



# دراسات عربية في التربية وعلم النفس

(مجلة عربية إقليمية محكمة دولية)

دورية شهرية تصدرها : رابطة التربويين العرب

مفهرسة ومصنفة في عدد من قواعد البيانات الدولية

( دار المنظومة - المنهل - إبيسكو - أسك زاد - شمعة - العبيكان .. وغيرها )

((تطبق المجلة برامج الانتحال العلمي على البحوث المنشورة بها))

العدد المائة وخمسة .. يناير ٢٠١٩م

الترقيم الدولي للمجلة :

Print : ISSN : 2090-7605

Online : ISSN : 2537-0650

الموقع الإلكتروني : <http://aae2018.org>

مستشار النشر الدولي للرابطة :

أ.د / محمود عبد العاطي ابو حسوب - مدينة زويل للعلوم والتكنولوجيا

(( هيئة تحرير المجلة ))

- أ.د/ ماهر إسماعيل صبري محمد يوسف (جامعة بنها) رئيس هيئة التحرير  
أ.د/ ناهد عبد الراضى محمد (جامعة المنيا) نائب رئيس التحرير  
أ.د / هشام بركات بشر حسين (جامعة الملك سعود) مدير التحرير  
أ.د/ عماد الدين عبد المجيد التوسيمي (جامعة بنى سويف) عضواً  
أ.د/ ماجدة إبراهيم الباوي (جامعة بغداد) عضواً  
أ.د / منى سالم زعزع (جامعة بنها) عضواً (مراجعة لغوية)  
أ.د.م/ صفاء عبد العزيز سلطان (جامعة حلوان) عضواً (مراجعة لغوية)  
أ.م.د/ شيرين محمد غلاب (جامعة دمياط) عضواً (مراجعة عامة)  
أ.م.د/ حسناء صبري عبد الحميد أحمد حلوة (جامعة بنها) عضواً (مراجعة لغوية)  
د/ فرج عبده فرج (دكتوراه من جامعة بنها) عضواً (مراجعة عامة)  
د/ إيمان عبد الحميد نوار (دكتوراه من جامعة القاهرة) عضواً (مراجعة عامة)  
أ/ أمينة سلوم الرحيلي (ماجستير من جامعة طيبة) عضواً (مشرفاً تقنياً)  
أ/ أماني محمد عزت عبد الكريم (جامعة المنوفية) سكرتيرة التحرير

(( أعضاء الهيئة الاستشارية للرابطة ولجان التحكيم )) :

**الهيئة الاستشارية الدولية : International Advisory Editorial Board**

أ.د/ آلان توماس روجارسون مدير معهد تدريب المعلمين، كاتان بولندا  
Prof.DR Allan Thomas Rogerson, Director of CDNALMA, Teacher Training Institute, Poland

أ.د/ آن ماكاسكيل كلية التربية جامعة شيفيلد هالم، بريطانيا  
Prof. Dr. Ann Macaskill. Head of Research Ethics/ Professor of Health Psychology, Sheffield Hallam University. (UK).

أ.د/ أيتكن عثمان ، كلية الاتصالات جامعة سقاريا تركيا  
Prof. Dr. Aytakin İŞMAN , Professor of Educational Technology and Dean of College of Communication, Department of Communication Design & Media , Esentepe Campus, Sakarya University. Sakarya TURKEY

أ.د/ ديفيد هونج ويلونج ، المعهد الوطني للتربية، جامعة نانينج التكنولوجية، سنغافورة  
Prof. Dr. David HungWeiLoong , Professor of the Learning Sciences, Associate Dean of Educational Research Office. National Institute of Education. Nanyang Technological University. Singapore

أ.د/ فاتوس سليمان، كلية التربية جامعة قبرص الدولية، شمال قبرص  
Prof. dr. Fatos Silman. professor of educational administration and planning. Cyprus international university. Northern Cyprus.

*Prof. dr. James Paul Gee, Mary Lou Fulton Presidential Professor of Literacy Studies, Regents' Professor, Arizona State University. (USA).*

أ.د/ جيمس باول جي ، جامعة أريزونا الحكومية الولايات المتحدة الأمريكية

*Prof. DR. jayray freeman fiene. Proffessor and Dean Of College of Education , California State University, San Bernardino. CA 92407-2393. (USA).*

أ.د/ جاي فريمان فيان ، عميد كلية التربية جامعة كاليفورنيا الحكومية سان برناردينو الولايات المتحدة الأمريكية

*Prof. DR. John Hattie. Director of Melbourne Education Research Institute , Melbourne Graduate School of Education , University of Melbourne, and the Associate Director of the ARC-SRI: Science of Learning Research Centre.*

أ.د/ جون هيتي ، مدير معهد البحوث التربوية، كلية الدراسات العليا التربوية، بجامعة ملبورن.

*Prof. DR. John Leach, Professor and Dean of the Faculty of Development and Society, Sheffield Hallam University. Unit 2, Science Park. Sheffield S1 1WB. (UK)*

أ.د/ جون ليتش ، عميد كلية التنمية والمجتمع، جامعة شيفيلد هالم، بريطانيا

*Prof. Dr. Lawrence H. Shirley, professor of Mathematics Education, Towson University, 8000 York Road. Towson, Maryland 21252-0001. (USA).*

أ.د/ لورانس شيرلي ، جامعة توسون، ميرلاند ، الولايات المتحدة الأمريكية

*Prof. Dr. Lee Sing Kong. Director, National Institute of Education, Nanyang Technological University, Singapore*

أ.د/ لي سينج كونج ، عميد المعهد الوطني للتربية، جامعة نانيانج التكنولوجية، سنغافورة.

*Prof. Dr. Maha Elkaisy Friemuth, Department für Islamisch-Religiöse Studien DIRS,praktischem Schwerpunkt, Friedrich-Alexander Universität Erlangen-Nürnberg. Germany*

أ.د/ مها القيسي فرايموث ، قسم الدراسات الإسلامية ، جامعة فريدريك الكسندر ، ألمانيا

*Prof. Dr. María Luisa Oliveras, Doctora Senior, Catedrática acreditada y Profesora Titular de la Universidad de Granada , (España)*

أ.د/ ماريا لويزا أوليفراس ، جامعة غرناطة، إسبانيا

*Prof. Dr. Michael Connelly, Professor Emeritus , Department of Curriculum, Teaching and Learning, Ontario Institute for Studies in Education of the University of Toronto. (Canada).Honorary Professor, Southwest University, Chongqing. (China)*

أ.د/ مايكل كونلي ، معهد أونتاريو للدراسات في التربية، جامعة تورنتو، كندا ، وأستاذ زائر بجامعة الجنوب الغربي ، الصين.

*Prof. Dr. Patrick (Rick) Scott, Professor Emeritus, New Mexico State University, International Representative, National Council of Teachers of Mathematics. (USA)*

أ.د/ باتريك سكوت، جامعة نيو ميكسكو الحكومية، الولايات المتحدة الأمريكية.

Prof. Dr. Robert Calfee, Professor Emeritus on Recall, School of Education, Stanford University, 485 Lasuen Mall, Stanford CA 94305-3096. (USA).

أ.د/ روبرت كالفي ، كلية التربية، جامعة ستانفورد، الولايات المتحدة الأمريكية.

Prof. Dr. Rosemary Talab, Coordinator, Educational Computing, Design and Online Learning Department of Curriculum and Instruction. 226 Bluemont Hall, Kansas State University. (USA).

أ.د/ روزماري تالاب، جامعة كانساس الحكومية ، الولايات المتحدة الأمريكية

Prof. Dr. Rozhan M. Idrus, Professor of Open and Distance Learning & Technology. School of Distance Education, Universiti Sains Malaysia, 11800 USM , Penang , MALAYSIA

أ.د/ روزهان محمد إدريس، كلية التعليم المفتوح، جامعة سانز ماليزيا، ماليزيا.

(( الهيئة الاستشارية العربية بالترتيب الأبجدي )) :

مناهج وطرق تدريس العلوم :

- |                                     |                     |
|-------------------------------------|---------------------|
| أ.د / السيد شحاته المراغي -         | جامعة أسسوط         |
| أ.د / السيد عالي شهدة -             | جامعة الزقازيق      |
| أ.د / أمال ربيع كامل -              | جامعة الفيوم        |
| أ.د / أمينة السيد الجندي -          | جامعة عين شمس       |
| أ.د / بدرية محمد محمد حسنين -       | جامعة سوهاج         |
| أ.د / ثانی حسین خاجی -              | جامعة ديالى بالعراق |
| أ.د / حمد بن خالد الخالدي -         | جامعة الأميرة نورة  |
| أ.د / حمدي أبو الفتوح عطيفة -       | جامعة المنصورة      |
| أ.د / حمدي عبد العظيم البنا -       | جامعة الطائف        |
| أ.د / خليل يوسف الخليلي -           | جامعة البحرين       |
| أ.د / رمضان عبد الحميد الطنطاوي -   | جامعة دمياط         |
| أ.د / صفية محمد أحمد سلام -         | جامعة المنيا        |
| أ.د / عبد الله خميس أمبوسعيدي -     | جامعة السلطان قابوس |
| أ.د / عبد الله عالي إبراهيم -       | جامعة نجران         |
| أ.د / عبد الله محمد الخطايب -       | جامعة اليرموك       |
| أ.د / عبد الملك طه الرفاعي -        | جامعة طنطا          |
| أ.د / عبد المنعم أحمد حسن -         | جامعة الأزهر        |
| أ.د / عفت مصطفى الطنطاوي -          | جامعة دمياط         |
| أ.د / كوثر عبد الرحيم شهاب الشريف - | جامعة سوهاج         |
| أ.د / فادية ديمتري يوسف بغدادي -    | جامعة المنصورة      |
| أ.د / فايز محمد عبده -              | جامعة بنها          |
| أ.د / ليلي إبراهيم معوض -           | جامعة عين شمس       |
| أ.د / ماجدة إبراهيم الباوي -        | جامعة بغداد         |

- أ.د / محمد نجيب مصطفى - جامعة الأزهر  
 أ.د / مندور عبد السلام فتح الله - جامعة القصيم  
 أ.د / نعيمة حسن محمد - مركز التقويم والامتحانات  
 أ.د / هدي عبد الحميد عبد الفتاح - جامعة بورسعيد  
**مناهج وطرق تدريس العلوم الزراعية والتربية البيئية :**

- أ.د / السعيد محمد السعيد - جامعة عين شمس  
 أ.د / عبد المسيح سمعان عبد المسيح - معهد البحوث البيئية  
 أ.د / فوزي السعيد عطوة - جامعة المنوفية  
 أ.د / محب محمود كامل الرفاعي - معهد البحوث البيئية  
 أ.د / محمد إبراهيم الصانع - جامعة ذمار اليمن  
 أ.د / محمد حماد هندي - جامعة بني سويف  
 أ.د / محمود إبراهيم عبد العزيز - جامعة كفر الشيخ  
**مناهج وطرق تدريس الرياضيات :**

- أ.د / أحمد السيد عبد الحميد - جامعة المنيا  
 أ.د / العزب محمد العزب زهران - جامعة بنها  
 أ.د / جمال محمد فكري - جامعة أسيوط  
 أ.د / رضا مسعود السعيد عصر - جامعة دمياط  
 أ.د / سمر عبد الفتاح لاشين - المركز القومي للاختبارات  
 أ.د / شيرين صلاح عبد الحكيم - جامعة عين شمس  
 أ.د / عبد الجواد عبد الجواد بهوت - جامعة كفر الشيخ  
 أ.د / عبد العزيز محمد عبد العزيز - جامعة الأزهر  
 أ.د / عبد الواحد ثامر الكبيسي - جامعة الانببار  
 أ.د / عدنان سالم العابد - جامعة السلطان قابوس  
 أ.د / فتيحة أحمد بطيخ - جامعة المنوفية  
 أ.د / مجبل حماد عواد الجوعاني - جامعة بغداد  
 أ.د / محمد أمين المفتي - جامعة عين شمس  
 أ.د / محمود أحمد محمود نصر - جامعة بني سويف  
 أ.د / محمود محمد حسن عوض - جامعة أسيوط  
 أ.د / وفاء مصطفى كفافى - جامعة القاهرة  
**مناهج وطرق تدريس اللغة العربية:**

- أ.د / إبراهيم أحمد بهلول - جامعة المنصورة  
 أ.د / إبراهيم محمد المتولى عطا - جامعة القاهرة  
 أ.د / إيمان أحمد هريدي - جامعة القاهرة  
 أ.د / حازم محمود راشد - جامعة عين شمس  
 أ.د / حسن سيد شحاته - جامعة عين شمس

- أ.د / حورية محمد الخياط - جامعة دمشق  
 أ.د / خلف حسن الطحاوي - جامعة بورسعيد  
 أ.د / سمير عبد الوهاب أحمد - جامعة دمياط  
 أ.د / شاكر عبد العظيم قناوي - جامعة حلوان  
 أ.د / صابر عبد المنعم محمد - جامعة القاهرة  
 أ.د / عبد الرزاق مختار محمود - جامعة أسسوط  
 أ.د / علي سعد جاب الله - جامعة بنها  
 أ.د / محمد لطفي جاد - جامعة القاهرة  
 أ.د / محمد رجب فضل الله - جامعة العريش  
 أ.د / محمود جلال الدين سليمان - جامعة دمياط  
 أ.د / وحيد سيد إسماعيل حافظ - جامعة بنها  
**مناهج وطرق تدريس التربية الإسلامية :**

- أ.د / أحمد الضوي سعد - جامعة الأزهر  
 أ.د / محمد محمد سالم عطية - جامعة بورسعيد  
 أ.د / مصطفى عبد الله إبراهيم طنطاوي - جامعة الأزهر  
 أ.د / نادية علي مسعود أبوسكينة - جامعة طنطا  
 أ.د / نصر الدين خضري أحمد - جامعة الأزهر  
 أ.د / وجيه المرسي أبو لبن - جامعة الأزهر  
**مناهج وطرق تدريس الجغرافيا :**

- أ.د / أحمد إبراهيم شلبي - جامعة عين شمس  
 أ.د / حسين محمد عبد الباسط - جامعة جنوب الوادي  
 أ.د / خالد عبد اللطيف عمران - جامعة سوهاج  
 أ.د / رجاء أحمد عيد - جامعة الفيوم  
 أ.د / صلاح الدين عرفه - جامعة حلوان  
 أ.د / عبد الحفيظ محمد عبد الرحمن - جامعة الأزهر  
 أ.د / فوزي عبد السلام الشربيني - جامعة دمياط  
 أ.د / محمد إسماعيل عبد المقصود - جامعة الإسكندرية  
 أ.د / محمد عبد المجيد حزين - جامعة بنها  
**مناهج وطرق تدريس التاريخ :**

- أ.د / أحمد ماهر عبد الله يونس - جامعة بنها  
 أ.د / إمام مختار حميدة - جامعة حلوان  
 أ.د / أمير إبراهيم القرشي - جامعة حلوان  
 أ.د / حسام الدين عبد الحميد أبو الهدى - جامعة الفيوم  
 أ.د / سعيد عبده نافع - جامعة دمنهور  
 أ.د / عاطف محمد أحمد مصطفى بدوي - جامعة طنطا

- أ.د / علي أحمد الجمل - جامعة عين شمس  
 أ.د / علي جودة محمد - جامعة بنها  
 أ.د / والي عبد الرحمن أحمد - جامعة حلوان  
 أ.د / يحيى عطية سليمان - جامعة عين شمس  
**مناهج وطرق تدريس الفلسفة والاجتماع :**

- أ.د / إيمان حسنين محمد عصفور - جامعة عين شمس  
 أ.د / سهام حنفي محمد - جامعة بني سويف  
 أ.د / كمال نجيب اسكندر - جامعة الإسكندرية  
 أ.د / ماجدة راقب محمد بلابل - جامعة بيشت  
 أ.د / محمد سعيد أحمد زيدان - جامعة الزقازيق  
**مناهج وطرق تدريس اللغة الانجليزية :**

- أ.د / أحمد محمد سيف الدين - جامعة المنوفية  
 أ.د / السيد محمد السيد دعور - جامعة دمياط  
 أ.د / إيمان محمد عبد الحق - جامعة بنها  
 أ.د / ريماء سعود الجرف - جامعة الملك سعود  
 أ.د / سهير إبراهيم سليم - جامعة حلوان  
 أ.د / طاهر محمد الهادي - جامعة قناة السويس  
 أ.د / عادل إبراهيم البنا - جامعة كفر الشيخ  
 أ.د / عبد الرحيم سعد الدين الهالبي - جامعة الأزهر  
 أ.د / عبد السلام عبد الخالق الكومي - جامعة قناة السويس  
 أ.د / علي عبد السمير قورة - جامعة المنصورة  
 أ.د / عواطف علي شعير - جامعة القاهرة  
 أ.د / عياد عبد الواحد علي - جامعة المنيا  
 أ.د / فاطمة صادق محمد - جامعة بنها  
 أ.د / كوثر إبراهيم قطب - جامعة المنيا  
 أ.د / مجدي مهدي علي - جامعة عين شمس  
 أ.د / مصطفى محمد عبد العاطي بدر - جامعة طنطا  
 أ.د / منى سالم زعزع - جامعة بنها  
**مناهج وطرق تدريس اللغة الفرنسية :**

- أ.د / حنان محمد حافظ - جامعة عين شمس  
 أ.د / خيرى عبد الله سليم - جامعة الزقازيق  
 أ.د / صبري عياد جواد - جامعة حلوان  
 أ.د / عادل توفيق إبراهيم - جامعة مدينة السادات  
 أ.د / نوسيل نوس بر سوم وهبت - جامعة المنيا

**مناهج وطرق تدريس اللغة الألمانية :**

- أ.د / أمال عبد الله خليل - جامعة عين شمس  
 أ.د / باهر محمد الجوهري - جامعة عين شمس  
 أ.د / نبيل أبو الفتوح قاسم - جامعة عين شمس  
 أ.د / يسري أحمد حسن - جامعة الأزهر

**مناهج وطرق تدريس التجاري :**

- أ.د / أشرف بهجات عبد القوي - جامعة القاهرة  
 أ.د / سامي محمد شلبي شريف - جامعة حلوان  
 أ.د / صابر حسين محمود - جامعة عين شمس  
 أ.د / عادل علي صادق - جامعة حلوان  
 أ.د / عبد الهادي عبد الله أحمد - جامعة حلوان  
 أ.د / فاتن عبد المجيد فودة - جامعة طنطا

**مناهج وطرق تدريس الصناعي :**

- أ.د / إبراهيم أحمد غنيم ضيف - جامعة الإسماعيلية  
 أ.د / خالد جوده محمد - جامعة الزقازيق  
 أ.د / عادل حسين أبو زيد - جامعة حلوان  
 أ.د / عبادة أحمد الخولي - جامعة قناة السويس  
 أ.د / علي سيد عبد الجليل - جامعة أسسوط

**مناهج وطرق تدريس الاقتصاد المنزلي :**

- أ.د / إيمان عبد الحكيم الصافوري - جامعة حلوان  
 أ.د / خديجة أحمد بخيت - جامعة الملك عبد العزيز  
 أ.د / زينب عاطف خالد - جامعة الأزهر  
 أ.د / عزة محمد جواد - جامعة حلوان

**مناهج وطرق تدريس رياض الأطفال :**

- أ.د / أمل محمد القداح - جامعة المنصورة  
 أ.د / إنشراح إبراهيم المشرفي - جامعة أم القري  
 أ.د / جنات عبد الغني البكاتوشي - جامعة الإسكندرية  
 أ.د / سحر توفيق نسيم - جامعة الطائف  
 أ.د / سميرة عبد الحميد أحمد - جامعة المنصورة  
 أ.د / فاتن زكريا النمر - جامعة الدممام  
 أ.د / فرماوي محمد فرماوي - جامعة حلوان  
 أ.د / ماجدة محمود محمد صالح - جامعة الإسكندرية  
 أ.د / منال عبد الفتاح الهنيدي - جامعة عين شمس  
 أ.د / منى محمد علي جواد - جامعة القاهرة  
 أ.د / ناصر فؤاد علي غبيش - جامعة المنيا

**التربية الفنية :**

- أ.د / إبراهيم نور البكري - جامعة السلطان قابوس  
 أ.د / سريته عبد الرازق صدقي - جامعة حلوان  
 أ.د / صلاح الدين محمد خضر - جامعة أكتوبر  
 أ.د / ماجدة مصطفى السيد - جامعة حلوان  
 أ.د / مصطفى محمد عبد العزيز حسن - جامعة حلوان  
 أ.د / ميرفت ذكي محمد علي شرياس - جامعة حلوان

**التربية الموسيقية :**

- أ.د / ابتسام مكرم إبراهيم - جامعة حلوان  
 أ.د / أميرة سيد فرج - جامعة حلوان  
 أ.د / حسين عبد الرحمن حسن - جامعة حلوان  
 أ.د / كاميليا محمود جمال الدين - جامعة حلوان  
 أ.د / محسن سيد أحمد مرسي - جامعة حلوان  
 أ.د / محمد حيدر اليماني الناهي - جامعة حلوان  
 أ.د / نبيل محمود عبد الهادي شورة - جامعة حلوان

**التربية الرياضية :**

- أ.د / إيمان حسن الحاروني - جامعة الزقازيق  
 أ.د / ضياء الدين محمد العزب - جامعة حلوان  
 أ.د / ماجدة محمد صلاح الدين - جامعة الإسكندرية  
 أ.د / محسن إسماعيل إبراهيم - جامعة المنيا  
 أ.د / محمود عبد الحلیم عبد الكريم أحمد - جامعة أسسيوط  
 أ.د / ياسر عبد العظيم سالم - جامعة الزقازيق

**تكنولوجيا التعليم :**

- أ.د / أحمد كامل الحصري - جامعة الإسكندرية  
 أ.د / أمل عبد الفتاح سويدان - جامعة القاهرة  
 أ.د / إيهاب محمد حمزة - جامعة حلوان  
 أ.د / حمدي إسماعيل شعبان - جامعة طنطا  
 أ.د / حنان محمد الشامر - جامعة عين شمس  
 أ.د / خالد محمد فرجون - جامعة حلوان  
 أ.د / رضا عبده القاضي - جامعة حلوان  
 أ.د / سماد أحمد شاهين - جامعة طنطا  
 أ.د / صفاء سيد محمود - جامعة عين شمس  
 أ.د / عادل السيد سررايا - جامعة العريش  
 أ.د / عبد العزيز طلبه عبد الحميد - جامعة المنصورة

- أ.د / علياء عبد الله الجندي - جامعة أم القرى  
 أ.د / عمر جلال الدين علام - جامعة الأزهر  
 أ.د / محمد إبراهيم الدسوقي - جامعة حلوان  
 أ.د / محمد أحمد فرج - جامعة عين شمس  
 أ.د / محمد زيدان عبد الحميد - جامعة المنوفية  
 أ.د / محمد عبد الحميد أحمد - جامعة حلوان  
 أ.د / محمد وحيد صيام - جامعة دمشق  
 أ.د / نبيل جاد عزمي - جامعة حلوان  
 أ.د / وفاء صلاح الدين إبراهيم الدسوقي - جامعة المنيا  
 أ.د / وليد يوسف محمد - جامعة حلوان
- أصول التربية :

- أ.د / السيد سلامة الخميسي - جامعة دمياط  
 أ.د / جمال علي خليل الدهشان - جامعة المنوفية  
 أ.د / حمدي حسن عبد الحميد المحروقي - جامعة الزقازيق  
 أ.د / راشد صبري محمود القصبي - جامعة بورسعيد  
 أ.د / سامي محمد حسين نصار - جامعة القاهرة  
 أ.د / سعيد إسماعيل علي - جامعة عين شمس  
 أ.د / سمير عبد الوهاب الخويت - جامعة طنطا  
 أ.د / صبحي شعبان شرف - جامعة المنوفية  
 أ.د / طلعت عبد الحميد فايق - جامعة عين شمس  
 أ.د / ظلال محمد عادل - جامعة حلوان  
 أ.د / عازة محمد أحمد سلام - جامعة المنيا  
 أ.د / عبد الرحمن عبد الرحمن النقيب - جامعة المنصورة  
 أ.د / علي صالح حامد جوهر - جامعة دمياط  
 أ.د / محمد إبراهيم المنوي - جامعة كفر الشيخ  
 أ.د / محمد إبراهيم عطوة مجاهد - جامعة المنصورة  
 أ.د / محمد عبد الخالق مدبولي - منظمة الكسوة  
 أ.د / ناديته يوسف كمال - جامعة عين شمس  
 أ.د / وضیئة محمد أبو سعدة - جامعة بنها

أصول تربية الطفل :

- أ.د / السيد عبد القادر الرفاعي شريف - جامعة القاهرة  
 أ.د / إلهام مصطفى محمد عبید - جامعة الإسكندرية  
 أ.د / جابر محمود طالب - جامعة المنصورة

**التخطيط التربوي واقتصاديات التعليم:**

- أ.د / ضياء الدين عبد الشكور زاهر - جامعة عين شمس  
 أ.د / مجدي محمد صابريونس - جامعة المنوفية  
 أ.د / نادية حسن السيد - جامعة بنها

**تعليم الكبار:**

- أ.د / أسامة محمود فراج - جامعة القاهرة  
 أ.د / محمد رفعت حسنين - جامعة القاهرة

**علم النفس التعليمي:**

- أ.د / السيد محمد عبد المجيد - جامعة دمياط  
 أ.د / أمل أحمد الأحمد - جامعة دمشق  
 أ.د / أنور رياض عبد الرحيم - جامعة المنيا  
 أ.د / حسنين محمد الكامل - جامعة حلوان  
 أ.د / حمدي علي أحمد الفرماوي - جامعة المنوفية  
 أ.د / رمضان محمد رمضان - جامعة بنها  
 أ.د / سامي محمود أبو بيه - جامعة المنوفية  
 أ.د / سيد محمود محمد الطواب - جامعة الإسكندرية  
 أ.د / عادل محمد محمود العدل - جامعة الزقازيق  
 أ.د / عبد الله سليمان إبراهيم - جامعة طيبة  
 أ.د / كريمان عويضة منشار - جامعة بنها  
 أ.د / مجدي محمد أحمد الشحات - جامعة بنها  
 أ.د / محمد المري محمد إسماعيل - جامعة الزقازيق  
 أ.د / محمد عبد السلام غنيم - جامعة حلوان  
 أ.د / محمد مصطفى الديب - جامعة الأزهر  
 أ.د / محمود فتحي عكاشة - جامعة دمناهور  
 أ.د / نادية السيد الحسيني - جامعة عين شمس  
 أ.د / نادية عبده عواض أبو دنيا - جامعة حلوان

**علم نفس الطفل:**

- أ.د / أشرف محمد عبد الغنى شريت - جامعة الإسكندرية  
 أ.د / إيمان عباس على الخفاف - جامعة المنيا  
 أ.د / سناء محمد سليمان عبد العليم - جامعة عين شمس  
 أ.د / صديقة على أحمد يوسف - جامعة عين شمس  
 أ.د / نادية محمود صالح شريف - جامعة القاهرة

**الصحة النفسية والإرشاد النفسي:**

- أ.د / أمال عبد السميع المليجي باظلة - جامعة كفر الشيخ  
 أ.د / أماني عبد المقصود عبد الوهاب - جامعة المنوفية

- أ.د / اميننته محمد مختار - جامعة بنها  
 أ.د / بدريته كمال أحمد شرابيته - جامعة المنصورة  
 أ.د / خلف أحمد مبارك السيد - جامعة سوهاج  
 أ.د / عادل عبد الله محمد - جامعة الزقازيق  
 أ.د / علي محمود علي شعيب - جامعة المنوفية  
 أ.د / محمد إبراهيم عيد - جامعة عين شمس  
 أ.د / محمد السيد عبد الرحمن - جامعة الزقازيق  
 أ.د / محمد الشيخ حمود - جامعة السلطان قابوس  
 أ.د / محمد عبد الظاهر الطيب - جامعة طنطا  
 أ.د / منال عبد الخالق جاب الله - جامعة بنها

#### التربية الخاصة :

- أ.د / حسن مصطفى عبد المعطي - جامعة طيبة  
 أ.د / زينب محمود شقير - جامعة طنطا  
 أ.د / سميرة أبو زيد نجدي - جامعة حلوان  
 أ.د / صلاح الدين فرج عطا الله - جامعة الملك سعود  
 أ.د / طارق صالح محمد الرئيس - جامعة الملك سعود  
 أ.د / عبد العزيز السيد الشخص - جامعة عين شمس  
 أ.د / عبد العزيز عبد المعطي السرطاوي - جامعة الإمارات العربية  
 أ.د / عبد الفتاح رجب علي مطر - جامعة الأزهر  
 أ.د / عبد الناصر أنيس عبد الوهاب - جامعة دمياط  
 أ.د / منى صبحي الحديدي - جامعة الأردن  
 أ.د / نادية بوضياف بن زعموش - جامعة قاصدي مرياح ورقلة الجزائر

#### التربية المقارنة والإدارة التعليمية :

- أ.د / إبراهيم عباس الزهيري - جامعة حلوان  
 أ.د / أحمد إبراهيم أحمد - جامعة بنها  
 أ.د / أمال العرباوي محمد عباس - جامعة بورسعيد  
 أ.د / تيريز الهاشم طربيته - جامعة اللبنانية  
 أ.د / زينب علي الجبر - جامعة الكويت  
 أ.د / سعاد بسيونى محمد عياد - جامعة عين شمس  
 أ.د / عادل عبد الفتاح سلامة - جامعة عين شمس  
 أ.د / عبد الجواد السيد سعد بكر - جامعة كفر الشيخ  
 أ.د / نبيل سعد خليل - جامعة سوهاج  
 أ.د / نهلة سيد حسن أبو عليوة - جامعة حلوان  
 أ.د / هند اوي محمد حافظ رضوان - جامعة حلوان

محتويات العدد (١٠٥):

الصفحات	بحوث ودراسات محكمة :	م
٥٢ - ٢١	درجة تطبيق الإدارة المدرسية لمعايير الأمن والسلامة العامة في المدارس الحكومية الأساسية في محافظات شمال الضفة الغربية في فلسطين من وجهات نظر المديرين والمعلمين" .. إعداد: د/حسن محمد تيم، أ/رامى حسام محمد الصويص.	(١)
٩٨ - ٥٣	فاعلية استراتيجية مقترحة قائمة على نظرية المخططات العقلية في التحصيل وتنمية التفكير المنطومي وبقاء أثر التعلم لدى طالبات المرحلة المتوسطة ..إعداد: د/ جميلة عبدالله على الوهابية	(٢)
١٣٨ - ٩٩	فاعلية نموذج الاستقصاء الشبكي القائم على النظرية التواصلية لتدريس المستحدثات الفيزيائية في اكتساب المفاهيم الفيزيائية لدى معلمي العلوم قبل الخدمة ..إعداد: د/ خليفة حسب النبي عبد الفتاح على، أ.د/ سلام سيد أحمد سلام، أ.د/ ناهد عبد النبي نوبى محمد.	(٣)
١٧٨ - ١٣٩	برنامج مقترح في تعليم الكتابة الأكاديمية قائم على المدخل الوظيفي لتنمية الوعي اللغوي الناقد لدى طلاب الماجستير والدكتوراه بكليات التربية .. إعداد: د/ محمد فاروق حمدي محمود.	(٤)
٢١٣ - ١٧٩	نموذج إلكتروني مقترح لمحتوى تعليمي للتلاميذ الصم خلال المرحلة المتوسطة وفق المستويات المعيارية للمحتويات الإلكترونية اللازمة لهم ..إعداد: د/سامى عبد الحميد محمد عيسى.	(٥)
٢٣٨ - ٢١٥	درجة ممارسة معلمي المرحلة الأساسية الدنيا في المحافظات الجنوبية لأساليب التقويم البديل في ضوء الاتجاهات الحديثة .. إعداد: د/ميسون نصر الفراء، أ/منال صالح الرياشي.	(٦)
٢٥٨ - ٢٣٩	متطلبات تفعيل دور شبكات التواصل الاجتماعي في اتخاذ القرار من وجهة نظر القيادات التربوية ..إعداد: أ/ زينب محمود عوض زعرب، أ.د/السيد سلامة الخميسي، د/نيللى السيد عاشور.	(٧)
٢٨٦ - ٢٥٩	الممارسات التأملية لمعلمات الدراسات الاجتماعية والتربية الوطنية بالمرحلة الثانوية في المدينة المنورة .. إعداد: د/هنادى محمد عفاشه.	(٨)
٣٦٠ - ٢٨٧	درجة توافر بعض معايير الاعتماد المؤسسي في كلية التربية والآداب بجامعة تبوك .. إعداد: أ/جوهرة سعد فايز الجهني، د/محمد عبد الوهاب إبراهيم، د/ عبد الله محمد القرني.	(٩)
٣٨٧ - ٣٦١	الشراكات المدرسية من خلال المشروعات الطلابية(نموذج مقترح .. إعداد: أ / سليمان بن محمد النملة .	(١٠)
٤١١ - ٣٨٩	أثر تفعيل المسابقات باستخدام استراتيجيات التعلم النشط في تطوير مهارات اللغة الإنجليزية في مدارس الجبيل .. إعداد: أ / نوال بنت عتيق الله بن سعد العصلاني.	(١١)

## تعريف بالمجلة :

((دراسات عربية في التربية وعلم النفس))

مجلة عربية إقليمية محكمة دولياً مستقلة .. تصدرها رابطة التربويين العرب المشهورة برقم ٢٠١١/١٦٢٠ بجمهورية مصر العربية .. ويشرف على إصدارها هيئة استشارية دولية من كبار أساتذة التربية وعلم النفس بالجامعات المصرية والعربية والعالمية .. وتتولى نشرها مؤسسة الرشد ناشرون بالرياض بالملكة العربية السعودية .

تعنى المجلة بنشر كل ما هو جديد وأصيل من الدراسات والبحوث العربية في مجالات التربية وعلم النفس ، بشتى فروعها وتخصصاتها المتنوعة من جميع دول الوطن العربي ؛ حيث تخضع جميع الأعمال التي تنشر بالمجلة لعملية تحكيم دقيقة - مماثلة لتحكيم البحوث في لجان الترقيات - يقوم بها الخبراء في مجال كل دراسة.

يبدأ صدور المجلة بصفة فصلية دورية منذ عددها الأول في يناير ٢٠٠٧م ومع زيادة الإقبال على النشر بها تقرر صدورها شهرياً اعتباراً من يناير ٢٠١٢م توزع بجميع الدول ويعاد طبع أعداد المجلة وفقاً لحاجة السوق.

## قواعد النشر بالمجلة :

- ◀ كل ما ينشر في أعداد المجلة يعبر عن رأي صاحبه ، ولا يعبر بالضرورة عن رأي هيئة تحرير المجلة ، أو هيئتها الاستشارية ، أو رابطة التربويين العرب .
- ◀ تقبل المجلة للنشر جميع البحوث والدراسات - باللغة العربية واللغات الأخرى- الجديدة والأصيلة التي تجرى بجميع دول الوطن العربي في شتى مجالات التربية وعلم النفس وفروعها وتخصصاتها المختلفة.
- ◀ كما تقبل المجلة نشر البحوث في مجالات العلوم الإنسانية الأخرى ذات الصلة بمجال التعليم الجامعي وغير الجامعي للعاديين ، وذوي الاحتياجات الخاصة وذلك باللغة العربية وغيرها من اللغات الأخرى.
- ◀ كما تقبل المجلة إعادة نشر البحوث والدراسات المبتكرة في الموضوعات التربوية النادرة التي سبق نشرها في دوريات ومجلات ومؤتمرات مغمورة بناء على موافقة أصحابها وبعد إجراء التعديلات التي تراها هيئة تحرير المجلة على كل بحث أو دراسة.
- ◀ تقبل المجلة للنشر أيضاً مستخلصات رسائل الماجستير والدكتوراه التي يتم إجازتها من جميع كليات التربية وكليات إعداد المعلمين والمعلمات وكليات البنات وكليات الآداب وكليات الدراسات الإنسانية وغيرها من المؤسسات العلمية التربوية الجامعية ومراكز البحوث المعنية بالبحث في مجالات وفروع التربية وعلم النفس.
- ◀ تنشر المجلة تقارير عن الندوات والمؤتمرات واللقاءات التي تنعقد بأي بلد عربي في أي موضوع من موضوعات التربية وعلم النفس.

- تقوم هيئة تحرير المجلة بتحديد عدد البحوث ، ومستخلصات الرسائل العلمية وتقارير الندوات والمؤتمرات التي يتم نشرها في كل عدد من أعداد المجلة.
- تقوم هيئة التحرير باختيار اثنين من المحكمين من بين الأساتذة الخبراء والمختصين في مجال كل دراسة ؛ ليقوموا بتحكيم تلك الدراسة أو البحث وتحديد مدى صلاحيته للنشر ، وذلك وفقا لنموذج تحكيم دقيق يحاكي نموذج تحكيم البحوث في لجان الترقيات وبنفس درجة الدقة ، حيث إن من بين أعضاء الهيئة الاستشارية للمجلة وهيئة التحكيم عددا كبيرا من الأساتذة الأعضاء في لجان الترقيات بمجالات التربية وعلم النفس بالوطن العربي .
- في حال عدم الاتفاق في الرأي بين المحكمين يتم إحالة البحث أو الدراسة لمحكم ثالث تختاره هيئة التحرير ، ويكون تقريره عن البحث هو الفيصل في ترجيح كفة قبول البحث للنشر أو رفض نشره ، على أن يتحمل صاحب البحث مصروفات التحكيم.
- عند اتفاق المحكمين على نشر البحث أو الدراسة بعد إجراء تعديلات في الصياغات أو بعض الأمور المنهجية البسيطة تقوم هيئة تحرير المجلة بإجراء تلك التعديلات نيابة عن الباحث أو كاتب الدراسة إن رغب ذلك . وعند طلب المحكمين إجراء تعديلات جوهرية يتم إعادة البحث لصاحبه مرفقا به صورة من تقارير التحكيم لإجراء التعديلات بنفسه.
- عند اتفاق المحكمين على رفض نشر البحث يتم رد البحث للباحث مع إرفاق صورة من تقارير التحكيم ، على أن يتحمل الباحث فقط تكاليف التحكيم والمراسلة.
- يتم عرض جميع المواد المقبولة للنشر بالمجلة على المستشار اللغوي لمراجعتها لغويا وضبط أي خلل لغوي بها قبل نشرها.
- كما تقبل المجلة إرسال كافة المواد التي يمكن نشرها عبر البريد الإلكتروني الخاص بها حيث يتولى فريق التحرير تنسيق الملفات وطباعتها على أن يتحمل صاحب المادة المرسله تكلفه ذلك .
- بمجرد وصول تقارير المحكمين التي تفيد قبول البحث للنشر دون إجراء تعديلات أو بعد إجراء تعديلات بسيطة وممكنة ، يمكن لصاحب البحث أو الدراسة أن يطلب من هيئة تحرير المجلة إصدار خطاب معتمد يفيد قبول البحث أو الدراسة للنشر في المجلة. ويتم ذلك في مدة أقصاها شهر من تاريخ استلام البحث.
- عند صدور المجلة يتم تسليم عدد ١٠ أمستلات ونسخة من المجلة لصاحب كل بحث منشور بها ، ويمكن للباحث الحصول على نسخ إضافية من المجلة .
- قواعد الكتابة والتنسيق بالمجلة :**
- ترسل البحوث والدراسات لهيئة تحرير المجلة مكتوبة على الكمبيوتر من عدد ٢ نسخة ورقية ، ونسخة واحدة إلكترونية على CD منسقة وفقا للقواعد المعتمدة بالمجلة التالية :

- ◀◀ تتم كتابة البحث وفق قالب التنسيق الخاص بالمجلة ( يطلب من هيئة التحرير).
- ◀◀ كتابة متن البحث بخط AL-Mohanad Bold مقاس ١٤ المسافة مفردة بين السطور، ومرة ونصف بين الفقرات.
- ◀◀ كتابة العناوين الرئيسية بخط PT Bold Heading مقاس ١٤ ، والعناوين الفرعية بنفس الخط مقاس ١٢ ، والعناوين تحت الفرعية بنفس الخط مقاس ١٠ مع ترك مسافة بين العناوين وما قبلها.
- ◀◀ كتابة المستخلص العربي بنفس خط المتن مقاس ١٢ والمسافة بين السطور مفردة، وبين الفقرات مرة ونصف.
- ◀◀ كتابة المستخلص الأجنبي بخط Times New Roman مقاس ١٢ مائل المسافة بين السطور مفردة ، ومرة ونصف بين الفقرات ، وكتابة المصطلحات الأجنبية وبيانات المراجع الأجنبية داخل المتن وفي القائمة النهائية بنفس الخط ونفس المقاس.
- ◀◀ كتابة الجداول بنفس خط متن البحث مقاس ١٠ على ألا يخرج أي جدول عن حدود هوامش الصفحة، وألا ينقسم الجدول على صفحتين أو أكثر، ويمكن تصغير حجم خط الجدول إلى مقاس ٧ إذا لزم الأمر.
- ◀◀ كل الصور والرسوم التوضيحية والبيانية . إن وجدت . باللونين الأبيض والأسود دون الخروج عن هوامش الصفحة.
- ◀◀ توثيق المراجع بنظام APA وتكتب قائمة المراجع بنفس خط متن البحث مقاس ١٢ مع ترك مسافة بين كل مرجع وآخر.

#### المراسلات :

ترسل جميع مراسلات المجلة باسم رئيس التحرير على العنوان التالي :

جمهورية مصر العربية - بنها - أتريب - ١ ش أحمد ماهر متفرع من ش الشعراوي تليفون وفاكس : ٠٢٠١٣٣١٨٨٤٤٢

أو المراسلة عبر البريد الإلكتروني لرئيس التحرير  
[mahersabry2121@yahoo.com](mailto:mahersabry2121@yahoo.com):

أو عبر البريد الإلكتروني للمدير الإداري للرابطة :

[Safaasultan25@hotmail.com](mailto:Safaasultan25@hotmail.com)

متابعة أخبار المجلة وقواعد النشر على موقعها الإلكتروني بجوجل على الرابط :

<http://aae999.blogspot.com>

أو على الموقع الإلكتروني لرابطة التربويين العرب :

<http://aae2018.org>

• مقدمة العدد :

يسعد هيئة التحرير أن تقدم لجميع القراء العرب العدد المائة وخمسة من مجلتنا الغراء دراسات عربية في التربية وعلم النفس .. وفي هذا العدد أحد عشر بحثاً :

أولها بعنوان : " درجة تطبيق الإدارة المدرسية لمعايير الأمن والسلامة العامة في المدارس الحكومية الأساسية في محافظات شمال الضفة الغربية في فلسطين من وجهات نظر المديرين والمعلمين" .. إعداد: د/حسن محمد تيم، أ/رامى حسام محمد الصويص.

وثانيها بعنوان : " فاعلية استراتيجية مقترحة قائمة على نظرية المخططات العقلية في التحصيل وتنمية التفكير المنطومي وبقاء أثر التعلم لدى طالبات المرحلة المتوسطة .. إعداد: د/ جميلة عبدالله علي الوهابية.

وثالثها بعنوان : فاعلية نموذج الاستقصاء الشبكي القائم على النظرية التواصلية لتدريس المستحدثات الفيزيائية في اكتساب المفاهيم الفيزيائية لدى معلمي العلوم قبل الخدمة .. إعداد: د/ خليفة حسب النبي عبد الفتاح على، أ/د. سلام سيد أحمد سلام، أ. د/ ناهد عبد النبي نوبى محمد ..

ورابعها بعنوان : برنامج مقترح في تعليم الكتابة الأكاديمية قائم على المدخل الوظيفي لتنمية الوعي اللغوي الناقد لدى طلاب الماجستير والدكتوراه بكليات التربية .. إعداد: د/ محمد فاروق حمدي محمود.

وخامسها بعنوان : نموذج إلكتروني مقترح لمحتوى تعليمي للتلاميذ الصم خلال المرحلة المتوسطة وفق المستويات المعيارية للمحتويات الإلكترونية اللازمة لهم .. إعداد: د/ سامى عبد الحميد محمد عيسى ..

وسادسها بعنوان : درجة ممارسة معلمي المرحلة الأساسية الدنيا في المحافظات الجنوبية لأساليب التقويم البديل في ضوء الاتجاهات الحديثة .. إعداد: د/ ميسون نصر الفراء، أ/ منال صالح الرياشي.

وسابعها بعنوان : متطلبات تفعيل دور شبكات التواصل الاجتماعي في اتخاذ القرار من وجهة نظر القيادات التربوية .. إعداد: أ/ زينب محمود عوض زعرب، أ. د/ السيد سلامه الخميسي، د/ نبلى السيد عاشور.

وثامنها بعنوان : الممارسات التأملية لمعلمات الدراسات الاجتماعية والتربية الوطنية بالمرحلة الثانوية في المدينة المنورة .. إعداد: د/ هنادى محمد عفاشه.

وتاسعها بعنوان : درجة توافر بعض معايير الاعتماد المؤسسي في كلية التربية والآداب بجامعة تبوك .. إعداد: أ/ جوهرة سعد فايز الجهنى، د/ محمد عبد الوهاب أبراهيم، د/ عبد الله محمد القرني.

وعاشرها بعنوان : الشراكات المدرسية من خلال المشروعات الطلابية(نموذج مقترح .. إعداد : أ / سليمان بن محمد النملة .

والبحث الحادي عشر بعنوان : أثر تفعيل المسابقات باستخدام استراتيجيات التعلم النشط في تطوير مهارات اللغة الإنجليزية في مدارس الجبيل .. إعداد: أ / نوال بنت عتيق الله بن سعد العصلاني

وكعادة المجلة تم تحكيم كل بحث من تلك البحوث لدى أساتذة بارزين في مجال التخصص الدقيق لكل بحث .. ونود أن نعتذر بداية للقارئ العربي الكريم عن أي نقص أو تقصير جاء عن غير قصد في هذا العدد ، ونرحب بأية ملاحظات أو اقتراحات على البريد الإلكتروني لرئيس التحرير لكي تظهر المجلة بالمستوى اللائق الذي يرضي الجميع ..

والله أسأل التوفيق والسداد وآخر دعوانا أن الحمد لله رب العالمين ،،،

رئيس تحرير المجلة





## البحث الأول:

”درجة تطبيق الإدارة المدرسية لمعايير الأمن والسلامة العامة في المدارس الحكومية الأساسية في محافظات شمال الضفة الغربية في فلسطين من وجهات نظر المديرين والمعلمين“

### المصادر :

أ /رامي حسام محمد الصويص  
ضابط في الدفاع المدني  
طولكرم بفلسطين

د/حسن محمد تيم  
أستاذ مساعد في كلية الدراسات العليا  
جامعة النجاح الوطنية بفلسطين





## ”درجة تطبيق الإدارة المدرسية لمعايير الأمن والسلامة العامة في المدارس الحكومية الأساسية في محافظات شمال الضفة الغربية في فلسطين من وجهات نظر المديرين والمعلمين“

د/حسن محمد تيم / أ/رامي حسام محمد الصويص  
أستاذ مساعد في كلية الدراسات العليا ضابط في الدفاع المدني  
جامعة النجاح الوطنية طوكرم فلسطين

### • المستخلص:

هدفت هذه الدراسة التعرف إلى درجة تطبيق الإدارة المدرسية لمعايير الأمن والسلامة العامة في المدارس الحكومية الأساسية في محافظات شمال الضفة الغربية في فلسطين من وجهات نظر المديرين والمعلمين فيها، وكذلك التعرف إلى درجة تطبيق الإدارة المدرسية لمعايير الأمن والسلامة العامة المتعلقة بمجالات التربية الوقائية التوعوية، وحماية الأرواح والأبدان والمحافظة على الممتلكات، والشراكة المجتمعية بالتعاون مع الجهات ذات العلاقة، كما هدفت إلى الكشف عن أثر متغيرات (الجنس، والوظيفة) على درجة تطبيق الإدارة المدرسية لمعايير الأمن والسلامة العامة في المدارس الحكومية الأساسية في محافظات شمال الضفة الغربية في فلسطين من وجهات نظر المديرين والمعلمين. وتكون مجتمع الدراسة من جميع المديرين والمدرسات والمعلمين والمعلمات العاملين في المدارس الحكومية الأساسية في جميع محافظات شمال الضفة الغربية في فلسطين، وقد طبقت الدراسة في الفصل الثاني من العام الدراسي ٢٠١٦ - ٢٠١٧، وقد بلغ عدد المديرين والمدرسات في المدارس الحكومية الأساسية في محافظات شمال الضفة الغربية (٤٧٢) مديرا ومديرة، وقد بلغ عدد المعلمين والمعلمات في المدارس الحكومية الأساسية في محافظات شمال الضفة الغربية (٧٠٢١) معلما ومعلمة، وذلك وفقا لإحصائيات وزارة التربية والتعليم العالي. وتحقيقا لأهداف الدراسة فقد استخدم الباحثان المنهج الوصفي التحليلي، وقد تم اختيار عينة الدراسة باستخدام الطريقة الطبقية العشوائية، إذ بلغت (٨١٣) موزعة بين المديرين والمعلمين، وقد استجاب (٨٠٧) منهم على أداة الدراسة. وقد استخدم الباحثان الاستبانة من أجل تحقيق أهداف الدراسة وتوصلت الدراسة أن درجة تطبيق الإدارة المدرسية لمعايير الأمن والسلامة العامة وخلص الباحثان إلى مجموعة من التوصيات.

الكلمات المفتاحية: الإدارة، الأمن، المعايير، السلامة العامة، المدارس الحكومية

### *Degree Of School Administration's Application Of Safety And Security Standards At Primary Public Schools In Northern Governorates Of The West Bank From The Viewpoint Of Principals And Teachers.*

*Dr/ hassan mohammed tim, Ramy hossam mohammed al sawis.*

#### Abstract:

*This study aimed at identifying the degree to which the school administration applied the public safety and security standards in the basic government schools in the northern governorates of the West Bank in Palestine from the viewpoints of principals and teachers. And social partnership in cooperation with the relevant authorities. It also aimed to reveal the effect of the variables (gender, and job) on the degree to which*

*the school administration applied the public safety and security standards in the public schools Basic in the provinces of the northern West Bank in Palestine, from the views of managers and teachers. The study population is composed of all managers, principals, teachers and teachers working in basic government schools in all the northern governorates of the West Bank. The study was implemented in the second semester of the academic year 2016-2017. The number of principals and principals in the basic government schools in the northern governorates of the West Bank (472). The number of teachers and teachers in the basic government schools in the northern governorates of the West Bank reached (7021) teachers and teachers, according to the statistics of the Ministry of Education and Higher Education. In order to achieve the objectives of the study, the researchers used the analytical descriptive method. The sample of the study was selected using the stratified stratified method, with (813) distributed among principals and teachers. The researchers used the questionnaire to achieve the objectives of the study and the study found that the degree of application of school management to public safety and safety standards and the researchers concluded a set of recommendations.*

**Keywords: administration, security, standards, public safety, public schools**

• مقدمة :

لقد فرضت التغيرات السريعة التي يشهدها العصر الحاضر في شتى المجالات التقنية والصناعية والعمرانية، وما صاحب ذلك من اهتمام عالمي بالنواحي الإنسانية حاجة الإنسان الملحة للبحث عن المزيد من سبل الراحة والحياة المهنية البعيدة عن المخاطر النفسية والجسدية، وما ترتب على ذلك من سن القوانين، ووضع الأنظمة التي يمكن أن تضمن له السلامة الشخصية والحماية من مصادر الأخطار والكوارث، التي قد تنتج من البيئة المحيطة به سواء أكانت طبيعية أو مصطنعة، ولهذا تعد السلامة الشخصية ركنا أساسيا في طبيعة الإنسان وحياته، وتقع هذه المسؤولية في المقام الأول على عاتق ذوي الاختصاص الذين عليهم مسؤولية توفير بيئة آمنة من جميع نواحي العمل الوظيفية والإنشائية والتقنية التي تعمل على جعل هذه البيئة آمنة لهم (الثبتي، ٢٠٠٨).

والمدارس باعتبارها من المؤسسات الرائدة في الحياة، والتي أصبحت تشكل جزءا مهما من حياة الإنسان وعمله، والتي يقضي فيها الإنسان وقتا طويلا من عمره متعلما أو معلما، مما يستدعي توفير بيئة آمنة أثارت اهتمام الباحثين والمفكرين، وتعمل البيئة المدرسية الآمنة على إثارة دافعية المتعلم وزيادة التحصيل العلمي لديه، وتجعل من المدرسة مكانا محببا وجاذبا، لذا يجب الاهتمام بتطبيق معايير الأمن والسلامة العامة، ووضعها في سلم أولويات الإدارة المدرسية التي تسعى جاهدة إلى توفير كافة سبل خدمة الطلبة الذين يشكلون جزءا مهما من المجتمع البشري في أي مجتمع، وفي هذا الصدد يتوقف نجاح أي مؤسسة على دور قياداتها في توفير جميع برامج التطور والتنمية والأمن

والسلامة، وذلك بتوفير البيئة الآمنة ومراقبة سلوك الطلبة داخل جميع مرافق المدرسة، وتعزيز روح الشراكة مع المجتمع المحلي لمعالجة المشكلات كافة التي تواجه الطلبة في المدرسة (المغربي، ٢٠٠٨).

ولم تعد الأهداف التي تسعى إلى تحقيقها الإدارة المدرسية مجرد تسيير شؤون المدرسة تسييرا روتينيا، ولم يعد هدف مدير المدرسة مجرد المحافظة على النظام في مدرسته، والتأكد من دورة العمل المدرسي وفق الجدول الموضوع، وكذلك حصر حضور التلاميذ وغيابهم، والعمل على إتقانهم للمواد الدراسية، بل أصبح محور العمل في هذه الإدارة حول التلميذ وحول توفير كل الظروف والإمكانيات التي تساعد على توجيه نموه العقلي والبدني والروحي والتي تعمل على تحسين العملية التربوية لتحقيق هذا النمو (الطعاني، ٢٠٠٥).

يعد توفير الأمن والسلامة في المدرسة من أولويات مديرها؛ ويأتي في المرتبة الأولى، وحتى يضمن مدير المدرسة سلامة طلبته وسلامة المعلمين والعاملين في المدرسة، والمحافظة على الممتلكات فيها، عليه اتخاذ أقصى درجات الحيطة والحذر، وعدم التهاون في أي أمر مهما كان بسيطا، وتبدأ عملية تحقيق الأمن والسلامة للطلبة بإجراءات وقائية تكفل عدم وقوع الحوادث، أو حصول أقل الأضرار فيما لو حدث ما قد يؤثر في أمن الطلبة (عايش، ٢٠٠٩).

ومن هذا المنطلق، ستعمل هذه الدراسة على الكشف عن درجة تطبيق الإدارة المدرسية لمعايير الأمن والسلامة العامة في المدارس الحكومية الأساسية في محافظات شمال الضفة الغربية في فلسطين من وجهات نظر المديرين والمعلمين، ويمكن أن يفيد منها كل من له علاقة بالتربية والتعليم من مديريين ومعلمين ومشرفين.

#### • مشكلة البحث :

تتمثل مشكلة هذه الدراسة في الكشف عن درجة تطبيق الإدارة المدرسية لمعايير الأمن والسلامة العامة في المدارس الحكومية الأساسية في محافظات شمال الضفة الغربية من وجهات نظر المديرين والمعلمين.

#### • أسئلة البحث :

وبناء على ما سبق، تسعى هذه الدراسة إلى الإجابة عن السؤال الرئيس الآتي ما درجة تطبيق الإدارة المدرسية لمعايير الأمن والسلامة العامة في المدارس الحكومية الأساسية في محافظات شمال الضفة الغربية في فلسطين من وجهات نظر المديرين والمعلمين؟

وينبثق عن السؤال الرئيس الأسئلة الفرعية الآتية :

◀ ما درجة تطبيق الإدارة المدرسية لمعايير الأمن والسلامة العامة المتعلقة بالتربية الوقائية التوعوية في المدارس الحكومية الأساسية في محافظات شمال الضفة الغربية في فلسطين من وجهات نظر المديرين والمعلمين ؟

◀ ما درجة تطبيق الإدارة المدرسية لمعايير الأمن والسلامة العامة المتعلقة بحماية الأرواح والأبدان والمحافظة على الممتلكات في المدارس الحكومية الأساسية في محافظات شمال الضفة الغربية في فلسطين من وجهات نظر المديرين والمعلمين ؟

◀ ما درجة تطبيق الإدارة المدرسية لمعايير الأمن والسلامة العامة المتعلقة بطبيعة ومواصفات المبنى المدرسي الحكومي في المدارس الحكومية الأساسية في محافظات شمال الضفة الغربية في فلسطين من وجهات نظر المديرين والمعلمين ؟

◀ هل تختلف وجهات نظر مديري ومعلمي المدارس الحكومية الأساسية في محافظات شمال الضفة الغربية في فلسطين في درجة تطبيق معايير الأمن والسلامة العامة في المدارس الحكومية الأساسية في محافظات شمال الضفة الغربية في فلسطين باختلاف متغيرات ( الجنس، والوظيفة) .

#### • فروض البحث:

سعت هذه الدراسة إلى فحص الفرضيات الصفرية الآتية:

◀ لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ( $\alpha=0.05$ ) بين متوسطات وجهات نظر المديرين والمعلمين حول تطبيق معايير الأمن والسلامة العامة في المدارس الحكومية الأساسية في محافظات شمال الضفة الغربية في فلسطين من وجهات نظرهم تعزى لمتغير الجنس.

◀ لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ( $\alpha=0.05$ ) بين متوسطات وجهات نظر المديرين والمعلمين حول تطبيق معايير الأمن والسلامة العامة في المدارس الحكومية الأساسية في محافظات شمال الضفة الغربية في فلسطين من وجهات نظرهم تعزى لمتغير الوظيفة.

#### • أهداف الدراسة

تسعى هذه الدراسة إلى تحقيق الأهداف الآتية:

◀ التعرف إلى درجة تطبيق معايير الأمن والسلامة العامة في المدارس الحكومية الأساسية في محافظات شمال الضفة الغربية في فلسطين لدى مديري المدارس الحكومية ومعلميها من وجهات نظرهم.

◀ التعرف إلى درجة تطبيق الإدارة المدرسية لمعايير الأمن والسلامة العامة المتعلقة (بالتربية الوقائية التوعوية، وحماية الأرواح والأبدان والمحافظة على الممتلكات، وطبيعة ومواصفات المبنى المدرسي الحكومي) في المدارس الحكومية الأساسية في محافظات شمال الضفة الغربية في فلسطين .

◀ الكشف عن أثر متغيري (الجنس، والوظيفة) على درجة تطبيق معايير الأمن والسلامة العامة في المدارس الحكومية الأساسية في محافظات شمال الضفة الغربية في فلسطين من وجهات نظر المديرين والمعلمين.

• أهمية الدراسة:

• الأهمية من الناحية النظرية:

فمن الجانب النظري، يتوقع أن تستمد الدراسة الحالية أهميتها من الأمور الآتية:

« أهمية المفاهيم التي تناولتها الدراسة كمعايير الأمن والسلامة العامة والتي من خلالها يمكن تحسين وتطوير الدور الإداري والتعليمي داخل المدرسة، والحفاظ على الصحة البدنية والنفسية للطلبة من خلال تحسين المخرجات التعليمية، بالإضافة إلى تحسين تبني استخدام أنماط قيادة جديدة وحديثة لتسهم بشكل واضح في إفراز الكثير من المخرجات الإيجابية التي تؤثر في تحصيل الطلبة والذي يعد الهدف الرئيس للقيادة التعليمية ومعلميها في المدارس .

« حداثة الدراسة ، تعد هذه الدراسة على جانب كبير من الأهمية رغم قلة الدراسات التي أشارت إلى موضوعها . حسب علم الباحثين - والتي تبحث في تطبيق معايير الأمن والسلامة العامة في المدارس في عصر يتسم بالنمو المتزايد في المعرفة والإبداع الذي يعد من سمات التقدم والازدهار في المدارس والمؤسسات التعليمية، مما يسهم في إغناء الجانب المعرفي لكل من هذه المفاهيم، وذلك من خلال التطرق إلى العديد من الآراء والأفكار المتعلقة بهذا الموضوع.

« محاولة الباحثان إلى لفت الانتباه إلى أهمية الاهتمام بمعايير الأمن والسلامة العامة في المدارس، وزيادة ممارسة الطرق الحديثة في تطبيق هذا النوع من المعايير المهمة من خلالها، وذلك بسبب الحاجة الملحة لها، وتأثيرها البالغ في تحقيق الأمن والسلامة لكل من الطالب والمعلم والإدارة المدرسية .

« من المأمول أن تخرج هذه الدراسة بنتائج وتوصيات قد تفيد أصحاب القرار وجهات الاختصاص المعنية بتطبيق معايير الأمن والسلامة العامة في المباني المدرسية الحكومية في محافظات شمال الضفة الغربية في فلسطين.

« رفد المكتبة والبحث العلمي ببحث جديد في مجال الأمن والسلامة العامة في المدارس الحكومية الأساسية في محافظات شمال الضفة الغربية في فلسطين.

• الأهمية من الناحية التطبيقية:

أما من الناحية التطبيقية، تم تطبيق هذه الدراسة على المدارس الحكومية الأساسية في محافظات شمال الضفة الغربية في فلسطين، الأمر الذي من شأنه توفير معلومات ذات قيمة عالية لإدارات هذه المؤسسات التربوية، حول ممارسات قادتها ومعلميها في موضوع الأمن والسلامة العامة، كما من الممكن أن يسهم في تطوير بيئة هذه المؤسسات التربوية والمؤسسات التربوية المشابهة لها وتنميتها، وبالتالي تحقيق مزيد من النمو والتطور والمهنية في أداء الوظائف القيادية والتعليمية .

• **حدود الدراسة :**

◀ الحد الزمني : تم تطبيق الجانب الميداني لهذه الدراسة خلال الفصل الدراسي الثاني من العام الدراسي ٢٠١٦ - ٢٠١٧.

◀ الحد المكاني : تم تطبيق هذه الدراسة في المدارس الحكومية الأساسية في محافظات شمال الضفة الغربية في فلسطين.

◀ الحد البشري : تم تطبيق هذه الدراسة على المديرين والمديرات والمعلمين والمعلمات في المدارس الحكومية الأساسية في محافظات شمال الضفة الغربية في فلسطين.

◀ الحد الإجرائي : تكون الدراسة محددة بالأداة المستخدمة في جمع البيانات واستجابة عينه الدراسة عنها، وطبيعة التحليل الإحصائي المستخدم في معالجة البيانات.

• **مصطلحات الدراسة :**

• **الإدارة المدرسية :**

يعرفها (الرفاعي، ٢٠٠٩، ٥٤) بأنها "جميع الجهود والنشاطات المنسقة التي يقوم بها فريق العاملين في المدرسة المكونة من المدير ومساعديه، والمدرسين، والإداريين، والفنيين، بغية تحقيق الأهداف التربوية داخل المدرسة وخارجها، بما يتماشى مع ما يهدف إليه المجتمع من تربية أبنائه تربية صحيحة على أسس سليمة".

إجرائياً: يعرفها الباحثان بأنها مجموعة الإجراءات السلوكية التي يقوم بها مدير المدرسة والمعلمين يومياً من أجل ضبط وتطبيق النظام المدرسي وتحقيق أهداف العملية التعليمية في ظل بيئة آمنة وسليمة، مسترشدين بدليل الأمن والسلامة العامة في المدارس الفلسطينية.

• **الأمن :**

يعرفه (الشعيلي والمعمري، ٢٠٠٦، ١٨) بأنه "إحساس الفرد والجماعة البشرية بإشباع دوافعها العضوية والنفسية وعلى قيمتها دافع الأمن بمظاهر هذا الدافع المادي، كالسكن الدائم المستقر، والرزق الجاري، والتوافق مع الآخرين، والدوافع النفسية المتمثلة في اعتراف المجتمع بالفرد، ومكانته فيه، وهو ما يمكن أن يعبر عنه بلفظ السكينة العامة، حيث تسير بها حياة المجتمع في هدوء نسبي".

ويعرفه (كافي، ٢٠١٤) بأنه جميع الطرائق والسبل والإجراءات التي تهتم بمعالجة المشاكل التي يمكن أن تحدث ضرراً أو خسائر، وإيجاد الوسائل التي من الممكن لها أن تساعد على تجنب مثل هذه الأمور قبل حدوثها بالدرجة الأولى ووقت حدوثها، وما بعد حدوثها، والعمل على معرفة أسباب تلك المشاكل، ودراستها ومعالجتها لضمان عدم تكرارها.

إجرائياً: يعرفه الباحثان على أنه السكينة والاطمئنان النفسي من الأخطار المدرسية، لخلق جو تعليمي آمن ومريح بعيداً عن الخوف والقلق، ويحقق الثقة والرضا بالبيئة المدرسية، وبالتالي زيادة التحصيل.

• السلامة :

مجموعة من الإجراءات والاحتياجات الوقائية التي تتخذ أو تتبع بكفاءة عالية للتخطيط، والإشراف، والتنفيذ، والتشغيل، والصيانة، لضمان سلامتها، والاطمئنان على صحتها ( المديفر، ٢٠٠٥: ١٥).

ويعرفها (كافي، ٢٠١٤) على جميع الإجراءات والخدمات التي تقدمها الإدارة في مؤسسة ما، بهدف حماية جميع عناصر الإنتاج فيها من الضرر والحوادث، وفي مقدمة هذه العناصر يأتي العنصر البشري الذي تعمل إدارة المؤسسة على حمايته من إصابات العمل وأمراض المهنة.

إجرائياً: يعرفها الباحثان على أنها "حالة البعد عن كل شيء يمكن أن يسبب خطورة على الطلبة والمعلمين".

• السلامة العامة في المدارس:

وتعني الحفاظ على سلامة الطلبة والعاملين في المدرسة وصحتهم، وذلك بتوفير بيئة آمنة خالية من مسببات الحوادث أو الإصابات (وزارة التربية والتعليم العالي ٢٠٠٩).

إجرائياً: يعرفها الباحثان على أنها جانب من مسؤوليات الإدارة المدرسية التي تحافظ على أمن أفراد المدرسة وسلامتهم .

• التربية الوقائية للوقاية من الأخطار في المدرسة :

هي عبارة عن نظام متكامل من المعلومات التي يشترك في بناء أعضاء المدرسة من أجل تحويل الصدمات الفجائية الناتجة عن أي أزمة أو كارثة إلى أمور متوقعة في ضوء تقديرات موضوعية (كامل، ٢٠١٦).

ويعرفها الباحثان إجرائياً على أنها التحضير المسبق لمواجهة محتملة مع الكوارث والأزمات.

• محافظات شمال الضفة الغربية في فلسطين:

المحافظات الواقعة في شمال الضفة الغربية وتضم محافظات نابلس، وطولكرم، وقلقيلية، وسلفيت، وجنين، وطوباس، وتضم ثماني مديريات للتربية والتعليم وهي (نابلس، وجنوب نابلس، وطولكرم، وقلقيلية، وسلفيت، وجنين، وطوباس، وبقاوية (الشيشاني، ٢٠١٣).

إجرائياً: محافظات شمال الضفة الغربية في فلسطين: اكتفى الباحثان بتعريف (الشيشاني، ٢٠١٣).

### • الإطار النظري والدراسات السابقة:

تعد المدارس من أهم المؤسسات الرائدة في المجتمع، فهي تحتوي على أعداد كبيرة من الطلبة، وبالرغم من الفروق الفردية والعمرية لهؤلاء الطلبة، إلا أنهم جميعاً يتمتعون بحركة مستمرة ونشاط وحيوية عالية داخل المدرسة، فهم يقضون أغلب أوقاتهم فيها، فالاهتمام بأمنهم وسلامتهم ضروري ومهم، ويجب أن يكون من أولويات وظائف الإدارة المدرسية مديراً ومعلمين، إذ يجب التعرف إلى برامج الأمن والسلامة العامة والعمل على تنفيذها بحذافيرها، نظراً لأهميتها وتأثيرها في العملية التعليمية وضمان تحقيق الأهداف التربوية المنشودة (فريحات، ٢٠٠٠).

وقد ازداد الاهتمام في العصر الحديث بمعايير الأمن والسلامة العامة في المدارس، وازدادت الرغبة في كل دول العالم إلى البحث والتعرف إلى متطلبات وشروط الأمن والسلامة العامة التي يجب تطبيقها في المدارس حتى تضمن سلامة الطلبة والعاملين فيها، وهذه الشروط والمتطلبات يجب أن تتوافر بطبيعة المبنى المدرسي وموقعه ومواصفاته، والسلامة في المختبرات العلمية، وفي الساحات والملاعب الرياضية، وفي المرافق الصحية والحدائق، وفي المقصف المدرسي، وفي الفصول الدراسية، والإضاءة والتهوية في المدرسة وغيرها، والهدف من السعي وراء كل هذا هو التخفيف قدر الإمكان من الإصابات والأخطار التي قد تحدث بين الطلبة أو العاملين، وما يترتب على ذلك من مشكلات في تدني مستوى التحصيل الدراسي للطلبة وال فشل في تحقيق الأهداف التربوية المنشودة (Mcmasters, 2002).

بوجود المدرسة الأمانة تكفل الإدارة المدرسية تحقيق الرؤية المنشودة للتعليم في ظل تطبيق معايير الأمن والسلامة العامة بالشراكة مع مؤسسات المجتمع المحلي ذات العلاقة والاختصاص، وبهذا نضمن ولادة جيل قادر على تحمل المسؤولية ومواجهة التحديات المختلفة، يتمتع بثقته بنفسه وبثقة مجتمعه به، فوجود المدرسة الأمانة مرتبط بوجود البيئة الأمانة التي تشمل كل ما يحيط بنا وما نسمعه وما نستنشقه وما نشعر به، إذ تعد البيئة الأمانة من المكونات الأساسية المهمة للعملية التربوية، فهي تؤثر في تفكير الطلبة وإبداعهم، وتؤثر في نتائجهم السلوكية وأدوارهم الاجتماعية التي سيؤدونها في المستقبل (وزارة التربية والتعليم، ٢٠٠٩).

### • مفهوم الأمن والسلامة:

إن مفهومي الأمن والسلامة مرتبطان فيما بينهما ارتباطاً وثيقاً، ويعتمد أحدهما على الآخر، فالسلامة لا تبنى إلا على الأمن، والأمن لا يتحقق إلا بوضع متطلبات السلامة.

الأمن في اللغة: أصل الأمن: طمأنينة النفس، زوال الخوف، والأمن والأمانة والأمان في الأصل مصادر، ويجعل الأمان تارة اسماً للحالة التي يكون عليها الإنسان في الأمن (الأصفهاني، ٢٠٠٩).

وفي الاصطلاح يعرف بعض المختصين مصطلح (الأمن) بأنه "إحساس الفرد والجماعة البشرية بإشباع دوافعها العضوية والنفسية (الشعيلي والمعمري، ٢٠٠٦).

أما السلامة في اللغة فقد جاءت في المعجم الوسيط: (سلم) الجلد سلمات: أي دبغته بالسلم، ومنه (سليم) من الآفات ونحوها، ومنه (سلاما) و(سلامة) أي بريء وخلص فهو سالم وسليم. وفي الاصطلاح تعتبر السلامة مجموعة الإجراءات والاحتياطات الوقائية التي تتخذ أو تتبع بكفاءة عالية عند التخطيط والإشراف والتنفيذ والتشغيل والصيانة لضمان السلامة والاطمئنان، وتعد السلامة عنصراً رئيساً لجميع النشاطات الحياتية لكي تضمن لها الاستمرار والنجاح في تأدية مهامها مع المحافظة على مستوى نشاطها (المعمري، ١٩٨٥). وتعرف أيضاً - بأنها الصحة والمعافاة والنجاة من المهالك والعيوب والنقائص (الطريقي، ١٩٩٥).

#### • أهداف الأمن والسلامة العامة في المدرسة:

يعمل توفير البيئة الآمنة والسليمة على تحقيق مجموعة من الأهداف العامة منها:

« ترسيخ معايير الأمن والسلامة العامة وتثبيتها في نفوس الطلبة والعاملين، وتربيتهم عليها وتحفيزهم على تطبيقها، حتى يتولد لديهم الشعور الحقيقي بوجودها فعلاً، فهذا يقلل من الخوف لديهم ويدفعهم إلى النجاح الحتمي، والاهتمام بالعنصر البشري الموجود في المؤسسة وحمايته من خطر الإصابة أو الوفاة، التي قد يتعرض لها في المؤسسة، والحفاظ على الممتلكات الشخصية والعامة الموجودة في المؤسسة من التلف أو الضياع، والعمل على توفير متطلبات الأمن والسلامة العامة داخل المدرسة والتي تضمن البيئة الآمنة والوقاية من المخاطر للعنصرين البشري والمادي (الوحش، ٢٠١٣).

ويرى الجبالي (٢٠٠٦) أن أهم أهداف الأمن والسلامة في المدارس:

« حماية العنصر البشري وذلك بمنع تعرضهم للحوادث والإصابات والأمراض المهنية التي تحدث في أثناء العمل ، والحفاظ على مقومات العنصر المادي المتمثل في المنشآت وما تحتويه من أجهزة ومعدات، والالتزام بجميع اشتراطات السلامة والصحة المهنية التي تكفل توفير بيئة آمنة تحقق الوقاية من المخاطر للعنصرين البشري والمادي، تستهدف السلامة والصحة المهنية بصفته منهاجاً علمياً يعمل على تثبيت الأمان والطمأنينة في قلوب العاملين في أثناء قيامهم بأعمالهم، والحد من نوبات القلق وهم يتعايشون بحكم ضروريات الحياة مع أدوات ومواد وأجهزة يكمن بين ثناياها الخطر، وحماية الطلبة والمعلمين والمنشآت المدرسية والأجهزة والمعدات العملية والخدمية من الإصابات الناجمة عن مخاطر البيئة المدرسية، وإكساب الطلبة والمعلمين المهارات اللازمة مع الأمن والسلامة العامة، والحفاظ على المبنى المدرسي وما

يحتويه من أجهزة ومعدات من التلف والضياع عند حدوث الأخطار، وتوفير وتنفيذ اشتراطات السلامة العامة التي تكفل إيجاد بيئة آمنة تحقق الوقاية من المخاطر لكلا العنصرين: البشري والمادي.

• أهمية الإدارة المدرسية ودورها في تطبيق معايير الأمن والسلامة العامة:

يرى ابن دهبش وآخرون (٢٠٠٩) أن للإدارة المدرسية دور مهم في تطبيق معايير الأمن والسلامة العامة في المدارس تكمن فيما يأتي:

« الاهتمام ببرامج الأمن والسلامة العامة في المدارس وتطبيقها على أرض الواقع، والتي تتمثل بالتربية الوقائية التوعوية الجسمية والصحية والنفسية التي تضمن أمن الطالب والمعلم وسلامتهما في المدرسة.

« توفير البيئة التعليمية الآمنة والمريحة والمتمثلة ببناء مدرسي متطور يكفل التهوية والإضاءة الجيدة، والغرف الصفية الملائمة، ليكون المعلم أكثر قدرة على التدريس والعطاء، مما يكفل تخريج طلبة ذوي مستوى عال.

« تطبيق معايير الأمن والسلامة العامة بجهود الإدارة المدرسية، وبالتعاون مع مؤسسات المجتمع المحلي من ذوي الاختصاص، يعمل على بناء العلاقات الإنسانية الرائعة بين أفراد المجتمع تكون مبنية على الود والاحترام المهني والشخصي.

« تنظم الإدارة المدرسية جهود الجماعة في المدرسة، وتعمل على تنمية شخصية الطلبة تنمية شاملة متوازنة متكاملة في شتى المجالات، مع مراعاة الفروق الفردية والقدرات والظروف البيئية والإمكانيات التي تحكمهم، وتضمن لهم الحفاظ على أرواحهم وسلامتهم من خلال توفير البيئة الآمنة لهم.

« تهتم الإدارة المدرسية بضرورة تحقيق الأهداف التربوية، وذلك حسب طبيعة المدرسة وطبيعة المرحلة الموجودة فيها، وما تحتويه هذه الأهداف من برامج في الأمن والسلامة العامة، بما فيها الأمن بكافة صورته الفكري والنفسي والجسدي، والتي تغرس فيهم احترام هذه البرامج والأنظمة التي تساعدهم على تنمية ذاتهم ومجتمعاتهم التي يعيشون فيها.

« تتابع الإدارة المدرسية متطلبات العصر الحديث، والتسارع في التقدم العلمي والتكنولوجي وتعمل على مواجهتها بإعداد الأجيال القادرة على التكيف مع المستقبل وتحدياته، من خلال حسن اختيار البرامج وتطبيقها مستغلة بذلك الإمكانيات البشرية والمادية والخبرات الموجودة.

• مسؤولية الإدارة المدرسية تجاه الأمن والسلامة المدرسية:

من واجبات الإدارة المدرسية فيما يخص تطبيق إجراءات الأمن والسلامة العامة ما يأتي:

• أعمال الفحص والاستقصاء:

من المهم أن تقوم الإدارة المدرسية بمتابعة المبنى المدرسي وكافة مرافقه وملاحظته، وما قد تطرأ عليه من تغيرات مع مرور الزمن والعمل على إصلاحها، وعلاج الخلل في بداياته الأولى يوفر الوقت والجهد والمال على المدرسة، وبالتالي

يمنع تفاقمه وتطوره بالشكل الذي قد يؤدي إلى حدوث خطر ما يصيب الطلبة والمعلمين ويوقع الإصابات بينهم، فإصلاح هذا الخلل إما أن يكون من قبل إدارة المدرسة بشكل فوري دون مساندة من أحد، أو قد يتطلب أحيانا أخذ آراء الخبراء والمختصين من الجهات ذات العلاقة والخبرة في هذا المجال (النعيري، ٢٠١٤).

إن تطبيق معايير الأمن والسلامة العامة في المدارس يحتاج إلى تفتيش مستمر على المبنى المدرسي بكافة مرافقه وتجهيزاته، وذلك باستخدام قوائم الفحص، ومراقبة مدى الالتزام بتنفيذ شروط الأمن والسلامة العامة قبل وقوع الحوادث، أما بعد الحوادث فيتم التحقيق بظروف الحدث لمعرفة الأسباب التي تقف وراءه للحد من تكرارها والاستفادة منها، والعمل على إبلاغ الجهات المختصة والعليا بالخطر وظروفه (Dessled, 2000).

#### • التدريب وتوزيع المهام:

تقوم الإدارة المدرسية ببعض الأعمال التي تسهم في تطبيق معايير الأمن والسلامة العامة في المدارس، بالتعاون مع الجهات ذات العلاقة في الموضوع كالمدافع المدني والشرطة والإسعاف والتواصل معهم والاستفادة من خبراتهم، ومنها عمل برامج تدريب وتوعية للطلبة والمعلمين يكون الهدف منها التربوية الوقائية التوعوية لبناء البيئة المدرسية الآمنة والسليمة، وتشكيل لجان الأمن والسلامة في المدرسة من الطلبة والمعلمين الذين تم تدريبهم، بحيث يقومون بعمل برامج السلامة العامة في المدرسة تشمل خطط الإخلاء للطوارئ في حال حدوث الخطر وكيفية التصرف الصحيح الواعي الذي يضمن أمن الطلبة والمعلمين وسلامتهم (ابن صالح، ٢٠٠٤).

#### • التواصل الفعال:

إن التدريب الفعال للطلبة والمعلمين في مجال الأمن والسلامة العامة، يولد عندهم المقدرة على التنبؤ بالحوادث من خلال التعرف على أماكن الخطر وتحديد مصادره، وكيفية التعامل معها مما يجنبهم الإصابات والخسائر في الأرواح والممتلكات قدر الإمكان، ولهذا يجب أن تكون البرامج التي يتم إعدادها وتصميمها في مجال الأمن والسلامة المدرسية واضحة الأهداف وقابلة للتطبيق، مع الأخذ بعين الاعتبار الفروق الفردية والمراحل العمرية المختلفة للطلبة، مع وجود ما يتلاءم مع الأشخاص ذوي الاحتياجات الخاصة وكيفية توفير الظروف الملائمة لهم، بالإضافة إلى التواصل الفعال مع الجهات المختصة كالمدافع المدني والهلل الأحمر والشرطة ومجالس أولياء الأمور وأهالي الطلبة (Verdenburgh, 2002).

ويرى الباحثان أن أهم مسؤوليات الإدارة المدرسية تتلخص بتشكيل لجنة للأمن والسلامة المدرسية لمناقشة كل ما يخص الأمن والسلامة المدرسية، وعمل

لجنة للطوارئ والاحلاء للقيام بتدريب دوري على عملية الإخلاء والإنقاذ داخل المدرسة، لكي يتمكن أعضاء اللجنة من فهم الأدوار المسندة إليهم واستيعابها، وتعويد الطلبة على عملية الإخلاء وعلى سماع وسيلة الإنذار وعدم الارتباك والفوضى والتدافع، والاجتماع الدوري بالأعضاء لمناقشة الخطط والأدوار والملاحظات على كل عملية تجربة إخلاء ومحاولة تفاديها في التجارب القادمة، والإلمام بالمبنى وما به من مداخل ومخارج وأبواب طوارئ، وكافة محتوياته من معدات وتجهيزات والغرض من وجودها وطرائق تشغيلها، والقيام بجولات تفتيشية دورية داخل المدرسة للتأكد من صلاحية أدوات السلامة، والتنسيق مع الإدارة المدرسية لعمل الصيانة اللازمة للمدرسة، والتوعية بأهمية الأمن والسلامة المدرسية وغرس مبادئ الوقاية لدى الطلبة والمعلمين داخل المدرسة من خلال الإذاعة المدرسية، والأنشطة اللاصفية وعقد الندوات والمحاضرات، وإقامة المعارض الورش والبرامج التدريبية.

#### • الدراسات السابقة:

استعرض الباحثان العديد من الدراسات ذات الصلة أو الشبيهة بموضوع الدراسة الحالية، وقد تم تناولها من خلال محورين رئيسيين هما الدراسات العربية، والدراسات الأجنبية مرتبة من الأحدث إلى الأقدم كما يأتي:

#### • الدراسات العربية:

أجرى النعيري (٢٠١٤) دراسة هدفت التعرف إلى مدى إسهام الإدارة المدرسية في تفعيل إدارة الأمن والسلامة المدرسية بإدارة التربية والتعليم بمحافظة الليث في المملكة العربية السعودية، من خلال استخدام أداة للدراسة وهي عبارة عن استبانة تم تطبيقها على عينة مقدارها ٣٥٠ معلماً و (٩٥) مشرفاً تربوياً تم اختيارهم بالطريقة الطبقيّة العشوائية. وأشارت نتائج الدراسة إلى وجود درجة متوسطة من إسهام الإدارة المدرسية في تفعيل إدارة الأمن والسلامة المدرسية، كما أشارت إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات استجابات عينة الدراسة تعزى لمتغير المبنى المدرسي، والمسمى الوظيفي، والدورات التدريبية، وأوصت الدراسة بضرورة متابعة موضوع الأمن والسلامة من قبل إدارة الأمن والسلامة في وزارة التربية والتعليم والعمل على متابعة الممارسات الإدارية لمديري المدارس الهادفة إلى تفعيل هذا الموضوع.

أجرى المطيري (٢٠١٣) دراسة هدفت إلى الكشف عن فاعلية الإدارة المدرسية في المحافظة على الأمن والسلامة بالمدارس الثانوية في مدينة الرياض السعودية من خلال تطبيق استبانة تعد أداة للدراسة على المبحوثين من أعضاء الهيئات الإدارية للمدارس الثانوية في الرياض والبالغ عددهم ٥٣٤٠ فرداً بحيث تم توزيع ٥٥٠ استبانة بلغ الصالح منها للتحليل ٣٠٨. وأشارت نتائج الدراسة أن أبرز المخاطر في المدارس المذكورة كانت التعرض للحوادث المرورية، وانتقال الأمراض

المعدية، وإصابات الملاعب، والتلوث الغذائي، وكانت أبرز المتطلبات طفافية الحريق، وفنيو المختبر، ووقواطع التيار الكهربائي، وعزل اسطوانات الغاز والمحافظة على الأسلاك الكهربائية من الحرارة العالية، وقد أوصت الدراسة بالعديد من المقترحات التي من شأنها تفعيل دور الإدارة المدرسية في الحفاظ على الأمن والسلامة في المدارس.

وأجرى الصرايرة والرشيدي (٢٠١٢) دراسة هدفت إلى التعرف إلى مستوى الصحة المدرسية في المدارس الابتدائية في دولة الكويت من وجهة نظر المديرات والمعلمات. تكونت عينة الدراسة من (١٠٤) مديرة و(٦٧٠) معلمة، تم اختيارهن بالطريقة الطبقية العشوائية وبنسبة (٥٠ %) من المديرات، ونسبة (٥٠ %) من المعلمات من مجتمع الدراسة. وقد استخدمت الاستبانة وسيلة لجمع البيانات، وأشارت نتائج الدراسة إلى أن مستوى الصحة المدرسية في المدارس الابتدائية في دولة الكويت من وجهة نظر المديرات كان متوسطاً، وكذلك من وجهة نظر المعلمات، وبينت الدراسة انه لا وجود لفروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ( $\alpha=0.05$ ) في مستوى الصحة المدرسية في المدارس الابتدائية من وجهة نظر المديرات تعزى لمتغيرات المؤهل العلمي والخبرة العملية والسلطة المشرفة، وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ( $\alpha=0.05$ ) في مستوى الصحة المدرسية في المدارس الابتدائية من وجهة نظر المعلمات تعزى لمتغيرات المؤهل العلمي.

أجرت فضة (٢٠١٢) دراسة هدفت إلى التعرف إلى دور الإدارة المدرسية في تفعيل التربية الصحية في المرحلة الأساسية في محافظة غزة من وجهة نظر المديرين والمشرفين التربويين الصحيين من خلال تطبيق استبانة تعد أداة للدراسة على عينة مقدارها ( 125) فرداً من خلال استخدام المنهج الوصفي التحليلي. وأظهرت نتائج الدراسة وجود درجة عالية من دور الإدارة المدرسية في تفعيل جانب التربية الصحية في مدارس المرحلة الأساسية في محافظة غزة، من خلال تفعيل جانب الأمن والسلامة، ودورها في تفعيل الوعي بالصحة النفسية، وتفعيل الوعي الغذائي. وقد خرجت الباحثة بعدد من التوصيات تتضمن زيادة عمل الإدارة المدرسية في هذا المجال.

وقامت الفريجات (٢٠١٠) بدراسة هدفت التعرف إلى دور الإدارة المدرسية في تحقيق مضامين مبادرة الملكة رانيا العبد الله "معا ... نحو بيئة آمنة" من وجهة نظر مديري المدارس الحكومية ومديراتها في محافظة عجلون وأثر كل من النوع الاجتماعي، ومستوى المدرسة، وسنوات الخبرة، والمؤهل العلمي في تحقيق تلك المضامين من خلال توزيع استبانة على عينة دراسية مقدارها (١١٩) مديراً ومديرة، وقد أشارت نتائج الدراسة إلى أن دور الإدارة المدرسية في تحقيق تلك

المضامين كانت كبيرة، كذلك أشارت النتائج إلى وجود فروق دالة إحصائياً تعزى لمتغير النوع الاجتماعي لصالح الإناث، مع عدم وجود فروق دالة إحصائياً تعزى لمتغيرات الخبرة، والمؤهل العلمي، ومستوى المدرسة، وقد أوصت الباحثانة بوجود حاجة إلى مزيد من البحث في هذه المبادرة ولا سيما تدريب المعلمين واحتياجاتهم.

وأجرى السعافين (٢٠٠٩) دراسة هدفت إلى التعرف إلى دور الإدارة المدرسية في المحافظة على الطلبة وسلامتهم وقد استخدم الباحثان المنهج الوصفي التحليلي من خلال توزيع استبانة تعد أداة للدراسة على جميع مديري المدارس الثانوية ووكلائها ومرشديها التربويون وعددهم (٣٧٢) فرداً شكلوا عينة الدراسة. أشارت نتائج الدراسة إلى وجود درجة موافقة متوسطة على سؤال الدراسة المتمثل في درجة ممارسة إدارة المدارس الثانوية بمحافظات غزة لدورها في الحفاظ على السلامة البدنية للطلبة وطرائق تفعيلها كذلك بينت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير الجنس، والخدمة، وفي ضوء نتائج الدراسة، أوصى الباحثان بضرورة إعطاء مزيد من الاهتمام بإجراءات السلامة الخاصة بالمبنى المدرسي والتنسيق مع الجهات المختصة في هذا المجال.

وأجرى النمران (٢٠٠٧) دراسة هدفت إلى التعرف إلى درجة التزام مديري المدارس المتوسطة في دولة الكويت بإجراءات السلامة العامة في مدارسهم من خلال توزيع استبانة على عينة من المديرين بلغت (٣٣٦) فرداً منهم (٨٤) مديراً و (٢٥٢) معلماً. وتوصلت إلى وجود درجة التزام عالية بإجراءات السلامة في المدارس من وجهة نظر المديرين والمعلمين، كما كشفت النتائج عن وجود فروق دالة إحصائياً في مجال السلامة في الأبنية المدرسية لصالح المديرين، وعدم وجود فروق دالة إحصائياً بين المديرين والمعلمين في مجال السلامة العامة للطلبة، وقد أوصت الدراسة بوجود توظيف هذا المستوى العالي بما يحقق الأمن والسلامة للطلبة ووضع خطط للتعامل مع الطوارئ، مع التأكيد على إجراء المزيد من الدراسات في هذا الموضوع.

#### • الدراسات الأجنبية :

أجرى زانغ وآخرون (Zhang et al, 2016) دراسة هدفت إلى معرفة العلاقة بين السلامة المدرسية وحب الطلاب للمدرسة واحترام الذات، وكانت السلامة في المدارس متغيراً مستقلاً وحب المدرسة واحترام الذات متغيراً تابعاً، واستخدمت الدراسة النموذج الخطي الهرمي لدراسة هذه العلاقة، وتم الحصول على البيانات من مركز الدراسات الصينية الوطنية للأطفال (NCSC)، وكانت عينة الدراسة 6618 طالب من الصف الرابع والخامس في 79 مدرسة من 100 محافظة في 31 مقاطعة من الصين، وأظهرت النتائج بعد تحليلها وجود علاقة إيجابية بين السلامة في المدارس وحب الطلاب للمدارس ووجود احترام للذات،

ومن أهم التوصيات ضرورة أن تلقى المدارس اهتماماً متزايداً من صنّاع القرار لتوفير السلامة في المدارس لما لها من تأثير على حب الطلاب للمدرسة وثقتهم فيها وما يترتب عليه من احترام للذات.

أجرى تورهان وتوران (Turhan & Turan, 2012) دراسة هدفت إلى تقييم مستويات السلامة والأمان في المدارس الثانوية في تركيا من وجهة نظر المديرين والمعلمين، والطلبة، وأولياء الأمور من خلال اتباع المنهج الوصفي المسحي وقد تكونت عينة الدراسة من 963 فرداً تم اختيارهم بالطريقة العشوائية. وأشارت النتائج إلى وجود درجة استجابة قليلة حول متطلبات السلامة في ما يتعلق بالأغذية التي تباع في المقاصف، وحول المدارس، بالإضافة إلى وجود درجة قليلة من الجاهزية للكوارث. وكشفت الدراسة أيضاً عن وجود بعض المخاطر التي تهدد الأمن المدرسي مثل عدم وجود أنظمة حماية، وخطورة ممرات عبور المشاة، وإشارات المرور. وقد خرجت الدراسة بعدد من المقترحات لرفع متطلبات السلامة والحماية في المدارس.

أجرى روبرتس وآخرون (Robert.D et al, 2007) دراسة هدفت إلى معرفة آراء المعلمين تجاه الجريمة والأمن في المدارس في ولاية (كنتاكي) الأمريكية من خلال عينة دراسية مقارنها (١٤٣٨) فرداً تم أخذها من (٥٤) مدرسة حكومية في ولاية (كنتاكي) الأمريكية. وأظهرت نتائج الدراسة أن إدراك المعلمين للأمن المدرسي يقع ضمن الخبرات العملية لديهم، إذ يتوقع المعلمون أن قلة الاهتمام بالتربية البدنية تزيد من احتمال عدم توافر الأمن المدرسي لديهم.

وأجرى ماكماستر (Mcmasters, 2002) دراسة هدفت إلى ملاحظات مديري ٢٧ مدرسة متوسطة ومعلمي التربية الرياضية فيها في ولاية تينيسي الأمريكية من خلال استخدام سلماً تقديرياً يركز على إحدى عشرة خطورة محددة في الملعب. وأظهرت نتائج الدراسة أنه يوجد اختلاف بين تقديرات مفتشي سلامة اللاعبين والمديرين وأن إدراك المفتشين للمخاطر كان أوضح، وكذلك أظهرت النتائج حاجة المديرين ومعلمي التربية الرياضية في تلك المدارس إلى التعرف أكثر إلى مخاطر اللاعبين وطرائق توفير السلامة فيها.

#### • الطريقة والإجراءات:

يتضمن هذا الفصل وصفاً للطرائق والإجراءات التي اتبعتها الباحثان في هذه الدراسة، وكذلك يتضمن تحديد مجتمع الدراسة وعينتها، بالإضافة للخطوات والإجراءات العملية التي اتبعتها الباحثان في بناء أداة الدراسة ووصفها ثم إجراءات التحقق من صدق وثبات أداة الدراسة، ويتضمن أيضاً وصفاً لمتغيرات الدراسة، والطرائق الإحصائية المتبعة في تحليل البيانات.

#### • المنهج العلمي المستخدم:

اعتمد الباحثان على المنهج الوصفي التحليلي في دراسته، وذلك لأنه يتناسب وطبيعة هذه الدراسة وأهدافها، فالمنهج الوصفي يهدف إلى دراسة الواقع

الحالي كما هو، ويهتم بوصف الظاهرة موضوع الدراسة وصفاً دقيقاً، كما يهتم بالتعبير عنها كيفاً وكما، فالتعبير الكيفي يصف الظاهرة كما هي ويوضح خصائصها، أما التعبير الكمي فيصف الظاهرة بشكل رقمي ويوضح حجم هذه الظاهرة ومقدارها بالأرقام ويبين درجات ارتباطها مع الظواهر الأخرى المختلفة.

#### • مجتمع الدراسة:

يتضمن مجتمع الدراسة جميع المديرين والمديرات والمعلمين والمعلمات العاملين في المدارس الحكومية الأساسية في جميع محافظات شمال الضفة الغربية في فلسطين للعام الدراسي ٢٠١٦/٢٠١٧، موزعين حسب مديريات التربية والتعليم وهي مديريات: نابلس، وجنوب نابلس، وطولكرم، وقلقيلية، وطوباس، وسلبيت، وجنين، وقباطية. وقد بلغ عدد المديرين والمديرات في المدارس الحكومية الأساسية (٤٧٢) مديراً ومديرة، وبلغ عدد المعلمين والمعلمات في المدارس الحكومية الأساسية (٧٠٢١) معلماً ومعلمة، وذلك حسب إحصائيات وزارة التربية والتعليم للعام الدراسي ٢٠١٦/٢٠١٧، موزعين كما في الجدول رقم (١) والذي يوضح توزيع مجتمع الدراسة من المديرين والمديرات تبعاً لمديريات التربية والتعليم.

جدول (١) مجتمع الدراسة موزعين حسب المديرية

المديرية	عدد المدارس	عدد المعلمين	عدد المدراء
جنوب نابلس	٤٠	٥٥٦	٤٠
سلبيت	٣٧	٥٤٨	٣٧
طوباس	٢٩	٤٥٦	٢٩
طولكرم	٨٣	١٢٠١	٨٣
قباطية	٤٩	٨٣٠	٤٩
قلقيلية	٤٢	٦٨٥	٤٢
نابلس	١٠٧	١٤٥٩	١٠٧
جنين	٨٥	١٢٨٦	٨٥
المجموع	٤٧٢	٧٠٢١	٤٧٢

#### • عينة الدراسة:

قام الباحثان باستخدام الطريقة الطبقية العشوائية في اختيار عينة الدراسة حسب متغيرات الجنس، والوظيفة، وبناءً على التقسيم السابق تم اختيار عينة عشوائية مكونة من (٨١٣) استبانة وبعد استرداد الاستبانات واستثناء بعض الاستبانات لعدم اكتمال المعلومات فيها أو لنمطية الاستجابة، استقرت عينة الدراسة على (٨٠٧) استبانات. والجدول رقم (٢) يبين توزيع عينة الدراسة وذلك تبعاً للمتغيرات المستقلة.

جدول (٢) توزيع عينة الدراسة بناءً على متغيراتها المستقلة

المتغير	الفئة	التكرار	النسبة المئوية
الجنس	ذكر	418	51.8
	انثى	389	48.2
	المجموع	807	100.0
الوظيفة	مدير	67	8.3
	معلم	740	91.7
	المجموع	807	100.0
	المجموع	807	100.0

### • أداة الدراسة:

قام الباحثان ببناء الاستبانة بصفتها أداة للدراسة لجمع البيانات المتعلقة بموضوع الدراسة إذ تهدف إلى استطلاع وجهات نظر المديرين والمديرات والمعلمين والمعلمات حول درجة تطبيق الإدارة المدرسية لمعايير الأمن والسلامة العامة في المدارس الحكومية الأساسية في محافظات شمال الضفة الغربية في فلسطين من وجهات نظرهم وذلك بعد الاطلاع على الأدب النظري والدراسات السابقة المتعلقة بموضوع الدراسة، وقد تكونت الاستبانة في صورتها النهائية من جزأين أساسيين هما:

- ◀ البيانات الشخصية التي تتعلق بالجنس، والوظيفة.
- ◀ تكون هذا الجزء من جميع فقرات الاستبانة والبالغ عددها (٦٣) فقرة، وقد تم تقسيم فقرات الاستبانة إلى أربعة مجالات وكانت الفقرات موزعة على مجالات الدراسة المختلفة كما هو موضح في الجدول رقم (٣) الآتي:

جدول رقم(٣) توزيع فقرات الاستبانة على المجالات المختلفة.

الرقم	المجال	الفقرات
١	التربية الوقائية التوعوية	١- ١٧
٢	المحافظة على الأرواح والأبدان والممتلكات	١٨- ٣٠
٣	المبنى المدرسي	٣١- ٤٩
٤	الشراكة المجتمعية	٥٠- ٦٣

### • صدق الأداة:

بعد إعداد أداة الدراسة بصورتها الأولية وللتحقق من صدقها قام الباحثان بعرضها على مجموعة من المحكمين من ذوي الخبرة والاختصاص في التربية والإدارة في الجامعات الفلسطينية والأردنية، وبلغ عددهم (١٣) محكماً وقد طلب من المحكمين إبداء الرأي في فقرات أداة الدراسة بهدف التأكد من صدق محتوى الفقرات، ومدى ملاءمتها لأهداف الدراسة ومتغيراتها، وقد طلب منهم بيان صلاحية العبارة لقياس ما وضعت لقياسه، وقد حصلت على موافقتهم بدرجة كبيرة مع إجراء بعض التعديلات على فقراتها في ضوء الملاحظات التي تقدم بها الخبراء المحكمون من حيث صياغة الفقرات، ومدى مناسبتها للمجال الذي وضعت فيه، إما بالموافقة عليها أو تعديل صياغتها أو حذفها لعدم أهميتها، ولقد تم الأخذ برأي الأغلبية (أي ٧٥% من الأعضاء المحكمين) في عملية التحكيم، وبذلك يكون قد تحقق الصدق الظاهري للاستبانة، وأصبحت أداة الدراسة جاهزة في صورتها النهائية .

### • ثبات أداة الدراسة:

#### • معامل ثبات الاستبانة:

يعرف الثبات بأنه الدقة في تقدير العلامة الحقيقية للفرد على السمة التي يقيسها الاختبار وثبات أداة الدراسة التي استخدمها الباحثان هي حسب معامل الثبات باستخدام معادلة (كرونباخ ألفا) فكان (٠.٩٧) على جميع فقرات الاستبانة وهو مناسب للتحليل الإحصائي ولأغراض الدراسة. الجدول التالي يبين قيمة معامل ثبات أداة الدراسة ومجالاتها .

جدول(٤) معاملات الثبات لمجالات اداة الدراسة والدرجة الكلية

المجال	عدد الفقرات	معامل الثبات
التربية الوقائية التوعوية	١٧	٠.٩٣٢
المحافظة على الممتلكات والأرواح والأبدان	١٣	٠.٩١٠
المبنى المدرسي	٢٠	٠.٩٢٨
الشراكة المجتمعية	١٣	٠.٩١٦
المجال الكلي	٦٣	٠.٩٧٣

يتضح من الجدول (٤) أن معاملات الثبات لمجالات الدراسة تراوحت ما بين (٠.٩١٠-٠.٩٣٢) وهذه النتيجة تشير إلى أن هناك معامل ثبات حسب معادلة (كرونباخ ألفا) مرتفعة، وبدلالة ذلك جاءت الدرجة الكلية لمعامل الثبات على جميع فقرات الاستبانة (٠.٩٧٣) وهذا معامل ثبات مرتفع جداً.

#### • إجراءات الدراسة:

- قام الباحثان باتباع الخطوات والإجراءات الآتية في هذه الدراسة:
- ◀ إعداد أداة الدراسة (الاستبانة) بصورتها النهائية.
- ◀ تحديد أفراد مجتمع الدراسة.
- ◀ الحصول على موافقة الجهات ذات الاختصاص.
- ◀ توزيع الأداة على عينة الدراسة، ثم استرجاعها، وقد تم توزيع (813) استبانة، وتم استرجاع (807) استبانات صالحة للتحليل، وهي التي شكلت العينة النهائية للدراسة.
- ◀ إدخال البيانات إلى الحاسب ومعالجتها إحصائياً باستخدام الرزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية (SPSS).
- ◀ استخراج النتائج وتحليلها ومناقشتها ومقارنتها بالدراسات السابقة، واقتراح التوصيات المناسبة.

#### • متغيرات الدراسة:

شملت الدراسة المتغيرات الآتية:

#### • المتغيرات المستقلة:

- ◀ متغير الجنس: وله مستويان (ذكر، وانثى)
- ◀ متغير الوظيفة: وله مستويان (مدير، ومعلم)

#### • المتغيرات التابعة:

وتمثلت في الإجابة عن فقرات الاستبانة المتعلقة في دراسة درجة تطبيق الإدارة المدرسية لمعايير الأمن والسلامة العامة في المدارس الحكومية الأساسية في محافظات شمال الضفة الغربية في فلسطين من وجهات نظر المديرين والمعلمين.

#### • المعالجات الإحصائية:

بعد تفرغ إجابات أفراد العينة جرى ترميزها وإدخال البيانات باستخدام الحاسوب، ثم تمت معالجة البيانات إحصائياً باستخدام برنامج الرزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية (SPSS)، ومن المعالجات الإحصائية المستخدمة:

- ◀ التكرارات، والمتوسطات الحسابية، والنسب المئوية، والانحرافات المعيارية لفحص إجابات أفراد العينة عن السؤال الرئيس الأول.
- ◀ اختبار "ت" لعينة واحدة (One Sample T-test) لفحص الفروق في درجة تطبيق الإدارة المدرسية لمعايير الأمن والسلامة العامة في المدارس الحكومية الأساسية في محافظات شمال الضفة الغربية في فلسطين من وجهات نظر المديرين والمعلمين وفق المستوى المقبول تربوياً (المعيار = 3.5).
- ◀ اختبار "ت" لعينتين مستقلتين (Independent Sample T-test) لفحص دلالة الفروق في استجابات أفراد العينة درجة تطبيق الإدارة المدرسية لمعايير الأمن والسلامة العامة في المدارس الحكومية الأساسية في محافظات شمال الضفة الغربية في فلسطين من وجهات نظر المديرين والمعلمين تبعاً لمتغيرات الجنس، الوظيفة، والمبنى المدرسي.

#### • نتائج الدراسة:

- النتائج المتعلقة بأسئلة الدراسة:
- من أجل تحليل أسئلة الدراسة تم استخراج المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، والنسب المئوية لفقرات ومجالات أداة الدراسة، ثم ترتيبها تصاعدياً وفق النسبة المئوية، وذلك للإجابة عن أسئلة الدراسة.
- النتائج التي تتعلق بسؤال الدراسة الرئيس:
- والذي نصه (ما درجة تطبيق الإدارة المدرسية لمعايير الأمن والسلامة العامة في المدارس الحكومية الأساسية في محافظات شمال الضفة الغربية في فلسطين من وجهات نظر المديرين والمعلمين؟)
- ومن أجل الإجابة عن هذا السؤال الرئيس تم الإجابة عن الأسئلة الفرعية فكانت النتائج كما يأتي:

- السؤال الأول: ما درجة تطبيق الإدارة المدرسية لمعايير الأمن والسلامة العامة المتعلقة بالتربية الوقائية التوعوية في المدارس الحكومية الأساسية في محافظات شمال الضفة الغربية في فلسطين من وجهات نظر المديرين والمعلمين؟

وللإجابة عن هذا السؤال، تم استخراج المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية والنسب المئوية لمجالات أداة الدراسة، واعتمد الباحثان في هذه الدراسة المقياس السابق لتقدير درجة تطبيق الإدارة المدرسية لمعايير الأمن والسلامة العامة المتعلقة بالتربية الوقائية التوعوية في المدارس الحكومية الأساسية في محافظات شمال الضفة الغربية في فلسطين من وجهات نظر المديرين والمعلمين: وتشير نتائج جدول (٥) إلى أن درجة تطبيق الإدارة المدرسية لمعايير الأمن والسلامة العامة في المدارس الحكومية الأساسية في محافظات شمال الضفة الغربية في فلسطين من وجهات نظر المديرين والمعلمين، في مجال التربية الوقائية التوعوية كانت عالية على الفقرات (3,9,12,14,16) إذ كان متوسط الاستجابة عليها يتراوح بين (٣.٥٢٢ - ٣.٧٦٣٤) وهي تعادل النسبة المئوية (٧٠.٤٤% - ٧٥.٢٦%)، وكانت متوسط الاستجابة على الفقرات (1, 2,6,7,8,10,11,13,15,17)، حيث بلغ متوسط الاستجابة على هذه الفقرات

جدول (٥) المتوسطات الحسابية والنسب المئوية لمجال التربية الوقائية والتوعوية

الرقم في الاستبانة	الفقرة	المتوسطات	الانحراف المعياري	النسبة المئوية	درجة التطبيق
٤	يتم استخدام برامج حاسوبية لمراقبة ومتابعة الطلبة على الانترنت	2.5784	1.12327	51.568	منخفضة
٥	يتم نشر ثقافة الامن والسلامة المدرسية عن طريق البرامج الحاسوبية التعليمية الهادفة الامنة	2.7325	1.0343	54.65	منخفضة
٨	يتلقى الطلبة تدريبات الاسعافات الاولية للتعامل مع اي حادث طارئ	3.111	1.02108	62.22	متوسطة
٢	يتم عقد دورات ثقافية عن الامن والسلامة المدرسية في المدرسة بمشاركة جميع الاطراف من طلبة ومعلمين واداريين	3.3227	0.93832	66.454	متوسطة
١٥	تقوم المدرسة بتوزيع نشرات توعوية عن معايير الامن والسلامة المدرسية	3.3363	0.95231	66.726	متوسطة
١٧	توجد في المدرسة لوحات في الممرات تحمل ارقام هواتف الاسعاف والدفاع المدني والشرطة	3.3601	1.18812	67.202	متوسطة
١٠	تنفذ المدرسة تدريبات للطلبة والعاملين في المدرسة على كيفية التعامل مع الحرائق المختلفة بالتعاون مع الدفاع المدني	3.3645	0.97951	67.29	متوسطة
٦	يتم الاعلان عن قواعد الامن والسلامة العامة في المدارس وجراءات تطبيقها	3.3953	0.92658	67.906	متوسطة
١٣	تعقد المدرسة ندوات توعوية للطلبة في مجال الامن والسلامة المدرسية	3.4408	0.90022	68.816	متوسطة
١١	تنفذ المدرسة تدريبات للطلبة والعاملين في المدرسة على كيفية التعامل مع الزلازل بطرق الاخلاء الامن	3.4647	0.9696	69.294	متوسطة
٧	تعزز المدرسة الوعي الوقائي حول الحوادث لدى طليبتها داخل المدرسة من خلال لقاءات تعقدتها الصحة المدرسية	3.465	0.92187	69.3	متوسطة
١	توجد لجان متابعة فعاليات الامن والسلامة في المدرسة	3.4962	0.87741	69.924	متوسطة
١٦	تنسق المدرسة مع الجهات المختصة عن الامن والسلامة لتنفيذ لقاءات تدريب توعوية	3.522	0.87602	70.44	عالية
٩	تتخذ الاجراءات والتدابير اللازمة من احتياطات الامن والسلامة في اثناء وصول الطلبة ومغادرتهم المدرسة (حركة باب المدرسة، يوقف الشارع امام المدرسة)	3.5786	0.9372	71.572	عالية
٣	توظف الادامة المدرسية لنشر ثقافة الامن والسلامة المدرسية	3.5835	0.88185	71.67	عالية
١٤	تتحقق المدرسة الطلبة عن انواع الغذاء من حيث القيمة الغذائية والنظافة وسلامة المخزونات	3.7152	0.93352	74.304	عالية
١٢	تهتم المدرسة بتفقد مرافق المدرسة المختلفة بخلوها من مسببات الحوادث	3.7634	0.88563	75.268	عالية
	المجال الكلي	3.3667	0.66634	67.334	متوسطة

بين (٣.١١ - ٣.٤٩٦) وبنسبة مئوية تراوحت ما بين (٦٢.٢٢% - ٦٩.٩%). أما المعايير التي جاءت درجة الاستجابة عليها منخفضة فقد انحصرت في الفقرات (٤،٥) فقد تراوحت متوسطات استجابتها ما بين (٢.٥٧٨ - ٢.٧٣٢٥)، وفيما يتعلق بالدرجة الكلية للمجال، فقد كانت متوسطة، إذ وصل متوسط الاستجابة عليها إلى (٣.٣٦٦٧) وبنسبة مئوية بلغت (٦٧.٣٣٤%). وقد أظهرت النتائج

المتعلقة بسؤال الدراسة الرئيس أن درجة تطبيق الإدارة المدرسية لمعايير الأمن والسلامة العامة في المدارس الحكومية الأساسية في محافظات شمال الضفة الغربية في فلسطين من وجهات نظر المديرين والمعلمين، كانت عالية، إذ كان متوسط الاستجابة عليها (3.6253) وبنسبة مئوية بلغت (72.506%).

وقد يعزى السبب إلى العلاقة الوثيقة بين المدرسة وبين الأمن والسلامة العامة فيها، إذ إن وجود إطار يمنح المدرسة مستوى معيناً ومناسباً من الأمن والسلامة بمفهومها الخاص في المجال التعليمي، يوفر المتطلبات التي من خلالها يمكن للمدرسة اتباع التعليمات والإرشادات والالتزام بها، فإن إيجاد مستوى من الأمن والسلامة العامة داخل المدرسة يعمل على توفير الحماية المطلوبة للطلبة، ومساعدتهم في تفادي الكثير من الأمور التي قد تتسبب في إصابتهم أو تعرضهم للخطر، وأيضاً توفر للمدرسين نوعاً من التوجيه وخطوات واضحة للعمل الآمن، تستطيع المدرسة بموجبها الحفاظ على المستوى المطلوب من الأمن والسلامة فيها، وأيضاً الحد من المشاكل التي يمكن أن تقع سواء أكانت من الحوادث الطبيعية أو المصطنعة أو السلوكيات الخاطئة، إذ إنه وبمجرد دخول الطلبة للمدرسة تكون إدارة المدرسة هي المسؤولة عن توفير الأمن والسلامة العامة لهم وأن تكون من ضمن أولوياتها.

وهناك العديد من الأمور والمتطلبات التي تقع تحت شعار الأمن والسلامة المدرسية والسلامة الصحية، والتي سيتطرق لها الباحثان بالشرح سواء أكانت بالأسباب أو المعالجة لها، بعضها متعلق بالطالب بصفته فرداً في المجتمع وبعضها يخص السلامة في المدرسة، والبعض الآخر يتعلق بالسلامة الصحية، وأيضاً بعضها يتعلق بالأمن، ويجب أن توضع كل هذه الأمور بموقع الاهتمام المباشر من قبل الجميع لأهميتها أو لخطورة بعضها وهي حقيقة واقعة وموجودة فعلاً في مدارسنا، وهي متطلبات مهمة لسلامة الطلبة في المدارس، وعندما لا يتم مواجهتها والعمل على حلها وإيجاد سبل لمنع وقوع بعضها أو الوقاية من البعض الآخر، لا يمكن للباحث معرفة مدى سوء نتائجها سواء أكان على المدرسة أو الأسرة أو المجتمع بشكل كامل، لهذا يجب علينا مناقشتها ووضعها موضع المواجهة وإيجاد الحلول لها، وهنا يجب أن تتخذ إدارة المدرسة بعض الخطوات التي هي الأساس لمقومات الأمن والسلامة العامة، مثل نشر ثقافة الأمن والسلامة العامة، وعقد المزيد من الدورات والندوات التوعوية في هذا المجال، ولا سيما استخدام البرامج الحاسوبية التعليمية الهادفة وشبكات التواصل الاجتماعي لنشر ثقافة الأمن والسلامة العامة والتي من خلالها يتم تقدير الأخطار الموجودة في المدرسة وتخمينها، من حيث تحديد مصادر الخطر، وتقييم الضرر الناجم عنها، والتأكد من أن الإجراءات المتخذة ملائمة لها، وعمل مراجعه دورية ووضع خطة طوارئ لمواجهة مثل هذه المخاطر، وتشكيل لجان للأمن والسلامة العامة وتوزيع المهام لها، وتنفيذ تدريبات الإطفاء والإخلاء الآمنة لضمان التصرف الواعي الصحيح وقت الكارثة، والخروج بأقل الضرر

والخسائر سواء أكانت بالأرواح أو بالمتلكات. وتتفق نتائج هذه الدراسة مع نتائج دراسة فضة (٢٠١٢)، ودراسة الفريجات (٢٠١٠)، دراسة النمران (٢٠٠٧). وتختلف مع نتائج دراسة النعيري (٢٠١٥) التي أظهرت درجة متوسطة من إسهام الإدارة المدرسية في تفعيل إدارة الأمن والسلامة المدرسية، دراسة السعافين (٢٠٠٩) التي أظهرت درجة متوسطة ممارسة إدارة المدارس الثانوية بمحافظات غزة لدورها في الحفاظ على السلامة البدنية للطلبة وطرق تفعيلها، دراسة الشعلي، والمعمري (٢٠٠٦) التي وجود درجة استجابة متدنية على سؤالها الرئيس حول مستوى فهم عينة الدراسة من المبحوثين لاحتياطات السلامة واهتمامهم بها، ودراسة تورهان وتوران (Turhan & Turan, 2012) التي اثبتت وجود إلى درجة قليلة من الجاهزية للكوارث.

• **السؤال الثاني: ما درجة تطبيق الإدارة المدرسية لمعايير الأمن والسلامة العامة المتعلقة بحماية الأرواح والأبدان والحفاظة على الممتلكات في المدارس الحكومية الأساسية في محافظات شمال الضفة الغربية في فلسطين من وجهات نظر المديرين والمعلمين؟**

وللإجابة عن هذا السؤال، تم استخراج المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية والنسب المئوية لمجالات أداة الدراسة، وأعتمد الباحثان في هذه الدراسة المقياس السابق لتقدير درجة تطبيق الإدارة المدرسية لمعايير الأمن والسلامة العامة المتعلقة بحماية الأرواح والأبدان والحفاظة على الممتلكات في المدارس الحكومية الأساسية في محافظات شمال الضفة الغربية في فلسطين من وجهات نظر المديرين والمعلمين:

تشير نتائج جدول (٦) إلى ان درجة تطبيق الإدارة المدرسية لمعايير الأمن والسلامة العامة في المدارس الحكومية الأساسية في محافظات شمال الضفة الغربية في فلسطين من وجهات نظر المديرين والمعلمين، في مجال الحفاظة على الأرواح والأبدان والممتلكات كانت عالية على كافة فقرات المجال باستثناء الفقرة رقم (٣٠) حيث كان متوسط الاستجابة على الفقرات يتراوح بين (3.6157- 3.9848) وهي تعادل النسبة المئوية (من 72.314% - 79.696%)، وكانت متوسطة على الفقرة (٣٠)، حيث بلغ متوسط الاستجابة على هذه الفقرة (3.319) وبنسبة مئوية بلغت (66.38%). وفيما يتعلق بالدرجة الكلية للمجال، فقد كانت عالية، إذ وصل متوسط الاستجابة عليها إلى (3.7914) وبنسبة مئوية بلغت (75.828%). وأظهرت النتائج المتعلقة بسؤال الدراسة الثاني أن درجة تطبيق الإدارة المدرسية لمعايير الأمن والسلامة العامة في المدارس الحكومية الأساسية في محافظات شمال الضفة الغربية في فلسطين من وجهات نظر المديرين والمعلمين، في مجال تطبيق الإدارة المدرسية لمعايير الحفاظة على الممتلكات والأرواح والأبدان كانت عالية، إذ وصل متوسط الاستجابة عليها إلى (3.7914) وبنسبة مئوية بلغت (75.828%). وقد يعزى السبب إلى أن توفير معايير الأمن والسلامة العامة من أهم أهداف الإدارة المدرسية، وذلك من أجل توفير بيئة مدرسية سليمة وأمنة للطلبة والعاملين على حد سواء، من خلال الاهتمام بالطلبة من لحظة دخولهم إلى المدرسة، ومتابعتهم في الساحات

والملاعب، وتعويدهم على الدخول والخروج من الصفوف وإليها بترتيب وانتظام لعدم وقوع إصابات، والتأكد من نظافة الداخل والمخارج وخلوها من العوائق مما يسهم في تحسين مستوى الأمن والسلامة داخل المدرسة، كما تهدف الإدارة المدرسية إلى الحد دون وقوع حوادث أو إصابات خلال الدوام المدرسي، ومواجهة الحوادث والحالات الطارئة والسيطرة عليها في حال وقوعها، وأيضا تعميق ممارسة العادات الصحية السليمة وتشجيع الطلبة على تبنيها وتطبيقها.

جدول (٦) المتوسطات الحسابية والنسب المئوية لمجال المحافظة على الأرواح والأبدان والممتلكات

الرقم في الاستبانة	الفقرة	المتوسطات	الانحراف المعياري	النسبة المئوية	درجة التطبيق
٣٠	تعلق المدرسة تنبيهات الاخلاء في كل صف مبينة الخطوات اللازم اتباعها في حال وجود حريق	3.319	1.0217	66.38	متوسطة
٢٧	تتأكد المدرسة دوريا من خلو مخارج الطوارئ من اي معوقات تعمل على تعطيلها في اثناء الحاجة لاستخدامها	3.6157	0.89987	72.314	عالية
٢١	تتابع المدرسة خروج الطلبة حسب اعمارهم منعا لحصول مصادمات مؤذية بين الفئات العمرية الصغيرة والكبيرة	3.7136	0.90449	74.272	عالية
٢٦	تطبق المدرسة شروط السلامة في المختبرات المدرسية من حيث تعليمات التعامل مع المواد الخطرة (الحفظ والاستخدام)	3.7323	0.82468	74.646	عالية
٢٣	تفحص المدرسة التمديدات الكهربائية دوريا للتأكد من سلامتها وصيانتها	3.76	0.89183	75.2	عالية
٢٨	تتأكد المدرسة من صلاحية طفايات الحريق وتوفر مكبرات صوت يدوية لاستخدامها في حالات الضرورة عند حصول اي حادث	3.7732	0.93026	75.464	عالية
٢٢	تحدد المدرسة الاماكن الخطرة في المدرسة لتوجيه الطلبة بتجنبها او الاقتراب منها حتى القيام بإزالة مصادر الخطورة	3.7833	0.8223	75.666	عالية
٢٥	توفر المدرسة مصادر التهوية المختلفة في المدرسة	3.8632	0.861	77.264	عالية
٢٤	تعمل المدرسة على صيانة فورية لاي عيب في المدرسة قد يسبب اي مصدر خطر على الطلبة	3.8846	0.88203	77.692	عالية
٢٠	توزع المدرسة الطلبة في صفوفهم في الادوار المدرسية بما يتناسب وفتاتهم العمرية	3.9342	0.86352	78.684	عالية
١٨	تتابع المدرسة الطلبة في اوقات الفسحة المدرسية وفق خطط معدة سلفا	3.9454	0.82024	78.908	عالية
١٩	تشرف المدرسة على الطلبة عند وصولهم ومغادرتهم المدرسة	3.9789	0.8114	79.578	عالية
٢٩	تهتم المدرسة بنظافة الادراج بين الطوابق خاصة من المواد التي تسبب الانزلاقات	3.9848	0.83326	79.696	عالية
	المجال الكلي	3.7914	0.61154	75.828	عالية

كما أن قيام مدير المدرسة والمعلمين بتوعية الطلبة وتشجيعهم على المحافظة على الممتلكات المدرسية يعود بالمصلحة والنفع على الجميع، وتشجيعهم على النظافة الشخصية ونظافة الغرفة الصفية والاهتمام بمرافق المدرسة وعدم العبث بها وتخليها وصيانتها باستمرار، وكذلك إن العمل على ترسيخ القيم الاجتماعية والهوية الوطنية والهوية العربية الاسلامية في نفوس الطلبة، يعزز من الاستقرار النفسي ويزيد من الوعي بالمسؤوليات والواجبات، الأمر الذي يسهم في خلق بيئة ايجابية آمنة ويحفظ الأبدان والممتلكات على حد

سواء. وتتفق نتائج هذه الدراسة مع نتائج دراسة فضة (2012) درجة تطبيق الإدارة المدرسية لمعايير الأمن والسلامة الصحية في المدارس كانت عالية. وتختلف مع نتائج دراسة الصرايرة والرشيدي (2012) إذ كان مستوى الصحة المدرسية في المدارس الابتدائية في دولة الكويت متوسطا، و السعافين (2009) فقد كانت درجة الحفاظ على السلامة البدنية للطلبة متوسطة.

• السؤال الثالث: ما درجة تطبيق الإدارة المدرسية لمعايير الأمن والسلامة العامة المتعلقة بطبيعة ومواصفات المبنى المدرسي الحكومي في المدارس الحكومية الأساسية في محافظات شمال الضفة الغربية في فلسطين من وجهات نظر المديرين والمعلمين؟

وللإجابة عن هذا السؤال، تم استخراج المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية والنسب المئوية لمجالات أداة الدراسة، واعتمد في هذه الدراسة المقياس السابق لتقدير درجة تطبيق الإدارة المدرسية لمعايير الأمن والسلامة العامة المتعلقة بطبيعة المبنى المدرسي الحكومي في المدارس الحكومية الأساسية في محافظات شمال الضفة الغربية في فلسطين ومواصفاته من وجهات نظر المديرين والمعلمين. وتشير نتائج جدول (٧) إلى ان درجة تطبيق الإدارة المدرسية لمعايير الأمن والسلامة العامة في المدارس الحكومية الأساسية في محافظات شمال الضفة الغربية في فلسطين من وجهات نظر المديرين والمعلمين، في مجال المبنى المدرسي كانت عالية على الفقرة (31,32,33,34,35,36,37,38,39,40,42,43,44,45,47) إذ كان متوسط الاستجابة لها يتراوح بين (3.5492 - 3.9913) وهي تعادل النسبة المئوية (من 70.984% - 79.826%)، وكانت متوسطة على الفقرات (41,46,48,49)، وقد بلغ متوسط الاستجابة لهذه الفقرات بين (3.2566 - 3.3159) وبنسبة مئوية تراوحت ما بين (65.132% - 66.318%). وفيما يتعلق بالدرجة الكلية للمجال، فقد كانت عالية، إذ وصل متوسط الاستجابة لها إلى (3.6607) وبنسبة مئوية بلغت (73.214%). كما أظهرت النتائج المتعلقة بسؤال الدراسة الثالث ان درجة تطبيق الإدارة المدرسية لمعايير الأمن والسلامة العامة في المدارس الحكومية الأساسية في محافظات شمال الضفة الغربية في فلسطين من وجهات نظر المديرين والمعلمين، في مجال المبنى المدرسي كانت عالية، إذ وصل متوسط الاستجابة عليها إلى (3.6607) وبنسبة مئوية بلغت (73.214%). وقد يعزى السبب إلى أن نسبة كبيرة من المدارس تم بناؤها حديثا بمواصفات هندسية ومقاييس دولية تراعي شروط الأمن والسلامة العالمية أسوة بالدول المتقدمة الداعمة لمشاريع بناء المدارس الفلسطينية وتطويرها، وكذلك اشتراط المانحين واهتمامهم بمعايير الأمن والسلامة العامة للمحافظة على الأرواح التي تعد أعلى ما نملك والممتلكات أيضا، لذلك تحرص كل من وزارة التربية والتعليم والإدارة المدرسية على توفير الأمن والسلامة في المبنى المدرسي، ومتابعة إجراءات تطبيقها عن طريق الإدارات والأقسام الصحية المختصة، وبالتعاون مع الجهات المختصة ذات العلاقة بموضوع الأمن والسلامة العامة كالمدافع المدني الفلسطيني ومتابعته الشاملة لكافة المدارس بشكل مستمر لضمان تطبيق

معايير الأمن والسلامة العامة في كافة مرافق المدرسة، والتأكد من صلاحية الأجهزة والمعدات التي تكفل تطبيقها، وتختلف مع نتائج دراسة ماكماستر (2002) التي أظهرت الحاجة إلى توفير إجراءات السلامة في الملاعب والمبنى المدرسي.

جدول (٧) المتوسطات الحسابية والنسب المئوية لمجال المبنى المدرسي

الرقم في الاستبانة	الفقرة	المتوسطات	الانحراف المعياري	النسبة المئوية	درجة التطبيق
٤١	تتأكد المدرسة من صلاحية عمل انظمة الانذار التلقائية او اليدوية عند حدوث طارئ	3.2566	1.05986	65.132	متوسطة
٤٦	توجد في المدرسة ابواب بحيث يكون اتجاه فتحه الى الخارج في اتجاه اندفاع الاشخاص عند الهروب	3.2718	1.18708	65.436	متوسطة
٤٩	تتأكد المدرسة من سلامة الوحدات الصحية الخاصة بالأشخاص ذوي الاعاقة	3.2896	1.07285	65.792	متوسطة
٤٨	توجد شروط الرعاية الكاملة داخل الصف وخارجه لذوي الاعاقة حسب افاقته	3.3159	1.06951	66.318	متوسطة
٣٢	تتأكد المدرسة من توافر مداخل ومخارج للطوارئ المخصصة لحالات الاخلاء بشكل دوري	3.5492	0.88547	70.984	عالية
٣٣	تفحص المدرسة جودة متانة اسوار المدرسة	3.5602	0.94292	71.204	عالية
٣٥	تلتزم المدرسة بمعايير المواصفات والمقاييس للأبواب والممرات والأدراج المدرسية	3.5992	0.92971	71.984	عالية
٣٦	تفحص المدرسة وجود تصدعات في المبنى المدرسي او المساحات صيانتها بشكل دوري	3.6397	0.90003	72.794	عالية
٣٢	توجد في المدرسة حمايات من الفيضك(المنخل) على جميع النوافذ لمنع دخول الزواحف والحشرات	3.6517	1.12842	73.034	عالية
٣١	توفر المدرسة منطقة تجمع امنة داخل المدرسة تتسم للطلبة في حالات الاخلاء	3.6914	0.91998	73.828	عالية
٤٣	تتأكد المدرسة من ان المواد الخطرة مخزنة بشكل مناسب وعليها ملصقات ويتم التخلص منها بطريقة مناسبة	3.7724	0.87111	75.448	عالية
٣٨	تتأكد المدرسة من التخزين الصحيح لاسطوانات الغاز	3.787	0.85731	75.74	عالية
٣٩	تتحقق المدرسة من جاهزية توصيلات الغاز لمنع تسرب الغاز في اثناء استخدامها	3.7995	0.87549	75.99	عالية
٤٠	تتأكد المدرسة من جاهزية ادوات الاسعاف	3.8304	0.84722	76.608	عالية
٣٧	تفحص المدرسة خزانات مياه الضرب لمراقبتها	3.8352	0.88335	76.704	عالية
٤٥	توفير طرق صحية للتخلص من النفايات الناتجة عن المقصف	3.8451	0.88104	76.902	عالية
٤٢	توفر المدرسة سلالم امنة(الدرازين) على الأدراج	3.8988	0.91216	77.976	عالية
٤٧	تتوافر في المدرسة الاضاءة والتهوية في جميع مرافق المدرسة	3.9801	0.80497	79.602	عالية
٤٤	تتأكد المدرسة دوريا من التزام القائمين على المقصف المدرسي بشروط الامن الغذائي	3.9913	0.84017	79.826	عالية
	المجال الكلي	3.6607	0.62154	73.214	عالية

• ثانياً: النتائج المتعلقة بفرضيات الدراسة:

• النتائج المتعلقة بالفرضية الأولى ونصها:

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ( $\alpha = 0.05$ ) في درجة تطبيق الإدارة المدرسية لمعايير الأمن والسلامة العامة في المدارس الحكومية

الأساسية في محافظات شمال الضفة الغربية في فلسطين من وجهات نظر المديرين والمعلمين فيها، تعزى لمتغير الجنس. ولفحص الفرضية استخدم الباحثان اختبار "ت" لمجموعتين مستقلتين (Independent T-test) ونتائج الجدول (٨) تبين ذلك .

الجدول (٨) : نتائج اختبار "ت" لمجموعتين مستقلتين، لفحص دلالة الفروق في درجة تطبيق الإدارة المدرسية لمعايير الأمن والسلامة العامة في المدارس الحكومية الأساسية في محافظات شمال الضفة الغربية في فلسطين من وجهات نظر المديرين والمعلمين فيها ، تعزى لمتغير الجنس.

المجال	ذكور ن=418		إناث ن=389		قيمة ت	مستوى الدلالة المحسوب
	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري		
التربية الوقائية التوعوية	3.3282	.64865	3.4081	.68326	-1.703	.089
المحافظة على الأرواح والأبدان والممتلكات	3.7177	.59677	3.8706	.61804	-3.574	.000*
المبنى المدرسي	3.5948	.61717	3.7316	.61920	-3.142	.002*
المجال الكلي	3.5676	.53952	3.6873	.56075	-3.090	.002*

♦ دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ( $\alpha=0.05$ ) ودرجات حرية (806)

يتضح من الجدول (٨) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ( $\alpha=0.05$ ) في درجة تطبيق الإدارة المدرسية لمعايير الأمن والسلامة العامة في المدارس الحكومية الأساسية في محافظات شمال الضفة الغربية في فلسطين من وجهات نظر المديرين والمعلمين فيها، تعزى لمتغير الجنس، في مجال التربية الوقائية التوعوية إذ بلغ مستوى الدلالة المحسوب على هذا المجال 0.089 وهذه أعلى من ( $\alpha=0.05$ )، في حين توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ( $\alpha=0.05$ ) في درجة تطبيق الإدارة المدرسية لمعايير الأمن والسلامة العامة في المدارس الحكومية الأساسية في محافظات شمال الضفة الغربية في فلسطين من وجهات نظر المديرين والمعلمين فيها، تعزى لمتغير الجنس، في مجالات المحافظة على الأرواح والأبدان والممتلكات، ومجال طبيعة المبنى المدرسي بكافة مرافقه، ومجال الشراكة المجتمعية، وكذلك الدرجة الكلية إذ بلغ مستوى الدلالة المحسوب على هذه المجالات والدرجة الكلية أقل من مستوى الدلالة المحدد بالفرضية ( $\alpha=0.05$ ) وكانت هذه الفروق لصالح الإناث سواء أكان المبحث معلماً أو مديراً حيث كان متوسط الاستجابات على هذه المجالات والدرجة الكلية للإناث أعلى من الذكور. وقد يعزى السبب في ذلك إلى أن مدارس الإناث تحرص دائماً وبشكل مكثف على أن تكون أكثر اهتماماً بمعايير الأمن والسلامة العامة حفاظاً على الطالبات والمعلمات، وذلك بسبب دوافع فسيولوجية وإنسانية واجتماعية تفرضها تقاليد المجتمع الفلسطيني وتعاليم الدين الإسلامي، وأن تطبيق معايير الأمن والسلامة العامة في المدارس غالباً يحتاج إلى جهد إضافي وأنشطة لامنهجية تتطلب الشراكة مع مؤسسات المجتمع المدني وتبادل الخبرات والزيارات وهذا ما تهتم به الإناث أكثر من الذكور، والإناث بطبعهن يملن إلى العمل المكتبي والنظري ووضع الخطط المسبقة للتعامل مع حالات الطوارئ والإخلاء الآمن، ومحاولة تطبيقها وتنفيذها إلى حد الإتقان أكثر من الذكور، كما أن استخدام أساليب التوعية

في الصفوف الدراسية والإذاعة المدرسية والحصص الإرشادية تدع فيها الإناث وتلجأ لتطبيقها أكثر من الذكور، كما أن الإناث بطبعهن أكثر حرصاً والتزاماً وتجاوباً مع تعليمات الأمن والسلامة العامة والتواصل مع أولياء الأمور. وتتفق نتائج هذه الدراسة مع نتائج دراسة الفريجات (2010) التي أظهرت وجود فروق ذات دلالة إحصائية وتعود لصالح الإناث. وتختلف مع نتائج دراسة السعافين (2009) ودراسة الشعيلي، والمعمري (2006) وقد أظهرت عدم وجود فروق تعزى لمتغير الجنس.

• النتائج المتعلقة بالفرضية الثانية :

والتي نصها لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ( $\alpha = 0.05$ ) في درجة تطبيق الإدارة المدرسية لمعايير الأمن والسلامة العامة في المدارس الحكومية الأساسية في محافظات شمال الضفة الغربية في فلسطين من وجهات نظر المديرين والمعلمين فيها، تعزى لمتغير الوظيفة. ولتحصص الفرضية استخدم الباحثان اختبار "ت" لمجموعتين مستقلتين (Independent T-test) ونتائج الجدول (٩) تبين ذلك .

الجدول (٩) : نتائج اختبار "ت" لمجموعتين مستقلتين، لفحص دلالة الفروق في درجة تطبيق الإدارة المدرسية لمعايير الأمن والسلامة العامة في المدارس الحكومية الأساسية في محافظات شمال الضفة الغربية في فلسطين من وجهات نظر المديرين والمعلمين فيها ، تعزى لمتغير الوظيفة.

المجال	مديرين = 67		معلمين = ٧٤		مستوى الدلالة المحسوب
	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	
التربية الوقائية	3.3306	.66703	3.7208	.45522	.000
معايير المحافظة على الممتلكات	3.7674	.61370	4.0011	.48401	.003
البنى المدرسي	3.6329	.62996	3.9262	.38882	.000
الشراكة المجتمعية	3.6572	.61936	3.9488	.46187	.000
المجال الكلي	3.5970	.55565	3.8992	.38974	.000

♦ دالة إحصائية عند مستوى الدلالة ( $\alpha = 0.05$ ) ودرجات حرية (806)

يتضح من الجدول (12) وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ( $\alpha = 0.05$ ) في درجة تطبيق الإدارة المدرسية لمعايير الأمن والسلامة العامة في المدارس الحكومية الأساسية في محافظات شمال الضفة الغربية في فلسطين من وجهات نظر المديرين والمعلمين فيها، تعزى لمتغير الوظيفة، في مجال التربية الوقائية التوعوية ومجال المحافظة على الأرواح والأبدان والممتلكات، ومجال طبيعة المبنى المدرسي بكافة مرافقه، ومجال الشراكة المجتمعية، وكذلك الدرجة الكلية حيث بلغ مستوى الدلالة المحسوب على هذه المجالات والدرجة الكلية أقل من مستوى الدلالة المحدد بالفرضية ( $\alpha = 0.05$ ) وكانت هذه الفروق لصالح المعلمين فقد كان متوسط الاستجابات على هذه المجالات والدرجة الكلية للمعلمين أعلى منه للمديرين. وقد يعزى السبب في ذلك إلى قيام مدير المدرسة بعدد كبير من المهام والواجبات التي ينبغي القيام بها وإنجازها لإنجاح العملية التعليمية والتربوية في مدرسته، مثل الإشراف على إعداد السجلات المدرسية المختلفة، وتسيير وتنظيم الشؤون المالية للمدرسة وإدارة شؤون الأفراد من معلمين وإداريين وعمال وطلبة، من أجل تهيئة الظروف المناسبة لنجاح

العملية التعليمية، وصيانة المباني وضبط النظام المدرسي وإعداد التقارير الدورية لسير العمل، بالإضافة لتفعيل علاقة المدرسة بالمجتمع وخدمة البيئة والكثير من الإجراءات الروتينية والأمور الفنية والإدارية المفروضة على الإدارة المدرسية، وهذه الأعمال تتطلب وقتاً طويلاً وجهداً كبيراً من مدير المدرسة، مما يقلل من الوقت المتاح له لتطبيق إجراءات ومتابعة عمليات حفظ الأمن والسلامة مقارنة مع المعلم الذي ينجز عدد أقل من الأعمال الإدارية والفنية مما يتيح له فرصة متابعة أمن وسلامة المدرسة بشكل أكبر. كما أن قيام مدير المدرسة بترشيح المعلمين للالتحاق بدورات الأمن والسلامة العامة التي تعقدتها المدرسة بالتعاون مع مؤسسات المجتمع المدني المختلفة ذات العلاقة، وتشكيل لجان داخل المدرسة وإعطاؤها مهمات خاصة بحفظ الأمن والسلامة العامة وتطبيق إجراءاتها، كل ذلك يخفف من العبء الواقع على المدير ويجعل دوره مشرفاً على عمل هذه اللجان، مما يجعل المعلمين أكثر حرصاً على تطبيق معايير الأمن والسلامة العامة داخل المدرسة، وذلك تطبيقاً لمهامهم داخل هذه اللجان. وتتفق نتائج هذه الدراسة مع نتائج دراسة النعبري (2015) إذ أظهرت وجود فروق تعزى لتغير الوظيفة، ودراسة النمران (2007) إذ توجد فروق ذات دلالة احصائية وتعود لصالح المديرين.

#### • التوصيات:

- في ضوء نتائج الدراسة، يوصي الباحثان بما يلي:
- ◀ التخطيط لبرامج تدريب خاصة موجهة للمديرين تتعلق بكيفية إدارة الأزمات والكوارث من أجل تبصيرهم وتزويدهم بأفضل السبل التي من شأنها العناية بأمن الطلبة وسلامتهم وممتلكات المدرسة.
- ◀ العمل على إدخال مساق الأمن والسلامة العامة في الجامعات الفلسطينية يكون إجبارياً لكافة التخصصات وخصوصاً في التأهيل التربوي للمعلمين.
- ◀ ضرورة استثمار الأنشطة المدرسية في زيادة وعي الطلبة حول مفهوم الأمن والسلامة وتطبيق معاييرها وخصوصاً البرامج الحاسوبية وشبكات التواصل الاجتماعي لنشر ثقافة الأمن.
- ◀ التأكيد على تطبيق معايير الأمن والسلامة العامة وخاصة في مدارس الذكور ومتابعة إجراءاتها من خلال تشكيل لجان مختصة لمتابعة ذلك.
- ◀ إعطاء المزيد من الصلاحيات للإدارة المدرسية لكي تستطيع اتخاذ القرارات وتنفيذها فيما يتعلق بإجراءات الأمن والسلامة داخل المدرسة والقيام ببرامج ومشاريع تخدم هذا المجال.
- ◀ التنسيق مع الجهات المختصة ذات العلاقة بموضوع الأمن والسلامة العامة من أجل إعطاء دورات تدريبية مكثفة ومحاضرات دورية للطلبة وأولياء الأمور حول إجراءات الأمن والسلامة وكيفية الوقاية من الأخطار، وكذلك حول أفضل التصرفات التي يمكن القيام بها في حال وقوع الحوادث.
- ◀ الاستفادة من الخبرات والتجارب الدولية المتعلقة بمجال الأمن والسلامة العامة في المدارس عن طريق ابتعاث المديرين لهذه الدول لنقل التجربة.
- ◀ إجراء دراسة مماثلة على المدارس الثانوية الصناعية في فلسطين.

• المراجع :

• المراجع العربية:

- القرآن الكريم
- ابن دهبش، خالد، والشلاش، عبد الرحمن، ورضوان سامي (2009). الإدارة والتخطيط التربوي، أسس نظرية وتطبيقات عملية، ط3، مكتبة الرشد، الرياض.
- ابن صالح، محمد عبد الله، السليمان، طارق، المقرن، عبد العزيز (2004). تطور الأبنية التعليمية في المملكة العربية السعودية خلال عشرين عاماً، دار النشر العلمي، مطابع جامعة الملك سعود، المملكة العربية السعودية.
- الأصفهاني، الراغب (2009) مفردات ألفاظ القرآن. دار القلم للنشر والتوزيع، سوريا.
- الثبتي، أحمد سعد (2008). السلامة بين المفهوم والتطبيق، مطبعة الصلاح، جدة، المملكة العربية السعودية.
- الجبالي، حمزة (2006). السلامة المهنية في المنشآت التعليمية، دار أسامة للنشر والتوزيع، ودار المشرق الثقافي عمان، الأردن .
- المغربي، أحمد (٢٠٠٨). إدارة الصف، ط٢، القاهرة، دار الفجر للنشر والتوزيع.
- الرفاعي، سعد سعيد (2009). إجراءات الإدارة المدرسية في المملكة العربية السعودية، خوارزم العلمية للنشر والتوزيع، جدة، المملكة العربية السعودية.
- السعافين، محمود إبراهيم حسن (2009). "درجة ممارسة إدارة المدارس الثانوية بمحافظات غزة لدورها في الحفاظ على السلامة البدنية للطلبة وطرق تفعيلها". رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الإسلامية، غزة، فلسطين.
- الشعيلي، علي، والعمري (2006). مستوى فهم الطلبة العمانيين بكليات التربية لاحتياجات السلامة والأمان في مختبرات الكيمياء في ضوء بعض المتغيرات، مجلة دراسات العلوم التربوية، المجلد 33، العدد 6.
- الشيشاني، نبيل (2013). الدور المستقبلي للطالب - المعلم في خدمة المجتمع المحلي في محافظة الزرقاء، جامعة الزرقاء الخاصة، الزرقاء، الأردن.
- الصرايرة، خالد والرشيدي، تركي (2012) مستوى الصحة المدرسية في المدارس الابتدائية في دولة الكويت من وجهة نظر المديرات والمعلمات، مجلة جامعة النجاح للأبحاث (العلوم الانسانية) المجلد 26(10)، فلسطين.
- الطريقي، عبد الله إبراهيم (1995) نحو مفهوم شرعي للسلامة، الرياض، مكتبة الملك فهد الوطنية.
- الطعاني، حسن أحمد (2005). الإشراف التربوي، ط1، دار الشروق للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، ص130.
- عايش، أحمد جميل (2009). إدارة المدرسة نظرياتها وتطبيقاتها التربوية. دار المسيرة للنشر والتوزيع، عمان، المملكة الأردنية الهاشمية.
- العمري، حسن علي؛ المشرف، محمد عبد الله (1985) أمن وحماية المنشآت الحيوية، المملكة العربية السعودية، وزارة الداخلية، كلية الملك فهد الأمنية.
- فريحات، حكمت (2000). مبادئ في الصحة والسلامة العامة، دار الثقافة والنشر، عمان، الأردن.
- الفريحات، ختام محمود أحمد (2010) " دور الإدارة المدرسية في تحقيق مضمين مبادرة جلالة الملكة رانيا العبد الله " معا ... نحو بيئة آمنة " من وجهة نظر مديري ومديرات المدارس الحكومية في محافظة عجلون". رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة اليرموك، فضا، سحر جبر (2012). دور الإدارة المدرسية في تفعيل التربية الصحية في المرحلة الأساسية في محافظة غزة. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة الأزهر، غزة، فلسطين.

- كافي، مصطفى يوسف (2014). إدارة أنظمة الأمن والسلامة المهنية والصحية، مكتبة المجتمع العربي للنشر والتوزيع، الطبعة الأولى، عمان، الأردن.
- كامل، عبد الوهاب محمد (2016). " التربية التوقعية لمواجهة الأزمات والكوارث المدرسية ( نتائج استطلاعية)". المؤتمر العلمي الثاني ( الدور المتغير للمعلم العربي في مجتمع الغد) رؤية عربية. مصر.
- المطيري، شنوف بن مقعد بن رذن (2013). فاعلية الإدارة المدرسية في المحافظة على الأمن والسلامة - دراسة ميدانية بمدارس المرحلة الثانوية بنين في مدينة الرياض، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية العلوم الإدارية، جامعة نايف العربية للعلوم الأمنية، الرياض.
- النعيري، نايف بن علي مهدي (2014). إسهام الإدارة المدرسية في تفعيل إدارة الأمن والسلامة المدرسية بإدارة التربية والتعليم بمحافظة الليث، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة أم القرى، مكة المكرمة، المملكة العربية السعودية.
- النمران، مبارك هادي (2007). "درجة التزام مديري المدارس المتوسطة بإجراءات السلامة العامة في دولة الكويت من وجهة نظر المدرء والمعلمين. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة عمان العربية، الأردن.
- الوحش، لى محمد موسى ( 2013). دليل السلامة العامة والصحة المهنية. دار دجلة للنشر والتوزيع، عمان، المملكة الأردنية الهاشمية.
- وزارة التربية والتعليم العالي (٢٠٠٩). دليل السلامة العامة في المدارس، السلطة الوطنية الفلسطينية.
- المديفر، فهد (2005). مدى فاعلية تطبيق أنظمة الأمن والسلامة المهنية والتقنية، دراسة مسحية على معامال الأقسام العلمية بكليات البنات، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة نايف العربية للعلوم الأمنية، الرياض، المملكة العربية السعودية.

• المراجع الأجنبية :

- Dessled,G.,(2000).Human Resource Management,8thedition, USA
- McMasters, D. J,R (2002). Perception of Playground Safety Among Principals, Physical Education Teachers. Meddle Tennessee State University p. 1108.
- Roberts, Staci D, et al ,(2007): The Effects of Individual School Experiences on Teacher Perceptions of Safety, Journal of School Violence, University of Kentucky,Jan:2007,Issue: 6 , P:33-55.
- Turhan, Muhammad & Turan ,M., (2012). Safety in Secondary Education Institutio. Educational Administration: Theory and Practice,(1)18,pp:121-142.
- Vredenburgh,A.,(2002). Organizational safety: Which management practices are most effective in reducing employee injury rates? Journal of Safety Research, USA,.
- Zhang, X.; Xuan, X., Chen, F.; Zhang, C.; Luo, Y.& Wang, y.(2016). The Relationship among school safety, school liking, and students self-esteem, Journal Of School H ealth, 86 (3) p:164-172 .





## البحث الثاني :

فاعلية استراتيجية مقترحة قائمة على نظرية المخططات العقلية في  
التحصيل وتنمية التفكير المنظومي وبقاء أثر التعلم  
لدى طالبات المرحلة المتوسطة.

## المحاضر :

د/ جميلة عبد الله علي الوهابية  
أستاذ المناهج وطرق تدريس العلوم المساعد  
كلية التربية بالمزاحمية جامعة شقراء  
المملكة العربية السعودية

## فاعلية استراتيجية مقترحة قائمة على نظرية المخططات العقلية في التحصيل وتنمية التفكير المنظومي وبقاء أثر التعلم لدى طالبات المرحلة المتوسطة

د/ جميلة عبد الله علي الوهابية

أستاذ المناهج وطرق تدريس العلوم المساعد  
كلية التربية بالمرحامية جامعة شقراء

### • المستخلص:

هدف البحث إلى تصميم استراتيجية مقترحة قائمة على نظرية المخططات العقلية لتدريس العلوم، وتقصى فعاليتها في التحصيل والتفكير المنظومي وبقاء أثر التعلم لدى طالبات المرحلة المتوسطة، وقد أستخدم المنهج الوصفي في إعداد الاستراتيجية المقترحة وضبطها علمياً من خلال مراجعة وتحليل الأدبيات والبحوث والدراسات السابقة، كما أستخدم المنهج شبه التجريبي لتعرف فاعلية المتغير المستقل (استراتيجية مقترحة قائمة على نظرية المخططات العقلية) في المتغيرات التابعة (التحصيل والتفكير المنظومي وبقاء أثر التعلم)، وتكونت عينة البحث من (٦٢) طالبة من طالبات الصف الثالث المتوسط بمدينة أبها، حيث وزعت إلى مجموعتين: الأولى تجريبية تكونت من (٣١) طالبة درست وحدة (طبيعة العلم وتغيرات الأرض) - فصل (تغيرات الأرض) بالإستراتيجية المقترحة القائمة على نظرية المخططات العقلية، والمجموعة الأخرى ضابطة تكونت من (٣١) طالبة درسن الفصل ذاته بالطريقة المعتادة. وأعدت الباحثة أداتين: اختبار التحصيل واختبار التفكير المنظومي، وبعد ضبطهما عملياً، تم تطبيقهما على مجموعتي البحث قبل دراسة الوحدة وبعد الانتهاء منها، كما أعيد تطبيق اختبار التحصيل لقياس بقاء أثر التعليم بعد مضي ثلاثة أسابيع من التطبيق البعدي المباشر، وأسفرت نتائج الدراسة عن وجود فرق ذودلالة إحصائية بين متوسطي درجات طالبات المجموعة التجريبية في التطبيقين القبلي والبعدي لكل من اختبار التحصيل واختبار التفكير المنظومي لصالح درجات الطالبات في التطبيق البعدي، ووجود فرق ذودلالة إحصائية بين متوسطي درجات طالبات المجموعتين التجريبية والضابطة في كل من التطبيق البعدي لاختبار التحصيل والتفكير المنظومي في العلوم، كما أسفرت النتائج عن وجود فرق ذودلالة إحصائية بين متوسطي درجات طالبات المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي المؤجل (بقاء أثر التعلم) لصالح طالبات المجموعة التجريبية، كما أظهرت النتائج أن استخدام الاستراتيجية المقترحة كان له حجم أثر كبير على كل من التحصيل والتفكير المنظومي وبقاء أثر التعلم لدى طالبات المجموعة التجريبية، وفي ضوء ما توصل له البحث من نتائج تم تقديم مجموعة من التوصيات والمقترحات ببحوث مستقبلية.

الكلمات المفتاحية: استراتيجية مقترحة قائمة على نظرية المخططات العقلية، التحصيل، التفكير المنظومي، بقاء أثر التعلم، تدريس العلوم بالمرحلة المتوسطة.

*The effectiveness of suggested strategy based on schemata theory in achievement and systemic thinking and retention of learning effect for student in the intermediate stage.*

Dr/jamela Abd Allah Ali El wahaba.

### Abstract:

The research amid at planning the suggested strategy based on schemata theory for teaching science and investigates their effectiveness in achievement and systemic thinking and retention of learning effect for girls

in intermediate stage. The descriptive approach was used for making suggested strategy and scientifically controlled through revising and analyzing literature, researches and previous studies, as the semi experimental approach was used to identify the effectiveness of independent variable.( the suggested strategy based on schemata theory) in the dependent variable( Achievement, systemic thinking and retention of learning effect, the research sample was consist of (62) girls students- Third grade intermediate school in Abha city, where it was distributed into two groups: the first was experimental group consisted of (31) students who studied the unit ( the nature of science and the earth changed)by suggestive strategy based on schemata theory. The other group consisted of (31) students who studied the same unit with usual way. The researcher prepared two tools: achievement test and systemic thinking test. After it was scientifically controlled and applied on both search groups, before the studying of the unit and the end of it. The achievement test was re-applied to measure the retention of learning effect after three weeks of post-implementation, the result of the study revealed that there was statistically significant difference between the average scores of the experimental group students in the tribal and post – application of both the achievement test and the systematic thinking test in science . the result also revealed a statistically significant difference between the average scores of 1 students in the post application.( Retention of learning effect) for benefit experimental group students, the result showed that the used of suggested strategy had a significant impact on both achievement and a systemic thinking and retention of learning effect among the experimental group. In the view of the result out- come many recommendation, suggestion, and future research was introduced.

**Keywords:** Schemata Theory, the suggested strategy based on schemata theory, Achievement, Systemic Thinking, Retention of learning effect , Teaching Science in the intermediate Stage

#### • المقدمة:

يشهد العالم في القرن الحادي والعشرين تطورات علمية وتكنولوجية متسارعة وهائلة في جميع مجالات الحياة، وتبعاً لذلك كانت التحولات المشهودة في شتى المجالات بصفة عامة وفي مجال التربية بصفة خاصة، والتي يؤكد علماءها على أن مواجهة زخم هذه التطورات التكنولوجية والمعلوماتية وما تنطوي عليه من تحديات جسيمة، لن يتأتى إلا من خلال الاستثمار الأمثل للطاقات البشرية، مما دفع الكثير من الدول ذات الرؤى الواضحة والمدرسة إلى تمركز أهدافها حول استثمار طاقاتها البشرية، والتي من أبرز فئاتها التلاميذ ممن لديهم طاقات كامنة وإستعدادات عالية، حيث أن رصيد الدول لا يقاس بما تملكه من ثروات طبيعية، بل بما تملكه من عقول بشرية تملك مهارات التفكير الابتكاري والمنظم.

والتفكير من أرقى أشكال النشاط العقلي لدى الإنسان فمعظم الإنجازات العلمية، والحضارة البشرية مبنية على التفكير، فالتفكير أداة تقدم الإنسان، فهو ضروري لوجوده واستمراره في الحياة لأن تفكير الفرد هو الذي ينبئ عن ملامح حياته المستقبلية ويعبر عن تميزه. وكلما كان أقدر على التفكير كلما

كان نجاحه أعظم، لذلك فقد اهتمت التربية الهادفة بتدريب التلاميذ على عمليات التفكير وصقل مهاراتهم العقلية ليمتلكون القدرة على توظيف المعلومات (طافش، ٢٠٠٤) في بناء حضارة أمتهم والعمل على تقدمها.

والتربية المعاصرة تعمل على تعليم الفرد كيف يتعلم، وكيف يفكر، وتعد ذلك من أهم أولوياتها، ليوأكب التغيرات المتلاحقة في جميع مجالات الحياة، ولذلك فمن الضروري إنشاء نظام تعليمي يساعد المتعلم على اكتساب المعلومات بصورة فعالة، وتنمية التفكير لديه الذي يساعده على التفكير المترابط المنظم، وربط المعلومات والأفكار بالمهارات المتنوعة، وذلك لدفعه إلى الفهم والاستيعاب، وحل المواقف والمشكلات المختلفة والمتداخلة (عبيد، ٢٠٠٠؛ أبو عودة، ٢٠٠٦).

لذا كانت الحاجة ماسة لتضمين مهارات التفكير في المناهج الدراسية وتوفير البيئة التعليمية المشجعة للتفكير وإعطاء المتعلم دور نشط في عملية التعلم ومنحه حرية التفكير والنقد والتجريب (خليل، ٢٠٠٩). وهذا ما أدركته وزارة التربية والتعليم بالمملكة العربية السعودية، فكان مشروع تطوير مناهج العلوم والرياضيات الذي أستند في فلسفته على عدد من المبادئ التي كان من أهمها؛ التعلم النشط القائم على الاستكشاف والاستقصاء، وتنمية قدرات المتعلم على تقديم المبادرات المخططة، وتنمية مهارات التفكير بأنواعه. (www.ksa-teachers.com/forums/t73079).

ومنهج العلوم يعد ميدانا خصبا لتنمية أساليب التفكير المختلفة، وذلك لأن به العديد من الأنشطة والمواقف والمشكلات سواء بيئية أو علمية مما يجعل دارسيه يتدربون على إدراك العلاقات بين العناصر المتعددة والمتباينة والتخطيط لحل المشكلات واكتساب مهارات التفكير والفهم العميق الذي يقود إلى فهم واستيعاب وحل المواقف والمشكلات المختلفة (نصر، ٢٠٠٩).

ولقد تعددت أساليب الإنسان في مواجهة المشكلات المختلفة التي تعترض حياته اليومية حيث يمارس الإنسان أنواع مختلفة من التفكير منها: الناقد، والبصري، والاستدلالي، والتأملي، والإبداعي، والمنطقي، والخطي، والمنظومي (عبيد، عفانة، ٢٠٠٣).

وتهتم الدراسة الحالية بالتفكير المنظومي وذلك لأنه يقدم نظرة حاسمة وموجزة لفكرة حل المشكلة على المستويات بدءا من المستوى الشخصي إلى المستوى العالمي، وهذا ضروري لجعل نظم التفكير تخرج من عالم الكمبيوتر والمعادلات إلى العالم الملموس (Martha, 2012)، والذي بدأ التركيز عليه في الأونة الأخيرة، نظرا للتطورات السريعة والمتلاحقة في مختلف الأنظمة والنماذج، بوصفه وحدة واحدة تساعد على فهم الكل، مع عدم إغفال العلاقات بين المكونات الجزئية، وذلك لتتابع التقدم العلمي السريع ومواكبته (عبيد وعفانة، ٢٠٠٣).

والتفكير المنظومي يساعد المتعلم على توسيع أفاق التفكير لديه، ورؤية العالم بشكل أشمل، وتحديد المسببات للأحداث التي تقع حوله، والتعامل معها بطريقة فعالة، كما يعد من المستويات العليا للتفكير؛ حيث يستطيع المتعلم من خلال هذا النمط من التفكير رؤية الموضوعات بصورة شاملة، حتى يصبح قادرا على النقد، والإبداع، والاستقصاء، الأمر الذي يؤكد على أن هذا النوع من التفكير شاملا لأنواع مختلفة من التفكير، ومن ثم فالمتعلم الذي يفكر بهذا النوع من التفكير، يكتسب مستويات تفكير متعددة ومتنوعة (عفانة ونشوان، ٢٠٠٤؛ نصر، ٢٠٠٩). ويرى أوسيميتز (Ossimitz) أن التفكير المنظومي في موقف ما يتطلب من الفرد القدرة على تشغيل سبعة من المسارات التفكيرية في وقت واحد، وهي: تفكير ديناميكي، وتفكير في شكل منحنى مغلق (دائري)، وتفكير بنائي، وتفكير شامل، وتفكير علمي، وتفكير عملي، ومستمر (Ossimitz, 2002).

وعلى هذا فإن الاهتمام بالجانب العقلي وتنمية العمليات والمهارات العقلية الخاصة بالتفكير المنظومي أصبح من المتطلبات الأساسية والمهمة لمواجهة المستقبل.

ونظرا لأهمية هذا المتطلب الأساسي الذي يجمع بين العمليات المكتملة لبعضها من التحليل والتركيب بطريقة منظمة ومتناسقة لمعالجة المشكلات المعاصرة من خلال النظرة الكلية للنظام بكافة مكوناته وتحليل مشكلاته في ضوء العلاقات المتداخلة بين تلك المكونات (إسماعيل، ٢٠١١) لدى المتعلمين في المراحل العمرية المختلفة، فقد أهتمت به العديد من الدراسات منها: دراسة (نصر، ٢٠٠٩) ودراسة (عفانة ونشوان، ٢٠٠٤)، وكذلك دراسة (Hung, 2008) ودراسة (اليعقوبي، ٢٠١٠).

وبالتالي فإعداد الأفراد للتوافق مع مواقف الحياة ومتابعة التطورات والتغيرات المطردة والمتلاحقة في مجالات الحياة من خلال التفكير المنظم أصبح من الأهداف الأساسية للتربية. والذي لن يتأتى ما لم يبقى أثر ما تعلمناه، فإذا وجد الفرد نفسه في كل مرة يواجه فيها موقفا ما أو مشكلة تتطلب أن يتعلم أشياء معينة قد تعلمها من قبل فإن ذلك سيعوق عملية التعلم (عطية، ١٩٨٧).

وتشير الأدبيات إلى أن هناك عدداً كبيراً من التلاميذ يظهرون معدلاً سريعاً لنسيان المعلومات بعد تعلمها، ويرجع ذلك إلى أن التلاميذ كثيراً ما يحفظون هذه المعلومات حفظاً آلياً بدلاً من أن يستند إلى فهم حقيقي لمحتواها، وقد يرجع إلى أن كثيراً من التلاميذ يتذكرون المعلومات في شكل أجزاء منعزلة أو منفصلة بعضها عن بعض ولا يملكون القدرة على ربط هذه الأجزاء في صورة منظمة وإدراك العلاقات المختلفة بينها (جابر، ١٩٨٢).

وقدرة المتعلم على الاحتفاظ بالمعلومات التي تعلمها سابقاً أو ما يعرف ببقاء أثر التعلم لفترة من الزمن يشكل أمراً هاماً في العملية التعليمية، حيث يعطي مؤشراً قوياً على مدى نجاح عملية التعلم التي تم استخدامها وما تحقق من

أهداف، كما تساعد المتعلم في استخدام هذه المعلومات المخزنة في ذاكرته وتوظيفها في مواقف جديدة أي تحقيق انتقال أثر التعلم (القحطاني، ٢٠١٣). من خلال بقاء أثره في ذاكرة المتعلم.

ومن الأهداف المهمة لتدريس العلوم التنمية المعرفية واستخدامها بصورة منطقية وبقاء أثر تعلمها، فاحتفاظ المتعلم بتعلمه عند مستوى تفكير معين يساعده في الانتقال للمستوى الذي يليه (السيد، ٢٠١٣). ونظرا لأهمية بقاء أثر التعلم فقد ظهرت العديد من الدراسات التي اهتمت بتنميته لدى المتعلمين في المراحل الدراسية المختلفة ومن تلك الدراسات على سبيل المثال: دراسة (السيد، ٢٠١٣)، ودراسة (القحطاني، ٢٠١٣)، ودراسة (علام، ٢٠١٠) و(عبيد، ٢٠٠٩) ودراسة (Fazelian, Others, 2010) التي هدفت إلى التعرف على أثر النموذج البنائي (5E) في تنمية بقاء أثر التعلم في مادة العلوم لدى طلاب المرحلة الإعدادية.

كما أن العمليات الخاصة بالتفكير المنطومي وغيره من أنواع التفكير تتحرك في مجال دائري بين الماضي والمستقبل، فهي تنطلق من الخبرات السابقة وتعود إليها في بناء المستقبل، فنجاح التعلم يتحدد جوهريا بالخبرات السابقة التي تم الاحتفاظ بها أوبقي أثرها في ذاكرة المتعلم. وتكون الدافعية في تزايد عندما يتمكن المتعلم من تصور متى وأين وكيف يستخدم ما سبق تعلمه وتم الاحتفاظ به.

والتفكير بصفة عامة والمنطومي بصفة خاصة يكتسب أهمية بالغة في تعليم العلوم وتعلمها فلم يعد بالإمكان الإستمرار في تطبيق طرق التدريس المعتادة والتي تتوقف نتائجها عند حفظ المعلومات واستظهارها (نشوان وجبران، ٢٠٠٨)، بل أصبح البحث عن الطرق والاستراتيجيات التي تساعد على بقاء أثر التعلم وتنمية مهارات التفكير لدى المتعلمين ضرورة ملحة يفرضها واقع العصر الذي نعيشه.

كما أن هناك بعض الاستراتيجيات وطرق التدريس التي تساهم في تنمية التفكير مثل المخططات التنظيمية وخرائط التفكير والمدخل المنطومي، والخرائط الذهنية وغيرها من الطرق والاستراتيجيات التي تعتمد على الأشكال والمخططات التنظيمية (شهادة، ٢٠١١)، والتي من مميزاتا مراعاتها لمراحل نمو المتعلم وميوله، واستنادها على نظريات التعلم وقوانينه، مع مراعاتها لطبيعة المادة الدراسية ومراعاتها للأهداف التي نسعى إلى تحقيقها (الصيفي، ٢٠٠٩)، والاستراتيجية المقترحة القائمة على نظرية المخططات العقلية تمتلك هذه المميزات بالإضافة إلى استنادها إلى النظرية البنائية ومناسبتها لتدريس العلوم.

والإستراتيجية القائمة على نظرية المخططات العقلية تساعد التلاميذ على تنظيم أفكارهم وتتابعها وإدراك ما بينها من علاقات وربطها بما يوجد لديهم من معارف سابقة مما يؤدي إلى احتفاظهم بتلك المعارف لفترة طويلة وسهولة تذكرها ومن ثم حدوث التعلم ذوالمعنى (الطراونة، ٢٠١٤).

ونظرية المخططات العقلية التي تقوم عليها الاستراتيجية المقترحة في جوهرها تستند على وضع المعرفة الجديدة داخل المخططات الموجودة مسبقاً بالعقل من أجل اكتساب معنى جديد (Qingsong, 2006). حيث تلعب هذه النظرية دوراً مهماً في وصف الكيفية التي يتم من خلالها تكامل وتجانس المعرفة الجديدة مع البنى المعرفية والتي تم الاحتفاظ بها في ذاكرة المتعلم من أجل تحقيق التعلم ذي معنى (Taconis, 2001).

وهناك العديد من الاستراتيجيات الحديثة والتي تستند في بنائها على نظرية المخططات العقلية وتعمل على تنشيط وبناء المعارف الجديدة كما أنها تساعد على تنمية قدرة المتعلم على تنظيم أفكاره وبقاء أثر التعلم لديه، وسوف يستفيد البحث الحالي بمشيئة الله من بعض هذه الاستراتيجيات في إعداد إستراتيجية مقترحة تقوم على نظرية المخططات العقلية، وذلك لدراسة أثرها على تنمية التفكير المنظومي وبقاء أثر التعلم لدى طالبات الصف الثالث متوسط.

#### • مشكلة البحث:

لاحظت الباحثة من خلال عملها معلمة للعلوم بالمرحلة المتوسطة، ثم مشرفة للعلوم، إضافة إلى إشرافها على طالبات التربية الميدانية ضعف مهارات التفكير المنظومي وبقاء أثر التعلم لدى طالبات المرحلة المتوسطة، وهذا يتفق مع ما أشار إليه برنامج برنامج التحول الوطني ٢٠٢٠ الذي تشهده المملكة العربية السعودية حيث يواجه مجموعة من التحديات والمتغيرات، من أبرزها ضعف البيئة التعليمية المحفزة على تنمية مهارات التفكير، وضعف المهارات الشخصية ومهارات التفكير، والاعتماد على طرق تدريس تقليدية (https://www.moe.gov.sa/ar/Pages/vision2030.aspx) مما يفرض على الباحثين والمعنيين بمجال المناهج وطرق التدريس التعامل مع هذه التحديات بجدية والاستجابة لمتطلبات التحول الوطني ٢٠٢٠ في ضوء هذه التحديات بوعي وإخلاص.

وعليه فإن تعلم العلوم بحاجة إلى ابتكار توجهات رائدة وتبني نظريات وفلسفات موائمة وانتهاج أساليب وطرائق حديثة لتفعيل تعليم وتعلم العلوم بمراحل التعليم المختلفة عامة والمرحلة المتوسطة خاصة. لذلك أصبح من الضروري والمتطلبات اللازمة لمواجهة المستقبل الاهتمام بتنمية العمليات والمهارات العقلية اللازمة والخاصة بالتفكير ومنها التفكير المنظومي.

وتشير العديد من الدراسات السابقة إلى أن تدريس العلوم يتوقف عند الحفظ والتلقين، ولا يتناسب مع طبيعة مادة العلوم بما تتضمنه من مواقف ومشكلات وأنشطة وتجارب تحتاج إلى اكتشاف العلاقات التي تساعد المتعلم على اختصار الوقت والجهد للوصول إلى الحل والنتيجة (السيد، ٢٠١٣؛ القحطاني، ٢٠١٣؛ علام، ٢٠١٠؛ عبيد، ٢٠٠٩؛ Fazelian, Others, 2010). كما أن تنمية بقاء أثر التعلم يعد المنطلق لتنمية مهارات التفكير، حيث ينتج تعلماً يهيئ المتعلم للتوافق مع مواقف الحياة ومتابعة التطورات والتغيرات المطردة

والملاحقة في مجالات الحياة، والذي لن يتأتى إلا من خلال بقاء أثر ما تعلمه، وقد أشارت إلى ذلك دراسة: (Narli, 2011; Fazelian, Others, 2010)؛ محمود، (٢٠١١)

وبناء على ما سبق، نبعت فكرة البحث الحالي في محاولة لتنمية التفكير المنطومي وبقاء أثر التعلم لدى طالبات الصف الثالث المتوسط، وذلك من خلال تعرف أثر تدريس العلوم باسراتيجية مقترحة قائمة على نظرية المخططات العقلية على تنمية التفكير المنطومي وبقاء أثر التعلم لدى طالبات الصف الثالث متوسط.

#### • أسئلة البحث:

- « ما الاسراتيجية المقترحة القائمة على نظرية المخططات العقلية لتدريس العلوم بالمرحلة المتوسطة؟
- « ما فاعلية الاسراتيجية المقترحة القائمة على نظرية المخططات العقلية في تحصيل العلوم لدى طالبات الصف الثالث المتوسط؟
- « ما فاعلية الاسراتيجية المقترحة القائمة على نظرية المخططات العقلية في تنمية التفكير المنطومي لدى طالبات الصف الثالث المتوسط؟
- « ما فاعلية الاسراتيجية المقترحة القائمة على نظرية المخططات العقلية في بقاء أثر التعلم لدى طالبات الصف الثالث المتوسط؟

#### • أهداف البحث:

- « تصميم اسراتيجية مقترحة قائمة على نظرية المخططات العقلية لتدريس العلوم بالمرحلة المتوسطة.
- « تقصي فاعلية الاسراتيجية المقترحة القائمة على نظرية المخططات العقلية في تحصيل العلوم لدى طالبات الصف الثالث المتوسط.
- « تقصي فاعلية الاسراتيجية المقترحة القائمة على نظرية المخططات العقلية في تنمية التفكير المنطومي لدى طالبات الصف الثالث المتوسط.
- « تقصي فاعلية الاسراتيجية المقترحة القائمة على نظرية المخططات العقلية في بقاء أثر التعلم لدى طالبات الصف الثالث المتوسط.

#### • أهمية البحث:

- « تصميم اسراتيجية مقترحة قائمة على نظرية المخططات العقلية، يمكن أن يستفيد منها ملعمو العلوم في التدريس بالمرحلة المتوسطة، بما قد يسهم في تنمية التفكير المنطومي وبقاء أثر التعلم.
- « تقديم أداتين بحثيتين وضبطهما علمياً، هما: اختبار التحصيل في العلوم، واختبار التفكير المنطومي، يمكن أن يستفيد منهما المعلمون في الكشف عن مدى تحقق بعض أهداف تدريس العلوم لدى طالبات المرحلة المتوسطة.
- « قد يستفيد مخططو المناهج من أنشطة العلوم التي تم إعادة تصميمها باستخدام الاسراتيجية المقترحة القائمة على نظرية المخططات العقلية في كيفية تضمين مهارات التفكير المنطومي في مناهج العلوم.

- ◀ توجيه انتباه المعلمين للتدريس باستخدام الاستراتيجيات القائمة على نظرية المخططات العقلية لتنمية مهارات التفكير المنظومي وبقاء أثر التعلم لدى طالبات المرحلة المتوسطة.
- ◀ يمكن أن يستفيد معلمو العلوم من دليل المعلم لتدريس العلوم باستخدام الاستراتيجية المقترحة والقائمة على نظرية المخططات العقلية لتنمية مهارات التفكير المنظومي.
- ◀ قد يكون البحث منطلقاً لبحوث ودراسات أخرى تهدف إلى التعرف على فاعلية أثر الاستراتيجيات المقترحة القائمة على نظرية المخططات العقلية في تنمية أنواع أخرى من التفكير وأثرها على متغيرات أخرى في مراحل التعليم المختلفة.

#### • حدود البحث:

- ◀ تدريس الوحدة الأولى (طبيعة العلم وتغيرات الأرض) الفصل الثاني بعنوان (تغيرات الأرض) من كتاب العلوم الفصل الدراسي الأول للصف الثالث متوسط لأنها تحتوي على العديد من الأنشطة والتي يمكن أن تساعد على تنمية بعض مهارات التفكير المنظومي وبقاء أثر التعلم.
- ◀ مهارات التفكير المنظومي (التحليل، التركيب، إدراك العلاقات، الرؤية الشاملة) والتي أكدت الدراسات السابقة مناسبتها لطالبات المرحلة المتوسطة.
- ◀ قياس التحصيل عند مستويات: التذكر والفهم والتطبيق.
- ◀ عينة من طالبات الصف الثالث بإحدى المدارس المتوسطة للطالبات بمدينة أبها التابعة لإدارة التعليم بمنطقة عسير.
- ◀ تم تطبيق البحث في الفصل الدراسي الأول من عام ١٤٣٩/١٤٤٠ هـ

#### • مصطلحات البحث:

- في ضوء ما اطلعت عليه الباحثة من أدبيات أمكن تعريف مصطلحات البحث إجرائياً كما يلي:
- **نظرية المخططات العقلية:** Schemata Theory: هي محاولة لتنظيم الذاكرة للمعرفة وتمثيلها بصورة متكاملة تضم الخبرات والمعارف السابقة التي تساعد الفرد في اكتساب المعرفة الجديدة وفهم العالم الذي يعيشه.
- **الاستراتيجية المقترحة القائمة على نظرية المخططات العقلية:** The Suggested Strategy Based on Schemata Theory هي مجموعة من الخطوات والإجراءات التي يقوم بها المتعلم تحت إشراف المعلم وتوجيهه من أجل مساعدته على تنظيم المعرفة المكتسبة (المحتوى الدراسي) في صورة مخطط عقلي وربطها بالمعلومات السابقة.
- **التحصيل:** Achievement: هو مقدار ما تكتسبه طالبة الصف الثالث المتوسط من الحقائق والمفاهيم والتعميمات المتضمنة في وحدة (طبيعة العلم وتغيرات الأرض). الفصل الثاني

(تغيرات الأرض) من كتاب العلوم الفصل الدراسي الأول، ويقاس بمجموع الدرجات التي تحصل عليها الطالبة في التطبيق البعدي المباشر لاختبار التحصيل المعد من قبل الباحثة.

• التفكير المنظومي: Systemic Thinking :

هو قدرة طالبات الصف الثالث المتوسط على تحليل المنظومات الكلية إلى منظومات فرعية، وإعادة تركيب المنظومات من مكوناتها، وإدراك العلاقات داخل المنظومة وبين المنظومات الأخرى، والرؤية الشاملة لأي موضوع دون أن يفقد جزئياته ويستدل عليه من محصلة درجات التلاميذ في الاختبار المعد لذلك.

• بقاء أثر التعلم: Retention of learning effect:

هو مقدار احتفاظ طالبات الصف الثالث المتوسط بما تعلموه في دراستهم للوحدة الأولى " طبيعة العلم وتغيرات الأرض " الفصل الثاني " تغيرات الأرض " من مقرر العلوم للصف الثالث المتوسط الفصل الدراسي الأول، ويقاس بمجموع الدرجات التي تحصل عليها الطالبة في التطبيق المؤجل لاختبار التحصيل المعد من قبل الباحثة.

• أدبيات البحث:

• نظرية المخططات العقلية:

ترجع فكرة المخططات العقلية (Schemata) إلى Plato، وفي عام ١٧٨١م طور Kant تلك الفكرة من خلال تقديم مصطلح المخطط العقلي أو ما يعرف بالإسكيما، حيث أعتبر هذه المخططات قواعد عامة من التصورات الذهنية التي توصل إلى المفهوم، مشيراً إلى أن معنى أي مصطلح لا يتحقق وجوده في الذاكرة إلا عن طريق ربط هذا المصطلح بما لدى الفرد من معلومات سابقة ( Malcolm and Sharifian, 2002; Plass, et al, 2010).

وفي منتصف القرن العشرين برز الاهتمام بالمخططات العقلية، حيث تناوله Bartlett في عام ١٩٣٢م بالدراسة مستندا على أفكار نظرية الجشطالت في تفسيرها لعملية التعليم، مشيراً إلى أن المخطط العقلي بناء معرفي منظم يتكون من الخبرات السابقة المخزنة في الذاكرة طويلة المدى وهي أساس تعلم ومعالجة المعلومات الجديدة، ثم تناوله Minsky عام ١٩٧٠ أيضاً بالدراسة، وفي عام ١٩٨٠ تناول الخبير الشهير في الذكاء الاصطناعي Rumelhart نظرية المخططات العقلية وعرفها بأنها "أبنية داخل ذاكرة المعاني تحدد وتشكل الأحداث القرائية المتوقعة"، وقد تم تطبيق النظرية في مجالين لغويين هما: التحدث والقراءة، وأما الآن فهي واحدة من أهم المفاهيم في مجال العلوم المعرفية على الإطلاق ( Xie, 2015; McVee, et al, 2005; Plant and Stanton, 2012).

• مفهوم المخططات العقلية:

عرفها (Ajideh, 2006,4) بأنها "بناء عقلي افتراضي يوضح المفاهيم العامة المخزنة بالذاكرة وتساعد المتعلم على فهم ما يقدم له".

كما عرفها (العتوم، ٢٠١٤، ٢٠٤) "تنظيم معرفي متكامل يضم خبرات الفرد ومعارفه السابقة التي تساعده في اكتساب معارف جديدة وفهم العالم من حوله". وتُعرف بأنها "تمثيل عقلي يسمح للفرد التعرف والاستجابة للمثيرات الحسية من خلال إضفاء قالب معين عليها".

ويشير كل من (Plant and Stanton, 2012,301) إلى أنها "نمط عقلي منظم من الأفكار أو السلوكيات يساعد في تنظيم معرفة الفرد بالعالم".

• أنواع المخططات العقلية:

تعددت تصنيفات المخططات العقلية وكان من أهم هذه التصنيفات ما ذكره Nishida، حيث صنف المخططات العقلية كالتالي:

« مخطط الحقائق والمفاهيم Facts and Concepts Schemata

« مخططات الشخص Person Schemata

« مخططات ذاتية Self Schemata

« مخططات الدور Role Schemata

« مخططات المحتوى Content Schemata

« مخططات الطريقة Procedure Schemata

« مخططات الإستراتيجية Strategy Schemata

« مخططات المشاعر Emotion Schemata (Nishida, 1999)

• أهمية المخططات العقلية:

تكمن أهمية المخططات العقلية في الآتي:

« تجعل المتعلم نشط ومشارك في عملية التعلم، كما تمكنه من معرفة ما قد يتم تعلمه، وتساعده على تحفيز وتحسين عملية التعلم.

« تساعد على تنمية مهارات التفكير النقدي لدى الطلاب.

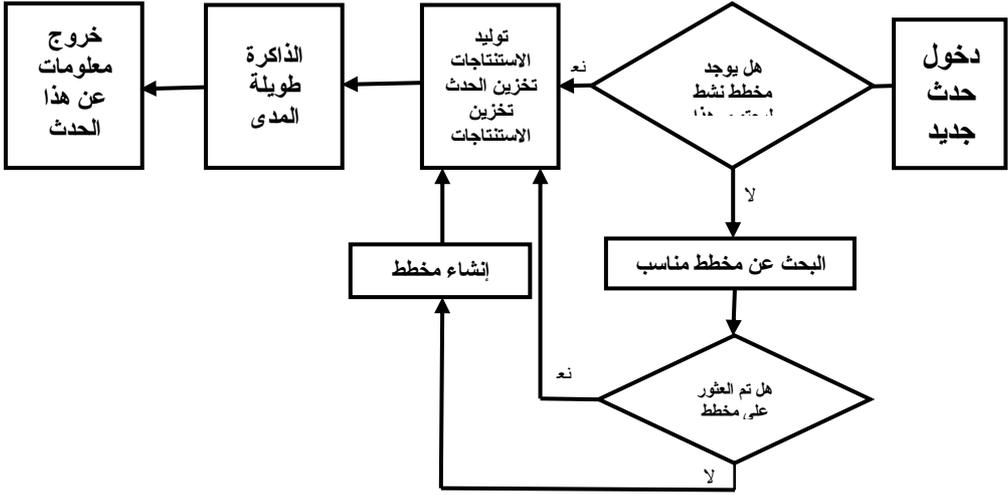
« تعتبر المخططات العقلية وحدة المعرفة الأساسية للفرد والتي تحقق له اتصالاً طبيعياً وفعالاً مع البيئة المحيطة، وتمكنه من التوصل لحلول عديدة وفعالة للمشكلات التي يمر بها.

« تساعد المتعلم في اتخاذ إجراءات المناسبة في الوقت المناسب كالاستفادة من المعرفة السابقة وتفسيرها لتكوين معنى محدد لما يتم دراسته، ومن ثم استكشاف مفهوم واضح لما وراء المعرفة.

« تساعد في تقديم تدرج فكري مترابط ومتماصك يمكن المتعلم من فهم الموضوع المدروس وتذكره جيداً (بقاء أثر التعلم) (إبراهيم، ٢٠١٦).

العمليات المعرفية التي توضح كيفية بناء المفهوم في ظل نظرية المخططات العقلية:

يوضح الشكل (١) كيفية بناء المفهوم في ظل نظرية المخططات العقلية:



شكل (١): بناء المفهوم في ظل نظرية المخططات العقلية (Mei pan, 2005)

• الاستراتيجيات المنبثقة من نظرية المخططات العقلية:

أشار كل من (Cooper, et al, 2011; Ajideh, 2006; Qingsong, 2006; Stott, 2001) إلى عدد من الطرق والاستراتيجيات التي تقوم على نظرية المخططات العقلية والتي يمكن من خلالها بناء مخططات عقلية جديدة منها: الألعاب، الصورة والرسم البياني، الحذف، الخرائط الذهنية، التساؤل القبلي، الاستخلاص، التنبؤ، الأسئلة الموجهة، العصف الذهني، معاينة النص، الحوافز والمكافآت، الخريطة الدلالية، الكتابة السريعة، المشروعات، القراءة بصوت عالي، الأدوات الملموسة والخبرات الحقيقية، المناقشة، لعب الدور. فيما يلي عرض موجز لبعض تلك الاستراتيجيات:

• استراتيجية العصف الذهني Brain Storming Strategy :

يعد العصف الذهني أحد استراتيجيات التعلم النشط التي تعتمد على إيجابية المتعلم أثناء عملية التعلم، من خلال توليد الأفكار وطرح الحلول وتصنيفها وتقديم البدائل، وقد وضع أسبورن Osborn القواعد والمبادئ المنظمة لجلسات العصف الذهني، مؤكداً صلاحية تطبيقها في كل المجالات التي تحتاج إلى التفكير (Osborn, 1997). وتعرف استراتيجية العصف الذهني بأنها "خطط وقواعد عامة توجه العملية التعليمية لإنتاج وتوليد آراء وأفكار إبداعية من الأفراد والمجموعات لحل مشكلة معينة في جوتسوده الحرية والأمان والبناء على أفكار الآخرين والعمل على تطويرها (جمعة، ٢٠١٤).

• القواعد الرئيسية في استخدام استراتيجية العصف الذهني:

أشار كل من عبادة (١٩٩٢)، وباركر (١٩٩٨)، وجروان (١٩٩٩) إلى مجموعة من القواعد التي تقوم عليها استراتيجية العصف الذهني وملخصها كما يلي:

« استبعاد النقد: أي الاحتفاظ بالحكم المضاد للأفكار المطروحة من قبل الطلاب في وقت لاحق.

« التفكير بحرية: أي عدم الوقوف أمام أية فكرة أيا كان مدى جودتها من عدمه، مما يضمن توظيف الأفراد قدراتهم في توليد الأفكار.

« كمية الأفكار المطروحة ضرورية أو مطلوبة: أي أن التركيز على الكم المتولد من الأفكار اعتماد على مبدأ الكم يولد الكيف.

« البناء على أفكار الآخرين وتطويرها.

• **مراحل تنفيذ إستراتيجية العصف الذهني:**

يتم تنفيذ استراتيجيات العصف الذهني من خلال المراحل التالية:

« مرحلة صياغة المشكلة وتحديدتها من خلال طرح المعلم لها وشرح أبعادها ومناقشتها بإيجاز والتأكد من فهم المشاركين لها.

« مرحلة بلورة المشكلة وتوضيحها عن طريق صياغتها بأساليب مختلفة تستدعي طرح المزيد من الأفكار والحلول.

« مرحلة العصف الذهني للمشكلة وهي المرحلة الأهم لأنها تقدم كما كبيرا من الأفكار التي يطرحها التلاميذ في الجلسة وهذا الكم من شأنه توليد الكيف الذي يقود إلى حلا أصيلا للمشكلة.

« مرحلة تقييم الأفكار التي تم التوصل إليها من خلال:

✓ التقييم عن طريق الفريق المصغر

✓ التقييم بواسطة المشاركين كافة

✓ الجمع بين الطريقتين السابقتين في التقييم

« مرحلة الإعداد لوضع الأفكار حيز التنفيذ والتي قد تتضمن مزيد من التغييرات

• **استراتيجية التفكير بصوت عالي:** The thinking aloud strategy :

إن لإستراتيجية التفكير بصوت مرتفع دوراً مائزاً في العملية التعليمية؛ فهي تساعد المعلم على متابعة مسارات تفكير الطلاب، وتصحيحها عند انحرافها عن المسار الصحيح، كما أنها تتيح للطلاب فرصاً للتأمل في عمليات تفكيرهم في أثناء تعلمهم، مما يؤدي إلى تقدمهم، وكذلك يستطيع الطالب من خلالها تحديد الأخطاء التي يمكن أن يقع فيها هو أو زميله، وبهذا لا يقف دوره عند مجرد الفهم، بل يتعداه إلى مراقبة هذا الفهم.

وتعرف استراتيجيات التفكير بصوت مرتفع بأنها "واحدة من إستراتيجيات التعلم فوق المعرفي، تتضمن قول القارئ لكل ما يخطر بباله من أفكار وتساؤلات وإيضاحات بصوت عال، وذلك أثناء اطلاعه على مشكلة ما، أو حل سؤال معين" (ألهاشمي والدليمي، ٢٠٠٨)

• **خطوات إستراتيجية التفكير بصوت مرتفع:**

حدد جروان (٢٠٠٩) خطوات إستراتيجية التفكير بصوت مرتفع كالآتي:

« يقوم المعلم بتقسيم الطلاب إلى مجموعات صغيرة.

- ◀ يوزع المعلم الأدوار على الطلاب، ويحدد مهمة كل طالب بوضوح تام.
- ◀ يقوم أحد أفراد المجموعة بحل المسألة بصوت مرتفع.
- ◀ يقوم بقية أفراد المجموعة بالاستماع لتفكير زميلهم بانتباه شديد، ويوجهونه في حال اكتشافهم لأي خطأ.
- ◀ يقوم المعلم بالتنقل بين الطلاب؛ للتأكد من قيام كل طالب بالمهمة المسندة إليه، وتقديم المساعدة.

• استراتيجية المناقشة والحوار: Discussion Method Strategy:

استراتيجية المناقشة والحوار من الاستراتيجيات التي تركز على نشاط كل من المعلم والمتعلم حيث عرفها (الخليفة، ٢٠١٧) بأنها: "الطريقة التي تسمح للمعلم بأن يشترك مع تلاميذه في فهم موضوع أو فكرة أو مشكلة وتحليلها وتفسيرها وتقويمها وبيان مواطن الاختلاف والاتفاق حولها".

• خطوات التدريس بطريقة الحوار والمناقشة:

- ◀ تهيئة أذهان الطلاب لبدء النقاش بطريقة مشوقة ومبتكرة.
- ◀ كتابة موضوع النقاش على السبورة ويطلب المعلم من التلاميذ التفكير فيه.
- ◀ كتابة النتائج التي تم التوصل إليها من حلقة النقاش على السبورة ثم حث طالب أو أكثر على قراءتها، وطلب باقي الطلاب تأملها وتقديم ما لديهم من إضافات حولها (طافش، ٢٠٠٤).

• استراتيجية التعلم التعاوني: Cooperative Learning Strategy:

تهتم استراتيجية التعلم التعاوني بنشاط الطالب في المواقف التعليمية ومشاركته الإيجابية، وترتكز على الخبرات التربوية وعلى أهمية التفاعل بين الطلاب بعضهم البعض، هذا وقد عرفها (زيتون وزيتون، ٢٠٠٣) على أنها: "إحدى استراتيجيات التعلم النشط وذلك باعتباره عملية تعلم بديلة لنظام التعلم التقليدي حيث يتم تكوين جماعات تعلم صغيرة كي يعمل الطلاب سوياً بغرض تحقيق أقصى استفادة تعليمية ممكنة".

• مراحل التعلم التعاوني:

- يتم التعلم التعاوني وفق أربع مراحل هي كما يلي:
- ◀ مرحلة التعرف: يتم فيها تفهم المشكلة أو المهمة المطروحة وتحديد المطلوب عمله والوقت المخصص للعمل المشترك لحلها.
- ◀ مرحلة بلورة معايير العمل الجماعي: ويتم فيها الاتفاق على توزيع الأدوار وكيفية التعاون وتحديد المسؤوليات الجماعية وكيفية اتخاذ القرار المشترك وكيفية الاستجابة من قبل أفراد المجموعة والمهارات اللازمة لحل المشكلة المطروحة.
- ◀ مرحلة الإنتاجية: ويتم فيها الانخراط في العمل من قبل أفراد المجموعة والتعاون معا في انجاز المطلوب بحسب الأسس والمعايير المتفق عليها.
- ◀ مرحلة الإنهاء: ويتم فيها كتابة التقرير إذا كانت المهمة تتطلب ذلك واستكمال حل المشكلة والتوقف عن العمل المشترك تمهيدا لعرض ما توصلت

إليه المجموعة في عملية الحوار العام التي تشمل الصف بأكمله (الديب، ٢٠٠٤).

• **استراتيجية الخرائط الذهنية: Mind Mapping Strategies:**

تعد استراتيجيات الخرائط الذهنية من الاستراتيجيات التي تقوم على ربط المعلومات والأفكار بواسطة رسومات وكلمات على شكل مخطط أو خريطة، حيث تعتبر إحدى وسائل التفكير والتخزين الإبداعية التي تقوم على توليد الأفكار والربط بينها، والعمل على بث روح التشويق لدى المتعلمين، وتضفي على الموضوعات التعليمية قدرا من المرونة وإمكانية التكيف، مع مناسبتها لكافة المستويات التعليمية. وقد تعددت تعريفات الخرائط الذهنية تبعا لاختلاف الفلسفات التي تستند إليها، فمنهم من يعتبرها استراتيجية ومنهم من يراها أداة تفكير ومنهم من عرفها على أساس البنية والتفكير، ومن أبرز هذه التعريفات: تعريف (بوزان، ٢٠٠٩) بأنها: "استراتيجية للتفكير وتنظيم المعلومات بشكل واضح مما يساعد على التذكر وتوليد الأفكار"، كما عرفها (عبيدات وأبو السميد، ٢٠٠٧) على أنها: "وسيلة يستخدمها المخ لتنظيم الأفكار وصياغتها بشكل يسمح بتدفق الأفكار ويضخ الطريق واسعا أمام التفكير الأشعاعي"

• **قواعد رسم الخريطة الذهنية:**

حدد كل من (بوزان وبوزان، ٢٠٠٧؛ محمود، ٢٠٠٦) قواعد رسم الخريطة الذهنية على النحو التالي:

- ◀ وضوح الفكرة الرئيسية من خلال وضع عبارات وصور لا يعترتها الغموض، تعبر عن الفكرة الرئيسية لموضوع الدراسة.
- ◀ شمول الخريطة لكافة أبعاد الموضوع المراد رسمها له، مع استمرارية قبولها للإضافات والابتكارات، وتدرجها من العام إلى الخاص ثم الأكثر خصوصية.
- ◀ استخدام الألوان والصور والرموز، مما يحقق فاعلية عمل الدماغ بفصيه الأيمن والأيسر، وزيادة متعته وتنشيط الذاكرة.
- ◀ التركيز على استخدام الكلمات الرئيسية دون تفاصيل.
- ◀ تقليل سماكة أفرع الخريطة كلما اتجهنا من المنتصف إلى الخارج.
- ◀ جاذبية الشكل العام للخريطة وتناسقه، بما يسهل عملية المراجعة والتذكر.
- ◀ توفر مفتاح للخريطة يوضح دلالة الرموز في أسفل الخريطة.
- ◀ انتظام أفكار الخريطة وإندراجها تحت موضوعات عامة في مجالات متنوعة، بحيث تنتقل من عموم المجال إلى خصوص الموضوعات.
- ◀ الترابط بين الصور والكلمات والمعاني.
- ◀ قابلية الخريطة للتوسع واستيعاب التفرعات الجديدة.
- ◀ البدء بالاتجاه الدائري من أعلى اليمين.

• **خطوات رسم الخريطة الذهنية:**

أشار (عبيدات وأبو السميد، ٢٠٠٥) إلى أن هناك سبع خطوات لبناء الخريطة الذهنية:

- ◀ نضع الفكرة الرئيسية في المركز للخريطة المزمع رسمها لأنها نواة الموضوع.
- ◀ نضع صورة أو كلمة في المركز وتكون كبيرة أو ملونة أو ثلاثية الأبعاد.
- ◀ نضع الأفكار الأساسية المتفرعة من الموضوع الرئيسي المركزي بترتيب.
- ◀ نضع الأفكار الفرعية بشكل أفرع تنبثق من الأفكار الأساسية.
- ◀ إلغاء الخريطة بالصور والرموز لتساعد على سرعة التذكر واسترجاع المعلومات.
- ◀ استخدام الألوان داخل الخريطة بحيث تكون الفروع وفروع الفروع ملونة مما يضيء قدرا من الحياة للخريطة ويضيف طاقة للتفكير.
- ◀ استخدام الأسهم لتوضيح العلاقات بين أجزاء الخريطة مع استخدام مساحات واسعة تسمح بإضافات جديدة للخريطة.

وقد أجريت العديد من الدراسات بهذا الصدد، منها: دراسة (إبراهيم، ٢٠١٦) كشفت نتائجها عن فاعلية استراتيجية مقترحة لخرائط الذهن قائمة على نظرية المخططات العقلية في تنمية مهارات التفكير البصري والتفكير عالي الرتبة لدى تلاميذ الصف الأول الإعدادي، حيث تكونت عينة البحث من مجموعتين: تجريبية قوامها (٣٦) وضابطة بلغ عددها (٣٦)، بمدرسة عبداللطيف التابعة لمركز الزقازيق، وتمثلت أدوات البحث في اختبار التفكير البصري واختبار التفكير عالي الرتبة. كما أشارت نتائج دراسة (عبدالباري، ٢٠١٦) إلى فاعلية برنامج قائم على نظرية المخططات العقلية لتنمية المفاهيم النحوية الفرعية كل على حدة وبصورة كلية وكذلك تنمية المعتقدات المعرفية المرتبطة بالمفاهيم النحوية ككل وكذلك كل على حدة لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية، حيث بلغ قوام العينة التجريبية (٤٥) تلميذا، وكذلك العينة الضابطة (٤٥) تلميذا، بمدرسة سعد زغول بمدينة بنها، وقد تمثلت أدوات الدراسة في اختبار المفاهيم النحوية ومقياس المعتقدات المعرفية.

أما دراسة (Pan, 2005) والتي هدفت إلى تطبيق نظرية المخططات العقلية وما وراء المعرفة والمنظمات الرسومية لتنمية الاستيعاب القرائي باللغة الإنجليزية لدى طلاب الكلية التقنية بتايوان، واستخدم الباحث اختبارا للاستيعاب القرائي لجان جودال Jane Goodall، واستبانة لتحديد استراتيجيات القراءة وقد، بينت نتائج الدراسة فاعلية نظرية المخططات العقلية في تنمية مهارات الفهم القرائي. ودراسة (سليمان، ٢٠١٤) كشفت نتائجها عن فاعلية استراتيجية مقترحة قائمة على نظرية المخططات العقلية في تنمية الخيال العلمي والحل الإبداعي للمشكلات والتحصيل في العلوم لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية، حيث بلغ قوام العينة التجريبية (٣٩) تلميذة بمدرسة بنايوس الإعدادية، والضابطة (٣٤) تلميذة بمدرسة أم الأبطال، التابعتان لإدارة غرب الزقازيق التعليمية، وقد أعدت الباحثة أدوات البحث: (مقياس الخيال العلمي - اختبار الحل الإبداعي للمشكلات - اختبار التحصيل).

• التفكير المنظومي: Systemic Thinking:

يعتبر التفكير المنظومي شكل من أشكال المستويات العليا من التفكير، يكون الفرد من خلاله رؤية مستقبلية شاملة لأي موضوع دون أن يفقد هذا الموضوع جزئياته، ينتقل الفرد من خلاله من التفكير بصورة محددة أو متشعبة إلى التفكير الشامل الذي يجعله ينظر إلى العديد من العناصر والمكونات التي يتعامل معها على أنها موضوعات مترابطة في العدد من الجوانب والصفات، بحيث ينظر للأشياء بمنظار منظومي. (عفانة ونشوان، ٢٠٠٤).

ويرى بارتلت أن التفكير المنظومي عبارة عن أسلوب للتفكير من أجل الحصول على رؤية منظومية للمشكلات والمواقف المعقدة، فهو يجمع بين التفكير التحليلي الذي يمكننا من فهم أجزاء الموقف، والتفكير التركيبي الذي يعطينا القدرة على فهم الوظيفة الكلية لعمل تلك الأجزاء مجتمعة (Bartlett, 2001)، حيث يصعب التعامل مع أي جزء من النظام بمعزل عن بقية الأجزاء نظراً لوجود علاقات متشابكة فيما بينهم (Haugan, et al, 2010)

ولقد تعددت تعريفات التفكير المنظومي وفيما يلي عرض لبعض هذه التعريفات؛ فقد عرفه (شريف، ٢٠١٢) على أنه "مدخلاً معرفياً مناسباً لفهم القضايا والمشكلات المرتبطة بالتخصص، إذ يمكن النظر إلى المشكلة بكافة عناصرها ومؤثراتها بحيث لا يتعامل مع تلك العناصر بصورة فردية، وإنما يتعامل معها بصورة شمولية ويتناغم مع بعضها البعض". كما عرفه (إسماعيل، ٢٠١٢) بأنه "فرع معرفي لرؤية الكليات والعلاقات المتبادلة التي تشكل سلوك المنظومة، وتعلم كيف يتم بناء تلك العلاقات بطرق أكثر فاعلية من أجل فهم البنية الأساسية للمنظومة والمسؤولية عن توليد أنماط سلوكها فهو يمثل منظور جديد ولغة متخصصة ومجموعة من الأدوات التي يمكن استخدامها لمعالجة أكثر المشكلات تعقيداً في الحياة اليومية والمهنية. كما يعرف بأنه" التفكير الذي يركز على إدراك النظم التكنولوجية في صورتها الكلية وتحليل المفاهيم والمضامين التكنولوجية والعلاقات التي تربط بينها، وبنائها في شكل منظومي متكامل (عباد وسعد الدين، ٢٠١٠).

• خصائص التفكير المنظومي:

- يتميز التفكير المنظومي بالعديد من الخصائص من أهمها:
- ◀ ينظر إلى الموقف ككل، وإلى السياق الواسع، ويقاوم الميل إلى تبسيط الحلول والمشكلات.
- ◀ ينظر إلى الخصائص العامة للنظام ككل، والتي تنشأ من العلاقات (والروابط) بين الأجزاء المكونة لهذا النظام.
- ◀ يشجع المشاركة أثناء حل المشكلات، ويعمل على الدمج بين اتخاذ القرار والإدارة.
- ◀ يحث على تقدير وجهات نظر الآخرين.

◀ يوسع نظرنا إلى العالم، ويجعلنا على وعي أكثر بالفروض والحدود التي يستخدمها لتعريف الأشياء  
◀ يساعدنا على أن ننظر إلى العلاقات والتأثيرات المتعددة بين الأجزاء المكونة للمشكلة التي نتشارك في حلها (Sterling, 2004).

• أهمية التفكير المنظومي:

يعد التفكير المنظومي من أهم أنواع التفكير في العصر الحالي والذي ينأ عن الحفظ والتلقين بما يتضمنه من مواقف ومشكلات وأنشطة وتجارب تحتاج إلى اكتشاف العلاقات التي تساعد المتعلم على اختصار الخطوات غير الهامة وتوفير الوقت والجهد للوصول إلى الحل والنتيجة (نصر، ٢٠٠٩)، واتقان المتعلم لمهارات التفكير المنظومي، واستخدام مهارات العلم بطريقة منظومية، يجعله ينمو عالمًا ويكتسب خبرات تمكنه من مواجهة المشكلات والمقتضيات اللازمة للحياة في عصر العولمة وعصر العلم والأنترنت والصراعات الدائمة (اليعقوبي، ٢٠١٠).

كما أشار كلا من (يوسف، ٢٠١٤؛ مصطفى، ٢٠١٥؛ Chao, 2005؛ إسماعيل، ٢٠١٢؛ نصر، ٢٠٠٩) إلى أهمية التفكير الناقد من حيث أنه:

◀ يعمل التفكير المنظومي على تحقيق الفهم الشامل والعميق لما يقابلنا من مشكلات في شتى المجالات.

◀ الرؤية بدون التفكير المنظومي رؤية محدودة وسطحية.

◀ التفكير المنظومي يساعد على الرؤية الشاملة للمشكلات، والتعرف على أسبابها الجذرية، والتوصل إلى الحلول المثلى لها.

◀ إنماء القدرة على التحليل والتركيب وصولاً للإبداع الذي هو من أهم مخرجات أي نظام تعليمي ناجح.

◀ خلق جيلاً قادراً على التعامل الإيجابي مع النظم البيئية التي يعيش فيها.

◀ ينمي لدى الفرد الرؤية المستقبلية الشاملة لأي موضوع من خلال رؤية جزيئاته في إطار كل مترابط.

◀ يحسن التفكير المنظومي من سرعة وفاعلية التعلم، وكذلك يساعد في انتقال أثر التعلم.

◀ يساعد التفكير المنظومي على تذكر المعلومات التي تم تعلمها داخل سياق منظومي بصورة أفضل من تلك التي تم اكتسابها بصورة منعزلة.

• مهارات التفكير المنظومي:

لخص كل من (عسقول ووحسن، ٢٠٠٧؛ Sweeney, Sterman, 2000)؛ مهارات التفكير المنظومي فيما يلي:

◀ مهارة التعرف على كيفية إنتاج المنظومة من خلال التفاعل بين مكوناتها، وتحديد أبعاد الشكل المنظومي وطبيعته.

◀ مهارة تحليل الشكل المنظومي، والتعرف على تسلسل العلاقات فيه وتحديد خصائصها وتصنيفها.

- ◀ مهارة التعرف على إدراك العلاقات اللاحقة بين العناصر المختلفة.
- ◀ مهارة الربط بين عناصر العلاقات في الشكل، وإيجاد التوافقات بينها، والمغالطات والنواقص فيها.
- ◀ مهارة التعرف على المعوقات والتحديات والحدود الفاصلة في المنظومة.

وقد اعتمدت الباحثة في بحثها مهارات التفكير المنظومي التالية:

- مهارة التحليل المنظومي Systematic analysis skill: وهي القدرة على تجزئة المادة وتحليلها إلى مكوناتها عن طريق تحديد الأجزاء وتحليل العلاقات بينها وإدراك الأسس التنظيمية المتبعة في تكوينها (عبدالباقى، ٢٠٠٠).

- مهارة التركيب المنظومي Systematic synthesis skill: ويقصد بها قدرة المتعلم على القيام بتجميع الأجزاء المختلفة من المحتوى أو الموضوع الرئيسي في إيجاد شئ جديد يختلف عن الأشياء السابقة، لم يكن موجود مسبقا (عبدالسلام، ٢٠٠٧).

- مهارة إدراك العلاقات المنظومية Comprehension of systematic skill relationships: وهي عملية تفكير تهدف إلى تحليل العلاقات الداخلية بين الأشياء بوضع حدود وفواصل بين العناصر المكونة لها، وهي عملية مهمة لتحقيق النجاح في المدرسة وفي الحياة وهذه العلاقات يمكن أن تكون سببية أو لفظية أو رياضية، وغير ذلك (قلادة، ٢٠٠٤).

- مهارة الرؤية الشاملة Overall vision skill: وتعرف بقدرة المتعلم على إدراك الصورة الكلية للأشياء من خلال ربط المكونات المختلفة في منظومة متكاملة، ورؤية الروابط والعلاقات والتأثيرات عند المشاركة في حل المشكلات (إسماعيل، ١٠١٢).

وبناء على ما سبق ترى الباحثة أنه من الضروري تنمية مهارات التفكير المنظومي في العلوم لدى طالبات المرحلة المتوسطة، وذلك من خلال العمل على إنتاج نماذج لتعليم التفكير المنظومي في البرامج الدراسية؛ لتنمية القدرة على التفكير المنظومي، وفهم العلاقات المركبة، التي تتعدى حدود علاقة السبب والنتيجة، وإعداد المعلم الذي يتمكن من تفعيل التفكير المنظومي وقياسه داخل الفصل الدراسي، لزيادة الوعي بحوالع العلاقات المنظومية في العلوم لدى طالبات الصف الثالث المتوسط، وهو ما يتفق مع نتائج العديد من الدراسات التي تناولت التفكير المنظومي ومنها:

دراسة (يوسف، ٢٠١٤) هدفت إلى استخدام نموذج الاستقصاء المتوازن لتنمية التفكير المنظومي في العلوم لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية، واتباع المنهج التجريبي

حيث تكونت عينة الدراسة من ٧٠ تلميذا، (٣٥) يمثلون المجموعة التجريبية والأخرى ضابطة قوامها (٣٥)، وقد أعدت الباحثة اختبارا في التفكير المنظومي، وقد كشفت نتائج الدراسة عن تفوق المجموعة التجريبية على الضابطة في تحسن مهارات التفكير المنظومي لديهم.

كما أن دراسة (نصر، ٢٠٠٩) أكدت نتائجها فعالية استخدام المدخل المنظومي على صعوبات تعلم العلوم وتنمية مهارات التفكير المنظومي لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية، وقد تكونت عينة الدراسة من (٨٩) تلميذ وتلميذه قسموا إلى: (٤٤) كمجموعة ضابطة و (٤٥) يمثلون المجموعة التجريبية، كما أعطى المدخل التلاميذ فرصة للتفاعل الإيجابي في اكتساب التعلم. وكشفت نتائج دراسة (اليعقوبي، ٢٠١٠) فاعلية استخدام برنامج تقني يوظف استراتيجيات التعلم المتمركز حول المشكلة لتنمية مهارات التفكير المنظومي في العلوم لدى طالبات الصف التاسع بغزة، وقد تكونت عينة الدراسة من (٧٧) طالب وطالبة، تم تقسيمهم إلى مجموعتين إحداهما مجموعة تجريبية قوامها (٣٨) طالبة والأخرى ضابطة مجموعها (٣٩) طالب، حيث تفوقت المجموعة التجريبية وتحسن المستوى العلمي للطالبات وتنمية مهارات التفكير المنظومي لديهن.

في حين بينت نتائج دراسة (عفانة ونشوان، ٢٠٠٤) أثر استخدام استراتيجيات ما وراء المعرفة في تدريس الرياضيات على تنمية التفكير المنظومي لدى طالبات الصف الثامن الأساسي بغزة، وتكونت عينة الدراسة من (١٧٧) طالبة مقسمين إلى (٩٤) تجريبية، و(٨٣) ضابطة، حيث أشارت النتائج إلى وجود فروق دالة إحصائيا بين متوسطي درجات طلاب مجموعتي البحث في اختبار التفكير المنظومي البعدي لصالح المجموعة التجريبية.

كما أن دراسة (Dapollonia & Charles, 2004) هدفت إلى تنمية التفكير المنظومي لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية، باستخدام النماذج الفكرية المنظومية، المستمدة من شروط تطويرية اثني عشر، مستعملين لغة المستكشف لبرمجة العقول الإلكترونية، وقد كانت هذه النماذج مشابهة لنماذج مدرسيهم، وقد أعد الباحثان اختبارا للتفكير المنظومي لتحقيق غرض الدراسة، حيث أشارت نتائج الدراسة إلى وجود فروق دالة إحصائيا بين متوسطي درجات طلبة مجموعتي البحث في اختبار التفكير المنظومي لصالح طلاب المجموعة التجريبية.

#### • بقاء أثر التعلم: Retention of learning effect:

أشارت نتائج بعض الدراسات السابقة في المملكة العربية السعودية، كدراسة صوافطة (٢٠٠٨) إلى أن معلمي العلوم في المدارس السعودية مازالوا يستخدمون طرق تدريس تقليدية، يكون الدور الأساسي فيها للمعلم، بينما يكون الطالب مجرد مستقبل للمعرفة العلمية، وليس له أي دور واضح في التوصل إليها، مما أدى إلى تدني مستوى التحصيل الدراسي لدى الطلاب، وبقاء أثر التعلم، وحد

من تنمية مهارات التفكير لديهم، ويعرف التحصيل بأنه "محصلة ما يتعلمه الطالب بعد مرور فترة زمنية معينة، ويمكن قياسه بالدرجة التي يحصل عليها الطالب في اختبار تحصيلي" (أبو جادو، ٢٠٠٨، ٤٢٥).

والتحصيل في العلوم من أكثر المتغيرات التي تناولها الأدبيات السابقة بالبحث والدراسة، ولذا فإن البحث الحالي ركز على بقاء أثر التعلم؛ نظراً لأنه من المؤشرات القوية على نجاح العملية التعليمية قدرة الطالب على الاحتفاظ بالمعلومات التي تعلمها سابقاً لفترة من الزمن، ومن ثم توظيف هذه المعلومات المخزنة في مواقف جديدة، وهو ما يعرف بانتقال أثر التعلم. وفيما يلي عرض موجز لمفهوم بقاء أثر التعلم، والعوامل التي تؤثر فيه وكيفية الاستفادة منها.

#### • مفهوم بقاء أثر التعلم:

تعددت التعريفات التي تناولت مفهوم بقاء أثر التعلم منها ما ذكره ريتشاردز وشميدت (Richards & Schmidt, 2002, 457) بأنه: "القدرة على استدعاء أو تذكر الأشياء بعد مرور فترة من الزمن". وعرفه نيرلي (Narli, 2011) بأنه تذكر المعرفة والعمليات والمهارات في الوقت المناسب". في حين نجد أن (عبيد، ٢٠٠٩) يعرفه بأنه: "استمرار وبقاء التعلم بعد الانتهاء من التدريس".

وقد ميزت ليلي يوسف (يوسف، ٢٠١٤، ٥٧) بين مفهوم بقاء أثر التعلم ومفاهيم أخرى ترتبط به وتعتبر دلالات عليه كالتذكر والاسترجاع والوعي حيث ذكرت: "بأن بقاء أثر التعلم أو ما يعرف بالحفظ: فهو الاحتفاظ بالتعلم لفترة من الوقت، ويجعل البعض من التذكر والاستدعاء مترادفين وكذلك الاحتفاظ، فالتذكر هو استدعاء ما تم حفظه من ذكريات أو ما تم تحصيله من معلومات وهو عملية ننضب فيها عن المعلومات في أذهاننا ونستدعيها، أما التعرف ففيه نقدم مفاتيح أو معلومات من مادة سبق تعلمها فيمكن التعرف عليها، ولا يوجد تعلم بدون احتفاظ أو اختزان في الذاكرة لما نتعلمه، وإذا قلنا شيئاً ما فنحن نقصد أننا لا زلنا نذكره ولم ننساه حتى ولولم نكن قد فكرنا فيه أو اكتشفناه".

#### • أهمية بقاء أثر التعلم:

بقاء أثر التعلم من أهداف التعليم الهامة، خصوصاً في العلوم، حيث تبنى المعرفة على بعضها، والطالب في التفاعل مع المواقف الجديدة بإيجابية يحتاج إلى ما سبق تعلمه، حيث تذكر سليمان (٢٠٠٨) أن التعلم مرتبط بالحفظ، ذلك إن لم يكن لدينا شيء من خبراتنا السابقة فلن نتعلم شيئاً، وبقاء أثر التعلم لفترات طويلة يدل على فعالية الاستراتيجية التدريسية المستخدمة، لذا يسعى البحث الحالي إلى تحقيق هذا الهدف من خلال استخدام استراتيجية مقترحة قائمة على نظرية المخططات العقلية. التي تعد بناء عقلي افتراضي يوضح المفاهيم العامة المخزنة في الذاكرة وتساعد المتعلم على فهم ما يقدم له (AJideh, 2006).

• **العوامل التي تساعد على بقاء أثر التعلم:**

حدد كل من (السيد، ٢٠١٣؛ سليمان، ٢٠٠٨؛ وأبوخطب وصادق، ٢٠٠٩) عدداً من العوامل التي تساعد على بقاء أثر التعلم، منها ما هو متعلق بالمادة الدراسية ومنها ما يتعلق بالطالب ومنها ما يتعلق بطريقة التدريس والبيئة الصفية والتي يمكن إجمالها في البحث الحالي على النحو الآتي:

« تركيز المتعلم بالصورة التي تساعده على تمييز المادة ووضوحها ومدى ارتباطها بالمواد الأخرى.

« استخدام الوسائل التعليمية المتنوعة لضمان مشاركة الحواس في استقبال المادة وتآزرها أثناء عملية الإدراك لتكوين صورة ذهنية لمحتوى المادة المدروسة.

« استثارة دافعية المتعلم للتعلم والاحتفاظ بالمادة التعليمية في ذاكرته.

« مناسبة المواقف التعليمية لقدرات الطلاب وإمكاناتهم.

« مراجعة المواد بعد اتقان تعلمها وتكرار المراجعة.

« بذل الجهد لتمييز وتحديد المعنى الذي تتضمنه المادة الدراسية وإيجاد روابط وعلاقات مع معانٍ أخرى أو إدخاله في منظومات المعاني لدى الفرد.

« ربط المادة الدراسية بأهداف الفرد وحاجاته ودوافعه.

« تبسيط المادة الدراسية قدر المستطاع والتركيز على أساسياتها دون التفاصيل الفرعية.

« استخدام طرائق التدريس التي من شأنها إثارة دافعية المتعلم وضمان نشاطه وتفاعله مع الموقف التعليمي.

ومن الدراسات السابقة التي اهتمت بالتحصيل وبقاء أثر التعلم: دراسة (محمود، ٢٠١١) هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على أثر استخدام وحدة قائمة على التعليم المدمج في تدريس الكيمياء على التحصيل وبقاء أثر التعلم والاتجاه نحوه لدى طلاب الصف الأول الثانوي، وتكونت عينة الدراسة من مجموعة من طلاب الصف الأول الثانوي، وأشارت النتائج إلى أن احتواء تقنيات التعلم المدمج على أنشطة متنوعة ومثيرة للطالب، جعل الطالب يستخدم أكثر من حاسة واحدة أثناء تلقيه الدرس، مما أسهم في الاحتفاظ بالمادة التعليمية لفترة زمنية أطول. كما أن دراسة (Fazelian, Others, 2010) هدفت إلى التعرف على أثر النموذج البنائي (5E) في تنمية بقاء أثر التعلم في مادة العلوم لطلاب المرحلة الإعدادية، وكانت أداة البحث اختبار تحصيلي، حيث أشارت النتائج إلى أن التطبيق لهذا النموذج زاد مستوى بقاء أثر التعلم عند الطلاب كما أنه زاد من المستوى التعليمي لهم. أيضاً دراسة (Narli, 2011): "حيث هدفت إلى معرفة أثر التعلم البنائي على الاحتفاظ بالتعلم في نظرية كانتور للمجموعات لدى الطلاب عينة الدراسة، بجامعة الدولة في تركيا، وتكونت عينة الدراسة من ٦٠ طالبا تم تقسيمها إلى مجموعتين متساويتين، ضابطة درست بالطريقة المعتادة، والتجريبية تم تدريسها باستخدام التعلم النشط القائم على البنائية، مستخدماً استبياناً مفتوحاً يحتوي على أسئلة مفتوحة لتحديد معارف الطلاب

حول نظرية كانتور، ومقابلات مع خمسة طلاب من كل مجموعة، حيث كشفت النتائج تفوق طلاب المجموعة التجريبية في بقاء أثر التعلم لديهم.

أما دراسة (سعيد، ٢٠٠٩) هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على فاعلية استخدام استراتيجية دائرة التعلم لتنمية كل من تحصيل المفاهيم العلمية والتفكير الاستدلالي وبقاء أثر التعلم وتمثلت عينة الدراسة في عينة عشوائية قوامها (٤٠) تلميذة من إحدى المدارس الإعدادية بنات بالإسكندرية وتم الاقتصار على وحدتي المادة والكهرباء الاستاتيكية للصف الثامن للتعليم الأساسي وتوصلت الدراسة إلى فاعلية استراتيجية دائرة التعلم في تنمية التحصيل للمفاهيم العلمية وفي تنمية التفكير الاستدلالي وتنمية بقاء أثر التعلم.

#### • فروض البحث:

انطلاقاً مما تم عرضه من أدبيات وبحوث ودراسات سابقة أمكن صياغة فروض البحث التالية:

« يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى (٠.٠٥) بين متوسطي درجات طالبات المجموعة التجريبية في التطبيقين القبلي والبعدي لاختبار التحصيل لصالح درجاتهن في التطبيق البعدي.

« يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى (٠.٠٥) بين متوسطي درجات طالبات المجموعة التجريبية في التطبيقين القبلي والبعدي لاختبار التفكير المنطومي لصالح درجاتهن في التطبيق البعدي.

« يوجد فرق دال إحصائياً مستوى (٠.٠٥) بين متوسطي درجات المجموعتين الضابطة والتجريبية في التطبيق البعدي لاختبار التفكير المنطومي لصالح طالبات المجموعة التجريبية».

« يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى (٠.٠٥) بين متوسطي درجات طالبات المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي لاختبار التحصيل لصالح طالبات المجموعة التجريبية.

« يوجد فرق دال إحصائياً عند مستوى (٠.٠٥) بين متوسطي درجات طالبات المجموعتين الضابطة والتجريبية في التطبيق البعدي لاختبار التفكير المنطومي لصالح طالبات المجموعة التجريبية.

« لا يوجد فرق دال إحصائياً عند مستوى بين متوسط درجات طالبات المجموعة التجريبية في التطبيق البعدي والتطبيق التتابعي في التحصيل.

#### • إجراءات البحث:

انطلاقاً من مشكلة البحث وأهدافه وأسئلته، أمكن تحديد الإجراءات فيما يلي:

#### • منهج البحث :

اتبعت الباحثة المنهج الوصفي في تصميم الاستراتيجية المقترحة القائمة على نظرية المخططات العقلية، والمنهج شبه التجريبي، لتعرف أثر المتغير المستقل: استراتيجية مقترحة قائمة على نظرية المخططات العقلية، على المتغيرات

التابعة: التحصيل، والتفكير المنطومي، وبقاء أثر التعلم، باستخدام تصميم شبه التجريبي القائم على المجموعتين التجريبية والضابطة والتطبيق القبلي والبعدي لأدوات البحث.

#### • مجتمع البحث:

تكون مجتمع البحث الحالي من جميع طالبات المرحلة المتوسطة بمدينة أبها، البالغ عددهن (٢٦٩٠٦) طالبة، وفق إحصائيات إدارة التعليم بمنطقة عسير للعام الدراسي ١٤٣٩/١٤٤٠ هـ.

#### • عينة البحث:

تكونت عينة البحث من (٦٢) طالبة من طالبات الصف الثالث المتوسط بالمتوسطة الثالثة عشر بمدينة أبها، عبارة عن فصلين، أحدهما (٢/٣) وتكون من (٣١) طالبة ليُمثل المجموعة التجريبية، درسن وحدة (طبيعة العلم وتغيرات الأرض). الفصل الثاني (تغيرات الأرض) بالاستراتيجية المقترحة القائمة على نظرية المخططات العقلية، والفصل الآخر (١/٣) وتكون من (٣١) طالبة، درسن نفس الوحدة بالطريقة المعتادة (المتبعة في المدرسة).

#### • تصميم الاستراتيجية المقترحة القائمة على نظرية المخططات العقلية:

تم تصميم الاستراتيجية المقترحة استناداً إلى أدبيات البحث، والرجوع إلى بعض الدراسات والأبحاث السابقة التي تناولت المخططات العقلية، والنظرية التي تفسرها، واستراتيجيات (العصف الذهني . التعلم التعاوني . التفكير بصوت عالي . الحوار والمناقشة الخرائط الذهنية)، وذلك وفق الخطوات التالية:

#### • تحديد الهدف من تصميم الاستراتيجية المقترحة واستخدامها:

هدفت الاستراتيجية المقترحة القائمة على نظرية المخططات العقلية إلى رفع مستوى التحصيل وتنمية مهارات التفكير المنطومي وبقاء أثر التعلم لدى طالبات الصف الثالث المتوسط.

#### • المبادئ التي تقوم عليها الاستراتيجية المقترحة:

- ◀ المتعلم محور العملية التعليمية.
- ◀ يعتمد التعلم ذو المعنى على وجود مرتكزات فكرية ثابتة في البنية المعرفية للمتعلم ذات صلة بالمادة المتعلمة.
- ◀ تنظيم وتنسيق المادة الجديدة بطريقة تقلل من احتمال نسيانها وزيادة القدرة على الاحتفاظ بها.
- ◀ حرية التفكير والترحيب بكل الأفكار المتصلة بموضوع الدراسة.
- ◀ بناء المتعلم لأفكاره على أفكار الآخرين والعمل على تطويرها.
- ◀ تفكير المتعلم بصوت عالي يشاركه فيه المعلم وباقي الطلاب مما يساعد على تطوير أفكاره واكتشاف الأخطاء وتصحيحها.
- ◀ حدوث التعلم يتوقف على نشاط المتعلم وإيجابيته.

- أهداف التدريس باستخدام الاستراتيجية المقترحة:
  - ◀ تفعيل دور المتعلم في المواقف التعليمية
  - ◀ تنمية مهارات التعامل مع الآخرين وتحمل المسؤولية.
  - ◀ تنمية مهارات التفكير الابتكاري وحل المشكلات بطرق إبداعية.
  - ◀ تنمية قدرة المتعلم على تنظيم بناءه المعرفي والمهاري بصورة مشوقة وسهلة التناول والتخزين.
  - ◀ تشجيع التلاميذ على مشاركة الآخرين أفكارهم والعمل على تطويرها.
  - ◀ مساعدة المتعلم على التركيز والتنظيم.
- خطوات التدريس بالاستراتيجية المقترحة:
  - التهيئة:
    - ◀ يقسم المعلم الطلاب إلى مجموعات تعلم تعاونية يتراوح عدد الطلاب فيها من ٦.٥ طلاب.
    - ◀ يوزع الأدوار على عناصر كل مجموعة، وتذكيرهم بمقومات التعلم التعاوني.
    - ◀ يعرف المعلم الطلاب بماهية الاستراتيجية المقترحة وأهدافها.
    - ◀ يطرح المعلم مجموعة من الأسئلة للتأكد من تمكنهم متطلبات التعلم الجديد.
  - التنشيط:
    - ◀ يطرح المعلم موضوع الدرس المراد تعلمه في صورة مشكلة يُراد الوصول إلى حلها.
    - ◀ يكلف المعلم عناصر كل مجموعة تعلم، باستدعاء ما في ذاكرتهم من معرفة سابقة تتعلق بموضوع الدرس.
    - ◀ يوجه المعلم الطلاب إلى تحديد المشكلة ومناقشتها بصوت مرتفع.
    - ◀ يشجع المعلم الطلاب على تقديم الإجابات والحلول دون خوف أو تردد.
    - ◀ يتابع المعلم سير المناقشة بين عناصر كل مجموعة حتى لا تخرج عن أهدافها.
    - ◀ يشجع المعلم الطلاب المحجمين عن المناقشة للمشاركة.
    - ◀ حث طلاب كل عناصر مجموعة تعاونية بالتفكير بصوت مرتفع لسماع الأفكار والبناء عليها وتطويرها.
  - تداعي الأفكار:
    - ◀ إطلاق المعلم حرية التفكير للطلاب والترحيب بكل الأفكار دون نقد أو تقييم وبصوت مرتفع.
    - ◀ تشجيع المعلم الطلاب على توليد أكبر كم من الأفكار، والإفادة في ذلك من أفكار الآخرين.

◀ مناقشة المعلم والطلاب لقيمة كم الأفكار المطروحة وفق معايير محددة ك (الجدة والأصالة والحدثة...إلخ).

◀ تقييم الأفكار والوصول إلى حل المشكلة موضوع الدرس.

• **تصميم المخطط العقلي:**

◀ يشارك المعلم عناصر كل مجموعة تعلم تعاونية في تصميم مخطط عقلي لكل نشاط قاموا بتنفيذه مراعين في ذلك:

◀ وضع المفهوم الرئيس في منتصف السبورة (بالنسبة للمعلم)، وفي منتصف ورقة بيضاء (بالنسبة للتلاميذ).

◀ وضع المفاهيم الفرعية على هيئة أفرع تخرج من المفهوم الرئيسي.

◀ الكتابة فوق الخطوط التي تخرج من كل مفهوم فرعي.

◀ الاستعانة بالألوان والصور والرموز عند التعبير عن الكلمات.

• **التطبيق:**

◀ يكلف المعلم كل طالب برسم مخطط لكل ما فهمه حول موضوع الدرس، يتضمن المعلومات السابقة والجديد والعلاقة التي تربط بين تلك المعلومات، لتحقيق أهداف الدرس، والتأكد من استيعاب الطلاب له، وضمان بقاء أثر التعلم.

• **دور المعلم أثناء التدريس باستخدام الاستراتيجية المقترحة:**

◀ تقسيم الطلاب في مجموعات تعلم تعاونية، وتوزيع الأدوار بينهم وتوعية كل طالب في المجموعة بالمهام المنوطة إليه، وتوعية الطلاب بمبادئ التعلم التعاوني.

◀ تعريف الطلاب بماهية الاستراتيجية المقترحة والهدف من استخدامها.

◀ توجيه طاقات الطلاب وانتباههم نحو موضوع الدرس.

◀ التأكد من توفر متطلبات التعلم السابقة من خلال طرح أسئلة تمهيدية بصورة مثيرة وشيقة.

◀ تقديم المادة التعليمية في صورة مشكلات تحتاج إلى حل، وليس في صورة مفاهيم أو معلومات سهلة الحفظ.

◀ استخدام الأسئلة مفتوحة النهاية.

◀ إتاحة الفرصة أمام الطلاب للوصول إلى حل المشكلات واتخاذ القرارات بأنفسهم.

◀ تنويع الأنشطة التعليمية وتقديمها للطلاب بطريقة مثيرة تتحدى العقل.

◀ منح الطلاب الحرية الكاملة للتعبير عن أفكارهم بصوت عالي دون قيود أو انتقاد.

◀ تشجيع الطلاب على إعطاء أكبر قدر من الأفكار دون النظر لنوعيتها والترحيب بها.

◀ توفير مناخ جماعي متماسك يقدر فيه التعبير عن الرأي والاستكشاف الحر والتعاون وتطوير الذات.

« توفير المناخ المناسب للمناقشة والحوار بين الطلاب من جهة وبين الطلاب والمعلم من جهة أخرى.

« تشجيع التلاميذ على تمثيل تحصيلهم العلمي في صورة مخطط ذهني تظهر فيه قواعد بناء الخرائط الذهنية. وبيان أهمية ذلك لتحقيق التعلم وبقاء أثره.

• دور الطالب أثناء التدريس باستخدام الاستراتيجية المقترحة:

« الانتباه والتركيز أثناء الدرس.

« المشاركة بفاعلية وتقديم ما لديه من أفكار دون تردد أو خوف للوصول إلى حلول مبتكرة.

« تجنب النقد والسخرية من الآخرين.

« ربط المعلومات الجديدة بالمعلومات السابقة في ذهنه في صورة مخطط عقلي دون تردد أو حرج.

« الالتزام بتوجيهات المعلم والعمل على تحقيق الأهداف.

• ضبط الاستراتيجية المقترحة القائمة على نظرية المخططات العقلية:

بعد إعداد الاستراتيجية في صورتها الأولية تم عرضها على مجموعة من المحكمين المتخصصين في مجال المناهج وطرق تدريس العلوم وبعض من مشرفات ومعلمات العلوم بالمرحلة المتوسطة، لإبداء آرائهم حول مدى وضوح وملاءمة خطوات الاستراتيجية للغرض الذي صممت لأجله، ومدى اتساقها مع توليفة الاستراتيجيات التي انبثقت منها، وكذلك مناسبتها لطالبات المرحلة المتوسطة، وكانت هناك بعض الملاحظات التي اعتمدها الباحثة في تعديل بعض إجراءات خطوات الاستراتيجية.

وبهذا تكون الباحثة قد أجابت عن السؤال الأول من أسئلة البحث والذي ينص على: (ما الإستراتيجية المقترحة القائمة على نظرية المخططات العقلية لتدريس العلوم بالمرحلة المتوسطة؟).

• اختيار الوحدة وإعداد دليل المعلمة:

• اختيار الوحدة:

تم اختيار الفصل الثاني بعنوان (تغيرات الأرض) من الوحدة الأولى من مقرر العلوم الفصل الدراسي الأول لعام ١٤٣٩/١٤٤٠هـ للصف الثالث متوسط بعنوان (طبيعة العلم وتغيرات الأرض)، والذي يستغرق تدريسه وفق خطة التدريس (١٢) حصة وذلك للأسباب التالية: لاحتوائها على العديد من المفاهيم والمصطلحات العلمية التي يمكن من خلالها تصميم مخططات عقلية، كذلك احتوائها على معلومات ومعارف جديدة تحتاج إلى ترتيب وتنظيم في ذهن المتعلم، اشتغالها على العديد من الأنشطة الشائقة التي تنمي روح التعاون بين التلاميذ، إضافة إلى أن موضوعات الوحدة ذات صلة بمراحل التعليم السابقة وذات أهمية في مراحل التعليم التالية.

• إعداد دليل المعلمة لتدريس فصل " تغيرات الأرض " وفق الاستراتيجية المقترحة والقائمة على نظرية المخططات العقلية:

أعدت الباحثة دليلاً يمثل إطاراً تتحرك من خلاله المعلمة في ضوء الإمكانيات المتاحة ومستوى الطالبات والبيئة التي يعيشون فيها، ويهدف دليل المعلمة إلى تدريس الفصل المختار، من كتاب العلوم للفصل الدراسي الأول بالصف الثالث المتوسط باستخدام استراتيجية مقترحة قائمة على نظرية المخططات العقلية، وتم إعداد ذلك الدليل وفقاً للخطة التالية:

« تحديد مصادر إعداد الدليل من خلال الأدبيات التي تناولت المخططات العقلية والبحوث والدراسات السابقة التي استخدمت المخططات العقلية (أنظر أدبيات البحث)، وكتاب العلوم للصف الثالث المتوسط الفصل الدراسي الأول للعام ١٤٣٩/١٤٤٠هـ.

« تحليل محتوى فصل: "تغيرات الأرض"، من كتاب العلوم للفصل الدراسي الأول بالصف الثالث المتوسط لتحديد المفاهيم المتضمنة فيه وتحديد الدلالة اللفظية لكل منها.

« التخطيط للتدريس باستخدام الاستراتيجية المقترحة والقائمة على نظرية المخططات العقلية، حيث استلزم ذلك تحديد ما يجب تقويمه في التدريس، وفق أهداف سلوكية، كما استلزم تحديد الأنشطة والوسائل التعليمية المناسبة المتعددة.

• بناء دليل المعلمة في صورته الأولية:

« مقدمة أوضحت أهداف التدريس باستخدام الاستراتيجية المقترحة.

« أهمية تدريس فصل: "تغيرات الأرض".

« مصطلحات علمية ضرورية للمعلمة.

« ضوابط المخططات العقلية من حيث شروط وحدود وقواعد التدريس باستخدام الاستراتيجية المقترحة.

« خطة تنفيذ الاستراتيجية المقترحة القائمة على نظرية المخططات العقلية موضحة الخطوات التفصيلية للتدريس.

« الهدف من دليل المعلمة لفصل: "تغيرات الأرض"، باستخدام الاستراتيجية المقترحة.

« الأهداف العامة لتدريس فصل "تغيرات الأرض"، باستخدام الاستراتيجية المقترحة.

« تخطيط دروس فصل "تغيرات الأرض" وفق خطوات التدريس بالاستراتيجية المقترحة، وتضمن: عنوان الدرس، والزمن المخصص له، والأهداف الإجرائية للدرس، والأدوات والوسائل التعليمية المستخدمة في الدرس، والمفاهيم الرئيسية والفرعية في الدرس، ثم عرض محتوى الدرس طبقاً لمراحل الاستراتيجية المقترحة القائمة على نظرية المخططات العقلية، وقد تم تزويد دليل المعلمة ببعض التوجيهات التي توظفها المعلمة في أثناء ممارسة الطالبات للأنشطة لمساعدتهن في التوصل للمعلومات بأنفسهن وربطها بالمعلومات السابقة لديهن في صورة مخططات عقلية.

• ضبط دليل المعلمة:

تم عرض الدليل على مجموعة من المحكمين المتخصصين في مجال المناهج وطرق تدريس العلوم؛ لإبداء الرأي حول النقاط التالية: مدى اتساق دليل المعلمة مع خطوات التدريس باستخدام الاستراتيجية المقترحة، ومدى الصحة والدقة العلمية للمفاهيم الواردة بالدليل، ومدى مناسبة الأنشطة والوسائل والأدوات التي يوفرها الدليل لمستوى نضج طالبات الصف الثالث المتوسط، ومدى مناسبة الزمن الذي وضع لتدريس الوحدة مع الزمن المحدد من قبل الوزارة، وإضافة وتعديل أو حذف ما يروونه مناسباً.

• إعداد دليل المعلمة في صورته النهائية:

في ضوء آراء المحكمين تم إجراء التعديلات المقترحة على دليل المعلمة في فصل: "تغيرات الأرض" باستخدام الاستراتيجية المقترحة، وبذلك أصبح الدليل في صورته النهائية.

• إعداد كتيب الطالبة لفصل: "تغيرات الأرض" باستخدام الاستراتيجية المقترحة القائمة على نظرية المخططات العقلية:

تم إعداد كتيب الطالبة ليكون عوناً لها في تدوين الملاحظات والاستنتاجات وممارسة الأنشطة، بالإضافة إلى إتاحة الفرصة للمعلمة للتأكد من مدى تحقق الأهداف المرتبطة بفصل: "تغيرات الأرض"، واشتمل على: عنوان الفصل، والزمن المخصص لدراسته، والمفاهيم الأساسية المتضمنة فيه، والمفاهيم السابقة اللازمة لدراسته، والأنشطة المتضمنة بالفصل وفق نظرية المخططات العقلية.

وقد راعت الباحثة عند صياغة الأنشطة إعطاء فرصة للطالبات للملاحظة والاكتشاف والتوصل إلى المعلومات بأنفسهن ورسم مخطط عقلي لما تعلمته، وبعض هذه الأنشطة تمارسها الطالبات أحياناً بشكل فردي وأحياناً أخرى في مجموعات صغيرة أو بشكل جماعي؛ لتحقيق نواحي تعليمية وتربوية كثيرة، ثم أسئلة للتقويم.

• إعداد أدوات البحث:

تطلب تحقيق أهداف البحث الحالي أداتين، هما: اختبار لقياس التحصيل المباشر والمؤجل (بقاء أثر التعلم)، واختبار التفكير المنظومي وتم بناؤهما وفق الخطوات التالية:

• اختبار التحصيل:

« تحديد الهدف من الاختبار وهو قياس مستوى التحصيل الدراسي لدى طالبات الصف الثالث متوسط في الوحدة الأولى . فصل (تغيرات الأرض) في مادة العلوم الفصل الدراسي الأول ١٤٣٩/١٤٤٠هـ.

« تحديد المستويات المعرفية التي يقيسها اختبار التحصيل وهي: (التذكر- الفهم . التطبيق) والتي تمثل المستويات الدنيا من مستويات تصنيف بلوم للمجال المعرفي.

◀ صياغة مفردات الاختبار: في ضوء ما سبق، وتحليل محتوى الوحدة المختارة، قامت الباحثة بصياغة أسئلة الاختبار التحصيلي في مادة العلوم لطالبات الصف الثالث المتوسط الفصل الدراسي الأول في فصل (تغيرات الأرض)، من (٢٠) سؤالاً، في صورة الاختيار من متعدد، وقد تم مراعاة الآتي: مدى ملاءمة الاختبار لمستوى طالبات الصف الثالث متوسط، ومدى سلامة المفردات من الناحية العلمية والبنائية، وصحة الصياغة، وصلاحيه الاختبار للتطبيق.

### • الضبط العلمي لاختبار التحصيل:

#### • صدق الحكمين:

تم عرض اختبار التحصيل في صورته الأولية على مجموعة من المحكمين المتخصصين في مجال المناهج وطرق التدريس، وعلم النفس التربوي والقياس النفسي، وذلك لتقييم فقرات الاختبار، من حيث التأكد من سلامته اللغوية، ودرجة وضوح صياغتها، ومدى ملاءمتها لقياس ما وضعت من أجله، وإمكان تعديل أو حذف بعض الأسئلة وأية ملاحظات أخرى يبدونها وبعد استرجاع الاختبار من المحكمين تم الحصول على مجموعة من الملاحظات، وكان أغلبها في صياغة بعض الأسئلة، ولم تكن هناك ملاحظات جوهرية أو أي إضافة، حيث كان هناك اجماع على أن عدد الفقرات مناسباً.

#### • معاملات السهولة والصعوبة:

أسئلة الاختبار كانت كلها موضوعية لذلك كانت معاملات السهولة والصعوبة، كما يلي:

جدول (١) معاملات الصعوبة والسهولة والتباين والتمييز لأسئلة اختبار التحصيل لقياس بقاء أثر التعلم

رقم السؤال	معامل السهولة	معامل الصعوبة	التمييز		رقم السؤال	معامل السهولة	معامل الصعوبة	معامل التباين	معامل التمييز
			معامل التباين	معامل التمييز					
١	٠,٦٧	٠,٣٣	٠,٢٢	٠,٣٦	١١	٠,٤٦	٠,٥٤	٠,٢٥	٠,٦٥
٢	٠,١٤	٠,٨٦	٠,١٢	٠,٢٩	١٢	٠,٥٢	٠,٤٨	٠,٢٥	٠,٣٧
٣	٠,٥٨	٠,٤٢	٠,٢٤	٠,٤٣	١٣	٠,٥٤	٠,٤٦	٠,٢٥	٠,٤٨
٤	٠,٣٧	٠,٦٣	٠,٢٣	٠,٣٩	١٤	٠,٤٦	٠,٥٤	٠,٢٥	٠,٦٨
٥	٠,٧٥	٠,٢٥	٠,١٩	٠,٣٦	١٥	٠,٣٢	٠,٦٨	٠,٢٢	٠,٥٥
٦	٠,٥١	٠,٤٩	٠,٢٥	٠,٣٨	١٦	٠,١٨	٠,٨٢	٠,١٥	٠,٢٨
٧	٠,٣٢	٠,٦٨	٠,٢٢	٠,٣١	١٧	٠,٥١	٠,٤٩	٠,٢٥	٠,٣٩
٨	٠,٧٢	٠,٢٨	٠,٢٠	٠,٤٩	١٨	٠,١٨	٠,٨٢	٠,١٥	٠,٢٤
٩	٠,١١	٠,٨٩	٠,١٠	٠,٢٣	١٩	٠,٤٢	٠,٥٨	٠,٢٤	٠,٣٠
١٠	٠,٣٢	٠,٦٨	٠,٢٢	٠,٤٤	٢٠	٠,٦٨	٠,٣٢	٠,٢٢	٠,٤١

يتضح من الجدول (١) توزع أسئلة الاختبار بين مستويات السهولة والصعوبة، كما أن جميع الأسئلة كانت مميزة وذات درجة مقبولة من التباين، حيث أن مستوى السهولة يتراوح ما بين ٠,٢٠، ٠,٨٠، وتزداد قوة السؤال كلما اقترب معامل السهولة من ٠,٥٠، ويلاحظ من الجدول وجود أربعة أسئلة فقط (٢، ٩، ١٦،

١٨) لم تقع قيمة سهولتها بين ٠,٢٠، ٠,٨٠ حيث كانت صعبة جداً، ولكنها في نفس الوقت كانت قدرتها التمييزية مقبولة حيث لم تقل عن ٠,١٩

• **النتائج:**

للتأكد من ثبات الاختبار، قامت الباحثة باستخدام معادلة كيود ريتشلردسون، والتجزئة النصفية، وكانت النتائج كما يلي:

جدول (٢) معاملات ثبات اختبار التحصيل لقياس بقاء أثر التعلم

معامل الثبات		الأبعاد
كيودر -ريتشاردسون	التجزئة النصفية	
٠,٧٣	٠,٧٨	التذكر
٠,٧٦	٠,٧٠٥	الفهم
٠,٦٥٨	٠,٦٩٨	التطبيق

يتضح من الجدول (٢)، وجود معاملات ثبات مقبولة للاختبار.

• **الاتساق الداخلي:**

قامت الباحثة بحساب معامل الارتباط بين درجة كل بعد والدرجة الكلية للاختبار، وكانت النتائج كما يلي:

جدول (٣) معاملات الارتباط بين أبعاد اختبار التفكير المنطومي ودرجته الكلية

المهارات	التذكر	الفهم	التطبيق
معامل الارتباط	♦♦٠,٨٠٣	♦♦٠,٥٩٨	♦♦٠,٧٦٦

♦♦دال عند مستوى ٠,٠١

يتضح من الجدول (٣) وجود ارتباط موجب دال بين الأبعاد والاختبار ككل، وهذا يعني الاتساق بين الأبعاد والاختبار ككل في قياس الهدف من الاختبار

• **اختبار التفكير المنطومي:**

أعد اختبار التفكير التوليدي وفق الخطوات التالية:

◀ تحديد الهدف من الاختبار وهو قياس قدرة طالبات الصف الثالث متوسط على التفكير المنطومي.

◀ تحديد مهارات التفكير المنطومي: بعد الاطلاع على عدة اختبارات لمهارات التفكير المنطومي وعلى عدد من الدراسات التي تناولته اقتضت الباحثة على اختيار عدة مهارات للتفكير المنطومي وهي كالتالي: (التحليل المنطومي، التركيب المنطومي، إدراك العلاقات المنطومية، الرؤية الشاملة لأي موضوع دون أن يفقد أيًا من جزئياته).

◀ صياغة مفردات الاختبار: في ضوء ما سبق قامت الباحثة بإعداد (١٢) مفردة موزعة على أربعة محاور التي تم تحديدها مسبقاً والتي تمثل مهارات اختبار التفكير المنطومي. وقد تم مراعاة الآتي: مدى ملاءمة الاختبار لمستوى طالبات الصف الثالث متوسط، ومدى ملاءمة الاختبار لقياس مهارات التفكير المنطومي المحددة سابقاً، وسلامة الصياغة اللغوية، وسلامة المادة العلمية لكل مفردة من مفردات الاختبار، وصلاحيته للاختبار للتطبيق.

• صدق اختبار التفكير المنظومي:

• صدق الحكمين:

في سبيل البحث لحساب صدق الاختبار فقد تم تحكيمة في صورته الأولية لدى مجموعة من المتخصصين في مجال المناهج وطرق التدريس، وعلم النفس التربوي والقياس النفسي، وذلك لتقييم فقرات الاختبار، من حيث مناسبة الفقرات لقياس التفكير المنظومي، والتأكد من سلامتها اللغوية، ودرجة وضوح صياغتها، ومدى ملاءمتها لقياس ما وضعت من أجله، وإمكان تعديل أو حذف بعض الأسئلة وأية ملاحظات أخرى يبدونها.

وبعد استرجاع الاختبار من الحكمين تم الحصول على مجموعة من الملاحظات، وكان أغلبها في صياغة بعض الأسئلة، ولم تكن هناك ملاحظات جوهرية أو أي إضافة، حيث كان هناك اجماع على أن عدد الفقرات مناسباً.

• معاملات السهولة والصعوبة:

استخدمت الباحثة طريقتين لحساب معاملات الصعوبة والسهولة على النحو التالي:

◀ معامل سهولة السؤال (الموضوعي) = (عدد الذين أجابوا إجابة صحيحة عن السؤال / العدد لكلي للطالبات)

◀ معامل السهولة للأسئلة المقالية: (مجموع الدرجات المحصلة على السؤال / عدد الطالبات × الدرجة المخصصة للسؤال)

جدول (٤) معاملات الصعوبة والسهولة والتباين لأسئلة اختبار التفكير المنظومي

رقم السؤال	معامل السهولة	معامل الصعوبة	معامل التباين	رقم السؤال	معامل السهولة	معامل الصعوبة	معامل التباين
١	٠,٧٧	٠,٢٣	٠,١٨	٧	٠,٤٦	٠,٥٤	٠,٢٥
٢	٠,٦٩	٠,٣١	٠,٢١	٨	٠,٣٧	٠,٦٣	٠,٢٤
٣	٠,٨٢	٠,١٨	٠,١٥	٩	٠,٦٥	٠,٣٥	٠,٢٣
٤	٠,٨٧	٠,١٣	٠,١١	١٠	٠,٧٠	٠,٣٠	٠,٢١
٥	٠,٥٦	٠,٤٤	٠,٢٥	١١	٠,٥٣	٠,٤٧	٠,٢٥
٦	٠,٦٦	٠,٣٤	٠,٢٢	١٢	٠,٧٨	٠,٢٢	٠,١٨

يتضح من الجدول (٤) وجود معاملات صعوبة وسهولة وتباين مقبولة.

• الاتساق الداخلي:

قامت الباحثة بحساب معامل الارتباط بين درجة كل بعد والدرجة الكلية للاختبار، وكانت النتائج كما يلي:

جدول (٥) معاملات الارتباط بين أبعاد اختبار التفكير المنظومي ودرجته الكلية

معامل الارتباط	المهارات
◆◆٠,٦٥٤	التحليل المنظومي
◆◆٠,٧٧٩	التركيب المنظومي
◆◆٠,٨٠٤	إدراك العلاقات المنظومية
◆◆٠,٧٣٤	الرؤية الشاملة

◆◆دال عند مستوى ٠,٠١

يتضح من الجدول (٥) وجود ارتباط موجب دال بين الأبعاد والاختبار ككل، وهذا يعني الاتساق بين الأبعاد والاختبار ككل في قياس الهدف من الاختبار

- ثبات اختبار التفكير المنظومي:
- للتأكد من ثبات الاختبار، قامت الباحثة باستخدام معاملات جتمان الستة والتي تضم من بينها التجزئة النصفية، وكانت النتائج كما يلي:

جدول (٦) معاملات ثبات اختبار التفكير المنظومي

معاملات جتمان					المهارات
٠.٦٩٥	٠.٧١٥	٠.٦٠٩	٠.٧١٣	٠.٧٢٥	التحليل المنظومي
٠.٧٥٢	٠.٧١٧	٠.٥٨٣	٠.٧٢	٠.٧٣٤	التركيب المنظومي
٠.٧٦٥	٠.٦٧١	٠.٧٠٣	٠.٦٨٦	٠.٧٠٤	إدراك العلاقات المنظومية
٠.٧٦٤	٠.٧٦٨	٠.٧٣٦	٠.٧٦١	٠.٧٧٤	إدراك العلاقات المنظومية

يتضح من الجدول (٦)، وجود معاملات ثبات مقبولة للاختبار.

- التطبيق القبلي لأداتي البحث:
- تم تطبيق اختبائي التحصيل والتفكير المنظومي قبلها على كل من المجموعتين التجريبية والضابطة قبل تدريس الفصل المحدد، وتمت معالجة البيانات باستخدام مجموعة الحزم الإحصائية للعلوم الاجتماعية SPSS وبحساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية واختبار (ت) لدراسة الفروق بين المتوسطات الحسابية وكانت النتائج كما في التالي.

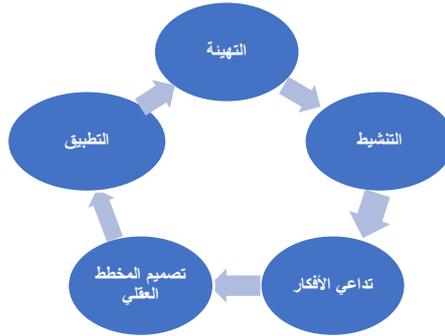
جدول (٧) التكافؤ قبلها بين المجموعتين التجريبية والضابطة في التحصيل والتفكير المنظومي:

المتغيرات	المجموعة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	ت	مستوى الدلالة
التحصيل المباشر	الضابطة	٦.١٩	١.٩٦	١.٩٧٧	غير دالة
	التجريبية	٧.١٣	١.٧٧		
التفكير المنظومي	الضابطة	٧.٨١	٢.٩٠	٠.٥٣٢	غير دالة
	التجريبية	٧.٤٥	٢.٤٢		

يتضح من النتائج الموضحة بالجدول (٧) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعتين، مما يعني تكافؤ المجموعتين الضابطة والتجريبية قبلها في كل من التحصيل والتفكير المنظومي.

- نتائج البحث:
- تم عرض نتائج البحث وفق الإجابة عن أسئلته واختبار صحة فروضه، وذلك كما يلي:

- الإجابة عن السؤال الأول:
- والذي ينص على: ما الاستراتيجية المقترحة القائمة على نظرية المخططات العقلية لتنمية التفكير المنظومي وبقاء أثر التعلم لدى طالبات الصف الثالث المتوسط؟ تمت الإجابة عن هذا السؤال ضمن إجراءات البحث، مبينة الهدف منها، ومراحلها، وبيان كل مرحلة من تلك المراحل بالتفصيل، إضافة إلى دور كل من المعلمة والطالبة في الاستراتيجية المقترحة. وفيما يلي رسم تخطيطي لمراحل الاستراتيجية الأساسية:



شكل (٢) يوضح مراحل الاستراتيجية المقترحة القائمة على المخططات العقلية

- للإجابة عن الأسئلة الثاني والثالث والرابع:  
بعد تطبيق أدوات البحث، وجمع البيانات، ومعالجتها إحصائياً، أسفرت النتائج عن التالي:
- نتائج اختبارات اعدالية البيانات:  
استخدمت الباحثة اختباري الاعدالية (كولومجروف . سيمرنوف، وشابيرو . ويلك) للتأكد من مدى اعدالية البيانات، لاختيار نوع الإحصاء المناسب، وكانت النتائج كما يلي:

جدول (٨): مدى اعدالية البيانات الإحصائية

Shapiro-Wilk			Kolmogorov-Smirnov <sup>a</sup>			القياسات	المتغيرات الأساسية
مستوى الدلالة	درجات الحرية	قيمة الاختبار	مستوى الدلالة	درجات الحرية	قيمة الاختبار		
٠.٠٦٢	٣١	٠.٩٣٥	٠.٠٠٩	٣١	٠.١٨٥	قبلي ضابطة	التحصيل المباشر
٠.١١٦	٣١	٠.٩٤٥	٠.٠٠٢	٣١	٠.٢٠٧	قبلي تجريبية	
٠.٣٠١	٣١	٠.٩٦١	٠.١٢	٣١	٠.١٤١	بعدي ضابطة	
٠.٠٨٦	٣١	٠.٩٤١	٠.١٤١	٣١	٠.١٣٨	بعدي تجريبية	الاحتفاظ
٠.٦٠٨	٣١	٠.٩٧٣	٠.٢٠٠	٣١	٠.١١٦	ضابطة	
٠.٣٨١	٣١	٠.٩٦٤	٠.٠٥٩	٣١	٠.١٥٤	تجريبية	
٠.٢٤٦	٣١	٠.٩٥٧	٠.٢٠٠	٣١	٠.١٢٦	قبلي ضابطة	التفكير المنطومي
٠.٠٧٥	٣١	٠.٩٣٨	٠.٠٠٧	٣١	٠.١٨٧	قبلي تجريبية	
٠.٢٨٩	٣١	٠.٩٦	٠.٢٠٠	٣١	٠.١١١	بعدي ضابطة	
٠.١١٨	٣١	٠.٩٤٦	٠.١١٣	٣١	٠.١٤٢	بعدي تجريبية	

يتضح من الجدول (٨) أن غالبية البيانات كانت اعدالية في التوزيع حيث كانت قيم الاختبارين غير دالة، أي يوجد تطابق بين شكل توزيع البيانات والمنحنى الاعدالي. ومن ثم استخدمت الباحثة الإحصاء البارامترى المتمثل في اختبار "ت".

- نتائج اختبار صحة فروض البحث:
- نتائج اختبار صحة الفرض الأول:  
والذي ينص على: " يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى (٠.٠٥) بين متوسطي درجات طالبات المجموعة التجريبية في التطبيقين القبلي والبعدي

لاختبار التحصيل لصالح درجاتهن في التطبيق البعدي". ولاختبار صحة هذا الفرض، استخدمت الباحثة اختبار "ت" لمجموعتين مترابطتين Paired Sample T-test، وكانت النتائج كما يلي:

جدول (٩) نتائج اختبار "ت" للفروق بين التطبيق القبلي والبعدي لاختبار التفكير المنطومي للمجموعة التجريبية

التطبيق	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجات الحرية	ت	مستوى الدلالة
البعدي	٢٣,٠٣	٤,١٤	٣٠	١٩,٦٧	٠,٠١
القبلي	٧,٤٥	٢,٤٢			

يتضح من الجدول (٩) وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين التطبيق القبلي والبعدي للتفكير المنطومي لدى المجموعة التجريبية، ولتحديد حجم الأثر، استخدمت الباحثة المعادلة التالية:

$$\text{مربع إيتا} = \frac{2}{2+20} \text{ (ت درجات الحرية)} \text{ (أبوخطب، وصادق، ١٩٩١: ٤٤٠)}$$

$$\text{حجم الأثر} = \frac{416,91}{386,91} = 0,928 \text{ تقريباً، وهو حجم أثر مرتفع.}$$

• نتائج اختبار صحة الفرض الثاني:

والذي ينص على: "يوجد فرق ذو دلالة إحصائية مستوى (٠,٠٥) بين متوسطي درجات طالبات المجموعة التجريبية في التطبيق القبلي والتطبيق البعدي لاختبار التفكير المنطومي لصالح درجات التطبيق البعدي". ولاختبار صحة هذا الفرض، استخدمت الباحثة اختبار "ت" لمجموعتين مترابطتين Paired Sample T-test، وكانت النتائج كما يلي:

جدول (١٠) نتائج اختبار "ت" للفروق بين التطبيق القبلي والبعدي لاختبار التفكير المنطومي للمجموعة التجريبية

التطبيق	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجات الحرية	ت	مستوى الدلالة
البعدي	٢٣,٠٣	٤,١٤	٣٠	١٩,٦٧	٠,٠١
القبلي	٧,٤٥	٢,٤٢			

يتضح من الجدول (١٠) وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين التطبيق القبلي والبعدي للتفكير المنطومي لدى المجموعة التجريبية، ولتحديد حجم الأثر، استخدمت الباحثة المعادلة التالية:

$$\text{مربع إيتا} = \frac{2}{2+20} \text{ (ت درجات الحرية)} \text{ (أبوخطب، وصادق، ١٩٩١: ٤٤٠)}$$

$$\text{حجم الأثر} = \frac{416,91}{386,91} = 0,928 \text{ تقريباً، وهو حجم أثر مرتفع.}$$

• نتائج اختبار صحة الفرض الثالث:

والذي ينص على: "يوجد فرق دال إحصائياً مستوى (٠,٠٥) بين متوسطي درجات المجموعتين الضابطة والتجريبية في التطبيق البعدي لاختبار التفكير المنطومي لصالح طالبات المجموعة التجريبية". ولاختبار صحة هذا الفرض، استخدمت الباحثة اختبار "ت" لمجموعتين مستقلتين Independent Sample T-test، وكانت النتائج كما يلي:

جدول (١١) نتائج اختبار "ت" للفروق بين التطبيق البعدي لاختبار التفكير المنظومي للمجموعتين التجريبية والضابطة

المجموعة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجات الحرية	ت	مستوى الدلالة
الضابطة	٣١	٧.٨٠٦٥	٢.٩٠٣٠٩	٦٠	١٦.٧٧	٠.٠١
التجريبية	٣١	٢٣.٠٣٢٣	٤.١٣٥٠٨			

يتضح من الجدول (١١) وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي للتفكير المنظومي لصالح المجموعة التجريبية.

حجم الأثر =  $0.824 = 341.07 / 281.07$  ، تقريبا، وهو حجم أثر مرتفع.

• نتائج اختبار صحة الفرض الرابع:

والذي ينص على: "يوجد فرق ذو دلالة إحصائية مستوى (٠.٠٥) بين متوسطي درجات طالبات المجموعة التجريبية في التطبيق القبلي والتطبيق البعدي لاختبار بقاء أثر التعلم لصالح درجات التطبيق البعدي". ولاختبار صحة هذا الفرض، استخدمت الباحثة اختبار "ت" لمجموعتين مترابطتين Paired Sample T-test، وكانت النتائج كما يلي:

جدول (١٢) نتائج اختبار "ت" للفروق بين التطبيق القبلي والبعدي لاختبار بقاء أثر التعلم للمجموعة التجريبية

التطبيق	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجات الحرية	ت	مستوى الدلالة
البعدي	١٤.١٢٩٠	٢.٢٠٢١٥	٣٠	١٦.٩٨٣	٠.٠١
القبلي	٧.١٢٩٠	١.٧٦٥٢٦			

يتضح من الجدول (١٢) وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات التطبيقين القبلي والبعدي للتفكير المنظومي لدى المجموعة التجريبية لصالح التطبيق البعدي، ولتحديد حجم الأثر، استخدمت الباحثة المعادلة التالية:

مربع إيتا =  $0.2 = (2 + \text{درجات الحرية}) / (أبوحطب، وصادق، ١٩٩١: ٤٤٠)$   
حجم الأثر =  $0.906 = 318.32 / 288.32$  ، تقريبا، وهو حجم أثر مرتفع.

• نتائج اختبار صحة الفرض الخامس:

والذي ينص على: "يوجد فرق دال إحصائيا مستوى (٠.٠٥) بين متوسطي درجات المجموعتين الضابطة والتجريبية في التطبيق البعدي لاختبار بقاء أثر التعلم لصالح طالبات المجموعة التجريبية". ولاختبار صحة هذا الفرض، استخدمت الباحثة اختبار "ت" لمجموعتين مستقلتين Independent Sample T-test، وكانت النتائج كما يلي:

جدول (١٣) نتائج اختبار "ت" للفروق بين التطبيق البعدي لاختبار بقاء أثر التعلم للمجموعتين التجريبية والضابطة

المجموعة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجات الحرية	ت	مستوى الدلالة
الضابطة	٦.١٩	١.٩٦	٦٠	١٤.٩٩	٠.٠١
التجريبية	١٤.١٣	٢.٢٠			

يتضح من الجدول (١٣) وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي للتفكير المنظومي لصالح المجموعة التجريبية.

حجم الأثر =  $224.7 / 284.7 = 0.789$  تقريباً، وهو حجم أثر مرتفع.

• نتائج اختبار الفرض السادس:

ينص الفرض الخامس على: "لا يوجد فرق دال إحصائياً بين متوسط درجات طالبات المجموعة التجريبية في التطبيق البعدي والتطبيق التتابعي في التحصيل". ولاختبار صحة هذا الفرض، استخدمت الباحثة اختبار "ت" لمجموعتين مترابطتين Paired Sample T-test، وكانت النتائج موضحة بالجدول التالي:

جدول (١٤) نتائج اختبار "ت" للفرق بين التطبيق البعدي والتتابعي لاختبار التحصيل للمجموعة التجريبية

التطبيق	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجات الحرية	ت	مستوى الدلالة
البعدي	١٤.١٢٩	٢.٢٠٢	٣٠	١.٥٦	غير دالة
التتابعي	١٣.٨٣٩	٢.٢٣٨			

يتضح من الجدول (١٤) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين التطبيق البعدي والتتابعي للتحصيل لدى المجموعة التجريبية، مما يعني بقاء أثر التعلم.

• مناقشة نتائج البحث وتفسيرها:

• مناقشة النتائج المتعلقة بالتفكير المنظومي:

- ◀ تصميم استراتيجية مقترحة قائمة على نظرية المخططات العقلية لتدريس العلوم بالمرحلة المتوسطة.
- ◀ يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسطي درجات طالبات المجموعة التجريبية في التطبيقين القبلي والبعدي لاختبار التفكير المنظومي لصالح درجات التطبيق البعدي.
- ◀ يوجد فرق دال إحصائياً بين متوسطي درجات طالبات المجموعتين الضابطة والتجريبية في التطبيق البعدي لاختبار التفكير المنظومي لصالح طالبات المجموعة التجريبية.

وتتفق النتائج المتعلقة بتنمية التفكير المنظومي مع نتائج بعض الدراسات والبحوث السابقة، مثل: دراسة عبدالسلام (٢٠٠٧) التي أثبتت أثر استخدام المدخل المنظومي في تدريس العلوم على تنمية التفكير المنظومي لدى تلاميذ الصف الأول الاعدادي، ونتائج دراسة عسقول وحسن (٢٠٠٧) التي أثبتت أثر استخدام الوسائط المتعددة في تنمية التفكير المنظومي في مادة التكنولوجيا لدى طلبة الصف التاسع الأساسي، ودراسة نصر (٢٠٠٩) التي أثبتت فاعلية استخدام المدخل المنظومي في علاج صعوبات تعلم مادة العلوم وتنمية التفكير المنظومي لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية. ودراسة اليعقوبي وعبدالحميد (٢٠١٠) التي توصلت إلى تأثير برنامج تقني يوظف استراتيجية التعلم المتمركز حول المشكلة لتنمية مهارات التفكير المنظومي في العلوم لدى طالبات الصف التاسع بغزة، ونتائج دراسة ودراسة سليمان، فوقية رجب (٢٠١٤). فاعلية استراتيجية مقترحة قائمة على نظرية المخططات العقلية في تنمية الخيال والحل الإبداعي

للمشكلات والتحصيل في العلوم لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية، ودراسة السيد (٢٠١٥) التي أثبتت فاعلية استخدام التعلم المنظم ذاتيا في تنمية التفكير المنظومي في الكيمياء لدى طلاب الصف الأول الثانوي، وكذا دراسة مصطفى (٢٠١٥) التي أكدت نتائجها فاعلية استراتيجية البيت الدائري في تنمية التفكير المنظومي في العلوم لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية.

والنتائج المتعلقة بتنمية التفكير المنظومي يمكن تفسيرها بما يلي:  
 ◀ ركزت الاستراتيجية المقترحة على تنظيم معلومات كل درس في صورة مخطط ساعد الطالبات على فهم واستيعاب المعلومات وسهولة مراجعتها.  
 ◀ قامت الاستراتيجية المقترحة على إتاحة الفرصة للطالبة من بناء وتنظيم معرفتها بنفسها، كما مكنتها من الرؤية الشاملة لأي موضوع دون فقد أي من جزئياته، وجمع معلومات مترابطة وظفتها في مواقف تعليمية جديدة.  
 ◀ بناء الطالبة لأفكارها على أفكار الأخريات والعمل على تطويرها.  
 ◀ تدريس فصل (تغيرات الأرض) بالإستراتيجية المقترحة القائمة على نظرية المخططات العقلية، مكن الطالبات من استخدام الأشكال البنائية المرسومة بشكل بصري لبناء مردود هذه الأنظمة.  
 ◀ ساهمت الاستراتيجية المقترحة في تنمية قدرة الطالبات على التحليل والتركيب وصولا للإبداع الذي يعد من أهم مخرجات أي نظام تعليمي ناجح.

◀ اكتساب الطالبات لمهارات التفكير المنظومي زاد من قدرتهن على تغيير نماذجهن العقلية التي يمتلكهن والتحكم في طريقة تفكيرهن ومعالجة عملية حل المشكلة.  
 ◀ اعتماد الاستراتيجية المقترحة على التعلم ذو المعنى بما أسهم في وضع مرتكزات فكرية ثابتة في البنية المعرفية للطالبات ذات صلة بالمادة المتعلمة.  
 ◀ إتاحة الفرصة للطالبات للتفكير بحرية والترحيب بكل الأفكار المتصلة بموضوع الدرس.  
 ◀ تفكير المتعلمة بصوت عال يشاركها في ذلك المعلمة وباقي الطالبات، مما يساعد على تطوير أفكارهن واكتشاف الأخطاء لديهن وتصحيحها.

#### • مناقشة النتائج المتعلقة بالتحصيل:

◀ يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسطي درجات طالبات المجموعة التجريبية في التطبيقين القبلي والتطبيقات البعدي في التحصيل المباشر لصالح درجات التطبيق البعدي.  
 ◀ يوجد فرق دال إحصائيا بين متوسطي درجات المجموعتين الضابطة والتجريبية في التطبيق البعدي لاختبار التحصيل المباشر لصالح طالبات المجموعة التجريبية.

وتتفق النتائج المتعلقة بالتحصيل مع نتائج دراسة كل من: دراسة (Dapollonia & Charles, 2004) التي توصلت إلى فاعلية استخدام نموذج

التصميم التعليمي الخماسي (5e) على بقاء أثر التعلم لدى طلاب المرحلة المتوسطة. ودراسة الجبلي (Jbeili, 2013) التي توصلت إلى فعالية استخدام خرائط العقل في تحصيل العلوم لدى طلاب الصف السادس الابتدائي، كما تتفق مع نتائج أبو هاشم (٢٠١٤) التي توصلت إلى فعالية استخدام استراتيجية الصراع المعرفي في تحصيل الفيزياء لدى طلاب الفرقة الأولى من المعاهد الفنية الصناعية، ودراسة أحمد (٢٠١٥) التي أثبتت فعالية الخرائط الذهنية في تحصيل العلوم لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية، وفتاح دراسة مصطفى (٢٠١٥) التي أثبتت فعالية استراتيجية البيت الدائري تحصيل العلوم لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية، ودراسة السيد (٢٠١٥) التي توصلت إلى فعالية التعلم المنظم ذاتيا في تحصيل الكيمياء لدى طلبة الصف الأول الثانوي. ويمكن تفسير تلك النتائج بما يلي:

◀ تنظيم معلومات كل درس في صورة مخطط ساعد الطالبات على فهم واستيعاب المعلومات وسهولة مراجعتها.

◀ إتاحة الفرصة للطالبة من بناء وتنظيم معرفتها بنفسها، مكنها من الرؤية الشاملة لأي موضوع دون فقد أي من جزئياته، وجمع معلومات مترابطة وظفتها في مواقف تعليمية جديدة.

◀ زادت الاستراتيجية المقترحة من إقبال الطالبات ودافعيتهن للتعلم، وربط معلوماتهن السابقة بالمعلومات الجديدة مما زاد من عملية الاستيعاب لهذه المعلومات وتحصيلها.

◀ ركزت الاستراتيجية المقترحة على مشاركة الطالبات بفاعلية وتقديم ما لديهن من أفكار دون تردد أو خوف، ما أسهم في زيادة تحصيل المادة العلمية.

◀ ركزت الاستراتيجية المقترحة على الاهتمام بربط المعلومات الجديدة بالمعلومات السابقة في ذهن الطالبات في صورة مخطط عقلي.

#### • مناقشة النتائج المتعلقة ببقاء أثر التعلم:

لا يوجد فرق دال إحصائيا بين متوسط درجات طالبات المجموعة التجريبية في التطبيق البعدي والتطبيق التتابعي في التحصيل. وتتفق النتائج المتعلقة ببقاء أثر التعلم مع بعض نتائج بعض البحوث والدراسات السابقة التي أثبتت نتائجها إمكانية الاحتفاظ بالتعلم من خلال أساليب واستراتيجيات وبرامج متنوعة، مثل: دراسة (Dapollonia & Charles, 2004) التي توصلت إلى فعالية استخدام نموذج التصميم التعليمي الخماسي (5e) على بقاء أثر التعلم لدى طلاب المرحلة المتوسطة، ودراسة سعيد (٢٠٠٩) التي أثبتت فعالية استراتيجية دائرة التعلم في بقاء أثر التعلم لدى طالبات الصف الثامن بالتعلم الأساسي، ودراسة محمود (٢٠١١) التي أسفرت عن أثر استخدام التعلم المدمج في تدريس الكيمياء على بقاء أثر التعلم لدى طلاب المرحلة الثانوية، ودراسة السيد (٢٠١٣) التي توصلت نتائجها إلى فعالية استخدام استراتيجية الخرائط الذهنية غير الهرمية في بقاء أثر تعلم مادة الأحياء لدى طالبات المرحلة الثانوية بالسعودية، ودراسة عبيد (٢٠١٤) التي أثبتت الأثر الإيجابي لنموذج الاستقصاء المتوازن في تدريس العلوم على بقاء أثر التعلم لدى طلاب المرحلة الإعدادية.

- ويمكن تفسير تلك النتائج بما يلي:
- ◀ تنظيم وتنسيق محتوى فصل (تغيرات الأرض) وفق الاستراتيجية المقترحة بطريقة تقلل من احتمال نسيانها وزيادة القدرة على الاحتفاظ بها.
  - ◀ ساعدت الاستراتيجية المقترحة في توضيح معنى المادة مما ساهم في التقليل من نسيانها.
  - ◀ عملت الاستراتيجية المقترحة على الحد من تعارض الأفكار واختلاطها لدى الطالبات عينة الدراسة وبالتالي تذكرها وسهولة استحضارها وتطبيقها في مواقف مشابهة.
  - ◀ إتقان المادة من خلال تمثيلها في مخططات عقلية مدعومة بالصور والرموز ومصممة بالألوان ساعد على عدم نسيانها.

وتأسيساً على كل ما سبق، فإن الاستراتيجية المقترحة بنيت في ضوء مجموعة من الأسس المحددة، منطلقة من مبادئ نظرية المخططات العقلية، وطبيعة مادة العلوم، وطبيعة طالبات المرحلة المتوسطة وخصائصهن، والأدوار المحددة لكل من المعلمة والطالبة في الاستراتيجية المقترحة لتعليم وتعلم فصل (تغيرات الأرض) من وحدة (طبيعة العلم وتغيرات الأرض) من مقرر العلوم الفصل الدراسي الأول للصف الثالث المتوسط؛ ومن ثم، كان للاستراتيجية المقترحة القائمة على نظرية المخططات العقلية في تدريس العلوم فاعلية مقبولة في متغيرات البحث التابعة المتمثلة في التحصيل والتفكير المنطومي وبقاء أثر التعلم.

#### • توصيات البحث :

- ◀ تشجيع الطلاب على ممارسة التفكير المنطومي كأحد الأهداف الهامة في تدريس العلوم.
- ◀ الاهتمام بتنمية التفكير المنطومي بمهاراته المختلفة لدى طلاب المراحل التعليمية المختلفة، وذلك من خلال تطوير طرائق التدريس.
- ◀ التأكيد على استخدام الاستراتيجية المقترحة في عملية التدريس وتشجيع المعلمين على ذلك.
- ◀ ضرورة تدريب المعلمين على توظيف الاستراتيجيات الحديثة المنبثقة من نظرية المخططات العقلية لتنمية مهارات التفكير المختلفة وبقاء أثر التعلم لدى الطلاب.
- ◀ الاهتمام بإدراج الصور والرسوم والمخططات بكتب العلوم للتخفيف من تجريد المفاهيم العلمية ولتسهيل تعلمها على الطلاب.
- ◀ إدراج العديد من المشكلات العلمية المتعلقة بموضوعات كتاب العلوم كأنشطة علمية.
- ◀ ضرورة تشجيع الطلاب على استحضار معارفهم السابقة المرتبطة بالمعارف الجديدة في صورة مخططات عقلية والعمل على تصويبها وتطويرها.

#### • مقترحات البحث:

- ◀ فاعلية الاستراتيجية المقترحة في تنمية مهارات التفكير التحليلي لدى طلاب المرحلة المتوسطة.

- ◀ فاعلية الاستراتيجية المقترحة في تنمية مهارات التفكير المنظومي لدى طلاب المرحلة الابتدائية.
- ◀ فاعلية الاستراتيجية المقترحة في تنمية مهارات التفكير التوليدي لدى طلاب المرحلة المتوسطة.
- ◀ فاعلية الاستراتيجية المقترحة في تنمية عمليات العلم وبقاء أثر التعلم لدى الطلاب بالمرحلة المتوسطة أو الثانوية أو الابتدائية.

#### • قائمة المراجع:

- أحمد، إيمان الشحات (٢٠١٥). استخدام الخرائط الذهنية في تنمية الحس العلمي والتحصيل في العلوم لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية، رسالة ماجستير، كلية التربية جامعة الزقازيق.
- إبراهيم، رانيا محمد (٢٠١٦). استخدام نظرية المخططات العقلية في تدريس العلوم لتنمية مهارات التفكير البصري والتفكير عالي الرتبة لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية، دراسات في المناهج وطرق التدريس، ديسمبر، (٢١٧)، مصر، ١٦ - ٦٢.
- أبو جادو، صالح محمد (٢٠٠٨). علم النفس التربوي. عمان: دار المسيرة.
- أبو حطب، فؤاد أحمد؛ صادق، آمال أحمد (٢٠٠٩). علم النفس التربوي، ط٦. القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.
- أبو هاشم، رشا أحمد (٢٠١٤). فعالية استخدام استراتيجية الصراع المعرفي في تدريس مادة الفيزياء في تنمية التفكير الابتكاري والتحصيل لدى طلاب الفرقة الأولى من المعاهد الفنية الصناعية، رسالة ماجستير، كلية التربية، جامعة الزقازيق.
- إسماعيل، دينا أحمد (٢٠١٢). سيكولوجية التفكير المنظومي. القاهرة: دار الفكر العربي.
- السيد، سوزان محمد (٢٠١٣). فاعلية استخدام إستراتيجية الخرائط الذهنية الغير هرمية في تصويب التصورات البديلة لبعض المفاهيم العلمية وتنمية التحصيل وبقاء أثر التعلم لمادة الأحياء لدى طالبات المرحلة الثانوية بالسعودية. مجلة التربية العلمية. مج (١٦)، العدد (٢). مارس. ٦١ - ١١١.
- باركر، ألان (١٩٩٨). تعلم ابتكار لأفكار الإبداعية خلال ثوان دقيقة. بيروت: الدار العربية للعلوم.
- بوزان، توني (٢٠٠٩). حصن عقلك ضد الشيخوخة اعمل على تقوية ذاكرتك في ٧ أيام، الرياض: مكتبة جرير.
- بوزان، توني؛ بوزان، باري (٢٠٠٧). الكتاب الأمثل لخرائط العقل. ترجمة مكتبة جرير، الرياض: مكتبة جرير للطباعة والنشر.
- جابر، عبدالحميد جابر (١٩٨٢). سيكولوجية التعلم - ونظريات التعلم. الكويت: دار الكتاب الحديث.
- جروان، فتحي عبد الرحمن (١٩٩٩). الموهبة والتفوق والإبداع. العين: دار الكتاب الجامعي.
- جروان، فتحي عبد الرحمن (٢٠٠٩). تعليم التفكير مفاهيم وتطبيقات. ط٤. عمان: دار الفكر.
- جمعة، ممدوح أحمد مصطفى (٢٠١٤). فاعلية إستراتيجتي العصف الذهني والتعلم التعاوني في تدريس الفيزياء لتنمية التفكير الابتكاري ومهارات حل مسائل الفيزياء والاتجاه نحو المادة لدى طلاب الصف الأول الثانوي. رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية، جامعة الزقازيق.
- الخليفة، حسن جعفر (٢٠١٧). المنهج المدرسي - مفهومه - أسسه - مكوناته - تنظيماته - تقويمه - تطويره. ط١٧، الرياض: مكتبة الرشد.
- خليل، نوال عبدالفتاح (٢٠٠٩). فاعلية استخدام المدخل الجدلي التجريبي في تنمية الإستقصاء العلمي ومهارات التفكير العليا لدى تلاميذ الصف الثالث الإعدادي في مادة العلوم. دراسات في المناهج وطرق التدريس، (١٥٠)، سبتمبر، ٧١ - ١٣٥.

- الديب، محمد مصطفى (٢٠٠٤). دراسات في أساليب التعلم التعاوني. القاهرة: عالم الكتب.
- زيتون، حسن حسين؛ زيتون، كمال عبد الحميد (٢٠٠٣). التعلم والتدريس من منظور النظرية البنائية. القاهرة: عالم الكتب.
- سعيد، أمال سعد (٢٠٠٩). فاعلية استخدام استراتيجية دائرة التعلم في تحصيل بعض المفاهيم العلمية وتنمية التفكير الاستدلالي وبقاء أثر التعلم لدى تلميذات الصف الثامن بالتعلم الأساسي. مجلة التربية العلمية، ١٢(٤)، ديسمبر، ١٨٣ - ٢١٤.
- سليمان، سناء محمد (٢٠٠٨). محاضرات في سيكولوجية التعلم. القاهرة: عالم الكتب.
- سليمان، فوقية رجب (٢٠١٤). فاعلية استراتيجية مقترحة قائمة على نظرية المخططات العقلية في تنمية الخيال والحل الإبداعي للمشكلات والتحصيل في العلوم لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية. رسالة دكتوراه، كلية التربية، جامعة الزقازيق.
- السيد، عطيات أحمد (٢٠١٣). أثر تدريس الرياضيات باستخدام نموذج التعلم البنائي على مستويات التفكير الهندسي والاحتفاظ بتعلمها لدى طالبات الصف الأول الثانوي. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة الملك خالد، كلية التربية.
- السيد، نسمة السيد محمد (٢٠١٥). فاعلية استخدام التعلم المنظم ذاتيا في تنمية التفكير المنطقي والتحصيل في الكيمياء لدى طلبة الصف الأول الثانوي. رسالة ماجستير، كلية التربية، جامعة الزقازيق.
- شريف، محمود (٢٠١٢). التفكير المنطومي وتوظيفه في فهم بعض القضايا المرتبطة بتخصص المكتبات والمعلومات - دراسة نظرية. القاهرة: جامعة طنطا.
- شهدة، السيد علي (٢٠١١). تطوير مناهج العلوم لتنمية التفكير لدى المتعلمين (رؤية مستقبلية). الجمعية المصرية للتربية العلمية، المؤتمر العلمي الخامس عشر، التربية العلمية: فكر جديد لواقع جديد. المركز الكشفي العربي الدولي بالقاهرة، ٦ - ٧ سبتمبر، ١٠٣ - ١١٢.
- الصيفي، عاطف (٢٠٠٩). المعلم واستراتيجيات التعليم الحديث. عمان - الأردن: دار أسامة للنشر والتوزيع.
- طافش، محمود (٢٠٠٤). تعليم التفكير؛ مفهومه، أساليبه، مهاراته. عمان: دار جهينه للطبع والنشر.
- الطراونة، محمد حسن (٢٠١٤). أثر استخدام إستراتيجية شكل البيت الدائري في تنمية التفكير البصري لدى طلاب الصف التاسع الأساسي في مبحث الفيزياء. دراسات في العلوم التربوية، ٤١(٢)، ٧٩٨ - ٨٠٨.
- عبادة، أحمد (١٩٩٢). أسلوب العصف الذهني والحلول الابتكاريه للمشكلات. مجلة البحث في التربية وعلم النفس، ٦(١)، ٢٣٥ - ٢٧٥.
- عبدالباري، ماهر شعبان (٢٠١٦). فاعلية برنامج قائم على نظرية المخططات العقلية لتنمية المفاهيم النحوية والمعتقدات المعرفية لتلاميذ المرحلة الإعدادية. مجلة كلية التربية، جامعة بنها، مصر، ٢٧(١٠)، يناير، ٣٢٥ - ٣٨٥.
- عبدالباقي، بثينة عبدالباقي (٢٠٠٧). فاعلية استخدام مدخل الطرائف العلمية في تدريس الفلسفة بالمرحلة الثانوية لتنمية مهارات التفكير العليا والاتجاه نحو التفكير الفلسفي. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة الزقازيق.
- عبدالسلام، محمد عزت (٢٠٠٧). أثر استخدام المدخل المنطومي في تدريس العلوم على تعديل بعض التصورات الخاطئة للمفاهيم العلمية وتنمية التفكير المنطومي لدى تلاميذ الصف الأول الاعدايي. رسالة ما جستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة المنيا.
- عبيد، محمد عبدالله (٢٠٠٩). فاعلية المدخل المنطومي المتشعب القائم على تحكم المتعلم في تدريس المقاييسات على التحصيل وبقاء أثر التعلم لدى تلاميذ الصف الثالث الثانوي الصناعي. مجلة كلية التربية بالإسماعيلية، ١٣(١)، يناير، ١٠٩ - ١٣٤.
- عبيدات، ذوقان؛ أبو السميد، سهيلة (٢٠٠٧). الدماغ والتعليم والتفكير. عمان: دار الفكر.

- عسقول، محمد؛ وحسن، منير (٢٠٠٧). أثر استخدام الوسائط المتعددة في تنمية التفكير المنطومي في مادة التكنولوجيا لدى طلبة الصف التاسع الأساسي. بحث منشور، الجامعة الإسلامية بغزة، فلسطين.
- عطية، إبراهيم السيد (١٩٨٧). أثر استخدام بعض إستراتيجيات تدريس المفاهيم الرياضية على التحصيل وبقاء أثر التعلم لدى التلاميذ منخفضي التحصيل. رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية، جامعة الزقازيق.
- علام، عباس (٢٠١٠). تأثير استخدام البورتفوليو في تنمية بعض المهارات الحياتية وبقاء أثر التعلم في الدراسات الاجتماعية لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية. مجلة الجمعية التربوية للدراسات الاجتماعية، ديسمبر، ٥ - ٤٥.
- عياد، فؤاد إسماعيل؛ وسعد الدين، هدى بسام (٢٠١٠). فاعلية تصور مقترح لتضمين بعض المهارات الحياتية في مقرر التكنولوجيا للصف العاشر الأساسي بفلسطين. مجلة جامعة الأقصى سلسلة العلوم الإنسانية، ١٤(١)، ١٧٤ - ٢١٨.
- القحطاني، عوض محمد (٢٠١٣). أثر استخدام الألعاب التعليمية في تدريس اللغة الإنجليزية على التحصيل وبقاء أثر التعلم لدى طلاب الصف السادس الابتدائي. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة الملك خالد.
- قلادة، فؤاد سليمان (٢٠٠٤). الأساسيات في تدريس العلوم. القاهرة: دار المعرفة الجامعية.
- محمد، رانيا محمد إبراهيم (٢٠١٦). استخدام نظرية المخططة العقلية في تدريس العلوم لتنمية مهارات التفكير البصري والتفكير عالي الرتبة لدى طلاميذ المرحلة الإعدادية. دراسات في المناهج وطرق التدريس، مصر، ٢١٧، ديسمبر، ١٦ - ٦٢.
- محمود، آمال محمد (٢٠١١). أثر استخدام التعلم المدمج في تدريس الكيمياء على التحصيل والاتجاه نحوه وبقاء أثر التعلم لدى طلاب المرحلة الثانوية. مجلة التربية العلمية، ١٤(٣)، يوليو، ١٧٣ - ٢١٢.
- محمود، صلاح (٢٠٠٦). تفكير بلا حدود - رؤية تربوية معاصرة في تعليم التفكير وتعلمه. القاهرة: عالم الكتب.
- مصطفى، إيناس طلعت (٢٠١٥). استراتيجيات البيت الدائري لتنمية التفكير المنطومي والتحصيل في العلوم لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة الزقازيق، كلية التربية.
- نصر، ربحاب أحمد (٢٠٠٩). فعالية استخدام المدخل المنطومي للتغلب على صعوبات تعلم مادة العلوم وتنمية التفكير المنطومي لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية. الجمعية المصرية للتربية العلمية، المؤتمر العلمي الثالث عشر: التربية العلمية المعلم، والمنهج والكتاب دعوة للمراجعة، فندق المرجان، المجلد الأول، ٢ - ٤ أغسطس، ٢٥٣ - ٣٠٦.
- الهاجري، نايف (٢٠٠٩). التطوير ضرورة ملحة أم خيار مفتوح. تم الاسترجاع بتاريخ: ٢٠ - ٥ - ٢٠١٣م؛ <http://bishanet.net/vb/showthread.php?t=101174>
- الهاشمي، عبد الرحمن عبد؛ الدليمي، طه علي (٢٠٠٨). إستراتيجيات حديثة في فن التدريس. عمان: دار الشروق للنشر والتوزيع.
- وليم، عبيد وعفانة، عزو (٢٠٠٣). التفكير والمنهج المدرسي. الكويت: دار الفلاح للنشر.
- ويتنج، أرنوف (٢٠٠٥). مقدمة في علم النفس. ترجمة عادل عز الدين، القاهرة: الدار الدولية للاستثمارات الثقافية.
- اليعقوبي، عبد الحميد صلاح (٢٠١٠). برنامج تقني يوظف استراتيجيات التعلم المتمركز حول المشكلة لتنمية مهارات التفكير المنطومي في العلوم لدى طالبات الصف التاسع بغزة. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، الجامعة الإسلامية بغزة.
- يوسف، ليلي جمعة (٢٠١٤). أثر استخدام نموذج الاستقصاء المتوازن في تدريس العلوم على تنمية التفكير المنطومي وبعض الاتجاهات العلمية وبقاء أثر التعلم لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية. رسالة دكتوراه غير منشورة، جامعة الزقازيق، كلية التربية.
- Ajideh, P. (2006). Schema-Theory Based Considerations on Pre-Reading Activities in ESP Textbooks", The Asian EFL Journal,16, November, 1-19

- Bartlett, G. (2001). Systemic Thinking "A simple Thinking Technique for Gaining Systemic Focus the International", Conference on Thinking. Available at
- Chao, Li & Hsiao, S.& Yuen, J. (2002). "Evaluating Effects of A systems thinking Model on curriculum and instruction Reform in Taiwan ", National teaching teachers' college,1-26
- Cooper, J; Kiger, N.; Robinson, M. and Slansky, J. (2011): Literacy Helping Students Construct Meaning, Eighth Edition, Wadsworth Engage Learning
- Dapollonia, S. & Charles, E. (2004). Acquisition of complex systemic Thinking: Mental Models Evolution, Educational Research & Evaluation, (www.Eric.Com).
- Fazelian, P., Naveh, A & Soraghi, S. (2010). The effect of 5E instructional design model on learning and retention of sciences for middle class students, Procedia social and Behavioral sciences, 5, 140-143.
- Richards, J. & Schmidt, R. (2002). Longman dictionary of language teaching and applied linguistics. London: Pearson Education Limited.
- Haugan, B & Ructtinger, I.& Fujii, R. (2010). "Assessing Systems Thing and Complexity in Science", Application Evidence – centered Design for Large – Scale State Science Assessment.
- Sweeney, L; Sterman, J. (2000). Bathtub Dynamics: Initial Results of a systems Thinking Inventory. Available at: WWW.Citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1 .121
- Hung, W. (2008). Enhancing systems thinking skills with modeling”, Journal of educational technology, 39(6), 199-1125
- Jbeiti, I, M, A. (2013). The Mind Maps on Science Achievement among Sixth Grade Students in Saudi Arabia, Procedia – Social and Behavioral Sciences, 103(26), 1078-1087, Nov.
- Malcolm, I. & Sharifian, F. (2002). Aspects of Aboriginal English Oral Discourse: an application of Cultural Schema Theory", Discourse Studies, 4(2),169-181
- Martha, C. (2012). Inquiry into identity: Teaching critical thinking through a study of race, class and gender", Middle school Journal, March, pp 6-15.
- Mcvee, M.; Dunsmore, K. & Gavelek, J. (2005). Schema Theory Revisited", Review of Educational Research, 75(4), 531-566
- Mei Pan, L. (2005):"The Implication of schema Theory, Metacognition and Graphic Organizers in English Reading Comprehension for Technical College Students in Taiwan ", Ph.D. Thesis, Faculty of School of Education Spalding University

- Nairl, S. (2011). Is constructivist learning environment really effective on learning and long- term knowledge retention in mathematics? Example of the infinity concept Educational Research and Reviews, 6(1), 36- 49
- Nishida, H. (1999). A Cognitive Approach to Intercultural Communication Based on Schema Theory", International Journal of Intercultural Relations,23(5).753-777
- Pan, L., M. (2005). The Implication of schema theory, Metacognition technical college students. Unpublished Dissertation Thesis Spalding University
- Plant, K. & Stanton, N. (2012). Why Did the Pilots Shut Down the Wrong Engine? Explaining Errors in Context Using Schema Theory and the Perceptual Cycle Model, Safety Science,50(2), 300-315
- Plass, J.; Moreno, R.& Brunken, R. (2010). Cognitive Load Theory, Cambridge University Press, New York.
- Qingsong, C. (2006). Schema Theory of Transfer and English Teaching", Celea Journal,29(5), 109-115
- Richard, J. & Schmidt, R. (2002). Longman dictionary of language teaching and applied linguistics, London: Pearson Education Limited
- Sterling, S. (2004). Systems thinking. IND. Tilbury & D. Worman (Eds), Engaging People in sustainability, commission on education and communication. IUCN, Gland, Switzerland and Cambridge, UK.
- Stott, N. (2001). Helping Esl Students Become Better Readers: Schema Theory Applications and Limitations", The Internet TESL Journal, 11, November, 1-7
- Taconis, R.; Hessler, M. & Broekkamp, H. (2001). Teaching Science Problem Solving: An Overview of Experimental Work", Journal of Research in Science Teaching, 38(4), 442 - 468
- Xie, Xuping (2015). The influence of schema theory on foreign language reading comprehension. The English Teacher, XXXIV, 67-75
- <http://www.dr-saud-a.com/vb/showthread.php?38133-%CF%E6%D1%C9-%E3%D4%D1%E6%DA-%CA%D8%E6%ED%D1-%C7%E1%DA%E1%E6%E3>
- <http://www.probsolv.com/ Systemic Thinking/ Systemic 20% Thinking>
- <https://www.moe.gov.sa/ar/Pages/vision2030.aspx>





## البحث الثالث :

فاعلية نموذج الاستقصاء الشبكي القائم على النظرية التواصلية  
لتدريس المستحدثات الفيزيائية في اكتساب المفاهيم الفيزيائية لدى  
معلمي العلوم قبل الخدمة.

## المصادر :

د/ خليفة حسب النبي عبد الفتاح علي

مدرس مساعد بقسم المناهج وطرق التدريس (تخصص العلوم)

أ.د/ ناهد عبد الراضي نوبي محمد.

استاذ المناهج وطرق تدريس العلوم

كلية التربية جامعة المنيا.

أ.د/ سلام سيد أحمد سلام.

استاذ المناهج وطرق تدريس العلوم المتفرغ

كلية التربية جامعة المنيا.

## فاعلية نموذج الاستقصاء الشبكي القائم على النظرية التواصلية لتدريس المستحدثات الفيزيائية في اكتساب المفاهيم الفيزيائية لدى معلمي العلوم قبل الخدمة.

أ / خليفة حسب النبي عبد الفتاح علي

مدرس مساعد بقسم المناهج وطرق التدريس (تخصص العلوم)

أ.د/سلام سيد أحمد سلام. أ.د/ناهد عبد الراضي نوبي محمد.

استاذ المناهج وطرق تدريس العلوم المتفرغ كلية التربية، جامعة المنيا.  
استاذ المناهج وطرق تدريس العلوم كلية التربية، جامعة المنيا.

### • المستخلص :

هدف البحث إلي تعرف فاعلية نموذج الاستقصاء الشبكي القائم على النظرية التواصلية لتدريس المستحدثات الفيزيائية في اكتساب المفاهيم الفيزيائية لدى معلمي العلوم قبل الخدمة، وتمثلت مواد التعليم والتعلم في دليل للقائم بالتدريس، كراسة الأنشطة الاستقصائية للطالب المعلم، موقع إلكتروني تعليمي، صفحة المعلم على (Facebook)، مجموعات تواصلية على (Whatsapp) لتدريس المستحدثات الفيزيائية لمعلمي العلوم قبل الخدمة، وذلك بعد إعادة صياغتها وفق نموذج الاستقصاء الشبكي القائم على النظرية التواصلية، وتمثلت أداة القياس في: اختبار المفاهيم الفيزيائية المعد في ضوء مستويات تصنيف بلوم المعدل للمجال المعرفي، والذي يدمج بين بعدي المعرفة والعمليات المعرفية، تم اختيار مجموعة البحث من بين طلاب الفرقة الثالثة بشعبتي الفيزياء والكيمياء للعام الدراسي ٢٠١٧/٢٠١٨م بكلية التربية جامعة المنيا، وعددها (٣٢) طالبا وطالبة، بطريقة عشوائية، حيث تم تدريس المستحدثات الفيزيائية باستخدام الاستقصاء الشبكي على أفراد مجموعة البحث، توصل هذا البحث إلى فاعلية نموذج الاستقصاء الشبكي القائم على النظرية التواصلية لتدريس المستحدثات الفيزيائية في اكتساب المفاهيم الفيزيائية لدى معلمي العلوم قبل الخدمة.

الكلمات المفتاحية: نموذج الاستقصاء الشبكي، النظرية التواصلية، المستحدثات الفيزيائية، المفاهيم الفيزيائية، معلمي العلوم قبل الخدمة.

### *Effectiveness of the Network Inquiry Model based on the Connectivism Theory in Teaching Physics Innovations on the Acquisition of the Physical Innovated Concepts by Pre-service Science Teachers.*

*Khalifa Hasab Ennabi Abdel Fattah Ali, Dr. Sallam Sayed Ahmed, Dr. Nahed Abd Er-Radi Nubi.*

#### Abstract.

The study in its major objective is an attempt to identify the effectiveness of the network inquiry model based on the connectivism theory in teaching physics innovations on the acquisition of the physical innovated concepts by pre-service science teachers. The materials utilized in the study are a teacher's guide, an inquiry activity notebook for both the student and the teacher, an e-learning site, a page for the teacher on the Facebook, and a communication group on the Whatsapp. All these materials have been

used to teach all the innovations of the redesigned physics course to pre-service science teachers.(The researcher has redesigned the course according to the network inquiry model based on the connectivism theory.) The measurement tool is a test of physical concepts; the test is prepared in the light of Bloom's Taxonomy especially the one that is modified for cognitive domain which combines between cognition and cognitive operations. A sample of 32 third year physics and chemistry students has been randomly selected, at Minia University, College of Education in the academic year 2017/2018. The students (pre-service teachers) have been taught the innovated physical concepts according to the network inquiry model. The study has revealed that the network inquiry model has been very effective in teaching physical updated innovational concepts.

**Key Word: the network inquiry model, the connectivism theory, physics innovations, physical innovated concepts, pre-service science teachers.**

• مقدمة:

أصبحت تكنولوجيا المعلومات، وثورة الاتصالات، والشبكة العنكبوتية جزءاً لا يتجزأ من الحياة المجتمعية؛ مما ألقى بظلاله على العملية التعليمية، واتجهت أنظار القائمين على التربية العلمية إلى توفير بيئة تفاعلية تشاركية في ضوء معطيات العصر الرقمي.

وتشير ناهد عبد الراضي نوبي (٢٠١٢، ص١) (١) إلى أن العلوم الطبيعية تعد من أبرز العلوم أثراً في تقدم الدول وازدهارها، فعلم الفيزياء يرجع إليه معظم التقدم العلمي الذي أسهم في تفسير كثير من الظواهر الطبيعية، ومن ثم ظهور كثير من التطبيقات التكنولوجية التي أسهمت في تطور بنية العلوم الطبيعية، ويرى جمال عبد ربه الزعانين، محمد موسى شبات (٢٠٠٢، ص٣٣-٦٨) أن الاكتشافات في مجال الفيزياء كان لها الدور البارز في حياة البشر على مر التاريخ، وبخاصة ما نتج عنها من اختراعات تكنولوجية أسهمت في توفير وقت الإنسان وجهده؛ مما جعل العلماء يستخدمون الأسلوب العلمي كمنهج لتوليد المعرفة الفيزيائية.

ويشكل عصر الثورة العلمية وما يصحبه من اكتشافات ومستحدثات وبخاصة في مجال العلوم الفيزيائية تحدياً للقائمين على التربية العلمية وتدريس العلوم، مما يتطلب إعداد معلمين ومتعلمين قادرين على التكيف والتوافق مع متطلبات العصر الرقمي ومعطياته، وقادرين على الإلمام بالمستحدثات الفيزيائية وما تتضمنه من مفاهيم علمية مستحدثة.

ونظراً لأهمية تدريس الفيزياء والمستحدثات الفيزيائية، وتقويم وتطوير مناهجها، أجريت العديد من الدراسات بمراحل التعليم العام والجامعي، منها

(١) نظام التوثيق (اسم المؤلف كما ورد في المرجع، السنة، رقم الصفحة).

دراسة (منال السيد يوسف، ٢٠٠١) التي قدمت منهجاً مقترحاً في الفيزياء لطلاب المرحلة الثانوية العامة على ضوء مستحدثات علم الفيزياء والإتجاهات الحديثة في تعليمها، واستهدفت دراسة (هالة إسماعيل محمد، ٢٠١٥) تطوير برنامج الإعداد الأكاديمي لمعلم الفيزياء قبل الخدمة في ضوء معايير العلم كاستقصاء والعلم من المنظور الشخصي والمجتمعي، وأبرزت دراسة (إيمان عبد الفتاح كامل، ٢٠١٧) فاعلية برنامج في بعض القضايا العلمية الاجتماعية (SSI) قائم على الجدل العلمي في اكتساب المفاهيم العلمية وتنمية أخلاقيات العلم واتخاذ القرار لدى معلمي العلوم قبل الخدمة.

وتشير فتحية صبحي اللولو (٢٠٠٤، ص٦٦) إلى أن القرن الحادي والعشرين يشهد العديد من المستحدثات الفيزيائية، والتي لها أثر بالغ في حياة الأمم والشعوب بما تمثله من تحديات؛ مما يتطلب من القائمين على التربية العلمية مواجهة هذه التحديات، والتوظيف الفعال لتلك المستحدثات.

ونظراً لأهمية إعداد معلم العلوم في ضوء متطلبات القرن الحادي والعشرين من تطور المعرفة، وتكنولوجيا المعلومات، أجريت العديد من الدراسات حول معلمي العلوم قبل الخدمة في مجال تدريس العلوم، منها: دراسة (ناهد عبد الراضي نوبي، ٢٠٠٩) التي أثبتت فاعلية برنامج في إعداد معلم الفيزياء قائم على التعلم الإلكتروني في تنمية المكون المعرفي ومهارة اتخاذ القرار والاتجاه نحو التعلم الإلكتروني لدى الطلاب المعلمين، وأظهرت دراسة (Cho, J., & Woo, A., 2017) أثر الاستقصاء المفتوح في فهم طبيعة العلم والاتجاه نحو الاستقصاء العلمي لدى معلمي العلوم قبل الخدمة.

ومن ثم تتضح أهمية إعداد معلم علوم لديه القدرة على التعلم المستمر في عصر المعلوماتية والمعرفة الرقمية ومتطلبات العصر الرقمي الذي يؤكد على ديمقراطية التعلم باستخدام التعلم الشبكي الذي يعتمد بشكل أساسي على النظرية التواصلية.

ويرى إبراهيم عبد الوكيل الفار (٢٠١٢، ص٦٤٩-٦٥٠) أن النظرية التواصلية إحدى النظريات الحديثة في العصر الرقمي التي تؤكد على أن التعلم يتم في إطار شبكة من المعارف الشخصية تسمح للمتعلمين بالتواصل فيما بينهم أثناء حدوث التعلم والذي يتم في إطار اجتماعي. ويؤكد Couros (2010, pp12-13) أن التصميم التعليمي القائم على النظرية التواصلية يتيح للمتعلم بناء المعرفة ومشاركتها والاستفادة منها، والاستمتاع بها، بينما يرى Anderson, T., & Dron, J. (2011, pp36-38) أن التعلم القائم على النظرية التواصلية يسهم في التفاعل والتواصل والمشاركة بين أكبر عدد من المتعلمين. بما يحقق متعة التعليم والتعلم في ضوء ما يتوفر في القرن الحادي والعشرين من تقنيات ومستحدثات. ونظراً لأهمية النظرية التواصلية وحدائتها أجريت بعض الدراسات، منها: دراسة (Darrow, S., 2009) التي هدفت إلى تعرف تأثير

النظرية التواصلية كنظرية تعلم في العصر الرقمي على دور المعلم والمتعلم والتصميم التعليمي لطلاب الجامعة في مقررات الحاسب الآلي، دراسة (ماريان ميلاد منصور، ٢٠١٦) التي أظهرت فاعلية برنامج قائم على النظرية الاتصالية باستخدام بعض تطبيقات جوجل التفاعلية في تنمية بعض المهارات الرقمية والانخراط في التعلم لدى طلاب كلية التربية جامعة أسيوط، وأوضحت دراسة (Mattar, J., 2018) أن استخدام تطبيقات النظرية التواصلية كالمدونات وأدوات الويب وتطبيقات التواصل الاجتماعي في العملية التعليمية يدعم التعلم النشط، في المراحل العليا.

يتضح مما سبق أن النظرية التواصلية تعكس التطور التقني في مجال المعلومات والاتصالات المميز للعصر الرقمي لتكوين رؤى جديدة للتعلم ووضعه في إطار اجتماعي فعال، وذلك باستخدام بعض الأدوات مثل: مستحدثات تكنولوجيا الويب وشبكات التواصل الاجتماعي، وبعض الاستراتيجيات والنماذج التدريسية مثل: الاستقصاء الشبكي (Web Quest).

ويرى (Lara, S. & Reparaz, C., 2007, pp731-756)، (Halat, E., 2008, pp109-112) أن الاستقصاء الشبكي (Web Quest) نشاط تكنولوجي قائم على الاستقصاء يتم في مجموعات أو في بيئات تعاونية يتحمل فيها المتعلم مسئولية تعلمه وإنجاز مهامه وتحقيق أهداف التعلم. ويطلق عليها العديد من التسميات منها: الويب كويست، أو الرحلات المعرفية عبر الويب، أو الاستقصاء الشبكي، ويلتزم البحث الحالي بمفهوم الاستقصاء الشبكي.

وفي هذا الصدد أجريت بعض الدراسات التي تناولت استخدام الاستقصاء الشبكي (Web Quest) كاستراتيجية للتعليم والتعلم في العصر الرقمي، وذلك بمراحل تعليمية مختلفة، ومنها: دراسة (ياسر بيومي عبده، وداد عبد السميع إسماعيل، ٢٠٠٨) التي أظهرت أثر استخدام طريقة الويب كويست في تدريس العلوم على تنمية أساليب التفكير والاتجاه نحو استخدامها لدى طالبات كلية التربية، وأثبتت دراسة (عماد عبد المجيد الوسيمي، ٢٠١٣) فاعلية استخدام الرحلات المعرفية عبر الويب Web Quests في تعلم البيولوجي على بقاء أثر التعلم وتنمية مهارات التفكير الأساسية والمهارات الاجتماعية لدى طلاب الصف الأول الثانوي، وأكدت دراسة (وليد طه عبد النعيم، ٢٠١٧) فاعلية استراتيجية قائمة على الدمج بين خرائط العقل والرحلات المعرفية عبر الويب لتعلم العلوم في تنمية مهارات التفكير البصري وحل المشكلات إبداعيا لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية.

يتضح مما سبق أن الاستقصاء الشبكي (Web Quest) كنموذج تعليمي تعليمي مستحدث يتم فيه الدمج بين التدريس التقليدي والتعلم الإلكتروني، ويقوم على النظرية التواصلية، يمكن أن يساهم في تنمية أساليب التفكير المختلفة، والاتجاه نحو التعلم، والدافعية للتعلم، والتحصيل المعرفي، والمعارف

العلمية، والتنوير العلمي، والتفكير التأملي لدى المتعلمين في مواد ومراحل تعليمية مختلفة، ويستمد جذوره من النظرية البنائية الاجتماعية، حيث يتمكن المتعلم من إعادة بناء معرفته من خلال عملية التفاوض الاجتماعي مع الآخرين.

ويرى سلام سيد أحمد (٢٠٠٨، ص ٣٧٨- ٣٧٩) أن التربية العلمية في القرن الحادي والعشرين تهتم بتعليم العلوم، وتعليم التكنولوجيا، وتوجه إلى اصلاح المناهج، وتؤكد على تنمية التفكير، والفهم الفعال والتقويم الجيد للمفاهيم والمبادئ العلمية. وتعد المفاهيم الفيزيائية واحداً من أهم نواتج ومخرجات التعلم لدى المتعلمين؛ مما يسهم في تنظيم المعارف العلمية في صورة ذات معنى بالنسبة للمتعلم. ويشير عادل أبو العز سلامة (٢٠٠٢، ص ١٢٢- ١٢٣) إلى أن تعليم المفاهيم العلمية وتعلمها يساعد المتعلمين على التفسير والتطبيق؛ مما يساعد على انتقال أثر التعلم، وزيادة اهتمام الطلاب بمادة العلوم ودافعيتهم نحوها، وتحفيزهم على التخصص وزيادة قدرتهم على استخدام وظائف العلم الرئيسية، والتي تتمثل في التفسير والتحكم والتنبؤ، وحل المشكلات.

ويعرف (Novak, J. & Canas, A., 2007. pp29-42) المفاهيم الفيزيائية بأنها مجموعة من المصطلحات التي تستخدم كعناوين تشير إلى مجموعة من الحوادث أو الظواهر التي تميز مجال معين من مجالات البحث.

ومن الدراسات التي تناولت تعليم وتعلم المفاهيم الفيزيائية بمراحل التعليم المختلفة: دراسة (رسمية المحتسب، ٢٠٠٨) التي أبرزت فاعلية نموذج تنبأ - لاحظ - فسر في اكتساب المفاهيم الفيزيائية والمهارات الأدائية لدى طلبة جامعة الإسراء الخاصة، ودراسة (Lin, L., & Atkinson, R. K., 2011) والتي أثبتت فاعلية استخدام الرسوم المتحركة لاكتساب المفاهيم الفيزيائية وعمليات العلم لدى طلاب الجامعة، ودراسة (صالح عايد أحمد، ٢٠١٧) التي أكدت أثر تدريس مساق الفيزياء الإلكترونية باستخدام نموذج بيركنز البنائي المدعم تكنولوجياً في استيعاب المفاهيم الفيزيائية لدى طلبة جامعة آل البيت

يتضح مما سبق مدى حاجة المتعلمين لاكتساب المفاهيم الفيزيائية، وذلك في ضوء اندماج العلم والتقنية لتحقيق أهداف التربية العلمية للقرن الحادي والعشرين باستخدام التعلم الإلكتروني التشاركي، والذي يعتمد على أدوات الويب ٠.٢ من خلال نموذج الاستقصاء الشبكي.

#### • الإحساس بالمشكلة وتحديدتها:

تعد المستجدات الفيزيائية من الأهمية بمكان؛ حيث إنها تؤثر في حياة الفرد والمجتمع بشكل مباشر أو غير مباشر، سواءً بالضرر أو المنفعة؛ مما يتطلب التعاطي معها من قبل القائمين على التربية العلمية من خلال التفاعل بين الفيزياء والتكنولوجيا والبيئة والمجتمع، ومن ثم ضرورة اكساب وتنمية وتعميق

المفاهيم العلمية المستحدثة لدى المتعلمين، كما تؤكد ذلك دراسات: (Backhus, D, A. & Thompson, K, W., 2006)، (ناهد عبد الراضي نوبي، ٢٠٠٩)، (هالة إسماعيل محمد، ٢٠١٥)، (إيمان عبد الفتاح كامل، ٢٠١٧). ويفحص (٢) محتوى مقررات الفيزياء ببرنامج إعداد معلمي العلوم للمرحلة الإعدادية والثانوية قبل الخدمة وبخاصة طلاب شعبة الكيمياء خلال السنوات الأربع، وذلك في ضوء التعريف الإجرائي للمستحدثات الفيزيائية، وكذلك فحص توصيف المقررات التي يتم تدريسها خلال برنامج الإعداد، تبين عدم مواكبة تلك المقررات للمستحدثات الفيزيائية وما تتضمنه من مفاهيم علمية، وبخاصة ما ينشأ عنها من أضرار ومخاطر.

كما تم تطبيق اختباراً تشخيصياً يشتمل على (١٦) ستة عشر مفردة (تتضمن كل مفردة من مفردات الاختبار التشخيصي شقين أحدهما موضوعي عن المفهوم الفيزيائي، والشق الآخر مقالتي عن التفسير العلمي)، لتعرف مدى اكتساب معلمي العلوم قبل الخدمة للمفاهيم الفيزيائية المتضمنة بالمستحدثات الفيزيائية، على طلاب شعبتي الفيزياء والكيمياء الفرقة الرابعة بكلية التربية، وعددهم (٣٠) ثلاثون طالباً بشعبة الكيمياء، (٨) ثمانية طلاب بشعبة الفيزياء، وأشارت نتائج التطبيق إلى أن نسبة متوسط درجات طلاب شعبة الكيمياء (٣٠.٥٪)، بينما نسبة متوسط درجات شعبة الفيزياء (٣١.٠٣٪)؛ مما يشير إلى ضعف مستوى طلاب شعبتي الفيزياء والكيمياء في اكتساب المفاهيم الفيزيائية المتضمنة بالمستحدثات الفيزيائية.

يتضح مما سبق وجود قصور لدى طلاب شعبتي الفيزياء والكيمياء في اكتساب المفاهيم الفيزيائية المرتبطة بالمستحدثات الفيزيائية، ومن أمثلتها: الليزر، والميكروويف، ومقياس الناومتر، والبوابات المنطقية، ومستقبل الكون، والحاسوب الكمي، والمواد فائقة التوصيل.

لذلك تحددت مشكلة هذا البحث في السؤال: ما فاعلية نموذج الاستقصاء الشبكي القائم على النظرية التواصلية لاكتساب المفاهيم الفيزيائية لدى معلمي العلوم قبل الخدمة؟

#### • أهداف البحث:

◀ فاعلية نموذج الاستقصاء الشبكي القائم على النظرية التواصلية في اكتساب المفاهيم الفيزيائية لدى معلمي العلوم قبل الخدمة.

#### • أهمية البحث:

◀ إعداد برنامج في ضوء النظرية التواصلية يتعرف من خلاله المعلمون على مبادئ النظرية التواصلية، وتطبيقاتها التربوية، ونماذجها التدريسية، واستراتيجياتها.

(٢) قام الباحث بعملية الفحص بنفسه مرتين متتاليتين يفصل بينهما (٢١) يوم.

- ◀ تصميم كراسة أنشطة الطالب في المستجدات الفيزيائية وفقاً للنظرية التواصلية باستخدام الإستقصاء الشبكي يستفيد منها الطلاب المعلمون.
- ◀ تصميم دليل للمعلم في المستجدات الفيزيائية وفقاً للنظرية التواصلية باستخدام الإستقصاء الشبكي يستفيد منه القائمون بالتدريس والباحثون.
- ◀ تصميم موقع إلكتروني تعليمي وفق مبادئ النظرية التواصلية ويتضمن مراحل نموذج الاستقصاء الشبكي يستفيد منه معلمو العلوم أثناء الخدمة والقائمون بالتدريس والباحثون.
- ◀ تصميم اختبار للمفاهيم الفيزيائية يستفيد منه القائمون بالتدريس، والباحثون.

#### • حدود البحث:

- ◀ اقتصرت مجموعة البحث على طلاب الفرقة الثالثة بشعبتي الفيزياء والكيمياء للعام الدراسي ٢٠١٧/٢٠١٨م بكلية التربية جامعة المنيا، والذين وجد قصور لديهم في فهم المستجدات الفيزيائية كما يظهر من نتائج الاختبار التشخيصي.
- ◀ تم اختيار مجالات المستجدات الفيزيائية، وتمثل في: (المواد فائقة التوصيل، تطبيقات الليزر، الألياف الضوئية، الأقمار الصناعية، الإلكترونيات الحديثة، النانوتكنولوجي، الفيزياء الطبية) وقد اختيرت هذه المجالات نظراً لأهميتها في مناهج العلوم، واتفاق المحكمين حولها.
- ◀ تم تدريس المستجدات الفيزيائية باستخدام الاستقصاء الشبكي، لتطبيقه على مجموعة البحث لكونه نموذجاً مستحدثاً يناسب طبيعة البرنامج وفلسفته والمفاهيم الفيزيائية المتضمنة به.
- ◀ قياس المتغيرات التابعة الآتية: اكتساب الطلاب للمفاهيم الفيزيائية المتضمنة في المستجدات الفيزيائية باستخدام الاختبار الموضوعي في ضوء المستويات المعرفية لتصنيف بلوم المعدل، والذي يدمج بين بعدي المعرفة والعمليات المعرفية، وهي: التذكر، الفهم، التطبيق، التحليل، التقويم، الإبداع.

#### • مصطلحات البحث:

#### • المستجدات الفيزيائية (Physical Innovations):

يعرف عبد السلام مصطفى عبد السلام (٢٠٠١، ص ٣٣٣) المستجدات الفيزيائية بأنها "الانجازات العلمية والتكنولوجية العديدة والمتنوعة في العلوم، ومنها في مجال الفيزياء: الإلكترونيات، والحاسبات العلمية، والأقمار الاصطناعية، والاتصالات، وشبكة المعلومات، والتليفون المحمول، والطائرات الحربية بدون طيار، وغيرها. وتعرفها فتحية صبحي اللولو (٢٠٠٤، ص ٦١) بأنها كل جديد وحديث في المجالات العلمية والتكنولوجية والتربوية على المستوى العالمي المعاصر من معلومات ومعارف ومهارات علمية وتكنولوجية وتربوية ترتبط بالتربية العلمية وعناصرها المختلفة.

ويقصد بالمستحدثات الفيزيائية إجرائيا في هذا البحث أنها: "كل جديد وحديث يرتبط بصورة مباشرة أو غير مباشرة بعلم الفيزياء، وما يتوصل إليه العلماء من اكتشافات ونتائج بحوث في مجالات الفيزياء المختلفة محليا وعالميا، ويؤثر في حياة الإنسان وبيئته ومجتمعه سلبيا أو إيجابيا، والتي يدرسها طلاب شعبي الفيزياء والكيمياء بكلية التربية من خلال نموذج الاستقصاء الشبكي، ومن أمثلتها: الليزر، والنانوتكنولوجي، والبوابات المنطقية، والحاسوب الكمي، والمواد فائقة التوصيل.

• **النظرية التواصلية (Connectivism Theory):**

يرى Siemens, G. (2005, pp1-3) أن النظرية التواصلية هي "نظرية تربوية حديثة تسعى لتفسير كيفية حدوث التعلم في العصر الرقمي حيث يستخدم مفهوم الشبكة التي تتكون من عدة عقد، تمثل مجتمع المعرفة، وتربط بينها وصلات تمثل عملية التعلم.

ويعرفها إبراهيم عبد الوكيل الفار (٢٠١٢، ص ٦٤٩ - ٦٥٠) بأنها نظرية للتعلم في العصر الرقمي تؤكد على التعلم الرقمي الشبكي، واستخدام التقنيات الحديثة في مجال المعلومات والاتصالات في تيسير وتسهيل عمليتي التعليم والتعلم؛ مما يسمح للمتعلمين بالتواصل فيما بينهم أثناء حدوث التعلم والذي يتم في إطار اجتماعي.

ويقصد بالنظرية التواصلية إجرائيا في البحث أنها: نظرية تربوية حديثة تهدف لوضع التعلم الشبكي الذي يتناول مستحدثات تكنولوجيا المعلومات والاتصالات في إطار اجتماعي فعال، يتم فيه تعزيز التواصل والتفاعل والمشاركة بين القائم بالتدريس وطلاب شعبي الفيزياء والكيمياء بكلية التربية، وبين المتعلمين وبعضهم البعض، وبين مجتمع التعلم ومصادر التعلم.

• **الاستقصاء الشبكي (Web Quest):**

يعرف (Alshumaimeri, Y. A., & Almasri, M. M. (2012, p296) الاستقصاء الشبكي (Web Quest) بأنه أداة تعليمية مركزة وفعالة وابتكار تكنولوجي، تتيح الفرصة للبحث والتقصي لجمع المعلومات من خلال رحلات معرفية عبر مواقع محددة بدقة؛ مما يساعد على تنمية الفهم العميق للمحتوى، وتنمية مهارات التحليل والتركيب والتقييم والتأليف وإصدار الأحكام لدى المتعلمين.

ويعرف فوزي الشربيني، عفت مصطفى الطناوي (٢٠١٦، ص ٢٩٠) الرحلات المعرفية عبر الويب (Web Quest) بأنها مجموعة من الأنشطة القائمة على الاستقصاء الشبكي، تتيح الفرصة للمتعلم للعمل في مجموعات وبيئات تعاونية؛ مما يساعد في استنتاج وتعلم المعلومات والمفاهيم المرتبطة بموضوعات التعلم من

خلال البحث والتقصي والإبحار المعرفي عبر الويب، وذلك لتعميق الفهم وتوسيع التفكير وتنمية المهارات لدى المتعلم.

ويقصد بالاستقصاء الشبكي إجرائياً في هذا البحث أنه: استقصاء منظم عبر شبكة الانترنت، يتضمن مجموعة من أنشطة التعليم والتعلم يقوم بها طلاب شعبي الفيزياء والكيمياء بكلية التربية أثناء دراستهم للمستحدثات الفيزيائية باستخدام المصادر الإلكترونية المنتقاة والمتوفرة عبر صفحات الويب المعدة لذلك، بهدف بناء المعرفة لدى المتعلم بأقل جهد ممكن.

#### • المفاهيم الفيزيائية (Physical Concepts):

يرى زيد الهويدي (٢٠٠٥، ص ٥٥) أن المفهوم هو "تجريد للعناصر التي تشترك في عدة خصائص، وتوجد علاقة بينها، وعادة ما يعطي هذا التجريد اسماً يدل عليه، ويمكن تعريفه بأنه شئ له صورة في الذهن".

بينما يشير عبد السلام مصطفى عبد السلام، (٢٠٠٩، ص ٥٢) أن "المفاهيم العلمية هي المستوي الثاني من مستويات المعرفة، وتتكون من عدد من الحقائق بينها علاقات معينة ومرتبطة بعضها مع بعض، وهي ما تتكون لدى الفرد من معنى وفهم يرتبط بكلمة أو مصطلح أو عبارة معينة".

ويقصد بالمفاهيم الفيزيائية إجرائياً في هذا البحث أنها: ما يتكون لدى طلاب شعبي الفيزياء والكيمياء بكلية التربية من معنى وفهم يرتبط بمصطلح أو عبارة أو عملية معينة أثناء دراسته للمستحدثات الفيزيائية المصوغة في ضوء النظرية التواصلية باستخدام الاستقصاء الشبكي، ويقدر اكتساب الطالب للمفاهيم الفيزيائية بما يحصل عليه من درجة في اختبار المفاهيم الفيزيائية المعد لذلك، ومن أمثلتها: الليزر، والبوابات المنطقية، والحاسوب الكمي.

#### • فرض البحث:

« لا يوجد فرق دال إحصائياً بين متوسطي درجات أفراد مجموعة البحث في التطبيق القبلي والتطبيق البعدي لاختبار المفاهيم الفيزيائية.

#### • منهج البحث:

استخدم في البحث الحالي المنهج التجريبي القائم على التصميم شبه التجريبي ذي المجموعة الواحدة في القياس القبلي والقياس البعدي لمتغيرات البحث، كما يلي:

« تم إجراء القياس القبلي لمجموعة البحث في اختبار المفاهيم الفيزيائية.

« تعرضت مجموعة البحث للمعالجة التجريبية المتمثلة في تدريس المستحدثات الفيزيائية باستخدام الاستقصاء الشبكي القائم على النظرية التواصلية.

« إجراء القياس البعدي لمجموعة البحث في اختبار المفاهيم الفيزيائية.

• **متغيرات البحث:**

◀ المتغير المستقل وتمثل في: نموذج الاستقصاء الشبكي القائم على النظرية التواصلية لتدريس المستحدثات الفيزيائية لأفراد مجموعة البحث.  
◀ المتغيرات التابعة وتمثلت في: اكتساب معلمي العلوم قبل الخدمة للمفاهيم الفيزيائية.

• **مجموعة البحث:**

تم اختيار مجموعة البحث من بين طلاب الفرقة الثالثة بشعبتي الفيزياء والكيمياء للعام الدراسي ٢٠١٧/٢٠١٨م بكلية التربية جامعة المنيا.

• **مواد وأدوات البحث:**

اعتمد البحث الحالي في إجرائه على المواد والأدوات التالية، وجميعها من إعداد الباحث:

• **مواد البحث وتمثل في:**

◀ موقع تعليمي على شبكة الانترنت وفق مراحل نموذج الاستقصاء الشبكي، ويتم التواصل من خلال: (Facebook)، (whatsapp)، (Gmail)، وتبادل الملفات خلال (Google Drive).

◀ دليل المعلم للقائم بالتدريس وفقاً لنموذج الإستقصاء الشبكي.

◀ كراسة الأنشطة الاستقصائية للطالب المعلم في المستحدثات الفيزيائية وفقاً لنموذج الإستقصاء الشبكي، لتطبيقها على طلاب مجموعة البحث.

• **أدوات البحث وتمثلت في أداة القياس التالية:**

◀ اختبار المفاهيم الفيزيائية المتضمنة في المستحدثات الفيزيائية.

• **الإطار النظري والدراسات السابقة.**

تناول هذا المحور الأدبيات الخاصة بكل من: النظرية التواصلية، والمفاهيم الفيزيائية؛ فيما يلي عرض لكل محور من هذه المحاور.

• **النظرية التواصلية (Connectivism Theory):**

اتجهت أنظار القائمين على التربية العلمية إلى النظريات التي تفسر كيفية حدوث التعلم وتهتم بتنمية التفكير لدى المتعلمين، في ضوء رقمنة المناهج واستخدام تكنولوجيا المعلومات وانتشار وسائل الاتصالات وأدوات التواصل الاجتماعي المتعددة، ومنها النظرية التواصلية

ويرى Siemens, G (2005, p2) إلى أن النظرية التواصلية هي نظرية دينامية مستحدثة للتعلم الشبكي تضع إطاراً تعليمياً اجتماعياً تكنولوجياً للتعلم في العصر الرقمي بما يتوافق مع احتياجاته، وتسعى للتغلب على القيود المفروضة على النظريات (المعرفية والسلوكية والبنائية) من حيث كونها لا تعكس طبيعة التعلم فيه، بالإضافة إلى أنها تسعى لتفسير التعلم الرسمي المنظم دون

غيره من التعلم الأقل رسمية، كما أنها لا تشير للتعلم الذي يبنى باستخدام تكنولوجيا المعلومات والإتصالات.

ويوضح Goldie, J. G. S. (2016, pp1064-1069) أن التصميم التعليمي في ضوء النظرية التواصلية وبيئات التعلم الإلكتروني تسهم في نقل المتعلم إلى الفضاء الرقمي الذي يتيح له التعلم وفق اختياراته وعاداته الخاصة في عمليتي التعليم والتعلم.

وتؤكد ناهد عبد الراضي نوبي (٢٠١٧، صص ٩٣-٩٩) أنه بات من الضروري إيجاد صيغة جديدة لإعداد المعلم لمواجهة التحديات المختلفة، وزيادة قدرته على الإنجاز، وأداء المهام المنوطة به على أفضل نحو ممكن حتى يتمكن من ملاحقة التطورات الحادثة في المجالات المختلفة، والقيام بالواجبات والمسئوليات التي تفرضها متغيرات القرن الحادي والعشرين. ومن ثم فإن التعلم الرقمي في ضوء النظرية التواصلية يسعى لتعزيز التواصل الفعال بين المعلم والمتعلمين ومصادر التعلم المعتمدة على التكنولوجيا الرقمية؛ مما يسهم في تحسين عمليتي التعليم والتعلم على المستوى الرسمي وغير الرسمي، وتنمية المشاركة الفعالة والعمل التعاوني داخل مجموعات التعلم، وتكوين العلاقات وبناء الثقة بين المتعلمين.

• مبادئ النظرية التواصلية والأسس التي تعتمد عليها:

يشير محمد عطية خميس (٢٠١٢، ص١) إلى أن النظرية التواصلية تجمع بين مبادئ نظريات: الفوضى، والشبكات، والتعقيد، والتنظيم الذاتي، والتعلم في ضوءها عملية إجرائية تحدث من خلال تحولات عناصر في بيئات ضبابية غير واضحة المعالم، خارجة عن تحكم المتعلم، ومن ثم فالتعلم يمكن أن يحدث خارج الأفراد أنفسهم، عن طريق الاتصال بمجموعات المعلومات المتخصصة، ويتمثل دور الأفراد في تحديد المعلومات المطلوبة وغير المطلوبة، ولذلك فمن الضروري أن يتمكن المتعلم من التمييز بين المعلومات المهمة وغير المهمة.

ويتناول Siemens, G. (2014, pp3-10)، Goldie, J. G. S. (2016, pp1064-1069)، المبادئ والأسس التي تعتمد عليها النظرية التواصلية، ويمكن تلخيصها فيما يلي:

- « يعتمد التعلم والمعرفة على تنوع الآراء واختلاف وجهات النظر.
- « يتضمن التعلم عملية تكوين شبكات للربط بين مجموعة من العقد ومصادر المعلومات.
- « يمكن حدوث جزء من التعلم خارج المتعلم نفسه، وذلك في بعض الأدوات والتطبيقات.
- « تعلم المزيد من المعرفة وكيفية الحصول عليها أكثر أهمية من المعرفة نفسها.
- « فهم ورؤية الروابط بين المجالات والأفكار والمفاهيم المختلفة بمثابة محور لعملية التعلم.

- ◀ حصول الفرد على معرفة دقيقة تتميز بالحدثة هدفٌ رئيسياً لأنشطة التعلم التواصلية.
- ◀ تعد القدرة على صنع واتخاذ القرار في حد ذاتها عملية تعلم.
- ◀ يعد دمج الإدراك والمشاعر في صنع المعنى هاما، فالتفكير والعواطف يؤثران في بعضهما
- ◀ المقررات الدراسية ليست الناقل الرئيسي للمعلومات في عملية التعلم.
- ◀ التعلم هو عملية تكوين وإنشاء للمعرفة وليس فقط استهلاك المعرفة.

وقد أجريت العديد من الدراسات في ضوء مبادئ النظرية التواصلية، منها: دراسة (Darrow, S., 2009) التي هدفت إلى تعرف تأثير النظرية التواصلية كنظرية تعلم في العصر الرقمي على دور المعلم والمتعلم والتصميم التعليمي لطلاب الجامعة في مقررات الحاسب الآلي، ودراسة (نشوى رفعت محمد، ٢٠١٧) والتي هدفت إلى تصميم بيئة تعلم إلكترونية في ضوء النظرية التواصلية وأثرها في تنمية مهارات التفكير الناقد لدى طلاب كلية التربية، ودراسة ( Mattar, J., 2018) التي أكدت أن استخدام تطبيقات النظرية التواصلية في العملية التعليمية أسهمت في حدوث التعلم النشط والفعال لدى طلاب الجامعة.

يتضح مما سبق أن التعلم في ضوء النظرية التواصلية يمثل عملية تكوين وإنشاء وبناء المعرفة، تعتمد على تنوع واختلاف الآراء، وتتميز بالدقة والحدثة والاستمرارية، كما أنها تتضمن إدراك الترابطات بين البيانات والمعلومات، وتفسير العلاقات القائمة بينها، وبناء علاقات جديدة وتحليلها وتوظيفها، وتتضمن القدرة على صنع واتخاذ القرار، والمتعلم في ضوء النظرية التواصلية لديه القدرة على البحث عن المعلومات والوصول إليها، وتصنيفها وفلترتها، وبناء المعرفة ومشاركتها باستخدام التعلم الشبكي والتفاعل عبر الأدوات التكنولوجية.

#### • التطبيقات التربوية للنظرية التواصلية في تعليم وتعلم العلوم:

تسهل النظرية التواصلية وما يصاحبها من تطبيقات تربوية في فهم وتفسير التعلم في العصر الرقمي، بما تتضمنه من إجراءات واستراتيجيات ونماذج تدريسية، وما توفره من أدوات وتقنيات حديثة، حيث يؤدي التصميم التعليمي التعليمي في ضوءها إلى تركيز الانتباه نحو الأهداف التعليمية؛ مما يزيد من فرص نجاح عمليتي التعليم والتعلم، وتوفير الجهد والوقت وتسهيل عملية اتخاذ القرار المناسبة، ودعم التواصل الفعال والمشاركة والإيجابية والنشاط والمودة بين أطراف العملية التعليمية، وتقليل التوتر والقلق المصاحب لعملية التعلم.

ويرى حسام الدين محمد مازن (٢٠١٥، ص٢٤) أنه مع التطورات التكنولوجية المذهلة، وفي ضوء ما أشارت إليه نتائج البحوث الخاصة بالنظرية التواصلية؛ تبدو الحاجة ملحة في تعليم وتعلم العلوم باستخدام أدوات التعلم الإلكتروني، ومنها: (Wiki, Twitter, Facebook, Whatsapp, Telegram, ....)؛ مما يساهم في تحقيق المتعة والطرافة العلمية، والتشويق والحس العلمي، وبخاصة في ظل

امتلاك المتعلم للتقنيات الحديثة المتطورة، وتمكنه في الغالب من مهارة استخدام تلك الأدوات والتطبيقات في عمليتي التعليم والتعلم.

ومن ثم تعدد الأدوات والتطبيقات والإجراءات التي يمكن استخدامها في عمليتي التعليم والتعلم وفقا للمبادئ والأسس التي تعتمد عليها النظرية التواصلية كنظرية لفهم وتفسير التعلم في العصر الرقمي، وتعد الرحلات المعرفية عبر الويب (Web Quest) من أهم النماذج التدريسية التي تقوم على النظرية التواصلية عن طريق الدمج بين التعلم التقليدي وجها لوجه، والتعلم الإلكتروني الشبكي.

#### • تعقيب على النظرية التواصلية:

يشير Garcia, E. & Others. (2013, pp253-262) إلى أن النظرية التواصلية تهدف إلى توفير نموذج يمكن من خلاله فهم وإدارة التعليم باستخدام التقنيات الرقمية بشكل أفضل، إلا أنها لا تزال حتى الآن نظرية تعلم جديدة وليس من دون نقد، لذلك يجب النظر إليها بدقة قبل أن يتم قبولها كنظرية للتعلم في العصر الرقمي. وفي هذا الصدد يؤكد محمد عطية خميس (٢٠١٢، ص ٣-٥) أنه يوجد اتفاق بين التربويين على أهمية النظرية التواصلية وتطبيقاتها التربوية بالنسبة للمعلم والمتعلم، نتيجة التأثير الإيجابي لاستخدام التكنولوجيا في التعليم، من خلال اختيار المصادر وتنظيمها، والتفكير التعاوني، وتبادل المعلومات وتشاركتها، إلا أنها مازالت في مرحلة التكوين، وتحتاج إلى إجراء المزيد من البحوث التجريبية لدعم صدقها وتصميم العديد من الاستراتيجيات والنماذج التدريسية القائمة عليها.

ويرى الباحث أن النظرية التواصلية تعد بمثابة نظرية تربوية حديثة تهدف لوضع التعلم الشبكي الذي يتناول مستحدثات تكنولوجيا المعلومات والاتصالات في إطار تعليمي تكنولوجي اجتماعي فعال، يتم فيه تعزيز التواصل والتفاعل والمشاركة بين المعلم والمتعلمين.

ويتناول البحث الحالي: فاعلية نموذج الاستقصاء الشبكي القائم على النظرية التواصلية لتدريس المستحدثات الفيزيائية في اكتساب المفاهيم الفيزيائية لدى معلمي العلوم قبل الخدمة.

#### • نموذج الاستقصاء الشبكي / الرحلات المعرفية عبر الويب (Web Quest):

يشير أحمد عبدالله الدريويش، رجاء علي عبد العليم (٢٠١٧، ص ١٠٠ - ١٠٤) إلى أن ظهور تقنيات الجيل الثاني من الويب (Web 0.2) التي تتميز بالفاعلية والمرونة أدى إلى ظهور مصطلح الجيل الثاني للتعلم الإلكتروني وذلك عام ٢٠٠٥م، ويتيح الجيل الثاني للتعلم الإلكتروني للمتعلمين بعض الخصائص، منها: البناء والانتاج الجماعي للمعرفة، فاعلية المتعلم وإيجابيته وثقته في قدرته على التعلم، مشاركة محتوى التعلم، والتطوير المستمر للتطبيقات والتقنيات، ومن أدواته: المدونات التعليمية، ومحركات الويكي التشاركية، شبكات التواصل الاجتماعي، الرحلات المعرفية عبر الويب.

• ماهية الاستقصاء الشبكي/ الرحلات المعرفية عبر الويب (Web Quest):

ويعرف فوزي الشربيني، عفت مصطفى الطناوي (٢٠١٦، ص٢٩٠) الرحلات المعرفية عبر الويب (Web Quest) بأنها مجموعة من الأنشطة القائمة على الاستقصاء الشبكي، تتيح الفرصة للمتعلم للعمل في مجموعات وبيئات تعاونية؛ مما يساعد في استنتاج وتعلم المعلومات والمفاهيم المرتبطة بموضوعات التعلم من خلال البحث والتقصي والإبحار المعرفي عبر الويب، وذلك لتعميق الفهم وتوسيع التفكير وتنمية المهارات لدى المتعلم.

ويؤكد (Alshumaimeri, Y. A., & Almasri, M. M. 2012, p296) أن الرحلات المعرفية عبر الويب (Web Quest) تعد ابتكاراً تكنولوجياً وأداة تعليمية مركزة وفعالة، تتيح الفرصة للمتعلمين للبحث والتقصي والتحري لجمع المعلومات من خلال مواقع محددة بدقة؛ مما يساعد على تنمية الفهم العميق للمحتوى، وتنمية مهارات التحليل والتركيب والتقويم والتأليف وإصدار الأحكام لدى المتعلمين.

ويوضح ياسر بيومي عبده، واد عبد السميع إسماعيل (٢٠٠٨، ص٧٨ - ٧٩) أن نموذج الرحلات المعرفية عبر الويب (Web Quest) يعكس فكرة التدريس المعاصر الذي يعتمد على دمج التكنولوجيا في التعليم والتعلم، بما يحقق الترابط والتكامل الوظيفي بينهم من خلال استثارة اهتمام المتعلم بأسلوب مشوق وجذاب، واشباع حاجاته وتنشيط دافعيته ورغبته في التزود من المعرفة. ويؤكد (Baelo, S. 2010, pp43-53) أن نموذج الرحلات المعرفية عبر الويب (Web Quest) يعتمد في الأساس على التعلم المدمج، حيث يتم المزج بين التعليم التقليدي وجها لوجه والتعليم والتعلم الإلكتروني، بما يحقق النشاط والإيجابية للمتعلم وتنمية الفهم العميق ومهارات التفكير العليا لديه. ويرى (Comey, W. L. 2009, pp19-25) أن التعلم المدمج يتيح أفضل أداء للمتعلم من خلال الجمع بين العناصر التعليمية التقليدية وجها لوجه مع مكونات التعلم عبر الإنترنت.

في ضوء ما سبق يتضح أن نموذج الاستقصاء الشبكي/ الرحلات المعرفية عبر الويب (Web Quests) يعد أحد أهم النماذج التدريسية والاستراتيجية، حيث يتماشى في فلسفته والإطار النظري والسيكولوجي الذي يعتمد عليه مع المبادئ التي تقوم عليها النظرية التواصلية، والفلسفة التي تتبناها النظرية البنائية، والأسس التي يعتمد عليها التعلم المدمج؛ مما يعمل على توفير مواقف وخبرات تزيد من نشاط المتعلم وإيجابيته، وتمكين المتعلمين من بناء المعرفة بأنفسهم، وذلك من خلال التخطيط المحكم، والاستخدام الأمثل لمصادر التعلم على شبكة الإنترنت، والوعي التام بما يقوم به المتعلم من مهام، وما يسعى لتحقيقه من أهداف تحت إشراف وتوجيه المعلم، والتواصل الفعال والمشاركة بين المتعلمين ومصادر المعرفة.

- أنواع الرحلات المعرفية عبر الويب (Web Quest):  
يذكر Maddux, C. & Cummings, R. (2007, pp117-127)، فوزي الشربيني، عفت مصطفى الطناوي (٢٠١٦، ص ص ٢٩٠ - ٢٩١) أن "دودج" صنف الرحلات المعرفية عبر الويب إلى نوعين، هما:  
  - ◀ رحلات معرفية قصيرة المدى: وهدفها الوصول إلى مصادر المعلومات واكتسابها وفهمها واسترجاعها، وتتم خلال حصة إلى أربع حصص، وتتطلب عمليات عقلية بسيطة.
  - ◀ رحلات معرفية طويلة المدى: وهدفها الإجابة عن أسئلة محورية لمهمة العمل وتطبيق المعرفة، وتتم خلال اسبوع إلى شهر كامل، وتتطلب عمليات عقلية متقدمة.
- معايير تصميم الرحلات المعرفية عبر الويب (Web Quest):  
  - يرى أحمد عبدالله الدريويش، رجاء على عبد العليم (٢٠١٧، ص ص ١٢٨ - ١٢٩) أن التصميم التعليمي للرحلات المعرفية عبر الويب (Web Quest) يعتمد على مجموعة من الأسس والمعايير التي يجب مراعاتها، ومنها:  
    - ◀ توفير مصادر تعلم متنوعة وسهلة عبر الويب تمكن المتعلم من استكمال معارفه وخبراته، وترتبط بطبيعة المهام المحددة.
    - ◀ الاهتمام باستخدام المعلومات التي يحصل عليها وتوظيفها.
    - ◀ إتاحة الفرصة للمتعلم للبحث عن المعلومات واستخدامها في التوصل إلى نتائج وحلول تعبر عن وجهة نظره في ضوء ما يتمتع به من خيال وإبداع.
    - ◀ تهيئة المتعلمين للمشاركة والتفاعل والمناقشة أثناء تنفيذ المهام وتوزيع المسؤوليات بين الأعضاء لتحقيق أهداف الرحلة المعرفية عبر الويب.
    - ◀ صياغة الأسئلة المحورية للرحلة المعرفية عبر الويب بحيث تكون مثيرة لتفكير الطلاب وتحفزهم لتكوين رأي أو اتخاذ قرار أو تلخيص معلومات لإنتاج فكر جديد.
- عناصر الرحلات المعرفية عبر الويب (Web Quest):  
  - ويرى عماد الدين عبد المجيد الوسيمي (٢٠١٣، ص ص ٢٧ - ٢٨)، سامية محمد علي (٢٠١٧، ص ٧٣٩)، لمياء عثمان برناوي (٢٠١٨، ص ص ٢٣٩ - ٢٤٥) أن هناك سبعة عناصر يمكن من خلالها بناء الرحلات المعرفية عبر الويب، وهي:  
    - ◀ المقدمة (Introduction): وفيها يقدم للمتعلمين الخلفية المعرفية لموضوع رحلة الاستقصاء الشبكي بطريقة تثير دافعيتهم للبحث والتعلم، وتهدف إلى تقديم السياق العام والصورة المجملية للمهمة المطلوبة من المتعلم.
    - ◀ المهام (Tasks): وهي محور الرحلة المعرفية وتكون متنوعة ومثيرة لدافعية المتعلمين، وفيها يتم تحديد النتائج المتوقعة منها، وطرح الأسئلة المحورية للرحلة، وتتنوع المهام بتعدد الأهداف المراد تحقيقها.

« الإجراءات (Processes): ويتم فيها تحديد الآليات والخطوات التي يجب أن يتبعها المتعلم، وتحديد نوع العمل ومراحله، والزمن اللازم لإنجاز المهام المطلوبة.

« المصادر (Resources): وفيها يقوم المعلم بانتقاء روابط الويب ذات العلاقة بالمهام المطلوب إنجازها من المتعلمين، ويتم اختيار الروابط بحيث تكون جيدة سهلة الاستخدام، وتتحدى مهارات التفكير لدى المتعلمين، وتدعم توقعاتهم الراقية.

« التقويم (Evaluation): ويتم فيها توزيع الدرجات على الخطوات المطلوب إجراؤها لإنجاز المهام وتقديم البحث، وقياس المهارات التي اكتسبها المتعلمون أثناء الرحلة المعرفية، وذلك وفق ضوابط ومعايير محددة ومتفق عليها.

« الخاتمة (Conclusion): وهي ملخص لفكرة الرحلة المعرفية، وفيها يتم تذكير المتعلمين بالمفاهيم الأساسية المستخلصة من الرحلة، والمهارات المكتسبة، وتحفيزهم على عرضها ونشرها ومشاركتها عبر الويب.

« صفحة المعلم (Teacher,s Page): وهي صفحة منفصلة يتم إدراجها بعد تنفيذ الرحلة المعرفية عبر الويب، ليستفيد منها معلمون آخرون، وفيها يذكر المعلم خطوات السير في الدرس والنتائج المتوقعة بعد تنفيذ الرحلات المعرفية (Web Quest).

ويتبنى البحث الحالي نموذج مقترح للاستقصاء الشبكي يتكون من أربع مراحل، هي: (المقدمة، الإجراءات، تقويم التعلم، الخاتمة)، ويتميز هذا النموذج بالبساطة في التصميم والمرونة في التنفيذ، بالإضافة إلى قلة التكلفة والاستمرارية على شبكة الويب، وسهولة تصميمه والتعامل معه من قبل المتعلمين، ويمكن توضيح خطواته فيما يلي:

« المرحلة الأولى: المقدمة: يتم فيها تهيئة الطلاب، وعرض الأهداف الإجرائية، ثم مخاطبة الطلاب بطريقة تزيد من دافعيتهم لموضوع التعلم.

« المرحلة الثانية: الإجراءات: ويتم فيها: توزيع المهام، وصف العمليات، تحديد مصادر التعلم وتقسيم الطلاب لمجموعات تعاونية وتشجيع التواصل الفعال والمشاركة فيما بينهم.

« المرحلة الثالثة: التقويم: وفيها يقوم المعلم بتقييم دور الطلاب المعلمين في الرحلة الاستقصائية عبر الانترنت، وما تكون لديهم من معارف ومعلومات من خلال: اختبار نفسك، وجدول التقييم الذاتي؛ مما يسهم في زيادة دافعيتهم للتعلم، وإثراء المعرفة العلمية والجوانب مهارية لدى كل منهم.

« المرحلة الرابعة: الخاتمة: وفيها يساعد المعلم طلابه على صياغة ما توصلوا إليه من حقائق ومفاهيم فيزيائية من خلال إجراء الأنشطة الواردة بكرةاسة الأنشطة بصورة صحيحة، لنشرها على صفحة المعلم، وتكليف الطلاب بإعداد

ملف إنجاز المجموعة، وإرسال نسخة الكترونية من الملف على البريد الإلكتروني للمعلم، وذلك لتقييمها واختيار أفضل ملف لمكافأته.

وتشير مي السيد خليفة، نيفين محمد الجباس (٢٠١٤، ص١٦٤) إلى أن استخدام نموذج الرحلات المعرفية عبر الويب (Web Quest) لتقديم موضوعات التعلم للطلاب المعلمين بكلية التربية من شأنه تطوير إعدادهم؛ مما يؤدي إلى تحويل المحاضرات إلى لقاءات استكشافية ممتعة، وتشجيع العمل الجماعي والتنافسي الخلاق بين الطلاب، ومساعدة الطلاب المعلمين على بناء المعرفة بصورة سلسلة وصحيحة، والاستفادة من مصادر التعلم المتاحة على شبكة الويب.

وقد أجريت العديد من الدراسات التي تناولت استخدام الرحلات المعرفية عبر الويب (Web Quest) كإستراتيجية للتعليم والتعلم في العصر الرقمي، وذلك في بيانات ومواد دراسية مختلفة، ومنها: دراسة (ياسر بيومي عبده، واداد عبد السميع إسماعيل، ٢٠٠٨) التي استهدفت تعرف أثر استخدام طريقة الويب كويست في تدريس العلوم على تنمية أساليب التفكير والاتجاه نحو استخدامها لدى طالبات كلية التربية، وأبرزت دراسة (Eva, V., & Gordaliza, R., 2012) فاعلية الرحلات المعرفية عبر الويب (Web Quests) في تنمية المعارف العلمية والتنور العلمي لدي معلمي العلوم قبل الخدمة، وأوضحت دراسة (عماد محمد عبد العزيز، ٢٠١٤) أثر استخدام إستراتيجية الرحلات المعرفية عبر الويب في تنمية التحصيل المعرفي وبقاء أثر التعلم والاتجاه نحوها لدى عينة من طلاب جامعة أم القرى، ودراسة (مي السيد خليفة، نيفين محمد الجباس، ٢٠١٤) التي استهدفت تعرف أثر نمطي إستراتيجية الويب كويست في التوجهات الأكاديمية لدى الطلاب المعلمين واتجاهاتهم نحو التدريس في ضوء النظرية البنائية، وأظهرت دراسة (راوية محمد ظاهر، ٢٠١٦) أثر استخدام الويب كويست القائم على تطبيقات الجيل الثاني للويب في تنمية مهارات التفكير الناقد وعمليات العلم في تدريس العلوم لدى طلاب كلية التربية الأساسية.

يتضح مما سبق أن الرحلات المعرفية عبر الويب (Web Quest) تسهم في تنمية بعض جوانب التعلم لدى طلاب الجامعة، ومنها: التحصيل الدراسي والمعرفة العلمية، أساليب التفكير، الإتجاه نحو استخدامها، التنور العلمي، بقاء أثر التعلم، مهارات التدريس، عمليات العلم.

#### • المستحدثات الفيزيائية Physical Innovations:

تعد العلوم الفيزيائية وما أفرزته من اكتشافات واختراعات علمية، ومستحدثات فيزيائية وتقنية من أكثر العلوم أثرا في تقدم الدول والمجتمعات؛ مما يسهم في تغيير نمط حياة الإنسان، وتحقيق رفاهيته وتوفير وقته وجهده، وبخاصة في ظل التقدم التكنولوجي المذهل والثورة المعلوماتية المميزة للعصر الرقمي، ويؤكد على أهمية الفلسفة التي يقوم عليها علم الفيزياء وما يقدمه لبشرية من إبداعات عملاقة وغير مألوفة.

ويشير عبد السلام مصطفى عبد السلام (٢٠١١، ص ٣٣٢- ٣٣٩) إلى أن التقدم العلمي والتكنولوجي السريع في مختلف مجالات الحياة، والانجازات العلمية والتكنولوجية المتنوعة في مجالات الفيزياء والكيمياء والبيولوجي، بالرغم من أهميتها البالغة؛ إلا أنها تطرح قضايا ومشكلات أخلاقية تثير اهتمامات الناس في كل المجتمعات وتستحق التفكير؛ مما جعل المستحدثات العلمية، وبخاصة الفيزيائية منها، وأخلاقيات العلم محل اهتمام المتخصصين في تدريس العلوم والتربية العلمية وتناولها من خلال مناهج وفروع العلوم كاتجاه حديث في تدريس العلوم والتربية العلمية.

وتوضح حنان فوزي طه (٢٠١٣، ص ٦٢) أن ظهور العديد من المشكلات الناجمة عن المستحدثات العلمية والتكنولوجية مثل آثار الانترنت، والتجويرات النووية، والأسلحة الكيميائية والبيولوجية، يتطلب تنمية القيم العلمية والأخلاقية المرتبطة بتلك المستحدثات على المستوى الفردي والاجتماعي لمواجهة التغيرات وحفظ استقرار المجتمع وتوازنه.

وتؤكد ناهد عبد الراضي نوبي (٢٠١٢، ص ٢٩) أن المستحدثات التكنولوجية التي تلعب فيها الفيزياء دورا كبيرا عديدة ومتنوعة، ومنها: أجهزة التليفون المحمول، أجهزة الحاسوب، الأقمار الصناعية، وجميع تلك المستحدثات لها تأثيرها على الفرد والمجتمع والبيئة.

ونظراً لأهمية تدريس الفيزياء، والمستحدثات العلمية وبخاصة الفيزيائية منها، أجريت العديد من الدراسات في بيئات ومراحل تعليمية مختلفة، منها: دراسة (منال السيد يوسف، ٢٠٠١) التي قدمت منهجاً مقترحاً في الفيزياء لطلاب المرحلة الثانوية العامة على ضوء مستحدثات علم الفيزياء والاتجاهات الحديثة في تعليمها، ودراسة (جمال عبد ربه الزعانين، ٢٠٠٢) التي هدفت للتعرف على التغيرات العلمية والتكنولوجية المتوقعة في مطلع القرن الحادي والعشرين في المجتمع الفلسطيني ودور التربية العلمية في مواجهتها، ودراسة (فتحية صبحي اللولو، ٢٠٠٤) التي تناولت تقويم مناهج العلوم الفلسطينية للمرحلة العليا من التعليم الأساسي في ضوء المستحدثات العلمية المعاصرة، وأسهمت دراسة (Moultrie, J. & Others, 2007) في تقديم إطارا عاما لفهم تأثير المستحدثات الفيزيائية في البيئة الطبيعية، كما أظهرت دراسة (حنان فوزي طه، ٢٠١٣) فاعلية برنامج مقترح لتنمية الوعي بالمستحدثات العلمية والتكنولوجية والقيم الأخلاقية المرتبطة بها لدى طالبات المرحلة الثانوية بمدينة تبوك، وقدمت دراسة (تحسين عمران موسى، ٢٠١٦) تحليلاً لمحتوى كتاب الفيزياء للصف الثالث المتوسط في ضوء المستحدثات الفيزيائية.

يتضح مما سبق أن المستحدثات الفيزيائية تمثل كل جديد وحديث يرتبط بصورة مباشرة أو غير مباشرة بعلم الفيزياء، وما يتوصل إليه العلماء من اكتشافات ونتائج بحوث في مجالات الفيزياء المختلفة محليا وعالميا، ويؤثر في

حياة الإنسان وبيئته ومجتمعه سلبياً أو إيجابياً، ويتناول هذا البحث بعض المستحدثات الفيزيائية، وهي: الليزر، والألياف الضوئية، والأقمار الصناعية، والنانوتكنولوجي، والإلكترونيات الحديثة، والمواد فائقة التوصيل، والفيزياء الطبية.

• المفاهيم الفيزيائية Physical Concepts:

تعد المفاهيم العلمية واحداً من أهم نواتج التعلم التي يتم عن طريقها تنظيم المعرفة العلمية في صورة تجعل التعلم ذا معنى بالنسبة للمتعلم؛ مما يجعل إكسابها للطلاب أحد أهم أهداف تدريس العلوم والتربية العلمية، لأنها تزيد من قدرتهم على تفسير الظواهر الطبيعية، وشرح وفهم آلية عمل الأشياء، وبخاصة عندما ترتبط هذه المفاهيم بما يمتاز به العصر الرقمي من اكتشافات واختراعات علمية ومستحدثات علمية وتكنولوجية.

ويشير إيهاب جودة طلبة (٢٠٠٧، ص ٢٧٩ - ٢٨٠) إلى أنه يجب النظر لعلم الفيزياء باعتباره محتوى من المفاهيم والعلاقات والتعميمات والقوانين التي تنتظم معا في شكل شبكة من العلاقات والارتباطات العلمية مكونة بناء من المعرفة الفيزيائية ذات طبيعة نوعية خاصة؛ مما يساهم في تحقيق الفهم الإدراكي والعميق للمفاهيم الفيزيائية.

وترى نبيهة صالح السامرائي (٢٠١٣، ص ٢٠) المفاهيم الفيزيائية بأنها تصور عقلي ينتج عن إدراك العلاقات والعناصر المشتركة بين مجموعة من الظواهر أو الأحداث أو الأشياء، وذلك لغرض تصنيفها إلى أصناف أقل منها عدداً.

بينما يؤكد شاهر ربحي عليان، محمد أحمد الشوري (٢٠١٤، ص ١٤) أن اكتساب المفاهيم الفيزيائية يساعد في تنمية مهارات التفكير العلمي، لأنها تعد الوحدات الأساسية التي تساعد على التفكير، وأن إدراكها يتيح للطالب أن يصنف الأفكار والأشياء، ويوصل إلى القواعد والأساسيات وتساعد على فهم وتفسير كثير من الأشياء التي تثير انتباهه في البيئة، كما أنها تزيد من قدرته على استخدام المعلومات ومهارات التفكير في مواقف حل المشكلات.

يتضح مما سبق أهمية تعليم وتعلم المفاهيم الفيزيائية، وبخاصة ما يرتبط منها بالمستحدثات العلمية والتكنولوجية في العصر الرقمي وما يمتاز به من تطور علمي وتكنولوجي لا يمكن تجاهل دور علم الفيزياء فيها.

ونظراً لأهمية تعليم وتعلم المفاهيم الفيزيائية أجريت العديد من الدراسات التي أثبتت أنه يمكن اكتساب وتنمية المفاهيم الفيزيائية لدى المتعلمين بالمراحل التعليمية المختلفة من خلال أساليب واستراتيجيات تدريسية تعتمد على المستحدثات التكنولوجية وتقنيات الويب، ومنها: دراسة (مصطفى عبدالله محمد، ٢٠١٦) التي أثبتت فاعلية برنامج إلكتروني مقترح قائم على نظرية فان هيل VAN HIELE في تصويب الفهم الخاطئ للمفاهيم الفيزيائية لدى طالبات الصف الثالث الثانوي العلمي، دراسة (حسن علي أحمد، ٢٠١٧) التي أوضحت أثر

تدريس الفيزياء باستخدام الويكي والخرائط الذهنية الإلكترونية في اكتساب طالبات الصف العاشر الأساسي للمفاهيم الفيزيائية بالأردن، دراسة (صالح عايد أحمد، ٢٠١٧) التي أكدت أثر تدريس مساق الفيزياء الإلكترونية باستخدام نموذج بيركنز البنائي المدعم تكنولوجيا في استيعاب المفاهيم الفيزيائية لدى طلبة جامعة آل البيت، دراسة (ناصر سليم الزبيدي، ٢٠١٧) التي أبرزت أثر استخدام المحاكاة الحاسوبية في اكتساب المفاهيم الفيزيائية وتنمية مهارات العمل المخبري لدى طالبات الصف الحادي عشر.

يتضح مما سبق فاعلية استخدام بعض طرق واستراتيجيات التدريس في اكتساب المفاهيم الفيزيائية لدى طلاب المرحلة الجامعية، ومنها: التدريس الإلكتروني عبر الأنترنت، نموذج بيركنز البنائي المدعم تكنولوجيا، واستهدف البحث الحالي تعرف فاعلية نموذج الاستقصاء الشبكي القائم على النظرية التواصلية لتدريس المستحدثات الفيزيائية في اكتساب المفاهيم الفيزيائية لدى معلمي العلوم قبل الخدمة.

#### • أدوات البحث وإجراءاته التجريبية.

##### • إعداد قائمة المستحدثات الفيزيائية:

تم إعداد قائمة المستحدثات الفيزيائية لمعلمي العلوم قبل الخدمة، وفق الخطوات التالية:

##### • الهدف من اعداد قائمة المستحدثات الفيزيائية:

◀ تحديد أهم المستحدثات الفيزيائية المناسبة والضرورية لمعلمي العلوم قبل الخدمة.

##### • مصادر الحصول على قائمة المستحدثات الفيزيائية:

◀ الكتب والأدبيات ذات الصلة بالمستحدثات الفيزيائية باللغة العربية.  
◀ الدراسات والبحوث في مجال المناهج وطرق التدريس ذات الصلة بالمستحدثات الفيزيائية.

##### • عرض قائمة المستحدثات الفيزيائية على المحكمين:

تم عرض قائمة المستحدثات الفيزيائية المقترحة على مجموعة من أعضاء هيئة التدريس بكلتي التربية والعلوم، وخبراء تدريس العلوم بوزارة التربية والتعليم، ومعلمي العلوم أثناء الخدمة، وذلك لإبداء الرأي حول المستحدثات الفيزيائية المقترحة وأهميتها تضمينها ببرنامج إعداد معلمي العلوم قبل الخدمة بكلية التربية، وجاءت النتائج كما بالجدول (١) التالي:

جدول (١) نسب اتفاق المحكمين على أهمية المستحدثات الفيزيائية (ن=١٦)

المستحدث	المواد فائقة التوصيل	الألياف الضوئية	الليزر وتطبيقاته	الأقمار الصناعية	مستقبل الكون	النانو تكنولوجي	الالكتروني ت الحديثة	الميكرو ويف	الطاقة المتجدد ة
نسبة الاتفاق	٩٠,٩	٩٠,٩	٩٠,٩	٨٦,٨	٨١,٨	٩٠,٩	٨٧,٩	٨١,٨	٦٩,٧
درجة الأهمية	٩٣,٩	٨٨,٤	٨٧,٩	٩٠,٩	٨٣,٩	٨٧,٩	٩٠,٩	٨١,٨	٧٢,٧

حيث اتفق المحكمون على أهمية تضمين بعض المستجدات الفيزيائية ببرنامآ إعداد معلمي العلوم قبل الخدمة بكلية التربية وهي (المواد فائقة التوصيل، والألياف الضوئية، والليزر، والأقمار الصناعية، والنانوتكنولوجي، والإلكترونيات الحديثة) بنسب تزيد عن ٨٥٪.

- الصورة النهائية لقائمة المستجدات الفيزيائية:  
تم التوصل إلى الصورة النهائية لقائمة المستجدات الفيزيائية، وذلك بعد إجراء التعديلات في ضوء آراء المحكمين.
- إعداد قائمة المفاهيم الفيزيائية المتضمنة بالمستجدات الفيزيائية:  
مرت عملية إعداد قائمة المفاهيم الفيزيائية المتضمنة بالمستجدات الفيزيائية لمعلمي العلوم قبل الخدمة، بالخطوات التالية:
- عرض قائمة المفاهيم الفيزيائية على المحكمين:  
تم عرض الصورة الأولية لقائمة المفاهيم الفيزيائية على السادة المحكمين، للاطلاع عليها واستطلاع آرائهم حولها، وبعد تجميع آراء السادة المحكمين، وحساب نسبة الاتفاق بينهم حول المفاهيم الفيزيائية المتضمنة بالمستجدات الفيزيائية، والتي بلغت (٩٦٪)، وذلك بعد عمليات الحذف والإضافة والتعديل.
- الصورة النهائية لقائمة المفاهيم الفيزيائية:  
بعد إجراء التعديلات المقترحة من قبل السادة المحكمين والعمل بتوصياتهم، تم الاتفاق على أن قائمة المفاهيم الفيزيائية المتضمنة بالمستجدات الفيزيائية في صورتها النهائية تشتمل على ثمانية وعشرين (٢٨) مفهوماً، منها سبعة مفاهيم رئيسة، وأحدى وعشرون مفهوماً فرعياً، كما يتضح من الجدول (٢) التالي:

جدول (٢) المفاهيم الفيزيائية المتضمنة بالمستجدات الفيزيائية

م	المفاهيم الرئيسية	المفاهيم الفيزيائية الفرعية	عدد المفاهيم
١	المواد فائقة التوصيل.	(١) المواد فائقة التوصيل. (٢) ظاهرة مايسنر. (٣) درجة الحرارة الحرجة.	٣
٢	الألياف الضوئية.	(١) الانعكاس الكلي للضوء. (٢) اللبنة الضوئية. (٣) الزاوية الحرجة.	٣
٣	الليزر	(١) الليزر. (٢) الاسكان المعكوس. (٣) الانبعاث المستحث. (٤) أشعة الليزر.	٤
٤	الأقمار الصناعية	(١) القمر الصناعي. (٢) السرعة المدارية. (٣) سرعة الهروب من الجاذبية.	٣
٥	الإلكترونيات الحديثة	(١) الإلكترونيات الحديثة. (٢) التليفون المحمول. (٣) البوابات المنطقية. (٤) الدوائر المتكاملة. (٥) الحاسوب الكمي.	٥
٦	النانوتكنولوجي	(١) النانومتر. (٢) النانوتكنولوجي. (٣) الحجم النانوي الحرج. (٤) المواد النانوية أحادية البعد. (٥) المواد النانوية ثلاثية البعد.	٥
٧	الفيزياء الطبية	(١) الفيزياء الطبية. (٢) العلاج الإشعاعي. (٣) الطب النووي. (٤) التصوير التشخيصي. (٥) الفيزياء الصحية.	٥
مج	٧	٢٨	

- إعداد مواد التعليم والتعلم:  
وتضمنت مواد التعليم والتعلم ما يلي:

- دليل القائم بتدريس المستحدثات الفيزيائية باستخدام الاستقصاء الشبكي: مرت عملية إعداد دليل القائم بالتدريس وفق الخطوات التالية:

◀ تحديد الهدف من الدليل: تحدد الهدف من الدليل في شرح كيفية تدريس المستحدثات الفيزيائية وفقاً لنموذج الاستقصاء الشبكي، وتمت صياغة دليل المعلم ليكون متفقاً مع كراسة الأنشطة الاستقصائية والموقع الإلكتروني، لتحقيق الترابط فيما بينهم.

◀ مكونات دليل القائم بالتدريس: يتضمن دليل القائم بالتدريس وفق نموذج الاستقصاء الشبكي ما يلي:

- ✓ الفلسفة التي يقوم عليها نموذج الاستقصاء الشبكي.
- ✓ نموذج الاستقصاء الشبكي.
- ✓ مراحل نموذج الاستقصاء الشبكي.
- ✓ توجيهات وإرشادات للمعلم القائم بالتدريس وفقاً لنموذج الاستقصاء الشبكي.
- ✓ الأهداف العامة لتدريس المستحدثات الفيزيائية.
- ✓ الأهداف الإجرائية لتدريس المستحدثات الفيزيائية.
- ✓ استراتيجيات التعليم والتعلم.
- ✓ مصادر التعلم والمواد والأجهزة والأدوات التعليمية المستخدمة.
- ✓ أنواع التقويم المستخدمة في تقويم التعلم.
- ✓ التوزيع الزمني لموضوعات التعلم.
- ✓ خطة السير الخاصة بكل موضوع وفق نموذج الاستقصاء الشبكي، وهي:

◀ المقدمة. الإجراءات. التقويم. الخاتمة.

◀ المراجع المستخدمة في إعداد دليل القائم بالتدريس وفق النموذج.

- كراسة الأنشطة الاستقصائية للطالب المعلم:

مرت عملية إعداد كراسة الأنشطة الاستقصائية بالخطوات التالية:

◀ تحديد الهدف من كراسة الأنشطة الاستقصائية: تحدد الهدف من كراسة الأنشطة الاستقصائية لمعلمي العلوم قبل الخدمة في صياغة المستحدثات الفيزيائية وفقاً لنموذج الاستقصاء الشبكي القائم على النظرية التواصلية، وتمت صياغتها بحيث تتوافق مع الموقع الإلكتروني المصمم لتطبيق تجربة البحث.

◀ مكونات كراسة الأنشطة الاستقصائية: تم تنظيم كراسة الأنشطة الاستقصائية، بحيث تبدأ بالمقدمة، ثم التعليمات الموجهة إلى الطالب، ثم عرض الدروس في صورة رحلات استقصاء شبكي، بحيث تحتوي كراسة الأنشطة الاستقصائية على (٧) سبع رحلات استقصاء شبكي، وأخيراً المراجع التي يمكن للطالب المعلم الرجوع إليها، وتضمنت كل رحلة من رحلات الاستقصاء الشبكي الخطوات التالية:

- ✓ موضوع التعلم (المستحدث الفيزيائي).
- ✓ الأهداف الإجرائية.
- ✓ المفاهيم الفيزيائية المتضمنة بالمستحدث الفيزيائي.
- ✓ المواد والأدوات والأجهزة اللازمة لمجموعات العمل.
- ✓ عرض التهيئة الحافزة.
- ✓ عرض الأنشطة الاستقصائية (المهام).
- ✓ تقويم التعلم.
- ✓ ملخص الرحلة الاستقصائية.

#### • الموقع الإلكتروني التعليمي:

تم إعداد الموقع الإلكتروني التعليمي على (Google Sites) لتحقيق أهداف تدريس المستحدثات الفيزيائية لمعلمي العلوم قبل الخدمة، وقد مرت عملية إعداد الموقع الإلكتروني التعليمي بالخطوات التالية:

◀ تحديد الهدف من الموقع الإلكتروني التعليمي: تحدد الهدف من الموقع الإلكتروني التعليمي على (Google Sites) في صياغة المستحدثات الفيزيائية وفقاً لنموذج الاستقصاء الشبكي القائم على النظرية التواصلية، وتحقيق الاتصال والتواصل بين أفراد عينة البحث والقائم بالتدريس، وتم إعداده بحيث يتوافق مع دليل القائم بالتدريس وكراسة الأنشطة الاستقصائية لتطبيق تجربة البحث.

◀ مكونات الموقع الإلكتروني التعليمي: يوفر الموقع الإلكتروني التعليمي بيئة تعلم افتراضية في ضوء النظرية التواصلية باستخدام نموذج الاستقصاء الشبكي، حيث يتضمن بمراحله تطبيقات الويب (0.2)، وأدوات التواصل الاجتماعي، ومنها:

✓ صفحة المعلم على (Facebook): وفيها تم نشر ملخص لكل رحلة استقصاء شبكي مصحوباً ببعض أعمال الطلاب وإنجازاتهم حول المستحدثات الفيزيائية على شكل فيديوهات وصور وخرائط ذهنية وملفات باوربوينت، يمكن إفادة معلمي العلوم أثناء الخدمة من خلالها، على الرابط: <https://www.facebook.com/khgd197>

✓ مجموعات تواصلية لطلاب مجموعة البحث على (Whatsapp): تم تقسيم طلاب مجموعة البحث إلى أربعة مجموعات، حيث تتعاون كل مجموعة فيما بينها، وتتنافس مع المجموعات الأخرى تحت إشراف وتوجيه القائم بالتدريس، وتم إطلاق اسم لعالم من علماء العرب على كل مجموعة (الحسن بن الهيثم، جابر بن حيان، أحمد زويل، مجدي يعقوب)، وقام الطلاب بعمل التكيفات وإنجاز المهام وتنفيذ الأنشطة الاستقصائية وإرسالها للقائم بالتدريس على (Whatsapp) لتقييمها والانتقاء منها للنشر على صفحة المعلم على (Facebook).

✓ يتيح الموقع مجموعة من الروابط لمواقع علمية موثوقة يسهل على المتعلم الوصول إليها للبحث عن المعلومات حول المستجدات الفيزيائية، ويمكن الوصول للموقع من خلال الرابط التالي:

<https://sites.google.com/site/khalifagad/home>

◀ وتم تنظيم الصفحة الرئيسية للموقع بحيث تتضمن ما يلي:

- ✓ الأهداف العامة.
- ✓ الأهداف الإجرائية.
- ✓ نموذج الاستقصاء الشبكي.
- ✓ تعليمات وارشادات للطلاب.
- ✓ تعليمات وارشادات لاستخدام الموقع الإلكتروني.
- ✓ موضوعات التعلم.
- ✓ تواصل معنا.
- ✓ صفحة المعلم.

#### • ضبط مواد التعليم والتعلم:

تم عرض كراسة الأنشطة الاستقصائية ودليل المعلم والموقع الإلكتروني على السادة المحكمين، لإبداء الرأي حول:

- ◀ قابلية الأهداف العامة والإجرائية للتحقيق.
  - ◀ مناسبة الأجهزة والأدوات المقترحة لتنفيذ الأنشطة المصاحبة.
  - ◀ الدقة العلمية لمحتوى كراسة الأنشطة الاستقصائية ودليل المعلم والموقع الإلكتروني.
  - ◀ ملاءمة أنشطة الاستقصاء الشبكي المصاحبة لمحتوى التعلم.
  - ◀ قياس أساليب التقويم للأهداف الإجرائية.
  - ◀ الاتساق والترابط بين كراسة الأنشطة الاستقصائية ودليل المعلم والموقع الإلكتروني المصوغة وفقاً لنموذج الاستقصاء الشبكي من حيث: الأهداف، والأنشطة، والتقويم.
- وبعد تجميع آراء السادة المحكمين، تم إجراء التعديلات المطلوبة؛ ومن ثم أصبح كل من كراسة الأنشطة، ودليل المعلم، والموقع الإلكتروني في الصورة النهائية صالحة للتطبيق.

#### • إعداد أداة القياس:

تمثلت أداة القياس في اختبار المفاهيم الفيزيائية، وتم إعدادها وفق الخطوات التالية:

- ◀ تحديد الهدف من الاختبار: تحدد هدف اختبار المفاهيم الفيزيائية في قياس مدى اكتساب معلمي العلوم قبل الخدمة للمفاهيم الفيزيائية عند مستويات تصنيف بلوم المعدل للمجال المعرفي.
- ◀ تقدير الوزن النسبي للمفاهيم الفيزيائية: تم تقدير الوزن النسبي للمفاهيم الفيزيائية المتضمنة بالمستحدثات الفيزيائية حسب عدد الأهداف الإجرائية المتضمنة بها، كما بالجدول (٣) التالي:

جدول (٢) الوزن النسبي للمفاهيم الفيزيائية الرئيسية والفرعية المتضمنة بالمستحدثات الفيزيائية لعلمي العلوم قبل الخدمة

م	المفاهيم الفيزيائية الرئيسية والفرعية	توزيع الأسئلة طبقاً لمستويات بلوم المعدلة				المجموع	الأوزان النسبية
		معرفة وقائعية	معرفة مفاهيمية	معرفة إجرائية	ما وراء المعرفة		
١	المواد فائقة التوصيل.	-	١ (١)	١ (٤)	٢ (٣)، (٢)	٤	١١،١١
٢	الألياف الضوئية.	١ (٧)	١ (٥)	٣ (٩)، (٨)، (٦)	-	٥	١٣،٨٩
٣	الليزر.	٢ (١١)، (١٢)	١ (١٠)	١ (١٥)	٢ (١٣)، (١٤)	٦	١٦،٦٧
٤	الأقمار الصناعية.	١ (١٨)	١ (١٩)	٢ (١٧)، (١٦)	-	٤	١٠،١١
٥	الالكترونيات الحديثة	١ (٢٤)	-	١ (٢٠)	٣ (٢٣، ٢٢، ٢١)	٥	١٣،٨٩
٦	النانوتكنولوجي.	١ (٢٧)	٢ (٢٨)، (٢٥)	٢ (٢٩)، (٢٦)	١ (٣٠)	٦	١٦،٦٧
٧	الفيزياء الطبية	١ (٣٥)	٢ (٣٣)، (٣١)	٢ (٣٦)، (٣٤)	١ (٣٢)	٦	١٦،٦٧
	المجموع	٧	٨	١٢	٩	٣٦	١٠٠
	النسب المئوية	١٩،٤٤	٢٢،٢٢	٣٣،٣٣	٢٥،١	١٠٠	

يتضح من جدول (٢) تراوح الأهمية النسبية للمفاهيم الرئيسية ما بين ١٠،١١٪ : ١٦،٦٧٪، وفي ضوء الوزن النسبي تم وضع جدول المواصفات لاختبار المفاهيم الفيزيائية كما بالجدول (٤) التالي:

جدول (٤) مواصفات اختبار المفاهيم الفيزيائية مصوغ في ضوء مستويات بلوم المعرفية المعدلة

م	المفاهيم الفيزيائية الرئيسية والفرعية	توزيع الأسئلة طبقاً لمستويات بلوم المعدلة				المجموع	الأوزان النسبية
		معرفة وقائعية	معرفة مفاهيمية	معرفة إجرائية	ما وراء المعرفة		
	عدد الأسئلة	٧	٨	١٢	٩	٣٦	١٠٠
	النسب المئوية	١٩،٤٤	٢٢،٢٢	٣٣،٣٣	٢٥،١	١٠٠	

يتضح من الجدول (٣) أن عدد أسئلة اختبار المفاهيم الفيزيائية (٣٦) ست وثلاثون سؤالاً، وجاءت ممثلة كالتالي: معرفة وقائعية (١٩،٤٤)، معرفة مفاهيمية (٢٢،٢٢)، معرفة إجرائية (٣٣،٣٣)، ما وراء المعرفة (٢٥،١).

#### • صياغة أسئلة الاختبار:

تمت صياغة أسئلة الاختبار من نوع أسئلة الاختيار من متعدد، ويتكون كل سؤال من أسئلة الاختبار من جزأين رئيسيين هما: مقدمة السؤال، والإجابة وتشمل أربعة بدائل تم ترقيمها بالأحرف (أ، ب، ج، د) على التوالي، ويعبر أحد البدائل عن الإجابة الصحيحة، وعلى الطالب المعلم أن يضع علامة (✓) أمام البديل الصحيح للإجابة.

#### • تصميم ورقة الإجابة عن الاختبار:

قام الباحث بإعداد ورقة إجابة منفصلة بحيث تتضمن اسم الطالب المعلم والشعبة والفرقة، وتاريخ التطبيق، ويقوم الطالب المعلم بوضع علامة (✓) أسفل

البديل الذي قام باختياره من بين البدائل الأربعة التالية (أ، ب، ج، د) من الجدول الذي يوضح ذلك.

#### • تعليمات الاختبار:

تضمنت كراسة الأسئلة التعليمات في الصفحة الأولى، وتمت صياغتها بدقة ووضوح.

#### • التقدير الكمي للاختبار:

تم إعداد مفتاح تصحيح الاختبار المفاهيم الفيزيائية، بحيث تعطى كل إجابة صحيحة درجة واحدة فقط، وتعطى كل إجابة غير صحيحة درجة (صفر)، وبالتالي يصبح إجمالي درجات الاختبار الكلية (٣٦) ست وثلاثون درجة فقط.

#### • حساب القيم الإحصائية للاختبار:

◀ صدق المحتوى (صدق المحكمين): تم التأكد من صدق المحتوى للاختبار من خلال عرضه في صورته الأولية على مجموعة من السادة المحكمين، حيث أشاروا إلى إجراء تعديلات في صياغة بعض المفردات، وبعد إجراء التعديلات أصبح محتوى الاختبار صادقا.

◀ صدق الاتساق الداخلي: تم تطبيق الاختبار بصورته الأولية على عينة استطلاعية تتكون من (٣٥) طالباً وطالبة بشعبة الكيمياء - كلية التربية - جامعة المنيا، خلال الفصل الدراسي الأول في (١٠/١٠/٢٠١٦)، وتم حساب معاملات الارتباط بين درجات طلاب العينة الاستطلاعية في كل محور من محاور الاختبار على حدة ودرجات الطلاب في الاختبار ككل باستخدام معادلة ارتباط بيرسون، وباستخدام برنامج التحليل الإحصائي (SPSS) اصدار (0.19) كانت النتائج كما بالجدول (٥) التالي:

جدول (٥) قيم معاملات الارتباط بين درجات طلاب العينة الاستطلاعية في كل محور من محاور اختبار المفاهيم الفيزيائية على حدة ودرجاتهم في الاختبار ككل (ن = ٣٥)

محاور اختبار المفاهيم الفيزيائية	المعرفة الواقعية	المعرفة المفاهيمية	المعرفة الإجرائية	المعرفة فوق المعرفية
معاملات الارتباط	٠.٧٧٢	٠.٨٦٧	٠.٩٤٤	٠.٧٥٤

يتضح من الجدول (٤) أن قيم معاملات الارتباط تراوحت بين (٠.٧٥٤ : ٠.٩٤٤) ذات دلالة عند مستوى (٠.٠١)؛ مما يعني ارتباط درجات الأسئلة التي تقيس المحاور الأربعة بالاختبار ككل؛ مما يؤكد أن الاختبار ذو درجة عالية من الصدق.

◀ حساب معاملات السهولة والصعوبة لمفردات الاختبار: تراوحت معاملات السهولة ما بين (٠.٠٢ : ٠.٧٦)، وتراوحت معاملات الصعوبة ما بين (٠.٢٤ : ٠.٨٠)، وتشير النتائج إلى أن قيم معاملات السهولة والصعوبة لأسئلة الاختبار تناسب مستويات الطلاب.

◀ حساب معاملات التمييز لمفردات الاختيار: تراوحت معاملات التمييز لمفردات اختبار المفاهيم الفيزيائية ما بين (٠.١٦ : ٠.٢٥) وتعد قيم معامل التمييز لمفردات الاختيار مقبولة؛ مما يسمح باستخدامه كأداة لقياس اكتساب المفاهيم الفيزيائية.

◀ حساب معامل الثبات: تم حساب ثبات الاختيار باستخدام معادلة ( Kueder, Richardson-21) لحساب الاتساق الداخلي، وجد أن معامل الثبات (٠.٨٢٦)، وتدل قيمة معامل الثبات على أن الاختبار على درجة عالية من الثبات؛ مما يشير إلى ثبات الاتساق الداخلي للمقياس.

◀ تحديد الزمن المناسب للاختبار: تم حساب متوسط الأزمنة التي استغرقتها طلاب العينة الاستطلاعية في الإجابة عن مفردات الاختبار، ومن ثم حساب الزمن اللازم لإجابة الطلاب عن أسئلة الاختبار، حيث بلغ الزمن (٤٠) دقيقة، تتضمن قراءة تعليمات الاختبار.

◀ الصورة النهائية للاختبار: بعد اجراءات ضبط اختبار المفاهيم الفيزيائية إحصائياً أصبح الاختبار في صورته النهائية صالحاً للتطبيق على طلاب مجموعة البحث، ويتكون من (٣٦) مفردة من نوع الاختيار من متعدد، والدرجة النهائية للاختبار (٣٦) درجة، وتم إعداد كراسة الأسئلة والتي تتضمن تعليمات الاختبار ومفرداته، ونموذج لورقة الإجابة، وروعي في تعليماته أن تكون واضحة وبسيطة ودقيقة.

#### • إجراءات المعالجة التجريبية:

بعد الانتهاء من إعداد مواد البحث وأدواته والتأكد من الصدق والثبات والصلاحية للتطبيق، تم تنفيذ تجربة البحث على النحو التالي:

#### • إجراءات الإعداد لتجربة البحث:

◀ اختيار مجموعة البحث: تم اختيار مجموعة البحث من بين طلاب الفرقة الثالثة بشعبتي الفيزياء والكيمياء . كلية التربية . جامعة المنيا، وعددها ٣٢ طالباً وطالبة، وتم تدريس المستحدثات الفيزيائية لمجموعة البحث وفقاً لنموذج الاستقصاء الشبكي القائم على النظرية التواصلية، وذلك خلال الفصل الدراسي الأول من العام الدراسي ٢٠١٧/٢٠١٨م، وتم اختيار مجموعة البحث عشوائياً من بين طلاب الفرقة الثالثة، والجدول (٦) التالي يوضح مواصفات مجموعة البحث،

جدول (٦) مواصفات مجموعة البحث

مجموعة البحث	عدد الطلاب	الجنس
شعبة الفيزياء	١٢	بنين وبنات
شعبة الكيمياء	٢٠	بنين وبنات

- ◀ ضبط بعض المتغيرات التي قد تؤثر في المتغير التجريبي: تمت مراعاة بعض المتغيرات عند اختيار مجموعة البحث، ومنها: السن، المحتوى الدراسي، القائم بالتدريس.
- ◀ الحصول على الموافقات الرسمية لتطبيق تجربة البحث: تم الحصول على موافقة إدارة كلية التربية - جامعة المنيا لتطبيق تجربة البحث على طلاب شعبتي الفيزياء والكيمياء.
- ◀ إجراءات تنفيذ تجربة البحث:
- ◀ إجراء التطبيق القبلي لأدوات القياس على مجموعة البحث: تم تطبيق أداة القياس على طلاب مجموعة البحث، وذلك خلال الفترة (من ١٥/١٠ إلى ١٧/١٠/٢٠١٧)، ثم تصحيح استجابات الطلاب مجموعة البحث، قبل التدريس مباشرة.
- ◀ تدريس المستحدثات الفيزيائية لطلاب مجموعة البحث وفق نموذج الاستقصاء الشبكي: بعد ضبط المتغيرات وتعريف طلاب مجموعة البحث بالتجربة وأهدافها وإجراء التطبيق القبلي لأدوات التقويم، بدأ الباحث التدريس الفعلي خلال الفترة (من ١٨/١٠/٢٠١٧ إلى ١٠/١٢/٢٠١٧)، وفقاً للجدول (٧) الزمني التالي:

جدول (٧) الجدول الزمني لتدريس المستحدثات الفيزيائية

م	الموضوع	عدد الأسابيع	الزمن بالدقائق
١	المواد فائقة التوصيل.	أسبوع	١٢٠ دقيقة
٢	الألياف الضوئية.	أسبوع	١٢٠ دقيقة
٣	الليزر	أسبوع	١٢٠ دقيقة
٤	الأقمار الصناعية	أسبوع	١٢٠ دقيقة
٥	الإلكترونيات الحديثة	أسبوع	١٢٠ دقيقة
٦	النانوتكنولوجي	أسبوعان	٢٤٠ دقيقة
٧	الفيزياء الطبية	أسبوع	١٢٠ دقيقة
مج	٧	٨	١٧ ساعة

تم التدريس وفقاً لنموذج الاستقصاء الشبكي القائم على النظرية التواصلية بعد تهيئة بيئة مشوقة ومحفزة للتعليم والتعلم ومفعمة بالتقنيات الحديثة، ومزودة بشبكة الانترنت.

#### • إجراء التطبيق البعدي لأداتي القياس على عينة البحث:

تم تطبيق أدوات القياس على أفراد مجموعة البحث - عددها (٣٢) طالباً وطالبة. بعد انتهاء فترة التدريس مباشرة، وذلك خلال الفترة (من ١٢/١٠ إلى ١٤/١٠/٢٠١٧)، وتصحيح أوراق إجابات الطلاب، تمهيداً لإجراء المعالجة الإحصائية للبيانات.

#### • الحصول على البيانات وإجراء المعالجة الإحصائية لها:

تم رصد درجات طلاب مجموعة البحث قبلياً وبعدياً، ثم المعالجة الإحصائية للبيانات باستخدام حزمة بيانات (SPSS)، وذلك لتحليل نتائج البحث

وتفسيرها في ضوء فروض البحث؛ تمهيداً لتقديم التوصيات والبحوث المقترحة في ضوء ما تم التوصل إليه من نتائج.

• **نتائج البحث وتوصياته ومقترحاته.**

تناول هذا المحور عرضاً للنتائج التي تم التوصل إليها، وتحليلها وتفسيرها في ضوء ما أسفرت عنه المعالجة الإحصائية لنتائج باستخدام برنامج (SPSS) الإصدار (0.19)، وتعقيب الباحث على نتائج البحث، كما يتناول أيضاً التوصيات والبحوث المقترحة.

• **عرض نتائج البحث وتحليلها وتفسيرها:**

بعد الانتهاء من إجراء القياس القبلي، وتطبيق تجربة البحث الأساسية، وإجراء القياس البعدي، ورصد النتائج وجدولتها تمهيداً لمناقشتها، وتفسيرها في ضوء اختبار صحة فروض البحث باستخدام المعاملات الإحصائية المناسبة ببرنامج (SPSS) الإصدار (٠.١٩).

• **اختبار صحة الفرض الأول:**

ينص الفرض الأول على أنه: " لا يوجد فرق دال إحصائياً بين متوسطي درجات أفراد مجموعة البحث في التطبيق القبلي والتطبيق البعدي لاختبار المفاهيم الفيزيائية".

ولاختبار صحة الفرض الأول، تم حساب المتوسط الحسابي، والانحراف المعياري، لطلاب مجموعة البحث في القياسين القبلي والبعدي لاختبار المفاهيم الفيزيائية بمحاورة الأربعة، والاختبار ككل، وذلك لحساب قيم "ت" (t - test) لمتوسطي الدرجات المرتبطة، وتم تحليل البيانات باستخدام برنامج (SPSS) الإصدار (٠.١٩)، كما بالجدول (٨) التالي:

جدول (٨) قيمة "ت" للفرق بين متوسطي درجات طلاب مجموعة البحث في القياس القبلي والبعدي لاختبار المفاهيم الفيزيائية (ن = ٣٢)

محاورة الاختبار	الدرج ة	القياس القبلي		القياس البعدي		"ت" المحسوبة	دلالة الفرق
		ع	م	ع	م		
المعرفة الواقعية	٧	٣.٥	١.٣٦٨	٦.٣٤	٠.٩٧١	٩.٥٣٦	دالة
المعرفة المفاهيمية	٨	٣.٧٨	١.٣٣٨	٧.٢٢	٠.٨٣٢	١٢.٩٥٢	دالة
المعرفة الإجرائية	١٢	٤.٦٣	١.٥٦١	١٠.٤٤	١.٥٨٥	١٣.٩٢٤	دالة
المعرفة فوق المعرفية	٩	٣.٠٣	١.٢٥٧	٧.٦٩	١.٢٣٠	١٨.٧٤٣	دالة
الدرجة الكلية	٣٦	١٤.٩٤	٣.٧٠٦	٣١.٦٩	٣.٦٦٧	١٩.٥٥٣	دالة

"ت" الجدولية عند (٠.٠٥) = (١.٩٨)

يتضح من الجدول (٨) ما يلي:

◀ يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى (٠.٠٥) بين متوسطي درجات طلاب مجموعة البحث في القياسين القبلي والبعدي لكل محور من محاور اختبار

المفاهيم الفيزيائية على حدة، والاختبار ككل، وذلك لصالح القياس البعدي، حيث تراوحت قيمة "ت" المحسوبة في كل محور من محاور الاختبار بين (٩.٥٣٦ - ١٨.٧٤٣) وفي الدرجة الكلية للاختبار (١٩.٥٥٣)، وهذه القيم أكبر بكثير من قيمتها الجدولية (١.٩٨).

◀ تشير النتائج السابقة إلى زيادة متوسط درجات مجموعة البحث في القياس البعدي عن متوسط درجاتهم في القياس القبلي لكل محور من محاور الاختبار، والاختبار ككل؛ حيث بلغ متوسط درجاتهم في القياس البعدي لاختبار المفاهيم ككل (٣١.٦٩) بينما بلغ متوسط درجاتهم في القياس القبلي لنفس الاختبار (١٤.٩٤)؛ مما يدل على اكتساب طلاب مجموعة البحث للمفاهيم الفيزيائية المتضمنة بالمستحدثات الفيزيائية القائم على النظرية التواصلية، وعليه يرفض الفرض الأول، ويتم قبول الفرض البديل والذي ينص على أنه "يوجد فرق دال إحصائياً بين متوسطي درجات أفراد مجموعة البحث في التطبيق القبلي والتطبيق البعدي لاختبار المفاهيم الفيزيائية لصالح القياس البعدي".

ولبيان حجم تأثير نموذج الاستقصاء الشبكي والقائم على النظرية التواصلية في تدريس المستحدثات الفيزيائية باستخدام في اكتساب المفاهيم الفيزيائية لدى طلاب مجموعة البحث من معلمي العلوم قبل الخدمة، تم حساب قيم "ت" لمتوسطات درجات طلاب مجموعة البحث في القياسين القبلي والبعدي لاختبار المفاهيم الفيزيائية، ثم حساب حجم التأثير بحساب كل من (d, η<sup>2</sup>)، والجدول (٩) التالي يوضح ذلك.

جدول (٩) قيمة مربع إيتا وحجم التأثير (d, η<sup>2</sup>) لنموذج الاستقصاء الشبكي القائم على

النظرية التواصلية في اكتساب المفاهيم الفيزيائية

محاوَر اختبار المفاهيم الفيزيائية	T	t <sup>2</sup>	η <sup>2</sup>	d	حجم التأثير
المعرفة الواقعية	٩.٥٣٦	٩٠.٩٤	٠.٧٥	٣.٤٣	كبير جداً
المعرفة المفاهيمية	١٢.٩٥٢	١٦٧.٧٥	٠.٨٤	٤.٦٥	كبير جداً
المعرفة الاجرائية	١٣.٩٢٤	١٩٣.٨٨	٠.٨٦	٥	كبير جداً
المعرفة فوق المعرفية	١٨.٧٤٣	٣٥١.٣	٠.٩٢	٦.٧٣	كبير جداً
الدرجة الكلية للاختبار	١٩.٥٥٣	٣٨٢.٣٢	٠.٩٢	٧.٠٢	كبير جداً

يتضح من الجدول (٩) أن:

◀ قيمة حجم تأثير المتغير المستقل (البرنامج المقترح في المستحدثات الفيزيائية القائم على النظرية التواصلية) على المتغير التابع (اكتساب المفاهيم الفيزيائية) هي (d = ٧.٠٢)؛ مما يدل على حجم تأثير كبير جداً وفقاً لما أشار إليه كوهن من أن حجم التأثير يكون كبيراً إذا كانت (d ≥ ٠.٨).

◀ قيمة مربع إيتا ( $\eta^2 = 0.92$ )، وذلك يعني أن (٩٢٪) من التباين الكلي للمتغير التابع (المفاهيم الفيزيائية) يرجع إلى تأثير المتغير المستقل (نموذج الاستقصاء الشبكي في تدريس المستحدثات الفيزيائية).

◀ ولبيان فاعلية نموذج الاستقصاء الشبكي القائم على النظرية التواصلية في اكتساب المفاهيم الفيزيائية، تم حساب نسبة الكسب المعدل لبليك (Blake)، ويوضح جدول (١٧) التالي نسبة الكسب المعدل لبليك لدرجات طلاب مجموعة البحث في القياسين القبلي والبعدي لاختبار المفاهيم الفيزيائية، كما بالجدول (١٠) التالي:

جدول (١٠) قيمة نسبة الكسب المعدل لدرجات طلاب مجموعة البحث في القياسين القبلي والبعدي

لاختبار المفاهيم الفيزيائية

الاختبار	النهاية العظمي	المتوسط الحسابي		نسبة الكسب المعدل	الدلالة الإحصائية
		القياس القبلي	القياس البعدي		
اختبار المفاهيم الفيزيائية	٣٦	١٤.٩٤	٣١.٦٩	١.٢٦	مقبول

يتضح من جدول (١٠) السابق أن نسبة الكسب المعدل لطلاب المجموعة التجريبية (١.٢٦) وهذه النسبة تقع في المدى الذي حدده بليك (Blake) من (١: ٢)؛ مما يدل على أن استخدام نموذج الاستقصاء الشبكي القائم على النظرية التواصلية له فاعلية في اكتساب المفاهيم الفيزيائية.

يتضح مما سبق أن استخدام نموذج الاستقصاء الشبكي القائم على النظرية التواصلية أدى إلى حدوث تحسن واضح في اكتساب المفاهيم الفيزيائية، حيث كانت قيمة حجم التأثير كبيرة، ودرجة فاعليته مقبولة.

وبذلك تمت الإجابة عن السؤال الأول لهذا البحث، والذي ينص على:

"ما فاعلية نموذج الاستقصاء الشبكي القائم على النظرية التواصلية لتدريس المستحدثات الفيزيائية في اكتساب المفاهيم الفيزيائية لدى معلمي العلوم قبل الخدمة؟".

• مناقشة نتائج الفرض الأول وتفسيرها:

يتضح من عرض النتائج الخاصة بالمفاهيم الفيزيائية بالجدول (١٥)، فاعلية نموذج الاستقصاء الشبكي القائم على النظرية التواصلية في اكتساب المفاهيم الفيزيائية لدى معلمي العلوم قبل الخدمة عند مستويات بلوم المعدلة (المعرفة الواقعية، المعرفة المفاهيمية، المعرفة الاجرائية، المعرفة فوق المعرفة) كالتالي:

◀ الدرجة الكلية للاختبار: كان متوسط درجات طلاب مجموعة البحث في القياس القبلي (١٤.٩٤)، ومتوسط درجاتهم في القياس البعدي (٣١.٦٩)، وبفارق قدره (١٦.٧٥)، وكانت قيمة "ت" لهذا الفرق (١٩.٥٥٣) وهي قيمة دالة عند مستوى (٠.٠٥)، حيث إن قيمتها أكبر من قيمة "ت" الجدولية عند

مستوى (١٠٠٥) والتي تساوي (١٠٩٨)؛ مما يدل على وجود فرق دال إحصائياً بين متوسطي درجات أفراد مجموعة البحث في القياسين القبلي والبعدي لاختبار المفاهيم الفيزيائية ككل، وكان حجم تأثير نموذج الاستقصاء الشبكي القائم على النظرية التواصلية كبيراً، ودرجة فاعليته مقبولة.

يتضح مما سبق أن تدريس المستحدثات الفيزيائية لمجموعة البحث (والتي تم صياغتها في ضوء نموذج الاستقصاء الشبكي القائم على النظرية التواصلية) قد أسهم في اكتساب الطلاب للمفاهيم الفيزيائية، ويرجع ذلك إلى ما يلي:

« أن التعلم وفقاً لنموذج الاستقصاء الشبكي القائم على النظرية التواصلية، قد ساعد الطلاب المعلمين على بناء المعرفة بأنفسهم من خلال قيامهم بالأنشطة الاستقصائية والتكليفات والمهام؛ مما يسهم في ربط المعارف السابقة لدى معلمي العلوم قبل الخدمة وما توصلوا إليه من معلومات ومعارف جديدة، وبالتالي يصبح التعلم ذا معنى بالنسبة لهم.

« تقديم المفاهيم الفيزيائية من خلال ما يوفره نموذج الاستقصاء الشبكي القائم على النظرية التواصلية من دليل للقائم بالتدريس، وكراسة الأنشطة الاستقصائية، والموقع الإلكتروني التعليمي، مع استخدام أدوات (Web 0.2) وشبكات التواصل الاجتماعي لنشر ومشاركة المحتوى العلمي، وملخصات رحلات الاستقصاء الشبكي؛ مما أسهم في اكتساب طلاب الصف الأول الثانوي للمفاهيم الفيزيائية بطريقة صحيحة.

« توفير بيئة تعلم تتضمن تقنيات حديثة وشبكة انترنت سريعة وسهلة النقل والتداول بين طلاب المجموعات التعاونية؛ مما يسهل التفاعل والتواصل والمشاركة بين الطلاب، ونشر ملخص رحلة الاستقصاء الشبكي على صفحة (Facebook)؛ مما ساعد على اكتساب المفاهيم الفيزيائية.

وتتفق نتائج هذا البحث مع نتائج بعض الدراسات حول استخدام النظرية التواصلية وتطبيقاتها المختلفة في عمليتي التعليم والتعلم، ومنها: دراسة (Downes, S., 2008)، ودراسة (Darrow, S., 2009)، ودراسة (أمل إبراهيم إبراهيم، وأية طلعت إسماعيل، ٢٠١٥)، ودراسة (وفاء صلاح الدين إبراهيم، ٢٠١٥)، ودراسة (ماريان ميلاد منصور، ٢٠١٦)، ودراسة (نشوى رفعت محمد، ٢٠١٧).

كما تتفق مع نتائج بعض الدراسات التي أكدت فاعلية الرحلات المعرفية عبر الويب (Web Quest) في تنمية جوانب التعلم المختلفة للمراحل التعليمية المختلفة، ومنها: دراسة (ياسر بيومي عبده، وداد عبد السميع إسماعيل، ٢٠٠٨)، ودراسة (عماد عبد المجيد الوسمي، ٢٠١٣)، ودراسة (راوية محمد ظاهر، ٢٠١٦)، ودراسة (وليد طه عبد النعيم، ٢٠١٧).

كما تتفق نتائج البحث أيضاً مع ما توصلت إليه نتائج بعض الدراسات التي أثبتت أنه يمكن اكتساب وتنمية المفاهيم الفيزيائية لدى المتعلمين بالمراحل التعليمية المختلفة من خلال أساليب واستراتيجيات تدريسية تعتمد على المستحدثات التكنولوجية وتقنيات الويب، ومنها: دراسة (مصطفى عبدالله محمد، ٢٠١٦)، دراسة (حسن علي أحمد، ٢٠١٧)، دراسة (صالح عايد أحمد، ٢٠١٧)، دراسة (ناصر سليم المزيدي، ٢٠١٧).

#### • تعقيب على نتائج البحث:

من خلال المعالجة الإحصائية لدرجات طلاب مجموعة البحث في اختبار المفاهيم الفيزيائية، في القياسين القبلي والبعدي، أمكن التوصل إلى ما يلي:

فاعلية نموذج الاستقصاء الشبكي القائم على النظرية التواصلية لتدريس المستحدثات الفيزيائية في اكتساب المفاهيم الفيزيائية لدى معلمي العلوم قبل الخدمة.

#### • توصيات البحث:

« تبني طرق وأساليب واستراتيجيات حديثة تناسب العصر الرقمي ومعطياته ومتطلباته، مما يتيح له فرصة الاستغراق في الخبرة التربوية المتجددة.

« صياغة المقررات الدراسية للطلاب لمعلمي العلوم قبل الخدمة في ضوء مبادئ وأسس النظرية التواصلية، والتوجهات المناسبة للعصر الرقمي.

« تدريب معلمي العلوم بالخدمة، والطلاب المعلمين بكلية التربية علي النماذج التدريسية القائمة على النظرية التواصلية وتكنولوجيا المعلومات، وأدوات التواصل الاجتماعي.

#### • البحوث المقترحة:

« فاعلية برنامج مقترح في المستحدثات الفيزيائية قائم على النظرية التواصلية لتنمية بعض مهارات التفكير التأملي، والتفكير العلمي، الخيال العلمي، التفكير المستقبلي.

« فاعلية نماذج تدريسية قائمة على النظرية التواصلية لاكتساب المفاهيم العلمية بمراحل التعليم المختلفة وتنمية عادات العقل وبعض الذكاءات المتعددة.

« أثر استخدام نموذج الاستقصاء الشبكي (Web Quest) للطلاب المعلمين في تنمية بعض مهارات التدريس الإبداعي والتفكير فوق المعرفي لديه.

#### • المراجع:

#### • المراجع العربية :

- إبراهيم عبدالوكيل الفار (٢٠١٢): تربيوات تكنولوجيا القرن الحادي والعشرين: تكنولوجيا (الويب ٠.٢)، طنطا: الدلتا لتكنولوجيا الحاسبات.

- أحمد عبدالله الدريويش، رجاء علي عبد العليم (٢٠١٧): المستحدثات التكنولوجية والتجديد التربوي، القاهرة: دار الفكر العربي.

- أمل إبراهيم إبراهيم، آية طلعت إسماعيل (٢٠١٥): "أثر تصميم بيئة للتعليم الإلكتروني التشاركي قائمة على بعض أدوات الويب ٢.٠ وفقاً لمبادئ النظرية التواصلية على تنمية مهارات إدارة البيئة الشخصية لدى طلاب الحاسب الآلي"، مجلة دراسات عربية في التربية وعلم النفس، رابطة التربويين العرب، العدد (٥٦) الجزء (٢) ديسمبر، ص (٨١ - ١٤٨).
- إيمان عبد الفتاح كامل (٢٠١٧): "فاعلية برنامج في بعض القضايا العلمية الاجتماعية (SSI) قائم على الجدل العلمي في اكتساب المفاهيم العلمية وتنمية أخلاقيات العلم واتخاذ القرار لدى معلمي العلوم قبل الخدمة"، رسالة دكتوراة، كلية التربية، جامعة المنيا.
- إيهاب جودة طلبة (٢٠٠٧): "الاتجاهات الحديثة في تدريس العلوم، القاهرة: الأنجلو المصرية.
- تحسين عمران موسى (٢٠١٦): "تحليل محتوى كتاب الفيزياء للصف الثالث المتوسط في ضوء المستجدات الفيزيائية"، مجلة دراسات الكوفة، العراق، العدد (٤٠)، ص (٣٠٥ - ٣٣٢).
- جمال عبد ربه الزعائين (٢٠٠٢): "التغيرات العلمية والتكنولوجية المتوقعة في مطلع القرن الحادي والعشرين في المجتمع الفلسطيني ودور التربية العلمية في مواجهتها"، مجلة الجامعة الإسلامية، غزة، المجلد (١٠)، العدد (٢).
- جمال عبد ربه الزعائين، محمد موسى شبات (٢٠٠٢): "تطوير مناهج الفيزياء في المرحلة الثانوية في فلسطين للقرن الحادي والعشرين"، مجلة الجامعة الإسلامية، المجلد (١٠)، العدد (١)، ص (٣٣ - ٦٨).
- حسام الدين محمد مازن (٢٠١٥): "تصميم وتفعيل بيئات التعلم الإلكتروني الشخصي في التربية العلمية لتحقيق المتعة والطرافة العلمية والتشويق والحس العلمي"، المؤتمر العلمي السابع عشر - التربية العلمية وتحديات الثورة التكنولوجية، الجمعية المصرية للتربية العلمية، دار الضيافة - عين شمس القاهرة، (١٠ - ١١) أغسطس، ص (٢٣ - ٥٩).
- حسن علي أحمد (٢٠١٧): "أثر تدريس الفيزياء باستخدام الويكي والخرائط الذهنية الإلكترونية في اكتساب طالبات الصف العاشر الأساسي للمفاهيم الفيزيائية في لواء المزار الجنوبي"، مجلة العلوم التربوية، مصر، المجلد (٢٥)، العدد (٣)، ص (٥٠٤ - ٥٣٣).
- حنان فوزي طه (٢٠١٣): "برنامج مقترح لتنمية الوعي بالمستحدثات العلمية والتكنولوجية والقيم الأخلاقية المرتبطة بها لدى طالبات المرحلة الثانوية بمدينة تبوك"، مجلة كلية التربية بينها، مصر، العدد (٩٣)، الجزء (١)، ص (٦٠ - ٨٠).
- راوية محمد ظاهر (٢٠١٦): "استخدام الويب كويست القائم على تطبيقات الجيل الثاني للويب في تنمية مهارات التفكير الناقد وعمليات العلم في تدريس العلوم لدى طلاب كلية التربية الأساسية، مجلة كلية التربية، جامعة طنطا، مصر، العدد (٤)، المجلد (٦٤)، ص (٣٧٨ - ٤٣٤).
- رسمية المحتسب (٢٠٠٨): "فاعلية نموذج تنبأ - لاحظ - فسر في اكتساب المفاهيم الفيزيائية والمهارات الأدائية لدى طلبة جامعة الإسراء الخاصة"، المجلة الأردنية في العلوم التربوية، جامعة اليرموك، المجلد (٤)، العدد (٢)، ص (٧٩ - ٨٨).
- زيد الهويدي (٢٠٠٥): "مهارات التدريس الفعال، العين: دار الكتاب الجامعي.
- سلام سيد أحمد (٢٠٠٨): "التربية العلمية بين تقاليد الماضي والتطور المعاصر"، المؤتمر العلمي

- الثاني عشر - التربية العلمية والواقع المجتمعي، الجمعية المصرية للتربية العلمية، عين شمس - القاهرة، (٢ - ٤) أغسطس، ص ص (٣٦٩ - ٣٨١).
- صالح عايد أحمد (٢٠١٧): "أثر تدريس مساق الفيزياء الإلكترونية باستخدام نموذج بيركنز
- البنائي المدعم تكنولوجياً في استيعاب المفاهيم الفيزيائية لدى طلبة جامعة آل البيت، مجلة جامعة القدس المفتوحة للأبحاث والدراسات، فلسطين، العدد (٤٢)، ص ص (١٩٠ - ٢٠٢).
- شاهر ربحي عليان، محمد أحمد الشورى (٢٠١٤): "أثر استخدام حقيبة تعليمية محوسبة في تحصيل المفاهيم الفيزيائية وتنمية مهارات التفكير العلمي لدى طلبة المرحلة الثانوية في المملكة العربية السعودية"، المجلة العربية للتربية العلمية، اليمن، العدد (٢)، ص ص (٢ - ١٧).
- عادل أبوالعز سلامة (٢٠٠٢): طرائق تدريس العلوم ودورها في تنمية التفكير، عمان: دار الفكر للنشر والتوزيع.
- عبد السلام مصطفى عبد السلام (٢٠٠١): الاتجاهات الحديثة في تدريس العلوم، ط٢، القاهرة: دار الفكر العربي.
- عماد الدين عبد المجيد الوسيبي (٢٠١٣): "فاعلية استخدام الرحلات المعرفية عبر الويب في تعلم البيولوجي على بقاء أثر التعلم وتنمية مهارات التفكير الأساسية والمهارات الاجتماعية لدى طلاب الصف الأول الثانوي"، مجلة دراسات عربية في التربية وعلم النفس، رابطة التربويين العرب، العدد (٤٣)، جزء (١)، ص ص (١١ - ٦٧).
- عماد محمد عبد العزيز (٢٠١٤): "أثر استخدام استراتيجيات الرحلات المعرفية عبر الويب في تنمية التحصيل المعرفي وبقاء أثر التعلم والاتجاه نحوها لدى عينة من طلاب جامعة أم القرى"، مجلة التربية بجامعة الأزهر، مصر، العدد (١٦٠)، ص ص (١٢٦ - ١٧٧).
- فتحية صبحي اللولو (٢٠٠٤): "تقويم مناهج العلوم الفلسطينية للمرحلة العليا من التعليم الأساسي في ضوء المستجدات العلمية المعاصرة"، المؤتمر التربوي الأول، التربية في فلسطين ومتغيرات العصر، فلسطين، الجزء (١)، ص ص (٥٧ - ٧٩).
- فوزي الشريبي، عفت مصطفى الطناوي (٢٠١٦): تصميم المناهج والبرامج التعليمية بين النظرية والممارسة، القاهرة: مركز الكتاب للنشر.
- لمياء عثمان برناوي (٢٠١٨): "أثر استخدام استراتيجيات الويب كويست في تدريس الرياضيات على تنمية التحصيل والدافعية للإنجاز"، مجلة القراءة والمعرفة، مصر، العدد (١٩٨)، ص ص (٢٢٩ - ٢٦٣).
- ماريان ميلاد منصور (٢٠١٦): "فاعلية برنامج قائم على النظرية الاتصالية باستخدام بعض تطبيقات جوجل التفاعلية في تنمية بعض المهارات الرقمية والانخراط في التعلم لدى طلاب كلية التربية جامعة أسيوط"، مجلة دراسات عربية في التربية وعلم النفس، رابطة التربويين العرب، العدد (٧٠)، فبراير، ص ص (١٠٩ - ١٤٤).
- محمد عطية خميس (٢٠١٢): "النظرية الترابطية"، مجلة تكنولوجيا التعليم، مصر، المجلد (٢٢)، العدد (٤)، ص ص (١ - ٤).
- مصطفى عبدالله محمد (٢٠١٦): "فاعلية برنامج إلكتروني مقترح قائم على نظرية فان هيل VAN HIELE في تصويب الفهم الخطأ للمفاهيم الفيزيائية لدى طالبات الصف الثالث الثانوي العلمي"، مجلة كلية التربية - جامعة الفيوم، مصر، العدد (٦)، جزء (١) ص ص (٢٩٠ - ٣٠٧).

- منال السيد يوسف (٢٠٠١): "منهج مقترح في الفيزياء لطلاب المرحلة الثانوية العامة على ضوء مستحدثات علم الفيزياء والاتجاهات الحديثة في تعليمها"، رسالة دكتوراة، كلية التربية بدمياط، جامعة المنصورة.
- مي السيد خليفة، نيفين محمد الجباس (٢٠١٤): "أثر نمطي استراتيجية الويب كويست في التوجهات الأكاديمية لدى الطلاب المعلمين واتجاهاتهم نحو التدريس في ضوء النظرية البنائية"، مجلة دراسات عربية في التربية وعلم النفس، السعودية، العدد (٥٢)، ص (١٦١ - ٢٣٠).
- ناصر سليم المزيدي (٢٠١٧): "أثر استخدام المحاكاة الحاسوبية في اكتساب المفاهيم الفيزيائية وتنمية مهارات العمل المخبري لدى طالبات الصف الحادي عشر"، مجلة الدراسات التربوية والنفسية، عمان، مجلد (١١)، العدد (٢)، ص ص (٣٩٠ - ٤٠٦).
- ناهد عبد الراضي نوبي (٢٠٠٩): "فعالية برنامج في إعداد معلم الفيزياء قائم على التعلم الإلكتروني في تنمية المكون المعرفي ومهارة اتخاذ القرار والاتجاه نحو التعلم الإلكتروني لدى الطلاب المعلمين"، مجلة التربية العلمية، الجمعية المصرية للتربية العلمية، المجلد (١٢)، العدد (٢)، ص ص (١ - ٣٦).
- ناهد عبد الراضي نوبي (٢٠١٢): تعليم الفيزياء والكيمياء - أسس نظرية ونماذج تطبيقية، القاهرة: رابطة التربويين العرب - سلسلة الكتاب التربوي العربي.
- ناهد عبد الراضي نوبي (٢٠١٧): "معلم علوم متميز من أجل مهارات القرن الحادي والعشرين"، أوراق عمل المؤتمر الدولي الثالث - مستقبل إعداد المعلم وتنميته في الوطن العربي، كلية التربية جامعة ٦ أكتوبر بالتعاون مع رابطة التربويين العرب الأكاديمية المهنية للمعلمين، القاهرة - مصر، (٢٣ - ٢٤) أبريل، ص ص (٩٣ - ١١٠).
- نبيهة صالح السامرائي (٢٠١٣): الاستراتيجيات الحديثة في طرق تدريس العلوم - المفاهيم والمبادئ والتطبيقات، عمان: دار المناهج للنشر والتوزيع.
- نشوى رفعت محمد (٢٠١٧): "بيئة تعلم إلكترونية في ضوء النظرية التواصلية وأثرها في تنمية مهارات التفكير الناقد لدى طلاب كلية التربية"، مجلة تكنولوجيا التربية، مصر، العدد (٣١)، ص ص (٤١٧ - ٤٦٦).
- هالة إسماعيل محمد (٢٠١٥): "تطوير برنامج الإعداد الأكاديمي لمعلم الفيزياء قبل الخدمة في ضوء معايير العلم كاستقصاء والعلم من المنظور الشخصي والمجتمعي"، رسالة دكتوراة، كلية التربية، جامعة المنيا.
- وفاء صلاح الدين إبراهيم (٢٠١٥): "أثر التعلم التشاركي عبر الويب القائم على النظرية الاتصالية على فاعلية الذات الأكاديمية ودافعية الانتقان لدى طلاب الدبلوم الخاص تكنولوجيا التعليم"، مجلة دراسات عربية في التربية وعلم النفس، رابطة التربويين العرب، العدد (٦٢) الجزء (١) يونيو، ص ص (١٢٩ - ١٦٢).
- وليد طه عبد النعيم (٢٠١٧): "فاعلية استراتيجية قائمة على الدمج بين خرائط العقل والرحلات المعرفية عبر الويب لتعلم العلوم في تنمية مهارات التفكير البصري وحل المشكلات إبداعيا لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية"، رسالة دكتوراة، كلية التربية، جامعة بني سويف.
- ياسر بيومي عبده، وداد عبد السميع إسماعيل (٢٠٠٨): "أثر استخدام طريقة الويب كويست في
- تدريس العلوم على تنمية أساليب التفكير والاتجاه نحو استخدامها لدى طالبات كلية التربية"، مجلة دراسات عربية في التربية وعلم النفس، رابطة التربويين العرب، المجلد (٢) العدد (١) يونيو، ص ص (٧١ - ١٠٩).

• المراجع الأجنبية:

- Alshumaimeri, Y. A., & Almasri, M. M. (2012). The effects of using WebQuests on reading comprehension performance of Saudi EFL students. TOJET: The Turkish Online Journal of Educational Technology, 11(4)
- Anderson, T., & Dron, J. (2011). Three generations of distance education pedagogy. The International Review of Research in Open and Distributed Learning, 12(3), 80-97.
- Baelo, S. (2010). Blended Learning and the European Higher Education Area: The Use of WebQuests. Porta Linguarum(13), 43-53.
- Cho, J., & Woo, A. J. (2017). A Study on the Understanding about Nature of Scientific Knowledge and Attitude toward Scientific Inquiry of Pre-service Science Teacher through Open Inquiry. Journal of the Korean Chemical Society-Daehan Hwahak Hoe Jee, 61(5), 263-276. Doi:10.5012/jkcs.2017.61.5.263
- Comey, W. L. (2009). Blended learning and the classroom environment: A comparative analysis of students' perception of the classroom environment across community college courses taught in traditional face-to-face, online and blended methods. The George Washington University.
- Couros, A. (2010). Developing personal learning networks for open and social learning. Emerging technologies in distance education, 2010, 109-127.
- Darrow, S. (2009). Connectivism learning theory: Instructional tools for college courses. Unpublished thesis submitted to Western Connecticut University, Danbury.
- Eva, V., & Gordaliza, R. (2012): "Using WebQuests in initial teacher training", The 8<sup>th</sup> International Scientific Conference eLearning and software for Education, Bucharest, April 26-27, pp(371-376)
- Garcia, E. & Others. (2013). Learning within a Connectivist Educational Collective Blog Model: A Case Study of UK Higher Education. Electronic Journal of e-Learning, 11(3), 253-262.
- Goldie, J. G. S. (2016). Connectivism: A knowledge learning theory for the digital age? Medical Teacher, 38(10), 1064-1069. Doi:10.3109/0142159x.2016.1173661

- Halat, E. (2008). A good teaching technique: WebQuests. The Clearing House: A Journal of Educational Strategies, Issues and Ideas, 81(3), 109-112.
- Lara, S., & Repáraz, C. (2007). Effectiveness of cooperative learning fostered by working with WebQuest.
- Lin, L., & Atkinson, R. K. (2011). Using animations and visual cueing to support learning of scientific concepts and processes. Computers & Education, 56(3), 650-658.
- Maddux, C. D., & Cummings, R. (2007). WebQuests: Are they developmentally appropriate? Paper presented at the The Educational Forum.
- Mattar, J. (2018). Constructivism and connectivism in education technology: Active, situated, authentic, experiential, and anchored learning| El constructivismo y el conectivismo en tecnología 138ctive138ve: El aprendizaje 138ctive, situado, auténtico, experiencial y anclado. RIED. Revista Iberoamericana de Educación a Distancia, 21(2).
- Moultrie, J. & Others. (2007). Innovation spaces: Towards a framework for understanding the role of the physical environment in innovation. Creativity and innovation management, 16(1), 53-65.
- Novak, J. D., & Canas, A. J. (2007). Theoretical origins of concept maps, how to construct them, and uses in education. Reflecting Education, 3(1), 29-42.
- Siemens, G. (2005). Connectivism: A learning theory for the digital age. International journal of instructional technology and distance learning, 2(1), 3-10.
- Siemens, G. (2014). Connectivism: A learning theory for the digital age. International journal of instructional technology and distance learning, 2(1), 3-10.





## البحث الرابع :

برنامج مقترح في تعليم الكتابة الأكاديمية قائم على المدخل  
الوظيفي لتنمية الوعي اللغوي الناقد لدى طلاب الماجستير  
والدكتوراه بكليات التربية

## إعداد :

د / محمد فاروق حمدي محمود

مدرس المناهج وطرق التدريس

كلية التربية جامعة المنيا

## برنامج مقترح في تعليم الكتابة الأكاديمية قائم على المدخل الوظيفي لتنمية الوعي اللغوي الناقد لدى طلاب الماجستير والدكتوراه بكليات التربية

د/ محمد فاروق حمدي محمود  
مدرس المناهج وطرق التدريس  
كلية التربية - جامعة المنيا

### • المستخلص :

هدفت هذه الدراسة إلى إعداد برنامج مقترح قائم على المدخل الوظيفي لتعليم الكتابة الأكاديمية لطلاب الماجستير والدكتوراه بكليات التربية، وقياس أثره في تنمية الوعي اللغوي الناقد لديهم. واقتصرت الدراسة على كلية التربية جامعة المنيا، وتم استخدام المنهج التجريبي القائم على التصميم شبه التجريبي ذي المجموعة الواحدة، حيث تكونت مجموعة الدراسة من (٢٤) طالباً وطالبة من طلاب الماجستير والدكتوراه بالأقسام المختلفة بالكلية. ولتجريب أثر البرنامج المقترح في تنمية الوعي اللغوي الناقد لدى طلاب الماجستير والدكتوراه مجموعة الدراسة؛ تم إعداد مقياس الوعي اللغوي الناقد، والذي اشتمل على ثلاثة مكونات، هي: اختبار المكون المعرفي، واختبار المكون المهاري، ومقياس المكون الوجداني، وبعد تطبيق المقياس بمكوناته الثلاثة على الطلاب قبلياً وبعدياً؛ تم التوصل إلى وجود فرق دال إحصائياً بين متوسطي درجات هؤلاء الطلاب في القياسين القبلي والبعدي لاختبار المكون المعرفي ككل وأبعاده الفرعية كل على حدة لصالح القياس البعدي، ووجود فرق دال إحصائياً بين متوسطي درجات هؤلاء الطلاب في القياسين القبلي والبعدي لاختبار المكون المهاري ككل ومهاراته الفرعية كل على حدة لصالح القياس البعدي، باستثناء مهارتين اثنتين كانتا غير دالتين، كما تم التوصل إلى وجود فرق دال إحصائياً بين متوسطي درجات هؤلاء الطلاب في القياسين القبلي والبعدي بمقياس المكون الوجداني ككل وأبعاده الفرعية كل على حدة لصالح القياس البعدي، وخلصت الدراسة إلى تقديم عددٍ من التوصيات والبحوث المقترحة.

الكلمات المفتاحية : الكتابة الأكاديمية . المدخل الوظيفي . الوعي اللغوي الناقد

### *A Suggested Program for teaching Academic Writing based on The Functional Approach in Developing Faculties of Education M.A and Ph.D Students' Critical Language Awareness*

*Dr. Muhammad Farouk Hamdy Mahmoud*

#### Abstract:

The present study aimed at designing a suggested academic writing program based on the functional approach for Faculties of Education M.A and Ph.D students and measuring its impact in developing their critical language awareness. The present study was delimited to Faculty of Education-Minia University. One group quasi-experimental research design was employed. The sample of the study consisted of (24) male and female M.A and Ph.D students representing different departments at the Faculty. For measuring the impact of the program in developing M.A and Ph.D students' critical language awareness, a scale of critical language awareness was prepared. It consisted of three main components; cognitive, psychomotor and affective. Pre-post administration of the scale revealed

that there was a significant statistical difference between mean scores in the pre and post administration of the scale favoring the post-administration concerning the cognitive domain with all its subdomains. There was also a significant statistical difference between mean scores in the pre and post administration of the scale favoring the post-administration concerning the psychomotor domain except two skills that showed no significance. Results also revealed that there was a significant statistical difference between mean scores in the pre and post administration of the scale favoring the post-administration concerning the affective domain with all its sub-domains. Recommendations and suggestions for further research were presented.

**Key words:** Academic writing- The Functional Approach- Critical Language Awareness.

• مقدمة :

تقريرُ البحثِ هو الوثيقةُ التي يُقدِّمُ فيها الباحثون خلاصةَ جهودهم في إعداد رسائلهم وأطروحاتهم، وكتابتهُ تعدُّ المرحلةَ الأخيرةَ في البحث، ويشملُ التقريرُ عناصرَ أساسية، هي: مقدمة البحث ومشكلته وخطة دراستها، والإطار النظري للبحث، وبناء أدواته وتطبيقها، وعرض نتائجها وتحليلها ومناقشتها، وتقديم توصياته ومقترحاته.

وتتطلبُ كتابةُ تقريرِ البحثِ أسلوباً في الكتابة له خصائصُ محددة، تقوم على الصياغة الدقيقة للجمل والتراكيب، والتعبير عن المعنى المقصود تعبيراً علمياً واضحاً، عباراته قصيرة ودقيقة، وفقراته متتابعة منطقياً، تظهر فيه شخصية كاتبه بالكيفية العلمية الصحيحة، ويستند أسلوب كتابته إلى الأدلة والبراهين، وينأى عن كل من: الأهواء والانفعالات، والعمومية والغموض، والسخرية والتهكم، واستخدام الأساليب الأدبية، كما أن الكلمة فيه لا تُكتب إلا في موضعها، وتلك الخصائص تعكس نمطاً كتابياً علمياً يُعرف بالكتابة الأكاديمية.

وتكمن أهمية تعليم الكتابة الأكاديمية في أنها تُكسبُ الطلاب لغة الخطاب الأكاديمي، وتنمّي لديهم مستوى الأداء الكتابي بما تُلزمهم به من استخدام الحجج، ودعم الكتابة بالوقائع والأدلة الموثقة (مصطفى، ٢٠٠٨: ٢٠٨)، إنَّها تساعد على تنمية كل من: التفكير الناقد والتحليلي، وتحسّنُ قدرة الطلاب على الاستدلال (12 : 2014, Excel)، كما تنمّي لديهم مهارات: التصنيف، والتفسير، وإبداء الآراء المدعومة بالبراهين، وكذلك مهارات التواصل بين الطلاب وبين المتخصصين من ذوي العلم والخبرة (الأحوّل، ٢٠١٥: ٩٩ - ١٠٠). والطلاب عندما يكتب لا يقوم فقط بوضع كلمات بعضها بجوار بعض، وإنما يُقدِّم أفكاراً، ويراعي التسلسل المنطقي في عرضها، ولذلك تسهم الكتابة الأكاديمية في تنمية التفكير ومهارات التنظيم في أثناء الكتابة (Demirel, 2011: 222). كما أنها تُظهر الفجوة التي يتصدى لها البحث في المجال الذي يتناوله من خلال المعالجة العلمية للمشكلات (8-9 : Murray & Moore, 2006).

والطالبُ في الكتابة الأكاديمية لتقرير البحث لا بُدَّ " أن يمتلك حدًّا أدنى من القدرة على التمحيص والمحاورة العقلية لكلِّ ما يتناوله بالبحث، فيحلل ويميز ويقبل ويرفض ويحاور ويسأل ويتأمل ويشك ويستنتج ويربط، ويأخذ موقفاً جدلياً وعلمياً من الافتراضات والمنطقات والمسلمات والنظريات والإسهامات ذات العلاقة بموضوعه " (الشهراني، ٢٠١١: ١٥).

ويؤكدُ فان دالين (١٩٩٧: ٥٤١) تلك النظرة الناقدّة التي يجبُ أن يتصف بها الباحثون، فعلى كلِّ باحثٍ أن " يفضَّصَ الجملَ والفقراتَ والفصولَ المرة بعدَ المرة؛ ليتأكدَ من أن الأشياءَ المتشابهة قد جَمَعُ بعضها على البعض الآخر بقدر الإمكان، وأن كلَّ فكرةٍ تقودُ إلى تلك التي تليها بصورةٍ طبيعيةٍ. وبعد نقلِ العناصرِ التي وُضعت في غير موضعها، وتجميعِ الأفكارِ المتشابهة، واستبعادِ الموادِ التي لا لزومَ لها أو المكررة، يقومُ بمراجعةٍ سيرِ تقريره مرةً أخرى، ويسألُ نفسه: هل أوضحتُ العلاقاتَ بين الأفكارِ بحيثُ يستطيعُ القارئُ تتبُّعَ المناقشةَ في سهولةٍ ويسرٍ؟ هل استخدمتُ كلماتٍ وجملًا وفقراتٍ انتقاليةً تنبهُ القارئَ إلى التغيراتِ التالية، وتنتقلُ به برفقٍ من نقطةٍ لأخرى؟ "

إنَّ طرْحَ التساؤلاتِ السابقةٍ وغيرها يشيرُ إلى ضرورة أن يمتلكَ الباحثُ العلميُّ القدرةَ على النقدِ وإصدارِ الأحكامِ وإبداءِ الآراءِ المدعومة بالحجج والأدلة حول النصِّ المكتوب، وهذا يتطلبُ أن يكونَ ملماً بخصائصِ الكتابةِ الأكاديمية من ناحيةٍ، وواعياً باللغة التي يكتبُ بها من ناحيةٍ أخرى؛ ومن ثمَّ يطرحُ تساؤلاتٍ ناقدة حول النصوص المكتوبة بغرض تجويدِها، وذلك من جوانبٍ مختلفةٍ، منها: الدقة في اختيار الألفاظ، ومدى وضوح التعبيرات اللغوية، والصحة النحوية والإملائية، ومدى ابتعاد الأسلوب عن الركاكة والتكرار والأساليب المجازية، والحكم على الفقرات من حيث: استهلالها، ومدى اشتمال كل منها على فكرةٍ واحدةٍ، ووضوح الأفكار ومدى تسلسلها وارتباط بعضها ببعض، وكذلك مدى وضوح العلاقة بين العبارات داخل الفقرة الواحدة، وقوة الأدلة والبراهين التي استند إليها أو ضعفتها، فضلاً عن مدى قدرة الباحث على إبراز شخصيته إبرازاً علمياً صحيحاً؛ مما يكونُ لديه وعياً ناقداً باللغة الأكاديمية.

ويشيرُ الوعي اللغويُّ الناقدُ إلى تنمية وعي المتعلمين وإحساسهم بأشكالِ اللغة ووظائفها في إطار السياق، فلا يقتصر على معرفة اللغة، وإنما هو حالة عقلية عليا يصل فيها المتعلم إلى الإحساس باللغة (كلمة وجملة وعبارة) في النصِّ، وتلك الحالة إذا تحققت لدى المتعلم على أرض الواقع؛ فإنها ستكون مثمرة للغاية؛ حيث يصبح المتعلم قادراً على أن يُدير بشكلٍ منهجي اختياراته اللغوية بما يناسب الفكرة المعبرَ عنها وخصائص النصِّ المكتوب & Chaouki (Elbah, 2017 : 1,4).

كما تكمنُ أهمية الوعي اللغويُّ الناقد في أنه يلفت انتباه الطلاب إلى السياق النصي، ويشجعهم على تقييم لغة النصِّ المكتوب من منظور نقدي،

والنظر في جميع الخيارات التي يتخذونها، والنتائج المترتبة عليها، فضلاً عن مساعدتهم على إدراك الخيارات الأخرى التي كان يمكن لكتاب النص الاستفادة منها (18 : Zinkgraf, 2003). إنه يهدف إلى تنمية المستويات العليا من الجانب المعرفي لدى المتعلم، وإلى نمذجة الممارسات اللغوية الجيدة، وتحرير تعلم اللغة من التقليدية إلى تعزيز التفكير النقدي في النص، بحيث يكون المتعلمون في نهاية فترة تعلمهم مفكرين ناقدين؛ ولأجل ذلك يتناول الوعي اللغوي الناقد تحليل العناصر المختلفة في النص اللغوي، وإصدار أحكام بشأنها، ومنها: الحقائق والآراء، والمعنى المباشر والضمني، والأدلة المستند إليها، والاستدلالات، والادعاءات، وما يتضمنه النص من أساليب التحيز أو التعصب (Monyaki, 2010 : 2).

والوعي اللغوي الناقد لا تكون له فاعلية حقيقية في الكتابة الأكاديمية إلا إذا كان مرتبطاً بنقد الواقع متمثلاً في النصوص المكتوبة المتضمنة برسائل الماجستير والدكتوراه؛ فإن ذلك أعون على وصول طلاب البحث العلمي إلى تلك الحالة العقلية المشار إليها سابقاً، والمتمثلة في الإحساس باللغة في النص المكتوب.

ويعد المدخل الوظيفي من المداخل التدريسية الحديثة التي تربط تعليم اللغة بواقع الطلاب وحاجاتهم، بما يؤهلهم لاستعمال اللغة في مواقف حقيقية، ويشير السمان (٢٠١٥: ٢٤٥ - ٢٤٧) إلى أن المدخل الوظيفي مدخل تدريسي يقوم على مجموعة من الأسس والمبادئ لا بد من مراعاتها عند تطبيقه، منها: أن تعلم الطلاب يكون أكثر فاعلية لما يدركون معناه، وما يشعرون بأهميته في مستقبلهم، وأن فهم المادة لا يتحقق إذا درست في معزل عن واقع الطلاب واحتياجاتهم ومشكلاتهم، كما أن استعمال طرائق تدريس وظيفية يكون أعون على الاستيعاب، وكذلك ضرورة أن تكون المادة متدرجة سواء في الكتاب أو في أثناء تدريسها بحيث تكون مرتبطة ارتباطاً وثيقاً بخبرات الطلاب في الحياة العملية، واختيار محتوى تعليمي وظيفي يحقق الأهداف التعليمية المرجوة، والاهتمام بالجانب التطبيقي الواقعي دون الاقتصار على الجانب النظري، والتركيز على الأنشطة التفاعلية التي يمكن ربطها بموضوع الدراسة، كما أن المتعلم في الوظيفية هو محور العملية التعليمية، إذ على المعلم إثارة الطلاب، وذلك من خلال محتوى الدرس والأنشطة المصاحبة وطرق التقويم والوسائل المعينة.

وقد استخدمت دراسات قليلة المدخل الوظيفي في تعليم اللغة العربية، وقد تركزت هذه الدراسات في المرحلة الإعدادية، ومنها دراسة كل من: أحمد (٢٠٠٨)، والعيسى (٢٠٠٨)، والسليتي ومقدادي (٢٠١٢)، وباسين (٢٠١٥)، وتوصلت نتائج تلك الدراسات - على الترتيب - إلى فاعلية استخدام المدخل الوظيفي في تنمية مهارات التواصل اللغوي لدى تلاميذ الصف الأول الإعدادي، ورفع المستوى التحصيلي المعرفي في النصوص الأدبية لتلاميذ الصف الثامن الأساسي،

وتحسين مهارات القراءة الناقد لدى طلاب الصف التاسع الأساسي، وتنمية مهارات الاستماع الناقد والتحدث لدى تلاميذ الصف الثاني الإعدادي. وأوصت تلك الدراسات باستخدام المدخل الوظيفي في التدريس، وتنظيم المحتوى، وتقويم الطلاب.

#### • الإحساس بالمشكلة :

على الرغم من أهمية تعليم الكتابة الأكاديمية، وتنمية الوعي اللغوي الناقد لدى طلاب الماجستير والدكتوراه بكليات التربية، فإن الباحث من خلال المراجعة اللغوية والأسلوبية لعدد كبير من رسائل الماجستير والدكتوراه بالتحصينات المختلفة بكلية التربية بالمنيا - قد لاحظ شيوع كثير من أخطاء الكتابة الأكاديمية في تلك الرسائل، منها: أخطاء متعلقة بالصحة اللغوية، وأخطاء في كتابة الفقرات والتسلسل المنطقي، وكثافة الاقتباسات مع غياب الشخصية، وضعف الأدلة المستند إليها، فضلا عن العمومية في تعبيرات بعض الباحثين، وكذلك استخدام الأساليب الأدبية في الكتابة.

كما أنه بحضور المناقشات العلمية بالكلية، تم تسجيل العديد من المسائل اللغوية والأخطاء الشائعة المتعلقة بالكتابة الأكاديمية، والتي أشار إليها المناقشون، منها: الأخطاء اللغوية، وافتقاد المعنى في كثير من الفقرات المترجمة، واستخدام التعبيرات المجازية والخطابية، وتكرار الجمل والعبارات، وافتقاد المنطقية في العرض، وعدم ارتباط التعقيبات بما يسبقها من مادة مقدمة.

وبفحص اللائحة الداخلية لمرحلة الدراسات العليا بكلية التربية جامعة المنيا الصادرة عام (٢٠٠٩ / ٢٠١٠م) فيما يتعلق بدرجة الماجستير في التربية، ودكتوراه الفلسفة في التربية - تبين عدم وجود أي مقرر يتعلق بتعليم الكتابة الأكاديمية أو له علاقة بكتابة البحوث العلمية، وذلك في جميع الأقسام بالكلية، وهي: المناهج وطرق التدريس، وعلم النفس التربوي، والصحة النفسية، وأصول التربية، والتربية المقارنة والإدارة التعليمية. (ملحق ٢ صورة ضوئية من اللائحة الداخلية لمرحلة الدراسات العليا بكلية التربية بالمنيا فيما يتعلق بدرجة الماجستير والدكتوراه)

كما أنه بفحص توصيفات برنامجي الماجستير والدكتوراه بالأقسام الخمسة المذكورة، تبين أنه ليس من أهداف أي من مقرراتهما ولا من موضوعاتها ما يتعلق بالكتابة الأكاديمية للبحوث العلمية، إلا مقرر (قضايا بحثية) بالفصل الدراسي الثاني من برنامج دكتوراه الفلسفة في التربية تخصص علم النفس التربوي، حيث تناول المقرر لغة البحث وأسلوبه باعتباره أحد الموضوعات الفرعية التي يدرسها الطلاب بالمقرر.

وقد أعد الباحث دراسة استطلاعية وجه فيها سؤالاً مفتوحاً لـ (٢٠) طالباً من طلاب الماجستير والدكتوراه بكلية التربية جامعة المنيا، وذلك بشأن أسباب

الضعف اللغوي والأسلوبي في الكتابة الأكاديمية للرسائل العلمية بال تخصصات المختلفة، وبفحص إجاباتهم تمّ التوصل إلى الأسباب التالية:

◀ ٧٥٪ ذكروا خلو برنامج إعداد طلاب مرحلتي الماجستير والدكتوراه من مقرر في كتابة البحث.

◀ ٥٠٪ ذكروا عدم تقديم دورات تدريبية لتنمية مهارات الطلاب في كتابة البحث العلمي، وكذلك قلة قراءات الباحثين للبحوث والدراسات العلمية المتميزة.

◀ ٤٥٪ ذكروا تهاون بعض المشرفين على الرسائل العلمية؛ مما أدى إلى تهاون طلابهم.

◀ ٣٠٪ ذكروا عدم اشتراط الكفاءة في اللغة العربية للتسجيل لدرجتي الماجستير والدكتوراه.

◀ ٢٥٪ ذكروا ضعف توعية الباحثين سواء من خلال ورش العمل أو حلقات البحث (Seminars) بالأخطاء اللغوية والأسلوبية الشائعة في الكتابة الأكاديمية، وكذلك غياب فرص إعداد الطلاب في الكتابة الأكاديمية فيما قبل مرحلة الماجستير.

فضلا عما سبق، لم تتطرق أكثر الدراسات العربية والأجنبية إلى تعليم الكتابة الأكاديمية أو تنمية مهاراتها لدى طلاب الدراسات العليا، وإنما تركز اهتمامها بالمرحلة الجامعية الأولى، منها: دراسة بوسكولو وارف وكواريسيا & Boscolo Arfe & Quarisa (2007)، والتي هدفت إلى إعداد برنامج تدريبي لتحسين جودة الكتابة الأكاديمية لدى (٥٢) طالباً وطالبة بالمرحلة الجامعية في جامعة (Padua) بإيطاليا، وأسفرت نتائج الدراسة عن وجود تحسن دال إحصائياً في جودة الكتابة الأكاديمية لدى الطلاب. وهدفت دراسة بوفرجك Poverjuc (2011) إلى معرفة أثر التغذية الراجعة على الكتابة الأكاديمية لدى عدد (٥) طلاب يدرسون اللغة الإنجليزية في بريطانيا ضمن مقررات الماجستير، وأسفرت النتائج عن فعالية التغذية المرتدة في تحسين مهارات الكتابة الأكاديمية. وهدفت دراسة ديميرل Demirel (2011) إلى تعرف تأثير استخدام مدخل تعدد المسودات الكتابية على ترشيد قلق الكتابة الأكاديمية لدى عينة مكونة من (٢٦) طالباً في الفرقة الأولى بقسم اللغة الإنجليزية، وأسفرت النتائج عن فاعلية المدخل المستخدم.

كما هدفت دراسة كيرانين وميونيف Keranen & Munive (2012) إلى تعرف تأثير برنامج تدريبي في الكتابة مبني وفقاً لمنظور نفسي على الكتابة الأكاديمية لدى عينة مكونة من (١٥) طالباً من طلاب الدراسات العليا، وأثبتت نتائج الدراسة أن ورش العمل التدريبية التي تمت مع أفراد العينة كان لها دور في تحسن كتابات الطلاب بشكل مؤقت، ولكن مع مرور الوقت لم يستمر التحسن، واستندت الدراسة إلى مضاهيم نظرية العتبة الفارقة في تفسيرها لزبول النتائج الإيجابية لورش الكتابة التي تناولتها الدراسة. وهدفت دراسة إكسل Excel

(2014) إلى معرفة أثر استخدام ورش العمل في تعليم الطلاب الكتابة الأكاديمية، وتكونت عينة الدراسة من (٦٥) طالباً في جامعة Aston بإنجلترا، وأسفرت نتائج الدراسة عن وجود علاقة ارتباطية دالة إحصائياً بين حضور ورش العمل وبين الأداء على مهام الكتابة الأكاديمية لدى الطلاب.

وهدفت دراسة الدمرداش، والطحاوي، وشحاتة (٢٠١٤) إلى التحقق من فعالية برنامج تدريبي في الثقافة اللغوية قائم على إستراتيجيات: الحوار والمناقشة، والمحاضرة، والتعلم الذاتي، في تنمية بعض مهارات الكتابة الأكاديمية لدى طلاب الفرقة الرابعة غير المتخصصين بكلية التربية، وذلك من خلال إعداد تدريبات في مجال المقال الأكاديمي، وأثبتت النتائج فعالية البرنامج التدريبي المعد في تنمية تلك المهارات. وهدفت دراسة السمان (٢٠١٤) إلى بناء نموذج تدريسي قائم على تجهيز المعلومات في ضوء الذاكرة العاملة لتنمية مهارات الكتابة الأكاديمية لدى طلاب الفرقة الثالثة شعبة اللغة العربية بكلية التربية جامعة عين شمس، وتوصلت الدراسة إلى فاعلية النموذج التدريسي.

كما هدفت دراسة الأحوال (٢٠١٥) إلى تنمية مهارات الكتابة الأكاديمية لدى طلاب المستوى الأول في كلية التربية بجامعة الجوف من خلال برنامج تدريبي قائم على التعلم التعاوني، وتوصلت الدراسة إلى فاعلية البرنامج. وهدفت دراسة عبد القادر (٢٠١٦) إلى بناء برنامج مقترح قائم على عمليات الكتابة الأكاديمية (التخطيط - التأليف - المراجعة والتنقيح) في تنمية مهارات الكتابة الإقناعية الحجاجية لطلاب الفرقة الثالثة شعبة اللغة العربية بكلية التربية بجامعة المنيا، وتوصلت الدراسة إلى فاعلية البرنامج، وأوصت بتدريب الطلاب على مراجعة النصوص المكتوبة بأنفسهم؛ لتعويدهم مراجعة ما يكتبونه سعياً لتجويده.

باستقراء الدراسات السابقة يتضح أنها اهتمت بالكتابة الأكاديمية في المرحلة الجامعية الأولى، باستثناء دراستين أجريتا في مرحلة الدراسات العليا، هما: دراسة بوفرجك Poverjuc (2011)، والتي اتبعت منهج دراسة الحالة لدى عينة من (٥) طلاب يدرسون اللغة الإنجليزية في بريطانيا ضمن مقررات الماجستير، ودراسة كيرانين وميونيف Keranen & Munive (2012)، والتي تناولت العوائق النفسية التي يجدها طلاب الدراسات العليا أثناء الكتابة الأكاديمية وفق برنامج تدريبي في الكتابة مبني وفقاً لمنظور نفسي، في حين أن الدراسة الحالية استخدمت المنهج التجريبي القائم على التصميم شبه التجريبي، كما استند برنامجها المقترح في تعليم الكتابة الأكاديمية إلى المعالجة التدريسية القائمة على المدخل الوظيفي، وهو ما لم تستخدمه الدراسات السابقة، وفي حين كانت العينة في الدراسات السابقة طلاب المرحلة الجامعية الأولى باستثناء الدراستين المذكورتين، فإن عينة هذه الدراسة هي طلاب الماجستير والدكتوراه بكلية التربية، ولم تستهدف أي من الدراسات السابقة تنمية الوعي اللغوي الناقد لدى الطلاب، وهو ما تستهدفه هذه الدراسة.

تأسيساً على ما سبق، ونتيجة لعدم وجود دراسة سابقة هدفت إلى إعداد برنامج تعليمي في الكتابة الأكاديمية قائم على المدخل الوظيفي؛ لتنمية الوعي اللغوي الناقد لدى طلاب الماجستير والدكتوراه بكليات التربية؛ فقد نبعت فكرة هذه الدراسة.

#### • مشكلة الدراسة :

تتحدد مشكلة هذه الدراسة في ضعف الوعي اللغوي الناقد في مجال الكتابة الأكاديمية للرسائل العلمية لدى طلاب مرحلتي الماجستير والدكتوراه بكلية التربية جامعة المنيا، والافتقار إلى مداخل تدريسية حديثة لتنمية ذلك الوعي لديهم، وعدم وجود برامج تعليمية معدة لتعليم الكتابة الأكاديمية في برنامجي هاتين المرحلتين. وفي محاولة للتصدي لهذه المشكلة تسعى هذه الدراسة إلى الإجابة عن السؤال الرئيسي التالي:

ما أثر برنامج مقترح لتعليم الكتابة الأكاديمية قائم على المدخل الوظيفي في تنمية الوعي اللغوي الناقد لدى طلاب الماجستير والدكتوراه بكليات التربية ؟

ويتضرع من هذا السؤال الرئيسي الأسئلة التالية:

- ◀ ما المفاهيم اللغوية التي يكثر استعمالها في رسائل الماجستير والدكتوراه بكليات التربية ؟
- ◀ ما مهارات الوعي اللغوي الناقد التي يحتاج طلاب الماجستير والدكتوراه بكليات التربية إلى تنميتها لديهم ؟
- ◀ ما أبعاد المكون الوجداني للوعي اللغوي الناقد لطلاب الماجستير والدكتوراه بكليات التربية ؟
- ◀ ما أسس بناء برنامج مقترح لتعليم الكتابة الأكاديمية قائم على المدخل الوظيفي لطلاب الماجستير والدكتوراه بكليات التربية ؟
- ◀ ما البرنامج المقترح القائم على المدخل الوظيفي لتعليم الكتابة الأكاديمية لطلاب الماجستير والدكتوراه بكليات التربية ؟
- ◀ ما أثر البرنامج المقترح في تنمية المكون المعرفي للوعي اللغوي الناقد لدى طلاب الماجستير والدكتوراه بكليات التربية ؟
- ◀ ما أثر البرنامج المقترح في تنمية المكون المهاري للوعي اللغوي الناقد لدى طلاب الماجستير والدكتوراه بكليات التربية ؟
- ◀ ما أثر البرنامج المقترح في تنمية المكون الوجداني للوعي اللغوي الناقد لدى طلاب الماجستير والدكتوراه بكليات التربية ؟

#### • حدود الدراسة :

- ◀ كلية التربية جامعة المنيا؛ باعتبارها بيئة ممثلة للمجتمع الجامعي التربوي بمصر.
- ◀ مجموعة من طلاب الماجستير والدكتوراه بالأقسام المختلفة بالكلية؛ لأنهم (جميعاً) في مرحلة كتابة رسائلهم، وهم في أمس الحاجة إلى برنامج تعليمي وظيفي في الكتابة الأكاديمية.

◀ بعض المفاهيم اللغوية الأكثر استعمالاً في رسائل هؤلاء الطلاب، وذلك على ضوء آراء المحكمين في قائمة أعدت لهذا الغرض.  
 لبعض مهارات الوعي اللغوي الناقد اللازمة هؤلاء الطلاب، وذلك على ضوء آراء المحكمين في قائمة أعدت لهذا الغرض.

#### • مصطلحات الدراسة :

#### • الكتابة الأكاديمية Academic Writing :

تُعرّف الكتابة الأكاديمية إجرائياً بأنها: أسلوبٌ علميٌ يستخدمه الباحثون في كتابة تقارير رسائل الماجستير والدكتوراه، وهو يقوم على عرض الأفكار عرضاً منطقيّاً منظماً، ويستند إلى الأدلة والحجج، ويتسم بالدقة والوضوح في التعبير، وينأى عن العمومية والغموض والأساليب الأدبية؛ وذلك للوصول إلى حل لمشكلة مطروحة.

#### • المدخل الوظيفي The Functional Approach :

يُعرّف المدخل الوظيفي إجرائياً بأنه: مدخلٌ تدريسيٌّ في تعليم الكتابة الأكاديمية لطلاب الماجستير والدكتوراه بكلّيات التربية، يتفاعل فيه الطالب مع نماذج واقعية لنصوص مكتوبة من رسائل علمية سبق إجراؤها، وذلك بالاستناد إلى توليفة مجمعة من إجراءات استراتيجيات: الحوار الجدلي، والبحث التجريبي، وحل المشكلات، والحوار السقراطي، والتعلم في مجموعات صغيرة، بحيث تمتزج هذه الاستراتيجيات بعضها مع بعض في سبع مراحل، هي: التهيئة الوظيفية، والحوار الوظيفي، وطرح الإشكاليات، وعرض المحتوى، والأنشطة الوظيفية، والتقويم الوظيفي، والأنشطة الإثرائية الوظيفية، ويرتكز إلى مصادر تعليمية وتعلمية مناسبة، بحيث تكون لدى الطالب خبرة حقيقية بخصائص الكتابة الأكاديمية ينعكس أثرها في تجويد رسالته.

#### • الوعي اللغوي الناقد Critical Language Awareness :

يُعرّف الوعي اللغوي الناقد إجرائياً بأنه: المعرفة الوظيفية التي يتم تقديمها لطلاب الماجستير والدكتوراه بكلّيات التربية حول بعض المفاهيم اللغوية (الصرفية والنحوية والتركيبية والإملائية) في ضوء نقد نماذج واقعية لنصوص متعلقة بكتابتها، والحكم عليها، وكذلك تنمية مهارات الطلاب المتعلقة بطرح التساؤلات الناقدة، والاستدلال، وإبداء الآراء وإصدار الأحكام المؤيدة بالأدلة حول نصوص مكتوبة من رسائل علمية، وتقويم التناقض الظاهر في بعض فقراتها، بحيث يصل الطلاب إلى الإحساس باللغة في النص الأكاديمي المكتوب، وتكون لديهم رغبة في الكتابة الأكاديمية وتجويد كتابة رسائلهم. ويُقاس الوعي اللغوي الناقد بالدرجة التي يحصل عليها الطالب في المقياس المعد لذلك.

#### • منهج الدراسة :

تمّ استخدام المنهج التجريبي القائم على التصميم شبه التجريبي ذي المجموعة الواحدة؛ لتعرف أثر البرنامج المقترح لتعليم الكتابة الأكاديمية

القائم على المدخل الوظيفي في تنمية الوعي اللغوي الناقد لدى طلاب الماجستير والدكتوراه بكلية التربية.

• أهمية الدراسة :

◀ مطوري برامج الدراسات العليا بكليات التربية: حيث تقدّم هذه الدراسة برنامجاً تعليمياً في الكتابة الأكاديمية يمكن السّعي لإدراجه ضمن المقررات التي يدرسها الطلاب في تمهيدي الماجستير أو الدكتوراه، كما تقدّم مقياساً يمكن استخدامه في قياس الوعي اللغوي الناقد لدى هؤلاء الطلاب.

◀ أعضاء هيئة التدريس بكليات التربية: حيث تساعد هذه الدراسة (من خلال برنامجها) في تجويد الرسائل العلمية التي يشرفون عليها بما يتواءم مع خصائص الكتابة الأكاديمية.

◀ طلاب الماجستير والدكتوراه بكليات التربية: حيث تقدّم هذه الدراسة برنامجاً تعليمياً متكاملًا في الكتابة الأكاديمية يمكن أن يساهم في تنمية الوعي اللغوي الناقد لديهم.

◀ الباحثين: قد تفتح هذه الدراسة الطريق أمام دراساتٍ أخرى تسعى إلى تعليم الكتابة الأكاديمية باستخدام مداخل ونماذج تدريسية أخرى.

• الخلفية النظرية للدراسة :

يهدف عرض الخلفية النظرية للدراسة إلى استخلاص أسس بناء البرنامج التعليمي القائم على المدخل الوظيفي، وكذلك استخلاص مهارات الوعي اللغوي الناقد اللازم تنميتها لدى طلاب الماجستير والدكتوراه بكلية التربية جامعة المنيا، ولتحقيق ذلك تُعرض الخلفية النظرية لكل من: الكتابة الأكاديمية، والوعي اللغوي الناقد، والمدخل الوظيفي. وفيما يلي تفصيل ذلك:

• الكتابة الأكاديمية Academic Writing :

تُعرّف مصطفى (٢٠٠٨: ٢٠٦) الكتابة الأكاديمية بأنها: ذلك النمط من الكتابة الذي يحمل الطابع العلمي والرسمي، ويسود في كتابات الباحثين في الدوريات والمجلات العلمية والأبحاث المنشورة، ويقدم في إطار منطقي مدعوماً بالبراهين والدلائل، والاستنتاجات، والأمثلة، والاقتباسات، والتوثيق من مراجع أكاديمية.

ويُعرّف إكسل Excel (2014: 12) الكتابة الأكاديمية بأنها: أسلوبٌ رسميٌّ في الكتابة يلتزم بمجموعة من التقاليد في عرض الأفكار ووجهات النظر الخاصة بموضوع معين، ولا تعني فقط استخدام أسلوب التوثيق والاقتباس وعرض الدلائل، بل تتعدى ذلك إلى استخدام التفكير الناقد والتحليلي بشكل موضوعي، وتتضمن عرض الموضوع بشكل خالٍ من الأخطاء، وسليمٍ من الناحية الأسلوبية والنحوية والبنية والتنظيم العام للنص المكتوب.

ويرى السمان (٢٠١٤: ٧٠-٧١) أن الكتابة الأكاديمية هي: " تلك الكتابة التي يستخدمها الطلاب عند كتابة المقالات، والأبحاث الفصلية، والتقارير العلمية، وهي تحمل الطابع العلمي الأكاديمي، وتهدف إلى طرح مشكلة بحثية تتطلب الاعتماد على أطر نظرية معينة، وعرضها بصورة منطقية مدعماً كتابته بالأدلة للوصول إلى حل هذه المشكلة".

ويؤكد واي تيكير Whitaker (2009: 2) أن الهدف من الكتابة الأكاديمية ليس نقل كل ما تعرفه عن الموضوع، وإنما هدفها أن توضح مدى فهمك له، وكيف تفكر فيه بشكل ناقد، وكيف تعبر عن أفكارك واستنتاجاتك، وتقدم تبريرات منطقية مدعومة بالدلائل، وتتيح الكتابة الأكاديمية بذلك تنمية مهارات البحث وتقديم المعلومات، وتنظيم الأفكار، والجدل والمناقشة، والاستجابة للحوارات التي يطرحها الآخرون، وتحليل الأفكار، والتعبير عن الذات.

بناءً على ما سبق، يمكن تعريف الكتابة الأكاديمية في ضوء إجراءات هذه الدراسة بأنها: أسلوبٌ علميٌ يستخدمه الباحثون في كتابة تقارير رسائل الماجستير والدكتوراه، وهو يقوم على عرض الأفكار عرضاً منطقياً منظماً، ويستند إلى الأدلة والحجج، ويتسم بالدقة والوضوح في التعبير، وينأى عن العمومية والغموض والأساليب الأدبية؛ وذلك للوصول إلى حل لمشكلة مطروحة.

- كما يمكن استخلاص بعض أسس بناء برنامج هذه الدراسة، وهي:
- ◀ الاهتمام بتعليم الكتابة الأكاديمية من خلال طرح المشكلات، والمناقشة، والحوار الجدلي.
- ◀ الاعتماد على أنشطة تعليمية تقوم على النقد وإصدار الأحكام وإبداء الآراء في نماذج مكتوبة من رسائل علمية، وذلك في ضوء مفهوم الكتابة الأكاديمية وأهدافها.
- ◀ تحديد محتوى البرنامج المقترح في ضوء مفهوم الكتابة الأكاديمية وأهدافها، بحيث يتضمن موضوعات متعلقة بالصحة اللغوية، وكتابة الفقرات وتنظيمها، وإبراز الشخصية البحثية.

#### • خصائص الكتابة الأكاديمية :

تتسم الكتابة الأكاديمية بمجموعة من الخصائص، فهي كتابة منظمة؛ لاشتمالها على مقدمة ومتن وخاتمة، وعناوين رئيسية وأخرى فرعية، وإشارات وعلامات للتوثيق والترقيم والربط، كما أن لغتها لغة دقيقة وواضحة من حيث: اختيار الألفاظ في سياقات البحث بالدلالات التي تقوي النص، وسلامة العناوين وتركيب الجمل، والاستخدام الصحيح للقواعد النحوية والإملائية وبناء الفقرات، وهي لغة تقوم على المنطق العقلاني وإثبات الحجة وتقديم البراهين والإقناع، ولا مجال فيها للمبالغات، ولا للانحياز لأسباب ذاتية أو شخصية أو

حضارية أو قيمية، كما أنها لغةً موضوعيةٌ ليست عاطفيةً ولا شخصيةً، وهي تركز على المعلومات والجمل الخبرية الدالة، وعلى التحليل والتفسير والتركيب والاستنتاج الموضوعي، وتترايب جملها وأفكارها وفقراتها وعناوينها في سياق منطقي وموضوعي مُحكم، ولا تُستخدم فيها اللهجات ولا الكلمات العامية ولا (الأنا) الصريحة ولا التفضيم للذات، كما لا تُستخدم العبارات والأفعال التي تشير مباشرة للكاتب، إلا بطريقة غير مباشرة، أو عندما يتطلبها السياق لإثبات موقفه من نقطة معينة، وكذلك فإن اللغة الأكاديمية لا تُستخدم الكلمات ولا العبارات القاطعة فيما لا يمكن تأكيده أو توثيقه أو القطع فيه، كما أن السخرية ليست مقبولة في الكتابة الأكاديمية، وكذلك يجب أن تكون شخصية الباحث في الكتابة الأكاديمية حاضرة ومؤثرة في النصِّ علمياً ومنهجياً ولغوياً (الشهراني، ٢٠١١: ٨.٥)

وفي ضوء استعراض خصائص الكتابة الأكاديمية، فإنه يمكن استخلاص الأساسين التاليين لبناء برنامج هذه الدراسة :

◀ مراعاة تضمين محتوى البرنامج المقترح موضوعات متعلقة بخصائص الكتابة الأكاديمية.

◀ توجيه الطلاب إلى تحليل نماذج من الرسائل العلمية والحكم عليها في ضوء خصائص الكتابة الأكاديمية.

#### • مهارات الكتابة الأكاديمية :

تتعدد مهارات الكتابة الأكاديمية التي يجب على الباحثين مراعاتها أثناء كتابة بحوثهم، فقد أشارت دراسة كل من: مصطفى (٢٠٠٨)، والسَّمَان (٢٠١٤)، والأحول (٢٠١٥) إلى المهارات التالية:

- ◀ البناء المنطقي للنصِّ من خلال توافر مقدمة و متن وخاتمة .
- ◀ وجود مقدمة تمهيدية للموضوع تتضمن الأفكار الواردة فيه .
- ◀ اتباع نظام الفقرات في الكتابة بحيث تقدم كل فقرة فكرة رئيسة واحدة يتوالد منها أفكار فرعية .
- ◀ ترتيب الأفكار الفرعية للنص في السياق الفكري للفكرة الرئيسية . احتواء الفقرة على جملة رئيسة وجمل داعمة وجملة خاتمة . اشتمال المتن على فقرات داعمة وشارحة للفكرة الرئيسية - وضوح الأفكار الواردة في النص وتجنب الغموض فيها . مراعاة الترتيب المنطقي في عرض الأفكار
- ◀ الترابط بين الأفكار الواردة في الموضوع
- ◀ تدعيم الأفكار بالأدلة والبراهين والشواهد اللازمة - عرض أفكار الموضوع بموضوعية دون تحيز أو أهواء شخصية - وضوح الأسلوب المستخدم في عرض الموضوع
- ◀ خلو الأسلوب من الصور البلاغية والمحسنات الجمالية ما لم يدع الأمر لذلك

- ◀ استخدام الألفاظ والجمل والعبارات المؤدية بدقة للمعنى المطلوب
- ◀ مراعاة الصحة النحوية والإملائية وعلامات الترقيم في الكتابة
- ◀ استخدام أدوات الربط المناسبة لطبيعة الموضوع – توحيد مصطلحات الكتابة في جميع أجزاء النص
- ◀ البعد عن الاختصارات والكلمات السطحية في الكتابة – معالجة الموضوع وفقاً لتسلسل أفكاره في المقدمة
- ◀ كتابة خاتمة تلخص أهم الأفكار والنتائج التي تم التوصل إليها
- ◀ ترقيم الصفحات أعلى الصفحة أو أسفلها
- ◀ إبراز العناوين الرئيسية والفرعية – مراعاة تساوي المسافات بين جانبي الصفحة
- ◀ ترك مسافة في أول الفقرة
- ◀ مراعاة التباعد المناسب بين الأسطر
- ◀ دقة الرسوم والجداول والأشكال التوضيحية
- ◀ . وضوح الخط، وحسن الإخراج العام
- ◀ توثيق الاقتباسات بصورة موحدة وصحيحة
- ◀ توافر الصدق والأمانة في الإفادة من المصادر والمراجع – ارتباط المراجع بالموضوع المكتوب
- ◀ كتابة قائمة المراجع بصورة موحدة وصحيحة.

وفي ضوء استعراض مهارات الكتابة الأكاديمية، فإنه يمكن استخلاص الأساس التالي لبناء برنامج هذه الدراسة : اشتقاق محتوى البرنامج وموضوعاته الفرعية في ضوء مهارات الكتابة الأكاديمية، بما يحقق الإحاطة بها، واستيعاب الطلاب لها نظرية وتطبيقاً .

#### • الوعي اللغوي الناقد Critical Language Awareness :

جاء في لسان العرب في مادة (وَعَى) ما يلي: " الْوَعَى: حَفِظَ الْقَلْبَ الشَّيْءَ. وَعَى الشَّيْءَ وَالْحَدِيثَ بَعِيهَ وَعَبَا وَأَوْعَاهُ: حَفِظَهُ وَفَهَمَهُ وَقَبِلَهُ، فَهُوَ وَاعٍ، وَفَلَانٌ أَوْعَى مِنْ فُلَانٍ، أَي أَحْفَظُ وَأَفْهَمُ ... وَفِي حَدِيثِ أَبِي أَمَامَةَ: لَا يُعَذِّبُ اللَّهُ قَلْبًا وَعَى الْقُرْآنَ؛ قَالَ ابْنُ الْأَثِيرِ: أَي عَقَلَهُ إِيْمَانًا بِهِ وَعَمَلًا، فَأَمَّا مَنْ حَفِظَ أَلْفَاظَهُ وَضَيَّعَ حُدُودَهُ فَإِنَّهُ غَيْرُ وَاعٍ لَهُ " (الأنصاري، د.ت: ص ٤٨٧٦).

يُستدلُّ من التعريف اللغويِّ السابق أن الوعي له ثلاثة جوانب، هي: الجانب المعرفي، والجانب المهاري (العملي) ، والجانب الوجداني.

وقد كان ظهور الوعي اللغويِّ الناقد نتيجة اشتغال بعض النصوص اللغوية المكتوبة على مضامين أيديولوجية خاصة بالعرق، والجنس، والطبقة، والثقافة، حيث تتم صياغة النصوص لنقل تلك المعاني بطريقة معينة لتحقيق تأثير معين في القارئ، بحيث يتم التسليم بها دون نقد أو محاولة الحكم على مضمونها اتفاقاً أو اختلافاً، وتضع تلك النصوص القارئ في الموضوع الذي

يريدُهُ الكاتب؛ ولذلك بدأ الوعي اللغوي الناقد بالوعي باللغة باعتبارها ممارسةً اجتماعيةً تهدف إلى تحليل النصوص المكتوبة؛ للكشف عن الميول الأيديولوجية فيها، والحكم على مضامينها، واكتشاف ما بها من تناقض 65 : Huang, 2013 (67-).

ويرى مونياكي Monyaki (2 : 2010) أنَّ الوعي اللغويَّ الناقد يشير إلى اعتبار اللغة ممارسةً ناقدة في ضوء السياق التواصلِي الذي استخدمت فيه. كما يرى جودلي وآخرون al Godley et (43 : 2015) أن التربية اللغوية الناقدة هي تلك التربية التي تعلم الطلاب كيف يسألون، وكيف يحللون تحليلًا ناقداً، وكيف يكتسبون وعياً باللغة.

ويعرّف جلستروم Kjellstrom (2 : 2016) الوعي اللغوي الناقد بأنه: تحليل اللغة النصية (من حيث: التراكيب النحوية، واختيار المفردات ... لإدراك المعنى أو المعاني المتضمنة في النص، ومدى كفايتها في التعبير عن الفكرة المقصودة، وهذا يتطلب قراءة النص من وجهة نظر ناقدة في إطار بعض الأسئلة المتعلقة بموقف الكاتب من حيث الموضوعية أو الذاتية، وكيفية التعبير عن المعنى الصريح للنص، وكذلك تحديد المعاني الضمنية المحتملة في لغة النص المكتوب.

وجاء في ويكيبيديا Wikipedia (2017) أنَّ الوعي اللغويَّ الناقد يشير إلى فهم الجوانب الاجتماعية والأيديولوجية للغة، وهو يهتم باللغة على أنها ممارسة اجتماعية يتعلم الطلاب من خلالها كيفية تحليل اللغة التي يستخدمونها هم وغيرهم، وذلك من نواحي مختلفة، منها: مناسبة التراكيب المستخدمة للسياقات التي ترد فيها، وملاءمة الكلمات المعبر بها لطبيعة الموقف اللغوي، والصحة النحوية، وكذلك البحث في الآثار المترتبة على عدم استخدام اللغة المناسبة، فضلاً عن اتخاذ قرار بشأن تفضيلات تلك اللغة في النص.

وفي ضوء استعراض ماهية الوعي اللغوي الناقد، فإنه يمكن تعريفه إجرائياً بأنه: المعرفة الوظيفية التي يتم تقديمها لطلاب الماجستير والدكتوراه بكليات التربية حول بعض المفاهيم اللغوية (الصرفية والنحوية والتركيبية والإملائية) في ضوء نقد نماذج واقعية لنصوص متعلقة بكتابتها، والحكم عليها، وكذلك تنمية مهارات الطلاب المتعلقة بطرح التساؤلات الناقدة، والاستدلال، وإبداء الآراء وإصدار الأحكام المؤيدة بالأدلة حول نصوص مكتوبة من رسائل علمية، وتقويم التناقض الظاهر في بعض فقراتها، بحيث يصل الطلاب إلى الإحساس باللغة في النص الأكاديمي المكتوب، وتتكون لديهم رغبة في الكتابة الأكاديمية وتجويد كتابة رسائلهم. ويُقاس الوعي اللغوي الناقد بالدرجة التي يحصل عليها الطالب في المقياس المعد لذلك.

كما يمكن استخلاص مجموعة من مهارات الوعي اللغوي الناقد، وهي: إصدار الحكم على النصوص المكتوبة من جوانب مختلفة متعلقة بوجودتها، واكتشاف التناقض في تلك النصوص، وطرح تساؤلات ناقدة حولها بغرض تجويدها.

وكذلك يمكن التوصل إلى الأساس التالي لبناء برنامج هذه الدراسة: الاهتمام بالوعي اللغوي الناقد في جوانبه الثلاثة: المعرفي، والمهاري، والوجداني.

#### • مهارات الوعي اللغوي الناقد :

حددت دراسات قليلة مهارات الوعي اللغوي الناقد المتعلقة بالنصوص المكتوبة، فقد هدفت دراسة مافتون وساباجان (Maftoon & Sabbaghan) (2010) إلى تنمية الوعي اللغوي الناقد لدى (١٠) طلاب جامعيين أثناء الكتابة الصحفية، حيث تم تحليل النصوص المكتوبة تحليلاً نقدياً متكرراً من حيث: نقد المكتوب بإثارة التساؤلات حوله، وإبداء الرأي فيه في ضوء معايير محددة للكتابة الصحفية، وتم تقديم التغذية الراجعة الناقد بعد كل محاضرة من جوانب مختلفة في النص المكتوب، منها: تماسك الموضوع، وبناء الفقرة، واستخدام أدوات الربط والضمائر والأفعال، والانتقال المنطقي في النص، وأشارت النتائج إلى ارتفاع درجات الطلاب في الكتابة الصحفية، وأوصت الدراسة بتعريض الطلاب لأنشطة التحليل النقدي للنصوص المكتوبة بشكل مستمر ومتكرر، وذلك في مجالات كتابية ذات معنى بالنسبة لهم.

وبحثت دراسة تشو وسينغا (Chooa & Singha) (2011) في كيفية تطبيق الوعي اللغوي الناقد في الكتابة لدى متعلمي اللغة الإنجليزية بجامعة تايوان من خلال مجموعة من المهام الكتابية المحددة (مثل: المقال) ، حيث طلب منهم كتابة تعليقاتهم حولها بشكل مفصل، وكذلك تحليل الفقرات والتعليق عليها من حيث: اختيار المفردات، والتراكيب النحوية، وترابط الفقرات، وبناء الموضوع، وأشارت النتائج إلى أن الوعي اللغوي الناقد قد عزز أداء الطلاب في الكتابة، وأوصت الدراسة بضرورة إجراء مناقشات أكثر وضوحاً مع الطلاب حول نتائج الوعي النقدي للنصوص الكتابية المقدمة لهم، واستكشاف المعنى الكامن وراء التحليل الناقد للغة.

وهدفت دراسة علي (Ali) (2011) إلى تنمية الوعي اللغوي الناقد من خلال التحليل الناقد للنصوص لدى عينة مكونة من (١٨) طالباً من طلاب قسم اللغة الإنجليزية بالجامعة الوطنية في باكستان، وقد استخدم الباحث في التدريس أنشطة ناقدة تسهم في تعلم الطلاب وتعليمهم كيفية فك شفرات النص لمعرفة رسالة الكاتب، وتدريب الطلاب على مهارة التقويم والحكم على مدى مواءمة الكلمات والجمل في النص المكتوب لطبيعة السياق الذي وردت فيه، ومهارات التفكير العليا وتقويم الاستنتاجات. وأسفرت نتائج الدراسة عن تحسن دال في

مستوى الدافعية لدى الطلاب، وأن ٩٠٪ منهم ارتفع لديهم الوعي اللغوي الناقد بعد أن اعتادوا التحليل الناقد للنص.

واقترحت دراسة وسيم وأسيد الله Waseem & Asadullah (2012) اعتبار الوعي اللغوي الناقد مدخلاً بديلاً لتدريس اللغة؛ بهدف تمكين الطلاب من مهارة اكتشاف التناقضات في النصوص المكتوبة، ومواجهة الآثار الأيديولوجية المتضمنة فيها.

وفي ضوء استعراض الدراسات السابقة، يمكن استخلاص مهارات الوعي اللغوي الناقد التالية : إثارة التساؤلات حول النص المكتوب  
◀ إبداء الرأي في النص المكتوب في ضوء معايير محددة . كتابة تعليقات مفصلة حول النصوص المكتوبة من جوانبها البنائية المختلفة  
◀ الحكم على مدى مواءمة الكلمات والجمل في النص المكتوب للسياق الواردة فيه  
◀ تقويم الاستنتاجات المتضمنة في النصوص المكتوبة . اكتشاف التناقضات في النصوص المكتوبة.

كما أنه باستعراض مهارات الوعي اللغوي الناقد في الدراسات السابقة، فإنه يمكن استخلاص الأسس التالية لبناء برنامج هذه الدراسة :  
◀ الاستناد إلى استراتيجيات تدريس وظيفية يمكن أن تسهم في تنمية مهارات الوعي اللغوي الناقد لدى طلاب الماجستير والدكتوراه بكلية التربية.  
◀ الاعتماد على أنشطة وظيفية مستقاة من نماذج واقعية في الرسائل العلمية، يمكن أن تسهم في تنمية مهارات الوعي اللغوي الناقد لدى الطلاب.  
◀ الاعتماد على أساليب التقويم البنائي والختامي التي تهتم بتقويم مهارات الوعي اللغوي الناقد لدى الطلاب من خلال نماذج واقعية من الرسائل العلمية.

#### • المدخل الوظيفي The Functional Approach :

يركز التعليم الوظيفي للغات على الإفادة المتحققة للمتعلم، ويعطي الأولوية لاستخدام اللغة على المعرفة اللغوية؛ ولذلك لا تُحدد المادة التعليمية في المنهجية الوظيفية إلا بعد معرفة حاجات المتعلمين، وترتيب هذه الحاجات وفق أهميتها، حيث يتم التدرج من الوظائف الأكثر شيوعاً إلى الوظائف الأقل شيوعاً؛ للعمل على تلبيتها لديهم، ولتتمكنوا من توظيف اللغة في أداء مهام ذات معنى بالنسبة لهم؛ مما يخلق في المتعلمين دافعاً نحو التعلم، وتزيد رغبتهم في المشاركة الفاعلة في المهام التعليمية (بوشحدان، ٢٠٠٢: ١٤٠ - ١٤١؛ إبراهيم، ٢٠٠٩: ٨٨٧ - ٨٨٨).

" إن الأخذ بفكرة تعليم اللغة وظيفياً يقتضي تطوير تعليم اللغة من تعليم تقليدي يقدم قواعدها ونصوصها في إطار علمي مدرسي بعيد عن واقع الحياة

ومشكلاتها، ويرسخ الطابع النظري للتعليم ... إلى تعليم تواصل يركز على القدر الذي يحتاج إليه المتعلم منها للتواصل في مواقف الحياة اليومية تواصلًا مثمرًا على الصعيدين الشفوي والكتابي. إنه تعليم يسعى إلى إكساب المتعلم كفاءة تواصلية من خلال استعمال اللغة في مواقف واقعية، تلبى حاجات المتخاطب اللغوي ومتطلبات أداء الوظائف اللغوية التي تقتضيها هذه المواقف" (عمار، ٢٠١٠: ٣٣).

ولذلك يؤكد عريف، وبوجملين (٢٠١٥: ٢٧ - ٢٨) أن تبني المسلك الوظيفي في تعليم اللغة العربية يُوجب تقصي المواقف التي يتعرض لها المتعلمون، ويحتاجون فيها إلى استعمال اللغة، وحصرها، وتحديد الشائع منها، وتبويبها، ثم تكييف ممارسة المتعلمين لها في قاعة الدراسة، وتكييف مضردات المنهج لينسجم ومتطلبات هذه المواقف، لا أن نُعلم الطالب كل شيء، بحيث لا يفهم في النهاية أي شيء. ويجب أن تُمنح الأبواب اللغوية الأكثر استخداماً، مكانة عالية في البرامج التعليمية، وأن يتم التركيز على الأساليب التقويمية التي تكسب المتعلم القدرة على توظيف اللغة وممارستها، ولنجعل منه أداة منتجة للغة لا أداة حافظة فقط.

وفي ضوء استعراض ماهية المدخل الوظيفي في التدريس، فإنه يمكن استخلاص الأسس التالية لبناء برنامج هذه الدراسة :

« الاستناد في تحديد محتوى برنامج الكتابة الأكاديمية إلى الحاجات الواقعية لطلاب الماجستير والدكتوراه، وتحديد المفاهيم اللغوية الأكثر استعمالاً في رسائلهم.

« مراعاة تعليم الكتابة الأكاديمية وظيفياً من خلال نماذج واقعية من الرسائل العلمية.

« مراعاة الوظيفية في إعداد الأنشطة التعليمية وأسئلة التقويم والتدريبات العامة؛ ليشعر الطلاب بقيمة هذا التعلم في تجويد رسائلهم؛ فيقبلون عليه، وتزيد مشاركتهم في مهامه.

#### • خصائص الوظيفية في التدريس :

أشار السمان (٢٠١٥: ٢٤٧ - ٢٤٨) إلى خصائص الوظيفية فيما يلي:

« تعتمد الوظيفية على طرح مشكلة حقيقية ترتبط بحاجات الطلاب، وتستثير اهتمامهم، وتدفعهم إلى التساؤل والبحث، وتحفزهم للوصول إلى الهدف المرجو تحقيقه، وللمعلم الحرية في اعتماد لغة الحوار أو المناقشة أو الاستنتاج في توجيه الطلاب والإشراف عليهم.

« تقيس النظرية الوظيفية فاعلية التعلم بقدرة المتعلم على توظيف ما تعلمه في مواقف حقيقية جديدة أكثر تطوراً وإبداعاً، لا في حفظه للمعلومات وتكرارها.

« تعتمد النظرية الوظيفية على التطبيق اعتماداً جوهرياً في مختلف جوانبها، وترتضي أن يبدأ المتعلم اكتسابه للمعرفة، ولو بطريقة المحاولة والخطأ

حتى يصل إلى مستوى الاستبصار، ولكنها تشترط أن يقوم المتعلم بالعمل بنفسه، ويرغبة داخلية إرادية لا خارجية قسرية. ◀  
تؤيد النظرية الوظيفية عملية تحديد الأهداف وشرحها للطلاب، حيث إن ذلك يساعدهم على تعرف ما هو متوقع منهم، ويسهل عليهم عملية الربط بين ما يتعلمونه في قاعة الدراسة، وما يواجهونه في حياتهم؛ مما يزيد من اهتمامهم بما يتعلمون، ويستحضر نشاطهم.

وفي ضوء استعراض خصائص الوظيفة في التدريس، فإنه يمكن استخلاص الأسس التالية لبناء برنامج هذه الدراسة :  
◀ الاستناد إلى مشكلات كتابية واقعية في تعليم الكتابة الأكاديمية بالبرنامج المقترح.

◀ لاستناد إلى استراتيجيات تدريس وظيفية في المعالجة التدريسية بالبرنامج تقوم على حل المشكلات، والحوار والمناقشة، والتعلم في مجموعات.  
◀ تكثيف الأنشطة التطبيقية والتدريبات العملية في تعليم الكتابة الأكاديمية بالبرنامج المقترح.

#### • استراتيجيات التدريس القائمة على المدخل الوظيفي :

اعتمد المدخل الوظيفي في الدراسات السابقة على استراتيجيات متنوعة، فقد استخدم أحمد (٢٠٠٨) استراتيجيات: التساؤل، والعصف الذهني، والمناقشة، واستخدمت العيسى (٢٠٠٨) استراتيجية حل المشكلات، واستخدم السليتي ومقداوي (٢٠١٢) استراتيجيات: حل المشكلات، وطرح الأسئلة الواقعية، والحوار والمناقشة، والتعلم التعاوني، كما استخدمت ياسين (٢٠١٥) استراتيجية التعلم التعاوني في مجموعات صغيرة.

ولما كان التعلم الفعال يحدث (طبقاً للمدخل الوظيفي) حينما يستخدم الطلاب المعرفة في أداء مهام لها معنى، فقد ذكر مارزانو وآخرون (١٩٩٨: ٩، ١٦٣، ١٨١، ١٨٨) و(١٩٩٩: ١٥٢، ١٦٠، ١٦٤، ٢٠٤) عدداً من الاستراتيجيات الوظيفية التي يمكن استخدامها لجعل التعلم ذا معنى في حياة الطلاب العملية، وهي:

◀ استراتيجية اتخاذ القرار: وفيها يقوم المتعلم بالمفاضلة بين عددٍ من البدائل لمواجهة مشكلة محددة؛ ومن ثم اختيار الحل الأمثل من بينها، وفي الأغلب تبدو هذه البدائل متشابهة أو متكافئة ولو ظاهرياً، وعلى ذلك يكون على متخذ القرار أن يحدد المحكات التي يستند إليها في اتخاذ قراره، وأسباب تربيحه أحد البدائل على غيرها، وكذلك النتائج التي يريد أن يصل إليها.  
◀ استراتيجية الاستقصاء: تعتمد هذه الاستراتيجية على استكشاف التناقض بين المعلومات أو القضايا المطروحة، أو استكشاف نقاط الغموض لحل مشكلة محددة، وتستند إلى أن حرص المتعلم على استجلاء الخلاف أو التناقض يدفعه إلى مزيدٍ من الاستقصاء حتى يصل إلى حل الإشكالية التي سبق تحديدها.

« استراتيجية البحث التجريبي: وفيها يقوم المتعلم بالإجابة عن أربعة أسئلة، هي: ماذا ألاحظ؟ كيف يمكن تفسير ما ألاحظه؟ بماذا أتنبأ على أساس ما ألاحظه؟ كيف أختبر تنبؤاتي؟ وفي ضوء النتيجة التي يصل إليها المتعلم يمكن أن يعيد تقييم تفسيره للظاهرة، فيدعم تفسيره الأصلي أو يعدله أو يرفضه، وهذا هو المنهج العلمي في التفكير.

« استراتيجيات حل المشكلات: تقوم هذه الاستراتيجيات على وجود بعض العقبات أمام تحقيق المتعلم لأهداف يسعى إليها؛ ومن ثم يتضمن سلوك حل المشكلات إجابة السؤال التالي: كيف أستطيع تخطي العقبات التي تواجهني؟ فأساس حل المشكلات تحقيق هدف في وجود عائق ما أو ظروف غير مواتية. وفي هذه الاستراتيجيات يجب على المتعلم أن يحدد المشكلة التي تواجهه، ويفرض الفروض الممكنة لحلها، ويجمع المعلومات المتعلقة بموضوع المشكلة، ويختبر صحة الفروض في ضوء المعلومات التي جمعها؛ ليتوصل إلى حل المشكلة.

« استراتيجيات الحوار السقراطي: تقوم هذه الاستراتيجيات على المناظرة والنقاش المنطقي، ومن الأسئلة التي يمكن للقائم بالتدريس توجيهها للطلاب خلال تحاوره معهم حول أحد موضوعات المحتوى، ما يلي: ماذا تقصد ب...؟ هل يمكنك أن تعطينا مثالا لذلك؟ ما الافتراض أو المسلم الذي تستند إليه في هذه الفكرة؟ ما أسبابك في طرح هذا الكلام؟ ما البدائل الممكنة ل...؟ ما الذي تتوقع حدوثه؟

« ولا يقتصر الحوار على كونه منطقياً فحسب (نحو: الحوار السقراطي)، وإنما هناك نوع من الحوار الوظيفي يقوم على الجدل وطرح الإشكاليات، وقد سمّاه فرييري (٢٠٠٩: ١٧٦ - ١٧٨، ٢١٧) بـ (الحوار الإشكالي أو الجدلي)، حيث يرى أن الحوار في أي موقف أو موضوع إنما يتطلب مواجهة إشكالية، والإشكاليات ترتبط بمواقف واقعية، أو ترتبط بمحتوى فكري وثيق الصلة بالواقع، وتستلزم أن يكون المتحاورون في الإشكالية على دراية وفهم بكل معاني الرموز (اللغوية وغيرها) التي يتم بها التواصل، ودور المعلم هنا ليس ملء عقول المتعلمين بالمعرفة، ولكنه يتجسد في محاولة التحرك نحو أسلوب جديد في التفكير يقوم على العلاقة الحوارية بينه وبين الطلاب على أن يسير جرياً في الاتجاهين بينهما، حيث إن المعلم في هذا النوع من الحوار يلفت انتباه الطلاب إلى المسائل الغامضة أو الساذجة من خلال النظر إليها على أنها دائماً إشكالية، وهذا يعني تشجيعهم على التساؤل حول: لماذا؟ كيف؟ هل هي كذلك؟ ما العلاقة بين رأيك الذي قدمته ورأي زملائك؟ وهل ثمة تناقض فيما بين آرائهم؟ ولماذا؟ ... حيث إن طرح الإشكاليات هو عملية جدلية يقوم المتعلمون فيها بالتحاور حول الإشكالية وتحليلها ومحاولة فهمها.

وفي ضوء استعراض الاستراتيجيات التدريسية القائمة على المدخل الوظيفي، فإنه يمكن استخلاص الأساس التالي لبناء برنامج الدراسة:  
 « الاستناد إلى توليفةٍ مجمعةٍ من الاستراتيجيات التدريسية السابقة القائمة على المدخل الوظيفي، بحيث تمتزج هذه الاستراتيجيات بعضها مع بعض في مراحلٍ محددةٍ لتعليم الكتابة الأكاديمية لطلاب الماجستير والدكتوراه بكلية التربية.

#### • فروض الدراسة :

- « يوجد فرقٌ دالٌّ إحصائياً بين متوسطي درجات الطلاب مجموعة الدراسة في التطبيقين القبلي والبعدي لمقياس الوعي اللغوي الناقد (المكوّن المعرفي) لصالح القياس البعدي.
- « يوجد فرقٌ دالٌّ إحصائياً بين متوسطي درجات الطلاب مجموعة الدراسة في التطبيقين القبلي والبعدي لمقياس الوعي اللغوي الناقد (المكوّن المهاري) لصالح القياس البعدي.
- « يوجد فرقٌ دالٌّ إحصائياً بين متوسطي درجات الطلاب مجموعة الدراسة في التطبيقين القبلي والبعدي لمقياس الوعي اللغوي الناقد (المكوّن الوجداني) لصالح القياس البعدي.

#### • بناء برنامج تعليم الكتابة الأكاديمية باستخدام المدخل الوظيفي :

##### • تمّ بناء برنامج تعليم الكتابة الأكاديمية وفق الخطوات التالية :

« تحديد أهداف البرنامج المقترح : هدف البرنامج المقترح إلى تعليم الكتابة الأكاديمية باستخدام المدخل الوظيفي، ثمّ قياس أثر ذلك في تنمية الوعي اللغوي الناقد بمكوناته الثلاثة لدى طلاب الماجستير والدكتوراه بكلية التربية؛ ومن ثمّ تمّ تحديد المفاهيم اللغوية اللازمة لهؤلاء الطلاب (المكوّن المعرفي)، وتحديد مهارات الوعي اللغوي الناقد التي يحتاجون إلى تنميتها لديهم (المكوّن المهاري)، وكذلك تحديد أبعاد (المكوّن الوجداني) للوعي اللغوي الناقد، وتمّ ذلك على النحو التالي:

« قائمة المفاهيم اللغوية : هدَفَ بناء هذه القائمة إلى تحديد المفاهيم اللغوية (الصرفية والنحوية والتركيبية والإملائية) التي يكثر استعمالها في رسائل الماجستير والدكتوراه بكلية التربية، وقد اعتمد الباحث في بناء هذه القائمة على خبرته في المراجعة اللغوية الناقدة للرسائل العلمية بكلية التربية جامعة المنيا طوال عشر سنوات، وتمّ التوصل إلى قائمة أولية بهذه المفاهيم تضم (٦) مفاهيم صرفية يندرج تحتها (١١) مؤشراً، و(١١) مفهوماً نحوياً يندرج تحتها (١٨) مؤشراً، و(٨) مفاهيم إملائية يندرج تحتها (١٣) مؤشراً، و(١١) تركيباً، ثمّ وضعت هذه القائمة في صورة استبانة (ملحق ٣ الصورة الأولية لمكونات الوعي اللغوي الناقد - المكوّن المعرفي)، وعرضت هذه الاستبانة على مجموعة من المحكمين بالأقسام الخمسة بكلية التربية؛ لتحديد مدى استعمال المؤشرات والتراكيب المحددة في الرسائل العلمية على ضوء خبراتهم في

الإشراف أو المناقشة (ملحق ١ أسماء السادة المحكمين وصفاتهم) ، وبناءً على آراء المحكمين، تمَّ حساب نسب استعمال تلك المؤشرات والتراكيب، وتمَّ تحديد نسبة (٧٥٪) فأكثر؛ للدلالة على كثرة استعمال المؤشر أو التركيب في رسائل الماجستير والدكتوراه. (ملحق ٤ نسب استعمال المؤشرات والتراكيب المدرجة تحت المفاهيم اللغوية الخاصة بالمتكلم المعرفي بناءً على آراء المحكمين) ؛ ومن ثمَّ أصبحت القائمة في صورتها النهائية تضم (٥) مفاهيم صرفية يندرج تحتها (٦) مؤشرات، و(٨) مفاهيم نحوية يندرج تحتها (١٣) مؤشراً، و(٨) مفاهيم إملائية يندرج تحتها (١٢) مؤشراً، و(٥) تراكيب. (ملحق ٥ الصورة النهائية لمكونات الوعي اللغوي الناقد - المتكلم المعرفي)

◀ قائمة مهارات الوعي اللغوي الناقد : هدف بناء هذه القائمة إلى تحديد مهارات الوعي اللغوي الناقد التي يحتاج طلاب الماجستير والدكتوراه بكلية التربية إلى تنميتها لديهم، وقد تمَّ الاعتمادُ في بناء هذه القائمة على عدة دراساتٍ سبق ذكرها في الجزء النظري، فضلاً عن استطلاع رأي بعض أساتذة كلية التربية حول المهارات التي يحتاج هؤلاء الطلاب إلى الوعي بها في كتابة رسائلهم، وتمَّ التوصل إلى قائمة أولية تضم تسع مهارات، ثمَّ وضعت هذه القائمة في صورة استبانة (ملحق ٣ الصورة الأولية لمكونات الوعي اللغوي الناقد - المتكلم المهاري) ، وعرضت هذه الاستبانة على مجموعة من المحكمين بالأقسام الخمسة بكلية التربية؛ لتحديد مدى احتياج طالب الماجستير والدكتوراه إلى تنمية المهارة لديه، والدقة في صياغة المهارة، ومدى وضوح تعريفها الإجرائي (ملحق ١ أسماء السادة المحكمين وصفاتهم)، وقد أشار المحكمون إلى دمج المهارة الثانية: (تقديم توضيحات لتساؤلات ناقد تمَّ طرحها حول نص أكاديمي مكتوب) في المهارة الأولى: (طرح تساؤلات ناقد حول نص أكاديمي مكتوب) لتصبح: (طرح تساؤلات ناقد مسببة حول نصوص واقعية من رسائل علمية)، كما أشاروا إلى ضرورة الإيجاز في صياغة بعض المهارات وتعريفاتها الإجرائية، وقد تمَّ إجراء هذه التعديلات؛ ومن ثمَّ أصبحت القائمة في صورتها النهائية مكونة من ثماني مهارات. (ملحق ٥ الصورة النهائية لمكونات الوعي اللغوي الناقد - المتكلم المهاري)

◀ قائمة أبعاد (المتكلم الوجداني) للوعي اللغوي الناقد: هدف بناء هذه القائمة إلى تحديد أبعاد (المتكلم الوجداني) للوعي اللغوي الناقد لطلاب الماجستير والدكتوراه بكلية التربية، وقد تمت الإفادة في تحديد هذه الأبعاد من مقياس الوعي والاتجاه في بعض الدراسات السابقة، مثل: مقياس الوعي القصصي في دراسة موسى (٢٠٠٢)، ومقياس الاتجاه نحو تدريس الكتابة في دراسة Tahriri & Shabani & Zokaei (2016)، وتمَّ التوصل إلى قائمة أولية تضم ثلاثة أبعاد، ثمَّ وضعت هذه القائمة في صورة استبانة (ملحق ٣ الصورة الأولية لمكونات الوعي اللغوي الناقد - المتكلم الوجداني)، وعرضت هذه الاستبانة على مجموعة من المحكمين بالأقسام الخمسة بكلية التربية؛

لتحديد مدى كفاية الأبعاد ومناسبتها، وتحديد الوزن النسبي المقترح لكل بُعد (ملحق ١ أسماء السادة المحكمين وصفاتهم)، وقد أشار المحكمون إلى تعديل مسمى البُعدين الأول والثاني، وقد تمَّ إجراء هذا التعديل، كما تمَّ حساب الوزن النسبي لكل بُعد بناءً على آراء المحكمين، حيث كانت الأوزان النسبية للأبعاد على الترتيب: ٣٠٪، ٣٥٪، ٣٥٪؛ وبذلك أصبحت القائمة في صورتها النهائية. (ملحق ٥ الصورة النهائية لمكونات الوعي اللغوي الناقد – المكون الوجداني)

• تحديد محتوى البرنامج المقترح ومكوناته :

◀ تمَّ تحديد محتوى البرنامج المقترح في ضوء مفهوم الكتابة الأكاديمية وأهدافها وخصائصها ومه

◀ اراتها، وتضمَّن عشرة لقاءات تناولت: ماهية الكتابة الأكاديمية تعريفاً وأهمية ومهاراتٍ ومراحل، وكذلك خصائص الكتابة الأكاديمية وممارسات الباحثين المناقضة لها، كما تناولت الأبنية الصرفية الشائعة في النصِّ الأكاديمي، والصحة النحوية والتركيبية والإملائية في النصِّ الأكاديمي، وكذلك كتابة الفقرة والتسلسل المنطقي في الكتابة الأكاديمية، والكيفية الإجرائية لإبراز الشخصية في الكتابة الأكاديمية. وتم تناول هذه الموضوعات من خلال المعالجة التدريسية الوظيفية لنماذج ونصوص واقعية من رسائل علمية متنوعة تمت مناقشتها بمختلف الأقسام بالكلية، وتحليل تلك النماذج، والحكم عليها وتقويمها.

◀ وقد تكوَّن البرنامج من جزأين، هما: كتاب الطالب في تعليم الكتابة الأكاديمية لطلاب الماجستير والدكتوراه، ودليل القوائم بالتدريس، ويعرض مراحل وإجراءات استخدام المدخل الوظيفي في تعليم الكتابة الأكاديمية، وقد اشتمل الدليل على قسمين: نظري وتطبيقي.

• مراحل وإجراءات استخدام المدخل الوظيفي في تعليم الكتابة الأكاديمية:

المرحلة الأولى . التهيئة الوظيفية : استخدمت في هذه المرحلة أساليب متنوعة، منها: عرض مواقف واقعية جرت أثناء مناقشة رسائل علمية، أو التمثيل لأوجه الاختلاف بين الباحثين أثناء الكتابة الأكاديمية، أو عرض مادة علمية موجزة عن كتابة البحث العلمي ...

المرحلة الثانية - الحوار الوظيفي : استخدمت في هذه المرحلة إجراءات تدريس قائمة على التوليف بين استراتيجيتي: (الحوار الجدلي)، و(البحث التجريبي)، وفيما يلي هذه الإجراءات:

◀ توجيه طلاب الماجستير والدكتوراه (كلُّ على حدة) إلى القراءة المتأنية للمحاورات الجدلية الوظيفية والأسئلة الناقدة المندرجة تحت هذه المرحلة بالكتاب، وذلك حول نصوص واقعية مكتوبة من رسائل علمية.

◀ مناقشة الطلاب في ملاحظاتهم الأولية وانطباعاتهم بعد الانتهاء من القراءة، ثم التحاور معهم على ضوء بعض الأسئلة الجدلية، منها :

✓ والآن، ماذا تلاحظُ في النصوص الواقعية المذكورة ؟ هل من شيء يلفت الانتباه فيها ؟

✓ تُرى، لماذا الاختلافُ في مدى صحة كتابة تلك النصوص ؟

✓ يقول بعضهم عن هذه النصوص: (كذا) ، في حين يقول آخرون: (كذا)، فكيف تردُّ على ذلك ؟ وهل لديك أدلة تستندُ إليها ؟

✓ ألا تتفق مع الفريق الذي يرى أن هذه النصوص تتصف بـ كذا ؟

◀ توجيه الطلاب إلى إعادة قراءة النصوص الواقعية المكتوبة مرة أخرى، إن لزم الأمر.

◀ تكليف الطلاب بتقديم تفسيراتهم الأولية لهذا الاختلاف بين بعض الباحثين في كتابة النصوص الواقعية المرتبطة بموضوع اللقاء.

◀ تعزيز إجابة الطلاب المتحاورين، وتنبههم إلى أن حالة الحيرة التي يشعرون بها، وعدم معرفة الإجابة القاطعة عن التساؤلات المطروحة، ينم عن أنهم أمام مشكلة متعلقة بالحكم على النصوص الواقعية المذكورة؛ مما يتطلب منهم الاستمرار في متابعة اللقاء.

#### • المرحلة الثالثة - طرح الإشكاليات:

استخدمت في هذه المرحلة إجراءات تدريس قائمة على إستراتيجية (حل

المشكلات)، وهي:

◀ تحديد المشكلة تحديداً واضحاً ودقيقاً

◀ فرض الفروض الممكنة لحل المشكلة التي يتم تحديدها

◀ جمع المعلومات الممكنة عن موضوع المشكلة، وذلك بقراءة محتوى اللقاء في (رابعاً) بالكتاب

◀ اختبار صحة الفروض في ضوء المعلومات المستفادة من المراجع المختلفة

◀ التوصل إلى حل المشكلة. وبيان ذلك فيما يلي :

◀ أثناء قيام الطلاب بالإجراءات السابقة لحل المشكلة (فرادى، أو في مجموعات) ، يتفقد القائم بالتدريس أداءهم، ويقدم ما يلزم من توجيهات تساعد في استيفاء إجراءات حل المشكلة.

◀ بعد انتهاء الطلاب من الإجراءات السابقة، يتم استخدام إستراتيجية (الحوار السقراطي) لمناقشة الطلاب فيما توصلوا إليه، من خلال طرح أسئلة منطقية، نحو: كيف توصلتم إلى هذا الحل ؟ لماذا رجّحتم هذا الرأي ؟ هل تفسيراتكم التي قدمتموها سابقاً كانت صحيحة ؟ كيف تقيدون مما سبق في تجويد كتابة رسائلكم ؟

◀ تعزيز الطلاب المشاركين تعزيزاً مناسباً، ثم تقديم التغذية الراجعة متضمنة إصدار الحكم على جودة النصوص الواقعية التي سبق ذكرها في مرحلة الحوار الوظيفي.

- المرحلة الرابعة = عرض محتوى اللقاء:
  - ◀ توجيه الباحثين إلى قراءة محتوى اللقاء بالكتاب قراءةً متأنيةً.
  - ◀ مناقشة الباحثين فيما غمضَ عليهم من ذلك المحتوى.

علمًا بأن هذه المرحلة قد أفاد منها الطلاب أثناء جمع المعلومات في المرحلة السابقة.
- المرحلة الخامسة = الأنشطة الوظيفية :
 

تنوعت الأنشطة الوظيفية المتعلقة بالكتابة الأكاديمية في البرنامج، منها: طرح تساؤلات ناقدة حول نصوص واقعية من رسائل علمية، والحكم المؤيد بالأدلة على جودة نصوص واقعية، وإعادة صياغة النص غير الجيد، وكتابة تعليقات منطقية على ضوء قراءة ناقدة مقدّمة لنصوص أكاديمية مكتوبة ...
- المرحلة السادسة = التقويم الوظيفي:
 

بعد غلق كل لقاء يتم الانتقال إلى مرحلة التقويم الوظيفي، وفيها تمّ طرح أسئلة متنوعة مادّتها مستقاة من نماذج واقعية من رسائل علمية؛ وذلك للتأكد من تحقق الأهداف الإجرائية المرجوة.
- المرحلة السابعة = الأنشطة الإثرائية الوظيفية :
 

وتستهدف تعميق استيعاب الطلاب خصائص الكتابة الأكاديمية، والوعي الناقد باللغة الأكاديمية في الرسائل العلمية، وقد تنوّعت تلك الأنشطة، منها: تكليف الطلاب بتقويم رسائل ماجستير ودكتوراه أو فصول منها في ضوء معايير معينة، وتحديد الأخطاء الشائعة في استعمالات محددة على ضوء ما درس باللقاء وتصويبها، وإعادة صياغة فقرات غير جيدة الصياغة ...
- تحديد الأنشطة الوظيفية المستخدمة في البرنامج :
 

اشتمل البرنامج على عددٍ متنوعٍ من الأنشطة الوظيفية، وذلك فيما يلي:

  - ◀ أنشطة المواقف الجدلية : تعتمد على قيام الطالب بإبداء رأيه المدعوم بالأدلة في مواقف وظيفية جدلية متعلقة بالكتابة الأكاديمية للرسائل العلمية على ضوء ما درس في كل لقاء .
  - ◀ أنشطة إصدار الحكم وإعادة الصياغة : تعتمد على قيام الطالب بالحكم على جودة تراكيب وفقرات ونصوص مكتوبة من رسائل علمية في ضوء خصائص الكتابة الأكاديمية مع تدعيم الحكم بالبرهان، ثم إعادة صياغة غير الجيد منها صياغة علمية صحيحة .
  - ◀ أنشطة التعقيب : تعتمد على قيام الطالب بإبداء الرأي المؤيد بالأدلة في تعقيباتٍ مقدّمةٍ في رسائل علمية من حيث: ارتباطها بالفكرة مناط الحديث، ومدى وضوحها ودقتها .
  - ◀ أنشطة تقويم التناقض في كتابة الفقرات : تعتمد على قيام الطالب بقراءة بعض الفقرات المنقولة من رسائل علمية قراءة متأنية؛ بغرض تحديد موضع التناقض واللبس في كتابة كل فقرة، واقتراح صياغة جديدة لها .

- تحديد الوسائل والأجهزة التعليمية المستخدمة في تنفيذ البرنامج:  
تم استخدام الوسائل والأجهزة التعليمية التالية:

« حاسوب

« جهاز عرض البيانات (Data Show)

« سبورة بيضاء

« لوحات ورقية لعرض أعمال المجموعات.

- تقييم أداء الطلاب في البرنامج :

تمّ تقييم أداء الطلاب من خلال الأنشطة التعليمية الوظيفية التي يكلفون بها في البرنامج، وكذلك الأسئلة التقويمية الوظيفية والتدريبات العامة المتضمنة فيه، وتقديم التغذية الراجعة اللازمة التي تمكن الطالب من تصحيح مساره، وبلوغه الأهداف الموضوعية.

وقد تمّ عرض البرنامج المقترح بجزأيه: كتاب الطالب، ودليل القوائم بالتدريس، على بعض المحكمين؛ لاستطلاع آرائهم حول وضوح أهدافه، ومناسبة محتواه وأنشطته وتقويمه وصحته العلمية، ووضوح إجراءات التدريس بالمدخل الوظيفي (ملحق ١ أسماء السادة المحكمين وصفاتهم)، وقد أشار المحكمون إلى صلاحيته للتطبيق. (ملحق ٦ برنامج تعليم الكتابة الأكاديمية بجزأيه)

- إعداد مقياس الوعي اللغوي الناقد لطلاب الماجستير والدكتوراه:

« تحديد الهدف من المقياس : هدف بناء هذه الأداة إلى قياس الوعي اللغوي الناقد بمكوناته الثلاثة (المعري، والمهاري، والوجداني) لدى طلاب الماجستير والدكتوراه بكلية التربية.

- وصف محتوى المقياس :

- تكون مقياس الوعي اللغوي الناقد من المكونات الثلاثة التالية:

« اختبار المكوّن المعري، والذي اشتمل على (٣٦) مفرّدة من المقال ذات الإجابة القصيرة موزّعة على ثلاثة أسئلة رئيسية متعلقة بالمفاهيم اللغوية: (الصرفية) و(النحوية والتركيبية) و(الإملائية) الأكثر استعمالاً في كتابة الرسائل العلمية بمعدّل مفرّدة واحدة لكل مؤشّر مندرج تحت تلك المفاهيم. وقد تمت صياغة جميع أسئلة الاختبار في مستوى (التقويم)؛ وذلك اتساقاً مع التعريف الإجرائي لمصطلح (الوعي اللغوي الناقد) في هذه الدراسة. (ملحق ٧ المؤشرات المتعلقة بالمفاهيم اللغوية ومفرداتها في اختبار المكوّن المعري)

« اختبار المكوّن المهاري، والذي اشتمل على (١٦) مفرّدة من المقال ذات الإجابة القصيرة موزّعة على ثمانية أسئلة تمثّل المهارات الرئيسة للوعي اللغوي الناقد بمعدّل مفرّدتين لكل مهارة، ويوضح جدول (١) تلك المهارات ومفرداتها في الاختبار:

جدول (١) مهارات الوعي اللغوي الناقد ومفرداتها في اختبار المكون المهاري

م	المهارات	السؤال والمفردة
١	طرح تساؤلات ناقدة مُسبِّبة حول نصوص واقعية من رسائل علمية.	س١ مفردة ٢، ١
٢	الحكم على جودة نص أكاديمي مكتوب في ضوء خصائص الكتابة الأكاديمية مع تدعيم الحكم بالدليل، وإعادة صياغة النص غير الجيد.	س٢ مفردة ٢، ١
٣	الاستدلال على معطيات علمية من حيث: تحققها أو عدم تحققها، وذلك بالأدلة المستنبطة من نماذج واقعية من رسائل علمية.	س٣ مفردة ٢، ١
٤	الحكم على الأدلة في نص أكاديمي مكتوب من حيث: القوة أو الضعف، مع تدعيم الحكم بالبرهان العلمي.	س٤ مفردة ٢، ١
٥	كتابة تعليقات منطقيّة على ضوء قراءة ناقدّة مقدّمٍ لنص واقعي من رسالة علمية.	س٥ مفردة ٢، ١
٦	إبداء الرأي المؤيّد بالدليل في مواقف جدلية أو حوارية متعلّقة بالكتابة الأكاديمية في رسائل علمية.	س٦ مفردة ٢، ١
٧	الحكم على التعقيبات المقدّمة في رسائل علمية على ضوء معايير محددة، مع تدعيم الحكم بالدليل.	س٧ مفردة ٢، ١
٨	تقويم التناقض الظاهر في فقرات أكاديمية واقعية بتحديد موضع التناقض، وإعادة صياغة الفقرة.	س٨ مفردة ٢، ١

◀ مقياس (المكوّن الوجداني)، والذي اشتمل على (٤٠) عبارة في ثلاثة أبعاد، لكل بُعد عباراته الخاصة به وفق الوزن النسبي له، وقد تم بناء مقياس المكوّن الوجداني وفق أسلوب التقدير الجمعي والمعروف بأسلوب ليكرت، وتمت مراعاة تساوي عدد العبارات الموجبة مع عدد العبارات السالبة في كل بُعد؛ وذلك لتقليل تأثير تحيز الاستجابات، ويوضح جدول (٢) مواصفات مقياس المكوّن الوجداني للوعي اللغوي الناقد:

جدول (٢) جدول مواصفات مقياس المكوّن الوجداني للوعي اللغوي الناقد

الوزن النسبي	أرقام العبارات		عدد العبارات	الأبعاد
	الموجبة	السالبة		
٣٠%	١-٤-٦-٨-١١-٩	٢-٣-٥-٧-١٠	١٢	١. إدراك قيمة دراسة الكتابة الأكاديمية في كتابة التقرير العلمي.
٣٥%	١٥-١٦-١٨-٢٠-٢١-٢٤-٢٦	١٣-١٤-١٧-١٩-٢٢-٢٣-٢٥	١٤	٢. الرغبة في تحقيق خصائص الكتابة الأكاديمية في كتابة التقرير العلمي.
٣٥%	٢٨-٣١-٣٢-٣٤-٣٦-٣٨-٤٠	٢٧-٢٩-٣٠-٣٣-٣٥-٣٧-٣٩	١٤	٣. الاستمتاع بتحليل نصوص واقعية من رسائل علمية ونقدها.
١٠٠%	٢٠	٢٠	٤٠	المجموع

• صياغة تعليمات مقياس الوعي اللغوي الناقد :

وُجّهت لطلاب الماجستير والدكتوراه التعليمات التالية عند الإجابة عن أسئلة المقياس:

◀ للإجابة عن أسئلة اختباري المكوّنين المعرفي والمهاري: تضمنت التعليمات ضرورة أن يتأنى الطالب في قراءة رؤوس الأسئلة والمفردات المرتبطة بها قبل البدء في الإجابة، والانتباه جيداً إلى المطلوب في كل سؤال، وتسجيل الإجابة في المكان المخصص بعد كل مفردة.

◀◀ للإجابة عن عباراتٍ مقياس المكوّن الوجداني: تضمنت التعليمات ضرورة ألا يترك الطالبُ عبارة دون أن يُبدي رأيه فيها، وأن يتأنى في قراءة العبارات، ثم عليه أن يختار اختياراً واحداً يتفق مع رأيه من الاختيارات الأربعة التالية: (أوافق بشدة) إذا كان موافقاً بدرجة قوية جداً. (أوافق) إذا كان موافقاً بدرجة قوية. (أرفض) إذا كان معارضاً بدرجة عادية. (أرفض بشدة) إذا كان معارضاً بدرجة قوية.

#### • ضبط المقياس :

تمّ ضبط مقياس الوعي اللغوي الناقد من خلال ما يلي:

◀◀ صدق المقياس: تمّ عرض المقياس على مجموعة من المحكمين المتخصصين في المناهج وطرائق تدريس اللغة العربية، والقياس والتقويم (ملحق ١ أسماء السادة المحكمين وصفاتهم): لاستطلاع آرائهم في مدى تمثيل مفردات المقياس للسلوك المحك تمثيلاً كافياً، وسلامة الصياغة اللغوية لمفردات المقياس، والدقة العلمية لها، فضلاً عن مقترحات أخرى بالإضافة، أو الحذف، أو التعديل؛ وقد أشار المحكمون إلى الدقة العلمية للمقياس، وصلاحيته لقياس من أعدّ من أجله، وقد أوصى بعضهم بضرورة وضع نظام دقيق يُبين كيفية تصحيح إجابات الطلاب عن أسئلة اختباري المكوّنين المعرفي والمهاري للمقياس، على أن تكون الدرجة المقررة لكل مفردة متدرجة على النحو التالي: (صفر- درجة واحدة - درجتان) ، وقد تمّ الأخذ بذلك.

◀◀ التجربة الاستطلاعية للمقياس : تمّ تطبيق المقياس على عينة استطلاعية من طلاب الماجستير والدكتوراه (من غير عينة التطبيق الأساسية) قوامها عشرون طالباً، وذلك في الفصل الدراسي الثاني من العام الجامعي ٢٠١٧ / ٢٠١٨ ، وهدف ضبط المقياس إلى تحديد زمنه، ومدى وضوح تعليماته وأسئلته، وحساب ثباته. وفيما يلي تفصيل ذلك:

◀◀ تحديد زمن المقياس : تمّ حساب الزمن اللازم للإجابة عن المقياس، وذلك بتسجيل الزمن الذي استغرقه كل طالب من طلاب العينة الاستطلاعية في الإجابة عن كل مكون من المكونات الثلاثة للمقياس، ثم تمّ حساب متوسط الزمن اللازم للإجابة، فكان مساوياً (٥٠) دقيقة لاختبار المكوّن المعرفي، و(٤٥) دقيقة لاختبار المكوّن المهاري، و(١٥) دقيقة لمقياس المكوّن الوجداني.

◀◀ وضوح تعليمات المقياس وأسئلته للطلاب: اتضح من التجربة الاستطلاعية وضوح تعليمات المقياس وأسئلته، باستثناء استفسار الطلاب عن معنى كلمة (المسبب) في رأس السؤال الأول من أسئلة اختبار المكوّن المهاري؛ وبناءً عليه تمّ تقديم تعريف لهذه الكلمة في هامش الصفحة التي ورد فيها السؤال، كما التبس على بعض الطلاب المطلوب في رأس السؤال الثامن من الاختبار نفسه؛ وبناءً عليه تمت إعادة صياغة رأس ذلك السؤال؛ لتجنب اللبس في فهمه.

◀◀ حساب ثبات المقياس: تمّ حساب ثبات اختبار المكوّن المعرفي للمقياس باستخدام معامل (ألفا لكرونباك)، وقد بلغت قيمته (٠.٩٠) ، وهي قيمة تدل

على تمتع الاختبار بالثبات، وتم حساب ثبات اختبار المكون المهاري باستخدام طريقة التجزئة النصفية، حيث بلغت قيمة معامل الارتباط بين درجات طلاب العينة الاستطلاعية في نصفي الأسئلة الفردية والزوجية (٠.٤٣٩)، وتم استخدام معادلة سبيرمان - براون لحساب معامل الثبات، وبلغت قيمته (٠.٦١)، وهو معامل يدل على تمتع الاختبار بدرجة مقبولة من الثبات، كما تم حساب ثبات المكون الوجداني للمقياس باستخدام طريقة التجزئة النصفية أيضاً، حيث بلغت قيمة معامل الارتباط بين درجات طلاب العينة الاستطلاعية في نصفي العبارات الفردية والزوجية (٠.٨٧٣)، وتم استخدام معادلة سبيرمان - براون لحساب معامل الثبات، وبلغت قيمته (٠.٩٣)، وهو معامل يدل على ثبات مرتفع، كما بلغ معامل الثبات ألفا للمقياس ككل (٠.٩١) وهو معامل يدل على تمتع المقياس بدرجة ثبات يمكن الوثوق بها عند تطبيقه. (ملحق ٨ مقياس الوعي اللغوي الناقد في صورته النهائية)

• تصحيح المقياس :

تم وضع مفتاح لتصحيح مكونات مقياس الوعي اللغوي الناقد، وكيفية توزيع الدرجات. (ملحق ٩ نموذج إجابة المقياس، ونظام تصحيحه وتوزيع درجاته)

• تطبيق البرنامج المقترح في تعليم الكتابة الأكاديمية :

تضمن تطبيق البرنامج المقترح ما يلي:

« اختيار مجموعة الدراسة : تكونت مجموعة الدراسة من (٢٤) طالباً وطالبة ممن يدرسون الماجستير والدكتوراه بالأقسام المختلفة بكلية التربية جامعة المنيا، وقد تم اختيارهم بناء على رغبتهم الذاتية في الالتحاق بالبرنامج بعد أن وضّح لهم الباحث فكرته وأهدافه. (ملحق ١٠ أسماء الطلاب مجموعة الدراسة وتخصصاتهم ودرجاتهم العلمية ونسب حضورهم للقاءات البرنامج)

« التطبيق القبلي لمقياس الوعي اللغوي الناقد : تم تطبيق مقياس الوعي اللغوي الناقد على مجموعة الدراسة تطبيقاً قبلياً، وذلك يوم الأحد الموافق ٢٤ / ٦ / ٢٠١٨م.

« تدريس البرنامج المقترح لمجموعة الدراسة : تم تدريس برنامج تعليم الكتابة الأكاديمية للطلاب مجموعة الدراسة وفق المراحل والإجراءات التي تم عرضها في دليل القائم بالتدريس، وقد تكون البرنامج من عشرة لقاءات، تم تطبيقها بمعدل لقاء واحد إلى لقاءين أسبوعياً بقاعة المناقشات بكلية (قاعة أ.د. مصطفى إسماعيل موسى)، واستغرقت التجربة ستة أسابيع، وذلك خلال الإجازة الصيفية في الفترة من ٢٥/٦/٢٠١٨ إلى ٣٠/٧/٢٠١٨؛ نظراً لأن تلك الفترة هي الأكثر مناسبة لطلاب الماجستير والدكتوراه؛ حيث يتخففون فيها من أعباء الأعمال والامتحانات في المدارس التي يعملون بها، ويوضح جدول (٣) الخطة الزمنية لتطبيق البرنامج:

جدول (٣) الخطة الزمنية لتطبيق البرنامج على مجموعة الدراسة

الأسبوع	اللقاء	اليوم والتاريخ
الأول	(١) تقديم عام لبرنامج تعليم الكتابة الأكاديمية.	الاثنين ٢٠١٨/٦/٢٥
	(٢) ماهية الكتابة الأكاديمية Academic Writing	الأربعاء ٢٠١٨/٦/٢٧
الثاني	(٣) خصائص الكتابة الأكاديمية.	الاثنين ٢٠١٨/٧/٢
	(٤) الأبنية الصرفية في النص الأكاديمي.	الأربعاء ٢٠١٨/٧/٤
الثالث	(٥) الصحة النحوية والتركيبية في النص الأكاديمي.	الأحد ٢٠١٨/٧/٨
	(٦) الصحة الإملائية في النص الأكاديمي.	الثلاثاء ٢٠١٨/٧/١٠
الرابع	(٧) تدريبات عامة.	الخميس ٢٠١٨/٧/١٩
الخامس	(٨) الفقرة في الكتابة الأكاديمية.	الأحد ٢٠١٨/٧/٢٢
	(٩) خصصية الباحث في الكتابة الأكاديمية.	الأربعاء ٢٠١٨/٧/٢٥
	(١٠) تدريبات عامة على البرنامج.	الاثنين ٢٠١٨/٧/٣٠

• التطبيق البعدي لقياس الوعي اللغوي الناقد :

تم تطبيق مقياس الوعي اللغوي الناقد على مجموعة الدراسة تطبيقاً بعدياً، وذلك يوم الأربعاء الموافق ١ / ٨ / ٢٠١٨ م؛ لقياس فاعلية البرنامج المقترح في تعليم الكتابة الأكاديمية القائم على المدخل الوظيفي في تنمية الوعي اللغوي الناقد لدى طلاب الماجستير والدكتوراه بكلية التربية - جامعة المنيا، وتم رصد درجات الطلاب التي حصلوا عليها في القياسين القبلي والبعدي، وتسجيلها في جداول تمهيداً لمعالجتها إحصائياً، والحصول على نتائج البحث وتحليلها.

• نتائج الدراسة :

فيما يلي عرض نتائج الدراسة من خلال الإجابة عن أسئلتها :

« للإجابة عن السؤال الأول، والذي نصه: ما المفاهيم اللغوية التي يكثر استعمالها في رسائل الماجستير والدكتوراه بكلية التربية؟ للإجابة عن هذا السؤال تم تحديد قائمة أولية بالمفاهيم اللغوية التي يكثر استعمالها في الرسائل العلمية بكلية التربية، ويندرج تحت كل مفهوم عدد من المؤشرات، ثم وضعت هذه القائمة في صورة استبانة، وعرضت على المحكمين، وتم تحديد نسبة (٧٥٪) فأكثر للدلالة على كثرة الاستعمال؛ ومن ثم تم التوصل إلى الصورة النهائية للقائمة، وقد سبق عرض ذلك بالتفصيل.

« للإجابة عن السؤال الثاني، والذي نصه: ما مهارات الوعي اللغوي الناقد التي يحتاج طلاب الماجستير والدكتوراه بكلية التربية إلى تنميتها لديهم؟ للإجابة عن هذا السؤال تم تحديد مهارات الوعي اللغوي الناقد التي يحتاج هؤلاء الطلاب إلى تنميتها لديهم، ووضعها في قائمة أولية، وعرضها في صورة استبانة على المحكمين؛ ومن ثم تم التوصل إلى صورتها النهائية، وقد سبق عرض ذلك بالتفصيل.

« للإجابة عن السؤال الثالث، والذي نصه: ما أبعاد المكون الوجداني للوعي اللغوي الناقد لطلاب الماجستير والدكتوراه بكلية التربية؟ للإجابة عن هذا السؤال تم بناء قائمة أولية بأبعاد (المكون الوجداني)، ثم وضعت هذه القائمة في صورة استبانة، وعرضت على المحكمين؛ ومن ثم تم تحديد الأبعاد المناسبة، والوزن النسبي لكل بُعد، وقد سبق عرض ذلك بالتفصيل.

« للإجابة عن السؤال الرابع، والذي نصه: ما أسس بناء برنامج مقترح لتعليم الكتابة الأكاديمية قائم على المدخل الوظيفي لطلاب الماجستير والدكتوراه بكليات التربية ؟ للإجابة عن هذا السؤال تم استخلاص أسس بناء البرنامج المقترح من خلال دراسة طبيعة كل من: المدخل الوظيفي، والكتابة الأكاديمية، والوعي اللغوي الناقد، وقد تم عرض هذه الأسس تفصيلاً أثناء عرض الخلفية النظرية للدراسة.

« للإجابة عن السؤال الخامس، والذي نصه: ما البرنامج المقترح القائم على المدخل الوظيفي لتعليم الكتابة الأكاديمية لطلاب الماجستير والدكتوراه بكليات التربية ؟ للإجابة عن هذا السؤال تم تحديد أهداف البرنامج، وتحديد محتواه ومكوناته، ومراحل وإجراءات التدريس التي بُني عليها والقائمة على المدخل الوظيفي، كما تم تحديد الأنشطة الوظيفية والوسائل والأجهزة التعليمية المستخدمة في تنفيذه، وأساليب تقويم الطلاب فيه، وقد سبق تفصيل ذلك أثناء عرض بناء البرنامج.

« للإجابة عن السؤال السادس، والذي نصه: ما أثر البرنامج المقترح في تنمية المكون المعرفي للوعي اللغوي الناقد لدى طلاب الماجستير والدكتوراه بكليات التربية ؟ للإجابة عن هذا السؤال تمت صياغة الفرض التالي: " يوجد فرق دال إحصائياً بين متوسطي درجات الطلاب مجموعة الدراسة في التطبيقين القبلي والبعدي لمقياس الوعي اللغوي الناقد (المكون المعرفي) لصالح القياس البعدي ". وللتحقق من صحة هذا الفرض إحصائياً، تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات طلاب مجموعة الدراسة في القياسين القبلي والبعدي لاختبار المكون المعرفي بأبعاده الثلاثة (المفاهيم اللغوية: الصرفية، والنحوية والتركييبية، والإملائية) كل على حدة، وللاختبار ككل، كما تم حساب قيمة "ت" (t.test) باستخدام البرنامج الإحصائي (SPSS) الإصدار السادس عشر؛ وذلك لمعرفة اتجاه الفروق ودلالاتها الإحصائية بين هذه المتوسطات. ويعرض جدول (٤) النتائج التي تم التوصل إليها:

جدول (٤) دلالة الفروق بين متوسطي درجات الطلاب مجموعة الدراسة في القياسين القبلي والبعدي لاختبار المكون المعرفي للوعي اللغوي الناقد (ن) = ٢٤

أبعاد المكون المعرفي	نوع القياس	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة "ت"	مستوى الدلالة
المفاهيم اللغوية (الصرفية)	قبلي	٣.٠٨	١.٣١٦	١٦.٨٢٥	دالة عند ٠.٠١
	بعدي	١٠.٣٣	٢.٠٥٧		
المفاهيم اللغوية (النحوية والتركييبية)	قبلي	٨.٨٨	٤.٥٥٢	٩.٣٦٧	دالة عند ٠.٠١
	بعدي	٢٦.٤٢	١٠.١٨٩		
المفاهيم اللغوية (الإملائية)	قبلي	٧.٢٥	٦.٦٤٨	٨.٤٥٢	دالة عند ٠.٠١
	بعدي	١٧.١٧	٥.٥١٤		
الاختبار ككل	قبلي	١٩.٢١	١١.٠٣٠	١٢.٢٣١	دالة عند ٠.٠١
	بعدي	٥٣.٩٢	١٦.٩٨٨		

يتضح من نتائج جدول (٤) تحسُّن أداء الطلاب مجموعة الدراسة في القياس البعدي مقارنة بأدائهم في القياس القبلي لاختبار المكون المعرفي للوعي اللغوي

الناقد، ويدعم ذلك وجود فرق دال إحصائياً عند مستوى (٠,٠١) بين متوسطي درجات هؤلاء الطلاب في القياسين القبلي والبعدي لاختبار المكون المعرفي ككل وأبعاده الفرعية كل على حدة لصالح القياس البعدي؛ وبذلك يمكن قبول الفرض الأول للدراسة.

« للإجابة عن السؤال السابع، والذي نصه: ما أثر البرنامج المقترح في تنمية المكون المهاري للوعي اللغوي الناقد لدى طلاب الماجستير والدكتوراه بكليات التربية ؟ للإجابة عن هذا السؤال تمت صياغة الفرض التالي: " يوجد فرق دال إحصائياً بين متوسطي درجات الطلاب مجموعة الدراسة في التطبيقين القبلي والبعدي لمقياس الوعي اللغوي الناقد (المكون المهاري) لصالح القياس البعدي ". وللتحقق من صحة هذا الفرض إحصائياً، تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات طلاب مجموعة الدراسة في القياسين القبلي والبعدي لاختبار المكون المهاري للوعي اللغوي الناقد ككل ومهاراته الفرعية كل على حدة، كما تم حساب قيمة "ت" (t.test) باستخدام البرنامج الإحصائي (SPSS)؛ وذلك لمعرفة اتجاه الفرق ودالاتها الإحصائية بين هذه المتوسطات. والجدول (٥) يوضح ذلك:

جدول (٥) دلالة الفرق بين متوسطي درجات الطلاب مجموعة الدراسة في القياسين القبلي والبعدي لاختبار المكون المهاري للوعي اللغوي الناقد (ن) = ٢٤

مهارات المكون المهاري	نوع القياس	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة "ت"	مستوى الدلالة
(١) طرح تساؤلات ناقدة مسببة حول نصوص واقعية من رسائل علمية.	قبلي	٠,١٢	٠,٣٣٨	٥,٨٩٩	دالة عند ٠,٠١
	بعدي	١,٥٤	١,٢٨٥		
(٢) الحكم على جودة نص أكاديمي مكتوب في ضوء خصائص الكتابة الأكاديمية مع تدعيم الحكم بالدليل، وإعادة صياغة النص غير الجيد.	قبلي	٠,٢١	٠,٥٠٩	٦,٣٧٩	دالة عند ٠,٠١
	بعدي	٢,١٢	١,٦٦٢		
(٣) الاستدلال على معطيات علمية من حيث: تحققها أو عدم تحققها، وذلك بالأدلة المستنبطة من نماذج واقعية من رسائل علمية.	قبلي	٢,٤٢	١,٢٨٣	٢,٢٧٧	دالة عند ٠,٠٥
	بعدي	٣,٠٨	١,١٠٠		
(٤) الحكم على الأدلة في نص أكاديمي مكتوب من حيث: القوة أو الضعف، مع تدعيم الحكم بالبرهان.	قبلي	١,٨٣	١,٠٤٩	٠,٦٧٨	غير دالة
	بعدي	٢,٠٠	١,١٤٢		
(٥) كتابة تعليقات منطقية على ضوء قراءة ناقدة مقدمة لنص واقعي من رسالة علمية.	قبلي	١,٥٨	١,٠٦٠	١,٤٩٨	غير دالة
	بعدي	١,٩٢	٠,٥٨٤		
(٦) إبداء الرأي المؤيد بالدليل، في مواقف جدلية أو حوارية متعلقة بالكتابة الأكاديمية في رسائل علمية.	قبلي	٠,٥٤	٠,٨٣٣	٤,٠١٧	دالة عند ٠,٠١
	بعدي	١,٧٥	١,٦٤٨		
(٧) الحكم على التعقيبات المقدمة في رسائل علمية على ضوء معايير محددة، مع تدعيم الحكم بالدليل.	قبلي	٠,٢٥	٠,٤٤٢	١٤,٢٢٩	دالة عند ٠,٠١
	بعدي	٣,٣٨	٠,٩٢٤		
(٨) تقويم التناقض الظاهر في فقرات أكاديمية واقعية بتحديد موضع التناقض، وإعادة صياغة الفقرة.	قبلي	١,٠٨	٠,٧٧٦	٤,٦٢٣	دالة عند ٠,٠١
	بعدي	١,٧٩	٠,٨٨٤		
الاختبار ككل	قبلي	٨,٠٤	٣,٠٨٥	١٣,٥٩٤	دالة عند ٠,٠١
	بعدي	١٧,٥٨	٤,٨٥٤		

يتضح من نتائج جدول (٥) تحسُّن أداء الطلاب مجموعة الدراسة في القياس البعدي مقارنة بأدائهم في القياس القبلي لاختبار المكوّن المهاري للوعي اللغوي الناقد، ويدعم ذلك وجود فرق دال إحصائياً بين متوسطي درجات هؤلاء الطلاب في القياسين القبلي والبعدي لاختبار المكوّن المهاري ككل ومهاراته الفرعية كل على حدة لصالح القياس البعدي، باستثناء المهارتين الرابعة والخامسة؛ وبذلك يمكن قبول الفرض الثاني للدراسة جزئياً.

« للإجابة عن السؤال الثامن، والذي نصه: ما أثر البرنامج المقترح في تنمية المكوّن الوجداني للوعي اللغوي الناقد لدى طلاب الماجستير والدكتوراه بكليات التربية؟ للإجابة عن هذا السؤال تمت صياغة الفرض التالي: " يوجد فرق دال إحصائياً بين متوسطي درجات الطلاب مجموعة الدراسة في التطبيقين القبلي والبعدي لمقياس الوعي اللغوي الناقد (المكوّن الوجداني) لصالح القياس البعدي ". وللتحقق من صحة هذا الفرض إحصائياً، تمّ حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات طلاب مجموعة الدراسة في القياسين القبلي والبعدي لمقياس الوعي اللغوي الناقد (المكوّن الوجداني) ككل وأبعاده الفرعية كل على حدة، كما تمّ حساب قيمة (t.test) باستخدام برنامج (SPSS)؛ وذلك لمعرفة اتجاه الفروق ودلائنها الإحصائية بين هذه المتوسطات. ويعرض جدول (٦) النتائج التي تمّ التوصل إليها:

جدول (٦) دلالة الفروق بين متوسطي درجات الطلاب مجموعة الدراسة في القياسين القبلي والبعدي لمقياس الوعي اللغوي الناقد (المكوّن الوجداني) (ن = ٢٤)

أبعاد المكوّن الوجداني	نوع القياس	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة "ت"	مستوى الدلالة
(١) إدراك قيمة دراسة الكتابة الأكاديمية في كتابة التقرير العلمي.	قبلي	٤١,٢١	٣,٢٩٧	٦,٨٤١	دالة عند ٠,٠١
	بعدي	٤٤,٧٥	٢,٥٤١		
(٢) الرغبة في تحقيق خصائص الكتابة الأكاديمية في كتابة التقرير العلمي.	قبلي	٤٠,٢١	٣,٦٥٩	١٠,١٦٩	دالة عند ٠,٠١
	بعدي	٤٩,٧٥	٤,٥٠٤		
(٣) الاستمتاع بتحليل نصوص واقعية من رسائل علمية ونقدتها.	قبلي	٤٨,٠٨	٤,٦٥٢	٢,٣٦٤	دالة عند ٠,٠٥
	بعدي	٥٠,٠٤	٤,٥٤٤		
المقياس ككل	قبلي	١٢٩,٥٠	٩,٠٢٢	٩,٩٠٥	دالة عند ٠,٠١
	بعدي	١٤٤,٥٤	٩,٥٠٠		

يتضح من نتائج جدول (٦) تحسُّن المكوّن الوجداني للوعي اللغوي الناقد لدى الطلاب مجموعة الدراسة في القياس البعدي مقارنة بأدائهم في القياس القبلي، ويدعم ذلك وجود فرق دال إحصائياً بين متوسطي درجات هؤلاء الطلاب في القياسين القبلي والبعدي لمقياس المكوّن الوجداني ككل وأبعاده الفرعية كل على حدة لصالح القياس البعدي؛ وبذلك يمكن قبول الفرض الثالث للدراسة. وتتفق النتائج السابقة مع نتائج عديد من الدراسات التي استخدمت المدخل الوظيفي، وأثبتت فاعليته في التدريس، مثل دراسة كل

من: أحمد (٢٠٠٨)، والعيسى (٢٠٠٨)، والسليتي ومقدادي (٢٠١٢)، وباسين (٢٠١٥).

• تفسير النتائج ومناقشتها :

أظهرت النتائج السابق ذكرها وجود أثر دالٍ إحصائياً لبرنامج تعليم الكتابة الأكاديمية القائم على المدخل الوظيفي في تنمية الوعي اللغوي الناقد بمكوناته الثلاثة لدى طلاب الماجستير والدكتوراه بكلية التربية جامعة المنيا، وقد يرجع ذلك الأثر إلى ما يلي:

- ◀ تعليم الكتابة الأكاديمية تعليماً وظيفياً يقوم على ربط مهامّ التعلم بحاجات الطلاب من خلال مراحل وخطوات إجرائية محددة وواضحة توصّلت إليها هذه الدراسة، مستنداً إلى نماذج واقعية ممثلة لجميع فصول رسائل الماجستير والدكتوراه، ومن حلقات البحث (السمينار)، وكذلك من المناقشات العلمية للرسائل المقدمة بالأقسام المختلفة بالكلية؛ مما جعل المناخ التعليمي مناخاً شائعاً ممتعاً شجّع الطلاب على المشاركة الإيجابية الفاعلة، وكون لديهم خبرات حقيقية بالكتابة الأكاديمية لتقارير بحوثهم.
- ◀ تهيئة بعض المواقف التعليمية الوظيفية المشكّلة التي استشارت تفكير الطلاب في أثناء تعليم الكتابة الأكاديمية، ودفعتهم إلى التعامل معها ومحاولة حلها، وذلك بفرض الفروض، واختبارها، والمحاولة والخطأ في أثناء العمل، والحوار والنقاش الجدلي أحياناً والمنطقي أحياناً أخرى، والمفاضلة بين البدائل، واختيار الحل الأمثل من بينها، وذلك بالاعتماد على توليفة الإستراتيجيات المتعلقة بالمدخل الوظيفي في هذه الدراسة، وهي: الحوار الجدلي، والبحث التجريبي، وحل المشكلات، والحوار السقراطي.
- ◀ تنوع أنشطة البرنامج ما بين أنشطة فردية وزوجية وجماعية، وكلها أنشطة واقعية من الرسائل العلمية، منها أنشطة تعتمد على قيام الطلاب بإصدار أحكام مؤيدة بالأدلة على مدى جودة نصوص أكاديمية مكتوبة، وأنشطة إعادة صياغة النصوص غير الجيدة، وأنشطة إبداء الرأي في تعقيبات مقدّمة في رسائل علمية، أو في التسلسل المنطقي في فقرات مكتوبة، أو إبداء الرأي في مواقف جدلية متعلقة بالكتابة الأكاديمية مع تدعيم الرأي بالأدلة، كما تضمّن البرنامج أنشطة استدلالية، وأنشطة تقويم التناقض في فقرات مكتوبة؛ مما رسّخ لدى الباحثين القدرة على النقد وإصدار الأحكام المدعومة بالأدلة على النصوص الأكاديمية في الرسائل العلمية.
- ◀ إتاحة الفرصة للطلاب للتناقض وطرح الأسئلة والعمل التعاوني، والاستماع للأراء المختلفة حول النصوص الأكاديمية المكتوبة؛ مما كون لدى الطلاب رؤية نقدية نحو تلك النصوص، وتلك الرؤية قائمة على خلفية علمية مقصودة عن الكتابة الأكاديمية.
- ◀ شعور الطلاب بأن ما يتعلمونه في البرنامج ينعكس إيجابياً على تجويد خطّهم ورسائلهم؛ مما رفع من معنوياتهم، وخلق لديهم رغبة شديدة في مزيد من التعلم من خلال البرنامج، حيث قاموا بإعادة صياغة فقرات في

بحوثهم، وضبط التسلسل المنطقي للفقرات، والضببط اللغوي لكثير من الأبنية والتراكيب، وإعادة النظر في التعبيرات العامة وشديدة العمومية، وإعادة صياغة التعبيرات الأدبية بأسلوب علمي ... وقد ظهر ذلك للقائم بالتدريس من خلال الأنشطة الإثرائية الوظيفية التي قام بها الطلاب طوال لقاءات البرنامج (ملحق ١١ نماذج ضوئية من الأنشطة الإثرائية الوظيفية)، وكذلك من خلال تكليفهم بتقويم البرنامج من جوانب مختلفة، منها: مدى انعكاسه على تجويد خططهم أو رسائلهم، حيث لس القائم بالتدريس انتقال أثر التعلم إلى بحوثهم الخاصة وبحوث أقرانهم من خلال نقدها على ضوء ما تمّ تعلمه في كل لقاء. (ملحق ١٢ نماذج ضوئية من تقويم الطلاب لبرنامج تعليم الكتابة الأكاديمية)

◀ الحرص على التعزيز المعنوي الفوري لاستجابات الطلاب ومشاركاتهم، وكذلك التغذية الراجعة التي تمّ تقديمها (بالاستعانة بدليل القائم بالتدريس) لأنشطة البرنامج وأسئلته التقويمية وتدريباته العامة بعد انتهاء الطلاب من عرض استجاباتهم ومناقشتها.

◀ استخدام وسائل تعليمية معينة على الإفهام، نحو: اللوحات الورقية، والسبورة البيضاء، وجهاز (Data Show)، وكذلك تنوع أساليب التقويم؛ لقياس مدى تحقق الأهداف الإجرائية المحددة؛ مما أدى إلى زيادة الوعي الناقد لدى الطلاب بلغة الكتابة الأكاديمية.

◀ مناسبة مكان التطبيق (قاعة المناقشات) فيزيقياً للطلاب مجموعة الدراسة، وكذلك مناسبة مواعيد اللقاءات، حيث تمّ تحديدها بالتنسيق معهم وبناءً على رغباتهم، وذلك وفق ظروفهم ومتطلبات عملهم؛ مما أسهم في ارتفاع نسب حضورهم للقاءات البرنامج.

أما فيما يتعلق بعدم وجود أثر دالّ إحصائياً لبرنامج تعليم الكتابة الأكاديمية القائم على المدخل الوظيفي في تنمية المهارتين الرابعة والخامسة من المكون المهاري للوعي اللغوي الناقد، وهما: (الحكم على الأدلة في نص أكاديمي مكتوب من حيث: القوة أو الضعف، مع تدعيم الحكم بالبرهان)، و(كتابة تعليقات منطقية على ضوء قراءة ناقدة مقدمة لنص واقعي من رسالة علمية)؛ فإن ذلك قد يرجع إلى قلة الأنشطة الوظيفية المتعلقة بهاتين المهارتين في البرنامج مقارنة بالمهارات الأخرى؛ وبالتالي استمرت رؤية الطلاب مشوشة نحوهما لا سيما مع تعدد جهات النظر المتعلقة بمعايير الحكم على قوة الأدلة أو ضعفها، واعتياد الطلاب على (نقد نصوص مكتوبة) في أنشطة كثيرة بالبرنامج، وليس (التعليق على نقدٍ مقدّم) ببيان ما يجب عليهم الالتزام به أو تجنبه عند كتابة رسائلهم.

#### • توصيات الدراسة :

◀ تطبيق برنامج تعليم الكتابة الأكاديمية المقدم في هذه الدراسة على طلاب الماجستير أو الدكتوراه التربويين في مرحلة التمهيدي؛ وذلك لتنمية الوعي اللغوي الناقد لديهم.

◀ توجيه الاهتمام نحو استخدام المدخل الوظيفي في تدريس المقررات الأخرى باللائحة الداخلية لمرحلتى الماجستير والدكتوراه، مثل مقررات: (قضايا بحثية في مجال التخصص)، و(مقرر تخصص في مجال الرسالة)، و(مقرر يختاره القسم ١، ٢) ...

◀ إعداد اختبارات في الكفاءة اللغوية للباحثين الذين تكون اللغة العربية هي لغة رسائلهم، وذلك على غرار اختبار (Toefl).  
◀ إعداد الطلاب في الكتابة الأكاديمية بدءاً من المرحلة الجامعية الأولى؛ لتضييق الفجوة بين مجتمع الأكاديميين وهؤلاء الطلاب.

#### • مقترحات الدراسة :

◀ استراتيجية تدريسية مقترحة في ضوء المدخل الوظيفي لتنمية مهارات القراءة الناقدة والكتابة الأكاديمية لدى باحثي الماجستير والدكتوراه بكليات التربية.

◀ برنامج تدريبي قائم على مدخل تعدد المسودات الكتابية لتحسين جودة الكتابة الأكاديمية لدى الطلاب المعلمين بكلية التربية.

◀ أثر استراتيجيتي تعليم الأقران والكتابة الحرة في اكتساب المفاهيم اللغوية وتنمية مهارات الكتابة الأكاديمية والاتجاه نحوها لدى طلاب كلية التربية.

◀ برنامج مقترح في تعليم الكتابة الأكاديمية قائم على المدخل الوظيفي لتنمية مهارات التفكير الناقد واتخاذ القرار لدى طلاب الماجستير والدكتوراه التربويين.

#### • مراجع الدراسة

#### • المراجع العربية :

- إبراهيم، مجدي عزيز. (٢٠٠٩). معجم مصطلحات ومفاهيم التعليم والتعلم. القاهرة: عالم الكتب.
- أحمد، وأمل جمعة أحمد. (٢٠٠٨). أثر المدخل " الفكري . الوظيفي . اللغوي " في تنمية مهارات التواصل باللغة العربية لدى تلاميذ الصف الأول الإعدادي. رسالة دكتوراه، كلية التربية، جامعة حلوان.
- الأحول، أحمد سعيد محمود. (٢٠١٥). برنامج تدريبي لتنمية مهارات الكتابة الأكاديمية لدى طلاب كليات التربية. مجلة القراءة والمعرفة، كلية التربية، جامعة عين شمس، ١٦٤، ١٤٥- ٨٦.
- الأنصاري، ابن منظور جمال الدين محمد بن مكرم. (د.ت). لسان العرب. تحقيق: الكبير، عبد الله علي؛ حسب الله، محمد أحمد؛ الشاذلي، هاشم محمد. القاهرة: دار المعارف.
- بوشحدان، شريف. (٢٠٠٢). لغة وظيفية أم تعليم وظيفي ؟ مجلة العلوم الإنسانية، جامعة محمد خيضر بسكرة، ٣، ١٣٥- ١٤٤.
- الدمرداش، نعمت محمد محمد خلف؛ الطحاوي، خلف حسن؛ شحاتة، حسن سيد. (٢٠١٤). برنامج تدريبي في الثقافة اللغوية لتنمية بعض مهارات القراءة للدراسة ومهارات الكتابة الأكاديمية للطلبة المعلمين غير المتخصصين. مجلة كلية التربية جامعة بورسعيد، ١٦، ٤٦١، ٤٨١- .
- رج. مارزانو، دج. بيكرنج، د.إ. أريوندو، ج.ج. بلاكبورن، رس. برانت، س.أ. موفت. (١٩٩٨). أبعاد التعلم دليل المعلم. تعريب: عبد الحميد، جابر؛ الأعسر، صفاء؛ شريف، نادية. القاهرة: دارقباة.

- رج. مارزانو، د.ج. بيكرنج، د.إ. أريدوندو، ج.ج. بلاكبورن، ر.س. برانت، س.أ. موفت. (١٩٩٩). أبعاد التعلم بناء مختلف للفصل الدراسي. تعريب: عبد الحميد، جابر؛ الأعسر، صفاء؛ شريف، نادية. القاهرة: دارقباة.
- السليتي، فراس؛ مقداي، فؤاد. (٢٠١٢). أثر برنامج تعليمي قائم على المدخل الوظيفي في تحسين مهارات القراءة الناقد لدى طلاب الصف التاسع الأساسي في الأردن. مجلة جامعة النجاح للأبحاث (العلوم الإنسانية)، ٢٦(٩).
- السمان، مروان أحمد محمد. (٢٠١٤). نموذج تدريسي قائم على تجهيز المعلومات في ضوء الذاكرة العاملة لتنمية مهارات القراءة للدراسة والكتابة الأكاديمية لدى الطلاب معلمي اللغة العربية بكلية التربية. مجلة دراسات في المناهج وطرق التدريس، ٢٠٤، ٥١ - ٩٧.
- (١١) السمان، مروان أحمد محمد. (٢٠١٥). المدخل الوظيفي (الفصل الثاني عشر). في: شحاتة، حسن. (محرر). استراتيجيات حديثة في تعليم اللغة العربية وتعلمها. (ص ص: ٢٣٧ - ٢٤٨). القاهرة: الدار المصرية اللبنانية.
- (١٢) الشهراني، سعد بن علي. (٢٠١١). الكتابة الأكاديمية: خصائصها ومتطلباتها اللغوية. الملتقى العلمي الأول: " تجويد الرسائل والأطروحات العلمية وتفعيل دورها في التنمية الشاملة والمستدامة "، نظمتها جامعة نايف العربية للعلوم الأمنية بالرياض، في الفترة من (١٠ - ١٢ / ١٠ / ٢٠١١)، ١ - ٢١.
- (١٣) عبد القادر، بليغ حمدي إسماعيل. (٢٠١٦). فاعلية برنامج مقترح قائم على عمليات الكتابة الأكاديمية في تنمية مهارات الكتابة الإقناعية للحاجية لطلاب شعبة اللغة العربية بكلية التربية. مجلة البحث في التربية وعلم النفس، كلية التربية جامعة المنيا، ٢٩(٢)، ١٦ - ٦٠.
- (١٤) عريف، هنية؛ بوجملين، لبوخ. (٢٠١٥). المداخل الحديثة في تعليم اللغة العربية من تعليم اللغة إلى تعليم التواصل باللغة. مجلة الأثر، ٢٣، ٢١ - ٣٠.
- (١٥) عمار، سام. (٢٠١٠). تعليم اللغة لأهداف وظيفية. مجلة التطوير التربوي، السنة التاسعة، ٦٠، ٣٠ - ٣٥.
- (١٦) العيسى، وفاء أحمد. (٢٠٠٨). فاعلية برنامج تدريسي مُعد وفق الطريقة الوظيفية في تدريس الأدب والنصوص دراسة تجريبية لدى طلاب الصف الثامن الأساسي في مدارس محافظة دمشق. رسالة دكتوراه، كلية التربية، جامعة دمشق.
- (١٧) فان دالين، ديوبولد ب. (١٩٩٧). مناهج البحث في التربية وعلم النفس. ترجمة: نوفل، محمد نبيل؛ الشيخ، سليمان الخضري؛ غبريال، طلعت منصور. القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.
- (١٨) فريري، باولو. (٢٠٠٩). التعليم من أجل الوعي الناقد. ترجمة: عمّار، حامد. القاهرة: الهيئة المصرية العامة للكتاب.
- (١٩) مصطفى، ربحاب محمد العبد. (٢٠٠٨). مهارات الكتابة الأكاديمية اللازمة لطلاب كليات التربية (دراسة تحليلية). مجلة القراءة والمعرفة، كلية التربية، جامعة عين شمس، ٨٣، ٢٠٣ - ٢٢٣.
- (٢٠) موسى، مصطفى إسماعيل. (٢٠٠٢). أثر برنامج مقترح في تنمية بعض مهارات الكتابة الإبداعية في مجال القصة والوعي القصصي لدى تلاميذ الصف الخامس الابتدائي. مجلة دراسات في المناهج وطرق التدريس، ٧٧، ٢١٣ - ٢٥٩.
- (٢١) ياسين، نادية أبو الحسن. (٢٠١٥). برنامج مقترح في تدريس الاستماع قائم على المدخل الوظيفي وأثره في تنمية بعض المهارات اللغوية لدى تلاميذ الصف الثاني الإعدادي. رسالة ماجستير، كلية التربية، جامعة المنيا.

• المراجع الأجنبية :

- (22) Ali, S. (2011). Critical Language Awareness in Pedagogic Context. English Language Teaching journal, 4(4), 28-35. Retrived on 27/12/2017. On line available at: <https://eric.ed.gov/?id=EJ1081036>.
- (23) Kjellstrom, K. (2016). Critical Language Awareness in the Swedish ESL Classroom. English Language Teaching Journal, 5 (2), 1- 4. Retrived on: 15/12/2017. On line available at: <https://www.google.com.eg/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web>.
- (24) Boscolo, P., Arfe, B., & Quarisa, M. (2007). Improving the quality of students' academic writing: an intervention study. Studies in Higher Education. 32 (4), 419- 438.
- (25) Chaouki, N., & Elbah, Z. (2017). The Role of Critical Language Awareness in Teaching English as a FL. Makalid Journal, 12, 1-8. Retrived on 15/12/2017. Online available at: <https://revues.univ-ouargla.dz/index.php/numero-12-2017/3802-the-role>.
- (26) Chooa, J., & Singha, M. (2011). Enhancing Critical Literacy in Writing by Employing Media in Explicit Instructional Approaches. Procedia - Social and Behavioral Sciences , 29, 1409-1417. Retrived on 27/12/2017. On line available at: <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S1877042811028473>.
- (27) Demirel, E. (2011). Take it step: following a process approach to academic writing to overcome student anxiety. Journal of academic writing, 1 (1), 222-227.
- (28) Excel, C. (2014). Academic writing workshops: Impact of attendance on performance. Journal of academic writing, 4 (1), 12-25.
- (29) Godley, A., Reaser, J., & Moor, K. (2015). Pre-service English language Arts teachers' development of critical language awareness for teaching. Linguistics and Education Journal, 32, 41-54.
- (30) Huang, S. (2013). Revising Identities as Writers and Readers through Critical Language Awareness. English Teaching: Practice and Critique, 12(3), 65-86. Retrived on 27/12/2017. On line available at: <https://eric.ed.gov/?id=EJ1017146>.
- (31) Keranen, N., & Munive, S. (2012). Short and long-term effects of writing intervention from a psychological perspective on professional and academic writing in higher education – the EFL writers' workshop. Journal of academic writing, 2 (1), 48-58.
- (32) Maftoon, P., & Sabbaghan, S. (2010). Utilizing the Analysis of Social Practices to Raise Critical Language Awareness in EFL Writing Courses. Journal of Language Teaching and Research, 1(6), 815-824, November 2010. Retrived on 27/12/2017. On line available at: <https://search.proquest.com>.

- (33) Monyaki, B. (2010). Critical Language Awareness for English Today. Department of basic Education, The Journal of Asia TEFL, 10(5), 1-7. Retrived on 15/12/2017. Online available at: <https://www.google.com/eg/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web>
- (34) Murry, R., & Moore, S. (2006). The Handbook of academic writing A fresh approach. Landon: McGraw Hill Open University Press.
- (35) Poverjuc, O. (2011). The experiences of feedback practices on academic writing undergone by students with English as an additional Language in a master's program: A multiple case study. Journal of academic writing. 1 (1), 143-152.
- (36) Tahriri, A., Shabani, M., & Zokaei, S.(2016). EFL Learners' Attitudes toward Writing Instruction Based on Critical Language Awareness. Theory and Practice in Language Studies, 6(1), 127-133. Retrived on 27/12/2017. On line available at: <http://www.academypublication.com/ojs/index.php/tpls/article/>.
- (37) Waseem, F., & Asadullah, S. (2012). Linguistic domination and critical language awareness. Procedia- Social and Behavioral Sciences, 70, 799-820. Retrived on 15/12/2017. Online available at: <http://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S1877042813001274>.
- (38) Whitaker, A. (2009). Academic writing guide: A step – by – step guide to writing academic papers. City university of Seattle.
- (39) Wikipedia. (2017). Critical Language Awareness.1-3. Retrived on: 15/12/2017.On line available at: [https://en.wikipedia.org/wiki/Critical\\_language\\_awareness](https://en.wikipedia.org/wiki/Critical_language_awareness).
- (40) Zinkgraf, M. (2003). Assessing the Development of Critical Language Awareness in a Foreign Language Environment. Ph.D. dissertation and thesis, Universidad Nacional Del Comahue, 1-22 Retrived on 27/12/2017. On line available at: <https://eric.ed.gov/?id=ED479811>.





## البحث الخامس :

نموذج إلكتروني مقترح لحتوى تعليمي للتلاميذ الصم خلال  
المرحلة المتوسطة وفق المستويات المعيارية للمحتويات الإلكترونية  
اللازمة لهم

## المصادر :

د / سامي عبد الحميد محمد عيسى

مدرس بقسم اعداد معلم الحاسب الألي كلية التربية النوعية جامعة المنصورة

أستاذ مساعد بقسم الحاسب الألي جامعة الأمير سطاتم بن عبدالعزيز

## نموذج إلكتروني مقترح لمحتوى تعليمي للتلاميذ الصم خلال المرحلة المتوسطة وفق المستويات المعيارية للمحتويات الإلكترونية اللازمة لهم

د / سامي عبدالحميد محمد عيسى

مدرس بقسم اعداد معلم الحاسب الآلي كلية التربية النوعية جامعة المنصورة  
أستاذ مساعد بقسم الحاسب الآلي جامعة الأمير سطاتم بن عبدالعزيز

### • المستخلص:

هدف هذا البحث إلى تعرف أثر نموذج إلكتروني مقترح لمحتوى تعليمي في تنمية التحصيل والاتجاه نحو التعلم القائم على الإنترنت لفئة التلاميذ الصم، ولهذا الغرض قام الباحث باعداد وتصميم قائمتي مستويات معيارية تربوية وفنية لتصميم النموذج الإلكتروني المقترح للمحتوى للتلاميذ الصم بالصف الثاني الإعدادي المهني حكمت من قبل المتخصصين، وتم تصميم وإنتاج النموذج الإلكتروني المقترح وفق هذه المستويات المعيارية، ودراسة مدى تأثيره في تنمية التحصيل والاتجاه نحو التعلم القائم على الإنترنت لدى التلاميذ الصم، واستخدم الباحث المنهج الوصفي في مرحلة الدراسة والتحليل، كما استخدم المنهج شبه التجريبي لتصميم وإنتاج النموذج الإلكتروني المقترح للمحتوى، وتكونت عينة البحث الأساسية من (٣٤) من التلاميذ المقيدين بمدارس الإمل للصم بالمنصورة بالصف الثاني الإعدادي المهني "الحلقة الثانية من التعليم الأساسي" قسمت إلى مجموعتين إحداهما ضابطة والأخرى تجريبية، وتحددت أدوات البحث في أداة المعالجة التجريبية (نموذج إلكتروني مقترح لمحتوى مقرر "الكبيوتر وتكنولوجيا المعلومات")، وأداتي القياس (اختبار تحصيلي لقياس الجانب المعرفي للمحتوى، ومقياس الاتجاه نحو التعلم القائم على الإنترنت)، وتوصل البحث إلى أن النموذج الإلكتروني المقترح له أثر في تنمية التحصيل والاتجاه نحو التعلم القائم على الإنترنت لدى التلاميذ الصم.

الكلمات المفتاحية: التعلم الإلكتروني، المحتويات الإلكترونية، التلاميذ الصم، المستويات المعيارية.

### *A proposed Electronic form for Educational Content for Deaf Students During the Intermediate Stage According to Standard Levels of Electronic Content Needed for Them.*

*Dr/Samy Abd elhamed mohammed Essa.*

#### Abstract:

*The Aim of this Research is to Identify the Effect of a proposed Electronic form of Educational Content in the Development of achievement and Towards the Internet-based learning of deaf students. For this purpose, the researcher has prepared and Designed a list of Standard Educational and Technical Standards for the Design of the proposed electronic form of Content for Deaf Students in the Second Intermediate Vocational Class, , And the design and Production of the Proposed Electronic Model According to these Standards, And Study the Extent of its impact in the Development of Achievement and the trend towards online Learning of Deaf Students, and used the Descriptive method in the Study phase and The basic Research sample was composed of (34) students enrolled in Al Amal School for the Deaf in Mansoura in the second vocational preparatory class. The second*

cycle of basic education was Divided into two groups, one of which was experimental and the other experimental. Research in the experimental processing tool (a proposed electronic form for the content of the course "Computer and Information Technology"), the measurement tools (achievement test to measure the cognitive aspect of the content, and the measure of the trend towards Internet-based learning) The proposed proposal has an impact on the development of achievement and the trend toward Internet-based learning among Deaf Students.

**Keywords: E-learning, Electronic Content, Deaf Students, Standard Levels.**

#### • المقدمة:

يُعد الظهور المفاجئ للإنترنت وشبكة المعلومات الدولية أعظم التطورات التكنولوجية للتعليم عن بُعد خلال العقد الماضي، فكل برامج التعليم عن بُعد تقريباً بما فيها التعلم بالمراسلة أصبحت تجد لها مكاناً على شبكة الإنترنت، ففي بعض المؤسسات حل التعلم بالإنترنت محل المناهج من خلال الفيديو التفاعلي، كما أنشئت مؤسسات عديدة خصيصاً لعرض التعلم عبر الإنترنت، وهي عادة ما تُطلق على نفسها مصطلح "الجامعات الافتراضية Virtual University" (مايكل مور، جريج كير سلى؛ أحمد المغربي، ٢٠١٠، ١٠٢).

هذا وقد أكدت توصيات ونتائج مؤتمرات الجمعية المصرية لتكنولوجيا التعليم (الجمعية المصرية لتكنولوجيا التعليم، ٢٠٠٥)، و(الجمعية المصرية لتكنولوجيا التعليم، ٢٠٠٨، ٣٠٣-٣٠٨)، (الجمعية المصرية لتكنولوجيا التعليم، ٢٠٠٩) على ضرورة الاستفادة من الإنترنت في العملية التعليمية، وذلك من خلال الاهتمام بتصميم المقررات الإلكترونية، ونشر المحتوى الإلكتروني للمقررات والمناهج عليها.

وعلى صعيد الوطن العربي نجد ازدياداً ملحوظاً بمشروعات التعلم القائم على الإنترنت منها "مشروع الجامعة العربية المفتوحة المعتمدة من قبل الجامعة المفتوحة في بريطانيا".

وهناك "تجربة وزارة التربية والتعليم المصرية" والتي قامت بتوظيف التعليم الإلكتروني عن طريق إنشاء "مشروع بوابة التعليم الإلكتروني" على موقع الوزارة على الإنترنت يقدم خدمتين: الأولى: خدمة الفصول الافتراضية (Virtual Classrooms).

الثانية: التعلم الذاتي (Self Learning). وكذلك تجربة المجلس الأعلى للجامعات المصرية من خلال المركز القومي للتعليم الإلكتروني بتشجيع أعضاء هيئة التدريس لتحويل المقررات الجامعية إلى الشكل الإلكتروني (حسن دياب، ٢٠٠٩).

هذا وقد اتجهت الدول المتقدمة نحو توظيف إمكانات التعلم الإلكتروني لخدمة ذوي الاحتياجات الخاصة ومتحدي الإعاقة فصي "الولايات المتحدة الأمريكية" يوجد مشروع أطلق عليه (مدرسة المنزل Home Schooling) انضم إليه أكثر من مليون ونصف المليون طالب يتلقون دروسهم في المنازل وأماكن العمل وذلك لمراعاة ظروف الإعاقة الجسدية أو الحسية للطالب وكذلك مراعاة ظروف الطالب السليم الذي يعمل ولديه الرغبة في استكمال التعليم (Elizabeth, B., Amanda, H., 2008, 24-34).

هذا وبالنسبة للتلميذ الأصم فله أسلوبه الخاص في التعلم، فهو لا يفهم أي جملة أو عبارة إلا إذا كانت مصحوبة بإشارة وصفية توضح معناها (Panayiotis, A., Christiana, A., 2007, 63-74)، كما أنه لا يستطيع التقدم في تعلمه إلا إذا صاحب تقديم المحتوى مثير غير لفظي مثل (الصورة الجسم . الرسم . لقطة فيديو) (Scott, W., 2002, 25) فهذه المثيرات من شأنها أن تزيد الحصيلة اللغوية عنده وتزيد من تحصيله المعرفي،، على هذا فيجب الاهتمام باستخدام الوسائل البصرية التي تخاطب حاسة البصر للتلاميذ الصم، لأنها الحاسة التي يعتمدون عليها بالدرجة الأولى سواء في تعليمهم أو في اتصالهم بالآخرين، وبسبب افتقارهم للذاكرة السمعية فإنهم يضطرون إلى التركيز على ذاكرتهم البصرية، هذا وتعد الصورة من أهم عناصر منظومة الوسائط المتعددة ويعتمد عليها بشكل كبير في بقاء أثر التعلم لفترات طويلة وقد تكون الصورة لأشخاص أو مناظر أو أجهزة علمية أو مواقع (أيهاب درويش، ٢٠٠٩، ٣٦).

ويهدف البحث إلى وضع تصور لتصميم نموذج إلكتروني مقترح خاص ببيئة التعلم القائم على الإنترنت مع مراعاة توافقه لخصائص واحتياجات التلاميذ الصم كفاءة من فئات ذوي الاحتياجات الخاصة في تنمية الاتجاه نحو التعلم القائم على الإنترنت لديهم وبما يراعي المعايير التربوية والفنية للمحتويات الإلكترونية اللازمة لهم.

ويتمتع التلاميذ الصم بمدى واسع من القدرات حيث أنه لا توجد علاقة ارتباطية واضحة بين الصمم والذكاء كما أثبتت الدراسات السابقة، وأن الأصم يتساوى في بعض الأحيان مع الأسوياء في اختبارات الابتكار والذكاء، ويوضح ذلك نتائج دراسات (أحمد مغاوري، ٢٠١٤) و(سامي عبد الحميد، ٢٠٠٧) و(أنس عبد العزيز، ٢٠١٠)، كما أن هؤلاء التلاميذ يجب أن يتوافر لديهم القدر الكافي من المعرفة بالإنترنت بما يفتح لهم آفاق استخدام تكنولوجيا التعلم الإلكتروني مستقبلاً.

#### • مشكلة البحث:

◀ المقابلات الشخصية الغير مقننة التي قام بها الباحث مع بعض مدرسي مدارس الأمل للصم وضعاف السمع ومقابلة بعض المختصين في مجال التربية الخاصة بمديرية التربية والتعليم بالمنصورة (وزارة التربية والتعليم بالقاهرة "إدارة التربية الخاصة")، والتي تبين منها:

✓ صعوبة في تدريس الجوانب المعرفية المرتبطة بالتعامل مع الانترنت للتلاميذ الصم.

✓ أن الطريقة المستخدمة في التدريس حالياً هي الطريقة التقليدية. ◀ الدراسة الاستطلاعية وذلك بعمل استبانة لاستطلاع رأي عينة عشوائية قوامها (٢٠) من التلاميذ والتلميذات في (العام الدراسي ٢٠١٧/٢٠١٨) بالصف الثاني والثالث الإعدادي المهني . بمدرسة الأمل للصم وضعاف السمع بالمنصورة تحوي (اثنا عشر سؤالاً) حول محتوى مقرر (الكمبيوتر وتكنولوجيا المعلومات) والذي تم دراسته في الصف الثاني، وكانت نتائج الدراسة الاستطلاعية كالآتي:

✓ أكد (٩٠٪) من تلاميذ العينة بالصف الثالث الإعدادي الذين درسوا المقرر في الصف الثاني الإعدادي أنهم لا يتذكرون شيئاً عن محتوى مقرر (الكمبيوتر وتكنولوجيا المعلومات) بعد أدائهم لاختبار هذا المقرر، كما أن المحتوى الذي قاموا بدراسته لم يحقق معظم الأهداف المطلوب تحقيقها.

✓ أما تلاميذ الصف الثاني الإعدادي والذين أنجزوا دراسة المقرر فقد أجمع (٩٥٪) على أنهم لم يتمكنوا من فهم بعض المفاهيم والمعارف الخاصة بالانترنت، كما أنهم لم يتمكنوا من تنفيذ بعض المهارات الأساسية للمقرر، لقلة الساعات التدريسية وضغط المواد الدراسية.

✓ تدنى مستوى التلاميذ في مقرر الكمبيوتر وتكنولوجيا المعلومات: ومن مظاهر هذا التدني انخفاض درجاتهم في الاختبارات الشهرية واختبارات آخر العام.

◀ توصيات المؤتمرات: أوصى مؤتمر (تكنولوجيا التعليم لذوي الاحتياجات الخاصة، ٢٠٠٣، ١٥-١٧) إلى أهمية توظيف مستحدثات تكنولوجيا التعليم وبرمجياته التعليمية في تعليم ذوي الاحتياجات الخاصة وفقاً لخصائصهم وإمكاناتهم التربوية، وبما يلاءم كل فئة من فئات ذوي الاحتياجات الخاصة.

وفي ضوء ما تقدم تحددت مشكلة البحث في وجود تدني في مستوى التلاميذ في مقرر الكمبيوتر وتكنولوجيا المعلومات مما أثر تبعاً لذلك على تحصيلهم واتجاهاتهم نحو التعلم القائم على الإنترنت، ولذا يحاول الباحث الإجابة عن التساؤل الرئيس التالي: ما أثر نموذج إلكتروني مقترح لمحتوى تعليمي للتلاميذ الصم خلال المرحلة المتوسطة وفق المستويات المعيارية للمحتويات الإلكترونية اللازمة لهم؟

والذي يتفرع منه التساؤلات الفرعية التالية:

◀ ما المستويات المعيارية اللازمة لبناء وتصميم نموذج إلكتروني لمحتوى تعليمي للتلاميذ الصم خلال المرحلة المتوسطة؟

« ما صورة النموذج الإلكتروني المقترح للمحتوى التعليمي للتلاميذ الصم خلال المرحلة المتوسطة وفق المستويات المعيارية للمحتويات الإلكترونية اللازمة لهم؟

« ما فاعلية النموذج الإلكتروني المقترح في تنمية التحصيل للتلاميذ الصم خلال المرحلة المتوسطة وفق المستويات المعيارية للمحتويات الإلكترونية اللازمة لهم؟

« ما فاعلية النموذج الإلكتروني المقترح في تنمية الاتجاه نحو التعلم القائم على الإنترنت للتلاميذ الصم خلال المرحلة المتوسطة وفق المستويات المعيارية للمحتويات الإلكترونية اللازمة لهم؟

#### • أهداف البحث:

« تعرف المستويات المعيارية التربوية والفنية لتصميم وإنتاج المحتوى الإلكتروني للتلاميذ الصم خلال المرحلة المتوسطة.

« تقديم نموذج إلكتروني مقترح لمحتوى تعليمي للتلاميذ الصم خلال المرحلة المتوسطة وفق المستويات المعيارية اللازمة لهم.

« دراسة مدى فعالية النموذج الإلكتروني المقترح في تنمية التحصيل للتلاميذ الصم خلال المرحلة المتوسطة وفق المستويات المعيارية اللازمة لهم.

« دراسة مدى فعالية النموذج الإلكتروني المقترح في تنمية الاتجاه نحو التعلم القائم على الإنترنت للتلاميذ الصم خلال المرحلة المتوسطة وفق المستويات المعيارية اللازمة لهم.

#### • أهمية البحث:

« المساهمة في التغلب على بعض المعوقات التي تواجه التلاميذ الصم عند دراستهم المقررات الدراسية بطريقة تقليدية، بما يحقق الفرصة لجميع التلاميذ الصم للتعلم.

« التوظيف الفعال لمحتوى مقررات التعلم الإلكتروني وقياس مدى الاستفادة منها في المجال التعليمي لذوي الاحتياجات الخاصة.

« تقديم نماذج قائمة على المعايير اللازمة لجودة المقررات الإلكترونية يمكن الاستفادة منها عند تصميم مقررات إلكترونية مشابهة لفئة الصم.

« مساعدة القائمين على بناء المقررات الإلكترونية من مصممين تعليميين ومعدّي المحتوى التعليمي في التعرف على المعايير اللازمة لبناء نماذج مقررات التعلم الإلكتروني للصم.

« الكشف عن طرق جديدة لتعلم التلاميذ الصم تحقق مبدأ التعلم الذاتي.

« توظيف التعلم الإلكتروني في البيئة التعليمية للصم بصورة علمية قائمة على المعايير اللازمة لهم.

#### • حدود البحث:

« الحدود البشرية: مجموعة من التلاميذ الصم بالحلقة الثانية من التعليم الأساسي (الصف الثاني الإعدادي المهني).

◀ الحدود المكانية: محافظة الدقهلية . مدينة المنصورة . إدارة غرب التعليمية .  
مدرسة الأمل للصم وضعاف السمع .

◀ الحدود الزمانية: الفصل الدراسي الأول للعام الدراسي ٢٠١٦ - ٢٠١٧م .

◀ المادة العلمية:

✓ الموضوع الثالث "البحث عبر الويب Web Searching" من الباب الأول  
"الإنترنت" .

✓ اختبار تحصيلي للتلاميذ الصم . (من اعداد الباحث)

✓ مقياس اتجاه التلاميذ الصم نحو التعلم القائم على الإنترنت . (من اعداد  
الباحث)

✓ العينة: تكونت عينة البحث من التلاميذ الصم المقيدين بمدارس الأمل  
للصم وضعاف السمع بالمنصورة . إدارة غرب التعليمية، وتتكون العينة  
الأساسية للبحث من (٣٤) (تلميذا/تلميذة) بالصف الثاني الإعدادي  
المهني "الحلقة الثانية من التعليم الأساسي" .

#### • منهج البحث:

◀ المنهج الوصفي لمعالجة الإطار النظري للبحث .

◀ المنهج شبه التجريبي لتصميم وإنتاج النموذج الإلكتروني المقترح لمحتوى  
وحدة (الكمبيوتر وتكنولوجيا المعلومات) ومعرفة أثره في تنمية التحصيل  
والاتجاه نحو التعلم القائم على الانترنت للتلاميذ الصم خلال المرحلة  
المتوسطة .

#### • أدوات البحث:

◀ أداة المعالجة التجريبية: نموذج إلكتروني مقترح لمحتوى تعليمي مُعد ومُصمم  
من جهة الباحث لتنمية التحصيل والاتجاه نحو التعلم القائم على الانترنت  
للتلاميذ الصم .

◀ أدوات القياس:

✓ اختبار تحصيلي للتلاميذ الصم . (من اعداد الباحث)

✓ مقياس اتجاه التلاميذ الصم نحو التعلم القائم على الإنترنت . (من اعداد  
الباحث)

#### • إجراءات البحث:

◀ تجهيز الإطار النظري من خلال الدراسات المرتبطة والمؤلفات العلمية المتعلقة  
بمفاهيم البحث .

◀ تحديد المادة العلمية المرتبطة بالنموذج الإلكتروني المقترح، وذلك للموضوع  
الثالث "البحث عبر الويب Web Searching" بالباب الأول "الإنترنت" لمقرر  
الكمبيوتر وتكنولوجيا المعلومات للتلاميذ الصم بالصف الثاني الإعدادي  
المهني .

◀ تحديد الأهداف التعليمية المراد تحقيقها من النموذج الإلكتروني المقترح  
للمقرر .

- ◀ تقديم المعايير التربوية والفنية لتصميم النموذج الإلكتروني المقترح.
- ◀ إعداد نموذج إلكتروني مقترح (من إعداد الباحث) لمقرر الكمبيوتر وتكنولوجيا المعلومات قائم على المعايير التربوية والفنية المحكمة.
- ◀ بناء وتصميم الاختبار التحصيلي وعرضه على الخبراء لتحكيمه. (من إعداد الباحث)
- ◀ بناء وتصميم مقياس الاتجاه نحو التعلم القائم على الانترنت (من إعداد الباحث) وعرضه على الخبراء لتحكيمه.
- ◀ تصميم وإنتاج محتوى إلكتروني للموضوع الثالث من الباب الأول (البحث عبر الويب Web Searching) لمقرر (الكمبيوتر وتكنولوجيا المعلومات) للصف الثاني الإعدادي المهني للصم (الحلقة الثانية من التعليم الأساسي) (من إنتاج الباحث) وعرضه على الخبراء لتحكيمه.
- ◀ تقسيم عينة البحث الأساسية إلى مجموعتين ضابطة وأخرى تجريبية.
- ◀ التطبيق الإلكتروني للاختبار التحصيلي قبلها على عينة البحث الأساسية.
- ◀ التطبيق الإلكتروني لمقياس اتجاه التلاميذ الصم نحو التعلم القائم على الإنترنت قبلها على عينة البحث الأساسية.
- ◀ تطبيق النموذج الإلكتروني المقترح للمقرر على المجموعة التجريبية.
- ◀ التطبيق الإلكتروني للاختبار التحصيلي بعديا على عينة البحث الأساسية.
- ◀ التطبيق الإلكتروني لمقياس اتجاه التلاميذ الصم نحو التعلم القائم على الإنترنت بعديا على عينة البحث الأساسية.
- ◀ قياس أثر النموذج الإلكتروني المقترح لمقرر الكمبيوتر وتكنولوجيا المعلومات في تنمية التحصيل اتجاه التلاميذ الصم نحو التعلم القائم على الانترنت للتلاميذ الصم.
- ◀ المعالجة الإحصائية للبيانات قبلها وبعديا.
- ◀ استخلاص النتائج والتوصيات.

### • الإطار النظري:

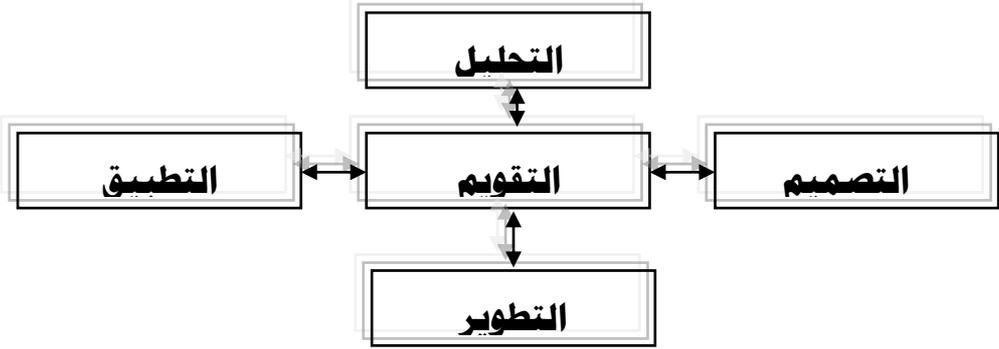
#### • نماذج تصميم بيئات التعلم الإلكتروني:

يعرف (محمد عطية خميس، ٢٠٠٣، ب، ٥٨) نماذج التصميم بأنها "تصور عقلي لوصف الإجراءات والعمليات الخاصة بتصميم التعليم وتطويره، والعلاقات التفاعلية المتبادلة بينها، وتمثيلها، إما كما هي أو كما ينبغي أن تكون، وذلك بصورة مبسطة في شكل رسم خطى مصحوب بوصف لفظي يزودنا بإطار عمل توجيهي لهذه العمليات والعلاقات، وفهمها، وتنظيمها، وتفسيرها، واكتشاف علاقات ومعلومات جديدة فيها، والتنبؤ بنتائجها".

وقد استخدم القائمون على تصميم نماذج متعددة لتصميم بيئات التعلم الإلكتروني وبرامج أو مقررات التعلم عبر الإنترنت مثل نموذج (Ryan, S. Scott, et. al, 2000)، ونموذج (محمد عطية خميس، ٢٠٠٣)، ونموذج (عبد الله الموسى وأحمد المبارك، ٢٠٠٥)، ونموذج (محمد الهادي، ٢٠٠٥)، ونموذج (حسن الباتع، ٢٠٠٧)، ونموذج (نبيل جاد، ٢٠٠٨)، ونموذج (محمد إبراهيم الدسوقي،

(٢٠١٢)، ونموذج (Abdellatif Elsfay Elgazzar, 2013)، ونموذج (يسرية عبد الحميد، هيام مصطفى، ٢٠١١). كما ظهرت كثير من النماذج التي تحدثت عن تصميم المواد والبرامج التعليمية، وبالرغم من الاتفاق في عناصر أساسية إلا أنه كان هناك اختلافات تبعاً لمستوياتها من حيث الشمول والعمق، أو لطبيعة الأهداف ونواتج التعلم المستهدفة، أو لمستوى إتقان تعلمها، فمنها البسيط على مستوى الوحدات التعليمية أو الدروس، ومنها المركب على مستوى المقررات الدراسية، ولا يصلح اختيار نموذج واحد لجميع المراحل التعليمية والمواقف التدريسية، ولكن يتم المفاضلة بينها في ضوء طبيعة مدخلات النظام وما يُرجى تحقيقه من أهداف (سعيد إسماعيل، وهناء أحمد، ٢٠٠٨، ٢٣٤، ٢٦٩).

هذا وإن اختلفت نماذج التصميم التعليمي في شكلها، إلا أنها تتفق في جوهرها من حيث إتباعها خطوات إجرائية محددة تتمثل في عمليات التحليل، والتصميم والتطوير، ثم التنفيذ فالتقويم كما في الشكل (١):



شكل (١) : خطوات التصميم التعليمي

هذا وقد اطلع الباحث لبعض نماذج تصميم بيئات التعلم الإلكتروني واستنتج منها ما يلي:

« عملية تصميم بيئات التعلم الإلكتروني تتم في ضوء مجموعة من المراحل والخطوات الإجرائية، وكل مرحلة من المراحل تتضمن مجموعة من العمليات الفرعية، لذا فهي تعتمد على أسلوب النظم في البناء والاستخدام والتقويم، والتصميم الجيد للمقررات الإلكترونية يضمن المحافظة على استمرار اهتمام المتعلمين وإثارة دافعيتهم لمواصلة التعلم.

« أغلب نماذج تصميم بيئات التعلم الإلكتروني السابقة اهتمت بمرحلتي التصميم والإنتاج كما في نموذج (حسن الباتع، ٢٠٠٧) ونموذج (محمد إبراهيم الدسوقي، ٢٠١٢) ونموذج (يسرية عبد الحميد، هيام مصطفى، ٢٠١١)، وإن اختلفت تسميتهما في بعض النماذج إلى (التصميم ثم التطوير) كما في نموذج (محمد عطية خميس، ٢٠٠٣)، ونموذج (نبيل جاد، ٢٠٠٨)، و(الإعداد ثم التجريب والتنقيح) كما في نموذج (عبد الله الموسى وأحمد المبارك، ٢٠٠٥)، و(تحديد الاحتياجات) كما في نموذج (Ryan, S. Scott, et. al, 2000)،

- والتطوير كما في نموذج (محمد الهادي، ٢٠٠٥)، و(التصميم ثم الإنشاء والإنتاج) كما في نموذج (Abdellatif Elsafy Elgazzar, 2013).
- « لا يكاد يخلو نموذج من نماذج تصميم بيئات التعلم الإلكتروني من المراحل الأساسية (التحليل -التصميم -التطوير -الإنتاج -التقويم)، كما أنه لا يكاد يخلو نموذج من نماذج تصميم المقررات الإلكترونية من مراعاة كل ما يخص العملية التعليمية من خلال المقرر مثل (تحديد الأهداف التعليمية وصياغتها إجرائياً -تحليل المحتوى الدراسي وتنظيمه لتحقيق الأهداف التعليمية -تحديد خصائص المتعلمين وحاجاتهم التعليمية -إجراء التقويم البنائي والنهائي).
- « جميع نماذج تصميم بيئات التعلم الإلكتروني السابقة بدأت نماذجها بمرحلة التحليل عدا نموذج (محمد الهادي، ٢٠٠٥) الذي بدأ نموذجها بمرحلة التصميم على الرغم من أنها تناولت داخلها تقدير الحاجة للتعليم، وتحليل الجمهور المستهدف من المتعلمين، وتحديد الأهداف التعليمية، كما بدأ (محمد إبراهيم الدسوقي، ٢٠١٢) نموذجها للتعلم الإلكتروني والتعلم المنتشر بمرحلتي التقويم المدخلي والتهيئة، والتي وضح بأنهما من أهم مقومات عمليات التعلم ببيئات التعلم الإلكتروني والتعلم المنتشر.
- « من النماذج التي قامت على إتباع معايير معينة نموذج (محمد الدسوقي، ٢٠١٢) والذي قام على إتباع معايير الجودة الشاملة ونادي بأن تقوم عمليات التعلم ببيئات التعلم الإلكتروني والتعلم المنتشر على هذه المعايير، كذلك نموذج (Abdellatif Elsafy Elgazzar, 2013) والذي قام على إتباع مجموعة من المعايير في إعدادها وتصميمه.
- « بعض نماذج تصميم بيئات التعلم الإلكتروني والمقررات الإلكترونية تضمنت المراحل الفرعية منها وصفاً دقيقاً لخطوات تصميم بيئات التعلم الإلكتروني مثل (تصميم مكونات بيئة التعلم الإلكتروني) وهذا يخص مرحلة التصميم بنموذج (Abdellatif Elsafy Elgazzar, 2013)، ونموذج (محمد إبراهيم الدسوقي، ٢٠١٢)، ونموذج (حسن الباتع، ٢٠٠٧).
- « أغلب نماذج تصميم بيئات التعلم الإلكتروني والمقررات الإلكترونية السابقة يشتمل على مرحلة التقويم لما لها من أهمية خاصة كما في نموذج (عبد الله الموسى وأحمد المبارك، ٢٠٠٥) ونموذج (حسن الباتع، ٢٠٠٧) ونموذج (نبيل جاد، ٢٠٠٨)، و(التقويم ثم التطبيق) كما في نموذج (محمد إبراهيم الدسوقي، ٢٠١٢)، و(التقويم ثم الاستخدام) كما في نموذج (Abdellatif Elsafy Elgazzar, 2013)، وقد اختلفت تسميتها في بعض النماذج إلى (تحديد إجراءات التقويم) كما في نموذج (Ryan, S. Scott, et. al, 2000)، و(التقويم النهائي) ثم (النشر والاستخدام والمتابعة) كما في نموذج (محمد عطية خميس، ٢٠٠٣)، و(التقويم ثم المراجعة) كما في نموذج (محمد الهادي، ٢٠٠٥)، و(الدعم الفني والصيانة) كما في نموذج (يسرية عبد الحميد، هيام مصطفى، ٢٠١١).

« عملية تصميم المقررات الإلكترونية في ضوء نماذج تصميم بيئات التعلم الإلكتروني هي عملية دائرية وليست خطية، حيث تبدأ مرة أخرى من حيث تنتهي.

هذا وقد استفاد الباحث من النماذج السابقة، وذلك من أجل أن يخرج بالنموذج المقترح بما يتناسب مع طبيعة بحثه الحالي، وبما يناسب العينة "فئة التلاميذ الصم".

• **معايير تصميم بيئات ومقررات التعلم الإلكتروني:**

تهدف البحوث الحالية إلى تطوير البيئة التعليمية للمتعلم بما يحقق أعلى فائدة ويخلق الاتجاه الإيجابي لدى المتعلم لسير في عملية التعلم، وقد هدفت دراسة (Matjaz Debevc, M., et al., 2014, PP 35-50) إلى تطوير بيئة تعلم إلكتروني قادرة على الموائمة والتكيف لمحو أمية الحاسوب للصم وضعاف السمع، وشملت هذه البيئة على الفيديو مع الترجمة إلى لغة الإشارة، واستندت الدورات على نظام إدارة التعلم موودل Moodle، وعرضت للمبادئ التوجيهية والإرشادية الأساسية لإتاحة التعلم الإلكتروني للصم وضعاف السمع.

وبالإطلاع على البحوث والدراسات التي تناولت المعايير التربوية والفنية لتصميم المقررات الإلكترونية لذوي الاحتياجات الخاصة بشكل عام وذوي الإعاقة السمعية (ضعاف السمع والصم) خاصة، سنجد العديد من الدراسات في هذا المجال، حيث توصلت دراسة (السيد بلده، ٢٠١٤) إلى قائمة مؤشرات جودة تصميم وبناء المعامل الافتراضية للطلاب الصم تحتوي على (٢٣٣) مؤشر، مقسمة إلى محورين هما المعايير التربوية وتحتوي على (٩) أبعاد وتتضمن (١٠٤) مؤشر والمعايير الفنية وتحتوي على (٨) أبعاد وتتضمن (١٢٩) مؤشر، كما توصلت إلى نموذج التصميم التعليمي للمعامل الافتراضية للطلاب الصم، وفيما يتعلق بالفاعلية فتوصلت الدراسة إلى فاعلية المعامل الافتراضي المقترح في تنمية مفاهيم ومهارات الدوائر الإلكترونية لدى الطلاب الصم.

وفي الإطار ذاته توصل (محمد عبد المقصود، ٢٠١٣) في المؤتمر الدولي الثالث للتعلم الإلكتروني والتعلم عن بعد بالرياض لقائمة بالمواصفات الفنية والتربوية لتصميم المحتوى التعليمي للطلاب المعوقين سمعياً حيث تحتوى المواصفات الفنية على مواصفات خاصة بكل من (النصوص المكتوبة والصور الثابتة والفيديو والرسوم الخطية والرسوم المتحركة وتوظيف الألوان ولغة الإشارة والفيديو الخاص بها والروابط الفائقة داخل المحتوى ونظم الإبحار والتوجيه داخل المحتوى والملفات المرفقة داخل المحتوى والقوائم داخل المحتوى وأزار التفاعل داخل المحتوى وتكامل عناصر المحتوى وتفاعل وتحكم المعوق سمعياً في المحتوى) بينما تناولت المواصفات التربوية كل من (الأهداف التعليمية للمحتوى، والمحتوى وصياغته وعرضه، وأنشطة التعلم، والتغذية الراجعة، والتقويم).

كما خلص (أحمد الحفناوي ومحمود الحفناوي، ٢٠١٣) إلى إحدى عشر معيارا للمقررات الإلكترونية لذوى الاحتياجات الخاصة هي كالتالي (معيار المعلومات العامة عن المقرر (توصيف المقرر)، معيار جودة التصميم التعليمي للمحتوى، معيار كفاءة تصميم الوسائط المتعددة للمادة التعليمية، ومعيار جودة تصميم أدوات التصفح في المقرر الإلكتروني، ومعيار جودة تصميم الروابط، ومعيار الاتساق الداخلي للمقرر، ومعيار إتاحة إمكانية الوصول، ومعيار توفير المساعدة والتوجيه، ومعيار جودة التفاعلية والتحكم التعليمي، ومعيار التوثيق والمرجعية، ومعيار الأمان) ويشمل كل معيار على العديد من المؤشرات التي يتحقق من خلالها المعيار.

هذا واستفاد الباحث من كل هذه المعايير التي تم عرضها في التعرف على المعايير التربوية والفنية الخاصة بتصميم النموذج المقترح لمقرر الكمبيوتر وتكنولوجيا المعلومات للتلاميذ الصم.

• الواقع الفعلي للبيئة التعليمية للصم وضعاف السمع بمدارس الأمل:

ذكرت كل من (أحلام رجب، ٢٠٠٣، ٣١) و (فتيحة أحمد، ٢٠٠١، ٢٥١-٢٥٢) واقع تعليم الصم وضعاف السمع بمدارس الأمل في النقاط التالية:

«المحتوى الذي يدرسه المعوق سمعيا هو نفس المحتوى الذي يدرسه التلميذ العادي الذي يقل عمره عنه بحوالي ثلاث سنوات، وهذا يجعل المعوق سمعيا يشعر بالضيق والإحباط لأنه يجد الكتب التي تسلمها هي كتب خاصة بالعادين أقل منه سنا، وغير ملائمة للصياغة مع مهارات القراءة والنمو اللغوي لدى المعوقين سمعيا.

«الإعداد التربوي للمعلمين قبل وأثناء الخدمة لا يؤهلهم للتدريس للفئات الخاصة والدورات التدريبية غير كافية.

كما أن هناك عدم ارتباط بين موضوعات الكتب المدرسية الحالية ببيئة الأصم، وقصور في استخدام الوسائل التعليمية التي تخاطب حاسة البصر. وللتغلب على تلك المشكلات قدمت (هالة فكرى، ٢٠١٠) تصورا مقترحا يمكن من خلاله تطوير مدارس التربية السمعية في مصر بما يتفق والاتجاهات المعاصرة في مجال تعليم ورعاية المعوقين سمعيا، حيث استخدمت المنهج الوصفي في رصد ووصف وتحليل طبيعة مدارس التربية السمعية في مصر، حيث النشأة والأهمية والأهداف والكشف عن واقع هذه المدارس في المجتمع المصري مع تحديد أهم الاتجاهات التربوية المعاصرة لتعليم المعوقين سمعيا، وتوصلت الدراسة إلى تقديم تصور مقترح لتطوير هذه المدارس في ضوء الاتجاهات المعاصرة.

وبالنسبة لمعلم الصم فينبغي عليه أن يهيئ البيئة التعليمية اللازمة لهم ويختار الاستراتيجيات التدريسية المناسبة لهم وذلك بإتباع ما يلي (كمال زيتون، ٢٠٠٣، ٢٦٦):

«خلق مناخ فصلى ايجابي: استخدام أمثلة لتوضيح كيفية تغلب المعوق سمعيا على الحواجز التي تواجهه، من هذه الأمثلة (بيتهوفن رائد العزف

على البيانو - والمؤلف والشاعر ديفيد رايت، والشاعر الأسدي الذي ألف ٥٠٨٠ بيتا شعريا، وبن سيرين العالم يكتب الله وأحاديث رسوله صلى الله عليه وسلم، والرافعي الذي ترك تراثا أدبيا من الشعر والكتب، وهيلين كيلر والتي حصلت على الدكتوراه في العلوم والدكتوراه في الفلسفة رغم أنها فقدت السمع والبصر) (أحمد مصطفى، ٢٠٠٦، ٦٧).

- ◀ كسب انتباه الطلاب حتى يمكن التواصل.
- ◀ عدم المبالغة في الصوت أو الكلام أو حركة الشفاه (بالنسبة لتعليم ضعاف السمع أو الصم).
- ◀ مساعدة الطلاب على حُسن قراءة الحديث "قراءة الشفاه".
- ◀ استخدام الأجهزة السمعية بطريقة فعالة.
- ◀ تقليل مواقف الضوضاء.
- ◀ التطوير اللغوي للأصم مع متابعة أداء الأصم.
- ◀ استخدام استراتيجيات تدريسية ناجحة مع التمسك بقواعد الأمان للطلاب.

• اتجاه التلاميذ الصم نحو التعلم القائم على الإنترنت:

تشير نتائج بعض الدراسات مثل دراسة (Karl H. Koslowsky, 2006)، ودراسة (Stephen Smith Hannah Vowel, 2000) إلى أنه إذا كانت اتجاهات الطلاب نحو التعلم القائم على الإنترنت اتجاهات موجبة فإنهم يكونون قادرين على اكتساب المعرفة والخبرات المتعلقة بالمحتوى، كما أوضح (حسن البائع، ٢٠٠٦) أن اتجاهات الطلاب إذا كانت موجبة نحو التعلم القائم على الإنترنت وبين الدافعية، والثقة والمشاركة في بيئة التعلم القائم على الإنترنت، فإنهم يصبحون قادرين على اكتساب خبرات التعلم المرتبطة بالمهارات المعرفية مثل مهارات حل المشكلات وصنع القرار والتحليل والتفكير الناقد، وهذا يوضح ويُفسر وجود ارتباط طردي بين الاتجاه الايجابي للطلاب نحو التعليم القائم على الإنترنت وارتفاع مستوى تحصيلهم المعرفي.

هذا ويتيح استخدام الإنترنت في التعليم فرصاً لكل من المعلمين والمتعلمين لتيسر التعاون بينهم من خلال مشاريع قائمة على الأنشطة الحقيقية التي لا يتيحها نموذج التعليم التقليدي، مما يؤدي إلى التعلم الفعال الذي يشير إلى مزيد من الترابط بين عمليات التعلم الفعال (كالتعاون، والتفاعل، والمشاركة، والمسئولية) وبين مخرجات التعلم وأهدافه (كالتفكير الناقد، ومهارات حل المشكلة)، وبالتالي ستتمو المهارات والمعرفة التي ستكتسب خلال استخدام الإنترنت.

وقد قامت بعض الدراسات بتوظيف التعلم القائم على الإنترنت للصم وضعاف السمع حيث هدفت دراسة (Fajardo, Others, 2010) إلى اختبار فعالية لغة الإشارة القائمة على الفيديو (Sing Language Based-Video) لتحسين

المساعدات البحثية على شبكة الإنترنت للصم، وقدمت الدراسة ارتباطات تشعبية مرتبطة بأشرطة الفيديو الموضحة للغة الإشارة، وتوصلت الدراسة إلى وجود علاقة إيجابية بين قدراتهم تصنيف الكلمة وكفاءة البحث، كما توصلت الدراسة إلى انخفاض الأخطاء التي يقع فيها الصم عند البحث على الإنترنت وذلك باستخدام أقصر طرق البحث للوصول للهدف، كما أضافت الفيديوهات المساعدة والارتباطات التشعبية كفاءة في البحث.

كما أوضحت دراسة (WANG Ai-guo, 2009) أن الصين يتواجد بها ١٧.٧ مليون أصم توفر لهم فقط أربعة جامعات إمكانية الحصول على التعليم العالي من خلال شبكة التعليم العالي للصم من خلال شبكة الإنترنت، وتناقش هذه الرسالة الوضع الراهن للتعليم العالي في الصين خاصة للصم ومزايا استخدام شبكة الإنترنت في التعليم العالي لهم من خلال إضافة بعض المميزات وحل المشكلات القائمة للتغلب على المشكلات الخاصة بالاتصال على الشبكة، وتهتم الرسالة أيضا بأهمية تكامل جميع الموارد مع التعليم العالي لكي يصبح مهمة وطنية للدولة.

وأيضاً دراسة (Smith, Chad, 2007) والتي هدفت إلى استكشاف سلوكيات البحث لدى المراهقين الصم الذين يستخدمون محركات البحث على الإنترنت لإنجاز مهامهم، وقد بحثت الدراسة سلوكيات طلاب المدارس الثانوية الصم على الإنترنت عند كل من (الاستعلام عن معلومة معينة أو التعديل في الاستعلام أو تحديد موقع ويب)، وقدمت الدراسة برامج تعويضية للطلاب الصم لتنمية قدراتهم في القراءة وذلك أثناء التنقل باستخدام محركات بحث الإنترنت، وتوصلت الدراسة إلى وجود تجاوب لدى الطلاب الصم مع البرامج التي قدمتها الدراسة.

وقد استفاد الباحث من هذه الدراسات خاصة الدراسة الأخيرة حيث أنها تناولت الصم الذين يستخدمون محركات البحث على الإنترنت، والبحث الحالي يتناول الصم وتنمية اتجاههم نحو التعلم القائم على الإنترنت من خلال نموذج إلكتروني مقترح وذلك للموضوع الثالث "البحث عبر الويب Web Searching" من الباب الأول "الإنترنت" لمقرر الكمبيوتر وتكنولوجيا المعلومات.

#### • إجراءات البحث وأدواته:

قام الباحث بإجراءات البحث وفقاً لمتطلبات الإجابة عن تساؤلاته، وقد تمت الإجابة عن تساؤلات البحث وفقاً لما يلي:

#### • أولاً: الإجابة عن التساؤل الأول للبحث :

والذي نص على "ما المستويات المعيارية اللازمة لبناء وتصميم نموذج إلكتروني لمقرر تعليمي للتلاميذ الصم خلال المرحلة المتوسطة؟". تم بناء قائمتي المستويات المعيارية التربوية والفنية لتصميم النموذج الإلكتروني المقترح لمقرر الكمبيوتر وتكنولوجيا المعلومات للتلاميذ الصم وفقاً للإجراءات التالية:

◀ مراعاة المستويات المعيارية المستخلصة من الاطلاع على الدراسات والبحوث المتخصصة في مجال تصميم المقررات والمواقع التعليمية عبر الإنترنت.  
 ◀ اعداد قائمتي المستويات المعيارية التربوية والفنية في صورتها الأولية وعرضها على السادة الخبراء والمتخصصين في مجال تكنولوجيا التعليم والمناهج وطرق التدريس وعلم النفس والتعلم الإلكتروني.  
 ◀ إجراء التعديلات التي أشار إليها السادة الخبراء في إضافة بعض المؤشرات المرتبطة بالمستويات المعيارية أو تعديل صياغة البعض الآخر.

هذا وبعد إجراء التعديلات اللازمة على قائمتي المستويات المعيارية التربوية والفنية لتصميم نموذج إلكتروني مقترح لمقرر الكمبيوتر وتكنولوجيا المعلومات للتلاميذ الصم بالصف الثاني الإعدادي المهني تم التوصل إلى الصورة النهائية لقائمة المستويات المعيارية التربوية، وجاءت على النحو التالي:

المستويات المعيارية التربوية لتصميم نموذج إلكتروني مقترح لمحتوى تعليمي للتلاميذ الصم خلال المرحلة المتوسطة.

#### • المجال الأول: الأهداف التعليمية: Learning Objective:

- المعيار الأول: ارتباط النموذج الإلكتروني بالهدف العام للمقرر.
- العلامات المرجعية: يرتبط النموذج الإلكتروني بالهدف العام للمقرر.
- ◀ تُعرض الأهداف في بداية كل موضوع.
- ◀ تتسق الأهداف الإجرائية للنموذج الإلكتروني مع محتوى المقرر.
- ◀ تُصاغ الأهداف بحيث تكون قابلة للقياس.
- ◀ تُصاغ الأهداف بطريقة واضحة تناسب التلاميذ الصم.
- ◀ يشتمل الهدف على ناتج تعلم واحد.
- ◀ يحقق النموذج الإلكتروني الأهداف التعليمية للمقرر بكفاءة وفاعلية.
- ◀ يساعد النموذج الإلكتروني في تنمية التحصيل لدى التلاميذ الصم بالصف الثاني الإعدادي المهني.
- ◀ يُساعد النموذج الإلكتروني في تنمية اتجاهات ايجابية لدى التلاميذ الصم نحو التعلم القائم على الإنترنت.
- ◀ يُوفر النموذج الإلكتروني ما يحتاجه التلاميذ الصم من معلومات وخبرات وأنشطة غير متوفرة لديهم.

#### • المجال الثاني: خصائص التلاميذ الصم The Characteristics of Deaf Pupil

- المعيار الأول: مراعاة النموذج الإلكتروني لخصائص التلاميذ الصم.
- العلامات المرجعية: توجه النموذج الإلكتروني المقترح نحو مراعاة خصائص التلاميذ الصم.
- ◀ يُناسب النموذج الإلكتروني التلاميذ الصم وخبراتهم.
- ◀ يُراعى النموذج الإلكتروني سمات التلاميذ الصم المعرفية.
- ◀ يُراعى النموذج الإلكتروني القصور اللغوي لدى الصم.
- ◀ يُراعى الاستقرار النفسي للتلميذ الأصم قبل دراسة النموذج الإلكتروني.

• **المجال الثالث: المحتوى** Content

- **المعيار الأول: مراعاة المحتوى للأهداف التعليمية الموضوعية مسبقاً.**
- **العلامات المرجعية: تتفق موضوعات المحتوى بالنموذج الإلكتروني مع الأهداف التعليمية.**
  - ◀ يُركز المحتوى على الحقائق الأساسية وليس الفرعية.
  - ◀ يُراعى المحتوى الفروق الفردية بين التلاميذ الأصم.
  - ◀ يُنمي المحتوى خبرات التلميذ الأصم ويوظفها داخل النموذج الإلكتروني.
  - ◀ يُراعى المحتوى طبيعة النمو العقلي والنفسي والاجتماعي واللغوي لدى
  - ◀ يُدعم محتوى النموذج الإلكتروني التعلم الذاتي للتلميذ الأصم.
  - ◀ يُخاطب المحتوى حاسة البصر لدى التلميذ الأصم.
  - ◀ يتضمن المحتوى مثيرات بصرية تابعة من بيئة الأصم.
  - ◀ يخلو المحتوى من الأخطاء اللغوية والنحوية.
  - ◀ يُراعى المحتوى ترابط موضوعاته.
  - ◀ يُراعى المحتوى التكامل بين الخبرات السابقة والحالية واللاحقة للتلميذ الأصم.
  - ◀ يُكتب نص المحتوى بلغة بسيطة تناسب التلميذ الأصم وتخطبه.
  - ◀ يُصاغ المحتوى بأبسط الكلمات التي لها معنى واحد لدى التلميذ الأصم.
  - ◀ تُوحد المصطلحات داخل المحتوى.
- **المعيار الثاني: مراعاة النواحي الجمالية في أسلوب عرض المحتوى لجذب انتباه التلاميذ الأصم.**
- **العلامات المرجعية: يُراعى المحتوى النواحي الجمالية في أسلوب العرض لجذب انتباه التلاميذ الأصم.**
  - ◀ يبدأ عرض المحتوى بمقدمة مناسبة.
  - ◀ يُقسم المحتوى إلى عناوين رئيسية وعناوين فرعية.
  - ◀ تكون العناوين الرئيسية مختصرة ومُعبرة.
  - ◀ يُراعى تسلسل عرض المحتوى ومنطقيته.
- **المجال الرابع: الأنشطة التعليمية** Learning Activities
- **المعيار الأول: مراعاة الأنشطة للأهداف التعليمية الموضوعية مسبقاً.**
- **العلامات المرجعية: تتفق الأنشطة بالنموذج الإلكتروني مع الأهداف التعليمية الموضوعية مسبقاً.**
  - ◀ تتمركز الأنشطة التعليمية حول التلميذ الأصم.
  - ◀ تُراعى الأنشطة التعليمية الفروق الفردية للتلاميذ الأصم.
  - ◀ تعمل الأنشطة التعليمية على استثارة دافعية التلميذ الأصم للتعلم.
  - ◀ تتنوع الأنشطة التعليمية لتلائم قدرات واستعدادات وميول التلميذ الأصم.
  - ◀ تتدرج الأنشطة التعليمية من البسيط إلى المركب.
  - ◀ تُزود الأنشطة التعليمية التلميذ الأصم بخبرات حسية متنوعة.

- **المجال الخامس : التقييم :** Evaluation:
- **المعيار الأول:** ارتباط التقييم ارتباطاً وثيقاً بالأهداف التعليمية.
- **العلامات المرجعية:** يشمل التقييم كافة الأهداف التعليمية الموضوعية مسبقاً.
  - ◀ يغطي التقييم جميع أجزاء المحتوى.
  - ◀ يستخدم النموذج الإلكتروني أساليب تقييم تعتمد على لغة الإشارة.
  - ◀ تتصف تعليمات التقييم بالوضوح والتحديد.
  - ◀ تعتمد أساليب التقييم على المثيرات البصرية.
  - ◀ يشمل التقييم اختبار بنائي يحدد نقاط القوة ونقاط الضعف لدى التلاميذ الصم.
  - ◀ يشمل النموذج الإلكتروني اختبار نهائي.
  - ◀ تحتوي الاختبارات أسئلة ذات درجات صعوبة مختلفة.
  - ◀ تتنوع أشكال أسئلة الاختبار.
  - ◀ يكون هناك إجابة واحدة صحيحة في الاختيارات.
- **المجال السادس : التغذية الراجعة Feedback .**
- **المعيار الأول:** ملائمة التغذية الراجعة لخصائص التلاميذ الصم.
- **العلامات المرجعية:** تتلاءم التغذية الراجعة مع خصائص التلاميذ الصم.
  - ◀ تكون التغذية الراجعة بمثابة دافع ايجابي للتلميذ الأصم لمساعدته على التعلم.
  - ◀ تُقدم التغذية الراجعة فورياً.
  - ◀ تتنوع أساليب تقديم التغذية الراجعة.
  - ◀ تُصمم التغذية الراجعة بأشكال بصرية متنوعة لتناسب التلميذ الأصم.
  - ◀ تُقدم التغذية الراجعة الموجبة بعد الإجابات الصحيحة والتغذية الراجعة السالبة بعد الإجابات الخاطئة .
  - ◀ يكون التعزيز الإيجابي أكثر جاذبية من التعزيز السلبي.
  - ◀ تتجنب التغذية الراجعة السالبة السخرية من التلميذ الأصم عند الخطأ.
- المستويات المعيارية الفنية لتصميم نموذج إلكتروني مُقترح لمحتوى تعليمي للتلاميذ الصم خلال المرحلة المتوسطة
- **المجال الأول: تصميم واجهه المستخدم** User Interface Design
- **المعيار الأول:** ملائمة النصوص المكتوبة للمرحلة العمرية للتلميذ الأصم.
- **العلامات المرجعية:** تتلاءم النصوص المكتوبة بالنموذج الإلكتروني للمرحلة العمرية للتلميذ الأصم.
  - ◀ يُناسب حجم الخط ونوعه المرحلة العمرية.
  - ◀ يراعى استخدام الكلمات التي لها دلالات واضحة ومحددة وتحمل معاني صريحة لدى التلميذ الأصم.
  - ◀ يُستخدم خط مُحدد وسهل القراءة في كتابة المحتوى.

- ◀ يُراعى تمايز لون الخط مع لون الخلفية.
- ◀ يُراعى التناسق بين النص والصورة في نفس الصفحة.
- المعيار الثاني: إسهام الصور والرسوم الثابتة في تعلم الموضوعات بالنموذج الإلكتروني.
- العلامات المرجعية: تساعد الصور والرسوم الثابتة في تعلم موضوعات النموذج الإلكتروني.
- ◀ تكون الرسوم الثابتة مناسبة للموضوع ومُعبرة.
- ◀ تُعبر الصورة عن موضوع واحد.
- ◀ يُراعى إضافة إطار حول محتويات الصورة لتدركها عين التلميذ الأصم كوحدة واحدة.
- ◀ تتسم الصور بالعناصر التالية: "البساطة . التباين . التوازن . الانسجام".
- المعيار الثالث: إسهام الصور المتحركة والفيديو في تعلم الموضوعات بالنموذج الإلكتروني.
- العلامات المرجعية: تسهم الصور المتحركة والفيديو في تعلم موضوعات النموذج الإلكتروني.
- ◀ تساعد لقطات الفيديو والصورة المتحركة على توضيح المحتوى.
- ◀ تتكامل مكونات الفيديو مع باقي مكونات الإطار.
- ◀ يُراعى ضبط نافذة الفيديو بما يحقق صورة واضحة للتلميذ الأصم.
- ◀ يتحكم التلميذ الأصم في تشغيل/إيقاف لقطات الفيديو عند الحاجة.
- ◀ توافر ترجمة متزامنة بلغة الإشارة للقطات الفيديو.
- المعيار الرابع: توظيف الألوان داخل النموذج الإلكتروني بما يحقق الوضوح والانسجام.
- العلامات المرجعية: تراعى الألوان الوضوح والانسجام داخل النموذج الإلكتروني.
- ◀ يُتجنب استخدام الألوان بصورة مبالغ بها بالنموذج الإلكتروني.
- ◀ يُتجنب استخدام الألوان المتباينة على النموذج اللوني.
- ◀ تُستخدم الألوان الواضحة والمتجانسة.
- ◀ تُثبت لون الأزوار وأشكال التنقل بين الصفحات التي لها نفس الاستخدام.
- ◀ تُثبت لون الصور والرسوم التي يتكرر ظهورها في الشاشة.
- المعيار الخامس: اتزان واجهه المستخدم
- العلامات المرجعية: تترن واجهه المستخدم داخل الإطار.
- ◀ تُنظم محتويات الإطار مع حركة عين التلميذ الأصم.
- ◀ تميل الواجهة للبساطة، وتحتوي على ما هو ضروري للعرض.
- ◀ تُوظف لقطات الفيديو ولغة الإشارة والصور الثابتة والمتحركة داخل واجهه المستخدم.
- المعيار السادس: توافر سهولة استخدام النموذج الإلكتروني
- العلامات المرجعية: تُسهم سهولة استخدام النموذج الإلكتروني في تعلم موضوعاته.
- ◀ يُحمل النموذج الإلكتروني بسهولة وسرعة وبأقل المتطلبات.
- ◀ يُوفر النموذج الإلكتروني دليل استخدام التلميذ الأصم.
- ◀ يُوفر النموذج الإلكتروني دليل استخدام المعلم.

- المعيار السابع: مراعاة الموضوعية بالنموذج الإلكتروني.
- العلامات المرجعية: يراعى النموذج الإلكتروني الموضوعية في عرض موضوعاته.
- ◀ يخلو موقع النموذج الإلكتروني المقترح من الإعلانات والدعايات.
- ◀ يتجنب الرموز والصور والشعارات التي تُظهر الانتماءات.
- **المجال الثاني: التفاعلية:** Interactivity
- المعيار الأول: مراعاة التفاعلية بين التلميذ الأصم والدروس التعليمية بالنموذج الإلكتروني.
- العلامات المرجعية: يراعى النموذج الإلكتروني تفاعل التلاميذ الصم مع دروسه وموضوعاته.
- ◀ تُراعى البساطة لتلافي الإرهاق البصري للتلميذ الأصم.
- ◀ يُركز النموذج الإلكتروني على النواحي البصرية والرسومات في تصميم واجهة التفاعل.
- ◀ يتجنب ازدحام صفحات النموذج الإلكتروني المقترح بالمحتوى.
- ◀ يُميز النموذج الإلكتروني بين العناوين الرئيسية والفرعية في صفحاته.
- ◀ يتجنب النموذج الإلكتروني استخدام تأثيرات تشتت انتباه التلاميذ الصم.
- **المجال الثالث: أدوات التصفح في النموذج الإلكتروني** Browsing Tools
- المعيار الأول: توافر أدوات التصفح بالنموذج الإلكتروني.
- العلامات المرجعية: تُسهّم أدوات التصفح في مساعدة التلاميذ الصم على التعامل مع موضوعات النموذج الإلكتروني.
- ◀ تحتوي جميع الصفحات على رابط link العودة إلى الصفحة الرئيسية.
- ◀ يُستخدم الأسهم للتنقل بين الصفحات.
- ◀ تُستخدم أسهم فهرس المحتويات وقوائم الاختيار كارتباطات تشعبية (Hyperlink).
- ◀ تُعرض التعليمات الخاصة بلغة الإشارة في نفس الشاشة.
- **المجال الرابع: تصميم الروابط** Links Design
- المعيار الأول: مراعاة تصميم الروابط الصحيحة بالنموذج الإلكتروني.
- العلامات المرجعية: تراعى الروابط الدقة في تصميمها بالنموذج الإلكتروني.
- ◀ تكون الروابط الرئيسية محددة وثابتة في كل صفحات النموذج الإلكتروني.
- ◀ تكون المعلومات في موقع الارتباط صحيحة ودقيقة علمياً ولغوياً.
- ◀ تحتوي الروابط على عنوان واضح ومباشر.
- ◀ تُغطى الروابط كافة جوانب النموذج الإلكتروني.
- **المجال الخامس: الاتساق الداخلي** Internal Consistency
- المعيار الأول: مراعاة الاتساق الداخلي بالنموذج الإلكتروني.
- العلامات المرجعية: تتصف موضوعات النموذج الإلكتروني بالاتساق الداخلي.
- ◀ يُستخدم قالب موحد للنموذج الإلكتروني.
- ◀ تُقدم المساعدة في كافة أجزاء النموذج الإلكتروني بطريقة موحدة.
- ◀ تُوحد أماكن وأحجام عرض عناصر المحتوى بحيث لا يُشتت التلميذ الأصم.

- **المجال السادس: المساعدة والتوجيه** Helping And Guiding
  - **المعيار الأول: توافر المساعدة والتوجيه بالنموذج الإلكتروني.**
  - **العلامات المرجعية:** تتوافر توجيهات وتعليمات تساعد التلميذ الأصم في التعامل مع النموذج الإلكتروني.
  - ◀ تكون التعليمات للتلميذ الأصم واضحة.
  - ◀ تكون عبارات المساعدة والتوجيه محددة وبسيطة وقصيرة.
- **المجال السابع: تحكم المتعلم** Learner Control
  - **المعيار الأول: مراعاة تحكم المتعلم بالنموذج الإلكتروني.**
  - **العلامات المرجعية:** تحكم التلميذ الأصم في النموذج الإلكتروني من خلال أزرار التحكم.
  - ◀ تكون عبارات المساعدة والتوجيه محددة وبسيطة وقصيرة.
  - ◀ تكون أزرار التحكم واضحة.
  - ◀ يُرحب النموذج الإلكتروني للمقرر بالتلميذ الأصم من خلال إطار ترحيب.
  - ◀ يجد التلميذ الأصم الإجابات عن استفساراته وأسئلته في النموذج الإلكتروني.
  - ◀ يتمكن التلميذ الأصم من إعطاء استجاباته بوقت كافٍ.
- **المجال الثامن: لغة الإشارة ومؤديها** Sign Language and Officiated
  - **المعيار الأول: مراعاة لغة الإشارة للتلاميذ الصم بالنموذج الإلكتروني.**
  - **العلامات المرجعية:** تتوافر لغة الإشارة لمساعدة التلاميذ الصم في تعاملهم مع النموذج الإلكتروني.
  - ◀ تُطابق لغة الإشارة النص المعروض على الشاشة.
  - ◀ تتفق لغة الإشارة مع القواميس الإشارية الدولية.
  - ◀ تُستخدم لغة الإشارة في المحتوى والأنشطة وبعض الاختبار
- **المعيار الثاني: إلمام مؤدي لغة الإشارة بالمصطلحات والإشارات الخاصة بالصم**
  - **العلامات المرجعية:** يُترجم مؤدي لغة الإشارة النصوص المعروضة على الشاشة للتلاميذ الصم
  - ◀ يُعبر مؤدي لغة الإشارة عن الإشارات بسهولة ودقة مع مراعاة السرعة والحركة واتجاه الإشارة.
  - ◀ يستخدم مؤدي لغة الإشارة الإشارات الجديدة.
  - ◀ يستخدم مؤدي لغة الإشارة إشارة واحدة ثابتة في التعبير عن كلمة معينة أو مفهوم.
  - ◀ يستخدم مؤدي لغة الإشارة تعبيرات الوجه للتعبير عن مضمون الإشارة.
  - ◀ يكون جسم مؤدي لغة الإشارة واضح داخل النموذج الإلكتروني.
  - ◀ يُراعي مؤدي لغة الإشارة بدء لغة الإشارة بالثبات وانتهائها بالثبات.
- **المجال التاسع: التوثيق والمرجعية** Documentation and Reference
  - **المعيار الأول: تحقيق التوثيق والمرجعية بالنموذج الإلكتروني.**
  - **العلامات المرجعية:** يتحقق التوثيق والمرجعية داخل النموذج الإلكتروني.
  - ◀ يُحدد اسم الناشر (المسئول عن النموذج الإلكتروني ومؤهلاته ووسائل الاتصال به).

- « يُذكر أسماء فريق العمل من مبرمجين ومؤهلاتهم.
- « تُذكر المراجع والمصادر التي استخدمت في بناء النموذج الإلكتروني.
- « يُذكر أسماء المحكمين في النموذج الإلكتروني.
- « يُنص على مراعاة حقوق الملكية الفكرية بالنموذج الإلكتروني.

#### • المجال العاشر: الأمن والسلامة Safety and Security

- المعيار الأول: مراعاة الأمن والسلامة في التعامل مع النموذج الإلكتروني.
- العلامات المرجعية: يدعم النموذج الإلكتروني معيار الأمن والسلامة.
- « تكون مواقع الارتباطات (Links) آمنة ولا تسبب أي مشكلات.
- « يُتحقق من شخصية التلميذ الأسم المستخدم للنموذج.
- « تظهر التوجيهات التي تؤكد على سرية بيانات كل تلميذ أسم.
- « يتوفر الأمان الكاف للمعلومات الشخصية للتلميذ الأسم وللمعلم.
- « يُمنع تعديل بيانات أي تلميذ أسم دون إدخال الرقم السري الخاص به.
- « يُمنع أي تلميذ أسم بالاطلاع على سجل غيره.

#### • الحادي عشر: متطلبات تشغيل النموذج الإلكتروني Requirements to Run Electronic Model

- المعيار الأول: مراعاة متطلبات تشغيل النموذج الإلكتروني.
- العلامات المرجعية: يراعى متطلبات تشغيل النموذج الإلكتروني.
- « يكون المكان مناسب لجهاز الكمبيوتر.
- « يتوافر لكل تلميذ أسم جهاز كمبيوتر بمعالج Pentium 4 على الأقل.
- « يحتوي الكمبيوتر على ذاكرة عشوائية RAM لا تقل عن 1 GB على الأقل.
- « يحتوي الكمبيوتر على قرص صلب HD به مساحة كافية لتشغيل النموذج الإلكتروني بالسرعة المطلوبة.
- « تكون ألوان الشاشة بجودة 600X800 Pixels أو أكثر.
- « يكون نظام التشغيل Windows XP أو Windows 7 مُوحد للجميع.
- « يتصل الكمبيوتر بالإنترنت.
- « يراعى تحميل برنامج مستعرض الانترنت Internet Explorer.
- « يراعى تحميل برنامج Mozilla Firefox كمستعرض للنموذج.
- « يراعى تحميل برنامج Adobe Flash Player

وللإجابة عن السؤال الثاني للبحث والذي نص على "ما صورة النموذج الإلكتروني المقترح لمحتوى تعليمي للتلاميذ الصم خلال المرحلة المتوسطة وفق المستويات المعيارية اللازمة لهم؟"

يوضح الباحث النموذج الإلكتروني المقترح للمحتوى التعليمي للتلاميذ الصم كما بالشكل (٢)

قبل البدء بتنفيذ النموذج المقترح يجب العمل على:	
-	تقييم خصائص التلاميذ الصم وسلوكهم المدخلي.
-	تقييم السلوك المدخلي للتلاميذ الصم.
-	تقييم المتطلبات المدخلية لبيئة التعلم الإلكتروني.
وتحتوي بيئة التعلم داخل النموذج الإلكتروني المقترح ثلاث مراحل أساسية كما يلي:	
• المدخلات ويتم بها: معالجة أوجه النقص في ضوء:	
١/١ -	خبرات التلاميذ الصم بوسائل التعلم الحديثة.
٢/١ -	تهيئة التلاميذ الصم للتعامل مع النموذج الإلكتروني.
٣/١ -	تهيئة المتطلبات الواجب توافرها في بيئة التعلم الإلكتروني.
١/٢ -	تحليل الأهداف العامة المطلوب تحقيقها من النموذج الإلكتروني المقترح للمقرر.
٢/٢ -	تحليل مهام التعلم ومحتوى المقرر.
٣/٢ -	تحليل أنشطة التعلم.
٤/٢ -	تحليل المشكلات التعليمية المطلوب حلها.
١/٣ -	تحديد وصياغة الأهداف التعليمية.
٢/٣ -	تحديد أساليب السير والإبحار لتعلم دروس النموذج الإلكتروني المقترح.
٣/٣ -	تحديد أساليب التقويم.
٤/٣ -	تحديد تتابع المحتوى المقدم داخل النموذج الإلكتروني المقترح.
٥/٣ -	تحديد الإستراتيجية التعليمية المتبعة في النموذج الإلكتروني المقترح.
٦/٣ -	تحديد بيئة وأسلوب التعلم القائم على الإنترنت.
٧/٣ -	تحديد أشكال التفاعل.
٨/٣ -	تحديد عينة البحث.
• العمليات ويتم بها:	
١/٤ -	تصميم وتنظيم عناصر المحتوى التعليمي للنموذج الإلكتروني المقترح للمقرر.
٢/٤ -	تصميم الوسائط التعليمية المناسبة.
٣/٤ -	تصميم خريطة المواقع (الخريطة الانسيابية).
٤/٤ -	تصميم دليل استخدام النموذج الإلكتروني المقترح للمعلم ولتلميذ "التلميذ الأصم".
٥/٤ -	تصميم أدوات البحث: (الاختبار التحصيلي - مقياس الاتجاه نحو التعلم القائم على الإنترنت) للتلاميذ الصم.
١/٥ -	ترجمة دليل استخدام النموذج الإلكتروني المقترح للتلميذ الأصم بلغة الإشارة.
٢/٥ -	ترجمة محتوى الدروس بالماور التعليمية إلى لغة الإشارة.
٣/٥ -	ترجمة محتوى الدروس بالماور التعليمية لفيديو لغة الإشارة.
٤/٥ -	ترجمة وتوضيح مفهوم المصطلحات الجديدة (الفاضة) باستخدام لغة الإشارة.
٥/٥ -	ترجمة الأنشطة المساحبة للمحاور التعليمية إلى لغة الإشارة.
٦/٥ -	ترجمة التقويم المرحلي المصاحب لكل محور تعليمي إلى لغة الإشارة.
٧/٥ -	ترجمة التغذية الراجعة (الموجبة والسالبة) إلى لغة الإشارة ومن خلال الصور المتحركة.
١/٦ -	التطوير:
١/١/٦ -	تحويل المحتوى بالنموذج الإلكتروني المقترح لسيناريو تعليمي.
٢/١/٦ -	إنتاج المصادر التعليمية.
٣/١/٦ -	متطلبات إنتاج مكانية وزمانية.
٤/١/٦ -	إضافة التفاعلية إلى النموذج الإلكتروني المقترح.
٥/١/٦ -	ربط النموذج الإلكتروني المقترح للتلاميذ الصم بالإنترنت.
ب/٦ -	التجريب:
١/ب/٦ -	عرض النموذج الإلكتروني المقترح على الخبراء والمتخصصين.
٢/٦ -	التجريب الأولي للنموذج الإلكتروني المقترح على عينة التجريب الاستطلاعي.
المخرجات وبها: المخرجات وبها:	
١/٧ -	الهدف من تطبيق التجربة.
٢/٧ -	الحصول على الموافقات لإجراء تطبيق النموذج الإلكتروني المقترح.
٣/٧ -	التجريب الأساسية للبحث:
١/٣/٧ -	اختيار عينة البحث.
٢/٣/٧ -	التأكد من تجانس المجموعتين عينة البحث.
٣/٣/٧ -	مكان تطبيق النموذج الإلكتروني المقترح.
٤/٣/٧ -	الإعداد لتطبيق النموذج الإلكتروني المقترح.
٥/٣/٧ -	الإجراءات التجريبية للتطبيق.
٦/٣/٧ -	ملاحظات الباحث على العينة التجريبية.
٤/٧ -	توضيح خطة تطبيق التجربة الأساسية للبحث.
١/٨ -	نقاط تقييم النموذج الإلكتروني المقترح.
٢/٨ -	المشكلات التي واجهت الباحث أثناء التطبيق.
٣/٨ -	المعالجة الإحصائية للبيانات.
وذلك مع القيام بعملية التقفية الراجعة والتقويم المستمر طوال تنفيذ مراحل النموذج المقترح، مع مراعاة المستويات المعيارية للمحتويات الالكترونية للتلاميذ الصم خلال المرحلة المتوسطة.	

شكل (٢) : خطوات النموذج الإلكتروني المقترح

ويوضح الباحث خصائص النموذج الإلكتروني المقترح لمقرر الكمبيوتر وتكنولوجيا المعلومات للتلاميذ الصم في النقاط التالية:

« قيام النموذج الإلكتروني المقترح على مستويات معيارية (تربوية وفنية) تحكم جميع مراحلها.

« خضوع جميع مراحلها للتقويم المستمر من أجل التحسين والتطوير.

« شموله على غالبية خطوات تصميم بيئات التعلم الإلكتروني والمقررات الإلكترونية.

« احتوائه على (التقييم المرحلي) و(التهيئة)، حيث أكد (محمد الدسوقي، ٢٠١٢م) على هاتين المرحلتين بنموذجه، ووضح بأنهما من أهم مقومات عمليات التعلم ببيئات التعلم الإلكتروني، وتعد هاتين المرحلتين نقطة البداية في بناء النموذج الإلكتروني المقترح لمقرر الكمبيوتر وتكنولوجيا المعلومات بالبحث الحالي.

« احتوائه على مرحلة (تحديد الاحتياجات) وهي مرحلة وسطية بين مرحلتي (التحليل) و(التصميم) يهتم الباحث فيها بتحديد احتياجاته في ضوء أهداف بحثه.

« ما يميز هذا النموذج عن غيره من النماذج أنه يتناول فئة التلاميذ الصم لذا تم تخصيص مرحلة (الترجمة للغة الإشارة) بعد مرحلة التصميم ليتم فيها ترجمة دليل الاستخدام للمتعلم ومحتوى الدروس والأنشطة والتقويم التتبعي والتغذية الراجعة إلى لغة الإشارة التي تناسب التلاميذ الصم.

« احتوائه على خريطة الموقع (الخريطة الانسيابية) والتي توضح بشكل بصري مبسط كيفية التنقل بين صفحات النموذج الإلكتروني المقترح بسهولة في أي وقت من خلال توضيح المسارات التي يسير فيها المستخدم للوصول إلى تحقيق الأهداف التعليمية المحددة مسبقاً للنموذج الإلكتروني المقترح، كما تحدد مستوى التعلم الواجب الوصول إليه.

« احتوائه على مرحلة التطوير والتي يتم فيها ربط النموذج الإلكتروني المقترح لمقرر الكمبيوتر وتكنولوجيا المعلومات للتلاميذ الصم بخدمات الانترنت وتقديمه من خلال نظام إدارة المقررات الإلكترونية Moodle 2.4.

« اهتمام الباحث بمرحلة التقييم وتخصيص مرحلة خاصة بها في نهاية النموذج (التقييم النهائي) حيث أنها من أهم المراحل والتي يتم فيها تقييم النموذج اعتماداً على سلوك تلاميذ عينة المجموعة التجريبية، وتقييم النموذج الإلكتروني اعتماداً على استخلاص ملاحظات التلاميذ الصم بشكل مباشر، وتقييم النموذج من خلال حساب فاعلية النموذج الإلكتروني المقترح، وذلك بعد تطبيق القياس البعدي.

وللإجابة عن التساؤل الثالث للبحث والذي نصه: ما فاعلية النموذج الإلكتروني المقترح في تنمية التحصيل للتلاميذ الصم خلال المرحلة المتوسطة

وفق المستويات المعيارية للمحتويات الإلكترونية اللازمة لهم؟ قام الباحث بتحديد فاعلية النموذج الإلكتروني المقترح لمقرر الكمبيوتر وتكنولوجيا المعلومات للنموذج المقترح في تنمية التحصيل للتلاميذ الصم من خلال إعداد اختبار تحصيلي في ضوء الأهداف العامة المطلوب تحقيقها من النموذج الإلكتروني المقترح للمقرر، وخصائص العينة المستهدفة (التلاميذ الصم)، وتحليل محتوى المقرر (مرحلة التحليل)، والأهداف التعليمية المتوقعة من التلاميذ الصم (مرحلة تحديد الاحتياجات)، وفق الخطوات التالية:

◀ تحديد الهدف من الاختبار: هدف الاختبار إلى قياس التحصيل المعرفي للتلاميذ الصم عينة البحث الحالي للموضوع الثالث من الباب الأول (الإنترنت) لمقرر الكمبيوتر وتكنولوجيا المعلومات في مستويات (التذكر - الفهم - التطبيق - المستويات العليا "تحليل - تركيب - تقويم")، وفق النموذج الإلكتروني المقترح للمقرر الذي أعده الباحث.

◀ تحديد الأهمية والوزن النسبي للموضوعات وإعداد جدول مواصفات الاختبار: تم إعداد جدول المواصفات للاختبار التحصيلي بحيث يحتوي على الأوزان النسبية لكل محور من محاور النموذج الإلكتروني المقترح لمقرر الكمبيوتر وتكنولوجيا المعلومات للتلاميذ الصم وذلك لمستويات الأهداف التي تضمنها الاختبار التحصيلي.

◀ صياغة مفردات الاختبار: وتنوعت أسئلة الاختبار ما بين أسئلة الاختيار من متعدد، وأسئلة الصواب أو الخطأ.

◀ كتابة تعليمات الاختبار.

◀ إعداد نموذج إجابة ومفتاح تصحيح الاختبار التحصيلي: تم إعداد نموذج ("تصحيح مفردات الاختبار التحصيلي") بحيث يتم تصحيح الاختبار باستخدام النموذج الإلكتروني المقترح من خلال نظام "Moodle 2.4" دون تدخل من الباحث، ويقوم الموديل بحساب درجة التلميذ والنسبة المئوية له.

• الخصائص السيكومترية للاختبار:

• صدق الاختبار:

بعد تصميم الاختبار في صورته الأولية تم عرضه في صورة ورقية على مجموعة من السادة المحكمين وقد أبدى السادة المحكمون بعض الملاحظات التي أخذ بها الباحث وهي:

◀ اتفق معظم المحكمين على أن الاختبار جيد من حيث الصياغة.

◀ أشار بعض المحكمين إلى تعديل في صياغة بعض مفردات الاختبار.

وقد تم إجراء التعديلات التي اتفق عليها السادة المحكمون، ويصبح الاختبار بهذه الخطوة متصفاً بصدق المحكمين، وجاهزاً للتطبيق على أفراد العينة.

• ثبات الاختبار:

وقد تم حساب ثبات الاختبار التحصيلي بتطبيقه على العينة الاستطلاعية والتي بلغ عددهم (١٠) تلاميذ من التلاميذ الصم بمدرسة الأمل للصم بالمنصورة

بالصِّفِ الثاني الإعدادي المهني حيث رُصدت نتائجهم في الإجابة على الاختبار، وقد استخدمت طريقة إعادة تطبيق الاختبار مرة أخرى على نفس عينة التجريب الاستطلاعي بفواصل زمني ١٥ يوماً، وتم من خلالها حساب ثبات الاختبار التحصيلي، وقد اتضح أن هناك ارتباط قوى بين القياسين الأول والثاني لمجموعة التجريب الاستطلاعية وهذه النتيجة تُعدُّ مُعبِّرة عن أن الاختبار التحصيلي ثابت إلى حد كبير وصالح لاستخدامه في قياس التحصيل لدى العينة الأساسية للبحث الحالي.

#### • الصورة النهائية للاختبار:

بعد تحكيم الاختبار وحساب صدقه وثباته أصبح الاختبار صالحاً للتطبيق، وقام الباحث بإعادة تحويل الصورة النهائية للاختبار لاختبار رقمي من خلال أداة Quizzes المتاحة بنظام "Moodle 2.4" حيث أنه يُتيح تحرير الاختبارات وتصحيح الإجابات وتحليل الدرجات، وخاصةً للأسئلة الموضوعية.

وللإجابة عن التساؤل الرابع للبحث والذي نص على "ما فاعلية النموذج الإلكتروني المقترح في تنمية الاتجاه نحو التعلم القائم على الإنترنت للتلاميذ الصم خلال المرحلة المتوسطة وفق المستويات المعيارية للمحتويات الإلكترونية اللازمة لهم؟". قام الباحث بتحديد فاعلية النموذج الإلكتروني المقترح لمقرر الكمبيوتر وتكنولوجيا المعلومات في تنمية الاتجاه نحو التعلم القائم على الإنترنت للتلاميذ الصم من خلال إعداد مقياس الاتجاه نحو التعلم القائم على الإنترنت للتلاميذ الصم وفق الخطوات التالية:

« تحديد الهدف من المقياس: هدف المقياس إلى تعرف مدى نمو اتجاهات التلاميذ الصم نحو التعلم القائم على الإنترنت.

« تحديد طريقة قياس الاتجاهات: استخدم الباحث مقياس ليكرت Likert لقياس اتجاهات التلاميذ الصم عينة البحث الحالي نحو التعلم القائم على الإنترنت، لما يتميز به من سهولة ويسر تتناسب مع طبيعة أفراد العينة.

« مصادر اشتقاق عبارات المقياس: استند الباحث عند تصميم المقياس على العديد من الكتابات والدراسات والبحوث ذات الصلة بالاتجاهات وأساليب قياسها، كذلك اطلع الباحث على العديد من مقاييس الاتجاهات ذات الصلة بالبحث حيث استخدمت دراسات عديدة مقاييس الاتجاه نحو التعلم الإلكتروني منها بحث (رجاء على عبد العليم، ٢٠١٣؛ إيمان أحمد، ٢٠١١؛ حسن البائع، السيد عبد المولى، ٢٠٠٨؛ رحاب الرميح، ٢٠١٠)، وقد أفادت هذه المقاييس الباحث عند إعداد وتصميمه لمقياس الاتجاه نحو التعلم القائم على الإنترنت للتلاميذ الصم عينة البحث.

« صياغة عبارات المقياس: قام الباحث بصياغة عبارات المقياس مراعيًا خصائص التلاميذ الصم.

« وضع تعليمات المقياس: تمت كتابة تعليمات المقياس حيث رُوِيَ فيها أن تكون واضحة وسهلة في الصياغة اللفظية.

« تصحيح عبارات المقياس: لحساب درجة كل تلميذ من أفراد العينة تم إعطاء أوزان لكل بديل من بدائل الإجابة على العبارة تبدأ من ١-٣ وعند التصحيح يُعطى أي من هذه الدرجات (١،٢،٣) كما بالجدول (١):

جدول (١): كيفية تصحيح عبارات مقياس الاتجاه نحو التعلم القائم على الإنترنت للتلاميذ الصم

غير موافق	محايد	موافق	الإجابة على عبارات المقياس
			نوع العبارة (موجبة / سالبة)
١	٢	٣	عبارة موجبة
٣	٢	١	عبارة سالبة

• الخصائص السيكومترية لمقياس الاتجاه:

• صدق المقياس:

بعد تصميم المقياس في صورته الأولية تم عرضه في صورة ورقية على مجموعة من السادة المحكمين وقد أبدى السادة المحكمون بعض الملاحظات التي أخذ بها الباحث وهي:

« اتفق معظم المحكمين على أن المقياس جيد من حيث الصياغة.

« أشار بعض المحكمين إلى إجراء بعض التعديلات.

وقد تم إجراء التعديلات التي اتفق عليها السادة المحكمون، ويصبح المقياس بهذه الخطوة متصفاً بصدق المحكمين، وجاهزاً للتطبيق على أفراد العينة.

• ثبات المقياس:

وقد تم حساب ثبات المقياس بتطبيقه على العينة الاستطلاعية والتي بلغ عددهم (١٠) تلاميذ من التلاميذ الصم بمدرسة الأمل للصم بالمنصورة بالصف الثاني الإعدادي المهني حيث رُصدت نتائجهم في الإجابة على المقياس، وقد استخدمت طريقة إعادة تطبيق المقياس مرة أخرى على نفس عينة التجريب الاستطلاعي بفواصل زمني ١٥ يوماً، وتم من خلالها حساب ثبات المقياس، وقد اتضح أن هناك ارتباط قوى بين القياسين الأول والثاني لمجموعة التجريب الاستطلاعية وهذه النتيجة تُعدُّ معبرة عن أن المقياس ثابت إلى حد كبير وصالح لاستخدامه في قياس الاتجاه نحو التعلم القائم على الإنترنت لدى العينة الأساسية للبحث الحالي.

• الصورة النهائية للمقياس: ب

عد حساب ثبات المقياس وصدقه وزمن الإجابة عليه، أصبح المقياس في الصورة النهائية جاهزاً للتطبيق على عينة البحث الأساسية، لذا قام الباحث بإعادة تحويل الصورة النهائية للمقياس إلى صورة إلكترونية متاحة بنظام إدارة التعلم Moodle 2.4 عبارة عن اختيار ثلاثي الخيارات.

بالنسبة للنموذج الإلكتروني المقترح لمقرر الكمبيوتر وتكنولوجيا المعلومات قام الباحث بعد تصميمه فقد قام الباحث بالتالي:

• عرض النموذج الإلكتروني المقترح على الخبراء والمتخصصين:

حيث تم عرض النموذج الإلكتروني المقترح على مجموعة من المحكمين والمتخصصين في مجال تكنولوجيا التعليم والحاسوب ومناهج التربية الخاصة

وعلم النفس والكمبيوتر التعليمي بوزارة التربية والتعليم لاستطلاع آرائهم حول النموذج الإلكتروني المقترح لمقرر الكمبيوتر وتكنولوجيا المعلومات من خلال بطاقة تحكيم النموذج الإلكتروني المقترح، والذي اشتمل على ٣٠ بند استمدت من المستويات المعيارية التربوية والفنية لتصميم النموذج الإلكتروني المقترح الذي استخلصها الباحث. هذا وقام الباحث بحساب الأهمية النسبية لآراء السادة المحكمين حول مدى توافر بنود التحكيم بالنموذج الإلكتروني المقترح، وقد أسفر العرض عن أن متوسط النسب المئوية لتوافر بنود التحكيم هو (٨٨.٨٪) وأن هناك بنود توافرت بنسبة ١٠٠٪. وقام الباحث بإجراء التعديلات التي اقترحها السادة المحكمين، وأصبح النموذج الإلكتروني المقترح صالحاً للتطبيق.

#### • التجربة الأساسية للبحث:

بعد أن تم ضبط مقياس اتجاه التلاميذ الصم نحو التعلم القائم على الإنترنت، وضبط النموذج الإلكتروني المقترح وفقاً لاقتراحات المحكمين، وما تم خلال التجربة الاستطلاعية من تحديد الصعوبات في التطبيق، ومحاولة تذييل تلك الصعوبات، فقد أجريت التجربة الأساسية للبحث وفق الخطوات التالية:

« اختيار عينة البحث: بلغ عدد عينة التجربة الأساسية (٣٤) ١٧ تلميذاً، و١٧ تلميذة، وتم تقسيمهم إلى مجموعتين، المجموعة الضابطة (١٧) ٩ تلاميذ، ٨ تلميذات، والمجموعة التجريبية (١٧) ٩ تلاميذ، ٨ تلميذات من التلاميذ الصم بمدرسة الأمل للصم بالمنصورة بالصف الثاني الإعدادي المهني.

« التأكد من تجانس المجموعتين عينة البحث الأساسية: بعد تطبيق مقياس اتجاه التلاميذ الصم نحو التعلم القائم على الإنترنت إلكترونياً من خلال النموذج الإلكتروني المقترح لمقرر الكمبيوتر وتكنولوجيا المعلومات على عينة البحث الأساسية "مج ضابطة ومج تجريبية" تم تحليل نتائج القياس القبلي لكل من المجموعتين (الضابطة والتجريبية)، وذلك بهدف تعرف مدى تجانس هاتين المجموعتين قبل إجراء التجربة الأساسية للبحث، وللتأكد من تجانس المجموعتين تم استخدام اختبار (ت) t-Test، وكانت قيمة (ت) المحسوبة عند مقارنة متوسطات درجات القياس القبلي للمجموعة الضابطة والتجريبية في مقياس اتجاه التلاميذ الصم نحو التعلم القائم على الإنترنت تساوي (٠.٤١٦) وهي غير دالة إحصائياً، وهذا يعني عدم وجود فرق دال إحصائياً بين المجموعتين، مما يشير إلى أن اتجاهات التلاميذ نحو التعلم القائم على الإنترنت متماثلة قبل التجربة، وبالتالي يمكن اعتبار المجموعات متكافئة قبل إجراء التجربة، وأن أي فروق تظهر بعد التجربة تعود إلى اختلاف المتغيرات المستقلة، وليست إلى اختلافات موجودة بين المجموعات.

#### • إجراءات التطبيق:

« تقسيم عينة البحث إلى مجموعتين (ضابطة - وتجريبية) وفق التصميم التجريبي للبحث.

« تم تطبيق أدوات البحث وفقاً للإجراءات التالية:

◀ تطبيق (الاختبار التحصيلي) قبلياً على تلاميذ العينة الأساسية، وتم رصد درجات تلاميذ العينة الأساسية.

◀ تطبيق (مقياس الاتجاه نحو التعلم القائم على الإنترنت) قبلياً على تلاميذ العينة الأساسية، حيث تم إتاحة مقياس الاتجاهات نحو التعلم القائم على الإنترنت للتلاميذ الصم، هذا وتم رصد درجات تلاميذ العينة الأساسية لاستخدامها في العمليات الإحصائية للقياس القبلي.

✓ تم تقديم المحتوى التعليمي للمجموعة الضابطة باستخدام الطريقة التقليدية من خلال معلمة المادة في المدرسة.

✓ تقديم المحتوى التعليمي للمجموعة التجريبية باستخدام النموذج الإلكتروني المقترح.

◀ تطبيق (الاختبار التحصيلي) بعدياً على تلاميذ العينة الأساسية، وتم رصد درجات تلاميذ العينة الأساسية.

◀ تطبيق (مقياس الاتجاهات نحو التعلم القائم على الإنترنت) بعدياً على تلاميذ العينة الأساسية "الضابطة والتجريبية"، هذا وتم رصد درجات عينة البحث للمجموعتين لاستخدامها في العمليات الإحصائية للقياس البعدي.

#### • نتائج البحث:

◀ الاختبار التحصيلي: قام الباحث بإجراء المعالجات الإحصائية اللازمة لدرجات التلاميذ عينة البحث في الاختبار التحصيلي (قبلي، بعدي)، وجاءت كما بالجدول (٢):

جدول (٢) : نتائج اختبار "ويلكوكسون" للفروق بين متوسطي رتب درجات تلاميذ المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي للاختبار التحصيلي

المتغير	العدد	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة Z	الدلالة
الرتب السالبة	٠	٠	٠	٣.٦٣٦	دالة
الرتب الموجبة	١٧	٩.٠٠	١٥٣.٠٠		

يتضح من الجدول (٢) وجود فرق دال إحصائياً بين متوسطي رتب درجات تلاميذ المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي للاختبار التحصيلي المعرفي يتجه لصالح القياس البعدي.

جدول (٣) : نتائج اختبار "مان ويتني" للفروق بين متوسطي رتب درجات تلاميذ المجموعتين الضابطة والتجريبية في القياس البعدي للاختبار التحصيلي

الاختبار التحصيلي	المجموعة	العدد	متوسط الرتب	مجموع الرتب	U	W	Z	الدلالة
	الضابطة	١٧	٩.٢٤	١٥٧.٠٠	٤.٠٠٠	١٥٧.٠٠٠	٤.٨٥١	دالة
	التجريبية	١٧	٢٥.٧٦	٤٣٨.٠٠				

يتضح من الجدول (٣) وجود فرق دال إحصائياً بين متوسطي رتب درجات تلاميذ المجموعتين الضابطة والتجريبية في القياس البعدي للاختبار التحصيلي المعرفي وذلك لصالح المجموعة التجريبية.

جدول (٤) : متوسط الدرجات القبلية والبعدي ودرجة الكسب للاختبار التحصيلي

عدد التلاميذ	الدرجة النهائية	متوسط درجات التلاميذ في الاختبار القبلي (س)	متوسط درجات التلاميذ في الاختبار البعدي (ص)	نسبة الكسب المعدل
١٧	٣٥	١٢.٤٧٠٥٩	٢٩.١١٧٦٥	١.٢١٤٥٣٤

ويتضح من الجدول (٤) أن النموذج الإلكتروني المقترح لمقرر الكمبيوتر وتكنولوجيا المعلومات يتصف بالفاعلية حيث بلغت نسبة الكسب المعدل (١.٢١٤٥٣٤)، وبناء عليه يعتبر النموذج الإلكتروني المقترح ذو فاعلية في تنمية التحصيل لدى التلاميذ الصم.

• مقياس الاتجاه نحو التعلم القائم على الإنترنت:

قام الباحث بإجراء المعالجات الإحصائية اللازمة للمقياسين القبلي والبعدي لتطبيق مقياس الاتجاه نحو التعلم القائم على الإنترنت، وجاءت كما بالجدول (٥):

جدول (٥) : اختبار "ويلكوكسون" للفروق بين متوسطي رتب درجات تلاميذ المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي لمقياس اتجاه التلاميذ الصم نحو التعلم القائم على الإنترنت

المتغير	العدد	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة Z	الدلالة
الرتب السالبة	١	٢.٠٠	٢.٠٠	٣.٥٢٩	دالة
الرتب الموجبة	١٦	٩.٤٤	١٥١.٠٠		

يتضح من الجدول (٥) وجود فرق دال إحصائياً بين متوسطي رتب درجات تلاميذ المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي لمقياس اتجاه التلاميذ الصم نحو التعلم القائم على الإنترنت يتجه لصالح القياس البعدي.

جدول (٦) : اختبار "مان ويتني" للفروق بين متوسطي رتب درجات تلاميذ المجموعتين الضابطة والتجريبية في القياس البعدي لمقياس اتجاه التلاميذ الصم نحو التعلم القائم على الإنترنت.

المجموعة	العدد	متوسط الرتب	مجموع الرتب	U	W	Z	الدلالة
الضابطة	١٧	٩.٥٣	١٦٢	٩.٠٠٠	١٦٢.٠٠٠	٤.٦٧٤	دالة
التجريبية	١٧	٢٥.٤٧	٤٣٣				

يتضح من الجدول (٦) وجود فرق دال إحصائياً بين متوسطي رتب درجات تلاميذ المجموعتين الضابطة والتجريبية في القياس البعدي لمقياس اتجاه التلاميذ الصم نحو التعلم القائم على الإنترنت وذلك لصالح المجموعة التجريبية.

جدول (٧) : متوسط الدرجات القبلية والبعدي ودرجة الكسب لمقياس اتجاه التلاميذ الصم نحو التعلم القائم على الإنترنت

عدد التلاميذ	الدرجة النهائية	متوسط درجات التلاميذ في مقياس الاتجاه قبلياً (س)	متوسط درجات التلاميذ في مقياس الاتجاه بعدياً (ص)	نسبة الكسب المعدل
١٧	٧٢	٣٣.٨٢٣٥٣	٦٣.٨٢٣٥٣	١.٢٠٢٤٩١

ويتضح من الجدول (٧) أن النموذج الإلكتروني المقترح لمقرر الكمبيوتر وتكنولوجيا المعلومات يتصف بالفاعلية حيث بلغت نسبة الكسب المعدل (١.٢٠٢٤٩١)، وبناء عليه يعتبر النموذج الإلكتروني المقترح ذو فاعلية لتنمية اتجاه التلاميذ الصم نحو التعلم القائم على الإنترنت.

• تفسير نتائج البحث:

من خلال عرض نتائج البحث، يمكن تفسير النتائج وفقاً للتالي:

◀ فاعلية استراتيجية التعلم الذاتي عند استخدام النموذج الإلكتروني المقترح في البحث الحالي على التلاميذ الصم بالمرحلة المتوسطة، وتتفق هذه النتيجة مع دراسة (علام على محمد، ٢٠١٠).

◀ إمكانية الإجابة المباشرة للأنشطة المصاحبة بكل محور تعليمي من خلال الإنترنت وباستخدام أدوات ومحركات البحث والتي حدد الباحث عددا منها، والتي ترتبط بمحتوى بعض الدروس التعليمية المقدمة في النموذج الإلكتروني منها محركات بحث (Google-Yahoo)، وتتفق هذه النتيجة مع دراسة (Fajardo, Others, 2010).

◀ يمكن للتلميذ اختيار أسلوب التعلم الذي يُفضله إما الشرح من خلال الفيديو المدعم بلغة الإشارة أو بالصور أو بالنص العادي أو بالنص بلغة الإشارة) أو أي منهما معا، وتتفق هذه النتيجة مع دراسة (السيد بلده، ٢٠١٤)، ودراسة (Hashim, H., et al., 2013)، وبحث (محمد رشدان على، ٢٠١٣)، ودراسة (Kiboss, Joel K., 2012)، ودراسة (محمد عبد المقصود، ٢٠١٣).

◀ تصميم النموذج الإلكتروني المقترح للمحتوى التعليمي في ضوء مستويات معيارية فنية وتربوية مُحكمة من قبل المتخصصين في المجال، أدى إلى سهولة تعامل التلاميذ الصم مع النموذج، وشجعهم على الاستمرار في التعلم لتنمية اتجاههم نحو التعلم القائم على الإنترنت، وتتفق هذه النتيجة مع كل من بحث (أحمد الحفناوي ومحمود الحفناوي، ٢٠١٣)، وبحث (محمد عبد المقصود، ٢٠١٣).

◀ التركيز على حاسة البصر لدى التلميذ الأصم لتعويض غياب حاسة السمع لديه، وتتفق هذه النتيجة مع ما اهتمت به دراسة (سيد عبد الرحيم محمد، ٢٠٠٩).

#### • توصيات البحث:

يوصي الباحث من خلال نتائج البحث بما يلي:

◀ عقد دورات تدريبية قبل وبعد الخدمة للمعلمين في مجال التربية الخاصة عامة، ولعلمي الحاسوب خاصة لتعريفهم باستخدام الوسائل والتقنيات الحديثة في التعليم ومنها. التعلم الإلكتروني. بما يُثرى العملية التعليمية.

◀ إزالة المعوقات البشرية والفنية والمادية بالمدارس الحكومية عامة ومدارس الصم خاصة التي تحول دون انتشار التعلم الإلكتروني في نظامنا التعليمي بمختلف مراحلها.

◀ توظيف التعلم الإلكتروني داخل بيئة ذوي الاحتياجات الخاصة، وذلك للمقررات الدراسية التي تحتوي مهام وأنشطة يصعب توضيحها بالطريقة التقليدية.

◀ توجيه الاهتمام نحو إعداد مقررات دراسية مُخصصة للصم، تختلف عن مقررات العاديين بحيث تراعى قدراتهم وإمكاناتهم العقلية والمعرفية بمساعدة أساتذة المناهج وطرق التدريس والمتخصصين في إعاقات الصم بإدارة التربية الخاصة بوزارة التربية والتعليم.

◀ الاستفادة من قائمتي المستويات المعيارية التربوية والفنية لتصميم نموذج إلكتروني مقترح لمحتوى إلكتروني، وذلك في إنتاج مقررات إلكترونية للصم وضعاف السمع بالمواد الدراسية الأخرى.

◀ الاهتمام بالمشيرات البصرية، وأساليب تقديم التغذية الراجعة عند تصميم نماذج مقررات إلكترونية للصم.

◀ الاعتماد على لغة الإشارة في برامج ومقررات الصم سواء أكانت (فيديو مُدعم بلغة الإشارة) أو من خلال (نصوص الأبجدية الإشارية للصم) وذلك بما يتناسب وطبيعة إعاقة التلاميذ الصم.

### • كما يقترح الباحث القيام بالدراسات التالية:

◀ إجراء إستراتيجية مقترحة لتدريب مدرسي مدارس الأمل للصم على معايير تطبيق التعلم الإلكتروني.

◀ فاعلية التعلم الإلكتروني المدمج في تنمية الدافع للإنجاز لدى التلاميذ الصم بالمقررات الدراسية المختلفة.

◀ أثر نموذج إلكتروني قائم على نظام إدارة التعلم الإلكتروني Moodle في تنمية مهارات البحث عبر الويب للصم.

◀ أثر نموذج إلكتروني مقترح قائم على النظم الذكية لتنمية الاتجاه نحو التعلم الإلكتروني للمعوقين سمعياً.

### • قائمة المراجع:

#### • المراجع العربية:

- أحلام رجب عبد الغفار (٢٠٠٣). الرعاية التربوية للصم والبكم وضعاف السمع، ط١، القاهرة: دار الفجر للنشر.
- أحمد أبو الفتوح مغاوري (٢٠١٤). استخدام أنشطة الذكاءات المتعددة في اكتشاف وتنمية المواهب الخاصة لدى الأطفال ذوي الإعاقة السمعية، (ماجستير، غير منشورة)، جامعة عين شمس: كلية التربية (قسم التربية الخاصة).
- أحمد محمد محمد السيد الحفناوي، محمود محمد محمد السيد الحفناوي (٢٠١٣). نموذج مقترح لتفعيل معايير المقررات الإلكترونية لذوي الاحتياجات الخاصة بالتعليم العالي، المؤتمر الدولي الثالث للتعلم الإلكتروني التعلم عن بعد For E-Learning & Distance Education (ELI)، الرياض: المركز الوطني للتعلم الإلكتروني والتعليم عن بعد، ٤-٧ فبراير.
- الجمعية المصرية لتكنولوجيا التعليم (٢٠٠٥). المؤتمر العلمي العاشر: "تكنولوجيا التعليم الإلكتروني ومتطلبات الجودة الشاملة"، توصيات المؤتمر.
- (٢٠٠٨). المؤتمر العلمي الحادي عشر: "تكنولوجيا التعليم الإلكتروني وتحديات التطوير التربوي في الوطن العربي".
- (٢٠٠٩). المؤتمر العلمي الثاني عشر: "تكنولوجيا التعليم الإلكتروني بين تحديات الحاضر وأفاق المستقبل"، توصيات المؤتمر.
- السيد محمد السيد بلده (٢٠١٤). بناء معمل افتراضي مقترح لتنمية مفاهيم ومهارات الدوائر الإلكترونية لدى الطلاب الصم، (دكتوراة، غير منشورة)، جامعة المنصورة: كلية التربية النوعية.
- أنس أحمد عبد العزيز (٢٠١٠). أثر الاختلاف بين برامج الكمبيوتر الذكية وبرامج الوسائط المتعددة على التحصيل والأداء المهاري لدى التلاميذ الصم، (دكتوراة، غير منشورة)، جامعة عين شمس: كلية التربية.

- إيهاب درويش (٢٠٠٩). التعليم الإلكتروني: فلسفته - مميزات - متطلباته - إمكانيه تطبيقه، ١، القاهرة: دار السحاب للنشر والتوزيع.
- حسن الباتع محمد عبد العاطى (٢٠٠٦). تصميم مقرر عبر الإنترنت من منظورين مختلفين البنائي والموضوعي وقياس فاعليته في تنمية التحصيل والتفكير الناقد والاتجاه نحو التعلم القائم على الإنترنت لدى طلاب كلية التربية جامعة الإسكندرية، (دكتوراه، غير منشورة)، جامعة الإسكندرية: كلية التربية.
- (٢٠٠٧). نموذج مقترح لتصميم المقررات عبر الإنترنت، ورقة بحثية مقدمة للمؤتمر الدولي الأول لاستخدام تكنولوجيا المعلومات والاتصالات لتطوير التعليم قبل الجامعي، مدينة مبارك للتعليم بالسادس من أكتوبر، في الفترة من ٢٢ - ٢٤ ابريل.
- حسن دياب على (٢٠٠٩). فاعلية التعلم الإلكتروني المختلط في إكساب مهارات تطوير برامج الوسائط المتعددة لطلاب تكنولوجيا التعليم بكلية التربية النوعية، (دكتوراه، غير منشورة)، جامعة القاهرة: معهد الدراسات التربوية.
- سامي عبد الحميد محمد عيسى (٢٠٠٧). فعالية برنامج تعليمي ذكي في تنمية مهارة حل المشكلات لدى المعوقين سمعياً، (دكتوراه، منشورة)، جامعة القاهرة: معهد الدراسات التربوية.
- سعيد إسماعيل علي، هناء عودة خضري أحمد (٢٠٠٨). الأسس التربوية للتعليم الإلكتروني، القاهرة: عالم الكتب.
- سيد عبد الرحيم محمد (٢٠٠٩). فعالية برنامج كمبيوتر لتدريس الرياضيات قائم على استخدام استراتيجيات التعلم التعاوني في التحصيل وبعض جوانب التفكير الإبتكاري والاتجاه نحو الاستراتيجية المستخدمة لتلاميذ المرحلة الإعدادية المعوقين سمعياً بالمانيا، (دكتوراه، غير منشورة)، جامعة المنيا: كلية التربية.
- عبد الله بن عبد العزيز الموسى، أحمد بن عبد العزيز المبارك (٢٠٠٥). التعليم الإلكتروني: الأسس والمتطلبات، الرياض: مؤسسة شبكة البيانات.
- علام على محمد محمود (٢٠١٠). فعالية استخدام التعلم الذاتي القائم على الإنترنت في تدريس الدراسات الاجتماعية على التحصيل المعرفي وتنمية مهارات التفكير التباعدي والوعي بقضايا التنمية الاقتصادية لدى تلاميذ الحلقة الإعدادية (دكتوراه، غير منشورة)، جامعة سوهاج: كلية التربية.
- فتيحة أحمد بطيخ (٢٠٠١). مناهج التربية الخاصة لغير العاديين، وإعداد معلم التربية الخاصة، القاهرة: دار الحسين للطباعة والنشر.
- كمال عبد الحميد زيتون (٢٠٠٣). التدريس لذوي الاحتياجات الخاصة، ١، القاهرة: عالم الكتب.
- مايكل مور، جريج كير سلى: ترجمة أحمد المغربي (٢٠١٠). التعليم عن بعد: Distance Education، ٢، القاهرة: الدار الأكاديمية للعلوم.
- محمد إبراهيم الدسوقي (٢٠١٢). قراءات في المعلوماتية والتربية، القاهرة: دار السحاب للنشر والتوزيع.
- محمد رشدان على (٢٠١٣) أثر استخدام كل من التعلم الإلكتروني المتزامن وغير المتزامن للتلاميذ المعاقين سمعياً في تنمية بعض مهارات استخدام الإنترنت، (ماجستير، غير منشورة)، جامعة الفيوم: كلية التربية (قسم مناهج وطرق تدريس).
- محمد عبد المقصود عبد الله حامد (٢٠١٣). المواصفات الفنية والتربوية لتصميم المحتوى التعليمي للطلاب المعاقين سمعياً في التعلم الإلكتروني، المؤتمر الدولي الثالث للتعلم الإلكتروني التعليم عن بعد (ELI) For E-Learning & Distance Education، الرياض: المركز الوطني للتعلم الإلكتروني والتعليم عن بعد، ٤ - ٧ فبراير.
- محمد عطية خميس (٢٠٠٣). عمليات تكنولوجيا التعليم، ١، القاهرة: دار الكلمة.

- محمد محمد الهادي (٢٠٠٥). مواصفات ومعايير التعلم الإلكتروني على الخط، المؤتمر العلمي الثالث عشر لنظم المعلومات وتكنولوجيا الحاسبات، التعلم الإلكتروني في عصر المعرفة، مركز البحوث التربوية بأكاديمية السادات للعلوم التربوية، القاهرة: ١٥ - ١٧ فبراير.
- نبيل جاد عزمي (٢٠٠٨). تكنولوجيا التعليم الإلكتروني، ١، القاهرة: دار الفكر العربي.
- هالة فكري عبد العزيز عبد المعطى (٢٠١٠). تحديث البيئة التربوية للمعاقين سمعياً بمدارس الصم وضعاف السمع في ضوء الاتجاهات المعاصرة، (ماجستير، غير منشورة)، جامعة القاهرة: معهد الدراسات التربوية (قسم أصول التربية).
- أحمد السيد عبد الحميد مصطفى (٢٠٠٦). استراتيجيات التدريس للصم، (سلسلة استراتيجيات التدريس لذوي الاحتياجات الخاصة)،  
Available at: <http://www.deafblindeg.com/files/materials/3.pdf>.
- يسرية عبد الحميد فرج يوسف، هيام مصطفى عبد الله سالم (٢٠١١). تصميم مقرر إلكتروني وأثره على تنمية بعض المهارات الحياتية لدى طلاب الاقتصاد المنزلي واتجاهاتهم نحو المقررات الإلكترونية، المؤتمر السنوي (العربي السادس - الدولي الثالث) تطوير برامج التعليم العالي النوعي في مصر والوطن العربي في ضوء متطلبات عصر المعرفة، المجلد الأول، جامعة المنصورة: كلية التربية النوعية، بحوث المؤتمر، ١٣ - ١٤ إبريل،  
availableat:[http://sefac.mans.edu.eg/arabi/moktamar/sixth/first\\_folder/17.pdf](http://sefac.mans.edu.eg/arabi/moktamar/sixth/first_folder/17.pdf)

#### • المراجع الأجنبية:

- Matjaz ~Debevc a\*, Zoran Stjepanovi c and Andreas Holzinger. (2014) Development and evaluation of an e-learning course for deaf and hard of hearing based on the advanced Adapted Pedagogical Index method, Faculty of Electrical Engineering and Computer Sciences, University of Maribor, Slovenia; Interactive Learning Environments, vol. 22, no. 1, Eric ( EJ1028906)
- Panayiotis, A., Christiana, A.(2007).The development of inclusive practices as a result of the process of integrating deaf/hard of hearing students, European Journal of Special Needs Education, Vol. 22, No. 1, February.
- Ryan, S, Scott, B, Freeman, H and Patel, D (2000) The Virtual University: The Internet and Resource-Based Learning. London: Kogan Page.
- Scott, W. (2002).Using A panoramic Adventure Game and Multimedia as Learning Tools in Deaf Education, Degree Doctor of Education in Deaf Studies, Faculty of the Graduate studies, Lamar University.
- Stephen W. Smith and Hannah Vowel (2000). Get Connected To Science, Science and Children Journal, vol.37,no.7 .
- Abdellatif Elsafy Elgazzar (2013). Developing E-Learning Environments for Field Practitioners and Developmental Researchers: A Third Revision of an ISD Model to Meet E-Learning and Distance Learning Innovations, Open Journal of Social Sciences, 2014, 2, 29-37, Published Online February 2014

- in SciRes., available at: <http://www.scirp.org/journal/PaperDownload.aspx?DOI=10.4236/jss.2014.22005>.
- Elizabeth B., Amanda H. (2008). Effective e- learning for health professionals and students barriers and their solutions, available at: <http://www.spie.org/web/abstracts/2450/257.html>.
  - 37) Fajardo, Inmaculada; Parra, Elena; Canas, Jose J.(2010). Do Sign Language Videos Improve Web Navigation for Deaf Signer Users?, Oxford University Press. Great Clarendon Street, Oxford, OX2 6DP, <http://jdsde.oxfordjournals.org/>, Eric (EJ910443), available at :<http://www.eric.ed.gov/ERICWebPortal/search>.
  - Hashim, Hisyamuddin; Tasir, Zaidatun; Mohamad, Siti Khadijah (2013). E-Learning Environment for Hearing Impaired Students, Turkish Online Journal of Educational Technology - TOJET, v12 n4 p67-70, Oct 2013, Eric (EJ1018030), available at: <http://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1018030.pdf>.
  - Karl H. Koslowsky (2006). Web Quest as a Means to Engage Students. M.A. Dissertation. Royal Roads University (Canada) , proQuest database (AATMR36600).
  - Kiboss, Joel Kipkemboi (2012). Effects of Special E-Learning Program on Hearing-Impaired Learners' Achievement and Perceptions of Basic Geometry in Lower Primary Mathematics, Baywood Publishing Company. Eric (EJ965346)
  - Smith, Chad E (2007). Where Is It? How Deaf Adolescents Complete Fact-Based Internet Search Tasks, allaudet University Press. 800 Florida Avenue NE, Denison House, Washington, DC 20002-3695. Tel: 202-651-5488; Fax: 202-651-5489; Web site: <http://gupress.gallaudet.edu/annals/>, American Annals of the Deaf, v151 n5 p519-529 Win 2006-2007, ERIC (EJ769067), available at: <http://www.eric.ed.gov/ERICWebPortal/search/recordDetails>.
  - WANG Ai-guo, (2009). Implementation of network-based higher education for the Chinese deaf people under the background of the Internet, Volume 6, No.5 (Serial No.54) US-China Education Review, May , Research Institute of Special Education, Changchun University, Changchun Jilin 130022, China, available at: <http://www.eric.ed.gov/PDFS/ED505723.pdf>.





## البحث السادس :

درجة ممارسة معلمي المرحلة الأساسية الدنيا في المحافظات الجنوبية  
لأساليب التقويم البديل في ضوء الاتجاهات الحديثة

### المحاضر :

أ.م.ن. صالح الرياشي  
محاضر بقسم المناهج وطرق التدريس  
بجامعة فلسطين

د. ميسون نصر الفراء  
دكتور بقسم المناهج وطرق التدريس  
بجامعة فلسطين



## درجة ممارسة معلمي المرحلة الأساسية الدنيا في المحافظات الجنوبية لأساليب التقويم البديل في ضوء الاتجاهات الحديثة

د. ميسون نصر الفراء  
دكتور بقسم المناهج وطرق التدريس  
بجامعة فلسطين

أمنال صالح الرياشي  
محاضر بقسم المناهج وطرق التدريس  
بجامعة فلسطين

### • المستخلص:

هدفت الدراسة إلى التعرف على درجة ممارسة معلمي المرحلة الأساسية الدنيا في المحافظات الجنوبية لأساليب التقويم البديل في ضوء الاتجاهات الحديثة، والفروق الإحصائية بين متوسطات تقديرات عينة الدراسة تعزى للمتغيرات ( الجنس، المؤهل العلمي، مدة الخدمة)، وقد تم استخدام المنهج الوصفي التحليلي، حيث استخدم من خلاله استبانة مكونة من (٣١) فقرة موزعة على ستة محاور: (التقويم المعتمد على الورقة والقلم، و التقويم المعتمد على الأداء، و التقويم المعتمد على الملاحظة، و التقويم المعتمد على التواصل، و التقويم المعتمد على مراجعة الذات، و التقويم المعتمد على خرائط المفاهيم)، وتكونت عينة البحث من (٩١) معلماً ومعلمة من معلمي المرحلة الأساسية الدنيا في محافظة غزة وتوصلت الدراسة إلى أن درجة ممارسة معلمي المرحلة الأساسية الدنيا في محافظة غزة لأساليب التقويم البديل في ضوء الاتجاهات الحديثة جاءت بوزن نسبي (٦٩٪)، وهي بدرجة (كبيرة). وجاء ترتيب محاور درجة ممارسة المعلمين لأساليب التقويم البديل كما يلي: (التقويم المعتمد على التواصل (٧٥٪)، وهو بدرجة (كبيرة)، و التقويم المعتمد على الأداء (٧٠٪)، وهو بدرجة (كبيرة)، و التقويم المعتمد على مراجعة الذات (٦٩٪)، وهو بدرجة (متوسطة) و التقويم المعتمد على خرائط المفاهيم (٦٨٪)، وهو بدرجة (متوسطة) التقويم المعتمد على الورقة والقلم (٦٧٪)، وهو بدرجة (متوسطة)، و التقويم المعتمد على الملاحظة (٦٥٪)، وهو بدرجة (متوسطة)). وكشفت النتائج عن عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ( $\alpha \leq 0.05$ ) في درجة ممارسة معلمي المرحلة الأساسية الدنيا في المحافظات الجنوبية لأساليب التقويم البديل في ضوء الاتجاهات الحديثة تعزى للجنس، والمؤهل العلمي، ومدة الخدمة، في حين توجد فروق تعزى لمتغير المؤهل العلمي لصالح المعلمين الذين يحملون درجة ماجستير فما فوق في المحور الرابع - التقويم المعتمد على التواصل. وقدمت الدراسة عدداً من التوصيات، منها: توفير خطط، وبرامج تعليمية تسهم في مساعدة المعلمين على ممارسة التقويم البديل في اتجاهاته الحديثة، والعمل الجاد على ربط الثقافات التعليمية بين المعلمين ووزارة التربية والتعليم، والجهات الخارجية، وتفعيل دور المنهاج التعليمي المدرسي بأساليب التقويم البديل الحديثة من خلال التركيز على اعتماد التقويم القائم على التواصل. وإعطاء دورات تدريبية للمعلمين؛ لتعزيز ودعم التقويم القائم على الملاحظة.

الكلمات المفتاحية: درجة الممارسة، التقويم البديل، الاتجاهات الحديثة.

*The Practicing Degree of Alternative Assessment Techniques by  
Lower Basic Stage Teachers in the Southern Governorates in light  
of the New Trends*

DR.Mayson Nasr Elfraa, Menal Saleh Elreshy.

### Abstract:

This study aims to identify the practicing degree of alternative assessment techniques by lower basic stage teachers in the southern governorates in light of the new trends. This is in addition to finding out the

statistical differences among the mean scores of the study sample that can be attributed to the variables of (sex, academic qualification, and years of service). In order to achieve the study objectives, the descriptive analytical approach was adopted, by which a questionnaire composed of (31) items distributed into six domains was used. These domains are (pen and paper-based assessment, performance-based assessment, observation-based assessment, communication-based assessment, reflection-based assessment, and concept maps-based assessment). The study sample consisted of (91) male and female teachers selected from the lower basic stage teachers in the Gaza Strip. The study concluded that the practicing degree of alternative assessment techniques by lower basic stage teachers in Gaza governorate in light of the new trends obtained a relative weight of (69%) which considered high. The ranking of the six domains of that degree was as follows: communication-based assessment (75%- high), performance-based assessment (70%- high), reflection-based assessment (69% - average), concept maps-based assessment (68%- average), pen and paper-based assessment (67% - average), and observation-based assessment (65%- average). Results also revealed that there were no statistically significant differences at the level of ( $\alpha \leq 0.05$ ) in the practicing degree of alternative assessment techniques by lower basic stage teachers in the southern governorates in light of the new trends that can be attributed to the variables of sex, academic qualification and years of service. However, there were differences attributed to the variable of academic qualification in the fourth domain (communication-based assessment) in favor of teachers who hold a master degree or higher. The study arrived at a set of recommendations including the introduction of plans and educational programs that contribute to assisting teachers in practicing the alternative assessment with its new trends. This is in addition to working on linking the educational cultures among teachers, the Ministry of Education and the external parties. Besides that, it is important to activate the role of the school curricula using the modern alternative assessment techniques, through focusing on adopting the communication-based assessment and conducting training courses for teachers to enhance and support the observation-based assessment.

**Keywords: Degree of practicing, alternative assessment, new trends.**

• مقدمة:

لهدف الأساس من العملية التعليمية التعليمية هو الرقي بالطلبة، ومساعدتهم على تحقيق النمو الشامل في شتى جوانب شخصياتهم، ولذا فإن تقويم تعلم الطلبة من أكثر المراحل ارتباطا بالتطوير التربوي لعملية التعلم، والذي من خلاله يمكن الحكم على مدى تحقق النتائج المطلوبة.

يقاس تقدم الحضارات بقوه النظام التربوي الذي تكون مخرجاته على درجة عالية من الجودة، فمن المهام الكبرى التي تقع على عاتق النظام التربوي تجويد عملية التعليم وتحسين نوعية التعلم في المراحل الدراسية المختلفة؛ بهدف بناء

شخصية متكاملة لدى المتعلم تمكنه من التعامل مع متغيرات العصر بمرونة، وتجعله قادراً على الانخراط في حياه تزداد تعقيداً في هذا العصر. وهذا يحتاج إلى نوعيه متميزة من التعليم، وبعد التقويم من أهم مراحل العملية التعليمية فهو يلعب دوراً أساسياً في توجيه العملية التعليمية، وإدارة الصف المدرسي، وإثراء تعلم التلاميذ وتقديمهم الدراسي، وتحسين جودة التعليم وتطوير مخرجاته. (الزغبى، ٢٠١٣، ١٦٦)

لقد ظهر نوع آخر للتقويم بعدة مسميات، مثل: التقويم البديل، أو التقويم الحقيقي، أو التقويم الواقعي، والتقويم الأصيل، وهي مصطلحات متقاربة؛ كرد فعل لانتقادات عدة وجهت لطرق التقويم التقليدية، أبرزها: أن أساليب التقويم الحالية قد أسيء استخدامها، فالامتحانات أصبحت تعتمد اعتماداً كبيراً على الاختبارات الموضوعية وبخاصة الاختبار، من نوع الاختيار من متعدد (أبو عواد، وأبو سنيمة، ٢٠١١م، ٢٢٢)، فهذه الاختبارات نادراً ما تقيس مستويات عقلية عليا كالقدرة على التثمين والتقييم والتحليل فهي في معظم الأحيان تقيس عمليات عقلية دنيا، كتذكر المعرفة والحقائق (دروزة، ٢٠١٥، ٢٠٦)، كما أن إجابات المتعلمين لا تكشف شيئاً عن ما يستطيع المتعلم أن يواجه عندما يترك المدرسة. ويحتك بالحياة الواقعية خارج أسوارها وهذا ما يسمى بالتقويم الواقعي لأنه يعكس أداء المتعلم في مواقف واقعية وحقيقية (أبو علام، ٢٠٠٥، ١٥).

ورغم الاختلاف في هذه المسميات للتقويم الحديث إلا أنها جميعاً تؤكد على التغيير المبني على الأداء في تقويم نتائج التعلم، لذا أعطى كثير من التربويين أهمية كبيرة لهذا النوع من التقويم بنهجه الجديد الذي يتفق مع ما يشهد مجتمع المعرفة من تطور وما يتطلبه الإنسان المعاصر من مهارات ركيزتها: العمل التعاوني، وحل المشكلات، واتخاذ القرارات، فقد أشار براون وآخرون (Brown & others, 2006, 45) إلى أن التقويم البديل يقوم على أسس علمية ومنهجية تركز على حقيقة وواقع ما يتعلمه الطالب، من حيث تمكين الطالب من المعارف والمهارات المتضمنة وتحقيق لأهداف التعلم ونتائجه بشكل يضمن جودة العملية التعليمية ومخرجاته، ويرى (علام، ٢٠٠٩، ٣٦) أن التقويم البديل يعد من المفاهيم الواسعة التي تستعمل أنواعاً مختلفة من أساليب التقويم التي تتطلب من المتعلم قيامه بأداء مهام مفيدة وذات معنى، وحدد علام أهم خصائص المهام الحقيقية التي تستخدم في التقويم البديل بأنها واقعية، وتتطلب الحكم والتجديد، وتحاكي المضمون الذي تختبر فيه أعمال الكبار في العمل أو الحياة، والتي تتطلب من المتعلم العمل بدلاً من تسميع، أو استرجاع ما تعلمه والتي تتيح فرص التدريب، والممارسة، والحصول على التغذية الراجعة لما يدرسه المتعلم من أعمال، في حين ذكر ماكميلان (McMillan, 2001) ستة أنواع من التقويم البديل، هي: التقويم الواقعي، تقويم الاداء، ملف الانجاز، المعرض، العرض وتقويم ذاتي للطلبة.

ويشيران (أبو عواد، وأبو سنيينة، ٢٠١١، ٢٣٢) إلى أن التقويم البديل يستخدم إستراتيجيات متنوعة، مثل: تقويم الأداء، واستخدام فقرات اختبار يتطلب بناء استجابات، وتقويم ملف الطالب بديلاً عن الاقتصار على اختبارات الاختيار من متعدد، وتعد استراتيجيات التقويم البديل أكثر كفاية في تقويم الكثير من المخرجات التعليمية التي بقيت خارج إمكانات ومجال ما تقيسه الاختبارات التحصيلية، فأصبح المعلمون بحاجة إلى إستراتيجيات أخرى لا تركز على استدعاء المعلومات، ولا تستعمل في مواقف افتراضية بحدود الورقة والقلم، وأنه يتم بدلاً من ذلك اختبار قدرة الطالب وكفايته في استعمال المفاهيم، والمعلومات، والمهارات التي يمتلكها في مواقف حياتية حقيقية.

وتبنت وزارة التربية والتعليم الأردنية خمس إستراتيجيات للتقويم البديل، المتمثلة في: استراتيجية التقويم المعتمد على الأداء، استراتيجية التقويم بالقلم والورقة، استراتيجية التقويم بالتواصل، استراتيجية مراجعه الذات، وتنوعت أدوات التقويم البديل في قوائم الرصد/الشطب، وسلالم التقدير، وسلالم التقدير اللفظي، سجل وصف سير التعلم، والسرد القصصي (البشير، وبرهم: ٢٠١٠، ٤)، ويؤكد كل من (Hallam & Brookshire, 2006)، و (Napoli & Raymond, 2004) أن التقويم البديل في منظوره الجديد يتضمن إستراتيجيات تقويم حديثة قائمة على أسس منهجية، تركز على حقيقة وواقع ما تعلمه الطلبة بشكل يضمن جودة العملية التعليمية ومخرجاتها، من حيث مدى بلوغ المتعلم لأغراض التعلم ونتاجاته وتمكنه منها وإتقانه لها.

أشار (وهبة: ٢٠٠٢، ٢٩) أن كثيراً من الباحثين تحدثوا عن إستراتيجيات مختلفة يستخدمها المعلم في تحقيق أهداف التقويم البديل، إلى جانب الامتحانات والأبحاث والتقارير وأوراق العمل، والتي منها: الحوار بين المعلم والطلبة، وبين الطلبة أنفسهم، واستغلال هذا الحوار في تقييم مستوى تفكير الطلبة، والكشف عن الأخطاء المفاهيمية في العلوم للمرحلة الأساسية، واستخدام اليوميات والملفات المكتوبة من قبل الطلبة والمعلم، والخارطة المفاهيمية التي يبنها المعلم من خلال الحديث والحوار مع الطالب، ومدى قدرتها على الكشف عن مستوى العمليات الذهنية التي تدور في ذهن الطالب، والدراما والكتابة الإبداعية والنشاطات الفنية في تقييم الطلبة، وتطوير قدرات الطلبة الانفعالية والنفس حركية، بالإضافة إلى القدرات التحصيلية، والملفات وكيفية استغلالها لتقييم تفكير الطلبة وإنجازاتهم عبر الزمن، وكيف يمكن أن تستخدم في عملية التواصل بين المدرسة والعائلة.

فالتحولات الجوهرية في منهجيات القياس والتقويم واضحة في حركات إصلاح أنظمة التقويم التربوي في المؤسسات التعليمية في كثير من دول العالم

في العقدين الماضيين، ويرجع ذلك إلى ما يفرضه القرن الحالي من تحديات في مختلف مجالات الحياة المعاصرة، وقد حدد مؤتمر المعايير الوطنية لتنمية المعلم مهنيًا في عمان (٢٠٠٦)، في مجال تقويم تعليم الطلبة معياراً "أن يظهر المعلم فهماً لاستراتيجيات وأساليب تقييم تعلم الطلبة ويستخدمها بفاعلية"، وقد حددت الدوحة الإطار العام لسياسة التقويم يناير (٢٠١٢) "أن الغاية من عملية التقييم

الحصول على المعلومات التي يحتاجها المعلم؛ لتصحيح مسار العملية التعليمية وعمليات التعلم، ومعالجة الصعوبات التي يعاني منها المتعلمون، ومساعدتهم على تطوير قدراتهم، وبصورة عامة تحسين عملية التعليم والتعلم" (هيئة التقييم القطرية: ٢٠١٢، ٤٥).

وذكر (علام، ٢٠٠٧، ١٣) أن التوجهات الحديثة في مجال التقويم التربوي دعت إلى التقويم البديل في جميع أساليبه؛ لأنه يمثل تحولاً جوهرياً في الممارسات السائدة في قياس وتقويم تحصيل المتعلمين وأدائهم في المراحل التعليمية المختلفة، أما (ثاني خاجي: ٢٠١٣، ٣٦٠) فيؤكد على أن استخدام استراتيجيات التقويم البديل وبأنواعها المختلفة تتماشى والدعوات الداعية إلى تفعيل جودة التعليم والتعلم والعمل على تأكيد التعلم مدى الحياة مع ضرورة الاستفادة من التطورات المتسارعة في مجال التقنيات الحديثة لإعداد طالب مبدع ومفكر يستخدم مهارات عمليات العلم، بعيداً عن الاتكالية والاعتماد المفرط على المعلم في الحصول على المعلومة.

مع بداية العام الدراسي الجديد (٢٠١٧ - ٢٠١٨م) دعت وزارة التربية والتعليم في فلسطين إلى تطبيق التقويم الحديث الذي يعتمد على المعرفة التي يتم تكوينها وبنائها بواسطة الطالب المتعلم وكذلك قياس مقومات شخصيته بشتى جوانبها، فجاءت هذه الدعوة؛ للتطوير من مفهوم التقويم التقليدي، الذي كان مرادف لمفهوم

الامتحانات، والهدف الأساسي الذي يسعى له هو قياس الجانب المعرفي دون الاهتمام بالجوانب المهارية والوجدانية الخاصة بنمو المتعلم، حيث كانت الامتحانات هي الغاية التي يسعى المعلم إلى تحقيقها.

وقد أجرى عمرو (٢٠١٤) دراسة هدفت إلى استقصاء درجة معرفة معلمي التربية الإسلامية مفاهيم وإستراتيجيات التقويم الواقعي ودرجة تطبيقهم لها في منطقتهم الزرقاء التابعة لوكالة الغوث الدولية في الأردن، ودراسة العلاقة بين معرفة المعلمين لإستراتيجيات التقويم الواقعي وتطبيق هذه الإستراتيجيات، واستخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي، وطور استبانة مكونة من (٤٠) فقرة موزعة على مقياس خماسي على عينة تكونت من (٦٣) معلماً ومعلمة من معلمي

التربية الإسلامية في المرحلة الأساسية، وأشارت نتائج الدراسة إلى أن درجة معرفة معلمي التربية الإسلامية للبعد المعرفي والتطبيقي وبعد الاتجاهات للتقويم الواقعي كانت كبيرة، بينما جاءت استجابات أفراد عينة الدراسة من المعلمين والمعلمات على البعد التخطيطي بدرجة متوسطة، كما أشارت النتائج إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير الجنس والدرجة العلمية والخبرة لدى المعلمين على جميع أبعاد التقويم الواقعي.

وأعد العليان (٢٠١٣) دراسة هدفت إلى التعرف على اتجاهات معلمي الرياضيات في المرحلة المتوسطة نحو استخدام التقويم البديل في تقويم تعلم الرياضيات، واتبعت الدراسة المنهج الوصفي المسحي، وتم استخدام الاستبانة للإجابة عن أسئلة الدراسة، وتكونت عينة الدراسة من (٣٧) معلماً من معلمي الرياضيات بالمرحلة المتوسطة في المدارس الحكومية بمحافظة الدوادمي. وتوصلت الدراسة إلى النتائج التالية: اتجاهات عينة الدراسة نحو استخدام التقويم البديل في تقويم تعلم الرياضيات إيجابية بدرجة عالية وبمتوسط قدره (٣.٦٣) من (٥)، وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠.٠٥) بين متوسط اتجاهات عينة الدراسة نحو استخدام التقويم البديل في تقويم تعلم الرياضيات تبعاً لمتغير سنوات الخدمة التعليمية؛ وذلك لصالح ذوي الخبرة أكثر من (١٥) سنة، وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠.٠٥) بين متوسط اتجاهات عينة الدراسة نحو استخدام التقويم البديل في تقويم تعلم الرياضيات تبعاً لمتغير الالتحاق بدورات تدريبية؛ وذلك لصالح الحاصلين على دورات تدريبية.

وأجرى أبو عواد وأبو سنيمة (٢٠١١) دراسة هدفت إلى استقصاء معتقدات معلمي الدراسات الاجتماعية في المدارس الأساسية في وكالة الغوث حول التقويم البديل، وعلاقة ذلك ببعض المتغيرات؛ لتحقيق هذا الهدف استخدم الباحثان المنهج الوصفي التحليلي وطور استبانة مكونة من (٤٤) فقرة تشتمل على ثلاث مجالات للتقويم البديل، هي: طبيعة التقويم البديل، ومزايا التقويم البديل، وممارسات المعلمين في التقويم البديل، وطبقت على عينة من (٨٤) معلماً ومعلمة من معلمي الدراسات الاجتماعية في مدارس وكالة الغوث في الأردن، وبينت نتائج الدراسة أن معلمي الدراسات الاجتماعية يحملون معتقدات إيجابية داعمة لمزايا التقويم البديل، وطبيعة الدراسات وممارسات المعلمين حوله، وأشارت النتائج إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في آراء المعلمين بالتقويم البديل تعزى لجنس المعلم، في حين وجدت فروق ذات دلالة إحصائية في آراء المعلمين بالتقويم البديل تعزى للمتغيرات الآتية: المؤهل العلمي للمعلم، وتخصصه، وعدد سنوات خبرته.

أعد برهم والبشير (٢٠١٠) دراسة هدفت إلى استقصاء درجة استخدام معلمي الرياضيات واللغة العربية لإستراتيجيات التقويم البديل وأدواته في الأردن، حيث

تم بناء استبانة لقياس درجة الاستخدام، وزعت على عينة الدراسة المكونة من (٨٦) معلم ومعلمة، كما تم عمل مقابلات شخصية مع (٢٠) معلمة ومعلم من كلا التخصصين. أظهرت النتائج أن درجة استخدام المعلمين لإستراتيجيات التقويم المعتمد على الورقة والقلم كانت مرتفعة، بينما كانت درجة استخدامهم متوسطة لاستراتيجيات التقويم المعتمد على الأداء، واستراتيجية الملاحظة واستراتيجية التواصل، بينما كانت درجة استخدامهم قليلة لاستراتيجية مراجعة الذات ولاستخدام أدوات التقويم البديل، كما دلت على وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لأثر التخصص، بينما أظهرت فروقا تعزى لعدد سنوات الخبرة ولأثر الدورات التدريبية.

أجرى فارلي (Varley,2008) دراسة هدفت إلى وصف تصورات المعلمين حول أساليب التقويم البديل، إذ اتبع الباحث المنهج الوصفي، وتكونت عينة الدراسة من (٤٧) معلم من فريق التدريس الملتحقين في برنامج تطوير أساليب التقويم البديل، وتم استخدام مقياس مقنن وإجراء المقابلات لجمع البيانات، وكان من أهم النتائج وجود تصورات واتجاهات إيجابية نحو استخدام أساليب التقويم البديل، كما أوضحت أن هذه الأساليب تظهر مع الطلاب وتعطي صورته شاملة لأداء الطلاب.

أعد وكستروم (Wikstrom,2007) دراسة هدفت إلى معرفة درجة ممارسة معلمي الرياضيات لأساليب التقويم البديل في تقويم العملية التدريسية واتجاهاتهم نحو استخدامها، وتكونت عينة الدراسة من (١٦) معلما من مدارس التعليم الأساسي، وتم استخدام الإستبانة كأداة لجمع المعلومات. وكان من أهم نتائج الدراسة أن (١٤) معلما يستخدمون استراتيجيات التقويم البديل مثل: المشاريع الفردية، والجماعية، والمناقشات الصفية، والتقويم والعرض التوضيحي مع وجود اتجاهات إيجابية، في حين اعتمد بعضهم على الأشكال التقليدية من التقويم كالاختبارات التحصيلية.

انبثقت فكرة الدراسة من كون مدارسنا أصبحت تطبق المفهوم الحديث للتقويم والذي يجعل الطالب المتعلم هو محور العملية التعليمية التعلمية، وهذا ما دفع الباحثان إلى قياس مدى ممارسة معلمي المرحلة الأساسية الدنيا لأساليب التقويم الحديث

#### • مشكلة الدراسة ونسائلها:

عملية التعليم والتعلم كالكائن الحي يتطلب النمو والارتقاء بنفسه، ولذا فإن مواكبة المستجدات الحديثة في عملية التعليم، والعمل على تطويرها مطلب أساس؛ للرقى به. وقد جاءت هذه الدراسة لمعرفة درجة ممارسة معلمي المرحلة الأساسية الدنيا في المحافظات الجنوبية لأساليب التقويم البديل في ضوء الاتجاهات الحديثة، استناداً إلى دراسات سابقة طالعها الباحثان

تستدعي ضرورة تطبيق هذه الدراسة على معلمي ومعلمات المرحلة الأساسية الدنيا في المحافظات الجنوبية، منها: دراسة العليان (٢٠١٣)، ودراسة أبو عواد وأبو سنيمة (٢٠١١)، ودراسة برهم والبشير (٢٠١٠)، ودراسة وكستروم (٢٠١٠)، وتتلور مشكلة الدراسة في الإجابة عن التساؤلات التالية:

- ◀ ما المتوافر من الاتجاهات الحديثة في أساليب التقويم البديل في المحافظات الجنوبية؟
- ◀ هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ( $a \leq 0.05$ ) في درجة ممارسة معلمي المرحلة الأساسية الدنيا في المحافظات الجنوبية لأساليب التقويم البديل في ضوء الاتجاهات الحديثة تعزى إلى الجنس؟
- ◀ هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ( $a \leq 0.05$ ) في درجة ممارسة معلمي المرحلة الأساسية الدنيا في المحافظات الجنوبية لأساليب التقويم البديل في ضوء الاتجاهات الحديثة تعزى إلى المؤهل العلمي؟
- ◀ هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ( $a \leq 0.05$ ) في درجة ممارسة معلمي المرحلة الأساسية الدنيا في المحافظات الجنوبية لأساليب التقويم البديل في ضوء الاتجاهات الحديثة تعزى إلى مدة الخدمة؟

#### • أهداف الدراسة:

- ◀ التعرف إلى درجة ممارسة معلمي المرحلة الأساسية لأساليب التقويم البديل في ضوء الاتجاهات الحديثة.
- ◀ ترتيب محاور الاتجاهات الحديثة للتقويم البديل كما يراها معلمي المرحلة الأساسية الدنيا بحسب متوسطات تقديراتهم.
- ◀ الكشف عما إذا كان هناك فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ( $a \leq 0.05$ ) بين متوسطات تقديرات درجة ممارسة أساليب التقويم البديل في ضوء الاتجاهات الحديثة، كما يراها معلمي المرحلة الأساسية الدنيا في محافظة غزة بحسب المتغيرات التالية: الجنس (ذكر، أنثى)، والمؤهل العلمي (دبلوم، بكالوريوس، ماجستير فما فوق)، ومدة الخدمة (أقل من ٥ أعوام، من ٥ - ١٠ أعوام، أكثر من ١٠ أعوام).

#### • أهمية الدراسة:

- ◀ تلقي الضوء على درجة ممارسة معلمي المرحلة الأساسية الدنيا لأساليب التقويم البديل في ضوء الاتجاهات الحديثة.
- ◀ تعد استجابة لحركة تطوير المناهج الدراسية من منظور الاتجاهات الحديثة للتقويم البديل.
- ◀ قد تساعد في بيان نسبة المتوافر من الاتجاهات الحديثة لأساليب البديل في المناهج الفلسطينية.
- ◀ قد تمد الباحثين والقائمين على تخطيط المناهج وتطويرها في الإلمام بأهم أساليب التقويم البديل.

### • حدود الدراسة:

◀ الحد الموضوعي: درجة ممارسة معلمي المرحلة الأساسية الدنيا لأساليب التقويم البديل في ضوء الاتجاهات الحديثة ( التقويم المعتمد على الورقة والقلم، التقويم المعتمد على الأداء، التقويم القائم على الملاحظة، التقويم القائم على التواصل، التقويم القائم على مراجعة الذات، التقويم القائم على خرائط المفاهيم).

◀ الحد البشري: طبقت هذه الدراسة على عينة من معلمي ومعلمات المرحلة الأساسية الدنيا.

◀ الحد المكاني: محافظة غزة.

◀ الحد الزمني: طبقت هذه الدراسة في شهر مارس/٢٠١٨.

### • مصطلحات الدراسة:

#### • درجة الممارسة:

هي تلك الدرجة التي يمكن الحكم على مدى ممارسة معلمي المرحلة الأساسية الدنيا لأساليب التقويم البديل في ضوء الاتجاهات الحديثة.

#### • التقويم البديل:

هو ذلك الذي يسعى إلى إبراز إنجازات الطالب، وقياسها في مواقف حقيقية؛ لحرصه على جوهر وجودة العملية التعليمية، وكذلك تركيزه على الإبداع في عكس المهارات الحقيقية في الحياة ممارسة وإتقاناً.

#### • المرحلة الأساسية الدنيا:

هي تلك المرحلة الأساس في تعليم الطلبة، وعليها تبنى اللبنة الأساسية داخلهم، وتكون من الصف الأول إلى الصف الرابع الأساس حسب ما أدرجته وزارة التربية والتعليم الفلسطينية.

الاتجاهات الحديثة في التقويم البديل: هي اتجاهات ذات جدة وحدثية على العملية التعليمية، لاسيما التقويم البديل، وتتضمن: التقويم المعتمد على الورقة والقلم، والتقويم المعتمد على الأداء، والتقويم المعتمد على الملاحظة، والتقويم القائم على التواصل، والتقويم القائم على مراجعة الذات، والتقويم القائم على خرائط المفاهيم.

#### • منهج الدراسة:

استخدمت الباحثان في معالجة هذا الدراسة، والإجابة عن تساؤلاته المنهج الوصفي التحليلي؛ كونه يفيد في فهم أدق لجوانب الظاهرة موضوع الدراسة، حيث يصفها وصفاً دقيقاً، ويعبر عنها كيفاً وكماً.

#### • مجتمع الدراسة:

تكون مجتمع الدراسة من جميع معلمي المرحلة الأساسية الدنيا في محافظة غزة.

• عينة الدراسة:

تم اختيار عينة عشوائية عددها (٩١) من معلمي المرحلة الأساسية الدنيا في محافظة غزة، والجدول (١) يبين توزيع عينة الدراسة على متغيراتها المستقلة.

جدول (١) توزيع عينة الدراسة على متغيراتها المستقلة

م	المتغير	مستويات المتغير	العدد	النسبة
١ -	الجنس	ذكر	٣٠	٣٣.٠
		أنثى	٦١	٦٧.٠
٢ -	المؤهل العلمي	دبلوم	١٤	١٥.٤
		بكالوريوس	٧٣	٨٠.٢
		ماجستير فما فوق	٤	٤.٤
٣ -	مدة الخدمة	أقل من (٥) أعوام	١٨	١٩.٨
		من (٥ - ١٠) أعوام	٢٠	٢٢.٠
		أكثر من (١٠) أعوام	٥٣	٥٨.٢
العدد الكلي				٩١

• أداة الدراسة:

تم استخدام استبانة تشتمل على ستة محاور: (التقويم المعتمد على الورقة والقلم، التقويم المعتمد على الأداء، التقويم القائم على الملاحظة، التقويم القائم على التواصل، التقويم القائم على مراجعة الذات، التقويم القائم على خرائط المفاهيم)، تتكون من مجموعة الفقرات، تبين درجة الموافقة (كبيرة جداً، كبيرة، متوسطة، ضعيفة، ضعيفة جداً)، وتم تحديد القيم (النسبة المئوية (٥،٤،٣،٢،١)؛ لتقابل التقديرات السابقة لكل فقرة من فقرات الاستبانة.

• صدق أداة الدراسة:

◀ صدق المحكمين: تم عرض الاستبانة على (٦) من المحكمين من ذوي الاختصاص، من أجل التأكد من سلامة الصياغة اللغوية للاستبانة، ووضوح تعليمات الاستبانة، وانتماء الفقرات لأبعاد الاستبانة، ومدى صلاحية هذه الأداة لقياس الأهداف المرتبطة بهذا البحث، وبذلك تم التأكد من صدق المحكمين.

◀ صدق الاتساق الداخلي: تم حساب صدق الاتساق الداخلي للاستبانة بتطبيقها على عينة استطلاعية مكونة من (٢٠) معلماً ومعلمة من معلمي المرحلة الأساسية الدنيا، وذلك من خلال إيجاد معاملات الارتباط لمحاور الاستبانة، كما هو موضح في الجدول (٢):

جدول (٢) معاملات الارتباط لمحاور الاستبانة

م.	المحور	معامل الارتباط	مستوى الدلالة
١ -	التقويم المعتمد على الورقة والقلم	.745**	دالة إحصائية عند $a \leq 0.05$
٢ -	التقويم المعتمد على الأداء	.859**	دالة إحصائية عند $a \leq 0.05$
٣ -	التقويم القائم على الملاحظة	.867**	دالة إحصائية عند $a \leq 0.05$
٤ -	التقويم القائم على التواصل	.816**	دالة إحصائية عند $a \leq 0.05$
٥ -	التقويم القائم على مراجعة الذات	.831**	دالة إحصائية عند $a \leq 0.05$
٦ -	التقويم القائم على خرائط المفاهيم	.777**	دالة إحصائية عند $a \leq 0.05$
الدرجة الكلية للمجالات			

يتبين من الجدول (٢) أن محاور الاستبانة تتمتع بمعاملات ارتباط دالة إحصائية، وهذا يدل على أن محاور الاستبانة تتمتع بمعاملات صدق عالية.

• ثبات أداة الدراسة:

◀ الثبات بطريقة ألفا كرونباخ: لقد تم التأكد من ثبات أداة الدراسة من خلال حساب معاملات الارتباط باستخدام معادلة ألفا كرونباخ كما هو مبين في الجدول (٣):

جدول (٣) معاملات الارتباط باستخدام معادلة ألفا كرونباخ لمحاور الاستبانة، وللاستبانة ككل:

م.	المحور	معامل الارتباط
١ -	التقويم المعتمد على الورقة والقلم	٠.٥٩٧
٢ -	التقويم المعتمد على الأداء	٠.٧٨٢
٣ -	التقويم القائم على الملاحظة	٠.٦٧٣
٤ -	التقويم القائم على التواصل	٠.٨٧٩
٥ -	التقويم القائم على مراجعة الذات	٠.٨٠٥
٦ -	التقويم القائم على خرائط المفاهيم	٠.٨٥٧
	الاستبانة ككل	٠.٩٣٥

يتبين من الجدول (٣) أن معاملات الارتباط باستخدام معادلة ألفا كرونباخ لمحاور الاستبانة وللاستبانة ككل هي معاملات ثبات عالية، وتفي بأغراض الدراسة.

• الأساليب الإحصائية المستخدمة:

للإجابة على أسئلة الدراسة تم استخدام الرزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية (SPSS) (المتوسط الحسابي، الانحراف المعياري، الوزن النسبي، اختبار T-Test، اختبار one-way Anove) في إجراء التحليلات الإحصائية اللازمة للدراسة.

• نتائج السؤال الأول:

ينص السؤال على ما يلي: ما نسبة توافر الاتجاهات الحديثة في أساليب التقويم البديل في المحافظات الجنوبية؟

ولقد تم الإجابة على هذا السؤال باستخدام المتوسط الحسابي، والانحراف المعياري، والوزن النسبي، كما هو مبين في الجدول (٤):

جدول (٤) المتوسط الحسابي، والانحراف المعياري، والوزن النسبي لمحاور الاستبانة

م.	المحور	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الوزن النسبي	نسبة التوافر	الترتيب
١	التقويم المعتمد على الورقة والقلم	3.36	.578	67%	متوسطة	5
٢	التقويم المعتمد على الأداء	3.48	.582	70%	كبيرة	2
٣	التقويم القائم على الملاحظة	3.27	.509	65%	متوسطة	6
٤	التقويم القائم على التواصل	3.73	.701	75%	كبيرة	1
٥	التقويم القائم على مراجعة الذات	3.46	.581	69%	كبيرة	3
٦	التقويم القائم على خرائط المفاهيم	3.39	.732	68%	متوسطة	4
	الاستبانة ككل	3.45	.455	69%	كبيرة	

وقد تبين من الجدول (٤) أن: نسبة توافر الاتجاهات الحديثة في أساليب التقويم البديل في المحافظات الجنوبية جاء بوزن نسبي (69%)، وهي بدرجة (كبيرة)، وقد يعود السبب في هذه النتيجة إلى أن المعلمين مارسوا بعضاً من أنواع التقويم البديل في أثناء تدريسهم للعملية التعليمية في أعوام سابقة.

وقد تم ترتيب محاور هذا السؤال كما يراه معلمي، ومعلمات المرحلة الأساسية الدنيا في محافظة غزة، وجاءت على النحو التالي:

- ◀ نسبة توافر التقويم القائم على التواصل جاءت بوزن نسبي (٧٥%)، وهي بدرجة (كبيرة).
- ◀ نسبة توافر التقويم المعتمد على الأداء جاءت بوزن نسبي ٧٠(%)، وهي بدرجة (كبيرة).
- ◀ نسبة توافر التقويم القائم على مراجعة الذات، جاءت بوزن نسبي (٦٩%)، وهي بدرجة (كبيرة).
- ◀ نسبة توافر التقويم القائم على خرائط المفاهيم، جاءت بوزن نسبي ٦٨(%)، وهي بدرجة (متوسطة).
- ◀ نسبة توافر التقويم المعتمد على الورقة والقلم، جاءت بوزن نسبي (٦٧%)، وهي بدرجة (متوسطة).
- ◀ نسبة توافر التقويم القائم على الملاحظة، جاءت بوزن النسبي ٦٥(%)، وهي بدرجة (متوسطة).

ورغبة من الباحثان في تحديد نقاط الضعف والقوة في درجة ممارسة معلمي المرحلة الأساسية لأساليب التقويم البديل في ضوء الاتجاهات الحديثة، تم تحديد الوزن النسبي لمتوسطات تقديرات عينة البحث لفقرات كل محور من محاور الاستبانة في الجدول (٥):

جدول (٥) المتوسط الحسابي والانحراف المعياري والوزن النسبي لفقرات المحور الأول

م	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الوزن النسبي	الترتيب	الدرجة
١	ابني الاختبارات حسب جدول المواصفات.	3.16	.687	63%	3	متوسطة
٢	أنوع في وضع الأسئلة(مقالي، مقالي مقنن، موضوعي).	3.52	.886	70%	1	كبيرة
٣	أحلل نتائج الاختبار؛ للتعرف على مواطن القوة والضعف.	3.40	.787	68%	2	كبيرة
	المحور ككل	3.36	.578	67%		متوسطة

وقد تبين من الجدول (٥) أن: درجة ممارسة معلمي المرحلة الأساسية لأسلوب التقويم المعتمد على الورقة والقلم، جاء بوزن نسبي (67%)، وهو بدرجة (متوسطة). ترتيب الفقرات:

- ◀ أعلى ترتيب فقرة رقم (٢)، وهي (أنوع في وضع الأسئلة(مقالي، مقالي مقنن، موضوعي)، وقد جاءت بوزن نسبي (٧٠%)، وهي بدرجة (كبيرة)، ثم تبعها

مباشرة في الترتيب الفقرة رقم (٣)، وهي (أحفل نتائج الاختبار؛ للتعرف على مواطن القوة والضعف)، وقد جاءت بوزن نسبي (68%)، وهي بدرجة (كبيرة)، وتعزو الباحثان ذلك إلى:

- « الخبرة العلمية والعملية التي يتمتع بها معلمي ومعلمات المرحلة الأساسية الدنيا خلال سنوات تدرسيهم.
- « تكليف وزارة التربية والتعليم لمديري المدارس بمتابعة سير العملية التعليمية من خلال تحليل النتائج، والوقوف على مواطن القوة والضعف.
- « فقرة رقم (١)، وهي (أبني الاختبارات حسب جدول المواصفات)، وقد جاءت بوزن نسبي (٦٣%)، وهي بدرجة (متوسطة)، وتعزو الباحثان ذلك إلى:
- « عدم دراية بعض المعلمين بكيفية بناء الاختبارات بناء على جدول المواصفات؛ نظراً لتقدم عمرهم، وعدم دراسة إعدادها في الجامعة.
- « الميل إلى سهولة إعداد الاختبارات دون الاعتماد على جدول المواصفات؛ كونه يحتاج إلى دقة وتحليل، ومهارات حسابية، قد يكون البعض فيها ضعيفاً.

جدول (٦) المتوسط الحسابي والانحراف المعياري والوزن النسبي لفقرات المحور الثاني

م	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الوزن النسبي	الترتيب	الدرجة
١	أرى أن قيام الطالب بأدوار حقيقية، يساعد في الكشف عن مهاراتهم المعرفية والأدائية.	3.65	.835	73%	1	كبيرة
٢	أستخدم المناقشة؛ لمعرفة ما تعلمه الطلبة داخل الغرفة الصفية، وإظهار مدى قدرتهم على مواجهة التحديات.	3.51	.874	70%	3	كبيرة
٣	أتيح الفرص للطلبة؛ لإبداء آرائهم في طريقة عرض المادة.	3.49	.861	70%	3	كبيرة
٤	أهرك الطالب في عروض عملية توضيحية؛ لبيان مدى إتقانه لما اكتسبه من مهارات.	3.55	.873	71%	2	كبيرة
٥	أعود الطالب على التحوار والنقاش، من خلال عقد مناظرة بين فريقين.	3.35	.887	67%	6	متوسطة
٦	أستنبط مدى قدرة الطالب، ومهارته من طريقة حديثه عن موضوع معين.	3.47	.821	69%	5	كبيرة
٧	أوضح للطلبة المجالات التي يتم الاعتماد عليها في قياس أدائهم.	3.33	.817	67%	6	متوسطة
	المحور ككل	3.48	.582	70%		كبيرة

وقد تبين من الجدول (٦) أن: درجة ممارسة معلمي المرحلة الأساسية لأسلوب التقويم المعتمد على الأداء، جاء بوزن نسبي (70%)، وهو بدرجة (كبيرة). ترتيب الفقرات:

- « أعلى ترتيب فقرة رقم (١)، وهي (أرى أن قيام الطالب بأدوار حقيقية، يساعد في الكشف عن مهاراتهم المعرفية والأدائية)، وقد جاءت بوزن نسبي (٧٣%)، وهي بدرجة (كبيرة). وتعزو الباحثان ذلك إلى تعود الطالب على القيام بأدوار تقليدية مرتكزة على الحفظ.

◀ أدنى ترتيب فقرة رقم (٥)، وهي (أعوذ الطالب على التحاور والنقاش، من خلال عقد مناظرة بين فريقين)، وفقرة رقم (٦)، وهي (أوضح للطلبة المجالات التي يتم الاعتماد عليها في قياس أدائهم)، وقد جاءت بوزن نسبي (٦٧٪)، وهما بدرجة (متوسطة). وتعزو الباحثان ذلك إلى تعود المعلم على توظيف أسلوب الإلقاء والمحاضرة في التدريس، دونما الاهتمام بأسلوب المناقشة والحوار مع الطلبة.

جدول (٧) المتوسط الحسابي والانحراف المعياري والوزن النسبي ل فقرات المحور الثالث

م	الدرجة	الترتيب	الوزن النسبي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الفقرة
١	كبيرة	4	68%	.842	3.40	أوظف سجل المتابعة اليومي(السجل القصصي)؛ لرصد سلوك الطلبة.
٢	متوسطة	6	64%	.786	3.22	لدي القدرة على إعداد قائمة للرصد، عند اعتماد هذا النوع من التقويم.
٣	كبيرة	2	70%	.861	3.51	استمعت ببطاقة الرصد التي أعدتها في تقويم الطلبة.
٤	قليلة	7	50%	1.058	2.48	أواجه صعوبة في ضبط الحصص الصفية، عند توظيف التقويم بالملاحظة.
٥	متوسطة	5	65%	.941	3.26	أستخدم سلم التقدير اللفظي؛ لتقويم النتائج التعليمية التعليمية.
٦	كبيرة	1	71%	.873	3.55	أحكم على سلوك الطالب اللفظي والعام، من خلال ممارساته داخل الحصص.
٧	كبيرة	3	69%	.874	3.47	أجهز كراس خاص؛ لتدوين ملاحظاتي عن الطالب بعد مناقشة موضوع ما.
	متوسطة		65%	.509	3.27	المحور ككل

وقد تبين من الجدول (٧) أن: درجة ممارسة معلمي المرحلة الأساسية لأسلوب التقويم المعتمد على الملاحظة، جاء بوزن نسبي (65%)، وهو بدرجة (متوسطة). ترتيب الفقرات:

◀ أعلى ترتيب فقرة رقم (٦)، وهي (أحكم على سلوك الطالب اللفظي والعام، من خلال ممارساته داخل الحصص)، وقد جاءت بوزن نسبي (٧١٪)، وهي بدرجة (كبيرة). وتعزو الباحثان ذلك إلى أن معلم المرحلة الأساسية الدنيا يقضي جل وقته مع الطلبة داخل الفصل، وهذا يمكنه من ملاحظة طلبته.

◀ أدنى ترتيب فقرة التي رقم (٤)، وهي (أواجه صعوبة في ضبط الحصص الصفية، عند توظيف التقويم بالملاحظة)، وقد جاءت بوزن نسبي (50%)، وهي بدرجة (قليلة). وتعزو الباحثان ذلك إلى أن طلبة المرحلة الأساسية ذو طاقات عالية، وحركات زائدة، وسلوكيات متقلبة، ومزاجات مختلفة؛ نظراً لجدة الموقف التعليمي عليهم.

جدول (٨) المتوسط الحسابي والانحراف المعياري والوزن النسبي لفقرات المحور الثالث

م	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الوزن النسبي	الترتيب	الدرجة
١	أستخدم الأسئلة السابرة؛ للتعرف على أفكار وآراء الطلبة.	3.48	.899	70%	5	كبيرة
٢	أختار الأسئلة التي تقيس مستويات التفكير المختلفة.	3.71	.886	74%	3	كبيرة
٣	أطرح الأسئلة على الطلبة بلغة مألوفة تتناسب وقدرات الطلبة.	3.88	.917	78%	2	كبيرة
٤	أترك مجالاً للطلاب؛ للتفكير قبل الإجابة عن الأسئلة المطروحة.	3.93	.879	79%	1	كبيرة
٥	أطلب من الطلاب تبريراً لإجابته؛ لتوسيع مداركه العقلية.	3.63	.825	73%	4	كبيرة
	المحور ككل	3.73	.701	75%		كبيرة

وقد تبين من الجدول (٨) أن: درجة ممارسة معلمي المرحلة الأساسية لأسلوب التقويم المعتمد على التواصل، جاء بوزن نسبي (75%)، وهو بدرجة (كبيرة). ترتيب الفقرات:

◀ أعلى ترتيب فقرة رقم (٤)، وهي (أترك مجالاً للطلاب؛ للتفكير قبل الإجابة عن الأسئلة المطروحة)، وقد جاءت بوزن نسبي (٧٩%)، وهي بدرجة (كبيرة). وتعزو الباحثان ذلك إلى حرص المعلم على تعويد طلبته وتعليمهم مهارة (وقت الانتظار) بين السؤال والإجابة، وإتاحة الفرص أمام كافة الطلبة للتفكير بين الطلبة قبل الإجابة.

◀ أدنى ترتيب فقرة التي رقم (١)، وهي (أستخدم الأسئلة السابرة؛ للتعرف على أفكار وآراء الطلبة)، وقد جاءت بوزن نسبي (٧٠%)، وهي بدرجة (كبيرة). وتعزو الباحثان ذلك إلى:

- ✓ عدم وجود المعلومات الكافية لمثل هذه الأسئلة مع محدودية مهارات الطلبة.
- ✓ مساحة المنهج ومعلوماته لا تعطي مجالاً لطرح مثل هذه الأسئلة.
- ✓ عدم ممارسة معلم المرحلة الأساسية الدنيا لهذا النوع من الأسئلة؛ لتعوده على نمط معين من الأسئلة (تذكر، فهم، تطبيق، تحليل نادراً).

جدول (٩) المتوسط الحسابي والانحراف المعياري والوزن النسبي لفقرات المحور الخامس

م	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الوزن النسبي	الترتيب	الدرجة
١	أوفر للطلبة بيئة تقويم للتعلم الذاتي، من خلال تقويمهم لأدائهم في أثناء حديثهم.	3.63	.852	73%	1	كبيرة
٢	أعتمد على استراتيجيات مراجعة الذات في تدريب الطلبة على تقويم أنفسهم.	3.46	.750	69%	3	كبيرة
٣	أوظف ملفات الأداء (ملفات الإنجاز) في عملية التقويم.	3.31	.915	66%	5	متوسطة
٤	أجعل الطلبة قادرين على التحليل، والاستبصار؛ بوضعهم في مشكلات حياتية.	3.36	.888	67%	4	متوسطة
٥	أكلف الطلبة بتصويب أدائهم الكتابي ذاتياً.	3.55	.910	71%	2	كبيرة
	المحور ككل	3.46	.581	69%		كبيرة

وقد تبين من الجدول (٩) أن: درجة ممارسة معلمي المرحلة الأساسية لأسلوب التقويم المعتمد على مراجعة الذات، جاء بوزن نسبي (69%)، وهو بدرجة (كبيرة). ترتيب الفقرات:

◀ أعلى ترتيب فقرة رقم (١)، وهي (أوفر للطلبة بيئة تقويم للتعليم الذاتي، من خلال تقويمهم لأدائهم في أثناء حديثهم)، وقد جاءت بوزن نسبي (٧٣%)، وهي بدرجة (كبيرة). وتعزو الباحثان ذلك إلى أن معلم المرحلة الأساسية يجد الوقت الكافي لإنشاء بيئة تقويم للتعليم الذاتي.

◀ أدنى ترتيب فقرة التي رقم (٣)، وهي (أوظف ملفات الأداء) (ملفات الإنجاز) في عملية التقويم)، وقد جاءت بوزن نسبي (٦٦%)، وهي بدرجة (متوسطة). وتعزو الباحثان ذلك إلى:

- ✓ عدم تكليف الطلبة وذويهم أعباء مادية.
- ✓ عدم مقدرة الطالب نفسه على القيام بهذه المهمة، وفي هذه الحالة فإن القائم الحقيقي على إعداد ملف الإنجاز إما يكون ذاته، أو الأهل.
- ✓ نظراً لزيادة العبء الدراسي على المعلم مع زيادة الاكتظاظ في أعداد الطلبة داخل الفصول، الأمر الذي يقف حائلاً أمام توظيف ملفات الإنجاز في عملية التعليم.

جدول (١٠) المتوسط الحسابي والانحراف المعياري والوزن النسبي لفقرات المحور السادس

م	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الوزن النسبي	الترتيب	الدرجة
١	أوظف خرائط المفاهيم في أثناء تدريس موضوعات المقرر الدراسي.	3.55	.922	71%	1	كبيرة
٢	أوضح للطلبة طريقة رسم خرائط المفاهيم.	3.30	.863	66%	3	متوسطة
٣	أكلف الطلبة برسم خريطة مفهوم حول موضوع ما.	3.26	.867	65%	4	متوسطة
٤	أرسم خريطة مفهوم غير مكتملة، ثم أطلب منهم تكملة الجزء الناقص.	3.44	.957	69%	2	كبيرة
	المحور ككل	3.39	.732	68%		متوسطة

وقد تبين من الجدول (١٠) أن: درجة ممارسة معلمي المرحلة الأساسية لأسلوب التقويم المعتمد على خرائط المفاهيم، جاء بوزن نسبي (68%)، وهو بدرجة (متوسطة). ترتيب الفقرات:

◀ أعلى ترتيب فقرة رقم (١)، وهي (أوظف خرائط المفاهيم في أثناء تدريس موضوعات المقرر الدراسي)، وقد جاءت بوزن نسبي (٧١%)، وهي بدرجة (كبيرة). وتعزو الباحثان ذلك إلى أن خرائط المفاهيم الأسهل فهماً لموضوعات المقرر الدراسي، والأوفر وقتاً وجهداً للمعلم والطالب والأهل.

◀ أدنى ترتيب فقرة التي رقم (٣)، وهي (أكلف الطلبة برسم خريطة مفهوم حول موضوع ما)، وقد جاءت بوزن نسبي (٦٥%)، وهي بدرجة (متوسطة). وتعزو

الباحثان ذلك إلى أن المرحلة العمرية للطلبة في أوجها؛ ولذا يصعب على الطلبة رسم الخرائط بمفهوم معين.

• نتائج السؤال الثاني:

ينص السؤال على ما يلي: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ( $a \leq 0.05$ ) في درجة ممارسة معلمي المرحلة الأساسية الدنيا في المحافظات الجنوبية لأساليب التقويم البديل في ضوء الاتجاهات الحديثة تعزى إلى الجنس؟

ولقد تم الإجابة عن هذا التساؤل عن طريق اختبار t-test كما هو مبين في الجدول (١١):

جدول (١١) الفروقات بالنسبة لمتغير الجنس

المحور	الجنس	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة "t"	قيمة "sig"	الدلالة
الأول	ذكر	30	3.32	.590	.424	.673	غير دالة
	أنثى	61	3.38	.576			
الثاني	ذكر	30	3.44	.568	.411	.682	غير دالة
	أنثى	61	3.50	.593			
الثالث	ذكر	30	3.30	.546	.455	.651	غير دالة
	أنثى	61	3.25	.494			
الرابع	ذكر	30	3.55	.706	1.679	.097	غير دالة
	أنثى	61	3.81	.688			
الخامس	ذكر	30	3.53	.564	.825	.411	غير دالة
	أنثى	61	3.43	.590			
السادس	ذكر	30	3.41	.693	.191	.849	غير دالة
	أنثى	61	3.38	.756			
الاستبانة ككل	ذكر	30	3.43	.473	.258	.797	غير دالة
	أنثى	61	3.45	.449			

قيمة "t" الجدولية عند درجة حرية (٩٠) وعند مستوى دلالة (٠.٠٥) = ١.٩٨٤

وقد تبين من الجدول (١١) أن: قيمة "t" المحسوبة أقل من قيمة "t" الجدولية في الاستبانة ككل، وهذا يدل على عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ( $a \leq 0.05$ ) في درجة ممارسة معلمي المرحلة الأساسية الدنيا في المحافظات الجنوبية لأساليب التقويم البديل في ضوء الاتجاهات الحديثة تعزى لمتغير الجنس.

وتعزو الباحثان ذلك إلى تقارب وجهات نظر معلمي ومعلمات المرحلة الأساسية الدنيا عن أساليب التقويم البديل الحديثة الموظفة لديهم، فوزارة التربية والتعليم المانحة والمراقبة للعملية التعليمية واحدة، وهي من يتكفل بمتابعة مستجدات التعليم وأساليب تقويمه، وإبلاغ المعلمين به.

وتتفق نتيجة هذه الدراسة مع نتائج بعض الدراسات السابقة، مثل: (عمرو ٢٠١٤)، وأبو عواد وأبو سنيعة (٢٠١١).

• نتائج السؤال الثالث:

ينص السؤال على ما يلي: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ( $a \leq 0.05$ ) في درجة ممارسة معلمي المرحلة الأساسية الدنيا في المحافظات الجنوبية لأساليب التقويم البديل في ضوء الاتجاهات الحديثة تعزى إلى المؤهل العلمي؟

ولقد تم الإجابة عن هذا التساؤل عن طريق اختبار One-way ANOVA كما هو مبين في الجدول التالي:

جدول رقم (١٢) الفروقات بالنسبة لمتغير المؤهل العلمي

المحور	المؤهل العلمي	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة "f"	قيمة "sig"	الدلالة
الأول	دبلوم	14	3.19	.609	1.018	.366	غير دالة
	بكالوريوس	73	3.40	.566			
	ماجستير فما فوق	4	3.17	.694			
الثاني	دبلوم	14	3.20	.447	2.164	.121	غير دالة
	بكالوريوس	73	3.54	.604			
	ماجستير فما فوق	4	3.32	.244			
الثالث	دبلوم	14	3.08	.454	1.161	.318	غير دالة
	بكالوريوس	73	3.31	.521			
	ماجستير فما فوق	4	3.25	.410			
الرابع	دبلوم	14	3.31	.709	3.447	.036	دالة
	بكالوريوس	73	3.82	.691			
	ماجستير فما فوق	4	3.50	.115			
الخامس	دبلوم	14	3.41	.474	.056	.946	غير دالة
	بكالوريوس	73	3.47	.598			
	ماجستير فما فوق	4	3.45	.755			
السادس	دبلوم	14	3.45	.539	.436	.648	غير دالة
	بكالوريوس	73	3.39	.766			
	ماجستير فما فوق	4	3.06	.774			
الاستبانة ككل	دبلوم	14	3.26	.411	1.741	.181	غير دالة
	بكالوريوس	73	3.49	.464			
	ماجستير فما فوق	4	3.31	.282			

قيمة "f" الجدولية عند درجة حرية (٨٨،٢) وعند مستوى دلالة (٠.٠٥) = ٣.١٣.

وقد تبين من الجدول (١٢) أن: قيمة "f" المحسوبة أقل من قيمة "f" الجدولية في الاستبانة ككل، وهذا يدل على عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ( $a \leq 0.05$ ) في درجة ممارسة معلمي المرحلة الأساسية الدنيا في المحافظات الجنوبية لأساليب التقويم البديل في ضوء الاتجاهات الحديثة تعزى لمتغير المؤهل العلمي.

قيمة "f" المحسوبة أكبر من قيمة "f" الجدولية في المحور الرابع، وهذا يدل على وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ( $a \leq 0.05$ ) في درجة ممارسة معلمي المرحلة الأساسية الدنيا في المحافظات الجنوبية لأساليب التقويم البديل

في ضوء الاتجاهات الحديثة تعزى لمتغير المؤهل العلمي، لصالح (الماجستير فما فوق).

وقد يعود السبب في هذه النتيجة إلى أن معلمي ومعلمات المرحلة الأساسية الدنيا الذين يحملون درجات الماجستير فما فوق أكثر وعياً بأساليب التقويم البديل وطرق تطبيقه؛ نظراً لدراساتهم العلمية التي مكنتهم من الاطلاع على أساليب وإستراتيجيات تدريسية حديثة، فمنحهم فرصة أكبر من غيرهم لممارسة أساليب التقويم البديل في ضوء الاتجاهات الحديثة.

• نتائج السؤال الرابع:

ينص السؤال على ما يلي: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ( $\alpha \leq 0.05$ ) في درجة ممارسة معلمي المرحلة الأساسية الدنيا في المحافظات الجنوبية لأساليب التقويم البديل في ضوء الاتجاهات الحديثة تعزى إلى مدة الخدمة؟

ولقد تم الإجابة عن هذا التساؤل عن طريق اختبار One-way ANOVA كما هو مبين في الجدول التالي:

جدول رقم (١٣) الفروقات بالنسبة لمتغير مدة الخدمة

المحور	مدة الخدمة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة "f"	قيمة "sig"	الدلالة
الأول	أقل من (٥) أعوام	18	3.39	.475	.323	.725	غير دالة
	من (٥ - ١٠) أعوام	20	3.27	.608			
	أكثر من (١٠) أعوام	53	3.38	.604			
الثاني	أقل من (٥) أعوام	18	3.34	.460	.865	.425	غير دالة
	من (٥ - ١٠) أعوام	20	3.44	.494			
	أكثر من (١٠) أعوام	53	3.54	.646			
الثالث	أقل من (٥) أعوام	18	3.20	.389	.473	.625	غير دالة
	من (٥ - ١٠) أعوام	20	3.36	.591			
	أكثر من (١٠) أعوام	53	3.26	.516			
الرابع	أقل من (٥) أعوام	18	3.66	.650	.150	.861	غير دالة
	من (٥ - ١٠) أعوام	20	3.71	.647			
	أكثر من (١٠) أعوام	53	3.76	.746			
الخامس	أقل من (٥) أعوام	18	3.30	.587	2.798	.066	غير دالة
	من (٥ - ١٠) أعوام	20	3.29	.560			
	أكثر من (١٠) أعوام	53	3.58	.567			
السادس	أقل من (٥) أعوام	18	3.21	.739	.666	.516	غير دالة
	من (٥ - ١٠) أعوام	20	3.44	.499			
	أكثر من (١٠) أعوام	53	3.43	.803			
الاستبانة ككل	أقل من (٥) أعوام	18	3.34	.401	.754	.473	غير دالة
	من (٥ - ١٠) أعوام	20	3.42	.355			
	أكثر من (١٠) أعوام	53	3.49	.503			

قيمة "f" الجدولية عند درجة حرية (٨٨،٢) وعند مستوى دلالة (٠.٠٥) = ٣.١٣.

وقد تبين من الجدول (١٣) أن: قيمة " f " المحسوبة أقل من قيمة " f " الجدولية في الاستبانة ككل، وهذا يدل على عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (a≤0.05) في درجة ممارسة معلمي المرحلة الأساسية الدنيا في المحافظات الجنوبية لأساليب التقويم البديل في ضوء الاتجاهات الحديثة تعزى لمتغير المؤهل العلمي.

وتعزو الباحثان ذلك إلى أن الدورات التدريبية التي تعقدتها وزارة التربية والتعليم، استطاعت بدورها تقليص فجوة المدة الزمنية التي قضاها المعلمون ذات السنوات الأعلى وبين المعلمين الأقل مدة في الخدمة، إضافة إلى اطلاع المعلمون سواء على نشرات تعليمية تشرح أساليب التقويم البديل.

#### • نتائج الدراسة:

◀ جاءت نسبة توافر الاتجاهات الحديثة في أساليب التقويم البديل في المحافظات الجنوبية بناء على ما ارتأته وزارة التربية والتعليم ( )، بينما كانت نسبة التوافر الأعلى في هذه الدراسة لصالح المجال الرابع . التقويم القائم على التواصل . بوزن نسبي (٧٥٪)، في حين كانت نسبة التوافر الأقل للمجال الثالث . التقويم القائم على الملاحظة بوزن نسبي (٦٥٪)، وهذا يؤكد اختلاف نسب التوافر بين مجالات التقويم البديل.

◀ عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (a≤0.05) في درجة ممارسة معلمي المرحلة الأساسية الدنيا في المحافظات الجنوبية لأساليب التقويم البديل في ضوء الاتجاهات الحديثة تعزى لمتغير (الجنس، ومدة الخدمة).

◀ وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (a≤0.05) في درجة ممارسة معلمي المرحلة الأساسية الدنيا في المحافظات الجنوبية لأساليب التقويم البديل في ضوء الاتجاهات الحديثة تعزى للمؤهل العلمي

#### • توصيات الدراسة:

◀ توفير خطط، وبرامج تعليمية تسهم في مساعدة المعلمين على ممارسة التقويم البديل في اتجاهاته الحديثة.

◀ العمل الجاد على ربط الثقافات التعليمية بين المعلمين ووزارة التربية والتعليم، والجهات الخارجية.

◀ تفعيل دور المنهاج التعليمي المدرسي بأساليب التقويم البديل الحديثة من خلال التركيز على اعتماد التقويم القائم على التواصل.

◀ إعطاء دورات تدريبية للمعلمين؛ لتعزيز ودعم التقويم القائم على الملاحظة.

◀ التركيز على فئة معلمي ومعلمات المرحلة الأساسية الدنيا ذي المؤهل العملي الأقل من درجة الماجستير؛ لتنمية قدراتهم بما يتناسب والتقويم البديل.

◀ تعزيز جودة العملية التعليمية بتوفير الإمكانيات المطلوبة؛ لتنمية الإبداع والابتكار لدى المعلمين.

• المراجع:

• المراجع العربية:

- أبو عواد، فريال، وأبو سنيّة، عودة (٢٠١١). معتقدات معلمي الدراسات الاجتماعية حول التقويم البديل في المرحلة الأساسية العليا في مدارس وكالة الغوث في الأردن، مجلة جامعة القدس المفتوحة للأبحاث والدراسات، العدد (٢٤)، المجلد (١).
- بحث مقدم لمؤتمر المعايير الوطنية لتنمية المعلمين مهنيًا (٢٠٠٦). وزارة التربية والتعليم - عمان.
- البشير، أكرم، وبرهم، أريج (٢٠١٢). استخدام معلمي الرياضيات واللغة العربية لاستراتيجيات التقويم البديل وأدواته في الأردن، استخرج بتاريخ ٢٠١٨/٦/١، <https://eis.hu.edu.jo/deanshipfiles/pub103762158.pdf>
- حاجي، ثاني (٢٠١٣). إسهامات استراتيجيات التقويم البديل في تحسين جودة التعلم، مجلة كلية التربية الأساسية، العدد (١٤).
- دروزة، أفنان (٢٠١٥). تصميم التدريس، جامعة القدس المفتوحة، عمان - الأردن.
- رجاء أبو علام، رجاء (٢٠٠٥). تقويم التعلم، ط١، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، عمان - الأردن. ٧ - علام، صلاح الدين (٢٠١٠). القياس والتقويم التربوي في العملية التدريسية، ط٣، دار المسيرة للطباعة والنشر، عمان - الأردن.
- الزغبى، أمال (٢٠١٣). درجة معرفة وممارسة معلمي الرياضيات لاستراتيجيات التقويم الواقعي وأدواته، مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات التربوية والنفسية، المجلد (٢١)، العدد (٣).
- علام، صلاح الدين (٢٠٠٤). التقويم التربوي البديل أسسه النظرية المنهجية وتطبيقاته الميدانية، ط١، دار الفكر العربي، القاهرة، مصر.
- علام، صلاح الدين (٢٠٠٧). القياس والتقويم التربوي في العملية التدريسية، ط١، دار المسيرة، عمان، الأردن.
- العليان، فهد (٢٠١٣). اتجاهات معلمي الرياضيات في المرحلة المتوسطة نحو استخدام التقويم البديل في تقويم تعلم الرياضيات، مجلة رسالة التربية وعلم النفس، العدد (٤٥)، الرياض.
- عمرو، أيمن (٢٠١٤). درجة معرفة معلمي التربية الإسلامية مفاهيم واستراتيجيات وأدوات التقويم الواقعي ودرجه تطبيقهم لها في مدارس منطقة الزرقاء التابعة لوكالة الغوث الدولية في الأردن، مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات التربوية والنفسية، المجلد ٢٢، العدد ١، غزة - فلسطين.
- الفريق الوطني للتقويم (٢٠٠٤). استراتيجيات التقويم وأدواته، عمان، وزارة التربية والتعليم.
- محمود، عبد الرحمن (٢٠٠٧). أثر استراتيجيات التعلم النشط والتقويم الواقعي في تنمية بعض مهارات التعبير التحريري لدى تلاميذ الصف الأول الإعدادي، مجلة دراسات في المناهج وطرق التدريس، العدد ١٢٩، مصر.
- هيئة التقويم القطرية (٢٠١٢). الاطار العام لسياسة التقويم الداخلي للمدارس المستقلة، الدوحة.
- وهبة، نادر (٢٠٠١). التقويم الأصيل ما بين التقليد والحداثة، رؤى تربوية مجلة دورية، العدد ٤، رام الله - فلسطين.
- وهبة، نادر (٢٠٠٢). التقويم الأصيل وتعليم تفكير العلوم، رؤى تربوية، رؤى تربوية مجلة دورية، مركز القطان للبحث والتطوير، العدد ٦، رام الله - فلسطين.
- ياسين، عمر (٢٠١٢). استراتيجيات التقويم التربوي الحديثة، مجلة جامعة فلسطين للأبحاث والدراسات العدد (٣)، ٢٠١٢.

• المراجع الأجنبية:

- 19-Grisham-Brown,J.,Hallam,R.&Brookshire,R.(2006).Using authentic assessment to evidence childrens progress toward early learning standards.Early Childhood Education Journal,34(1),45-51.
- 20-McMillan,j.(2001) Essential Assessment Concepts For Teachers and Administrators Thousand Oaks,CA:Corwin Pres, Inc
- 21-Napoli,A.R&Raymond, L.A(2004)Howreliable are our assessment data?: A comparison of data produced in graded conditions. Research in Higher Education, 45(8),921-929.
- 22-Varley,M(2008) Teacher and administrations perception of authentic assessment ata career and technical education.
- 23-Wikstorm,N,(2007), Alternative Assessment in Primary years of International Baccalaureate Education, The Stockholm Institute of education, Thesis 15 ECTS.





## البحث السابع :

متطلبات تفعيل دور شبكات التواصل الاجتماعي في اتخاذ القرار من  
وجهة نظر القيادات التربوية

### إعداد :

أ/ زينب محمود عوض زعرب

باحثة ماجستير في أصول التربية كلية التربية جامعة دمياط

د / نيللى السيد عاشور

مدرس بقسم أصول التربية

بكلية التربية جامعة دمياط

أ.د / السيد سلامة الخميسي

أستاذ أصول التربية المتفرغ

بكلية التربية جامعة دمياط

## متطلبات تفعيل دور شبكات التواصل الاجتماعي في اتخاذ القرار من وجهة نظر القيادات التربوية

أ/ زينب محمود عوض زعرب

د/ نيللى السيد عاشور

أ.د/ السيد سلامة الخميسي

مدرس بقسم أصول التربية  
بكلية التربية جامعة دمياط

أستاذ أصول التربية المتفرغ  
بكلية التربية جامعة دمياط

### • المستخلص:

تعد عملية اتخاذ القرار التعليمي من أكثر العمليات تأثراً بعوامل عديدة سواء بشرية أو تكنولوجية أو ثقافية واجتماعية ، كما ان مواقع التواصل الاجتماعي تعتبر أحد أهم المؤثرات في المجتمع ككل في الفترة الخيرة نتيجة للتطور الهائل فيها ، لذلك جاءت هذه الدراسة لتجيب عن تساؤل كيف يمكن تفعيل مواقع التواصل الاجتماعي في اتخاذ القرار من وجهة نظر القادة التربويين ، وهدفت الدراسة إلى الوقوف على وجهة نظر القيادات التربوية في تفعيل دور شبكات التواصل الاجتماعي في اتخاذ القرار من خلال : التعرف العوامل المؤثرة في عملية صنع القرار بوزارة التربية والتعليم ومراحل صنع القرار التربوي. بيان انعكاس شبكات التواصل الاجتماعي على العملية التعليمية عامة وعلى عملية اتخاذ القرار خاصة. واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي وأوصت بتقديم معلومات هامة لصانعي القرار حول دور وسائل التواصل الاجتماعي في عملية صنع واتخاذ القرار. الوقوف على بعض الجوانب والنقاط المهمة والمؤثرة في مواقع التواصل الاجتماعي ، وعلاقتها بصنع واتخاذ القرار ضرورة الاهتمام بوسائل الاتصال على المستوى المدرسي فهي عنصر مهم في اتخاذ القرار الرشيد ، مما يجعل القرارات تصل إلى المنفذين في الوقت المناسب

الكلمات المفتاحية: فيسبوك ، اتخاذ القرار ، القرار التعليمي ، التربية الإعلامية.

### *Requirements of Activating the Social Media Networking Role in Decision- Making from Educational Leaders' Points of Views*

*Dr. Zeinab Mahmoud Awad Zoarob, Prof./ El- Sayed Salama El-  
Khamis, Ph.D. / Nelly El- Sayed Ashour.*

#### Abstract:

*Educational Decision- Taking is considered one of the most multi-factors affected processes; human, technological, cultural or social factors. Social Media networking is also one of the most effects on the entire society, lately, due to their dramatic evolution. Thus, this study answers the question, "How to activate social media networking in decision- taking from educational leaders' points of views?". The study aims to examine educational leaders' points of views about activating the role of social media networking in decision- taking through: Identifying the influential factors in decision- making process in Ministry of Education and educational decision- making stages. Showing the reflection of social media networking on the educational process, in general and on decision-making process, in specific. The study used the Descriptive Approach and recommended to: Provide decision makers with important information about*

*the role of social media networking in decision- making and decision-taking.Examine some important aspects and points that affect the social media networking, and their relationship with decision taking. Consider the communication means at the school level as it is an important element regarding taking the proper decision, that deliver decisions to the implementers at the right time.*

**Key words: Facebook, decision-taking, educational decision, media education.**

• مقدمة :

إن التقدم التكنولوجي الذي شهده هذا العصر في نواحي متعددة من أهمها الطفرة النوعية التي حدثت في وسائل الاتصالات والمعلومات المختلفة حتى وصل إلى (الإنترنت) بتطبيقاته المختلفة ، أدى إلى التغيير في طبيعة الحياة وشكل المؤسسات ... ومن بينها المؤسسات التعليمية خاصة في الدول المتقدمة.

كما أنه لم تستطع تقنية من تقنيات الاتصال أن تستحوذ على اهتمام رجال التربية والباحثين التربويين على المستوى الدولي، مثلما فعل الانترنت وشبكتها العالمية.

فمواقع التواصل الاجتماعي وخاصة facebook جذبت عددا كبيرا من أفراد المجتمع وخلق نوعا جديدا من أنواع التواصل والتفاعل داخل المجتمع مما أدى إلى ظهور آثار ونتائج مختلفة ايجابية وسلبية على الأفراد والمجتمع ككل ، كما أنها أصبحت تلعب دور رئيسي ومؤثر في تكوين قيم وأخلاقيات وأفكار واتجاهات المجتمع باختلاف طوائفه ومؤسساته وتؤثر على أداء بعض هذه المؤسسات لدورها ، ومن هذه المؤسسات وزارة التربية والتعليم والتي تتعدد فيها العمليات الإدارية ومنها عملية صنع واتخاذ القرار التي تعتبر جوهر العملية الإدارية .

أصبح الانترنت أقرب إلى برلمان عالمي يستطيع كل فرد أن يعبر عن رأيه ويشارك في صنع القرارات وعملية اتخاذها بصورة غير مباشرة وكما يستطيع أن يعترض وهو ما يعد من أسس الديمقراطية ، وتم تشكيل مجموعات افتراضية شبيهة بالأحزاب السياسية ، وتساهم كجماعة ضغط الكتروني تؤثر على القرارات السياسية للحكومات وتؤثر في عملية صنع قرارات السياسة العامة وذلك كان له تأثير على المؤسسات الإعلامية الرسمية والتقليدية سواء في طبيعة دورها أو نشاطها وقدرتها على التأثير في الرأي العام ، حيث أدى الإعلام الإلكتروني إلى الانتقال من الإعلام الجماهيري إلى إعلام فردي يمكن أن يوجهه الفرد للتأثير على الرأي العام وعلى السياسات الحكومية بعيد عن المؤسسات الوسيطة . (عبدالصادق، ٢٠١٠)

وهناك العديد من الدراسات التي تناولت شبكات التواصل الاجتماعي وتأثيرها على المجتمع بمختلف فئاته من نواحي مختلفة ومنها دراسة ( عبد الموجود ، ٢٠١٤ ) التي أكدت على أن مواقع الشبكات الاجتماعية ساعدت الشباب في التفاعل المباشر مع أصدقائهم ومعارفهم ومكنتهم أيضا من إقامة علاقات انسانية مبنية على الاهتمامات والانشطة المشتركة

ورصدت دراسة ( عبدالرحمن، ٢٠١٧ ) أبرز مشاركات طلاب الجامعة على الملصقات الاعلامية عبر فيسبوك وتحليل تلك المشاركات ، وهدفت إلى التعرف على انعكاسات تلك المشاركات على مكونات الهوية الثقافية لدى طلاب الجامعة

واستهدفت دراسة ( محمد ، ٢٠١٦ ) الكشف عن مدى اعتماد الشباب المصري على مواقع التواصل الاجتماعي محل الدراسة كمصدر لمعلومات و الأخبار من خلال رصد مدى اهتمام و متابعة الشباب الجامعي للمضامين الإخبارية على مواقع التواصل الاجتماعي و تحديد الصفحات الإخبارية المفضلة لدى الشباب عينة الدراسة و رصد كيفية المتابعة و التأثير و المشاركة لدى الشباب على مواقع التواصل الاجتماعي و تحديد مصادر المضامين الإخبارية التي يتابعها الشباب الجامعي و رصد مضمون الأشكال التفاعلية على الصفحات الإخبارية و تأثيرها على مصداقية المضمون .

كما هدفت دراسة ( الزهراني ، ٢٠١٧ ) إلى معرفة العلاقة بين شبكات التواصل الاجتماعي والمسئولية الاجتماعية لدى عينة من طالبات جامعة الملك عبد العزيز وأوصت الدراسة بإنشاء مجموعات هادفة على مواقع التواصل الاجتماعي تتبنى قضايا اجتماعية وثقافية سعيا لرفع مستوى المسئولية الاجتماعية لدى أفراد المجتمع . ونشر الوعي لدى فئة الشباب من الجنسين حول آثار شبكات التواصل الاجتماعي السلبية والايجابية في تنمية شخصياتهم . كذلك توعية وإرشاد شرائح المجتمع للاستخدام الأمثل لشبكات التواصل الاجتماعي . ونشر الوعي لدى فئات المجتمع المختلفة عن المسئولية الاجتماعية ودورها وأثرها في الحياة كل فرد من أفراد المجتمع . وكذلك تفعيل دور الأسرة في تنمية المسئولية الاجتماعية لدى أبنائها وبناتها .

اما عن دور مواقع التواصل الاجتماعي في تشكيل الوعي السياسي فتناولته دراسة ( زودة ٢٠١٢ ) والتي أظهرت أن مواقع التواصل الاجتماعي ساهمت في صناعة الرأي العام التونسي وتوجيهه صوب خدمة مصالح الثورة التونسية وساهمت بشكل كبير في إنجاحها ، ودراسة ( عبدالرازق ٢٠١٣ ) والتي توصلت نتائجها إلى أن مواقع التواصل الاجتماعي تسهم في تشكيل الاتجاهات السياسية للطلاب كما تؤثر على السلوكيات السياسية والفكر السياسي لدى شباب الجامعات ،

إن عملية صنع القرار ولا سيما القرار التربوي عملية صعبة ومعقدة وتتم على مراحل مختلفة واستنادا إلى معلومات متشابكة من مصادر مختلفة وتتأثر بعوامل ذات صبغة إنسانية واجتماعية ، الأمر الذي يجعل عملية صنع القرارات ذات صبغة خاصة (ابوالعلا ، ٢٠٠٣) وتناولت بعض الدراسات العوامل المؤثرة على اتخاذ القرار مثل دراسة (Brankovic ، ٢٠١٠) والتي أشارت إلى أن عملية صنع القرار تتأثر بالإطار القانوني المنظم للتعليم العالي ، ودراسة (خضر، ٢٠١٤) والتي أظهرت أن طبيعة العمل أحد العوامل المؤثرة في اتخاذ القرار التربوي ، ودراسة (لطرش، ٢٠١٥) والتي توصلت إلى أن الإدارة الإلكترونية تسهل من عملية اتخاذ القرار ، دراسة ( أبو شاويش ٢٠١٦) والتي أشارت إلى أهمية مشاركة المعلمين في مجال المناهج والسياسات الإدارية للطلاب وفي أي إصلاح تعليمي محاولة لتحسين عملية صنع القرار والنظام التعليمي عامة

ودراسات تناولت معوقات عملية صنع واتخاذ القرار ودراسة ( الدريني ، ٢٠١١) والتي أظهرت أن الظروف السياسية والاجتماعية للمجتمع تعوق عملية صنع واتخاذ القرار التربوي ، دراسة (Jeruto ، ٢٠١١) والتي أظهرت وجود معوقات لصنع القرار التربوي منها فرص صنع القرار الغير متكافئة في المدارس وعدم مشاركة الطلاب في اتخاذ القرارات الخاصة بهم .

#### • مشكلة الدراسة :

أصبحت شبكات التواصل الاجتماعي أحد مظاهر الحياة العصرية التي تأثر بها المجتمع المصري، حيث تتميز بالتبادل الحر للمعلومات ، ما كان لها أن تتحقق لولا هذه الشبكات ، وتناولتها للأحداث والظواهر والمواقف والآراء وتحليلها وتفسيرها وتأثيرها على الرأي العام ، ومدى قدرتها على إحداث تغيير اجتماعي وسياسي ( عابد ، ٢٠١١)

إن مواقع التواصل الاجتماعي وخاصة Facebook جذبت عددا كبيرا من أفراد المجتمع وخلقت نوعا جديدا من أنواع التواصل والتفاعل داخل المجتمع مما أدى إلى ظهور آثار ونتائج مختلفة ايجابية وسلبية على الأفراد والمجتمع ككل ، هي سهولة التعبير عن الآراء والاتجاهات الفكرية التي لا يمكن التعبير عنها في المجتمع ، كما تبين أيضا أن لاستخدام فيسبوك وتويتر العديد من الآثار الإيجابية أهمها الانفتاح الفكري والتبادل الثقالي ( الشهرى ، ٢٠١٢). كما أنها أصبحت تلعب دور رئيسي ومؤثر في تكوين قيم وأخلاقيات وأفكار واتجاهات المجتمع باختلاف طوائفه ومؤسساته وتؤثر على أداء بعض هذه المؤسسات لدورها ، ومن هذه المؤسسات وزارة التربية والتعليم والتي تتعدد فيها العمليات الإدارية ومنها عملية صنع واتخاذ القرار التي تعتبر جوهر العملية الإدارية

ومن الملاحظ كثرة وتعدد المشكلات ذات العلاقة بالشأن التعليمي وبأنشطة وزارة التربية والتعليم ، وأن كثيرا من هذه المشكلات تثير جدلا واسعا في الإعلام

وعلى مواقع التواصل الاجتماعي ، وأن هذه المشكلات لا تهتم الوزارة بحلها إلا بعد الضغط الذي تصنعه المناقشات والحوارات على شبكات التواصل الاجتماعي ويتناولها الإعلام ومستخدمي شبكات التواصل الاجتماعي بالنقد أحيانا وبالهجوم أحيانا أخرى. دون الاستفادة من المعلومات التي يمكن أن توفرها هذه الشبكات لمتخذي القرار حيث تمثل المعلومات دور كبير في تطوير الإدارة التعليمية وصنع ودعم اتخاذ القرار التربوي في الإدارة التعليمية (الخولي ، ٢٠٠٢)

وقد تناولت الأدبيات التربوية أهمية استخدام وتوظيف شبكات التواصل الاجتماعي في العملية التعليمية حيث أشار (الدهشان ، ٢٠١٧) أنها تمثل بيئة مناسبة لتقديم تعليم مختلف ومتقدم عن التعليم التقليدي، تعليم منفتح يعتمد التواصل والمشاركة أساسا للعملية التعليمية كبديل عن التلقين، كما تعطي أفقا واسعا لتبادل الخبرات والأطلاع على تجارب أخرى يمكن الاستفادة منها في تنمية الابتكار والإبداع لدى الطالب، وتمثل بيئة مناسبة لتعليم حديث ومتطور ويلبي حاجات الفرد، ويتماشى مع الثورة التكنولوجية المعاصرة

وفي ضوء ما سبق تجيب الدراسة عن التساؤل التالي:

كيف يمكن تفعيل دور شبكات التواصل الاجتماعي في اتخاذ القرار من وجهة نظر القيادات التربوية؟

#### • أهداف الدراسة :

تهدف الدراسة إلى الوقوف على وجهة نظر القيادات التربوية في تفعيل دور شبكات التواصل الاجتماعي في اتخاذ القرار من خلال التعرف العوامل المؤثرة في عملية صنع القرار بوزارة التربية والتعليم ومراحل صنع القرار التربوي. وبيان انعكاس شبكات التواصل الاجتماعي على العملية التعليمية عامة وعلى عملية اتخاذ القرار خاصة. وقوف على كيفية الاستفادة من شبكات التواصل الاجتماعي في العملية التعليمية بشكل عام. من خلال رؤية مقترحة

#### • أهمية الدراسة :

- « تتناول الدراسة الجوانب المختلفة لاستخدام شبكات التواصل الاجتماعي المرتبطة بالمنظومة التعليمية وعملية اتخاذ القرار في الوزارة خاصة.
- « ندرة الدراسات التي تناولت تأثير مواقع التواصل الاجتماعي على المنظومة التعليمية بشكل عام.
- « تلقى الدراسة الضوء على عملية صنع القرار بوزارة التربية والتعليم ومراحلها وأبعادها والمشكلات التي تمر بها.
- « تستمد الدراسة أهميتها من النتائج المتوقعة والتي تساهم في الكشف عن دور شبكات التواصل الاجتماعي وأثرها.

• **منهج الدراسة:**

تستخدم الدراسة المنهج الوصفي حيث يستخدم هذا المنهج في دراسة الأوضاع الراهنة للظواهر من حيث خصائصها وأشكالها وعلاقاتها والعوامل المؤثرة في ذلك، وحيث يقوم المنهج الوصفي على رصد ومتابعة دقيقة لظاهرة أو حدث معين بطريقة كمية أو نوعية في فترة زمنية معينة أو عدة فترات، من أجل التعرف على الظاهرة أو الحدث من حيث المحتوى والمضمون والوصول إلى نتائج وتعميمات تساعد في فهم الواقع وتطويره (عليان وغنيم، ٢٠١٠، ٤٢).

• **مصطلحات الدراسة:**

• **شبكات التواصل الاجتماعي:**

شبكات اجتماعية تفاعلية تتيح التواصل لمستخدميها في أي وقت يشاءون وفي أي مكان من العالم، ظهرت على شبكة الانترنت منذ سنوات قليلة وغيرت في مفهوم التواصل والتقارب بين الشعوب، واكتسبت اسمها الاجتماعية كونها تعزز العلاقات بين بنى البشر (ندا، ٢٠١٤، ١٣٧)

• **اتخاذ القرار:**

هو ذلك الجزء الهام من مراحل صناعة القرار، وإحدى وظائفه الرئيسية وليست مرادفا لصنع القرار، ومرحلة اتخاذ القرار هي خلاصة ما يتوصل إليه صانعوا القرار (حسان، مجاهد، العجمي، الشرقاوي، ٢٠٠٥، ١٧٦).

• **الإطار النظري:**

• **المحور الأول: شبكات التواصل الاجتماعي:**

أصبح الانترنت أقرب إلى برلمان عالمي يستطيع كل فرد أن يعبر عن رأيه ويشارك في صنع القرارات وعملية اتخاذها بصورة غير مباشرة وكما يستطيع أن يعترض وهو ما يعد من أسس الديمقراطية، وتم تشكيل مجموعات افتراضية شبيهة بالأحزاب السياسية، وتساهم كجماعة ضغط الكتروني تؤثر على القرارات السياسية للحكومات وتؤثر في عملية صنع قرارات السياسة العامة وذلك كان له تأثير على المؤسسات الإعلامية الرسمية والتقليدية سواء في طبيعة دورها أو نشاطها وقدرتها على التأثير في الرأي العام، حيث أدى الإعلام الإلكتروني إلى الانتقال من الإعلام الجماهيري إلى إعلام فردي يمكن أن يوجهه الفرد للتأثير على الرأي العام وعلى السياسات الحكومية بعيد عن المؤسسات الوسيطة (عبدالصادق، ٢٠١٠، ٢٢).

• **مفهوم شبكات التواصل الاجتماعي:**

إن شبكات التواصل الاجتماعي Social Networking، هي عادة ما يطلق عليه بوسائل الاعلام الاجتماعي Social Media والتي تمثل نمطا جديدا ومؤثرا من وسائل الإعلام والاتصال، ويشار إليها عادة من منطلق علوم الإدارة بأنها وسائل الإعلام المنتجة أو المولدة من قبل المستهلك GBM، Generated Media

Consumer أو User Generated Media UGM وأن وسائل الإعلام الاجتماعي هذه هي وسائل للتفاعل الاجتماعي وهي تمثل تطورا عن تطبيقات واستخدامات وسيلة الانترنت في الاتصال اليومي في المجتمع (الساوي والألوسي، ٢٠١٢، ١٣٠)

كما تعرف بأنها مواقع ويب لها مميزات اجتماعية تفاعلية، وهذه الميزات تتوفر من خلال أدوات وأساليب تواصل اجتماعي، والتي بدورها تسهل الاتصال والتواصل المستمر وتبادل الآراء والتعبير الحر، وأيضا تسهل مشاركة المصادر والأفكار والخطط والتصميمات ونماذج العمل، ويتم ذلك بين أفراد الفريق الواحد فيما بينهم، وبين فريق العمل وأستاذ المقرر، وبين فريق العمل الواحد والفريق الأخرى (عمر، ٢٠١٣، ٦).

لشبكات التواصل الاجتماعي خصائص ومميزات تجعلها متفردة ومختلفة عن غيرها من مواقع الويب الأخرى

• خصائص شبكات التواصل الاجتماعي:

◀ المشاركة (participation): وسائل المواقع الاجتماعية تشجع المساهمات وردود الفعل من الأشخاص المهتمين حيث انها تمس الخط الفاصل بين وسائل الاعلام والجمهور.

◀ الانفتاح (openness): معظم وسائل الاعلام عبر مواقع التواصل الاجتماعي تقدم خدمات مفتوحة لردود الفعل والمشاركة أو الانشاء والتعديل على الصفحات حيث أنها تشجع التصويت أو التعليقات وتبادل المعلومات، بل نادرا ما توجد أية حواجز أمام الوصول والاستفادة من المحتوى.

◀ المحادثة: حيث تتميز مواقع التواصل الاجتماعي ووسائل الاعلام الاجتماعي عن التقليدية من خلال اتاحتها للمحادثة في اتجاهين، أي المشاركة والتفاعل مع الحدث أو الخبر أو المعلومة المعروضة

◀ انشاء العلاقات (friends/connections): وهو بمثابة الأشخاص الذين يتعرف عليهم الشخص لغرض معين حيث تطلق المواقع عليها مسمى صديق على الشخص المضاف لقائمة الاصدقاء بينما تطلق بعض المواقع الاجتماعية الخاصة بالمحترفين مسمى اتصال أو علاقة (connect) على الشخص المضاف للقائمة.

◀ الترابط (connection): تتميز مواقع التواصل الاجتماعي بأنها عبارة عن شبكة اجتماعية مترابطة بعضها مع بعض، وذلك عبر الوصلات والروابط التي توفرها صفحات تلك المواقع والتي تربطك بمواقع أخرى للتواصل الاجتماعي أيضا مثل خبر ما على مدونة فيعجبك فترسلها إلى معارفك على فيسبوك، وهكذا مما يسهل ويسرع من عملية انتقال المعلومات (عبد المنعم، ٢٠١٦، ٢٩٥- ٢٩٧)

• مميزات شبكات التواصل الاجتماعي:

◀ المرونة وانهايار فكرة الجماعة المرجعية بمعناها التقليدي، فالمجتمع الافتراضي لا يتحدد بالجغرافيا أو القبيلة بل بالاهتمام والمصلحة، ويستطيع

- المرء أن يتواصل مع غيره عبر مواقع التواصل الاجتماعي والمنتديات ومجموعات الأخبار وغيرها من وسائط وبيئات إلكترونية في أي وقت.
- « لا تقوم على الجبر أو الإلزام بل تقوم في مجملها على الاختيار، فليس هناك ما يرغم أحدا على قبول صداقة غيره، ولا على الرد على رسالة إلكترونية أو التعليق على مداخلة أو تدوينه.
- « توافر وسائل تنظيم وتحكم قواعد لضمان الخصوصية والسرية وفيها درجات من المنع والحجب لما يعتقد القائمون على تنظيم هذه المجتمعات أنه خروج على الأخلاق وانتهاك لخصوصية الآخرين.
- « سهولة الاستخدام فهي مطورة بحيث تكون سهلة الاستخدام فهي تحتاج للقليل من المعرفة في أسس التكنولوجيا من أجل النشر وتحقيق التواصل فمن خلال تدريب بسيط على الانترنت وتكنولوجيا المعلومات تصبح قادر على استخدام شبكات التواصل الاجتماعي.
- « التواصل والتعبير عن الذات: فهي قنوات جذابة تتيح للجميع إبداء الرأي دون قيد.
- « تشكيل المجتمع بطرق جديدة: فقد وفرت السبل لانضمام أصحاب هوايات وميول مشتركة من كتاب وقراء وغيرهم.
- « تخريج البيانات: فعالية الشبكات أتاحت لأعضائها باستعراض شبكات أصدقائهم ومشاركة عامة الناس والأصدقاء.
- « نشاطات من القاعدة إلى القمة: حيث أنها توفر منصات مثالية يستطيع من خلالها المستخدمون والمستخدمون في القيم نفسها والاهتمامات أن يتعاونوا بشكل فعال وبتكاليف أقل.
- « إعادة تنظيم جغرافيا الانترنت: فقد أتاحت هذه الشبكات نقاط دخول جديدة على الانترنت وتحقيق مفهوم " الشخصية العالمية للناس ".
- « العاطفة من خالها المحتوى ويظهر ذلك بوضوح في تيارات الوعي الاجتماعي التي تسمح خصائصها للمستخدم بالتفكير في كيفية المشاركة العاطفية. (القطان، ٢٠١٥، ٦٧ و٦٦)

- كما أن لشبكات التواصل الاجتماعي سلبيات يجملها اللبان في:
  - « بث الأفكار الهدامة والدعوات المنحرفة والتجمعات الفاسدة:
  - « عرض المواد الإباحية والفاضحة والخادشة للحياء:
  - « والابتزاز بأشكاله المختلفة سواء كانت أخلاقية أو مادية
  - « والتزوير من أكثر جرائم نظم المعلومات انتشارا على الإطلاق. (اللبان، ٢٠١٦)
  - « انتهاك الحقوق الخاصة والعامة

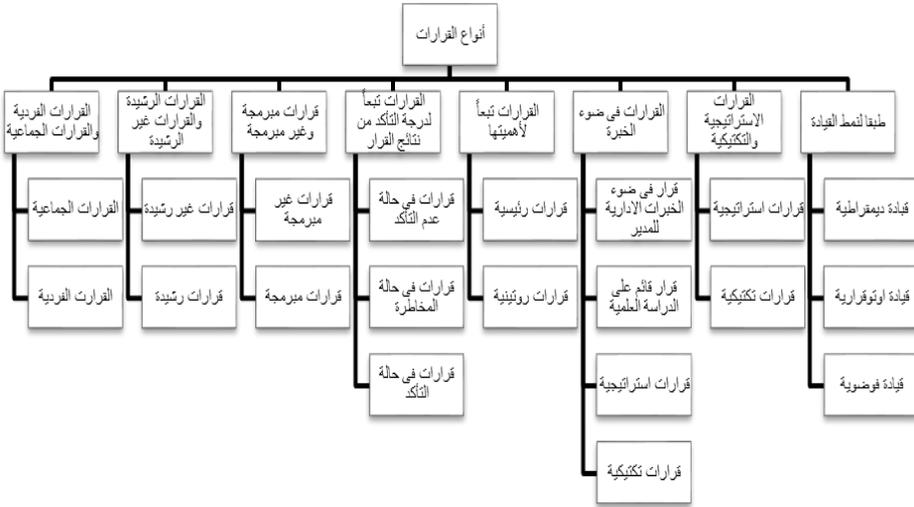
#### • المحور الثاني: انقاذ القرار:

تبرز أهمية عملية صناعة القرار على مستوى المنظمات الإدارية إذ تعد القرارات الإدارية جوهر عملية القيادة الإدارية وهي نقطة انطلاق بالنسبة

لجميع النشاطات والتصرفات التي تتم داخل المنظمة بل وفي علاقاتها وتفاعلها مع بيئتها الخارجية، كما أن توقف اتخاذ القرارات مهما كان نوعها يؤدي تعطيل العمل وتوقف النشاطات والتصرفات كما يؤدي إلى اضمحلال المؤسسة وزوالها.

وتزداد أهمية وخطورة القرارات كلما كبر حجم المنظمة الإدارية وتشعبت جوانب نشاطاتها وكثر اتصالاتها بالجمهور إذ تكتسب مشكلاتها عندئذ أبعاد جديدة ومن تظهر أهمية وخطورة القرارات في الإدارة التعليمية عنها في منظمات الأعمال حيث أن قرارات الإدارة التعليمية تعكس في الغالب اتجاهات السلطة التنفيذية لدى الرأي العام ونتائجها أوسع أثراً وأن الضغوط على متخذيها تتعدد مصادرها وإنه يراعى الحرص الشديد في اتخاذها ضماناً لنجاحها ولا تتسع القطاع الذي تمسه هذه القرارات. (حسان والعجمي، ٢٠١٧، ١٧١)

مفهوم القرار التعليمي: القرار التعليمي هو اختيار بين مجموعة من البدائل المتاحة في لحظة معينة أما اتخاذ القرار فإنه المرحلة التي ينصرف فيها مجموعة من التفاعلات التي تؤدي إلى هذا الاختيار. وفي ذلك يمكن التمييز بين هيكل اتخاذ القرار وعملية اتخاذها، فالمقصود بهيكل اتخاذ القرار ترتيب معين للعلاقات والأدوار بين المسؤولين عن اتخاذ القرار (محمد، ٢٠١٠، ١٤١٣)



شكل رقم (١) أنواع القرارات

• مفهوم اتخاذ القرار:

اتخاذ القرار يمثل مرحلة من مراحل عملية صنع القرار ( بل يعد المرحلة الأخيرة من مراحل عملية صنع القرار ) ، وذلك أن صنع القرار هو : العملية التي تتم بقصد التعرف على المشكلة موضوع القرار وتحديدها ثم جمع المعلومات والبيانات المتعلقة بها ، ومن ثم البحث في البدائل المتاحة لعلاجها ، ونقد هذه البدائل لمقارنة مزايا وعيوب كل منها ، وصولاً إلى اختيار البديل المناسب ، أما اتخاذ القرار فهو المرحلة اللاحقة التي تبدأ حيث تنتهي مراحل عملية صنع القرار ، وذلك لتبني البديل المناسب الذي انتهت إليه عملية صنع القرار تمهيداً لإنفاذه أو إعلانه أو تبليغه لمن يعينهم ذلك لتنفيذه . (الكثيري، ٢٠٠٩، ٣٦)

واتخاذ القرار قد يكون عقلانياً أو غير عقلاني. والأول يتخذ على أساس التشخيص الموضوعي للموقف، ودراسة أبعاده، وأخذ كل هذه الأبعاد في الاعتبار بما في ذلك مختلف الآراء الأخرى. ويتضمن القرار العقلاني جانبين رئيسيين أحدهما يتعلق بتحليل المشكلة لمعرفة الأسباب المسؤولة عنها، والثاني يتعلق باتخاذ الإجراءات الكفيلة بحل المشكلة أو التوغل عليها، أما القرار غير العقلاني فهو القرار الذي يتخذ على أساس العفوية والعرضية والفجائية والمزاجية أو الأغراض الشخصية. (مرسي، ٢٠٠١، ٤٣)

وتتأثر عملية اتخاذ القرار بمجموعة من العوامل منها ما هي انسانية والتي تساعد على ترشيد سلوك متخذ القرار وتوجيهه نحو اختيارات البديل الأفضل ؛ ومنها ما هي تنظيمية والتي تتمثل في نمط التنظيم الإداري وتعدد المستويات الإدارية فيها وطبيعة المشكلة ودرجة تعقدها ؛ ومنها ما هي بيئية والتي تتمثل في العوامل التي تنبع من الظروف البيئية المحيطة بالقرار ، وأهم هذه العوامل يتمثل في " طبيعة النظام السياسي والاقتصادي في الدولة ، ومدى انسجام القرار مع الصالح العام والقوانين والأنظمة السائدة . من ناحية . والتقدم التكنولوجي وما صاحبه من تغيرات جوهرية في كافة مجالات الحياة المختلفة من ناحية أخرى . (حسان والعجمي ، ٢٠٠٧ ، ٢٠٦ ) ؛ كما أن أهمية القرار يعتبر من العوامل المؤثرة في اتخاذ القرار حيث أنه كلما زادت أهمية المشكلة تزداد أهمية القرار المناسب لها زادت ضرورة جمع الحقائق والمعلومات اللازمة لضمان الفهم الكامل لها ،وتتعلق الأهمية النسبية لكل قرار بالعوامل الآتية :

◀ عدد الأفراد الذين يتأثرون بالقرار ودرجة هذا التأثير .

◀ تأثير القرار من حيث الكلفة والعائد .

◀ الوقت اللازم لاتخاذ (العياشي، ٢٠١٤، ٤٤)

إن صنع القرار بصفة عامة والقرار التعليمي بصفة خاصة كسلوك إداري لا يكون تلقائياً أو اختيارياً وإنما هو نتاج طبيعي لتفاعل القيم وأنماط السلوك بالمجتمع (بكر، ٢٠٠٢، ٧٨)، كما تتعدد الأطراف المشاركة في عملية صنع واتخاذ

القرار التعليمي حيث تصنف (نهي عبد الكريم، ٢٠٠٩، ٢٧ - ٥١) الأطراف الفاعلة في صنع القرار في السياسة التعليمية إلى محورين:

• **الأطراف الفاعلة من خارج المنظومة التعليمية L:**

◀ رئيس الجمهورية: لرئيس الجمهورية حق إصدار القوانين أو الاعتراض عليها. (الدستور المصري، مادة ١٢٣، ٢٠١٤)

◀ مجلس الوزراء: لمجلس الوزراء دورا تشريعيا في إعداد مشروعات قوانين التعليم ودورا تنفيذيا بالنسبة لتخصيص الموارد المالية اللازمة لقطاع التعليم.

◀ مجلس النواب: إن مجلس النواب يسهم إسهاما محدودا في طرح مشروعات القوانين أو البدائل والاختيار من بينها، بينما تمارس السلطة التنفيذية الدور الأساسي، وينحصر دور المجلس في إضفاء الشرعية على ما تقرره الحكومة من مشروعات قوانين في مجال السياسة التعليمية.

◀ المجالس القومية المتخصصة: إن المجالس القومية المتخصصة دورها في التخطيط للسياسات العامة وطرح البدائل لا يعتد به على أساس أنها تتبع رئيس الجمهورية وفقا للدستور، كما يحدد تشكيلها واختصاصها، ومن ثم يمكن التعامل معها كهيئة استشارية لرئيس الجمهورية ليس أكثر.

◀ الأحزاب السياسية: دور الأحزاب السياسية في مصر رغم كثرة عددهم محدود للغاية، بل لا يكاد يذكر، ومن ثم فإن تأثير الأحزاب في صنع السياسات العامة والضغط على متخذي القرار غير ملموس أو معهود في مصر في الوقت الراهن؛ مما ينعكس بالتالي على صنع السياسات العامة والانفراد بصنع القرار في السلطة في التنفيذية.

◀ أجهزة الرأي العام (الصحافة): تعكس أجهزة الإعلام اتجاهات الرأي العام نحو قضايا عامة وخاصة بصورة تظهر من خلالها مدى اهتمام الناس بمشكلة أو قضية معينة وذلك بغض النظر عن اتجاهاتهم السياسية وانتماءاتهم الحزبية، وتبرز أهمية الصحافة وأجهزة الإعلام بوجه عام أنها كانت وسيلة المسئولين لتحسين صورتهم أما الرأي العام، وعرض سياساتهم وجس نبض الأسرة المصرية حول قرارات قد يتخذونها.

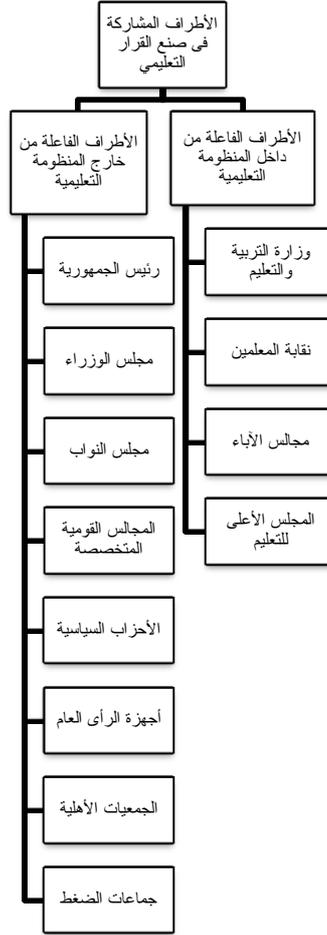
◀ جماعات الضغط / المصالح الخاصة: هي تجمعات من الأفراد تنشأ على أساس تطوعي، وتستند إلى أساس وظيفي أو ديني أو إقليمي، وقد تكون العضوية فيها اختيارية أو اجبارية. وهي في المقام الأول تهدف إلى تحقيق مصالح أعضائها، وقد تضغط على السلطة السياسية في سبيل تنفيذها.

• **الأطراف الفاعلة من داخل منظومة التعليم:**

وتتمثل في وزارة التربية والتعليم ونقابة المعلمين ومجالس الآباء والمعلمين والمجلس الأعلى للتعليم قبل الجامعي.

• **مراحل عملية صنع القرار :**

تمر عملية صنع واتخاذ القرار بمجموعة من المراحل حتى تصل لمرحلة اتخاذ القرار يمكن التعبير عنها بالرسم التالي:



شكل رقم (٢) الأطراف المشاركة في صنع القرار

- كما تمر بمجموعة من المعوقات لخصها السلمي في:
  - ◀ التسرع في جمع معلومات ومحاولة الوصول إلى استنتاجات قبل التحقق من المشكلة وتحديدتها بدقة.
  - ◀ الإقدام على حل المشكلات واتخاذ القرارات بغير متحيز ورأي مسبق.
  - ◀ التأثر بأفكار وآراء الآخرين.
  - ◀ الثقة الزائدة بالنفس
  - ◀ الاعتماد على مفاهيم شائعة.
  - ◀ عدم إتباع منهج موضوعي واضح في تحليل المشكلة.
  - ◀ عدم إشراك غير المختصين في اتخاذ القرار.

◀◀ عدم متابعة القرار بعد اتخاذه للتأكد من قابليته للتنفيذ. (السلمي، ١٩٩٩، ١٠٨و١٠٧)



شكل رقم (٣) مراحل عملية صنع القرار

- دور الاتصال في رفع فعالية اتخاذ القرارات:
- ◀◀ تزويد متخذ القرار بالمعلومات وتنمية الفهم بينه وبين مرؤوسيه.
- ◀◀ معرفة ردود فعل المرؤوسين تجاه القرارات والتأكد من فهم مضمونها.
- ◀◀ ضمان عدم تحريف المعلومات (كورتل وبوغليظة، ٢٠١٠، ١٩٥-١٩٩).
- المحور الثالث: متطلبات تفعيل دور شبكات التواصل الاجتماعي في اتخاذ القرار من وجهة نظر القيادات التربوية
- ◀◀ تنظيم دورات تدريبية لكل من المديرين والمعلمين في مختلف المراحل الدراسية يتم من خلالها إنعاش خلفياتهم التربوية في مجال الإدارة المدرسية، بحيث تتولى كليات التربية عن طريق أساتذتها المتخصصين مسؤوليات تخطيطية وتنفيذية بحيث تتضمن هذه الدورات ما يلي:
- ✓ القرار التربوي: مفهومه وابعاده الفلسفية والاجتماعية.
- ✓ أهمية القرارات التربوية في الإدارة المدرسية.

- ✓ النظريات الحديثة في اتخاذ القرارات والأساليب العلمية في عملية اتخاذ القرار بهدف اكساب المتدربين المهارات اللازمة لتنفيذ هذه العملية.
- ◀ التأكيد على أهمية صنع القرار التربوي وفق الطريقة العلمية الصحيحة، ويتم ذلك من خلال التواصل البناء والمستمر بين المستويات الادارية المختلفة التابعة للوزارة.
- ◀ ضرورة توفير خدمات الانترنت داخل المؤسسات التعليمية مع مراعاة المسموح منها.
- ◀ تفعيل موقع وصفحات الوزارة بالشكل الذي يتيح إمكانية مناقشة الآراء والمشكلات المطروحة.
- ◀ بناء ثقة متبادلة بين الوزارة واولياء الأمور، ليدرك كل منهم ان ما يطرح هو حقيقي ويهدف لتحسين العملية التعليمية ويصب في مصلحة الطالب.
- ◀ وضع خطة تعديل وإصلاح تعليمي يشارك فيها أولياء المور والمعلمين والخبراء والشخصيات الفاعلة في المجتمع.
- ◀ عرض القرارات الخاصة بالعملية التعليمية وتوضيح المستجدات الخاصة بالوزارة على مواقع التواصل الاجتماعي والاهتمام بمتابعة تعليقات وآراء المتابعين وشكواهم والتحري عنها والتحقق منها والاستجابة لهم.
- ◀ اعتماد شبكات التواصل الاجتماعي كقنوات اتصال رسمية فيما بين المؤسسات والجهات الرسمية وغير الرسمية والمنظمات الحكومية وغير الحكومية.
- ◀ وضع ميثاق أخلاقي لتنظيم استخدام هذه الشبكات التعليمية يوضح به حقوق وواجبات الطالب ويوضح جميع أخلاقيات التعامل مع هذه الشبكات ذات الأغراض التعليمية وأن يعلن هذا الميثاق الأخلاقي على كل مواقع التواصل الاجتماعي.
- ◀ الاستفادة من تجارب الدول الأخرى في توظيف هذه المواقع في العملية التعليمية.
- آلية مقترحة لتفعيل دور شبكات التواصل الاجتماعي في اتخاذ القرار:
- ◀ على وزارة التربية والتعليم تزويد المؤسسات التابعة لها بالوسائل التقنية والعلمية التي تتطلبها للمتابعة السريعة والعاجلة لكل ما يتعلق بها على شبكات التواصل الاجتماعي .
- ◀ تأهيل بعض العاملين في المؤسسات التابعة للوزارة للتعامل مع شبكات التواصل الاجتماعي وتكليفهم بالاستجابة لما يثار عليها ، ويكونوا حلقة الوصل بين الوزارة والجمهور . على أن يكونوا على قدر عال من الذكاء والمرونة والخبرة العلمية التي تتيح لهم تحمل الكثير من أسئلة واستفسارات الجمهور دون ملل أو ضجر
- ◀ الاستفادة من شبكات التواصل الاجتماعي في ابراز مشروعات وبرامج الوزارة ومدى الاستفادة التي ستعود على الطالب منها

- ◀ تزويد المعنيين بمهارات صنع القرار من خلال تدريبهم على حرية المناقشة والتعبير والجدلية المعتدلة والبناءة .
- ◀ الكشف عن المعوقات الداخلية لصنع القرار الفعال .
- ◀ العمل على تفعيل مشاركة العاملين في المؤسسات التعليمية في صنع القرار .
- ◀ توعية القيادات في المؤسسات التعليمية بأن المشاركة في صنع القرار لا تعني أن تكون القرارات متفقة مع رأيهم ولكن بالأغلبية .
- ◀ اعداد فريق للمتابعة والرد والاهتمام بالشكاوى التي تطرح على الصفحات الخاصة بالوزارة أو غيرها .
- ◀ انشاء المؤسسات التعليمية المختلفة صفحات ومواقع خاصة لتسمح بالتواصل والتفاعل السريع مع عناصر العملية التعليمية سواء عاملين او طلاب او أولياء أمور
- ◀ تبصير المجتمع بهدف الحملات المغرضة والتي تقوم بتضخيم المشكلات التعليمية بهدف إثارة الفتن .

#### • استخلاصات :

- ◀ عملية صنع القرار ولا سيما القرار التربوي عملية صعبة ومعقدة وتتم على مراحل مختلفة واستنادا إلى معلومات متشابهة من مصادر مختلفة وتتأثر بعوامل ذات صبغة إنسانية واجتماعية
- ◀ لشبكات التواصل الاجتماعي خصائص ومميزات تجعلها متفردة ومختلفة عن غيرها من مواقع الويب الأخرى
- ◀ تتأثر عملية صنع واتخاذ القرار بحجم المعلومات المتوفرة

#### • التوصيات :

- ◀ ضرورة توفير الإمكانيات المادية والموارد المالية اللازمة لتنفيذ القرارات التربوية وحل المشكلات التي تواجه المؤسسات التعليمية ، مما يرتقي بالعملية التعليمية .
- ◀ توجيه القائمين على عملية اتخاذ القرار أن تكون القرارات المتخذة ذات صفة جماعية إلا في الحالات السريعة والطارئة التي تقتضي اتخاذ قرار بصفة فردية سريعة .
- ◀ ضرورة الاهتمام بوسائل الاتصال على المستوى المدرسي فهي عنصر مهم في اتخاذ القرار الرشيد ، مما يجعل القرارات تصل إلى المنفذين في الوقت المناسب

#### • المراجع :

#### • المراجع العربية :

- أبو العلا، سهير عبد اللطيف. (٢٠٠٣). عملية صنع واتخاذ القرار التربوي في الإدارة المدرسية. مجلة كلية التربية بأسيوط. ١٩(١): مصر.
- بكر، عبدالجواد. (٢٠٠٢). السياسات التعليمية وصنع القرار. دار الوفاء لندنيا الطباعة والنشر. الإسكندرية : مصر.

- حسان، حسن محمد & العجمي، محمد حسنين. (٢٠٠٧). الإدارة التربوية. دار المسيرة للنشر والتوزيع: عمان: الأردن.
- حسان، حسن محمد. مجاهد، محمد عطوة. العجمي، محمد حسنين. الشرقاوي، سعادية يوسف. (٢٠٠٥). الاتجاهات الحديثة في إدارة التعليم وتجويده. المكتبة العصرية: القاهرة
- الخولي، صلاح زهران محمود. (٢٠٠٢). مراكز المعلومات ودورها في صنع ودعم اتخاذ القرار التربوي في الإدارة التعليمية في مصر. رسالة ماجستير غير منشورة. سوهاج: مصر.
- داغر، أزهار خضر وآخرون. (٢٠١٦). أنموذج هندرة لعملية اتخاذ القرار التربوي في الجامعات الأردنية. دراسات العلوم التربوية. عمادة البحث العلمي. الجامعة الأردنية، ٤٣(٢).
- الدهشان، جمال. (٢٠١٧). توظيف شبكات التواصل الاجتماعي في خدمة العملية التربوية والتعليمية لماذا وكيف؟، المؤتمر العلمي الدولي الثاني (المجتمع العربي وشبكات التواصل الاجتماعي في عالم متغير). قسم الإعلام - كلية الآداب والعلوم الاجتماعية. جامعة السلطان قابوس. مسقط: سلطنة عمان
- الزهراني، نورة حسن. (٢٠١٧). شبكات التواصل الاجتماعي وعلاقتها بالمسئولية الاجتماعية لدى عينة من طالبات جامعة الملك عبد العزيز: المملكة العربية السعودية.
- زودة، مبارك. (٢٠١٢). دور الإعلام الاجتماعي في صناعة الرأي العام الثورة التونسية نموذجا، جامعة الحاج لخضر. باتنة: الجزائر.
- الساري، عبد الكريم والأوسى. سؤدد فؤاد. (٢٠١٢). الإعلام والتسويق السياسي والانتخابي. دار أسامة للنشر. عمان: الأردن.
- السلمي، علي محمد. (١٩٩٩). المهارات الإدارية والقيادية للمدير المتفوق. دار غريب. القاهرة: مصر.
- السيد، حنان محمد الدريني. (يناير ٢٠١١). صناعة القرار التربوي في مصر عودة الصف السادس الابتدائي. مجلة كلية التربية بالمنصورة ١٠(٧٥): مصر.
- الشهري، حنان بنت شعشوع. (٢٠١٢). أثر مواقع التواصل الإلكترونية على العالقات الاجتماعية "الفيسبوك وتويتر نموذجا" جامعة الملك عبد العزيز. جدة: السعودية
- عابد، زهير. (٢٠١١). دور شبكات التواصل الاجتماعي في تعبئة الرأي العام الفلسطيني نحو التغيير الاجتماعي والسياسي. دراسة وصفية تحليلية. كلية الإعلام. جامعة الأقصى. غزة: فلسطين.
- عبد الصادق، عادل. (ديسمبر، ٢٠١٠). الفضاء الإلكتروني والرأي العام تغير المجتمع والأدوات والتأثير. سلسلة قضايا استراتيجية. المركز العربي لأبحاث الفضاء الإلكتروني. ع ١
- عبد الكريم، نهى حامد. (٢٠٠٩). صنع القرار في السياسة التعليمية الأطراف الفاعلة والآليات. الدار المصرية اللبنانية: القاهرة.

- عبد المنعم، محمد وآخرون. (ابريل، ٢٠١٦). أثر استخدام شبكات التواصل الاجتماعي على مهارات التواصل والشعور بالوحدة النفسية لدى طلبة جامعة الملك فيصل. مجلة البحث في التربية وعلم النفس. جامعة المنيا. ٢٩ (١).
- عبدالرازق، رأفت مهند. (٢٠١٣). دور مواقع التواصل الاجتماعي في تشكيل الوعي السياسي "دراسة ميدانية لحالة الحراك الشعبي في العراق على عينة من طلبة جامعات كل من الموصل والأنبار وتكريت". رسالة دكتوراه غير منشورة. جامعة البتراء: الأردن.
- عبدالرحمن، هبة جمال محمد. (٢٠١٧). شبكات التواصل الاجتماعي وانعكاساتها على الهوية الثقافية لدى طلاب الجامعة. رسالة ماجستير. كلية التربية. جامعة الزقازيق
- عبدالموجود، سحر جابر حسن. (٢٠١٤). الآثار الاجتماعية والمجتمعية لتعامل الشباب الجامعي مع مواقع التواصل الإلكتروني (دراسة ايكولوجية مقارنة بين الذكور والإناث في الوجه القبلي والبحري والقاهرة). رسالة دكتوراه. كلية الإعلام. جامعة القاهرة: مصر.
- عليان، ربحي مصطفى وغنيم، عثمان محمد. (٢٠٠٠). مناهج وأساليب البحث العلمي "النظرية والتطبيق". الطبعة الأولى. دار صفاء للنشر والتوزيع. عمان: الأردن.
- عمر، أمل نصرالدين سليمان. (٢٠١٣). تصور مقترح لتوظيف شبكات التواصل الاجتماعي في التعلم القائم على المشروعات وأثره في زيادة دافعية الانجاز والاتجاه نحو التعلم عبر الويب. المؤتمر الدولي الثالث للتعلم الإلكتروني والتعليم عن بعد. الرياض.
- العياشي، عيودي. (٢٠١٤). دور نظم المعلومات في اتخاذ القرارات ضمن متطلبات التنمية المستدامة. رسالة دكتوراه. كلية العلوم الاقتصادية والتجارية. جامعة سطيف ١: الجزائر.
- القطان، منى سعود عبد العزيز. (٢٠١٥). شبكات التواصل الاجتماعي وتنمية القيم الاجتماعية لدى طلاب المرحلة الثانوية بدولة الكويت. كلية الدراسات العليا للتربية. جامعة القاهرة.
- الكثيري، عبدالله راجح الحميدي. (٢٠٠٩). آليات صنع القرار وعلاقتها بكفاءة الإدارة المدرسية بالملكة العربية السعودية. رسالة ماجستير. معهد الدراسات التربوية. جامعة القاهرة.
- كورتل، فريد و بوغليظة، الهام. (٢٠١٠). الاتصال واتخاذ القرارات. دار كنوز المعرفة للنشر والتوزيع. عمان: الأردن.
- اللبان، شريف درويش. (٢٠١٦). شبكات التواصل الاجتماعي بين المأساة والمهارة "١". البوابة نيوز. مقال منشور بتاريخ ٢٥/٣/٢٠١٦. <http://www.albawabhnews.com/1844428>
- لطرش، فيروز. (سبتمبر، ٢٠١٥). الإدارة الالكترونية وتأثيرها في عملية اتخاذ القرار. مجلة دراسات وأبحاث. جامعة الجلفة. الجزائر. ع ٢٠
- مادة ١٢٣ من الدستور المصري ٢٠١٤
- محمد، منية اسحاق ابراهيم. (٢٠١٦). اعتماد الشباب الجامعي المصري على مواقع التواصل الاجتماعي كمصدر للأخبار: دراسة تطبيقية على موقعي فيس بوك وتويتر. رسالة ماجستير. كلية الإعلام. جامعة القاهرة: مصر.

- محمد، عبداللطيف محمود (٢٠١٠). تحليل أداء السياسة التعليمية رؤية نظرية وإطار تطبيقي . المكتبة العصرية . القاهرة .
- مرسى ، محمد منير . (٢٠٠١) . الإدارة المدرسية الحديثة . عالم الكتب . القاهرة : مصر .
- ندا . عبد الرحمن أحمد . (يناير، ٢٠١٤) . دور مواقع التواصل الاجتماعي في تنمية الوعي السياسي لدى الشباب الجامعي دراسة ميدانية . مجلة كلية التربية . جامعة الأزهر . ٢(١٥٧) : مصر .

#### • المراجع الأجنبية:

- Branković , Jelena .(2010). Deciding Governance in Higher Education in Serbia 2002-2005 Decision Making on Decision Making, Faculty of Education, UNIVERSITY OF OSLO.
- Abu Shawish, Reem Khaled. (2016). Perceptions of Schoolteachers' Involvement in Educational Decision- Making in the State of Qatar, The University of Exeter, London
- Jeruto, Tikoko Betty.(December,2011). Extent of Student Participation in Decision Making in Secondary Schools in Kenya , Moi University , Kenya , International Journal of Humanities and Social Science .





## البحث الثامن :

الممارسات التأملية لمعلمات الدراسات الاجتماعية والتربية الوطنية  
بالمرحلة الثانوية في المدينة المنورة

## إعداد :

د/هنادي محمد عفاشه  
مشرفة تربوية بإدارة تعليم منطقة المدينة المنورة.  
المملكة العربية السعودية

## الممارسات التأملية لمعلمات الدراسات الاجتماعية والتربية الوطنية بالمرحلة الثانوية في المدينة المنورة

د. هنادي محمد عفاشه

مشرفة تربوية، بإدارة تعليم منطقة المدينة المنورة.

### • المستخلص:

هدفت الدراسة إلى التعرف على درجة تقدير معلمات الدراسات الاجتماعية والتربية الوطنية بالمرحلة الثانوية في المدينة المنورة لممارساتهن التأملية، والكشف عن مدى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات تقدير أفراد العينة لممارساتهن التأملية وفقاً لمتغيري المؤهل العلمي، وعدد سنوات الخدمة. وتكونت عينة الدراسة من (١٢٩) معلمة من معلمات الدراسات الاجتماعية والتربية الوطنية في المرحلة الثانوية خلال الفصل الدراسي الأول من العام الدراسي ١٤٣٩/١٤٤٠هـ. واستخدمت الدراسة مقياس الممارسات التأملية (إعداد الباحثة). وتم تحليل البيانات بحساب التكرارات، والنسب المئوية، والمتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، واختبار "ت" (T- test) للعينات المستقلة، وتحليل التباين الأحادي (One Way ANOVA). وتوصلت الدراسة إلى أن معلمات الدراسات الاجتماعية والتربية الوطنية بالمرحلة الثانوية في المدينة المنورة يُقدرن ممارساتهن التأملية بدرجة كبيرة فيما يتعلق بالتخطيط وتنفيذ الدروس والتقويم وبدرجة متوسطة فيما يتعلق بالنمو المهني، ووجود فروق دالة إحصائية حول الممارسة التأملية المتعلقة بالنمو المهني تعزى إلى المؤهل العلمي لصالح اللاتي مؤهلهن العلمي ماجستير فأعلى، ووجود فروق دالة إحصائية حول الممارسة التأملية المتعلقة بالتخطيط وتنفيذ الدرس تعزى إلى عدد سنوات الخدمة لصالح اللاتي تزيد خدمتهن عن ١٠ سنوات.

الكلمات المفتاحية: الممارسات التأملية .

### *Reflective Practices for Teachers of Social Studies and National Education in Secondary Schools in Medina*

*Dr. Hanadi M Afashah.*

#### Abstract:

*This study aims to identify the degree estimate of reflective practices for teachers of social studies and national education in secondary schools in Medina. In addition, it aims to investigate the effect of qualification and years of experience on those practices. To achieve such objectives reflective practices scale was applied to a sample of (129) female teachers. The analysis of the data revealed that the teachers highly appreciate their contemplative practices in terms of planning, teaching and evaluation. However, in terms of professional growth the appreciation was lower. It also showed that teachers with master degree or higher revealed higher contemplative practices regarding their professional growth more than those with less qualifications. Moreover, teachers with 10 years' experience and more revealed higher contemplative practices regarding planning and teaching.*

**Key word: Reflective Practices.**

• مقدمة:

يتفق علماء التربية والمهتمون بشؤونها على أهمية دور المعلم، وعظيم تأثيره في إنجاح المنظومة التربوية؛ حيث أن المعلم أحد أهم المدخلات البشرية في هذه المنظومة، إن لم يكن أهمها على الإطلاق، فهو محورها وقائدها، والعنصر الفعال والمؤثر في جميع مدخلات النظام التعليمي، وفي تحقيق أهدافها على نحو أفضل وكفاءة عالية (عيسى، ٢٠١١)، وحيث تتطلب التطورات الحديثة في المنظومة التربوية من المعلمين إعادة تشكيل معارفهم ومعتقداتهم حول عمليتي التعليم والتعلم باستمرار، باعتبار أن هذه المعرفة جزءاً لا يتجزأ من برامج إعداد المعلمين، فمسؤولية المعلمين حول اخضاع عمليتي التعليم والتعلم إلى التحليل الناقد يوضع على عاتقهم تحسين ممارساتهم التدريسية باستمرار، وانطلاقاً من الاتجاهات المتنامية في التربية التي وجهت أنظار التربويين حول الاهتمام بالنظرية البنائية في التعلم التي ترى أن المتعلم يبني المعرفة من خلال عمليات التفاعل و الاندماج مع المحتوى التعليمي والبيئة المحيطة واعتبار التأمل عاملاً مركزياً في عمليتي التعليم والتعلم، لذا كانت هذه التوجهات من العوامل التي ساهمت في انبعاث فكرة الممارسة التأملية في الميدان التربوي. (Farrell, 2008)

وقد دخلت الأفكار التأملية بمضامينها النظرية والتطبيقية بقوة في الميدان التربوي، بعد تزايد قناعة الكثير من الباحثين والتربويين بأهمية هذه الأفكار، باعتبار الممارسة التأملية أحد العناصر الضرورية للتطوير المهني للتربويين بشكل عام (Kim, 2005)، وكمنهج لتحسين الأداء التدريسي للمعلمين بشكل خاص. (Dejancuk and Dejancukova, 2003).

ولقد اشتهر منحيان للنمو المهني للمعلمين، الأول (المنحى التقليدي) القائم على تقليد المعلمين ذوي سنوات الخدمة، بحيث يتلقى المعلم المبتدئ المهارات عن معلم خبير سبقه في المهنة، ليتدرج حتى يصل إلى مرحلة الإتقان، فيكون هو مسؤولاً بدوره عن نقل سنوات الخدمة هذه لمن بعده، والثاني (المنحى العلمي) الذي يرى أن للأداء ضوابط علمية أثبتتها البحوث والدراسات، وأن على المستجد أن يطبق هذه الضوابط ويسير مستهدياً بنتائج تلك البحوث حتى يتوصل للدرجة المطلوبة من الإتقان.

ويأخذ المنحى التأملي في التطوير المهني طريقاً مغايراً لهذين الطريقتين، فالتركيز في المنحى التأملي يكون على القناعات، حيث يفترض المنحى التأملي أن هناك قناعات متجذرة في نفوس العاملين مسؤولة عن توجيه أنماط السلوك المستقرة لديهم، فينطلق التغيير في المنحى التأملي من خلال الكشف عن القناعات الكامنة التي تسير ذلك السلوك وتفحصها وطرحها للمساءلة والتأكد من جدواها وتوافقها مع القناعات المعلنة، ومن خلال عملية الملاحظة والتأمل والتفكير يصبح الأفراد أكثر حساسية ووعياً لأنماط السلوكية

الخاصة بهم، ويسهل عليهم تحديد القناعات التي تشكل سلوكهم.  
(العبدالكريم، ٢٠٠٤)

وقد اعتبرت الممارسة التأملية منهجاً فعالاً للتطوير المهني للأكاديميين، بحيث تقود إلى تجويد الأداء فيصبح الصف الدراسي مختبراً لتطوير الممارسات التدريسية الجيدة. (اوسترمان و كوتكامب، ٢٠٠٢).

وأشارت دراسة بريان وركاسو (Bryan and Recesso, 2006) إلى أن تأمل المعلمين لممارساتهم التدريسية يسهم في زيادة الدافعية والاستعداد لديهم، وينمي لديهم الملاحظة الذاتية والتقييم الذاتي، وينمي مهاراتهم التدريسية من خلال التدريب المستمر على عمليات التخطيط والتنفيذ والتقييم والمتابعة، ويساعدهم على إتخاذ قرارات علمية حول أساليب التدريس وتحسين الأداء.

كما أكدت دراسة هاريس وبرتج (Harris and Bretag, 2003) أن الممارسات التأملية أدت الى تحسين المخرجات التعليمية.

وأجمل أبو عمشة (٢٠٠٦) إيجابيات الممارسات التأملية مستنداً إلى العديد من الدراسات والأبحاث في: تحسين فهم الذات، وزيادة الوعي، والانفتاح على أفكار الآخرين، ومعرفة نقاط القوة والضعف في الأداء، وتحسين قابلية الفرد للتعلم من أخطائه، وزيادة الدافعية نحو تحسين الذات، والنمو المهني، وإثراء التوجه نحو حل المشكلات، وزيادة الميل نحو التأمل.

ولتمكين المعلمين من الإنخراط بشكل قوي في الممارسات التأملية، ينبغي عليهم أولاً جمع المعلومات المتعلقة بسلوكهم التدريسي بشكل منظم، ويساعدهم هذا الاندماج البحثي في تكوين منظومة من المعتقدات والافتراضات المتعلقة بممارساتهم، مما يجعل عملية تحليل هذه الممارسات والسلوكيات مبنية على مؤشرات منهجية (Farrell, 2008)، كما يعزز فحص واختبار المواقف والمعتقدات التربوية مهارات التعلم الذاتي لدى المعلمين، بالإضافة إلى مهارة التفكير الناقد للممارسات الأمر الذي يؤدي إلى تعميق الفهم بأسس ومهارات التدريس باعتبار أن التجربة وحدها غير كافية لتطوير الأداء التدريسي للمعلم. (Bailey, 1997)

ولأهمية الممارسات التأملية في التطوير المهني تم دمجها ضمن برامج إعداد المعلمين في بعض دول العالم. (شاهين، ٢٠١٢)

وبناء على ما سبق ترى الباحثة أن تدريب المعلمات على تأمل ممارساتهن التدريسية يسهم في تحقيق النمو المهني لهن، وذلك من خلال تنمية قدراتهن على الانتقاء، والتجديد في ممارساتهن التدريسية، وتنمية قدراتهن على التعلم الذاتي، وكيفية البحث عن المعرفة الجديدة وتوظيفها في الموقف التعليمي.

### • مشكلة الدراسة:

تحددت مشكلة الدراسة الحالية في السؤال الرئيس الآتي:

ما واقع الممارسات التأميلية لمعلمات الدراسات الاجتماعية والتربية الوطنية بالمرحلة الثانوية في المدينة المنورة من وجهة نظرهن؟

وينبثق من السؤال الرئيس الأسئلة الفرعية الآتية:

◀ ما درجة تقدير معلمات الدراسات الاجتماعية والتربية الوطنية بالمرحلة

الثانوية في المدينة المنورة لممارساتهن التأميلية؟

◀ هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات تقدير أفراد العينة

لممارساتهن التأميلية تعزى لمتغير المؤهل العلمي؟

◀ هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات تقدير أفراد العينة

لممارساتهن التأميلية تعزى لمتغير عدد سنوات الخدمة؟

### • أهداف الدراسة:

◀ التعرف على درجة تقدير معلمات الدراسات الاجتماعية والتربية الوطنية

بالمرحلة الثانوية في المدينة المنورة لممارساتهن التأميلية.

◀ الكشف عن مدى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات تقدير

أفراد العينة لممارساتهن التأميلية وفقا لمتغيري المؤهل العلمي، وعدد سنوات

الخدمة.

### • أهمية الدراسة:

◀ توجيه أنظار التربويين نحو الممارسات التأميلية، باعتبارها من الأفكار

المستجدة على الميدان التربوي.

◀ قلة الدراسات التي تناولت الممارسات التأميلية لمعلمات الدراسات الاجتماعية

والتربية الوطنية في البيئة السعودية. في حدود علم الباحثة.

◀ تفتح هذه الدراسة آفاقا جديدة أمام الباحثين والمهتمين لإجراء المزيد من

الدراسات حول الممارسات التأميلية في مختلف المراحل التعليمية.

◀ تسهم الدراسة الحالية في تقديم أداة لقياس درجة الممارسات التأميلية لدى

المعلمين/المعلمات مما يثري مكتبة القياس في المجتمع السعودي.

◀ تفيد أداة الدراسة الحالية المعلمين/المعلمات في توجيه ممارساتهم التدريسية،

ومديري/ مديرات المدارس والمشرفين/المشرفات التربويين في توظيفها

كمؤشرات لتقويم السلوك التأملي للمعلمين/ المعلمات.

### • حدود الدراسة:

◀ الحدود الموضوعية: التعرف على الممارسات التدريسية.

◀ الحدود الزمنية: تم تطبيق أداة الدراسة خلال الفصل الدراسي الأول من

العام الدراسي ١٤٣٩/١٤٤٠هـ.

◀ الحدود المكانية: منطقة المدينة المنورة.

◀ الحدود البشرية: معلمات الدراسات الاجتماعية والتربية الوطنية بالمرحلة

الثانوية.

• **مصطلحات الدراسة:**

• **الممارسات التأملية:**

عرفها نولز (Knowles, 2008) بأنها: العملية التي نتمكن من خلالها توليد الوعي الذاتي والقاء الضوء على ممارساتنا أو ممارسات الآخرين الذين نعمل معهم لتشكيل معرفة أو طرق جديدة في العمل.

وتُعرف الباحثة الممارسات التأملية إجرائياً بأنها: العملية التي تقوم من خلالها معلمة الدراسات الاجتماعية والتربية الوطنية في المرحلة الثانوية بمراجعة ممارساتها التدريسية السابقة، وفحص ما تم تحقيقه من إنجازات، واقتراح ما يمكن تطويره من ممارسات بشكل أفضل مستقبلاً، وتقاس بالدرجة التي تحصل عليها كل مستجيبة على أداة الممارسات التأملية التي أعدت لهذا الغرض.

• **الدراسات السابقة:**

دراسة أبو سليم (٢٠١٦) هدفت للكشف عن أثر الممارسة التأملية عند الأستاذ الجامعي في تحسين أدائه التدريسي، وطُبقت الدراسة على عينة قوامها (١٨) مدرسة من كليات البنات في جامعة الأمير سطام بن عبدالعزيز، واستخدم لجمع بيانات الدراسة برنامج تدريبي لتأمل ممارسة الأداء التدريسي، وقائمة مراجعة الأداء وتضمنت (الاستعداد والتهيئة، والأسلوب التدريسي، والتفاعل مع الطلاب، وتقويم الطلاب)، والكتابة التأملية، وأظهرت نتائج الدراسة الأثر الإيجابي للبرنامج التدريبي في تشكيل وعي الممارسة لدى الأستاذ الجامعي وفي تحسين الأداء التدريسي بشكل عام خاصة في محور الإعداد للتدريس، كما أن البرنامج ساعد المدرسات في تبني أساليب وأدوات تأملية أخرى تساعد المدرسات في التدريس كأسلوب الحوار والتعليم المصغر والكتابة التأملية والملاحظة.

كما أجرى ريان (٢٠١٤) دراسة هدفت للتعرف على درجة الممارسات التأملية لدى معلمي الرياضيات وعلاقتها بفاعلية الذات التدريسية، وطُبقت الدراسة على عينة قوامها (٢٣٨) معلماً ومعلمة، واستخدم في الدراسة مقياس الممارسات التأملية ومقياس فاعلية تدريس الرياضيات، أظهرت نتائج الدراسة أن درجة الممارسات التأملية لدى معلمي الرياضيات مرتفعة، كما تبين وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجة الممارسة وفقاً لمتغير الخبرة ولصالح ذوي الخبرة القصيرة، في حين لم تكن الفروق دالة إحصائياً وفقاً لمتغيرات: المديرية، والجنس، والمؤهل العلمي، كما تبين وجود علاقة دالة إحصائياً بين متوسطات درجة الممارسات التأملية لدى معلمي الرياضيات ودرجة فاعلية الذات التدريسية.

ولمعرفة فاعلية استخدام التدريس التأملي أجرى الجبر (٢٠١٣) دراسة هدفت إلى التعرف على فاعلية استخدام التدريس التأملي في تنمية حل مشكلات الإدارة الصفية لدى معلمي العلوم قبل الخدمة، وطُبقت الدراسة على عينة قوامها (٢١) فرداً، وتم جمع بيانات بأسلوبين: كمي ونوعي حيث تم تطبيق استبانة مشكلات الإدارة الصفية كما تم توجيه أسئلة لأفراد العينة حول محاور الاستبانة،

وأظهرت نتائج الدراسة الأثر الإيجابي للتدريس التأملي في تنمية القدرة على حل المشكلات الصفية لدى الطلاب المعلمين.

وفي عام (٢٠١٣) أجرى حسن دراسة هدفت إلى التعرف على فاعلية برنامج قائم على التدريس التأملي في تنمية مهارات التدريس وفق معايير جودة التدريس وتعديل توجه النظرية التدريسية لدى معلمات اللغة العربية والدراسات الإسلامية ما قبل الخدمة بمصر والسعودية، وطبقت الدراسة على عينة قوامها (٥٦) معلمة منهم (١٦) معلمة مصرية و (٤٠) معلمة سعودية، واستخدم لجمع بيانات الدراسة مقياس التدريس التأملي ومقياس النظرية التدريسية وبطاقة مهارات التدريس، وأظهرت نتائج الدراسة أنماطاً متعددة للتأمل في مراحل التدريس الثلاثة لدى المجموعتين وهي: الوصفي والتفسيري والمقارن والتقويمي بنسب مختلفة، كما أدى تطبيق البرنامج إلى تحسين توجه النظرية التدريسية من النمط التقليدي إلى النمط البنائي.

وللتعرف على مستوى الممارسات التأملية لأعضاء هيئة التدريس في الجامعات أجرى شاهين (٢٠١٢) دراسة هدفت إلى التعرف على مستوى الممارسات التأملية لأعضاء هيئة التدريس في جامعة القدس المفتوحة وعلاقتها باتجاهاتهم نحو التطور المهني الذاتي في ضوء بعض المتغيرات، وطبقت الدراسة على عينة قوامها (١١٧) عضو هيئة تدريس بفروع الجامعة في الضفة الغربية، وتم تطبيق أداة الدراسة المكونة من بعدين: الأول يتعلق بالممارسات التأملية، والثاني يتعلق بالاتجاه نحو التطور المهني الذاتي، وأظهرت النتائج ارتفاع درجة الممارسات التأملية لأعضاء هيئة التدريس، وعدم وجود فروق دالة احصائية بين متوسطات درجات الممارسات التأملية لدى أعضاء هيئة التدريس وفقاً لمتغيرات المؤهل العلمي، والكلية، وعدد سنوات الخبرة، والحالة الوظيفية، كما تبين وجود علاقة دالة احصائية بين اتجاهاتهم نحو التطور المهني الذاتي ودرجة ممارساتهم التأملية.

وللكشف عن فاعلية البرامج القائمة على التدريس التأملي أجرى اليسون (Ellison, 2008) دراسة تناولت فاعلية برنامج تدريبي قائم على التدريس التأملي لدى معلمي المدارس الأساسية، وطبقت الدراسة على عينة قوامها (٦) معلمين، وتم استخدام بطاقة الملاحظة الصفية كأداة للدراسة، وأظهرت نتائج الدراسة وجود مخرجات إيجابية للبرنامج على الممارسات الصفية للمعلمين المشاركين في البرنامج تمثلت في الاندماج التشاركي، والحوار التأملي الناقد، وتطوير المناهج الدراسية، وهذا بالتالي انعكس إيجاباً على الطلبة داخل الصف من خلال الاندماج في الأنشطة الصفية والمناقشات التعاونية.

وأجرى مينوت (Minott, 2007) دراسة هدفت إلى التعرف على مدى استخدام المعلمين لمبادئ التدريس التأملي أثناء تخطيط الدروس والتطبيق والتقييم، وطبقت الدراسة على عينة قوامها (٤) معلمين، وتم جمع بيانات الدراسة من

خلال المقابلات والملاحظة وتحليل وثائق المعلمين، وأظهرت النتائج أن ٧٥٪ من أفراد العينة يطبقون التأمل في تدريسهم وكل ما يتعلق بطلبتهم والأنشطة التي يمارسونها، وأن جميعهم يطبقون مستوى التأمل أثناء الحدث، وأن ٧٥٪ منهم يستخدمون التقييم الذاتي والتأمل في المواقف التدريسية والمعتقدات والقيم الشخصية حول التدريس، وأن ٥٠٪ منهم يستخدمون مبادئ التدريس التأملي أثناء تقييم الدرس، كما أظهرت النتائج أن إتخاذ القرارات والتبريرات حول عمليات التخطيط والتطبيق والتقييم المبنية على التأمل يؤثر على السياقات والمواقف التدريسية.

ومعرفة العلاقة بين الممارسات التأملية للمعلمين ورضا الطلاب أجرى سكوت وعيسى (Scott and Issa, 2007) دراسة هدفت إلى الكشف عن العلاقة بين الممارسات التأملية للمعلمين ورضا الطلاب ومخرجات التعليم، وتم استخدام الاستبانة ولقاءات الطلاب ومدونات المعلمين كأدوات لجمع البيانات، وأظهرت نتائج الدراسة وجود علاقة دالة احصائياً بين الممارسات التأملية ومعدل التحصيل الدراسي، كما أنها ساهمت في رفع مستوى رضا الطلاب واستجاباتهم طوال العام.

كما أجرى اوجنور وبادموس (Ogonor and Badmus, 2006) دراسة للتعرف على أثر التدريس التأملي على معتقدات الطلبة المعلمين نحو أدوارهم المستقبلية، وطبقت الدراسة على عينة قوامها (٣٠٤) طالبا وطالبة من إحدى جامعات نيجيريا، وتم استخدام الاستبانة كأداة لجمع البيانات، وأظهرت النتائج أن معتقدات الطلبة المعلمين للتدريس التأملي تمثلت في التأثير على معارفهم السابقة والحالية، وعلى نموهم المهني، وعلى خبراتهم السابقة، كما أشار معظم أفراد العينة إلى أن التدريس التأملي يحفزهم على الإصرار نحو التميز.

#### • التعقيب على الدراسات السابقة:

« أن معظم الدراسات السابقة تناولت ممارسات التدريس التأملي لدى المعلمين أو الطلبة الجامعيين، في حين تناول البعض الآخر فاعلية بعض البرامج على هذه الممارسات.

« أظهرت نتائج بعض الدراسات وجود تأثير إيجابي للبرامج التدريبية على الأداء التدريسي كدراسة (أبو سليم، ٢٠١٦)، وعلى تنمية مهارات التدريس وفق معايير جودة التدريس كدراسة (حسن، ٢٠١٣)، وعلى الممارسات التأملية الأمر الذي انعكس على مخرجات تعلم الطلبة كدراسة اليسون (Ellison, 2008)، وعلى مدركات الطلبة المعلمين للتدريس التأملي كدراسة اوجنور وبادموس (Ogonor and Badmus, 2006).

« تناولت بعض الدراسات دلالة العلاقة بين الممارسات التأملية وبعض المتغيرات الأخرى، كما في دراسة (ريان، ٢٠١٤) التي أشارت إلى وجود علاقة دالة بين الممارسات التأملية وفاعلية الذات التدريسية، ودراسة (الجبر، ٢٠١٣) التي

أشارت إلى وجود علاقة دالة للتدريس التأملي في تنمية القدرة على حل المشكلات الصفية، ودراسة (شاهين، ٢٠١٢) التي أظهرت وجود علاقة دالة بين درجة الممارسات التأملية والاتجاه نحو التطور المهني، ودراسة سكوت وعيسى (Scott and Issa, 2007) التي أشارت إلى وجود علاقة دالة بين الممارسات التأملية ورضا الطلبة ومعدل تحصيلهم المدرسي.

◀ ترى الباحثة أن الدراسة الحالية اتفقت مع الدراسات السابقة في الهدف وهو تنمية المعلمات مهنيًا من خلال تأمل ممارستهن التدريسية، إلا أنها تتباين في الطريقة التي استخدمتها فبعضها اعتمد البحث الإجمالي، وبعضها اعتمد على تسجيلات الفيديو للممارسات التدريسية، وبعضها اعتمد على البرامج التدريبية.

◀ جميع الطرق التي استخدمتها هذه الدراسات أسهمت في تحسين مهارات التدريس التأملي.

◀ تتميز الدراسة الحالية عن الدراسات السابقة باستهدافها معلمات الدراسات الاجتماعية والتربية الوطنية، وتناولها دلالة العلاقة بين الممارسات التأملية ومتغيري المؤهل العلمي وعدد سنوات الخدمة.

#### • إجراءات الدراسة:

◀ منهج الدراسة: استخدمت الباحثة المنهج الوصفي / التحليلي باعتباره المنهج المناسب لأهداف الدراسة الحالية، حيث يهدف إلى وصف الظاهرة وتحليلها كما هي في الواقع.

◀ مجتمع الدراسة: تكون مجتمع الدراسة من معلمات الدراسات الاجتماعية والتربية الوطنية بالمرحلة الثانوية في المدينة المنورة.

◀ عينة الدراسة: تكونت عينة الدراسة من (١٢٩) معلمة من معلمات الدراسات الاجتماعية والتربية الوطنية في المرحلة الثانوية خلال الفصل الدراسي الأول من العام الدراسي ١٤٣٩/١٤٤٠هـ، وقد تم اختيار عينة الدراسة بطريقة عشوائية عن طريق ارسال الاستبانة الالكترونية لمعلمات المرحلة المستهدفة.

جدول (١) توزيع أفراد العينة حسب المتغيرات المستقلة للدراسة

العدد	البدايل	المتغير
١٢١	بكالوريوس	المؤهل العلمي
٨	ماجستير فأعلى	
٤	أقل من ٥ سنوات	عدد سنوات الخدمة
٤٧	من ٥ - ١٠ سنوات	
٧٨	أكثر من ١٠ سنوات	

#### • أداة الدراسة:

تمثلت أداة الدراسة في استبانة مكونة من (٢٠) عبارة، وتكونت الاستبانة من قسمين:

- ◀ القسم الأول: اشتمل على معلومات شخصية عن أفراد العينة (متغيرات مستقلة) وهي: المؤهل، وعدد سنوات الخدمة.
- ◀ القسم الثاني: اشتمل على عبارات الممارسات التأملية وجاءت في أربعة أبعاد كالتالي: التخطيط، تنفيذ الدرس، التقويم، النمو المهني، وتم استخدام مقياس ليكرت ذو الأبعاد الثلاثة (بدرجة كبيرة، بدرجة متوسطة، بدرجة قليلة) لتحديد استجابات أفراد العينة.
- ◀ صدق أداة الدراسة: للتحقق من صدق أداة الدراسة تم عرضها على عدد من المحكمين المتخصصين في المناهج وطرق التدريس ؛ لتحديد مدى ملائمة مناسبة العبارات للمقياس، والصياغة الملائمة للعبارة، ومناسبة لغة المقياس لعينة الدراسة، وإبداء أي ملاحظات حول تعديل أو إضافة أو حذف ما يلزم. وأسفر ذلك عن إجراء بعض التعديلات وحذف بعض العبارات التي لم تلقَ اتفاقاً أعلى من ٨٠٪.
- ◀ ثبات أداة الدراسة: لقياس مدى ثبات الاستبانة تم استخدام معادلة ألفا كرونباخ (Cronbach's Alpha)، حيث طبقت المعادلة على درجات عينة الدراسة من المعلمات، وجاءت النتائج كما يوضح الجدول (٢):

جدول (٢) ثبات استبانة الممارسات التأملية باستخدام معامل ألفا كرونباخ

أبعاد الاستبانة	عدد العبارات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	التباين	معامل الثبات
البُعد الأول : التخطيط	٥	١٣.٧٥	١.٢٨	١.٩٣	٠.٨١
البُعد الثاني : تنفيذ الدرس	٥	١٣.٥٥	١.٣٩	٢.٠٠	٠.٧٤
البُعد الثالث : التقويم	٥	١٣.٣٥	١.٧٢	٢.٩٤	٠.٨٦
البُعد الرابع : النمو المهني	٥	١٠.٥٦	٢.٢٣	٤.٩٩	٠.٩٢
الدرجة الكلية	٢٠	٥١.٣١	٥.٠٢	٢٥.٢١	٠.٩٤

يتضح من الجدول (٢) أن قيمة معامل ألفا للدرجة الكلية للاستبانة بلغت (٠.٩٤)، وهي قيمة مرتفعة تشير إلى صلاحية الأداة للتطبيق بغرض تحقيق أهداف الدراسة من خلال الإجابة عن أسئلتها، مما يؤدي إلى إمكانية ثبات النتائج التي يمكن أن تُسفر عنها عند تطبيقها.

#### • المعالجة الإحصائية:

للإجابة عن أسئلة الدراسة تم حساب التكرارات، والنسب المئوية، والمتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، واختبار "ت" (T- test) للعينات المستقلة، وتحليل التباين الأحادي (One Way ANOVA).

#### • نتائج الدراسة ومناقشتها:

تحددت مشكلة الدراسة الحالية في السؤال الرئيس الآتي:  
ما واقع الممارسات التأملية لمعلمات الدراسات الاجتماعية والتربية الوطنية بالمرحلة الثانوية في المدينة المنورة من وجهة نظرهن؟

- وينبثق من السؤال الرئيس الأسئلة الفرعية الآتية:
- ◀ ما درجة تقدير معلمات الدراسات الاجتماعية والتربية الوطنية بالمرحلة الثانوية في المدينة المنورة لممارساتهن التأملية؟
- ◀ هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات تقدير أفراد العينة لممارساتهن التأملية تعزى لمتغير المؤهل العلمي؟
- ◀ هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات تقدير أفراد العينة لممارساتهن التأملية تعزى لمتغير عدد سنوات الخدمة؟
- ◀ وللإجابة عن السؤال الرئيس للدراسة والأسئلة المتفرعة منه، تم تفرغ البيانات الإحصائية المتحصل عليها من الاستبانات، وتحليلها إحصائياً وذلك باتباع الخطوات التالية:
- ◀ تبويب البيانات في جداول توضح درجة موافقة أفراد عينة الدراسة على العبارات.
- ◀ حساب التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لكل عبارة من العبارات.
- ◀ ترتيب العبارات ترتيباً تنازلياً حسب كل من قيم المتوسطات الحسابية وقيم التشتت والذي تمثله الانحرافات المعيارية في حالة تساوي قيم المتوسطات الحسابية.
- ◀ تفسير النتائج اعتماداً على قيمة المتوسط الحسابي الموزون (المرجح) حيث تم تحديد معيار للحكم على درجة الموافقة عند مناقشة نتائج الجداول وتفسيرها، وذلك على النحو الآتي:
- ◀ تم تحديد طول خلايا مقياس ليكرت ذو الأبعاد الثلاثة (الحدود الدنيا والعليا) المستخدم في الاستبانة، ثم حساب المدى باستخدام المعادلة:
- ✓ المدى = (أكبر قيمة لفئات الإجابة - أقل قيمة لفئات الإجابة) = 3 - 1 = 2
- ✓ تم تحديد عدد الفئات = 3
- ✓ تم تقسيم المدى على عدد الفئات؛ وذلك للحصول على طول الفئة الصحيح أي أن طول الفئة = المدى ÷ عدد الفئات = 2 ÷ 3 = 0.66
- ✓ تم استخدام المعيار (0.66) وذلك بإضافة قيمته إلى أقل قيمة في المقياس (أو بداية المقياس وهي الواحد الصحيح) وذلك لتحديد الحد الأعلى لهذه الخلية، وهكذا أصبح طول الخلايا وتفسير المتوسط الحسابي الموزون للحكم على العبارات عند مناقشة نتائج الجداول وتفسيرها، كما يوضح ذلك الجدول (3):

جدول (3) معيار الحكم على المتوسطات الحسابية عند مناقشة وتفسير النتائج

م	المتوسط الحسابي الموزون		مقياس التدرج	الدرجة المستحقة	مقياس الحكم على درجة الموافقة
	من	إلى			
1	1	أقل من 1.66	أوافق بدرجة قليلة	1	ضعيفة
2	1.66	أقل من 2.34	أوافق بدرجة متوسطة	2	متوسطة
3	2.34	3.00	أوافق بدرجة كبيرة	3	كبيرة

تم حساب الأهمية النسبية من خلال المعادلة الآتية:

$$\text{الأهمية النسبية} = \frac{\text{مجموع التكرارات}}{100\%} \times \text{حجم العينة} \times \text{عدد خلايا المقياس}$$

حجم العينة × عدد خلايا المقياس

وفيما يلي عرض للنتائج الخاصة بوجهات نظر أفراد عينة الدراسة حول واقع الممارسات التأملية لمعلمات الدراسات الاجتماعية والتربية الوطنية بالمرحلة الثانوية في المدينة المنورة.

### • إجابة السؤال الأول:

ينص السؤال الأول من أسئلة الدراسة على: "ما درجة تقدير معلمات الدراسات الاجتماعية والتربية الوطنية بالمرحلة الثانوية في المدينة المنورة لممارساتهم التأملية؟"

وللإجابة عن السؤال الأول فقد تم استخراج التكرارات والنسب المئوية، والمتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية وحساب الأهمية النسبية لاستجابات أفراد عينة الدراسة حول تقدير معلمات الدراسات الاجتماعية والتربية الوطنية بالمرحلة الثانوية في المدينة المنورة لممارساتهم التأملية، لكل بعد من أبعاد الاستبانة ثم ترتيب العبارات ترتيباً تنازلياً حسب أعلى قيم لمتوسطاتها الحسابية وحسب أقل قيم للتشتت والذي يمثله الانحراف المعياري، كما يوضح ذلك الجداول (٤)، (٥)، (٦)، (٧)، (٨).

### • التخطيط:

جدول (٤) التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والأهمية النسبية لوجهات نظر أفراد العينة حول التخطيط (ن = ١٣٠)

رقم العبارة	العبارة	التكرارات والنسب	كبيرة	متوسطة	قليلة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الأهمية النسبية (%)	درجة الموافقة	الرتبة
١	أضع تخطيطاً مسبقاً للإجراءات التدريسية.	ت	١٠٣	٢٧	٠	٢.٧٩	٠.٤١	٩٣.١%	كبيرة	٢
		%	٧٩.٢	٢٠.٨	٠					
٢	أراجع خطة التدريس قبل تنفيذها.	ت	٩٦	٣٣	١	٢.٧٣	٠.٤٦	٩١.٠%	كبيرة	٤
		%	٧٣.٨	٢٥.٤	٠.٨					
٣	أحدد احتياجات الطالبات وتوقعاتهم من دراسة المقرر.	ت	٧٨	٤٩	٣	٢.٥٨	٠.٥٤	٨٥.٩%	كبيرة	٥
		%	٦٠.٠	٣٧.٧	٢.٣					
٤	أفكر في المشكلات المتوقعة خلال عملية التدريس وأحرص على تجنبها.	ت	١٠٢	٢٧	١	٢.٧٨	٠.٤٤	٩٢.٦%	كبيرة	٣
		%	٧٨.٤	٢٠.٨	٠.٨					
٥	أعيد النظر في ممارساتي التدريسية غير المناسبة.	ت	١١٤	١٥	١	٢.٨٧	٠.٣٦	٩٥.٦%	كبيرة	١
		%	٨٧.٧	١١.٥	٠.٨					
	المتوسط الحسابي العام*					٢.٧٥	٠.٢٨	٩١.٧%	كبيرة	

\* المتوسط الحسابي من (٣) نقاط.

يتضح من الجدول (٤) أن المتوسطات الحسابية الموزونة لدرجة تقدير معلمات الدراسات الاجتماعية والتربية الوطنية بالمرحلة الثانوية في المدينة المنورة لممارساتهن التأملية فيما يتعلق بالتخطيط تراوحت بين (٢.٥٨ - ٢.٨٧)، وقد بلغ المتوسط الحسابي العام (٢.٧٥) من ثلاث نقاط في ضوء توزيع أطوال الفئات وفق التدرج المستخدم في أداة الدراسة، بأهمية نسبية بلغت (٩١.٧٪)، وهذا يدل على أن معلمات الدراسات الاجتماعية والتربية الوطنية بالمرحلة الثانوية في المدينة المنورة يُقدرن ممارساتهن التأملية فيما يتعلق بالتخطيط (بدرجة كبيرة).

ويتضح من الجدول (٤) أن جميع عبارات بُعد: التخطيط يشير متوسطها الحسابي الموزون أن معلمات الدراسات الاجتماعية والتربية الوطنية بالمرحلة الثانوية في المدينة المنورة يُقدرن ممارساتهن التأملية فيما يتعلق بالتخطيط (بدرجة كبيرة)، وقد جاءت مرتبة ترتيباً تنازلياً حسب أعلى قيمة للمتوسط الحسابي الموزون وحسب أقل قيمة للنتائج الحسابية على النحو الآتي:

- « أعيد النظر في ممارساتي التدريسية غير المناسبة.
- « أضع تخطيطاً مسبقاً للإجراءات التدريسية.
- « أفكر في المشكلات المتوقعة خلال عملية التدريس وأحرص على تجنبها.
- « أراجع خطة التدريس قبل تنفيذها.
- « أحدد احتياجات الطالبات وتوقعاتهم من دراسة المقرر.

ومما سبق يتضح أن أكثر ما يُقدّره معلمات الدراسات الاجتماعية والتربية الوطنية بالمرحلة الثانوية حول ممارساتهن التأملية فيما يتعلق بالتخطيط يتمثل في إعادة النظر في ممارساتهن التدريسية غير المناسبة، وأن أقل ما يُقدّره فيما يتعلق بالتخطيط يتمثل في تحديد احتياجات الطالبات وتوقعاتهن من دراسة المقرر.

وفي ضوء النتائج السابقة اتضح أن تقدير معلمات الدراسات الاجتماعية والتربية الوطنية بالمرحلة الثانوية في المدينة المنورة لممارساتهن التأملية فيما يتعلق بالتخطيط كان (بدرجة كبيرة)، فقد كانت الموافقة على جميع عبارات بُعد: التخطيط البالغ عددها (٥) عبارات (بدرجة كبير

#### • تنفيذ الدرس:

يتضح من الجدول (٥) أن المتوسطات الحسابية الموزونة لدرجة تقدير معلمات الدراسات الاجتماعية والتربية الوطنية بالمرحلة الثانوية في المدينة المنورة لممارساتهن التأملية فيما يتعلق بتنفيذ الدرس تراوحت بين (٢.٥٨ - ٢.٨٩)، وقد بلغ المتوسط الحسابي العام (٢.٧١) من ثلاث نقاط في ضوء توزيع أطوال الفئات وفق التدرج المستخدم في أداة الدراسة، بأهمية نسبية بلغت (٩٠.٣٪)، وهذا يدل على أن معلمات الدراسات الاجتماعية والتربية الوطنية بالمرحلة الثانوية في المدينة المنورة يُقدرن ممارساتهن التأملية فيما يتعلق بتنفيذ الدرس (بدرجة كبيرة).

جدول (٥) التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والأهمية النسبية لوجهات نظر أفراد العينة حول تنفيذ الدرس (ن=١٣٠)

رقم العبارة	العبارة	التكرارات والنسب	كبيرة	متوسطة	قليلة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الأهمية النسبية (%)	درجة الموافقة	الرتبة
١	أسمح لزميلاتي بحضور حصصي.	ت	٧٣	٤٩	٨	٢٠٠	٠.٦١	٨٣.٣%	كبير	٤
		%	٥٦.٢	٣٧.٦	٦.٢					
٢	أناقش ممارساتي التدريسية مع زميلاتي.	ت	٨٢	٤٢	٦	٢٠٥	٠.٥٨	٨٦.٢%	كبير	٥
		%	٦٣.١	٣٢.٣	٤.٦					
٣	أبحث عن طرق وأساليب التدريس الحديثة.	ت	١٠٥	٢٤	١	٢٨٠	٠.٤٢	٩٣.٣%	كبير	٢
		%	١٨.٨	١٨.٤	٠.٨					
٤	أسعى إلى توظيف معارفي الجديدة في تدريس المقرر.	ت	١١٧	١٢	١	٢٨٩	٠.٣٤	٩٦.٤%	كبير	١
		%	٩٠.٠	٩.٢	٠.٨					
٥	أمنح الطالبات فرصا لتزويدي بالتغذية الراجعة أثناء تدريس المقرر.	ت	١٠٣	٢٥	٢	٢٧٨	٠.٤٥	٩٢.٦%	كبير	٣
		%	٧٩.٢	١٩.٢	١.٦					
المتوسط الحسابي العام						٢٠٧	٠.٢٨	٩٠.٣%	كبيرة	

ويتضح من الجدول (٥) أن جميع عبارات بُعد: تنفيذ الدرس يشير متوسطها الحسابي الموزون أن معلمات الدراسات الاجتماعية والتربية الوطنية بالمرحلة الثانوية في المدينة المنورة يُقدّر ممارساتهن التأملية فيما يتعلق بتنفيذ الدرس (بدرجة كبيرة)، وقد جاءت مرتبة ترتيبا تنازليا حسب أعلى قيمة للمتوسط الحسابي الموزون وحسب أقل قيمة للتشتت الحسابية على النحو الآتي:

- ◀◀ أسعى إلى توظيف معارفي الجديدة في تدريس المقرر.
- ◀◀ أبحث عن طرق وأساليب التدريس الحديثة.
- ◀◀ أمنح الطالبات فرصا لتزويدي بالتغذية الراجعة أثناء تدريس المقرر.
- ◀◀ أسمح لزميلاتي بحضور حصصي.
- ◀◀ أناقش ممارساتي التدريسية مع زميلاتي.

ومما سبق يتضح أن أكثر ما يُقدّرته معلمات الدراسات الاجتماعية والتربية الوطنية بالمرحلة الثانوية حول ممارساتهن التأملية فيما يتعلق بتنفيذ الدرس يتمثل في إعادة النظر في السعي إلى توظيف معارفهن الجديدة في تدريس المقرر، وأن أقل ما يُقدّرته فيما يتعلق بتنفيذ الدرس يتمثل في مناقشة ممارساتهن التدريسية مع زميلاتهن.

وفي ضوء النتائج السابقة اتضح أن تقدير معلمات الدراسات الاجتماعية والتربية الوطنية بالمرحلة الثانوية في المدينة المنورة لممارساتهن التأملية فيما يتعلق بتنفيذ الدرس كان (بدرجة كبيرة)، فقد كانت الموافقة على جميع عبارات بُعد: تنفيذ الدرس البالغ عددها (٥) عبارات (بدرجة كبيرة)

• التقييم:

جدول (٦) التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والأهمية النسبية لوجهات نظر أفراد العينة حول التقييم (ن=١٣٠)

الرقم	العبارة	التكرارات	كبيرة	متوسطة	قليلة	الحسابي المتوسط	الانحراف المعياري	النسبية الأهمية (%)	الموافقة درجة	الرتبة
١	أقارن بين الحصص التي أنفذها والحصص السابقة التي قمت بتنفيذها.	ت	٩٣	٣٠	٧	٢.٦٦	٠.٥٨	٨٨.٧%	كبيرة	٣
		%	٧١.٥	٢٣.١	٥.٤					
٢	أحاول الاستفادة من بطاقات تقييم الأداء للتعرف على نقاط القوة ونقاط الضعف.	ت	٩١	٣٣	٦	٢.٦٥	٠.٥٧	٨٨.٥%	كبيرة	٤
		%	٧٠.٠	٢٥.٤	٤.٦					
٣	أسمح للآخرين (معلمات، مديرة، مشرفة تربوية) بتقييم أدائي.	ت	٩٧	٢٩	٤	٢.٧٢	٠.٥٢	٩٠.٥%	كبيرة	٢
		%	٧٤.٦	٢٢.٣	٣.١					
٤	أتجنب الحكم على أعمال الطالبات قبل مراجعتها وتحليلها.	ت	١٠٠	٢٩	١	٢.٧٦	٠.٤٥	٩٢.١%	كبيرة	١
		%	٧٦.٩	٢٢.٣	٠.٨					
٥	أستفيد من تحليل نتائج اختبارات الطالبات في تقييم أدائي.	ت	٨١	٤١	٨	٢.٥٦	٠.٦١	٨٥.٤%	كبيرة	٥
		%	٦٢.٣	٣١.٥	٦.٢					
المتوسط الحسابي العام						٢.٦٧	٠.٣٤	٨٩.٠%	كبيرة	

يتضح من الجدول (٦) أن المتوسطات الحسابية الموزونة لدرجة تقدير معلمات الدراسات الاجتماعية والتربية الوطنية بالمرحلة الثانوية في المدينة المنورة لممارساتهن التأميلية فيما يتعلق بالتقييم تراوحت بين (٢.٥٦ - ٢.٧٦)، وقد بلغ المتوسط الحسابي العام (٢.٦٧) من ثلاث نقاط في ضوء توزيع أطوال الفئات وفق التدرج المستخدم في أداة الدراسة، بأهمية نسبية بلغت (٨٩٪)، وهذا يدل على أن معلمات الدراسات الاجتماعية والتربية الوطنية بالمرحلة الثانوية في المدينة المنورة يُقدرن ممارساتهن التأميلية فيما يتعلق بالتقييم (بدرجة كبيرة).

ويتضح من الجدول (٦) أن جميع عبارات بُعد: التقييم يشير متوسطها الحسابي الموزون أن معلمات الدراسات الاجتماعية والتربية الوطنية بالمرحلة الثانوية في المدينة المنورة يُقدرن ممارساتهن التأميلية فيما يتعلق بالتقييم (بدرجة كبيرة)، وقد جاءت مرتبة ترتيباً تنازلياً حسب أعلى قيمة للمتوسط الحسابي الموزون وحسب أقل قيمة للثشتت الحسابية على النحو الآتي:

- « أتجنب الحكم على أعمال الطالبات قبل مراجعتها وتحليلها.  
« أسمح للآخرين (معلمات، مديرة، مشرفة تربوية) بتقييم أدائي.

« أقارن بين الحصة التي أنفذها والحصص السابقة التي قمت بتنفيذها.  
« أحاول الاستفادة من بطاقات تقييم الأداء للتعرف على نقاط القوة ونقاط الضعف.

« أستفيد من تحليل نتائج اختبارات الطالبات في تقويم أدائي.  
« ومما سبق يتضح أن أكثر ما يُقدِّره معلمات الدراسات الاجتماعية والتربية الوطنية بالمرحلة الثانوية حول ممارساتهن التأملية فيما يتعلق بالتقويم يتمثل في تجنب الحكم على أعمال الطالبات قبل مراجعتها وتحليلها، وأن أقل ما يُقدِّره فيما يتعلق بالتقويم يتمثل في الاستفادة من تحليل نتائج اختبارات الطالبات في تقويم أدائهن.

وفي ضوء النتائج السابقة أتضح أن تقدير معلمات الدراسات الاجتماعية والتربية الوطنية بالمرحلة الثانوية في المدينة المنورة لممارساتهن التأملية فيما يتعلق بالتقويم كان (بدرجة كبيرة)، فقد كانت الموافقة على جميع عبارات بعد: التقويم البالغ عددها (٥) عبارات (بدرجة كبيرة).

#### • النمو المهني:

جدول (٧) التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والأهمية النسبية لوجهات نظر أفراد العينة حول النمو المهني (ن = ١٣٠)

رقم العبارة	العبارة	التكرارات والنسب	كبيرة	متوسطة	قليلة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الأهمية النسبية (%)	درجة الموافقة	الرتبة
١	أحرص على حضور البرامج التدريبية واللقاءات التربوية.	ت	٨٦	٣٥	٩	٢.٥٩	٠.٦٢	٨٦.٤%	كبيرة	١
		%	٦٦.٢	٢٦.٩	٦.٩					
٢	أشارك في ورش عمل ذات علاقة بتدريس المقرر.	ت	٦٤	٥٤	١٢	٢.٤٠	٠.٦٥	٨٠.٠%	كبيرة	٣
		%	٤٩.٢	٤١.٦	٩.٢					
٣	أحدد الموضوعات الأساسية التي أقرؤها وأشاهدها وأسمعها.	ت	٨٢	٤١	٧	٢.٥٨	٠.٦٠	٨٥.٩%	كبيرة	٢
		%	٦٣.١	٣١.٥	٥.٤					
٤	أحرص على حضور المؤتمرات العلمية.	ت	٢٩	٤٤	٥٧	١.٧٨	٠.٧٩	٥٩.٥%	متوسطة	٤
		%	٢٢.٢	٣٣.٨	٤٣.٨					
٥	أساهم في إعداد مقالات أو أبحاث علمية لنشرها في المجلات العلمية أو مواقع الانترنت.	ت	٧	٢٥	٩٨	١.٣٠	٠.٥٧	٤٣.٣%	ضعيفة	٥
		%	٥.٤	١٩.٢	٧٥.٤					
		المتوسط الحسابي العام				٢.١٣	٠.٤٥	٧١.٠%	متوسطة	

يتضح من الجدول (٧) أن المتوسطات الحسابية الموزونة لدرجة تقدير معلمات الدراسات الاجتماعية والتربية الوطنية بالمرحلة الثانوية في المدينة المنورة لممارساتهن التأملية فيما يتعلق بالنمو المهني تراوحت بين (١.٣٠ - ٢.٥٩)، وقد

بلغ المتوسط الحسابي العام (٢٠١٣) من ثلاث نقاط في ضوء توزيع أطوال الفئات وفق التدرج المستخدم في أداة الدراسة، بأهمية نسبية بلغت (٧١٪)، وهذا يدل على أن معلمات الدراسات الاجتماعية والتربوية الوطنية بالمرحلة الثانوية في المدينة المنورة يُقدَّرن ممارساتهن التأملية فيما يتعلق بالنمو المهني (بدرجة متوسطة).

ويتضح من الجدول (٧) أن عبارات بُعد: النمو المهني التي يشير متوسطها الحسابي الموزون أن معلمات الدراسات الاجتماعية والتربوية الوطنية بالمرحلة الثانوية في المدينة المنورة يُقدَّرن ممارساتهن التأملية فيما يتعلق بالنمو المهني (بدرجة كبيرة)، هي العبارات المرقمة (١، ٣، ٢) على التوالي، وقد جاءت مرتبة ترتيبياً تنازلياً حسب أعلى قيمة للمتوسط الحسابي الموزون وحسب أقل قيمة للثشتت الحسابية على النحو الآتي:

◀️ أحرص على حضور البرامج التدريبية واللقاءات التربوية.  
 ◀️ أحدد الموضوعات الأساسية التي أقرؤها وأشاهدها وأسمعها.  
 ◀️ أشارك في ورش عمل ذات علاقة بتدريس المقرر.  
 ◀️ كما يتضح من الجدول (٧) أن العبارة المرقمة (٤) في بُعد: النمو المهني يشير متوسطها الحسابي الموزون أن معلمات الدراسات الاجتماعية والتربوية الوطنية بالمرحلة الثانوية في المدينة المنورة يُقدَّرن ممارساتهن التأملية فيما يتعلق بالنمو المهني (بدرجة متوسطة)، وقد جاءت مرتبة ترتيبياً تنازلياً حسب أعلى قيمة للمتوسط الحسابي الموزون وحسب أقل قيمة للثشتت الحسابية في المرتبة الرابعة، والعبارة هي:

◀️ أحرص على حضور المؤتمرات العلمية.  
 ◀️ كما يتضح من الجدول (٧) أن العبارة المرقمة (٥) في بُعد: النمو المهني يشير متوسطها الحسابي الموزون أن معلمات الدراسات الاجتماعية والتربوية الوطنية بالمرحلة الثانوية في المدينة المنورة يُقدَّرن ممارساتهن التأملية فيما يتعلق بالنمو المهني (بدرجة ضعيفة)، وقد جاءت مرتبة ترتيبياً تنازلياً حسب أعلى قيمة للمتوسط الحسابي الموزون وحسب أقل قيمة للثشتت الحسابية في المرتبة الخامسة والأخيرة، والعبارة هي:

◀️ أساهم في إعداد مقالات أو أبحاث علمية لنشرها في المجلات العلمية أو مواقع الانترنت.

◀️ ومما سبق يتضح أن أكثر ما يُقدَّرنه معلمات الدراسات الاجتماعية والتربوية الوطنية بالمرحلة الثانوية حول ممارساتهن التأملية فيما يتعلق بالنمو المهني يتمثل في الحرص على حضور البرامج التدريبية واللقاءات التربوية، وأن أقل ما يُقدَّرنه فيما يتعلق بالنمو المهني يتمثل في الاستفادة المساهمة في إعداد مقالات أو أبحاث علمية لنشرها في المجلات العلمية أو مواقع الانترنت.

وفي ضوء النتائج السابقة اتضح أن تقدير معلمات الدراسات الاجتماعية والتربوية الوطنية بالمرحلة الثانوية في المدينة المنورة لممارساتهن التأملية فيما يتعلق بالنمو المهني كان (بدرجة متوسطة)، فقد كانت الموافقة على ثلاثة

عبارات في بُعد: النمو المهني البالغ عددها (٥) عبارات (بدرجة كبيرة)، بينما كانت الموافقة على عبارة واحدة (بدرجة متوسطة)، في حين كانت الموافقة على عبارة واحدة (بدرجة ضعيفة).

ولتلخيص إجابة السؤال الأول: ما درجة تقدير معلمات الدراسات الاجتماعية والتربية الوطنية بالمرحلة الثانوية في المدينة المنورة لممارستهم التأملية؟ فقد تم استخراج المتوسطات الحسابية العامة، والانحرافات المعيارية، وحساب الأهمية النسبية لاستجابة أفراد عينة الدراسة حول كل بُعد من أبعاد استبانة الممارسات التأملية، ثم ترتيبها تنازلياً حسب أعلى قيمة للمتوسط الحسابي وحسب أقل قيمة للمتشتت والذي يمثل الانحراف المعياري عند تساوي قيم المتوسط الحسابي. كما يوضح ذلك الجدول التالي.

جدول (٨) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والأهمية النسبية لتقدير معلمات الدراسات الاجتماعية والتربية الوطنية بالمرحلة الثانوية في المدينة المنورة لممارستهم التأملية. ن = (١٣٠)

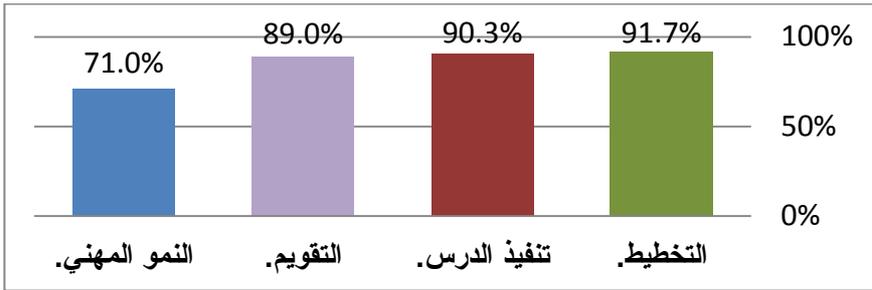
م	المجال	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الأهمية النسبية	الحكم على درجة الموافقة	الترتيب
١	التخطيط.	٢.٧٥	٠.٢٨	%٩١.٧	كبيرة	١
٢	تنفيذ الدرس.	٢.٧١	٠.٢٨	%٩٠.٣	كبيرة	٢
٣	التقويم.	٢.٦٧	٠.٣٤	%٨٩.٠	كبيرة	٣
٤	النمو المهني.	٢.١٣	٠.٤٥	%٧١.٠	متوسطة	٤
	المتوسط الحسابي العام	٢.٥٧	٠.٢٥	%٨٥.٧	كبيرة	

يتضح من الجدول (٨) أن المتوسط الحسابي العام لتقدير معلمات الدراسات الاجتماعية والتربية الوطنية بالمرحلة الثانوية في المدينة المنورة لممارستهم التأملية بلغ (٢.٥٧) من ثلاث نقاط في ضوء توزيع أطوال الفئات وفق التدرج المستخدم في أداة الدراسة، بأهمية نسبية بلغت (%٨٥.٧)، وهذا يدل على أن معلمات الدراسات الاجتماعية والتربية الوطنية بالمرحلة الثانوية في المدينة المنورة يُقدّر ممارستهم التأملية (بدرجة كبيرة).

كما يتضح من الجدول (٨) أن تقدير الممارسة التأملية لمعلمات الدراسات الاجتماعية والتربية الوطنية بالمرحلة الثانوية في المدينة المنورة جاء مرتباً ترتيباً تنازلياً حسب أعلى قيمة للمتوسط الحسابي الموزون وحسب أقل قيمة للمتشتت على النحو الآتي:

- ◀ التخطيط بمتوسط حسابي قدره (٢.٧٥) وأهمية نسبية (%٩١.٧).
- ◀ تنفيذ الدرس بمتوسط حسابي قدره (٢.٧١) وأهمية نسبية (%٩٠.٣).
- ◀ التقويم بمتوسط حسابي قدره (٢.٦٧) وأهمية نسبية (%٨٩).
- ◀ النمو المهني بمتوسط حسابي قدره (٢.١٣) وأهمية نسبية (%٧١).

ويلخص الشكل (١) الأهمية النسبية لتقدير معلمات الدراسات الاجتماعية والتربية الوطنية بالمرحلة الثانوية في المدينة المنورة لممارستهم التأملية من وجهة نظرهن.



شكل (١) الأهمية النسبية لتقدير معلمات الدراسات الاجتماعية والتربية الوطنية بالمرحلة الثانوية في المدينة المنورة لممارساتهن التأملية

### • إجابة السؤال الثاني:

ينص السؤال الثاني من أسئلة الدراسة على: "هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات تقدير أفراد العينة لممارساتهن التأملية تعزى لمتغير المؤهل العلمي؟". وللإجابة عن السؤال الثاني تم استخدام اختبار "ت" للعينات المستقلة (Independent Samples T-Test) وذلك من أجل معرفة دلالة الفروق الإحصائية بين متوسطات استجابات أفراد عينة الدراسة حول تقدير أفراد العينة لممارساتهن التأملية تعزى إلى المؤهل العلمي، كما يوضح ذلك الجدول الآتي:

جدول (٩) نتائج اختبار (ت) لدلالة الفروق بين متوسطات استجابات أفراد العينة حول تقدير أفراد العينة لممارساتهن التأملية تعزى إلى المؤهل العلمي

الأبعاد	بكالوريوس (ن=١٢٢)		ماجستير فأعلى (ن=٨)		قيمة (ت)	مستوى الدلالة الإحصائية عند ٠.٠٥	الدلالة الإحصائية
	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري			
التخطيط.	٢.٧٤	٠.٢٨	٢.٨٥	٠.٢٣	١.٠٦٠	٠.٢١٩	غير دالة
تنفيذ الدرس.	٢.٧٠	٠.٢٨	٢.٨٣	٠.١٧	١.٢٠٠	٠.٢٣٣	غير دالة
التقييم.	٢.٦٦	٠.٣٥	٢.٨٠	٠.٢١	١.١٠٠	٠.٢٧٣	غير دالة
النمو المهني.	٢.١٠	٠.٤٣	٢.٦٣	٠.٤٣	٣.٣٥٧	٠.٠٠١	دالة
الدرجة الكلية	٢.٥٥	٠.٢٥	٢.٧٨	٠.٢٢	٢.٤٨٦	٠.٠١٤	دالة

يتضح من الجدول (٩) أن قيمة (ت) تساوي (٢.٤٨٦) للدرجة الكلية لتقدير معلمات الدراسات الاجتماعية والتربية الوطنية بالمرحلة الثانوية في المدينة المنورة لممارساتهن التأملية تعزى إلى المؤهل العلمي، وهذه القيمة دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة (٠.٠٥)، وهذا يدل على أنه توجد فروق دالة إحصائية بين متوسطات استجابات أفراد عينة الدراسة حول ممارساتهن التأملية تعزى إلى المؤهل العلمي. وبمقارنة المتوسطات الحسابية اتضح أن هذه الفروق لصالح اللاتي مؤهلهن العلمي (ماجستير فأعلى)، ذلك لأن المتوسط الحسابي للمعلمات اللاتي مؤهلهن العلمي (ماجستير فأعلى) يزيد بفارق ذي دلالة إحصائية عن المتوسط الحسابي للمعلمات اللاتي مؤهلهن العلمي (بكالوريوس). ولمعرفة وجهات نظر أفراد عينة الدراسة حول كل بُعد من أبعاد الممارسات التأملية تعزى إلى المؤهل العلمي، يتضح من الجدول (٩) ما يلي:

- ◀◀ إن قيمة (ت) تساوي (١.٠٦٠) لُبعد التخطيط، وهذه القيمة غير دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة (٠.٠٥)، وهذا يدل على أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات استجابات أفراد عينة الدراسة حول الممارسة التأملية المتعلقة بالتخطيط تعزى إلى المؤهل العلمي.
- ◀◀ إن قيمة (ت) تساوي (١.٢٠٠) لُبعد تنفيذ الدرس، وهذه القيمة غير دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة (٠.٠٥)، وهذا يدل على أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات استجابات أفراد عينة الدراسة حول الممارسة التأملية المتعلقة بتنفيذ الدرس تعزى إلى المؤهل العلمي.
- ◀◀ إن قيمة (ت) تساوي (١.١٠٠) لُبعد التقويم، وهذه القيمة غير دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة (٠.٠٥)، وهذا يدل على أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات استجابات أفراد عينة الدراسة حول الممارسة التأملية المتعلقة بالتقويم تعزى إلى المؤهل العلمي.
- ◀◀ إن قيمة (ت) تساوي (٣.٣٥٧) لُبعد النمو المهني، وهذه القيمة دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة (٠.٠٥)، وهذا يدل على أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات استجابات أفراد عينة الدراسة حول الممارسة التأملية المتعلقة بالنمو المهني تعزى إلى المؤهل العلمي. وبمقارنة المتوسطات الحسابية اتضح أن هذه الفروق لصالح اللآتي مؤهلن العلمي (ماجستير فأعلى).

#### • إجابة السؤال الثالث:

ينص السؤال الثالث من أسئلة الدراسة على: " هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات تقدير أفراد العينة لممارساتهم التأملية تعزى لمتغير عدد سنوات الخدمة؟". وللإجابة عن السؤال الثالث تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية واستخدام اختبار تحليل التباين الأحادي (One Way ANOVA)؛ وذلك من أجل معرفة دلالة الفروق الإحصائية بين متوسطات استجابات أفراد عينة الدراسة حول تقدير أفراد العينة لممارساتهم التأملية تعزى إلى عدد سنوات الخدمة، كما يوضح ذلك الجداول المرقمة (١٠)، (١١).

جدول (١٠) نتائج اختبار (ت) لدلالة الفروق بين متوسطات استجابات أفراد العينة حول تقدير أفراد العينة لممارساتهم التأملية تعزى إلى عدد سنوات الخدمة

المحاور		أقل من ٥ سنوات ن = ٤		من ٥ إلى ١٠ سنوات ن = ٤٨		من ١٠ سنوات فأكثر ن = ٧٨	
		المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
التخطيط.		٢.٦٠	٠.٢٣	٢.٤٦	٠.٣٥	٢.٨٠	٠.١٩
تنفيذ الدرس.		٢.٩٥	٠.١٠	٢.٦٣	٠.٣٣	٢.٧٥	٠.٢٣
التقويم.		٢.٧٥	٠.١٠	٢.٦٣	٠.٣٨	٢.٦٩	٠.٣٣
النمو المهني.		٢.٤٠	٠.٤٠	٢.٠٨	٠.٤٩	٢.١٥	٠.٤٢
الدرجة الكلية		٢.٦٨	٠.٠٩	٢.٤٩	٠.٣١	٢.٦٠	٠.٢١

يُوضَّح الجدول (١٠) قيم المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لوجهات نظر أفراد عينة الدراسة حول كل بُعد من أبعاد الممارسات التأملية لمعلمات الدراسات الاجتماعية والتربية الوطنية بالمرحلة الثانوية في المدينة المنورة تعزى إلى عدد سنوات الخدمة، ولمعرفة فيما إذا كان هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات استجابات أفراد العينة حول هذه الأبعاد تم استخدام تحليل التباين الأحادي كما يوضح ذلك الجدول الآتي.

جدول (١١) نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي (ANOVA) لدلالة الفروق بين متوسطات استجابات أفراد العينة حول تقدير أفراد العينة لممارساتهن التأملية تعزى إلى عدد سنوات الخدمة

الأبعاد	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة (ف)	مستوى الدلالة الإحصائية عند ٠.٠٥	الدلالة الإحصائية
التخطيط	بين المجموعات	١.٠٧٠	٢	٠.٥٣٥	٧.٦٥٤	٠.٠٠١	دالة
	داخل المجموعات	٨.٨٧٥	١٢٧	٠.٠٧٠			
تنفيذ الدرس	بين المجموعات	٠.٧١٠	٢	٠.٣٥٥	٤.٨٥١	٠.٠٠٩	دالة
	داخل المجموعات	٩.٢٩٥	١٢٧	٠.٠٧٣			
التقويم	بين المجموعات	٠.١٤٤	٢	٠.٠٧٢	٠.٦٠٩	٠.٥٤٥	غير دالة
	داخل المجموعات	١٥.٠٤٤	١٢٧	٠.١١٨			
النمو المهني	بين المجموعات	٠.٤٢٢	٢	٠.٢٣٦	١.١٨٦	٠.٣٠٩	غير دالة
	داخل المجموعات	٢٥.٢٦٥	١٢٧	٠.١٩٩			
الدرجة الكلية	بين المجموعات	٠.٤٢١	٢	٠.٢١٠	٣.٤٦٧	٠.٣٤٠	غير دالة
	داخل المجموعات	٧.٧٠٨	١٢٧	٠.٠٦١			

يتضح من الجدول (١١) أن قيمة (ف) تساوي (٣.٤٦٧) للدرجة الكلية لتقدير معلمات الدراسات الاجتماعية والتربية الوطنية بالمرحلة الثانوية في المدينة المنورة لممارساتهن التأملية تعزى إلى عدد سنوات الخدمة. وهذه القيمة غير دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة (٠.٠٥)، وهذا يدل على أنه لا توجد فروق دالة إحصائية بين متوسطات استجابات أفراد عينة الدراسة حول ممارساتهن التأملية تعزى إلى عدد سنوات الخدمة.

ولمعرفة وجهات نظر أفراد عينة الدراسة حول كل بُعد من أبعاد الممارسات التأملية تعزى إلى عدد سنوات الخدمة يتضح من الجدول (١١) الآتي:

◀ إن قيمة (ف) تساوي (٧.٦٥٤) لبُعد التخطيط، وهذه القيمة دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة (٠.٠٥)، وهذا يدل على أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات استجابات أفراد عينة الدراسة حول الممارسة التأملية المتعلقة بالتخطيط تعزى إلى عدد سنوات الخدمة، وللكشف عن مصدر الفروق انظر الجدول (١٢).

◀ إن قيمة (ف) تساوي (٤.٨٥١) لبُعد تنفيذ الدرس، وهذه القيمة دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة (٠.٠٥)، وهذا يدل على أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات استجابات أفراد عينة الدراسة حول الممارسة التأملية المتعلقة بتنفيذ الدرس تعزى إلى عدد سنوات الخدمة، وللكشف عن مصدر الفروق انظر الجدول (١٢).

◀◀ إن قيمة (ف) تساوي (٠.٦٠٩) لبعء التقويم، وهذه القيمة غير دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة (٠.٠٥)، وهذا يدل على أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات استجابات أفراد عينة الدراسة حول الممارسة التآملية المتعلقة بالتقويم تعزى إلى عدد سنوات الخدمة.

◀◀ إن قيمة (ف) تساوي (١.١٨٦) لبعء النمو المهني، وهذه القيمة غير دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة (٠.٠٥)، وهذا يدل على أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات استجابات أفراد عينة الدراسة حول الممارسة التآملية المتعلقة بالنمو المهني تعزى إلى عدد سنوات الخدمة.

وللكشف عن مصدر الفروق الدالة إحصائياً لكل من أبعاد التخطيط، وتنفيذ الدرس، وللدرجة الكلية للممارسات التآملية تعزى إلى عدد سنوات الخدمة، تم استخدام اختبار شيفيه (Scheffe)، كما يوضح ذلك الجدول الآتي:

جدول (١٢) اختبار (Scheffe) لتوضيح مصدر الفروق في وجهات نظر أفراد عينة الدراسة حول أبعاد التخطيط، وتنفيذ الدرس، وللدرجة الكلية للممارسات التآملية تعزى إلى عدد سنوات الخدمة

الفرق لصالح	من ١٠ سنوات فأكثر	من ٥ إلى ١٠ سنوات	أقل من ٥ سنوات	المتوسط الحسابي	عدد سنوات الخدمة	الأبعاد
					أقل من ٥ سنوات	التخطيط
من ١٠ سنوات فأكثر		♦			من ٥ إلى ١٠ سنوات	
					من ١٠ سنوات فأكثر	
					أقل من ٥ سنوات	تنفيذ الدرس
من ١٠ سنوات فأكثر		♦			من ٥ إلى ١٠ سنوات	
					من ١٠ سنوات فأكثر	

تعني وجود فروق دالة عند مستوى (٠.٠٥).

يتضح من الجدول (١٢) ما يلي:

◀◀ توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات استجابات أفراد عينة الدراسة حول الممارسة التآملية المتعلقة بالتخطيط تعزى إلى عدد سنوات الخدمة وذلك بين الذين تتراوح خدمتهم (من ٥ إلى ١٠ سنوات)، والذين تتراوح خدمتهم (من ١٠ سنوات فأكثر)، وذلك لصالح الذين تتراوح خدمتهم (من ١٠ سنوات فأكثر).

◀◀ توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات استجابات أفراد عينة الدراسة حول الممارسة التآملية المتعلقة بتنفيذ الدرس تعزى إلى عدد سنوات الخدمة

وذلك بين الذين تتراوح خدمتهن (من ٥ إلى ١٠ سنوات)، والذين تتراوح خدمتهن (من ١٠ سنوات فأكثر)، وذلك لصالح الذين تتراوح خدمتهن (من ١٠ سنوات فأكثر).

#### • ملخص نتائج الدراسة:

◀ أن معلمات الدراسات الاجتماعية والتربية الوطنية بالمرحلة الثانوية في المدينة المنورة يُقدِّرن ممارساتهن التأملية (بدرجة كبيرة).

◀ أن أكثر الممارسات التأملية تقديراً لمعلمات الدراسات الاجتماعية والتربية الوطنية بالمرحلة الثانوية في المدينة المنورة هي التخطيط، يليه تنفيذ الدرس، يليه التقويم، ثم يأتي أخيراً النمو المهني.

◀ أن معلمات الدراسات الاجتماعية والتربية الوطنية بالمرحلة الثانوية في المدينة المنورة يُقدِّرن ممارساتهن التأملية فيما يتعلق بالتخطيط (بدرجة كبيرة).

◀ أن أكثر ما يُقدِّرنه معلمات الدراسات الاجتماعية والتربية الوطنية بالمرحلة الثانوية حول ممارساتهن التأملية فيما يتعلق بالتخطيط يتمثل في إعادة النظر في ممارساتهن التدريسية غير المناسبة، وأن أقل ما يُقدِّرنه فيما يتعلق بالتخطيط يتمثل في تحديد احتياجات الطالبات وتوقعاتهن من دراسة المقرر.

◀ أن معلمات الدراسات الاجتماعية والتربية الوطنية بالمرحلة الثانوية في المدينة المنورة يُقدِّرن ممارساتهن التأملية فيما يتعلق بتنفيذ الدرس (بدرجة كبيرة).

◀ أن أكثر ما يُقدِّرنه معلمات الدراسات الاجتماعية والتربية الوطنية بالمرحلة الثانوية حول ممارساتهن التأملية فيما يتعلق بتنفيذ الدرس يتمثل في إعادة النظر في السعي إلى توظيف معارفهن الجديدة في تدريس المقرر، وأن أقل ما يُقدِّرنه فيما يتعلق بتنفيذ الدرس يتمثل في مناقشة ممارساتهن التدريسية مع زميلاتهن.

◀ أن معلمات الدراسات الاجتماعية والتربية الوطنية بالمرحلة الثانوية في المدينة المنورة يُقدِّرن ممارساتهن التأملية فيما يتعلق بالتقويم (بدرجة كبيرة).

◀ أن أكثر ما يُقدِّرنه معلمات الدراسات الاجتماعية والتربية الوطنية بالمرحلة الثانوية حول ممارساتهن التأملية فيما يتعلق بالتقويم يتمثل في تجنب الحكم على أعمال الطالبات قبل مراجعتها وتحليلها، وأن أقل ما يُقدِّرنه فيما يتعلق بالتقويم يتمثل في الاستفادة من تحليل نتائج اختبارات الطالبات في تقويم أدائهن.

◀ أن معلمات الدراسات الاجتماعية والتربية الوطنية بالمرحلة الثانوية في المدينة المنورة يُقدِّرن ممارساتهن التأملية فيما يتعلق بالنمو المهني (بدرجة متوسطة).

« أن أكثر ما يُقدِّره معلمات الدراسات الاجتماعية والتربية الوطنية بالمرحلة الثانوية حول ممارساتهن التأملية فيما يتعلق بالنمو المهني يتمثل في الحرص على حضور البرامج التدريبية واللقاءات التربوية، وأن أقل ما يُقدِّره فيما يتعلق بالنمو المهني يتمثل في المساهمة في إعداد مقالات أو أبحاث علمية لنشرها في المجالات العلمية أو مواقع الانترنت.

« توجد فروق دالة إحصائية بين متوسطات استجابات أفراد عينة الدراسة حول الممارسات التأملية لدى معلمات الدراسات الاجتماعية والتربية الوطنية بالمرحلة الثانوية تعزى إلى المؤهل العلمي، وذلك لصالح اللاتي مؤهلهن العلمي (ماجستير فأعلى).

« توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات استجابات أفراد عينة الدراسة حول الممارسة التأملية المتعلقة بالنمو المهني تعزى إلى المؤهل العلمي، وذلك لصالح اللاتي مؤهلهن العلمي (ماجستير فأعلى).

« لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات استجابات أفراد عينة الدراسة حول الممارسة التأملية المتعلقة بالتخطيط، وتنفيذ الدرس، والتقويم تعزى إلى المؤهل العلمي.

« لا توجد فروق دالة إحصائية بين متوسطات استجابات أفراد عينة الدراسة حول الممارسات التأملية لدى معلمات الدراسات الاجتماعية والتربية الوطنية بالمرحلة الثانوية تعزى إلى عدد سنوات الخدمة.

« توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات استجابات أفراد عينة الدراسة حول الممارسة التأملية المتعلقة بالتخطيط، وتنفيذ الدرس تعزى إلى عدد سنوات الخدمة، وذلك لصالح اللاتي تزيد خدمتهن عن ١٠ سنوات.

« لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات استجابات أفراد عينة الدراسة حول الممارسة التأملية المتعلقة بالتقويم، والنمو المهني تعزى إلى عدد سنوات الخدمة.

#### • التوصيات:

#### • توصيات متعلقة بالمخرجات التربويات.

« الاطلاع على الإعداد الكتابي المسبق للدرس، والتأكد من فاعليته وملائمته ومطابقته للواقع، ومناقشة المعلمة حول نقاط قوته وجوانب الاحتياج به.

« متابعة استمارات احتياجات الطالبات وتوقعاتهن من دراسة المقرر، والإجراءات التنفيذية المتبعة من قبل المعلمة حيال ذلك.

« الاطلاع على استمارة حصر المشكلات الصفية والتدريسية المتوقعة، والحلول المقترحة لكل مشكلة.

« مناقشة المعلمات في مدى تفعيلهن للطرائق والأساليب التدريسية الحديثة، وما مدى توظيفهن للمعارف الجديدة.

« متابعة تنفيذ الدروس التشاركية بين الزميلات.

- ◀ الاطلاع على نماذج من تقييم المعلمات لأعمال الطالبات وفق معايير محددة ودقيقة وواضحة.
- ◀ الاطلاع على متوسط درجات الطالبات لفصلين متتاليين؛ متابعة مدى استفادة المعلمة من تحليل النتائج السابقة.
- ◀ متابعة حضور المعلمات للبرامج التدريبية، ومدى استفادتهن منها وتفعيلهن لها.
- ◀ الاطلاع على الإنتاج العلمي للمعلمات، وتوجيههن ودعمهن وتشجيعهن.

#### • توصيات متعلقة بالمدرسات.

- ◀ مساعدة المعلمات في تحديد احتياجاتهن التدريبية.
- ◀ عقد دورات متخصصة، وحلقات نقاش، وورش تربوية لتدريب المعلمات على تأمل ممارساتهن التدريسية، وكيفية تطبيقها في الواقع الميداني.
- ◀ تنمية اتجاهات المعلمات نحو النمو المهني المستمر، عن طريق تحفيزهن وتشجيعهن.
- ◀ متابعة تنفيذ المعلمات للحلقات التنشيطية والزيارات التبادلية فيما بينهن.
- ◀ التأكد من استفادة المعلمات من التغذية الراجعة المقدمة لهن.

#### • توصيات متعلقة بالمعلمات.

- ◀ ضرورة تأمل ممارساتهن التدريسية لتحسين أدائهن.
- ◀ متابعة كل ما يستجد في الميدان التربوي.
- ◀ الحرص على الحضور والمشاركة في البرامج التدريبية والمؤتمرات العلمية.
- ◀ تبادل الزيارات مع الزميلات في المدرسة وفي المدارس الأخرى.
- ◀ إعداد البحوث الإجرائية التي تخدم الميدان التربوي.

#### • المراجع:

#### • المراجع العربية

- أوسترمان و كوتكامب. (٢٠٠٢): الممارسات التأملية للتربويين. مشكلة تحسين التعليم والحاجة إلى حلها، ترجمة منير حوراني، العين: دار الكتاب الجامعي.
- الجبر، جبر بن محمد. (٢٠١٣): فاعلية استخدام أدوات التدريس التأملي في تنمية حل مشكلات الإدارة الصفية لدى الطلاب المعلمين في تخصص العلوم بكلية المعلمين بجامعة الملك سعود، المجلة الدولية للأبحاث التربوية، جامعة الامارات، ع (٣٣).
- حسن، سعاد جابر (٢٠١٣): برنامج قائم على التدريس التأملي لتنمية مهارات التدريس وفق معايير الجودة وتعديل توجه النظرية التدريسية لدى معلمات اللغة العربية والدراسات الإسلامية ما قبل الخدمة بمصر والسعودية، المجلة الدولية التربوية المتخصصة، ٢ (٣)، ص ١٢٣ - ١٣٥
- ريان، عادل. (٢٠١٤): درجة الممارسات التأملية لدى معلمي الرياضيات وعلاقتها بفاعلية الذات التدريسية، مجلة المنارة، ٢٠ (١)، ص ١٤٣ - ١٧١
- أبو سلطان، عبد النبي فتحي ؛ وأبو عسكر، محمد فؤاد. (٢٠١٧): الممارسات التأملية لمعلمي العلوم في المرحلة الأساسية العليا بمحافظة شمال غزة، مجلة جامعة فلسطين للأبحاث والدراسات، ٧ (١)، ص ١٦٩ - ١٩٢

- أبو سليم، إيمان. (٢٠١٦): أثر الممارسة التأملية عند الأستاذ الجامعي في تحسين أدائه التدريسي، مجلة جامعة الأمير سطاتم بن عبدالعزيز، ع(٢)، ص ١ - ٢٤
- شاهين، محمد عبدالفتاح. (٢٠١٢): واقع الممارسات التأملية لأعضاء الهيئة التدريسية في جامعة القدس المفتوحة وعلاقتها باتجاهاتهم نحو التطور المهني الذاتي في ضوء بعض المتغيرات، مجلة جامعة الأزهر بغزة، ١٤ (٢)، ص ١٨١ - ٢٠٨
- عبدالكريم، راشد بن حسين. (٢٠٠٤): الممارسة التأملية أسلوب للنمو المهني، ورقة عمل مقدمة للقاء رؤساء أقسام إشراف التربية الإسلامية، جدة.
- أبو عمشه، خالد. (٢٠٠٦): أهمية التفكير التأملي وأثره في تعليم الطلبة، رسالة دكتوراه غير منشورة، جامعة عمان العربية للدراسات العليا، كلية العلوم التربوية.
- عيسى، محمد أحمد. (٢٠١١): تقويم أداء معلمي التربية الإسلامية بالمرحلة الثانوية في ضوء المعايير المهنية لجودة الأداء التدريسي، مجلة كلية التربية، ٧٦ (٢)، ص ٣٣٣ - ٣٨٠

#### • المراجع الأجنبية

- Bailey, K. (1997): "Reflective Teaching: Situating Our Stories", Asian Journal of English Language Teaching, 7, 1-19
- Bryan, A. and Recesso, A. (2006): Promoting reflecting with a web- based video analysis tool, Journal of Computing in Teacher Education, 231
- Dejancuk, N. and Dejancukova, D. (2003): On Perspectives of Reflective Education. [http://www.wcp2003.org/NikolajDemjancuk\\_DagmarDemjancukova.doc](http://www.wcp2003.org/NikolajDemjancuk_DagmarDemjancukova.doc)
- Ellison, C. (2008): "Reflective Make-and-take: A Talent Quest Reflective Practice Teacher Model", Reflective Practice, 9(2) , 185 - 195 .
- Farrell, T. (2008): Reflective Practice in the Professional Development of Teachers of Adult English Language Learners. <http://www.teslontario.org/uploads/research/ReflectivePracticeFinalWeb%20Farrell.pdf>
- Harris, H. and Bretage, T. (2003): Reflective and Collaborative Teaching Practice Working Toward Quality in Student Learning Outcomes. Quality in Higher Education, 9 (2), 179- 185
- Kim, Y. (2005): Cultivating Reflective Thinking : The Effects of a Reflective Thinking Tool on Learners' Learning Performance and Metacognitive Awareness in the Context of On-Line Learning. Unpublished Doctoral Dissertation, The Pennsylvania State University.
- Knowles, B. (2008): Reflection Practices: Curriculum Development Through Research Informed Teaching in Sports Science .[http://www.ljmu.ac.uk/lid/lid\\_docs/](http://www.ljmu.ac.uk/lid/lid_docs/)

- Minott, M. (2007): "The Extent to Which Seasoned in the Cayman Islands Use Elements of Reflective Teaching in Their Lesson Panning , Implementation , and Evaluation: Implication for Teacher Education and Training Globally and Locally", ERIC Digest , ED 495112
- Ogonor, B. and Badmus, M. (2006): "Reflective Teaching Practice Among Student Teachers: The Case in a Tertiary Institution in Nigeria", Australian Journal of Teacher Education, 31 (2), 1 – 11.
- Scott, S. and Issa, T. (2007): Closing the Loop: The Relationship Between Instructor Reflective Practices and Student Satisfaction and Quality Outcomes". <http://108.cgpublisher.com/proposal/165/index.html>.





## البحث التاسع :

### درجة توافر بعض معايير الاعتماد المؤسسي في كلية التربية والآداب بجامعة تبوك

#### المصادر :

أ / جوهرة سعد فايز الجهني

باحثة ماجستير في التربية

كلية التربية والآداب جامعة تبوك

د | عبد الله عالي محمد القرني

أستاذ الإدارة والتخطيط التربوي المساعد

كلية التربية والآداب- جامعة تبوك

د/ محمد عبد الوهاب إبراهيم رخا

أستاذ الإدارة والتخطيط التربوي المساعد

كلية التربية والآداب- جامعة تبوك

## درجة توافر بعض معايير الاعتماد المؤسسي في كلية التربية والآداب بجامعة تبوك

أ / جوهره سعد فايز الجهني

طالبة دراسات عليا بكلية التربية والآداب جامعة تبوك

د / محمد عبد الوهاب إبراهيم رخا  
أستاذ الإدارة والتخطيط التربوي المساعد  
كلية التربية والآداب جامعة تبوك

د / عبد الله عالي محمد القرني  
أستاذ الإدارة والتخطيط التربوي المساعد  
كلية التربية والآداب جامعة تبوك

### • المستخلص:

هدفت الدراسة إلى الكشف عن درجة توافر بعض معايير الاعتماد المؤسسي في كلية التربية والآداب بجامعة تبوك، ممثلة في المعايير الآتية: (الرسالة والغايات والأهداف، السلطات والإدارة، إدارة ضمان الجودة وتحسينها) من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس، والكشف عن وجود فروق ذات الدلالة الإحصائية بين استجابات أفراد العينة تبعاً لمتغيرات: الجنس، والتخصص، والرتبة العلمية، وسنوات العمل بالكلية، ولتحقيق ذلك تم استخدام المنهج الوصفي المسحي، والاستبانة كأداة لجمع البيانات، وتكون مجتمع الدراسة من جميع أعضاء هيئة التدريس في كلية التربية والآداب بجامعة تبوك البالغ عددهم (٢٤٣) عضواً، وبلغت عينة الدراسة (١٨٢) عضواً بنسبة (٧٤.٩٪) من المجتمع الأصلي، وأظهرت النتائج أن درجة توافر بعض معايير الاعتماد المؤسسي في كلية التربية والآداب بجامعة تبوك بشكل عام، جاءت بدرجة كبيرة بمتوسط حسابي (٣.٥٧)، وجاء معيار الرسالة والغايات والأهداف في الترتيب الأول بمتوسط حسابي (٣.٦٤)، يليه معيار إدارة ضمان الجودة وتحسينها في الترتيب الثاني بمتوسط حسابي (٣.٥٧)، وكان معيار السلطات والإدارة في الترتيب الثالث والأخير بمتوسط حسابي (٣.٥٠)، كما توصلت إلى أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (٠.٠٥)  $\alpha \leq$  بين متوسطات استجابات أعضاء هيئة التدريس في كلية التربية والآداب بجامعة تبوك حول لدرجة توافر بعض معايير الاعتماد المؤسسي تعزى إلى المتغيرات الآتية: الجنس، والتخصص، والرتبة العلمية، وسنوات العمل بالكلية، وفي ضوء هذه النتائج أوصت الدراسة كلية التربية والآداب بما يلي: إشراك أعضاء هيئة التدريس في عملية المراجعة الدورية للأهداف التطويرية بالكلية، وتمكين المؤهلات من عضوات هيئة التدريس بالمشاركة في اللجان الإدارية وإشراكهن في اتخاذ القرار، وتأسيس قاعدة بيانات مركزية لحفظ البيانات الإحصائية لجميع مخرجات الكلية بحيث يسهل لجميع أعضاء هيئة التدريس في الكلية الوصول إليها.

الكلمات المفتاحية: معايير الاعتماد المؤسسي، كلية التربية والآداب، جامعة تبوك.

*The Degree of Availability of Some Institutional Accreditation  
Standards in the Faculty of Education and Arts at the*

*University of Tabuk*

*Joharah Sa`ad Al-Jahni ,Dr. Muhammad Abdel wahhab Rakha , and  
Dr. Abdullah Ali Al-Qarni.*

### Abstract :

*This study aimed to detect the availability of some institutional*

accreditation standards in the Faculty of Education and Arts at the University of Tabuk represented in the following standards (mission, goals, objectives, authorities, management, quality assurance management and improvement) from the viewpoint of the faculty members and to detect differences between the responses of the study sample according to: gender, specialization, scientific rank and years of experience at the faculty. To achieve this, descriptive survey methodology and a questionnaire were used for data collection. The population of the study consisted of all faculty members in the Faculty of Education and Arts (243) members, and the sample of the study was (182) members at a rate of (74.9%) of the original population. The results of the study showed that the degree of availability of some institutional accreditation standards in the Faculty of Education and Arts at the University of Tabuk in general came at a large degree with a mean of (3.57); mission, goals and objectives came at the first rank with a mean of (3.64) followed by quality assurance management and improvement at the second rank with a mean of (3.50). There are no statistically significant differences at the level of ( $\alpha \leq 0.05$ ) between the mean scores of the faculty members in the Faculty of Education and Arts responses on the degree of availability of some institutional accreditation standards attributed to gender, specialization, scientific rank and years of experience in the faculty. In light of these results, the study recommended the Faculty of Education and Arts to: Involve the faculty members in the periodic review of the developmental goals in the faculty, and empower the female faculty members to participate in the administrative committees and involve them in decision making, and establishing a central database for the maintenance of statistical data for all the outputs of the faculty so it is accessible to all college faculty members

**Keywords:** Institutional Accreditation Standards- Faculty of Education and Arts- University of Tabuk.

• مقدمة:

فرضت التحديات العلمية والتكنولوجية والاقتصادية ظهور بيئة تنافسية عالمية جديدة، تتطلب من مخرجات التعليم في العالم العربي الاحتكام إلى المعايير العالمية والمحلية للمؤسسات التعليمية، لذا سعت معظم الدول إلى إصلاح نظمها التعليمية، والاهتمام بجودة التعليم وتطوير مؤسساتها لمواكبة متطلبات العصر.

ومن أبرز هذه المؤسسات العلمية والتربوية الجامعات، كونها تعمل على تحقيق العديد من الأهداف في الجانب الأكاديمي، والبحثي، والعمل على تنمية المجتمع، كما تسهم في دفع عجلة التقدم العلمي والتكنولوجي والخدماتي، وذلك من خلال ما تنتجه من أبحاث علمية وتربوية في مختلف المجالات، بما يعود بالفائدة على المجتمع (فاضل، ٢٠١١: ٢). ولضمان جودة التعليم في مؤسسات التعليم العالي، كان لا بد من البحث عن أنموذج جديد يعمل على تطوير تطبيق الجودة في التعليم، لذا سعت العديد من الدول لتطبيق

برامج هدفها التميز والإبداع لتحسين جودة التعليم فيها، ومن بينها برامج ضمان الجودة والاعتماد الأكاديمي والمؤسسي، والتي تقوم به بعض الهيئات المؤهلة لتقويم أداء المؤسسات التعليمية من خلال تحديد عدد من المعايير يمكن من خلالها الحكم على مستوى أداء الجامعات لفترة زمنية محددة (حافظ وعباس، ٢٠١٥: ١١).

وتعمل معايير الاعتماد المؤسسي على توفير شروط الجودة والنجاح في مدخلات المؤسسة التربوية وعملياتها ومخرجاتها، كما يعد الاعتماد المؤسسي أحد مداخل تحقيق الجودة الشاملة، وحافزاً على تطوير العملية التربوية، وهو ما يعد رسالة تسهم في اطمئنان المجتمع لمستوى خريجي المؤسسة التربوية، واكتساب المؤسسة التربوية شخصية وهوية متميزتين تبعاً لمنظومة معايير أساسية تضمن وجود قدر متفق عليه من الجودة (الخرابشة، ٢٠١٢: ٥٩٤).

وقد حرصت المملكة العربية السعودية على الاهتمام بمبادئ الجودة والاعتماد سواء على مستوى الجامعات ككل أو على مستوى البرامج المقدمة في جامعاتها، وأحد مؤشرات ذلك ما أكدته خطة التنمية العاشرة (٢٠١٥ - ٢٠١٩) من ضرورة تعزيز كفاءة التعليم العالي، والتوسع في التقويم والاعتماد الأكاديمي (وزارة الاقتصاد والتخطيط، ٢٠١٥: خطة التنمية العاشرة).

ونظراً لتزايد التحديات التي تواجهها مؤسسات التعليم العالي، والمطالبة بتحسين المخرجات التعليمية وتحقيق التميز والعالمية، لجأت المؤسسات التعليمية إلى الاعتماد المؤسسي الذي يمكنها من بلورة رؤية ورسالة واضحة للمؤسسة، ويحدد معايير الجودة، وآليات المراجعة الداخلية، إضافة إلى المساءلة والتميز مما يمنحها ثقة المجتمع بتوافر مستويات الجودة والكفاءة المطلوبة، وقدرتها على تحقيق أهدافها.

ولتحقيق هذا الغرض اتخذت المملكة استراتيجية جديدة لتبنى عملية تطوير شاملة لتنظيم التعليم العالي، وذلك من خلال إنشاء الهيئة الوطنية للتقويم والاعتماد الأكاديمي عام (١٤٢٤هـ)، وتنفيذ مشروع المركز الوطني للقياس والتقويم، واستحداث منصب وكيل/ وكيلة عمادة شؤون الجودة والتطوير في مؤسسات التعليم العالي (العتيبي والربيع، ٢٠١٢: ٥٦٨).

وتختص الهيئة الوطنية للتقويم والاعتماد الأكاديمي بمنح شهادات الاعتماد لمؤسسات التعليم العالي بالمملكة وذلك تبعاً لمعايير معينة وإجراءات تنتهجها الهيئة ويتم تطبيقها ومراجعتها تبعاً لآليات معينة تستخدمها كافة مؤسسات التعليم العالي بالمملكة (العربي، ٢٠١٣: ١٠٨).

وفي ظل التوسع في كليات التربية بالمملكة العربية السعودية بوصفها ضرورة أوجبتها الظروف المعاصرة، وحيث إن كليات التربية تقوم بمسؤولية التربية

والتعليم وتخريج أعداد كبيرة خلال مرحلة الجامعة وما بعدها من مراحل الدراسات العليا، لذا كان من المهم ضمان جودة مخرجاتها وتوفير كوادراتهم في تحقيق متطلبات المجتمع، وما يتطلبه من وضع معايير اعتماد متطورة ومرنة للارتقاء بمستوى الجودة النوعية (البدرى، ٢٠٠٨: ٦).

ومن هذا المنطلق فإن الدراسة الحالية تهدف إلى الكشف عن مدى توافر بعض معايير الاعتماد المؤسسي في كلية التربية والآداب بجامعة تبوك؛ كونها النواة الأولى التي بنيت عليها جامعة تبوك.

#### • مشكلة الدراسة:

أنشئت الهيئة الوطنية للتقويم والاعتماد الأكاديمي في المملكة العربية السعودية (المركز الوطني للتقويم والاعتماد الأكاديمي حالياً) بهدف إعداد معايير ومحكات للتقويم والاعتماد الأكاديمي، وتستهدف الهيئة تقويم برامج ومؤسسات التعليم التي تُعنى بالتعليم ما بعد الثانوي، وتلتزم الهيئة باستراتيجية تشجيع ودعم، وتقويم عمليات ضمان الجودة في مؤسسات التعليم فوق الثانوي، لضمان أن جودة التعليم والإدارة في مؤسسات التعليم العالي مواكبة للمعايير العالمية، هذه المعايير والمستويات العالية من الإنجاز ينبغي إدراكها والاعتراف بها على نحو واسع محلياً وعالمياً (الهيئة الوطنية للتقويم والاعتماد الأكاديمي، ٢٠٠٩: الجزء الأول من دليل ضمان الجودة والاعتماد الأكاديمي).

مما جعل الحصول على الاعتماد المؤسسي هدفاً استراتيجياً لمعظم الجامعات في المملكة العربية السعودية، وعلى الرغم من الاهتمام المستمر بالتعليم الجامعي، والمتمثل في محاولات الإصلاح والتطوير، فإنه مازالت هناك العديد من المشكلات والتحديات التي تعاني منها الجامعات السعودية، فقد أكدت دراسة البشر (٢٠١٦) على وجود عدد من المعوقات الإدارية لتحقيق الاعتماد المؤسسي في كلية العلوم الاجتماعية بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس بها، كما توصلت بعض الدراسات إلى ضعف تطبيق بعض معايير الجودة والاعتماد الأكاديمي، مثل: دراسة القحطاني (٢٠١٦) التي توصلت إلى أن درجة تطبيق كل من معيار السلطة والإدارة ومعيار إدارة ضمان الجودة والتطوير، جاء بدرجة متوسطة في جامعة شقراء، ودراسة المطلق (٢٠١٤) التي توصلت إلى أن ممارسة آليات تطبيق معايير ضمان الجودة والاعتماد الأكاديمي بجامعة حائل كانت بدرجة متوسطة في مجالات: (السياق المؤسسي، والتعلم والتعليم، ودعم تعلم الطلاب، ودعم البنية التحتية، والإسهامات الاجتماعية)، وفي هذا السياق أكدت دراسة بوشيت (٢٠١٣) أن تطبيق معيار السلطة والإدارة من معايير هيئة تقويم التعليم في جامعة الدمام جاء بدرجة متوسطة، وتوصلت دراسة الداود (٢٠١٢) إلى أن درجة تطبيق معايير الاعتماد الأكاديمي في كلية المجتمع بحريملاء جاءت بدرجة متوسطة، كما أكدت

دراسة المعقل (٢٠١٦) أن واقع متطلبات الاعتماد وضمان الجودة في كلية العلوم الاجتماعية توافر بدرجة متوسطة.

وواقع جامعة تبوك ليس ببعيد عن واقع العديد من الجامعات السعودية، فقد سعت للحصول على الاعتماد المؤسسي من الهيئة الوطنية للاعتماد الأكاديمي، وكان التاريخ المتوقع للحصول عليه هو ٢٠١٤/٢/٢٨ (جامعة تبوك، ١٤٣٣: الخطة الاستراتيجية جسر التميز ١٤٣٣- ١٤٣٧)، إلا أنه لم يتحقق حتى الآن مما جعل الحصول على الاعتماد الأكاديمي بشقيه المؤسسي والبرامجي أحد التحديات التي تواجهها الجامعة (جامعة تبوك، ١٤٣٤: التقرير السنوي الثامن للعام ١٤٣٤- ١٤٣٥).

وفي هذا الإطار تجدر الإشارة إلى ما سبق أن كشفت عنه دراسة البلوي (٢٠١٥) من وجود عدد من المعوقات الإدارية والأكاديمية لتطبيق معايير الاعتماد الأكاديمي بجامعة تبوك بدرجة عالية والمعوقات الفنية بدرجة متوسطة.

وفي ظل حرص المملكة على تحقيق رؤية (٢٠٣٠) التي تهدف بأن تصبح خمس جامعات سعودية على الأقل من أفضل مئتي جامعة دولية بحلول عام (٢٠٣٠م) والحصول على تصنيف متقدم في المؤشرات العالمية للتحصيل التعليمي (المملكة العربية السعودية، ٢٠١٦: ٤٠) وانطلاقاً من أن الاعتماد المؤسسي للمؤسسات التعليمية هو الخيار الأمثل الذي يضمن - إلى حد كبير - أن التعليم يتجه نحو الوجهة الصحيحة، وأنه يحقق غاياته بفاعلية، فقد ركزت هذه الدراسة على المعايير الثلاثة لمجال السياق المؤسسي؛ لأن المؤسسة عندما تتبنى رسالة وأهداف واضحة ومواكبة لمتطلبات العصر وقادرة على توجيه التخطيط والتطوير داخل المؤسسة، وتتميز بأداء فعال للسلطات والإدارة وإدارة ضمان الجودة فيها؛ كل ذلك يجعل منها بيئة ملائمة لجودة العملية التعليمية وتحقيق بقية معايير الاعتماد المؤسسي، وفي ضوء ما سبق يمكن بلورة مشكلة الدراسة في السؤال الرئيس الآتي:

ما درجة توافر بعض معايير الاعتماد المؤسسي في كلية التربية والآداب بجامعة تبوك؟

ويتفرع منه الأسئلة الآتية:

- ◀ ما درجة توافر معيار الرسالة والغايات والأهداف في كلية التربية والآداب بجامعة تبوك من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس؟
- ◀ ما درجة توافر معيار السلطات والإدارة في كلية التربية والآداب بجامعة تبوك من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس؟
- ◀ ما درجة توافر معيار إدارة ضمان الجودة وتحسينها في كلية التربية والآداب بجامعة تبوك من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس؟
- ◀ هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات استجابة أفراد العينة من أعضاء هيئة التدريس في كلية التربية والآداب بجامعة تبوك

لدرجة توافر بعض معايير الاعتماد المؤسسي تعزى إلى المتغيرات الآتية:  
(الجنس، والتخصص، والرتبة العلمية، وسنوات العمل بالكلية)؟

#### • أهداف الدراسة:

- ◀ درجة توافر معيار الرسالة والغايات والأهداف في كلية التربية والآداب بجامعة تبوك من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس.
- ◀ درجة توافر معيار السلطات والإدارة في كلية التربية والآداب بجامعة تبوك من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس.
- ◀ درجة توافر معيار إدارة ضمان الجودة وتحسينها في كلية التربية والآداب بجامعة تبوك من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس.
- ◀ وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات استجابات أفراد العينة من أعضاء هيئة التدريس في كلية التربية والآداب بجامعة تبوك لدرجة توافر بعض معايير الاعتماد المؤسسي تعزى إلى المتغيرات الآتية: (الجنس، والتخصص، والرتبة العلمية، وسنوات العمل بالكلية).

#### • أهمية الدراسة:

تكمن أهمية هذه الدراسة من الناحية النظرية في إثراء الأدبيات في مجال معايير الاعتماد المؤسسي، لاسيما في ظل الوضع الراهن الذي يملئ ضرورة الاعتماد المؤسسي للجامعات بالمملكة العربية السعودية، والأخذ بمبدأ التقويم الشامل والمستمر للرفع من مستوى أداء الجامعات، إضافة لكونها مواكبة لسعي جامعة تبوك للحصول على الاعتماد المؤسسي من هيئة تقويم التعليم. أما من الناحية التطبيقية فتساعد نتائج هذه الدراسة على تزويد متخذي القرار والمسؤولين عن التطوير والجودة وغيرهم بصورة واقعية عن مدى توافر بعض معايير الاعتماد المؤسسي في كلية التربية والآداب بجامعة تبوك؛ بما يعينهم على اتخاذ القرارات التي من شأنها العمل على تطويرها، كما يمكن أن تشجع هذه الدراسة عدداً من الباحثين على إجراء المزيد من الدراسات حول معايير الاعتماد المؤسسي في المؤسسات التعليمية، وكذلك يمكن أن تساعد على نشر ثقافة الجودة والاعتماد المؤسسي بكلية التربية والآداب بجامعة تبوك ولاسيما بين أعضاء هيئة التدريس.

#### • حدود الدراسة:

- ◀ الحد الموضوعي: اقتصرت الدراسة على الكشف عن توافر المعايير الآتية: (الرسالة والغايات والأهداف، السلطات والإدارة، وإدارة الجودة وتحسينها) في كلية التربية والآداب بجامعة تبوك كونها تمثل مجال السياق المؤسسي؛ أحد مجالات معايير المركز الوطني للتقويم والاعتماد الأكاديمي.
- ◀ الحد البشري: اقتصر تطبيق هذه الدراسة على أعضاء هيئة التدريس العاملين في كلية التربية والآداب بجامعة تبوك بالمقر الرئيس في مدينة تبوك؛ كونهم يشكلون الفئة الأكثر احتكاكاً بالإدارة والسلطة، ويقع عليهم الدور الأكبر في تحقيق الجودة وتحسينها، والأكثر تعاملًا مع الطلاب والأقدر على الحكم عليهم.

◀ الحد المكاني: اقتصر تطبيق الدراسة على كلية التربية والآداب بجامعة تبوك في المقر الرئيس بمدينة تبوك، حيث تعد كلية التربية هي الكلية الأم بالجامعة، وأول الكليات إنشاءً، كما تعد صورة مصغرة للجامعة، وتضم أكبر عدد من الطلاب بها.

◀ الحد الزمني: تم تطبيق هذه الدراسة في الفصل الأول من العام الجامعي ١٤٣٨هـ - ٥١٤٣٩.

### • مصطلحات الدراسة:

المعيار Standard :

عُرّف المعيار بأنه: "مقياس مرجعي يمكن الاسترشاد به عند تقويم الأداء الجامعي في دولة ما، وذلك من خلال مقارنته مع المستويات القياسية المنشود" (الحاج وآخرون، ٢٠٠٨: ١٢). ويعرّف إجرائياً بأنه القواعد أو الأطر المرجعية الصادرة عن المركز الوطني للتقويم والاعتماد الأكاديمي التابع لهيئة تقويم التعليم بالمملكة العربية السعودية، للتحقق من مدى استيفاء كلية التربية والآداب بجامعة تبوك لمعايير (الرسالة والغايات والأهداف، السلطات والإدارة، وإدارة الجودة وتحسينها) وفقاً لما تدل عليه درجة استجابة أعضاء هيئة التدريس بها للأداة المستخدمة.

• الاعتماد المؤسسي Institutional Accreditation:

عُرّف بأنه: "صيغة لقياس كفاءة المؤسسة التعليمية وبرامجها، وهذه الصيغة تشمل البعدين الأكاديمي والإداري" (محمود والبحيري، ٢٠٠٩: ٩١). وتُعرّفه الدراسة بأنه درجة استيفاء كلية التربية والآداب بجامعة تبوك لمعايير الاعتماد المؤسسي الصادرة عن المركز الوطني للتقويم والاعتماد الأكاديمي التابع لهيئة تقويم التعليم بالمملكة العربية السعودية والمتمثلة في الرسالة والغايات والأهداف، والسلطات والإدارة، وإدارة الجودة وتحسينها، وذلك بهدف نيل ثقة المجتمع بوصفها مؤسسة تعمل بصورة مستمرة على تحسين أداؤها وتطويره.

### • الإطار النظري:

• مفهوم الاعتماد المؤسسي:

يعد الاعتماد من المصطلحات الحديثة التي برزت من القرن الماضي، نتيجة لظهور العديد من المتغيرات الدولية وشيوع استخدام مفاهيم الجودة في المؤسسات التعليمية، وكانت نشأته في الولايات المتحدة الأمريكية ثم انتقل إلى أوروبا ومنها إلى جميع دول العالم، فبدأت المؤسسات التعليمية تسعى إلى تطوير أنظمتها وبرامجها، بما يتفق مع المعايير الموضوعية؛ سعياً للحصول على الاعتماد الأكاديمي والمؤسسي من قبل جهات الاعتراف المحلية والدولية (محمد، ٢٠٠٨: ٧٣). وهناك من أجمل ما يعنيه الاعتماد في المؤسسات التعليمية في الآتي (الدهشان، ٢٠٠٧: ٢١٨):

- ◀ اعتراف بأن المؤسسة التعليمية أو برنامج تعليمي معين يصل إلى مستوى معياري محدد .
- ◀ حافظ على الارتقاء بالعملية التعليمية، ولا يهدف إلى تصنيف أو ترتيب المؤسسة التعليمية.
- ◀ تأكيد المؤسسة التعليمية وتشجيعها على اكتساب شخصية وهوية مميزة بناء على منظومة معايير أساسية تضمن قدرًا متفقًا عليه من الجودة، وليس طمسًا للهوية الخاصة بها .
- ◀ لا يهتم فقط بالمنتج النهائي للعملية التعليمية ولكن يهتم بالمؤسسة التعليمية ككل.

• مفهوم معايير الاعتماد المؤسسي:

ويقصد بمعايير الاعتماد المؤسسي المعايير التي تضعها هيئة الاعتماد، بمشاركة الجهات المعنية والمستفيدين من الخدمة التعليمية أخذًا بالمعايير الدولية، وتسعى المؤسسة التعليمية لتحقيق الحد الأدنى منها (خليل، ٢٠١١: ٥٢٧).

• أهداف الاعتماد المؤسسي:

- ◀ ومن أبرز الأهداف التي قام بذكرها كلا من (العصيمي، ٢٠١٢: ٧٨) (مجاهد، ٢٠٠٨: ٦٦)، (النبوي، ٢٠٠٧: ١٥٤):،
- ◀ التأكد من جودة المؤسسة التعليمية والبرامج الأكاديمية بتوافر الحد الأدنى من الشروط، ومن قدرتها على تحقيق رسالتها .
- ◀ حث المؤسسة التعليمية وتشجيعها على التقويم والمراجعات الدورية لكافة الأنشطة التربوية.
- ◀ الحد من تزوير الشهادات والممارسات التربوية الخاطئة.
- ◀ كسب ثقة الرأي العام في مؤسسات التعليم وتعريفهم بالمستوى العلمي للمؤسسة.
- ◀ السعي إلى تطوير المؤسسة التعليمية وبرامجها بما يتناسب مع حاجات سوق العمل.
- ◀ تعزيز الشراكة المجتمعية بين المؤسسة التعليمية والمجتمع .
- ◀ التأكد من أنها حققت الحد الأدنى من المتطلبات الضرورية لضمان نوعية جيدة من الخريجين.
- ◀ إيجاد نوع من المنافسة بين الجامعات المحلية العربية فيما يتعلق بتحسين برامج إعداد المعلمين.
- ◀ المساهمة في تحفيز أعضاء هيئة التدريس للمشاركة في تطوير وتحديث برامج كليات التربية.
- ◀ المساعدة في تحديد معايير لإصدار الشهادات والرخص بمزاولة مهنة التدريس.
- ◀ المساهمة في تخطي الفجوة بين خريجي كليات التربية المختلفة من حيث المهارات العلمية.

◀ تشجيع كليات التربية على التطوير والتحسين المستمر من خلال التقويم الذاتي والقيام بمراجعات دورية لبرامجها العلمية وإمكاناتها البشرية والمادية.

◀ وضع إطار موحد يمكن جميع المؤسسات التعليمية من تحقيق نفس التوقعات المتعلقة بأداء الطلاب، مع الوعي بالاختلاف بين المؤسسات ومراعاة ذلك البعد بالتقييم النهائي، وبالتالي يترك لكل مؤسسة أن تضع خطتها للتحسين، مع مراعاة المعايير التربوية على مستوى القومي.

◀ مساعدة المؤسسات التعليمية على رفع مستوى الجودة وتحسين فاعليتها، ودعم جهودها للسير نحو التميز في إطار توافقها وانسجامها مع المعايير العالمية، وتقليل التفاوت بين مستوى المؤسسات التعليمية.

#### • أهمية الاعتماد المؤسسي:

ترجع أهمية الاعتماد في المؤسسات التعليمية إلى الدور الرئيس الذي يمكن أن يؤديه في إصلاح التعليم وتحقيق الجودة والتميز للمؤسسات التعليمية، حيث يعد أحد أبرز ضمانات التحسين والتطوير في تلك المؤسسات. وأكدت على ذلك دراسات كلا من (العجرش، ٢٠١٥: ٢٩-٣٠)، (Luger & Vottori, 2009: 12):

- ◀ وضع معايير أداء لنوعيات التعليم المختلفة.
- ◀ ضمان درجة معقولة من الجودة في أداء المؤسسات.
- ◀ توافر معلومات واضحة ودقيقة للجهات المعينة بأهداف المؤسسة التعليمية.
- ◀ ضمان اتساق أنشطة المؤسسة التعليمية وبرامجها مع معايير الاعتماد، ومتطلبات المهنة.
- ◀ تعزيز سمعة المؤسسة التعليمية وتدعيم ثقة المجتمع بالخدمات التي تقدمها.
- ◀ تطبيق المحاسبية والمساءلة على مؤسسات التعليم العالي، والتأكد من أن مواردها العامة تستخدم بكفاءة لتحقيق الأهداف الموضوعة من أجلها.
- ◀ تأمين النمو المهني للعاملين في المؤسسة وتسيير العمل الأكاديمي وفق منظومة فعالة توفر الرضا لجميع العاملين في المؤسسة.
- ◀ زيادة التعاون والتفاعل الاجتماعي بين أعضاء هيئة التدريس، ورفع دافعية العمل والإنتاج لديهم.
- ◀ إشاعة القيم الإيجابية ونبذ الاتجاهات السلبية في المؤسسة.
- ◀ تيسير مهمة الإدارة: تشكيل المعايير القاعدة الأساسية لإجراءات العمل ويمكن من خلالها وضع مستويات معيارية متوقعة ومرغوبة ومتفق عليها للأداء المؤسسي في كل جوانبه.
- ◀ السماح للمقارنة والتقويم: تعد المعايير مدخلاً للحكم على الجودة في مجال معرفي معين، ومن خلالها يتم إجراء المقارنة في سياقات مختلفة، كما أنها تعد مدخلاً للحكم على المؤسسة عند الطلب للحصول على الاعتماد.
- ◀ نشر ثقافة الجودة في المؤسسة: فمن الناحية المثالية فإن العاملين في المؤسسة يتعلمون بشكل أفضل في بيئة تقوم على أساس المعايير، وتكون سبل التطوير

متاحة أكثر عندما يدرك العاملون أن ما ينجز من أعمال سوف يقارن مع معايير محددة مسبقاً، وأن نظام الحوافز يكون بالاعتماد على ما تم أنجازه. **« ضمان استمرارية الخبرة، فكل الجهود تتضافر لتحقيق المعايير على كافة المستويات في المؤسسة التعليمية.**

**« المساعدة على الوضوح والشفافية والمساءلة الخارجية.**

#### • متطلبات الاعتماد المؤسسي:

يعد الاعتماد لاسيما المؤسسي من أبرز الاتجاهات العالمية لتطوير المؤسسات التعليمية بمختلف أنواعها لكونه مدخلاً تطويرياً يهدف إلى العديد من الغايات أبرزها الارتقاء بمستوى أداء المؤسسة التعليمية وجودتها، ولتصبح المؤسسة التعليمية مهياً للحصول على الاعتماد المؤسسي يشترط أن تتوافر لديها عدة مقومات، من أبرزها الآتي (المالكي، ٢٠١٠: ٢٩) (ببلاوي وآخرون، ٢٠١٥: ١٢):

**« أن تمتلك رؤية وأهداف محددة تتلاءم مع ما يتطلبه الاعتماد والمجتمع الذي تعمل فيه.**

**« وجود مجلس أمناء يعمل كأداة مستقلة بهدف رسم السياسات العامة.**

**« إكساب القيادات المعرفة والمهارات التي تجعلهم أكثر التزاماً ومساندة للتطبيق الاعتماد المؤسسي.**

**« إصدار تشريعات مساندة لتطبيق الاعتماد المؤسسي وإعداد دورات تدريبية في مجال الاعتماد.**

**« أن يكون لدى العاملين شعور بالحاجة إلى تطبيق الاعتماد الأكاديمي ورؤية واضحة عنه.**

**« تشكيل قاعدة عريضة من البيانات تكون شاملة وواضحة لمختلف جوانب المؤسسة.**

**« امتلاك الإمكانيات اللازمة والموارد المالية لتحقيق أهدافها الخاصة وأنشطة الاعتماد المختلفة.**

**« تقديم الدلائل التي تبرهن على أنها تحقق أهدافها وتخطط لتطوير ذاتها في كافة المستويات.**

#### • مراحل الاعتماد المؤسسي:

الاعتماد المؤسسي عملية اختيارية تطويرية تمر بسلسلة من الإجراءات والمراحل وصولاً إلى القرار النهائي للاعتماد، وتستغرق هذه المراحل زمناً طويلاً قد يصل إلى عدة سنوات، وفيما يلي خطوات المراجعة والاعتماد للمؤسسات بالتفصيل (المركز الوطني للتقويم والاعتماد الأكاديمي، ٢٠١٨: خطوات الاعتماد المؤسسي):

**« الخطوة الأولى: التقدم بطلب الاعتماد: تتقدم المؤسسة بطلب الاعتماد من خلال التواصل مع المركز الوطني للتقويم والاعتماد الأكاديمي.**

**« الخطوة الثانية: تقديم التدريب والدعم اللازم: تتولى إدارة التدريب تنفيذ التدريب المتضمن في عقود الاعتماد، وتقتصر الورش التدريبية في عقود**

الاعتماد المؤسسي على ورشتين، مدة كل واحدة يوم واحد فقط، وتحدد موضوعاتها حسب حاجة البرنامج.

« الخطوة الثالثة: التحقق من تأهل المؤسسة للاعتماد: ترسل المؤسسة وثائقها الأساسية إلى المركز، والتي تتضمن: تقرير الدراسة الذاتية، ومتطلبات التأهل للاعتماد، وبيانات إحصائية، وملف البرنامج، ومؤشرات الأداء الرئيسية، ومقاييس التقويم الذاتي، ونتائج الاستطلاعات الثلاثة: استبانة تقويم المؤسسة، واستبانة تقويم المقرر، واستبانة تقويم خبرات التعلم، ويمكن إضافة أنواع أخرى من الاستبانات مثل استطلاع رأي الخريجين، واستطلاع رأي جهات التوظيف، وتتولى إدارة عمليات الاعتماد استلام الوثائق، وأرشفتها، وتحويلها إلى النائب المختص، ويتم تعيين مستشار مراجعة الوثائق والتأكد من اكتمالها، والتحقق من تأهل البرنامج للاعتماد.

« الخطوة الرابعة: تحديد موعد الزيارة، وتشكيل فريق المراجعة: تتولى لجنة التنسيق لعمليات الاعتماد اختيار فرق المراجعة للمؤسسة المتأهلة للاعتماد، وتتولى وحدة المراجعين إرسال الدعوات والتنسيق مع المراجعين، وتتولى وحدة عمليات الاعتماد الأمور اللوجستية للمراجعة، ويتم زيارة المؤسسة للتهيئة والتأكد من الاستعداد لاستقبال فريق الزيارة.

« الخطوة الخامسة: الزيارة الميدانية للمؤسسة وتقديم تقرير المراجعة: يتفاوت عدد المراجعين من (٣-٢) حسب حجم المؤسسة والفرع، ويكون عدد أيام الزيارة من (٣-٢) أيام، ويكون رئيس الفريق مسئول مسؤولية كاملة عن عملية المراجعة، ويرجع لمستشار الاعتماد أو مدير الوحدة التخصصية عند الحاجة، ويرافق فريق الزيارة موظف من العلاقات العامة لمتابعة الأمور اللوجستية للفريق، وموظف من إدارة عمليات الاعتماد للتنسيق والإشراف على عملية المراجعة، ويكون حلقة وصل بين رئيس الفريق والمنسق من المؤسسة من جهة، ومع مستشار الاعتماد أو مدير الوحدة التخصصية من جهة أخرى، ويرفع المراجعين تقاريرهم إلى المركز متضمنة: (تقرير الزيارة كاملاً - جدول الامتثال للمعايير. مقاييس التقويم: ستعد أداة تمكن المراجعين من التقييم الكمي لكل محك، تسهم في إصدار حكم على المؤسسة، وتساعد في إجراء المقارنات واستخلاص البيانات والتقارير الإحصائية المختلفة).

« الخطوة السادسة: قرار الاعتماد: تراجع اللجنة الاستشارية للاعتماد تقارير المراجعين للتحقق من اتساقها ومصداقيتها، وتقدم توصياتها للمدير التنفيذي، ويعتمد مدير المركز توصيات فريق المراجعين، وتوصيات اللجنة الاستشارية، ويتم الإعلان عن حالة الاعتماد.

يتضح مما سبق أن الاعتماد المؤسسي عملية اختيارية تتطلب تعاوناً بين جميع المشاركين فيها، كما أنها عملية متسلسلة وتتم بعدة مراحل تشمل مرحلة تقويم داخلية أي تقويم المؤسسة لنفسها ومرحلة تقويم خارجية أي من خارج المؤسسة يليها مرحلة اتخاذ القرار بمنحها صفة معتمد للمؤسسة التعليمية متى ما استوفت الحد الأدنى من المعايير المتفق عليها، على أن تستمر

بعمليتي التقويم والتحسين مما يسهم في تجديد اعتمادها، كما أن هناك خطة متابعة للمؤسسة المعتمدة وتعاد هذه الإجراءات بعد فترة معينة.

• **معوقات الاعتماد المؤسسي:**

أضحى تنافس مؤسسات التعليم العالي لنيل الاعتماد المؤسسي ضرورة فرضتها المطالبة بتجويد التعليم، إلا أن هناك عدداً من المعوقات يمكن أن تواجه هذه المؤسسات عند تطبيق معايير الاعتماد المؤسسي ومنها (المليجي والبرازي، ٢٠١٠: ٢٢٤-٢٣٢)، (ElKadi & Dalkir, 2010: 472)، (القحطاني، ٢٠١٦: ٢٩):

« معوقات ترتبط بالجوانب التنظيمية: ومن أبرزها طبيعة الهيكل التنظيمي للمؤسسة الذي يعاني من التداخل بين الوظائف القيادية، وضعف التناسب بين المسؤوليات المتوقعة والسلطات الممنوحة، وغياب البعد الإنساني في الإدارة، وسيادة ثقافة مقاومة التغيير والمركزية في العمل الإداري، وضعف التعاون بين الأقسام الأكاديمية، وكثرة اللوائح والقوانين.

« معوقات ترتبط بالجوانب التعليمية: ومن بينها ضعف عمليات التقويم، وضعف كفاءة بعض أعضاء هيئة التدريس، وتدني مستوى البرامج والأنشطة الطلابية، وضعف روح التجديد لدى هيئة التدريس، وقلة التبادل الفكري، ووجود فجوة بين احتياجات المجتمع وما تقدمه المؤسسات التعليمية، وغياب المشاركة في وضع سياسة القسم والمقررات الدراسية التي يتم تدرسيها.

« معوقات ترتبط بالجوانب المالية: ومن أبرز تلك المعوقات محدودية الموارد المالية والمصادر البديلة للتمويل، وضعف توافر الإمكانيات اللازمة للحصول على الاعتماد، وكذلك القيود المفروضة على الإنفاق، وتعدد الأجهزة الرقابية على المؤسسات التعليمية، وضعف الميزانية المخصصة للمؤسسات التعليمية وارتفاع التكلفة المالية لتنفيذ إجراءات الاعتماد الأكاديمي.

• **العلاقة بين ضمان الجودة والاعتماد المؤسسي:**

وبناء على دراسات كلا من (المليجي والبرازي، ٢٠١٠: ١٤٠)، (الهاللي، ٢٠٠٩: ٢٥)، (Asiyai, 2013: 162-163)، (الدوسري، ٢٠١٢: ٤٤٧)، (بوقس، ٢٠١٢: ٢١). ويمكن القول بأن ضمان الجودة والاعتماد يرتبطان معاً، فضمان الجودة هو عملية الحفاظ على المعايير الخاصة بالمنتجات والخدمات التعليمية، حيث يعد ضمان الجودة مفهوماً شاملاً لمجموعه من الأنشطة المصممة لتحسين جودة مدخلات التعليم العالي ومخرجاته، وتحسين نوعية المخرجات التعليمية لمؤسسات التعليم العالي، وضمنان الجودة في التعليم العالي يشتمل على آليات داخلية وخارجية وضعت من قبل مؤسسات لتعليم العالي وهيئات الاعتماد لضمان تطبيق المعايير في جميع وظائف المؤسسة التعليمية. والعلاقة بين كل من الاعتماد وضمان الجودة تعد علاقة تبادلية، كما أنهما آليتان لرفع كفاءة العملية التعليمية بالتعليم العالي، كما يعد ضبط الجودة متطلباً قلياً وشرطاً للحصول على الاعتماد. وتجدر الإشارة إلى أن الاعتماد المؤسسي يرتبط بأمرين هما: الجودة والمعايير، وعند تحقيق المؤسسة التعليمية لمعايير الجودة

المحددة والمعلنة من قبل الجهة المقيمة لها، فإنها تحصل على الاعتماد، وهو الشهادة بأن تلك المؤسسة التعليمية قد حققت معايير الجودة المحددة من تلك الجهة المقيمة فضبط الجودة هو مرتكز مهم لتحقيق الاعتماد المؤسسي، كما أن الاعتماد المؤسسي هو دليل على الجودة فالعلاقة بينهما علاقة وجود.

#### • نماذج لمعايير الاعتماد الدولية:

##### • معايير اعتماد المؤسسات التعليمية في الولايات المتحدة الأمريكية:

◀◀ معايير الرسالة والغايات والأهداف: يتطلب أن تكون رسالة المؤسسة وأهدافها واضحة ومناسبة للتعليم العالي، وذلك بما يتفق مع ميثاقها، كما يتم تنفيذها على نحو يتوافق مع معايير لجنة مؤسسات التعليم العالي، وأن تسهم رسالة المؤسسة في توجيه أنشطتها وتوفير أساساً لتقييم فعالية المؤسسة وتعزيزها.

◀◀ معيار التخطيط والتقييم: ومن خلاله يتم التحقق من أن المؤسسة تقوم بتنفيذ عمليات التخطيط والتقييم بهدف إتمام وتحسين مستوى إنجازها للرسالة والأهداف المحددة، ويتم تحديد أولويات التخطيط والتقييم وتنفيذها بفعالية، وأن تتمكن المؤسسة من إثبات نجاحها في التخطيط الاستراتيجي، والأكاديمي والمالي وغير ذلك من الموارد، بالإضافة إلى نجاحها في تقييم فعاليتها التعليمية.

◀◀ معيار التنظيم والحوكمة: للتحقق من امتلاك المؤسسة لنظام إداري ييسر إنجاز رسالتها وأهدافها المحددة ويسهم في تعزيز جوانب الفعالية والنزاهة المؤسسية، حيث تقوم المؤسسة من خلال تصميمها التنظيمي وهيكلها الإداري بإيجاد وتعزيز بيئة مناسبة أو ملائمة لكل من الأنشطة البحثية والإبداعية، مما يسهم في تحديد القدرة الإدارية ضمان تقديم الدعم الكافي للأداء المناسب لكل عنصر تنظيمي، ومدى تمتع المؤسسة بالاستقلالية لتحمل على عاتقها مسؤولية تحقيق معايير الاعتماد الخاصة بالمؤسسة.

◀◀ معيار البرامج الأكاديمية: للتأكد من مدى مساهمة البرامج الأكاديمية للمؤسسة في تحقيق رسالتها وأهدافها المحددة، حيث تعمل المؤسسة بشكل منهجي وفعال لتحسين الجودة الأكاديمية وضمانها وسلامة برامجها الأكاديمية والشهادات الممنوحة، كما تقوم المؤسسة بتحديد معيار لإنجاز الطالب بحيث يتناسب مع المستوى أو الشهادة الممنوحة، ويسهم هذا المعيار في تطوير الوسائل المنهجية.

◀◀ معيار الطلاب: للتحقق من مدى تركيز المؤسسة على الأهداف المحددة لتحقيق التنوع بين طلابها وتوفير بيئة آمنة تسهم في تعزيز التنمية الفكرية والشخصية لطلابها، كما تسعى إلى ضمان نجاح طلابها، وتقديم الموارد والخدمات التي توفر لهم الفرصة لتحقيق أهداف البرنامج التعليمي، وتمتاز تعاملاتها مع الطلاب بالنزاهة.

◀◀ معيار التعليم والتعلم والمنح الدراسية: للتأكد من مدى توفير المؤسسة لأعضاء هيئة التدريس وموظفين المؤهلين بشكل جيد، ومدى قدرتها على

تعزيز جودة التعليم ودعم عملية تعلم الطلاب حيث تتلقى المنح الدراسية، والأبحاث والأنشطة الإبداعية الدعم بشكل يتناسب مع الرسالة المؤسسية، ويحمل أعضاء الهيئة التدريسية مسؤولية أساسية لتعزيز الأهداف الأكاديمية للمؤسسة من خلال كل من التعليم، التعلم، والمنح الدراسية.

◀ معيار الموارد المؤسسية: من خلال التحقق من امتلاك المؤسسة ما يكفي من الموارد التكنولوجية، والبشرية، والمالية، والمادية، وقدرتها على توفير الدعم الكافي لتحقيق رسالتها المحددة، ومن خلال التقييم الدوري، تستطيع المؤسسة إثبات أن الموارد لديها ملائمة للحفاظ على مستوى جودة برنامجها التعليمي ولدعم عملية التنمية المؤسسية، كما تبين المؤسسة من خلال توفير الأدلة الداخلية والخارجية المثبتة، مدى قدرتها المالية اللازمة لتخريج الفئة الملتحقة، وتعمل المؤسسة على إدارة مواردها بطريقة أخلاقية تضمن بدورها تبني نظم فعالة لإدارة المخاطر في المؤسسة، والامتثال التنظيمي، والرقابة الداخلية، وإدارة الطوارئ.

◀ معيار الفعالية التعليمية: وفقاً له تستطيع المؤسسة إثبات فعاليتها من خلال ضمان مستويات مرضية فيما يتعلق بإنجاز الطالب لمخرجات تعليمية تتلاءم مع الرسالة المحددة، وبناءً على معلومات مثبتة، تتمكن المؤسسة من إدراك ما تم اكتسابه من قبل الطلاب كنتيجة لعملية التعلم، كما تملك أدلة فعالة تتعلق بمدى نجاح دفعة التخرج الحالية، حيث تستخدم هذه المعلومات في عمليات التخطيط والتطوير وتخصيص الموارد، وفي إعلام الجمهور حول المؤسسة، إذ يتوافق مستوى إنجاز الطالب وتحصيله مع الشهادة الممنوحة.

◀ معيار النزاهة، والشفافية: للتأكد من أن المؤسسة تعمل على دعم وتأييد معايير أخلاقية عالية في تعاملها مع الطلاب، وأعضاء هيئة التدريس، وأعضاء مجلس الإدارة، والوكالات والمنظمات الخارجية والجمهور العام، ومدى توفير موقع المؤسسة لمعلومات دقيقة وواضحة في الوقت المناسب وبشكل ييسر الوصول إليها بحيث تكون كافية لاتخاذ الجمهور المستهدف القرارات المعنية بالمؤسسة.

#### • معايير اعتماد المؤسسات التعليمية في اليابان:

◀ معايير الرسالة والغايات والأهداف: للتأكد من الوضوح والدقة في صياغة رسالة الجامعة وأهدافها، وأن تكون أساساً جوهرياً لأنشطتها، ويجب على الجامعات إنشاء الهياكل اللازمة لتنفيذ الأنشطة التعليمية والبحثية استناداً إلى مهمتها وهدفها، مع تقييم الجامعة لرسالتها وأهدافها بانتظام.

◀ معيار منظمة التعليم والبحث العلمي: للتحقق من تطوير الجامعة للهياكل التنظيمية اللازمة لتنفيذ الأنشطة التعليمية والبحثية بالاستناد إلى رسالتها وأهدافها المحددة.

◀ معيار الكلية الجامعية وأعضاء الهيئة التدريسية: لتحديد الصورة المثالية لأعضاء هيئة التدريس وسياسة تنظيم أعضاء الهيئة التدريسية بهدف تحقيق رسالتها وأهدافها، واستخدام ذلك كأساس لتطوير هيئة التدريس.

- ◀ معيار المحتوى التعليمي والأساليب والمخرجات التعليمية: للتأكد من تحديد الجامعة لأهدافها التعليمية واستخدامها كأساس لتوضيح سياستها المتبعة في منح الشهادة التعليمية وسياسة تصميم المنهاج التعليمي بهدف تحقيق رسالتها وأهدافها المحددة، ومدى اتباع مثل هذه السياسات من أجل تطوير برامجها التعليمية وتعزيزها بهدف تحقيق نتائج تعليمية فعالة، ومنح شهادات تعليمية على نحو مناسب.
- ◀ معيار التسجيل الجامعي: للتحقق من مدى وضع سياسات القبول الجامعي بشكل مناسب من أجل قبول الطلاب على نحو عادل وبطريقة صحيحة تبعاً لرسالتها وأهدافها المحددة.
- ◀ معيار دعم الطالب: للتأكد من تقديم الجامعة خدمات مُرضية لدعم العملية التعليمية، ودعم الطالب، ودعم المسار المهني، مما يمكن الطلاب من التركيز على الدراسة.
- ◀ معيار البيئة التعليمية والبحثية: للتأكد من قدرة الجامعة على إدارة بيئة تعليمية مناسبة، وبيئة بحثية تتيح للطلاب إمكانية الدراسة كما تتيح لأعضاء الهيئة التدريسية تنفيذ أنشطة تعليمية وبحثية بشكل فعال عند الحاجة.
- ◀ معيار المساهمة والتعاون الاجتماعي: من خلاله يتم التحقق من مدى قيام الجامعة بتعزيز التعاون مع المجتمع، بحيث تسهم في تنمية المجتمع من خلال النتائج التي تحصل عليها من تطبيق الأنشطة التعليمية والبحثية.
- ◀ معيار الإدارة والموارد المالية: للتأكد من تطبيق الجامعة أسلوباً إدارياً مناسباً يتوافق مع القواعد والتنظيمات المنصوص عليها بهدف القيام بمهامها على نحو مرن وفعال، وكذلك قدرة الجامعة على إنشاء إدارة مالية بهدف دعم تحسين عمليات التعليم والبحث والحفاظ عليها.
- ◀ معيار ضمان الجودة الداخلية: للتحقق من قدرة الجامعة على تطوير نظام لضمان جودة العملية التعليمية، وإجراء دراسات ذاتية منتظمة، ونشر معلومات فيما يتعلق بأوضاعها الحالية بهدف تحقيق رسالتها وأهدافها.
- معايير اعتماد المؤسسات التعليمية في مصر:
- ◀ معيار التخطيط الاستراتيجي: ومن مؤشرات أن للمؤسسة رسالة ورؤية واضحة ومعلنة، شاركت في وضعها الأطراف المعنية، وتعبر عن دورها التعليمي والبحثي والمجتمعي، ولها خطة استراتيجية واقعية وقابلة للتنفيذ تتضمن أهدافاً محددة، تتسق مع استراتيجية الجامعة.
- ◀ معيار القيادة والحوكمة: ومن بين مؤشرات أن للمؤسسة قيادات مؤهلة، يتم اختيارها وتنمية قدراتها وتقييم أدائها وفقاً لمعايير موضوعية، وتلتزم المؤسسة بالنزاهة وأخلاقيات المهنة، وللمؤسسة هيكل تنظيمي يلائم حجم أنشطتها ونوعها، ويحدد بوضوح المسؤوليات والاختصاصات.
- ◀ معيار إدارة الجودة والتطوير: ومن مؤشرات أن للمؤسسة نظاماً لإدارة الجودة توفر له القيادة سبل الدعم، وتلتزم بإجراء تقويم ذاتي شامل ومستمر،

- وتستعين بالمراجعات الداخلية والخارجية لضمان جودة الأداء، وتستخدم نتائج التقييم والمراجعة في تطوير الأداء.
- ◀ معيار أعضاء هيئة التدريس والهيئة المعاونة: ومن مؤشرات أن للمؤسسة العدد الكافي والمؤهل من أعضاء هيئة التدريس ومعاونيهم، بما يتناسب مع متطلبات البرامج التعليمية، وبما يمكنها من تحقيق رسالتها وأهدافها، وتعمل على تنمية مهاراتهم، كما تلتزم بتقييم أدائهم وضمان قياس آرائهم.
- ◀ معيار الجهاز الإداري: ومن مؤشرات أن للمؤسسة جهازاً إدارياً ملائماً من حيث العدد والمؤهلات مع حجم أنشطة المؤسسة وطبيعتها، ويتسم بكفاءة الأداء بما يكفل تحقيق رسالتها وأهدافها، وتحرص المؤسسة على التنمية المستمرة لأفرادها وتلتزم بتقييم أدائهم وضمان قياس آرائهم.
- ◀ معيار الموارد المالية والمادية: ومن بين مؤشرات أن للمؤسسة مواردها المالية والمادية والتسهيلات الداعمة الملائمة لطبيعة نشاطها وحجمه، بما يمكنها من تحقيق رسالتها وأهدافها، وتحرص على كفاءة استخدام تلك الموارد وتنميتها.
- ◀ المعايير الأكاديمية والبرامج التعليمية: ومن بين مؤشرات أن المؤسسة تبني المعايير الأكاديمية القومية المرجعية أو غيرها من المعايير المعتمدة بما يتناسب مع رسالتها وأهدافها، وتتأكد من توافق برامجها التعليمية مع المعايير التي تبنتها، وتتخذ الإجراءات اللازمة للوفاء بمتطلباتها، وتحرص المؤسسة على أن تلبي البرامج التعليمية المقدمة احتياجات المجتمع وسوق العمل، وتوصف البرامج التعليمية والمقررات ومراجعتها وتطويرها بصورة دورية.
- ◀ معيار التدريس والتعليم: ومن بين مؤشرات أن تحرص المؤسسة على ملاءمة طرق التدريس والتعلم والتقييم لنواتج التعلم المستهدفة، وتعمل على تهيئة فرص التعلم الذاتي، وتعمل على مشاركة الجهات المجتمعية ببرامج التدريب التي تسهم في إكساب الطلاب المهارات اللازمة، وتوفر لتلك البرامج الموارد الملائمة وتضمن جودة تنفيذها وجدية الإشراف عليها، وتحرص على تقييم فاعليتها وتطويرها، وتحرص المؤسسة على تقويم الطلاب بموضوعية وعدالة، وباستخدام أساليب وأدوات متنوعة تلائم نواتج التعلم بما يدعم العملية التعليمية.
- ◀ معيار الطلاب والخريجين: ومن مؤشرات أن للمؤسسة قواعد معلنة وعادلة لقبول الطلاب يتم مراجعتها دورياً، وتعمل على جذب الطلاب الوافدين، والالتزام المؤسسة بتقديم الدعم والإرشاد للطلاب، وأنها تكفل مشاركتهم في صنع القرار، وتشجع الأنشطة الطلابية، وتحرص على قياس آراء الطلاب واستمرارية التواصل مع الخريجين.
- ◀ معيار البحث العلمي والأنشطة العلمية: ومن بين مؤشرات أن للمؤسسة خطة بحثية تتسق مع خطة الجامعة، وتحرص المؤسسة على توفير الموارد اللازمة التي تمكن الباحثين من القيام بالنشاط البحثي، وتشجع التعاون والمشاركة بين التخصصات المختلفة في مجال البحوث.

« معيار الدراسات العليا: ومن مؤشرات أن المؤسسة تقدم برامج متنوعة للدراسات العليا تتوافق مع المعايير الصادرة عن الهيئة، بما يسهم في تحقيق رسالة المؤسسة وأهدافها، وتقدم توصيفا لبرامج الدراسات العليا، ويتم مراجعتها وتطويرها دورياً، وتتأكد من اتساق نواتج التعلم المستهدفة لكل برنامج تعليمي مع مقرراته، وتقر نظاماً موضوعية وعادلة لتقويم الطلاب وتحرص على قياس آرائهم.

« معيار المشاركة المجتمعية وتنمية البيئة: ومن مؤشرات حرص المؤسسة على تلبية احتياجات مجتمعها وتنمية البيئة، وتفعيل المشاركة المجتمعية في صنع القرار وأنشطتها المختلفة، وقياس آراء المجتمع عن الخدمات والأنشطة التي تقدمها.

• معايير اعتماد المؤسسات التعليمية في الأردن:

« معيار التخطيط الاستراتيجي ويتضمن: معيار الرؤية والرسالة والأهداف والقيم، ومعيار الخطة الاستراتيجية.

« معيار الحوكمة ويتضمن: معيار التشريعات، ومعيار القيادة والإدارة، ومعيار النزاهة المؤسسية.

« معيار البرامج الأكاديمية ويتضمن: معيار سياسات التعليم والتعلم، ومعيار الخطط الدراسية، ومعيار تقويم المخرجات التعليمية.

« معيار البحث العلمي والإيفاد والإبداعات ويتضمن: معيار البحث العلمي، ومعيار الإيفاد، ومعيار الإبداعات.

« معيار المصادر المالية والمادية والبشرية ويتضمن: معيار المصادر المالية، ومعيار المادية، ومعيار البشرية.

« معيار الخدمات الطلابية ويتضمن: معيار التوجيه والإرشاد، ومعيار الخدمات المساندة، ومعيار التواصل مع الخريجين.

« معيار خدمة المجتمع والعلاقات الخارجية ويتضمن: معيار خدمة المجتمع، ومعيار العلاقات الخارجية.

« معيار إدارة ضمان الجودة ويتضمن: معيار الالتزام المؤسسي بتحسين الجودة، ومعيار نطاق ضمان الجودة، ومعيار المؤشرات والمعايير والمقارنات المرجعية.

• الاعتماد المؤسسي لمؤسسات التعليم العالي في المملكة العربية السعودية  
• هيئة تقويم التعليم:

يتم منح الاعتماد للمؤسسات التعليمية من خلال هيئات متخصصة وفقاً لعدد من المعايير المتفق عليها مع حاجات المجتمع، وتعمل هذه الهيئات بصورة متصلة مع المؤسسات المعتمدة للتأكد على الجودة والتطوير المستمر في أدائها. ويتبع الهيئة عدد من القطاعات التي تشرف عليها وهي: قطاع التعليم العام، والمركز الوطني للقياس، والإطار السعودي للمؤهلات، والمركز الوطني للتقويم والاعتماد الأكاديمي، ويمكن توضيحها كما يلي (هيئة تقويم التعليم، ٢٠١٨):

« قطاع التعليم العام: يعتبر القطاع المسؤول عن برامج ومشاريع التعليم العام والتي تتمثل في تقويم الأداء المدرسي، ومعايير مناهج التعليم العام، والمعايير المهنية، ورخص المعلمين، وتقويم أداء نظام التعليم في المملكة.

- ◀ المركز الوطني للقياس: يعتبر أحد هذه المراكز المختصة ببناء وتطبيق الإختبارات في المملكة والمشرف على تطبيق الإختبارات الدولية.
- ◀ الإطار السعودي للمؤهلات: ويُعرف بأنه نظام وطني شامل وموحد يساهم في الارتقاء بجودة المؤهلات الوطنية ويسكنها في مستويات بناءً على مخرجات التعلم، ويمكن فرص التقدم والانتقال بين قطاعات التعليم والتدريب بما يتناسب مع متطلبات التنمية واحتياجات سوق العمل.
- ◀ المركز الوطني للتقويم والاعتماد الأكاديمي: ويقوم المركز الوطني للتقويم والاعتماد الأكاديمي بالمهام الآتية وهي مشتقة من اختصاصات هيئة تقويم التعليم (المركز الوطني للتقويم والاعتماد الأكاديمي، ١٤٣٨):
- ◀ بناء نُظم للتقويم والاعتماد (المؤسسي والبرامجي) في التعليم العالي، تتضمن القواعد والمعايير والمؤشرات الأساسية، والضوابط والإجراءات الخاصة بها، واعتمادها وتطبيقها.
- ◀ تقويم الأداء المؤسسي لمؤسسات التعليم العالي واعتمادها بشكل دوري، وفق المعايير التي يعتمدها مجلس إدارة الهيئة.
- ◀ تقويم البرامج المنتهية بمؤهل التي تنفذها مؤسسات التعليم العالي واعتمادها بشكل دوري، وفق المعايير التي يعتمدها مجلس إدارة الهيئة.
- ◀ القيام بأعمال التقويم والاعتماد خارج المملكة، وفق الضوابط التي يعتمدها مجلس إدارة الهيئة.
- ◀ تقديم الاستشارات والخدمات للجهات الحكومية والخاصة وغيرها، داخل المملكة وخارجها بما يكفل رفع مستوى الأداء الأكاديمي في هذه الجهات.
- ◀ تنظيم وتقديم البرامج والدورات التدريبية في مجال اختصاصه.
- ◀ تنظيم وعقد ورش العمل والندوات والمؤتمرات والمعارض، والمشاركة فيها وفقاً للإجراءات المتبعة.
- ◀ إصدار المجلات والدوريات والكتب والكتيبات والأدلة الإرشادية والنشرات في مجال اختصاصه.
- ◀ دعم وإجراء البحوث والدراسات وعمل الإحصاءات المتعلقة بجودة مخرجات التعليم العالي ونشرها.
- ◀ تبادل الإنتاج العلمي والمعرفي في مجال الجودة والاعتماد الأكاديمي مع مؤسسات التعليم في المملكة وخارجها، ومع الجهات العاملة في أي من مجالات عمل المركز خارج المملكة.
- ◀ التواصل مع الجهات المماثلة خارج المملكة للاستفادة من تجاربها وخبراتها، وتأسيس آليات للتعاون معها وفقاً للإجراءات المتبعة.
- ◀ نشر المعلومات والبيانات الخاصة بالاعتماد لأغراض التوعية والإعلام والبحث العلمي وإتاحتها للجهات والأفراد الراغبين في الاطلاع عليها.
- معايير الاعتماد المؤسسي في المملكة العربية السعودية:
- وتنقسم هذه المعايير بدورها إلى معايير فرعية تتناول المتطلبات الخاصة بكل مجال من المجالات الرئيسية، ويندرج تحت كل معيار من المعايير الفرعية، عدد

من الممارسات الجيدة، التي تتبناها المؤسسات لتحقيق مستوى عال من الجودة، وتتمثل معايير الاعتماد للمؤسسي في الآتي (الهيئة الوطنية للتقويم والاعتماد الأكاديمي، ٢٠٠٩: الجزء الأول من دليل ضمان الجودة والاعتماد الأكاديمي):

« معايير الرسالة والغايات والأهداف: ويتضمن المعايير الفرعية الآتية: مناسبة الرسالة، وصياغة الرسالة، ووضع الرسالة ومراجعتها، واستخدام الرسالة، والعلاقة بين الرسالة والغايات والأهداف.

« معيار السلطات والإدارة: ويتضمن المعايير الفرعية الآتية: المجلس الإداري الأعلى، والقيادة، وعمليات التخطيط، والعلاقات بين شطري الطلاب والطالبات، والنزاهة، والسياسات واللوائح التنظيمية، وبيئة العمل، والهيئات المشاركة والكيانات الخاضعة للمؤسسة.

« معيار إدارة ضمان الجودة وتحسينها: ويتضمن المعايير الفرعية الآتية: الالتزام المؤسسي بتحسين الجودة، ونطاق عمليات ضمان الجودة، وإدارة عمليات ضمان الجودة، واستخدام الأدلة والمؤشرات المرجعية والمحكات، والتحقق المستقل من التقويم.

« معيار التعلم والتعليم: ويتضمن المعايير الفرعية الآتية: الرقابة المؤسسية لجودة التعلم والتعليم، ومخرجات تعلم الطلاب، وعمليات تطوير البرامج، وعمليات مراجعة وتقويم البرامج، وتقويم الطلاب، والمساعدة التعليمية للطلبة، وجودة التدريس، وتقديم الدعم لإدخال تحسينات على جودة التدريس، ومؤهلات وخبرات أعضاء هيئة التدريس، وأنشطة الخبرة الميدانية، وترتيبات الشراكة مع المؤسسات الأخرى.

« معيار إدارة شؤون الطلاب والخدمات المساندة: ويتضمن المعايير الفرعية الآتية: قبول الطلاب، وسجلات الطلاب، وإدارة شؤون الطلاب، وتخطيط وتقويم خدمات الطلاب، والخدمات الطبية والإرشادية، والأنشطة غير الصفية.

« معيار مصادر التعلم: ويتضمن المعايير الفرعية الآتية: التخطيط والتقويم، والتنظيم، وتقديم الدعم للمستخدمين، والموارد المرافق.

« معيار المرافق والتجهيزات: ويتضمن المعايير الفرعية الآتية: السياسات والتخطيط، وجودة وكفاءة المرافق، والتنظيم والإدارة، وتقنية المعلومات، والسكن الطلابي.

« معيار التخطيط والإدارة المالية: ويتضمن المعايير الفرعية الآتية: التخطيط المالي وإعداد الميزانية، والإدارة المالية، ومراجعة الحسابات، وإدارة المخاطر.

« معيار عمليات التوظيف: ويتضمن المعايير الفرعية الآتية: السياسات والإدارة، والتوظيف، والتطوير الذاتي، والانضباط والشكاوى، وتسوية المنازعات.

« معيار البحوث: ويتضمن المعايير الفرعية الآتية: سياسات البحوث المؤسسية، ومشاركة أعضاء هيئة التدريس والطلاب في البحوث، وتسويق البحوث، ومرافق ومعدات البحوث.

◀ معيار العلاقات مع المجتمع: ويتضمن المعايير الفرعية الآتية: السياسات المؤسسة بشأن العلاقة مع المجتمع، والتفاعل معه، وسمعة المؤسسة التعليمية.

وتختلف المعايير الفرعية حسب نوع الاعتماد سواء كان اعتماداً مؤسسياً أو برامجياً، فعند التقويم للاعتماد المؤسسي يؤخذ في الاعتبار الأداء في كل هذه المجالات على مستوى المؤسسة ككل، بما في ذلك أخذ صورة عامة عن وضع البرامج في كل المؤسسة، أما بالنسبة لتقويم البرامج، فكل معيار ينظر إليه بما يتناسب مع طبيعة البرنامج الخاضع للتقويم (القحطاني، ٢٠١٦: ٤٠). ويمكن توضيحها على النحو الآتي (الهيئة الوطنية للتقويم والاعتماد الأكاديمي، ٢٠١١: معايير ضمان الجودة والاعتماد الأكاديمي لمؤسسات التعليم العالي):

• المعيار الأول: الرسالة والغايات والأهداف:

◀ مناسبة رسالة المؤسسة: يجب أن تكون الرسالة مناسبة لبيئة المملكة العربية السعودية، وأن تتوافق مع المتطلبات الثقافية والاقتصادية للمملكة العربية السعودية.

◀ فائدة صيغة رسالة المؤسسة التعليمية: يجب أن تكون الصيغة (التعريفية) للرسالة مفيدة في توجيه التخطيط وصنع القرارات بالمؤسسة التعليمية، وأن تكون الرسالة ممكنة التحقيق من خلال استراتيجيات فعالة يمكن تطبيقها في حدود موارد المؤسسة المتوقع توفيرها.

◀ وضع الرسالة ومراجعتها: يجب أن يتم وضع صيغة رسالة المؤسسة من خلال عمليات استشارية، كما يجب أن تعتمد رسمياً وأن تراجع دورياً، وتحدد الرسالة بالتشاور مع المستفيدين في المؤسسة والمجتمع الذي تخدمه وبدعم منهم، وتتم المراجعة الدورية للرسالة وتعديلها في ضوء الظروف المتغيرة، وتعريف المستفيدين برسالة الكلية والإعلان عن أي تغييرات تطرأ عليها.

◀ استخدام الرسالة: يجب أن يتم استخدام الرسالة بصورة منتظمة كأساس للتخطيط واتخاذ القرارات المتعلقة بالسياسات الرئيسية في المؤسسة التعليمية، وأن تستخدم الرسالة أساساً للتخطيط الاستراتيجي للمؤسسة، وأن تكون الرسالة معلنة إعلانياً وأسعياً في جميع وحدات المؤسسة، وأن تتخذ الإجراءات اللازمة لضمان إمام هيئة التدريس والطلاب بالرسالة وتأييدهم ودعمهم لها.

◀ العلاقة بين الرسالة والغايات والأهداف: يجب أن تستخدم رسالة المؤسسة بحيث تكون أساساً لوضع الغايات والأهداف الرامية لتطوير المؤسسة، وأن تتم مراجعة الأهداف التطويرية للمؤسسة مراجعة دورية في ضوء الظروف المتغيرة لضمان استمرار مناسبتها للرسالة ودعمها لها، وأن يصحب الأهداف الرئيسية بيان يحدد بوضوح مؤشر أداء قابل للقياس يستخدم للحكم على مدى تحقيق كل هدف.

• المعيار الثاني: السلطات والإدارة:

◀ المجلس الإداري الأعلى للمؤسسة التعليمية: ومن المؤشرات الدالة على استيفائه للمعايير أن يعمل بصورة فعالة لتحقيق مصلحة المؤسسة التعليمية

بشكل عام وللمجتمع الذي تخدمه المؤسسة التعليمية، وأن يضع التطوير الفعال للمؤسسة هدفاً أساسياً له، بما يحقق مصالح طلبتها وفئات المجتمع التي تخدمها المؤسسة، وأن يقوم بما يلزم لضمان أن تنعكس رسالة المؤسسة وغاياتها وأهدافها في الخطط التفصيلية للمؤسسة وأنشطتها الأساسية، وأن يقوم بتكوين لجان فرعية للقضايا الأساسية التي تقع ضمن اختصاصاته على أن تتضمن هذه اللجان أعضاء من هيئة التدريس، وأن يراجع جودة أدائه مراجعة دورية وأن يعمل باستمرار على تطوير وتطبيق الخطط لتحسين طريقة عمله.

◀ القيادة: ومن أبرز مؤشرات وجود قيادة فاعلة ومسؤولة تحقق لها التحسين والتطوير، وأن تشجع القيادات الإدارية العمل بروح الفريق والتعاون بين العاملين من أجل تحقيق غايات وأهداف المؤسسة، وتشجع المبادرات من جانب المرؤوسين.

◀ عمليات التخطيط: ومن مؤشرات أن تتم إدارة عمليات التخطيط بفعالية لتحقيق رسالة وأهداف المؤسسة من خلال عمل جماعي عبر المؤسسة، ويجب أن تجمع عملية التخطيط بين التخطيط الاستراتيجي المنسق، والمرونة التي تسمح بالتكيف مع النتائج المتحققة والظروف المتغيرة، وأن تسمح عمليات التخطيط بمشاركة ذوي العلاقة المباشرة في مختلف وحدات المؤسسة، ويتم إعلام كل من يعينهم الأمر بخطط المؤسسة بشكل جيد، وتتم مراقبة تطبيق الخطط والتأكد من مدى تحقيق الأهداف وتقويم النتائج، وأن تراجع الخطط وتطور وتعديل تبعاً للظروف المتغيرة.

◀ العلاقة بين أقسام الطلاب والطالبات: ومن بين مؤشرات أن يشترك قادة العمل في الجانبين في السلطة المؤسسية، ويكونوا مشتركين بصورة كاملة في التخطيط الاستراتيجي، وفي صنع القرارات، وفي الإدارة العليا للمؤسسة، في مناخ من التواصل الفعال والمستمر بين الأقسام، ويجب أن يضمن التخطيط الاستراتيجي التوزيع العادل للموارد والمرافق للوفاء بمتطلبات تقديم البرامج التعليمية، والأبحاث العلمية، والخدمات المرتبطة بكل قسم منهما، كما يجب أن تهتم تقويمات الجودة بالأداء في كل من أقسام الطلاب والطالبات والمؤسسة ككل، وأن يتم تمثيل شطري الطلاب والطالبات بصورة متكافئة في عضوية اللجان والمجالس، وأن تقود عمليات التخطيط وآليات تقويم الأداء إلى مستويات متماثلة لدى أقسام الطلاب والطالبات وفي الوقت نفسه تأخذ في الحسبان الاحتياجات المختلفة لكل منهما.

◀ النزاهة: ومن مؤشرات أن تلتزم المؤسسة التعليمية بالمستويات الأخلاقية العالية والاستقامة والنزاهة وأن تتخذ التدابير اللازمة لضمان الالتزام بهذه المستويات الأخلاقية من قبل العاملين في المؤسسة والطلاب المنتمين لها، والالتزام بهذه المستويات الأخلاقية في جميع أشكال تعامل المؤسسة مع الطلاب وأعضاء هيئة التدريس وغيرهم من الموظفين ومع الجهات الخارجية.

◀ السياسات واللوائح التنظيمية: ومن بين مؤشراتنا أن يكون لدى المؤسسة التعليمية مجموعة شاملة من السياسات واللوائح التنظيمية، وتكون متاحة بشكل واسع، تحدد بوضوح نطاق الصلاحيات وإجراءات عمل كل من: اللجان الرئيسية، والوحدات الإدارية، والأدوار القيادية في المؤسسة، وأن تلتزم بمراجعة جميع السياسات واللوائح التنظيمية ونطاق الصلاحيات والمسؤوليات مراجعة دورية.

◀ بيئة العمل: ومن أبرز مؤشراتنا أن تطبق المؤسسة أنظمة تعزز إيجابية بيئة العمل وهي البيئة التي توفر للعاملين الإحساس بالمشاركة في صناعة القرار، وبالقدرة على طرح المبادرات وتحقيق الطموح المهني، والقناعة بتقدير المؤسسة للإسهامات والمبادرات.

◀ الشركات المرتبطة بالمؤسسة التعليمية والوحدات (الكيانات) التابعة لها: ومن مؤشراتنا أنه عندما تقوم المؤسسة التعليمية بإنشاء، أو شراء شركات أو وحدات تابعة لها، فإنه يجب على المؤسسة أن تطبق سياسات فعالة للمتابعة والمساءلة وعمليات إدارة المخاطر.

#### • المعيار الثالث: إدارة ضمان الجودة وتحسينها:

◀ الالتزام المؤسسي بتحسين الجودة: ومن بين المؤشرات الدالة على استيفائه للمعايير أن تكون المؤسسة ملتزمة بالحفاظ على الجودة وتحسينها من خلال قيادة فاعلة ومشاركة نشطة من هيئة التدريس والموظفين، وأن يتم تقديم دعم قوي لأنشطة ضمان الجودة وتحسينها، وأن تقدم الموارد اللازمة لإدارة عمليات ضمان الجودة وقيادتها، وأن يشارك جميع أعضاء هيئة التدريس والموظفين في عمليات التقويم الذاتي، وأن يتم الاعتراف بالأخطاء ونقاط الضعف من قبل المسؤولين، وأن تستخدم المعلومات الناتجة عن ذلك، بصفتها أساساً لعمليات التخطيط لتحسين الأداء.

◀ نطاق عمليات ضمان الجودة: ومن مؤشراتنا أن يتم تطبيق أنشطة ضمان الجودة، على كافة المهام والوظائف التي تتم في المؤسسة التعليمية، ويتم إشراك هيئة التدريس والموظفين في مختلف أقسام المؤسسة في عمليات تقويم الأداء والتخطيط للتحسين، ويتم القيام بعمليات التقويم بانتظام، وإعداد تقارير خاصة بعمليات التقويم، وتتناول عمليات التقويم المدخلات والعمليات والنواتج مع الاهتمام بنواتج تعلم الطلاب، والأداء المتعلق بكل من الأنشطة والأعمال الروتينية والأهداف الاستراتيجية، ووجود عمليات تقويم دقيقة ومتوازنة، في كل من شطري الطلاب والطالبات، فيما يتعلق بجميع المعايير، وذلك في حالة المؤسسات التي تضم أقساماً من الجنسين، وتوضح تقارير الجودة الخاصة بهذه المعايير الفروق المهمة التي توجد، وإعداد التوصيات الملائمة لما ينبغي أن يتخذ من إجراءات استجابة لما يتم التوصل إليه.

◀ إدارة عمليات ضمان الجودة: ومن مؤشراتنا جهود المؤسسة التعليمية في وضع الترتيبات اللازمة لدعم القائمين على قيادة المؤسسة وإدارتها لتطبيق عمليات ضمان الجودة في المؤسسة التعليمية ككل، والتنسيق بين جميع نشاطات

وحدة الجودة المختلفة ومهامها في المؤسسة، والاحتفاظ بالبيانات الإحصائية في قاعدة بيانات مركزية يمكن الوصول إليها، وتزويد الكليات والأقسام بها باستمرار لتستخدم في إعداد التقارير عن المؤشرات والمهام الأخرى لمراقبة الجودة، واتسام عمليات تقويم الجودة بالشفافية، ووجود معايير لإصدار الأحكام، وتوضيح الأدلة المستخدمة.

◀ استخدام المؤشرات ونقاط المقارنة المرجعية: ومن دلائل ذلك أن يتم اختيار نقاط مقارنة (معايير قياسية) مرجعية مناسبة لإجراء تقويم مدى تحقيق الغايات والأهداف وجودة وظائف المؤسسة، واختيار عدد من المؤشرات المشتركة لمقارنة الأداء بين الوحدات داخل المؤسسة، وكذلك للتقويم الكلي للمؤسسة في حالة المهام التي تشترك في القيام بها الوحدات المختلفة المؤسسة.

◀ التحقق المستقل من التقويم: ومن مؤشرات ذلك أن تستند عمليات تقويم الأداء إلى أدلة وبراهين محددة مسبقاً، ويتم التحقق بشكل مستقل من النتائج المبنية على تلك الأدلة والبراهين، وتعتمد عمليات التقويم الذاتي لجودة الأداء على مصادر متعددة من الأدلة والبراهين ذات العلاقة متى ما كان ذلك ممكناً ويشمل ذلك التغذية الراجعة من خلال استطلاعات رأي الأطراف المعنية: هيئة التدريس، والموظفين، والخريجين، وجهات التوظيف (لخريجي المؤسسة)، ويتم التحقق من صحة الاستنتاجات المبنية على تفسيرات الأدلة الخاصة بالجودة، عن طريق استشارة يقدمها أشخاص على دراية بنوع النشاط المعني، واستخدم آليات غير متحيزة لإزالة التعارض بين الآراء المختلفة، والتحقق من مخرجات نواتج التعلم التي حققها الطلاب بمقارنتها بمتطلبات المؤهلات الوطنية والمستويات التي حققتها مؤسسات تعليمية مشابهة.

وتتميز معايير الاعتماد ككل بمجموعة من الخصائص من أبرزها (كامل وأحمد، ٢٠١٢: ٤١-٤٢):

- ◀ الشمولية: حيث تتناول الجوانب المختلفة والمتداخلة للعملية التعليمية والتربوية والسلوكية.
- ◀ الموضوعية: حيث إنها تكون قابلة للتطوير والتنفيذ على أرض الواقع.
- ◀ المرنة: كونها قابلة للتعديل ويمكن تطبيقها على المؤسسات التعليمية.
- ◀ مجتمعية: حيث تتناسب مع احتياجات المجتمع وقضايا وظروفه وطموحاته.
- ◀ قابلة للقياس: حيث يمكن مقارنة مخرجات المؤسسة التعليمية بالمعايير المقننة، وذلك للوقوف على جودة هذه المخرجات.
- ◀ داعمة: كونها لا تمثل هدفاً بحد ذاته، بل هي آلية لدعم العملية التعليمية والنهوض بها.

• تجارب الاعتماد المؤسسي في الجامعات السعودية:

قد بدأت تلك الجهود منذ الثمانينيات من القرن العشرين حيث قامت بعض الجامعات الحكومية السعودية بإدخال أنظمة ضمان الجودة ضمن برامجها،

وذلك بالتنسيق والاتفاق مع بعض المؤسسات الدولية لاعتماد برامج في بعض المجالات المهنية الرئيسية كالبرامج الهندسية والحاسوبية، وقد تم ذلك في جامعتي الملك سعود والملك فهد للبترول والمعادن، وفي التسعينيات عمدت بعض الجامعات إلى إقامة مراكز لضبط الجودة من بينها جامعتي الملك عبد العزيز والملك فهد للبترول والمعادن، وقد تطورت هذه المراكز لتكون بمثابة عمادات للتطوير الأكاديمي (العتيبي والربيع، ٢٠١٢: ٥٧٧).

وفي مطلع القرن الحادي والعشرين تبنت المملكة استراتيجية جديدة تتخذ عملية تطوير شاملة لتنظيم التعليم العالي، وذلك من خلال تنفيذ مشروع المركز الوطني للقياس والتقويم، والهيئة الوطنية للتقويم والاعتماد الأكاديمي، وتقوم الأخيرة بمهمة ضمان الجودة وأنظمة الاعتماد بمؤسسات التعليم العالي، ومراجعة وتقويم الأداء في المؤسسات القائمة أو الجديدة (الثقفي، ٢٠٠٩: ٩٠).

كما تنافست الجامعات السعودية في تبني ثقافة الاعتماد المؤسسي والاستفادة من تجارب الجامعات العالمية أو المحلية التي حظيت بالاعتماد المؤسسي ومن دلائل ذلك تزايد أعداد الجامعات التي تنال الاعتماد في كل دورة لهيئة تقويم التعليم، ففي عام (٢٠١٧م) منحت هيئة تقويم التعليم ممثلة في المركز الوطني للتقويم والاعتماد الأكاديمي الاعتماد المؤسسي للمرة الثانية لعدد من الجامعات، حيث تم تجديد الاعتماد لجامعة الملك سعود، وكذلك لجامعة الملك فهد للبترول والمعادن، ولجامعة الأمير سلطان، ولجامعة عفت، كما تم اعتماد المؤسسي لعدد من الجامعات للمرة الأولى وهي: جامعة الملك خالد، والجامعة الإسلامية، وجامعة الملك فيصل (المركز الوطني للتقويم والاعتماد الأكاديمي، ٢٠١٧: المؤسسات والبرامج المعتمدة).

ويشير نيل بعض الجامعات السعودية الحكومية للاعتماد المؤسسي مرتين من هيئة تقويم التعليم، إلى استمرارية قدرتها على ترسيخ مبادئ الجودة، وتطبيق معايير الاعتماد المؤسسي في جميع ممارساتها وبرامجها، وشيوع ثقافة الاعتماد والجودة بين جميع العاملين فيها، وقد نجحت كذلك بعض الجامعات إلى نيل الاعتماد المؤسسي للمرة الأولى وللإفادة من هذه التجارب سيتم استعراض تجربة أقدم الجامعات السعودية الحكومية وأكثرها ارتباطاً بجامعة تبوك من حيث البرامج، وتتمثل في تجارب الجامعات الآتية:

#### • جامعة الملك سعود:

عملت جامعة الملك سعود على اتخاذ عدة تدابير تضمن من خلالها بدء حراك تطويري يشمل كافة عملياتها الداخلية ومخرجاتها، لذا أولت الجامعة عمليات التطوير والجودة اهتماماً بالغاً أيماناً بأهميتهما في دعم الحراك التطويري للجامعة، وتحقيق الطموحات المرجوة، لذا أنشأت الجامعة عمادة الجودة عام (١٤٢٨هـ)، وبعد ذلك أنشأت عمادة التطوير عام (١٤٢٩هـ)، ووجود عمادة مستقلة

للجودة ساعد في بناء النظم على المستوى المؤسسي والبرامجي والتواصل مع جهات الاعتماد وتدريب الكوادر وتوفير الميزانيات، ولتحقيق التكامل والتناغم بين منظومتي الجودة والتطوير، رأت الجامعة أهمية دمج هاتين العمادتين في عمادة واحدة باسم عمادة التطوير والجودة (جامعة الملك سعود، د.ت).

وتهدف برامج التطوير والجودة في جامعة الملك سعود إلى ترسيخ ثقافة الجودة بها، والتطوير والتحسين المستمر في أداء جميع وحداتها، من خلال تطبيق أنظمة الجودة الحديثة، وتفعيل الكفاءة الداخلية بها، وترسيخ رؤية الجامعة وتحقيق أهدافها الاستراتيجية المختلفة وحصول الجامعة وبرامجها على الاعتماد (الجبر، ٢٠٠٨: ١٢٩).

وبعد أن نجحت في تحقيق كافة متطلبات نظم ومعايير الجودة والاعتماد نالت جامعة الملك سعود الاعتماد المؤسسي في الفترة من مايو (٢٠١٠م) إلى إبريل (٢٠١٧م)، وتم تجديد هذا الاعتماد المؤسسي في الدورة الرابعة والخامسة لهيئة تقويم التعليم للفترة من مايو (٢٠١٧م) إلى أبريل (٢٠٢٤م)، كما أعلنت هيئة تقويم التعليم ممثلة في المركز الوطني لتقويم والاعتماد الأكاديمي عن منح تسع عشرة شهادة اعتماد برامجي لكليات الجامعة خلال دورتها الرابعة والخامسة وهي: كلية العلوم، وكلية إدارة الأعمال، وكلية الهندسة، وكلية علوم الأغذية والزراعة، وكلية التمريض، وكلية العمارة والتخطيط (المركز الوطني لتقويم والاعتماد الأكاديمي، ٢٠١٧)، وبذلك يكون عدد البرامج الحاصلة على الاعتماد البرامجي تسعة وعشرون برنامجاً.

وتعد كلية التربية بجامعة الملك سعود الكلية الأولى للتربية على مستوى المملكة العربية السعودية التي تنال الاعتماد الأكاديمي الدولي من المركز الدولي لضمان الجودة في التعليم (Cqaie) بأمريكا، وفقاً لمعايير المجلس الوطني لاعتماد كليات إعداد المعلمين (Ncate) لمدة خمس سنوات (٢٠١٢م - ٢٠١٦م) لجميع برامجها في البكالوريوس والماجستير (الدوسري، ٢٠١٢: ٤٥).

#### • جامعة الملك عبد العزيز:

تركز جامعة الملك عبد العزيز في رؤيتها ورسالتها على أن تكون في مصاف الجامعات العالمية في كافة المجالات التعليمية والبحثية وخدمة المجتمع، والمقياس الحقيقي لبلوغ هذا الهدف هو الاعتماد الأكاديمي، لذلك أنشأت وحدة التطوير عام (١٤٢٤هـ) بهدف مساعدة الجامعة في الحصول على الاعتماد الأكاديمي الوطني والدولي الذي يعد شهادة موضوعية دالة على رقي نوعية التعليم وجودته وضمان تميز الجامعة في مستواها العلمي، وتوافر كافة المتطلبات التي تكفل الجودة والامتياز ومن ثم كان التقويم والاعتماد الأكاديمي المحور الأول للخطة الاستراتيجية للجامعة، وبلوغ هذا الهدف سعت الجامعة إلى مد جسور التعاون مع الجامعات العالمية المرموقة للإفادة من خبراتهم في مجال الاعتماد (صائغ، ٢٠٠٧: ٢١). وتلى ذلك إنشاء إدارة مستقلة

هي إدارة الاعتماد الأكاديمي في عام (١٤٣٤هـ)، التي تختص بالاعتماد الأكاديمي المحلي والدولي، وتتركز رؤيتها حول تحقيق الوصول إلى الاعتماد الأكاديمي والمؤسسي طبقاً للمعايير الدولية، وتسعى إلى تحقيق رسالتها المتمثلة في تقديم الدعم الفني والتدريبي والاستشاري لكليات ومراكز وعمادات الجامعة وضمان استيفاء وتطبيق معايير الاعتمادات الأكاديمية المؤسسية والبرامجية والتطوير المستمر للارتقاء بمستوى الكفاءة والقدرة التنافسية للجامعة ومخرجاتها التعليمية (جامعة الملك عبدالعزيز، د.ت). ومن بين جهودها للوصول للاعتماد الأكاديمي والمؤسسي الآتي (العيسى وسحاب، ٢٠٠٦: ١٣٣-١٣٤):

- ◀ تنظيم ورش عمل لنشر مفهوم التقويم الذاتي، والتعريف بآليات التقويم وتدريب الجهات المعنية بالجامعة على كيفية التطبيق.
- ◀ إعداد الإجراءات الخاصة بالتقويم الذاتي والاعتماد الأكاديمي بالجامعة.
- ◀ الإعداد والإشراف على برامج التقويم المؤسسي التجريبي والتقويم البرامجي بجامعة الملك عبد العزيز وفقاً لمعايير الهيئة الوطنية لتقويم والاعتماد الأكاديمي.
- ◀ إجراء التقويم المؤسسي والبرامجي التجريبي وفقاً لمعايير الهيئة الوطنية لتقويم والاعتماد الأكاديمي بجامعة الملك عبد العزيز.
- ◀ عقد العديد من ورش العمل بالتعاون مع الهيئة الوطنية لتقويم والاعتماد الأكاديمي لمرحلة التطبيق التجريبي لنظام التقويم والاعتماد وضمان الجودة للمملكة.
- ◀ تحسين الجودة على مستوى المؤسسي وفقاً لمعايير الهيئة الوطنية لتقويم والاعتماد الأكاديمي.
- ◀ تقويم كفاءة الأداء بالقطاعات الإدارية بالجامعة وذلك من خلال تقويم الهيكلة الإدارية وتقديم الحقائق التدريبية والمطلوبة لرفع كفاءة الأداء بهذه القطاعات من خلال إدارة التطوير الإداري وبرنامج إدارة الجودة الشاملة.

وفي عام (٢٠١١م) حقق عدد من الكليات بجامعة الملك عبد العزيز الاعتماد الأكاديمي العالمي من بينها، برنامج الدبلوم التربوي، فقد حصل على الاعتماد الأكاديمي من برنامج الأمم المتحدة الألماني (UNDP)، وأما كلية الآداب والعلوم الإنسانية فقد حصلت على الاعتماد الأكاديمي من الأكاديمية الأمريكية للتعليم الحر (AALE) (الداود، ٢٠١٢: ٤٧). كما تزايدت بها نسبة الكليات والبرامج الحاصلة على الاعتماد الأكاديمي إلى أن بلغت (٢٨٪) من (٨١٪) برنامجاً من برنامج البكالوريوس والدراسات العليا من إجمالي البرامج التي تقدمها الجامعة البالغ عددها (٢٩٤) برنامجاً، وقد منحت الهيئة في دورتها الثالثة شهادة الاعتماد المؤسسي لجامعة الملك عبد العزيز خلال الفترة من (مايو ٢٠١٥ - أبريل ٢٠٢٢م) (جامعة الملك عبد العزيز، ١٤٣٦).

• جامعة الملك فيصل:

حرصاً من جامعة الملك فيصل على الارتقاء بعمليات التطوير الأكاديمي، وتحسين الأداء فيها، أنشئت عمادة التطوير وضمان الجودة بقرار من اللجنة المكلفة بمباشرة اختصاصات مجلس التعليم العالي في اجتماعها الخامس المنعقد بتاريخ (٢٧/٦/١٤٣٧هـ) بالموافقة على دمج عمادة ضمان الجودة والاعتماد الأكاديمي وعمادة تطوير التعليم الجامعي؛ سعياً من الجامعة للتحويل المستمر نحو التطوير والتميز وإدراكاً منها أن هناك حاجة ضرورية تتمثل في التعامل بكفاءة وفعالية مع متغيرات العصر المعرفي التي تحمل معها المزيد من التطور المستمر والمتسارع، وذلك من خلال تكريس الجهود والطاقت لتطوير ممارسات وأنشطة المنظومة الجامعية، وفقاً لمعايير قياسية وتحقيقاً لسبل الجودة والتميز النوعي في التعليم، والتحسين المستمر في الأداء لتقديم أفضل خدمة تعليمية، ورفع مستوى جودة الخريج حتى يمتلك من القدرات والمهارات ما يؤهله للانخراط في سوق العمل (جامعة الملك فيصل، ١٤٣٧). وتتمثل مهام برنامج الاعتماد المؤسسي في الإشراف على برنامج الاعتماد المؤسسي بالجامعة، والاتصال بالهيئات الدولية للاعتماد المؤسسي، وترشيح هيئات الاعتماد المؤسسي الدولية ومتابعة إجراءات اعتمادها من قبل الهيئة الوطنية للتقويم والاعتماد الأكاديمي، وتحديد متطلبات الاعتماد المؤسسي من قبل الهيئة المعتمدة والجهات المسؤولة عن تنفيذها، واقتراح خطة العمل المتعلقة بتحقيق متطلبات هيئة الاعتماد المعتمدة والجهات المسؤولة عن تنفيذها، ومتابعة تنفيذ خطة العمل المتعلقة ببرنامج الاعتماد المؤسسي، ومراجعة تقرير الدراسة الذاتية النهائية باللغة الإنجليزية (جامعة الملك فيصل، د.ت). وقد نالت جامعة الملك فيصل شهادة الاعتماد المؤسسي للجامعة من هيئة تقويم التعليم ممثلة في المركز الوطني للتقويم والاعتماد الأكاديمي للفترة من مايو (٢٠١٧م) حتى أبريل (٢٠٢١م)، وحصول الجامعة على الاعتماد المؤسسي يعد خطوة نحو الجودة والتميز في تنفيذ الرسالة التي تحملها الجامعة لخدمة أبنائها الطلاب والمجتمع المحلي (جامعة الملك فيصل، ١٤٣٨).

• مؤشرات الاعتماد المؤسسي في كلية التربية والآداب بجامعة تبوك:

• كلية التربية والآداب:

نجد أن كلية التربية والآداب تسعى كغيرها من كلية التربية بالمملكة إلى إعداد الكوادر التربوية التي تسهم في بناء مجتمع معرفي، قادر على المنافسة عالمياً، وذلك من خلال الارتقاء ببرامج الكلية، ووحداتها المختلفة، وتعد كلية التربية والآداب النواة التي بنيت عليها جامعة تبوك وأنها أكبر كلياتها، وتوافر معايير الاعتماد المؤسسي بها سيسهم في حصول جامعة تبوك على الاعتماد المؤسسي.

• رؤية ورسالة كلية التربية والآداب:

تحقيقاً لمعايير هيئة تقويم التعليم فقد قامت الكليات الجامعية في الجامعات السعودية بوضع رؤية ورسالة خاصة بها في مواقعها الإلكترونية، ومنها

كلية التربية والآداب بجامعة تبوك، إذ تطمح رؤيتها إلى: "الجودة والتميز التعليمي والبحثي في مجال الآداب والعلوم التربوية والارتقاء بالمجتمع من خلال إقامة شراكات مع مؤسساته المختلفة". كما تسعى كلية التربية والآداب من خلال رسالتها إلى "تقديم خبرات تعليمية وبحثية متميزة من خلال الارتقاء بالبرامج التي تقدمها والمساهمة في تطوير منظومة البحث العلمي بما يلبي احتياجات المجتمع"، وتلتزم كلية التربية والآداب بمجموعة من القيم أبرزها: الجودة والتميز، والتعلم مدى الحياة، والمحافظة على الهوية الثقافية للمملكة العربية السعودية، والعدالة، والثقة والمتابعة والمساءلة (جامعة تبوك، د.ت: دليل الجامعة الإصدار الثاني).

وتأسيساً على ما سبق نجد أن رؤية كلية التربية والآداب تم ترجمتها بصورة واضحة ودقيقة، كما اتضح الاتساق بين رؤيتها ورسالتها وتركيزها على التعليم والبحث العلمي وخدمة المجتمع، إضافة إلى إلزامها بمجموعه من القيم تدعم تحقيق رؤيتها ورسالتها.

#### • الأهداف الاستراتيجية لكلية التربية والآداب:

نجد أن كلية التربية والآداب بجامعة تبوك تسعى لأن تكون في مركز متميز في مجال التعليم والبحوث وخدمة المجتمع، من خلال العمل على إنجاز الأهداف والسعي لتطبيق معايير هيئة تقويم التعليم، مما يتطلب تنمية كفاءة العاملين وتوفير موارد وإمكانات لتحقيقها.

« تقديم تعليم ذي جودة عالية في مجالات الآداب والعلوم التربوية.  
« دعم الشراكة المثمرة والإيجابية بين الكلية ومختلف مؤسسات المجتمع المحلي.

« تطوير إمكانات الكلية في إجراء البحوث في مجالات الآداب والعلوم التربوية.  
« توكيد الجودة، وتلبية متطلبات الحصول على الاعتماد من الهيئات الوطنية والعالمية.

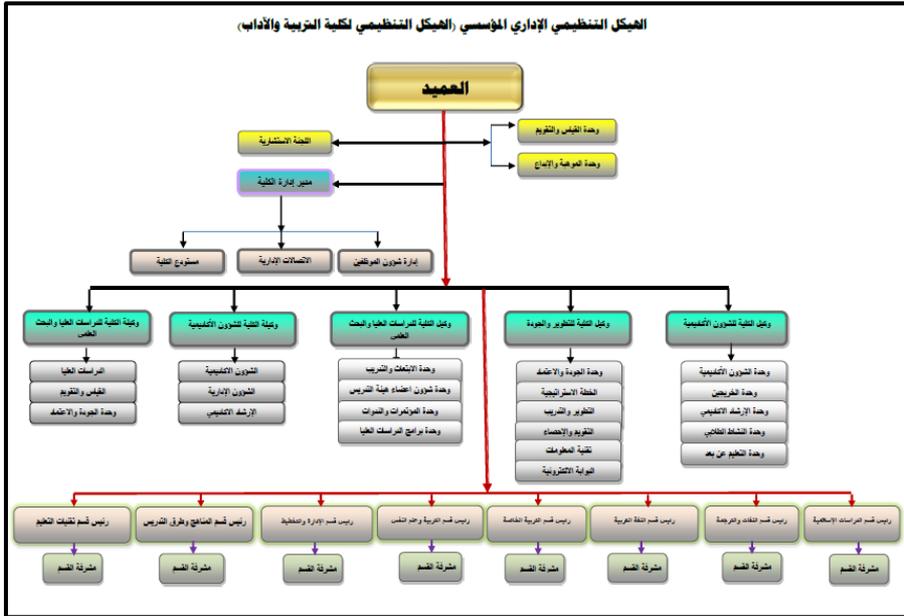
« تطوير البنية التحتية بما يؤدي إلى توفير بيئة تعليمية فاعلة.

« تهيئة بيئة إدارية قوامها المسؤولية والنزاهة والمساءلة.

#### • الهيكل التنظيمي لكلية التربية والآداب:

يُعرف الهيكل التنظيمي بأنه الآلية الرسمية التي يتم خلالها إدارة المنظمة، عبر تحديد خطوط السلطة والاتصال بين الرؤساء والمرؤوسين، فهو نظام للسلطة والمساءلة والعلاقات بين الوحدات التنظيمية، يحدد شكل وطبيعة العمل اللازم للمنظمة (العميان، ٢٠٠٨: ٥).

والهيكل التنظيمي لكلية التربية والآداب بجامعة تبوك هو رسم بياني يوضح خطوط السلطة والمسؤولية والعلاقة بين الإدارة وكافة الوكالات والوحدات داخلها كما هو موضح بالشكل (١) الآتي:



الشكل (١) الهيكل التنظيمي لكلية التربية والآداب بجامعة تبوك.

المصدر: (كلية التربية والآداب، د.ت: الهيكل التنظيمي لكلية التربية والآداب).  
 ويتضح من الشكل (١) أن كلية التربية والآداب بجامعة تبوك تمتلك هيكلًا تنظيميًا، ويرتبط بهيكل الجامعة.

#### • وحدة الجودة والاعتماد الأكاديمي:

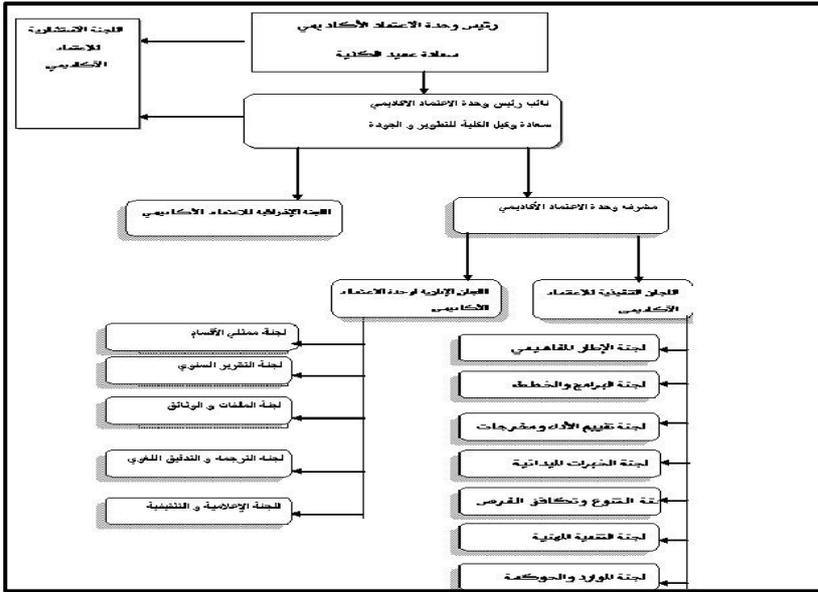
تقوم هذه الوحدة بعملية الإشراف والمتابعة للحصول على الاعتماد الأكاديمي البرامجي والمؤسسي من هيئة تقويم التعليم والهيئات الدولية، من خلال الآتي (كلية التربية والآداب، د.ت):

« نشر ثقافة التقويم بين أعضاء هيئة التدريس وطلاب الكلية من خلال تنظيم حلقات النقاش وورش العمل والدورات التدريبية التي تعنى بتقويم الأداء الجامعي وتحقيق معايير الاعتماد الأكاديمي للبرامج التي تقدمها الكلية.  
 « تقويم مؤشرات الأداء لمدخلات العملية التعليمية ومخرجاتها في البرامج المختلفة التي تقدمها الكلية.

« تصميم وإعداد النماذج والاستبيانات اللازمة للتقويم بحيث تتضمن آليات ومعايير التقويم والخطوات الإجرائية اللازمة لتنفيذ نظام التقويم.  
 « إنشاء قاعدة معلومات وملفات متكاملة للبرامج والمقررات الدراسية لكل الدرجات العلمية التي تقدمها الكلية تمهيداً لاعتمادها.

« التواصل مع هيئات الاعتماد الأكاديمي والمؤسسي المحلية والعالمية ذات السمعة المتميزة، ووضع خطط استراتيجية لاعتماد برامج الكلية على المستويين المحلي والعالمي.

• الهيكل التنظيمي لوحدة الجودة والاعتماد الأكاديمي:



الشكل (٢) الهيكل التنظيمي لوحدة الجودة والاعتماد الأكاديمي بكلية التربية والآداب.

تسعى الوحدة من خلال رؤيتها إلى أن تكون كلية التربية والآداب بجامعة تبوك متميزة وقادرة على التطوير المستمر في كافة نواحي الأداء، بما يؤهلها للحصول على الاعتماد الأكاديمي وجميع البرامج التي تقدمها الكلية من الهيئات المحلية والعالمية المتميزة. وتحقيقاً لذلك أنشأت كلية التربية والآداب الهيكل التنظيمي الموضح بالشكل (٢):

• المشروع التطويري لجامعة تبوك وكيانها:

سعت جامعة تبوك لترسيخ ثقافة الجودة في كل قطاعاتها والحصول على الاعتماد المؤسسي والبرامجي من خلال عقد اتفاقية مع المركز الوطني للتقويم والاعتماد الأكاديمي بمسمى "المشروع التطويري" الذي يهدف إلى معرفة المرحلة التي تستطيع الجامعة فيها من التقدم الفعلي للحصول على الاعتماد المؤسسي والبرامجي، والكشف عن العديد من نقاط القوى والضعف والفرص والتحديات التي تواجه الجامعة وكيانها والتي من خلالها ستسعى لاستثمار الجانب الإيجابي منها ومعالجة السلبي من أجل الحصول على الاعتماد الفعلي في مرحلة مستقبلية.

« ينبغي إعادة النظر في نص رسالة جامعة تبوك وتنقيحها بما يتماشى مع خطتها الاستراتيجية الثانية (٢٠١٦ - ٢٠٢٠).

« يجب على جامعة تبوك أن تضع إجراءات للمراجعة الدورية لرسالتها وبإشراك جميع المستفيدين، كما يجب عليها تقديم خطة أكثر إيجابية

- لنشر رسالتها وتشجيع توظيفها لدى جميع المستفيدين (داخل الجامعة وخارجها) ورصد ردود الفعل لضمان الاسترشاد بها في جميع أنشطتها على جميع المستويات بما يتوافق مع الخطة الاستراتيجية.
- ◀ يتعين على مجلس الجامعة أن يطور عملية يستطيع من خلالها أن يراجع وبشكل منتظم فاعليته، وأن يضع خطط تحسين في الطريقة التي يعمل بها.
- ◀ يجب على جامعة تبوك أن تقدم وصفاً مكتوباً مفصلاً لكافة أدوار القيادة المهمة في كافة جوانب المؤسسة، محددةً بوضوح الصلاحيات والمسؤوليات والمحاسبة والتسلسل الإداري (صعوداً ونزولاً) لكل منصب.
- ◀ يجب على جامعة تبوك أن توضح بشكل دقيق كيفية تطوير خطة استراتيجية ثانية (٢٠٢٠١٦) تبني على الخطة الاستراتيجية الأولى.
- ◀ يجب على جامعة تبوك أن تتأكد من تمكين وبشكل فعال أعضاء هيئة التدريس من الإناث المؤهلات بالشكل اللائق من المشاركة في اللجان الإدارية والاجتماعات العليا على مستوى الجامعة بغية تمثيل آرائهن وخبرتهن في اتخاذ القرار، وأن يُسمح لهن في الوصول إلى المعلومات.
- ◀ يجب على جامعة تبوك أن تتأكد من وجود سياسات مكتوبة شاملة تغطي كافة جوانب النزاهة الأكاديمية والأخلاقية والشخصية والسلوكية والمالية وتتعلق بالطلبة وأعضاء هيئة التدريس والموظفين في كافة المستويات.
- ◀ يجب على جامعة تبوك أن تعقد جلسة تعريفية ملائمة تتعلق بالأخلاق والنزاهة والسلوك لكافة الطلبة الجدد وأعضاء هيئة التدريس والموظفين الجدد عند انضمامهم للجامعة.
- ◀ أن تضع الجامعة نظاماً لمراقبة المناخ التنظيمي ورضا الموظفين وأعضاء هيئة التدريس والطلاب عن المناخ التنظيمي والخدمات.
- ◀ يجب على جامعة تبوك أن تتأكد أن لديها مجموعة من الأدلة لكل معيار مطبق من معايير الهيئة الوطنية للتقويم والاعتماد الأكاديمي المجمعمة بصورة منهجية وتحليلها والإعلان عنها واستخدامها لإحداث تغيير إيجابي.
- ◀ يجب على جامعة تبوك أن تقوم بتطوير وتطبيق أنشطة ضمان الجودة التي تؤدي إلى تحسن أكثر فعالية.
- ◀ يجب على جامعة تبوك جعل ممارسات ضمان الجودة رسمية وموحدة في الجامعة كلها.
- ◀ يجب على جامعة تبوك أن توفر لأعضاء هيئة التدريس والموظفين والإدارة على جميع المستويات مزيد من التدريب في سياسات وممارسات ضمان الجودة.
- ◀ يجب تكليف موظفين مؤهلين في مجال ممارسات ضمان الجودة تابعين إلى وكيل الجامعة للتطوير والجودة كي يقدموا الدعم لجميع الكليات.

• مؤشرات معايير الاعتماد المؤسسي بكلية التربية والآداب:

يتطلب الاعتماد المؤسسي من الكلية أن تكون لها رسالة تحدد أغراضها في مجال التعليم العالي، والكيفية التي ستحقق بها أهدافها، وتستخدم في صياغة

وتشكيل برامجها وممارساتها وتقييم فعاليتها، وأن تدعم الأنشطة الابتكارية والإبداعية في جميع المستويات التنظيمية وفي كافة المجالات، وأن يتم صياغتها وتحديد مضمونها من خلال المشاركة الجماعية للعاملين بالشؤون التعليمية، وتعتمد وتنشر رسمياً بين جميع الطلاب والعاملين وأن تراعي احتياجات المجتمع وترتبط الأهداف برسالة الكلية وتتوافق معها (مخيمر، ٢٠٠٥: ١٦٥ - ١٦٦).

ولتحقيق ذلك تبنت كلية التربية والآداب رؤية تطمح إلى الجودة والتميز التعليمي والبحثي في مجال الآداب والعلوم التربوية والارتقاء بالمجتمع من خلال إقامة شراكات مع مؤسساته المختلفة (جامعة تبوك، د.ت: دليل الجامعة الإصدار الثاني).

وتجدر الإشارة في هذا السياق إلى أن مؤشرات معايير الاعتماد المؤسسي تتطلب أن تتناسب الرسالة مع طبيعة المؤسسة، وأن ترتبط بجميع الأنشطة فيها، ولذلك فرؤية كلية التربية والآداب ورسالتها تناولت بوضوح الوظائف الثلاث للجامعات: (التعليم والبحث العلمي وخدمة المجتمع)، كما ارتبطت أهدافها الاستراتيجية برؤية الجامعة ورسالتها، فقد تطرقت إلى تقديم تعليم ذي جودة عالية، ودعم الشراكة المثمرة مع مؤسسات المجتمع، وتوكيد الجودة وتلبية متطلبات الحصول على الاعتماد من الهيئات الوطنية والعالمية، وتهيئة بيئة إدارية قوامها المسؤولية والنزاهة والمساءلة" (كلية التربية والآداب، ١٤٣٣ أ: كلية التربية والآداب خطى نحو التميز)، كما أعلنت عن رؤية ورسالة وأهداف كلية التربية والآداب على الموقع الإلكتروني لجامعة تبوك وضمن إصداراتها ومنشوراتها كما في: دليل كلية التربية والآداب، والخطة الاستراتيجية لكلية التربية والآداب خطى نحو التميز وغيرها.

وبهذا يتضح أن هناك أدواراً يجب أن تضطلع بها كلية التربية والآداب لتحقيق وظيفتها في خدمة المجتمع، وأنها تبنت مؤشرات الاعتماد المؤسسي في هذا الجانب، ومنها التأكيد على مبدأ المشاركة المجتمعية من خلال إيجاد شراكة بينها وبين مؤسسات المجتمع المهتمة بأمور التعليم لتفعيل دورها في خدمة المجتمع، وتوفير أدلة إرشادية توجه إلى أفراد المجتمع المحلي ومؤسساته، توضح فيه الكلية جميع المعلومات حول برامجها وأنشطتها الموجهة إلى خدمة المجتمع وسبل الاستفادة منها (نصار وعبد القادر، ٢٠١٢: ٢١٥). وكذلك من مؤشرات خدمة كلية التربية والآداب للمجتمع، أن بحوث كلية التربية والآداب ارتبطت باحتياجات المجتمع وناقشت قضاياها، وسعت لنشر الوعي في المجتمع.

وسعيًا لتفعيل الشراكة المجتمعية والتعاون البحثي والعلمي قامت بتوقيع مذكرة تعاون بين جامعة تبوك والهيئة العامة للسياحة والآثار، واتفاقية تعاون مع جامعة أسكس البريطانية لتدريب طلاب قسم اللغات والترجمة، ومذكرة تعاون مع مركز الملك فيصل للبحوث والدراسات الإسلامية (جامعة تبوك، ٢٠١٨). وفي ضوء ما يجب توافره من إدارة الكلية التي تسعى لتحقيق معيار

السلطات والإدارة من ضرورة أن تستفيد من مداخل الإدارة الحديثة في القيادة، وأن تعتمد على التخطيط الاستراتيجي الجيد في وضع الخطط المستقبلية، وأن تتيح الفرص للأفراد العاملين للمشاركة في العمل الإداري، وأن تتبع المرونة في تطبيق اللوائح، وأن تتيح الفرص لمؤسسات المجتمع للمشاركة في عملية التطوير، وأن تسعى إلى تنمية العاملين مهنيًا وإداريًا، وأن تؤكد على المشاركة في اتخاذ القرار وتمكين الأفراد العاملين، وأن تحرص على توفير المناخ التنظيمي الجيد، وأن تحاول حل المشكلات التي تواجه الأفراد العاملين (الضحوي والمليجي، ٢٠١٠: ١٣٧٢).

وقد أولت كلية التربية والآداب الخطة الاستراتيجية اهتمامها فخصصت وحدة لها بالهيكل التنظيمي للكلية وهي وحدة الخطة الاستراتيجية تتبع وكيل الكلية للتطوير والجودة.

وإدارة عمليات ضمان الجودة في كلية التربية والآداب، تم تأسيس وحدة للجودة والاعتماد الأكاديمي ضمن الهيكل التنظيمي للكلية، والتي سعت لنشر ثقافة الاعتماد المؤسسي والأكاديمي بالكلية من خلال إعداد مجموعة من المنشورات ومنها: التعريف بعملية الاعتماد الأكاديمي، ودور القيادات وأعضاء هيئة التدريس والطلاب في تطبيق نظام الجودة وتلبية متطلبات الاعتماد الأكاديمي في الكلية (كلية التربية والآداب، د.ت: منشورات وحدة الجودة والاعتماد الأكاديمي).

وتهدف كلية التربية والآداب لتنمية مهارات أعضاء هيئة التدريس وتدريبهم للوفاء بمتطلبات الاعتماد الأكاديمي، وتحقيقاً لذلك تحرص على حضور أعضاء هيئة التدريس دورات وورش العمل التي تعقدتها عمادة التطوير والجودة لأعضاء هيئة التدريس بجامعة تبوك ومنها: ورشة معايير الاعتماد الأكاديمي وضمان الجودة، وورشة إعداد الدراسة الذاتية SSR المؤسسي والبرامجي، وورشة الممارسات الجديدة بالتعليم الجامعي، وورشة الاستراتيجيات الحديثة في التعليم الجامعي، وورشة تطوير المناهج الإلكترونية (جامعة تبوك، ١٤٣٤: رقم القرار ٣٤/٥٢/٧٠٠٨٢).

وفي إطار التطبيق الفعلي داخل الأقسام لورش العمل التي نفذتها هيئة تقويم التعليم ضمن فعاليات مشروع الدراسة التطويرية لجامعة تبوك وسعيًا من الكلية لاستكمال بقية متطلبات الحصول على الاعتماد، عقدت وحدة الجودة والاعتماد الأكاديمي مجموعة من ورش العمل لشطري الطلاب والطالبات في جميع أقسامها ومنها: توصيفات وتقارير المقررات، معايير ضمان جودة واعتماد البرامج (كلية التربية والآداب، ١٤٣٤: ورش العمل خلال الفترة من ١٤٣٤/٤/٢٨ إلى ١٤٣٤/٥/١).

ومن مؤشرات إشراكها للطلبة في تقييم الأداء نشرها للاستبيانات الإلكترونية في موقع البوابة الإلكترونية لنظام الأكاديمي نهاية العام الدراسي

قبل اطلاع الطلاب على نتائجهم، والتي تخدم أغراضاً عدة، كتقويم الأداء لأعضاء هيئة التدريس والخدمات التعليمية والإدارية وغيرها من الخدمات التي تقدم لطلبة الجامعة على أن يتم جمع المعلومات بكل موضوعية وشفافية.

وعلى الرغم من توافر بعض من مؤشرات معايير الاعتماد المؤسسي، إلا أن هناك مجموعة من المؤشرات تحتاج إلى استطلاع آراء العاملين من أعضاء هيئة التدريس للوقوف على توافر هذه المعايير بكلية التربية والآداب.

#### • الدراسات السابقة:

يتضمن هذا الجزء من الفصل الثاني عرضاً لعدد من الدراسات السابقة ذات الصلة بموضوع الدراسة الحالية، للوقوف على أهم الجوانب التي تناولتها، وللتعرف على الأساليب والإجراءات التي تبنتها، وقد تم ترتيبها بحسب التسلسل الزمني من الأقدم إلى الأحدث وفقاً لمحورين هما:

#### • الدراسات العربية:

◀ دراسة فاضل (٢٠١١)، هدفت إلى الكشف عن درجة تطبيق معايير الجودة الشاملة والاعتماد بجامعة أم القرى والملك عبد العزيز، واستخدمت المنهج الوصفي التحليلي، وتم استخدام الاستبانة كأداة لجمع البيانات والمعلومات، وتكون مجتمع الدراسة من رئيسات ووكيلات الأقسام الأكاديمية وعضوات هيئة التدريس في جامعة أم القرى وعددهم (٨٢٢) والملك عبد العزيز وعددهم (١٨٣٢). وتم اختيار عينة مكونة (١٦٤) عضواً من جامعة أم القرى، وعينة مكونة من (٢٧٥) عضواً من جامعة الملك عبد العزيز، وتوصلت الدراسة إلى نتائج من أبرزها: أن درجة تطبيق معايير الجودة الشاملة والاعتماد في الأقسام الأكاديمية تتم بدرجة متوسطة في بعض المجالات منها: المجال الإداري والتنظيمي، والخدمات الطلابية، والهيئة التدريسية .

◀ دراسة المقاطي (٢٠١١)، هدفت إلى الكشف عن مدى توافر متطلبات الاعتماد الأكاديمي في كلية التربية بجامعة الباحة من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس، وقد استخدمت المنهج الوصفي المسحي، والاستبانة كأداة للدراسة، وتم تطبيقها على مجتمع الدراسة البالغ عددهم (٦١) عضواً، وتوصلت الدراسة إلى نتائج من أبرزها: أن درجة توافر متطلبات معايير الاعتماد الأكاديمي جاءت بدرجة متوسطة، وتم ترتيبها تنازلياً حسب أعلى درجة توافر: معيار رسالة الكلية وأهدافها، يليها معيار السلطات والإدارة، ثم معيار إدارة ضمان الجودة، كما أظهرت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تبعاً لمتغيرات: (النوع، والرتبة العلمية، وعدد سنوات الخبرة).

◀ دراسة الدواد (٢٠١٢)، هدفت إلى الكشف عن درجة تطبيق معايير الاعتماد الأكاديمي في كلية المجتمع بحريملاء من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس، واستخدمت الباحثة المنهج الوصفي المسحي، كما استخدمت الاستبانة أداة للبحث، وتم تطبيقها على جميع أفراد مجتمع الدراسة (٦٠) عضواً من أعضاء هيئة التدريس في كلية المجتمع، وتوصلت إلى نتائج من

أبرزها: أن درجة تطبيق معايير الاعتماد الأكاديمي في كلية المجتمع بحريملاء جاءت بدرجة متوسطة، وظهر في المرتبة الأولى تطبيق معيار إدارة ضمان الجودة بدرجة متوسطة، ويليه معيار السلطات والإدارة بدرجة متوسطة، وأخيراً معايير الرسالة والغايات والأهداف بدرجة متوسطة، كما أظهرت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تبعاً لمتغير النوع، بينما توجد فروق ذات دلالة إحصائية تبعاً لمتغير الرتبة العلمية ولصالح من رتبهم العلمية أستاذ.

« دراسة نصار وعبد القادر (٢٠١٢)، هدفت إلى تحديد مدى توافر مجموعة من متطلبات تطبيق الاعتماد الأكاديمي في كليتي التربية بجامعة الأزهر، وقد استخدم الباحثان المنهج الوصفي التحليلي، وتم استخدام الاستبانة أداة لجمع البيانات والمعلومات، وتكون مجتمع الدراسة من (١٣٧) عضو هيئة تدريس، وتكونت العينة من (٩٨) عضو هيئة تدريس، وتوصلت الدراسة إلى أن معظم متطلبات الاعتماد الأكاديمي تتوافر في كليتي التربية بجامعة الأزهر بدرجة متوسطة، لا تؤهلها للحصول على الاعتماد، حيث إن توافر متطلبات معيار رؤية الكلية وأهدافها جاء بدرجة متوسطة، ومعيار إدارة الجودة والاعتماد جاء بدرجة متوسطة.

« دراسة بو بشيت (٢٠١٣)، هدفت إلى تحديد مستوى الجودة الإدارية بجامعة الدمام في ضوء بعض معايير الهيئة الوطنية السعودية للتقويم والاعتماد الأكاديمي، واستخدمت هذه الدراسة المنهج الوصفي التحليلي، وتم استخدام الاستبانة كأداة لجمع البيانات والمعلومات، وتكون مجتمع الدراسة من جميع أعضاء هيئة التدريس السعوديين المسجلين بالجامعة الفصل الدراسي الثاني (٥١٤٣٣/٥١٤٣٢)، وتم التطبيق على عينة بلغ قوامها (٣٠٠) عضو من مختلف كليات الجامعة، وتم التوصل إلى النتائج أبرزها: أن درجة توافر تطبيق المعيار الثاني السلطات والإدارة جاءت بدرجة متوسطة، وأن المعايير الفرعية لمعيار السلطات والإدارة جاء ترتيبها تنازلياً حسب أعلى درجة توافر: العلاقة بين شطري الطلاب والطالبات، وبيئة العمل، وعمليات التخطيط، والنزاهة، والقيادة، والسياسات واللوائح التنظيمية، والشركات المرتبطة بالمؤسسة والوحدات التابعة، والمجلس الإداري.

« دراسة العربي (٢٠١٣)، هدفت إلى التعرف على واقع تطبيق معايير الجودة في كلية التربية بجامعة حائل، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي، وتم استخدام الاستبانة كأداة لجمع البيانات والمعلومات، وتكون مجتمع الدراسة من (٢٢١) عضواً من أعضاء هيئة التدريس من الجنسين، وتكونت العينة من (٨٥) عضواً، وأظهرت النتائج أن درجة توافر كل من معيار رؤية الكلية وأهدافها، ومعيار السلطات والإدارة، ومعيار إدارة الجودة والاعتماد جاءت بدرجة كبيرة، وتوجد فروق دالة إحصائية سواء كانت عند مستوى ( $\alpha \leq 0.05$ ) وفقاً لمتغيري: النوع، والقسم الأكاديمي، وجاءت لصالح الذكور مقابل الإناث، ولصالح قسم التربية في مقابل الأقسام الأخرى.

◀ دراسة الزايدي (٢٠١٤)، هدفت إلى الكشف عن درجة تطبيق معايير الاعتماد الأكاديمي في الجامعات اليمنية الخاصة ومعوقاتها ومقترحات التطوير، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي، وتم استخدام الاستبانة كأداة لجمع البيانات والمعلومات، وتكون مجتمع الدراسة من جميع العاملين والموظفين في الجامعات اليمنية الخاصة البالغ عددهم (٢٣٩) منهم (١٦٣) قائداً أكاديمياً و (٧٦) إدارياً، وطبقت الدراسة على عينة قوامها (١٦٣) فرداً منهم، (١٠٢) قائد أكاديمي، و (٦١) إدارياً في الجامعات الخاصة، وتوصلت الدراسة إلى أن درجة تطبيق معايير الاعتماد الأكاديمي في الجامعات اليمنية الخاصة جاءت متوسطة في جميع المجالات الآتية: رسالة الجامعة وأهدافها، والبرامج التعليمية، وأعضاء هيئة التدريس ومساعدتهم، ونظام القبول والتسجيل، والتنظيم والإدارة، والبنية المادية، بينما جاءت منخفضة في مجال المكتبة.

◀ دراسة عبابنة (٢٠١٤)، هدفت إلى التعرف على دور هيئة اعتماد مؤسسات التعليم العالي في تطوير التعليم الجامعي بالأردن من وجه نظر أعضاء هيئة التدريس، واستخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي، وتم استخدام الاستبانة كأداة لجمع البيانات والمعلومات، وتكون مجتمع الدراسة من (١٤٩٤) عضو هيئة تدريس موزعة على الجامعات الحكومية والجامعات الخاصة، وتكونت عينة الدراسة من (٩٢١) عضو هيئة تدريس، وأسفرت نتائج الدراسة عن: أن أغلب أعضاء هيئة التدريس بنسبة (٥٦.٧%) يرون أن الدور الذي تؤديه الهيئة هو دور إيجابي، وكانت النسبة في الجامعات الخاصة أعلى من نظيراتها في الجامعات الحكومية، وأن أعضاء هيئة التدريس بنسبة عالية (٣٣.٨%) لا يعرفون إن كان دور الهيئة دوراً إيجابياً أم سلبياً، وبينت النتائج أن أكثر أعضاء هيئة التدريس بنسبة (٧٩%) مقتنعون بضرورة تطبيق معايير الاعتماد في كلياتهم.

◀ دراسة محمد (٢٠١٤)، هدفت إلى التعرف على كيفية تطبيق معايير الهيئة القومية لضمان جودة التعليم والاعتماد (NAQAAE) لتحسين الأداء الإداري في كلية التربية بجامعة الأزهر، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي، كما استخدمت الاستبانة كأداة لجمع البيانات والمعلومات، وتكون مجتمع الدراسة من (٦٧) موظفاً إدارياً بالكلية ومن (٧٠) عضو هيئة تدريس ممن يعملون في الإدارة العليا ومن يحملون درجة أستاذ وأستاذ مساعد، أما عينة الدراسة فقد تكونت من (٦٢) موظفاً إدارياً و (٦٢) عضو هيئة تدريس، وأسفرت نتائج الدراسة: أن هناك إمكانات واستعداد لدى العاملين لتطبيق معايير الهيئة القومية لضمان جودة التعليم والاعتماد (NAQAAE) من أجل تحسين وتحقيق التميز في الأداء بالكلية؛ جاءت بدرجة كبيرة، وأن هناك عدة معوقات تحد من تطبيق معايير (NAQAAE) وتعيق تحسين الأداء الإداري بالكلية منها ضعف اختيار الإدارة العليا وفقاً للمؤهلات وخبرات الإدارية عالية، وغياب الوعي بأهمية تطبيق الجودة الإدارية في الكلية

والافتقار إلى تطبيق أنظمة رقابية مرنة وموضوعية متعددة المستويات لضمان جودة الإجراءات وسير العمل وضعف الاستفادة من إمكانات الموارد البشرية التي تتمتع بها كلية التربية بجامعة الأزهر.

◀ دراسة نياز(٢٠١٥)، هدفت إلى التعرف على واقع تطبيق معايير الهيئة الوطنية للتقويم والاعتماد الأكاديمي في مؤسسات التعليم العالي الأهلي بالمملكة العربية السعودية، واستخدمت المنهج الوصفي التحليلي، وتم استخدام الاستبانة كأداة لجمع البيانات، وتكون مجتمع الدراسة من أعضاء هيئة التدريس في الكليات الصحية الأهلية كمؤسسات للتعليم العالي الأهلي في ثلاث مناطق (الوسطى والشرقية والغربية) بالمملكة العربية والسعودية، وبلغت عينة الدراسة (٢٦٠) عضواً، وتوصلت الدراسة إلى توافر معيار إدارة ضمان الجودة وتحسينها بدرجة كبيرة، وظهر توافر معياري الرسالة والأهداف والسلطات والإدارة بدرجة متوسطة.

◀ دراسة البشر (٢٠١٦)، هدفت إلى الكشف عن معوقات تحقيق الاعتماد المؤسسي في كلية العلوم الاجتماعية بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، واستخدمت المنهج الوصفي المسحي، واستخدمت الاستبانة كأداة لجمع البيانات والمعلومات، وتكون مجتمع الدراسة من جميع أعضاء هيئة التدريس البالغ عددهم (٢٧٨) عضواً، وتم تطبيق على عينة عشوائية من مجتمع الدراسة مكونة من (١٥٩) عضواً، بنسبة (٥٧.١٩%) من إجمالي المجتمع، وتوصلت الدراسة إلى وجود معوقات إدارية بدرجة عالية لتحقيق الاعتماد المؤسسي وأبرز هذه المعوقات المركزية المتبعة باتخاذ القرارات، وكذلك معوقات مادية بدرجة مرتفعة لتحقيق الاعتماد المؤسسي، وأهم هذه المعوقات: تدني الحوافز المادية والمعنوية لأعضاء هيئة التدريس للمشاركة في تحسين جودة التدريس ومحدودية الدعم المادي للمكتبة ووحدة البحوث بالكلية، ووجود معوقات فنية بدرجة متوسطة لتحقيق الاعتماد المؤسسي، وأبرزها ضعف مهارة بعض أعضاء هيئة التدريس في القيام بمهام الجودة الموكلة إليهم.

◀ دراسة العتيبي (٢٠١٦)، هدفت إلى التعرف على واقع الاعتماد الأكاديمي في جامعة المجمعة وفق معايير الجودة، واستخدمت المنهج الوصفي المسحي، وتم استخدام الاستبانة كأداة لدراسة الميدانية، وتكون مجتمع الدراسة من جميع أعضاء هيئة التدريس البالغ عددهم (١٥٣١) عضواً، ومثلت العينة (٢٠%) من حجم المجتمع وبلغ عددهم (٣١٠) عضو، وتوصلت الدراسة إلى أن واقع الاعتماد الأكاديمي جاء بدرجة موافق بشدة على أن الجامعة تسعى إلى تحقيق أهداف استراتيجية للوصول للاعتماد الأكاديمي، وبدرجة موافق على انطلاق خطط الجامعة من رسالتها وأهدافها وبرامجها، ومساهمة القيادات الأكاديمية في دعم مشروعات التطوير، كما توصلت إلى أن أبرز المعوقات التي تواجهها هي ضعف التعاون بين الأقسام الأكاديمية والوحدات الإدارية في الجامعة.

◀ دراسة القحطاني (٢٠١٦)، هدفت إلى الكشف عن متطلبات تطبيق معايير الهيئة الوطنية للتقويم والاعتماد الأكاديمي في جامعة شقراء من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس، واستخدمت المنهج الوصفي المسحي، كما تم استخدام الاستبانة كأداة لجمع البيانات والمعلومات، وتكون مجتمع الدراسة من جميع أعضاء هيئة التدريس البالغ عددهم (١٦٠)، وبلغت عدد الاستجابات (٩٤)، وتوصلت الدراسة إلى أن درجة تطبيق معايير الرسالة والغايات والأهداف عالية، ودرجة تطبيق معيار السلطات والإدارة متوسطة، ودرجة تطبيق معيار إدارة ضمان الجودة والتطوير متوسطة، كما أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية لمتغير الجنس أو الرتبة العلمية، وأن هناك فروقا ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥) حول درجة توافر معيار إدارة ضمان الجودة والتطوير تعزى إلى متغير سنوات الخبرة، لصالح من خبرتهم خمس إلى أقل من عشر سنوات.

◀ دراسة الميعقل (٢٠١٦)، هدفت إلى الكشف عن متطلبات تطبيق الاعتماد وضمان الجودة بكلية العلوم الاجتماعية بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية في ضوء بعض التجارب العالمية المعاصرة، واستخدم المنهج الوصفي المسحي، كما تم استخدام الاستبانة كأداة لجمع البيانات، وتكون مجتمع الدراسة من أعضاء هيئة التدريس في الكلية والبالغ عددهم (٢٢٠) عضو، واستجاب منهم (٧٢) عضواً من هيئة التدريس في الكلية، كما توصلت الدراسة إلى أن درجة توافر متطلبات الاعتماد وضمان الجودة في الكلية جاءت بدرجة متوسطة، ودرجة توافر مجال إدارة الكلية المتميزة بدرجة كبيرة، ومن الصعوبات التي تواجه تطبيق الاعتماد وضمان الجودة في الكلية بدرجة كبيرة؛ انخفاض مشاركة أعضاء هيئة التدريس بالكلية في صنع القرارات.

◀ دراسة قباني والعمري (٢٠١٧)، هدفت إلى الكشف عن معوقات تطبيق معايير الاعتماد الأكاديمي المؤسسي بجامعة طيبة من وجهة نظر أعضاء الهيئة التدريسية، ولتحقيق أهداف البحث تم استخدام المنهج الوصفي المسحي، وتطبيق أداة الاستبانة على عينة عشوائية عنقودية من أعضاء الهيئة التدريسية، وتكون مجتمع الدراسة من أعضاء الهيئة التدريسية البالغ عددهم (١٤٣٦) عضواً، ومثلت عينة الدراسة (١٦٧) عضواً، كما توصلت الدراسة إلى أن وجود معوقات تطبيق معايير الاعتماد المؤسسي جاء بدرجة كبيرة حيث جاءت مرتبة على النحو الآتي: العلاقة المؤسسية مع المجتمع البحث العلمي والتعليم والتعلم، وأنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية تبعا لمتغير الكلية، بينما ظهرت فروق ذات دلالة إحصائية تبعا لمتغير الرتبة العلمية لصالح رتبة أستاذ مشارك.

#### • الدراسات الأجنبية:

◀ دراسة (Al-Ibrahim 2012)، هدفت إلى قياس درجة تطبيق معايير الاعتماد الأكاديمي في الجامعات الحكومية الأردنية من وجهة نظر القادة الأكاديميين، واستخدمت المنهج الوصفي التحليلي، والاستبانة كأداة لجمع

البيانات والمعلومات، من عينة الدراسة المكونة من (١٤٧) قائداً أكاديمياً في ثلاث جامعات في الأردن، وأظهرت نتائج الدراسة أن تطبيق معايير الاعتماد الأكاديمي جاء بدرجة عالية في الجامعات الثلاث، ماعدا مجال القيادة والتنظيم الإداري ومجال رؤية الجامعة ورسالتها وأهدافها تم تطبيقها بدرجة متوسطة، وأنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات استجابات أفراد عينة الدراسة في مجال رؤية ورسالة وأهداف الجامعات تبعا لمتغيرات الجنس والجامعة والرتبة الأكاديمية، وأشارت كذلك إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات استجابات أفراد عينة الدراسة في جميع مجالات أداة الدراسة تعزى إلى متغير الرتبة الأكاديمية، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية في مجال القيادة والتنظيم الإداري تعزى إلى متغير الجنس، وجاءت الفروق لصالح القادة الأكاديميين من الذكور.

◀ دراسة (Abu-Bakar 2013)، هدفت إلى تحديد تأثير تطبيق اللجنة الوطنية للاعتماد كليات التربية (NCCE) على المعايير الأكاديمية في كليات التربية في نيجيريا، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي المسحي والاستبانة كأداة لدراسة الميدانية، وتكون مجتمع الدراسة من (٣٥٧٧) عضواً من أعضاء هيئة التدريس و (٣٠٢٠٢) طالب، أما عينة الدراسة فتكونت من (١٠١٣) عضواً من أعضاء هيئة التدريس و (٦٧٦) طالباً، وتوصلت الدراسة إلى أن ممارسة اللجنة الوطنية للاعتماد الأكاديمي ليس له تأثير كبير على جودة التعليم، وجودة التجهيزات والمرافق، وجودة أعضاء هيئة التدريس بالإضافة إلى جودة محتوى المناهج الدراسية بكليات التربية في شمال غرب نيجيريا.

◀ دراسة (Yuksel 2013)، هدفت إلى التحقق من تصورات طلاب الدراسات العليا حول مفاهيم المعيار والاعتماد وآرائهم حول مشاكل الاعتماد في تركيا، واستخدمت دراسة حالة والمنهج النوعي، وأداة الاستبيان لجمع بيانات الدراسة، وتكونت عينتها من (٢٦) طالباً من خريجي جامعة أوسمان غازي في تركيا، وقد أظهرت نتائجها أن مفهوم الاعتماد مرتبط بضمان الجودة ومراجعة الحسابات والموافقة عليها، وأن مفهوم الجودة مرتبط بالموثوقية، ومفهوم المعيار بالمعايير والتشابه والضرورة، وأن دورة الاعتماد في التعليم العالي في تركيا واجهت معوقات كبيرة لعدم وجود معايير سليمة لقياس الاعتماد، وعدم وجود معايير قابلة للقياس.

◀ دراسة (Pham 2014)، هدفت إلى اختبار آثار الاعتماد المؤسسي والبرامجي على كليتين جامعتين للتدريب المهني من وجهة نظر كادرها الإداري، واستخدمت الدراسة المنهج المختلط (استخدم المنهج الكمي، والكيفي)، وتم جمع بيانات ومعلومات الدراسة باستخدام الاستبانة، كما تم إجراء مقابلة للحصول على معلومات تتعلق بتأثير الاعتماد على هاتين الكليتين، وتكونت عينة الدراسة من (٦٠) عضواً من أعضاء الهيئة الإدارية العاملين في هاتين الكليتين، وأظهرت نتائج هذه الدراسة أن لدى هؤلاء العاملين أثراً إيجابياً تجاه تأثير الاعتماد على الكليتين بغض النظر عن نوع الاعتماد، وأن الاعتماد

أظهر تحسن على الممارسات الإدارية وكان دوره محفزاً في تغيير المؤسسات وتعزيزها.

« دراسة (Bennette et al. (2015)، هدفت إلى اختبار تأثير الاعتماد الأكاديمي على اختيار الجامعة من قبل الطلاب تخصص إدارة أعمال، وفيما إذا كان للاعتماد أثر على اختيار الجامعة من قبل الطلاب وأتبعته الدراسة المنهج التجريبي، واستخدمت أداة الاستبيان لجمع بيانات الدراسة، وبلغ مجتمع الدراسة (٦٧٧) طالباً وطالبة، أجاب (٥٦٥) منهم على أداة الاستبيان وهم يمثلون عينة الدراسة، وتم اختيارهم من سبع جامعات أمريكية، وأظهرت نتائج الدراسة أن الاعتماد الأكاديمي ذو قيمة مهمة وكبيرة بالنسبة للجامعة، وأن الاعتماد الأكاديمي عامل مهم في اختيار الطلاب لجامعتهم.

« دراسة (Schomaker (2015)، هدفت إلى تحليل جودة نظام الاعتماد المصري بهدف التعرف على المنافسة العالية في سوق العمل المحلي والتنافس الدولي لخريجي الجامعات المصرية، وأتبعته الدراسة المنهج الكمي، وتم جمع بيانات الدراسة من خلال إجراء المقابلات شبه المنتظمة للعاملين في هذه الجامعات والعاملين في قطاع الاعتماد الأكاديمي وتحليل الوثائق الخاصة بالجامعات، وتكونت العينة من (٣٥) جامعة مصرية، وأظهرت نتائج الدراسة أن أوجه القصور في التنظيمات الهيكلية بالجامعات ومشكلات تنفيذ نظام الاعتماد الحالي؛ تحد من قدرة هيئة الاعتماد الوطنية لتوفير الاعتماد الأكاديمي لجميع المؤسسات التعليمية في مصر ولضمان الجودة الشاملة للتعليم العالي.

« دراسة (Ramirez and Luu (2016)، هدفت إلى الكشف عن الدوافع والظروف التي تؤثر في القرار المتعلق بتنفيذ الاعتماد المؤسسي الأمريكي وتطبيقه في ثلاث جامعات كندية مختلفة، استخدمت الدراسة المنهج النوعي، وتم جمع بيانات الدراسة باستخدام أسلوب المقابلة، وتكونت عينة الدراسة من (١٦) من الأكاديميين والإداريين العاملين في هذه الجامعات الثلاثة، وأظهرت نتائج هذه الدراسة أن العديد من ميزات التعليم العالي الأمريكي منعكسه على معايير الاعتماد أو متضمنه في معايير الاعتماد، أما التعليم العام الكندي فيشكل تحدياً بالنسبة للجامعات الكندية التي تسعى إلى تبني الاعتماد الأكاديمي الأمريكي، كما أظهرت النتائج أن زيادة عبء العمل الناجم عن متطلبات الاعتماد أصبحت مصدراً للخلاف بين الأكاديميين والإداريين، وأن الجامعات الكندية تحاول الحصول على الاعتماد المؤسسي الأمريكي استجابة لعدم وجود نظام وطني لضمان الجودة في كندا.

« دراسة (Lewis (2016)، هدفت إلى اختبار تصورات أعضاء هيئة التدريس للاعتماد الأكاديمي، واستخدم فيها المنهج النوعي، وتم جمع البيانات والمعلومات من خلال أسلوب المقابلة وتحليل الوثائق الشخصية للتعرف على تصوراتهم المتعلقة بالاعتماد الأكاديمي، وبلغت عينتها (١١) عضو هيئة تدريس من جامعة فلوريدا، وأظهرت نتائجها أن الاعتماد الأكاديمي يسهم في تحسين المناهج التعليمية وتجويدها في الجامعة وأن هناك علاقة بين

تطوير المنهج التعليمي وبين الاعتماد الأكاديمي، وأعضاء هيئة التدريس يدركون أهمية الاعتماد الأكاديمي.

« دراسة (2016) Al-Qa'oud and Al-saysi، هدفت إلى التعرف على درجة تطبيق جامعة طيبة لمعايير الاعتماد الأكاديمي من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي، والاستبانة كأداة لجمع البيانات من عينة الدراسة المكونة من (٤٧٥) عضواً من أعضاء هيئة التدريس في جامعة طيبة، وتوصلت الدراسة إلى أن درجة تطبيق معايير الاعتماد الأكاديمي في جامعة طيبة جاء بدرجة عالية في جميع معايير الاعتماد الأكاديمي، وتوجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات استجابات أفراد عينة الدراسة لدرجة تطبيق معايير الاعتماد الأكاديمي تعزى إلى متغيري: الرتبة الأكاديمية وسنوات الخبرة.

« دراسة (2017) Solarte، هدفت إلى اختبار الكشف عما إذا كانت هناك فروق واختلافات تتعلق بتخريج الطلاب وتوظيفهم استناداً إلى حالة الاعتماد للجامعة فيما إذا كانت معتمدة أكاديمياً أو غير معتمدة، واستخدمت الدراسة المنهج الكمي، وتم استخدام أداة وقاعدة بيانات خاصة بنظام ضمان جودة التعليم العالي لجمع بيانات الدراسة، ومجتمع الدراسة بلغ (٢٨٨) مؤسسة تعليمية حيث تم اختيار (٦٢) جامعة منها للمشاركة في الدراسة (٣١) جامعة معتمدة و(٣١) جامعة غير معتمدة، وأظهرت نتائج الدراسة أن الخريجين من الجامعات المعتمدة أكاديمياً أكثر عدداً من خريجي الجامعات غير المعتمدة أكاديمياً، وعن وجود فروق مهمة بين الجامعات المعتمدة أكاديمياً والجامعات غير المعتمدة فيما يخص مؤشرات التقييم: (الطالب، والأستاذ الجامعي، والأهمية الاجتماعية، والأثر الاجتماعي) لصالح خريجي الجامعات المعتمدة.

« دراسة (2017) De Anda، هدفت إلى وصف المعوقات التي يواجهها قادة جامعتين مكسيكيتين خلال عملية الاعتماد الأكاديمي وكيف يطورون استراتيجيات عملية للحصول على الاعتماد الأكاديمي الإقليمي الأمريكي، حيث استخدمت منهج دراسة الحالة، وجمع البيانات استخدمت أسلوب المقابلة وطبقت الاستبانة، وتكونت عينة الدراسة من (٨) من القادة الإداريين في الجامعتين، وأظهرت نتائج هذه الدراسة أن عملية صنع القرار التي تتخذها القيادة الجامعية تعد نقطة البدء في السعي نحو الاعتماد الأكاديمي الإقليمي، وأن تنظيم العمل الداخلي للمؤسسة التعليمية يعد عنصراً أساسياً في السعي نحو الاعتماد، وكذلك في تحسين التخطيط الاستراتيجي.

#### • منهجية الدراسة وإجراءاتها:

#### • منهج الدراسة:

تدخل هذه الدراسة ضمن الدراسات الوصفية؛ نظراً لكونها تهتم بأحد المشكلات الإنسانية، التي تتمثل في درجة توافر معايير الاعتماد المؤسسي في كلية

التربية والآداب بجامعة تبوك، ومن أجل تحقيق أهداف الدراسة تم الاعتماد على المنهج الوصفي بمدخله المسحي؛ الذي يهتم بدراسة الواقع أو الظاهرة كما توجد في الواقع، وتهتم بوصفها وصفاً دقيقاً يعبر عنها تعبيراً كيفياً، أو تعبيراً كمياً، يعطينا وصفاً رقمياً يوضح مقدار هذه الظاهرة أو حجمها، والأداة المستخدمة في الحصول على البيانات في الوصفي المسحي هي غالباً الاستبانة، وتندرج هذه البحوث ضمن البحوث الكمية (عبيدات وآخرون، ٢٠١٥: ٢٢٣، ٢٢٤).

#### • مجتمع الدراسة وعينتها: • مجتمع الدراسة:

تكون مجتمع الدراسة من جميع أعضاء هيئة التدريس في كلية التربية والآداب بجامعة تبوك، الذين هم على رأس العمل أثناء تطبيق الدراسة خلال الفصل الأول للعام الدراسي الحالي ١٤٣٨ - ١٤٣٩هـ، والبالغ عددهم (٢٤٣) عضواً يبلغ عدد الذكور (١٨٥)، بينما عدد الإناث (٥٨)، موزعين على مختلف أقسام كلية التربية والآداب بجامعة تبوك، وذلك وفقاً لإحصائيات عمادة شؤون أعضاء هيئة التدريس والموظفين للعام الدراسي ١٤٣٨ - ١٤٣٩هـ ملحق (٥).

#### • عينة الدراسة:

تم توزيع الاستبانة على عينة الدراسة إلكترونياً من خلال الرابط (<https://goo.gl/forms/up2kL6Okr92ZfrSh1>)، وبعد الانتهاء من توزيع الاستبانات بلغ عدد المسترجع منها (١٨٢) استبانة، وبذلك بلغ العدد النهائي لأفراد عينة الدراسة الذين خضعت إجاباتهم للتحليل الإحصائي (١٨٢) عضو هيئة تدريس، وبنسبة (٧٤.٩٪) من إجمالي مجتمع الدراسة.

#### • وصف عينة الدراسة:

تم توضيح الخصائص الشخصية والوظيفية لأفراد عينة الدراسة من أعضاء هيئة التدريس في كلية التربية والآداب بجامعة تبوك وفقاً لمتغيرات: (الجنس، والتخصص، والرتبة العلمية، وعدد سنوات العمل بالكلية)؛ كما بالجدول (١).

الجدول (١) توزيع عينة الدراسة من أعضاء هيئة التدريس في كلية التربية والآداب بجامعة تبوك، حسب متغيرات: الجنس، والتخصص، والرتبة العلمية، وعدد سنوات العمل بالكلية

المتغيرات	فئات المتغير	العدد	النسبة المئوية
الجنس	ذكر	١٤٢	٧٨.٠٢٪
	أنثى	٤٠	٢١.٩٨٪
	المجموع	١٨٢	١٠٠٪
التخصص	تربوي	٧٤	٤٠.٦٦٪
	آداب	١٠٨	٥٩.٣٤٪
الرتبة العلمية	المجموع	١٨٢	١٠٠٪
	أستاذ	٨	٤.٤٠٪
	أستاذ مشارك	٥٠	٢٧.٤٧٪
	أستاذ مساعد	١٢٤	٦٨.١٣٪
عدد سنوات العمل بالكلية	المجموع	١٨٢	١٠٠٪
	أقل من ٣ سنوات	٢٥	١٣.٧٣٪
	٣ - ٦ سنوات	٦٠	٣٢.٩٧٪
	أكثر من ٦ سنوات	٩٧	٥٣.٣٠٪
	المجموع	١٨٢	١٠٠٪

من خلال توزيع عينة الدراسة في الجدول (١) يُلاحظ أن (١٤٢) من أعضاء هيئة التدريس هم من الذكور، و(٤٠) من الإناث. وبالنسبة لمتغير التخصص، يُلاحظ أن هناك (٧٤) من أعضاء هيئة التدريس هم من تخصصات تربوية هي: الإدارة والتخطيط التربوي، والتربية الخاصة، التربوية وعلم النفس، والمناهج وطرق التدريس، وتقنيات التعليم)، مقابل (١٠٨) عضو هيئة تدريس من تخصصات الآداب (الدراسات الإسلامية، واللغات والترجمة، واللغة العربية). وبالنسبة لمتغير الرتبة العلمية يبيّن الجدول السابق أن الفئة الأكبر من أعضاء هيئة التدريس هم من رتبة (أستاذ مساعد) وقد بلغ عددهم (١٢٤) عضو هيئة تدريس، في حين أن ذوي رتبة (أستاذ مشارك) بلغ عددهم (٥٠)، بينما كان هناك (٨) من أعضاء هيئة التدريس من رتبة (أستاذ). وبالنسبة لمتغير عدد سنوات العمل بالكلية، يُلاحظ أن هناك (٩٧) عضو هيئة تدريس يعملون في كلياتهم منذ أكثر من ٦ سنوات، وأن (٦٠) عضو هيئة تدريس يعملون في كلياتهم من (٣ - ٦ سنوات)، في حين أن (٢٥) عضو هيئة تدريس يعملون في كلياتهم منذ أقل من (٣) سنوات

• أداة الدراسة:

تم اختيار الاستبانة كأداة لجمع المعلومات والبيانات المتعلقة بهذه الدراسة، وذلك لملاءمتها لطبيعة الدراسة من حيث أهدافها ومنهجها ومجتمعها، ويتناول هذا المحور من الدراسة الخطوات والإجراءات التي تم اتباعها في إعداد أداة الدراسة التي تتضمن: بناء الأداة، وصدق الأداة، وثبات الأداة، إجراءات تطبيق الأداة.

#### • بناء الأداة:

بعد مراجعة أدبيات الدراسة والدراسات السابقة ذات الصلة بموضوع الدراسة، حيث تم تصميم استبانة لتحقيق هدف الدراسة، وقد تضمنت الاستبانة جزأين، هما:

◀ الجزء الأول: ويشتمل على البيانات الأولية لعضو هيئة التدريس من حيث: الجنس، والقسم العلمي، والرتبة العلمية، وعدد سنوات العمل بالكلية.

◀ الجزء الثاني: ويشتمل على محاور وعبارات أداة الدراسة التي تقيس درجة توافر معايير الاعتماد المؤسسي في كلية التربية والآداب بجامعة تبوك، وتضم ثلاثة محاور تقيس المعايير الثلاثة للاعتماد المؤسسي وعدد عباراتها (٤١) عبارة، كانت موزعة على المحاور، كما يأتي:

◀ المحور الأول: ويختص بقياس درجة توافر المعيار الأول من معايير الاعتماد المؤسسي (الرسالة والغايات والأهداف)، وعدد عباراته (١٣) عبارة.

◀ المحور الثاني: ويختص بقياس درجة توافر المعيار الثاني من معايير الاعتماد المؤسسي (السلطات والإدارة)، وعدد عباراته (١٤) عبارة.

◀ المحور الثالث: ويختص بقياس درجة توافر المعيار الثالث من معايير الاعتماد المؤسسي (إدارة ضمان الجودة وتحسينها)، وعدد عباراته (١٤) عبارة. وتكون الاستجابة لعبارات أداة الدراسة وفقا لمقياس ليكرت Lekert الخماسي كما هو موضح في الجدول (٢).

الجدول (٢) كيفية الاستجابة لعبارة أداة الدراسة

الدرجة	مستويات الاستجابة
٥	عالية جداً
٤	عالية
٣	متوسطة
٢	ضعيفة
١	ضعيفة جداً

وقد تم صياغة محاور الأداة وعباراتها في شكل استبانة أولية لغايات التحكيم، بهدف عرضها على المختصين لغايات التأكد من الصدق الظاهري لأداة الدراسة، وقد تم الطلب من السادة المحكمين الحكم على مدى انتماء كل عبارة إلى المحور المحدد لها، وبنائها اللغوي، وأية اقتراحات أو تعديلات يرونها مناسبة لتحقيق هدف الدراسة.

#### • صدق الأداة:

#### • الصدق الظاهري (صدق المحكمين):

تم عرض الأداة بصورتها الأولية على مجموع من المحكمين بلغ عددهم (٢١) محكماً من ذوي الخبرة والاختصاص في الجامعات السعودية والأردنية بالإضافة إلى الإدارة العامة للتعليم ملحق (١). وطلب منهم تحكيم الأداة كما ورد في خطاب التحكيم الموجه إليهم في الأداة، وبعد إعادة نسخ الأداة من المحكمين، قامت الباحثة بدراسة تعديلاتهم ومقترحاتهم، وعرضها على لجنة الإشراف العلمي لاعتماد التعديل والحذف والإضافة، وإجراء التعديلات الضرورية، وقد تم الاتفاق على اعتماد معيار اتفاق (١٤) محكماً وبنسبة (٧٠٪) من لجنة المحكمين لاعتماد التعديل والحذف والإضافة، وفي ضوء ذلك تم الآتي:

- ◀ تعديل مسمى المتغير (القسم العلمي) إلى مسمى (التخصص).
- ◀ حذف العبارة رقم (١٤) من المحور الثاني الذي يقيس معيار السلطات والإدارة، ونصّها: "تتابع إدارة الكلية أداء الأقسام والوحدات الأكاديمية التابعة لها".
- ◀ حذف العبارة رقم (٩) من المحور الثالث الذي يقيس معيار إدارة ضمان الجودة وتحسينها، ونصّها: "توضح تقارير الجودة الخاصة بشطري الطلاب والطالبات الفروق في الأداء".
- ◀ استبدال العبارة رقم (٧) من المحور الثالث الذي يقيس معيار إدارة ضمان الجودة وتحسينها، ونصّها: "تشمل عمليات التقويم كل من المدخلات والعمليات والمخرجات والتغذية الراجعة في الكلية"، بالعبارة "تتبنى الكلية أسلوب تحليل النظم في عمليات التقويم".
- ◀ أوصى المحكمون بإعادة الصياغة لبعض العبارات.
- ◀ وبعد إجراء التعديلات كما أوصى بها المحكمون، أصبحت الأداة بعد التحكيم مكونة من (٣٩) عبارة تقيس درجة توافر معايير الاعتماد المؤسسي في كلية التربية والآداب بجامعة تبوك. حيث يوضح الجدول (٣) محاور أداة الدراسة وعباراتها قبل عملية التحكيم، وبعد الانتهاء منها.

الجدول (٣) توزيع محاور أداة الدراسة وعباراتها قبل عملية التحكيم وبعد الانتهاء منها

عدد العبارات بعد التحكيم	عدد العبارات قبل التحكيم	المحاور
١٣	١٣	المحور الأول: معيار (الرسالة والغايات والأهداف)
١٣	١٤	المحور الثاني: معيار (السلطات والإدارة)
١٣	١٤	المحور الثالث: معيار (إدارة ضمان الجودة وتحسينها)
٣٩	٤١	مجموع عبارات معايير الاعتماد المؤسسي

وقد احتوت الأداة على صفحة لتعريف أفراد العينة بهدف الدراسة المتمثل في الكشف عن درجة توافق بعض معايير الاعتماد المؤسسي في كلية التربية والآداب بجامعة تبوك، كذلك تم تعريف أفراد العينة في مقدمة الاستبانة بالمفهوم الرئيس للدراسة وهو: مفهوم الاعتماد المؤسسي. كما تضمنت الأداة البيانات الأولية لأفراد عينة الدراسة من حيث: الجنس، والتخصص، والرتبة العلمية، وعدد سنوات العمل بالكلية.

#### • صدق البناء لأداة الدراسة:

طبقت أداة الدراسة بعد الانتهاء من التحكيم، على عينة استطلاعية مكونة من (٣٠) عضو هيئة تدريس: (١٥) من الذكور، و (١٥) من الإناث من مجتمع الدراسة ومن خارج عينتها في كلية التربية والآداب بجامعة تبوك، ومن ثم استخراج معاملات صدق البناء باستخدام معامل ارتباط بيرسون Pearson Correlation حيث تم حساب صدق الاتساق الداخلي لكل عبارة من العبارات مع الدرجة الكلية للمحور الواردة فيه، كما تم التأكد من صدق البناء لمحاور أداة الدراسة، وفيما يلي توضيح بذلك:

#### • صدق الاتساق الداخلي:

استخرج معامل ارتباط بيرسون Pearson Correlation بين كل عبارة من العبارات مع المحور الواردة فيه، للتأكد صدق اتساق العبارات في قياس المحور الواردة فيه. ويتم حساب الاتساق الداخلي باستخدام معاملات الارتباط بين الدرجة الكلية ودرجات مكونات المقياس، وتدل معاملات الارتباط هذه على أن مكونات أو البنود تقيس شيئاً مشتركاً مما يعني صدق البناء الداخلي، ويُستخدم في استبعاد العبارات غير الصالحة وغير المتسقة مع المقياس، في حال لم يكن معامل الارتباط دال إحصائياً (مراد وسليم، ٢٠٠٥: ٣٥٧). ويبين الجدول (٤) قيم معاملات الارتباط لعبارات كل محور من محاور أداة الدراسة الثلاثة.

وتشير النتائج في الجدول (٤) إلى أن جميع عبارات أداة الدراسة حصلت على معاملات ارتباط عالية مع المحور الذي تنتمي إليه، حيث تراوحت قيم معاملات الارتباط لعبارات المحور الأول (معيار الرسالة والغايات والأهداف) مع الدرجة الكلية للمحور ما بين (٠.٧١٣) و (٠.٩٣٥)، وبدلالة إحصائية ( $\alpha \leq ٠.٠١$ )، وهذا يدل على مناسبة عبارات المحور الأول لقياس درجة توافق معايير الاعتماد المؤسسي في مجال الرسالة والغايات والأهداف. كما تراوحت قيم معاملات الارتباط لعبارات المحور الثاني (السلطات والإدارة) مع الدرجة الكلية للمحور ما بين (٠.٦٣٩) و (٠.٨٨٥)، وبدلالة إحصائية ( $\alpha \leq ٠.٠١$ )، وهذا يدل على

مناسبة عبارات المحور الثاني لقياس درجة توافر معايير الاعتماد المؤسسي في مجال السلطات والإدارة.

الجدول (٤) قيم معاملات الارتباط لقياس مدى الاتساق الداخلي لعبارات أداة الدراسة، مع الدرجة الكلية للمحور الواردة فيه

معياري إدارة ضمان الجودة وتحسينها		معياري السلطات والإدارة		معياري الرسالة والغايات والأهداف	
معامل الارتباط	رقم العبارة	معامل الارتباط	رقم العبارة	معامل الارتباط	رقم العبارة
♦♦٠.٨٠٠	٢٧	♦♦٠.٧٥٢	١٤	♦♦٠.٨٨٨	١
♦♦٠.٨١٣	٢٨	♦♦٠.٨٨٥	١٥	♦♦٠.٨٢٦	٢
♦♦٠.٨٣٢	٢٩	♦♦٠.٨٦٧	١٦	♦♦٠.٧٩٤	٣
♦♦٠.٧٨٨	٣٠	♦♦٠.٧٢٠	١٧	♦♦٠.٧١٣	٤
♦♦٠.٧٦٣	٣١	♦♦٠.٨٢٤	١٨	♦♦٠.٨٤٤	٥
♦♦٠.٨٤٤	٣٢	♦♦٠.٨٤٣	١٩	♦♦٠.٧٦٥	٦
♦♦٠.٨٨٦	٣٣	♦♦٠.٨٤٧	٢٠	♦♦٠.٧٩٨	٧
♦♦٠.٦٩٥	٣٤	♦♦٠.٨١١	٢١	♦♦٠.٨٣١	٨
♦♦٠.٧٢٧	٣٥	♦♦٠.٦٣٩	٢٢	♦♦٠.٨٤٩	٩
♦♦٠.٧٠٨	٣٦	♦♦٠.٨٣٠	٢٣	♦♦٠.٨٧٠	١٠
♦♦٠.٧٧٩	٣٧	♦♦٠.٧٧٥	٢٤	♦♦٠.٨٧٤	١١
♦♦٠.٨٥٢	٣٨	♦♦٠.٦٥٢	٢٥	♦♦٠.٩٣٥	١٢
♦♦٠.٨٤٩	٣٩	♦♦٠.٧١٠	٢٦	♦♦٠.٩٣٢	١٣

معامل الارتباط دال إحصائياً عند مستوى الدلالة ( $\alpha \leq ٠.٠١$ ).

وبالنسبة لقيم معاملات ارتباط عبارات المحور الثالث (إدارة ضمان الجودة وتحسينها) فقد تراوحت قيم معاملات الارتباط لهذه العبارات مع الدرجة الكلية للمحور ما بين (٠.٦٩٥) و(٠.٨٨٦)، وبدلالة إحصائية ( $\alpha \leq ٠.٠١$ )، وهذا يدل على مناسبة عبارات المحور الثالث لقياس درجة توافر معايير الاعتماد المؤسسي في مجال إدارة ضمان الجودة وتحسينها.

#### • الصدق البنائي لمحاور أداة الدراسة:

تم التحقق من صدق البناء لمحاور أداة الدراسة من خلال حساب معاملات الارتباط بيرسون Pearson بين المحاور الثلاثة في الأداة، وكذلك بين كل محور من المحاور مع الدرجة الكلية للأداة، وقد بلغت قيم معاملات الارتباط كما في الجدول (٥)

الجدول (٥) قيم معاملات الارتباط بين محاور أداة الدراسة، وبين كل محور مع الدرجة الكلية للأداة

محاور الأداة	معياري الرسالة والغايات والأهداف	معياري السلطات والإدارة	معياري إدارة ضمان الجودة وتحسينها	الأداة (الكلية)
معياري الرسالة والغايات والأهداف	-	♦♦٠.٨٩١	♦♦٠.٧٣١	♦♦٠.٩٣٧
معياري السلطات والإدارة	-	-	♦♦٠.٨١٦	♦♦٠.٩٦٥
معياري إدارة ضمان الجودة وتحسينها	-	-	-	♦♦٠.٩٠٤

معامل الارتباط دال إحصائياً عند مستوى الدلالة ( $\alpha \leq ٠.٠١$ ).

تشير المعطيات في الجدول (٥) إلى أن قيم معاملات الارتباط بين محاور أداة الدراسة قد تراوحت ما بين (٠.٧٣١) و(٠.٨٩١)، وبدلالة إحصائية ( $\alpha \leq ٠.٠١$ )، مما يشير إلى وجود اتساق واتفاق بين محاور أداة الدراسة في قياس

درجة توافر معايير الاعتماد المؤسسي في كلية التربية والآداب بجامعة تبوك. وفيما يتعلق بمعاملات الارتباط بين كل محور من المحاور الثلاثة مع الدرجة الكلية للأداة، فقد تراوحت هذه القيم ما بين (٠.٩٠٤) و(٠.٩٦٥)، وهذه القيم دالة إحصائياً عند مستوى  $(\alpha \leq 0.01)$ ، مما يشير إلى أن محاور أداة الدراسة الثلاثة مناسبة لقياس درجة توافر معايير الاعتماد المؤسسي في كلية التربية والآداب بجامعة تبوك.

• ثبات الأداة:

• معامل ألفا كرونباخ:

تم استخراج معاملات الثبات لأداة الدراسة ومحاورها الثلاثة باستخدام معادلة ألفا كرونباخ Cronbach's alpha، وكانت النتائج كما هو موضح في الجدول (٦).

الجدول (٦) معاملات الثبات لأداة الدراسة ومحاورها الثلاثة باستخدام معادلة ألفا كرونباخ

المحاور	عدد العبارات	معامل ألفا كرونباخ
مقياس الرسالة والغايات والأهداف	١٣	٠.٩٦٤
مقياس السلطات والإدارة	١٣	٠.٩٤٤
مقياس إدارة ضمان الجودة وتحسينها	١٣	٠.٩٤٧
الأداة (الكلي)	٩	٠.٩٧٩

تشير النتائج في الجدول (٦) إلى أن معاملات الثبات لأداة الدراسة ومحاورها الثلاثة كانت مرتفعة، حيث بلغت قيمة معامل ثبات للأداة ككل (٠.٩٧٩)، كما بلغت قيمة معامل الثبات للمحور الأول "مقياس الرسالة والغايات والأهداف" (٠.٩٦٤) وبلغت قيمة معامل الثبات للمحور الثاني "مقياس السلطات والإدارة" (٠.٩٤٤). وبلغت قيمة معامل الثبات للمحور الثالث "مقياس إدارة ضمان الجودة وتحسينها" (٠.٩٤٧). وتعد هذه القيم مناسبة لأغراض الدراسة؛ لأنها تزيد عن (٦٠٪).

• مؤشر الصدق الذاتي:

تم حساب مؤشر الصدق الذاتي لأداة الدراسة، وذلك من خلال احتساب الجذر التربيعي لمعامل الثبات في النقطة (أ) السابقة، وقد بلغت قيم مؤشر الصدق الذاتي لأداة الدراسة ومحاورها الثلاثة، كما في الجدول (٧).

الجدول (٧) مؤشر الصدق الذاتي لأداة الدراسة ومحاورها الثلاثة

المحاور	مؤشر الصدق الذاتي
مقياس الرسالة والغايات والأهداف	٠.٩٨٢
مقياس السلطات والإدارة	٠.٩٧٢
مقياس إدارة ضمان الجودة وتحسينها	٠.٩٧٣
الأداة (الكلي)	٠.٩٨٩

♦ الصدق الذاتي - الجذر التربيعي الموجب للثبات

يبين الجدول (٧) أن مؤشر الصدق الذاتي لأداة الدراسة ومحاورها الثلاثة يدل على معدل ثبات عال، وهذه النتائج تُعد مقبولة لاعتبار أداة الدراسة ثابتة، وبعد التأكيد من دلالات الصدق والثبات لأداة الدراسة، يمكن القول بأن أداة الدراسة تتمتع بالثبات، وأن البيانات التي يتم الحصول عليها من خلال تطبيقها تخضع

لدرجة مقبولة من الاعتمادية ويمكن الوثوق بصحتها. وتظهر الأداة في صورتها النهائية كما في الملحق (٢).

• **الحك أو درجة القطع لتحديد درجة توافر معايير الاعتماد المؤسسي، كما قدرها أفراد العينة:**  
 لأغراض الحكم على درجة توافر معايير الاعتماد المؤسسي في كلية التربية والآداب بجامعة تبوك، وفقاً لفئات المقياس الخماسي المستخدم في الموافقة على عبارات الأداة (عالية جداً، عالية، متوسطة، ضعيفة، ضعيفة جداً)، أعطيت لها القيم التامة على التوالي: (٥، ٤، ٣، ٢، ١) وتم استخراج المدى بالطريقة الآتية:  
 ◀ المدى، ويمثل المدى الفرق بين أعلى درجة وأقل درجة بالمقياس. ٤.١.٥.  
 ▶ طول الفئة. ٤.٥ ÷ ٠.٨٠. ٥ تمثل طول كل فئة من الفئات الخمس للمقياس.

وعليه تكون الفئة الأولى لقيم المتوسط الحسابي هي: من (١) إلى (١ + ٠.٨٠)، وهكذا بالنسبة لبقية قيم المتوسطات الحسابية، والجدول (٨) يوضح درجة القطع لتحديد درجة توافر معايير الاعتماد المؤسسي في كلية التربية والآداب بجامعة تبوك، وفقاً لفئات الاستجابة الخمسة.

الجدول (٨) درجة القطع لتحديد درجة توافر معايير الاعتماد المؤسسي

درجة التوافر	المتوسط الحسابي	مستويات الاستجابة
ضعيفة جداً	١.٨٠ - ١	ضعيفة جداً
ضعيفة	٢.٦٠ - ١.٨	ضعيفة
متوسطة	٣.٤٠ - ٢.٦١	متوسطة
كبيرة	٤.٢٠ - ٣.٤١	كبيرة
كبيرة جداً	٥.٠٠ - ٤.٢١	كبيرة جداً

• **تجانس اعتدالية التوزيع لمتغيرات الدراسة**

تم التأكد من تجانس اعتدالية التوزيع لكل متغير من متغيرات الدراسة باستخدام اختبار ليفين Levene's Test، واختبار كولجروف - سمرنوف Kolmogorov-Smirnov، حيث يبين الجدول (٩) نتائج اختبار ليفين.

الجدول (٩) نتائج اختبار ليفين Levene's Test للتأكد من تجانس اعتدالية التوزيع لمتغيرات الدراسة

مستوى الدلالة	قيمة F المحسوبة	متغيرات الدراسة
٠.١٢٥	٢.٣٧٤	الجنس
٠.٥٩٩	٠.٢٧٧	التخصص
٠.٠٠٧	٥.١١٧	الرتبة العلمية
٠.٥٤٢	٠.٦١٤	عدد سنوات العمل بالكلية

♦ دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة ( $\alpha \leq 0.05$ )

تُظهر نتيجة اختبار ليفين في الجدول (٩) أن قيمة (F) المحسوبة لمتغيري: الجنس والتخصص، بلغت (٢.٣٧٤) و (٠.٢٧٧) على التوالي، وهما قيمتان غير دالتين إحصائياً عند مستوى ( $\alpha \leq 0.05$ )، مما يدل على تحقق شرط تجانس التباين، نتيجة الاعتدالية في توزيع عدد فئات متغير الجنس: (ذكر، أنثى) ومتغير التخصص: (تربوي، آداب). في حين أظهرت نتيجة اختبار ليفين أن قيمة (F) المحسوبة لمتغير الرتبة العلمية بلغت (٥.١١٧) وهي قيمة دالة إحصائياً عند مستوى ( $\alpha \leq 0.05$ )، مما يدل على عدم تحقق شرط تجانس التباين نتيجة

عدم الاعتدالية في توزيع عدد فئات متغير الرتبة العلمية: (أستاذ، أستاذ مشارك، أستاذ مساعد)، وبالنسبة لنتيجة اختبار ليضين لمتغير عدد سنوات العمل بالكلية، فقد أظهرت النتائج أن قيمة (F) المحسوبة لهذا المتغير بلغت (٠.٦١٤) وهي قيمة غير دالة إحصائياً عند مستوى  $(\alpha \leq 0.05)$ ، مما يدل على تحقق شرط تجانس التباين، نتيجة الاعتدالية في توزيع عدد فئات متغير عدد سنوات العمل بالكلية (أقل من ٣ سنوات، من ٦.٣ سنوات، أكثر من ٦ سنوات).

ويبين الجدول (١٠) نتائج اختبار كولمجروف-سمرنوف Kolmogorov-Smirnov.

الجدول (١٠) نتائج اختبار كولمجروف. سمرنوف Kolmogorov-Smirnov للتأكد من تجانس اعتدالية التوزيع لمتغيرات الدراسة

المتغير	فئات المتغير	قيمة الإحصائي Statistic	درجات الحرية	مستوى الدلالة	النتيجة
الجنس	ذكر	٠.٠٧٢	١٤٢	٠.٠٧١	يتبع التوزيع الطبيعي
	أنثى	٠.٠٧٢	٤٠	٠.٢٠٠	يتبع التوزيع الطبيعي
التخصص	تربوي	٠.٠٦٩	٧٤	٠.٢٠٠	يتبع التوزيع الطبيعي
	آداب	٠.٠٨٢	١٠٨	٠.٠٦٨	يتبع التوزيع الطبيعي
الرتبة العلمية	أستاذ	٠.٢٧٧٠	٨	٠.٠٨٢	يتبع التوزيع الطبيعي
	أستاذ مشارك	٠.٠٦٢٠	٥٠	٠.٢٠٠	يتبع التوزيع الطبيعي
	أستاذ مساعد	٠.١٠٠٠	١٢٤	٠.٠٠٠٤	لا يتبع التوزيع الطبيعي
عدد سنوات العمل بالكلية	أقل من ٣ سنوات	٠.١٣٥	٢٥	٠.٢٠٠	يتبع التوزيع الطبيعي
	من ٣ - ٦ سنوات	٠.١٣٧	٦٠	٠.٠٠٠٧	لا يتبع التوزيع الطبيعي
	أكثر من ٦ سنوات	٠.٠٥٤	٩٧	٠.٢٠٠	يتبع التوزيع الطبيعي

◆ دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة  $(\leq 0.05)$

تشير نتائج استخدام اختبار كولمجروف - سمرنوف Kolmogorov-Smirnov في الجدول (١٥) إلى أن توزيع درجات أفراد العينة تبعاً لمتغير الجنس: (الذكور والإناث) والتخصص: (تربوي، آداب) يتبع التوزيع الطبيعي. وبالنسبة لمتغير الرتبة العلمية يُلاحظ أن توزيع درجات أفراد العينة من فئتي: (أستاذ، أستاذ مشارك)، يتبع التوزيع الطبيعي، في حين أن توزيع درجات أفراد العينة من فئة (أستاذ مساعد) لا يتبع التوزيع الطبيعي، وبالنسبة لمتغير عدد سنوات العمل بالكلية يُلاحظ أن توزيع درجات أفراد العينة من فئتي: (أقل من ٣ سنوات، أكثر من ٦ سنوات)، يتبع التوزيع الطبيعي، في حين أن توزيع درجات أفراد العينة من فئة (من ٦.٣ سنوات) لا يتبع التوزيع الطبيعي.

وفي ضوء النتائج السابقة يتضح تحقق شرط تجانس التباين، نتيجة الاعتدالية في توزيع عدد فئات متغيري: الجنس والتخصص وإمكانية استخدام اختبار "ت" للعينات المستقلة (Independent Samples T-test). في حين لم يتحقق شرط تجانس التباين، نتيجة عدم الاعتدالية في توزيع عدد فئات متغيري: الرتبة العلمية وعدد سنوات العمل بالكلية، وهذا لا يجيز استخدام

تحليل التباين الأحادي One Way ANOVA، وإنما يجب استخدام الاختبارات اللامعلمية المكافئة لتحليل التباين الأحادي، مما تطلب استخدام اختبار كروسكال ويليس Kruskal Wallis بوصفه من الاختبارات اللامعلمية (اللابارامترية) التي تناسب العينات التي لا تتطلب التوزيع الطبيعي للمجتمع.

• إجراءات تطبيق الأداة:

بعد أن تم اعتماد أداة الدراسة مع المشرفين على الدراسة، تم تطبيقها خلال العام الجامعي (١٤٣٨/٥١٤٣٩) وفقاً للخطوات الآتية:

« الحصول على استمارة تسهيل مهمة باحث، من صاحب السعادة عميد كلية التربية والآداب بجامعة تبوك مرفق بها بيانات الباحثة، لتسهيل مهمة الباحثة في التطبيق الميداني، وتوزيع استبانة الدراسة على العينة المستهدفة ملحق (٣).

« الحصول على خطاب تسهيل مهمة باحث موجه من صاحب السعادة عميد كلية التربية والآداب بجامعة تبوك إلى سعادة عميد شؤون أعضاء هيئة التدريس والموظفين، لتسهيل مهمة الباحثة في جمع البيانات اللازمة للدراسة من العينة المستهدفة ملحق (٤).

« بعد استخراج الخطابات اللازمة لتطبيق الأداة ميدانياً، تم تطبيق الأداة على العينة الاستطلاعية لحساب الصدق والثبات.

« بعد التأكد من الخصائص السيكومترية للأداة (الصدق والثبات)، تم حصر مجتمع الدراسة وعينتها من خلال الرجوع إلى عمادة شؤون أعضاء هيئة التدريس والموظفين.

« تطبيق أداة الدراسة على عينة الدراسة، ومتابعة الاستبانة وتجميعها، وتجهيزها للتحليل الإحصائي.

« تفريغ البيانات على قوائم خاصة، ثم إدخال البيانات إلى برنامج الحزم الإحصائية للعلوم الاجتماعية Statistical Packages for social sciences (SPSS) ومعالجتها إحصائياً.

• الأساليب الإحصائية المستخدمة في الدراسة:

تم استخدام برنامج الحزم الإحصائية الاجتماعية (SPSS) في تحليل البيانات، وذلك باستخدام الأساليب الإحصائية الآتية:

« استخدام التكرارات والنسب المئوية لوصف عينة الدراسة.

« معامل ارتباط بيرسون للتأكد من صدق بناء أداة الدراسة.

« معامل الاتساق الداخلي بطريقة ألفا كرونباخ، ومؤشر الصدق الذاتي لقياس ثبات أداة الدراسة.

« استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية، لاستجابات أفراد عينة الدراسة على عبارات أداة الدراسة ومحاورها.

« اختبار "ت" للعينات المستقلة (Independent Samples (T-test للكشف عن الفروق بين استجابات أفراد عينة الدراسة في السؤال الرابع، وفقاً لمتغيري: (الجنس، والتخصص).

« اختبار كروسكال وويليس Kruskal Wallis للكشف عن الفروق بين متوسطات الرتب لاستجابات أفراد عينة الدراسة تبعاً لتغيري: الرتبة العلمية وسنوات العمل بالكلية

- عرض النتائج وتفسيرها ومناقشتها
- النتائج المتعلقة بالإجابة عن السؤال الرئيس: "ما درجة توافر بعض معايير الاعتماد المؤسسي في كلية التربية والآداب بجامعة تبوك؟"

للإجابة عن السؤال الرئيس تم حساب المتوسط الحسابي، والانحراف المعياري لاستجابات أعضاء هيئة التدريس لدرجة توافر بعض معايير الاعتماد المؤسسي في كلية التربية والآداب بجامعة تبوك الدراسة بشكل عام، وكانت النتيجة كما في الجدول (١١).

الجدول (١١) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أعضاء هيئة التدريس لتوافر معايير الاعتماد المؤسسي، بشكل عام

الترتيب	معايير الاعتماد المؤسسي	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة التوافر
١	معايير الرسالة والغايات والأهداف	٣.٦٤	٠.٦٨	كبيرة
٢	معايير إدارة ضمان الجودة وتحسينها	٣.٥٧	٠.٦٨	كبيرة
٣	معايير السلطات والإدارة	٣.٥٠	٠.٦٩	كبيرة
	معايير الاعتماد المؤسسي (الكلية)	٣.٥٧	٠.٦٣	كبيرة

يشير الجدول (١١) إلى أن استجابات أعضاء هيئة التدريس لدرجة توافر معايير الاعتماد المؤسسي في كلية التربية والآداب بجامعة تبوك الدراسة بشكل عام، جاءت ضمن درجة التوافر الكبيرة، وبمتوسط حسابي (٣.٥٧) وانحراف معياري (٠.٦٣). ويمكن تفسير هذه النتيجة بأن جامعة تبوك منذ سنوات تسعى لنيل الاعتماد المؤسسي، لذا حرصت كلية التربية والآداب بجامعة تبوك، على توافر بعض معايير الاعتماد المؤسسي، والوفاء بمتطلبات الاعتماد، كما أن أحد أهدافها الاستراتيجية، تمثل في "توكيد الجودة، وتلبية متطلبات الحصول على الاعتماد من الهيئات الوطنية والعالمية"، فسعت إلى تنمية كفاءة العاملين وتوفير الموارد والإمكانات لتطبيق معايير الهيئة الوطنية للتقويم والاعتماد الأكاديمي، وتطوير البنية التحتية بما يؤدي إلى توفير بيئة تعليمية فاعلة، وتهيئة بيئة إدارية قوامها المسؤولية والنزاهة والمساءلة. كما قد يعود السبب في هذه النتيجة إلى إدراك القائمين على كلية التربية والآداب لأهمية ومزايا الأخذ بنظام الاعتماد المؤسسي من ضمان درجة معقولة من الجودة في أداء الكلية، وتعزيز سمعة الكلية وثقة المجتمع بالخدمات التي تقدمها، وتوفير معلومات واضحة ودقيقة للجهات المعنية بأهداف الكلية، وضمان اتساق أنشطة الكلية وبرامجها مع معايير الاعتماد ومتطلبات المهنة. كما أن للمشروع التطويري وما تضمنه من توصيات قدمها المركز الوطني للتقويم والاعتماد الأكاديمي دوراً إيجابياً في تحسين توافر المعايير بالكلية وتطويرها، إضافة إلى حصول برنامج اللغات والترجمة بالكلية على الاعتماد من هيئة دولية.

« وبالنسبة لاستجابات أعضاء هيئة التدريس حول درجة توافر بعض معايير الاعتماد المؤسسي في كلية التربية والآداب بجامعة تبوك في المحاور الثلاثة، فكانت على النحو الآتي:

◀◀ جاء معيار الرسالة والغايات والأهداف في الترتيب الأول بمتوسط حسابي (٣.٦٤) وانحراف معياري (٠.٦٨) وبدرجة توافر كبيرة.

◀◀ وقد يعود السبب في هذه الدرجة الكبيرة إلى توافر معيار الرسالة والغايات والأهداف إلى وجود رؤية ورسالة لكلية التربية والآداب معلنة وواضحة ومفهومة ومتسقة مع أهداف الكلية، كما أن الكلية تتبع وسائل مختلفة للإعلان عن رسالتها وأهدافها عبر موقعها الإلكتروني وإصدارتها ومنشوراتها، وراعت في صياغة رسالتها المنظور الاستراتيجي القائم على تحديد رسالة المؤسسة بوضوح تام وبشكل مناسب لأهداف المؤسسة التعليمية، وتبني الأولويات عند تحديد الغايات والأهداف.

◀◀ جاء معيار إدارة ضمان الجودة وتحسينها في الترتيب الثاني، وحصل على متوسط حسابي (٣.٥٧) وانحراف معياري (٠.٦٧) وبدرجة توافر كبيرة.

◀◀ وقد يعود السبب في هذه النتيجة إلى إدراك كلية التربية والآداب لأهمية الجودة والاعتماد فأنشأت وحدة مختصة للجودة والاعتماد الأكاديمي بالكلية وحددت أهدافها ومهامها، وجعلت لها هيكلًا تنظيميًا ملائمًا للمسؤوليات والمهام التي تعنى بها إدارة ضمان الجودة وتحسينها، كما تعزى هذه النتيجة إلى فاعلية القيادة الإدارية في كلية التربية والآداب، وحرصها على مشاركة أعضاء هيئة التدريس في أنشطة ضمان الجودة وتحسينها، وتوافر الموارد اللازمة لإدارة عمليات ضمان الجودة، وتكليف كوادر علمية تمتلك الكفايات والخبرات اللازمة لإدارة الجودة والاعتماد.

◀◀ جاء معيار السلطات والإدارة في الترتيب الثالث والأخير، بمتوسط حسابي (٣.٥٠) وانحراف معياري (٠.٦٩) وبدرجة توافر كبيرة.

وتتفق النتيجة الكبيرة لدرجة توافر بعض معايير الاعتماد المؤسسي في كلية التربية والآداب بجامعة تبوك بشكل عام مع دراسة العربي (٢٠١٣) التي أظهرت أن درجة توافر كل من معيار رؤية الكلية وأهدافها، ومعيار السلطات والإدارة، ومعيار إدارة الجودة والاعتماد جاءت بدرجة كبيرة، كما تتفق مع دراسة (Al-Qa'oud and Al-saysi 2016) التي توصلت إلى أن درجة تطبيق معايير الاعتماد الأكاديمي في جامعة طيبة جاء بدرجة عالية.

في حين تختلف مع دراسة الزايدي (٢٠١٤) التي أظهرت أن درجة تطبيق معايير الاعتماد الأكاديمي في الجامعات اليمنية الخاصة جاءت متوسطة في جميع المجالات، ومع دراسة الدواد (٢٠١٢) التي أظهرت أن درجة تطبيق معايير الاعتماد الأكاديمي في كلية المجتمع بحريملاء جاءت بدرجة متوسطة، ومع دراسة نصار وعبد القادر (٢٠١٢) التي أظهرت أن معظم متطلبات الاعتماد الأكاديمي تتوافر في كليتي التربية بجامعة الأزهر بدرجة متوسطة، كما تختلف مع دراسة فاضل (٢٠١١) التي أظهرت أن درجة تطبيق معايير الجودة الشاملة والاعتماد في الأقسام الأكاديمية تتم بدرجة متوسطة، ودراسة المقاطي (٢٠١١) التي أظهرت أن درجة توافر متطلبات معايير الاعتماد الأكاديمي جاءت بدرجة متوسطة.

• **النتائج المتعلقة بالإجابة عن السؤال الفرعي الأول:** "ما درجة توافر معيار الرسالة والغايات والأهداف في كلية التربية والآداب بجامعة تبوك من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس؟"  
للإجابة عن هذا السؤال تم حساب المتوسط الحسابي، والانحراف المعياري والترتيب لاستجابات أعضاء هيئة التدريس لعبارات المحور الأول من أداة الدراسة الذي يقيس درجة توافر معيار الرسالة والغايات والأهداف في كلية التربية والآداب بجامعة تبوك، وكانت النتائج كما في الجدول (١٢).

الجدول (١٢) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أعضاء هيئة التدريس لدرجة توافر معيار الرسالة والغايات والأهداف في كلية التربية والآداب بجامعة تبوك، مرتبة تنازلياً

الترتيب	رقم العبارة	معيار الرسالة والغايات والأهداف	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة التوافر
١	١	تتوافق رسالة الكلية مع المتطلبات الثقافية للمملكة العربية السعودية.	٤.٢٠	٠.٨٠	كبيرة
٢	٢	ترتبط رسالة الكلية باحتياجات المتعلمين.	٣.٩٥	٠.٧٧	كبيرة
٣	٤	تتسم رسالة الكلية بسهولة التنفيذ.	٣.٩١	٠.٨٠	كبيرة
٤	١٣	تتسم إدارة الكلية بتحقيق أهدافها في ضوء رسالتها.	٣.٧٦	٠.٨٤	كبيرة
٥	٣	تستخدم رسالة الكلية كمرجع للتخطيط الاستراتيجي.	٣.٧٥	٠.٨٦	كبيرة
٦	١٢	تحرص إدارة الكلية على تبنى خطط الكلية لرسالتها.	٣.٦٤	٠.٨٥	كبيرة
٧	٩	تستخدم رسالة الكلية كموجه لاتخاذ القرارات.	٣.٦٢	٠.٨٩	كبيرة
٨	٧	تتم مراجعة دورية لتعديل صياغة رسالة الكلية في ضوء المستجدات.	٣.٥٤	٠.٨٨	كبيرة
٩	١١	تحدد إدارة الكلية مؤشرات أداء قابلة للقياس للحكم على مدى تحقيق الأهداف.	٣.٥٤	٠.٩٣	كبيرة
١٠	٨	تنتهج إدارة الكلية أساليب متنوعة بهدف ضمان تأييد منسوبيها لرسالة الكلية.	٣.٥٠	٠.٩١	كبيرة
١١	٥	تتيح إدارة الكلية لأعضاء هيئة التدريس المشاركة في إعداد رسالة الكلية.	٣.٣٥	٠.٩٧	متوسطة
١٢	١٠	تتم مراجعة دورية للأهداف التطويرية بالكلية بمشاركة جميع أعضاء هيئة التدريس.	٣.٣٤	٠.٩٤	متوسطة
١٣	٦	تتم مناقشة رسالة الكلية في اجتماعات المجالس المتخصصة (الكلية - القسم الأكاديمي).	٣.٣٠	٠.٩٣	متوسطة
		المتوسط العام لمعيار الرسالة والغايات والأهداف	٣.٦٤	٠.٦٨	كبيرة

يشير الجدول (١٢) إلى أن استجابات أعضاء هيئة التدريس حول درجة توافر معيار الرسالة والغايات والأهداف في كلية التربية والآداب بجامعة تبوك (الكلية) جاءت ضمن درجة التوافر الكبيرة بمتوسط حسابي (٣.٦٤) وانحراف معياري (٠.٦٨)، وبالنسبة للعبارات فقد تراوحت استجابات أعضاء هيئة التدريس ما بين درجة التوافر الكبيرة والمتوسطة، حيث جاءت (١٠) عبارات بدرجة توافر كبيرة، و(٣) عبارات بدرجة توافر متوسطة. وقد تراوحت المتوسطات الحسابية للعبارات ما بين (٣.٣٠) و(٤.٢٠)، كما تراوحت الانحرافات المعيارية للعبارات ما بين (٠.٧٧) و(٠.٩٧). وجاءت أعلى عبارتين من حيث درجة توافر معيار الرسالة والغايات والأهداف في كلية التربية والآداب بجامعة تبوك، على النحو الآتي: حلت العبارة (١): "تتوافق رسالة الكلية مع المتطلبات الثقافية للمملكة العربية السعودية" في الترتيب الأول بمتوسط حسابي (٤.٢٠) وانحراف معياري (٠.٨٠) وبدرجة توافر كبيرة. وقد تعود هذه النتيجة إلى كون فلسفة التعليم بشكل عام في المملكة العربية السعودية تقوم على ثقافة المجتمع السعودي المستمدة من

تعاليم الإسلام السمحة، وبالتالي فإن أي رسالة تؤذيها مؤسسات التعليم العالي بالمملكة تراعي بالدرجة الأولى توافق مضمون الرسالة مع المتطلبات الثقافية للمملكة العربية السعودية. وجاءت العبارة (٢): "ترتبط رسالة الكلية باحتياجات المتعلمين" في الترتيب الثاني بمتوسط حسابي (٣.٩٥) وانحراف معياري (٠.٧٧) وبدرجة توافر كبيرة. وقد يعود السبب في هذه النتيجة إلى أن المتعلمين في مؤسسات التعليم العالي هم اللبنة الرئيسية التي تقوم عليها الجهود في تحقيق تطور المجتمع السعودي ورفعته، وأن جميع الخطط والجهود التي تتبناها كلية التربية والآداب تهدف إلى الوفاء باحتياجات المتعلمين، فمن خلال رسالتها وأهدافها تسعى لتقديم خبرات تعليمية وبحثية متميزة وتطوير برامجها بما يلبي احتياجات المجتمع. أما العبارتان اللتان حازتا على أقل ترتيب من حيث درجة توافر معيار الرسالة والغايات والأهداف في كلية التربية والآداب بجامعة تبوك، فهما: جاءت العبارة (٦): "تم مناقشة رسالة الكلية في اجتماعات المجالس المتخصصة (الكلية - القسم الأكاديمي)" في الترتيب الأخير بمتوسط حسابي (٣.٣٠) وانحراف معياري (٠.٩٣) وبدرجة توافر متوسطة. وربما يعود السبب في ذلك إلى أن رسالة الكلية رسالة واضحة ومعلنة للجميع مما يؤدي إلى قلة مناقشتها في اجتماعات الكلية أو القسم الأكاديمي في بعض الأحيان، وخاصة أن رسالة الكلية يتم صياغتها بما يتفق مع رسالة الجامعة. وحلت العبارة (١٠): "تم مراجعة دورية للأهداف التطويرية بالكلية بمشاركة جميع أعضاء هيئة التدريس" في الترتيب قبل الأخير بمتوسط حسابي (٣.٣٤) وانحراف معياري (٠.٩٤) وبدرجة توافر متوسطة. وربما يعود السبب في هذه النتيجة إلى وجود لجان مختصة بالكلية تقوم بمراجعة دورية للأهداف التطويرية بالكلية تقتصر على بعض أعضاء هيئة التدريس.

• **النتائج المتعلقة بالإجابة عن السؤال الفرعي الثاني: "ما درجة توافر معيار السلطات والإدارة في كلية التربية والآداب بجامعة تبوك من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس؟"**

للإجابة عن هذا السؤال تم حساب المتوسط الحسابي، والانحراف المعياري والترتيب لاستجابات أعضاء هيئة التدريس لعبارات المحور الثاني من أداة الدراسة الذي يقيس درجة توافر معيار السلطات والإدارة في كلية التربية والآداب بجامعة تبوك، وكانت النتائج كما في الجدول (١٣). وتُظهر النتائج في الجدول (١٣) أن استجابات أعضاء هيئة التدريس حول درجة توافر معيار السلطات والإدارة في كلية التربية والآداب بجامعة تبوك (الكلية) جاءت ضمن درجة التوافر الكبيرة بمتوسط حسابي (٣.٥٠) وانحراف معياري (٠.٦٩)، وبالنسبة للعبارات فقد تراوحت استجابات أعضاء هيئة التدريس ما بين درجة التوافر الكبيرة والمتوسطة، حيث جاءت (٨) عبارات بدرجة توافر كبيرة، و(٥) عبارات بدرجة توافر متوسطة. وقد تراوحت المتوسطات الحسابية للعبارات ما بين (٣.٠٢) و(٣.٩٩)، كما تراوحت الانحرافات المعيارية للعبارات ما بين (٠.٨١) و(٠.٩٧). وجاءت أعلى عبارتين من حيث درجة توافر معيار السلطات والإدارة في كلية التربية والآداب بجامعة تبوك، على النحو الآتي: حلت العبارة (٢٥): "تلتزم إدارة

الكلية بالميثاق الأخلاقي مع كافة المتعاملين معها" في الترتيب الأول بمتوسط حسابي (٣.٩٩) وانحراف معياري (٠.٩٢) وبدرجة توافر كبيرة، وربما تُعزى هذه النتيجة إلى وضوح الميثاق الأخلاقي الذي تتبناه كلية التربية والآداب، والحرص على تفعيله بالصورة المثلى، كما نشرت الكلية عبر موقعها الإلكتروني دليل مدونة قواعد السلوك الوظيفي وأخلاقيات الوظيفة العامة وقامت بتعميمها على الأقسام الأكاديمية لتوقيعها من قبل أعضاء هيئة التدريس مؤكدة على مبدأ النزاهة والشفافية وضرورة إلزام كافة موظفيها بالعمل بما ورد فيه، مما أدى إلى أن تكون استجابات أعضاء هيئة التدريس على هذه العبارة تحتل المرتبة الأولى.

الجدول (١٣) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أعضاء هيئة التدريس لدرجة توافر معيار السلطات والإدارة في كلية التربية والآداب بجامعة تبوك، مرتبة تنازلياً

الترتيب	رقم العبارة	معيان السلطات والإدارة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة التوافر
١	٢٥	تلتزم إدارة الكلية بالميثاق الأخلاقي مع كافة المتعاملين معها.	٣.٩٩	٠.٩٢	كبيرة
٢	١٤	تضع إدارة الكلية التطوير الفعال هدفاً لها بما يحقق مصلحة المتعلمين.	٣.٨٦	٠.٨١	كبيرة
٣	١٦	تتوافق الأنشطة الإدارية بالكلية مع رسالتها.	٣.٦٥	٠.٩٥	كبيرة
٤	٢٦	تحرص إدارة الكلية على توفير مناخ تنظيمي إيجابي.	٣.٦٥	٠.٩٧	كبيرة
٥	٢٣	تتابع إدارة الكلية تنفيذ الخطط.	٣.٦٣	٠.٩٣	كبيرة
٦	٢٤	تلتزم إدارة الكلية بالمراجعة الدورية للوائح وإجراءات العمل بها.	٣.٥٥	٠.٩٤	كبيرة
٧	١٥	تمنح إدارة الكلية أعضاء هيئة التدريس فرصة المشاركة في الوحدات المتخصصة بالكلية.	٣.٥١	٠.٩٥	كبيرة
٨	٢١	تراجع إدارة الكلية الخطط لتعديتها استجابة للمتغيرات المستجدة.	٣.٤٧	٠.٨٧	كبيرة
٩	١٨	تسهم إدارة الكلية في عملية التطوير المهني للمدرّسين.	٣.٣٨	٠.٩٢	متوسطة
١٠	١٩	تشرك إدارة الكلية المستخدمين من مختلف لجان ووحدات الكلية بعملية التخطيط.	٣.٣٤	٠.٩٤	متوسطة
١١	٢٠	تقوم إدارة الكلية بإشعار أعضاء هيئة التدريس بالتطورات التي تحدث بالكلية بشكل دوري.	٣.٢٨	٠.٩٧	متوسطة
١٢	٢٢	توازن إدارة الكلية بين شطري الطلاب والطالبات في المشاركة بإجراءات العمل.	٣.١١	٠.٩٥	متوسطة
١٣	١٧	تكافؤ إدارة الكلية أعضاء هيئة التدريس على المبادرات المتميزة في إطار سياسة موضوعية.	٣.٠٢	٠.٨٩	متوسطة
		المتوسط العام لمعيان السلطات والإدارة	٣.٥٠	٠.٦٩	كبيرة

وجاءت العبارة (١٤): "تضع إدارة الكلية التطوير الفعال هدفاً لها بما يحقق مصلحة المتعلمين" في الترتيب الثاني بمتوسط حسابي (٣.٨٦) وانحراف معياري (٠.٨١) وبدرجة توافر كبيرة. وقد تعود هذه النتيجة إلى كون جميع الجهود التي تبذلها كلية التربية والآداب تصب بشكل أساسي على إعداد الطلبة الإعداد السليم الذي يلبي متطلبات سوق العمل، وبالتالي فإن أي تطوير تقوم به الكلية يكون محوره الأساسي مصلحة المتعلمين، كما تسعى لتطوير برامجها وتدريب أعضاء هيئة التدريس فيها، ومراجعة خططها بما يحقق التطوير الفعال، لذا حرصت على عقد شراكة مع القطاعات المحلية والدولية لتطوير مخرجاتها

التعليمية بما يلبي احتياجات سوق العمل، كإتفاقية التعاون مع جامعة أسكس البريطانية لتدريب طلاب قسم اللغات والترجمة، ومذكرة التعاون مع مركز الملك فيصل للبحوث والدراسات الإسلامية، كما وقامت بإعادة تشكيل اللجنة الاستشارية لكلية التربية والآداب بحيث تتضمن عميد الكلية، ووكيل الكلية لتطوير الجودة، ومشرف وحدة الجودة والاعتماد الأكاديمي بالكلية، ومدير مكتب التعليم الأهلي بالإدارة العامة لتربية والتعليم، ومدير إدارة شؤون المعلمين، ومدير فرع صندوق تنمية الموارد البشرية بهدف تيسير التواصل بين الكلية وجهات التوظيف المختلفة، والإفادة من تجاربها في تطوير البرامج والمقررات بما يحقق مصلحة المتعلمين. أما العبارتان اللتان حازتا على أقل ترتيب من حيث درجة توافر معيار السلطات والإدارة في كلية التربية والآداب بجامعة تبوك، فهما: جاءت العبارة (١٧): "تكافؤ إدارة الكلية أعضاء هيئة التدريس على المبادرات المتميزة في إطار سياسة موضوعية" في الترتيب الأخير بمتوسط حسابي (٣.٠٢) وانحراف معياري (٠.٨٩) وبدرجة توافر متوسطة. وربما يعود السبب في ذلك إلى أن أعضاء هيئة التدريس من الكفاءات العلمية المتميزة، مما يجعل من الصعوبة توفير المكافآت للجميع، وقد يعود إلى إغفال إدارة الكلية لأثر المكافأة المادية والمعنوية لتحفيز أعضاء هيئة التدريس على التميز والإبداع. وحلت العبارة (٢٢): "توازن إدارة الكلية بين شطري الطلاب والطالبات في المشاركة بإجراءات العمل" في الترتيب قبل الأخير بمتوسط حسابي (٣.١١) وانحراف معياري (٠.٩٥) وبدرجة توافر متوسطة. وربما يعود السبب في هذه النتيجة إلى أن رؤساء الأقسام في شطر الطلاب يتمتعون بصلاحيات أكبر من مشرفات الأقسام في شطر الطالبات، كما أن مشرفة القسم غالباً لا تستطيع القيام بالإجراءات إلا بالرجوع إلى رئيس القسم، إضافة إلى أن أعضاء هيئة التدريس من الذكور يفوق عدد الإناث في كلية التربية والآداب.

• النتائج المتعلقة بالإجابة عن السؤال الفرعي الثالث: "ما درجة توافر معيار إدارة ضمان الجودة وتحسينها في كلية التربية والآداب بجامعة تبوك من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس؟"

للإجابة عن هذا السؤال تم حساب المتوسط الحسابي، والانحراف المعياري والترتيب لاستجابات أعضاء هيئة التدريس لعبارات المحور الثالث من أداة الدراسة الذي يقيس درجة توافر معيار إدارة ضمان الجودة وتحسينها في كلية التربية والآداب بجامعة تبوك، وكانت النتائج كما في الجدول (١٤). حيث أظهرت أن استجابات أعضاء هيئة التدريس حول درجة توافر معيار إدارة ضمان الجودة وتحسينها في كلية التربية والآداب بجامعة تبوك (الكلية) جاءت ضمن درجة التوافر الكبيرة بمتوسط حسابي (٣.٥٧) وانحراف معياري (٠.٦٨)، وبالنسبة للعبارات فقد تراوحت استجابات أعضاء هيئة التدريس ما بين درجة التوافر الكبيرة والمتوسطة، حيث جاءت (١٠) عبارات بدرجة توافر كبيرة، و(٣) عبارات بدرجة توافر متوسطة. وقد تراوحت المتوسطات الحسابية للعبارات ما بين (٣.١٩) و(٤.٠٠)، كما تراوحت الانحرافات المعيارية للعبارات ما بين (٠.٧٧) و(٠.٩٧). وجاءت أعلى عبارتين من حيث درجة توافر معيار إدارة ضمان الجودة وتحسينها

في كلية التربية والآداب بجامعة تبوك، على النحو الآتي: حلت العبارة (٢٧) : "تدعم إدارة الكلية أنشطة ضمان الجودة" في الترتيب الأول بمتوسط حسابي (٤.٠٠) وانحراف معياري (٠.٨٤) وبدرجة توافر كبيرة. وقد تُعزى هذه النتيجة إلى أن جامعة تبوك تسعى لنيل الاعتماد المؤسسي والبرامجي من هيئة تقويم التعليم، وتعمل على توافر معايير الاعتماد بكلية التربية والآداب، مما أدى إلى تبني إدارة كلية التربية والآداب بجامعة تبوك للجودة وتأسيس وحدة للجودة والاعتماد الأكاديمي ذات هيكل تنظيمي واضح وملائم، وتحديد مهامها وأهدافها، كما عملت على دعم وتشجيع أنشطة ضمان الجودة في جميع أعمالها، كما أولت الكلية اهتمامها بالتوصيات التي تضمنها المشروع التطويري ومنها تطوير أنشطة الجودة بما يؤدي إلى تحسينها، وتوحيد ممارسات ضمان الجودة في الكلية وتكليف أعضاء مؤهلين في مجال ممارسات ضمان الجودة.

الجدول (١٤) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أعضاء هيئة التدريس لدرجة توافر معيار إدارة ضمان الجودة وتحسينها في كلية التربية والآداب بجامعة تبوك، مرتبة تنازلياً

الترتيب	رقم العبارة	معياري إدارة ضمان الجودة وتحسينها	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة التوافر
١	٢٧	تدعم إدارة الكلية أنشطة ضمان الجودة.	٤.٠٠	٠.٨٤	كبيرة
٢	٢٨	توفر إدارة الكلية الموارد اللازمة لإدارة عمليات الجودة.	٣.٧٣	٠.٨٥	كبيرة
٣	٣٨	تحدد وحدة الجودة المعايير المرجعية لمقارنة الأداء بالكلية.	٣.٧٢	٠.٨٤	كبيرة
٤	٣٣	تتبنى الكلية أسلوب تحليل النظم في عمليات التقويم.	٣.٦٤	٠.٨٣٥	كبيرة
٥	٣٧	تتسم عمليات تقويم الجودة في الكلية بالشفافية.	٣.٦٤	٠.٨٤٠	كبيرة
٦	٣٢	تتسم عمليات التقويم في الكلية بشكل منظم.	٣.٦٣	٠.٧٧	كبيرة
٧	٣٠	تستخدم تقارير التقويم الذاتي كأساس لعمليات التخطيط لتحسين الأداء بالكلية.	٣.٦١	٠.٨٦	كبيرة
٨	٣٩	تتحقق وحدة الجودة من نتائج التقويم الذاتي وفق آليات معتمدة لإزالة التعارض بين الآراء.	٣.٥٩	٠.٩١	كبيرة
٩	٣١	تستند عملية التقويم الذاتي إلى شواهد وأدلة موضوعية محددة مسبقاً.	٣.٥٢	٠.٨٢	كبيرة
١٠	٢٩	تحرص إدارة الكلية على مشاركة جميع أعضاء هيئة التدريس بالكلية في عمليات التقويم الذاتي.	٣.٤٨	٠.٩٤	كبيرة
١١	٣٤	توضح تقارير الجودة الخاصة بشطري الطلاب والطالبات الفروق في الأداء.	٣.٤٠	٠.٩٧	متوسطة
١٢	٣٥	تشتمل تقارير الجودة على توصيات ملائمة لكل من شطري الطلاب والطالبات.	٣.٢٧	٠.٨٤	متوسطة
١٣	٣٦	تحفظ البيانات الإحصائية لجميع مخرجات الكلية في قاعدة مركزية يمكن الوصول إليها.	٣.١٩	٠.٩٠	متوسطة
		المتوسط العام لمعيار إدارة ضمان الجودة وتحسينها	٣.٥٧	٠.٦٨	كبيرة

وجاءت العبارة (٢٨) : "توفر إدارة الكلية الموارد اللازمة لإدارة عمليات الجودة" في الترتيب الثاني بمتوسط حسابي (٣.٧٣) وانحراف معياري (٠.٨٥) وبدرجة توافر كبيرة. وربما يعود السبب في هذه النتيجة إلى أن الكلية تسعى لتحقيق أهدافها ومن بينها "توكيد الجودة وتلبية متطلبات الحصول على الاعتماد من الهيئات الوطنية والعالمية" وفي ضوء تحقيقها لهذا الهدف، فإنها تسعى لتوفير الموارد اللازمة لإدارة عمليات الجودة بما يساهم في تحسينها وجعلها أكثر فاعلية. أما العبارتان اللتان حازتا على أقل ترتيب من حيث درجة توافر معيار إدارة ضمان الجودة وتحسينها في كلية التربية والآداب بجامعة تبوك، فهما: جاءت العبارة (٣٦) : "تحفظ البيانات الإحصائية لجميع مخرجات الكلية في قاعدة مركزية

يمكن الوصول إليها" في الترتيب الأخير بمتوسط حسابي (٣.١٩) وانحراف معياري (٠.٩٠) وبدرجة توافر متوسطة. وربما يعود السبب في هذه النتيجة إلى أن التعامل مع هذه البيانات الإحصائية في القواعد المركزية يحتاج إلى خبرة ودراية بطريقة القيام بها بالصورة المطلوبة، ويتم حجبها حتى لا تتعرض لأي خلل، إضافة إلى ذلك قد تكون إدارة الكلية غير مدركة لاحتياج أعضاء هيئة التدريس لهذه البيانات وأهميتها لهم. وحلت العبارة (٣٥): "تشتمل تقارير الجودة على توصيات ملائمة لكل من شطري الطلاب والطالبات" في الترتيب قبل الأخير بمتوسط حسابي (٣.٢٧) وانحراف معياري (٠.٨٤) وبدرجة توافر متوسطة. وربما يعود السبب في هذه النتيجة إلى أن هذه التقارير لم تتضمن في بعض الأحيان توصيات ملائمة لكل من شطري الطلاب والطالبات بما يسهل عليهم تنفيذها ويراعي الفروق بينهم، أو قد تكون تقارير الجودة متضمنة لتوصيات ملائمة لكل من شطري الطلاب والطالبات ولكن لم يتم إطلاع أعضاء هيئة التدريس عليها.

• **النتائج المتعلقة بالإجابة عن السؤال الفرعي الرابع: "هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات استجابة أفراد العينة من أعضاء هيئة التدريس في كلية التربية والآداب بجامعة تبوك لدرجة توافر بعض معايير الاعتماد المؤسسي تعزى إلى متغيرات: (الجنس، وال تخصص، والرتبة العلمية، وسنوات العمل بالكلية)؟"**

تم إجراء اختبار "ت" للعينات المستقلة (Independent Samplesg (T-test) للتعرف على دلالة الفروق الإحصائية بين استجابات أفراد العينة من أعضاء هيئة التدريس حول درجة توافر بعض معايير الاعتماد المؤسسي، تبعاً لمتغيري: الجنس، التخصص. وكذلك اختبار كروسكال ويليس (Kruskal Wallis) للتعرف على دلالة الفروق الإحصائية بين متوسطات الرتب لاستجابات أفراد العينة تبعاً لمتغيري الرتبة العلمية وسنوات العمل بالكلية.

• **النتائج المتعلقة بالفروق بين استجابات أعضاء هيئة التدريس في كلية التربية والآداب بجامعة تبوك حول درجة توافر بعض معايير الاعتماد المؤسسي، تبعاً لمتغير الجنس.**

لتحديد الفروق بين استجابات أعضاء هيئة التدريس في كلية التربية والآداب بجامعة تبوك حول درجة توافر بعض معايير الاعتماد المؤسسي، تبعاً لمتغير الجنس، فقد تم إجراء اختبار "ت" للعينات المستقلة (T-test) الحسابية في الجدول (١٥) وجود اختلاف ظاهري بين استجابات أعضاء هيئة التدريس في كلية التربية والآداب بجامعة تبوك حول درجة توافر معايير الاعتماد المؤسسي بشكل عام (الكلية) وفي المعايير الثلاثة، وذلك تبعاً لمتغير الجنس، وقد تم إجراء تحليل "T" للعينات المستقلة، للكشف عن دلالة الفروق بين استجابات أعضاء هيئة التدريس في ضوء متغير الجنس (ذكر، أنثى)، حيث أظهرت النتائج أن الفروق بين استجابات أعضاء هيئة التدريس حول درجة توافر بعض معايير الاعتماد المؤسسي بشكل عام (الكلية) وفي المعايير الثلاثة: "معيار الرسالة والغايات والأهداف، ومعيار السلطات والإدارة، ومعيار إدارة ضمان الجودة

وتحسينها" لم تكن دالة إحصائياً، إذ تراوحت قيم "T" المحسوبة للفروق بين الذكور والإناث على الأداة ككل والمحاور الثلاثة ما بين (٠.٢٩١) و (٠.٧١٥)، وهذه القيم غير دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة ( $\alpha \leq 0.05$ )، وهذه النتيجة تعني أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات أعضاء هيئة التدريس في كلية التربية والآداب بجامعة تبوك حول درجة توافر معايير الاعتماد المؤسسي تبعاً لمتغير الجنس. وقد ترجع هذه النتيجة إلى أن الذكور والإناث يعملون في بيئة واحدة يحكمها هيكل تنظيمي موحد يتبنى الأنظمة والتعليمات الخاصة بمعايير الاعتماد المؤسسي في شطري الطلاب والطالبات بغض النظر عن الجنس، كما أن كلية التربية والآداب تتبنى معايير الاعتماد المؤسسي بصورة موحدة، ولا يوجد منها ما هو مخصص للذكور في شطر الطلاب أو الإناث في شطر الطالبات.

الجدول (١٥) نتائج اختبار Independent Samplesg (T-test) للكشف عن دلالة الفروق بين استجابات أعضاء هيئة التدريس لدرجة توافر معايير الاعتماد المؤسسي، تبعاً لمتغير الجنس

معايير الاعتماد المؤسسي	الجنس	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة (t) المحسوبة	درجات الحرية	مستوى الدلالة	اتجاه الدلالة
معايير الرسالة والغايات والأهداف	ذكر	١٤٢	٣.٦٣	٠.٦٩	٠.٧١٥	١٨٠	٠.٤٧٥	غير دالة
	أنثى	٤٠	٣.٧١	٠.٦٦				
معايير السلطات والإدارة	ذكر	١٤٢	٣.٤٨	٠.٧١	٠.٤٨٤	١٨٠	٠.٦٢٩	غير دالة
	أنثى	٤٠	٣.٥٤	٠.٦٥				
معايير إدارة ضمان الجودة وتحسينها	ذكر	١٤٢	٣.٥٦	٠.٧٠	٠.٢٩١	١٨٠	٠.٧٧١	غير دالة
	أنثى	٤٠	٣.٦٠	٠.٥٩				
معايير الاعتماد المؤسسي (الكلي)	ذكر	١٤٢	٣.٥٦	٠.٦٥	٠.٥٤٥	١٨٠	٠.٥٨٧	غير دالة
	أنثى	٤٠	٣.٦٢	٠.٥٦				

• النتائج المتعلقة بالفروق بين استجابات أعضاء هيئة التدريس في كلية التربية والآداب بجامعة تبوك لدرجة توافر بعض معايير الاعتماد المؤسسي، تبعاً لمتغير التخصص.

لتحديد الفروق بين استجابات أعضاء هيئة التدريس في كلية التربية والآداب بجامعة تبوك حول درجة توافر بعض معايير الاعتماد المؤسسي تبعاً لمتغير التخصص، فقد تم إجراء اختبار "ت" للعينات المستقلة (T-test) Independent Samplesg ، كما هو موضح في الجدول (١٦).

الجدول (١٦) نتائج اختبار Independent Samplesg (T-test) للكشف عن دلالة الفروق بين استجابات أعضاء هيئة التدريس لدرجة توافر معايير الاعتماد المؤسسي، تبعاً لمتغير التخصص

معايير الاعتماد المؤسسي	التخصص	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة (t) المحسوبة	درجات الحرية	مستوى الدلالة	اتجاه الدلالة
معايير الرسالة والغايات والأهداف	تربوي	٧٤	٣.٥٧	٠.٧٣	١.١٨٠	١٨٠	٠.٢٤٠	غير دالة
	آداب	١٠٨	٣.٦٩	٠.٦٥				
معايير السلطات والإدارة	تربوي	٧٤	٣.٤٥	٠.٦٩	٠.٧٧٨	١٨٠	٠.٤٣٧	غير دالة
	آداب	١٠٨	٣.٥٣	٠.٧٠				
معايير إدارة ضمان الجودة وتحسينها	تربوي	٧٤	٣.٥٠	٠.٦٢	١.١٤٩	١٨٠	٠.٢٥٢	غير دالة
	آداب	١٠٨	٣.٦٢	٠.٧١				
معايير الاعتماد المؤسسي (الكلي)	تربوي	٧٤	٣.٥١	٠.٦٠	١.١٣١	١٨٠	٠.٢٦٠	غير دالة
	آداب	١٠٨	٣.٦١	٠.٦٤				

تشير المتوسطات الحسابية في الجدول (١٦) إلى وجود اختلاف ظاهري بين استجابات أعضاء هيئة التدريس في كلية التربية والآداب بجامعة تبوك حول درجة توافر معايير الاعتماد المؤسسي بشكل عام (الكلّي) وفي المعايير الثلاثة، وذلك تبعاً لمتغير التخصص، وقد تم إجراء تحليل "T" للعينات المستقلة، للكشف عن دلالة الفروق بين استجابات أعضاء هيئة التدريس في ضوء متغير التخصص (تربوي، آداب)، حيث أظهرت النتائج أن الفروق بين استجابات أعضاء هيئة التدريس حول درجة توافر بعض معايير الاعتماد المؤسسي بشكل عام (الكلّي) وفي المعايير الثلاثة: "معيّار الرسالة والغايات والأهداف، معيار السلطات والإدارة، معيار إدارة ضمان الجودة وتحسينها" لم تكن دالة إحصائياً، إذ تراوحت قيم "T" المحسوبة للفروق بين فئتي التخصص على الأداة ككل والمحاور الثلاثة ما بين (٠.٧٧٨) و (١.١٨٠)، وهذه القيم غير دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة ( $\alpha \leq 0.05$ ). وهذه النتيجة تعني أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات أعضاء هيئة التدريس في كلية التربية والآداب بجامعة تبوك تبعاً لمتغير التخصص لدرجة توافر معايير الاعتماد المؤسسي بشكل عام وفي المعايير الثلاثة "معيّار الرسالة والغايات والأهداف، ومعيار السلطات والإدارة، ومعيار إدارة ضمان الجودة وتحسينها". وربما تعزى هذه النتيجة إلى أن كلية التربية والآداب بمختلف أقسامها التربوية والآداب تلتزم بمتطلبات ومعايير الاعتماد المؤسسي كموجهات توجه العمل الأكاديمي فيها، كما أن معايير الاعتماد المؤسسي تعد متطلبات لازمة لكل من الأقسام التربوية والآداب، ولا توجد معايير خاصة بالتخصصات التربوية أو تخصصات الآداب خصوصاً أن هذه الأقسام تتبع لنفس الأنظمة والتعليمات ذات العلاقة بمعايير الاعتماد المؤسسي التي تتبناها كلية التربية والآداب بجامعة تبوك، وقد تعزى إلى أن كلية التربية والآداب تسعى لتنمية مهارات أعضاء هيئة التدريس بكافة أقسامها، وتحرص على حضورهم لدورات والورش التي تعقدتها عمادة التطوير والجودة؛ كورشة معايير الاعتماد الأكاديمي، وضمان الجودة، وورشة إعداد الدراسة الذاتية SSR المؤسسي والبرامجي وغيرها.

• **النتائج المتعلقة بالفروق بين استجابات أعضاء هيئة التدريس في كلية التربية والآداب بجامعة تبوك لدرجة توافر بعض معايير الاعتماد المؤسسي، تبعاً لمتغير الرتبة العلمية.**  
تم فحص توزيع درجات أفراد العينة تبعاً لمتغير الرتبة العلمية، فيما إذا كانت تتبع التوزيع الطبيعي باستخدام اختبار كولموجروف - سمرنوف Kolmogorov-Smirnov، وأظهرت النتائج أن توزيع درجات أفراد العينة من فئتي: (أستاذ، أستاذ مشارك)، يتبع التوزيع الطبيعي، في حين أن توزيع درجات أفراد العينة من فئة (أستاذ مساعد) لا يتبع التوزيع الطبيعي، وهذا لا يجيز استخدام تحليل التباين الأحادي، وإنما يجب استخدام الاختبارات اللامعلمية المكافئة لتحليل التباين الأحادي، مما تطلب استخدام اختبار كروسكال ويليس Kruskal Wallis بوصفه من الاختبارات اللامعلمية (اللابارامترية) التي تناسب العينات التي لا تتطلب التوزيع الطبيعي للمجتمع.

ويوضح الجدول (١٧) نتائج اختبار كروسكال ووليس Kruskal Wallis تحديد الفروق بين استجابات أعضاء هيئة التدريس في كلية التربية والآداب بجامعة تبوك لدرجة توافر بعض معايير الاعتماد المؤسسي، تبعاً لمتغير الرتبة العلمية.

الجدول (١٧) نتائج اختبار Kruskal Wallis للكشف عن دلالة الفروق بين استجابات أعضاء هيئة التدريس لدرجة توافر معايير الاعتماد المؤسسي، تبعاً لمتغير الرتبة العلمية

معايير الاعتماد المؤسسي	الرتبة العلمية	العدد	المتوسط الحسابي	متوسط الرتب	قيمة Chi2	مستوى الدلالة	اتجاه الدلالة
معايير الرسالة والغايات والأهداف	أستاذ	٨	٣.٧٨	١٠٣.٤٤	٠.٥٣٥	غير دالة	
	أستاذ مشارك	٥٠	٣.٧٠	٩٢.٩٨			
	أستاذ مساعد	١٢٤	٣.٦١	٩٠.١٣			
معايير السلطات والإدارة	أستاذ	٨	٣.٦٣	١٠٥.١٩	٠.٦٢٩	غير دالة	
	أستاذ مشارك	٥٠	٣.٥٠	٨٩.٢٩			
	أستاذ مساعد	١٢٤	٣.٤٨	٩١.٥١			
معايير إدارة ضمان الجودة وتحسينها	أستاذ	٨	٣.٥٦	٩١.٢٥	٠.٨٩٩	غير دالة	
	أستاذ مشارك	٥٠	٣.٥٧	٨٨.٦٢			
	أستاذ مساعد	١٢٤	٣.٥٧	٩٢.٦٨			
معايير الاعتماد المؤسسي (الكلية)	أستاذ	٨	٣.٦٦	١٠٠.٢٥	٠.٣٢٧	غير دالة	
	أستاذ مشارك	٥٠	٣.٥٩	٨٩.١٥			
	أستاذ مساعد	١٢٤	٣.٥٦	٩١.٨٨			

تشير نتائج استخدام اختبار كروسكال ووليس Kruskal Wallis في الجدول (١٧) إلى أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات أعضاء هيئة التدريس في كلية التربية والآداب بجامعة تبوك تبعاً لمتغير الرتبة العلمية حول درجة توافر معايير الاعتماد المؤسسي، بشكل عام وفي المعايير الثلاثة: "معايير الرسالة والغايات والأهداف، ومعايير السلطات والإدارة، ومعايير إدارة ضمان الجودة وتحسينها"، حيث تراوحت قيم (Chi2) المحسوبة للفروق بين الفئات الثلاثة لمتغير الرتبة العلمية ما بين (٠.٢١٢) و(٠.٦٢٩)، وهذه القيم غير دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة الإحصائية ( $\alpha \leq 0.05$ ).

وهذه النتيجة تعني أن استجابات أعضاء هيئة التدريس في كلية التربية والآداب بجامعة تبوك حول درجة توافر معايير الاعتماد المؤسسي، متشابهة بغض النظر عن رتبهم العلمية، وأن أعضاء هيئة التدريس من مختلف الرتب العلمية لديهم آراء متشابهة حول درجة توافر معايير الاعتماد المؤسسي بشكل عام وفي المعايير الثلاثة: "معايير الرسالة والغايات والأهداف، ومعايير السلطات والإدارة، ومعايير إدارة ضمان الجودة وتحسينها".

وقد تعود هذه النتيجة إلى حادثة موضوع الاعتماد المؤسسي وبالتالي تعرض جميع الأعضاء إلى نفس التأهيل حول معايير وكيفية تنفيذه، حيث يتم تدريبهم دون تمييز لرتبهم العلمية كما أن جميع أعضاء هيئة التدريس يعملون في بيئة واحدة، يتشابه فيها توافر ظروف ومتطلبات معايير الاعتماد المؤسسي، مما أدى إلى يكون عامل الرتبة العلمية غير مؤثر في استجابات أعضاء هيئة التدريس من مختلف الرتب العلمية والأكاديمية.

• **النتائج المتعلقة بالفروق بين استجابات أعضاء هيئة التدريس في كلية التربية والآداب بجامعة تبوك لدرجة توافر بعض معايير الاعتماد المؤسسي، تبعاً لمتغير سنوات العمل بالكلية.**  
تم فحص توزيع درجات أفراد العينة تبعاً لمتغير سنوات العمل بالكلية، فيما إذا كانت تتبع التوزيع الطبيعي باستخدام اختبار كولجوروف . سمرنوف Kolmogorov-Smirnov وأظهرت النتائج أن توزيع درجات أفراد العينة من فئتي: (أقل من ٣ سنوات، أكثر من ٦ سنوات)، يتبع التوزيع الطبيعي، في حين أن توزيع درجات أفراد العينة من فئة (من ٦-٣ سنوات) لا يتبع التوزيع الطبيعي، وهذا لا يجيز استخدام تحليل التباين الأحادي، وإنما يجب استخدام الاختبارات اللامعلمية المكافئة لتحليل التباين الأحادي، مما تطلب استخدام اختبار كروسكال ويليس Kruskal Wallis بوصفه من الاختبارات اللامعلمية (اللابارامترية) التي تناسب العينات التي لا تتطلب التوزيع الطبيعي للمجتمع. ويوضح الجدول (١٨) نتائج اختبار كروسكال ويليس Kruskal Wallis لتحديد الفروق بين استجابات أعضاء هيئة التدريس في كلية التربية والآداب بجامعة تبوك لدرجة توافر بعض معايير الاعتماد المؤسسي، تبعاً لمتغير سنوات العمل بالكلية.

الجدول (١٨) نتائج اختبار Kruskal Wallis للكشف عن دلالة الفروق بين استجابات أعضاء هيئة التدريس لدرجة توافر معايير الاعتماد المؤسسي، تبعاً لمتغير سنوات العمل بالكلية

معايير الاعتماد المؤسسي	سنوات العمل بالكلية	العدد	المتوسط الحسابي	المتوسط الترتب	قيمة Chi2	مستوى الدلالة	اتجاه الدلالة
معايير الرسالة والغايات والأهداف	أقل من ٣ سنوات	٢٥	٣.٦١	٧٤	٠.٢٩١	٠.٨٦٥	غير دالة
	٣ - ٦ سنوات	٦٠	٣.٦٦	٩٣.٧٥			
	أكثر من ٦ سنوات	٩٧	٣.٦٥	٨٩.٥٣			
معايير السلطات والإدارة	أقل من ٣ سنوات	٢٥	٣.٤٧	٩١.٧٤	٠.٢٨٩	٠.٨٢٣	غير دالة
	٣ - ٦ سنوات	٦٠	٣.٥٢	٩٤.٧٩			
	أكثر من ٦ سنوات	٩٧	٣.٤٩	٨٩.٤٠			
معايير إدارة ضمان الجودة وتحسينها	أقل من ٣ سنوات	٢٥	٣.٥٠	٨٤.٥٠	١.٦٨٧	٠.٤٣٠	غير دالة
	٣ - ٦ سنوات	٦٠	٣.٦٤	٩٨.٤٠			
	أكثر من ٦ سنوات	٩٧	٣.٥٤	٨٩.٠٤			
معايير الاعتماد المؤسسي (الكلية)	أقل من ٣ سنوات	٢٥	٣.٥٣	٨٩.١٦	٠.٦٥١	٠.٧٢٢	غير دالة
	٣ - ٦ سنوات	٦٠	٣.٦١	٩٥.٩٩			
	أكثر من ٦ سنوات	٩٧	٣.٥٦	٨٩.٣٢			

أظهرت نتائج استخدام اختبار كروسكال ويليس Kruskal Wallis في الجدول (١٨) أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات أعضاء هيئة التدريس في كلية التربية والآداب بجامعة تبوك تبعاً لمتغير سنوات العمل حول درجة توافر معايير الاعتماد المؤسسي، بشكل عام وفي المعايير الثلاثة: "معايير الرسالة والغايات والأهداف، ومعايير السلطات والإدارة، ومعايير إدارة ضمان الجودة وتحسينها"، حيث تراوحت قيم (Chi2) المحسوبة للفروق بين الفئات الثلاثة لمتغير سنوات العمل بالكلية ما بين (٠.٢٩١) و(١.٦٨٧)، وهذه القيم غير دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة الإحصائية ( $\alpha \leq ٠.٠٥$ ). وهذه النتيجة تعني أن استجابات أعضاء هيئة التدريس في كلية التربية والآداب بجامعة تبوك حول درجة توافر معايير الاعتماد المؤسسي، متشابهة بغض النظر عن عدد سنوات عملهم بالكلية، وأن أعضاء هيئة التدريس من مختلف سنوات خبرتهم بالعمل

في كلية التربية والآداب لديهم آراء متشابهة حول درجة توافر معايير الاعتماد المؤسسي بشكل عام وفي المعايير الثلاثة: "معيار الرسالة والغايات والأهداف، ومعيار السلطات والإدارة، ومعيار إدارة ضمان الجودة وتحسينها". ويمكن تفسير هذه النتيجة أن موضوع معايير الاعتماد المؤسسي من المواضيع الحديثة التي بدأت الجامعات السعودية في تبنيها في خطتها الاستراتيجية؛ مما قلل من الفروق الناتجة عند عدد سنوات العمل بكلية التربية والآداب، بين استجابات أعضاء هيئة التدريس حول درجة توافر معايير الاعتماد المؤسسي في كلية التربية والآداب، كما أن جميع أعضاء هيئة التدريس يعملون في بيئة واحدة تتوافر فيها معايير الاعتماد المؤسسي بصورة موحدة.

• التوصيات:

- تطوير توافر معيار الرسالة والغايات والأهداف في كلية التربية والآداب بجامعة تبوك:
- ◀ توجيه مجلس الكلية ومجالس الأقسام الأكاديمية بمناقشة رسالة الكلية في اجتماعاتها.
- ◀ إعداد تقارير دورية تتضمن تقديم مقترحات لتطوير رسالة الكلية وأهدافها ويرفع لإدارة الكلية بتوقيع كافة أعضاء هيئة التدريس في كل قسم أكاديمي.
- ◀ إشراك أعضاء هيئة التدريس في الكلية في عملية المراجعة الدورية للأهداف التطويرية بالكلية.
- ◀ إعطاء فرصة أكبر لأعضاء هيئة التدريس للمشاركة في إعداد رسالة الكلية.
- تطوير توافر معيار السلطات والإدارة في كلية التربية والآداب بجامعة تبوك:
- ◀ تقديم حوافز مادية ومعنوية لتشجيع العاملين على تحقيق معايير الاعتماد المؤسسي.
- ◀ تقديم حوافز لتشجيع أعضاء هيئة التدريس على المبادرات المتميزة في إطار سياسة موضوعية.
- ◀ العمل على تمكين المؤهلات من عضوات هيئة التدريس بالمشاركة في اللجان الإدارية وإشراكهن في اتخاذ القرار.
- ◀ تبني سياسة تخطيطية تراعي إشراك المستفيدين من مختلف لجان ووحدات الكلية بعملية التخطيط في الكلية.
- ◀ تنمية الكفاءات المهنية لأعضاء هيئة التدريس بما يخدم تحقيق معايير الاعتماد المؤسسي، وذلك بعقد الدورات والورش التطبيقية.
- تطوير توافر معيار إدارة ضمان الجودة وتحسينها في كلية التربية والآداب بجامعة تبوك:
- ◀ تأسيس قاعدة بيانات مركزية لحفظ البيانات الإحصائية لجميع مخرجات الكلية بحيث يسهل لجميع أعضاء هيئة التدريس في الكلية الوصول إليها، والعمل على تحديثها باستمرار.
- ◀ إعادة النظر بتقارير الجودة بحيث تشمل هذه التقارير على توصيات ملائمة لكل من شطري الطلاب والطالبات.

- ◀ ضرورة أن تراعي تقارير الجودة الخاصة بشطري الطلاب والطالبات الفروق في الأداء بشكل أكبر.
  - ◀ تطوير طرق تطبيق أنشطة وممارسات ضمان الجودة بما يجعلها أكثر فعالية.
  - ◀ تفعيل التواصل مع الكليات المناظرة لها في الجامعات المعتمدة، للإفادة من خبراتها في آليات التنفيذ والتغلب على معوقات الاعتماد المؤسسي.
  - ◀ تحديث أنظمة هيئة تقويم التعليم بحيث تفتح المجال أمام الكليات بنيل الاعتماد المؤسسي كغيرها من الهيئات في الدول المجاورة.
  - ◀ العمل على توفير كافة الظروف الملائمة لاستمرار ممارسات المعايير التي توافرت بدرجة كبيرة، والحفاظ على هذا المستوى بما يسهم في تحقيق مستويات أفضل من توافر مؤشرات معيار (الرسالة والغايات والأهداف، والسلطات والإدارة، وإدارة ضمان الجودة وتحسينها) مستقبلاً.
- مقترحات الدراسة:

- ◀ إجراء دراسة مشابهة للدراسة الحالية تطبق في الكليات العلمية، مثل: كلية الهندسة و كلية الطب في جامعة تبوك، ومقارنة نتائجها مع نتائج الدراسة الحالية.
- ◀ إجراء دراسة للكشف عن متطلبات تطبيق الاعتماد المؤسسي بكلية التربية والآداب في جامعة تبوك في ضوء خبرات الدول المتقدمة.
- ◀ إجراء دراسة للكشف عن المعوقات التي تواجه أعضاء هيئة التدريس في تلبية متطلبات الاعتماد المؤسسي.
- ◀ إجراء دراسة مقارنة لواقع الاعتماد المؤسسي في كلية التربية بجامعة تبوك، ومقارنتها بكليات التربية بالجامعات الحكومية المعتمدة بالمملكة العربية السعودية.

#### • قائمة المراجع :

#### • المراجع العربية:

- أحمد، أشرف محمود؛ وحسين، محمد جاد (٢٠٠٩). ضمان جودة مؤسسات التعليم العالي في ضوء معايير هيئات الاعتماد الدولية. القاهرة: عالم الكتب.
- ببلوي، حسن حسين؛ وآخرون (٢٠١٥). الجودة الشاملة في التعليم بين مؤشرات التميز ومعايير الاعتماد الأسس والتطبيقات. عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع.
- البهري، أميمة منور (٢٠٠٨). تطوير أداء كليات التربية للبنات بالمملكة في ضوء معايير الاعتماد الأكاديمي دراسة تطبيقية. رسالة ماجستير غير منشورة. جامعة أم القرى. مكة المكرمة.
- البشر، أسماء عبدالله (٢٠١٦). معوقات تحقيق الاعتماد المؤسسي في كلية العلوم الاجتماعية بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية. رسالة ماجستير غير منشورة. جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية. الرياض.
- البلوي، سلمى ناجي (٢٠١٥). معوقات تطبيق معايير الاعتماد الأكاديمي في جامعة تبوك من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس. مجلة التربية جامعة الأزهر. ١٠١٦٤. ص ٦٩٧- ٧٥٩.
- البهواشي، السيد عبد العزيز (٢٠٠٧). معجم مصطلحات الاعتماد وضمان الجودة في التعليم العالي. القاهرة: عالم الكتب.
- بوبشيت، الجوهرة بنت إبراهيم (٢٠١٣). مستوى الجودة الإدارية في جامعة الدمام في ضوء بعض معايير الهيئة الوطنية للتقويم والاعتماد الأكاديمي NCAAA. المؤتمر الدولي السابع: التخطيط

- الاستراتيجي لجودة واعتماد المؤسسات الجامعية والتعليمية العربية نحو آفاق التميز. المركز العربي للتعليم والتنمية في ٢٢ - ٢٤ ديسمبر، م. ٢. ص ٥٦٤ - ٥٩٨.
- بوقس، حنان حسين (٢٠١٢). تطبيق نظام الاعتماد الأكاديمي في الجامعات الحكومية السعودية. أطروحة دكتوراه غير منشورة. جامعة أم القرى، مكة المكرمة.
- الثقفى، أحمد سالم (٢٠٠٩). مدى مناسبة وتوافر بعض معايير الاعتماد الأكاديمي وضمان الجودة في أقسام الرياضيات بكليات العلوم في الجامعات السعودية من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس والطلاب. أطروحة دكتوراه غير منشورة. جامعة أم القرى. مكة المكرمة.
- جامعة تبوك (٢٠١٨). توقيع مذكرة تعاون مع مركز الملك فيصل للبحوث والدراسات الإسلامية. متاح على الرابط: <https://www.ut.edu.sa/ar/news-details/-/asset>. تم الرجوع إليها بتاريخ ٢٠١٨/٨/٤.
- جامعة تبوك (٥١٤٣٨). قرار إعادة تشكيل اللجنة الاستشارية لكلية التربية والآداب. رقم القرار ٣٨/٥٥٢/٢٧٠٧٨. تبوك.
- جامعة تبوك (١٤٣٥هـ). التقرير السنوي الثامن للعام الجامعي (١٤٣٤ - ١٤٣٥هـ). تبوك.
- جامعة تبوك (١٤٣٣هـ). الخطة الاستراتيجية جسر التميز (١٤٣٣ - ١٤٣٧هـ). تبوك.
- جامعة تبوك (٥١٤٣١). قرار تفويض الصلاحيات والاختصاصات لوكلاء الجامعة وعمداء الكليات والعمادات المساندة والإدارات والوحدات المفوضة من قبل مدير الجامعة. رقم القرار ٣١/١١/٧٢/ق. تبوك.
- جامعة تبوك (د.ت). دليل الجامعة الإصدار الثاني. متاح على الرابط: <https://www.ut.edu.sa/ar/web/university/rules-and-regulations>. تم الرجوع إليها بتاريخ ٢٠١٨/١/١١.
- جامعة طيبة (٢٠٠٩). مؤتمر الاعتماد الأكاديمي لكليات التربية في الوطن العربي: رؤى وتجارب. متاح على الرابط: <https://www.taibahu.edu.sa/Pages/AR/News/NewsDetails.aspx?ID=423>. تم الرجوع إليها بتاريخ ٢٠١٨/١/١١.
- جامعة الملك سعود (د.ت). عمادة التطوير والجودة. متاح على الرابط: <http://dqd.ksu.edu.sa/ar/node/1194>. تم الرجوع إليها بتاريخ ٢٠١٨/٥/٤.
- جامعة الملك عبدالعزيز (١٤٣٦). شهادة الاعتماد المؤسسي الوطني الكامل لمدة ٧ سنوات. متاح على الرابط: [www.kau.edu.sa/Pages-institutional-accreditation.aspx](http://www.kau.edu.sa/Pages-institutional-accreditation.aspx). تم الرجوع إليها بتاريخ ٢٠١٨/١/١١.
- جامعة الملك عبد العزيز (د.ت). إدارة الاعتماد الأكاديمي. متاح على الرابط: <https://aaa.kau.edu.sa/Pages-%D9%86%D8%A8%D8%B0%D8%A9.aspx>. تم الرجوع إليها بتاريخ ٢٠١٨/١/١١.
- جامعة الملك فيصل (١٤٣٨). حاصلة على الاعتماد المؤسسي. متاح على الرابط: <https://www.kfu.edu.sa/ar/Lists/kfuMainNews/DispForm.aspx?ID=1253>. تم الرجوع إليها بتاريخ ٢٠١٨/١/١٧.
- جامعة الملك فيصل (١٤٣٧). لمحة عن عمادة التطوير وضمان الجودة. متاح على الرابط: <https://www.kfu.edu.sa/ar/Deans/QA/Pages/deanshiphistory.aspx>. تم الرجوع إليها بتاريخ ٢٠١٨/١/١٦.
- جامعة الملك فيصل (د.ت). برنامج الاعتماد المؤسسي. متاح على الرابط: <https://www.kfu.edu.sa/ar/Deans/QA/Pages/Institutional-Accreditation.aspx>. تم الرجوع إليها بتاريخ ٢٠١٨/١/١٦.
- جامعة الملك فيصل (د.ت). وحدات عمادة التطوير وضمان الجودة. متاح على الرابط: <https://www.kfu.edu.sa/ar/Deans/QA/Pages/deanunit.aspx>. تم الرجوع إليها بتاريخ ٢٠١٨/١/١٦.
- الجبر، حصة عبدالرحمن (٢٠١٣). التقويم والاعتماد الأكاديمي وإدارة وتحسين الجودة: تجربة مركز الدراسات الجامعية للبنات - جامعة الملك سعود. المؤتمر العربي الثاني: الجامعات العربية تحديات وطموح. المغرب في أبريل: ص ١٢٨ - ١٤٩.

- جمعة، عفاف صلاح الدين؛ ومحمد، دلال يسر الله (٢٠٠٩). الجودة الشاملة ونظم الاعتماد الأكاديمي في ضوء المعايير الدولية لمؤسسات وبرامج التعليم العالي. المؤتمر السنوي (الدولي الأول-العربي الرابع) بعنوان: الاعتماد الأكاديمي لمؤسسات وبرامج التعليم العالي لنوعي في مصر والعالم العربي (الواقع والمأمول). كلية التربية النوعية بجامعة المنصورة في ٩-أبريل. ص ١٠١. ص ٤٢٣- ٤٣٧.
- الحجاج، فيصل عبد الله؛ ومجيد، سوسن شاكر؛ وجريسات، إلياس سليمان (٢٠٠٨). دليل ضمان الجودة والاعتماد للجامعات العربية أعضاء الاتحاد. اتحاد الجامعات العربية، مجلس ضمان الجودة والاعتماد، الأمانة العامة.
- حافظ، عبد الناصر؛ وعباس، حسين (٢٠١٥). الاعتماد الأكاديمي وتطبيقات الجودة في المؤسسات التعليمية. الأردن: غيداء للنشر والتوزيع.
- الحكيم، هالة فاضل حسين (٢٠١٤). معايير الاعتماد الأكاديمي في الجامعات: جامعة بغداد أنموذجاً. مجلة كلية التربية الأساسية. جامعة المستنصرية. ٢٠٠٣م. ٨٤ع. ص ٦٩٦- ٧٠٦.
- الخرابشة، عمر محمد (٢٠١٢). تجربة المملكة الأردنية الهاشمية في ضمان الجودة ومعايير الاعتماد الأكاديمي في الكليات التربوية. المؤتمر العربي الدولي الثاني لضمان جودة التعليم العالي. البحرين في ٤- ٥ أبريل: ص ٥٨٩- ٦١٢.
- خليل، عمر سيد (٢٠٠٧). مؤشرات ضمان جودة التعليم العالي في ضوء مفهوم الجودة الشاملة. مجلة كلية التربية. جامعة أسيوط. ٢٣م. ٢٤ع. ص ٥٢٦- ٥٣٧.
- الداود، أسماء عبدالله (٢٠١٢). درجة تطبيق الاعتماد الأكاديمي في كلية المجتمع بحريملاء من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس. مجلة جامعة شقراء. المملكة العربية السعودية. ١٤ع. ص ١١٥- ١٤٦.
- الدهشان، جمال علي خليل (٢٠٠٧). الاعتماد الأكاديمي الخبرة الأجنبية والتجربة المحلية. المؤتمر العلمي السنوي الثاني معايير ضمان الجودة والاعتماد في التعليم النوعي بمصر والوطن العربي. كلية التربية النوعية بجامعة المنصورة في ١١ - ١٢ أبريل: ص ١٠١. ص ١٢٠- ١٥٤.
- الدوسري، راشد ظافر (٢٠١٢). إجراءات ضبط الجودة في كلية التربية بجامعة الملك سعود رؤية للتمييز. المؤتمر الدولي السابع: التخطيط الاستراتيجي لجودة واعتماد المؤسسات الجامعية والتعليمية العربية نحو آفاق التميز. جامعة عين شمس في ٢٢-٢٤ ديسمبر: ص ١٠١. ص ٤١٥ - ٤٦٠.
- رسلان، مصطفى رسلان (٢٠٠٧). رؤية معاصرة في معايير اعتماد المؤسسات التعليمية. القاهرة: دار الثقافة للنشر والتوزيع.
- الزايد، مبارك حزام (٢٠١٤). درجة تطبيق معايير الاعتماد في الجامعات اليمنية الخاصة ومعوقاتها ومقترحات التطوير. أطروحة دكتوراه غير منشورة. جامعة اليرموك. الأردن.
- السنبل، عبدالعزيز عبدالله؛ وآخرون (٢٠٠٨). نظام التعليم في المملكة العربية السعودية. ط٨. الرياض: دار الخريجي للنشر والتوزيع.
- شحاته، حسن؛ والنجار، زينب (٢٠٠٣). معجم المصطلحات التربوية والنفسية. القاهرة: الدار المصرية اللبنانية.
- الشحنة، عبد المنعم الدسوقي (٢٠١٣). نظام الاعتماد الأكاديمي في كل من جامعة الأزهر وجامعة الملك سعود دراسة مقارنة. مجلة التربية. مصر. ١٦ع. ٤٤ع. ص ١١- ٦٤.
- صائغ، عبدالرحمن احمد (٢٠٠٧). الاعتماد الأكاديمي وضبط الجودة في مؤسسات التعليم العالي في البلدان العربية مع إشارة خاصة للتجربة السعودية. المؤتمر العربي الثاني: تقويم الأداء الجامعي وتحسين الجودة. القاهرة في ٢٧ - ٣١ مايو: ص ٣٤- ٧٢.
- الضحاوي، بيومي محمد؛ والمليجي، رضا إبراهيم (٢٠١٠). دراسة مقارنة لنظم ضمان الجودة والاعتماد المؤسسي للجامعات في كل من أستراليا وألمانيا وإمكانية الاستفادة منها في مصر. المؤتمر الدولي الخامس: مستقبل إصلاح التعليم العربي لمجتمع المعرفة تجارب ومعايير ورؤى. القاهرة في يوليو: ص ٢٠٢. ص ١٢٩١- ١٣٨٦.
- عامر، طارق؛ والمصري، إيهاب (٢٠١٤). الجودة الشاملة والاعتماد الأكاديمي في التعليم اتجاهات معاصرة. القاهرة: المجموعة العربية للتدريب والنشر.

- عباينة، عماد غصاب (٢٠١٤). دور هيئة اعتماد مؤسسات التعليم العالي في تطوير التعليم الجامعي في الأردن من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس في الجامعات الأردنية، المجلة العربية لضمان جودة التعليم الجامعي، ١٥٤، ٧م، ص ٧٥-٩٨.
- عباس، محمود السيد (٢٠١٠). مهارات وضع الرؤية والرسالة كمتطلب للحصول على الجودة والاعتماد الأكاديمي. مجلة الثقافة والتنمية، ج ١١ ع ٣٨. ص ١١٢-١١٥.
- عبدالمعطي، أحمد حسين (٢٠٠٩). الاعتماد الأكاديمي والمهني للمؤسسات التعليمية. القاهرة: دار السحاب للنشر والتوزيع.
- عبید، فتحية عبد الصمد (٢٠١٢). الجودة والاعتماد الأكاديمي تأملات في زمن التحولات. المؤتمر الدولي السابع: التخطيط الاستراتيجي لجودة واعتماد المؤسسات الجامعية والتعليمية العربية. جامعة عين شمس في ٢٢-٢٤ ديسمبر: ١م. ص ١١٣-١٥٤.
- العبيد، ماجدة خلف الله (٢٠١٦). دور الاعتماد الأكاديمي في ضبط الجودة الشاملة في مؤسسات التعليم العالي. المؤتمر الدولي التاسع: الاعتماد الأكاديمي ومعايير الجودة الشاملة في مؤسسات التعليم العالي. تركيا. اتحاد الجامعات الدولي في ٢٥-٢٧ نوفمبر: ص ١٩٥-٢٢٤.
- عبيدات، ذوقان؛ وعبد الحق، كايد؛ وعديس، عبد الرحمن (٢٠١٥). البحث العلمي: مفهومه وأدواته وأساليبه. ط ١٦. عمان: دار الفكر للنشر والتوزيع.
- العتيبي، منصور نايف؛ والربيع، علي أحمد (٢٠١٢). تقويم برامج كلية التربية بجامعة نجران في ضوء معايير NCATE، المجلة الدولية التربوية المتخصصة. ١م، ٩٤. ص ٥٥٩-٥٨٦.
- العتيبي، ناجي سعد (٢٠١٦). واقع الاعتماد الأكاديمي في جامعة المجمعة في ضوء معايير الجودة. رسالة ماجستير غير منشورة. جامعة الإمام محمد بن سعود. كلية العلوم الاجتماعية. الرياض.
- العجرش، حيدر حاتم فالح (٢٠١٥). الاعتماد الأكاديمي في التعليم العالي. عمان: دار الرضوان العربي، هشام يوسف (٢٠١٣). واقع تطبيق معايير الجودة في كلية التربية بجامعة حائل، مجلة دراسات عربية في التربية وعلم النفس. ج ٣ ع ٣٨. ص ١٠٤-١٥٧.
- العصيمي، عبدالمحسن احمد (٢٠١٢). الاعتماد الأكاديمي في الجامعات العربية التحديات والفرص. المؤتمر الدولي السابع: التخطيط الاستراتيجي لجودة واعتماد المؤسسات الجامعية والتعليمية العربية. جامعة عين شمس في ٢٢-٢٤ ديسمبر: ١م. ص ٧٥-٩٥.
- العميان، محمود سلمان (٢٠٠٨). السلوك التنظيمي في منظمات الأعمال. ط ٤. عمان: دار وائل للنشر والتوزيع.
- العيدروس، أغادير سالم (٢٠١٥). متطلبات الاعتماد الأكاديمي لمعيار علاقة المؤسسة التعليمية بالمجتمع في الجامعات السعودية الواقع والمأمول. مجلة جامعة طيبة للعلوم التربوية. ١٠م، ٣٤. ص ٣١٣-٣٢٧.
- العيسى، عبد الرحمن محمد؛ وسحاب، سالم أحمد (٢٠٠٦). تجربة جامعة الملك عبد العزيز في الاعتماد والجودة. المؤتمر العربي الأول للمنظمة العربية للتنمية الإدارية جودة الجامعات ومتطلبات الترخيص والاعتماد. جامعة الشارقة الإمارات العربية المتحدة: ٢م. ص ١٢٨-١٣٧.
- فاضل، مها بنت قاسم (٢٠١١). إدارة الأقسام الأكاديمية في ضوء معايير الجودة الشاملة والاعتماد بجامعتي أم القرى والملك عبد العزيز دراسة ميدانية على شطر الطالبات. رسالة ماجستير غير منشورة. جامعة أم القرى. مكة المكرمة.
- قباني، فاطمة فيصل؛ والعمرى، جمال فواز (٢٠١٧). معوقات تطبيق معايير الاعتماد الأكاديمي المؤسسي بجامعة طيبة من وجهة نظر أعضاء الهيئة التدريسية. مجلة دراسات العلوم التربوية. الأردن. ٤٤م. ص ٢٩٨-٢٧٩.
- القحطاني، زهور سعد (٢٠١٦). متطلبات تطبيق معايير الهيئة الوطنية للتقويم والاعتماد الأكاديمي في جامعة شقراء من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس. رسالة ماجستير غير منشورة. جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية. كلية العلوم الاجتماعية. الرياض.
- كامل، كمال أمام؛ وأحمد، لمياء محمد (٢٠١٢). معايير اعتماد مؤسسات التعليم الجامعي نماذج عربية وعالمية. القاهرة: المكتبة العصرية لتوزيع والنشر.
- كلية التربية والآداب (٥١٤٣٤). خطة التدريب عقدتها عمادة الجودة والتطوير لأعضاء هيئة التدريس كلية التربية والآداب في الفترة من ١١/٢/٥١٤٣٤ إلى ١٢/٢/٥١٤٣٤. رقم القرار ٣٤/٥٢/٧٠٠٨٢. تبوك.

- كلية التربية والآداب (٥١٤٣٤). ورش العمل بكلية التربية والآداب في الفترة من ٢٨/٤/١٤٣٤هـ إلى الفترة ٥/١/١٤٣٤هـ. تبوك.
- كلية التربية والآداب (١١٤٣٣). كلية التربية والآداب خطى نحو التميز في اتجاه الاعتماد الأكاديمي (١٤٣٣ - ١٤٣٤). متاح على الرابط:  
<https://www.ut.edu.sa/ar/web/college-of-education-and-arts/brochures>. تم الرجوع له بتاريخ: ٢٥/٣/٢٠١٨.
- كلية التربية والآداب (٥١٤٣٣ ب). الإصدار الثاني من الكتاب التعريفي لقسم الإدارة والتخطيط التربوي. جامعة تبوك. تبوك.
- كلية التربية والآداب (د.ت). الأدلة والنشرات - البرامج التي تقدمها كلية التربية والآداب. متاح على الرابط: <https://www.ut.edu.sa/ar/web/college-of-education-and-arts/manuals-and-brochures>. تم الرجوع إليها بتاريخ ١٦/١/٢٠١٨.
- كلية التربية والآداب (د.ت). منشورات وحدة الجودة والاعتماد الأكاديمي. جامعة تبوك. تبوك.
- كلية التربية والآداب (د.ت). وحدة الجودة والاعتماد الأكاديمي. متاح على الرابط:  
<https://www.ut.edu.sa/ar/web/college-of-education-and-arts/vision-mission>. تم الرجوع إليها بتاريخ ١٦/١/٢٠١٨.
- كلية التربية والآداب (د.ت). الهيكل التنظيمي لكلية التربية والآداب جامعة تبوك. متاح على الرابط: <https://www.ut.edu.sa/ar/web/college-of-education-and-arts/organizational-structure>. تم الرجوع إليها بتاريخ ١٦/١/٢٠١٨.
- كلية التربية والآداب (د.ت). الهيكل التنظيمي لوحدة الجودة والاعتماد الأكاديمي في كلية التربية والآداب. متاح على الرابط: <https://www.ut.edu.sa/ar/web/quality-assurance-unit/organizational-structure>. تم الرجوع إليها بتاريخ ١٦/١/٢٠١٨.
- المالكي، حمدة بنت محمد (٢٠١٠). تطبيق معايير الاعتماد الأكاديمي في مدارس التعليم الثانوي العام من وجهة نظر القيادات التربوية بمحافظة جدة. رسالة ماجستير غير منشورة. جامعة أم القرى. المملكة العربية السعودية.
- مجاهد، محمد عطوة (٢٠٠٨). ثقافة المعايير والجودة في التعليم. الإسكندرية: دار الجامعة الجديدة.
- مجلس التعليم العالي، الأمانة العامة (٥١٤١٤). نظام مجلس التعليم العالي والجامعات ولوائحه. المملكة العربية السعودية.
- مجلس الوزراء، الأمانة العامة (١٤٣٧). دليل مدونة قواعد السلوك الوظيفي وأخلاقيات الوظيفية العامة. القرار رقم (٥٥٥). الرياض.
- مجيد، سوسن شاكر؛ والزيادات، محمد عواد (٢٠١٥). الجودة والاعتماد الأكاديمي لمؤسسات التعليم العام والجامعي. ط٢. عمان: دار صفاء للنشر والتوزيع.
- محمد، عبد الفتاح فرج (٢٠١٤). متطلبات تطبيق معايير الهيئة القومية لضمان جودة التعليم والاعتماد NAQAAE لتحسين الأداء الإداري بكلية التربية جامعة الأزهر. مجلة التربية. جامعة الأزهر. ع ١٥٨، ج ٣. ص ص ٥٧٧ - ٦١٧.
- محمد، كمال عبد الوهاب (٢٠٠٨). دراسة مقارنة لتطبيق الاعتماد الأكاديمي بمؤسسات التعليم عن بعد في كل من الولايات المتحدة الأمريكية والمملكة المتحدة البريطانية وكيفية الإفادة منها في مصر. مجلة كلية التربية في الإسماعيلية. ع ١٠. ص ص ٥٧ - ١١٤.
- محمد، محمد عبد الحميد؛ وقرني، أسامة محمد (٢٠٠٥). استراتيجية مقترحة لتطوير منظومة إعداد المعلم بمصر في ضوء معايير الاعتماد لبعض الدول. المؤتمر السنوي الثالث عشر: الاعتماد وضمان جودة المؤسسات التعليمية. القاهرة في ٢٤ - ٢٥ يناير: ٢٠٠٩. ص ص ٢٧٧ - ٤١٧.
- محمود، محمد صبري حافظ؛ والبحري، السيد محمود (٢٠٠٩). اتجاهات معاصرة في إدارة المؤسسات التعليمية، الرياض: دار عالم الكتب للنشر والتوزيع.
- مخيمر، عبد العزيز جميل (٢٠٠٥). الطريق إلى الجودة والاعتماد الأكاديمي في الجامعات العربية. المؤتمر القومي الثاني عشر: تطوير أداء الجامعات العربية في ضوء معايير الجودة الشاملة ونظم الاعتماد. مركز تطوير التعليم الجامعي بجامعة عين شمس في ١٨ - ١٩ ديسمبر: ١٠ ص ص ١٨١ - ١٥٢.

- مراد، صلاح أحمد ؛ و سليم، أمين علي (٢٠٠٥). الاختبارات والمقاييس في العلوم النفسية والتربوية. ط٢. القاهرة: دار الكتاب الحديث.
- المركز الوطني للتقويم والاعتماد الأكاديمي (١٤٣٩). رؤية (٢٠٣٠) وبرامج التحول الوطني والتنافسية الدولية أهم منطلقات تطوير المعايير. متاح على الرابط: <https://www.ncaaa.org.sa/newsandevents/news/pages.asp>. تم الرجوع إليها بتاريخ ٢٠١٨/١/٣١.
- المركز الوطني للتقويم والاعتماد الأكاديمي (٢٠١٧). المؤسسات والبرامج المعتمدة. متاح على الرابط: <http://www.ncaaa.org.sa/NewsAndEvents/Pages/EducationalInstitution.aspx>. تم الرجوع إليها بتاريخ ٢٠١٧/١١/٢٩.
- المركز الوطني لتقويم والاعتماد الأكاديمي (د.ت). النشأة والتأسيس. متاح على الرابط: <https://www.ncaaa.org.sa/AboutUs/Pages/Foundation.aspx>. تم الرجوع إليها بتاريخ ٢٠١٨/١/٢٩.
- المركز الوطني للتقويم والاعتماد الأكاديمي (٢٠١٨). خطوات الاعتماد المؤسسي. متاح على الرابط: <https://www.ncaaa.org.sa/Portal/Accreditation/Institutional/Pages/StepSofAccreditation.aspx>. تم الرجوع إليها بتاريخ ٢٠١٨/٤/٢٩.
- المركز الوطني للتقويم والاعتماد الأكاديمي (د.ت). مهام المركز. متاح على الرابط: <https://www.ncaaa.org.sa/Portal/AboutCenter/Pages/default.aspx#task>. تم الرجوع إليها بتاريخ ٢٠١٨/١/٢٩.
- المطلق تركي علي (٢٠١٤). آليات تطبيق معايير ضمان الجودة والاعتماد الأكاديمي: دراسة ميدانية بجامعة حائل. المؤتمر العربي الدولي الرابع لضمان جودة التعليم العالي. جامعة الزرقاء بالأردن في ٣- ١ إبريل: ص ص٧٣٨- ٧٦٢.
- العيقل، عبد الله بن عبد العزيز (٢٠١٦)، متطلبات تطبيق الاعتماد وضمان الجودة بكلية العلوم الاجتماعية بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية في ضوء بعض التجارب العالمية المعاصرة. مجلة العلوم التربوية. جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية. ٦م. ص ص٧٧- ١٧٢.
- المليجي، رضا إبراهيم؛ والبرازي، مبارك عواد (٢٠١٠). الجودة الشاملة والاعتماد المؤسسي رؤى مستقبلية لتحقيق جودة التعليم في عصر المعلوماتية. القاهرة: عالم الكتب.
- المملكة العربية السعودية (٢٠١٦). رؤية المملكة العربية السعودية ٢٠٣٠. متاح على الرابط: <http://vision2030.gov.sa/ar>. تم الرجوع إليها بتاريخ ٢٠١٨/١/٢٩.
- النبوي، أمين أحمد (٢٠٠٧). الاعتماد الأكاديمي وإدارة الجودة الشاملة في التعليم الجامعي. القاهرة: الدار المصرية اللبنانية.
- نصار، علي عبد الرؤوف؛ وعبد القادر، رمضان محمود (٢٠١٢). متطلبات تطبيق الاعتماد الأكاديمي بكلية التربية جامعة الأزهر ومدى توافقتها من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس، مجلة اتحاد الجامعات العربية للتربية وعلم النفس. سوريا. ١٠م. ١٤. ص ص ٢٠٢- ٢٣٦.
- نصر، نجيب محمود (٢٠١٠). تحديد الرؤية وصياغة الرسالة للمنظمات. مجلة التنمية الإدارية. مصر. ج٢٨. ع١٢٧. ص ص٥٢- ٥٤.
- النصير، دلال منزل (٢٠٠٩). تجارب بعض الجامعات العالمية والعربية والمحلية في تطبيق الجودة سعياً نحو التميز. المؤتمر الدولي للتنمية الإدارية نحو أداء متميز في القطاع الحكومي. معهد الإدارة العامة، الرياض: ص ص ١- ٤٠.
- نياز، هاجر حبيب الله (٢٠١٥). تطوير أداء مؤسسات التعليم العالي الأهلي في ضوء معايير الاعتماد الأكاديمي بالمملكة العربية السعودية، جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية. أطروحة دكتوراه غير منشورة. الرياض.
- الهاللي، الهاللي الشرييني (٢٠٠٩). دليل المصطلحات المستخدمة في الجودة والاعتماد الأكاديمي. مجلة بحوث التربية النوعية. جامعة المنصورة. ع١٣. ص ص ٤٦٨- ٥٤٠.
- الهاللي، الهاللي الشرييني؛ والسيد، أحمد البهي (٢٠٠٩). معايير الاعتماد الأكاديمي في مؤسسات التعليم العالي النوعي دراسة لواقع والمأمول بكلية التربية النوعية بالمنصورة. المؤتمر السنوي

- (الدولي الأول -العربي الرابع) الاعتماد الأكاديمي لمؤسسات وبرامج التعليم العالي النوعي في مصر والعالم العربي "الواقع والمأمول". المنصورة في ٨ -٩ أبريل: م ١ ص ٣٣٨ -٤٠١ .
- هيئة اعتماد مؤسسات التعليم العالي (٢٠١٥). دليل إجراءات ومعايير ضمان الجودة في مؤسسات التعليم العالي. الأردن.
- هيئة تقويم التعليم (٢٠١٨). قطاعات الهيئة. متاح على الرابط:  
<https://www.eec.gov.sa/%d9%82%d8%b7%d8%a7%d8%b9%d8%a7%d8%aa-%d8%a7%d9%84%d9%87%d9%8a%d8%a6%d8%a9>  
 بتاريخ ٢٠١٨/٦/٥.
- هيئة تقويم التعليم (١٤٣٧). التأسيس والتنظيم. متاح على الرابط:  
<https://www.eec.gov.sa/origin-and-foundation>  
 تم الرجوع إليها بتاريخ ٢٠١٨/١/٢٩.
- الهيئة القومية لضمان الجودة والتعليم والاعتماد (٢٠١٥). دليل اعتماد كليات ومعاهد لتعليم العالي. الإصدار الثالث. مصر.
- الهيئة الوطنية للتقويم والاعتماد الأكاديمي (٢٠١١). معايير ضمان الجودة والاعتماد الأكاديمي لمؤسسات التعليم العالي. الرياض.
- الهيئة الوطنية للتقويم والاعتماد الأكاديمي (٢٠٠٩). دليل ضمان الجودة والاعتماد الأكاديمي في المملكة العربية السعودية. ١٦. الرياض.
- وزارة التعليم (٢٠٠٧). الجامعات العشر الجديدة خلال الفترة ١٤٢٤ -١٤٢٨. الرياض.
- وزارة التعليم (د.ت). الجامعات الحكومية. متاح على  
 الرابط:  
<https://www.moe.gov.sa/ar/HighEducation/GovernmentUniversities/Pages/KFU.aspx>  
 تم الرجوع إليها بتاريخ ٢٠١٨/١/٢٩ .
- وزارة الاقتصاد والتخطيط (٢٠١٥). الأهداف والسياسات لخطة التنمية العاشرة (٢٠١٥ -٢٠١٩). الرياض.

#### • المراجع الأجنبية:

- Asiyai, Romina (2013). Challenges of quality in higher education in Nigeria in the 21st century, International Journal of Educational Planning & Administration. Vol.3. No. 2. pp. 159-172.
- Abu-Bakar, Sani (2013). Influence of accreditation exercise on academic standards in colleges of education in Northwest Geo-Political Zone, Nigeria. Unpublished Master Thesis. Ahmadu Bello University. Nigeria.
- Bennett, Paul ; Geringer, Susan; & Taylor, James (2015). The effect of accreditation on the university selection of undergraduate business majors: an empirical study, International Journal of Education Research. Vol. 10. No. 1. pp. 78-96.
- De Anda, Laura V. (2017). Key lessons learned by leaders of two Mexican universities in the process of making U.S. regional accreditation and the impacts of their institutional maturity, Unpublished Doctoral Dissertation, City University of Seattle, USA.
- Commission on Institutions of Higher Education. New England Association of Schools and Colleges (2016). Standards for accreditation: Burlington, MA: The Commission.
- Dattey, Kwame; Westerheijden, Don F.; Hoffman, Wiecher H. Adriaan (2014). Impact of accreditation on public and private universities: a comparative study, Tertiary Education and Management. Vol. 20. No. 4. pp. 307-319.

- Eaton, J. (2012). An overview of U.S. accreditation. Washington D.C.: Council for Higher Education Accreditation.
- Hamdatu, M. A. M.; Siddiek, A. G. & Al-Olyan, F. R. (2013). Application of quality assurance & accreditation in the institutes of higher education in the Arab World (descriptive & analytical survey). American International Journal of Contemporary Research, Vol. 3. No. 4. pp. 104-116.
- Al-Ibrahim, Adnan (2012). Degree of implementation of the Jordanian public universities for academic accreditation standards from the viewpoint of the academic leaders. Saudi Journal of Higher Education. No.8. pp. 61-80.
- Japan University Accreditation Association (2011). University standards and explanation. Retrieved On November , 8, 2017 from:[http://www.juaa.or.jp/en/images/accreditation/pdf/standard\\_university.pdf](http://www.juaa.or.jp/en/images/accreditation/pdf/standard_university.pdf)
- El Kadi, K.; & Dalkir, K. (2010). What challenges confront quality assurance and accreditation initiatives in Egypt? : an empirical case study on the Higher Education Enhancement Project HEEP. In Proceedings of ECIME, South Africa. International Conference on Information Management and Evaluation. University of Cape Town, South Africa., pp. 467-474
- Lewis, Sabrina (2016). Perceptions of university faculty regarding accreditation in a college of education, Unpublished Doctoral Dissertation, University of Florida, USA
- Lueger, M.; & Vettori, O. (2007). Finding the right measure? an interactions view on quality cultures and the role of quality measurement. Paper presented at the 8th Biennial Conference of the International Network of Quality Assurance Agencies in Higher Education. Toronto, Canada, pp. 157-165.
- Mishra, S. (2006). Quality assurance in higher education: an introduction, Karnataka, India: National Assessment and Accreditation Council & Commonwealth. Retrieved On November , 8, 2017 from: <http://www.naacindia.org>
- Al Mohaimeed, Abdul Rahman; Midhet, Farid; Barrimah, Issam; & Saleh, Mohamed (2012). Academic accreditation process: experience of a medical college in Saudi Arabia, International Journal of Health Sciences, Qassim University. Vol. 6. No.1. pp. 23-29.
- Pham, Thi Minh Hien (2014). Institutional staff perceptions on the impact of accreditation: a study in two Vietnamese vocational training colleges, Unpublished Master Thesis, Victoria University of Wellington, USA.
- Al-Qaoud, Majdulien & Al-Saysi, Areej (2016). The application level of the academic accreditation standards in Taibah University from the viewpoint of faculty members, Journal of Research and Method in Education. Vol. 6. No. 4. pp. 76-89.

- Ramirez, Gerardo Blanco; Luu, Diep H. (2016). A qualitative exploration of motivations and challenges for implementing US accreditation in three Canadian universities, Studies in Higher Education. Vol. 41. pp. 1-16
- Rist, L. R. (2008). A peer assessment of academic quality in online learning: a state college 10-year academic accreditation review, Unpublished Doctoral Dissertation, George Fox University, USA.
- Schomaker, Rahel (2015). Accreditation and quality assurance in the Egyptian higher education system, Quality Assurance in Education. Vol. 23. No. 2. pp. 149-165
- Solarte, Carlos (2017). A causal-comparative study of Colombia's Institutional Accreditation System and Graduation employability, and attrition in higher education, Unpublished Doctoral Dissertation , Grand Canyon University, USA
- Yuksel, Ismail (2013). Graduate students' perception of standards and accreditation in higher education in Turkey: a qualitative analysis, The Qualitative Report. Vol. 18. pp. 1-14.





## البحث العاشر :

الشراكات المدرسية من خلال المشروعات الطلابية (نموذج مقترح)

### إعداد :

أ/سليمان بن محمد النملة  
مشرف تربوي بالإدارة العامة للتعليم  
بالرياض بالمملكة العربية السعودية

## الشراكات المدرسية من خلال المشروعات الطلابية(نموذج مقترح)

أ/سليمان بن محمد النملة

مشرف تربوي بالإدارة العامة للتعليم

بالرياض بالمملكة العربية السعودية

### • المستخلص:

هذه دراسة نظرية تهدف إلى تصميم نموذج يحقق شراكات مدرسية فاعلة من خلال المشروعات الطلابية الناتجة عن تبني المدرسة للتعلم القائم على المشروعات، ويتوقع أن يحقق هذا النموذج المقترح تفعيلاً للمشروعات الطلابية والشراكات المدرسية معاً، واستثماراً للإمكانات المتوفرة في الشراكات المجتمعية للمدرسة. وقد تم تحديد عدد من المتكرزات الأساسية التي ينطلق منها النموذج والتي تمثل متطلبات لتحقيق الشراكات المدرسية، وبما يتوافق مع نموذج جويس إبيستن المنشور في كتاب(شراكات المدرسة والأسرة والمجتمع - دليلك العملي، ٢٠١٥) من ترجمة مكتب التربية العربي لدول الخليج، ويتألف النموذج المقترح من ثلاثة مكونات هي: نموذج إبيستن (٢٠١٥) والمكون من ستة أنماط لتحقيق الشراكة بين المدرسة والبيت والمجتمع، وسميت أنماط الانخراط. الثاني: التعلم القائم على المشروعات، والذي يعد توجهاً تعليمياً في وقتنا الحاضر، أثبت من خلال دراسات عديدة فاعليته في إكساب الطلاب مهارات التعلم ومهارات حياتية. الثالث: استمارات الممارسات لنموذج PSPS المقترح، وذلك من تصميم الباحث، بحيث يمكن التطبيق إما على مستوى أنماط الانخراط الستة (كلي) أو على مستوى بعض أنماط الانخراط (جزئي)، وذلك وفقاً لأنماط الانخراط التي اقترحتها إبيستن(٢٠١٥). وقد حاول البحث التوفيق بين الشراكات المجتمعية للمدرسة والتعلم القائم على المشروعات، وفي بناء استمارات التطبيق وتصميم خطة تطبيق نموذج PSPS المقترح.

الكلمات المفتاحية: الشراكة. المدرسة. المشروع الطلاب.

### *School partnerships through student projects(A proposed model) (PSPS)*

*Suleiman bin-Muhamad Al Namla*

#### Abstract :

*This is a theoretical study aimed at designing a model that achieves effective school partnerships through student projects resulting from the school's adoption of project-based learning. The proposed model is expected to achieve both student projects and school partnerships, and an investment in the potential of community partnerships for the school. A number of basic principles from which the model is based and which are requirements for school partnerships have been identified, in line with Joyce Eppstein's model published in the book "School, Family and Community Partnerships - Your Practical Guide, 2015". Translation of the Arab Bureau of Education for the Gulf States The proposed model consists of three components: the Epstein, 2015 model, which consists of six types of partnership between school, home and society, and called the engagement patterns. Second: Project-based learning, which is a learning orientation in current time, has proved through many studies its effectiveness in providing students with learning and life skills. Third, practice forms of the proposed PSPS model, designed by the researcher, so that the application can be applied either at the level of the*

*six engagement patterns (holistic) or at some levels of engagement (in part) according to the engagement patterns proposed by Epstein, 2015. The research attempted to reconcile school-based community partnerships with project-based learning, structure application forms and design the implementation plan of the proposed PSPS model.*

**Keywords: Partnership ■ School - Project - Students.**

• مقدمة:

يعد موضوع الشراكة المجتمعية من الموضوعات الحديثة نسبياً في بعض الأوساط التربوية، على الرغم من توفر عدد كاف من الأدبيات حول الشراكة المجتمعية في العمل التربوي وضرورتها، بل وإلزاميتها أحياناً إلا أن حجم التجارب المحلية في هذا السياق لازال ضئيلاً (الخطيب، ٢٠١٥)، كما أكد السلطان (٢٠٠٨) أن مستوى العلاقة بين المدرسة والمجتمع المحلي لا تزال ضعيفة، وإلى وجود معوقات ذات أهمية كبرى تحول دون إقامة علاقة تعاونية وثيقة بين المدرسة ومؤسسات المجتمع المحلي وأفرادها.

فقد أوضح السادة (١٩٩٥) أن معظم الأسباب التي تدعو المدرسة للاتصال بالأسرة هي أسباب ملحة أو طارئة، وأن اليوم المفتوح هو الأسلوب الأكثر ممارسة لتحقيق التواصل بين المدرسة وجميع المؤسسات، وأشار إلى انخفاض أداء معظم المدارس في تعاونها مع المجتمع نتيجة لضعف قنوات التواصل، فيما أكدت دراسة كل من ريترز وروجرز (Wright & Rogers, 2006) على أهمية التواصل بين المدرسة والأسرة لتأثيره الإيجابي الواضح على تعزيز التعاون والتفاعل بينهما، وأكدت الدراسة كذلك على الفوائد العديدة لاستخدام التكنولوجيا الحديثة التي من أهمها توسيع دائرة التواصل وتقليل الفجوة بين المدرسة والأسرة حيث إن استخدام وسائل التواصل التكنولوجية الحديثة في عملية التواصل يساعد أولياء الأمور على متابعة جميع مجريات العملية التعليمية.

وتشير العديد من الدراسات إلى أن الشراكة المجتمعية ذات أهمية قصوى بالنسبة للطلاب، حيث يتعلم الطلاب في بيئة الصف الدراسي المهارات التي تمكنهم من التواصل بالأفراد، والخبرات الموجودة في المجتمع الخارجي، وقد لوحظ بصفة عامة تطلع الدول التي تسعى إلى إصلاح التعليم وتطويره إلى بناء شراكة مع المجتمع المحلي على اتساعه بجميع طوائفه وفئاته (عاشور، ٢٠١٢).

كما أنه يمكن تفعيل الشراكة بين المدرسة والأسرة والمجتمع المحلي من خلال إعداد خطة مناسبة لربط النشاط التعليمي العلمي في المدرسة بإشراك الأسرة وباستغلال اهتمامات المجتمع المحلي وتوجهاته وحلول مشكلاته.

ومن هذه الأنشطة تلك الأنشطة المتعلقة بالمشروعات الطلابية، حيث هناك اتجاه في التعلم يقوم على المشروعات الطلابية، حيث أثبت هذا الاتجاه فاعليته في تحقيق أهداف التعلم فيما يتعلق بمهارات التواصل والبحث (محمود، ٢٠١٥)

كما أثبت فاعليته في تنمية مهارات الاستقصاء لدى الطلاب (الفراج، ٢٠١٦) وفي تنمية مهارات التفكير الناقد والتفكير الإبداعي (روبرت، ٢٠١٠).

ويمكن استخلاص فوائد التعلم القائم على المشروعات فيما يلي حسب ما ذكرته كل من (محمود، ٢٠١٥) و(الفراج، ٢٠١٦) فيما يلي:

- ◀ تحسين التوجهات نحو التعليم والمدرسة.
- ◀ فوائد أكاديمية وذلك من خلال اشتراك الطلاب في مشروعات وتحمل مسؤولية تعلمهم على نحو أكبر مما يحدث أثناء أنشطة الفصول الدراسية التقليدية.
- ◀ فرص تنمية المهارات المعقدة مثل مهارات التفكير العليا وحل المشكلات والتعاون والتواصل.
- ◀ الحصول على مجموعة أكبر من فرص التعلم في الفصل الدراسي وتوفير استراتيجيات لاحتواء متعلمين بخلفيات ثقافية مختلفة.
- ◀ بناء مهارات النجاح للكلية والوظيفة والمجتمع.
- ◀ إتاحة الفرص للطلاب لاستخدام التكنولوجيا.
- ◀ ربط طلاب المدارس مع المجتمع المحلي الحقيقي.

كما أنه يمكن استثمار هذه الفوائد وتوظيفها لتحقيق الشراكة المجتمعية للمدرسة، وهناك من التجارب التي تثبت فاعلية المشروعات الطلابية في هذا المجال فقد عرض كتاب (منهاج القرن ٢١ لجاكوبز، ٢٠١٢) تحت عنوان (ليلة أكاديمية) وهو عبارة عن حفل يعرض فيه مشروعات الطلاب التي عملوا عليها طيلة العام الدراسي، فقد حققت هذه الفعالية تواصلاً مع المجتمع ومع الآباء أثمر عن رفع معنويات الطلاب ودفعهم للإنجاز، واطمئنان الآباء على تعلم أبنائهم.

ومن التجارب العربية في هذا المجال، تجربة الإمارات العربية المتحدة "مشروع أسبوع المادة" (سنقر، ٢٠٠٥)، والذي يهدف إلى تنمية التواصل بين المدرسة والمؤسسات المجتمعية المحلية.

ومما سبق خلص الباحث إلى أن الشراكة المجتمعية للمدرسة في الدراسات المحلية تركز على نمط الشراكة مع مؤسسات المجتمع المحلي ونمط التواصل مع الأسرة، ولا تعنى بأنماط الشراكات الأخرى التي اقترحتها إيبستين (٢٠١٥) والتي تركز على تحقيق هدف تحسين عملية التعلم. وهذا يفوت على المدرسة الكثير من الإمكانيات التي يمكن الاستفادة منها لتحسين عملية التعلم.

كما أنه حسب ما اطلع عليه الباحث . لا توجد دراسة لتفعيل الشراكة المجتمعية للمدرسة من خلال المشروعات الطلابية وفقاً لمنهجية التعلم القائم على المشاريع والواردة في الأدبيات التعليمية والتربوية.

وتوصل الباحث من خلال تحليل نموذج إبيستن(٢٠١٥) إلى أن هذا النموذج هو الأنسب لتحقيق الشراكة بين المدرسة والأسرة والمجتمع من خلال المشروعات الطلابية وذلك لعدة أسباب أهمها:

- ◀ تغطية النموذج لعدة أنماط من الشراكات المدرسية والتي يمكن توظيف المشروعات الطلابية لاستيعابها.
- ◀ إمكانية استفادة الطلاب من تفعيل أنماط الانخراط في دعم المشروعات الطلابية.
- ◀ سوف تمد الأنماط الطلاب بمشكلات محلية تساعد في تبني مشروعات لحلها، وهذا يعزز التعلم القائم على المشروعات.
- ◀ تهدف أنماط الانخراط لإبيستن إلى تحسين تعلم الطلاب من خلال تحديد هدف تعليمي تسعى المدرسة لتحقيقه وهذا يتماشى مع طبيعة المشروعات الطلابية في تحقيق أهداف تعليمية للمنهج.

#### • مصطلحات البحث:

##### • شراكات المدرسة:

عرّفت (بيري، ٢٠٠٦) الشراكة المجتمعية للمدرسة على أنها: "شكل من أشكال المساعي، والتنظيمات التعاونية، ما بين المدرسة، والأسرة، والمجتمع المحلي؛ للاستفادة من المصادر المتوفرة في كل من البيئات الثلاث، من أجل تحقيق أهداف مشتركة، وتعزيز نتائج عملية التعلم والتحصيل الدراسي الخاص بالطلاب، وإصلاح العملية التعليمية" (الجعدي، ١٤٣٣، ص٧). ويتبنى الباحث هذا التعريف كتعريف إجرائي لمصطلح "شراكات المدرسة".

##### • المشروعات الطلابية:

يعرف (Good & Dewdeswell, 1978) المشروع باعتباره "نشاطاً دالاً وممارسة لها قيمة وهدف تربوي يقابل هدفاً تعليمياً أو أكثر، يقتضي بحثاً أو مسار حل المشاكل، ويتطلب في الغالب استعمال الأدوات وإعمالها؛ وينسق عموماً بحيث يطابق المواقف الواقعية للحياة" (Robert, 2010, 112). ويعرف الباحث المشروعات الطلابية إجرائياً بأنها: "جهود الطلاب والتي تنتهي بمنتج معين وذلك من خلال تطبيق منهجية التعلم القائم على المشروعات، وفقاً لما هو متبع في الأدبيات التربوية والتعليمية لهذه المنهجية".

##### • نموذج (PSPS):

وهو عبارة عن نموذج مقترح لتفعيل شراكات المدرسة مع البيت ومع المجتمع المحلي من خلال تبني الشراكات للمشروعات الطلابية وفقاً لنموذج إبيستن(٢٠١٥) للشراكة المجتمعية للمدرسة.

##### • الدراسات السابقة:

##### • الدراسات المتعلقة بالشراكة المجتمعية للمدرسة:

جاءت دراسة (السادة، ١٩٩٥) "واقع التعاون بين المدرسة والأسرة والمجتمع المحلي بالبحرين"، لتؤكد أن معظم الأسباب التي تدعو المدرسة للاتصال

بالأسرة هي أسباب ملحة أو طارئة، وأن اليوم المفتوح هو الأسلوب الأكثر ممارسة لتحقيق التواصل بين المدرسة وجميع المؤسسات، وكشفت الدراسة عن انخفاض أداء معظم المدارس في تعاونها مع المجتمع نتيجة لضعف قنوات التواصل.

كما أجرى (الحياري، ١٩٩٨) دراسة بعنوان "تصورات معلمي المدارس الثانوية لدور الإدارة المدرسية في خدمة المجتمع المحلي من وجهة نظرهم"، وأظهرت النتائج أن مجال البيئة المحلية جاء في المرتبة الأولى، تلاه مجال خدمة أفراد المجتمع المحلي في المرتبة الثانية، وجاء في المرتبة الثالثة مجال خدمة الأسرة.

وفي دراسة أجراها أندرسون (Anderson, 2000) بعنوان "المشكلات التي تواجهها المدرسة في تقديم خدمات للمجتمع المحلي من وجهة نظر المديرين والمعلمين"، أظهرت النتائج أن من أهم المشكلات التي تواجه المدرسة في خدمة المجتمع المحلي عدم اهتمام مؤسسات المجتمع المحلي بما تقدمه المدرسة من خدمات تربوية لأبنائهم الطلبة، وقلة مساهماتها في تقديم الدعم والعون للمدرسة.

وجاءت نتائج دراسة (الهاييك، ٢٠٠٠) والتي بعنوان "تصورات المعلمين ومديري المدارس لدور المدرسة في خدمة المجتمع المحلي في محافظة أربد"، أن مجال دور الإدارة المدرسية في خدمة المجتمع المحلي قد حصل على أعلى متوسط حسابي وجاء في المرتبة الأولى، تلاه مجال دور المعلمين في خدمة المجتمع المحلي، وجاء في المرتبة الثالثة مجال دور الطلاب في خدمة المجتمع المحلي كما أظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية لصالح المديرين.

كما أجرى (Knowles, 2001) دراسة بعنوان "العلاقة بين سلوك الاتصالات والفعالية المدرسية"، وتوصلت الدراسة إلى أن دور مدير المدرسة في التعامل مع المجتمع المحلي جاء إيجابياً، فهو يتعامل بشكل إيجابي مع المعلمين والعاملين في المدرسة ويهتم بقضايا المجتمع المحلي.

وأجرى (Demse & Walker, 2002) دراسة حالة "واقع التواصل في مدرسة متروبوليتان ناشفيل البريطانية"، وكانت نتائج الدراسة حول فوائد التواصل كالتالي: تحسين إنجاز الطلاب الأكاديمي تعديل سلوكيات الطلاب تحقيق الشعور بالرضى لدى أولياء الأمور وتوطيد علاقتهم بالمدرسة ومساندة أولياء الأمور للمدرسة في تحقيق أهدافها التربوية.

كما أجرى (إبراهيم، ٢٠٠٤) دراسة بعنوان "دور مجالس الآباء والمعلمين في المدارس الابتدائية"، حيث استطلع آراء المعلمين في (٢٢) مدرسة ابتدائية في القاهرة، وتوصلت الدراسة إلى أن مجالس الآباء والمعلمين تحقق بعضاً من أهدافها، وتتمكن من ممارسة بعض اختصاصاتها، كما توصلت الدراسة إلى وجود الكثير من المعوقات التي تحول دون قيام هذه المجالس بدورها لعدم وعيها بالأهداف والاختصاصات، وضعف إقبال أولياء الأمور على المشاركة في أعمال هذه المجالس، ووجود فجوة عميقة بين المدرسة والمجتمع المحلي.

وأجرى (Coyle & Wicher, 2004) دراسة بعنوان "تحويل الأفكار إلى ممارسات: السياسات والممارسات التي تعزز فعالية المدرسة"، وتوصلت الدراسة إلى أن أولياء الأمور لهم دور واضح في تقديم الدعم المالي للمدرسة، وكذلك تقديم الدعم اللازم للمعلمين، وتقديم الاستشارات الضرورية لتطوير البرامج المدرسية، كما أظهرت النتائج أن أولياء الأمور على اختلاف ألوانهم وأجناسهم متفقون على تفعيل دورهم لتقديم المشورة والدعم اللازم للمدرسة حتى يمكنها من تحقيق أهدافها وبرامجها وخططها.

كما أجرت (Rex, 2005) دراسة بعنوان "برنامج معدل لبرنامج لتأهيل مديري المدارس الابتدائية في الأرياف"، كما أظهرت النتائج وجود فروق دالة إحصائياً لصالح المدارس في المدن، ووجود فروق دالة إحصائياً لصالح المناطق الغنية على حساب المناطق الفقيرة.

أما دراسة (الخطيب، ٢٠٠٦) والتي بعنوان "المدرسة المجتمعية وتعليم المستقبل" فقد هدفت إلى تطوير نموذج لتفعيل العلاقة بين المدرسة والمجتمع المحلي في منطقة أبو ظبي التعليمية"، وذلك بالاعتماد على عدد من التجارب الدولية الناجحة المتعلقة بتفعيل العلاقة بين المدرسة والمجتمع، وأشارت نتائج الدراسة إلى أن هناك وعي واهتمام واضح من قبل الإدارات المدرسية والمعلمين وأولياء الأمور في منطقة أبو ظبي التعليمية بأهمية التواصل والتفاعل بين المدرسة والمجتمع المحلي، ويتمثل هذا الاهتمام بدرجة الموافقة الكبيرة على ضرورة قيام المدرسة بالممارسات المتضمنة في جميع مجالات وفقرات استبانة البحث.

وأعدّ (Wright & Rogers, 2006) دراسة تقييمية "دور التكنولوجيا في تعزيز التواصل بين المدرسة والأسرة"، وهدفت إلى الكشف عن وجهة نظر كل من المدرسين وأولياء الأمور حول استخدام وسائل الاتصال الحديثة في عملية تعزيز التواصل بين المدرسة والأسرة والمجتمع، وقد أكدت الدراسة على أهمية التواصل بين المدرسة والأسرة لتأثيره الإيجابي الواضح على تعزيز التعاون والتفاعل بينهما، كما أكدت على الفوائد العديدة لاستخدام التكنولوجيا الحديثة التي من أهمها توسيع دائرة التواصل وتقليل الفجوة بين المدرسة والأسرة حيث إن استخدام وسائل الاتصال التكنولوجية الحديثة في عملية التواصل يساعد أولياء الأمور على متابعة جميع مجريات العملية التعليمية، أما أهم المعوقات المتعلقة بالتواصل بين المدرسة والأسرة باستخدام التكنولوجيا الحديثة فقد كانت نقص الوعي لدى المدرسين وأولياء الأمور حول مدى الفوائد الناجمة عن التواصل باستخدام التكنولوجيا.

كما أجرى (الحمدان والأنصاري، ٢٠٠٧) دراسة بعنوان "المشاركات المجتمعية في تمويل المشروعات التعليمية بدولة الكويت من وجهة نظر مديري المدارس"، وأظهرت النتائج أن المشاركات المجتمعية في تمويل المشروعات جاءت بدرجة متوسطة، واقترحت الدراسة عددا من التسهيلات والضوابط التي يمكن أن تقوم بها وزارة التربية لتفعيل هذه المشاركات.

وفي دراسة (السلطان، ٢٠٠٨) بعنوان "واقع التعاون بين المدرسة والمجتمع المحلي بمدينة الرياض بالملكة العربية السعودية وأهم الآليات اللازمة لتطويره"، وقد توصلت الدراسة إلى عدد من النتائج من أهمها: أن مستوى العلاقة بين المدرسة والمجتمع المحلي لا تزال ضعيفة، وإلى وجود معوقات ذات أهمية كبرى تحول دون إقامة علاقة تعاونية وثيقة بين المدرسة ومؤسسات المجتمع المحلي وأفراده، ومن أهمها: محدودية الصلاحيات الممنوحة لمديري المدارس في تطوير العلاقة بين المدرسة والمجتمع المحلي، والافتقار إلى الكوادر الإدارية المتخصصة في تطوير العلاقة بين المدرسة والمجتمع المحلي. وأوضحت نتائج الدراسة وجود اختلافات دالة إحصائية بين رؤية مديري المدارس لواقع التعاون الحالي بين المدرسة والمجتمع المحلي تعزى إلى اختلاف المرحلة الدراسية، واختلاف موقع المدرسة في مدينة الرياض، واختلاف طبيعة المبنى المدرسي.

أما دراسة (سكيك وبارود، ٢٠٠٩) بعنوان "واقع التعاون بين المعلم والمدير والمجتمع المحلي في المدارس الثانوية بمحافظة غزة وسبل تطويرها"، وقد توصلت الدراسة إلى أن تقديرات المعلمين وأولياء الأمور لواقع التعاون بين المدرسة والمجتمع المحلي بلغ نسبة متوسطة، ودون النسبة المطلوبة تربوياً، وذلك بسبب تدني مستوى التواصل، وضعف تفعيل وسائل التواصل المطلوبة.

وفي دراسة (شلدان وآخرون، ٢٠١١) "واقع التواصل بين المدرسة الثانوية والمجتمع المحلي في محافظات غزة وسبل تحسينه" أظهرت نتائج الدراسة أن تقديرات المدرء والمعلمين لواقع التعاون بين المدرسة والمجتمع المحلي (٦١ %) وهي نسبة متوسطة بحاجة إلى تعزيز.

وجاء في دراسة (الجعدي، ١٤٣٣) "دور الإدارة المدرسية في تفعيل الشراكة المجتمعية بين المدارس الثانوية للبنات والمجتمع المحلي" عدة نتائج منها: ضعف دور الإدارة المدرسية في تفعيل الشراكة المجتمعية بين المدرسة الثانوية والمجتمع المحلي، وضعف واضح في الآليات التي تتبعها الإدارة المدرسية في تفعيل الشراكة المجتمعية بين المدرسة الثانوية والمجتمع المحلي، وارتفاع درجة المعوقات التي تحول دون قيام الإدارة المدرسية بدورها في تفعيل الشراكة المجتمعية بين المدرسة الثانوية والمجتمع المحلي.

وطبقت دراسة (عاشور، ٢٠١٥) المعنونة بـ "دور مدير المدرسة في تفعيل الشراكة بين المدرسة وبين المجتمع المحلي في سلطنة عمان"، استبانة اشتملت على (٤١) فقرة موزعة على خمسة مجالات هي: الرؤية والأهداف العامة للعملية التعليمية، والشراكة في تقديم الدعم المالي للمدرسة، والشراكة في الشؤون الإدارية للمدرسة، والشراكة في تقديم الاستشارات للمدرسة، والشراكة في التخطيط المدرسي، وتوصلت الدراسة إلى أن دور مدير المدرسة في تفعيل الشراكة بين المدرسة وبين المجتمع المحلي جاء بدرجة قليلة، وجاء ترتيب مجالات الدراسة في دور مدير المدرسة في تفعيل الشراكة بين المدرسة وبين

المجتمع المحلي وفقا لترتيب الآتي: الشراكة في الرؤية والأهداف العامة للعملية التعليمية، يليه الشراكة في تقديم الدعم المالي للمدرسة، ثم الشراكة في الشؤون الإدارية للمدرسة، ثم الشراكة في تقديم الاستشارات للمدرسة، وجاء في المرتبة الأخيرة الشراكة في التخطيط المدرسي.

• الدراسات العربية السابقة للتعليم القائم على المشروعات:

جاءت دراسة (لاشين، ٢٠٠٩) بعنوان "فاعلية نموذج التعلم القائم على المشروعات في تنمية التنظيم الذاتي والأداء الأكاديمي في الرياضيات"، توصلت الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية لصالح المجموعة التجريبية في مهارات التنظيم الذاتي واختبار الأداء الأكاديمي.

كما جاءت دراسة (Wardinger & Rudolph, 2009) بعنوان "تدريس المهارات الحياتية من خلال التعلم القائم على المشروعات"، أظهرت النتائج أن المدرسة التي تبنت نهج التعلم القائم على المشروعات هي الممتازة في تدريس المهارات الحياتية الهامة، والتي تساعد الطلاب على النجاح في الحياة وتفوقهم في العمل داخل الشركات التي يعملون بها، كما أنهم أكثر ثقة بأنفسهم وأكثر رغبة بالتعلم الذاتي.

أما دراسة (الشرييني، ٢٠٠٩) فكانت بعنوان "فاعلية نموذج للتعلم قائم على المشروعات في تنمية مهارات العمل وتحصيل تلاميذ الصف الأول الإعدادي واتجاهاتهم نحو العلوم"، حيث أثبتت الدراسة فاعلية الاستراتيجية في تحسين نتائج الاختبارات التحصيلية واختبارات مهارات العمل والاتجاه نحو العلوم.

وفي دراسة (Tanner, 2012) بعنوان "دراسة حالة تقييمية لمشروع التعلم القائم على المشروعات في مدرسة التعلم المهني الثانوية"، كشفت الدراسة عن وجود استراتيجيات لمساعدة الطلاب في اكتشاف طبيعة المشكلة وفهم التحديات وحل العقبات وتحويل المشكلات الاجتماعية المعقدة إلى عملية صنع القرار، كما توصلت الدراسة إلى أنه باستخدام التعلم القائم على المشروعات سيكون الطلاب أكثر استعدادا لمجتمع القرن ٢١ والقوى العاملة.

وجاءت دراسة (محمد، ٢٠١٣) بعنوان "تصميم حقيبة إلكترونية وفق التعلم القائم على المشروعات لتنمية مهارات حل المشكلات لدى طلاب تكنولوجيا التعلم"، لتؤكد أن الاستراتيجية التدريسية المقترحة أكثر فاعلية وتأثيرا في تنمية مهارات تصميم الحقائق التدريسية من استراتيجية التعلم القائم على المشروعات فقط.

وقام (بركات، ٢٠١٣) بدراسة بعنوان "فاعلية استراتيجية التعلم بالمشاريع في تنمية مهارات تصميم الدارات المتكاملة لدى طلبة الصف العاشر الأساسي"، وتوصل إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية لصالح الطلاب الذين درسوا باستراتيجية التعلم بالمشاريع في المهارات المعرفية والأدائية.

وفي دراسة (الزويدي، ٢٠١٤) والتي بعنوان "توظيف برمجيات التواصل الاجتماعي وفق استراتيجية التعلم القائم على المشروعات وأثرها على مرتفعي ومنخفضي دافعية الإنجاز والاتجاه نحو التعلم بنظام إدارة التعلم"، أثبتت الدراسة أثر برمجيات التواصل الاجتماعي وفق استراتيجية التعلم القائم على المشروعات على دافعية الإنجاز واتجاه الطلاب نحو التعلم القائم بنظام إدارة التعلم وذلك بشكل إيجابي.

كما قام (Catapano & Garay, 2015) بدراسة بعنوان "مدرسة السبت: تنفيذ التعلم القائم على المشاريع في المدارس الحضرية"، وكان من أبرز النتائج أن للبرنامج أثر إيجابي على المتعلمين واتجاهاتهم حول التعلم وتنمية الإبداع والاستقلالية والتخطيط وتقييم تعلمهم وأظهرت الدراسة أن نسبة الحضور من الطلاب كانت عالية في بداية السنوات الأولى من تطبيق البرنامج.

وأجرت محمود (٢٠١٥) دراسة بعنوان "فاعلية التعلم القائم على المشروعات في تدريس التربية الأسرية لتنمية بعض المهارات الحياتية لدى طالبات الصف الثاني الثانوي"، وتوصلت الدراسة إلى أن التعلم القائم على المشروعات أكسب الطالبات مهارات حياتية ومهارات التواصل الاجتماعي بشكل ملحوظ، كما أكسبهن الثقة بالنفس وحسن التعامل مع المشكلات الحياتية.

كما قامت (الفراج، ٢٠١٦) بدراسة بعنوان "فاعلية التعلم القائم على المشروعات في تنمية الاستقصاء في مقرر العلوم لطالبات الصف الثاني المتوسط"، وأثبتت الدراسة أن التعلم القائم على المشروعات ساعد في تنمية مهارات الاستقصاء لدى الطالبات.

#### • التعليق على الدراسات السابقة:

#### • التعليق على الدراسات في الشراكة المجتمعية للمدرسة:

« أن الشراكة المجتمعية للمدرسة ركزت على جانب التواصل بالدرجة الأولى سواء تواصل المدرسة بالبيت أو تواصل المدرسة بالمجتمع المحلي، وبينت الدراسات أهمية التواصل في تحقيق أهداف المدرسة، غير أن جوانب الشراكة المجتمعية الأخرى لم تتم دراستها.

« أوضحت الدراسات بشكل عام وجود معوقات لتحقيق التواصل من أهمها قلة وعي واهتمام أولياء الأمور، وقلة اهتمام مؤسسات المجتمع المحلي بالشراكة مع المدرسة، ومعوقات تكنولوجية.

« لوحظ في نتائج الدراسات السابقة أهمية دور مدير المدرسة في الشراكة المجتمعية، ووعي المجتمع المدرسي. سواء المديرين أو المعلمين. بأهمية الشراكة.

« أكدت الدراسات السابقة على فاعلية التعلم القائم على المشروعات في إكساب الطلاب المهارات المعرفية ومهارات الاستقصاء، وبينت بعض الدراسات

فاعلية التعلم القائم على المشروعات في إكساب الطلاب للمهارات الحياتية وفي إعداد الطلاب للقرن ٢١.

◀ كما أن الدراسات التي عنيت بقياس الاتجاه نحو التعلم أو تحقيق الإنجاز أكدت فاعلية التعلم القائم على المشروعات في تحقيقها.

◀ أشارت بعض الدراسات إلى وجود معوقات لتنفيذ بعض المشروعات الطلابية من ضمنها المعوقات المادية.

مما سبق يمكن القول بأن الشراكة المجتمعية للمدرسة أصبحت ضرورة، كما أن المجتمع المدرسي متقبل لتنفيذها، وكذلك فإن التعلم القائم على المشروعات أثبت فاعليته في تحقيق أهداف التعلم، ومن خلال رصد معوقات التطبيق سواء للشراكة المجتمعية للمدرسة أو لتطبيق التعلم القائم على المشروعات فإن الباحث يقترح نموذجاً يجمع بين الاتجاهين بحيث يتجاوز عند تطبيقه المعوقات، وذلك في تحقيق التكامل بينهما. كما استفاد الباحث من التجارب في مجال الشراكة المجتمعية للمدرسة ومن واقع تطبيقها، وكذلك زودت الدراسات السابقة الباحث بكيفية تطبيق التعلم القائم على المشروعات.

• أهمية النموذج المقترح (شراكات المدرسة من خلال المشروعات الطلابية (PSPS):

◀ دور النموذج المقترح في تصحيح ممارسة الشراكة المجتمعية للمدرسة بمفهومها الأوسع والتطبيق السليم لها.

◀ فاعلية التعلم القائم على المشاريع في تحقيق أهداف التعلم.

◀ مناسبة تطبيق التعلم القائم على المشاريع في تحقيق الشراكة المجتمعية للمدرسة.

◀ إمكانية تجاوز المعوقات في تنفيذ التعلم القائم على المشروعات بالاستفادة من الشراكة المجتمعية للمدرسة ومن ضمن هذه المعوقات (المادية، وعي أولياء الأمور، دافعية الإنجاز لدى الطلاب..).

◀ عدم وجود نموذج تطبيقي متكامل . حسب علم الباحث . في البيئة المدرسية يفعل الشراكة المجتمعية للمدرسة من خلال المشروعات الطلابية.

ولعل ما سبق كان دافعاً للباحث أن يقترح نموذجاً عملياً لتحقيق الشراكة المدرسية من خلال المشروعات الطلابية. وقد رمز لهذا النموذج بـ (PSPS).

• المراكز الأساسية لنموذج (PSPS):

يرتكز النموذج المقترح (PSPS) على ثلاثة مرتكزات أساسية، تعد هذه المرتكزات الشواهد التي تسيّر النموذج وتوجهه عند العمل عليه، وهذه المرتكزات هي:

◀ نموذج إبستين (٢٠١٥) (شراكات المدرسة والأسرة والمجتمع).

◀ التعلم القائم على المشروعات الطلابية.

◀ أهداف التعلم للطلاب.

• نموذج الشراكات المدرسية من خلال المشروعات الطلابية (PSPS) School partnerships : through student projects

◀ المكون الأول: نموذج إبستين (٢٠١٥)

◀ المكون الثاني: التعلم القائم على المشروعات

◀ المكون الثالث: استمارات الممارسات لنموذج P.SPS.

• المكون الأول: نموذج إبستين (٢٠١٥):

ويقدم هذا نموذج إبستين (شراكات المدرسة والأسرة والمجتمع) إطاراً يُمكن قادة المدارس والمناطق التعليمية من تطوير برامج أكثر فعالية للوصول إلى الأسرة والمجتمع المحلي لإشراكهم في العملية التعليمية وصولاً إلى تحقيق نجاح الطلاب. ويتضمن هذا الإطار كيفية تشكيل فرق عمل الشراكات، وتدريب أعضاء الفريق على تخطيط نشاطات الشراكة وتنفيذها تحقيقاً لأهداف المدرسة. كما يوضح الإطار كيفية حشد مواد المجتمع المحلي، وكيفية مواجهة التحديات التي تواجهها المدرسة من خلال تحسين الخطط والممارسة باستمرار. ويضم نموذج إبستين (٢٠١٥) ستة أنماط لتحقيق شراكات المدرسة والأسرة والمجتمع المحلي، وقد اصطلح على تسميتها بأنماط الانخراط، وهذه الأنماط مبينة فيما يلي:

◀ نمط الأسرة: ويهدف إلى المساهمة في بناء أسر تدعم تعلم الطالب، حيث تزود الأسر بالتوجيهات اللازمة لتحسين بيئة التعلم للطلاب، وزيادة دافعيتهم، وإكساب الطلاب الشعور بالاهتمام من ذويهم، كما تقدم المدرسة تقارير سير العملية التعليمية والتعلمية للطلاب، وتعطي اهتماماً بملاحظات الأسر.

✓ مقترحات لظروف البيت تدعم التعلم.

✓ تدريب الأسر وورش عمل تدعم فهم المرحلة العمرية.

✓ تزويد كل الأسر بالمعلومات التي تحتاجها لفهم طبيعة وخصائص التعلم لدى الطلاب.

✓ وعي بالمهارات التي لدى الطلاب.

◀ نمط التواصل: ويعمل هذا النمط على تصميم أشكال متنوعة وفاعلة من التواصل بين المدرسة والأسرة والمجتمع المحلي، وقد تكون قناة التواصل بين البيت والمدرسة أو بين المدرسة والمجتمع بشكل عام متنوعة حسب الإمكانيات وحسب الحاجة وأهداف عملية التواصل.

✓ الاجتماع مع أولياء الأمور.

✓ تزويد الآباء بصحائف الدرجات وبناتج التقويم.

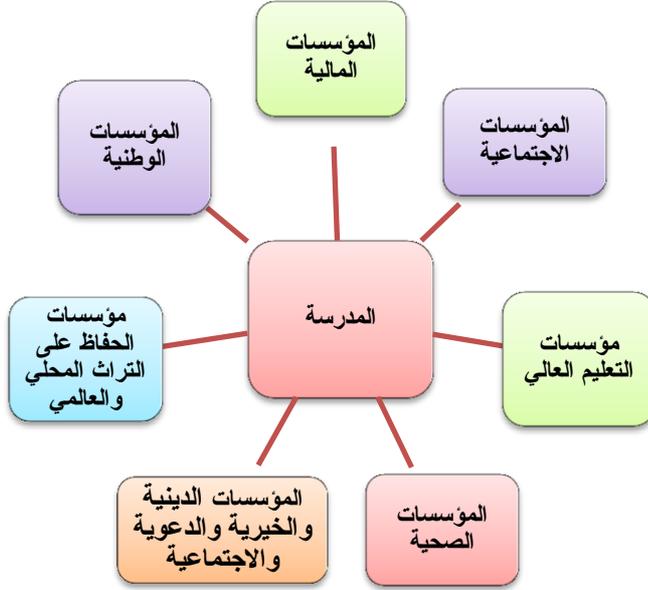
✓ رسائل هاتفية منتظمة.

✓ معلومات حول الأنشطة التعليمية.

✓ معلومات واضحة عن المدرسة.

✓ تحديد قنوات اتصال واضحة ولكل قناة مهام في تحقيق التواصل وتزويد المستفيد بالمعلومات.

- ◀ نمط التطوع: وفي هذا النمط يتم تنظيم وتوجيه القدرات التطوعية في المجتمع والأسر لخدمة برامج وأنشطة تعليمية وتربوية، وإتاحة الفرص المناسبة للمتطوعين لدعم التعلم في المدرسة.
- ✓ استثمار تطوع الآباء والمجتمع المحلي وتنظيمه.
- ✓ دعم تطوع الطلاب في أنشطة تطوعية تخدم عملية التعلم وتكسب الطالب مهارات مفيدة.
- ✓ توفير متطلبات التطوع من خلال تفعيل الأنماط الأخرى للانخراط.
- ◀ نمط التعلم في البيت: حيث يتم تقديم معلومات وأفكار للأسر أو الوالدين على وجه التحديد عن كيفية مساعدة الطلاب في تعلمهم، وتزويدهم بأهداف التعلم والتي يجب أن تكون أهدافاً أكثر عمومية، وتميل إلى إكساب الطلاب كفايات التعلم للمرحلة التي يدرس فيها.
- ✓ توضيح المهام التي يعملها الطالب خارج الصف للآباء والجهات المشاركة بالمشروع وإشراكهم بالعمل.
- ✓ تزويد الآباء والجهات المشاركة بالمشروع بالمعلومات التي تساعد على الإنجاز.
- ✓ الإجابة على استفسارات الآباء والجهات المشاركة بالمشروع.
- ◀ نمط صنع القرار: ويعمل هذا النمط على تحقيق مشاركة الأسر والمجتمع المحلي في صناعة قرارات المدرسة، حيث تقدم لهم وسائل إيصال أفكارهم للمدرسة وتدفعهم للمساهمة بصنع القرار.
- ✓ إتاحة الفرصة للآباء والجهات المعنية بالمشروع في تحديد نوعية المشروع.
- ✓ مشاركة الآباء والجهات المعنية بالمشروع في حل المشكلات التي يتعرض لها الطلاب أثناء تنفيذ المشروعات.
- ✓ مشاركة الآباء والجهات المعنية بالمشروع في عملية تقويم المشروعات الطلابية.
- ◀ نمط المجتمع المحلي: ويساعد على بناء موارد للمدرسة من خلال الشراكة مع مؤسسات المجتمع المحلي، وتشكيل بيئة محلية داعمة لأهداف المدرس: ويمثل الشكل (١) مقترحات لمؤسسات المجتمع ذات العلاقة بالمدرسة (Yelena,2004):
- **مؤسسات المجتمع المحلي:**
- ◀ المؤسسات الدينية: مثل المسجد، والجمعيات الشرعية، ومراكز الدعوة، وجميع المؤسسات التي تتبنى التوعية الدينية.
- ✓ تدعم المؤسسات الدينية جميع الأنشطة في المدارس والمناسبات العامة كالأحداث التاريخية في سيرة النبي صلى الله عليه وسلم، وإقامة الأنشطة التوعوية والمعارض ذات الطابع الخاص .
- ✓ تعزز المدارس رسالة المسجد من خلال أنشطة مقصودة : كزيارة المساجد ، وإقامة محاضرات حول أهمية ودور المسجد في المجتمع المسلم ، وأنشطة خدمة المساجد المتنوعة.



شكل (١) : المؤسسات ذات العلاقة بالمدرسة

- ◀◀ المؤسسات المالية والتجارية: مثل البنوك، والمؤسسات التجارية، وغيرها .
- ✓ تدعم المؤسسات المالية المدارس من خلال توفير الدعم اللازم للمشاريع التعليمية والتربوية والترفيهية ، وتدريب الطلاب على مهارات التعامل التجاري والمالي .
- ✓ تدعم المدارس المؤسسات المالية والتجارية من خلال تعريف الطلاب بالأنشطة التجارية والمالية في المجتمع، وكيفية التعامل معها .
- ◀◀ مؤسسات التعليم العالي:
- ✓ تقوم الجامعات والمعاهد العليا بتعريف الطلاب بأنواع التخصصات والأقسام العلمية وارتباطاتها بالمهن العامة، وتشارك مؤسسات التعليم العالي في التخطيط والتقويم للأداء التعليمي في المدارس، وتزويدها بالخبرة المتخصصة في مجال التعليم والتربية .
- ✓ تقوم المدارس بتحقيق متطلبات التعليم العالي في نوع مدخلاته المتعلقة بالطلاب، وتزويد مؤسسات التعليم العالي بخصائص نمو الطلاب والمشكلات التعليمية لديهم، والتكامل المستمر معها على جميع المستويات وذلك لتشابه وتقارب مجالات العمل والاهتمام .
- ◀◀ المؤسسات الصحية:
- ✓ تقدم المؤسسات الصحية خدمات الرعاية الصحية لعناصر المدارس، ونشر التوعية الصحية بين الطلاب.

- ✓ تحقق المدرسة متطلبات المؤسسات الصحية في المجتمع، وتسهم في استفادة المؤسسات الصحية من المرافق المدرسية في تنفيذ الحملات والبرامج الصحية.
- ◀ المؤسسات الاجتماعية: مثل دور الرعاية الاجتماعية، والجمعيات الخيرية، ودور رعاية المسنين، ودور الملاحظة الاجتماعية، ودور الأيتام وغيرها.
- ✓ تقييم المؤسسات الاجتماعية الكثير من الفعاليات الاجتماعية في المدارس لتعزيز وتنمية المسؤولية الاجتماعية لدى الطالب والمعلم.
- ✓ تعزز المدرسة المسؤولية الاجتماعية للطلاب من خلال تشكيل جماعات وفرق خاصة بدعم المؤسسات الاجتماعية وأنشطتها المتنوعة ومناسباتها المختلفة.
- ✓ الخبرات المتميزة للأفراد والجهات في المجتمع: يتضمن كل مجتمع خبرات متراكمة في كل مجال من المجالات المتنوعة الثقافية والاقتصادية والتاريخية والتعليمية والتربوية وغيرها من المجالات التي ينبغي الحرص على إطلاع الطلاب عليها، والاستفادة منها كنماذج تحتذى وقدوات مجتمعية توجه الطلاب نحو المشاركة المجتمعية الفاعلة.
- ✓ تحرص الخبرات المجتمعية سواء للأفراد أو المؤسسات على نقل الخبرة إلى الطلاب من خلال التواصل المستمر مع المدرسة وأفرادها من المعلمين والقيادات.
- ✓ تحرص المدرسة على تعريف الطلاب بالقدوات المجتمعية وخبراتهم المتراكمة وطرق الاستفادة منها من خلال أنشطة: مثل الاستضافات أو الزيارة المباشرة أو تكريمها في مناسبات خاصة وعامة وغيرها.
- ◀ مؤسسات الحفاظ على البيئة:
- ✓ تسعى مؤسسات الحفاظ على البيئة إلى تعزيز رسالتها من خلال دمج الطلاب في أنشطة متنوعة تهدف إلى الحفاظ على البيئة المحلية، وتوعية الطلاب بأهمية الحفاظ على الثروات الطبيعية وتنميتها.
- ✓ تحرص المدرسة على مشاركة طلابها في أنشطة الحفاظ على البيئة، وتتيح مرافقها لإقامة الأنشطة المتنوعة.
- ◀ مؤسسات الحفاظ على التراث المحلي والعالمي: يشكل التراث المحلي والعالمي أهمية بالغة في الحضارة البشرية، وفي تعزيز الانتماء إلى البيئة المحلية، وتزخر دول الخليج بالكثير من ذلك التراث، الذي يجب أن تقابله مسؤولية تجاه الحفاظ عليه وتعريف الأجيال بتاريخه وأثره في الحضارة الإنسانية.
- ✓ تقييم مؤسسات الحفاظ على التراث الكثير من الأنشطة التي تستهدف المدرسة، وتقوم بتزويدها بالكثير من النشرات والكتب والمجلات حول التراث المحلي والإقليمي والعالمي.
- ✓ تنسق المدرسة مع مؤسسات الحفاظ على التراث لعمل أنشطة تهدف إلى تنمية اتجاهات إيجابية لدى الطلاب نحو المحافظة على التراث والتعرف عليه والتفاعل مع قيمته التاريخية أو الثقافية.

◀ المؤسسات الوطنية: وتشمل جميع المؤسسات التي تهتم بتعزيز اللحمة الوطنية، كمراكز الحوار الوطني، أو المناسبات والاحتفالات الوطنية وغيرها.

✓ تسعى المؤسسات الوطنية لتأسيس شراكة فاعلة مع المدرسة لتنمية روح الولاء الوطني لدى الطلاب وتقديمهم المصلحة الوطنية على جميع المصالح الشخصية، من خلال أنشطة وفعاليات تقام في المدارس أو خارجها.

✓ تؤسس المدرسة لبناء اتجاه إيجابي لدى طلابها نحو الاهتمام الوطني، ومشاركة أفرادها في جميع المناسبات الوطنية داخل المدرسة أو على صعيد المجتمع، وتعزيز السلوك الوطني القويم في سلوك الطلاب والمعلمين، وبناء اتجاه سلبي نحو الظواهر المتنوعة المؤثرة سلباً على اللحمة الوطنية لأفراد المجتمع.

• المكون الثاني: التعلم القائم على المشروعات:

ويعد توجهاً تعليمياً في وقتنا الحاضر، فزي عام ٢٠١٢ وصف (Markham,2012) التعلم لقائم على المشاريع على النحو التالي: «التعلم القائم على المشروع هو التعلم الذي يدمج ما بين المعرفة والفعل، حيث الطلاب يتلقون المعارف وعناصر المناهج الدراسية الأساسية، ولكنهم أيضاً يطبقون ما يعرفونه من أجل حل مشاكل حقيقية والحصول على نتائج قابلة للتطبيق».

وقد ارتبط التعليم القائم على المشاريع بالنظريات البنائية لجان بياجيه (الضراج، ٢٠١٦)، حيث يكون التعليم عبر المشروع هو «منظور شامل يركز على التدريس من خلال إشراك الطلاب في التحقيق من خلال البحث عن حلول للمشاكل عن طريق طرح الأسئلة والتكرار، حيث يناقشون الأفكار، ويتنبئون بالتوقعات، ويصممون الخطط أو التجارب، ويقومون بجمع وتحليل البيانات، واستخلاص النتائج، ويوصلون أفكارهم والنتائج إلى الآخرين، ويعاودون طرح أسئلة جديدة؛ لخلق منتجات جديدة من ابتكارهم».

هناك العديد من الاختلافات حول تعريف التعلم القائم على المشروع (محمود، ٢٠١٥)، ولكن معظم التعريفات أجمعت على أن التعلم القائم على المشاريع هو مهمة منظمة أو منتج منسق وموجه للتعلم، الذي عادة ما يركز على خبرات تعلم أصيلة، ويقتضي التحقيق المتعمق، ويشجع التفكير متعدد التخصصات، ويستثمر فوائد العمل الجماعي التعاوني، ويشمل التقييم المستمر.

وتكمن قوة التعلم القائم على المشروع في الأصالة وتطبيق البحوث في واقع الحياة وتعتمد فكرته الأساسية على إثارة اهتمام الطلاب بمشاكل العالم الحقيقي والدعوة للتفكير الجاد فيها وتحفيزهم على اكتساب وتطبيق المعرفة الجديدة في سياق حل المشكلة. ويلعب المعلم دور الميسر، والعمل مع الطلاب يتركز حول تأطير المسائل الجديرة بالاهتمام وهيكله المهام ذات المغزى، والتدريب على تطوير المعرفة والمهارات الاجتماعية، ويصاحب ذلك اكتساب

معارف ومهارات وتنمية قدرات متنوعة تساعد الطالب على التوافق مع متطلبات الحياة في القرن الحادي والعشرين (Lenz.Weils.Kingeston.2015).

• العناصر الأساسية للمشروع:

يجب أن يحتوي المشروع الطلابي على عناصر أساسية متعارف عليها في أدبيات التعلم القائم على المشروعات ونصت عليها تعليمات "معهد باك للتربية Buck institute for Education" (BIE) وهي:

« المعارف والمفاهيم والمهارات: يركز المشروع على أهداف تعلم الطلاب بما في ذلك المحتوى القائم على المعايير وكذلك المهارات كمهارات التفكير أو مهارات البحث أو المهارات الأدائية.

« تحديد المشكلة أو سؤال البحث: يتم صياغة المشروع من خلال مشكلة ذات مغزى تحتاج حلاً أو سؤالاً للإجابة عليه.

« الاستعلام: يشارك الطلاب في عملية مطولة لطرح الأسئلة وإيجاد الموارد وتطبيق المعلومات.

« الأصالة: يرتبط المشروع بالسياق الحقيقي والواقعي للتعلم، أو يرتبط باهتمامات الطلاب الشخصية والقضايا الهامة في حياتهم.

« المشاركة في القرار: للطالب دور مهم في تحديد مشروعه وكيفية القيام به.

« التأمل: من خلال التخطيط الدقيق لمراحل المشروع وتوزيع المهام وتوقع العقبات وإيجاد الحل لتجاوزها.

« التغذية الراجعة المستمرة: يزود المعنيون بالمشروع بالملاحظات المهمة لتحسين الأداء في المشروع.

« المنتج النهائي: يجب أن يعرض الطلاب لمنتجهم النهائي بشكل علني.

• أنواع المشروعات:

المشروعات التي تتضمن بحثاً عميقاً لموضوعات وقضايا واقعية هي التي تستحق أن يعمل عليها الطلاب، حيث يمكن من خلال هذه المشروعات دمج موضوعات تتعلق بالجانب الإبداعي والتعليمي والتكنولوجي والاجتماعي وغيرها من الموضوعات المتعددة للمنهج الدراسي ليتمكن الطلاب من تعلم المحتوى وإظهار ما لديهم من معارف واكتساب مهارات.

لذلك يعمل نموذج (PSPS) على تحديد هدف تعليمي لكل مشروع، حيث يتعدى هذا الهدف مستوى الدرس إلى مستوى الوحدة أو الكتاب كاملاً أو الصف وقد يصل إلى مستوى المرحلة الدراسية.

وذكرت كل من (الفراج، ٢٠١٦) و(محمود، ٢٠١٥) أن المشروعات الطلابية تصنف إلى عدة أنواع هي:

• تصنيف المشروعات الطلابية حسب الإجراء المتبع من قبل الطلاب إلى مشروعات:

« المحاكاة / أداء الدور: يتم تصميم هذه المشروعات لمنح الطلاب خبرات أولية حقيقية. وتتمثل هذه المشروعات في قيام الطلاب بلعب أدوار أشخاص آخرين أو انغماسهم في بيئات تحاكي أماكن وأزمنة أخرى.

◀ خدمة المجتمع: غالباً ما ترتبط هذه المشروعات بالمجتمع المحلي حيث يتمكن الطلاب من تطبيق الدروس التي يتعلمونها في الفصول الدراسية على مواقف تتعلق بالحياة الواقعية. وهناك بعض الأمثلة الخاصة بمشروعات تعليم الخدمات كوضع خطة لترشيد استهلاك المياه بالمدرسة أو تصميم ملعب في حديقة المنطقة.

◀ الإنشاء والتصميم: تقوم هذه المشروعات على متطلبات الحياة الواقعية أو يمكن تكوينها من خلال سيناريو تخيلي. تتطلب هذه المشروعات من الطلاب عمل نماذج فعلية أو تصميم خطط لإيجاد حلول مناسبة لمشكلات حقيقية، أو لاكتشاف تركيب مفهوم ما أو طريقة عمل جهاز ما.

◀ حل المشكلات: هي عبارة عن المشروعات التي تتطلب من الطلاب ابتكار حلول مناسبة لمشكلات الحياة الواقعية. وقد تتضمن هذه المشروعات سيناريو تخيلي أو مازق فعلي. مثل مناقشة قضية بيئية كظاهرة الاحتباس الحراري، أو البحث عن إجابة الأسئلة الاستقصائية المفتوحة.

◀ تقنية وتكنولوجية: ويتم في هذا النوع من المشروعات استثمار الأماكن التقنية والتكنولوجية، ومهارات الطلاب في هذا المجال، لتحقيق منتج تقني سواء مبتكراً أو تطويراً لما هو متاح.

• النوع الثاني: تصنيف المشروعات الطلابية حسب المنتج النهائي إلى مشروعات:

◀ النموذج الإجرائي: وهو المشروع الذي يتطلب في نهايته إنتاج نموذج أو مجسم له القابلية للعمل الميكانيكي أو الإلكتروني أو يدوياً أو كهربائياً (مثل: تصميم جهاز معين - عمل نموذج.....).

◀ البحث الإجرائي: وهو المشروع الذي يعتمد على دراسة بحثية لجمع البيانات حول ظاهرة معينة أو قضية علمية جدلية أو تأكيد نظرية علمية (مثل: ظاهرة اجتماعية أو دينية - ظاهرة تلوث محددة - ظاهرة كونية - نظريات العلاقات العكسية والطرديّة....).

◀ التجربة العملية: وهو المشروع الذي ينفذ من خلال التجريب العملي المخبري (مثل: دراسة العوامل المؤثرة على نمو النباتات أو انقراض بعض الكائنات الحية - التفاعل الكيميائي لمواد أو مركبات معينة - الدراسات الفسيولوجية في التربية البدنية....).

◀ الموقع أو التطبيق الإلكتروني: وهو المشروع الذي ينتهي بتطبيق إلكتروني أو إنشاء موقع إلكتروني لحل مشكلة معينة.

• المكون الثالث: استمارات الممارسات لنموذج PPS:

سوف نعمل في هذا المكون على الدمج بين أنماط الانخراط الستة لإيستين (جزئياً أو كلياً) وبين المشروعات الطلابية، بحيث تحقق المشروعات أقصى فاعلية لها من خلال استثمار الشراكة المجتمعية للمدرسة.

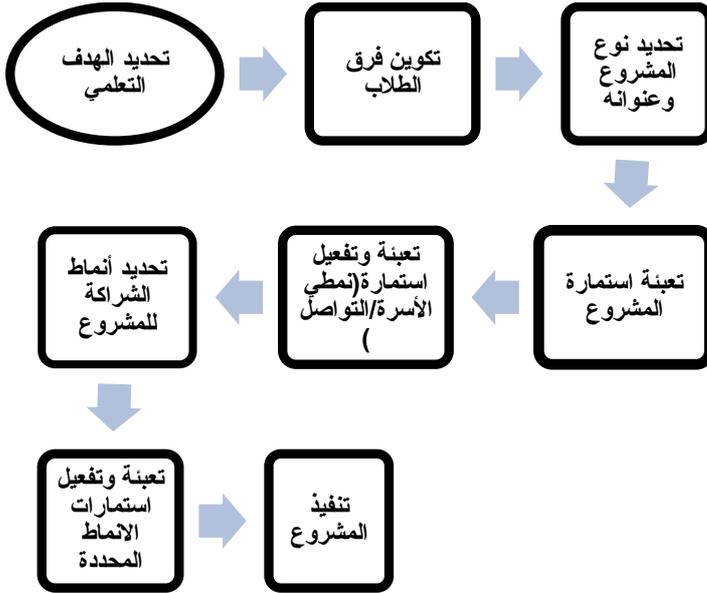
فقد قام الباحث بتصميم استمارة لتفعيل كل نمط من أنماط المشاركة إيستين (٢٠١٥) من خلال المشروعات الطلابية للوصول إلى نموذج (شراكات المدرسة من خلال المشروعات الطلابية PPS)، كما يلي:

- ◀ استمارة المشروع: ويوضح فيها العناصر الأساسية للبدء بالمشروع، كاسم المشروع ونوعه وفريق العمل والمهام لكل عضو. علماً أننا في هذا البحث نعمل على الدمج بين أنماط الانخراط للشراكة المجتمعية للمدرسة بالتعلم القائم على المشروعات، لذا فإن التخطيط وتنفيذ المشروعات وتقييمها سنتطرق إليه فقط من خلال الأنماط، وعلى المعلم والطلاب العمل على المشاريع تنفيذاً وتقويماً وفق ما ورد في أدبيات التعلم القائم على المشروعات.
- ◀ الاستمارة الأساسية (الأسرة/التواصل): تعد عملية التواصل من العمليات المهمة لضمان تحقيق الأهداف المنشودة من العمل، ويعتبر نمط التواصل أحد أنماط نموذج إبيستن، وحيث أن طبيعة العمل بالمشروعات الطلابية تحتاج إلى عملية الاتصال والتواصل بشكل مستمر، لذا كان نمط التواصل نمطاً ثابتاً عند العمل بأي مشروع، ومهما كان نمط الانخراط الذي يتبناه المشروع. كما أن نمط الأسرة يعنى بتزويد الأسرة بالمعلومات الكافية لخلق بيئة تعلم مناسبة، وفي المشروعات الطلابية ستزود الأسر بمعلومات المشروعات الطلابية وكيفية القيام بها وستزود أيضاً بتقارير التقدم في المشروعات والنتائج التي وصل إليها الطلاب. وقد قام الباحث بتصميم استمارة نمطي (الأسرة والتواصل) ليعمل بها في كل مشروع، بغض النظر عن نوع المشروع ونمط أو أنماط الشراكة الأخرى التي يتبناها المشروع.
- ◀ استمارة خاصة بكل نمط من أنماط الانخراط: ويتم تحديد أنماط الانخراط للشراكة المجتمعية للمدرسة وفقاً لنوع ومتطلبات المشروع الطلابي، فمثلاً (مشروع خدمة مجتمعية) ... يمكن تفعيل الأنماط التالية:
- ✓ نمط الأسرة/التواصل.
  - ✓ نمط التطوع.

فتتم تعبئة استمارة كل نمط من الأنماط أعلاه لتكون هذه الاستمارة دليل عمل للمشروع، ويتم فيها تحديد الإمكانيات المتاحة في كل نمط من أجل تحقيق أهداف المشروع الطلابي، فبذلك نكون قد فعلنا التعلم القائم على المشروعات من خلال استثمار الإمكانيات التي تمدنا بها الشركاء المجتمعية للمدرسة. يلاحظ في هذا المشروع (المثال) أنه مشروع يحتاج إلى تطوع، وهذا ما حدده طبيعة المشروع، كما يمكن تفعيل أي نمط آخر من أنماط الشراكة في هذا المشروع كنمط المجتمع المحلي أو نمط صنع القرار مثلاً أو أي نمط آخر.

- خطوات تطبيق نموذج (PSPS):
- تحديد الهدف التعلم

إن التعلم بالمشروع يجب أن يستجيب لأهداف الدرس المحددة بدقة كبيرة كي يكون فعالاً ومستحسناً من قبل الأطراف المعنية، التي ستمكن من إدماج المعارف المكتسبة وتوطيدها، وكذا اكتساب معارف ومهارات جديدة. ويختص المعلم بمسؤولية تحديد الأهداف العامة والخاصة للدرس فيما يتعلق بالمعارف والمهارات والاتجاهات نحو التعلم، والتي يجب اكتسابها أو تقويتها. تمكن هذه الأهداف الطالب من رسم التوجهات الكبرى لمشروعه.



الشكل (٢) خطوات تنفيذ نموذج PSPS

إن الصياغة الجيدة للأهداف الخاصة ستجنب الطالب الأخطاء في مساره، وستسهل تحقيق مشروعه. علاوة على أنها ستساعد بالقيام بالتقييم للعمليات التعليمية نفسها، ومن هنا تكمن أهمية التوضيح القبلي للأهداف الخاصة (Talbot, 1990).

أهداف التعلم تحدد عادات الطالب الذهنية والقدرات الفكرية، والصفات الشخصية وما سوف يعرفه الطالب، وما يمكنه القيام به وما سوف يكون عليه الحال (الشمري، ٢٠١٧)، لذا تركز أهداف التعلم في نموذج PSPS على ما يعمله الطلاب في مشروعاتهم لا ما يعمله المعلم، ففي نموذج PSPS يتم التحول من الأهداف التعليمية التدريسية لأهداف التعلم المبنية على ما يتعلمه الطلاب من الدرس وكيف يتغير تفكيرهم.

لا تشتمل هذه الأهداف على التعلم فقط بل تصل إلى تنمية القيم، عادات العقل، والتصرفات كذلك وقد تعزز بعض الصفات كالتعاطف، التسامح، الشفافية، التعاون، المثابرة والإبداع.

• تكوين فريق الطلاب:

وفقا لنموذج PSPS والذي يتطلب بناء شراكات من أجل تنفيذ المشروع بفاعلية كبرى وتحقيق أهداف المشروع في تحسين عملية التعلم، فيجب أن

يعمل بالمشروع الواحد فريق عمل لا يقل عن ثلاثة طلاب، فيعد الاتفاق على الأهداف التعليمية، يتم تحديد المشروع الذي يعالج هدفاً تعليمياً ويبدأ الطلاب في تكوين الفرق الخاصة بهم من رغبة ودافع ذاتي، يحدده نوع المشروع وعنوانه وطريقة العمل فيه والطلاب الذين يرغبون بالعمل فيه.

• اختيار نوع المشروع وعنوانه:

ترك الحرية للطلاب في الاختيار بين أنواع المشروعات، فيترك الأمر للطلاب بالرغبة في الحصول على المعلومات حول موضوع المشروع بوسائل مختلفة. عند اختيار المشروع يكون الطالب هو الأساس فيه ويراعي المعلم ما يلي عند توجيه طلابه للاختيار:

◀ أن يحقق المشروع هدفاً تعليمياً تم تحديده مسبقاً.

◀ أن يكون المشروع بمستوى نضج الطلاب من النواحي الجسمية والعقلية والانفعالية.

◀ أن يغطي المشروع أكثر من مجال، وأن يظهر التكامل بين هذه المجالات.

◀ أن يتم تفعيل أنماط متعددة من شراكات المدرسة في المشروع.

◀ أن تكون المشاريع اقتصادية من حيث المتطلبات التي تحتاجها.

◀ أن يتناسب مع إمكانيات الفرد والمدرسة.

• تعبئة استمارة المشروع:

تم تصميم استمارة خاصة بالنموذج PSPS المقترح، وتهدف إلى تحديد عنوان المشروع والفريق العامل في المشروع ومهام الفريق المتعلقة بالمشروع بغض النظر عن أنماط الشراكة المعمول بها في المشروع.

• تعبئة وتفعيل استمارة نمطي(الأسرة/التواصل):

ويعد نمطا(الأسرة/التواصل) أساسيان في كل مشروع طلابي، وذلك لأهميتهما في تحسين تعلم الطلاب من خلال المشروعات. وربما يكتفى في هذين النمطين إن لم تدع الحاجة إلى تفعيل أنماط أخرى، فالهدف الأساسي هو تحسين عملية التعلم من خلال المشروعات الطلابية بغض النظر عن أنماط الشراكة المفضلة.

• تحديد أنماط الشراكة للمشروع:

وعلى ضوء عنوان المشروع والمهام الأدائية في المشروع يتم تحديد أنماط الشراكة الباقية وهي(اتخاذ القرار، التعلم في البيت، التطوع، المجتمع المحلي)، ويفضل تفعيل نمط واحد من هذه الأنماط وفقا للحاجة، كما أن تفعيل نمط واحد قد يساعد في تركيز الجهود وعدم الانشغال عن المشروع.

• تعبئة وتفعيل استمارات الأنماط المحددة:

بعد تحديد أنماط الشراكة المهمة في المشروع، يتم تعبئة استماراتها وتفعيلها، وقد أعد الباحث لكل نمط من هذه الأنماط استمارة خاصة.

• تنفيذ المشروع:

وذلك وفقا للآلية المعمول بها في المشاريع الطلابية، ووفق ما تقره الدراسات والمراجع العلمية الخاصة بـ "التعلم القائم على المشروعات" بدءاً بالتخطيط

للمشروع وانتهاءً بالمعرض الختامي للمشاريع الطلابية، مستفيدة من الشراكات المجتمعية للمدرسة. وتعد خطوة تقويم المشروعات الطلابية إحدى خطوات التنفيذ في التعلم القائم على المشروعات.

استمارة المشروع

المشروع	
<input type="checkbox"/> المحاكاة <input type="checkbox"/> أداء الدور <input type="checkbox"/> خدمة المجتمع <input type="checkbox"/> الإنشاء والتصميم <input type="checkbox"/> حل المشكلات <input type="checkbox"/> تصميم المواقع والتطبيقات الإلكترونية <input type="checkbox"/> أخرى.....	نوع المشروع حسب التنفيذ ♦
<input type="checkbox"/> نموذج إجرائي <input type="checkbox"/> بحث إجرائي <input type="checkbox"/> تجريبية عملية <input type="checkbox"/> موقع أو تطبيق إلكتروني <input type="checkbox"/> أخرى.....	المنتج النهائي للمشروع ♦
فريق العمل	
الاسم	
المهمة الخاصة بالمشروع	
١ -	
٢ -	
٣ -	
٤ -	
٥ -	

استمارة الممارسات لنمطي الأسرة والتواصل في الشراكة

المشروع	
نمط الأسرة ♦	
المسؤول	آلية التنفيذ
	<input type="checkbox"/> مساعدة الأسرة لتكوين بيئة مناسبة للمساعدة في تنفيذ للمشروع. <input type="checkbox"/> تقديم تقارير سير العملية التعليمية والتعلمية في المشروع. <input type="checkbox"/> متابعة ملاحظات الأسرة. <input type="checkbox"/>
نمط التواصل ♦	
المسؤول	آلية التنفيذ
	<input type="checkbox"/> الاجتماع مع أولياء الأمور. <input type="checkbox"/> تزويد الآباء بصحائف الدرجات ومنتجات التقويم للمشروعات. <input type="checkbox"/> معلومات حول المشروع الطلابي. <input type="checkbox"/> تحديد قنوات اتصال واضحة ولكل قناة مهام. <input type="checkbox"/>

استمارة الممارسات لنمط التطوع في الشراكة

المشروع	
المهام في نمط التطوع ♦	
المسؤول	آلية التنفيذ
	<input type="checkbox"/> تنظيم تطوع الآباء في المشروع. <input type="checkbox"/> تنظيم تطوع المجتمع المحلي في المشروع. <input type="checkbox"/> تنظيم تطوع فريق العمل داخل المشروع. <input type="checkbox"/>

استمارة الممارسات لنمط التعلم في البيت في الشراكة

المشروع		
المسؤول	آلية التنفيذ	المهام في نمط التعلم في البيت ♦
		○ توضيح المهام التي يعملها الطالب في المشروع للآباء
		○ إشراك الآباء بالعمل بالمشروع.
		○ تزويد الآباء بالمعلومات التي تساعد على الإنجاز.
		○ الإجابة على استفسارات الآباء.
		○

استمارة الممارسات لنمط صنع القرار في الشراكة

المشروع		
المسؤول	آلية التنفيذ	المهام في نمط صنع القرار ♦
		○ إتاحة الفرصة للآباء في تحديد نوعية المشروع.
		○ إتاحة الفرصة للجهات المعنية بالمشروع في تحديد نوعية المشروع.
		○ مشاركة الآباء في حل المشكلات التي يتعرض لها الطلاب أثناء تنفيذ المشروع.
		○ مشاركة الجهات المعنية بالمشروع في حل المشكلات التي يتعرض لها الطلاب أثناء تنفيذ المشروع.
		○ مشاركة الآباء في عملية تقييم المشروعات الطلابية.
		○ مشاركة الجهات المعنية بالمشروع في عملية تقييم المشروعات الطلابية.
		○

استمارة الممارسات لنمط المجتمع المحلي في الشراكة

المشروع			
مسؤول التنفيذ	الدعم المطلوب	اسم المؤسسة	المهام في نمط المجتمع المحلي ♦
			○ المؤسسات الدينية
			○ المؤسسات المالية
			○ المؤسسات الوطنية
			○ مؤسسات الحفاظ على التراث المحلي والعالمي.
			○ المؤسسات الصحية
			○ مؤسسات التعليم العالي.
			○ المؤسسات الاجتماعية
			○

◀ يجب أن ترتبط المؤسسة الداعمة بنوعية المشروع الطلابي (مثلا مشروع فكري

يناسبه المؤسسات الوطنية والاجتماعية....)

◀ يمكن إضافة مهام أخرى أو اختيار بعض هذه المهام

• التوصيات:

◀ يمثل هذا النموذج محاولة من قبل الباحث للإسهام في تطوير أداء المدارس في الشراكات المجتمعية، وذلك من خلال استثمار التعلم القائم على المشروعات في تحقيق تلك الشراكات، بحيث تكون للشراكات أثر على تحسين تعلم الطلاب

◀ ويأمل الباحث أن يخضع النموذج المقترح (PSPS) للتجريب الميداني، ودراسة أثر النموذج على تطبيق التعلم القائم على المشروعات وعلى اتجاه الطلاب نحو التعلم.

◀ ويعمل الباحث حالياً على التهيئة والإعداد لتطبيق النموذج على مدارس مختارة في مدينة الرياض وذلك بالتنسيق مع الإدارة العامة للتعليم في منطقة الرياض

◀ ومما يوصي به الباحث لتطبيق النموذج ما يلي:

◀ تدريب المدارس على برنامج (الشراكة بين المدرسة والبيت والمجتمع) من إعداد وإشراف مكتب التربية العربي.

◀ تدريب المدارس على برنامج (التعلم القائم على المشروعات) من إعداد الباحث.

◀ التطبيق العلمي العملي الميداني لنموذج PSPS ودراسة أثره على تحسين تعلم الطلاب واتجاهاتهم نحو التعلم القائم على المشروعات

### • قائمة المراجع:

#### • أولاً: المراجع العربية:

- إبراهيم، سماح رشاد. (٢٠٠٤). " دور مجالس الآباء والمعلمين في المدارس الابتدائية"، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة عين شمس، مصر، القاهرة.
- إيستين، جويس. وآخرون (٢٠١٥). "شراكات المدرسة والأسرة والمجتمع"، ترجمة محمد بلال الجيوسي، مكتب التربية العربي لدول الخليج: الرياض، السعودية.
- بركات، زياد (٢٠١٣). "فاعلية استراتيجية التعلم بالمشاريع في تنمية مهارات تصميم الدارات المتكاملة لدى طلبة الصف العاشر الأساسي"، رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الإسلامية، فلسطين، غزة.
- جاكوبز، هايدي هايز (٢٠١٢). "منهاج القرن ٢١، التعليم الأساسي لعالم متغير"، ترجمة نيفين الزاغة، مكتبة العبيكان: الرياض، السعودية.
- جاكوبز، هايدي هايز (٢٠١٥). "منهاج القرن ٢١"، ترجمة نيفين الزاغة، مكتبة العبيكان: الرياض، السعودية.
- الجعدي، شيخه بنت محمد (١٤٣٣هـ). "دور الإدارة المدرسية في تفعيل الشراكة المجتمعية بين المدارس الثانوية للبنات والمجتمع المحلي"، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة الإمام محمد بن وسعود الإسلامية، السعودية، الرياض.
- الحايك، منى. (٢٠٠٠). "تصورات المعلمين ومديري المدارس لدور المدرسة في خدمة المجتمع المحلي في محافظة أربد"، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة اليرموك، الأردن، أربد.
- الحمدان، جاسم محمد؛ الأنصاري، أمل إسماعيل. (٢٠٠٧). "المشاركات المجتمعية في تمويل المشروعات التعليمية للمدارس الثانوية بدولة الكويت بين الواقع والمأمول". مجلة دراسات الخليج والجزيرة العربية (١٢٥)، ٦٤ - ٨٥.
- الحيارى، حسن. (١٩٩٨). "تصورات معلمي المدارس الثانوية لدور الإدارة المدرسية في تنمية المجتمع المحلي من وجهة نظرهم". مجلة أبحاث اليرموك (١٤)، ٧٩ - ١٠٠.
- الخطيب، أحمد والخطيب، رداح. (٢٠٠٦). "المدرسة المجتمعية وتعليم المستقبل"، عالم الكتب الحديث: الأردن، عمان.
- الخطيب، محمد. (٢٠١٥). "الشراكة بين المدرسة والمجتمع" برنامج مقترح بجميع خريجي مدارس طيبة الثانوية بالمدينة المنورة". بحث منشور في مستودع طبية الرقمي. المدينة المنورة. تم استرجاعه في ٢٠١٧/٦/١٩ على الرابط <http://repository.taibahu.edu.sa/123456789/17286>
- روبرت، تابلت (٢٠١٠). "التعليم بالمشروع". ترجمة يوسف تيسس. مجلة رؤى تربوية (٣٣)، ١١٠ - ١٢١.

- الزويدي، حنان. (٢٠١٤) "توظيف برمجيات التواصل الاجتماعي وفق استراتيجية التعلم القائم على المشروعات وأثرها على مرتفعي ومنخفضي دافعية الإنجاز والاتجاه نحو التعلم بنظام إدارة التعلم"، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة الطائف، السعودية، الطائف.
- السادة، حسين. (١٩٩٥). "واقع التعاون بين المدرسة والأسرة والمجتمع بالبحرين"، رسالة الخليج العربي، مكتبة الخليج العربي.
- سكيك، سامية وبارود، بسمة. (٢٠٠٩). "واقع التعاون بين المعلم والمدير والمجتمع المحلي في المدارس الثانوية بمحافظة غزة وسبل تطويره"، بحث مقدم للمؤتمر التربوي: المعلم الفلسطيني الواقع والمأمول، فلسطين، غزة.
- السلطان، فهد. (٢٠٠٨). "واقع التعاون بين المدرسة والمجتمع المحلي بمدينة الرياض بالمملكة العربية السعودية وأهم الآليات اللازمة لتطويره". رسالة التربية وعلم النفس (٣١)، ٥٥ - ١.
- سنقر، صالحة. (٢٠٠٥). "المدرسة المجتمعية"، جامعة اليرموك، الأردن، عمان.
- الشربيني، أحلام. (٢٠٠٩). "فاعلية نموذج للتعلم قائم على المشروعات في تنمية مهارات العمل وتحصيل تلاميذ الصف الأول الإعدادي واتجاهاتهم نحو العلوم"، الجمعية المصرية للتربية والتعليم والتعلم تم استرجاعه في ٢٠١٧/٦/١٩ على الرابط <http://hdl.handle.net/123456789/8958>
- شلдан، فايز؛ وآخرون. (٢٠١١). "واقع التواصل بين المدرسة الثانوية والمجتمع المحلي في محافظات غزة وسبل تحسينه" بحث مقدم إلى المؤتمر التربوي الرابع بعنوان "التواصل والحوار التربوي، ٣٠ - ٣١ أكتوبر ٢٠١١ - الجامعة الإسلامية، فلسطين، غزة.
- الشمري، ماشي. (٢٠١٧). "التطوير المهني القائم على المدرسة من خلال بحث الدرس"، مكتبة جريب، الرياض، السعودية.
- عاشور، محمد. (٢٠١١). "دور مدير المدرسة في تفعيل الشراكة بين المدرسة وبين المجتمع المحلي في سلطنة عمان" دراسات العلوم التربوية (٣٨)، ١٢٠٥ - ١٢٢٥.
- عاشور، محمد. (٢٠١٢). "المدرسة المجتمعية تعاون وشراكة حقيقية"، كنوز المعرفة، عمان، الأردن.
- الفراج، مزنة. (٢٠١٦). "فاعلية التعلم القائم على المشروعات في تنمية الاستقصاء في مقرر العلوم لطالبات الصف الثاني المتوسط" رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، السعودية، الرياض.
- لاشين، سمر. (٢٠٠٩). "فاعلية نموذج التعلم القائم على المشروعات في تنمية التنظيم الذاتي والأداء الأكاديمي في الرياضيات" الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس (٥)، ٤٠٨ - ٣٥٤.
- محمد، نبيل. (٢٠١٣). "تصميم حقيبة إلكترونية وفق التعلم القائم على المشروعات لتنمية مهارات حل المشكلات لدى طلاب تكنولوجيا التعلم" مجلة كلية التربية (٩٦)، ٤٠٨ - ٣٥٤.
- محمود، محمد (٢٠١٥) دراسة بعنوان "فاعلية التعلم القائم على المشروعات في تدريس التربية الأسرية لتنمية بعض المهارات الحياتية لدى طالبات الصف الثاني الثانوي.

#### • ثانياً: المراجع الأجنبية:

- Anderson, R. B. 2000. Associated with Profession of Rural Special Education Services. University of Southern California, Dissertation Abstract International, 47(6),1936- A.
- (BIE), Buck institute for Education. <https://www.bie.org>

- Catapano, S. & Garay, J,(2015). Saturday School: Implementing Project-Based Learning in an Urban School, Penn GSE Perspective on Urban Education (<http://www.urbanediourna.org>), Volume. 12 Issue1(Spring2015).
- Coyle, L.M. and Witcher, A.E. 2004. Transforming the Idea into Actions: Policies and Practices to Enhance school Effectiveness. Urban Education, 26(4), 390-400.
- Demsey, H, and Walker, J. (2002) Family, school communication. A paper prepared for the research committee of the metropolitan Nashville/ Dacidson county board of Education, March 8
- Knowles, B. 2001. The Relationship Between Communication Behavior and School Effectiveness- Dissertation Abstract International. Vol. 46.No.4.859-860-A..
- Project Based Learning Design and Coaching Guide: Expert Tools for Innovation and Inquiry for K-12 Educators Perfect Paperback – 2012 by Ph.D. Thom Markham Author.
- Rex, H. 2005. Reform of Principal Certification Program Focus on Urban Elementary Principals. Pro-Quest Dissertation Abstract, Vol. 52.No.7.
- Rogers R. and Wright, V. Assessing Technology's Role in communication between parents and middle schools, Electronic University of , (2000),Journal for the integration of Technology in Education Alabama at Birmingham ,Vol. 7
- Rogers-R. and Wright, V. Assessing Technology's Role in communication between parents and middle schools, Electronic Journal for the integration of Alabama at Birmingham ,Vol. 7.
- Tanner, Anderea P. (2012). An Evaluative Case Study of Project-Based Learning in High School Vocational Education Copyright ProQuest UMI Dissertation Publishing 2012, Walden University. USA, <http://search.proquest.com/docview/925658728>.
- Wardinger & Rudolph, 2009-
- Yelena Mitrofanova (2004).Building Community-Schools Relationships community schools. Available on: <http://lancaster.unl.edu/community/articles/communityschools.shtml>





## البحث الحادي عشر :

أثر تفعيل المسابقات باستخدام استراتيجيات التعلم النشط في  
تطوير مهارات اللغة الإنجليزية في مدارس الجبيل

### إعداد :

أ / نوال بنت عتيق الله بن سعد العصلاني  
مشرفة اللغة الانجليزية بمكتب تعليم الجبيل  
 بالمنطقة الشرقية بالمملكة العربية السعودية



## أثر تفعيل المسابقات باستخدام استراتيجيات التعلم النشط في تطوير مهارات اللغة الإنجليزية في مدارس الجبيل

أ / نوال بنت عتيق الله بن سعد العصلاني

مشرفة اللغة الإنجليزية، بمكتب تعليم الجبيل

بالمطقة الشرقية، بالمملكة العربية السعودية

### • الملخص:

هدف البحث الحالي إلى استقصاء أثر تفعيل المسابقات باستخدام استراتيجيات التعلم النشط في تطوير مهارات اللغة الإنجليزية للطالبات في مدارس الجبيل. ولتحقيق أهدافه استخدمت الباحثة وهي استمارات استطلاع رأي قبلية للمتعلمين والمعلمات لأخذ آراءهن بتطبيق المسابقات وكذلك نماذج مسابقات كأدوات بعدية. كما أجرت الباحثة البحث على عينة تكونت من (١٥٠) طالبة و(١٠) معلمات تم اختيارهم بطريقة عشوائية، ثم تم تقسيم العينة إلى مجموعتين مجموعة تجريبية (٧٥) طالبة و(٥) معلمات، تم تدريسها مهارات اللغة الإنجليزية عن طريق تفعيل المسابقات باستخدام استراتيجيات التعلم النشط، ومجموعة ضابطة (٧٥) طالبة و(٥) معلمات، تم تدريسها مهارات اللغة الإنجليزية عن طريق تفعيل المسابقات بالطريقة التقليدية. جمعت الباحثة البيانات من خلال تطبيق أدوات البحث (الاستمارات قبلية ونماذج المسابقات البعدية) والتي قامت بفحص فاعليتها وموثوقيتها على عينة الدراسة من المجموعتين. وتمثلت نتائج الدراسة في وجود فروق بين متوسط درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي لكل من الاستمارات والنماذج للمسابقات لصالح المجموعة التجريبية.

الكلمات المفتاحية: مسابقات - استراتيجيات - التعلم النشط - مهارات - اللغة الإنجليزية .

### *Effect of activating competitions using active learning strategies in developing English language skills in Jubail schools*

*Nawal bent Ateeq Allah bin Saad Al Asalani*

#### Abstract :

This research aimed at investigating the effect of utilizing various competitions using active learning strategies in English language skills for female students in Jubail schools. In order to achieve its objectives, the researcher used forms of pre- questionnaire for learners and teachers to know their opinions about the application of competitions and competition models as a post- model. The researcher also conducted a research on a sample consisting of (150) students and (10) randomly chosen teachers. The sample then was divided into two experimental groups (75) and (5) teachers, which taught English language skills by activating learning strategies in various competitions. The control group (75) students and (5) teachers, which taught English language skills by utilizing the use of competitions in a traditional way. The researcher collected the data through the application of research tools (pre- forms and post- competitions models) and examined the

\* يسعد الباحثة أن تتقدم بالشكر والتقدير والامتنان إلى وزارة التعليم /إدارة التعليم بالمنطقة الشرقية ومكتب تعليم الجبيل لتسهيل مهمة الباحثة في إجراء البحث.

*effectiveness and reliability of the study sample of the two groups. The results of the study showed that the differences in the average between experimental and control groups in the post application of both forms leaned towards the experimental group.*

**Keywords: Competitions - Strategies - Active Learning - Skills - English Language.**

• **مقدمة:**

مما لا شك فيه أن النهوض بالعملية التعليمية وتطويرها أصبحت ضرورة مواكبة للانفجار المعرفي ومواكبة للتغيرات والنقلة النوعية في المناهج المطورة ولقد لمست تمسك المعلمات بالطرق التقليدية والالتزام بالنمطية في تنفيذ المسابقات، من هنا دعت الحاجة للبحث والتنقيب عن دور المسابقات باستخدام استراتيجيات التدريس الحديثة بشكل عام والتعلم النشط بشكل خاص، لرفع نتائج التحصيل الدراسي التي تحصل عليها الطالبة بالإضافة إلى تمكنها من المهارات الأساسية للمادة.

فالتالبة في ظل التطورات في العصر الراهن تلتحق بالمدرسة ولديها مواهب وقدرات قد تكون كامنة والمعلمة عليها اكتشافها وتنميتها بالحوار والمناقشة وإبداء الرأي وبالإمكان تحقيق ذلك من خلال تفعيل استراتيجيات التعلم النشط المختلفة في المسابقات التعليمية الهادفة.

وقد تطرقت الباحثة في البحث الحالي إلى تعريف المسابقات، وأهميتها، أمثلة على المسابقات وفق المهارات الأساسية للتعلم، أبرز الاستراتيجيات المستخدمة في تنفيذ المسابقات .

• **مشكلة البحث:**

لا يخفى على أحد أهمية دور المسابقات العلمية في تحفيز الطلبة على التعلم والبحث والدراسة، مما يؤدي إلى زيادة التحصيل العلمي، ذلك أن المسابقات العلمية تُشعل فتيل المنافسة، ليس بين صفوف الطلبة أو بين المعلمين، بل وبين المجتمعات المدرسية ككل، فالإدارات المدرسية وأولياء الأمور والمعلمون يتكاتفون لتحفيز الطلبة وتقديم العون لهم لخوض المسابقة وبذل أقصى ما لديهم لنيل نياشين التفوق.

ولقد زاد في الوقت الحاضر الاهتمام بالدراسات والبحوث التي تناولت البحث في دور المسابقات التعليمية الثقافية في التحصيل الدراسي من خلال الاستفادة من طاقات ومهارات المتعلمين في المدارس وتحفيزهم للتعلم ودفعهم إلى التحصيل والمثابرة في اكتساب المهارات والمعارف التي تساعدهم في المستقبل، فبدأ الباحثون التربويون بالبحث عنها، لمعالجة المشكلات التي تنجم عن عدم تفعيل المسابقات في الميدان التعليمي ومنها: انخفاض في معدلات النجاح النوعي، عدم المشاركة في المسابقات الداخلية والخارجية والقضاء على مشكلة الخوف وعدم مقابلة الجمهور . كما أن أحد مجالات جودة نواتج التعلم وتطبيقات القيم هو ثقافة التميز من خلال إشراك الطالبات في المسابقات المتنوعة لقياس الأثر

الفعلي والواقعي للعملية التعليمية وليس النظري. ومن هنا انطلقت الدراسة لنشر ثقافة المسابقات في المجتمعات المدرسية وفي المنظومة التعليمية ككل ولقياس أثر المسابقات مع تنوع الأنشطة التعليمية وتعدد المواقف التربوية التي تكون لدى المتعلم القيم والسلوكيات (الجانب الوجداني) وتكسبه المهارات الأدائية (الجانب المهاري).

#### • أسئلة البحث:

تتمحور مشكلة البحث في الإجابة عن السؤال الرئيس: هل تؤثر استراتيجيات التعلم النشط والمسابقات داخل الفصل وخارجه في تطوير مهارات اللغة الإنجليزية للطالبات في مدارس الجيل؟  
ويتفرع عنه الأسئلة الفرعية التالية:

- ◀ ما مدى تأثير المسابقات في التحصيل الدراسي؟
- ◀ ما المتغيرات الاجتماعية والثقافية المرتبطة بتطبيق المسابقات؟
- ◀ ما أبرز استراتيجيات التعلم النشط المتعلقة بالمسابقات؟
- ◀ ما المتغيرات مهارية المكتسبة من تطبيق المسابقات باستخدام استراتيجيات التعلم النشط؟

#### • أهداف البحث:

- تهدف الدراسة إلى تحقيق ما يلي:
- ◀ تقديم صورة إيجابية عن دور المسابقات باستخدام التعلم النشط ومدى فاعليتها على المتعلم.
  - ◀ تحديد أثر تفعيل المسابقات في التحصيل الدراسي للمتعلم.
  - ◀ دور المسابقات في المتغيرات الاجتماعية والثقافية والمهارية.
  - ◀ الكشف عن الآثار والنتائج المترتبة من استخدام مسابقات التعلم النشط ومسابقات التعلم الغير نشط (المسابقات التقليدية).

#### • أهمية البحث:

- ◀ نشر ثقافة المسابقات في المجتمعات المدرسية.
- ◀ إثراء العملية التعليمية بتفعيل المسابقات وقياس أثرها الفعلي.
- ◀ التعريف بأهم استراتيجيات التعلم النشط المطبقة في الميدان وإمكانية استخدامها في المسابقات الداخلية والخارجية.
- ◀ التطوير في ممارسات المعلمين والمتعلمين التدريسية داخل الصف وخارجه مما يساهم في تغيير دور الطالب من متلق سلبي إلى دور نشط وحيوي إيجابي باحث عن المعلومة منتج لها.
- ◀ تحديد الضغوط ومحاولة علاجها.
- ◀ الابتكار والإبداع في المسابقات المنفذة والخروج عن المألوف.

#### • فرضيات البحث:

- ◀ الفرضية: هناك علاقة إيجابية بنسبة ٨٠% بين استراتيجيات التعلم النشط والمسابقات داخل الفصل وخارجه وتطوير مهارات اللغة الإنجليزية للطالبات في مدارس الجيل.

◀ الصفرية: لا توجد علاقة بين استراتيجيات التعلم النشط والمسابقات وتطوير مهارات اللغة الإنجليزية للطالبات في مدارس الجبيل.  
 ▶ البديلة: هناك علاقة بنسبة ٥٠٪ بين استراتيجيات التعلم النشط والمسابقات داخل الفصل وخارجه وتطوير مهارات اللغة الإنجليزية للطالبات في مدارس الجبيل.

#### • حدود البحث:

تم تنفيذ الدراسة ضمن الحدود التالية:  
 ▶ الحدود البشرية: تمثلت عينة الدراسة في (١٥٠) طالبة و(١٠) معلمات من جميع المراحل الدراسية، وتنقسم العينة إلى مجموعتين: مجموعة تجريبية تتكون من (٧٥) طالبة و(٥) معلمات، ومجموعة ضابطة تتكون من (٧٥) طالبة و(٥) معلمات.  
 ▶ الحدود المكانية: تم اختيار (١٠) مدارس متنوعة بواقع (٤) ابتدائي و(٣) متوسط و(٣) ثانوي.  
 ▶ الحدود الزمنية: تم اختيار أفراد الدراسة من طالبات الصف السادس للمرحلة الابتدائية وطالبات الصف الأول والثالث متوسط وثانوي، اعتباراً من ١٤٤٠/٤/٢هـ للعام الدراسي ١٤٣٩ - ١٤٤٠هـ.  
 ▶ الحدود الموضوعية: تم اختيار نماذج مسابقات من مناهج طالبات الصف السادس للمرحلة الابتدائية  
 ▶ "Smart class" وكذلك مناهج المرحلة المتوسطة والثانوية والتي تم اعتمادها للتدريس وفق استراتيجيات التعلم النشط.

#### • محددات البحث:

تم إجراء الدراسة الحالية في إطار المحددات التالية:  
 ▶ تم تطبيق الدراسة الحالية في مدارس محافظة الجبيل التابعة لمكتب تعليم الجبيل على طالبات ومعلمات المرحلة الابتدائية والمتوسطة والثانوية لمادة اللغة الإنجليزية.  
 ▶ اقتصرت الدراسة على نماذج من مسابقات علمية ثقافية مهارية طبقت وفق استراتيجيات التعلم النشط.  
 ▶ تم تطبيق الدراسة الميدانية من تاريخ ١٤٤٠/٤/٢هـ من نهاية الفصل الدراسي الأول وبداية الفصل الدراسي الثاني للعام ١٤٣٩ - ١٤٤٠هـ

#### • مصطلحات البحث:

تضمن البحث الحالي المصطلحات العلمية التالية:  
 • استراتيجية Strategy:  
 وهي كلمة مشتقة من الكلمة اليونانية استراتيجية وتعني: فن القيادة؛ ولذا كانت الاستراتيجية لفترة طويلة أقرب ما تكون إلى المهارة "المغلقة" التي يمارسها كبار القادة، واقتصرت استعمالها على الميادين العسكرية وارتبطت مفهومها بتطور الحروب (زيتون، ٢٠٠٩ م، ٢٦٥). وعرفها (محمد، ٢٠٠٤ م، ٢٠) بأنها "إجراءات وممارسات متسلسلة يتبعها المعلم داخل الصف بغرض

الوصول إلى مخرجات في ضوء الأهداف التي وضعها، وتتضمن مجموعة من الأساليب والأنشطة والوسائل وأساليب التقويم التي تساعد في تحقيق الأهداف المرسومة". وتعرفها الباحثة إجرائياً بأنها: مجموعة من الخطوات التي تضم عدداً من الإجراءات التدريسية والأساليب والأنشطة التعليمية والأساليب التقويمية والتي تستخدمها معلمة اللغة الإنجليزية لتحقيق الأهداف التعليمية المحددة في الدليل.

• **التعلم النشط (Active Learning):**

هو فلسفة تربوية تعتمد على إيجابية المتعلم في الموقف التعليمي ويهدف إلى تفعيل دور المتعلم من حيث التعلم من خلال العمل وبالباحث والتجريب واعتماد المتعلم على ذاته في الحصول على المعلومات واكتساب المهارات وتكوين القيم والاتجاهات فهو لا يركز على الحفظ والتلقين وإنما على تنمية التفكير والقدرة على حل المشكلات وعلى العمل الجماعي والتعلم التعاوني. وتعرفه الباحثة إجرائياً بأنه: تعلم قائم على مجموعة من الأنشطة المختلفة، يمارسها المتعلم وتنتج منها مجموعة من السلوكيات، المعتمدة على المشاركة الإيجابية والفاعلة، في الموقف التعليمي والتعليمي.

• **استراتيجيات التعلم النشط (Active Learning Strategies):**

هي خطة عمل عامة توضع لتحقيق أهداف معينة وتمتع مخرجات غير مرغوب فيها هي مجموعة قرارات يتخذها المعلم وتنعكس تلك القرارات في أنماط من الأفعال يؤديها المعلم والتلاميذ في الموقف التعليمي. وتعرفها الباحثة إجرائياً بأنها: مجموعة قرارات يتخذها المعلم وتنعكس تلك القرارات في أنماط من الأفعال يؤديها المعلم والتلاميذ في الموقف التعليمي بغرض تحقيق هدف محدد لدى المعلم.

• **الإطار النظري للبحث:**

• **أولاً: المسابقات وأستراتيجيات التعلم النشط**

• **مفهوم المسابقات:**

كلمة مسابقة مشتقة من السبق وهو التقدم في العدو وقد استخدم مصطلح المسابقات في العصر الحاضر بشكل واسع للدلالة على التنافس الشريف في ميدان من ميادين الحياة ، ولقد تعددت مجالاتها وتنوعت أغراضها حتى شملت كثير من مجالات الحياة وقد كان رسول الله صلى الله عليه وسلم يطرح المسألة على أصحابه ليختبر ما عندهم من علم ومن ذلك ما رواه عبد الله بن عمر رضي الله عنهما قال (قال رسول الله صلى الله عليه وسلم (إن من الشجر شجرة لا يسقط ورقها وإنما مثل المسلم فحدثوني عنها ما هي؟ فوقع الناس في شجر البوادي قال عبد الله ووقع في نفسي أنها النخلة فاستحييت، ثم قالوا حدثنا ما هي يا رسول الله قال ((النخلة)) "رواه البخاري".

• **أهداف المسابقات:**

وللمسابقات أثر في جمال اللغة والنطق، فهي وسيلة مهمة من الوسائل التربوية المألوفة في خطط التربية والتعليم وذلك لما لوحظ من تحقيقها لأهداف كثيرة منها:

- ◀◀ التشجيع على القراءة والاستنباط في ميادين العلم والمعرفة.
- ◀◀ التوجيه إلى البحث العلمي.
- ◀◀ تنمية المواهب والقدرات الإنتاجية.
- ◀◀ إثراء المعلومات في الجوانب المختلفة.
- ◀◀ بناء الثقة في النفس والتعود على ترتيب الأفكار وربطها ببعضها ببعض.
- ◀◀ التدريب على عادة التعلم والدراسة وأداب الاستماع.
- ◀◀ إكساب قوة العزيمة وتحمل المسؤولية وحسن الاختيار.
- ◀◀ تعويد النشء على استثمار أوقات الفراغ بما هو مفيد.
- ◀◀ التحفيز والتشجيع للمشاركة في المسابقات الوطنية والإقليمية والدولية.
- ◀◀ ارتفاع جودة نواتج التعلم.
- ◀◀ تشجيع المتعلمين على اكتشاف مهارات الحوار والتواصل اللفظي، طرح أسئلة مختلفة، حل المشكلات، أن يعلموا أنفسهم بأنفسهم، المرور بخبرات تعليمية وحياتية حقيقية، اكتساب مهارات التفكير العليا كالتحليل والتركيب والتقويم.
- ◀◀ التنوع في الأنشطة التعليمية الملائمة لتحقيق الأهداف التربوية المنشودة.
- ◀◀ اكتساب المتعلمين المعارف ومهارات التعاون والتفاعل والتواصل مع الآخرين.

#### التعلم النشط :

- قيام الطلاب بأداء مهام وانخراطهم في عملية التعلم بتركز حول محورين:
- ◀◀ النشاط الذي ينفذه.
- ◀◀ انهماك الطالب في عملية التعلم لذي ينبغي على المعلم تقديم أنشطة متنوعة يقوم بها الطلاب منفردين أو مجموعات.
- فالتعلم النشط يشمل كل مكونات الموقف التعليمي بحيث تقدم المعلومات والمعارف لدى المتعلم (الجانب المعرفي) وتنوع بها الأنشطة التعليمية وتعدد المواقف التربوية وتكون لدى المتعلم القيم والسلوكيات (الجانب الوجداني) ويكتسب المهارات الأدائية (الجانب المهاري).
- أهمية التعلم النشط :

- يعد من أهم فوائد التعلم النشط ما يلي :
- ◀◀ الطلاب أكثر احتمالاً للوصول إلى المعرفة السابقة الخاصة بهم ، والتي هي مفتاح التعلم.
- ◀◀ الطلاب أكثر عرضه لإيجاد حلول ذات معنى شخصي للمشكلات أو تفسيراتها.
- ◀◀ فاعلية الطلاب في استرجاع المعلومات من الذاكرة بدلاً من مجرد إدراك.
- ◀◀ يزيد التعلم النشط من ثقة الطلاب بأنفسهم.
- ◀◀ يزيد التعلم النشط من الدافعية للمتعلمين كي يكونوا أكثر نشاطاً.
- ◀◀ المهمة التي يقوم بها المتعلم بنفسه تكون ذات قيمة عالية.

- ◀▶ الطلاب الذي يعملون معاً على مهام التعلم النشط يتعلمون كيف يعملون مع أي أناس آخرين مختلفتين عنهم في الخلفيات والاتجاهات والمرافق.
- ◀▶ يتعلم الطلاب استراتيجيات للتعلم الذاتي بملاحظة ومراقبة عمل الآخرين.
- ◀▶ يسمح بفرص لربط المحتوى بالحياة الواقعية من خلال تقديم الطلاب لأمثلة حياتية واقعية.

#### • أهداف التعلم النشط:

- يهدف التعلم النشط إلى تحقيق العديد من الأهداف منها ما يلي:
- ◀▶ تشجيع المتعلمين على اكتشاف مهارات الناقد، القراءة الناقد، طرح أسئلة مختلفة، حل المشكلات، أن يعلموا أنفسهم بأنفسهم، المرور بخبرات تعليمية وحياتية حقيقية، اكتساب مهارات التفكير العليا كالتحليل والتركيب والتقويم.
- ◀▶ التنوع في الأنشطة التعليمية الملائمة لتحقيق الأهداف التربوية المنشودة.
- ◀▶ تحديد كيفية تعلم الطلاب للمواد الدراسية المختلفة.
- ◀▶ قياس قدرة المتعلمين على بناء الأفكار الجديدة.
- ◀▶ زيادة الأعمال الإبداعية.
- ◀▶ اكتساب المتعلمين المعارف ومهارات التعاون والتفاعل والتواصل مع الآخرين.

#### • استراتيجيات التعلم النشط:

- التعلم النشط ليس وليد العصر وإنما بذوره موجودة منذ العصور الأولى فالرسول صلى الله عليه وسلم المعلم الأول حث على التعاون وقد قال تعالى ( وتعاونوا على البر والتقوى ) ( المائدة : ٢ ) وجميع استراتيجيات التعلم النشط تقوم على التعلم التعاوني، وتقوم الاستراتيجيات على عنصرين هما:
- ◀▶ العنصر الأول: الأنشطة: يمكن للمعلم أن يخطط للدراسة لتقديم أنشطة تتناسب مع مستوى المتعلمين وطبيعة المحتوى التعليمي والمصادر المتاحة، ويمكن أن تكون هذه الأنشطة في بداية الدرس بغرض التهيئة لتقبل المحتوى الجديد أو التعرف على خبرات الطلاب السابقة ذات الصلة بالدرس والانطلاق منها أو قد تكون الأنشطة مرحلية بداية أثناء الدرس بغرض تحديد تقدم الطلاب كنوع من التقويم البنائي، أو التطوير مفهوم أو مهارة من خلال الممارسة والتأمل، ويمكن أن يهدف النشاط إلى ربط الأفكار أو أن تكون الأنشطة ختامية تهدف لتوسيع تطبيق مفهوم أو مهارة.
- ◀▶ العنصر الثاني: انهماك أو تفاعل الطلاب في المهام والأنشطة التعليمية قد يكون هذا الانهماك أدائياً ظاهرياً ، أو ذهنياً، أو عاطفياً وقد تجمع هذه الأشكال الثلاثة معاً.

ومن أبرز استراتيجيات التعلم النشط ما يلي:

- ◀▶ استراتيجية أوجد الخطأ: هذه الاستراتيجية تناسب مرحلة التمهيد وتقوم فكرتها توزع الطالبات على مجموعات وتوزع بطاقات على كل مجموعة وتذكر في البطاقات مثلاً أربع عبارات ثلاث عبارات صحيحة وواحدة يوجد بها الخطأ فعلى الطالبة اكتشاف الخطأ.

- ◀ استراتيجية الدقيقة الواحدة : تستخدم في بداية الدرس أو نهايته لمعرفة مدى تقدم الطالبات في معلومة طريقتهما توزع الطالبات على مجموعات وتوزع الأسئلة على المجموعة ومن الممكن إعادة توزيع الأوراق مرة أخرى بعد الإجابة على الطالبات بحيث كل مجموعة تقيم نفسها.
- ◀ استراتيجية المفاهيم الكرتونية : تستخدم في بداية الدرس للتهيئة أو نهايته من أجل تحديد المفاهيم الخاطئة وتكون عبارة عن رسومات كرتونية وتوزع على الطالبات بشكل فردي أو مجموعات ثم يطلب التعليق عليها و التفسير المنطقي لاختيارهن.
- ◀ استراتيجية أعواد المثلجات : تستخدم لتشجيع الطالبات على الاستماع الفعال و المشاركة الفعالة في المناقشة و المشاركة . طريقتهما تكتب أسماء الطالبات على أعواد المثلجات ونضع الأعواد في علبة في مقدمة الفصل ثم يتم عقد المناقشة وتوجيه الأسئلة عن طريق سحب العود بطريقة عشوائية ثم يعاد العود في العلبة.
- ◀ استراتيجية الكرسي الساخن: تعتبر من الطرق الفعالة عندما تريد المعلمة ترسيخ قيم وهي تنمي مهارات عدة مثل القراءة ، بناء الأسئلة ، تبادل الأفكار ، فكرتها تطلب المعلمة من طالبة متطوعة بالجلوس في الكرسي الساخن ويكون في المنتصف وبقية الطالبات حولها ومن ثم تلقي زميلاتها الأسئلة عليها وهي تجيب بشرط ألا تكون الأسئلة أجابتهما بكلمة واحدة تستخدم في مرحلة التطبيق والسؤال الذي لا يستطيع الإجابة عليه يمرر ومن ثم تتم الإجابة عليه من طالبة أخرى أو من قبل المعلمة.
- ◀ استراتيجية قل ما أرسمه: طريقة تستخدم في معرفة خبرات الطالبات السابقة في بداية أو نهاية الدرس طريقتهما تقسم المعلمة الطالبات إلى مجموعات ثنائية وتختار كل طالبة ثلاثة مفاهيم ثم ترسم كل طالبة ما استوعبته ثم تطلب من المجموعة فهم ما رسمته.
- ◀ استراتيجية معنى الكلمة: الخطوات هي تختار المعلمة كلمات أو مفاهيم من محتوى الدرس تعد المعلمة جدول من ٣ حقول الحقل الأول تجمع فيه الطالبة المفردات تحت عنوان أعرف المفردة واستخدمها والحقل الثاني اعرف المفردة ولا استخدمها والحقل الثالث لا أعرف المفردة ولا استخدمها تستخدم هذه الاستراتيجية في مادة الأدب والنصوص والقراءة.
- ◀ استراتيجية ملخصات العمودين: هي مهارة تلخيص المادة من خلال تدوين الملاحظات والأفكار بطريقة سهلة.
- ◀ الخطوات : تكتب المعلمة الموضوع في أعلى النموذج وتقسّم النموذج إلى قسمين مثلا الفكرة الرئيسة والآخر التلخيص.
- ◀ استراتيجية لوحات الاختيار: هي استراتيجية تمنح الطالبات الفرصة للمشاركة في مهام متعددة وتثري استيعابهن للمفاهيم.
- ◀ الطريقة: تحدد المعلمة نتائج التعلم المطلوبة من الدرس ثم تصمم تسع مهام متنوعة وترتبها في لوحة وتختار مهمة مشتركة لجميع الطلاب وتضعها في

- المنتصف على الطالبة أن تكمل ثلاث مهام على أن تكون المشتركة من ضمنها على أن تكون المهام متجاوزة أو قطرية.
- « استراتيجيات وضع المفاهيم: الخطوات تجهز المعلمة نصاً وتزيل بعض المفاهيم بحيث تكون القطعة ناقصة، تقرأ كل طالبة النص وتحاول أن تجد المفهوم الناقص ثم تقرأ النص الأصلي من الكتاب بحيث تحاول أن تتذكر المفردات الناقصة ثم تقرأ النص الناقص وتضع المفردات.
- « استراتيجيات الرؤوس المرقمة: تقسم الطالبات على شكل مجموعات وكل مجموعة تحمل بطاقات مرقمة بلون معين وتطرح الأنشطة أو الأسئلة حسب الأرقام والألوان بحيث يتم اختيار رقم مثلاً ٣ من جميع المجموعات وتكافئ المجموعة التي تجيب بإجابة صحيحة بجوهرة.
- « استراتيجيات البالونات الطائرة: وهي عبارة عن بالونات تطلق والمجموعة التي تجمع أكبر قدر من البالونات تقوم بطرح الأسئلة على بقية المجموعات تستخدم هذه الاستراتيجية في التغذية الراجعة وحصص المراجعة والتطبيق.
- « استراتيجيات جدول التعلم: تستخدم منذ بداية الحصة وهي عبارة عن جدول مقسم إلى ثلاثة حقول الأول ماذا أعرف؟ وتدون فيه الطالبة خبراتها السابقة حول الدرس والثاني ماذا أريد أن أعرف؟ وتدون فيه الطالبات الخبرات الجديدة التي تريد معرفتها في الدرس والثالث ماذا عرفت؟ الخلاصة التي توصلت لها الطالبة والمفاهيم والخبرات الجديدة التي عرفتھا الطالبة من الدرس الجديد.
- « استراتيجيات فكر، زوج، شارك: يوجه المعلم سؤالاً للمجموعات ثم يطلب من الطلاب التفكير في الإجابة بشكل فردي لمدة دقيقة ثم يتناقش مع زميله بشكل ثنائي وبعد دقيقة يتم النقاش بشكل جماعي بين جميع الأعضاء وبعد الاتفاق على الإجابة يتم ذكرها أمام الجميع.
- « استراتيجيات أصدقاء الساعة: يمنح المعلم نموذجاً للساعة ويطلب من الطلاب اختيار قرين لكل نشاط حسب أرقام الساعة بشرط عدم اختيار زميل آخر في نفس الرقم ثم يكتب اسم الطالب الذي تم اختياره للمشاركة معه على الرقم وعند ذكر النشاط يذهب الطالب للزميل الذي تم اختياره وقد يكون من مجموعة أخرى غير مجموعته.
- « استراتيجيات المراسل المتنقل: بعد الانتهاء من الدرس يتم تقسيم الطالبات إلى مجموعات رباعية ثم تقدم المعلمة النشاط ثم تنتقل الطالبة المراسلة لجميع المجموعات وتناقش وتجمع الإجابات الصحيحة ثم تعود المراسلة إلى مجموعتها الأصلية وتقدم لهن المعلومات والأفكار التي لاحظتها خلال نقلها بين المجموعات.
- **ثانياً: اللغة الإنجليزية وتعليمها:**
- اللغة الإنجليزية لغة لها مكانة خاصة معترف بها في معظم الدول في أنحاء العالم، وهي اللغة التي لها الأفضلية في تعليم اللغات، والسبب الرئيس في جعل اللغة الإنجليزية لغة عالمية هي قوة الناطقين بها من الناحية العلمية والإعلامية والاقتصادية والعسكرية.

وقد ذكرت دائرة المعارف البريطانية أن اللغة الإنجليزية كانت وسيطاً إعلامياً على مدى ٤٠٠ عام، وأن ٥٧٪ من صحف العالم تصدر باللغة الإنجليزية ولها تأثير كبير في القارئ لها، كما أنها يمكن أيضاً أن تغفل الجانب العلمي الذي أوضح أن من ٧٠٪ من الدراسات اللغوية ونحو ٨٠٪ من الدراسات العلمية تنشر باللغة الإنجليزية، وأنه منذ ستينات القرن العشرين واللغة الإنجليزية هي لغة التعليم العالي في كثير من الدول (الجرف، ٢٠١٥، ٣:١)

ويُعد تعليم اللغة الإنجليزية من الركائز المهمة التي تعتمد عليها العملية التعليمية، وبالتالي لا بد أن تكون طرق التدريس المستخدمة ذات صلة بتدريس اللغة الإنجليزية بحيث تكون الأنشطة والتدريبات اللغوية هادفة (المعمرية، ٢٠٠٧، ١٠٧)

#### • أهمية اللغة الإنجليزية ومهاراتها:

تأتي الأهمية التي تكتسبها اللغة الإنجليزية كونها تشكل انعكاساً للمعلمة والمتعلمة من الناحية العلمية والعملية، فاللغة الإنجليزية أصبحت اللغة العالمية الأولى والأوسع انتشاراً حول العالم، وهي لغة التكنولوجيا والبحث العلمي والاقتصاد ولغة السياحة والسفر.

وقد أشار (الشنقري، ٢٠١٧، ١٣٧) إلى أن اللغة الإنجليزية تعتبر أداة التواصل بين الشعوب والثقافات، وأن تعليمها يساعدنا في الاستجابة لتحديات العالم والمعرفة والتكنولوجيا، كما أنها تساعد في تنشئة المواطن الذي يدافع عن قيمه ودينه.

وتتضمن اللغة الإنجليزية أربع مهارات أساسية تتمحور حولها عملية اكتساب اللغة لخصها كلا من (مصطفى، ٢٠٠٢، ١٦٠:٧٥) و(والى، ٢٠٠٣، ١٤٥:٢١٦) و(الحيلواني، ٢٠٠٣، ٣٥) كالتالي:

◀ **مهارة الاستماع Listening**: الاستماع هو إنصات وفهم وتفسير ونقد، وتنقسم مهارة الاستماع إلى مهارات عامة يجب توفرها في أي عملية استماع ناجح كالانتباه والفهم وتتابع الأفكار ومهارات خاصة يجب اكتسابها لأداء مهام لاحقة لعملية الاستماع كالحفظ وتخمين معاني الكلمات، ومعرفة الأخطاء اللغوية؛ وذلك تبعاً للهدف الذي تسعى لتحقيقه من الاستماع. ويعتبر الاستماع طريقة للتعلم كالقراءة، حيث يمكن الاستماع إلى شرح المعلمة ومناقشة المتعلمات ويكون استماعاً فاعلاً يبدأ بالتفكير وتقييم المسموع وربطه بما لديه من معرفة، وتوظيفه في مواقف أخرى. وتعتبر مهارة الاستماع من المهارات المهمة، حيث إن تعلم اللغة لا يمكن أن يتم دون الاعتماد على عملية الاستماع بالدرجة الأولى، وأن كثير من الخبرات الحياتية يكتسبها الإنسان عن طريق الاستماع، وبأنها الوسيلة المثلى للتفاعل والاتصال بين أفراد المجتمع الواحد.

◀ **مهارة التحدث Speaking**: وهي الوسيلة اللغوية الأولى التي يستخدمها الإنسان لنقل ما لديه من أفكار ومعلومات وهي الوسيلة المقابلة للاستماع،

والتحدث وسيلة فاعلة في المراحل الأولى لحياة الإنسان، ولنجاح عملية التحدث لابد أن يمتلك الفرد الثقة بالنفس للتحدث أمام الآخرين والرغبة في فعل ذلك، بالإعداد لما يريد أن يتحدث بشأنه والتدريب على ذلك ومراعاة ترابط الجمل والأفكار حتى يمكن فهمه. وتتميز مهارة التحدث بأنها وسيلة سهلة وسريعة يستخدمها الإنسان في علاقاته مع الآخرين، وأنه من خلال هذه المهارة يمكن ممارسة عمليات الإقناع وتحقيق الأهداف الحيوية في الميادين المختلفة.

❖ **مهارة القراءة Reading** : وهي المصدر الثاني للحصول على المعرفة والمعلومات والأفكار بعد الاستماع، ولها أهمية كبيرة إذ عن طريقها يمكن التعرف على ما لدى الأجيال السابقة وما لدى المعاصرين من خلال ما قرأناه عنهم. ومهارة القراءة بحد ذاتها تختلف عن مهارات الاستماع والكلام، فمهارة القراءة تحتاج إلى جهد إضافي من قبل القارئ من أجل فهم النص المكتوب وتنقسم القراءة إلى عدة أقسام كقراءة المتعة وقراءة الدرس، والقراءة الصامتة والجهرية، وتتأثر عملية القراءة بالطبع وأسلوب الكاتب وطريقة تنظيم المكتوب. وتنبع أهمية مهارة القراءة من دورها الأساسي في تكوين عادات التعرف والفهم والنطق، والاطلاع والاستزادة في ألوان المعرفة المختلفة، وتنمية القدرة على التمييز بين الأفكار المختلفة.

❖ **مهارة الكتابة Writing** : وهي الوسيلة الأخرى بعد المحادثة في نقل ما لدينا من أفكار ومعلومات إلى الآخرين، ولقد اكتسبت هذه المهارة أهمية كبيرة عبر التاريخ، فلم يعرف الإنسان التاريخ بتفاصيله إلا بعد أن عرف الإنسان الكتابة ودون مآلديه لذا فهي تأخذ دورا كبيرا في مراكز التعليم بمراحله المختلفة، وتتنوع الكتابة الشعرية والنثرية كالقصص والروايات. وتتمثل أهمية مهارة الكتابة في القدرة على تكوين الجمل والعبارات والفقرات التي تؤدي المعاني والأفكار التي يريد الكاتب أن يعبر عنها، والقدرة على تنظيم الأفكار تنظيما جيدا تقتضيه طبيعة كل ألوان الكتابة.

ويتضح مما سبق أن مهارتي الكتابة والتحدث من الوسائل التي تعيننا على نقل ما لدينا للآخرين، بينما تعتبر مهارة القراءة والاستماع من المهارات التي تستقبل معارف وخبرات الآخرين، وتشير الباحثة إلى أنه من الضروري عند ممارسة مهارات اللغة الانجليزية تحليل وفهم تلك المعلومات المستقبلية، وتحديد جوانب النقص والإضافة عليها، وأنه من المجدي العمل على التكامل والدمج بين المهارات الأربع لتعلم اللغة المستهدفة بشكل سليم وفاعل.

#### • **تحديات اكتساب اللغة الإنجليزية كلغة أجنبية:**

أشارت كلا من ( Mayoral, 2006, 15 ) (Dekeyser, 2006, 14) إلى عدد من التحديات التي تواجه تعليم اللغة الإنجليزية كلغة أجنبية كالتالي:

❖ تأخير تعليم اللغة الإنجليزية إلى مراحل متقدمة في المدرسة، وقد قامت بعض المدارس الخاصة بتعليمها في المراحل الأولية لكن تكمن المشكلة في عدم وجود مناهج معتمدة تناسب المراحل الأولية.

◀ قصر الوقت المحدد لتعليم اللغة الإنجليزية، فقد لا تتجاوز ثلاث ساعات أسبوعياً.

◀ ازدحام الصفوف الدراسية بالمتعلمات، فقد يضم الفصل الدراسي ٤٠ متعلمة، وهذا يجعل عملية التدريس صعبة جداً بالنسبة للمعلمة، حيث يصعب عليها متابعة تقدم جميع المتعلمات.

◀ اختلاف قدرات المتعلمات في الصف الواحد مما يجعل هناك صعوبة في تحديد مستوى المتعلمات والمادة العلمية المناسبة لهن.

وتستنتج الباحثة مما سبق أن عملية تعليم اللغة وإكسابها للأفراد تتطلب مراعاة جوانب مختلفة كالبئية الصفية واللاصفية، وإعداد معلمة اللغة الإنجليزية ومحتويات المقررات الدراسية، وكذلك الزمن الكافي لعملية التدريس.

#### • الأهداف العامة لتعليم اللغة الإنجليزية في المملكة العربية السعودية:

تحدد وثيقة منهج اللغة الإنجليزية الأهداف العامة التالية (وزارة التربية والتعليم، ٢٠٠٤، ص٧):

◀ الإسهام في نمو المتعلمة فكرياً وذاتياً ومهنياً.

◀ مساعدة المتعلمة على اكتساب المهارات الأربع للغة الإنجليزية: (الاستماع، التحدث، القراءة، والكتابة).

◀ توعية المتعلمة بأهمية دراسة اللغة الإنجليزية كوسيلة من وسائل الاتصال العالمية.

◀ تطوير الاتجاه الإيجابي عند المتعلمة تجاه تعلم اللغة الإنجليزية.

◀ مساعدة المتعلمة على اكتساب الكفاءة اللغوية الضرورية المطلوبة في مواقف الحياة المختلفة.

◀ مساعدة المتعلمة على اكتساب الكفاءة اللغوية المطلوبة في المهن المختلفة.

◀ تنمية الكفاءة اللغوية لدى المتعلمة بحيث تتمكن من تقديم وشرح الموضوعات والأفكار الإسلامية للمساهمة في نشر الإسلام في المستقبل.

◀ تأهيل المتعلمة لغوياً للعمل على تقديم ثقافة وحضارة أمتها.

◀ مساعدة المتعلمة لغوياً للاستفادة من الشعوب التي تتحدث اللغة الإنجليزية، وذلك لتعزيز فكرة التعاون بين دول العالم المختلفة لتنمية روح التفاهم، واحترام الثقافات بين الشعوب المختلفة.

◀ إمداد المتعلمة بالأساس اللغوي الذي يمكنها من المشاركة في نقل التقدم العلمي والتكنولوجي من الأمم الأخرى، مما يعمل على تعزيز التقدم في أمتها.

#### • الأهداف الخاصة لتدريس اللغة الإنجليزية:

تحدد وثيقة منهج اللغة الإنجليزية الأهداف التدريسية الخاصة بالمرحلة الثانوية كالتالي (وزارة التربية والتعليم، ٢٠٠٤، ص١١):

◀ استخدام التركيبات المختلفة للغة وتحليلها بهدف فهم العلاقات بينها.

- ◀ تعلم استخدام المفردات والعبارات والاصطلاحات والتعبيرات وفهم معانيها داخل السياق.
- ◀ اكتساب القدرة على السمع وفهم اللغة الإنجليزية والتمييز بين الأصوات المختلفة للغة.
- ◀ المساهمة في المحادثات والمناقشات المختلفة مستخدمين لغة إنجليزية صحيحة.
- ◀ اكتساب القدرة على قراءة وفهم الأنواع المختلفة من النصوص الإنجليزية (القراءة بصوت مسموع) مستخدمين الاستراتيجيات المختلفة للقراءة (القراءة لفهم التفاصيل، القراءة لفهم المعنى الإجمالي، القراءة للاستمتاع - القراءة للفهم الكلي).

- ◀ كتابة مقال مكون من ثلاث مقاطع مستخدمين لغة إنجليزية صحيحة.
- ◀ ترجمة نص مكتوب باللغة الإنجليزية إلى اللغة العربية وبالعكس
- ◀ معرفة أهمية اللغة الإنجليزية في السوق الوظيفي المحلي.
- ◀ الوعي بأهمية استخدام اللغة الإنجليزية كلغة عالمية للاتصال لتقديم الدين الإسلامي وثقافتنا وانجازاتنا الحضارية للشعوب الأخرى.
- ◀ الوعي بأهمية اللغة الإنجليزية كلغة عالمية للاتصال للاستفادة من إنجازات الثقافات أو الحضارات الأخرى طبقاً للتعاليم الإسلامية من خلال النصوص التي تعبر عن مواقف الحياة المختلفة.
- ◀ اكتساب المهارات اللغوية من أجل العمل على الدفاع عن الإسلام ضد النقد المعادي والمشاركة في نشر الثقافة الإسلامية.

#### • مشروع تطوير تعليم اللغة الإنجليزية للتعليم العام (ELDP):

لقد شهد تدريس اللغة الإنجليزية في المملكة العربية السعودية تطوراً كبيراً منذ فترة ليست بالبعيدة، وجميعنا يدرك مدى ضعف مستوى طلبة المدارس والجامعات في اللغة الإنجليزية، وعجزهم عن التحدث بها، وأخطائهم الإملائية والنحوية في كتابتها، وعلى الرغم من أن تدريس اللغة الإنجليزية أصبح الآن يبدأ من الصف الرابع الابتدائي إلا أن مستوى خريجي الثانوية مازال ضعيفاً (أبو عرابي، ٢٠١٠، ٢٣٥).

ومن الجدير بالذكر أن وزارة التعليم عملت في الآونة الأخيرة بجهد ملحوظ لتطوير مناهج اللغة الإنجليزية في التعليم العام، حيث بدأت في العام الدراسي ١٤٣١ - ١٤٣٢م تطبيق مشروع تطوير اللغة الإنجليزية في المراحل الدراسية حيث يهدف المشروع إلى التالي:

- ◀ إحداث تطوير شامل لكتب ومقررات اللغة الإنجليزية والمواد التعليمية المصاحبة في التعليم العام.
- ◀ رفع مستوى المعايير التعليمية لتعليم وتعلم المتعلمات في مجال اللغة الإنجليزية بما يحقق التطوير المستهدف.
- ◀ التوظيف العلمي والمنهجي في نقل خبرات شركات متقدمة في صناعة المنهج وتحقيق الموازنة والتكيف للبيئة المحلية.

- ◀ استخدام وتطبيق أحدث أدوات تقويم المتعلمات وقياس مهاراتهم في اللغة الإنجليزية من خلال اختبارات تحديد المستوى والاختبارات العالمية.
- ◀ تلبية وتحقيق متطلبات مؤسسات التعليم العالي وسوق العمل لرفع كفاءة ومهارات خريجي التعليم الثانوي في اللغة الإنجليزية.
- ◀ رفع الكفاءة المهنية لمعلمي اللغة الإنجليزية وتطوير عمليات التعليم والتعلم.

### • ثالثاً: أهمية المسابقات والتعلم النشط

مع تطوير المناهج الدراسية في المملكة العربية السعودية لازمه تطويره في طريقة وأساليب التدريس لذلك تم اعتماد استراتيجيات التدريس واستراتيجيات التعلم النشط ليكون لها دور كبير في عملية التعليم والتعلم في مختلف الميادين التربوية سواء كان ذلك في داخل المدرسة أو خارجها:

◀ داخل المدرسة: تطبيق تلك الاستراتيجيات للمتعلمين للتأكد من فهم المادة العلمية بالإضافة إلى ممارسة التعلم الذاتي من قبل المتعلم، ومن ثم حصر تلك الاستراتيجيات وقياس أثرها في الميدان من خلال نتائج التحصيل الدراسي.

◀ خارج المدرسة: إشراك المتعلمين في المسابقات الثقافية والتعليمية، خاصة ما ترتبط بالتعلم الذاتي والتعلم النشط والتي تكمن أهميتها في التالي:

- ✓ إبراز مواهب المتعلمين في مجال الإبداع العلمي والثقافي والترفيهي.
- ✓ إتاحة فرصة حب الظهور والتفوق وإثبات الذات وتنمية روح المنافسة.
- ✓ تفعيل لدور المنهج الدراسي.
- ✓ تنمية الأخلاق والقيم التربوية.
- ✓ تلبية الاحتياجات الاجتماعية للمتعلم (الانتماء، الصداقة....).
- ✓ تساعد على التخلص من بعض المشكلات (القلق، الاضطراب، الخجل....)
- ✓ إبراز القدرة على العمل التعاوني والتخطيط والمشاركة وحسن التصرف وتحمل المسؤولية والثقة بالنفس .
- ✓ ممارسة مهارات التعلم الذاتي بطرق مختلفة.
- ✓ توثيق الصلة بين المتعلم ومعلمه وإدارة المدرسة.
- ✓ توثيق الصلة بين الأسرة والمدرسة.
- ✓ الخروج عن الطريقة المعتمدة في المسابقات الداخلية إلى طريقة تطبيق استراتيجيات التعلم النشط (التي
- ✓ تم تنفيذها داخل حجرة الصف مع المتعلمين طوال العام الدراسي) .

• أمثلة من المسابقات وفق المهارات الأساسية للتعلم واستراتيجيات التعلم النشط المناسبة:

### • مسابقات التهجئة مثال "Spelling Bee" :

مسابقة تهدف إلى رفع مستوى التحصيل العلمي واللغوي لدى المتعلمين في المرحلة الابتدائية وتنمية مهارة التهجئة بحيث يساعدهم ذلك على كتابة ونطق الكلمات بالشكل الصحيح والتمكن من تعلم اللغة الانجليزية وإذكاء

لروح التنافس بينهم وتشجيعهم على الاهتمام باللغة الإنجليزية وممارستها خارج الفصل بطلاقة، والقدرة على مقابلة الجمهور في المسابقات وعدم الخوف بالإضافة إلى دورها الفعال بجعل الطالبة تتعلم وتعمل .

• **استراتيجيات التعلم النشط المستخدمة في تنفيذ مسابقة Spelling Bee**

« استراتيجيات التعلم باللعب Learning through play Strategy

« استراتيجيات ورقة الدقيقة الواحدة The One- minute Paper Strategy

« استراتيجيات العصف الذهني Brain storming Strategy

« استراتيجيات دبابيس الملابس Clothes Pins Strategy

« استراتيجيات النصف الآخر The Other half Strategy

« استراتيجيات لعب الأدوار Role Play Strategy -

« استراتيجيات البناء Building Strategy

« استراتيجيات المذكرة المقلوبة Flip Note Strategy .

• **مسابقات كتابة "قصص قصيرة":**

مسابقات إبداعية تركز على المنتجات الأدائية للمتعلم بهدف تطوير الكتابة وتنمية مهارات التعلم الذاتي من خلال البحث والاكتشاف لدعم ما تعلموه من معارف ومهارات في المناهج وتطبيقها كقصص ومشاريع تربوية.

• **استراتيجيات التعلم النشط المستخدمة في تنفيذ مسابقات الكتابة**

« استراتيجيات المفاهيم الكرتونية cartoon concept

« استراتيجيات فكر زوج شارك Think pair share

« استراتيجيات التفكير الإبداعي Creative Thinking

« استراتيجيات جيكسو Jigsaw

« المساجلة الكتابية الدائرية Carousel

• **مسابقات القراءة:**

مسابقات تهدف إلى تحسين وتطوير مستوى الطالبات في مهارة القراءة، تبدأ من داخل الفصل من خلال تشجيع المتميزات المبدعات لتعزيز روح التعاون مع زميلاتهن الضعيفات والمخفقات في مهارة القراءة، إلى عقد مسابقات قصيرة لقياس مدى تقدمهن في القراءة.

• **استراتيجيات التعلم النشط المستخدمة في تنفيذ مسابقات القراءة**

« اعرض وتحدث Show & Tell

« القراءة السريعة والقراءة التفصيلية Skimming & Scanning Reading

« التعلم التعاوني cooperative learning

« اقرأ شارك ناقش Read share discuss

« استراتيجيات القراءة الفعالة 3QSR

« قل شيئاً Say something

« القراءة المعرفية Reading Quest

« قل لي قصة Tell me a story

• **مسابقات للتحدث:**

مسابقات تركز على المهارات الأدائية للمتعلمين بالتدريب المستمر على التحدث لتنمية مهاراتهم في هذا الجانب وتكوين شخصية واثقة من نفسها قادرة على التفكير والتعبير.

• **استراتيجيات التعلم النشط المستخدمة في تنفيذ مسابقات التحدث**

◀ استراتيجيات أعط واحدة وخذ واحدة Give one – take one

◀ در وتحدث Turn and talk

◀ التعاقب الحلقي Round robin

◀ لعب الأدوار Role play

◀ داخل وخارج الدائرة Inside, outside circle

• **مسابقات الاستماع:**

مسابقات تهدف إلى تقوية مهارة الاستماع لدى المتعلمين والتشجيع على القراءة والكتابة، حيث إن مهارة الاستماع هي البوابة إلى إتقان اللغات سواء اللغة العربية الإنجليزية من خلال معالجة المهارات الضعيفة لدى بعض المتعلمين في التحدث والقراءة والكتابة وتقويتها. ويمكن تنفيذها باختلاف الأنشطة وتعدد الأنماط لجميع المتعلمين.

• **استراتيجيات التعلم النشط المستخدمة في تنفيذ مسابقات الاستماع**

◀ استخدام الأناشيد Using songs

◀ استراتيجيات التعلم باللعب Learning through play Strategy

◀ استمع اقرأ ناقش Listen- read, discuss

◀ الاستماع الموجهة Focused listening

وغيرها من المسابقات القصيرة والهادفة التي يمكن أن تفعل داخل الحصة الدراسية حسب المرحلة العمرية للمتعلمين من قبل المعلم المبدع لتشجع المتعلمين على المشاركة والتحفيز للبقية باستخدام استراتيجيات التعلم النشط التي يمكن توظيفها في مراحل الدرس مثال على ذلك:

◀ مقدمة الدرس، عدة استراتيجيات منها: استراتيجيات نموذج فراير، استراتيجيات

قياس المعرفة، استراتيجيات الجدول الذاتي، استراتيجيات مفاهيم كرتونية.

◀ عرض الدرس عدة استراتيجيات منها: استراتيجيات الطاولة الدائرية،

استراتيجيات شارك وقارن، استراتيجيات نموذج فراير، استراتيجيات مفكرة

التعلم، استراتيجيات أعطي عنوان للنص، طريقة جيكسو، استراتيجيات فكر،

زاوج، شارك، معرض التجول، استراتيجيات مفاهيم كرتونية، استراتيجيات

الكرسي الساخن، العصف الذهني.

◀ التقويم وغلقت الدرس، عدة استراتيجيات منها: استراتيجيات شارك وقارن،

استراتيجيات الجدول الذاتي، استراتيجيات المذكرات اليومية، استراتيجيات

ابحث عن من يجيب، استراتيجيات أعطي واحد واحصل على واحد،

استراتيجيات اختبار الفرق، استراتيجيات بطاقة الخروج، معرض التجول،

استراتيجيات الكرسي الساخن، العصف الذهني.

### • الإجراءات المنهجية للبحث:

وتتضمن توضيحا دقيقا لخطوات الدراسة الإجرائية، من حيث المنهج المستخدم ومجتمع الدراسة وعينتها، وكيفية اختيار العينة، مروراً بالأدوات التي استخدمتها الدراسة، وكيفية التحقق من مصداقيتها وثباتها، وكذلك خطوات إجراء الدراسة في الميدان التعليمي والأساليب الإحصائية التي تم استخدامها في الدراسة، وهي كالتالي:

### • منهج البحث:

سعى البحث الحالي للتحقق من أثر تفعيل المسابقات باستخدام استراتيجيات التعلم النشط في تطوير مهارات اللغة الإنجليزية للطالبات في مدارس الجبيل، لذا كان المنهج شبه التجريبي هو المنهج الأنسب له. وقد قسمت الباحثة عينة الدراسة إلى مجموعتين، مجموعة ضابطة (تستخدم المسابقات بالطريقة التقليدية)، ومجموعة تجريبية (تستخدم المسابقات باستخدام استراتيجيات التعلم النشط).

### • مجتمع البحث:

وقد تكون مجتمع البحث من طالبات ومعلمات الصف السادس في المدارس الابتدائية وطالبات ومعلمات الصف الثاني والثالث من المرحلة المتوسطة والثانوية بمدينة الجبيل الذين ستعمم عليهم نتائج الدراسة في الفصل الدراسي الثاني للعام الدراسي ١٤٣٩ - ١٤٤٠هـ كما هو مبين بالجدول التالي:

جدول (١) إحصائية مجتمع الدراسة

عدد المدارس الابتدائية			عدد الفصول			عدد الطالبات والمعلمات		
ابتدائي	متوسط	ثانوي	ابتدائي	متوسط	ثانوي	ابتدائي	متوسط	ثانوي
٢	٢	٢	٢	٢	٢	٤	٣	٣
طالبات	معلمات	معلمات	طالبات	معلمات	معلمات	طالبات	معلمات	معلمات

### • عينة البحث:

عمدت الباحثة إلى اختيار عينة عشوائية وفق شرط محدد أشار له (عبيدات وآخرون، ٢٠٠٥، ١٠٣) وهو "أن يتوفر لدى كل فرد من أفراد المجتمع الأصلي الفرصة المكافئة لكل فرد آخر في أن يتم اختياره للعينة دون أي تحيز أو تدخل من قبل الباحث. لتحديد العينة الضابطة والتجريبية من مجتمع الدراسة وذلك لضمان تكافؤ المجموعات.

جدول (٢) توزيع عينة الدراسة

المدرسة	المجموعة	عدد المجموعات	عدد الطالبات	المجموع الكلي للعينة
الابتدائية العاشرة	مجموعة ضابطة	مجموعة واحدة	٢٥ طالبة	١٥٠ طالبة
الابتدائية الثانية عشر	مجموعة تجريبية	مجموعة واحدة	٢٥ طالبة	
متوسطة التحفيظ الأولى	مجموعة ضابطة	مجموعة واحدة	٢٥ طالبة	
متوسطة أسماء بنت النعمان	مجموعة تجريبية	مجموعة واحدة	٢٥ طالبة	
الثانوية الثانية	مجموعة ضابطة	مجموعة واحدة	٢٥ طالبة	
الثانوية الرابعة	مجموعة تجريبية	مجموعة واحدة	٢٥ طالبة	

### • أدوات البحث:

بناء على طبيعة البيانات التي تريد الباحثة الحصول عليها استخدمت الأدوات التالية:

◀ استمارة استطلاع قبلية وبعديه للمتعلمين والمعلمين لأخذ آرائهم بتطبيق المسابقات باستخدام استراتيجيات التعلم النشط.

◀ نماذج مسابقات باستخدام استراتيجيات التعلم النشط لجميع المراحل.

◀ بطاقة الملاحظة لقياس تطور مهارات اللغة الإنجليزية (الكتابة والقراءة والاستماع والتحدث)

وتم إعداد كافة أدوات الدراسة من قبل الباحثة وتم استخراج دلالات صدقها وثباتها قبل استخدامها، وتم تطبيق أدوات الدراسة على مجموعتي الدراسة قبل التدريس وأعيد تطبيقها بعد الانتهاء من التدريس.

#### • إجراءات تطبيق البحث:

بعد مراجعة أدوات البحث وإجراء التعديلات اللازمة، ووضعها في الصورة النهائية، شرعت الباحثة في تنفيذ إجراءات التجربة وفقاً لمجموعة من الإجراءات كالتالي:

◀ الحصول على خطاب من مدير إدارة التخطيط والتطوير بالإدارة العامة للتعليم بالمنطقة الشرقية بتاريخ ٢٨/٣/١٤٤٠هـ

◀ الحصول على خطاب من مدير مكتب التعليم بمحافظة الجبيل بتاريخ ٣/٤/١٤٤٠هـ ورقم ٣٨٣٢٦ إلى قائدات المدارس في محافظة الجبيل لتسهيل مهمة الباحثة.

◀ تمارس الاستمارة الاستطلاع القبلي للمعلمات والطالبات في المدارس لبدأ التطبيق من يوم الاثنين بتاريخ ٣/٤/١٤٤٠هـ على العينة الضابطة والعينة التجريبية.

◀ تم تطبيق الدراسة على العينة الضابطة بدءاً من يوم الاثنين الموافق ١/٥/١٤٤٠هـ، أما العينة التجريبية فكانت من يوم الثلاثاء الموافق ٢/٥/١٤٤٠هـ لمدة أسبوعين متتاليين.

◀ تم تطبيق نماذج المسابقات وطاقات الملاحظة البعدي على العينة الضابطة والعينة التجريبية في الأسبوع الثالث من بعد تطبيق الدراسة.

◀ بعد الانتهاء من تطبيق المسابقات، تم رصد النتائج تمهيداً للتحليل الإحصائي وكتابة النتائج، ومما يجدر الإشارة إليه أن التحليل الإحصائي اقتصر على (٥٠) طالبة من العينة الضابطة و (٦٠) طالبة من العينة التجريبية، والتي يوضحها الجدول التالي:

جدول (٣) عينة الدراسة التي تم تحليلها

المجموعة	عدد الطالبات	المستبعدون في التطبيق للمسابقات	
		القبلي	البعدي
الضابطة	٧٥	٢٠	٥
التجريبية	٧٥	١٠	٥

#### • أهم النتائج:

ويمكن عرض أهم نتائج البحث فيما يلي:

#### • أولاً: النتائج:

أشارت نتائج البحث والتي تم تطبيقها على طالبات جميع المراحل الدراسية في مدارس تعليم الجبيل من خلال المسابقات المتنوعة والهادفة باستخدام التعلم النشط إلى وجود فجوة بنسبة ٦٠% في التحصيل الدراسي للطالبات بين المدارس النشطة المطبقة لاستراتيجيات التعلم النشط وفق عناصره الأساسية وبين الطالبات في المدارس الأخرى والتي تخفق في تطبيق التعلم النشط باستخدام طرق التدريس التي تشرك المتعلمين في عمل أشياء تجبرهم على التفكير فيما يتعلمونه.



جدول (٤) مقارنة بين مسابقات التعلم النشط ومسابقات التعلم غير النشط

م	عناصر المقارنة	مسابقات التعلم غير نشط	مسابقات التعلم النشط
١	الأهداف	غير معلنة وواضحة للطالبات	معلنة وواضحة للطالبات.
٢	دور المعلم	التبليغ والتلقين	التيسير والتوجيه والمتابعة
٣	دور الطالب	يصغي، يحفظ، يتذكر، يسترجع	يصغي، يحاور، يناقش، يفكر، يحلل، يطبق، يقوم
٣	الاستراتيجيات	لا توجد آلية التنفيذ، إنما تختارها المعلمة	تشرك الطالبات في اختيارها
٤	شخصية المعلمة	الصرامة والحزم	الحماس، المرح، التعاون
٥	الوسائل	تعليمية	تعليمية / تعلمية
٦	جلوس التلاميذ	مقاعد ثابتة	التنوع في الجلوس وحرية الحركة
٧	الأسئلة	مباشرة ومحددة	تدعو للتفكير كما يسمح فيها للطالبات بطرح الأسئلة على لجنة التحكيم.
٨	التواصل	في اتجاه واحد	في جميع الاتجاهات
٩	سرعة التعلم	واحدة لكل الطالبات	كل طالبة تتعلم حسب سرعتها
١٠	النواتج	تذكر وحفظ المعلومات	فهم وحل مشكلات ومستويات عليا وابتكارية وجوانب مهارية وجدانية
١١	التقويم	إصدار حكم بالنجاح أو الفشل ويقارن التلميذ بغيره دائما	مساعدة التلميذ على اكتشاف نواحي القوة والضعف ومقارنته التلميذ بنفسه "التقويم الذاتي"

### • التوصيات:

- ◀ ومن أهم توصيات البحث ما يلي
- ◀ المعلمة الناجحة من تبتكر أنشطة تعليمية تعلمية هادفة للطالبات تساعدن على التعلم برغبة ودون ملل .
- ◀ استراتيجيات التعلم النشط متنوعة فعلى المعلمة التنوع في اختيارها من جهة والتنوع في استخدامها من جهة أخرى.
- ◀ طالبة المرحلة الابتدائية بطبعها تحب التسلية والمتعة، لذا علينا اختيار ألعاب ومسابقات مسلية وممتعة لها .
- ◀ تتعلم الطالبة من خلالها التعاون واحترام حقوق الآخرين، احترام القوانين والقواعد وتلتزم بها.
- ◀ ضرورة تشجيع الطالبات على المشاركة في المسابقات النشطة لما فيها من فوائد تربوية وسلوكية.
- ◀ لا تقتصر مسابقات التعلم النشط على طالبات المرحلة الابتدائية فحسب بل كذلك تشمل طالبات المرحلة المتوسطة، فكل مرحلة لها خصائصها ولها مسابقاتها الهادفة التي تناسب أعمار طالبات فيها .
- ◀ إعداد مسابقات باستخدام استراتيجيات التعلم النشط لا تحتاج إلى جهد كبير بل تحتاج إلى رغبة عند المعلمة في تطبيقها وتوظيفها في خدمة العملية التربوية.

### • المقترحات:

- بناءً على نتائج الدراسة الحالية يمكن تقديم المقترحات التالية:
- ◀ إجراء دراسة شبه تجريبية مماثلة للدراسة الحالية تشمل مراحل تعليمية أخرى للكشف عن أثر تفعيل المسابقات باستخدام استراتيجيات التعلم النشط.
- ◀ إجراء دراسة حول فاعلية برنامج تدريبي قائم على مهارات اللغة الانجليزية في تنمية التحصيل الدراسي في اللغة الإنجليزية.
- ◀ القيام بدراسة لإيضاح واقع استخدام معلمات اللغة الإنجليزية لاستراتيجيات التعلم النشط في تدريس اللغة الإنجليزية.
- ◀ القيام بدراسة لإيضاح فاعلية المسابقات في تطوير مهارات اللغة الإنجليزية بطرق إبداعية.

### • قائمة المصادر والمراجع:

- القرآن الكريم.
- الحديث الشريف.
- إبراهيم، صفاء (٢٠٠١). مهارات التفكير في تعلم اللغة العربية وتعليمها وفقا للمدخل الفكري - الوظيفي - اللغوي، الإسكندرية: مؤسسة حورس الدولية.
- أبو جادو، صالح محمد : نوفل ، محمد بكر(٢٠٠٧). تعليم التفكير النظرية والتطبيق ط٢، الأردن: دار المسيرة للنشر والتوزيع.
- أبو جودة، صافية سليمان (٢٠٠٩). اللغة والتفكير النظريات والتطبيقات التربوية، الرياض: مكتبة الرشد.

- أبو حشيش، عبد العزيز وآخرون (٢٠٠٣). مهارات في اللغة والتفكير. الأردن: دار المسيرة للنشر.
- الزيات، أحمد حسن وآخرون (١٩٨٩). المعجم الوسيط. ج، ١، اسطنبول: دار الدعوة.
- عبيدات، ذوقان؛ أبو السميد، سهيلة (٢٠٠٥). الدماغ والتعلم والتفكير. ط ٢، الأردن: ديونو للطباعة والنشر والتوزيع.
- عبيدات، ذوقان وآخرون (٢٠٠٥). البحث العلمي مفهومه وأدواته وأساليبه. ط ٩، عمان: دار الفكر.
- العساف، صالح حمد (٢٠٠٣). المدخل إلى البحث في العلوم السلوكية. ط ٢، المملكة العربية السعودية شركة العبيكان للنشر والتوزيع.
- وزارة التربية والتعليم (٢٠٠٤). وثيقة منهج اللغة الإنجليزية. الإدارة العامة للمناهج، المملكة العربية السعودية: مطابع وزارة التربية والتعليم.
- Aljifri , Ibtasam (2009). effectiveness of some Cognitive and Met cognitive Strategies on Improving Reading Comprehension of EFL Majors at Umm Al-Qura University , Hadramout journal, Hadhramout University for Science& Technology ,Journal , Yamen.
- Barrett, Katherine B. (2001). Using Technology and creative Reading activities to increase Pleasure Reading among High school Student In resource classes, unpublished PH. Dissertation, Nova Southeastern University, Florida –U.S.A.
- Bremner, Stephen (2006). Language learning strategy and language proficiency investigating the relationship in Hong Kong, Canadian modern Language review, Vol. 55, No.4, university of Toronto press, Canada
- Dekeyser, Robert M.(2006) Foreign language instruction implementing the best teaching methods , American Educational research association, Vol.4, No. 1, Washington.
- Holden, John (2004). creative reading young people ,reading and public libraries, 1st published, Demos, London.
- Karakelle, Sema (2009). Enhancing fluent and flexibility thinking through the creative drama process , Thinking skills and Creativity Magazine ,No.4.
- Lin, Huifen& others (2006). The effect of varied cognitive strategies used to complement animated.

