المهني في المملكة العربية السعودية :

إن التعليم المهني هو عماد نهضة أي أمة في مجالات عديدة ، على قيام منا الاقتصادية والعلمية والفنية وكان خير شاهد على ذلك ما حدث بأوروبا أبان الحرب العالمية على سبيل المثال لا الحصر ، مما ساعد على قيام تكتلات صناعية كبرى في العالم ، مثال : الدول الصناعية السبع الكبرى وغيرها من التكتلات الاقتصادية المبنية

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

على الصناعة التي عمادها التعليم المهني الذي وفر الأيدي العاملة الماهرة التي قامت بنهضة تلك الدول .

وسعى الباحث إلى تناول هذا المنحنى بالبحث ، حيث أن التعليم المهني - كما أوردت سالفاً - هو العماد الأساسي في بناء نهضة الأمم ، ولعل انفتاح المملكة على العالم والتطورات الملموسة الحادثة في شتى المجالات وأهمها في مجال التعليم وبالتحديد التعليم المهني ، وما قامت ببنائه المملكة على مدار عقدين من الزمان من مدن صناعية ضخمة تستلزم توفير عشرات الآلاف من أبناء الوطن من الصناع المهرة لبناء نهضتها الحديثة في ظل قيادتها الرشيدة ورؤيتها للعام٢٠٣٠ م .

والمملكة العربية السعودية كغيرها من البلدان العربية المتطلعة للنهوض بأبنائها، فقد بنت المملكة سياستها الداخلية والخارجية على مبادئ الشريعة الإسلامية، وكان الإنسان في هذه السياسة هو المحور والركيزة وهذه الركيزة استشعرتها الحكومة منذ بداية وضعها لخططها الخمسية الشاملة التي ترجع إلى عام ١٣٩٠ه ، كما اهتمت المملكة بالتعليم الفني والتدريب المهني في فترة مبكرة من تاريخها ، ففي عام ١٣٦٩هـ/ ١٩٤٩م أنشىء المعهد الصناعي السعودي ، ثم أنشىء مركز التدريب المهني عام ١٣٦٩هـ / ١٩٤٩م بمدينة الرياض ، وقبلها المدرسة الصناعية بجدة ، وفي عام ١٣٨٥هـ أنشىء معهد المراقبين الفنيين بمدينة الرياض ، وفي البدء كانت برامج التعليم الفني بفروعه الثلاثة (الصناعي والتجاري والزراعي) تابعة لوزارة المعارف ، كما كان التدريب المهني تابعا لوزارة العمل والشؤون الاجتماعية، وكان معهد المراقبين الفنيين تابعا لوزارة العمل والشؤون البلدية والقروية ، وعد دراسات مستفيضة للحاجات القائمة من القوى العاملة ومحاولة توافقها مع متطلبات القفزة التنموية التي تعيشها المملكة ، رأى المسؤولون في الدولة أن أفضل سبيل إلى تطوير برامج التعليم الفني والتدريب المهني هو إنشاء مؤسسة عامة تتولى مسؤولية تنفيذ خطط تطوير القوى العاملة (الخياط ، ٢٠٠٣م) .

وفعلاً أنشئت المؤسسة العامة للتعليم الفني والتدريب المهني بموجب المرسوم الملكي م / ٣٠وتاريخ ٨/١٠/ ١٠/ ١٤٠٠ه الموافق ٢٢/ ٦ / ١٩٨٠م ، حيث جرى دمج جميع مراكز التدريب المهني التابعة لوزارة العمل والمعاهد والمدارس الفنية التابعة لوزارة المعارف في مؤسسة واحدة ، تقوم بالدور التنفيذي في مهمة تطوير القوى العاملة ، أما الجانب التخطيطي فقد أنيط بمجلس القوى العاملة الذي جاء إنشاؤها متوافقا ومتزامناً مع إنشاء المؤسسة العامة للتعليم الفني والتدريب المهني ، وتتمتع هذه المؤسسة باستقلال مالي وإداري يجعلها قادرة على أداء مهمتها بيسر وسهولة ، ويتولى إدارتها مجلس إدارة برئاسة وزير العمل والشؤون

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

الاجتماعية ، ويعين أعضاءه من الجهات الحكومية ذات العلاقة ، إلى جانب ممثلين عن القطاع الأهلي يعينان بتوجيه من وزير العمل ، ويكون للمؤسسة محفظ بالمرتبة الممتازة ، أما نظام المؤسسة العامة للتعليم الفني والتدريب المهني فيتكون من ست عشرة مادة ، حددت الغرض من إنشاء المؤسسة وقواعد تنظيمها وتشكيل إدارتها واجتماعاته وصلاحياته، كما حددت مهام وصلاحيات محافظ المؤسسة وتنظيم ميزانيتها ومصادر تمويلها، وتدير المؤسسة عددا من الكليات التقنية ومعاهد ثانوية صناعية ومعاهد فنية عليا وثانويات تجارية ومعاهد فنية وزراعية ومعاهد فنية للمراقبين الفنيين ومئات من مراكز التدريب (الخياط ، ٢٠٠٣م) .

ومما سبق يتبين أن التعليم الفني والمهني كان نصب أعين المخططين للتعليم من البداية لسياسة التعليم في المملكة على الرغم من التوجه الإسلامي والتمسك بالكتاب والسنة وتدريس العلوم الشرعية ، ولكن كان هناك اهتمام بالغ بأشكال التعليم المهني والتقني كافة ، زراعي وصناعي وفني ، حتى تتوج ذلك بإنشاء المؤسسة العامة للتدريب التقني والمهني وما يتبعها من مدارس ومعاهد وكليات وما تقدمه تلك المؤسسة للبلاد من خبرات ومخرجات لتواكب التطوّر الطموح الحادث الذي يسعى لتحقيق رؤية المملكة ٢٠٣٠م .

أهداف التعليم المهني في المملكة العربية السعودية :

عند إقرار التعليم المهني في المملكة العربية السعودية كان ذلك سعياً لتحيق مجموعة من الأهداف، والتي من أبرزها ما يلي :

. يهدف التعليم الفني كفاية المملكة من العاملين الصالحين المؤهلين في سائر الميادين والمستويات، الذين تتوافر فيهم العقيدة السليمة والخلق الفاضل وإتقان العمل ، وحسن القيام بما يوكل إليهم من مهام .

. تعنى الجهات التعليمية المختصة بالتعليم الفني بأنواعه ، والمهني، وتدعمه فنيا وماليا

. تحديد حاجات المملكة من الأيدي الفنية على مختلف المستويات والأنواع ، بشكل يجعلها تكتفي ذاتيا في مدة تقرر في ضوء الإمكانات الموجودة واستغلال سائر الطاقات التي يمكن أن تعمل في هذا المجال ، وتوضع خطة محددة لهذا الغرض .

. مراعاة جميع التطورات المتجددة في حقول المعرفة والعمل ، من أجل الاستفادة من سائر الخبرات والمهارات .

. إنشاء مجموعة من المعاهد المتخصصة لسد احتياجات المملكة من العاملين في الميادين الزراعية والتجارية والصناعية وغيرها .

. إتاحة فرص وظيفية أكبر أمام الخريجين للعمل في المنشآت والشركات والمؤسسات والمصانع (وثيقة التعليم بالمملكة العربية السعودية ، ١٤١٦هـ) .

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

ويرى الباحث أن هذه الأهداف تقلل من نسبة البطالة بين أفراد المجتمع، وبالتالي تحسين الدخل الخاص بكل فرد ، وتعزز الناتج القومي .

خطة التعليم بالمملكة العربية السعودية :

إن التعليم المهني بالمملكة العربية السعودية لم يكن عملاً عشوائياً أو فردياً غير منظم ، ولكن كان وفق خطة تقوم على مجموعة من النقاط ، والتي من أبرزها ما يلي :

. الاهتمام بالتعليم الفني في مجالات الصناعة والزراعة والتجارة .

. رفع مستوى التدريب على مختلف المستويات، سواء من هم في المراحل التمهيدية أو الخريجون أو العاملون في القطاع الحكومي أو القطاع الخاص .

. التركيز على عمل البحوث والدراسات المهنية التي يكون من نتائجها تطوير الإداء العلمي ، الكفاية الإنتاجية للقوى العاملة الوطنية ، ولتنفيذ هذه السياسات أخذت المؤسسة العامة للتعليم الفني والتدريب المهني بالوسائل الأتية :

. إعداد المواطن السعودي للقيام بالأعمال المهنية والحرفية في القطاعات الصناعية والزراعية والتجارية الهامة للقطاعين العام والخاص

. رفع مستوى العاملين الفنيين والمهنيين الموجودين على رأس العمل لتزويدهم بالأساليب الحديثة المتطورة في مجال العلوم والتكنولوجيا ، وإتاحة الفرص أمامهم لأخذ ورات تدريبية داخل المملكة وخارجها .

. تهيئة الفرص لتحويل العمالة العادية إلى عمالة فنية مدربة يكون حصيلتها مزيدا من الإنتاجية .

. إتاحة الفرص للأميّين وصغار السن الذين لم يوفّقوا في التعليم العام بكسب مهارات فنية عن طريق دراسات متخصصة صباحية ومسائية وحصولهم على شهادات التدريب المهني والفني.

. إعداد برامج توعية عامة للشباب يكون من نتائجها حصول المؤسسة العامة للتعليم والتدريب المهني على مردود افضل لخدماتها الفنية والتدريبية .

. الاهتمام بالدراسات والبحوث الخاصة بدراسة مشاكل العمالة الفنية تماشيا مع احتياجات سوق العمل (إبراهيم ، ١٤١٥هـ) .

ويرى الباحث أن التعليم المهني يجب أن يتقيد بالنقاط الواردة بالخطة الخاصة به ، لكي يكن العمل خلاله وفق خطة منظمة ، وخطوات مدروسة ، وذلك لتحقيق الناتج المأمول من إقرار برامجه ، وبون ذلك يكون العمل عشوائي ينتج عنه أفراد غير مؤهلين للعمل .

أهمية التعليم المهني :

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

يشكل التعليم المهني أساساً للحركة التربوية المعاصرة فمن خلاله يتمكن المجتمع المعاصر من تنمية موارده البشرية بما يتفق مع مطالبه وحاجاته على هيئة برامج مكثفة لتخطيط القوى العاملة . هذه البرامج هي - عادة - جزء من برامج التنمية الشاملة لا يمكن إغفاله البته ، بل أن بقية البرامج التنموية الأخرى تقوم عليه . وطالما أن النظام التعليمي ينظر إليه على أنه كل متكامل من الأجزاء والعناصر المتفاعلة التي تؤثر كل منها في الآخر ويتأثر به فإن التاريخ والسياسة والإدارة - كل ذلك - هو من عناصر هذا النظام التعليمي الفني المهني كلما أمكن زيادة كفاءته منهجا وأهدافاً وتطبيقا وتقويما (الخطيب ، ٢٠٠٥م) .

وللتعليم المهني دور جوهري في إعداد قوة عمل مؤهلة للتعامل مع التقانة الحديثة قادرة على مواجهة التغيرات المتسارعة وانعكاساتها على طبيعة احتياجات سوق العمل من المهن والمهارات المتغيرة ، مما دفع الدول ، خاصة المتقدمة منها إلى إدخال إصلاحات جذرية في هذا القطاع من خلال تكامل برامج التعليم الثانوي المهني الفني وتجسيرها بالتعليم العالي وربطها باحتياجات سوق العمل وتأمين تجاوبه مع التغيرات العلمية والثقافية والتحولات الاجتماعية ، والأوضاع الاقتصادية المستجدة (المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، ١٩٩٨م) .

لقد أصبح التعليم المهني ضرورة اجتماعية وحضارية خلال العصر الحديث على الرغم من أن هذا النوع من التعليم يرجع إليه الفضل في إقامة كثير من الحضارات الإنسانية العريقة ، وفي بلادنا لا تزال النظرة العامة قاصرة ولا يقل عنها قصرا سوى قلة الجهود المبذولة للارتقاء به نظريا وتطبيقيا . وقد يكون من الأجدى أن يعاد النظر في هذه المسألة على الصعيدين التعليمي والاقتصادي خاصة في ظل الاستمرار في سياسات الاعتماد على الغير ، إن التعليم المهني لا يمكن تجزئته عن النظام التعليمي في شكله الكبير على الإطلاق، فالتعليم المهني في صورته الواسعة هو ذلك النوع من التعليم الذي يجعل فردا ما قابلاً للعمل في مجموعة من المهن أفضل من قابليته للعمل في مجموعة أخرى ، وهو بهذا يختلف عن التعليم العام الذي يوازيه في الأهمية رغم كونه لا يعد الأفراد أهلا للعمل (محاسنة ، ٢٠١١م) .

نظرة المجتمعات للتعليم المهني :

لقد عانى التعليم المهني خلال تاريخه الطويل من آثار النظرة الاجتماعية المتدنية، وانعكست هذه النظرة على مدارس التعليم المهني ، فأصبح يلتحق بها من لم تتح لهم فرصة التعليم الأكاديمي أو من لم يستطيع إكمال دراسته الأكاديمية بسبب ضعفه التحصيلي ، حيث أصبح ينظر لهذا النوع من التعليم باعتباره نوعاً من التعليم الذي لا يحتاج مستوى عالي من الذكاء ، ولا قدرة عالية من التحصيل الدراسي ،

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

وزاد من هذه النظرة وأكدها ، تزداد . الطلب على التعليم الأكاديمي ، بحيث أصبحت أعداد الطلبة الملتحقين بالتعليم الأكاديمي عبئا ، وإن النظرة إلى مكانة التعليم المهني من المسائل التي تم التعرض لها من الفلسفات المختلفة ، وتفاوت طبيعة هذه النظرة لهذا الموضوع من فلسفة إلى أخرى . ففي الحين الذي تشير فيه بعض الفلسفات التربوية ، ومنها فلسفة المثالية ، إلى أهمية دور العقل والمعرفة النظرية دون أن تولي أية اهتمام بالجانب التطبيقي ، أبرزت بعص الفلسفات التربوية الأخرى ، مثل البراجماتية والطبيعية ، أهمية البعد التطبيقي كمصدر للمعرفة (الكندري وملك ، ٢٠٠١ م) .

إذن فإن المكانة التي يحتلها التعليم المهني في أيّ مجتمع من المجتمعات ، وطبيعة النظرة المجتمعية إليه ،قد تختلف باختلاف نظرة الفلاسفة والفلسفات المختلفة نحو التعليم المهني ، مما ينعكس على طريقة فهم ونظرة أي مجتمع من المجتمعات لأهمية التعليم المهني ، وهناك نماذج من الاهتمام بالتعليم المهني في المجتمع العربي والذي يشكل المجتمع التكويني أحدى مكوناته ، فإن النهضة العربية الحديثة وظهور التصنيع في البلاد العربية تطلبت ازدياد الاهتمام بالمهن والتعليم المهني والتقني ، لأهميته في رفد خطط التنمية بالكوادر المهنية والتقنية المؤهلة ، ولذلك في الأردن فإن النظام التربوي ينظر إلى التعليم المهني على أنه استثمار أساسي لا يمكن الاستغناء عنه بأي شكل من الأشكال، ولكن وعلى الرغم من كل هذه القناعات بأهمية التعليم المهني ، فما تزال النظرة المجتمعية السلبية تنعكس سلباً نحو هذا النوع من التعليم على هيكل الالتحاق به ، وحجم الاستثمارات في عناصره المختلفة وحتى إمكانات تطويره ، ومن أسباب عزوف الطلبة عن التعليم المهني يرجع إلى القيم الاجتماعية السلبية تجاه التعليم المهني، وتأثر الطلبة برغبة أولياء أمورهم بالالتحاق في التعليم الأكاديمي، نتيجة لقلة توافر فرص لخريجي التعليم المهني ومحدودية القبول في التعليم الجامعي لهؤلاء الخريجين ، وعدم وجود الخطط النوعية المتكاملة لإيجاد اتجاهات إيجابية نحو التعليم المهني (المصري ، ٢٠٠٥م).

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

المحور الثاني : برنامج تنمية القدرات البشرية

تعريف تنمية القدرات البشرية :

مجموعة من المعارف والمهارات والكفايات والقيم الكامنة في الفرد ، تمكنه من بناء كيانه الشخصي ، والاجتماعي ، والاقتصادي . (منظمة التعاون الاقتصادي والتنمية OECD ، ٢٠٢١) .

تتكون من المعرفة والمهارات والصحة التي يراكمها الناس خلال سنوات حياتهم ، وتمكنهم من تحقيق إمكاناتهم وتطلعاتهم كأعضاء منتجين في المجتمع . (النك الدولي THE WORLD BANK ، ٢٠٢١) .

لتنمية الطفل هناك حاجة إلى نظام يحتوي على : معارف ، مهارات ، سمات ، وقيم . (منظمة الأمم المتحدة للطفولة Unlcef ، ٢٠٢١) .

تنمي القدرات وترعى في بيئة ممكنة داخل المنظمات على المستوى المجتمعي ، والشخصي من خلال المهارات والخبرات والمعارف التي تهيىء الشخص للقيام بوظيفته . (الأمم المتحدة UNDP ، ٢٠٢١) .

أهداف تنمية القدرات البشرية :

إن الاستراتيجية المتكاملة للتنمية التي تتمثل في رؤية المملكة ٢٠٣٠م والتي جعلت من تنمية القدرات البشرية إحدى مرتكزاتها الأساسية ، لتهدف إلى بناء مستقبل مشرق للمملكة ، وذلك من خلال ثلاثة محاور : مجتمع حيوي ، واقتصاد مزدهر ، ووطن طموح . وتعمل هذه الروية على تمكين المملكة العربية السعودية من تبوء مركز قيادي على المستوى العالمي في العديد من المجالات .

تتبنى الرؤية مجموعة من الأهداف الاستراتيجية ، وقد صممت لتحقيقها برامج متكاملة فيما بينها ، تتناسب مع طموح هذه الرؤية ، وتعمل على تنفيذ مبادرات تحوّلية لدفع عجلة التنمية على الصعيدين الاجتماعي والاقتصادي

ويسعى البرنامج إلى أن يمتلك المواطن قدرات تمكّنه من المنافسة عالمياً ، من خلال تعزيز القيم ، وتطوير المهارات الأساسية ومهارات المستقبل ، وتنمية المعارف . كما يركز البرنامج على تطوير أساس تعليمي متين للجميع يسهم في غرس القيم منذ الصغر ، وتحضير الشباب لسوق العمل المستقبلي المحلي والعالمي ، وتعزيز ثقافة العمل لديهم . كما يستهدف تنمية مهارات المواطنين والمواطنات عبر توفير فرص التعلم مدى الحياة، ودعم ثقافة الابتكار وريادة الأعمال و تطوير وتفعيل السياسات والممكنات لتعزيز ريادة المملكة .

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

أهمية برنامج تنمية القدرات البشرية

يعمل البرنامج 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 المواطنين بالخبرات التعليمية المخصصة لكل مرحلة في رحلة التطوير ، وأهمية البرنامج تندرج على المراحل العمرية التالية :

أو لاً : مرحلة الأطفال :

يزوّد الأطفال بخبرات تعليمية مبنية على أساس معرفي متين ، وذلك من خلال التركيز على تطوير مناهج حديثة تنمّي مهارات القرن الحادي والعشرين ، وتغرس القيم والمهارات والمعارف اللازمة للمستقبل ، وتقديم التجارب والخبرات التعليمية المبتكرة والمصممة خصيصاً لاحتياجات كل طفل ، لاسيما الطلاب الموهوبين والأشخاص ذوي الإعاقة من **قبل** معلمين محترفين ، وغرس وتنمية مهارة التعلم الذاتي ، بالإضافة إلى تنويع الأنشطة اللاصفية والمجتمعية ، وتكثيف طرق التعلم المبتكرة واستخدام خيارات التعلم المرنة ، وحلول التعلم القائم على التقنية، وإتاحة الوصول إلى أدوات التعلم الإلكتروني والمدمج والتفاعلي ، بما يتماشى مع المناهج الوطنية ، وذلك بصفة منتظمة وفي الظروف الاستثنائية التي تحول دون حضور الطلاب إلى المدارس .

ثانياً : مرحلة الشباب :

يعزز البرنامج مشاركة الشباب في مسارات التعلم التي تساعد على إعدادهم لتلبية متطلبات سوق العمل المحلية والعالمية ، وذلك من خلال توفير فرص تعليمية مرنة لترسيخ القيم وتعزيز الانتماء الوطني ، وتوفير فرص تعليمية متنوعة بحسب احتياجات سوق العمل ؛ في سبيل إعدادهم للمستقبل ومنها الثورة الصناعية الرابعة ، وتعزيز الخبرات المهنية والعلمية المرتبطة بالمهنيين والمدربين ، وتقديم التوجيه والإرشاد ورفع الوعي حول مقومات الدخول الناجح إلى سوق العمل ، وزيادة أساليب التدريس العملية والتطبيقية ودعم تطوير مهارات ريادة الأعمال .

ثالثاً : مرحلة الكبار :

يضيف البرنامج للكبار فرصة للمشاركة في التعلم المستمر مدى الحياة من خلال تطوير المهارات وإعادة التأهيل من أجل الاستعداد للوظائف المستقبلية في القطاعات ذات الأولوية المحددة في رؤية المملكة ٢٠٣٠ ، وإتاحة فرص الابتكار ودعم تطوير مهرات ريادة الأعمال ، وتعزيز العناية باللغة العربية والاعتزاز بها

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

ونشرها ، وإشراك القطاع الخاص والمجتمع ككل في دعم التطوير المهني ، وزيادة النماذج التعليمية التي تسمح للكبار بالتعلم وتطوير مهاراتهم بما يناسب ميولهم واحتياجاتهم الشخصية ، وإدارة الرحلة المهنية القائمة على تعريف واعتماد المهارات الشخصية وتنميتها من خلال الاستفادة من الخبرات العملية .

المستفيدون من منظومة القدرات البشرية

يستفيد أصحاب العلاقة الأساسيون في المنظومة من البرنامج ، ويشمل ذلك : العاملون في مجال التعليم ، وأولياء الأمور ، وأصحاب الأعمال ، وذلك على النحو الآتي :

العاملون في قطاع التعليم والتدريب :

. إثراء المتخصصين في مجال التعليم من خلال تزويدهم بمسارات مهنية متنوعة وخبرات ذات صلة .

. تحسين مخرجات التعليم من خلال المساءلة والمرونة والحوافز .

. التوسع في التدريب من أجل تفعيل وتحسين طرق التعليم والتعلم . .

. زيادة الشفافية وجمع البيانات التي تقيس نتائج التعلم وتساعد على دعم اتخاذ القرار في منظومة التعليم .

أولياء الأمور والمجتمع :

. إتاحة الفرصة للمواطنين من أجل المشاركة في العمل التطوعي وخدمة المجتمع .

. إتاحة الفرصة لأولياء الأمور من أجل مزيد من المشاركة في تحديد وتوجيه الأنشطة اللاصفية والمجتمعية .

. إتاحة البرامج والأدوات اللازمة لزيادة واستمرارية مشاركة أولياء الأمور في متابعة وتعليم أطفالهم وترسيخ القيم لديهم .

أرباب الأعمال أو الموظفون :

. التطوير المستمر لمهارات القوى العاملة ، وإعادة التأهيل في القطاعات ذات الأولوية .

. إتاحة الفرصة لأصحاب الأعمال من أجل المشاركة في عملية التعليم ، وحوكمة المؤسسات التعليمية ، وتطوير المناهج الدراسية .

. زيادة الدعم في برامج تدريب الموظفين ورعاية مشاريع رواد الأعمال .

. زيادة التركيز على الشفافية فيما يخص توافر مهارات وقدرات القوى العاملة .

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

مؤشرات ومستهدفات تنمية القدرات البشرية :

أولاً : المساهمة في مؤشرات الاقتصاد الكلي :

يؤثر البرنامج بشكل إيجابي على الاقتصاد الوطني على المدى البعيد نتيجة الاستثمار في رأس المال البشري ، الذي سيؤدي إلى زيادة القيمة المضافة في الاقتصاد نتيجة زيادة الكفاءة والإنتاجية . كما يجب الأخذ في الاعتبار أن برنامج تنمية القدرات البشرية سيكون له تأثير إيجابي وطفيف على المدى القصير والمتوسط في مؤشرات الاقتصاد الكلي ، ويعود السبب ذلك إلى كون الميزانية الخاصة بالبرنامج تركز على السياسات والتشريعات والتي يظهر أثرها على المدى الطويل .

ثانياً : المؤشرات الاستراتيجية على مستوى البرنامج :

تركز هذه المؤشرات على المخرجات الرئيسية للبرنامج ، المرتبطة بأهداف رؤية المملكة ٢٠٣٠ ونتائج المبادرات المتعددة التي تتطلب وقتاً لإحداث تأثير ملحوظ ، ويركز هذا القسم على المؤشرات الاستراتيجية للبرنامج ، مع مجموعة من مؤشرات الأداء الرئيسية للبرنامج وعددها ٣٧ مؤشراً .

التحديات التي تواجه برنامج تنمية القدرات البشرية

على الرغم من التحولات الإيجابية التي تطرأ على منظومة التعليم العام في الممل بشكل عام ، فإن العملية التعليمية لا تزال تواجه العديد من التحديات . حدد البرنامج عدداً من الأسباب التي أثرت على مخرجات التعليم العام ، من أهمها :

١ــ انخفاض معدل الالتحاق بالتعليم قبل الابتدائية :

أظهرت الإحصاءات الرسمية انخفاض معدل التحاق الطلاب في مرحلة رياض الأطفال وانخفاض في مؤشر إجمالي الإنفاق لتلك المرحلة ؛ مما أثر ذلك على جاهزية الأطفال للاستعداد للمرحلة الابتدائية ، وتنفق المملكة نسبة عالية من الناتج المحلي الإجمالي على التعليم ، إلا أن معدل الانفاق في مرحلة الطفولة المبكرة يمثل 0.3 ٪ فقط من الناتج المحلي الإجمالي ، بينما يبلغ متوسط الإنفاق على التعليم في مرحلة الطفولة المبكرة في دول منظمة التعاون الاقتصادي والتنمية (OECD) 0.8 ٪ من الناتج المحلي الإجمالي ، أي ما يقارب ثلاثة أضعاف الإنفاق في المملكة . بالإضافة إلى ذلك ، تواجه مدارس رياض الأطفال في المملكة تحديات متعلقة بجودة البنية التحتية وخدمات الدعم .

٢ــ المسارات غير المرنة ومحدودية التخصصات :

يعتمد التعليم الأساسي في المملكة من مرحلة الطفولة المبكرة وحتى نهاية المرحلة المتوسطة على مسار تعليمي واحد في حين يعتمد على مسارات محدودة

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

وغير محددة وغير مرنة للتخصص في المرحلة الثانوية ، مقارنة مع أنظمة التعليم في الدول المتطورة عالمياً في هذا المجال .

٤- مناهج وطرق تدريس غير المحدثة :

لا تزال المنظومة التعليمية في المملكة تعتمد على أساليب ومناهج تعليمية تقليدية وغير متجددة ، ولا تركز على العلوم والتقنية والهندسة والرياضيات واللغات الأجنبية والفنون والمهارات المهنية والمواد الإلزامية المرنة (تختارها المدارس كالعلوم والفنون وتختلف بحسب الاحتياجات الوطنية كالتنمية الشخصية والمهارات الرقمية واللغات الإضافية) وغير الإلزامية (يمكن للطلاب الاختيار منها كعلوم الحاسب الآلي والاقتصاد واللغات الأجنبية) ، لتي تتميز بخصائص تعليمية أساسية متطورة .

٤- تعقيد حوكمة النظام التعليمي :

النظام التعليمي مركزي بشكل كبير مع وجود عدد كبير من الجهات التنظيمية بعكس الدول الأخرى مما يتسبب في المركزية في اتخاذ القرارات ؛ مما أدت إلى محدودية دور القيادات التعليمية في المدارس في اتخاذ القرارات ، وتداخل الجهود المتعلقة بضمان الجودة ، حيث تتوزع جهود ضمان الجودة بين المؤسسة العامة للتدريب التقني والمهني ووزارة التعليم وهيئة تقويم التعليم والتدريب ؛ مما يتطلب التمييز الفعلي لأنشطة ضمان الجودة المطلوبة وتوضيح الدور المخصص لكل جهة .

الدراسات السابقة :

نظراً لتعدد الموضوعات ذات العلاقة بالإرشاد المهني تمّ التركيز على الدّراسات التي تناولت الارشاد المهني بالمرحلة الثانوية بالمحور الأول والدراسات ذات العلاقة بطلاب المرحلة الثانوية واحتياجات سوق العمل في المحور الثاني،

المحور الأول: الدّراسات ذات العلاقة بالإرشاد المهني بالمرحلة الثانوية بصورة عامة .

دراسة بن سعيد(٢٠١٨) هدفت إلى التعرف على دور مستشار التوجيه والإرشاد المهني في بناء المشروع المدرسي المهني من وجهة نظر التلميذ اتبعت المنهج الوصفي، حيث أجريت على عينة من تلاميذ السنة الثانية ثانوي بمقاطعة سيدي بلعباس، وتألفت عينة الدراسة من (١١٩٦) تلميذ وتلميذة من ٢١ ثانوية. واستخدمت الاستبانة واسفرت النتائج عن وجود دور مستشار التوجيه والإرشاد المهني في بناء المشروع المدرسي المهني بالبعد التربوي والنفسي والتحصيل الاكاديمي ووضعت تصور جديد لأساليب التوجيه والإرشاد المدرسي والمهني

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

لإعطائه البعد النوعي المتمثل في عدم الاقتصار على الطابع الإداري في عملية التوجيه والتركيز على التعرف على التلميذ من مختلف الجوانب المتعددة، قدراته استعداداته، ميوله وطموحاته لمساعدته على بناء وتصور مشروعه المستقبل، وتبين وجود فروقاً لصالح الاناث في تقدير الدور

وفي دراسة خميس (٢٠١٨) هدفت الكشف عن اتجاهات مستشاري التوجيه والارشاد المهني حول المرافقة النفسية والتربوية لفائدة تلاميذ التعليم الثانوي العام والتكنولوجي بولاية ورقلة خلال الموسم الدراسي ٢٠١٧-٢٠١٨ اتبعت المنهج الوصفي حيث شملت عينة الدراسة ٣٠ مستشار ومستشارة من تخصصات مختلفة الذين تتراوح خبرتهم المهنية ما بين (٥ إلى ١٠) سنوات، واستخدمت الاستبانة وبعد اجراء الدراسة الميدانية اسفرت النتائج وجود اتجاهات ايجابية للإرشاد والتوجيه المهني وتبين عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين اتجاهات مستشاري التوجيه والإرشاد المهني حول المرافقة النفسية والتربوية في المؤسسات التعليم الثانوي باختلاف التخصص الأكاديمي .

وفي دراسة عبدالهادي ومحمود والقصبي ومرجان(٢٠١٨) هدفت إلى وضع تصور مقترح لتطبيق التوجيه والإرشاد المهني في التعليم الثانوي الفني لمواجهة مشكلة البطالة في محافظة بورسعيد، من خلال الكشف عن واقع الارشاد المهني في تلبية متطلبات سوق العمل من القوى البشرية وتحديد سبل تطوير الارشاد المهني لمواجهة مشكلة البطالة، اتبعت المنهج الوصفي، وتكونت العينة من (٣٣٠) فرداً واستخدمت استبانة موجهة لمديري ومعلمي ومشرفي المدارس الثانوية بمحافظة بور سعيد وتبين ضعف قنوات الاتصال بين ادارة المدرسة والمجتمع الخارجي وصعوبة الحصول على احصاءات بالوظائف المستقبلية وضعف عمليات التخطيط المستقبلي للإرشاد المهني وقلة اعداد الاخصائيين المهنيين وقلة اهتمام إدارة المدرسة بأهمية برامج التوجيه والإرشاد المهني ووضعت تصوراً للتطوير حيث يعد التعليم الثانوي الفني من أنماط التعليم المليئة بالمشكلات والتحديات التي تحول دون تحقيق مخرجات على مستوى مهاري متميز، ولكي نحصل على مخرجات متميزة وراقية لابد من توزيع الطلاب على التخصصات المختلفة بمدارس التعليم الثانوي الفني بناءً على رغبات الطلاب أو وفق مهاراتهم وقدراتهم وميولهم ويتحقق ذلك من خلال تطبيق التوجيه والإرشاد المهني للطلاب في مرحلة التعليم الثانوي.

وفي دراسة **Thenmozhi,2018** هدفت الى الكشف عن استراتيجيات المستخدمة بالإرشاد المهني في المدارس الثانوية بالهند اتبعت المنهج الوصفي

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

التحليلي بمراجعة التقارير الاحصائية من مؤسسات التعليم المهني بالهند وخلصت الى استراتيجيات التوجيه المهني أن تقوم خدمات التوجيه المهني على مبدأ الفروق الفردية واستخدام استراتيجيات مختلفة لتلبية الاحتياجات المهنية الفردية للطلاب و يحتاج الفرد إلى فهم المنظور الشامل للمهنة التي قرر أن يعد نفسه لها و يجب أن تلبي خدمة التوجيه المهني الاحتياجات المهنية لكل طالب و إن اختيار مهنة معينة لا يقتصر على قرار واحد ثابت، بل هو عملية تمتد زمنيا، وتنطوي على سلسلة من العوامل الاجتماعية والشخصية و يجب النظر إلى المهنة كمصدر دخل للناس ومصدر رئيسي لإشباع الاحتياجات وتحسين القدرات والكفاءات والاهتمامات ومن المهم ملاحظة أن الاختيار المهني يجب أن يتم تحديده بناءً على قدرة الفرد واهتماماته وكفاءته، وليس على تطلعات الوالدين وحدها.

وفي دراسة بلقاسم (٢٠١٩) هدفت الكشف عن مشكلات الارشاد المهني من خلال قراءة نقدية لتطور هيكلة التعليم الثانوي بالجزائر وواقع التوجيه والإرشاد المدرسي والمهني اتبعت المنهج الاستقرائي الوثائقي وخلصت الى انه شهد التعليم الثانوي في الجزائر عدة تطورات منذ الاستقلال إلى يومنا هذا، فظهرت عدة أنماط للتعليم الثانوي مها التعليم المهني الذي يحمل في طياته التكوين المهني كما هو حال التعليم التكنولوجي المهني الذي تهدف إلى تحضير الشباب لشغل المناصب في مختلف القطاعات الإنتاجية كما يحضر لمواصلة الدراسة العالية، يدوم بين سنة وأربعة سنوات، والتعليم الثانوي المتخصص الذي يسمح بتوجيه المواهب التي يتم اكتشافها في مرحلة التعليم الأساسي، ثم عرفت سنوات الثمانينات هيكلة جديدة كرست الجذوع المشددة والتخصصات، كما شهدت سنوات التسعينات هيكلة أخري أعادت تنظيم الشعب الدراسية وخلقت جسورا تسمح بالتوجيه ما بينها، لتختم بآخر هيكلة والتي هي معتمدة حتى كتابة هذا المقال تم فيها تقليص عدد الشعب ودمج التعليم التقني والتكنولوجي وتوحيد نمط التعليم على مستوى كل الثانويات، وكل محطة لها سلبياتها وإيجابياتها ومشكلاتها، لنصل إلى نتيجة مفادها ضرورة. - إعادة النظر في هيكلة التعليم الثانوي وإثراء المواد الدراسية في الشعب الأدبية تماشيا التخصصات العلمية وإعادة النظر في المسارات الجامعية والمهنية بما يخلق مبدأ تكافؤ الفرص بين الشعب الدراسية وإمكانية دمج التكوين المهني بمنظومة التربية والتعليم وتفعيل البرامج التكوينية الموجهة للعاملين في قطاع التربية وخاصة أخصائي التوجيه والإرشاد المدرسي بما يتوافق مع المقاربة بالكفاءات

وفي دراسة بوصلاح (٢٠١٩) هدفت إلى التعرف على المعوقات التي يعاني منها مستشار التوجيه والإرشاد المدرسي والمهني في الميدان، ومدى تأثيرها على

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

السير الحسن لعملية التوجيه والإرشاد والتحقق من وجود هذه المعوقات واتبعت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي المقارن، وقد اختيرت العينة بطريقة الحصر الشامل، تتكون العينة من ٦١ مستشاراً تم سحبها من مركز التوجيه المدرسي والإرشاد المدرسي والمهني لولاية ورقلة للموسم الدراسي (٢٠١٨- ٢٠١٩) قام الباحث باستخدام أداة ممثلة في استبيان مجزئ إلى خمسة محاور أساسية في ظل وجود عدد من المتغيرات وهي: الجنس- المؤهل العلمي- التخصص- الأقدمية المهنية، وتوصلت الدراسة إلى النتائج التالية: - لا توجد فروق بين مستشاري التوجيه والإرشاد المدرسي والمهني بخصوص المعوقات الإرشادية من وجهة نظرهم تعزى لمتغيرات الجنس والأقدمية المهنية والمؤهل العلمي والتخصص.

وفي دراسة آل عطية(٢٠٢٠) هدفت التعرف على مستوى اتجاهات الطلاب نحو مهن العلوم والتقنية والهندسة والرياضيات STE ولتحقيق ذلك تم استخدام المنهج الوصفي في جمع بيانات البحث وتحليلها، وذلك للإجابة على سؤال البحث. وتكون مجتمع البحث من جميع الطلاب في مدارس المرحلة الثانوية الحكومية والأهلية للبنين في مدينة الرياض، وأخذ منهم عينة من عدة مدارس بشكل عشوائي قوامها (٤٢) طالبا يمثلون طلاب الصف الثاني ثانوي. وأظهرت نتائج البحث مستوى اتجاهات الطلاب نحو مهن العلوم والتقنية والهندسة والرياضيات STEMعند مستوى "اتجاهات متوسطة". وفي ضوء نتائج البحث قدم الباحث عددا من التوصيات ذات العلاقة.

وفي دراسة السلمي والآشي(٢٠٢١) هدفت الكشف عن دور الإرشاد الأكاديمي في نظام المقررات وعلاقته بالتوجيه المهني لدى عينة من طالبات المرحلة الثانوية. وقد اعتمدت الباحثة المنهج الوصفي الارتباطي، وتم استيفاء بيانات هذه الدراسة باستخدام بعض أدوات الدراسة وهي (استمارة البيانات العامة، ومقياس الإرشاد الأكاديمي في نظام المقررات من إعداد الباحثة، ومقياس التوجيه المهني من إعداد الباحثة). وقد اشتملت عينة الدراسة الأساسية على عينة قصدية عددها (٢٠٠) طالبة من طالبات المرحلة الثانوية، باختلاف مستوياتهن الدراسية (أولى ثانوي، ثاني ثانوي، ثالث ثانوي) بقرية العيص بمحافظة ينبع، وهن يمثلن كامل المجتمع الأصلي، ومن أهم النتائج أن مستوى الإرشاد الأكاديمي في نظام المقررات لدى عينة من طالبات المرحلة الثانوية جاء بدرجة متوسطة، كما بينت النتائج أن مستوى التوجيه المهني لدى عينة من طالبات المرحلة الثانوية جاء بدرجة متوسطة. وقد أسفرت النتائج عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات أفراد العينة في مقياس الإرشاد الأكاديمي في نظام المقررات ومقياس التوجيه المهني تبعا لمتغير

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

المستوى الدراسي وذلك لصالح أفراد العينة بالمستوى الدراسي الثالث ثانوي، كما كشفت نتائج الدراسة عن وجود علاقة ارتباطية طردية بين دور الإرشاد الأكاديمي في نظام المقررات والتوجيه المهني.

دراسة دحلان(٢٠٢٢) هدفت الدراسة الكشف عن مستوى الاختيار المهني وعلاقته الدافعية نحو التعلم لدى طلاب الصف العاشر بمحافظة غرب خان يونس، بقطاع غزة. اتبع الباحث المنهج الوصفي، حيث تم تطبيق أدوات الدراسة المتمثلة في مقاييس: الاختيار المهني، الدافعية نحو التعلم، من إعداد الباحث على عينة الدراسة المكونة من (٢٤٠) من طلاب الصف العاشر للعام (٢٠٢١، ٢٠٢٢)، وقد أظهرت النتائج وجود مستوى مرتفع لكل من الاختيار المهني الدافعية نحو التعلم، وجود علاقة ذات دلالة إحصائية عند مستوى $\alpha \leq 0.05$ بين الاختيار المهني والدافعية نحو التعلم، وعدم جود فروق ذات دلالة إحصائية عند $\alpha \leq 0.05$ لدى عينة الدراسة في مستوى الاختيار المهني، تبعا للنوع واختيار التخصص. وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند $\alpha \leq 0.05$ لدى عينة الدراسة في مستوى الدافعية نحو التعلم تبعًا للنوع لصالح (الإناث). وتجود فروق ذات دلالة إحصائية عند $\alpha \leq 0.05$ أفراد العينة في مستوى الدافعية نحو التعلم تبعًا لمتغير اختيار التخصص لصالح الفئة (علمي/ أدبي)،

وفي دراسة الحارثي(٢٠٢٢) هدفت إلى معرفة الأدوار المطلوبة من المدرسة الثانوية (المعلم، والمنهج، والأنشطة اللاصفية) لتعزيز القيم المستهدفة في برنامج تنمية القدرات البشرية التي تشمل تسع قيم هي (الانتماء الوطني، والتسامح، والوسطية، والمثابرة، والإتقان، والانضباط، والمرونة، والإيجابية، العزيمة)، وقد طبقت الدراسة على المشرفين التربويين بالإدارة العامة للتعليم في منطقة عسير على عينة قوامها (١٦٤) مشرفاً، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي المسحي، وأظهرت نتائج الدراسة موافقة عينتها على الأدوار المطلوبة من المعلم، حيث بلغ المتوسط الحسابي للمحور(٤.٦٥)، وكذلك موافقتهم على الأدوار المطلوبة من المنهج، حيث بلغ المتوسط الحسابي للمحور(٤.٦٠)، وأخيراً موافقتهم على الأدوار المطلوبة من الأنشطة اللاصفية، حيث بلغ المتوسط الحسابي للمحور(٤.٥٢)، وأظهرت الدراسة عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في استجابات أفراد العينة حول الأدوار المطلوبة من المدرسة الثانوية لتعزيز القيم المستهدفة في برنامج تنمية القدرات البشرية تعزى لمتغيرات الدراسة (التخصص، وسنوات الخدمة في التعليم)

دراسة النواش وآخرون(٢٠٢٢) هدفت إلى التعرف على دور الإرشاد المهني في توفير الأمن النفسي للطلبة الموهوبين في المرحلة الثانوية بمحافظة الأحساء من وجهة نظر منسقي الموهوبين والكشف عن الطرق المتبعة لإرشاد الطلبة

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

الموهوبين مهنيا واتبعت المنهج الوصفي وتكونت عينة البحث من (١٥٠) منسقا ومنسقة من معلمي المرحلة الثانوية بالمدارس الحكومية التابعة لإدارة التعليم بمحافظة الأحساء، للعام الدراسي (١٤٤٣هـ-٢٠٢١م). حيث طبقت عليهم استبانة (من إعداد الباحثات). وأظهرت نتائج البحث أن اغلب أفراد العينة متفقون على أن اتباع طريقة الزيارات الميدانية من أجل مساعدة الطلبة الموهوبين على اكتشاف ومعرفة ظروف ومتطلبات الوظائف المستقبلية تعد من أفضل الطرق الحالية المتبعة لإرشاد الطلبة الموهوبين مهنيا، كما أوضحت أن تعزيز مستوى الثقة لدى الطلاب الموهوبين من أكثر الطرق الفعالة في توفير الأمن النفسي والحماية لديهم، وأسفرت النتائج عن أن دور منسقي الموهوبين في توفير الأمن النفسي والحماية يكمن في تشجيع الطلبة الموهوبين على الإقدام وعدم التردد عند اختيارهم لمهنة معينة.

دراسة قشمر وآخرون.(٢٠٢٢) هدفت الكشف عن دور التوجيه والإرشاد في نشر ثقافة التعليم المهني لدى طلبة الصف العاشر الأساسي في المدارس الحكومية من وجهة نظر الطلبة أنفسهم وعلاقته بمتغيرات الدراسة وهي: النوع الدولة، تقدير المعدل في الصف التاسع الأساسي، مكان السكن. اتبعت المنهج الوصفي المقارن وتكونت عينة الدراسة من (٤٣٥) طالبا وطالبة من طلبة الصف العاشر الأساسي في المدارس الحكومية خلال الفصل الأول من العام الدراسي (٢٠٢٠/ ٢٠٢١) بدول الاردن وفلسطين ولبنان وتبين وجود موافقة بدرجة قليلة على تحقق ما تحتويه فقرات الاستبانة بشكل عام، مما يعني أن التوجيه والإرشاد في نشر ثقافة التعليم المهني لدى طلبة الصف العاشر الأساسي في المدارس الحكومية بحاجة إلى تفعيل دورها بشكل أكبر في مجال توجيه الطلبة نحو التعليم المهني، وضعف التوعية المجتمعية بهذا النوع من التعليم مما يقلل من إمكانية استثمار المدرسة لدور الأسرة ومؤسسات المجتمع المحلي في توجيه الطلبة نحو التعليم المهني وتبصيرهم به، وقلة وجود الأنشطة التي من شأنها تعزيز الجانب المهارى والفني التي تزيد من التوجه نحو لتعليم المهني من مختبرات وأجهزة وأدوات وتبين وجود فروق لصالح الذكور في تقدير الدور.

وفي دراسة رافيشاندران2023 , Ravichandranهدفت إلى عرض ابرز الإجراءات لتعزيز عملية التوجيه والإرشاد المهني في المدارس الثانوية بالهند ومناقشة أهمية التوجيه المهني والاستشارة في المدارس. وعرض مدى الحاجة إلى التخطيط الوظيفي المبكر والاستكشاف، وكذلك عرض دور المرشدين المدرسيين في مساعدة الطلاب على تحديد نقاط القوة لديهم واهتماماتهم والأهداف المهنية وعرض الأدوات والموارد للتقييم المهني المختلفة التي يمكن استخدامها لدعم الاستكشاف

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

الوظيفي، استخدمت المنهج الوثائقي القائم على الاسلوب الاستنتاجي وخلصت الدراسة إلى أهمية تزويد الطلاب بالخيارات المهنية المختلفة من خلال الارشاد المهني الوظيفي والتدريب، والتأكيد على أهمية بناء الشراكات بين المدارس وأصحاب العمل أصحاب المصلحة الآخرين في المجتمع لضمان حصول الطلاب على التعليم المهني الشامل والتوجيه والدعم. وبشكل عام، تؤكد النتائج على الدور الحاسم الذي يلعبه التعليم المهني والتوجيه والإرشاد المهني في مساعدة الطلاب على اتخاذ قرارات مستنيرة بشأن مستقبلهم وتحقيق طموحاتهم المهنية.

وفي دراسة السلمي والزهراني (٢٠٢٣) هدفت الكشف عن متطلبات الإرشاد التعليمي والمهني لطلاب المرحلة الثانوية بمحافظة الطائف في ضوء رؤية المملكة ٢٠٣٠، واتبعت الدراسة المنهج الوصفي المسحي، وطبقت الاستبانة كأداة لجمع البيانات، وتكون مجتمع الدراسة من جميع قادة المدارس والمرشدين الطلابيين بالمدارس الحكومية في محافظة الطائف، والبالغ عددهم (٣٥٠) فرداً وأظهرت النتائج أن متطلبات الإرشاد التعليمي والمهني لطاب المرحلة الثانوية بمحافظة الطائف في ضوء رؤية المملكة ٢٠٣٠ ، جاءت بدرجة " مرتفعة"، وجاء المجالات حسب الترتيب التالي: المجال الأكاديمي، المجال الاجتماعي، مجال اتخاذ القرار المهني، مجال الأساليب الإرشادية المناسبة للإرشاد المهني، وجميعها جاءت بدرجة مرتفعة، كا كشفت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية بن المتوسطات الحسابية للمشاركين بالدراسة حول متطلبات الارشاد التعليمي والمهني لطاب المرحلة الثانوية بمحافظة الطائف في ضوء رؤية المملكة ٢٠٣٠

المحور الثاني: الدّراسات التي تناولت طلاب المرحلة الثانوية واحتياجات سوق العمل

دراسة الشهري وآخرون (٢٠١٨م) بعنوان " واقع ملاءمة مخرجات التعليم في المرحلة الثانوية لمتطلبات سوق العمل السعودي من وجهة نظر أصحاب العمل " هدفت الدراسة إلى التعرف على واقع ملاءمة مخرجات التعليم في المرحلة الثانوية لمتطلبات سوق العمل، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي المسحي واستخدمت الاستبانة كأداة لها، وتكونت عينة الدراسة من (٥٠) من أصحاب العمل في مدينة الرياض وتوصلت الدراسة إلى مجموعة من النتائج : أن معظم متطلبات العمل تتوفر بدرجة متوسطة لدى خريجي المرحلة الثانوية، وأن خريج المرحلة الثانوية بحاجة إلى التركيز بشكل أكبر على المهارات اللغوية، وأنهم بحاجة إلى المزيد من التهيئة والفهم لسوق العمل لتحقيق الرضا الوظيفي، كما توصلت نتائج الدراسة إلى أن سوق

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

العمل يتطلب مجموعة من المهارات اللازمة للنجاح فيه، وأن خريج المرحلة الثانوية بحاجة إلى اكتساب الأخلاقيات المهنية التي تساعده في النجاح في عمله.

وفي دراسة Prikshat, Montague, Connell, Burgess, 2019 هدفت الكشف عن استعداد خريجي المرحلة الثانوية في استراليا للإبقاء بمتطلبات سوق العمل، وفحص كفاءات الاستعداد للعمل لدى خريجي التعليم المهني الأستراليين ومناقشة حالات العجز في الكفاءة المبلغ عنها، وأسباب هذا العجز والاستراتيجيات المحتملة للتغلب على هذا العجز. تم استخدام تصميم بحثي نوعي واستقرائي لفحص كفاءة الاستعداد للعمل لدى الخريجين الأستراليين، والعجز المحتمل، وأسبابه والحلول الممكنة لاكتساب بعض الأفكار الأولية والمساعدة في تشكيل البحوث المستقبلية. تم استخدام تصميم حالة متعددة يشتمل على مقابلات متعمقة مع أصحاب المصلحة الرئيسيين (١٠) ومناقشات جماعية مركزة. تم إجراء مقابلات متعمقة شبه منظمة ومناقشات جماعية مركزة للحصول على رؤى من أصحاب المصلحة الرئيسيين، و أفاد أصحاب المصلحة أن قطاعي التعليم المهني الأسترالي لا يقوم بإعداد الخريجين بشكل كافٍ من حيث مهارات الاستعداد للعمل لديهم. كانت مهارات الإدارة الذاتية، والتواصل (الكتابي والتعبيري)، ومهارات العمل الجماعي، والمهارات المعرفية، والتفكير النظامي والابتكار والإبداع هي أهم أوجه القصور في كفاءة الاستعداد للعمل التي أبلغ عنها أصحاب المصلحة. تشير نتائج الدراسة إلى تدهور حالة سوق عمل الخريجين الأستراليين وتؤكد على أن هناك حاجة ملحة إلى اتباع نهج متكامل من جميع أصحاب المصلحة لتسهيل الانتقال وتقليل الوقت المستغرق من التخرج إلى التوظيف

دراسة مغفوري(٢٠٢٠م) هدفت إلى تطوير مهارات طلاب المرحلة الثانوية لتلبية احتياجات سوق العمل تحقيقاً لرؤية المملكة ٢٠٢٠ م في ضوء التجارب العالمية ومعرفة متطلبات تطوير مهارات طلاب المرحلة الثانوية وبناء تصور مقترح، اتبعت المنهج الوصفي المسحي وتم إجراء مقابلة مع رجال الأعمال لمعرفة أهم مهارات سوق العمل اللازم توافرها لدى طلاب المرحلة الثانوية البالغ عددهم (١٨) رجل أعمال وتم اختيار عينة من خبراء التربية في الجامعات السعودية لمعرفة أهم متطلبات تطوير مهارات طلاب المرحلة الثانوية والبالغ عددهم (٣٠) خبيراً تربوياً وتم اختيار عينة عشوائية من قائدي ومعلمي المرحلة الثانوية لمعرفة واقع متطلبات تطوير مهارات طلاب المرحلة الثانوية والبالغ عددهم)(٨١) قائداً، وبينت أهم نتائج الدراسة: أن مهارات سوق العمل اللازم تطويرها لطلاب المرحلة الثانوية هي مهارة اللغة الانجليزية ومهارة الحاسب الآلي ومهارة تحمل المسؤولية ومهارة

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

فن التعامل مع الآخرين و مهارة التطوير والابتكار و المهارة اليدوية والمهارة الإدارية و مهارة التكيف مع البيئة المتغيرة ومهارة اتقان وحب العمل و مهارة التفكير و مهارة إدا رة الوقت و مهارة حل المشكلات , وأن أهم متطلبات تطوير مهارات طلاب المرحلة الثانوية جاءت مرتبة تنازلياً حسب درجة تحققها تنمية الشعور بالانتماء والاعتزاز بالهوية الوطنية وتنمية الشعور بالمسؤولية لدى الطلاب و إكساب الطلاب عادات العمل الجيدة المؤدية إلى الإنتاجية: كالمحافظة على الوقت والانجاز وتوجيه اهتمام الطلاب نحو استخدام الحاسب الآلي وإشراك الطلاب بأعمال تطوعية وتدريب الطلاب على مهارة التعامل مع الآخرين، وتزويد الطلاب بمهارات التعلم الذاتي، و الاهتمام بقياس اتجاهات وميول الطلاب لتوجيههم نحو المهن المناسبة لقدراتهم، و تعريف الطلاب بأبرز الوظائف المستقبلية، و تدريب الطلاب على مهارة التنظيم والتخطيط، و تنمية الاتجاهات الإيجابية للطلاب نحو سوق العمل الحر، وترتيب زيارات ميدانية لأماكن العمل والمشروعات, ربط المناهج التعليمية بالأحداث المحلية و تزويد الطلاب بالثقافة المهنية و إكساب الطلاب لغة ثانية إنجليزية أو صينية و تدريب الطلاب على مهارة كتابة السيرة الذاتية و تفعيل مقرر التربية المهنية للطلاب بشكل عملي وعقد الشراكات مع الشركات المتخصصة لقضاء فترة التدريب الطالب كمتطلب لاجتياز مقرر التربية المهنية والعناية بالمهارات اليدوية وأن المتوسط الحسابي العام لواقع هذه المتطلبات جاء بدرجة متوسطة .

التعقيب على الدّراسات السابقة :

يتناول الباحث فيما يلي أوجه الشبه والاختلاف بين البحث الحالي والدراسات السابقة من حيث أوجه التشابه والاختلاف وأوجه الاستفادة من الدراسات السابقة، وما يُميز البحث الحالي عن غيرها من الدّراسات كما يلي :

أولا : أوجه الشبه والاختلاف بين الدراسات السابقة والبحث الحالية :

تشابه البحث الحالي مع دراسة آل عطية(٢٠٢٠) التي تناولت اتجاهات الطلاب نحو مهن العلوم والتقنية والهندسة والرياضيات STE من وجهة نظر طلاب المرحلة الثانوية، ودراسة السلمي والآشي(٢٠٢١) التي تناولت دور الإرشاد الأكاديمي في نظام المقررات وعلاقته بالتوجيه المهني من وجهة نظر طالبات المرحلة الثانوية، ودراسة دحلان(٢٠٢٢) تناولت مستوى الاختيار المهني وعلاقته الدافعية نحو التعلم لدى طلاب الصف العاشر بمحافظة غرب خان يونس، من طلاب الصف الاول الثانوي، ودراسة قشمر وآخرون.(٢٠٢٢) تناولت عن دور التوجيه

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

والإرشاد في نشر ثقافة التعليم المهني لدى طلبة الصف العاشر الأساسي بدول الاردن وفلسطين ولبنان .

بينما اختلفت مع دراسة خميس (٢٠١٨) التي تناولت اتجاهات مستشاري التوجيه والارشاد المهني حول المرافقة النفسية والتربوية لفائدة تلاميذ التعليم الثانوي من وجهة نظر المستشارين، دراسة عبدالهادي وآخرون (٢٠١٨) التي وضعت تصور مقترح لتطبيق التوجيه والإرشاد المهني في التعليم الثانوي الفني واعتمدت على مديري ومعلمي ومشرفي المدارس الثانوية بمحافظة بور سعيد، كما اختلفت من حيث المنهجية مع دراسة Thenmozhi,2018 التي تناولت استراتيجيات المستخدمة بالإرشاد المهني في المدارس الثانوية اعتمدت المنهج الوصفي التحليلي بمراجعة التقارير الاحصائية من مؤسسات التعليم المهني واختلفت بالمنهج أيضاً مع دراسة بلقاسم (٢٠١٩) التي تناولت مشكلات الارشاد المهني من خلال قراءة نقدية لتطور هيكلة التعليم الثانوي بالجزائر وواقع التوجيه والإرشاد المدرسي والمهني اتبعت المنهج الاستقرائي الوثائقي و دراسة بوصلاح(٢٠١٩) تناولت المعوقات التي يعاني منها مستشار التوجيه والإرشاد المدرسي والمهني في الميدان، على عينة من المستشارين ، واختلفت أيضاً مع دراسة باعثمان (٢٠٢١) تناولت المهارات المهنية المؤهلة للطلبة ذوي الإعاقة الفكرية لتمكينهم في سوق العمل السعودي، من وجهة نظر معلمي معاهد وبرامج التربية الفكرية للمرحلة الثانوية، وجميع مشرفي العمل في القطاعات المشغلة لذوي الإعاقة الفكرية، وفي دراسة الحارثي(٢٠٢٢) ركزت على الأدوار المطلوبة من المدرسة الثانوية (المعلم، والمنهج، والأنشطة اللاصفية) من وجهة نظر المشرفين، دراسة السلمي والزهراني (٢٠٢٣) ركزت على متطلبات الإرشاد التعليمي والمهني لطلاب المرحلة الثانوية بمحافظة الطائف في ضوء رؤية المملكة ٢٠٣٠، من وجهة نظر قادة المدارس والمرشدين الطلابيين بالمدارس الحكومية في محافظة الطائف

وفيما يتعلق بالدّراسات التي تناولت طلاب المرحلة الثانوية واحتياجات سوق العمل ، كدراسة الشهري وآخرون (٢٠١٨م) التي تناولت واقع ملاءمة مخرجات التعليم في المرحلة الثانوية لمتطلبات سوق العمل السعودي من وجهة نظر أصحاب العمل ، وفي دراسة Prikshat, etal, 2019 ركزت على استعداد خريجي المرحلة الثانوية في استراليا للإيفاد مغفوري(٢٠٢٠م) تناولت تطوير مهارات طلاب المرحلة الثانوية لتلبية احتياجات سوق العمل تحقيقاً لرؤية المملكة ٢٠٢٠ م في ضوء التجارب العالمية من وجهة نظر رجال الأعمال والخبراء ومديري المدارس .

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

ثانياً : أوجه الاستفادة من الدراسات السابقة :

سوف تستفيد الدراسة من الدراسات السابقة في بلورة الاطار النظري والاهتداء إلى الشواهد التي تؤكد وجود الفجوة والمشكلة وفي إعداد مشكلة البحث بناء على الاستبانة والاستفادة من المعايير والمؤشرات بتوظيفها في مناقشة نتائج البحث الحالية من خلال الدراسات السابقة .

ثالثا : ما يُميز البحث الحالي عن الدراسات السابقة :

يعد البحث الحالي الأول في حدود علم الباحث التي تناول تعزيز الارشاد المهني في ضوء برنامج تنمية القدرات البشرية

إجراءات البحث ومنهجه

منهج البحث:

اعتمد الباحث على المنهج الوصفي المسحي وذلك لأنه الأنسب لمثل هذه الدراسة : ويعرف المنهج الوصفي بأنه : محاولة الوصول إلى المعرفة التفصيلية والدقيقة لعناصر المشكلة، أو ظاهرة قائمة للوصول إلى فهم أوضح وأدق أو وضع السياسات والإجراءات المستقبلية الخاصة بها (المحمودي، ٢٠١٩) كما يعرف بأنه يستخدم في دراسة الأوضاع الراهنة للظواهر من حيث خصائصها وأشكالها وعلاقاتها والعوامل المؤثرة في ذلك وهذا يعني أن المنهج الوصفي يهتم بدراسة حاضر الظواهر مع الملاحظة أن المنهج الوصفي يشمل في كثير من الأحيان على عمليات تنبؤ لمستقبل الظواهر والأحداث التي يدرسها .

مجتمع وعينة البحث:

يتكون مجتمع البحث من جميع طلبة المرحلة الثانوية للصف الثالث الثانوي وقد تم اختيار مكتب التعليم في محافظة المجاردة ثم تم اختيار عدد ٦ مدارس بطريقة قصدية ووجد أن حجم المجتمع (٢٧٠) طالب وطالبة بهذه المدارس .

جدول (١): توزيع أفراد عينة الدراسة وفقاً للمتغيرات

المتغير	التصنيف	التكرار	النسبة
المستوى الاقتصادي للأسرة	أقل من ٥٠٠٠ ريال شهرياً	48	30.0
	من ٥٠٠٠ إلى أقل من ١٠٠٠٠ ريال شهرياً	72	45.0
	من ١٠٠٠٠ إلى أقل من ١٥٠٠٠ ريال شهرياً	16	10.0
	١٥٠٠٠ ريال شهرياً فأكثر	24	15.0
	المجموع	١٦٠	١٠٠٪
مستوى تعليم الأب	الأمية	28	17.5
	ابتدائي	36	22.5

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

	متوسط	16	10.0
	ثانوي	48	30.0
	جامعي فما فوق	32	20.0
	المجموع	١٦٠	١٠٠٪
مستوى تعليم الأم	الأمية	40	25.0
	ابتدائي	8	5.0
	متوسط	32	20.0
	ثانوي	64	40.0
	جامعي فما فوق	16	10.0
	المجموع	١٦٠	١٠٠٪
مسارات التعليم الثانوي	المسار العام	136	85.0
	مسار علوم الحاسب والهندسة	16	10.0
	مسار الصحة والحياة	8	5.0
	مسار إدارة الأعمال	٠	٠
	المسار الشرعي	٠	٠
	المجموع	١٦٠	١٠٠٪

يتضح من الجدول (١) :

- أن طلبة المرحلة الثانوية المستوى الاقتصادي لأسرهم من ٥٠٠٠ إلى أقل من ١٠٠٠٠ ريال شهرياً هم الفئة الأكثر تكراراً بنسبة ٤٥٪ ، بينما الذين مستوى أسرهم الاقتصادي ١٥٠٠٠ ريال شهرياً فأكثر هم الأقل بنسبة ١٥٪.
- أن طلبة المرحلة الثانوية الذين تعليم أباءهم ثانوي هم الفئة الأكبر تكراراً بنسبه ٣٠٪ ، في حين أن الذين تعليم أباءهم متوسط هم الأقل بنسبه ١٠٪.
- أن طلبة المرحلة الثانوية الذين تعليم أمهاتهم ثانوي هم الفئة الأكبر تكراراً بنسبه ٤٠٪ ، في حين أن الذين تعليم أمهاتهم ابتدائي هم الأقل بنسبه ٥٪.
- أن طلبة المرحلة الثانوية بالمسار العام هم الفئة الأكبر تكراراً بنسبه ٨٥٪ ، في حين أن طلبة المرحلة الثانوية بمسار الصحة والحياة هم الأقل بنسبه ٥٪.

تقنين أداة الدراسة:

أ. الصدق الظاهري (External Validity) للأداة:

للتعرف على مدى صدق أداة الدراسة في قياس ما وضع لقياسه قام الباحث بعرضها على المشرف ومجموعة من المحكمين والخبراء من ذوي الخبرة والاختصاص في الجامعات، وقد أرفق الباحث بالأداة خطاباً يتضمن موجز لأهداف الدراسة ومتغيراتها، ومحاورها، وطلب منهم دراسة الأداة، وإبداء الرأي فيها من

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

حيث: وضوح الفقرات (واضحة، غير واضحة)، والانتماء (منتمية، غير منتمية)، والأهمية (مهمة، غير مهمة)، ومدى ملائمتها وانتمائها للمحاور، وفي ضوء تلك الملحوظات عدل الباحث عبارات الاستبانة، واستبعد العبارات غير المناسبة أو تعديل موقعها.

ب. صدق الاتساق الداخلي (Internal consistently Validity):

الجدول رقم (٢) معاملات ارتباط بيرسون لعبارات أداة الدراسة بالدرجة الكلية للمحور الذي تنتمي إليه العبارة

اتجاهات متعلقة بالجانب الشخصي		اتجاهات متعلقة بالجانب المجتمعي		اتجاهات متعلقة بالجانب التعليمي	
رقم العبارة	معامل الارتباط	رقم العبارة	معامل الارتباط	رقم العبارة	معامل الارتباط
١	**٠.٨٣٣	١	**٠.٧٩٠	١	**٠.٧٣٢
٢	**٠.٧٥٠	٢	**٠.٦٨٣	٢	**٠.٧٨٠
٣	**٠.٨٠١	٣	**٠.٧٨٦	٣	**٠.٨٤٧
٤	**٠.٨١٦	٤	**٠.٨٠١	٤	**٠.٨٢٧
٥	**٠.٦٨٠	٥	**٠.٧٢٩	٥	**٠.٧٧٢
٦	**٠.٧٠٢	٦	**٠.٦٢٥	٦	**٠.٨٢٢
٧	**٠.٨٢٤	٧	**٠.٦٧١	٧	**٠.٧٥٤
٨	**٠.٧٧٦	٨	**٠.٧٠٣	٨	**٠.٧٩٩
٩	**٠.٨٠٧	٩	**٠.٥١٠	٩	**٠.٨١٧
١٠	**٠.٧٨٩	١٠	**٠.٧٠٢	١٠	**٠.٦٩٨
				١١	**٠.٧٥٣
				١٢	**٠.٨٧١

** دال عند مستوى الدلالة ٠.٠١ فأقل

يتضح من الجدول السابق أن قيم معامل ارتباط كل عبارة من العبارات مع المحور موجبة ودالة إحصائياً عند مستوى الدلالة (٠.٠١) فأقل مما يدل على صدق اتساقها مع المحور الذي تنتمي له.

ثبات أداة الـدراســة:

لقياس مدى ثبات أداة الدراسة (الاستبانة) استخدم الباحث (معادلة ألفا كرونباخ) **(Cronbach's Alpha (α)** للتأكد من ثبات أداة الدراسة ، والجدول رقم (٣) يوضح معاملات ثبات أداة الدراسة.

جدول رقم (٣) معامل ألفا كرونباخ لقياس ثبات أداة الدراسة

محـــاور الاستبانة	عدد العبارات	الثبات

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

محـــاور الاستبانة	عدد العبارات	الثبات
اتجاهات متعلقة بالجانب الشخصي	١٠	٠.٩٢٧
اتجاهات متعلقة بالجانب المجتمعي	١٠	٠.٨٨٣
اتجاهات متعلقة بالجانب التعليمي	١٢	٠.٩٤٤
الثبات العام	**٣٢**	**٠.٩٢٨**

يتضح من الجدول رقم (٣) أن معامل الثبات العام لمحاور الدراسة عال حيث بلغ (٠.٩٢٨) وهذا يدل على أن الاستبانة تتمتع بدرجة عالية من الثبات يمكن الاعتماد عليها في التطبيق الميداني للدراسة.

الأساليب الإحصائية : الإحصائية

لتحقيق أهداف الدراسة وتحليل البيانات التي جمعها الباحث، فقد استخدم الباحث عدداً من الأساليب الإحصائية المناسبة باستخدام الحزم الإحصائية للعلوم الاجتماعية، والتي يرمز لها اختصاراً spss ، وذلك بعد أن تم ترميز البيانات وإدخالها، ثم استخراج الباحث النتائج ، وذلك بعد أن تم ترميز البيانات وإدخالها إلى الحاسب الآلي، ثم استخرج الباحث النتائج وفاقاً ، المتوسط الحسابي الموزون (المرجح)Percentage)،(Frequencies) للتكرارات والنسب ال المئوية متوسط متوسطات العبارات، الانحراف المعياري ؛ ومعامل ارتباط (Meamالمتوسط الحسابي ؛ لقياس الاتساق الداخلي ، معامل الثبات ألفا كرونباخ لحساب معامل (Pearson)بيرسون لحساب معامل ثبات أداة الدراسة.

تحليل نتائج الدراسة ومناقشتها وتفسيرها

السؤال الأول: ما اتجاه طلبة المرحلة الثانوية نحو التعليم المهني في المملكة العربية السعودية من وجهة نظرهم؟

للتعرف على اتجاه طلبة المرحلة الثانوية نحو التعليم المهني في المملكة العربية السعودية من وجهة نظرهم تم حساب المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، والرتب لإجابات أفراد عينة الدراسة على لاتجاه طلبة المرحلة الثانوية نحو التعليم المهني في المملكة العربية السعودية من وجهة نظرهم، وجاءت النتائج كما يوضحها الجدول التالي:

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

الجدول رقم (٤) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والترتيب لـــــــ(اتجاه طلبة المرحلة الثانوية نحو التعليم المهني في المملكة العربية السعودية من وجهة نظرهم)

المحور	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب	درجة الموافقة
اتجاهات متعلقة بالجانب الشخصي	3.68	0.936	١	موافق
اتجاهات متعلقة بالجانب المجتمعي	3.43	0.837	٢	موافق
اتجاهات متعلقة بالجانب التعليمي	3.36	0.995	٣	محايد
المتوسط العام	**3.49**	**0.807**	**موافق**	

من الجدول رقم (٤) أشارت النتائج إلى:

المتوسط الحسابي العام:

أشارت النتائج إلى أن أفراد عينة الدراسة موافقون على توجه طلبة المرحلة الثانوية نحو التعليم المهني في المملكة العربية السعودية بمتوسط (٣.٤٩)، وأن هذا الأمر ظهر في جميع (المحاور) ما عدا المحور الثالث (الاتجاهات المتعلقة بالجانب التعليمي) فقد جاءت الإجابة علية بدرجة (محايد)، وأن محور الاتجاهات المتعلقة بالجانب الشخصي من أكثرها موافقة من قبل طلبة المرحلة الثانوية بمتوسط حسابي (٣.٦٨).

ترتيب المحاور:

جاءت محور الاتجاهات المتعلقة بالجانب الشخصي في الترتيب الأول بمتوسط حسابي (٣.٦٨)، ثم محور الاتجاهات المتعلقة بالجانب المجتمعي بمتوسط حسابي (٣.٤٣)، وفي الترتيب الثالث محور الاتجاهات المتعلقة بالجانب التعليمي بمتوسط قدره (٣.٣٦).

وفيما يلي النتائج التفصيلية لاتجاه طلبة المرحلة الثانوية نحو التعليم المهني في المملكة العربية السعودية من وجهة نظرهم :

أولاً: اتجاهات متعلقة بالجانب الشخصي

للتعرف على اتجاهات طلبة المرحلة الثانوية نحو التعليم المهني المتعلقة بالجانب الشخصي من وجهة نظرهم تم حساب المتوسطات الحسابية، والانحرافات

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

المعيارية، والرتب لإجابات أفراد عينة الدراسة على محور اتجاهات متعلقة بالجانب الشخصي، وجاءت النتائج كما يوضحها الجدول التالي :

الجدول رقم (٥) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والترتيب لعبارات محور (اتجاهات متعلقة بالجانب الشخصي)

م	العبارات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب	درجة الموافقة
١	التعليم المهني يوفر دخلاً أقل من احتياجاتي .	3.69	1.235	٦	موافق
٢	التعليم المهني يتناسب مع طموحاتي المستقبلية .	3.76	1.320	٤	موافق
٣	الالتحاق بالتعليم المهني مناسب لأنه يوفر فرص عمل بعد التخرج أكثر من غيره .	3.71	1.300	٥	موافق
٤	التعليم المهني يضمن لي عملاً حراً أفضل من التعليم الأكاديمي .	3.51	1.176	٥	موافق
٥	مستويات الذكاء الخاصة بي أعلى من أن أتجه إلى التعليم المهني .	3.50	1.218	١٠	موافق
٦	الالتحاق بالتعليم المهني لسهولة النجاح فيه .	3.50	1.187	٩	موافق
٧	المهن اليدوية تحتاج إلى جهد بدني مرتفع .	3.84	1.181	٢	موافق
٨	التعليم المهني يجعلني مؤهل لمواكبة التغيرات الحديثة المتوقعة مع احتياجات سوق العمل .	3.81	1.240	٣	موافق
٩	الترقيات بالوظائف المهنية أقل من الوظائف النظرية .	3.51	1.133	٤	موافق
١٠	المهن اليدوية تزيد من اعتمادي على نفسي .	3.94	1.044	١	موافق
	المتوسط العام للمحور	**3.68**	**0.936**	**موافق**	

يتضح من الجدول رقم (٥) أن أفراد عينة الدراسة موافقون على اتجاهات طلبة المرحلة الثانوية نحو التعليم المهني المتعلقة بالجانب الشخصي فقد بلغ المتوسط العام للمحور (٣.٦٨)، وجاءت جميع العبارات في فئة الموافقة (أوافق)، ما يعني اتفاق أفراد عينة الدراسة على الاتجاهات المتعلقة بالجانب الشخصي.

وجاءت العبارتان الآتيتان في المرتبتين الأولى والثانية :

في **الرتبة الأولى** جاءت العبارة رقم (١٠) : " المهن اليدوية تزيد من اعتمادي على نفسي " بمتوسط حسابي **(٣.٩٤)** وانحراف معياري (١.٠٤).

وفي **الرتبة الثانية** جاءت العبارة رقم (٧) : " المهن اليدوية تحتاج إلى جهد بدني مرتفع " بمتوسط حسابي **(٣.٨٤)** وانحراف معياري (١.١٨).

وجاءت العبارتان الآتيتان في المرتبتين التاسعة والعاشرة :

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

في **الرتبة التاسعة** جاءت العبارة رقم (٦) : " الالتحاق بالتعليم المهني لسهولة النجاح فيه " بمتوسط حسابي **(٣.٥٠)**، وانحراف معياري (١.١٩).
وفي **الرتبة العاشرة** جاءت العبارة رقم (٥) : " مستويات الذكاء الخاصة بي أعلى من أن أتجه إلى التعليم المهني " بمتوسط حسابي **(٣.٥٠)**، وانحراف معياري (١.٢٢).

ثانياً: اتجاهات متعلقة بالجانب المجتمعي

للتعرف على اتجاهات طلبة المرحلة الثانوية نحو التعليم المهني المتعلقة بالجانب المجتمعي من وجهة نظرهم تم حساب المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، والرتب لإجابات أفراد عينة الدراسة على محور اتجاهات متعلقة بالجانب المجتمعي، وجاءت النتائج كما يوضحها الجدول التالي :

الجدول رقم (٦) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والترتيب لعبارات محور (اتجاهات متعلقة بالجانب المجتمعي)

م	العبارات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب	درجة الموافقة
١	العمل المهني هو أفضل استثمار للموارد البشرية المجتمعية .	3.78	1.269	١	موافق
٢	مكانة عائلتي الاجتماعية تمنعني من التوجه إلى التعليم المهني .	3.01	1.341	١٠	محايد
٣	المجتمع حالياً لا يعطي الاحترام الكافي للعمل المهني مما يمنعني من التوجه للتعليم المهني .	3.43	1.267	٨	موافق
٤	المجتمع لا يحقق تقدمه الاقتصادي ما لم يتوسع في مجالات التعليم المهني .	3.55	1.196	٥	موافق
٥	الالتحاق بالتعليم المهني يساعد في القضاء على البطالة في المجتمع .	3.68	1.206	٤	موافق
٦	لا أجد الدعم الكافي من الأصدقاء والأقارب لدعمي للالتحاق بالتعليم المهني .	2.76	1.329	٣	موافق
٧	التعليم الجامعي له مكانة مجتمعية أكثر من التعليم المهني .	3.53	1.218	٦	موافق
٨	ضرورة وجود برامج توعوية بالمجالات المهنية تقدمها مؤسسات المجتمع	3.76	1.019	٢	موافق
٩	المشاريع التي تقوم بها مؤسسات المجتمع يكون توجهها نحو العمل المهني منخفضاً .	3.31	1.083	٩	محايد
١٠	التعليم المهني يتيح لي فرصة أكبر للعمل في	3.50	1.003	٧	موافق

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

	المصانع والمنشآت والشركات والمؤسسات في المجتمع .				
	المتوسط العام للمحور	**3.43**	**0.837**	**موافق**	

يتضح من الجدول رقم (٦) أن أفراد عينة الدراسة موافقون على اتجاهات طلبة المرحلة الثانوية نحو التعليم المهني المتعلقة بالجانب المجتمعي فقد بلغ المتوسط العام للمحور (٣.٤٣)، وجاءت ثمانية عبارات في فئة الموافقة (أوافق)، بينما جاءت عبارتين في فئة الحياد (محايد) ما يعني أن هناك تفاوتاً في اجابات أفراد عينة الدراسة على الاتجاهات المتعلقة بالجانب المجتمعي.

وجاءت العبارتان الآتيتان في المرتبتين الأولى والثانية :

في **الرتبة الأولى** جاءت العبارة رقم (١) : " العمل المهني هو أفضل استثمار للموارد البشرية المجتمعية " بمتوسط حسابي **(٣.٧٨)** وانحراف معياري (١.٢٧).

وفي **الرتبة الثانية** جاءت العبارة رقم (٨) : " ضرورة وجود برامج توعوية بالمجالات المهنية تقدمها مؤسسات المجتمع " بمتوسط حسابي **(٣.٧٦)** وانحراف معياري (١.٠٢).

وجاءت العبارتان الآتيتان في المرتبتين التاسعة والعاشرة :

في **الرتبة التاسعة** جاءت العبارة رقم (٩) : " المشاريع التي تقوم بها مؤسسات المجتمع يكون توجهها نحو العمل المهني منخفضاً " بمتوسط حسابي **(٣.٣١)**، وانحراف معياري (١.٠٨).

وفي **الرتبة العاشرة** جاءت العبارة رقم (٢) : " مكانة عائلتي الاجتماعية تمنعني من التوجه إلى التعليم المهني " بمتوسط حسابي **(٣.٠١)**، وانحراف معياري (١.٣٤).

ثالثاً: اتجاهات متعلقة بالجانب التعليمي

للتعرف على اتجاهات طلبة المرحلة الثانوية نحو التعليم المهني المتعلقة بالجانب التعليمي من وجهة نظرهم تم حساب المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، والرتب لإجابات أفراد عينة الدراسة على محور اتجاهات متعلقة بالجانب التعليمي، وجاءت النتائج كما يوضحها الجدول التالي :

الجدول رقم (٧) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والترتيب لعبارات محور (اتجاهات متعلقة بالجانب التعليمي)

م	العبارات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب	درجة الموافقة
١	التعليم المهني يحد من فرص التحاقي بالتعليم الجامعي مستقبلاً .	3.49	1.327	٣	موافق

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

٢	التخصصات الأكاديمية مرغوبة أكثر من التخصصات المهنية .	3.66	1.326	٢	موافق
٣	البيئة التعليمية في المؤسسة العامة للتدريب التقني والمهني غير جاذبة .	3.34	1.258	٧	محايد
٤	قلة توفر المعلومات الكافية حول المهن المطلوبة في سوق العمل يحد من رغبتي في الالتحاق بالتعليم المهني .	3.36	1.221	٦	محايد
٥	ضعف التوجه والإرشاد في مراحل التعليم الأساسية للتعليم المهني أثر على عدم رغبتي في الالتحاق به .	3.20	1.283	٩	محايد
٦	المناهج التعليمية لا تدعم التعليم المهني بشكل كافٍ .	3.09	1.112	١٢	محايد
٧	العاملون في المدرسة لا يسهمون بتعزيز اتجاهات الطلاب نحو التعليم المهني	3.10	1.224	١١	محايد
٨	أهمية وجود أنشطة خاصة بالتعليم المهني في المدرسة .	3.40	1.204	٥	محايد
٩	ضعف توفر الدعم المالي الكافي لتوفير متطلبات التعليم المهني .	3.20	1.283	١٠	محايد
١٠	التعليم المهني يحتاج للكثير من الأبحاث والدراسات لبحث المشاكل المهنية المتماشية مع احتياجات السوق .	3.31	1.379	٨	محايد
١١	التعليم المهني يحتاج إلى التفاعل مع التقنية الحديثة .	3.43	1.257	٤	موافق
١٢	التعليم المهني له ميزة العمل في أي مكان .	3.70	1.283	١	موافق
	المتوسط العام للمحور	**3.36**	**0.995**	**محايد**	

يتضح من الجدول رقم (٧) أن أفراد عينة الدراسة حياديون حول اتجاهات طلبة المرحلة الثانوية نحو التعليم المهني المتعلقة بالجانب التعليمي فقد بلغ المتوسط العام للمحور (٣.٣٦)، وجاءت أربعة عبارات في فئة الموافقة (أوافق)، بينما جاءت ثمانية عبارات في فئة الحياد (محايد) ما يعني أن هناك تفاوتاً في إجابات أفراد عينة الدراسة على الاتجاهات المتعلقة بالجانب التعليمي.

وجاءت العبارتان الآتيتان في المرتبتين الأولى والثانية :

في **الرتبة الأولى** جاءت العبارة رقم (١٢): " التعليم المهني له ميزة العمل في أي مكان " بمتوسط حسابي **(٣.٧٠)** وانحراف معياري (١.٢٨).

وفي **الرتبة الثانية** جاءت العبارة رقم (٢) : " التخصصات الأكاديمية مرغوبة أكثر من التخصصات المهنية " بمتوسط حسابي **(٣.٦٦)** وانحراف معياري (١.٣٢).

وجاءت العبارتان الآتيتان في المرتبتين الحادية عشر والثانية عشر :

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

في **الرتبة الحادية عشر** جاءت العبارة رقم (٧) : " العاملون في المدرسة لا يسهمون بتعزيز اتجاهات الطلاب نحو التعليم المهني " بمتوسط حسابي **(٣.١٠)**، وانحراف معياري (١.٢٢).

وفي **الرتبة الثانية عشر** جاءت العبارة رقم (٦) : " المناهج التعليمية لا تدعم التعليم المهني بشكل كافٍ " بمتوسط حسابي **(٣.٠٩)**، وانحراف معياري (١.١١).

توصيات الدراسة :

بناءً على ما سبق من نتائج توصي الدراسة بما يلي :

١- دمج التقنية وتكنولوجيا الاتصالات بالتعليم المهني لمواكبة التغيرات الحديثة المتوقعة مع احتياجات سوق العمل .
٢- تفعيل الدور المجتمعي بإعطاء الدافعية نحو التعليم المهني والتشجيع عليه .
٣- ضرورة وجود برامج توعوية للمجالات المهنية من قبل مؤسسات المجتمع .
٤- توفير المعلومات الكافية حول التعريف بالمهن المطلوبة في سوق العمل .
٥- دعم المناهج التعليمية للتعليم المهني بشكل كاف .
٦- أهمية وجود أنشطة خاصة بالتعليم المهني بالمدرسة .
٧- الدعم والاهتمام الكافي في البحوث والدراسات حول المشكلات المهنية .
٨- ضرورة التوسع في التخصصات المهنية في التحاق الطلبة بالمجالات المهنية ليشمل صفوف المرحلة الثانوية .
٩- عقد برامج تدريبية في الفترة المسائية للطلبة تتوافق مع حاجة سوق العمل ، كما تتوافق مع أهداف رؤية المملكة العربية السعودية (٢٠٣٠) ٠

مقترحات البحث :

يوصي الباحث بمقترحات دراسية لم تتطرق لها دراسته حيث لم يتسع المجال لدراستها، وذلك على النحو التالي :

١ــ إجراء دراسة عن تعزيز الإرشاد المهني لدى طلبة المرحلة الثانوية في مناطق تعليمية ومحافظات أخرى .

٢ــ إجراء دراسة عن تعزيز الإرشاد المهني لدى طلبة المرحلة الثانوية من وجهة نظر المعلمين والموجهين الطلابيين .

٣ــ إجراء دراسة عن تعزيز الإرشاد المهني لدى طلبة المرحلة الثانوية عن طريق أداة الملاحظة .

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

المراجع والمصادر

أولاً : المراجع العربية :

إدارة تعليم الطائف(٢٠٢٢) ملتقى التوجيه والارشاد المهني، تم استرجاعه من الموقع الالكتروني https://www.spa.gov.sa/2360710 تاريخ الدخول ٢٠٢٤/٢/١٥م

آل عطية، عبدالله بن أحمد. (٢٠٢٠). مستوى إتجاهات الطلاب نحو مهن العلوم والتقنية والهندسة والرياضيات .STEM ***المجلة الدولية للعلوم التربوية والنفسية***، (٣٨)، ٢٢٠ - ٢٣٥.

باعثمان، شروق طلال. (٢٠٢١). المهارات المهنية المؤهلة للطلبة ذوي الإعاقة الفكرية لتمكينهم في سوق العمل السعودي: تصور مقترح. ***مجلة التربية الخاصة والتأهيل***، ١٢(٤٢) ، ١٠٧ - ١٧١.

برنامج تنمية القدرات البشرية (٢٠٢١) ***الوثيقة العالمية لبرنامج تنمية القدرات البشرية***. موقع رؤية "٢٠٣٠ متاح على الشبكة العنكبوتية https://www.vision2030.gov.sa/v2030/vrps/hcdp/ تاريخ الدخول ٢٠٢٤/٢/١٤.

بلقاسم، خيالى. (٢٠١٩). قراءة نقدية لتطور هيكلة التعليم الثانوي بالجزائر وواقع التوجيه والإرشاد المدرسي والمهني. ***مجلة أنسنة للبحوث والدراسات***، ١٠(٢) ، ١٨٣ - ١٩٧.

بن الطاهر، عماد، و شريف، حورية علي. (٢٠٢١). فاعلية العمل الإرشادي في المؤسسات التربوية بالجزائر: دراسة ميدانية على عينة من مستشاري التوجيه والإرشاد المدرسي والمهني بولاية المغير. ***مجلة العلوم الاجتماعية***، ١٥(٢) ، ١٧٢ - ١٨٨.

بن سعيد، عبدالقادر. (٢٠١٨). دور مستشار التوجيه والإرشاد المدرسي والمهني في بناء المشروع المدرسي والمهني للتلميذ في المرحلة الثانوية. ***مجلة الحوار المتوسطي***، ٩(٢) ، ١٢٠ - ١٣٠.

بوصلاح، الداوي. (٢٠١٩). ***معوقات التوجيه والإرشاد في التعليم الثانوي من وجهة نظر مستشاري التوجيه والإرشاد المدرسي والمهني: دراسة ميدانية على عينة من مستشاري التوجيه والإرشاد المدرسي والمهني بولاية ورقلة*** [رسالة ماجستير غير منشورة]. جامعة قاصدي مرباح - ورقلة، ورقلة.

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

التميمي، فاطمة بنت حمدان بن سالم. (٢٠١٨). ***فاعلية برنامج إرشاد جمعي قائم على العلاج بالمعنى لتنمية التخطيط المهني لطلبة الصف الثاني عشر بمحافظة مسقط*** [رسالة ماجستير غير منشورة]. جامعة السلطان قابوس، مسقط.

توصيات مؤتمر "طرق تقديم التوجيه المهني في نظم التعليم المختلفة" (٢٠١٩م) تنظيم مشروع دعم التشغيل EPP في إطار التعاون مع برنامج دعم التشغيل بوكالة التعاون الإنمائي الألماني (GIZ) بالتعاون مع وزارة التربية والتعليم بمصر يوم ١١ مارس ٢٠١٩:

توصيات مؤتمر التطوير التربوي الأول " «رؤية تربوية مستقبلية لتعزيز بناء الإنسان والوطن»." سوريا يوم ٢٨-٩-٢٠١٩ الموافق ٢٩محرم ١٤٤١ هـ

الحارثي، محمد فراج علي. (٢٠٢٢م). الأدوار المطلوبة من المدرسة الثانوية لتعزيز القيم المستهدفة في برنامج تنمية القدرات البشرية. ***مجلة جامعة الملك خالد للعلوم التربوية***، ٩(٥) ، ٧١ - ١٠١.

حكمي، سارة بنت عمر عثمان (٢٠٢٢). ***فاعلية برنامج تدريبي قائم على أدوات الويب الدلالي*** Web 3.0 ***في تنمية مهارات تصميم مواقع الويب التعليمية لدى معلمات التعليم الثانوي بالإدارة العامة للتعليم بمنطقة جازان*** [رسالة ماجستير غير منشورة]. جامعة جازان، جازان.

الخثعمي، فوزية خفير عبدالل/ه. (٢٠٢٢). تقويم نظام مسارات التعليم الثانوي بالمملكة العربية السعودية في ضوء مهارات الاقتصاد المعرفي: دراسة تحليلية. ***المجلة الدولية للعلوم الإنسانية والاجتماعية***، (٣٦)، ٨٣ – ١١٨

الخطيب، رحاب علاء الدين.(٢٠٢٠م) التعليم الثانوي في ضوء مجتمع المعرفة، ***مجلة العلوم التربوية بجامعة جنوب الوادي***، (٤٤) ص ٩١-١٢٥.

خميس، عبدالعزيز. (٢٠١٨). المرافقة النفسية والتربوية لدى التلاميذ في مؤسسات التعليم الثانوي العام و التكنولوجي، من وجهة نظر مستشاري التوجيه والإرشاد المدرسي والمهني: دراسة ميدانية ببعض ثانويات ولاية ورقلة. ***مجلة الباحث في العلوم الإنسانية والاجتماعية***، (٣٥)، ١٠١ - ١١٢.

الدهامشة، على محمد سالم. (٢٠١٨). ***أثر برنامج إرشاد جمعي مهني تربوي في تحسين مهارة الاختيار المهني وتطور مفهوم الذات المهنية*** [رسالة ماجستير غير منشورة]. الجامعة الهاشمية، الزرقاء.

رؤية المملكة العربية السعودية ٢٠٣٠(٢٠١٦م) متاح من الموقع الالكتروني https://2u.pw/ich7ggf تاريخ الاسترجاع ٢٠٢٤/٢/١٥م

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

الزهراني، يحيى بن علي بن فلاح. (٢٠٢١). واقع التربية المهنية في مدارس التعليم العام السعودي في ضوء رؤية ٢٠٣٠. ***المجلة العربية للنشر العلمي،*** (٢٧)، ١٠٦ – ١٢٩

سلماني، فاطمة، و بوعناني، إبراهيم. (٢٠٢٣). مستشار التوجيه والإرشاد المدرسي والمهني بين المهام الإدارية والمهام التربوية: دراسة لعينة من مستشاري التوجيه والإرشاد المدرسي والمهني عبر ولايات الوطن. ***مجلة أبعاد***، ١٠(١) ، ٤٦٣ - ٤٧٨.

السلمي ابراهيم عطية والزهراني، محمد بن أحمد بن محمد. (٢٠٢٣). الإرشاد التعليمي والمهني لطلاب المرحلة الثانوية بمحافظة الطائف في ضوء رؤية المملكة ٢٠٣٠. ***مسالك للدراسات الشرعية واللغوية والإنسانية***، (١٤)، ٢٠٥ - ٢٤٢.

السلمي، نادية سالم عبدالمعطي، و الآشي، ألفت بنت عبدالعزيز حسن. (٢٠٢١). دور الإرشاد الأكاديمي في نظام المقررات وعلاقته بالتوجيه المهني لدى عينة من طالبات المرحلة الثانوية بمحافظة ينبع. ***المجلة الدولية للعلوم الإنسانية والاجتماعية***، (٢٧)، ١٣١ - ١٥٨.

شديفات، سمير. (٢٠١٩). أثر برنامج الإرشاد المهني في تحسين مستوى النضج المهني والميول المهنية لدى طلاب الصف العاشر في الأردن. ***مجلة الزرقاء للبحوث والدراسات الإنسانية***، ١٩(١) ، ١٢ - ٢٥.

الشريف، طلال بن عبدالله حسين. (٢٠٢٢). استراتيجية مقترحة للتمكين المهني للمعلم السعودي في التعليم الثانوي العام. ***مجلة الشمال للعلوم الإنسانية***، ٧(١) ، ١٣٧ - ١٧٤.

الشريفي، تهاني بنت داغش مرشد. (٢٠١٩). ***أثر برنامج إرشاد مهني قائم على نظرية هولاند في تحسين المرونة ومهارات اتخاذ القرار المهني لدى طالبات الصف الثالث المتوسط في محافظة القريات*** [رسالة ماجستير غير منشورة]. الجامعة الهاشمية، الزرقاء.

شلبي، مراد عبدالرحمن خليل (٢٠١٨). ***فعالية برنامج إرشاد جمعي مهني في تحسين الاختيار المهني لدى طلاب الصف العاشر*** [رسالة ماجستير غير منشورة]. جامعة النجاح الوطنية، نابلس.

عباسة، أمينة، و مشري، آمنة. (٢٠٢٣). العلاقة بين خدمات التوجيه والإرشاد المدرسي والمهني ومهارات اتخاذ القرار المهني لدى تلاميذ السنة أولى ثانوي. ***مجلة روافد للدراسات والأبحاث العلمية في العلوم الاجتماعية والانسانية***، ٧(٣) ، ٣٤٥ - ٣٧١.

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

عبدالجواد، مجد غسان. (٢٠١٨). ***فاعلية برنامج إرشاد جمعي مهني في تحسين الوعي المهني والاختيار المهني لدى طالبات الصف التاسع*** [رسالة ماجستير غير منشورة]. جامعة النجاح الوطنية، نابلس.

عبدالنبي، شيماء عبدالمولى، فايد، هناء عبدالقادر سيد، و حسين، مصطفى محمود محمد. (٢٠٢٠). دور التوجيه والإرشاد المهني في تيسير انتقال طلاب المدارس الفندقية إلى سوق العمل السياحي. ***المجلة الدولية للتراث والسياحة والضيافة***، ١٤(١) ، ١ - ٢١.

عبدالهادي، بدور محمود محمد، محمود، محمد ماهر، القصبي، راشد صبري محمود، و مرجان، رانيا قدري أحمد. (٢٠١٨). متطلبات تفعيل التوجيه والإرشاد المهني بمرحلة التعليم الثانوي الفني لمواجهة مشكلة البطالة بمحافظة بورسعيد. ***مجلة كلية التربية***، (٢٤)، ٦٨٠ - ٧٠٨.

العتيبي، عبدالعزيز عواض. (٢٠٢٢م). تطوير منهج التربية المهنية بالتعليم الثانوي: نظام المقررات في ضوء متطلبات رؤية المملكة ٢٠٣٠ م ***المجلة الدولية للبحوث في العلوم التربوية***، ٥(٢) ص ١٧٧-٢٣٩.

العساف، صالح. (٢٠١٨م). ***مناهج البحث في العلوم السلوكية***. الرياض: دار الزهراء.

العمري، رنا محمد سعيد. (٢٠٢٣). دور المناهج الدراسية في تحقيق أهداف برنامج تنمية القدرات البشرية في المملكة العربية السعودية من وجهة نظر التربويين. ***رسالة الخليج العربي***، ٤٤(١٦٧) ، ٩١ - ١٠٨.

غطاس، عائشة (٢٠١٩). ***فاعلية الإرشاد التربوي الإلكتروني من وجهة نظر كل من مستشاري التوجيه والإرشاد المدرسي والمهني وطلبة ماستر إرشاد وتوجيه: دراسة استكشافية بولاية ورقلة*** [رسالة ماجستير غير منشورة]. جامعة قاصدي مرباح - ورقلة، ورقلة.

القاسمي، رائدة أحمد. (٢٠٢٢). سمات الطالب المنافس عالميا في الرياضيات في ضوء برنامج تنمية القدرات البشرية بالمملكة العربية السعودية: تصور مقترح. ***مجلة تربويات الرياضيات***، ٢٥(٦) ، ٧ - ٤٢.

قشمر، علي لطفي علي، إسماعيل، هند فتحي علي، حمود، هاديا عبدالرحيم، و عربس، سميرة علي. (٢٠٢٢). دور التوجيه والإرشاد في نشر ثقافة التعليم المهني لدى طلبة الصف العاشر الأساسي في المدارس الحكومية من وجهة نظر الطلبة أنفسهم. ***مجلة جامعة سرت العلمية - العلوم الانسانية***، ١٢(٢) ٢٨٠ - ٢٩١.

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

مغفوري، ابراهيم حسين محمد (٢٠٢١). ***تطوير مهارات طلاب المرحلة الثانوية لتلبية احتياجات سوق العمل تحقيقاً لرؤية المملكة ٢٠٢٠ م في ضوء التجارب العالمية تصور مقترح***[رسالة دكتوراة غير منشورة] كلية التربية، جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية.

مقدم، صافية. (٢٠٢٣). مدى فعالية أدوار مستشاري التوجيه والإرشاد المدرسي والمهني في تحقيق التكيف الاجتماعي المدرسي من وجهة نظر تلاميذ السنة الأولى ثانوي. ***مجلة البحوث التربوية والتعليمية***، ١٢(١) ، ٨٤٩ - ٨٧٠.

المومني، دعاء علي عارف. (٢٠١٨). ***فعالية برنامج إرشاد جمعي وفق نظرية آن رو في زيادة الوالدية الإيجابية لدى طالبات الصف العاشر وأمهاتهن وفي اتخاذ الطالبات القرار المهني*** [رسالة ماجستير غير منشورة]. الجامعة الهاشمية، الزرقاء.

النواش، هدى سعد عبدالله، العنزي، دلال عيد مصيبيح، منشي، لجين جميل أحمد، و العريفي، هند سعد عبدالله. (٢٠٢٢). دور الإرشاد المهني في توفير الأمن النفسي للطلبة الموهوبين في المرحلة الثانوية في محافظة الأحساء من وجهة نظر منسقي الموهوبين. ***مجلة شباب الباحثين في العلوم التربوية***، (١١) ، ٩٨١ - ١٠١٦.

وثيقة برنامج التحول الوطني ٢٠٢٠م (٢٠١٦م) https://2u.pw/8QMwOiH تاريخ الاسترجاع ٢٠٢٤/٢/١٥م

وزارة التعليم.(٢٠٢٠). ***الكليات التطبيقية الخطة التفصيلية*** ، أكتوبر (٢٠٢٠) الرياض.

وزارة التعليم.(٢٠٢١م). مسارات المرحلة الثانوية نشرة تعريفية، البرنامج التنفيذي لتطوير المسارات والخطط الدراسية والاكاديميات من الموقع الالكتروني https://2u.pw/cShuMLt تاريخ الدخول ٢٠٢٤/٢/١٥م.

وزارة التعليم.(٢٠٢٤م). المسارات الثانوية متاح على الموقع الإلكتروني تم استرجاعه من https://2u.pw/jshHA تاريخ الدخول ٢٠٢٤/٢/١٥م .

ثانياً : المراجع الأجنبية:

Magee, M. , Kuijpers, M. , & Runhaar, P. (2022). How vocational education teachers and managers make sense of career guidance. ***British Journal of Guidance & Counselling***, 50(2), 273-289.

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

Prikshat, Verma & Montague, Alan & Connell, Julia & Burgess, John. (2019). Australian graduates' work readiness – deficiencies, causes and potential solutions. Higher Education, Skills and Work-Based Learning. ahead-of-print. 10.1108/HESWBL-02-2019-0025

Ravichandran ,R. (2023) Vocational Career Guidance and Counselling in Schools, Indian Journal of Vocational Education, 34, p47-55

Skovhus, R. B. , & Thomsen, R. (2022). Using critical psychology in analysis ofcareer guidance and counselling. British Journal ofGuidance & Counselling, 50(4), 491-502.

Sofyan, H. , Mutohhari, F. , & Nurtanto, M. (2022). Students' Career Decision-Making during Online Learning: The Mediating Roles of Self-Eflicacy in Vocational Education. European Journal of Educational Research, 11 (3), 1669-1682.

Thenmozhi, C. (2018) Vocational Guidance and Its Strategies." ***Shanlax International Journal of Education***, 7, (1), pp. 20–23. DOI: http/doi.org/ 10.5281/ zenodo.2545060

Thompson, Steven K (2012) ***Sampling,*** Third Edition, Print ISBN: 9780470402313 Online ISBN: 9781118162934 |DOI:10.1002/9781118162934, Copyright © 2012 John Wiley & Sons, Inc.

Van Hai, D., Huong, N. T., Van son, P., & Le, H. T. T. (2022). Factors Affecting Career Guidance and Counselling Activities for Middle School Students in the North Central

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

Region of Vietnam. ***American Journal of Educational Research***, 10(9), 553-559.

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

مهارات الارشاد السياحي اللازمة لطلاب المرحلة الثانوية في ضوء الاستراتيجية الوطنية للسياحة

Necessary Tour Guiding Skills for Secondary School Students in Light of the National Tourism Strategy

إعداد

عبد الله ضيف الله فايز الشهري

Abdullah Daif Allah Fayez Al-Shahri

باحث دكتوراه بجامعة الملك خالد

أ.د/ مسفر أحمد مسفر الوادعي

Prof.Safar Ahmed Safar Al-Wadaei

أستاذ المناهج وطرق التدريس بقسم التعليم والتعلم ـ كلية التربية ـ جامعة الملك خالد

Doi: 10.21608/jasep.2024.391149

استلام البحث : ١٦ / ٨ /٢٠٢٤

قبول النشر: ١٦ / ٩ / ٢٠٢٤

الشهري، عبد الله ضيف الله فايز والوادعي، مسفر أحمد مسفر (٢٠٢٤). مهارات الارشاد السياحي اللازمة لطلاب المرحلة الثانوية في ضوء الاستراتيجية الوطنية للسياحة. ***المجلة العربية للعلوم التربوية والنفسية***، المؤسسة العربية للتربية والعلوم والآداب، مصر،٨(٤٢) ، ٢٩١ – ٣١٠.

http://jasep.journals.ekb.eg

مهارات الارشاد السياحي اللازمة لطلاب المرحلة الثانوية في ضوء الاستراتيجية الوطنية للسياحة

المستخلص:

هدفت الدراسة إلى تحديد مهارات الإرشاد السياحي اللازمة لطلاب المرحلة الثانوية في ضوء الاستراتيجية الوطنية للسياحة، وتم استخدام المنهج الوصفي لمناسبته لطبيعة الدراسة، وفي ضوء ذلك توصلت الدراسة وفقاً لأراء المحكمين لعدد من المهارات الرئيسية وهي مهارة: (الاتصال والتواصل، حل المشكلات واتخاذ القرار، العمل ضمن الفريق، القيادة، وإدارة الوقت) وصياغة مجموعة من الأهداف لكل مهارة رئيسية، وكان من أبرز توصيات الدراسة إمكانية الاستفادة من الدراسة في تصميم برنامج تدريبي لتنمية مهارات الإرشاد السياحي لطلاب المرحلة الثانوية.

الكلمات المفتاحية: مهارات الإرشاد السياحي _ الاستراتيجية الوطنية للسياحة.

Abstract.

The study aimed to identify the necessary tour guiding skills for Secondary school students in light of the National Tourism Strategy. The descriptive method was used due to its suitability to the nature of the study. Based on this, the study, according to the experts' opinions, identified several key skills: communication, problem-solving and decision-making, teamwork, leadership, and time management. Additionally, a set of objectives for each key skill was formulated. One of the most notable recommendations of the study was the potential use of the study in designing a training program to develop tour guiding skills for Secondary school students.

Keywords: Tour Guiding Skills, National Tourism Strategy.

المقدمة:

تعد السياحة من أهم الأهداف الاستراتيجية لدى العديد من دول العالم، وذلك لما تحققه من عوائد اقتصادية وثقافية وسياسية ، فقد ساهمت السياحة بشكل واضح على تنمية رأس المال البشري حيث وفر قطاع السياحة ١٠.٣% من الناتج الإجمالي العالمي و ٣٣٠ مليون وظيفة في عام ٢٠١٩ (wttc.2021)، مما جعل

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

المملكة العربية السعودية تضع من ضمن استراتيجياتها في رؤية ٢٠٣٠ تعزيز وتطوير قطاع السياحة، بهدف تعزيز جاذبية المملكة كوجهة سياحية، والآن أصبحت المملكة العربية السعودية وجهة رائدة لمجموعة واسعة من الأحداث الرياضية والترفيهية الدولية، وبالتالي أدى هذا التحول إلى رفع مكانة المملكة باعتبارها نقطة جذب سياحية رائدة عالمياً (رؤية ٢٠٣٠، ٢٠١٦).

ومن هذا المنطلق جاءت استراتيجية منطقة عسير لاستثمار نقاط القوة وتعزيز موقع المنطقة المميز على خارطة السياحة العالمية، ولتصبح وجهة سياحية ومقصداً للترفيه والثقافة، وداعماً مهماً في الاقتصاد الوطني، مع تحقيق التوازن بين التطور والمحافظة وحماية البيئة الطبيعية (هيئة تطوير منطقة عسير، ٢٠٢١).

وكون الإرشاد السياحي من الوظائف والأعمال المكملة للنشاط السياحي، التي تتطلب كفاءة علمية وفنية عالية، وخبرة كافية في مجال الإلمام بالجوانب التاريخية والأثرية والجغرافية والطبيعية والحضارية (السيسي، ٢٠١٥)، حيث يؤدي المرشدون السياحيون أدوارًا متعددة، بما في ذلك أنهم قادة وممثلي علاقات عامة ومضيف، وقناة تواصل بين السائحين والمجتمع المحلي، وفي الغالب ينظر لهم أنهم معلمين بسبب قيمة المعلومات التي تقدم للسائحين (Christie & Mason, 2003).

ونظراً لأهمية الإرشاد السياحي فإن تطوير مهارات المرشدين السياحيين يساهم في زيادة القدرة التنافسية لقطاع السياحة، حيث تساهم مهارات المرشدين السياحيين في تحقيق درجة عالية من الرضا بين السياح، وهو ما يؤدي بدوره إلى تشجيع جذب المزيد من السياح، مما ينعكس بشكل إيجابي على قطاع السياحة، فمن الضروري توفير إطار واضح لمهارات الإرشاد السياحي تسهم في تطوير تلك المهارات، من خلال مؤسسات التعليم والتدريب والجهات المعنية في تنمية الموارد والقدرات البشرية، من أجل تلبية حاجة سوق العمل الحالية والمستقبلية.

حيث أشار الحقباني (٢٠١٢) أن التربويين يؤكدون على ضرورة توسيع المشاركة الفاعلة بين قطاع التعليم، وقطاع الأعمال، ودعم العمل المشترك بين ميداني التعليم والعمل، والذي يتيح الفرصة للطلاب على التدريب وتطبيق القدرات والمهارات التي اكتسبوها بطريقة علمية في واقع عملي، كما يؤكد الحميد، والشهري والماجد والصقور (٢٠١٧) أن المرحلة الثانوية مرحلة انطلاق عقلي وذهني هذا من الناحية العقلية، كما ينظر على أنها تمثل حجر الأساس، إما للالتحاق بمؤسسات التعليم العالي المختلفة، أو الدخول إلى سوق العمل، وفي كلا الأمرين يحتاج الطالب إلى مجموعة من القدرات والمهارات التي من المفترض أن تقوم

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

المدارس الثانوية عن طريق برامجها المختلفة بتزويدهم بها، وهذا ما أكدته (دراسة الغامدي ،٢٠٠٤؛ ودراسة مغفوري ،٢٠٢٢) على أهمية تلبية متطلبات طلاب التعليم الثانوي لاحتياجات سوق العمل، ومنها معرفة الطلاب لكثير من متطلبات سوق العمل الحالية، والفرص التي تنتظرهم بعد التخرج، وإدراكهم حجم المسؤولية الملقاة على عاتقهم تجاه مستقبلهم العملي، وقدرتهم على اختيار الوظائف، والأعمال المحققة لرغباتهم وطموحاتهم. ومما تقدم تتمثل أهمية دراسة المهارات اللازمة لطلاب المرحلة الثانوية لتلبية احتياجات سوق العمل ومن أهمها مهارات الإرشاد السياحي.

مشكلة الدراسة:

أكدت نتائج دراسة الشهري، القحطاني، الزبيدي، الحربي والعنزي (٢٠١٨) أن معظم متطلبات سوق العمل تتوافر بدرجة متوسطة لدى خريج المرحلة الثانوية، وأن سوق العمل يتطلب مجموعة من المهارات اللازمة للنجاح فيه، وأن خريج المرحلة الثانوية بحاجة إلى اكتساب الأخلاقيات المهنية التي تساعده في النجاح في عمله، وبحاجة إلى التركيز بشكل كبير على المهارات اللغوية، ولعل من أهم الفجوات بين التعليم الثانوي وسوق العمل ما أكدته نتائج دراسة الحميد وآخرين (٢٠١٧) في انخفاض المستوى الأكاديمي لخرجي المرحلة الثانوية، وكذلك عدم تركيز العملية التعليمية في هذه المرحلة على الجانب التطبيقي، وكذلك حاجة خريجي هذه المرحلة إلى نوع من التدريب قبل الالتحاق بسوق العمل، وعدم وجود شراكة بين المدارس الثانوية.

ولضرورة العمل التكاملي بين وزارة التعليم ووزارة السياحة، من أجل تحقيق مستهدفات الاستراتيجية الوطنية للسياحة، التي تسعى إلى دعم الاقتصاد الوطني من خلال جعل المملكة وجهةً ومقصداً للسياح، وتوفير فرص وظيفة مستقبلية للشباب، فتحدد مشكلة الدراسة في الحاجة إلى توافر مهارات لطلاب المرحلة الثانوية في ضوء الاستراتيجية الوطنية للسياحة.

أهداف البحث.

- تحديد أبرز مهارات الإرشاد السياحي اللازمة لطلاب المرحلة الثانوية في ضوء الاستراتيجية الوطنية للسياحة.

أسئلة الدراسة.

ما مهارات الإرشاد السياحي اللازمة لطلاب المرحلة الثانوية في ضوء الاستراتيجية الوطنية للسياحة؟

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

الإطار النظري.

تؤكد الإستراتيجية الوطنية للسياحة على توفير بيئة استثمارية جاذبة للمستثمرين، وتوفير منظومة متكاملة من الخدمات والعروض للسياح، وهذا من شأنه أن يزيد الناتج الاقتصادي المحلي، ويرفع عدد الوظائف في قطاع السياحة إلى أكثر من مليون وظيفة بحلول ٢٠٣٠، حيث تعد وظيفة الإرشاد من الوظائف التي تسعى وزارة السياحة إلى تهيئة الشباب لشغلها من خلال إعدادهم بمجموعة من البرامج بالتعاون مع وزارة التعليم، وإكسابهم المهارات اللازمة لممارسة تلك الوظيفة.

أولاً: المهارات اللازمة للمرشد السياحي.

يقصد بالمهارة " عدة معان مرتبطة، منها: خصائص النشاط المعقد الذي يتطلب فترة من التدريب المقصود، والممارسة المنظمة، بحيث يؤدى بطريقة ملائمة، وعادة ما يكون لهذا النشاط وظيفة مفيدة. ومن معاني المهارة أيضا الكفاءة والجودة في الأداء. وسواء استخدم المصطلح بهذا المعنى أو ذاك، فإن المهارة تدل على السلوك المتعلم أو المكتسب الذي يتوافر له شرطان جوهريان، أولهما: أن يكون موجها نحو إحراز هدف أو غرض معين، وثانيهما: أن يكون منظما بحيث يؤدي إلى إحراز الهدف في أقصر وقت ممكن. وهذا السلوك المتعلم يجب أن يتوافر فيه خصائص لسلوك الماهر. (صادق، وأبو حطب، ١٩٩٤).

ويعرف كوتريل (1999,21) Cottrell المهارة بأنها: "القدرة على الأداء والتعلم الجيد وقتما نريد. والمهارة نشاط متعلم يتم تطويره خلال ممارسة نشاط ما تدعمه التغذية الراجعة". وكل مهارة من المهارات تتكون من مهارات فرعية أصغر منها، والقصور في أي من المهارات الفرعية يؤثر على جودة الأداء الكلي. ويستخلص عبد الشافي (١٩٩٧، ص٢١٣) تعريفا للمهارة بأنها " شيء يمكن تعلمه أو اكتسابه أو تكوينه لدى المتعلم، عن طريق المحاكاة والتدريب، وأن ما يتعلمه يختلف باختلاف نوع المادة وطبيعتها وخصائصها والهدف من تعلمها".

أنواع المهارات.

هناك العديد من المفاهيم أو التعريفات المختلفة فيما يتعلق بالمهارات، اعتمادًا على المجال الوظيفي ومنظور كل شخص، فالمهارات هي مصطلحات اجتماعية تستخدم للإشارة إلى المهارات المهمة في الدراسة والعمل، ونادراً ما يتم تجهيز هذه المهارات في المدارس، ولا تتعلق بالمعرفة المهنية، ولكن بشكل أساسي بشخصية الطالب، وهي ضرورية في المتطلبات المهنية ومعظم الأنشطة في الحياة، وبالتالي تساهم المهارات الشخصية في النجاح في الدراسة والعمل لكل طالب بعد التخرج. المهارات الشخصية هي كفاءات سلوكية وتعرف باسم مهارات العلاقات الإنسانية، أو

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

مهارات المجتمع، وتشمل إتقان المهارات في التواصل، وحل النزاعات، والتفاوض، والعمل بفعالية، وحل المشكلات (Giang, 2021).

وتصنف المهارات لنوعين: "المهارات الصلبة"، ويُشار إليها أيضاً بـ المهارات الفنية، والمهارات الناعمة، وبالنظر لقطاع التعليم، يرى الباحث أن المهارات الناعمة مطلب للطلاب في المرحلة الثانوية وذلك لأن الطالب أثناء تعلمه في تلك المرحلة بحاجة لمهارات تتسم بالجانب النظري، ليتمكن بعد تخرجه من المرحلة الثانوية من توظيفها في سوق العمل.

المهارات الناعمة.

تعرف المهارات الناعمة بأنها "السمات والقدرات الشخصية التي يمكن أن تكتسب، وتعمل على تعزيز التفاعلات مع الآخرين على السياق الشخصي والعملي، وتحفز الآفاق الوظيفية (حجاج، ٢٠١٤، ص١٢).

كما تعرف بأنها "تلك المهارات الأساسية التي ترتبط بخبرة الشخص على التعامل مع الآخرين، وعرض أفكاره، واستخدام السلوكيات القيادية بصورة مقنعة ولبقة، وقدرته كذلك على التواصل والاتصالات والتفاعل مع الزبائن أثناء خدمتهم". ومن هنا فإن المهارات الناعمة ببساطة هي الصفات الشخصية والمهارات الشخصية التي تميز علاقة الشخص مع آخرين في مكان العمل. وتعتبر المهارات الناعمة مكمل للمهارات الصلبة؛ والتي تشير إلى المعرفة والمؤهلات العلمية والمهارات المهنية للشخص والمهارات الحياتية اللازمة للحصول على فرصة عمل. (عبد الواحد، ٢٠١٦).

ويعرفها الباحث إجرائياً بأنها " مجموعة من المهارات اللازمة والمناسبة لطلاب المرحلة الثانوية، التي يمكن من خلالها تزويدهم بمعارف ومهارات التعامل مع الآخرين، لأجل تأهيلهم للعمل كمرشدين سياحيين.

إن المهارات الناعمة أصبحت مهارة ضرورية للأفراد العاملين وخاصة بقطاع الخدمات، حيث تعد من المؤهلات الرئيسة؛ كونها تتطلب التفاعل والتواصل والتعامل المباشر مع العملاء والمستفيدين (السياح)، حيث اعتمد الباحث مجموعة من المهارات الناعمة المتوافقة لهذه الدراسة وهي:

١. الاتصال والتواصل.

مهارات الاتصال والتواصل: هي العملية التي يتم فيها توصيل أو نقل معرفة أو فكرة أو مفهوم أو اتجاه أو خبرة أو رأي أو مهارة من شخص لآخر أو المجموعة من الأشخاص أو بالعكس أو من مجتمع لآخر حيث تؤدى في النهاية إلى مشاركة في المعلومات والخبرات والأفكار والمهارات بين الأفراد ومن ثم يحدث تغيير مرغوب

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

أو غير مرغوب في سلوك الفرد أو الجماعات ويتم ذلك من خلال الاتصال المباشر أو غير المباشر أو الاستعانة بأجهزة الاتصالات ، فعندما يمتلك الشخص المهارات العلمية والمهنية ولكنه يفتقر مهارات الاتصال فيكون فرص نجاحه للعمل ضعيفة جدا، بالمقابل من يمتلك مهارات الاتصال عالية جدا ولديه مهارة علمية جيدة فسيحقق نجاح عملي كبير جداً (سعدات، ٢٠١٦).

ولبلوغ الاتصال درجة التأثير المرغوبة يجب مراعاة الثقافات المتنوعة وتجنب الغموض وسوء الفهم، ومحاولة تقليل استخدام المصطلحات الغامضة أو المصطلحات الساخرة وجميع ما يمكن أن يساء تفسيره. أما في الاتصال المرئي فيجب مراعاة الصور والرموز والرسوم التي قد تفسر في بعض الثقافات تفسيرات تناقض ما وصفت من أجله، واستخدام المختصرات ذات المفهوم العالمي وانتهاج الحيادية الثقافية بعيداً عن الاستفزاز (الشاعر، ٢٠١٥).

ويعتبر الإرشاد السياحي من المجالات التي تتطلب مستوى عال من التواصل والاتصال، سواء مع المستفيد، أو مع أصحاب المصلحة، من المنظمات الأخرى أو بين أعضاء المنظمة نفسها خلال تسيير العمل وإجراءاته سواء مع الزملاء، أو الرؤساء والمرؤوسين، كما يمكننا اعتبار هذه المهارة من المتطلبات الأساسية. خلال نقل المعرفة. ويشير (Ngang& ets،2015) من الواجب أن يكون العاملين قادرين على نقل أفكارهم بوضوح وثقة في كل من الأشكال المكتوبة والشفوية، كما ويجب أيضا أن يكونوا مستمعين نشطين مع تقديم الاستجابة اللازمة.

٢. حل المشكلات واتخاذ القرار.

تعرف المشكلة على أنها عائق أو مانع يحول بين الفرد والهدف الذي يسعى إلى تحقيقه، وهي تعارض في النتائج أو نقص في الأدلة، وتؤدي إلى حالة من عدم التوازن، مما تؤدي إلى تحفيز عملية التفكير، فالعلاقة بين المشكلة والتفكير علاقة ذات اتجاه أحادي تبدأ بالمشكلة وتنتهي بالتفكير، أما اتخاذ القرار فهو عملية يتم بموجبها اختيار بديل من اجل حل مشكلة ما، ويلاحظ على مفهوم اتخاذ القرار أنه عميلة ذهنية، أو حركية للوصول إلى قرار، وأن اتخاذ القرار يقوم على أساس الاختيار من بين عدة بدائل، وتختلف أنواع المشاكل عن بعضها البعض كثيراً، وبناءً على ذلك تختلف أنواع القرارات (القضاة، ٢٠١٢).

وأشار (Lavoie, 2003) إلى مجموعة من المهارات الأساسية لمهارات حل المشكلات وهي (مهارة الإحساس بالمشكلة- مهارة تحديد أسباب المشكلة- مهارة إعداد وتنفيذ خطة لحل المشكلة- مهارة مراقبة وتقويم التقدم في الوصول للحل- مهارة مراجعة وتنقيح خطة الحل)، كما حدد (Walete, 2010) مهارات حل المشكلات

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

في: مهارة حل الأسئلة- مهارة بناء الفروض- مهارة تصميم وتنفيذ بحث علمي- مهارة المحاولات المتعددة- مهارة التسجيلات الدقيقة- مهارة التوصل لاستنتاجات- مهارة استخدام البيانات.

ويمكن تحديد أوجه الشبه بين عمليتي اتخاذ القرار وحل المشكلات، فكلاهما ضمن سلسلة من الخطوات تبدأ بمشكلة ما وتنتهي بحل، وكلاهما تتضمن إجراء تقييم البدائل أو الحلول المتنوعة في ضوء معايير مختارة بهدف الوصول إلى قرار نهائي، والفرق الأساسي بينهما هو إدراك الحل، ففي عملية حل المشكلة يبقى الفرد دون إجابة شافية يحاول أن يصل إلى حل عملي للمشكلة، وفي عملية اتخاذ القرار يبدأ الفرد بحلول ممكنة وتكون مهمته الوصول إلى أفضل هذه الحلول لهدفه (جروان، وعلوه، ٢٠٠٩)، ويتزايد التأكيد على دور القيم في عملية اتخاذ القرار حيث أن القيم هامة كالحقائق إن لم تزد عليها في الأهمية في حل المشكلات التي تتصل بالمسائل الحقيقية والشخصية. كما توجد فروق أخرى بين عمليتي اتخاذ القرار وحل المشكلات وهي تقييم البدائل في عملية اتخاذ القرار بصورة متزامنة أو دفعة واحدة وليس خطوة خطوة كما هو الحال في حل المشكلات، وتستخدم في عملية اتخاذ القرار معايير كمية ونوعية للحكم على مدى ملائمة البديل، وقد يكون هناك أكثر من بديل مقبول.

٣- العمل ضمن الفريق.

تتضمن مهارات العمل الجماعي القدرة على العمل والتعاون مع أشخاص من خلفيات اجتماعية وثقافية مختلفة لتحقيق هدف مشترك. ولأجل بناء علاقة عمل جيدة مع الأقران واعضاء الفرق؛ يجب الاهتمام باحترام مواقف الآخرين وسلوكهم ومعتقداتهم.(Ngang et al, 2015)

وتنبع أهمية فرق العمل من خلال دوره الفعال في زيادة فاعلية المنظمة حيث إنها وسيلة لمواجهة الوضع المضطرب في المنظمة، وخلق منظمة ذات فاعلية عالـة في الأداء، وتتمتع بالمرونة، ومتجاوبة مع التقدم والاستمرار. وفرق العمل هي وسيلة لغاية أو مدخل لتحقيق هدف ما، وقد يختلف الهدف من منظمة إلى أخرى. وقد تمثل الأهداف في زيادة الإنتاجية، أو تحسين الجودة، أو رفع الروح المعنوية أو تحسين العلاقة، أو تحقيق أهداف المنظمة، وهذه العوامـل جميعها هي التي تضمن تحقيق الفاعلية من خلال أن مفهوم الفاعلية كمذكره (القريوتي، ٢٠٠٠) قدرة التنظيم على تحقيق الأهداف طويلة وقصيرة المدى، والتي تعكس موازين القوى للجهات ذات التأثير، ومصالح الجهات المعنية بالتقييم، ومرحلة النمو والتطور التي يمر بها، ونظراً لما تتمتع به فرق العمل من سمات أساسية وحيوية يرتهن تفعيلها عبر تفصيل النشاط الإنساني، والسلوك التنظيمي بما يضمن تحقيق الفاعلية في المنظمة من

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

منطلق كون الفاعلية تتضمن بالضرورة عمل الأشياء الصحية بطريقة متميزة في صحتها ونتائجها فضلا عن اتخاذ القرارات السليمة في نتائجها (Griffin, 1999) من هنا تأتي أهمية فريق العمل في تحقيق الفاعلية داخل المنظمات الإدارية .

إذ يرى (Montes, et al, 2004)في دراسته أن فرق العمل تعد إحدى التقنيات الحديثة التي تؤدي إلى زيادة فعالية المنظمة من خلال قدرتها على تطوير الأداء التنظيمي، وخلق ثورة تنظيمية من خلال تطوير وتوليد الأفكار الجديدة، والبرامج، والعمليات، مما ينعكس إيجابا على التصنيع من خلال تطوير المنتج، وإدخال المنتجات الجديدة والجودة في الإنتاج، وكذلك قدرتها على التغلب على المشاكل في بيئات العمل المتغيرة وغير المستقرة لما تتمتع به من مرونة عالية وفاعلية جيدة. وركز (Kreitner, et al, 2003) على أهمية الفرق من خلال دورها في فاعلية المنظمة، وأشار (أفندي، ٢٠٠٣) على الجانب السلوكي والتنظيمي لأهمية الفرق من خلال قدرتها على التقليل من الشعور بالوحدة والتركيز على الهدف، وتزيد من إحساس العاملين بالهوية والانتماء والفخر بأدائهم الجماعي، وخلق بيئة عالية للتحفيز، واستجابة أسرع للمتغيرات التكنولوجية، وتقليل الاعتماد على الوصف الوظيفي، وتفويض فعال للمهام مع زيادة ودقة في الأداء، وتحسين مستوى القرارات وفعالية الاتصالات وتطوير المهارات .

بينما تناول (Benders, et al, 2001) الجانب التقني والإنتاجي لفرق العمل فذكر أن ٧٢% من المنظمات المبنية على الفرق ذكرت أن دافعيتها للعمل الجماعي هو تحسين الإنتاجية، وجودة المنتج، ومواجهة تقلبات الأسواق السريعة، وقدرتها على العمل بشكل فعال في بيئات العمل المتقلبة، هذا من ناحية ومن ناحية أخرى فهي تلبي حاجات أساسية إنسانية مثل الدمج الاجتماعي وانسجامها مع الطبيعة البشرية التعاونية، وشاركه في ذلك (فرنش وآخرون، ٢٠٠٠).

٤.القيادة.

تعرف القيادة بأنها "تحفيز الآخرين وتوجيههم على المساهمة بفعالية لإنجاز العمل والمهام المطلوبة" (Succi & Canovi,2019). وتستلزم مهارة القيادة القدرة على القيادة في الأنشطة المختلفة. اذ يجب أن يكون لدى التدريسيين وحتى التدريسيين المبتدئين منهم المعرفة حول نظريات القيادة الأساسية التي ستمكنهم من قيادة المشاريع الدراسية. من الضروري أيضًا أن يكونوا قادرين على فهم دور القائد وأن يكونوا قادرين على القيام بهذه الأدوار بالتبادل.

أما بالنسبة للمهارات القيادية فقد أوجزها (الدويك وآخرون، ٢٠٠١):

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

أولاً: المهارات الفنية: أي المعرفة التخصصية والفاعلية في استخدام الطرق والأساليب الفنية لتحقيق الأهداف المنشودة للعمل؛ مثل تخطيط العمل التربوي وتنظيم الاتصالات، وتفويض السلطة، وتوزيع المهام، وتتضمن ما يلي:

١. الفهم العميق والمعرفة الدقيقة بما يتصل بمجال عمله، وتعتبر الخبرة السابقة للقائد مهمة لكسب ثقة الآخرين به.
٢. تحديد الأهداف، والإيمان بأهميتها وبإمكانية تحقيقها.
٣. اتخاذ القرارات المناسبة، والقدرة على تحمل مسئوليتها.

ثانياً: المهارات الاجتماعية أو الإنسانية: وتقوم على احترام الشخصية الإنسانية ودفعها إلى العمل بالترغيب والاستمالة وليس بقوة النظام؛ فهي تعني حسن تعامل القائد مع الأفراد، وخلق روح العمل الجماعي بينهم، وتنمية شعورهم بالاطمئنان والانتماء، وتظهر أهمية هذه المهارات في جميع المستويات الإدارية، ومما تتطلبه هذه المهارات ما يلي:

١. الاستقامة وتكامل الشخصية، والاتصاف بالأمانة والصدق والإخلاص، والتواضع وسلامة المبدأ، والتطلع الدائم إلى المثل العليا.
٢. التعامل مع جميع الأفراد على أساس الثقة والاحترام المتبادل.
٣. الإدراك الواعي لطبيعة وحاجات وميول ورغبات الأفراد، والعمل على تحقيقها، وتفهم مشاعرهم وتقبل اقتراحاتهم وانتقاداتهم.

ثالثا: المهارات الإدراكية: وتعني فهم القائد للتنظيم الذي يقوده، وإدراكه للترابط بين أجزائه ونشاطاته، وأثر التغير الذي قد يحدث في أي جزء منه على بقية أجزائه ومكوناته، وتزداد أهمية هذه المهارات في المستويات الإدارية العليا.

٥. إدارة الوقت

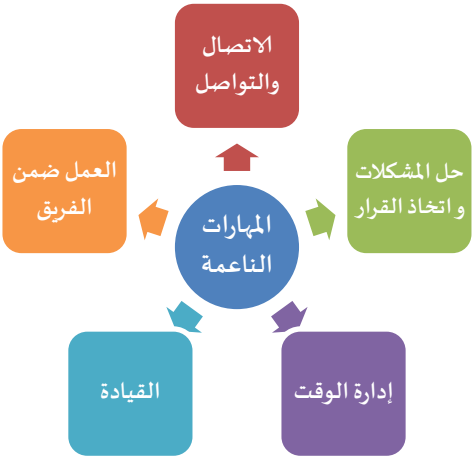
عرف (دركر) إدارة الوقت بقوله: " هو إدارة الذات ومن لا يستطيع إدارة ذاته لا يستطيع إدارة وقت الآخرين، وإن إدارة الذات تشبه إدارة أي شيء فهي تتطلب مهارات التخطيط والتنفيذ والرقابة (عبيدات، ٢٠٠٧).

وهناك مجموعة من المهارات التي تساعد وتمكن الفرد من التخلص من مضيعات الوقت، كالآتي (فرح، ٢٠٠٨):

- **التخطيط :**إذ يجب على الإنسان أن ينظر إلى قائمة أهدافه الأسبوعية- التي خطط لها مسبقا- كل يوم، ويراجع أهدافه البعيدة كل أسبوع، بالإضافة لتحديد الأهداف التي يرغب تحقيقها في يومه، والتي من شأنها مساعدته في الوصول إلى الأهداف البعيدة.

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

- **التركيز :**قد يكون من الصعب فعل أشياء كثيرة في يوم واحد، لذا على الفرد أن يتخذ قرارا حول المشروع الذي يجب أن ينصب عليه اهتمامه الحالي، وفي كل مرة يتم إنجاز شيء واحد فقط.
- **الاسترخاء :**على الفرد أن يتعلم كيفية الاهتمام بمجرى حياته العملية والعائلية مع ترك وقت للنفس، فالتوازن هو المفتاح الرئيسي للنجاح في الحياة العملية والتمتع بتقدير الذات، فخلال أوقات الراحة على المرء ألا يفعل شيئا سوى الاسترخاء مع ممارسة بعض التمارين الرياضية.
- **تجنب التشوش والارتباك :**وذلك بتصنيف الفرد لأعماله أو حاجاته الشخصية.
- **التغلب على التأجيل والمماطلة :**فالقضاء على التأجيل والمماطلة سيولد لدى الفرد عادات جديدة، لذا يجب أن يبدأ الفرد يومه بأداء الأمور والمهام التي لا يحب فعلها، فهذا يوفر باقي الوقت للأشياء التي يسره فعلها.



الشكل (١): المهارات اللازمة لطلاب المرحلة الثانوية

مفهوم الإرشاد السياحي.

تعتمد السياحة على تنقل الأفراد من مكان إلى آخر لأغراض مختلفة، مثل الترفيه أو الأعمال أو الاستكشاف الثقافي، وتشمل السياحة أيضاً عدد من الأنشطة مثل زيارة مناطق الجذب السياحي والإقامة في أماكن الإقامة وتناول الطعام والمشاركة في الأنشطة الترفيهية (Vladimir, 2019).

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

وتؤثر السياحة بشكل إيجابي على طريقة تفكير الناس من خلال العديد من الأبعاد والعوامل التي تواجه السائح في رحلته السياحية، ومن أهم تلك العوامل دور المرشد السياحي الحيوي في تجسيد صورة إيجابية عامة عن بلده.

حيث يؤدي المرشدون السياحيون أدوارًا متعددة، بما في ذلك كونهم قادة وممثلي علاقات عامة ومضيف، وقناة تواصل بين السائحين والمجتمع المحلي، وفي الغالب ينظر لهم أنهم معلمين بسبب قيمة المعلومات التي تقدم للسائحين (Christie & Mason, 2003).

وبالتالي فإن وظيفة المرشد السياحي لا تقتصر على تكرار قائمة الحقائق والمعلومات، بل تكوين صورة البلد للزائر بطريقة مناسبة، وبذلك يجب أن يكون المرشد السياحي مؤهلاً في مختلف النواحي، خاصة في القدرة اللغوية، واتساعاً معرفياً في التاريخ والجغرافيا والفن والعمارة والاقتصاد والسياسة والدين وعلم الاجتماع في بلده أو منطقته (Peter, 2009).

أهمية الإرشاد السياحي.

يعتبر الإرشاد السياحي من الوظائف والأعمال المكملة للنشاط السياحي، التي تتطلب كفاءة علمية وفنية عالية، وخبرة كافية في مجال الإلمام بالجوانب التاريخية والأثرية والجغرافية والطبيعية والحضارية، وإجادة اللغات الأجنبية المتعارف عليها عالميا، كالإنجليزية والفرنسية إلى غير ذلك من اللغات (السيسي، ٢٠١٥).

فالنشاط السياحي بدون الإرشاد السياحي يفقد أهميته وتنعدم فاعليته، فالسائح في حاجة دائمة إلى من يشرح له تاريخ الآثار الخالدة منذ آلاف السنين التي تمثل حضارات عريقة مختلفة ومتنوعة، ولكل ما يراه أو يشاهده من معالم تاريخية تراثية، ليرتبط بهذا الماضي معنويًا ونفسيًا مما يجعله يكرر الزيارة لها، كما أن السائح في بعض المناطق السياحية كالمحميات الطبيعية في حاجة إلى أن يلقى له الضوء على ما تحتويه هذه المحميات من تنوع طبيعي، لذلك أصبح للإرشاد السياحي أهمية كبيرة للعمل السياحي لا تقل عن باقي الأنشطة الأخرى المرتبطة بالسياحة (عامر، ٢٠١٤).

مهام المرشد السياحي.

يوجد عدد من المهام يتوجب على المرشد السياحي إنجازها برغبة وأمانة ومهنية عالية حتى يستطيع أن يفي بما هو مطلوب منه تجاه المجموعة السياحية التي يرافقها (الحوري، ٢٠٠٦):

١ـ المهمة الفنية.

يقع على عاتق المرشد السياحي من خلال هذه المهمة أكثر من واجب ، إلا أن جوهر المهمة الفنية هو التأكد من مدى تطابق الخدمات المقدمة فعلياً للسائح ضمن

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

البرنامج السياحي المنفذ في منطقة القصد السياحي مع تلك المباعة له أصلاً في منطقة الإقامة الدائمة، وأن يحرص المرشد السياحي على احترام الوقت والتوقيتات الخاصة ببرنامج الرحلة السياحية بشكل دقيق لكون أن وقت الرحلة هو وقت السائح وملكه الذي اشتراه فعلياً وسدد ثمنه مقدماً، ويجب أن يكون هنالك تعاون بين المرشد السياحي وقائد المجموعة من أجل تأمين التطابق بين الخدمات المقدمة للسياح وبين الخدمات المباعة لهم إلى أقصى حد ممكن والحرص على عدم إلغاء أو إضافة أي فقرة من البرنامج السياحي المتفق عليه دون أن يتم تعويضها بفقرة أخرى وتوضيح السبب لأفراد المجموعة السياحية وعدم تأجيل أي فقرة دون تنفيذها في وقت لاحق.

٢ـ المهمة الثقافية – الحضارية.

وهي المهمة التي ترتبط بقدرة المرشد السياحي على تحقيق رغبة أفراد المجموعة السياحية من خلال الاطلاع على ثقافة وحضارة البلد المضيف، وفي الوقت ذاته يقوم المرشد السياحي بتقديم الخدمة لوطنه من خلال جعل تراثه وحضارته واضحاً ومعروفاً لدى السياح، ولابد للمرشد السياحي أن يخصص وقتاً ليس بالقليل في ذكر أهمية حاضر بلده وتطوراته المعاصرة ، ولكي يقوم المرشد السياحي بهذه المهمة بشكل مرضي ومتكامل يجب عليه معرفة رغبات واهتمامات المجموعة السياحية الوافدة ومطابقة تلك الرغبات والاهتمامات مع البرامج والنشاطات المعدة مسبقا ضمن برنامج الرحلة السياحية.

٣ ـ المهمة التعليمية – التثقيفية.

إن الكثير من المرشدين السياحيين يجدون صعوبة في تنفيذ هذه المهمة ، وبعض المرشدين السياحيين يخلطون هذه المهمة بالمهام الثقافية ـ الحضارية ، وإن هذه المهمة تجعل الضيف يتعلم عن البلد المضيف دون أن ينتبه لذلك وبدون أن يقاومه على أساس أن السائح في زمن استجمام وراحة ونزهة وليس في وقت تعلم، وأن المرشد السياحي بحكم تخصصه ومنهيته يمتلك الكثير من المعلومات عن منطقة القصد السياحي، بينما يكون السياح على مستويات مختلفة من الثقافة والتعلم وعليه أن يختار الموضوعات المناسبة وأن يختار الطرق والوسائل السهلة والمناسبة لإيصال المعلومة بكل يسر إلى اذهان السياح، ويجب أن يسعى المرشد السياحي الى إثارة اهتمام وحماس السائح، وعليه أن لا يطيل في شروحاته لكي لا يتسبب برد فعل معاكس من قبل السائح حينما يشعر السائح بأنه يجبر على سماع ومشاهدة أشياء لا يرغب بها.

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

منهجية الدراسة وإجراءاتها.

استخدمت الدراسة المنهج الوصفي، لغرض الوصول إلى عدد من مهارات الإرشاد السياحي اللازمة لطلاب المرحلة الثانوية في ضوء الاستراتيجية الوطنية للسياحة، من خلال الخطوات الآتية:

١- الاطلاع على الأدب التربوي والدراسات السابقة التي تناولت المهارات الوظيفية، والدراسات السابقة التي تناولت الإرشاد السياحي.

٢- تحديد عدد (٥) مهارات رئيسية، وهي: (الاتصال والتواصل، حل المشكلات واتخاذ القرار، العمل ضمن الفريق، القيادة، إدارة الوقت).

٣- صياغة مجموعة من الأهداف لكل مهارة رئيسية .

٤- عرض المهارات والأهداف على مجموعة من المحكمين الأكاديميين في تخصص القيادة التربوية، والمناهج وطرق التدريس، والسياحة، كما تم عرضها على عدد من القيادات التربوية في إدارة التعليم ممن يحملون درجة الدكتوراه.

٥- تم إعادة صياغة عدد من الأهداف لتتوافق مع المهارة الرئيسية بناءً على أراء المحكمين، ليكون الشكل النهائي للمهارات الرئيسية والأهداف كما هو موضح في الجدول (١).

جدول(١): المهارات الرئيسية وعدد الأهداف

م	المهارة	عدد الأهداف
١	الاتصال والتواصل	٧
٢	حل المشكلات واتخاذ القرار	٧
٣	العمل ضمن الفريق	٦
٤	القيادة	٧
٥	إدارة الوقت	٥

نتائج الدراسة.

للإجابة على تساؤل الدراسة الذي نص على: **ما مهارات الإرشاد السياحي اللازمة لطلاب المرحلة الثانوية في ضوء الاستراتيجية الوطنية للسياحة؟**

تستنتج الدراسة أن مهارات الإرشاد السياحي اللازمة لطلاب المرحلة الثانوية في ضوء الاستراتيجية الوطنية للسياحة، كما هو موضح في الجدول (٢):

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

جدول(٢): المهارات الرئيسة والأهداف بصورتها النهائية.

المهارة الرئيسية	الأهداف
الاتصال والتواصل	١- التواصل بوضوح وفعالية مع مختلف الأشخاص، بغض النظر عن خلفيتهم الدينية والثقافية.
	٢- الاستماع بانتباه وفهم وجهة نظر الآخرين.
	٣- طرح الأسئلة المفتوحة لإثارة النقاش والحصول على معلومات إضافية.
	٤- التعبير عن الأفكار بوضوح وثقة.
	٥- استخدام لغة الجسد بشكل فعال لدعم رسالتك.
	٦- التكيف مع مختلف أساليب التواصل، بما في ذلك التواصل الشفهي والكتابي وغير اللفظي.
	٧- استخدام التكنولوجيا للتواصل بشكل فعال.
المهارة الرئيسية	الأهداف
حل المشكلات واتخاذ القرار	١- جمع المعلومات من مصادر موثوقة.
	٢- تحليل المعلومات لوصف المشكلة بوضوح.
	٣- تطبيق الأساليب المنطقية والإبداعية لحل المشكلات واتخاذ القرارات.
	٤- استخدم تحليل SWOT
	٥- اتخاذ قرارات مناسبة ومسؤولة بناءً على المعلومات المتاحة.
	٦- تجنب الأخطاء الشائعة في اتخاذ القرار.
	٧- اتخاذ القرارات الصحيحة وفي الوقت المناسب.
المهارة الرئيسية	الأهداف
العمل ضمن الفريق	١- تشجيع التواصل المفتوح والمباشر بين أعضاء الفريق.
	٢- تبادل الأفكار الإبداعية وحلول المشكلات.
	٣- الاستفادة من مهارات وخبرات أعضاء الفريق المختلفة.
	٤- بناء الثقة والاحترام بين أعضاء الفريق
	٥- توزيع المهام على أعضاء الفريق وفقًا لقدراتهم واهتماماتهم.
	٦- قياس رضا أعضاء الفريق لمعرفة جوانب القوة والضعف في العمل الجماعي.
المهارة الرئيسية	الأهداف

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

القيادة	١- التعرف على أنماط القيادة.
	٢- استخدام الذكاء العاطفي لبناء علاقات قوية.
	٣- تقسيم الأهداف الكبيرة إلى أهداف صغيرة قابلة للقياس.
	٤- تقليل الوقت والجهد المبذول.
	٥- تقديم التغذية الراجعة البناءة بطريقة إيجابية.
	٦- حل النزاعات بشكل فعال.
	٧- وضع خطط للتنفيذ والتقييم والمتابعة
المهارة الرئيسية	الأهداف
إدارة الوقت	١- ترتيب المهام حسب الأولوية.
	٢- استخدام أدوات إدارة الوقت كمصفوفة ايزنهاور وغيرها.
	٣- استخدام برامج وتطبيقات إدارة الوقت.
	٤- وضع خطط تنفيذ وفق جدول زمني.
	٥- تقييم إنجاز المهام ومراجعة الخطط للتعديل والتحسين.

التوصيات والمقترحات.

١. الاستفادة من المهارات والأهداف في تصميم برنامج تدريبي لتنمية مهارات الإرشاد السياحة لطلاب المرحلة الثانوية.

٢. إمكانية تصميم وحدة تعليمية تتضمن جانب نظري وجانب تطبيقي لطلاب المرحلة الثانوية.

٣. إمكانية توظيف الدراسة في تصميم برنامج تدريبي لتنمية مهارات الارشاد السياحي لطالبات المرحلة الثانوية.

٣. إجراء دراسة تتناول تنمية مهارات الإرشاد السياحي لطلاب المرحلة الثانوية في ضوء مهارات الإرشاد السياحي اللازمة لهم.

٤. إجراء دراسة تتناول تنمية مهارات الإرشاد السياحي لطالبات المرحلة الثانوية في ضوء مهارات الإرشاد السياحي اللازمة لهم.

٥. إجراء دراسة عن المعوقات التي تواجه تنمية مهارات الإرشاد السياحي لدى طلاب المرحلة الثانوية من وجهة نظرهم.

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

المراجع.

برنامج جودة الحياة (٢٠١٦). *رؤية ٢٠٣٠* . المملكة العربية السعودية.

جروان، فتحي عبد الرحيم:(١٩٩٩). تعليم التفكير مفاهيم وتطبيقات، العين، دار الكتاب الجامعي.

حجاج، علا نعيم عمر .(٢٠١٤) .دور المهارات الناعمة فى عملية اقتناص الوظائف الإدارية: دراسة تطبيقية على الوظائف الإدارية فى قطاع غزة (رسالة ماجستير غير منشورة). الجامعة الإسلامية (غزة)، غزة. مسترجع من http://search.mandumah.com/Record/696099

الحقباني، عبد الرحمن (٢٠١٢) دور المدارس الثانوية في تلبية احتياجات سوق العمل ورقة مقدمة إلى مؤتمر تكامل جامعة البلقاء التطبيقية، الأردن ٢٥-٢٨

الحميد، نورة، الشهري، زينة، الماجد هند، والصقور، أماني (٢٠١٧) أسباب عدم مواءمة مخرجات المرحلة الثانوية للالتحاق بالجامعة وسوق العمل من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس بجامعة الملك سعود .*مجلة كلية التربية (أسيوط)* , 33(5), 473-513. doi: 10.12816/0042462

الحوري، مثنى طه. (٢٠٠٦). *الإرشاد السياحي*. الوراق للنشر والتوزيع.

الدويك، تيسير، عدس، محمد عبد الرحيم، الدويك، محمد فهمي وياسين، حسين (٢٠٠٩) أسس الإدارة التربوية والمدرسية والإشراف التربوي. (ط.٤). دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع.

سعدات، محمود فتوح. (٢٠١٦). *مهارات الاتصال الفعال*. الألوكة.

السيسي، ماهر عبد الخالق. (٢٠١٥). *مبادئ السياحة*. مجموعة النيل العربية.

الشاعر، عبد الرحمن إبراهيم. (٢٠١٥). *مهارات الاتصال*. (ط.٢). دار الصفاء.

الشهري، أغادير، القحطاني، الهنوف، الزبيدي، أماني، الحربي، شيخة، والعنزي، نوف. (٢٠١٨). واقع ملائمة مخرجات التعليم في المرحلة الثانوية لمتطلبات سوق العمل من وجهة نظر أصحاب العمل، *كلية التربية* ٢٤(٦) يونيو ٢٠١٨.

صادق، آمال وأبو حطب، فؤاد (١٩٩٤). *علم النفس التربوي (ط٤)*. القاهرة: الأنجلو المصرية.

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

عامر، إبراهيم إبراهيم. (٢٠١٤). الإرشاد السياحي (الحلقة الأولى) .*إدارة الاعمال*، ع١٤١ ، ١٤ .19 - مسترجع من
http://search.mandumah.com/Record/699424

عبد الشافي أحمد سيد رحاب (١٩٩٧). فعالية برنامج مقترح لتنمية المهارات الإملائية اللازمة لتلاميذ الحلقة الثانية من التعليم الأساسي لدى طلاب كلية التربية (قسم اللغة العربية). المجلة التربوية، كلية التربية بسوهاج، جامعة جنوب الوادي، العدد الثاني عشر، الجزء الأول، يناير.

عبد الواحد، مؤمن خلف. (٢٠١٦). دور المهارات الناعمة في الحصول *على الوظائف الأكاديمية، مجلة جامعة فلسطين للأبحاث والدراسات*، مج٦، ع٢.

عبيدات، سهيل. (٢٠٠٧). *إدارة الوقت وعملية اتخاذ القرارات والاتصال للقيادة الفعالة*. عالم الكتب الحديث.

الغامدي، عبد الله مغرم (٢٠٠٤) مخرجات التعليم الثانوي ومدى تلبيتها لمتطلبات سوق العمل في المملكة العربية السعودية دراسة ميدانية، *المجلة العلمية لجامعة الملك فيصل - العلوم الإنسانية والإدارية* (٢٥)، ص ص ١٣١-١٩٠

فرح، ياسر أحمد. (٢٠٠٨). *إدارة الوقت ومواجهة ضغوط العمل*. دار الحامد.

القريوتي، محمد قاسم. (٢٠٠٠). *نظرية المنظمة والتنظيم*. عمان.

مغفوري، إبراهيم بن حسين بن محمد. (٢٠٢٢). المهارات اللازمة لطلاب المرحلة الثانوية لتلبية احتياجات سوق العمل ومتطلبات تطويرها .*التربية (الأزهر): مجلة علمية محكمة للبحوث التربوية والنفسية والاجتماعية* .29-1 , (195)*41*
doi: 10.21608/jsrep.2022.255630

هيئة تطوير منطقة عسير. (٢٠٢١). قمم وشيم استراتيجية تطوير منطقة عسير. المملكة العربية السعودية.

Christie, M. F., & Mason, P. A. (2003). Transformative tour guiding: Training tour guides to be critically reflective practitioners. *Journal of Ecotourism*, *2*(1), 1-.61

Cottrell, S. (1999): *The study skills handbook*. London: Macmillan press Ltd.

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

WTTC. (2021). Travel& Tourism *Economic Impact 2021*. World Travel& Tourism Council.

Ngang, T. K., Hashim, N. H., & Yunus, H. M. (2015). Novice teacher perceptions of the soft skills needed in today's workplace. Procedia- Social and Behavioral Sciences, 177, 284-288. https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S1877042815016924

Griffin, Ricky W. (1999). *Management, 6Ed*. New York, Houghton Mifflin company.

Montes, fco, Moreno Antonia and Morales. v (2004) Influence of Support Leadership and Teamwork Cohesion on Organizational learning Innovation and Performance: *An empirical Examination, Technonation*, Vol 25. No 2 pp 1109-1172.

Kreitner R & kinichia A & Cole. N (2003) Fundamentals of Organizational Behavior, First Canadian Edition McGraw Hill Higher Education.

Byer. N. and Weston. R. (2004) Measuring the Progress of Industry Teams in Mech Engs. Vol. 218 pp 1433-1452.

Benders. J. & Huijgen. F. and Pekruhl,U (2001) Measuring Group work :findings and Lessons from European Survey. New Technology Work and Employment 10:204-17.

Succi, C., & Canovi, M. (2019). Soft skills to enhance graduate employability: comparing students and employers' perceptions. *Studies in Higher Education*, *45*(9), 1834–1847. https://doi.org/10.1080/03075079.2019.1585420

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

Vladimir, Kitanov. (2018). Tourism as a composition of economic sciences and the economic process. doi: 10.35120/KIJ2801371K

Peter, V. (2009). Tourist Guiding Techniques. Papua New Guinea Tourism Promotion Authority.

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

تنمية المهارات العاطفية من خلال مقررات الدراسات الإسلامية لدى طلبة المرحلة المتوسطة

Developing emotional skills through Islamic studies courses for middle school students

إعداد

علي بن يحيى البهكلي

Ali Yahya Al-Bahkali

باحث دكتوراة بجامعة الملك خالد

أ.د/ مسفر أحمد مسفر الوادعي

Prof.Safar Ahmed Safar Al-Wadaei

أستاذ المناهج وطرق التدريس بقسم التعليم والتعلم ـ كلية التربية ـ جامعة الملك خالد

Doi: 10.21608/jasep.2024.391150

استلام البحث : ٢٠ / ٨ /٢٠٢٤

قبول النشر: ٢٠ / ٩ / ٢٠٢٤

البهكلي، علي بن يحيى والوادعي، مسفر أحمد مسفر (٢٠٢٤). تنمية المهارات العاطفية من خلال مقررات الدراسات الإسلامية لدى طلبة المرحلة المتوسطة. ***المجلة العربية للعلوم التربوية والنفسية***، المؤسسة العربية للتربية والعلوم والآداب، مصر،٨(٤٢) ، ٣١١ – ٣٥٤.

http://jasep.journals.ekb.eg

تنمية المهارات العاطفية من خلال مقررات الدراسات الإسلامية لدى طلبة المرحلة المتوسطة

المستخلص:

هدفت هذه الدراسة إلى التعرف إلى مدى وجود المهارات العاطفية في مقررات الدراسات الإسلامية في المرحلة المتوسطة، ولتحقيق هذا الهدف استخدم الباحث المنهج الوصفي القائم على أسلوب تحليل المحتوى، فأعدّ قائمة بالمهارات العاطفية، وصمّم أداة الدراسة، وهي: بطاقة تحليل المحتوى، وتحدّدت عينة البحث في مفردة (الحديث) من مقرر الدراسات الإسلامية، للصف الثالث المتوسط، طبعة ١٤٤٥ه، وقد تم تحليل البيانات إحصائيا، وحساب التكرارات، والنسب المئوية، وأبرز النتائج التي توصلت إليها الدراسة: أن جميع المهارات التي تم رصدها في قائمة المهارات العاطفية، وبطاقة تحليل المحتوى موجودة في عينة الدراسة، إلا أنّ هناك تفاوتا في وجود هذه المهارات، حيث جاءت في الدرجة الأولى مهارة الوعي بالذات (الوعي الذاتي) بنسبة تكرارات بلغت (٢٧ %) من إجمالي نسبة المهارات العاطفية في المقرر، وجاءت في الدرجة الثانية مهارة دمج الذات بالآخرين (المهارات الاجتماعية) بنسبة تكرارات بلغت (٢٥ %)، وفي الدرجة الثالثة مهارة التعاطف (الوعي الاجتماعي) بنسبة تكرارات بلغت (٢٠ %)، وفي الدرجة الرابعة مهارة إدارة الانفعالات (الإدارة الذاتية) بنسبة تكرارات بلغت (١٨ %)، بينما جاءت في الدرجة الخامسة (الأخيرة) مهارة تحفيز الذات/ الدافعية بنسبة تكرارات بلغت (١٠ %)، وأهم التوصيات التي توصلت إليه الدراسة هي: الاستفادة من قائمة المهارات العاطفية في الدراسة الحالية من قِبل القائمين على تخطيط وتأليف مقررات الدراسات الإسلامية، ومن قبل المعلمين والمشرفين التربويين، لمراعاة وجود هذه المهارات في المقررات، والعمل على تنميتها، وكذلك تعزيز وجود بعض المهارات التي اتضح من خلال الدراسة ضعف وجودها، مع التركيز عليها وتعميق الاهتمام بها، وكذلك تضمين أنشطة متنوعة في مقررات الدراسات الإسلامية تنمي المهارات العاطفية لدى الطلبة.

الكلمات المفتاحية: المهارات العاطفية ـ مقررات الدراسات الإسلامية ـ المرحلة المتوسطة.

Abstract:

This study aimed to identify the extent of the presence of emotional skills in the courses of Islamic studies in the intermediate stage،and to achieve this goal the researcher used

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

the descriptive approach based on the method of content analysis،prepared a list of emotional skills،and designed the study tool،namely: content analysis card،and the research sample was determined in the single (hadith) of the Islamic Studies course،for the third intermediate grade،edition 1445 AH،the data was analyzed statistically،and the calculation of frequencies، And percentages،and the most prominent findings of the study: that all skills were monitored in the list of emotional skills،and the content analysis card is present in the study sample،but there is a disparity in the presence of these skills،Where came in the first degree the skill of self-awareness (self-awareness) with a repetition rate of (27%) of the total percentage of emotional skills in the course،and in the second degree came the skill of integrating oneself with others (social skills) with a repetition rate of (25%)،and in the third degree the skill of empathy (social awareness) with a repetition rate of (20%)،and in the fourth degree the skill of emotion management (self-management) with a repetition rate of (18%). While in the fifth (last) degree came the skill of self-motivation / motivation with a repetition rate of (10%)،and the most important recommendations reached by the study are: Benefiting from the list of emotional skills in the current study by those in charge of planning and authoring Islamic studies courses and by teachers and educational supervisors to take into account the presence of these skills،and work to develop them،as well as enhancing the presence of some skills that were shown thro

Keywords: Emotional skills - Islamic Studies Courses - Middle School.

المقدمة:

إن صناعة الإنسان هي مستهدف وطني، عنيت به (رؤية المملكة العربية السعودية ٢٠٣٠)، ومن هذا المستهدف الوطني العظيم انطلق برنامج (تنمية القدرات

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

البشرية)، والذي يسعى إلى أن يمتلك المواطن قدرات تمكّنه من المنافسة عالميا، وصولا إلى مجتمع حيوي، واقتصاد مزدهر.

وصناعة الإنسان تتم من خلال تعزيز جوانب مهمة في حياته، تشمل: القيم، والسلوكيات، والمهارات الأساسية، ومهارات المستقبل، والمعارف، ومن هنا يتضح أن (مهارات المستقبل) من الجوانب المهمة في صناعة الإنسان، إذ "تُعدّ مهارات المستقبل من المهارات المتجددة لمواكبة متطلبات القدرات البشرية، وركّزت استراتيجية البرنامج على ثلاث مهارات تعد الأهم في هذه المرحلة لضمان الجاهزية للمستقبل" (وثيقة الرؤية، ص. ٥١)، وتأتي المهارات العاطفية ضمن مهارات المستقبل الأكثر أهمية، والمهارات العاطفية: "تشمل مهارات العمل الجماعي، ومهارات التكيّف مع التغيرات المجتمعية، وتقبّل الآخرين، واحترام ثقافاتهم" (الوثيقة، ص. ٥١)، وقد حددت (رؤية المملكة٢٠٣٠) المخرج النهائي لبرنامج (تنمية القدرات البشرية)، وهو: (مواطن منافس عالمياً)، وحددت لتحقيق ذلك اثنتي عشرة سمة رئيسة، وعندما نتأمل تلك السمات الرئيسة نجد من بينها خمس سمات على الأقل ذات علاقة مباشرة بالمهارات العاطفية الوجدانية، وهي السمات التالية: "١. متعاون وجيد في التواصل، ٢. شجاع ومثابر، ٣. مرن وإيجابي، ٤. منضبط ومتقن، ٥. معتدل ومتسامح" (الرؤية، ص. ٥٦).

والمهارات العاطفية الوجدانية هي: "مجموعة من القدرات التي تمكّن الفرد من فهم ذاته، وفهم الآخرين، والتفاعل معهم بشكل مستمر، وضبط انفعالاته في جميع المواقف" (عيسى، ٢٠٠٦، ص. ٨)، وعرّفها جولمان بأنها: " القدرة على إدراك الانفعالات، وفهم ومعرفة انفعال الآخرين، بحيث تؤدي إلى تنظيم وتطوير النمو الذهني المتعلق بتلك الانفعالات من خلال: الوعي بالذات، إدارة الانفعالات، الدافعية الأكاديمية، التعاطف، المهارات الاجتماعية" (بيشي، ٢٠١٩، ص. ١٩٤).

وقد أثبتت الأدبيات والدراسات أهمية المهارات العاطفية لصناعة الإنسان، ونجاحه، وتحقيق الاستقرار له، وزيادة كفاءته، وفاعلية إنتاجيته، والرفع من مستواه الاقتصادي، إذ أكدت دراسة بيشي (٢٠١٩) أنّ المهارات الوجدانية لها أهمية جوهرية للنجاح في الحياة، حيث إنها تجعل الفرد أكثر إنتاجا، وفعالية، وذا قيمة في المجتمع، فالتقارير الإكلينيكية تؤكد على أن التعليم يرتبط بالأبعاد المختلفة للوجدان، ومنها: الثقة بالنفس، والتواصل مع الآخرين، وعلى ذلك فالمهارات الوجدانية هي: مجموعة المهارات الانفعالية التي يتميز بها الفرد، واللازمة للنجاح في التفاعلات المهنية، وفي مواقف الحياة، كما أكد على أنها: القدرة على معرفة مشاعرنا، ومشاعر الآخرين، وإدارة انفعالاتنا، وانفعالات الآخرين بشكل فعال، ويؤكد جابر (٢٠٠٤)

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

أنه: "لا يمكن تحقيق نجاح أكاديمي وشخصي حقيقي بدون تنمية المهارات الاجتماعية والوجدانية، حيث دلت الدراسات على وجود قاسم مشترك بين الأنماط المختلفة من المدراس الفعالة ذات الأداء الأكاديمي المرتفع يتمثل في امتلاكهم عملية نسقية لتنمية التعلم الاجتماعي الوجداني" (ص. ٢٢٩)، وأشارت دراسة بسيوني (٢٠٢١) إلى أن المهارات العاطفية لها الأثر الأكبر في النجاح في حياة الشخص، وقد حددت الوكالة الأمريكية للتنمية الدولية (٢٠١٩) أهمية المهارات العاطفية في نقاط منها: حصول الشباب على المهارات التي يحتاجونها ليحيوا حياة منتجة، ويحصلوا على عمل، ويساهموا مساهمة إيجابية في المجتمع، وتؤكد التميمي (١٤٤١) أن: "التعلم الاجتماعي والعاطفي -بحسب الجمعية التعاونية للتعليم الأكاديمي والاجتماعي والعاطفي- هو العملية التي من خلالها يكتسب ويطبق الأطفال والكبار المعرفة والمواقف والمهارات اللازمة لفهم وإدارة العواطف، ووضع وتحقيق الأهداف الإيجابية، وإظهار التعاطف مع الآخرين، وإقامة علاقات إيجابية والحفاظ عليها، واتخاذ قرارات مسؤولة" (ص.٢٢)، وقد نصّ الإطار الوطني لمعايير مناهـج التعليم العام في المملكة العربية السعودية، الإصدار الثاني (١٤٤٤) الصادر عن هيئة تقويم التعليم والتدريب على ما يلي: "المهارات العاطفية والاجتماعية: القدرات اللازمة لتنظيم العواطف والانفعالات وإدارتها بإيجابية، والتواصل الفعال مع الآخرين، والتعاطف والتعاون معهم، لتحقيق الذات، وجودة الحياة للفرد والمجتمع" (ص.٢٤).

ومما سبقت الإشارة إليه من آثار مهمة للمهارات العاطفية فإن المهارات العاطفية تسهم بلا شك في بناء مستقبل مشرق للوطن، وإيجاد مجتمع حيوي، وتعزيز اقتصاد مزدهر، ومع التأكيد على أهمية تنمية المهارات العاطفية ودورها الإنساني والتنموي وارتباط ذلك كله بصناعة الإنسان، سعيا لأن يمتلك المواطن قدرات تمكّنه من المنافسة عالميا، مع هذا التأكيد فإن تنمية المهارات العاطفية لدى الطلبة ترتبط ارتباطا وثيقا بالمناهج الدراسية، إذ إن المهارات العاطفية والوجدانية هي إحدى مكونات المنهج الدراسي، وقد أشارت دراسة بيشي (٢٠١٩) إلى أن "علينا أن نعمل على نشر برامج تنمية المهارات الوجدانية، والتي تُعتبر وتُعدّ من أهم مناهج التربية السلوكية الوجدانية، ودمج هذه البرامج لتصبح جزءا من المناهج، ونظم التعليم" (ص. ١٩٢).

ولمناهج التربية الإسلامية خصوصية وأهمية كبرى في هذا المجال، لأنها تهدف إلى البناء الشامل لشخصية الطالب في جميع جوانبها: المعرفية والوجدانية والمهارية، ومن هنا تبرز أهمية مقررات الدراسات الإسلامية، ودورها في تنمية

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

المهارات العاطفية لدى الطلبة، وقد أوصت دراسة العجمي وآخرون (٢٠١٩) بدمج مكونات الذكاء العاطفي في مناهج التربية الإسلامية، لما لها من آثار تربوية إيجابية، وإعداد برامج تعليمية وتدريبية في مكونات الذكاء العاطفي، وفق نموذج جولمان، في مادة التربية الإسلامية، في مراحل دراسية مختلفة (ص. ٢٩٥-٢٩٦).

مشكلة الدراسة:

انطلاقًا من توجهات رؤية المملكة ٢٠٣٠، واستهدافها لصناعة الإنسان ليكون منافسا عالميا، وتركيزها على أهمية مهارات المستقبل، وانعكاس ذلك على تكوين اقتصاد مزدهر، ومجتمع حيوي، وفقا لرؤية المملكة (٢٠٣٠)، حيث نصّت الرؤية على أن مهارات المستقبل تُعد من المهارات المتجددة لمواكبة متطلبات القدرات البشرية، ونصّت أيضا على أن المهارات العاطفية تشمل: مهارات العمل الجماعي، ومهارات التكيّف مع التغيرات المجتمعية، وتقبل الآخرين واحترام ثقافاتهم، وانطلاقا مما دلت عليه الدراسات العلمية، والأدبيات التربوية من أهمية تنمية المهارات العاطفية في صناعة الإنسان، وبنائه، وتمكينه، وأثر ذلك على كفاءته، وإنتاجيته، وما أشارت إليه تلك الدراسات من الدور الجوهري، والإسهام المهم للتعليم، وخصوصا المناهج، وبالتحديد المقررات الدراسية في تنمية المهارات العاطفية لدى الطلبة، وبالذات مقررات الدراسات الإسلامية، فهي الأكثر ارتباطا بالجوانب الوجدانية العاطفية، وأبعادها المتنوعة، ومنها: دراسة التميمي (١٤٤١)، ودراسة بسيوني (٢٠٢١)، ودراسة بيشي (٢٠١٩)، ودراسة العجمي وآخرون (٢٠١٩)، ودراسة عيسى (٢٠٠٦)، ودراسة جابر (٢٠٠٤) وغيرها.

وانطلاقا من تبني وزارة التعليم لاكتساب الطلبة للمهارات، والتي تتضمن بلا شك المهارات العاطفية، فقد نصت مبادرات وزارة التعليم (برنامج تنمية القدرات البشرية) المنشورة على موقع الوزارة على ما يلي: " رفع جاهزية الطلاب من خلال زيادة مشاركتهم في الأنشطة اللاصفية، واكتساب المهارات الأساسية ومهارات المستقبل"، ووفقا للإطار الوطني لمعايير مناهـج التعليم العام في المملكة العربية السعودية الإصدار الثاني (١٤٤٤)، الصادر عن هيئة تقويم التعليم والتدريب

فإن بنية معايير المناهج تقوم على أبعاد مهمة منها: بُعد المهارات، ومن تلك المهارات والقدرات ما يتعلق بالجانب العاطفي، فقد ورد في الإطار "تُعدّ المهارات البعد الرئيس الثاني، وتعبر عن مجموعة القدرات العامة الإدراكية والعاطفية والاجتماعية والعملية الأساسية التي تُعد المتعلم للحياة، وتمكّنه من التكيّف مع احتياجات سوق العمل المتغيرة، ووظائف المستقبل، والتعامل البنّاء مع التحولات المعرفية والتقنية المتسارعة، وذلك لدعم التعلم الذاتي المستمر مدى الحياة" ص. ٢٣،

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

وعندما حدد الإطار المهارات خصص من بينها: "المهارات العاطفية والاجتماعية" (ص. ٢٣)، ولكن على الرغم من أهمية الجانب العاطفي الوجداني، وأهمية تنميته من خلال التعليم في المؤسسات التربوية، إلا أن المؤسسات التربوية ركّزت على الجوانب المعرفية للطلبة أكثر من تركيزها على الجوانب العاطفية، فقد أشارت دراسة ضاحي (٢٠١٩) إلى أن المؤسسات التربوية "ظلت لفترات طويلة تركز علي النواحي المعرفية علي حساب النواحي الوجدانية، مما أثّر بصورة سلبية علي سلوكيات الطلاب وتصرفاتهم، وعلي جفاف العلاقات الانسانية، وطغيان السلوك المبرر بدافع المصلحة على حساب العواطف ومراعاة الآخرين" (ص. ٩٧)، والمقررات الدراسية: من أهم أدوات التعليم لتنمية المهارات العاطفية لدى الطلبة، ولا شك في أهمية دور المقررات الدراسية في تنمية شخصية الطلبة في جميع جوانبها، ومن ذلك الجوانب العاطفية الوجدانية، وتؤكد دراسة الشال (٢٠٢١) أنه: "من الضروري أن يساعد المقرر الدراسي، وما يحتويه من قيم وجدانية علي تحقيق النمو الوجداني للتلميذ" (ص.١٠٣).

وإشارة إلى ما أوصت به الدراسات العلمية، ومنها دراسة العجمي وآخرون (٢٠١٩) التي أوصت بـ "دمج مكونات الذكاء العاطفي في مناهج التربية الإسلامية لما لها من آثار تربوية إيجابية على معالجة السلوكات الأخلاقية غير السوية لدى الطلبة خاصة في مرحلة المراهقة" (ص.٢٩٥)، كما أوصت بإعداد برامج تعليمية وتدريبية تتعلق بالجانب العاطفي في مواد التربية الإسلامية في مراحل دراسية مختلفة.

ونظرا لتخصص الباحث في مناهج الدراسات الإسلامية، وممارسته لذلك تدريسا وإشرافا، واهتمامه بالدراسات المتعلقة بذلك، فقد تتبع الباحث الدراسات العلمية، فلم يجد دراسة تعالج موضوع تنمية المهارات العاطفية، من خلال مقررات الدراسات الإسلامية، في المرحلة المتوسطة، على أهمية هذا الموضوع وحيويته، ومن هنا فقد تولّد لدى الباحث الاهتمام بدراسة هذا الموضوع، فجاءت هذه الدراسة بعنوان: تنمية المهارات العاطفية من خلال مقررات الدراسات الإسلامية لدى طلبة المرحلة المتوسطة.

وتسعى هذه الدراسة إلى الإجابة عن السؤال الرئيس التالي، وهو:

س: ما درجة وجود المهارات العاطفية في مقررات الدراسات الإسلامية في المرحلة المتوسطة؟

وتهدف هذه الدراسة إلى تحقيق الهدف التالي، وهو:

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

التعرف إلى درجة وجود المهارات العاطفية في مقررات الدراسات الإسلامية في المرحلة المتوسطة.

أهمية الدراسة:

تكمن أهمية الدراسة الحالية في التالي:

أولا: الأهمية النظرية: وتبرز الأهمية النظرية لهذه الدراسة من خلال النقاط التالية:

- حيوية الموضوع، لارتباطه برؤية المملكة ٢٠٣٠ في مجال تنمية القدرات البشرية.
- ارتباط الموضوع بمناهج التعليم، وخصوصا مقررات الدراسات الإسلامية.
- حداثة الموضوع، حيث لم تسبق دراسة عن تنمية المهارات العاطفية من خلال مقررات الدراسات الإسلامية.
- الإسهام في تحديد المهارات العاطفية لطلاب المرحلة المتوسطة، والتي هي بحاجة إلى عناية واهتمام من قِبل المعنيين بذلك.
- إبراز دور مقررات الدراسات الإسلامية في تنمية المهارات العاطفية لدى طلبة المرحلة المتوسطة، مما يدل على أهمية هذه المقررات وإسهامها في صناعة الإنسان وتحقيق الرؤية.

ثانيا: الأهمية التطبيقية: تبرز الأهمية التطبيقية للدراسة الحالية من خلال النقاط التالية:

- تزويد الطلبة بالمهارات العاطفية في مقررات الدراسات الإسلامية، لمراعاتها للسعي إلى تبنّي هذه المهارات وتحقيقها.
- الإسهام في تزويد المعلمين والمشرفين التربويين بالمهارات العاطفية في مقررات الدراسات الإسلامية، للاهتمام بها، والعناية بتنميتها.
- الإسهام في تزويد مصممي مناهج الدراسات الإسلامية ومطوريها بتصور عن مدى وجود المهارات العاطفية ضمن هذه المقررات، سعيا لتحقيق التوازن من خلال مصفوفتي المدى والتتابع.
- إبراز المهارات العاطفية التي حازت على اهتمام أكبر، وتلك التي حازت على اهتمام أقل، من خلال مقررات الدراسات الإسلامية.

الإطار النظري:

مصطلحات الدراسة:

١) المهارات العاطفية:

- **التعريف الاصطلاحي:** المهارات العاطفية وتسمى كذلك المهارات الوجدانية والانفعالية، عرّف جولمان (٢٠٠٠) المهارات العاطفية بأنها:

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

"الوعي بالذات، والتمييز والتعبير، والتحكم في المشاعر، والسيطرة على الاندفاع، وتأجيل الإشباع الذاتي، والتعامل مع الضغط العصبي، والقدرة الأساسية على السيطرة على الاندفاع، ومعرفة الفرق بين المشاعر والأفعال، وتعلّم اتخاذ القرارات العاطفية الأفضل بالتحكم أولا في الاندفاع، ثم تحديد الأفعال البديلة، ونتائجها اللاحقة قبل أي تصرف، وأكثر الكفاءات تكمن في الكفاءة في إقامة العلاقات الشخصية، ومنها: فهم الإيماءات الاجتماعية والعاطفية، والقدرة على الاستماع إلى الآخرين ومقاومة المؤثرات السلبية، والنظر بمنظور الآخرين، وتفهم التصرف المقبول في موقف ما" (ص. ٣٥٤).

وعرفها بيشي (٢٠١٩) بأنها: "القدرة على إدراك الانفعالات، وفهم ومعرفة انفعال الآخرين، بحيث تؤدي إلى تنظيم وتطوير النمو الذهني المتعلق بتلك الانفعالات، من خلال: الوعي بالذات، إدارة الانفعالات، الدافعية الأكاديمية، التعاطف، المهارات الاجتماعية" (ص. ١٩٤)، وعرفها عيسى (٢٠٠٦) بأنها: "مجموعة من القدرات التي تمكن الفرد من فهم ذاته، وفهم الآخرين والتفاعل معهم بشكل مستمر، وضبط انفعالاته في جميع المواقف" (ص. ٨)، كما عرفها ناصر (٢٠١١) بأنها: " مجموعة من السمات المزاجية والاجتماعية، التي تؤثر على تنوّع المحتوى الوجداني للأشخاص من حيث مدى ودقة فهم المشاعر، ومن ثم رفع مستوى القدرة على مواجهة ومعالجة المشكلات خاصة الوجدانية منها بنجاح، وتتضمن أربع مكونات أساسية هي: الوعي بالذات، والفهم والتواصل الاجتماعي، والتعبير عن المشاعر، والتكيف ومعالجة المشكلات" (ص. ١٥٧).

- **التعريف الإجرائي:** ويعرفها الباحث إجرائيا بأنها: قدرة الفرد على فهم ذاته، وتحفيزها، وإدارة انفعالاتها، وقدرته على تفهم الآخرين، والتعاطف معهم ومشاركتهم، ودمج الذات معهم.

٢) مقررات الدراسات الإسلامية:

- **التعريف الاصطلاحي: المقرر**: عرفه طه (٢٠١٠) أنه: "مجموعة موضوعات تُفرض دراستها على الطالب في مادة ما، في مرحلة معينة، أو هو موضوعات رئيسية أو فرعية يتم اختيارها من بين المعارف المتضمنة في المصادر العلمية المتاحة في ضوء معايير محددة وهي أهداف المنهج" (ص. ٤٨).

التربية الإسلامية: عرفها يالجن (١٩٨٦) بأنها "إعداد الفرد المسلم إعدادا كاملا من جميع النواحي، في جميع مراحل نموه، للحياة الدنيا والآخرة، في ضوء المبادئ والقيم، وفي ضوء أساليب وطرق التربية التي جاء بها الإسلام" (ص.٢٦).

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

مقررات الدراسات الإسلامية: عرفها مطالقة وآخرون (٢٠١٣) بأنها: "مجموعة الموضوعات التي تشمل فروع القرآن وعلومه، والحديث الشريف وعلومه، والعقيدة الإسلامية، والسيرة النبوية والتراجم، والفقه وأصوله، والأخلاق والتهذيب، والنظم والفكر الإسلامي".

- **التعريف الإجرائي:** ويعرف الباحث إجرائيا في هذه الدراسة مقررات الدراسات الإسلامية بأنها: كتب الدراسات الإسلامية التي يدرسها الطالب في المرحلة المتوسطة، وتشمل المفردات التالية: (التفسير، والحديث، والتوحيد، والفقه).

٣) المرحلة المتوسطة:

- **التعريف الإصلاحي:** نصّت سياسة التعليم في المملكة العربية السعودية على أن المرحلة المتوسطة هي: "مرحلة ثقافية عامة غايتها تربية الناشئ تربية إسلامية شاملة لعقيدته وعقله وجسمه وخلقه، يراعي فيها نموه، وخصائص الطور الذي يمر به، هذه المرحلة تشارك غيرها في تحقيق الأهداف العامة من التعليم" (وزارة المعارف،١٣٩٠، ص. ١٩)، وقال الحقيل (١٩٩٢): "يلتحق الطالب أو الطالبة بهذه المرحلة بعد حصوله على شهادة إتمام الدراسة الابتدائية، ومدة الدراسة في هذه المرحلة ثلاث سنوات دراسية" (ص. ٢٦). وعرف العقيل (١٤٢٦) المرحلة المتوسطة أنها: "المرحلة الثانية من السلم التعليمي بالمملكة العربية السعودية، تلي المرحلة الابتدائية، والتلميذ يلتحق بها عادة في سن الثانية عشرة من عمره، ليقضي بها ثلاث سنوات، وهي بذلك تتفق مع الخصائص الجسمية والنفسية للتلميذ في سن المراهقة المبكرة" (ص. ٨٧).
- **التعريف الإجرائي:** ويعرفها الباحث إجرائيا أنها: المرحلة الدراسية التي تلي المرحلة الابتدائية، وتسبق المرحلة الثانوية، ومدة الدارسة فيها ثلاث سنوات، وتشمل الصفوف الأول الثاني والثالث المتوسط، ويلتحق بها الطالب في الثانية عشر من عمره، ويجتازها في الخامسة عشرة من عمره غالبا.

المهارات العاطفية (مفهومها وتعريفها):

قبل الاستطراد في تعريف المهارات العاطفية، تحسُن الإشارة إلى تنوّع تسميتها ما بين (عاطفية، ووجدانية، وانفعالية)، ورغم تنوع هذه التسميات فالمقصود بها شيء واحد، وقد اختار الباحث تسمية: المهارات العاطفية، نظرا لورود هذه التسمية في كثير من الأدبيات والدراسات، ولورود هذه التسمية في (رؤية المملكة ٢٠٣٠).

وقد عرف عيسى (٢٠٠٦) المهارات العاطفية أنها: "مجموعة من القدرات التي تمكّن الفرد من فهم ذاته، وفهم الآخرين، والتفاعل معهم بشكل مستمر، وضبط

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

انفعالاته في جميع المواقف" (ص. ٨). وهناك من توسع أكثر عندما عرفها أنها: "عبارة عن هجين من تفاعلات مجموعة من المهارات، والكفاءات، والميسرات الوجدانية، والاجتماعية، التي تؤثر في قدرة الفرد على فهم نفسه، والتعبير عنها، وفهم الآخرين والارتباط بهم، والتعامل مع متطلبات الحياة اليومية، ومواجهة التحديات" (نادي، ٢٠٢٢، ص. ٤٢).

وجمع ناصر (٢٠١١) بين المؤثرات والمكونات في تعريفه للمهارات العاطفية حين عرفها أنها: "مجموعة من السمات المزاجية، والاجتماعية، التي تؤثر على تنوع المحتوى الوجداني للأشخاص، من حيث مدى ودقة فهم المشاعر، ومن ثم رفع مستوى القدرة على مواجهة ومعالجة المشكلات، خاصة الوجدانية منها بنجاح، وتتضمن أربع مكونات أساسية هي: الوعي بالذات، والفهم والتواصل الاجتماعي، والتعبير عن المشاعر، والتكيف ومعالجة المشكلات" (ص. ١٥٧).

ويرى الباحث أن من أفضل تعريفات المهارات العاطفية تعريف جولمان أنها: "القدرة على إدراك الانفعالات، وفهم ومعرفة انفعال الآخرين، بحيث تؤدي إلى تنظيم وتطوير النمو الذهني المتعلق بتلك الانفعالات، من خلال: الوعي بالذات، وإدارة الانفعالات، والدافعية الأكاديمية، والتعاطف، والمهارات الاجتماعية" (بيشي، ٢٠١٩، ص. ١٩٤)، وهذا التفضيل بناء على شمولية هذا التعريف واختصاره.

ويظهر من هذه التعريفات المزج بين القدرات والسمات والكفاءات، وهي جميعا تعرّف المهارات العاطفية اعتمادا على مجالاتها، وممارساتها العاطفية، وتركّز على محورين مهمين للمهارات العاطفية، هما: (فهم الذات، وفهم الآخرين) وتنطلق هذه التعريفات من هذين المحورين إلى بقية مكونات ومظاهر المهارات العاطفية المتصلة بهما، والمتمثلة في أشكال وملامح المهارات العاطفية.

وبناء على هذه التعريفات فإن الباحث يخلص منها إلى تعريف المهارات العاطفية بأنها: (قدرة الفرد على فهم ذاته، وتحفيزها، وإدارة انفعالاتها، وقدرته على تفهم الآخرين، والتعاطف معهم ومشاركتهم، ودمج الذات معهم).

أبعاد المهارات العاطفية:

للمهارات العاطفية أشكال، ومعالم، وسمات متعددة، يمكن تسميتها أبعاد المهارات العاطفية، تمثل مكونات تلك المهارات وملامحها، وهذه الأبعاد تضمنتها التعريفات السابقة للمهارات العاطفية، وأشار إليها جولمان (٢٠٠٠) قائلا:

"تشمل المهارات العاطفية: الوعي بالذات، والتمييز والتعبير، والتحكم في المشاعر، والسيطرة على الاندفاع، وتأجيل الإشباع الذاتي، والتعامل مع الضغط العصبي، والقدرة الأساسية على السيطرة على الاندفاع ومعرفة الفرق بين المشاعر

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

والأفعال، وتعلم اتخاذ القرارات العاطفية الأفضل بالتحكم أولا في الاندفاع، ثم تحديد الأفعال البديلة، ونتائجها اللاحقة قبل أي تصرف، وأكثر الكفاءات تكمن في الكفاءة في إقامة العلاقات الشخصية، ومنها: فهم الإيماءات الاجتماعية والعاطفية، والقدرة على الاستماع إلى الآخرين ومقاومة المؤثرات السلبية، والنظر بمنظور الآخرين، وتفهم التصرف المقبول في موقف ما" (ص. ٣٥٤).

وقد أشارت عديد من الدراسات إلى أبعاد المهارات العاطفية ومكوناتها، إذ حدد عيسى (٢٠٠٦) الأبعاد التالية: (فهم الذات، وفهم الآخرين، والتفاعل مع الآخرين، وضبط الانفعالات)، كما حدد نادي (٢٠٢٢) الأبعاد التالية: (فهم النفس، والتعبير عنها، وفهم الآخرين، والارتباط بهم، والتعامل مع متطلبات الحياة اليومية، ومواجهة التحديات)، بينما حدد ناصر (٢٠١١) الأبعاد التالية: (الوعي بالذات، والفهم والتواصل الاجتماعي، والتعبير عن المشاعر، والتكيف ومعالجة المشكلات)، وحدد بيشي (٢٠١٩) الأبعاد التالية: (الوعي بالذات، وإدارة الانفعالات، والدافعية الأكاديمية، والتعاطف، والمهارات الاجتماعية)، أما الوكالة الأمريكية للتنمية الدولية التربوية (٢٠١٩) فقد توسعت في الإشارة لأبعاد المهارات العاطفية وأشارت إلى ما يلي: (فهم العواطف، وإدارتها، وتحديد أهداف إيجابية، وتحقيقها، والإحساس بالتعاطف مع الآخرين، وإظهار هذا التعاطف، وإقامة علاقات إيجابية، ورعايتها، واتخاذ قرارات مسؤولة).

ويخلص الباحث مما سبق إلى أن المهارات العاطفية تتضمن خمسة أبعاد، وهي كما يلي:

١. الوعي بالذات وفهمها (الوعي الذاتي).
٢. إدارة الانفعالات وضبط النفس والمشاعر والعواطف والتعبير عنها (الإدارة الذاتية).
٣. تحفيز الذات والدافعية.
٤. التفهم والتعاطف مع الآخرين وقراءة مشاعرهم والتفاعل معهم (الوعي الاجتماعي).
٥. دمج الذات بالآخرين (المهارات الاجتماعية).

ويمكن إيضاح كل بعد من هذه الأبعاد الخمسة كما يلي:

١. الوعي بالذات وفهمها (الوعي الذاتي):

هو وعي التلميذ بمشاعره وانفعالاته وعواطفه، والوعي بأفكاره المرتبطة بهذه العواطف والانفعالات، والانتباه المستمر للحالة الشخصية الداخلية، وهو أساس البصيرة السيكولوجية والثقة بالنفس (بيشي، ٢٠١٩) و(نادي، ٢٠٢٢)، ويشير ذلك

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

إلى وعي المتعلم لحالته الداخلية وتفضيلاته، ومعارفه الإدراكية، من خلال: الوعي الانفعالي، ومعرفته لانفعالاته وتأثيراتها، والتقييم الدقيق للذات، ومعرفة نقاط القوة والضعف لديها، والثقة بالنفس، والإحساس بقدرها.

٢. إدارة الانفعالات وضبط النفس والمشاعر والعواطف والتعبير عنها (الإدارة الذاتية):

أن يعرف التلميذ كيف يعالج أو يتعامل مع المشاعر التي تؤذيه وتزعجه، فهذه المعالجة هي أساس الانفعالات والقدرة على تحمل الانفعالات العاصفة التي تأتي بها الحياة، والشعور بأنه سيد نفسه، وتحقيق التوازن في تناول الأمور (بيشي، ٢٠١٩) و(نادي، ٢٠٢٢)، ويشير ذلك إلى قدرة المتعلم على إدارة حالته الداخلية، وتوجيه دوافعها من خلال: التحكم الذاتي، والسيطرة على الانفعالات والدوافع غير الموجهة، والنزاهة، والحفاظ على مستويات الأمانة، والضمير، وتحمل مسؤولية الأداء الشخصي، والتكيف، والمرونة في التعامل مع الغير، والابتكار، واستحداث أفكار وطرائق ومعلومات حديثة (السمادوني، ٢٠٠٧).

٣. تحفيز الذات والدافعية:

أن يكون لدى التلميذ هدف، وأن يعرف خطوات تحقيق هدفه خطوة خطوة، ويسعى نحو تحقيقها، وأن يكون لديه الحماس والمثابرة لاستمرار السعي، والأمل مكوّن أساسي في الدافعية (بيشي، ٢٠١٩) و(نادي، ٢٠٢٢)، ويشير ذلك إلى الميول الانفعالية التي تسهل على المتعلم تحقيق الأهداف، من خلال: الدافع للإنجاز، والكفاح لتحقيق مستوى عالٍ من التفوق، والالتزام والميل نحو أهداف المجموعة، والمبادرة والاستعداد لاستغلال الفرص، والتفاؤل، والإصرار على متابعة الأهداف رغم المعوقات والعراقيل (جولمان، ١٩٩٧).

٤. التفهم والتعاطف مع الآخرين وقراءة مشاعرهم والتفاعل معهم (الوعي الاجتماعي):

هو قدرة التلميذ على قراءة مشاعر الآخرين والتعرف عليها، والاستجابة لها، وذلك من خلال أصواتهم أو تعبيرات وجوههم، فالقدرة على معرفة مشاعر الغير قدرة إنسانية أساسية، بينما الفشل في إدراك مشاعر الغير نقطة عجز أساسية في الانفعالات (بيشي، ٢٠١٩) و(نادي، ٢٠٢٢)، ويشير ذلك إلى وعي المتعلم بمشاعر الآخرين وحاجاتهم واهتماماتهم، من خلال: (فهم الآخرين، والإحساس بمشاعرهم وآرائهم، والاهتمام بهم، وتطوير الآخرين، والإحساس بحاجاتهم، وتطوير قدراتهم، والقيام بخدمة الآخرين، وتوقع حاجاتهم ومحاولة تلبيتها، وتحدي الانحياز ودعم التنوع، وتشجيع فرص الاختلاف بين الأفراد (الخوالدة، ٢٠٠٤).

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

٥. دمج الذات بالآخرين (المهارات الاجتماعية):

هي قدرة التلميذ على قراءة وفهم السلوك الاجتماعي، وقدرته على المشاركة الاجتماعية، مثل: التعبير اللفظي والانفعالي، ولعب الدور الاجتماعي بكفاءة (بيشي، ٢٠١٩) و(نادي، ٢٠٢٢)، ويشير ذلك إلى قدرة المتعلم على تكوين علاقات اجتماعية إيجابية مع المحيطين به وتنميتها، من خلال: (التأثير، والقدرة على إقناع الآخرين، والتواصل، والإصغاء للآخرين، والاندماج معهم، وإدارة الصراعات، والتفاوض لحل نقاط الخلاف والنزاع، والقيادة، وتحفيز الأفراد والجماعات وقيادتهم، وبناء العلاقات الاجتماعية، وتقوية الأواصر والروابط المثمرة، والتعاون، والعمل مع الآخرين من أجل تحقيق الأهداف المشتركة، والعمل بروح الفريق، من أجل تحقيق الأهداف (جولمان، ١٩٩٧).

الإطار الفلسفي لمفاهيم تنمية المهارات العاطفية للمتعلم:

بالنظر إلى أبعاد ومجالات المهارات العاطفية الوجدانية يمكن إدراك ارتباطها بالفلسفات والنظريات التربوية المتنوعة، وبعديد من نظريات التعلم، مما يؤكد أهمية وعمق هذه المهارات، وكونها تأتي ضمن الأهداف الكبرى للتربية والتعليم، وأن تنميتها تعد من أبرز أدوار المدرسة، كما أنها تندرج ضمن أهداف جميع المناهج والمقررات الدراسية، وخصوصا مقررات التربية الإسلامية.

فيرى مدكور (١٤٢١) أن تكامل أهداف منهج التربية، يعتمد على أساسين، وهما:

١- تكامل جوانب النفس الإنسانية، فالأهداف يجب ألا تركز على العقل دون الجسم أو الشعور والوجدان أو العكس، فإن ذلك يحدث الخلل وعدم التوازن في النفس.

٢- تكامل جوانب المعرفة الإنسانية، وهذا يتطلب أن تكون أهداف منهج التربية مشتملة على الجانب المعرفي في الخبرة الإنسانية، وعلى الجانب الوجداني، وعلى الجانب الحركي، إن إغفال أي جانب من هذه الجوانب في أهداف المنهج يؤدي إلى إغفال المحتوى، والخبرات الخاصة به، وهذا يؤدي بدوره إلى تركيز المنهج على جانب من جوانب الطبيعة الإنسانية وإغفال جانب آخر، أو الجانبين الآخرين، مما يؤدي إلى الخلل وعدم التوازن في طبيعة الفرد، وهو الأمر الذي يؤدي إلى عدم قدرة الإنسان على المساهمة الفعالة في عمارة الأرض وترقيتها وفق منهج الله، وهو الهدف الأسمى في هذا المنهج، وبناء على ذلك فإن تنمية المهارات العاطفية تعد من الأهداف الكبرى لمناهج التربية بما فيها مناهج الدراسات الإسلامية.

ومن خلال تأمّل النظرية الإسلامية في التربية نجد أن التربية الإسلامية عنيت عناية كبيرة بالتنمية الشاملة لشخصية الإنسان، من جميع جوانب تلك

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

الشخصية، وبالنظر إلى أبعاد ومجالات المهارات العاطفية نجد لكل منها أصلا في الدين الإسلامي، والتربية الإسلامية، والدراسات الإسلامية على وجه الخصوص، وهي تُعدّ جزءا من أهداف التربية الإسلامية، فالمهارات العاطفية المتمثلة في: (الوعي الذاتي، والوعي الاجتماعي، وإدارة الذات، ومهارة إقامة العلاقات، والقدرة على اتخاذ القرارات المسؤولة) جميع هذه المهارات لها أصول في التربية الإسلامية التي حرصت على التنمية الشاملة المتكاملة المتوازنة للإنسان في جميع جوانب ومظاهر شخصيته، تشير مروة البنيان (١٤٤٢)، إلى أن الوعي الذاتي مرتبط بفهم الفرد لنفسه الذي يحقق له السعادة، ويسهل له معرفة الصواب من الخطأ، ويظهر ذلك في قوله تعالى: "يا أيها الذين آمنوا عليكم أنفسكم" (سورة المائدة، آية. ١٠٥)، وقد قال الشيخ السعدي (٢٠٠٠) في تفسير هذه الآية القرآنية الكريمة: (أي اجتهدوا في إصلاحها وكمالها..) (ص. ٢٧٢).

إن النظريات التربوية المتنوعة جميعها تتقاطع مع تنمية المهارات العاطفية، فلكلٍ من النظرية السلوكية، والنظرية المعرفية، والنظرية البنائية، اتصال وعلاقة بتنمية المهارات العاطفية لدى الطلبة، إلا أن نظرية الأهداف السلوكية هي الأكثر ارتباطا واهتماما بالمهارات العاطفية الوجدانية، فهي تتكون من ثلاثة مجالات، أحدها: هو مجال الأهداف الوجدانية العاطفية، وتتعلق الأهداف الوجدانية العاطفية بمشاعر المتعلمين، واتجاهاتهم وعواطفهم نحو الأشياء والأشخاص والأهداف، وقد ركز (بلوم) على الأهداف الوجدانية ضمن تصنيفه للأهداف السلوكية، ومن أبرز من اعتنى بالأهداف الوجدانية على وجه الخصوص المربي الأمريكي (كراثول)، حيث وضع تصنيفه الشهير (الأهداف الوجدانية) على اعتبار أن الإنسان ليس عقلاً فحسب، بل المشاعر تؤثر في موقفنا مما نتعلمه، فقد نحب ونكره، كما أن المشاعر تؤثر على حماسنا وخياراتنا، فنحن عادة نتحمس لما نشعر أننا نحبه ونميل إليه.

وكذلك فقد اعتنت عموم نظريات التعلم بالمهارات العاطفية الوجدانية، وخصوصا نظرية البنائية في شقها البنائي الاجتماعي.

ويرى الباحث أن الإطار الفلسفي لمفاهيم تنمية المهارات العاطفية يتسع ليشمل جميع النظريات التربوية المتنوعة، مما يؤكد أهمية وعمق المهارات العاطفية، وكونها ركن مهم في عملية التعلم والتعليم، ومكوّن أساس في بناء شخصية المتعلم، وهو الهدف الذي تسعى إليه جميع الفلسفات التربوية والنظريات التعليمية.

أهداف تنمية المهارات العاطفية:

تنطوي تنمية المهارات العاطفية على أهداف مهمة ومتعددة، تتعلق بالطلبة منها ما يتعلق بشخصية الطلبة عموما، ومنها ما يتعلق بالمهارات والمعارف والقيم،

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

فتنمية المهارات العاطفية لدى الطلبة تجعلهم يتسمون بعدد من السمات والقدرات والمهارات والمعارف والقيم، ويشير عامر (٢٠١٨) إلى أن من أهداف هذه تنمية أن يكون الطلبة:

١. متعلمين مدى الحياة، ويشعرون بالمسئولية.
٢. قادرين على تحقيق ما يطمحون إليه، وقادرين على العمل مع الآخرين والتعلم منهم، وقادرين على إقامة علاقات متينة وذات معنى والحفاظ على استمرارية وحميمية تلك العلاقات.
٣. يمتلكون عديدا من المهارات منها: الإنصات النشط، والوعي بالذات والآخرين، والتنظيم للذات، والدافعية الذاتية.
٤. وأن يمتلك الطلبة معارف مهمة مثل: سلوكنا يتأثر بحياتنا العاطفية، حياتنا العاطفية تزودنا بالدروس والفرص.
٥. وأن يتسم الطلبة بعدد من القيم المهمة، ومنها: تقدير قيمة الانفتاح الاجتماعي، وإتاحة الفرص للتعلم من الآخرين.

ويحدد جابر (٢٠٠٤) تلك الأهداف التعلم الاجتماعي العاطفي فيما يلي:

١. إكساب الطلاب قاعدة معرفية لمجموعة من المهارات وعادات العمل والقيم اللازمة لعمل له معنى طوال الحياة.
٢. إشعار الطلاب أن لديهم دافعية للإسهام في جماعات زملائهم وفي الأسرة والمدرسة والمجتمع المحلي.
٣. تنمية إحساس الطالب بقيمة الذات وجدارتها والشعور بالفاعلية.
٤. جعل الطالب ماهراً اجتماعياً ولديه علاقات موجبة مع الأقران الآخرين.
٥. دمج الطالب في ممارسات سلوكية إيجابية وآمنة.

ومما سبق يتضح أن هناك أهدافا عديدة لتنمية المهارات العاطفية لدى الطلبة تتعلق بالطلبة أنفسهم، وتشمل جوانب متنوعة مثل: (القدرات والقيم والمعارف والمهارات) كما سبقت الإشارة إليه، ويرى الباحث أن لتنمية المهارات العاطفية لدى الطلبة أهدافا أخرى تتعلق بغيرهم، مثل: (الآخرين، البيئة، المجتمع)، ومن ذلك أن تنمية المهارات العاطفية تهدف إلى احترام الآخرين، والانفتاح عليهم، وحسن التواصل معهم، مما يثمر مجتمعا مترابطا، يسوده الاحترام والتقدير والسلام والتعاون، كما أن تنمية المهارات العاطفية تنعكس لاحقا على المجتمع بالازدهار والحيوية، والكفاءة والإنتاجية.

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

أهمية المهارات العاطفية وتنميتها:

للمهارات العاطفية وإكسابها للطلاب وتنميتها لديهم أهمية بالغة، حيث يشير بسيوني (٢٠٢١) إلى أنه قد جاءت نتائج الدراسات مؤيدة لفكرة أن "تنمية المهارات العاطفية لها تأثير بالغ الأهمية على نجاح الفرد في المستقبل" (ص.٥٥٥)، ويرى جولمان (٢٠٠٣) أن المهارات الوجدانية لها أهمية جوهرية للنجاح في الحياة فالتعاطف ومهارات الاتصال مثلها مثل المهارات الاجتماعية، حيث إنها تجعل الفرد أكثر إنتاجا وفعالية، وذا قيمة في المجتمع، فالتقارير الإكلينيكية تؤكد على أن التعليم يرتبط بالأبعاد المختلفة للوجدان، ومنها: الثقة بالنفس والتواصل مع الآخرين (نقلا عن بيشي، ٢٠١٩، ص. ١٩٨-١٩٩).

كما أثبتت دراسة شابيرو (٢٠٠٥) أن المهارات العاطفية يمكن أن يكون لها الأثر الأكبر في النجاح في حياة الشخص فيما بعد أكثر من الأثر الذي يكون للقدرة العقلية (الذهنية)، بمعنى: أن التمتع بقدر كبير من الذكاء العاطفي، وتفعيل استراتيجياته المختلفة في جميع نواحي الحياة يمكن أن يكون له أهمية أكبر بعد ذلك، لتحقيق نجاح الأشخاص في المستقبل (نقلا عن بسيوني، ٢٠٢١،ص. ٥٥٥).

وقد أكد جولمان أن معامل الذكاء يسهم بنسبة ٢٠ % فقط من العوامل التي تحدد النجاح في الحياة، بينما تسهم العوامل الأخرى، وأهمها: الذكاء الوجداني بنسبة ٨٠ %، كما أن الغالبية العظمى من الحاصلين على مراكز متميزة في المجتمع لم يحدد معامل الذكاء تميزهم هذا، بل لعوامل أخرى، فالنجاح لا يتوقف فقط على الذكاء العام، إنما يتوقف على ذكاءات متعددة والقدرة على التحكم في الانفعالات والمهارات الشخصية" (السيد ،٢٠٠٤، ص. ٨٨).

وقد أكدت دراسة خليل (٢٠٠٨) أن "هناك دلائل قوية على أن العوامل العقلية والعوامل الانفعالية مرتبطة ببعضها بدرجة كبيرة حيث تساعد المهارات الاجتماعية والانفعالية على تحسين الأداء العقلي للفرد، ولا شك أن الذكاء الوجداني ينمو في الطفل منذ الصغر" (ص.٣٤)، ويشير محمد (٢٠١٨) إلى أهمية تنمية المهارات العاطفية كما يلي:

١. تساعد على ردم الفجوة بين الطلاب مرتفعي الإنجاز والطلاب منخفضي الإنجاز، من خلال تزويد جميع الطلاب بالمهارات اللازمة للنجاح في المدرسة وفي الحياة، وبما يسهم إيجابياً في التحصيل الأكاديمي لهم.
٢. تحقق نموا في زيادة الفاعلية الاجتماعية بين الطلاب والمشتركين في العملية التعليمية بأركانها المختلفة.

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

٣. توفر أساسا لتحسين وتعديل الأداء الأكاديمي، وإنتاج سلوكيات اجتماعية أكثر إيجابية، وتقبل للمشكلات السلوكية، وتحسين درجات الاختبارات العلمية.
٤. تنمي الاتجاهات نحو المادة العلمية مما يؤثر على تعديل السلوك إيجابيا وتحسين الأداء الأكاديمي.

وإلى تنمية أهمية المهارات العاطفية تشير الوكالة الأمريكية للتنمية الدولية (٢٠١٩). موجز سياسات الوكالة الأمريكية للتنمية الدولية المتعلقة بالتعلم الاجتماعي والعاطفي والمهارات الناعمة من خلال النقاط التالية:

١. الحصول على مزيد من التعليم الجيد الذي يكون آمنا ومناسبا وداعما لرفاههم الاجتماعي.
٢. الحصول على مهارات القراءة والكتابة والحساب والمهارات الاجتماعية والعاطفية المؤسسة للتعلم والنجاح في المستقبل.
٣. حصول الشباب على المهارات التي يحتاجونها ليحيوا حياة منتجة ويحصلوا على عمل ويساهموا إيجابيا في المجتمع.

كما يشير عامر (٢٠١٨) إلى أهمية تنمية المهارات العاطفية فيما يلي:

١.تلعب دوراً مهمًا في توافق الطفل مع والديه وإخوته وأقرانه وبيئته، بحيث ينمو سوياً ومنسجماً مع الحياة.
٢.تؤدي إلى تحسين ورفع كفاءة التحصيل.
٣.تساعد على تجاوز أزمة المراهقة، وسائر الأزمات بعد ذلك، مثل: أزمة منتصف العمر.
٤.تعتبر عاملاً مهماً في استقرار حياة الفرد، وتوافقه مع المجتمع.
٥.تعد من أسباب النجاح في العمل والحياة، والقدرة على التواصل والقيادة.
٦.تساعد على التكيف مع الانفعالات الذاتية وانفعالات الآخرين.

ولا شك أن هذه الدراسات أجمعت على الفكرة الأساسية، وهي: الأهمية القصوى لتنمية المهارات العاطفية، ثم فصلت في جوانب ومجالات تلك الأهمية، وانعكاساتها على الطلبة في حياتهم الخاصة والعامة.

ويرى الباحث أن هناك جوانب أخرى لأهمية تنمية المهارات العاطفية لا تقل عما سبق، وقد أشارت إليها عديد من الدراسات منها: (رؤية المملكة ٢٠٣٠)، ودراسة عيسى (٢٠٠٦)، ودراسة بيشي (٢٠١٩). وغيرها، فمن ذلك أهمية تنمية المهارات العاطفية في صقل شخصية الفرد ليكون فاعلا في المجتمع، ومنتجا بكفاءة وجودة، ويسهم في بناء مجتمع حيوي، واقتصاد مزهر، ويكون قادرا على المنافسة العالمية.

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

إن تنمية المهارات العاطفية على درجة عالية من الأهمية لجميع الطلبة، وإنه من الضروري أن يسهم المقرر الدراسي وما يحتويه من قيم وجدانية في تنمية المهارات العاطفية، وتحقيق النمو الوجداني للطلبة، فقد أوصت دراسة العجمي وآخرون (٢٠١٩) بـ "دمج مكونات الذكاء العاطفي في مناهج التربية الإسلامية لما لها من آثار تربوية إيجابية على معالجة السلوكات الأخلاقية غير السوية لدى الطلبة خاصة في مرحلة المراهقة" (ص.٢٩٥)، ويرى الشال (٢٠٢١) أن من أهم الآليات المقترحة لتوفير متطلبات تحقيق التربية الوجدانية من خلال المقررات الدراسية ما يلي:

"تقييم المقررات الدراسية من قبل لجان متخصصة للتأكد من أنها تؤدي لإثارة مشاعر التلاميذ بالشكل الإيجابي لضمان تحقيق أهداف التربية الوجدانية، وإعادة صياغة المقررات الدراسية بما يتناسب وزيادة جرعة الأنشطة الصفية واللاصفية التي تضمن مشاركة التلميذ وإيجابيته وبعده عن الانفعالية، التحليل الكمي والكيفي للمقررات للتأكد من اشتمالها علي القيم الوجدانية الموجهة لسلوك التلميذ بما يحقق الاتزان الانفعالي وأهداف التربية الوجدانية، وربط المقررات الدراسية بالمتغيرات الحديثة مثل الثورة الرقمية الحديثة لتنشئة التلاميذ علي كيفية التعامل معها وبالتالي ضمان الهدوء والاستقرار والثبات الانفعالي للتلاميذ" (ص. ١٠٣).

أما فيما يتعلق بالمرحلة العمرية لتنمية المهارات العاطفية لدى الطلبة، فإنها تمتد على طول الفترة التي ينتظم فيها الطلبة في الدراسة، فالمهارات الوجدانية يمكن تعلّمها خلال المراحل العمرية المختلفة، ومرحلة المراهقة هي مرحلة حرجة تتسم بالصراعات والهزات الانفعالية، وعدم الثبات الانفعالي، ويتميز المراهق في هذه المرحلة بسرعة الغضب والخوف وتنتابه أحلام اليقظة (بيشي، ٢٠١٩).

إن للمرحلة المتوسطة، ولمقررات الدراسات الإسلامية في المرحلة المتوسطة أهمية بالغة، وخصوصية متميزة فيما يتعلق بتنمية المهارات العاطفية، نظرا لما تتمتع به هذه المرحلة العمرية من خصائص واحتياجات، وتشير دراسة ضمد (٢٠٢٤) إلى أنه "تواجه المرحلة المتوسطة في التعليم تحديات هامة تتعلق بالتنمية العاطفية والاجتماعية للطلاب... يشكل سياق المرحلة المتوسطة فترة حساسة في نمو الطلاب حيث تظهر تحولات عاطفية واجتماعية هامة تلعب دورا حاسما في تكوين هويتهم وتطوير شخصياتهم"، كما تؤكد أن "فترة التنمية الحساسة في حياة الطلاب وهي المرحلة المتوسطة حيث يخوضون تحولات هامة في تكوين هوياتهم وبناء علاقاتهم الاجتماعية" (ص. ١٥٦٤)، ولكون المرحلة المتوسطة تُعدّ مرحلة عمرية انتقالية للطلبة، ونظرا لخصوصية مقررات الدراسات الإسلامية في المرحلة

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

المتوسطة، حيث تكون مقررات عامة مشتركة بين جميع الطلبة، بينما يبدأ التخصص والمسارات المتعددة بعد ذلك في المرحلة الثانوية.

وعليه فإن تنمية المهارات العاطفية لدى طلاب المرحلة المتوسطة من خلال مقررات الدراسات الإسلامية موضوع تربوي واقعي مهم، للإسهام في البناء الشامل لشخصية الطالب المتكاملة والمتوازنة والناضجة.

الدراسات السابقة:

يتناول هذا الجزء من الدراسة عرضا لنماذج من الدراسات السابقة والتي لها صلة بموضوع الدراسة الحالية وتحليل تلك الدراسات، ومنها:

١. دراسة الجابري والعبد الكريم (٢٠٢٤) والتي هدفت إلى تعرف تصورات معلمي اللغة الإنجليزية بالمرحلة المتوسطة عن التعلم الاجتماعي العاطفي، واستخدمت المنهج النوعي، وتمثلت العينة في ١٢ معلما، واستخدمت أداة المقابلات، ومن أهم نتائجها: عدم امتلاك المعلمين للمعرفة النظرية الأساسية عن التعلم الاجتماعي العاطفي وكفاياته وأهميته.

٢. دراسة صقر (٢٠٢٣) والتي هدفت إلى تعرف مدى تعلم المهارات الاجتماعية العاطفية عند أطفال المرحلة الابتدائية، واستخدمت المنهج النوعي، وشبه التجريبي، وكان المجتمع عبارة عن أطفال الصف الثاني ابتدائي (٧١) طالبا، والعينة قصدية (٢٩) طالبا، وأهم ما توصلت إليه من النتائج: أن البرنامج التجريبي لم يؤثر على العينة.

٣. دراسة إسماعيل (٢٠٢٣) وقد هدفت إلى تعرف مدى فعالية برنامج هيلب في تحسين المهارات الاجتماعية العاطفية، واستخدمت المنهج شبه التجريبي، وتمثلت العينة في (٥) تلاميذ، وأهم ما توصلت إليه من النتائج: فاعلية برنامج هيلب في تحسين المهارات الاجتماعية والعاطفية.

٤. دراسة البليهي (٢٠٢٣) التي هدفت إلى تعرف أثر برنامج تدريبي قائم على تنمية المهارات العاطفية والاجتماعية، واستخدمت المنهج شبه التجريبي، وتمثلت العينة في مجموعة تجريبية واحدة عشوائية بسيطة عددها (٣٠) معلمة، وأهم ما توصلت إليه من النتائج: وجود أثر للبرنامج على كل من الرضا الوظيفي والدافعية للإنجاز.

٥. دراسة الرفيعي والسعدي (٢٠٢٣) والتي هدفت إلى تعرف مدى تحقق التعلم الاجتماعي العاطفي لدى طلبة الجامعة، واستخدمت المنهج الوصفي، وتمثلت العينة في (٤٠٠) طالب، واستخدمت أداة الاستبيان، وأهم ما توصلت إليه من النتائج: أن طلبة الجامعة يتسمون بتعلم اجتماعي عاطفي.

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

٦. دراسة عابد (٢٠٢١) وهدفت إلى تعرف فاعلية استخدام تراكيب كاجان في تدريس علم النفس لتنمية مهارات الذكاء الوجداني لدى طلاب المرحلة الثانوية، واستخدمت المنهج شبه التجريبي، واعتمدت عينة تجريبية واحدة عددها (٢٢)، وأهم نتائجها: أن تراكيب كاجان لها تأثير كبير في تنمية مهارات الذكاء الوجداني لدى طلاب المرحلة الثانوية.

٧. دراسة التميمي (١٤٤١) وهدفت إلى إعداد تصور مقترح لبرنامج تدريبي قائم على التعلم الاجتماعي العاطفي، واستخدمت المنهج الوصفي، وكان مجتمع الدراسة معلمات الثانوية في الرياض، والعينة عشوائية عددها (٤٦٠)، وأهم ما توصلت إليه من نتائج: أن الحاجات التدريبية مرتفعة، وإعداد تصور لبرنامج تدريبي يفي بحاجة المعلمات.

٨. دراسة البنيان (١٤٤٢) والتي هدفت إلى تعرف مهارات التعلم الاجتماعي والعاطفي في ضوء المنهج الإسلامي، واستخدمت المنهج النوعي الاستنباطي، وتمثلت العينة في الأدبيات المدروسة، وأهم ما توصلت إليه من النتائج: تحديد مهارات التعلم الاجتماعي والعاطفي في ضوء المنهج الإسلامي.

٩. دراسة العجمي وآخرون (٢٠١٩) وهدفت إلى تعرف أثر برنامج تعليمي مستند إلى مكونات الذكاء العاطفي وفق نموذج جولمان في تنمية السلوكات الأخلاقية في مادة التربية الإسلامية، واستخدمت المنهج شبه التجريبي، وتمثلت العينة في مجموعتين تجريبية وضابطة (١٣٧) طالبة، وأهم نتائجها: وجود أثر للبرنامج التعليمي المنفذ.

١٠. دراسة بيشي (٢٠١٩) التي هدفت إلى تعرف فعالية برنامج تدريبي لتنمية المهارات الوجدانية، واستخدمت المنهج شبه التجريبي، وتمثلت العينة في مجموعتين تجريبية (٢٠)، وضابطة (٢٠) تلميذا، وأهم ما توصلت إليه من النتائج: فاعلية البرنامج التدريبي في تنمية المهارات لدى الطلبة.

التعليق على الدراسات السابقة:

تناولت الدراسات السابقة المهارات العاطفية من جوانب عدة وبأشكال متنوعة، وقد اعتمدت هذه الدراسات على منهجيات بحثية متنوعة، منها: ما هو وصفي، ومنها ما هو شبه تجريبي ومنها ما هو نوعي، وركز كثير منها على المنهج شبه التجريبي من خلال تجريب برامج مقترحة تعتمد على المهارات العاطفية، أو تستهدفها، وذلك للتعرف إلى مدى فاعلية تلك البرامج وأثرها، وقد استفاد الباحث من هذه الدراسات في رسم الإطار النظري للدراسة الحالية، وفي بناء أداة الدراسة، بيد أن الدراسة الحالية انتهجت منهجا تحليلا لمقررات الدراسات الإسلامية، لتعرّف مدى

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

إسهامها في تنمية المهارات العاطفية، كما أن الدراسة الحالية ركزت على ربط تنمية المهارات العاطفية بمستهدفات رؤية المملكة العربية السعودية ٢٠٣٠.

منهج الدراسة:

لتحقيق هدف هذه الدراسة، اعتمد الباحث على المنهج الوصفي التحليلي، مستخدما أسلوب تحليل المحتوى، بهدف تحليل مقرر الدراسات الإسلامية، للصف الثالث المتوسط، وجمع البيانات وفقا لقائمة تحليل المحتوى التي تستخدمها هذه الدراسة، إن أسلوب تحليل المحتوى "من أساليب البحث العلمي الذي يستخدم لوصف المحتوى الظاهر، والمضمون الصريح للمادة المكتوبة المراد تحليلها، من حيث الشكل والمضمون حسب الاحتياجات البحثية، والمعايير التصنيفية التي يضعها الباحث لمعالجة البيانات التي يتم جمعها، لتستخدم بعد ذلك في الوصف أو اكتشاف بعض الظواهر"، (طعيمة، ١٩٨٧، ص. ١٥).

ويتم تحليل المحتوى من خلال أدوات تحليل المحتوى، وهي: "تختلف فيما بينها من حيث فئات التحليل ووحداته، ويُستخدم تحليل المحتوى بشكل أساسي في مجال التعليم، خصوصاً عند تقويم محتوى الكتاب والمناهج الدراسية والحكم على مدى جودتها" (صبري، ١٤٢٣، ص. ١٧٤)، ولذا فقد رأى الباحث أن أسلوب تحليل المحتوى هو الأكثر مناسبة لتحقيق هدف الدراسة الحالية، والإجابة عن سؤالها.

مجتمع الدراسة:

مجتمع هذه الدراسة هو مقرر الدراسات الإسلامية في المرحلة المتوسطة (الصف الثالث المتوسط)، للعام الدراسي ١٤٤٥ه، وبالتحديد (مفردة الحديث)، نظرا لكون مقرر الدراسات الإسلامية في المرحلة المتوسطة (ثالث متوسط) يتضمن أربعة مفردات، وهي: (التوحيد والفقه والحديث والتفسير)، ويشتمل على ثلاثة فصول دراسية، وبالتالي فهو مقرر واسع المحتوى، ومتفرع المفردات، ومتعدد الصفحات (حيث تبلغ عدد صفحاته ٤٥٠ صفحة)، وقد اختار الباحث مفردة الحديث من مقرر الدراسات الإسلامية للصف الثالث المتوسط، لكون موضوعات الحديث أكثر تنوعا، وأوسع مجالا، وأكثر تضمنا للمهارات العاطفية من بقية مفردات الدراسات الإسلامية الأخرى، ويشمل ذلك الفصول الدراسية الثلاثة (ويضمن ذلك ٨٨ صفحة)، كما يشمل كل محتويات المقرر: من: أهداف، ودروس، وأنشطة، وتطبيقات، وتقويم)، والجدول التالي رقم (١) يبين توزيعًا لخصائص هذا المجتمع.

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

جدول رقم (١) خصائص مجتمع الدراسة المتمثل في مقرر الدراسات الإسلامية (مفردة الحديث)

المحتوى	عدد الوحدات	عدد الدروس	عدد الصفحات
الفصل الدراسي الأول	٣	١٠	٣٣
الفصل الدراسي الثاني	٢	٩	٢٦
الفصل الدراسي الثالث	٤	١٠	٣٢
المجموع	٩	٢٩	٩١

ويتضح من الجدول السابق أن محتوى مفردة الحديث (ضمن مقررات الدراسات الإسلامية) الخاضع للتحليل في هذه الدراسة يتضمن ثلاثة فصول دراسية، تحوي مجتمعة (٩) وحدات دراسية، وتتضمن هذه الوحدات، (٢٩) درسا، أما صفحاتها فقد بلغت (٩١) صفحة.

عينة الدراسة:

هي جميع عناصر المجتمع الأصلي للدراسة وتشمل محتوى جميع الفصول الدراسية الخاصة بمفردة (الحديث) ضمن مقرر الدراسات الإسلامية، للصف الثالث المتوسط الثاني، للعام الدراسي ١٤٤٥هـ.

أداة الدراسة:

للإجابة عن سؤال الدراسة الحالية، ولتحقيق هدفها فقد استخدم الباحث بطاقة تحليل المحتوى.

وفيما يلي إجراءات بناء وصياغة هذه الأداة:

١) الاطلاع على مصادر اشتقاق وبناء الاداة:

لكي يبني الباحث هذه الأداة المشتملة على المهارات العاطفية في مقررات الدراسات الإسلامية في المرحلة المتوسطة، فقد رجع إلى مصادر عدة لتحديد وحصر هذه الحقوق، ومن المصادر التي رجع إليها الباحث ما يلي:

(١) الدراسات السابقة: اطلع الباحث على مجموعة من الدراسات السابقة ذات الصلة بموضوع المهارات العاطفية، ولاسيما ما له علاقة بمقررات الدراسات الإسلامية.

(٢) المصادر والمراجع: اطلع الباحث على مجموعة من المصادر والمراجع التي تناولت موضوع المهارات العاطفية من جوانبها المتعددة، ويأتي في المقدمة القرآن الكريم والحديث النبوي الشريف، فهما أساس التربية والتعليم ومصدرها، مع التركيز على المصادر والمراجع التي عنيت بصفة خاصة بالربط بين المهارات العاطفية ومقررات الدراسات الإسلامية.

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

(٣) مقررات الدراسات الإسلامية للمرحلة المتوسطة، وخصوصا مفردة الحديث في الصف الثالث المتوسط.
(٤) وثيقة رؤية المملكة العربية السعودية (٢٠٣٠).
(٥) سياسة التعليم في المملكة العربية السعودية ممثلة في غاية التعليم وأهدافه العامة وأهداف المرحلة المتوسطة وأهداف الدراسات الإسلامية إضافة لما يتعلق بخصائص نمو المتعلم واحتياجاته.
(٦) ملامح تطوير المناهج السعودية (١٤٤٤هـ)، وخصوصا ما له علاقة بالدراسات الإسلامية.
(٧) الإطار الوطني لمعايير مناهـج التعليم العام في المملكة العربية السعودية (١٤٤٤ه)، وخصوصا ما له علاقة بالدراسات الإسلامية.

٢) إعداد قائمة المهارات العاطفية:

من خلال الاطلاع على تلك المصادر تجمّعت لدى الباحث مجموعة وافرة من المهارات العاطفية، مكّنته من إعداد قائمة المهارات العاطفية، والتي تضمنت (٥) مجالات رئيسة، تمثلت في المهارات العاطفية، وهي تمثل الفئات الرئيسة للتحليل، وتضمّن كل مجال رئيس عددا من الفقرات الفرعية بلغ عددها (٥٠) فقرة، وهي عبارة عن مفردات كل مهارة على حدة وتمثل الفئات الفرعية للتحليل، وقد تم وضع هذه القائمة على شكل بطاقة تحليل محتوى في صورتها الأولية.

٣) تحديد الهدف من تحليل المحتوى:

يهدف استخدام بطاقة تحليل المحتوى في هذه الدراسة إلى الكشف عن مدى وجود المهارات العاطفية في مفردة الحديث في مقرر الدراسات الإسلامية في الصف الثالث المتوسط.

٤) تحديد فئات التحليل:

من أهم خطوات تحليل المحتوى القيام بتحديد فئات التحليل الأساسية والفرعية، ولذا قام الباحث بتحديد فئات التحليل الرئيسة: (وهي أبعاد/ مجالات المهارات العاطفية)، وذلك على النحو التالي:

- أولا/ الوعي بالذات/ فهم الذات.
- ثانيا/ إدارة الانفعالات/ ضبط النفس.
- ثالثا/ الدافعية/ التحفيز الذات.
- رابعا/ التعاطف/ فهم الآخرين.
- خامسا/ دمج الذات بالآخرين/ المهارات الاجتماعية.

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

ولأن الهدف من الدراسة هو التعرف إلى درجة وجود المهارات العاطفية في مقررات الدراسات الإسلامية في المرحلة المتوسطة، فقد تم اختيار كل مهارة من المهارات العاطفية كفئة فرعية لتحليل المحتوى.

٥) تحديد وحدات التحليل:

اختار الباحث وحدة الجملة (الفقرة) أساسًا للتحليل، وذلك من أجل تحقيق هدف الدراسة، ويرى الباحث أن وحدة الجملة من أكثر وحدات التحليل فائدة ومناسبة لهذه الدراسة، ووحدة الجملة تأتي: (جملة مفردة، أو جملة مركبة)، واعتمد الباحث في هذه الدراسة ورود المهارات العاطفية ومكوناتها، سواء وردت بشكل صريح، أو وردت بشكل ضمني.

٦) إعداد بطاقة تحليل المحتوى:

في ضوء ما سبق قام الباحث بإعداد وتصميم بطاقة تحليل محتوى، للتعرف إلى درجة وجود المهارات العاطفية في مقررات الدراسات الإسلامية في المرحلة المتوسطة، وتتكون هذه الاستمارة من جزأين هما:

الجزء الأول/ يتعلق بمعلومات عامة عن المقرر المراد تحليله، ويشمل ذلك اسم المقرر، والمرحلة الدراسية، والصف الدراسي، وعدد الوحدات والدروس والصفحات.

الجزء الثاني/ يتكون من الفئات الرئيسة وهي أبعاد/ مجالات المهارات العاطفية، وذلك على النحو التالي:

أولا/ الوعي بالذات/ فهم الذات.

ثانيا/ إدارة الانفعالات/ ضبط النفس.

ثالثا/ الدافعية/ التحفيز الذات.

رابعا/ التعاطف/ فهم الآخرين.

خامسا/ دمج الذات بالآخرين/ المهارات الاجتماعية.

والفئات الفرعية وهي تمثل المكونات والفقرات التفصيلية التي تندرج تحت كل بُعد من أبعاد ومجالات المهارات العاطفية، وعددها (٥٠) مكوّنا وفقرة، إضافة إلى جدول يتضمن: عدد مرات تكرار كل مكوّن من مكونات المهارات العاطفية في المقرر الدراسي، والنسبة المئوية لهذا التكرار، والترتيب.

وبعد أن قام الباحث بإعداد وتصميم بطاقة تحليل محتوى في صورتها الأولية، قام الباحث بعرضها على عدد من المحكمين، وفي ضوء آراء وملحوظات واقتراحات المحكمين أجرى الباحث التعديلات المطلوبة على بطاقة تحليل المحتوى، لتصبح هذه البطاقة في صورتها النهائية.

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

٧) تطبيق بطاقة تحليل المحتوى:

لأجل تحليل مقرر الدراسات الإسلامية في المرحلة المتوسطة، بهدف التعرف إلى درجة وجود المهارات العاطفية في هذا المقرر قام الباحث بتطبيق بطاقة تحليل محتوى المهارات العاطفية على مفردة الحديث من خلال مقرر الدراسات الإسلامية للصف الثالث المتوسط، وذلك بإتباع إجراءات عملية التحليل المحتوى كما يلي:

١- قراءة كل المحتوى المراد تحليله قراءة متأنية فاحصة، لحصر المهارات العاطفية الموجودة في مفردة الحديث في مقرر الدراسات الإسلامية، وقد شملت القراءة كامل المحتوى بما فيه: (المقدمات والأهداف والمحتوى التدريسي والأنشطة والتطبيقات والتقويم)، وأثناء هذه القراءة تمّ حصر كل جملة دالة على المهارات العاطفية ومكوناتها، سواء كانت الدلالة صريحة أم كانت ضمنية، ومن ثَمّ تصنيفها وفقا للفئات الرئيسة، والفئات الفرعية الواردة، واحتساب عدد مرات التكرار، وذلك في ضوء استمارة تحليل المحتوى المعدة لهذا الغرض.

٢- قام الباحث بتجميع عدد مرات تكرار المهارات العاطفية، وحساب النسب المئوية لتكرارات الفئات الرئيسة والفئات الفرعية وترتيبها وفقا للجداول المعدة لذلك.

صدق أداة الدراسة:

قام الباحث بالتأكد من صدق الأداة المستخدمة في الدراسة الحالية من خلال ما يلي:

أولا/ صدق المحكمين: وللتحقق من صدق بطاقة تحليل المحتوى، ولمعرفة مدى مناسبتها لإجراءات هذه الدراسة وتحقيق أهدافها، فإن الباحث بعد الانتهاء من إعداد استمارة تحليل المحتوى في صورتها الأولية، قام بعرضها على (١٧) محكما من أعضاء هيئة التدريس في الجامعات من ذوي العلاقة بموضوع الدراسة، ومن ذوي التخصص العلمي في المناهج، أو في مجال الدراسات الإسلامية، (التوحيد والتفسير والفقه والحديث)، من عدد من الجامعات، منها: (جامعة الملك خالد وجامعة أم القرى وجامعة جازان وجامعة نجران والجامعة الإسلامية) منهم: (٤) محكمين متخصصين في المناهج وطرق التدريس و(٢) متخصصان في أصول التربية، و(٤) محكمين متخصصين في مفردات الدراسات الإسلامية (عقيدة وتفسير وحديث وفقه)، وكذلك كان من المحكمين عدد من منسوبي التعليم العام من حملة مؤهل الدكتوراه ومن الممارسين للعمل التربوي في الميدان، والمتواصلين بشكل مباشر مع المقرر، (مشرفون تربويون، ومعلمو الدراسات الإسلامية في المرحلة المتوسطة)، من بينهم:

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

(٣) محكمين من معلمي الدراسات الإسلامية في المرحلة المتوسطة، و(٤) محكمين من المشرفين التربويين المتخصصين في الدراسات الإسلامية.

والهدف من ذلك: تحكيم الاستمارة لإبداء الرأي حولها، وقد تمّت الإفادة من آراء المحكمين، والأخذ بملحوظاتهم، واقتراحاتهم: (إضافة أو حذفا أو تعديلا)، ومن ثَمّ إعادة صياغة الاستمارة في ضوء مقترحاتهم لتكون أكثر وضوحاً وصدقاً في القياس، وقد أبدى المحكمون مشكورين آراءهم وملاحظاتهم واقتراحاتهم وشملت آراء المحكمين اقتراحات تفصيلية متعلقة بفقرات المهارات العاطفية وفيما يلي أمثلة على ذلك:

- أمثلة على الحذف: حذف الفقرات التالية: تقييم الشخص حالته الانفعالية الراهنة، والاتزان الانفعالي، والتحكم في السلوك الشخصي، ومراعاة وجهات نظر الآخرين، وإدراك متطلبات الآخرين واحتياجاتهم...
- أمثلة على الإضافة: إضافة فقرة: المرونة والتكيف في المجال الثاني، إضافة فقرة: القدرة على اتخاذ القرار في المجال الثالث، إضافة فقرة: اتقان مهارة الحوار في المجال الخامس.
- أمثلة على الدمج: دمج فقرة: العزيمة على تحقيق الأهداف مع فقرة: توجيه العواطف لخدمة الأهداف، لتكون بعد الدمج: العزيمة وتوجيه العواطف لخدمة الأهداف، ودمج فقرة: الحماس والمثابرة لتحقيق الأهداف مع فقرة: المبادرة لاستثمار الفرص لتكون بعد الدمج: الحماسة والمبادرة لاستثمار الفرص...
- أمثلة على التعديل: تعديل كلمة (الشخص) في المجال الأول (الوعي بالذات) في جميع الفقرات الفرعية لتكون بعد التعديل (الطالب)، وتعديل فقرة: وصف الشخص مشاعره والتعبير عن انفعالاته، لتكون بعد التعديل: قدرة الطالب على مشاعره والتعبير عن انفعالاته...

وفي ضوء آراء وملحوظات واقتراحات المحكمين أجرى الباحث التعديلات المطلوبة على بطاقة تحليل المحتوى. وكانت البطاقة في صورتها الأولية تشتمل على (٥٠) فقرة موزعة على (٥) أبعاد للمهارات العاطفية، وبعد التحكيم والتعديل جاءت الاستمارة في صورتها النهائية، حيث تم إبقاء الأبعاد الخمسة للمهارات العاطفية كفئات رئيسة ثابتة، بينما تم التعديل والإضافة والحذف في جانب (الفئات الفرعية) فأعيدت صياغة الفئات الفرعية لتصبح (٤٢) فقرة، وذلك وفقا لما رآه واقترحه المحكمون.

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

ثبات أداة الدراسة:

من أجل التحقق من ثبات الأداة المستخدمة في الدراسة الحالية، فقد تم حساب الثبات عن طريق إعادة تحليل عينة من مجتمع الدراسة، حيث قام الباحث بإعادة تحليل محتوى الوحدة (الثانية) من الفصل الثاني من مفردة الحديث، وفقا لاستمارة تحليل المحتوى، وذلك بهدف التأكد من الاتساق بين التحليلين، ثم قام الباحث باستخدام معادلة (هولستي) لحساب نسبة الاتفاق بين مجموع تكرارات المهارات العاطفية في التحليل الأول، ومجموع تكرارات المهارات العاطفية في إعادة التحليل للمحتوى وكانت النتائج وفقا للجدول رقم (٢) التالي:

جدول رقم (٢) حساب نسبة الاتفاق بين مجموع تكرارات المهارات العاطفية في التحليل الأول وفي إعادة التحليل

	أبعاد المهارات العاطفية	مجموع التكرارات في التحليل الأول	مجموع التكرارات في إعادة التحليل	نسبة الاتفاق بين التحليلين
١	الوعي بالذات/ فهم الذات	٤٢	٣٩	٩٦ %
٢	إدارة الانفعالات/ ضبط النفس	٣١	٢٧	٩٣ %
٣	الدافعية/ التحفيز الذات	٤	٣	٨٦ %
٤	التعاطف/ فهم الآخرين	١٣	١٧	٨٧ %
٥	دمج الذات بالآخرين	٦	٨	٨٦ %
	النسبة العامة للاتفاق في جميع المهارات			٩٠ %

يتضح من الجدول السابق نسبة الاتفاق بين مجموع تكرارات المهارات العاطفية في التحليل الأول، ومجموع تكرارات المهارات العاطفية في إعادة التحليل، وقد بلغت نسب الاتفاق بين التحليلين كما يلي:

- البعد الأول (الوعي بالذات/ فهم الذات): (٩٦ %).
- البعد الثاني (إدارة الانفعالات/ ضبط النفس): (٩٣ %).
- البعد الثالث (الدافعية/ التحفيز الذات): (٨٦ %).
- البعد الرابع (التعاطف/ فهم الآخرين): (٨٧ %).
- البعد الخامس (دمج الذات بالآخرين/ المهارات الاجتماعية): (٨٦ %).

ويتضح مما سبق أن النسبة الإجمالية للاتفاق بين التحليلين في مجالات المهارات العاطفية قد بلغت (٩٠ %)، وهي نسبة عالية، ومقبولة للاطمئنان على ثبات التحليل.

الأساليب الإحصائية المستخدمة:

بعد القيام بتحليل المحتوى وفقا للاستمارة المعدة لذلك، تم استخدام مجموعة من الإجراءات والمعالجات والمقاييس الإحصائية، التي تناسب سؤال الدراسة، وهدفها، وهي كما يلي:

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

- التكرارات.
- النسب المئوية.
- المتوسطات الحسابية.
- معادلة (هولستي) للتأكد من ثبات التحليل.

نتائج الدراسة ومناقشتها:

يتناول الباحث هنا عرضا لأهم النتائج التي توصلت إليها الدراسة، ومناقشة تلك النتائج من خلال الإجابة عن سؤال الدراسة التالي:

س: ما درجة وجود المهارات العاطفية في مقررات الدراسات الإسلامية في المرحلة المتوسطة؟

وقد تحدد ذلك في درجة وجود المهارات العاطفية في مفردة الحديث من مقرر الدراسات الإسلامية في الصف الثالث المتوسط، وللإجابة على هذا السؤال قام الباحث بإعداد قائمة المهارات العاطفية، والتي اشتملت على المهارات العاطفية كمجالات أساسية وقد انحصرت في خمسة مجالات، كما اشتملت هذه القائمة على الفقرات الفرعية والمكونات التفصيلية لكل مهارة عاطفية، فتضمنت هذه القائمة في صورتها النهائية (٤٢) فقرة، وذلك بعد تحكيمها، وفيما يلي قائمة المهارات العاطفية في صورتها النهائية:

(قائمة المهارات العاطفية)

المجال الأول/ مهارة الوعي بالذات/ فهم الذات (الوعي الذاتي)، وتتضمن الفقرات الفرعية التالية:

١. وعي الطالب بمشاعره وعواطفه.
٢. مراقبة الطالب لذاته والانتباه لتصرفاته.
٣. قدرة الطالب على التعبير عن مشاعره.
٤. معرفة الطالب صفاته الشخصية.
٥. معرفة الطالب نقاط قوته ونقاط ضعفه.
٦. تمييز الطالب بين دوافعه الإيجابية والسلبية.
٧. معرفة الطالب ميوله وتفضيلاته.
٨. مراقبة الطالب قيمه وسلوكه.
٩. ثقة الطالب بنفسه.

المجال الثاني/ مهارة إدارة الانفعالات/ وضبط النفس (الإدارة الذاتية)، وتتضمن الفقرات الفرعية التالية:

١. الانضباط الذاتي والتنظيم الشخصي.

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

٢. التخلص من الانفعالات السلبية.
٣. السيطرة على الغضب والتوتر.
٤. الصبر والتحمل.
٥. التغلب على القلق والاكتئاب.
٦. التفاؤل والاستبشار.
٧. ترتيب الأولويات الشخصية.
٨. تحمل مسؤولية الأداء الشخصي.
٩. المرونة والتكيف.

المجال الثالث/ مهارة تحفيز الذات/ الدافعية، وتتضمن الفقرات الفرعية التالية:

١. وجود أهداف شخصية مرغوبة.
٢. العزيمة وتوجيه العواطف لخدمة الأهداف .
٣. الحماسة والمبادرة لاستثمار الفرص.
٤. الأمل والتغلب على اليأس والإحباط.الالتزام بأداء خطوات تحقيق الأهداف.توقّع النجاح والتفوق.
٥. القدرة على اتخاذ القر
٦. **المجال الرابع/ مهارة التعاطف/ فهم الآخرين (الوعي الاجتماعي)، وتتضمن الفقرات الفرعية التالية:**

١. تفهّم مشاعر الآخرين.
٢. احترام الآخرين ومشاركتهم.
٣. الاهتمام بالآخرين وحاجاتهم.
٤. صدق المشاعر تجاه الآخرين.
٥. اظهار التفاعل مع الآخرين.
٦. الإنصات والإصغاء للآخرين.
٧. مساعدة الآخرين ودعمهم.
٨. التسامح والعفو عن الآخرين.

المجال الخامس/ مهارة دمج الذات بالآخرين/ المهارات الاجتماعية، وتتضمن الفقرات الفرعية التالية:

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

١. بناء وتقوية العلاقات الاجتماعية.
٢. التواصل والاندماج مع الآخرين.
٣. التعاون مع الآخرين والعمل بروح الفريق.
٤. حسن التعامل مع الآخرين.
٥. التضحية والبذل لأجل الآخرين.
٦. الإقناع والتأثير.
٧. القيادة والتحفيز.
٨. القدرة على حل المشكلات الاجتماعية.
٩. اتقان مهارة الحوار.

ومن خلال هذه القائمة يمكن الإشارة إلى أن الدراسة الحالية تتفق من حيث تحديد المهارات العاطفية بشكل عام وتوزيعها إلى مجالات متعددة، مع دراسة التميمي (١٤٤١)، ودراسة بسيوني (٢٠٢١)، ودراسة بيشي (٢٠١٩)، ودراسة العجمي وآخرون (٢٠١٩)، ودراسة عيسى (٢٠٠٦)، ودراسة جابر (٢٠٠٤) وغيرها من الدراسات، وذلك في احتواء المهارات العاطفية على هذ المجالات والأبعاد المتعددة للمهارات العاطفية كمجالات رئيسة، ثم يندرج تحت كل مهارة من هذ المهارات عدد من المكونات والفقرات الفرعية المنتمية إلى المجال، إلا أن هذه الدراسة الحالية توصلت إلى قائمة محكّمة خاصة بها، مكوّنة من خمسة مجالات رئيسة وهي: المهارات العاطفية، ويشتمل مجموع هذه المهارات على (٤٢) فقرة، هي فقرات ومكونات المهارات العاطفية.

وفي ضوء القائمة الخاصة بالمهارات العاطفية قام البحث بإعداد بطاقة تحليل محتوى المهارات العاطفية، ثمّ قام تطبيقها على محتوى العينة، وقام بحساب التكرارات والنسب المئوية لكل مهارة من المهارات العاطفية، وفيما يلي نتائج ذلك:

أولا/ النتائج العامة:

وهي التكرارات العامة والنسب المئوية الشاملة والترتيب الإجمالي لعموم المهارات العاطفية، ووجودها في مفردة الحديث من مقرر الدراسات الإسلامية في الصف الثالث المتوسط، وهذه التكرارات والنسب المئوية والترتيب بحسب جميع المهارات العاطفية يوضحها الجدول رقم (٣) التالي:

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

جدول رقم (٣) التكرارات والنسب المئوية والترتيب بحسب جميع المهارات العاطفية

المجال	المهارة العاطفية	مجموع التكرارات	النسبة	الترتيب
الأول	الوعي بالذات	٢٤١	% ٢٧	١
الخامس	دمج الذات بالآخرين	٢١٨	% ٢٥	٢
الرابع	التعاطف	١٨١	% ٢٠	٣
الثاني	إدارة الانفعالات	١٥٧	% ١٨	٤
الثالث	تحفيز الذات/ الدافعية	٨٥	% ١٠	٥
المجموع		**٨٨٢**	**% ١٠٠**	**-**

من الجدول السابق الخاص بالمهارات العاطفية في مقرر الدراسات الإسلامية للصف الثالث المتوسط ومجموع تكراراتها ونسبها المئوية وترتيبها يتضح الآتي:

١. جميع المهارات العاطفية الواردة في بطاقة تحليل المحتوى هي موجودة في مقرر الدراسات الإسلامية للصف الثالث المتوسط، وإن اختلفت نسب وجودها، مما يشير إلى أهمية جميع المهارات العاطفية الواردة في بطاقة تحليل المحتوى، ويشير أيضا إلى الارتباط المباشر والوثيق للمهارات العاطفية بمقررات الدارسات الإسلامية، وهذ يشير كذلك إلى الدور المهم والجوهري لمقررات الدراسات الإسلامية في تنمية المهارات العاطفية، كما يشير إلى مدى إدراك القائمين على تصميم وتطوير مقررات الدراسات الإسلامية أهمية المهارات العاطفية وضرورة وجودها في المقررات الدراسية، ويشير أيضا إلى مراعاة هذه المقررات وتشبعها بالمهارات العاطفية بشكل عام، وهذه النتيجة تتفق مع دراسة العجمي وآخرون (٢٠١٩) التي أوصت بدمج مكونات الذكاء العاطفي في مناهج التربية الإسلامية، لما لها من آثار تربوية إيجابية، وإعداد برامج تعليمية وتدريبية في مادة التربية الإسلامية في مراحل دراسية مختلفة، كما تتفق أيضا مع دراسات عدة كلها حددت هذه المهارات العاطفية وأشارت إلى أهميتها، ومنها: دراسة التميمي (١٤٤١)، ودراسة بسيوني (٢٠٢١)، ودراسة بيشي (٢٠١٩)، ودراسة العجمي وآخرون (٢٠١٩)، ودراسة عيسى (٢٠٠٦)، ودراسة جابر (٢٠٠٤) وغيرها.

٢. أعلى تكرار بلغ (٢٤١) تكرارا، وبنسبة مئوية بلغت (٢٧ %)، وكان من نصيب مهارة الوعي بالذات والتي جاءت في الترتيب الأول، وتليها مهارة دمج الذات بالآخرين حيث بلغ تكرار (٢١٨) تكرارا، وبنسبة مئوية بلغت (٢٥ %)، وقد حازت هاتان المهارتان على أعلى النسب، ويلاحظ أن النسب التي حازتا عليها

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

متقاربة جدا (٢٧ %) و (٢٥ %) على التوالي، وهذه النتيجة تتفق مع ما أشار إليه جولمان (٢٠٠٠) حيث قال: "تشمل المهارات العاطفية: الوعي بالذات.." ثم قال بعد ذلك في السياق ذاته: "أكثر الكفاءات تكمن في الكفاءة في إقامة العلاقات الشخصية" (ص.٣٥٤)، كما تتفق مع دراسة نادي (٢٠٢٢) والتي حددت في مقدمة المهارات العاطفية: فهم النفس والتعبير عنها، وتلا ذلك: فهم الآخرين والارتباط بهم، وكذلك دراسة ناصر (٢٠١١) التي أشارت إلى أبعاد المهارات العاطفية مبتدئة بالوعي بالذات، ثم الفهم والتواصل الاجتماعي، وتتفق مع دراسة البنيان (١٤٤٢) فعندما أشارت إلى المهارات العاطفية وأصولها في التربية الإسلامية بدأتها بمهارتي: الوعي الذاتي، والوعي الاجتماعي، ويرى الباحث منطقية أن تتصدر هاتان المهارتان بقية المهارات العاطفية من حيث الترتيب، لأنهما يمثلان محورين تتجمع حولهما بقية المهارات العاطفية، فالمهارات العاطفية إما لها علاقة بالوعي الذاتي وما يتصل به من إدارة الانفعالات الذاتية وتحفيز الذات، وإما لها علاقة بدمج الذات بالآخرين وما يتصل به مثل التعاطف معهم، وهذا ينسجم بشكل أكبر في المرحلة المستهدفة وهي المرحلة المتوسطة، كما أشارت إلى ذلك دراسة ضمد (٢٠٢٤) والتي نصت على أن: "فترة التنمية الحساسة في حياة الطلاب وهي المرحلة المتوسطة حيث يخوضون تحولات هامة في تكوين هوياتهم وبناء علاقاتهم الاجتماعية" (ص. ١٥٦٤).

٣. أقل تكرار بلغ (٨٥)، وبنسبة مئوية بلغت (١٠ %)، وكان ذلك من نصيب مهارة تحفيز الذات/ الدافعية، والتي حلت في المرتبة الأخيرة من حيث النسبة المئوية وعدد التكرارات، وهذا يتناسب مع المرحلة العمرية لطلبة المرحلة المتوسطة، فالطالب في هذا العمر ما زال بحاجة إلى خبرات الآخرين، وإلى توجيهاتهم له، حتى يستطيع تحفيز نفسه، وامتلاك القدر الكافي من الدافعية.

ثانيا/ النتائج الخاصة بكل مهارة وفقراتها الفرعية:

وهي التكرارات والنسب المئوية والترتيب الخاص بالفقرات الفرعية لكل مهارة من المهارات العاطفية على حدة، وتفصيل ذلك كما يلي:

المجال الأول/ مهارة الوعي بالذات/ فهم الذات (الوعي الذاتي):

التكرارات والنسب المئوية والترتيب الخاصة بوجود مهارة الوعي بالذات في مقرر الدراسات الإسلامية للصف الثالث المتوسط يوضحها الجدول رقم (٤) التالي.

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

جدول رقم (٤) التكرارات والنسب المئوية والترتيب الخاصة بمهارة الوعي بالذات

	فئات التحليل	مجموع التكرارات	النسبة المئوية	الترتيب
	الوعي بالذات/ فهم الذات (الوعي الذاتي)			
٨	مراقبة الطالب قيمه وسلوكه	٧٠	% ٢٩	١
٢	مراقبة الطالب لذاته والانتباه لتصرفاته	٤٢	% ١٧	٢
١	وعي الطالب بمشاعره وعواطفه	٣٧	% ١٥	٣
٦	تمييز الطالب بين دوافعه الإيجابية والسلبية	٣٤	% ١٤	٤
٤	معرفة الطالب صفاته الشخصية	١٨	% ٧	٥
٧	معرفة الطالب ميوله وتفضيلاته	١٥	% ٦	٦
٩	ثقة الطالب بنفسه	١٥	% ٦	٧
٥	معرفة الطالب نقاط قوته ونقاط ضعفه	٦	% ٤	٨
٣	قدرة الطالب على التعبير عن مشاعره	٤	% ٢	٩
_	المجموع	٢٤١	% ١٠٠	-

من الجدول السابق يتضح الآتي:

١. جميع فقرات مهارة الوعي بالذات الواردة في بطاقة تحليل المحتوى موجودة في مقرر الدراسات الإسلامية للصف الثالث المتوسط، وهذا يشير إلى الدور المهم لمقررات الدراسات الإسلامية في تنمية مهارة الوعي بالذات لدى الطلبة، وقد بلغ مجموع تكرار فقرات هذه المهارة (٢٤١) تكرارا مما يشير إلى عناية مقررات الدراسات الإسلامية بمهارة الوعي بالذات

٢. فقرات مهارة الوعي بالذات التي حصلت على أعلى مجموع للتكرارات والنسب المئوية جاءت في مقدمتها في الترتيب الأول فقرة مراقبة الطالب قيمه وسلوكه بمجموع تكرارات بلغ (٧٠) تكرارا وبنسبة مئوية بلغت (٢٩ %)، وهذه النتيجة تنسجم مع كون مقررات الدراسات الإسلامية وخصوصا مفردة الحديث تعتني بشكل كبير بتزكية نفوس الطلبة، وتنمية إقبالهم ذاتيا على الخيرات والأعمال الصالحة، وابتعادهم ذاتيا عن الشرور والأعمال السيئة، من خلال مراقبة قيمهم وسلوكهم والانتباه لذلك، كما جاءت في الترتيب الثاني فقرة مراقبة الطالب لذاته والانتباه لتصرفاته بمجموع تكرارات بلغ (٤٢) تكرارا وبنسبة مئوية بلغت (١٧ %).

٣. فقرات مهارة الوعي بالذات التي حصلت على أقل مجموع للتكرارات والنسب المئوية هي فقرة معرفة الطالب نقاط قوته ونقاط ضعفه حيث لم تجاوز مجموع

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

تكراراتها (٦) تكرارات، وبنسبة مئوية بلغت (٤ %)، وفي درجة أدنى منها جاءت فقرة قدرة الطالب على التعبير عن مشاعره في الترتيب الأخير، بمجموع تكرارات لم يتجاوز (٤) تكرارات، وبنسبة مئوية متدنية لم تتجاوز (٢ %)، مما يشير إلى أن هذه الفقرات وإن وردت في المقرر إلا أنه ورود محدود، وعلى القائمين على المقررات العناية بتنمية هذه الفقرات بشكل أفضل لأهميتها في واقع الطالب ومستقبله، وخصوصا أن الطالب في هذه المرحلة العمرية قد يحجم عن التعبير عن مشاعره خوفا من عدم تفهم من حوله لمشاعره الخاصة، وتجنبا للانتقاد منهم.

المجال الثاني/ مهارة إدارة الانفعالات/ وضبط النفس (الإدارة الذاتية):

التكرارات والنسب المئوية والترتيب الخاص بوجود مهارة إدارة الانفعالات في مقرر الدراسات الإسلامية للصف الثالث المتوسط يوضحها الجدول رقم (٥) التالي.

جدول رقم (٥) التكرارات والنسب المئوية والترتيب الخاصة بمهارة إدارة الانفعالات

	فئات التحليل	مجموع التكرارات	النسبة المئوية	الترتيب
	إدارة الانفعالات/ وضبط النفس (الإدارة الذاتية)			
١	الانضباط الذاتي والتنظيم الشخصي	٤٧	% ٣٠	١
٨	تحمل مسؤولية الأداء الشخصي	٣٧	% ٢٤	٢
٢	التخلص من الانفعالات السلبية	٢٢	% ١٤	٣
٤	الصبر والتحمل	٢١	% ١٣	٤
٧	ترتيب الأولويات الشخصية	٨	% ٥	٥
٣	السيطرة على الغضب والتوتر	٦	% ٤	٦
٥	التغلب على القلق والاكتئاب	٦	% ٤	٧
٦	التفاؤل والاستبشار	٦	% ٤	٨
٩	المرونة والتكيف	٤	% ٢	٩
-	المجموع	١٥٧	% ١٠٠	-

من الجدول السابق يتضح الآتي:

١. جميع فقرات مهارة إدارة الانفعالات وضبط النفس موجودة في مقرر الدراسات الإسلامية، وهذا يشير إلى الدور المهم لهذه المقررات في تنمية مهارة إدارة الانفعالات لدى الطلاب، وقد بلغ مجموع تكرار فقرات هذه المهارة (١٥٧) تكرارا مما يشير إلى عناية مقررات الدراسات الإسلامية بمهارة إدارة الانفعالات.

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

٢. فقرات مهارة إدارة الانفعالات التي حصلت على أعلى مجموع للتكرارات والنسب المئوية جاءت في مقدمتها في الترتيب الأول فقرة الانضباط الذاتي والتنظيم الشخصي بمجموع تكرارات بلغ (٤٧) تكرارا وبنسبة مئوية بلغت (٣٠ %)، ومن الطبعي أن تحوز هذه الفقرة على الاهتمام البالغ والتركيز الكبير في مقررات الدراسات الإسلامية لكون الانضباط الذاتي والتنظيم الشخصي هو المرتكز الأساس لمهارة إدارة الانفعالات، والتي تقوم على قدرة الطالب على ضبط ذاته، وإدارة انفعالاته، والتحكم في نفسه، وتنظيم أموره الشخصية، وجاءت في الترتيب الثاني فقرة تحمل مسؤولية الأداء الشخصي بمجموع تكرارات بلغ (٣٧) تكرارا وبنسبة مئوية بلغت (٢٤ %).

٣. فقرات مهارة إدارة الانفعالات التي حصلت على أقل مجموع للتكرارات والنسب المئوية هي مجموعة فقرات تشمل: فقرة السيطرة على الغضب والتوتر وفقرة التغلب على القلق والاكتئاب وفقرة التفاؤل والاستبشار حيث لم يتجاوز مجموع تكرارا كلٍّ منها (٦) تكرارات، وبنسبة مئوية بلغت (٤ %)، أما أقل التكرارات فكان من نصيب فقرة المرونة والتكيف والتي جاءت في الترتيب الأخير، بمجموع تكرارات لم يتجاوز (٤) تكرارات، وبنسبة مئوية متدنية لم تتجاوز (٢ %)، مما يشير إلى أن هذه الفقرات وإن وردت في المقرر إلا أن ورودها كان محدودا، وعلى القائمين على المقررات العناية بتنمية هذه الفقرات بشكل أفضل، وخصوصا فقرة المرونة والتكيف، فهي من أهم المهارات التي يحتاجه الطالب في التعامل مع الحياة والناس، وحتى يتمكن من الانسجام مع ما حوله ومن حوله، ويعيش معهم في سلام ووئام، دون التعرض للصدمات أو الصدامات.

المجال الثالث/ مهارة تحفيز الذات/ الدافعية:

التكرارات والنسب المئوية والترتيب الخاصة بوجود مهارة تحفيز الذات في مقرر الدراسات الإسلامية للصف الثالث المتوسط يوضحها الجدول رقم (٦) التالي.

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

جدول رقم (٦) التكرارات والنسب المئوية والترتيب الخاصة بمهارة تحفيز الذات

	فئات التحليل	مجموع التكرارات	النسبة المئوية	الترتيب
	تحفيز الذات/ الدافعية			
3	الحماسة والمبادرة لاستثمار الفرص	18	% 21	**1**
5	الالتزام بأداء خطوات تحقيق الأهداف	17	% 20	**2**
1	وجود أهداف شخصية مرغوبة	15	% 18	**3**
2	العزيمة وتوجيه العواطف لخدمة الأهداف	14	% 16	**4**
7	القدرة على اتخاذ القرار	9	% 11	**5**
4	الأمل والتغلب على اليأس والإحباط	6	% 7	**6**
6	توقّع النجاح والتفوق	6	% 7	**7**
-	المجموع	85	% 100	-

من الجدول السابق يتضح الآتي:

١. جميع فقرات مهارة تحفيز الذات/ الدافعية الواردة في بطاقة تحليل المحتوى موجودة في مقرر الدراسات الإسلامية، وهذا يشير إلى الدور المهم لهذه المقررات في تنمية مهارة تحفيز الذات لدى الطلبة، وقد بلغ مجموع تكرار فقرات هذه المهارة (٨٥) تكرارا مما يشير إلى عناية مقررات الدراسات الإسلامية بمهارة تحفيز الذات، وإن كانت مهارة تحفيز الذات جاءت الأخيرة في الترتيب العام للمهارات العاطفية، وكانت الأدنى في مجموع التكرارات مما يشير إلى أنها بحاجة إلى مزيد عناية من القائمين على المقررات وخصوصا مع أهمية هذه المهارة وتأثير نقصها على فاعلية الطالب مستقبلا ومستوى إنتاجيته فضلا عن تأثيرها سلبا على جودة حياته ومستوى سعادته.

٢. فقرات مهارة تحفيز الذات/ الدافعية التي حصلت على أعلى مجموع للتكرارات والنسب المئوية جاءت في مقدمتها فقرة الحماسة والمبادرة لاستثمار الفرص بمجموع تكرارات بلغ (١٨) تكرارا وبنسبة مئوية بلغت (٢١ %)، لتحل في الترتيب الأول، بينما الترتيب الثاني من نصيب فقرة الالتزام بأداء خطوات تحقيق الأهداف بمجموع تكرارات بلغ (١٧) تكرارا وبنسبة مئوية بلغت (٢٠ %).

٣. فقرات مهارة تحفيز الذات/ الدافعية التي حصلت على أقل مجموع للتكرارات والنسب المئوية هي فقرة الأمل والتغلب على اليأس والإحباط، وفقرة توقّع النجاح والتفوق حيث لم يتجاوز مجموع تكرار كلٍّ منهما (٦) تكرارات، وبنسبة مئوية لم

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

تتجاوز (٤ %)، مما يشير إلى أن هذه الفقرات وإن وردت في المقرر إلا أن ورودها كان محدودا، وعلى القائمين على المقررات العناية بتنمية هذه الفقرات بشكل أفضل، وخصوصا في العصر الحاضر الذي يفرض على الطالب أن يثبت ذاته، ويحقق النجاح الشخصي، ويتجاوز العقبات والمعيقات من خلال الأمل والتفاؤل والإيجابية، والتغلب على أسباب اليأس والإحباط، وكذلك من خلال توقع النجاح والسعي إليه بثقة بدلا من التردد والتشاؤم.

المجال الرابع/ التعاطف/ فهم الآخرين (الوعي الاجتماعي):

التكرارات والنسب المئوية والترتيب الخاصة بوجود مهارة التعاطف في مقرر الدراسات الإسلامية للصف الثالث المتوسط يوضحها الجدول رقم (٧) التالي.

جدول رقم (٧) التكرارات والنسب المئوية والترتيب الخاصة بمهارة التعاطف

فئات التحليل		مجموع التكرارات	النسبة المئوية	الترتيب
التعاطف/ فهم الآخرين (الوعي الاجتماعي)				
2	احترام الآخرين ومشاركتهم	68	% 37	**1**
5	اظهار التفاعل مع الآخرين	25	% 14	**2**
4	صدق المشاعر تجاه الآخرين	20	% 11	**3**
3	الاهتمام بالآخرين وحاجاتهم	18	% 10	**4**
1	تفهّم مشاعر الآخرين	17	% 9	**5**
	مساعدة الآخرين ودعمهم	17	% 9	**6**
6	الإنصات والإصغاء للآخرين	11	% 7	**7**
8	التسامح والعفو عن الآخرين	5	% 3	**8**
-	المجموع	181	% 100	-

من الجدول السابق يتضح الآتي:

١. جميع فقرات مهارة التعاطف/ فهم الآخرين (الوعي الاجتماعي) الواردة في بطاقة تحليل المحتوى موجودة في مقرر الدراسات الإسلامية، وهذا يشير إلى الدور المهم لهذه المقررات في تنمية مهارة الوعي بالذات لدى الطلبة، وقد بلغ مجموع تكرار فقرات هذه المهارة (١٨١) تكرارا، مما يشير إلى عناية مقررات الدراسات الإسلامية بمهارة التعاطف.

٢. فقرات مهارة التعاطف التي حصلت على أعلى مجموع للتكرارات والنسب المئوية جاءت في مقدمتها في الترتيب الأول فقرة احترام الآخرين ومشاركتهم بمجموع

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

تكرارات بلغ (٦٨) تكرارا وبنسبة مئوية بلغت (٣٧ %)، وجاءت في الترتيب الثاني فقرة اظهار التفاعل مع الآخرين بمجموع تكرارات بلغ (٢٥) تكرارا وبنسبة مئوية بلغت (١٤ %).

٣. فقرات مهارة التعاطف التي حصلت على أقل مجموع للتكرارات والنسب المئوية هي فقرة الإنصات والإصغاء للآخرين بمجموع تكرارات بلغ (١١) تكرارا، وبنسبة مئوية بلغت (٧ %)، بينما كان الترتيب الأخير من نصيب فقرة التسامح والعفو عن الآخرين بمجموع تكرارات لم يتجاوز (٥) تكرارات، وبنسبة مئوية متدنية لم تتجاوز (٣ %)، وهذا يشير إلى أن هذه الفقرة وإن وردت في المقرر إلا أنه ورود محدود، رغم الأهمية البالغة لهذه الفقرة ضمن المهارات العاطفية، وعلى القائمين على المقررات العناية بتنميتها بشكل أفضل.

المجال الخامس/ دمج الذات بالآخرين/ المهارات الاجتماعية:

التكرارات والنسب المئوية والترتيب الخاصة بوجود مهارة دمج الذات بالآخرين في مقرر الدراسات الإسلامية للصف الثالث المتوسط يوضحها الجدول رقم (٨) التالي.

جدول رقم (٨) التكرارات والنسب المئوية والترتيب الخاصة بمهارة دمج الذات بالآخرين

	فئات التحليل	مجموع التكرارات	النسبة المئوية	الترتيب
	دمج الذات بالآخرين/ المهارات الاجتماعية			
٤	حسن التعامل مع الآخرين	٣٩	% ١٨	١
٢	التواصل والاندماج مع الآخرين	٣١	% ١٤	٢
٦	الإقناع والتأثير	٢٩	% ١٣	٣
٩	اتقان مهارة الحوار	٢٨	% ١٣	٤
٨	القدرة على حل المشكلات الاجتماعية	٢٢	% ١١	٥
٣	التعاون مع الآخرين والعمل بروح الفريق	٢١	% ٩	٦
٥	التضحية والبذل لأجل الآخرين	١٧	% ٨	٧
١	بناء وتقوية العلاقات الاجتماعية	١٦	% ٧	٨
٧	القيادة والتحفيز	١٥	% ٧	٩
-	المجموع	٢١٨	% ١٠٠	-

من الجدول السابق يتضح الآتي:

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

١. جميع فقرات مهارة دمج الذات بالآخرين/ المهارات الاجتماعية الواردة في بطاقة تحليل المحتوى موجودة في مقرر الدراسات الإسلامية، وهذا يشير إلى الدور المهم لهذه المقررات في تنمية مهارة الوعي بالذات لدى الطلبة، وقد بلغ مجموع تكرار فقرات هذه المهارة (٢١٨) تكرارا، وقد احتلت هذه المهارة الترتيب الثاني في تكرار ورودها على مستوى المهارات العاطفية بشكل عام، ويلاحظ أن جميع فقرات هذه المهارة حصل كلٌّ منها على مجموع تكرارات لا يقل في أدناها عن (١٥) تكرارا، وهذا يشير إلى عناية مقررات الدراسات الإسلامية بمهارة دمج الذات بالآخرين.

٢. فقرات مهارة دمج الذات بالآخرين التي حصلت على أعلى مجموع للتكرارات والنسب المئوية جاءت في مقدمتها في الترتيب الأول فقرة حسن التعامل مع الآخرين بمجموع تكرارات بلغ (٣٩) تكرارا وبنسبة مئوية بلغت (١٨ %)، وهذا ينسجم مع المبدأ المهم الدين المعاملة، وهو المبدأ الذي تُعنى مقررات الدراسات الإسلامية وخصوصا مفردة الحديث بترسيخه وتوجيه الطلبة للعناية به، انطلاقا من ترسيخ الأخلاق الإسلامية، والالتزام بحقوق الآخرين، وحسن التعامل معهم، وإعطاء كل ذي حق حقه، وجاءت في الترتيب الثاني فقرة التواصل والاندماج مع الآخرين بمجموع تكرارات بلغ (٣١) تكرارا وبنسبة مئوية بلغت (١٤ %).

٣. فقرات مهارة دمج الذات بالآخرين التي حصلت على أقل مجموع للتكرارات والنسب المئوية هي فقرة التضحية والبذل لأجل الآخرين بمجموع تكرارات بلغ (١٧) تكرارات، وبنسبة مئوية بلغت (٨ %)، وجاءت أدنى منها فقرة بناء وتقوية العلاقات الاجتماعية بمجموع تكرارات بلغ (١٦) تكرارات، وبنسبة مئوية بلغت (٧ %)، وجاءت في الترتيب الأخير فقرة القيادة والتحفيز بمجموع تكرارات بلغ (١٥) تكرارات، وبنسبة مئوية بلغت (٧ %)، وهذه النتيجة تنسجم مع المرحلة العمرية للطلبة في المرحلة المتوسطة، فقدرة الطلبة على القيادة والتحفيز ما تزال في مراحل التأسيس والبناء، نظرا لتمحور الطالب حول ذاته في مراحله العمرية المبكرة، ثم مع تقدم في العمر ينتقل من التمحور حول ذاته إلى التواصل مع الآخرين، وذلك يشمل قدرته على القيادة والتحفيز مستقبلا، وهذه الفقرات وإن حصلت على أقل مجموع تكرارات ضمن مهارة دمج الذات مع الآخرين، إلا أن مجموع تكراراتها لم يكن متدنيا، بل كان بشكل مناسب، مما

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

يدل على دور بارز لمقررات الدراسات الإسلامية في تنمية مهارة دمج الذات بالآخرين أو ما يسمى بالمهارات الاجتماعية.

توصيات الدراسة:

في ضوء نتائج الدراسة الحالية، فإن الباحث يوصي بما يلي:

- الاستفادة من قائمة المهارات العاطفية في الدراسة الحالية من قبل المعلمين والمشرفين التربويين للتركيز على ما تضمنته من مهارات رئيسة وما يتصل بها من مكونات فرعية، ومن قبل القائمين على تخطيط وتأليف مقررات الدراسات الإسلامية لمراعاة وجود المهارات العاطفية وتوزيعها توزيعا ملائما يكفل العناية بجميع هذه المهارات ويحقق التتابع والتكامل.
- تعزيز وجود بعض المهارات التي اتضح من خلال الدراسة ضعف وجودها في مقررات الدراسات الإسلامية (الحديث) والتركيز عليها وتعميق الاهتمام بها، مثل: (معرفة الطالب نقاط ضعفه ونقاط قوته، وقدرة الطالب على التعبير عن مشاعره، والتفاؤل والسيطرة على الغضب والقلق، والمرونة والتكيف، وتوقع النجاح والتفوق، والتسامح والعفو عن الآخرين) نظرا لحصول هذه المهارات على درجات تكرار محدودة.
- تضمين أنشطة متنوعة في مقررات الدراسات الإسلامية تنمي المهارات العاطفية لدى الطلبة.

مقترحات الدراسة:

في ضوء نتائج الدراسة وتوصياتها، يمكن إجمال مقترحات الدراسة فيما يلي:

- إجراء دراسات شبيهة بالدراسة الحالية لتحليل بقية مفردات مقررات الدراسات الإسلامية وبقية المراحل التعليمية لتعميم النتائج حول المهارات العاطفية ومقارنتها مع نتائج الدراسة الحالية.
- تصميم برنامج تدريبي لمعلمي الدراسات الإسلامية لتزويدهم بمهارات واستراتيجيات وأساليب تنمية المهارات العاطفية من خلال تدريس المقرر.

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

مراجع:

إسماعيل، سالي عطية محمود وسالي عطية محمود. (٢٠٢٣). *فعالية برنامج هيلب في تحسين المهارات الاجتماعية العاطفية لدي تلاميذ المرحلة الابتدائية ذوي اضطراب التواصل الاجتماعي*. مجلة كلية التربية بالمنصورة.٩٩١-١٠٢٨.(٣) ١٢٢.

بسيوني، سوزان صدقة والشريف، أمنية عبد القادر والذويبي، دلال هديان والحربي، سماح عيد والشخص، فاطمة عدنان. (٢٠٢١). *فاعلية برنامج قائم على استراتيجيات التعلم التعاوني لتنمية الذكاء العاطفي لدى أطفال الروضة بمدينة مكة المكرمة*. المجلة الدولية للدراسات النفسية التربوية. ((EPS.٩ (٢).

البليهي، ريا إبراهيم. (٢٠٢٣). *أثر برنامج تدريبي قائم على تنمية المهارات العاطفية، والاجتماعية على الرضا الوظيفي والدافعية للإنجاز لدى المعلمات في مدينة الرياض*. مجلة الدراسات التربوية والإنسانية١٥ (٤). ٣٣٣-٣٧٦.

البنيان، مروة محمد علي. (١٤٤٢). *مهارات التعلم الاجتماعي والعاطفي في ضوء المنهج الإسلامي*. مسترجع من موقع الألوكة على الرابط:
https://linksshortcut.com/erVFh

بيشي. عائشة. (٢٠١٩). *فعالية برنامج تدريبي لتنمية المهارات الوجدانية لدى عينة من تلاميذ السنة الثانية ثانوي بمدينة عين صالح*. مجلة الطريق للعلوم التربوية والاجتماعية. ٦ (٤). ١٨٩-٢٠٧

التميمي، خلود فواز. (١٤٤١). *تصور مقترح لبرنامج تدريبي قائم على التعلم الاجتماعي العاطفي لتنمية مهارات تهيئة بيئات التعلم الآمنة لدى معلمات المرحلة الثانوية*. مجلة العلوم التربوية،٣ (٢٥).

جابر، عبد الحميد جابر. (٢٠٠٤). *سيكولوجية التعلم ونظريات التعليم. القاهرة*. دار الفكر العربي للطباعة والنشر.

الجابري، أحمد عبد الرحمن جابر والعبد الكريم، راشد حسين. (٢٠٢٤). *تصورات معلمي اللغة الإنجليزية بالمرحلة المتوسطة عن التعلم الاجتماعي العاطفي*. المجلة العربية للعلوم التربوية والنفسية. ٨ (٣٦).٧١-٩٤.

جولمان، دانييل. (٢٠٠٠). *الذكاء العاطفي*. ترجمة ليلى الجبالي. عالم المعرفة. الكويت.

خليل، سامية. (٢٠١٠) *الذكاء الوجداني*. دار الكتاب الحديث. الطبعة الخامسة.

الخوالدة، محمود. (٢٠٠٤) *الذكاء العاطفي والذكاء الانفعالي*. دار الشروق للنشر والتوزيع.

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

الرفيعي، كاظم ظاهر نصيف جاسم والسعدي، إياد هاشم محمد. (٢٠٢٣). *التعلم الاجتماعي العاطفي لدى طلبة الجامعة*. مجلة ديالى للبحوث الإنسانية. ١ (٩٨). ١٠٠-١٣٧.

رؤية المملكة العربية السعودية٢٠٣٠. (٢٠٢١). برنامج تنمية القدرات البشرية. الوثيقة الإعلامية برنامج تنمية القدرات البشرية ٢٠٢١-٢٠٢٥. على الرابط: https://www.vision2030.gov.sa/ar/vision-2030/vrp/human-capacity-development-program/

السعدي، عبد الرحمن بن ناصر. (١٤٢٢). *تيسير الكريم الرحمن في تفسير كلام المنان* (ط.٢). تحقيق عبد الرحمن بن معلا اللويحق. مكتبة دار السلام للنشر والتوزيع.

السمادوني، السيد إبراهيم. (٢٠٠٧). *الذكاء الوجداني: أساسه، تطبيقاته، تنميته*. دار الفكر.

السيد، عثمان فاروق. (٢٠٠٤). *القياس والاختبارات النفسية*. دار الفكر العربي.

الشال، محمود مصطفي محمود. (٢٠٢١). *متطلبات تحقيق التربية الوجدانية بمدارس التعليم الابتدائي "دراسة تحليلية" مجلة التربية*. جامعة الأزهر.٤٠ (١٩٢) ج ٢. ٧٧ -١١٣.

صبري، ماهر إسماعيل. (١٤٣٢). *الموسوعة العربية لمصطلحات التربية وتكنولوجيا التعليم*. مكتبة الرشد.

صقر، سارة بنت إبراهيم. (٢٠٢٣). *تعلم المهارات الاجتماعية العاطفية عند اطفال المرحلة الابتدائية دراسة ميدانية. مجلة مستقبل العلوم الاجتماعية. ١٢ (١). ١٣٧-١٦٤.*

ضاحي، حاتم فرغلي. (٢٠١٩). *تصور مقترح للتربية الوجدانية للأطفال وأدوار معلمات رياض الاطفال في تحقيقها*. مجلة العلوم التربوية كلية التربية بقنا. جامعة أسوان. (٤١).

ضمد، إيمان سعدون. (٢٠٢٤). *الأداء التدريسي للمعلمين ودوره في تحقيق العاطفية الاجتماعية في المرحلة المتوسطة*. مجلة الدراسات المستدامة ٦ (٢). ١٥٦٢- ١٥٧٨. https://search.mandumah.com/Record/1460179

طعيمة، رشدي. (١٩٨٧). *تحليل المحتوى في العلوم الإنسانية مفهومه وأسسه واستخداماته*. دار الفكر العربي.

عابد، أمل سعيد. (٢٠٢١). *استخدام تراكيب كاجان في تدريس علم النفس لتنمية مهارات الذكاء الوجداني لدى طلاب المرحلة الثانوية*. مجلة جامعة الفيوم للعلوم التربوية والنفسية. ١٥ (٨). ٧٣٩-٧٨٧.

عامر، طارق عبد الرؤوف محمد والمصري، إيهاب عيسي. (٢٠١٨). *الذكاء العاطفي والذكاء والاجتماعي*. المجموعة العربية للتدريب والنشر مصر.

العجمي، زينب والعياصرة، محمد والمحزري، راشد. (٢٠١٩). *أثر برنامج تعليمي مستند إلى مكونات الذكاء العاطفي وفق نموذج جولمان في تنمية السلوكات الأخلاقية في مادة*

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

التربية الإسلامية. مجلة الدراسات التربوية والنفسية/ جامعة السلطان قابوس. ١٣. ٢٧٥-٢٩٩.

https://doi.org/10.24200/jeps.vol13iss2pp275-299

العقيل، عبدالله بن عقيل. (١٤٢٦). *سياسة التعليم ونظامه في المملكة العربية السعودية*. مكتبة الرشد.

عيسى، جابر محمد عبدالله ورشوان، ربيع عبده أحمد. (٢٠٠٦). *الذكاء الوجداني وتأثيره على التوافق والرضا عن الحياة والانجاز الأكاديمي لدى الأطفال*. مجلة دراسات تربوية واجتماعية. كلية التربية. جامعة حلوان. ١٢ (٤). ٤٥- ١٣٠.

محمد، منى مصطفى كمال. (٢٠١٨). *برنامج إثرائي للثقافة العلمية قائم على التعلم الاجتماعي العاطفي لتنمية الحس العلمي وبعض المهارات الحياتية لرواد المركز الاستكشافي للعلوم والتكنولوجيا*. مجلة كلية التربية (أسيوط) ٣٤ (٩). ٤٢٦- ٤٧٣.

مدكور، على أحمد. (١٤٢١). *مناهج التربية أسسها وتطبيقاتها*. دار الفكر العربي.

مطالقة، أحلام والشريفين، عماد وبني يوسف، أسماء.(٢٠١٣). *تجديد أهداف الدراسات الإسلامية في ضوء التحولات العالمية المعاصرة. مجلة جامعة النجاح للأبحاث الإنسانية*. ٢٨ (٥). ١١٧٣-١٢٠٦.

نادي، عبد اللطيف أحمد محمد. (٢٠٢٢). *العلاقة بين مهارات التدريس الإبداعي وأبعاد الذكاء الوجداني لدى معلمي اللغة العربية بالمرحلة الابتدائية. المجلة التربوية لتعليم الكبار*. ٤ (١). ٣١-٦٠.

ناصر، أيمن غريب. (٢٠١١). *الذكاء الوجداني كمنبئ بمهارات إدارة الضغوط لدى طلاب جامعة الأزهر*. المؤتمر السنوي السادس عشر للإرشاد النفسي. جامعة عين شمس. مركز الإرشاد النفسي. ١ . ١٥٣-٢٠٢.

هيئة تقويم التعليم والتدريب. (١٤٤٤). *الإطار الوطني لمعايير مناهج التعليم العام في المملكة العربية السعودية*. الإصدار الثاني.

وزارة التعليم. *مبادرات وزارة التعليم (برنامج تنمية القدرات البشرية)*. موقع وزارة التعليم: https://moe.gov.sa/ar/aboutus/sectors/vro/Pages/vro-initiatives.aspx

الوكالة الأمريكية للتنمية الدولية (٢٠١٩). *موجز سياسات الوكالة الأمريكية للتنمية الدولية المتعلقة بالتعلم الاجتماعي والعاطفي والمهارات الناعمة*.

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

تحليلُ وثيقةِ سياسةِ التَّعليمِ بالمملكةِ العربيَّةِ السُّعوديَّةِ وفقَ رُؤية المملكة ٢٠٣٠

Analysis of the Education Policy Document in the Kingdom of Saudi Arabia according to Vision 2030

إعداد

أ.د. فاطمة بنت عبد الله البشر

Prof. Dr. Fatima bint Abdullah Al-Bishr

جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية

فاطمة بنت عوض العتيبي

Fatima bint Awad Al-Otaibi

وزارة التعليم - المملكة العربية السعودية

أروى بنت عبد العزيز العساف

Arwa bint Abdulaziz Al-Assaf

وزارة التعليم - المملكة العربية السعودية

فاطمة بنت سعد السبيعي

Fatima bint Saad Al-Subaie

وزارة التعليم - المملكة العربية السعودية

Doi: 10.21608/jasep.2024.391151

استلام البحث : ٢٠ / ٨ /٢٠٢٤

قبول النشر: ٢٠ / ٩ / ٢٠٢٤

البشر، فاطمة بنت عبد الله و العتيبي، فاطمة بنت عوض و العساف، أروى بنت عبد العزيز والسبيعي، فاطمة بنت سعد (٢٠٢٤). تحليلُ وثيقةِ سياسةِ التَّعليمِ بالمملكةِ العربيَّةِ السُّعوديَّةِ وفقَ رُؤية المملكة ٢٠٣٠. ***المجلة العربية للعلوم التربوية والنفسية***، المؤسسة العربية للتربية والعلوم والآداب، مصر،٨(٤٢) ، ٣٥٥ – ٣٨٤.

http://jasep.journals.ekb.eg

تحليلُ وثيقةِ سياسةِ التَّعليمِ بالمملكةِ العربيَّةِ السُّعوديَّةِ وفقَ رُؤية المملكة ٢٠٣٠

المستخلص:

هدف البحث الحالي إلى تحليل وثيقة سياسة التَّعليم بالمملكة العربيَّة السُّعوديَّة وفق رُؤية ٢٠٣٠، وتمَّ استخدام المنهج الوصفي بأسلوب تحليل المُحتوى، وتمثَّلت أداة البحث في بطاقة تحليل مُحتوى تتضمَّن ثلاثة مجالات، وهي: مجال السِّياسة العامَّة للتَّعليم في المملكة العربيَّة السُّعوديَّة، ومجال إعداد المُتعلِّم، ومجال إعداد المُعلِّم، وتوصَّل البحث إلى مجموعة من النَّتائج، أهمُّها: نجحت وثيقة سياسة التَّعليم في تحقيق المعايير التَّالية: تعكس فهمًا واقعيًّا للطَّبيعة التنظيمية والسِّياسيَّة للمملكة العربيَّة السُّعوديَّة، والتزامها بالقوانين والأنظمة المحليَّة، وانسجام مخرجاتها مع السياسات العامَّة في السُّعوديَّة، واهتمامها بالامتداد الجذري والتُّراث الثَّقافي، وإعداد المُتعلِّم لسوق العمل المُستقبلي، وإكساب البنية التَّخصصيَّة لكل مجال من مجالات التَّعلُّم، وخدمات تعليمية عالية الجودة لفئة ذوي الإعاقة، كما اتَّضح ضعف تحقُّق المعايير التَّالية في وثيقة سياسة التَّعليم، وهي: اهتمامها بطرح خطط بديلة لتوقع التَّغيُّرات التي قد تطرأ على المحتوى المعرفي، والثقة في قُدرات المُعلِّم المعرفية وإتاحة حرية التفكير لهم واستقلالية الرأي وتجريب أفكارهم الجديدة، تعزيز الوعي بأهمِّية المواطنة الرقمية وعلى ما يقوم به من أنشطة في العالم الرقمي.

كلمات مفتاحية: سياسة التَّعليم - رُؤية المملكة ٢٠٣٠

Abstract:

The current research aims to analyze the education policy document in the Kingdom of Saudi Arabia according to Vision 2030. The descriptive method using content analysis was employed, with the research tool being a content analysis card encompassing three domains: the domain of general education policy in the Kingdom of Saudi Arabia, the domain of learner preparation, and the domain of teacher preparation. The research reached several conclusions, the most important of which are: The education policy document successfully meets the following criteria: It reflects a realistic understanding of the organizational and political nature of the Kingdom of Saudi Arabia, adheres to local laws and regulations, aligns its outcomes with the general policies of Saudi Arabia, pays attention to deep-rooted cultural

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

heritage, prepares learners for the future labor market , provides specialized knowledge in each field of learning, and delivers high-quality educational services for individuals with disabilities. However, the following criteria were found to be weakly achieved in the education policy document: the attention to proposing alternative plans to anticipate changes in knowledge content, confidence in teachers' cognitive abilities and granting them the freedom to think, express independent opinions, and experiment with new ideas, opportunities for lifelong learning, and enhancing awareness of the importance of digital citizenship and activities in the digital world.

Keywords: Education Policy - Vision 2030

مُقدّمة:

تُعَدُّ السِّياسات التَّعليميَّة من أهم الرَّكائز العامَّة للدَّولة، وقد حظي موضوع السِّياسات التَّعليميَّة باهتمام الباحثين في الوطن العربي. وانطلاقًا من أهمِّية سياسات التَّعليم لارتباطها مع خطط التَّنمية وحاجات المُجتمع، اهتمَّ صانعو السِّياسات بتطويرها بحيث ترتكز على عناصر رئيسيَّة تتمثَّل في ربط خططها بمخطط التَّنمية وحاجات المجتمع (المصري، الضمرات، مخلص، ٢٠٢٤، ص١٣٣).

تُعَدُّ وثيقة سياسة التَّعليم بالمملكة من أعظم الإنجازات التربوية في المملكة، فهي الوثيقة الرسمية التي تتضمَّن رُؤية المجتمع السعودي وتطلعاته المنشودة، فهي تحتوي على المبادئ والأسس والغايات والأهداف والتخطيط والأحكام والوسائل ونشر العلم وتمويله (الحربي والمهدي، ٢٠١٦، ص٥٦).

وازنت سياسة التَّعليم في المملكة العربيَّة السُّعوديَّة بين التربية والتَّنمية بما يعود بالنفع على الفرد والمجتمع، ويتضح هذا من خلال ربط التربية والتَّعليم بخطة التَّنمية العامَّة للدولة، كما تؤكد على التناسق مع العلم والمنهجية التطبيقية (التقنية) باعتبارهما من أهم وسائل التَّنمية الثَّقافية والاجتماعية والاقتصادية والصحية لرفع مستوى بلادنا في التقدم الثَّقافي العالمي (حكيم، ٢٠١٢).

ولأهمِّية سياسة التَّعليم في المملكة العربيَّة السُّعوديَّة ودورها الجوهري في خطط التَّنمية وأهمها رُؤية ٢٠٣٠، لذا يجب ربط الخطط الاستراتيجيَّة لوزارة التَّعليم بأهداف رُؤية ٢٠٣٠.

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

ومع انطلاق رُؤية ٢٠٣٠ حرصت المملكة العربيَّة السُّعوديَّة على تطوير سياستها التَّعليمية بما يتواكب مع السِّياسة العامَّة للدولة وتنميتها الاقتصادية وتحقيق التكامل بين مخرجات التَّعليم ومتطلبات سوق العمل. بالإضافة إلى تجديد إطار التَّعليم لأنه يمثل محور التقدم والتطور من خلال تركيزها على أداء المُتعلِّمين وتطوير أدائهم، كما ركزت على تنمية قُدرات المُتعلِّم ومهاراته ومستوى تعليمه. وبناءً على ذلك لا بد من وجود رُؤية واضحة لسياسة التَّعليم وارتباطها بتطوير دور المُعلِّم وأداء المُتعلِّم وفق رُؤية ٢٠٣٠.

مُشكلة البحث:

تسعى المملكة العربيَّة السُّعوديَّة إلى أن يكون للتَّعليم دور فعَّال في إنجاح الخطط التنموية للمملكة العربيَّة السُّعوديَّة في ضوء رُؤية ٢٠٣٠، ولهذا سعت أن تكون الأهداف الاستراتيجيَّة لوزارة التَّعليم متكاملة مع أهداف رُؤية ٢٠٣٠.

وعلى الجانب الآخر نجد أن الأهداف الاستراتيجيَّة للتَّعليم في المملكة العربيَّة السُّعوديَّة تستند إلى سياسة تعليمية مكتوبة في وثيقة سياسة التَّعليم في المملكة العربيَّة السُّعوديَّة والتي تفتقد إلى أهم المعايير الخاصة بالمُعلِّم والمُتعلِّم ومدى ارتباطها برؤية ٢٠٣٠، وهذا يقود إلى تساؤل هل سياسة التَّعليم للمملكة العربيَّة السُّعوديَّة بما تحققه من أهداف استراتيجيَّة مطابقة لما تحمله الرؤية من أهداف وخطط.

تتمثَّل مشكلة الدِّراسة في عدم وجود رُؤية واضحة لبعض معايير سياسة التَّعليم وفق رُؤية ٢٠٣٠ وبين معايير وثيقة سياسة التَّعليم. ومن هنا جاءت هذه الدِّراسة لتوضح الفجوة بين معايير سياسة التَّعليم، ومعايير المُعلِّم، ومعايير المُتعلِّم وبين معايير وثيقة سياسة التَّعليم، وخاصة أن لهذه المعايير أهمِّية بالغة في التطوير والإبداع والابتكار وتحسين البيئة المدرسية، والذي يُعَدُّ أحد أهداف رُؤية ٢٠٣٠.

وبناءً على ذلك فإن أي نظام تعليمي مهما بلغ من التقدم والتميز والتطور، لا يزال بحاجة إلى التطوير والتحسين لمواجهة جميع التَّغيُّرات في ظل التحديات والمتغيرات التي تحتمها رُؤية ٢٠٣٠.

مما سبق يسعى البحث الحالي للإجابة عن السُّؤال البحثي التَّالي: "ما واقع تحليل وثيقة سياسة التَّعليم بالمملكة العربيَّة السُّعوديَّة وفق رُؤية المملكة ٢٠٣٠؟".

أهمِّية البحث:

تتمحور أهمِّية البحث في جانبين، ألا وهما:

(أ) **الأهمِّية النظرية:**

- تطوير قُدرات الباحثين في مجال الإدارة التربوية بمجموعة من الخبرات المهنية والمعرفية في مجال السياسات التَّعليمية، وتحليلها.

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

- تقديم مزيد من الأطر والأدبيات النظرية والنَّتائج ذات العلاقة بوثيقة سياسة التَّعليم بالمملكة العربيَّة السُّعوديَّة.
- الكشف عن معايير سياسة التَّعليم التي من شأنها أن تخدم رُؤية ٢٠٣٠ ومعرفة مدى ارتباطها بوثيقة سياسة التَّعليم.
- اقتراح أهم المعايير لوثيقة سياسة التَّعليم وفق رُؤية ٢٠٣٠.

(ب)الأهمِّية التَّطبيقيَّة:

- قد يفيد البحث واضعي السياسات ومتخذي القرارات التَّعليمية بالمملكة العربيَّة السُّعوديَّة في التَّعرُّف إلى جوانب القصور في وثيقة سياسة التَّعليم وفق رُؤية المملكة ٢٠٣٠.
- قد يلفت البحث أنظار السلطات ومتخذي القرار إلى الحاجة في تطوير وثيقة سياسة التَّعليم بما يتوافق مع رُؤية ٢٠٣٠.
- قد يسهم البحث في تحديد أهداف دراسية جديدة تتوافق مع رُؤية ٢٠٣٠.

أسئلة البحث:

تتحدد أسئلة البحث الحالي في السُّؤال الرئيسي التَّالي: (ما واقع تحليل وثيقة سياسة التَّعليم بالمملكة العربيَّة السُّعوديَّة وفق رُؤية المملكة ٢٠٣٠) ويتفرع منه الأسئلة الفرعية، التَّالية:

- ما مدى تحقيق وثيقة سياسة التَّعليم بالمملكة العربيَّة السُّعوديَّة لمجال السِّياسة العامَّة للتَّعليم وفق رُؤية ٢٠٣٠؟
- ما مدى تحقيق وثيقة سياسة التَّعليم بالمملكة العربيَّة السُّعوديَّة لمجال إعداد المُتعلِّم وفق رُؤية ٢٠٣٠؟
- ما مدى تحقيق وثيقة سياسة التَّعليم بالمملكة العربيَّة السُّعوديَّة لمجال إعداد المُعلِّم وفق رُؤية ٢٠٣٠؟
- ما التوصيات المقترحة لتطوير وثيقة سياسة التَّعليم بالمملكة العربيَّة السُّعوديَّة وفق رُؤية المملكة ٢٠٣٠؟

أهداف البحث:

تكمن أهداف هذا البحث في:

- تحليل وثيقة سياسة التَّعليم بالمملكة العربيَّة السُّعوديَّة وفق رُؤية ٢٠٣٠ لمجال السِّياسة العامة.
- تحليل وثيقة سياسة التَّعليم بالمملكة العربيَّة السُّعوديَّة وفق رُؤية ٢٠٣٠ لمجال إعداد المُتعلِّم.

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

- تحليل وثيقة سياسة التَّعليم بالمملكة العربيَّة السُّعوديَّة وفق رُؤية ٢٠٣٠ لمجال إعداد المُعلِّم.
- تقديم توصيات مقترحة لتطوير وثيقة سياسة التَّعليم بالمملكة العربيَّة السُّعوديَّة وفق رُؤية المملكة ٢٠٣٠؟

مصطلحات البحث:

- **وثيقة سياسة التَّعليم في المملكة العربيَّة السُّعوديَّة:**

هي وثيقة مكتوبة من مئتين وستة وثلاثين بندًا صادرة عن اللجنة العليا لسياسة التَّعليم عام ١٣٩٠/ ١٩٧٠م تحدد الاتجاهات والمنطلقات والأهداف العامَّة والفرعية للتَّعليم وتعتبر المرجع الأساس لنظام التَّعليم في المملكة. وقد أتت هذه الوثيقة مقسمة إلى تسعة أبواب كالتَّالي: الأسس العامَّة التي يقوم عليها التَّعليم، غاية التَّعليم، غاية التَّعليم وأهدافه العامة، أهداف مراحل التَّعليم، التخطيط لمراحل التَّعليم، أحكام خاصة (وتشمل المعاهد العلمية، تعليم البنات، التَّعليم الفني، إعداد المُعلِّم، ومدارس القرآن الكريم ومعاهده، التَّعليم الأهلي، مكافحة الأمية وتعليم الكبار، التَّعليم الخاص بالمعوقين، ورعاية النابغين)، وسائل التربية والتَّعليم، نشر العلم، تمويل التَّعليم، وأحكام عامة (المنقاش، ٢٠٠٦، ص٣٨٦).

إجرائيًّا: هي التشريعات التي يسير وفقها النظام التَّعليمي لتحقيق أهدافه في ضوء مبادئ وقوانين وقرارات الدولة.

- **رؤية المملكة العربيَّة السُّعوديَّة ٢٠٣٠:**

خطة جريئة قابلة للتحقيق، وتعبر عن أهدافنا وآمالنا على المدى البعيد، وتستند إلى مكامن القوة والقُدرات الفريدة لوطننا. وهي ترسم تطلعاتنا نحو مرحلة تنموية جديدة غايتها إنشاء مجتمع نابض بالحياة يستطيع فيه جميع المواطنين تحقيق أحلامهم وآمالهم وطموحاتهم في اقتصاد وطني مزدهر (رؤية المملكة، ٢٠٣٠).

منهجية الدِّراسة:

المنهج المستخدم في هذه الدِّراسة هو المنهج الوصفي بأسلوب تحليل المحتوى القائم على التَّحليل والاستدلال لسياسة التَّعليم في المملكة العربيَّة السُّعوديَّة وربطها برؤية المملكة ٢٠٣٠.واتخذ أداة المسح والتَّحليل الشامل لمعايير سياسة التَّعليم للمملكة العربيَّة السُّعوديَّة وفق رُؤية ٢٠٣٠ وتحليل بنودها وربطها بمعايير وفق رُؤية المملكة ٢٠٣٠، وتتألف بطاقة تحليل المحتوى في صورتها النهائية - بعد عرضها على ثلاثة مُحكِّمين من ذوي الاختصاص - من (٢٨) معيارًا موزعة على ثلاثة مجالات كالتَّالي: السِّياسة العامَّة، وتتضمَّن (٨) معايير، ومجال إعداد المُتعلِّم، وتتضمَّن (١٠) معايير، ومجال إعداد المُعلِّم، وتتضمَّن (١٠) معايير.

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

الإطار النظري وأدبيات البحث:

تم تناول الإطار النظري من خلال محورين هي: سياسات التَّعليم، والسياسات التَّعليمية ورُؤية ٢٠٣٠ للمملكة العربيَّة السُّعوديَّة:

المبحث الأوَّل: سياسات التَّعليم

السِّياسة التَّعليميَّة تعتبر من العناصر المحركة للنظام التَّعليمي، والتي تضبط أداءه، وتضع منهجيته، وتضبط مساره، والسِّياسة التَّعليمية جزء من السِّياسة العامَّة لأي دولة، سنتناول في هذا المبحث مفهوم السِّياسة، وأهدافها، وأسس السِّياسة التَّعليميَّة.

أولًا: مفهوم سياسات التَّعليم:

- سياسات التَّعليم:

تُعرف بأنها الأهداف والقواعد والمبادئ التي يقوم عليها التَّعليم في أي دولة، وتحديد إطاره العام، ونظمه المختلفة، أي أنها التنظيم العام الذي تضعه الدولة لمتابعة التَّعليم فيها بأجهزته الفنية والإدارية وفق ما تراه من أسس وقواعد تضمن تحسين جودة العمل وتحقيق أهدافه (المصري وآخرون، ٢٠٢٤، ص١٨).

والسياسات التَّعليمية مجموعة من المبادئ والاتجاهات العامَّة التي تضعها السلطات التَّعليمية لتوجيه العمل بالأجهزة التَّعليمية في المستويات المختلفة عند اتخاذ قراراتها، وهي تعني أيضًا حكمًا مشتقًّا من بعض الأنساق القيمية ومن تقييم الوضع القائم في المؤسسات التَّعليمية، لاستخدامه كخطة عامة توجه القرارات مع الأخذ في الاعتبار وسائل إحراز الأهداف التَّعليمية (الحربي، والمهدي، ٢٠١٦، ص٤٨).

وتعرف وثيقة سياسة التَّعليم في المملكة العربيَّة السُّعوديَّة بأنها: هي الخطوط العام التي تقوم عليها عملية التربية والتَّعليم أداء للواجب في تعريف الفرد بربِّه ودينه وإقامة سلوكه على شرعه وتلبية لحاجات المجتمع وتحقيقًا لأهداف الأمة، وهي تشمل حقول التَّعليم ومراحله المختلفة، والخطط والمناهج والوسائل التربوية والنظم الإدارية والأجهزة القائمة على التَّعليم وسائر ما يتصل به (سحتوت، ويونس، ٢٠١٥، ص٢١).

فالسِّياسة التَّعليمية تُعَدُّ المنهج المُوجه والمُنظم للخطط لتحقيق الأهداف التَّعليمية والغايات البعيدة المُراد تحقيقها.

ثانيًا: أهداف السياسات التَّعليمية

- أهداف السياسات التَّعليمية (المصري، ٢٠٢٤، ص٢٢):

١. تحسين جودة التَّعليم: تهدف السياسات التربوية إلى تحسين جودة التَّعليم، وتوفير فرص متساوية للجميع للحصول على تعليم عالي الجودة.

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

٢. تعزيز المساواة التَّعليمية: تسعى السياسات التربوية إلى تعزيز المساواة التَّعليمية بين جميع الطلاب، بغض النظر عن خلفيتهم الاجتماعية أو الاقتصادية.
٣. توفير فرص التَّعليم للجميع: تهدف السياسات التربوية إلى ضمان أن جميع الأفراد يحصلون على فرص تعليمية مناسبة ومتاحة لهم، بغض النظر عن عوائق مثل الفقر، أو العجز، أو الجنس، أو العرق.
٤. تطوير المهارات اللازمة للحياة: تهدف السياسات التربوية إلى تطوير المهارات اللازمة للحياة، مثل المهارات اللغوية والرياضية والعلمية والاجتماعية والعاطفية، التي يحتاج إليها الأفراد للنجاح في الحياة.
٥. تعزيز الابتكار والإبداع: تسعى السياسات التربوية إلى تعزيز الابتكار والإبداع في النظام التَّعليمي، من خلال تشجيع الطلاب على التفكير النقدي وحل المشكلات وتطوير مهارات الابتكار.
٦. تعزيز التَّنمية المستدامة: تهدف السياسات التربوية إلى تعزيز التَّنمية المستدامة من خلال تعليم الأجيال القادمة حول قضايا البيئة والاقتصاد والاجتماع، وتشجيعهم على اتخاذ إجراءات للحفاظ على الموارد الطبيعية والمحافظة على البيئة.
٧. تعزيز القيادة والإدارة التربوية: تسعى السياسات التربوية إلى تعزيز القيادة والإدارة التربوية الفعالة، وتطوير مهارات القادة والمديرين التربويين لتحقيق أفضل النَّتائج التَّعليمية.

ثالثًا: أُسُس السِّياسة التَّعليمية

إن سياسة التَّعليم في المملكة تقوم على أسس مُعلنة، سواء تعليم البنين أو تعليم البنات، ومن هذه الأسس الآتي (سحتوت، يونس، ٢٠١٥، ص٢٧):

١. إنَّ التَّعليم في المملكة ينبثق من الإسلام الذي تدين به الأمة عقيدة وعبادة وخلقًا وشريعة وحكمًا ونظامًا متكاملًا للحياة.
٢. غرس التصور الإسلامي الكامل للكون والإنسان والحياة، وإنَّ الوجود كله خاضع لما سنَّه الله؛ ليقوم كل مخلوق بوظيفته دون خلل أو اضطراب.
٣. الحياة الدنيا مرحلة إنتاج وعمل، يستثمر فيها المسلم طاقاته عن إيمان وهدى للحياة الأبدية الخالدة في الدار الآخرة.
٤. الإيمان بالكرامة الإنسانية التي قررها القرآن الكريم، وأناط بها القيام بأمانة الله في الأرض.

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

٥. الاستفادة من جميع أنواع المعارف الإنسانية النافعة على ضوء الإسلام؛ للنهوض بالأمة، ورفع مستوى حياتها، فالحكمة ضالة المؤمن أنَّى وجدها فهو أولى الناس بها.
٦. التناسق المُنسجم مع العلم، والمنهجية التطبيقية (التقنية) باعتبارهما من أهم وسائل التَّنمية الثَّقافية والاجتماعية والصحية لرفع مستوى أمتنا وبلادنا، والقيام بدورنا في التقدم الثَّقافي العالمي.
٧. التفاعل الواعي مع التطورات الحضارية العالمية في ميادين العلوم والثقافة والآداب، وذلك بتتبعها، والمشاركة فيها، وتوجيهها بما يعود على المجتمع والإنسانية بالخير والتقدم.

المبحث الثَّاني: السياسات التَّعليمية ورُؤية ٢٠٣٠ للمملكة العربيَّة السُّعوديَّة:

تُعَدُّ السِّياسة التَّعليمية أحد أهم أقسام السِّياسة العامَّة للدولة، وتُعَدُّ من أهم متطلبات التخطيط والتطوير في كل المجتمعات، وهناك علاقة تكاملية بين السِّياسة العامَّة للدولة والسِّياسة التَّعليمية، حيث يلعب التَّعليم دورًا مزدوجًا فيما يتعلق بالسِّياسة العامَّة لأي دولة، سواء من ناحية كونه نتيجة وانعكاسًا لهذه السِّياسة، أو من ناحية كونه سببًا لإنجاحها في حالة جودة مخرجاته، حيث تعتمد أي دولة تسعى للاعتماد على كفاءات أبنائها الوطنية على مخرجات التَّعليم في وضع وتنفيذ سياساتها العامَّة المُستقبلية، ولذا وضعت رُؤية المملكة للجامعات دورًا كبيرًا في دعم خطط التَّنمية والاقتصاد من خلال تأهيل وتطوير القُدرات البشرية للكوادر المعنية بتحقيقها (أبو العلا، ٢٠٢٢).

وأصبح من المعروف أن السِّياسة التَّعليمية هي التي تحدد إطار التَّعليم، وفلسفته، وأهدافه، ومراحله، وأنواعه، فلا يمكن لأي أمة أن تنهض فكريًّا وحضاريًّا ما لم تكن لديها سياسة تعليمية واضحة وواقعية، ومرنة مستمدة من فلسفة المجتمع، ومنسجمة مع مبادئه وقيمه، وقائمة على أسس علمية، وتساعد تلك السِّياسة في وضع الخطط وبناء البرامج التي تكفل بناء شخصية الفرد وفق معتقدات المجتمع، وفي تحديد آلية لقياس الأداء في النظام التَّعليمي، وفي تحديد الأطر والمبادئ والقيم التي تسير في ضوئها العملية التربوية، وفي توجيه واتخاذ القرارات الصائبة لتحقيق الأهداف الموضوعة، فإذا لم تكن هناك سياسة تعليمية ناجحة أدى ذلك إلى ضياع أموال وجهود بشرية كبيرة تبذل في بناء مؤسسات تعليمية تتطلب تكاليف باهظة دون أن تحقق الهدف المرجو منها" (بغدادي، ٢٠١٥).

ولقد احتلت السياسات التَّعليمية موقعا مهما من رُؤية ٢٠٣٠ للمملكة العربيَّة السُّعوديَّة، حيث جاءت رُؤية ٢٠٣٠ لتمثل إطار للتحول والتغير إلى المجتمع القائم

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

على المعرفة، والتحول من الاعتماد الأساسي على النفط إلى موارد حيوية أخرى، كما أنه تحول ينحو إلى توطين اليد العاملة السُّعوديَّة، وهذا يستدعى مشاركة التَّعليم في هذه الرؤية الطموحة.

كما ترى رُؤية ٢٠٣٠ أهمِّية وجود تعليم يسهم في دفع عجلة الاقتصاد، وسد الفجوة بين مخرجات التَّعليم ومتطلبات سوق العمل، وأن تصبح خمس جامعات سعودية على الأقل من أفضل ٢٠٠ جامعة دولية بحلول ٢٠٣٠، وذلك من خلال إعداد مناهج تعليمية متطورة تركز على المهارات الأساسية بالإضافة إلى تطوير المواهب وبناء الشخصية.

وهذا يعكس أهمِّية التَّعليم في بناء مُستقبل المملكة العربيَّة السُّعوديَّة، وتحقيق طموحات أبنائها في مختلف المجالات، والوعي بالعلاقة الوثيقة بين مخرجات السِّياسة التَّعليمية وسوق العمل ونوعية الوظائف الوطنية التي تحتاج إليها إدارة الحياة بالمملكة العربيَّة السُّعوديَّة (أبو العلا، ٢٠٢٢).

ولقد انعكس هذا المنظور في الأهداف الاستراتيجيَّة لبرنامج التحول الوطني والذي يتضمن الآتي:

١. تطوير نظم التوظيف والتدريب وتطوير المُعلِّمين.
٢. تحسين بيئة التَّعلُّم بغرض إثارة القُدرات الإبداعية والابتكار لدى الطلاب.
٣. تطوير المناهج وطرق التدريس.
٤. تحسين القيم لدى الطلاب والمهارات الأساسية لديهم.
٥. تطوير طرق التمويل وإضافة التحسينات في الكفاءة التمويلية.
٦. تعليم الطلاب بهدف تحقيق متطلبات النمو الوطني ومتطلبات سوق العمل.
٧. زيادة مشاركة القطاع الخاص في قطاع التَّعليم

وقد حرصت المملكة على تطوير تعليمها وتحديثه باستمرار، لكي تستطيع مواكبة المستجدات ومواجهة التحديات، ومنها إطلاق المملكة لعربيَّة السُّعوديَّة لرؤية 2030 وخارطة طريق لتكون منهجًا للعمل الاقتصادي والتنموي في المملكة (الجغيمان، ومعاجيني، ٢٠١٣).

ولقد عقدت المؤتمرات حول رُؤية ٢٠٣٠ من أجل تطبيق الرؤية فيما يتعلق بسياسات التَّعليم، وخرجت بعدد من التوصيات والاقتراحات، من أهمها ما يلي: ضرورة إعادة هيكلة الجامعات من خلال إعادة النظر في وضع الجامعات السُّعوديَّة، وهيكلها التنظيمي، وطرق الإدارة المعمول بها، وتشجيع حركة البحث العلمي والتأليف وضمان توافق أبحاث الدِّراسات العليا ومشاريع التخرج في الجامعات السُّعوديَّة مع الرؤية وفق دراسات مسحية دورية للاحتياجات المجتمعية التنموية وضرورة أن

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

تسعى الجامعات السُّعوديَّة لرفع تصنيفها وفق المعايير الدولية (صحيفة المواطن الإلكترونية، ٢٠١٧).

وإذا كانت سياسة التَّعليم في المملكة العربيَّة السُّعوديَّة تقوم على مجموعة من المبادئ والتي يتضمنها دستور وقانون الدولة، ومنها:

١. التأكيد على مجانية التَّعليم في جميع المراحل التَّعليمية سواء التَّعليم قبل الجامعي أو التَّعليم الجامعي.
٢. العمل على بناء المزيد من المدارس والجامعات لتسهيل عملية متابعة العملية التَّعليمية في كافة أنحاء المملكة.
٣. تحقيق الشراكة وإقامة بروتوكولات التعاون والبرامج الدِّراسية المشتركة بين الجامعات السُّعوديَّة وكبرى جامعات العالم.
٤. محاربة التسرب من التَّعليم والعمل على مكافحة الأمية تمهيدا للقضاء عليها بالكامل بين جميع أبناء المملكة العربيَّة السُّعوديَّة.
٥. نشر الوعي العملي والثَّقافي بأهمِّية التَّعليم لجميع أبناء المملكة العربيَّة السُّعوديَّة.

فإنه مع رُؤية ٢٠٣٠ للمملكة العربيَّة السُّعوديَّة؛ فإن السِّياسة التَّعليمية قد حملت المزيد من النقاط والمحاور الإيجابية التي لا تهدف إلى التأكيد على أهمِّية التَّعليم والحفاظ على حق المواطنين في الحصول على التَّعليم فحسب؛ بل إنه تسعى إلى يكون نظام التَّعليم السعودي واحدًا من أفضل الأنظمة على مستوى العالم، وذلك عن طريق ما يلي (إليامي، ٢٠١٨):

١. الحرص على تطوير قطاع التَّعليم في المملكة كمًّا وكيفًا.
٢. رفع درجة الكفاءة لدى المُعلِّمين عبر برامج التطوير المهني.
٣. تطبيق الاستراتيجيات التَّعليميَّة المتطورة التي تساعد على تنمية مهارات المُتعلِّم وتجعله المحور الرئيس في العملية التَّعليمية.
٤. الاهتمام برفع وتنمية مستوى المهارات الناعمة والمهارات الصلبة والمهارات الشخصية لدى الطلاب.
٥. العمل على تنمية المهارات الوظيفية التي من المنتظر أن يحتاج إليها سوق العمل بشكل كبير خلال السنوات القليلة القادمة.
٦. الاهتمام بنشر مبادئ ومعايير تحقيق وتطبيق الجودة الشاملة في كافة القطاعات التَّعليمية بما فيها وزارة التَّعليم والتَّعليم العالي.

ولذلك تسعى رُؤية المملكة العربيَّة السُّعوديَّة ٢٠٣٠ إلى:

١. سد الفجوة بين مخرجات التَّعليم العالي ومتطلبات سوق العمل.

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

٢. تطوير التَّعليم العام.
٣. توجيه الطلاب نحو الخيارات الوظيفية والمهنية المناسبة.
٤. إعادة التأهيل ومرونة التنقل بين المسارات التَّعليمية.
٥. أن تصبح خمس جامعات سعودية على الأقل من بين أفضل ٢٠٠ جامعة دولية.
٦. إحراز الطلاب نتائج متقدمة مقارنة بمتوسط النَّتائج الدولية والحصول على تصنيف متقدم في المؤشرات العالمية للتحصيل العلمي (رؤية المملكة ٢٠٣٠).

ومن أهم المقترحات التي يجب أن تنتهجها السياسات التَّعليمية لتفعيل الرؤية ما يلي (أبو العلا، ٢٠٢٢):

١. ربط البرامج التَّعليمية بمتطلبات سوق العمل وفقا للرؤية.
٢. الاهتمام بجودة مخرجات التَّعليم.
٣. تطوير الهيكل التنظيمي وطرق إدارة الجامعات السُّعوديَّة.
٤. زيادة الرواتب لاستقطاب الكفاءات العلمية من الدول الأخرى.
٥. الاهتمام بجودة البحث العلمي بالجامعات السُّعوديَّة.
٦. الاهتمام بمعايير الجودة والاعتماد الأكاديمي بشكل فعلي.
٧. تحسين البيئة التَّعليمية المحفزة للإبداع والابتكار.
٨. التأهيل والتدريب المستمر للكوادر التدريسية.
٩. ضمان توافق مخرجات العملية التَّعليمية والبحث العلمي مع متطلبات الرؤية.
١٠. الاهتمام بمعايير تصنيف الجامعات عالميا.
١١. الاعتماد على معايير الكفاءة وجودة الأداء في انتقاء القيادات التَّعليمية.
١٢. رفع مستوى التَّعليم العام لانعكاسه على مستوى تحصيل الطالب الجامعي.
١٣. الاهتمام بابتعاث الطلبة المتميزين وفق قواعد موضوعية دقيقة.

الدِّراسات السَّابقة:

تناولت دراسة (المنقاش، ٢٠٠٦م) دراسة تحليلية لسياسة التَّعليم في المملكة العربيَّة السُّعوديَّة مقترحات لتطويرها. وهدفت هذه الدِّراسة إلى تحليل سياسة التَّعليم في المملكة العربيَّة السُّعوديَّة كما جاءت في وثيقة سياسة التَّعليم الصادرة عن اللجنة العليا لسياسة التَّعليم عام ١٣٩٠/ ١٩٧٠م. تم جمع وتلخيص وتصنيف أهم المعايير الدولية والتوجهات العامَّة للسياسات التَّعليمية التي يفترض أن تتضمَّنها وتسعى إليها أي سياسة تعليمية ومن ثم مقارنتها ببنود وثيقة سياسة التَّعليم في المملكة لمعرفة مدى تضمينها. وقد تم التوصل لنتائج منها: أن وثيقة سياسة التَّعليم في المملكة وضعت من

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

قبل أكثر من أربعة وثلاثين عامًا ولم يجر عليها أي تعديل أو تطوير لتلبي التَّغيُّرات والتحديات التي طرأت على المجتمع السعودي وعلى العالم أجمع خاصة في مجال التَّعليم. وأخيرًا تم التوصل لبعض المقترحات التي تفيد في تعديل هذه الوثيقة لتتوائم مع المعايير الدولية والتوجهات العامَّة للسياسات التَّعليمية.

تناولت دراسة (الشهوان، ٢٠١٢) وثيقة سياسة التَّعليم في المملكة العربيَّة السُّعوديَّة من وجهة نظر المشرفين التربويين. وهدفت الدِّراسة إلى معرفة آراء المشرفين التربويين في بنود وثيقة التَّعليم إضافة إلى معرفة مدى اختلاف وجهات نظرهم في الاستجابة على محاور أداة الدِّراسة باختلاف متغيرات الدِّراسية، واستخدمت الدِّراسة المنهج الوصفي منهجًا لها، وتم تصميم استبانة لجمع المعلومات الخاصة بالدِّراسة، وخرجت الدِّراسة من هذه البيانات بعد تحليلها ببعض النَّتائج التي كان من أهمها أن استجابة عيِّنة الدِّراسة على عبارات أداة الدِّراسة كلها والتي تأخذ المتوسط الحسابي (نحو ٣,٥ درجة) مما يبين أن انطباع عيِّنة الدِّراسة من المشرفين التربويين نحو عرض وثيقة التَّعليم في المملكة العربيَّة السُّعوديَّة لما جاء فيها من بنود كان بشكل (قوي). وأوصت الدِّراسة ببعض التوصيات منها المحافظة على الثوابت العقائدية في وثيقة التَّعليم والتأكيد عليها في جميع السياسات التَّعليمية. وتبني التَّحليل الدوري للسياسة التَّعليمية وتحديد الأهداف والغايات في ضوء المتغيرات الإقليمية والعالمية.

تناولت دراسة (عسيري، ٢٠١٨) تحسين عوائد التَّعليم الجامعي في ضوء رُؤية المملكة العربيَّة السُّعوديَّة ٢٠٣٠. تهدف الدِّراسة الحالية إلى تحديد المقصود بعوائد التَّعليم الجامعي وما أهميته، وتحديد احتياجات رُؤية المملكة العربيَّة السُّعوديَّة ٢٠٣٠ التي ينبغي أن تلبيها مخرجات الجامعات، وآليات لتحسينها. حيث تم استخدام المنهج الوصفي باستخدام إحدى أدواته، وهو تحليل واستقرار محتوى الأدبيات السَّابقة ذات العلاقة بموضوع عوائد التَّعليم الجامعي وتحليل ما فيها من مضامين للخروج بمقترحات لتحسينها في ضوء رُؤية المملكة العربيَّة السُّعوديَّة ٢٠٣٠، وتوصلت الدِّراسة إلى نتائج أبرزها: (١) تستلزم رُؤية المملكة العربيَّة السُّعوديَّة ٢٠٣٠ تحسين عائدات التَّعليم بما يحقق أهدافها (٢) تتعدد احتياجات رُؤية ٢٠٣٠ التي ينبغي أن تلبيها عوائد التَّعليم وأهمها هو بناء المجتمع الحيوي الذي يعزز الهوية الوطنية وفق مبادئ الشريعة الإسلامية (٣) ترتبط منظومة التَّعليم ارتباطًا وثيقًا - وفق رُؤية ٢٠٣٠ - باحتياجات سوق العمل، بما ينعكس على تقليص نسبة البطالة وتوليد فرص العمل وتنويع الاقتصاد.

تناولت دراسة (المطيري، والسالم، ٢٠١٩) سيناريوهات محتملة للتَّعليم العام

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

بالمملكة العربيَّة السُّعوديَّة في ظل تطلعات رُؤية ٢٠٣٠. هدفت الدِّراسة إلى التَّعرُّف على الرؤى المُستقبلية لتطوير التَّعليم العام بالمملكة العربيَّة السُّعوديَّة في ضوء تطلعات رُؤية المملكة ٢٠٣٠، والوقوف على واقعه والكشف عن أبرز التحديات التي تواجهه، ومحاولة الوصول إلى سيناريوهات محتملة في ضوء تطلعات الرؤية وبما يتماشى مع الواقع الثَّقافي والاجتماعي للمجتمع السعودي. اعتمدت الدِّراسة على المنهج الوصفي والمنهج الاستشرافي، وتوصلت إلى ثلاثة سيناريوهات محتملة للتَّعليم العام بالمملكة العربيَّة السُّعوديَّة، تشمل: السيناريو المرجعي الذي يمثل امتدادًا للاتجاهات العامَّة الراهنة، والسيناريو الإصلاحي الذي يحدث فيه بعض التحسين الجزئي، والسيناريو الابتكاري الذي يعتمد على تغيير جذري أو نقلة نوعية للوضع الراهن، وعلى ضوء ذلك قدمت الدِّراسة عددًا من التوصيات التي يمكن الاستفادة منها في تطوير التَّعليم العام في المملكة العربيَّة السُّعوديَّة.

تناولت دراسة (العتيبي، والمنتشري، ٢٠٢٢) السياسات التَّعليمية في عهد خادم الحرمين الشريفين الملك سلمان بن عبد العزيز – حفظه الله – لتحقيق رُؤية المملكة العربيَّة السُّعوديَّة ٢٠٣٠: دراسة تحليلية. هدفت هذه الدِّراسة إلى التَّعرُّف على السياسات التَّعليمية في عهد الملك سلمان بن عبد العزيز لتحقيق رُؤية المملكة العربيَّة السُّعوديَّة ٢٠٣٠. وقد استخدمت الدِّراسة المنهج الوصفي بأسلوب تحليل المحتوى، وذلك لوصف السياسات التَّعليمية التي صدرت في عهد الملك سلمان بن عبد العزيز لتحقيق رُؤية المملكة العربيَّة السُّعوديَّة ٢٠٣٠ كما جاءت في الوثائق والمستندات الرسمية. واستنتج الباحثان من هذا التَّحليل بأن السياسات التَّعليمية في عهد الملك سلمان بن عبد العزيز كان لها ارتباط وثيق بجميع المحاور لرؤية المملكة العربيَّة السُّعوديَّة، حيث كان الارتباط الأكبر هو في المحور الثَّالث (وطن طموح) وأهدافه الاستراتيجيَّة والذي ارتبطت به جميع السياسات الإحدى عشر بنسبة ٠.٤٧%. ثم يأتي بعده المحور الثَّاني (اقتصاد مزهر) وأهداف الاستراتيجيَّة بواقع ٩ سياسات بنسبة ٠.٣٧%. وأخيرًا كان الارتباط بالمحور الأول (مجتمع حيوي) وأهدافه الاستراتيجيَّة بواقع ٥ سياسات بنسبة ٠.١٦%. وكذلك كان ارتباط في جميع الأهداف الاستراتيجيَّة لرؤية المملكة العربيَّة السُّعوديَّة عدا هدف واحد. وقدم الباحثان جملة من التوصيات لتوثيق العلاقة بين الأهداف الاستراتيجيَّة لوزارة التَّعليم وربطها بأهداف رُؤية المملكة العربيَّة السُّعوديَّة ٢٠٣٠.

تناول دراسة (العمري، والحارثي، ٢٠٢٣) دور سياسات التَّعليم في التحول الرقمي في ضوء رُؤية المملكة ٢٠٣٠ من وجهة نظر المُعلِّمات. هدفت هذه الدِّراسة إلى البحث في سياسات التَّعليم في التحول الرقمي في ضوء رُؤية ٢٠٣٠ من وجهة

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

نظر المُعلِّمات في محافظة القنفذة، حيث تم استخدام المنهج الوصفي، وتكون مجتمع الدِّراسة من جميع مُعلِّمات المدارس في محافظة القنفذة والبالغ عددهن (٣٥٤٤) مُعلِّمة، وتم استخدام الاستبيان كأداة للدراسة تم تطبيقها على عيِّنة عشوائية طبقية تكونت من (٣٨٠) مُعلِّمة. وتوصلت النَّتائج إلى أن مستوى دور سياسات التَّعليم في التحول الرقمي في ضوء رُؤية المملكة ٢٠٣٠ ككل جاءت مرتفعة، وتوصي الباحثة بأنه يجب على المؤسسات التَّعليمية في المملكة سواء الحكومية أو الخاصة القيام بمتابعة بيئتها الداخلية والخارجية وتقييمها بشكل مستمر أثناء تحولها الرقمي.

تناول بحث (القحطاني، والحارثي، ٢٠٢٣) السِّياسة التَّعليمية في المملكة العربيَّة السُّعوديَّة بين الواقع والمأمول في ضوء البعد العالمي للمنظومة التربوية المعاصرة: دراسة تحليلية. هدف البحث إلى إجراء دراسة تحليلية للسياسة التَّعليمية في المملكة العربيَّة السُّعوديَّة بين الواقع والمأمول في ضوء البعد العالمي للمنظومة التربوية المعاصرة، من خلال تحديد مضامين البعد العالمي للمنظومة التربوية المعاصرة، والتَّعرُّف على أبرز ملامح السِّياسة التَّعليمية في المملكة العربيَّة السُّعوديَّة، والكشف عن مدى توافر البعد العالمي للمنظومة التربوية المعاصرة في السِّياسة التَّعليمية في المملكة العربيَّة السُّعوديَّة، واستخدم لتحقيق أهداف البحث المنهج الوصفي التَّحليلي من خلال تحليل وثيقة سياسة التَّعليم في المملكة والدِّراسات السَّابقة التي تناولتها، وتوصلت النَّتائج إلى أن بعض معايير البعد العالمي للمنظومة التربوية غير مطبقة بشكل مناسب في سياسة التَّعليم بالمملكة العربيَّة السُّعوديَّة، وفي ضوء ذلك أوصى البحث بعدة توصيات ومنها إعادة النظر في وثيقة سياسة التَّعليم في ضوء البعد العالمي للمنظومة التربوية المعاصرة بأسلوب مناسب للجميع والتأكد من وضوحها وتسلسل أفكارها حتى يسهل فهمها واستيعابها ومن ثم تنفيذها.

التَّعقيب على الدِّراسات السَّابقة:

اتفق البحث الحالي مع الدِّراسات السَّابقة من حيث المنهج المستخدم (المنهج الوصفي) بأسلوبه التَّحليلي.

بينما اختلف البحث الحالي مع الدِّراسات السَّابقة من حيث الهدف وهو تحليل وثيقة سياسة التَّعليم بالمملكة العربيَّة السُّعوديَّة وفق رُؤية المملكة ٢٠٣٠، مع دراسة (المنقاش، ٢٠٠٦) التي هدفت إلى تحليل سياسة التَّعليم في المملكة العربيَّة السُّعوديَّة كما جاءت في وثيقة سياسة التَّعليم الصادرة عن اللجنة العليا لسياسة التَّعليم عام ١٣٩٠/ ١٩٧٠م، ودراسة (الشهوان، ٢٠١٢) التي هدفت إلى معرفة آراء المشرفين التربويين في بنود وثيقة التَّعليم، دراسة (عسيري، ٢٠١٨) التي هدفت إلى تحسين عوائد التَّعليم الجامعي في ضوء رُؤية المملكة العربيَّة السُّعوديَّة ٢٠٣٠. ودراسة

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

(المطيري، والسالم، ٢٠١٩) التي هدفت لمحاولة الوصول إلى سيناريوهات محتملة للتَّعليم العام بالمملكة العربيَّة السُّعوديَّة في ظل تطلعات رُؤية ٢٠٣٠، ودراسة (العتيبي، والمنتشري، ٢٠٢٢) التي هدفت إلى التَّعرُّف على السياسات التَّعليمية في عهد الملك سلمان بن عبدالعزيز لتحقيق رُؤية المملكة العربيَّة السُّعوديَّة ٢٠٣٠، ودراسة (العمري، والحارثي، ٢٠٢٣) التي هدفت إلى البحث في سياسات التَّعليم في التحول الرقمي في ضوء رُؤية ٢٠٣٠ من وجهة نظر المُعلِّمات في محافظة القنفذة، وبحث (القحطاني، والحارثي، ٢٠٢٣) الذي هدف إلى إجراء دراسة تحليلية للسياسة التَّعليمية في المملكة العربيَّة السُّعوديَّة بين الواقع والمأمول في ضوء البعد العالمي للمنظومة التربوية المعاصرة.

التَّحليل والنَّتائج:

بعد تحليل بنود وثيقة سياسة التَّعليم، تم التوصل إلى الإجابة عن أسئلة البحث، وذلك على النحو التَّالي:

الإجابة عن سؤال البحث الأوَّل: ما مدى تحقيق وثيقة سياسة التَّعليم بالمملكة العربيَّة السُّعوديَّة لمجال السِّياسة العامَّة للتَّعليم وفق رُؤية ٢٠٣٠؟

تم تحليل صياغة بنود وثيقة سياسة التَّعليم بالمملكة العربيَّة السُّعوديَّة في ضوء السِّياسة العامَّة وفق المعايير التَّالية:

المعيار الأوَّل: اتساق مكونات السِّياسة التَّعليمية مع السِّياسة العامَّة للمملكة العربيَّة السُّعوديَّة:

كشفت نتائج تحليل وثيقة سياسة التَّعليم بالمملكة أنها مشتقة من السِّياسة العامَّة للدولة بدرجة متوسطة، إلا أنه تم تغييب شريعة الجهاد بند (٢٦) وبند (٦٠) في المناهج التَّعليمية الحالية، وكذلك إقرار مرحلة الطفولة المبكرة في التَّعليم القائمة على إسناد تدريس الطلاب البنين في الصفوف الأولية (الصف الأول إلى الصف الثَّالث الابتدائي) من قبل مُعلِّمات وليس مُعلِّمين وهذا يخالف ما ذُكر في بند (١٥٥) من الأحكام الخاصة المتعلقة بتعليم البنات الذي ينص على "يمنع الاختلاط بين البنين والبنات في جميع مراحل التَّعليم، إلا في دور الحضانة ورياض الأطفال"، وكذلك بند (١٥٣) الذي يخص سياسة تعليم البنات وخص فيها الوظائف المناسبة للبنات المنحصر في التدريس والتمريض والتطبيب وقد طرأ عليه تعديل في السِّياسة العامَّة الحالية من خلال التوسع في توظيف البنات لتشمل معظم الوظائف المتاحة في سوق العمل أسوة بالبنين، وكذلك طرأ تعديل على بند (١٨٣) في الفصل السابع الخاص بمكافحة الأمية وتعليم الكبار حيث ذُكر في الوثيقة بأن فترة مكافحة الأمية على مرحلتين وتنتهي المرحلة الثَّانية بنيل الشهادة الابتدائية بينما امتد نظام التَّعليم المستمر

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

إلى استمرار تعلم الكبار في التَّعليم العام حتى حصوله على شهادة الثَّانوية العامَّة وله الحق أيضًا في إكمال دراسته الجامعية، مما يوحي بوجود تعديل في السِّياسة العامَّة الحالية للدولة تستوجب تعديل أيضًا في السِّياسة التَّعليمية، حيث نصت وثيقة سياسة التَّعليم في المملكة في مقدمتها على أن هذه السِّياسة جزء من السِّياسة العامَّة للدولة، إلا أن السِّياسة العامَّة للدولة طرأ عليها تعديل في ظل رُؤية المملكة ٢٠٣٠ بالنص التَّالي: "والسِّياسة التَّعليمية في المملكة العربيَّة السُّعوديَّة تنبثق من الإسلام الذي تدين به الأمة عقيدة وعبادة وخلقًا وشريعة وحُكمًا ونظامًا متكاملًا للحياة، وهي جزء أساسي من السِّياسة العامَّة للدولة".

المعيار الثَّاني: تعكس السِّياسة التَّعليمية فهمًا واقعيًّا للطَّبيعة التنظيمية والسِّياسيَّة للمملكة العربيَّة السُّعوديَّة:

نجحت السِّياسة التَّعليمية في تحقيق هذا المبدأ حيث أظهرت السِّياسة التَّعليمية فهمًا واقعيًّا للطَّبيعة السيادية للمملكة وموقفها مع دول العالم الإسلامي ودعوتها إلى التضامن الإسلامي في سبيل جمع كلمة المسلمين، والدعوة إلى الإسلام في مشارق الأرض ومغاربها بالحكمة والموعظة الحسنة وذلك في البنود (١٧، ١٩، ٢٣، ٢٥، ٦١) والبنود من (١٤٢ إلى ١٤٨) المختصة في الجامعة الإسلامية ودورها كجامعة إسلامية كبرى المتخصصة في العلوم الإسلامية وعلوم اللغة العربيَّة وإحياء للتراث الإسلامي.

المعيار الثَّالث: تلتزم السِّياسة التَّعليمية بالقوانين والأنظمة للمملكة العربيَّة السُّعوديَّة.

كشفت نتائج تحليل الوثيقة إلى التزام السِّياسة التَّعليمية بالقوانين والأنظمة للملكة العربيَّة السُّعوديَّة بدرجة عالية جدًّا ولم تُرصد أي مخالفة للقوانين والأنظمة الحالية.

المعيار الرَّابع: تنسجم مخرجات السِّياسة التَّعليمية مع السياسات العامَّة للمملكة العربيَّة السُّعوديَّة:

نجحت السِّياسة التَّعليمية في تحقيق هذا المبدأ بدرجة عالية جدًّا؛ فقد ركزت السِّياسة التَّعليمية على ركائز هامة تحقق طموحات السِّياسة العامَّة للدولة المتمثلة في رؤيتها ٢٠٣٠ من خلال برنامج تنمية القُدرات البشرية الذي يسعى لإعداد مواطن منافس عالميًا؛ والتي ظهرت بوضوح في الباب الأول (الأسس العامَّة التي يقوم عليها التَّعليم) والباب الثَّاني (غاية التَّعليم وأهدافه العامة) والباب الثَّالث (أهداف مراحل التَّعليم) ابتداءً من مرحلة الحضانة ورياض الأطفال إلى مرحلة التَّعليم العالي، وكذلك الباب السابع (نشر العلم).

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

المعيار الخامس: توافق الأهداف مع المعايير والتوجهات العالمية للسياسات التَّعليمية:

كشفت نتائج تحليل السِّياسة التَّعليمية من حيث صياغة الغايات والأهداف العامَّة عن أن هناك توافقًا بدرجة عالية بينها وبين التوجهات العالمية للسياسات التَّعليمية؛ حيث عززت السِّياسة التَّعليمية تنمية روح الولاء لشريعة الإسلام كما ورد في بند (٢٩)، والنصيحة لكتاب الله وسنة رسوله كما ورد في بند (٣٠)، والاعتزاز بالهوية التاريخية والوطنية والحفاظ على اللغة الأم كما ورد في البنود (٤٧، ٤٨، ٤٩، ٥٠)، وإعداد المواطن الصالح لبناء أمته وخدمة مجتمعه ووطنه كما ورد في بند (٣٣)، والاهتمام بالعادات الصحية والمهارات الحركية للمُتعلِّمين كما ورد في البندين (٥١، ٥٢، ٥٣)، واهتمت باكتشاف الموهوبين ورعايتهم، وذوي الإعاقة كما ورد في البندين (٥٦، ٥٧) والباب الثامن (التَّعليم الخاص بالمعوقين) والباب التاسع (رعاية النابغين)، والاهتمام بالاقتصاد المعرفي والإنتاج الفكري من خلال الاهتمام بالنهوض بحركة التأليف والإنتاج العلمي وترجمة العلوم إلى اللغة العربيَّة كما ورد في البنود (١١١، ١١٢، ١١٣، ١١٤)، وكذلك الباب السابع في نشر العلم، إلا أن أهملت السِّياسة التَّعليمية الاهتمام بنواتج التَّعلُّم عند المُتعلِّم والاهتمام بنتائجهم في الاختبارات الدولية لتحقيق المنافسة العالمية، وكذلك ركزت على إيقاظ روح الجهاد الإسلامي لمقاومة الأعداء وهذا يتنافى مع التوجهات المحليَّة والعالمية للسياسات التَّعليمية.

المعيار السَّادس: وضع سياسات تعليمية تهتم بطرح خطط بديلة لتوقع التَّغيُّرات التي يمكن أن تطرأ على المحتوى المعرفي:

عند تحليل السِّياسة التَّعليمية للكشف عن مدى تحقيق هذا المبدأ اتضح أن السِّياسة التَّعليمية لم تستعرض خطط بديلة لتوقع التَّغيُّرات التي يمكن أن تطرأ على المحتوى المعرفي التَّعليمي، واكتفت بالتركيز على مرونة المناهج التَّعليمية لمواجهة كافة التَّغيُّرات والتعديلات؛ حيث نصَّت في البند (١٦٠) من الفصل الثَّالث الخاص بالتَّعليم الفني على أن "توضع مناهج التَّعليم الفني والمهني وخطتها الدِّراسية بما يحقق أهدافها، ويراعي أن تكون متنوعة ومرنة لتواجه كافة الحاجات، وجميع التطورات المتجددة في حقول المعرفة والعمل، ولتحقق سائر الخبرات والمهارات والتطبيقات"، وكذلك في الفصل الثَّاني من الباب السادس (وسائل التربية والتَّعليم) في البند (٢٠٧ فقرة د) التي تذكر أنه ينبغي أن تكون هذه المناهج "متوازنة، ومرنة، وتوافق مختلف البيئات والأحوال".

المعيار السابع: تعكس السِّياسة التَّعليمية حاجات المجتمع، وآمالهم، وطموحاتهم في تحقيق أغراض ثقافية واجتماعية عن طريق التَّعليم:

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

نجحت السِّياسة التَّعليميَّة في العناية بحاجات المجتمع وآمالهم، وتحقيق طموحاتهم لتحقيق أغراض ثقافية واجتماعية بدرجة عالية؛ حيث ربطت التَّعليم بخطة التَّنمية العامَّة للدولة وطموحاتها والتفاعل مع التطورات الحضارية العالمية في ميادين العلوم والثقافة والآداب كما ورد في البند (١٥، ١٦، ١٣٢)، وركزت على دور المُتعلِّم في تنمية مجتمعه ومساهمته على حل القضايا الاجتماعية، وترابطه اجتماعيًّا مع أفراد المجتمع كما ورد في البنود (٨، ٢١، ٣٤، ٣٥، ٨٨، ١١٠)، واهتمت بتفعيل دور المرأة في المجتمع بما يُلائم فطرتها كما ورد في البنود (٩، ١٥٣)، وركز التَّعليم الفني على استغلال كافة الموارد البشرية لخدمة البلاد وتشجيعهم وإعدادهم كأيدي فنية كافية في مختلف المستويات كما ورد في البند (١٥٩، ١٦٠، ١٦١، ١٦٢)، كذلك اهتمت السِّياسة التَّعليمية في تعليم الكبار ومكافحة الأمية وتعليم ذوي الإعاقة لينتجوا منهم مواطنين فاعلين في أوطانهم كما ورد في الفصل السابع (مكافحة الأمية وتعليم الكبار) والفصل الثامن (التَّعليم الخاص بالمعوقين).

المعيار الثامن: تستمد السِّياسة التَّعليمية من الامتداد الجذري (التُّراث الثَّقافي):

نجحت السِّياسة التَّعليمية في تحقيق هذا المبدأ بدرجة عالية جدًّا؛ حيث اهتمت بتدريس التاريخ دراسة منهجية وإبراز المواقف الخالدة في تاريخ الإسلام وحضارته كما ورد في البنود (١٧، ١٨، ٤٧، ١٤١)، الاهتمام بتعزيز اللغة العربيَّة لغة القرآن كما ورد في البنود (٢٤، ٤٤، ٤٥، ٤٦، ٥٠، ١٤٥)، وتنمية ثروة اللغة العربيَّة من مصطلحات وتعريب التَّعليم العالي وترجمة الأبحاث العلمية كما ورد في البنود (١١٤، ١٤٠، ١٤٤)، بل نصَّت السِّياسة في فصل الجامعة الإسلامية بند (١٤٢) على أن "تنشأ جامعة إسلامية كبرى لإعداد علماء متخصصين في العلوم الإسلامية وعلوم اللغة العربيَّة، إحياء للتراث الإسلامي وعملًا على ازدهاره، وقيامًا بواجب الدعوة إلى الإسلام" مما يدل على الاهتمام الكبير بالتُّراث الثَّقافي للدولة.

الإجابة عن سؤال البحث الثَّاني: ما مدى توافر معايير مجال إعداد المُتعلِّم وفق رُؤية المملكة ٢٠٣٠ في السِّياسة التَّعليمية؟

تم تحليل صياغة بنود وثيقة سياسة التَّعليم بالمملكة العربيَّة السُّعوديَّة في ضوء معايير إعداد المُتعلِّم التَّالية:

المعيار الأوَّل: تنمية الشعور لدى الطلبة بأهمِّية هويتهم الثَّقافية، والاجتماعية، والدينية، والتُّراثية:

وقد أكدت الوثيقة على هذا المعيار في عدة بنود منها (١٧)-(١٨) – (٢٣)-(٣٥)، والتي تعزز تاريخ المجتمع وثقافته ودينه ولغته العربيَّة وتراثه الذي يميز

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

المملكة العربيَّة السُّعوديَّة عن سائر الدول. كما أكدت على نشر الوعي والمعرفة بين أفراد المجتمع بأهمِّية الهوية الثَّقافية والمحافظة على الإرث الثَّقافي من خلال غرس المبادئ والقيم الوطنية لدى الطلبة (المنقاش، ٢٠٠٦، ص٣٣).

المعيار الثَّاني: تعزيز الوعي بأهمِّية المواطنة الرقمية وعلى ما يقوم به من أنشطة في العالم الرقمي:

توصَّلت الدِّراسة إلى أنه لا يوجد معايير صريحة في الوثيقة يؤكد معيار تعزيز الوعي بأهمِّية المواطنة الرقمية. يتطلب التأكيد على مفهوم المواطنة الرقمية لما له دور في تثقيف المواطن في استخدام شبكات النت ومواقع التواصل الاجتماعي، خاصة في ضوء رُؤية ٢٠٣٠.

المعيار الثَّالث: إعداد المُتعلِّم لسوق العمل المُستقبلي محليًّا وعالميًّا:

أكدت الوثيقة على هذا المعيار في البند (١٥) (٥٩) (١١٠) (١٣٢)، والذي يؤكد على حرص المملكة العربيَّة السُّعوديَّة على النهوض بقُدرات مواطنيها من خلال تطوير منظومة التَّنمية البشرية لما لها من دور فاعل في جميع مراحل الحياة وجعلها أكثر استدامة لمواكبة التَّغيُّرات المُستقبلية، تتضمَّن استراتيجيَّة برنامج تنمية القُدرات البشرية ركائز أساسية منها الإعداد لسوق العمل المُستقبلي محليًّا وعالميًّا، أي المواءمة بين مخرجات التَّعليم العالي والتدريب التقني والمهني مع متطلبات سوق العمل من خلال توفير مسارات متعددة للتَّعليم وتشجيع ودعم الخيارات المهنية (برنامج تنمية القُدرات البشرية، ٢٠٢١، ص١١).

المعيار الرَّابع: إتاحة فرص التَّعلُّم مدى الحياة:

توصَّلت الدِّراسة إلى أنه لا يوجد معايير صريحة في الوثيقة يؤكد معيار إتاحة فرص التَّعليم مدى الحياة. أكدت المملكة العربيَّة السُّعوديَّة ضمن رؤيتها ٢٠٣٠ أهمِّية استمرارية التَّعليم وإعادة تأهيل الكوادر البشرية الذين تركوا رحلتهم التَّعليمية عبر إشراك القطاع الخاص لدعمهم في مواصلة تعليمهم وتنمية مهاراتهم، ورفع مستوى التنافسية لديهم (تنمية القُدرات البشرية، ٢٠٢١، ص١٠-١١).

المعيار الخامس: إكساب المُتعلِّم البنية التَّخصصيَّة لكل مجال من مجالات التَّعلُّم:

أكدت الوثيقة على هذا المعيار في البند (١١) – (١٢) – (١٣) - (٥٠) – (١٠٠)، والذي يؤكد على أن تتكون البنية التَّخصصيَّة من المعرفة المفاهيمية (المفاهيم والتعميمات والنظريات)، والمعرفة الإجرائية والمهارات وفقًا لطبيعة المجال التخصصي، كما تشمل البنية التَّخصصيَّة مجموعة من الممارسات والمهارات والقيم المرتبطة ببنية المجال في التخصص حسب تكوينه وطبيعته، وتتمثَّل مجالات التَّعلُّم التَّخصصيَّة في التَّعليم الأساسي في الآتي: التربية الإسلامية، اللغة العربيَّة،

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

والدِّراسات الاجتماعية، والرياضيات، والعلوم الطبيعية، والتقنية الرقمية، والتربية الصحية والبدنية، والمهارات الحياتية والأسرية، والفنون وإدارة الأعمال واللغة الإنجليزية مع مراعاة التوسع في استحداث مجالات تعلم أخرى وفقًا للمعرفة المتجددة ومتطلبات التَّنمية وسوق العمل (هيئة تقويم التَّعليم والتدريب، ٢٠٢١، ص٢٢).

المعيار السَّادس: إكساب المُتعلِّم مهارات متنوعة ومواكبة للتطورات ومناسبة لكل مرحلة عمرية:

توصَّلت الدِّراسة إلى أنه لا يوجد معايير صريحة في الوثيقة يؤكد هذا المعيار، على الرغم من أنها تُعَدُّ من القُدرات العامَّة الإدراكية والعاطفية والاجتماعية والعملية الأساسية التي تعد المُتعلِّم للحياة، وتمكنه من التكيف مع احتياجات سوق العمل المتغيرة، ووظائف المُستقبل، والتعامل البناء مع التحولات المعرفية والتقنية المتسارعة وذلك لدعم التَّعلُّم الذاتي المستمر مدى الحياة وتشمل المهارات القرائية والعددية الأساسية ومهارات التفكير والبحث والابتكار والمهارات العملية والرقمية (هيئة تقويم التَّعليم والتدريب، ٢٠٢١، ص٢٣).

المعيار السَّابع: إكساب المُتعلِّم القيم والمبادئ التي توجه السلوك العام لمجالات الحياة كافة:

توصَّلت الدِّراسة إلى أنه لا يوجد معايير صريحة في الوثيقة يؤكد هذا المعيار على الرغم من أنه يجب أن تستوعب سياسة التَّعليم القيم التي تمثل جميع مجالات التَّعلُّم بشكل منظم لتعزيز القيم الإسلامية والهوية الوطنية وغرس السلوك الإيجابي لدى المُتعلِّم وتعزيزه وتترابط هذه القيم فيما بينها، بحيث يؤدي ترسيخ قيمة معينة إلى قيمة أخرى، وتتكامل مع المهارات والبنية التَّخصصيَّة لمجالات التَّعلُّم وتدعم تعلمها بما ينسجم مع طبيعة كل مجال، وتتمثَّل القيم في الانتماء الوطني والمواطنة، الوسطية والتسامح، الترابط الأسري والتكافل الاجتماعي، الأمانة والعدالة، الكرم والوفاء التعاون والتطوع، العزيمة والمثابرة، الإتقان والانضباط، المرونة والإيجابية (هيئة تقويم التَّعليم والتدريب، ٢٠٢١، ص٢٦)

المعيار الثَّامن: تقويم نواتج التَّعلُّم على مستوى أداء المُتعلِّم والتقويم الوطني والدِّراسات والاختبارات الدولية:

توصَّلت الدِّراسة إلى أنه لا يوجد معايير صريحة في الوثيقة يؤكد معيار تقويم نواتج التَّعلُّم على مستوى أداء المُتعلِّم والتقويم الوطني والدِّراسات والاختبارات الدولية. لا بد من الاتساق بين عمليات التخطيط للتَّعليم والتَّعلُّم والتطبيق والتقويم مع التركيز على التقويم من أجل التَّعلُّم وتطويره، وأن يكون جزءًا لا يتجزَّأ في كل مرحلة من مراحل التَّعلُّم، واستخدام الأساليب والأدوات المتنوعة التشخيصية والبنائية

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

والختامية وفق منهجية واضحة، وتوظيف التقنيات الرقمية وتطبيقات الذكاء الاصطناعي في عمليات التقويم والمراقبة والمتابعة، وفي تحليل البيانات، واستخلاص النَّتائج، لتحقيق التوقعات العالية لنواتج التَّعلُّم، وإحداث التأثير الإيجابي في أداء المُتعلِّمين بمختلف قُدراتهم وميولهم وحاجاتهم، وكذلك الاتساق بين عمليات التَّعليم والتَّعلُّم والتقويم الصيفي وأنواع التقويم الأخرى على المستوى الوطني والدِّراسات والاختبارات الدولية (هيئة تقويم التَّعليم والتدريب، ٢٠٢١، ص ٦٤-٦٣).

المعيار التَّاسع: خدمات تعليمية عالية الجودة لرعاية وتحفيز الموهوبين:

أكدت وثيقة سياسة التَّعليم في البنود (٥٧) (١٩٢) (١٩٣) (١٩٤) على أهمِّية وجود خدمات ورعاية خاصة للموهوبين للاستفادة من إمكاناتهم وقُدراتهم. إن الموهوبين من أهم مصادر الثروة والقوة في حاضر المجتمع ومُستقبله باعتبار أنها أهم الأسلحة التي تعتمد عليها الشعوب، كما أن التنافس يعتمد في الأساس على حسن استثمار هذه الطاقات العقلية المبدعة وحسن رعايتها وتوجيهها، وبذلك يُعَدُّ الموهوبين المحور الرئيسي وأداة التَّنمية وغاياتها معًا، ولا يمكن أن يحققوا معدلات أفضل من التَّنمية والإنتاج دون توافر نظام كفء لإعداد هذه المواهب وتدريبها ورعايتها (عامر، ٢٠٠٩، ص٦٧).

المعيار العاشر: خدمات تعليمية عالية الجودة لفئة ذوي الإعاقة:

أكدت وثيقة سياسة التَّعليم في البنود (٥٦) (١٨٨) (١٨٩) (١٩٠) (١٩١) على ضرورة تقديم خدمات تعليمية لفئة ذوي الإعاقة من حيث تهيئة فرص التحاق متساوية لتعليم متكافئ ومناسب في المدارس للطلاب ذوي الإعاقة كافة دون النظر إلى الجنس أو الخلفية الاجتماعية والمادية، أو الموقع الجغرافي مع ضرورة تعليمهم ذهنيًّا وجسديًّا من خلال مناهج خاصة ثقافية وتدريبية متنوعة تتفق مع حالاتهم (وزارة التَّعليم، ٢٠٢١م).

الإجابة عن السُّؤال الثَّالث: ما مدى توافر معايير إعداد المُعلِّم وفق رُؤية المملكة ٢٠٣٠ في السِّياسة التَّعليمية؟

تم تحليل صياغة بنود وثيقة سياسة التَّعليم بالمملكة العربيَّة السُّعوديَّة في ضوء معايير إعداد المُعلِّم التَّالية:

المعيار الأوَّل: الالتزام بالقيم الإسلامية الوسطية، وأخلاقيات المهنة، وتعزيز الهوية الوطنية

كشفت نتائج تحليل وثيقة سياسة التَّعليم بالمملكة عن مدى توفر معيار الالتزام بالقيم الإسلامية في وثيقة سياسة التَّعليم بدرجة عالية، وأشار البند (١٦٣) إلى أن تكون

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

مناهج إعداد المُعلِّمين في مختلف الجهات التَّعليمية وفي جميع المراحل، وافية بالأهداف الأساسية التي تنشدها الأمة في تربية جيل مسلم، يفهم الإسلام فهمًا صحيحًا، عقيدة وشريعة، ويبذل جهده في النهوض بأمته، ولكن لم تتطرق وثيقة سياسة التَّعليم بالمملكة في فصل إعداد المُعلِّم إلى الالتزام بأخلاقيات المهنة وتعزيز الهوية الوطنية. وأخلاقيات المهنة هي السجايا الحميدة والسلوكيات الفاضلة التي يتعيَّن أن يتحلى بها العاملون في حقل التَّعليم العام فكرًا وسلوكًا أمام الله ثم أمام ولاة الأمر وأمام أنفسهم والآخرين وتُرتب عليهم واجبات أخلاقية (ميثاق أخلاقيات مهنة التَّعليم). ويتم هذا المعيار من خلال النقاط التَّالية (ميثاق أخلاقيات مهنة التَّعليم): يسهم المُعلِّم في ترسيخ مفهوم المواطنة لدى الطلاب، تمسك المُعلِّم بالقيم الأخلاقية والمثل العُليا ويدعو إليها وينشرها، المُعلِّم يعدل بين طلابه في عطائه وتعامله ورقابيته وتقويمه لأدائهم، العمل بروح الفريق الواحد، الالتزام بالأنظمة والتَّعليمات، التواصل مع الأسرة بشأن كل أمر يهم الطالب.

المعيار الثَّاني: التَّطوير المهني المستمر

أشار بند (١٧٠) إلى أن تدريب المُعلِّمين عملية مستمرة، وتوضع لغير المؤهلين مسلكيًّا خطة لتدريبهم وتأهيلهم، كما توضع خطة للمؤهلين لرفع مستواهم وتجديد معلوماتهم وخبراتهم، ويشير ذلك إلى مدى توفر المعيار بدرجة عالية في سياسة التَّعليم بالمملكة العربيَّة السعودي.

المعيار الثَّالث: التفاعل المهني مع التربويين والمجتمع

لم تنص سياسة التَّعليم في المملكة العربيَّة السُّعوديَّة من خلال بنود إعداد المُعلِّم على بند التفاعل المهني مع التربويين والمجتمع. ومع ذلك يجب أن تكون برامج إعداد المُعلِّم مبنية على التَّعلُّم من خلال مجموعات متجانسة وغير متجانسة؛ بحيث تدعم هذه البرامج الممارسات التدريسية في الميدان من خلال التَّعليم على الاستقصاء والتركيز على التَّعلُّم، وتطوير نظرةٍ مهنيةٍ مشتركةٍ بين المعنيين بالعملية التَّعليمية (الطيار، ٢٠١٨م، ص٣٨). ويتم هذا المعيار من خلال النقاط التَّالية: مشاركة زملائه المُعلِّمين في مجموعات التَّعلُّم المهنية، يتبادل الخبرات مع زملائه ورؤسائه، ينمي معلوماته في مجالات علمية وثقافية عامة.

المعيار الرَّابع: المعرفة بالمُتعلِّم وكيفية تعلمه

نص بند رقم (١٦٥) على أن تولي الجهات التَّعليمية المختصة عنايتها بإعداد المُعلِّم المؤهل علميًّا ومسلكيًّا لكافة مراحل التَّعليم، حتى يتحقق الاكتفاء الذاتي، وفق خطة زمنية. مما يتضح توافر معيار المعرفة بالمُتعلِّم وكيفية تعلمه في سياسة التَّعليم بالمملكة العربيَّة السُّعوديَّة بدرجة عالية.

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

المعيار الخامس: المعرفة بمحتوى التخصص وطرق تدريسه

لم يتوفر هذا المعيار في بنود سياسة التَّعليم في المملكة العربيَّة السُّعوديَّة في فصل إعداد المُعلِّم، وتؤكد نتائج الدِّراسات على أهمِّية هذا المعيار للعملية التربوية التَّعليمية ونجاحها على المستوى العام، ومستوى المدرسة بصفة خاصة، ونجد أن أهميتها تعود إلى الجوانب التي تتضمَّنها، مثل زيارة المُعلِّم في فصله، والعمل على إيجاد إدارة فصل ناجحة، وتشجيع تبادل الزيارات بين المُعلِّمين، وتعميم الخبرات الناجحة، والوقوف على جوانب القوة وجوانب الضعف مع العمل على علاجها (كامل، ٢٠٠٤م، ص٣٣).

ويتم هذا المعيار من خلال النقاط التَّالية: استخدام استراتيجيات تعليمية استجابة لحاجات التلاميذ، الاستخدام الفعّال لأساليب متنوعة لإثارة دافعية المُتعلِّمين، إدارة وقت التَّعلُّم بكفاءة، الدرس التطبيقي، تبادل الزيارات بين المُعلِّمين.

المعيار السَّادس: المعرفة بطرق التدريس العامة

لم تنص سياسة التَّعليم في المملكة العربيَّة السُّعوديَّة من خلال بنود إعداد المُعلِّم على بند المعرفة بطرق التدريس العامة. وإعداد المُعلِّم المعاصر يحتل أولوية السياسات التَّعليمية في غالبية دول العالم المتقدمة والنامية على حد سواء، وبرزت المطالبة بإعادة النظر في سياسة إعداد المُعلِّمين على ضوء الاتجاهات الدولية المعاصرة والنظريات التربوية الحديثة، وبالاهتمام والعناية الفائقة بتطوير برامج إعداد المُعلِّمين بما يحقق الارتقاء بقيم العمل والقوى العاملة والإنتاج (الزهراني، ٢٠١٢م، ص٥٢).

ويتم هذا المعيار من خلال النقاط التَّالية (الزهراني، ٢٠١٢م، ص٥٤): صياغة أهداف محددة لبرامج إعداد المُعلِّمين، ربط برامج الإعداد بجميع الأدوار والوظائف المطلوبة من المُعلِّمين داخل المدرسة وخارجها، إعداد الطلاب المُعلِّمين للتعامل الناجح والمفيد مع تقنيات العصر الجديدة، أن يتضمن برنامج الإعداد البعد الثَّقافي العام، والبعد التخصصي، والبعد المهني التربوي.

المعيار السَّابع: التخطيط للتدريس وتنفيذه

لم تنص سياسة التَّعليم في المملكة العربيَّة السُّعوديَّة من خلال بنود إعداد المُعلِّم على بند التخطيط للتدريس وتنفيذه. التخطيط للدرس وتنفيذه تتمثَّل أهميته في تطبيق أنماط التَّعلُّم المختلفة والتي تتناسب مع احتياجات الطلاب وقُدراتهم، وتعد الأنماط التَّعليمية بمثابة موجهات التَّعلُّم لدى المُتعلِّمين، وأشار الأدب التربوي إلى تباين الطلبة في أنماط تعلمهم، وقد ساهمت نظرية جاردنر حول الذكاءات المتعددة في إيجاد أنماط عديدة للتَّعليم، ونمط التَّعلُّم هو ذلك النمط المحبب للمُتعلِّم، والذي يفضله على غيره،

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

مما يساعده على تقبل التَّعليم الجديد ودمجه في بنيته المعرفية. ولتحقيق نمو متكامل في شخصية الطلاب، فأن استخدام أنماط تعليمية حديثة يؤثر في بناء معارفهم وسلوكياتهم (ص ٦٩٨، خلايلة).

يتطلب من المُعلِّم تغيير طريقة التدريس التقليدية وتطبيق طرائق تدريس أكثر فاعلية وإتاحة الفرصة للتعلم الذاتي والتَّعلُّم التعاوني (الشويعر، ١٧٥).

المعيار الثَّامن: تهيئة بيئات تعلم تفاعلية وداعمة للمُتعلِّم

نص البند رقم (١٦٩) يوضع للمُعلِّمين ملاك خاص (كادر) يرفع من شأنهم، ويشجع على الاضطلاع بهذه المهمة التربوية في أداء رسالة التَّعليم بأمانة وإخلاص، ويضمن استمرارهم في سلك التَّعليم. فنجد توافر المعيار الثامن بدرجة عالية في سياسة التَّعليم بالمملكة العربيَّة السُّعوديَّة.

المعيار التاسع: تفعيل استراتيجيات التقويم المختلفة وأدواته

لم تنص سياسة التَّعليم في المملكة العربيَّة السُّعوديَّة من خلال بنود إعداد المُعلِّم على معيار تفعيل استراتيجيات التقويم المختلفة وأدواته، فلا بد من أن يخطط المُعلِّم للتقويم ويتم تدريبه على كيفية إعداد أدوات التقويم المناسبة المرتبطة بمعايير المناهج، وذلك لاستخدامها لأغراض تقويم التَّعلُّم، وذلك لمتابعة مدى تقدم المُتعلِّم.

المعيار العاشر: توفير بيئة تتسم بالثقة في قُدرات المُعلِّم المعرفية، وإتاحة لهم حرية التفكير واستقلاليته، وتجريب أفكارهم الجديدة

لم تنص سياسة التَّعليم في المملكة العربيَّة السُّعوديَّة من خلال بنود إعداد المُعلِّم على معيار توفير بيئة تتسم بالثقة في قُدرات المُعلِّم المعرفية، وإتاحة لهم حرية التفكير واستقلاليته، وتجريب أفكارهم الجديدة. فقد أكدت الأبحاث المتزايد إلى أن شعور المُعلِّم بالاستقلالية من شأنه أن يزيد دافعيته للأداء بما ينعكس إيجابًا على تعلم الطلبة.

الإجابة عن السُّؤال الرَّابع: ما التوصيات المقترحة لتطوير وثيقة سياسة التَّعليم بالمملكة العربيَّة السُّعوديَّة وفق رُؤية المملكة ٢٠٣٠؟

١. توافر هيكلة إدارية تدعم الجودة وتساند اللجان والفرق المختصة في القيام بتطوير مهامها وأداء أدوارها.
٢. المُواءمة بين مخرجات التَّعليم العالي والتدريب التقني والمهني مع متطلبات سوق العمل من خلال توفير مسارات متعددة للتَّعليم وتشجيع ودعم الخيارات المهنية.
٣. تطوير وإعادة تأهيل الكوادر البشرية الذين تركوا رحلتهم التَّعليمية عبر إشراك القطاع الخاص لدعمهم في مواصلة تعليمهم وتنمية مهاراتهم، ورفع مستوى التنافسية لديهم.

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

٤. إكساب المُتعلِّم القيم والمبادئ التي توجه السلوك العام لمجالات الحياة كافة.
٥. تطوير المناهج الدِّراسية، وطرق واستراتيجيات التدريس المستخدمة بما يحقق نواتج تعلم عالية بما تتواءم مع متطلبات الاختبارات المحليَّة والدولية.
٦. الاهتمام بإعداد المُعلِّم إعدادًا تخصصيًّا، وتربويًّا وفق برامج أكاديمية معتمدة وعالية المستوى.

مُلخَّص النَّتائج:

مُلخَّص نتائج الإجابة عن سؤال البحث الأوَّل: ما مدى تحقيق وثيقة سياسة التَّعليم بالمملكة العربيَّة السُّعوديَّة لمجال السِّياسة العامَّة للتَّعليم وفق رُؤية ٢٠٣٠؟

- لم تتوفر المعايير التَّالية في وثيقة سياسة التَّعليم بشكل تام، وهي: معيار اتساق مكونات السِّياسة التَّعليمية مع السِّياسة العامَّة للمملكة العربيَّة السُّعوديَّة، ومعيار وضع سياسات تعليمية تهتم بطرح خطط بديلة لتوقع التَّغيُّرات التي يمكن أن تطرأ على المحتوى المعرفي.
- تبين توفر المعايير التَّالية في وثيقة سياسة التَّعليم وهي: معيار تعكس السِّياسة التَّعليمية فهمًا واقعيًّا للطَّبيعة التنظيمية والسِّياسيَّة للمملكة العربيَّة السُّعوديَّة، ومعيار تلتزم السِّياسة التَّعليمية بالقوانين والأنظمة للمملكة العربيَّة السُّعوديَّة، ومعيار تنسجم مخرجات السِّياسة التَّعليمية مع السياسات العامَّة للمملكة العربيَّة السُّعوديَّة، ومعيار توافق الأهداف مع المعايير والتوجهات العالمية للسياسات التَّعليمية، تعكس السِّياسة التَّعليمية حاجات المجتمع، وآمالهم، وطموحاتهم في تحقيق أغراض ثقافية واجتماعية عن طريق التَّعليم.

مُلخَّص نتائج الإجابة عن سؤال البحث الثَّاني: ما مدى تحقيق وثيقة سياسة التَّعليم بالمملكة العربيَّة السُّعوديَّة لمجال إعداد المُتعلِّم وفق رُؤية ٢٠٣٠؟

- لم تتوفر المعايير التَّالية في وثيقة سياسة التَّعليم وهي: معيار تعزيز الوعي بأهمِّية المواطنة الرقمية وعلى ما يقوم به من أنشطة في العالم الرقمي، ومعيار إتاحة فرص التَّعلُّم مدى الحياة، إكساب المُتعلِّم القيم والمبادئ التي توجه السلوك العام لمجالات الحياة كافة، تقويم نواتج التَّعلُّم على مستوى أداء المُتعلِّم والتقويم الوطني والدِّراسات والاختبارات الدولية، ومعيار تقويم نواتج التَّعلُّم على مستوى أداء المُتعلِّم والتقويم الوطني والدِّراسات والاختبارات الدولية، ومعيار إكساب المُتعلِّم مهارات متنوعة ومواكبة للتطورات ومناسبة لكل مرحلة عمرية.
- تبين توفر المعايير التَّالية في وثيقة سياسة التَّعليم وهي: معيار تنمية الشعور لدى الطلبة بأهمِّية هويتهم الثَّقافية، والاجتماعية، والدينية، والتُّراثية، ومعيار إعداد المُتعلِّم لسوق العمل المُستقبلي محليًّا وعالميًّا، إكساب المُتعلِّم البنية التَّخصصيَّة

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

لكل مجال من مجالات التَّعلُّم، خدمات تعليمية عالية الجودة لرعاية وتحفيز الموهوبين، خدمات تعليمية عالية الجودة لفئة ذوي الإعاقة.

مُلخَّص نتائج الإجابة عن سؤال البحث الثَّالث: ما مدى تحقيق وثيقة سياسة التَّعليم بالمملكة العربيَّة السُّعوديَّة وفق رُؤية ٢٠٣٠ لمجال إعداد المُعلِّم وفق رُؤية ٢٠٣٠؟

- لم تتوفر المعايير التَّالية في وثيقة سياسة التَّعليم وهي: معيار الالتزام بأخلاقيات المهنة وتعزيز الهوية الوطنية، ومعيار التفاعل المهني مع التربويين والمجتمع، ومعيار المعرفة بمحتوى التخصص وطرق تدريسه في بنود سياسة التَّعليم في المملكة العربيَّة السُّعوديَّة في فصل إعداد المُعلِّم، ومعيار المعرفة بطرق التدريس العامة، ومعيار التخطيط للتدريس وتنفيذه، ومعيار تفعيل استراتيجيات التقويم المختلفة وأدواته، ومعيار توفير بيئة تتسم بالثقة في قُدرات المُعلِّم المعرفية، وإتاحة لهم حرية التفكير واستقلاليته، وتجريب أفكارهم الجديدة.
- تبين توفر المعايير التَّالية في وثيقة سياسة التَّعليم وهي: معيار الالتزام بالقيم الإسلامية، ومعيار تهيئة بيئات تعلم تفاعلية وداعمة للمُتعلِّم.

توصيات البحث:

بناءً على تحليل نتائج البحث، توصل البحث إلى عدد من التوصيات يمكن تلخيصها على النحو التَّالي:

١. ضرورة تحديث وثيقة سياسة التَّعليم لتتوافق مع الأهداف الاستراتيجيَّة لوزارة التَّعليم وفق رُؤية ٢٠٣٠.
٢. ضرورة الأخذ في الاعتبار المعايير الدولية للسياسات التَّعليمية واستشراف المُستقبل عند تطوير السِّياسة التَّعليمية في المملكة العربيَّة السُّعوديَّة.
٣. أن تتصف السِّياسة التَّعليمية بالمرونة بحيث يمكن تغيرها مع المستجدات والمتغيرات لمواجهة المشكلات التَّعليمية.
٤. أن تعمل وزارة التَّعليم على تحقيق أهداف السِّياسة التَّعليمية وفق رُؤية ٢٠٣٠.
٥. تقويم المواد التَّعليمية ومصادر التَّعلُّم وفق أبعاد وطنية ومواصفات تربوية محددة.
٦. تقويم نواتج التَّعلُّم على مستوى أداء المُتعلِّم، والتقويم الوطني، والدِّراسات والاختبارات الدولية.

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

المراجع:

أبو العلا، أحمد (٢٠٢٢)، صنع السِّياسة التَّعليمية في المملكة العربيَّة السُّعوديَّة في ضوء رُؤية ٢٠٣٠. **مجلة العلوم الاجتماعية – المركز الديمقراطي العربي ألمانيا- برلين**، العدد (٢٤)، ٣٨-٦٣.

بغدادي، منار محمد إسماعيل (٢٠١٥)، تقويم سياسات التَّعليم قبل الجامعي في مصر، **مجلة دراسات في التَّعليم الجامعي**، العدد (٣٠)، مصر.

الجغيمان، عبد الله بن محمد ومعاجيني، أسامة بن حسن (٢٠١٣)**.** تقويم برنامج رعاية الموهوبين في مدارس التَّعليم العام السُّعوديَّة في ضوء معايير جودة البرامج الإثرائية. **مجلة العلوم التربوية والنفسية، ٢٢٢** (١٢٥٧)، ١-٥٢.

الحربي، قاسم، والمهدي، ياسر (٢٠١٦)، **التَّعليم بالمملكة العربيَّة السُّعوديَّة الواقع والمأمول** (ط٢). الرياض: مكتبة الرشد.

حكيم، عبد الحميد عبد المجيد (٢٠١٢)، **نظام التَّعليم وسياسته**. القاهرة: إيتراك للطباعة والنشر.

خلايلة، ربحية يوسف عيسى، الشرمان، منيرة محمود، وعليمات، صالح ناصر منيزل (٢٠١٨)، دور المشرفات التربويات لرياض الأطفال في تطوير أنماط التَّعليم الحديثة لدى مُعلِّمات رياض الأطفال داخل الخط الأخضر في منطقة الشمال. **مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات التربوية والنفسية**، مج، ٢٦ ع٣ ٧١٤ – ٦٩٧.

وزارة التَّعليم (٢٠٢١)، **المساواة في التَّعليم للطلاب ذوي الإعاقة.**

رؤية المملكة (٢٠٢٤). مسترجع من: https://www.vision2030.gov.sa/media/5ptbkbxn/saudi_vision2030_ar.pdf

رؤية المملكة العربيَّة السُّعوديَّة (٢٠٣٠). **مجلة المعرفة، العدد (٢٤٧) التَّعليم بوابة التحول**، مايو ٢٠١٦م، الرياض.

الزهراني، سعود حسين (٢٠١٢م)، **تطوير برامج إعداد المُعلِّمين في ضوء كفايات التدريس**. مسترجع من https://2u.pw/mdFexj2E

سحتوت، إيمان، يونس، إيمان (٢٠١٥)، **سياسة التَّعليم ونظامه في المملكة العربيَّة السُّعوديَّة** (ط١). الرياض: مكتبة الرشد.

الشهوان، عبد العزيز بن شهوان (٢٠١٢)، وثيقة سياسة التَّعليم في المملكة العربيَّة السُّعوديَّة من وجهة نظر المشرفين التربويين. مجلة العلوم التربوية والنفسية، مج، ١٣ ع، ٣ ٤٠٥ – ٤٤٠.

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

الشويعر، خولة بنت محمد بن سعد (٢٠١٤)، أهمِّية استخدام التكنولوجيا الحديثة في التَّعليم دراسة للصعوبات والمعوقات التي تعيق تفعيل مراكز مصادر التَّعلُّم في مدارس التَّعليم العام بالمملكة العربيَّة السُّعوديَّة. **المجلة الأردنية للمكتبات والمعلومات**، مج، ٤٩ ع، ٣ ١٧٣ – ٢٤١.

صحيفة المواطن الإلكترونية (٢٠١٧)، **توصية تخص دور الجامعات في تفعيل رُؤية ٢٠٣٠**.

الضمرات، آلاء والمصري، إيمان ومخلص، محمد (٢٠٢٤)، **سياسات التَّعليم**. الرياض: مكتبة الرشد.

الطيار، عبد المجيد عبد العزيز (٢٠١٨)، **تصور مقترح لدور المُعلِّم المشرف في التطوير المهني لمُعلِّم الرياضيات في ضوء سلسلة مناهج ماجروهل**. رسالة ماجستير. جامعة القصيم، كلية التربية، القصيم.

عامر، طارق عبد الرؤوف (٢٠٠٩)، **الاتجاهات الحديثة لرعاية الموهوبين والمتفوقين**. القاهرة: المكتبة الأكاديمية.

العتيبي، فارس عويض، والمنتشري، عائض أحمد (٢٠٢٢)، السياسات التَّعليمية في عهد خادم الحرمين الشريفين الملك سلمان بن عبد العزيز -حفظه الله - لتحقيق رُؤية المملكة العربيَّة السُّعوديَّة: ٢٠٣٠ دراسة تحليلية. **مجلة العلوم التربوية والنفسية**، مج، ٦ ع، ١٩ ٧١ - ١٠٢.

عدوان، ناريمين. والمحروقي، حمدي (٢٠١٥م)، دور الجامعة في تعزيز الهوية الثَّقافية لدي طلبة الجامعات في محافظات غزة وسبل تطويره (دراسة ميدانية). **مجلة كلية التربية بالزقازيق**. مج، ٨٧ مسترجع من https://sec.journals.ekb.eg/article_145547_24177037860003 0bf847ce6d3147c884.pdf

عسيري، خلود (٢٠١٨)، **تحسين عوائد التَّعليم الجامعي في ضوء رُؤية المملكة العربيَّة السُّعوديَّة ٢٠٣٠**، الخرج، جامعة الأمير سطام بن عبد العزيز، مجلة المعرفة التربوية، ع (١٢) جزء (٢).

العمري، فريعة (٢٠٢٣)، دور سياسات التَّعليم في التحول الرقمي في ضوء رُؤية المملكة ٢٠٣٠ من وجهة نظر المُعلِّمات، جامعة أسيوط، كلية التربية، إدارة البحوث والنشر العلمي (المجلة العلمية)، مج (٣٩)، ع (٣).

القحطاني، أشواق محمد، والحارثي، عبد الرحمن بن محمد بن نفيز المذاهبي (٢٠٢٣) السِّياسة التَّعليمية في المملكة العربيَّة السُّعوديَّة بين الواقع والمأمول في ضوء

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

البعد العالمي للمنظومة التربوية المعاصرة: دراسة تحليلية. **مجلة كلية التربية**، ع، ١٠٨ - ١٧٩ – ٢٢٧.

كامل، مصطفى محمد (٢٠٠٤)، التنظيم الذاتي للتعلم والنمو المهني للمُعلِّم لمؤتمر العلمي السادس عشر - تكوين المُعلِّم، مج، ٢ القاهرة: **الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس**، ٨٣٢ - ٨٥٠.

المصري، إيمان، والضمرات، آلاء، ومخلص، محمد (٢٩٢٤)، **سياسات التَّعليم** (ط١). الرياض: مكتبة الرشد.

المطيري، عائشة، والسالم، منال (٢٠١٩)، **سيناريوهات محتملة للتَّعليم العام بالمملكة العربيَّة السُّعوديَّة في ظل تطلعات رُؤية ٢٠٣٠**، جامعة الملك سعود، مجلة العلوم التربوية.

المنقاش، سارة بنت عبد الله (٢٠٠٦)، دراسة تحليلية لسياسة التَّعليم في المملكة العربيَّة السُّعوديَّة ومقترحات لتطويرها، **مجلة جامعة الملك سعود - العلوم التربوية والدِّراسات الإسلامية**، مج، ١٩ ع، ١ ٣٨١ – ٤٤.

ميثاق أخلاقيات مهنة التَّعليم. مسترجع من https://2u.pw/wmxKSqw

هيئة تقويم التَّعليم والتدريب (٢٠٢٢) **الإطار الوطني لمعايير مناهج التَّعليم العام في المملكة العربيَّة السُّعوديَّة**. الإصدار الثَّاني. الرياض.

إلِيامي، هادية بنت علي (٢٠١٨)، **رُؤية** مُستقبلية لتطوير التَّعليم في المملكة العربيَّة السُّعوديَّة في ضوء رُؤية المملكة ٢٠٣٠. **مجلة العلوم التربوية والنفسية، المجلة العربيَّة للعلوم ونشر الأبحاث**، ٢٦ (٢)، ٣٢ - ٤٩.

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

دراسة تقويمية لدورة تهيئة المعلمين الجدد في مديرية تربية بيرزيت

An evaluation study of the training course for new teachers in the Birzeit Education Directorate

إعداد

فداء ماهر مرار

Fida Maher Murrar

طالبة دكتوراة في جامعة القدس – فلسطين

نفين محمد حماد

Niveen Mohammad Hammad

طالبة دكتوراة في جامعة القدس – فلسطين

أ.د/ عفيف زيدان

Dr. Afif Zidan

بروفسورومساعد نائب رئيس الشؤون الأكاديمية في جامعة القدس – فلسطين

Doi: 10.21608/jasep.2024.391152

استلام البحث : ٢٠ / ٨ /٢٠٢٤

قبول النشر: ٢٠ / ٩ / ٢٠٢٤

مرار، فداء ماهر وحماد، نفين محمد وزيدان، عفيف (٢٠٢٤). دراسة تقويمية لدورة تهيئة المعلمين الجدد في مديرية تربية بيرزيت. ***المجلة العربية للعلوم التربوية والنفسية***، المؤسسة العربية للتربية والعلوم والآداب، مصر،٨(٤٢) ، ٣٨٥ – ٤١٢.

http://jasep.journals.ekb.eg

دراسة تقويمية لدورة تهيئة المعلمين الجدد في مديرية تربية بيرزيت

المستخلص:

هدفت هذه الدراسة للتعرف الى درجة فاعلية دورة التهيئة للمعلمين الجدد في مديرية بيرزيت ومقترحات تطويرها من وجهة نظرهم. تم استخدام المنهج الوصفي في إجراء هذه الدراسة. وتكونت عينة الدراسة من المعلمين الجدد في مديرية بيرزيت. والبالغ عددهم (٨١) معلمًا ومعلمة. حيث تمّ اختيار العينة بشكل عشوائي من مجتمع الدراسة. ولتحقيق أهداف الدراسة تمّ تصميم أداة الدراسة المتمثلة بالاستبانة. وأجابت الدراسة عن السؤال الرئيس: مادرجة فاعلية دورة التهيئة للمعلمين الجدد في في مديرية بيرزيت ومقترحات تطويرها من وجهة نظرهم؟ والذي انبثق عنه الأسئلة الآتية: هل توجد فروق في مستوى فاعلية دورة التهيئة للمعلمين الجدد في في مديرية بيرزيت تعزى للجنس؟ هل توجد فروق في مستوى فاعلية دورة التهيئة للمعلمين الجدد في في مديرية بيرزيت تعزى لتخصص المعلمين ؟ ما مقترحات تطوير دورة التهيئة من وجهة نظر المعلمين الجدد في في مديرية بيرزيت ؟ وأشارت نتائج الدراسة بعد تحليل أداة الدراسة على البرنامج الإحصائي (spss) واستخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للاجابة عن السؤال الرئيس، أنّ درجة فاعلية دورة التهيئة للمعلمين الجدد جاءت بدرجة قليلة ومتوسط حسابي (٢.٢) وذلك لعدم جدوى اقتناع المعلمين بأهمية دورة التهيئة، لتأثرهم بآراء من سبقوهم من المعلمين، في أنها لم تحقق التنمية المهنية في الجوانب الأكاديمية والشخصية كافةً، إضافةً إلى أنها لم تساعدهم في تنمية اتجاهاتهم نحو العمل وتطوير كفاياتهم التدريسية. تم استخدام اختبار (independent sample T.test) للإجابة عن السؤال الفرعي المتعلق بالجنس، وكانت النتائج عدم وجود فروق في تقييم المعلمين لمستوى فاعلية دورة التهيئة للمعلمين الجدد في في مديرية بيرزيت تعزى للجنس؛ لأنّ كلا الجنسين يخضعان للتدريب ذاته وللمشرف نفسه. وتم استخدام اختبار تحليل التبيان الأحادي (One – Way Anova) للإجابة عن السؤال الفرعي المتعلق بالتخصص، وكانت النتائج أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq$ ٠.٠٥) في تقييم المعلمين لمستوى فاعلية دورة التهيئة للمعلمين الجدد في مديرية بيرزيت تعزى للتخصص، فنقبل الفرضية الصفرية، ونرفض الفرضية البديلة؛ لأنّ محتوى التدريب في دورة التهيئة للمعلمين الجدد واحد، والأهداف التدريبية واحدة للمباحث التدريسية كافة. ومن أهمّ المقترحات لتطوير دورة التهيئة ضرورة التركيز على التطبيق العملي لمهارات المبحث كافة، وتوظيف مهارات القرن (٢١) في التدريس، والاطلاع على مهارات التنمية المستدامة

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

وتطبيقها، والاهتمام ببرامج تكنولوجيا التعليم التي تخدم العملية التعليمية الوجاهية الحضورية وفي التعليم عن بعد، تأهيل المدربين وتدريبهم على الأساليب المتطورة في إعطاء الدورة وتدريبهم على تقبل وجهات النظر المعارضة، وأن يتم إعادة النظر بمحتوى الدورة التدريبية لتلائم احتياجات المعلمين الجدد، وألا تكون فترتها مؤقتة، والحرص على متابعة المعلمين على الأقل مدة عامين.

Abstract:

This study aims to identify the new teachers preparation course effectiveness within Birzeit Directorate, and to get their suggestions for the course improvement. A descriptive approach will be adopted through distributing a questionnaire to a random sample consisting of 81 new teacher from Birzeit Directorate, in order to meet the research aim and to answer it's questions. Moreover, the study answered the main question; What are the effectiveness of the new teachers preparation course within Birzeit Directorate and what are their suggestions to improve the course? In addition, it answered the sub-questions that emerged from the main one; Are there differences in the course level of effectiveness attributed to sex? Are there differences in the course level of effectiveness attributed to specialization? what are the birzeit directorate new teachers suggestions to improve the course? Furthermore, the results demonstrated that the effectiveness of the new teachers preparation course is low, and it demonstrated that there are no differences in the course level of effectiveness related to sex and specialization.

مقدمة

تعدّ مهنة التدريس من أقدس المهن وأعظمها، وبالنظر إلى الوضع الذي نعيشه حاليًا من الترهل من الناحتين الاجتماعية والاقتصادية، وما ينادي به المربون من شعارات للنهوض بالوضع المتردي دون أي تنفيذ على أرض الواقع، كل هذا أدى إلى انهيار الروح المعنوية لدى المعلم وخاصة المعلم الجديد (عبيدات،٢٠٠٧). فكان لا بد من اتخاذ مجموعة من الإجراءات الناجعة ذات التأثير الفعّال على أداء المعلمين، أولها: التدريب؛ لأنه أساس متعلق بتطوير عناصر العملية التربوية وبالأخص

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

المعلمين، وذلك بهدف تزويدهم بالمهارات والمعارف حتى يستطيعوا أداء أدوارهم بنجاح، ويكونوا قادرين على مواكبة التغيرات التربوية الحديثة (الجراح،٢٠٢٠).

لعل الإدراك والوعي الشديدَيْن بأهمية التطوير المهني للمعلمين وخاصة المعلم الجديد وما يُعقد له من دورات، كان الباعث الرئيس في اختيار الموضوع، لما لهذه الدراسة من تأثير إيجابي على عملية التعلم، وذلك لأن التدريب الفعال للمعلمين الجدد يهيئ الفرصة أمامهم لاكتساب المعارف والمهارات الجديدة، كما يساعد على كسر الهوة بين ما تلقاه في الجامعة ومتطلبات العمل مع الطلاب في غرفة الصف، إضافةً إلى أنّ التدريب يؤدي إلى رفع الروح المعنوية وزيادة فاعلية عملية التدريس.(باشات،٢٠٠٧)

حيث تسهم هذه الدراسة في الكشف عن فاعلية دورة التهيئة للمعلمين الجدد في في مديرية بيرزيت، وبالتالي يمكّن المسؤولين في التعليم في التعرف إلى فاعليتها، وتزويدهم بالمقترحات التي قد تزيد من فاعلية دورة التهيئة للمعلمين الجدد.

لقد استعانت الباحثة في هذه الدراسة بعدة دراسات سابقة تحدثتْ عن هذا الموضوع، تمثلت جوانب النقص في الدراسات السابقة في عدم اهتمامها بمعرفة مدى فاعلية الدورات والبرامج التدريبية للمعلمين الجدد، حيث كانت معظم دراساتهم تتحدث عن فاعلية البرامج والدورات التدريبية أثناء الخدمة للمعلمين القدامى، ومعظم الدراسات ركزت على فاعلية التربية العملية للطلبة المعلمين، ولم تعطِ اهتمامًا كبيرًا لفعالية ما يعطى من برامج ودورات تهيئة للمعلم الجديد في بداية انخراطه في مهنة التعليم وخاصة الدراسات المحلية ، وهذا هو ما ستضيفه الدراسة. هناك العديد من الجهات المستفيدة من هذه الدراسة، أولى هذه الجهات المشرفون التربويون في مدارس مديرية بيرزيت لمعرفة مدى فاعلية دورة التهيئة للمعلمين الجدد، والأخذ بالمقترحات اللازمة لتطويرها، كما أنّ هذه الدراسة تساعد مديري المدارس في معرفة احتياجات المعلمين الجدد وطرق التعامل معهم؛ والصعوبات التي تواجههم .

مشكلة الدراسة

تعد عملية تحديد الاحتياجات التدريبية للمعلمين بشكل عام وللجدد بشكل خاص أمرًا في غاية الأهمية، باعتبارهم العنصر الأساس للنهوض في العملية التعليمية، حيث إنّ تحسين كفاياتهم وتطويرها للقيام بأعمالهم على أحسن وجه يسهم بشكل مباشر في تحقيق أهداف العملية التربوية والتعليمية. ووزارة التربية والتعليم مهتمة بهذه البرامج التدريبية من خلال تفعيل دورة التهيئة للمعلمين الجدد بشكل سنوي. وكون الباحثتين مشرفتان في مديرية بيرزيت، ومن خلال خبرتهما ومعايشتها للميدان التربوي والوعي بأهمية البرامج التدريبية للمعلمين الجدد؛ لتحقيق رؤيا وزارة

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

التربية والتعليم المنشودة، وبعد استطلاع أراء عينة من أفراد الدراسة الذين أكدوا على وجود مؤشرات تحُدْ من فاعلية البرامج التدريبية المقدمة لهم، حالت دون الاستفادة المرجوة من دورة التهيئة للمعلمين الجدد، فمن هنا تتلخص مشكلة الدراسة في فاعلية دورة التهيئة للمعلمين الجدد في مديرية بيرزيت ومقترحات تطويرها من وجهة نظرهم".

أسئلة الدراسة

حاولت الباحثة في هذه الدراسة الإجابة عن الأسئلة الآتية:

السؤال الرئيس:

ما درجة فاعلية دورة التهيئة للمعلمين الجدد في مديرية بيرزيت، وما المقترحات لتطويرها من وجهة نظرهم؟

وانبثق عنه الأسئلة الفرعية الآتية:

السؤال الأول: هل توجد فروق في مستوى فاعلية دورة التهيئة للمعلمين الجدد في مديرية بيرزيت تعزى للجنس؟

السؤال الثاني: هل توجد فروق في مستوى فاعلية دورة التهيئة للمعلمين الجدد في مديرية بيرزيت تعزى لتخصص المعلمين ؟

السؤال الثالث: ما مقترحات تطوير دورة التهيئة من وجهة نظر المعلمين الجدد في مديرية بيرزيت ؟

أهداف الدراسة

هدفت هذه الدراسة للتعرف إلى:

١- درجة فاعلية دورة التهيئة للمعلمين الجدد في مديرية بيرزيت.

٢- الفروق في مستوى فاعلية دورة التهيئة للمعلمين الجدد في مديرية بيرزيت التي تعزى للجنس.

٣- الفروق في مستوى فاعلية دورة التهيئة للمعلمين الجدد في مديرية بيرزيت التي تعزى للتخصص.

٤- المقترحات لتطوير دورة التهيئة من وجهة نظر المعلمين الجدد في مديرية بيرزيت.

فرضيات الدراسة

قامت الباحثة بفحص الفرضيات الآتية:

- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq$ ٠.٠٥) في تقييم المعلمين لمستوى فاعلية دورة التهيئة للمعلمين الجدد في مديرية بيرزيت تعزى للجنس.

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq$ ٠.٠٥) في تقييم المعلمين لمستوى فاعلية دورة التهيئة للمعلمين الجدد في مديرية بيرزيت تعزى للتخصص.

أهمية الدراسة

تسهم هذه الدراسة في الكشف عن فاعلية دورة التهيئة للمعلمين الجدد في مديرية بيرزيت ومقترحات تطويرها من وجهة نظرهم. وبالتالي تسهم في مساعدة المعنيين على تلبية احتياجات المعلمين الجدد، من خلال تطبيق الإجراءات المناسبة، وتحديد الاحتياجات التدريبية للمعلمين الجدد؛ من أجل ملاءمة دورة التهيئة المقدمة لواقع عملية التدريس التي تؤثر ايجابا على رفع كفاياتهم المهنية وتطويرها. إضافة إلى إمكانية الاستفادة من نتائج هذه الدراسة في الأخذ باقتراحات المعلمين الجدد لتقديم تعديلات على دورة التهيئة لزيادة فاعليتها وكفاءتها.

مصطلحات الدراسة

التقويم (إجرائيا): مدى تحقيق دورة التهيئة لأهدافها بتطوير مهارات وكفايات المعلمين الجدد في العملية التعليمية ويتم تحديد فعاليتها اعتمادا على تقديرات المعلمين باستخدام الأداة (الاستبانة) التي أعدتها الباحثتان لذلك.

دورة التهيئة: مادة تدريبية تنسجم مع توجهات الوزارة في مجال إعداد المعلمين الجدد وتهيئتهم ليكونوا قادرين على القيام بأدوارهم والمهام المنوطة بهم بكفاءة واقتدار(وزارة التربية والتعليم،٢٠٢٠).

دورة التهيئة (إجرائيا): دورة تعقد للمعلمين الجدد في بداية تعيينهم في المدارس التابعة لوزارة التربية والتعليم.

المعلم الجديد: هو المعلم الذي يمارس مهنة التعليم لأول مرة، فهو بحاجة الى برامج تتضمن أساليب التدريس وتحليل المناهج والتخطيط والقياس والتعامل مع الصف وإدارته.(عبيدات،٢٠٠٧)

المعلم الجديد(إجرائيا):هو المعلم الذي لم تتجاوز مدة تعيينه في وزارة التربية التعليم العاميْن.

حدودُ الدراسة

١. الحدُّ الموضوعي:دراسة تقويمية لدورة التهيئة للمعلمين الجدد في مدارس مديرية بيرزيت ومقترحات تطويرها من وجهة نظرهم.

٢.الحدُّ الزماني: أجريت هذه الدراسة في الفصل الدراسي الأول من العام الدراسي ٢٠٢٣-٢٠٢٤

٣.الحدُّ المكاني:مدارس الحكومة في مديرية بيرزيت.

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

٤.الحدُّ البشري:المعلمون الجدد في مدارس مديرية بيرزيت.
٥.حدُّ الاداة: تمَّ التأكد من ثبات الأداة وصدقها.

محدداتُ الدراسة

هناك صعوباتٌ واجهت الباحثة أثناء إجراء الدراسة منها:
١-قلّة الدّراسات التي تحدّثت عن الدورات التدريبية للمعلمين الجدد.
٢-صعوبة الوصول إلى عينة الدراسة؛ بسبب حالة الطوارئ التي تمرّ بها فلسطين.

مُسلّماتُ الدراسة

١-جميع المعلمين الذين تم الأخذ بمقترحاتهم هم من المعلمين الجدد الذين تم تعيينهم في وزارة التربية والتعليم.
٢-جميع المعلمين الجدد هم من المدارس الحكومية في مديرية بيرزيت.
٣-جميع المعلمين الجدد خضعوا لدورة التهيئة.

الإطار النظري والدراسات السابقة

تعمل التربية على تنشئة الأفراد وتنمية شخصياتهم في جميع جوانبها الإنسانية وذلك من خلال مؤسسات تربوية عديدة. وللمدرسة دور كبير في هذا المجال حيث يقوم المعلم بتحقيق الأهداف التربوية التي رسمها المجتمع، فهو رأس التغيير في المنظومة التربوية. والمعلم المؤهل أكاديميًا وتربويًا ولديه الخبرة يكون أقدر من غيره على تحقيق الأهداف. (أبو كشك،٢٠١٣).

فيعمل التدريب المستمر للمعلم على رفع قدراته ومهاراته ومستواه التحصيلي نظرياً وعملياً، فكلما دُرِّب المعلم التدريب الصحيح وأعطي مفاهيم جديدة تفيده في مهنته أصبح عطاؤه مثمرًا ذا نتيجة ومردود حسن على الطلاب.(الترتوري؛ القضاة،٢٠٠٦)

فللمعلم رسالة وتأثير هي الأبلغ والأجدى، فهو الذي يشكل العقول والثقافات ويحدد القيم والتوجهات ويرسم إطارَ مستقبل الأمة(دعمس،٢٠٠٩).فمن هذا المنطلق يجب الاهتمام بالمعلمين الجدد وبرامج تدريبهم لتأهيلهم للدور الذي يشغلونه وتعريفهم بواجباتهم المهنية في المحيط المدرسي، ومتطلبات المهنة فنيًا ومهنيًا لجعلهم أكثر تكيفًا مع المناخ التربوي والبيئة المحيطة بالمدرسة (شعبان،٢٠١٨).

ولكن في البداية علينا أن نتعرف إلى دورة التهيئة ومتطلباتها وأشكالها.

مفهوم دورة التهيئة

مادة تدريبية تحوي إطارًا نظريًا يتعلق بالمفاهيم الخاصة بالتخطيط، وإدارة الصف، واستراتيجيات التدريس، والتقويم، والمعايير المهنية للمعلم، وأخلاقيات التدريس، إضافة إلى نماذج تطبيقية ومهمات يقوم المشاركون بتنفيذها بهدف تعميق

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

الفهم لديهم، ومساعدتهم ليكون لديهم القدرة والاستعداد لتنفيذ المواقف التعليمية.(وزارة التربية والتعليم،٢٠٢٠).

أهداف دورة التهيئة

هناك العديد من الأهداف التي تحققها دورة التهيئة للمعلمين الجدد منها؛ رفع الكفايات المهنية للمعلمين الجدد في مجال التربية العامة، إضافة إلى توعية المعلمين الجدد بحقوقهم وواجباتهم وأدوارهم، الأمر الذي يؤدي إلى تطوير مهارات المعلمين الجدد في التعامل مع المواقف التعليمية وبناء الأنشطة التعليمية، وإثارة دافعيتهم نحو تكوين مجتمعات التعلم المهنية، وإيجاد مناخ إيجابي بينهم، كما أنه أحد أبرز أهداف هذه الدورة هو مساعدة المعلمين الجدد في توظيف مصادر التعلم المختلفة في العملية التعليمية، وتطوير طرائق التدريس، والوسائل التعليمية، وتكنولوجيا التعليم ، وكيفية تطبيقها في المواقف التعليمية.(وزارة التربية والتعليم،٢٠٢٠)

أهمية تدريب المعلمين الجدد

تتضح أهمية التدريب للمعلمين الجدد من خلال عدة جوانب؛ فهو يساعد على تمكين المعلمين من القيام بمهامهم المتجددة والمتطورة بكفاءة أفضل، إضافة إلى تمكين المعلمين الجدد من مواكبة المستجدات العالمية في التعليم، كما أنه يساعد المعلمين على تحقيق ذواتهم، ويشعرهم بأنهم أصبحوا على درجة من التميز، فالتدريب التربوي وسيلة جيدة لتغيير الاتجاهات السلبية نحو التجديد في المهنة، وبناء اتجاهات إيجابية.(حسونة،٢٠١٤)، كما أنه يبدد الصعوبات التي تواجه المعلمين الجدد في تطبيق استراتيجيات التدريس الحديثة.

المبادئ الأساسية في تدريب المعلمين

حتى يحقق التدريب أهدافه لا بد من وجود مبادئ ينطلق منها كما أوضحهما (السيد؛الجمل،٢٠١٦) وهي:

أولا:أن يكون التدريب هادفاً؛ فوضوح الهدف يعني إمكانية التخطيط والتنفيذ للوصول للهدف والوقوف على التقدم الحادث وتقييمه كنتيجة للنشاط التدريبي.

ثانيا:الواقعية؛ أي يلبي التدريب احتياجات المعلمين في المضمون والمحتوى واستخدام الأساليب المناسبة.

ثالثا:التأثير؛ هذا المبدأ يتطلب المواءمة بين اتجاهات المستهدفين وما يقدم إليهم من معلومات ومهارات ومعارف جديدة.

رابعا:التدرج؛ ويعني بداية التدريب من المستوى الحقيقي للمعلمين واعتماد الأسلوب العلمي من حيث تقديم الفكرة، ثم الأسس والقواعد، ثم الانتقال لعملية التطبيق.

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

الأساليب والأنشطة المستخدمة لتدريب المعلمين الجدد

الوصول إلى الأهداف والنتائج المختلفة للتدريب يتطلب بطبيعته استخدام أساليب وأنشطة متنوعة متناسبة؛ كأسلوب المحاضرة، فهي تعدّ من أقدم الأساليب في نقل المعلومات، وأكثر ما يساعد في جعل المحاضرة أكثر تشويقا هو فعالية الصوت والحركات المعبّرة وروح المرح، إضافة إلى توظيف أسلوب المناقشة؛ حيث يتم التفاعل بين أعضاء جماعة صغيرة حول موضوع معين لتحسين الفهم وتعميقه، وقد يلجأ المدربون أيضا إلى القراءة؛ من خلال تشجيع المعلمين على القراءة وتعريفهم بالكتب والمراجع المفيدة لهم، وقد يستخدمون أيضا أسلوب المشاهدة؛ وذلك من خلال مراقبة المعلمين في مواقف عملية كزيارتهم في الصفوف وهم يعلمون الطلاب، ثم عمل اجتماع لعقد المناقشة والتحليل والتوصل إلى وسائل وأساليب تؤدي إلى التحسين والتطوير. وكثير من المدربين يحبذون استخدام العروض التطبيقية؛ وهي مجموعة من الأعمال التي تعرض على المعلمين ويُطلب منهم تسجيل ملاحظاتهم وتحليلها للوصول الى النتائج التي تفيدهم، كما قد يلجأ المدربون لاستخدام التسجيلات الصوتية والمرئية؛ حيث يتم تسجيل جوانب من حصة دراسية لمعلم مبحث معين لإثارة النقاش من أجل تنمية المهارات وتطويرها، وأكثر ما يشجع عليه المدرب تبادل الزيارات بين المعلمين؛ و ذلك من خلال زيارة معلمٍ ومشاهدة الحصة في الموقف الطبيعي ثم عقد المناقشة لإعطاء التغذية الراجعة.(صلاح،٢٠٠٤)

تحديات التدريب للمعلمين الجدد

تواجه عملية تدريب المعلمين العديد من التحديات التي تقلل من فاعليتها في تأهيل المعلمين الجدد، الأمر الذي يحول دون تحقيق الأهداف المنشودة للتدريب المعطى ومنها؛ الوقت المختار لا يناسب المعلم للتدريب، إضافة إلى الأعباء الجديدة التي تضاف على المعلم من خلال ما يطلبه المدرب من تدريبات وما شابه، كما أن المكان المختار للتدريب قد يكون غير مناسب وبالتالي يحول دون تحقيق الاهداف المرجوة للتدريب. وقد تكون الطريقة المستخدمة أثناء التدريب مملة، أو تحملُ سمة العشوائية، وبالتالي يصبح التدريب غير مجدٍ للمعلم، ويمكن القول أنّ المعلم نفسه قد يكون سببا في عدم تحقيق الأهداف المرجوة، من خلال اللامبالاة التي يظهرها البعض من المعلمين، أو رفض التدريب وعدم الاقتناع به.(محمد؛حوالة،٢٠٠٥)

مقترحات لزيادة فاعلية الدورات التدريبية للمعلمين

هناك العديد من المقترحات التي تزيد من فاعلية الدورات التدريبية وتحد من المشكلات التي قد تواجهها، وهي كما ذكرها (محمد؛حوالة،٢٠٠٤) :

١-طرح موضوعات التدريب على المعلمين قبل البدء بالتدريب.

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

٢-أخذ رأي المعلمين في مكان انعقاد الدورة.
٣-أن يكون المدرب على درجة كبيرة من الإلمام بموضوع التدريب.
٤-أن يكون التدريب قائما على أساس تغيير أسلوب الأداء والسلوك والتفكير للأفضل.
٥-متابعة المتدربين بعد عودتهم لأعمالهم وذلك لمساعدتهم على حل المشكلات التي تواجههم من جراء تطبيق ما تدربوا عليه.
٦-أن ينظر للتدريب على أنه عملية أو نشاط مستمر.
٧-أن يكون التدريب قائما على أساس احتياجات العمل والمعلمين من المهارات والقدرات.

الدراسات السابقة

هناك عدد من الدراسات التي بحثت في البرامج التدريبية المقدمة للمعلمين الجدد، ودورها في تطويرهم مهنيا وتحسين أدائهم، وتحدثت هذه الدراسات عن البرامج التدريبية للمعلمين الجدد، وأهدافها، والمعيقات التي تواجهها ، ودورها في تطوير المعلمين مهنيا وتحسين أدائهم .

ولدراسة فاعلية دورة التهيئة للمعلمين الجدد ودورها في تحسين أدائهم، قامت الباحثة بمراجعة الأدبيات من الدراسات التربوية التي تناولت هذا الموضوع، وتم تقسيمها إلى عدة محاور منها:

١-دراسات تتعلق نتائجها بمستوى فاعلية مرتفعة للبرامج التدريبية المقدمة للمعلمين الجدد.
٢-دراسات تتعلق نتائجها بمستوى فاعلية متوسط للبرامج التدريبية المقدمة للمعلمين الجدد.
٣-دراسات تتعلق بمستوى فاعلية متدني للبرامج التدريبية المقدمة للمعلمين الجدد.

المحور الأول: دراسات تتعلق نتائجها بمستوى فاعلية مرتفعة للبرامج التدريبية المقدمة للمعلمين الجدد.

هدفت دراسة الجراح(٢٠٢٠) للتعرف إلى فاعلية البرامج التدريبية للمعلمين الجدد وعلاقتها في تحسين أدائهم، استخدمت الدراسة المنهج الوصفي الارتباطي، واشتملت العينة على(٥٠٠) مشرفا ومديرا ومعلما في محافظة اربد، وأظهرت النتائج أن درجة فاعلية البرامج التدريبية للمعلمين الجدد ودرجة أدائهم جاءت بدرجة مرتفعة، كما أظهرت فروقا في تقديرات أفراد العينة لدرجة الفاعلية تعزى لصالح الإناث. كما هدفت دراسة هواش (٢٠١٧) الى تقويم برامج تدريب المعلمين الجدد في الصفوف الثلاثة الاولى على مناهج الرياضيات المطورة، واتبعت الدراسة المنهج الوصفي، واشتملت العينة على (١٢٠) معلمة، وأظهرت النتائج أن تقديرات المعلمات

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

التقويمية للبرامج المقدمة لهن في مجال الرياضيات كانت مرتفعة. وبحثت دراسة(Ingersoll,2011) بشكل نقدي خمسة عشر دراسة تجريبية أجريت حول تأثيرات برامج الدعم والتوجيه للمعلمين الجدد، فأظهرت نتائج الدراسات أن المعلمين المشاركين في التدريب كان أدائهم مرتفعا في الجوانب المختلفة من التدريس. وهدفت دراسة(villar&strong,2007) تحليل التكلفة والمنفعة للبرنامج التوجيهي للمعلمين الجدد في كاليفورنيا، وأظهرت النتائج أن هناك فعالية مرتفعة في التوجيه الشامل للمعلمين من الناحيتين المادية والأدائية للمعلمين. وهدفت دراسة(smith,2004) الى التعرف على اثار البرامج التدريبية المقدمة للمعلمين الجدد على البقاء في وظيفتهم، استخدم الباحث المنهج الوصفي، وأظهرت النتائج أن البرامج التدريبية المقدمة للمعلمين الجدد تساهم بدرجة مرتفعة في تحسين أداء المعلمين والاحتفاظ بوظيفتهم وعدم تركها. وهدفت دراسة (Davis,2009) للتعرف الى اثار الشراكة بين المدرسة والجامعة في تقديم البرامج التدريبية للمعلمين الجدد، استخدمت الدراسة المنهج الكمي والكيفي، وتكونت عينة الدراسة من (١٠) معلمين، أظهرت نتائج الدراسة أن شراكات التهيئة المدرسية والجامعية تساهم بدرجة مرتفعة في تطوير فعالية المعلم خلال السنة الاولى من التدريس. وكان الهدف من دراسة (leagers,2018) التعرف على اثار مشاركة المعلمين الجدد في البرامج التدريبية، وأظهرت النتائج أن هناك درجة مرتفعة في زيادة دافعية المعلمين الجدد للتدريس وأن المدة الزمنية التي تراوحت خمس سنوات كان لها الأثر في الحصول على هذه النتيجة. وهدفت دراسة (Roehrig,2008) للتعرف على دور البرامج التدريبية في تحسين أداء المعلمين الجدد، واستخدمت الدراسة المنهج الكيفي، وتكونت عينة الدراسة من ستة معلمين، أظهرت النتائج أن البرامج التدريبية كان لها الدور الفعال في تحسين نتائج الأداء لدى المعلمين الجدد. وهدفت دراسة(Duke&karson&wheeler,2005) التعرف على تأثير البرامج التدريبية على الاحتفاظ بالمعلمين الجدد، فأظهرت النتائج أن المعلمين الحاصلين على التدريب هم أكثر التزاما في وظيفتهم.

المحور الثاني: دراسات تتعلق نتائجها بمستوى فاعلية متوسط للبرامج التدريبية المقدمة للمعلمين الجدد.

هدفت دراسة حسونة (٢٠١٤) للتعرف على واقع برنامج تدريب المعلمين الجدد ومدى تحقيق البرنامج للأهداف المتوقعة منه، استخدمت الباحثة المنهج الوصفي التحليلي، وتكونت عينة الدراسة من (٤٤٠) معلما ومشرفا، وأظهرت النتائج أن نسبة الموافقة على فاعلية برنامج تدريب المعلمين الجدد كانت متوسطة، وأن هناك

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

العديد من الصعوبات التي تواجه عملية تدريب المعلمين الجدد ومنها نقص الكوادر البشرية والامكانات المادية للقيام بالتدريب. وهدفت دراسة الكيلاني (٢٠٠٩) الى تقويم البرنامج التدريبي لمعلمي التربية الاسلامية الجدد من وجهة نظرهم، وتكونت عينة الدراسة من(٨٨) معلما ومعلمة للتربية الاسلامية، وأظهرت النتائج أن درجة تقويم البرنامج التدريبي كان بدرجة متوسطة. وهدفت دراسة كساسبة؛ابداح (٢٠٢٠) للتعرف على درجة فاعلية برنامج المعلمين الجدد في تطبيق الاستراتيجيات التدريسية الحديثة لدى معلمي الصفوف الأولى، تكونت عينة الدراسة من ١٨٦ معلم ومعلمة، واستخدم الباحثان المنهج الوصفي، أظهرت نتائج الدراسة أن درجة فاعلية برنامج المعلمين الجدد في تطبيق الاستراتيجيات الحديثة جاء بدرجة متوسطة، ودراسة الحجازين (٢٠١٨) ودراسة أن فاعلية برامج التدريب للمعلمين الجدد كانت متوسطة، وأجمع الباحثون أن هذه النتائج كانت لعدة أسباب منها عدم مراعاة وزارة التربية والتعليم للزمان أو المكان للدورة، إضافة لنقص الإمكانات المادية والكوادر البشرية المؤهلة للقيام بالتدريب.

المحور الثالث:دراسات تتعلق بمستوى فاعلية متدنية للبرامج التدريبية المقدمة للمعلمين الجدد.

هدفت دراسة المخادمة(٢٠٠٧) إلى تقدير درجة فاعلية البرامج التدريبية للمعلمين الجدد في محافظة إربد، واشتملت عينة البحث على (٣٥٤) معلما ومعلمة ، واعتمد الباحث المنهج الوصفي، وتوصلت الدراسة الى تدني مستوى فاعلية البرامج التدريبية ووجود فروق ذات دلالة إحصائية في درجة الفاعلية لصالح المعلمات الجديدات مقارنة بالمعلمين الجدد.وهدفت دراسة شريفات؛العليمات(٢٠٠٣) إلى التعرف إلى مدى اكساب البرنامج التدريبي للمعلمين الجدد للمهارات التدريسية، وتكونت عينة الدراسة من (١٢٢) مشرفا من إربد ، واستخدمت الدراسة المنهج الكمي، وكانت نتائج الدراسة تتمثل في تدني مستوى اكتساب المهارات التدريسية للمعلمين الجدد وعزى الباحثان السبب في هذه النتيجة لعدم الرضى عن محتوى الدورة التدريبية.

التعقيب على الدراسات السابقة

هناك العديد من الدراسات التي تحدثت عن فاعلية الدورات التدريبية للمعلمين الجدد، ولكن لم تكن هناك دراسة محلية تتحدث عن فاعلية الدورات والبرامج التدريبية للمعلمين الجدد، حيث تركزت معظمها على فاعلية التدريب للمعلمين أثناء الخدمة فقط. واتبعت الدراسات السابقة المنهج الكمي في إجراء الدراسات ما عدا دراسة (Davis,2009) التي استخدم فيها المنهجين الكمي

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

والكيفي، وفيما يتعلق بالنتائج فقد أظهرت الدراسات السابقة أنّ هناك فاعلية بدرجة مرتفعة ومتوسطة للدورات التدريبية التي تعطى للمعلمين الجدد، ولكن اختلفت مع هذه النتيجة دراسة شريفات؛العليمات(٢٠٠٣)، ودراسة المخادمة(٢٠٠٧)، حيث بينت نتائج دراستهم أن درجة فاعلية البرامج التدريبية للمعلمين الجدد كانت متدنية. وعلى الرغم من اختلاف الزمان والمكان لكل دراسة من هذه الدراسات يمكن تقديم نتائج هذه الدراسات إلى المعنيين في التعليم العام في بلادنا فلسطين، وذلك بهدف تحديد الاحتياجات التدريبية للمعلمين الجدد؛ من أجل ملاءمة البرامج التدريبية المقدمة لواقع عملية التدريس، والتغلب على مشكلات اندماجهم في العملية التربوية.

إجراءات الدراسة

منهجية الدراسة

تم استخدام المنهج الوصفي المسحي التربوي ، وذلك لوصف نتائج استجابات المعلمين الجدد وتحليلها وتفسيرها في مدارس مديرية بيرزيت لفاعلية دورة التهيئة.

مجتمع الدراسة

يأتلف مجتمع الدراسة من جميع معلمي مدارس مديرية بيرزيت الجدد والبالغ عددهم (٢٨٠) معلم ومعلمة .

عينة الدراسة

تم اختيار عينة الدراسة بالطريقة العشوائية ، وتكونت عينة الدراسة من (٨١) معلمًا ومعلمةً. ويظهر الجدول رقم (١) خصائص العينة.

جدول رقم (١) خصائص العينة

المتغير	المستويات	التكرار	النسبة
الجنس	ذكر	٣٦	**٤٤.٤**
	أنثى	٤٥	**٥٥.٦**
	المجموع	٨١	**١٠٠**
التخصص	مرحلة أساسية	١٨	**٢٢.٢**
	لغة عربية	١٤	**١٧.٣**
	رياضيات	١٠	**١٢.٣**
	علوم	٨	**٩.٩**
	دين	١١	**١٣.٦**
	اجتماعيات	١٠	**١٢.٣**
	لغة انجليزية	١٠	**١٢.٣**
	المجموع	٨١	**١٠٠**

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

أدوات الدراسة

جمعت الباحثتان بياناتها من خلال استبانة شبه مغلقة، وقد قامت بتطويرها كأداة لجمع المعلومات، من خلال مراجعة الأدب التربوي والدراسات السابقة المتعلقة بموضوع الدورات التدريبية للمعلمين الجدد. حيث أخذت الفقرات (الأولى والثانية والثالثة والخامسة والسادسة والثامنة والعاشرة) من دراسة (الجراح،٢٠٢٠) ، وأخذت الفقرات الأولى والسابعة من دراسة (مخادمة؛عليمات،٢٠٠٧)، والفقرة العشرون من دراسة (حسونة،٢٠١٤) ، والفقرة السادسة عشر والسابعة عشر من دراسة (هواش،٢٠١٨)، وأخذت الفقرة (السادسة والعشرون والسابعة والعشرون) من دراسة (ingersoll,2004)، وأخذت الفقرة (الثامنة والعشرون والتاسعة والعشرون والثلاثون) من دراسة (الطاهر،٢٠١٠).

تكونت الاستبانة في صورتها النهائية من (٣٠) فقرةً موزعة على خمسة مجالات وهي (أهداف دورة التهيئة، محتوى دورة التهيئة، كفاءة المدربين، المجال المهني للمعلم الجديد، المجال الاجتماعي والشخصي للمعلم). ذات تدريج خماسي

وتكونت الاستبانة من ثلاثة أجزاء:

الجزء الأول: يشمل المعلومات الأولية عن المعلم الذي قام بتعبئة الاستبانة.

الجزء الثاني: اشتمل على (٣٠) فقرة موزعة على خمسة مجالات كما تم توضيحهم. وتم الاستجابة على الفقرات من خلال مقياس ليكرت الخماسي، حيث يبدأ بالدرجة الكبيرة جدا وتعطى (٥) درجات، ثم الدرجة الكبيرة وتعطى (٤) درجات، ثم الدرجة المتوسطة وتعطى (٣) درجات، ثم الدرجة القليلة وتعطى درجتين(٢)، ثم الدرجة القليلة جدا وتعطى درجة(١).

الجزء الثالث: استجابة مفتوحة يقترح فيها المعلم الجديد طرق وأساليب لزيادة فاعلية دورة التهيئة.

صدق الأداة

للتأكد من صدق المحتوى فتم عرض الأداة على مجموعة من المحكمين تضمنوا (الدكتور المشرف، وأستاذ متخصص في اللغة العربية)، وقد طُلب من المحكمين إبداء الرأي في فقرات أداة الدراسة من حيث صياغة الفقرات، ومناسبتها للمجال الذي وضعت فيه، وتم الأخذ برأيهم وأجريت التعديلات بناء على ملاحظاتهم.

ثبات الأداة

للتأكد من ثبات الأداة تم حساب معامل الثبات كرونباخ ألفا، والجدول رقم (٢) يوضح قيم معامل الثبات كرومباخ ألفا لمجالات الأداة والأداة كاملة.

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

جدول رقم (٢) قيم معامل الثبات كرومباخ الفا لمجالات الأداة والاداة كاملة

المجال	عدد الفقرات	قيمة كرومباخ الفا
أهداف دورة التهيئة	٥	%.٩٢
محتوى دورة التهيئة	٦	%.٧٦
كفاءة المدربين	٧	%.٩٤
المجال المهني للمعلم الجديد	٧	%.٨٧
المجال الاجتماعي والشخصي	٥	%.٩٣
الاداة كاملة	٣٠	%.٩٤

يتضح من الجدول رقم(٢) أنّ معامل الثبات للأداة كاملة تراوح ٩٤% وهو معامل ثبات مرتفع يفي بأغراض إجراء هذه الدراسة، وبالنسبة لمجالات الاستبانة يتضح من الجدول أنّ معاملات الثبات تراوحت بين(٩٤.%-٧٦%) وهو معدل ثبات مرتفع ويفي بأغراض البحث العلمي.

آلية جمع البيانات

تم توزيع الاستبانة إلكترونيًا على المعلمين الجدد، وتم الحصول على (٨١) استجابة.

متغيرات الدراسة

تضمن الدراسة المتغيرات الآتية:

أ-المتغير التابع: فاعلية دورة التهيئة للمعلمين الجدد في مديرية بيرزيت.

ب-المتغيرات المستقلة:

١-الجنس وله مستويان(ذكر،أنثى).

٢-التخصص وله سبعة مستويات(المرحلة الأساسية، اللغة العربية، الرياضيات، العلوم، التربية الإسلامية،الاجتماعيات، اللغة الإنجليزية.

التحليلات الإحصائية

بعد تفريغ إجابات أفراد العينة جرى ترميزها وإدخال البيانات باستخدام الحاسوب، ثم تمت معالجة البيانات إحصائيا باستخدام برنامج الرزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية (SPSS)، ومن المعالجات الإحصائية المستخدمة:

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

١.تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لجميع بنود الاستبانة للإجابة عن سؤال الدراسة الرئيس.

٢. تم استخدام اختبار independent sample T.test للإجابة عن السؤال الفرعي المتعلق بالجنس.

٣. تم استخدام اختبار تحليل التباين الأحادي (One – Way Anova) للإجابة عن السؤال الفرعي المتعلق بالتخصص.

نتائج الدراسة ومناقشتها

يتناول هذا الفصل عرضا لنتائج الدراسة وفقا لترتيب أسئلتها.

نتائج الدراسة

أولا: نتائج سؤال الدراسة الرئيس الذي ينص على: "ما درجة فاعلية دورة التهيئة للمعلمين الجدد في مديرية بيرزيت وما المقترحات لتطويرها من وجهة نظرهم؟"

وللإجابة عن هذا السؤال فقد تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجة فاعلية دورة التهيئة الخاصة بمجال أهداف دورة التهيئة، ومحتوى دورة التهيئة، وكفاءة المدربين، والمجال المهني للمعلم الجديد، والمجال الاجتماعي والشخصي ، واعتمدت الباحثة المقياس الآتي لتحديد درجة الفاعلية، والأرقام من (٥-١) للتدريجات الخمسة الواردة في الاستبانة.

(بدرجة كبيرة جداً ، بدرجة كبيرة ، بدرجة متوسطة ، بدرجة قليلة جداً ، بدرجة قليلة).

المقياس المعتمد في الحكم على المتوسطات الحسابية :

١ – ١.٨	بدرجة قليلة جداً
أكثر من ١.٨ - ٢.٦	بدرجة قليلة
أكثر من ٢.٦ – ٣.٤	بدرجة متوسطة
أكثر من ٣.٤ – ٤.٢	بدرجة كبيرة
أكثر من ٤.٢ – ٥	بدرجة كبيرة جداً

والجدول رقم(٣) يوضح المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجة فاعلية دورة التهيئة الخاصة بمجال أهداف دورة التهيئة، ومحتوى دورة التهيئة، وكفاءة المدربين، والمجال المهني للمعلم الجديد، والمجال الاجتماعي والشخصي.

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

جدول رقم (٣) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجة فاعلية دورة التهيئة الخاصة بمجال أهداف دورة التهيئة، ومحتوى دورة التهيئة، وكفاءة المدربين، والمجال المهني للمعلم الجديد، والمجال الاجتماعي والشخصي، مرتبة تنازليًا

نوع المجالات	العدد	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الفاعلية
كفاءة المدربين	٨١	٢.٦٨	٠.٨٩	متوسطة
أهداف دورة التهيئة	٨١	٢.٥٠	٠.٨٨	قليلة
محتوى دورة التهيئة	٨١	٢.٠٧	٠.٤٦	قليلة
المجال الاجتماعي والشخصي	٨١	٢.٠٥	٠.٥٦	قليلة
المجال المهني للمعلم الجديد	٨١	٢.٠١	٠.٥١	قليلة
المجالات كاملة	٨١	٢.٢	.٥٠	قليلة

يظهر من الجدول رقم (٣) أنّ المتوسطات الحسابية لإجابات أفراد العينة عن الأداة ككل جاءت بدرجة قليلة، وهذه النتيجة تتفق مع نتيجة شريفات؛ العليمات(٢٠٠٣) والمخادمة(٢٠٠٧)، وتعزو الباحثة هذه النتيجة إلى عدم جدوى اقتناع المعلمين بأهمية دورة التهيئة، لتأثرهم بآراء من سبقوهم من المعلمين، في أنها لم تحقق التنمية المهنية في الجوانب الأكاديمية والشخصية كافةً، إضافةً إلى أنها لم تساعدهم في تنمية اتجاهاتهم نحو العمل وتطوير كفاياتهم التدريسية، لذلك على وزارة التربية والتعليم أن تأخذ بعين الاعتبار الاهتمام بمثل هذه الدورات من النواحي كافة؛ لأنها تسهم في اكتساب المعلمين المعارف والمهارات التدريسية الجديدة. تدني كفاءة المدربين في استقطاب طاقات المعلمين الجدد في تحفيزهم وخلق روح الابتكار لديهم. واختلفت هذه النتيجة مع نتيجة دراسة الجراح(٢٠٢٠) التي أظهرت نتائجها أن درجة فاعلية الدورات التدريبية جاءت بدرجة مرتفعة.

أما بالنسبة لمجالات أداة الدراسة تراوحت بين (٢.٦٨-٢.٠١) على مقياس درجة فاعلية دورة التهيئة للمعلمين الجدد في مدارس مديرية بيرزيت ، إذ جاء في المرتبة الأولى مجال"**كفاءة المدربين**" بمتوسط حسابي (٢.٦٨) وبدرجة فاعلية متوسطة، وجاء في المرتبة الثانية مجال"**أهداف دورة التهيئة**" بمتوسط حسابي (٢.٥٠) وبدرجة فاعلية قليلة، وجاء في المرتبة الثالثة مجال "**محتوى دورة التهيئة**" بمتوسط حسابي (٢.٠٧) وبدرجة فاعلية قليلة، وجاء في المرتبة الرابعة المجال" **الاجتماعي والشخصي**" بمتوسط حسابي (٢.٠٥) وبدرجة فاعلية قليلة، وجاء في

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

المرتبة الخامسة "**المجال المهني للمعلم**" بمتوسط حسابي (٢.٠١) وبدرجة فاعلية قليلة.

كما تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات مجالات مقياس درجة فاعلية دورة التهيئة للمعلمين الجدد في مديرية بيرزيت ، والجداول (٤-٨) توضح ذلك.

جدول رقم (٤) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات مجال "أهداف دورة التهيئة" مرتبة تنازليا

الرقم	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الفاعلية
٤	تهدف دورة التهيئة لتحسين كفاية المعلمين الجدد ورفع مستوى أدائهم.	٢.٦٢	١.٠١	متوسطة
٢	تتسم أهداف الدورة بالوضوح.	٢.٦٠	١.٠٣	قليلة
٥	أهداف دورة التهيئة متناسبة مع تخصصات المعلمين العلمية	٢.٥٩	١.٠٧	قليلة
٣	تكسب دورة التهيئة المعلمين الجدد فائدة قيمة حول المهارات التدريبية.	٢.٤٢	٠.٩٠	قليلة
١	تنبثق أهداف دورة التهيئة من حاجات المعلمين الفعلية.	٢.٣٠	٠.٩٦	قليلة

يظهر من الجدول رقم (٤) أنّ المتوسطات الحسابية لإجابات أفراد العينة عن فقرات مجال "**أهداف دورة التهيئة**" تراوحت بين (٢.٣٠-٢.٦٢)، وكان أعلى متوسط حسابي للفقرة الرابعة التي تنص على: "تهدف دورة التهيئة لتحسين كفاية المعلمين الجدد ورفع مستوى أدائهم" وبدرجة فاعلية متوسطة، وهذه النتيجة تتفق مع نتائج دراسة حسونة(٢٠١٤) ودراسة الكيلاني(٢٠٠٩). وتعزو الباحثة هذه النتيجة إلى عدم كفاية التدريب؛ لأنه لم يضف جديدًا للمعلمين الجدد باعتبارهم تلقوا تدريبًا جامعًا كلٌ حسب جامعته، فمثلًا يتلقى الطلبة المعلمون في الكلية الجامعية للعلوم التربوية- الماصيون تدريبًا في كل فصل دراسي على مدار أربعة سنوات متتالية.

أما أدنى متوسط حسابي للفقرة الأولى فينصّ على " تنبثق أهداف دورة التهيئة من حاجات المعلمين الفعلية" وبدرجة فاعلية قليلة، وتعزو الباحثة هذه النتيجة إلى أنّ المدرّبين لا يشركون المعلمين الجدد بالأهداف المرجو تحقيقها من التدريب، وعدم معرفتهم بالحاجات التدريبية الفعلية للمعلمين الجدد، كما أنهم يعاملون المعلمون الجدد بالمستوى ذاته، فلا يراعوا أي فروق فردية بينهم حتى تساعد في تسهيل مهمتهم في إعطاء كل معلم ما يحتاجه من هذه الدورة التدريبية، فمثلًا هناك معلمون لديهم إشكاليات في صياغة الخطط والأهداف مقابل معلمين لديهم باعٌ طويل بكتابتها

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

وصياغتها على أحسن وجه من خلال خبرته كبديل في ميدان مدارس التربية والتعليم. فمن هنا تكمن أهمية إشراك المعلمين بالحاجات التدريبية التي يحتاجونها.

جدول رقم (٥) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات مجال "محتوى دورة التهيئة" مرتبة تنازليا

الرقم	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الفاعلية
١١	يتضمن محتوى دورة التهيئة على استراتيجيات ذات صلة بتنمية مهارات التدريس.	٢.٢٦	٠.٧٧	قليلة
٧	يراعي محتوى دورة التهيئة الفروق الفردية بين المعلمين.	٢.١٧	٠.٧٣	قليلة
٩	يسهم محتوى دورة التهيئة في إعداد المعلمين تربويا ومهنيا.	٢.١٠	٠.٧١	قليلة
٦	محتوى البرامج التدريبية للمعلمين الجدد يتماشى مع احتياجات المعلمين المستقبلية.	٢.١٠	٠.٧٣	قليلة
٨	يوازن محتوى دورة التهيئة بين الجوانب النظرية والعملية	١.٩٤	٠.٦١	قليلة
١٠	ينسجم محتوى دورة التهيئة مع التطورات العلمية في المستجدات التربوية	١.٨٠	٠.٥١	قليلة جدا

يظهر من الجدول رقم (٥) أن المتوسطات الحسابية لإجابات أفراد العينة عن فقرات مجال **"محتوى دورة التهيئة"** تراوحت بين (٢.٢٦-١.٨٠)، وكان أعلى متوسط حسابي للفقرة الحادية عشر التي تنص على "يتضمن محتوى دورة التهيئة على استراتيجيات ذات صلة بتنمية مهارات التدريس" وبدرجة فاعلية قليلة، على الرغم أنّ هذه الفقرة حصلت على أعلى متوسط حسابي ولكن كانت درجتها قليلة. وتعزو الباحثة هذه النتيجة إلى اهتمام المدربين بالجانب النظري أكثر من الجانب العملي، إضافة إلى أنّ المدربين لم يطبقوا بشكل كافٍ نماذج من الحصص التي توظف الاستراتيجيات الحديثة في التدريس، كما لم يعرض المدربون مهارات التنمية المستدامة التي تهتم بها دول العالم، فينبغي أن تكون جزءًا وثيقًا لا ينفصم من التدريب والتعليم ككل، وأخيرًا إغفال جانب الشراكة المحلية والدولية في تبادل الخبرات المهنية والاستراتيجيات التربوية والتعليمة التي من شأنها تعزيز دور المعلم الجديد، وفتح الآفاق لديه نحو معرفة كل ما هو جديد ومستجدّ. وتتشابه هذه النتيجة مع دراسة شريفات؛العليمات(٢٠٠٣)، وتختلف هذه النتيجة مع دراسة (Ingersoll,2011) و دراسة(villar&strong,2007) التي أظهرت أنّ المعلمين أظهروا أداءً مرتفعًا في الجوانب التدريسية المختلفة.

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

وأدنى متوسط حسابي للفقرة العاشرة التي تنص على " ينسجم محتوى دورة التهيئة مع التطورات العلمية في المستجدات التربوية "وبدرجة فاعلية قليلة جدا، وتعزو الباحثة هذه النتيجة إلى عدم مواكبة دورة التهيئة لكل ما هو مستجد في عالم التكنولوجيا، إضافة إلى قلة المدربين المتخصصين في مجال تكنولوجيا التعليم، كما أنّ العلم في تطور مستمر والبرامج التي تهمّ التعليم لا حصر لها، فعلى المعلم أنْ يندفع من تلقاء نفسه إلى الاطلاع على كل ما هو جديد واللحاق بركب التكنولجيا خاصة ما يشهده التعليم عن بعد في الوقت الحاضر، واهتمام الطلاب بالأجهزة الإلكترونية بشكل كبير فكان لا بدّ من كسر الفجوة بين المدرسة والبيت، كما أنّ إغفال هذا الجانب قد يكون لعدم جهوزية المدارس من بنى تحتية وحواسيب وأدوات تكنولوجية.

جدول رقم (٦) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات مجال "كفاءة المدربين" مرتبة تنازليا

الرقم	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الفاعلية
١٦	يمتلك المدربون القدرة على بث روح المشاركة والتعاون.	٢.٨٩	١.١١	متوسطة
١٧	يتمتع المدربون بقدرة عالية على توصيل المعلومات الى المعلمين.	٢.٨١	١.٠٦	متوسطة
١٢	يمتلك المدربون مهارات تنظيم دورة التهيئة.	٢.٧٩	٠.٩٩	متوسطة
١٤	يبدي المدربون مرونة كافية في تقبل ملاحظات المتدربين حول التدريب.	٢.٧٥	١.١١	متوسطة
١٣	يراعي المدربون الفروق الفردية بين المعلمين.	٢.٦٩	١.٠٥	متوسطة
١٨	يمتلك المدربون أساليب ووسائل جديدة وطرق حديثة تحقق أهداف التدريب.	٢.٤٢	٠.٩٩	قليلة
١٥	يستخدم المدربون أساليب عملية تطبيقية في تنفيذ التدريب.	٢.٤١	٠.٨٩	قليلة

يظهر من الجدول رقم (٦) أن المتوسطات الحسابية لإجابات أفراد العينة عن فقرات مجال **"كفاءة المدربين"** تراوحت بين (٢.٨٩-٢.٤١)، وكان أعلى متوسط حسابي للفقرة السادسة عشر التي تنص على "يمتلك المدربون القدرة على بث روح المشاركة والتعاون" وبدرجة فاعلية متوسطة، وتعزو الباحثة السبب إلى أنّ المدرب ليس المشرف المباشر على تقييم أداء المعلم الجديد، حيث أنّ المعلمين قد أتوا من مناطق مختلفة وهذا من شأنه التأثير على طبيعة الاتصال والتواصل والتعاون فيما بين المشرفين والمعلمين.

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

وأدنى متوسط حسابي للفقرة الخامسة عشر التي تنص على " يستخدم المدربون أساليب عملية تطبيقية في تنفيذ التدريب" وبدرجة فاعلية قليلة، وتعزو الباحثة السبب في تقوقع المدرب في مادة تدريبية لا يحيد عنها، وعدم التجديد في المادة التدريبية تبعًا لمتطلبات القرن ٢١.

وهذه النتيجة تتشابه مع دراسة الحجازين (٢٠١٨) حيث أشارت النتائج إلى أن المدربين لا يمتلكون أساليب تطبيقية في تنفيذ التدريب وبحاجة إلى تطوير قدراتهم في هذا المجال، وأيضا تتشابه مع دراسة(هواش،٢٠١٧) التي أظهرت نتائجها أن المدربين بحاجة الى تأهيل لاعطاء برامج التدريب.

جدول رقم (٧) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات مجال "المجال المهني للمعلم الجديد" مرتبة تنازليا

الرقم	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الفاعلية
٢٥	ساعدت دورة التهيئة على تنمية قدرتك في إعداد خطة للدرس.	٢.١٥	٠.٨٥	قليلة
٢٠	ساعدت دورة التهيئة على تعرفك على الجديد في أساليب التقويم ونظم الامتحانات	٢.١٢	٠.٧١	قليلة
٢٣	ساعدت دورة التهيئة على تحسين معارفك الاكاديمية ومهاراتك التدريسية.	٢.٠٧	٠.٧٣	قليلة
١٩	رفعت درة التهيئة من كفاءتك التدريسية	٢.٠٦	٠.٦٣	قليلة
٢٤	ساعدت دورة التهيئة على تعرفك على خصائص الطالب واحتياجاته ومشكلاته	١.٩٤	٠.٦٣	قليلة
٢١	ساعدت دورة التهيئة في إكسابك مهارة استخدام الأساليب الحديثة في التدريس.	١.٩٠	٠.٤٩	قليلة
٢٢	ساعدت دورة التهيئة في تنمية مهاراتك في استخدام تكنولوجيا التعليم.	١.٨٠	٠.٦٠	قليلة جدا

يظهر من الجدول رقم (٧) أن المتوسطات الحسابية لإجابات أفراد العينة عن فقرات "**المجال المهني للمعلمين** " تراوحت بين (٢.١٥-١.٨٠)، وكان أعلى متوسط حسابي للفقرة الخامسة والعشرون التي تنص على "**ساعدت دورة التهيئة على تنمية قدرتك في إعداد خطة للدرس**" وبدرجة فاعلية قليلة، وتعزو الباحثة السبب في اهتمام المدربين بإعطائها وعرضها لنماذج من الخطط اليومية فقط، ولا يتم عمل تغذية راجعة للخطط التي ينفذها المعلمون، وإغفالها للخطط العلاجية والتشخيصية، إضافة إلى الخطط المستحدثة لتغيير نظام التعليم في المدارس كالخطط الربعية وخطط الفترات.

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

وأدنى متوسط حسابي للفقرة الثانية والعشرين التي تنص على " **ساعدت دورة التهيئة في تنمية مهاراتك في استخدام تكنولوجيا التعليم**" وبدرجة فاعلية قليلة جدا، وتعزو الباحثة السبب في أنّ الهدف من دورة التهيئة للمعلمين الجدد لم يكن تطوير المعلمين على برامج تكنولوجيا التعليم، بل تهيئتهم للتدريس بشكل عام.

جدول رقم (٨) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات مجال "المجال الشخصي والاجتماعي" مرتبة تنازليا

الرقم	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الفاعلية
٢٧	ساعدت دورة التهيئة على تنمية مهارتك كقائد وموجه لطلابك.	٢.١١	٠.٧٢	قليلة
٢٦	ساعدت دورة التهيئة على تنمية مهارات العمل الجماعي والتعامل بروح الفريق مع زملائك وطلابك.	٢.١٠	٠.٦٦	قليلة
٣٠	ساعدت دورة التهيئة في تنمية بعض الصفات الشخصية التي تساعدك في أدائك لعملك.	٢.٠٥	٠.٥٦	قليلة
٢٩	ساعدت دورة التهيئة على تشجيعك على النمو الذاتي في المهنة.	٢.٠٢	٠.٦١	قليلة
٢٨	ساعدت دورة التهيئة على اكتشاف قدراتك ومواهبك وكيفية توظيفها.	٢.٠٠	٠.٦٣	قليلة

يظهر من الجدول رقم (٨) أن المتوسطات الحسابية لإجابات أفراد العينة عن فقرات **"المجال المهني للمعلمين** " تراوحت بين (٢.١١-٢.٠٠)، وكان أعلى متوسط حسابي للفقرة السابعة والعشرون التي تنص على "**ساعدت دورة التهيئة على تنمية مهارتك كقائد وموجه لطلابك**" وبدرجة فاعلية قليلة، وتعزو الباحثة السبب في عدم اهتمام المدربين لمثل هذا المجال في إعداد معلم قائد وموجه لطلابه، فقد صبّوا اهتمامهم في تنفيذ الحصة من البداية حتى نهايتها بالاستعانة بالاستراتيجيات وأساليب التقويم المختلفة، دون إرشاد لخطوات الإدارة الصفية الفعالة.

وأدنى متوسط حسابي للفقرة الثامنة والعشرين التي تنص على " **ساعدت دورة التهيئة على اكتشاف قدراتك ومواهبك وكيفية توظيفها**" وبدرجة فاعلية قليلة، وتعزو الباحثة السبب في أن المدرب بالأغلب يكون محور العملية التدريبية، غير مرن في اكتشاف الميول والمواهب، لأنه مرتبط بمادة تدريبية معينة لا يريد الحياد عنها. كما أنّ المدربين يعتمدون على معلم خبير من كل تخصص يساعدهم في مجال

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

التدريب فلم تبقَ هناك فرصة للمعلم الجديد لاكتشاف ميوله ومواهبه، إضافة إلى عدم توظيف مهارات التفكير الناقد في التدريب، فنرى هذا المجال يُدرّب بشكل نظري بحت دون أن يكون هناك مجال للتفكير وحل المشكلات وعصف الذهن لاستمطار الأفكار والمهارات.

- ثانيا: لفحص نتائج الفرضية الأولى المتعلقة بالسؤال الفرعي الأول والتي تنص على **" لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq$ ٠.٠٥) في تقييم المعلمين لمستوى فاعلية دورة التهيئة للمعلمين الجدد في مديرية بيرزيت تعزى للجنس".**

لفحص هذه الفرضية تم استخدام اختبار (independent sample T.test) كما يظهر في الجدول رقم (٩)

جدول رقم(٩) اختبار (independent sample T.test) للكشف عن الفروق تبعا لمتغير الدراسة (الجنس)

الجنس	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	مستوى الدلالة
ذكر	٣٦	٢.٢٤	٠.٥٧	٠.٧٥
أنثى	٤٥	٢.٢٨	٠.٤٥	

تشير نتائج اختبار(T-test) أنّ مستوى الدلالة يساوي ٠.٧٥ وهو أكبر من مستوى الدلالة المحدد في الفرضية الصفرية، وبالتالي نقبل الفرضية الصفرية، مما يدل على عدم وجود فروق في تقييم المعلمين لمستوى فاعلية دورة التهيئة للمعلمين الجدد في مديرية بيرزيت تعزى للجنس؛ لأنّ كلا الجنسين يخضعان للتدريب ذاته وللمشرف نفسه.

وتتشابه هذه النتيجة مع دراسة الكيلاني (٢٠٠٩)، وتختلف هذه النتيجة مع نتائج دراسة الجراح(٢٠٢٠) حيث أثبتت نتائج الدراسة أنه توجد فروق في درجة الفاعلية لصالح الإناث.

ثالثا: لفحص نتائج الفرضية الثانية المتعلقة بالسؤال الفرعي الثاني والتي تنص على " **لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq$٠.٠٥) في تقييم المعلمين لمستوى فاعلية دورة التهيئة للمعلمين الجدد في** مديرية بيرزيت **تعزى للتخصص".** تم استخدام اختبار (one way anova) كما يظهر في الجدول رقم (١٠)

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

جدول رقم(١٠) اختبار (one way anova) للكشف عن الفروق تبعا لمتغير الدراسة (التخصص)

مصدر التباين	مجموع مربعات الانحرافات	درجة الحرية	معدل التباين	مستوى الدلالة
الخطأ بين الأفراد الخطأ لدى الأفراد الخطأ الكلي	٢.٦١٤ ١٨.٠٢١ ٢٠.٦٣٥	٦ ٧٤ ٨٠	٠.٤٣٦ ٠.٢٤٤	٠.١١

يلاحظ من جدول رقم (١٠) أن مستوى الدلالة = ٠.١١ وهو أكبر من ٠.٠٥ لذلك لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq$٠.٠٥) في تقييم المعلمين لمستوى فاعلية دورة التهيئة للمعلمين الجدد في مديرية بيرزيت تعزى للتخصص فنقبل الفرضية الصفرية ونرفض الفرضية البديلة؛ لأنّ محتوى التدريب في دورة التهيئة للمعلمين الجدد واحد، والأهداف التدريبية واحدة للمباحث التدريسية كافة. وتختلف هذه النتيجة مع نتيجة الكيلاني (٢٠٠٩) حيث أظهرت نتائج الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير التخصص ولصالح تخصص التربية الاسلامية.

رابعا: للإجابة عن السؤال الثالث الذي ينص على " **ما مقترحات تطوير دورة التهيئة من وجهة نظر المعلمين الجدد في** مديرية بيرزيت؟

تمّ رصد استجابات المعلمين الجدد وسيتم تلخيصها فيما هو آتٍ:

ضرورة التركيز على التطبيق العملي لمهارات المبحث كافة، وتوظيف مهارات القرن ٢١ في التدريس، والاطلاع على مهارات التنمية المستدامة وتطبيقها، والاهتمام ببرامج تكنولوجيا التعليم التي تخدم العملية التعليمية الوجاهية الحضورية وفي التعليم عن بعد، تأهيل وتدريب المدربين على الأساليب المتطورة في إعطاء الدورة وتدريبهم على تقبل وجهات النظر المعارضة، وأن يتم إعادة النظر بمحتوى الدورة التدريبية لتلائم احتياجات المعلمين الجدد، وألا تكون فترتها مؤقتة، والحرص على متابعة المعلمين على الأقل مدة عامين.

التوصيات

١- ضرورة دراسة الاحتياجات الفعلية للمعلمين الجدد قبل تصميم محتوى دورة التهيئة، ومراعاة أن يكون محتوى البرامج التدريبية ذات صلة بالتخصص العلمي للمعلم.

٢- رفع مستوى المشرفين المسؤولين عن تدريب المعلمين الجدد من الناحيتين المعرفية والتطبيقية.

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

٣- دعوة المعلمين والمعلمات الجدد إلى إعطاء أنفسهم فرصة أكبر للاستفادة القصوى من دورة التهيئة.
٤- تضمين محتوى دورة التهيئة استراتيجيات ذات صلة بتنمية مهارات التدريس لدى المعلمين الجدد.
٥- عمل شراكة دولية ومحلية عنوانها "تهيئة المعلمين الجدد" لتزويدهم بالخبرات اللازمة لتطويرهم مهنيًا.
٦- مراعاة توقيت الدورة التدريبية بحيث يكون تعيين المعلمين الجدد قبل بدء العام الدراسي حتى يتسنى لهم التعرف إليهم، والاطلاع الأكبر على احتياجاتهم وتطويرها.

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

المصادر والمراجع

الترتوري،محمد؛القضاة،محمد(٢٠٠٦).**المعلم الجديد دليل المعلم في الإدارة الصفية الفعالة.**عمان،الأردن:دار الحامد للنشر والتوزيع.

الجراح،ولاء(٢٠٢٠).**فاعلية البرامج التدريبية للمعلمين الجدد وعلاقتها بتحسين أدائهم من وجهة نظر المشرفين والمعلمين في مدارس محافظة اربد.**رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة اليرموك، الأردن.

الحجازين، عطا. (٢٠١٨). **فاعلية البرنامج التدريبي للمعلمين الجدد من وجهة نظرهم في مديرية التربية والتعليم لمنطقة الكرك.** مجلة كلية التربية. بورسعيد, ٢٣(٢٣), ١٤٥-١٧٥.

حسونة،نورة(٢٠١٤).**فاعلية برنامج تدريب المعلمين الجدد في مدارس وزارة التربية والتعليم الأردنية والصعوبات التي يواجهونها أثناء التدريب من وجهة نظر المعلمين المساندين والمعلمين المتدربين والمشرفين.**رسالة ماجيستير غير منشورة، الجامعة الأردنية، الأردن.

زامل، مجدي (٢٠٢١).**درجة اسهامات البرنامج التدريبي لمعلمي الصفوف من (١-٤) أثناء الخدمة في تطورهم المهني.** مجلة جامعة القدس المفتوحة للأبحاث والدراسات التربوية والنفسية,٣٣(١٢).

السيد،أسامة؛الجمل،عباس(٢٠١٦).**التدريب والتنمية المهنية المستدامة.** الأردن، عمان: دار العلم والايمان للنشر والتوزيع.

شديفات،يحيى؛العليمات،علي(٢٠٠٣).**مدى اكساب البرنامج التدريبي للمعلمين الجدد للمهارات التدريسية من وجهة نظر المشرفين التربويين في اقليم الشمال في الاردن.**مجلة كلية التربية،١٠٠،٥٣-١٢٨.

الشرع،أسعد (٢٠١٨).**الاحتياجات التدريبية للمعلمين الجدد من وجهة نظر مديري المدارس الأساسية في مديرية التربية والتعليم للواء بني عبيد/إربد في الأردن.** مجلة العلوم التربوية و النفسية, ٢(١٨), ١١٢-٩٥.

الشهري،خالد؛ قطب، إيمان (٢٠٢٠).**تصور مقترح لتنمية كفايات الإدارة الصفية لدى المعلمين الجدد في المدارس الأهلية من وجهة نظر المشرفين التربويين وقادة المدارس في مكة المكرمة.** مجلة العلوم التربوية و النفسية, ٤(١٠), ٨٦-١١٨.

صلاح،لبيبة(٢٠٠٤).**المعلم ونموه المهني قبل الخدمة وفي أثنائها.**عمان، الأردن:أزمنة للنشر والتوزيع.

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

كساسبة،ميس؛ ابداح،علاء (٢٠٢٠).**درجة فاعلية برنامج المعلمين الجدد في تطبيق الاستراتيجيات التدريسية الحديثة لدى معلمي الصفوف الثلاثة الأولى في مديرية تربية عمان الثانية.**مجلة العلوم التربوية والنفسية,٤(٤٣),١-١٨.

الكيلاني،أحمد(٢٠٠٩).**تقويم البرنامج التدريبي لمعلمي التربية الاسلامية الجدد من وجهة نظرهم في بعض المديريات التربوية في الأردن.**مجلة جامعة أم القرى للعلوم التربوية والنفسية,١(٢),١٩٥-٢٣٢.

محمد،مصطفى؛حوالة،سهير(٢٠٠٥).**إعداد المعلم تنميته وتدريبه.**عمان،الأردن:دار الفكر للنشر والتوزيع.

المخادمة،بدر؛عليمات صالح.**تقدير فاعلية البرامج التدريبية للمعلمين الجدد في محافظة اربد من وجهة نظرهم.**رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة اليرموك،الأردن.

هواش،دلال(٢٠١٧).**تقويم برامج تدريب المعلمين الجدد في الصفوف الثلاثة الأولى في المدارس الحكومية على مناهج الرياضيات المطورة.**مجلة الجامعة الاسلامية للدراسات التربوية والنفسية،٢٦(١)،٥١٥-٥٣٥.

وزارة التربية والتعليم(٢٠٢٠).**دورة التهيئة للمعلم الجديد.**

Davis, B., & Higdon, K. (2008). **The effects of mentoring/induction support on beginning teachers' practices in early elementary classrooms (K-3)**. Journal of research in childhood education, 22(3), 261-274.

Duke, L., Karson, A., & Wheeler, J. (2006). **Do mentoring and induction programs have greater benefits for teachers who lack preservice training?**. JOURNAL OF PUBLIC AND INTERNATIONAL AFFAIRS-PRINCETON-, 17, 61.

Ingersoll, R. M., & Strong, M. (2011**). The impact of induction and mentoring programs for beginning teachers: A critical review of the research**. Review of educational research, 81(2), 201-233.

Leugers, L. L. (2018). **The effects of mentoring and induction programs and personal resiliency on the retention of early career teachers** (Doctoral dissertation, Antioch University).

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

Roehrig, A. D., Bohn, C. M., Turner, J. E., & Pressley, M. (2008). **Mentoring beginning primary teachers for exemplary teaching practices**. Teaching and Teacher Education, 24(3), 684-702.

Smith, T. M., & Ingersoll, R. M. (2004). **What are the effects of induction and mentoring on beginning teacher turnover?.** American educational research journal, 41(3), 681-714.

Villar, A., & Strong, M. (2007). **Is mentoring worth the money? A benefit-cost analysis and five-year rate of return of a comprehensive mentoring program for beginning teachers**. Ers Spectrum, 25(3), 1-17.

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

تنمية مهارات غوص السكوبا الترفيهي لدى طلبة المرحلة المتوسطة والمرحلة الثانوية

Developing scuba diving skills in middle and high school

إعداد

ماجد بن أحمد محمد آل عطا العسيري

Majid Ahmed Mohammed Al-Ata Al-Asiri

طالب دكتوراة بجامعة الملك خالد

أ.د/ مسفر أحمد مسفر الوادعي

Prof.Safar Ahmed Safar Al-Wadaei

أستاذ المناهج وطرق التدريس بقسم التعليم والتعلم ـ كلية التربية ـ جامعة الملك خالد

Doi: 10.21608/jasep.2024.391153

استلام البحث : ٢٨ / ٨ /٢٠٢٤

قبول النشر: ١ / ١٠ / ٢٠٢٤

العسيري، ماجد بن أحمد محمد آل عطا والوادعي، مسفر أحمد مسفر (٢٠٢٤). تنمية مهارات غوص السكوبا الترفيهي لدى طلبة المرحلة المتوسطة والمرحلة الثانوية . ***المجلة العربية للعلوم التربوية والنفسية***، المؤسسة العربية للتربية والعلوم والآداب، مصر،٨(٤٢) ، ٤١٣ – ٤٢٢.

http://jasep.journals.ekb.eg

تنمية مهارات غوص السكوبا الترفيهي لدى طلبة المرحلة المتوسطة والمرحلة الثانوية

المستخلص:

أصبحت برامج الغوص الترفيهي أكثر شعبية في المدارس والجامعات في جميع أنحاء المملكة العربية السعودية. توفر هذه البرامج للطلاب فرصة تعلم مهارات قيمة، والحصول على شهادات، واستكشاف العالم تحت الماء. يناقش هذا البحث فوائد الغوص الترفيهي لطلاب المدارس المتوسطة والثانوية، بما في ذلك اللياقة البدنية، والصحة العقلية، وفرص العمل. كما يحدد متطلبات برنامج الغوص الترفيهي، بما في ذلك الدورات المقدمة والشهادات اللازمة. ويختتم البحث بتسليط الضوء على التأثير الإيجابي لهذه البرامج على التطوير الشخصي والمهني للطلاب.

Abstract:

The development of recreational scuba diving programs has become increasingly popular in schools and universities across Saudi Arabia. These programs offer students the opportunity to learn valuable skills, gain certifications, and explore the underwater world. This paper discusses the benefits of recreational scuba diving for middle and high school students, including physical fitness, mental well-being, and career opportunities. It also outlines the requirements for a recreational scuba diving program, including the courses offered and the necessary certifications. The paper concludes by highlighting the positive impact of these programs on students' personal and professional development.

مقدمة

أصبحت برامج الـأنشطة البدنية وبرامج اللياقة البدنية ، وكذلك المشاركة في الأنشطة الترفيهية ، أكثر انتشارا في مجتمعنا على مدار ال ٢٠ عاما الماضية. يختار المزيد والمزيد من الأفراد من مختلف الأعمار المشاركة في برامج النشاط البدني وكذلك الانخراط في الدراسة للعلوم الرياضية وممارسة العلوم. لطالما كانت أقسام مثل علوم الأحياء والتربية البدنية مكونا من مكونات نظامنا التعليمي ، و قد نمى عدد متزايد من الأقسام في الجامعات الكبرى في المملكة العربية السعودية التي قامت

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

بتضمين برامج غالبا على تطوير خبراء في دراسة الحركة البشرية للمهن تتطلب الغوص و اللياقة البدنية و التدريب الشخصي و على سبيل المثال وفقا للمركز الإعلامي لجامعة الملك خالد تلقى ٣٥ طالبا في نادي الغوص بعمادة شؤون الطلاب بجامعة الملك خالد دروسا نظرية إلى جانب الرحلة البحرية في الدورة الدولية للغوص في المياة المفتوحة و المتعمدة من المنظمة الأميركية NAUI بهدف تدريب الطلاب على فنون السباحة والغوص "جامعة الملك خالد "

(https://www.kku.edu.sa/ar/news/1104)

وفي مجال الغوص العلمي فقد حققت جامعة الملك عبدالله للعلوم و التقنية (كاوست) إنجازا كبيرا يعتبر الأول من نوعه بهدف تطوير القوى العاملة الوطنية ذات المهارات العالية كجزء من التزامها المستمر في تحقيق رؤية المملكة ٢٠٣٠ ، إذ منحت في نوفمبر ٢٠٢٠ أول شهادة غوص لأغراض البحث العلمي معتمدة دوليا في المملكة العربية السعودية لمواطن سعودي هو الغواص سعيد أمين عالم البحار و طالب الدكتوراه حيث أكمل سعيد دورة الغوص لأغراض البحث العلمي الصارمة و المعتمدة من الأكاديمية الأميركية لعلوم ما تحت الماء "جامعة الملك عبدالله للعلوم و التقنية"

(https://www.kaust.edu.sa/ar/news/a-milestone-in-saudi-scientific-diving)

والجدير بالذكر أن مناهج اللغة الإنجليزية للمرحلة المتوسطة و المرحلة الثانوية في المملكة العربية السعودية موضوعات تتعلق بغوص السكوبا و قد أبدى العديد من الطلاب للباحث إعرابهم عن اهتمامهم بمجال غوص السكوبا.

الغوص هو نشاط ترفيهي مفضل للآلاف إذ يشارك الناس في الغوص لأسباب مختلفة تتراوح من البقاء نشطا إلى استكشاف العالم تحت سطح البحر. من خلال التدريب المناسب ، يمكن للغواصين الاستمتاع بالتصوير الفوتوغرافي وصيد الأسماك بالرمح والغوص في حطام السفن والتعرف على الحياة البحرية الغريبة. يمكن الاستمتاع بالغوص في المياه العذبة والمياه المالحة والأنهار والبرك وبيئات المياه الباردة أو الدافئة. يفتح الغوص العالم تحت الماء لأي شخص لديه التدريب المناسب والقدرات البدنية اللازمة ، ويمكن أن يتمتع به الغواصون الذين تقل أعمارهم عن ١٠ سنوات. الغوص هو نشاط فريد من نوعه للتربية البدنية يمكن لطلاب المدارس المتوسطة والثانوية تجربته في التربية البدنية لتزويدهم بالمهارات الأساسية اللازمة للاستمتاع بالرياضة لسنوات عديدة قادمة (Coelho & Fielitz, 2006).

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

يرمز الغوص إلى "جهاز التنفس تحت الماء القائم بذاته" وهو شكل من أشكال الغوص الذي مارسه الآلاف من الأفراد على مدى العقود الستة الماضية (Dimmock, 2009). شارك الأفراد منذ فترة طويلة في الغوص في الجامعات كجزء من الأنشطة والبرامج الترفيهية المقدمة. ومع ذلك ، يعتبر هذا البرنامج الأول من نوعه بهدف تدريب الأفراد على المهن المتعلقة بالغوص. على الرغم من أن المؤسسات الأكاديمية الأخرى قد طورت برامج متعلقة بالغوص ، مثل برنامج الغوص الأكاديمي الذي يقدمه قسم جيولوجيا البحار بجامعة الملك عبد العزيز ، أو برنامج الغوص العلمي تحت الماء في جامعة الملك عبدالله للعلوم و التقنية ، إلا أن هذه البرامج عادة ما ترتبط ارتباطا مباشرا بمجال تكميلي للتركيز ، مثل تطبيق الغوص كأداة في دراسة العلوم البحرية أو علم الأحياء. في المقابل ، تم تصميم هذا البرنامج لتوفير خبرات واسعة النطاق في مجال الغوص كمهنة ويعلم المهارات التي تتراوح من مهارات الغوص التمهيدية إلى دورات قيادة الغوص ، والتخصصات في مجالات من غوص الإنقاذ إلى الإنقاذ تحت الماء ومهارات البحث والتعافي.

فوائد الغوص

منذ فترة طويلة ينظر إلى غوص السكوبا على أنه نشاط ترفيهي بسيط. يرى العديد من الأفراد الغوص كنشاط قد يشارك فيه المرء من حين لآخر أثناء قضاء عطلة في موقع استوائي. ومع ذلك ، توفر أنشطة الغوص المنتظمة مجموعة واسعة من الفوائد لكل من الغواص المبتدئ ومدى الحياة. يختار المزيد والمزيد من الأفراد استكشاف الغوص كنشاط ترفيهي يتجاوز نشاط الإجازة البسيط. إلى جانب العديد من الفوائد البدنية التي قد تأتي من المشاركة المنتظمة في الغوص (Dimmock, 2009) ، هناك فرص مهنية إضافية متاحة للأفراد الذين تلقوا تدريبا مكثفا في تقنيات الغوص .

وتشير الأدبيات إلى أهمية التمرين والتدريب على التدريب من أجل المشاركة المناسبة والآمنة في أنشطة الغوص (Fighting Father Time, n.d.) على الرغم من أن إحدى السمات المميزة للغوص الفعال هي تقليل الجهد البدني (للحفاظ على الهواء) ، إلا أن الغواصين المنتظمين يتمتعون بالعديد من الفوائد المتعلقة بالصحة. يتطلب الغوص القوة ، وقابلية الدوران ، والغواصين الجيدين على دراية بالفوائد الصحية الإيجابية لبرنامج التمارين الرياضية المنتظم والمنظم. بالإضافة إلى ذلك ، قد يمتلك الغواصون عادة مستويات أقل من الدهون في الجسم ، مما يسمح بمزيد من الغوص الفعال بسبب الحاجة الأقل للوزن لمواجهة آثار الطفو. يستطيع الغواصون المناسبون الغوص في كثير من الأحيان ، والمشاركة في المزيد

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

من الأنشطة المتعلقة بالغوص ، واكتساب مستويات متزايدة من المتعة. جنبا إلى جنب مع الفوائد الجسدية المرتبطة التي يمكن أن يعززها الغوص ، هناك فوائد نفسية أيضا. يتطلب التدريب على الغوص عادة من الأفراد أن يصبحوا مكتفين ذاتيا وأن يمتلكوا الثقة بالنفس اللازمة للانخراط في ممارسات الغوص بأمان. تساعد المشاركة في الأنشطة المتعلقة بالغوص الأفراد على تحسين مستويات ثقتهم بأنفسهم وتساعدهم على أن يصبحوا أكثر وعيا بالأدوات النفسية اللازمة للمشاركة في أنشطة المغامرة (Bonnet et al., 2008). بالإضافة إلى ذلك ، أشارت الأبحاث إلى أن الأفراد الذين يشاركون في الغوص كنشاط ترفيهي يبلغون عن زيادة مستويات السعادة والرفاهية العامة (Bonnet et al., 2008). واحدة من الفوائد الإضافية للغوص التي غالبا ما يستشهد بها الأفراد هي التفاعل الاجتماعي الذي يأتي مع كونك غطاسا. تقترح معظم وكالات الغوص الرئيسية بشدة أن يستخدم جميع الغواصين "صديقا" عند الغوص ويمتنعون عن ممارسات الغوص الفردي. وبالتالي يحتاج الغواصون عادة إلى الغوص مع الآخرين لأسباب تتعلق بالسلامة ، وهذا يسمح بمزيد من المشاركة الاجتماعية بين المشاركين النشطين. بالإضافة إلى ذلك ، يختار العديد من الأفراد الغوص في المواقع التي غالبا ما تخلق فرص سفر مثيرة. تعد أنشطة السفر هذه أحد الأسباب الرئيسية التي تجعل الناس يبدأون في الغوص كنشاط ترفيهي ، وغالبا ما تساعد المشاركة في الغوص في حياة السفر وممارسة الرياضة والصحة البدنية بشكل عام.

فوائد غوص السكوبا لمحترفي غوص السكوبا:

إلى جانب الفوائد الجسدية والنفسية التي تمت مناقشتها سابقا والمرتبطة بالأنشطة المتعلقة بالغوص ، هناك أيضا فوائد مهنية للأفراد الذين يقررون ممارسة مهنة تتطلب التدريب على الغوص. في صناعة الترفيه والسياحة ، توجد العديد من الفرص الوظيفية للطلاب الذين لديهم رخصة غوص معتمدة ، بما في ذلك العمل مع عمليات قوارب الغوص ، وإدارة المنتجعات ، وقيادة أنشطة الغوص كخبير غوص ، وتدريس دورات الغوص كمدرب سكوبا معتمد. تقدم العديد من المراكز المجتمعية ومحلات الغوص الخاصة تعليمات الغوص وتوفر برامج الغوص والسفر للعملاء المهتمين.

هناك فرص مهنية إضافية للطلاب المهتمين بالغوص التجاري وتطبيقه. يتطلب الغوص التجاري مزيدا من التدريب في مدرسة غوص تجارية، بالإضافة إلى معرفة التقنيات المتقدمة والتدريب عليها. يعمل الغواصون التجاريون في مجموعة متنوعة من البيئات ويؤدون مجموعة متنوعة من المهام، بما في ذلك البناء تحت الماء، وصيانة الهياكل تحت الماء (مثل منصات النفط)، والانتعاش تحت الماء. إلى جانب

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

الإعداد الأكاديمي اللازم لهذه الأنواع من الوظائف، يحتاج الأفراد في الغوص التجاري أيضا إلى فهم قوي للمتطلبات المادية القصوى لمهام الغوص التجارية الآمنة. يرتبط الكثير من هذه المعرفة فيما يتعلق بالطبيعة المادية للوظيفة ارتباطا مباشرا بمعرفة المحتوى التي يتم تدريسها في مستويات غوص السكوبا المتقدمة.

ومثال على ما سبق قد سنحت الفرصة للباحث في المشاركة مع فريق غواصين بالتعاقد مع جامعة الملك عبد الله للعلوم والتقنية في القيام بمهام تتعلق بنقل واستزراع المرجان البحري في جزيرة سنداله شمال المملكة العربية السعودية والباحث يفخر بكونه جزء من الفريق الذي نجح في مشروع أكبر حديقة مائية في العالم.

متطلبات البرنامج:

تم تصميم البرنامج لتزويد الطلاب بالتدريب البدني على تقنيات الغوص، فضلا عن الإعداد النظري المكثف في علم الغوص. يتم تدريس الطلاب من قبل مدربي الغوص المؤهلين مع سنوات عديدة من التدريب والشهادات من خلال الرابطة الوطنية للمدربين تحت الماء (NAUI)، وهي واحدة من وكالات التصديق الأصلية التي تم تطويرها لتوفير تعليم آمن في الغوص. تأسست NAUI في عام ١٩٦٠ وكانت واحدة من رواد الصناعة في توفير تدريب استثنائي لمدربيهم، وهؤلاء الأفراد الذين يقومون بالتدريس لديهم تدريب مكثف من الوكالة. بالإضافة إلى ذلك، يتمتع البرنامج بميزة كبيرة تتمثل في وجود موقع تدريب في محافظة حقل لتدريب الغوص في المياه المفتوحة يستخدمه الطلاب فقط في تخصص غوص السكوبا. يسمح هذا الموقع بمرفق جيد المراقبة والصيانة لتعليم مهارات الغوص المختلفة في المياه المفتوحة. إلى جانب الشهادة العامة للمياه المفتوحة، يسمح هذا المرفق أيضا بتدريب مكثف في مجالات مثل الإنقاذ والبحث والتعافي والبناء تحت الماء، وهو غير مفتوح للاستخدام العام، مما يساعد في الحفاظ على ظروف موقع الغوص اللازمة المطلوبة لنوع التعليمات المقدمة في البرنامج. يجب على الطلاب الذين يودون الالتحاق التسجيل في البداية في دورة الغوص التمهيدية في المياه المفتوحة (الجدول ١). دورة غواص المياه المفتوحة (KIN 108) هي دورة مدتها اسبوعين يتعلم فيها الطلاب معلومات مستوى الدخول المطلوبة من غواص سكوبا معتمد. تشمل الموضوعات تكوين المعدات ومهارات وتقنيات الغوص الأساسية، بالإضافة إلى نظرية الغوص وعلوم الغوص الأساسية. عند الانتهاء من هذا الفصل، قد يختار الطلاب إجراء اختبار مهاراتهم في المياه المفتوحة من أجل أن يصبحوا غواصا معتمدا من خلال NAUI. بعد الانتهاء من دورة الغوص في المياه المفتوحة ، يطلب من الطلاب المسجلين في البرنامج التسجيل في دورة غوص متقدمة في المياه المفتوحة (KIN

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

208). تتكون هذه الدورة من مزيد من التدريب على مهارات الغوص الأكثر تقدما وتقنية ، بما في ذلك الغوص الليلي والغوص العميق والملاحة المتقدمة والغوص بدون رؤية وتقنيات البحث والاسترداد. تعتمد هذه الدورة على الأساسيات التي يتم تعلمها في الفصل التمهيدي وتهدف إلى توسيع قاعدة المعرفة للطلاب الذين يستمرون في التخصص الفرعي. عند الانتهاء من هذه الدورة التي تستغرق ١٥ أسبوعا ، يمكن للطلاب الحصول على شهادة الغوص المتقدمة في المياه المفتوحة ، والتي تسمح لهم بالمشاركة بأمان في هذه التقنيات الأكثر تقدما شخصيا ومهنيا.

الدورة الثالثة في البرنامج هي دورة غواص إنقاذ (KIN 308) تتوسع في التخصصات التي تم تدريسها في دورة المياه المفتوحة المتقدمة. يكتسب الطلاب الذين يأخذون دورة تخصصات الغوص مزيدا من التعرض لمواقف الغوص في العالم الحقيقي ويستمرون في تطوير معرفتهم في مهارات الغوص والنظرية. يتم تدريب الطلاب في الدورة على تقنيات الإنقاذ وقد يختارون بعد ذلك التخصص في اثنين أو أكثر من تخصصات الغوص الإضافية ، بما في ذلك غوص الإنقاذ تحت الماء. عند الانتهاء ، يحصل العديد من الطلاب على شهادة غواص الإنقاذ إلى جانب الشهادات في مجالات تخصصهم المختارة.

أخيرا ، يطلب من الطلاب الذين يختارون إكمال البرنامج أن يأخذوا دورة تدريبية لمرشدي الغوص (KIN 408). تم تصميم هذه الدورة لتكون دورة تتويجا يطبق فيها الطلاب معرفتهم المكتسبة ويظهرون كفاءتهم في كونهم قادة غوص. يتم تعيين الطلاب في هذا الفصل للمساعدة في دورة المياه المفتوحة التمهيدية كقادة غوص مساعدين. بالإضافة إلى ذلك ، يتوقع من هؤلاء الطلاب المساعدة في جميع عمليات الغوص في المياه المفتوحة وتوفير القيادة للطلاب الجدد. في نهاية المطاف ، يتم إعداد هؤلاء الطلاب للعمل في أدوار قيادية عند الانتهاء من التخصص الفرعي ، ويختار بعض الطلاب مواصلة تدريبهم بهدف أن يصبحوا مدربين للغوص.

الطلاب المستهدفون :

يمكن لأي طالب من طلبة المرحلة المتوسطة و المرحلة الثانوية في المملكة العربية السعودية مهتم بالغوص التسجيل في البرنامج . ومع ذلك ، هناك تخصصات طلابية محددة من الجامعات أظهرت الاهتمام المباشر بالبرنامج ، بما في ذلك علم الأحياء والترفيه والمتنزهات و السياحة والتي قد تتطلب خبرة في الأنشطة تحت الماء ، بما في ذلك الغوص في مجال الإنقاذ المائي والتحقيق في مسرح الجريمة. الطلاب الذين يسعون حاليا للالتحاق بوظائف المديرية العامة للدفاع المدني قد التحقوا بالمستوى الأول و الثاني لغوص السكوبا بهدف محدد هو تعزيز فرصهم

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

المهنية المستقبلية. كما أعرب العديد من الطلاب الذين أعربوا عن اهتمامهم بكلية السياحة و الضيافة في جامعة تبوك عن اهتمامهم بالمهن في إدارة المنتجعات وإدارتها. نظرا لأن العديد من هذه المنتجعات تقدم دروسا في الغوص أو السفر المتعلق بالغوص ، يسمح هذا البرنامج لهؤلاء الطلاب بالحصول على المهارات والشهادات القيادية اللازمة قبل دخول المهنة. حصل العديد من الخريجين على مناصب في مراكز الغوص والمنتجعات في جميع أنحاء المملكة العربية السعودية ودوليا. بالإضافة إلى ذلك ، شارك طلاب من برنامج علم الأحياء في جامعة تبوك مع اهتمام صريح بالعلوم البحرية في تخصص غوص السكوبا لاكتساب المهارات اللازمة للعمل المهني في المستقبل. غالبا ما يدرك الأفراد الذين يخططون للعمل في بيئة بحرية الحاجة إلى القدرة على الغوص. إلى جانب التدريب اللازم في علم الأحياء البحرية ، يطلب من هؤلاء الطلاب تطوير المهارات الفنية تحت الماء اللازمة لإجراء التحقيقات والمسوحات تحت الماء بأمان وكفاءة .

فوائد لتنمية مهارات غوص السكوبا الترفيهي لدى طلبة المرحلة المتوسطة و الثانوية

السؤال الرئيس فيما يتعلق بتطوير هذا البرنامج هو ، ما الفائدة التي يتمتع بها برنامج غوص السكوبا الترفيهي لطلاب المرحلة المتوسطة و المرحلة الثانوية الذين يختارون التسجيل فيه؟

و كيف يرتبط برنامج غوص السكوبا بالمهن المستقبلية لهؤلاء الطلبة ؟

أحد أهداف برنامج غوص السكوبا الترفيهي هو تثقيف الأفراد حول فوائد النشاط مدى الحياة ، وكذلك التأثير على هؤلاء الأفراد فيما يتعلق بخيارات نشاطهم الشخصي. على الرغم من أنه ليس كل من يدرس برنامج غوص السكوبا الترفيهي يحتاج إلى أن يكون رياضيا رفيع المستوى أو نموذجا للياقة البدنية ، إلا أن الكثيرين في المجتمع يشعرون أنه يجب استثمار هؤلاء الأفراد شخصيا في المشاركة في تعليم الحركة والنشاط البدني مدى الحياة. لقد ثبت أن دراسة الغوص تزيد من اهتمام العديد من طلابنا بالمجالات المرتبطة بأنشطة الحركة المائية. أن تصبح أكثر دراية بالقدرات والمهارات اللازمة للغوص قد أدى إلى مزيد من المشاركة الشخصية في الرياضات المائية وهو مجرد نشاط آخر قد يطور الطلاب شغفا به مدى الحياة ، على غرار تأثير أنشطة اللياقة البدنية على المشاركة في تدريب اللياقة البدنية والرياضة مدى الحياة. بالإضافة إلى ذلك ، سيوفر البرنامج فرصا بحثية لكل من الطلاب وأعضاء هيئة التدريس داخل المشاركين في البرنامج . شارك الطلاب المهتمون في مشاريع بحثية تتراوح من تأثير المعدات على الأداء البشري إلى العلاقة بين التدريب

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

على المهارات في الماء وتأثيرها على الوظيفة الحركية. وقد عزز ذلك الاهتمام المباشر بعملية البحث ودور البحث في التعليم ككل. يتمتع الطلاب بفرصة فريدة لتطبيق المفاهيم المتعلقة بالوظيفة الفسيولوجية البشرية ، والمبادئ الميكانيكية الحيوية، و / أو العوامل النفسية التي يتم تعلمها في محتويات البرنامج للمواقف المائية في العالم الحقيقي. باختصار ، يسمح للطلاب باستخدام المعرفة الصفية المكتسبة بطريقة ممتعة .

أخيرا، قد تسمح المشاركة في برنامج غوص السكوبا الترفيهي بفرص قيادية أكبر للطلاب المهتمين بمهنة مستقبلية في علوم التمرين أو السياحة أو الترفيه. طوال عملية التدريب بأكملها ، من الدورة التمهيدية في المياه المفتوحة من خلال تدريب مرشد الغوص ، يطلب من الطلاب قيادة الطلاب الآخرين في مجموعة متنوعة من المهارات في المواقف البيئية المختلفة. يكتسب الطلاب تدريبا على القيادة من خلال تدريس مهارات الغوص المحددة في جلسات حمام السباحة المحصورة ، وقيادة المناقشات الصفية حول مواضيع تتراوح من ممارسات الغوص الآمنة إلى فيزياء الغوص ، وإجراء جلسات تدريبية في المياه المفتوحة ، وفي النهاية قيادة الفصول الدراسية في مختلف التمارين تحت الماء ، بما في ذلك الغوص الليلي والغوص في المحيطات المفتوحة والغوص في البحث والتعافي والتدريب على الإنقاذ. الخبرة التي يكتسبها الطلاب في نهاية المطاف من هذه الفرص القيادية لها صلة مهنية مباشرة بأهدافهم المهنية المستقبلية ، سواء كان هؤلاء الطلاب يرغبون في الحصول على وظيفة في صناعة الغوص أو يريدون ببساطة اكتساب المزيد من الثقة في مهاراتهم القيادية وهم يتطلعون إلى مهنة مستقبلية في اللياقة البدنية والعافية ، وتكييف الرياضة، أو إعادة التأهيل .

الخلاصة

يتيح تطوير برامج غوص السكوبا الترفيهي فرصا أكثر تنوعا للطلاب المهتمين بدراسة الحركة البشرية. بالنسبة للأفراد المهتمين بدراسة علم الحركة وعلوم التمرين ، فإن اختيار تعزيز فهمهم النظري للغوص له فوائد كبيرة لفرصهم المهنية المستقبلية ، فضلا عن المساعي الترفيهية الشخصية. إلى جانب تطوير مهارات القيادة الممتازة ، يعزز الغوص أسلوب حياة نشط ويخلق فرصا تعليمية لا توجد غالبا في البرامج الأكاديمية الأخرى.

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

المراجع العربية

. (n.d.). Www.kku.edu.sa. Retrieved *دورة دولية في الغوص بالجامعة* July 16, 2024, from https://www.kku.edu.sa/ar/news/1104

(n.d.). أول غواص سعودي يكمل دورة الغوص العلمي المعتمدة دوليًا في كاوست. KAUST. Retrieved July 16, 2024, from https://www.kaust.edu.sa/ar/news/a-milestone-in-saudi-scientific-diving

المراجع الأجنبية

Coelho, J., & Fielitz, L. R. (2006b). Dive into Scuba. *Strategies: A Journal for Physical and Sport Educators*, *20*(1), 25–30. https://eric.ed.gov/?id=EJ826298

Dimmock, K. (2009). Finding comfort in adventure: experiences of recreational SCUBA divers. *Leisure Studies*, *28*(3), 279–295. https://doi.org/10.1080/02614360902951674

Fighting Father Time. (n.d.). Divers Alert Network. Retrieved July 16, 2024, from https://dan.org/alert-diver/article/fighting-father-time/

Bonnet, A., Fernandez, L., Piolat, A., & Pedinielli, J.-L. (2008). Changes in Emotional States Before and After Risk Taking in Scuba Diving. *Journal of Clinical Sport Psychology*, *2*(1), 25–40. https://doi.org/10.1123/jcsp.2.1.25

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

درجة ممارسة مديرات المدارس الثانوية الحكومية بمحافظة جدة لمصادر القوة التنظيمية من وجهة نظر عينة من المعلمات

The Degree of Practicing the Public Secondary Schools Female Principals in Jeddah City for Organizational Power Sources from the Female Teachers' Perspective

إعداد

أثير أحمد صالح الزهراني

Atheer Ahmed Saleh Al Zahrani

منال سعيد أحمد الزهراني

Manal Saeed Ahmed Al Zahrani

قسم الإدارة التربوية - كلية التربية - جامعة الملك عبد العزيز

أ.د/ حياة محمد سعد الحربي

Prof. Hayat Mohammed Saad Al Harbi

أستاذة إدارة وتخطيط التعليم العالي

Doi: 10.21608/jasep.2024.391155

استلام البحث : ٢٨ / ٨ /٢٠٢٤

قبول النشر: ١ / ١٠ / ٢٠٢٤

الزهراني، أثير أحمد صالح والزهراني، منال سعيد أحمد والحربي، حياة محمد سعد (٢٠٢٤). درجة ممارسة مديرات المدارس الثانوية الحكومية بمحافظة جدة لمصادر القوة التنظيمية من وجهة نظر عينة من المعلمات. ***المجلة العربية للعلوم التربوية والنفسية***، المؤسسة العربية للتربية والعلوم والآداب، مصر،٨(٤٢) ، ٤٢٣ – ٤٦٨.

http://jasep.journals.ekb.eg

درجة ممارسة مديرات المدارس الثانوية الحكومية بمحافظة جدة لمصادر القوة التنظيمية من وجهة نظر عينة من المعلمات

المستخلص:

هدفت الدراسة إلى التعرّف على واقع ممارسة مديرات المدارس الثانوية الحكومية بمدينة جدّة لمصادر القوة التنظيمية من وجهة نظر مُعلّماتها، ولتحقيق هدف الدراسة تم استخدام المنهج الوصفي المسحي، حيث تكون مجتمع الدراسة من جميع مُعلّمات المرحلة الثانوية الحكومية بمحافظة جدّة في العام الدراسي ١٤٤٤ه، وعددهن (٤٣٧٨) معلمة، ولقد تم اختيار عينة عشوائية مكونة من (٣٦٧) معلمة. حيث تم بناء استبانة مكونة من (٣٧) عبارة، اشتملت على ستة محاور رئيسية لقياس مصادر القوة التنظيمية (القوة الرسمية، وقوة المكافأة، وقوة الخبرة، وقوة المرجعية، وقوة التهديد بالعقاب، وقوة المعلومات، وجرى التحقق من صدقها وثباتها وتمَّ تطبيقها على مفردات العينة، واستخدِمَ لتحليل النتائج أساليب ومعالجات إحصائية منها: معامل الارتباط بيرسون ومعامل ألفا كرونباخ لضبط أداة الدراسة والتأكد من الصدق والثبات، والتكرارات والنسب المئوية لوصف خصائص مجتمع وعينة الدراسة، والمتوسط الحسابي والانحراف المعياري، وتحليل التباين الأحادي. وقد أظهرت النتائج أن المتوسط الحسابي العام لدرجة ممارسة مديرات المدارس الثانوية الحكومية بمحافظة جدة لمصادر القوة التنظيمية من وجهة نظر عينة من المعلمات بلغ (٣.٦٧) بدرجة استجابة عالية، وجاءت المحاور بالترتيب من الأعلى تقديراً إلى الأقل تقديراً (القوة الرسمية، قوة الخبرة، قوة المرجعية، قوة المعلومات، قوة المكافأة، قوة التهديد بالعقاب)، كما أظهرت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (٠,٠٥) بين متوسطات استجابات عيّنة الدراسة في تحديد درجة ممارسة مديرات المدارس الثانوية الحكومية بمحافظة جدة لمصادر القوّة التنظيمية تُعزى لمتغيّر التخصص وعدد سنوات الخبرة وفي ضوء نتائج البحث أوصت الباحثتان بضرورة استخدام القوة التنظيمية لتشجيع ودفع المعلمات نحو المشاركة الإيجابية والتغيير، من خلال برامج إعداد وتنفيذ تدريبية موجهة للمديرات توضح كيفية تطبيق مصادر القوة التنظيمية، وضرورة زيادة الاهتمام بقوة المكافأة وتقديمها للمعلمات لتشجيعهم، من خلال زيادة فرص المكافآت المادية والمعنوية.

الكلمات المفتاحية: القوة التنظيمية، القوة الرسمية، قوة الخبرة، قوة المرجعية، قوة المعلومات، قوة المكافأة، قوة التهديد بالعقاب.

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

Abstract:

The study aimed to identify the reality of the practice of the principals of government secondary schools in Jeddah in the sources of organizational power from the point of view of its teachers.) parameter, and a random sample consisting of (367) female teachers was selected Where a questionnaire was built consisting of (37) statements, which included six main axes to measure the sources of organizational power (official power, reward power, experience power, reference power, threat of punishment power, and information power). Its validity and stability were verified and applied to the sample. To analyze the results, statistical methods and treatments were used, including: Pearson's correlation coefficient and Cronbach's alpha coefficient to adjust the study tool and ensure validity and reliability, frequencies and percentages to describe the characteristics of the study population and sample, the arithmetic mean and standard deviation, and one-way analysis of variance The results showed that the general arithmetic mean of the degree to which principals of public secondary schools in Jeddah governorate exercised the sources of organizational power from the point of view of a sample of female teachers was (3.67) with a high response rate, and the axes came in order from the highest estimate to the lowest estimate (official power, experience power, reference power, the power of information, the power of reward, the power of threat of punishment), and the results also showed that there were no statistically significant differences at the significance level (0.05) between the averages of the study sample's responses in determining the degree of practice of principals of government secondary schools in Jeddah Governorate for the sources of organizational power due to the variable of specialization And the number of years of experience

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

and in the light of the results of the research, the two researchers recommended the need to use organizational power to encourage and push female teachers towards positive participation and change. Through the preparation and implementation of training programs directed to female principals that explain how to apply the sources of organizational strength, and the need to increase attention to the power of reward and present it to teachers to encourage them, by increasing the opportunities for material and moral rewards.

Key Words: Organizational Power, Legitimate Power, Reward Power, Expert Power, Referent Power, Information Power, Coercive Power.

المقدمة:

يُمثّل التعليم حجر الأساس الذي تقوم عليه المجتمعات والمُحرّك الرئيسي للتنمية المستدامة، والبحث العلمي والإبداع والابتكار، وزيادة فعّالية المُتعلّمين من خلال الارتقاء بمهاراتهم، فالعملية التربوية تُعدّ ركيزة أساسية من ركائز تقدُّم الدول وتطوّرها، لذلك حرصت حكومة المملكة العربية السعودية على تطوير تعليمها وتحديثه باستمرار لكي تستطيع مواكبة المستجدات ومواجهة التحديات وتجويد مخرجات التعليم.

حيث أطلقت حكومة المملكة العربية السعودية رؤية (٢٠٣٠) لتكون منهجًا وخارطة طريق للعمل التنموي الشامل في المملكة، ولقد جاءت الرؤية بخطة تطوير تُركّز على حزمة متكاملة من البرامج لتطوير البيئة التعليمية ومواكبة خطط التنمية، ويؤكد اليامي (٢٠١٨) أن حكومة المملكة سعت إلى عمل تحديث شامل للمناهج، وأداء المُعلّمين، وتحسين البيئة المدرسية للتحفيز على التطوير والإبداع، والتركيز على تطوير طرق التدريس، وتوفير كل الإمكانات للمُعلّمين.

وتعتبر مؤسسات التعليم العام أحد أهم أدوات العملية التربوية، حيث تعتبر الوظائف التي تؤديها المدرسة للمجتمع وظائف شاملة ومترابطة ومتكاملة ومتنوعة الأبعاد، ولما لهذه المؤسسات من أهمية في تحقيق الأهداف التربوية ودعم الجهود المبذولة من قبل المملكة فلا شك أنها بحاجة إلى وجود قيادة تربوية تتمتع بقوّة تأثير ايجابية، وأن تكون لديها القوّة الملائمة التي تُعينها على استثمار الموارد المادية والبشرية بصورة فعّالة للوصول إلى تحقيق الأهداف التربوية والتعليمية، حيث ترى

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

القرشي وكريم (٢٠١٩) أن القائد المدرسي يُعدّ أساس نجاح المدرسة والداعم الرئيس للعاملين فيها لزيادة دافعيّتهم نحو العمل، وتوجيههم، والتأثير عليهم، وتحقيق الرؤى المستقبلية للمدرسة.

ويشير إبراهيم والمرزوقي (٢٠٢١) إلى أن مدير المدرسة يعتبر عنصرًا رئيسيًا وعاملًا مهمًّا في تحسين وتطوير المنظومة التعليمية المدرسية، وذلك لما يقوم به من واجبات وظيفية متنوعة في شتّى ميادين العمل المدرسي. وتؤكد الدراسات أن لمديري المدارس دور كبير في خلق جوٍّ من الانسجام وبناء العلاقات الإنسانية بين أفراد المدرسة من خلال الابتعاد عن الأساليب التسلّطية واعتماد أساليب قيادية ديموقراطية مما ينعكس بشكل إيجابي على تحسين الأداء المدرسي.

فالواقع الآن يستلزم تحلّي القيادات المدرسية بالعديد من الكفاءات المهنية التي تساعدها على تحقيق الأهداف المنشودة، مما يُلقي بمسؤولية كبيرة على عاتقها، لذا تحتاج القيادات المدرسية في هذه المرحلة إلى الوعي بعظمة التحديات والمسؤوليات الملقاة عليها، وأن يكونوا مؤثّرين من خلال استخدام جملة من الأدوات التي تساعدهم، ولعل من أهم هذه الأدوات امتلاك القيادات المدرسية وحسن استخدامها للقوّة التنظيمية والتي ترى السنوار (٢٠١٨: ١٠) بأنها" القدرة على ممارسة التأثير على الآخرين في المنظمة بهدف تحديد سلوكهم إلى حدّ ما يضمن تحقيق أهداف معيّنة". أما الحربي (٢٠٢١: ٦١٤) فترى أن القوّة التنظيمية عبارة عن "القدرة التي يمتلكها القائد والتي تتعدد مصادرها، ويستطيع بها التأثير في الآخرين، وتحريكهم في اتجاه تحقيق الأهداف المنشودة للمنظمة". ويرى كل من Johns & Saks (377:2005) أن القوّة التنظيمية ما هي إلا "القدرة على التأثير بحكم موقع العمل".

وتؤكد الزبيدي (٣١١:٢٠١٧) "أنه لا بد من وجود قوّة تنظيمية مُسيّرة ومُوجّهة للأعمال يتولّاها مدير المدرسة عبر صياغة الأهداف، ومن ثم توجيهها للمنسوبين باستخدام كافة الطرق والوسائل للوصول للغايات وتحقيق الأهداف المرجوة" لذا يُبيّن zogjani et al (2014: 92) "أنه يجب على القادة تطوير الأسس المناسبة للقوّة التنظيمية، من أجل استخدامها بفاعلية وكفاءة في التأثير على الآخرين؛ حيث ذكر بعض الباحثين مثل دراسة الحربي (٢٠٢١) ستة مصادر للقوّة التنظيمية هي: قوّة المكافأة، قوّة الإكراه، القوّة الشرعية، قوّة الخبرة، قوّة المرجعية، قوّة المعلومات.

وهناك العديد من الدراسات السابقة التي تناولت القوّة التنظيمية بمصادرها المختلفة، وهذا يعود إلى درجة أهمية تطبيقها في جميع المؤسسات، وعلى رأسها

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

مؤسسات التعليم العام، وجاءت الدراسات مُظهرة ارتباطها بمستويات التعلّم التنظيمي كما أشارت إليها دراسة الحربي (٢٠٢١)، وارتباطها بالإبداع الإداري كدراسة السنوار (٢٠١٨)، إضافة إلى تأثيرها على التوافق المهني لدى عيّنة من المدراء ومسؤولي الأقسام في جامعة القادسية كدراسة الزبيدي (٢٠١٧) وأوضحت دراسة مومني وبوسهمين (٢٠١٨) تأثيرها على الالتزام التنظيمي في الموظفين. كما أوضحت دراسة Özenç (2019) أن تطبيق مصادر القوّة التنظيمية له تأثير إيجابي على أداء المُعلّمين، وأوصت دراسة صباح (٢٠١٨) بالاهتمام بالقوّة التنظيمية بوصفها عاملًا مؤثّرًا في تعزيز التطوير التنظيمي في الجامعات الفلسطينية.

من خلال مراجعة أدبيات موضوع مصادر القوّة التنظيمية وجدت الباحثتان أن هناك قلّة في البحوث التي درستها بالمدارس السعودية بصفة خاصة، إضافة إلى قلّة البحوث العربية والأجنبية؛ لذا تسعى الدراسة الحالية لمعرفة درجة ممارسة مديرات المدارس الثانوية الحكومية بمحافظة جدّة لمصادر القوّة التنظيمية من وجهة نظر عيّنة من المُعلّمات.

مشكلة الدراسة:

رغم ما تبذله المملكة من جهود حثيثة في تطوير التعليم تتلاءم مع المتطلبات الوطنية لرؤية ٢٠٣٠م، إلا أن القيادات المدرسية في المملكة العربية السعودية لا زالت تواجه العديد من التحديات، حيث يشير القحطاني (٢٠١٦) إلى أن قادة المدارس لديهم ضعف في الجوانب الفنية والإدارية والشخصية في سماتهم القيادية؛ كضعف علاقاتهم الإنسانية، وفقدان القدرة على اتخاذ القرارات، والتسيّب والفوضى، كما يظهر في إدارة أمور المدرسة، كتهميش الاجتماعات واللقاءات الفردية والجماعية مع أعضاء الهيئة الإدارية والتدريسية، وعدم وضع الخطط والبرامج التي تنظم شؤون المدرسة، وضعف التواصل مع إدارة التعليم، وضعف التواصل مع المجتمع والبيئة المحيطة بالمدرسة، وغيرها من المشكلات الإدارية والتنظيمية.

لذلك فإن القيادات المدرسية الآن بحاجة إلى البحث عن تغيير في أساليبها وسلوكياتها لمواجهة تلك التحديات، فينبغي على القيادات المدرسية أن تكون مؤثّرة، واعية، دافعة، ومُحرّكة للعمل لأن القيادة تأثير قبل أن تكون منصب، حيث يؤكد نجم (٢٠١٠) أن القيادة الناجحة هي التي تُحرّك جميع أعضاء المدرسة بما يحقق المصلحة العامة، وهي منهج ومهارة وعمل، فبقدر ما هي ذات خصائص متميّزة ولكنها يجب أن تعمل في ظروف بيئية ذات خصائص معيّنة لا مجال لتخطّيها، فمتطلبات القيادة الناجحة تتمثّل في مجموعتين من العوامل هما: الخصائص والقدرات الذاتية للقائد، وطبيعة وخصائص الظروف المحيطة. كما تؤكد دراسة عثمان وفضل

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

(٢٠٢٢) أن دور القيادة المدرسية أصبح أكثر ارتباطًا بإحداث التغيير المدرسي واتخاذ القرارات التطويرية، لذلك أصبح يُلقى على عاتق المؤسسة التعليمية مهمة السعي لتحقيق التقدّم والنمو والتطوّر الوظيفي من خلال تمكين القيادات المدرسية.

لذا تحتاج القيادات لمواجهة مشكلاتها ولقيادة المدرسة نحو الاتجاه السليم والتحسين والتطوير، وتحقيق كل ما يعول على المدرسة أن تحقّقه إلى وجود القيادة المؤثرة من خلال جملة من الأدوات، ولعل من أهم هذه الأدوات امتلاك القيادات المدرسية وحسن استخدامها للقوّة التنظيمية وتوظيفها في تلافي مناطق القصور في العمل الإداري، والعمل على تعزيز نقاط القوّة فيه. لذلك اهتمت بعض الدراسات بدراسة القوّة التنظيمية ومصادرها، ومنها تلك الدراسات التي اهتمت بدراسة القوّة التنظيمية ومصادرها لدى القيادات التربوية حيث تؤكدان كل من الحربي (٢٠٢١)، والسنوار (٢٠١٨) أهمية توظيف قادة الجامعات لمصادر القوّة التنظيمية، وكذلك السليم والهادي (٢٠٢٢) بدورهما تؤكدان على أهمية ممارسة مديري المدارس للقوّة التنظيمية كونها أداة مهمة تُمكّن مديري المدارس من التأثير على جميع العاملين في المدرسة من إداريين ومُعلّمين، ويؤدي هذا التأثير إلى تحديد وتوجيه سلوك العاملين إلى تحقيق الأهداف المرجوة. كما أكد Özenç (2019) على أهمية تطبيق مصادر القوّة التنظيمية لما له من تأثير إيجابي على أداء المُعلّمين، وأوصت الدراسة بضرورة دعم ممارسات مديري المدارس لمصادر القوّة التنظيمية. وانطلاقًا من أهمية تطبيق القوّة التنظيمية بمصادرها المختلفة من قبل مديري المدارس، وفي حد علم الباحثتين ومن خلال البحث والتقصّي في الدراسات العربية السابقة لهذا الموضوع، فإن هناك ندرة في دراسة ممارسة مديرات المدارس لمصادر القوّة التنظيمية.

وبناءً على ما سبق تتحدد مشكلة الدراسة في السؤال الرئيسي التالي: ***ما درجة ممارسة مديرات المدارس الثانوية الحكومية بمحافظة جدّة لمصادر القوّة التنظيمية من وجهة نظر عيّنة من المُعلّمات؟***

ويتفرع من السؤال الرئيسي الأسئلة الفرعية التالية:

١. ما درجة ممارسة مديرات المدارس الثانوية الحكومية بمحافظة جدّة للقوّة الرسمية من وجهة نظر مُعلّماتها؟
٢. ما درجة ممارسة مديرات المدارس الثانوية الحكومية بمحافظة جدّة لقوّة المكافأة من وجهة نظر مُعلّماتها؟
٣. ما درجة ممارسة مديرات المدارس الثانوية الحكومية بمحافظة جدة لقوّة الخبرة من وجهة نظر مُعلّماتها؟

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

٤. ما درجة ممارسة مديرات المدارس الثانوية الحكومية بمحافظة جدّة لـلقوّة المرجعية من وجهة نظر مُعلّماتها؟
٥. ما درجة ممارسة مديرات المدارس الثانوية الحكومية بمحافظة جدّة لـقوّة التهديد بالعقاب من وجهة نظر مُعلّماتها؟
٦. ما درجة ممارسة مديرات المدارس الثانوية الحكومية بمحافظة جدّة لـقوّة المعلومات من وجهة نظر مُعلّماتها؟

السؤال الثاني: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (٠,٠٥) بين متوسطات استجابات عيّنة الدراسة في تحديد درجة ممارسة مديرات المدارس الثانوية الحكومية بمحافظة جدة لمصادر القوّة التنظيمية تُعزى لمتغيّر التخصص وعدد سنوات الخبرة؟

أهداف الدراسة:

تسعى الدراسة إلى تحقيق الأهداف التالية:

١. التعرّف على واقع ممارسة مديرات المدارس الثانوية الحكومية بمدينة جدّة لـلقوّة الرسمية من وجهة نظر مُعلّماتها.
٢. التعرّف على واقع ممارسة مديرات المدارس الثانوية الحكومية بمدينة جدّة لقوّة المكافأة من وجهة نظر مُعلّماتها.
٣. التعرّف على واقع ممارسة مديرات المدارس الثانوية الحكومية بمدينة جدّة لقوّة الخبرة من وجهة نظر مُعلّماتها.
٤. التعرّف على واقع ممارسة مديرات المدارس الثانوية الحكومية بمدينة جدة لـقوّة المرجعية من وجهة نظر مُعلّماتها.
٥. التعرّف على واقع ممارسة مديرات المدارس الثانوية الحكومية بمدينة جدّة لـقوّة التهديد بالعقاب من وجهة نظر مُعلّماتها.
٦. التعرّف على واقع ممارسة مديرات المدارس الثانوية الحكومية بمدينة جدّة لـقوّة المعلومات من وجهة نظر مُعلّماتها.
٧. الكشف عن فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (٠,٠٥) بين متوسطات استجابات عيّنة الدراسة في تحديد درجة ممارسة مديرات المدارس الثانوية الحكومية بمحافظة جدّة لمصادر القوّة التنظيمية تُعزى لمتغيّر التخصص وعدد سنوات الخبرة.

أهمية الدراسة:

تبرز أهمية الدراسة في الجوانب التالية:

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

١. قلّة البحوث والدراسات العربية والأجنبية، التي تطرّقت لموضوع القوّة التنظيمية، وواقع ممارساتها الميدانية في حقل التعليم، خاصة من قبل الإدارات المدرسية، مما يجعل من الدراسة الحالية إثراءً للمكتبة العربية والعالمية.
٢. من المؤمل به أن تسهم نتائج الدراسة بتزويد المسؤولين في إدارة التعليم، بنقاط القوّة في توظيف القيادات المدرسية لمصادر القوّة التنظيمية، ووضع برامج تدريبية موجهة للقيادات المدرسية، تهدف إلى الارتقاء بمهاراتهم وزيادة كفاءتهم الإدارية لخدمة أهداف العملية التعليمية.
٣. من المؤمل به أن تسهم نتائج الدراسة بتقديم معلومات واضحة عن نقاط الضعف في ممارسة القيادات المدرسية لمصادر القوّة التنظيمية، مما يساعد المسؤولين في وضع الإجراءات العلاجية والحلول المناسبة.
٤. من المؤمل به أيضاً أن تُمكّن توصيات الدراسة مديرات المدارس من توظيف مصادر القوّة التنظيمية بكفاءة وفاعلية عالية.

حدود الدراسة:

تتمثّل حدود الدراسة في الجوانب التالية:

١. **الحدود الموضوعية:** تتناول الدراسة الحالية، واقع ممارسة مصادر القوّة التنظيمية، بأبعادها الستة: قوّة الشرعية، وقوّة المكافأة، وقوّة الخبرة، وقوّة المرجعية، وقوّة التهديد بالعقاب، وقوّة المعلومات.
٢. **الحدود البشرية:** سيتم التطبيق على مُعلّمات المرحلة الثانوية الحكومية.
٣. **الحدود المكانية:** المدارس الثانوية الحكومية بمحافظة جدّة.
٤. **الحدود الزمانية:** سيتم تطبيق الدراسة في الفصل الثالث من العام الدراسي ١٤٤٤ه

مصطلحات الدراسة:

القوّة التنظيمية: Organizational Power

عرفتها السنوار (٢٠١٨: ١٠) بأنها "القدرة على ممارسة التأثير على الآخرين في المنظمة بهدف تحديد سلوكهم إلى حد ما يضمن تحقيق أهداف معيّنة". أما (Johns & Saks, 2005: 377) فيعرفانها بأنها "القدرة على التأثير بحكم موقع العمل".

وتعرف القوة التنظيمية إجرائياً بأنها "قوة التأثير والقيادة الرسمية التي تمارسها مديرات المدارس على المعلمات في المدارس الثانوية الحكومية بجدة، من خلال موقعهن الوظيفي والصلاحيات المخولة لهن مع توافر المعلومات والخبرات لإنجاز سير العمل وتحقيق الفعالية العالية، من خلال تطبيق مصادر القوة التنظيمية

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

(الشرعية، المكافأة، الخبرة، المرجعية، التهديد بالعقاب، المعلومات) والتي تقاس بالدرجة التي تقدمها المستجيبات على المقياس.

مصادر القوة التنظيمية: Organizational Power Resources

عرفها الأشرفي والدليمي (١٧:٢٠١٩) بأنها "مجموعة من القوى الإدارية الرسمية والقدرات والخصائص والمهارات القيادية التي يتمتّع بها المسؤول ويستثمرها في التأثير في الأفراد لإنجاز المهام وتحقيق الأهداف المرغوبة".

أما السنوار (٢٠١٨) فتعرفها بأنها "هي مجموعة السمات الشخصية والقيادية، والصلاحيات الوظيفية التي تمنح الفرد (القائد) سلطة التأثير بالآخرين (المرؤوسين)".

وتعرف مصادر القوة التنظيمية إجرائياً بأنها "مجموعة القوى الإدارية والسمات الشخصية والقيادية، والصلاحيات الوظيفية التي تعطي مديرات مدارس الثانوية الحكومية بجدة، سلطة التأثير على المعلمات في المدرسة، وهي: مصدر القوة الشرعية، وقوة المكافأة، وقوة الخبرة، وقوة المرجعية، وقوة التهديد بالعقاب، وقوة المعلومات. والتي تقاس بالدرجة التي تقدمها المستجيبات (المعلمات) على فقرات المقياس.

الإطار النظري والدراسات السابقة

القوة التنظيمية المفاهيم والمصادر

مفهوم القوّة التنظيمية: Organizational Power

يعد مفهوم القوة مفهوم اجتماعي بمعنى أنه مرتبط بالأفراد والعلاقات بينهم، والقوة ليست مطلقة بمعنى أنها تتغير بتغير الظروف، فهي تتصف بالحركة المتغيرة، وبتغير الأفراد والأوقات فهي تحتاج إلى العلاقات والاعتماد التكاملي بين الأطراف حيث إن كل طرف يمكنه أن يؤثر في الطرف الآخر، كما أن كل طرف يمكن أن يساعد أو يعيق الطرف الآخر انطلاقا من الحرية والرغبة في الاستجابة وتستخدم القوة من قبل الأفراد للدفاع عن مصالحهم، وفي الاتجاه الإداري تتمثل القوة بمصطلح القوة التنظيمية التي تعد سمة مميزة للمنظمات الحديثة، لا سيما مؤسسات التعليم، حيث توالت الدراسات النظرية والتطبيقية في وصف القوة التنظيمية بأنها عاملاً مؤثراً لتفسير أداء مؤسسات التعليم، والكيفية التي تؤدي بها تلك المؤسسات لأعمالها ووظائفها (مومني وبوسهمين، ٢٠١٨: ١٦٦)، وفيما يلي تورد الباحثتان تعريف القوة التنظيمية.

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

جدول (١) تعريف القوة التنظيمية من وجهة نظر عدد من الباحثين

الزبيدي (٢٠١٧: ٣١٥)	هي مجموعة من الامكانيات (قدرات) يمتلكها الفرد وقد تكون ضمنية أو ظاهرية يحاول من خلالها التأثير في سلوك الآخرين بغية تحقيق هدف معين، باستخدام أدوات أو وسائل متعددة مثلاً (السلطة، والإكراه، والإقناع، والخبرة، والمرجعية، والمكافأة) في محيط بيئة العمل.
السيد (٢٠٢٢: ٤٥٧)	مدى تأثير الموظف وتحديداً الذي يحظى بمكانة إشرافية في سلوك الموظفين الآخرين وذلك وفقاً لخصائص أو سمات شخصية يتمتع بها، ومكونات تنظيمية يحظى بها وفقاً لموقعه الوظيفي.
صباح (٢٠١٨: ٨)	مقدار القوة التي يستطيع المدير من خلالها التأثير على الموظفين، وتتشكل عادة من الموقع الوظيفي والصلاحيات المخولة له مع توافر المعلومات والخبرة اللازمة واقتناع الموظفين وتعلقهم به لتحقيق الفعالية العالية في أداء المهام وسير العمل.
الأشرفي والدليمي (٢٠١٩: ١٧)	مجموعة من القوى الإدارية الرسمية والقدرات والخصائص والمهارات القيادية التي يتمتع بها المسؤول ويستثمرها في التأثير في الأفراد لإنجاز المهام وتحقيق الأهداف المرغوبة.
السليم والهادي (٢٠٢٢: ٦٣١)	مقدار القوة التنظيمية التي تستطيع من خلالها مديرات المدارس الثانوية الحكومية في محافظة عنيزة من التأثير على المعلمات عن طريق موقعهم الوظيفي والصلاحيات المخولة لهم مع توافر المعلومات والخبرات لإنجاز سير العمل وتحقيق الفعالية العالية من خلال تطبيق أنماط القوة الرسمية والمكافأة والإكراه والخبرة والمعلومات والمرجعية.
السنوار (٢٠١٨: ٢٥١)	القدرة على ممارسة التأثير على الآخرين في المنظمة بهدف تحديد سلوكهم إلى حد ما يضمن تحقيق أهداف معينة.
احمد (٢٠٢٠: ٢٥١)	الهيمنة الشخصية أو الجماعية والقابلية على التأثير في سلوك الآخرين في المنظمة بحكم مصادر القوة التي يمتلكه في العمل ولتحقيق غايات ما أو سياسة معينة.
الحربي (٢٠٢١: ٦١٤)	القدرة التي يمتلكها القائد والتي تتعدد مصادرها، ويستطيع بها التأثير في الآخرين، وتحريكهم باتجاه تحقيق الأهداف المنشودة للمنظمة.
GÜNDOĞDU (2022: 2)	القدرة على توجيه سلوك الآخرين في الاتجاه المطلوب.

المصدر: من إعداد الباحثتين وفقاً للمراجع المرفقة.

يتضح مما سبق أن جميع المفاهيم السابقة اتفقت على أن القوة التنظيمية هي القدرة على ممارسة التأثير على الآخرين، حيث وضعت الباحثتان تعريفاً للقوة التنظيمية من منظور مرتبط بالإدارة المدرسية، كما يلي: "قوة التأثير والقيادة الرسمية التي تمارسها مديرات المدارس على المعلمات في المدارس الثانوية الحكومية بجدة، وذلك من خلال موقعهن الوظيفي والصلاحيات المخولة لهن مع توافر المعلومات والخبرات لإنجاز سير العمل وتحقيق الفعالية العالية، من خلال

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

تطبيق مصادر القوة التنظيمية (الشرعية، المكافأة، الخبرة، المرجعية، التهديد بالعقاب، المعلومات)".

مفاهيم مرتبطة بالقوة التنظيمية:

القوة والسلطة:

تستخدم كلمة قوة باللغة الإنجليزية **Power** السلطة تارةً وبمعنى القوة تارةً أخرى، بما يوحي أنه ثمة ترادفاً بين المصطلحين، وذلك من منطق أنها وسيلة لتأثير إنسان في سلوك إنسان آخر، وغالباً ما تتواجد السلطة والقوة معاً، والسلطة والقوة قد تتحولان من شخص إلى آخر تدريجياً أو فجأة، والسلطة هي الهيمنة المشروعة على الإشراف والتوجيه والرقابة، كما قد يحقق بعض الأفراد لأنفسهم القوة نتيجةً لضخامة معلوماتهم، مما جعل لهم مركزاً عالياً بين زملائهم، أو نتيجة لسلوك معين مع الآخرين، وعلى ذلك فإن السلطة هي العنصر المركزي، أو المحرّك الرئيسي المشروع لأي تنظيم رسمي، أما القوة فهي انعكاس لسلوك الأفراد داخل المنظمات. وبالحديث عن القوة التنظيمية والسلطة الرسمية، لو نظرنا إلى واقع المنظمات المختلفة، فإننا عادةً ما نرى أشخاصاً لا يشغلون وظائف تخولهم سلطة رسمية، ومع ذلك يتمتعون بالقوة والقدرة الفعلية على التأثير في أداء الغير وسلوكهم، وتستند قوتهم هذه إلى مصادر لا تعود بالضرورة إلى السلطة الرسمية، بل قد تعود إلى قوة الاحترام والثقة المتبادلة والخبرة في العمل وغيرها (السنوار، ٢٠١٨: ١٩).

فالقوة تعبر عن أدنى مستويات القيادة، فالقيادة ليست المنصب؛ بل هي أفعال في المواقف المختلفة تقوم على التأثير الحقيقي في الآخرين باتجاه التحسن والتطور، وهذا هو جوهر القوة، فمفهوم القوة (**Power**) أوسع وأشمل من السلطة من حيث تعدد مصادر التأثير التي يمكن للقائد استثمارها؛ وحتى يتمكن من ممارستها يجب أن يكون لديه معرفة وفهم عميق بالقوة وبمصادرها، وتعلم كيفية استخدامها بفعالية بالمنظمة (الحربي، ٢٠٢١: ٦١٥).

القوة والبيروقراطية الإدارية:

يشار إلى البيروقراطية الإدارية (سلطة المكتب) بالتنظيم الذي يقوم على أساس السلطة الرسمية فقط بحيث يتم تقسيم العمل الإداري وظيفيًا بين المستويات المختلفة وعلى الأوامر الرسمية الصادرة من المدير للموظفين، وتستند البيروقراطية على عدة أسس منها السرعة في الإنجاز والخضوع لسلطة المدير وتخفيض التكلفة الإنسانية والاقتصادية للعمل وضعف العلاقات بين الموظفين، كما وتتسم باحتكار القوة والسلطة خلال مركزية الضبط والإشراف والرقابة الشديدة فتجعل الموظفين أشبه بالآلات لتنفيذ القوانين واللوائح وتطبيق الأنظمة مما يفقد النظام خاصية المرونة

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

فتتحول الوسائل فيه إلى غايات والموظفين إلى آلات فيؤدي ذلك إلى ظهور الخلل الوظيفي وضعف في كفاءة التنظيم (السليم والهادي، ٢٠٢٢: ٦٣٨). وعلى العكس من القوة التنظيمية التي تستند على مبدأ المرونة فامتلاك المديرة للقوة الرسمية ممزوجة بقوة المكافأة تمكنها من التركيز على استنباط الأفكار المتميزة مما يعزز لدى المعلمات الطلاقة والمرونة وأصالة الأفكار للحصول على المكافأة المرجوة، كما أن تمتع المديرة بالخبرة والوصول للمعلومات تمكنها من الإحساس بالمشكلات بشكل أكبر وينعكس ذلك على ثقة المعلمات بخطط وسياسات المدرسة. فيتضح لنا أن المزيج المتناسق من القوة الرسمية والكاريزما والشرعية والارتباط تجعل المديرة أكثر تمسك وإصرار على بلوغ الأهداف وتحقيق الغايات (الرجبي، ٢٠١٨: ٤).

أهمية القوة التنظيمية:

تشير الحربي (٢٠٢١: ٦١٧) إلى أن أهمية القوة التنظيمية تنبع من كونها أداة فاعلة للقيادات التعليمية تمكنها من التعامل مع بعدين مهمين؛ وهما: ظروف المنظمة والموظفين؛ حيث تعطي القوة للقيادات القدرة على التأثير في موظفيهم بشتى أشكال التأثير؛ للتغلب على مقاومة التغيير، ولترسيخ النظام الجديد والاستقرار، وحل المشكلات، واتخاذ القرارات المناسبة في الظروف المختلفة لبيئة العمل؛ لذا فإن استخدام القوة بشكل صحيح يعزز قدرة القائد على التأثير، في حين أن استخدامها بشكل غير صحيح قد يضر بقدرته التأثيرية، ويفقده ثقة مرؤوسيه ومصداقيته، وفي هذا إضرار بالمؤسسة التعليمية وأهدافها المنشودة.

وترى السنوار (٢٠١٨: ٢١) أن للقوة التنظيمية أهمية بالغة في التأثير على الآخرين في منظمات الأعمال والتي إذا ما مورست واستُخدمت بالشكل الصحيح سوف يزيد من قدرة هذه المنظمات على النمو والارتقاء بمستوى أدائها، فهي تعتبر عاملاً مؤثراً في كيفية أداء المنظمات لأعمالها.

أهداف القوة التنظيمية:

يتمثل الهدف العام للقوة التنظيمية بالقدرة على التأثير في الآخرين على نحو إيجابي، بهدف تسيير شؤون المؤسسة التعليمية، بما يحقق أهداف المؤسسة ويتوافق مع احتياجات العاملين فيها، ولقد أوجز كل من السليم والهادي (٢٠٢٢) أهداف القوة التنظيمية بما يلي:

- تمنح القوة التنظيمية القائد القدرة على إشباع حاجات المرؤوسين ورفع روحهم المعنوية.
- تؤدي القوة التنظيمية إلى زيادة الإنتاجية وتعزيز الانتماء للمنظمة والعاملين بها وتعزيز قدراتهم وميولهم الكيفية والكمية معاً.

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

- تسهم القوة التنظيمية في التحكم بسلوك المرؤوسين بما يضمن تحريك هذا السلوك وتعزيزه أو توجيهه أو تعديله أو تغييره أو حتى إلغائه حسب المصلحة المشتركة بين المنظمة والعاملين فيها.
- تساعد القوة التنظيمية القائد على استخدام صلاحياته المتاحة له باتخاذ القرارات الإدارية داخل المدرسة وتوجيه المدرسين للقيام بتنفيذ المهام الموكلة إليهم بكفاءة وجودة عالية.
- تزيد من كفاءة السمات والمؤهلات الشخصية للقائد وتجعل منه أكثر تأثيراً، بحيث تدفعه للتعامل مع المرؤوسين بشكل إيجابي وبالتالي ينعكس على استجابتهم للقائد ذو القوة المرجعية نتيجة إعجابهم بشخصيته وتقديرهم لخبراته.

أهداف القوة التنظيمية في مؤسسات التعليم:

أشارت نتائج العديد من الدراسات السابقة على توافر درجات متوسطة وعالية في تطبيق مصادر القوة التنظيمية في مؤسسات التعليم، حيث يحقق تطبيق مصادر القوة التنظيمية في مؤسسات التعليم عدد من الأهداف من أبرزها:

- تحقيق درجة عالية من الالتزام التنظيمي في مؤسسات التعليم، حيث يؤدي تطبيق مصادر القوة التنظيمية إلى زيادة الالتزام التنظيمي لدى العاملين في المؤسسات التعليمية (مومني وبوسهمين، ٢٠١٨) ((الأسمرني والقرني، ٢٠٢١).
- يحقق تطبيق القوة التنظيمية زيادة فرص مؤسسات التعليم من تحقيق التعلم التنظيمي بمستوياته الثلاث (الفردي، والجماعي، والمنظمي) (الحربي، ٢٠٢١).
- يؤدي التطبيق السليم لمصادر القوة التنظيمية إلى تحقيق الإبداع الإداري لدى قيادات مؤسسات التعليم (السنوار، ٢٠١٨).
- يؤدي التطبيق السليم لمصادر القوة التنظيمية إلى تحقيق العدل وتعزيز أخلاقيات العمل ويحقق استقامة القادة والمرؤوسين داخل مؤسسات التعليم (السيد، ٢٠٢٢).

مصادر القوّة التنظيمية

لا تتشكل القوة التنظيمية من العدم، بل إنها تعتمد على مصادر مختلفة في تكوينها، ولولا هذه المصادر لما ظهرت القوة التنظيمية، وبالرغم من عدم اتفاق الباحثين على مصادر محددة للقوة التنظيمية، إلا أن هناك ثمة إجماع على المصادر التالية:

مفاهيم مصادر القوة التنظيمية Organizational Power Resources:

أ- **القوّة الشرعية Legitimate Power**: وهي "القوّة التي يحصل عليها الفرد (المدير) بسبب وظيفته أو مركزه في الهيكل التنظيمي، وغالبًا يكون اتجاه هذا

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

النوع من القوّة إلى الأسفل مما يجعل المرؤوسين يتعاونون مع الفرد بسبب كونه المدير مما يجعلهم يقبلون أوامره" (مومني وبسهمين، ٢٠١٨: ١٦٦).

ب- **قوّة المكافأة Reward Power**: وهي "قوّة الفرد في قدرته على التأثير على الآخرين بموجب منح الميزات التي يرونها مناسبة لهم لإنجاز أعمالهم المنوطة بهم" (السنوار، ٢٠١٨: ١٠).

ج- **قوّة الخبرة Expert Power**: هي "القوّة التي تكمن لدى الفرد من خبرات ومعارف واسعة ومتعددة، وأساس هذه القوّة هو المعرفة والمهارة المكتسبة لدى الفرد، والتي يتفرّد بها عن غيره من الأفراد، وقد أصبحت الخبرة من المصادر القوية في التأثير" (أحمد، ٢٠٢٠: ٥٢٥).

د- **قوّة المرجعية Referent Power**: هي "القدرة التي يكتسبها القائد نتيجة تمتعه بكثير من الخصائص والقدرات والسمات الإيجابية الشخصية التي تثير الإعجاب والاحترام، وتجعله محببًا لدى موظفيه، وتدفعهم للانصياع لأوامره، والرجوع إليه أثناء أدائهم لمهامهم، وزيادة ولائهم له، وتزداد هذه القوّة المرجعية طردًا كلما زاد اهتمام القائد بحاجاتهم، وكلما كان مراعيًا لمشاعرهم، وموجّهًا ومشجعًا ومشاركًا لهم في مواجهة صعوبات العمل" (الحربي، ٢٠٢١: ٦١٦-٦١٧).

ه- **قوّة التهديد بالعقاب Coercive Powe**: هي "قدرة الشخص على معاقبة الآخرين والتأثير على سلوكهم" (السنوار، ٢٠١٨: ١١).

و- **قوّة المعلومات Information Power**: وهي امتلاك القائد للمعلومات التي تعطيه القدرة على التحكّم والسيطرة في تدفقها، وتفسيرها الممنوح لموظفيه؛ لتسهيل إنجاز المهام والأعمال، مما يعطيه قدرة تأثيرية على الموظفين تدعم جودة إنتاجية العمل (الحربي، ٢٠٢١).

خصائص مصادر القوّة التنظيمية:

من خلال تدقيق النظر في تعريفات القوة التنظيمية التي قدمها الباحثون، فإن القوة التنظيمية تمتلك مجموعة من الخصائص والسمات المميزة لها، وفيما يلي نستخلص العديد من الخصائص المجتمعة والتي نقلتها السنوار (٢٠١٨: ١٧) عن السالم (٢٠٠٩، ص ٢٢٥) عن (Fulmer1983) وهي:

- **القوة التنظيمية شيء كامن:** إنها شيء يملكه الأفراد، قد يستخدموه وقد لا يستخدموه أبداً، إنها بمثابة أداة أو سلاح، امتلاكها لا يعني بالضرورة استخدامها.
- **القوة التنظيمية شيء كامن نسبي:** فما يملكه الفرد من قوة على شخص آخر يعتمد إلى حد بعيد على خبرة الأطراف المتفاعلة، وترتيباتها الوظيفية في المنظمة،

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

فالمدير الذي يمتلك قوة كبيرة على موظف معين قد لا يمتلك نفس القوة على موظف آخر في نفس المنظمة.

- **القوة التنظيمية شيء مُدرَك:** حيث تعتمد القوة على معتقدات الفرد وتصوراته من أنّ الشخص الآخر يمتلك خصائص معينة، فإذا كان الشخص يؤمن بأن شخص آخر يمتلك قوة تؤثر فيه، فسوف يُذعن بمقدار ذلك التأثير.
- **القوة التنظيمية متحركة:** فالقوة ليست ثابتة، بل متواصلة التغيير ودائمة الحركة، فإنها متغيرة عبر الزمن وباختلاف الظروف.
- **القوة التنظيمية علاقة اعتمادية:** فهي مخولة لوظيفة الشخص (القائد/المدير)، كما أنها مقبولة من المرؤوسين، فالشخص الذي يمتلك سلطة مشروعة بحكم وظيفته، يمارس القوة ويمكنه من نيل امتثال وطاعة المرؤوسين.
- تستخدم القوة التنظيمية رئيسا من أعلى إلى أسفل الهرم التنظيمي، وينظر للقوة على أنها القدرة على جعل الآخرين يقومون بما يرغب فرد اخر القيام به.

مما سبق فإن القوة التنظيمية لا تأتي من فراغ فلا يمكن أن تمارس بدون سلطات واضحة وصلاحيات محددة وهذا ما يعرف بالقوة الشرعية، بينما المصادر الأخرى للقوة فهي تعبر عن سمات شخصية المدير / القائد من خلال قدرته على إدارة العمل كالقوة المرجعية.

استراتيجيات القوة التنظيمية:

تعبر الاستراتيجيات المتبعة في ممارسة القوة التنظيمية، عن الوسيلة أو الطريقة التي يمارس بها المدير القوة، وإن اختيار المدير للاستراتيجيات التي يستخدمها في ممارسة القوة يعود في الأصل إلى السمات والخصائص الشخصية للمدير، مع ضرورة الانتباه إلى أن استخدام أحد تلك الاستراتيجيات لا يعني التعالي على المرؤوسين أو إعطائهم الأوامر أو السيطرة عليهم، بل أن السلوك الإداري الناجح يكمن في حث الجماعة على تحقيق الأهداف، حيث يقوم استخدام القوة التنظيمية على سبعة أبعاد استراتيجية أوجزاها السليم والهادي (٢٠٢٢: ٦٣٦-٦٣٧)، كما يلي:

١. **المنطق:** حيث تقوم على استخدام الحقائق والبيانات والمعلومات لعرض الآراء بشكل منطقي أو عقلاني.
٢. **الودية:** استخدام الإطراء، خلق السمعة، التواضع التودد قبل التقدم بالطلب.
٣. **التحالفات**: الحصول على دعم وتعزيز الأفراد الآخرين في المنظمة لتأييد الطلب.
٤. **المساومة:** من خلال التفاوض بتبادل المنافع أو الخدمات.
٥. **التثبيت:** استخدام مداخل مباشرة وقوية مثل فرض الطاعة تكرار التذكير، أمر الأفراد بالعمل بموجب الأوامر.

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

٦. **السلطة العليا:** الحصول على دعم المستويات العليا في المنظمة لتأييد الأوامر.
٧. **العقوبات**: وذلك باستخدام المكافآت والعقوبات المشتقة من المنظمة، مثل منع الزيادة في الأجور أو منع الترقية.

مما سبق ترى الباحثتان أن للإدارة المدرسية طابع خاص يجعلها تتميز عن القيادات الأخرى، مما يتطلب من القائد المدرسي أن يكون على دراية تامة بطبيعة البيئة المدرسية والتركيبة البشرية الموجودة فيها، بحيث تسمح له هذه المعرفة بتحقيق الأهداف التربوية التي يتوخاها المجتمع من هذه المؤسسة والتي يتوقف عليها تقدمه وتطوره.

مراحل تطبيق مصادر القوة التنظيمية:

يمر تطبيق مصادر القوة التنظيمية، من خلال عدد من المراحل كما أوردها السليم والهادي (٢٠٢٢):

١. **مرحلة الإقناع العقلي:** يقصد بها الطريقة التي يتم فيها إقناع الموظفين باستخدام أسلوب المنطق والحجه والدفاع من وجهة نظر القائد.
٢. **مرحلة المناشدة الإلهامية:** اتباع أسلوب المثل العليا والآمال والتطلعات لخلق نوع من الحماس والدافعية وإحداث التغيير.
٣. **مرحلة المشاورة:** وفيها يتم استخدام أسلوب إشراك الموظفين في اتخاذ القرار.
٤. **مرحلة التبادل:** وتعني إشراك الموظف بمنفعة مستقبلية أو القيام بخدمة موظف آخر.
٥. **مرحلة التحالف:** يقصد بها قيام الموظف بالمبادرة لمساعدة الآخرين.
٦. **مرحلة المناشدة الشخصية:** تتم من خلال التأثير بين الموظفين عبر استلهام شعور الولاء والانتماء والصداقة وذلك ليسلك السلوك المرغوب فيه.
٧. **مرحلة إضفاء الشرعية:** وتعني طلب القائد من الموظف إنجاز عمل ما بالإضافة إلى إضفاء الشرعية من خلال التأكيد عليه وأن هذا الطلب متماشي مع القوانين السائدة.
٨. **مرحلة الضغط:** ومن خلال هذه المرحلة يقوم القائد بالضغط على الموظفين بإنجاز الأعمال الموكلة إليهم عن طريق الإلحاح والتذكير.

ومن منظور خاص بمؤسسات التعليم بصورة عامة والمدارس الثانوية بصورة خاصة يتضح للباحثتين أن تطبيق مصادر القوة التنظيمية يمر بذات المراحل الثمانية المذكورة لأهمية القيادة المدرسية، فالمرحلة الثانوية في مؤسسات التعليم مرحلة حساسة تتسم بخصائص مميزة من أبرزها زيادة الأعباء التدريسية والإدارية في

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

المدرسة، لذلك يتوجب على مديري المدارس الثانوية امتلاك الكفايات الخاصة بتطبيق مصادر القوة التنظيمية بفعالية وكفاءة.

الدراسات السابقة

يستهدف هذا الجزء من الفصل عرض أهم الدراسات السابقة التي تناولت القوة التنظيمية والتعليق عليها، وقد تم ترتيبها وفقًا لسنة النشر من الأقدم إلى الأحدث، وتصنيفها على النحو التالي:

- **Argon & Dilekçi (2016):** هدفت الدراسة إلى تحديد مصادر القوّة التنظيمية لمديري المدارس وتغيير سلوكيات الإدارة بناءً على آراء مُعلّمي المدارس الابتدائية والثانوية في منطقة بولو المركزية، ولتحقيق الهدف تم توظيف المنهج الوصفي من خلال تطبيق استبانة وزّعت على عيّنة عشوائية مكوّنة من (٢٨٦) مُعلّمًا، حيث أظهرت النتائج اتفاق المعلمين تمامًا مع استخدام المسؤولين لمصادر القوّة التنظيمية وهم يتفقون في الغالب مع سلوكيات إدارة التغيير الخاصة بهم. كما بيّنت النتائج أن هناك علاقة إيجابية قوية بين آراء المُعلّمين حول سلوكيات إدارة التغيير والخبرة، والمرجعية، والمكافأة، وإجمالي مصادر القوّة التنظيمية ولوحظ وجود علاقة ذات أهمية متوسطة مع القوّة المشروعة والقسرية.
- **دراسة الزبيدي (٢٠١٧):** هدفت إلى التعرّف على دور القوّة التنظيمية في الإسهام في عملية التوافق المهني لدى مديري ومسؤولي الأقسام والشعب والوحدات الإدارية في بعض كليات جامعة القادسية وذلك باتباع المنهج الوصفي، فتكوّن مجتمع الدراسة من مدراء ومسؤولي الأقسام والشعب والوحدات الإدارية. وتم استخدام الاستبيان على عيّنة بلغت (٥٢) فردًا. وأشارت النتائج إلى: وجود علاقة ارتباطية معنوية طردية بين القوّة التنظيمية والتوافق المهني.
- **دراسة مومني وبوسهمين (٢٠١٨):** هدفت الدراسة إلى التحقق من أثر أبعاد القوّة التنظيمية على الالتزام التنظيمي في جامعة طاهري محمد بشار بالجزائر. ولتحقيق الهدف تم توظيف المنهج الوصفي من خلال تطبيق استبانة وزّعت على عيّنة عشوائية طبقية مكونة من (٣٠) موظفًا، وتوصلت الدراسة إلى وجود أثر ذو دلالة إحصائية يدل على وجود مستوى مقبول من الالتزام التنظيمي للعاملين في جامعة الطاهري محمد "بشار"، وكذلك وجود أثر ذو دلالة إحصائية لأبعاد القوّة التنظيمية مجتمعة ومنفردة على مستوى الالتزام التنظيمي ، وفي ضوء النتائج توصي الدراسة بضرورة استخدام القوّة التنظيمية لتشجيع ودفع الأفراد للالتزام ويمكن أن يتم ذلك من خلال برامج تدريبية للمديرين توضح كيفية تطبيقها، وزيادة الاهتمام بقوّة المكافأة وتقديمها للأفراد لتشجيعهم على الالتزام.

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

-**دراسة السنوار (٢٠١٨):** هدفت الدراسة إلى التعرّف على العلاقة بين القوّة التنظيمية والإبداع الإداري في المدارس الحكومية العامة بالمحافظات الجنوبية بفلسطين، واعتمدت الباحثة على أسلوب المنهج الوصفي التحليلي كمنهج للدارسة، وتم استخدام الاستبانة كأداة للدراسة مستخدمة المسح الشامل لاستطلاع آراء مجتمع الدراسة والمكون من (٣٩٥) موظفًا وموظفة من العاملين في المدارس الحكومية العاملة بقطاع غزة، وقد أظهرت الدراسة عددًا من النتائج أهمها: وجود درجة مرتفعة من الموافقة من قبل أفراد عيّنة الدراسة على المجال المتعلق بالقوّة التنظيمية (٧٨.١٦%)، ووجود درجة مرتفعة من الموافقة من قبل أفراد عيّنة الدراسة على المجال المتعلق بالإبداع الإداري (٨٥.٦٤%)، وكذلك وجود علاقة ذات دلالة إحصائية بين أبعاد القوّة التنظيمية والإبداع الإداري لدى مديري المدارس الحكومية العاملة في المحافظات الجنوبية بفلسطين.

-**دراسة صباح (٢٠١٨):** هدفت الدراسة إلى التعرّف على أثر القوّة التنظيمية في تعزيز التطوير التنظيمي من وجهة نظر الموظفين الإداريين في الجامعات الفلسطينية بقطاع غزة، واستخدمت الباحثة المنهج الوصفي التحليلي، وأداة الاستبانة لجمع البيانات من عيّنة عشوائية طبقية مقدارها (١٣٩) من مجتمع الدراسة المكون من القيادات الإدارية بدرجة رئيس قسم فأعلى في الجامعات الفلسطينية الثلاث (جامعة الأزهر، الجامعة الإسلامية، جامعة الأقصى)، وأظهرت الدراسة أن مستوى القوّة التنظيمية مرتفع ومستوى التطوير التنظيمي مرتفع ، وأن هناك علاقة طردية قوية بين القوّة التنظيمية وتعزيز التطوير التنظيمي في الجامعات الفلسطينية.

- **İRA & BULUT (2018)** هدفت الدراسة إلى معرفة العلاقة بين رأس المال النفسي وموارد القوّة التنظيمية (قوّة الخبرة، المكافأة، القوّة القسرية، القوّة الشرعية، والقوّة الكاريزمية) التي يستخدمها المسؤول في المؤسسات التعليمية، ولتحقيق هدف الدراسة تم تحليل مفاهيم التفاؤل والأمل والمتانة النفسية والفعالية الذاتية التي تشكل أبعاد رأس المال النفسي. ولقد توصلت الدراسة إلى أن هناك تفاعلًا متبادلًا بين مفهوم رأس المال النفسي ومفهوم القوّة التنظيمية، وأن أنواع القوّة المستخدمة من قبل مديري المدارس يمكن أن يكون لها تأثير على أبعاد رأس المال النفسي للمُعلّمين مثل التفاؤل والأمل والمتانة النفسية، والكفاءة الذاتية.

-**دراسة الرجبي نعمتي وآخرون (٢٠١٨):** سعت الدراسة إلى الكشف عن مستوى القوّة التنظيمية لمديرات المدارس الثانوية الخاصة وعلاقتها بالإبداع الإداري في محافظة العاصمة عمان. وذلك باتباع الاستبانة كأداة والاعتماد على المنهج الوصفي، وتم التطبيق على مُعلّمات المدارس الثانوية الخاصة بعمان كممثلة لمجتمع

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

الدراسة حيث بلغت العيّنة (450) مُعلّمة. وتوصلت النتائج إلى: أن مستوى القوّة التنظيمية لمديرات المدارس الخاصة في عمان جاءت متوسطة من وجهة نظر المُعلّمات. كما أن مستوى الإبداع الإداري لمديرات المدارس جاء مرتفعًا من وجهة نظر المُعلّمات.

- **دراسة Özenç (2019)**: هدفت الدراسة إلى التعرّف على مصادر القوّة التنظيمية التي يستخدمها مديرو المدراس، من خلال منهج مختلط لاستقصاء آراء مديري المدارس والمُعلّمين فيما يتعلق بمصادر الطاقة التي يُفضلها مديرو المدارس، تم الحصول على البيانات الكمية حول تصورات المُعلّمين لمصادر القوّة من (٣٢٠) مُعلّمًا في المرحلة الثانوية، بعد تحليل البيانات الكمية، تم الحصول على البيانات النوعية من خلال مقابلات مع ستة مدراء ثانوية وستة مُعلّمين من أجل توفير تحليل مُعمّق للبيانات الكمية، حيث أظهرت نتائج الدراسة أن مديري المدارس يوظفون القوّة الشرعية وقوّة المكافأة وقوّة الخبرة بدرجة مرتفعة جدًا، أما توظيفهم لقوّة الكاريزما بصورة متوسطة، أما قوّة الإكراه فجاءت بدرجة متدنية، توضح هذه الدراسة أن تطبيق مصادر القوّة التنظيمية له تأثير إيجابي على أداء المُعلّمين.
- **دراسة Meydan & Koksa (2019)**: وكان هدفها تحديد التمايز في إدراك العاملين لمصادر قوّة القائد في المنظمات ذات الهياكل المختلفة؛ لذا تم تطبيق أداة الدراسة على عيّنة من مُعلّمي مدرسة ثانوية بأنقرة في تركيا بلغت (١٤٢) مُعلّمًا، وعيّنة ثانية بلغت (١٤٧) ضابطًا من وحدة عسكرية بأنقرة أيضًا، وقد أظهرت النتائج: وجود تأثير للهياكل التنظيمية في إدراك العاملين لمصادر قوّة القائد؛ حيث جاءت قوّة المكافأة في المرتبة الأولى لدى عيّنة المُعلّمين، تليها قوّة الإكراه، ثم القوّة الرسمية، فقوّة الخبرة، وأخيرًا قوّة المرجعية، في حين كانت قوّة الإكراه في المرتبة الأولى لدى عيّنة الضباط، تليها القوّة الرسمية، فقوّة المكافأة، فالقوّة المرجعية، وفي المرتبة الأخيرة قوّة الخبرة.
- **دراسة الحربي (٢٠٢١):** هدفت الدراسة إلى تحديد درجة تطبيق القيادات في إدارات جامعة أم القرى لمصادر القوّة التنظيمية ودرجة توافر مستويات التعلم التنظيمي من وجهة نظر عيّنة من الموظفات، وتحديد ما إذا كانت هناك علاقة دالة إحصائية تربط بين مصادر القوّة التنظيمية ومستويات التعلم وفروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات استجابات عيّنة الدراسة لتحديد درجة تطبيق مصادر القوّة تبعًا للمتغير، وقد تم استخدام المنهج الوصفي الارتباطي، ولجمع البيانات تم تطبيق استبيان على عيّنة عشوائية بسيطة بلغت (٢٤٨) موظفة. وأظهرت النتائج أن درجة تطبيق القيادات لمصادر القوّة التنظيمية جميعها متوسطة وظهر ارتباط إيجابي ذو

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

دلالة إحصائية ما بين مصادر القوّة ومستويات التعلم الثلاثة، ولم تظهر فروق دالة إحصائية.

- **دراسة علاونة وآخرون (٢٠٢١):** أشارت الدراسة إلى التعرّف على مصادر القوّة التنظيمية لدى الإداريين العاملين في مديريات التربية والتعليم في محافظة الزرقاء. باستخدام المنهج الوصفي المسحي، وتكونت عيّنة الدراسة من (٢١٨) موظفًا. وأظهرت النتائج: أن درجة تقدير ممارسة مصادر القوّة التنظيمية لدى الإداريين العاملين في مديريات التربية والتعليم بمحافظة الزرقاء جاءت متوسطة.
- **دراسة صقر وآخرون (٢٠٢١):** هدفت الدراسة إلى تحديد أثر أبعاد القوّة التنظيمية للمدير على الأداء المؤسسي على الجامعات الخاصة في مدينة الزقازيق. واستخدمت المنهج الوصفي التحليلي. واستخدمت الباحثة قائمة الاستقصاء كأداة رئيسية لجمع البيانات. وقد بلغ حجم العيّنة (٢٤٠)، وتوصلت النتائج إلى: أن القدرة التفسيرية لأبعاد القوّة التنظيمية لتوافر الأداء المؤسسي بلغت (٧٥.٧%) في الجامعات الخاصة.
- **دراسة الأسمري والقرني (٢٠٢١):** سعت الدراسة إلى الكشف عن مصادر القوّة التنظيمية السائدة لدى القيادات الأكاديمية بجامعة تبوك من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس. والكشف عن مستوى الإبداع المؤسسي، واستعملت المنهج الوصفي بمدخليه المسحي والارتباطي، كما استعملت الاستبانة كأداة لجمع البيانات، وطبقت عيّنة عشوائية بسيطة مكونة من (٣٥٤) عضوًا. وأظهرت النتائج: أن القيادات الأكاديمية بجامعة تبوك تمارس مصادر القوّة التنظيمية بدرجة كبيرة وأن مستوى الإبداع المؤسسي بجامعة تبوك متوافر بدرجة كبيرة، كما كشفت عن وجود علاقة ارتباطية طردية (قوية جدًا) بين مصادر القوّة التنظيمية ككل وبين مستوى الإبداع المؤسسي وذات دلالة إحصائية بين استجابات عيّنة الدراسة في تحديد درجة تطبيق مصادر القوّة تعزى لمتغيري (المؤهل العلمي، وسنوات الخبرة)، وظهرت لمتغير موقع العمل.
- **دراسة السليم والهادي (٢٠٢٢):** هدفت الدراسة إلى تحديد درجة تطبيق مديرات المدارس الثانوية الحكومية في محافظة عنيزة لأبعاد القوّة التنظيمية المتمثلة في الجوانب الرسمية، المرجعية، المكافأة الإكراه المعلومات الخبرة من وجهة نظر عيّنة من موظفاتها، وتم استخدام المنهج الوصفي المسحي، ولجمع البيانات تم تطبيق استبيان على عيّنة عشوائية بلغت (٢١٥) مُعلّمة من مجتمع الدراسة وأظهرت النتائج أن درجة تطبيق أبعاد القوّة التنظيمية في عمومها جاءت متوسطة من وجهة نظر عيّنة الدراسة، كما توصلت الدراسة إلى أنه لا توجد فروق ذات

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

دلالة إحصائية في استجابات أفراد عيّنة الدراسة تعزى لمتغيري التخصص وسنوات الخبرة، بينما توجد فروق ذات دلالة إحصائية حول مستوى تطبيق القوّة التنظيمية ترجع لاختلاف سنوات الخدمة وذلك فيما يتعلق بالدرجة الكلية، وأشارت إلى أن المتطلبات التنظيمية والشخصية لتطبيق القوّة التنظيمية جاءت بدرجة متوسطة.

- **دراسة السيد (٢٠٢٢):** هدفت الدراسة إلى تحديد الدور الذي تلعبه القوّة التنظيمية في استقامة القيادة وذلك في وزارة التربية والتعليم العالي في قطاع غزة. وقد اتبعت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي، حيث تم توزيع الاستبانة على عيّنة عشوائية بسيطة بلغت (١٣٩) فردًا من العاملين في المستويات الإدارية الوسطى والتنفيذية. وتوصلت الدراسة إلى وجود علاقة ذات دلالة إحصائية بين أبعاد القوّة التنظيمية وجميع أبعاد استقامة القيادة، بالإضافة إلى وجود تأثير دال إحصائياً لمتغير القوّة التنظيمية في استقامة القيادة، وأوصت الدراسة بالاهتمام بتطوير سياسات وإجراءات داعمة للقوّة التنظيمية لدى العاملين في الوظائف الإشرافية.

التعليق على الدراسات السابقة

من خلال النظر إلى الدراسات السابقة يتضح للباحثتين عدد من أوجه الاتفاق والاختلاف، كما يلي:

- اختلفت الدراسة الحالية مع الدراسات السابقة في حدودها المكانية حيث لا تتطابق مع الدراسات السابقة، فهي تتم للمرة الأولى في جدة.
- جميع الدراسات سعت إلى دراسة مصادر القوة التنظيمية ولكن في بيئات مختلفة واتفقت الدراسة الحالية والتي تحدث في البيئة المدرسية مع دراسة السنوار (٢٠١٨)، ودراسة الرجبي وآخرون (٢٠١٨) ودراسة Meydan & Koksa (2019)، واختلفت مع بعض الدراسات من حيث البيئة كدراسة الحربي (٢٠٢١)، والاسمري والقرني (٢٠٢١) التي درست القوة التنظيمية في البيئة الجامعية.
- اتفقت الدراسة الحالية مع العديد من الدراسات السابقة كدراسة الحربي (٢٠٢١) ودراسة السليم والهادي (٢٠٢٢) من حيث تحديد مصادر القوة التنظيمية بستة مصادر وهي (الشرعية الخبرة المرجعية المعلومات المكافأة قوة التهديد بالعقاب)، بينما اختلفت مع بعض الدراسات السابقة كدراسة السيد (٢٠٢٢) في تحديد مصادر القوة التنظيمية حيث تناول السيد (٢٠٢٢) أربعة مصادر للقوة التنظيمية (الرسمية، الخبرة، المكافأة، المرجعية).

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

- اتفقت الدراسة الحالية مع جميع الدراسات السابقة كدراسة Özenç (2019) ودراسة صباح (٢٠١٨)، في تطبيق للمنهج الوصفي، ما عدا دراسة Meydan & Koksa (2019) التي طبقت منهج تحليل المحتوى (الكيفي).
- طبقت الدراسة الحالية الاستبانة كأداة لجمع البيانات اللازمة، كما هو الحال في جميع الدراسات السابقة ما عدا دراسة Meydan & Koksa (2019) والتي اعتمدت على تحليل الدراسات السابقة، ومن خلال الاطلاع على أدوات الدراسات السابقة رأت الباحثتان ضرورة الاستعانة بمقياس الحربي (٢٠٢١)، كونه ذو اتصال وثيق بالدراسة الحالية.
- تم الاستفادة في الدراسة الحالية من الدراسات السابقة في وضع الإطار النظري، وبناء أداة الدراسة، وفي تحليل وتفسير النتائج.

منهجية الدراسة وإجراءاتها

منهج الدراسة:

تم استخدام المنهج الوصفي المسحي هذه الدراسة كونه المنهج الملائم لطبيعة الدراسة وللإجابة على تساؤلاتها، والذي يعرفه عباس وآخرون (٢٠١١: ٧٥) بأنه "هو المنهج الذي يتم من خلاله جمع معلومات وبيانات عن ظاهرة ما، بهدف التعرّف على تلك الظاهرة وتحديد الوضع الحالي لها، والتعرف إلى جوانب القوة والضعف فيها".

مجتمع الدراسة:

يتكوّن مجتمع الدراسة من جميع مُعلّمات المدارس الثانوية الحكومية بمحافظة جدّة، والبالغ عددهن (٤٣٧٨) مُعلّمة، بحسب الإحصائيات الرسمية لوزارة التعليم للعام الدراسي (٢٠٢٢-٢٠٢٣) (ملحق رقم ١).

عيّنة الدراسة:

نظرًا لكبر مجتمع الدراسة تم أخذ عينة عشوائية بسيطة لتطبيق أداة الدراسة بلغ حجمها (٣٦٧) مُعلّمة.

خصائص أفراد عينة الدراسة:

- **التخصص:**

جدول (٢) خصائص عينة الدراسة بحسب التخصص

التخصص	العدد	النسبة
علمي	١٧٠	%٤٦.٣٢
نظري	١٩٧	%٥٣.٦٧
المجموع	٣٦٧	%١٠٠

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

يتبين من الجدول أن معظم أفراد عينة الدراسة في التخصصات النظرية حيث بلغت نسبتهم ٥٣.٦٧% في حين بلغت نسبة التخصص العلمي ٤٦.٣٢%

- **سنوات الخبرة:**

جدول (٣) خصائص عينة الدراسة بحسب سنوات الخبرة

فئات الخبرة	العدد	النسبة
من ١٥ سنة فأكثر	٢٤٧	%٦٧.٣
من ١٠ سنوات إلى أقل من ١٥ سنة	٦٣	%١٧.١٧
من ٥ سنوات إلى أقل من ١٠سنوات	٢٢	%٥.٩٩
من سنة إلى أقل من ٥ سنوات	٣٥	%٩.٥٤
المجموع	٣٦٧	%١٠٠

يتبين من الجدول أن أفراد العينة التي خبرتهم ١٥ سنة فأكثر بلغت نسبتهم ٦٧.٣%، بينما من ١٠ سنوات الى أقل من ١٥ سنة تبلغ نسبتهم ١٧.١٧%, ومن ٥ سنوات إلى أقل من ١٠ كانت نسبتهم ٥.٩٩%, أما أقل نسبة بلغت ٩.٥٤% كانت لأفراد خبرتهم من سنة إلى أقل من ٥ سنوات.

أداة الدراسة:

استخدمت الدراسة الاستبانة كأداة لجمع البيانات والمعلومات، وتم **بناء أداة الدراسة على عدة مراحل:**

- مراجعة الأدبيات الخاصة بالبحوث والدراسات السابقة المتعلقة بموضوع القوة التنظيمية.
- تحديد عدد من الاستبيانات في البحوث السابقة.
- بعد رصد وتحليل مجموعة من الاستبيانات لعدد من البحوث والدراسات تم اعتماد مقياس الحربي (٢٠٢١) كونه أكثر قرب وملاءَمة لطبيعة موضوع الدراسة.
- تكونت أداة الدراسة في صورتها المبدئية من جزأين:

الجزء الأول: البيانات العامة لعيّنة الدراسة، وتشمل: التخصص، وسنوات الخبرة.

الجزء الثاني: فقرات الاستبانة لقياس درجة ممارسة مديرات المدارس لمصادر القوّة التنظيمية والملحق (٢) يوضح الاستبانة بصورتها الأولية:

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

المحور	عدد العبارات
المحور الأول (القوّة الرسمية)	٩ عبارات
المحور الثاني (قوّة المكافأة).	٧ عبارات
المحور الثالث (قوّة الخبرة).	٧ عبارات
المحور الرابع (قوّة المرجعية).	٦ عبارات
المحور الخامس (قوّة التهديد بالعقاب).	٦ عبارات
المحور السادس (قوّة المعلومات).	٥ عبارات
إجمالي العبارات	**٤٠ عبارة**

تم باستخدام المقياس الخماسي (ليكرت) لاستجابات أفراد عينة الدراسة.

الاستجابة	الدرجة
عالية جداً	٥
عالية	٤
متوسطة	٣
منخفضة	٢
منخفضة جداً	١

صدق أداة الدراسة:

- **الصدق الظاهري (صدق المحكمين):**

تم عرض أداة الدراسة في صورتها المبدئية على مجموعة من المحكمين المتخصصين في مجال الإدارة التربوية (ملحق ٣)، للنظر في فقراتها من حيث وضوحها، ومناسبتها، ومن حيث درجة انتمائها للمحور. وبعد الحصول على استجابات المحكمين تم تعديل الاستبانة وحذف بعض الفقرات وتعديلها لتصبح عدد فقراتها في صورتها النهائية (٣٧) فقرة (ملحق ٣).

- **صدق الاتساق الداخلي:** تم التأكد من صدق التكوين أو صدق الاتساق الداخلي للاستبانة بعد تطبيقها على عينة استطلاعية بلغت (٣٠) معلمة، حيث تم حساب معامل الارتباط بين كل عبارة والدرجة الكلية للمحور الذي تنتمي إليه العبارة، وكذلك حساب معامل الارتباط كل محور بالدرجة الكلية للاستبانة والجدول (٤) يوضح ذلك:

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

جدول (٤) معاملات ارتباط بيرسون بين الفقرة والدرجة الكلية للمحور الذي تنتمي إليه الفقرة لمصادر القوة التنظيمية

١. القوة الرسمية		٢. قوة المكافأة		٣. قوة الخبرة	
م.	معامل الارتباط	م.	معامل الارتباط	م.	معامل الارتباط
١	٠.٧٥٨ **	١	٠.٨١٦ **	١	٠.٧٦٩ **
٢	٠.٥١ **	٢	٠.٧٤ **	٢	٠.٧٨ **
٣	٠.٥٠٧ **	٣	٠.٧٥٥ **	٣	٠.٧٦٣ **
٤	٠.٧١ **	٤	٠.٨٥٥ **	٤	٠.٨١٦ **
٥	٠.٦٤٨ **	٥	٠.٦٧٩ **	٥	٠.٧٧٣ **
٦	٠.٧٤٣ **	٦	٠.٧٤٧ **	٦	٠.٨٩٣ **
٧	٠.٥٩٤ **				
٨	٠.٦٢٧ **				
معامل الارتباط للمحور الأول	٠.٦١٢ **	معامل الارتباط للمحور الثاني	٠.٧٥٨ **	معامل الارتباط للمحور الثالث	٠.٦٥٥ **
٤. قوة المرجعية		٥. قوة التهديد بالعقاب		٦. قوة المعلومات	
١	٠.٦٦١ **	١	٠.٧٩٢ **	١	٠.٦٠٦ **
٢	٠.٦٨٧ **	٢	٠.٧٤٨ **	٢٠	٠.٧٥٢ **
٣	٠.٧ **	٣	٠.٧٦٣ **	٣	٠.٨٢٤ **
٤	٠.٨٩٣ **	٤	٠.٨٠٨ **	٤	٠.٨٥٧ **
٥	٠.٨٤٧ **	٥	٠.٧٩١ **	٥	٠.٨٧٦ **
٦	٠.٧١٦ **	٦	٠.٨٨٣ **		
معامل الارتباط للمحور الرابع	٠.٧٤٧ **	معامل الارتباط للمحور الخامس	٠.٦٥٤ **	معامل الارتباط للمحور السادس	٠.٦٩٥ **

****معامل الارتباط دال إحصائياً عند مستوى دلالة ٠.٠١**

يلاحظ من الجدول (٤) أن معاملات الارتباط بين العبارة والدرجة الكلية لكل مصدر من مصادر القوة التنظيمية الذي تنتمي إليها العبارة جاءت جميعها دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (٠.٠١) وجاءت جميع قيم معاملات الارتباط قيم عالية، وكذلك معاملات ارتباط المحاور بالدرجة الكلية للاستبانة الذي ينتمي إليها كل محور جاءت جميعها دالة احصائياً عند مستوى دلالة (٠,٠١) مما يؤكد على توافر درجة عالية من صدق الاتساق الداخلي للاستبانة.

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

ثبات أداة الدراسة:

تم حساب معامل ثبات أداة الدراسة بتطبيقها على العينة الاستطلاعية قوامها (٣٠) مفردة، وفقًا لمعادلة ألفا كرونباخ وذلك لكل محور من المحاور، والاستبانة ككل، والجدول رقم (٥) يوضح ذلك:

جدول (٥) معاملات ثبات أداة الدراسة طبقاً لمحاورها المختلفة

م	المحور	عدد العبارات	معامل الثبات (ألفا كرو نباخ)
١.	القوة الرسمية	٨	٠.٧٤٩
٢.	قوة المكافأة	٦	٠.٧١٣
٣.	قوة الخبرة	٦	٠.٧٠٦
٤.	قوة المرجعية	٦	٠.٧٢٦
٥.	قوة التهديد بالعقاب	٦	٠.٧٢
٦.	قوة المعلومات	٥	٠.٧٢٦
٧.	الاستبانة	٣٧	٠.٧٧

يلاحظ من الجدول (٥) أن معاملات الثبات (ألفا كرو نباخ) جاءت مرتفعة، حيث تشير النتائج أن قيمة معامل ألفا كرو نباخ كانت مرتفعة في جميع المحاور، وكذلك كانت قيمة معامل ألفا لجميع فقرات الاستبانة (٠.٧٧٠)، وهذا يعني أن معامل الثبات مرتفع، مما يشير إلى أن الاستبانة ثابتة إلى ما وضعت لقياسه.

إجراءات تطبيق أداة الدراسة:

- حصلت الباحثتان على الخطابات الرسمية اللازمة لتطبيق الاستبانة من الكلية، (ملحق٣) والتي تم توجيهها إلى إدارة تعليم جدة للسماح بتطبيق أداة الدراسة.
- بعد أن تمت الموافقة على تطبيق الأداة من قبل جامعة الملك عبد العزيز بمدينة جدة، قامت الباحثتان بتوزيع الاستبانة على عينة الدراسة عن طريق مكتب التعليم، وذلك في الفصل الدراسي الثالث للعام ١٤٤٤/١٤٤٥ هـ
- قامت الباحثتان بجمع البيانات إلكترونيًا، وتنظيمها، وتجهيزها للإدخال في برنامج التحليل الإحصائي spss، والحصول على نتائج التحليل الإحصائي، وتم تحليل البيانات ثم الوصول إلى نتائج الدراسة ومناقشتها والوصول للاستنتاجات والتوصيات.

الأساليب الإحصائية المستخدمة:

تم تحليل البيانات باستخدام برنامج الحزم الإحصائية (spss)، حيث تم استخدام الأساليب والطرق التالية:

١. التكرارات والنسب المئوية لوصف خصائص أفراد عينة الدراسة.

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

٢. المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات الاستبانة لكل محور والمتوسط العام والانحراف المعياري للمحور ككل.
٣. حساب صدق الاتساق الداخلي لفقرات الاستبانة، ولكل محور.
٤. حساب الثبات باستخدام ألفا كرونباخ لمحاور الاستبانة، ولكل الاستبانة.
٥. اختبار(ت) لمتغير التخصص.
٦. تحليل التباين الأحادي لدراسة الفروق بين متوسطات استجابات أفراد الدراسة تبعاً للمتغير المستقل عدد سنوات الخبرة.
٧. اختبار شيفيه لتحديد اتجاهات الفروق بين المتوسطات.

نتائج الدراسة وتفسيرها

سيتم حساب المتوسطات والانحرافات المعيارية ودرجة الاستجابة لعبارات المحور، وسوف ترتب هذه العبارات ترتيباً تنازلياً ومناقشتها وتفسيرها وفقاً لمعايير الحكم على استجابات عينة الدراسة.

جدول (٦) معايير الحكم على المتوسطات الحسابية لاستجابات عينة الدراسة

درجة الاستجابة	حدود المتوسط الحسابي
منخفضة جداً	١.٠٠ – ١.٨٠
منخفضة	١.٨١ – ٢.٦٠
متوسطة	٢.٦١ – ٣.٤٠
عالية	٣.٤١ – ٤.٢٠
عالية جداً	٤.٢١ – ٥.٠٠

عرض نتائج الدراسة ومناقشتها

إجابة السؤال الرئيسي: "ما درجة ممارسة مديرات المدارس الثانوية الحكومية بمحافظة جدّة لمصادر القوّة التنظيمية من وجهة نظر عيّنة من المُعلّمات؟" للإجابة عن هذا السؤال تم استخدام المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والترتيب تنازليًا حسب المتوسط الحسابي لاستجابات عينة الدراسة، والجدول التالي يبين ذلك.

جدول (٧) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والترتيب لمحاور الاستبانة

م.	المحور	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب	درجة الممارسة
١	القوة الرسمية	٣.٩٥	٠.٩٥	١	عالية
٣	قوة الخبرة	٣.٨٦	١.٠٥	٢	عالية
٤	قوة المرجعية	٣.٨٣	١.١١	٣	عالية
٦	قوة المعلومات	٣.٧٥	١.٠٣	٤	عالية
٢	قوة المكافأة	٣.٦٢	١.٢١	٥	عالية
٥	قوة التهديد بالعقاب	٣.٠١	١.٣٣	٦	متوسطة
-	مصادر القوة التنظيمية	٣.٦٧	١.١١	-	عالية

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

يتبين من جدول (٧):

- أن المتوسط الحسابي العام لدرجة ممارسة مديرات المدارس الثانوية الحكومية بمحافظة جدة لمصادر القوة التنظيمية من وجهة نظر عينة من المعلمات بلغ (٣.٦٧) بدرجة عالية، وربما ترجع هذه النتيجة إلى أن جميع مصادر القوة التنظيمية مهمة في تطبيقها، ولأنها تُمارس فعلًا بأنواعها المختلفة من قِبل المديرات، وتتم ملاحظتها من قِبل المعلمات، وتتفق هذه النتيجة مع دراسة Argon & Dilekçi (2016) ودراسة الأسمري والقرني (٢٠٢١)، ودراسة السنوار (٢٠١٨)، وتختلف مع دراسة السليم والهادي (٢٠٢٢)، ودراسة الحربي (٢٠٢١) والتي جاء فيها تقدير درجة تطبيق مصادر القوة التنظيمية متوسطة.
- جاءت القوة الرسمية (المنصب) في المرتبة الأولى من حيث الممارسة بمتوسط حسابي (٣.٩٥)، وانحراف معياري (٠.٩٥) ومتوسط حسابي (٣.٩٥)، وبدرجة عالية، قد يرجع السبب بظهور هذه النتيجة من طبيعة القوة الرسمية التي تستمد مقوماتها من منصب وصلاحيات المديرة. حيث تتفق هذه النتيجة مع دراسة سليم والهادي (٢٠٢٢) ودراسة الحربي (٢٠٢١) ودراسة السنوار (٢٠١٨)، والتي حصل فيها مصدر القوة الرسمية على أعلى تقدير وعلى درجة عالية، وتختلف مع دراسة مومني وبوسهمين (٢٠١٨) التي جاء فيها أن ممارسة مصدر القوة الرسمية جاء بدرجة منخفضة.
- يليه من حيث الممارسة المحور الثالث (قوة الخبرة) بمتوسط حسابي بلغ (٣.٨٦)، وانحراف معياري (١.٠٥) وبدرجة عالية، قد يرجع السبب في هذه النتيجة كون المديرات قادرات على حل المشكلات وتلافي الكثير من المعوقات في المدرسة، مما يشير إلى امتلاكهن خبرة كبيرة. واتفقت هذه النتيجة مع دراسة الحربي (٢٠٢١) من حيث حصول قوة الخبرة على المرتبة الثانية ودرجة عالية، بينما تختلف عن دراسة السنوار (٢٠١٨) مومني وبوسهمين (٢٠١٨) اللتين حصل فيهما مصدر قوة الخبرة على الترتيب الأول وبدرجة عالية.
- وفي المرتبة الثالثة من حيث الممارسة جاء المحور الرابع (قوة المرجعية) بمتوسط حسابي (٣.٨٣)، وانحراف معياري (١.١١) وبدرجة عالية، ويمكن تفسير هذه النتيجة بحصولها على الترتيب الثالث أن المعلمات ينجذبن للمديرات بسبب تمتعهن بشخصيات جذابة ومراعية ومتعاونة، وتتفق هذه النتيجة مع دراسة السنوار (٢٠١٨) والتي حصلت فيها القوة المرجعية على الترتيب الثالث

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

وبدرجة عالية، وتختلف عن دراسة الحربي (٢٠٢١) ودراسة السليم والهادي (٢٠٢٢) حيث حصلت على درجة متوسطة.

- وجاء المحور السادس (قوة المعلومات) في المرتبة الرابعة من حيث الممارسة بمتوسط حسابي (٣.٧٥)، وانحراف معياري (١.٠٣) ودرجة عالية، وتفسر هذه النتيجة بوجود حصيلة معرفية كبيرة لدى مديرات المدارس ناتجة عن خبرة كبيرة وواسعة، كما يعود السبب لتوافر مصادر المعلومات وقواعد البيانات بحوزة المديرات، واتفقت هذه النتيجة مع دراسة السنوار (٢٠١٨)، وتختلف عن دراسة السليم والهادي (٢٠٢٢).
- وحصل المحور الثاني (قوة المكافأة) على المرتبة الخامسة من حيث الممارسة بمتوسط حسابي (٣.٦٢)، وانحراف معياري (١.٢١) وبدرجة عالية، بالرغم من أهمية قوة المكافأة إلا أن استخدامها جاء في المرتبة الخامسة، كون الأولوية في تطبيق القوة التنظيمية تذهب للمصادر الأربعة السابقة، كما تشير قيمة الانحراف المعياري المرتفعة إلى تشتت واضح في النتائج ويفسر هذا الأمر بأن هناك تفاوت في استخدام المديرات لقوة المكافأة فهي تختلف من مدرسة لأخرى ومن وقت لآخر.
- وجاء في الترتيب السادس والأخير المحور الخامس (قوة التهديد بالعقاب) بمتوسط حسابي (٣.٠١)، وانحراف معياري (١.٣٣) ودرجة متوسطة، قد يرجع السبب في ظهور هذه النتيجة للاهتمام الكبير من قبل وزارة التعليم والحكومة في المملكة وفق رؤية ٢٠٣٠، بتطوير التعليم ورفع كفاءة الكوادر التعليمية والاهتمام بزيادة فعالية البيئة التعليمية وجعلها مبنية على التعاون والمشاركة وتجنب نظام الإدارة البيروقراطية، لكن ربما تلجأ المديرات لهذه الممارسة لمنع المعلمات من ارتكاب الأخطاء والتسيب في العمل، تتفق هذه النتيجة مع دراسة الحربي (٢٠٢١) من حيث الترتيب، كما تتفق مع دراسة السليم والهادي (٢٠٢٢) بحصولها على درجة متوسطة وتختلف عنها في الترتيب.

فيما يلي استعراض لنتائج الأسئلة الفرعية:

الإجابة على السؤال الفرعي الأول: "ما درجة ممارسة مديرات المدارس الثانوية الحكومية بمحافظة جدّة للقوّة الرسمية من وجهة نظر مُعلّماتها؟ للإجابة عن هذا السؤال تم استخدام الإحصاء الوصفي من خلال استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والترتيب للعبارات حسب المتوسط الحسابي (القوة الرسمية)، والجدول أدناه يبين ذلك.

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

جدول (٨) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والترتيب للمحور الأول "القوة الرسمية"

م	العبارة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب	درجة الممارسة
٥	تستخدم المديرة صلاحياتها الرسمية في متابعة ومراقبة أعمال موظفاتها.	٤.٣	٠.٧٦	١	عالية جداً
٦	تقوم المديرة بإعادة تشكيل وحدات العمل بما يتناسب مع التطورات الحادثة في بيئة العمل.	٤.٠٤	٠.٩٣	٢	عالية
١	يمنح منصب المديرة الصلاحيات المناسبة لتسيير وإجراءات العمل.	٤.٠٢	٠.٩٢	٣	عالية
٤	يمنح منصب المديرة الإمكانيات الكافية لضمان جودة سير العمل.	٤.٠٢	٠.٨٨	٤	عالية
٢	تعتمد المديرة على سلطتها الرسمية في توزيع العمل بين الموظفات.	٣.٩٩	٠.٩٣	٥	عالية
٨	تفوض المديرة بعضاً من صلاحياتها لموظفاتها.	٣.٧٦	٠.٩٩	٦	عالية
٣	لدى المديرة الصلاحيات الكافية لإحداث تغيير جذري في طبيعة العمل.	٣.٧٤	١.١	٧	عالية
٧	تقوم المديرة باستخدام سلطة منصبها لإدارة الصراع بين الموظفات.	٣.٦٩	١.١	٨	عالية
-	**المحور الأول "القوة الرسمية"**	٣.٩٥	٠.٩٥	-	عالية

يبين الجدول (٨) أن درجة ممارسة مصدر القوة الرسمية بصورة عامة جاءت عالية، وتراوحت قيم متوسطات جميع العبارات ما بين (٣.٦٩ – ٤.٣)، وبدرجة عالية من حيث الممارسة، حيث جاءت العبارة رقم (٥) (تستخدم المديرة صلاحياتها الرسمية في متابعة ومراقبة أعمال موظفاتها)، على أعلى تقدير بدرجة عالية جداً من حيث الممارسة، بمتوسط حسابي (٤.٣)، وهذه النتيجة منطقية وتتفق مع واقع الإدارات المدرسية، حيث تمتلك المديرات صلاحيات لاستخدامها بشكل أساسي في عمليات الإشراف والمتابعة لضمان سير العمل الإداري في المدرسة وبالتالي ضمان سير العملية التعليمية، اختلفت هذه النتيجة مع دراسة مومني وبوسهمين (٢٠١٨). تليها العبارة (٦) في المرتبة الثانية (تقوم المديرة بإعادة تشكيل وحدات العمل بما يتناسب مع التطورات الحادثة في بيئة العمل) بمتوسط حسابي يساوي (٤.٠٤) وبدرجة عالية من حيث الممارسة. وقد يرجع السبب في ظهور هذه النتيجة إلى أن بيئة العمل في المدرسة تتسم بالتغير المستمر، بحيث تقوم المديرات باستخدام صلاحياتهن لإحداث التغيرات المطلوبة بما يتناسب مع التغيرات والتطورات الحادثة في بيئة العمل. كما جاء أقل متوسط حسابي (٣.٦٩) للعبارة رقم (٧) (تقوم المديرة

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

باستخدام سلطة منصبها لإدارة الصراع بين الموظفات)، وبدرجة عالية من حيث الممارسة، ولكنها أقل استجابة بين بقية العبارات. قد يرجع السبب في هذه النتيجة بأن المدارس لا يحدث فيها الصراعات بشكل دائم، وإن حدثت تكون صراعات هامشية لا تؤثر على بيئة العمل بشكل كبير، كما قد يكون السبب في طبيعة الصراعات نفسها والتي لا تتمثل بشكل مباشر في صلاحيات المديرات للتعامل معها، وكذلك الحال للعبارة رقم (٣) (لدى المديرة الصلاحيات الكافية لإحداث تغيير جذري في طبيعة العمل) بمتوسط حسابي (٣.٧٤) جاءت عالية من حيث الممارسة ولكنها أيضاً تعتبر من الاستجابات المنخفضة. حيث تفسّر الباحثتان السبب وراء هذه النتيجة لكون المديرات يعملن على تنفيذ سياسات وخطط مركزية موجهة للمدارس من وزارة التعليم، وهناك سبب آخر ألا وهو زيادة الأعباء الإدارية وتركيز معظم جهود المديرات وأعضاء الهيئة الإدارية في المدرسة نحو المهام والواجبات الإدارية اليومية الأساسية.

الإجابة عن السؤال الفرعي الثاني: "ما درجة ممارسة مديرات المدارس الثانوية الحكومية بمحافظة جدّة لقوّة المكافأة من وجهة نظر مُعلّماتها؟ للإجابة عن هذا السؤال تم استخدام الإحصاء الوصفي من خلال استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والنسب المئوية والترتيب لعبارات المحور الثاني (قوة المكافأة)، والجدول أدناه يبين ذلك.

جدول (٩) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والنسب المئوية والترتيب للمحور الثاني "قوة المكافأة"

م	العبارة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب	درجة الممارسة
٣	تقدم المديرة الدعم المعنوي الكافي لموظفاتها.	٣.٧٩	١.١٥	١	عالية
٥	تركز المديرة على دقة تقويم أداء موظفاتها لارتباطه بترقيتهن.	٣.٧٤	١.٠٨	٢	عالية
٢	تقوم المديرة بتكريم الموظفات في حال الإنجاز بشكل مستمر.	٣.٧	١.٢	٣	عالية
١	تحرص المديرة على مكافأة الموظفات المبدعات بالعمل.	٣.٦	١.٢٥	٤	عالية
٤	تمنح المديرة المكافآت على أداء الفريق لتشجيع العمل الجماعي.	٣.٤٧	١.٢٤	٥	عالية
٦	تقوم المديرة بتكريم الموظفات اللواتي يغادرن العمل بشكل دائم.	٣.٤٢	١.٣٥	٦	عالية
-	**المحور الثاني "قوة المكافأة"**	٣.٦٢	١.٢١	-	عالية

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

يتبين من جدول (٩) أن ممارسة مديرات المدارس الثانوية الحكومية بمحافظة جدة لممارسات قوة المكافأة من وجهة نظر عينة من المعلمات عالية، وتراوحت قيم المتوسطات الحسابية لعبارات المحور الثاني (قوة المكافأة) ما بين (٣.٤٢ – ٣.٧٩)، وكانت درجة الاستجابة على جميع فقرات هذا المحور (عالية). نجد أن العبارة رقم (٣) (تقدم المديرة الدعم المعنوي الكافي لموظفاتها)، حصلت على أعلى تقدير من حيث الممارسة، بمتوسط حسابي (٣.٧٩)، وفي اعتقاد الباحثتين قد لا تمتلك المديرة موارد مالية لمكافئة المعلمات، لكن الدعم المعنوي موجود وبدرجة عالية وهو الأهم لكونه يرفع من إنتاجية الموظفات ويؤدي إلى زيادة الروح المعنوية لدى الموظفات ويقودهن إلى إنجازات كبيرة، تتفق هذه النتيجة مع ما توصلت إلية دراسة الحربي (٢٠٢١)، تليها العبارة رقم (٥) بمتوسط حسابي يساوي (٣.٧٤) (تركز المديرة على دقة تقويم أداء موظفاتها لارتباطه بترقيتهن) وبدرجة ممارسة عالية، وهذه النتيجة مؤشر على جودة أداء العمل الإداري الذي يراعي المصداقية في عمليات التقويم لوضع الشخص المناسب في المكان المناسب. في حين بلغ أقل متوسط حسابي (٣.٤٢) للعبارة رقم (٦) (تقوم المديرة بتكريم الموظفات اللواتي يغادرن العمل بشكل دائم)، بدرجة عالية من حيث الممارسة ولكنها أقل استجابة من بين جميع العبارات، ويرجع السبب في ظهور هذه النتيجة لاهتمام المديرات بتكريم الموظفات في نهاية خدمتهن في المدرسة سواء من تبدل مكان عملها بالنقل أو تم ترقيتها إلى منصب خارج المدرسة أو من أنهت سنوات خدمتها (التقاعد). ثم يليه المتوسط الحسابي للعبارة فقرة رقم (٤) (تمنح المديرة المكافآت على أداء الفريق لتشجيع العمل الجماعي) وبدرجة ممارسة عالية، وقد يرجع السبب بظهور هذه النتيجة لعدم توافر الإمكانات المادية لمنح المكافآت المالية، وكذلك الأمر بسبب أن طبيعة العمل المدرسي لا تحتاج بشكل دائم إلى تشكيل فرق عمل.

الإجابة عن السؤال الفرعي الثالث: "ما درجة ممارسة مديرات المدارس الثانوية الحكومية بمحافظة جدّة لقوّة الخبرة من وجهة نظر مُعلّماتها؟ للإجابة عن هذا السؤال تم استخدام الإحصاء الوصفي من خلال استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والنسب المئوية والترتيب لعبارات المحور الثالث (قوة الخبرة)، والجدول (١٠) أدناه يبين ذلك.

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

جدول (١٠) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والنسب المئوية والترتيب للمحور الثالث "قوة الخبرة"

م	العبارة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب	درجة الممارسة
٤	تسهم خبرة المديرة في بناء علاقات قوية في بيئة العمل.	٣.٩٥	١.٠٤	١	عالية
٢	تقدم المديرة بناء على خبراتها النصح والإرشاد عند تعرض موظفاتها لمشكلات بالعمل.	٣.٩٤	١.٠٣	٢	عالية
٣	مصدر قوة المديرة هي الخبرة الكبيرة التي لديها.	٣.٩١	١.٠٥	٣	عالية
١	تستخدم المديرة خبرتها السابقة في التأثير على الموظفات.	٣.٨٦	١	٤	عالية
٥	تستخدم المديرة خبرتها في تشجيع الموظفات على تقديم أفكار جديدة للعمل.	٣.٨	١.١١	٥	عالية
٦	تمتلك المديرة خبرة تجعل جميع الموظفات يعملن بمقترحاتها.	٣.٦٩	١.٠٩	٦	عالية
-	**المحور الثالث "قوة الخبرة"**	٣.٨٦	١.٠٥	-	عالية

يبين جدول (١٠) أن المتوسط الحسابي العام لممارسة مديرات المدارس الثانوية بجدة لمصدر (قوة الخبرة) من وجهة نظر عينة من المعلمات بلغ (٣.٨٦) بدرجة ممارسة عالية، وتراوحت قيم المتوسطات الحسابية لعبارات المحور الثالث (قوة الخبرة) ما بين (٣.٦٩ – ٣.٩٥)، وكانت الاستجابة على جميع عبارات هذا المحور (عالية)، حيث حصلت العبارة (٤) (تسهم خبرة المديرة في بناء علاقات قوية في بيئة العمل) على أعلى تقدير، بمتوسط حسابي (٣.٩٥)، وبدرجة ممارسة عالية. تختلف هذه النتيجة مع دراسة السنوار (٢٠١٨)، ويمكن تفسير هذه النتيجة بأن المرتكز الأساسي في العمل التدريسي هو بناء العلاقات وهذا مؤشر جيد يشير إلى أن المديرات لديهن خبرة كبيرة تؤهلهن لمعرفة ميول واتجاهات ومزايا وعيوب الموظفات في المدرسة، ولديهن خبرة في تسيير أمور العمل وهياكله، وخبرة في إدارة الأنشطة وإدارة الاجتماعات وإدارة الصراع، لذلك تنصب جميع هذه الخبرات في بناء علاقات قوية داخل بيئة العمل. تليها العبارة رقم (٢) (تقدم المديرة بناء على خبراتها النصح والإرشاد عند تعرض موظفاتها لمشكلات بالعمل) بمتوسط حسابي يساوي (٣.٩٤) وبدرجة ممارسة عالية، يرجع السبب في هذه النتيجة بتقديرها المرتفع إلى أن عمليات الإشراف والتوجيه في المدرسة نابعة من خبرات المديرات الطويلة ومعارفهن الواسعة، كذلك ترتبط هذه النتيجة بشكل غير مباشر بالقوة الرسمية حيث أن المديرات مخولات بتقديم عمليات المراقبة والإشراف والتصحيح

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

في العمل المدرسي. بلغ أقل متوسط حسابي (٣.٦٩) للعبارة (٦) (تمتلك المديرة خبرة تجعل جميع الموظفات يعملن بمقترحاتها)، بدرجة استجابة عالية، بالرغم من أن هذه العبارة جاءت في أقل تقدير من بين فقرات المحور إلا أنها تعتبر نتيجة مرتفعة، وهي دليل على احترام المعلمات لشخص المديرة ولخبرتها ليتحول هذا الاحترام إلى دافع للمعلمات للعمل على تنفيذ مقترحات المديرات، يليه المتوسط الحسابي (٣.٨) للعبارة (٥) (تستخدم المديرة خبرتها في تشجيع الموظفات على تقديم أفكار جديدة للعمل) بدرجة استجابة عالية، وتشير هذه النتيجة إلى أن المديرات يوظفن خبرتهن لخلق بيئة عمل ديمقراطية تعاونية.

الإجابة عن السؤال الفرعي الرابع: "ما درجة ممارسة مديرات المدارس الثانوية الحكومية بمحافظة جدّة لقوّة المرجعية من وجهة نظر مُعلّماتها؟ للإجابة عن هذا السؤال تم استخدام الإحصاء الوصفي من خلال استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والنسب المئوية والترتيب لعبارات المحور الرابع (قوة المرجعية)، والجدول (١١) أدناه يبين ذلك.

جدول (١١) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والنسب المئوية والترتيب للمحور الرابع "قوة المرجعية"

م	العبارة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب	درجة الممارسة
٦	تؤثر شخصية المديرة الجذابة في قدرتها على توجيه سلوك موظفاتها.	٤.٠٧	٠.٩٨	١	عالية
٣	تستمد المديرة تأثيرها من العلاقات الإنسانية الحسنة التي بينها وبين موظفاتها.	٣.٨٧	١.٠٦	٢	عالية
١	تحظى المديرة بتأييد الموظفات لشخصيتها المحببة.	٣.٨٢	١.١٣	٣	عالية
٥	تعتبر المديرة نموذجاً وقدوة لكل موظفاتها.	٣.٨١	١.١٧	٤	عالية
٢	لدى المديرة رؤية واضحة تجعل الموظفات يستجبن لسياساتها وقراراتها.	٣.٧٥	١.١	٥	عالية
٤	تعامل المديرة جميع موظفاتها بعدالة.	٣.٦٥	١.٢١	٦	عالية
-	**المحور الرابع "قوة المرجعية"**	٣.٨٣	١.١١	-	عالية

يبين جدول (١١) أن المتوسط الحسابي العام لممارسة مديرات المدارس الثانوية الحكومية بمحافظة جدة للمصدر الرابع من مصادر القوة التنظيمية وهو (قوة المرجعية) من وجهة نظر عينة من المعلمات بلغ (٣.٨٣) بدرجة ممارسة عالية، وتراوحت قيم المتوسطات الحسابية لعبارات المحور الرابع (قوة المرجعية) ما بين (٣.٦٥ – ٤.٠٧)، بدرجة استجابة عالية على جميع عبارات هذا المحور، وحصلت

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

العبارة (٦) (تؤثر شخصية المديرة الجذابة في قدرتها على توجيه سلوك موظفاتها)، على أعلى تقدير، بمتوسط حسابي (٤.٠٧)، قد يأتي السبب بظهور هذه النتيجة المرتفعة من عدة عوامل منها مؤهلات المديرات العلمية، وخبرتهن المهنية، والتي جعلت لدى المديرات خصائص قيادية كبيرة كالكاريزما وقوة الشخصية والقدرة على الإقناع وتؤثر بشكل إيجابي في المعلمات، وكذلك اهتمام وزارة التعليم في ضوء رؤية ٢٠٣٠ على رفع كفاءة الكوادر البشرية في قطاع التعليم. تليها العبارة (٣) (تستمد المديرة تأثيرها من العلاقات الإنسانية الحسنة التي بينها وبين موظفاتها) بمتوسط حسابي يساوي (٣.٨٧) ودرجة ممارسة عالية، قد يرجع السبب في ظهور هذه النتيجة كون المديرات يتمتعن بخصال وطبائع إنسانية حميدة، ويتمتعن بدرجة كبيرة من أخلاقيات العمل. كما بلغ أقل متوسط حسابي (٣.٦٥) للعبارة رقم (٤) (تعامل المديرة جميع موظفاتها بعدالة)، بدرجة عالية من حيث الممارسة، وهذه النتيجة تفسر أن لدى المديرات القوة والصلاحية لتسيير شؤون العمل في المدرسة بعدالة ومسؤولية نتيجة لخبراتهن الواسعة، واطلاعهن على خصائص المعلمات في المدرسة وقدرتهن على تحقيق الفروق الفردية في توكيل مهام العمل. يليه المتوسط الحسابي (٣.٧٥) للعبارة (٢) (لدى المديرة رؤية واضحة تجعل الموظفات يستجبن لسياساتها وقراراتها) وبدرجة استجابة عالية، وهذه النتيجة ظهرت لأن المديرات يتمتعن بدرجة كبيرة من الخبرة والفهم لطبيعة العمل، فلا يقدمن قرارات متعارضة، أو قرارات خاطئة، أو توجيهات ليست ذات فائدة.

الإجابة عن السؤال الفرعي الخامس: "ما درجة ممارسة مديرات المدارس الثانوية الحكومية بمحافظة جدّة لقوّة التهديد بالعقاب من وجهة نظر مُعلّماتها؟ للإجابة عن هذا السؤال تم استخدام الإحصاء الوصفي من خلال استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والنسب المئوية والترتيب لعبارات المحور الخامس (قوة التهديد بالعقاب)، والجدول أدناه يبين ذلك.

جدول (١٢) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والنسب المئوية والترتيب للمحور الخامس "قوة التهديد بالعقاب"

م	العبارة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب	درجة الممارسة
١	تطبق المديرة العقوبات دون مراعاة ظروف الموظفات.	٢.٩٣	١.٣١	٦	متوسطة
٦	تستخدم المديرة أسلوب العقاب في حالة حدوث الأخطاء.	٢.٩٥	١.٢٥	٥	متوسطة
٤	تستخدم المديرة أساليب اللوم والتأنيب والإنذارات	٢.٩٨	١.٣٦	٤	متوسطة

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

	الكتابية باستمرار.				
٣	تجعل المديرة من تقويم الأداء الوظيفي أداة لتخويف وتهديد الموظفات.	٢.٩٩	١.٤٦	٣	متوسطة
٥	تطبق المديرة أنظمة العمل بشكل مبالغ فيه للتأثير في الموظفات.	٣.١	١.٢٨	٢	متوسطة
٢	تستخدم المديرة أساليب متعددة للضغط على الموظفات لتنفيذ قراراتها.	٣.١	١.٣١	١	متوسطة
-	**المحور الخامس "قوة التهديد بالعقاب"**	٣.٠١	١.٣٣	-	متوسطة

يبين جدول (١٢) أن المتوسط الحسابي العام لممارسة مديرات المدارس الثانوية الحكومية بمحافظة جدة للمصدر الخامس من مصادر القوة التنظيمية وهو (قوة التهديد بالعقاب) من وجهة نظر عينة من المعلمات بلغ (٣.٠١) بدرجة متوسطة من حيث الممارسة، وتراوحت قيم المتوسطات الحسابية لعبارات المحور الخامس (قوة التهديد بالعقاب) ما بين (٢.٩٣ – ٣.١)، وكانت درجة الممارسة في جميع عبارات هذا المحور (متوسطة). ولقد تم ترتيب العبارات من الأقل إلى الأكبر كون العبارات تعبر عن ممارسات سلبية، وهذه النتيجة تعد مؤشراً ليس جيداً، فلا بد أن تسعى المديرات إلى إدارة شؤون المدرسة من خلال التشجيع والدعم والتعاون، والتقليل قدر الإمكان من استخدام قوة التهديد بالعقاب لتصبح في معدلات منخفضة جداً، وألا يتم استخدامها إلا عند الحاجة. حيث بلغ أقل متوسط حسابي (٢.٩٣) للعبارة (١) (تطبق المديرة العقوبات دون مراعاة ظروف الموظفات)، بدرجة ممارسة متوسطة. تشير النتيجة السابقة إلى أن المديرات نادراً ما يلجأن إلى أسلوب العقاب، ويراعين بصورة كبيرة ظروف المعلمات قبل اتخاذ أي إجراء عقابي. يليه المتوسط الحسابي (٢.٩٥) للعبارة (٦) (تستخدم المديرة أسلوب العقاب في حالة حدوث الأخطاء) وبدرجة ممارسة متوسطة، وهذه النتيجة مؤشر جيد وقوي على أن مديرات المدارس يراعين ظروف الموظفات من خلال اللجوء إلى أساليب تعديل السلوك وتصحيح الأخطاء والإشراف والتوجيه، ولا يعمدن إلى تصيد الأخطاء. كما حصلت العبارة (٢) (تستخدم المديرة أساليب متعددة للضغط على الموظفات لتنفيذ قراراتها) على أعلى تقدير، بمتوسط حسابي (٣.١)، وبدرجة متوسطة من حيث التطبيق، تساويها العبارة رقم (٦) (تطبق المديرة أنظمة العمل بشكل مبالغ فيه للتأثير في الموظفات)، حيث تشير نتائج العبارتين السابقتين إلى أن المديرات يقمن بتركيز جهودهن الوظيفية نحو تطبيق أنظمة العمل بشكل دقيق وكبير وتستخدم المديرات الصلاحيات للضغط والتأكد من سير نظام العمل.

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

الإجابة عن السؤال الفرعي السادس: "ما درجة ممارسة مديرات المدارس الثانوية الحكومية بمحافظة جدّة لقوّة المعلومات من وجهة نظر مُعلّماتها؟ للإجابة عن هذا السؤال تم استخدام الإحصاء الوصفي من خلال استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والنسب المئوية والترتيب لعبارات المحور السادس (قوة المعلومات)، والجدول (١٣) أدناه يبين ذلك.

جدول (١٣): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والنسب المئوية والترتيب للمحور السادس "قوة المعلومات"

م	العبارة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب	درجة الممارسة
٣	قرب المديرة من مصادر المعلومات يمنحها القدرة على جمع المعلومات المهمة ذات التأثير في العمل.	٣.٨١	٠.٧٩	١	عالية
٥	تقوم المديرة باستخدام أسلوب التوعية بأهمية المعلومات للتأثير في موظفاتها.	٣.٧٨	٠.٩٨	٢	عالية
١	تستخدم المديرة سياسة السرية التامة للمعلومات لضمان ولاء الموظفات.	٣.٧٥	١.٠٩	٣	عالية
٤	تستخدم المديرة أساليب مرنة للاتصال، لتعزيز قوة المعلومات لديها للتأثير في الآخرين.	٣.٧٥	١.٠١	٤	عالية
٢	تقوم المديرة بتزويد الموظفات بالمعلومات الكافية لمشاركتهن في اتخاذ القرارات.	٣.٦٤	١.٠٨	٥	عالية
-	**المحور السادس "قوة المعلومات"**	٣.٧٥	١.٠٣	-	عالية

يبين جدول (١٣) أن المتوسط الحسابي العام لممارسة مديرات المدارس الثانوية الحكومية بمحافظة جدة للمصدر السادس من مصادر القوة التنظيمية وهو (قوة المعلومات) من وجهة نظر عينة من المعلمات بلغ (٣.٧٥) بدرجة عالية من حيث الممارسة، وتراوحت قيم المتوسطات الحسابية لعبارات المحور السادس (قوة المعلومات) ما بين (٣.٦٤ – ٣.٨١)، وكانت درجة الممارسة لجميع عبارات هذا المحور (عالية). حصلت العبارة (٣) (قرب المديرة من مصادر المعلومات يمنحها القدرة على جمع المعلومات المهمة ذات التأثير في العمل)، على أعلى تقدير، بمتوسط حسابي (٣.٨١)، ودرجة عالية من حيث الممارسة، وهذه النتيجة دليل واضح على أهمية امتلاك المعلومات كمصدر للقوة التنظيمية كون المعلومات تمنح المديرات المبررات الواقعية على اتخاذ القرارات الصحيحة والتي تلاقي قبولاً وتأثيراً إيجابياً عند المعلمات. تليها العبارة (٥) (تقوم المديرة باستخدام أسلوب التوعية بأهمية المعلومات للتأثير في موظفاتها) بمتوسط حسابي يساوي (٣.٧٨) درجة عالية من

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

حيث الممارسة. تشير هذه النتيجة إلى قدرة المديرات على استخدام دافع البحث عن المعلومات كوسيلة تشجيع للمعلمات على البحث والعمل والتدريب بصورة أكبر. وبلغ أقل متوسط حسابي (٣.٦٤) للعبارة (٤) (تقوم المديرة بتزويد الموظفات بالمعلومات الكافية لمشاركتهن في اتخاذ القرارات)، بدرجة استجابة عالية من حيث الممارسة، وقد يعود السبب في ظهور هذه النتيجة بأن المديرات يشركن المعلمات في بعض القرارات التي ترتبط بهن وليس بجميع القرارات في المدرسة. يليه المتوسط الحسابي (٣.٧٥) للعبارة (٢) (تستخدم المديرة أساليب مرنة للاتصال، لتعزيز قوة المعلومات لديها للتأثير في الآخرين) بدرجة عالية من حيث الممارسة، وهذه النتيجة تشير إلى أن المديرات تستخدم وسائل وأجهزة اتصال حديثة ومرنة وفعالة في إيصال المعلومات.

الإجابة عن السؤال الثاني: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (٠,٠٥) بين متوسطات استجابات عيّنة الدراسة في تحديد درجة ممارسة مديرات المدارس الثانوية الحكومية بمحافظة جدة لمصادر القوّة التنظيمية تُعزى لمتغيّر التخصص وعدد سنوات الخبرة؟ للإجابة عن هذا السؤال:

أ- تم استخدام اختبار "T. test" لبيان الفروق التي تُعزى لمتغير التخصص (نظري، علمي)، كما هو موضح في الجدول رقم (١٤):

جدول (١٤) اختبار T. testللكشف عن دلالة الفروق بين متوسط استجابات أفراد عينة الدراسة نحو مصادر القوة التنظيمية تُعزى لمتغير التخصص (نظري، علمي)

المحور	التخصص	العدد	المتوسط الحسابي	قيمة t	قيمة F	مستوى الدلالة Sig
القوة الرسمية	نظري	١٩٧	٣.٩٤٤	٠.٠٢٣	٠.٠٢٣	٠.٨٧٩
	علمي	١٧٠	٣.٩٤٥			
قوة المكافأة	نظري	١٩٧	٣.٦٥	٠.٦٥٢	٠.٠٦	٠.٨٠٧
	علمي	١٧٠	٣.٥٨			
قوة الخبرة	نظري	١٩٧	٣.٨٤	٠.٢٠٥	٠.٠٩٢	٠.٧٦٢
	علمي	١٧٠	٣.٨٦			
قوة المرجعية	نظري	١٩٧	٣.٨٣	٠.٠٨	٠.٨٦٧	٠.٣٥٢
	علمي	١٧٠	٣.٨٢			
قوة التهديد بالعقاب	نظري	١٩٧	٣.٠٦	١.٠٠٩	٠.٥٧٩	٠.٤٤٧
	علمي	١٧٠	٢.٩٤			
قوة المعلومات	نظري	١٩٧	٣.٧٧	٠.٧٨٢	٠.٠٠١	٠.٩٧٧
	علمي	١٧٠	٣.٧١			
الاستبانة	نظري	١٩٧	٣.٦٩	٠.٦	٠.٥٤	٠.٨١٧
	علمي	١٧٠	٣.٦٦			

قيمة t احصائياً عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$).

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

يبين جدول (١٤) أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (٠,٠٥) بين متوسطات استجابات عيّنة الدراسة في تحديد درجة ممارسة مديرات المدارس الثانوية الحكومية بمحافظة جدة لمصادر القوة التنظيمية جميعها، ولكل مصدر من المصادر بشكل منفصل، أي أنه لا يوجد لمتغير التخصص (النظري، العلمي) أي تأثير في استجابات أفراد عينة الدراسة.

ب- تم استخدام تحليل التباين الأحادي "One-Way Anova" لبيان الفروق التي تُعزى لمتغير سنوات الخبرة (من سنة إلى أقل من خمس سنوات، من خمس سنوات إلى أقل من عشرة سنوات، من عشرة سنوات إلى أقل من خمسة عشر سنة، من خمسة عشر سنة فأكثر) كما هو موضح في الجدول

جدول (١٥) جدول (١٥): اختبار تحليل التباين للكشف عن دلالة الفروق بين متوسط استجابات أفراد عينة الدراسة تُعزى لمتغير سنوات الخبرة

المجال	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة "F"	مستوى الدلالة
القوة الرسمية	بين المجموعات	١.١٩	٣	٠.٣٩٧	١.١٠١	٠.٣٤٩
	داخل المجموعات	١٣٠.٧٨٧	٣٦٣	٠.٣٦		
	المجموع	١٣١.٩٧٦	٣٦٦			
قوة المكافأة	بين المجموعات	٢.٦٥٣	٣	٠.٨٨٤	٠.٩١٣	٠.٤٣٥
	داخل المجموعات	٣٥١.٧٢٦	٣٦٣	٠.٩٦٩		
	المجموع	٣٥٤.٣٧٩	٣٦٦			
قوة الخبرة	بين المجموعات	٦.٢٤٦	٣	٢.٠٨٢	٢.٦٢٩	٠.٠٥
	داخل المجموعات	٢٨٧.٤٥٨	٣٦٣	٠.٧٩٢		
	المجموع	٢٩٣.٧٠٤	٣٦٦			
قوة المرجعية	بين المجموعات	٢.٣٨	٣	٠.٧٩٣	٠.٨٨٧	٠.٤٤٨
	داخل المجموعات	٣٢٤.٥٠٤	٣٦٣	٠.٨٩٤		
	المجموع	٣٢٦.٨٨٤	٣٦٦			
قوة التهديد بالعقاب	بين المجموعات	٦.٨٨٦	٣	٢.٢٩٥	١.٧٤٧	٠.١٥٧
	داخل المجموعات	٤٧٧.٠٣٩	٣٦٣	١.٣١٤		
	المجموع	٤٨٣.٩٢٥	٣٦٦			
قوة المعلومات	بين المجموعات	٢.٠٢٤	٣	٠.٦٧٥	٠.٩٣٥	٠.٤٢٢
	داخل المجموعات	٢٦٠.٦٥٢	٣٦٣	٠.٧١٨		
	المجموع	٢٦٢.٦٧٦	٣٦٦			
الاستبانة	بين المجموعات	١.٠٧	٣	٠.٣٥٧	٠.٩٨٤	٠.٤
	داخل المجموعات	١٣١.٤٩٧	٣٦٣	٠.٣٦٢		
	المجموع	١٣٢.٥٦٦	٣٦٦			

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

الفرق بين المتوسطات دال إحصائياً عند مستوى ($\alpha \geq 0.05$).
يبين جدول (١٥) أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (٠,٠٥) بين متوسطات استجابات عيّنة الدراسة في تحديد درجة ممارسة مديرات المدارس الثانوية الحكومية بمحافظة جدة لمصادر القوّة التنظيمية تُعزى لمتغيّر سنوات الخبرة: (من سنة إلى أقل من خمس سنوات، من خمس سنوات إلى أقل من عشرة سنوات، من عشرة سنوات إلى أقل من خمسة عشر سنة، من خمسة عشر سنة فأكثر). أي أنه لا يوجد للمتغير سنوات الخبرة أي تأثير في استجابات أفراد عينة الدراسة.

التوصيات:

في ضوء نتائج الدراسة فإن الباحثتين توصيان بما يلي:

- ضرورة استخدام القوة التنظيمية لتشجيع ودفع المعلمات نحو المشاركة الإيجابية والتغيير، من خلال إعداد وتنفيذ برامج تدريبية موجهة للمديرات توضح كيفية تطبيق مصادر القوة التنظيمية.
- زيادة الاهتمام بقوة المكافأة وتقديمها للمعلمات لتشجيعهن، من خلال زيادة فرص المكافآت المادية والمعنوية.
- منح المديرات المزيد من الصلاحيات، والتقليل من اللامركزية في العمل من أجل إحداث تغييرات جذرية في نظامي الإدارة والتدريس في المدرسة.
- ضرورة العمل على رفع كفاءة قنوات الاتصال الإدارية من خلال توفير بنية تحتية حديثة ومرنة، من أجل زيادة فعالية القوة التنظيمية في المدارس.
- تكريم المتقاعدين الذين يغادرون العمل، وتكريم المبدعين لرفع مستوى الإبداع في المدارس.
- ضرورة اختيار مديرة المدرسة بناءً على الخبرة الموجودة لديها لأنه يساعد في تجويد بيئة العمل.
- أن تحرص المديرة على تطبيق التقويم وعملية المتابعة بعدالة.
- ضرورة تجنب استخدام التهديد بالعقاب واستخدامه فقط عند الحاجة وفي الحالات الضرورية.

المقترحات:

في ضوء النتائج التي أسفرت عنها الدراسة الحالية والتوصيات يمكن اقتراح عدد من الدراسات التي يمكن أن تساهم في تطبيق مصادر القوة التنظيمية، في المدارس ومؤسسات التعليم بشكل عام، منها:

- دراسات تقويمية لواقع تطبيق مصادر القوة التنظيمية في المدارس ومؤسسات التعليم.

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

- دراسات ارتباطية لدراسة العلاقات ما بين تطبيق/استخدام مصادر القوة التنظيمية على العديد من المتغيرات (الجودة في التعليم، الإبداع الإداري، الالتزام التنظيمي، التطوير التنظيمي وغيرها).
- دراسات تجريبية قائمة على برامج تدريبية لتطوير مهارات قيادات المدارس والقيادات التربوية بشكل عام على استراتيجيات تطبيق مصادر القوة التنظيمية.
- دراسات تطويرية يتم من خلالها تقديم تصورات مقترحة للإفادة من توظيف مصادر القوة التنظيمية على البيئة الإدارية والتدريسية في المدارس ومؤسسات التعليم بشكل عام.

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

قائمة المراجع:

المراجع العربية:

إبـراهيم، حسـام الـدين والمرزوقـي، أحمـد. (٢٠٢١). تطـوير القيـادة التعليميـة فـي المعـايير المهنيـة لـلإدارة والقيـادة المدرسـية بسـلطنة عمـان فـي ضـوء نمـاذج بعض الدول العربية. مجلة الفنون والآداب وعلوم الإنسانيات والاجتماع، العدد (٧٣)، ٧٤-٩٤.

أحمد، سؤوة. (٢٠٢٠). دور مصـادر القوة التنظيميـة فـي الحـد مـن ظـاهرة الصـمت التنظيمـي لـدى المـوظفين فـي شـركة كـورك تيليكـوم للاتصـالات فـي محافظـة السليمانية (دراسـة استطلاعية). مجلـة قەڵای زانسـت العلميـة، ٥ (٣)، ٢٤٥-٢٧٠.

الأسمري، شروق عبد الخـالق، والقرنـي، علـي بـن حسـن يعن الله. (٢٠٢١). مصـادر القوة التنظيمية السائدة لدى القيادات الأكاديمية بجامعة تبـوك وعلاقتهـا بالإبـداع المؤسسي من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس. مجلة كلية التربية للبنـات، ٣٢ (٢) , ٦٦-٨٥.

الأشرفي، رياض والدليمي، ذاكر. (٢٠١٩). القوّة التنظيميـة لـدى مـدربي فـرق أنديـة الدوري العراقـي الممتـاز لكرة قدم الصـالات مـن وجهـة نظـر اللاعبين. مجلـة الرافدين للعلوم الرياضية، ٢٢ (٧٠)، ١٤-٣٥.

الحربي، حياة بنـت محمد. (٢٠٢١). مصـادر القوّة التنظيميـة للقيـادات بجامعـة أم القرى وعلاقتها بمستويات التعلم التنظيمي. مجلة جامعـة الطـائف للعلـوم الإنسـانية، ٧ (٢٤)، ٦٠٥-٦٦٠.

الرجبـي، نعمتـي. (٢٠١٨). القوّة التنظيميـة لمـديرات المـدارس الثانويـة الخاصـة فـي محافظة العاصمة عمان وعلاقتها بالإبداع الإداري.

الزبيـدي، سـحر. (٢٠١٧). القوّة التنظيميـة ودورهـا فـي تحقيـق التوافـق المهنـي لـدى عيّنة من مدراء ومسؤولي الأقسام والشعب في كليات جامعـة القادسـية. مجلـة الغري للعلوم الاقتصادية والإدارية، ١٤ (١)، ٣١٠-٣٤١.

السليم، سماهر والهادي، شرف. (٢٠٢٢). دراسة لأبعاد القوّة التنظيميـة لـدى مـديرات المدارس الثانوية الحكومية في محافظة عنيزة. مجلة التربية – جامعة الأزهر، ٤١ (١٩٣)، ٦٢٥-٦٦٣.

السنوار، عبير. (٢٠١٨). علاقـة القوّة التنظيميـة بالإبـداع الإداري. رسـالة ماجسـتير غير منشورة، كلية الدراسات العليا، جامعة الأزهر – غزة.

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

السيد، علاء الدين. (٢٠٢٢). دور القوّة التنظيمية في تعزيز استقامة القادة: دراسة تطبيقية على وزارة التربية والتعليم العالي في قطاع غزة. مجلة جامعة الأقصى للعلوم الإنسانية، ٢٦ (٣)، ٤٥٣-٤٨٠.

الشنيفي، علي. (٢٠١٨). البدائل المقترحة لتمويل التعليم العالي في المملكة العربية السعودية على ضوء تجارب بعض الدول المتقدمة. مجلة العلوم التربوية والنفسية، ٢ (١٠)، ٧٠-٩٠.

صباح، ماجدة. (٢٠١٨). أثر القوّة التنظيمية على تعزيز التطوير التنظيمي في الجامعات الفلسطينية بقطاع غزة [رسالة ماجستير]. كلية الاقتصاد والعلوم الإدارية، جامعة الأزهر-غزة.

صقر، زكي محمود زكي، سعيد، سماء صابر، ومحمود، سامية السيد. (٢٠٢١). دور القوة التنظيمية للمدير في التأثير على الأداء المؤسسي: دراسة تطبيقية على الجامعات الخاصة. مجلة البحوث التجارية، ٤٣، (٣)، ٢١٧-٢٤٩

عباس، محمد، نوفل، محمد، العبسي، محمد، وعواد، فريال. (٢٠١١). مدخل الى مناهج البحث في التربية وعلم النفس(ط٢). دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة

العبيدات، هالة والخضير، ممدوح. (٢٠٢٢). درجة تطبيق مفهوم المدرسة المجتمعية في محافظة إربد من وجهة نظر مديري ومديرات المدارس الأساسية والثانوية. مجلة العلوم الإنسانية والطبيعية، ٣ (٩)، ٤٤٩-٤٦٥.

عثمان، منى وفضل، محمود. (٢٠٢٢). القيادة الموزعة وعلاقتها بالتمكين الإداري لدى القيادات المدرسية بالتعليم قبل الجامعي في محافظة الفيوم. مجلة جامعة الفيوم للعلوم التربوية والنفسية، ٩ (٦)، ٧٠١-٧٦٦.

علاونة، عهد موسى محمد، والحراحشة، محمد عبود موسى. (٢٠٢٠). مصادر القوة التنظيمية لدى الإداريين العاملين في مديريات التربية والتعليم في محافظة الزرقاء -الأردن. (رسالة ماجستير غير منشورة)، جامعة آل البيت.

القحطاني، مبارك فهيد سرحان. (٢٠١٦). أبرز التحديات المستقبلية التي تواجه القيادات التربوية في المملكة العربية السعودية وسبل مواجهتها. مجلة التربية، ع١٧٠، ج١ ،٤٧٤-٥٣٠.

القرشي، سلطانة حسين حامد، وكريم، منى خالد. (٢٠١٩). دور القيادة المدرسية في تعزيز القيم من خلال التجربة اليابانية "التوكاتسو" على طالبات المرحلة الثانوية. مجلة البحث العلمي في التربية، ع٢٠,ج١١، ١٢٤-١٦٤.

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

المطيري، سعد. (٢٠٢١). الذكاء الإداري كمدخل لتحسين الفعالية التنظيمية بإدارة المدارس الثانوية في دولة الكويت. مجلة كلية التربية جامعة الأزهر، ٤٠ (١٨٩)، ٥١٦-٥٦٤.

المفيز، خولة والتركي، مريم. (٢٠٢٠). التدريب التطبيقي لتطوير أداء قادة مدارس التعليم العام في المملكة العربية السعودية في ضوء التجارب العالمية (برنامج خبرات أنموذجًا). مجلة الفنون والآداب وعلوم الإنسانيات والاجتماع، العدد (٦٢)، ٢٢٤-٢٨٤.

المملكة العربية السعودية. (٢٠١٦). وثيقة رؤية المملكة ٢٠٣٠.

مومني، سارة وبوسهمين، أحمد. (٢٠١٨). أثر الثوة التنظيمية في المنظمة (دراسة حالة جامعة طاهري محمد بشار). Global Journal of Economics and Business، 4 (2)، 164-181.

نجم، عبود. (٢٠١٠). القيادة الإدارية في القرن الواحد والعشرون. الأردن، عمان: دار صفاء للنشر والطباعة.

اليامي، هادية بنت علي. (٢٠١٨). رؤية مستقبلية لتطوير التعليم في المملكة العربية السعودية في ضوء رؤية ٢٠٣٠. مجلة العلوم التربوية والنفسية، ٢ (٢٦)، ٣٢-٤٩.

المراجع الأجنبية:

Argon, T & Dilekçi, Ü. (2016). Teacher Views on School Administrators' Organizational Power Sources and Their Change Management Behaviours. *Universal Journal of Educational Research, 4 (9), 2195-2208.*

GÜNDOĞDU, Serhat. (2022). The Relationship between School Principals' Sources of Power and Preschool Teachers' Occupational Sense of Belonging Levels. Participatory Educational Research (PER), 9 (6), 1-18.

İRA, N & BULUT, S. (2018). ORGANIZATIONAL POWER RESOURCES AND PSYCHOLOGICAL CAPITAL RELATIONS IN SCHOOLS. *International Online Journal of Primary Education, 7 (2), 17-25.*

Johns, G. & Saks, A.M. (2005): Organizational behavior. (6th ed). *United States: Prentice – Hall.*

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

Meydan, C & Koksa, K. (2019). The Effect of Organizational Structure on Leader Power in Educational and Security Organizations: A Comparative Study. *Eğitim ve Bilim, 44 (197).*

Özenç, Y. (2019). Power Sources Used by School Principals: A Mixed-Method Study. *Journal of History Culture and Art Research, 8 (3): 17.*

Zogjani, A., Liaci, C., & Elmazi, M. E (2014). The Role of Power in Effective Leadership and Followership: The Albanian Case. Romanian Economic Business Review-American University,9(1),89-102.

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

دراسة تحليلية تقويمية لكتاب الدراسات الاجتماعية للصف السابع الأساسي من وجهة نظر المعلمين

An analytical and evaluative study of the social studies book for the seventh grade from the teachers' point of view

إعداد

منى عبد الهادي أبو سليم

Mona Abdel Hadi Abu Salim

د. إيناس عارف صالح ناصر

Dr. Enas Aref Saleh Nasser

أستاذ مشارك ، كلية العلوم التربوية، جامعة القدس

Doi: 10.21608/jasep.2024.391156

استلام البحث : ٢٨ / ٨ /٢٠٢٤

قبول النشر: ١ / ١٠ / ٢٠٢٤

أبو سليم، منى عبد الهادي و ناصر، إيناس عارف صالح (٢٠٢٤). دراسة تحليلية تقويمية لكتاب الدراسات الاجتماعية للصف السابع الأساسي من وجهة نظر المعلمين. ***المجلة العربية للعلوم التربوية والنفسية***، المؤسسة العربية للتربية والعلوم والآداب، مصر،٨(٤٢) ، ٤٦٩ – ٥١٤.

http://jasep.journals.ekb.eg

دراسة تحليلية تقويمية لكتاب الدراسات الاجتماعية للصف السابع الأساسي من وجهة نظر المعلمين

المستخلص:

هدفت الدراسة إلى تحليل وتقويم كتاب الدراسات الاجتماعية للصف السابع الأساسي من وجهة نظر المعلمين، وذلك باستخدام أسلوب المنهج الوصفي (تحليل المحتوى) لكتاب الدراسات الاجتماعية للصف السابع الأساسي، وقد استخدمت الباحثة في الدراسة أداتان هما، تحليل محتوى الكتاب من حيث (الأهداف التعليمية، مكونات المعرفة (المحتوى)، الأنشطة التعليمية، أسئلة التقويم)، واستبانة موزعة على مجالات (شكل الإخراج الفني للكتاب، والأهداف التعليمية، والمحتوى، الأنشطة التعليمية، التقويم) لجمع المعلومات من أفراد عينة الدراسة، وقد تحققت الباحثة من صدق الأداتين وثباتهما بالطرق المناسبة، وقد تكونت عينة الدراسة من (٨٢) معلما ومعلمة (٥٦.٦%)، وللوصول إلى نتائج الدراسة تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والنسب المئوية لتكرارات. واستخدم اختبارات (t-test)، وتحليل التباين الأحادي (One ANOVA Way)، لحساب الفروق بين المتوسطات الحسابية. وتوصلت الدراسة إلى النتائج التالية: هناك توازن بين الأهداف المعرفية والمهارية والوجدانية، ولا يوجد توازن بين الأنشطة الصفية والأنشطة اللاصفية، حيث تم التركيز في الكتاب على الأنشطة الصفية وإهمال الأنشطة اللاصفية، وأنه لا يوجد توازن بين الأنشطة تدريسية والإثرائية حيث تركز على التدريسية وتعتمد الأنشطة على المحتوى وقد تعتبر جزء منه، ولا يوجد توازن بين الأسئلة التي تنمي مهارات التفكير الدنيا، و التي تنمي مهارات التفكير العليا وخاصة التي في مستوى التركيب والتقويم، أما النتائج المتعلقة بمكونات المعرفة، فقد بلغت متوسط النسبة المئوية لمكون المعرفة الحقائق والمفاهيم مجتمعة ٥٨.٢%. وأظهرت التقديرات التقويمية لمجالات الدراسة الخمسة أن مجال الشكل والإخراج الفني للكتاب احتل المرتبة الأولى من بين المجالات الأخرى، فقد جاءت درجة تقديره مرتفعة، أما مجال التقويم احتل المرتبة الثانية، فكانت درجة تقديره مرتفعة، كما أن مجال الأهداف جاء في المرتبة الثالثة، فجاءت درجة تقديره مرتفعة، كذلك مجال الأنشطة التعليمية احتل المرتبة الرابعة، فجاءت درجة تقديره متوسطة، وجاء مجال المحتوى وعناصره في المرتبة الخامسة والأخيرة، وجاءت درجة تقديره متوسطة. كما أظهرت نتائج الدراسة أن تقديرات المعلمين والمعلمات لكتاب الدراسات الاجتماعية للصف السابع الأساسي، لم تختلف باختلاف سنوات الخدمة والمؤهل العلمي، في حين اختلفت باختلاف الجنس، فقد كانت لصالح الذكور في مجالات (الأهداف والمحتوى والأنشطة). وفي

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

ضوء النتائج أوصت الباحثة بضرورة إشراك المعلمين في إعداد المناهج وتطويرها، إجراء دراسات تحليلية تقويمية لكتب الدراسات الاجتماعية بمراحلها المختلفة.
الكلمات المفتاحية: المنهاج، والكتاب المدرسي، التحليل، التقويم، الدراسات الاجتماعية، الصف السابع.

Abstract:

The study aimed to analyze and evaluate the seventh-grade social studies textbook from the perspective of teachers using a descriptive approach (content analysis) of the seventh-grade social studies textbook. The researcher used two tools to analyze the book in terms of (educational objectives, knowledge components (content), educational activities, evaluation questions), and a questionnaire distributed on the fields (artistic output form of the book, educational objectives, content, educational activities, evaluation) to collect information from the study sample. The researcher verified the validity and reliability of the two tools using appropriate methods. The study sample consisted of (82) male and female teachers (56.6%). To reach the results of the study, the arithmetic means, standard deviations, and percentages of repetitions were extracted. (t-test) tests and one-way ANOVA were used to calculate the differences between the arithmetic means. The study reached the following results: There is a balance between cognitive, skill, and affective objectives. There is no balance between classroom and extracurricular activities, as the book focuses on classroom activities and neglects extracurricular activities. There is no balance between instructional and enrichment activities, as the book focuses on instructional activities and the activities are based on the content and may be considered part of it. There is no balance between the questions that develop lower-order thinking skills and those that develop higher-order thinking skills, especially those at the level of synthesis and evaluation.

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

As for the results related to the components of knowledge, the average percentage of the knowledge component of facts and concepts together was 58.2%. The evaluation estimates of the five study areas showed that the artistic output form of the book field ranked first among the other fields, as its rating was high. The evaluation field ranked second, as its rating was high. The objectives field came in third place, as its rating was high. The educational activities field ranked fourth, as its rating was medium. The content and its elements field came in fifth and last place, as its rating was medium. The results of the study also showed that the teachers' ratings of the seventh-grade social studies textbook did not differ according to years of service and educational qualification, while they did differ according to gender, as they differed in favor of males in the fields (objectives, content, and activities). In light of the results, the researcher recommended involving teachers in preparing and developing curricula, conducting analytical evaluation studies of social studies textbooks at their various stages.

Keywords: Curriculum, textbook, analysis, evaluation, social studies, seventh grade.

المقدمة

يعد المنهاج محورا رئيسا من محاور التربية؛ وهو تفسير للفلسفة التربوية القائمة في مجتمعنا، إذ يعكس واقعه، وفلسفته وثقافته وحاجاته، وتطلعاته: لذلك نجد أن محتوى المنهاج يحتل منزلة هامة في إعداد المعلم؛ فهو يمكنه من معرفة مفهوم المنهج، وعناصره، وكيفية بنائه وخطوات هذا البناء، كما يمكنه من فهم التنظيمات المنهجية المختلفة ومعرفة ما بها من جوانب نقص وثغرات أما المجالات التي يتكون منها المنهج بمفهومها الحديث فهي الأهداف، والمحتوى، والخبرات والأنشطة التربوية وطرق التدريس والوسائل التعليمية، والتقويم. وقد وضعت وزارة التربية والتعليم العالي الفلسطينية على سلم أولوياتها (وزارة التربية والتعليم، ٢٠١٨).

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

والمناهج الدراسية في جميع المراحل التعليمية تلعب دورا نشطا في عملية التعلم والتعليم؛ كونها أحد مصادر العلم والمعرفة ومن أهم الوسائل التي تسهم في تشكيل عقلية المتعلمين، وتنمية قدراتهم ومواهبهم وإكسابهم المهارات المختلفة؛ لذلك تحتل المقررات الدراسية أهميتها في التعليم، فتعد التعبير الجلي للمنهاج، وبرهان المعلم في التعليم، ومُرشدا لأولياء الأمور في مساعدة أبنائهم في عملية التعلم، واعتبارا إلى أهمية المنهج المدرسي، فإنه يتطلب أن يكون ثريا بالمعرفية والخبرات وما يشبع حاجات المتعلم من أنواع الأنشطة العلمية، والتدرب على المقارنة بين المعلومات والآراء والأفكار؛ لأن المنهاج المدرسي يسهم في رفع مستوى ودرجة العملية التعليمية التعلمية، ويحسن من أداء وتقدم المعلم، وذلك ينعكس على مخرجات المتعلم (الفيصل والكلثم، ٢٠٢٣).

لما كان الكتاب من أكثر العناصر التربوية تأثيرا في النشء، فهذا الأمر يستدعي الوقوف من حين لآخر للنظر إليه نظرة خاصة لتقويم نتائجه باستمرار. وانطلاقا من ضرورة تطوير المناهج والكتب المدرسية لتحسين العملية التربوية والتعليمية، كان لابد من تقويمها للاستفادة من نتائج التقويم في تطويرها، فالتقويم حجر الأساس في التطوير، وهو جزء من العملية التعليمية يسير معها جنباً إلى جنب. وتعكس عملية التقويم معنى الإصلاح والتعديل والتفسير، بالإضافة إلى التحسين، وهي عملية ضرورية ومهمة لأنها تزوّد كلّ من المعلمين والإداريين ومصمّمي المناهج التعليمية وواضعيها بمعلومات عن مدى فاعلية هذه المناهج، كما تبين لهم الوحدات التي تكون أكثر مناسبة من غيرها، وتوضح الصورة أمامهم حول نوعية البرامج العلاجية التي يجب استخدامها في المستقبل، وعملية التقويم قد تكون قبل أو بعد تطبيق المناهج، وبالتالي تتمثل وظيفته في جمع الحقائق التي يستطيع أن يستخدمها مطورو المناهج لإنتاج عمل أفضل والوصول إلى فهم أعمق للعملية التعليمية (إلياس وروز، ٢٠١٥).

تعد دراسة الكتب المدرسية وتحليلها من الدراسات المهمة في ميدان المناهج وطرق التدريس، لان الكتاب المدرسي أحد العناصر المكونة للنظام التعليمي، وهو أداة المنهاج في تحقيق أهدافه، وأداة أساسية في عمليتي التعلم والتعليم بما يوفره من مادة علمية وخبرات متنوعة. وقد اهتم المربون في العصر الحديث بالكتاب المدرسي، وعقدوا له الندوات والمؤتمرات، وحددوا لـه الأسس التي يقوم عليها، والمواصفات التي ينبغي أن تتوفر في الكتاب المدرسي لها دور أساسي في تحديد موضوعات الدراسة وطرق تدريسها، وأساليب تقويم الطلبة مما يعين المعلم على أداء

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

مهمته ويحدد له الدور الذي ينبغي للطالب أن يقوم به باعتباره محور العملية التعليمية (شلالفة، ٢٠١١).

من هنا برزت الحاجة إلى تحليل وتقويم كتاب الدراسات الاجتماعية للصف السابع الأساسي، سيما وأنه كغيره من مقررات المنهاج لابد أن يخضع للدراسة والتحليل. والملاحظ بأن كل الدراسات وحسب اطلاع الباحثة ركزت على التقويم على ضوء اتجاهات سواء كانت عالمية أو بيئية أو محلية وغيرها، ولكن هذه الدراسة ركزت على تحليل الكتاب على أساس المعايير الداخلية القائمة على عناصر المنهاج وهي: الأهداف التعليمية، والأنشطة التعليمية، والمحتوى، والتقويم. والتعرف أيضا على وجهة نظر المعلمين لتلك العناصر، حتى نرى إلى أين ستكون الوجهة القادمة للمناهج؛ بسبب الظروف التي جرت على البلاد من جائحة كورونا أو الإضرابات أو الحرب الغاشمة، وهذا ترك فاقدا تعليميا طرأ على المناهج في الآونة الأخيرة، لذا جاءت هذه الدراسة لمعرفة الأمور التي يركز عليها هذا المنهاج، وما رأي المعلمين فيه.

مشكلة الدراسة

لمست الباحثة من خلال خبرتها في التدريس ضرورة القيام بهذه الدراسة، نظرا للآراء المتباينة حول محتوى كتاب الدراسات الاجتماعية للصف السابع الأساسي، وذلك لأن المناهج المطبقة في المدارس الفلسطينية هي مناهج حديثة، وبما أن الكتاب تم تعميمه، فهو بحاجة إلى تعديل وتطوير، والتعرف على وجهات نظر وملاحظات الميدان المتعددة من أجل الإثراء والتمحيص وبيان نواحي القوة من أجل إثرائها، والإبقاء عليها بل ودعمها، وأيضا في الكشف عن نقاط الضعف لتزويد صانعي القرار في وزارة التربية والتعليم العالي الفلسطينية من أجل العمل على إزالتها وبتلك النقاط يتم تلافيها في الطبعات اللاحقة للوصول بالكتاب إلى أفضل صورة. حيث لاحظت الباحثة بأن هناك قصورا في توضيح الخلافة الاموية والخلافة العباسية كونه يتم التحدث عن الخلفاء في الوحدة الأولى والثانية دون التطرق إليهنّ من قبل، ففي الصف السادس تم التحدث بشكل مفصل عن الخلافة الراشدة والخلفاء الراشدين والفتوحات الإسلامية فالأولى استكمال ذلك في الصف السابع، كما كان في المنهاج الفلسطيني الأول للصف السادس سابقا في مادة التاريخ. وفي ضوء كل المؤشرات السابقة تولدت لدى الباحثة القناعة بأهمية تحليل وتقويم منهاج الدراسات الاجتماعية للصف السابع الأساسي بجزأيه الأول والثاني، وفي حدود علم الباحثة لم تجر أي دراسة تحليلية تقويمية لذلك.

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

تتمحور مشكلة البحث حول تقويم كتاب الدراسات الاجتماعية للصف السابع الأساسي من وجهة نظر المعلمين في النواحي الآتية: الإخراج الفني، ومحتوى الكتاب، الأنشطة، والأهداف التعليمية، والتقويم. وكما تتمحور مشكلة البحث حول تحليل منهاج من حيث الأهداف التعليمية، والأنشطة التعليمية، والمحتوى، والتقويم.

أسئلة الدراسة:

جاءت هذه الدراسة للإجابة عن الأسئلة الآتية:

*كيف توزعت الأهداف التعليمية للمجالات الثلاثة (المعرفية، الوجدانية، المهارية) في كتاب الدراسات الاجتماعية للصف السابع الأساسي؟

*كيف توزعت مكونات المعرفة المحتوى (الحقائق، والمفاهيم، والقيم والاتجاهات، والمبادئ والمواقع والمهارات) في كتاب الدراسات الاجتماعية للصف السابع الأساسي؟

*كيف توزعت الأنشطة وفقا للهدف المراد تحقيقه (معرفي ومهاري ووجداني) تصنيف النشاط وفقا للمكان الذي تمارس فيه (صفي ولا صفي) تصنيف النشاط وفقا لعدد المشاركين (فردي وجماعي) تصنيف النشاط وفقا لطبيعة النشاط (نظري وعملي) تصنيف النشاط وفقا للغرض من الاستخدام (تدريسي أو إثرائي) في محتوى كتاب الدراسات الاجتماعية للصف السابع الأساسي؟

*كيف توزعت الأسئلة تقويمية على مستويات التفكير في المجال المعرفي في كتاب الدراسات الاجتماعية للصف السابع الأساسي؟

*ما تقديرات معلمي الدراسات الاجتماعية لكتاب الدراسات الاجتماعية للصف السابع الأساسي من وجهة نظرهم في المجالات التالية: (الإخراج الفني، والأهداف التعليمية، ومحتوى الكتاب، والأنشطة التعليمية، والتقويم)؟

*هل تختلف تقديرات المعلمين التقويمية لكتاب الدراسات الاجتماعية للصف السابع الأساسي باختلاف المتغيرات: (الجنس، سنوات الخدمة، المؤهل العلمي).

الفرضيات:

١. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات تقديرات المعلمين التقويمية لكتاب الدراسات الاجتماعية للصف السابع الأساسي يعزى لمتغير الجنس.

٢. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات تقديرات المعلمين التقويمية لكتاب الدراسات الاجتماعية للصف السابع الأساسي يعزى لمتغير سنوات الخدمة.

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

٣. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\grave{\alpha} \leq 0.05$) بين متوسطات تقديرات المعلمين التقويمية لكتاب الدراسات الاجتماعية للصف السابع الأساسي يعزى لمتغير المؤهل العلمي.

أهداف الدراسة:

سعت الدراسة إلى تحليل وتقويم كتاب الدراسات الاجتماعية للصف السابع الأساسي من وجهة نظر المعلمين، من خلال استبانة موزعة على مجالات (شكل الإخراج الفني للكتاب، والأهداف التعليمية، والمحتوى، الأنشطة التعليمية، التقويم) لجمع المعلومات من أفراد عينة الدراسة، وتحليل محتوى الكتاب من حيث (الأهداف التعليمية، مكونات المعرفة (المحتوى)، الأنشطة التعليمية، أسئلة التقويم).

أهمية الدراسة:

هذه الدراسة هي الأولى على المستوى المحلي في فلسطين فإنه لم تجر - في حدود علم الباحثة - دراسة من هذا النوع والتي تتناول كتاب الدراسات الاجتماعية للصف السابع الأساسي من حيث التقويم من وجهة نظر المعلمين في فلسطين من خلال استبيانه بمحاور منها الإخراج الفني والمحتوى والأهداف التعليمية والأنشطة والتقويم، ومما يكسب هذه الدراسة الأهمية هي عملية التحليل للمادة العلمية لكتاب الدراسات الاجتماعية للصف السابع الأساسي والتي قامت بها الباحثة، حيث تناولت عملية التحليل الأهداف التعليمية والأنشطة والمحتوى والتقويم. وللدراسة أهمية على الصعيد العملي في أنها تضع بين أيدي صانعي القرار في قسم المناهج ومركز المناهج الفلسطينية صورة عن نقاط القوة والضعف في جوانب مختلفة لمحتوى هذا الكتاب، وذلك من أجل الرقي بالمناهج والكتب المدرسية الفلسطينية إلى المراتب العليا ليكون محققا للإستراتيجية الفلسطينية الخاصة. وأن تشكل نقطة انطلاق بحوث جديدة مشتقة من موضوع ومتغيرات هذه الدراسة. كما تكمن أهمية هذه الدراسة في أنها مهمة بالنسبة للمعلم أيضا الذي يقود العملية التعليمية وذلك من خلال إشراكه والأخذ برأيه نحو محتوى الكتاب المدرسي، وبذلك ينكشف للمعلم مواطن الضعف والقوة في الكتاب المقرر فيعمل على معالجتها، وذلك في سبيل تحقيق تعلم أكثر فاعلية. أما على الصعيد البحثي يمكن أن تنير هذه الدراسة الطريق للباحثين الآخرين إلى دراسات شبيهه بمتغيرات ومستويات وصفوف أخرى.

حدود الدراسة:

أجريت هذه الدراسة ضمن الحدود التالية:

الحدود الزمانية: اقتصرت الحدود الزمانية لهذه الدراسة الفصل الدراسي الثاني للسنة الدراسية ٢٠٢٣-٢٠٢٤م

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

الحدود المكانية: اقتصرت الحدود المكانية لهذه الدراسة على مدارس مديريتي رام الله والبيرة وبيرزيت.
الحدود البشرية: اقتصرت هذه الدراسة على معلمي الدراسات الاجتماعية الذين يدرسون الصف السابع في مديريتي رام الله والبيرة وبيرزيت.
الحدود الموضوعية: اقتصرت على منهاج "الدراسات الاجتماعية" للصف السابع في فلسطين المطبق في العام الدراسي ٢٠٢٣-٢٠٢٤م.
الحدود الإجرائية: اقتصرت الدراسة على الأدوات التي أعدت خصيصا لها وعلى مجتمع الدراسة والمعالجات الإحصائية المستخدمة فيها.

المصطلحات

التقويم: مجموعة من الإجراءات المنظمة المنهجية التي تتطلب جمع البيانات وتحليل المعلومات، يجريها الفرد أو مجموعة أفراد للتوصل الى تقديرات كمية وأدلة كيفية يستند اليها في إصدار أحكام أو اتخاذ قرارات مناسبة فضلا عن تحديد نقاط القوة الضعف في العملية التعليمية ومعرفة مدى نجاحها وفشلها في تحقيق الأهداف المنشودة (سلمان،٢٠٢١).

التحليل المحتوى: القدرة على تجزئة الموضوع إلى مكوناته الأساسية أو أجزائه من المعارف والمهارات والقيم والاتجاهات التي يقع عليها الاختيار ويتم تنظيمها على نحو معين، وبها يمكن أن تحقق الأغراض التربوية (شلايفة، ٢٠١١).

المنهاج: هو مجموعة من المعارف والمعلومات والموضوعات والقيم والحقائق التي تصاغ في قالب محتوى علمي تهيؤها المؤسسات التعليمية للمتعلم بهدف النمو الشامل المتكامل للفرد في جمع النواحي العقلية والنفسية والحركية لمواكبة الحياة (مصلح ٢٠١٠).

المنهج المدرسي: ما يكتسبه المتعلم من خبرات داخل المدرسة أو خارجها بإشرافها وتوجيهها، ويشير أيضا إلى تلك الوسائل والمواد التربوية والمعرفية، التي يتفاعل معها الطلبة داخل المدرسة أو خارجها، من أجل تحقيق مخرجات تربوية محددة (سعادة والعمري، ٢٠١٩).

تقويم المنهج المدرسي: لقد طرح كل من أورنستين وهنكنز Ornstein & Hunkins كما ورد في سعادة والعمري (٢٠١٩) تصورا لمفهوم تقويم المنهج المدرسي يتلخص مضمونه في أنه عبارة عن مجموعة العمليات التي يحرص الناس على بنائها أو تشكيلها، بحيث تمكنهم من جمع البيانات والمعلومات من أجل اتخاذ القرارات المناسبة بخصوص قبول المنهج المدرسي بعامة أو أي كتاب مدرسي مقرر منبثق عنه بخاصة، أو العمل على تعديلهما أو تطويرهما أو رفضهما .

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

تقويم منهاج الدراسات الاجتماعية: هي عملية تقوم بها الباحثة لإصدار حكم معين على مدى تحقق عناصر منهاج الدراسات الاجتماعية (جغرافيا وتاريخ ومدنية) ومدى مطابقتها لعناصر تقويم المنهاج من وجهة نظر المعلمين (إجرائي).

كتاب الدراسات الاجتماعية: برنامج دراسي تكاملي، يجمع فروع المعرفة بالعلوم الاجتماعية والإنسانية في وحدات درسيّة يكتسب المُتعلمون من خلالها مجموعة من المعارف والمهارات والقيم، مشتقة من التاريخ والجغرافية والمدنية في طبعته ٢٠٢٣-٢٠٢٤م (إلياس وروز، ٢٠١٥).

الصف السابع: تعرف الباحثة الصف السابع بأنه: إحدى صفوف المرحلة الأساسية العليا في فلسطين، حيث يصل لها الطلبة بعد مرور ستة سنوات دراسية من التعليم في المدارس الحكومية بفلسطين، وينتقل بعدها الطلبة للمرحلة الثانوية.

الإطار النظري:

المنهاج التربوي

إذا تصفحنا المعاجم والقواميس اللغوية للبحث عن مدلول المنهاج أو المنهج، فسنجد شبكة من الدلالات اللغوية التي تسير على الخطة والنهج والهدف البين، والسير الواضح، والصراط المستقيم. فالمنهج هو الطريق البين الواضح جاء في معجم لسان العرب في مادة نهج والمنهاج الطريق الواضح واستنهج الطريق صار نهجا وفي حديث العباس: لم يمت رسول الله حتى تركّكم على طريق ناهجة أي واضحة بينة. وفلان يستنهج سبيل فلان أي يسلك نهجه والنهج الطريق المستقيم، قال الله (لكل جعلنا منكم شرعة ومنهاجا) (المائدة: ٤٨) وهو الطريق الذي يمشي عليه الانسان للوصول لنهاية محددة ولهدف محدد ولغاية محددة، وفي الحياة مناهج متعددة منها المنهج التربوي والثقافي والاقتصادي وغيرها. والمنهج التربوي يقصد به الطريق الذي تسير عليه المؤسسات التربوية لتحقيق أهدافها المرسومة (القيسي، ٢٠١٨؛ حمداوي، ٢٠٢٢؛ Biggs & Sommefeldt, 2001).

ويعني هذا أن المنهاج عبارة عن مسلك أو تصميم أو طريقة واضحة المدخلات والمخرجات وهو أيضا عبارة عن خطة واضحة الخطوات تنطلق من البداية نحو النهاية عبر العمليات الإجرائية التطبيقية ويعني هذا أن المنهج ينطلق من مجموعة من الفرضيات والأهداف والغايات، ويمر عبر مجموعة من الخطوات العملية والإجرائية بهدف الوصول إلى نتائج ملموسة ومحددة بدقة مضبوطة (حمداوي، ٢٠٢٢). وكما ورد في سلامة (٢٠٠٨) بأن المنهج خطة عمل أو وثيقة مكتوبة تتضمن استراتيجيات لتحقيق الغايات والأغراض التربوية المرغوبة، واشتهر بهذا التعريف رالف تايلر وهيلدا تابا، في حين عرف (جالن سايلور) المنهج بأنه:

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

خطة توفر مجموعة من فرص التعلم للأشخاص المتعلمين، وعرفه ديفيد برات بأن المنهج هو مجموعة منظمة النواتج التعليم أو التدريب الرسمي، ويعبر جون وايلز وجوزيف بوندي عن رأيهما في المنهج بأنه: خطة للتعلم (حيث تحدد الأهداف) أي التعلم أهم. ويمكن تعريف المنهج بشكل عام بأنه يتعامل مع خبرات، وهذه النظرة تعتبر كل شيء يمر به الطفل مدرسة حتى خارج أسوار المدرسة كجزء من المنهج.
الفرق بين المنهاج والمقرر أن المقرر يعني كم المعرفة وهو جزء من المنهج. أما كلمة المنهج فإنها تعني المحتوى، وتعني الانشطة التعليمية التي ستوصل هذا المحتوى إلى المتعلم من خلال الاستراتيجيات والطرائق والاساليب التدريسية، وتعني كذلك الأهداف المتوخاة من تعلم هذا المحتوى، وبناء على ذلك فالمنهج مخطط تربوي يتضمن عناصر مكونة من الاهداف ومحتوى وخبرات تعليمية وتدريس وتقويم مشتقة من أسس فلسفية واجتماعية ونفسية ومعرفية مرتبطة بالمتعلم ومجتمعة ومطبقة في مواقف تعلمية تعليمية داخل المدرسة وخارجها تحت اشرافها، يقصد الاسهام في تحقيق النمو المتكامل لشخصية المتعلم بجوانبها العقلية والوجدانية والجسمية وتقويم مدى تحقيق ذلك كله لدى المتعلم (المسعودي وآخرون، ٢٠١٥).

عناصر المنهج:

للمنهج الدراسي أربعة عناصر رئيسة تتمثل بالأهداف والمحتوى والأنشطة والتقويم وسنأتي اليها بالتفصيل:

❖ **الأهداف التربوية:**

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 كما أن تحديدها يساعد إلى حد كبير في عملية تقويمها. وعادة ما تكون الأهداف هي الأساس والمعيار الذي يبنى عليه بقية عناصر المنهج بل إنها تؤثر تأثيرا كبيرا على هذه العناصر فعلى سبيل المثال تحديد الأهداف يساعد كثيرا في اختيار المحتوى الدراسي للمنهج كما أن المحتوى يختلف باختلاف الأهداف الموضوعة (الزويني وآخرون، ٢٠١٣). إذن ما هو الهدف؟

بناء على القيسي (٢٠١٨) فإن الهدف لغة: عبارة عن الغاية البعيدة التي توجه النشاط وتدفع السلوك. واصطلاحا هو التغير المرغوب الذي تسعى العملية التعليمية إلى تحقيقه في سلوك التلاميذ. إذن الأهداف هي ما يتوقع من النظام التعليمي أن يحققه، ولها أهمية في توجيه نشاط الأفراد والمؤسسات فإن ذلك يتطلب تحديدها بدقة، وهناك أهداف عامة للمجتمع تنبع من فلسفة المجتمع وتوجهاته، وأهداف خاصة بكل

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

جهاز أو قطاع كالتعليم والصحة، وغيرها، وهناك أهداف أكثر تحديدا داخل كل قطاع.

❖ **المحتوى والخبرات التعليمية**

يعد المحتوى الدراسي أهم مكونات المنهج الدراسي، لكون العملية التدريسية تسير وفق خطوات منظمة. حيث أن محتوى التعلم يشير إلى منظومة المعارف والمهارات والقيم والاتجاهات التي تتشكل منها مضامين المناهج الدراسية، والتي يتم اختيارها وتنظيمها بدلالة الأهداف التعليمية المنشودة والخصائص النمائية للمتعلمين، والبنية المعرفية الخاصة بكل فرع من فروع المعرفة الإنسانية والطرائق التي فيها وأساليب وأنماط تعلمها. لذا فإن تحليل المحتوى يجعل المعلم قادرا على تنظيم المعارف والمهارات بشكل يساعده على تحقيق الأهداف المخطط لها، والتحليل يوجه عمل المعلم في تحضير أنشطة مختلفة تناسب عناصر المحتوى، ويساعد كذلك في بناء الاختبارات التحصيلية الأمر الذي ييسر للمدرس اختيار عينة ممثلة لجميع جوانب المادة لتضمينها في الاختبار. ويقصد بالمحتوى الخبرات المعرفية والوجدانية والمهارية التي تهيّأ للمتعلم وتنمى لديه، وتعمل المؤسسة التربوية من أجل أن يكتسبها لتحقيق الاهداف التربوية وعليه فان المحتوى لا يقتصر على الجانب المعرفي وانما يتمثل بكل ما سبق، ويتم اكتساب تلك الخبرات نتيجة تفاعل المتعلم مع الظروف المختلفة التي يمر بها والتي تجعل السلوك سلوكا فعالا ونشطا، وهذا التفاعل والنشاط يؤدي الى التعلم (القيسي، ٢٠١٨؛ وادي، ٢٠٢١).

ويشير القيسي (٢٠١٨) إلى قواعد اختيار المحتوى، بأن يرتبط بالأهداف، ويكون حديثا ومتطورا، ويرتبط بواقع الطالب وبيئته، وأن يراعي التوازن بين المجالات المعرفية المختلفة، ويراعي الفروق الفردية بين المتعلمين.

❖ **الأنشطة:**

يعد النشاط من أهم مقومات العملية التربوية، والتي تهدف إلى تربية النشء تربية متكاملة في جميع المراحل الدراسية المختلفة. والنشاط هو وسيلة وحافز لإثراء المنهج وإضافة الحيوية عليه وذلك عن طريق تعامل المتعلمين مع البيئة وإدراكهم مكوناتها المختلفة، بهدف إكسابهم الخبرات الأولية التي تؤدي إلى تنمية معارفهم واتجاهاتهم بطريقة مباشرة. وتشرك فيها الطلبة لإتاحة الفرصة لكل منهم كي يمارس أنواع النشاطات المناسبة لميوله واتجاهاته وخصائص مراحل نموه سواء أكان ذلك عن طريق برامج المسابقات أم برامج المناسبات أم المشاركة في جماعات النشاط المتنوعة، داخل الفصل الدراسي وخارجه، وداخل المدرسة وخارجها مما يؤدي إلى

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

إثراء خبراته وتنمية شخصيته في جوانبها الجسمية والعقلية والروحية والنفسية (الزويني وآخرون، ٢٠١٣).

❖ **التقويم:**

هو تحديد مدى قيمة شيء معين أو حدث معين، أي إن التقويم وسيلة لأدراك نواحي القوى لتأكيدها والاستزادة منها والوقوف على نواحي الضعف لعلاجها أو تعديلها. وعليه يمكن تحديد معنى التقويم بأنه 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 غاياته المنشودة منه على أحسن وجه ممكن وعملية التقويم ليست تشخيصاً للواقع بل هي علاج لما به من عيوب إذ لا يكفي أن تحدد أوجه القصور وإنما يجب العمل على تلافيها والقضاء عليها في عملية تشخيصية وعلاجية مهمة ليس فقط في مجال التربية، وإنما في جميع مجالات الحياة (الزويني وآخرون، ٢٠١٣).

❖ **الإخراج:**

يتصف إخراج الكتاب بشكل عام بما يأتي:

١ - تستخدم فيه حيل الإخراج الفنية، كاستخدام نوع الخطوط الملائمة لخصائص المتعلمين وطبيعة المادة العلمية.

٢ - توضح الأفكار الرئيسية بخطوط غامقة أو ملونة ولافتة للنظر.

٣- يضع الكتاب الأشكال والجداول في مواضيعها ويشكل تكون فيه واضحة ويسهل الاستفادة منها وملونة قدر الإمكان.

٤- ينتهي الكتاب أو الوحدة التعليمية بسرد المصطلحات مرتبة أعجمياً وفقاً لورودها باللغة العربية.

٥- ينتهي الكتاب بقائمة للمراجع العربية والأجنبية مرتبة حسب الحروف الهجائية.

٦- يتضمن الكتاب قائمة بالمحتويات يرد ذكرها في بدايته.

٧- تظهر الصفحة الأولى من الكتاب عنوانه، وأسماء المؤلفين، ودار النشر ومكانه وسنته.

٨- يختار الكتاب الغلاف المناسب المشتمل على شكل يشير إلى محتواه ومطبوع على ورق مقوى، ومثبت بطريقة تمنع تفككه (الزويني وآخرون، ٢٠١٣).

مفهوم التقويم

يعتبر التقويم عملية واسعة وهادفة تتضمن القياس والتشخيص ومن ثم إصدار الأحكام للوصول في النهاية إلى اقتراح العلاج المناسب لتصحيح مسار العملية التقويمية وتحسين نتائجها. ذكر القيسي (٢٠١٨) بأن معنى التقويم من الناحية

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

اللغوية: إعطاء ثمن للشيء، فيقال قيم البضاعة أي جعل لها ثمن وقوم الشيء عدله وأصلح اعوجاجه، والتقويم عملية لازمة لأي مجال من مجالات الحياة فهو حتمي للتدريس في داخل الصف وخارجه، مثل ما هو ضروري في جميع مجالات النشاط الأخرى، ومن ضمنها المناهج الدراسية. فالتقويم هو عملية إصدار حكم على صلاحية المناهج الدراسية عن طريق تجميع البيانات الخاصة للحكم عليها، وتحليلها، وتفسيرها في ضوء معايير موضوعية تساعد على اتخاذ قرارات مناسبة بشأن المنهج.

يشير الربيعي (٢٠١٦) بأن العديد من المختصين والباحثين قاموا بتعريف التقويم منها ما كان عاما بسيطا ومنها ما كان شموليا لجميع ابعاده. فعرف التقويم بأنه تحسين أو تعديل أو تطوير على النحو الذي تتحدد به تلك الأهداف، وعرف أيضا بأنه معرفة القيمة أي معرفة قيمة الشيء أو فكرة أو معنى أو مادة أو مهار، وبأنه العملية التي يقوم بها الفرد أو الجماعة لمعرفة النجاح أو الفشل في تحقيق الأهداف العامة التي يتضمنها المنهج وكذلك نقاط القوة والضعف به حتى يمكن تحقيق الأهداف المنشودة بأحسن صورة ممكنة. فضلا عن ذلك بأنه عملية تجمع فيها البيانات بطرق القياس المختلفة نتوصل منها إلى أحكام عن فاعلية العمل التربوي سواء أكان تدريسيا أم غيره، مستندين في أحكامنا إلى معايير الكفاءة والفاعلية التي نريد تحقيقها والوصول إليها وتترتب على التقويم قرارات ذات أهمية تتعلق بالطلبة والأساليب والمعلم وغيرها. وحسب حمادات (٢٠٠٩) فالتقويم: عملية تحديد قيمة المنهاج لتوجيه مسيرة تصحيحه ومسيرة تنفيذه، ومسيرة تطويره، وتوجيه عناصره وأسسه نحو القدرة على تحقيق الأهداف المرجوة في ضوء معايير محددة سلفا.

أهمية التقويم

التقويم حقيقة عبارة عن نشاط غير محدد المحتوى وبالأساس فإن التقويم يتألف من عملية جمع وربط المعلومات ذات العلاقة بمجموعة من الأهداف ومستويات التقدير لكي تتيح للفرد أو الأفراد لإصدار حكم على القيمة (سلامة، ٢٠٠٨). ويشير جوهر التقويم من منظور النظم هو عملية لها اهميتها حيث يعتمد عليه بشكل أساسي في اتجاه ومسار التغذية الراجعة، باعتبار أن الاصلاح أو التعديل هما رد فعل للتقويم الفعال ونتيجة منطقية له. لذا فإن التقويم هو حكم عقلاني بخصوص قيمة الاشياء واختيارها وكشف مدى صلاحية وصحة المعلومات واهميتها من خلال نتائج الأبحاث (القيسي، ٢٠١٨).

يوضح مصطفى (٢٠٠٠) بأن التقويم عنصرا هاما من عناصر المنهج إلا أنه يختلف عن بقية العناصر في قدرته على التأثير البالغ فيها، فالتقويم يتأثر بالأهداف كما يؤثر فيها تأثيرا ملموسا، فقد يؤدي إلى تغيير أو تعديل في بعض أهداف المنهج

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

إذا ثبت عدم صلاحيتها أو عدم مناسبتها للطلبة. وللتقويم أثر مماثل على المحتوى إذ قد يؤدي إلى تعديله بالحذف منه أو الإضافة إليه، وأيضا فإن للتقويم تأثيرا واضحا في الطرق والوسائل والأنشطة المستخدمة، إذ قد يؤدي إلى تعديل فيها إذا ثبت أنها لا تساعد على تحقيق الأهداف المرغوبة. ويعد التقويم الوسيلة التي يمكن بواسطتها التعرف على مدى نجاحنا في تحقيق الأهداف التربوية، وعلى الكشف عن مواطن القوة ومواطن الضعف في العملية التعليمية بقصد تحسينها وتطويرها بما يحقق الأهداف المتوقعة، وعلى هذا فالتقويم عملية تشخيصية علاجية وقائية. ومن هنا فإن التقويم ليس غاية لإصدار الحكم والانتهاء عند ذلك بل هو وسيلة تساعد على معرفة مدى ما تحقق من الأهداف ووضع المقترحات لتصحيح مسار.

مراحل التقويم:

يمكن أن يجري التقويم في أوقات مختلفة من حيث زمن التعامل مع المنهج وعلى هذا الأساس يصنف التقويم إلى:

تقويم بدائي تمهيدي: يكون قبل البدء بالتطبيق والتعرف على الأوضاع التي سيطبق بها الإمكانيات المادية والبشرية للبدء بتقويمه.

تقويم بنائي: يكون في فترات مختلفة أثناء التطبيق، ويساعد في إعادة توجيه مسار التطوير وتقديم التغذية الراجعة في التطوير.

تقويم نهائي: يكون في ختام التعامل مع المنهج بغرض تقدير فاعليته بعد اكتمال تطبيقه مما يعطي حكم نهائي على النتاج.

تقويم تتبعي: يكون بشكل متواصل بعد التخرج بغرض توفير معلومات عن الخريج في العمل (سعادة والعميري، ٢٠١٩).

تحليل المحتوى

عرف وادي (٢٠٢١) التحليل لغة، التجزئة، وحلل العقدة، فكها، وحلل الشيء أي أرجعه إلى عناصره، وتحليل الجملة: أي بيان أجزاءها ووظيفتها. واصطلاحا: تجزئة الشيء إلى مكوناته الأساسية وعناصره التي يتركب منها، فإذا قلنا تحليل الكتاب المدرسي فنقول إن الكتاب يتكون من وحدات دراسية كل وحدة تتحدث عن موضوع معين إذا كل شيء نقوم بتحليله نجد أنه يتكون من عناصر وأجزاء. أما عند تحليل الدراسات الاجتماعية فتقول مواقع وشخصيات ومهارات ومفاهيم ومصطلحات وقيم وتعميمات. إذا فكل شيء إذا قمنا بتحليله لوجدنا بأنه يتكون من عناصر ومكونات وأجزاء تشكل بمجموعها وعند تألفها وتناغمها ذلك الشيء. وقد عرف الزويني وآخرون (٢٠١٣) تحليل المحتوى بأنه مجموعة الأساليب

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

والإجراءات الفنية التي صممت لتفسير وتصنيف المادة الدراسية بما فيها النصوص المكتوبة والرسومات والصور والأفكار والخرائط.

تحدثت إلياس وحمراء (٢٠١٥) بأن أهمية تحليل المحتوى في التربية تبرز كأداة، حين تستخدم في مجال المناهج، وذلك لأن الهدف من تحليل بعض المناهج الدراسية المقررة؛ هو إصدار أحكام بشأن مدى مواكبة هذه المناهج للمعايير العامة لهذه المناهج الدراسية والذي يمثل أهم أهداف هذا البحث التي يجب أن يلتزمها أي منهج دراسي، وكذلك المعايير الخاصة بكل منهج محدد، وتحديد إلى أي درجة تتوافر للمنهج الذي يُراد تحليله كل من المعايير العامة والخاصة. ودخل تحليل المحتوى في مجال المناهج والكتب المدرسية، من أجل بحث العلاقة التي تربط بين واضعي الكتب ومتلقيها وهم المتعلمون، والكتاب الذي يدرسونه وما ينتج عنه من انطباعات قد تؤدي إلى تحديد مستويات تحصيل المتعلمين في المواد الدراسية كلها.

أهداف تحليل محتوى المناهج:

تناول إلياس وحمراء (٢٠١٥) أهم أهداف تحليل الكتب المدرسية بحيث تم تلخيصهم في نقاط رئيسية أهمها: إلقاء الضوء على جوانب القوة والضعف في الكتب المدرسية، تقديم المساعدة للمؤلفين والمحررين والناشرين، في إعداد كتب مدرسية جديدة؛ وذلك بتزويدهم بالتوجيهات والمبادئ العلمية في ضوء الواقع التعليمي. تقديم مواد مساعدة في عملية المراجعة، وفي إعداد المعلمين والإداريين، وفي اختيار الكتب المدرسية والمواد التعليمية. فالهدف الأساسي هو تحسين وضع الكتاب المدرسي، حيث يلبي حاجات وخصوصية المرحلة العمرية التي وضع لأجلها، ويراعي اهتمامات وحاجات ومتطلبات المجتمع، ويواكب الحداثة وكل جديد بما يتناسب مع شروط السوق المحلية والدولية.

يتم تحليل المحتوى أثناء الإعداد الذهني للموضوع (قراءة الموضوع) وذلك من خلال قراءة الموضوع قراءة متأنية مرة واحدة أو أكثر، ووضع خطوط تحت الخبرات التي يتكون منها الموضوع (القيسي، ٢٠١٨). وتكون الفائدة من تحليل المحتوى عبر تعرف المعلم القائم بعملية التحليل من خلاله على كل جزئيات الموضوع، مما يساعد في إبداء الرأي وتسجيل الملاحظات والقبول أو الرفض للأفكار المؤلف، وهذا يسهل عملية صياغة أهداف الدرس بصورة دقيقة ومحددة، ويسهل عملية التقويم، ويحقق شموليتها، وتحليل جميع موضوعات المادة الدراسية التي تنمي الخبرة لدى المعلم بكل ما تحتويه المادة.

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

الدراسات السابقة:

هدفت **دراسة سعد** (٢٠٢٤) إلى تقويم محتوى مناهج الدراسات الاجتماعية بالمرحلة الابتدائية في ضوء أبعاد المواطنة البيئية، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي باستخدام أسلوب تحليل المحتوى، وبلغ عدد الكتب التي تم تحليل محتواها ثلاثة كتب، توصلت الدراسة إلى أن مستوى تضمين أبعاد المواطنة البيئية ومؤشراتها بمناهج الدراسات الاجتماعية بالمرحلة الابتدائية كان أقل من (٧٠) وهو المستوى المقبول المحدد في هذه الدراسة، وأن أكثر مناهج الدراسات الاجتماعية تضميناً للأبعاد والمؤشرات، هو منهج الصف السادس الابتدائي (الفصل الدراسي الأول)، حيث بلغ مستوى تضمين تلك الأبعاد فيه (٩.٣٩)، يليه منهج الصف الخامس الابتدائي بنسبة بلغت (٥.١٨)، يليه منهج الصف الرابع الابتدائي بنسبة بلغت (٤.٨٥)؛ مما استدعى تقديم بعض المقترحات لتضمين أبعاد المواطنة البيئية بمناهج الدراسات الاجتماعية بالمرحلة الابتدائية، وخلصت الدراسة إلى تقديم عدد من التوصيات والبحوث المقترحة.

كما هدفت **دراسة الصعيدي** (٢٠٢٣) إلى تقويم مقرر الجغرافيا للصف الثاني الثانوي في ضوء بعض أبعاد التنمية المستدامة وفقاً لرؤية مصر ٢٠٣٠، باستخدام المنهج الوصفي القائم على تحليل المحتوى، واقتصرت الدراسة على ثلاث أبعاد لرؤية مصر ٢٠٣٠، وقد أشارت نتائج الدراسة إلى أن أكثر المؤشرات توافراً هي مؤشرات البعد البيئي فقد حصل على أعلى نسبه (٤٨.٢)، ثم مؤشرات البعد الاقتصادي (٣٠.٦)، واقلها توافراً مؤشرات البعد الاجتماعي (٢١.٢)، وخلصت الدراسة إلى تقديم عدد من التوصيات.

أما **دراسة سكر** (٢٠٢٣) التي هدفت إلى التعرف الى مدى تضمين مقرر جغرافيا فلسطين وتاريخها الحديث والمعاصر للصف العاشر الأشكال البنية المعرفية موزعة على الأهداف بمستوياتها، وعلى مدى مراعاة المحتوى معايير الفروق الفردية، واتبعت الباحثة المنهج الوصفي التحليلي وأسلوب تحليل المحتوى، وبعد تحليل النتائج توصلت الباحثة أن الحقائق تتفوق في تكرارها في المحتوى في الفصلين، ثم تأتي المفاهيم ثم التعميمات، ثم القوانين ولاحظت الباحثة اختفاء النظريات من الكتاب، أما عند تحليل الفروق الفردية تبين أن أغلب معايير الفروق الفردية متضمنة في الكتاب ولكن بنسب غير متوازنة، وأما فيما يخص الأهداف فقد تبين أن مستوى الفهم كان الأعلى في الفصلين ثم يأتي المستوى المهاري ثم التذكر ثم التطبيق ثم التحليل والتقويم، أما الفصل الثاني فكان الفهم هو الأعلى تكرارا ثم

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

المهاري ثم التطبيق ثم التحليل ثم التذكر فيما اختفت باقي المستويات ولم تتكرر، وخلصت الدراسة إلى تقديم عدد من التوصيات.

وإذا ما انتقلنا إلى **دراسة العناد** (٢٠٢٢) التي هدفت لإعداد تصور مقترح لما يجب أن تكون عليه مناهج الدراسات الاجتماعية بالمرحلة المتوسطة، بعناصرها المتمثلة في (الأهداف، المحتوى، الأنشطة، أساليب التقويم)، في ضوء التنمية المستدامة ولتحقيق هذا الهدف تم إعداد قائمة بأبعاد التنمية المستدامة التي ينبغي توافرها في مناهج الدراسات الاجتماعية بالمرحلة الإعدادية المهنية، وإعداد أداة تحليل محتوى مناهج الدراسات الاجتماعية بالمرحلة المتوسطة بصفوفها الأربعة في ضوء أبعاد التنمية المستدامة، ثم ترجمة الأبعاد إلى مجموعة من المؤشرات التي تعتبر أساسا يمكن خلالها قياس مدى توافر الأبعاد في مناهج الدراسات الاجتماعية بالمرحلة الإعدادية المهنية، وأخيرا التوصل إلى التصور المقترح لمناهج الدراسات الاجتماعية الحالية بالمرحلة الإعدادية المهنية. وقد أسفرت نتائج الدراسة أن مناهج الدراسات الاجتماعية بالمرحلة الإعدادية المهنية لا تلبي أبعاد التنمية المستدامة، وخلصت الدراسة إلى تقديم عدد من التوصيات.

وجاءت **دراسة سلمان** (٢٠٢١) التي هدفت إلى تقويم محتوى كتاب الاجتماعيات للصف الثاني من المرحلة المتوسطة في العراق للعام الدراسي (٢٠١٨-٢٠١٩)، وذلك في ضوء أهداف المادة الموضوعة من قبل لجنة من وزارة التربية وتقديم مقترحات لتطويره، اعتمدت الباحثة المنهج الوصفي التحليلي. واستنتجت الباحثة أن محتوى كتاب الاجتماعيات لم يوزع حسب أهداف المنهاج بشكل متكافئ، وأوصت الباحثة التأكيد على الأهداف التي ظهرت بنسبة قليلة من قبل المؤلفين، كما اقترحت الباحثة إجراء دراسة تقويمية لكتاب الاجتماعيات للصف الثاني المتوسط من وجهة نظر مدرسي المادة والمشرفين التربويين.

أما عن **دراسة ناصر** (٢٠١٩) والتي هدفت إلى تقويم منهج الاجتماعيات للصف الأول المتوسط من وجهة نظر مدرسي المواد الاجتماعية، اعتمدت المنهج الوصفي، وأظهرت النتائج أن أعلى مرتبة كانت لمجال التقويم وبتقدير متوسط وأدنى مجال كان للوسائل التعليمية وبتقدير ضعيف، ولم يحصل اي مجال على تقدير مرتفع، أوصت الباحثة بضرورة تفعيل دور الوسائل التعليمية في مناهج المواد الاجتماعية، واقترحت اجراء دراسة لتحليل مناهج المواد الاجتماعية في ضوء المعايير المعاصرة.

وفي **دراسة Demir** (٢٠٢٠) والتي تهدف إلى فحص كتب الدراسة الاجتماعية لجمهورية شمال قبرص التركية لطلاب الصف السادس والسابع من حيث

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

تحليل المحتوى. تتكون عينة الدراسة من كتب الدراسة الاجتماعية لصفوف السادس والسابع في خمس مدارس ثانوية تم اعتمادها من قبل مجلس التعليم بوزارة التربية الوطنية في جمهورية تركيا ومجلس التعليم بوزارة التربية والتعليم في جمهورية شمال قبرص التركية. تم تقييم الكتب على مقياس ليكرت باستخدام مقياس تقييم تحليل المحتوى. تم تحديد أن كتاب الدراسة الاجتماعية للصف السابع لجمهورية تركيا حصل على أعلى الدرجات.

وفي **دراسة عبد الرحيم** (٢٠١٩) والتي هدفت إلى تقويم مناهج الدراسات الاجتماعية واللغة الإنجليزية بالمرحلة الابتدائية (رابع، خامس، سادس) بالمملكة العربية السعودية في ضوء معايير الجودة. وتوصلت الدراسة إلى أن درجة تحقق معايير الجودة لمناهج الدراسات الاجتماعية بالمرحلة الابتدائية كان ضعيفا حيث بلغت النسبة الكلية لتحقق المعايير ٥٩%. وكانت درجة تحقق معايير الجودة لمناهج اللغة الإنجليزية بالمرحلة الابتدائية كان ضعيفا، حيث بلغت النسبة الكلية لتحقق المعايير ٥٧%.

دراسة Erol (٢٠١٧) تهدف هذه إلى استكشاف آراء طلاب الصف السابع حول كتاب تمارين مادة الدراسات الاجتماعية، تم استخدام أسلوب الظاهراتي وهو أحد أنواع البحوث النوعية. كشفت النتائج أن معظم الطلاب (٧٥.٢٤٪) لديهم نظرة سلبية على كتاب تمارين مادة الدراسات الاجتماعية للصف السابع، كما كشفت أن الطلبة يجدون الأنشطة الموجودة في كتاب التمارين مملة ولا يريدون القيام بها. وتوصلت الدراسة إلى استنتاج مفاده أن المعلمين يقومون في الغالب بتعيين أنشطة كتاب التمارين كواجب منزلي للطلبة.

أجريت **دراسة MANSIR** (2016) والتي هدفت لتحديد مدى مساهمة محتوى مناهج الدراسات الاجتماعية في تحقيق التربية المدنية بولاية كادونا في نيجريا، وأيضا فحص مدى تأهيل معلمي الدراسات الاجتماعية لتحقيق التربية المدنية بولاية كادونا، ودراسة مدى إمكانية الاستفادة من المواد التعليمية المتاحة لتحقيق التربية المدنية، وتقييم كيفية مساعدة بيئة تعلم الدراسات الاجتماعية في تحقيق التربية المدنية، والتحقق من مدى فعالية استخدام أساليب تدريس الدراسات الاجتماعية لتحقيق التربية المدنية. اتبعت الدراسة عبارة المنهج المسحي. أظهرت النتائج وجود اختلاف كبير بين محتوى مناهج الدراسات الاجتماعية ومدى قدرة الطلبة في ولاية كادونا على تحقيق التربية المدنية، كما كشفت النتيجة أنه لا يوجد فرق كبير بين معلمي الدراسات الاجتماعية من ذوي التأهيل المنخفض وتحقيق التربية المدنية من قبل الطلاب في ولاية كادونا. بناء على النتائج، تم تقديم عدة توصيات.

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

ودراسة شلالفة (٢٠١١) التي هدفت إلى تحليل وتقويم كتاب اللغة العربية للصف الخامس الأساسي من وجهة نظر المعلمين، وذلك باستخدام أسلوب المنهج الوصفي (تحليل المحتوى)، وقد استخدمت الباحثة في الدراسة أداتان تحليل محتوى الكتاب من حيث الأهداف التعليمية، مكونات المعرفة الأنشطة التعليمية، أسئلة التقويم، واستبانة موزعة على مجالات (الأهداف التعليمية، والمحتوى وعناصره، الأنشطة التعليمية، التقويم، والشكل والإخراج الفني للكتاب) لجمع المعلومات من أفراد عينة الدراسة. توصلت الدراسة إلى أنه لا يوجد توازن بين الأهداف المعرفية والنفس حركية والانفعالية، ولا بين الأنشطة الصفية والأنشطة اللاصفية، ولا بين الأسئلة التي تنمي مهارات التفكير الدنيا والتي تنمي مهارات التفكير العليا وخاصة التي في مستوى التركيب والتقويم، أما النتائج المتعلقة بمكونات المعرفة، فقد بلغت متوسط النسبة المئوية لمكون المعرفة الحقائق ٢٧.٢%، متوسط النسبة المئوية لمكون المعرفة المفاهيم ٤١.٩. ومن نتائج الدراسة أيضا إن التقديرات التقويمية الكلية للمعلمين والمعلمات لكتاب اللغة العربية للصف الخامس الأساسي، قد جاءت بدرجة تقويم كبيرة. وأظهرت التقديرات التقويمية لمجالات الدراسة الخمسة أن مجال الشكل والإخراج الفني للكتاب احتل المرتبة الأولى من بين المجالات الأخرى، ومجال التقويم احتل المرتبة الثانية، كما أن مجال الأهداف جاء في المرتبة الثالثة، كذلك مجال المحتوى وعناصره احتل المرتبة الرابعة، وجاء في المرتبة الخامسة والأخيرة مجال الأنشطة التعليمية. كما أظهرت نتائج الدراسة أن تقديرات المعلمين والمعلمات لكتاب اللغة العربية للصف الخامس الأساسي، لم تختلف باختلاف الجنس والمؤهل العلمي، في حين اختلفت باختلاف سنوات الخبرة، لصالح المعلمين ذوي الخبرة أكثر من عشر سنوات.

اتفقت الدراسة الحالية مع الدراسات السابقة من حيث المنهج المستخدم وهو الوصفي، حيث اتبعت غالبية الدراسات المنهج الوصفي، واتفقت الدراسات السابقة في أهدافها، حيث هدفت كافة الدراسات إلى تقويم المنهاج من حيث المحتوى أو الأهداف أو عناصر المنهاج، إلا أن الدراسة الحالية تمزت بأنها اعتمدت المعيار الداخلي دون التطرق المعايير العالمية أو البيئية وغيرها. وفي غالبية الدراسات تم تناول الدراسات الاجتماعيات وبعضها الآخر تحدثت عن فروعها ومنها الجغرافيا. واختلفت الدراسة الحالية من حيث المرحلة التي تحدثت عنها الدراسات حيث منها من تناول المرحلة الثانوية كدراسة الصعيدي (٢٠٢٣) ودراسة سكر (٢٠٢٣) ومنها المرحلة الأساسية التي تضمنت الصف السابع كدراسة EROL (٢٠١٧) ودراسة DEMIR (٢٠٢٠) ودراسة ناصر (٢٠١٩). هناك قلة في الدراسات التي تناولت

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

تقويم المناهج وفقاً للمعايير الداخلية فقط وليس ضمن معايير دولية أو محلية، فلم تعثر الباحثة سوى وهي دراسة شلالفة (٢٠١١) في اللغة العربية.

وقد استفادت الباحثة من الدراسات السابقة في زيادة فهمها لموضوع بحثها ومعرفة وسائل وآليات جمع البيانات وطرق اختيار العينات، كما واستفادت الباحثة من هذه الدراسات في التعرف على المنهجية العلمية للأبحاث التربوية ومجرياتها المتمثلة في صياغة الأسئلة، وخاصة دراسة شلالفة (٢٠١١)، كما واستفادت الباحثة من هذه الدراسات في التعرف على الكيفية التي تعرض فيها نتائج دراستها، وكذلك في التعرف على الطرق والأساليب الإحصائية لمعالجة بيانات أدوات هذه الدراسة للوصول إلى نتائج بحث علمية يمكن الاعتماد عليها وتعميمها. وقد تميزت هذه الدراسة عن الدراسات السابقة في أنها دمجت بين أداتين من أدوات البحث العلمي، وهما الاستبانة، وتحليل المحتوى، بحيث ينظر إلى الدراسة من زاويتين، الكمية المتحققة بالاستبانة، والنوعية المتحققة بمنهج تحليل المحتوى.

الطريقة والإجراءات

يتضمن هذا الجزء المنهج المتبع في هذه الدراسة، ووصفاً للطريقة والإجراءات التي اتبعتها الباحثة في تحديد مجتمع الدراسة وعينتها، وأدوات الدراسة وطرق إعدادها، وخطوات التحقق من صدق الأداة وثباتها، إضافة إلى وصف متغيرات الدراسة والطرق الإحصائية المتبعة في تحليل البيانات والوصول إلى النتائج.

منهجية البحث:

اعتمدت الدراسة المنهج الوصفي في رصد البيانات المتعلقة بآراء المعلمين في الكتاب؛ وجمعها وتحليلها، من خلال الاستبانة الموجهة إليهم والتحقق من البيانات؛ حيث تم توزيعها من خلال ارسال رابط الاستبانة الالكتروني إلى البريد الإلكتروني والرسائل النصية للهواتف الذكية المتصلة بالإنترنت للفئة المستهدفة بالدراسة، وتم تعبئتها إلكترونيا من قبل عدد من المستجيبين، وبالتالي يتم تحويل الاجابات على الاستبيانات فوريا وبشكل آلي إلى قاعدة بيانات جاهزة للتدقيق والمعالجة الاحصائية. كما استخدمت منهج تحليل المحتوى الملائم لأغراض البحث في تجزئة مكونات الكتاب لوصف طبيعته، ومدى تحقيقها للمعايير المعاصرة للكتب المدرسية.

مجتمع الدراسة

تكون مجتمع الدراسة من كتاب الدراسات الاجتماعية للصف السابع الأساسي بجزأيه الأول والثاني، ومن جميع المعلمين والمعلمات مديريتي رام الله

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

والبيرة وبيرزيت البالغ عددهم (١٤٥) معلما ومعلمة حيث بلغ عدد المعلمين (٦٥) معلما، وعدد المعلمات (٨٠) معلمة، والذين يدرسون منهاج الدراسات الاجتماعية للصف السابع الأساسي في مدارس المديريتين للعام الدراسي (٢٠٢٣-٢٠٢٤).

عينة الدراسة

تكونت عينة الدراسة من معلمي ومعلمات في مدارس مديريتي رام الله والبيرة وبيرزيت، حيث تكونت عينة الدراسة من (٨٢) معلما ومعلمة والذين تم استجابتهم على رابط الاستبانة المحوسبة عليهم، على الرغم من أنه تم توزعيها على أكثر من ذلك، وقد صلحت جميعها للتحليل، وشكلت العينة النهائية للدراسة، بلغت نسبة العينة ٥٦.٦% من مجتمع العينة، وفيما يلي عرض لعينة الدراسة حسب متغير الجنس وسنوات الخدمة والمؤهل العلمي، كما هو موضح في الجداول (١-٢-٣) الاتية:

جدول رقم (١): يبين توزيع أفراد عينة الدراسة حسب متغير الجنس

متغير الجنس	العدد	النسبة المئوية %
ذكر	٢٠	% 24.4
أنثى	٦٢	% 75.6
المجموع	٨٢	**% 100**

تظهر البيانات في الجدول التكراري لمتغير الجنس بين الأفراد في العينة. حيث بلغ عدد المعلمين في العينة ٢٠ معلما، ما يمثل نسبة ٢٤.٤٪ من المجموع الكلي للعينة، بينما يُعتبر عدد المعلمات ٦٢ معلمة، ما يمثل نسبة ٧٥.٦٪ من المجموع الكلي للعينة.

جدول رقم (٢): يبين توزيع أفراد عينة الدراسة حسب متغير سنوات الخدمة

فئات متغير الخبرة	العدد	النسبة المئوية%
أقل من ٥ سنوات	٢٠	24.4
من ٥- ١٠ سنوات	١٥	18.3
أكثر من ١٠ سنوات	٤٧	57.3
المجموع	٨٢	**100**

توزعت فئات المعدل العام في العينة إلى 24.4٪ من الأفراد الذين خدموا أقل من ٥ سنوات، في حين كان ١٨.٣٪ الذين خدموا ما بين ٥ – ١٠ سنوات، و٥٧.٣٪ الذين خدموا أكثر من ١٠ سنوات.

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

جدول رقم (٣): يبين توزيع أفراد عينة الدراسة حسب متغير المؤهل العلمي

متغير المؤهل العلمي	العدد	النسبة المئوية %
بكالوريوس فأقل	٥٩	٧٢
دراسات عليا	٢٣	٢٨
المجموع	٨٢	**100**

تظهر البيانات في الجدول التكراري لمتغير المؤهل العلمي بين الأفراد في العينة. حيث بلغ عدد الحاصلين على البكالوريوس فأقل في العينة ٥٩ معلما ومعلمة، ما يمثل نسبة ٧٢٪ من المجموع الكلي للعينة، بينما يُعتبر عدد الحاصلين على الدراسات العليا ٢٣ معلما ومعلمة، ما يمثل نسبة ٢٨٪ من المجموع الكلي للعينة.

- متغيرات البحث

أولاً: المتغيرات المستقلة وتشمل كل مما يأتي:

- كتاب الدراسات الاجتماعية للصف السابع الأساسي.
- الجنس وله مستويان: (ذكر، أنثى).
- سنوات الخدمة، ولها ثلاث مستويات: (اقل من ٥ سنوات، ٥ - ١٠ سنوات، أكثر من ١٠سنوات).
- المؤهل العلمي، وله مستويان: (بكالوريوس فأقل، دراسات عليا).

ثانياً: المتغيرات التابعة: تقديرات معلمي الدراسات الاجتماعية التقويمية لكتاب الدراسات الاجتماعية للصف السابع.

أداة تحليل المحتوى

طورت الباحثة قائمة من الفقرات في تحليل كتاب الدراسات الاجتماعية للصف السابع الأساسي وذلك بعد الاطلاع على الدراسات السابقة، وقد تفرع عن هذه الأداة أربعة أدوات فرعية هي: أداة تحليل الأهداف الخاصة إلى مجالاتها (المعرفية، الوجدانية، المهارية)، وأداة تحليل مكونات المعرفة إلى (حقائق، مفاهيم، مبادئ اتجاهات وقيم، ومواقع، ومهارات)، وأداة تحليل الأنشطة وفقاً للهدف المراد تحقيقه (معرفي ومهاري ووجداني) تصنيف النشاط وفقاً للمكان الذي تمارس فيه (صفي ولا صفي) تصنيف النشاط وفقا لعدد المشاركين (فردي وجماعي) تصنيف النشاط وفقا لطبيعة النشاط (نظري وعملي) تصنيف النشاط وفقاً للغرض من الاستخدام (تدريسي أو إثرائي)، وأداة تحليل مستويات التفكير التي تتطلبها الأسئلة التقويمية في (المجال المعرفي) وذلك لأن المنهاج قائم على المعرفة أكثر شيء، كما في الملحق رقم (١).

وقامت الباحثة أيضا ببناء استبانة مكونة من (٦٩) فقرة، موزعة فقراتها على خمس مجالات هي الشكل والإخراج الفني للكتاب، الأهداف التعليمية، والمحتوى، والأنشطة

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

التعليمية، والأسئلة التقويمية، لمعرفة وجهة نظر المعلمين في الكتاب. وقد أعدت الاستبانة بعد الاطلاع على العديد من الدراسات والأدب التربوي السابق الذي له علاقة بالموضوع كما في الملحق (٢).

جدول (٤): مجالات الاستبانة وأعداد فقرتها

المجال	الشكل والإخراج الفني للكتاب	الأهداف التعليمية	المحتوى التعليمي	الأنشطة التعليمية	الأسئلة التقويمية	مجموع
عدد الفقرات	١٢	١١	١٩	١١	١٦	٦٩
النسبة	%١٧.٤	%١٦	%٢٧.٥	%١٦	%٢٣.١	%١٠٠

صدق أداة التحليل

قامت الباحثة بعمل صدق لأداة التحليل بعرضها على مختصين من ذوي الخبرة إلى أن أخرجت بصورتها النهائية.

ثبات التحليل

قامت الباحثة بعمل ثبات التحليل الضمن شخصي، هو أن يتوصل المحلل نفسه إلى نتائج متقاربة عند تحليله للمحتوى نفسه. بحيث قامت الباحثة باختيار عشوائي لوحدة من وحدات الكتاب، وكانت الوحدة الأولى، حيث تكونت هذه الوحدة من (٣٦) صفحة بنسبة (٢٤%) من المجموع الكلي لصفحات الكتاب البالغ (١٥٠) صفحة، ثم قامت بتحليلها بفاصل زمني مدته شهر. وبعد ذلك تم حساب ثبات التحليل بين نتائج التحليلين الأول والثاني، وذلك بحساب الفقرات التي اتفقت في التحليل، والفقرات التي اختلف فيها، ثم تم حساب الثبات وفق معادلة هولستي التالية:

درجة الثبات= عدد الفقرات عليها / عدد (الفقرات المتفق عليها + الفقرات المختلف عليها) × ١٠٠%

كانت نسبة الثبات بين التحليلين: ٩٠/٩٠+٦×١٠٠= ٩٣.٨%

صدق الاستبانة

تأكدت الباحثة من صدق محتوى الاستبانة من خلال عرضها على مجموعة من المحكمين من ذوي الخبرة والاختصاص في التربية، وطلب منهم إبداء الرأي في الاستبانة من حيث مناسبتها للهدف الذي أعدت من أجله، وملاءمتها من حيث الصياغة اللغوية وشموليتها حيث تم الموافقة عليها مباشرة مع تعديل بسيط على مستويات المؤهل العلمي.

ثبات الاستبانة

تحققت الباحثة من ثبات أداة الدراسة بفحص الاتساق الداخلي لفقرات الأداة بحساب معامل كرونباخ ألفا (Cronbach alpha) على عينة الدراسة الكلية حيث بلغت قيمة الثبات ٠.٩٦٩.

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

المعالجة الإحصائية:

استخدمت الباحثة الأساليب الإحصائية الآتية، للإجابة عن أسئلة الدراسة المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لقياس تقديرات كل من المعلمين والمعلمات، واختبار ت (T-test)، المعرفة متغير أثر الجنس والمؤهل العلمي، وتحليل التباين الأحادي (One Way ANOVA)، لمعرفة أثر متغير الخبرة، واختبار (LSD)، والتكرارات والنسب المئوية: استخدمت المعرفة كيفية توزيع الأهداف التعليمية، وأسئلة التقويم على مستويات التفكير في المجال المعرفي، والأنشطة التعليمية، ومكونات المعرفة، في كتاب الدراسات الاجتماعية للصف السابع الأساسي، ومعامل الثبات كرونباخ ألفا (Cronbach alpha) وذلك باستخدام برنامج الرزم الإحصائية (spss).

إجراءات الدراسة:

لقد تم إجراء هذه الدراسة وفق الخطوات الآتية:

*إعداد أدوات الدراسة بصورتها النهائية وحوسبتها باستخدام دراسات سابقة.

*تحديد أفراد عينة الدراسة.

*القيام بتوزيع الاستبانة باستخدام البريد الإلكتروني ووسائل التواصل الاجتماعي المختلفة، وذلك بإرسال رابط الاستبيان المحوسب على افراد العينة، وتم استيفاء (٨٢) استبانة فقط. وتم سحبها آليا من خلال قواعد بيانات الاستبيانات المستوفاة المتاحة على الانترنت. وهي التي شكلت عينة الدراسة.

*إعادة ترميز ملف البيانات ومعالجته إحصائيا باستخدام الرزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية (SPSS).

*استخراج النتائج وتحليلها ومناقشتها، ومقارنتها مع الدراسات السابقة، واقتراح التوصيات المناسبة.

تصحيح الأداة:

لقد تم اعتماد التوزيع التالي للفقرات في عملية تصحيح فقرات أداة الدراسة واستخراج النتائج وفقا لمقياس ليكرت الخماسية.

٥	٤	٣	٢	١
موافق بشدة	موافق	محايد	غير موافق	غير موافق بشدة

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

مفتاح التصحيح

الوسط الحسابي	النسبة	الدرجة
٣.٥ فما فوق	٧٠ فما أعلى	مرتفعة
٢.٥- أقل ٣.٥	٥٠- أقل ٧٠	متوسطة
اقل من ٢.٥	أقل ٥٠	منخفضة

نتائج الدراسة ومناقشتها

يتناول هذا الجزء وصفا للنتائج التي نجمت عن هذه الدراسة، ومن أجل تسهيل عملية تفسير النتائج، فقد اعتمدت الدراسة على النسب المئوية:

السؤال الأول: كيف توزعت الأهداف التعليمية للمجالات الثلاثة (المعرفية، الوجدانية، المهارية) في كتاب الدراسات الاجتماعية للصف السابع الأساسي؟

بلغ عدد الأهداف التعليمية الخاصة التي تم رصدها في كتاب الدراسات الاجتماعية للصف السابع الأساسي بجزأيه الأول والثاني ١٢٧ موزعة على الفصلين الدراسيين، وقد تم توزيعها على مجالات الأهداف الثلاثة كما في الجدول الآتي:

جدول (٥): توزيع الأهداف الخاصة على مجالات الأهداف الثلاثة.

مجالات الأهداف	التكرارات		النسبة المئوية		المجموع	النسبة المئوية
	الفصل الأول	الفصل الثاني	الفصل الأول	الفصل الثاني		
الأهداف المعرفية	٣٤	٢٣	%٥٩.٦	%٤٠.٤	٥٧	%٤٤.٩
الأهداف المهارية	١٧	٢٣	%٤٢.٥	%٥٧.٥	٤٠	%٣١.٥
الأهداف الوجدانية	١٦	١٤	%٥٣.٣	%٤٦.٧	٣٠	%٢٣.٦
المجموع	٦٧	٦٠	٥٢.٨	٤٧.٢	١٢٧	%١٠٠

يتضح من الجدول (٥) أن هناك توازن في توزيع الأهداف الخاصة على الفصلين الدراسيين، حيث أن عدد الأهداف الخاصة للفصل الدراسي الأول ٦٧ هدفا تعليميا خاصا، بنسبة بلغت ٥٢.٨%، وللفصل الدراسي الثاني ٦٠ هدفا تعليميا خاصا، بنسبة ٤٧.٢%. وقد اتفقت هذه النتيجة مع دراسة شلالفة. وعند تصنيف الأهداف إلى مجالات الأهداف الثلاث، فقد بلغت النسبة المئوية للأهداف المعرفية في كتاب الدراسات الاجتماعية للصف السابع الأساسي بجزأيه الأول والثاني ٤٤.٩%، وللأهداف المهارية ٣١.٥%، وللأهداف الوجدانية ٢٣.٦%. والملاحظ بأن نسبة الأهداف المعرفية أكثر نسبة، بهذا اتفقت نوعا ما مع شلالفة إلا أن هناك نسبة كبيرة جدا في دراسة شلالفة للأهداف المعرفية على حساب الأهداف الأخرى. ويظهر

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

للباحثة من خلال نتائج الجدول (٥) بأن هناك اهتمام من قبل المؤلفين وبأن يكون هناك توازن في المجالات الثلاث بشكل عام، ولكن عند النظر للوحدات على حدا بعد إيجاد التكرارات فيظهر بأن هناك وحدات تركز بشكل كبير على الأهداف المعرفية، كالوحد الأولى والثانية والرابعة، وهناك وحدات تركز على الأهداف على المهارية والوجدانية كالوحد الثالثة والخامسة والسادسة. ولأنه لا يوجد دراسات كدراستي فاعتمدت في المقارنة مع دراسة شلالفة كونها هناك تشابه كبير بين الدراستين، ولكن باختلاف المادة التعليمية.

السؤال الثاني: كيف توزعت مكونات المعرفة المحتوى (الحقائق، والمفاهيم، والقيم والاتجاهات، والمبادئ والتعميمات، والمواقع، والمهارات) في كتاب الدراسات الاجتماعية للصف السابع الأساسي؟

تم تحليل مكونات المعرفة (الحقائق، المفاهيم، القيم والاتجاهات، والمبادئ والتعميمات، والمواقع، والمهارات) وذلك للإجابة على السؤال الثاني للدراسة، وقد تم استخراج التكرارات والنسب المئوية لكل مكون من مكونات المعرفة. وتظهر نتائج هذا التحليل في الجدول

جدول (٦): توزيع مكونات المعرفة

مكونات المعرفة	التكرارات		النسبة المئوية		المجموع	النسبة المئوية
	الفصل الأول	الفصل الثاني	الفصل الأول	الفصل الثاني		
الحقائق	٣٠٠	٢٨٦	%٥١.٢	%٤٨.٨	٥٨٦	%٢٩.١
المفاهيم	٣٥٠	٢٣٦	%٥٩.٧	%٤٠.٣	٥٨٦	%٢٩.١
القيم والاتجاهات	١٢٤	٥١	%٧٠.٩	%٢٩.١	١٧٥	%٨.٧
المبادئ والتعميمات	٩٤	٨١	%٥٣.٧	%٤٦.٣	١٧٥	%٨.٧
المواقع	١٧١	١٤١	%٥٤.٨	%٤٥.٢	٣١٢	%١٥.٤
المهارات	١٠١	٨١	%٥٥.٥	%٤٤.٥	١٨٢	%٩

أظهرت نتائج تحليل محتوى في كتاب الدراسات الاجتماعية للصف السابع الأساسي بجزأيه الأول والثاني وفقا لمكونات المعرفة (الحقائق، والمفاهيم، والقيم والاتجاهات، والمواقع، والمهارات) كما يتضح من الجدول (٦) أن النسبة المئوية لمكون المعرفة (الحقائق) قد بلغت ٢٩.١%، ولمكون المعرفة (المفاهيم) قد بلغت ٢٩.١%، ولمكون المعرفة (القيم والاتجاهات) ٨.٧%، ولمكون المعرفة (المبادئ والتعميمات) ٨.٧%، ولمكون المعرفة (المواقع) ١٥.٤%، ولمكون المعرفة (المهارات) ٩%.

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

والملاحظ من خلال النتائج بأن هناك تركيز كبير جدا على الحقائق والمفاهيم في الفصلين الدراسيين، بمعنى أن هناك كم كبير من المعلومات التي يحتويها الكتاب بنسبة ٥٨.٢%، وقد يكون طبيعة المادة لها دور في ذلك، ويتفق هذا مع شلالفة (٢٠١١).

السؤال الثالث: كيف توزعت الأنشطة تصنيف النشاط وفقاً للهدف المراد تحقيقه (معرفي ومهاري ووجداني) تصنيف النشاط وفقاً للمكان الذي تمارس فيه (صفي ولا صفي) تصنيف النشاط وفقا لعدد المشاركين (فردي وجماعي) تصنيف النشاط وفقا لطبيعة النشاط (نظري وعملي) تصنيف النشاط وفقاً للغرض من الاستخدام (تدريسي أو إثرائي) في محتوى كتاب الدراسات الاجتماعية للصف السابع الأساسي؟

بلغ عدد الأنشطة التي تم رصدها في كتاب الدراسات الاجتماعية للصف السابع الأساسي بجزأيه الأول والثاني ١١٠ موزعة على الفصلين الدراسيين، حيث كان في الفصل الأول ٦٤ نشاطا، بينما الفصل الثاني ٤٦ نشاطا. وفيما يلي جدول يظهر التكرارات والنسب المئوية لتصنيف الأنشطة في الكتاب.

جدول (٧): التكرارات والنسب المئوية للأنشطة التعليمية

تصنيفات الأنشطة حسب	المستوى	التكرارات		النسبة المئوية		المجموع	النسبة المئوية
		الفصل الأول	الفصل الثاني	الفصل الأول	الفصل الثاني		
الهدف	معرفي	٢٥	٢١	٥٤.٣%	٤٥.٧%	٤٦	٤١.٨%
	مهاري	٣٣	١٧	٦٦%	٣٤%	٥٠	٤٥.٥%
	وجداني	٦	٨	٤٣%	٥٧%	١٤	١٢.٧%
المكان	صفي	٥٢	٣٦	٥٩%	٤١%	٨٨	٨٠%
	لاصفي	١٢	١٠	٥٤.٥%	٤٥.٥%	٢٢	٢٠%
المشاركين	فردي	٣١	٣٠	٥١%	٤٩%	٦١	٥٥.٥%
	جماعي	٣٣	١٦	٦٧.٣%	٣٢.٧%	٤٩	٤٤.٥%
طبيعة النشاط	نظري	٣١	٢٤	٥٦.٤	٤٣.٦	٥٥	٥٠%
	عملي	٣٣	٢٢	٦٠%	٤٠%	٥٥	٥٠%
الاستخدام	تدريسي	٥١	٣٢	٦١.٤	٣٨.٦	٨٣	٧٥.٥%
	إثرائي	١٣	١٤	٤٨.١	٥١.٩	٢٧	٢٤.٥%

يتضح من الجدول بأن نسبة الأنشطة المعرفية حوالي ٤١.٨%، ونسبة الأنشطة المهارية حوالي ٤٥.٥%، والأنشطة الوجدانية بلغت ١٢.٨%. في حين

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

كانت نسبة الأنشطة الصفية حوالي ٨٠%، ونسبة الأنشطة اللاصفية حوالي ٢٠%، بينما كانت نسبة الأنشطة الفردية حوالي ٥٥.٥%، ونسبة الأنشطة الجماعية ٤٤.٥%، وكانت نسبة الأنشطة النظرية حوالي ٥٠%، ونسبة الأنشطة العملية ٥٠%، وبلغت نسبة الأنشطة التدريسية حوالي ٧٥.٥%، ونسبة الأنشطة الإثرائية حوالي ٢٤.٥%.

فالملاحظ تركيز الأنشطة حسب الهدف على التطبيق والمهارة، حيث بلغت النسبة ٤٥.٥%، وبالنظر إلى مكان التطبيق فالغالبية العظمى من الأنشطة يتم تطبيقها في الصف بنسبة ٨٠%، وهي على شكل قراءة نصوص أو تطبيق على خرائط وتوضيح أسباب أو نتائج وهناك علاقة وطيدة بين الأهداف والمحتوى، وأيضا جاءت تلك الأنشطة فردية بنسبة ٥٥.٥%، تخاطب المتعلم الفرد للقيام بها مع أنه يمكن بأن تكون أنشطة جماعية وتتم بمشاركة مجموعة من المتعلمين. وعند النظر لطبيعة النشاط فقد كانت مناصفة ما بين النظري والعملي، وقد يرجع السبب في ذلك لأن كثيرا من الأنشطة تعتمد على الخرائط والتي يوجد فيها خاصية عملية، والملاحظ باستخدام الأنشطة لغرض التدريسي بنسبة ٧٥.٥ وذلك كون الأنشطة قد يعتبرها الكثيرون بأنها ضمن المحتوى لارتباطها الكبير جدا فهي مكملة لما فيه، وعند النظر في الوثيقة الوطنية لمادة الدراسات الاجتماعية فقد تم تبيان ذلك في المصفوفات بأن الأنشطة تلك أنشطة تدريسية بشكل كبير جدا بمعنى أنه لا يوجد توازن بين الأنشطة الصفية واللاصفية، والأنشطة الفردية والجماعية، والأنشطة التدريسية والإثرائية، فالأنشطة تركز على الصف والعمل الفردي وعلى التدريس. وتتفق هذه الدراسة مع شلالفة (٢٠١١) من جانب مكان تطبيق النشاط بأن غالبية الأنشطة صفية.

السؤال الرابع: كيف توزعت الأسئلة تقويمية على مستويات التفكير في المجال المعرفي في كتاب الدراسات الاجتماعية للصف السابع الأساسي؟

تم تحليل الأسئلة التقويمية في كتاب الدراسات الاجتماعية للصف السابع الأساسي التي وردت في نهاية كل درس وذلك للإجابة عن السؤال الرابع للدراسة وهو كيف توزعت الأسئلة التقويمية على مستويات التفكير في المجال المعرفي وقد تم استخراج التكرارات والنسب المئوية للأسئلة التقويمية ثم حسب متوسط التكرارات والنسب المئوية لها. وعند تصنيف أسئلة التقويم إلى أسئلة تقيس مهارات التفكير الدنيا وبلغت عددها ١٤٧، نسبة ٦٨.١%. وأسئلة ذات مهارات تطبيقية والبالغ عددها ١٩، ٨.٨%. وأسئلة تقيس مهارات التفكير العليا وبلغ عددها ٥٠، نسبة ٢٣.١%. وعند توزيع الأسئلة التي تقيس مهارات التفكير الدنيا التذكر والفهم والأسئلة التي تقيس

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

مستويات التطبيق والأسئلة التي تقيس مهارات التفكير العليا إلى مستويات التحليل والتركيب والتقويم، فان النتائج كما في الجدول الآتي:

جدول (٨): التكرارات والنسب لتوزيع الأسئلة التقويمية على مستويات التفكير في المجال المعرفي

مستويات التفكير في المجال المعرفي		التكرارات		النسب المئوية		المجموع	النسب المئوية
		الفصل الأول	الفصل الثاني	الفصل الأول	الفصل الثاني		
مستويات التفكير الدنيا	التذكر	٥١	٣٥	%٥٩.٣	%٤٠.٧	٨٦	%٥٨.٥
	الفهم	٤١	٢٠	%٦٧.٢	%٣٢.٨	٦١	%٤١.٥
المجموع (١٤٧)							**%٦٨.١**
مستويات تطبيقية	التطبيق	١٥	٤	%٧٨.٩	%٢١.١	١٩	**%٨.٨**
مستويات التفكير العليا	التحليل	٢٤	٤	%٨٢.٨	%٢٤.٢	٢٨	%٥٦
	التركيب	٨	١	%٨٨.٩	%١١.١	٩	%١٨
	التقويم	٨	٥	%٦١.٥	%٣٨.٥	١٣	%٢٦
المجموع (٥٠)							**%٢٣.١**

يتضح من الجدول (٨) أن الأسئلة التي تقيس مستويات التفكير العليا بلغت نسبتها (٢٣.١%)، وهي نسبة قليلة مقارنة مع الأسئلة التي تقيس مستويات التفكير الدنيا والتي بلغت نسبتها (٦٨.١%)، والملاحظ بأن نسبة أسئلة التحليل من المهارات العليا قد بلغت ٥٦%، وأسئلة التركيب قد بلغت نسبتها ١٨%، وأسئلة التقويم بلغت نسبتها ٢٦%.

وترى الباحثة أن ذلك يؤدي إلى قلة استثارة مستويات التفكير العليا عند الطلبة والمتعلقة بقدرتهم على وضع عدة عناصر معا لإنجاز نموذج جديد أو فكرة جديدة تتميز بالأصالة والإبداع للأفكار. وقد اعتمدت على المجال المعرفي لطبيعة المادة التي يكثر فيها الحقائق والمفاهيم المعرفية. وتتفق هذه النتيجة مع دراسة شلالفة (٢٠١١).

السؤال الخامس: ما تقديرات معلمي الدراسات الاجتماعية لكتاب الدراسات الاجتماعية للصف السابع الأساسي من وجهة نظرهم في المجالات التالية: (الإخراج الفني، والأهداف التعليمية، ومحتوى الكتاب، والأنشطة التعليمية، والتقويم)؟

للإجابة عن هذا السؤال قامت الباحثة بحساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد العينة على أداة الاستبانة. والجدول (٩) يلخص نتائج

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

السؤال، ويوضح نتائج درجة تقويم المعلمين والمعلمات لكتاب الدراسات الاجتماعية للصف السابع الأساسي من وجهة نظرهم في جميع المجالات، والدرجة الكلية للتقويم.

الجدول (٩) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمجالات تقويم المعلمين والمعلمات لكتاب الدراسات الاجتماعية للصف السابع الأساسي في جميع المجالات، والدرجة الكلية للتقويم.

الرقم	المجال	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة التقويم
١	الإخراج الفني	٣.٨٣٨٤	.49454	مرتفعة
٢	الأهداف التعليمية	3.5177	.59066	مرتفعة
٣	محتوى الكتاب	3.2163	.73888	متوسطة
٤	الأنشطة التعليمية	3.3647	.74234	متوسطة
٥	التقويم	3.6616	.55737	مرتفعة
الدرجة الكلية للتقويم		**3.5198**	**.53101**	**مرتفعة**

يتضح من الجدول (٩) أن درجة تقويم المعلمين والمعلمات لكتاب الدراسات الاجتماعية للصف السابع الأساسي في جميع المجالات، قد أتت بمتوسط حسابي (3.5198) وانحراف معياري (53101.)، وهذا يدل على درجة تقويم مرتفعة نوعا ما للكتاب.

- النتائج المتعلقة بمجال **الإخراج الفني**، حيث تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لكل فقرة من فقرات مجال الإخراج الفني، كما هو موضح في الجدول (١٠).

جدول (١٠) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات المعلمين التقويمية للإخراج الفني في كتاب الدراسات الاجتماعية للصف السابع الأساسي مرتبة ترتيب تنازلي وفق المتوسط الحسابي للفقرات

الترتيب	الرقم	الفقرة	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	النسبة المئوية %	الدرجة
1	٤	يشمل الكتاب على فهرس للموضوعات.	4.4024	.56349	%٨٨	مرتفعة
2	٥	يلتزم الكتاب بقواعد الترقيم للصفحات	4.3780	.62143	%٨٧.٤	مرتفعة
3	١٢	يشمل الكتاب على قائمة بالمراجع والمصادر المختلفة.	4.0854	.77302	%٨١.٦	مرتفعة
4	٦	طباعة الحروف والكلمات في الكتاب واضحة.	4.0610	.82174	%٨١.٢	مرتفعة
5	٨	العناوين الرئيسية والفرعية في الكتاب واضحة.	3.9268	.88583	%٧٨.٤	مرتفعة
6	٩	تعبر رسومات الكتاب عن المحتوى وهي مناسبة للدرس.	3.8537	.86241	%٧٧	مرتفعة

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

الترتيب	الرقم	الفقرة	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	النسبة المئوية %	الدرجة
7	٣	الورق المستخدم في الكتاب جيد من حيث اللون والمتانة	3.7805	.81687	%٧٥.٦	مرتفعة
8	١	تتوافر الجاذبية في تصميم غلاف الكتاب.	3.7073	.86763	٧٤	مرتفعة
9	٢	تتوفر المتانة في غلاف الكتاب.	3.6098	.95266	%٧٢.٢	مرتفعة
10	٧	يخلو الكتاب من الأخطاء المطبعية، النحوية، الإملائية.	3.5610	1.04347	%٧١.٢	مرتفعة
11	١٠	وضوح الخرائط والمواقع عليها	3.4878	1.13577	٦٩.٨	متوسطة
12	١١	يشمل الكتاب على قائمة بالقراءات الإضافية.	3.2073	.95242	%٦٤.٢	متوسطة
		المجال الكلي	3.8384	.49454	%٧٦.٦	مرتفعة

يتضح من الجدول (١٠)، أن درجة تقويم المعلمين والمعلمات لكتاب الدراسات الاجتماعية للصف السابع الأساسي في مجال الإخراج الفني، قد جاءت بمتوسط حسابي (٣.٨٣)، وبانحراف معياري (٠.٤٩)، وهذا يدل على درجة تقويم مرتفعة في مجال الإخراج الفني، حيث جاء في **المرتبة الأولى** من بين المجالات الخمسة، حيث حصلت الغالبية العظمى من الفقرات على درجة تقويم مرتفعة، وكان من أبرز الفقرات التي حصلت على أعلى درجة تقويم مرتفع، الفقرة (٤) بمتوسط حسابي مقداره (٤.٤٠)، وبانحراف معياري مقداره (٠.٥٦)، بدرجة (مرتفعة). أما الفقرة (١١)، فقد حصلت على أدنى متوسط حسابي مقارنة مع الفقرات الأخرى في هذا المجال بمتوسط حسابي (٣.٢١)، وبانحراف معياري (٠.٩٥)، بدرجة (متوسطة).

تعزى الباحثة ذلك لاهتمام المسؤولين في قسم المناهج بمواصفات الكتاب الجيد في مجال الشكل العام للكتاب وإخراجه الفني، ويتضح هذا من احتلاله المرتبة الأولى من بين المجالات الخمسة. واتفقت مع دراسة شلالفة (٢٠١١)، وشادن (٢٠١٧).

- النتائج المتعلقة بمجال **الأهداف التعليمية**، وتم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لكل فقرة من فقرات مجال الأهداف التعليمية، كما هو موضح في الجدول (١١).

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

جدول (١١): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات المعلمين التقويمية للأهداف التعليمية في كتاب الدراسات الاجتماعية للصف السابع الأساسي مرتبة ترتيبا تنازليا وفق المتوسط الحسابي للفقرات

الترتيب	الرقم	الفقرة	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	النسبة المئوية %	الدرجة
1	٢	يتضمن الكتاب على الأهداف التعليمية في بداية كل درس.	4.3049	.64193	%٨٦	مرتفعة
2	١	يتضمن الكتاب على الأهداف التعليمية في بداية كل وحدة دراسية.	4.2561	.64427	%٨٥	مرتفعة
3	٥	تتسم أهداف الكتاب بالوضوح.	3.7317	.91690	%٧٤.٦	مرتفعة
4	٧	اشتقت الأهداف من طبيعية المادة التعليمية	3.7195	.75807	%٧٤.٤	مرتفعة
5	٨	تبتعد الأهداف عن ميول الطلبة واهتماماتهم	3.5244	.95872	%٧٠.٤	مرتفعة
6	٤	تتسم أهداف الكتاب بشمولها للمجالات المعرفية والوجدانية والمهارية.	3.4878	.91953	%٦٩.٨	متوسطة
7	١١	تراعي أهداف الكتاب مظاهر التفكير المختلفة عند الطلبة	3.2439	1.03710	%٦٤.٨	متوسطة
8	٩	تم اشتقاق أهداف الكتاب من فلسفة المجتمع الفلسطيني.	3.1463	1.03186	%٦٣	متوسطة
9	٣	تلائم أهداف الكتاب المرحلة العمرية للطلبة.	3.1220	1.23118	%٦٢.٤	متوسطة
10	٦	تراعي أهداف الكتاب الفروق الفردية للمتعلمين.	3.1098	1.10001	%٦٢	متوسطة
11	١٠	قابلية أهداف الكتاب للتطبيق على أرض الواقع.	3.0488	1.04116	%٦١	متوسطة
		المجال الكلي	3.5177	.59066	٧٠.٤	مرتفعة

يتضح من الجدول (١١)، أن درجة تقويم المعلمين والمعلمات لكتاب الدراسات الاجتماعية للصف السابع الأساسي في مجال الأهداف التعليمية، قد جاءت بمتوسط حسابي (٣.٥١)، وبانحراف معياري (٠.٥٩)، وهذا يدل على درجة تقويم مرتفعة في مجال الأهداف، حيث جاء في **المرتبة الثالثة** من بين المجالات الخمسة. حيث حصلت غالبية الفقرات على درجة تقويم مرتفعة، وكان من أبرز الفقرات التي حصلت على أعلى درجة تقويم مرتفعة، الفقرة (٢) بمتوسط حسابي مقداره (٤.٣٠)، وبانحراف معياري مقداره (٠.٦٤)، بدرجة (مرتفعة). أما الفقرة (١٠)، فقد حصلت

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

على أدنى متوسط حسابي مقارنة مع الفقرات الأخرى في هذا المجال بمتوسط حسابي (٣.٠٥)، وبانحراف معياري (١.٠٤)، بدرجة (متوسطة).
وقد تعزي الباحثة ذلك إلى حرص مؤلفي الكتاب على توضيح الأهداف المراد تحقيقها من تدريس منهاج الدراسات الاجتماعية للصف السابع الأساسي، وقد انبثقت الأهداف من فلسفة المجتمع الفلسطيني. وقد اتفقت مع دراسة شلالفة (٢٠١١).

- النتائج المتعلقة بمجال **المحتوى**، حسبت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لكل فقرة من فقرات مجال المحتوى، كما هو موضح في الجدول (١٢).

جدول (١٢): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات المعلمين التقويمية لمحتوى الكتاب في كتاب الدراسات الاجتماعية للصف السابع الأساسي مرتبة ترتيبا تنازليا وفق المتوسط الحسابي للفقرات

الترتيب	الرقم	الفقرة	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	النسبة المئوية %	الدرجة
1	١	يحقق محتوى الكتاب أهداف المنهاج.	3.7561	.77875	%٧٥.٢	مرتفعة
2	٦	يرتبط محتوى الكتاب بالأهداف المنشودة	3.5488	.90475	%٧١	مرتفعة
3	١٥	يركز محتوى على تنمية الروح الوطنية لدى المتعلمين	3.4390	1.03157	%٦٨.٨	متوسطة
4	١٦	يهتم محتوى الكتاب بتنمية التفكير لدى المتعلمين	3.4268	1.00653	٦٨	متوسطة
5	١١	يتناسب محتوى الكتاب مع عدد الصفحات المعدة له	3.3659	.93640	%٦٧.٤	متوسطة
6	٩	يتضمن محتوى الكتاب أمثلة كافية ومتنوعة لتوضيح الموضوعات التي يدرسها المتعلمين	3.3293	.98200	%٦٦.٦	متوسطة
7	١٧	يتضمن الكتاب أدلة من القرآن والسنة تلاءم الموضوعات التي يبحثها	3.3049	1.02667	%٦٦	متوسطة
8	٣	تتسم لغة محتوى الكتاب بالسهولة والوضوح.	3.2927	1.01212	%٦٥.٨	متوسطة
9	٢	يتوزع محتوى الكتاب على الفصلين الدراسين بشكل متوازن.	3.2195	1.12244	%٦٤.٢	متوسطة
10	١٣	يراعي محتوى الكتاب مستويات المعرفة عند المتعلمين	3.1829	1.07873	%٦٣.٦	متوسطة
11	١٠	محتوى الكتاب متسلسل ومنظم تنظيما منطقيا	3.1707	1.13099	%٦٣.٤	متوسطة
12	٧	يرتبط محتوى الكتاب بواقع المتعلمين وبيئتهم	3.1707	1.12002	%٦٣.٤	متوسطة
13	١٩	يخلو محتوى الكتاب من التكرار والحشو عند	3.0976	1.11787	%٦١.٨	متوسطة

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

الترتيب	الرقم	الفقرة	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	النسبة المئوية %	الدرجة
		عرض المعلومات الجغرافية.				
14	١٨	يقدم الكتاب موضوعات كافية	3.0976	1.01361	%٦١.٨	متوسطة
15	١٢	يتناسب محتوى مع حاجات ومتطلبات المتعلمين	3.0366	1.04757	%٦٠.٦	متوسطة
16	٨	يراعي محتوى الكتاب الفروق الفردية للمتعلمين	3.0000	1.05409	%٦٠	متوسطة
17	٥	ملائمة محتوى الكتاب لأعمار المتعلمين	2.9512	1.14291	%٥٩	متوسطة
18	١٤	يراعي محتوى الكتاب اثارة وتشويق المتعلمين	2.9268	1.06319	%٥٨.٤	متوسطة
19	٤	يراعي محتوى الكتاب الجانب العملي التطبيقي	2.7927	1.00293	%٥٥.٨	متوسطة
		المجال الكلي	3.2163	.73888	%٦٤.٢	متوسطة

يتضح من الجدول (١٢)، أن درجة تقويم المعلمين والمعلمات لكتاب الدراسات الاجتماعية للصف السابع الأساسي في مجال المحتوى، قد جاءت بمتوسط حسابي (٣.٢١)، وبانحراف معياري (٠.٧٤)، وهذا يدل على درجة تقويم متوسطة في مجال المحتوى، حيث جاء في **المرتبة الخامسة** من بين المجالات الخمسة. حيث حصلت الغالبية العظمى من الفقرات على درجة تقويم متوسطة، وكان من أبرز الفقرات التي حصلت على أعلى درجة تقويم مرتفع، الفقرة (١) بمتوسط حسابي مقداره (٣.٧٦)، وبانحراف معياري مقداره (٠.٧٨)، بدرجة (مرتفعة). أما الفقرة (٤)، فقد حصلت على أدنى متوسط حسابي مقارنة مع الفقرات الأخرى في هذا المجال بمتوسط حسابي (٢.٨٠)، وبانحراف معياري (١.٠٠)، بدرجة (متوسطة). وهذا قد يدل على عدم معرفة المؤلفين للطلبة، وحاجاتهم وميولهم، وقدراتهم بشكل صحيح وعدم ملائمة المحتوى لواقع المتعلمين وأعمارهم. ومن خبرة شخصية فليس هناك تسلسل منطقي للمعلومات ما بين الصفين السابع والسادس من حيث المفاهيم حيث أنه في الصف السادس تم تناول الخلافة الراشدة بتفاصيلها وخلفائها وكل ما يتعلق بها، في حين نرى كتاب الصف السابع يتحدث عن أسماء بعض الخلفاء الامويين والعباسيين وفتوحات القادة العسكرين في تلك الفترة دون التطرق للخلافة الاموية أو الخلافة العباسية مما ترك حلقة مفرغة لدى الطلبة لمعرفة تلك الفترة، والملاحظ في كتاب الصف السادس في المنهاج السابق في مادة التاريخ بوجود تفصيل للخلافات الإسلامية بشكل واضح، وسأقوم في الفصل القادم بتطوير وحدة لكتاب الصف السابع لسد تلك الثغرة والتي أقوم بها مع طالباتي كل سنة دراسية مما يجعلني أتأخر في إنهاء المادة كون الفصل الأول مادة مكثفة وكبيرة مقارنة مع الفصل الثاني. لذا على مؤلفي الكتاب الانتباه لهذه النقطة، وإعادة النظر في محتوى الكتاب

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

عند تطويره مرة أخرى، ولابد للإشارة بوجود بعض الأخطاء في التواريخ والمعلومات الموجودة في محتوى الكتاب، لذا لابد من تعديلها.

تتفق مع دراسة شلالفة (٢٠١١) بأن هذا مجال المحتوى حصل على تقدير متوسط ولكن في دراسة شلالفة حصل على مرتبة رابعة من المجالات، بينما في دراستي الحالية حصل على المرتبة الخامسة من المجالات.

❖ النتائج المتعلقة بمجال **الأنشطة التعليمية**، حسبت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لكل فقرة من فقرات مجال الأنشطة التعليمية، كما هو موضح في الجدول (١٣).

جدول (١٣): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات المعلمين التقويمية للأنشطة التعليمية في كتاب الدراسات الاجتماعية للصف السابع الأساسي مرتبة ترتيبا تنازليا وفق المتوسط الحسابي للفقرات

الترتيب	الرقم	الفقرة	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	النسبة المئوية %	الدرجة
1	٢	ترتبط الأنشطة التعليمية بمحتوى الكتاب	3.7317	.80198	%٧٤.٦	مرتفعة
2	٣	تتوزع الأنشطة التعليمية على جميع وحدات الكتاب	3.6951	.85619	%٧٣.٨	مرتفعة
3	٧	أنشطة الكتاب تشجع المتعلمين على استخدام المكتبة المدرسية والانترنت كمصادر للتعلم	3.5244	1.00892	%٧٠.٤	مرتفعة
4	١	تراعي الأنشطة اهداف المنهاج	3.5244	.90575	%٧٠.٤	مرتفعة
5	٤	كفاية الأنشطة التعليمية وتنوعها في الكتاب	3.5244	.89202	%٧٠.٤	مرتفعة
6	١١	تهتم الأنشطة التعليمية بتوجيه المتعلمين الى انتاج بعض الوسائل التعليمية ذات العلاقة بمحتوى الكتاب	3.2683	.98192	%٦٥.٤	متوسطة
7	٨	تراعي الأنشطة إمكانات وظروف المدرسة	3.2195	1.07754	%٦٤.٤	متوسطة
8	١٠	تستثير الأنشطة دافعية المتعلمين نحو التعلم	3.2073	1.05102	%٦٤.٢	متوسطة
9	٦	تراعي الأنشطة التعليمية بالكتاب الفروق الفردية بين المتعلمين	3.1951	1.03565	%٦٤	متوسطة
10	٥	تلاءم الأنشطة ميول المتعلمين واهتماماتهم	3.1463	1.07866	٦٣	متوسطة

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

الترتيب	الرقم	الفقرة	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	النسبة المئوية %	الدرجة
11	٩	أنشطة الكتاب مشوقة وتثير انتباه المتعلمين	2.9756	1.05381	٦٠	متوسطة
		المجال الكلي	3.3647	.74234	٦٧.٢	متوسطة

يتضح من الجدول (١٣)، أن درجة تقويم المعلمين والمعلمات لكتاب الدراسات الاجتماعية للصف السابع الأساسي في مجال الأنشطة التعليمية، قد جاءت بمتوسط حسابي (٣.٣٦)، وبانحراف معياري (٠.٧٤)، وهذا يدل على درجة تقويم متوسطة في مجال الأنشطة التعليمية، حيث جاء في **المرتبة الرابعة** من بين المجالات الخمسة. حيث حصلت معظم الفقرات على درجة تقويم متوسطة، وكان من أبرز الفقرات التي حصلت على أعلى درجة تقويم مرتفع، الفقرة (٢) بمتوسط حسابي مقداره (٣.٧٣)، وبانحراف معياري مقداره (٠.٨٠)، بدرجة (مرتفعة). أما الفقرة (٩)، فقد حصلت على أدنى متوسط حسابي مقارنة مع الفقرات الأخرى في هذا المجال بمتوسط حسابي (٢.٩٨)، وبانحراف معياري (١.٠٥)، بدرجة (متوسطة).

الملاحظ نوعا ما أن هناك تنوع في الأنشطة في الكتاب وبأنها مرتبطة ارتباطا وثيقا في المحتوى وهذا ما يدلل بأن الفقرتين الثانية والثالثة من الاستبيان قد حصلت أعلى درجات. اختلفت في هذا المجال مع شلالفة (٢٠١١).

❖ النتائج المتعلقة **بمجال التقويم**، حسبت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لكل فقرة من فقرات مجال التقويم، كما هو موضح في الجدول (١٤).

جدول (١٤): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات المعلمين التقويمية لتقويم في كتاب الدراسات الاجتماعية للصف السابع الأساسي مرتبة ترتيبا تنازليا وفق المتوسط الحسابي للفقرات

الترتيب	الرقم	الفقرة	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	النسبة المئوية %	الدرجة
1	١	يرتبط التقويم بأهداف منهاج الكتاب	4.0366	.61754	%٨٠.٦	مرتفعة
2	٢	يرتبط التقويم بمحتوى الكتاب	3.9756	.60809	%٧٩.٤	مرتفعة
3	٨	تتنوع أسئلة التقويم في الكتاب بحيث تشمل الأسئلة الموضوعية والمقالية	3.9390	.55216	%٨٧.٦	مرتفعة
4	١٥	أسئلة الكتاب واضحة ودقيقة	3.8780	.74354	%٧٧.٤	مرتفعة
5	١٣	تساعد الأسئلة على تثبيت فهم الطلبة لمادة الكتاب	3.8780	.70955	%٧٧.٤	مرتفعة
6	٦	يراعي التقويم مستويات المجال المعرفي: (التذكر والفهم والتطبيق والتحليل والترتيب	3.7561	.79444	٧٥	مرتفعة

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

الترتيب	الرقم	الفقرة	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	النسبة المئوية %	الدرجة
		والتقويم)				
7	١٠	أسئلة التقويم تقيس جوانب القوة والضعف لدى المتعلمين	3.6951	.96467	%٧٣.٨	مرتفعة
8	٧	مراعاة التنوع في التقويم مجالات الأهداف المختلفة: (المعرفية والمهارية والوجدانية)	3.6951	.79643	%٧٣.٨	مرتفعة
9	٣	توفر الوضوح والدقة في أنماط التقويم	3.6585	.77331	%٧٣	مرتفعة
10	٩	أسئلة التقويم تراعي الفروق الفردية للمتعلمين	3.6341	.93640	%٧٢.٦	مرتفعة
11	٥	توفر التوازن في توزيع الأسئلة بين موضوعات الكتاب	3.5976	.88694	%٧١.٨	مرتفعة
12	٤	التنوع في التقويم واشكاله التكوينية والختامية	3.5244	.95872	%٧٠.٤	مرتفعة
13	١٤	أسئلة الكتاب تثير دافعية المتعلمين للمشاركة	3.4390	1.00735	%٦٨.٦	متوسطة
14	١١	أسئلة التقويم تراعي مستويات التفكير العليا	3.4268	1.12250	%٦٨.٤	متوسطة
15	١٦	أسئلة الكتاب تخلو من الأخطاء	3.4024	1.04065	%٦٨	متوسطة
16	١٢	أسئلة التقويم تشجع على الابتكار والاكتشاف	3.0488	1.09885	%٦٠.٨	متوسطة
		المجال الكلي	3.6616	.55737	%٧٣.٢	مرتفعة

يتضح من الجدول (١٤)، أن درجة تقويم المعلمين والمعلمات لكتاب الدراسات الاجتماعية للصف السابع الأساسي في مجال التقويم، قد جاءت بمتوسط حسابي (٣.٦٦)، وبانحراف معياري (٠.٥٦)، وهذا يدل على درجة تقويم مرتفعة في مجال التقويم، حيث جاء في **المرتبة الثانية** من بين المجالات الخمسة. حيث حصلت غالبية الفقرات على درجة تقويم مرتفعة، وكان من أبرز الفقرات التي حصلت على أعلى درجة تقويم مرتفع، الفقرة (١) بمتوسط حسابي مقداره (٤.٠٣)، وبانحراف معياري مقداره (٠.٦٢)، بدرجة (مرتفعة). أما الفقرة (١٢)، فقد حصلت على أدنى متوسط حسابي مقارنة مع الفقرات الأخرى في هذا المجال بمتوسط حسابي (٣.٠٥)، وبانحراف معياري (١.٠٩)، بدرجة (متوسطة).

تعزو الباحثة ذلك إلى ارتباط الأسئلة بأهداف الكتاب ومرتبطة بالمحتوى ومتنوعة وشاملة ولكن هناك بعض الأسئلة مرتبطة بالمحتوى وتم إزالة محتواها وما زالت موجودة فهي بحاجة إلى تنقيح وهناك بعض الأخطاء في إجابات بعض الأسئلة. واتفقت مع دراسة شلالفة (٢٠١١).

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

السؤال السادس: هل تختلف تقديرات المعلمين التقويمية لكتاب الدراسات الاجتماعية للصف السابع الأساسي باختلاف المتغيرات: (الجنس، سنوات الخدمة، المؤهل العلمي).

الفرضية الأولى: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات تقديرات المعلمين التقويمية لكتاب الدراسات الاجتماعية للصف السابع الأساسي يعزى لمتغير الجنس.

جدول رقم (١٥): نتائج اختبار Independent Samples Test لمتوسطات استجابات التقويمية لكتاب الدراسات الاجتماعية للصف السابع الأساسي باختلاف المتغير (الجنس)

المجال	الجنس	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجات الحرية	قيمة ت	مستوى الدلالة
الإخراج الفني	ذكر	20	3.9917	.44253	٨٠	1.609	.111
	أنثى	62	3.7890	.50357			
الأهداف التعليمية	ذكر	20	3.8136	.45068	٨٠	2.672	.009
	أنثى	62	3.4223	.60169			
محتوى الكتاب	ذكر	20	3.6947	.52454	٨٠	3.562	.001
	أنثى	62	3.0620	.73484			
الأنشطة التعليمية	ذكر	20	3.7591	.49466	٨٠	2.850	.006
	أنثى	62	3.2375	.76687			
التقويم	ذكر	20	3.8125	.43206	٨٠	1.401	.165
	أنثى	62	3.6129	.58694			
	أنثى	62	٣.٤٢٤٧٤	٠.٤٦٨٨٩٤			

بالاستناد إلى اختبار Independent Samples Test تبين أن قيمة sig لكل من محوري الإخراج الفني والتقويم تساوي (٠.١١١، ٠.١٦٥) على التوالي أكبر من ٠.٠٥، وهي بذلك غير دالة إحصائيا، بمعنى لا يوجد فروق ذات دلالة إحصائية، بينما كانت قيمة sig لكل من محاور الأهداف التعليمية ومحتوى الكتاب والأنشطة التعليمية (٠.٠٠٩، ٠.٠٠١، ٠.٠٠٦) على التوالي أصغر من ٠.٠٥، وهي بذلك ذات دلالة إحصائية، بمعنى أن هناك اختلاف في تقديرات المعلمين لكتاب الدراسات الاجتماعية باختلاف الجنس في تلك المجالات لصالح الذكور. اختلفت مع دراسة شلالفة (٢٠١١).

الفرضية الثانية: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات تقديرات المعلمين التقويمية لكتاب الدراسات الاجتماعية للصف السابع الأساسي يعزى لمتغير سنوات الخدمة.

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

جدول رقم (١٦): نتائج اختبار Independent Samples Test لمتوسطات استجابات التقويمية لكتاب الدراسات الاجتماعية للصف السابع الأساسي باختلاف المتغير (سنوات الخدمة)

المجال	الخبرة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
الإخراج الفني	أقل من خمس سنوات	20	3.971	.16859
	من ٥-١٠ سنوات	15	3.867	.13178
	أكثر من عشرة سنوات	47	3.763	.16859
الأهداف العامة	أقل من خمس سنوات	20	3.568	.14638
	من ٥-١٠ سنوات	15	3.667	.13178
	أكثر من عشرة سنوات	47	3.444	.14638
محتوى الكتاب	أقل من خمس سنوات	20	3.358	.20208
	من ٥-١٠ سنوات	15	3.396	.15795
	أكثر من عشرة سنوات	47	3.097	.20208
الأنشطة التعليمية	أقل من خمس سنوات	20	3.491	.17545
	من ٥-١٠ سنوات	15	3.618	.15795
	أكثر من عشرة سنوات	47	3.246	.17545
التقويم	أقل من خمس سنوات	20	3.666	.25106
	من ٥-١٠ سنوات	15	3.896	.19624
	أكثر من عشرة سنوات	47	3.588	.25106

تم استخدام اختبار تحليل التباين الأحادي (one way ANOVA) للفروق في متوسطات تقديرات المعلمين التقويمية لكتاب الدراسات الاجتماعية للصف السابع الأساسي حسب متغير سنوات الخدمة، لمعرفة هل تختلف تقديرات المعلمين التقويمية لكتاب الدراسات الاجتماعية للصف السابع الأساسي باختلاف سنوات الخدمة، وذلك كما هو واضح من الجدول (١٦).

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

جدول (١٧): نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي (ONE WAY Analysis of Variance) متوسطات استجابات التقويمية لكتاب الدراسات الاجتماعية للصف السابع الأساسي باختلاف المتغير (سنوات الخدمة)

المجال	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	مستوى الدلالة
الإخراج الفني	بين المجموعات	.563	2	.282	1.156	.320
	داخل المجموعات	19.247	79	.244		
الأهداف العامة	بين المجموعات	.607	2	.304	.868	.424
	داخل المجموعات	27.652	79	.350		
محتوى الكتاب	بين المجموعات	1.540	2	.770	1.425	.247
	داخل المجموعات	42.682	79	.540		
الأنشطة التعليمية	بين المجموعات	2.133	2	1.066	1.982	.145
	داخل المجموعات	42.503	79	.538		
التقويم	بين المجموعات	1.098	2	.549	1.803	.172
	داخل المجموعات	24.065	79	.305		

بالاستناد إلى **اختبار تحليل التباين الأحادي (ONE WAY Analysis of Variance)** تبين أن قيم sig أكبر من ٠.٠٥، وهي بذلك ليست دالة إحصائيا، لذا فإننا نقبل الفرضية الصفرية القائلة بعدم وجود فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى الدلالة (α≤ ٠.٠٥) بين متوسطات تقديرات المعلمين التقويمية لكتاب الدراسات الاجتماعية للصف السابع الأساسي يعزى للمتغير سنوات الخدمة. اختلفت مع دراسة شلالفة (٢٠١١) حيث وجدت هناك فروقا في مجال التقويم.

الفرضية الثالثة: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (ὰ≤0.05) بين متوسطات تقديرات المعلمين التقويمية لكتاب الدراسات الاجتماعية للصف السابع الأساسي يعزى لمتغير المؤهل العلمي.

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

جدول رقم (١٨): نتائج اختبار Independent Samples Test لمتوسطات استجابات التقويمية لكتاب الدراسات الاجتماعية للصف السابع الأساسي باختلاف المتغير (المؤهل العلمي)

المجال	المؤهل العلمي	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجات الحرية	قيمة ت	مستوى الدلالة
الإخراج الفني	بكالوريوس فأقل	59	3.8234	.48421	٨٠	-.437	.663
	دراسات عليا	23	3.8768	.52936			
الأهداف التعليمية	بكالوريوس فأقل	59	3.4669	.58757	٨٠	-1.253	.214
	دراسات عليا	23	3.6482	.59126			
محتوى الكتاب	بكالوريوس فأقل	59	3.1855	.74787	٨٠	-.601	.549
	دراسات عليا	23	3.2952	.72560			
الأنشطة التعليمية	بكالوريوس فأقل	59	3.3806	.72501	٨٠	.308	.759
	دراسات عليا	23	3.3241	.80046			
التقويم	بكالوريوس فأقل	59	3.6525	.51751	٨٠	-.234	.816
	دراسات عليا	23	3.6848	.66103			
الدرجة الكلية	بكالوريوس فأقل	٥٩	٣.٥٠١٧٨	٠.٦١٢٤٣٤	٨٠	٠.٥٦٦٦	٠.٦٠٠٢
	دراسات عليا	٢٣	٣.٥٦٥٨٢	٠.٦٦١٥٤٢			

بالاستناد إلى اختبار Independent Samples Test تبين أن قيم sig أكبر من ٠.٠٥، وهي بذلك ليست دالة إحصائيا، لذا فإننا نقبل الفرضية الصفرية، القائلة بعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة الإحصائية (٠.٠٥ ≥α) بين متوسطات تقديرات المعلمين التقويمية لكتاب الدراسات الاجتماعية للصف السابع الأساسي يعزى للمتغير المؤهل العلمي. أي لا يوجد اختلاف بين تقديرات المعلمين التقويمية لكتاب الدراسات الاجتماعية للصف السابع الأساسي باختلاف

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

المؤهل العلمي. وقد اتفقت مع دراسة شلالفة (٢٠١١). واختلفت مع العطوي (٢٠١٥)

توصيات:

- إشراك المعلمين في إعداد المناهج وتطويرها.
- إجراء دراسات تحليلية تقويمية لكتب الدراسات الاجتماعية بمراحلها المختلفة.

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

المراجع:

إلياس، أسما وحمراء، روز. (٢٠١٥). دراسة تحليلية تقويمية لكتاب الدراسات الاجتماعية للصف الرابع الأساسي في الجمهورية العربية السورية في ضوء المعايير المعاصر. **مجلة جامعة تشرين للبحوث والدراسات العلمية**، ٣٧(٢)، ١٨١- ٢٠٢.

حمداوي، جميل. (٢٠٢٢). **العملية التعليمية التعلمية**. الطبعة الثالثة. حقوق الطبع محفوظة للمؤلف.

الربيعي، محمود داود. (٢٠١٦). **المناهج التربوية المعاصرة**. عمان: دار صفاء للنشر والتوزيع.

الزويني، ابتسام والعرنوسي، ضياء وحاتم، حيدر. (٢٠١٣). **المناهج وتحليل الكتب**. عمان: دار صفاء للنشر والتوزيع.

سعد، عماد عادل صبحي. (٢٠٢٤). تقويم محتوى مناهج الدراسات الاجتماعية للمرحلة الابتدائية في ضوء أبعاد المواطنة البيئية. **مجلة كلية التربية- جامعة بور سعيد**، (٤٦)، ٢٧٨- ٣٤٢.

سعادة، جودت أحمد؛ والعمري، فهد علي. (٢٠١٩). تقويم المناهج بين الاستراتيجيات والنماذج. عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة.

سكر، سلام إبراهيم علي. (٢٠٢٣). **تقويم مقرر جغرافيا فلسطين وتاريخها الحديث والمعاصر للصف العاشر**. رسالة ماجستير، جامعة القدس.

سلامة، عادل أبو العز. (٢٠٠٨). **تخطيط المناهج المعاصرة**. عمان: دار الثقافة للنشر.

سلمان، منى احمد جاسم. (٢٠٢١). تقويم محتوى كتاب الاجتماعيات للصف الثاني المتوسط في ضوء أهداف المادة. **مجلة كلية التربية**، العدد الأول، ٤٨٥-٥٠٨.

شلالفة، منوى سعدي. (٢٠١١). **دراسة تحليلية تقويمية لكتاب اللغة العربية للصف الخامس الأساسي من وجهة نظر المعلمين.** رسالة ماجستير، كلية الدراسات العليا، جامعة القدس.

الفيصل، أماني عبد الله حمد؛ والكلثم، مها إبراهيم. (٢٠٢٣). تحليل محتوى كتاب اللغة الإنجليزية للصف السادس الابتدائي في المملكة العربية السعودية في ضوء نظرية الذكاءات المتعددة. **مجلة المناهج وطرق التدريس**، ٢(١٣)، ٣٦-٥٤.

القيسي، ماجد أيوب. (٢٠١٨). **المناهج وطرائق التدريس**. عمان: دار أمجد للنشر والتوزيع.

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

الصعيدي، إسماعيل السيد رمضان. (٢٠٢٣). تقويم مقرر الجغرافيا للصف الثاني الثانوي في ضوء بعض أبعاد التنمية المستدامة وفقا لرؤية مصر ٢٠٣٠. **مجلة المناهج المعاصرة وتكنولوجيا التعليم**، (٢)، ١٤٨-١٨٨.

عبد الرحيم، دعاء محمد سيد؛ الحربي، وعايض بن طريفان عايض؛ والحربي، لطيفة بنت عبد الله. (٢٠١٩). تقويم مناهج الدراسات الاجتماعية واللغة الإنجليزية بالمرحلة الابتدائية بالمملكة العربية السعودية في ضوء معايير الجودة. **مستقبل التربية العربية**، ٢٦(١٢١)، ١٥٣-٣٦٤.

العناد، أمينة ماجد. (٢٠٢٢). تقويم مناهج الدراسات الاجتماعية بالمرحلة المتوسطة بالكويت في ضوء متطلبات التنمية المستدامة (دراسة تقويمية). **مجلة كلية التربية جامعة المنصورة**، ١١٧(٢)، ١٦٣- ١٨٤.

مصلح، نسيم نصر خميس. (٢٠١٠). **تقويم منهاج الجغرافيا في المرحلة الأساسية العليا في ضوء بعض الاتجاهات العالمية.** رسالة ماجستير، كلية التربية، الجامعة الإسلامية.

المسعودي، محمد حميد مهدي والجبوري، مشرق محمد مجول والجبوري، عارف حاتم هادي. (٢٠١٥). **المناهج وطرائق التدريس في ميزان التدريس**. عمان: دار الرضوان للنشر والتوزيع.

ناصر، فيحاء حسين. (٢٠١٩). تقويم منهج الاجتماعيات للصف الأول المتوسط من وجهة نظر مدرسي المواد الاجتماعية. مجلة كلية التربية الأساسية للعلوم التربوية والإنسانية، (٤٥)، ١٩٩-٢٢٠.

وادي، أكرم سعدي. (٢٠٢١). **تحليل المناهج رؤية نظرية وتطبيقية.** غزة: مكتبة ومطبعة الصيرفي.

وزارة التربية والتعليم. (٢٠١٨). **الوثيقة الوطنية لمباحث التنشئة الوطنية والدراسات الاجتماعية والجغرافية والتاريخية**. رام الله والبيرة: مركز المناهج.

Biggs, Ann R.J & Sommefeldt, Daniela. (2001). **Managing Effective Learning and Teaching**. Managing Finance, Resources and Stakeholders in Education.

Demir, Burak. (2020). Evaluation of social studies teaching textbooks. **International Journal of Learning and Teaching,** 12(1), 017–029.

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

Erol, Hüseyin. (2017). An evaluation on functionality of the workbook for social studies for the 7th graders**. Pegem Eğitim ve Öğretim Dergisi**, 7(1), 1-22.

MANSIR, HASHIMU. (2016). **EVALUATION OF SOCIAL STUDIES CURRICULUM IMPLEMENTATION FOR THE ATTAINMENT OF CITIZENSHIP EDUCATION AMONG JUNIOR SECONDARY SCHOOL STUDENTS OF KADUNA STATE**. A DISSERTATION SUBMITTED TO THE SCHOOL OF POSTGRADUATE STUDIES, AHMADU BELLO UNIVERSITY, ZARIA, IN PARTIAL.

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

مدى تضمين أبعاد التنمية المستدامة في كتاب العلوم للصف الرابع الأساسي في فلسطين

The extent of including the dimensions of sustainable development in the science book for the fourth grade in Palestine

إعداد

ميسلون تحسين سلامه عيسه

Maysaloun Tahseen Salama Issa

طالبة الدكتوراه 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.2024.391157

استلام البحث : ٩ / ٩ /٢٠٢٤

قبول النشر: ١٠ / ١٠ / ٢٠٢٤

عيسه، ميسلون تحسين سلامه وناصر، إيناس عارف صالح (٢٠٢٤). مدى تضمين أبعاد التنمية المستدامة في كتاب العلوم للصف الرابع الأساسي في فلسطين . ***المجلة العربية للعلوم التربوية والنفسية***، المؤسسة العربية للتربية والعلوم والآداب، مصر،٨(٤٢) ، ٥١٥ – ٥٤٢.

http://jasep.journals.ekb.eg

مدى تضمين أبعاد التنمية المستدامة في كتاب العلوم للصف الرابع الأساسي في فلسطين

المستخلص:

هدفت هذه الدراسة إلى بيان مدى تضمين أبعاد التنمية المستدامة في كتاب العلوم للصف الرابع الأساسي في فلسطين، اتبعت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي، بأسلوب تحليل المحتوى. وتحقيقاً لأهداف الدراسة، وسعياً للإجابة عن أسئلتها؛ استخدمت الباحثة أداة تحليل المحتوى من خلال بناء قائمة بأبعاد التنمية المستدامة، ثم تحويل هذه القائمة إلى بطاقة تحليل محتوى . وتوصلت الدراسة إلى النتائج التالية: مستوى تضمين أبعاد التنمية المستدامة في كتاب العلوم للصف الرابع الأساسي بلغ (٦٦) تكرارا، ونسبة تضمين بلغت (٣٣,٣٣%)، أي مستوى تضمين متوسط. كما النتائج أن البعد الاجتماعي هو الأكثر تكراراً بنسبة (٥١.٥%) وبمستوى تضمين متوسط، يليه البعد البيئي بنسبة (٣٤.٨%)، بينما جاء البعد الاقتصادي بمستوى تضمين منخفض بنسبة (١٣.٦%). وفي ضوء نتائج الدراسة توصي الباحثة بما يلي:

١. ضرورة اهتمام الخبراء والتربويين ومطوري المناهج في فلسطين بأبعاد التنمية المستدامة في مناهج العلوم.
٢. إعادة النظر في مناهج العلوم للمرحلة الأساسية على تضمين أبعاد التنمية المستدامة في محتواها.
٣. الاستفادة من قائمة أهداف التنمية المستدامة ومؤشراتها التي قامت الباحثة باستخدامها في مناهج المراحل المختلفة.

الكلمات المفتاحية: أبعاد التنمية المستدامة, كتاب العلوم, الصف الرابع الأساسي.

Abstract:

This study aimed to determine the extent to which dimensions of sustainable development are incorporated into the fourth-grade science textbook in Palestine. The study followed a descriptive analytical methodology, employing content analysis. To achieve its objectives and address its questions, the researcher used a content analysis tool by constructing a list of sustainable development dimensions, which was then converted into a content analysis card. The study reached the following results: the level of incorporating dimensions of sustainable development in the fourth-grade science textbook amounted to (66)

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

occurrences, with an incorporation rate of (33.33%), indicating a moderate level of incorporation. The results also show that the social dimension is the most frequently mentioned, accounting for (51.5%) with a moderate level of incorporation, followed by the environmental dimension at (34.8%), while the economic dimension had a low level of incorporation at (13.6%).In light of the study's findings, the researcher recommends the following:

1) The necessity for experts, educators, and curriculum developers in Palestine to focus on dimensions of sustainable development in science curricula.
2) Reconsideration of science curricula for the elementary stage to include dimensions of sustainable development in their content.
3) Utilization of the list of sustainable development goals and indicators used by the researcher in curricula for different stages.

Keywords: Sustainable development dimensions, science textbook, fourth-grade

مقدمة

يندرج التعليم في صميم خطة التنمية المستدامة لعام ٢٠٣٠، ويشكل عنصرا أساسيا للنجاح في تحقيق جميع أهداف التنمية المستدامة. وانطلاقاً من الاعتراف بأهمية دور التعليم، تسلط خطة التنمية المستدامة لعام ٢٠٣٠م الضوء على التعليم كهدف قائم بذاته (الهدف الرابع للتنمية المستدامة وهو الهدف الذي ينص على "ضمان التعليم الجيد المنصف والشامل للجميع، وتعزيز فرص التعلم مدى الحياة للجميع،"). (المطيري وعمر، ٢٠٢٢)

وتعتبر المناهج الدراسية هي أحد الركائز الأساسية التي تساعد في إعداد بناة المستقبل وفي تنمية التفكير، فالكم الأكبر من المعلومات والمعارف التي يكتسبها التلاميذ يعتمد على المناهج الدراسية. وتعد المرحلة الابتدائية من أهم المراحل التي يمكن من خلالها إكساب التلاميذ القيم، والسلوكيات، والمهارات المؤثرة في بناء شخصياتهم، ويحتاجون أيضا إلى الاهتمام بالتنمية الاجتماعية والشخصية التي

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

تساعدهم في مواجهة التحديات، وامتلاك مهارات التفكير النقدي التي تعينهم في تحديد أهدافهم وتحقيقها. (الشريف، ٢٠٢٢)

وقد برز عدد من التوجهات والقضايا العالمية التي تستلزم إدماجها في المناهج الدراسية، منها التنمية المستدامة، التي تهدف إلى التوافق والتكامل بين التنمية والبيئة من خلال ثلاثة أبعاد، هي: البيئي والاقتصادي والاجتماعي.

وبذلك يتحدد نجاح الأمم بقدرتها على التكيف مع تغيرات العصر، وضمان مستقبل أفضل لأجيالها القادمة، ومن هنا تعالت الأصوات بضرورة توفير احتياجات الحاضر دون المساس بقدرة الأجيال القادمة على تلبية احتياجاتها، وعُرف ذلك بالتنمية المستدامة التي تشير كما عرفتها اليونسكو (UNESCO, 2017) إلى توفير احتياجات الحاضر دون إخلال وإعاقة لحاجات أجيال المستقبل، فالتنمية المستدامة تسعى إلى إيجاد توازن بين الأعمال الاقتصادية وحماية البيئة من جهة والتنمية الاجتماعية والتنوع الثقافي من جهة أخرى (Jimenez, et al, 2017).

ولمعرفة مدى تضمين أبعاد التنمية المستدامة في منهاج العلوم للصف الرابع الأساسي قامت هذه الدراسة بتحليل منهاج العلوم للصف الرابع.

مشكلة الدراسة

يشكل موضوع التنمية المستدامة محور اهتمام الدول ومؤسساتها التعليمية، نظراً لأهميته الحيوية في وقتنا الحالي؛ وذلك بسبب الحاجة المُلحة لتطوير المجالات الاقتصادية والبيئية والاجتماعية ومحاولة النهوض بجميع المجالات، وأيضا لأن التعليم من أجل التنمية المستدامة يتيح للفرد اكتساب القيم والمعارف والمهارات والكفاءات الضرورية لخلق مستدام، فأصبحت ضرورة ملحة لإعادة توجيه المناهج التعليمية نحو التنمية المستدامة، ودمج المعارف والرؤى والقيم التي تعتبر لُب التنمية المستدامة في المناهج (UENSCO, 2017).

وتحظى المناهج بفلسطين اهتماماً كبيراً من قبل وزارة التربية والتعليم حيث تم تطبيق مناهج حديثة على المرحلة الأساسية الدنيا من الصف الأول إلى الصف الرابع في العام الدراسي ٢٠٢٠/٢٠٢١م، ويمثل تقويم المناهج إحدى العمليات الضرورية في العملية التربوية، لما ينتج عنه من مراجعة وتعديل مسارات لتحقيق الأهداف المرجوة، وتطوير المناهج، لتحقيق التلاؤم مع حاجات الفرد والمجتمع ولمواكبة الثورة المعرفية في كافة الاتجاهات (موسى، ٢٠١٢)، وتحرص وزارة التربية والتعليم الفلسطينية مسايرة التوجهات العالمية في تقويم العملية التربوية كلما أمكن ذلك.

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

وتمثلت مشكلة الدراسة في السؤال الرئيس التالي: **ما مدى تضمين أبعاد التنمية المستدامة في كتاب العلوم للصف الرابع الأساسي في فلسطين؟**

أسئلة الدراسة

تسعى الدراسة للإجابة عن الأسئلة التالية:

١. ما مدى تضمين مجال التنمية المستدامة البيئي في كتاب العلوم للصف الرابع الأساسي في فلسطين؟
٢. ما مدى تضمين مجال التنمية المستدامة الاقتصادي في كتاب العلوم للصف الرابع الأساسي في فلسطين؟
٣. ما مدى تضمين مجال التنمية المستدامة الاجتماعي في كتاب العلوم للصف الرابع الأساسي في فلسطين؟

أهداف الدراسة

تهدف الدراسة الحالية إلى تحقيق الأهداف التالية:

١. التعرف على مجالات التنمية المستدامة (البيئي والاقتصادي والاجتماعي) وأهمية تضمينها في كتاب العلوم الأمر الذي يسهم في تطويرها في ضوء ذلك؟
٢. الكشف عن مستوى تمثيل أهداف التنمية المستدامة في كتاب العلوم للصف الرابع الأساسي؟

أهمية الدراسة

تكمن أهمية الدراسة في اسهامها فيما يلي:

١- هي الدارسة الأولى حسب علم الباحثة التي تناولت تحليل كتاب العلوم للصف الرابع الأساسي في ضوء أهداف التنمية المستدامة، والتي جاءت استجابة لما توصي به المؤتمرات بضرورة مواكبة المستجدات التربوية الحديثة وأهميتها.
٢- قد تفيد الدراسة مخططي المناهج في تعزيز مناهج العلوم التي لم يشملها التطوير بعد بأبعاد التنمية المستدامة.
٣- توجيه أنظار الباحثين إلى إجراء العديد من الدراسات المتعلقة بأهداف التنمية المستدامة، مما يسهم في تطوير التعليم والتعلم.

حدود الدراسة

الحدود الموضوعية: كتاب العلوم للصف الرابع الأساسي في فلسطين الطبعة (٢٠٢٠) بجزأيه الأول والثاني، وقد اختارت الباحثة كتاب الصف الرابع، لأنها تتعامل مع منهاج الصف الرابع الأساسي، ولديها خبرة ومعرفة بمحتواه ومواضيعه.

الحدود الزمنية: الفصل الدراسي الثاني من العام ٢٠٢٤- ٢٠٢٣

الحدود المكانية: فلسطين

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

مصطلحات الدراسة

التنمية المستدامة: عرفها بني ياسين (٢٠١٨) بأنها "عملية تهدف إلى نقل المجتمع من حالة الركود والتخلف إلى حالة النمو والتقدم، وتكون التنمية شاملة؛ لأنها تشمل مختلف جوانب النشاط الاقتصادي والاجتماعي والثقافي، وتستهدف إحداث تغيرات نوعية بالإضافة إلى تغيرات كمية، وذلك عن طريق الجهود المنظمة".

كتاب العلوم للصف الرابع الأساسي: هو كتاب العلوم المقرر تدريسه لطلبة الصف الرابع الأساسي من وزارة التربية والتعليم في فلسطين طبعة عام ٢٠٢٠/٢٠٢١م.

الإطار النظري والدراسات السابقة

أثار مفهوم التنمية المستدامة اهتمام العالم على الصعيد الاجتماعي والاقتصادي والبيئي كأسلوب متكامل يهدف إلى المحافظة على حياة المجتمعات من جميع النواحي اقتصادياً واجتماعياً وبيئياً دون وجود تأثيرات سلبية.

مفهوم التنمية المستدامة

يتكون مصطلح التنمية المستدامة من جزأين: (التنمية والاستدامة)، فمصطلح "التنمية يشير إلى النمو الذي يتكفل بإعمار الأرض والاستفادة من الإمكانات المادية والبشرية المتاحة بقصد خدمة الانسان الذي يُعد هدف التنمية الأول. وأما مصطلح الاستدامة فيؤكد على ضرورة التوازن في جوانب التنمية المختلفة بشكل لا يؤثر سلباً على البيئة، ولا يستنزف مواردها الطبيعية ويحفظ كذلك حقوق الأجيال المتعاقبة للعيش الكريم. (العوفي، ٢٠١٧).

عرّف (Kim, et al. 2019) التنمية المستدامة على أنها الأمر الذي يتطلب من المنظمات تلبية احتياجات الجيل الحالي دون المساومة بقدرة الأجيال القادمة على تلبية احتياجاتها.

كما يعرفها جميل وآخرون (٢٠١٦) بأنها إحداث تغيير مستمر في حاجات المجتمع بطريقة تتلاءم مع إمكانياته وأولوياته، لتحقيق التوازن الذي يعمل على تفعيل التنمية الاقتصادية، والتمكن من السيطرة على المشكلات البيئية ووضع الحلول المناسبة.

تشير تعريفات التنمية المستدامة إلى أن الأنشطة التي يقوم بها الانسان لا بد أن يتوافر فيها شروط أساسية عدة هي: (الألمعى، ٢٠١٨).

- ألا يكون هناك استنزاف غير مبرر للموارد الطبيعية.
- المحافظة على المحيط الحيوي للعالم.
- ضرورة الحفاظ على الاستقرار الاجتماعي للمجتمع.

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

- لا تؤثر الاستدامة لمجتمع ما في المجتمعات الأخرى.

ويمكن تحديد خصائص عدة للتنمية المستدامة تتمثل في أنها:

- تنمية شاملة متكاملة
- تنمية مستمرة عادلة
- تتميز بالتوازن، فهي لا تجني الثمار للأجيال الحالية على حساب الأجيال القادمة
- تراعي البعد البيئي في مشروعاتها
- تُعلي من قيمة الشراكة المجتمعية في العمل التنموي؛ بحيث تربط بين الاقتصاد والبيئة والمجتمع.

أهداف التنمية المستدامة

اعتمدت الجمعية العامة للأمم المتحدة في عام (٢٠١٥) خطة أهداف التنمية المستدامة لعام ٢٠٣٠، وتكونت الخطة من (١٧) هدفاً، وتسعى هذه الأهداف إلى أن تحقق لجميع دول العالم حالياً ومستقبلاً حياة مستدامة تنعم بالسلم والرخاء (اليونسكو، ٢٠١٧)، ويوضح الشكل (١) أهداف التنمية المستدامة حسب منظمة الأمم المتحدة (٢٠١٥):

ويمكن تلخيص هذه الأهداف فيما يلي (سليمان، ٢٠١٦؛ الهدابية، ٢٠١٨):

- القضاء على الفقر والجوع التام.
- ضمان الصحة والتعليم الجيد، وتحقيق المساواة بين الجنسين.
- ضمان الحصول على طاقة نظيفة وبأسعار معقولة، وتوفير مياه الشرب النظيفة.
- تحفيز الصناعة وتشجيع الابتكار.
- الحد من أوجه عدم المساواة، وضمان توفير العمل اللائق للجميع، وتعزيز النمو الاقتصادي.
- جعل المدن والمجتمعات المحلية آمنة ومستدامة، والتشجيع على إقامة السلام والعدل.
- ضمان وجود أنماط استهلاك وإنتاج مستدامة.
- اتخاذ إجراءات عاجلة للتصدي للتغير المناخي.
- حفظ الحياة البحرية، وحماية النُظم الأيكولوجية البرية وترميمها وتعزيزها على نحو مستدام.
- تعزيز وسائل التنفيذ وعقد الشراكات العالمية لتحقيق أهداف التنمية المستدامة.

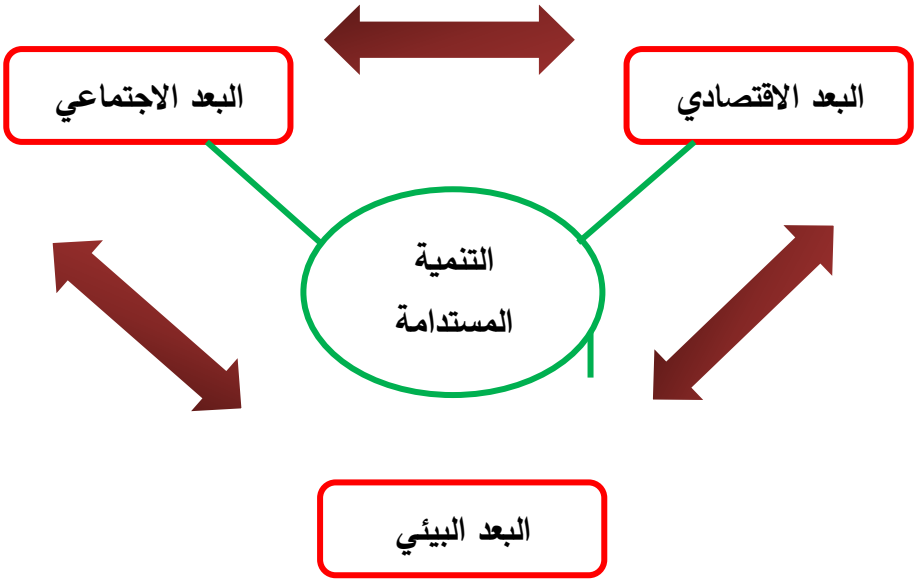
ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472



شكل (١): أهداف التنمية المستدامة (سليمان، ٢٠١٦)

أبعاد التنمية المستدامة

للتنمية المستدامة ثلاثة أبعاد (بيئية – اجتماعية – اقتصادية)، تترابط وتتكامل هذه الأبعاد مع بعضها البعض، والشكل (٢) يوضح هذا الترابط.



الشكل (٢): أبعاد التنمية المستدامة والترابط بينها

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

فيما يلي شرح موجز لكل بُعد:

البعد البيئي: يركز البعد البيئي على الإدارة السليمة للموارد الطبيعية للبيئة، ويتضمن ذلك حماية وسلامة النُظم البيئية والحفاظ على التربة، والغطاء النباتي والاهتمام بالتنوع البيولوجي، وبالثروات المعدنية وموارد الطاقة المتجددة وغير المتجددة. (الركابي، ٢٠١٨)

البعد الاجتماعي: يركز البعد الاجتماعي على أن الانسان هو أساس التنمية وهدفها النهائي، لهذا يرمي إلى إعداد أشخاص قادرين على الإسهام الفعال في أنشطة المجتمع؛ لتحقيق سُبل الرفاهية من خلال القضاء على الفقر والجوع، وتحقيق المساواة بين الجنسين، وتوفير الخدمات الاجتماعية كالصحة والتعليم. (السامرائي والعفون، ٢٠١٧).

البعد الاقتصادي: يهتم هذا البعد بدراسة التطورات الاقتصادية؛ لتحقيق الرفاهية بنحو مستمر للأجيال المتعاقبة من دون إلحاق الضرر بالبيئة الطبيعية، كذلك تهدف الاستدامة الاقتصادية للحد من الفقر، وزيادة نصيب الفرد من استهلاك الموارد والخدمات الضرورية من خلال توفير عناصر الإنتاج الضرورية للعملية الإنتاجية. (الحربي والجبر، ٢٠١٩).

التعليم من أجل التنمية المستدامة

يُعد التعليم من أهم العناصر المساندة لتحقيق التنمية المستدامة في أي مجتمع، فالتعليم هو الأداة الأساسية في إعداد وتأهيل هذا الانسان وتكوينه حسب متطلبات التنمية، ولهذا لا يمكن وجود تنمية بدون إنسان (العوفي، ٢٠١٧)، ويهدف التعليم من أجل التنمية المستدامة إلى مساعدة المجتمعات في اكتساب المعارف والمهارات والقيم اللازمة لاتخاذ قرارات واعية لتحقيق الاستدامة ، والأهم من ذلك أن التعليم من أجل التنمية المستدامة يختلف عن النهج التقليدية في التثقيف البيئي؛ حيث يُركز على القضايا المعقدة والمساواة بين البشر، وحقوق الانسان، والسلام والسياسات التي تقوم عليها (Holdsworth & Thomas, 2015).

ولأجل هذا تبنت الأمم المتحدة مشروع عقد الأمم المتحدة للتعليم من أجل التنمية المستدامة (٢٠٠٥-٢٠١٤)، حيث تم الاعتراف فيه على الصعيد العالمي بأهمية التعليم من أجل التنمية المستدامة، وعرّفت اليونسكو التعليم في مجال التنمية المستدامة بأنه عملية تعلّم في صنع القرار تأخذ في الاعتبار مستقبل الاقتصاد والبيئة والمساواة في جميع المجتمعات المحلية على المدى الطويلة (Pirosca. et al, 2020).

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

وعرّف (Noushcen. Et al, 2019) التعلم من أجل التنمية المستدامة بأنه: عملية تجهيز الطلاب للمعارف والمهارات اللازمة للعمل، والعيش بطريقة تضمن الرفاه البيئي والاجتماعي والاقتصادي سواء في الحاضر للأجيال الحالية أو في المستقبل للأجيال القادمة.

ولذا فان تحقيق التعليم من أجل التنمية المستدامة يتطلب إعداد الأجيال وتثقيفهم من خلال تضمين قيم ومبادئ وأبعاد التنمية المستدامة في محتوى المناهج الدراسية، ولذا فإن المدرسة هي وسيلة التربية لتحقيق أهداف التعليم من أجل التنمية المستدامة من خلال إعادة توجيه منظومتها التعليمية نحو تحقيق الاستدامة.

مناهج العلوم والتنمية المستدامة

تعد مناهج العلوم من أهم مناهج العلوم الدراسية في أي نظام تربوي على الصعيد العالمي، وتنبع أهمية العلوم وتدريسها من كونها تسهم بشكل كبير في تقدم المجتمعات وتطورها (أمبوسعيدي والبلوشي، ٢٠١٥)، وإن الهدف الأساسي لتدريس العلوم في جميع مراحل التعليم هو إعداد التلاميذ ليكونوا على درجة عالية من الكفاءة والأداء، فطبيعة بناء مناهج العلوم وطريقة معالجتها للموضوعات يجعلها ميداناً خصباً للتدريب وحل المشكلات التي تواجه التلاميذ في حياتهم اليومية (العفون والرازقي، ٢٠١٧).

ولذلك فإن إعادة توجيه مناهج العلوم نحو تحقيق التنمية المستدامة أصبح متطلباً ضروريا، حيث أكدت منظمة اليونسكو على ضرورة دمج مفاهيم التنمية المستدامة وأبعادها في محتوى المناهج الدراسية بداية من أهدافها، ومروراً بمحتواها وانتهاء بأساليب تقويمها، بصورة عملية ومرتبطة بحياة الطالب؛ لتسهم في ترسيخ التنمية المستدامة في المجتمع. (القميزي، ٢٠١٥).

الدراسات السابقة

دراسة (العجلان، ٢٠٢٢) بعنوان: تقويم محتوى كتب علوم الصف الرابع بالمرحلة الابتدائية في ضوء المعايير الوطنية لمناهج العلوم

هدفت الدراسة الي تقويم محتوى كتب علوم الصف الرابع بالمرحلة الابتدائية في ضوء المعايير الوطنية لمناهج العلوم بالمملكة العربية السعودية، استخدمت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي، وتم استخدام بطاقات تحليل محتوى تم بناؤها في ضوء المعايير الوطنية أداة لجمع البيانات، تكونت عينة الدراسة من كتب العلوم (الطالب) للصف الرابع في المرحلة الابتدائية والبالغ عددها (٢) كتاب في المملكة العربية السعودية للعام الدراسي 1442/ 1443هـ، وأظهرت نتائج الدراسة مستوى التوافر لفرع علوم الحياة "منخفض" بمتوسط حسابي (٠.٥٧) من أصل (٢)

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

ومستوى التوافر لفرع العلوم الفيزيائية "متوسط" بمتوسط حسابي (١.٢) من أصل (٢)، ومستوى التوافر لفرع علوم الأرض والفضاء "منخفض" بمتوسط (٠.٣٣) من أصل (٢)، وأوصت الدراسة بعدة توصيات أهمها المواءمة بين المعايير الوطنية ومحتوى كتب العلوم في الصفوف الدراسية المختلفة، وتطوير كتب العلوم في ضوء المعايير الوطنية.

دراسة (الشريف، ٢٠٢٢) بعنوان: تحليل محتوى كتاب العلوم للصف الثالث متوسط في المملكة العربية السعودية في ضوء أبعاد التنمية المستدامة

هدفت الدراسة إلى الكشف عن مدى تضمين كتاب العلوم للصف الثالث المتوسط لأبعاد التنمية المستدامة (الاجتماعية، البيئية، الاقتصادية) بفصليه الأول والثاني للعام الدراسي (٢٠٢٢)، ولتحقيق ذلك تم استخدام المنهج الوصفي التحليلي، حيث تم بناء قائمة من الأبعاد والقضايا الفرعية للتنمية المستدامة، وتم تحليل محتوى الكتاب في ضوئها، واعتمدت الفكرة وحدة للتحليل، والتكرار وحدة للتعداد، وتوصلت الدراسة إلى مجموعة من النتائج كالتالي: إهمال كتاب العلوم للصف الثالث متوسط للكثير من القضايا الرئيسية وما تتضمنه من قضايا فرعية وهذا يعني وجود ضعف في احتواء الكتاب على أبعاد التنمية المستدامة، وغياب القضايا المحورية كالتالي: في البعد الاجتماعي غياب محور السكن والسكان في محتوى كتاب الفصل الدراسي الأول، في البعد البيئي غياب كل من محوري الغلاف البري والغلاف المائي في محتوى كتاب الفصل الدراسي الثاني، كما توصلت إلى غياب التكامل والتتابع والاستمرارية بين موضوعات كتاب العلوم للصف الثالث متوسط. وفي ضوء النتائج السابقة أوصت الدراسة بما يلي: إعادة النظر في تضمين كتاب العلوم للصف الثالث متوسط لأبعاد التنمية المستدامة وبشكل متوازن بين أبعادها الثلاثة (الاجتماعية، البيئية، الاقتصادية) وإعطاء اهتمام أكبر للقضايا الفرعية، وإعادة هيكلة كتب العلوم بما يتفق مع أبعاد التنمية المستدامة وبما ينسجم مع متطلبات العصر الحالي، مع أهمية الاستفادة من نتائج الدراسة الحالية في محاولة تعزيز مناهج العلوم للمرحلة المتوسطة بحيث تتضمن القضايا الفرعية الواردة فيها، وتدريب المعلمين على كيفية التنمية المستدامة كجزء من أساليبهم التدريسية وتوفير الموارد التعليمية المساندة لهم، واقترحت الدراسة: إجراء دراسة تحليلية مماثلة لمحتوى كتب العلوم في بقية المراحل الأخرى في ضوء أبعاد التنمية المستدامة، ودراسة أخرى حول بناء دليل استرشادي لكيفية توظيف أبعاد التنمية المستدامة داخل المقررات الدراسية.

دراسة (الرشيد، ٢٠٢٠) بعنوان: مستوى تضمين محتوى أهداف التنمية المستدامة في كتاب العلوم للصف الثالث الابتدائي بالمملكة العربية السعودية.

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

هدفت الدراسة إلى معرفة مستوى تضمين محتوى أهداف التنمية المستدامة في كتاب العلوم للصف الثالث الابتدائي بالمملكة العربية السعودية، واستخدمت المنهج الوصفي التحليلي، وتكونت عينة الدراسة من كتاب العلوم للصف الثالث، وتمثلت أداة الدراسة في قائمة أهداف التنمية المستدامة المكونة من (٨) أهداف رئيسية موزعة على (١٢٤)هدف فرعي، وأظهرت النتائج أن التحليل تناول بعدين من أبعاد التنمية المستدامة لرؤية ٢٠٣٠ هما البعد الاجتماعي، ويليه البعد البيئي، وأوصت الدراسة بتضمين العديد من أهداف التنمية المستدامة في كتاب العلوم بالمرحلة الابتدائية.

دراسة (السماني، ٢٠٢٠) بعنوان: تحليل محتوى الدراسات الاجتماعية والوطنية في ضوء مفاهيم التنمية المستدامة.

هدفت الدراسة إلى تحليل محتوى الدراسات الاجتماعية والوطنية للصف الثالث في ضوء مفاهيم التنمية المستدامة، واستخدمت المنهج الوصفي القائم على تحليل المحتوى، واعتمدت الموضوع والفكرة وحدة التحليل، ومفاهيم التنمية المستدامة فئة للتحليل، وتكونت القائمة من (٢٠) فقرة، وأظهرت النتائج: حصول مفاهيم التنمية المستدامة الاجتماعية على المرتبة الأولى، والاقتصادية في المرتبة الثانية، والبيئية في المرتبة الثالثة، وأوصت الدراسة بتضمين مزيد من مفاهيم التنمية المستدامة في كتاب الدراسات الاجتماعية والوطنية للصف الثالث المتوسط في المجالات الثلاثة (الاقتصادي، الاجتماعي، البيئي) بشكل متساوي.

دراسة (نصار، ٢٠١٩) بعنوان: بناء برنامج في ضوء أبعاد التنمية المستدامة ومعرفة أثره على تنمية مهارات التفكير المستقبلي في مادة العلوم لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية بمصر

هدفت الدراسة إلى بناء برنامج في ضوء أبعاد التنمية المستدامة ومعرفة أثره على تنمية مهارات التفكير المستقبلي في مادة العلوم لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية بمصر، واستخدمت المنهج التجريبي، وتمثلت العينة في (٣٧) تلميذاً من الصف الثالث الاعدادي، واستخدمت اختبار التفكير المستقبلي، وأظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي أفراد المجموعة التجريبية في التطبيقين القبلي والبعدي لاختبار التفكير المستقبلي، وأوصت الدراسة بتطبيق البرنامج في مراحل دراسية أخرى وبمتغيرات جديدة.

دراسة (Joao & Rodrigues, 2022) بعنوان: سمات وتطبيقات التنمية المستدامة في مجال مناهج التعليم الأساسي الرسمية في البرتغال.

هدفت الدراسة إلى فحص سمات وتطبيقات التنمية المستدامة في مجال مناهج التعليم الأساسي الرسمية في البرتغال، واستخدمت التصميم النوعي التفسيري

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

باستخدام استراتيجية تفسيرية وصفية لسمات التنمية المستدامة في المناهج الرسمية، وتكونت عينة الدراسة من المناهج التعليمية المقدمة لطلبة التعليم الأساسي (من المرحلة الأولى إلى التاسعة من التعليم)، وتمثلت أداة جمع البيانات من استمارة لتحليل محتوى المناهج التعليمية، وتوصلت الدراسة إلى ضرورة مراعاة تطبيق التنمية المستدامة في مجال المناهج بالمدارس بكافة أبعادها: البعد البيئي، والاقتصادي، والاجتماعي الثقافي، وأوصت الدراسة بضرورة وجود إطار عمل ومعايير قانونية أكثر وضوحاً لتطبيق التنمية المستدامة في مناهج التعليم، بالإضافة إلى ضرورة تدريب وتأهيل المعلمين على تضمين التنمية المستدامة كجزء من أساليبهم التدريسية وتوفير الموارد التعليمية المساندة للمعلمين.

دراسة (Zguir &Koc, 2022) بعنوان: مفهوم التعليم من أجل التنمية المستدامة

هدفت الدراسة إلى التعرف على مفهوم التعليم من أجل التنمية المستدامة، وتم استخدام المنهج الوصفي، وطبقت الاستبانة الالكترونية على (٢٤٩) أكاديمياً في برامج تدريب المعلمين في بعض الجامعات العالمية، وبينت النتائج أن الأكاديميين في مجال التعليم من أجل التنمية المستدامة لا يدركون بشكل كلي مفهوم "التنمية المستدامة"، ووجد أن هناك اتجاه نحو الجوانب الاجتماعية والاقتصادية لمفهوم التنمية المستدامة أكثر من البيئية، وأوصت الدراسة بأهمية تدريب المعلمين على مفاهيم التنمية المستدامة نظرياً وتطبيقاً.

التعقيب على الدراسات السابقة

اتفقت الدراسة الحالية مع الدراسات السابقة التي هدفت الى التعرف عن مستوى تضمين محتوى الكتب الدراسية لأبعاد التنمية المستدامة كدراسة العجلان (٢٠٢٢)، والشريف (٢٠٢٢)، والرشيد (٢٠٢٠).

اتبعت الدراسة الحالية المنهج الوصفي التحليلي كدراسة كل من العجلان (٢٠٢٢)، والشريف (٢٠٢٢)، والرشيد (٢٠٢٠)، والسماني (٢٠٢٠)، و(Joao & Rodrigues, 2022)، في حين اتبعت دراسات آخرى المنهج التجريبي كدراسة نصار (٢٠٢٠)، والتصميم النوعي التفسيري كدراسة (Joao & Rodrigues, 2022).

بالنسبة لأدوات الدراسة؛ استخدمت معظم الدراسات السابقة أداة تحليل المحتوى بخلاف دراسة دراسة (نصار، ٢٠١٩) تم استخدام اختبار التفكير المستقبلي، ودراسة (Zguir &Koc, 2022) تم استخدام الاستبانة الالكترونية.

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

بالنسبة للاستفادة من الدراسات السابقة:

استفادت الدراسة الحالية من الدراسات السابقة في الجوانب التالية:

١- بناء الإطار النظري.

٢- الإفادة من المنهجية العلمية.

٣- الاطلاع على الأساليب الإحصائية المستخدمة.

منهجية الدراسة وإجراءاتها

منهج الدراسة

اتبعت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي، بأسلوب تحليل المحتوى، وهو عبارة عن أسلوب بحثي يتم من أجل الوصول إلى وصف كمي هادف ومنظم لمحتوى الاتصال (العساف، ٢٠١٢). وتعرفه الباحثة اجرائيا بأنه: وصف لمضمون محتوى كتاب العلوم للصف الرابع الأساسي في فلسطين الطبعة ٢٠٢٠/٢٠٢١م.

مجتمع الدراسة

تمثل مجتمع الدراسة الحالية في كتاب العلوم المقرر على الصف الرابع الأساسي في الفصلين الدراسيين الأول والثاني نسخة الطالب في فلسطين للعام ٢٠٢٢.

عينة الدراسة

تمثلت عينة الدراسة في الموضوعات الواردة في كتاب العلوم المقرر على الصف الرابع الأساسي في الفصلين الدراسيين الأول والثاني نسخة الطالب في فلسطين للعام ٢٠٢٢.

أداة الدراسة

تحقيقاً لأهداف الدراسة، وسعياً للإجابة عن أسئلتها؛ استخدمت الباحثة أداة تحليل المحتوى التي وردت في دراسة (الحربي والجبر، ٢٠١٩)، حيث تم بناء قائمة بأبعاد التنمية المستدامة الواجب توافرها في محتوى كتب العلوم، ثم تم تحويل هذه القائمة إلى بطاقة تحليل محتوى؛ ليتم في ضوئها تحليل الكتاب. وقد اتبعت الباحثة ما يلي:

١. الاطلاع على الدراسات والأدبيات والمراجع التي تناولت موضوع التنمية المستدامة ومراجعتها.

٢. إعداد بطاقة تحليل المحتوى في صورتها الأولية، حيث تضمنت أبعاد التنمية المستدامة: البعد الاجتماعي والبعد البيئي والبعد الاقتصادي، وكل منها يتضمن عدة قضايا رئيسية، وينبثق منها عدد من المؤشرات، كالتالي:

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

أ. البعد الاجتماعي: يتضمن (٥) قضايا رئيسية (المسؤولية الاجتماعية، الصحة، السكن والسكان، التعليم، الأمن والسلام)، يندرج تحتها عدة مؤشرات يبلغ مجموعها (٢٦) مؤشراً.
ب. البعد البيئي: يتضمن (٥) قضايا رئيسية (الاهتمام بالبيئة والغلاف الجوي البيئي، الأراضي، التنوع الحيوي، البحار والمحيطات، المياه العذبة)، يندرج تحتها (٢٣) مؤشراً.
ت. البعد الاقتصادي: يتضمن (٣) قضايا رئيسية (التنمية الاقتصادية، مستويات إدارة الإنتاج، ثقافة الاستهلاك) يندرج تحتها (٢١) مؤشراً.
٣. للتحقق من الصدق الظاهري للأداة: قامت الباحثة بعرض الأداة على مجموعة من المحكمين من ذوي الاختصاص في المناهج وطرق تدريس العلوم ومن ثم تعديل الأداة وفقا لملاحظاتهم.
٤. تم التحقق من ثبات أدوات الدراسة بطريقتين:
أ. ثبات المحللين: تم تحليل محتوى كتاب العلوم وفقا لأبعاد التنمية المستدامة من قبل قامت الباحثة ومحللة أخرى متخصصة في مجال مناهج تدريس العلوم، وتم استخدام معادلة هولستي للثبات، حيث بلغ معامل الثبات لأداة التحليل ٩٤%
ب. ثبات الإعادة: قامت الباحثة بتحليل عينة الدراسة مرتين على فترتين يفصل بينهما (٢١) يوماً، وباستخدام معادلة هولستي للثبات بلغ معامل الثبات لبطاقة التحليل ٩٢% وتعتبر هذه القيم مرتفعة.
٥. إجراءات التحليل:
اعتمدت الباحثة في تحليل المحتوى على الخطوات التالية:
١. الهدف من التحليل: التعرف على مستوى تضمين محتوى كتاب العلوم للصف الرابع الابتدائي في فلسطين لأبعاد التنمية المستدامة، وفقاً للأداة المعدة لذلك.
٢. فئة التحليل: تم تحديد فئات التحليل، وهي القضايا الرئيسية التي تندرج تحت أبعاد التنمية المستدامة (البعد الاجتماعي والبعد البيئي والبعد الاقتصادي) ويبلغ مجموعها (١٣)، والتي تتضمن عددا من المؤشرات ويبلغ مجموعها (٧٠).
٣. وحدة التحليل: تم تحديد وحدة التحليل وهي الفقرة لملاءمتها لطبيعة الدراسة وأهدافها.
٤. عينة التحليل: تمثلت عينة التحليل في جميع الموضوعات الواردة في كتاب العلوم للصف الرابع الابتدائي بفصليه الأول والثاني، الطبعة الرابعة ٢٠٢٠ مع مراعاة الآتي:
أ. التحليل وفقاً لأبعاد التنمية المستدامة، وقضاياها الرئيسية والفرعية.

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

ب. اشتمال التحليل على الأشكال والصور ومشاريع الوحدات والتجارب الاستهلالية والاثراءات العلمية والأنشطة الواردة في المحتوى و الاستقصاءات الحياتية.

وقد تم اعتماد معيار التحليل على النحو التالي:

أقل من ٣٠	مستوى تضمين ضعيف
من ٣٠ إلى أقل من ٧٠	مستوى تضمين متوسط
من ٧٠ إلى ١٠٠	مستوى تضمين عالي.

نتائج الدراسة

الإجابة على السؤال الرئيس: ما مدى تضمين أبعاد التنمية المستدامة في كتاب العلوم للصف الرابع الأساسي في فلسطين؟

للإجابة عن السؤال الأول للدراسة تم حساب التكرارات والنسب المئوية لأبعاد التنمية المستدامة في محتوى كتاب العلوم للصف الرابع الابتدائي، وهي ثلاثة أبعاد: البعد الاجتماعي والبعد البيئي والبعد الاقتصادي، ويظهر الجدول التالي هذه التكرارات والنسب المئوية بصفة عامة.

جدول (١): التكرارات والنسب المئوية لأبعاد التنمية المستدامة

الابعاد	مستوى التضمين				المجموع الكلي	%
	الفصل الأول		الفصل الثاني			
	التكرار	%	التكرار	%		
البعد الاجتماعي	24	70.6%	10	31.3%	34	51.5%
البعد البيئي	4	11.8%	19	59.4%	23	34.8%
البعد الاقتصادي	6	17.6%	3	9.4%	9	13.6%
المجموع	34	100.0%	32	100.0%	66	100.0%
المجموع الكلي	66					
متوسط تضمين أبعاد التنمية المستدامة في كتاب العلوم للصف الرابع						33.3%

يتضح من جدول رقم (١) أن مستوى تضمين أبعاد التنمية المستدامة في كتاب العلوم للصف الرابع الأساسي بلغ (٦٦) تكرارا، ونسبة تضمين بلغت (٣٣,٣٣%)، أي مستوى تضمين متوسط، وهذه النتيجة تتفق مع نتيجة دراسة (٢٠٢٠) والسماني (٢٠٢٠)، وتختلف مع دراسة العجلان (٢٠٢٢) والشريف (٢٠٢٢) التي ترى ضعف في المستوى العام لمحتوى مقررات مناهج العلوم.

كما يبين الجدول أن البعد الاجتماعي هو الأكثر تكراراً بنسبة (٥١.٥%) وبمستوى تضمين متوسط، يليه البعد البيئي بنسبة (٣٤.٨%)، بينما جاء البعد الاقتصادي بمستوى تضمين منخفض بنسبة (١٣.٦%).

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

للإجابة عن السؤال الثاني للدراسة: ما مدى تضمين مجال التنمية المستدامة الاجتماعي في كتاب العلوم للصف الرابع الأساسي في فلسطين؟

تم حساب التكرارات والنسب المئوية للقضايا الرئيسة والفرعية للبعد الاجتماعي في محتوى كتاب العلوم للصف الرابع الأساسي في فلسطين، حيث كانت النتيجة كما يلي في الجدول التالي:

جدول رقم (٢): مستوى تضمين محتوى كتاب العلوم للصف الرابع الأساسي في فلسطين للبعد الاجتماعي للتنمية المستدامة

المؤشرات	مستوى التضمين				المجموع الكلي	%
	الفصل الأول		الفصل الثاني			
	التكرار	%	التكرار	%		
المسؤولية الاجتماعية						
القيم والأخلاق (الإنسانية والاجتماعية)	1	4.2%	1	10.0%	2	5.9%
المساواة بين أفراد المجتمع	0	0.0%	0	0.0%	0	0.0%
الوعي أهمية العمل الاجتماعي	1	4.2%	0	0.0%	1	2.9%
التوزيع العادل لفرص العمل بين أفراد المجتمع	1	4.2%	0	0.0%	1	2.9%
المجموع	3	12.5%	1	10.0%	4	11.8%
الصحة		0.0%		0.0%	0	0.0%
أضرار التدخين الصحية على الفرد والمجتمع	2	8.3%	0	0.0%	2	5.9%
دور النظافة في الصحة العامة للمجتمع	3	12.5%	0	0.0%	3	8.8%
أهمية تنويع مصادر الغذاء	3	12.5%	0	0.0%	3	8.8%
أضرار الأغذية الفاسدة على صحة الانسان	1	4.2%	0	0.0%	1	2.9%
علاقة سوء التغذية بالأمراض	1	4.2%	1	10.0%	2	5.9%
إساءة استخدام الأدوية	1	4.2%	0	0.0%	1	2.9%
الوقاية من الأمراض المعدية وغير المعدية	2	8.3%	1	10.0%	3	8.8%
استخدام التقنيات الحديثة في حفظ	1	4.2%	0	0.0%	1	2.9%

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

وتخزين الأغذية						
المجموع	14	58.3%	2	20.0%	16	47.1%
السكن والسكان		0.0%		0.0%	0	0.0%
توفير السكن الملائم لجميع أفراد المجتمع	0	0.0%	0	0.0%	0	0.0%
توفير الاحتياجات الملائمة داخل وخارج السكن	1	4.2%	0	0.0%	1	2.9%
الآثار السلبية للانفجار السكاني وإيجاد الحلول لذلك	0	0.0%	0	0.0%	0	0.0%
النزوح للمدن وطرق علاجها	0	0.0%	0	0.0%	0	0.0%
سوء توزيع الكثافة السكانية والأحياء العشوائية	0	0.0%	0	0.0%	0	0.0%
المجموع	1	4.2%	0	0.0%	1	2.9%
التعليم		0.0%		0.0%	0	0.0%
الاهتمام بجودة التعليم من خلال الحصول على التعليم الشامل لجميع مستويات التعليم	1	4.2%	0	0.0%	1	2.9%
توفير المستلزمات والمعلمين في المناطق النائية والريفية		0.0%	1	10.0%	1	2.9%
تعزيز فرص التعلم مدى الحياة للجميع	1	4.2%	0	0.0%	1	2.9%
تعزيز مهارتي القراءة والكتابة	2	8.3%	0	0.0%	2	5.9%
تعزيز مهارات التفكير السليم	2	8.3%	1	10.0%	3	8.8%
المجموع	6	25.0%	2	20.0%	8	23.5%
الأمن والسلام		0.0%		0.0%	0	0.0%
نشر الوسطية وثقافة التسامح والسلام، وتجنب العنف	0	0.0%	1	10.0%	1	2.9%
عدم استخدام مواد خطرة داخل المدن السكانية	1	4.2%	0	0.0%	1	2.9%
المحافظة على الأمن مسؤولية الجميع	0	0.0%	0	0.0%	0	0.0%
الوعي بالأمن السيبراني	0	0.0%	0	0.0%	0	0.0%

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

المجموع	1	4.2%	5	50.0%	6	17.6%
المجموع الكلي	24	100.0%	10	100.0%	34	51.5%
المجموع لتكرارات محتوى كتب الفصلين الدراسيين	34					

يتضح من الجدول (٢) أن نسبة تضمين البعد الاجتماعي في محتوى كتاب العلوم للصف الرابع الأساسي في فلسطين (٥١.٥%) بمستوى تضمين متوسط، كما تضمن محتوى كتاب العلوم القضايا الرئيسية للبعد الاجتماعي، للتنمية المستدامة بمستويات متفاوتة، وكانت قضية الصحة هي الأكثر تكراراً وبمستوى تضمين متوسط بنسبة بلغت (٤٧.١٠%)، وفي المرتبة الثانية جاءت قضية التعليم بمستوى تضمين ضعيف بلغت نسبته (٢٣.٥٠%)، وفي المرتبة الثالثة جاءت قضية الأمن والسلام بمستوى تضمين ضعيف بنسبة (١٧.٦٠%)، يليه قضية المسؤولية الاجتماعية بمستوى ضعيف بنسبة (١١.٨٠%)، وأخيرا جاءت قضية السكن والسكان بمستوى تضمين ضعيف جدا ونسبة (٢.٩٠%).

للإجابة عن السؤال الثالث للدراسة: ما مدى تضمين مجال التنمية المستدامة البيئي في كتاب العلوم للصف الرابع الأساسي في فلسطين؟

تم حساب التكرارات والنسب المئوية للقضايا الرئيسة والفرعية للبعد البيئي في محتوى كتاب العلوم للصف الرابع الأساسي في فلسطين، حيث كانت النتيجة كما يلي في الجدول التالي:

جدول رقم (٣): مستوى تضمين محتوى كتاب العلوم للصف الرابع الأساسي في فلسطين للبعد البيئي للتنمية المستدامة

المؤشرات	مستوى التضمين				المجموع الكلي	%
	الفصل الأول		الفصل الثاني			
	التكرار	%	التكرار	%		
الاهتمام بالبيئة والغلاف الجوي						
معرفة آثار العناصر والمركبات الكيميائية على البيئة	0	0.0%	0	0.0%	0	0.0%
الآثار السلبية لمنتجات العلوم والهندسة والتكنولوجيا	0	0.0%	1	5.3%	1	4.3%
أهمية الحفاظ على توازن غازات الغلاف الجوي	1	25.0%	0	0.0%	1	4.3%
آثار تغير المناخ وطرق التصدي لها	0	0.0%	0	0.0%	0	0.0%

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

4.3%	1	5.3%	1	0.0%	0	الآثار المترتبة على ظاهرة الاحتباس الحراري
4.3%	1	5.3%	1	0.0%	0	أنواع التلوث البيئي الجوي والحد من تأثيره
17.4%	4	15.8%	3	25.0%	1	**المجموع**
						اليابسة
0.0%	0	0.0%	0	0.0%	0	ترشيد استخدام الأراضي
4.3%	1	5.3%	1	0.0%	0	أسباب التصحر ومكافحته ووقف تدهور الأراضي
4.3%	1	5.3%	1	0.0%	0	حماية النظم البيئية البرية وتعزيز استخدامه
8.7%	2	5.3%	1	25.0%	1	الرعي الجائر والاحتطاب والقطع الجائر للأشجار وآثارها السلبية على البيئة
4.3%	1	5.3%	1	0.0%	0	إدارة الغابات والمحافظة عليها
4.3%	1	5.3%	1	0.0%	0	طرق المحافظة على الأشجار والحشائش
4.3%	1	5.3%	1	0.0%	0	الثروات الطبيعية وطرق المحافظة عليها
30.4%	7	31.6%	6	25.0%	1	**المجموع**
0.0%	0	0.0%		0.0%		**التنوع الحيوي**
4.3%	1	5.3%	1	0.0%	0	الصيد الجائر وتهديد الحياة البرية
4.3%	1	5.3%	1	0.0%	0	صيد الأسماك وأضراره على البيئة أثناء فترة التكاثر
8.7%	2	5.3%	1	25.0%	1	حماية الحياة البرية (المحميات)
4.3%	1	5.3%	1	0.0%	0	طرق وقف تدهور التنوع البيولوجي
21.7%	5	21.1%	4	25.0%	1	المجموع
0.0%	0	0.0%		0.0%		**البحار والمحيطات**

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

أضرار إلقاء مخلفات المصانع والصرف الصحي في مياه البحار والمحيطات	0	0.0%	1	5.3%	1	4.3%
طرق المحافظة على المحيطات والموارد البحرية	0	0.0%	1	5.3%	1	4.3%
أضرار تسرب النفط من ناقلا النفط	0	0.0%	1	5.3%	1	4.3%
المجموع	0	0.0%	3	15.8%	3	13.0%
المياه العذبة		0.0%		0.0%	0	0.0%
تلوث المياه وما تسببه من أمراض	1	25.0%	1	5.3%	2	8.7%
طرق الحصول على مياه صالحة للشرب	0	0.0%	1	5.3%	1	4.3%
استثمار المياه الجوفية وترشيد استهلاك المياه العذبة	0	0.0%	1	5.3%	1	4.3%
المجموع	1	25.0%	3	15.8%	4	17.4%
المجموع الكلي	4	100.0%	19	100.0%	23	34.8%
المجموع لتكرارات محتوى كتب الفصلين الدراسيين	23					

يتضح من الجدول (٣) أن نسبة تضمين البعد البيئي في محتوى كتاب العلوم للصف الرابع الأساسي في فلسطين (٣٤.٨%) بمستوى تضمين متوسط، كما تضمن محتوى كتاب العلوم القضايا الرئيسية للبعد البيئي للتنمية المستدامة بمستويات متفاوتة، وكانت قضية اليابسة هي الأكثر تكراراً وبمستوى تضمين متوسط بنسبة بلغت (٣٠.٤%)، وفي المرتبة الثانية جاءت قضية التنوع الحيوي بمستوى تضمين ضعيف بلغت نسبته ٢١.٧%، وفي المرتبة الثالثة جاءت كل من قضية الاهتمام بالبيئة والغلاف الجوي، وقضية المياه العذبة بمستوى تضمين ضعيف بنسبة (١٧.٤٠%) لكل منهما، وأخيراً جاءت قضية البحار والمحيطات بمستوى ضعيف بنسبة (١٣%).

للإجابة عن السؤال الثالث للدراسة: ما مدى تضمين مجال التنمية المستدامة الاقتصادي في كتاب العلوم للصف الرابع الأساسي في فلسطين؟

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

تم حساب التكرارات والنسب المئوية للقضايا الرئيسة والفرعية للبعد الاقتصادي في محتوى كتاب العلوم للصف الرابع الأساسي في فلسطين، حيث كانت النتيجة كما يلي في الجدول التالي:

جدول رقم (٤): مستوى تضمين محتوى كتاب العلوم للصف الرابع الأساسي في فلسطين للبعد الاقتصادي للتنمية المستدامة

المؤشرات	مستوى التضمين				المجموع الكلي	%
	الفصل الأول		الفصل الثاني			
	التكرار	%	التكرار	%		
التنمية الاقتصادية						
تحسين المستوى المعيشي بما يضمن رفاهية الإنسان	0	0.0%	0	0.0%	0	0.0%
رفع مستوى الاقتصاد القائم على التقنية ورأس المال البشري	0	0.0%	0	0.0%	0	0.0%
تشجيع ابتكار واستخدام التقنيات المتنوعة	1	16.7%	0	0.0%	1	11.1%
تنويع الاقتصاد الوطني	0	0.0%	0	0.0%	0	0.0%
الزراعة ودورها في تحقيق التنمية الاقتصادية	0	0.0%	0	0.0%	0	0.0%
الصناعة ودورها في تحقيق التنمية الاقتصادية	0	0.0%	0	0.0%	0	0.0%
أهمية الثروة المعدنية في دعم الاقتصاد الوطني	0	0.0%	0	0.0%	0	0.0%
ضمان وجود أنماط استهلاك وإنتاج مستدامة	0	0.0%	0	0.0%	0	0.0%
استثمار الطاقة المتجددة (الشمسية، المياه، الرياح)	0	0.0%	1	33.3%	1	11.1%
التشجيع على المهن المتعلقة بالعلوم والتكنولوجيا والعمل بأشكاله	1	16.7%	0	0.0%	1	11.1%
المجموع	2	33.3%	1	33.3%	3	33.3%
مستويات إدارة الإنتاج		0.0%		0.0%	0	0.0%
زيادة موارد الإنتاج المتاحة	0	0.0%	0	0.0%	0	0.0%
الاستثمار في تدوير النفايات الصلبة	1	16.7%	0	0.0%	1	11.1%

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

ترشيد استيراد المواد الغذائية وتحقيق الاكتفاء الذاتي	0	0.0%	0	0.0%	0	0.0%
زيادة معدلات النمو في مجالات الإنتاج	0	0.0%	0	0.0%	0	0.0%
الاهتمام بالثروات والمواد المكتشفة المخزونة (الطاقة بأنواعها)	1	16.7%	1	33.3%	2	22.2%
رفع مستوى الكفاية والفاعلية للأفراد والمنظمات	0	0.0%	0	0.0%	0	0.0%
المجموع	2	33.3%	1	33.3%	3	33.3%
ثقافة الاستهلاك		0.0%		0.0%	0	0.0%
تقليل معدلات الاستهلاك	1	16.7%	0	0.0%	1	11.1%
تعزيز اتجاهات الادخار والاستثمار	0	0.0%	0	0.0%	0	0.0%
ترسيخ مبدأ التوازن بين الأجيال في استهلاك الموارد	0	0.0%	1	33.3%	1	11.1%
غرس مفهوم ترشيد الاستهلاك للطاقة	1	16.7%	0	0.0%	1	11.1%
الإدارة الكفء للموارد الطبيعية	0	0.0%	0	0.0%	0	0.0%
المجموع	2	33.3%	1	33.3%	3	33.3%
المجموع الكلي	6	100.0%	3	100.0%	9	13.6%
المجموع لتكرارات محتوى كتب الفصلين الدراسيين	9					

يتضح من الجدول (٤) نسبة تضمين البعد الاقتصادي في محتوى كتاب العلوم للصف الرابع الأساسي في فلسطين (١٣.٦%) بمستوى تضمين ضعيف، كما تضمن محتوى كتاب العلوم القضايا الرئيسية للبعد الاقتصادي للتنمية المستدامة بمستويات متساوية حيث جاءت قضايا التنمية الاقتصادية ومستويات إدارة الإنتاج وثقافة الاستهلاك بمستوى تضمين متوسط وبنسبة بلغت (٣٣.٣٠%) لكل منهم.

ملخص نتائج الدراسة والتوصيات

النتائج

١- يتضح من نتائج التحليل أن مستوى تضمين أبعاد التنمية المستدامة في كتاب العلوم للصف الرابع الأساسي بلغ (٦٦) تكرارا، ونسبة تضمين بلغت (٣٣,٣٣%)، أي مستوى تضمين متوسط.

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

٢- كما اظهرت النتائج أن البعد الاجتماعي هو الأكثر تكراراً بنسبة (٥١.٥%) وبمستوى تضمين متوسط، يليه البعد البيئي بنسبة (٣٤.٨%)، بينما جاء البعد الاقتصادي بمستوى تضمين منخفض بنسبة (١٣.٦%).

التوصيات

في ضوء نتائج الدراسة توصي الباحثة بما يلي:

١. ضرورة اهتمام الخبراء والتربويين ومطوري المناهج في فلسطين بأبعاد التنمية المستدامة في مناهج العلوم.
٢. إعادة النظر في مناهج العلوم للمرحلة الأساسية على تضمين أبعاد التنمية المستدامة في محتواها.
٣. الاستفادة من قائمة أهداف التنمية المستدامة ومؤشراتها التي قامت الباحثة باستخدامها في مناهج المراحل المختلفة.

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

المراجع العربية:

الألمعى، علي عبده. (٢٠١٨). **التعليم- دليل التخطيط نحو المستقبل ٢٠٣٠**، الرياض: مكتب التربية العربي لدول الخليج.

أمبوسعيدي، عبد الله؛ والبلوشي، سليمان. (٢٠١٥). **طرائق تدريس العلوم: مفاهيم وتطبيقات عملية** (ط٣). عمان: دار المسيرة.

بني ياسين، آلاء (٢٠١٨). **مستوى إدراك مديري المدارس في محافظة الزرقاء لمكونات التربية من أجل التنمية المستدامة**، رسالة ماجستير، كلية العلوم التربوية، جامعة آل البيت، الأردن.

جميل, بدري ونجم, وفاء ورزوقي, رعد. (٢٠١٦). **التربية البيئية للمرحلة الأولى**, مكتبة عادل للطباعة, بغداد.

الحربي، منى والجبر، لولوه. (٢٠١٩). تحليل محتوى كتب العلوم للمرحلة المتوسطة في المملكة العربية السعودية وفقاً لأبعاد التنمية المستدامة، **المجلة الالكترونية الشاملة متعددة المعرفة لنشر الأبحاث العلمية والتربوية MECSJ**، العدد (١٧).

الرشيد، بسام. (٢٠٢٠). مستوى تضمين محتوى أهداف التنمية المستدامة لرؤية المملكة العربية السعودية ٢٠٣٠ في كتاب العلوم للصف الثالث الابتدائي (دراسة تحليلية). **مجلة كلية التربية**، جامعة الأزهر، ٢(١٨٥).

الركابي، قصي. (٢٠١٨). أبعاد التنمية المستدامة في محتوى كتاب علم الأحياء للمرحلة الإعدادية: دراسة تحليلية. **مجلة كلية التربية الأساسية**، ٢٤(١٠٠).

السامرائي، أفراح؛ والعفون، نادية. (٢٠١٧). تحليل محتوى كتاب العلوم للصف الرابع الابتدائي وفقا لابعاد التنمية المستدامة (بحث مقدم). المؤتمر الدولي الثالث: مستقبل اعداد المعلم وتنميته بالوطن العربي، الجيزة، مصر.

السماني، محمد. (٢٠٢٠). مدى تضمين مفاهيم التنمية في مقرر الدراسات الاجتماعية والوطنية للصف الثالث المتوسط بالمملكة العربية السعودية. **المجلة الدولية للأبحاث التربوية**، ٤٤(٢).

سليمان، برهان. (٢٠١٦). مفهوم وأهداف التنمية المستدامة.

http://borhansoliman.com

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

الشريف، ميساء (٢٠٢٢). تحليل محتوى كتاب العلوم للصف الثالث متوسط في المملكة العربية السعودية في ضوء أبعاد التنمية المستدامة، **مجلة جامعة أم القرى للعلوم التربوية والنفسية**، ١٥(٣).

العجلان، مها. (٢٠٢٢). تقويم محتوى كتب علوم الصف الرابع بالمرحلة الابتدائية في ضوء المعايير الوطنية لمناهج العلوم بالمملكة العربية السعودية، **مجلة المناهج وطرق التدريس**، ١(١٤).

العساف، صالح (٢٠١٢). **المدخل إلى البحث في العلوم السلوكية**، الرياض: دار العبيكان.

العفون، نادية. ؛ و الرازقي، وسن. (٢٠١٧). تحليل محتوى كتاب العلوم للصف الثاني الابتدائي وفقاً لأبعاد التنمية المستدامة. **مجلة البحوث التربوية والنفسية**، ع(٥٢), كلية التربية للعلوم الصرفة ابن الهيثم.

العوفي، محمد بن علي. (٢٠١٧). رؤية استراتيجية مقترحة للتعليم من أجل التنمية المستدامة في دول الخليج العربي، **رماح للبحوث والدراسات**، ع(٢٢), الجزائر.

القميزي, حمد بن عبد الله. (٢٠١٥). دور محتوى مناهج العلوم في تنمية مفاهيم التنمية المستدامة لدى طلاب المرحلة المتوسطة بالمملكة العربية السعودية. **مجلة التربية العلمية**, ج١٨, ع٢.

المطيري، أشواق وعمر، سوزان (٢٠٢٢). مستوى تضمين أبعاد التنمية المستدامة في محتوى كتاب العلوم للصف السادس الابتدائي في المملكة العربية السعودية. **مجلة جامعة القدس المفتوحة للأبحاث والدراسات التربوية والنفسية**، ١٣ (٤٠).

موسى، كون (٢٠١٢). **المناهج التربوية**. شركة مطابع السودان للعملة، الخرطوم.

نصار، محمد. (٢٠١٩). برنامج مقترح في ضوء أبعاد التنمية المستدامة لتنمية مهارات التفكير المستقبلي في مادة العلوم لتلاميذ المرحلة الإعدادية. **مجلة البحث العلمي في التربية**, ١٥(٢٠).

الهدابية، هاجر. (٢٠١٨). واقع تضمين التعليم الأساسي بسلطنة عُمان لأهداف التعليم من أجل التنمية المستدامة (أطروحة ماجستير، منشورة)، جامعة السلطان قابوس.

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

المراجع الاجنبية:

Joao, P., Sa ,P., Henriques, M. H., Rodrigues, A. V. (2022). **Sustainable Development in Basic Education Science in Portugal – Perspective of Official Curriculum Documents. Sustainability**, 14(9).

Zguir, M. F., Dubis, S., Koc, M. (2022). Embedding Education for sustainable development (ESD) and SDGs values in curriculum: A comparative review on Qatar, Singapore and New Zealand**, Journal of Cleaner Production**.

UNESCO (2017). Education to achieve sustainable development goals. **The United Nations educational, scientific and cultural organization.**

Jimenez, D., Lerch, J. &Bromley, P. (2017). Education for global citizen shipands us tainable development in social science textbooks, **European Journal of Education**, 12(6), 1-17.

Kim, A., Bansal, P., & Haugh, H. (2019). No time like the present: How a present time perspective can foster sustainable development. **Academy of management Journal**, 62(2).

Pirosca, G.I., Oprescu, G.L.S, Badea,L., Dedu, S. (2020). Education for ususstainable development- an evaluation of students' perception within the Bucharest university of economic studies**.** Amfiteatru Economic, 22(54).

Noushcen, A., Zai, S., Waseem, M.,& Khan, S. (2019). Education for sustainable development (ESD): Effect of sustainability education on pre-service teachers' attitude

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

towards sustainable development (SD). **Journal of cleaner production, 119537, Article in press**.

Holdsworth, Sarah& Thomas, Ian. (2015). Framework for Introducing Education for Sustainable Development into University Curriculum. **Journal of Education for Sustainable Development**, 9(2):137-159

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

دراسة تحليلية تقويمية لمنهاج اللغة الإنجليزية للصف السادس من وجهة نظر المعلمين في محافظة بيت لحم

An analytical and evaluative study of the English language curriculum for the sixth grade from the teachers' point of view in Bethlehem Governorate

إعداد

نادية الديك

Nadia Al-Deek

طالبة دكتوراه في المناهج وطرق التدريس، جامعة القدس

د .إيناس عارف صالح ناصر

Dr. Enas Aref Saleh Nasser

أستاذ مشارك ، كلية العلوم التربوية، جامعة القدس

Doi: 10.21608/jasep.2024.391158

استلام البحث : ٩ / ٩ /٢٠٢٤

قبول النشر: ١٠ / ١٠ / ٢٠٢٤

الديك، نادية وناصر، إيناس عارف صالح (٢٠٢٤). دراسة تحليلية تقويمية لمنهاج اللغة الإنجليزية للصف السادس من وجهة نظر المعلمين في محافظة بيت لحم. ***المجلة العربية للعلوم التربوية والنفسية***، المؤسسة العربية للتربية والعلوم والآداب، مصر،٨(٤٢) ، ٥٤٣ – ٥٨٨.

http://jasep.journals.ekb.eg

دراسة تحليلية تقويمية لمنهاج اللغة الإنجليزية للصف السادس من وجهة نظر المعلمين في محافظة بيت لحم

المستخلص:

هدفت هذه الدراسة إلى تحليل وتقويم كتاب اللغة الإنجليزية للصف السادس الأساسي من وجهة نظر المعلمين، وذلك باستخدام أسلوب المنهج الوصفي (تحليل المحتوى) لكتاب اللغة الإنجليزية للصف السادس الأساسي وقد استخدمت الباحثة في الدراسة أداتان: تحليل محتوى الكتاب من حيث الأهداف التعليمية، مكونات المعرفة، الأنشطة التعليمية، أسئلة التقويم)، استبانة موزعة على مجالات (الأهداف التعليمية، المحتوى وعناصره، الأنشطة التعليمية، التقويم، الشكل والإخراج الفني للكتاب) لجمع المعلومات من أفراد عينة الدراسة، وقد تحققت الباحثة من صدق الأداتين وثباتهما بالطرق المناسبة، وقد تكون مجتمع الدراسة من كتاب اللغة الإنجليزية للصف السادس الأساسي، ومن جميع المعلمين والمعلمات الذين يقومون بتدريس منهاج اللغة الإنجليزية للصف السادس الأساسي للعام الدراسي ٢٠٢٤ في مدينة بيت لحم والبالغ عددهم (93) معلما ومعلمة، وقد تكونت عينة الدراسة من (٨١) معلماً ومعلمةً بنسبة (٨٠%)، وقد اختيرت بالطريقة الطبقية العشوائية من حجم المجتمع الأصلي . وللوصول إلى نتائج الدراسة استخدم اختبار ((ت)) وتحليل التباين الأحادي Way ANOVA One لحساب الفروق بين المتوسطات الحسابية، وكذلك اختبار شيفيه للمقارنات البعدية المعرفة دلالات الفروق بين المتوسطات الحسابية لمتغيرات البحث، والمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والنسب المئوية. وأظهرت النتائج : أن درجة تقويم كتاب اللغة الإنجليزية للصف السادس الأساسي على محاور الاستبانة جاءت مرتفعة، كما أظهرت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بَيْنَ مُتَوسِّطاتِ تقديرات المعلمين التقويمية لكتاب اللغة الإنجليزية للصف السادس الأساسي تعزى لمتغير الجنس (ذكر، انثى) ،وإلى وجود فروق في تقديرات المعلمين التقويمية لكتاب اللغة الإنجليزية للصف السادس الأساسي تعزى لمتغير الخبرة ،وكذلك يوجد فروق بَيْنَ مُتَوسِّطاتِ تقديرات المعلمين التقويمية لكتاب اللغة الإنجليزية للصف السادس الأساسي تعزى لمتغير المؤهل العلمي . وأوصت الدراسة بعدد من التوصيات، أهمها: إعداد قائمة تتضمن المعايير العالمية الواجب مراعاتها في كتب اللغة الإنجليزية بحيث تراعى هذه المعايير في بناء المناهج وتأليف الكتب .

الكلمات المفتاحية : تحليل المحتوى ، التقويم ، المنهاج .

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

Abstract:

This study aims at analyzing and evaluating the Arabic language textbook of grade 6 from the teachers perspectives using the descriptive methodology. To collect data from the sample of the study, the researcher used two instruments: analysing the textbook itself (learning objectives, knowledge components, activities and evaluation) and a questionnaire with five aspects: (learning objectives, content, activities, evaluation the layout of the textbook). The researcher tested the validity and reliability of the two instruments with the suitable methods. The population of the study consists from the Arabic Language textbook of grade 6 and all teachers of English language who teach grade 6 in Bethlegem in the year 2024 with about 93 teachers. The sample consists of 105 teacher chosen randomly. T- test is used to get the results of the study and One way ANOVA to find the differences between the means . shefeh test is used to show the significances of the differences between the means for the variables of the study and the standard deviations and the percentages. The results showed that the evaluation degree of the English language textbook for the sixth grade was high across the questionnaire axes. The results also indicated that there were no statistically significant differences between the average evaluative ratings of teachers for the English language textbook for the sixth grade attributed to the gender variable (male, female). However, there were differences in the evaluative ratings of teachers for the English language textbook for the sixth grade attributed to the experience variable, as well as differences in the average evaluative ratings of teachers attributed to the academic qualification variable. The study recommended several suggestions, the most important of which is to prepare a list that includes the global standards that should

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

be considered in English language textbooks so that these standards are taken into account in curriculum development and textbook authorship.

Keywords: content analysis, evaluation, curriculum.

المقدمة:

لعل أبرز ما يميز عصرنا الحالي، ذلك الوعي المتزايد بأهمية التعليم باعتباره أساس كل تنمية مما يجعل الدول تتبني سياسات تربوية ذات فلسفات متميزة مستوحاة من تشريعاتها وتنظيماتها ومبنية على أصول المجتمع و طبيعته ، وتعتبر مناهج التعليم الأداة الرئيسة والفاعلة في بناء الأفراد الذين تقوم عليهم ركائز المجتمعات ويحرص خبراء المناهج دائما على بيان العلاقة بين المنهج والكتاب المدرسي باعتباره وعاء المحتوى يمثل مكوناً من مكونات المناهج. وعلى الرغم من تعدد مصادر التعليم إلا أن الكتاب المدرسي يمثل القاسم المشترك لدى الطلاب في مراحل التعليم، (الأغا، ٢٠٠٠)

فالكتاب المدرسي ترجمة للمنهاج ويأتي في مقدمة الوسائل التعليمة التي تسهم في تنفيذ المنهاج وتحقيق أهدافه فهو المرجع الرئيس وربما الوحيد للمعلم والطالب في المناهج السائدة في معظم دول العالم، وهو أهم المصادر العلمية والأدبية التي يكتسب من خلالها المتعلمين والمعلمين المعارف والاتجاهات والقيم والمبادئ والحقائق المختلفة لبناء المعرفة والثقافة العلمية المزدهرة والسليمة والمتميزة في المجتمع، فهو عامل مؤثر في العملية التربوية، و أداة تحقيق الأهداف التربوية التي خطط لها المنهج، ويعتبر أحد العناصر المكونة للنظام التعليمي وركيزة أساسية لإنجاح العملية التربوية . ونظراً لهذه المركزية للكتاب فإنه يجب أن يعكس عناصر المنهاج المدرسي بشكل افضل. ويؤكد الوكيل و المفتي (٢٠٠٥) على ضرورة القيام بعملية تقييم للكتاب المدرسي لمعرفة مدى صلاحيته وجودته ومناسبته لحاجات التلاميذ والمجتمع المحلي، وتعد دراسة الكتب المدرسية وتقويمها وتحليلها من الدراسات المهمة في ميدان المناهج وطرق التدريس، ويمثل التقويم التربوي أهمية كبيرة لكل من المعلم والمتعلم والمنهج الدراسي والإدارة التعليمية وأولياء الأمور وكل من له علاقة بالعملية التربوية .

أن التقويم يعمل على تقديم صورة واضحة للمسئولين عن واقع المناهج التعليمية، ويفتح المجال أمام الباحثين لإجراء المزيد من الأبحاث في مجال تقويم المناهج وتطويرها، ويعطي المعلمين صور واضحة حول المنهج المستخدم في ضوء نتائج التقويم، بالإضافة إلى أنه يعد ضرورة لتلبية احتياجات المتعلمين المتغيرة

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

والمتطورة بتطور الحياة والعلم، وكذلك وسيلة لمواكبة التقدم العلمي والتكنولوجي المتسارع ولهذا فقد كان لتحليل عناصر الكتب المدرسية أهمية كبيرة من أجل الوصول إلى نتائج إيجابية تسهم في تطوير الكتب، وتحسين العملية التربوية المتعلقة بها، والكشف عن مدى ترجمة الكتب للأهداف، وقدرتها على خدمة الناحية العلمية والسيكولوجية المتعلقة بالمرحلة الدراسية التي وضعت لها، وتجسيد صورة واضحة عن جوانب القوة والضعف في الكتب ووضعها بين يدي صانعي القرار ممن يؤثرون في العملية التعليمية ويتأثرون بها، والإسهام في تطوير وتحسين محتوى الكتب من خلال التعديل أو الحذف أو الإضافة، وبالتالي تطوير عملية التدريس، والمساهمة في تقديم منهجية للبحث في تقويم الكتب المدرسية ، يمكن الاقتداء بها عند التأليف أو التجريب قبل تعميم الكتب المدرسي .

إن استمرارية التقويم للأجزاء المختلفة للمنهاج الدراسي تعتبر من المسؤوليات الكبيرة الملقاة على عائق القائمين بالتقويم ، لأن مثل هذا التقويم جوهري في عملية التخطيط . لأن المخطط والمقوم التربوي يعملان جنباً إلى جنب على تطوير وتحسين المنهاج الدراسي ، وتلاحظ أنه من الممكن لنفس الشخص أن يخدم كلا الوظيفتين بالتناوب ، وقد أصبحت معظم الدول العربية النامية على دراية وعلم ببعض المفاهيم والمصطلحات المتداولة في التخطيط للمنهاج، وما يتبعه من مراحل التنفيذ والتقويم ، ولا تزال بعض الدول العربية تستعين بخبراء أجانب يخططون مناهجها أو قد تستورد مناهج بأكملها أعدها خبراء دول أخرى، غير أنها لم تشرك المسؤولين فيها على تنوع وظائفهم من مديرين ومعلمين وموجهين للمادة في وضع المناهج أو ابداء الرأي فيها. (عصام عبد لخالق، ١٩٩٨).

وفي ضوء الاهتمام المتزايد بإجراء دراسات تحليلية تقويمية للمناهج الفلسطينية بشكل عام ومناهج اللغة الإنجليزية بشكل خاص واستجابة للتوجهات العالمية لمواكبة التطورات المتسارعة في العالم التي أصبحت تطلب بشكل كبير ممارسة اللغة الإنجليزية وجميع مهاراتها المرتبطة حيث تعتبر اللغة عالمية والأوسع انتشارا بين اللغات ، فقد ارتأت الباحثة إجراء دراسة تقويمية تحليلية لكتاب اللغة الإنجليزية للصف السادس بجزأيه الأول والثاني ،نظراً لأهمية اللغة الإنجليزية في مواكبة عجلة التطور ومساعدة الطلبة في اكتساب المعارف والمهارات وتطوير قدراتهم على الاتصال والتواصل مع العالم الخارجي بالإضافة الى ان هذه الدراسة جاءت استكمالا للدراسات التي أجريت سابقا ذات العلاقة بتحليل وتقويم كتب المنهاج.

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

مشكلة الدراسة

تعدّ عملية التربية والتعليم من أهم وسائل تطوير المجتمع, ورقيه، وإصلاحه، وتحقيق تقدمه ، ويشكل منهاج اللغة الإنجليزية عاملاً مهماً وأساسياً في بناء الأفراد لما له من دور في تأسيس التلاميذ وتزويدهم بأسس التعليم في المراحل الدراسية الأساسية وما تهدف إليه من تمكين المتعلم من آليات التعليم الحديث .

فما هي النجاحات التي حققها هذا المنهاج بشكل عام؟ وإلى أي مدى تحققت غايات المنهاج وأهدافه؟ أين كانت جوانب الضعف والاخفاق ولماذا؟ وما العوامل التي أعاقت تنفيذه وشكلت عقوبة في طريق تحقيق بعض الغايات ؟ او أنها لم تتح الفرصة لمثل هذه الأهداف لتتحقق بالدرجة المطلوبة ؟

جميع هذه الأسئلة تبادرت لذهن الباحثة من خلال عملها في مجال تدريس اللغة الإنجليزية حيث لم تجد لجميع هذه الأسئلة إجابة واضحة مقنعة ،بالإضافة الى انها لاحظت ان منهاج اللغة الإنجليزية يعاني قصورا من حيث الشمولية في الأهداف وعدم صياغتها بالشكل الصحيح ،كذلك عدم مراعاة بعض الجوانب النمائية والانفعالية والجسمية والعقلية و تفاوت الآراء حول فاعلية عناصر منهاج الكتاب ،ونظرا لأن المناهج المطبقة في المدارس الفلسطينية هي مناهج حديثة وتجريبية، فهي بحاجة إلى تعديل وتطوير لأن عملية تقويم الكتب المدرسية وتحليلها من حين إلى آخر تفيد في الكشف عن نقاط الضعف والعمل على إزالتها وبيان نواحي القوة من أجل إثرائها و الإبقاء عليها بل ودعمها ، ومن ثم تزويد صانعي القرار في وزارة التربية والتعليم العالي الفلسطينية بتلك النقاط لتلافيها في الطبعات اللاحقة للوصول بالكتاب إلى أفضل صورة وكذلك بعد الاطلاع على العديد من الدراسات التي أجريت في هذا المجال تبين للباحثة انه لم تجرى أي دراسة تحليلية تقويمية لكتاب اللغة الإنجليزية للصف السادس وبناءاً عليه تناولت الباحثة هذه المشكلة التي تتمحور حول تقويم كتاب اللغة الإنجليزية للصف السادس الأساسي من وجهة نظر المعلمين في محافظة بيت لحم .

أسئلة الدراسة

سعت الدراسة إلى االإجابة عن الأسئلة التالية :

١.كيف توزعت الأهداف التعليمية للمجالات الثلاثة (المعرفية، الانفعالية والمهارية في كتاب اللغة الإنجليزية للصف السادس الأساسي؟

٢.كيف توزعت مكونات المعرفة (الحقائق، والمفاهيم، والقيم الاتجاهات، والمبادئ) في محتوى كتاب اللغة الإنجليزية للصف السادس الأساسي؟

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

٣.كيف توزعت الأنشطة في محتوى كتاب اللغة الإنجليزية وفقا للهدف المراد تحقيقه (معرفي وجداني ومهاري) وفقا للمكان الذي تمارس فيه (صفي، اللاصفية) تصنيف النشاط وفقاً لعدد المشاركين (فردي، جماعي) تصنيف النشاط وفقاً للغرض من الاستخدام (تدريسي، تقويمي، اثرائي) في محتوى كتاب اللغة الإنجليزية للصف السادس الأساسي ؟

٤. كيف توزعت الأسئلة التقويمية المقالية والموضوعية والمعرفية (على مستويات التفكير بلوم المحدث)؟

٥.ما تقديرات معلمي اللغة الإنجليزية التقويمية لكتاب اللغة الإنجليزية للصف السادس من وجهة نظرهم في المجالات التالية: الأهداف التعليمية ومكونات المعرفة (المحتوى) والأنشطة التعليمية والتقويم؟

٦.هل تختلف تقديرات المعلمين التقويمية لكتاب اللغة الإنجليزية للصف السادس الأساسي باختلاف الجنس وسنوات الخبرة والمؤهل العلمي؟

فرضيات الدراسة

١.لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) في درجة التقديرات التقويمية لكتاب اللغة الإنجليزية للصف السادس **تعزى للجنس .**

٢. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) في درجة التقديرات التقويمية لكتاب اللغة الإنجليزية للصف السادس **تعزى لسنوات الخبرة**.

٣. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq$ ٠.٠٥) في درجة التقديرات التقويمية لكتاب اللغة الإنجليزية للصف السادس **تعزى للمؤهل العلمي** .

أهداف الدراسة

سعت هذه الدراسة إلى تحقيق الأهداف التالية:

تسعى الدراسة إلى تقويم منهاج اللغة الإنجليزية للصف السادس الأساسي المعتمد من قبل وزراه التربية والتعليم في فلسطين، حيث يتناول التقويم عناصر المنهاج المتمثلة في أهداف المنهاج العامة والخاصة ومحتوى المنهاج بما يتضمنه من الحقائق والمفاهيم والقيم والاتجاهات والمبادئ، و الكيفية التي توزعت بها الأنشطة سواء (صفية أو لا صفية ، فردية أم جماعية....) وكيف توزعت أسئلة التقويم المقالية والموضوعية والمعرفية وكذلك معرفة مستويات التفكير التي تتطلبها الأسئلة التقويمية في المجال المعرفي (تدريسية أم اثرائية أم تقويمية)، وتهدف الدراسة أيضا إلى التعرف على أثر كل من جنس المعلم والمؤهل العلمي والخبرة التدريسية في درجة تقييم أفراد العينة لمنهاج اللغة الإنجليزية للصف السادس في محافظة بيت لحم.

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

أهمية الدراسة

تستقي هذه الدراسة أهميتها من أهمية تحليل وتقويم منهاج الصف السادس الأساسي (المنهاج الفلسطيني)، فقد تسهم في تقديم منهجية للبحث في تحليل كتب اللغة الإنجليزية يمكن الاستعانة بها عند تأليف المقررات او تجريبها قبل تعميمها. لذا فقد تساعد نتائجها جميع أطراف العملية التعليمية من طلبة ومعلمي ن ومشرفين ومخططي ومنفذي المناهج في الكشف عن جوانب القوة والضعف في كتاب اللغة الإنجليزية موضوع الدراسة. كما تبرز أهمية هذه الدراسة للمعلم الذي يقود العملية التعليمية وذلك من خلال اشراكه والأخذ باتجاهاته نحو محتوى الكتاب المدرسي وبذلك ينكشف للمعلم مواطن القوة في محتوى الكتاب فيعمل على تدعيمها وتنكشف مواطن الضعف فيعمل على معالجتها أو تجنبها ، وذلك في سبيل تحقيق تعلم أكثر فاعلية وهذه الدراسة هي الأولى – على حسب علم الباحثة التي تتناول كتاب الصف السادس الأساسي من حيث التقويم والتحليل من وجهة نظر المعلمين في محافظة بيت لحم ومما يكسب هذه الدراسة الأهمية هي عملية التحليل والتقويم لمادة كتاب اللغة الإنجليزية للصف السادس وتامل الباحثة أن تشكل هذه الدراسة نقطة انطلاق بحوث جديدة مشتقة من موضوع ومتغيرات هذا البحث .

حدود الدراسة

١. الحدود الموضوعية

اقتصرت هذه الدراسة على تقويم كتاب اللغة الإنجليزية للصف السادس الأساسي بجزأيه الأول والثاني في العام الدراسي ٢٠٢٣- ٢٠٢٤ .

٢.الحدود المكانية :

تم تطبيق هذه الدراسة في المداس الحكومية التابعة لوزارة التربية والتعليم خلال الفصل الدراسي الثاني للعام ٢٠٢٤-٢٠٢٣

٢.الحدود الزمانية :

أجريت هذه الدراسة في الفصل الثاني من العام الدراسي ٢٠٢٣-٢٠٢٤ .

٣. **الحدود البشرية** : اقتصرت هذه الدراسة على استطلاع أراء معلمي ومعلمات اللغة الإنجليزية الذين يدرسون اللغة الإنجليزية في المدارس الحكومية في محافظة بيت لحم.

٤. **الحدود المفاهيمية**:

اقتصرت هذه الدراسة على المفاهيم والمصطلحات الواردة فيها.

المصطلحات والتعريفات الإجرائية:

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

اشتمل هذا البحث على عدد من المصطلحات التي لا بد من تعريفها، وهي كما يأتي :

١.التحليل:وتعرفه الزويني واخرون (٢٠١٣) بأنه مجموعة من الأساليب والإجراءات التي تهدف الى تصنيف وتفسير المادة الدراسية بما فيها من نصوص مكتوبة، ورسومات، وصور، وأفكار يتضمنها الكتاب المدرسي.

وتعرفه الباحثة اجرائيا: بأنه عملية منهجية منظمة تقوم على تجزئة الموضوع أو المادة التعليمية المقررة في كتاب اللغة الإنجليزية للصف السادس لجمع البيانات والمعلومات من خلال أدوات الدراسة، للتعرف على كيفية توزيع الأهداف العامة والخاصة بمجالاتها الثلاثة: المعرفية، الوجدانية، المهارية، والكشف عن مكونات المعرفة العلمية في محتوى الكتاب، والأنشطة التعليمية والاسئلة التقويمية والإخراج الفني. ومدى مراعاته للفروق الفردية.

التقويم

هو عملية تشخيصية تعاونية مستمرة يستهدف إصدار الأحكام على العمل التربوي، ومدى قدرته على تحقيق الأهداف التربوية لدى المتعلمين في ضوء معايير يتبناها المقوم من اجل تصحيح أو تعديل أو تغير المسار للوصول الى الأهداف المنشودة، وعرف بأنه الكشف عن جوانب القوة والضعف في المنهاج وإصدار الحكم المناسب عليه من خلال تطوير الجوانب الايجابية ومعالجة الضعف (مصلح،٢٠١٠).

يعرف التقويم إجرائيا: عملية إصدار الحكم على مدى جودة الكتاب بجوانبه المختلفة من طباعة واخراج ومحتوى وتقويم وأنشطة ولغة وغيرها. بالإضافة الى انه عملية تشخيصية لإبراز نقاط القوة وبيان مواطن الضعف لهذا الكتاب عن طريق تعبئة الاستبانة التي أعدتها الباحثة لهذا الغرض من قبل المعلمين المشاركين في عملية التقويم

المنهاج : مجموعة الخبرات المتنوعة التي يتم تشكيلها، وإتاحة الفرصة للمتعلم المرور بها، وذلك من خلال عمليات التدريس التي تظهر نتائجها في ما يتعلمه الطلبة، ويكون

من خلال المؤسسات التربوية ويشترط بالخبرات أن تكون منطقية، قابلة للتطبيق للقاني، (٢٠٠٢)

الإطار النظري والدراسات السابقة

ان نجاح اي نظام تعليمي مرهون بدقة عملية التقويم لهذا النظام، والتقويم هو أكثر عناصر اي نظام خطورة حيث تتركز خطورته فيما يترتب عليه من قرارات

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

واجراءات التغيير او تطوير للنظام ويتم التقويم عن طريق جمع المعلومات بواسطة القياس والوسائل الأخرى لاستعمالها أساسا لإصدار احكام بشأن شخص او مفحوص.
ويضيف سلوم وسليمان (٢٠١٦) أن التقويم يستمد معناه من طبيعة المنهج وطبيعة الفلسفة التي يستند إليها المنهج، فيتغير التقويم في شكله وأبعاده ووسائله بتغير المناهج لأن لكل منهج وسيلة تقويم خاصة به، فالمنهج التقليدي يتبع أساليب تقويم تقليدية، فهو يركز على المادة العلمية، فيقيس ما حصله الطالب من هذه المادة العلمية. أما المنهج الحديث فقد اتسع مفهومه ليشمل جوانب العملية التعليمية وأركانها كافة، كما يهتم بالجوانب المختلفة للطالب النفسية والاجتماعية والمعرفية والجسدية.

أهمية تقويم المنهج

حدد سلوم وسليمان (٢٠١٦) أهمية تقويم المنهج في النقاط الآتية:

١. تحديد الأهداف التعليمية بطريقة واضحة، والتأكد من مدى صلاحيتها واقعيتها وإمكان تحقيقها.

٢. تحديد محتوى المادة التعليمية لتقدير القيمة العلمية للمادة التعليمية، ومدى مواكبتها للتطورات الحديثة في المجال العلمي الخاص الذي تتصدى له، واحتوائها على العناصر الرئيسة، والتأكد من دقة المعلومات، والبيانات التي تتضمنها ومدى وضوحها.

٣.تنفيذ المنهج واستمراريته والتحقق من فعالية المنهج من حيث تحقيق الأهداف التي وضع من أجلها، ومن كفاية التغييرات والتعديلات التي أدخلت على المنهج، ولا تنتهي عملية التقويم بالانتهاء من تطويره والبدء بتنفيذه، بل هي عملية مستمرة باستمرار المنهج وديمومته، فالرقابة المستمرة على فعالية المنهج تعطي أساساً لبقائه واستمراره لفترة من الزمن. كما تبرز أهمية التقويم الفعال فيما ينتج عنه من قرارات يمكن تلخيصها:

١. تطوير المحتوى العلمي وطرق توصيل المعلومة.

.٢ تطوير أساليب التعلم والبحث العلمي.

٣. تطوير أداء الطالب والهيئة التدريسية والعلاقة بينهما.

٤. استخدام أمثل المبادئ آداب المهنة.

أنواع تقويم المنهج

أنواع تقويم المنهج وفق زمن التعامل مع المنهاج أربعة أنواع: السر (٢٠١٩):
التقويم المبدئي (التمهيدي) : ويكون قبل البدء في تطبيق المنهج، ويتعلق بتقويم بيئة تطبيق المنهج، ومعرفة الواقع الذي سوف يطبق فيه المنهج، سواء من حيث توفر

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

الإمكانيات المادية والبشرية أو من حيث معرفة خصائص الطلبة وتحديد مستوياتهم المدخلية، ومعرفة مستوى الخبرات السابقة لديهم .

التقويم البنائي (التطويري): ويكون أثناء تطبيق المنهج، ويهدف بشكل أساسي إلى توفير التغذية الراجعة حول سير المنهج، ومعرفة مدى قابلية عناصر المنهج للتطبيق، ومدى فاعليتها، لتوجيه عملية تطوير المنهج باستمرار

٣.التقويم الختامي (النهائي): ويجري في نهاية تطبيق المنهج للحصول على تقييم شامل للمنهج، وتقدير أثره تقديراً شاملا، وبالتالي الحصول على تقييم نهائي ومتكامل للحكم على المنهج

٤.التقويم التتبعي : ويقصد به متابعة آثار المنهج بعد تطبيقه، وتقويم فعالية المنهج الإنتاجية، والمتعلق بالمتعلمين، من خلال متابعتهم بعد تخرجهم في مواقع عملهم، ومعرفة مدى احتفاظهم بحصيلة ما تعلموه، وذلك انطلاقاً من أن دور المنهج ال ينتهي بمجرد تخرج المتعلم منه، بل يستمر أثره على المتعلم وفعاليته في مواقع العمل

خطوات التقويم

تمرعملية التقويم التربوي بخطوات متتابعة منسقة يكمل بعضها البعض، ويمكن تلخيص خطوات التقويم بما يلي : عطية،(٢٠٠٠)

١.**تحديد الأهداف:** وتمثل الخطوة الأولى في عملية التقويم وتتسم بالدقة والشمول والتوازن، والوضوح، بحيث تكون متناسبة للعمل التربوي الذي نريد تقويمه

٢. **تحديد المجالات التي يراد تقويمها،** والعمل على تحسين مستويات الأداء فيها. كالمنهج بمكوناته وما يتضمنه من محتوى، والمعلم وقضاياه، والطلبة ونواحي نموهم، والمدرسة او الجامعة، وإدارتها، وغير ذلك من المجالات.

٣.**الاستعداد للتقويم:** ويتضمن مجموعة من العمليات تتناول الجوانب التالية: ١. إعداد الوسائل والاختبارات والمقاييس وغير ذلك من الأدوات المستخدمة في عملية التقويم وفقا للمجال الذي يراد تقويمه . وإعداد القوى البشرية المدربة اللازمة لإجراء عملية التقويم

٤.**التنفيذ:** البد عند البدء بعملية التقويم من الاتصال بالجهات المختصة التي سوف يتناولها من أجل تفهم هذه الجهات بأهداف التقويم ومتطلباتها، والتعاون مع القائمين على عملية التقويم وصولا إلى أفضل النتائج.

٥.**تحليل وتفسير البيانات واستخلاص النتائج**: وبعد جمع البيانات المطلوبة فانه يمكن رصد هذه البيانات وتصنيفها تصنيفا علميا يساعد علميا يساعد على تحليلها واستخلاص النتائج منها.

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

٦.**التعديل وفق نتائج التقويم**: أن النتائج التي تم الحصول عليها من جمع البيانات وتحليلها وإصدار الأحكام الخاصة لها تمثل تمهيدا منطقيا لتقديم مقترحات مناسبة تهدف الى تحقيق الأهداف المنشودة في عملية التقويم

٧.**تجريب الحلول المقترحة:** وينبغي ان تخضع هذه المقترحات للتجربة بحث يتم التأكد من سلامتها من جهة، ومن أجل دراسة مشكلات التطبيق واتخاذ الإجراءات اللازمة لعالجها من جهة أخرى.

وظائف تقويم المنهج

يذكر سلوم وسليمان (٢٠١٦) على لسان عبد الحميد ان هناك ثمة وظائف متعددة للتقويم، ولعل الوظيفة الرئيسة للتقويم هي توفير تغذية راجعة لازمة للمحافظة على بقاء نظام المنهج واستمراره في حال أثبت التقويم جودته وفاعليته التربوية، وتظهر وظائف تقويم المنهج في كل مرحلة من مراحل تصميمه؛ إذ تتضح فيما يأتي:

١. اختيار مدخلات المنهج المدرسي.٢. تحديد بعض جوانب القصور التي تظهر في مرحلة العمليات.٣. تقويم مخرجات المنهج.٤. تحديد المواصفات والشروط الملائمة التي ينفذ المنهج المدرسي في ضوئها.

إلا أن هناك وظائف أخرى لتقويم المنهج تظهر في تفاصيل عناصر المنهج والعلاقات بينها؛ هي:

١. المساعدة في الحكم على قيمة الأهداف التعليمية والتأكيد على مراعاتها الخصائص المتعلم وطبيعته، والفلسفة المجتمع وحاجاته، وطبيعة المادة الدراسية.

٢. المساعدة في تحديد مدى التقدم الذي حققه المتعلمون في بلوغ الأهداف المنشودة حتى يمكن الوقوف على جوانب القوة وجوانب الضعف في استجاباتهم، لتثبيت الاستجابات الصحيحة والسلوك المرغوب فيه، وحذف الأخطاء واستبعادها، وتعديل ما يمكن تعديله

٣. تقديم معلومات أساسية عن الظروف التي تحيط بالعملية التعليمية وعن المعوقات التي تحول دون تنفيذ الأهداف التعليمية بفاعلية وكفاءة.

٤ التأكد من استعداد الطلبة لتعلم موضوع أو مفهوم معين مما يساعد على توفير دافعية كافية لتعليمه

٥. تزويد أولياء الأمور بمعلومات دقيقة عن مدى تقدم أبنائهم وعن الصعوبات التي يواجهونها، وتعترض تقدمهم الدراسي

٦. مساعدة صانعي القرارات من أجل اتخاذ القرارات المناسبة للتطوير، وذلك مما يزودهم به التقويم من معلومات تتعلق بمستوى الأداء الحالي، والظروف والإمكانات

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

المتاحة للمدرسة، ومدى توافر الطاقات البشرية المدربة، وغير ذلك من المعلومات التي يحتاجون إليها لتطوير التربية بشكل عام وتطوير المنهج بشكل خاص

مجالات التقويم

عند تقويم المنهج يجب الأخذ بالاعتبار مجموعة من المجالات التي تتمثل بما يأتي: تقويم الأهداف: ويتم ذلك من خلال: وضوح الأهداف ودقتها، وشمولها وتنوع مستوياتها، ومدى إمكانية تحقيقها، وتصنيفها وترتيبها، ويتمثل المجال الثاني في تقويم المحتوى: من خلال ارتباط المحتوى بمستويات الطلبة، ومراعاته للفروق الفردية، وشمولية المحتوى والخبرات، ونوعية النشاط المستخدم في عملية التقويم، ومجال تقويم المعلم وأساليبه التدريسية: حيث يتم تقويم عمل المعلم من خلال طريقة التدريس وخصائص شخصيته ومدى قدرته على التغيير في سلوك الطالب، وتقويم نمو الطلبة: وذلك بمعرفة مدى تقدمهم في تحقيق الهدف المنشود في جميع المجالات، وتقويم المنهج في ضوء نتائج تقويمه: بحيث تشمل جميع عناصر المنهج والعلاقات التي تربط بينها من أهداف ومحتوى وخبرات وطرق تدريس وأنشطة، تقويم نتاج المنهج: أثره في نمو الطلبة والبيئة والمجتمع(طلافحة،٢٠١٣)

عناصر المنهاج

يتكون المنهاج من مجموعة من العناصر المتكاملة والمترابطة ترابطاً وثيقاً وتتفاعل هذه العناصر مع بعضها، ويؤثر كل عنصر بالآخر ويتأثر به فتحقيق هدف ما يتطلب أن يكتسب الطالب بعض المعلومات التي تساعد على اكتساب المهارة المطلوبة، وبذلك يرتبط المحتوى بالهدف ارتباطاً وثيقاً، كما ان اكتساب هذه المهارة يتطلب اختبار الطرائق والوسائل التعليمية المناسبة، ومن ثم استخدام وسائل التقويم المناسبة التي بواسطتها يمكن الحكم على مدى إكساب الطلبة للمهارة المطلوبة، ومن هنا يتم تناول عناصر المنهاج كما ذكرها (الحيلة، ٢٠١٢) :

ا. الأهداف: تشتق الأهداف في ضوء قدرات الطلبة وميولهم، واهتماماتهم، واتجاهاتهم نحو التعلم، وتشتق الأهداف كذلك في ضوء البيئة المحلية، ويجب أن تراعي الفروق الفردية للطلبة، وثقافة المجتمع، وتصنف الأهداف إلى ثلاثة أصناف الأهداف المعرفية، والوجدانية أو الانفعالية، والمهارية (الأدائية).

ب. المحتوى: يولي علماء التربية أهمية كبرى لتنظيم المحتوى التعليمي لأنه يمكن التربويين من تطبيق نظريات التعلم والتعليم، ومراعاة خصائص الفرد المتعلم النمائية، وتساعد المعلم لأن يستخدم طرقاً تعليمية فاعلة ومتنوعة تتفق والطريقة التي نظمت فيها المعلومات، وتنوع الطرائق يؤدي بالضرورة إلى مراعاة الفروق الفردية وتلبية مبول الطلبة، كما أن تنظيم المحتوى هو مفتاح الاسترجاع المعلومات من

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

ذاكرة المتعلم، واستخدامها في حياته، كما أنه وسيلة جيدة لفهم ذلك المحتوى، واستيعاب ما جاء فيه من معلومات واستخدامها حسب الحاجة، ويحقق تنظيم المحتوى تحسيناً في جودة التعليم ويعمل على استمراريته.

جـ . الأنشطة والطرائق والوسائل التعليمية: تمثل مجموعة المواقف التعليمية التي يشترك فيها المعلم مع طلابه في تنفيذ المنهج، وفي حال حدوث نقص في الأدوات والتجهيزات والمصادر يظهر حاجز يعيق العملية التعليمية.

د. التقويم: وهي العملية التي تحكم بها على مدى تحقيق الأهداف التربوية مثل تقويم المنهج بكافة عناصره وأسسه، إذ يمكن قياس مدى تحقيق المنهج للأهداف التي وضع من أجلها، وتقويم الكتب الدراسية كمادة علمية ومدى سهولتها أو صعوبتها، ومدى مناسبتها للمتعلمين، وتقويم أداء المعلمين، حيث يستطيع المعلم من خلال هذه العملية أن يتعرف على مدى كفاءته في شرح المادة أو المقرر الذي يدرسه، وتقويم المتعلمين بهدف الحكم على قدراتهم واستعداداتهم التحصيلية في المقررات التي يدرسونها.

تحليل المحتوى

من أساليب البحث العلمي التي يكثر استخدامها في دراسة مواد الاتصال أسلوب تحليل المحتوى، ومع تفاوت الأهداف الخاصة بكل بحث يستخدم تحليل المحتوى، إلا أن استخدامه فيها جميعا هدفا اساسياً هو تعرف اتجاهات المادة التي يتم دراستها والوقوف على خصائصها بطريقة علمية وقد عرف مورتي وآخرون (٢٠١١) تحليل المحتوى بأنه طريقة لتصنيف المواد المكتوبة أو الشفوية إلى فئات محددة من المعاني المتشابهة .ويشير ذياب (٢٠١٥) أن تحليل محتوى الكتب المدرسية عملية تشخيصية علاجية تؤدي لتطوير المناهج الارتقاء بمحتوى الكتب من خلال إضافة وحذف، وفهم محتوى الكتب، وتحسين عملية التدريس، وإيضاح الوسائل والأنشطة، وتحديد الأهداف ومصادر اشتقاقها، كون العملية التحليلية للكتب المنهجية عملية علمية، وموضوعية، تحتاج لأدوات صادقة وثابتة تعتمد عليها للكشف عن محتوى الكتب المدرسية شكلاً ومضمونا لتحديثها وتطويرها.

الكتاب المدرسي

ويحتل الكتاب المدرسي مكانة مرموقة، حيث يعتبر من أهم مصادر التعليم المقروء، إذ أنه يحتوي على الجانب المعرفي المنوي اكتسابه من قبل الطالب بطريقة منظمة، حتى تنسجم مع إستراتيجية أن الطالب هو محور العملية التعليمية التعلمية، والبعد عن التلقين. ويبقى الكتاب المدرسي متمتعا بهذه المكانة، إذ انه من أهم مصادر تعلم الطالب، لأنه يقدم الحد الأدنى من المنهج المطلوب، ومن السهل تحديثه وتطويره، بحيث يصبح مثيرا ومشوقا وممتعا، كما أنه يشكل الحد الأدنى من المواد

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

المرجعية التي يرجع إليها المعلم والمتعلم، حيث يقدم للمعلم التسهيلات الكثيرة منها: إبراز
المفاهيم الأساسية، واقتراحه للتمارين والتدريبات والأنشطة. أبو غزالة، (٢٠٠٠)
وقد عرفه اللقاني (٢٠١٣) على انه الوعاء الذي يتضمن محتوى المادة الدراسية المطلوب تدريسها للطلاب، وقد يتسع مفهوم الكتاب ليشمل مختلف الكتب والمواد المصاحبة التي يتلقى منها الطالب المعرفة, مثل: شرائط التسجيل , و الوسائل التعليمية المطبوعة , وكراسة التدريبات, ودليل تقويم الطالب وقد يشمل مرشد المعلم .

و قد لخص ايزنر(Eisner، ١٩٩٤) أهمية الكتاب المدرسي في الجوانب التالية:

يقدم خبرة ذات مستوى في المحتوى لا يملكها إلا قليل من المعلمين وينظم فهو المحتوى حول بعض الموضوعات تنظيما منطقيا بما يكفل ترتيب المادة للأهداف التعليمية ويزود المعلمين والطلاب بنوع من الأمان، من خلال توضيحه للرحلة التي سيسير فيها كل من المعلمين و الطلاب فيعرفون ماذا سيأتي في المنهاج وماذا سيتبع وأين تنتهي بهم الرحلة كذلك يقدم للمعلمين الأسئلة إلي يجب أن تسأل للطلاب، ويزودهم بمادة الامتحان ويقترح أنشطة ينهمك بها الطلبة، ويزود المعلمين بالإجابات الصحيحة.

الدراسات السابقة

سوف تستعرض الباحثة مجموعة من الدراسات التي اهتمت بتقويم المناهج المدرسية، في العديد من الدول العربية والأجنبية، ورتبت الباحثة الدراسات ترتيبا تنازليا من الأحدث إلى الأقدم.

الدراسات العربية

أجرى الدوسري والسبيعي (٢٠٢٣) دراسة هدفت إلى تقويم محتوى كتاب اللغة الإنجليزية (Mega Goall). واستخدمت الباحثة المنهج الوصفي المسحي التحليلي. وتكون مجتمع الدراسة من كتاب اللغة الإنجليزية الذي يدرس في الصف الأول الثانوي، وقد بنيت قائمة بمعايير الكفاءة اللغوية التي ينبغي توفرها في محتوى كتاب اللغة الإنجليزية لتتكيف الأول الثانوي، وبعد التأكد من صدق القائمة وثباتها، حولت القائمة إلى بطاقة تحليل محتوى، واشتملت على (٥٧) معيارا للكفاءة اللغوية، موزعة على ثلاثة مستويات رئيسة، وهي مستوى مبتدئ ومتقدم ومتقن للمهارات الأربعة الاستماع، التحدث، القراءة الكتابة وقد أظهرت نتائج الدراسة تحديد قائمة بمعايير الكفاءة اللغوية التي ينبغي توفرها في محتوى كتاب اللغة الإنجليزية للصف

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

الأول الثانوي، وبلغ إجمالي عدد معايير الكفاءة اللغوية المضمنة في المهارات اللغوية الأربع (١١٤) معيارا؛ حيث جاءت مهارة التحدث بالمرتبة الأولى، وبدرجة منخفضة في محتوى كتاب اللغة الإنجليزية بتكرار بلغ (٣٩) مرة، وبنسبة بلغت (٣٤,٢%)، ثم جاءت في المرتبة الثانية مهارة القراءة بتكرار بلغ (٣٨) مرة، وبنسبة بلغت (٣٣.٣)، تليها مهارة الكتابة في المرتبة الثالثة بتكرار بلغ (٢٤) مرة، وبنسبة بلغت (٢١,١٪)، في حين كانت مهارة الاستماع في المرتبة الأخيرة بتكرار بلغ (١٣) مرة، وبنسبة بلغت (١١,٤%).

قامت التميمي وأبو سليم (٢٠٢٣) بإجراء دراسة تهدف إلى تقويم محتوى كتاب اللغة الإنجليزية للصف الثالث الثانوي في ضوء مهارات المستقبل، ووظفت الباحثة المنهج المختلط الذي جمع بين المنهج الوصفي التحليلي بالاعتماد على بطاقة تحليل المحتوى كأداة للدراسة، والمنهج النوعي بالاعتماد على أداة المقابلة المركزة وتألف مجتمع الدراسة من كتب اللغة الإنجليزية للصف الثالث الثانوي في المملكة العربية السعودية، ومن معلمات ومشرفات اللغة الإنجليزية للمرحلة الثانوية في المدارس الحكومية بالخرج وتوصلت الدراسة إلى أن درجة تضمين مهارات المستقبل جاءت بدرجات متفاوتة حيث جاء ترتيب تضمين مهارات التفكير العليا في المقدمة وبنسبة مرتفعة يليها المهارات الاجتماعية والعاطفية وبدرجة متوسطة في حين جاءت المهارات العملية في آخر الترتيب وبدرجة تضمين منخفضة ، وقدمت الدراسة مقترحات لتطوير محتوى كتاب اللغة الإنجليزية للصف الثالث الثانوي في ضوء مهارات المستقبل، ومنها تطوير طبيعة الأنشطة التطبيقية للمحتوى بحيث تحول لأشكال تتصل بالتطبيق اللغوي في مواقف من واقع المجتمع ومشكلاته وحياة الطالب، مما يسمح بدعم مهارات المستقبل

وجاءت دراسة الخصبة والشلبي (٢٠٢٢) للكشف عن مدى درجة تضمين مهارات القرن ٢١ في محتوى كتاب اللغة الإنجليزية للصف السابع الأساسي، حيث تم استخدام المنهج الوصفي التحليلي، وتم بناء أداة تحليل المحتوى في ضوء مهارات القرن ٢١، والتي بلغ عددها (٤٧) مؤشراً توزعت على سبع مهارات رئيسة هي: التفكير الناقد وحل المشكلات الابتكار والإبداع التعاون والعمل في فريق والقيادة ثقافة الحوسبة وتقنية المعلومات والاتصال، ثقافة الاتصالات والمعلومات والإعلام، المهنة والتعلم المعتمد على الذات، فهم الثقافات المتعددة، متضمنة في ثلاث مجالات رئيسة هي التعلم والإبداع والثقافة الرقمية للحياة والعمل. وتوصلت الدراسة إلى أن درجة تضمين مهارات القرن ٢١ في كتاب اللغة الإنجليزية للصف السابع الأساسي بلغت (١٧١) تكراراً، توزعت بنسب متفاوتة على ثلاث مجالات رئيسة؛ حيث بلغت في

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

التعلم والإجماع ٥٢%، وفي الثقافة الرقمية ٢٤%، وفي الحياة والعمل ٢٤%. وسبع مهارات رئيسة وجاءت مرتبة تنازلياً كالاتي: التفكير الناقد وحل المشكلات حيث بلغت ٢٣%، وثقافة الاتصالات والمعلومات والإعلام ٢٠%، والتعاون والعمل في الفريق والقيادة ١٦%، والتعلم المعتمد على الذات ١٤%، والابتكار والإبداع ١٣%، وفهم الثقافات المتعددة ١٠%، وأخيراً ثقافة الحوسبة وتقنية المعلومات والاتصال ٤% وفي ضوء النتائج توصي الدراسة بإضافة مدخل التعليم المبني على مهارات القرن ٢١ في محتوى منهاج اللغة الانجليزية للصف السابع الأساسي.

سعت دراسة القحطاني (٢٠٢٢) الى معرفة درجة توافر معايير الجودة الشاملة في منهج اللغة الإنجليزية (4We Can) للصف الخامس الابتدائي في المملكة العربية السعودية. ولتحقيق أهداف الدراسة اتبعت الباحثة المنهج الوصفي ممثلاً في تحليل المحتوى، وتكونت عينة الدراسة من منهج اللغة الإنجليزية (4 We Can) للصف الخامس الابتدائي في الفصل الدراسي الثاني المؤلف من كتاب الطالب ونشاط الطالب، وقامت الباحثة باستخدام أداة تحليل المحتوى لتحليل المنهج قيد الدراسة واشتملت الأداة على خمسة مجالات تضمنت (١٠١) معياراً وهي إخراج الكتاب وتضمن (٢٠) معياراً، والأهداف (١٧) معياراً، المحتوى (٢٢) معياراً، الأنشطة (٢٥) معياراً، أساليب التقويم (١٧) معياراً، ولتحليل بيانات الدراسة تم استخدام المتوسط الحسابي، والانحراف المعياري واختبار (ت) لعينة واحدة، والتكرارات والنسب المئوية، وأظهرت نتائج الدراسة وجود فرق دال إحصائيا بين المتوسط الواقعي (٢.٤٥) والمتوسط الفرضي (٢) في درجة توافر معايير الجودة الشاملة في مجال إخراج الكتاب لصالح المتوسط الواقعي، مما يعني أن معايير الجودة الشاملة متوافرة في مجال إخراج الكتاب بدرجة عالية، كما أظهرت النتائج أن معايير الأنشطة حصلت على الترتيب الأول بنسبة بلغت (٣٥.٨٣%) وبدرجة عالية، يليه معايير المحتوى بنسبة بلغت (٣٢,٧١%) وبدرجة عالية، ثم معايير أساليب التقويم بنسبة بلغت (١٥.٧٦%) وبدرجة متوسطة وأخيراً معايير الأهداف بنسبة بلغت (١٥.٧٠%) وبدرجة متوسطة، وتوصلت الدراسة إلى مجموعة من التوصيات أهمها الاهتمام بتضمين معايير الجودة الشاملة في منهج اللغة الإنجليزية (We can 4) للصف الخامس الابتدائي في المملكة العربية السعودية بشكل متوازن .

وجاءت دراسة العدينات (٢٠٢١) للكشف عن التصور المقترح لتطوير مناهج اللغة الإنجليزية من وجهة نظر مديري المدارس الحكومية في محافظة الطفيلة، تكونت عينة الدراسة من (٨٨) مدير ومديرة من مديري المدارس الحكومية في محافظة الطفيلة للصفوف من الأول ولغاية الصف الثاني ثانوي للعام

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

الدراسي2022-2021م. استخدمت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي، وتم استخدام هذا الأسلوب لدراسة تقييم محتوى كتب مناهج اللغة الإنجليزية للصفوف من الأول لغاية الصف الثاني ثانوي في الأردن من وجهة نظر مديري المدارس. وأظهرت النتائج أن درجة متوسط تقييم محتوى كتاب اللغة الإنجليزية للصفوف من الأول لغاية الصف التاسع الأساسي في الأردن من وجهة نظر مديري المدارس، كما أظهرت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية لدرجة تقييم محتوى كتب مناهج اللغة الإنجليزية للصفوف من الأول لغاية الصف العاشر الأساسي في الأردن من وجهة نظر مديري المدارس تعزى للمتغيرات الديمغرافية (الجنس، المستوى التعليمي، عدد سنوات الخبرة)، وقدمت الدراسة مجموعة من التوصيات كان أبرزها العمل على عقد اجتماعات دورية لأعضاء لجان التأليف والتطوير من أجل الخروج بأفضل ما يمكن لمناهج اللغة الإنجليزية.

سعت دراسة القضاة (٢٠١٧) إلى تقويم كتاب اللغة الانجليزية للصف الثاني الثانوي" المنهاج الجديد من وجهة نظر المعلمين في محافظة عجلون والتعرف على مستوى تقييم معلمي اللغة الانجليزية لمنهاج اللغة الانجليزية في محافظة عجلون وفقاً لمتغيرات الدراسة :الجنس، والمؤهل العلمي، وسنوات الخبرة. و لتحقيق أهداف الدراسة تم استخدام المنهج الوصفي من خلال إعداد استبانة وزعت على (٦٥) معلماً ومعلمة، وتوصلت الدراسة إلى أن درجة تقييم معلمي اللغة الانجليزية بمحافظة عجلون لمنهاج اللغة الانجليزية للصف الثاني الثانوي من وجهة نظرهم كانت متوسطة، وأظهرت النتائج أن هناك فروق ذات دلالة إحصائية على الدرجة الكلية للمجالات مجتمعة ككل، والمجالات متفرقة، تبعا لمتغير الجنس وكانت الفروق لصالح الذكور، وأظهرت أيضاً النتائج أن هناك فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة تعزى لأثر الخبرة الأكثر من عشر سنوات في مجالي محتوى الكتاب وأسلوب العرض والدرجة الكلية لجميع المجالات، وتوصلت أيضاً إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية على الدرجة الكلية بمجالات تقييم المعلمين تعزى لمتغير المؤهل العلمي.وفي ضوء النتائج التي توصلت إليها الدراسة فإن الباحث قدم مجموعة من التوصيات من أهمها: ضرورة إعادة النظر بين فترة وأخرى في تقييم كتاب اللغة الانجليزية للصف الثاني ثانوي لتلافي مواطن الضعف، وتعزيز نقاط القوة والجوانب الايجابية، وعقد دورات للمعلمات في محافظة عجلون . بطرق تحليل وتقييم مناهج اللغة الانجليزية.

هدفت عقيلة (٢٠١٧) في دراستها الى التعرف إلى تقويم كتاب اللغة الإنجليزية للصف السادس الأساسي من وجهة نظر المعلمين والمشرفين التربويين في

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

مدينة طرابلس ، وتكون مجتمع الدراسة من جميع معلمي ومشرفي مادة اللغة الإنجليزية للصف السادس الأساسي البالغ عددهم (275)بواقع (٥٥) مشرفاً و(٢٢٠) معلماً ومعلمة ، وتكونت عينة الدراسة من (٤٠) مشرفاً و(٢٠٣)معلماً ومعلمة باستخدام المعاينة الطبقية العشوائية، وقامت الباحثة بإعداد استبانة لتقويم كتاب اللغة الإنجليزية، وتكونت من (٤٨)فقرة موزعة على مجالات الدراسة: المظهر العام للكتاب، و الأهداف، والمحتوى، و استراتيجيات التدريس والأنشطة، وسائل وأساليب تقويم الكتاب. وتم التأكد من صدقها وثباتها بالوسائل العلمية. وكشفت الدراسة عن النتائج الآتية: جاءت درجة تقويم المعلمين والمشرفين التربويين بدرجة متوسطة على جميع مجالات أداة الدراسة وعلى المجال الكلي للأداة. ووجود فروق دالة إحصائياً بين وجهات تقديرات نظر المعلمين والمشرفين التربويين لصالح المشرفين التربويين .و وجو د فروق دالة إحصائياً تبعاً لمتغير الجنس بين تقديرات الذكور والإناث لصالح الذكور. و وجود فروق دالة إحصائياً تبعاً لمتغير المؤهل العلمي لصالح الدراسات العليا وعلى المجال الكلي. ووجود فروق دالة إحصائياً تبعاً سنوات الخبرة وعلى المجال الكلي لصالح أثر من (١٠ سنوات) مقارنة مع (٥- ١٠) سنوات واقل من ٥ سنوات وأيضا لصالح فئة ٥ – ١٠سنوات مقارنة مع أقل من (٥ سنوات).

الدراسات الأجنبية

قامت خورة (٢٠٢١) بدراسة هدفت لمعرفة مدى التناغم بين أنشطة كتاب اللغة الإنجليزية للصف العاشر والأهداف المتوخاة من الطلبة بعد الانتهاء من الصف العاشر وامتحانات المعلمين في ضوء الإطار الأوربي المشترك، ولتحقيق غرض الدراسة وللإجابة عن أسئلة البحث قامت الباحثة بتبني المنهج الوصفي التحليلي واختارت عينة مكونة من كتاب اللغة الإنجليزية الفلسطيني للصف العاشر، عينة مكونة من (٥٥) اختباراً نصفيا ونهائياً قام بإعدادها معلمو الصف العاشر، وعينة تكونت من ١٠ من معلمي اللغة الإنجليزية تم اختيارهم بشكل عشوائي ،و للإجابة على المقابلة المنظمة قامت الباحثة باستخدام أداتين للدراسة وهما الإطار الأوروبي المشترك لتحليل أنشطة الكتاب وفقها ومقابلة منظمة، وتم التحقق من صدق أداتي الدراسة وثباتهما حيث تم استخدام معادلة هولستي لحساب ثبات الأداة .و تم تحليل البيانات التي تم جمعها ومعالجتها من خلال التكرارات ونسبها المئوية، وبعدها تم استخدام معادلة بوتر لإيجاد التناغم ما بين الأهداف والأنشطة والاختبارات ، وكشفت النتائج الرئيسية للدراسة أن معظم مهام الكتب المدرسية كانت من المستوى ٤٢ وكانت أعلى المهام هي مهام القراءة والكتابة وامتحانات المعلم كانت أيضا على

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

مستوى A2 مع تركيز عالي على مهارات القراءة والكتابة ،أظهرت النتائج أن معظم الامتحانات استبعدت التحدث والاستماع وكان هناك تناغماً منخفضاً بين أنشطة الكتاب المدرسي للصف العاشر والأهداف المطلوب من الطالب تحقيقها بحلول نهاية الصف العاشر، كما أن هناك تناغماً معتدلاً بين أنشطة الكتاب المدرسي والامتحانات، كذلك حصل مستوى التطبيق في هرم بلوم المعرفي على أعلى نسبة بينما لم يحقق مستوى التقييم أي درجة بناءً على النتائج السابقة، أوصت الدارسة بأن على مصممي الكتب المدرسية إعادة النظر في طبيعة الأنشطة المتواجدة في كتاب اللغة الإنجليزية من أجل مواءمتها مع أهداف الكتاب المدرسي، وإعادة توزيع المهارات ليصبح متوازناً لكل مهارة، وتصميم دورات تدريبية للمعلمين حول تطوير الاختبارات لتتماشى مع المعايير الأوروبية المشتركة.

وسعت دراسة يونان وعزيز (٢٠٢٠) الى تقييم كتاب اللغة الانكليزية للصف السادس الابتدائي من وجهة نظر معلمي اللغة الانكليزية . وتكونت عينة البحث من (٤٠) معلم ومعلمة الذين تم اختيارهم بصورة قصدية من معلمي اللغة الانكليزية للصف السادس الابتدائي من مركز مدينة الموصل خلال العام الدراسي ٢٠١٩-٢٠٢٠. و اعدت الباحثتان استبيان بالاعتماد على الدراسات السابقة حيث تضمن (٢٣) فقرة لكل فقرة ثلاثة بدائل للإجابة . تم حساب معامل ثبات الاستبانة باستخدام معامل ارتباط بيرسون وبلغ نسبته (٠.٨٦) وبعد تحليل البيانات احصائيا أظهرت النتائج عدة جوانب ايجابية و سلبية وكما يلي١.ان كتاب اللغة الانكليزية يتضمن عدة فعاليات التي تشجع مهارة التحدث وانه يتضمن العديد من القطع القرائية التي تتساعد الطالب على اكتساب مفردات جديدة. ٢.لا يوجد توافق بين عدد الدروس التي يتضمنها الكتاب وعدد دروس اللغة الإنكليزية في السنة الدراسية.٣. يحتوي الكتاب على العديد من الاخطاء المطبعية.

واستهدفت دراسة أكيفس (٢٠١٥) بتقييم كتاب اللغة الإنجليزية "الفرص العراقية" الصف السادس للمرحلة الثانوية العليا، حيث تم اعتماده من قبل وزارة التربية في العام الدراسي ٢٠١٠-٢٠١١. تم اختيار العينة بشكل عشوائي وتكونت من (٦٠) مدرسًا تم اختيارهم عشوائيًا من مدارس بغداد / الكرخ. اختار الباحث مدرسًا واحدًا من كل مدرسة. أظهرت النتائج أن كتب اللغة الإنجليزية تعاني من العديد من المشاكل الضعيفة التي تحتاج إلى تحليل وتقييم، حيث اشتكى بعض المدرسين من صعوبات في التعامل معها، وآخرون غير راضون عن نتائج اختبارات تحقيق الطلاب.

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

هدفت دراسة أبو الحمص ، (٢٠١٢) لتحليل أسئلة الاستيعاب من نواحي مستويات الصعوبة لكتاب اللغة الإنجليزية للصف الثاني عشر ومدى تطابقها مع نموذج باريت المهارات التفكير العليا الخاصة بالقراءة الاستيعابية على المستويات الاستيعاب الحرفي، إعادة التنظيم، الاستقراء، التقييم والتذوق وذلك بهدف التعرف على قدرتها في تحضير طلبة المرحلة الثانوية لمرحلة التعليم الجامعي كذلك هدفت للتعرف على التطابق بين أهداف القراءة الاستيعابية في منهاج اللغة الإنجليزية في فلسطين للصف الثاني عشر من خلال تحليل ثلاثة وعشرين هدف في وثيقة الخطوط العريضة ومدى تطابقها مع مهارات التفكير العليا من خلال تحليل وصفي وجد الباحث أن أكبر جزء من الأسئلة . في كتاب الصف الثاني عشر كان للمستوى الحرفي حوالي ٦٠% نسبتها ضعف النسبة المقترحة في وثيقة الخطوط العريضة وهي حوالي ٣٠% ومن ثم إعادة التنظيم والاستقراء والتقييم التي تبن أنها أقل من النسب المقترحة بينما كان التذوق أقلهم تمثلا لأهداف الخطوط العريضة من ناحية النسبة، أسئلة التقييم هي النوع الوحيد الذي تطابق مع نسب الأهداف في وثيقة الخطوط العريضة أما السؤال الثاني فقد وجد أن أهداف القراءة الاستيعابية في وثيقة المنهاج موزعة بشكل مقبول ومطابقة لمهارات التفكير العليا كما في نموذج باريت. يوصى الباحث بأجراء تعديلات على الأسئلة بحيث تحاكي النسب في منهاج اللغة الإنجليزية للصف الثاني عشر

هدفت دراسة عياد (٢٠١١) إلى تقييم منهاج اللغة الانجليزية الفلسطيني للصف الحادي عشر في ضوء معايير المنهاج التكاملي في مدينة بيت لحم للعام الدراسي ٢٠١٠/٢٠١١ ومن أجل تحقيق هذا الهدف قام الباحث بتطوير معيار تقويمي لمنهاج الصف الحادي عشر والذي أشتمل على ١٢ مجالا رئيسي: أهداف الكتاب، محتوى الكتاب العمليات التكاملية التي تجمع الأشياء في إطار مغزى متكامل، التركيز على المشروعات والأنشطة التكامل النحوي، مصادر تتجاوز الكتاب المدرسي ، يحافظ على العلاقة بين المفاهيم وأشكال الاتصالات بين مناطق المحتوى من خلال نماذج مختلفة، الوحدات المستخدمة كضوابط منتظمة لجذب الطلاب، مرونة الطالب، مرونة الجدول الزمني الوسائل التعليمية والأنشطة والاتصالات مع التخصصات الأخرى واكتساب المعلومة تضمنت العينة إجراء مسح للكتاب من اجل تحليل المحتوى الذي يتطابق مع المعايير التي حددتها الدراسة . وشملت عينة ومجتمع الدراسة على كتاب اللغة الانجليزية للصف الحادي عشر . ولقد تم استخدام برنامج التحليل الإحصائي كأداة للتحليل بالمتوسطات والانحرافات المعيارية. قدم المعيار التقويمي لمجموعة من المحاضرين الذي يدرسون اللغة

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

الانجليزي وذلك لتحقيق صحة محتوى الأداة. قام خمسة زملاء باحثين بالتطوع لإجراء المسح وإكمال المعيار التقويمي جنبا إلى جنب الباحث.

وأجرى توك (٢٠١٠) دراسة هدفت إلى تقويم مزايا وعيوب كتاب اللغة (Spot on) الإنجليزية كلغة أجنبية في كتاب سبوت اون التي تستخدم في المدارس الابتدائية الحكومية في تركيا من وجهة نظر المعلمين. وتكونت عينت الدراسة من (٤٦) معلماً، واستخدم الباحث الاستبانة الجمع البيانات، وتوصلت الدراسة إلى أن الكتاب (سبوت (اون) لا يلبي حاجات الطلبة وانه لم يثر اهتمامهم .واتفق أكثر من نصف المعلميين أن أنشطة الكتاب لا تشجع التواصل بين الطلبة وان هذا الكتاب لا يحتوي على أنشطه تجعل الطلبة يعملون بشكل جماعي.

التعقيب على الدراسات السابقة

لاحظت الباحثة من خلال ما قامت به من مراجعة للدراسات السابقة أن هناك اهتمام من قبل الباحثين العرب بالدراسات التقويمية واستفادت أيضا الباحثة من هذه الدراسات في بناء الإطار النظري وتصميم الاستبانة وفي اختيار عينة الدراسة المنهجية والمعالجة الإحصائية، و مناقشة النتائج التي توصلت لها الدراسة.

منهج الدراسة

اتبعت الباحث المنهج الوصفي التحليلي بوصفة المنهج الأكثر ملائمة نظراً لأن الدراسة تعتمد على تحليل نتائج عينة من مجتمع الدراسة والذي استند إلى وصف البيانات التي تم جمعها باستخدام أداة الدراسة (الاستبانة) للكشف عن درجة تقويم كتاب اللغة الإنجليزية للصف السادس الأساسي من وجهة نظر معلميه في محافظة بيت لحم في فلسطين .

مجتمع الدراسة

تكون مجتمع الدراسة من كتاب اللغة الإنجليزية للصف السادس الأساسي بجزأيه الأول والثاني، ومن جميع معلمي ومعلمات اللغة الانجليزية ممن يدرسون طلاب الصف السادس في المدارس الحكومية التابعة لمديرية التربية والتعليم في محافظة بيت لحم خلال الفصل الدراسي الثاني للعام الدراسي ٢٠٢٤ والبالغ وعددهم (٩٣) معلماً/ ة منهم (٤٢) معلما و (٥١) معلمة وفق احصائيات مديرية التربية والتعليم لمحافظة بيت لحم . جدول رقم (١): **يوضح توزيع مجتمع الدراسة في مديرية بيت لحم للعام٢٠٢٤**

المديرية	الجنس		المجموع
محافظة بيت لحم	ذكر	أنثى	٨١
المجموع	٤٢	٥١	

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

عينة الدراسة

عينة هذه الدراسة عينة مقصودة من حيث اختيار المرحلة والصف وعشوائية من حيث اختيار افراد هذه العينة، واِشْتملتْ عينة الدِراسةِ على (٨١) من المعلمين في محافظة بيت لحم، شكلوا حواليْ (٢٠%) مِنْ مجْتمعِ الدِراسةِ، حيْث وزِعت (٩٥) اِسْتِبانةٍ، واسْتِرْداد (٨١) اِسْتِبانةٍ بِما نِسْبته (٨٠%) اِسْتِبانةٍ، ويبين الجدول التالي توزيع عينة الدراسة وفقا لمتغيراتها المستقلة ألا وهي : الجنس والخبرة التدريسية والمؤهل العلمي.

الجدول رقم (٢): يوضح خصائص العينة حسب متغيرات الدراسة

الفئات	المتغيرات	العدد	النسبة المئوية
الجنس	ذكر	٤٥	%.6٥٥
	انثى	٣٦	44.4
المؤهل العلمي	بكالوريوس فاقل	54	%66.7
	دراسات عليا	27	%33.3
سنوات الخبرة	أقل من ٥ سنوات	23	%28.4
	من ٥- ١٠سنوات	26	%32.1
	أكثر من ١٠سنوات	32	%39.5

أداة الدراسة

بعد الاطلاع على الأدب التربوي والدراسات السابقة قامت الباحثة بأعداد أداتين لتنفيذ الدراسة تمثل الأداة الأولى في الاستبانة المكونة من جزأين حيث اشتمل الجزء الأول على الخصائص الديموغرافية لأفراد عينة الدراسة وتشمل الجنس والخبرة والمؤهل العلمي بينما اشتمل الجزء الثاني على (٦٢) فقرة موزعة فقراتها على أربع مجالات هي الأهداف التعليمة والمحتوى Kوالأنشطة التعليمية، والتقويم لقياس درجة تقويم كتاب اللغة الإنجليزية للصف السادس من وجهة نظر معلميه.

أما الأداة الثانية فقد تمثلت في بناء قائمة من المعايير لتحليل محتوى كتاب اللغة الإنجليزية للصف السادس الأساسي وقد تفرع عن هذه الأداة أربعة أدوات فرعية هي: أداة تحليل الأهداف والتي تضمنت المجالات المعرفية الوجدانية، المهارية وأداة تحليل مكونات المعرفة وما تضمنته من حقائق مفاهيم، مبادئ اتجاهات وقيم، وأداة تحليل الأنشطة وما تفرعت عنها من أنشطة صفية، وأنشطة لاصفية، فردية و جماعية...الخ ،وأداة تحليل مستويات التفكير التي تتطلبها الأسئلة التقويمية في المجال المعرفي.

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

صدق وثبات الاستبانة

عرضت أداةِ الدِّراسةِ فِي صورتِها الْأَوّلِيّةِ على مجْموعةٍ مِنْ الْمحكّمِين بلغ عددهمْ (٥) محْكما، متخْصصّين في الادب التّرْبويّ، والّذِين قاموا بِدوْرِهِمْ بِتقْدِيمِ النّصْحِ والْإِرْشادِ، وتعْدِيل وحذْف ما يلْزم على فِقْراتِ الِاسْتِبانةِ، وقدْ طلب مِنْ الْمحكّمِين إبْداء آرائِهِمْ فِي مدى ملاءمةِ الْعِباراتِ لِقِياسِ ما وضعتْ لِأجْلِهِ، ومدى وضوح صِياغةِ الْعِباراتِ، ومدى مناسبةِ كلّ عِبارةٍ لِلْمِحْورِ الّذِي تنْتمِي إِلِيْهِ، ومدى كِفايةِ الْعِباراتِ لِتغْطِيةِ كلّ مِحْورِ مِنْ محاورِ متغيّراتِ الدِّراسةِ الْأساسِيّةِ، هذا بِالْإِضافةِ إِلى اِقْتِراحِ ما يروْنه مناسِبا وضرورِيّا مِنْ تعْدِيلِ صِياغةِ الْعِباراتِ أَوْ حذْفِها، أَوْ إِضافةِ عِباراتٍ جدِيدةٍ لِأداةِ الدِّراسةِ، وكذلِك إِبْداء آرائِهِمْ فِيما يتعلّق بِالْبياناتِ الْأَوّلِيّةِ (الْبيانات الشّخْصِيّة الْمطْلوبة مِنْ الْمسْتجِيبِين)، إِلى جانِبِ مجالاتِ الْمِقْياسِ وفقراتِهِ الْمسْتخْدمةِ فِي الِاسْتِبانةِ، وبِذلِك خرج الِاسْتِبْيان فِي صورتِهِ النِّهائِيّةِ.

ثبات مقياس دراسة تحليلية تقويمية لمنهاج اللغة الإنجليزية للصف السادس الأساسي من وجهة نظر المعلمين في محافظة بيت لحم.

لِلتّأكّدِ مِنْ ثباتِ أداةِ الدِّراسةِ، وبِهدف التّحقّقِ مِنْ ثباتِ الِاتِّساقِ الدّاخِلِيّ لِلْمِقْياسِ ومجالاتِهِ، فقْد اِسْتخْدمتْ معادلة كرو نباخ ألْفا (Cronbach's Alpha) على بياناتِ التّطْبِيقِ لِلْعيّنةِ ، ولِأغْراض التّحقّقِ مِنْ ثباتِ لِلْمِقْياسِ ومجالاته، ، والْجدْول (٣) **قِيم معاملاتِ الثّباتِ لِمِقْياسِ دراسة تحليلية تقويمية لمنهاج اللغة الإنجليزية للصف السادس الأساسي من وجهة نظر المعلمين في محافظة بيت لحم على الْمِقْياسِ ككلٍّ والْمجالات الْفرْعِيّةِ**

المقياس	عدد الفقرات	معامل ألفا كرونباخ
الأهداف التعليمية	١٤	٠.٩٥٧
محتوى الكتاب	19	0.963
التقويم	17	0.948
الأنشطة	12	0.943
التقويم ككل	٦٢	0.985

تبيّن مِنْ خِلالِ الْجدْولِ (٣) بِأنّ معامِل ثباتِ كِرونْباخْ ألْفا الِدرجةِ الْكلّيّةِ (دراسة تحليلية تقويمية لمنهاج اللغة الإنجليزية للصف السادس الأساسي من وجهة نظر المعلمين في محافظة بيت لحم بلغ (٩٨٥.)، وتعدّ هذِهِ الْقِيمةِ لِمعاملاتِ الثّباتِ مقْبولة لِأغْراضِ الدِّراسةِ الْحالِيّةِ .

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

مفتاح التصحيح (تصحيح المقياس)

استخدم مقياسا ليكرات الخماسي لقياس المقاييس؛ حيث اعتمد المقياس الآتي:

جدول (٤): الْمِحك الْمسْتخْدمِ فِي لِقِياسِ الْمقاييسِ

مستوى الموافقة	منخفضة جدا	منخفضة	متوسطة	مرتفعة	مرتفعة جدا
الوسط الحسابي	أقل من ١.٨٠	١.٨٠ - ٢.٥٩	٢.٦٠ إلى ٣.٣٩	٣.٤٠ إلى ٤.١٩	أكبر من ٤.٢٠
النسبة المئوية	أقل من ٣٦%	٣٦% - ٥١.٩%	٥٢% - ٦٧.٩%	٦٨% - ٨٣.٩%	أكبر من ٨٤%

الْمعالجات الإِحْصائِية

استخدمت الباحثة الْبرْنامج الْإِحْصائِي (SPSS) لِتحْلِيلِ الْبياناتِ. وتم استخراج النسب المئوية والمتوسطات الحسابية والإِنْحِراف الْمِعْيارِي، والْوزْن النِسْبِي. واستخدام اِخْتِبارِ t- test) لعينتين مسْتقِلتيْنِ لِلتحقق مِنْ الْفروقِ لِمتغيرِ الجنس والمؤهل العلمي، واستخدام تحْلِيلِ التباينِ الْأحادِيِ لِدِراسةِ الْفروقِ بيْن متغيراتِ الدِراسةِ (الخبرة)، ولِبيان أدْنى الْفروقِ تم اِسْتِخْدام.LSD ، واستخدام معادلة ألْفا كِرونْباخْ وذلِك لِإيجادِ معامِلِ ثباتِ الِاخْتِبارِ.

إجراءات الدراسة

أولا الحصول على تسهيل المهمة للقيام بالدراسة، ثم قامت بتعميم وتوزيع الاستبانة على مجتمع الدراسة، ذلك من خلال مديرية بيت لحم في فلسطين. وفيما بعد قامت بجمع الاستجابات المكتملة لمعالجتها إحصائيا، ثم قامت بإدخال البيانات ومعالجتها إحصائيا باستخدام برنامج **SPSS**، وإجراء التحليل للبيانات للوصول إلى النتائج . وقد استخدم نموذج الشبلي للتقويم النهائي للمنهاج ويتضمن ست خطوات وهي بناء برنامج التقويم وتنفيذ خطة التقويم والحصول على نتائج التقويم واتخاذ القرارت وتنفيذ القرار ونتائجه .

متغيرات الدراسة

المتغيرات المستقلة:

- الجنس: وله مستويان هما: ذكر، وأنثى.
- المؤهل العلمي: وله مستويان هما: بكالوريوس فأقل ودراسات عليا.
- سنوات الخبرة: ولها ثلاثة مستويات هما: أقل 5 من سنوات، من 5 إلى 10 سنوات، أكثر من 10سنوات.

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

المتغيرات التابعة:

دراسة تحليلية تقويمية لمنهاج اللغة الإنجليزية للصف السادس الأساسي من وجهة نظر المعلمين في محافظة بيت **لحم.**

عرْضا لِلنتائجِ التي توصلتْ إليْها الدِراسة، في ضوْءِ أسْئِلتِها وفرضِياتِها التي طرحتْ، وهي كما يأتي:

١.كيف توزعت الأهداف التعليمية العامة والخاصة للمجالات الثلاثة (المعرفية، الانفعالية والمهارية في كتاب اللغة الإنجليزية للصف السادس الأساسي؟

للإجابة على السؤال فقد تم استخراج التكرارات والنسب المئوية لكل مجال من مجالات الأهداف حيث تشير النتائج أن عدد الأهداف التعليمية العامة للمجالات الثلاث في كتاب اللغة الإنجليزية للصف السادس الأساسي بجزأيه الأول والثاني (٢٢) هدفاً عاما

جدول:(٥) توزيع الأهداف العامة على مجالات الأهداف الثلاثة

مجالات الأهداف	التكرارات	النسب المئوية
الأهداف المعرفية	٦	27.2%
الأهداف المهارية	١٤	63.3%
الأهداف الوجدانية	٢	9.09 %
المجموع الكلي	٢٢	٩٩.٥٩%

ويبين الجدول ان عدد الأهداف المعرفية (٦) أهدافاً عامةً بنسبة مئوية بلغت (٢٧.٢%)، بينما كان عدد الأهداف المهارية (١٤) هدفاً بنسبة مئوية (٣٦.٣%) وهذا يدل على ان منهاج اللغة الإنجليزية يركز على الجانب المهاري تليها الأهداف المعرفية حيث بلغ عددها (٦) اهداف بنسبة (٦٣.٣%) وتأتي الأهداف الوجدانية في المركز الأخير حيث احتوت على هدفين فقط بنسبة مئوية (9.09 %).

جدول (٦) توزيع الأهداف التعليمة الخاصة

مجالات الأهداف	التكرارات		النسبة المئوية		المجموع	النسب
	الفصل الأول	الفصل الثاني	الفصل الأول	الفصل الثاني		
الأهداف المعرفية	١٩	١٩	59.3%	٥٩.٣%	٣٨	٥٩.٧٣%
الأهداف المهارية	١٠	١٠	50%	50%	٢٠	٣١.٢٥%
الأهداف الوجدانية	٣	٣	٥٠%	٥٠%	٦	٩.٣٧٥%
المجموع الكلي	٣٢	٣٢	١٥٩.٣%	١٥٩.٣%	٦٤	١٠٠%

يبين الجدول ان عدد الأهداف الخاصة في المجالات الثلاث بكلا الفصلين الدراسيين متساوي حيث أن عدد الأهداف الخاصة لكل فصل (٣٢) هدفا تعليميا

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

خاصا، بنسبة بلغت ١٥٩.٣%،وهذا يدل على ان هناك توازنا منطقيا في توزيع الأهداف ،وعند تصنيف الأهداف إلى مجالاتها الثلاث، فقد بلغت النسبة المئوية للأهداف المعرفية في كتاب اللغة الإنجليزية للصف السادس الأساس بجزأيه الأول والثاني ٥٩.٧٣%وهي الأكثر قيمة وهذا يشير الى الاهتمام بالجانب المعرفي ، وللأهداف المهارية بنسبة ٣١.٢٥%وتاتي بالمرتبة الثانية ، وللأهداف الوجدانية ٩.٣٧%. والملاحظ بأن نسبة الأهداف الوجدانية الأقل بينهما مما يشير إلى عدم مراعاة الجانب الوجداني للطالب وهو جانب مهم ، من هنا يتضح عدم وجود التوازن بين الأهداف .وعند تصنيف الأهداف السلوكية في المجال المعرفي الى مستويات التذكر، الفهم، التطبيق، التحليل، التركيب، والتقويم، فان النتائج تظهر في الجدول .

الجدول: (٧) توزيع الأهداف السلوكية على مستويات بلوم

توزيع الأهداف السلوكية على مستويات بلوم المحدث		التكرارات		النسب المئوية		المجموع	النسب
		الجزء الأول	الجزء الثاني	الجزء الأول	الجزء الثاني		
مستويات التفكير الدنيا	التذكر	18	١٨	%		٣٦	١٤.٧٥%
	الفهم	١٩	١٩	%		٣٨	١٥.٥٧%
	التطبيق	٨٥	85	%		١٧٠	٦٩.٦٧%
المجموع		٢٤٤				٢٤٤	
مستويات التفكير العليا	التحليل	24	٢٤				
	التركيب	٦	٦				
	التقويم						
المجموع							

يتضح من الجدول ان النسبة المئوية للاهداف في مستوى التذكر قد بلغت (٣٢.٧%)، بينما بلغت النسبة المئوية للأهداف السلوكية في مستوى الفهم ١٠.٧% ، وكذلك بلغت النسبة المئوية في التطبيق (٦٦.١٨%)،وقد كان هذا في مستويات التفكير الدنيا، اما بالسنبة لمستويات التفكير العليا فقد جاءت النسب المئوية على النحو التالي : أظهر الجدول ان النسبة المئوية للاهداف السلوكية في مستوى التحليل قد بلغت (٤٣.٥٦%) وهي اعلى النسب بين مستويات التفكير العليا، يليها الأهداف السلوكية في مستوى التركيب بسنبة مئوية (٣٠.٦٩%)، ويأتي بالترتيب الأخير مستوى الأهداف السلوكية لمستوى التقويم حيث بلغت النسبة المئوية. (25.74%)

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

السؤال الثاني: كيف توزعت مكونات المعرفة المحتوى (الحقائق، والمفاهيم، والقيم والاتجاهات، والمبادئ والتعميمات، والمواقع، والمهارات) في كتاب اللغة الإنجليزية للصف السادس الأساسي؟ تم تحليل مكونات المعرفة الأربعة الحقائق والمفاهيم والقيم والاتجاهات والمبادئ والتعميمات للإجابة على السؤال الثاني للدراسة وقد تم استخراج التكرارات والنسب المئوية لكل مكون من مكونات المعرفة الأربعة وتظهر نتائج التحليل في الجدول **(٨) توزيع التكرارات والنسب المئوية لمكونات المعرفة.**

مكونات المعرفة	التكرارات		النسب المئوية		المجموع	النسب المئوية
	الفصل الأول	**الفصل الثاني**	**الفصل الأول**	**الفصل الثاني**		
الحقائق	**٢٥**	**31**	**46.2%**	**%55.35**	٥٦	**6.59%**
المفاهيم	**120**	**96**	**١١١.١%**	**88.88%**	١٠٨	**12.72%**
القيم والاتجاهات	**٣٧**	**32**	**53.62%**	**46.37%**	٦٩	**8.12%**
المبادئ والتعميمات	**31**	**24**	**٥٥.٣٥%**	**43.63%**	٥٥	**6.46%**
المهارات	**325**	**236**	**57.9%**	**42.06%**	**561**	**66.07%**
المجموع الكلي	**٥٣٨**	**٤١٩**			**849**	

يتضح من الجدول أن النسبة المئوية لمكون المعرفة (الحقائق) في كتاب اللغة الإنجليزية للصف السادس الأساسي بجزأيه الأول والثاني قد بلغت(6.59%) ولمكون المعرفة المفاهيم قد بلغت (١٢.٧٢%)، ولمكون المعرفة القيم والاتجاهات (٨.١٢%)،ولمكون المعرفة (المبادئ والتعميمات) (٦.٤٦%). ولمكون المعرفة (المهارات) قد بلغت (٦٦.٠٧%). فمن الملاحظ ان هناك تركيز على الجانب المهاري ويعود ذلك لطبيعة اللغة الإنجليزية بانها تحتوي على أربعة مهارات أساسية تنقسم الى مهارات استقباليه وهي (الاستماع والمحادثة) والإنتاجية (القراءة الكتابة) وكذلك مهارة توظيف الكلمات واستخدمها، اضف الى ذلك اتقان التراكيب القواعدية الضرورية

الجدول (٩) التكرارات والنسب المئوية لأسئلة التقويم المقالية :

الأسئلة المقالية	التكرارات		النسب المئوية		المجموع
	جـ. الأول	**جـ الثاني**	**جـ. الاول**	**جـ .الثاني**	
	٧٠	٧٠	**%50**	**50 %**	**140**
المجموع الكلي	**140**				

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

يتضح من الجدول أن عدد الأسئلة المقالية في كلا الفصلين الدراسيين مما يعني ان هناك توازنا بينهما فقد بلغ عدد الأسئلة في كل فصل (٧٠) بنسبة (٥٠%)

جدول (١٠) : **التكرارات والنسب المئوية لتوزيع أسئلة التقويم المهارية**

الأسئلة المهارية	التكرارات		النسب المئوية		المجموع
	جـ .الاول	جـ. الثاني	جـ .الاول	جـ . الثاني	
	٥٦	٥٦	50%	50%	112

يتضح من الجدول أن عدد الأسئلة الموضوعية في كلا فصل (٥٦) سؤلا بنسبة مئوية (٥٠ %) مما يعني ان هناك توازنا كاملا في توزع .

الجدول (١١) التكرارات والنسب المئوية لتوزيع أسئلة التقويم الموضوعية

الأسئلة الموضوعية	التكرارات		النسب المئوية		المجموع	النسب
	جـ. الأول	جـ. الثاني	جـ. الأول	جـ. الثاني		
اكمال الفراغات	24	24	50%	50%	48	63.63%
المزاوجة	6	6	50%	50%	12	٩.٠٩%
اختيار الإجابة الصحيحة	24	24	50%	50%	48	63 .63%
صح أو خطأ	12	12	50%	50%	24	١٨.١٨%
المجموع الكلي	٦6	٦6			132	٩٩.٩٩%

يتضح من الجدول ان توزيع أسئلة التقويم الموضوعية في كتاب اللغة الإنجليزية في جزأيه الأول والثاني جاءت مقسمة على النحو التالي :فقد بلغ عدد أسئلة اكمال الفراغات (٤٨) سؤلا وبلغت النسبة المئوية (٣٦.٣٦%)،بينما جاءت أسئلة اختيار الإجابة الصحيحة بنفس القيم ، يليهما أسئلة الصح او الخطأ حيث بلغ عددها(٢٤) سؤلاً بلغت النسبة المئوية ١٨.١٨%وياتي بالنهاية أسئلة المزاوجة حيث بلغ عددها (١٢)

الجدول (١٢) التكرارات والنسب المئوية لتوزيع الأنشطة

الأنشطة حسب	المستوى	التكرارات		النسبة المئوية		المجموع	النسبة المئوية
		الفصل الأول	الفصل الثاني	الفصل الأول	الفصل الثاني		
١.الهدف	معرفي	٤٤	٤٠	52.83%	47.61%	٨٤	11.17%
	مهاري	٤٨	٤٥	51.61%	48.38%	٩٣	12.36%
	وجداني	١٧	١١	60.71%	39.82%	٢٨	3.72%
٢.المكان	صفي	٤٤	٤٢	51.16%	48.83%	٨٦	11.43%
	لاصفي	١٠	٦	62.5%	37.5%	١٦	2.12%

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

٣.المشاركين	فردي	٤٤	٣٨	53.65%	46.34%	٨٢	10.9%
	جماعي	٤٥	٣٥	56.25%	43.75%	٨٠	10.63%
٤.لطبيعة النشاط	نظري	٤٠	٣٨	51.82%	48.71%	٧٨	10.73%
	عملي	٦	٦	50%	50%	١٢	1.6%
٥.الاستخدام	تدريسي	٥٠	٤٤	53.91%	46.8%	٩٤	12.5%
	إثرائي	١٠	٦	62.5%	37.5%	١٦	2.12%
	تقويمية	٤٨	٣٥	57.83%	42.1%	٨٣	11.93%
المجموع الكلي		406	346			752	١٠١.٢١%

يتضح من الجدول بأن نسبة الأنشطة المعرفية حوالي ١١.١٧%، ونسبة الأنشطة المهارية حوالي ١٢.٣٦%، والأنشطة الوجدانية بلغت ٣.٧٢%. في حين كانت نسبة الأنشطة الصفية حوالي ١١.٤٣%، ونسبة الأنشطة اللاصفية حوالي ٢.١٢%، بينما كانت نسبة الأنشطة الفردية حوالي ١٠.٩%، ونسبة الأنشطة الجماعية ١٠.٦٣%، وكانت نسبة الأنشطة النظرية حوالي ١٠.٧٣%، ونسبة الأنشطة العملية ١.٦%، وبلغت نسبة الأنشطة التدريسية حوالي ١٢.٥%، ونسبة الأنشطة الإثرائية حوالي ٢.١٢% نسبة الأنشطة التقويمية بلغت ١١.٩٣

١.٤. النتائج المتعلقة بالسؤال الخامس

لِلْإجابةِ عنِ السؤالِ الخامس ؛ حُسِب المتوسِط، والانْحِراف المِعْياري، والوزْن النِسْبي، والتَرْتيب لاستجابات **المعلمين في محافظة بيت لحم** على مقياس **تقديرات معلمي اللغة الإنجليزية التقويمية لكتاب اللغة الإنجليزية للصف السادس الأساسي من وجهة نظرهم**، كما يوضِحها جدْول (١٣) تحْليل مجالاتِ مقياس تقديرات معلمي اللغة الإنجليزية التقويمية لكتاب اللغة الإنجليزية للصف السادس الأساسي من وجهة نظرهم يبين **المتوسِط الحِسابي والانْحِراف المِعْياري والوزْن النِسْبي لِلْمِقياس**

الترتيب	رقم المجال	المجالات	المتوسِط الحِسابي	الانْحِراف المِعْياري	النِسبة	الدرجة
١	٤	الأنشطة	3.62	0.94	72%	مرتفعة
٢	٣	التقويم	3.61	0.89	72%	مرتفعة
٣	١	الأهداف التعليمية	3.38	1.02	68%	متوسطة
٤	٢	محتوى الكتاب	3.32	0.98	66%	متوسطة
		التقويم ككل	3.47	0.89	69%	مرتفعة

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

يتضِح مِنْ الجدْولِ (١٤) أن درجة التقويم الكلي للاستبانة جاءت بمتوسط حسابي بلغ(٣.٤٧)، وانحراف معياري(٠.٤٩)، وهي درجة مرتفعة، وهذا يدل على درجة تقويم مرتفعة للكتاب، حيث جاء محور الأنشطة الترتيب الأول بمتوسط حسابي (٣.٦٢)بانحراف معياري (٠.٩٤) وبنسبة مئوية (٧٢%) حيث حصلت الفقرات جميعها تقريبا على درجة مرتفعة حسب مقياس التصحيح باستثناء الفقرتين رقم (٨،٩) حصلتا على درجة متوسطة، وتفسر الباحثة ضرورة تضمين الكتاب المدرسي للأنشطة حيث هو اهم عنصر للمنهاج الذي ينمي الجانب المهاري لدى المتعلمين حيث كما انه معلوم ان تعلم اللغة مبني علي جميع المهارات الرئيسية والمهارات الفرعية لذا اكد واضعي منهاج اللغة الإنجليزية على الأنشطة بالأنشطة لارتباطها بأهداف المنهج الدراسي ومحتواه وطرق تدريسه وأساليب التقويم. كذلك ترى الباحثة ان تنوع الأنشطة يراعى حاجات الطلاب وميولهم وقدراتهم تعمل على زيادة فاعلية العملية التعليمية، وممارسة الأنشطة يحقق مبدأ الممارسة كشرط من شروط التعلم, مما يؤدي إلى تحسين نواتج التعلم من معلومات ومهارات واتجاهات وقيم وهذا يظهر أهمية الأنشطة التعليمية. وجاء بالمرتبة الثانية عنصر التقويم بمتوسط حسابي (٣.٦١) وبانحراف معياري (٠.٨٩) بنسبة مئوية (٧٢%)، وتعز الباحثة ذلك اهم شروط الجيد الشمولية حيث يتضمن جميع العناصر المنهج الدراسي: الأهداف, المحتوى, طرق التدريس وأنشطة التعلم. و يأتي في المركز الثالث الأهداف التعليمية بمتوسط حسابي(٣.٣٨) وبانحراف معياري (١.٠٢) وبنسبة مئوية ٦٦% وهي نسبة متوسطة ،أما مكونات محتوى الكتاب جاءت بمتوسط حسابي(٣.٣٢) وبانحراف معياري(٠.٩٨) وبنسبة مئوية (٦٦%) وهي درجات منخفضة مقارنة مع العناصر الأخرى فكتاب اللغة الإنجليزية يفتقر الى مكونات المحتوى من حقائق ومفاهيم ومبادئ وتعميمات حيث قامت الباحثة الى اللجوء الى اشتقاق بعضها .

أولاً: مجال الأهداف التعليمية

للإجابة عن السؤال الفرعي الاول **ما تقديرات معلمي اللغة الإنجليزية التقويمية لكتاب اللغة الإنجليزية للصف السادس الأساسي من وجهة نظرهم في مجال الأهداف التعليمية** حسِبت المتوسِطات الحِسابية، والانْحِرافات المِعْيارية لِلْعيِنةِ الواحِدةِ، والنتائج مبينة في جدْولِ (١٤)، والذي يبيِن آراء أفْرادِ عيِنةِ الدِراسةِ في فقراتِ الأهداف التعليمية. الجدول (١٤): تحْليل فقراتِ **الأهداف التعليمي**

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

الترتيب	رقم الفقرة	الفقرات	المتوسِط الحِسابي	الانْحِراف المِعْياري	النِسبة	الدرجة
1	3	أهداف الكتاب متنوعة في مستوياتها حيث تشتمل على الجوانب المعرفية والوجدانية والمهارية.	3.60	1.29	72%	مرتفعة
٢	7	الأهداف مشتقة من الأهداف العامة للمرحلة التعليمية ومن طبيعة المادة التعليمة.	3.60	1.27	72%	مرتفعة
٣	1	أهداف الكتاب واضحة ومحددة وتوضع في بداية كل وحدة دراسية	3.59	1.50	72%	مرتفعة
٤	2	كل هدف من الأهداف صيغ بطريقة محددة تدل على نتاج سلوكي يمكن ملاحظته وقياسه.	3.52	1.42	70%	مرتفعة
٥	13	تقدم الأهداف تصورا واضحا عن المحتوى وانشطته.	3.51	1.30	70%	مرتفعة
٦	12	توجه الأهداف المتعلم لإنتاج المعرفة وتوظيفها.	3.49	1.29	70%	مرتفعة
٧	4	تنمي الأهداف اتجاهات وقيم إيجابية نحو مادة اللغة الإنجليزية	3.42	1.18	68%	مرتفعة
٨	5	تم اشتقاق أهداف الكتاب من فلسفة المجتمع الفلسطيني.	3.42	1.17	68%	مرتفعة
٩	6	تراعي أهداف الكتاب الفروق الفردية للمتعلمين	3.36	1.20	67%	متوسطة
١٠	14	الأهداف تنمي مهارات البحث والاستقصاء لدى المتعلم مما يساعده على تطبيقها على أرض الواقع	3.30	1.31	66%	متوسطة
١١	11	تنمي مهارات التفكير الإبداعي والناقد لدى المتعلمين.	3.23	1.28	65%	متوسطة

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

١٢	9	تؤكد الأهداف على استخدام أساليب التكنولوجيا الحديثة في التعليم والتعلم.	3.21	1.26	64%	متوسطة
١٣	10	قابلية أهداف الكتاب للتطبيق على أرض الواقع.	3.11	1.18	62%	متوسطة
١٤	8	تبتعد الأهداف عن ميول الطلبة واهتماماتهم	2.93	1.22	59%	متوسطة
متوسط الدرجة الكلية الأهداف التعليمية			3.38	1.02	68%	متوسطة

تبين النتائج في الجدْول (١٤) أن درجة تقويم معلمي ومعلمات كتاب اللغة الإنجليزية للصف السادس الأساسي في محافظة بيت لحم على فقرات محور الأهداف التعليمة للكتاب جاءت متوسطة بشكل عام . حيث بلغ متوسط الدرجة الكلية للأهداف التعليمية (٣.٣٨)وبانْحِرافٍ مِعْيارِي (١.٠٢)، وبِنِسْبةٍ مِئويةٍ (٦٨%) بمستوى مرتفع ، وقدْ جاءتْ أعْلى الفقرات الفقْرة رقْم (٣): أهداف الكتاب متنوعة في مستوياتها حيث تشتمل على الجوانب المعرفية والوجدانية والمهارية "، بِمتوسِطٍ حِسابيٍ (٣.٦٠)، وبِنِسْبةٍ مِئويةٍ (٧٢%).ثم الفقْرة رقْم (٧): الأهداف مشتقة من الأهداف العامة للمرحلة التعليمية ومن طبيعة المادة التعليمة " بِمتوسِطٍ حِسابيٍ (٣.٦٠)، وبِنِسْبةٍ مِئويةٍ (٧٢%).بيْنما كانتْ أقل المتوسِطاتِ الحِسابيةِ للفقْرة رقْم (٨) تبتعد الأهداف عن ميول الطلبة واهتماماتهم ، بِمتوسِطٍ حِسابيٍ (٢.٩٣)، وبِنْسبةٍ مِئويةٍ (٥٩%).

١.٤. للإجابة عن السؤال الفرعي الثاني: **ما تقديرات معلمي اللغة الإنجليزية التقويمية لكتاب اللغة الإنجليزية للصف السادس الأساسي من وجهة نظرهم في محتوى الكتاب**، حسِبت المتوسِطات الحِسابية، والانْحِرافات المِعْيارية لِلْعينةِ الواحِدةِ، والنتائج مبينة في جدْولِ (١٥)، والذي يبين آراء أفْرادِ عينةِ الدِراسةِ في فقراتِ محتوى الكتاب.

الجدول (١٥) تحْليل فقراتِ مجال محتوى الكتاب

الترتيب	رقم الفقرة	الفقرات	المتوسِط الحِسابي	الانْحِراف المِعْيارِي	النِسبة	المستوى
متوسط الدرجة الكلية محتوى الكتاب			3.32	0.98	66%	متوسطة
١	١	تبدأ الوحدة الدراسية بالأهداف الخاصة بمحتواها.	3.75	1.33	75%	مرتفعة
٢	٧	يرتبط محتوى الكتاب بالأهداف المنشودة.	3.73	1.19	75%	مرتفعة
٣	١٨	محتوى الكتاب يربط المعرفة السابقة بالتعلم الجديد.	3.67	1.31	73%	مرتفعة

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

٤	٦	يراعي المحتوى التدرج المترابط للأفكار.	3.64	1.18	73%	مرتفعة
٥	٣	المحتوى مرتب ومنظم بطريقة منطقية.	3.57	1.21	71%	مرتفعة
٦	١٧	يهتم محتوى الكتاب بتنمية التفكير لدى المتعلمين	3.53	1.15	71%	مرتفعة
٧	٢	ملائمة محتوى الكتاب لإعمار المتعلمين .	3.51	1.21	70%	مرتفعة
٨	١٩	تنتهي كل وحدة بخلاصة لأفكارها الرئيسية وتهيأ لما بعدها.	3.41	1.48	68%	مرتفعة
٩	٥	يراعي محتوى الكتاب الفروق الفردية للمتعلمين	3.31	1.15	66%	متوسطة
١٠	١١	يدعم المعلومات الأساسية بالصور والاشكال والمكان المناسب	3.25	1.14	65%	متوسطة
١١	٩	يخلو محتوى الكتاب من الحشو والتكرار الممل	3.22	1.21	64%	متوسطة
١٢	١٤	يتناسب محتوى الكتاب مع متطلبات وحاجات المتعلمين	3.21	1.27	64%	متوسطة
١٣	١٦	يركز محتوى على تنمية الروح الوطنية لدى المتعلمين	3.21	1.22	64%	متوسطة
١٤	٨	يرتبط محتوى الكتاب بواقع المتعلمين وبيئتهم	3.20	1.29	64%	متوسطة
١٥	٤	يركز على اساسيات الكتاب المدرسي (حقائق ومفاهيم وتعميمات واتجاهات وقيم ومهارات)	3.19	1.36	64%	متوسطة
١٦	١٠	يتضمن محتوى الكتاب أمثلة كافية ومتنوعة لتوضيح الموضوعات للمتعلمين	3.07	1.25	61%	متوسطة
١٧	١٣	يطرح محتوى الكتاب أمثلة على أنواع المفاهيم المختلفة	3.02	1.35	60%	متوسطة
١٨	١٥	يراعي محتوى الكتاب اثارة وتشويق المتعلمين	3.01	1.22	60%	متوسطة
١٩	١٢	يتناسب محتوى الكتاب كميا مع عدد الحصص المقررة له	2.65	1.42	53%	متوسطة

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

يوضِح الجدْول (١٥) أن متوسِط الدرجةِ الكليةِ **محتوى الكتاب** مِنْ وجْهةِ نظر العيِنةِ بلغ (٣.٣٢)، وبانْحِرافٍ مِعْياريٍ (٠.٩٨)، وبِنِسْبةٍ مِئويةٍ (٦٦%) وقد جاء **بمستوى متوسط** ، وقدْ جاءتْ أعْلى الفقراتِ كالآتي: الفقْرة رقْم (١): " **تبدأ الوحدة الدراسية بالأهداف الخاصة بمحتواها** "، بمتوسِطٍ حِسابيٍ (٣.٧٥)، وبِنِسْبةٍ مِئويةٍ (٧٥%).وجاءت الفقْرة رقْم (٧)(**يرتبط محتوى الكتاب بالأهداف المنشودة** بِمتوسِطٍ حِسابيٍ (٣.٧٥)، وبِنِسْبةٍ مِئويةٍ (٧٥%).بيْنما كانتْ أقل المتوسِطاتِ الحِسابيةِ الفقْرة رقْم (١٢) " **يتناسب محتوى الكتاب كميا مع عدد الحصص المقررة له** بِمتوسِطٍ حِسابيٍ (٢.٦٥)، وبِنِسْبةٍ مِئويةٍ (٥٣%).

وللإجابة عن **السؤال الفرعي الثالث: ما تقديرات معلمي اللغة الإنجليزية التقويمية لكتاب اللغة الإنجليزية للصف السادس الأساسي من وجهة نظرهم في التقويم**

حسِبت المتوسِطات الحِسابية، والانْحِرافات المِعْيارية لِلْعيِنةِ الواحِدةِ، والنتائج مبينة في جدْولِ (١٦)، والذي يبيِن آراء أفْرادِ عيِنةِ الدِراسةِ في فقراتِ المجالِ الثالث **التقويم**

جدول (١٦) تحْليل فقراتِ مجال التقويم

الترتيب	رقم الفقرة	الفقرات	المتوسِط الحِسابي	الانْحِراف المِعْياري	النِسبة	المستوى
١	١	يرتبط التقويم بالأهداف العامة والخاصة للمحتوى.	4.19	1.07	84%	مرتفعة
٢	١٧	أسئلة التقويم تراعي مهارات التفكير الدنيا والعليا	3.95	1.06	79%	مرتفعة
٣	٣	يقيس مستويات الأهداف المختلفة (المعرفية والوجدانية والمهارية)	3.91	1.09	78%	مرتفعة
٤	٨	يمكن الإجابة على بعض الأسئلة كتابيا وبعضها الاخر شفوياً	3.86	1.27	77%	مرتفعة
٥	١٦	تساعد الأسئلة على تثبيت فهم الطلبة محتوى الكتاب	3.84	1.12	77%	مرتفعة
٦	٦	يراعي التقويم مستويات المجال المعرفي :التذكر والفهم والتطبيق	3.80	1.13	76%	مرتفعة
٧	٩	تقيس الأسئلة التقويمية من أجل ما وضعت لقياسه بدقة.	3.77	1.25	75%	مرتفعة

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

٨	٢	يحتوي على أنواع التقويم (التكويني والختامي)	3.72	1.15	74%	مرتفعة
٩	٥	يشتمل التقويم على أسئلة موضوعية ومقالية	3.60	1.30	72%	مرتفعة
١٠	٤	يراعي التقويم توظيف مصادر التعلم المتوفرة في المدرسة (مكتبة، حاسوب)	3.59	1.12	72%	مرتفعة
١١	٧	يراعي التقويم الفروق الفردية للمتعلمين.	3.53	1.10	71%	مرتفعة
١٢	١٥	تكشف الأسئلة عن المهارات والقدرات والكفايات لدى الطلبة بحيث يكون التقويم شاملا.	3.52	1.35	70%	مرتفعة
١٣	١٠	أسئلة الكتاب واضحة ودقيقة وتخلو من الأخطاء.	3.32	1.18	66%	متوسطة
١٤	١١	يستحث التقويم قدرات الطلبة العقلية ويثير لديهم الدافعية للتوسع بالمعرفة.	3.32	1.14	66%	متوسطة
١٥	١٢	يشجع على الاستقصاء والبحث	3.31	1.26	66%	متوسطة
١٦	١٤	ينمي التقويم القدرة على التقويم الذاتي.	3.14	1.49	63%	متوسطة
١٧	١٣	واقعي يعتمد على الأداء والممارسة بدلا من المعرفة النظرية.	3.05	1.29	61%	متوسطة
			٣.٦١%	٠.٨٩%	٧٢%	مرتفعة

يوضِح جدْول (١٦) أن متوسِط الدرجةِ الكليةِ التقويم " مِنْ وجْهةِ العيِنةِ بلغ (٣.٦١)، وبانْحِرافٍ مِعْيارِي (٠.٨٩)، وبِنِسْبةٍ مِئويةٍ (٧٢%) جاء بمستوى مرتفع، وقدْ جاءتْ أعْلى الفقراتِ الفقْرة رقْم (١) " يرتبط التقويم بالأهداف العامة والخاصة للمحتوى "، بمتوسط حِسابيٍ (٤.١٩)، وبِنِسْبةٍ مِئويةٍ (٨٤%).ثم الفقْرة رقْم (١٧) " أسئلة التقويم تراعي مهارات التفكير الدنيا والعليا " بِمتوسِطٍ حِسابيٍ (٣.٩٥) وبِنِسْبةٍ مِئويةٍ (٧٩%).

بيْنما كانتْ أقل المتوسِطاتِ الحِسابيةِ الفقْرة رقْم (١٣) " واقعي يعتمد على الأداء والممارسة بدلا من المعرفة النظرية ، بِمتوسِطٍ حِسابيٍ (٣.٠٥)، وبِنْسبةٍ مِئويةٍ (٦١%).

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

للإجابة عن السؤال الفرعي الرابع: ما تقديرات معلمي اللغة الإنجليزية التقويمية لكتاب اللغة الإنجليزية للصف السادس الأساسي من وجهة نظرهم في الانشطة

حسِبت المتوسِطات الحِسابية، والانْحِرافات المِعْيارية لِلْعينةِ الواحِدةِ، والنتائج مبينة في **جدْولِ (١٧)، والذي يبين آراء أفْرادِ عينةِ الدِراسةِ في فقراتِ الأنشطة**

جدول (١٧) تحْليل فقرات مِجال الانشطة

الترتيب	رقم الفقرة	الفقرات	المتوسِط الحِسابي	الانْحِراف المِعْياري	النِسبة	المستوى
١	١	ترتبط أنشطة الوحدة بمحتوى الوحدة	4.11	1.11	82%	مرتفعة
٢	١٢	تنمي المهارات المتنوعة لدى الطلبة مثل المهارات الكتابية والقرائية والمحادثة.	3.93	1.19	79%	مرتفعة
٣	٢	ترتبط الأنشطة المستخدمة ارتباطاً وثيقا بأهداف الكتاب	3.90	1.27	78%	مرتفعة
٤	٧	أنشطة الكتاب تشجع المتعلمين على استخدام المكتبة المدرسية والانترنت كمصادر للتعلم	3.70	1.13	74%	مرتفعة
٥	١١	تهتم الأنشطة التعليمية بتوجيه المتعلمين الى انتاج بعض الوسائل.	3.60	1.25	72%	مرتفعة
٦	٦	تتميز أنشطة الكتاب بالتنوع لتراعي الفروق الفردية بين المتعلمين	3.57	1.13	71%	مرتفعة
٧	٥	تلبي ميول وحاجات الطلاب (رسوم ولعب وتلوين)	3.54	1.17	71%	مرتفعة
٨	٣	تتوزع الأنشطة التعليمية على جميع وحدات الكتاب	3.53	1.29	71%	مرتفعة
٩	١٠	تستثير الأنشطة دافعية المتعلمين نحو التعلم	3.48	1.25	70%	مرتفعة
١٠	٤	أنشطة الكتاب تشجع الطلاب على استخدام المكتبة المدرسية والانترنت كمصادر للتعلم.	3.47	1.22	69%	مرتفعة
١١	٨	تراعي الأنشطة إمكانات وظروف المدرسة	3.32	1.14	66%	متوسطة
١٢	٩	أنشطة الكتاب مشوقة وتثير انتباه المتعلمين	3.23	1.20	65%	متوسطة
متوسط الدرجة الكلية للمجال التقويم			3.62	0.94	72%	مرتفعة

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

يوضِح جدْول (١٧) أن متوسِط الدرجةِ الكليةِ الانشطة " مِنْ وجْهةِ العيِنةِ بلغ (٣.٦٢)، وبانْحِرافٍ مِعْياريٍ (٠.٩٤)، وبِنِسْبةٍ مِئويةٍ (٧٢%) جاء بمستوى مرتفع، وقدْ جاءتْ أعْلى الفقراتِ كالآتي: فقد جاءت الفقْرة رقْم (١) " **ترتبط أنشطة الوحدة بمحتوى الوحدة** "، بمتوسط حِسابيٍ (٤.١١)، وبِنِسْبةٍ مِئويةٍ (٨٢%). بينما جاءت الفقرة رقْم (١٢) " **تنمي المهارات المتنوعة لدى الطلبة مثل المهارات الكتابية والقرائية والمحادثة** " بِمتوسِطٍ حِسابيٍ (٣.٩٣) وبِنِسْبةٍ مِئويةٍ (٧٩%).

٢.٤ النتائج المتعلِقةِ بفرضياتِ الدارسة

٦.٢.٤ النتائج المتعلِقة بالفرضيةِ الاولى:

-لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة(α≤.05) بَيْنَ مُتَوسِّطاتِ تقديرات المعلمين التقويمية لكتاب اللغة الإنجليزية للصف السادس الأساسي لمتغير الجنس (ذكر، انثى). ولِلتحقق مِنْ هذِه الفرضيةِ، اسْتِخدم اخْتِبارِ "ت" لِعِينتيْنِ مسْتقِلتيْنِ لِلْكشْفِ عنْ دلالةِ الفروقِ، كما يوضِحها جدْول (١٨)

جدول رقم (١٨) حِساب المتوسِطِ الحِسابي والانْحِراف المِعْياري وقيمة اخْتِبارِ "ت"؛ لِلْكشْفِ عنِ الفرقِ بيْن متوسِطاتِ درجاتِ اسْتِجاباتِ **تقديرات المعلمين التقويمية لكتاب اللغة الإنجليزية للصف السادس الأساسي تعزى** إلى **متغيرِ الجنس**

المجالات	المتغير	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة "ت"	مستوى الدلالة
الأهداف التعليمية	ذكر	**3.20**	1.07	-1.728	**0.08**
	انثى	**3.60**	0.94		
محتوى الكتاب	ذكر	**3.15**	0.97	-1.776	**0.080**
	انثى	**3.54**	0.96		
التقويم	ذكر	**3.46**	0.91	-1.732	**0.087**
	انثى	**3.80**	0.84		
الانشطة	ذكر	**3.52**	0.98	-1.071	**0.287**
	انثى	**3.74**	0.87		
التقويم ككل	ذكر	**3.32**	0.90	-1.745	**0.085**
	انثى	**3.66**	0.86		

يتضِح مِنْ خِلالِ جدْولِ أن: قيمة مستوى الدلالة المحسوبة **أكبر** من (٠.٠٥)لذلك **تم قبول الفرضية** الصفرية التي تدعي لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة(α≤0.05) بَيْنَ مُتَوسِّطاتِ **تقديرات المعلمين التقويمية لكتاب اللغة الإنجليزية للصف السادس الأساسي تعزى** لمتغير الجنس (ذكر، انثى)

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

النتائج المتعلِقة بالفرضيةِ الثانية:

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة(α≤.05) بَيْنَ مُتَوسِّطاتِ تقديرات المعلمين التقويمية لكتاب اللغة الإنجليزية للصف السادس الأساسي تعزى لمتغير الخبرة.

ولِلتحققِ مِنْ هذِه الفرضيةِ، اسْتِخدم اخْتِبارِ تحْليلِ التباينِ الأحادِيِ، لِلْكشْفِ عنْ دلالةِ الفروقِ بيْن متوسِطاتِ عينةِ الدِراسةِ، وحِسابِ مصْدرِ التباينِ، ومجْموعِ المربعاتِ، ودرجاتِ الحريةِ، ومتوسِطِ المربعاتِ، وقِيمةِ (ف)، ومسْتوى الدلالةِ؛ **تبعاً لِمتغيرِ الخبرة.**

يوضِح ذلِك جدول رقم (١٩) مصْدر التباينِ ومجْموع المربعاتِ ودرجات الحريةِ ومتوسِط المربعاتِ وقيمة "ف" ومسْتوى الدلالةِ تعْزى إلى متغيرِ الخبرة

المجالات	مصْدر التباينِ	مجْموع المربعاتِ	درجات الحريةِ	متوسِط المربعاتِ	قِيمة f	مسْتوى الدلالةِ
الأهداف التعليمية	بيْن المجْموعاتِ	9.743	2	4.872	5.133	0.008
	داخِل المجْموعاتِ	74.027	78	0.949		
	المجْموع	83.770	80			
محتوى الكتاب	بيْن المجْموعاتِ	9.146	2	4.573	5.290	0.007
	داخِل المجْموعاتِ	67.431	78	0.865		
	المجْموع	76.577	80			
التقويم	بيْن المجْموعاتِ	8.647	2	4.323	6.143	0.003
	داخِل المجْموعاتِ	54.896	78	0.704		
	المجْموع	63.542	80			
الأنشطة	بيْن المجْموعاتِ	2.636	2	1.318	1.522	0.225
	داخِل المجْموعاتِ	67.527	78	0.866		
	المجْموع	70.162	80			
التقويم ككل	بيْن المجْموعاتِ	7.532	2	3.766	5.275	0.007
	داخِل المجْموعاتِ	55.691	78	0.714		
	المجْموع	63.223	80			

يتضح أن قيمة مستوى الدلالة المحسوبة اقل من (α≤0.05) لذلك تم **رفض الفرضية** الصفرية التي تدعي عدم وجود فروق في تقديرات المعلمين التقويمية لكتاب اللغة الإنجليزية للصف السادس الأساسي تعزى لمتغير الخبرة .

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

جدول رقم (٢٠) المتوسطات الحسابية تقديرات المعلمين التقويمية لكتاب اللغة الإنجليزية للصف السادس الأساسي تعزى لمتغير الخبرة

المجالات	الخبرة	المتوسط	الانحراف المعياري
الأهداف التعليمية	اقل من ٥ سنوات	3.72	0.77
	من ٥-١٠ سنوات	3.60	0.87
	أكثر من ١٠ سنوات	2.95	1.16
محتوى الكتاب	اقل من ٥ سنوات	3.64	0.78
	من ٥-١٠ سنوات	3.56	0.89
	أكثر من ١٠ سنوات	2.91	1.05
التقويم	اقل من ٥ سنوات	3.94	0.58
	من ٥-١٠ سنوات	3.81	0.78
	أكثر من ١٠ سنوات	3.21	1.02
الانشطة	اقل من ٥ سنوات	3.84	0.72
	من ٥-١٠ سنوات	3.68	0.79
	أكثر من ١٠ سنوات	3.41	1.14
التقويم ككل	اقل من ٥ سنوات	3.78	0.65
	من ٥-١٠ سنوات	3.66	0.78
	أكثر من ١٠ سنوات	3.10	1.00

ولمعرفة مصدر الفروق تم استخدام اختبار شيفيه للمقارنات البعدية

جدول رقم (٢١) نتائج اختبار شيفيه للمقارنات البعدية حسب متغير الخبرة

	اقل من ٥ سنوات	من ٥-١٠ سنوات	أكثر من عشرة سنوات
اقل من ٥ سنوات			
من ٥-١٠ سنوات	0.11703		
أكثر من ١٠ سنوات	.67891*	.٥٦١٨٨*	

يظهر الجدول ان الفروق كانت لصالح اقل من ٥ سنوات ومن ٥-١٠ سنوات مقابل اكثر من ١٠ سنوات حيث كانت الفروق دالة بين الفئتين الأولى والثانية مقابل اكثر من ١٠ سنوات

النتائج المتعلِقة بالفرضيةِ الثالثة:

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة($\alpha \leq 0.05$) بَيْنَ مُتَوسِّطاتِ

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

تقديرات المعلمين التقويمية لكتاب اللغة الإنجليزية للصف السادس الأساسي لمتغير **المؤهل العلمي ول**لتحققِ مِنْ هذِه الفرضيةِ، اسْتِخدم اخْتِبارِ "ت" لِعينتيْنِ مسْتقِلتيْنِ لِلْكشْفِ عنْ دلالةِ الفروقِ، كما يوضِحها جدْول (٢١)

جدول رقم (٢١) حِساب المتوسِطِ الحِسابي والانْحِراف المِعْياري وقيمة اخْتِبارِ "ت"؛ لِلْكشْفِ عنِ الفرقِ بيْن متوسِطاتِ درجاتِ اسْتِجاباتِ **تقديرات المعلمين التقويمية لكتاب اللغة الإنجليزية للصف السادس الأساسي تعزى** إلى **متغير المؤهل العلمي**

المجالات	المتغير	المتوسِط الحِسابي	الانْحِراف المِعْياري	قِيمة "ت"	مسْتوى الدلالةِ
الأهداف التعليمية	بكالوريوس فاقل	3.41	0.98	0.442	**0.660**
	دراسات عليا	3.31	1.12		
محتوى الكتاب	بكالوريوس فاقل	3.33	0.94	0.076	**0.940**
	دراسات عليا	3.31	1.07		
التقويم	بكالوريوس فاقل	3.69	0.80	1.064	**0.291**
	دراسات عليا	3.46	1.04		
الانشطة	بكالوريوس فاقل	3.61	0.86	-0.069	**0.945**
	دراسات عليا	3.63	1.10		
التقويم ككل	بكالوريوس فاقل	3.50	0.83	0.417	**0.678**
	دراسات عليا	3.41	1.00		

يتضِح مِنْ خِلالِ جدْولِ (٤ - ١٠) أن: قيمة مستوى الدلالة المحسوبة **أكبر** من ($\alpha \leq 0.05$) **لذلك تم قبول الفرضية الصفرية** التي تدعي لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة($\alpha \leq 0.05$) بَيْنَ مُتَوسِّطاتِ **تقديرات المعلمين التقويمية لكتاب اللغة الإنجليزية للصف السادس الأساسي تعزى** لمتغير **المؤهل العلمي.**

التوصيات:

وبناء على نتائج الدراسة فإن الباحثة توصي بما يلي

١. زيادة التخطيط والتنسيق المسبق بين واضعي المناهج والكتب المدرسية، بحيث يتم تقويم الكتب المدرسية وتطويرها باستمرار، وهي في طور الإعداد والتجريب.
٢. إعداد قائمة تتضمن المعايير العالمية الواجب مراعاتها في كتب اللغة الإنجليزية
٣. بحيث تراعى هذه المعايير في بناء المناهج وتأليف الكتب .
٤. ضرورة الاهتمام بالأنشطة اللاصفية إلى جانب الأنشطة الصفية.

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

٥. الاهتمام بالأسئلة التقويمية التي تتطلب مهارات التفكير العليا وخاصة الاهتمام بمستويي التركيب والتقويم في الأسئلة التقويمية المرتبطة بجانب مهارات التفكير العليا.
٦. التوازن بين الأهداف الوجدانية والنفس المهارية والأهداف المعرفية.
٧. إعادة النظر في محتوى كتاب اللغة الإنجليزية للصف السادس الأساسي وضرورة
٨. إشراك المعلمين في إعداد المناهج وتطويرها.
٩. إجراء دراسات تحليلية تقويمية لكتب اللغة الإنجليزية التي تتعلق بصفوف المرحلة الدنيا وإجراء دراسات مشابهة لهذا البحث, لتقيم كتب مواد أخرى وفق المعايير العالمية للكتب المدرسية.

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

المراجع

الأغا، احسان، والأستاذ محمود (٢٠٠٠). **مقدمة في التصميم التربوي**. غزة.

أبو الحمص، عمر (٢٠١٢).**تحليل تقيمي لمستوى صعوبة أسئلة الاستيعاب : دراسة لكتاب اللغة الإنجليزية للصف الثاني عشر في المنهاج الفلسطيني .** مجلة جامعة النجاح للأبحاث - العلوم الإنسانية ،مج (٢٦) ع(٣) .

أبوغزالة Kنبيه،(٢٠٠٢).**دراسة تقويمية مقارنة بين محتوى مناهج الرياضيات الفلسطيني والأردني والمصري للصف السادس الأساسي.** رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة النجاح الوطنية، نابلس، فلسطين .

اسليم، سهى عبد الرزاق (٢٠١٩). تحليل محتوى الاستخدام الأنشطة الواقعية لمهارة القراءة في المنهاج الأردني للصف الثاني عشر لمادة اللغة الإنجليزية وتوافقها مع الخطوط العامة والمخرجات العامة والخاصة للمنهاج. مجلة العلوم التربوية والنفسية

: 194 - 234 كلية التربية ، الجامعة الأردنية ،عمان. ،مج (٣) ،ع (٣١)<

التميمي، لمى عبد الله و أبو سليم ،ايما حسين(٢٠٢٣). **تقويم محتوى كتاب اللغة الإنجليزية للصف الثالث الثانوي في المملكة العربية السعودية في ضوء مهارات المستقبل**. كلية التربية ، جامعة الأمير سطام بن عبد العزيز ، المملكة العربية السعودية

الحيلة، محمد (٢٠١٢) .**تصميم التعليم نظرية وممارسة** ، عمان : دار الميسرة للنشر والتوزيع .

الخصبي ،خولة والشلبي، الهام (٢٠٢٢). **تحليل محتوى كتاب اللغة الإنجليزية للصف السابع الأساسي في ضوء مهارات القرن ٢١.** رسالة ماجستير منشورة ، كلية العلوم التربوية ،جامعة الشرق الأوسط ، الأردن.

الزويني ،ابتسام العرنوسي، ضياء وحاتم ،حيدر.(٢٠١٣). **المناهج وتحليل الكتب.** .دار صفاء ،عمان ،الأردن .

السر، خالد خميس،**(٢٠١٩). أساسيات المناهج التعليمية. جامعة الأقصى، غزة**

القضاة، ياسر احمد علي (٢٠١٧). **تقويم كتاب اللغة الإنجليزية للصف الثاني الثانوي "المنهاج الجديد" من وجهة نظر المعلمين في محافظة عجلون**.رسالة ماجستير ،كلية العلوم التربوية ،جامعة جرش ، عمان .

العدينات ،رقية عبد القادر سلامة (٢٠٢١). **تصور مقترح لتطوير مناهج اللغة الإنجليزية من وجهة نظر مديري المدارس الحكومية في محافظة الطفيلة**.

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

المجلة السعودية للدراسات التربوية والنفسية ، مديرية التربية والتعليم، الأردن ،مج (٢)،ع(٤)

المطيري واخرون (٢٠٢٣). **تحليل محتوى كتاب اللغة الإنجليزية سلسلة للصف الأول الثانوي المهارات الحياتية (Mega Goal 1)** .بحث منشور ،مجلة العلوم التربوية والدراسات الإنسانية،ع(٣٢)،موقع المجلة الإلكتروني http://hesj.org/ojs/index.php/hesj/index:

الوكيل ،حلمي ،والمفتي ،محمد (٢٠٠٥).**أسس بناء المناهج وتنظيماتها** ،عمان : دار الميسرة للنشر والتوزيع.

بشير، معاذ نظمي (٢٠٠٩).**تحليل محتوى كتب التربية الوطنية وتقويمها للصفوف الخامس، السادس، السابع، من وجهة نظر معلمي ومعلمات محافظات شمال الضفة الغربية.** رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة النجاح، نابلس، فلسطين.

دروزة، أفنان نظير (٢٠٠٦). **المناهج ومعايير تقييمها**. مطبعة النجوم، نابلس، فلسطين

ذياب، ديمة (٢٠١٥). **درجة تقويم مناهج التربية الدينية المسيحية للمرحلة الأساسية في الضفة الغربية والقدس.** رسالة ماجستير منشورة، جامعة النجاح الوطنية، نابلس، فلسطين.

خورة ،حنين محمد (٢٠٢١).**تقويم مقررات واختبارات اللغة الإنجليزية في فلسطين وفقاً للإطار المرجعي الأوروبي للغات** . كلية التربية ، جامعة القدس ،فلسطين .

1مجلة العلوم التربوية والنفسية ، مج (٥) ع(٢٤) ص. ١٧٥-١٥٢

سعادة ،جودت أحمد أبراهيم ،عبد الله محمد (٢٠٠٤).المنهاج المدرسي المعاصر. ،ط.٤،عمان :دار الفكر.

عبدالحميد، محمد (٢٠٠٥).**البحث العلمي في تكنولوجيا التعليم** .عالم الكتب ،ط.١ القاهرة .

عصام إبراهيم عبد الخالق . (١٩٩٨)م . **تقويم كتابي الفيزياء للصفين التاسع والعاشر الأساسيين من وجهة نظر المعلمين والمعلمات في محافظات شمال فلسطين** . رسالة ماجستير منشورة ، جامعة النجاح الوطنية ، نابلس ، فلسطين

عطية، محسن والهاشمي، عبد الرحمن (٢٠١٤). **تحليل مضمون المناهج المدرسية**. ط٢ ،دارصفاء ،عمان ،الأردن

عياد،خلود (٢٠١١). **تقييم منهاج اللغة الإنجليزية الفلسطيني للصف الحادي عشر في ضوء معايير المنهاج التكاملي في مدينة بيت لحم** . رسالة ماجستير منشورة ،جامعة القدس ، أبو ديس ، فلسطين .

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

طعيمة, رشدي أحمد. تحليل المحتوى في العلوم الإنسانية. دار الفكر العربي, سلسلة المراجع في التربية وعلم النفس، الكتاب التاسع عشر، مدينة النصر القاهرة .

طلافحة،حامد عبد الله (٢٠١٣).**المناهج تخطيطها. تطويرها.تنفيذها**.عمان ،الاردن

اللقاني،أحمد حسين، ومحمد ،فارعة حسن (٢٠٠١).**مناهج التعليم بين الواقع والمستقبل.القاهرة ،مصر .**

مصلح ، نسيم نصر خميس (٢٠١٠).**تقويم منهاج الجغرافيا ف المرحلة الأساسية العليا في ضوء بعض الاتجاهات العالمية** .رسالة ماجستير غير منشورة الجامعة الإسلامية ، غزة ، فلسطين

ياسر أحمد علي، القضاة، يوسف احمد الجرادية (٢٠١٧). **تقويم كتاب اللغة الإنجليزية للصف الثاني الثانوي "المنهاج الجديد" من وجهة نظر المعلمين في محافظة عجلون** .رسالة ماجستير منشورة، كلية العلوم التربوية ، جامعة جرش ،الأردن

Journal of Curriculum and Teaching Methodology(JCTM) • Vol 2, Issue 13(2023) • P: 35 -17

المراجع الأجنبية

Akef, Hanaa.(2015).**Evaluating the English Textbook "Iraq opportunities "book 6for 2nd Intermediate Stage** .Alustath.no.25.(105- 132)

English toward attitudes students of evaluation (2010)GDirect Science. variable several of terms in learning l.

Henriques, S (2009). An evaluation of English as a foreign lan textbooks for secondary schools in angola, Unpublished Doctoral Dissertation, University of Kansas, USA.

Liton, H. (2015). **EFL teachers perceptions, evaluations and expectations about English language courses as EFL in Saudi universities**. International Journal of Instruction, 6(2).

Moretti, F., van Vliet, L., Bensing, J., Deledda, G., Mazzi, M., Rimondini, M., Zimmermann, C., & Fletcher, I. (2011). **A standardized approach to qualitative content analysis of focus group discussions from different countries.** Patient Education and Counseling, 82(3), 420-428.

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

Tok, H. (2010) **TEFL textbook evaluation: From teachers perspectives**. Educational Research and Review. 5(9),508-517.

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

دور القيادة المدرسية في توعية الطالبات بالمواطنة الرقمية بمنطقة الحدود الشمالية

The role of the school leader in educating female students about digital citizenship in the northern border area.

إعداد

نجاح بنت لافي عبيد العنزي

Najah Lafi Obaid Al-Anzi

Doi: 10.21608/jasep.2024.391159

استلام البحث : ٩ / ٩ /٢٠٢٤

قبول النشر: ١٣ / ١٠ / ٢٠٢٤

العنزي، نجاح بنت لافي عبيد (٢٠٢٤). دور القيادة المدرسية في توعية الطالبات بالمواطنة الرقمية بمنطقة الحدود الشمالية. ***المجلة العربية للعلوم التربوية والنفسية***، المؤسسة العربية للتربية والعلوم والآداب، مصر،٨(٤٢) ، ٥٨٩ – ٦٤٤.

http://jasep.journals.ekb.eg

دور القيادة المدرسية في توعية الطالبات بالمواطنة الرقمية بمنطقة الحدود الشمالية

المستخلص:

هدفت الدراسة إلى التعرف على دور القيادة المدرسية في توعية الطالبات بالمواطنة الرقمية في مدارس التعليم العام بمنطقة الحدود الشمالية من وجهة نظر أفراد العيّنة، والوقوف على التحديات التي تواجه القيادة المدرسية في توعية الطالبات بالمواطنة الرقمية، ومن أجل تحقيق هذه الأهداف؛ استخدمت الدراسة المنهج الوصفي المسحي مُعتمدةً على الاستبانة كأداةٍ قُسّمت إلى محورين؛ الأول منها يقيس دور القيادة المدرسية في توعية الطالبات بالمواطنة الرقمية بمجالاتها وأبعادها المختارة، وهي: مجال بيئة المدرسة الكلية، وسلوك الطالبة، والذي اشتمل على الأبعاد التالية: (السلوك الرقمي، الأمن الرقمي، والحقوق والمسؤوليات الرقمية)، أما المجال الآخر فهو مجال تعليم الطالبات والأداء الأكاديمي، والذي اشتمل على الأبعاد التالية: (الاتصال الرقمي، الثقافة الرقمية، والوصول الرقمي)، وأما المحور الآخر فيقيس التحديات التي تواجه القيادة المدرسية في توعية الطالبات بالمواطنة الرقمية، وقد طُبّق ذلك على عيّنةٍ مكوّنةٍ من (١٢٧) قائدةٍ من قائدات مدارس التعليم العام الحكومية التابعة لإدارة التعليم بمنطقة الحدود الشمالية. وعلى إثر تحليل البيانات وتفسيرها باستخدام الأساليب الإحصائية المناسبة؛ أسفرت الدراسة عن عددٍ من النتائج، وقد تمثّل أهمها فيما يلي:

- أن درجة تطبيق دور القيادة المدرسية في توعية الطالبات بالمواطنة الرقمية لدى أفراد عيّنة الدراسة من قائدات المدارس جاءت بدرجةٍ عاليةٍ جدًّا، وبمتوسّطٍ حسابي قيمته (٤.٤٦)، وقد رُتبت أبعاد هذا المحور تنازليًّا بحسب متوسّطاتها الحسابية كالآتي: (السلوك الرقمي، الأمن الرقمي، الحقوق والمسؤوليات الرقمية، الاتصال الرقمي، الثقافة الرقمية، وأخيرًا الوصول الرقمي).
- أن درجة أهمية التحديات التي تواجه القيادة المدرسية في توعية الطالبات بالمواطنة الرقمية لدى أفراد عيّنة الدراسة من قائدات المدارس جاءت بدرجةٍ عاليةٍ، وبمتوسّطٍ حسابي قيمته (٣,٤٨).

وفي ضوء هذه النتائج، أوصت الدراسة بوضع سياسات تتعلق بالمواطنة الرقمية في المدارس وآليات تنفيذها، وعقْد البرامج التثقيفية، والدورات التعليمية، وورش العمل للتعريف بالمواطنة الرقمية وأهميتها في

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

حماية الأفراد والوطن، علاوةً على تفعيل دور الإرشاد الطلابي لسد الفجوة بين المدرسة وأولياء الأمور، إضافةً إلى تخصيص منهج مستقل للمواطنة الرقمية، وتحديد الاحتياجات التدريبية والفئات المستهدفة، واختيار مدربين متخصصين في المواطنة الرقمية؛ لتطوير المهارات والقدرات الرقمية.
الكلمات المفتاحية: قائدات المدارس، السلوك الرقمي، الأمن الرقمي، الحقوق والمسؤوليات الرقمية، الاتصال الرقمي، الثقافة الرقمية، الوصول الرقمي، والتحول الرقمي.

Abstract:

The study aimed to identify the school leadership's role in educating Female students about digital citizenship in public education schools in the Northern Border region from the sample members' point of view and identifying the school leadership's challenges in educating students about digital citizenship. The study used the descriptive survey method based on identification as a tool divided into two axes to achieve these goals.

The first axis measures the role of the school leadership in educating female students about digital citizenship in its selected areas and dimensions. The First one is the field of the school environment and the student's behavior, which included the following dimensions: (Digital behavior, Digital security, Digital rights and responsibilities). And the second one is the field of female students' education and academic performance, which includes the following dimensions: (Digital communication, Digital culture, Digital access).

The other focus measures the challenges facing the school leaderships in educating female students about digital citizenship, which was applied to a sample of (127) female leaders of the state public education schools of the Northern Border Education Department.

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

Following the analysis and interpretation of the data using appropriate statistical methods, the study produced several results, the most important of which may be:

- The degree of application of the role of the school leadership in educating female students of digital citizenship among the members of the study sample of school leaders came very high and with an average rate of (4.46), As for the dimensions, they were arranged downwards according to their measurable averages as follows: (Digital behavior, Digital security, Digital rights and responsibilities, Digital communication, Digital culture, Then Digital access).
- The importance of the school leadership's challenges in educating female students about digital citizenship among the study sample members came with a high degree and an average rate (3.48).

In light of these results, the study recommended developing policies on digital citizenship in schools and their implementation mechanisms, educational programs, educational courses and workshops to introduce digital citizenship and its importance in protecting individuals and the nation. In addition to activating student mentoring's role to bridge the gap between the school and parents and allocating an independent curriculum for digital citizenship, identifying training needs and target groups, and selecting trainers specializing in digital citizenship to develop digital skills and capabilities.

Keywords: School leaders. Digital behavior. Digital security. Digital rights and responsibilities. Digital communication. Digital culture. Digital access Digital transformation.

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

المقدمة

يشهد القرن الحادي والعشرين ثورة علمية هائلة تحمل في طياتها متغيرات عديدة من أهمها الثورة التقنية التي أحدثت تغييرات جذرية في كافة مجالات الحياة الاقتصادية والاجتماعية والتعليمية، وكان ذلك سببًا في توليد ظاهرة انفجار المعلومات، وبات من الضروري اختزانها وتوظيفها وبثها بكفاءةٍ عالية، بجانب الاعتماد عليها في إدارة المؤسسات التعليمية من خلال اتباع قادتها جميع السلوكيات التي من شأنها أن ترتقي بالمؤسسة نحو التميز.

كما أن الثورة العالمية في مجال المعلومات قد أسهمت في إيجاد مستقبلٍ جديد قائم على التقنية الحديثة كصورةٍ أساسية في التغيير والتطوير (الأغبري والملحم، ٢٠٢٠)، وتتطلب منهجية جديدة قائمة على الاستخدام الواعي للمعلومات والاتصالات في ممارسة الوظائف الأساسية للقيادة، وذلك لتسهيل العمليات الإدارية اليومية داخل المدرسة، عن طريق قادة قادرين على استخدام التقنية في تطوير المدرسة (ثانيمالاي ورامان، ٢٠١٨)، ومن هنا جاءت القيادة التكنولوجية كاستجابة حقيقية للتطورات المتسارعة، لتشمل في وظيفتها التنظيمية كل عناصر العملية التعليمية؛ ليتفاعل الجميع مع الواقع الذي فرضته القيادة التكنولوجية، لتحسين وتطوير مستوى أداء جميع عناصر البيئة المدرسية (وي وآخرون، ٢٠١٦).

وفي السياق ذاته، أدى التقدم الهائل والمتنامي في استخدام الإنترنت ومواقع التواصل الاجتماعي، إلى سرعة الانتشار للأفكار البناءة والهدامة، فضلًا عن تأثيرها في مجريات الأحداث على الصعيدَين الإقليمي والدولي، مما يسهم في زعزعة أمن واستقرار الأوطان (صادق، ٢٠١٩)، وبناءً على ذلك، ظهر مفهوم المواطنة التي اتخذت أشكالًا وصورًا جديدة، تتفق مع مطالب العصر الرقمي، وجعلت من التوجه نحو الرقمية غاية كبرى ومطلبًا عالميًّا، فالتقدم السريع في تكنولوجيا المعلومات والاتصالات؛ أثَّر بشكلٍ كبيرٍ على قضايا المواطنة والهوية الثقافية؛ مما مهَّد السبيل للاهتمام بالمواطنة الرقمية، والعمل على تطوير التطبيقات التي تساندها (القحطاني، ٢٠٢٠).

فالمواطنة الرقمية تعبر عن معايير السلوك المناسب والمقبول والمرتبط باستخدام التكنولوجيا، وحماية المستخدمين، فهي بذلك تتضمن سياستين: الأولى سياسة وقائية ضد أخطار ومشكلات التكنولوجيا، والثانية سياسة تحفيزية تتضمن الاستفادة من الاستخدام الأمثل لإيجابيات

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

التكنولوجيا، لتكوين مواطن رقمي يحب وطنه ويسعى لخدمته وحمايته بعيدًا عن الإساءة والتشهير بالآخرين (محروس، ٢٠١٩).

ومن الجدير بالذكر أن المؤسسات التربوية عمومًا، والمدارس خصوصًا هي المسؤول الأول عن إعداد الأفراد تربويًّا واجتماعيًّا؛ بل وإمدادهم بالقيم والسلوكيات والأخلاقيات المرتبطة بالمواطنة الرقمية وأبعادها، من خلال حثّ القائدُ الأفراد على الاستخدام الرشيد والآمن للتقنية، خاصةً أنها لم تعد ترفيهًا أو تسلية؛ بل ضرورة اجتماعية لتنشئة مواطن رقمي قادر على التواصل، والحصول على الخدمات التعليمية والمعرفية والحكومية، وإدراك حقوقه وواجباته ومسؤولياته تجاه وطنه (شعبان، ٢٠١٨).

وقد تزايد الاهتمام بالمواطنة الرقمية خلال السنوات الماضية، إذ كوّنت التجارب العالمية الكثير من الخبرات التي تؤكد على أهمية تكنولوجيا المعلومات والاتصالات لدى الطلبة، حيث حرصت العديد من الدول المتقدمة على تدريس طلابها مواضيع تتعلق بالمواطنة الرقمية في مناهج التربية الرقمية، ومنها: (بريطانيا، الولايات المتحدة، وكندا)، كما وضعت استراليا مشروعًا تحت شعار الاتصال بثقة "تطوير مستقبل استراليا الرقمي"، والذي ينص على تعميم تدريس المواطنة الرقمية للطلاب، مع تدريب الآباء والمعلمين عليها، وفق خطة وطنية متكاملة، كذلك تخطط فرنسا لجعل موضوع المواطنة الرقمية قضية وطنية كبرى (الزهراني، ٢٠١٩).

وأشارت العديد من الدراسات حول أهمية المواطنة الرقمية في المدارس، بجانب أهمية توظيف التكنولوجيا، حيث أشارت دراسة ريبيل (٢٠١٥) إلى أن المواطنة الرقمية تساعد في فهم الطبيعة المعقدة للتكنولوجيا، وتحمي الفرد والمجتمع من أخطارها، كما أشارت دراسة رامان ودون (٢٠١٤) إلى أن هناك علاقة قوية للمواطنة الرقمية بمنظومة التعليم كاملة؛ لأنها تساعدهم في معرفة أهمية استخدام التكنولوجيا لهم وللمجتمع، بمساعدته في حل قضايا المجتمع والبيئة في الوقت الحاضر والمستقبل، وأنها وسيلة تساعد الطلاب على الانخراط في المجتمع الرقمي؛ لذا أصبحت ضرورة مُلحَّة للجميع، مما يتطلب تعزيز حماية مجتمعاتنا من الآثار السلبية المتزايدة للتكنولوجيا، وفي الوقت نفسه الاستفادة القصوى من إيجابياتها في بناء مجتمعٍ معرفيٍّ متقدم.

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

إضافةً إلى ذلك، تشير الدراسات إلى أن للقائد التربوي دورًا في تحقيق المواطنة الرقمية لدى الطلبة عبر مجالاتها التسعة والمهمة لاستخدام التكنولوجيا، وذلك بتهيئتهم للدخول إلى مجتمع المعلومات الحديث والاستخدام الأمثل والآمن، والاستفادة القصوى منها في تنمية المجتمع من الناحية المعرفية، وبناء الاقتصاد الوطني الرقمي، بالإضافة إلى دورها في تنمية الوعي للطلبة بتحمل مسؤولية الأمن الإلكتروني، والحذر من الجرائم المعلوماتية (الزهراني، ٢٠١٩)، وتقدم القيادة المدرسية دورًا مهمًّا في تنمية مهارات التعلُّم الذاتي، والتفكير الناقد، والقدرة على مواكبة التطورات السريعة لدى الطلبة، وتدريبهم على النقد الأخلاقي لاستخدامات التكنولوجيا، وتكوين العقلية الناقدة لهم، فالعقلية الناقدة من أهم الأبعاد المهمة لإعداد الطلبة لمجتمع المعلوماتية (كفافي، ٢٠١٦).

تأسيسًا على ما سبق، تكمن أهمية الدراسة الحالية في التعرف على دور القيادة المدرسية في توعية الطالبات بالمواطنة الرقمية بمنطقة الحدود الشمالية.

مشكلة الدراسة

أدركت المملكة العربية السعودية أهمية المواطنة الرقمية في المدارس، وأهميتها كذلك بالنسبة للقائد، وظهر ذلك من خلال رؤيتها (٢٠٣٠) التي ركزت على تأهيل القيادات التربوية وتدريبهم وتأهيلهم رقميًّا بشكلٍ مستمرٍ؛ لرفع إنتاجيتهم وكفاءتهم إلى أعلى مستوى؛ وذلك لإعدادهم للانخراط الكامل في المجتمع، والمشاركة الفاعلة في خدمة الوطن، من خلال الاستخدام الأمثل لمعطيات التكنولوجيا الحديثة (رؤية ٢٠٣٠، ٢٠١٦).

وتشير تقارير الهيئة العامة للإحصاء (٢٠١٩) بالمملكة العربية السعودية إلى أنه سيرتفع عدد مستخدمي الإنترنت من ٢٤ مليون مستخدم في عام ٢٠١٧، إلى ٣٠ مليون مستخدم بحلول عام ٢٠٢٢، ويعني هذا أن نسبة مستخدمي الإنترنت في المملكة سترتفع إلى ٨٢.٦% من سكانها، مقارنة بنسبة ٧٣.٢% من سكانها في عام ٢٠١٧، وفي ظل هذا التوسع ظهرت جملة من الانعكاسات السلبية الخطيرة نتيجةً لسوء الاستخدام، وهذا ما أشارت إليه بعض الدراسات، ومنها دراسة أحمد (٢٠١٦)، التي بيّنت أن الاستخدام المتواصل لشبكات التواصل الاجتماعية؛ أدى إلى ترسيخ سلوكيات غير مقبولة، تتضمن الخروج عن القيم الاجتماعية، ودراسة المسلماني (٢٠١٤)، التي توصلت إلى عدم إلمام الطلبة بمعايير السلوك المرتبط

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

باستخدام التكنولوجيا، كما أشارت دراسة هولاندسورث وآخرون (٢٠١١)، إلى أن تدني وعي طلبة المؤسسات التعليمية بالمواطنة الرقمية؛ يؤدي إلى إشكاليات سلوكية خطيرة.

وفي السياق ذاته، أشارت دراسة العتيبي (٢٠١٨) إلى وجود معوقات لدور قائدات المدارس في تنمية المواطنة الرقمية؛ كتعدد أدوار ومهام القائدة المدرسية، وعدم امتلاك بعض الطالبات والمعلمات لمهارات التعامل مع الأجهزة الرقمية بشكلٍ جيد، وكشفت دراسة الكوت (٢٠١٥) عن أن نشر ثقافة المواطنة الرقمية بين الطلاب وتكوينهم العلمي والأخلاقي أصبح مطلبًا ضروريًّا في سياق التطورات العلمية الراهنة بما يحقق له التكامل في بيئة آمنة، كما أظهرت نتائج دراسة الدهشان (٢٠١٦) أن الحياة في العصر الرقمي تتطلب من المؤسسات التربوية والتعليمية القيام بدورها في إعداد الطالب رقميًّا؛ وذلك من خلال تدعيم ثقافة الاستخدام الرشيد للتقنيات الرقمية، وتنمية الوعي بسلوكيات المواطنة الرقمية، وبناءً على ما سبق، جاءت الدراسة الحالية للتعرف على دور القيادات المدرسية في توعية الطالبات بالمواطنة الرقمية بمنطقة الحدود الشمالية.

أهداف الدراسة

تسعى الدراسة الحالية إلى تحقيق الأهداف الآتية:

- تحديد دور القيادة المدرسية في توعية الطالبات بالمواطنة الرقمية بمنطقة الحدود الشمالية من وجهة نظر قائدات المدارس.
- الكشف عن التحديات التي تواجه القيادة المدرسية في توعية الطالبات بالمواطنة الرقمية بمنطقة الحدود الشمالية، من وجهة نظر قائدات المدارس.

أهمية الدراسة

تبرز أهمية الدراسة في الجانبين النظري والتطبيقي على النحو التالي:

الأهمية النظرية

تتضح أهمية الدراسة النظرية من خلال إثراء باحثي الإدارة التربوية فيما يتعلق بتنمية المواطنة الرقمية، ومن خلال تأصيل وتوطين الأدب النظري المتعلق بالقيادة المدرسية ودورها في تنمية المواطنة الرقمية في مدارس التعليم العام في المملكة العربية السعودية، كما تأتي هذه الدراسة استجابةً للتوجهات التربوية الحديثة التي تسعى إلى تحقيق أبعاد المواطنة الرقمية، وفق ما جاءت به رؤية المملكة ٢٠٣٠، حيث إن المواطنة الرقمية

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

أحد أهم التحديات التي تواجه المجتمع السعودي والتي ينتج عنها العديد من الآثار السلبية؛ مما يتطلب رفع مستوى وعي القائدات بإبعاد المواطنة الرقمية في جميع مراحل التعليم.

الأهمية التطبيقية

تأتي الدراسة مع التوجهات العالمية نحو التكنولوجيا الرقمية وتقدم مدخلًا تربويًّا للمساهمة في تنمية المواطنة الرقمية، والحفاظ على الأمن الفكري للمستخدمين، كذلك قد تُسهم نتائج الدراسة الحالية في مساعدة أصحاب الاختصاص، وصناع القرار، والمهتمين بمجال القيادة التربوية، في بناء الخطط وتقديم رؤى مستقبلية؛ من أجل تنمية المواطنة الرقمية لدى قائدات المدارس، كما تعنَى الدراسة بتحديد دور قائدة المدرسة ومسؤولياتها في دعم وتنمية قيم المواطنة الرقمية، والتأكيد على فاعلية هذا الدور في الميدان التربوي والقيادي لمواجهة التحديات التربوية، ومن جانب آخر قد تساعد الدراسة القائمين على برامج التحول الرقمي بالمملكة العربية السعودية في معرفة أدوار القيادة ومعوقاتها في توعية الطالبات بالمواطنة الرقمية؛ وذلك للارتقاء بمخرجات مؤسسات التعليم من خلال إقامة الدورات التدريبية وتحسين الخطط التربوية لضمان ممارسات رقمية وفكرية سليمة في المدارس، ولتواكب المتطلبات الرقمية التنموية لتحقيق رؤية ٢٠٣٠، ولتتجاوز التحديات الحالية والمستقبلية.

أسئلة الدراسة

تسعى الدراسة للإجابة عن الأسئلة التالية:

١. ما دور القيادة المدرسية في توعية الطالبات بالمواطنة الرقمية بمنطقة الحدود الشمالية من وجهة نظر قائدات المدارس؟
٢. ما التحديات التي تواجه القيادة المدرسية في توعية الطالبات بالمواطنة الرقمية بمنطقة الحدود الشمالية من وجهة نظر قائدات المدارس؟

حدود الدراسة

الحدود الموضوعية

تتناول الدراسة الحالية دور القيادة المدرسية في توعية الطالبات بالمواطنة الرقمية، من خلال تحقيق مجالاتها وأبعادها المختارة، وهي مجال بيئة المدرسة الكلية وسلوك الطالبة، والذي اشتمل على الأبعاد التالية: (السلوك الرقمي، الأمن الرقمي، والحقوق والمسؤوليات الرقمية)، أما المجال الآخر فهو مجال تعليم الطالبات والأداء الأكاديمي، والذي اشتمل

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

على الأبعاد التالية: (الاتصال الرقمي، الثقافة الرقمية، والوصول الرقمي)، بالإضافة إلى تحديد التحديات التي تواجه القيادة المدرسية في توعية الطالبات بالمواطنة الرقمية بمنطقة الحدود الشمالية.

الحدود البشرية

طُبقت هذه الدراسة على جميع قائدات المدارس في جميع مراحل التعليم العام الحكومية، وهي: (المرحلة الابتدائية، المرحلة المتوسطة، والمرحلة الثانوية) بمنطقة الحدود الشمالية.

الحدود المكانية

طُبقت هذه الدراسة بجميع مكاتب التعليم (عرعر- رفحاء- طريف- والعويقيلة) بمنطقة الحدود الشمالية- المملكة العربية السعودية.

الحدود الزمنية

طُبقت هذه الدراسة في الفصل الدراسي الثاني من العام الجامعي ٢٠٢٠م/١٤٤٢هـ.

مصطلحات الدراسة

تناولت الدراسة عددًا من المتغيرات، ويمكن تعريفها اصطلاحيًّا وإجرائيًّا على النحو التالي:

القيادة المدرسية

- **التعريف الاصطلاحي:**

هي مجموعة العمليات والإجراءات المتضمنة في مجالات قيادة النظام المدرسي، والعمليات الإدارية، والشؤون الفنية الإشرافية، وخدمة المجتمع المحلي، والتي يقوم بها قائد المدرسة بالشراكة مع أطرافٍ متعددة؛ من أجل تحقيق الأهداف المنشودة المنسجمة مع فلسفة التربية في الدولة (آل سليمان، ٢٠١٧).

- **التعريف الإجرائي:**

هي الجهة المسؤولة عن تحقيق أهداف مدارس التعليم العام الحكومية بجميع مراحلها في منطقة الحدود الشمالية، وذلك في تنشئة جيلٍ واعٍ ومسؤول من المواطنين القادرين على الإنتاج ومواكبة التكنولوجيا، من خلال مجموعة من العمليات الوظيفية، التي تؤثر في سلوك الأفراد وتسعى إلى تحقيق الأهداف المدرسية بكفاءة وفعالية، وبما يتوافق مع أهداف رؤية المملكة العربية السعودية ٢٠٣٠م في تنمية المواطنة الرقمية لدى الطلبة.

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

المواطنة الرقمية

- **التعريف الاصطلاحي:**

تعني مجموعة القيم التي يتبناها المواطن الرقمي في أثناء تعامله مع التقنيات الرقمية، والتي تعكس مقدرته على تحمل مسؤولية تعامله مع المصادر الرقمية، وتلزمه بالرقابة الذاتية أثناء تعامله مع وسائطها المتنوعة (طوالبة، ٢٠١٧).

- **التعريف الإجرائي:**

الجهود المخططة التي تقوم بها القيادة المدرسية لتنمية قيَم واتجاهات الطالبات بمدارس التعليم العام الحكومية بجميع مراحلها في منطقة الحدود الشمالية؛ لتحقيق الاستخدام الآمن والمسؤول والأخلاقي والقانوني لتكنولوجيا الاتصالات والمعلومات المتمثلة في التبادل الإلكتروني، والمشاركة الإلكترونية للمعلومات والمعارف، لتخريج مواطنات رقميات مسؤولات؛ تحقق المصلحة المجتمعية.

ثانياً: الإطار النظري:

المبحث الأول/ القيادة المدرسية:

تُعد القيادة جوهر العملية الإدارية وقلبها النابض، ومحورها الذي يُمكن من خلاله التمييز بين المنظمات والمؤسسات الناجحة، وغير الناجحة، وتؤكّد دراسة عثمان (٢٠٢٠) على ذلك بأن القيادة تُمثّل المحرك الرئيسي لكيان المؤسسات وأداة التغير الأساسية فيها، فنجاح المؤسسات في أداء رسالتها وتحقيق أهدافها يعتمد على كفاءة إدارتها، وفاعلية القيام بوظائفها، ومدى ملاحقتها للتغيّرات السريعة واستجابتها لمتطلبات المستقبل.

مفهوم القيادة المدرسية:

ينطوي مفهوم (القيادة) في معاجم اللغة العربية إلى عدّة معانٍ مُختلفة تُشير في مُجملها إلى قوة التأثير في نشاط فرد أو مجموعة من الأفراد؛ بُغية تحقيق الهدف المنشود، وبشكلٍ دقيقٍ يُعرّفها ابن منظور (٢٠٠١) بأنها اسم فاعل من قاد، قاد (الفعل) يقود قودًا، فهو قائد. قاد الفرس: مشَى أمامه آخذًا بمِقوَده، قاد السيارة ونحوها: تولى توجيهها، فالقيادة هي: القدرة على معاملة الصبغة البشرية أو التأثير في السلوك البشري لتوجيه جماعة من الناس نحو هدف مشترك.

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

ويلحظُ مما سبق اتفاق جميع الباحثين على مفهوم القيادة، فهي تمثل القدرة على التأثير في سلوك الآخرين؛ لتحقيق أهداف مُشتركة، والعناصر الأساسية للقيادة وهي:

- القيادة تتطلب قوة التأثير.
- تُمارس القيادة مع مجموعة من الأفراد.
- ناتج القيادة تحقيق أهداف مُشتركة.

وبناءً على ما تم عرضه من الأدبيات العلمية يُمكن تعريف القيادة المدرسية بأنها الإدارة المسؤولة عن القيام بمجموعة من الأنشطة الإدارية التي تهدف إلى توفير بيئة تعليمية مناسبة، بالإضافة إلى الإشراف الدائم على سلامة سير العلمية التعليمية في المدرسة، وتنسيق جهود العاملين فيها، والعمل على توجيههم وتقويم أنشطتهم؛ من أجل تحقيق أهداف العملية التربوية بكفاءة وفعالية.

أهمية القيادة المدرسية:

تبرز أهمية القيادة المدرسية من أهمية القيادة ذاتها، فالقيادة مناطًا بها قيادة مؤسسات المجتمع، والقيادة المدرسية أداةً رئيسة لتحقيق أهداف العملية التربوية، من خلال الاستخدام الأمثل للإمكانات والموارد والتسهيلات المتاحة والمتوفرة، ويؤكد عطوي (٢٠١٧) على ذلك بأن القيادة المدرسية الواعية تهدف إلى تحسين العملية التعليمية التربوية والارتفاع بمستوى الأداء، وذلك عن طريق توعية وتبصير العاملين في المدرسة بمسؤولياتهم وتوجيههم التوجيه التربوي السليم، وتضيف إسماعيلي وآخرون (٢٠١٩) أن المتغيرات والمستجدات السريعة والتحديات الكبيرة، التي تؤثر إيجابًا وسلبًا في حياة الأفراد والجماعات وخاصةً في تربيتهم وتعليمهم وثقافتهم وقيمهم، أدَّت إلى ضرورة وجود القيادة تربوية في المؤسسات التربوية، فضلًا عن قيامها بدورها في حماية الشباب من المخاطر والانحرافات الفكرية والسلوكية التي تحيط بهم؛ نتيجةً لسلبيات التقدم التقني والاتصال.

بناءً على ما سبق، يتضح أن الإدارة المدرسية تمثل الميدان الفعلي لتضافر جهود العاملين فيها من معلمين وإداريين في تسيير دفّة الإدارة، فالمهام الوظيفية للإدارة المدرسية مهامٌ جِسام ومسؤولياتٍ متعددةٍ لا تقف عند النواحي الإدارية، بل تشمل التوجيه التربوي الذي يعتبر من الأمور المهمة لمتابعة سير العملية التعليمية، وتشخيص جوانب القوة والضعف، وتوجيه المعلمين.

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

وظائف القيادة المدرسية:

يرى بعض المفكرين الإداريين أن نظريات المدرسة العلمية في الإدارة أحدثت فرقًا كبيرًا في تنظيم الإدارة، من خلال ما قدمته من تطوير للممارسات الإدارية، عن طريق استعمال الأساليب العلمية، وكان من أهم روادها العالم فريدريك تايلور، وهنري فايول، وماكس فايبر الذين قدموا مفاهيم إدارية مختلفة؛ مثل: التخطيط، التنظيم، التوجيه، الرقابة، واتخاذ القرارات، تعمل جميعها على تحقيق الأهداف، وتعتبر وظائف أساسية لكل عملٍ إداري، وتبعًا لذلك، تمثل وظائف القيادة المدرسية كل النشاطات التي تتحقق من ورائها الأهداف التربوية بصورةٍ فعّالة، من خلال تنسيق وتوجيه الخبرات المدرسية التربوية، وفق نماذج محددة (آل ناجي، ٢٠١٦)، وفي ظلّ اتّجاه مُعظم الأبحاث والدراسات إلى حصر هذه الوظائف القيادية في أربع وظائف رئيسة؛ سيتمّ هُنا تفصيلها وتوضيحها، كما أشار إليها عطوي (٢٠١٧)، والمعايطة (٢٠٠٧)، وحريم (٢٠١٤)، على النحو التالي:

التخطيط: ويُقصد به رسم طريق الوصول إلى الغاية المراد تحقيقها، مع تحديد توقيتها الزمني ومراحلها وخطواتها.

ويشمل التخطيط: تحديد الأهداف المطلوب تحقيقها بالجهد الجماعي بأقل التكاليف الممكنة، ورسم السياسات من خلال وضع مجموعة من القواعد التي تُرشد المرؤوسين لإتمام أعمالهم، فضلًا عن التنبؤ بما ستكون عليه الأحوال في المستقبل، وتقدير احتياجات العمل من القوى المادية والبشرية، وتسجيل ذلك في كشوفٍ تسمى بالميزانيات التقديرية، إضافةً إلى إقرار الإجراءات والخطوات التفصيلية التي تُتَّبع في تنفيذ مختلف الأعمال، ووضع برامج زمنية للقيام بها.

التنظيم: ويُقصد بها توزيع الأعمال المختلفة على العاملين، كلٌّ في مجال تخصصه، وإعطائهم الصلاحيات لإنجاز ما أُسند إليهم من أعمال في أقصر وقت ممكن، وبأقل تكلفة، وبأعلى مستوى الأداء. ويشمل التنظيم: تقسيم وجوه النشاط إلى مجموعةٍ من الواجبات المتجانسة التي يستطيع شخص واحد القيام بمجموعة منها، ويتمّ ذلك بغرض تحديد المسؤولية، وإعطاء السّلطة الملائمة للقيام بالواجبات، وربط المستويات الإدارية ببعضها البعض من الناحيتين الأفقية والرأسية، ممّا يزيد من تنسيق وتجانس المجهود الجماعي، إضافةً إلى وضع الإداريين المسؤولين عن الوحدات الإدارية، كلٌّ في منصبه الملائم، وما يتطلّبه ذلك من تعيينٍ وتدريبٍ وترقيةٍ ونقلٍ وفصل.

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

التوجيه: ويقصد به إصدار التوجيهات والتعليمات للمرؤوسين لإخطارهم بالأعمال التي يجب القيام بها وموعد أدائها، وبالتالي يُعد حلقة الاتصال بين الخطة الموضوعة لتحقيق الهدف من جهة، والتنفيذ من جهة أخرى.

ويشمل التوجيه: الاتصال بالمرؤوسين وإرشادهم إلى كيفية إتمام الأعمال، بواسطة إصدار التعليمات، والشرح وضرب الأمثلة، ويشمل كذلك رفع الحالة المعنوية للمرؤوسين، وزيادة التزامهم بمفاهيم القيادة؛ بقصد الحصول على تعاونهم الاختياري في تنفيذ الأعمال، ويضيف إسماعيلي وآخرون (٢٠١٩) أن عملية التوجيه والمتابعة قد تكون إيجابية قائمة على الفهم الواعي لأهداف البرامج والخطط؛ من أجل الوصول إلى أعلى قمة النجاح في العمل، وقد تكون سلبية قائمة على أساليب تُنفّر من العمل الإبداعي، وتقتل بواعث الرغبة في العطاء والنجاح وروح العمل الجماعي؛ مما ينتج عنه صراعات، لا يمكن أن تتحقق إلا من خلال مراعاة العامل الإنساني عند وضع الخطة وعند متابعتها.

الرقابة (التقويم): ويقصد بها التأكد من أن التنفيذ يتم طبقًا للخطة الموضوعة، وأنه يؤدي إلى تحقيق الهدف الذي تمّ تحديده في بداية العمل، بالإضافة إلى الكشف عن مواطن الضعف لعلاجها وتقويمها، وتجدر الإشارة إلى أن الرقابة قد تكون داخلية تنبع من التنظيم الإداري الداخلي، أو خارجية تنبع من النظام والقانون العام للمجتمع والحكومة.

بناءً على ما تمّت الإشارة إليه، يُستشفّ أن القيادة أصبحت تقاس بمدى الإيمان بمشاركة الأفراد في قيادة المؤسسة، والتقييم الواضح للممارسات والأعمال، ومقارنتها بأفضل الممارسات في المجال نفسه، ووضع أهداف قابلة للقياس، وتعريف محدد لأدوار ومسؤوليات الأفراد، وتطبيق واضح المعالم لخطة التحسين المستمر للخدمة المقدمة، ووضع مقاييس أداء منظمة لكل عملية لضمان الاستفادة من فرص التحسين، ومجموعة من الأدوات والأساليب الإدارية الحديثة في قيادة المؤسسة، التي تعد مقومات داعمة لتحقيق الأهداف والتميز في الأداء.

الكفايات الأساسية اللازمة للقيادات المدرسية:

إن نجاح قائد المدرسة في أداء المهام المكلف بها بدقة وإتقان يتطلب اكتساب مجموعة كفايات تُمكّنه من ممارسة دوره القيادي التربوي، ومن التعامل بنجاح مع العاملين في المدرسة، علاوةً على كفايات استشراف المستقبل، وتخطيط أولويات العمل، وبناء شراكات وفرق عمل تساعد في

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

تحقيق أهداف المدرسة، وقد عرّفت عثمان (٢٠١٩) الكفايات بأنها القدرات والإمكانيات المطلوب توافرها لدى القائد، إضافة إلى المعارف والمهارات التي يمتلكها، وفي ضوئه صنّف الريس (٢٠٢٠) المهارات اللازمة للقيادة المدرسية، والتي تتمثل في:

- **المهارات الفنية:**

وهي المعرفة المتخصصة في فرع من فروع العلم والكفاءة في استخدام هذه المعرفة بما يحقق الهدف المرغوب بفاعلية، وتتمثل في مقدرة القائد التربوي على تنفيذ الأعمال المناطة به بطرق فنية متقنة، ومبنية أيضًا على أصول وقواعد وخبرة عملية وواقعية، وفي إطار عام من التعليمات واللوائح المنظمة للعمل، وهذه المهارة يمكن أن يكتسبها القائد التربوي من خلال الممارسة الواعية، أو من خلال التدريبات التي يمكن أن ينتسب إليها في مجال تنمية القدرات الذاتية.

- **المهارات الإنسانية والاجتماعية:**

وتعني قدرة القائد على التعامل مع مرؤوسيه وتنسيق جهودهم في العمل الجماعي بينهم، وإحاطتهم بمشاعر الود والاحترام والتقدير، وتلبية حاجاتهم، وإشباع رغباتهم، وميولهم، وتقدير ظروفهم، والمساهمة في حل المشكلات التي تعترض عملهم، أو خارجه، متى ما استطاع القائد ذلك، بالإضافة إلى تقبل مقترحاتهم وانتقاداتهم البناءة والهادفة، وتطوير طريقة التعامل معهم، ومع غيرهم من الطلاب، وأولياء الأمور، والمشرفين التربويين، والزائرين.

- **المهارات الإدراكية التصورية:**

تعد هذه المهارة من أهم المهارات اللازمة للقائد التربوي والتعليمي، ومن أصعبها تعلمًا واكتسابًا في نظر علماء القيادة والإدارة لما تمثله من دور عظيم ومُهم للغاية في تكوين التصور الذهني المتكامل والشامل لكافة الأعمال المدرسية المراد القيام بها، والتوقعات المستقبلية حِيالها، وما تستدعيه من تهيؤ واستعداد تام، وتدابير لمواجهتها وفق خطط مدروسة، تجنب العمل المدرسي الوقوع في المشكلات والمخاطر والأضرار، لا سيما فيما يتعلق بالأفراد، فهي تعني قدرة القائد على رؤية التنظيم الذي يقوده، وفهمه للترابط بين أجزائه، وقدرته على تصور وفهم علاقات الموظف بالمؤسسة، وعلاقات المؤسسة ككل بالمجتمع الذي تعمل فيه، ولكي يستطيع القائد ممارسة هذه المهارات بكفاءة واقتدار؛ لا بد من الوعي ببعض العناصر الجوهرية اللازمة

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

لعملية القيادة الإدارية والتربوية، واستخدام أفضل الطرق والأساليب الناجحة، لتنفيذ أعمالهم على الوجه الصحيح، مما يسهم في اتخاذ القرار، وحل المشكلات، والقضاء على العقبات التي قد تعترض سير العمل.

وفي السياق ذاته، ذكر حريم (٢٠١٤) أن فعالية القائد تكمن فيما يمتلكه من قدرات ومهارات فنية، وإنسانية وإدراكية وتحليلية، وأن هناك خمس مهارات أساسية للقيادة تتمثل في:

التمكين: وهي مشاركة القائد أتباعه في أعمال التأثير والسيطرة، واتخاذ القرارات المتعلقة بعمل الجماعة.

الحدس أو البديهة: قدرة القائد على تشخيص الموقف، وتوقع التغيرات والمخاطر المحتملة، وبناء الثقة.

فهم الذات: القدرة على معرفة مَواطن القوة لديه.

التبصر/ الرؤية: المقدرة على تصور مستقبل أفضل لمنظمته من الوضع الحالي، ووضع الخطط لبلوغه.

التوفيق بين القيم: المقدرة على فهم واستيعاب المبادئ التي تسترشد بها المنظمة، وقيم العاملين، والعمل على إحداث التوافق والانسجام بينهما.

ومن جانبٍ آخر، أشار نجم (٢٠٢٠) إلى أن الكفايات تُعد أسلحة القائد في الاستثمار الأمثل للموارد والإمكانات المتاحة؛ لتحقيق الأهداف المنشودة، إذ صنّف هذه الكفايات وفق النحو الآتي:

كفايات إدارية وقيادية، وتشمل: كفاية تحليل المشكلات وصياغة القرارات الجديدة، كفاية إدارة الوقت، كفاية إدارة الاجتماعات، كفاية إدارة المعلومات، كفاية صياغة التقارير الإدارية، كفاية التعامل مع المتغيرات، وكفاية القيادة الاستراتيجية للمدرسة.

كفايات إنسانية واجتماعية، وتشمل: كفاية تنمية المساعدين وتوجيههم، كفاية المساندة وتحفيز العاملين وتشجيعهم، كفاية الاتصال، كفاية تفويض السلطة، كفاية الإقناع والمفاوضة، كفاية الاستماع، كفاية بناء فرق العمل المتعاونة، كفاية تفعيل المساعدين، وكفاية إقامة علاقات عامة ناجحة.

المبحث الثاني/ المواطنة الرقمية

مفهوم المواطنة الرقمية

يكتنف تحديد المعنى الدقيق لمصطلح المواطنة تداخلًا واضحًا؛ لتعدد استخدامه وتوسّع مجالات استعماله، ووفقًا لتوجهات الباحثين وآرائهم، ومن أجل الوقوف عليه بشكلٍ واضح؛ تجدر إعادة مصطلح المواطنة إلى معناه من

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

الناحية اللغوية، فهي مشتقة من كلمة (وطن)، ووطن المكان أي أقام به، وأوطن البلد أي اتخذه وطنًا، فالوطن هو المكان أو المنزل الذي تقيم فيه، وهو موطن الإنسان ومحله (ابن منظور، ٢٠٠١)، والمواطنة مصدر الفعل واطن، بمعنى شارك في المكان إقامةً ومولدًا؛ لأن الفعل على وزن فاعل (معجم اللغة العربية، ٢٠٠٤).

وتعرّف المواطنة بأنها مجموعة القيم والمبادئ والاتجاهات التي تؤثر في شخصية الفرد وتجعله إيجابيًّا صالحًا (عامر، ٢٠١٢)، وقد أشار فريحة (٢٠١٧) إلى أنها انتماء للوطن وممارسة واعية من الفرد للحقوق والواجبات، ومبادرة تجاه نفسه، وتجاه الجماعة التي ينتمي إليها، وهذه الحقوق والواجبات لا تمارس إلا في مجتمع مدرسي عادل وديمقراطي يحرص على المساواة وتكافؤ الفرص.

بناءً على ما سبق، يُلاحظُ أن المواطنة في عصر العولمة تتخذُ أشكالًا وصورًا عديدة، في كل عصرٍ وفقًا لمتغيراته، وإزاء طبيعة ومتغيرات العصر الرقمي وانتشار تكنولوجيا المعلومات والاتصالات؛ اتخذت المواطنة الرقمية أيضًا مضمونًا جديدًا، وصورًا أخرى، وحقوقًا وواجبات تتفق مع مطالب المواطن، ليعيش بأمان في العصر الرقمي.

وإزاءً لما تمّ استعراضه من مفاهيم، يُستنتجُ أن المواطنة الرقمية هي باختصار توجيهٌ وحماية؛ توجيهٌ نحو منافع التقنيات الحديثة، وأساليب الاستخدام الآمن والمسؤول لأجهزتها ووسائلها، وحمايةٌ من الأخطار المترتبة على الاستخدام غير المسؤول لهذه الوسائل، أو باختصار أكبر، هي التعامل الذكي مع التكنولوجيا، وتبعًا لذلك يُلاحظ أن المواطنة الرقمية من خلال المفاهيم السابقة تتكون من **عدة عناصر** هي:

- إدراك حقيقة العالم الرقمي ومكوناته.
- امتلاك المهارات اللازمة لتكنولوجيا المعلومات والاتصالات، والمشاركة في البيئة الرقمية.
- اتباع القواعد الأخلاقية والتي تُشير إلى السلوك المسؤول على شبكة الإنترنت.
- احترام حقوق الفرد الرقمية، وما يقابلها من مسؤوليات والتزامات.
- حماية المجتمعات من الآثار السلبية المتزايدة للتكنولوجيا، والاستفادة منها في تنمية المجتمع الرقميّ.

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

أهمية المواطنة الرقمية

تتضح أهمية المواطنة الرقمية من خلال ما تحققه من أهداف، وما تؤديه من دورٍ في الرّقي بمستوى إدراك وممارسات المواطنين، وأداء وإنتاجية المؤسسات التعليمية والاقتصادية في المجتمع؛ لمواكبة التطورات الرقمية، والاستفادة منها في شتى المجالات.

والمواطنة الرقمية تنطوي على إعداد الأفراد لمجتمع مليء بالتكنولوجيا، بإكسابهم المهارات التكنولوجية المختلفة، وتدريبهم على الالتزام بمعايير السلوك المقبول عند استخدامها في كل مكان، أي إعداد أفراد ذوي عقول ناقدة، تحلل الأفكار لتميز الأصيل منها والدخيل، مما يسهم في الحفاظ على الهوية القومية، وتقوية أواصر الترابط بين أبناء المجتمع الواحد، فيصير كيانًا قويًّا راسخًا لا يتمكن أحد من هدمه.

أهداف المواطنة الرقمية

تهدف المواطنة الرقمية إلى بناء الإنسان أو المواطن الرقمي القادر على التعامل مع تكنولوجيا هذا العالم المتطور، وقد أشار سيرسونف كما ورد في العنزي (٢٠٢٠) إلى أن للمواطنة الرقمية أهدافًا تتمثل في الآتي:

- رقْمَنة العمل في المؤسسات العامة والمؤسسات التربوية بشكل خاص.
- تنمية وعي الطلبة بما لهم من حقوق، وما عليهم من واجبات ومسؤوليات تجاه الوطن والقضايا الأساسية.
- المساعدة في تقديم خدمات متنوعة (ثقافية، علمية، وتدريبية) داعمة للعملية التعليمية.
- نقل وتبادل الخبرات والتكنولوجيا بين المؤسسات التعليمية المختلفة.
- إنشاء أجيال قادرة على التعامل الآمن مع العالم الرقمي.
- دعم المشاركة الإلكترونية لكل الأفراد والطلاب في المجتمع.
- مساعدة أولياء الأمور في تنشئة أطفالهم؛ ليكونوا مواطنين رقميين صالحين.

ومما سبق يُلاحظُ أن الهدف الأساسي في التعليم للمواطنة الرقمية؛ يكمن في تعليم الطلبة والمعلمين وأولياء الأمور ما هي أساسيات وقضايا تكنولوجيا اليوم، فضلًا عن تحسين التعلم والنتائج في إطار قواعد السلوك المناسب والمسؤول لاستخدام التكنولوجيا؛ ليصبحوا مواطنين القرن الحادي والعشرين، فالمواطنة الرقمية ليست علمًا نمُر عليه مرور الكرام، ولكنها

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

ثقافة يجب أن تنمو بداخلنا، ونتعامل رقميًّا على أساسها، فهي قيم وسلوكيات وعادات تظهر في تعاملاتنا وأفعالنا في العالم الافتراضي.

مبادئ المواطنة الرقمية

ينطوي مفهوم المواطنة الرقمية على عدد من المبادئ الأساسية التي تقوم عليها، كما أشار لها إسماعيل (٢٠١٨) منها:

- **المساواة الرقمية:**

لا بد للمساواة الرقمية من توفير البنية التحتية بالتساوي بين جميع المستخدمين، وتوفير البنية التحتية من أولى أولويات الدولة الوطنية، فتوفير الحقوق الرقمية المتساوية، ودعم الوصول الإلكتروني؛ هما عماد المساواة الرقمية، ومن ثم فإن الإقصاء الإلكتروني يجعل من العسير تحقيق النمو والازدهار؛ حيث إن المجتمع يستخدم هذه الأدوات التكنولوجية بزيادة مستمرة، وينبغي أن يكون هدف المواطن الرقمي هو العمل على توفير وتوسيع الوصول التكنولوجي أمام جميع الأفراد، وحتى نصبح مواطنين منتجين؛ لا بد أن نتحلى بالالتزام من أجل ضمان توفير آليات وتقنيات الوصول الرقمي إلى الجميع بلا استثناء.

- **الديمقراطية الرقمية:**

الديمقراطية الرقمية تنقل فضاء الانتخاب والمشاركة في القرار من الصندوق إلى الشبكة، فهي تقدم الطريق الأسهل للمواطن لمساءلة ممثِّليه عبر التواصل الإلكتروني، كما تتيح ديمقراطية المعلومة وتوفيرها للجميع بالتساوي.

- **الحقوق والمسؤوليات الرقمية:**

توجد حزمة من الحقوق التي يتمتع بها "المواطن الرقمي"، حيث يتمتع المواطن الرقمي بحقوق الخصوصية، وحرية التعبير وغيرها، ومع هذه الحقوق تأتي الواجبات أو المسؤوليات، فلا بد أن يتعاون المستخدمون على تحديد أسلوب استخدام التكنولوجيا على النحو اللائق، وبناءً عليه، هذان الجانبان بمثابة وجهان لعملة واحدة، فلا بد من تفعيلهما معًا حتى يصبح كل مواطن رقمي مواطنًا منتجًا ومشاركًا فعّالًا.

- **المواطنة الرقمية والثقافة:**

تتيح المواطنة الرقمية لأي مواطن أن يصبح منتجًا للثقافة، بحيث تسهِّل عليه أن ينوّع من مدخلاته الإبداعية الشخصية باستعمال التكنولوجيات الرقمية الحديثة، وأن يدلي برأيه في أيّ منتوج ثقافي آخر، بل وأن يقدّم للناس

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

منتوجه الخاص، سواءً كان فيلمًا قصيرًا صوّره هو ويضعه في اليوتيوب، أم معرضًا تشكيليًّا يعرض لوحاته في وسائل التواصل الاجتماعي، أو مدونة إبداعية يدعو الناس إلى قراءتها إلكترونيًّا، وبهذا بدأ الفعل الثقافي يتجاوز الحدود التي كانت تحدّ من انطلاقته، وصار فعلًا عامًّا تشترك فيه أغلب الفئات الاجتماعية.

أبعاد المواطنة الرقمية:

أجمعت الكثير من الأدبيات الحديثة والدراسات في مجال المواطنة الرقمية على ضرورة توافر عِدَّة أبعاد لتنمية المواطنة الرقمية لدى الطلبة، وقد أشار (ريبيل، ٢٠٠٧/٢٠١٢) إلى أنه قام بتحديد تسعة أبعاد، كطريقة لفهم المواطنة الرقمية، وأن الأبعاد التسعة تعمل كقاعدة للاستخدام الرشيد للتكنولوجيا، وتُشكل الأساس الذي يقوم عليه المجتمع الرقمي، وسوف تساعد هذه الأبعاد التسعة في إيجاد مواطنين رقميين أفضل، يساعدون على الاستخدام الإيجابي للتكنولوجيا.

وفي ضوء ذلك، اتفقت العديد من الأدبيات والدراسات على أبعاد المواطنة الرقمية التسعة منها: مجاهد (٢٠٢١)، الدرويش (٢٠٢٠)، الطعاني (٢٠٢٠)، العنزي (٢٠٢٠)، الهاشمي (٢٠٢٠)، إسماعيل (٢٠١٨)، وكوروس وهيلدبراندت (٢٠١٥)، والتي تتمثل في:

الوصول الرقمي: وهي المشاركة الإلكترونية الكاملة في المجتمع؛ للوصول إلى جميع الأدوات والمصادر الرقمية.

الاتصال الرقمي: يعني التبادل الإلكتروني للمعلومات مع الآخرين، وفهم ما يجب تبادله وما لا يجب، للبعد عن المحاسبة القانونية.

الثقافة الرقمية: تعني محو الأمية الرقمية، أي عملية تعليم وتعلّم التكنولوجيا، واستخدام أدواتها بمسؤولية.

السلوك الرقمي: تمثل معايير للسلوك والإجراءات المتوقعة من قبل مستخدمي التكنولوجيا الرقمية.

الحقوق والمسؤوليات الرقمية: الحريات والمزايا الممتدة التي يتمتع بها الجميع في العالم الرقمي، لأجل الاستخدام اللائق للتكنولوجيا.

الأمن الرقمي: إجراءات وقائية يتخذها مستخدمي التكنولوجيا لضمان سلامتهم وأمن شبكاتهم.

التجارة الرقمية: وتعني الوعي التجاري بعمليات التبادل والمقايضة، وطرق التجارة الإلكترونية عبر الإنترنت.

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

القانون الرقمي: ويعبر عن الحقوق والقيود القانونية، التي تحكم استخدام التكنولوجيا؛ بالبعد عن الاستخدام

الوصول الرقمي:

ويعني المشاركة الإلكترونية الكاملة في المجتمع، أي إتاحة القدرة للجميع في المنازل والمدارس؛ للوصول لجميع الأدوات والمصادر، والانخراط في المجتمع الرقمي.

وفي ضوء ذلك، توفر التكنولوجيا فرصًا لأعداد كبيرة من الأشخاص للتواصل والتفاعل بسرعة كبيرة، ولكن لا يستطيع الجميع الوصول إلى جميع أدوات المجتمع الرقمي بسبب الوضع الاجتماعي والاقتصادي، فالفرص غير متساوية لدى جميع الطلاب والمعلمين، إزاء ذلك فالوصول الرقمي يعزز من زيادة عدد المستخدمين في المجتمع الرقمي، لذلك يجب أن يحصل كل فرد على فرصة عادلة للوصول إلى التكنولوجيا، ولكي يصبح الأفراد مواطنين منتجين؛ فإنه يجب الالتزام بتقديم فرص متساوية للوصول الرقمي، وتبعًا لذلك أشار كوروس وهيلدبراندت (٢٠١٥) إلى اعتبارات أساسية للمدارس والأقسام المدرسية؛ من أجل ضمان توفير آليات وتقنيات الوصول الرقمي للجميع بلا استثناء، تتمثل في: ضمان وصول جميع الطلاب، وتوفير حلول بديلة عندما تنشأ مشكلات الوصول بسبب الموقع أو الوضع الاقتصادي، إضافةً إلى ضمان حصول الطلاب ذوي الإعاقة على أماكن إقامة مناسبة ومعدات متخصصة، والتأكد من أن المعلمين على استعداد لاستخدام التكنولوجيا في الفصل الدراسي بطرق تدعم التعلّم وتعزّزه.

ومما سبق يُستشفُ أن للقائد المدرسي والمعلمين دورًا مهمًّا في تشجيع الطلاب على استخدام التكنولوجيا في الفصول الدراسية، كما يجب تقديم فرص إضافية في المدارس للطلبة الذين لا يمتلكون التكنولوجيا في المنازل؛ مثل معامل الكمبيوتر المفتوحة، والدخول إلى المكتبات المدرسية، والأنشطة اللاصفِّية؛ من أجل تقليص الفارق الرقمي بين أولئك الذين يستطيعون الوصول إلى أشكال التكنولوجيا المختلفة واستخداماتها، وبين أولئك الذين لا تتوفر لديهم تلك الفرصة.

الاتصال الرقمي:

لقد أحدثت التكنولوجيا الحديثة تطورات في مجال الاتصالات بجميع أشكالها وتقنياتها، إذ بفضلها تحول العالم إلى قرية صغيرة، وأصبحت

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

الفرصة متاحة أمام الجميع للاتصال والتعاون مع أي فرد آخر، في أي بقعة من العالم، وفي أي وقت، ويقصد بالاتصال الرقمي: "التبادل الإلكتروني للمعلومات مع الآخرين، وفهم ما يجب تبادله وما لا يجب؛ للبعد عن المحاسبة القانونية".

ومن أبرز التغيرات المهمة التي استحدثتها الثورة الرقمية، هو قدرة الأفراد على الاتصال فيما بينهم، مهما بعُدت الأماكن وتباينت الأوقات، وتبعًا لذلك كانت أشكال التواصل في القرن التاسع عشر محدودة، أما في القرن الحادي والعشرين فقد تعددت خيارات الاتصال؛ مثل البريد الإلكتروني، والهواتف الخلوية، والرسائل النصية، والمدونات، وشبكات التواصل الاجتماعي، وقد غيرت خيارات الاتصال الرقمية كل شيء، وذلك لأن الناس أصبحوا قادرين على البقاء في تواصل مستمر، فكل شخص لديه الفرصة للتواصل والتعاون مع أيّ شخص، في أيّ مكان وزمان (إيمير وكايا، ٢٠٢٠).

ومما سبق يُستنتج أنه لكي تتم عملية التبادل الإلكتروني للمعلومات بطريقة آمنة؛ يجب الاهتمام بالاستخدام الواعي والمسؤول لتقنيات الاتصال الرقمي، والتفكير الجيد بما يتم إرساله وكتابته عبر تقنيات الاتصال الرقمي: (البصمة الرقمية: الأنشطة والمعلومات التي نشرها شخص ما في الشبكة العنكبوتية)، كما يجب على الأسرة مراقبة اتصال الأطفال وتواصلهم مع الآخرين، باستخدام التقنيات الرقمية، وتحديد وقت ومكان استخدام هذه التقنيات، كما ينبغي توظيف تقنيات الاتصال الرقمي؛ مثل شبكات التواصل الاجتماعي، لدعم أنشطة الطلاب داخل وخارج الصف، ومشاركة الأفكار مع الآخرين.

السلوك الرقمي:

يقصد به معايير للسلوك والإجراءات المتوقعة من قِبل مستخدمي التكنولوجيا الرقمية، فعند مقارنة معايير السلوك في الحياة الطبيعية بمثيلاتها في المجتمع الرقمي؛ نجد أن هناك اتفاقات واختلافات بينها، فالمعايير التي تحكم السلوك الطبيعي معايير طويلة المدى، في حين أن السلوك بالعالم الرقمي يغلب عليه طابع التغير السريع والجذري الذي يجب أن يجاريه كل فرد (الملاح، ٢٠١٧).

وفي السياق ذاته، كان على الآباء في الماضي تعليم آداب السلوك الأساسية لأطفالهم قبل وصولهم إلى المدرسة، ولكن المشكلة الآن مع

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

التقنيات الحديثة، أن الآباء لا يتم إبلاغهم بما هو مناسب، وما هو غير مناسب، وفي كثير من الأحيان يتعلم الآباء والطلاب على حدٍّ سواء هذه التقنيات من أقرانهم أو من خلال مشاهدة الآخرين وهم يستخدمون التكنولوجيا (إمير وكايا، ٢٠٢٠).

وقد أشار كوروس وهيلدبراندت (٢٠١٥) إلى اعتباراتٍ أساسية للمدارس والأقسام المدرسية، تتمثل في: التأكد من أن الطلبة يستخدمون التكنولوجيا بطرق لها آثار إيجابية على الآخرين، فضلًا عن التواصل بشكلٍ مناسبٍ مع مراعاة السياق والجمهور والغرض.

وبناءً عليه، يلحظُ أن المواطنين الرقميين الجيدين يحترمون الآخرين، ويتعلمون طرق استخدام التكنولوجيا بشكل مهذب وفعَّال، ويتعاملون مع الآخرين وفقًا للآداب الرقمية المتمثلة في احترام الآخرين، والالتزام بآداب الحوار والمحادثة عبر الإنترنت، ويلتزمون بعدم إرسال رسائل نصية أو تفقد البريد الإلكتروني، أو البحث في الشبكة العنكبوتية، والانشغال بالهاتف الذكي خلال اجتماعات العمل والزيارات، إضافةً إلى استخدامهم التكنولوجيا بطرق تقلل من التأثيرات السلبية على الآخرين، كما يمنحون التقدير للآخرين عند الاستفادة من إنتاجهم.

دور القيادات المدرسية في توعية الطالبات بالمواطنة الرقمية:

تُعد القيادة جوهر العملية الإدارية وقلبها النابض ومحورها الذي يُمكن من خلاله التمييز بين المنظمات والمؤسسات الناجحة وغير الناجحة، ويؤكّد ليثوود (٢٠١٩) على ذلك بأن القيادة تُمثّل المحرك الرئيسي لكيان المؤسسات، وأداة التغير الأساسية فيها، فنجاح المؤسسات في أداء رسالتها وتحقيق أهدافها، يعتمد على كفاءة إدارتها، وفاعلية القيام بوظائفها، ومدى استجابتها لمتطلبات المستقبل، وتبعًا لذلك، تُعد القيادة المدرسية أداة لتحقيق أهداف المدرسة، فهي تهدف إلى تنشئة جيل من المواطنين القادرين على الإنتاج من أجل تغييرٍ واعٍ ومُنظم للمجتمع، من خلال مجموعة عمليات وظيفية تُمارس لتنفيذ المهام المدرسية، بحيث تؤدي هذه الوظائف التأثير في سلوك الأفراد، وتحقيق أهداف المدرسة في توعية الطلبة بالمواطنة الرقمية، وبذلك تصبح المدرسة للطلبة بيئة لتعلم المواطنة الرقمية، والتعلم على اتخاذ القرارات فيما يتعلق بالتكنولوجيا (البوسعيدية، ٢٠١٩).

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

وقد أشار الدهشان والفويهي (٢٠١٥) إلى أن دور القيادة المدرسية في توعية الطلبة بالمواطنة الرقمية، يبرز من خلال تحقيق وظائفها القيادية، والتي يمكن توضيحها كما يلي:

التخطيط: وهو رسم طريق الوصول إلى الغاية المراد تحقيقها، ويشمل وضع خطة هدفها تعليم الطلبة المعارف والمهارات الرقمية، من خلال تحقيق الأبعاد التسعة المرغوب إكسابها للطلبة للتوعية بالمواطنة الرقمية لديهم، وأن تكون الخطة المرسومة واقعية ومراعية للأنظمة واللوائح والسياسات الحكومية؛ لمساعدة القيادة المدرسية على القيام بدورها الصحيح، ومن ثم تحديد المشكلات الناجمة من الطلبة ومحاولة حلها.

التنظيم: ويقصد به عملية حصر الواجبات والنشاطات اللازمة لكُلّ أهداف المؤسسة، وتحديد وتوزيع السلطات والمسؤوليات على الأفراد، فضلًا عن تحديد وسائل التنفيذ، كتوفير البرامج والأنشطة التي تساعد على إيجاد مواطن رقمي صالح، يستخدم التكنولوجيا بطريقة تحميه وتحمي خصوصيته، ويحترم القوانين، وحقوق الآخرين وحرياتهم الإنسانية، فالتنظيم الجيد ينتج عنه إدارة جيدة.

التنسيق: وهو تحقيق الانسجام بين أوجه النشاط في المدرسة، مما يؤدي إلى عدم التضارب في الاختصاصات المحددة للعاملين، فعلى الإدارة المدرسية التنسيق لعقد ورش تدريبية لتدريب الطلبة على المواطنة الرقمية وكيفية نشرها بين زملائهم، فالمواطن الرقمي بحاجة إلى معرفة القوانين الرقمية عند استخدام التكنولوجيا، ومعرفة الحقوق والمسؤوليات الرقمية.

التوجيه: ويقصد به إصدار التوجيهات والتعليمات للعاملين لإخطارهم بالأعمال التي يجب القيام بها، وموعد أدائها، وبالتالي يُعد حلقة الاتصال بين الخطة الموضوعة لتحقيق الهدف من جهة، والتنفيذ من جهة أخرى، مما يساعد على إتاحة المواطنة الرقمية بين الطلبة؛ كإتاحة شبكة الإنترنت، وتوجيه الطلبة لتوظيفها في عملية التعلم فيما بينهم وفق آداب وقوانين رقمية، بالتالي يكون لها تأثير واضح على سلوكيات الطلبة، ويصبح الطلبة مسؤولين عند استخدام أدوات الإنترنت.

ومن جانبٍ آخر، ينبغي العمل على توثيق العلاقة مع أولياء الأمور والمجتمع المحلي، وذلك بتفعيل مجالس الآباء والأمهات، التي تُعزز من التفاعلات الاجتماعية المسؤولة ذات الصلة بالتحول الرقمي، وتعمل على نشر الوعي بالمواطنة الرقمية، وتنمية قِيَمها وطرق تحقيقها، من خلال

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

الفعاليات والبرامج، والأنشطة المدرسية والندوات، والدورات والمؤتمرات، وإجراء البحوث العلمية والإجرائية، والمسابقات الثقافية التي تدور حول كافة القضايا المتعلقة بحقوق وواجبات المواطن في العصر الرقمي، وهذا ما أكد عليه المؤتمر الدولي الأول العلمي الخامس بعنوان: "التربية في العصر الرقمي"، والذي عقد بجامعة المنوفية عام ٢٠١٥م، والذي أوصى بإعداد مدونة للسلوك الرقمي تتضمن الاستخدام الآمن والرشيد للتقنيات الرقمية في التدريس، وعمل أدلة للآباء والمربين عن مهارات الاستخدام الآمن للإنترنت، ونشر الثقافة الرقمية في المؤسسات التربوية والتعليمية (المؤتمر الدولي العلمي الخامس، ٢٠١٥).

وبناءً على ما سبق، ينبغي أن يكون للقيادة المدرسية دور في توعية الطلبة بالمواطنة الرقمية، لما لها من أثر إيجابي في تطوير مهارات التفاعل مع التكنولوجيا وتحسين مستواهم التحصيلي، وبالتالي إعداد جيلٍ واعٍ ومسؤول، ويتعامل مع التكنولوجيا بأمان، وهذا لن يتحقق إلا بوجود قائدٍ مدرسي متمكّن ومتطور، يسهم في تحقيق المواطنة الرقمية وقيمها داخل الميدان التعليمي، ويعتمد على تخطيطٍ وتنظيمٍ سليم، قائم على أسس علمية لتحقيق أهدافه، فضلًا عن توفيره لثقافة تنظيمية وتقنية بالمدرسة؛ تساعد في تنفيذ البرامج والمشاريع والنشاطات؛ بتوجيه العاملين معه من معلمين وإداريين وطلبة؛ باعتبارهم أصحاب الدور الأساسي في العملية التربوية لكل ما يحقق المواطنة الرقمية، كما ينبغي على المسؤولين التربويين حصر القضايا المطلوب تعلمها، ودمج السلوكيات المتعلقة بأخلاقيات التكنولوجيا في المناهج الدراسية بطريقة تعليمية، تسمح بتحقيق أبعاد المواطنة الرقمية في المدارس.

الدراسات السابقة

لقد أولى بعض الباحثون اهتمامًا بالمواطنة الرقمية في البيئة التعليمية والتربوية؛ وذلك لضروريتها وأهميتها في توعية الطلبة وإلمامهم بمعايير السلوك المرتبط باستخدام التكنولوجيا، وضبط ممارساتهم التقنية في المدارس، ويتضح ذلك من خلال العديد من الدراسات العربية والأجنبية التي تناولت هذا الموضوع من جوانب متعددة، وقد تم ترتيب الدراسات السابقة بحسب مُتغيّري الدراسة (القيادة المدرسية- المواطنة الرقمية)، ومرتَّبة تاريخيًّا من الأحدث حتى الأقدم، ومن هذه الدراسات:

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

المحور الأول: الدراسات التي تناولت القيادة المدرسية:

دراسة القحطاني (٢٠٢٠)، بعنوان: "دور القيادة المدرسية في تنمية قيم المواطنة لدى طالبات المرحلة الثانوية للتعليم العام في مدينة الرياض":

هدفت الدراسة إلى تحديد درجة ممارسة القيادة المدرسية لتنمية قيم المواطنة لدى طالبات المرحلة الثانوية في مدينة الرياض، واعتمدت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي، وكانت أداة الدراسة هي الاستبانة، وبلغت عينة الدراسة (٣٥٦) معلّمة من معلمات المرحلة الثانوية في مدارس التعليم العام الحكومي في مدينة الرياض. وقد أظهرت نتائج الدراسة أن درجة ممارسة القيادة المدرسية لأساليب تنمية قيم المواطنة لدى طالبات المرحلة الثانوية في مدينة الرياض جاءت بدرجة متوسطة، كما تبين أنه لا توجد هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات استجابات أفراد الدراسة، حول درجة ممارسة القيادة المدرسية لأساليب تنمية قيم المواطنة لدى طالبات المرحلة الثانوية في مدينة الرياض باختلاف متغير (المؤهل العلمي، التأهيل العلمي، وسنوات الخبرة).

دراسة المنتشري (٢٠٢٠)، بعنوان: "دور القيادة المدرسية في تعزيز الأمن السيبراني في المدارس الحكومية للبنات بمنطقة جدة من وجهة نظر المعلمات":

هدفت الدراسة إلى معرفة دور القيادة المدرسية في تعزيز الأمن السيبراني في المدارس الحكومية للبنات بمدينة جدة من وجهة نظر المعلمات، وتقديم تصور مقترح لدور القيادة المدرسية في تعزيز الأمن السيبراني في المدارس الحكومية للبنات بمدينة جدة، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي، وتم إعداد استبانة مكونة من محورين؛ وهما: دور القيادة المدرسية في تعزيز الأمن السيبراني لدى المعلمات، ودور القيادة المدرسية في تعزيز الأمن السيبراني لدى طالبات المدرسة، وتم تطبيقها على عينة مكونة من (٤٢٠) معلمة في عدد من المدارس الحكومية بمدينة جدة، وأظهرت نتائج الدراسة أن دور القيادة المدرسية في تعزيز الأمن السيبراني لدى المعلمات ولدى طالبات المدرسة، يتحقق بدرجة موافقة قليلة من وجهة نظر المعلمات. وفي ضوء تلك النتائج قدمت الدراسة تصورًا مقترحًا لدور القيادة المدرسية في تعزيز الأمن السيبراني لدى المعلمات والطالبات، وجاءت آليات تطبيقه عبر التنسيق مع الجهات المختصة المعنية بالأمن السيبراني في المملكة العربية السعودية، واشتمل على آليات خاصة بكلٍّ من:

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

المعلمات، الطالبات، المعلمات والطالبات معًا، بالإضافة إلى آليات حماية البنية المادية لشبكة الإنترنت.

دراسة ثانيمالاي ورامان Thannimalai and Raman (٢٠١٨)، بعنوان: "القيادة التكنولوجية للمديرين وتكامل التكنولوجيا للمعلمين في الفصل الدراسي في القرن الحادي والعشرين":

هدفت الدراسة إلى تحديد مستوى القيادة التكنولوجية بأبعادها (القيادة ذات الرؤية، ثقافة تعلم العصر الرقمي، التميز في الممارسة المهنية، التحسين المنهجي، والمواطنة الرقمية) لدى مدراء المدارس الثانوية في مدينة كيدا في ماليزيا، واعتمدت الدراسة المنهج الوصفي المسحي، وقد تم اختيار عينة عشوائية عددها (٩٠) مدير مدرسة، و(٦٤٥) معلمًا من المدارس الثانوية الوطنية في مدينة كيدا في ماليزيا، وقد جمعت بياناتهم من خلال استبانة. وقد أظهرت الدراسة أن مستويات القيادة التكنولوجية وجميع العناصر المرتبطة بها كانت على مستوى مرتفع، وكانت هناك علاقة كبيرة بين القيادة التكنولوجية للمدير، وتكامل التكنولوجيا لدى المعلم، إضافةً إلى أن للتطوير المهني تأثيرٌ كبير على العلاقة بين المتغيرين.

دراسة رامان وآخرون Raman et al (٢٠١٤)، بعنوان: "العلاقة بين القيادة التقنية للمديرين، واستخدام التكنولوجيا للمعلمين في المدارس الثانوية الماليزية":

هدفت الدراسة إلى تحديد مستوى استخدام التكنولوجيا من قِبل مديري المدارس الثانوية الماليزية، وأثرها على استخدام التكنولوجيا من قبل المعلمين، واعتمدت الدراسة المنهج الوصفي المسحي، وقد تم اختيار عينة عشوائية عددها (١١٥) مدير مدرسة في مدينة قدح في ماليزيا، وقد جمعت بياناتهم من خلال استبانة، وقد أظهرت نتائج الدراسة أن مستوى توظيف مدراء المدارس الثانوية للممارسات التكنولوجية كانت بدرجة كبيرة، كما تبين أن توظيف المدراء للأساليب التكنولوجية في المدرسة يُسهم في زيادة استخدام المعلمين لها.

دراسة وي وآخرون Wei et al (٢٠١٦)، بعنوان: "ممارسات القيادة التكنولوجية لمدراء المدارس وقبول المعلم لنظام إدارة المدرسة (SMS)":

هدفت الدراسة إلى تحديد مستوى ممارسة أساليب القيادة التكنولوجية من قِبل مدراء المدراس وعلاقتها بقبول المعلمين لنظم إدارة المدرسة في

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

مدارس مدينة نيجري سيمبيلان الثانوية في ماليزيا، واعتمدت الدراسة المنهج الوصفي المسحي، وتكون مجتمع الدراسة من كافة المعلمين في المدينة، وقد تم اختيار عينة عشوائية عددها (٤١٧) معلمًا ومعلمة، وقد جمعت بياناتهم من خلال استبانة. وقد أظهرت الدراسة النتائج التالية: أن المعلمين في المدارس الثانوية لديهم موافقة بدرجة كبيرة على أن مدراءهم يمارسون مستوى مرتفع من القيادة التكنولوجية، كما أنهم صنفوا أنفسهم بمستوياتٍ عالية من قبول نظم إدارة المدرسة، كما تبين وجود علاقة إيجابية ذات دلالة إحصائية قوية بين ممارسات القيادة التكنولوجية لمدراء المدارس، وقبول المعلم لنظم إدارة المدرسة، كما تبين أن المواطنة الرقمية والقيادة الحكيمة هما البعدان الرئيسيان لممارسات القيادة التكنولوجية، وهما من المؤشرات ذات الدلالة الإحصائية لقبول المعلم لنظم إدارة المدرسة.

المحور الثاني: الدراسات التي تناولت المواطنة الرقمية:

دراسة الزهراني (٢٠١٩)، بعنوان: "إسهام المدرسة في تحقيق المواطنة الرقمية لدى طلابها في ظل التحديات المعاصرة":

هدفت الدراسة إلى التأصيل النظري لمفهوم المواطنة الرقمية، ومجالاتها، ودواعي تحقيقها لدى الطلاب، والتعرف على دور المدرسة في تحقيق المواطنة الرقمية لدى طلابها، مع بيان إسهامات عناصر العملية التعليمية كالمعلم، والقائد التربوي، والمنهج والبيئة في تنمية المواطنة الرقمية، وتحقيق وتعزيز قيمها لدى الأجيال في ظل التحديات المعاصرة، وقد استخدم الباحث المنهج الوصفي على عينة من مدارس وطلاب المرحلة المتوسطة والثانوية بالمملكة العربية السعودية. وكشفت نتائج الدراسة عن أن تكامل الأدوار بين عناصر العملية التعليمية بالمدرسة في قيادة مسار التحول الرقمي يسهم بتشكيل شخصية المواطن الرقمي الواعي بالاستخدام الرشيد للتقنيات الرقمية، وإكسابهم المهارات اللازمة لاستخدامها بأمان، وتنمية معارفهم بالحقوق والالتزامات والواجبات الرقمية، كذلك لقائد المدرسة دور في تحقيق المواطنة الرقمية لدى الطلاب في المراحل العمرية المختلفة، من خلال تشكيل الحصانة الفكرية والذاتية، وتعزيز الهوية الوطنية والعربية الإسلامية، والحفاظ على القيم المجتمعية في ظل الانفتاح على الثقافات الأخرى والاتصال بها، كما أن للقائد دورًا في تحقيق المواطنة الرقمية لدى الطلاب عبر مجالاتها التسعة، والمهمة لاستخدام التكنولوجيا، وذلك بتهيئتهم للدخول إلى مجتمع المعلومات الحديث، والاستخدام الأمثل، والاستفادة

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

القصوى منها في تنمية المجتمع من الناحية المعرفية، وبناء الاقتصاد الوطني الرقمي، وكذلك يتضح دوره بتنمية الوعي لديهم بتحمل مسؤولية الأمن الإلكتروني والحذر من الجرائم المعلوماتية.

دراسة هولند Holland (٢٠١٧)، بعنوان: "تصورات المواطنة الرقمية في تعلم المدرسة المتوسطة":

هدفت الدراسة إلى التحقيق في تأثير برنامج رخصة القيادة الرقمية (DDL) على تصورات المواطنة الرقمية للصفوف المدرسية، من خلال مجالات المواطنة الرقمية التسعة، بالإضافة إلى برنامج محو الأمية الرقمية، وتم استخدام البحث النوعي، وتم تنفيذ نهج دراسة الحالة على طلاب المرحلة المتوسطة، حيث بلغت العينة (٨) من الطلاب الموهوبين، و(٣) من المعلمين، وتم استخدام المقابلات والاستبانات والملاحظات أدوات لجمع البيانات؛ واستخدام الترميز لتحديد الموضوعات، وبناءً على تحليل البيانات؛ توصلت الدراسة إلى النتائج التالية: زيادة التصورات الإيجابية بشأن المواطنة الرقمية في التعلم بالمدارس المتوسطة على وجه التحديد، تم تجميع الاتجاهات التي ظهرت في ثلاثة عناصر للمواطنة الرقمية: الآداب الرقمية، والاتصالات الرقمية، ومحو الأمية الرقمية. ووجدت الآداب الرقمية وعيًا معززًا بالبصمة الرقمية، ووجدت موضوعات محو الأمية الرقمية الحاجة إلى الوصول المفتوح إلى تعديلات التكنولوجيا والمناهج التي تدمج بشكلٍ جيد؛ من أجل تلبية الاحتياجات وزيادة مهارات المواطنة الرقمية.

التعقيب على الدراسات السابقة وما يميز الدراسة الحالية:

إن المتأمل في الدراسات السابقة يلحظ خضوع ظاهرة المواطنة الرقمية للعديد من الدراسات الميدانية على المستوى المحلي والإقليمي والعالمي، ويُدرك إشباع زواياها وأبعادها والمتغيرات المرتبطة بها بحثًا ودراسة في مجتمعات التعليم العام والعالي، وهذا ما يدلّ على أهميتها التي قد تساعد في الوقوف على المشكلات التي تواجه قادة المدارس والعاملين بها في ظل التوجه نحو التحول الرقمي.

وبناءً على ما تم من تعقيبٍ وتحليلٍ مُفصّل للدراسات السابقة، يُمكن بيان أنَّ أوْجه استفادة الدراسة الحالية منها، قد تمثّلت في اختيار منهج الدراسة المستخدم، وإثراء الجانب النظري للدراسة، وتكوين تصوّر عن مباحث الدراسة وتفرعاتها، ودعم وتعزيز مشكلة الدراسة، إلى جانب معرفة المراجع والمصادر التي لجأ إليها الباحثون السابقون، ومحاولة الاستفادة

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

منها، ويُضاف إلى ذلك الاستفادة منها في تحديد أداة الدراسة المناسبة لجمع البيانات، والوقوف على كيفية بنائها وتطويرها لمتغيّري الدراسة (القيادات المدرسية والمواطنة الرقمية)، وتحديد الأساليب الإحصائية المناسبة لتحليل بيانات الدراسة ومعالجتها.

من زاويةٍ أخرى، تميّزت الدراسة الحالية عن الدراسات السالف ذكرها في الانفراد بدراسة دور القيادة المدرسية في توعية الطالبات بالمواطنة الرقمية على مُجتمع مُختلف يتمثّل في قائدات منطقة الحدود الشمالية، بالإضافة إلى الكشف عن التحديات التي تواجه القيادة المدرسية في توعية الطالبات بالمواطنة الرقمية، سواء كانت معوقات مادية، أو معوقات فنية، أو معوقات شخصية من وجهة نظرهن، واعتمدت الدراسة الحالية على المنهج الوصفي المسحي، وتم استخدام الاستبانة كأداة لجمع البيانات اللازمة من القائدات في مدارس التعليم العام الحكومية بمنطقة الحدود الشمالية، والتي تعطي عمقًا علميًّا وموضوعيًّا في وصف البيانات وفهمها وتفسيرها وتحليلها.

منهج الدراسة

من أجل تحقيق أهداف الدراسة تم استخدام المنهج الوصفي المسحي، الذي يحاول وصف الظاهرة موضع الدراسة، وتحديد حجمها، وانتشارها وعلاقاتها وجوانب القوة والضعف فيها؛ لغرض اتخاذ القرارات المناسبة بشأنها (مقدم، ٢٠١٥).

مجتمع الدراسة

بناءً على أهداف الدراسة، فإن المجتمع المستهدف يتكون من جميع قائدات مدارس التعليم العام الحكومي بمنطقة الحدود الشمالية، والبالغ عددهن (١٧٠) قائدة وذلك وفقاً لإحصائيات الإدارة العامة للتعليم بمنطقة الحدود الشمالية للعام الدراسي ١٤٤٢هـ. و

عيّنة الدراسة

ستُمثّل عيّنة الدراسة ما نسبته (٦٩.٤%) من حجم المجتمع، حيث ستتكوّن من (١٢٧) قائدةٍ في مدارس التعليم العام الحكومي التابعة لإدارة التعليم بمنطقة الحدود الشمالية، منهم (٣٢) قائدة بالمرحلة الثانوية و (٤٣) قائدة بالمرحلة المتوسطة و (٩٥) قائدة بالمرحلة الابتدائية، وذلك من خلال الاعتماد على طريقة العينة العشوائية البسيطة، وبحسب معادلة ستيفن

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

ثومبسون لحساب حجم العيّنة العشوائية فإن حجم عيّنة الدراسة (١٢٧) يتناسب مع حجم المجتمع (١٧٠) (ثومبسون، ٢٠١٢).

أداة الدراسة

لتحقيق أهداف الدراسة، تمّ استخدام الاستبانة بصورتها المغلقة كأداةٍ لجمع المعلومات والبيانات من المجتمع المدروس؛ نظرًا لاتّفاقها مع مشكلة الدراسة وأهدافها وأسئلتها، ولملاءمتها لمسح الظواهر الواقعية وتقييمها، حيث يعرف الاستبيان على انه مجموعة من الأسئلة والاستفسارات المتنوعة، والمرتبطة بعضها بالبعض، بشكل يحقق الأهداف التي يسعى إليها الباحث في ضوء موضوعه والمشكلة التي اختارها لبحثه (المحمودي، ٢٠١٩).

وفي ضوء ذلك تم إعداد هذه الاستبانة حول "دور القيادة المدرسية في توعية الطالبات بالمواطنة الرقمية بمنطقة الحدود الشمالية " من خلال الاستفادة من الدراسات السابقة ذات الصلة، والاستعانة بالإطار النظري المُرتبط بمتغيريّ الدراسة،

صدق أداة الدراسة

يقصد بالصدق شمول أداة الدراسة لكل العناصر التي يجب أن تحتويها الدراسة من ناحية، وكذلك وضوح فقراتها ومفرداتها من ناحية أخرى، بحيث تكون مفهومه لمن يستخدمها (كريسويل، ٢٠١٤/٢٠١٩)، وللتعرف على مدى صدق أداة الدراسة في قياس ما وضعت لقياسه، وان عباراتها قد بُنيت بطريقة واضحة وشاملة، سوف يتم اختبار صدقها عن طريق:

أولاً: الصدق الظاهري

عُرضت الاستبانة في صورتها الأولية على عدد (١٤) من المحكمين من ذوي الخبرة والاختصاص في الجامعات؛ للإفادة بآرائهم ومقترحاتهم التي تمّ في ضوئها إخراج الاستبانة في صورتها النهائية.

ثانياً: صدق الاتّساق الداخلي

بعد التأكد من الصدق الظاهري لاداه الدراسة، تمّ التحقق من صدق الاتساق الداخلي للاستبانة، عن طريق استخدام معامل ارتباط بيرسون؛ لقياس العلاقة بين كل عبارة والدرجة الكلية للبعد أو المجال الذي تنتمي إليه، وكذلك بين أبعاد كل مجال بالدرجة الكلية له وكانت النتائج كما يلي:

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

جدول رقم (١)

المجال	البعد	العبارة	معامل الارتباط	العبارة	معامل الارتباط
مجال تعليم الطالبات والأداء الأكاديمي	الوصول الرقمي	١	٠.٧٤٧**	٤	٠.٧٠٦**
		٢	٠.٧١٩**	٥	٠.٦٠٤**
		٣	٠.٧٧٢**		
	الاتصال الرقمي	١	٠.٧٥٨**	٤	٠.٨٦٣**
		٢	٠.٧٩٠**	٥	٠.٨٤٨**
		٣	٠.٨٦٧**		
	الثقافة الرقمية	١	٠.٨٥٦**	٤	٠.٨٢٢**
		٢	٠.٨٧٠**	٥	٠.٧٣١**
		٣	٠.٨٨٧**		
مجال بيئة المدرسة الكلية وسلوك الطالبة	السلوك الرقمي	١	٠.٧٤٥**	٤	٠.٨٦١**
		٢	٠.٨٧٣**	٥	٠.٧٠٦**
		٣	٠.٦٤٥**		
	الحقوق والمسؤوليات الرقمية	١	٠.٦٦٤**	٤	٠.٧٢٠**
		٢	٠.٨٦١**	٥	٠.٨١٦**
		٣	٠.٨٢٧**		
	الأمن الرقمي	١	٠.٧٩١**	٤	٠.٧٦٥**
		٢	٠.٧٨٣**	٥	٠.٥٨١**
		٣	٠.٦٦٧**		
التحديات		١	٠.٦٩٦**	٧	٠.٧٩٣**
		٢	٠.٦٦٤**	٨	٠.٧٦٩**
		٣	٠.٦٨٨**	٩	٠.٧٦٤**
		٤	٠.٦٤٢**	١٠	٠.٧٦٢**
		٥	٠.٦٠٣**	١١	٠.٧٦٩**
		٦	٠.٧٩٨**		
		١	٠.٧٤٧**	٤	٠.٧٠٦**

** دالة عند (٠.٠١)

يتضح من الجدول (٣-٤) أن جميع معاملات الارتباط بين كل عبارة والبعد أو المجال المنتمية اليه كانت موجبة ودالة احصائيا عند مستوى (٠.٠١).

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

جدول رقم (٢) معاملات ارتباط كل بعد بالدرجة الكلية للمجال المنتمية اليه

المجال	البعد	معامل الارتباط
مجال تعليم الطالبات والأداء الأكاديمي	الوصول الرقمي	٠.٨٥٩**
	الاتصال الرقمي	٠.٨٣٩**
	الثقافة الرقمية	٠.٩٠٢**
مجال بيئة المدرسة الكلية وسلوك الطالبة	السلوك الرقمي	٠.٨٥٦**
	الحقوق والمسؤوليات الرقمية	٠.٨٣٩**
	الأمن الرقمي	٠.٨٥٢**

ويبين الجدول (٢) معاملات ارتباط كل بعد بالدرجة الكلية للاستبانة وجميعها كانت موجبة ودالة إحصائيا عند مستوى (٠.٠١)، وهذا يدل على أن جميع عبارات الاستبانة كانت صادقة وتقيس الهدف الذي وضعت من أجله.

ثبات أداة الدراسة

تعد خاصية الثبات من أهم الخواص الواجب توافرها في المقياس العلمي، قبل الشروع في تطبيقه؛ ويُقصد بثبات أداة الدراسة مدى دقّة نتائجها واستقرارها وتجانسها حال تطبيقها على أفراد المجتمع في أوقاتٍ مُتباينة (كريسويل، ٢٠١٤/٢٠١٩)، وتبعاً لذلك وللتحقق من ثبات أداة الدراسة تمّ ايجاد معامل ألفا كرونباخ لحساب درجة ثبات كل عبارة من عبارات الدراسة ومحاورها، وكذلك حساب قيمة الثبات الكلي لأداة الدراسة، وكانت النتائج كما يلي:

جدول رقم (٣) قيم معاملات الثبات لأبعاد ومجالات أداة الدراسة

المجال	البعد	قيمة معامل ألفا كرونباخ
مجال تعليم الطالبات والأداء الأكاديمي	الوصول الرقمي	٠.٧٣٦
	الاتصال الرقمي	٠.٨٧٥
	الثقافة الرقمية	٠.٨٨٨
	مجال تعليم الطالبات والأداء الأكاديمي ككل	٠.٩٠١
مجال بيئة المدرسة الكلية وسلوك الطالبة	السلوك الرقمي	٠.٨٢٤
	الحقوق والمسؤوليات الرقمية	٠.٨٣٥
	الأمن الرقمي	٠.٧٥١
	مجال بيئة المدرسة الكلية وسلوك الطالبة ككل	٠.٨٩٤
التحديات		٠.٩٠٨

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

يبين الجدول (٣) أن قيم معاملات ألفا كرونباخ لأبعاد ومجالات الاستبانة لا تقل عن (٠.٨٠)، وبالتالي فهي وفقًا لما أُشير في أبو علام (٢٠١٤) تتمتع بثباتٍ مقبولٍ إحصائيًا؛ حيث بلغ قيمة معامل الثبات الكلي للمحور الأول في مجاله الأول (٠.٩٠١)، بينما بلغ معامل الثبات الكلي للمجال الثاني لنفس المحور (٠.٨٩٤)، وبلغ معامل الثبات الكلي للمحور الثاني (٠.٩٠٨)، وهذا يدل على ان الاستبانة تتمتّع بدرجات عالية من الثبات التي يمكن الاعتماد عليها في التطبيق الميداني لأداة الدراسة.

نتائج إجابة السؤال الأول، والذي ينص على: "ما دور القيادة المدرسية في توعية الطالبات بالمواطنة الرقمية بمنطقة الحدود الشمالية من وجهة نظر قائدات المدارس"؟

للتعرف على دور القيادة المدرسية في توعية الطالبات بالمواطنة الرقمية بمنطقة الحدود الشمالية، تم حساب التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عيّنة الدراسة، وكانت النتائج كما يلي:

جدول رقم (٤) نتائج دور القيادة المدرسية في توعية الطالبات بالمواطنة الرقمية من وجهة نظر أفراد عيّنة الدراسة

المجال	البعد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة التطبيق	الترتيب
مجال بيئة المدرسة الكلية وسلوك الطالبة	السلوك الرقمي	٤.٧٦	٠.٣٨٧	عالية جدا	١
	الأمن الرقمي	٤.٦٦	٠.٣٩٤	عالية جدا	٢
	الحقوق والمسؤوليات الرقمية	٤.٦٥	٠.٤٣١	عالية جدا	٣
	المتوسط العام لمجال بيئة المدرسة الكلية وسلوك الطالبة	٤.٦٩	٠.٣٤٣	عالية جدا	
مجال تعليم الطالبات والأداء الأكاديمي	الاتصال الرقمي	٤.٥٨	٠.٥٠٠	عالية جدا	١
	الثقافة الرقمية	٤.٣٥	٠.٦٤٩	عالية جدا	٢
	الوصول الرقمي	٣.٧٧	٠.٧٧٧	عالية	٣
	المتوسط العام لمجال تعليم الطالبات والأداء الأكاديمي	٤.٢٣	٠.٥٥٧	عالية جدا	
المتوسط العام للمواطنة الرقمية		٤.٤٦	٠.٤٥٢	عالية جدا	

يتبين من جدول (٤) أن متوسط استجابات أفراد عيّنة الدراسة من قائدات مدارس التعليم العام الحكومية بمنطقة الحدود الشمالية في كافة مجالات وأبعاد محور دور القيادة المدرسية في توعية الطالبات بالمواطنة الرقمية يتراوح ما بين (٤,٢٣-٤,٦٩)، وهذا يُشير الى أن دور القيادة المدرسية في

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

توعية الطالبات بالمواطنة الرقمية جاء بمتوسط حسابي مُرتفع حيثُ بلغت قيمته (٤.٤٦) ودرجة تطبيق عالية جدا، وهذا يدل على أن دور القيادة المدرسية في توعية الطالبات بالمواطنة الرقمية بمنطقة الحدود الشمالية من وجهة نظر قائدات المدارس كان بدرجة عالية جدا، وتتفق هذه النتيجة مع ما خلُصت اليه دراسة كُلٍّ من البوسعيدية (٢٠١٩)، دراسة ثانيمالاي ورامان (٢٠١٨)، دراسة الصاعدي (٢٠١٨)، دراسة رامان وآخرون (٢٠١٤)، دراسة وي وآخرون (٢٠١٦)، واتفقت مع دراسة الزهراني (٢٠١٩)، ودراسة العتيبي (٢٠١٨) في ان لقائدة المدرسة دوراً في تحقيق المواطنة الرقمية لدى الطالبات في المراحل العمرية المختلفة عبر مجالاتها التسعة والهامه لاستخدام التكنولوجيا، ودراسة هولند (٢٠١٧)التي خلُصت الى زيادة التصورات الإيجابية بشأن المواطنة الرقمية بالمدارس، ودراسة الجزار (٢٠١٤) التي أشارت الى دور المؤسسة التربوية في غرس قيم المواطنة الرقمية.

اما بالنسبة لمجالات المواطنة الرقمية فقد حصل مجال بيئة المدرسة الكلية وسلوك الطالبة على الترتيب الأعلى بمتوسط حسابي قيمته (٤.٦٩) وبدرجة تطبيق عالية جدا، وقد حصل فيه بعد السلوك الرقمي على أعلى متوسط حسابي وقيمته (٤.٧٦)، يليها بعد الأمن الرقمي بمتوسط حسابي وقيمته (٤.٦٦)، ثمّ بعد الحقوق والمسؤوليات الرقمية بمتوسط حسابي وقيمته (٤.٦٥)، وتتفق هذه النتيجة مع دراسة العتيبي (٢٠١٨)، ودراسة هولند (٢٠١٧)، ودراسة كينغسميل (٢٠١٦) في حصول بعد السلوك الرقمي على ترتيب عالي ووعياً معززًا بالبصمة الرقمية، كما تتفق نتيجة بُعد الامن الرقمي مع دراسة البوسعيدية (٢٠١٩)، ودراسة الزهراني (٢٠١٩) ان دور الإدارة المدرسية في تعزيز المواطنة الرقمية جاءت في مرتبة مرتفعة جدًا في بُعد الأمن الرقمي.

أما المجال الثاني وهو مجال تعليم الطالبات والأداء الأكاديمي فقد حصل على الترتيب الثاني من مجالات المواطنة الرقمية بمتوسط حسابي قيمته (٤.٢٣) ودرجة تطبيق عالية جدا، وقد حصل فيه بُعد الاتصال الرقمي على أعلى متوسط حسابي وقيمته (٤.٥٨)، يليها بُعد الثقافة الرقمية بمتوسط حسابي وقيمته (٤.٣٥)، في حين حصل بعد الوصول الرقمي على أقل متوسط حسابي وقيمته (٣.٧٧). وتتفق هذه النتيجة مع دراسة صادق (٢٠١٩)، ودراسة هولند (٢٠١٧)، ودراسة غازي (٢٠١٦) والتي توصلت

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

الـى أن نشـر ثقافـة المواطنـة الرقميـة لكـل مـن الطلبـة والمعلمـين يُعـدُ أمـرًا بـالغ الأهمية في نظام التعليم.

الأمن الرقمي:

وللإجابـة عـن هـذا السـؤال تـم حسـاب التكـرارات والنسـب المئويـة والمتوسـطات الحسـابية والانحرافـات المعياريـة لاسـتجابات أفـراد العينـة حـول دور القيـادة المدرسـية فـي توعيـة الطالبـات بالمواطنـة الرقميـة فـي مجـال بيئـة المدرسـة الكليـة وسـلوك الطالبـة المتعلـق بـالأمن الرقمـي، وكانـت النتـائج كمـا يلي:

جدول رقم (٥) نتائج دور القيادة المدرسية في توعية الطالبات بالمواطنة الرقمية في مجال بيئة المدرسة الكلية وسلوك الطالبة المتعلق بالأمن الرقمي من وجهة نظر أفراد عيّنة الدراسة

لرقم	العبارة	درجات التطبيق										المتوسط الحسابي	درجة التطبيق	ترتيب
		عالية جدا		عالية		متوسطة		منخفضة		منخفضة جدا				
		ت	%	ت	%	ت	%	ت	%	ت	%			
٥	أرشد الطالبات بمخاطر التحدث مع الاشخاص الغرباء عبر مواقع التواصل الاجتماعي.	١٠٧	٨٤.٣	١٧	١٣.٤	٢	١.٦	١	٠.٨	٠	٠.٠	٤.٨١	عالية جدا	١
٤	أنبه الطالبات بعدم الإفصاح عن كلمات المرور الخاصة بهن.	١٠١	٧٩.٥	٢٤	١٨.٩	١	٠.٨	١	٠.٨	٠	٠.٠	٤.٧٧	عالية جدا	٢
١	أحرص على توعية الطالبات بضرورة حماية الأجهزة الرقمية بتحميل برامج الحماية.	٨٦	٦٧.٧	٣٨	٢٩.٩	٣	٢.٤	٠	٠.٠	٠	٠.٠	٤.٦٥	عالية جدا	٣
٢	أرشد الطالبات بعدم ترك جهاز الحاسوب إلا بعد تسجيل الخروج.	٨٤	٦٦.١	٤١	٣٢.٣	١	٠.٨	١	٠.٨	٠	٠.٠	٤.٦٤	عالية جدا	٤
٣	أقوم بالاحتفاظ بنسخ إضافية للبيانات المخزنة على الحاسوب.	٧١	٥٥.٩	٤٤	٣٤.٦	١٠	٧.٩	٢	١.٦	٠	٠.٠	٤.٤٥	عالية جدا	٥
	المتوسط العام											**٤.٦٦**	**عالية جدا**	

ويبـين الجـدول (٥) أن المتوسـطات الحسـابية لاسـتجابات أفـراد العينـة حـول دور القيـادة المدرسـية فـي توعيـة الطالبـات بالمواطنـة الرقميـة فـي مجـال

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

بيئة المدرسة الكلية وسلوك الطالبة المتعلق بالأمن الرقمي تراوحت قيمها بين (٤.٤٥ – ٤.٨١) وجميعها بدرجات تطبيق عالية جدا، حيث حصلت العبارة رقم (٥) والتي تنص على " أُرشد الطالبات بمخاطر التحدث مع الاشخاص الغرباء عبر مواقع التواصل الاجتماعي " على أعلى متوسط حسابي وقيمته (٤.٨١)، في حين حصلت العبارة رقم (٣) والتي تنص على" أقوم بالاحتفاظ بنسخ إضافية للبيانات المخزنة على الحاسوب " حيث حصلت على أقل متوسط حسابي وقيمته (٤.٤٥).

كما يبين الجدول حصول اجمالي العبارات على متوسط حسابي قيمته (٤.٦٦) ودرجة تطبيق عالية جدا، وهذا يدل على أن دور القيادة المدرسية في توعية الطالبات بالمواطنة الرقمية في مجال بيئة المدرسة الكلية وسلوك الطالبة المتعلق بالأمن الرقمي من وجهة نظر قائدات المدارس كان بدرجة عالية جدا، وتتفق هذه النتيجة مع دراسة البوسعيدية (٢٠١٩) ان دور الإدارة المدرسية في تعزيز المواطنة الرقمية جاءت في مرتبة مرتفعة جدًا في بُعد الأمن الرقمي، ودراسة الزهراني(٢٠١٩) التي خلُصت الى أن للقائد المدرسي دورًا في تنمية الوعي لدى الطلبة بتحمل مسؤولية الأمن الالكتروني والحذر من الجرائم المعلوماتية.

الحقوق والمسؤوليات الرقمية:

وللإجابة عن هذا السؤال تم حساب التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد العينة حول دور القيادة المدرسية في توعية الطالبات بالمواطنة الرقمية في مجال بيئة المدرسة الكلية وسلوك الطالبة المتعلق بالحقوق والمسؤوليات الرقمية، وكانت النتائج كما يلي:

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

جدول رقم (٦) نتائج دور القيادة المدرسية في توعية الطالبات بالمواطنة الرقمية في مجال بيئة المدرسة الكلية وسلوك الطالبة المتعلق بالحقوق والمسؤوليات الرقمية من وجهة نظر أفراد عيّنة الدراسة

م	العبارة	درجات التطبيق								المتوسط الحسابي	درجة التطبيق	الترتيب
		عالية جدا		عالية		متوسطة		منخفضة	منخفضة جدا			
		ت	%	ت	%	ت	%	ت	ت %			
١	التأكد من تسجيل كافة البيانات الخاصة بالطالبات على موقع المدرسة الالكتروني.	١٠٠	٧٨.٧	٢٧	٢١.٣	٠	٠.٠	٠	٠ ٠.٠	٤.٧٩	عالية جدا	١
٤	أرشد الطالبات للإبلاغ عن السلوكيات السيئة "كالتهديد والتحرش والابتزاز، والتنمر".	٩٩	٧٨.٠	٢٨	٢٢.٠	٠	٠.٠	٠	٠ ٠.٠	٤.٧٨	عالية جدا	٢
٥	أحرص على أن يكون لكل طالبة هويتها الرقمية الخاصة بها.	٨٦	٦٧.٧	٣٤	٢٦.٨	٦	٤.٧	١	٠ ٠.٨	٤.٦١	عالية جدا	٣
٣	أُوجه الطالبات بقراءة سياسات المواقع الالكترونية قبل التسجيل	٧٦	٥٩.٨	٤٧	٣٧.٠	٣	٢.٤	١	٠ ٠.٨	٤.٥٦	عالية جدا	٤
٢	أؤكد على الطالبات بضرورة توثيق المصادر الرقمية عند استخدامها.	٧٨	٦١.٤	٣٩	٣٠.٧	٨	٦.٣	٢	٠ ١.٦	٤.٥٢	عالية جدا	٥
	المتوسط العام									**٤.٦٥**	**عالية جدا**	

ويبين الجدول (٦) أن المتوسطات الحسابية لاستجابات أفراد العينة حول دور القيادة المدرسية في توعية الطالبات بالمواطنة الرقمية في مجال بيئة المدرسة الكلية وسلوك الطالبة المتعلق بالحقوق والمسؤوليات الرقمية تراوحت قيمها بين (٤.٥٢ – ٤.٧٩) وجميعها بدرجات تطبيق عالية جدا، حيث حصلت العبارة رقم (١) والتي تنص على " التأكد من تسجيل كافة البيانات الخاصة بالطالبات على موقع المدرسة الالكتروني " على أعلى متوسط حسابي وقيمته (٤.٧٩)، في حين حصلت العبارة رقم (٢) والتي تنص على " أؤكد على الطالبات بضرورة توثيق المصادر الرقمية عند استخدامها " على أقل متوسط حسابي وقيمته (٤.٥٢).

كما يبين الجدول حصول اجمالي العبارات على متوسط حسابي قيمته (٤.٦٥) ودرجة تطبيق عالية جدا، وهذا يدل على أن دور القيادة المدرسية

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

في توعية الطالبات بالمواطنة الرقمية في مجال بيئة المدرسة الكلية وسلوك الطالبة المتعلق بالحقوق والمسؤوليات الرقمية من وجهة نظر قائدات المدارس كان بدرجة عالية جدا، وتتفق هذه النتيجة مع ما توصلت الية دراسة الزهراني (٢٠١٩) في أن للقائد المدرسي دورًا في تنمية الوعي لدى الطلبة من خلال تنمية معارفهم بالحقوق والالتزامات والواجبات الرقمية، ودراسة صادق (٢٠١٩) ان مفهوم المواطنة الرقمية في المؤسسات التربوية يؤكد عل التزام الطلبة بواجباتهم ومسؤولياتهم أثناء تعاملاتهم الرقمية.

ثانياً: دور القيادة المدرسية في توعية الطالبات بالمواطنة الرقمية في مجال تعليم الطالبات والأداء الأكاديمي

الاتصال الرقمي:

وللإجابة عن هذا السؤال تم حساب التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد العينة حول دور القيادة المدرسية في توعية الطالبات بالمواطنة الرقمية في مجال تعليم الطالبات والأداء الأكاديمي المتعلق بالاتصال الرقمي، وكانت النتائج كما يلي:

جدول رقم (٧) نتائج دور القيادة المدرسية في توعية الطالبات بالمواطنة الرقمية في مجال تعليم الطالبات والأداء الأكاديمي المتعلق بالاتصال الرقمي من وجهة نظر أفراد عيّنة الدراسة

م	العبارة	درجات التطبيق								المتوسط الحسابي	درجة التطبيق	الترتيب
		عالية جدا		عالية		متوسطة		منخفضة	منخفضة جدا			
		ت	%	ت	%	ت	%	ت	%			
٢	أنشر الوعي عند الطالبات بعدم التواصل مع الاشخاص المجهولين الكترونياً.	٩٦	٧٥.٦	٢٧	٢١.٣	٤	٣.١	٠	٠.٠	٠	٠.٠	٤.٧٢	عالية جدا	١
٣	أذكر المعلمات باستخدام شبكات التواصل الاجتماعي في توجيه الطالبات لتسليم التكاليف.	٩٠	٧٠.٩	٣٢	٢٥.٢	٤	٣.١	١	٠.٨	٠	٠.٠	٤.٦٦	عالية جدا	٢
٤	أشجع التواصل الإيجابي مع أولياء الأمور فيما يخص أنشطة بناتهم الكترونياً.	٨٣	٦٥.٤	٤٠	٣١.٥	٤	٣.١	٠	٠.٠	٠	٠.٠	٤.٦٢	عالية جدا	٣
٥	أوجه المعلمات إلى تنمية مهارات التفكير الناقد للطالبات عبر التطبيقات	٧٧	٦٠.٦	٣٩	٣٠.٧	١٠	٧.٩	١	٠.٨	٠	٠.٠	٤.٥١	عالية جدا	٤

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

	الرقمية المتنوعة.													
١	اسعى لتنمية مهارات الطالبات في التعامل الإلكتروني مع الأقران.	٦٥	٥١.٢	٤٩	عالية جدا	١١	٨.٧	٢	١.٦	٠	٠.٠	٤.٣٩	عالية جدا	٥
	المتوسط العام											**٤.٥٨**	**عالية جدا**	

ويبين الجدول (٧) أن المتوسطات الحسابية لاستجابات أفراد العينة حول دور القيادة المدرسية في توعية الطالبات بالمواطنة الرقمية في مجال تعليم الطالبات والأداء الأكاديمي المتعلق بالاتصال الرقمي تراوحت قيمها بين (٤.٣٩ – ٤.٧٢) وجميعها بدرجات تطبيق عالية جدا، حيث حصلت العبارة رقم (٢) والتي تنص على: " أنشر الوعي عند الطالبات بعدم التواصل مع الاشخاص المجهولين الكترونياً." على أعلى متوسط حسابي وقيمته (٤.٧٢)، في حين حصلت العبارة رقم (١) والتي تنص على: " اسعى لتنمية مهارات الطالبات في التعامل الإلكتروني مع الأقران " على أقل متوسط حسابي وقيمته (٤.٣٩).

كما يبين الجدول حصول اجمالي العبارات على متوسط حسابي قيمته (٤.٥٨) ودرجة تطبيق عالية جدا، وهذا يدل على أن دور القيادة المدرسية في توعية الطالبات بالمواطنة الرقمية في مجال تعليم الطالبات والأداء الأكاديمي المتعلق بالاتصال الرقمي من وجهة نظر قائدات المدارس كان بدرجة عالية جدا، وتتفق هذه النتيجة مع ما خلُصت الية دراسة الجزار (٢٠١٤) في أن ترسيخ قيم المواطنة الرقمية لدى الطلاب يستلزم وضع ضوابط ومعايير لتعاملهم مع الوسائط الرقمية.

الثقافة الرقمية:

وللإجابة عن هذا السؤال تم حساب التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد العينة حول دور القيادة المدرسية في توعية الطالبات بالمواطنة الرقمية في مجال تعليم الطالبات والأداء الأكاديمي المتعلق بالثقافة الرقمية، وكانت النتائج كما يلي:

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

جدول رقم (٨) نتائج دور القيادة المدرسية في توعية الطالبات بالمواطنة الرقمية في مجال تعليم الطالبات والأداء الأكاديمي المتعلق بالثقافة الرقمية من وجهة نظر أفراد عيّنة الدراسة

م	العبارة	درجات التطبيق										المتوسط الحسابي	درجة التطبيق	الترتيب
		عالية جدا		عالية		متوسطة		منخفضة		منخفضة جدا				
		ت	%	ت	%	ت	%	ت	%	ت	%			
٤	أشجع المعلمات على توظيف التقنيات الرقمية بطريقة مبتكرة في التدريس.	٧٤	٥٨.٣	٤٥	٣٥.٤	٨	٦.٣	٠	٠.٠	٠	٠.٠	٤.٥٢	عالية جدا	١
٥	أشجع على مشاركة المعلومات الصحيحة في مواقع التواصل الإلكتروني.	٧١	٥٥.٩	٥٠	٣٩.٤	٤	٣.١	٠	٠.٠	٢	١.٦	٤.٤٨	عالية جدا	٢
١	أحرص على نشر ثقافة المواطنة الرقمية داخل المدرسة من خلال الأنشطة الإلكترونية.	٧٤	٥٨.٣	٣٨	٢٩.٩	١٣	١٠.٢	٠	٠.٠	٢	١.٦	٤.٤٣	عالية جدا	٣
٣	أشجع إقامة دورات تدريبية لكيفية الحفاظ على الأجهزة أثناء استخدامها.	٥٤	٤٢.٥	٤٩	٣٨.٦	١٨	١٤.٢	٤	٣.١	٢	١.٦	٤.١٧	عالية	٤
٢	أنظم أنشطة تثقيفية للطالبات حول مستجدات تقنيات التعليم الرقمية.	٥٠	٣٩.٤	٤٩	٣٨.٦	٢٥	١٩.٧	٢	١.٦	١	٠.٨	٤.١٤	عالية	٥
	المتوسط العام											**٤.٣٥**	**عالية جدا**	

ويبين الجدول (٨) أن المتوسطات الحسابية لاستجابات أفراد العينة حول دور القيادة المدرسية في توعية الطالبات بالمواطنة الرقمية في مجال تعليم الطالبات والأداء الأكاديمي المتعلق بالثقافة الرقمية تراوحت قيمها بين (٤.١٤ – ٤.٥٢)، حيث حصلت العبارات (٤، ٥، ١) على درجات تطبيق عالية جدا كان أعلاها العبارة رقم (٤) والتي تنص على " أشجع المعلمات على توظيف التقنيات الرقمية بطريقة مبتكرة في التدريس " حيث حصلت على أعلى متوسط حسابي وقيمته (٤.٣٥) ودرجة تطبيق عالية جدا، في حين حصلت باقي العبارات على درجات تطبيق عالية كان أدناها العبارة رقم (٢) والتي تنص على " أنظم أنشطة تثقيفية للطالبات حول مستجدات تقنيات التعليم الرقمية " حيث حصلت على أقل متوسط حسابي وقيمته (٤.١٤).

كما يبين الجدول حصول اجمالي العبارات على متوسط حسابي قيمته (٤.٣٥) ودرجة تطبيق عالية جدا، وهذا يدل على أن دور القيادة المدرسية في توعية الطالبات بالمواطنة الرقمية في مجال تعليم الطالبات والأداء الأكاديمي المتعلق بالثقافة الرقمية من وجهة نظر قائدات المدارس كان

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

بدرجة عالية جدا، وتتفق هذه النتيجة مع دراسة غازي (٢٠١٦) والتي توصلت الى أن نشر ثقافة المواطنة الرقمية لكل من الطلبة والمعلمين يُعدُ أمرًا بالغ الأهمية في نظام التعليم من خلال التدريبات والدورات للمجتمع الرقمي، ودراسة صادق (٢٠١٩) والتي خلُصت الى التأكيد على تعزيز أبعاد المواطنة الرقمية من خلال تدريب الطلبة على الاستخدام الأمثل للتكنولوجيا الرقمية في العملية التعليمية. الا انها تختلف مع دراسة هولند (٢٠١٧) في ان موضوعات محو الامية الرقمية (الثقافة الرقمية) بحاجة الى تعديلات من أجل تلبية الاحتياجات وزيادة مهارات المواطنة الرقمية.

الوصول الرقمي:

وللإجابة عن هذا السؤال تم حساب التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد العينة حول دور القيادة المدرسية في توعية الطالبات بالمواطنة الرقمية في مجال تعليم الطالبات والأداء الأكاديمي المتعلق بالوصول الرقمي، وكانت النتائج كما يلي:

جدول رقم (٩) نتائج دور القيادة المدرسية في توعية الطالبات بالمواطنة الرقمية في مجال تعليم الطالبات والأداء الأكاديمي المتعلق بالوصول الرقمي من وجهة نظر أفراد عيّنة الدراسة

م	العبارة	درجات التطبيق								المتوسط الحسابي	درجة التطبيق	الترتيب
		عالية جدا		عالية		متوسطة		منخفضة	منخفضة جدا			
		ت	%	ت	%	ت	%	ت	%			
٢	أشير لمصادر رقمية تتناسب مع الفئة العمرية والمرحلة التعليمية للطالبات.	٥٧	٤٤.٩	٤٦	٣٦.٢	١٩	١٥.٠	٥	٣.٩	٠	٠.٠	٤.٢٢	عالية جدا	١
١	أحرص على توفير شبكة الانترنت في المدرسة لجميع الطالبات بدون استثناء.	٥٤	٤٢.٥	٤١	٣٢.٣	٩	٧.١	١٣	١٠.٢	١٠	٧.٩	٣.٩١	عالية	٢
٤	أعمل على إيجاد برامج للوصول الرقمي خارج المدرسة.	٣٠	٢٣.٦	٥٢	٤٠.٩	٣٦	٢٨.٣	٦	٤.٧	٣	٢.٤	٣.٧٩	عالية	٣
٣	أوفر معامل حاسوبية لتقليل الفجوة الرقمية بين الطالبات.	٢٤	١٨.٩	٤٣	٣٣.٩	٣٧	٢٩.١	١٤	١١.٠	٩	٧.١	٣.٤٧	عالية	٤
٥	أسمح للطالبات بإحضار أجهزتهم الحاسوبية للمدرسة.	٣٣	٢٦.٠	٣٨	٢٩.٩	٢٥	١٩.٧	١٧	١٣.٤	١٤	١١.٠	٣.٤٥	عالية	٥
	المتوسط العام											**٣.٧٧**	**عالية**	

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

ويبين الجدول (٩) أن المتوسطات الحسابية لاستجابات أفراد العينة حول دور القيادة المدرسية في توعية الطالبات بالمواطنة الرقمية في مجال تعليم الطالبات والأداء الأكاديمي المتعلق بالوصول الرقمي تراوحت قيمها بين (٣.٤٥ – ٤.٢٢)، حيث حصلت العبارة رقم (٢) والتي تنص على: " أُشير لمصادر رقمية تتناسب مع الفئة العمرية والمرحلة التعليمية للطالبات " على أعلى متوسط حسابي وقيمته (٤.٢٢) ودرجة تطبيق عالية جدا، في حين حصلت باقي العبارات على درجات تطبيق عالية كان أدناها العبارة رقم (٥) والتي تنص على: " أسمح للطالبات بإحضار أجهزتهم الحاسوبية للمدرسة " حيث حصلت على أقل متوسط حسابي وقيمته (٣.٤٥).

كما يبين الجدول حصول اجمالي العبارات على متوسط حسابي قيمته (٣.٧٧) ودرجة تطبيق عالية، وهذا يدل على أن دور القيادة المدرسية في توعية الطالبات بالمواطنة الرقمية في مجال تعليم الطالبات والأداء الأكاديمي المتعلق بالوصول الرقمي من وجهة نظر قائدات المدارس كان بدرجة عالية، وتتفق هذه النتيجة مع ما توصلت اليه دراسة كينغسميل (٢٠١٦) في ان المواطنة الرقمية يتم تطويرها بشكل منتج عندما يقوم الإباء والمعلمون بتوجيه العملية التعليمية بشكل تعاوني.

نتائج إجابة السؤال الثاني، والذي ينص على: ما التحديات التي تواجه القيادة المدرسية في توعية الطالبات بالمواطنة الرقمية بمنطقة الحدود الشمالية من وجهة نظر قائدات المدارس

وللإجابة عن هذا السؤال تم حساب التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد العيّنة حول التحديات التي تواجه القيادة المدرسية في توعية الطالبات بالمواطنة الرقمية بمنطقة الحدود الشمالية، وكانت النتائج كما يلي:

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

جدول رقم (١٠) التحديات التي تواجه القيادة المدرسية في توعية الطالبات بالمواطنة الرقمية من وجهة نظر أفراد عيّنة الدراسة

م	العبارة	درجات الأهمية								المتوسط الحسابي	درجة الأهمية	ترتيب
		عالية جدا		عالية		متوسطة		منخفضة	منخفضة جدا			
		ت	%	ت	%	ت	%	ت	% ت			
٥	لا تمتلك المدرسة إخصائي مصادر تعلم مفرغ.	٧٩	٦٣.٢	١٠	٨.٠	١٢	٩.٦	١٠	١٤ ١١.٢	٤.٠٤	عالية	١
٣	ضعف التجهيزات التقنية اللازمة لتوفير بيئة رقمية مناسبة.	٥٢	٤١.٦	٣٣	٢٦.٤	٢٢	١٧.٦	٩	٩ ٧.٢	٣.٨٨	عالية	٢
١	قلة الدورات التدريبية المقدمة عن المواطنة الرقمية.	٣٦	٢٨.٨	٣٧	٢٩.٦	٣٢	٢٥.٦	١٤	٦ ٤.٨	٣.٦٦	عالية	٣
٤	تركيز الاهتمام بالمستوى التحصيلي للطالبات على حساب النواحي السلوكية والتربوية.	٤٥	٣٦.٠	٢٢	١٧.٦	٣٥	٢٨.٠	١٤	٩ ٧.٢	٣.٦٤	عالية	٤
٢	قلة تضمين موضوعات المواطنة الرقمية في المناهج الدراسية.	٣٣	٢٦.٤	٣٨	٣٠.٤	٣٣	٢٦.٤	١٤	٧ ٥.٦	٣.٦١	عالية	٥
٨	تجاهل أولياء الأمور لتحذيرات المدرسة إزاء مخاطر الاستخدام الخاطئ للأجهزة الرقمية.	٣١	٢٤.٨	٣٠	٢٤.٠	٤١	٣٢.٨	١٤	٩ ٧.٢	٣.٤٨	عالية	٦
١٠	تُفضل المعلمات الاعتماد على الوسائل الورقية في الأنشطة التعليمية.	٣١	٢٤.٨	٢٤	١٩.٢	٤١	٣٢.٨	١٨	١١ ١٤.٤	٣.٣٧	متوسطة	٧
٩	يقتصر الارشاد الطلابي على تقديم برامج تثقيفية اعتيادية وروتينية دون البرامج الرقمية.	٣٦	٢٨.٨	١٤	١١.٢	٤٣	٣٤.٤	٢٣	٩ ١٨.٤	٣.٣٦	متوسطة	٨
٦	غياب السياسات الواضحة المُنظمة للسلوك الرقمي داخل المدرسة.	٢٨	٢٢.٤	٢٧	٢١.٦	٢٩	٢٣.٢	١٩	٢٢ ١٥.٢	٣.١٦	متوسطة	٩
١١	ضعف الاهتمام بأهمية التقنيات الرقمية في العملية التعليمية.	٢٥	٢٠.٠	١٧	١٣.٦	٤٣	٣٤.٤	٢٢	١٨ ١٧.٦	٣.٠٧	متوسطة	١٠
٧	ضعف إدراك المعلمات بالدور المناط بهن في إعداد المواطن الرقمي.	٢٢	١٧.٦	٢١	١٦.٨	٤٣	٣٤.٤	١٥	٢٤ ١٢.٠	٣.٠٢	متوسطة	١١
	المتوسط العام									**٣.٤٨**	**عالية**	

ويبين الجدول (١٠) أن المتوسطات الحسابية لاستجابات أفراد العينة حول التحديات التي تواجه القيادة المدرسية في توعية الطالبات بالمواطنة الرقمية بمنطقة الحدود الشمالية تراوحت قيمها بين (٣.٠٢ – ٤.٠٤)، حيث حصلت العبارات (٥، ٣، ١، ٤، ٢، ٨) على درجات أهمية عالية كان

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

أعلاها العبارة رقم (٥) والتي تنص على: " لا تمتلك المدرسة إخصائي مصادر تعلم مفرغ" حيث حصلت على أعلى متوسط حسابي وقيمته (٤.٠٤)، في حين حصلت باقي العبارات على درجات أهمية متوسطة كان أدناها العبارة رقم (٧) والتي تنص على: " ضعف إدراك المعلمات بالدور المناط بهن في إعداد المواطن الرقمي " حيث حصلت على أقل متوسط حسابي وقيمته (٣.٠٢).

كما يبين الجدول حصول اجمالي العبارات على متوسط حسابي قيمته (٣.٤٨) ودرجة أهمية عالية، وهذا يدل على أن جميع هذه العبارات تمثل التحديات التي تواجه القيادة المدرسية في توعية الطالبات بالمواطنة الرقمية بمنطقة الحدود الشمالية من وجهة نظر قائدات المدارس وبدرجة عالية.

وبالتالي تتفق هذه النتائج مع ما خلُصت إليه نتائج دراسة البوسعيدية (٢٠١٩) بأن هناك تحديات متعلقة بالطلبة والتي تواجه الإدارة المدرسية في تعزيز المواطنة الرقمية لدى الطلبة منها تحديات رقمية، ومنها تحديات اجتماعية واقتصادية، كما تتفق مع دراسة العتيبي (٢٠١٨) في أن التحديات التي تواجه قائدة المدرسة في تفعيل قيم المواطنة الرقمية تكمُن في امتلاك بعض الطالبات مهارات فائقة في التعامل مع الأجهزة الرقمية والحسابات الشخصية بحيث يصعب مراقبتها وتتبعها بشكل قانوني، إضافةً لعدم تعامل أولياء أمور الطالبات مع تحذيرات المدرسة المتكررة حول إساءة استخدام الطالبات للأجهزة الرقمية بشكل جدي، إضافةً إلى اتفاقها مع دراسة كينغسميل (٢٠١٦) في ان المنهج الذي يدمج فرص المواطنة الرقمية بمجالاتها التسعة يُعد نموذج تعليم وتعلم مفضل لدى الطلبة، ونهجاً مثمرًا لتثقيف المواطنة الرقمية في المجتمع المدرسي. كما تتفق مع ذات الدراسة في أن المواطنة الرقمية يتم تطويرها بشكل منتج عندما يقوم الآباء والمعلمون بتوجيه العملية بشكل تعاوني.

توصيات الدراسة

في ضوء النتائج السابقة وما تم تناوله في فصول الدراسة، توصي الدراسة بما يلي:

- وضع السياسات التي تتعلق بالمواطنة الرقمية في المدارس وآليات تنفيذها، وأدوار ومسؤوليات عناصر العملية التعليمية في عمليات التنفيذ.

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

- عقد البرامج التثقيفية والدورات التعليمية وورش العمل للمعلمين وأولياء الأمور، للتعريف بالمواطنة الرقمية وأهميتها في حماية الأفراد والوطن، وحل مشكلات الاستخدام غير المسؤول المتعلق باستخدام التقنية.
- إدراج منهج مستقل للمواطنة الرقمية في جميع المراحل الدراسية يضم مواضيع إثرائية حول مستجدات التقنيات الرقمية، وذلك من أجل رفع مستوى الوعي المعلوماتي لدى الطالبات وأساليب التفكير الناقد.
- تفعيل دور الإرشاد الطلابي لسد الفجوة بين المدرسة وأولياء الأمور فيما يخص متابعة سلوك الطالبات، ونشر ثقافة الاستخدام الآمن والمسؤول للتكنولوجيا الرقمية.
- توفير التجهيزات التقنية وشبكات الاتصال بالإنترنت اللازمة لتهيئة بيئة رقمية مناسبة لتعلم الطلبة موضوعات المواطنة الرقمية.
- إتاحة مصادر التعلم ومعامل الحاسب الآلي للطلبة بهدف الوصول إلى العالم الرقمي بشكل إيجابي، وتنمية مهاراتهم في التعامل الإلكتروني مع الأقران.
- تحديد الاحتياجات التدريبية والفئات المستهدفة، واختيار مدربين متخصصين في المواطنة الرقمية؛ لتطوير المهارات والقدرات الرقمية.
- استضافة المختصين البارزين في التقنية ومن المتخصصين في الأمن الرقمي؛ لتوعية الطلبة حول الاستخدام الأمثل للتقنية من أجل إعداد مواطن رقمي واعٍ ومسؤول ومدرك للحقوق والمسؤوليات الواجبة عليه.
- توظيف التكنولوجيا الرقمية في تنمية الولاء الوطني في مواقع التواصل الاجتماعي.
- تشجيع ومتابعة المعلمات في توظيف التكنولوجيا الرقمية في العمليات التدريسية والأنشطة التربوية.
- توعية المعلمات بالدور المناط بهن في إعداد المواطن الرقمي؛ لما له من أهمية كبيرة لإعداد أجيال المستقبل وإكسابهم السلوكيات الرشيدة نحو الاستخدام الأمثل للتقنية.

رابعًا: مقترحات الدراسة:

في ضوء النتائج التي تم التوصل إليها، والتي أظهرت الدور المهم للقيادة المدرسية في توعية الطالبات بالمواطنة الرقمية؛ تقدِّم الدراسة عددًا من المقترحات والتي تأمل أن تُسهم في إثراء المجال التربوي، ومنها:

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

- إجراء دراسة لتحديد الاحتياجات التدريبية للقيادات المدرسية في مجال توعية الطالبات بالمواطنة الرقمية.
- إجراء دراسة مقارنة بين المدارس الحكومية والمدارس الخاصة حول دور القيادة المدرسية في توعية الطالبات بالمواطنة الرقمية.
- إجراء دراسة للتعرّف على معوقات تحقيق المواطنة الرقمية في مراحل التعليم العام في المملكة العربية السعودية.
- أجراء دراسة تُحدد معايير المواطنة الرقمية في ضوء التوجهات العالمية.
- إجراء دراسة تقف على دور المعلم في تعزيز مفاهيم المواطنة الرقمية لدى طلاب المملكة العربية السعودية.
- إجراء دراسة حول تضمين مفاهيم وقيم المواطنة الرقمية في مناهج التعليم العام في مدارس المملكة العربية السعودية.
- إجراء دراسة تقيس دور إعداد الكفاءات الرقمية وتأهيلها بما يتناسب مع قيم المواطنة الرقمية في مؤسسات التعليم العام والعالي.

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

المراجع:

أولاً/ المراجع العربية:

آل سليمان، زيد.، والحبيب، عيد. (٢٠١٧). متطلبات تطوير أداء القيادات المدرسية في ضوء معايير جودة القيادة المدرسية لهيئة تقويم التعليم بالمملكة العربية السعودية. *مجلة كلية التربية الأساسية للعلوم التربوية والإنسانية*، (٣٥). ١٨٣-١٩. https://cutt.us/DgVFP.

آل كردم، مفرح. (٢٠١٦). واقع ممارسة سلوكيات القيادة التكنولوجية لدى قادة المدارس الثانوية بمنطقة عسير من وجهة نظر المعلمين. *مجلة التربية*، ٢ (١٦٧)، ١٤٣-١٧٥. https://cutt.us/9DoYM

آل ناجي، محمد. (٢٠١٦). *الإدارة التعليمية والمدرسية نظريات وممارسات في المملكة العربية السعودية* (ط.٧). مؤسسة رفد للاستشارات الإدارية والتربوية.

أبو طاحون، أمل. (٢٠١٢). *القيادة التربوية الفاعلة*. أمواج للطباعة والنشر والتوزيع.

أحمد، أسامة. (٢٠١٦). شبكة التواصل الاجتماعي وانعكاساتها على بعض القيم لدى طلبة التعليم الثانوي الفني الصناعي بمحافظة أسيوط. *مجلة مستقبل التربية العربي*، ٢٣ (١٠٠)، ٢٩٣-٣٩٨. https://cutt.us/f1laf.

ابن منظور، أبو الفضل. (٢٠٠١). *لسان العرب*. دار صابر.

إسماعيل، عبد الرؤوف. (٢٠١٨). *المدينة الذكية: طموح ايديولوجي عربي: استراتيجية دعم التحول الرقمي وادارة البنية الذكية لدول المنطقة في تحقيق الازدهار وجودة الحياة نحو مجتمعات متقدمة*. روابط للنشر والتوزيع.

إسماعيلي، يامنه.، بوضياف، نوال.، وخرور بن خير الدين. (٢٠١٩). *الابعاد المحددة للعلاقات الانسانية في الادارة المدرسية*. دار اليازوري للنشر والتوزيع.

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

الأغبري، عبدالصمد.، والملحم، عبد اللطيف. (٢٠٢٠). مدى تقدير ممارسة معايير القيادة التكنولوجية بمدارس التعليم العام في محافظة الأحساء المملكة العربية السعودية: دراسة ميدانية لقادتها. *مجلة العلوم التربوية والنفسية*، ٢١ (١)، ١٥٩-٢٠١.https://cutt.us/Vnpnp.

البوسعيدية، زينب. (٢٠١٩). *دور الإدارة المدرسية في تعزيز المواطنة الرقمية لدى الطلبة بمدارس التعليم ما بعد الأساسي في سلطنة عمان: تصور مقترح* [رسالة ماجستير، جامعة السلطان قابوس]. قاعدة بيانات المنظومة https://cutt.us/yzplP.

الجزار، هالة. (٢٠١٤). دور المؤسسة التربوية في غرس قيم المواطنة الرقمية: تصور مقترح. *دراسات عربية في التربية وعلم النفس*، (٥٦)، ٣٨٥-٤١٨. https://cutt.us/upjyt.

الجمعية الدولية لتقنية المعلومات ISTE. (٢٠١١). *معايير تكنولوجيا التعليم لمديري المدارس والمعلمين والطلاب*، ط (٢). مكتب التربية لدول الخليج العربي.

الجنابي، صاحب. (٢٠١٩). *استراتيجية القيادة والاشراف*. دار اليازوري العلمية للنشر والتوزيع.

الحر، محمد. (٢٠١٧). *القيادة في مدارس المستقبل*. مكتب التربية العربي لدول الخليج.

الدهشان، جمال. (٢٠١٦). المواطنة الرقمية مدخلا للتربية العربية في العصر الرقمي. *نقد وتنوير*، (٥)، ٧٢- ١٤٤.

https://2u.pw/WjkF8.

الدهشان، جمال.، والفويهي، هزاع. (٢٠١٥). المواطنة الرقمية مدخلا لمساعدة أبنائنا على الحياة في العصر الرقمي. *مجلة البحوث النفسية والتربوية مصر*، ٣٠ (٤)، ١-٤٢. https://cutt.us/79NXF.

الدعيلج، إبراهيم. (٢٠١٩). *الإدارة التربوية والتعليمية والإدارة المدرسية*. الدار المنهجية للنشر والتوزيع.

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

الـــريس، عبـــد الفتـــاح. (٢٠٢٠). *أساســـيات القيـــادة التربويـــة والتعليميـــة واســـتراتيجيات فـــي الابـــداع والاقنـــاع*. مطـــابع دار جامعـــة الملـــك ســـعود للنشر.

الزهرانـــي، معجـــب. (٢٠١٩). إســـهام المدرســـة فـــي تحقيـــق المواطنـــة الرقميـــة لـــدى طلابهـــا فـــي ظـــل التحـــديات المعاصـــرة. *المجلـــة التربويـــة*، (٦٨)، ٣٩٣-٤٢٢. https://cutt.us/f12bd .

الصـــاعدي، أحمـــد. (٢٠١٨). دور المدرســـة فـــي تعزيـــز قـــيم المواطنـــة الرقميـــة لـــدى طـــلاب المرحلـــة المتوســـطة بمدينـــة مكـــة المكرمـــة. *مجلـــة الجمعيـــة التربوية للدراسات الاجتماعية*، (٩٩)، ١٢٦-١٥٣.

https://cutt.us/ggfxD.

الصـــالحي، نبيـــل. (٢٠١١). *اســـتراتيجيات الاجـــارة المدرســـية فـــي ضـــوء الاتجاهات المعاصرة*. الجنادرية للنشر والتوزيع.

الطعـــاني، ســـليمان. (٢٠٢٠). *الـــوجيز فـــي التربيـــة الإعلاميـــة*. دار الخلـــيج للنشـــر والتوزيع.

العتيبـــي، مشـــاعل. (٢٠١٨). دور قائـــدات المـــدارس فـــي تبنـــي مشـــروع المواطنـــة الرقميـــة. *مجلـــة العلـــوم التربويـــة والنفســـية*، ٢ (١٤)، ٣٧-٦٥. https://cutt.us/Qa0qO.

العجمـــي، محمد. (٢٠١٦). *المحـــاور الســـبعة فـــي المواطنـــة الرقميـــة* (كتـــاب إلكتروني). https://cutt.us/JdeUq

العنـــزي، خالـــد. (٢٠٢٠). *التربيـــة وقـــيم المواطنـــة الرقميـــة "النظريـــة والتطبيـــق"*. دار تكوين للطباعة والنشر.

القحطـــاني، شـــريفة. (٢٠٢٠). دور القيـــادة المدرســـية فـــي تنميـــة قـــيم المواطنـــة لـــدى طالبـــات المرحلـــة الثانويـــة للتعلـــيم العـــام فـــي مدينـــة الريـــاض. *المجلـــة التربوية*، ٣٤ (١٣٥)، ٩١-١٣٥. https://cutt.us/oJy1z.

الكـــوت، عبـــد المجيـــد. (٢٠١٥). المواطنـــة الرقميـــة: التجليـــات والتحـــديات. *الجامعي*، (٢٢)، ٦٥-٧٦. https://2u.pw/o0mll.

المحمودي، محمد. (٢٠١٩). *مناهج البحث لعلمي* (ط.٣). دار الكتب.

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

المسلماني، لمياء (٢٠١٤). التعليم والمواطنة الرقمية رؤية مقترحة لتعليم. *مجلة عالم التربية*، ١٥ (٤٧)، ١٥- ٧٤٠. https://cutt.us/L9Ema .

المعايطة، عبد العزيز. (٢٠٠٧). *الإدارة المدرسية في ضوء الفكر الإداري المعاصر*. دار الحامد للنشر والتوزيع.

المغربي، محمد. (٢٠١٦). *السلوك التنظيمي*. مكتبة الرشد ناشرون.

المغيدي، الحسن.، البحيري، السيد.، ومحمود، محمد. (٢٠١٣). *القيادة في المؤسسات التعليمية*. عالم الكتب.

الملاح، تامر. (٢٠١٧). *المواطنة الرقمية: تحديات وآمال*. دار السحاب للنشر والتوزيع.

المنتشري، فاطمة. (٢٠٢٠). دور القيادة المدرسية في تعزيز الام السيبراني في المدارس الحكومية للبنات بمدينة جدة من وجهة نظر المعلمات. *المجلة العربية للعلوم التربوية والنفسية*، (١٧)، ٤٥٧-٤٨٤.

.https://cutt.us/bXydy

الهاشمي، حسني. (٢٠٢٠). *المواطنة العالمية- البيئية- الرقمية*. مكتبة الدار العربية للكتاب.

الهيئة العامة للإحصاء. (٢٠١٩). *نمو استخدام الإنترنت بالمملكة*. https://www.stats.gov.sa.

المؤتمر الدولي الأول العلمي الخامس. (٢٠١٥). *التربية في العصر الرقمي: أفرص والتحديات*، والمنعقد في الفترة من (١٣-١٢ أكتوبر)، كلية التربية جامعة المنوفية، مصر.

حريم، حسين. (٢٠١٤). *مبادئ الإدارة الحديثة النظريات- العمليات الإدارية- وظائف المنظمة*. دار الحامد للنشر والتوزيع.

رجب. هدى. (٢٠٢٠). *تطوير الإدارة المدرسية باستخدام مدخل القيادة والحوكمة*. دار العلم والايمان للنشر.

ريبيل، مايك (٢٠١٢). *المواطنة الرقمية في المدارس*. (مكتب التربية العربي لدول الخليج، مُترجم). (العمل الأصلي نشر في ٢٠٠٧).

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

ريبيل، مايك (٢٠١٣). *تنشئة الطفل الرقمي: دليل المواطنة الرقمية لأولياء الأمور*. (مكتب التربية العربي لدول الخليج، مُترجم).

شعبان، أماني. (٢٠١٨). رؤية مقترحة لتعزيز قيم المواطنة الرقمية لطلاب التعليم قبل الجامعي في ضوء الاتجاهات العالمية المعاصرة. *مستقبل التربية العربي*، ٢٥ (١١٤)، ٧٣-١٣٢. https://cutt.us/ZXbcb.

صادق، محمد. (٢٠١٩). دور الجامعة في تحقيق أبعاد المواطنة الرقمية لدى طلابها في ضوء التحديات المعاصرة. *مجلة جامعة بنها كلية التربوية*، ٣٠ (١٢٠)، ٥٧-٩١. https://cutt.us/mrwpv.

طوالبة، هادي. (٢٠١٧). المواطنة الرقمية في كتب التربية الوطنية والمدنية - دراسة تحليلية. *المجلة الأردنية في العلوم التربوية الأردن*، ١٣ (٣)، ٢٩١-٣٠٨. https://cutt.us/uKdtU.

عبد الغفار، السيد. (٢٠١٣). *الإدارة المدرسية الحديثة الفاعلة*. دار النشر للجامعات.

عثمان، آمنة. (٢٠١٩). *صناعة القيادات التربوية واستشراف متغيراتها وتحدياتها (الدراسة الاجتماعية أنموذجا)*. دار الطاووس للنشر.

عامر، طارق. (٢٠١٢). *المواطنة والتربية الوطنية " اتجاهات عالمية وعربية "*. مؤسسة طيبة.

عطوي، جودت. (٢٠١٧). *الإدارة المدرسية الحديثة مفاهيمها النظرية وتطبيقاتها العملية* (ط. ١٢). دار الثقافة للنشر والتوزيع.

عطية، محيي الدين. (٢٠١٥). *الإدارة المدرسية الناجحة*. أمواج للنشر والتوزيع.

فريحة، نمر. (٢٠١٧). *المواطنة العالمية والمواطنة الرقمية وما بينهما*. دار الوراق للطباعة والنشر.

كريسويل، جون. (٢٠١٩). *تصميم البحوث الكمية النوعية المزجية* (ط. ٢) (عبد الرحمن. القحطاني، مُترجم.). دار المسيلة للنشر والتوزيع. (العمل الأصلي نشر في ٢٠١٤).

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

كفافي، حنان. (٢٠١٦). تصور مقترح لتنمية وعي تلاميذ مرحلة التعليم الأساسي بثقافة المواطنة الرقمية. *مجلة دراسات عربية في التربية وعلم النفس السعودية*، عدد خاص، ٣٧٨-٣٤٥. https://2u.pw/ABDPF

لهلوب، ناريمان. (٢٠١٥). *مهارات القيادة التربوية الحديثة*. دار الخليج للنشر والتوزيع.

مازن، حسام. (٢٠١٦). *اصحاح مناهج العلوم وبرامج التربية العلمية وهندستها الكترونية في ضوء تحديات ما بعد الحداثة والمواطنة الرقمية*. المؤتمر العلمي الثامن عشر: مناهج العلوم بين المصرية والعالمية يوليو ٢٠١٦ م، القاهرة: الجمعية المصرية التربية العلمية، ٧٧-٩٣.

مجاهد، فايزة. (٢٠٢١). *مداخل واستراتيجيات وطرائق حديثة في تعليم وتعلم الدراسات الاجتماعية*. دار التعليم الجامعي.

مجمع اللغة العربية. (٢٠٠٤). *المعجم الوجيز* (ط. ٤). مكتبة الشروق الدولية.

محروس، غادة. (٢٠١٨). مستوى معرفة معلمات رياض الأطفال بالمملكة العربية السعودية بأبعاد المواطنة الرقمية، *مجلة البحث العلمي في التربية، ١٩* (٥)، ٥١٥- ٥٤٧. https://cutt.us/s7qgv.

مقدم، عبدالحفيظ. (٢٠١٥). *مناهج البحث العلمي في العلوم الاجتماعية والتربوية والنفسية*. دار النشر الدولي للنشر والتوزيع.

نجم، نجم. (٢٠١٩). *القيادة في القرن الواحد والعشرين*. مؤسسة الوراق للنشر والتوزيع.

هيئة تقويم التعليم والتدريب. (٢٠٢٠). *معايير القيادة المدرسية*. https://cutt.us/nvp6J.

وزارة التعليم، (٢٠١٦). *رؤية المملكة ٢٠٣٠* . https://cutt.us/DwJS5.

ثانياً/ المراجع الأجنبية:

Aldarweish, M. (2020). The Importance of Raising Digital Citizenship Awareness the Importance of Raising

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

Digital Citizenship within Intermediate School Students in the Kingdom of Saudi Arabia. Journal of the College of Education,20(1), 1-15. https://cutt.us/Aujw1.

Buchholz, B., Dehart, J., & Moorman, G. (2020). Digital Citizenship During a Global Pandemic: Moving Beyond Digital Literacy. Journal of Adolecsent and Adult Literacy, 64(1),11-17. https://cutt.us/wPo4u.

Couros, A., & Hildebrandt, K. (2015). Digital Citizenship Education In Saskatchewan Schools: Apolicy planning Guide for school Divisions and schools to implement Digital Citizenship Education from kindergarten to Grade 12, Saskatchewan Ministry of Education. https://2u.pw/28mzq.

Gazi, Z. (2016). Internalization of Digital Citizenship for the Future of All Levels of Education. Education and Science Tedmem, 41(186), 137-148. Retrieved from https://cutt.us/5PMxy.

Holland, L. (2017). The Perception of Digital Citizenship in Middle School Learning (Doctoral Dissertation, Carson Newman (University). Retrieved from https://cutt.us/6r417.

Hollandsworth, Rand., Dowdy, Lena., & Donovan, Judy. (2011): Digital Citizenship in K-12: It Takes Village, Tech Trends: Linking Research and Practice to Improve Learning, Vol. 55, No. 4, Association

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

Management Software Powered by Your Membership, Bloomington, P37-47. https://cutt.us/HHIdF.

Imer, G., & Kaya, M. (2020). literature Review on Digital Citizenship in Turkey. International Education Studies, 13(8). 6-15. https://cutt.us/tQoam.

Kaya, A. & Kaya, B. (2014). Teacher candidates' perceptions of digital citizenship. International Journal of Human Sciences, 11(2), 346-361. https://cutt.us/Qwwdz.

Kingsmill, T. (2016). The Experience of Digital Citizenship in a Secondary School Curriculum (Doctoral Dissertation, Australian Catholic (University). Retrieved from https://cutt.us/M9cyA.

Leithwood, K., Harris, A., & Hopkins, D. (2019). Seven Strong Claims About Successful School Leadership Revisited. School Leadership & Management, 1-18. https://cutt.us/ShvLh.

Mustafa, J. (2018). The Proper Use of Technologies as a Digital Citizenship Indicator: Undergraduate English Language Students at Al-Hussein Bin Talal University. World Journal of Education, 8, (3), 86-94. https://cutt.us/rjX2C.

Pangrazio, L., & Sefton-Green, J. (2020). igital Rights, Digital Citizenship and Digital Literacy: What's the Difference? Journal of New Curricula in Educational Research 2021, 10, (1), 15-27. https://cutt.us/w7AFS.

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

Raman, A., Don, Y., & Kasim, A. (2014). The relationship between principals'technology leadership and teachers' technology use in Malaysian secondary schools. Asian Social Science, 10(18), 30-36 https://2u.pw/iLdgc.

Ribble, Mike (2015). Nine Themes of Digital Citizenship. https://2u.pw/v7s4N.

Thannimalai, R., & Raman, A. (2018). The Influence of Principals' Technology Leadership and Professional Development on Teachers' Technology Integration in Secondary Schools. Malaysian Journal of learning and Instruction, 15(1), 203-228. https://cutt.us/aBl83.

Thompson, S. (2012). Sampling (3rd ed.). Wiley Publisher.

Wei, L., Piaw, C., Kannan, S., & Maloud, S. (2016). Principal Technology Leadership Practices and Teacher Acceptance of School Management System (SMS). Educational Leader, 4, 89-103. Retrieved from. https://cutt.us/Cu0cv.

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

دراسة تقويمية لمنهاج الرياضيات للصف السابع الأساسي في ضوء المهارات الحياتية

An evaluative study of the mathematics curriculum for the seventh grade in light of life skills

إعداد

نفين حماد **فداء مرار**

Neven Hammad **Fidaa Marar**

جامعة القدس – كلية العلوم التربوية

د .إيناس عارف صالح ناصر

Dr. Enas Aref Saleh Nasser

أستاذ مشارك ، كلية العلوم التربوية، جامعة القدس

Doi: 10.21608/jasep.2024.391160

استلام البحث : ١٥ / ٩ /٢٠٢٤

قبول النشر: ١٤ / ١٠ / ٢٠٢٤

حماد، نفين ومرار، فداء و ناصر، إيناس عارف صالح (٢٠٢٤). دراسة تقويمية لمنهاج الرياضيات للصف السابع الأساسي في ضوء المهارات الحياتية. ***المجلة العربية للعلوم التربوية والنفسية***، المؤسسة العربية للتربية والعلوم والآداب، مصر،٨(٤٢) ، ٦٤٥ – ٦٨٢.

http://jasep.journals.ekb.eg

دراسة تقويمية لمنهاج الرياضيات للصف السابع الأساسي في ضوء المهارات الحياتية

المستخلص:

هدفت هذه الدراسة إلى تقويم منهاج الرياضيات للصف السابع الأساسي ومدى تضمينها للمهارات الحياتية؛ من خلال تحديد قائمة بالمهارات الحياتية اللازمة لتعلم الطلبة، فتعلم الرياضيات والفهم المعمّق له يتطلب التمكّن من المهارات الحياتية؛ كي يستطيع الطالب توظيفها في السياق الاجتماعي والوطني، ولتحقيق أهداف هذه الدراسة اتّبعت الباحثتان المنهج الوصفي التحليلي بالاستعانة بأسلوب تحليل المحتوى، حيث قامت الباحثتان بوضع قائمة بالمهارات الحياتية الواجب توافرها في منهاج الرياضيات للصف السابع، وتم التحقق من صدقها وثباتها، ثم القيام بتحليل المنهاج في ضوئها، وقد بيّنت النتائج قصور تضمين الأهداف للمهارات الحياتية، رغم وجود اهتمام واضح في تضمين المهارات الحياتية لمحتوى منهاج الرياضيات للصف السابع ، ووجود تكامل بين الفصليْن الأول والثاني في تناول المهارات الحياتية، وأكثر المهارات الحياتية ظهورًا هي مهارة حل المشكلات من بين المهارات الحياتية، وما زالت الكثير من المهارات الحياتية لم تتضمن في محتوى منهاج الصف السابع أو أهدافه ولكي تترسّخ المفاهيم ترسّخاً أعمق، من الجيد إثراء المحتوى بالأنشطة التي تحتوي جميع المهارات الحياتية بنسب معقولة حسب المستوى العمري والعقلي للطالب، وتوصي الباحثتان بالسعي في تحديد قائمة للمهارات الحياتية لكل مرحلة دراسية، وتطوير منهاج الرياضيات في ضوء هذه المهارات، والعناية بالدراسات التي تُعنى بتطوير أدوات لتلك المهارات، مثل الأنشطة الصفية واللاصفية والرحلات الميدانية. كما تقترح الباحثتان تقديم أدوات مساعدة للمعلمين؛ كي تكون معينة لهم في مراقبة تطور الطلبة.

Abstract:

This study aimed to evaluate the mathematics curriculum for the seventh grade and the extent to which it includes life skills. By specifying a list of life skills necessary for students to learn. Learning mathematics and an in-depth understanding of it requires mastery of life skills. So that the student can employ it in the social and national context, and to achieve the objectives of this study, the researchers followed the descriptive analytical approach using the content analysis method, where the

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

researchers developed a list of life skills that must be available in the mathematics curriculum for the seventh grade, and their validity and reliability were verified, and then they analyzed the curriculum in light of it. The results showed that there is a clear interest in including life skills in the mathematics curriculum for the seventh grade, and there is an integration between the first and second semesters in dealing with life skills, and the most apparent life skill is the problem-solving skill among the life skills, and many life skills are still not included in the content. The seventh grade curriculum or its objectives, and in order for the concepts to become more firmly established, it is good to enrich the content with activities that contain all life skills in reasonable proportions according to the age and mental level of the student. The two researchers recommend striving to determine a list of life skills for each academic stage, developing the mathematics curriculum in light of these skills, and paying attention to Studies that are concerned with developing tools for these skills, such as classroom and extracurricular activities and field trips. The researchers also suggest providing helpful tools for the teachers. In order to help them monitor the development of students.

المقدمة:

إنّ التعليمَ مرآةٌ النظام الذي هو صبغةٌ فارقة، وعلامةٌ دالّة مميزة لصلاح الإطار الهيكليّ والتنظيميّ للتعليم، وقد جعل الحقُّ – تبارك وتعالى- أنْ يكونَ التعليمُ سمةً العقلاء، وميراثَ الأنبياء، به تحدّى أهل اللددِ والفصاحة. وتمثل المدرسة البيئة الحاضنة لتعلم الطفل وتعليمه ليكون منفتحًا على العالم الخارجي، وعلى كل التغيرات والتطورات الحاصلة فيه، فالمهارات الحياتية هي جزءٌ مهم من حياة طلابنا؛ كون العالم أصبح وحدة واحدة، كلّ جزءٍ فيه يؤثر بالآخر ويتأثر فيه، فمن الأهمية بمكان أن ننقل الخبرات للطلبة لتوسيع آفاقهم ومداركهم، ولتنعكس مهارات الحياة على سلوكيات الطلبة ومناهج الدراسة.

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

وتمثّل المناهج الدراسية نظاماً فرعياً من أنظمة التربية، فهي التي تترجم الفلسفة التربوية إلى إجراءات وأساليب تمكّننا من مواجهة تحديات القرن الواحد والعشرين، ويذكر اللقاني (٢٠٠٢) أنّ عملية اكتساب المهارات الحياتية من نواتج التعلم المهمة المرغوب فيها من خلال أي منهج يُقدم للمتعلمين في أي مرحلة دراسية، ومرجع ذلك أنّ التربية في جوهرها معنية بأمر اكتساب المعارف والاتجاهات والقيم والمهارات التي تؤهل المتعلم لمعايشة كل الناس والتعامل مع المؤسسات الاجتماعية، والتفاعل معها بشكل يؤدي إلى التكيف والقدرة على العمل والمشاركة في عملية التنمية الاقتصادية.

وحريّ بنا في فلسطين أن نواكب التطورات في المناهج عامة، ومنهاج الرياضيات خاصة؛ لخلق مواطن عالمي على علم ودراية بجوانب الحياة المختلفة، وللكتاب المدرسي مكانة مركزية في منهاج الرياضيات، حيثُ يُعدّ المرجع الرئيس للطالب والمعلم في النظام التربوي السائد في معظم دول العالم، ومنها فلسطين، فهو مصدرٌ قيمٌ لمساعدة المعلم في تدريس الرياضيات، ومساعدة الطالب في تعلّمها؛ كونه مصدراً رئيساً لمعرفة الرياضيات، ويساعد على تنظيم الموضوعات الرياضية وترتيبها في هرميات تدريسية مناسبة.

هدف الدراسة:

سعت هذه الدراسة إلى تقويم منهاج الرياضيات للصف السابع الأساسي، وإبراز دور الكتاب المدرسي ومدى تضمينه للمهارات الحياتية اللازمة لتلبية احتياجات الطلبة.

مشكلة الدراسة:

إنّ تقويم منهاج الرياضيات للصف السابع الأساسيي في ضوء المهارات الحياتية من البحوث الجديرة بالبحث والدراسة ويعود ذلك لسببين: أولهما معاناة الطلبة من ضعف عامّ في الرياضيات عموماً، وفي التطبيقات الحياتية التي تتضمن مهارات تفكير عليا بشكل خاص ، ويُعزى ذلك لعدّة عوامل، منها: الكفايات المهنية للمعلّمين، وعدم قدرة الطلبة على التحليل والتبسيط والربط بين عناصر المحتوى المراد بشكل جيد، وثانيهما خبرة الباحثتين في التعليم الأساسي والثانوي، ومعايشتهم للميدان التربوي طلبة ومعلمين، والشعور بأهمية تدريب المتعلمين على المهارات الحياتية وإعدادهم لحياة متجددة متطورة، ومن هذا المنظور تبلورت مشكلة الدراسة بالوقوف على مدى تضمين المهارات الحياتية في كتاب الرياضيات للصف السابع؛ لحاجة المتعلم لها، وليكون مؤثرًا ومتأثرًا في المجتمع الذي يعيش فيه.

لذا انبثقَ عن مشكلة البحث السؤال الرئيس الآتي:

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

ما مدى توفر المهارات الحياتية في منهاج الرياضيات للصف السابع الأساسي؟

أهمية الدراسة:

كثيرة هي الدراسات التي تُعنى بتحليل المحتوى، وكان معظمها يتركّز حول تحليل محتوى كتب الرياضيات في ضوء معايير المجلس القومي لمعلّمي الرياضيات (NCTM)، وانعكاساً واستجابةً للاتجاهات العالمية والتوصيات الدولية التي تدعو إلى التحليل والتقويم المستمر للمناهج؛ بهدف تطويرها وتحسينها (سليمان، ٢٠١٢؛ NCTM,2000)، تأتي هذه الدراسة لكي تُبرز جانباً مهماً في موضوع المهارات الحياتية، من خلال وضع قائمة بالمهارات الحياتية اللازمة لطلبة الصف السابع في منهاج الرياضيات، وتوضيح جوانب القوة والقصور في تناول المهارات الحياتية التي يحتاجها طلبة هذه المرحلة في تعليم الرياضيات وتعلمه.

حدود الدراسة: كتاب الرياضيات في المنهاج الفلسطيني للصف السابع الأساسي بجزأيه الأول والثاني، والمطبق في العام الدراسي(٢٠٢٣-٢٠٢٤).

التعريفات الإجرائية:

التقويم(Evaluation): يعرفه الزيود وعليان (٢٠٠٥) بأنه العملية التي تهدف إلى معرفة مدى النجاح أو الفشل في تحقيق الأهداف العامة التي يتضمنها المنهج، ومعرفة نقاط القوة والضعف فيه.

وتعرفه الباحثتان بأنه عملية تقييم جامعة لعناصر المنهاج الدراسي وأهدافه وطرائقه؛ بغيّة تحسين جودة التعليم، وضمان تحقيق الأهداف التعليمية المرجوة، للتأكد من مدى فعاليته في تلبية احتياجات الطلبة المعرفية والمهارية.

المهارات الحياتية (Life skills): يعرفها صبحي (٢٠٠١)، وحجازي(٢٠٠٦) بأنها مجموعة من المهارات التي يحتاجها الطالب لإدارة حياته، وتكسبه الاعتماد على النفس، وتحقق الرضا النفسي له، وتساعده في التكيف مع متغيرات العصر الذي يعيش فيه. **وتضيف الباحثتان** بأنّ المهارات الحياتية تعد جزءًا أساسيًا من التربية الجامعة التي تبني جيلًا فعّالًا في مجتمعه، متجاوزًا التحديات التي تعترضُ سبيله، محققًا توازنًا شخصيًا واجتماعيًا.

الحساسية للمشكلات (sinsitivity of the problem): إحدى المهارات المهمة عند الشخص الذي يتسم بالإبداع، وهي قدرة الشخص على إدراك المثيرات الموجودة في المواقف التعليمية، والتعرف على مواطن القوة والضعف في الموقف المثير، والإحساس بالمشكلة يعدّ الخطوة الأولى في عملية البحث عن حلول لها(الكناني، ٢٠١١). **وتضيف الباحثتان** بأنها مهارة من مهارات التفكير الإبداعي تساعد الأفراد على التعامل مع التحديات بفاعلية وتجاوزها باحترافية.

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

كتاب الرياضيات: هو مجموعة من الموضوعات الرئيسة والفرعية التي يتم اختيارها من بين المعارف المتضمنة في المصادر العلمية المتاحة في ضوء معايير محددة هي أهداف منهاج الرياضيات(الخليفة، ٢٠١١). **وتضيف الباحثتان** أنه يشمل أيضًا مجموعة من المفاهيم والنظريات التي تساعد في تطوير مهارات الطلبة في الهندسة، والجبر، والإحصاء، وغيرها، ويتم تقسيه إلى ثلاث مراحل تعليمية مختلفة، المرحلة الأساسية، الأساسية العليا، الثانوية.

الإطار النظري:

تشكل المهارات الحياتية جزءًا أساسيًا من كينونة الفرد الإنسانية، فما يكون عليه من مهارات هو حصيلة جهود تكاملية بين البيت والمدرسة؛ بهدف إكسابه اتجاهات إيجابية نحو نفسه وبيئته ومنهجه ومنهاجه، متجاوزًا العقبات التي تواجهه ليخلق منها حلولًا مبتكرة، محققين بذلك تعلمًا مستدامًا .

منهاح الرياضيات والمهارات الحياتية

يعدّ منهاج الرياضيات من أهم المناهج التربوية التي تحظى باهتمام كبير محليًا وعالميًا، لذا نلحظُ أنّ أهم أهداف تدريس الرياضيات تتمثل في زيادة الفرصة أمام الطلاب لممارسة طرائق التفكير السليم. إنّ منهاج الرياضيات من أكثر المناهج المدرسية ارتباطًا بمحيط الطالب وبيئته إن استطاع المعلم أن يأخذ بأفانين التعليم وأساليبه، آخذًا الجانب التطبيقي في هذا المنهاج وتقديمه للطلبة بشكلٍ ماتع، مما يسهمُ بشكلٍ كبير في تنمية المهارات الحياتية لديه.

تصنيف المهارات الحياتية

حظيت المهارات الحياتية اهتمام الكثير من التربويين والباحثين، وصُنّفت تصنيفاتٌ عدّة باختلاف نوع الدراسة وما تتضمنه من دراسات، ومن هذه التصنيفات؛ تصنيف عمران(٢٠٠١) وتمّ تقسيمها تبعًا لأهميتها إلى قسمين اثنين: أولهما- المهارات الذهنية: وتتضمن إدارة الموقف، صناعة القرار، التخطيط، ضبط النفس، التفاوض، حل المشكلات، إدارة الوقت، التفكير الناقد، التفكير الإبداعي. وثانيهما- المهارات العملية: وتتضمن ترشيد الاستهلاك، حسن استخدام موارد البيئة، العناية الشخصية. ويرى محمود وخديجة (٢٠١٠) أنّ أهم طرائق تصنيف المهارات الحياتية هو التصنيف حسب الجوانب الشخصية والاجتماعية المختلفة. وصنفها بيرسون (٢٠٠٥) إلى التعاون، والشجاعة، والجهد، والمرونةوالمبادرة، والتنظيم، والمثابرة والاعتزاز، وحل المشكلات، وصنف الغامدي (٢٠١١) المهارات الحياتية إلى أربعة مجالات؛ أولاها المجالات الاجتماعية، وثانيتها المهارات الحياتية العلمية كحل

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

المشكلات والتفكير الناقد، والتفكير الإبداعي، واتخاذ القرار، وثالثتها المهارات الصحية، ورابعتها المهارات البيئية.

وترى الباحثتان أنّ تصنيفات المهارات الحياتية على اختلافها وتنوعها إلا أنها تتوافق فيما بينها، وبناءً على ما سبق فإنّ الدراسة ستعمد إلى تصنيف الغامدي لشموله، متخذين المجال الثاني مضمارًا للبحث والدراسة.

دور المدرسة

وأمام كلّ هذا يأتي دور المدرسة الفاعل في قدرتها على تنمية تفكير الطلبة، ومواجهة التحديات بطريقة إيجابية، يستطيع معها تحمل المسؤوليات، والتعايش مع التغيرات الحادثة، مع متطلبات الحياة، وهذا يعني أن تبدأ المدرسة مع الطالب منذ مراحله الأولى في تنمية قدراته للحصول على المهارات الحياتية الأساسية اللازمة للنجاح في الحياة (اللقاني؛ وفارعة، ٢٠٠١).

ولأنّ عملية تطوير المنهاج عملية مستمرة، وبسبب طبيعة الرياضيات البنيوية، ومن أجل تقييم المناهج ومدى تضمينها للمهارات الحياتية، فمن الجيد الرجوع إلى الخطوط العريضة، والكتب المدرسية؛ لفهم السياقات الحياتية والمسائل الرياضية العملية التي تلامس المهارات الحياتية؛ كي يتمكن طلبتنا من تعميق فهمهم للرياضيات لتنمية روح الدافعية والتحدي والمحبة لمادة الرياضيات .

وقد تضمّنت الكتب المدرسية الفلسطينية للرياضيات مجالات المحتوى الآتية

١- **الأعداد والعمليات عليها**: حيث يُتوقَّع من الطلبة التمكُّن من: إدراك مفاهيم الأعداد، ونظام الأعداد العشرية والقيم المنزلية، وطرق تمثيل الأعداد، والأعداد الحقيقية، والعلاقة بين العمليات الحسابية، والحساب بدقة وإتقان، وعملية التقدير، واحتوى هذا المجال كذلك على مجموعة الأعداد المركّبة، والعديد من المفاهيم والإجراءات المرتّبطة به.

٢- **الهندسة والقياس:** حيث يُتوقّع من الطلبة إدراك خواصّ الأشكال المستوية والمجّسمات، وتطبيق البنى الرياضية المتعلقة بالتحويلات الهندسية، وتعيين الإحداثيات الديكارتية، واستخدام طرق البرهان؛ لنمذجة المسائل الهندسية، واستخدام أدوات القياس المناسبة؛ لتحديد القياسات المختلفة، وتدعيم استخدام التكنولوجيا في تعليم الهندسة.

٣- **الجبر:** حيث يُتوقّع من الطلبة فهم المجموعات، والبنى الرياضية باستخدام الرموز الجبرية، وتحليل المواقف الرياضية ضمن السياقات المختلفة، وفهم الأنماط والعلاقات، والمتتاليات والمتسلسلات، والمصفوفات والاقترانات، إضافة إلى التفاضل والتكامل.

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

٤- **الإحصاء والاحتمال**: حيث يُتوقَّع من الطلبة صياغة الأسئلة حول البيانات وتفسيرها، وجمع البيانات وتنظيمها، واختيار الطرق الإحصائية المناسبة لمعالجتها، وفهم أساسيات الاحتمالات وقوانينها المختلفة.

الرياضيات والحياة

نتاجات تعلم الرياضيات تشير إلى المخرجات المرجو تحقيقها من تعليم هذا المبحث، والتي تشمل المهارات المعرفية التي يجب أن يكتسبها الطلبة من خلال دراستهم لمادة الرياضيات؛ بهدف إعداد طلبة يواجهون التحديات الأكاديمية التي تواجههم بتوظيف المهارات الحياتية، أي من خلال تحقيق التناغم بين العلم والحياة، ومن أهم هذه النتاجات:

- **نتاجات عامة:** وهي مهارات الفنون العقلية (نتاجات القدرات العقلية العليا والتفكير): البحث، والتحليل، وحلّ المشكلات، والتفكير الإبداعي، والتفكير الناقد، ... إلخ.
- **نتاجات عائلة التخصص**: حيث تنتمي الرياضيات للمباحث العلمية، ومن نتاجات عائلة التخصص: البحث العلمي، والتفكير العلمي والمنطقي، والمنهجية التحليلية.
- **نتاجات التخصص**: وهي نتاجات تعلّم مادة الرياضيات.
- **نتاجات تعلم الرياضيات:**

- امتلاك مهارات التفكير العليا، وحلّ المشكلات، والاستقراء، والاستنتاج، والاستدلال المنطقي.
- نمو مهارة فهم المقروء في حلّ المشكلات من خلال تطبيقات وسياقات حياتية.
- نمو مهارات التقصي، والدقة العلمية، وحبّ المعرفة.
- تطبيق الأسلوب العلمي في قراءة الفرضيات والظواهر، وتفسيرها.
- تنمية الحسّ العددي، والحسّ الفراغي عند الطالب.
- توظيف المبادئ الأساسية في الإحصاء والاحتمال في سياقات حياتية.
- توظيف أدوات القياس ووحداته؛ لاكتساب مهارات القياس، وفهم العلاقات بين وحدات القياس والتحويل فيما بينها.
- امتلاك مهارات إجراء العمليات الأربع على الأعداد الطبيعية والكسور (الوثيقة الوطنية، ٢٠١٦).

تُعَدّ الرياضيات جزءاً مهماً من المناهج التعليمية؛ لأهميتها في اتخاذ قرارات في مجالات الحياة المختلفة، ولأنّ تعلّم الرياضيات وتعليمها من العناصر المهمة في

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

العملية التعليمية؛ حيث يهدف إلى انخراط الطلبة في الحياة من خلال اكتساب المهارات، وإعدادهم للانخراط في سوق العمل. وتتضمّن الرياضيات إيصال المفاهيم والأفكار الرياضية، وحلّ المشكلات، والتحري عنها وتمثيلها (Sinay; Nahornick, 2016).

يساعد الاهتمام بمعايير العمليات، وليس فقط المحتوى الرياضي على بناء منهاج يلبّي حاجات الطلبة، ويجعلهم على ألفة بالسياقات الحياتية بما ينمّي لديهم مهارات التفكير الناقد (الزعبي والعبيدان، ٢٠١٤).

إنّ المفكّر الحدسي يعطي الإجابة دون الاهتمام بكيفية الوصول لها، فقد تكون صحيحة أو خاطئة بناء على خبرته السابقة، ولكي نبني حدساً يتوافق مع التفكير التحليلي لدى الأطفال، من الجيد بناء الذخيرة السابقة للطفل بناءً سليماً؛ لكي تكون الخطوات التي يجريها مناسبة، وتكون عاملاً مهما عند دراسته للبرهان، وبهذا فإنّ التعليم عملية ليست متصلة، بل هناك قفزات في منحى التعلّم؛ ما يعني وجود مستويات تفكير منفصلة ومختلفة، وهذا ينطبق على الهندسة، حيث يوجَد مستويات مختلفة الخصائص في التفكير الهندسي.

الدراسات السابقة

أمّا (MIKE, 2001) فهدفت إلى تنمية المهارات الحياتية لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية، وتحقيقًا لهذا الغرض قام الباحث بعمل بطاقة ملاحظة لممارسات المعلم، ثم بناء برنامج لتنمية المهارات الحياتية لدى الطلاب، واستخدم الباحث المنهج التحليلي الوصفي، والمنهج شبه التجريبي، وتوصلت الدراسة إلى تدني مستوى أداء المعلم في تنمية المهارات الحياتية لدى طلابه بعد بطاقة الملاحظة وقبل بناء البرنامج، وأكدت على فعالية البرنامج التعليمي في تحقيق أهدافه، من خلال ظهور التحسن اللافت في أداء الطلبة في اكتساب المفاهيم وتعلمها.

وهدفت دراسة (Alberta: 2002) إلى إعداد تصور مقترح لتضمين بعض المهارات الحياتية والصحية في منظومة المنهج التعليمي لأطفال الروضة حتى الصف التاسع في مدارس كندا، ويشمل التعرف على السلوكات والتفاعلات والقرارات والعادات التي يتخذها التلميذ في الحياة اليومية، وتوصلت الدراسة إلى ثلاث نتائج عامة تجسّد الأساس للمهارات الحياتية الصحية هي تعزيز دافعية الطالب للحفاظ على الصحة، واستخدام البنى المعرفيةلاكتشاف قواعد الحياة والعقبات التي تقف وجاههم في الحياة، وأوصت الباحثة بتعزيز الدافعية لدى الطلاب للحفاظ على السلامة والصحة، وكذلك أوصت باستخدام مهارات التفكير النقدي والتخطيط وتحديد الأهداف.

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

هدفت دراسة الفراجي(٢٠١٧) إلى تحليل كتب العلوم المرحلة الابتدائية في العراق في ضوء المهارات الحياتية، واتبعت الباحثة المنهج الوصفي التحليلي من خلال تحليل المحتوى، وتضمنت أداة التحليل (٥) مجالات هي: الصحية، والغذائية، والوقائية، والبيئية، اليديوية)، وخلصت النتائج إلى أن كتاب الصف الرابع جاء في المرتبة الأولى حيث تضمن(٧٨) تكرارًا ، يليه كتاب الصف السادس (٧٤) تكرارًا، وأخيرًا كتاب الصف السادس ب(٦٥) تكرارًا، وجاءت المهارات اليدوية أولاً ضمن الكتب الثلاثة، ثم ا لمهارات البيئية، يليهاالمهارات الصحية، ثن الغذائية، وأخيرًا الوقائية.

هدفت دراسة جاب الله (٢٠٢٠) إلى تحديد قائمة بالمهارات الحياتيةاللازمة لتلاميذ الصفوف العليا من المرحلة الابتدائية، وتقويم مقررات اللغة العربية في مدى تضمينها للمهارات الحياتية، ووضع تصور مقترح يتضمن المهارات الحياتيةاللازمة في مقررات اللغة العربية لهذه المرحلة التعليمية، واستخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي مستعينًا بأسلوب تحليل المحتوى، حيث قام بوضع قائمة بالمهارات الحياتية، ومن أهم النتائج التي توصّل إليها وجود ضعف في تضمين المهارات الحياتية في المقررات الدراسية موضع الدراسة، وعدم تعرض أهداف المقررات لهذه المهارات، وعدم وجود تكامل بين المقررات الثلاثة في تناول المهارات الحياتية، وأكثر المهارات ورودًا هي المهارات اللغوية مقارنة مع المهارات الحياتية الأخرى، وأوصى الباحث بتطوير المقررات الدراسية لتشمل الهارات الحياتية للمراحل الدراسية كافة.

هدفت دراسة عباس (٢٠٢١) إلى تحليل المهارات الحياتية المتضمنة في كتب العلوم للمرحلة المتوسطة، واتبعت الباحثة المنهج الوصفي التحليلي، وتبنت الباحثة أداة تكونت بصورتها النهائية من (٨) مهارات رئيسة و(١٥٤) مهارة فرعية، أما عينة الدراسة فتكونت من كتابي العلوم للصفين الأول والثاني المتوسط، وتم استخراج التكرارات والنسب المئوية لفقرات أداة الدراسة، فقد جاء كتاب الصف الثاني المتوسط أولاً من حيث تضمينه للمهارات الحياتية الرئيسة بـ(٩٢) تكرارًا، أما كتاب الصف الأول فحصل على (٧٣) تكرارًا، وقد جاءت المهارات البيئية الفرعية ضمن الكتابين بمعدل تكرار (٥٢) تكرارًا، ثم مجال مهارة حل المشكلات، ثم مهارات الحوار، فالوقائية، فالغذائية، وأوصت بضرورة التوازن في توظيف المهارات الحياتية.

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

التعقيب على الدراسات السابقة

تناولت الدراسات السابقة المهارات الحياتية من جوانب متعددة، فبعضها عمل على اقتراح برنامج تدريبي لتنمية المهارات الحياتية كدراسة (MIKE, 2001) وبعضها نحا نحو تحليل المنهاج في ضوء المهارات الحياتية اللازمة لطلاب المرحلة المختارة كدراسة (الفراجي، ٢٠٠٧)، و(جاب الله، ٢٠٢٠) و(عباس، ٢٠٢١)، ودراسة أخرى اقترحت تصورًا للمهارات الحياتية اللازمة للمرحلة موضع الدراسة كدراسة (Alberta: 2002).

ومن خلال نتائج الدراسات السابقة يتضح بشكل لافت أهمية تعهّد المهارات الحياتية في المناهج الفلسطينية دراسةً ونقدًا، والوقوف على تفاصيلها ومجالاتها؛ أملًا بتتحسين جودة التعليم، وأكدت الدراسات بعض جوانب القصور في تضمين المهارات الحياتية وإكسابها للمتعلمين، ولا حظت الباحثتان قلة الدراسات التقويمية التي تناولت منهاج الرياضيات في ضوء المهارات الحياتية، وجلها تركز في دراسة اللغة العربية والعلوم، وهذا ما سعت إليه هذه الدراسة في السعي إلى أن تكون دراسة تقويمية لمنهاج الرياضيات للصف السابع الأساسي، ومحاولة الكشف عن مدى تضمين المهارات الحياتية في هذا المنهاج بفصليه الأول والثاني، إلى جانب توظيف أداة المقابلة مع مشرفي الرياضيات للوقوف على أهم الطرائق والإستراتيجيات المتبعة في تنمية المهارات الحياتية في تدريس الرياضيات، واقتراح قائمة بالمهارات الحياتية اللازمة للطلبة، **وهذا ما ستضيفه الدراسة**.

منهجية الدراسة وإجراءاتها:

اتّبعت الباحثتان المنهج الوصفي التحليلي القائم على أسلوب تحليل المحتوى والذي يُعنى بتحديد طبيعة الظروف والممارسات والاتجاهات السائدة أي البحث عن توصيف دقيق للأنشطة والعمليات والاتجاهات السائدة(ديو بولد، فتن دالين، ٢٠٠٧)، أما البحث الوصفي فيُعنى بوصف ما هو كائن، فهو يهتم بالربط بين العلاقات والظروف، ولا يقتصر على جمع البيانات وتبويبها، إنما يمضي إلى ما هو أعمق من ذلك(جابر، وكاظم، ٢٠١٠)، وتم اختيار هذا المنهج لأنّ عمل الباحثتين هو تقويم منهاج الرياضيات في ضوء المهارات الحياتية.

مجتمع الدراسة وعينتها

تمثل مجتمع الدراسة في منهاج الصف السابع الأساسي بفصليه الأول والثاني، واقتصار عينة الدراسة على المحتوى، والأهداف والأنشطة، والوسائل، وطرائق التدريس، والتقويم. إضافةً إلى اختيار عينة قصدية تكونت من ثلاثة

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

مشرفين، لأخذها بعين الاعتبار تنوع أماكن عمل المشاركين والخبرات المتنوعة لديهم، والجدول الآتي يوضح خصائص العينة القصدية:

جدول (١) خصائص المشاركين

اسم المشرف	المؤهل	المديرية	سنوات الخبرة
س	ماجستير	رام الله	٢٢ عامًا
ن	دكتوراة	بيرزيت	٢٠ عامًا
ج	بكالوريوس	رفح	٢٣ عامًا

أداة الدراسة: استخدمت الباحثتان الأداتين الآتيتين:

١- قائمة خاصة بالمهارات الحياتية اللازمة لطلبة الصف السابع الأساسي.

٢- مقابلة مشرفي الرياضيات.

إجراءات الدراسة

١- للإجابة عن سؤال الدراسة قامت الباحثتان بمقابلة مشرفي الرياضيات (structure interview)، وهذه الأداة تبحث في مدى توظيف معلمي الرياضيات للمهارات الحياتية، ومقترحاتهم في توظيفها في التدريس بفاعلية، وسألت الباحثتان أسئلة واضحة ومحددة للإجابة عن أسئلة الدراسة، بعد عرضها على أساتذة متخصصين في التربية واللغة العربية، وأجريت التعديلات اللازمة بناء على ملحوظاتهم، وتم التأكد من اعتمادية الأداة، حيث قامت الباحثة الأولى بتحليل نتائج المقابلة، وقيام الباحثة الثانية بتحليل المقابلات نفسها، ثم تم حساب الاعتمادية باستخدام معادلة (هوليستي)، والتي أظهرت أنّ نسبة الاعتمادية للأداة تساوي(٩٢%) وهي نسبة ممتازة تفي بالغرض، والجدول الآتي يوضح معامل الثبات:

جدول (٢) معامل الثبات عبر الأفراد عند تحليل نتائج المقابلات

	عدد الفقرات عند المحلل الأول	عدد الفقرات عند المحلل الثاني	الفقرات التي تم الاتفاق عليها	الفقرات التي لم يتم الاتفاق عليها	نسبة الثبات
وحدات التحليل	١٦	١٧	١٦	٢	%٩٢

وتم استخدام منهج التحليل الموضوعي (Thematic Analysis)، من خلال تسجيل المقابلات ومن ثم تحويلها إلى نصوص مكتوبة، وقراءتها بدقة، واستخدام الترميز للكلمات ذات الدلالات الوصفية وتصنيفها من حيث التشابه، والاختلاف، والتكرار، والتسلسل، في تصنيفات رئيسة وفرعية، للخروج بمحاور تتعلق بأسئلة الدراسة، ومن ثم دعم النتائج بالاقتباسات.

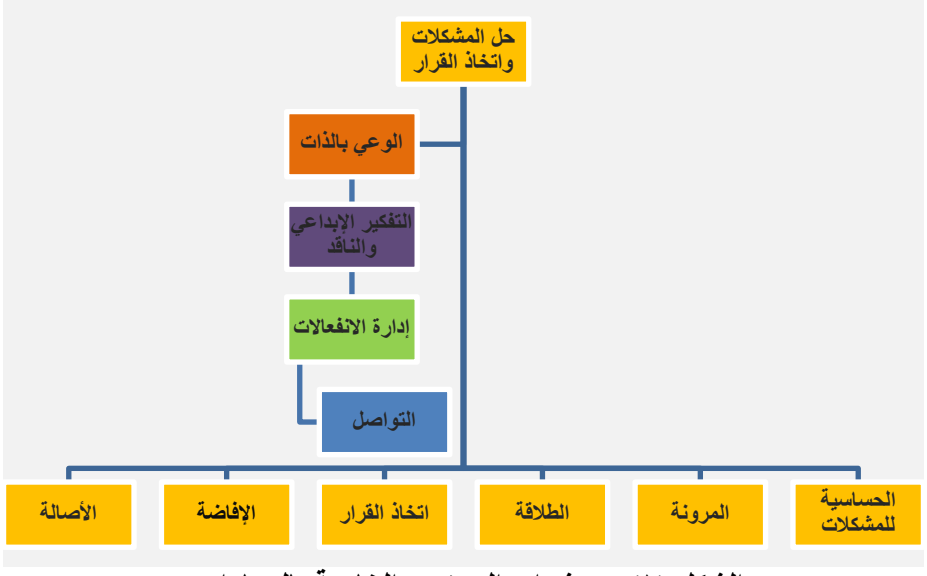
ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

٢- وقامت الباحثتان بتحديد قائمة المهارات الحياتية اللازمة لطلبة الصف السابع، بعد مراجعة الأدب التربوي والاطلاع على أهداف طلبة هذه المرحلة وخصائصهم النمائية، حيث اشتقّتا المهارات الحياتية من خلال تحليل تفصيلي لكل نشاط أو تمرين أو مشروع أو صورة الغلاف للوحدة، ثمّ رصد مؤشرات المحتوى الخاصة بالمهارات؛ لمعرفة المحددات الخاصة ولأيّ مستوى تتبع، وتم إعداد هذه المهارات في صورتها الأولية، وتم عرضها على مجموعة من مشرفي الرياضيات التربويين، حيث طلب رأيهم في مناسبة المهارات الأساسية والفرعية لطلبة الصف السابع، وبعد الأخذ بملحوظات السادة المحكمين اشتملت القائمة على خمس مهارات أساسية يندرج تحتها مهارات فرعية على النحو الآتي:

الجدول (٣) عدد المهارات الأساسية والفرعية لقائمة المهارات الحياتية للصف السابع الأساسي

المهارة الأساسية	حل المشكلات واتخاذ القرار	الوعي بالذات	التفكير الإبداعي والناقد	إدارة الانفعالات	التواصل
المهارة الفرعية	(٦) مهارات				

وقامت الباحثتين بتصميم الشكل الآتي:



الشكل (١): مؤشرات المحتوى الخاصة بالمهارات

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

خطوات التحليل:

اعتمدت الباحثتان على أسلوب تحليل المحتوى، المنبثق من المنهج الوصفي، للكشف عن مدى تضمين المهارات الحياتية لمنهاج الرياضيات للصف السابع الأساسي، وجاءت خطوات عملية التحليل على النحو الآتي:

- تحليل أهداف ومحتوى كتاب الصف السابع بفصليه الأول والثاني.
- تحديد وحدة التحليل، فقد اعتمدت الباحثتان على التحليل التفصيلي لكل نشاط أو تمرين أو مشروع أو صورة للوحدة، ثمّ رصد مؤشرات المحتوى الخاصة بالمهارات؛ لمعرفة المحددات الخاصة ولأيّ مستوى تتبع.
- ويعتمد صدق التحليل على صدق أداته، من خلال أن تقيس الأداة ما وضعت لقياسه، وتم تقدير صدق الأداة بالاعتماد على صدق المحكمين من الأساتذة المشرفين المتخصصين في مجال البحث، وتم مراجعة الملحوظات، والوصول إلى بعد ذلك إلى الصورة النهائية لقائمة المهارات الحياتية.
- تم التأكد من ثبات أداة التحليل من خلال اتباع الباحثتبن طريقة الثبات عبر الأفراد؛ حيث قامت الباحثة الأولى بتحليل ثلاث وحدات دراسية من منهاج الصف السابع للرياضيات، ثم قامت الباحثة الثانية بالتحليل مرة أخرى للوحدات الثلاثة نفسها، ثم تمّ حساب الاعتمادية باستخدام معادلة هوليستي كالآتي:

$$\mathbf{CR}=\frac{2M}{N1+N2}$$

حيث:

M: عدد الفئات التي يتفق عليها الباحثان.

N1: تعني عدد الفقرات في التحليل الاول.

N2: تعني عدد الفقرات في التحليل الثاني. فكانت نتائج الاعتمادية كما في الجدول الاتي:

جدول رقم (٤) معامل الثبات عبر الأفراد عند تحليل الوحدات الثلاثة لمنهاج الرياضيات للصف السابع حسب معادلة هوليستي

	عدد الفقرات عند المحلل الأول	عدد الفقرات عند المحلل الثاني	الفقرات التي تم الاتفاق عليها	الفقرات التي لم يتم الاتفاق عليها	نسبة الثبات
وحدات التحليل	(٣) وحدات (٧٠) صفحة	(٣) وحدات (٧٠) صفحة	١٦	١	%٩٧

يتضح من الجدول أن نسبة الاعتمادية للأداة تساوي (٩٧%) وهي نسبة ممتازة تفي بالغرض.

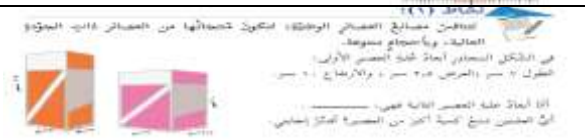
ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

إجراءات التطبيق

تحليل منهاج الرياضيات للصف السابع وجدولته ليسهل تصنيفه حسب قائمة المهارات الحياتية التي تمّ إعدادها، وتفصيلها كالآتي:

الجداول من (١-٩) تبين المهارات بالتفصيل لكتاب الصف السابع (الجزء الأول)

الجدول (١) مهارة الوعي بالذات

رقم الصفحة	النشاط / التمرين/	ملاحظات
٢١	تمرين ٥	٥) محمّد طالبٌ جامعيٌّ، يحصل على ٩٠ دينار شهريا، صرف منه ٢٠ دينارا خلال الأسبوع الأول للاشتراك في رحلة علمية للبحر، وعندما حضر جدُّهُ حصل على ٢٠ ديناراً إضافية في الأسبوع الثاني، اشترى كتب بمبلغ ١٥ دينار في الأسبوع الثالث، وصرف ١٠ دنانير في الأسبوع الرابع لشراء هدية لأمه، كم ديناراً بقي مع محمّد في هذا الشهر؟
٤٠	نشاط ١	
٤٦	نشاط ١	
٤٩	نشاط ١	

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

٦١	المشروع	**مشروعي:** يعتبر الحق في المساواة بين الجنسين من الحقوق الأساسية للأفراد، تريد مجموعة من السيدات المشاركة في معرض للصناعات الوطنية، لصنع الصابون النابلسي، فإذا كانت طروف العرض الخاصة على النحو الآتي: • يتمثل العرض الخاص بقطع الصابون طاولة مستطيلة الشكل، أبعادها ٢٠٠ سم × ٦٠ سم. • يشترط ألا يرتفع المنتج المعروض على الطاولة أكثر من ٤٠ سم، فوق طاولة العرض. • يشترط المشاركة بأشكال لقطع الصابون، بحيث تصمم مجوارى مستطيلات، ومكعبات، وقطعاً هرمية رباعية منتظمة، وتحتل أكبر مساحة ممكنة من طاولة العرض. اقترح أبعاداً لقطع الصابون المجموعة الأشكال، بحيث تراعي شروط العرض، ثم صمم أنموذجاً يوضح المقترح.
٦٤	نشاط ١	**نشاط (١):** يبلغ طولُ المسجد الإبراهيمي في مدينة الخليل ٦٠ م، وعرضُه ٣٥ م، وأقصى ارتفاع ١٥ م. صمّم أسيرٌ في السّجن أنموذجاً للمسجد الإبراهيمي، طوله ٠,٦ م، وعرضُه ٠,٣٥ م، وأقصى ارتفاع ٠,٠٣ م، مستخدماً الكرتونَ والخيوطَ والخرزَ.  أكملُ ما يأتي: نسبةُ طولِ المسجد إلى الطّولِ في الأنموذج هي $\frac{٦٠٠٠}{١٢٠} = \frac{٥٠}{١}$ نسبةُ عرضِ المسجد إلى العرض في الأنموذج = $\frac{٣٥٠٠}{٧٠} =$ _____ نسبةُ أقصى ارتفاعٍ في المسجد إلى أقصى ارتفاع في الأنموذج = _____ أيُّ النسب السابقة تُشكّلُ نسباً متكافئةً؟ لماذا؟
٧١	نشاط ٥	**نشاط (٥):** الحصول على الماء من الحقوق الأساسية للأفراد، وفي ظلّ سيطرة الاحتلال على المصادر المائيّة في فلسطين، يبلغ معدّلُ نصيبِ الأسرةِ الفلسطينيّة المكوّنةِ من ٥ أفراد ٣٥٠ لتراً من الماء يوميّاً، فما نصيبُ عائلةٍ مكوّنةٍ من ١٢ فرداً من الماء يوميّاً؟
٧٧	نشاط ١	**نشاط (١):** يعتبر ضريح الرئيس الراحل ياسر عرفات مزاراً للفلسطينيين .ويتكون من ثلاث مبان هي: الضريح والمصلى والمنارة. والضريح هو عبارة عن مبنى على شكل مكعب طول كل من أضلاعه أحد عشر متراً.  في زيارة مدرسية التقط حسام صورة شخصية له بجانب الضريح، وقاس طوله في الصورة فكان ١٥ سم بينما طوله الحقيقي ١٥٠سم.

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

٨٤	نشاط ٢	**نشاط (٢):** العملُ التطوعيُّ من الممارسات المجتمعيّة التي تعزّزُ الانتماء إلى المجتمع. رامي طالبٌ في الصف السّابع الأساسي، سجّلَ عدد الساعات التي كان عمله فيها تطوعيّاً خلال شهرين، وكانت على النحو الآتي: ٢ ٣ ٤ ١ ٦ ٣ ٢ ٦ ٢ ١ ٣ أجدُ الوسطَ الحسابيَّ لعدد الساعات التي قضاها رامي في ممارسة العمل التطوعيّ، خلال تلك الفترة؟
٨٨	تمرين ٢	٢. تُعدّ الأسماك من اللحوم البيضاء التي تُزوّد الجسم بالعديد من المواد الضرورية، وخاصة مادة الفسفور، فإذا كان إنفاق أسرة فلسطينيّة من مدينة يافا على استهلاك الأسماك سنويّاً، كما يظهر في الجدول الآتي : نوع السمك | سعر الكيلو غرام بالدينار | عدد الكيلوات البلطي | ٩ | ١٧ سلطان ابراهيم | ٨ | ١٤ الزبيدي | ١١ | ١٦

الجدول (٢) مهارة التفكير الإبداعي والناقد

رقم الصفحة	النشاط / التمرين/ ...	ملاحظات
٣١	تمرين ٢	٢. ما قيمةُ المقدارِ: |-٥| + |٤| ؟ أ) ٩ ب) -٩٠ ج) -١٠ د) ١
٣٤	صورة الغلاف	
٤٨	تمرين٢	٣. إذا مُلِئ وعاءان بالزّيت، وكان الوعاءُ الأوّلُ على شكلِ منوارِي مستطيلات، قاعدتُه مربعةُ الشكلِ طولُ ضلعِها ٢٥ سم، وارتفاعه ١٠ سم، والثاني على شكلِ مكعّبٍ، طولُ حرفِه ١٥ سم. فأيُّهما يسعُ كميّةً أكثرَ من الزّيتِ؟
٥٥	تمرين ٣	٣. يودُّ نادي الكشّافةِ في المدرسةِ تركيبَ خيمةٍ على شكلِ هرمٍ رباعيٍّ منتظمٍ، طولُ ضلعِ قاعدتِه ٨ م، وارتفاعُ المثلثِ ٦ م. ما ثمنُ القماشِ اللّازمِ للخيمةِ، إذا كان ثمنُ المترِ المربعِ يساوي ٤ دنانير.
٧٨	نشاط ٢	**نشاط (٢):** يبلغُ طولُ العلمِ الفلسطينيِّ المرفوعِ على أطولِ ساريةٍ في طولكرمَ ٣٠ م، وعرضُه ١٥م، فإذا كان طولُ العلمِ في الصورةِ ٥ سم، أكملُ ما يأتي: الرسمُ المجاورُ للعلمِ يعبّرُ (تصغيرٌ/ تكبيرٌ) للعلمِ الحقيقيِّ. فما مقياسُ الرّسمِ المستخدمِ في هذه الصورةِ؟

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

٩٦	المشروع	مشروعي: الرباعيات الطلابي بالتعاون مع زملائي نقوم بإجراء التعديلات لتشكيل الرباعيات الطلابي في مدرستي حيث: • كلّ الصفوف يجب أن يكون لها أعضاء في الرباعيات. • نختار رئيس الرباعيات وذلك بالانتخاب. • نسلّم أعضاء الرباعيات حسب أعمارهم في جدول، ونجعلُ الوسط الحسابي، والوسيط لأعمارهم.

الجدول (٣) مهارة ادارة الانفعالات

رقم الصفحة	النشاط / التمرين/ ...	ملاحظات
٢٦	نشاط ١	نشاط (١): سياسةُ الاحتلالِ إغلاقُ المُدنِ في فِلَسطينَ؛ ما يُؤدّي إلى كسادِ التِّجارةِ في الفراولة. اضْطُرَّ التّاجرُ أبو محمّدٍ إلى بيْعِ بعضِ البضائعِ بخسارةٍ قبلَ فسادِها، فباعَ خلالَ النّهارِ بضاعةً، ربحَ منها ٧٠ ديناراً، وخسرَ من جرّاءِ بيْعِ أنواعٍ أخرى مبلغَ ٥٠ ديناراً؛ في النّهارِ نفسِهِ. مُحصّلةُ بيْعِ أبي محمّدٍ في ذلكَ النّهارِ: مقدارُ الربحِ + مقدارُ الخسارةِ
٥٤	نشاط ٣	نشاط (٣): أتأمّلُ الشكلَ المجاورَ، وأجدُ مساحةَ الجانبيّةَ. المساحةُ الجانبيّةُ للهرمِ الرباعيِّ المنتظمِ = ٤ × مساحةُ أحدِ المثلثاتِ الجانبيةِ = ٤ × ½ × ٦ × ـــــ = ـــــ سم²
٥٦	نشاط ٢	نشاط تعليمي (٣): أصنعُ هرماً من كلٍّ من الهرمِ ومحاورِ المستطيلاتِ كما في الشكلِ.
٦٩	نشاط ٢	نشاط (٢): تُعَدُّ الخليلُ من أهمِّ المدُنِ الفِلَسطينيّةِ في صناعةِ الزُّجاجِ. أبو زكريا صاحبُ مصنعِ زجاجٍ، يحتاجُ أعداداً مختلفةً من العمّالِ يوميّاً. أكملُ الجدولَ الآتيَ، الذي يُبيِّنُ عددَ العمّالِ، وأُجرَتَهم:
٧٥	نشاط ٤	نشاط (٤): خطّطَتِ الحاجّةُ أمُّ أحمدَ تقسيمَ فطيرةِ الجبنةِ والزّعترِ بين حفيدَيْنِ بالتساوي، فلمّا حضرَ حفيدٌ ثالثٌ، اضطرَّتِ الحاجّةُ إلى إعادةِ التقسيمِ بين الثّلاثةِ، فإذا زادَ عددُ الأحفادِ الحاضرين ووصلَ إلى ٦، فكيفَ تساعدُ الحاجّةُ في تقسيمِ الفطيرةِ لتكفيَ الأحفادَ الستةَ؛ بحيثُ يكونُ نصيبُ كلٍّ منهم مساوياً لنصيبِ الآخرِ ؟ بناءً على ذلكَ، أكملُ الجدولَ الآتيَ:

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

الجدول (٤) مهارة التواصل (المهارات الاجتماعية)

رقم الصفحة	النشاط / التمرين/ ...	ملاحظات
٢٧	افكر	أفكر وأناقشُ: هات مثالاً يبين أن خاصيّةُ التبديلِ لا تتحقق على عمليتيّ طرحِ الأعداد الصّحيحةِ وقسمتها.
٣٣	المشروع	مشروعي: من أجل توفير حياة كريمة لأفرادها، تلجأ بعض الأسر للتوفير الشهري نظراً لمحدودية دخلها: - أتابعُ حالةَ أسْرتي الماديَّةَ خلال أسبوعٍ، وأقُومُ بتسجيلِ قيمةِ الإيراداتِ، وقيمةِ المشترياتِ الأسبوعيّةِ، ثمَّ أمثّلُ ذلك بأعدادٍ صحيحةٍ.
٣٦	نشاط ١	نشاط (١): يُمثّلُ الشكلَ المجاورَ مخطّطاً جُزْئيّاً لحيٍّ سكَنيٍّ في مدينةٍ فِلَسطينيّةٍ. سألَ زائرٌ يقِفُ عندَ الدّوارِ(الصّرح) في مُفترَقِ الطُّرُقِ،عن كيفيّةِ الوصولِ إلى الملعبِ، فأجابَهُ أحدُ سُكّانِ الحيِّ: اتّجهْ غرباً من مكانِكَ مسافةَ ٢٠٠ م.
٥٦	نشاط ١	نشاط (١)": تشتهرُ مدينةُ يافا بزراعةِ البرتقالِ، حيثُ يقومُ بعضُ الباعةِ بعرضِ بضاعتِهم بترتيبِ حبّاتِ الفاكهةِ على شكلِ هرم. أفرغَ بائعٌ صُندوقاً من البرتقال(متوازي مستطيلات)، فشكّلَ من حبّاتِه عدداً من الأهرامات لجذْبِ الزّبائن.
٧٣	نشاط ١	تُشكّلُ طريقُ وادي النّار جنوبَ القدسِ، الذي يربطُ جنوبَ فلسطين بشمالها، طريقاً قسريّاً للفلسطينيين. يصلُ أبو يوسف سائقُ سيّارةِ عمومي، لنقل الرّكّاب من الخليل إلى رام الله يومياً، فإذا سجّل معدل شرعته في أحد الأيام ٦٠ كم/ساعة، وقطع المسافة بين المدينتين في ساعتين، فكم كيلومتراً تكونُ المسافةُ المقطوعةُ بين الخليل ورام الله؟
٨٢	صورة الغلاف	أفكّرُ: هل عددُ أصواتِ المسجّلين في الانتخاباتِ تساوي عددَ الأصواتِ الانتخابيّةِ ؟ كيف نتحقّقُ من صحّةِ عددِ أصواتِ المقترعين؟

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

الجدول (٥) مهارات حل المشكلات ـ الطلاقة

رقم الصفحة	النشاط / التمرين/ ...	ملاحظات
١٠	نشاط ٢	
٦٨	تمرين ٤	إذا كان ٥×٤=١٠×٢ ، أكتبُ كلَّ أشكالِ التناسبِ التي تحقّقُ هذه العلاقة.
٧٩	تمرين ٥	أختار مقياس رسم مناسب، لرسم جدارية أبعادها ٣م×٢,٥م على دفترك. هل يوجدُ مقياسٌ آخرُ للرسم يُمكنُ استخدامُه؟

الجدول (٦) مهارات حل المشكلات ـ الحساسية للمشكلات

رقم الصفحة	النشاط / التمرين/ ...	ملاحظات
١٢	تمرين ٣	أفكّرُ: أ) ما هو أكبرُ عددٍ صحيحٍ سالبٍ؟ ب) ما هو أصغرُ عددٍ صحيحٍ موجبٍ؟ جـ) ما العلاقة بين أكبر عدد صحيح سالب وأصغر عدد صحيح موجب؟
٢٢	نشاط ١	تتطلّبُ المعاملاتُ البنكيّةُ رسوماً معيّنة، محدّدٌ مُعتمَدٌ في أحد البنوكِ الفِلَسطينيّة، يَحصِمُ البنكُ دينارين شهريّاً؛ لإدارةِ حسابٍ محمّدٍ، وفي ستةِ أشهرٍ يخصمُ البنكُ ١٢ ديناراً؛ لإدارة ذلك الحساب.
٥٨	تمرين ٥	أفكّرُ: قام صانعُ مجسماتٍ أثريةٍ بتصميمِ مجسمٍ لهرمٍ رباعيٍ قائمٍ من الشمعِ، طولُ ضلعِ قاعدته ١٠ سم وارتفاعه ٩سم. وأراد تصميم مجسمٍ لهرمٍ رباعيٍ قائمٍ جديدٍ حجمُهُ مثلَيْ حجمِ المجسمِ السابقِ، ما الأبعادُ الجديدةُ لهذا المجسم؟
٦١	المشروع	يعتبر الحق في المساواة بين الجنسين من الحقوق الأساسية للأفراد، تريد مجموعة من السيدات المشاركة في معرض للصناعات الوطنية، لصنع الصابون النابلسي، فإذا كانت ظروفُ العرض الخاصّة على النحو الآتي: • مِنصّةُ العرض الخاصة بقطع الصّابون طاولةٌ مستطيلةُ الشكل، أبعادها ١٥٠×٦٠ سم . • يُشترطُ ألّا يرتفعَ المُنتجُ المعروضُ على الطاولة أكثرَ من ٤٠ سم، فوق طاولة العرض. • يُشترطُ المشاركةُ بأشكالٍ لقطعِ الصّابون؛ بحيثُ تضمُّ متوازي مستطيلات، ومكعّباً، وقطعاً هرميّةً رباعيّةً منتظمةً، وتفضّلُ أكبرَ مساحةٍ مُمْكنةٍ من طاولة العرض. اقترحْ أبعاداً لقطعِ الصابون المتنوّعةِ الأشكال؛ بحيثُ تراعي شروطَ العرض، ثمّ صمّمْ أنموذجاً يوضّحُ المقترح.

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

الجدول (٧) يبين مهارات حل المشكلات ـ واتخاذ القرار

رقم الصفحة	النشاط / التمرين/ ...	ملاحظات
٢٠	نشاط ١١	
٢٢	نشاط ٢	يشترط فريقا مدرسة الحرية ومدرسة الاستقلال في مسابقة ثقافية، بحيث تعطى الإجابة الصحيحة العلامة ٥، والإجابة الخاطئة العلامة -٤، فكانت النتائج على النحو الآتي: | اسم المدرسة | عدد الإجابات الصحيحة | عدد الإجابات الخاطئة | | مدرسة الحرية | ٦ | ٤ | | مدرسة الاستقلال | ٥ | ٣ | - أيّ الفريقين فاز في المسابقة؟
٢٣	نشاط ٤	ألاحظُ أنّ: -٣ × ٤ = -١٢ و -١٢ ÷ ٤ = -٣ - أكملُ بإيجاد ناتج كلّ ممّا يأتي: -٥ × ٢ = _____ ؛ ١٠- ÷ ٢ = _____ -٣٠ × ٦ = _____ ؛ ١٨- ÷ ٦ = _____
٤٨	تمرين ٢	علبةُ حليبٍ على شكلِ متوازي مستطيلات، قاعدتُه مربعةُ الشكلِ طول ضلعها ٥ سم، وارتفاعه ١٢ سم. أحسبُ سعةَ العلبةِ من الحليب.
٥٥	تمرين ٢	يودّ نادي الكشّافة في المدرسة تركيبَ خيمةٍ على شكلِ هرمٍ رباعيّ منتظمٍ، طولُ ضلعِ قاعدته ٨ م، وارتفاعُ المثلثِ ٦ م. ما ثمنُ القماشِ اللّازمِ للخيمة، إذا كان ثمنُ المترِ المربعِ يساوي ٤ دنانير.
٥٩	تمرين ٣	يُرَكّبُ سياجٌ على شكلِ متوازي مستطيلاتٍ، أبعادُ قاعدتها ١٢ م ، ٦ م، وارتفاعُها ٢,٥ م، يُرادُ مَلْؤُها بالماءِ المُعقَّم، فإذا كان ثمنُ المترِ المكعبِ منه يساوي ديناراً ونصف، أجدُ تكلفةَ مَلْئِها بالماء.
٦٥	نشاط ٣	في لعبةِ التوفيقِ بين الأشكالِ المظلّلةِ المتكافئة، اخترتُ بشرى الشكلَيْنِ الآتيين: شكل (١) شكل (٢) أكملُ ما يأتي: - تعبّرُ عن نسبةِ عددِ الأجزاءِ المظلّلةِ إلى عددِ الأجزاءِ كلِّها، في الشكلِ الأوّلِ بالنسبةِ $\frac{1}{4}$ - تعبّرُ عن نسبةِ عددِ الأجزاءِ المظلّلةِ إلى عددِ الأجزاءِ كلِّها، في الشكلِ الثاني بالنسبةِ _____
٦٦	نشاط ٥	أكتبُ الأعدادَ من ١ - ١٠، ثمّ أكملُ ما يأتي: نسبةُ الأعدادِ الفرديّةِ إلى أعدادِ المجموعة: _____ نسبةُ الأعدادِ الأوليّةِ إلى أعدادِ المجموعة: _____ أقترحُ نسباً أخرى من هذه المجموعةِ لتحصلَ على تناسب.

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

٦٨	تمارين ٢ ، ٥ ، ٦	٢- هل يمكن أن طول حمزة إلى عشرة أمتار؟ (كما هو مبيّن في الجدول الآتي). أعبّر إجابتي. طول حمزة بالأمتار: ١,٨٠ | ١ | ٢,٦٣ عمر حمزة بالسنوات: ٦ | ٤ | ٢٨ ٣- أجدُ قيمة كل من: ... التي تجعل كل زوج من أزواج النسب الآتية متكافئ تماماً: ٤- إذا كان ... ، أكتبُ كل أحتمال الصحيح التي تحقق هذه العلاقة. ٥- في (المدار الوتر) المدرسي السنوي، يقطع سعيد ١٠٠ متراً في ٤٠ ثانية، ويقطع حامد مسافة ٢٠٠ متراً في ٧٥ ثانية، ويقطع أنور مسافة ٣٠٠ متر في ٨٠ ثانية. أيٌّ طالبٍ يصلان إلى نهاية السباق معاً ٢٠ والمدة؟ ٦- أيٌ من العصيرين الآتيين أكثر تركيزاً: عصير (أ): ١٠٠ مثل من العصير محلول مع ٢٥ مثل من الماء. عصير (ب): ٢٢٥ مثل من العصير محلول مع ٦٦٠ مثل من الماء.
٧٣	نشاط ٢	يُؤجرُ عاملٌ بناء سورٍ حديقة في ١٢ يوماً، ويؤجرُ عاملان بالجهد نفسه بناء السّور في؟ أيام. فكم يوماً يحتاجُ ٣ عمّالٍ لبناء السّور بالجهد نفسه؟ *يُمكنُ استخدامُ الرسم لتوضيح المُعطياتُ، علماً بأنّ المستطيل الكبير يمثّلُ العمل المطلوب.
٧٥	نشاط ٥	أعلنتْ مدرسةٌ عن مسابقةٍ ثقافيّةٍ لطَلَبتِها؛ بحيثُ يحصلُ الطالبُ /الفريقُ الفائزُ على مبلغٍ وقدرهُ ٣٠ ديناراً. تناقش الأصدقاء: سلمى ويوسفُ وسامي حول موضوع المشاركةِ في حلِّ المسابقةِ معاً (كما هو مبيّنٌ في الشكلِ أدناه)،علماً بأنّ مقدارَ الجائزةِ ثابتٌ: أستمتع بالعلوم ،سأشارك وأتقاسم معهم المبلغ وأحصل على ١٠دنانير سنشارك ثلاثتنا معاً، ويحصل كل منا على مبلغ ٣٠دينارا. من الأفضل أن يشارك كل منا بشكل منفرد لو ثاني الحصل على مبلغ ٣٠ دينارا، لو ١٥دينارا..
٧٦	تمرين ٣	... تزودُ سيارةُ إطفاءٍ ٩٤٠٠ لتر من الماء لإطفاء حريق في ٢٥دقيقة، فإذا كان من الضروري إطفاءُ الحريق في زمن قدرهُ ٣ دقائق: أ) كم سيارة إطفاءٍ من النوع نفسه يلزمُ لإطفاء الحريق؟ ب) إذا شاركتْ ٥ سيّاراتٍ من النوع نفسه في إطفاء الحريق ما، ما الزمن الذي استغرقته السيارات في إطفاء هذا الحريق؟
٨١	المشروع	من أجل تأمين بيئة آمنة، تشير الدراسات إلى أن حصة الشّخص الواحد من التهوية الطبيعيّة تم٢ من مساحة الغرفة، و٥م٣ من حجم الغرفة، ونسبةُ الفتحات والنوافذ بالجدران ٥٪ على الأقل من مساحة أرض الغرفة. • قمْ بقياس أبعاد غرفة نومك بما في ذلك الفتحات والنوافذ والأبواب. • استخدمْ مقياس رسم الرسم التخطيطيّ لهذه الغرفة. • هل غرفة نومك صحيّةٌ من حيث التهوية؟ أعبّرُ إجابتي؟
٩٠	نشاط ٣	بعد إعادة استخدام المواد من وسائل لتوير المواد. مزارع لديه مجموعة من القطع الخشبية، قام بدهانها واستخدامها في بناء سورٍ حول أرضه المزروعة بأشجار التين. الجدول التكراري الآتي يبيّنُ أطوال تلك القطع الخشبية:

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

الجدول (٨) مهارات حل المشكلات ـ المرونة

رقم الصفحة	النشاط / التمرين/ ...	ملاحظات
٩	نشاط ١	تمتاز فلسطين بتنوع تضاريسها، ما بين سهولٍ، وجبالٍ، وأغوارٍ، وصحراء؛ ما أدّى إلى تنوّعٍ الشاخ. أتأمّل الجدول الآتي الذي يبيّن درجات الحرارة في أحد أيام شهر شباط : المدينة | أريحا | الخليل | عكّا | القدس | صفد | بيت لحم | رقم درجة الحرارة | ٧٢ | ٣- | ٢٢ | ١- | ٤- | ٢- | ١٢
٤٥	تمارين ٤ ، ٥	٤) أجدُ صورة النقطة (٥ ، ٠)، تحت تأثير الانسحابات الآتية: أ) وحدتان باتجاه اليسار. ب) وحدتان إلى الأسفل. جـ) ٣ وحداتٍ إلى اليمين. د) ٣ وحداتٍ إلى الأعلى. ٥) أجدُ صورة القطعة (١- ، ٤)، تحت تأثير الانعكاس في محور السينات، ثم الانسحاب ٣ وحداتٍ يساراً.
٥١	نشاط ٤	أحددُ أيّ الأهراماتِ الآتيةِ تمثّلُ هرماً رباعياً قائماً منتظماً، مع بيان السبب. (١) (٢) (٣)
٥٨	تمرين ٤	سبيكةٌ معدنيّةٌ على شكلِ متوازي مستطيلاتٍ أبعادُهُ: ٣ سم، ٥ سم، ٥ سم، تمّ صهرُها، وإعادة تشكيلها إلى هرمٍ رباعيٍّ قائمٍ، ارتفاعُه ٩ سم، أجدُ طولَ ضلعِ قاعدةِ الهرمِ.
٦٠	تمرين ٨	٨) في معرض الفنون الجميلة في المدرسة، تمّ سَبْكُ مُجسّمٍ من الجِبْسِ على شكل مكعّبٍ، طولُ ضلعه ٣٠ سم، فُرّغ من داخله هرمٌ رباعيٌّ منتظمٌ له القاعدةُ نفسُها، والارتفاعُ نفسُه، أجدُ حجمَ الجبسِ المتبقي من هذا المُجسّمِ بعد التفريغ.
٦٧	نشاط ٨	**قُسمت أرض مستطيلة الشكل إلى قطعتين بنسبة ٢ : ٣ فكانت مساحة القطعة الأولى ١٢٠٠ م٢ ، احسب مساحة القطعة الثانية، ومساحة الأرض قبل التقسيم.**
٦٨	تمارين ٣ ، ٧	أجدُ قيمة كل من: م، س، ص ، التي تجعلُ كل زوج من أزواج النسب الآتية تشكّلُ تناسباً: $\frac{٣}{٥}$ ، $\frac{م}{٣٠}$ ، $\frac{س}{٧}$ ، $\frac{٣٠}{٤٢}$ ، $\frac{٢١}{٤٩}$ ، $\frac{٣}{س}$ وزع مبلغ ٢٧٠٠ دينارا بين ٣ أشخاص بنسبة ٥ : ١ : ٣، أجد نصيب كل منهم
٧٢	تمرين ٥	تستهلكُ سيّارةُ زيْدٍ لتر بنزينٍ واحداً حين تسير مسافة ١٠ كم، فإذا ملأ زيدٌ خزّان سيّارته ٣٥ لتر بنزينٍ، فما المسافةُ التي يُمكنُ لسيارة زيْدٍ أنْ تقطعها بكميّة البنزين هذه؟
٨٨	تمرين ١	يملكُ معتزٌّ أرضاً في منطقة بيت لاهيا في قطاع غزة، يزرعُها بالفراولة، أُجيبُ عن الأسئلة الآتية: أ) إذا كان إنتاجُ أرضِ معتز من الفراولة خلال ٥ سنوات بالطنّ هو: ٢، ٦، ٤، ٥، ٣، أجدُ معدّل إنتاجه من الفراولة خلال ٥ سنوات. ب) إذا كان معدل إنتاج أرضه من الفراولة خلال ٧سنوات يساوي ٣ طن، أجدُ مجموع ما أنتجتهُ الأرضُ في ٧ سنوات.

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

٩٢	تمرين ٣	٣. معامل الذكاء هو مقياس يشير إلى نسبة ذكاء الشخص، ويتراوح الذكاء الطبيعي بين ٩٠-١١٠، أراد معلمٌ أن يعرف معامل الذكاء لطلابه، فنفّذ اختبار الذكاء، ورصد النتائج في الجدول الآتي، أجدُ الوسيط لمعاملات ذكاء الطلبة. معامل الذكاء: ٩٠ / ١٠٠ / ١٢٠ عدد الطلاب: ١٧ / ٨ / ٣
٩٦	تمرين ٥	٥. إذا كان الوسطُ الحسابيّ لعلامات ٨ طلاب يساوي ٧٥، والوسط الحسابي لعلامات١٢ طالباً ٦٠، فما الوسطُ الحسابيّ لعلامات جميع الطلبة؟

الجدول (٩) مهارات حل المشكلات ـ الإفاضة

رقم الصفحة	النشاط / التمرين/ ...	ملاحظات
٢٥	تمرين ٣	أ) أكتبُ جملةَ قسمةٍ يكونُ الناتجُ فيها مساوياً ٢٨. ب) أكتبُ جملةَ ضرْبٍ يكونُ الناتجُ فيها مساوياً ١٠٠.
٨١	تمرين ٩	أختار مقياس رسمٍ مناسبٍ، ثم أرسم خارطة فلسطين.

الجداول من (١٠-١٠) المهارات بالتفصيل لكتاب السابع (الجزء الثاني)

الجدول (١٠) مهارة الوعي بالذات

رقم الصفحة	النشاط / التمرين/ ...	ملاحظات
٣	صورة الغلاف	
١١	نشاط ١	وفدٌ مكوّنٌ من أربعة طلبة فلسطينيين (هبة، محمد، أكرم، سهاد) من طلاب الصف السابع الأساسي، يُمثّل دولة فلسطين في إحدى المسابقات الدّوليّة، تعيش هبة في إحدى مدن الشاحل، بينما يعيش محمدٌ في أحد المخيّمات داخل فلسطين، أمّا أكرمُ فيعيشُ في الأغوار، وسهادُ تعيش في غزّة.

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

٢٢	نشاط ١	 للزراعة في فلسطين أهمية كبيرة في تحديد الدخل بالأرض والعمل والخبرات الماضي والنشاط الاجتماعي. ومن أشهر المحاصيل الزراعية في فلسطين: حمضيات الساحل، وبرتقال يافا، وموز أريحا، إضافة إلى زراعة الخضراوات والزيتون والتمور.
٢٥	نشاط ١	لتأمين بيئة صحية للأفراد تعتبر الرياضة من أهم النشاطات التي تساعد الإنسان في الحفاظ على سلامة جسمه، وعقله، ومن التمارين الرياضية التي يمكن ممارستها بانتظام كأحد العادات الصحية (المشي، السباحة، تمارين اللياقة البدنية، الجري)، ويوضح الجدول الآتي الألعاب الرياضية التي يمكن ممارستها في نادي بلدتنا:
٤٤	نشاط ١	تُعدُّ صناعةُ النسيج والملابس من الصّناعاتِ المهمّةِ في الاقتصادِ الفلسطينيّ،فإذا باعَ أحدُ المصانعِ ١٢٠٠ قطعةٍ من الكوفيّةِ الفلسطينيّةِ في الأسبوعِ الأوّلِ، وباعَ ٨٥٠ قطعةً من الكوفيّةِ نفسِها في الأسبوعِ الثاني، فما المقدارُ الذي يُعبّرُ عن ثمنِ البضاعةِ المبيعةِ في الأسبوعيْن؟ 
٩٥	نشاط ٢	الجنيهُ الفلسطينيُّ هو عملةُ دولةِ فلسطينَ قبلَ الاحتلالِ، فكانتْ العملةُ المعدنيّةُ كانتْ: ١ مل، ٢ مل ، ٥ مل ، ١٠ مل، ٢٠مل ، ٥٠ مل، ١٠٠ مل. 
١٠١	نشاط ١	يعدُّ العيشُ بكرامةٍ من الحقوقِ الأساسيةِ للشعوبِ، ومن أجلِ ذلكَ تقومُ هيئةُ مقاومةِ الجدارِ والاستيطانِ بتوثيقِ انتهاكاتِ الاحتلالِ؛ من أجلِ تقديمِها إلى المحكمةِ الجنائيّةِ الدّوليّةِ، أكملْ الجدولَ الآتي، الذي يمثلُ أعدادَ التّجمّعاتِ الفلسطينيّةِ التي عزلها جدارُ الضمِ والتوسعِ، عامَ ٢٠١٥. 

الجدول (١١) مهارة التفكير الإبداعي والناقد

رقم الصفحة	النشاط / التمرين/ ...	ملاحظات
١٦	تمرين ٤	إذا كانت ك = {٣، ٤، ٥، ٧، ٨، ٨٣} س = {أ: أ أحدُ أولي، أ ⊂ ك} ص = {ب: ب أحدُ أرقامِ العددِ ٣٧٧٥٣٥} أ) أعبّرُ عن المجموعاتِ السابقةِ بأشكالٍ هن. ب) هل س = ص؟ أعللُ إجابتي.
٥٦	نشاط ١	 يشتهرُ ريفُ الجنوبِ الفلسطينيّ بصناعةِ الألبانِ، التي تشكلُ مصدرَ دخلٍ لبعضِ الأسرِ. استخدمَ بائعُ الميرانِ ذا الكفّتيْنِ، وثقلاً كتلتُه ٥٠٠غم، ليزنَ كميّةً من اللبنِ الجميدِ؛ حيثُ وضعَ الثّقلَ و٣ قطعِ لبنٍ متماثلةٍ في الكفّةِ اليمنى،وقطعةَ لبنٍ واحدةٍ، وثقلينِ في الكفّةِ الثانيةِ، فما كتلةُ اللبنِ الجميدِ المرادِ بيعُه؟

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

٩٧	نشاط ٤	يمثّلُ العامُ ١٩٤٨ عاماً مفصليّاً في حياةِ شعبِنا الفلسطينيّ، وهو العام الذي حدثتْ فيه النكبةُ، واحتُلّتْ فلسطينُ، وتشرّدَ شعبُنا في مخيّماتِ اللجوء، والشّتات. العودة
١٠٥	نشاط ١	استشهد ستةُ فلسطينيين في الثلاثين من آذار عام ١٩٧٦م، خلال دفاعهم عن الأراضي التي حاول الاحتلالُ مصادرتها، ومن يومها عُرفت بيوم الأرض الخالد، ويتمُّ إحياؤه كلّ عام. في إحدى المدارس صفعتْ فيه ٢٥ طالبة، اقترب ٧ طالبات إحياء السادسة من خلال
١١١	المشروع	يُعدُّ مرضُ السّرطانِ من الأمراضِ المنتشرةِ في فلسطين، وأحد أسبابِ الوفيات. من خلال الموقع الإلكتروني للجهاز المركزي للإحصاء الفلسطينيّ (www.pcbs.gov.ps)، أحدُ أعداد الفلسطينيّين المصابين بمرض السّرطان عام ٢٠١٦م، ونسبة الإصابة بهذا المرض.

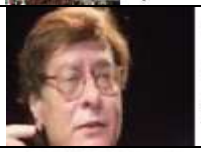
الجدول (١٢) مهارة ادارة الانفعالات

رقم الصفحة	النشاط / التمرين/ ...	ملاحظات
٣٩	صورة الغلاف	
٨٤	نشاط ٧	
٩٥	نشاط ١	 رغم إجراءات الاحتلال، إلا أن المنتخب الفلسطينيّ لكرة القدم (الفدائي) قد حقّق نتائج على المستويين: العربيّ والدّوليّ. النتائج المتوقعة لأية مباراة هي فوز، أو .....

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

١٠٢	نشاط ٢	إذا تمّ اختيارُ تاريخِ يومٍ بشكلٍ عشوائيّ، من أيّامِ شهرِ نيسانَ من عامِ ٢٠١٧، لتنظيمِ يومٍ تضامنيّ مع الأسرى، في سجون الاحتلال فإنّ الفضاءَ العينيّ، 
١٠٤	تمرين ٣	س٣) انطلقتْ ثورةٌ فلسطينيّةٌ عارمةٌ بتاريخ ١٩٣٦/٤/٢٠م، ضدّ الاحتلالِ البريطانيّ، في تجربةٍ عشوائيّةٍ لاختيارِ رقمٍ من مكوّناتِ أرقامِ تاريخِ هذه الثورة:

الجدول (١٣) مهارة التواصل (المهارات الاجتماعية)

رقم الصفحة	النشاط / التمرين/ ...	ملاحظات
٥	نشاط ١	تجتمعُ أسرةُ أبي خالدٍ نهايةَ الأسبوعِ، ليلعبَ أفرادُها لعبةَ «اكتب بسرعة»؛ حيثُ يكتبُ أحدُ أفرادِ الأسرةِ مجموعةً من الأسئلةِ على أوراقِ اللّعب، ويطلبُ إلى بقيّةِ أفرادِ الأسرةِ تعبئةَ 
٣٨	المشروع	يشاركُ الطلبةُ في المدارسِ بألعابٍ رياضيّةٍ عِدّة. يُرادُ تشكيلُ فِرَقٍ رياضيّةٍ، حسبَ رغباتِ الطلبة، بحيثُ يُسمحُ للطّالبِ المشاركةُ في فريقَيْنِ على الأكثر، اجمعْ بياناتٍ عن رغبةِ الطلبةِ في مدرستِك
٤١	نشاط ١	تُنتِجُ محافظةُ الخليلِ حوالي ٤٠ ألفِ طنٍّ سنوياً من العنبِ، وتنظّمُ مهرجاناً تسوُّقيّاً سنوياً للعنبِ بأنواعِهِ ومنتجاتِهِ: من دِبْسٍ، وزبيبٍ، ومَلْبَنٍ، وغيرِها.فإذا باعَ مزارعٌ ١٢٠كغم من الدّبسِ، 
٥١	نشاط ١	يُعدُّ الشاعرُ محمودُ درويش من أهمّ الشعراءِ الفلسطينيّين، والعربِ، والعالميّين، الذي ارتبطَ اسمُهُ بشعرِ الثورةِ والوطن، حيث وُلِدَ عام ١٩٤١م، وتُوُفّيَ عن عمرٍ يناهزُ ٦٧ عاماً، أُعبّرُ 
٥٢	نشاط ٣	استشهدَ القائدُ ياسر عرفات بتاريخ ٢٠٠٤/١١/١١م، بعد محاصرته في المقاطعة لعدة سنوات.إذا تم ضرب عدد السنوات في ٤، وتم إضافة ٢ يكون الناتج ١٤.
٩٢	المشروع	عادةً الغرفُ ذاتُ الأبعادِ المتوازيةِ في الأرضيّةِ يكونُ تبليطُها أقلَّ تكلفةً من غيرِها. ضِمنَ أعمالِ الصيانةِ في مدرستِك، يُرادُ إعادةُ تبليطِ غرفةِ صفّك؛ بحيث تكونُ بشكلٍ فنيّ (زخرفة).
٩٦	نشاط ٣	تهدفُ الرحلاتُ المدرسيّةُ إلى تعريفِ الطلبةِ بالأماكنِ السياحيّةِ، والأثريّةِ، والتضاريسِ في فلسطين. نظّمتْ إحدى المدارسِ رحلاتٍ للتعرّفِ إلى تضاريسِ فلسطين، وضعتْ إدارةُ المدرسةِ مجموعةً من المناطقِ المستهدفةِ للزيارة، لاختيارِ مناطقَ منها بشكلٍ عشوائيّ؛ 

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

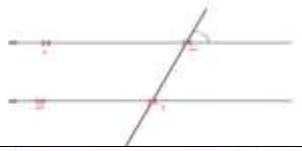
الجدول (١٤) مهارات حل المشكلات ـ الطلاقة

رقم الصفحة	النشاط / التمرين/ ...	ملاحظات
٩	تمرين ٥	أعط مثالاً لمجموعة خالية.
٢٩	نشاط ٧	
٥٠	تمرين ٥	م٥) أكتبُ ما يأتي بأبسطِ صورة: ١) $\frac{٥س}{٣س}$ ٢) $\frac{٢٨ص ب}{٧٠ ص ب^{٢}}$ ٣) $\frac{٢٠ب + ١٢ب^{٢}}{٢٤أب}$
٥٩	تمرين ٤	م٤) اشتركَ ثلثُ طلبةِ الصّفّ السّابع في برنامجٍ للحاسوب، ضمن النّشاطِ الحرّ، وشاركَ ربعُ الطّلبةِ في برنامجِ الرّسم، فيما اشتركَ الطّلبةُ الباقون، وعددهم ١٥ في برنامجِ الرّياضة، أجدُ عددَ طلبةِ الصّفّ.

الجدول (١٥) مهارات حل المشكلات ـ الحساسية للمشكلة

رقم الصفحة	النشاط التمرين	ملاحظات
١٨	نشاط ١	 تنوّعُ الكتبُ في مكتبةِ بلديّةِ نابُلس،حيث يتمُّ ترتيبُ الكتبِ حسب موضوعاتِها: مجموعة الكتب العلميّة، مجموعة الكتب الأدبيّة، مجموعة القصص.....
٥٣	نشاط ٥	
٧٨	نشاط ١٢	

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

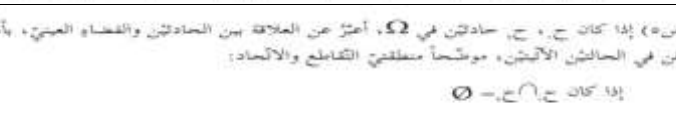
٧٩	تمرين ٣	
٩٣	صورة الغلاف	

الجدول (١٦) مهارات حل المشكلات - اتخاذ القرار

رقم الصفحة	النشاط	ملاحظات
٢٠	نشاط ٥	
٢٦	نشاط ٢	
٣٤	نشاط ٤	
٨٣	نشاط ٥	

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

الجدول (١٧) يبين مهارات حل المشكلات // المرونة

رقم الصفحة	النشاط	ملاحظات
١٩	نشاط ٣	
٢٤	تمرين ٤	
٥٣	نشاط ٦	
١١٠	تمرين ٥	

الجدول (١٨) مهارات حل المشكلات ـ الإفاضة

رقم الصفحة	النشاط/التمرين	ملاحظات
٨	نشاط ٥	
٥٠	تمرين ٢	م٢) أكتبُ المقدارَ الجبريَّ الذي يُعبّرُ عن محيطِ المثلّثِ متساوي الأضلاعِ، الذي طولُ ضلعِه (٢ع + ١)سم.

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

٩٩	نشاط ٧	

الجدول (١٩) مهارات حل المشكلات - الأصالة

رقم الصفحة	النشاط	ملاحظات
٣٥	تمرين ٤	
٧٢	نشاط ١	
٨٠	نشاط ١	

نتائج الدراسة ومناقشتها

نتائج الإجابة عن السؤال الرئيس الذي ينص على: **"ما مدى تضمين المهارات الحياتية في منهاج الرياضيات للصف السابع الأساسي"**

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

جدول (٢٠) التكرارات والنسب المئوية لمدى تضمين المهارات الحياتية في منهاج الرياضيات للصف السابع الأساسي (ج١)

المهارة الأساسية	الأهداف		المحتوى	
	التكرار	النسبة	التكرار	النسبة
حل المشكلات واتخاذ القرار	٣	%٣٧.٥	٣٤	%٥٥.٧
الوعي بالذات	٢	%٢٥	١٠	%١٦.٣
التفكير الإبداعي والناقد	٢	%٢٥	٦	%٩.٨
التواصل	١	%١٢.٥	٦	%٩.٨
إدارة الانفعالات	٠	٠%	٥	٨.١٩
المجموع	٨	%١٠٠	٦١	١٠٠

جدول (٨) التكرارات والنسب المئوية لمدى تضمين المهارات الحياتية في منهاج الرياضيات للصف السابع الأساسي (ج٢)

المهارة الأساسية	الأهداف		المحتوى	
	التكرار	النسبة	التكرار	النسبة
حل المشكلات واتخاذ القرار	٢	%٤٠	٢٣	%٤٨.٩
الوعي بالذات	١	%٢٠	٧	%١٤.٨
التفكير الإبداعي والناقد	١	%٢٠	٥	%١٠.٦
التواصل	١	%٢٠	٧	%١٤.٨
إدارة الانفعالات	٠	%٠	٥	%١٠.٦
المجموع	٥	%١٠٠	٤٧	١٠٠

أظهرت النتائج وجود نسبة متفاوتة بين الفصليْن الأول والثاني في تناول المهارات الحياتية، كذلك يتضح من خلال النتائج الظاهرة في الجدول أنّ مهارة **حل المشكلات واتخاذ القرار** كمهارة رئيسة وردت ضمن الأهداف (٣) مرات، وبنسبة(٣٧.٥%)، بينما وردت في محتوى منهاج الرياضيات للصف السابع الجزء الأول (٣٤) مرةً، وبنسبة (٥٥.٧%)، وفي الجزء الثاني وردت ضمن الأهداف مرتين وبنسبة(٤٠%)، أما في المحتوى فتكررت (٢٣) مرة بنسبة (٤٨%)، تليها ورود مهارة الوعي بالذات في محتوى المنهاج (١٠) مرات بنسبة (١٦.٣%) في الجزء الأول، أما الجزء الثاني فجاء بنسبة (١٤.٨%)، ثم مهارتي التفكير والتواصل (٦) مرات بنسبة (٩.٨%) في الجزء الأول، أما الجزء الثاني فقد جاءت مهارة التفكير الإبداعي بنسبة (١٠.٦%) ومهارة التواصل جاءت بنسبة(١٠.٦%)، وآخرها

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

مهارة إدارة الانفعالات التي ظهرت (٥) مرات بنسبة (٨.١٩%) في الجزء الأول، في حين جاءت بنسبة(١٠.٦%) في الجزء الثاني.

وقد لاحظت الباحثتان تضمين جميع المهارات الأساسية في محتوى منهاج الرياضيات للصف السابع، وبعضها لم يرد في الأهداف، ولكن مع ملاحظة أنّ **المهارات الاجتماعية** (التواصل) **ومهارات التفكير الإبداعي والناقد** جاءت بنسبة لا تتعدى (٩.٨%)، وهذه النسب ما زالت قليلة؛ لأنّ المنهاج المقرر هو منهاج الرياضيات الذي يميزه عن غيره من المباحث توظيفه لمهارات التفكير بأنواعه، والقدرة على التواصل لحل المشكلات المعقدة، وتحليل البيانات، واتخاذ القرارات، فتوظيف مهارات التفكير الإبداعي والناقد يستطيع الطالب من خلالها تحديد الأساليب والإستراتيجيات المناسبة لحل كل جزء من المشكلة، بل وإيجاد حلول إبداعية لها.

كما أنّ **المهارات الاجتماعية** لا تقلّ شأنًا عن المهارات الأخرى، فتطوير مهارة **التواصل** يساعد في توصيل الأفكار الرياضية التي تحتاج إلى إعمالٍ للفكر، ويمكن تعزيز هذه المهارة وفق ما أفادت به **المشرفة (س)** من خلال تشجيع العمل التعاوني بين الطلبة في تنفيذ مشاريع رياضياتية، وإعدادهم لعروض تقديمية حول موضوعات تعزز من مهارات التواصل الشفوي والكتابي.

أمّا المهارة الرئيسة **"إدارة الانفعالات"** التي جاءت بنسبة قليلة مقارنةً مع المهارات الحياتية الأخرى، ,والتي تتفق مع دراسة جاب الله (٢٠٢٠) فإنها قد تبدو غير مرتبطة بشكل مباشر في منهاج الرياضيات، إلا أنّ هناك تداخلًا كبيرًا بينهما خاصة عندما يتعلق الموضوع بالمهارات الحياتية، فتعلّم الرياضيات يتطلب المنطقية والرويّة في مواجهة المسائل المعقدة، وحل المسائل الرياضياتية تعزز مهارات الصبر والمثابرة والدافعية، وهي من المهارات الأساسية في إدارة الانفعالات، وبالتالي تعزيز ثقة الطالب بنفسه، ويكون أكثر كفاءة في التحكم بالقلق والإحباط الذي يقف عائقًا أمام الكثير من الطلبة. ومن الإستراتيجيات التي يمكن للمعلم توظيفها لتعزيز مهارة إدارة الانفعالات في تدريس الرياضيات وفق ما أفادت به **المشرفة (ن)** تشجيع الأنشطة الجماعية والتفاعلية في تعليم الرياضيات وتعلمه، وتوظيف التغذية الراجعة المستمرة للطلاب، والتأمل بالأخطاء على أنها فرصة جديدة للتعلم والتطور بدلًا من الحكم على قدراته بالفشل، إضافة إلى تنظيم ورش العمل التي تركز على تطوير مهارت الذكاء العاطفي، وتطبيقها في تعليم الرياضيات؛ لبناء شخصية قوية قادرة على مواجهة التحديات بفاعلية.

ويظهر في الجدول رقم (٩) تفصيل تكرارات المهارات الفرعية المنبثقة عن المهارة الرئيسة (حل المشكلات واتخاذ القرار).

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

جدول (٩) التكرارات والنسب المئوية لمدى تضمين المهارات الفرعية في منهاج الرياضيات للصف السابع الأساسي بجزأيه

المهارة الفرعية	الأهداف		المحتوى	
	التكرار	النسبة	التكرار	النسبة
الحساسية للمشكلات	٠	%٠	٩	%١٦
المرونة	١	%٢٠	١٤	%٢٥
الطلاقة	٠	%٠	٧	%١٢.٥
اتخاذ القرار	٢	%٤٠	١٨	%٣٢.١
الإفاضة	١	%٢٠	٥	%٨.٩
الأصالة	١	%٢٠	٣	%٥.٣٥
المجموع	٥	%١٠٠	٥٦	%١٠٠

وأبرز تلك المهارات الفرعية تكرارًا والمنبثقة من المهارة الرئيسة هي **مهارة اتخاذ القرار**، بحيث تكررت (١٨) مرة بنسبة (٣٢.١%)، تليها مهارات (المرونة) بحيث تكررت (١٤) مرة، بنسبة (٢٥%)، ومهارة الحساسية للمشكلات والتي تكررت (٩) مرات بنسبة (١٦%)، ثم مهارة الطلاقة والتي جاءت بنسبة (١٢.٥) تليها مهارة الإفاضة بنسبة (٨.٩%)،وأخيرًا مهارة الأصالة وردت (٣) مرات في الجزء الثاني فقط بنسبة (٥.٣٥%)، ولم يرد لها تكرار في الجزء الأول، أما مهارتا الطلاقة والحساسية للمشكلات لم ترد ضمن أهداف المنهاج، وهذه الدراسة تتفق مع دراسة (Mike.2001).

إنّ مهارة حل المشكلات واتخاذ القرارات تمكن الطلبة من تطوير قدرات تحليلية ومنطقية قوية تساعدهم على التفكير بوضوح، والتعامل مع المواقف والتحديات بشجاعة وفاعلية، ومن الإستراتيجيات التي يمكن للمعلم أن يوظفها في تدريس الرياضيات لتنمية مهارة الحساسية للمشكلات وفق ما أفاد به **المشرف (ج)**؛ ربط المسائل الرياضياتية بالواقع، كتوظيف مسائل تتعلق بالتخطيط المالي الشخصي، أو تحليل البيانات البيئية، وتكليفهم بمشاريع تتطلب منهم تطبيق المفاهيم الرياضية على مشكلات حقيقية واقعية، مثل التحليل الإحصائي، كذلك إطلاق العنان للطالب للتفكير بشكل معمق من خلال طرح الأسئلة السابرة والمفتوحة، كأن يتعلم الطلبة على إعداد ميزانية شخصية أو عائلية بتوظيف المعادلات الرياضية لتحليل الدخل والإنفاق، كذلك التركيز على العمل التعاوني الذي يعزز التعاون والابتكار في حل المسائل الرياضياتية، كأن يكلفهم المعلم بمشروع لتصميم جسر باستخدام مبادئ الهندسة الرياضية، وتضيف **المشرفة (س)** بأنّ على المعلم أن يكون مرشدًا وموجهًا، يساعد الطلبة في رؤية المشكلات من جوانب متعددة، ويشجعهم على الابتكار

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

والإبداع، وتقديم تغذية راجعة مستمرة بنّاءة تساعد الطلاب في تحسين قدراتهم في التعرف إلى المشكلات وتحليلها وحلها بمنطقية، كذلك التقييم المستمر والمتنوع لمشاركة الطلاب يسهم في تطوير مهارة الحساسية للمشكلات.

وأكدت **المشرفة (ن)** أنّ طرح مسألة رياضية مفتوحة يشجع على التفكير بطريقة مبتكرة، مثال: "كيف يمكننا قياس ارتفاع جبل باستخدام أداة بسيطة"؟ مضيفةً إلى أنّ تعزيز مهارات الأصالة والمرونة والطلاقة في تدريس الرياضيات يمكّن المعلمين من تطوير مهارات التفكير النقدي والإبداعي الضرورية لمواجهة تحديات الحياة اليومية والمهنية بطرائق مبتكرة، فالرياضيات ليس مجرد أرقام ورموز، بل هي وسيلة لتطوير العقل.

الخاتمة

ومن عرض النتائج السابقة يمكن القول أنّ هناك جملة من النتائج التي تم التوصل إليها وهي:

١- عدم تعرض أهداف منهاج الرياضيات للصف السابع لكثير من المهارات الحياتية اللازمة للطلبة.

٢- وجود اهتمام واضح في تضمين بعض المهارات الحياتية لمنهاج الرياضيات للصف السابع، ووجود تكامل بين الفصليْن الأول والثاني في تناول المهارات الحياتية.

٣- هناك قصورٌ في تضمين مهارة الأصالة في منهاج الرياضيات للصف السابع، فقد كانت أكثر الموضوعات والفقرات والأنشطة التي تناولت المهارات الحياتية غير كافية؛ مما يقلل من فرصة اكتساب الطلبة لهذه المهارات.

٤- وكانت أكثر المهارات ظهورًا في المنهاج موضع الدراسة هي مهارة حل المشكلات، ولكن مع ذلك فهي تحتاج إلى تحسين وتطوير وتفعيل في المهارات الفرعية المهمة؛ كالطلاقة والمرونة والأصالة، واتخاذ القرار.

٥- توظيف الإستراتيجيات المناسبة في تدريس الرياضيات عامل أساسي في تنمية المهارات الحياتية لدى الطلبة وفق ما أشار إليه مشرفو الرياضيات، فالمعلم بمهارته يستطيع أن ينمي المهارات الحياتية من خلال توظيف الأسئلة السابرة والمفتوحة، والأنشطة التفاعلية الهادفة الجامعة.

التوصيات

بناء على النتائج، تقدم الباحثتان جملة من التوصيات التي نأمل أن يؤخذ بها ، والإفادة منها من قبل المعنيين والمختصين في مجال تقويم المناهج في وزارة التربية والتعليم الفلسطينية وذلك على النحو الآتي:

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

١- السعي في تحديد قائمة للمهارات الحياتية لكل مرحلة دراسية.
٢- التأكد من فعالية المنهاج وقدرته على التكيف مع التغيرات والمستجدات في مجال التعليم.
٣- ضرورة العمل على تحقيق التوازن في تناول المهارات الحياتية في المناهج بشكل عام ومنهاج الرياضيات على نحو خاص.
٤- الاهتمام بتنمية مهارة حل المشكلات، وتعويد الطلبة على ممارستها بشكل فعلي لتطوير مهاراتهم في حل المسائل الرياضياتية.
٥- الإفادة من طرائق التدريس والإستراتيجيات المتنوعة في تناول المهارات الحياتية في تدريس الرياضيات بشكل فاعل.

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

المراجع

بيرسون، سو(٢٠٠٢). **استخدام المبادئ الإرشادية الدائمة والمهارات الحياتية في غرفة الصف**، ترجمة مدارس الظهران الأهلية، دار الكتاب التربوي، السعودية.

جاب الله، عبد الحميد صبري عبد ال حميد، والحربي، محمد عبد الرحمن (٢٠٢٠). تقويم مقررات لغتي الجميلة في مدى تضمينها للمهارات الحياتية اللازمة لتلاميذ الصفوف العليا من المرحلة الابتدائية. مجلة القراءة والمعرفة، **جامعة عين شمس**، كلية التربية، ع٢١٩.

جابر، عبد الحميد جابر، وكاظم، أحمد خيري(٢٠١١). **مناهج البحث في التربية وعلم النفس**، دار النهضة العربية، القاهرة.

حجازي، رضا السيد محمود(٢٠٠٦). **فعالية التنظيم الحلزوني لمحتوى وحدات المادة في التحصيل وتنمية المهارات الحياتية لدى تلاميذ الفصل متعدد الصفوف**. المؤتمر العلمي العاشر- التربية العلمية، تحديات الحاضر ورؤى المستقبل، ج١.

الخليفة، حسن جعفر(٢٠١١). **مدخل إلى المناهج وطرق التدريس**. ط٥، مكتبة الرشد، الرياض.

ديو بولد، فتن دالين(٢٠٠٧). **مناهج البحث في التربية وعلم النفس**، مكتبة الأنجلو المصرية، مصر.

صبحي، عفاف، وعمران تغريد، والشناوي، رجاء(٢٠٠١). **المهارات الحياتية**، ط١، مكتبة زهراء الشرق، القاهرة.

عباس، ميادة عبد الستار(٢٠٢١).تحليل محتوى كتاب العلوم للمرحلة المتوسطة في ضوء المهارات الحياتية. **مجلة الدراسات المستدامة**، مج٣.

عمران، حسن(٢٠١٠). أثر برنامج قائم على معايير تعليم اللغة العربية في تنمية المهارات الحياتية اللازمة لطلاب المرحلة الثانوية، **المجلة العلمية لكلية التربية**، جامعة أسيوط، ٢٦(١)، ع١

الغامدي، ماجد بن سالم حميد(٢٠١١). فاعلية الانشطة التعليمية في تنمية المهارات الحياتية في مقرر الحديث لطلاب الصف الثالث المتوسط، **رسالة ماجستير**، كلية التربية، جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، الرياض.

الفراجي، محمد أحمد تركي(٢٠١٧). المهارات الحياتية المتضمنة في محتوى كتب العلوم للمرحلة الابتدائية في العراق، **رسالة ماجستير**، كلية العلوم التربوية، جامعة آل البيت، عمان.

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

الزعبي، علي محمد علي، والعبيدان، عبد الله محمد(٢٠١٤). تحليل كتاب الرياضيات للصف الرابع في المملكة العربية السعوديةفي ضوء معايير (NCTM)، دراسات العلوم التربوية، ٤١(١).

الزيود، نادر فهمي، وعليان، هشام(٢٠٠٥). **مبادئ القياس والتقويم في التربية**، ط٣، دار الفكر، عمان.

الكناني، ممدوح عبد المنعم(٢٠١١). **سيكولوجية الطفل المبدع**. ط١، دار المسيرة، الأردن.

اللقاني، أحمد حسين(٢٠١٣). **المناهج بين النظرية والتطبيق**. ط٤، عالم الكتب، القاهرة.

اللقاني، أحمد حسين، وسليمان، فارعة حسن(١٩٨٥). **التدريس الفعال**. عالم الكتب، القاهرة.

اللقاني، أحمد حسين(٢٠١٣). **المناهج بين النظرية والتطبيق**. ط٤، عالم الكتب، القاهرة.

محمود، عبد العليم منسي، وخديجة، أحمد بخيت(٢٠١٠). **مهارات الحياة- تعليمها وتعلمها**، دار الزهراء، الرياض.

Alberta Learning(2002).Health and life skills kindergarten to grade 9 programe rational and philosophy**, Journal of education research**, 89(3).

National Council of Teachers of Mathematics (NCTM) (2000). Principles and Standards. Reston, VA NCTM

Mike(2001). **Basic skill programe continuing educatio**n, conference, fiorida.

Sinay & Nahornick,(2016). **Teaching & learning mathematics research series l: Effictive instructional strategies.** Toronto district school board.

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

أثر استراتيجية سوم "SWOM" على التحصيل الدراسي في مادة العلوم لدى طلبة الصف السابع بمدرسة سهيل بن عمرو العامري للتعليم الأساسي بمحافظة مسقط

The impact of the SWOM strategy on academic achievement in science among seventh grade students at Suhail bin Amr Al Ameri Basic Education School in Muscat

إعداد

يوسف بن عبيد بن خلف المزروعي

Yousef Obaid Khalaf Al Mazrouei

المعهد التخصصي للتدريب المهني للمعلمين بسلطنة عمان

Doi: 10.21608/jasep.2024.391161

استلام البحث : ١٥ / ٩ /٢٠٢٤

قبول النشر: ١٤ / ١٠ / ٢٠٢٤

المزروعي، يوسف بن عبيد بن خلف (٢٠٢٤). أثر استراتيجية سوم "SWOM" على التحصيل الدراسي في مادة العلوم لدى طلبة الصف السابع بمدرسة سهيل بن عمرو العامري للتعليم الأساسي بمحافظة مسقط. ***المجلة العربية للعلوم التربوية والنفسية***، المؤسسة العربية للتربية والعلوم والآداب، مصر،٨(٤٢) ، ٦٨٣ – ٧٠٠.

http://jasep.journals.ekb.eg

أثر استراتيجية سوم "SWOM" على التحصيل الدراسي في مادة العلوم لدى طلبة الصف السابع بمدرسة سهيل بن عمرو العامري للتعليم الأساسي بمحافظة مسقط

المستخلص:

هدفت هذه الدراسة إلى معرفة أثر استراتيجية سوم SWOM على تحصيل طلبة الصف السابع بمدرسة سهيل بن عمرو العامري للتعليم الأساسي في وحدة تغيرات المادة في مادة العلوم، حيث تكونت عينة الدراسة من 53 طالب بواقع 27 طالب ضمن المجموعة الضابطة و 26 طالب ضمن المجموعة التجريبية، ولتحقيق هدف الدراسة تم اعداد دليل معلم متضمن تحضير دروس مع عروض تقديمية تفاعلية تضمنت أنشطة لبرامج حاسوبية يتم فيها تطبيق الأنشطة والاستقصاءات لوحدة تغيرات الحالة في مادة العلوم للصف السابع للفصل الدراسي الثاني وتم عمل اختبار تحصيلي يتضمن 20 درجة موزعة على 17 سؤال وتم استخراج دلالة الصدق والثبات للأداة بتوزيع الاختبار على محكمين وعلى عينة استطلاعية، وبعد تطبيق الاختبار التحصيلي قبليا وبعديا، كشفت نتائج الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين فاعلية استخدام استراتيجية SWOM في رفع المستوى التحصيلي لطلبة الصف السابع الأساسي لصالح المجموعة التجريبية. وفي ضوء هذه النتائج توصي الدراسة بضرورة تدريب معلمي الحلقة الثانية على التدريس باستخدام استراتيجية سوم (SWOM) بهدف تنمية مهارات التفكير الناقد والابداعي لديهم، وتدريب معلمي العلوم قبل وأثناء الخدمة على استخدام استراتيجيات تنمي مهارات الفهم القرائي والاستنتاج والتلخيص وإكسابها للمتعلم.

الكلمات المفتاحية: استراتيجية سوم SWOM – التحصيل الدراسي

Abstract

This study aimed to investigate the impact of the SWOM strategy on the academic achievement of seventh-grade students at Suhail bin Amr Al-Amiri Basic Education School in the unit of changes in matter in the science subject. The study sample consisted of 53 students, with 27 students in the control group and 26 students in the experimental group. To achieve the study's objective, a teacher's guide was prepared, including lesson plans with interactive presentations that incorporated activities for computer programs where the activities and

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

inquiries for the unit of changes in state in the science subject for the seventh grade in the second semester were applied. A proficiency test consisting of 20 marks distributed over 17 questions was conducted, and the validity and reliability of the tool were extracted by distributing the test to arbitrators and a sample survey. After the pre-test and post-test application, the study results revealed statistically significant differences in the effectiveness of using the SWOM strategy in improving the academic achievement of seventh-grade students in favor of the experimental group. In light of these results, the study recommends the necessity of training second-cycle teachers in teaching using the SWOM strategy to develop their critical and creative thinking skills. It also recommends training science teachers before and during service on using strategies that develop reading comprehension skills, inference, summarization, and imparting them to learners.

Keywords: SWOM strategy - academic achievement

المقدمة

إن الاهتمام الشامل على إيجاد بيئة تعليمية ملاءمة يعتبر هدفًا أساسيًا لضمان نجاح عملية التعلم، وذلك من خلال بناء علاقة قوية ومفيدة بين المتعلمين ومعلميهم. وإن التركيز الحصري على إيصال المعلومات دون النظر إلى الفوائد العلمية يؤدي إلى فقدان الطلبة للمعرفة بعد انتهاء الحصة الدراسية، مما يجعلهم غير قادرين على تطبيقها في المواقف الحياتية اليومية أو استخدامها في تحليل ومواجهة التحديات الجديدة. لذلك، يعمل الباحثون على استكشاف طرق تدريس مبتكرة ومتطورة تلبي احتياجات الطلبة وتساهم في تحقيق الأهداف التعليمية المرجوة.

يُعتبر الاستفادة من نتائج البحوث التربوية وتطبيقها لحل المشكلات التعليمية أمرًا ضروريًا لتحقيق أهداف التعلم المرجوة. لذا، يرى الباحثون أن التنويع في استراتيجيات التدريس يمكن أن يسهم في تعزيز قدرات الطلبة على التفكير وحل المشكلات بشكل فعّال. من خلال تحسين مهارات التفكير، التي تمكن الطلبة بالانتقال

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

إلى مستوى أعلى من الكفاءة والفعالية في التعامل مع التحديات اليومية وتحقيق أهدافهم بنجاح.

من اجل ذلك جاء استخدام استراتيجية سوم SWOM لتضمين مهارات التفكير في المحتوى العلمي الدراسي. ان استراتيجية SWOM هي إحدى استراتيجيات ما وراء المعرفة، تعمل على التكامل بين مهارات التفكير، (أولها: مهارات العقل المعرفية والتي تتضمن كلا من اكتساب المعرفة وتكامل المعرفة، عمق المعرفة ، توليد وبناء الافكار والمعرفة، وثانيها : مهارات العقل الانتاجية وتتضمن الوعي بالتفكير والذات وضبط كلا من التفكير والأداء، وقد سميت بهذا الاسم سوم (SWOM) من الحروف الأولى من الكلمات المكونة لها والتي تعرف School Wided Optimum Model ومعناه النموذج الأمثل، والواسع الذي ييسر على المعلم تحقيق الهدف التعليمي ويسهم في توظيف العمليات المعرفية مما يسهم في أن يتفاعل معها الطلبة بحماس، بحيث انها تجعل اهتمام المعلم يركز على كفاءة وفاعليته في ايصال المعلومة، الأمر الذي يحقق الاتقان، والتفاعل بحيوية ونشاط من قبل الطلبة مع المادة الدراسية (حميد، 2015).

المبادئ التي تعتمد عليها استراتيجية SWOM

اشار (عبد الكريم، ٢٠٠٩) إلى مبادئ استراتيجية سوم (SWOM) التي تتناسب مع تدريس العلوم بشكل فعّال. تركز هذه الاستراتيجية على الركنين الأساسيين للتعلم وهما التأمل والتفكر، حيث تعتمد على دمج المهارات العقلية الانتاجية والعقلية المعرفية في تدريس مختلف المواد التعليمية. كما تؤكد الاستراتيجية على أهمية ما يتصوره المتعلم في ذهنه من أنماط التفكر، مثل أنواع القدرات والذكاءات المختلفة وأسلوب التعلم المفضل ومجالات الموهبة والاهتمامات والميول. بالإضافة إلى ذلك، تشدد على أهمية استعمال الاستراتيجيات المناسبة لجعل التعلم فعالاً وذو تأثير على العقل، مما يؤدي إلى تعلم مستمر طوال الحياة. وتُعَدّ مراعاة مشاعر الطالب وانفعالاته وعواطفه واتجاهاته ومعتقداته وتصوراته وادراكاته الداخلية كجزء أساسي من عملية التعلم في هذه الاستراتيجية. وأخيرًا، تُؤكد الاستراتيجية على أهمية الفعل والتطبيق والأداء والعمل كنصف آخر لعملية التعلم، مما يسهم في تعزيز فهم الطالب وتطوير مهاراته بشكل شامل.

أهمية استراتيجية SWOM

استراتيجية سوم (SWOM) تعتبر أداة قيمة في مجال التعليم لعدة أسباب مهمة. أولاً، تزيد من دافعيه الطلبة للتعلم من خلال تشجيعهم على استخدام مهارات التفكير في عملية التعلم، مما يسهم في تعزيز اهتمامهم وفهمهم للمفاهيم المعقدة. ثانياً،

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

تساعد الاستراتيجية الطلبة على فهم العلاقات بين المفاهيم وتلخيص النتائج بشكل صحيح، مما يعزز قدرتهم على إدارة المعرفة واستخدامها بطريقة فعالة في مواجهة التحديات الواقعية. ثالثاً، تعمل الاستراتيجية على تشكيل ميول إيجابية للتعلم وتطوير مهارات التفكير الإبداعي والناقد لدى الطلبة، مما يساهم في تعزيز تفاعلهم مع المحتوى التعليمي وتحقيق نتائج تعلم فعّالة. بالإضافة إلى ذلك، فإن الاستراتيجية تركز على خمس مهارات أساسية للتفكير الإبداعي والناقد، مما يمكن الطلبة من تطوير قدراتهم في طرح الأسئلة، وتوليد الاحتمالات، والتنبؤ، وحل المشكلات، واتخاذ القرارات بشكل شامل. في النهاية، تقدم استراتيجية SWOM إطارًا تعليميًا شاملاً يعزز من مستوى التفاعل والمشاركة لدى الطلبة، ويسهم في تحقيق تجارب تعلم مثمرة ومنتجة في البيئة التعليمية.

مهارات استراتيجية سوم (SWOM)

تتكون من ست مهارات أساسية كما أشار إليها (العدوان & داود، 2016):

أولا: **مهارة طرح الأسئلة:** تتمثل في عملية طرح الأسئلة قبل وأثناء وبعد التعلم بطريقة تزود الطالب بالفهم والاستيعاب من ثم ربط معلوماته السابقة بالجديدة والتفكر بالمفهوم العلمي.

ثانيا: **مهارة المقارنة:** يتم من خلالها تصنيف الافكار والحوادث، والأشخاص، والخصائص من أجل غاية معينة أو هدف معين من خلال وضع نقاط الشبة والاختلاف بين شيئين أو أكثر، وفي هذه المهارة تنتظم معلومات الطالب وتتطور معارفه.

ثالثاً: **مهارة توليد الاحتمالات**: تعتبر مهارة بناء يبني من خلالها الطالب معلوماته الجديدة استنادا إلى معارفه السابقة عن طريق الربط بين المعلومات والافكار الجديدة واخراجها بقالب جديد.

رابعاً: **مهارة التنبؤ:** هي قدرة الطالب على التوقع للأحداث المستقبلية في سياقات معينة.

خامسا: **مهارة حل المشكلات:** يستخدم فيها الطالب عمليات فكرية (كالتحليل) للسلوك والعملية من خلال تعريضه لمشكلة أو موقف أو قضية معينة.

سادسا: **مهارة اتخاذ القرار:** يستخدم فيها الطالب عملية البحث وعملية المفاضلة وعملية المقارنة وهذا يتطلب منه اعمال العقل بالتصور ومن ثم المبادرة واستخدام المنطق والابداع لاختيار البديل الأمثل تسهم في تحقيق الهدف.

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

لقد أظهرت نتائج العديد من الدراسات التي استخدمت استراتيجية سوم (SWOM) كطريقة تدريس، فاعليتها في رفع المستوى التحصيلي كما في الدراسات التالية:

- هدفت دراسة (جاسم، 2020) إلى معرفة فاعلية استراتيجية سوم (SWOM) وأثرها في اكتساب المفاهيم الرياضية لطالبات الصف الثاني معهد إعداد المعلمين. وقد اعتمد الباحث الأسلوب التجريبي ذو الاختبار البعدي لمجموعتين (المجموعة الضابطة والمجموعة التجريبية، وكانت عينة بحثه مكونة من طالبات الصف الثاني في معهد اعداد المعلمات بالمديرية العامة للتربية (الكرخ الثاني)، وقد كانت أداة القياس اختبار تحصيلي لقياس فاعلية استراتيجية سوم (SWOM) وقد اظهرت النتائج تفوق طالبات المجموعة التجريبية الدراسة باستراتيجية (SWOM) على طالبات المجموعة الضابطة اللواتي درسن بالطريق الاعتيادية.

- وهدفت دراسة (حناوي، 2018) إلى دراسة فاعلية استخدام استراتيجية سوم (SWOM) في تدريس الرياضيات لتنمية مكونات البراعة الرياضية، وقد استخدم الباحث المنهج التجريبي وقد تم اختيار عينة الدراسة عشوائيا وكانت مكونة من (84) طالب وطالبة من طلبة الصف السابع الأساسي بأحد مدارس مدينة أسيوط، ولتحقيق أهداف الدراسة تم اعداد دليل للمعلم وكراسة أنشطة وعروض تقديمية ببرنامج البوربوينت متضمنه أنشطة لتطبيقات على الحاسوب لمحاكاة الاستقصاءات ، كما تم اعداد اختبار تحصيلي لوحدة "تغيرات الحالة" من مادة العلوم للصف السابع وقد أظهرت النتائج، فاعلية استخدام استراتيجية سوم في تنمية مكونات البراعة الرياضية.

- وهدفت دراسة (الشامي والعابدي، 2015) إلى معرفة فاعلية التدريس باستراتيجية سوم (SWOM) في توظيف المفاهيم الأحيائية لدى طالبات الصف الرابع العلمي في مادة علم الأحياء وقد اعتمدت الدراسة المنهج التجريبي بعينة عشوائية مكونة من (63) طالبا بواقع (31) طالب للمجموعة التجريبية و(32) طالب للمجموعة الضابطة ولتحقيق أهداف الدراسة تم اعداد اختبار يقيس توظيف طلبة الصف الرابع العلمي للمفاهيم الإحيائية وقد أظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية لصالح المجموعة التجريبية في توظيف المفاهيم الاحيائية.

مشكلة الدراسة

تُعَدّ إصلاحات التعليم وتهيئة البيئة التعليمية للمتعلمين من بين الأولويات التي تركز عليها الأنظمة التعليمية حاليًا. تركّز هذه الجهود على تطوير استراتيجيات وأدوات تقنية تعليمية تتوافق مع مراحل التعليم المختلفة، وتناسب احتياجات وميول المتعلمين. تهدف هذه الاستراتيجيات إلى تعزيز اكتساب الطلبة للمعرفة وتشجيعهم

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

على تطبيقها بطرق تمكّنهم من اتخاذ القرارات والابتكار، بالإضافة إلى تعزيز استخدام عمليات التفكير العليا كمهارات أساسية للتفكير النقدي والابتكاري.

وتبرز مشكلة هذه الدراسة من نتيجة التحصيل للصف السابع في مادة العلوم والمستمدة من البوابة التعليمية لوزارة التربية والتعليم بسلطنة عمان نهاية كل عام دراسي تبين تدني المستوى التحصيلي للطلبة في المادة حيث بلغ مجموع عدد الطلبة الحاصلين على تقدير (ج، د) من طلبة الصف السابع (30) طالب في تحصيلهم في مادة العلوم في الصف السادس نهاية العام الدراسي (2023/2022) من مجموع عدد الطلبة والبالغ (51) طالب، أي ما يشكل نسبته (59%)، وتعتبر نسبة مرتفعة، بحيث أنها قللت من جهود المعلمين في هذه المدرسة بالرغم من مشاريع وجهود المعلمين التي يتبنوها ويبذلونها لرفع التحصيل الدراسي في مادة العلوم.

كما أن هذا التدني في المستوى له تأثير على نفسية الطلبة، فتتأثر دافعيتهم نحو التعلم، وبالتالي يشعروا بالإحباط، الذي ينتج عنه سلبية في الاتجاهات نحو تعلم العلوم، ومما لا شكك فيه فإن المستوى التحصيلي المتدني للطلبة له تأثير على مستوى المدرسة، لذا جاءت هذه الدراسة للتحقق من مدى فاعلية استراتيجية SWOM لرفع المستوى التحصيلي للصف السابع الأساسي بمدرسة سهيل بن عمرو العامري في مادة العلوم.

سؤال الدراسة

ما أثر استراتيجية سوم "SWOM" على المستوى التحصيلي لطلبة الصف السابع في مادة العلوم بمدرسة سهيل بن عمرو العامري للتعليم الأساسي (7-9) بمحافظة مسقط؟

فرضيات الدراسة

١- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند المستوى ($\alpha \leq$ ٠.٠٥) بين المتوسطات الحسابية لدرجات طلبة المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في الاختبار القبلي.

٢- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند المستوى ($\alpha \leq$ ٠.٠٥) بين المتوسطات الحسابية لدرجات طلبة المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في الاختبار البعدي.

٣- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند المستوى ($\alpha \leq$ ٠.٠٥) بين المتوسطات الحسابية لدرجات طلبة المجموعة التجريبية في الاختبار القبلي والبعدي.

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

أهداف الدراسة

١- التعرف على أثر استراتيجية سوم (SWOM) على التحصيل الدراسي في وحدة (تغيرات الحالة) لدى طلبة الصف السابع للتعليم الأساسي.

٢- إعداد دليل لاستراتيجية التدريس (SWOM) يخدم تدريس وحدة تغيرات الحالة لعلوم الصف السابع الأساسي الفصل الدراسي الثاني.

مصطلحات الدراسة

يمكن تعريفها اجرائيا :

استراتيجية SWOM: هي سلسلة من الأنشطة والإجراءات التعليمية المترابطة والمنتظمة، على هيئة مهارات للتفكير ، من أجل الوصول إلى مجموعة من المعلومات، والأفكار بشكل متناسق لموقف تعليمي محدد، ولها ست مهارات هي (التساؤل والمقارنة، وتوليد الاحتمالات، والتنبؤ، وحل المشكلات، واتخاذ القرار) (العدوان وداود، 2018).

التحصيل الدراسي: هي الدرجة التي يتحصل عليها الطالب في أي صف دراسي في الاختبار التحصيلي والذي اعده الباحث، من أجل قياس مدى اكتساب الطلبة للمفاهيم والمعلومات والمعارف خلال تعلمهم لمواضيع الأحماض والقواعد والتعادل والذي يتكون من 17 فقرة من نوع اختيار (أسئلة اختيار من متعدد، وأسئلة مفتوحة الاجابة القصيرة).

حدود الدراسة

الحدود الموضوعية : اقتصرت الدراسة على فاعلية استراتيجية SWOM في التحصيل الدراسي لطلبة الصف السابع في مادة العلوم.

الحدود البشرية : طلبة الصف السابع للتعليم الأساسي.

الحدود الزمانية: الفصل الدراسي الثاني للعام الدراسي 2023/2022.

الحدود المكانية: مدرسة سهيل بن عمرو العامري للتعليم الأساسي (7-9) بمحافظة مسقط.

متغيرات الدراسة

تتحدد متغيرات الدراسة فيما يلي:

أ. المتغير المستقل وله مستويان متمثلا بطريقة التدريس (الاعتيادي والتدريس باستراتيجية (SWOM)).

ب. المتغير التابع : ويتمثل في التحصيل الدراسي.

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

منهجية الدراسة

منهج الدراسة

اتبعت الدراسة الحالية المنهج شبه التجريبي؛ وذلك لمناسبته لطبيعة الدراسة وأهدافها، وهدف التصميم شبه التجريبي إلى استقصاء أثر استخدام نموذج سوم في التحصيل الدراسي لدى طلبة الصف السابع الأساسي في مادة العلوم العامة، وتم استخدام الضبط التجريبي لمجموعتين، إحداها ضابطة تعلمت وحدة تغيرات المادة كما في الكتاب المقرر في سلطنة عمان لعام (٢٠٢٢-٢٠٢٣) بالطريقة الاعتيادية "التقليدية"، والأخرى تجريبية تعلمت نفس المحتوى باستخدام نموذج سوم (SWOM).

مجتمع وعينة الدراسة

تمثلت عينة الدراسة في طلبة الصف السابع للتعليم الأساسي من مدرسة سهيل بن عمرو العامري للتعليم الأساسي للصفوف (7-9)، وتكونت من (26) طالب في المجموعة التجريبية و (25) طالب في المجموعة الضابطة.

أدوات الدراسة

استخدم الباحث الاختبار القصير كأداة قياس المستوى التحصيل الدراسي حيث تم اعداد اختبار قصير قبلي (ملحق 2) للكشف عن البنى المعرفية لدى الطلبة حول دروس الوحدة 11 من كتاب الصف السابع للفصل الدراسي الثاني وتم تطبيق نفس الاختبار كاختبار بعدي (ملحق 2) لدروس الوحدة نفسها بعد شرحها باستراتيجية سوم (SWOM).

حيث حدد الباحث خمس دروس لوحدة تغيرات الحالة وعمل على وضع تخطيط لهذه الدروس مصحوبا بأنشطة تدريبية (ملحق 1) مبنية وفق استراتيجية SWOM

الاجراءات (التخطيط)

١- القراءة والبحث في الأدب التربوي والدراسات السابقة عن استراتيجية (SWOM).
٢- إعداد دليل للمعلم والتأكد من صلاحيته.
٣- تصميم أداة الدراسة والمتمثلة في اختبار قصير قبلي وبعدي والتأكد من صدقه.
٤- تحديد عينة الدراسة من 52 طالب من طلبة الصف السابع الأساسي مقسمة إلى مجموعتين ضابطة وتجريبية (سابع أول (كمجموعة ضابطة) من 25 طالب) و (سابع ثاني (كمجموعة تجريبية) من 26 طالب).
٥- التطبيق القبلي للاختبار القصير في وحدة (تغيرات الحالة) على عينة الدراسة.

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

٦- تطبيق استراتيجية (SWOM) على المجموعة التجريبية.
٧- التطبيق البعدي للاختبار على المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة.
٨- استخدام المعالجة الاحصائية المناسبة باستخدام برنامج الحزمة الاحصائية (SPSS) ومن ثم استخلاص النتائج ومناقشتها.
٩- تم الاعتماد على المتوسطات الحسابية لأفراد عينة الدراسة كمؤشرات لدرجة تقدير المستويات. 10-كتابة التأمل النقدي وما يحتويه من نتائج متوقعة من تطبيق الاستراتيجية مع توضيح التحديات التي تمت مواجهتها وكيفية التغلب عليها.
١٠- صياغة مجموعة من المقترحات والتوصيات في ضوء نتائج الدراسة.

الخطة الإجرائية

لحل ضعف التحصيل الدراسي عند طلبة الصف السابع الأساسي بمدرسة سهيل بن عمرو العامري للتعليم الأساسي تم تفعيل استراتيجية سوم SWOM، قام الباحث بالتخطيط لعدة دروس من كتاب العلوم الصف السابع الأساسي الفصل الدراسي الثاني باختيار الدروس التي سيتم تطبيقها بواسطة استراتيجية سوم، وهذه الدروس هي ضم وحدة تغيرات الحالة : (الأحماض والقلويات، حمض أم قاعدة، الرقم الهيدروجيني، التعادل، واستقصاء الأحماض والقواعد).

بعدها تم تطبيق الاختبار القبلي قبل بدء تدريس الوحدة على الصف السابع بشعبتيه (الأول والثاني) حيث كان الصف السابع الأول مكون من 25 طالب تم معاملته كمجموعة ضابطة، والصف السابع الثاني مكون من 26 طالب وتم تدريسه بواسطة استراتيجية SWOM ، وتم تصحيح الاختبار القبلي ومعالجة البيانات احصائيا واستخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لعمل مقارنة بين نتائج أفراد العينة في الاختبار البعدي والذي تم تطبيقه بعد التعرض للاستراتيجية.

من ثم تدريس الشعبتين خمس دروس من وحدة تغيرات الحالة، بواقع حصتين لكل درس بحيث يُدرس الصف السابع أول بالطريقة التقليدية والصف السابع ثاني باستخدام استراتيجية SWOM حيث أن هذه الاستراتيجية أسهمت في مساعدة التلاميذ على التعلم، وزيادة في الدافعية للتعلم، وتركيز انتباه التلاميذ على مهارات التفكير، الأمر الذي زاد قدرتهم في ادارة للمعارف والعمل على توظيفها بالطرق الفاعلة لمواجهة التحديات التي تعترضهم في الواقع، مما يؤدي إلى تنمية مهاراتهم الفوق معرفية (خضير، ومجيد ، 2013).

ولقد قام الباحث بتحضير الدروس باستخدام استراتيجية سوم (ملحق 1) والذي يعطي رؤية واضحة عن الخطوات التي اتبعها المعلم أثناء تطبيق الدروس، كما تم اعداد الأنشطة المرتبطة بكل درس اعتمادا على أنشطة كتاب الطالب، وكتاب

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

النشاط مستخدم أنواع مختلفة من البرامج، والتطبيقات الالكترونية التي تثري المحتوى العلمي، وتتنوع فيها طريقة تقديم التطبيقات والواجبات، الأمر الذي يحقق الاثارة والتشويق ومراعاة الفروق الفردية بين الطلبة اضافة إلى الايجابية لدى الطلبة نحو تعلم العلوم.

بعد نهاية الدروس تم تطبيق الاختبار التحصيلي البعدي على عينات الدراسة (الضابطة والتجريبية) وتم تصحيح الاختبار ومعالجة البيانات لاستخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لعينات الدراسة، بعدها تم مناقشة النتائج الخاصة بالاختبارين القبلي والبعدي تمهيدا للإجابة عن تساؤلات الدراسة والسؤال الرئيسي لها، والتي كان لها تأثير ايجابي على التحصيل الدراسي لعينة الدراسة في المجموعة التجريبية.

التنفيذ

١- تم البدء في تنفيذ المشروع في يوم 30 ابريل 2022 حيث تم تطبيق الاختبار القبلي على عينة المجتمع (المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة).

٢- تم تنفيذ دروس المشروع وفق استراتيجية SWOM بدءا من 1 مايو 2022 وحتى 18 مايو2022.

٣- تم تنفيذ الاختبار البعدي بيوم 21 مايو 2022.

التقويم

رافق تطبيق استراتيجية SWOM عملية التقويم في كل مراحلها الستة، وقد تم تطبيق التقويم التكويني من خلال طرق التعلم النشط والأنشطة والتكليفات الصفية و اللاصفية مع معالجة بعض التصورات البديلة في حالة وجودها عند الطلبة، وتم تفعيل التقويم الختامي بطريقتين الأولى من خلال مرحلة التخليص والانشطة المتنوعة والثانية بتطبيق اختبار بعدي، والذي هدف لمعرفة مدى تحقق المخرجات التعليمية العامة والخاصة للفصل. وقد اعتمد التقويم الختامي (الاختبار) على المتغير التابع الذي تناوله الباحث في الدراسة وهو التحصيل الدراسي، وقد تم تصميم الأداة وفق جدول المواصفات حسب الأوزان النسبية للمستويات المعرفية للاختبار التحصيلي.

جدول (١) جدول الأوزان النسبية لمفردات الاختبار

المستوى المعرفي	عناوين الدروس	رقم السؤال	عدد الدرجات	الوزن النسبي
معرفة	الدرس الأول (الأحماض والقلويات)	10-8	8 درجات	%40
	الدرس الثاني (الرقم الهيدروجيني)	9-1		
	الدرس الثالث (التعادل)	6-11-2		
	الدرس الرابع (استقصاء الأحماض	12		

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

			والقلويات)	
تطبيق	8 درجات	5	الدرس الأول (الأحماض والقلويات)	%40
		3	الدرس الثاني (الرقم الهيدروجيني)	
		13-4	الدرس الثالث (التعادل)	
		7	الدرس الرابع (استقصاء الأحماض والقلويات)	
استدلال	4 درجات	14	الدرس الأول (الأحماض والقلويات)	%20
		15	الدرس الثاني (الرقم الهيدروجيني)	
		16	الدرس الثالث (التعادل)	
		17-14	الدرس الرابع (استقصاء الأحماض والقلويات)	

وتم قياس صدق الأداة بواسطة المحكمين : معلمي العلوم بمدرسة سهيل بن عمرو العامري للتعليم الأساسي والأستاذ رضا الحضرمي مشرف أول فيزياء بمحافظة مسقط.

جدول (٢) تصميم الدراسة الشبه تجريبية

التطبيق القبلي	مجموعتا الدراسة	نوع المعالجة	تطبيق بعدي
الاختبار التحصيلي	الضابطة التجريبية	الطريقة السائدة التدريس باستراتيجية SWOM	اختبار تحصيلي

تحليل البيانات ومناقشة النتائج

- تم تطبيق الاختبار القبلي في البداية لتحديد تكافؤ المجموعة التجريبية بالمجموعة الضابطة في التحصيل الدراسي باستخدام المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية كما في الجدول (٣).

جدول(٣) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات الطلبة في الاختبار القبلي

	المجموعة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
الاختبار القبلي	الضابطة	25	11.77	5.13
	التجريبية	26	11.04	4.27

يتضح من الجدول (٣) أن قيم المتوسطات الحسابية للمجوعتين الضابطة والتجريبية متقاربة مما يدل على عدم وجود فروق بين المجموعتين، وهذا يعني وجود تكافؤ بين مجموعتي الدراسة (الضابطة والتجريبية) في التطبيق القبلي للاختبار التحصيلي.

- **للإجابة على السؤال الأول** والذي ينص على أنه "هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين المتوسطات الحسابية لأداء طلبة المجموعتين الضابطة والتي

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

درست بالطريقة السائدة والتجريبية التي درست باستخدام استراتيجية SWOM في الاختبار التحصيلي البعدي؟"، تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمعرفة أثر التدريس باستخدام استراتيجية SWOM لدى عينة الدراسة ويوضح الجدول (٤) هذه النتائج:

جدول (٤) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية في الاختبار البعدي للمجموعتين التجريبية والضابطة

	المجموعة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
الاختبار البعدي	الضابطة	25	12.04	1.93
	التجريبية	26	18.16	2.17

تظهر نتائج الجدول (٤) وجود فروق دالة احصائيا بين متوسطات درجات طلبة المجموعتين الضابطة والتجريبية في التطبيق البعدي للاختبار التحصيلي لصالح المجموعة التجريبية، وهذا يعني بأنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات طلبة المجموعتين الضابطة والتجريبية بعد التطبيق البعدي للاختبار التحصيلي، ومن هنا يتضح أن استراتيجية SWOM المطبقة على المجموعة التجريبية كان لها الأثر الايجابي في رفع المستوى التحصيلي مقارنة بالمجموعة الضابطة والتي درست وحدة تغيرات المادة" بالطريقة السائدة.

- **للإجابة على السؤال الثاني** والذي ينص على أنه " هل توجد فروق ذات دلالة احصائية بين المتوسطات الحسابية لأداء طلبة المجموعة التجريبية في الاختبار القبلي والبعدي؟"، تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمعرفة الفروق الاحصائية بين الاختبار القبلي والبعدي لدى طلبة الصف السابع من المجموعة التجريبية الذين درسوا باستخدام استراتيجية SWOM، والجدول (٥) يتضمن هذه النتائج:

جدول (٥) مقارنة الاختبار القبلي والبعدي للمجموعة التجريبية

	الاختبار	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
المجموعة التجريبية	القبلي	10.43	3.88
	البعدي	18.09	2.26

يتضح من نتائج الجدول (٥) أن هناك فروق دالة إحصائيا بين متوسطات درجات طلبة المجموعة التجريبية في الاختبار القبلي والبعدي لصالح الاختبار البعدي، وهذا معناه بأنه لا توجد فروق دلالة إحصائية بين المتوسطات الحسابية لأداء طلبة المجموعة التجريبية في الاختبار القبلي والبعدي، مما يدل على أثر استراتيجية SWOM على زيادة التحصيل الدراسي لدى طلبة الصف السابع.

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

من خلال النتائج السابقة يمكن الاجابة على السؤال الرئيسي على أنه يوجد أثر لاستراتيجية SWOM على المستوى التحصيلي لطلبة الصف السابع الأساسي بمدرسة سهيل بن عمرو العامري للتعليم الأساسي بمحافظة مسقط.

ويعزو الباحث ذلك إلى طريقة عرض الدروس باستخدام عروض تقديمية تفاعلية تخرج بالطلبة من الروتين المعتاد للحصص، متضمنه أنشطة الاستراتيجية التي عملت على زيادة دافعية الطلبة لكونها جاذبة ومحفزة بحيث زادت من الحرية لدى الطلبة في الحوار والنقاش والتفاعل التعليمية الأمر الذي أسهم في زيادة تحصيل الطلبة في مادة العلوم في الاختبار التحصيلي لوحدة تغيرات المادة، وهذا ما أكدته دراسات كلا من (الخفاجي ، 2014)، و (العنزي، 2007)، التي أظهرت الفاعلية الايجابية لاستراتيجية سوم (SWOM) في تنمية التحصيل العلمي لدى طلبة الصف السابع الأساسي بمدرسة سهيل بن عمرو العامري للتعليم الأساسي.

كما أن هذه النتيجة الايجابية في المجموعة التجريبية قد تعزى لتنظيم المعلومات بصورة متسلسلة ومنظمة ومنطقية، مما أثمر في ازدياد الاستيعاب لدى الطلبة للموضوعات العلمية الخاصة بالأحماض والقواعد، حيث أن من مميزات استراتيجية سوم (SWOM) أن المتعلم يكون على استعداد لاستقبال وتلقي المعلومة ويحاول ايجاد التفسيرات للأسئلة التي تطرح عليه، وهذا يؤدي إلى تكامل في تنظيم البنية المعرفية للطلبة (الهاشمي والدليمي، 2008).

الخاتمة

استخدم الباحث في هذا المشروع استراتيجية سوم SWOM في تدريس الوحدة الحادي عشر (تغيرات المادة) من كتاب العلوم للصف السابع الأساسي للفصل الدراسي الثاني، حيث بدأ في البحث والاطلاع على الأدبيات والدراسات حول هذه الاستراتيجية وتم جمع المعلومات عنها ، وتم الاطلاع على تطبيق الدروس في دراسة أثر استراتيجية SWOM في التحصيل الدراسي والاحتفاظ بالتعلم، من اجل اعداد الجزء العملي والنظري، وعرض درس تطبيقي على الزملاء، بعدها قام بتصميم بقية الدروس بناء على الدرس الأول الذي تم اعداده وتقديمه مستفيد من ملاحظات الزملاء ومن ثم تصميم أداة الاختبار والتطبيق على عينة (٢٦ طالب) من مدرسة سهيل بن عمرو العامري للتعليم الأساسي بمحافظة مسقط.

وكان ضمن التخطيط لهذا البحث هو تحديد أهدافه المرجوة من تطبيق هذه الاستراتيجية لضمان جودة وفاعلية الأنشطة التي قام بإعدادها لتنفيذ الاستراتيجية، وهذا ما قادنا في النهاية للنتائج الفاعلة، وكان من بين النتائج التي تم تحقيقها من جراء تطبيق استراتيجية سوم SWOM:

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

- رفع المستوى التحصيلي لدى الطلبة في وحدة الكيمياء (تغيرات الحالة) وازدياد الحصيلة المعرفية لديهم بعيدا عن الحفظ الآلي للمعلومة، بحيث أن كل طالب تمكن من استخدام قدراته في التفكير وهو ما أكدته دراسة (صباح، 2015) في أن استراتيجية سوم كانت لها نتائج ايجابية في تنمية مهارات التفكير والتحصيل الدراسي.
- المشاركة الفاعلة من الطلبة في الأنشطة التي تخللت مراحل تنفيذ الاستراتيجية وفهمهم المتعمق للمعلومات وتوظيفهم لمهارات التفكير في تفاعلهم مع الأنشطة من خلال ربط معلوماتهم الجديدة بالسابقة، وإجراء العمليات التي ساعدتهم للتوصل إلى الاستنتاجات المرجوة وهو ما اكدته دراسة (العدوان وداود، 2018)، من أن مهارات التفكير فوق المعرفية لدى الطلبة سببها الخطوات التراكمية التي كانت تسير عليها الاستراتيجية وما تخلل ذلك من أنشطة.
- الدور النشط الذي ظهر به الطلبة خلال تنفيذ الدروس وفق استراتيجية سوم جعل التعلم ذي معنى بتشجيعه للطلبة على بناء المفهوم العلمي واكتساب المفهوم العلمي الأمر الذي زاد من معدل الاستيعاب والفهم والنمو للمفاهيم العلمية في وحدة تغيرات الحالة، وهذا ما اتفقت عليه دراسة كلا من (رضوان، 2016) و(المرسي، 2014).
- كما أن مهارة توليد الاحتمالات والتي ضمن خطوات استراتيجية سوم، ساعدت الطلبة على الاستزادة من المعلومات الجديدة بالطرق البنائية، الأمر الذي ساهم في عمل علاقات بين الأفكار السابقة للطلبة والأفكار المتولدة الجديدة.

التوصيات

١- ضرورة اعداد وتدريب معلمي العلوم قبل وأثناء الخدمة على استخدام استراتيجيات تنمي مهارات الفهم القرائي والاستنتاج والتلخيص وإكسابها للمتعلم كاستراتيجية SWOM.

٢- ضرورة تنوع أساليب تدريس العلوم وذلك بالبعد عن الطرق التقليدية التي تعتمد على التلقين وتوظيف أساليب حديثة تركز على المتعلم وفاعليته أثناء الموقف التعليمي.

٣- إعداد دليل المعلم لمواد العلوم لمراحل التعليم الأساسي وفق استراتيجية سوم (SWOM).

٤- تدريب معلمي الحلقة الثانية على التدريس باستخدام استراتيجية سوم (SWOM) بهدف تنمية مهارات التفكير الناقد والابداعي لديهم.

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

المقترحات

في ضوء نتائج توصيات البحث الحالي يمكن اقتراح ما يلي:

١- اجراء بحوث تهدف إلى استقصاء فاعلية باستراتيجية SWOM على متغيرات أخرى كالتفكير الإبداعي والتفكير الناقد.

٢- اجراء بحوث لبرامج تدريبية لمعلمي العلوم الحلقة الثانية للصفوف (5-8) في تدريس العلوم باستخدام استراتيجية SWOM في تنمية مهارات التفكير ما وراء المعرفة.

٣- عمل مقارنة بين طرائق التدريس المختلفة وبين استراتيجية SWOM للبحث في تأثيرهما على التحصيل وتنمية مهارات التفكير ما وراء المعرفي.

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

قائمة المراجع

جاسم، باسم محمد. (2020). استراتيجية (SWOM) وأثرها في اكتساب المفاهيم الرياضية لدى طالبات الصف الثاني معهد إعداد المعلمين. *مجلة الفنون والأدب وعلوم الانسانيات والاجتماع*، (54)، 301-319.

حميد، حوراء عبدالرزاق. (2015). *أثر استراتيجية سوم (SWOM) في اكتساب المفاهيم النفسية لمادة علم نفس النمو وتنمية التفكير التباعدي لدى طلبة كليات التربية (رسالة دكتوراه)* غير منشورة). جامعة بغداد. العراق.

حناوي، زكريا. (2020). استخدام استراتيجية سوم (SWOM) في تدريس الرياضيات لتنمية مكونات البراعة الرياضية لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية. *المجلة التربوية*، (54)، 360-412.

خضير عباس، و مجيد إبراهيم. (2013). اثر تدريس التاريخ وفق استراتيجية سوم (SWOM) في تحصيل طلبة الصف الخامس الأدبي. *مجلة الأستاذ*، بغداد، 2(205)، 281-314.

الخفاجي، سارة. (2014). *أثر استراتيجية سوم (SWOM) في تحصيل مادة الجغرافيا عند طالبات الصف الخامس الأدبي (رسالة ماجستير غير منشورة)*. جامعة بغداد، العراق.

رضوان، إيناس. (2016). *أثر برنامج تعليمي قائم على البراعة الرياضية في التحصيل والتفكير الرياضي لدى طلبة الصف السابع الأساسي في محافظة قلقيلية (رسالة ماجستير غير منشورة)*. جامعة النجاح الوطنية.

الشامي، علاء ، والعابدي، أحمد. (2015). *فاعلية التدريس باستراتيجية سوم (SWOM) في توظيف المفاهيم الاحيائية لدى طلبة الصف الرابع العلمي في مادة علم الأحياء*. ResearchGate،231-262.

عبدالكريم، أحمد عمر.(2009). النموذج الأمثل الشامل لكل مدرسة (SWOM). أبوظبي، مركز إدراك، ط1.

العدوان، زيد وداود، أحمد. (2016). *استراتيجيات التدريس الحديثة*. عمان: مركز ديبونو لعليم التفكير.

العنزي، عبد الله. (2007). *أثر برنامج تعليمي مستند لنموذج سوم (SWOM) في تنمية مهارات اتخاذ القرار لدى طلبة الصف السادس الابتدائي في مدينة عرعر بالمملكة العربية السعودية (رسالة ماجستير غير منشورة)*. جامعة البلقاء التطبيقية، الأردن.

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

المرسي، علاء.(2014). فاعلية استخدام نموذج أبعاد التعلم لمارزانو في تدريس الرياضيات على تنمية الكفاءة الرياضية لدى طلبة المرحلة الاعدادية. *مجلة تربويات الرياضيات*. 17(4)، 53-104.

الهاشمي، عبد الرحمن، والدليمي، طه. (2008). *استراتيجيات حديثة في فن التدريس*. عمان: دار الشروق.

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

Understanding the Usage of Artificial Intelligence Applications by Kuwaiti Teachers with Disabled Students

BY

Prof. Nadia Tazi

Professor of Social and Cognitive Psychology University Med 5,Rabat, Morrocco

Prof. Alajab Mohammed Alajab Ismail

Processor of Instructional Technology & Distance Learning

Mohammed F. A. A. M. Ghaleb

Master of Learning Disabilities, Arabian Gulf University

Doi: 10.21608/jasep.2024.391163

استلام البحث : ١٩ / ٩ /٢٠٢٤

قبول النشـــر: ٢٢ / ١٠ / ٢٠٢٤

Tazi, Nadia & Ismail, Alajab Mohammed Alajab & Ghaleb , Mohammed F A A M (2024). Understanding the Usage of Artificial Intelligence Applications by Kuwaiti Teachers with Disabled Students, ***Arab Journal of Educational and Psychological Sciences,*** AIESA, Egypt, 8 (42), 701 – 756.

http://jasep.journals.ekb.eg

Understanding the Usage of Artificial Intelligence Applications by Kuwaiti Teachers with Disabled Students

Abstract:

This research paper aims to explore and understand the usage of artificial intelligence (AI) applications by Kuwaiti teachers in the context of working with disabled students. The study seeks to investigate the extent to which Kuwaiti teachers utilize AI tools and technologies in their teaching practices for disabled students, examine their perceptions of AI's effectiveness and benefits, and identify potential challenges and ethical considerations associated with AI implementation. The research employs a mixed-methods approach, combining surveys and interviews to gather data from a sample of Kuwaiti teachers who work with disabled students. The findings of this study will contribute to enhancing our understanding of the role of AI in special education and provide insights for policymakers, educators, and technology developers to support the effective integration of AI applications in inclusive educational settings.

Keywords: Artificial Intelligence, Disabled students, Inclusive Education, Educational Technology & Inclusive educational settings.

I. Introduction and Problem Statement

In recent years, the integration of Artificial Intelligence (AI) applications in various fields has gained significant attention, including the field of education. AI has the potential to revolutionize teaching and learning practices, particularly in the context of working with students with disabilities. Kuwait, like many other countries, strives to provide inclusive education opportunities for students with disabilities, ensuring equal access and quality education. Understanding the usage of AI applications by Kuwaiti teachers in working with disabled

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

students is crucial for enhancing educational practices and promoting inclusive learning environments.

Artificial intelligence (AI) has emerged as a transformative technology with the potential to revolutionize various fields, including education. AI applications have shown promise in improving teaching and learning practices, particularly in the context of working with students with disabilities. Kuwait, like many other countries, is committed to providing inclusive education opportunities for students with disabilities, ensuring equal access and quality education for all.

AI technologies encompass a range of applications that can support teachers in catering to the diverse needs of disabled students. Intelligent tutoring systems, adaptive learning platforms, and assistive technologies are examples of AI tools that can enhance the learning experience and provide personalized support for students with disabilities (Alenezi & Al-Hunaiyyan, 2020). These technologies can adapt to individual learning styles, provide real-time feedback, and offer tailored interventions, thereby promoting inclusive learning environments and improving learning outcomes for disabled students.

However, the utilization of AI applications by Kuwaiti teachers in working with disabled students remains relatively unexplored. The extent to which teachers in Kuwait integrate AI tools and technologies into their teaching practices for disabled students is not well understood. This knowledge gap hinders the effective implementation of AI in special education and limits the opportunities for leveraging AI's potential to support disabled students.

Moreover, the perceptions of Kuwaiti teachers regarding the effectiveness and benefits of AI applications in supporting disabled students have not been extensively studied.

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

Understanding the teachers' perspectives is essential for assessing their acceptance and readiness to adopt AI technologies. It can also shed light on potential barriers or concerns that may hinder the effective utilization of AI tools in special education settings.

Additionally, the integration of AI in the special education context presents unique challenges and ethical considerations. Issues related to data privacy, algorithmic bias, fairness, and the need for specialized training and support for teachers may arise (Alenezi & Al-Hunaiyyan, 2020). Addressing these challenges and ethical considerations is crucial to ensure responsible and equitable implementation of AI applications in Kuwaiti classrooms, while also safeguarding the rights and well-being of disabled students.

Therefore, there is a pressing need to investigate the usage of AI applications by Kuwaiti teachers working with disabled students, examine teachers' perceptions of AI effectiveness and benefits, and identify potential challenges and ethical considerations associated with AI integration. This research will contribute to enhancing educational practices, promoting inclusive learning environments, and guiding policymakers, educators, and technology developers in effectively harnessing the benefits of AI in special education settings in Kuwait.

Problem Statement:

Despite the potential benefits of artificial intelligence (AI) applications in education, there is a lack of understanding regarding the extent to which Kuwaiti teachers utilize AI tools and technologies in their teaching practices for disabled students. This knowledge gap hinders the effective integration of AI in special education and the promotion of inclusive learning environments in Kuwait. Without comprehensive insights into

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

the usage of AI applications by Kuwaiti teachers, it becomes challenging to harness the full potential of AI to support disabled students and address their specific learning needs.

In summary, the research problem focuses on understanding the usage of artificial intelligence (AI) applications by Kuwaiti teachers in special education classrooms with disabled students. The research aims to address various aspects related to the implementation of AI tools, their impact on student learning outcomes, teacher preparedness, and training needs, ethical considerations and data privacy, access and equity issues, teacher-student collaboration, as well as the sustainability and long-term impact of AI applications. By investigating these areas, the research aims to provide insights into the challenges, benefits, and implications of using AI in special education settings in Kuwait, ultimately facilitating the development of effective strategies and policies for the integration of AI tools to support disabled students' education.

Aim and Objectives

The main goal of this research is to explore the usage of Artificial Intelligence (AI) applications by Kuwaiti teachers in their work with disabled students. This goal encompasses exploring the extent of AI utilization, investigating teachers' perceptions of AI effectiveness and benefits, and identifying potential challenges and ethical considerations associated with AI integration in the special education context.

Objectives of the Research:

The objectives of the research are to:

1. Explore the current trends and patterns in the usages of Artificial Inelegance (AI) in education.
2. Assess the level of Kuwaiti teachers' knowledge of Artificial Intelligence applications with students with learning difficulties.

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

3. Explore the level of Kuwaiti teachers' usage of Artificial Intelligence applications with students with learning difficulties.
4. Explore the difficulties of teachers' use of Artificial Intelligence applications with students with learning difficulties.
5. Detect the differences in the reality of teachers' use of Artificial Intelligence applications with students with learning difficulties according to their years of experience and their gender.
6. Generate recommendations for the development of effective strategies, policies, and guidelines to optimize the integration of AI tools in special education settings in Kuwait.

Research Questions

The main question addressed by this research is: What is the usage of artificial intelligence applications by Kuwaiti teachers working with disabled students?

Sub-Research Questions are stated as follows:

Based on the research objectives provided, here are some research questions that can be explored:

1. What are the current trends and patterns in the usage of AI in education?
2. What knowledge do teachers know about AI applications with students with learning disabilities?
3. What is the level of teachers' use of AI applications with students with learning disabilities?
4. Are there any statistically significant differences in the reality of teachers' use of artificial intelligence applications with students with learning difficulties according to the gender of the teacher"?

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

5. Are there any statistical differences in the reality of teachers' use of Artificial Intelligence applications with students with learning disabilities according to their years of “experience"?
6. Are there any statistically significant differences in the reality of teachers' use of Artificial Intelligence Applications with students with learning difficulties according to the gender “male, female"?

Significance of the Study

The significance of the study on understanding the usage of Artificial Intelligence (AI) applications by Kuwaiti teachers with disabled students lies in its potential to contribute valuable insights to the field of inclusive education and AI integration.

1. Enhancing Inclusive Education: By exploring how AI applications are utilized by Kuwaiti teachers to support disabled students, the study can provide valuable information on the effectiveness and impact of AI tools in promoting inclusive education. It can shed light on the potential benefits and challenges of AI integration, ultimately leading to improved teaching practices and better learning outcomes for disabled students.
2. Informing Policy and Decision-Making: The findings of the study can inform policymakers, educational institutions, and relevant stakeholders in Kuwait about the current state of AI adoption in inclusive education. This information can guide the development of policies, guidelines, and support mechanisms to facilitate the effective and responsible integration of AI applications in classrooms, ensuring equal educational opportunities for disabled students.
3. Identifying Training and Professional Development Needs: Understanding the level of awareness, knowledge, and skills of Kuwaiti teachers regarding AI applications can inform the design and implementation of targeted training and

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

professional development programs. This can help bridge any existing gaps and empower teachers to effectively utilize AI tools to meet the diverse needs of disabled students.

4. Addressing Ethical Considerations: The study can shed light on the ethical considerations and concerns related to the use of AI applications for disabled students. This can facilitate discussions and strategies to address issues such as data privacy, algorithmic bias, and fairness, ensuring that AI integration is carried out responsibly and ethically.
5. Promoting Collaboration and Knowledge Sharing: By exploring Kuwaiti teachers' collaboration and sharing of best practices in utilizing AI applications, the study can foster a community of practice and encourage the exchange of ideas and experiences. This can contribute to the collective knowledge and expertise in AI integration, leading to continuous improvement and innovation in teaching practices for disabled students.

Overall, this study holds significance in advancing the understanding of AI applications in the context of inclusive education in Kuwait. Its findings can inform educational policies, teacher training programs, and the development of supportive frameworks that enhance the educational experiences and outcomes for disabled students.

II. Literature Review

The integration of artificial intelligence (AI) applications in education has gained significant attention in recent years. AI tools and technologies offer unique opportunities to support teaching and learning practices, particularly in the context of working with disabled students. This literature review aims to provide a comprehensive overview of existing studies focusing on the usage of AI applications by teachers in their work with

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

disabled students. It explores the extent of AI utilization, examines teachers' perceptions, and identifies challenges and ethical considerations associated with AI integration.

U.S. Department of Education, Office of Educational Technology (2023) mentioned that; many priorities for improvements to teaching and learning are unmet. Educators seek technology-enhanced approaches addressing these priorities that would be safe, effective, and scalable. Naturally, educators wonder if the rapid advances in technology in everyday life could help. Like all of us, educators use AI-powered services in their everyday lives, such as voice assistants in their homes; tools that can correct grammar, complete sentences, and write essays; and automated trip planning on their phones.

Huang, Zou, Gary, and Xie (2023) reviewed 516 papers published between 2000 and 2019, focusing on how AI was integrated into language education. Findings revealed that the frequency of studies on AI-enhanced language education increased over the period. The USA and Arizona State University were the most active countries and institutions, respectively. The 10 most popular topics were: (1) automated writing evaluation; (2) intelligent tutoring systems (ITS) for reading and writing; (3) automated error detection; (4) computer-mediated communication; (5) personalized systems for language learning; (6) natural language and vocabulary learning; (7) web resources and web-based systems for language learning; (8) ITS for writing in English for specific purposes; (9) intelligent tutoring and assessment systems for pronunciation and speech training; and (10) affective states and emotions. The results also indicated that AI was frequently used to assist students in learning writing, reading, vocabulary, grammar, speaking, and listening. Natural language processing, automated speech recognition, and learner profiling were commonly applied to

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

develop automated writing evaluation, personalized learning, and intelligent tutoring systems.

Crescenzi-Lanna (2023) presented a systematic literature review of artificial intelligence (AI) - supported teaching and learning in early childhood. The focus is on human-machine cooperation in education. International evidence and associated problems with the reciprocal contributions of humans and machines are presented and discussed, as well as future horizons regarding AI research in early education. Also, the ethical implications of applying machine learning, deep learning, and learning analytics in early childhood education are considered. The method adopted has five steps: identification of the research, evaluation, and selection of the literature, data extraction, synthesis, and results. The results show that AI applications still present limitations in terms of the challenges encountered in early childhood education and data privacy and protection policies.

In recent years, artificial intelligence (AI) has brought new ways of improving instruction and learning in online higher education. However, there is a lack of literature reviews that focus on the functions, effects, and implications of applying AI in the online higher education context. To fill these gaps, Ouyang, Zheng, and Jiao (2022) conducted a systematic review to provide an overview of empirical research on the applications of AI in online higher education. According to the screening criteria, out of the 434 initially identified articles for the period between 2011 and 2020, 32 articles are included in the final synthesis. Results found that: (1) the functions of AI applications in online higher education include prediction of learning status, performance or satisfaction, resource recommendation, automatic assessment, and improvement of learning experience;

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

(2) traditional AI technologies are commonly adopted while more advanced techniques (e.g., genetic algorithm, deep learning) are rarely used yet; and (3) effects generated by AI applications include a high quality of AI-enabled prediction with multiple input variables, a high quality of AI-enabled recommendations based on student characteristics, an improvement of student's academic performance, and an improvement of online engagement and participation.

Usage of AI Applications by Kuwaiti Teachers:

Several studies have examined the extent of AI utilization by Kuwaiti teachers in special education settings. Alenezi and Al-Hunaiyyan (2020) found that while there is a growing interest in AI, its actual implementation among Kuwaiti teachers remains limited. Intelligent tutoring systems, adaptive learning platforms, and assistive technologies were among the commonly used AI tools. However, the adoption rate varied depending on factors such as teachers' technological readiness and access to resources.

Perceptions of Kuwaiti Teachers towards AI:

Understanding the perceptions of Kuwaiti teachers regarding AI effectiveness and benefits is crucial for successful integration. Almulla and Al-Saggaf (2019) conducted a study exploring teachers' attitudes towards AI in education. The findings revealed that Kuwaiti teachers generally had positive perceptions of AI, recognizing its potential to enhance teaching practices and improve learning outcomes for disabled students. However, concerns related to the complexity of AI technologies and the need for training and support were also identified.

Challenges and Ethical Considerations:

The integration of AI in the special education context presents unique challenges and ethical considerations. Alenezi and Al-Hunaiyyan (2020) highlighted potential challenges, including issues of data privacy, algorithmic bias, fairness, and

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

the need for specialized training. Ensuring the responsible and equitable implementation of AI applications in Kuwaiti classrooms requires addressing these challenges and addressing ethical concerns related to student privacy and data security.

III. Artificial Intelligence in Education

The term AI, coined in the 1950s, refers to the simulation of human intelligence by machines. It covers an ever-changing set of capabilities as new technologies are developed. Defining AI is not easy; in fact, there is no generally accepted definition of the concept. Numerous different ones are used, and this can easily lead to confusion. In its broadest definition, AI is equated with algorithms. However, this is not an especially useful approach for our analysis. Algorithms predate AI and have been widely used outside this field. The term 'algorithm' is derived from the name of the ninth-century Persian mathematician Mohammed ibn Musa al-Kharizmi and refers to a specific instruction for solving a problem or performing a calculation (Haroon, Corien & Erik, 2023). Technologies that come under the umbrella of AI include machine learning and deep learning.

Artificial Intelligence (AI) has made significant advancements in various fields, including education. In the context of education, AI refers to the use of intelligent systems, algorithms, and technologies to support and enhance teaching and learning processes. AI in education encompasses a range of applications, such as intelligent tutoring systems, adaptive learning platforms, educational chatbots, and data analytics for personalized learning.

One prominent area of AI in education is the development of intelligent tutoring systems (ITS). These systems use AI techniques to provide personalized and adaptive instruction to students. They analyze individual student performance and

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

provide tailored feedback and guidance, mimicking the role of a human tutor. Cognitive tutors, a type of ITS, have been widely studied and applied in various domains, including mathematics, science, and language learning. They are designed to model and respond to students' cognitive processes, helping them acquire knowledge and skills more effectively.

AI in education also includes adaptive learning platforms that use machine learning algorithms to dynamically adjust the content and pace of instruction based on individual student needs and progress. These platforms offer personalized learning experiences by identifying students' strengths and weaknesses and providing targeted learning materials. They can adapt to different learning styles, preferences, and skill levels, promoting student engagement and achievement.

Furthermore, AI technologies, such as natural language processing and machine learning, have been employed in the development of educational chatbots. These chatbots can interact with students, answer their questions, and conversationally provide support. They offer immediate feedback, explanations, and resources, assisting students in their learning process.

The integration of AI in education has the potential to improve learning outcomes, enhance student engagement, and provide personalized learning experiences. However, challenges and ethical considerations, such as data privacy, algorithmic bias, and the need for teacher training, must be carefully addressed to ensure responsible and effective implementation.

Jantakun, Jantakun, and Jantakoon (2021) published a research paper that aims to 1) Develop a common framework for artificial intelligence in higher education (AAI-HE model) and 2) Assess the AAI-HE model. The research process is divided into two stages: 1) Develop an AAI-HE model, and 2) Assessment of the model. The sample consists of five experts chosen through

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

purposive sampling. The research result shows that 1) the AAI-HE model consists of seven key components which are 1.1) User Interactive Components and Technology of AI, 1.2) Components and Technology of AI, 1.3) Roles for Artificial Intelligence in Education 1.4) Machine Learning and Deep Learning 1.5) DSS Modules 1.6) Applications of Artificial Intelligence in Education, and 1.7) AI to enhance campus efficiencies, and 2) The result of the assessment of the AAI-HE model is rated as absolutely appropriate overall.

In 2021, Feng and Law reviewed 1830 research articles on artificial intelligence in education (AIED), to provide a holistic picture of the knowledge evolution in this interdisciplinary research field from 2010 to 2019. A novel three-step approach in the analysis of the keyword co-occurrence networks (KCN) is proposed to identify the knowledge structure, knowledge clusters, and trending keywords within AIED over time. The results revealed considerable research diversity in the AIED field, centering around two sustained themes: intelligent tutoring systems (2010-19) and massive open online courses (since 2014). The focal educational concerns reflected in AIED research are: (1) online learning; (2) game-based learning; (3) collaborative learning; (4) assessment; (5) affect; (6) engagement; and (7) learning design.

Artificial intelligence is the driving force of change focusing on the needs and demands of the student. Tapalova and Zhiyenbayeva (2022) explored Artificial Intelligence in Education (AIEd) for building personalized learning systems for students. They investigated and proposed a framework for AIEd: social networking sites and chatbots, expert systems for education, intelligent mentors and agents, machine learning, personalized educational systems, and virtual educational

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

environments. The scholars experimented in educational establishments using artificial intelligence in the curriculum. They surveyed 184 second-year students of the Institute of Pedagogy and Psychology at the Abay Kazakh National Pedagogical University and the Kuban State Technological University to collect the data. The research identified key advantages to creating personalized learning pathways such as access to training in 24/7 mode, training in virtual contexts, adaptation of educational content to the personal needs of students, real-time and regular feedback, improvements in the educational process, and mental stimulations. The proposed education paradigm reflects the increasing role of artificial intelligence in socio-economic life, the social and ethical concerns artificial intelligence may pose to humanity, and its role in the digitalization of education.

AI Applications for Disabled Students

Artificial Intelligence (AI) applications have the potential to revolutionize education and provide significant support for disabled students. By leveraging AI technologies, educators can create inclusive learning environments and offer personalized assistance to meet the diverse needs of disabled students. AI applications for disabled students encompass a wide range of tools and technologies that aim to enhance accessibility, promote engagement, and facilitate academic progress.

Assistive Technologies: Assistive technologies play a crucial role in supporting disabled students in their educational pursuits. AI-powered assistive technologies, such as screen readers, speech recognition systems, and alternative input devices, enable students with visual, hearing, or motor impairments to access educational content and interact with digital resources. These technologies leverage AI algorithms to

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

interpret and respond to user input, making the learning experience more accessible and inclusive.

Assistive technology can benefit students with disabilities in terms of independence and performance. Yet more research is needed regarding the usage of assistive technology. Using the National Longitudinal Transition Study 2012 database, Bouck and Long (2021) explored the reported use regarding assistive technology by secondary students with disabilities. Overall, the authors found low rates of assistive technology reported use among students with disabilities aggregated, although there were large ranges across disability categories (e.g., 14.5%-74.0% for use of assistive technology). The disability category had a statistically significant relationship with reported assistive technology use for secondary students.

Students with chronic and complex medical conditions often require assistive technologies to accommodate both physical and cognitive needs. Carey and his colleges (2023) examined literature that suggests that special education students with a history of cancer are unlikely to gain access to assistive technology, despite clearly demonstrated needs. They discussed assistive technology literature to determine research-supported steps schools can take to increase and improve access to assistive technology for students with chronic and complex medical conditions.

Intelligent Tutoring Systems: Intelligent Tutoring Systems (ITS) utilize AI techniques to provide individualized instruction and support to students with disabilities. These systems adapt to the unique learning needs of each student, offering personalized feedback, guidance, and remediation. By analyzing student performance and understanding their strengths and weaknesses,

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

ITS can tailor instructional content and pacing, thereby improving learning outcomes for disabled students.

Thapliyal and his colleagues (2022) presented the ontological design and implementation of the differentiated learning environment in the domain model of an intelligent tutoring system for children with specific learning disabilities. Their model addresses the learner`s need for differentiated instruction in a preferential learning environment, it helps to identify the most affected learning domains and related multiple-criteria's which affects the learners. The learning resources and problem diagnosis questionnaires are organized and used with various learning strategies to create various learning environments such as case-based learning environments, game-based learning environments, practice-based learning environments, and visual-based learning environments. The pilot test result showed that the proposed model enables an ITS to improve the implementation of appropriate learning strategies with high accuracy and sensitivity for both learning and non-learning-disabled users.

Wang, Li, Huang, Pan, and Lajoie (2023) examined students' cognitive load in micro-level SRL behaviors and explored how cognitive load affected metacognitive judgments and SRL performance. Thirty-four medical students solved two diagnostic tasks of varying complexity (i.e., simple and complex) in BioWorld, an intelligent tutoring system designed to promote clinical reasoning skills. The results demonstrated that students experienced significantly different cognitive loads during different SRL behaviors as they solved the complex task. Moreover, students' cognitive load during the "Orientation" and "Evaluation" behavior significantly increased as task complexity increased. Furthermore, the linear mixed-effects model (LMM) indicated that students' cognitive load in the "Orientation" and

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

"Monitoring" behaviors negatively predicted confidence ratings but did not affect diagnostic performance.

Adaptive Learning Platforms: AI-driven adaptive learning platforms employ machine learning algorithms to dynamically adjust the learning materials and activities based on students' progress and performance. These platforms can identify areas where students may need additional support or challenge, ensuring that disabled students receive tailored content and adaptive interventions. Adaptive learning platforms promote self-paced learning and provide real-time feedback, fostering independent learning and confidence among disabled students.

Adaptive learning is a computerized learning environment in which software evaluates how well students learn course content. Students read textual materials, view videos, and listen to audio files. The software then creates an individualized learning path for the student based on how well they perform in quizzes embedded in their lessons. As such, adaptive learning is well suited for the student-centered or "flipped" classroom. In addition, textbook prices are causing students to look for alternatives and textbook publishers to shift towards digital learning materials, including adaptive learning platforms. Luzius (2020) examined the advantages of adaptive learning platforms and how they are effective tools for presenting course content and evaluating students' understanding of their lessons. It also discusses examples of adaptive learning platforms on the market. Nkomo and Daniel (2021) explored how students engage with lecture recordings and the extent to which access to these resources contributes to their learning. They administered self-reported measures (questionnaire) to undergraduate and postgraduate students (n=660) who had access to lecture recordings. The questionnaire items included both closed-ended

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

and open-ended questions. The quantitative data was summarized using descriptive statistics. Most respondents regarded lecture recordings as supplementary learning resources, not a replacement for lectures. They stated that the availability of lecture recordings did not influence their decisions to attend lectures. Further, some respondents reported that they used lecture recordings to prepare for exams, to revise, and to compare with the notes they took in class.

Natural Language Processing and Communication Tools: AI technologies, including natural language processing (NLP) and communication tools, can greatly benefit students with speech and language impairments. NLP algorithms enable speech recognition, text-to-speech conversion, and language comprehension, facilitating communication between disabled students and their peers or teachers. AI-powered communication tools can assist students in expressing their thoughts, participating in classroom discussions, and engaging in collaborative activities, promoting inclusive interactions and social integration.

Sreemathy, Turuk, Kulkarni, and Khurana (2023) published a paper that presents a method for automatic recognition of two-handed signs of Indian Sign Language (ISL). The three phases of this work include preprocessing, feature extraction, and classification. We trained a BPN with Histogram Oriented Gradient (HOG) features. The trained model is used for testing the real time gestures. The overall accuracy achieved was 89.5% with 5184 input features and 50 hidden neurons. A deep learning approach was also implemented using AlexNet, GoogleNet, VGG-16, and VGG-19 which gave accuracies of 99.11%, 95.84%, 98.42%, and 99.11% respectively. MATLAB is used as the simulation platform. The proposed technology is used as a teaching assistant for specially abled persons and has

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

demonstrated an increase in the cognitive ability of 60-70% in children.

One of the important components in second language (L2) development is to produce clause-level units of form-meaning pairings or argument structure constructions. Based on the usage-based constructionist approach that language development entails an ability to use more diverse, more complex, and less frequent constructions, Hwang and Kim (2023) tested whether constructional diversity and complexity predict L2 learners' writing proficiency. Using a natural language processing tool called the Constructional Diversity Analyzer (CDA), they analyzed 3,284 essays produced by college EFL students in terms of the proportion of individual constructions and their diversity. Results from regression analyses showed that constructional diversity reliably predicted learner proficiency: essays with higher scores contained more diverse constructions. The authors also found that less frequent and more complex constructions made a stronger contribution to predicting written proficiency levels.

Virtual Reality and Augmented Reality: Virtual reality (VR) and augmented reality (AR) technologies offer immersive and interactive learning experiences for disabled students. These technologies can create virtual environments where students can engage in simulated activities, explore inaccessible locations, or practice real-life scenarios. VR and AR applications provide a multi-sensory learning experience, allowing disabled students to visualize complex concepts, enhance spatial awareness, and develop practical skills.

Rau, Zheng, and Guo (2021) investigated "immersive reading," which occurs when individuals read text while in a virtual reality (VR) or augmented reality (AR) environment. In

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

Experiment 1, 64 participants read text passages and answered multiple-choice questions in VR and AR head-mounted displays (HMDs) compared with doing the same task on liquid crystal display (LCD). In Experiment 2, 31 participants performed the same reading tasks but with two VR HMDs of different display quality. Compared with reading on LCD as the baseline, participants reading in VR and AR HMDs got 82% (VR) and 88% (AR) of the information accurately. Participants tended to respond more accurately and faster, though not statistically significant, with the VR HMD of higher pixel density in the speed-reading task. The authors observed the speed and accuracy of reading in VR and AR environments, compared with the reading speed and accuracy on an LCD monitor.

Augmented reality, one of the applications used in education, can meet students' needs in the learning process. Especially in science lessons, augmented reality enables students to understand the nature of science. It is important to have teachers who can apply technology to learning environments effectively and efficiently. Atalay (2022) prepared a structured interview form to collect preservice teachers' experiences in creating augmented reality products and determine their opinions on using this science teaching application. The interviews were analyzed using the descriptive analysis technique. As a result, preservice teachers stated that both science lessons and other lessons should include the augmented reality application; the application draws attention to the subject as it is fun, interesting, and intriguing, thus providing meaningful learning. Preservice teachers stated that they would benefit from augmented reality applications in their professional lives, and augmented reality will be effective in science teaching.

In conclusion, AI applications have the potential to transform education for disabled students by providing

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

personalized support, enhancing accessibility, and fostering inclusive learning environments. Assistive technologies, intelligent tutoring systems, adaptive learning platforms, natural language processing tools, and virtual reality applications are just a few examples of how AI can positively impact disabled students' educational journey. By harnessing the power of AI, educators, and researchers can continue to explore innovative solutions that address the diverse needs and empower disabled students to thrive academically and bey

IV. Benefits and Challenges of AI in Special Education

Benefits of AI in Special Education:

1) Personalized Learning: AI applications can provide personalized learning experiences tailored to the individual needs and learning styles of students with disabilities. By analyzing student data and performance, AI algorithms can adapt instructional content, pacing, and difficulty level to optimize learning outcomes.
2) Accessibility: AI technologies can enhance accessibility by providing alternative modes of communication, such as speech recognition and text-to-speech conversion, for students with communication or sensory impairments. AI-powered assistive technologies can also make educational materials more accessible by converting text into braille or providing real-time captions.
3) Individualized Support: Intelligent Tutoring Systems (ITS) equipped with AI can deliver individualized support and feedback to students. ITS can identify areas where students are struggling and provide targeted interventions, helping them overcome challenges and make progress at their own pace.

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

4) Data-Driven Decision Making: AI tools can analyze large volumes of data to identify patterns and trends in student performance, behavior, and engagement. Educators can leverage this information to make data-driven decisions, adapt instructional strategies, and implement targeted interventions for students with disabilities.
5) Enhanced Engagement and Motivation: AI applications, such as gamified learning platforms and virtual reality simulations, can enhance engagement and motivation among students with disabilities. These interactive and immersive experiences make learning more enjoyable and promote active participation.

Challenges of AI in Special Education:

1) Ethical Considerations: The use of AI in special education raises ethical concerns related to data privacy, security, and algorithmic bias. Safeguarding students' personal information and ensuring the fairness and impartiality of AI algorithms are critical considerations.
2) Lack of Human Interaction: While AI applications can offer personalized support, they cannot fully replace human interaction and the expertise of special education teachers. Maintaining a balance between AI-driven interventions and human guidance is essential to provide holistic support to students.
3) Implementation and Adoption: Integrating AI technologies into special education settings may require significant investments in infrastructure, training, and technical support. Ensuring smooth implementation and widespread adoption can be a challenge for educational institutions.
4) Generalizability and Adaptability: AI models and algorithms may not always generalize well to diverse populations of students with disabilities. Customization and adaptation of

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

AI tools to specific disability profiles and cultural contexts are necessary to ensure effectiveness and inclusivity.

5) Continual Updates and Maintenance: AI technologies are rapidly evolving, and regular updates and maintenance are required to keep the systems up-to-date and address emerging challenges. Educational institutions need to allocate resources for ongoing support and maintenance of AI applications.
6) Addressing these challenges and considering ethical implications is crucial to harnessing the full potential of AI in special education and ensuring that it effectively supports the diverse needs of students with disabilities.

Ethical Considerations in Using Artificial Intelligence (AI) in the context of special education

When using Artificial Intelligence (AI) in the context of special education and disabled students, several ethical considerations should be taken into account:

1) Data Privacy and Security: AI applications often involve the collection and analysis of sensitive student data. It is essential to prioritize data privacy and implement stringent security measures to protect this information from unauthorized access, breaches, or misuse. Adhering to relevant data protection regulations and obtaining informed consent from guardians or students, where applicable, is crucial.
2) Algorithmic Bias and Fairness: AI algorithms can inadvertently perpetuate bias and discrimination, leading to unequal treatment of disabled students. It is important to ensure that the data used to train AI models is diverse, representative, and free from bias. Regular monitoring and auditing of AI systems can help identify and address any potential bias or unfair outcomes.

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

3) Informed Consent and Autonomy: Involving disabled students and their guardians in decision-making processes related to the use of AI is essential. Obtaining informed consent and respecting the autonomy of students and their families allows them to make informed choices about their participation in AI-driven interventions and the use of their data.
4) Transparency and Explain ability: AI systems used in special education should be transparent and provide explanations for their decisions and recommendations. Students and educators should be able to understand how AI algorithms work and the factors that contribute to the outcomes. Transparent AI systems can help build trust and facilitate dialogue between students, educators, and AI technologies.
5) Equitable Access and Inclusivity: It is crucial to ensure that AI applications in special education do not create or exacerbate disparities in access to resources or opportunities. Efforts should be made to provide equitable access to AI technologies and support, particularly for students from marginalized or underserved communities. Inclusive design principles should be followed to ensure that AI applications cater to the diverse needs and abilities of disabled students.
6) Human Interaction and Support: While AI can provide valuable support, it should not replace human interaction and the expertise of special education professionals. Maintaining a balance between AI-driven interventions and human guidance is important to provide holistic support and address the social-emotional and relational needs of disabled students.
7) Continuous Evaluation and Accountability: Regular evaluation and monitoring of AI systems in special education are necessary to assess their effectiveness, identify potential

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

risks or unintended consequences, and make necessary adjustments. Being accountable for the ethical use of AI requires ongoing assessment and improvement of the technology, as well as responsiveness to feedback and concerns from stakeholders.

This literature review highlights the need for further research and exploration of the usage of AI applications by Kuwaiti teachers with disabled students. While there is growing interest and recognition of the potential benefits of AI, its integration in practice remains limited. Kuwaiti teachers' perceptions of AI are generally positive, but concerns and challenges related to implementation and ethical considerations need to be addressed. Future research should focus on providing support and training to teachers, addressing ethical concerns, and promoting the effective utilization of AI tools to enhance inclusive educational practices for disabled students in Kuwait.

V. Methodology

To investigate the usage of Artificial Intelligence (AI) applications by Kuwaiti teachers with disabled students, a research study can employ a mixed-methods approach that combines quantitative and qualitative data collection and analysis methods.

In this research, a descriptive research method was utilized. Deceptive research is a research method that aims to describe and document the characteristics, behaviors, or phenomena of a particular population or situation. It focuses on providing an accurate and comprehensive portrayal of the subject of study without attempting to establish causal relationships or make predictions. This type of research is often used to gather preliminary or foundational information, explore new areas of inquiry, or gain a better understanding of a specific topic.

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

A survey based on a questionnaire administered to a sample of Kuwaiti teachers who teach disabled students was used to gather data on their usage of AI applications. The questions were focused on gathering information about the types of AI applications used, frequency of usage, and perceived benefits and challenges.

Research Design

The research design of the present study is Cross-Sectional Design. A cross-sectional design involves collecting data from a sample of participants at a specific point in time. This design allows for a snapshot of the current usage of AI applications and provides a comprehensive overview of the subject of study.

Surveys based on questionnaires was used to collect data on the types of AI applications used, frequency of usage, and teachers' perceptions. The data collected was analyzed using descriptive statistics to summarize the findings.

Participants

Research population

The target population in this research is composed of all teachers who teach Kuwaiti students with learning disabilities affiliated with Kuwait learning difficulties schools and integration classes enrolled in primary schools in the State of Kuwait during the second semester of the academic year 2022/2023.

Research Sample

The research sample consisted of (165) male and female teachers of students with learning difficulties, affiliated to schools and classes of learning difficulties in Al-Marjla Primary School in the State of Kuwait.Table (1) shows the distribution of teachers according to number, age, and years of experience.

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

Table 1:
Sample distribution according to age and years of experience

		age	Years of Experience
Frequency	From	23	1
	To	57	31
Sum		١٦٥	١٦٥
Average		37.95	11.19
Standard Deviation		8.07	7.08

The sample of teachers was also distributed according to the gender of the teacher, as shown in Table 2.

Table 2:
Teachers' distribution according to teacher gender (male, female)

Gender	Size	%
Male	117	70.9
Female	48	29.1
Sum	165	100.0

Instrumentation

The research tool consisted of a measure of the reality of teachers' use of AI Artificial Intelligence Applications for teaching students with learning difficulties, and the following is an explanation of these tools.

The scale aims to assess the reality of teachers' use of Artificial Intelligence applications for teaching students with learning difficulties in the primary stage, as estimated by teachers, and the scale has been prepared according to the following steps:

The authors reviewed the literature, scales, and questionnaires related to the subject of the study, such as studies that dealt with the use of Artificial Intelligence with students with learning difficulties, the effectiveness of artificial

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

intelligence techniques in identifying cases of learning difficulties, and the evaluation of models based on artificial intelligence applications in helping people with dyslexia (Wu et al., 2006; Nanni& Lumini, 2008; Rajapakse et al., 2018).

Based on the reviewed literature; the items of the scale were formulated, which in its initial form consisted of (37) statements. The scale was presented to a group of judges consisting of (7) specialists in special education and learning difficulties, psychology, measurement and evaluation, and senior teachers of students with learning difficulties, to judge the validity of the phrases for the scale, the extent of good formulation of the phrases, and the extent to which the phrase belongs to the dimension under which it falls.

The judge comity's observations were taken, and some phrases were deleted and added to some dimensions of the instrument. The scale after judgment and revision consisted of (27) statements distributed on the following dimensions:

a) The level of teachers' knowledge of artificial intelligence applications: It consists of (9) statements.
b) The level of teachers' practice of artificial intelligence applications: It consists of (9) statements, and
c) Difficulties of teachers' use of artificial intelligence applications: It consists of (9) phrases.

The items /indicators were designed using the Likert 5-point scale, which included the following degrees of use: (5) Strongly Agree, (4) Agree, (3) Neutral, (2) Disagree, and (1) Strongly Disagree. In computing the judgment score, the measure of the difference between the highest value of the scale (5) and the lowest value of the scale (1) was divided by five levels, i.e., the degree of cutting [(5-1)/5 = 0.8].

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

Computing the scale validity and reliability

The validity and stability of the scale were computed on an exploratory sample consisting of (44) teachers of students with learning difficulties. Table (3) shows the characteristics of the sample of validity and reliability.

Table 3

Characteristics of the sample of validity and reliability in terms of years of experience and age

	Range in years		Average	Standard deviation
	Who is it	into		
Years of Experience	١	٢٦	10.30	6.63
lifetime	26.00	53.00	37.31	7.22
Sex	males ٩	females ٣٥		

It is clear from Table 3 that. the sample of validity and reliability consists of (35) females and (9) males, and their years of experience ranged from one year to 26 years, with an average of 10.30, and a standard deviation of 6.63, while their ages ranged from 26 to 53 years with an arithmetic mean of 37.31, and a standard deviation of 7.22.

Calculation of the scale stability:

The stability of the was calculated by computing Cronbach alpha stability coefficient and the half-fractionation coefficient, as shown in Table 4.

Table 4

Calculation of Alpha Stability Coefficient and the half-segmentation of the dimensions and the total degree of the scale.

Dimension	Alpha coefficient	Half Hash
Level of teachers' knowledge of AI applications	.822	.781
The level of teachers' use of AI	.779	.771

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

applications		
Difficulties with teachers using AI applications	.929	.936
The scale as a whole	.811	.892

Data Collection

The data collection process was carried out according to the following stages:

1. An official letter was extracted from the Department of Learning Difficulties and Developmental Disabilities, College of Graduate Studies, Arabian Gulf University, addressed to the Ministry of Education in the State of Kuwait, to facilitate conducting field application in general education schools and classes for the integration of students with learning difficulties.
2. After obtaining approval from the Research Department of the Ministry of Education in Kuwait on the application of the standards, official letters were given to facilitate the task addressed to schools.
3. The schools were directed to visit them, to learn about the nature of the sample, explain the nature of the research and the nature of the scale, discuss the items of the scale, and explain the method of application to them.
4. The questionnaire was developed on the Google Form and the researcher sent the link to the parameters to answer the items of the metrics.
5. The questionnaire was compiled after being answered from the parameters, and appropriate statistical analyses were performed on them to extract the search results.

Data Analysis

To answer the questions of the study, the collected data was entered and analyzed by computer, using the statistical package SPSS and the following statistical processing:

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

1. Frequency distribution and percentages.
2. Arithmetic averages and standard deviations.
3. T-test to indicate the differences between the averages of the associated samples.

VII. Results

This section presents the research results of the statistical analysis to answer the research questions, and then interpret those results in the light of the theoretical framework and previous studies, and they will be presented and discussed in the order of the questions.

Results related to question 1:

Question 1 states: "What are the current trends and patterns in the usages of Artificial Inelegance (AI) in education?

There were several notable trends and patterns in the usage of AI in education. Here are some surmised current trends and patterns. Table 6 summaries these trends and patterns:

Table 6

Current trends and patterns in the usage of Artificial Inelegance in education

#	*Current trends and patterns*	Description
1.	Continued Emphasis on Personalized Learning	Personalized learning remains a prominent trend in education. AI is being used to develop intelligent systems that can adapt educational content, pace, and delivery methods to meet the individual needs of students. This approach aims to enhance engagement, comprehension, and overall learning outcomes.
2.	Expansion of Adaptive Learning Technologies	Adaptive learning technologies, empowered by AI, are growing in popularity. These systems use data analytics and machine learning algorithms to tailor educational experiences to each student's abilities and progress. By

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

		dynamically adjusting content and providing targeted interventions, adaptive learning technologies strive to optimize learning efficiency and effectiveness.
3.	Integration of AI-powered Learning Analytics	Learning analytics, which involves the collection and analysis of educational data, are becoming more sophisticated with AI. Institutions are leveraging AI algorithms to gain valuable insights from data, such as identifying patterns of student performance, predicting academic risks, and personalizing interventions based on data-driven feedback.
4.	Increasing Adoption of Intelligent Tutoring Systems	Intelligent tutoring systems are being widely adopted in education. These systems use AI to provide personalized tutoring experiences, offering real-time feedback, guidance, and support to students. By simulating one-on-one interactions with human tutors, intelligent tutoring systems aim to enhance learning outcomes and bridge knowledge gaps.
5.	Enhanced Natural Language Processing (NLP) Applications	NLP is advancing in the education sector, enabling technologies such as automated essay grading, language translation, and language tutoring. AI-powered NLP tools are being developed to assess and provide feedback on students' written work, facilitate multilingual communication, and support language learning.
6.	Upsurge in AI-powered Virtual Assistants and Chatbots	AI-based virtual assistants and chatbots are being deployed in educational settings to provide instant support to students and educators. These AI assistants can address frequently asked questions, offer guidance on course selection, assist with administrative tasks, and provide 24/7 access to information and resources.
7.	Focus on Ethical AI Usage	With the increasing integration of AI in education, ethical considerations have gained

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

		prominence. There is a growing emphasis on ensuring data privacy, mitigating algorithmic bias, and addressing concerns related to equity, accessibility, and transparency in the use of AI technologies.

Results related to question 2:

Question 2 states: "What knowledge do teachers know about AI applications with students with learning disabilities?

The means averages and standard deviations of the research sample responses were collected on all statements after the scale administration, and Table 7 shows these results:

Table 7

Arithmetic means, standard deviations, for the response of the sample on the scale statements after teachers know the applications of artificial intelligence

#	Phrases	Mean	S D	Phrase order	Level It depends Arithmetic mean
1	I have enough information about artificial intelligence applications	3.28	.889	٢	medium
2	Attended lectures or workshops on AI applications	2.85	1.172	٨	medium
3	I can explain to others about the applications of artificial intelligence for students with learning disabilities	2.96	1.090	٥	medium
4	I have information about the applications of artificial intelligence in the educational process	3.18	1.099	٤	medium
5	I keep up with topics that are interested in artificial intelligence applications	3.25	1.172	٣	medium
6	Well-trained in artificial	2.90	1.159	٦	medium

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

	intelligence applications				
7	Trained on the applications of artificial intelligence in the educational process	2.90	1.196	٦	medium
8	Always look for AI applications for students with learning disabilities	3.30	1.144	١	medium
	Total Grade	٣.٠٨	0.98		medium

Table 7 shows the arithmetic means and standard deviations of the research sample's response on the scale statements, in which the total average of the dimension came at the average level, reaching (M=3.08) with a standard deviation of (SD=0.98). The results showed that the statement " I always search for Artificial Intelligence applications for students with learning difficulties" came in first place with an arithmetic mean of (M=3.30) and a standard deviation of (SD=1.14), followed respectively by the phrase "I have enough information about artificial intelligence applications", with a mean of (3.28) and a standard deviation (.889), and the statement "I keep up constantly on topics that are interested in artificial intelligence applications" came in 3rd rank, with an arithmetic mean of (M=3.25) and a standard deviation (SD=1.17), and in last ranking came the statement " I attended lectures and workshops on Artificial Intelligence applications" with an arithmetic mean (M=2.85) and a standard deviation of (SD=1.17).

The results of the first research question indicated that the overall score of the dimension came at an average level. This is because although teachers' knowledge of Artificial Intelligence applications in education varies from school to school, they realize the importance of using technologies in the field of teaching and education, it is possible that some teachers are familiar with artificial intelligence applications in education and actively use them in their classrooms, while others may have limited knowledge of this technology. This result is supported by

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

Al-Shaibani (2004) who confirmed that teachers and supervisors of students with learning disabilities gave importance to Great for training teachers in educational technologies. This result is also consistent with the results of the study of (Al-Ghamdi and Al-Farani, 2020) who reported the importance of using educational applications for AI, a degree of (strongly agree) by special education teachers.

Results related to question 3:

Question 3: "What is the level of teachers' use of AI applications with students with learning disabilities?

As for the level of teachers' use of artificial intelligence applications with students with learning difficulties, the arithmetic means and standard deviations of the responses of the research sample were extracted, on all statements after the level of teachers' use of artificial intelligence applications, Table 8 shows these results.

Table 8

Arithmetic Means, standard deviations, of the research sample's response to statements after the level of teachers' use of artificial intelligence applications

Statement #	Phrases:	Mean	SD	Statement Order Based on Mean	Judge
1	I use Artificial Intelligence applications in the education and teaching process	3.10	1.045	٥	medium
2	I use Artificial Intelligence applications to communicate with parents	2.86	1.087	٧	medium
3	I use Artificial Intelligence applications to assess the level of performance of students with learning disabilities	2.90	1.066	٦	medium

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

4	I try to arouse students' motivation by using Artificial Intelligence applications	3.21	1.123	٤	medium
5	I use Artificial Intelligence applications to attract the attention of students with learning disabilities in the teaching and teaching process	3.24	1.100	٢	medium
6	I am looking to develop the use of Artificial Intelligence applications in teaching students with learning disabilities	3.23	1.102	٣	medium
7	My use of Artificial Intelligence applications allows to improve the teaching skills of students with learning disabilities	3.38	1.079	١	medium
	Total Grade	٣.١٣	0.96		medium

The previous table shows the means and standard deviations of the response of the research sample on the statements concerted to the level of teachers' use of artificial intelligence applications dimension, where the total mean of the dimension came at an average level, (M=3.13) with a standard deviation of (SD=0.96). The results showed that the statement "My use of Artificial Intelligence applications allows me to improve the teaching skills of students with learning difficulties" came in first place with a mean (M=3.38) and a standard deviation (SD=1.07), followed by the statement "I use Artificial Intelligence applications" to attract the attention of students with learning difficulties during the teaching and learning process", where the arithmetic mean of this phrase was (M=3.24) and a standard deviation (SD=1.10), and the third rank came to the statement "I am looking for the development of the use of Artificial Intelligence applications in teaching students with learning difficulties" with an arithmetic mean (M=3.23) and a standard

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

deviation (SD=1.102), while the phrase "I use artificial intelligence applications in communicating with parents" came in last rank, with an arithmetic mean of this phrase (M=2.86), and a standard deviation of (SD=1.08).

As it is explained teachers of students with learning disabilities are always looking forward to using Artificial Intelligence applications for their students, as Artificial Intelligence applications can help teachers in teaching students with learning difficulties in many ways. Also, these applications provide educational materials that can be customized to the individual needs of each student. Analyze students' data to determine the aspects that they need to improve, and provide customized educational recommendations, and it is AI applications can analyze the teaching methods used by teachers and make recommendations to improve these methods. AI applications can also be used to analyze pupils' data and identify factors that affect their learning, such as instructional styles, level of motivation, and attention. In different areas, identify their strengths and weaknesses. Saadallah and Shatouh (2019) mentioned that: teachers can use this information to identify topics that students need to improve.

This result can also be explained because of the use of artificial intelligence accomplishes several benefits in the field of education, as Hussein (2012) indicated that Artificial Intelligence applications work at a fixed scientific and advisory level without fluctuation and that they process non-digital symbolic data through analysis and logical comparison processes, and that they work to simulate humans intellectually and methodically, and are interested in raising new ideas that lead to innovation and immortalize the human experience, as well as providing more

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

than one copy of the system and compensating for the presence of Number.

Results related to question 4:

Question 4 states: "What are the difficulties of teachers using AI applications with students with learning disabilities"?

To answer the question, the arithmetic means and standard deviations of the research sample response to statements of the third dimension are calculated concerning the difficulties of teachers' usage of artificial intelligence applications, and Table 9 shows these results.

Table 9

Arithmetic Means, and Standard Deviations, for the response of the research sample to statements after the difficulties of teachers' use of artificial intelligence applications

#	Statement	Mean	SD	Statement order based on Mean	Judge
1	I suffer from a lack of training programs to facilitate and prepare teachers to deal with artificial intelligence applications	3.10	1.043	١	medium
2	I have no skill in using artificial intelligence applications with students with learning disabilities	2.65	1.075	٦	medium
3	As a teacher, I am satisfied with traditional methods of teaching students with learning disabilities	2.41	1.110	٨	medium
4	It is difficult to use artificial intelligence applications in the teaching process due to the lack of experience of students with learning difficulties	2.85	1.061	٣	medium
5	As a beginner, I find it difficult to create an interactive learning environment using artificial	2.65	1.080	٦	medium

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

	intelligence applications with students with learning disabilities				
6	I find it difficult to provoke students with learning disabilities by using some artificial intelligence applications	2.71	1.142	٥	medium
7	I have financial difficulty in obtaining some programs for artificial intelligence applications with students with learning disabilities	2.89	1.179	٢	medium
8	Using AI applications requires me to work hard to create interaction between students with learning disabilities.	2.85	1.061	٣	medium
	Total Grade	**3.80**	**0.92**		**medium**

The previous table shows the Means and Standard Deviations of the response of the research sample on the Statement related to the difficulties of teachers' usages of Artificial Intelligence applications dimension, where the total average of the dimension came at the average level of(M=3.80) with a standard deviation of (SD=0.92), and the results showed that in the rank came the statement "I suffer from a lack of training programs to facilitate and prepare teachers to deal with artificial intelligence applications", with an arithmetic mean (M=3.10) and a standard deviation (SD=1.4), followed by the statement "I have difficulty material in order to obtain some programs for artificial intelligence applications with students with learning difficulties", where the arithmetic mean of this statement (M=2.89) and a standard deviation (SD=1.79), and came in the third rank the statement "The use of artificial intelligence applications requires me a great effort to create interaction between students with learning difficulties", with an

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

arithmetic mean of (M=2.85), and a standard deviation (SD=1.06), and in lowest rank came the phrase "I am satisfied as a teacher with traditional methods of teaching students with learning difficulties", where the value of the average mean of (M=2.41) with a standard deviation of (SD=1.11).

The results of the 4th question indicated that the statement "I suffer from the lack of training programs to facilitate and prepare teachers to deal with Artificial Intelligence applications", and the statement "I face financial difficulty in order to obtain some programs for Artificial Intelligence applications for students with learning difficulties", and the statement "The use of artificial intelligence applications require me a great effort to create interaction between students with learning difficulties, the highest ranking came among the distance statements, due to the fact that the field of artificial intelligence One of the modern fields that are being talked about now and teachers of students with learning difficulties and about how to employ them in the educational field, in general and in the field of special education in particular, so the cost of using them in this field is high, and the programs used with people with special needs and people with learning difficulties are still in the process of development, which makes it difficult for the teacher to find training courses interested in these applications with students with learning difficulties, even if it is found, he finds it difficult to manage Its material cost due to its high cost and the modernity of the programs and applications used in this field, and this is confirmed by the results of the study of Al-Ghamdi and Al-Farani (2020), which showed that special education teachers see difficulties in using educational applications of artificial intelligence in their field of work.

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

Results related to question 5:

Question 5 states: "Are there any statistically significant differences in the reality of teachers' use of Artificial Intelligence applications with students with learning disabilities according to their years of experience"?

To answer this question, the years of experience of the teacher of students with learning difficulties were divided into three categories, namely: from 1 – 9 years, from 10 – 19 years, and from 20 years and more. This classification was done depending on the distribution of the research sample on the different years of experience, and to ensure that the number in each category of the study group converges years of experience, and the arithmetic means and standard deviations have been computed, for each of these categories, and Table 10 shows these data.

Table 10

Means and Standard Deviations of the teachers of students with learning disabilities scores on the reality scale of teachers' use of artificial intelligence applications with students with learning disabilities according to years of experience

Groups / Year of Experience	Data	Frequency	Mean	SD
1-9 Years	Teachers' knowledge of AI applications	69	25.37	7.90
	The level of teachers' uses of AI applications	69	22.84	6.53
	Difficulties with teachers using AI applications	69	22.55	7.09
10 – 19 years	Teachers' knowledge of AI applications	65	22.50	7.73
	The level of teachers' use of AI applications	65	19.89	6.93

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

	Difficulties with teachers using AI applications	65	22.10	6.97
20 and above	Teachers' knowledge of AI applications	31	27.38	7.20
	The level of teachers' use of AI applications	31	24.16	5.55
	Difficulties with teachers using AI applications	31	21.19	6.83

To computer the significance of the differences between teachers of students with learning difficulties, on the scale of the reality of teachers' use of Artificial Intelligence applications with students with learning difficulties, according to their years of experience, One- Way ANOVA analysis was calculated between the three groups, as shown in Table 11.

Table 11

The results of the analysis of single variance indicate differences on the reality scale of teachers' use of artificial intelligence applications with students with learning difficulties according to their years of experience

Dimensions	Contrast	Total ranks	Degree of freedom	Average ranks	P value	Significance level
Teachers' knowledge of AI applications	Between groups	566.899	٢	283.450	4.762	.010
	Inside groups	9641.804				
	Total	10208.703				
The level of teachers' use of AI applications	Between groups	481.441	٢	240.721	5.650	.004
	Inside groups	6901.686				
	Total	7383.127				
Difficulties with teachers using AI applications	Between groups	39.418	٢	19.709	.402	.669
	Inside groups	7938.157				
	Total	7977.576				

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

It is clear from the previous table that there are statistically significant differences between teachers of students with learning difficulties, on the scale of the reality of teachers' use of artificial intelligence applications with students with learning difficulties, according to their years of experience, both in the dimension of teachers' knowledge of artificial intelligence applications, and after the level of teachers' use of artificial intelligence applications, where the differences were significant at the level of significance 0.01, while there were no differences between them on the distance of teachers' use of artificial intelligence applications.

To calculate the trend of differences between the three groups, in the dimension of teachers' knowledge of Artificial Intelligence applications, and the diminution of the level of teachers' use of Artificial Intelligence applications, the Schiffefe test for dimensional comparisons between the three groups was calculated, and Table 12 shows these results.

Table 12

The results of the Scheffe test for binary dimensional analyses to detect the significance of the differences between the arithmetic averages of the scores of teachers of students with learning difficulties after teachers' knowledge of artificial intelligence applications, and the level of teachers' use of artificial intelligence applications, according to the teacher's years of experience

	Years of Experience Categories		*The difference between the two averages*	*Standard error*	*Significance level*
Teachers' knowledge of AI applications	١ – ٩	١٠ - ١٩	2.86	1.33	.102
		20 and above	-2.01	1.66	.485
	١٠ – ١٩	١ - ٩	-2.86	1.33	.102
		20 and above	-4.87*	1.68	.017
	20 and above	١ - ٩	2.01	1.66	.485
		١٠ - ١٩	4.87*	1.68	.017
The level of	١ – ٩	١٠ - ١٩	2.94*	1.12	.035

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

teachers' use of AI applications		*20 and above*	-1.3	1.41	.646
	١٩ – ١٠	٩ - ١	-2.94*	1.12	.035
		20 and above	-4.26*	1.42	.013
	20 and above	٩ - ١	1.32	1.41	.646
		١٩ - ١٠	4.26*	1.42	.013

The results showed that concerning the dimension of teachers' knowledge of artificial intelligence applications, data analysis revealed that there are statistically significant differences between teachers with years of experience of 20 years and more, and those with years of experience of 10-19 years, in favor of those with experience of 20 and more. While there were no statistically significant differences between teachers who had 1-9 years, and between the 10-19 years category and the 20-year older.

The results also indicated that there were statistically significant differences between teachers with 1-9 years of experience and teachers with 10-19 years of experience, in favor of those with 1-9 years of experience. The results also showed that there were statistically significant differences between teachers with 10-19 years of experience, and those with years of experience of 20 and above, in favor of those with years of experience of 1-9 years.

These results suggest that the higher the level of experience of the teacher, the better they will be at knowledge of AI applications, while the less experience they have, the higher their level of use of AI applications. This is explained by the fact that teachers with the highest level of experience have accumulated knowledge of old and new teaching methods as well.

The Ministry, public and private education departments, and school administrations in the State of Kuwait prepare training courses and organize workshops that provide teachers with information and knowledge about educational technology and

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

artificial intelligence, and that the more experience the teacher has, the more training courses and workshops he will receive, and the more he will receive the necessary training, and they will be familiar with the latest technology and tools available, and more develop their skills and improve their academic performance using modern technology, and thus his information increases from different methods of teaching, And modern methods in dealing with students with learning difficulties. In addition, they are excited to leverage modern technology to improve the learning experience of these students.

Where educational institutions are working on the use of artificial intelligence with individuals with learning difficulties, to benefit them greatly, and because it plays an important role in their private and social lives and many levels, and it also works in the early and rapid detection of learning difficulties of all kinds, developmental and academic, in addition to the possibility of recording educational content and returning it many times to consolidate understanding and comprehension, as well as achieving the principle of learning pleasure for people with learning difficulties (Yahyaoui, 2019).

As for the use of artificial intelligence applications, teachers with few years of experience are naturally less old than those with more years of experience, and those with fewer years of experience are the most skilled in using modern technology, as they are more familiar with the development of technology, and more use of modern technologies in general. Therefore, they are better at using artificial intelligence applications, unlike the knowledge and information they have about these applications, compared to older teachers with more years of experience.

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

Results related to question 6:

To answer the 6th research question, which states: "Are there any statistical differences in the reality of teachers' use of artificial intelligence applications with students with learning difficulties according to the gender of the teacher"?

To answer this question, the teachers of students with learning difficulties were divided into males and females, and then the means and standard deviations of their responses on the study scale were calculated, for each of these categories. To test the significance of the differences between teachers of students with learning difficulties, on the scale of the reality of teachers' use of artificial intelligence applications with students with learning difficulties, according to the gender of the teacher, an independent sample t-Test was calculated between the two groups, as shown in the following table:

Table 14

Independent Sample t-Test to test the differences between teachers of students with learning difficulties, on the scale of the reality of teachers' use of artificial intelligence applications with students with learning difficulties

Dimensions	Groups	Number	Mean	Stand. Deviation	Value of t	DF	Sign. level
Level of teachers' knowledge of AI applications	Males	١١٧	25.39	6.95	1.972	163	.050
	Females	٤٨	22.75	9.62			
The level of teachers' use of AI applications	Males	١١٧	23. 00	5.70	3.302	163	.001
	Females	٤٨	19.31	8.18			
Difficulties with teachers using AI applications	Males	١١٧	22.01	6.76	-.299	163	.766

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

The results in the previous table indicate that for the teachers' knowledge dimension of AI applications, the mean of the males was (M=25.39, SD= 6.95), while the mean of females was (M= 22.75, SD=9.62). As for the dimension of the level of teachers' use of artificial intelligence applications, the males (M=23.00, SD= 5.70), while the females (M=19.31, SD=8.18), while for the dimension of difficulties in teachers' use of artificial intelligence applications, the males (M=22.01, SD= 6.76), while the females (M= 22.37, SD=7.52).

It is clear from the previous table that there are statistically significant differences between teachers of students with learning difficulties, on the scale of the reality of teachers' use of artificial intelligence applications with students with learning difficulties, according to the gender of the teacher, both in the dimension of teachers' knowledge of artificial intelligence applications, and the level of teachers' use of artificial intelligence applications. These differences were significant at the level of significance α=0.05, and α=0.01, where the differences were in favor of male teachers. While there were no differences on the difficulties of teachers' use of artificial intelligence applications related to teacher gender (male, female).

These results indicated that male teachers are more knowledgeable and use AI applications in the field of learning difficulties, compared to female teachers, while the two groups are equal (face the same difficulties) related to applying artificial intelligence techniques in the field of learning difficulties. The differences between males and females in the knowledge and use of AI applications in the field of learning disabilities can be explained by looking at several factors, including:

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

These differences between males and females in the knowledge and uses of AI applications in the field of learning disabilities can be explained by looking at several factors, including:

- Educational Opportunities: The educational opportunities available to males and females can affect their knowledge and use of AI applications in the field of learning disabilities. Males may receive more opportunities to learn computer technologies and artificial intelligence, and this can lead to differences in knowledge and use between the two species.
- Personal attention: Males may be more interested in computer technologies and artificial intelligence in general, and this can lead to improved knowledge and use of AI applications in the field of learning disabilities.
- Support and Training: Males may receive more support and training in the use of technology and artificial intelligence, and this can lead to differences in knowledge and use between the two species. This aspect can be improved by providing appropriate support and training for females to enhance their knowledge and use of AI applications in the field of learning difficulties, especially since males receive more family support than females in the field of computer technologies and artificial intelligence. Parents may encourage males to take an interest in and learn technology, while they may consider it inappropriate for females.
- Cultural and social factors: The role that gender plays in society and attitudes may affect the extent to which males and females are interested in computer technologies and artificial intelligence in general, and this can lead to differences in knowledge and use.

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

This result is consistent with the results of Al-Yamahi's study (2023), whose results resulted in the fact that the reality of using educational applications of artificial intelligence for people with special needs from the point of view of teachers came to an agreeable degree, and after the use of educational applications for augmented reality technologies for people with disabilities, it occupied the highest dimension in the degree of its achievement, followed by after the use of educational applications for augmented reality technologies, then after the educational applications of smart education systems, and finally after the use of educational applications for virtual reality technologies for people with disabilities. It also agrees with the results of the study of Moses (2023), whose results showed that attention can be developed in students with gifted learning difficulties using an artificial intelligence program.

The results also indicated that there are no significant differences between the two types in the difficulties of using artificial intelligence applications with students with learning difficulties, and this can be explained by the fact that the capabilities available in schools are limited, resulting in difficulties in applying these applications for both sexes, as the use of artificial intelligence techniques needs the school or educational administration to train and prepare teachers of both types, and a digital infrastructure is needed through which the use of artificial intelligence techniques and applications is available, which are obstacles that do not It faces a certain category of teachers, and indeed both male and female types.

This is consistent with the results of the study of Al-Shaibani (2004), which showed that teachers and supervisors of students with learning disabilities indicated that the learning difficulties programs in the schools of the Ministry of Education in the State

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

of Kuwait lack educational technologies and that there is a very severe deficiency in the use of these technologies, as a result of the difficulties of their application, as well as the results of a study.

While it differs with the study of Al-Matrudi and Al-Rubaian (2022), the results indicated that there were statistically significant differences in teachers' responses to the challenges of distance education facing students with learning difficulties in the primary stage due to the gender difference, and the differences were in favor of males.

Recommendations

Based on these results, the following recommendations are formulated:

1. Developing a course on artificial intelligence in teacher education programs, especially at the primary level.
2. Steering awareness brochures on artificial intelligence applications with students with learning difficulties.
3. Organizing training courses and workshops for teachers of students with learning disabilities to train them on the use of artificial intelligence with their students with learning difficulties.
4. Organizing workshops for parents of students with learning disabilities to train them on the use of artificial intelligence applications with their children.
5. Intensifying school and educational activities that help increase the use of artificial intelligence with students with learning difficulties.

Proposed Research

1. A study of the factors associated with the use of artificial intelligence by teachers with students with learning difficulties.

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

2. The effectiveness of an AI-based program to address academic learning difficulties among students with learning difficulties.
3. The effect of a program to train teachers of students with learning disabilities on the use of artificial intelligence applications with their students.
4. Differences between a traditional program and an AI-based program to reduce hyperactivity in students with learning disabilities.
5. Differences in the use of artificial intelligence applications between public schools and private schools for students with learning difficulties.

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

References:

Alenezi, A.R., & Al-Hunaiyyan, A. (2020). The Role of Artificial Intelligence in Special Education and Inclusive Learning. In Proceedings of the 2020 2nd International Conference on Education and E-Learning (ICEEL) (pp. 59-63). IEEE.

Atalay, Nurhan (2022). Augmented Reality Experiences of Preservice Classroom Teachers in Science Teaching. *International Technology and Education Journal*, v6 n1 p28-42 Jun 2022

Bouck, Emily C., and Long, Holly (2021). Assistive Technology for Students with Disabilities: An Updated Snapshot.*Journal of Special Education Technology*, v36 n4 p249-257 Dec 2021

Carey, Lisa B.; Harkins-Brown, Andrea; Ruble, Kathy; Paré-Blagoev, E. Juliana; Milla, Kimberly; Thornton, Clifton P. and Jacobson, Lisa A. (2023). Improving Assistive Technology Access for Students with Chronic and Complex Medical Conditions: Lessons Learned from Young Cancer Survivors. *TEACHING Exceptional Children*, v55 n4 p238-243 Mar-Apr 2023

Crescenzi-Lanna, Lucrezia (2023). Literature Review of the Reciprocal Value of Artificial and Human Intelligence in Early Childhood Education. *Journal of Research on Technology in Education*, v55 n1 p21-33 2023

Feng, Shihui, and Law, Nancy (2021). Mapping Artificial Intelligence in Education Research: A Network-Based

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

Keyword Analysis. *International Journal of Artificial Intelligence in Education*, v31 n2 p277-303 Jun 2021

Haroon Sheikh, Corien Prins & Erik Schrijvers (2023). Artificial Intelligence: Definition and Background. In Mission AI the New System Technology.

Huang, Xinyi; Zou, Di; Cheng, Gary; Chen, Xieling and Xie, Haoran (2023). Trends, Research Issues and Applications of Artificial Intelligence in Language Education. *Educational Technology & Society*, v26 n1 p112-131 Jan 2023

Hwang, Haerim and Kim, Hyunwoo (2023). Automatic Analysis of Constructional Diversity as a Predictor of EFL Students' Writing Proficiency. *Applied Linguistics*, v44 n1 p127-147 Feb 2023

Jantakun, Thiti; Jantakun, Kitsadaporn and Jantakoon, Thada (2021). A Common Framework for Artificial Intelligence in Higher Education (AAI-HE Mode). *International Education Studies*, v14 n11 p94-103 2021

Luzius, Michael (2020). Teaching Principles of Economics Courses Using Adaptive Learning Platforms. *Distance Learning*, v17 n3 p17-28 2020

Nkomo, Larian M. and Daniel, Ben Kei (2021). Providing Students with Flexible and Adaptive Learning Opportunities Using Lecture Recordings. *Journal of Open, Flexible and Distance Learning*, v25 n1 p22-31 2021

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

Ouyang, Fan; Zheng, Luyi and Jiao, Pengcheng (2022). Artificial Intelligence in Online Higher Education: A Systematic Review of Empirical Research from 2011 to 2020. *Education and Information Technologies*, v27 n6 p7893-7925 Jul 2022.

Rau, Pei-Luen Patrick; Zheng, Jian and Guo, Zhi (2021). Immersive Reading in Virtual and Augmented Reality Environment. *Information and Learning Sciences*, v122 n7-8 p464-479 2021

Sreemathy, R.; Turuk, Mousami; Kulkarni, Isha and Khurana, Soumya (2023). Sign Language Recognition Using Artificial Intelligence. *Education and Information Technologies*, v28 n5 p5259-5278 May 2023

Tapalova, Olga and Zhiyenbayeva, Nadezhda (2022). Artificial Intelligence in Education: AIEd for Personalised Learning Pathways. *Electronic Journal of e-Learning*, v20 n5 p639-653 2022

Thapliyal, Monika; Ahuja, Neelu Jyothi; Shankar, Achyut; Cheng, Xiaochun and Kumar, Manoj (2022). A Differentiated Learning Environment in Domain Model for Learning Disabled Learners. *Journal of Computing in Higher Education*, v34 n1 p60-82 Apr 2022

U.S. Department of Education, Office of Educational Technology (2023). Artificial Intelligence and Future of Teaching and Learning: Insights and Recommendations, Washington, DC, 2023. Online available at: https://www2.ed.gov/documents/ai-report/ai-report.pdf.

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

Wang, Tingting; Li, Shan; Huang, Xiaoshan; Pan, Zexuan and Lajoie, Susanne P. (2023). Examining Students' Cognitive Load in the Context of Self-Regulated Learning with an Intelligent Tutoring System. *Education and Information Technologies*, v28 n5 p5697-5715 May 2023

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

The Relationship Between Rigid Cognitive Style and Social Anxiety Among Secondary School Students In Jerusalem

BY

Ola Hussein

Al-Quds University, Palestine

Doi: 10.21608/jasep.2024.391164

استلام البحث : ١٩ / ٩ /٢٠٢٤

قبول النشـــر: ٢٢ / ١٠ / ٢٠٢٤

Hussein, Ola (2024). The Relationship Between Rigid Cognitive Style and Social Anxiety Among Secondary School Students In Jerusalem, ***Arab Journal of Educational and Psychological Sciences,*** AIESA, Egypt, 8 (42), 757 – 790.

http://jasep.journals.ekb.eg

The Relationship Between Rigid Cognitive Style and Social Anxiety Among Secondary School Students In Jerusalem

المستخلص :

هدفت هذه الدراسة إلى فحص العلاقة بين الأسلوب المعرفي التصلبي والقلق الاجتماعي لدى طلبة المرحلة الثانوية في القدس، وكذلك فحص الفروق في الأسلوب المعرفي التصلبي والقلق الاجتماعي حسب متغيرات الدراسة (الجنس، الصف الحالي، معدل الصف السابق، والقلق الاجتماعي). يأتي ذلك في ضوء الأهمية المتزايدة لفهم العوامل النفسية والمعرفية التي تؤثر على الصحة النفسية للطلبة في القدس. استخدمت الدراسة المنهج الوصفي الارتباطي؛ حيث شملت الدراسة عينة تكونت من (١٧٦) طالبًا وطالبة تم اختيارهم بالطريقة المتيسرة، وقاموا بتعبئة مقياس الشريف (٢٠١٩) لقياس الأسلوب المعرفي التصلبي المكون من (٢٢) فقرة، ومقياس عبد الفتاح (٢٠١٤) لقياس القلق الاجتماعي المكون من (٢١) فقرة. كشفت النتائج عن وجود علاقة طردية إيجابية دالة إحصائيا بين درجة الاسلوب المعرفي التصلبي والقلق الاجتماعي. بالإضافة إلى وجود فروق في درجة الاسلوب المعرفي التصلبي تعزى فقط لمتغيري الجنس ومعدل الصف الدراسي السابق، حيث كانت الفروق لصالح الذكور ولمن معدلهم أقل من ٦٠. بينما لم يتم العثور على فروق دالة إحصائيا في درجة القلق الاجتماعي تعزى لمتغيري الجنس و الصف الدراسي الحالي، فقط لمتغير معدل الصف الدراسي السابق حيث كانت الفروق لصالح من معدلهم أقل من ٦٠. تؤكد هذه النتائج على الحاجة إلى استراتيجيات تربوية ونفسية لتعزيز المرونة الفكرية والحد من القلق الاجتماعي لدى الطلاب. تعتبر هذه النتائج خطوة مهمة نحو فهم أفضل للتحديات النفسية التي يواجهها الطلاب في القدس وكيفية معالجتها بفعالية.

الكلمات المفتاحية: التصلب ، النمط المعرفي ، القلق الاجتماعي ، المدرسة الثانوية.

Abstract:

This study aimed to assess the relationship between rigid cognitive style and social anxiety among secondary school students in Jerusalem, as well as to examine

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

differences in rigid cognitive style and social anxiety by study variables (gender, current grade, previous grade average). This comes in light of the increasing importance of understanding the psychological and cognitive factors that affect students' mental health in Jerusalem. Employing a descriptive correlational research design, the study involved 176 students selected by the accessible method, who completed the Al-Sharif's scale (2019) to measure rigid cognitive style, consisting of (22) paragraphs, and Abdel-Fattah's scale (2014) to measure social anxiety consisting of (21) paragraphs. the results revealed significant relationships between rigid cognitive style and social anxiety. Additionally, the existence of differences in the degree of cognitive style (rigidity) only due to the gender and previous grade average variables, where the differences were in favor of males and an average of less than 60. However, no significant differences was found in the degree of social anxiety due to the gender and current grade variables, only due to previous grade average in favor of an average of less than 60. These findings emphasize the need for educational and psychological strategies to promote intellectual resilience and reduce social anxiety in students. These findings are an important step towards a better understanding of the psychological challenges students face in Jerusalem and how to effectively address them.

Keyword: Rigid, Cognitive Style, Social Anxiety, Secondary School.

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

Introduction:

The high school stage is one of the important and future-oriented transitional stages, as there are many psychological and social changes and challenges that students can face, which may affect various aspects of personality such as cognitive and social aspects. Students use different ways to face and address these challenges and find solutions to problems; this is called the cognitive style. Cognitive styles are varied, although the rigid style is among the main cognitive styles associated with high school, which can affect all aspects of students' academic and psychosocial lives. Consequently, it becomes necessary to study and understand these cognitive styles in order to identify ways that help promote mental health and psychosocial adjustment or issues experienced by secondary learners. This study focuses specifically on understanding the relationship between rigid cognitive style and social anxiety in secondary school students in Jerusalem.

Cognitive styles are one of the most important concepts in cognitive psychology, and are used to gain a greater understanding of how individuals process information and solve different problems. The term was first referred to by Alport (1937), explaining the typical way people process information and solve problems. These styles are the foundation of an individual's ability to interact socially and determine how they solve problems and acquire knowledge and experience (Zhang, 2023). Individuals use cognitive styles to perceive and process information, making them the primary determinant of their problem-solving style (Kayili

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

& Erbay, 2019). Martinsen, & Diseth (2011), Labelle et al. (1990) and Surur et al. (2020) argue that cognitive style plays a mediating role between an individual's cognitive abilities and problem solving, while Stoyanov & Kirschner (2007) argue that it directly influences problem solving.

Cognitive styles affect the processing of information and the perception of social situations, which can lead to errors in judgment (Dvorsky, 2013). Piattelli-Palmarini (1994) explained that cognitive biases are not negative conditions but are part of human nature that affect all aspects of life. Cognitive style relates to the way individuals process and prioritize certain types of information over others. Studies have shown that biases are errors in thinking because we can't always recognize them or know when we are processing or interpreting information incorrectly. These errors arise when we try to understand new information based on what we already know. These errors often hinder effective social interactions because they result from attempts to simplify information processing based on existing experiences or knowledge (Hilbert, 2012).

Research has demonstrated the relationship between academic resilience and cognitive biases, suggesting that students with higher levels of resilience exhibit fewer cognitive biases (Peng, Cao, Yu & Li, 2017). Research by Cortina, Stein, Kahn, Hilengwani, Holmes and Fazil (Cortina, et al., 2016) shows that cognitive style plays an important role in students' resilience, social and academic competencies, and interactions. Beadel et al. (2016) found that resilience training leads to a decrease in cognitive

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

biases and revealed a statistically significant inverse relationship between resilience and cognitive bias.

With the development of psychological research and the emergence of cognitive psychology, the importance of individual differences in how we handle and process information has emerged. Cognitive styles are related not only to cognitive aspects but also to emotional and social aspects, which are important for understanding how an individual deals with daily tasks and perceptions of situations and events (Al-Zaghoul & Al-Zaghoul, 2003). Kagan also notes that cognitive styles are responsible for individual differences in cognition and thinking processes, understanding the perception of objects detected in the external environment. These styles guide an individual's behavior, reflect temperamental aspects of personality, and help predict reactions in different situations, especially in social situations (Fakhry, 2010).

Rigid cognitive style refers to a style of thinking that is characterized by rigidity, inflexibility, and difficulty adapting to new ideas, situations, or environmental conditions. Rigid thinkers are characterized by their strong adherence to their opinions and beliefs and have difficulty adapting to new events or accepting criticism or even disagreement (Mason, 2011). This cognitive style can have a negative impact on social interactions, social relationships, and social adjustment, leading to an inability to resolve issues and increased levels of social anxiety (Dağ and Gülüm, 2013). This style negatively affects ways of thinking, problem solving, and decision-making, which

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

directly affects their ability to deal with different social situations (Bubić & Erceg, 2015).

Social anxiety is a psychological disorder that many high school students suffer from, which significantly affects an individual's academic and social life. Fear of situations that are likely to lead to negative evaluation from others is the hallmark of this disorder, and reflects the psychological arousal that results in such situations, which can lead to significant challenges that disrupt an individual's life (Detweiler et al., 2010). It is important to view anxiety as a pervasive social phenomenon in modern life, where it can have positive effects, such as self-improvement and increased achievement, or negative effects such as promoting unhappiness and constant worry. Understanding this balance will help develop effective anxiety management strategies in the context of education and personal development (Abdel-Magied et al., 2020).

Exploring how cognitive styles affect social anxiety offers an opportunity for teachers and educators to develop teaching and support techniques that take into account individual differences among students. By focusing on cognitive styles and their impact on social anxiety, educational institutions can provide a supportive environment that helps students achieve their full potential without fear or anxiety (El-Farmawy, 1986).

This study aims to explore the relationship between sclerotic cognitive style and social anxiety in high school students in Jerusalem. By understanding this relationship, educational and psychological mechanisms can be

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

developed to help students overcome social anxiety and improve their social and academic interaction. Cognitive styles represent an essential entry point for understanding many mental activities and play an important role in how individuals receive, process, and organize surrounding perceptions. These styles reflect individual differentiation in the cognitive process, from the reception of stimuli to the production of responses. Cognitive styles, including rigidity, have a very important influence on an individual's behavior and social interaction, so they occupy an important place in psychological research (Mayson, 2011).

Previous studies on cognitive style (rigidity) revealed a variety of findings: Muhtaseb (2020) found that flexible style is the most common among tenth grade students. Al-Kaabi (2019) did not find a relationship between social alienation and cognitive style. Al-Sharif (2019) found that there were no interactions between cognitive style (rigid-flexible) and the similarities strategy in developing reflective thinking skills among second grade middle school students. Abani and Al-Shaieb (2018) indicated that the most commonly used cognitive style is flexible, and found no significant differences according to gender, seniority in teaching, or educational qualification. Shuaib (2022) showed that there were no statistically significant differences between the mean scores of students in the self-efficacy scale between the cooperative and competitive groups, but the group with a flexible cognitive style was better in the cognitive control strength scale. Also, Hussein and Salhoub's (2021) study confirmed the superiority of

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

individuals with a flexible or autonomous cognitive style. Sharaf, (2023), found that the experimental group that included students with an analytical thinking style and learning in a stimulating environment with games based on the immediate appearance of leaderboards excelled in the achievement test and the final product assessment of programming skills and their motivation towards learning was high. Abdel-Ati, (2022), found that there was a statistically significant difference between the average scores of the experimental groups' students in the cognitive achievement test and the skill performance observation card related to digital image production skills in the blended learning environment, and the differences came in favor of students with a flexible cognitive style and those who use the interactive infographic style. Muhtasib's (2021) study concluded that the flexible cognitive style is predominant among psychological counseling students using Facebook, and the results also showed a strong correlation between flexible cognitive style and psychological alienation.

Previous studies related to social anxiety have indicated varied results: Al-Ajami (2020) found a significant negative relationship between social anxiety and achievement motivation, with differences between students with learning disabilities and normal students in favor of students with learning disabilities in the social phobia and achievement motivation scales. Abdelmageed et al. (2020) did not find significant correlations between perfectionistic self-presentation and social anxiety. Al-Hassan's (2020) study revealed that the prevalence of social anxiety is higher

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

among third graders compared to second graders, and higher among students of the literary department compared to the scientific department, but did not find differences depending on family income. Rifai et al (2020) found a negative correlation between social anxiety and quality of life. Joseph, et al. (2018) and Ratnani, et al. (2017) reported a negative correlation between emotional intelligence, psychological stress and social anxiety, and a positive correlation between social anxiety and depression. Al-Sharida (2022), Al-Dhihan (2022), and Al-Jabri (2023) provided evidence of differences in social anxiety levels between different groups of students and the impact of intervention programs in improving social skills and reducing social anxiety symptoms.

Problem of study:

As a result of the evolutions witnessed by the world in general, and the Jerusalem region in particular, at all levels, in addition to psychological and social challenges, it has been observed that students are the most common group to enter the circle of social disorders and social anxiety, represented by excessive fear of social situations and a sense of anxiety about the evaluation of others. This feeling may extend and affect the student's effectiveness and ability, and this can be reflected in academic performance, various daily life activities, and social relationships. Rigid cognitive style plays an important role in how students respond to these developments and challenges, characterized by rigid thinking and difficulty adapting to new developments. This is one of the reasons why students are unable to deal with

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

different social situations flexibly. Knowing the characteristics of individuals with different cognitive styles is a reliable basis for predicting with a reasonable degree of accuracy the type of behavior that individuals with different cognitive styles may exhibit while dealing with different stressful situations. The current study aims to understand the relationship between rigid cognitive style and social anxiety, which may help alleviate the issue and promote psychosocial adjustment in students.

Hypotheses of the study:

- The first hypothesis: "There is a statistically significant relationship at the significance level ($\alpha \leq 0.05$) between the degree of cognitive style (rigidity) and social anxiety among secondary school students in Jerusalem."
- The second hypothesis: "There are no statistically significant differences at the level of significance ($\alpha \leq 0.05$) in the degree of cognitive style (rigidity) among secondary school students in Jerusalem due to the gender variable."
- The third hypothesis: "There are no statistically significant differences at the level of significance ($\alpha \leq 0.05$) in the degree of cognitive style (rigidity) among secondary school students in Jerusalem due to the current grade variable."
- Fourth hypothesis: "There are no statistically significant differences at the level of significance ($\alpha \leq 0.05$) in the degree of cognitive style (rigidity) among secondary school students in Jerusalem due to the previous grade level variable."
- Fifth hypothesis: "There are no statistically significant differences at the level of significance ($\alpha \leq 0.05$) in the level of social anxiety among secondary school students in Jerusalem attributed to the gender variable."

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

- Sixth hypothesis: "There are no statistically significant differences at the level of significance ($\alpha \leq 0.05$) in the level of social anxiety among secondary school students in Jerusalem due to the current grade variable."
- Seventh hypothesis: "There are no statistically significant differences at the level of significance ($\alpha \leq 0.05$) in the level of social anxiety among secondary school students in Jerusalem due to the previous grade average variable."

Importance of the study:

The importance of the current study lies in its subject matter, which deals with students in society, as they are one of the most important sectors of society and the main pillar of any society. In particular, it deals with a geographical area characterized by special social, economic and political conditions, namely Jerusalem, where Arab psychological studies on this group are scarce, in order to try to understand the psychological and social aspects of students. This study focuses on the extent to which young people are able to possess one of the important cognitive styles represented in the rigidity/flexibility style and its relationship with social anxiety, which enhances the scientific understanding of this relationship and adds to the psychological literature. It also derives its importance from the importance of its two variables, as cognitive styles are one of the recent topics that began to be addressed after the increasing growth of studies in the field of cognitive psychology. Finally, this study seeks to provide recommendations based on its findings to help specialists in building support mechanisms to improve the general psychosocial level of secondary school students

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

in the Jerusalem area to overcome and confront various psychosocial challenges.

Objectives of the study:

- Identify the relationship between the degree of cognitive style (rigidity) and social anxiety among secondary school students in Jerusalem.
- Identify the differences in cognitive style (rigidity) among secondary school students in Jerusalem according to the study variables (gender, current grade, previous grade average).
- Identify the differences in the level of social anxiety among secondary school students in Jerusalem according to the study variables (gender, current grade, previous grade average).

Limitations of the study:

The limitations of the current study are as follows:

- Human Limits: The study was applied to secondary school students in Jerusalem.
- Spatial Boundaries: This study was applied in Al-Quds Al-Sharif.
- Temporal Limits: This study was applied in the academic year 2023/2024.
- Conceptual boundaries: The study will be limited to the conceptual boundaries and terms included in the study.
- Procedural limits: The study will be limited to the instruments used to collect data, their reliability and stability on the study sample and its characteristics, and the appropriate statistical treatments.

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

Methodology of study:

In order to achieve the objectives of the study, the researcher used the descriptive-correlational method. It is defined as a method that studies an existing phenomenon, event, or issue from which information can be obtained that answers the research questions without the researcher's intervention in it. Through it, the researcher tries to describe the phenomenon under study, analyze its data, and indicate the relationship between the components and opinions put forward about it, the processes it involves and the effects it produces, which is one of the forms of scientific analysis and interpretation organized to describe a phenomenon or issue, classify it, analyze it, and subject it to careful studies by examination and analysis.

Study population

The study population consisted of all secondary school students in Jerusalem, whose number, according to the official records for the academic year 2320/2024, is (2314) male and female students, distributed among (17) schools.

Study sample

The study sample consisted of (176) male and female students, and they were selected by the available method, and Table (1) shows the distribution of the study sample members:

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

Table (1): Description of the variables of the sample subjects:

Variable	Values	Frequency	Percentage
Sex	Male	45	25.6
	Female	131	74.4
Current grade	Eleventh	73	41.5
	Twelfth	103	58.5
Previous grade average	Less than 60	19	10.8
	61-74	60	34.1
	75-84	51	29.0
	85 and above	46	26.1

Tools of the study

A set of scales related to cognitive styles was reviewed, and Al-Sharif (2019) was adopted, consisting of (22) items, and the second scale, Abdel-Fattah (2014), consisting of (21) items.

Validity

The researcher designed the questionnaire in its initial form, and then the validity of the study tool was verified by presenting it to a group of arbitrators with specialization and experience. They were asked to give their opinion on the questionnaire's paragraphs in terms of: The clarity and linguistic soundness of the language of the paragraphs, the extent to which the paragraphs cover the studied aspect, and the addition of any information, amendments or paragraphs they deem appropriate, and according to these observations, the questionnaire was output in its final form.

On the other hand, the validity of the instrument was also verified by calculating the Pearson correlation coefficient of the questionnaire paragraphs with the total score of the instrument, and it turned out that there is statistical significance in all paragraphs of the questionnaire, which

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

indicates that there is internal consistency between the paragraphs.

Reliability

The researcher verified the reliability of the tool, by calculating the stability of the total score of the stability coefficient, for the fields of study according to the Cronbach's alpha stability equation, and the total score for the degree of cognitive style (rigidity) among secondary school students in Jerusalem (0.87), and (0.89) for the level of social anxiety among secondary school students in Jerusalem, and this result indicates that this tool has a reliability that meets the purposes of the study.

Procedure of study

The researcher applied the tool to the subjects of the study after taking their consent to participate in the study, and after the process of collecting the questionnaires from the sample members was completed after they answered them correctly, the researcher found that the number of valid returned questionnaires that were subjected to statistical analysis: (176) questionnaires.

Statistical processing

After collecting the questionnaires and ensuring their suitability for analysis, they were coded (giving them certain numbers), in preparation for entering their data into the computer to perform the appropriate statistical manipulations, and analyzing the data according to the study questions and study data, the statistical processing of the data was done by extracting the arithmetic means and standard deviations for each paragraph of the questionnaire,

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

t-test, one-way ANOVA test, Pearson's correlation coefficient, Cronbach's alpha, Cronbach's alpha test, one-way ANOVA, Pearson's correlation coefficient, Cronbach Alpha, and simple regression line slope analysis, using the Statistical Package for Social Sciences (SPSS).

Results of the study

The responses given by the respondents were analyzed using a specific tool, and based on this analysis, the responses were classified into three different categories based on their arithmetic means. The "low" category includes responses with an arithmetic mean of 2.33 or less, which expresses a weak degree of the measured attribute. The "Medium" category covers responses with a mean between 2.34 and 3.67, expressing an intermediate level. The "High" category includes responses with a mean of 3.68 or higher, indicating a high degree of the measured attribute.

Results of the first hypothesis:

The hypothesis was tested by calculating the Pearson correlation coefficient and statistical significance between the degree of cognitive style (rigidity) and social anxiety among secondary school students in Jerusalem.

Table (2): Pearson correlation coefficient and statistical significance of the relationship between the degree of cognitive style (rigidity) and social anxiety among secondary school students in Jerusalem.

Variables		Pearson coefficient	Significance level
Cognitive style (rigidity)	Social anxiety	*٠.٤٨	٠.٠٠

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

The value of the Pearson correlation coefficient for the total score is (0.48), and the significance level is (0.00), meaning that there is a positive and statistically significant direct relationship at the significance level ($\alpha \leq 0.05$) between the degree of cognitive style (rigidity) and social anxiety among secondary school students in Jerusalem, that is, the more rigid the cognitive style tends to be, the greater the level of social anxiety, and vice versa.

Results of the second hypothesis:

The hypothesis was examined by calculating the results of the t-test and the arithmetic means of the responses of the study sample in the degree of cognitive style (rigidity) among secondary school students in Jerusalem according to the gender variable.

Table (3): Results of the independent samples t-test on the degree of cognitive style (rigidity) among secondary school students in Jerusalem, according to the gender variable.

Sex	Frequency	Mean	Standard deviation	"t" value	Significance level
Male	45	3.60	0.56	5.92	0.00
Female	131	3.05	0.52		

The t-value for the total score is (5.92), and the significance level is (0.00), meaning that there are differences in the degree of cognitive style (rigidity) among secondary school students in Jerusalem due to the gender variable, where the differences were in favor of males.

Results of the third hypothesis:

The hypothesis was examined by calculating the results of the t-test and the arithmetic means of the responses of the

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

study sample in the degree of cognitive style (rigidity) among secondary school students in Jerusalem according to the current grade variable.

Table (4): The results of the independent samples t-test for the response of the sample subjects in the degree of cognitive style (rigidity) among secondary school students in Jerusalem according to the current grade variable.

Current grade	Frequency	Mean	Standard deviation	"t" value	Significance level
Eleventh	73	3.17	0.65	٠.٤٢	٠.٦٧
Twelfth	103	3.21	0.53		

The t-value for the total score is (0.42) and the significance level is (0.67), meaning that there are no differences in the degree of cognitive style (rigidity) among secondary school students in Jerusalem due to the current grade variable.

Results of the fourth hypothesis:

The hypothesis was tested by calculating the arithmetic averages of the responses of the study sample on the degree of cognitive style (rigidity) among secondary school students in Jerusalem according to the variable of the previous grade average.

Table (5): The results of the univariate analysis of variance test for the response of the sample subjects in the degree of cognitive style (rigidity) among secondary school students in Jerusalem according to the previous grade level variable.

Previous grade level	Frequency	Mean	Standard deviation	"t" value	Significance level
Less than 60	19	3.65	0.76	5.11	0.002
61-74	60	3.19	0.47		

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

75-84	51	3.12	0.63
85 and above	46	3.07	0.49

It is noted that the F value for the total score (5.11) and the significance level (0.002) is less than the significance level ($\alpha \leq 0.05$), meaning that there are statistically significant differences in the degree of cognitive style (rigidity) among secondary school students in Jerusalem due to the previous grade average variable in favor of an average of less than 60.

Results of the fifth hypothesis:

The hypothesis was examined by calculating the results of the "t" test and the arithmetic means of the responses of the study sample in the level of social anxiety among secondary school students in Jerusalem according to the gender variable.

Table (6): The results of the independent samples t-test for the response of the sample subjects in the level of social anxiety among secondary school students in Jerusalem according to the gender variable.

Sex	Frequency	Mean	Standard deviation	"t" value	Significance level
Male	45	2.88	0.85	٠.٨٧	٠.٣٨
Female	131	2.77	0.64		

It can be seen from the previous table that the t-value for the total score is (0.87), and the significance level is (0.38), meaning that there are no differences in the level of social anxiety among secondary school students in Jerusalem due to the gender variable.

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

Results of the sixth hypothesis:

The hypothesis was examined by calculating the results of the "t" test and the arithmetic means of the responses of the study sample in the level of social anxiety among secondary school students in Jerusalem according to the current grade variable.

Table (7): The results of the independent samples t-test for the response of the sample subjects in the level of social anxiety among secondary school students in Jerusalem according to the current grade variable.

Current grade	Frequency	Mean	Standard deviation	"t" value	Significance level
Eleventh	73	2.89	0.66	١.٤٧	٠.١٤
Twelfth	103	2.7	0.72		

It can be seen from the previous table that the value of "t" for the total score (1.47), and the level of significance (0.14), meaning that there are no differences in the level of social anxiety among secondary school students in Jerusalem due to the current grade variable.

Results of the seventh hypothesis:

The hypothesis was tested by calculating the arithmetic means of the responses of the study sample on the level of social anxiety among secondary school students in Jerusalem according to the variable of grade point average.

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

Table (8): The arithmetic means and standard deviations of the respondents' response to the level of social anxiety among secondary school students in Jerusalem according to the previous grade level variable.

Previous grade level	Frequency	Mean	Standard deviation	"t" value	Significance level
Less than 60	19	3.47	0.88	7.56	0.00
61-74	60	2.77	0.57		
75-84	51	2.65	0.72		
85 and above	46	2.71	0.60		

The F value for the total score (7.56) and the significance level (0.00) is less than the significance level ($\alpha \geq 0.05$), meaning that there are statistically significant differences in the level of social anxiety among secondary school students in Jerusalem attributed to the variable of the previous grade average in favor of an average of less than 60.

Discussion of study results:

The results of the study indicate that there is a positive and statistically significant relationship between rigid cognitive style and social anxiety among secondary school students in Jerusalem, where the Pearson correlation coefficient reached 0.48, indicating a moderate relationship between cognitive rigidity and social anxiety. This result can be explained by the psychological understanding of cognitive style and its impact on behavior, experiences, and psychological experiences, as sclerotic cognitive style is characterized by resistance to change and adherence to fixed ideas, which makes it difficult to adapt to diverse social

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

situations, the inability to solve social issues, and, as a result, leads to increased social anxiety due to feelings of incompetence, fear of failure, negative evaluation from others, and negative self-evaluation. Other factors that may influence this relationship should be considered, such as cultural, educational, and social factors in Jerusalem, in addition to exploring other styles of thinking and personal variables such as social support and previous experiences, as studies such as Joseph et al. (2018) and Ratnani et al. (2017) suggest that the relationships between cognitive style and social anxiety may be influenced by multiple mediating variables.

Moreover, the results showed that there were differences in the rigid cognitive style attributed to the gender variable, where these differences emerged in favor of males. These differences can be explained by the Jerusalem society and its conservative socialization mechanisms, which are based on the difference in parenting methods between males and females, where males are exposed to stereotypical and traditional social pressures and expectations that encourage the adoption of a more rigid cognitive style, which affects the way they deal with social situations and increases their social anxiety, taking into account the influence of other factors, such as biological and political factors. This effect reflects social expectations of gender roles and is in line with other studies such as Al-Sharif's (2019) which did not find direct interactions between cognitive style and thinking skills, but focuses on the indirect effects of cognitive style. On the other hand, Al Kaabi's (2019) study that did not find

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

a relationship between social alienation and cognitive style disagrees with the aforementioned findings, suggesting complexities in how cognitive styles affect social behavior and the resulting anxiety. The results also showed that there are no statistically significant differences in cognitive rigidity between different grades, with a t-value of 0.42 and a significance level of 0.67. This reflects the stability of cognitive rigidity across school years, indicating that the factors influencing cognitive rigidity may be stable and transcend differences between grades, and may include family upbringing or psychological, social, and cultural pressures. Previous studies such as Abdelmageed et al. (2020) support this view, as they found no gender differences in social anxiety, while other studies such as Alhassan (2020) indicate that there are other factors influencing social anxiety and cognitive styles that were not the focus of this study.

In addition, the study revealed statistically significant differences in cognitive rigidity among students, attributing these differences to the previous grade point average variable. Students with a GPA below 60 showed higher levels of cognitive rigidity. This can be explained by the fact that academic stress and psychological insecurity resulting from low academic performance may lead these students to hold on to more rigid thinking styles as a defense mechanism. These findings emphasize the importance of providing psychological and educational support in schools to promote greater cognitive resilience in students, which

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

may help improve their academic performance and psychological well-being.

Furthermore, the results confirmed that there were no statistically significant differences in cognitive style between low- and high-achieving students, indicating that academic pressures and psychological insecurity associated with low achievement may lead students to adopt more rigid thinking styles. This finding is consistent with the results of studies such as Abdelmageed et al. (2020) which did not find significant gender differences in social anxiety, suggesting that academic factors may play a greater role in shaping cognitive styles than factors such as gender. On the other hand, Al Kaabi's (2019) study that did not find a relationship between social alienation and cognitive style disagrees with these findings, reinforcing the need for a deeper understanding of how academic and psychological factors influence cognitive stiffness. This comparison highlights the importance of exploring diverse influencing factors and providing appropriate support to students to promote cognitive resilience that may help improve academic performance and psychological well-being.

The study showed that there are no statistically significant differences in the level of social anxiety attributed to the gender variable. These results indicate that gender is not an influential factor in determining the levels of social anxiety among students, reflecting perhaps the similarity of social pressures or ways of dealing with them between males and females in this cultural and social context regarding their social interactions or social relationships. These findings

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

differ from other studies such as Al-Hassan (2020) who found differences in social anxiety based on academic and occupational factors, while Rifai et al. (2020) found gender differences in quality of life related to social anxiety. These findings urge the exploration of other factors that may influence social anxiety in different contexts.

The study also found that there are no statistically significant differences in the level of social anxiety between different grades, which indicates that the grade is not an influential factor in determining levels of social anxiety compared to social education, social context, students' desire to belong to a group, and social acceptance, as educational institutions and teaching curricula are an extension of social culture with regard to social attitudes and social interactions. This contrasts with other studies such as Al-Hassan (2020) who found differences between grades in social anxiety, indicating that differences in anxiety may be influenced by multiple factors that differ according to the cultural and social context, while this result supports Al-Kaabi (2019) who did not find relationships between social alienation and cognitive style, the idea that some psychological characteristics may be independent of traditional factors such as grade.

The study also found that there are statistically significant differences in the level of social anxiety attributable to the previous grade average variable, where students with grades below 60 showed higher social anxiety compared to their peers with higher grades, with an F value and less than the level of significance, these results support the hypothesis

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

that academic pressures associated with low achievement negatively affect students' mental health, as well as family expectations and pressures on students to obtain high grades and the negative perception of low-achieving students, which reinforces the need to provide psychological and academic support for them. These findings are consistent with other studies such as Al-Hassan (2020) who found that social anxiety is related to grade and major, while differing from other studies such as Al-Kaabi (2019) who did not find relationships between cognitive style and levels of social alienation, highlighting the complexities in the factors influencing social anxiety.

In conclusion, this study highlights the significant relationship between a rigid cognitive style and social anxiety, indicating the need for educational and psychological strategies to promote intellectual resilience and reduce social anxiety in students. These findings are an important step towards a better understanding of the psychological challenges students face and how to effectively address them.

Recommendations:

- Educational programs that encourage critical and flexible thinking should be developed.
- Provide psychological support programs for students to help them deal with social anxiety.
- Awareness and training to educate students and teachers about the impact of a rigid cognitive style and how to develop more flexible ways of thinking.

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

References:

Abani, Malika, Elshayeb, Mohamed (2018). "Rigidity" cognitive style among primary school teachers: A field study in Ouargla. Journal of the Researcher in Humanities and Social Sciences, No. (35), 401-412.

Abdel-Ati, Ghada (2022). Designing a blended learning environment based on the interaction between the two modes of presenting infographic content "animated - interactive" and the cognitive style "flexibility and rigidity" to develop digital image production skills among postgraduate students. Journal of the Faculty of Education, Vol. 33, No. 129, 195-290.

Abdel Fattah Fathi Farrag (2004). The effectiveness of a program based on structured desensitization therapy in reducing the severity of social anxiety in middle school students. Master's thesis (unpublished), Institute of Graduate Studies for Childhood, Ain Shams University.

Abdel Majeed, El Sayed Mohamed, Mansour, El Sayed Kamel El-Sherbini, El-Negiri, Moataz El-Morsi (2020). Social anxiety, Machiavellianism and narcissism as predictors of perfectionistic self-presentation in a sample of students of the Faculty of Education in Al-Arish. Faculty of Education Journal, 30 (2), 55-77.

Al-Ajmi, Thiab (2020). Social anxiety and its relationship to achievement motivation among students with learning disabilities at the intermediate level in Kuwait. Journal of Reading and Knowledge, 19 (2), 149-187.

Al-Daihan, Turki Mashari. (2022). The effectiveness of assertive behavioral counseling in reducing the

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

symptoms of social anxiety in secondary school students. Journal of Educational Sciences and Humanities, v25, 301-338.

Al-Farmawi, Hamdi (2009). Cognitive methods between theory and practice. Dar Al-Safaa for Publishing and Distribution, Amman, Jordan.

Al-Hassan, Jalal (2020). Social fear in light of some demographic variables among secondary school students. Journal of Educational Sciences, 5 (1), 207-238.

Al-Jabri, Hassan Mohsen Saadoun. (2023). The effectiveness of cognitive-behavioral counseling in reducing social anxiety symptoms and improving social skills among female middle school students in Dhi Qar Governorate. Journal of Educational and Psychological Research, v79, 422-453.

Al Kaabi, Hisham Mahdi Karim. (2019). Social alienation and its relationship with the cognitive style of the integrative synthesis "macroscopic-abstract" among university students. Al-Qadisiyah Journal of Humanities, Vol. 22, No. 3, 681-710.

Al-Muhtaseb, Isa (2020). Cognitive style flexibility-rigidity and academic procrastination as predictors of tenth grade students' attitudes towards graffiti. Journal of Educational and Psychological Studies, 14 (1), 165-185.

Al-Muhtaseb, Isa Muhammad Hassan. (2021). Cognitive style "rigidity - flexibility" and its relationship with psychological alienation among psychological

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

counseling students using Facebook. Journal of Educational Sciences and Humanities, v14, 230-261.

Alport, C. J. M. (1937). Kingdoms in partnership: a study of political change in the British commonwealth.

Al-Sharif, Al-Shaima (2019). The effect of the interaction between the rigid-flexible cognitive style and the similarities strategy on the development of reflective thinking skills among a sample of second grade preparatory students, Faculty of Education Journal, 19 (1), 631-668.

Al-Shuraida, Amal bint Saleh Suleiman. (2022). Learned helplessness and its relationship with social anxiety and self-esteem among secondary school students in the Qassim region. Journal of Education, p196, c5, 1-28.

Al-Zaghoul, Rafi, and Al-Zaghoul, Emad (2003). Cognitive Psychology. Dar Al-Shorouk for Publishing and Distribution, Amman, Jordan.

Beadel, J. R., Mathews, A., & Teachman, B. A. (2016). Cognitive bias modification to enhance resilience to a panic challenge. *Cognitive Therapy and Research*, *40*, 799-812.

Bubić, A., & Erceg, N. (2015). The relevance of cognitive styles for understanding individuals' cognitive functioning. *Suvremena psihologija*, *18*(2), 159-173.

Cortina, M. A., Stein, A., Kahn, K., Hlungwani, T. M., Holmes, E. A., & Fazel, M. (2016). Cognitive styles and psychological functioning in rural South African school students: Understanding influences for risk and

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

resilience in the face of chronic adversity. *Journal of adolescence*, *49*, 38-46.

Dağ, İ., & Gülüm, V. (2013). The mediating role of cognitive traits in the relationship between adult attachment patterns and psychopathology symptoms: Cognitive flexibility. Turkish Journal of Psychiatry, 24(4).

Detweiler, M., Comer, J., & Albano, A. (2010). Social Anxiety in Children and Adolescents: Biological, Developmental, and Social Consideration. In Hofmann, S., & Dibartolo, P (Eds.), Social Anxiety: Clinical, Developmental, and Social Perspectives (Second Edition), (223-270). New York: Academic Press.

Dvorsky, G. (2013). The 12 cognitive biases that prevent you from being rational. *Accessed on June 20, 2015 from http://io9. com/5974468/the-most-common-cognitivebiases-that-prevent-you-from-being-rational*.

Fakhry, Abdulhadi (2010). Cognitive Psychology. Dar Osama for Publishing and Distribution, Amman, Jordan.

Hilbert, M. (2012). Toward a synthesis of cognitive biases: how noisy information processing can bias human decision making. *Psychological bulletin*, *138*(2), 211.

Hussein, Aida Farouk, and Salhoub, Manal Al-Saeed Mohamed. (2021). The interaction between blended learning modes "self/alternative" and cognitive style "independent/dependent" and its impact on the development of gamification skills and academic self-concept of student teachers. The refereed scientific

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

journal of the Egyptian Association for Educational Computing, Vol. 9, No. 2, 1 - 121.

Joseph, N., Rasheeka, V. P., Nayar, V., Gupta, P., Manjeswar, M. P., & Mohandas, A. (2018). Assessment of determinants and quality of life of university students with social phobias in a coastal city of south India. *Asian journal of psychiatry*, *33*, 30-37.

Kayili, G., & Erbay, F. (2019). A comparison of preschool children's communication and emotional skills on the basis of their cognitive tempos. *Early Child Development and Care*, *189*(4), 625-634.

Labelle, L., Laurence, J. R., Nadon, R., & Perry, C. (1990). Hypnotizability, preference for an imagic cognitive style, and memory creation in hypnosis. *Journal of Abnormal Psychology*, *99*(3), 222.

Martinsen, Ø. L., & Diseth, Å. (2011). The assimilator–explorer cognitive styles: Factor structure, personality correlates, and relationship to inventiveness. *Creativity Research Journal*, *23*(3), 273-283.

Mayson Samira (2011). Cognitive styles and their relationship with vocational inclinations among trainees of vocational training institutions. Unpublished doctoral dissertation, Montouri University, Constantine, Algeria.

Peng, L., Cao, H. W., Yu, Y., & Li, M. (2017). Resilience and cognitive bias in Chinese male medical freshmen. *Frontiers in Psychiatry*, *8*, 273494.

Piattelli-Palmarini, M. (1996). Inevitable illusions: How mistakes of reason rule our minds.

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

Ratnani, I. J., Vala, A. U., Panchal, B. N., Tiwari, D. S., Karambelkar, S. S., Sojitra, M. G., & Nagori, N. N. (2017). Association of social anxiety disorder with depression and quality of life among medical undergraduate students. *Journal of family medicine and primary care*, *6*(2), 243.

Rifai, Nariman, Al-Tantawi, Hazem Shawki Mohammed, Mazloum, Mustafa Ali Ramadan (2020). Social anxiety and its relationship with quality of life among university students. Faculty of Education Journal, 31 (12), 430-474.

Sharaf, Huwaida (2023). The interaction between the timing of "immediate/delayed" leaderboard appearance in a game-based learning environment and "holistic/analytic" thinking style and its impact on the development of programming skills and learning motivation among educational technology students. Educational Technology, Vol. 33, No. 6, 155-273.

Shuaib, Iman (2022). The interaction between the project learning strategy pattern "cooperative-competitive" and the cognitive style "rigidity-flexibility" in the blended learning environment and its impact on self-efficacy and cognitive control among educational technology students. Journal of Research in Qualitative Education, v41, 1563-1645.

Stoyanov, S., & Kirschner, P. (2007). Effect of problem solving support and cognitive styles on idea generation: Implications for technology-enhanced learning. *Journal of Research on Technology in Education*, *40*(1), 49-63.

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

Surur, M., Degeng, I., Setyosari, P., & Kuswandi, D. (2020). The Effect of Problem-Based Learning Strategies and Cognitive Styles on Junior High School Students' Problem-Solving Abilities. *International Journal of Instruction*, *13*(4), 35-48.

Zhang, J. (2023). Links between cognitive styles and learning strategies in second language acquisition. *Journal of Education, Humanities and Social Sciences*, *8*, 327-333.

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

Balancing Self-Identity and External Openness in Bilingualism: An AI Perspective

BY

Maher Dakhilallah Alsaedi

Department of Language Preparation, Institute of Teaching Arabic to Non-Native Speakers, Islamic University of Madinah, Madinah, Saudi Arabia

Doi: 10.21608/jasep.2024.391165

استلام البحث: ١٩ / ٩ /٢٠٢٤

قبول النشـــر: ٢٢ / ١٠ / ٢٠٢٤

Alsaedi, Maher Dakhilallah (2024). Balancing Self-Identity and External Openness in Bilingualism: An AI Perspective, ***Arab Journal of Educational and Psychological Sciences,*** AIESA, Egypt, 8 (42), 791 – 838.

http://jasep.journals.ekb.eg

Balancing Self-Identity and External Openness in Bilingualism: An AI Perspective

Abstract

This study examines the difficulties encountered by non-Arabic speaking students at Islamic University of Madinah in becoming bilingual. This project aims to assess the present condition of bilingualism, investigate the difficulties in maintaining linguistic equilibrium, and develop interventions based on artificial intelligence to improve language skills and promote cultural integration. Data was acquired from 35 non-Arabic speaking students using surveys using a descriptive analytical methodology.The findings indicate that the participants have a moderate degree of bilingual proficiency, with a mean score of 3.5593. It was observed that their proficiency in their native languages is higher, with a mean score of 3.8222, compared to their proficiency in Arabic with a mean score of 3.5111. Arabic is more commonly employed in social situations (mean: 3.8000) than in academic contexts (mean: 3.6000). Although students have academic difficulties as a result of language hurdles (mean: 3.5667), they demonstrate a high level of motivation to improve their Arabic language proficiency (mean: 3.7111). The stated difficulties of utmost importance are linguistic discrimination (mean: 3.6000) and insufficient resources (mean: 3.4667).The findings indicate that interventions powered by artificial intelligence can effectively facilitate balanced bilingualism through the provision of personalised, culturally integrated instruction and immediate feedback. Suggested measures consist of incorporating AI-driven language tools, developing specialised language support centres, and improving teacher training programs. Subsequent investigations should delve into the enduring impacts of artificial intelligence

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

on bilingual education, the efficacy of cultural immersion programs, and the significance of technological tools such as virtual reality (VR) and augmented reality (AR) in the acquisition of languages.

Keywords: Bilingual, dualistic theory, non-Arabic speaking students, artificial intelligence, cultural integration

Research Background

Bilingualism is a complex and dynamic phenomenon that can commence at any point in one's life, ranging from early childhood to advanced age. Certain individuals acquire languages at a young age, while others learn them as adults, frequently as a result of moving to a new region. The timing and manner in which language is acquired are intricately connected to both linguistic and neurological processes. Bilingual individuals, regardless of the timing of language acquisition, employ their languages to different extents and for a range of purposes (Cummins, 2000).

The value of bilingual education is a topic of ongoing debate within the scientific community, recognising its academic, neurolinguistic, social, cognitive, and employment advantages for millions of international students (Parra et al., 2021). The bilingual advantage theory suggests that regularly using two languages can improve brain function by building an intricate relationship between a multilingual individual's self-identity and their interactions with the outside world (Bialystok, 2017).

Bicultural students, especially those learning in unfamiliar locations, have the difficulty of harmonising their mother tongue with the necessity to communicate and study in a second language, such as Arabic. The equilibrium is shaped by their own identity and the way they are seen based on their language utilisation (Norton, 2000). Non-native students in Saudi Arabia must achieve proficiency in Arabic not just to fulfil academic

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

and social responsibilities, but also to successfully integrate into the culture and negotiate their identity.

The growing number of non-native Arabic students in Saudi Arabia poses challenges and opportunities for cultural and linguistic adaptation. In Saudi Arabia, the combination of a rich historical background and rapid modernisation provides a dynamic environment in which students face the challenge of balancing their self-identity with their interactions with the outside world. Dualistic theories propose that individuals have the ability to maintain a robust cultural identity while also assimilating into a different culture (Alasmari, 2023).

Saudi Arabia demonstrates its dedication to improving global education through its comprehensive government scholarship programs, which provide both domestic and international students with opportunities for internal and external scholarships. These colleges offer extensive aid, such as healthcare services, financial rewards, housing options, social and academic support, and yearly travel allowances, to promote a strong sense of community and belonging. Notwithstanding these endeavours, overseas students in Saudi Arabia still face substantial problems that affect their experiences and achievements. These challenges include cultural adaptation, economic difficulties, social isolation, language barriers, and instances of racism (Alasmari, 2023).

The swift integration of artificial intelligence (AI) in education is transforming the way students learn, providing customised learning experiences, and facilitating language transitions. Nevertheless, this situation prompts significant enquiries regarding the efficiency and ramifications of technology-based language and culture instruction. It is crucial to take into account the subtle aspects of cultural identity and the

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

possible disadvantages of excessive dependence on technology in creating one's personal identity (Viberg et al., 2020).

Problem Statement

Although artificial intelligence (AI) has the potential to bring about significant changes in education, its use in promoting balanced bilingualism among non-native Arabic speakers at Islamic University of Madinah has not been thoroughly investigated. Prior research has predominantly concentrated on the overall advantages of artificial intelligence (AI) in education, disregarding its particular function in improving language competency and cultural assimilation for this specific group (Tonbuloğlu, 2023; Ali et al., 2024).

Non-native Arabic learners at Islamic University of Madinah encounter considerable difficulties in managing the acquisition of the language and cultural assimilation. The Dualistic Theory of Identity and Culture suggests that persons who have dual cultural backgrounds typically face internal difficulties as they try to uphold both identities while adjusting to new situations (Norton, 2000; Van Der Zed & Van Oudenhoven, 2022). Prior studies have not adequately investigated the ways in which AI can assist in achieving this equilibrium.

Studies emphasise the significance of school settings in promoting the development of bilingualism and the advantages of well-organised bilingual programs for job prospects and cross-cultural understanding (Parra et al., 2021). In addition, AI provides accuracy, customisation, and cutting-edge evaluation techniques, greatly improving language competency and cultural understanding (Rusmiyanto et al., 2023; Qiao & Zhao, 2023). Nevertheless, the precise contribution of AI in promoting equitable bilingualism among non-native Arabic speakers at Islamic University of Madinah has not been comprehensively examined.

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

The objective of this work is to address this deficiency by creating AI-driven treatments that assist individuals who are not natural Arabic speakers in attaining a well-rounded bilingualism. These interventions will combine language proficiency with cultural identification. The research aims to tackle these obstacles in order to enhance our comprehension of bilingualism and offer practical, AI-driven remedies for bilingual education at Islamic University of Madinah.

Research objectives

The research objectives are as follows:

- **RO1:** To assess the present state of bilingualism among non-Arabic speaking students at Islamic University of Madinah.
- **RO2:** To investigate the difficulties encountered by non-Arabic speaking students at Islamic University of Madinah in maintaining a harmonious linguistic equilibrium in their bilingualism.
- **RO3:** To design an artificial intelligence-based intervention aimed at facilitating linguistic balance and reducing the negative impacts of bilingualism on non-Arabic speaking students' cognitive and socio-emotional development.

Research questions

The research questions are as follows:

- **RQ1:** What is the current status of bilingualism among non-Arabic speaking students at Islamic University of Madinah?
- **RQ2:** What are the primary obstacles encountered by non-Arabic speaking students at Islamic University of Madinah in preserving linguistic equilibrium in their bilingualism?
- **RQ3:** How can artificial intelligence be utilised to provide customised treatments that assist non-Arabic speaking pupils in attaining a well-rounded bilingualism that incorporates both self-identity and outward openness?

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

The significance of the study

Theoretical Significance

- This research bridges a gap in our understanding by examining the potential of artificial intelligence (AI) in creating customised learning environments that enhance language proficiency and cultural sensitivity.
- By further exploring the concept of dualistic theory, we can gain a more comprehensive understanding of the dynamic relationship between self-identity and external openness. This hypothesis facilitates our understanding of how individuals strike a balance between preserving their distinct identity and assimilating into a broader community. Utilising this principle in the context of bilingualism yields interesting perspectives on the challenges and benefits faced by individuals who are not native speakers of Arabic.
- The findings of this study will have a direct influence on teachers and curriculum developers who are involved in educating Arabic language learners, providing them with valuable insights to enhance educational methods. Through comprehending the ways in which artificial intelligence might improve bilingualism, educators can create inventive instructional approaches and attain superior learning outcomes.

Practical Significance

- **Personalised Learning Paths:** AI can analyse learners' language skills, cultural background, and learning preferences to build customised learning strategies. This guarantees that the specific requirements of each individual are taken into account and that a harmonious equilibrium is maintained between linguistic proficiency and cultural consciousness.

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

- **Adaptive Feedback and Assessment:** Artificial intelligence provides prompt and comprehensive feedback to learners, encouraging self-evaluation and continuous improvement. Furthermore, it has the capability to automate assessment tasks, enabling teachers to focus on providing important feedback and support.
- **Simulated Cultural Immersion:** AI-driven virtual environments and chatbots offer learners the chance to participate in authentic language interactions and immerse themselves in Arabic culture in a secure and encouraging atmosphere. Immersive learning of this kind can enhance cultural sensitivity and alleviate apprehension while engaging in real-life scenarios.

Research Terms

- **Bilingualism**, as defined by Olson (2024), is the practice of using two or more languages or varieties in daily life. However, persons typically do not possess equal fluency in all language abilities across their languages.
- **Self-identity**, as defined by Snippe, Peters, and Kok (2023), refers to all the ways in which individuals perceive themselves. The importance of each self-representation in shaping one's self-identity is determined by its perceived uniqueness, its ability to contribute positive qualities, and its practical value.
- **Artificial intelligence applications:** According to Ali et al. (2024), artificial intelligence applications refer to technology applications that utilise deep learning models to produce content that resembles human output, such as images and words. These applications are capable of responding to complex and diverse prompts, including different languages, instructions, and questions.

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

- **External openness** refers to the readiness and capacity to interact with and adjust to external cultural and linguistic influences while preserving one's own identity (Chen, 2013).
- **Perspective:** Perspective refers to the specific viewpoint or angle from which an issue is considered or evaluated (Sam and Berry, 2010).

Theoretical framework

1. **Dualistic Theory of Identity and Culture**:

The Dualistic Theory of Identity and Culture suggests that persons who have dual cultural roots typically have internal difficulties as they try to uphold both identities while adjusting to new surroundings. This approach recognises the intricate psychological, social, and linguistic challenges that come with having many cultural identities (Norton, 2000; Van Der Zed & Van Oudenhoven, 2022). An essential component of this theory is comprehending cultural identity, which pertains to the level of engagement in a cultural heritage, encompassing collective ideas, values, practices, rituals, and traditions (Norton, 2000). Acculturation is an important aspect that refers to the process of adapting to a new cultural environment. This process entails using several techniques such as separation, marginalisation, integration, and assimilation (Cummins, 2000; Sorrells & Nakagawa, 2008).

The Dualistic Theory highlights the ongoing challenges experienced by individuals who have dual cultural connections. These individuals frequently confront conflicts and must strive to maintain balance and reconcile different cultural influences and worldviews (Norton, 2000). The process of balancing may give rise to emotional difficulties, leading to a state of perplexity and disorientation. In order to successfully adapt to new cultural environments, the theory proposes the concept of cultural frame shifting as a crucial skill. Cultural frame shifting refers to the

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

adjustment of an individual's cultural viewpoints in response to various cultural cues, which helps them assimilate into new contexts (Norton, 2000).

Acculturation tactics have a substantial impact on how individuals handle their dual cultural identities. Integration entails the preservation of one's cultural identity in both the native and adopted cultures, facilitating a seamless amalgamation of both (Cummins, 2000). On the other hand, assimilation necessitates that individuals undergo substantial adjustments to the new culture, frequently at the cost of their own cultural identity (Van Der Zed & Van Oudenhoven, 2022). In contrast to these tactics, detachment involves individuals actively disengaging from the new cultural environment, whereas marginalisation refers to their experience of isolation and exclusion by the prevailing culture (Sorrells & Nakagawa, 2008). Over time, individuals may progress from a state of marginalisation to a state of integration as they adjust to their new surroundings (Cummins, 2000).

The Dualistic Theory also connects with bigger ideas, such as Identity Negotiation Theory and Identity Salience Theory. Identity Negotiation Theory explores how individuals navigate and manage their identities in various social settings, while Identity Salience Theory investigates the significance of cultural identities in shaping one's thoughts and actions (Tajfel & Turner, 1986; Van Der Zed & Van Oudenhoven, 2022). These viewpoints are essential for comprehending the intricacies of upholding numerous cultural identities, as they confront ethnocentric notions that sustain unequal distribution of power and restrict individuals' capacity to traverse cultural disparities (Sorrells & Nakagawa, 2008).

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

Overall, the Dualistic Theory of Identity and Culture offers a thorough structure for comprehending the psychological, social, and linguistic elements involved in maintaining multiple cultural identities. The statement emphasises the significance of cultural frame shifting and diverse acculturation processes in adjusting to unfamiliar surroundings. This theory, in conjunction with other identity theories, emphasises the necessity of adopting a critical cultural perspective towards identity, which centres on cultivating cultural consciousness, engaging in negotiation, and fostering empowerment.

2. Bilingualism and Cognitive Development:

Cognitive development is an ongoing and enduring process that is impacted by a multitude of elements, such as genetic makeup, surroundings, and personal encounters. Bilingualism has a substantial influence on the process of acquiring and mastering language, which plays a crucial role in cognitive development. Bilingualism, which refers to the capacity to communicate proficiently in two or more languages, is a prevalent occurrence on a global scale (Cummins, 2000). Multiple theories examine the influence of bilingualism on cognitive and social development, offering useful insights into this intricate connection.

The threshold theory is a highly influential idea that proposes a positive correlation between bilingualism and cognitive capacities. This idea suggests that being bilingual improves cognitive abilities such as problem-solving, memory, and attention (Cummins, 1979). Nevertheless, it is important to note that not all individuals who are bilingual enjoy cognitive enrichment. In fact, certain research indicate that being bilingual may not definitely boost cognitive capacities, as suggested by Cummins (2000). These contrasting results emphasise the necessity for additional investigation into the circumstances in

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

which bilingualism may or may not provide cognitive advantages.

The Dynamic Systems Theory of individual differences in cognitive and neural development considers bilingualism as an intricate interplay between linguistic inputs and cognitive processes, leading to distinct cognitive profiles for each person (van der Zed & van Oudenhoven, 2022). This viewpoint emphasises the diversity in cognitive development among individuals who are bilingual, indicating that personal distinctions have a substantial impact on how bilingualism affects cognitive results.

Social Identity Theory offers valuable insights into the impact of bilingualism on cognitive and social development. According to Tajfel and Turner (1986), multilingual individuals are more likely to possess a robust cultural identity and enhanced cultural sensitivity and empathy, which allows them to effectively negotiate diverse cultural backgrounds. Recent research emphasises the significance of social factors in this correlation. Children who grow up in circumstances where only one language is spoken tend to have poorer scores in terms of their ability to adapt their identity and their cultural sensitivity, compared to children who are raised in families where many languages are spoken (Norton, 2000). This suggests that the social environment and being exposed to different languages might have a substantial impact on cognitive and social results.

To summarise, the correlation between bilingualism and cognitive development is intricate and diverse. Diverse ideas provide distinct viewpoints on the impact of bilingualism on cognitive capacities and social engagements. Although valuable knowledge has been acquired, additional investigation is required to comprehensively comprehend the intricacies and

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

consequences of bilingualism on cognitive and social growth. The relationship between bilingualism and cognitive development highlights the significance of well-informed language education and policy. These observations can assist educators and policymakers in establishing nurturing settings that optimise the cognitive and social advantages of bilingualism.

3. Artificial Intelligence in Language Acquisition:

Artificial Intelligence (AI) has been a highly influential technical instrument for enhancing linguistic research, especially in the field of second language acquisition, in recent years. The incorporation of artificial intelligence (AI) technologies into language education has the capacity to completely transform the approaches employed in the acquisition and instruction of foreign languages. AI breakthroughs can result in improved language skills and increased intercultural competency by offering exceptional degrees of precision, individualisation, and unique assessment methodologies.

Multiple studies emphasise the successful utilisation of artificial intelligence (AI) techniques to enhance language proficiency and cultural competence. An illustrative case is the research conducted by Wei (2023), which revealed notable enhancements in learners' speaking fluency and skills as a result of AI-driven education. For this research, a total of 60 second language (L2) Chinese learners were randomly divided into two groups: a control group and an experimental group. The experimental group was instructed using an AI-based language learning platform that offered customised and adaptable learning experiences designed to meet the individual needs and performance of each student. The findings revealed that the experimental group had a notably higher enhancement in their

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

second language (L2) speaking skills in comparison to the control group.

In a study conducted by Rusmiyanto et al. (2023), the role of artificial intelligence (AI) in enhancing the communication abilities of English language learners was thoroughly analysed. AI-driven tools offer learners feedback, evaluation, and guidance to create an adaptable and tailored learning experience. Through the analysis of student performance data and the provision of immediate feedback based on specific errors, artificial intelligence (AI) has enhanced competence, enabling learners to master essential skills more efficiently.

In their study, Qiao and Zhao (2023) conducted additional research to examine the diverse effects of AI-assisted language tools on different abilities and sub-skills, such as grammar, pronunciation, speaking, writing, and listening. The experiments show that AI systems improve language acquisition by providing immediate and personalised feedback, which can be identified through learner performance data. In addition, AI tools offer a plethora of educational materials and interactive tasks that actively involve learners in language acquisition, hence enhancing the entire learning process.

In a study conducted by Asim (2023), the impact of AI technology on second language acquisition (SLA) was examined, specifically its ability to enhance language competency and cultural competence. This study investigated the application of AI-based language learning tools in cross-cultural environments. The findings indicate that these tools effectively enhance learners' intercultural competency by stimulating their motivation to practice the target language and engage with the target culture. The results suggested that the utilisation of

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

artificial intelligence tools in second language acquisition (SLA) settings enhanced learners' motivation and levels of engagement. In addition, a study conducted by Darwin et al. (2024) specifically examined the application of artificial intelligence (AI) to improve the advancement of critical thinking skills in students who are learning English as a Foreign Language (EFL). Critical thinking is an essential aspect of language competency and cultural competence. It equips learners with the necessary analytical abilities to comprehend intricate texts, identify arguments, and assess evidence. The study revealed that AI is essential in language acquisition as it provides prompt feedback and involves learners in interactive activities that promote critical thinking abilities.

Research findings conclusively support the idea that AI tools have a substantial impact on improving students' language competency and cultural competence. AI accomplishes this by providing tailored and flexible learning experiences, prompt and personalised feedback, and inventive techniques for ongoing assessment. AI tools facilitate the acquisition of intercultural competence and enhance critical thinking abilities, both of which are vital for achieving language proficiency and cultural competence. Investing in AI technology has the potential to greatly enhance language teaching by increasing accessibility, effectiveness, and learner-centredness.

Literature review

This literature review examines the issue of bilingualism in relation to self-identity and external openness, within the framework of the dualistic philosophy. The examined studies are presented in chronological order, emphasising the advancement of research in this field.

The study conducted by Kałamała et al. (2020) investigated the adaptive control hypothesis, which posits that

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

bilingualism improves cognitive regulation. The researchers conducted a comprehensive investigation using a large sample size and advanced statistical techniques to address discrepancies in prior research on the multilingual advantage. Their research showed that the level of exposure to a dual language environment did not enhance the ability to regulate reactions in bilingual individuals. This contradicts the adaptive control hypothesis and suggests that it may not completely account for the inconsistent outcomes shown in studies on the bilingual advantage.

Dorambari (2021) conducted a study that specifically examined the differentiation between subtractive and additive bilingualism in the context of the Albanian language. This study emphasised the adverse effects of subtractive bilingualism and suggested strategies to foster additive multilingualism. Dorambari determined that educational environments should adopt additive bilingualism as a model to minimise the detrimental impacts of subtractive bilingualism on sociological, socio-psychological, and psychological aspects. The study offered precise suggestions for higher education institutions to promote additive bilingualism in classrooms, highlighting the significance of educational strategies in cultivating favourable bilingual results.

In addition, Parra et al. (2021) evaluated the influence of bilingual programs on the employability, mobility, and intercultural awareness of graduates, comparing them to graduates from programs that are not bilingual. Their statistical study revealed that bilingual programs had a substantial impact on these crucial outcomes, thereby establishing a reliable basis for evaluating the effectiveness of bilingual education. This

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

study highlights the tangible advantages. of bilingual programs, namely in equipping graduates for the international job market.
Furthermore, Naranowicz et al. (2022) conducted a study to examine the impact of emotions on the cognitive processing of language and meaning in individuals who are bilingual. Their research included individuals who were fluent in both Polish and English. These participants assessed the significance of words in both languages while their brain activity was recorded using EEG technology. The recording sessions were conducted while the participants watched films that evoked either happy or negative emotions. The results revealed that emotions have a clear influence on the way words and meanings are understood in both native and non-native languages. This sheds light on how emotions are involved in the processing of bilingual language.

Wang and Lehtomäki (2022) conducted a study to examine how the cultural link of the Yi minority to ethnocultural upkeep affects their social integration into the broader social system. The study also explored how mainstream and bilingual schooling impact these dynamics. The researchers conducted a multinomial logistic regression analysis on survey data collected from junior high schools in Liangshan. Their findings revealed that family socioeconomic status had an impact on school choice. Additionally, educational attainment and career expectations were found to be associated with school environments. Furthermore, the study showed that attending Chinese-only schools resulted in a decrease in cultural attachment to the Yi mother tongue. On the other hand, bilingual schooling maintained this cultural connection, emphasising the sociocultural consequences of bilingual education among minority communities.

In addition, Kałamała et al. (2023) proposed a psychometric model for assessing bilingualism, highlighting its

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

increasing significance in the fields of psychology and neuroscience. The study examined data from young adult bilinguals who have an imbalance in their language proficiency. It discovered important measures of bilingualism, including language entropy, language mixing, and subjective competence assessment. This study showcases the efficacy of psychometric network modelling in comprehending the intricate (psycho)linguistic and cognitive aspects of bilingualism, yielding a more nuanced comprehension of bilingual encounters.

Based on the presentation of the prior study, the researcher derived significant advantages from these endeavours in several domains, which can be succinctly summarised as follows:

- The present study has utilised the findings and suggestions from prior research to identify the problem and establish the research questions and objectives.
- The support from previous studies has played a vital role in constructing the theoretical framework for the current study and seeking guidance from authoritative sources that pertain to the subject matter.
- The researcher has relied on previous studies to analyse and interpret the results obtained from the current study.

METHODOLOGY

The research methodology and its procedures play a significant role in achieving the practical goals of the research. The collected data is used to do statistical analysis and interpret the results in the context of relevant research literature. This helps to meet the goals of the research. The research methodology employed in this study is the descriptive analytical approach, which aligns with the research objectives and aims.

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

A. The study's population

The study population refers to a preset group of elements that are examined using various analytical methods and tools, and notes are recorded on them, which contribute to extracting the most important results from them (Kałamała et al., 2023). The current research community consists exclusively of students at Islamic University of Madinah who do not speak Arabic.

B. Study's Sample

The study sample refers to a specific subset of the population that is selected by the researcher to accurately represent the larger society, based on specific criteria and guidelines (Kałamała et al., 2023). Research studies suggest that a sample size of less than 30 may not accurately represent the characteristics of the population being studied. Therefore, differences between averages are considered statistically significant when obtained from a larger sample. Additionally, the appropriate sample size depends on the specific research being conducted. Statisticians have established a guideline stating that in correlational research, the sample size should be at least 30. However, in experimental research, each group should have a minimum sample size of 15 (Damen, 2007).

- **Sampling Technique**

The study sample comprised 35 students who are studying at the Islamic University of Madinah and do not speak Arabic.

C. Instrumentation

- **Questionnaire**

A questionnaire is a document containing a series of questions that pertain to an opinion poll or the characteristics of a particular administrative, economic, or social activity. By analysing the responses to these questions, we can gather statistical data. Therefore, designing a questionnaire requires careful consideration and a thorough understanding of the

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

sample being studied. Conduct thorough research to gain knowledge and comprehension of cultural customs and even the meanings of words (Baldawi, 2007).

A survey was developed to assess the present condition, and difficulties encountered by non-Arabic speaking students at the Islamic University of Madinah in preserving language equilibrium in their bilingualism. The questionnaire comprised two sections:

- **First:** demographic data (nationality, college, level).
- **Second:** The bilingualism questionnaire, in turn, consists of two axes to measure the (current status and challenges), each axe contains nine paragraphs.

The measurement of each construct will be conducted using a five-point Likert scale, which will span a range of: 1- Strongly disagree; 2- Disagree; 3- Neutral; 4- Agree; 5- Strongly Agree.

The questionnaire items were rated on a five-point Likert scale ranging from 1 to 5. A higher score implies greater approval of the statement, while a lower score suggests less acceptance.

To assess the present situation and difficulties encountered by non-Arabic speaking students at the Islamic University of Madinah in maintaining linguistic equilibrium in their bilingualism, the following statistical scores will be employed to evaluate the mean values, as per the subsequent equation:

$$\text{Category length} = \frac{\text{highest score - lowest score}}{\text{number of categories}}$$

$$= 5\text{-}1/3$$

$$= 1.33$$

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

Table No. (1) displays the statistical criteria for interpreting the arithmetic means of the research sample's responses to the questionnaire items:

Table No. (1). The statistical standard for the interpretation of arithmetic averages

Low rating level	Medium rating level	High rating level
1 – 2.33	**2.34 – 3.67**	**3.68 – 5**

The researcher prepared the research tool (the questionnaire) to find out "the current status and the challenges faced by non-Arabic speaking students at Islamic University of Madinah in maintaining linguistic balance in their bilingualism".

- **Questionnaire Validity and Reliability**

Prior to gathering data, it is crucial and advisable to run a pilot study to assess the validity and reliability of the questionnaire being used, employing statistical analysis. The purpose of the pilot study is to assess the questionnaire's effectiveness before to commencing the main study. To do this, the researcher conducted a pilot study prior to collecting the main data in order to evaluate the consistency of the questions and the respondents' comprehension of the questionnaire. These pupils will be omitted from the list of final participants in the primary data collection.

- **Questionnaire validity**

As stated in Oktavia (2018), researchers commonly use Pearson's correlation coefficient (also known as Pearson's product-moment correlation coefficient, or PPMCC) to calculate construct validity metrics. This coefficient is obtained by correlating the scores of respondents' responses to an item with their total scores. The calculation for Pearson's correlation coefficient is as follows:

$$r = n \Sigma xy - \Sigma x \Sigma y / \sqrt{[n \Sigma x2 - (\Sigma x)2] [n \Sigma y2 - (\Sigma y)2]}$$

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

In this study, Pearson's correlation coefficient (r) was used to measure the relationship between two variables. The number of valid responses (n) was taken into account. The variable x represents the score of an item, while y represents the total score of each respondent with valid responses. It was assumed that both variables (x and y) followed a normal distribution. The statistical analysis was conducted using SPSS software, and the results are presented in Table 2.

Table 2: Pearson's correlation coefficient for the questionnaire

No.	Item	Correlation coefficient with questionnaire parts score	Correlation coefficient with total questionnaire score
First axe: the current status of bilingualism among non-Arabic speaking students.			
1	I have proficiency in Arabic.	0.469*	0.475*
2	I have proficiency in my native language.	0.0686**	0.801**
3	I used to speak Arabic frequently in my daily academic communications.	0.695**	0.743**
4	I used to speak Arabic frequently in my daily social communications.	0.501**	0.369**
5	I feel integrated into the local culture through language.	0.568**	0.469**
6	I interact with native Arabic speakers in my daily life.	0.727*	0.606*
7	I face difficulties in academic settings due to language barriers.	0.560**	0.506**
8	I prefer Arabic for consuming media (e.g., reading, television, internet).	0.812**	0.871**
9	I plan to continue improving my Arabic skills after my studies.	0.518**	0.464**
Second axe: the challenges faced by non-Arabic speaking students in			

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

maintaining linguistic balance in their bilingualism.			
10	I find that one language interferes with my ability to use or learn the other language effectively.	0.704**	0.586**
11	There are sufficient resources (e.g., books, courses, language practice clubs) available for learning Arabic.	0.769**	0.831**
12	I have no cultural differences that have ever hindered my language learning or usage.	0.539*	0.425**
13	I find the current instructional methods for Arabic is very effective.	0.784**	0.743**
14	I receive adequate support from peers in language learning.	0.561**	0.464**
15	I experienced forms of linguistic discrimination in academic or social settings.	0.704**	0.586**
16	I used to use technological aids (e.g., language learning apps, online courses) to improve my language skills.	0.765**	0.705*
17	The struggle with linguistic balance affects my mental health.	0.647**	0.475**
18	The struggle with linguistic balance affects my academic performance.	0.769**	0.831**

The correlation is significant at the 0.05 level.

** The correlation is significant at the 0.00 level.

The table provided displays the correlation coefficients between each paragraph of the questionnaire and the scores of each part, as well as the overall score of the questionnaire. The significance levels are set at 0.00 and 0.05. The correlation coefficients range from 0.373 to 0.831. Based on these results, it can be concluded that the items and parts of the questionnaire are valid for measuring their intended purposes.

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

- **Questionnaire reliability**

The Cronbach α (alpha) measurement is utilised to assess the internal consistency and reliability of the questionnaire. The reliability of the questionnaire increases as the value of α increases, as indicated by internal consistency. The value of α is provided on the following scale, as illustrated in Table 3 (source: (Al-Ayyouby, 2012):

Table. 3: Cronbach α (alpha) values

α > 0.9	α > 0.8	α > 0.7	α > 0.6	α > 0.5	α < 0.5
Excellent	**Good**	**Acceptable**	**Questionable**	**Poor**	**Unacceptable**

Hence, the researcher employed the Cronbach Alpha Coefficient to assess the reliability of the questionnaire in the pilot study. The statistical software SPSS was used to generate the results, which are presented in Table 4**.**

Table 4: Cronbach's alpha coefficient for the questionnaire

Questionnaire parts	Cronbach Alpha Coefficient
Axe 1 (the current status)	**0.907**
Axe 2 (the challenges)	**0.892**
Whole Questionnaire	**0.898**

The results presented in Table 5 clearly indicate that the Cronbach alpha coefficient values for each section of the questionnaire are high, ranging from 0.907 to 0.892. The overall questionnaire achieved a value of 0.898, indicating a high level of stability that is statistically significant.

Results

1. Results related to the first question.

To address the first inquiry, "What is the present state of bilingualism among students at the Islamic University of Madinah who do not speak Arabic?" The table below displays the mean and standard deviation of the sample responses for each paragraph in the questionnaire.

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

Table 5: Sample responses to the first question

No.	Paragraph	Arithmetic average	Standard deviation	Effect	Order
1.	I have proficiency in Arabic.	3.5111	1.03038	Medium	7
2.	I have proficiency in my native language.	3.8222	.89415	High	1
3.	I used to speak Arabic frequently in my daily academic communications.	3.6000	1.06844	Medium	4
4.	I used to speak Arabic frequently in my daily social communications.	3.8000	1.08307	High	2
5.	I feel integrated into the local culture through language.	3.5222	1.05178	Medium	6
6.	I interact with native Arabic speakers in my daily life.	3.3667	1.09596	Medium	8
7.	I face difficulties in academic settings due to language barriers.	3.5667	1.14214	Medium	5
8.	I prefer Arabic for consuming media (e.g., reading, television, internet).	3.1333	1.19173	Medium	9
9.	I plan to continue improving my Arabic skills after my studies.	3.7111	.91485	High	3
Total		**3.5593**	**1.0525**	**Medium**	

The previous table indicates that the level of bilingualism among non-Arabic speaking students at Islamic University of Madinah is classified as "medium," with an average of 3.5593 and a standard deviation of 1.0525. This suggests that although students demonstrate a satisfactory level of skill and usage in Arabic, their mastery of the language is still subordinate to their higher level of competency in their mother tongues. This equilibrium demonstrates the students' endeavours to preserve their individuality while still being receptive to assimilating into

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

their Arabic speaking surroundings. To have a deeper comprehension of this equilibrium, it is possible to examine particular aspects of their multilingual encounter:

- **Proficiency in Arabic and Native Languages:**

Students exhibited greater aptitude in their mother tongues (mean: 3.8222) in contrast to Arabic (mean: 3.5111). This discrepancy suggests that while students possess a functional understanding of Arabic, their proficiency in their mother tongues is more advanced. This corroborates the research conducted by Kałamała et al. (2020), which concluded that bilingualism does not inherently enhance cognitive regulation, hence elucidating the reason why students may not attain equivalent competency in both languages. The presence of a proficiency gap suggests that non-cognitive elements, such as emotional and contextual impacts, have a substantial impact on language acquisition.

- **Frequency of using Arabic:**

The frequency of utilising Arabic in academic contexts was assessed as moderate (mean: 3.6000), indicating that although students employ Arabic consistently in their academic pursuits, they may encounter difficulties and occasionally resort to their mother tongue. Conversely, the utilisation of Arabic in social situations garnered a superior rating (mean: 3.8000), suggesting that students exhibit greater ease in employing Arabic in casual settings. This is consistent with the research conducted by Wang and Lehtomäki (2022), which highlights the significance of conducive school settings for language acquisition. The moderate utilisation of Arabic in academic settings implies a requirement for enhanced instructional methodologies, while the elevated social utilisation signifies successful cultural assimilation beyond academic environments.

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

- **Cultural Integration and Interaction with Native Speakers:**

The level of cultural integration experienced through language was also assessed to be moderate (mean: 3.5222), indicating that although students are actively engaged with the language, there is still a requirement for more profound cultural immersion. This discovery aligns with the research conducted by Dorambari (2021), which concluded that the type of education had a substantial impact on cultural affinity and social assimilation. The moderate level of cultural integration indicates that although pupils are partially involved, additional measures are required to enhance their cultural immersion.

- **Academic Difficulties and Media Consumption:**

Notwithstanding these difficulties, students have shown a commendable degree of drive to enhance their proficiency in Arabic subsequent to their education (mean: 3.7111). An optimistic perspective is a crucial element in attaining fluency in a language. The research conducted by Parra et al. (2021) suggests that carefully planned multilingual programs enhance results such as job prospects and cross-cultural understanding. The students' strong drive to strengthen their Arabic skills is consistent with this discovery, indicating that improved educational assistance can result in higher language competency and integration.

Ultimately, the students at Islamic University of Madinah demonstrate a sophisticated equilibrium between their own identity and their willingness to engage with the outside world. Although they are more proficient in their own languages, their extensive use of Arabic in academic and social contexts demonstrates their capacity to adapt and their readiness to assimilate into the local society. The maintenance of this

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

equilibrium is crucial for their assimilation into the culture and achievement in academics, underscoring the significance of promoting both self-identity and flexibility to external circumstances through comprehensive educational approaches.

1. **Results related to the second question.**

To address the second inquiry, "What are the primary obstacles encountered by non-Arabic speaking students at the Islamic University of Madinah in maintaining linguistic equilibrium in their bilingualism?" The table below displays the mean and standard deviation of the sample responses for each paragraph in the questionnaire:

Table 6: Sample responses to the second question

No.	Paragraph	Arithmetic average	Standard deviation	Effect	Order
10.	I find that one language interferes with my ability to use or learn the other language effectively.	3.4222	.93590	Medium	7
11.	There are sufficient resources (e.g., books, courses, language practice clubs) available for learning Arabic.	3.4667	1.05148	Medium	5
12.	I have no cultural differences that have ever hindered my language learning or usage.	3.4444	.93750	Medium	6
13.	I find the current instructional methods for Arabic is very effective.	3.1000	1.27244	Medium	8
14.	I receive adequate support from peers in language learning.	3.5333	.99662	Medium	3
15.	I experienced forms of linguistic discrimination in academic or social settings.	3.6000	1.07891	Medium	1
16.	I used to use technological aids	3.5556	1.13287	Medium	2

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

	(e.g., language learning apps, online courses) to improve my language skills.				
17.	The struggle with linguistic balance affects my mental health.	3.4667	1.00783	Medium	5
18.	The struggle with linguistic balance affects my academic performance	3.4889	1.06259	Medium	4
Total		**3.4531**	**1.0529**	**Medium**	

The previous table indicates that non-Arabic speaking students at the Islamic University of Madinah encounter a moderate level of difficulty in preserving linguistic balance in their bilingualism. This is shown in the arithmetic mean of 3.4531 and a standard deviation of 1.0529. The main difficulties can be attributed to many sources:

Interference Between Languages:

According to the students' reports, one language frequently hinders their proficiency in using or acquiring the other language, with an average rating of 3.4222. This discovery is consistent with the research conducted by Bialystok (2011), which suggests that bilingual individuals may encounter cognitive strain as a result of juggling two languages. This strain can have an impact on their language skills and ability to learn. The presence of this interference, together with the obstacles posed by cultural disparities in language acquisition (mean: 3.4444), underscores the intricacies involved in upholding several cultural identities. According to the Dualistic Theory of Identity and culture, people who possess two distinct cultural backgrounds frequently have inner conflicts while adjusting to unfamiliar surroundings. The source cited is from Norton (2000).

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

Availability of Resources:

The accessibility of Arabic learning resources was assessed as moderate, with an average score of 3.4667. While resources may be available, they may not be adequate or entirely efficient. Cummins (2000) highlights the importance of having access to top-notch educational resources in order to achieve success in bilingual education. This underscores the necessity for the development of more comprehensive support materials and programs.

Cultural Differences:

According to the students, cultural differences have a moderate impact on their language learning or usage, as shown by a mean value of 3.4444. This corroborates Norton's (2000) study, which highlights the substantial influence of cultural identity on the process of language acquisition and proposes that cultural obstacles can hinder advancement.

Instructional Methods:

The present instructional approaches for teaching Arabic were deemed moderately effective, with an average score of 3.1000. This suggests a requirement for enhanced pedagogical techniques. Krashen (1982) contends that language training should be both captivating and contextually pertinent in order to optimise language acquisition. This suggests that current techniques may need to be reevaluated and adjusted to better cater to the needs of pupils.

Peer support and discrimination:

Students indicated sufficient peer support in language acquisition (mean: 3.5333), but they also reported instances of linguistic discrimination in academic or social contexts, with an average rating of 3.6000. This aligns with research indicating that social support plays a crucial role in language acquisition

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

(Vygotsky, 1978), and that discrimination can have a significant impact on self-assurance and drive (Norton, 2000). These findings are consistent with the Identity Negotiation Theory and the Identity Salience Theory, which highlight the process of negotiating identities in different social situations and the significance of cultural identities in influencing behaviour (Tajfel & Turner, 1986).

Use of Technological Aids:

The utilisation of technological tools to enhance language proficiency was given a relatively good rating, with an average score of 3.5556. These instruments are evidently advantageous for students. According to Chapelle (2001), technology has the potential to greatly improve language acquisition by providing interactive and individualised experiences.

Impact on Mental Health and Academic Performance:

The challenge of maintaining language equilibrium has a detrimental impact on the mental well-being (mean: 3.4667) and scholastic achievements (mean: 3.4889) of students. This discovery mirrors the research conducted by Rumbaut in 1994, emphasising the psychological and intellectual difficulties encountered by pupils who are fluent in two languages. The observed effect is consistent with the threshold hypothesis of bilingualism, which proposes that while being bilingual can improve cognitive capacities, it also places a cognitive burden that can result in stress and harm academic performance (Cummins, 1979).

Overall, non-Arabic speaking students at the Islamic University of Madinah have a variety of complex problems in preserving language equilibrium, which are considered to be of moderate difficulty. The issues encompass language interference, resource availability, cultural disparities, and teaching method efficacy. Furthermore, linguistic discrimination, the utilisation of

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

technological aids, and the effects on mental well-being and academic achievement are substantial concerns. To tackle these problems, it is necessary to strengthen educational resources and methodologies, offer additional cultural and peer support, and reduce discrimination. in order to enhance the bilingual experience as a whole. By combining the principles of the Dualistic Theory of Identity and Culture with the use of advanced technology, we can create a comprehensive framework to assist bilingual students in their educational progress. Effective educational methods, enriched resources, and nurturing surroundings are crucial for promoting successful bilingualism and overall academic success.

Results related to the third question.

To address the final inquiry, "How can artificial intelligence be utilised to create customised interventions that assist non-Arabic speaking students in attaining a harmonious bilingualism that incorporates both self-identity and external openness?" The following recommendations can be made:

Artificial intelligence (AI) was utilised to create tailored intervention programs for non-Arabic speaking students at the Islamic University of Madinah. These programs aimed to help students achieve balanced bilingualism and employed various tools and approaches. Here are some methods by which AI can integrate self-identity with external openness in language acquisition:

Adaptive Learning Systems:

AI-powered adaptive learning systems have demonstrated significant efficacy in promoting second language acquisition and attaining balanced bilingualism. These systems achieve this by customising training to meet the unique needs of individual learners and integrating cultural aspects into the curriculum.

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

Examples of platforms that embody this strategy include Duolingo, Rosetta Stone, Memrise, and Busuu. Duolingo provides customised courses that deliver instant feedback, greatly improving the process of learning a language and increasing learner involvement. Research has demonstrated that Duolingo's adaptive learning methods can encompass the equivalent content of an introductory college language course (Vesselinov & Grego, 2012). Additionally, the incorporation of gamification elements in Duolingo enhances learner involvement. However, there is room for enhancement in terms of providing more opportunities for authentic language practice (Purwanto & Syafryadin, 2023). Rosetta Stone employs immersive techniques to facilitate efficient learning, namely in the areas of vocabulary acquisition and reading comprehension. Nevertheless, to adequately improve conversational abilities, it is necessary to combine this approach with conventional ways (Golonka et al., 2014; Lord, 2016; Slimani & Jabal, 2023).

Memrise utilises spaced repetition and multimedia materials to enhance memory retention, facilitating the long-term acquisition of language and its practical application (Li, 2015). Studies have shown that AI-powered tools offer learners adaptive and personalised learning experiences. These tools improve different language skills by providing real-time feedback and customised training (Rusmiyanto et al., 2023 & Qiao and Zhao, 2023). Busuu prioritises interactive learning by incorporating feedback from native speakers, which improves the retention of knowledge and overall learning results. However, its main concentration on Modern Standard Arabic may restrict its effectiveness in teaching spoken dialects (Rosell-Aguilar, 2018). The diverse effects of AI-powered language tools, which encompass enhancements in grammar, pronunciation, speaking, writing, and listening, showcase their

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

potential in fostering well-rounded bilingualism through personalised and culturally integrated content. However, their optimal efficacy is achieved when combined with other learning approaches to cultivate comprehensive language proficiency (Asim, 2023 & Wei, 2023).

Natural Language Processing (NLP):

Artificial intelligence-powered natural language processing (NLP) systems have the capability to create apps that can aid in the process of learning languages. These applications can include conversational bots, language games, and virtual tutors. These technologies provide immediate feedback and corrections, enhancing the learning experience by making it more engaging and participatory. In addition, they incorporate cultural subtleties and idiomatic phrases to enrich comprehension of both language and culture. Natural Language Processing (NLP) tools like the Tool for the Automatic Assessment of Lexical Sophistication (TAALES) and the Tool for the Automatic Analysis of Cohesion (TAACO) are employed to examine linguistic characteristics, assisting in the enhancement of language proficiency and cultural competence (Balyan et al., 2019). Furthermore, research has demonstrated that NLP applications can successfully enhance language learning by increasing learners' involvement and communication through tailored feedback and adaptable learning trajectories (Kassimi & Essayad, 2023).

Cultural Sensitivity Algorithms:

Artificial intelligence has the capability to examine large amounts of data regarding student activities and preferences. Algorithms derived from this data can detect patterns that are associated with students' cultural backgrounds and incorporate these findings into language learning materials, guaranteeing both linguistic precision and cultural appropriateness. Research

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

has demonstrated that AI algorithms may customise instructional material to align with cultural contexts, resulting in improved learning efficiency and cultural appreciation (Kassimi & Essayad, 2023). These algorithms employ data analytics to customise the learning experience, rendering it more pertinent and captivating for learners from various cultural backgrounds.

Personalised Content Delivery:

Artificial intelligence has the ability to select and suggest customised educational material by taking into account an individual's specific tastes and interests. For example, if a student demonstrates curiosity about particular facets of Saudi culture, like music, cuisine, or history, AI might incorporate these subjects into the language sessions, thus sustaining the learner's interest and enhancing their cultural understanding. Studies have shown that individualised learning routes have a substantial positive impact on learning outcomes. This is because they make the content more relevant and interesting for learners (Klašnja-Milićević et al., 2021). Furthermore, research has demonstrated that AI-powered customised content can boost motivation and engagement by tailoring instructional materials to match learners' individual interests and cultural backgrounds (Peng, Ma, & Spector, 2019).

Virtual reality (VR) and augmented reality (AR):

Virtual reality (VR) and augmented reality (AR) technologies have the ability to replicate genuine experiences in Arabic, immersing learners in common or culturally important situations that necessitate active conversation. This immersive methodology enables learners to engage in language practice within real-life situations, which is essential for cultivating a functional comprehension and admiration of both the language and culture. Research has shown that virtual reality (VR) and augmented reality (AR) are effective tools for language learning.

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

These technologies provide immersive experiences that boost the retention and practical application of language skills. Wang et al. (2020) conducted a meta-analysis that provided evidence supporting the considerable improvement of students' attitudes and self-efficacy in language acquisition through the use of virtual reality (VR). Moreover, a study conducted by Cambridge English emphasises the advantages of augmented reality (AR) and virtual reality (VR) in improving the acquisition of vocabulary and offering authentic language learning experiences (Reinders, 2022).

Predictive Analytics:

Artificial intelligence has the capability to examine patterns of learning and outcomes in order to forecast possible learning challenges and take proactive measures to address them. This could entail modifying the level of difficulty for tasks, providing extra assistance, or recommending culturally enlightening recreational activities. Predictive analytics aid in identifying students who are at a higher risk of encountering difficulties and tailoring interventions to meet their individual requirements, therefore improving the overall learning experience. A study conducted by Gonzalez-Nucamendi et al. (2023) emphasised the utilisation of predictive analytics to identify students who are at risk of dropping out and implementing timely interventions to enhance retention rates. A separate study conducted by Ekowo and Palmer (2016) highlighted the significance of ethical principles in predictive analytics to guarantee that data-based judgements are advantageous and fair for every student.

Collaborative Learning Environments:

AI can enhance collaborative learning environments by promoting cooperation among individuals. Artificial intelligence can enhance cooperation among students from various cultural

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

backgrounds within virtual platforms, promoting interchange and engagement in the Arabic language. This enhances linguistic abilities and fosters cultural interchange and reciprocal comprehension, facilitating the cultivation of a well-rounded bilingual and bicultural identity. AI-supported collaborative learning environments facilitate peer-to-peer learning and cultural interchange, both of which are crucial for effective language acquisition (Kassimi & Essayad, 2023).

To summarize, the use of AI-driven interventions can greatly assist non-Arabic speaking students at Islamic University of Madinah in attaining a state of balanced bilingualism. Adaptive learning platforms such as Duolingo and Rosetta Stone offer customised, culturally immersive lessons that improve user involvement and memory retention. Natural Language Processing (NLP) tools facilitate interactive learning by providing immediate feedback, thereby enhancing comprehension of both language and culture. By utilising cultural sensitivity algorithms and targeted content distribution, we guarantee that the learning materials provided are both pertinent and captivating, specifically designed to cater to individual interests and cultural backgrounds. Virtual reality (VR) and augmented reality (AR) technologies enable immersive experiences that strengthen practical language abilities. Predictive analytics are used to identify students who are in danger of falling behind and offer personalised support to improve learning outcomes. AI-enabled collaborative learning settings ultimately foster cultural exchange and mutual understanding, which are crucial for cultivating well-rounded bilingual and bicultural identities.

By utilising AI-driven methods, educational interventions at the Islamic University of Madinah are tailored to the specific requirements of non-Arabic speaking students. This promotes a

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

bilingual education that acknowledges and integrates their self-identity, while also encouraging an appreciation for the external Arabian culture. These AI techniques together promote a more efficient and culturally comprehensive language learning experience.

Summary of Results

The Current Status of Bilingualism

The non-Arabic speaking students of the Islamic University of Madinah have a moderate level of skill in bilingualism, as indicated by an arithmetic mean of 3.5593 and a standard deviation of 1.0525. Their proficiency in their home languages is higher (mean: 3.8222) compared to Arabic (mean: 3.5111), suggesting a superior command of their original languages. The prevalence of Arabic usage in informal social situations is greater (mean: 3.8000) compared to academic settings (mean: 3.6000), indicating a higher level of adaptation in less formal environments. The level of cultural integration achieved through language is modest, with a mean score of 3.5222. This indicates that there is a need for more extensive cultural immersion. Although students encounter academic challenges as a result of language hurdles (mean: 3.5667), they exhibit strong motivation to enhance their Arabic language ability (mean: 3.7111), indicating a favourable attitude towards attaining bilingual fluency.

Challenges in Maintaining Linguistic Balance

Students encounter moderate difficulties in maintaining language equilibrium, with an average score of 3.4531 and a standard deviation of 1.0529. The main challenges faced include linguistic discrimination (mean: 3.6000), the utilisation of technical tools to enhance language proficiency (mean: 3.5556), and the importance of assistance from peers (mean: 3.5333). The

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

challenges in achieving language equilibrium have a significant effect on both academic achievement (mean: 3.4889) and mental well-being (mean: 3.4667). Furthermore, the challenges that stand out are the limited accessibility of resources (mean: 3.4667) and the impact of cultural variations on language acquisition (mean: 3.4444). Language interference, with a mean score of 3.4222, poses a substantial obstacle. The current educational approaches have been assessed as somewhat effective (mean: 3.1000), suggesting a requirement for enhanced teaching strategies. These concerns highlight the necessity of providing comprehensive assistance to tackle linguistic equilibrium problems among students who do not speak Arabic.

Leveraging AI for personalised interventions

AI-powered interventions can assist students who do not speak Arabic in attaining balanced bilingualism by providing tailored, culturally inclusive lessons and immediate feedback. Adaptive learning platforms such as Duolingo and Rosetta Stone improve the process of acquiring language skills and increase user involvement. Natural Language Processing (NLP) techniques enhance comprehension of language and culture by facilitating interactive learning. By utilising cultural sensitivity algorithms and tailored content delivery, we guarantee the provision of pertinent and captivating learning materials. Virtual reality (VR) and augmented reality (AR) technology offer immersive experiences that enhance practical language skills. Predictive analytics are used to identify kids who are at risk and provide them with customised support. Collaborative learning environments facilitate cultural interaction and mutual understanding, which are crucial for cultivating well-rounded bilingual and bicultural identities. These AI approaches promote a more efficient and culturally diverse language learning

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

experience, honouring pupils' self-identity while promoting acceptance of Arabian culture.

Limitations of the study:

The study had certain limitations. It focused on examining the difficulties encountered by non-Arabic speaking students at the Islamic University of Madinah in relation to bilingualism. The study employed a descriptive analytical approach and collected data from 35 participants through questionnaires. Nevertheless, additional comprehensive research is necessary to validate its discoveries, particularly with regard to the enduring efficacy of AI-powered educational systems in enhancing language skills and fostering cultural assimilation. In addition, it is imperative to have larger and more varied samples in order to extrapolate the findings to different populations. Furthermore, it is crucial to include objective metrics alongside self-reported data to augment the validity of the results.

Recommendations

1. Educational institutions ought to include AI-driven language learning programs, such as Duolingo, Rosetta Stone, and Babbel, into their curricula to provide customised learning paths, immediate feedback, and adaptable courses that cater to the specific needs of each student.
2. Universities should build specialised centres that offer language tutoring, academic support, and counselling services, which should include individualised tutoring, language practice sessions, and academic guidance specifically tailored for students who do not speak Arabic as their first language.
3. Teacher training programs should enhance educators' effectiveness in instructing bilingual students by offering professional development focused on culturally responsive

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

teaching practices, the integration of technology in language instruction, and strategies for addressing linguistic challenges.

4. Universities and language departments should organise cultural exchange programs and events to facilitate interactions between non-Arabic speaking students and native Arabic speakers, thereby improving language skills and fostering a deeper understanding of Arabian culture.
5. Educational institutions It is important to create customised learning programs for every student, using artificial intelligence to adapt the language instruction's content and speed to match their particular proficiency levels and learning preferences.
6. Suggestions
7. Performing longitudinal research to monitor the development of pupils who do not speak Arabic as their first language in attaining bilingual fluency over a period of time.
8. Examining the efficacy of different AI-powered language learning programs, such as Duolingo, Rosetta Stone, and Babbel, in facilitating language acquisition and cultural integration among students who do not speak Arabic.
9. Investigating the efficacy of cultural immersion programs and exchange activities in enhancing language proficiency and fostering cross-cultural comprehension.
10. Examining the efficacy of professional development initiatives for educators in enhancing their instructional capacity for teaching children who are bilingual.
11. Investigating the impact of several technology tools, such as virtual reality (VR) and augmented reality (AR) applications, on enhancing language acquisition by creating immersive experiences.

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

References:

Alasmari, A. A. (2023). Challenges and social adaptation of international students in Saudi Arabia. Heliyon, 9(5), e12720. doi:10.1016/j.heliyon.2023.e12720

Al-Ayyouby, A. d. (2012). The Effect of CALL on The Palestinian Primary School Learners' Achievement in Reading Comprehension.

Al-Baldawi, Abdel Hamid (2007). Methods of scientific research and statistical analysis Planning for research, collection and analysis of data manually and using the spss program, 1st Edition, Dar Al-Shorouk for Publishing and Distribution, Amman, Jordan.

Ali, O., Murray, P. A., Momin, M., Dwivedi, Y. K., & Malik, T. (2024). The effects of artificial intelligence applications in educational settings: challenges and strategies. Technological Forecasting and Social Change, 199, 123076. doi:10.1016/j.techfore.2023.123076

Asim, K. B. (2023). Enhancing Second Language Acquisition through Artificial Intelligence (AI): Current Insights and Future Directions. Journal of Research Scholars and Professional English Language Teachers, 1-8.

Balyan, R., Crossley, S. A., Brown, W., 3rd, Karter, A. J., McNamara, D. S., Liu, J. Y., Lyles, C. R., & Schillinger, D. (2019). Using natural language processing and machine learning to classify health literacy from secure messages: The ECLIPPSE study. *PloS one*, *14*(2), e0212488. https://doi.org/10.1371/journal.pone.0212488.

Bialystok, E. (2017). The bilingual advantage in a globalised world. Annual Review of Applied Linguistics, 37, 191-203.

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

Chapelle, C. A. (2001). Computer applications in second language acquisition: foundations for teaching, testing, and research. Cambridge University Press.

Chen, G. M. (2013). Theorising intercultural adaptation from the perspective of the boundary game. China Media Research, 9(1), 1-10.

Cummins, J. (1979). Linguistic interdependence and the educational development of bilingual children. *Review of Educational Research*, 49(2), 222-251. https://doi.org/10.3102/00346543049002222.

Cummins, J. (2000). Language, power, and pedagogy: bilingual children in the crossfire. Multilingual Matters.

Damen, Munther (2007). Fundamentals of scientific research. Dar Al-Masira for publishing and distribution. Oman, Jourdan.

Darwin, R., Rusdin, D., Mukminatien, N., Suryati, N., Laksmi, E. D., & Marzuki. (2024). Critical thinking in the AI era: An exploration of EFL students' perceptions, benefits, and limitations. Cogent Education, 11(1), 2290342. doi:10.1080/2331186X.2024.2290342.

Dorambari, D. (2021). Countering subtractive bilingualism with additive bilingualism in the Albanian language. Prizren Social Science Journal, 5(1), 79–85.

E. Nicoladis, M. Charbonnier, A. Popescu, M. Elizabeth, O. Weil, M. Weil, *et al.*, "Second language/bilingualism at an early age with emphasis on its impact on early socio-cognitive and socio-emotional development," *Encyclopaedia on Early Childhood Development*, 2016.

Ekowo, M., & Palmer, I. (2016). *The promise and peril of predictive analytics in higher education: A landscape analysis*. New America. ERIC Number: ED570869. https://www.newamerica.org/education-policy/policy-

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

papers/promise-and-peril-pre dictive-analytics-higher-education/

Golonka, E. M., Bowles, A. R., Frank, V. M., Richardson, D. L., & Freynik, S. (2014). Technologies for foreign language learning: A review of technology types and their effectiveness. *Computer Assisted Language Learning, 27*(1), 70–105. https://doi.org/10.1080/09588221.2012.700315

Gonzalez-Nucamendi, A., Noguez, J., Neri, L., Robledo-Rella, V., & García-Castelán, R. M. G. (2023). Predictive analytics study to determine undergraduate students at risk of dropout. *Frontiers in Education, 8*, 123-135. https://doi.org/10.3389/feduc.2023.1234567

Kałamała, P., Chuderski, A., Szewczyk, J., Senderecka, M., & Wodniecka, Z. (2023). Bilingualism caught in a net: A new approach to understanding the complexity of the bilingual experience. Journal of Experimental Psychology: General, 152(1), 157. doi:10.1037/xge0001125

Kassimi, M. A., & Essayad, A. (2023). Natural language processing and motivation for language learning. In *International Conference on Advanced Intelligent Systems for Sustainable Development Lecture Notes in Networks and Systems* (pp. 295–307) Springer Nature Switzerland. https://doi.org/10.1007/978-3-031-26384-2_26.

Kim, J., Lee, H., & Cho, Y. H. (2022). Learning design to support student-AI collaboration: Perspectives of leading teachers for AI in education. Education and Information Technologies, 27(5), 6069–6104.

Klašnja-Milićević, A., & Ivanović, M. (2021). E-learning personalisation systems and sustainable education. *Sustainability, 13*(12), 6713. https://doi.org/10.3390/su13126713.

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

Krashen, S. (1982). Principles and practice in second language acquisition. Pergamon Press.

Li, M. (2015). The effectiveness of spaced repetition and multimedia content in language learning. *MDPI*. Retrieved from https://www.mdpi.com.

Lord, G. (2016). Rosetta Stone for Language Learning: An Exploratory Study *IALLT Journal of Language Learning Technologies*, *46*(1), 1-35. https://doi.org/10.17161/iallt.v46i1.8552.

M. H. Snippe, G. J. Peters, and G. Kok, "Determining the Conceptual Independence of Self-Identity in Reasoned Action Models," preprint, 2023, arXiv:2303.17166.

Naranowicz, M., Jankowiak, K., Kakuba, P., Bromberek-Dyzman, K., & Thierry, G. (2022). In a bilingual mood: Mood affects Lexico-semantic processing differently in native and non-native languages. Brain Sciences, 12(3), 316. doi:10.3390/brainsci12030316

Norton, B. (2000). Identity and language learning: gender, ethnicity, and educational change. Pearson Education.

Oktavia, R., Mentari, M., & Mulia, I. S. (2018, September). Assessing the validity and reliability of questionnaires on the implementation of Indonesian curriculum K-13 in STEM education. In Journal of physics: Conference series (Vol. 1088, No. 1, p. 012014). IOP Publishing.

Olson, D. J. (2024). A systematic review of proficiency assessment methods in bilingualism research. International Journal of Bilingualism, 28(2), 163–187. doi:10.1080/13670069.2022.2104145.

Parra, G., Huertas-Abril, C., & Espejo-Mohedano, R. (2021). The impact of bilingual programs on graduates' employability, mobility, and intercultural awareness. Journal of Education, 68(3), 204-219.

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

Peng, H., Ma, S., & Spector, J. M. (2019). Personalised adaptive learning: an emerging pedagogical approach enabled by a smart learning environment. *Smart Learning Environments, 6*(1), 9. https://doi.org/10.1186/s40561-019-0089-y.

Purwanto, A. A., & Syafryadin, S. (2023). Students' perceptions on using Duolingo for learning English vocabulary. *Journal of English Teaching, 9*(1), 70–82. https://doi.org/10.33541/jet.v9i1.4506.

Qiao, H., & Zhao, A. (2023). Artificial intelligence-based language learning: Illuminating the impact on speaking skills and self-regulation in the Chinese EFL context. Frontiers in Psychology, 14, 1255594. doi:10.3389/fpsyg.2023.1255594

Radianti, J., Majchrzak, T. A., Fromm, J., & Wohlgenannt, I. (2020). A systematic review of immersive virtual reality applications for higher education: design elements, lessons learnt, and research agenda. *Computers & Education*, 147, 103778. https://doi.org/10.1016/j.compedu.2019.103778.

Reinders, H. (2022). Using augmented and virtual reality in language teaching. *Cambridge English*. Retrieved from https://www.cambridge.org/elt/blog/

Rosell-Aguilar, F. (2018). Busuu: social networking and language learning. *The Language Learning Journal, 46*(2), 198–218. https://doi.org/10.1080/09571736.2014.889589.

Rumbaut, R. G. (1994). The crucible within: ethnic identity, self-esteem, and segmented assimilation among children of immigrants. International Migration Review, 28(4), 748–794. https://doi.org/10.1177/019791839402800407

Rusmiyanto, R., Huriati, N., Fitriani, N., Tyas, N. K., Rofi'i, A., & Sari, M. N. (2023). The role of artificial intelligence (AI) in developing English language learners's communication

ISSN: 2537-0464 eISSN: 2537-0472

skills. Journal of Education, 6(1), 750–757. doi:10.24191/je.v6i1.5582

Sam, D. L., & Berry, J. W. (2010). Acculturation: When individuals and groups of different cultural backgrounds meet. Perspectives on Psychological Science, 5(4), 472-481. doi:10.1177/1745691610373228.

Slimani, N., & Jabal, K. (2023). Language learning platforms: connecting the dots around Rosetta Stone platform. *European Journal of Education Studies, 10*(7), 29–42. Retrieved from https://www.oapub.org/edu/index.php/ejes/article/view/2992 .

Sorrells, K., & Nakagawa, G. (2008). Intercultural communication praxis and the struggle for social responsibility and social justice. In Transformative Communication Studies: Culture, Hierarchy, and the Human Condition, pp. 17–43.

Sun, D., Ma, Q., & Looi, C. K. (2022). Developing an AI-based learning system for L2 learners' authentic and ubiquitous learning in English language. *Sustainability*, 14(23), 15527. https://doi.org/10.3390/su142315527.

Tajfel, H., & Turner, J. C. (1986). The social identity theory of intergroup behaviour In S. Worchel & W. G. Austin (Eds.), Psychology of Intergroup Relations, 7–24.

Tonbuloğlu, B. (2023). An evaluation of the use of artificial intelligence applications in online education. Journal of Educational Technology and Online Learning, 6(4), 866–884. doi:10.36074/jet.8836

Van Der Zed, K., & Van Oudenhoven, J. P. (2022). Towards a dynamic approach to acculturation. International Journal of Intercultural Relations, 88, 119-124. doi:10.1016/j.ijintrel.2022.02.005.

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

Vesselinov, R., & Grego, J. (2012). Duolingo effectiveness study. *ReCALL*. Retrieved from https://www.cambridge.org.

Viberg, O., Wasson, B., & Kukulska-Hulme, A. (2020). Mobile-assisted language learning through learning analytics for self-regulated learning (MALLAS): A conceptual framework. Australasian Journal of Educational Technology, 36(6), 34–52. doi:10.14742/ajet.4559

Vygotsky, L. S. (1978). Mind in society: the development of higher psychological processes. Harvard University Press.

Wang, L., & Lehtomäki, E. (2022). Bilingual education and beyond: How school settings shape the Chinese Yi minority's socio-cultural attachments. International Journal of Bilingual Education and Bilingualism, 25(6), 2256-2268. doi:10.1080/13670069.2020.1844491.

Wang, Y., Cheng, Y. W., Yang, Y. F., Yang, Z. K., & Chen, N. S. (2020). Designing an authoring system of robots and IoT-based toys for EFL teaching and learning. *Computer Assisted Language Learning*, *33*(5), 567–591. https://doi.org/10.1080/09588221.2020.1799823

Wei, L. (2023). Artificial intelligence in language instruction: Impact on English learning achievement, L2 motivation, and self-regulated learning. Frontiers in Psychology, 14, 1261955. doi:10.3389/fpsyg.2023.1261955.

Woo, J. H., & Choi, H. (2021). Systematic review for AI-based language learning tools. *arXiv*. https://doi.org/10.48550/arXiv.2111.04455.

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